

گذار از تحویلی‌نگری در مفهوم «آموزش اخلاق» به جامع‌نگری در پرتو توجه به جایگاه آن در طبقه‌بندی اهداف آموزشی

* سکینه سلمان ماهینی

** سید مهدی سجادی

*** هاشم فردانش

**** احد فرامرز قراملکی

چکیده

به دنبال دغدغه عدم کارایی آموزش‌های رایج اخلاق و تضمین نکردن تحقق اخلاق در رفتار افراد، پژوهش حاضر ابتدا دو پیش‌فرض را در نظر می‌گیرد: ۱. عدم موفقیت برنامه‌های رایج آموزش اخلاق، پدیده‌ای چندعاملی است و شرط توفیق نهایی، رفع همه موانع در پرتو نگاهی جامع‌نگرانه است؛ ۲. براساس اصل روش‌شناختی ابتدای موفقیت در هر فعالیتی بر تصور صحیح از آن فعالیت، یکی از عوامل عدم توفیق آموزش‌های رایج اخلاق، رواج تصورهای تحویلی‌نگرانه از آموزش اخلاق است. سپس این فرضیه در نظر گرفته می‌شود که بی‌توجهی به جایگاه آموزش اخلاق در طبقه‌بندی اهداف آموزشی، سبب تصورهای فروکاهش‌گرایانه از آن شده است. بنابراین ابتدا، انگاره‌ها و تصورات تحویلی‌نگرانه رایج از آموزش اخلاق، براساس تجربه زیسته و روش مشاهده و مصاحبه، استقصا و سپس سعی شده است تا انگاره‌ای جامع‌تر با توجه به حیطه آن در طبقه‌بندی اهداف آموزشی ارائه شود. در پرتو این پژوهش برخی الزامات آموزش اثربخش مانند تقدم سواد عاطفی بر سواد اخلاقی، اصل گوناگونی اهداف (جزئی) آموزش اخلاق و اصل کثرت‌گرایی روش‌شناختی در آموزش بررسی شده است.

واژگان کلیدی

آموزش، اخلاق، طبقه‌بندی اهداف آموزشی، حیطه عاطفی.

s.salmanmahini@modares.ac.ir

sajadism@modares.ac.ir

hfardanesh@modares.ac.ir

ghmaleki@ut.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۰/۹

*. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس.

** . دانشیار دانشگاه تربیت مدرس.

*** . دانشیار دانشگاه تربیت مدرس.

**** . استاد دانشگاه تهران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۲/۱۵

طرح مسئله

یکی از محورهای مهم در نظام آموزش هر جامعه‌ای، آموزش اخلاق است. اثربخشی و کارایی آموزش و ترویج اخلاق که پیچیده‌ترین گونه آموزش است، مانند آموزش در همه حیطه‌ها از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. دغدغه و جستجوی تأثیر مطلوب همه فعالیت‌های آموزشی و ارزیابی میزان به ثمر نشستن آن، لازمه عقلانیت است. به دنبال چنین دغدغه‌ای، تلاش در جهت ارزیابی فعالیت‌های آموزش در حیطه اخلاق خیلی سریع به ناکامی منجر می‌شود و معلوم می‌گردد که آموزش اخلاق در جامعه ما به صورت سامان‌مندی رواج ندارد. به لحاظ کمی و کیفی، آموزش در حیطه اخلاق در مقاطع مختلف تحصیل رسمی - اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی - و نیز در تحصیلات غیر رسمی و آموزش‌های ضمن خدمت و ... به نحو مطلوبی صورت نمی‌گیرد و آموزش‌های موجود به خروجی مطلوب و بالا رفتن میزان اخلاق‌ورزی در فرد و جامعه نینجامیده است.

به‌عزم نویسندگان این نوشتار، یکی از مهم‌ترین عوامل ناکارآمدی آموزش‌های رایج اخلاق، نبود تصور دقیق و روشن و نیز رواج انگاره نارسا و تحویلی‌نگرانه از آن است. تلقی ناقص از آموزش اخلاق، مانع اهتمام به آموزش اثربخش و کارا می‌شود و آموزش‌های موجود را نیز بدون نتیجه قابل توجه رها می‌سازد. از آنجا که کشف یا ابداع روش‌های آموزش اثربخش و کارا در آموزش اخلاق و کاربست آنها مانند هر فعالیت دیگری مرهون داشتن تصور رسا و کامل از این فعالیت است، (فرامرزقراملکی، ۱۳۸۵: ۳۲) پاسخ مقبول به پرسش از چیستی آموزش اخلاق، مقدم بر هرگونه اقدامی و بازانگاری مفهوم آموزش اخلاق ضروری است.

تحلیل مفهومی آموزش اخلاق

دستیابی به تصویری رسا از آموزش اخلاق نه‌تنها مبتنی بر واکاوی دو مؤلفه آن یعنی «آموزش» و «اخلاق» است، بر توجه به جایگاه آموزش اخلاق در طبقه‌بندی اهداف آموزشی نیز استوار است. توجه به این جایگاه عموماً مورد غفلت قرار گرفته است.

«آموزش» از دیدگاه‌های مختلف، تعاریف گوناگونی دارد که مسئله نوشتار حاضر نیست. لذا به بیان تعریفی نسبتاً جامع که مقبول صاحب‌نظران تعلیم و تربیت می‌باشد، اکتفا می‌شود:

آموزش عبارت است از مجموعه تصمیمات و اقداماتی که یکی پس از دیگری اتخاذ می‌شود یا انجام می‌گیرد و هدف آن دستیابی هرچه بیشتر فراگیر به هدف‌های آموزشی است. (فردانش، ۱۳۸۸: ۱۵)

در این تعریف، آموزش مبتنی بر هدف‌های آموزشی است. هدف‌ها، غایات و نتایج نهایی حاصل از

آموزش و همان توانایی‌های پایانی فراگیران هستند که ارائه آموزش را توجیه و تفسیر می‌کنند و نیز همه اقدامات و تصمیمات را با همه جزئیاتش تعیین می‌کنند. به دلیل نقش سرنوشت‌ساز اهداف آموزشی در تعیین همه تصمیمات و اقدامات آموزشی مثل محتوا، روش ارائه و ... شناسایی اهداف آموزشی ضرورت می‌یابد.

وقتی سخن از آموزش و تربیت اخلاقی به میان می‌آید، اولین نکته و شاید مفصل‌ترین مبحث، اهداف تربیت اخلاقی است. براساس تفاوت هدف‌گذاری در آموزش اخلاق، مکاتب و رویکردهای اخلاقی گوناگونی پدید آمده‌اند که هر یک، مباحث گوناگونی در باب چیستی ارزش، خاستگاه آن، ملاک ارزش و تعیین مصادیق آن در پی داشته‌اند (برای نمونه مراجعه کنید به: مصباح یزدی، ۱۳۹۱؛ کیلن^۱ و اسماتنا،^۲ ۲۰۰۶) همچنین مباحث فراوانی درباره ارتباط آموزش ارزش‌های اخلاقی با اهداف آموزش و پرورش عمومی مطرح گشته است. (حیدری و همکاران، ۱۳۹۳)

باید توجه داشت که این اهداف همیشه به‌نحو پیشین و براساس مبانی فلسفی و دینی مقبول هر فرد یا گروه مورد توجه بوده است. هر گروهی براساس تصور مقبول خود از کمال فردی و اجتماعی و وضعیت مطلوب انسان، به معرفی آن به‌عنوان هدف آموزش اخلاق پرداخته است و انبوه پژوهش‌ها و منابع را می‌توان در این راستا معرفی کرد. (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۶) این‌گونه ورود به بحث از اهداف در تعیین دقیق اینکه آموزش باید به کجا منتهی شود، بسیار موفق است؛ اما مهم‌ترین نقصان آن، عدم کارایی آن در تعیین مسیر آموزش و ابزار طی کردن آن مسیر است. اهداف را می‌توان از زاویه و افقی وسیع‌تر در نظر گرفت؛ به‌گونه‌ای که تعیین‌کننده مسیر و ابزار و روش طی کردن آن باشد؛ یعنی با طرح سؤال کلی‌تر «جنس یا نوع هدف» پرسید خود اخلاق به‌عنوان هدف آموزشی در کدام حیطه اهداف آموزشی قرار می‌گیرد و چه نوع آموزشی را اقتضا می‌کند؟ بیشتر پژوهش‌ها با غفلت از این پرسش مبنايي، پس از طرح اهمیت اهداف آموزشی به طبقه‌بندی آنها به سه قسم اهداف غایی، میانی و جزئی پرداخته‌اند و مستقیماً به بحث تعیین مصداق اهداف به‌ویژه، اهداف غایی وارد شده و از توجه به «جنس یا نوع» اهداف غفلت ورزیده‌اند. این خود سبب پیچیدگی بی‌دلیل مباحث و کاهش اثربخشی فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی در این زمینه شده است. توجه به نوع یا جنس اهداف آموزشی و طبقه‌بندی آنها، راهبردهای کاربردی مفیدی برای همه رویکردها، - صرف‌نظر از اختلاف آنها - فراهم خواهد کرد بسیاری از ابهام‌ها را خواهد زدود و مانع معطوف شدن به مسئله‌نماها خواهد شد و پرده از مسائل واقعی برخواهد داشت.

