

دوفصل نامه علمی - ترویجی

معرفت اخلاق

سال هشتم، شماره اول، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۳۹۶



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصل نامه «معرفت اخلاقی» به استناد ماده واحده مصوب ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه شماره ۱۰۸/الف مورخ ۱۳۹۰/۹/۲۳ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به شورای عالی حوزه‌های علمیه، از شماره ۵ حائز رتبه «علمی - ترویجی» گردید.

مدیر مسئول

محمود فتحعلی

سرمدبیر

احمدحسین شریفی

جانشین سردبیر

حسن محیطی اردکان

مدیر اجرایی

سجاد سلگی

صفحه آرا

محمد ایلاقی حسینی

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ

زمزم

سامانه ارسال و پیگیری مقالات

Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

حمید پارسانیا

دانشیار دانشگاه تهران

محسن جوادی

استاد دانشگاه قم

محمد سعیدی مهر

استاد دانشگاه تربیت مدرس

احمدحسین شریفی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمود فتحعلی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

مجتبی مصباح

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

احمد واعظی

دانشیار دانشگاه باقرالعلوم

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم،

اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۸۰

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

پيامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir

فروشگاه اینترنتی: http://eshop.iki.ac.ir

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com & noormags.ir

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید بر خوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط **WORD** با پسوند **Doc** از طریق وبگاه نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.

۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوا که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:
 - الف - ارائه کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله براساس شیوه زیر آورده می‌شود: نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر. نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.
۷. آدرس دهی باید بین متنی باشد: (نام نویسنده، سال نشر، صفحه)

ج. یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از چهار ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

تبیین سازگاری خودگرایی، دیگرگرایی و خداگرایی در نظام اخلاقی اسلام / ۵

سیدعبدالهادی حسینی / امیر خواص

نقد احساس گرایی آیر / ۲۱

افضل بلوکی / محمدعلی مصلح‌نژاد

ارزیابی شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای ... / ۳۵

مسلم چرایین / زهره مشکی‌باف مقدم / عاطفه صلواتی / فاطمه طلائی بيمرغی

نقد و اصول حاکم بر آن، در سیره علمی علامه طباطبائی / ۵۳

سیدضیاءالدین علیانسیب / فاطمه شاه‌محمدی

تغافل؛ شیوه مغفول در تربیت / ۶۹

فاطمه‌السادات موسوی ندوشن / سیدابراهیم میرشاه جعفری

شناسایی موانع تحقق تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده / ۸۳

حسن نجفی / محسن غنی

ملخص المقالات / ۹۹

۱۱۰ / Abstracts

تبیین سازگاری خودگرایی، دیگرگرایی و خداگرایی در نظام اخلاقی اسلام

کلیه سیدعبدالهادی حسینی / کارشناسی ارشد دین‌شناسی گرایش کلام مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ☞ seyvedhadihoseini@yahoo.com
امیر خواص / دانشیار گروه ادیان مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ☞ sajed1362@yahoo.com
دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۲۳ - پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۶

چکیده

همهٔ ادیان و مکاتب الهیاتی، مدعی راهبری و هدایت انسان به سوی سعادت و کمال هستند. در این میان، توجه به گرایش‌ها و امیال فطری یا غریزی انسان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. خداگرایی، خودگرایی و دیگرگرایی از جمله همین گرایش‌ها است. با توجه به اهمیت سعادت انسان، به‌عنوان غایت اصلی او در زندگی و نیز نشان دادن سازگاری و عدم تعارض میان گرایش‌های مورد بحث، این مقاله بر آن است تا با روشی توصیفی-تحلیلی و با ارائهٔ شواهدی از آیات و روایات در فرایند تحقیق، افزون بر تبیین این سازگاری و حل تداخل میان این گرایش‌ها، جامعیت نظام اخلاقی اسلام و معارف عمیق این آیین وحیانی را در مقایسه با سایر مکاتب اخلاقی نشان دهد. نظام اخلاقی اسلام، با تعیین «قرب اختیاری به خداوند»، به‌عنوان ملاک ارزش فعل اخلاقی و غایت قصوای اخلاق، ضمن تأکید بر امکان جمع میان گرایش‌های یاد شده و با محور قرار دادن خداگرایی و توصیه به انجام هر کاری برای کسب رضایت خداوند، روش جمع معقول و مناسبی میان آنها ارائه می‌کند. تبیین چگونگی این جمع، هدف اصلی این پژوهش می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: خودگرایی، دیگرگرایی، خداگرایی، نظام اخلاقی اسلام، نیت و انگیزه، قرب به خدا، ارزش.

سعادت و کمال انسان و چگونگی دستیابی به آن، یکی از دغدغه‌ها و مسائل مهمی است که در طول تاریخ بشر مطرح بوده است. از این رو، همه ادیان و مکاتب الهیاتی نیز مدعی راهبری و هدایت انسان به سوی کمال هستند. از آنجاکه انسان در وجود خویش، سه گرایش خودگرایی، دیگرگرایی و خداگرایی را به صورت غریزی یا فطری می‌یابد، در مسیر کمال و سعادت خویش، با پرسش‌هایی مواجه می‌شود. از جمله سازگاری یا عدم سازگاری این گرایش‌ها؛ چگونگی جمع آنها بر فرض سازگاری؛ کیفیت عمل در موارد تراحم میان این گرایش‌ها در کتاب‌های فلسفه اخلاق و سایر کتاب‌های مربوط به این شاخه از حوزه اخلاق، این سه گرایش در قالب نظریه‌های خودگرایانه، دیگرگرایانه و خداگرایانه به شکلی مستقل، بحث و بررسی شده است. در دایرةالمعارف *فلسفه اخلاق*، لارنس بکر هم درباره خودگرایی و دیگرگرایی مدخل‌های جداگانه و مستقلی وجود دارد، اما به صورت پیشینه خاص، که این سه گرایش با یکدیگر مقایسه و یا امکان جمع میان آنها بررسی شود، در حد یک تا دو صفحه، در برخی کتاب‌ها همچون کتاب *بنیاد اخلاق*، استاد مصباح به این موضوع پرداخته شده است. بنابراین، پیشینه خاصی نسبت به این موضوع وجود ندارد.

در میان منابع مختلف اخلاقی و فلسفه اخلاق، گرایش‌های مورد بحث به گونه‌ای متعارض و غیرقابل جمع با یکدیگر نشان داده شده است. از آنجاکه در اسلام و نظام اخلاقی آن، گرایش‌های فطری انسان، هماهنگ و قابل جمع هستند، تبیین این سازگاری، افزون بر بطلان ادعای عدم سازگاری این سه گرایش، بیانگر جامعیت این نظام اخلاقی و معارف عمیق اسلام است. از این رو، ضروری است با ارائه تحلیلی جامع نشان دهیم که نظام اخلاق اسلامی، دارای سازگاری درونی است و با تأکید بر خداگرایی و در عین حال، توجه دادن به «خود» و «دیگران»، دچار تعارض درونی نمی‌شود.

بنابراین، پرسش اصلی این است که چگونه و با کدام تبیین، می‌توان نشان داد که در نظام اخلاقی اسلام سه گرایش خودگرایی، دیگرگرایی و خداگرایی با یکدیگر قابل جمع هستند؟ در پاسخ، برخی پرسش‌های فرعی نیز مطرح می‌شوند. از جمله، چیستی خودگرایی و دیگرگرایی و ارتباط آنها با یکدیگر، چیستی خداگرایی در نظام اخلاقی اسلام و بیان اینکه، چگونه می‌توان تبیینی عقلی و نقلی نسبت به سازگاری این سه گرایش ارائه کرد.

خودگرایی در تقریر خودگرایان به این معناست که انسان باید کارهای خود را تنها برای خیر خودش انجام دهد. مکاتبی همچون لذت‌گرایی، دنیاگریزی و قدرت‌گرایی، مدعی خودگرایی هستند. دیگرگرایی، به این معناست که کاری اخلاقی است که تنها به انگیزه خیر دیگران انجام گیرد. مکاتبی همچون عاطفه‌گرایی، مستلزم دیگرگرایی هستند. خداگرایی نیز به این معناست که انسان باید کارهای خود را در راستای رضایت الهی شکل دهد. البته این به معنای انجام کار برای خیر خداوند نیست، بلکه به معنای تقرب اختیاری فاعل اخلاقی به خداوند است (مصباح، ۱۳۹۰، ص ۲۴۹-۲۵۱)؛ زیرا خداوند در آیین اسلام، خیر محض و کمال مطلق است و کمال نهایی از دیدگاه

اسلام، قرب الهی است که راه رسیدن به آن، عبودیت و بندگی است که عمدتاً شیوه عبودیت باید از وحی دریافت شود. از این رو، نیت در انجام افعال اخلاقی، نقشی اساسی در نظام اخلاقی اسلام دارد و ارزش فعل را تعیین می‌کند. برای دستیابی به تحلیلی جامع نسبت به سازگاری این گرایش‌ها، باید نخست تعریف مناسبی از خودگرایی، دیگرگرایی، خداگرایی و سایر مفاهیم مرتبط با این مسئله، ارائه و نظریات مختلف پیرامون این گرایش‌ها و تعارض بدوی میان آنها را بیان کرد. سپس، با تمرکز بر این سه گرایش و با بیان ویژگی‌ها، مبانی و اصول موضوعه نظام اخلاقی اسلام، نشان دهیم که با محوریت خداگرایی و قرار دادن «قرب به خداوند»، به‌عنوان ملاک ارزش فعل اخلاقی، نه تنها هیچ‌گونه تعارضی میان گرایش‌های یاد شده وجود ندارد، بلکه تنها می‌توان با این روش، نوعی سازگاری میان گرایش‌های فطری یا غریزی برقرار کرد. برای اثبات این موضوع، افزون بر ارائه تحلیلی عقلی مبنی بر سازگاری این گرایش‌ها، شواهد و مصادیق متعددی از آیات و روایات نیز ارائه خواهد شد. این امر نشان می‌دهد این سه گرایش، بدون تعارض در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و این موضوع، نوآوری این مقاله است.

