

جایگاه یادگیری ضمنی و غیرمستقیم در آموزش اخلاق

فاطمه وجدانی*

چکیده

رویکرد عقل‌گرا سال‌های متمادی بر فضای آموزش ارزش‌ها حاکم بوده است. تمرکز یک‌جانبه و افراطی بر این رویکرد، سبب غفلت از بخش وسیعی از یادگیری‌های ضمنی انسان و داورهای اخلاقی شهودی او - که منشأ بسیاری از رفتارهایی اخلاقی هستند - شده است. مسئله این پژوهش آن است که چرا آموزش‌های مستقیم و استدلالی در حوزه ارزش‌ها، به‌تنهایی تحقق اخلاق را در رفتار متریبان تضمین نمی‌کند؟ به‌نظر می‌رسد آموزش مستقیم و کلامی ارزش‌ها، تنها منبع یادگیری اخلاقی انسان نیست؛ بلکه بخش وسیعی از یادگیری‌های انسان به‌صورت ضمنی و در قالب تجارب واقعی او صورت می‌پذیرد. برای بررسی این فرضیه، دیدگاه‌های جدید در مورد یادگیری‌های ضمنی، عملی و ادراکات شهودی بررسی و اثبات شده است که یادگیری اخلاقی انسان از دو طریق مستقیم و ضمنی صورت می‌گیرد و البته با وجود همکاری و تعامل این دو شیوه، اغلب داورها و اعمال اخلاقی ما به‌صورت شهودی انجام می‌گیرد. این داورها ریشه در تجارب اولیه زندگی و تعاملات غیرکلامی فرد - محیط دارد که از یادگیری‌های ضمنی ناشی شده‌اند. در پایان نیز پیشنهادهایی برای اثربخشی بیشتر برنامه‌های آموزش اخلاقی مطرح شده است.

واژگان کلیدی

آموزش اخلاق، پردازش ضمنی اطلاعات، استدلال اخلاقی، تربیت اخلاقی، محیط یادگیری.

*. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت از دانشگاه تربیت مدرس و مدرس دانشگاه شهید بهشتی. f_vodgdani@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۰/۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۱۲/۱۵

طرح مسئله

رویکرد عقل‌گرا^۱ و تأکید بر استدلال در حیطه رشد و تربیت اخلاقی و آموزش مستقیم ارزش‌ها سال‌های زیادی است که در برنامه‌های اخلاقی نظام‌های آموزشی در سراسر جهان غالب بوده است. در این رویکرد، فاعل اخلاقی کسی است که تصمیم می‌گیرد و تصمیم‌گیری و قضاوت فقط در صورتی اخلاقی است که معیار اخلاق از طریق استدلال به کار گرفته شود. بر این اساس، تصمیماتی که خارج از منطقه خودآگاه گرفته می‌شوند، رد صلاحیت می‌شوند (Narvaez & Lapsley, 2005) همچنین عمل اخلاقی آن عملی است که با استدلال خودآگاهانه^۲ و منطقی انتخاب شود، مبتنی بر اصول باشد و از قوانین خاصی پیروی کند. (Narvaez, 2010) رویکرد کولبرگ، نمونه شناخته‌شده‌ای از این رویکرد است. در سال‌های اخیر، این دیدگاه با چالش‌هایی مواجه شده و محدودیت‌های آن بازنمون شده است. به‌رغم اهمیت مسلم استدلال اخلاقی، چنین استدلالی نمی‌تواند رفتار اخلاقی را تضمین کند. (Blasi, 1980; Thoma, 1994) در حقیقت شکاف میان نظر و عمل، اصلاح نگرش‌ها و شاید تغییر پارادیمی را اجتناب‌ناپذیر می‌کند.

تحقیقات انجام‌شده در کشور نشان می‌دهند که به‌رغم تلاش نظام آموزشی کشور و خانواده‌ها در جهت آموزش ارزش‌ها به دانش‌آموزان، تعداد قابل توجهی از جوانان جامعه ما با وجود اینکه ارزش‌های اخلاقی (مانند انصاف، وفاداری، امانت‌داری و صداقت) را قبول دارند، در بسیاری از موارد، دست به انجام اعمال غیر اخلاقی می‌زنند (طالبی، ۱۳۸۰؛ اسماعیلی، ۱۳۷۹؛ بیات، ۱۳۷۲) و مهم‌تر آنکه، آنها این کار خود را توجیه نموده، خود را چندان گناهکار احساس نمی‌کنند. (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۶) این نشان می‌دهد که اولاً، میان دانسته‌های اخلاقی و عمل اخلاقی شکاف وجود دارد و به عبارت دیگر، دانش آشکار^۳ و استدلالی^۴ - که در مدارس، یکی از اهداف مهم تربیتی تلقی می‌شود - لزوماً به عمل منجر نمی‌شود و ثانیاً، زمانی که فرد به هر دلیلی کار غیر اخلاقی را مرتکب شود، ممکن است حتی برای موجه جلوه دادن آن رفتار از قدرت استدلال استفاده نماید. از اینجا روشن می‌شود که علاوه بر آموخته‌های آشکار و مستقیم، عوامل دیگری نیز وجود دارند که بر تصمیمات و عمل انسان تأثیر می‌گذارند و حتی ممکن است استدلال‌های او را منحرف نمایند.

تحقیقاتی که در زمینه آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در مدارس کشور صورت گرفته نیز ضمن اینکه عملکرد نظام آموزشی را در ساحت تربیت اخلاقی ضعیف ارزیابی نموده‌اند، علل این ناکارآمدی را مستقیم

-
1. Rationalist Approach.
 2. Conscious Reasoning.
 3. Explicit Knowledge.
 4. Rational K.

بودن آموزش‌ها، تسلط حیطه شناختی و غفلت از حیطه عاطفی و عملی، الگوبرداری نامناسب و عدم همراهی دعوت عملی با دعوت کلامی بیان کرده‌اند. (همان)

مسئله این پژوهش آن است که چرا آموزش‌های مستقیم، کلامی (شفاهی) و استدلالی در حوزه اخلاقیات به‌تنهایی، تحقق اخلاق را در اعمال و رفتار متریان تضمین نمی‌کند؟ فرضیه‌ای که در این پژوهش برای این سؤال مطرح می‌شود، این است که: آموزش مستقیم و کلامی ارزش‌ها تنها منبع یادگیری اخلاقی انسان نیست؛ بلکه بخش وسیعی از یادگیری‌های انسان به‌صورت ضمنی و در قالب تجارب واقعی او صورت می‌پذیرد. لازم به یادآوری است که آموزش مستقیم و آشکار، مشتمل بر روش‌های گوناگونی است که روش استدلالی یکی از آنهاست و از آنجا که به‌ویژه در آموزش اخلاق، شیوه استدلالی جایگاه ویژه‌ای دارد، در این تحقیق منظور ما از روش مستقیم، شیوه استدلالی است؛ هرچند ممکن است یافته‌ها بر سایر روش‌های آموزشی مستقیم - مانند موعظه و نظایر آن - نیز قابل انطباق باشد. همچنین، منظور از آموزش ضمنی و غیرمستقیم در این پژوهش، آموزش از طریق عمل است؛ یعنی مربی از طریق «عمل به یک ارزش اخلاقی»، ارزشمند بودن آن را انتقال دهد.