اینکه در آموزش اخلاق چه اتفاقی در فراگیر و یادگیرنده رخ می‌دهد و او چه مرحله‌ای را طی می‌کند که «یاد» می‌گیرد تا به اهداف تعیین شده آموزش دست یابد، معمولاً مورد توجه قرار نگرفته است؛

1. Killen.
2. Smetana.

توجهی که برای توجیه اقدامات آموزشی متناسب با الگوهای مبنایی یادگیری در فراگیر ضروری است. (Oser & Baeriswyl، ۱۹۹۴: ۱۰۶۴ - ۱۰۳۱)

«اخلاق» چیست؟ داشتن تصور دقیق و کامل از چیستی اخلاق و ابعاد آن نقش مهمی در تحقق اخلاق و نحوه آموزش آن دارد و هر کس برحسب انگاره و تصور خود از اخلاقی بودن سعی در انتخاب روش برای آموزش و تحقق آن دارد. دو واژه اخلاق و ادب^۱ در فارسی بیش و کم همانند دو واژه «Ethics» و «Moral» در انگلیسی به کار می‌روند. اخلاق جمع خُلق - در برابر خَلق - است. خَلق بر وضعیت و هیئت و صورت طبیعی، ظاهری و جسمی دلالت می‌کند و خُلق در معنای وضعیت و هیئت و صورت درونی و نفسانی به کار می‌رود. در تحلیل فیلسوفان، خُلق و خوی صفت نفسانی است که در اثر تکرار افعال حاصل می‌شود و خود منشأ رفتار به صورت غالب، آسان، بدون درنگ و سنجش و تأمل می‌گردد. (طوسی، ۱۳۶۰: ۱۰۱) این صفات نفسانی یا خُلق، «ملکه» و «منش» و «شاکله» خوانده می‌شود که اعم از ناپسند (زشت، قبیح، ردیلت) و پسندیده (نیکو، حسن، فضیلت) هستند. موضوع اخلاق، ملکات و منش اعم از فضایل و رذایل است و کوشش علم اخلاق در جهت معرفی آنها و شناسایی راه‌های ایجاد فضایل و رفع رذایل می‌باشد. از آنجا که این ویژگی‌ها و خصلت‌ها و به عبارت دقیق‌تر ملکات، صفات نفسانی و درونی انسان هستند، نه می‌توان به‌نحو مستقیم آنها را شناخت و نه می‌توان به‌طور مستقیم در آنها دخل و تصرف نمود و تغییری در آنها ایجاد کرد. به عبارت دیگر، این خصایص در دسترسی مستقیم قرار ندارند و ما به واسطه بروز و ظهور بیرونی آنها (آثار ظاهری) به شناخت و تصرف در آنها دست می‌یابیم. آشکارترین نمود و ظهور ملکات، در کنش یا رفتار رخ می‌دهد. از این‌رو ملکه هم علت خوبی و بدی رفتار است و هم اگر شناخته شود، عامل پیش‌بینی‌کننده رفتار و نشان‌دهنده چگونگی تغییر رفتار به‌نحو پایدار خواهد بود.

در تحلیل چگونگی بروز رفتار، دو نگاه متداول است. در نگاه اول، نفس ناطقه انسان دارای مرکز مباشر انتخاب تلقی می‌شود که براساس تصور، تصدیق، عزم و اراده به‌صورت مستقیم به انجام هر عملی اقدام می‌کند. در نگاه دوم، رفتار بدون واسطه به نفس و قوای آن منتسب نمی‌شود؛ بلکه با ژرف‌کاوی سطوح بالاتر رفتار نیز مورد توجه قرار می‌گیرند. در این نگاه، «نفس» یا «خود» یا «من» طبیعت خوب انسانی تلقی می‌شود که در همه انسان‌ها مشترک است؛ اما یکسان تکون و رشد پیدا نمی‌کند و بسته به شرایط محیطی و تربیتی در هر انسانی «شخصیتی» پدید می‌آید که دارای ویژگی‌ها و خصلت‌های خاص

۱. بحث مفصل در باره واژه ادب و کاربردهای آن را بنگرید به: آذرنوش، ۱۳۷۵. برای آگاهی از واژه اخلاق و کاربردهای آن نیز بنگرید به: پاکتچی، ۱۳۷۵.

خود و به عبارت دیگر، منش و ملکات است. این ملکات به‌صورت آداب و رویه‌ها صناعی و حرفه‌ای یا عادات و سبک شخصی و فردی در فرد حاکم می‌شود و در نهایت در قالب رفتار خوب یا بد بروز می‌یابد؛ یعنی ظهور رفتارها تحت کنترل و هدایت عادات، آداب، ملکات و شخصیت نفس است. توجه به سطوح بالاتر رفتار که ویژگی نگاه دوم است، سبب می‌شود تا این نگاه، دو کارکرد مهم معرفتی و عملی داشته باشد. شناخت لایه‌های پنهان مؤثر در رفتار آدمی، پیش‌بینی‌پذیری رفتارها را در موقعیت‌های مختلف امکان‌پذیر می‌نماید. همچنین شناخت سطوح بالاتر رفتار به‌منزله علت رفتار، نقشه راه ایجاد تغییر در رفتار به‌نحو پایدار را از طریق تغییر در علل معرفی می‌کند. البته از طریق شناخت رابطه متقابل این سطوح بالاتر با رفتار و تأثیر و تأثر آنها در هم، نحوه تأثیر رفتار در ایجاد و تغییر منش هم شناخته می‌شود و در پرتو آن، راهکارهای عملی ایجاد فضایل و رفع رذایل به دست می‌آید.

بنابراین کنش یا رفتار، نخستین مفهومی است که از تحلیل موضوع اخلاق (ملکات نفس) به دست می‌آید. (فرامرزقراملکی، ۱۳۸۷: ۱۲۱؛ موحدی پارسا و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۶۸) کنش‌های آدمی مختلف است (رفتارهای بازتابی، رفتار در خواب، رفتار در بیداری و ...) و اخلاق به رفتار ارتباطی مربوط می‌شود. در رفتار ارتباطی، مقصودی وجود دارد. انسان‌ها رفتارهای گوناگونی انجام می‌دهند؛ گاهی رفتاری را چنان به خود نسبت می‌دهند که آثار مفید آن، ایشان را خوشنود می‌سازد و از آثار زیان‌بارش ناخرسند، شرمنده و پشیمان می‌شوند. خرسندی و ناخرسندی، پشیمانی و شرمندگی، تحسین و تقبیح، عتاب و عقاب، همه نشان می‌دهند که ما به اختیار خویش تصمیم می‌گیریم و با پذیرفتن مسئولیت آن اقدام می‌کنیم. یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های میان انسان و سایر موجودات، مسئولیت‌پذیری رفتار است که نشان می‌دهد انسان موجودی خودآگاه، مختار و مسئول است و فضیلت و رذیلت و سعادت و شقاوت به مسئولیت‌پذیری او برمی‌گردد.

تحویلی‌نگری در آموزش اخلاق

شیوه‌های رایج آموزش اخلاق مبتنی بر انگاره‌ها و تصوره‌های رایج از آموزش اخلاق است و هر کس براساس تلقی و تصویری که از آموزش اخلاق دارد، به انتخاب شیوه‌ای برای آموزش آن می‌پردازد. اگر افراد از «آموزش اخلاق»، تصور رسایی دارند و از اهداف متعالی اخلاق به‌خوبی آگاه‌اند، جای این پرسش است که چرا این اقدامات آموزشی در عمل، آنها و یادگیرندگان را به آن اهداف نمی‌رساند؟

مسلماً این عدم توفیق، پدیده‌ای چندعاملی است؛ اما مهم‌ترین عامل مبنایی، عدم توجه به اهداف آموزشی از زاویه دیگری است که مورد تأکید این نوشتار است و بازنگری در مفهوم آموزش اخلاق و در نتیجه، شیوه‌های آموزش آن را به دنبال خواهد داشت و غفلت از این مسئله، موجب تحویلی‌نگری در آموزش

اخلاق می‌گردد. بررسی انگاره‌های نارسای رایج در آموزش اخلاق نشان می‌دهد این انگاره‌ها با بی‌توجهی به جایگاه اخلاق در طبقه‌بندی اهداف آموزشی، شکل گرفته و رواج یافته‌اند. در ادامه به چند مورد از تصورهای فروکاهش‌یافته از آموزش اخلاق که براساس تجربه زیسته استقصا شده‌اند، اشاره می‌شود:

یک. انگاره آموزش اخلاق به‌منزله مجلس و عظ و نصیحت

وقتی سخن از آموزش اخلاق می‌رود، کلاسی یا جلسه‌ای به نظر می‌رسد که یادگیرندگان همچون بچه‌های دبستانی نشسته‌اند و کسی بر فراز کرسی تدریس، به موعظه و نصیحت و پند و اندرز و بیان بایدها و نبایدها می‌پردازد. آموزش مستقیم، رسمی و بیش‌وکم اجباری و دارای کمترین تأثیر است. طرح این مسئله در اینجا به‌معنای انکار کلی و طرد کامل روش موعظه و نصیحت نیست. استفاده از این روش در جای خود و با توجه به شرایط آن نه‌تنها مفید، که ضروری است. در قرآن نیز بارها به تذکر و سودمندی آن توجه داده شده و از آن بهره جسته است. (اعلی / ۹؛ قلم / ۵۲؛ تکویر / ۲۷؛ طه / ۳؛ و ...) آنچه در اینجا مورد تأکید است، بیان عدم کارایی این روش به‌تنهایی برای ایجاد فضایل و رفع رذایل و در نتیجه جلوگیری از فروکاستن آموزش اخلاق به آن و انحصار در آن و از همه مهم‌تر، ممانعت از عدم توجه به شرایط به‌کارگیری آن است.

دو. انگاره آموزش اخلاق به‌منزله تدریس فلسفه اخلاق و اخلاق نظری

درحالی‌که هدف از آموزش اخلاق، اخلاق‌ورزی و ایجاد ملکات پسندیده و رفع ملکات ناپسند باشد، آیا تدریس فلسفه اخلاق و اخلاق نظری ما را به چنین هدفی می‌رساند؟ واقعیت این است که یکسان‌پنداری یادگیرندگان با دانشجویان رشته فلسفه اخلاق و اخلاق نظری، تلقی ناصوابی خواهد بود که شاید دانش اخلاقی یادگیرندگان را افزایش دهد، بر اخلاق‌ورزی آنها نمی‌افزاید. چنان‌که امام خمینی می‌فرماید: ریشه‌های اخلاق را فهماندن و راه علاج را نشان دادن، یک نفر را به مقصد نزدیک نکند و یک قلب ظلمانی را نور ندهد و یک خُلق فاسد را اصلاح ننماید. (امام خمینی، ۱۳۸۵: ۱۳)

سه. انگاره آموزش اخلاق به‌منزله ایجاد شناخت ارزش‌های اخلاقی و بسنده کردن به آن

فروکاستن آموزش اخلاق به صرف شناخت و آگاهی از ارزش‌های اخلاقی، امری ناصواب است و مانع اثربخشی آن می‌گردد. مسلماً شناخت و آگاهی ضروری است و انکار آن یا کاهش اهمیت آن مطلوب نیست؛ اما علم شرط لازم عمل است، نه شرط کافی. بسیاری کسان که به ارزش‌ها، اصول و مسئولیت‌های اخلاقی علم دارند؛ اما معرفت آنان سبب اخلاق‌ورزی ایشان نمی‌شود و صرف استدلال

اخلاقی هشیارانه و منطقی، به انتخاب عمل اخلاقی نمی‌انجامد. (Narvaez, 2010: 163 - 181) آموزش ارزش‌ها یکی از مهم‌ترین گام‌ها در آموزش اخلاق است؛ اما همه آن نیست زیرا آموزش اخلاق تنها دانش‌افزایی و کسب اطلاعات نیست. (مهرمحمدی، ۱۳۸۸)

چهار. انگاره آموزش اخلاق به‌منزله یاد دادن رفتار معین از طریق تکرار، عادت و شرطی کردن این تلقی به دلیل تحویل اخلاق به رفتار، تقلیل‌گرایانه است؛ چون اخلاق جمع خلق است و آن متعلق به ملکات حاکم بر سبک رفتار ارتباطی (درون‌شخصی، بین‌شخصی و برون‌شخصی) است و نه صرفاً رفتار. از این‌رو گفته‌اند هدف اخلاق رسیدن فرد به خوی و خصلتی است که سبب بروز رفتار نیکو به‌سهولت و بدون سنجش می‌شود (ابن‌مسکویه، ۱۳۸۴: ۵۱). آنچه در انسان به‌منزله فضیلت اخلاقی ستوده می‌شود، عامل و علت رفتار اخلاقی نسبتاً پایدار است که از بصیرت و علم (باور صادق موجه) ناشی می‌شود، نه صرف عادت کور. اشکال دیگر این تلقی، حذف عنصر نیت و آگاهانه بودن فعل اخلاقی است؛ زیرا در رفتار شرطی‌شده، عنصر آگاهی ضرورتی ندارد. البته این به‌منزله رد و نفی کلی استفاده از شرطی‌سازی رفتار در آموزش اخلاق نیست؛ بلکه در موارد و مراحل خاصی کاربرد این روش، ارزنده و گاهی ضروری است.

پنج. انگاره آموزش اخلاق به‌منزله نسخه پیچیدن واحد و صورت‌برداری از الگوی تولید کالا در صنعت الگوبرداری آموزش اخلاق از الگوی تولید کالا که بر تولید انبوه و بیش‌وکم یکسان محصول تأکید می‌کند به‌معنای تدریس برای گروه زیادی از یادگیرندگان، بدون توجه به تفاوت‌های فردی آنها است؛ درحالی‌که توجه به تفاوت‌های فردی یادگیرندگان حیاتی است و نمی‌توان نسخه واحدی برای همه افراد پیچید؛ اگر بپذیریم که آموزش اخلاق، حکم نگارش نسخه را داشته باشد - چراکه برخی معتقدند آموزش اخلاق باید حکم دارو را داشته باشد، نه حکم نسخه (امام خمینی، ۱۳۸۵: ۱۳) - به همین دلیل توجه به موقعیت‌های عینی ضروری است؛ چون چشم را بر گوناگونی مسائل اخلاقی، تفاوت توانایی و انگیزه‌های افراد باز می‌کند.^۱

جایگاه آموزش اخلاق در طبقه‌بندی اهداف آموزشی

گرچه گرایش به اخلاق، فطری تلقی می‌شود، (مطهری، ۱۳۷۰: ۵۱۵ - ۴۶۶) شواهد بی‌شماری از زندگی فردی و اجتماعی، بیانگر نیاز به توجه، رشد و پرورش سازنده این گرایش فطری در پرتو آموزش اثربخش و کارآمد اخلاق است که مورد توافق و تأکید همه رویکردها تربیت اخلاقی از ارسطو تا به امروز می‌باشد؛

۱. به همین سبب، مباحث اناگرام و گونه‌شناسی شخصیت در آموزش اخلاق اهمیت دارد که در نوشتار دیگری به آن پرداخته‌ایم. (سلمان ماهینی و رضوی، ۱۳۹۳؛ سلمان ماهینی و همکاران، ۱۳۹۳ الف)

اما ریشه تفاوت رویکردها در تلقی افراد از چگونگی آموزش اخلاق نهفته است. این چگونگی خود مبتنی بر تلقی افراد از چیستی آموزش اخلاق است و شناخت جایگاه اخلاق در طبقه‌بندی اهداف آموزشی و الزامات آن، نقش تعیین‌کننده‌ای در این تلقی دارد. یکی از اولین افرادی که به طبقه‌بندی هدف‌های آموزشی پرداخته، بنیامین بلوم است. وی هدف‌های آموزشی را به سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی تقسیم کرده است. (فردانش، ۱۳۸۸: ۳۴ و ۹۸) در طبقه‌بندی سه‌گانه بیان می‌شود که جنس هدف و محصول فرایند آموزش، یا شناخت (ذهنی) است یا مهارت روانی - حرکتی (حرکتی) یا امری (احساسی) که به‌شدت با احساسات، تمایلات و گرایش‌ها درگیر است. به عبارت دیگر هدف آموزش، یا پرورش شناخت است یا پرورش مهارت بدنی یا پرورش احساسات (این تفکیک در مقام ذهن و تحلیل است و در مقام تحقق یک فعالیت آموزشی، این ابعاد درهم تنیده‌اند) که دستیابی به هر یک از این اهداف، روش و اصول آموزشی خود را می‌طلبد.

با توجه به این طبقه‌بندی، اخلاق از نظر تخصصان آموزش در حیطه عاطفی قرار دارد. (Reigeluth, 1999: 483) عاطفه در اینجا اصطلاح خاصی است و نباید آن را به‌معنای لغوی آن کاهش داد. گرچه پژوهش در باب چیستی حیطه عاطفی مجال وسیعی می‌طلبد و از حد این مقاله خارج است، ناگزیر و در حد ضرورت به آن می‌پردازیم.

«چیستی حیطه عاطفی» به‌وضوح مشخص نیست و آن‌گونه که می‌توان حیطه شناختی و حیطه روانی - حرکتی را معرفی نمود، نمی‌توان به‌سهولت از حیطه عاطفی سخن گفت. از این‌رو برخلاف نظریه‌پردازی‌ها و پیشرفت فراوانی که در آموزش در حیطه‌های شناختی و روانی - حرکتی صورت گرفته، حیطه عاطفی چندان مورد توجه قرار نگرفته است و گنجاندن آموزش آن در برنامه درسی مدارس هنوز در پرده ابهام قرار دارد. فراز و نشیب در برنامه‌ریزی برای حضور ابعاد مختلف حیطه عاطفی به‌ویژه اخلاق و تربیت دینی و معنوی در برنامه درسی رسمی کشورمان (حسنی، ۱۳۹۲) بیانگر سردرگمی و تردید اندیشمندان و نیز مسئولان و متولیان تعلیم و تربیت و برنامه درسی در تبیین حدود حیطه عاطفی می‌باشد. این امر به دلیل پیچیدگی خود ماهیت عواطف و ابعاد گوناگون آن، به‌ویژه ارتباط آن با لایه‌های ناپیدای روان و نیز تأثیرپذیری آن از عوامل مختلف است.