مفهوم‌شناسی

یکی از شرایط فعل اخلاقی، نیت و انگیزه است. فعل اخلاقی باید از انگیزه‌های اخلاقی سرچشمه گیرد. هیچ‌گاه بدون در نظر گرفتن نیت فاعل، نمی‌توان به اخلاقی بودن فعلی، حکم کرد. متعلق نیت انسان در فعل اخلاقی، می‌تواند خود آن فاعل، دیگران و یا خداوند باشد. بر این اساس، سه مفهوم خودگرایی، دیگرگرایی و خداگرایی مطرح می‌شود که در این بخش، آنها را تعریف خواهیم کرد.

خودگرایی و اقسام آن

«Egoism»، از واژه «Ego» به معنای «خود» گرفته شده است. در فارسی به خوددوستی، خودانگاری و خودخواهی نیز ترجمه شده است. به رغم اینکه این اصطلاح با «Egotism» مشابهت دارد، اما به معنای خودستایی و عشق بیش از حد و انحصاری نسبت به خویشتن نیست (لاند، ۱۳۷۰، ص ۲۲۱). این اصطلاح، در فلسفه اخلاق به‌عنوان یکی از نظریه‌های غایت‌گرا مطرح است؛ یعنی ملاک درستی و نادرستی یک فعل اخلاقی را همان ارزش‌های بیرونی و خارج از حوزه اخلاق دانسته، معتقد است: انسان همیشه باید به گونه‌ای رفتار کند که بیشترین خیر خود را تأمین نماید. این قاعده، تنها در صورتی درست است که در بلندمدت و برای فاعل اخلاقی، دست کم به اندازه هر بدیل دیگری، اسباب غلبه خیر بر شر را فراهم کند (فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۴۷-۴۵).

خودگرایی، به‌عنوان نظریه‌ای فلسفی، دارای دو شکل روان‌شناختی و هنجاری است. در نگرش روان‌شناختی، این اعتقاد وجود دارد که سرشت انسان به گونه‌ای است که تنها به دنبال منافع شخصی خویش است و انگیزه‌هایی یکسر خودمحورانه دارد (بکر، ۱۳۸۰، ص ۲۱؛ هولمز، ۱۳۸۵، ص ۱۴۹). طبق این دیدگاه، انگیزه همه اعمال انسان، ملاحظه منفعت خود اوست. ممکن است خود را فداکار بدانیم، اما این تنها یک توهم است. در حقیقت، ما تنها به

فکر خود هستیم (ریچلز، ۱۳۹۲، ص ۱۱۲). از سوی دیگر، خودگرایی هنجاری خود به دو صورت اخلاقی و عقلانی، قابل طرح است: در نگاه اخلاقی، مردم تنها باید در پی منافع شخصی خود باشند، و دیدگاه عقلانی هم می‌گوید: اگر مردم عاقل باشند، می‌دانند چه کاری را باید انجام دهند. پس می‌توان گفت: سه گرایش عمده در خودگرایی وجود دارد که عبارتند از: ۱. خودگرایی روان‌شناختی؛ ۲. خودگرایی اخلاقی؛ ۳. خودگرایی عقلانی (بکر، ۱۳۸۰، ص ۲۱).

خودگرایی اخلاقی

یکی از نظریه‌های هنجاری مهم در باب ملاک ارزش اخلاقی، خودگرایی اخلاقی است. این نظریه معتقد است: تنها وظیفه هر فرد، این است که خیر خود را به حداکثر برساند. همچنین، عملی به لحاظ اخلاقی درست است که در بلندمدت، غلبه خیر را بر شر برای انسان به وجود آورد و در غیر این صورت، خطاست (فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۴۷). مدعای اصلی خودگرایان این است که هر کسی باید تنها عملی را انجام دهد که در راستای منافع بلندمدت او باشد. آنها نمی‌گویند که باید اهداف انسان‌ها یکسان باشد، بلکه معتقدند: انسان‌ها فقط نسبت به خودشان مکلفند و تنها وظیفه آنها این است که در راستای نفع شخصی خود، اقدام کنند (پالمر، ۱۳۸۸، ص ۶۷).

خودگرایان، لزوماً افرادی خودخواه نیستند. نمی‌توان گفت: شخصی قائل به خودگرایی است یا نه، مگر اینکه چیزی درباره عقاید او بدانیم. صرف مشاهده رفتار او کفایت نمی‌کند. خودگرایی اخلاقی، نظریه‌ای اخلاقی است، نه الگوی عمل یا ویژگی منش (هولمز، ۱۳۸۵، ص ۱۴۰-۱۴۱؛ فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۵۲). طبق این دیدگاه، تنها وظیفه بنیادین ما این است که خیر خویش را به حداکثر برسانیم؛ فارغ از اینکه آیا این کار، خیر بیشتری را به بار می‌آورد، یا نه (هولمز، ۱۳۸۵، ص ۱۴۱؛ ریچلز، ۱۳۹۲، ص ۱۳۴). از سوی دیگر، این نظریه نمی‌گوید که انسان باید از کارهایی که به نفع دیگران نیز هست، اجتناب کند؛ چرا که ممکن است در موارد بسیاری، منافع فرد خودگرا با منافع دیگران همسو باشد. یا ممکن است، تنها راه رسیدن به منفعت شخصی، نفع رساندن به دیگران باشد و یا در مواردی، کمک به آنها سود بیشتری به ارمغان آورد. در واقع، در چنین وضعیتی، سود رساندن به دیگران، ابزاری برای نفع شخصی است (ریچلز، ۱۳۹۲، ص ۱۳۵).

خودگرایی عقلانی

این اصطلاح در چند دهه اخیر، معنای گسترده‌تری یافته و به نظریه «انتخاب عقلانی» نیز موسوم شده است. دیدگاهی تجویزی که به حداکثر رساندن منافع شخصی را از منظر عقلانی، توصیه می‌کند (بکر، ۱۳۸۰، ص ۲۵-۲۶). تفاوت خودگرایی اخلاقی و خودگرایی عقلانی، تنها در نحوه نگرش و زاویه دید این دو دیدگاه، به منفعت شخصی است. این نظریه، با وجود توصیه به خودگرایی، منشأ انجام افعال خودگرایانه را عاقلانه بودن آنها می‌داند. از این رو، امکان دیگرگرایی را رد نمی‌کند، ولی آن کار را غیرعاقلانه می‌داند. در خودگرایی اخلاقی، انسان به لحاظ اخلاقی وظیفه دارد که تنها، منفعت خودش را به حداکثر برساند. اما از منظر خودگرایی عقلانی، بهترین و

معقول‌ترین کار، این است که خیر و منفعت شخصی فرد را به حداکثر برساند. نقطه اشتراک این دو تفسیر از خودگرایی، هنجاری و توصیه‌ای بودن آنها است (همان، ص ۲۱).

خودگرایی روان‌شناختی

بر اساس این نوع خودگرایی، در نهایت تنها چیزی که هر کس قادر به خواستن آن است، همان منافع شخصی خود اوست (فاینبرگ، ۱۳۸۴، ص ۵۰). انسان به گونه‌ای آفریده شده که تنها انگیزه حاکم بر همه کردارهای اختیاری او نفع شخصی و حب ذات است (هولمز، ۱۳۸۵، ص ۱۵۱). این نظریه معتقد است: رفتارهای انسان، طبیعتاً خودگرایانه است؛ یعنی نهایت انگیزه این رفتارها، به جلب منفعت یا دفع ضرر از خود، ختم می‌شود. روان‌شناس نمی‌گوید: مردم باید چنین و چنان کنند، بلکه واقعیت موجود را گزارش می‌کند و می‌گوید: مردم رفاه خویش را به دیگران ترجیح می‌دهند (اتکینسون، ۱۳۷۰، ص ۱۹۶).