آموزش عملی ارزش‌ها و برتری و تقدم روش عملی بر آموزش کلامی در دین مبین اسلام نیز همواره مورد تأکید بوده است. امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «کونوا دعاة الناس بغير السنتکم» (کلینی، ۱۳۶۵: ۲ / ۷۸) در این مقاله، نقش آموزش و یادگیری آشکار^۱ و ضمنی^۲ به‌ویژه در حوزه اخلاقیات، از طریق بحث‌های عصب - روان‌شناختی^۳ بررسی شده و بر این اساس، پیشنهادهایی برای آموزش مؤثرتر اخلاق مطرح شده است.

رویکرد عقل‌گرا به آموزش ارزش‌ها

رویکرد عقل‌گرا سال‌های متمادی در آموزش ارزش‌ها (مانند رویکرد کولبرگی) دارای اقتدار بی‌چون و چرا بود. در این دیدگاه بالاترین سطح اخلاقمندی، اخلاق فراقاردادی^۴ است که باعث می‌شود فرد از علایق فردی و حتی قراردادهای اجتماعی و هنجارهای جامعه فراتر برود و به عدالت بیندیشد. تحقیقات نشان می‌دهند که استدلال اخلاقی فراقاردادی از طریق تجارب تربیتی و نیز از طریق «تدریس مستقیم» تقویت می‌شود. (Rest, 1986) مسلماً یادگیری مستقیم و استدلالی، بخشی از یادگیری‌های ما را از جمله در حیطه اخلاق تشکیل می‌دهد؛ اما آیا همه اعمال اخلاقی با این فرایند انجام می‌گیرند؟ در زمینه سنجش سطح اخلاقی افراد، تحقیقاتی براساس سطوح رشد اخلاقی کولبرگ انجام گرفته و

1. Explicit learning.
2. Implicit learning.
3. Neuro-psychology.
4. Post-conventional.

نتایج حاکی از این است که زمانی که سطح اخلاقی افراد از طریق مصاحبه ارزیابی می‌شود - که نیاز به بیان مفاهیم دارد - فقط تعداد کمی از افراد نشان می‌دهند که به استدلال فراقاردادی دست یافته‌اند (Snarey, 1985) و البته همین افراد اندک هم عموماً فلسفه خوانده‌اند؛ اما وقتی دانش ضمنی مصاحبه‌شوندگان - که فعلاً در دسترس نیست و در موقع لزوم فراخوانده می‌شود و مورد استفاده قرار می‌گیرد - سنجیده شود - مثلاً از طریق سؤالات چندگزینه‌ای که ترجیحات افراد را می‌سنجند - تعداد خیلی بیشتری از پاسخ‌دهندگان، اخلاق فراقاردادی را نشان می‌دهند. (Rest & Other, 1999) از اینجا می‌توان گفت انسان‌ها - چه کودک و چه بزرگسال - ممکن است خیلی چیزها را بدانند که نتوانند آن را در قالب کلام دریاورند. به عبارت دیگر، مردم خیلی بیشتر از آنچه می‌گویند، می‌دانند. (Polany, 1966: 4) از سوی دیگر، بسیاری از اوقات وقتی درباره درست یا غلط بودن کاری از افراد سؤال شود، به سرعت تصمیم‌گیری نموده، نظر خود را بیان می‌کنند؛ اما بعد که تلاش می‌کنند دلایل این قضاوت را ارائه کنند، انجام این کار برایشان سخت است. (Narvaez, 2010) چنین شواهدی اندیشمندان را به سمت ارائه رویکردهای شهودگرا در آموزش و یادگیری اخلاقیات سوق داده است.

رویکرد شهودگرا به آموزش ارزش‌ها

رویکرد شهودگرا به آموزش ارزش‌ها دیدگاهی جدید است که غلبه افراطی عقل‌گرایی در این حیطه را به چالش می‌کشد. طبق این دیدگاه، انسان برای قضاوت اخلاقی «عمدتاً» از یادگیری‌های غیرمستقیم و ضمنی - که در اینجا آن را «یادگیری شهودی» می‌نامیم - استفاده می‌کند؛ هرچند استدلال‌های آگاهانه نیز به میزان کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرند.

دانش ضمنی (در برابر دانش رسمی^۱ یا آشکار) به نوعی از دانش اشاره می‌کند که انتقال آن به دیگری از طریق نوشتاری یا بیان شفاهی مشکل است. برای نمونه، بیان این جمله به دیگران که تهران پایتخت ایران است، نوعی دانش آشکار است که می‌تواند نوشته شود، به دیگری منتقل گردد و از سوی مخاطب درک شود؛ اما توانایی صحبت کردن به یک زبان، توانایی به کار بردن قوانین جبر یا طراحی و استفاده از یک وسیله پیچیده به‌عنوان نمونه‌هایی از دانش ضمنی، با مورد فوق متفاوت هستند و نمی‌توان آنها را به‌آسانی به اشتراک گذارد و انتقال آنها حتی از جانب یک متخصص به دیگری نیز مشکل است. انتقال مؤثر این نوع دانش معمولاً نیاز به تعاملات مکرر و نزدیک دارد. (گوفن و کانرز، ۲۰۱۱) دوچرخه‌سواری، نواختن پیانو و رانندگی با اتومبیل نیز نمونه‌های ملموس دیگری از دانش ضمنی هستند. ممکن است انسان از طریق آموزش‌های آشکار و دانش

1. Formal K.

آشکار بداند که در هنگام دوچرخه‌سواری برای حفظ تعادل چه کارهایی باید انجام دهد؛ اما در عین حال نتواند به‌طور هم‌زمان، هم روی آن موارد تمرکز کند و هم موقعیت ترافیکی خود را تشخیص دهد. دانش ضمنی گرچه مورد استفاده همه مردم است، افراد غالباً نسبت به وجود آن توجه آگاهانه‌ای ندارند و نمی‌توان آن را به‌آسانی در قالب کلمات و جملات بیان نمود و به دیگری منتقل کرد. بنابراین انسان دانش ضمنی را بدون دخالت زبان کسب می‌کند؛ مثلاً، از طریق مشاهده و تقلید کارهای مربی و تمرین آن. به عبارت دیگر، کلید کسب دانش ضمنی، تجربه است (Lam, 2000) و انسان از دو طریق یاد می‌گیرد: مستقیم و استدلالی یا غیرمستقیم و از طریق آنچه مشاهده یا تجربه می‌کند؛ البته بیشترین یادگیری‌ها به‌صورت غیرمستقیم و ضمنی صورت می‌گیرد؛ یعنی ما بیشتر از طریق تجربیات عملی و واقعی خود یاد می‌گیریم؛ نه آنچه صرفاً برای ما توضیح داده شده است. مغز نیز از دو مسیر اطلاعات را جمع‌آوری و پردازش می‌کند و در این میان، عمده ادراک و یادگیری انسان مربوط به مسیر پردازش ضمنی اطلاعات است. (Narvaez, 2008)

در این پژوهش، پردازش ضمنی «شهود»^۱ نامیده می‌شود. (Narvaez & Lapsley, 2005) شهود در اینجا به‌معنای نوعی فعالیت شناختی است که در آن یک پاسخ، یک راه‌حل یا یک ایده بدون استفاده از فرایندهای متوالی خودآگاهانه و قابل دفاع منطقی به وجود آید؛ احساس دانستن، بدون تبیین. شهود به‌طور خودکار و به‌سرعت اتفاق می‌افتد؛ با وجود این، حجم وسیعی از اطلاعات را به‌صورت جامع^۲ می‌سنجد. پاسخ‌های شهودی با حداقل تلاش آشکار و نوعاً بدون هشیاری خودآگاهانه و بدون هیچ استدلال خودآگاهانه یا کمترین میزان آن اتفاق می‌افتند.