علی‌رغم کاربرد فراوان واژه عاطفه، تعریف شفاف و واضحی از آن وجود ندارد. از زمانی که Bills (۱۹۷۶) اظهار کرده که تعریف عاطفه بسیار غیرشفاف است، تاکنون شفاف‌سازی درخوری در باب آن صورت نگرفته است. (رایگلو، ۱۹۹۹: ۴۸۵) اندیشمندان به‌ویژه فلاسفه از یونان باستان تا امروز در مغرب‌زمین و مشرق‌زمین بیشتر تحت عنوان انفعالیات نفس و به‌ندرت با واژه عاطفه از عواطف سخن

گفته‌اند. در آثار سقراط، افلاطون، ارسطو و نیز در آثار اندیشمندان مسلمان مثل فارابی، غزالی، ابن‌سینا و سهروردی و نیز در آثار فلاسفه غرب متأخر، نظیر کانت و اسپینوزا مطالب قابل توجهی در این باره یافت می‌شود (کلبعلی، ۱۳۸۵) که البته نیاز به مدون نمودن و سازمان‌دهی دارد تا بتوان چارچوبی مفهومی از عواطف ارائه داد. (سلمان ماهینی و همکاران، ۱۳۹۳ ب)

فرهنگ انگلیسی آکسفورد، عواطف^۱ را چنین معرفی می‌کند: «هرگونه برآشفتگی یا اضطراب ذهنی، احساس، شهوت و هرگونه حالت مغزی به هیجان آمدن یا تندی خُلق».

گلمن^۲ می‌گوید لغت احساسات را برای بیان حس و افکار مشخصی که با آن می‌آید، همراه با حالات روانی و زیست‌شناسانه و طیف تمایلات نسبت به عملکرد به کار می‌برند. وی می‌گوید احساسات دارای صدها نوع همراه با تنوع‌ها، دگرگونی‌ها و اختلافات جزئی هستند. در حقیقت احساسات دارای چنان انواع غیرمحسوس و ناپیدایی است که حتی کلمه‌ای هم برای اطلاق بر بیشتر آنها نداریم. (Golman, 1995: 485) از این رو تعداد و فهرست و طبقه‌بندی احساسات نیز مورد اختلاف است. اینکه احساسات هسته‌ای وجود دارند، براساس کشف پل اکمن مورد توافق است. وی براساس بیان و حالت چهره در مورد چهار احساس ترس، عصبانیت، غم و لذت، آنها را در مردم تمام فرهنگ‌های دنیا یکسان تشخیص داده است.

احساسات، وضعیت درونی بسیار مواج و ناپایدار هستند و تحت تأثیر عوامل مختلف آشکار و نهان شناخته‌شده و شناخته نشده پدید می‌آیند و از بین می‌روند؛ در عین حال خود بر افکار، رفتار و شناخت و مهارت‌ها و توانمندی‌های مختلف انسان مؤثرند و در پدیدآیی و تغییر آنها به‌ویژه به‌نحو غیرمحسوس و غیرآشکار نقش مهمی ایفا می‌کنند. اینکه جایگاه احساسات و عواطف قلب دانسته شده و قلب به‌معنای دگرگونی و تحول است، دال بر تأثیرپذیری و دگرگونی سریع و شدید احساسات دانسته می‌شود. شاید بتوان گویاترین مدل برای ترسیم ارتباط احساسات و عواطف با عوامل درونی و بیرونی را مدل شبکه‌ای یا الگوی شناور معرفی کرد. (سلمان ماهینی و همکاران، ۱۳۹۳ ب) چهره بیرونی‌تر احساسات، حالات هستند که قابل مشاهده و کم‌رنگ‌تر از احساسات، ولی از آنها پردوام‌ترند. در ورای حالات نیز خلیات یا خصلت‌ها، ملکات و منش‌ها هستند که به‌منزله آمادگی برای فراخوانی احساس و حال معین و در نتیجه رفتار به سبک خاص‌اند و گرچه درونی و غیرقابل رؤیت مستقیم‌اند، از آثار و به‌ویژه از روی رفتار قابل شناسایی هستند.

عواطف و احساسات، یکی از ستون وجودی انسان هستند که قبل از عقل و ادراک و شناخت در انسان ظاهر می‌شوند. نوزاد از همان نخستین روزهای زندگی، عواطف را بروز می‌دهد؛ درحالی‌که هنوز

1. emotion.
2. Goleman

درک عقلانی در او بروز نیافته است. او این احساسات و عواطف را در خود ذخیره می‌سازد؛ درحالی‌که حافظه شناختی در او فعال نشده و شکل نگرفته است.

با توجه به پژوهش‌های اخیر در ساختمان مغز و نحوه کار آن برخی معتقدند انسان دارای دو ذهن است: احساسی و منطقی (گلمن، ۱۳۸۳: ۴۸۶) گلمن، پژوهش عصب‌شناسان را گزارش کرده، می‌گوید درحالی‌که این دو بُعد اغلب با هماهنگی کار می‌کنند، تا اندازه‌ای مستقل‌اند و هر یک به‌طور مجزا عمل می‌کنند. براساس دانش تکامل، مرکز احساس در مغز ابتدا رشد می‌یابد و اغلب اول در هنگام تصمیم‌گیری یا رویارویی با مشکل ما را برمی‌انگیزد. این امر اغلب در حالی رخ می‌دهد که مغز برای تصمیم‌گیری با تأمل و تأنی فکر می‌کند. ارتباط این امر با آموزش و پرورش آن است که دانش‌آموزان برای مهار کردن هیجانات نیز باید آموزش ببینند. این امر شامل یادگیری و شناخت تفاوت میان احساسات مختلف و تأثیر این تفاوت بر رفتار است. گلمن (۱۳۸۳) این امر را «هوش هیجانی» می‌نامد که می‌تواند به دانش‌آموزان و جامعه برای مواجهه با مشکلات فراوان اجتماعی - از قبیل: پرخاشگری، افسردگی، استرس - کمک کند. این امر از طریق آموزش مدیریت احساسات و خودآگاه‌تر شدن، بهبود مهارت‌های شناختی و اجتماعی و همدل‌تر شدن تحقق می‌یابد.

گری^۱ و لایولتی^۲ نظریه مغزی دیگری که ساختارهای هیجانی / شناختی^۳ نامیده می‌شوند، ارائه می‌دهند. وضعیت احساسی با سازمان‌دهی ساختارها برای تفکر و دانش متفاوت است. (Reigeluth, 1999:488)

سامرز^۴ با اجرای پژوهشی، تعدادی ساختارهای هیجانی / شناختی معتبر فراهم کرده است. درباره یادگیری نیز گری و لایولتی پیشنهاد کردند که غفلت از احساسات ممکن است واقعاً سبب کاهش کارایی یادگیری شود و شناخت هیجان‌ها ممکن است کلیدی برای پرورش سازمان شناختی پیشرفته باشد. به‌طور مشابه، گرینسپن^۵ شواهد محکمی ارائه کرده است که «هیجانات صرفاً محرک‌های شناختی نیستند و به‌عنوان طرح اولیه ذهن فعالیت می‌کنند». (Ferguson, 1982: 1، به نقل از: Reigeluth, 1999: 488)

این مشاهدات روشن می‌کند که انواع معینی از هیجان، سلامت ذهنی و هیجانی را پرورش می‌دهد و تجارب عاطفی برای تسلط بر انواع متنوعی از تکالیف شناختی به آنها کمک می‌کند. طبق آزمایش‌های انجام‌شده در دانشگاه مریلند، بخش‌هایی از مغز و سیستم عصبی که با سامان‌دهی هیجانی سروکار دارند، نقش بسیار مهمی در شناخت ایفا می‌کنند. بنابراین هیجان فقط به‌عنوان واسطه پیچیده تجارب نیست؛

1. Gray.
2. LaViolette.
3. emotional / cognitive structures (ECS).
4. Sommers.
5. Greenspan.

بلکه در نقش سازمان‌دهنده درونی و متمایزسازی عمل می‌کند. نظریه‌های مدرن روان‌شناسی و فلسفه بیشتر از هر زمان دیگر، ارتباط متقابل میان تفکر و احساس و عواطف را شناخته‌اند. هیجان‌ات ما با چیزهایی گره خورده‌اند و به عمل، عکس‌العمل و راه‌حل منطقی نیاز دارند (Golman, 1383)؛ (Noddings, 1994) و رشد هیجانی نه‌تنها از رشد شناختی جدا نیست، در اهمیت با آن برابر است و بنیادی استوار برای رشد شناختی به شمار می‌رود.