چنین رویکردی، صرفاً مدعی توصیف سرشت خودگرایانه انگیزه در انسان است، نه اینکه در پی تعیین ارزش اخلاقی چنین انگیزه یا رفتار ناشی از آن باشد. از این رو، برخلاف خودگرایی اخلاقی، به خودی خود موضعی اخلاقی نیست. به بیانی روشن‌تر، خودگرایی روان‌شناختی به معنای دقیق کلمه، مربوط به اخلاق نیست (هولمز، ۱۳۸۵، ص ۱۵۰؛ بکر، ۱۳۸۰، ص ۲۱؛ پالمر، ۱۳۸۸، ص ۷۱). با این وجود، خودگرایی روان‌شناختی در فلسفه اخلاق حائز اهمیت است؛ زیرا در صورت پذیرش این شاخه از خودگرایی، انجام هرگونه فعل اخلاقی، ناسازگار با طبیعت آدمی، امری غیرممکن است؛ چرا که بر اساس این دیدگاه، انسان دارای ماهیتی خودگرا است و انجام کاری که مخالف با طبع او باشد، برای او مقدر نیست (فاینبرگ، ۱۳۸۴، ص ۵۰).

خودگرایان برای اثبات نظریه خویش دلایلی دارند. اما دلیل عمده‌ای که مبنایی برای خودگرایی اخلاقی تلقی شده است، دلیلی روان‌شناختی و برخاسته از طبیعت آدمی است؛ به این بیان که اگر طبیعت بشر به گونه‌ای است که همواره به خیر و سود خویش توجه می‌کند، این پیشنهاد که او باید کاری غیر از آنچه به سود اوست، انجام دهد، غیرواقعی، نامعقول و در عمل، ناموفق خواهد بود. بدین ترتیب، خودگرایی اخلاقی، عموماً خودگرایی روان‌شناختی را مسلم می‌گیرد؛ یعنی ما همواره در پی بیشترین خیر خود هستیم (فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۵۷-۵۸).

این دلیل، نمی‌تواند مؤید خودگرایی اخلاقی باشد؛ زیرا بر فرض درستی خودگرایی روان‌شناختی، نمی‌توان از روی انگیزه‌ای به جز حب ذات، عمل کرد. این بدان معناست که نمی‌توان آگاهانه هدفی به غیر از خیر خودمان را دنبال کنیم و دیگر معنا ندارد که ما همچون خودگرایان بگوییم که باید به دنبال این هدف باشیم. این سخن که ما باید کاری را انجام دهیم، تنها در صورتی معنا دارد که برای ما مقدور باشد، آگاهانه به نحوی دیگر عمل کنیم. درحالی‌که اگر خودگرایی روان‌شناختی درست باشد، در مورد دنبال کردن خیر خودمان، چنین امکانی وجود ندارد. در نتیجه، این خودگرایی، نه تنها مؤید خودگرایی اخلاقی نیست، بلکه آن را بی‌ثمر هم می‌کند (هولمز، ۱۳۸۵، ص ۱۵۹).

بنابراین، نظریه خودگرایی اخلاقی، در مقایسه با خودگرایی روان‌شناختی، دارای نقاط اشتراک و افتراق می‌باشد. وجه اشتراک هر دو دیدگاه این است که در هر دو، اصل اساسی، حب ذات است. هدف نهایی، دنبال کردن منفعت شخصی است. وجه تمایز این است که خودگرایی روان‌شناختی، برخلاف خودگرایی اخلاقی، نظریه‌ای درباره چیزی که باید باشد نیست، بلکه درباره چیزی است که در واقع هست (بکر، ۱۳۸۰، ص ۲۱). به عبارت دیگر، خودگرایی روان‌شناختی، مدعی توصیف واقعیت‌های روان‌شناختی است، نه تجویز نمودن آرمان‌های اخلاقی. این نظریه، تأکید دارد که همه انسان‌ها، منافع خود را اصل می‌دانند. علاوه بر این، قادر به انجام کار دیگری نمی‌باشند (فاینبرگ، ۱۳۸۴، ص ۵۱).

دیگرگرایی

رویکرد کلی دیگری که در مقابل خودگرایی مطرح می‌شود و انگیزه نهایی کارهای ما را تعیین می‌کند، «دیگرگرایی» است. دیگرگرایی، به معنای انجام دادن کار برای خیر دیگران است. بنابراین، این نظریه نیز جزء نظریات غایت‌انگار است که طبق آن، کارهایی وجود دارد که انگیزه غایی فرد از انجام آنها، نه تأمین نفع شخصی، بلکه تأمین خیر دیگران است.

بحث از دیگرگرایی و امکان آن، از زمان افلاطون تاکنون مطرح بوده است. اما در این مقوله، هنوز هم ابهاماتی وجود دارد که ارزیابی این نظریه را دچار مشکل کرده است؛ چرا که تعریف دقیقی از اینکه مورد قبول همگان باشد، ارائه نشده است. بسیاری از فیلسوفان و روان‌شناسان، دیگرگروی را به صورت آشکار یا ضمنی، برای اشاره به هر نوع توجه به دیگران به کار می‌برند. برخی نیز آن را به مقدم داشتن منافع دیگران بر منافع خود، محدود می‌کنند. این تعریف، با کاربرد رایج دیگرگرایی تطابق بیشتری دارد (بکر، ۱۳۸۰، ص ۹).

خداگرایی

یکی از نیازهای فطری و اصیل آدمی، گرایش به خداست که در نهاد او وجود دارد. فطرت الهی بشر، دارای سه کاربرد متفاوت است:

الف. خداشناسی فطری: انسان نوعی شناخت به حسب آفرینش خود نسبت به خدا دارد.

ب. خداگرایی فطری: انسان به حسب فطرت خویش، به سوی خدا گرایش دارد. این میل، او را وادار به شناخت و پرستش او می‌کند.

ج. خداپرستی فطری: گرایشی در انسان است که می‌خواهد در مقابل خداوند خضوع و کرنش کند. خواستی که جز با پرستش خدا ارضاء نمی‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۹، الف، ص ۵۵-۷۷؛ همو، ۱۳۸۹، ب، ص ۳۶؛ واعظی، ۱۳۹۱، ص ۱۰۱-۱۰۴؛ رجبی، ۱۳۹۰، ص ۱۳۲-۱۳۵).

با توجه به اینکه انسان موجودی کمال‌جوست و در این راه، حدی برای خود قائل نیست، بنابراین در حوزه ارزش‌ها

نیز به دنبال دستیابی به کمال است و چون در عالم هستی کمالی بالاتر از کمال مطلق یعنی خداوند وجود ندارد، مطلوب نهایی در نظام اخلاقی اسلام، تشبه به خدا یعنی قرب اختیاری انسان به اوست. تعریفی که ما در این تحقیق، از «خداگرایی» ارائه می‌کنیم، به این معناست که انسان باید همه اعمال و رفتار خود را در راستای رضایت خداوند، سامان دهد و تنها خشنودی او را ملاک عمل قرار دهد. البته کار برای خدا، به معنای کار برای خیر و کمال خداوند نیست، بلکه به معنای کار برای تقرب فاعل اخلاقی به خداوند به واسطه انجام افعال اخلاقی است. این در واقع، موجب خیر و کمال فاعل است (مصباح، ۱۳۹۰، ص ۲۵۰-۲۵۱).

بنابراین، منشأ خداگرایی و انجام کار برای خداوند، خداگرایی فطری است که به دست خالق یکتا، در فطرت انسان به ودیعه نهاده شده است. به طوری که در واقع، تلاش وی برای رسیدن به کمال و قرب الهی، پاسخی شایسته و مناسب به این گرایش فطری است.

نظام اخلاقی اسلام

به مجموعه‌ای از واحدها و عناصر مرتبط با یکدیگر، که در جهت خاصی عمل کرده و هدف معینی را دنبال می‌کنند، «نظام» می‌گویند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۵۲). بر این اساس، نظام اخلاقی، مجموعه‌ای از واحدهای مرتبط با یکدیگر است که کارکردی خاص دارد و اهداف اخلاقی ویژه‌ای را دنبال می‌کند. یک نظام اخلاقی، مجموعه‌ای هماهنگ از ارزش‌ها و تکالیف است که برای نیل به یک غایت اخلاقی ارائه می‌گردد (احسانی، ۱۳۹۲، ص ۱۴۵). به عبارت دیگر، نظام اخلاقی اسلام، مجموعه‌ای است از اصول و قواعد حاکم بر رفتار اخلاقی که بر پایه مبانی اعتقادی اسلام استوار است و هدفی را که برگرفته از همان مبانی است دنبال می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۰، ص ۱۴۹).

نیت و انگیزه

یکی دیگر از مفاهیم اساسی، نیت و انگیزه اخلاقی است. مسئله نیت فاعل و جایگاه آن در ارزیابی اخلاقی یک فعل، در فلسفه‌های غربی، بجز کانت و تا حدودی در نظریه عاطفه‌گرایی، تقریباً فراموش شده و عمده توجه آنها بر خود فعل، متمرکز شده است (مدرسی، ۱۳۷۱، ص ۲۲۹؛ احسانی، ۱۳۹۲، ص ۱۱۰). انگیزه اخلاقی، چیزی است که شخص را به سوی حرکت و فعل اخلاقی سوق می‌دهد و دلیل او برای انجام فعل اخلاقی و انجام آن به طریقی خاص است (حسینی قلعه‌بهمن، ۱۳۸۳، ص ۱۶۶). مک‌ناوتن در کتاب *بصیرت اخلاقی* می‌نویسد: «وقتی فاعلی از روی قصد و اراده، عملی را انجام می‌دهد، ما مسلم می‌گیریم که او برای عمل خود دلایلی دارد؛ یعنی اهداف و نیت‌هایی دارد که می‌توان آنها را به دقت بیان کرد» (مک‌ناوتن، ۱۳۸۰، ص ۴۶).