شهود اخلاقی^۳ نیز به‌معنای ظهور ناگهانی و غیر آگاهانه^۴ - یا در حاشیه هشیاری - یک احساس ارزیابی‌کننده (خوب / بد یا علاقه / نفرت) است که بدون طی کردن خودآگاهانه و هشیارانه گام‌ها و مراحل جستجو، بررسی شواهد یا یک استنتاج انجام می‌گیرد. بسیاری از اوقات ما براساس ادراکات شهودی و اکتشافات سریع و مبتنی بر عواطف خود، در مورد موقعیت‌های اخلاقی، اعمال یا منش دیگران، سریع و بدون نیاز به تلاش فکری قضاوت می‌کنیم. یعنی شهودها حس درست یا غلط بودن را بدون کمک دلایل و یا استدلال منتقل می‌کنند. شهودها داورهای شهودی آمیخته با عواطف هستند و حتی می‌توانند از طریق فرایندهای ضمنی، قضاوت‌های مستدل و منطقی را دستکاری و منحرف کنند و خود، منطقی به نظر برسند؛ (Narvaez, 2010) اما این داورهای از کجا می‌آیند؟

1. Intuition.
2. Holistic.
3. Moral intuition.
4. Non-conscious.

این داوری‌ها ریشه در تجارب دوران اولیه زندگی دارند و در طی تعاملات اولیه نوزاد با محیط (والدین و مراقبین) شکل می‌گیرند؛ زمانی که هنوز از استدلال اخلاقی خبری نیست. دانش ضمنی از مبادلات غیرکلامی فرد - محیط و در بستر تجارب فرد تشکیل می‌شود و انسان از طریق سیستم پردازش ضمنی، دانشی را غالباً بدون آگاهی هشیارانه و به صورت غیر ارادی و خودکار درباره روابط ساختاری میان اشیا و حوادث کسب می‌کند. (Frensch, 1998) پس یادگیری ضمنی ناهشیار بوده، در سطح غیرکلامی اتفاق می‌افتد. تجارب اولیه، مدارهایی را برای شهودها و استدلال‌های بعدی در زمینه‌های اجتماعی، شناختی و اخلاقی بنیان‌گذاری می‌کنند (Narvaez, 2008) و تکرار تجارب، رشد ادراکات و مفاهیم ضمنی را تقویت می‌نماید. پس شهود مبتنی بر بانک‌های بزرگ دانش ضمنی است. انسان چیزهایی را می‌داند که نه از طریق شفاهی آموخته است و نه می‌تواند به صورت شفاهی بیان کند؛ بلکه آنها را به صورت عملی یاد گرفته است و از طریق عمل هم نشان می‌دهد، مانند مهندس مکانیک اتومبیل که ممکن است چیزهای زیادی را بداند که نتواند همه آنها را توضیح بدهد و این برخلاف یادگیری مدرسه‌ای است که غالباً هشیارانه و مبتنی بر متون و کتب آموزشی است و یادگیری آن نیاز به تلاش زیاد، آگاهانه و عمدی دارد. (Ibid, 2010)

سیستم‌های پردازش ضمنی، خودکار و ناهشیار در سطوح گوناگونی کار می‌کنند؛ گاه عملکرد فیزیکی بدن مانند مکانیسم‌های گرسنگی و تشنگی را تنظیم می‌کنند، گاهی محرک‌های بیرونی را به صورت نمادین پردازش می‌کنند و مثلاً باعث درک گرامر و دستور زبان می‌شوند و گاهی عملکرد پیچیده‌تری دارند و به معنا و محتوای عاطفی توجه می‌کنند. (Hogarth, 2001) مقصود این است که یادگیری‌های ضمنی نه تنها صبغه شناختی دارند، تمایلات یا علایق یا نفرت‌هایی را نیز در عمق وجود انسان پدید می‌آورند که بعدها براساس آنها، در مورد موقعیت‌ها و اعمال، داوری شهودی می‌کند. گاهی بدون اینکه دلیل آشکاری داشته باشیم، قضاوت‌هایی انجام می‌دهیم. این نوع داوری‌ها، یک واکنش عاطفی تکانشی نیستند و ذخایر وسیع دانش ضمنی پشت آنهاست. (Narvaez, 2010) شهودها از چنین بستر دانشی وسیعی سر برمی‌آورند. پس انسان از آنچه مشاهده یا تجربه می‌کند، به صورت خودکار چیزهای زیادی یاد می‌گیرد و باورها، ارزش‌گذاری‌ها و همچنین تمایلات و احساساتی درباره امور مختلف به صورت نیمه‌آگاه یا ناخودآگاه در ذهن او شکل می‌گیرد؛ به گونه‌ای که بسیاری از داوری‌ها و تصمیم‌گیری‌های بعدی انسان براساس همین یادگیری‌های غیرمستقیم و ضمنی او خواهد بود.

همگرایی نامتوازن

دیدگاه عقل‌گرا بر تفکر دقیق، پرتلاش و تحلیلی تمرکز می‌کند و رویکرد شهودگرا به سیستم یادگیری ضمنی، بدون تلاش و تجربه‌گرا متمایل و اینها هر یک، بخشی از آموزش‌ها و یادگیری‌های اخلاقی را

تیین می‌کنند. به عبارت دیگر، دست‌کم دو مسیر برای پردازش اطلاعات وجود دارد؛ اما هنوز دقیقاً مشخص نشده است که این دو مسیر چگونه با هم تعامل می‌کنند. گاهی تصمیم‌گیری صرفاً به صورت شهودی و سریع انجام می‌شود و گاهی به دنبال داوری شهودی، استدلال اخلاقی می‌آید. البته در مورد اخیر، استدلال به دنبال شهود، برای عقلانی کردن یک شهود یا ترغیب دیگران به تغییر شهودهایشان انجام می‌شود، (Narvaez, 2010) مانند یک وکیل که بحث‌هایی را مطرح می‌کند تا از ادعای خود حمایت کند.

این دو نوع پردازش اطلاعات، با هم همکاری دارند؛ اما در پارادایم جدید که ریشه در انقلاب شناختی در روان‌شناسی دارد، پردازش موازی ناهشیار^۱ غالب می‌شود و پردازش آگاهانه در جایگاه دوم قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، اغلب تصمیمات در سطح ناهشیار گرفته می‌شود و غالب فعالیت‌ها از جانب پردازش‌های غیرهشیار و به صورت خودکار انجام می‌گیرند. (بار و فرگوسن، ۲۰۰۰) این بخش غیر استدلالی یا شهودی ذهن، به صورت ضمنی و غیرهشیارانه از الگوهای محیطی یاد می‌گیرد و اغلب به‌طور خودکار و بدون آگاهی عمل می‌کند. حساسیت‌های مناسب اخلاقی و پاسخ‌های عاداتی از طریق ذهن شهودی رشد می‌یابد. با این حال، استدلال نیز برای هدایت رشد شهودی و مقابله با شهودهای ضعیف لازم است و استدلال‌های پیچیده‌تر فلسفی را امکان‌پذیر می‌سازد. نکته مهم این است که آنها هر دو قابل پرورش هستند (Narvaez, 2008) و در نظام آموزشی، هر یک به جای خود باید مورد توجه قرار گیرند.

آموزش مؤثر اخلاق براساس تلفیق دو رویکرد

شهود و استدلال با هم همکار هستند و برای کسانی که در حیطه آموزش اخلاق فعالیت می‌کنند، مهم است که از تمام ظرفیت‌ها استفاده کنند. منظور از تلفیق دو رویکرد، اولاً توأم نمودن یادگیری مستقیم و ضمنی و ثانیاً، همسو بودن این دو نوع آموزش است.

توأم نمودن یادگیری مستقیم و ضمنی بدین معنا است که از یک‌سو، محیط مناسب و الگوهای مناسبی فراهم شود تا چیزهای خوبی به‌طور ضمنی و شهودی یاد گرفته شود و از سوی دیگر، قوانین و آرمان‌های اخلاقی به‌دقت و صراحت برای متریبان تبیین شود تا در هر دو مهارت پرورش یابند. حالت ایدئال این است که این دو سیستم به‌صورت هماهنگ و روان کار کنند؛ یعنی انسان هم دلایل ارزشمند بودن یا نبودن یک عمل را بداند و در عین حال، این نوع ارزش‌گذاری برای او درونی شده و در عمق جان او نفوذ کرده باشد. در این صورت، لازم نیست برای انجام هر نوع تصمیم‌گیری اخلاقی لزوماً محاسبات تفصیلی انجام دهد (در عین حال که در صورت لزوم می‌تواند این کار را انجام دهد)؛ گذشته از

1. Parallel Unconscious Processing.

آنکه بسیاری از مواقع لازم است که انسان به سرعت پاسخ دهد و تصمیمی فوری بگیرد و فرصت محاسبات تفصیلی و استدلال درباره مطلب را ندارد. در آنجاست که براساس فرایندهای شهودی و آنچه در طولانی مدت در عمق جان او ریشه دوانده، به صورت خودکار و سریع پاسخ می‌دهد و مثلاً تصمیم می‌گیرد که در پاسخ به سؤال مطرح شده، راست یا دروغ بگوید. خلاصه آنکه نمی‌توان صرفاً به توضیح و استدلال درباره ارزش‌ها اکتفا نمود.

از سوی دیگر، باید این دو نوع آموزش حتماً همسو باشند. بخش عظیمی از یادگیری‌های ما در زمینه اخلاق از نوع یادگیری ضمنی و دانش ضمنی است و تأثیر این نوع دانش در عملکرد اخلاقی انسان حتی بیشتر از دانش‌ها و یادگیری‌های آشکار اوست؛ زیرا از دوران کودکی و قبل از اینکه قدرت استدلال و حتی بیان در ما شروع به رشد کند، یادگیری‌های عملی ما آغاز می‌شود و کم‌کم در وجودمان رسوخ می‌کند و شخصیت ما را شکل می‌دهد. یک کودک خردسال شاید نتواند در مورد وفای به عهد یا پیمان‌شکنی توضیح بدهد و استدلال کند؛ اما بنابر تجارب مستقیمی که در طول تعامل با والدین در این مورد کسب کرده است، به صورت ضمنی می‌داند که وفای به عهد چیز بهتری است. اگر آموزش‌های مستقیم و استدلالی با یادگیری‌های ضمنی هم‌ساز نباشند، آنچه تأثیرگذارتر است، یادگیری‌های عملی خواهد بود. به عبارت دیگر، اگر عمل مربی با صحبت‌های او هماهنگ نباشد، آموزش مستقیم و صریح نمی‌تواند مفید واقع شود. در واقع، کودک آنچه را از عمل مربی فراگرفته است، بیشتر باور نموده، بر همان اساس عمل می‌کند.

این بحث نشان داد که آموزش تلفیقی اخلاق، نیاز به فضای اخلاقی دارد؛ فضایی که ارزش‌های اخلاقی در تمام تعاملات و روابط انسانی جریان داشته باشد و مریبان‌ها در مورد اخلاقیات آموزش‌های صریح و مستقیم دارند، که خود در درجه اول، عامل به اخلاق و الگوی اخلاق هستند. تأمل در سلوک بزرگان اخلاقی کشورمان نیز نشان می‌دهد که ایشان نیز از همین شیوه استفاده کرده و می‌کنند. علامه طباطبایی معتقد بود اخلاق، یک علم عملی است و هنگامی که شاگردانشان از ایشان درخواست برگزاری کلاس آموزش اخلاق می‌نمودند، ایشان امتناع می‌کرد و می‌فرمود: اخلاق گفتنی نیست؛ عمل کردنی است؛ اخلاق را باید به کار بست (جوادی آملی، به نقل از: صدری مازندرانی، ۱۳۸۹: ۹) و به گفته شاگردانشان، خود یک الگوی تمام‌عیار برای اخلاق بود. (لک علی‌آبادی، ۱۳۸۸)

در روایتی از حضرت علی علیه السلام آمده است: «أَوْضَعُ الْعِلْمَ مَا وَفَّ عَلَى اللِّسَانِ وَ أَرْفَعُهُ مَا ظَهَرَ فِي الْجَوَارِحِ وَ الْأَرْكَانِ» (نهج البلاغه، حکمت ۹۲) بی‌ارزش‌ترین دانش، دانشی است که فقط در زبان جا گرفته باشد و برترین علم، آن است که در همه اندام هویدا و آشکار باشد. یعنی ایشان آموزندگی رفتار را قوی‌تر از آموزندگی زبان می‌دانند. امام صادق علیه السلام نیز فرموده‌اند: «كُونُوا دُعَاةَ لِلنَّاسِ بِغَيْرِ أَلْسِنَتِكُمْ لِيَرَوْا مِنْكُمْ الْوَرَعَ وَ

الْإِحْتِهَادَ وَالصَّلَاةَ وَالْخَيْرَ فَإِنَّ ذَلِكَ دَاعِيَةٌ؛ (کلینی، ۱۳۶۵: ۲ / ۷۸) مردم را با غیر زبان هایتان (با عمل) به راه خدا دعوت کنید تا کارهای نیک را از شما مشاهده کنند.

راز مطلب این است که انسان بیش از آنکه از سخن تأثیر بپذیرد، مجذوب زیبایی و جمال است و بیش از آنکه به گوش وابسته باشد، متکی به چشم است؛ هر جا جمال اخلاق و معنویت را بیابد، مجذوب آن فضایل می‌شود و نوعی شیفتگی و خضوع نسبت به صاحب جمال در اعماق وجود خویش احساس می‌کند و این امر، زمینه تربیت و بهره‌گیری از تبیین‌ها و آموزش‌های کلامی بعدی را فراهم خواهد ساخت. (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۵: ۱۲۳) در همین زمینه، اشاره به این سخن نغز امام خمینی نیز بجاست که می‌فرماید:

اگر کسی بخواهد تهذیب کند جامعه را، اول از خودش باید شروع کند و بعداً تکلیف دارد که جامعه خودش را تهذیب کند ... کسی که خودش فاسد است، نمی‌تواند کلامش را طوری ادا کند که مردم صحیح بشوند، تأثیر ندارد. وقتی کلام تأثیر دارد که از قلب پاک و منزّه بیرون بیاید. (امام خمینی، ۱۳۸۸: ۱۹ / ۹۲)

خلاصه آنکه به‌ویژه در مورد اخلاقیات، آموزش از راه عمل، هم به‌لحاظ تقدم زمانی و هم به‌لحاظ میزان تأثیرگذاری بیشتر جایگاه ویژه‌ای دارد؛ اما این مطلب اهمیت آموزش‌های نظری را نفی نمی‌کند؛ حتی گاه ممکن است شبهاتی برای فرد مطرح شود و او باید توان تجزیه و تحلیل آگاهانه، استدلال و قدرت توجیه و تبیین را نیز داشته باشد. لذا آموزش اخلاق از آموزش عملی شروع می‌شود و با آموزش استدلالی تکمیل می‌گردد.

چیزی که هم‌اکنون در مدارس به‌عنوان نهاد رسمی تربیت جریان دارد، به اذعان کارشناسان، عمدتاً رویکردهای شناختی و استدلالی است. لذا آنچه در حال حاضر باید بدان توجه نمود، با توجه به بحث اهمیت آموزش‌های غیرمستقیم و عملی و لزوم تلفیق دو رویکرد مستقیم و غیرمستقیم در آموزش اخلاق، وارد نمودن روش‌های عملی به برنامه‌های آموزشی است. در همین راستا می‌توان پیشنهادهایی را برای خانواده، مدارس و رسانه‌ها به‌عنوان سه عامل تأثیرگذار در آموزش اخلاق مطرح نمود:

آموزش اخلاق از همان دوره طفولیت و در نهاد خانواده آغاز می‌شود و مهم‌ترین اقدامی که خانواده و به‌ویژه والدین می‌توانند برای تربیت اخلاقی فرزند خود انجام دهند، این است که خود، اخلاقی عمل کنند. این مهم باعث می‌شود که در سال‌های بعد نیز خانواده با آموزش‌های اخلاقی مدرسه هماهنگ باشد و همسویی یادگیری‌های ضمنی با یادگیری‌های آشکار مدرسه‌ای تأمین گردد. لذا تدوین یک برنامه نظام‌مند و جدی برای آموزش و تربیت خانواده‌ها (والدین) به‌صورت مکمل مناسب می‌نماید؛ در غیر این صورت، آموزش‌های مدرسه‌ای به ثمر نخواهد رسید.

پیشنهاد دیگر این پژوهش، تغییر و تکمیل شیوه‌های آموزش اخلاق در مدرسه، ایجاد جو اخلاقی در مدرسه و فراهم نمودن الگوهای اخلاقی مطلوب برای متریبان است که خود به یک پیشنهاد بنیادی‌تر منجر می‌شود: تحول اساسی در نظام تربیت معلم و تربیت معلمان که بتوانند به این شیوه عمل کنند؛ یعنی دانشجو - معلمی که برای آموزش مستقیم اخلاق آماده می‌شود، در دوره تربیت معلم، خود اخلاقی و عامل به اخلاق «بار بیاید» و شخصیت اخلاقی پیدا کند. پس لازم است نحوه گزینش و تربیت معلمان اخلاق مورد بازنگری اساسی قرار گیرد و افرادی که زمینه و شخصیت مناسب و آمادگی بهتری برای ایفای این نقش دارند، وارد این حیطه شوند و در دوران تحصیل نیز تنها به آموزش‌های نظری در زمینه اخلاق اکتفا نشود. همچنین ایشان علاوه بر گذراندن واحدهای نظری در زمینه اخلاق، باید برنامه‌ای جدی برای خودسازی و تهذیب نفس داشته باشند. به علاوه، از آنجا که آموزش اخلاق در مدرسه، در قالب تمام تعاملات داخل مدرسه و تعامل با تمامی کارکنان مدرسه رخ می‌دهد، همه معلمان - نه فقط معلمان دروس دینی و اخلاق - باید در این زمینه آگاهی یابند و مسئولیت بپذیرند. لذا برگزاری دوره‌های ضمن خدمت برای کلیه کارکنان مدرسه برای دستیابی به این هدف می‌تواند مفید واقع شود تا بتوانند الگوهای شایسته‌ای برای دانش‌آموزان باشند و جو اخلاقی را در مدرسه حاکم کنند.

پیشنهاد دیگر این مقاله برای رسانه ملی است. رسانه ملی علاوه بر آموزش‌های آشکار در حیطه امور دینی و اخلاقی، می‌تواند از طریق جذابیت‌های هنری نیز به صورت ضمنی به آموزش ارزش‌ها بپردازد که این بخش حتی تأثیرگذارتر از آموزش‌های آشکار است. روزانه هزاران پیام اخلاقی یا غیر اخلاقی از طریق برنامه‌های کارتونی و فیلم‌ها به کودکان و نوجوانان ارائه می‌شود که بسیاری از آنها صبغه تربیتی ندارند و حتی ممکن است آموزش‌های صریح را خنثی و بی‌اثر سازند. لذا لازم است رسانه‌ها نیز به طراحی و تولید برنامه‌های پایبند به اخلاق یا دست‌کم به بررسی و کنترل دقیق برنامه‌های موجود و آماده پخش بپردازند.

نتیجه

این بحث نشان داد که برای آموزش و یادگیری مؤثر اخلاق، باید به روش‌های آموزشی غیرمستقیم و ضمنی توجه بیشتری مبذول نمود. البته این به معنای کم‌ارزش تلقی نمودن یا کنار گذاشتن روش‌های مستقیم و استدلالی نیست و آموزش‌های مستقیم و استدلالی در اخلاق جایگاه خود را دارد؛ اما از آنجا که آموزش‌های مدرسه‌ای هم‌اکنون اغلب متکی بر آموزش‌های صریح و مستقیم هستند و از ابعاد عاطفی و عملی آموزش غفلت می‌ورزند، اهمیت تبیین روش‌های عملی برجسته‌تر می‌شود. البته این مطلب نه تنها برای مدارس، که برای تمامی نهادهایی که با آموزش اخلاق سروکار دارند، مهم است. یافته‌ها نشان داد که در دوره طفولیت،

روش‌های غیرمستقیم اولویت دارد و پایه‌های شخصیت اخلاقی کودک از همین طریق شکل می‌گیرد. سپس در مراحل بعدی رشد، کم‌کم قدرت بیان و توان استدلال کودک تقویت می‌گردد و به ویژه در مدرسه، علاوه بر اینکه آموزش‌های عملی همچنان ادامه می‌یابد، آموزش‌های صریح هم اضافه می‌شود؛ یعنی دانش‌آموزان هم‌زمان با مشاهده مستقیم الگوهای اخلاقی، راهنمایی‌های آشکار و صریحی را نیز درباره قوانین، معیارها و ایدئال‌های اخلاقی و چگونگی حل مسائل اخلاقی دریافت می‌کنند. بنابر این بحث، تلفیق رویکردهای مستقیم و ضمنی در آموزش اخلاق می‌تواند یکی از رموز مهم موفقیت در آموزش و یادگیری اخلاق باشد.

منابع و مآخذ

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه.
۳. اسماعیلی، رضا، ۱۳۷۹، *بررسی اوضاع و ویژگی‌های فرهنگ عمومی استان اصفهان*، (گزارش تحقیق) اصفهان، انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان.
۴. امام خمینی، سید روح‌الله، ۱۳۸۸، *صحیفه نور*، ج ۱۹، تهران، موسسه نشر آثار امام خمینی.
۵. بیات، فریبرز، ۱۳۷۲، *تأثیر عام‌گرایی بر اخلاق*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
۶. رهبر، محمدتقی و محمدحسن رحیمیان، ۱۳۸۵، *اخلاق و تربیت اسلامی*، تهران، سمت.
۷. سرمد، زهره، عباس بازرگان و الهه حجازی، ۱۳۷۶، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، آگاه.
۸. سعیدی رضوانی، محمود، ۱۳۸۶، *بررسی وضع موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان و ارزیابی آن براساس مؤلفه‌های اصلی آموزش و پرورش*، تهران، دفتر سند ملی آموزش و پرورش.
۹. _____، ۱۳۸۹، *بررسی وضع مطلوب و موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش‌آموزان و تبیین آن با توجه به عوامل درون‌دادی و فرایندی*، اسناد بالادستی طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، کمیته مؤلفه‌های اصلی آموزش و پرورش طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش، قابل دسترس در: www.sanad.ir
۱۰. صدری مازندرانی، حسن، ۱۳۸۹، *حیات عارفانه فرزندان*، ج ۲، قم، مشهور.
۱۱. طالبی، ابوتراب، ۱۳۸۰، «*بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی مذهبی و کتشی‌های اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران*»، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۳۶۵، *اصول کافی*، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
۱۳. لک علی‌آبادی، محمد، ۱۳۸۸، *کیش مهر؛ شرح کلمات عرفانی، اخلاقی حضرت علامه طباطبایی*، قم، هنارس.

۱۴. وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن، اکبریان، رضا و علیرضا صادق‌زاده، ۱۳۹۲، «تحلیلی مفهومی از روش «تیین» و کاربرد آن در تربیت اخلاقی با تأکید بر تفسیر المیزان»، *تربیت اسلامی*، پاییز و زمستان ۱۳۹۲، سال ۸، شماره ۱۷، ص ۱۹۱ - ۱۷۱.

15. Blasi, A., 1980, "Bridging Moral Cognition and Moral Action: A Critical Review of the Literature", *Psychological Bulletin*, 88, 1 - 45.
16. Frensch, P. A., 1998, "One Concept, Multiple Meanings: On How to Define the Concept of Implicit learning", In M.A. Stadler & P.A. Frensch (Eds), *Handbook of Implicit learning*, (pp. 47 - 104) Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Goffin, K. & Koners, U., 2011, "Tacit Knowledge, Lessons Learnt, and New Product Development", *J Prod Innov Manag*, 28, 300 - 318.
18. Hogarth, R. M., 2001, *Educating Intuition*, Chicago: University of Chicago Press.
19. Lam, A., 2000, "Tacit Knowledge, Organizational Learning and Societal Institutions: An Integrated Framework", *Organization Studies*, 21(3), 487 - 513.
20. Libbey, H. P., 2004, "Measuring Student Relationships to School: Attachment Bonding, Connectedness and Engagement", *Journal of School Health*, 74 (7), 274 - 283.
21. Molden, D. C., & Higgins, E. T., 2005, "Motivated Thinking", In K. Holyoak & B. Morrison (Eds), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (pp. 295 - 320) New York: Cambridge University Press.
22. Narvaez, D., & Lapsley, D., 2005, "The Psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise", In D. Lapsley & Power, C. (Eds), *Character Psychology and Character Education*, (pp. 140 - 165) Notre Dame: IN: University of Notre Dame Press.
23. Narvaez, D., 2008, "Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives off Virtue Development", In: L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds), *Handbook of Moral and Character Education*, (pp 310 - 327), New York: Routledge.
24. _____, 2010, "Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning", *Perspectives on Psychological Science*, 5 (2) 163 - 181.
25. Polanyi, M., 1966, *The Tacit Dimension*. New York: Doubleday.
26. Rest, J. R., 1986, *Moral Development: Advances in Research and Theory*, New York: Praeger.
27. Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J., 1999, *Post-Conventional Moral thinking: A neo - Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
28. Snarey, J., 1985, *The Cross-Cultural Universality of Social-Moral Development*. *Psychological Bulletin*, 97, 202 - 232.
29. Thoma, S. J., 1994, "Moral Judgment and Moral Action", In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds), *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, (pp. 199 - 212), Hillsdale, NJ: Erlbaum.

مقارنة تطبيقية بين نظرية «المراقب المثالي» في ما وراء الأخلاق ونظرية «الأمر الإلهي»

Archive of SID

عطية خردمند^١ / ميثم توكلی بینا

خلاصة: نظريتا «المراقب المثالي» و «الأمر الإلهي» نظريتان استدلاليتان و طوعيتان. استناداً إلى نظرية «المراقب المثالي» الحقائق الأخلاقية تُعرّف و تكتسب معناها على أساس رؤى المراقبين المثاليين الافتراضيين. و على هذا يقوم بناء هذه النظريات على مبدأ نفى الحقائق الأخلاقية المستقلة. و هذا ما يعنى انكار الحقائق الأخلاقية المستقلة والبدئية التي يكشفها العقل، و تُعتبر الحقيقة الأخلاقية من صنع ما يهواه/ أو لا يهواه المراقب المثالي. و لهذا السبب هؤلاء المراقبون أنفسهم يفتقرون إلى الفضائل الأخلاقية المستقلة، و هم في أحكامهم الأخلاقية غير ملزمين برعاية أى من المبادئ والقيم الأخلاقية. و نظرية الأمر الإلهي ذات أفهام متعددة، و نظرية المراقب المثالي بمتبنياتها ماوراء أخلاقية مشابهة تماماً لبعض أنواع نظرية الأمر الإلهي. و في هذا المضمار يبرز إلى العيان بكل وضوح التطابق بين ماهية نظريات المراقب المثالي والأمر الإلهي عند الاشاعرة. حتى يبدو ان نظرية المراقب المثالي هي ذات نظرية الاشاعرة التي تجلّت على شكل لا بشرط بالنسبة إلى وجود أو عدم المراقبين المثاليين في ثوب غير ديني. يرمى هذا البحث من خلال الطرح والمقارنة بين هاتين النظريتين إلى معرفة انعكاسات تطابقهما من حيث الماهية. الألفاظ المفتاحية: المراقب المثالي، الأمر الإلهي، ماوراء الأخلاق، فلسفة الأخلاق، الحقائق الأخلاقية، الأخلاق الدينية.

اسلوب قياس مدى اعتبار صدور الاحاديث العرفانية والأخلاقية؛ تحليل خطاب اسلوب كتاب سر الاسراء، نموذجاً

مصطفى همداني^٣

خلاصة: بحثنا هذا يسلط الضوء على كتاب سر الاسراء في شرح حديث المعراج، تأليف آية الله سعادة پرور، ويرمى من خلال تحليل مغزى قسم من مقدّمة هذا الكتاب، إلى تقديم رؤية حول الاسلوب الذي سار عليه هذا الكتاب في دراسة سند الحديث المذكور. الهدف من هذا البحث دراسة نموذج الطرح الخاص للمؤلف في تحقيق و تقصي سند حديث المعراج لأجل التوصل إلى الجانب الخفي من هذا الطرح، ثم التوصل إلى كشف الجوانب المنهجية لهذا الكتاب باسلوب فوق منهجي. و اخيراً و باعتماد هذه الحالة الخاصة يتم بشكل منهجي تبين الضرورات الخاصة لتقصي سند الاحاديث العرفانية والأخلاقية باعتباره «نموذجاً عاماً». الاطار النظري الذي أجرى هذا البحث فيه هو نظريات العلوم الثلاثة: اصول الاستنباط، والرجال، و دراية الحديث. ومنهجه في البحث مزجى بين تحليل الطرح والاسلوب المكتبي، و نوع البحث من النوع الوصفي التحليلي وفقاً لمورد البحث. كانت نتائج تحليل الطرح عبارة عما يلي: الكشف عن البنى الأساسية العلمية والفنية لهذا الكتاب، و كذلك اعتماد المؤلف لمجموعة واسعة من الأساليب المتداولة في بحث السند؛ أي البحوث الاصولية، و علم الدراية، و علم رجال سند الحديث، و كذلك اتباع ثلاثة أساليب اخرى على أساس مناهج العقل، والكتاب، والسنة، التي هي عبارة عن: عرض الحديث على القرآن الكريم، و عرض الحديث على الاحاديث الاخرى، و كسب اعتبار الحديث بالاستعانة بأراء ذوي الاختصاص (اهل الخبرة في البحوث العرفانية والبحوث الأخلاقية). الألفاظ المفتاحية: سند الحديث المعراج، سر الاسراء، تحليل الخطاب، حجّية الصدور.

١. طالبة دكتوراه في فلسفة الأخلاق، جامعة قم.

٢. استاذ مساعد في مؤسسة بحوث الحكمة و الفلسفة في ايران.

٣. خريج مرحلة البحث الخارج في الحوزة العلمية في قم.

maysam.tavakoli@gmail.com

ma13577ma@gmail.com

أهمية التعلّم الضمني وغير المباشر في تعليم الأخلاق

فاطمة وجداني^١
Archive of SID

خلاصة: كان المنهج العقلي سائداً على مدى سنوات متتالية على أجواء تعليم القيم. وقد أدى التركيز على هذا الجانب وحده والغلو فيه إلى إهمال جانب واسع من أساليب التعلّم الضمني للإنسان واحكامه الأخلاقية الشهودية التي تنشأ منها الكثير من السلوكيات الاخلاقية. القضية التي يتناولها هذا البحث هي: لماذا أساليب التعليم المباشر والاستدلالي في مجال القيم لا يضمن بمفرده تطبيق الأخلاق في سلوك المتعلّمين؟ يبدو ان التعليم المباشر والكلامي للقيم لا يمثل مصدراً للتعلّم الأخلاقي، وليس هذا فحسب، وأما هناك قطاع واسع من جوانب التعلّم تتحقق بصورة ضمنية وفي قالب تجاربه الواقعية. لأجل تمحيص هذه الفرضية جرى بحث وجهات نظر جديدة حول أساليب التعلّم الضمني، والعملية، والادراكات الشهودية، وضمنى. وطبعاً عند المزج والتركيب بين هذين الطريقتين، تجرى معظم أحكامنا وسلوكياتنا الاخلاقية بصورة شهودية. هذه الأحكام تعود جذورها إلى التجارب الأولية في الحياة والعلاقات غير الكلامية للشخص وللبيئة المحيطة، مما نشأ من طريق أساليب التعلّم الضمني. وفي الختام قُدمت أيضاً مقترحات لتحسين فاعلية واداء برامج التعليم الأخلاقي وجعلها أكثر تأثيراً.

الألفاظ المفتاحية: تعليم الأخلاق، المعالجة الضمنية للمعلومات، الإستدلال الأخلاقي، التربية الأخلاقية، بيئة التعلّم.

العبور من الاتجاه الإختزالي في مفهوم «تعليم الأخلاق»

إلى الاتجاه الشمولي في ضوء مكانته في تصنيف الأهداف التعليمية

سكينة سلمان ماهيني^٢ / سيد مهدي سجادي^٣ / هاشم فردانش^٤ / احد فرامرز قراملكي^٥

خلاصة: في أعقاب طرح هذه المسألة «مكانة تعليم الأخلاق في تصنيف الأهداف التعليمية» ما هو دورها في مدى تأثيره؟ وعلى اثر الهواجس المتعلقة بعدم كفاية الأساليب السارية في تعليم الأخلاق وعدم ضمانها لتحقيق الأخلاق في سلوك الأفراد، فقد اخذ هذا البحث بنظر الاعتبار طرح افتراضين مسبقين هما: ١. اخفاق البرامج الراجحة في تعليم الأخلاق يعود سببه إلى عدة عوامل، وشرط النجاح النهائي فيها هو ازالة جميع الموانع في ضوء رؤية شاملة؛ ٢. استناداً إلى المبدأ المنهجي الذي يرهن النجاح في كل عمل بالتصوّر الصحيح عن ذلك العمل، فان أحد أسباب اخفاق أساليب تعليم الأخلاق الراجحة، هو شيوع التصوّرات ذات الاتجاه الإختزالي في تعليم الأخلاق. ثم بعد ذلك أخذت بنظر الاعتبار هذه الفرضية وهي ان تجاهل مكانة تعليم الأخلاق في تصنيف الأهداف التعليمية يؤدي إلى تصورات تنتقص منه. ولذلك جرى ابتداءً تقصي الافكار والتصوّرات الإختزالية الشائعة حول تعليم الأخلاق على أساس التجربة المعاشة واسلوب المشاهدة والمقابلات، وبعد ذلك حاول هذا البحث تقديم تصوّر اشمل في ضوء الحيّز الذي يشغله في تبويب الأهداف التعليمية. وفي ظل هذا البحث وبالتوصّل إلى الفكرة المناسبة، تتضح بعض ضرورات التعليم المؤثر والفاعل للأخلاق. ومن هذه الضرورات نشير إلى تقدّم التربية العاطفية على التربية الأخلاقية، وكذلك الاهتمام بمبدئي تنوع أهداف (الجزئية) تعليم الأخلاق، ومبدأ كثرة مناهج تعليمه.

الألفاظ المفتاحية: التعليم، الأخلاق، تبويب الأهداف التعليمية، المجال العاطفي.

١. دكتوراه في فلسفة التعليم و التربية من جامعة تربية المدرسين و مدرس في جامعة شهيد بهشتي.

f_vodgani@yahoo.com

s.salmanmahini@modares.ac.ir

sajadism@modares.ac.ir

hfardanesh@modares.ac.ir

ghmaleki@ut.ac.ir

٢. طالبة دكتوراه في فلسفة التعليم والتربية من جامعة تربية المدرسين.

٣. استاذ مشارك في جامعة تربية المدرسين.

٤. استاذ مشارك في جامعة تربية المدرسين.

٥. استاذ في جامعة طهران.

تحليل التواضع في ضوء آراء فلاسفة الأخلاق الغربيين المعاصرين

محسن جاهد^١ / سحر كاوندی^٢ / جلیل رحمانی^٣ Archive of SID

خلاصة: من الفضائل المهمة في حقل الأخلاق التواضع، وقد تحدث فلاسفة الأخلاق كثيراً حول طبيعة التواضع والمكوثات التي يتألف منها. يأتي هذا البحث على تبیین وتحليل آراء ونظريات فلاسفة الأخلاق الغربيين المعاصرين. هذه الآراء والنظريات يمكن تقسيمها إلى اربع مجموعات هي: ١. النظرية الايمانية؛ ٢. النظرية القائمة على الغفلة؛ ٣. نظرية الميول والتوجهات؛ ٤. نظرية عدم التقارن. وعند تحليل هذه نظريات يتبين ان البعض منها غير جامعة ولا مانعة. والبعض الآخر يعجز عن اثبات كون التواضع فضيلة. و في الختام استقر الرأي على نظرية الميول والاتجاهات باعتبارها النظرية المختارة، التي يبدو انها تصمد امام المؤاخذات التي تثار ضد هذه المجموعات الاربعة من النظريات الأخلاقية.

الألفاظ المفتاحية: الفضيلة، التواضع، نظرية الميول والتوجهات، النظرية القائمة على الغفلة، النظرية الايمانية، نظرية عدم التقارن، نظرية الإعتقاد بالميول.

تمايز الاداء/اجازة الايذاء: تبیین ونقد لاستدلالات

دانغن، وفوت، وكوئين، وبنّت

شيرزاد پيك حرفه^٤ / فائزة حسینی معصوم^٥

خلاصة: الاداء وتمايزه الثنائي، من احدث قضايا فلسفة الأخلاق، التي تناولها قسم من فلاسفة الأخلاق في العقود الثلاثة الاخيرة. ثنائية الاداء / و اجازة الايذاء واحدة من المميّزات التي طرح فلاسفة مثل الن دانغن، و فيليبيا فوت، و ورن كوئين، و جانتن بنّت، استدلالات في قبولها و اثبات عدم جواز اداء الايذاء، ولكنهم واجهوا اعتراضات من مناهضي اتجاه الحد الاكثر. فهؤلاء المعارضين يرون انه و استناداً إلى مبادئ انصار ممارسة المحدودية ضد اداء الايذاء، اداء الايذاء غير جائز، و الاذن به جائز؛ هذا في حين انه و بناءً على مبادئهم في بعض الحالات يكون اذن الايذاء بذات المستوى من عدم الجواز. و على هذا الأساس ينبغي على انصار هذا التمايز اعادة النظر في استدلالاتهم و اجراء قليل من التعديلات عليها، أو عليهم التخلّي عن هذا التمايز. هذا البحث يطرح امثلة من أجل توضيح هذا الموضوع و يقوم بتبيين و تحليل هذه الانتقادات.

الألفاظ المفتاحية: تمايز الأداء/ اجازة الإيذاء، دانغن، فوت، كوئين، بنّت.

Jahed.mohsen@znu.ac.ir

١. استاذ مشارك في قسم الفلسفة، جامعة زنجان.

٢. استاذة مشاركة في قسم الفلسفة، جامعة زنجان.

٣. ماجستير في الأخلاق جامعة زنجان.

shirzad.peik@gmail.com

٤. استاذ مساعد في قسم الفلسفة، جامعة الإمام الخميني الدولية.

faezeh.hm@gmail.com

٥. ماجستير في فلسفة الأخلاق، خبير بحوث في مؤسسة بحوث الحكمة و الفلسفة في ايران.

العلاقة بين العلم والعمل من منظور ابن عربي والامام الخميني

(الفوارق بين العلم الحسولي والعلم الشهودي نموذجاً)

Archive of SID

مهديه السادات مستقيمي^١ / حديثه عسگری^٢

خلاصة: رغم العلاقة التمهيدية بين العلم الحسولي والعمل، واعتباره شرطاً ملازماً له، ولكنه لا يحظى بالقدرة الكافية ليكون ضماناً قطعية للعمل. إن تبيين وظيفة العلم الحسولي المتأتمى من القوى المختلفة للنفس وتحليل مكانته في مبادئ وعملية اداء العمل، يكشف إلى حد ما عن سبب الفجوة الفاصلة بين النظرى والعمل. و في مقابل ذلك تكون المعرفة الشهودية ذات تأثير اعمق العلم الحسولي في ضمانه العمل، و كلما ازدادت درجات المعرفة الشهودية، تقلّ احتمالات مخالفة العمل لهذه المعرفة. في هذا البحث، من بعد تعريف العلم والعمل و بيان اقسامهما من وجهة نظر ابن عربي والامام الخميني، تجرى مقارنة بين مدى تأثير العلم الحسولي والشهودي في العمل.

الألفاظ المفتاحية: العلم الحسولي، العلم الشهودي، العمل، الإمام الخميني، ابن عربي.

الاصول الأخلاقية في التعامل مع المتهم

في السيرة القضائية للإمام علي عليه السلام

سيد روح الله پرهيزكاري^٣

خلاصة: الامور الجزائية ذات طابع عمومي، و على الاقل أحد طرفي القضية هو الحكومة، و حتى في الحالات التي يكون فيها شاكٍ خاص، فان الحكومة هي التي ترى من حقها بل من واجبها التدخل و ممارسة حاكميتها و تقوم بمحاكمة المتهمين و معاقبة المجرمين. و على هذا الأساس يكون هناك نوع من العلاقة بين المتهم والحكومة. في السيرة القضائية للإمام امير المؤمنين عليه السلام نلاحظ رعاية امور تخصّ المتهمين مما يمكن اعتباره من جملة حقوق المتهمين في السيرة القضائية للإمام علي عليه السلام ويمكن ان تُطرح في قالب اصول (مطلقة، و نسبية، و سلبية) الأخلاق و اسلوب التعامل مع المتهمين، في سيرته. و في بعض الحالات نلاحظ وجود نقض لاصول مثل أصل عدم التجسس، و يأتي ذلك من اجل مصلحة اكبر - و من ذلك مثلاً تجسسه على عمّاله و ولاته بقصد مراقبة أعمالهم والكشف عما يحتمل أن يصدر منهم من خيانة أو أخطاء.

الألفاظ المفتاحية: السيرة القضائية، الأخلاق القضائي، المتهم، المجرم، الجُنح، الاصول الأخلاقية،

الإمام علي عليه السلام.

١. عضو الهيئة العلمية في جامعة قم.

٢. ماجستير في فرع الفلسفة و الكلام.

٣. خريج الحوزة العلمية و طالب دكتوراه في تدريس المعارف الإسلامي، فرع التاريخ و الحضارة الإسلاميّة.

Ha_asgari90@yahoo.com

sr.parhizkari@gmail.com