گفته می‌شود گرچه دو بعد هیجانی و شناختی بسیار در هم تنیده‌اند و با تعامل و تأثیر و تأثر از هم رشد می‌کنند، قواعد حاکم بر این دو حیطه متفاوت است و توجه به این قواعد متفاوت در آموزش و پرورش هر بعد ضروری است. باید گفت بعد روانی - حرکتی و مهارت‌های بدنی نیز در تعامل با بعد شناختی و به‌ویژه بعد عاطفی است و هر سه حیطه در هم اثرگذارند و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند. این امر به‌ویژه بر پیچیدگی حیطه عاطفی می‌افزاید و شناخت آن را دشوار می‌کند.

همچنین پیچیدگی حیطه عاطفی با توجه به مسئله ضمیر یا روان ناخودآگاه و ذهن غیر هشیار، دوچندان می‌شود. شناسایی عواطف منوط به شناخت این بُعد ناپیدای روان و ذهن انسان است. گاهی عواطف و احساسات درونی انسان از خود انسان مخفی می‌شود، به لایه‌های پنهان‌تر روان می‌گریزد و با لباس مبدل بروز می‌کند که این امر، شناسایی دقیق و درست احساسات و عواطف را دشوارتر می‌کند. امروزه همه بر این عقیده‌اند که روان آدمی دارای دو ساحت است. ساحتی که مورد ادراک و شناخت ما قرار می‌گیرد که ما به وجود آن آگاهیم. این بخش «هشیار» و «خودآگاه» نامیده می‌شود و ساحتی که از آن آگاه نیستیم که مجموعه‌ای از پردازنده‌ها و خرده‌سیستم‌های شناختی و همچنین انگیزشی است که به‌نحوی مؤثر در خارج از محدوده آگاهی ما عمل می‌کند. این بخش «ناهشیار» یا «غیرهشیار» یا «ضمیر ناخودآگاه» نامیده می‌شود. (قربانی، ۱۳۹۲: ۸۴)

پس از گذشت یک سده از نظریه‌پردازی زیگموند فروید درباره مفهوم ناهشیاری، ضمیر یا روان ناخودآگاه و ارائه مدون آن و پژوهش‌های بی‌شمار دیگر اندیشمندان به‌ویژه روان‌شناسان شناختی و علوم عصب‌شناختی، اینک دیگر شک و تردیدی در قبول آن و اینکه قسمت عمده زندگی روانی ما ناهشیار است، وجود ندارد.^۱ (مطهری، ۱۳۷۳: ۴۳۲؛ ریو، ۱۳۹۸: ۲۳۸) جالب توجه است که برخی از اندیشمندان مسلمان، ملکات اخلاقی را همان ویژگی‌های روان ناخودآگاه می‌دانند. (مطهری، ۱۳۶۹: ۶۷)

بررسی حیطه عاطفی با توجه به این یافته مهم علم روان‌شناسی، روشن‌گری‌های خاصی در آموزش و تربیت اخلاقی داشته است و الزامات مختلفی در اتخاذ روش‌ها و راهبردهای آموزش اخلاق برای

۱. برای شناخت آسان‌یاب ناخودآگاه و ناهشیار در پرتو مرور تاریخچه آن می‌توانید بنگرید به: سلمان ماهینی، ۱۳۹۳ و ۱۳۹۲.

یادگیرنده، یاددهنده و متولیان امور آموزش اخلاق در مدارس و سازمان‌های مختلف دارد.

رفتارهای ما که تحت‌تأثیر ادراک و عواطف و انگیزش است، بیشتر متأثر از فرایندهای ادراکی، عاطفی و انگیزشی ناهشیار است و نه هشیار. البته این تأثیر لزوماً منفی نیست، یعنی ناهشیار صرفاً به فرایندهای آسیب‌شناختی محدود نمی‌شود؛ بلکه می‌تواند سرچشمه سلامتی، خلاقیت و الهام باشد. در واقع سیستم ناهشیار، سیستم نهادینه و فطری پردازش و به عبارت دیگر، سیستم پیش‌فرض ذهن ما و نیز سیستم آموخته‌شده و نهادینه‌شده پردازش در گذر زندگی است که بر تجربه و عمل در حال حاضر اثر می‌گذارد. این سازوکارها و فرایندها به همراه همان بنیان اولیه، در نحوه ادراک، توجه، یادگیری، ارزشیابی، هیجان و انگیزش‌های بعدی دخیل هستند و ناهشیار بودن آنها به جهت ساختار ذهن است، نه صرفاً معلول سرکوبی و آسیب روانی. از این رو منبع مؤثر عمل، احساس و نگرش‌ها هستند و به‌طور طبیعی از دسترس آگاهی هشیار ما به دور بوده، در واقع مستقل از فرایندهای هشیار، افکار، عواطف و رفتار را تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. (قربانی، ۱۳۹۲: ۱۰۹)

فرایندهای روانی ناهشیار بسیار پر قدرت عمل می‌کنند و در هدایت رفتار و احساس و نگرش بسیار قدرتمند هستند؛ زیرا بر مبنای قوی و پر قدرت حفظ بقا و امنیت، کسب لذت و راحتی و دفع درد و ناراحتی، هر آنچه یاد گرفته (ادراک، فکر و عمل ناسالم) ولو به‌اشتباه، دائماً تکرار می‌کند؛ حتی وقتی بارها و بارها با نتایج مخرب آن روبه‌رو شود که شدler از آن به‌عنوان «الگوهای تکراری» نام می‌برد. این الگوها در برابر تغییر بسیار مقاوم‌اند و ناهشیار به‌سادگی چیزی نمی‌آموزد. این الگوها چنان بر سازوکارهای روانی و ذهنی فرد حاکم می‌شود که ویژگی‌های رفتاری و احساسی و نگرشی خاص را به شخصیت فرد می‌دهد. عده‌ای از این خاصیت استفاده کرده و به طبقه‌بندی تیپ‌های شخصیتی و الگوهای حاکم بر رفتار و احساس پرداخته‌اند و براساس این اطلاعات نسبت به تیپ شخصیتی افراد، نحوه مواجهه اثربخش و برقراری ارتباط سودمند با هر تیپی را پیشنهاد می‌دهند. (پالمر، ۱۳۹۰)

با این حال باید دانست علی‌رغم قدرت و نفوذ بسیار زیاد ناهشیار، سیستم هشیار و ناهشیار با هم عمل می‌کنند و می‌توانند بر هم تأثیر بگذارند و این تأثیر یک‌سویه آن هم از جهت تأثیر ناهشیار بر هشیار نیست. این دو سیستم می‌توانند تعارض یا همکاری داشته باشند. با دخالت سیستم هشیار، الگوهای ناهشیار مخرب قابل اصلاح، ترمیم و جایگزینی - ولو با دشواری - هستند. به ادعای ما در آموزش اخلاق هم باید از طریق بیدار کردن هشیار نسبت به ناهشیار و تقویت فرایندهای خودشناسی، الگوها و سازوکارهای ناسالم و مخرب ناهشیار واریسی شوند و بدین طریق فضایی برای فهم ناکارآمدی آنها در زندگی و تجارب کنونی فراهم شود تا با همان انگیزه حفظ بقا و امنیت و کسب لذت و راحتی و دفع ناراحتی، ناهشیار تسلیم هشیار گردد و به

عقل و واقعیت‌سنجی سیستم هشیار درون خود اعتماد نماید و با آن همکاری کند. همچنین هشیار از طریق به‌کارگیری مهارت‌هایی خاص می‌تواند الگوهای مخرب ناهشیار را شناسایی و اصلاح کند. در این صورت است که یادگیری رخ می‌دهد و آموزش به ثمر می‌نشیند. باید پردازش‌های هشیار و ناهشیار روانی و ذهنی به گفتگو، همکاری و انسجام برسند. علی‌رغم قدرت غیرقابل انکار ضمیر ناخودآگاه، بخش خودآگاه می‌تواند کنترل رفتار احساس و فکر را به دست گیرد. ذهن خودآگاه علاوه بر تسهیل برنامه‌های عاداتی ذهن ناخودآگاه، قادر است در پاسخ‌هایش به محرک‌های محیطی خلاقیت داشته باشد. با توان خودواکنشی می‌توان رفتارها را حین انجام مشاهده کرد. همین‌طور که رفتار از پیش برنامه‌ریزی شده در حال انجام است، ذهن خودآگاه می‌تواند وارد عمل شود، رفتار را متوقف سازد و پاسخ جدیدی ایجاد کند. (لیپتون، ۱۳۹۱) این در پرتو آموزش امکان‌پذیر است و در واقع رسالت آموزش اخلاق، ایجاد چنین گونه‌ای توانمندی است. دستیابی به فضایل و رهایی از رذایل در پرتو چنین آگاهی‌ها و توانمندی‌هایی امکان‌پذیر است.

بررسی الگوهای تربیت اخلاقی اندیشمندان معاصر نظیر رست،^۱ نارواز،^۲ بیسو^۳ و لیکونا^۴ نیز نشان می‌دهد که آنها در ارائه الگوهای تربیت اخلاقی خود به‌شدت از این یافته روان‌شناختی متأثر بوده‌اند و الگوها و نظریه‌های خود را براساس آن بنا نهاده‌اند. (برای نمونه بنگرید به: Rest, 1984, 1986 & 1994; Lickona, 2011; Rest & Other, 1999)

نکته مهم این است که قواعد حاکم بر این ساخت از روان انسان از قواعد حاکم بر روان آگاه و هشیار متفاوت است و آگاهی از این قواعد برای تعامل اثربخش با آن ضروری است. (سلمان ماهینی و رضوی، ۱۳۹۲) بنابراین توجه ویژه به ابعاد یادگیری در حیطه عاطفی و رشد عاطفی که خود در عین ارتباط و تنیدگی با حیطه شناختی و روانی - حرکتی از آنها مستقل است، از سویی و توجه به جایگاه استقرار آن - که به‌نحو عمده روان ناخودآگاه می‌باشد - از سوی دیگر، امری ضروری است.

با وجود پیچیدگی حیطه عاطفی، متخصصان سعی کرده‌اند تا حد امکان از طریق طبقه‌بندی و بیان ابعاد مختلف آن به روشن‌نگری در این زمینه بپردازند. آنها همچنین از طریق بررسی زوایای این پیچیدگی و عوامل آن به یافته‌های مفیدی دست یافته‌اند و به‌ویژه به ابعاد یادگیری در حیطه عاطفی و رشد عاطفی توجه کرده‌اند؛ هرچند هنوز مسائل حل‌نشده زیادی باقی و میزان توجه و پژوهش‌ها نسبت به مسائل حل‌نشده بسیار ناچیز است.

دیدگاه‌های متفاوتی درباره رشد عاطفی و جایگاه آن در یادگیری و آموزش ارائه شده است. آنچه در

1. Rest.
2. Narvaez.
3. Bebeau.
4. Lickona.

این مجال به‌طور خلاصه می‌توان مطرح کرد، این است که دانشمندان، آموزش و پرورش عاطفی را بر آموزش و پرورش رشد شخصی - اجتماعی، احساسات، هیجانات، اخلاقیات و معنویات اطلاق می‌کنند. (اکرسون؛ بین، به نقل از: Reigeluth, 1999: 488) این آموزش و پرورش عاطفی به‌طور گسترده با تجارب دانش‌آموزان در مدرسه سروکار دارد (همان) و عموماً برای توصیف برنامه‌هایی که با رشد شخصی و اجتماعی سروکار دارند، به کار گرفته می‌شود. رفتارهای عاطفی می‌تواند تقریباً در تمام موقعیت‌ها و در تمام سطوح سنی آموزش داده شود و پرورش یابد. باید توجه داشت که رشد عاطفی اغلب به زمان زیادی نیاز دارد و به دو صورت مورد توجه قرار می‌گیرد:

۱. به‌صورت ابزاری در فرایند رشد به رشد فردی یا تغییر درونی کمک می‌کند.

۲. رشد عاطفی به‌عنوان هدف، محصول و نتایج فرایند را مدنظر دارد و در پی پرورش فردی است که کاملاً معتدل یا به‌طور عاطفی رشد یافته باشد. (آموزش و پرورش برای رشد عاطفی: کتاب راهنما برای برنامه‌ها و اعمال، ۱۹۹۲ به نقل از: Reigeluth, 1999)

یکی از شناخته‌شده‌ترین و پرکاربردترین طبقه‌بندی‌های حوزه عاطفی از سوی کرتول، بلوم و ماسیا در سال ۱۹۶۴ ارائه شد. این طبقه‌بندی که «طبقه‌بندی عاطفه» نامیده می‌شود، برپایه اصل درونی‌سازی سامان یافته است. درونی‌سازی فرایندی است که به‌وسیله آن نگرش یا ارزش به‌طور فزاینده‌ای بخشی از فرد می‌گردد. درونی‌سازی برای شناخت این طبقه‌بندی مفهومی بنیادی است؛ زیرا از دیدگاه نظری، هرچه یک ارزش یا یک نگرش درونی‌تر شود، احتمال بیشتری دارد که آن ارزش یا نگرش، رفتار را تحت‌تأثیر قرار دهد. این طبقه‌بندی شامل پنج طبقه اصلی است که مفهوم درونی‌سازی را منعکس می‌کنند؛ از کمترین تا بیشترین درونی‌سازی که شامل: دریافت کردن، پاسخ دادن، ارزش‌گذاری، سازمان‌دهی، متصف شدن به ارزش یا مجموعه‌ای از ارزش‌ها می‌شود. (Reigeluth, 1999: 490)

در الگوی مفهومی دیگری از حوزه عاطفی که باربارا ال. مارتین و چارلز ام. رایگلوت ارائه کرده، (Ibid: 485-511) سه جزء اصلی: دانش، مهارت، نگرش با تأکید ویژه بر نگرش، برای عاطفه معرفی می‌شود. آنها حیطه عاطفی را به شش بخش: نگرش و انگیزش، هیجان، اجتماعی، معنوی، اخلاقی و زیبایی‌شناختی تقسیم می‌کنند. نامگذاری این حیطه با این وسعت که از پرورش انگیزش و هیجان گرفته تا تربیت معنوی، اجتماعی و اخلاقی را دربر می‌گیرد، به حیطه عاطفی به‌منزله بیان اهمیت و نقش احساسات و عواطف در همه ابعاد این حیطه است. اگر پرورش احساسات و عواطف را خود یکی از ابعاد این حیطه تلقی کنیم، نامیدن این حیطه به حیطه عاطفی به‌منزله نامیدن آن به نام مهم‌ترین و اثرگذارترین بعد آن است. براساس این نوع تقسیم‌بندی، معرفی انواع هوش مثل هوش هیجانی، هوش اجتماعی، هوش معنوی، هوش

اخلاقی و هوش زیبایی‌شناختی در کنار هوش شناختی و هوش روانی - حرکتی نیز توجیه‌پذیر خواهد بود. گرچه برخی هوش اخلاقی را بر بقیه اولویت می‌دهند و برای آن از حیث جهت‌یابی درست در تمام فعالیت‌ها و اقدامات اعم از شناختی و عاطفی و روانی - حرکتی، ارزش و امتیاز خاصی قائل هستند، به نظر می‌رسد از حیث آموزش و یادگیری، هوش هیجانی بر سایر موارد اولویت و تقدم داشته باشد؛ زیرا این هوش هیجانی است که زمینه فراگیری را در سایر موارد هم به‌لحاظ محرک بودن و هم به‌لحاظ زدودن موانع روانی در آموزش و نیز رفتار و عملکرد فراهم می‌کند.

این مسئله در موضوع این نوشتار اهمیت ویژه‌ای دارد؛ به‌گونه‌ای که برخی کار علم اخلاق را این می‌دانند که عواطف و ادراکات و چگونگی دخالت آنها را در رفتار آدمی بشناسد و ضمن معلوم کردن علت واقعی آنها شیوه کنترل، تغییر و اصلاح آنها را به دست آورد. (دکارت، ۱۳۷۶) این هوشمندی احساسی و عاطفی است که محور شخصیت و اخلاق است و شواهد نشان می‌دهد که مواضع اخلاقی اساسی در زندگی، از ظرفیت‌های زیربنایی احساسی ریشه می‌گیرد. اگر رشد اخلاقی منوط به استدلال و قضاوت اخلاقی دانسته شده است، این رشد هیجانی و هوشمندی احساسی است که زمینه شناخت، قضاوت و استدلال صحیح و تصمیم‌گیری را فراهم می‌کند. اگر سواد عاطفی و هیجانی همان سواد اخلاقی نیست، حداقل بخش اعظم آن است و تنها به‌منزله زمینه‌ساز آن محسوب نمی‌شود؛ زیرا بسیاری از رذایل و سبک‌های رفتاری ناپسند و خلیات نکوهیده در اثر کمبود و نبود سواد عاطفی پدید می‌آید و در پرتو فراگیری سواد عاطفی از بین می‌رود و فضایل و خلق نیکو و سبک رفتاری پسندیده جایگزین آن می‌شود. برای نمونه، عدم توانایی در شناخت و ابراز احساسات به شکل بدخلقی و ترش‌رویی بروز می‌کند؛ عدم توانایی در درک احساسات دیگران مانع همدلی و نوع‌دوستی می‌شود؛ ناتوانی در دوست‌یابی به دروغ‌گویی و حسادت منجر می‌شود و ...

آموزش سواد عاطفی به‌ویژه سواد هیجانی و اخلاقی، دلالت‌های خاصی را در تعلیم و تربیت به همراه خواهد داشت و با توجه به پیچیدگی و ابعاد مختلف عاطفه، این آموزش، روش‌های مختلف مستقیم و غیرمستقیم و نیز آموزش شناختی، مهارتی و انگیزشی را دربر می‌گیرد.

اگر گفته شده: «آنچه از تربیت اخلاقی مراد می‌شود، ایجاد نوعی دگرگونی است که دامنه آن عرصه‌های فکری، احساسی و رفتاری را دربر می‌گیرد» (باقری، ۱۳۷۷: ۱۱) و اگر «انتظار می‌رود در اثر آموزش اخلاق، تغییری مثبت در رفتار افراد حاصل شود و مهارت رفتار اخلاقی (ارتباط ساده و سالم) به‌نحو قابل‌سنجشی افزایش یابد؛ به عبارت دیگر اگر هدف از آموزش اخلاق، «اخلاق‌دانی» نیست؛ بلکه «اخلاق‌داری» و «اخلاق‌ورزی» است» و اگر «اخلاق‌ورزی سبک زندگی است و ایجاد سبک زندگی اخلاقی، هدف آموزش اخلاق است»، (فرامرزی قراملکی، ۱۳۸۷: ۲۳۸) با توجه به ارتباط حیطة عاطفی با متغیرهای تأثیرگذار فراوان

به‌ویژه ضمیر ناخودآگاه و ذهن ناهشیار به‌عنوان عاملی قدرتمند و ناپیدا در هدایت رفتار، نگرش و احساس و انگیزش انسان، هرگونه مواجهه‌ای در آموزش و تربیت اخلاقی نمی‌تواند امری سطحی و ساده تلقی شود. مواجهه طبیعیانه با رفتارها، نگرش‌ها و احساس‌ها مخرب یا مواجهه کمال‌گرایانه برای ایجاد نگرش و احساس مثبت و سازنده نباید با نگاهی ساده‌لوحانه صرف انتقال برخی اطلاعات در مورد ردایل و فضایل تلقی شود؛ بلکه باید رفع ردایل اخلاقی و ایجاد فضایل در پرتو شناسایی سازوکارهای مخرب و سازنده زیربنایی، پدیدآورنده این احساسات و نگرش‌ها و رفتارها تلقی شود و درجهت بهبود و اصلاح این لایه‌های زیرین تلاش شود. این امر مستلزم کسب مهارت‌هایی در شناخت سازوکارهای ناپیدا و ناهشیار زیربنایی و مهارت‌های دخل و تصرف در آنها و اصلاح و بهبودشان، متناسب با هر فرد است.

خودشناسی که از مبانی تربیت اخلاقی است، نباید صرفاً شناخت و آگاهی از گزاره‌ها و قضایایی کلی در باب انسان و فطرت و آن‌هم در بعد شناختی تلقی شود (انسان‌شناسی نوعی) و از شناخت عواطف و احساسات غفلت شود؛ بلکه علاوه بر این اطلاعات سودمند فلسفی، شناخت عمیق و توجه دقیق به خود و عواطف و احساسات خود، با رویکردی شناختی و رفتاری لازم است و خودشناسی فردی و شناخت سازوکارهای روانی خود و آنچه در لایه‌های عمیق ذهن و روان هر فرد به‌ویژه از جهت احساسات و عواطف جریان دارد، ضرورت دارد تا از این راه، هم افکار و هم احساسات نهفته در هر رفتاری در هر فرد شناخته شود. از این‌رو مواجهه یکسان برای درمان و اصلاح ردایل و ایجاد فضایل در افراد مختلف اثربخش نخواهد بود.

مراد از آموزش اخلاق، آموزش زیست اخلاقی است که مفهوم پر دامنه و فراگیری دارد و نباید آن را به بعد خاصی از زیست اخلاقی منحصر کرد؛ زیرا ابعاد رفتار، انگاره، احساسات و عواطف، منش، خلق و ملکات نفسانی، توانایی ارزش‌دآوری و تصمیم‌گیری اخلاقی و تحول وجودی را دربر می‌گیرد. (فرامرزق‌راملکی، ۱۳۸۵) هدف از آموزش اخلاق، فراهم آوردن شرایط گذار از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب است. مراد از وضعیت موجود، اعم از بد و خوب است؛ زیرا گذار از وضعیت ناقص به کامل و بد به خوب و نیز تغییر از وضعیت خوب به عالی، هر دو مصداق تحول اخلاقی‌اند. اگر تحول اخلاقی را به گذار از بد به خوب محدود کنیم، در این صورت به تعبیر کالینز، خوب دشمن عالی می‌شود. (کالینز، ۱۳۸۳)

به همین سبب، برنامه‌های آموزش اخلاق براساس آگاهی تحلیلی از وضعیت موجود یادگیرنده استوار می‌شوند. آموزش اخلاق فرایندی است که فرد به یاری آن از درجه فروتر به درجه فراتر می‌رسد. با این مفهوم‌سازی روشن می‌شود که هر انسانی به آموزش اخلاق به‌مثابه فرایند تکاملی در زیست نیازمند است. تحلیل ابعاد زیست اخلاقی نشان می‌دهد که آموزش اخلاق، عناصر گوناگونی همچون افزایش آگاهی تصویری و تصدیقی از ابعاد مختلف خود به‌ویژه بعد احساسی و عاطفی، مهارت‌افزایی (مانند مهارت‌های

شناخت احساسات و تمایز آنها از هم، مهارت در کنترل احساسات، داوری اخلاقی، حل مسائل اخلاقی، تصمیم‌گیری اخلاقی و مهارت‌های رفتار ارتباطی مثل مهارت شناخت احساسات دیگران و حل تعارض)، تکامل منش و تحول وجودی را دربر می‌گیرد که بررسی مفصل این ابعاد را در نوشتار دیگری پی گرفته‌ایم. (سلمان ماهینی و همکاران، ۱۳۹۳ ج)

نتیجه

توجه به جایگاه آموزش اخلاق در طبقه‌بندی اهداف آموزشی در پرتو توجه به دو مفهوم آموزش و اخلاق، ضرورت بازنگاری در مفهوم آموزش اخلاق را به ارمغان می‌آورد که نتیجه آن، گذار از تحویلی‌نگری‌های موجود در مفهوم آموزش اخلاق به سوی تلقی و تصویری جامع‌نگر از آن است. این در حالی است که توجه به اهداف در آموزش همیشه به لحاظ مصداقی مورد توجه قرار گرفته است، نه به لحاظ طبقه و جنس آن اهداف.

توجه به تعلق آموزش اخلاق به حیطة عاطفی از لحاظ طبقه‌بندی اهداف آموزشی، ضرورت توجه به ویژگی‌های این حیطة را در پی خواهد داشت. در پرتو توجه به ویژگی‌های حیطة عاطفی و قواعد حاکم بر آن و ارتباط وثیق آن با لایه‌های ناپیدای روان روشن می‌شود که آموزش اخلاق آموزشی ساده نیست؛ بلکه پیچیده و دارای ابعاد فراوانی است. ایجاد فضایل و رفع رذایل نفسانی به عنوان ملکات اخلاقی، پایان یک فرایند بی‌پایان، مداوم، تدریجی و بلندمدت آموزشی است که دارای مراحل جزئی فراوانی است و شناخت خود، شناخت احساسات خود و کنترل و مدیریت آنها تا شناخت دیگران و احساسات آنها (هوش هیجانی و سواد عاطفی) و تنظیم تعامل با آنها (هوش اخلاقی) را دربر می‌گیرد. سواد عاطفی پیش‌نیاز سواد اخلاقی تلقی می‌شود و این امر راهبردهای عملی زیادی برای مربیان و متولیان آموزش اخلاق ارائه خواهد کرد.

بی‌توجهی به این مسائل اساسی، سبب رواج انگاره‌های نارسا از آموزش اخلاق شده است و آموزش‌های مبتنی بر این تصورات غیر دقیق، سبب عدم کارایی و اثربخشی فعالیت‌های آموزشی در حوزه اخلاق شده است. در مقابل، با توجه به این مسائل می‌توان به تلقی و تصویری روشن و کامل‌تر از آموزش اخلاق دست یافت. در این تصور، آموزش اخلاق شامل عناصر گوناگونی می‌شود؛ همچون: افزایش خودشناسی عمیق و ژرف به گونه‌ای که در حد توان به لایه‌های ناپیدای روان و غیر هشیار دست یافته شود که خود مبتنی بر کسب مهارت‌های خاصی است، از جمله: آگاهی تصویری و تصدیقی، مهارت‌افزایی (مانند مهارت‌های داوری اخلاقی، حل مسائل اخلاقی، تصمیم‌گیری اخلاقی و مهارت‌های رفتار ارتباطی)، تکامل منش و تحول وجودی.

این تلقی، اصل توجه به گوناگونی اهداف آموزش اخلاق و اصل ضرورت برگرفتن رویکرد کثرت‌گرایی روش‌شناختی در آموزش اخلاق را نشان می‌دهد. این تصور، مانع سطحی‌نگری، ساده‌انگاری و شتابزدگی می‌شود و با نشان دادن مسیر، ارائه ابزار و روش مؤثر، فعالیت آموزشی در اخلاق را کارا و اثربخش می‌سازد.

منابع و مآخذ

۱. قرآن کریم.
۲. آذرنوش، ۱۳۷۵، «ادب»، *دائرة المعارف بزرگ اسلامی*، ج ۷، تهران، مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
۳. ابن مسکویه، ۱۳۸۴، *تهذیب الاخلاق و طهارة الاعراق*، قم، زاهدی.
۴. امام خمینی، سید روح‌الله، ۱۳۸۵، *شرح حدیث جنود عقل و جهل*، تهران مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
۵. باقری، خسرو، ۱۳۷۷، *مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
۶. پاکتچی، احمد، ۱۳۷۵، «اخلاق»، *دائرة المعارف بزرگ اسلامی*، ج ۷، تهران، مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
۷. پالمر، هلن، ۱۳۹۰، *اناگرام شخصیت‌شناسی در کار و زندگی*، ترجمه احسان الوندی، تهران، رسا.
۸. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۶، *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، زیر نظر علیرضا اعرافی، تهران، سمت.
۹. حسنی، محمد، ۱۳۹۳، «بررسی سیر تحولات برنامه درسی تربیت اخلاقی در ایران با تأکید بر دوره عمومی»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، زمستان.
۱۰. حیدری، سمیرا و همکاران، ۱۳۹۳، *تبیین و نقد آموزش ارزش‌های اخلاقی در طرح پایدیا*، پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کرمان.
۱۱. دکارت، رنه، ۱۳۷۶، *فلسفه دکارت*، ترجمه منوچهر صانعی دره‌بیدی، تهران، هدی.
۱۲. ریو، جان مارشال، ۱۳۸۹، *انگیزش و هیجان*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، نشر ویرایش.
۱۳. سلمان ماهینی و همکاران، ۱۳۹۲، *جایگاه و اهمیت «ضمیر ناخودآگاه» در اثربخشی آموزش اخلاق*، همایش اسلام و ارزش‌های متعالی با تأکید بر اخلاق، تهران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، ۱۳۹۲/۱۲/۷.
۱۴. _____، ۱۳۹۳، *الف*، خودشناسی و شناخت ملکات اخلاقی در پرتو دانش اناگرام، زیر چاپ.
۱۵. _____، ۱۳۹۳، *ب*، چارچوب مفهومی عواطف، زیر چاپ.
۱۶. _____، ۱۳۹۳، *ج*، مؤلفه‌های آموزش اخلاق، زیر چاپ.
۱۷. سلمان ماهینی، سکینه و رضوی، ۱۳۹۳، *ضرورت کاربرد اناگرام در تعلیم و تربیت*، چهارمین همایش ملی اخلاق و سبک زندگی، دانشگاه زنجان.

۱۸. سلمان ماهینی، سکینه، ۱۳۹۳، «ضمیر ناخودآگاه و جایگاه آن در دیدگاه و آرای استاد مطهری»، *یادنامه استاد مطهری*، تهران، دانشگاه تهران.
۱۹. طوسی، نصیرالدین، ۱۳۶۰، *اخلاق ناصری*، تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، تهران، خوارزمی.
۲۰. فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۵، *اصول و فنون پژوهش در گستره دین‌پژوهی*، قم، مدیریت حوزه علمیه قم.
۲۱. _____، ۱۳۸۷، *درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای*، تهران، سرآمد.
۲۲. فردانش، هاشم، ۱۳۸۸، *مبانی نظری تکنولوژی آموزشی*، تهران، سمت.
۲۳. قربانی، نیما، ۱۳۹۲، *من به روایت من*، تهران، نشر بینش نو.
۲۴. کالینز، جیمز، ۱۳۸۳، *از خوب به عالی*، ترجمه ناهید سپهرپور، تهران، مهر آوین.
۲۵. کلبعلی، ایراندخت، ۱۳۸۵، *عواطف از منظر فیلسوفان متأخر غرب و متفکران مسلمان با تأکید بر هیوم و غزالی و استخراج دلالت‌های آن*، رساله دکتری، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۲۶. کیلن و اسماتنا، ۲۰۰۶ م، *رشد اخلاقی*، ترجمه محمدرضا جهانگیرزاده و همکاران، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۲۷. گلמן، دنیل، ۱۳۸۳، *هوش هیجانی*، ترجمه نسرين پارسا، تهران، رشد.
۲۸. لیتون، بروس اچ، ۱۳۹۱، *زیست‌شناسی باورها*، ترجمه مریم موذنی، گرگان واژگان سیرنگ.
۲۹. مجلسی، محمدباقر، ۱۳۹۰، *عین‌الحیة*، مشهد، آستان قدس، شرکت به نشر.
۳۰. مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۱، *اخلاق در قرآن*، تحقیق و نگارش محمدحسین اسکندری، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
۳۱. مطهری، مرتضی، ۱۳۶۹، *مجموعه آثار*، ج ۲، تهران، صدرا.
۳۲. _____، ۱۳۷۰، *مجموعه آثار*، ج ۳، تهران، صدرا.
۳۳. _____، ۱۳۷۳، *مجموعه آثار*، ج ۱۳، تهران، صدرا.
۳۴. _____، ۱۳۸۳، *مجموعه آثار*، ج ۲۳، تهران، صدرا.
۳۵. مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۸، «بازشناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش مؤثر ارزش‌ها با تأکید بر سنین کودکی»، ارائه‌شده در نشست علمی فرهنگی ایثار و شهادت دانشگاه شیراز، ۱۳۸۸/۹/۲۵.
۳۶. موحدی پارسا، فاطمه و همکاران، ۱۳۹۳، *تبیین فلسفی نقش عمل در تربیت دینی براساس آیات دعوت اسوه‌های قرآن*، پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، کرمان.
۳۷. مولوی، جلال‌الدین، ۱۳۶۶، *مثنوی مولوی*، تصحیح رینولد آلن نیکلسن، تهران، مولا.

38. Beatrice Chestnut Ph. D, 2013, *The Complete Enneagram: 27 Paths to Greater Self-Knowledge* Paperback She Writes Press, Berkeley.
39. Bebeau, M. J., 2002, "The Defining Issues Test and the Four Component Model: Contributions to Professional Education", *Journal of Moral Education*, 3, 271 - 295.
40. Herb Pearce, 2012, *Enneagram Beyond the Basics*. www. herb Pearce.Com
41. Lickona, Thomas, 1999, "Character Education: The Cultivation of Virtue", In: *Instructional-Design Theories and Models*, by Reigeluth, C. M. (Ed) Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association Publishers.
42. _____, 2011, "Values Education: The Power 2 Achieve Approach for Building Sustainability and Enduring Impact", *International Journal of Educational Research*, Univer, Northern Ireland.
43. Narvaez, D., 2010, "Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning", *Perspectives on Psychological Science*, 5(2) 163 - 181.
44. Noddings, N., 1994, "Caring and Moral Capacities", In D. M. Bethel (ed), *Compulsory Schooling and Human Learning: The Moral Failure of Public Education in America and Japan*, pp 55 - 68. San Francisco: Caddo Gap.
45. Oser, Fritz K. and Baeriswyl, Franz J., 2004, "Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning", In: V. Richardson (Ed): *Handbook Research on Teaching*, 4 th Edition, pp: 1031 - 1064.
46. Palmer Helen, 1995, *The Enneagram in Love and Work: Understanding Your Intimate, Business Relationship*, Harper Collins Publishers.
47. Reigeluth, C. M. (Ed), 1999, *Instructional - Design Theories and Models*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association Publishers.
48. Rest, J., 1986, *Moral Development. Advances in Research and Theory*, New York;Praeger.
49. Rest, J.R., 1984, "The Major Components of Morality", In: W.M. Kurtines & J.L.Gerwitz (Eds) *Morality, Moral Behavior, and Moral Development*, New York;Wiley, pp. 24 - 38.
50. _____, 1994, "Background: Theory and Research", In: J.R. Rest & D. Narváez(Eds) *Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics*, Hillsdale; Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1 - 26.
51. Rest, J.R., Narvaéz, D., Bebeau, M. & Thoma, S. J., 1999, *Postconventional Moral Thinking: A NeoKohlbergian Approach*, Mahwah, NJ; Lawrence Erlbaum Associates.
52. Susan Rhodes., 2013, *The Integral Enneagram: A Dharma-Oriented Approach for Linking the Nine Personality Types, Nine Stages of Transformation & Ken Wilber's Integral Operating System* Paperback. Geranium Press. Seattle, Washington.

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 متمادية 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 الحيز 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 بنت، استدلالاً 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، بنت.

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 والعملى. 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 فى التعامل مع المتهم

فى السيرة القضائية للإمام على عليه السلام

سيد روح الله پرهيزكارى^٣

خلاصة: الامور الجزائية ذات طابع عمومى، و على الاقل أحد طرفى القضية هو الحكومة، و حتى فى الحالات التى يكون فيها شاكٍ خاص، فان الحكومة هى التى 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. فى السيرة القضائية للإمام امير المؤمنين عليه السلام نلاحظ رعاية امور تخصّ المتهمين مما يمكن اعتباره من جملة حقوق المتهمين فى السيرة القضائية للإمام على عليه السلام ويمكن ان تُطرح فى قالب اصول (مطلقة، و نسبية، و سلبية) الأخلاق و اسلوب التعامل مع المتهمين، فى سيرته. و فى بعض الحالات نلاحظ وجود نقض لاصول مثل أصل عدم التجسس، و يأتى 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 على عليه السلام.

١. عضو الهيئة العلمية فى جامعة قم.

٢. ماجستير فى فرع الفلسفة و الكلام.

٣. خريج الحوزة العلمية و طالب دكتوراه فى تدريس المعارف الإسلامى، فرع التاريخ و الحضارة الإسلامىة.

Ha_asgari90@yahoo.com

sr.parhizkari@gmail.com