ارزش و انواع آن

یکی از مفاهیم و اوصاف اخلاقی، مفهوم «ارزش» است. این مفهوم دارای معانی متعددی است. اما معنای آن در علم اخلاق، «مطلوبیت فعل اختیاری از جهت نتیجه متعالی و معنوی آن در روان فرد» است

(امید، ۱۳۸۸، ص ۳۹۲-۳۹۰). مطلوبیت داشتن چیزی برای انسان، به این معناست که او واقعاً با قصد و اراده، به فکر دریافت آن است. پس ارزش و منفعت، هر دو از یک مقوله‌اند و با واقعیت انسان ارتباط دارند (رهنمائی، ۱۳۸۳، ص ۲۳-۲۴).

بنابراین، ارزش اخلاقی زمانی حاصل می‌شود که دارای این شرایط باشد: ۱. مطلوبیت برای انسان؛ ۲. اختیار و رفتارهای اختیاری او؛ ۳. مطلوبیت انسانی، بدون نظر به اشباع غرایز؛ ۴. انتخاب آگاهانه همراه با نیت صحیح (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۱۰۹-۱۱۳؛ احسانی، ۱۳۹۲، ص ۶۸-۶۹).

ارزش را می‌توان به انواع مختلفی تقسیم کرد: ارزش غایی و ابزاری، ارزش ذاتی و الهی، ارزش عقلی و شرعی، برخی از موارد این تقسیم‌بندی است. اما شاید بهترین و جامع‌ترین دسته‌بندی برای ارزش، تقسیم آن به ذاتی، غیري و جایگزین باشد (شریفی، ۱۳۸۸، ص ۲۵-۲۹). ارزش ذاتی، مقتضای ذات یک شیء، فعل یا صفت است و به چیز دیگری وابسته نیست. ارزش غیري، در موضوع خودش، به چیز دیگری وابسته و تابع آن است. ارزش جایگزین هم یعنی انتخاب یکی از دو یا چند ارزش غیري که دارای ارزش بیشتری است. البته این ارزش‌های غیري، نباید قابل جمع باشند (همان، ص ۵۶؛ مصباح، ۱۳۹۰، ص ۵۳-۵۴).

قرب به خداوند

بی‌شک خداوند، کمال مطلق است. براین اساس، می‌توان گفت: ملاک تشخیص کمال حقیقی انسان و مصداق آن، «قرب اختیاری» به خداوند است. محدوده این کمال نیز نیازمندی به خدا است؛ به این معنا که انسان به هر مرتبه‌ای از کمال برسد، نمی‌تواند واجب‌الوجود یا غنی با لذات شود و هر کمالی را که به دست آورد، آن را از خداوند دریافت نموده و از او بی‌نیاز نیست. پس، کمال نهایی انسان، قرب اختیاری به خداوند است.

«قرب» دارای معانی و کاربردهای متفاوتی است (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۴۳-۳۵۰)؛ اما مقصود از قرب الهی، نوعی شهود باطنی است که بر اثر اعمال و رفتار خدایسندانه برای انسان حاصل می‌شود. انسان در این حالت خود را به خدا نزدیک می‌یابد و در درون خود، حالت بهجت و ابتهاجی را شهود می‌کند که همراه با نوعی لذت معنوی است. این نوع قرب، «قرب ارزشی» است که حاصل تلاش اختیاری انسان است (همان، ص ۳۴۸-۳۴۹). به بیان دیگر، قرب حقیقی به خدا این است که انسان بیابد که با خدا همه چیز دارد و بدون او هیچ ندارد (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۸۰).

ارتباط خودگرایی و دیگرگرایی

اصل وجود دو گرایش خودگرایی و دیگرگرایی در انسان قابل انکار نیست. اما در این زمینه، باید به چند مسئله توجه کرد: نخست اینکه، اگر مجبور باشیم میان این دو گرایش یکی را برگزینیم؛ آیا امکان دارد کسی با اختیار خود، خیر خود را فدای دیگران کند؟ دوم اینکه، آیا این دو گرایش به‌طور کلی، با یکدیگر منافات دارند، یا در برخی موارد با هم

تزام دارند، یا به‌طور کلی با یکدیگر سازگاری دارند؟ سوم اینکه، در صورت تزام یا تنافی این دو گرایش و امکان ترجیح دیگرگرایی، کدام یک را باید ترجیح داد؟

در پاسخ به دو پرسش نخست، باید گفت: خودگرایان با ذاتی دانستن خودگرایی در انسان و اینکه ملاک ارزشمندی یک فعل، اختیاری بودن آن است، دیگرگرایی را غیرممکن دانسته، معتقدند: خودگرایی به طور طبیعی بر دیگرگرایی ترجیح دارد. دیگرگرایان نیز همچون خودگرایان، قائل به وجود تنافی کلی میان این دو گرایش هستند، اما دیگرگرایی را ترجیح می‌دهند. ایشان ضمن معتبر دانستن نیت در ارزش رفتار، معتقدند: امکان تبعیت از عواطف، نشانه امکان ترجیح دیگرگرایی بر خودگرایی است (مصباح، ۱۳۹۰، ص ۱۸۳). در پاسخ به آخرین پرسش نیز باید گفت: در فرض مذکور، دیگرگرایی را باید ترجیح داد؛ زیرا با این کار و با فرض داشتن نیت درست، هم به دیگران خیر می‌رسانیم و هم صفت خیرخواهی را که از کمالات حقیقی انسان به شمار می‌رود، در خود تقویت می‌کنیم. به عبارت دیگر، دیگرگرایی، در واقع نوعی خودگرایی است (همان، ص ۲۴۹).

نظام اخلاقی اسلام نیز با محور قرار دادن خداگرایی، به‌عنوان یکی از گرایش‌های فطری یا غریزی، در کنار خودگرایی و دیگرگرایی، پاسخ متفاوت و البته جامع و مناسبی نسبت به پرسش‌های فوق دارد. برای پی بردن به آن، لازم است ابتدا به ویژگی‌ها، مبانی و اصول موضوعه این نظام اشاره، سپس با تحلیلی عقلی و نیز ارائه شواهدی از آیات و روایات اسلامی، به چگونگی سازگاری این گرایش‌ها بپردازیم.

مبانی و اصول لازم برای تبیین نظام اخلاقی اسلام

هر نظام اخلاقی، بر بنیان‌های خاصی استوار است. تفاوت نگرش افراد نسبت به این بنیان‌ها، موجب شکل‌گیری نظام‌های اخلاقی گوناگون و به تبع آن، موجب اختلافات اخلاقی بسیاری شده است. از این‌رو، برای کشف ارکان اخلاقی در هر دینی، شناخت این مبانی اهمیت فراوانی دارد. نظام اخلاقی اسلام، «قرب اختیاری به خداوند» را کامل‌ترین هدف و مطلوب نهایی، به عنوان پشتوانه گزاره‌های اخلاقی خود معرفی می‌کند. این مطلوب نهایی، بر اساس جهان‌بینی الهی و با استفاده از اصول موضوعه اخلاق معنا پیدا می‌کند. به‌طور کلی، پنج دسته از این مبانی اهمیت خاصی دارند که عبارتند از:

۱. مبانی معرفت‌شناختی: هر نظام اخلاقی، مبانی معرفت‌شناختی خاصی دارد. بحث از امکان معرفت، ابزار معرفت، نظریه صدق و دیدگاه مقبول در باب توجیه از امور مهم در این عرصه است (احسانی، ۱۳۹۲، ص ۱۵۴).
۲. مبانی الهیاتی: هر نظام اخلاقی، وجود برخی از امور را مفروض می‌گیرد و یا آنها را مبنا قرار می‌دهد. اینکه آیا عالم خالق دارد یا خیر و در صورت وجود خالق، هدف او از خلقت انسان و جهان، همگی در ذیل مباحث الهیاتی قرار می‌گیرد که باید به آنها توجه کامل شود. پذیرش وجود خدایی یکتا و اوصاف کمالی او، نظیر حکمت و عدالت، و سایر صفات کمالی او، مبنای نظام اخلاقی است. همه قوانین و اصول اخلاقی، با این مبنا در ارتباط هستند (حسینی قلعه‌بهمن، ۱۳۹۴، ص ۱۱۶).

۳. مبانی هستی‌شناختی: موضوعاتی همچون واقعیت عینی عالم، یا واقعیت نداشتن آن، پذیرش وجود عالم غیب و شهود و یا انکار آن، پذیرش وجود ارزش‌ها در عالم و یا نفی وجود آنها و سایر موارد، از مهم‌ترین موضوعاتی است که برای ورود به بحث‌های اخلاقی و ارزشی، باید درباره آنها تصمیم‌گیری شود (همان).

۴. مبانی انسان‌شناختی: نظام‌های اخلاقی، دیدگاه‌های انسان‌شناختی را مبنا قرار می‌دهند. آنها معمولاً درباره ساحت‌های گوناگون وجود بشر و توانایی‌های او، اختلاف نظر دارند. اینکه آیا انسان موجودی تک‌ساختی است و تنها در بعد مادی خلاصه می‌شود، یا وجودی دوساختی دارد؟ در دیدگاه اسلام، انسان از دو بعد جسم و روح تشکیل یافته است. روح انسان، حقیقت وجود او را شکل می‌دهد و انسان، موجودی جاودانه است که با اعمال اختیاری، که در دنیا انجام می‌دهد، سعادت و شقاوت ابدی خویش را تعیین می‌کند (همان).

۵. مبانی غایت‌شناختی: در نظام‌های اخلاقی گوناگون، غایت‌های گوناگونی مطرح است. به‌عنوان نمونه، در آیین بودا، رسیدن به نیروانه غایت اصلی است. غایت در نظام اخلاقی اسلام نیز، سعادت و کمال انسان است که از طریق قرب اختیاری به خداوند حاصل می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۷۷؛ حسینی قلعه‌بهمن، ۱۳۹۴، ص ۱۲۱).

ویژگی‌های نظام اخلاقی اسلام

در مباحث پیشین، مبنای نظری نظام اخلاقی اسلام بررسی شد. گفتیم محور تمام گزاره‌های ارزشی در آن، «قرب اختیاری به خدا» است. پس عملی اخلاقی خواهد بود که در مسیر این مطلوب نهایی قرار گرفته باشد. اینک به برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های این نظام، که موجب برتری آن بر سایر نظام‌ها و مکاتب اخلاقی شده است، اشاره می‌کنیم:

۱. فراگیری و شمول: افعالی را که انسان انجام می‌دهد، با خودش، خداوند، دیگران و یا طبیعت در ارتباط است و نظام اخلاقی اسلام برای هر یک از این ارتباطات، باید و نبایندی را مشخص کرده است. درحالی‌که دایره ارزش‌ها در بسیاری از مکاتب اخلاقی، تنگ و محدود و عمدتاً منحصر به ارزش‌های اخلاقی مطرح در محیط اجتماعی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۵۲؛ ر.ک: فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۴۱-۸۳). برخی از این نظام‌ها، به طور افراطی تنها رابطه انسان با خدا را ارزشمند دانسته، از حقایق موجود در زندگی دنیوی او غفلت ورزیده‌اند. برخی دیگر، ابعاد مادی را در نظر گرفته، از زندگی اخروی غافل شده‌اند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۵۲).

در نظام اخلاقی اسلام، برای همه شئون و کارهای انسان مانند روش سخن گفتن، راه رفتن، نشستن، برخورد با دوستان و دشمنان، احسان مال و... احکامی ارائه شده است (نصری، ۱۳۷۷، ص ۴۹).

۲. سازگاری و انسجام درونی: با توجه به تعریف نظام، ارزش‌های مختلفی که در آن وجود دارد، ضرورتاً باید با هم هماهنگ بوده، هدف واحدی را دنبال کنند. بسیاری از مکاتب اخلاقی، که خواست‌های بشری را ملاک ارزش‌پنداشتند، از هدف نهایی خلقت؛ یعنی رشد و تکامل معنوی، دوری گزیده‌اند. از سوی دیگر، طرح ارزش‌های جدید و

طرد سایر ارزش‌ها به طور مداوم و تغییر و تحول همیشگی در این مکاتب، نشان می‌دهد که مجموعه ارزشی آنها، افزون بر عدم انسجام درونی، ملاک معقول و منطقی نیز ندارد، بلکه تابع میل و هوس مردم است. درحالی‌که ارزش‌ها در نظام اخلاقی اسلام، چنان ارتباط معقول و منطقی با هم دارند که می‌توان آن را تنها نظام اخلاقی هماهنگ و منسجم نامید (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۵۳).

عینیت‌بخشی به اخلاق و حیات اخلاقی در جامعه نیز، نیازمند استحکام، انسجام و نظام‌مندی احکام اخلاقی است که در قالب خوب‌ها، بد‌ها، بایدها و نبایدهای ارزشی مطرح می‌شود؛ زیرا در پرتو آن، شناخت روابط عناصر اخلاقی، اولویت‌ها، تعارض‌ها و تزاوح‌های موجود میان دستورات اخلاقی شناسایی می‌شود و با تکرار، تأکید و توجه دادن دائم به آنها، باور قلبی و قانع‌سازی روانی پدید می‌آید (عالم‌زاده نوری، ۱۳۸۹، ص ۶۹).

۳. **قابلیت تبیین عقلانی:** اخلاق اسلامی، بنیادی مبتنی بر تعقل و واقعیات دارد. افعال اختیاری انسان، که موضوع قضایای اخلاقی است، واسطه‌ای بین نیازهای مربوط به مراتب مختلف وجود انسان و رفع این نیازها است. در نتیجه، بین این افعال و نتایج آنها، رابطه‌ی علی و معلولی برقرار است و چون این رابطه، واقعی است، ارزش‌های مبتنی بر آن نیز پشتوانه‌ای واقعی و قابل استدلال دارند. این ویژگی از آنجا ناشی می‌شود که مطلوب‌نهایی انسان، به خوبی ترسیم شده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۵۳-۳۵۴؛ همو، ۱۳۹۱، ص ۹۳ و ۹۹).

۴. **حسن فعلی و فاعلی:** در نظام اخلاقی اسلام، یک رفتار افزون بر حسن فعلی، حسن فاعلی نیز دارد؛ یعنی نیت فاعل هم در ارزش فعل دخالت دارد. اسلام به اصلاح نیت همت گمارده، با هر نوع ریاکاری، سرسختانه مبارزه می‌کند (سبحانی، ۱۳۷۹، ص ۱۸). هر چه نیت، خالص‌تر و الهی‌تر باشد، ارزش آن فعل، بیشتر خواهد بود. پس ارزش‌ها دارای مراتب مختلفی هستند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۵۶-۳۵۷).

داشتن ضمانت اجرایی، آخرت‌گرایی و جداناپذیری دنیا از آخرت و همگانی بودن مسیر رشد اخلاقی برای همه انسان‌ها، از دیگر ویژگی‌های این نظام است.

سازگاری خداگرایی با خودگرایی و دیگرگرایی در آیات و روایات

با توجه به انسجام درونی نظام اخلاقی اسلام، همه امیال و گرایش‌های فطری‌های انسان به گونه‌ای هماهنگ و سازگار، در راستای هدفی واحد (قرب اختیاری به خداوند)، در کنار یکدیگر فعالیت می‌کنند. خودگرایی، دیگرگرایی و خداگرایی نیز از جمله همین گرایش‌هاست که در این نظام، با تکیه بر خداگرایی، سازگاری خاصی میان آنها برقرار است. در این بخش، با تأمل در برخی از آیات و روایات، این سازگاری را از منظر قرآن کریم و روایات معصومان علیهم‌السلام بررسی می‌کنیم.

نظام اخلاقی اسلام، غایت‌گراست؛ بدین‌معنا که کسب فضائل و دوری از رذائل اخلاقی، غایتی است که دستیابی به آن، سعادت‌نهایی انسان را تأمین می‌کند. غایت‌انگاری، با توجه به متعلق غایت به خودگرایی،

دیگرگرایی و خداگرایی تقسیم می‌شود. این نظام اخلاقی، به یک معنا و از جهتی، خودگراست؛ یعنی غایت در آن، رسیدن عامل اخلاقی به کمال مطلوب است (شیروانی، ۱۳۷۹، ص ۶۹ و ۹۱). قرآن کریم، هر کسی را در گرو عمل خودش می‌داند. از این رو، اگر کار نیکی انجام دهد، هر چند، خیر دیگران را تأمین کند، سرانجام به سود خود اوست و بعکس، چنانچه کار بدی کند، به خودش زیان رسانده است: «مَنْ عَمِلَ صَالِحًا فَلِنَفْسِهِ وَمَنْ أَسَاءَ فَعَلَيْهَا وَمَا رَبُّكَ بِظَلَمٍ لِّلْعَبِيدِ» (فصلت: ۴۶)؛ «إِنْ أَحْسَنْتُمْ أَحْسَنْتُمْ لِأَنْفُسِكُمْ وَ إِنْ أَسَأْتُمْ فَلَهَا» (اسراء: ۷). در بسیاری از آیات، تعبیر «کسب» به کار رفته است. این تعبیر گویای این است که نتیجه نهایی زندگی، در گرو چیزهایی است که خود انسان به دست آورده است: «هَلْ تَجْزُونَ إِلَّا بِمَا كُنتُمْ تَكْسِبُونَ» (یونس: ۵۲)؛ «كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِينٌ» (طور: ۲۱)؛ «كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ» (مدرثر: ۳۸).

توجه به نفس، که تنها با خودگرایی و خیرخواهی برای خویشتن حاصل می‌شود، موضوعی است که از سوی پیشوایان دین، بسیار مورد توجه قرار گرفته است: امام علی علیه السلام در وصیت معروف خود، به فرزندش امام حسن علیه السلام می‌فرماید: «أكرم نفسك عن كل دنية ... فإنك لن تتعاض بما تبدل من نفسك عوضاً» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، نامه ۳۱). کسی که به دنبال خیر و سعادت خویش است، شخصیت خود را با همه دنیا هم برابر نمی‌داند؛ دنیا را به بهای انسانیت خویش، معامله نمی‌کند؛ چرا که این، بد معامله‌ای است: «و لبس المتجر أن تری الدنيا لنفسك ثمناً و مما لك عند الله عوضاً» (همان، خ ۳۲).

از سوی دیگر، قرآن کریم انگیزه‌های دیگرگرایانه انسان را نیز نفی نمی‌کند، بلکه به آن ترغیب نموده، صاحبان چنین منش و رفتاری را تحسین می‌کند؛ افرادی که بدون هیچ‌گونه توقعی از دیگران، به آنان نیکی می‌کنند و هیچ پاداشی از آنها طلب ندارند: «و يُطْعَمُونَ الطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِ مِسْكِينًا وَ تَيْمَمًا وَ أَسِيرًا إِنَّمَا نُطْعِمُكُمْ لِوَجْهِ اللّٰهِ لَا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَاءً وَ لَا شُكْرًا» (انسان: ۹-۸). در جامعه توحیدی، انسان نه فقط با اندیشه محض، بلکه در ضمن عمل اجتماعی و همراه با جامعه به کمال می‌رسد و در این مسیر، از قافله اهل توحید جدا نیست (مطهری، ۱۳۸۹، ص ۴۳). «إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَ إِيَّاكَ نَسْتَعِينُ اِهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ». توجه به خیر و منفعت دیگران، دست کم به اندازه خیری که مستقیماً عاید خودمان می‌شود، اهمیت دارد. امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «فَتَرْضَىٰ لِلنَّاسِ مَا تَرْضَىٰ لِنَفْسِكَ وَ تَكْرَهُ لَهُمْ مَا تَكْرَهُ لِنَفْسِكَ»؛ برای مردم به همان راضی باش که برای خودت رضایت می‌دهی و آنچه برای تو ناپسند است، برای مردم هم ناپسند بشمار (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۱۴۶).

مفاهیم دیگرگرایانه‌ای، همچون «ایثار» و مصادیق مختلف آن، مانند «زکات»، «انفاق» و «صدقه» نیز در بسیاری از آیات و روایات، مورد تأکید قرار گرفته‌اند و فضیلت اخلاقی به‌شمار می‌آیند؛ به گونه‌ای که یاری دیگران و انفاق نسبت به آنان، در هر شرایطی یکی از ویژگی‌های انسان‌های باتقوا است: «الَّذِينَ يُنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَ الضَّرَّاءِ...» (آل عمران: ۱۳۴)؛ «...و يُنْفِقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَ عَلَانِيَةً...» (ابراهیم: ۳۱). انسان، با انفاق در راه خدا، خیر و سعادت خویش را رقم می‌زند و در سایه این عمل، بخشش و گذشت را در خود تقویت می‌کند: «وَمَا تَتَّقُوا مِنْ خَيْرِ

فَلْأَنْفُسِكُمْ وَ مَا تُنْفِقُونَ إِلَّا ابْتِغَاءَ وَجْهِ اللَّهِ وَ مَا تُنْفِقُوا مِنْ خَيْرٍ يُؤَفِّ إِلَيْكُمْ وَ أَنْتُمْ لَا تُظَلَمُونَ» (بقره: ۲۷۲). آیات دیگری نیز به این موضوع اشاره دارند (تغابن: ۱۶؛ طلاق: ۷؛ منافقون: ۱۰؛ آل عمران: ۹۲؛ بقره: ۲۵۴، ۲۶۵ و ۲۷۴).

بنابراین، از خود گذشتگی با همهٔ مصادیق آن، اگر با نیت درستی انجام گیرد، افزون بر ثواب و پاداش دنیوی (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۳، ص ۴۹۷؛ طوسی، ۱۴۱۴ق، ص ۳۹۶) و اخروی (توبه: ۱۰۳)، موجب آمرزش گناهان و نجات از عذاب الهی شده (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۹، ص ۲۳۴)، مشکل نیازمندان جامعه را برطرف می‌کند. مهم‌تر از همه، زمینهٔ تقرب به خدا و کسب رضایت او نیز فراهم می‌گردد. این امر، نشان می‌دهد که تأمین خیر خود و دیگران در سایهٔ کسب رضایت الهی صورت می‌گیرد و گرایش‌های مورد بحث بدون تراجم، قابل جمع‌اند.

جهاد در راه خدا نیز از مصادیق برجسته سازگاری میان سه گرایش مذکور است. جهاد در کنار ایمان به خدا و نبوت پیامبر ﷺ، افزون بر جلب رضایت الهی و خیر دیگران، تجارتی پُر سود نیز برای مجاهدان خواهد بود (صف: ۱۰-۱۱). جهاد با دشمنان خدا با نیت الهی، هم اطاعت خدا و خداگرایی است و هم شامل کمال شخص مجاهد است، و هم موجب پاسداری از کیان دین (حج: ۴۰) و حفظ جان، مال، عرض و ناموس خود و دیگران خواهد شد.

یکی دیگر از فضایل اخلاقی، «قرض الحسنه» است (حدید: ۱۱ و ۱۸؛ تغابن: ۱۷؛ مزمل: ۲۰؛ بقره: ۲۵۴؛ مائده: ۱۲). این مفهوم در همهٔ آیات، در کنار نام خدا، یعنی «الله» قرار گرفته است. قرض دادن به خدا، کمک به او نیست؛ زیرا او غنی بالذات است، بلکه خدا هزینه‌ای را که مؤمنان در راه او می‌پردازند، قرض گرفتن خودش نامیده تا هم مؤمنان را به این کار تشویق کند و هم نشان دهد که این هزینه‌ها، باید برای رضای او انجام گیرد. در این صورت، خداوند در مقابل این کار، چند برابر پاداش به صاحبانش برمی‌گرداند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۲، ص ۲۸۵). بنابراین، هرگونه هزینه‌ای که با نیت الهی صورت گیرد، علاوه بر خیر دنیوی، منفعت دیگران را نیز دربر دارد. مهم‌تر از همه، موجب سعادت اخروی او خواهد شد. پس قرض دادن نیز مصداق بارزی از سازگاری میان خودگرایی، دیگرگرایی و خداگرایی است.

آنچه در تبیین سازگاری گرایش‌های یادشده گفتیم، در سطح تودهٔ مردم است که در آن خداگرایی، جمع‌کنندهٔ دو گرایش دیگر است؛ همهٔ مؤمنان کم و بیش، به تناسب مراتب معرفت‌شان نسبت به خدا، محبتی به او دارند که به خاطر برخوردار بودن از نعمت‌های دنیوی و اخروی و دوری از عذاب‌ها و نعمت‌های آن است. چنین افرادی، در انجام کارهای خویش انگیزهٔ اخروی دارند. در واقع، محبوب اولی آنها جذب و دفع همین نعمت‌ها و نعمت‌ها است. پس محبت ایشان به خدا، ثانوی است نه اولی و ذاتی (مصباح یزدی، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۷۲-۷۳).

در سطحی فراتر از عموم و بر اساس برخی روایات، افرادی وجود دارند که برای آنها تنها چیزی که ارزش ذاتی دارد، توجه به خداست. این افراد، خیر رساندن به دیگران را نیز چون در راستای خداگرایی و قرب الهی و از فرامین خداوند است، با ارزش تلقی می‌کنند. در واقع، چنین افرادی اصلاً خودی نمی‌بینند تا خودگرا باشند و به طریق اولی، دیگرگرا هم نیستند (نهج‌البلاغه، ۱۳۷۹، ح ۲۳۷).

تحلیل عقلی سازگاری خداگرایی با خودگرایی و دیگرگرایی

خودگرایی در اخلاق اسلامی، با دیگرگرایی و خداگرایی قابل جمع است و هیچ تزاخم و تعارضی با آنها ندارد؛ زیرا خیر نهایی تنها با تقرب به خداوند حاصل می‌شود که از مسیر توجه به خود و دیگران و با توجه به شرایط و موقعیت‌های مختلف، قابل دستیابی است. تزاخم در حیات مادی رخ می‌دهد؛ زیرا در کمالات معنوی تزاخمی نیست، چرا که حیات اخروی به گونه‌ای است که همگان می‌توانند به عالی‌ترین کمال خود دست یابند.

توجه به خود و امور دیگر، در صورتی مانع توجه به خداست که خود یا امور دیگر را در عرض خدا، و موجودی مستقل ببینیم. بنابراین، کسی که حقیقتاً هدفش تقرب به خداست، به خودش در حد کسی که نیازمند تقرب به خداست، توجه دارد. این توجه به خود، در جهت توجه به خداست و با آن تزاخمی ندارد (مصباح، ۱۳۹۰، ص ۲۶۱).

از آنجاکه اسلام برای بُعد روحی انسان اصالت قائل است، حیات جاودان و اصلی او را نیز در جهانی دیگر جست‌وجو می‌کند. از این رو، چیزی را (قرب به خدا) به عنوان مطلوب نهایی انسان تعیین می‌کند که با این بعد شخصیت او سازگار باشد.

نظام اخلاقی اسلام، با محور قرار دادن خداگرایی، بین همه ابعاد و نیازهای اصیل انسانی و از جمله خودگرایی و دیگرگرایی، به نحو مناسبی جمع کرده است؛ نه او را از لذت‌های مشروع دنیوی محروم ساخته، نه غفلت از امور مربوط به آخرت را از او پذیرفته است. هر چند که به امور اخروی، توجه بیشتری نموده، برای آن، ارزش والاتری قائل شده است؛ زیرا حیات اساسی و اصلی انسان را در آخرت می‌داند که حیاتی جاودان و پایدار است.

بر اساس حب ذات، هر انسانی خود را دوست دارد و همواره در پی منافع خویش است. کمال‌جویی و کمال‌طلبی، که شاخه‌ای از حب ذات است، بستری مناسب برای کسب فضایل اخلاقی است (مصباح یزدی، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۴۱-۴۳). کمال‌جویی امری فطری است. اما مصداق کمال نهایی انسان، امری است که نیاز به تعلیم و تعلم دارد که در نظام اخلاقی اسلام، قرب به خداوند تعیین شده است (همو، ۱۳۹۱، ص ۴۵).

نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه گذشت، خودگرایی و دیگرگرایی، با خداگرایی قابل جمع‌اند؛ زیرا با هدف قرار دادن کمال حقیقی انسان در هر کاری، هم کمال فاعل محقق می‌شود (خودگرایی) و هم در صورت انجام کارهای دیگرگرایانه، خیر دیگران تأمین می‌شود (دیگرگرایی). از سوی دیگر، خداگرایی به معنای کار برای تقرب به خدا و در واقع، خیر حقیقی فاعل است و داشتن انگیزه الهی در هر کاری، منفعت فاعل اخلاقی را نیز در پی دارد. بنابراین، با محور قرار دادن رضایت الهی در هر کاری، خیر خود و دیگران را نیز رقم می‌زنیم. این موضوع، در برخی از آیات و روایات نیز به خوبی نمایان است که بدان اشاره شد.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ترجمه محمد دشتی، قم، هجرت.
- انکبسون، آر. اف، ۱۳۷۰، *درآمدی به فلسفه اخلاق*، ترجمه سهراب علوی‌نیا، تهران، مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- احسانی، زهرا، ۱۳۹۲، *تأملات فلسفی در اخلاق*، ویراست کیوان احسانی، تهران، جهاد دانشگاهی واحد استان مرکزی.
- امید، مسعود، ۱۳۸۸، *فلسفه اخلاق در ایران معاصر*، تهران، علم.
- بکر، لارنس، ۱۳۸۰، *مجموعه مقالات فلسفه اخلاق*، ترجمه گروهی از مترجمان، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- پالمر، مایکل، ۱۳۸۸، *مسائل اخلاقی*، ترجمه علیرضا آل‌بویه، تهران، سمت.
- حسینی قلعه‌بهمن، سیداکبر، ۱۳۸۳، *واقع‌گرایی اخلاقی در نیمه دوم قرن بیستم*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۹۴، «تحلیلی بر ساختار نظام اخلاقی در ادیان»، *معرفت‌ادیان*، سال هفتم، ش ۱، ص ۱۱۳-۱۳۰.
- رجبی، محمود، ۱۳۹۰، *انسان‌شناسی*، چ پانزدهم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- رهنمائی، سیداحمد، ۱۳۸۳، *درآمدی بر مبانی ارزش‌ها*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ریچلز، جیمز، ۱۳۹۲، *عناصر فلسفه اخلاق*، ترجمه محمود فتحعلی و علیرضا آل‌بویه، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- سبحانی، جعفر، ۱۳۷۹، «ملاک فعل اخلاقی و ویژگی‌های اخلاق در اسلام»، *کلام اسلامی*، ش ۳۳، ص ۴-۲۳.
- شریفی، احمدحسین، ۱۳۸۸، *خوب چیست؟ بد کدام است؟*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- شیروانی، علی، ۱۳۷۹، *اخلاق اسلامی و مبانی نظری آن*، قم، دارالفکر.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *تفسیر المیزان*، بیروت، مؤسسه علمی للمطبوعات.
- طوسی، محمدبن حسن، ۱۴۱۴ق، *الأمالی*، تحقیق و تصحیح مؤسسه البعثه، قم، دارالتقافه.
- عالم‌زاده نوری، محمد، ۱۳۸۹، «راهبرد تربیت اخلاقی (استراتژی تحول اخلاقی معنوی)»، *معرفت اخلاقی*، سال دوم، ش ۵، ص ۶۵-۹۴.
- فاینبرگ، جول، ۱۳۸۴، *جستارهایی در روان‌شناسی اخلاق (مجموعه مقالات)*، ترجمه منصور نصیری، قم، نشر معارف.
- فرانکنا، ویلیام کی، ۱۳۷۶، *فلسفه اخلاق*، ترجمه هادی صادقی، تهران، سپهر.
- کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، تحقیق علی‌اکبر غفاری و محمد آخوندی، چ چهارم، تهران، دارالکتب الإسلامیه.
- لالانده، آندره، ۱۳۷۰، *فرهنگ علمی و انتقادی فلسفه*، ترجمه غلامرضا وثیق، تهران، فردوسی.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الانوار*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- مدرسی، سیدمحمدرضا، ۱۳۷۱، *فلسفه اخلاق*، تهران، سروش.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۷۷، *اخلاق در قرآن*، تحقیق و نگارش محمدحسین اسکندری، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۸۰، *پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۸۴، *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*، تحقیق و نگارش احمدحسین شریفی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۸۹، *خداشناسی (مجموعه کتب آموزشی معارف قرآن)*، تحقیق و بازنگاری امیررضا اشرفی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۸۹، *معارف قرآن خداشناسی، کیهان‌شناسی، انسان‌شناسی (مشکات)*، چ سوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۹۱، *خودشناسی برای خودسازی*، چ هفدهم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح، مجتبی، ۱۳۹۰، *بنیاد اخلاق*، چ هفتم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۸۹، *آشنایی با قرآن (۲)*، چ بیست‌وششم، تهران، صدرا.
- مک‌ناوتن، دیوید، ۱۳۸۰، *بصیرت اخلاقی*، ترجمه محمود فتحعلی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- نصری، عبدالله، ۱۳۷۷، *انسان از دیدگاه اسلام*، چ هشتم، بی‌جا، دانشگاه پیام‌نور.
- هولمز، رابرت‌ال، ۱۳۸۵، *مبانی فلسفه اخلاق*، ترجمه مسعود علیا، تهران، ققنوس.
- واعظی، احمد، ۱۳۹۱، *انسان از دیدگاه اسلام*، چ دوازدهم، تهران، سمت.

نقد احساس گرایی آیر

boluki1390@gmail.com

moslehn@gamail.com

افضل بلوکی / استادیار گروه معارف اسلامی، گرایش اخلاق دانشگاه سیستان و بلوچستان

محمدعلی مصلح نژاد / عضو هیئت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان

دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۱۷ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۱

چکیده

چیستی حقیقت گزاره‌های اخلاقی و اینکه احکام اخلاقی از سنخ قضایای واقعی است یا اعتباری؛ یکی از مسائل مهم فلسفه اخلاق است. تاکنون دیدگاه‌های مختلفی درباره تحلیل گزاره‌های اخلاقی ارائه شده است. یکی از دیدگاه‌های معروف، که در زمره دیدگاه‌های غیرشناختی قرار می‌گیرد، دیدگاه احساس گرایی است. هدف این پژوهش که به روش توصیفی-تحلیلی انجام گرفته، اثبات ناکارآمدی احساس گرایی آیر است که از جمله اولین نظریه‌پردازان این مکتب می‌باشد. بی‌اهمیت جلوه‌دادن آموزه‌های اخلاقی، بیهوده پنداشتن تعالیم وحیانی انبیاء، نفی استدلال و مشاجرات عقلانی، نسبی‌گرایی و ناموجه دانستن قضاوت و داوری اخلاقی، از جمله نقدهای وارد بر این نظریه است که به واسطه انگاره بی‌معنایی مفاهیم و احکام اخلاقی و ذهنی انگاشتن آنها، همچنین به واسطه کارکرد صرفاً عاطفی گزاره‌های اخلاقی و غیرقابل انتقال بودن آن به مخاطبان به دست می‌آید.

کلیدواژه‌ها: احساس گرایی، معناداری، غیرواقع‌نمایی، ارزش اخلاقی، پوزیتیویسم اخلاقی.

بررسی کیفیت مفاهیم گزاره‌های اخلاقی در فلسفه اخلاق جنبه محوری دارد، به گونه‌ای که سایر مسائل از قبیل اطلاق و نسبیت، صدق و کذب‌پذیری، معیار ارزش اخلاقی، معقول و منطقی بودن گزاره‌های اخلاقی، قابلیت اجرا یا غیرقابل اجرا بودن، معرفت‌زایی یا عدم معرفت‌زایی و توصیفی یا غیرتوصیفی بودن گزاره‌های اخلاقی، وابسته به نوع نظریه‌ای است که در این مسئله اتخاذ می‌شود. از این رو، پرسش اصلی مقاله این است: چرا تلقی احساسی از گزاره‌های اخلاقی ناموجه است؟ پرسش‌های فرعی آن عبارتند از: با توجه به این دیدگاه، آیا می‌توان به قوانین اخلاقی و برنامه‌های مدون تربیتی پایبند بود؟ عناصر ارزشمند افعال اخلاقی از منظر آیر کدامند؟ منشأ افعال اخلاقی چیست؟ این نوشتار، در دو محور انجام می‌گیرد: تبیین و تحلیل اجمالی از احساس‌گرایی، جهت بیان زمینه‌های نقد این نظریه، و نقادی جامع دیدگاه آیر.

پیشینه بحث

نظریه احساس‌گرایی از نظر پیشینه، به افکار برخی فیلسوفان یونان باستان می‌رسد که گزاره‌های اخلاقی را به خوشایند بودن انسان منوط می‌دانستند. اما در قرن بیستم این نظریه، به صورت یک نظریه مدون از سوی آلفرد جولیس آیر مطرح شد. علل پیدایش آن، حاکمیت روحیه تجربه‌گرایی بر اندیشه فیلسوفان غرب و عدم وجود نظریه‌ای منجسم و منطقی درباره چگونگی احکام اخلاقی و ناکارآمدی نظریه‌های موجود است (ر.ک، میرهاشمی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۰-۱۲۳). آیر، در این نظریه متأثر از راسل و ویتگنشتاین است. البته آنان نیز متأثر از برکلی و هیوم بوده‌اند (همان، ص ۱۲۵). آیر در کتاب *زبان، حقیقت و منطق*، بر این مطلب تصریح کرده است (آیر، ۱۳۶۳، ص ۱۴۳). برخی متفکران معتقدند: آیر دیدگاه خود را از اندیشمندان پیشین مانند *وگن و ریچاردرز* اقتباس کرده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۷، ص ۴۷). پس از آن نیز دیدگاه فوق، توسط دیگران مانند *استیونس* تکمیل گردید و توسط برخی متفکران معاصر مورد بررسی قرار گرفت. از جمله، *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی از آیت‌الله مصباح یزدی؛ خوب چیست، بد کدام است؟*، از احمدحسین شریفی؛ *مطلق‌گرایی در اخلاق*، از سیدمحمد میرهاشمی؛ *درآمدی جدید به فلسفه اخلاق*، از هری جی گنسلر؛ *فلسفه اخلاق در قرن بیستم*، از مری وارنوک؛ *مسائل اخلاقی از مایکل پالمرو* و چند اثر دیگر که به بیان و تحلیل این نظریه پرداخته‌اند. البته نظریه مذکور، بیش از آنچه که در این آثار ذکر شده است، دارای نقص بوده و نیازمند بررسی و نقادی است. در این نوشتار، تلاش شده تا با نقادی جامع‌تری، نقص آن از زوایای مختلف بیان شود.

کارکرد واژه‌ها و گزاره‌های اخلاقی

در نظریه احساس‌گرایی، «خوب» و «بد» و سایر مفاهیم ارزشی و اخلاقی، از نظر معناشناختی دارای معنایی نیستند و بود و نبود دو مفهوم «خوب و بد» در یک جمله، هیچ چیزی از مضمون آن نمی‌کاهد، یا چیزی بر مضمون و

معنای آن نمی‌افزاید، بلکه صرفاً نشانه‌ها و علامت‌هایی برای فهم میل و علاقه‌گوینده به یک رفتار یا نفرت او از آند (آیر، ۱۹۶۴، ص ۱۰۲). به‌طور کلی، از نظر وی قضایا دو نوع‌اند: تحلیلی و تجربی یا ترکیبی (همان، ص ۶۴-۸۳). فقط این دو نوع از قضایا معنی دارند و از طریق آنها می‌توان عالم واقع را شناخت. وی جمله‌های اخلاقی و متافیزیکی را از هر دو نوع قضیه خارج می‌داند و پاسخ او به این پرسش، که قضایای ریاضی و منطقی در کدام قسم قرار می‌گیرند؟ این است که این قضایا، با اینکه نسبت به عالم واقع و جهان خارج به ما معرفی نمی‌دهند، اما معنی دارند و مهمل نیستند (آیر، ۱۳۶۳، ص ۹۳). بنابراین، گزاره‌های اخلاقی از نظر احساس‌گرایان صرفاً کارکردی عاطفی، غیرشناختی و غیرتحلیلی دارند. از آنجا که هدف و کارکرد اساسی گفتار اخلاقی، نهایتاً تأثیرگذاری بر مخاطب است، روشن است که فهم سخن گوینده، شرط تأثیرگذاری نیست (آیر، ۱۹۴۶، ص ۱۴۷-۱۴۸). پس در پاسخ به این اشکال، که اگر احکام اخلاقی ویژگی غیرشناختی داشته و حاوی معنایی توصیفی نیستند، چگونه بر مخاطب تأثیر می‌گذارند؛ درحالی‌که شنونده چیزی از آن عبارات نمی‌فهمد؟ آیر پاسخی قانع‌کننده ندارد و نقش این احکام را در نهایت تأثیرگذاری بر مخاطب دانسته و این امر را به فهم و شناخت شنونده منوط نمی‌داند (همان). البته شاید در برخی موارد، سخن آیر درست باشد و در تأثیرگذاری، به فهم آنچه که شنیده می‌شود، نیازی نباشد. مانند هنگامی که شخصی آوای موسیقی خاصی را گوش کند، یا مطلبی را که شادمانه یا غمگینانه خوانده می‌شود، بشنود. درحالی‌که گویش‌گوینده را نمی‌فهمد، ولی از طنین آوازش و نحوه قرائتش، احساسی شاد یا غمگین پیدا کند. اگر فقط بداند درباره‌ی چه موضوعی است، هرچند که معنای الفاظ و عبارات را نداند، ممکن است تأثیر تحریکی هم در او ایجاد شود. ولی این امر، در مورد همه‌ی واژه‌ها و احکام اخلاقی صادق نیست و در بخش نقادی این نظریه بیشتر بدان می‌پردازیم.

تحلیل معناداری احکام اخلاقی از منظر احساس‌گرایی

گفتیم که آیر قضایای اخلاقی را مهمل و بی‌معنی می‌داند. وی همچنین، بر تحلیلی نبودن گزاره‌های اخلاقی صحه گذاشته، نتیجه می‌گیرد که تحلیل ناپذیربودن گزاره‌های اخلاقی، به این دلیل است که این مفاهیم، مفاهیم حقیقی نبوده، مفهوم‌نما هستند. همچنین، محمول‌هایی که در احکام ارزشی به کار می‌روند، محمول واقعی نیستند و بر اوصافی که از طریق حواس قابل درک باشند، دلالت نمی‌کنند. وی تصریح می‌کند:

حضور نمادی اخلاقی در یک گزاره، چیزی بر محتوای واقعی آن نمی‌افزاید... اگر به کسی بگویم: «شما با سرقت آن پول‌ها کار نادرستی کردید»، چیزی بیش از این نگفته‌ام که «شما آن پول‌ها را سرقت کرده‌اید»، در بیان عبارت؛ «این عمل نادرست است» فقط ناخرسندی اخلاقی‌ام را نسبت به آن عمل ابراز کرده‌ام و این هیچ صدق و کذب‌پذیر نیست (آیر، ۱۹۴۶، ص ۱۰۷).

تقریر وی بر بی‌معنایی گزاره‌های اخلاقی این است که هر قضیه یا گزاره معناداری، یا باید تحلیلی باشد که ضرورتاً صادق خواهد بود، هرچند ربطی به واقعیات تجربی ندارد، یا باید ترکیبی و تجربی باشد که در این صورت، صرفاً

می‌تواند محتمل باشد. چنین گزاره‌ای در حقیقت، یک فرضیه خواهد بود. معنا و احتمال صدق یک فرضیه از طریق تحقیق‌پذیری تجربی قابل اثباتند. پس گزاره‌هایی که نه تحلیلی‌اند و نه تحقیق‌پذیر، نمی‌توانند دارای معنا باشند؛ زیرا گزاره‌های اخلاقی، مانند «دزدی خطاست» یا «سخت‌تر باید تشویق و ترویج شود»، ذیل هیچ یک از دو قسم مذکور جای نمی‌گیرند (وارنوک، ۱۳۸۷، ص ۱۰۴-۱۰۵). هدف آیر در نظریه خود، که متأثر از پوزیتیویست‌های منطقی است، اثبات مهمل بودن قضایای مابعدالطبیعی و به ویژه قضایای اخلاقی و در واقع جمیع دانش بشری غیر از علوم تجربی، ریاضیات و منطق است. بنابر تعبیر برخی، در واقع قضایای اخلاقی و متافیزیکی قضیه نیستند، بلکه عباراتی مهمل، بی‌معنی و به عبارت دیگر، شبه قضیه‌اند (اتکینسون، ۱۳۶۹، ص ