

بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی^۱

محمد حسینی

دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۲/۱۰/۲۴ - تاریخ پذیرش: ۸۳/۱۰/۳۰)

چکیده

تربیت اخلاقی یکی از کارکردهای مهم نظام آموزشی است. این امر از موضوعات پرچالشی است که از سوی متفکران مورد امان نظر بسیار قرار گرفته است. از آن‌جا که دیدگاه‌های فلسفی یکی از مبانی نظریه‌های تربیتی را تشکیل می‌دهد، ارزش‌شناسی نیز که از مباحث مهم فلسفی است، دلالت‌هایی در مباحث تربیت اخلاقی خواهد داشت. در این مقاله سعی شده است که دلالت‌های دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی که نظریه ادراکات اعتباری بخش مهمی از آن است؛ در تربیت اخلاقی (اهداف، اصول، و روش) استنتاج شود. لذا ابتدا مبانی نظریه ارزش‌شناسی مورد بحث قرار گرفته و سپس دلالت‌های آن در حوزه‌های سه‌گانه اهداف، اصول، و روش تربیت اخلاقی بررسی شده است.

کلید واژه‌ها: تربیت اخلاقی. ارزش‌شناسی. ارزش. نظریه اعتباریات. طباطبایی،

محمدحسین

۱. این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری نگارنده است که در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به راهنمایی دکتر علی شریعتمداری و مشاورت دکتر خسرو باقری و دکتر غلامحسین ابراهیمی دینانی به انجام رسیده است.

مقدمه

یکی از مسائل مهم و اساسی در سلسله مباحث فلسفی و آموزش و پرورش موضوع ارزش‌هاست. زیرا یکی از کارکردهای آموزش و پرورش انتقال ارزش‌های نظام جامعه است. این موضوع در سابقه اندیشه‌های بشری جلوه‌ای ممتاز داشته و در زمانه ما هم به یکی از پرچالش‌ترین مباحث فلسفی تبدیل شده است. به گفته دونالد باتلر^۱ (۱۹۶۸، ص ۱۵۹) تربیت بیش از هر نهاد دیگر با ارزش‌ها سروکار دارد و هیچ نهاد دیگری به اندازه این نهاد به دنبال تحقق ارزش‌ها نیست و به گفته جورج نلر، در آموزش و پرورش همه جا سخن از ارزش‌هاست (نلر، ۱۳۷۷، ص ۲۸).

در زمانه ما نیاز به توجه به ارزش‌ها خاصه ارزش‌های اخلاقی بیش از هر زمان دیگر احساس می‌شود. در کشور ما هم علی‌رغم توجه به تربیت ارزشی و اخلاقی در نظام آموزش و پرورش، شواهد حاکی از آن است که به دلیل تحولات سیاسی و اجتماعی در قرن اخیر و به هم خوردن ترکیب افشار جامعه، نظام‌های اخلاقی سنتی کارآیی گذشته خود را از دست داده‌اند (محمدی، ۱۳۷۹) و ما بیش از هر زمان دیگری به بررسی‌های نظری در حوزه تربیت ارزشی و اخلاقی نیاز داریم.

علی‌رغم پیشینه‌ای نسبتاً وسیع در حوزه اخلاق که در متون علمی، فلسفی، و دینی کشور ما وجود دارد و بنابر دلایلی که در حوصله این گفتار نیست از بسط و گسترش آن پرهیز شده است. یکی از صاحب نظران در حوزه ارزش‌ها و اخلاق علامه طباطبایی^۲

1. Butler

۲. در بیست و نهم ذی‌الحجه الحرام سال ۱۳۲۱ هـ ق در شهرستان تبریز کودکی چشم به جهان گشود که بعدها یکی از شخصیت‌های برجسته علمی و فلسفی کشور شد. او محمدحسین طباطبایی است که جامعه علمی کشور وی را به علامه طباطبایی می‌شناسد. وی در طول تحصیلاتش که عمدتاً در نجف صورت گرفت از محضر اساتید بزرگی چون آیت‌اله نائینی، سید ابوالحسن اصفهانی، محمدحسین اصفهانی و سید حسین بادکوبه‌ای بهره برده است. آثار علمی وی بسیارند که ارزنده‌ترین آنها در فلسفه بدایه‌الحکمه، نهایه‌الحکمه و اصول و فلسفه روش رئالیسم است و در تفسیرالمیزان، اثر بزرگ وی، می‌باشد.

است که نظریه ادراکات اعتباری ایشان در فلسفه اسلامی نظریه‌ای ابتکاری محسوب می‌شود (سروش، ۱۳۵۸؛ مطهری، ۱۳۷۲). این نظریه علی‌رغم بداعت و تازگی با اندیشه‌های فلسفی گذشته ارتباط دارد (جوادی، ۱۳۷۴) و با نظر فلاسفه غربی چون هیوم^۱ تا حدی شبیه است (سروش، ۱۳۶۶).

بنابر آنچه گذشت، با توجه به این که این نظریه از نظریات بومی کشور است و برخاسته از سنت فلسفی اسلامی ایرانی است و هم چنین به دلیل قوت و استحکام افکار فلسفی علامه تلاش نگارنده در این مقاله بر آن است که نشان دهد دیدگاه ارزش‌شناسی ایشان چیست و این دیدگاه ارزش‌شناسی^۲ چه نتایجی در زمینه تربیت اخلاقی - هدف، اصول و روش آن - به دنبال دارد. روش این پژوهش، تحلیلی است که براساس آن، اطلاعاتی که از طریق بررسی سندها و مدارک و کتاب‌ها به دست آمده به گونه‌ای سامان داده می‌شود که به پرسش‌های پژوهش پاسخ می‌یابد (سرمد و دیگران، ۱۳۸۰). لذا اطلاعات مورد نیاز از مقالات و کتاب‌ها و آثار مرتبط با دیدگاه علامه در حوزه ارزش‌شناسی گردآوری شده و در راستای پاسخ به سؤالات سامان دهی شده و سپس دلالت‌های آن در حوزه تربیت اخلاقی استنتاج گردیده است.

جایگاه وجودی ارزش‌ها از دیدگاه علامه طباطبایی

منظور از جایگاه وجودی ارزش‌ها، موقعیت آنها در جهان هستی است و این که

۱. هیوم (Hume) فیلسوف انگلیسی به تمایز «باید» و «هست» اعتقاد دارد. به زعم وی، منطقی نمی‌توان از گزاره‌های «هست» به گزاره‌های «باید» رسید. این سخن معروف از او است که از «هست» به «باید» راهی نیست.

۲. Axiology از واژه‌های یونانی Axios و آلمانی Axiologie اقتباس شده است (رونس، ۱۹۶۰، فیلیپس، ۱۹۹۸). به طور کلی، این اصطلاح امروزه به معنی تئوری ارزش‌ها یا مطالعه ارزش‌هاست. در این مقاله موضوعات: جایگاه وجودی ارزش‌ها، فرایند تولید و تکوین ارزش‌ها، نسبت و اطلاق ارزش‌ها، و فعل اخلاقی مورد توجه

ارزش‌ها در دایره هستی از چه سنخی بوده و چه موجودیتی را دارا هستند. برای این که دیدگاه علامه طباطبایی را در این باره بدانیم، بهتر است با تقسیم‌بندی مفاهیم از دیدگاه وی آشنا شویم.

به طور کلی مفاهیم به دو دسته حقیقی و اعتباری تقسیم می‌شود و هریک به اجزاء دیگر بخش می‌شوند. مفاهیم حقیقی مفاهیمی است که ذهن بر اثر تماس با امور خارجی قادر است آنها را تولید کند. یعنی بین مفاهیم و مصادیقشان در خارج نحوی تطابق برقرار است. مانند مفهوم "اسب" و "قلم" (طباطبایی، ترجمه شیروانی، ۱۳۷۴).

مفاهیم اعتباری مفاهیمی هستند که در خارج مطابقی خارجی ندارند اما ما به آنها اعتبار کاشفیت و بیرون‌نمایی می‌دهیم (طباطبایی، ۱۳۷۳) یعنی ذهن پس از به وجود آوردن مفاهیم ماهوی (حقیقی) احکام مربوط به آنها را در ذهن می‌کاود و به دست می‌آورد و این مفاهیم که به آنها "معقول ثانی" هم گفته می‌شود به دو دسته فلسفی و منطقی بخش می‌شوند؛ مانند مفاهیم علت و معلول و فصل و نوع. به مجموع این مفاهیم فلسفی و منطقی اعتباری، اعتباریات بالمعنی الاعم می‌گویند.

در گروه مفاهیم اعتباری، دسته دیگر از مفاهیم یافت می‌شوند که در ورای ظرف عمل تحقق ندارد. این مفاهیم به کمک مفاهیم بالا ساخته می‌شوند تا واسطه رسیدن به اهداف در زندگی و عالم مادی باشد. آنها هستی واقعی ندارند و ذهن تحت تأثیر امور بیرونی بوجود نمی‌آورد بلکه تحت تأثیر دواعی و احساسات درونی، جهت رسیدن به کمال و سعادت ساخته می‌شوند.

حیات دنیوی بشر با این مفاهیم کاملاً در آمیخته و عجین گشته است (طباطبایی، ترجمه لاریجانی ۱۳۷۴) وبدون آنها امکان تحقق کمال و تعالی انسان وجود ندارد. یعنی آنها واسطه ذات ناقص و کمالات ممکن آدمی می‌باشند (طباطبایی، ۱۳۷۲).

روشن است که مفاهیم اعتباری بالمعنی الاخص که علامه آنها را اعتباری اجتماعی می‌نامد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ترجمه شیروانی) همان ارزش‌هایند که بیرونی و مستقل از ما نیستند، بلکه ابزاری فکری هستند که به یاری آنها کمالات کسب می‌شود. هرگاه این مفاهیم اعتباری اجتماعی به صورت محمول در یک حکم ظاهر شود، دیگر حکم

مذکور را نمی‌توان قضیه نامید چون قضیه قابلیت صدق و کذب را دارد در حالی که حکمی که محمول آن یک مفهوم اعتباری است، قابلیت صدق و کذب ندارد؛ بلکه ادعایی است که می‌توان آن را رد کرد یا پذیرفت (بر حسب نتایجی که ادعای فوق به همراه دارد). براین اساس، تکاپوی ذهنی که منجر به تولید اعتبارات می‌شود فرایندی متفاوت با تولید ادراکات حقیقتی و اعتباری بالمعنی الاعم است.

ذهن در تماس با نیازها و خواست‌ها با عاریت گرفتن مفاهیم حقیقی و اعتباری، احکام و مفاهیمی عملی را تولید می‌نماید که قادر است، براساس آن فرد را به صلاح و کمال دعوت نماید و به خوبی و بدی امور حکم کند (المیزان، ج ۳، ص ۲۱۴)؛ که به این دستگاه شناختی عقل عملی^۱ گفته می‌شود.

براین اساس روشن می‌شود که علامه طباطبایی به تمایزی بین ارزش^۲ و واقع^۳ یا هست^۴ و باید^۵ رسیده است؛ دیدگاهی که بسیار شبیه فیلسوفانی چون هیوم می‌باشد (سروش، ۱۳۵۸). به اعتقاد وی، ارزش‌ها مستقل از بشر نیستند و مولود طفیلی احساساتی هستند که با نیازهای آدمی تناسب دارد (طباطبایی، ۱۳۷۲) درست بر خلاف ادراکات حقیقی که منشأ آنها مستقل از بشرند.

از آنجا که این تفاوت اساسی میان این دو گروه ادراکات وجود دارد، نمی‌توان بین آنها رابطه تولیدی یا استنتاجی برقرار کرد. به عبارت دیگر، نمی‌توان از مقدمات اعتباری نتایج واقعی گرفت و یا از مقدمات حقیقی نتایج اعتباری به دست آورد. عدم درک این تمایز منجر به خطاهای فکری بزرگی خواهد شد (طباطبایی، ۱۳۷۲).

۱. عقل عملی عقلی در موازات عقل نظری نیست، بلکه عقل نظری و عملی به اعتبار مدرکات به وجود می‌آیند و گرنه در عمل یک عقل وجود دارد؛ یعنی نوع مواجهه عقل با جهان است که این تمایز را موجب می‌شود. اگر موضوع نیازها و احساسات باشد، حاصل احکام عملی است. اگر موضوع واقعبیت‌های بیرونی و امور واقع باشد حاصل دانش نظری است.

2. Value

3. Fact

4. is

5. Ought

با این حال، علی‌رغم این تمایز میان ادراکات اعتباری و حقیقی به زعم علامه دو گونه ارتباط بین آن‌ها برقرار است:

الف. رابطه مفهومی، بدین معنا که ذهن قادر نیست هیچ مفهومی و تصویری را از پیش خود خلق کند. ذهن مفاهیم اعتباری را از مفاهیم حقیقی، منطقیاً اخذ نمی‌کند بلکه براساس نوعی تنزیل از آنها، مفاهیم اعتباری را می‌سازد.^۱

ب. رابطه وجودی، وقتی علامه می‌گوید "اعتبار بی حقیقت محض نمی‌شود" (طباطبایی، ۱۳۷۲، ص ۲۲۵) منظورش همین رابطه است. این رابطه بدان معنی است که ادراکات اعتباری واسطه بین دو گروه حقایق هستند و از این جهت روابطی با خارج دارند. گروه اول خواهش‌ها و نیازهای آدمی که محرک دستگاه شناختی هستند و گروه دوم آثار خارجی‌ای است که این ادراکات به همراه دارند. لذا آنها از یک سو بانیازها و خواست‌ها مرتبط هستند و از سوی دیگر نتایجی به همراه دارند که آن هم خارجی و واقعی است. لذا اعتباریات بی ارتباط با خارج نیستند و اگر این طور بود صدق این معانی بر خارج نمی‌بایست دائمی باشد، بلکه می‌بایست تصادفی باشد (طباطبایی، ۱۳۷۲).

همین عنصر ارتباط ادراکات اعتباری با خارج به لحاظ نتایج آن، محملی برای توجیه پذیری احکام اعتباری خواهد بود. یعنی با بررسی نتایج و عواقب هر اعتبار می‌توان اعتبار لغو^۲ را از اعتبار غیرلغو بازشناسی کرد. یعنی آنهایی که آثاری متناسب با اهداف و اغراض داشته باشند مورد پذیرش قرار می‌گیرد و آنهایی که آثاری مطلوب بر آنها مترتب نمی‌شود، مردود و باطل است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ترجمه شیروانی، ص ۱۵۰) و بنابراین، از طریق تجربه کردن نتایج اعتباریات می‌توان حکم به درست یا نادرست بودن و حسن و قبح اعتباری داد (المیزان، ج ۲).

۱. توضیح آن در سطور آینده خواهد آمد.

۲ و ۳. اعتبار تنها می‌تواند به لحاظ منطقی به لغو و غیر لغو تقسیم شود و غیر لغو اعتباری است که آثارش با اهداف و اغراض انسان تناسب داشته باشد و اعتبار لغو اعتباری است که با اغراض انسان و جامعه انسانی تناسب نداشته باشد.

فرایند تولید و تکوین ادراکات اعتباری

گفته شد که اعتباریات حکایت از واقعیت نفس‌الامری ندارد بلکه نوعی تنزیل^۱ مفاهیم و به‌کارگیری آنها در عرصه عمل است.

انسان به عنوان موجودی زنده ذی‌شعور دارای مجموعه‌ای از نیازها و خواست‌ها-مادی و معنوی- است که به دنبال تشفی و ارضاء می‌باشند و این نیروهای درونی آثاری در بیرون به همراه دارند. آنچه واسطه بین این دو است افکاری است که میانجی نیروها و آثار خارجی است (طباطبائی، ۱۳۷۲).

این افکار نوعی شبیه‌سازی افکار حقیقی است. ویژگی اصلی آن در این است که نسبت "باید" در آن وجود دارد. انسان ابتدا در درون خود احساساتی را می‌یابد؛ که ناشی از قوای درونی است مانند: گرسنگی، سپس ذهن متعلق مادی و بیرونی آن یعنی "سیب" را شناسایی می‌نماید و آن گاه فعلی را که برای تصرف در متعلق خارجی آن احساس است، انجام می‌دهد. در این میان فکری اعتباری را صادر می‌کند که محرک فرد برای تصرف در متعلق خارجی احساس است. این فکر حاوی اعتبار "باید" است که: "باید سیب را بخورم."

این بایدها شبیه همان ضرورتی است که به صورت واقعی نفس‌الامری بین قوه فعاله و اثر خارجی اش می‌باشد؛ پس مفهوم "باید" تنزیل همان نسبتی است که میان قوه فعاله و میان اثر وی موجود است، این نسبت اگر چه حقیقی و واقعی است، ولی انسان آن را میان قوه فعاله و اثر مستقیم خارجی نمی‌گذارد بلکه پیوسته میان خود و میان صورت علمی، تصور، احساسی (غایت) می‌گذارد (طباطبائی، ۱۳۷۲). بنابراین، مفهوم واقعی ضرورت به عاریت گرفته شده به رابطه بین خود و احساس سیری نسبت داده می‌شود یا بین خود و فعل داده می‌شود که: "باید سیر شوم." و سپس با شناخت سیب به عنوان ماده قابل تصرف: "باید سیب را بخورم"

از آنجا که رابطه بین "خود" و "احساس سیری" رابطه‌ای امکانی است؛ یعنی این

۱. تبدیل مفهومی از سطح حقیقی به سطح اعتباری، تنزیل مفهوم محسوب می‌شود.

رابطه به حد ضرورت نمی‌رسد مگر اینکه عاملی آن را به سرحد ضرورت برساند. لذا هیچ‌یک از عوامل "آگاهی به فایده فعل" و "شوق" ضرورت بخش نیست، بلکه همین "باید" یا "وجوب" است که این فعل را تحقق می‌بخشد.

اعتباریات دیگر نیز بدین سان شکل می‌گیرند؛ به‌طور مثال، اعتبار حُسن نیز به همین صورت شکل می‌گیرد. همان‌گونه که وجوب جابجایی مفهوم ضرورت بود در اینجا نیز صفت "حُسن" از جای خود که یک رابطه واقعی بین شیء و ویژگی‌های جسمانی موجود است برداشته می‌شود و به رابطه فعلی که با قوای فعاله و غایت فرد ملایمت دارد تعلق می‌گیرد. یعنی حُسن به فعل ملایم با غایت و قبح به فعلی که ملایمت با غایت ندارد، نسبت داده می‌شود و در ادامه به رابطه بین خود و فعل قرار داده می‌شود. ایشان در مورد اعتبار وجوب و حُسن به دو نوع حُسن یا وجوب اعتقاد دارند. اول، حُسنی که صفت فعل است فی‌نفسه؛ دوم، حُسنی که صفت لازم و غیر متخلف فعل صادر است چون وجوب عام (طباطبایی، ۱۳۷۲، ص ۲۰۴). باید توجه داشت که بنابر تأکید علامه حُسن فعل هم اعتباری است، اما اعتبار آن متأخرتر از اعتبار عام است، گرچه منشأ آن حُسن‌های فاعلی است (طباطبایی، ۱۳۷۲، ص ۲۰۴).

زندگی و حیات آدمی همیشه آمیخته با این اعتباریات بوده که آدمی با کمک عقل از رابطه بین نیاز و غایت یعنی "سعادت" اعتبار کرده است و این نحو اعتبار سازی، که ماهیتاً با اعتبار وجوب عام یکسان است، مستقل از فرد صورت می‌گیرد. بخش اعظم اعتباریات و ارزش‌های رایج انسانی حاصل این گونه اعتبار سازی است و بر اثر تداوم به صورت یک "فکر متراکم" (طباطبایی، ۱۳۷۲، ص ۲۱۳) درآمده است. این فرایند زاینده و پوینده‌ای است که در حیات بشر تداوم دارد.

احساسات و خواهش‌های قوای فعاله همگی نشانه نیاز آدمی به کمال است. کمال همان رفع نقص و ارضای نیاز است (طباطبایی، ۱۳۷۲، ص ۲۲۵). این دستگاه اعتبار

۱. علامه معتقد است که برای صدور هر فعلی از انسان نیاز به اعتبار «باید» است که ایشان آن را «وجوب عام»

سازی وسیله‌ای برای تحقق کمال آدمی است.

بر این اساس می‌توان گفت که، به‌زعم علامه، منشاء "باید" یک نیاز است و در واقع ترجمه‌ی نیاز به زبان عملی همان، "باید"، است و این نیاز در ذات و نهاد آدمی است چون انسان حُب ذات دارد (طباطبائی، به‌نقل از حسین ازدری، ۱۳۸۰). و این نقطه آغاز حرکت آدمی است. بر این اساس ایشان به نوعی خودگرایی روانشناختی^۱ معتقد است. همین حُب ذات، حرکت وی را به سوی اجتماع و اعتباریات دیگر موجب می‌شود. علامه می‌نویسد: "ما می‌گوییم انسان با هدایت و تکوین پیوسته از همه سود خود را می‌خواهد (اعتبار استخدام) و برای سود خود سود همه را می‌خواهد (اعتبار اجتماع) و برای سود همه عدل اجتماعی را می‌خواهد (اعتبار حُسن عدالت، قبح ظلم)" (طباطبائی، ۱۳۷۲، ص ۲۰۹).

اعتباریات اخلاقی بدینسان از همان طبیعت خودگرا و استخدام‌گر برمی‌خیزد و شکل می‌گیرد. این اعتباریات گرچه فطری نیستند، چون با هدایت فطرت و طبیعت شکل گرفته به صورت طبیعت ثانویه درمی‌آید. یعنی آدمی به سبب ضرورت‌های فردی براساس اصل استخدام به اجتماع روی می‌آورد. همین ضرورت او را به حیات اخلاقی نیز می‌کشاند. لذا آدمی در نگاه نخست اخلاقی نیست. آهسته آهسته نیازهایش او را به سوی حیات اخلاقی می‌کشاند. همان‌گونه که او را به سوی "حیات اجتماعی" هدایت کرده است.

نسبی بودن و مطلق بودن ارزش‌ها

یکی از مسائل مهم ارزش‌شناسی مسئله نسبییت و اطلاق ارزش‌هاست. سؤال این است که آیا ارزش‌های مطلق داریم یا تمامی ارزش‌ها نسبی و متغیرند؟

۱. براساس این دیدگاه Psychological Egoism ما چنان ساخته شده‌ایم که همواره به دنبال سود و زیان خودمان هستیم یا همیشه کاری می‌کنیم بیشترین غلبه خیر بر شر را به ما می‌دهد. یعنی حُب ذات تنها اصل اساسی در سرشت آدمی است (فرانکنا، ترجمه صادقی، ۱۳۷۶).

حال اگر این سؤال را به متون منتسب به علامه عرضه کنیم چه پاسخی دریافت خواهیم کرد؟ به نظر می‌رسد که در ظاهر دو پاسخ متفاوت از او شنیده می‌شود. در المیزان حکم به اطلاق ارزش‌های اخلاقی داده است و در اصول فلسفه و روش رئالیسم به نسبی بودن ارزش‌ها حکم کرده است.

روشن است که در المیزان به صراحت و روشنی نسبت‌گرایی را رد می‌کند، اما در دیدگاه وی اطلاق مفهومی مورد تأیید است؛ یعنی مثلاً حُسن و قبح عدالت به عنوان یک مفهوم کلی همیشه وجود داشته و هیچ‌گاه نبوده است که جامعه‌ای فاقد حُسن و قبح بوده یا صفت عدالت را قبح بشمارند. ارزش‌ها به شکل مفهومی مطلق هستند و به صورت مصداقی، نسبی، یعنی حُسن و قبح به طور مطلق در خارج یافت نمی‌شود (المیزان، ج ۲). عدالت مفهوماً و مطلقاً حُسن است و مصادیق آن در طول زمان تغییر و تحول می‌یابد. انسان همیشه در مسیر تحول عوامل اجتماعی رضا می‌دهد که همه احکام و قوانین اجتماعی به طور دفعی و تدریجی تغییر یابد، ولی هیچ‌گاه راضی نمی‌شود که صفت عدالت را از وی سلب کرده ظالمش بنامند (المیزان، ج ۵، ص ۱۴). لذا به اعتقاد ایشان نسبت‌گرایان مرتکب مغالطه مفهوم و مصداق شده‌اند.

در نظریه اعتباریات نیز این‌گونه آمده است که اعتباریات قالب‌هایی هستند که مصادیق متفاوت و متعدد را در برمی‌گیرند. این قالب‌ها خود تغییر نمی‌کنند اما مظهر آنها متفاوت است. احکام اعتباری که احکام اخلاقی هم از جمله آنهاست به صورت منطقی از قضایای حقیقی قابل استنتاج نیستند؛ در عین حال، بی‌اساس هم نیستند. یعنی فرایند تکوین ارزش‌ها ناظر به واقعیت هاست. این احکام (عملی) بالاخره سر از اقتضائاتی در می‌آورد که دائماً در طبیعت انسان هست (المیزان، ج ۲، ص ۳۱۹).

براین اساس، بشر به هدایت طبیعت و فطرت که ویژگی مشترک انسان‌هاست به ارزش‌هایی می‌رسد که به سبب داشتن مبنای ثابت (المیزان، ج ۳۱، ص ۲۸۷) دارای ثبوت و دوام است. چنین تحلیلی را علامه طباطبایی در بحث مفصلی در خصوص اطلاق، نسبت در ارزش‌های اخلاقی در جلد دوم المیزان طرح نموده است. به زعم ایشان، صفات منشی مانند شجاعت و عفت برخاسته از شرایط طبیعی آدمی است.

طبیعت آدمی به گونه‌ای است که وی را به شکل‌دهی این صفات هدایت می‌کند، لذا این ارزش‌ها دائمی هستند.

در یک تحلیلی نهایی، احکام عملی اعتباری در مرحله نخست مبتنی است بر واقعیت‌های وجود آدمی که ویژگی‌های اساسی و محوری دارد و به فطرت و طبیعت از آن یاد می‌شود، و از سوی دیگر به کمال و سعادت آدمی ناظر است. لذا می‌توان از طریق نظریه اعتباریات به ارزش‌های محوری رسید که ریشه در نهاد آدمی دارد که در همگان یکسان است. این دیدگاه علامه طباطبائی نباید این تصور را ایجاد کند که ایشان به سوی نظریه ارزش‌شناسی طبیعت‌گرایانه حرکت کرده است. هم چنانکه برخی این دعوی را دارند^۱، اما آنچه مراد و مقصود ایشان است این است که در طبیعت آدمی احساسات و تمایلاتی وجود دارد که وی را به سوی اعتبار احکام خاصی هدایت می‌کند و این سخن به این معنی نیست که هرچه طبیعی است خوب است. به عبارت دیگر دیدگاه علامه شامل مغالطه طبیعت‌گرایانه^۲ نمی‌شود که مور آن را طرح کرده است (مور^۳، ۱۹۶۶) به سخن روشن‌تر، به نظر علامه طباطبائی احساسات و نیازهای آدمی عامل و علت شکل‌گیری احکام اعتباری (ارزش‌ها) است نه این که خوب بودن را در طبیعی بودن قرار داده باشد (وارنوک، ۱۳۶۱).^۴

۱. عبدالکریم سروش در کتاب دانش و ارزش، ضمن تحلیل دیدگاه علامه، بیان می‌دارد که نظریه ارزش‌شناسی

ایشان یک نظریه طبیعت‌گرایانه است (سروش، ۵۸).

۲. در این مغالطه (Naturalistic Fallacy) «خوب بودن» مساوی «طبیعی بودن» گرفته می‌شود، یعنی اصطلاحاً

اخلاقی را به صورت وصف طبیعی بیان می‌کند. مثل اینکه گفته شود «لذت خوب است» (فرانکنا، ترجمه

صادقی، ۱۳۷۶)

3. Moore

۴. مطلب مذکور از توضیحات مترجم کتاب، صادق لاریجانی، نقل شده است.

فعل اخلاقی

بر اساس دیدگاه هستی‌شناسی وی در مورد علیّت، هر معلولی تا ضرورت نداشته باشد موجود نمی‌شود و این ضرورت را علت به آن می‌دهد (طباطبایی، ۱۳۵۹، ص ۴۶۲) نسبت ضرورت مذکور که بین علت و معلول وجود دارد در وهله اول ضرورت بالقیاس است و دوم بین معلول و علت تامه است نه معلول و اجزای علت؛ زیرا بین معلول و اجزای علت نسبت امکان بالقیاس^۱ وجود دارد. به طور مثال، آب در مقایسه با اکسیژن تنها امکان بالقیاس دارد که وجود پیدا کند. همین رابطه نیز در افعال آدمی دیده می‌شود. چون اجزاء علت افعال آدمی بسیارند. فعل نسبت به هر یک امکان بالقیاس دارد و نسبت به کل علت ضرورت (طباطبایی، ۱۳۵۹). بنابراین، اختیار عبارت است از نسبت امکان بین فعل و علت ناقصه آن.

با این تحلیل، علامه طباطبایی دو گروه منکرین اختیار^۲ و طرفداران اراده آزاد^۳ دچار مغالطه علت تامه و علت ناقصه می‌پندارد (طباطبایی، ۱۳۵۹). یعنی نیازی نیست که برای تعمیم قاعده علیت اراده را از آدمی بگیریم یا برای اثبات آزادی آدمی آن قاعده را از عمومیت بر رفتار آدمی مستثنی سازیم. به زعم علامه، بدون قبول اراده و اختیار نمی‌توان فعل را به فاعل نسبت داد و لذا می‌توان هر فعلی را به هر فاعلی نسبت داد. اراده است که حلقه نهایی علل ناقصه را تکمیل می‌کند و فعل را تحقق می‌بخشد. وقتی تمامی علل لازم برای فعل حاضر باشند اراده آن را کامل کرده فعل تحقق می‌یابد. بدین سبب ایشان فعل فاعل بالجبر را هم ارادی می‌دانند. زیرا عوامل جبری تا مرحله مقدم بر اراده تأثیر دارد (المیزان، ج ۱). به هر حال، بر اساس دیدگاه هستی‌شناسی علامه، اصالت وجود و تشکیک وجود فعل پرتوی از وجود فاعل است.

علامه طباطبایی بر اساس این دیدگاه عوامل زمینه‌ساز یا هلیل ناقصه را در شکل‌گیری

۱. امکان بالقیاس عبارت است از رابطه معلول با علت ناقصه خودش.

2. Determinism

۳. اراده آزاد (Freewill)، یعنی اراده‌ها از رابطه ضروری بین علت و معلول.

افعال آدمی مؤثر می‌داند، اما دخالت آنها تا حد اقتضاء است، یعنی آنها نمی‌توانند، اختیار را از فرد سلب کنند. یک گروه از عوامل اقتضایی، عوامل فردی است که به شاکله‌ها معروفند (المیزان، ج ۲۵، ص ۳۲۴) یکی از انواع شاکله‌ها، شاکله‌های خلقتی (جسمانی) است که ناشی از فعل و انفعال جهازات بدنی است (المیزان، ج ۲۵، ص ۳۲۴). شاکله دیگر شاکله خُلقی است که شامل عادات و ویژگی‌های منش و روانی فردی است. این شاکله‌ها علی‌رغم تأثیر غیرقابل انکارش اما تا حد اقتضاء در رفتار مداخله می‌کنند؛ یعنی فرد می‌تواند بر خلاف شاکله‌هایش رفتار کند. بر این اساس ایشان با جبر روانی مخالف است.

یکی دیگر از عوامل زمینه‌ساز در شکل‌گیری رفتار انسانی، محیط انسانی، آداب و رسوم، فرهنگ، عادات اجتماعی است که آدمی را به موافقت با خود فرا می‌خواند. آدمی دارای محرکی قوی است که وی را به موافقت با هنجارهای رایج و سازگاری با اجتماع دعوت می‌کند. این عامل هم علی‌رغم قدرت شگرفی که دارد تأثیرش تا حد اقتضاء است و آدمی قادر است بر خلاف آن نیز عمل کند (المیزان، ج ۲۵، ص ۳۲۴). لذا جبر اجتماعی نیز با اندیشه وی سازگاری ندارد.

به‌طور کلی به جز این عوامل زمینه‌ساز که ذکر شد، عوامل مؤثر در شکل‌گیری افعال به شرح زیر است:

۱. قدرت. عامل قدرت در بردارنده چند عامل جزئی‌تر است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ص ۲۲۸).

الف. مبدئیت. منظور از مبدئیت فعال بودن در ظهور فعل است نه حالت انفعالی داشتن و پذیرش اثر.

ب. آگاهی به خیر بودن فعل، که این خیر بودن به غایت و نتایج برمی‌گردد. علامه متفکری است که بین فعل و غایت رابطه علی قائل است. فعل برای ارتباطش با علت فاعلی‌اش به سبب وجود صفت اختیار در آدمی به غایت نیز مرتبط است (طباطبایی، ۱۳۵۹، ص ۵۳۳)؛ و در همین جاست که نقش آگاهی به خیر بودن فعل آشکار می‌شود. "ما در افعال اختیاریه خودمان که معمولاً باتفکر و تروی برای رفع

احتیاجات وجودی انجام می‌دهیم غایت و غرضی داریم که با وی نقص خود را تکمیل می‌کنیم" (طباطبایی، ۱۳۵۹، ص ۵۳۴). آگاهی به خیر بودن فعل در حقیقت آگاهی به ارتباط فعل با کمالات امکانی بالقوه خود و نقایص موجود و بالفعل خود است. بنابراین، تناسب فعلی با غایت و عدم تناسب نتایجش با آن فعل را اعتبار حسن و یا قبح می‌دهد. همان‌گونه که اشاره شد، به‌زعم علامه دو نوع حُسن داریم، حُسن فاعلی که همان اعتباری است که فاعل به‌زعم ارتباط فعل و نتایجش با نیازهای وجودی‌اش به فعل می‌دهد و حُسن فعلی که صفت فعل فی‌نفسه است (طباطبایی، ۱۳۷۲)، که البته این حُسن اخیر در تحلیل نهایی به اولی برمی‌گردد؛ چیزی که هست، توافق فاعل‌ها بر حُسن فعلی یا افعال خاص، آنها را به یک حُسن اعتباری جمعی مشترک مبدل می‌سازد.

۲. شوق. پس‌از آگاهی فرد از این که فعلی با نیازهایش ملایم است، یعنی برای او خیر است؛ به آن فعل شوق پیدا می‌کند شوق جلب شدن و کشیده شدن نفس به سوی امری است. در واقع این کیفیت نفسانی مغایر با عامل قبل است (طباطبایی، ۱۳۷۴).

۳. اراده. پس‌از تحقق آگاهی به خیر بودن فعل و ایجاد شوق، اراده حادث می‌شود. در واقع حلقه پایانی عوامل تحقق بخش یک فعل است. این عامل نیز از دو عامل قبل متمایز است (طباطبایی، ۱۳۷۴).

دلالت‌های نظریه ارزش‌شناسی در تربیت اخلاقی

هدف

علامه اعتقاد دارد که تعلیم و تربیت دانشی عملی است (طباطبایی، ۱۳۷۲)، لذا شامل مجموعه‌ای از گزاره‌های اعتباری است که راهنمای عمل مربی می‌باشد. هدف، اصل و روش سه‌گروه از گزاره‌های اعتباری هستند که در یک نظریه تربیتی نقش محوری و اساسی دارند. اهداف، گزاره‌های هنجاری یا ارزشی هستند که غایت و آمال فرایند تربیت را نشان می‌دهد و به وضعیتهایی اشاره می‌کند که در ساحت وجودی انسان قابل تحقق است (باقری، ۱۳۷۴ الف)؛ یعنی کلیت وجود آدمی را در برمی‌گیرد که گاه کلی و غایی نامیده می‌شوند و گاه جزئی و ویژه است که به برخی ابعاد وجودی عنایت

دارد. اصول نیز گزاره‌های اعتباری‌اند که راهنمای عمل مریبان می‌باشند و روش هم به همین سان اما به نحو مشخص‌تر (باقری، ۱۳۷۴، ۱۳۸۰).

اولین "بایدی" که بشر را به عالم اعتباریات رهنمون می‌سازد بایدی است که از درون حیات بشر می‌جوشد؛ یعنی نیازها و خواست‌های بشر. در حقیقت بایدی‌ها ترجمه عملی ذهنی همین نیازها هستند (غفاری، ۱۳۸۱). بشر بر اساس نیروی حب ذات، این اعتبار بنیادی را وضع می‌کند که: باید هرچه را ممکن است در راه کمال به استخدام خود درآورم و سعادت‌مند زندگی کنم (علامه طباطبایی، ۱۳۷۲). لذا او تلاش می‌کند از امکانات موجود برای کمال خود استفاده کند (المیزان، ج ۱). در این مسیر، او به موجوداتی شبیه خود برخورد می‌کند که با استفاده از آنها می‌تواند بخشی از نیازهای خود را مرتفع نماید. لذا بشر از اعتبار استخدام به اعتبار اجتماع می‌رسد و بدینسان کمال خود را در حیات اجتماعی و زندگی جمعی ملاحظه می‌کند (المیزان، ج ۲)، زیرا نواقص وی آن‌چنان است که به تنهایی قادر نیست آنها را تکمیل نماید (المیزان، ج ۳۱).

بر اساس مقدمات فوق، می‌توان نتیجه گرفت که زندگی و حیات اجتماعی سعادت خیز که در آن کمالات ممکن در آدمی محقق شود هدف اساسی و بنیادی حیات دنیوی است، یعنی استکمال آدمی بالیدن و حرکت وی به سوی غایت است. بر این اساس، کمال و سعادت با تشکیل این جنس از جامعه ممکن خواهد بود. کمال و سعادت مذکور متناسب با ویژگی‌های حقیقی آدمی است و از آنجا که آدمی ترکیبی از جسم و روح است کمالات وی هم‌با این ویژگی‌ها مرتبط می‌باشد (المیزان، ج ۳). رشد اجتماعی و آمادگی و قابلیت‌های زندگی اجتماعی هدف اساسی است که زمینه تحقق سعادت فرد است، لذا بین کمال جامعه و کمال فرد به گونه‌ای ارتباط وجود دارد.

بشر از طریق اصل استخدام به اعتبار اجتماع می‌رسد و بعد از اعتبار اجتماع به اعتبار حسن عدالت می‌رسد، و این اعتبار، کیفیت حیات اجتماعی را تعیین می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۲).

آدمی آنگاه به کمال می‌رسد که در اجتماع سنت‌ها و قوانین صالحه حکومت کند. این قوانین با ضمانت اخلاقی اعضای اجتماع عملی می‌شود. لذا یکی از ضرورت‌های

حیات اجتماعی سعادت خیز، کمال اخلاقی در بعد فردی و اجتماعی است. در بعد اجتماعی بشر ساز و کارهای نظام اجتماعی خود را به گونه عام و سازوکارهای نظام اخلاقی خود را به گونه‌ای خاص کامل می‌کند و وجود می‌بخشد (المیزان، ج ۷) و در بعد فردی پذیرش و درونی نمودن دستگاه اخلاقی و تعهد و عمل به بایدها شرط ضروری برای ایجاد جامعه سعادت خیز است. زیرا جامعه در مسیر کمال انسانی حرکت نخواهد کرد مگر اینکه قوانینش اولاً بر اساس اخلاق تأسیس شود و دوم اینکه پشتوانه‌اش دل‌های مردم باشد (المیزان، ج ۲۱).

بنابراین، هدف نظام تربیتی این است که در افراد اجتماع، کمال اخلاقی را ایجاد نماید، و این کمال مترادف است با فاعل اخلاقی بودن. یعنی غایت تربیت در حوزه اخلاق تربیت فاعل اخلاقی است؛ زیرا تحقق کمال مستلزم عمل و فعل متناسب است.

اهداف ویژه

بعد از مشخص کردن غایت تربیت اخلاقی به این مسئله می‌رسیم که فاعل اخلاقی چه ویژگی‌هایی را باید دارا باشد یا این که چه دانش و مهارت‌هایی را دارا باشد.

اعتبار سازی

یکی از اهداف تربیت اخلاقی پرورش مهارت اعتبار سازی است. قبلاً گفته شد که اعتباریات بر حسب نتایجی که در زندگی به همراه دارند، اعتبار می‌شوند. به عبارت دیگر، آدمی وقتی هنجار و ارزشی را می‌پذیرد که این اعتبارها، از یک سو با نیازها و خواست‌های افراد اجتماع تناسب داشته باشد و از سوی دیگر نتایجش این نیازها را برطرف سازد. بنابراین، در صورتی که دانش آموزان با این حوزه درگیر شوند، لازم است قادر باشند که برای وجود این ارزش‌ها دلایلی اقامه نمایند یا دلایل وجودی آن‌ها را تجزیه و تحلیل کنند. به سخن دیگر، نتایج ارزش‌ها را در حیات فردی و اجتماعی

بررسی کرده و ارائه دهند.^۱ همچنین می‌توان شرایطی فراهم کرد تا دانش‌آموزان برای مجموعه‌ها و گروه‌های مختلفی که به تناسب در آموزشگاه شکل می‌گیرد هنجارها و قواعدی وضع کنند و در وضع قواعدی در کلاس و آموزشگاه مشارکت نمایند.

گرایش‌های ارزشی

جنبه عاطفی در تربیت اخلاقی جایگاه خاصی دارد. و الایش عواطف و احساسات و تشکیل گرایش‌های نسبتاً پایدار در عواطف و احساسات، فرد را پیوسته متوجه ارزش‌ها و افعال پسندیده می‌نماید. علامه طباطبایی، در (المیزان، ج ۲) بحث مفصلی درباره شکل‌گیری ویژگی‌های پایدار منشی طرح کند. به زعم ایشان آدمی بر اساس راهنمایی طبیعت به سوی شکل دادن به صفات منشی خاص پیش می‌رود و به عبارتی به انگیزه‌ها و تمایلات و عواطف خود نوعی سامان ارزشی می‌دهد.

همچنین ایشان در تحلیل مکاتب اخلاقی، آنها را به سه گروه عقلی، دینی عام، و قرآنی تقسیم می‌کند (المیزان، ج ۲). معیار این تقسیم بندی انگیزه‌هایی است که فرد را به وادی حیات اخلاقی می‌کشاند. در مکتب نخست، انگیزه مطرح محبوبیت اجتماعی و کسب فضایل روانی است؛ در مکتب دوم، کسب سعادت ابدی و حیات آخری و فضایل معنوی؛ و در مکتب سوم، انگیزه جشق به خدا طرح می‌شود. به بیان دیگر، می‌توان گفت که این سه مکتب مراتبی از انگیزه‌ها را در برمی‌گیرد. هرچند در جهت امر واحدی به نام اخلاق و عمل اخلاقی قرار دارند. لذا انگیزه‌ها و عواطف نقش مهمی در تشریف به حیات اخلاقی بازی می‌کنند. بنابراین، در یک نظام تربیت اخلاقی جامع باید به سطوح مختلف انگیزه‌ها توجه نمود. انگیزه‌های مثبت و بارور از ارزش‌ها- همان دستگاه حسن فاعلی- نقش ارزنده‌ای در تصمیمات و افعال اخلاقی دارد. از همین منظر است که علامه طباطبایی بین اخلاق و ایمان رابطه برقرار می‌نماید. به نظر ایشان نوعی تعامل بین

۱. در جنبش‌های آموزش اخلاق در کشورهای مختلف به این هدف توجه شده است رویکردهایی نظیر تحلیل

ارزش‌ها (value Analysis) (ریان، ۱۹۹۵) و گفتن ارزشی (احمد مهدی، ۱۳۷۵) از آن جمله‌اند.

باورهای دینی - ایمان - و باورهای ارزشی اخلاقی وجود دارد که به شکلی همدیگر را تقویت می‌نمایند.^۱

شناخت ارزش‌ها و مفاهیم اخلاقی

شناخت خوب و بد، باید و نباید در حد ممکن لازمه تحقق فعل اخلاقی بوده و برای کمال اخلاقی فرد ضرورت دارد. از عوامل مؤثر در تحقق فعل یا، به بیان علامه، قیود قدرت آگاهی فرد به خیر بودن فعل است (طباطبایی، ترجمه شیروانی، ۷۴). بدون این آگاهی، فعل به صورت یک فعالیت تصادفی غیر اختیاری در خواهد آمد. بر این اساس، شناخت فضایل اخلاقی - محمول‌ها و موضوعات اخلاقی^۲ برای انجام فعل اخلاقی لازم است. چنانچه گفته شد در مسئله نسبی بودن و مطلق بودن ارزش‌ها، ایشان به اطلاق مفهومی و نسبییت مصداقی رأی داده است (المیزان، ج ۲). براین اساس، شناخت موضوعات، محمول‌های ارزشی برای عمل اخلاقی ضرورت می‌یابد؛ زیرا در موقعیت‌های اخلاقی به کمک آن‌ها قادر به شناخت مصادیق خواهد بود. روشن است که نباید تمامی فرایندهای تربیت اخلاقی به این جهت معطوف شود، زیرا انتقال صرف محتوا نمی‌تواند منجر به تربیت فاعل اخلاقی شود. لذا در تربیت اخلاقی نیز می‌بایست به غیر از محتوا^۳ به ساخت^۴ تربیت اخلاقی نیز توجه کرد. یعنی روش‌ها و معیارهای تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرد. تأکید بیش از حد بر محتوا، تربیت اخلاقی را نیز به سوی

۱. کلبرگ (Kohlberg, 1971) که گرایشی شناختی نسبت به تربیت اخلاقی دارد معتقد است علاوه بر رشد ظرفیت داوری، تربیت اخلاقی باید فرد را در به‌کارگیری این توانایی تحریک کند. یعنی به پرورش عواطف در تربیت اخلاقی اهمیت می‌دهد. همچنین جان ویلسون (j.wilson) که او نیز گرایش شناختی دارد، به نقش آرزوها و عواطف در اخلاق تأکید می‌ورزد (Laughlin, Halstead, 2000).

۲. محمول‌ها مانند خوب و بد حُسن و قبح و موضوعات مانند صداقت، امانت، خیرخواهی، وفای به عهد، و عدالت و...

القاء و تلقین^۱ پیش می‌برد^۲. با این همه، داشتن یک ساخت مناسب برای برنامه تربیتی اخلاقی کفایت نمی‌کند و علاوه بر آن به محتوا هم باید توجه داشت، زیرا بدون محتوا یک برنامه تربیتی واقعی قابلیت اجرا ندارد^۳.

این هدف مبتنی بر مبنای نسبییت و اطلاق ارزش‌هاست. پذیرش ارزش‌های نسبی وجود چنین ویژگی را در فاعل اخلاقی ضروری می‌نماید. از آنجا که در گروه‌ها و طبقات و جوامع و حتی افراد، ارزش‌های متفاوت در سطح مصادیق دیده می‌شود. پذیرش و تحمل این تفاوت‌ها نه تنها نشانه سلامت روانی بلکه رشد اخلاقی است.

اصول تربیت اخلاقی

اصل در اینجا به معنای گزاره‌های بایدی هستند که راهنمای عمل مربی می‌باشند. این اصول از مبانی فلسفی ارزش‌شناسی علامه طباطبایی به دست آمده است.

اصل نتیجه‌گرایی

این اصل در راستای هدف اعتبارسازی است، زیرا در ساختن اعتباریات، پیامد و نتایج اعمال امری اساسی است. اعتباریات، ارزش‌ها، به اعتبار نتایجشان تولید می‌شوند که همان رفع نقص و کسب کمال است (طباطبایی، ۱۳۷۲). کاربرد این اصل در تعلیم و تربیت اخلاقی همان ارتباط افعال اخلاقی با نتایج آنها - کمال و سعادت - است. به هر

1. Indoctrination

۲. برخی رویکردهای تربیت اخلاقی چون تبیین و توضیح ارزش‌ها (Value Clarification) بر ساخت متمرکز هستند. آنها اعتقاد دارند که معلم نباید نظام ارزشی خود را به کودکان تحمیل کند. بنابراین، کودکان باید تفکر و استدلال اخلاقی را کسب کنند. کلبرگ که رویکردی مشابه داشته در اواخر دیدگاه خود را تغییر داده و معتقد شده است که تربیت اخلاقی نیازمند حدی از تلقین است. (باقری، ۱۳۷۴ الف).

۳. ویلیام فرانکنا به ضرورت وجود تعدادی از هنجارها و ارزش‌های مشخص (فضایل) در راستای تربیت

صورت، برای دعوت انسان‌ها به افعال اخلاقی نیازمند توجه آنها هستیم. بدون این توجه، دعوت مبنای درستی نخواهد داشت. به عبارت دیگر یکی از ملاک‌هایی که بر اساس آن می‌توان درباره اعتبارها و ارزش‌ها داوری کرد نتایج حاصل از این اعتبارهاست.

در دیدگاه علامه، هر اعتباری در جهت منافع و مصالح اجتماع و فرد وضع می‌شود. نتایج اعتباریات امری واقعی است، لذا می‌توان به گونه‌ای تجربی آنها را مطالعه و بررسی کرد، به این صورت که بشر در جریان تکامل خود پیوسته اقدام به وضع اعتباریات می‌کند و با سنجش نتایج آنها با منافع مصالح (سعادت و کمال) آنها را تأیید یا لغو کرده یا تغییر می‌نماید.

در جریان تربیت اخلاقی، در صورتی که به نحوی بتوان بین اعتباریات اخلاقی و نتایج آن، یعنی تأثیری که در سعادت و کمال فردی و اجتماعی دارد، ارتباط برقرار نمود؛ بهتر می‌توان افراد را به اعمال اخلاقی دعوت کرد. این اصل یکی از اصول محوری در دیدگاه ارزش‌شناسی علامه است که به انتخاب رویکرد خاصی در تربیت اخلاقی منجر می‌شود، و در بحث روش‌ها به آن اشاره می‌شود.

اصل تعالی عاطفی

این موضوع در بخش مبانی ارزش‌شناسی مورد بحث قرار گرفت. در اینجا جهت روشنی بیشتر و به عنوان یک اصل راهنمای مربی مورد توجه قرار می‌گیرد. بخش مهم و اساسی وجود ما دستگاه عاطفی ماست. تأثیر این دستگاه - نفیاً و اثباتاً - در کمال اخلاقی غیرقابل انکار است. این اهمیت تا جایی است که برخی نحله‌های اخلاقی، کلیت اخلاق را به آن کاهش می‌دهند؛ مانند عاطفه‌گرایان که مبنای اخلاق و ترجیحات ارزشی را عواطف و احساسات فردی می‌پندارند (هودسون^۲، ۱۹۷۰).

در دیدگاه علامه طباطبایی، منبع و منشاء روی آوردن آدمی به تولید اعتباریات،

احساسات درونی ناشی از دواعی و انگیزه‌هاست. این انگیزه‌ها و دواعی در ابعاد جسمانی و روانی منشاء تولید ادراکات اعتباری و ارزش‌ها هستند. ارزش‌های اخلاقی نیز ریشه در همین نیازها دارد. علی‌رغم این که انسان موجودی استخدام‌گر و خودگراست، به سوی شکل دادن به ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی پیش می‌رود. زنجیره اعتبار استخدام و اعتبار اجتماع و اعتبار عدالت (طباطبایی، ۱۳۷۲) چنین سیری را به تصویر می‌کشد؛ یعنی ساختار روانی آدمی بشر را به سمت و سوی تولید این ادراکات - ارزش‌ها - سوق می‌دهد. منشاء این‌ها همان عواطف و احساساتی است که طبیعت در نهاد انسان قرار داده است. حُسن فاعلی نیز تحت تأثیر همین انگیزه‌ها و دواعی است. لذا در صورتی انگیزه‌ها و احساسات مثبت قدرت بیشتری داشته باشند امکان بروز افعال اخلاقی بیشتر می‌شود.^۱

ایجاد جو اخلاقی

فضا و جو حاکم بر محیطی که فرد در آن قرار گرفته است تحریک‌کننده بوده و می‌توند او را به سوی افعالی خاص سوق دهد. انتظارات محیط نمی‌تواند یک فعل را تا حد ضرورت برساند، بلکه تنها نقش اقتضایی دارد (المیزان، ج ۵)؛ یعنی علامه صراحتاً با جبر محیطی مخالف است و ایجاد جو اخلاقی در یک محیط به ویژه محیط آموزشی به معنای القاء و تلقین نیست. اراده عامل ضرورت بخش هر فعلی به ویژه فعل اخلاقی است نه فقط انتظارات محیط یا آداب و رسوم حاکم بر محیط؛ زیرا هر فردی می‌تواند بر خلاف این انتظارات و هنجارها عمل نماید. با این حال این انتظارات و هنجارهای حاکم

۱. به اعتقاد دیوید کار و استوتل (Carr & Steutel) محدود کردن تربیت اخلاقی به اکتساب مطالب شناختی (اخلاقی) درست نیست. تمسک فرد به آنها در ترکیب با آمادگی‌های انگیزشی او اهمیت دارد نه به تنهایی، به‌زعم کار، نظریه‌هایی که تنها به بعد شناختی و افزایش توان استدلال اخلاقی توجه می‌کنند قادر نیستند که فاصله بین عمل و نظر را به درستی پرکنند (غفاری و باقری، ۱۳۸۰). کلبرگ که از نظریه پردازان شناختی در تربیت اخلاقی

است، روش‌های بحثی را در رشد رفتار اخلاقی ناکافی می‌داند (Kilpatrick, 1993).

برفضای حاکم، نوعی ایجاد آمادگی و دعوت است.

به زعم علامه، جامعه به گونه‌ای حیات مستقل از افراد؛ دارد یعنی قوانین و سنتی مستقل از افراد دارد. در عین حال استقلال نسبی افراد محفوظ است و فرد به کلی در حیات جمعی منحل نمی‌شود، اما حیات جمعی در فرد نفوذ می‌نماید (طباطبایی، به نقل از امید، ۱۳۸۰، ص ۹۱). از سوی دیگر، قوانین و سنت‌های جامعه یا همان ارزش‌های اجتماعی در نهایت به فرد برمی‌گردد و ریشه در حُسن فاعلی افراد جامعه دارد (طباطبایی، ۱۳۷۲) که به فکر متراکم واحد و مستقل یعنی همان اعتباریات اجتماعی، تبدیل شده است. بنابراین، جو حاکم بر اجتماع کاملاً مستقل از تمایلات افراد نیست و این تمایلات مشترک است که اعتباریات مشترک و انتظارات مشترک را می‌سازد. از منظر تربیتی، آنچه جو حاکم بر یک آموزشگاه را می‌سازد ارزش‌ها و قوانین و سنت‌هایی است که مقبولیت یافته است و به عبارت دیگر خود دانش‌آموزان و اعضای دیگر جامعه مدرسه با مداخله در تأیید و تحکیم جو اخلاقی را به وجود می‌آورند. به عبارت دیگر، نوعی مشارکت و متابعت در این اصل وجود دارد. مشارکت به معنی ایجاد و توسعه اعتباریات سودمند و مؤثر-اصل نخست- و متابعت و تأثیر گرفتن از این فضا که به درستی آماده شده است.^۱

روش

همان‌گونه که در مباحث گذشته اشاره شد، اعتباریات به واسطه رابطه‌ای که با غایات آدمی (کمال و سعادت) دارند، اعتبار می‌یابند. این‌ها دانش‌هایی هستند که بشر برای رسیدن به اهداف خود به وجود می‌آورد. آنچه مسلم است، از نظر طباطبایی، کمال و سعادت (غایات) از جنس اعتباری نیست بلکه حقیقی است (طباطبایی، ۱۳۵۲). عقل

۱. برخی تحقیقات نشان داده است که بین جو آموزشگاه و میزان خشونت در مدرسه رابطه وجود دارد، یعنی مدرسی که دارای میزان خشونت و جرم کمتری بوده‌اند، دانش‌آموزان آن جو حاکم بر مدرسه را عادلانه و منصفانه توصیف کرده‌اند (Leming, 1997).

قادر است آن غایت‌ها را بشناسد و اعتباریات متناسب و هماهنگ با آن تهیه و تدوین کند. بنابراین، اعتباریات براساس میزان ارتباط و نوع تأثیر آنها در تحقق غایات مورد سنجش قرار دارد.

تجربه و تفکر یکی از راه‌های بررسی اعتباریات است و با بررسی نتایج و دلالت‌های هر ارزشی می‌توان آنها را بررسی کرد. دعوت انسان‌ها برای حضور و تشریف به عالم ارزش‌ها، گرچه منشائی در ذات و درونشان دارد، به وسیله همین رابطه انجام می‌گیرد. به عبارت دیگر، در تربیت اخلاقی آگاهی دادن متربی از نتایج فعل و ارتباطش با سعادت و کمال (خیر) می‌تواند نقش اساسی و مهم در تربیت اخلاقی داشته باشد.

آگاهانندن نسبت به خیر اعتبار یا فعل به سبب متساوی‌الطرفین بودن رابطه مربی و متربی "شیوه ارشاد" نام نهاده شده است. از نظر علامه "ارشاد" شیوه‌ای است که در آن "امری" بدون منشاء مولویت صورت می‌گیرد (طباطبائی، ۱۳۷۲). لذا این روش نمی‌تواند اقتدار‌گرایانه و انفعالی باشد. در عین حال مربی ارزش‌هایی را که مورد پذیرش همگانی و اساسی و مهم است، به متربی عرضه می‌کند. عرضه ارزش‌ها به متربی نه از موضع تحمیل بلکه از موضع دعوت به همراه توجیه برای آن فعل یا ارزش انجام می‌گیرد. می‌توان گفت که رویکرد ارشادی در میانه رویکرد پدرسالارانه^۱ و رویکرد آزادمنشانه^۲ است.^۳

روشن است که توجیه رفتار می‌بایست با نیازها و علایق فرد ارتباط پیدا کند. زیرا در تالی جمله توجیه‌کننده موضوع "سعادت" طرح می‌شود و این مفهوم در معنای گسترده خود با نظام انگیزشی فرد مرتبط می‌شود. لذا، در این روش نه تلاش بر تحمیل

1. paternalist

2. Liberal

۳. این تقسیم‌بندی از دیوید کار است. در رویکرد اول اقتدار و سندیت مربی و ارزش‌هایش تعیین‌کننده است و متربی می‌بایست آن را بپذیرد در این رویکرد تمایل به سرکوب و تحمیل وجود دارد. در رویکرد آزادمنشانه به ارزش‌های فردی توجه می‌شود. به سخن دیگر، اساس ارزش‌هایی است که فرد به آن رسیده است. در این رویکرد تلاش می‌شود از تحمیل ارزش‌ها جلوگیری شود (غفاری و بافری، ۱۳۸۰).

ارزش‌هاست و نه ارزش‌ها کاملاً فردی شده و به دلایل و توجیحات ارزش‌ها بی‌توجهی می‌شود.

مآخذ

ازدری، حسین (۱۳۸۱). "رویکرد جامعه‌شناختی به ادراکات اعتباری علامه طباطبایی". آئینه مهر، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

احمدمهدی، عبدالحلیم (۱۳۷۹). تعلیم ارزش‌ها و وظیفه گمشده در نظام تربیتی، ترجمه فرزاد اسدی، کتاب تربیت اسلامی، معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش.

امید، مسعود (۱۳۸۱). نظری به زندگی و برخی آراء علامه طباطبایی، انتشارات سروش، تهران.

باقری، خسرو (۱۳۷۴ الف). نگاهی دوباره به تربیت اخلاقی. تهران: انتشارات مدرسه.

باقری، خسرو (۱۳۷۴ ب). "سه مغالطه رایج در مفهوم اجتماعی بودن"، ماهنامه تربیت، تابستان ۷۴.

باقری، خسرو (۱۳۸۰). پژوهش برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، تهران.

جوادی، محسن (۱۳۷۵). مسأله باید و هست. قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.

حایری یزدی، مهدی (۱۳۶۱). کاوش‌های عقل عملی. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

سرمد، زهره، بازرگان، عباس، حجازی، الهه (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

سروش، عبدالکریم (۱۳۶۶). تفرج صنع. تهران: انتشارات سروش.

سروش، عبدالکریم (۱۳۵۸). دانش و ارزش. تهران: انتشارات یاران.

غفاری، ابوالفضل؛ باقری خسرو (۱۳۸۰). تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار". نشریه دانشکده الهیات دانشگاه فردوسی، شماره ۵۳ و ۵۴، ص ۱۵۸-۱۸۳.

غفاری، حسین (۱۳۸۱). "فلسفه اخلاق از دیدگاه علامه طباطبایی"، همایش ملی میزان حکمت، تهران: صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.

طباطبایی، محمدحسین (بی‌تا)، المیزان، ج ۷، محمدرضا صالح کرمانی. قم: دارالعلم.

طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۳). المیزان، ج ۳۱، سید محمدباقر موسوی. تهران: کانون انتشارات محمدی.

طباطبایی، محمدحسین (۱۳۴۶). المیزان، ج ۳، محمد تقی مصباح یزدی. قم: دارالعلم.

- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۵). *المیزان*، ج ۲، سید محمدباقر موسوی. قم: دارالعلم.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۶۳). *المیزان*، ج ۲۵، سید محمدباقر موسوی. قم: انتشارات محمدی.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۴۶). *المیزان*، ج ۵، عبدالکریم نیری بروجردی. قم: دارالعلم.
- طباطبائی، محمدحسین (بی‌تا). *المیزان*، ج ۱، سید محمدباقر موسوی. قم: دارالعلم.
- طباطبائی، محمدحسین (بی‌تا). *المیزان*، ج ۲۱، سید محمدباقر موسوی. قم: انتشارات محمدی.
- تهران‌طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۲). *اصول و فلسفه روش رئالیسم*، ج ۲. تهران: انتشارات صدرا.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۵۹). *اصول و فلسفه روش رئالیسم*. ج ۱، ۲، ۳. دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- طباطبائی، محمدحسین (۱۳۷۴). *نهایه الحکمه*، علی شیروانی. قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- محمدی، مجید (۱۳۷۹). *نظام‌های اخلاقی در اسلام و ایران*. تهران: انتشارات کویر.
- نار، جنی، اف (۱۳۷۷). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان. تهران: سمت.
- وارنوک، جی (۱۳۶۱). *فلسفه اخلاق در قرن حاضر*. ترجمه: صادق لاریجانی. تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی،

Butler.D.(1968). *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*. 3 ed. NewYork.

Harpen and Row.

Curren.R.(2001). *Moral Education, From Encyclopedic of Ethics*. London: Routledge.

Kilpatrick. W.(1993). *Why Johnny cant tell right from wrong*. Touchstone.

Kohlberg.I.(1971)."Psychological view of Moral Education", *The Encyclopedia of Education*,
Deighton,I,C.(editor). New York: Mcmillan,

Mclaughlin.t.H, Halstead. J.M.(2000). John Wilson on moral education, *Journal of Moral Education*,
vol 20, No.3

Moor.G.E.(1966), *Pricipia Ethica*. London: Cambridge,

Leming.J.S.(1997). *Teaching value in social studies*. Education Southern Illionois University.

Hudson, W.D.(1970). *Modern Moral Philosophy*. New York: Anchor,

Phillips.S.H.(1998)."Axiology" *Encyclopedia of philosophy*. New York: Routledge, vol.1.

unes.D.D.(1960). *Drctionary of Philosophy*. New York: Philosophical Library.

yan.K.(1995). *Moral and Value Education*, New York: Pergamon,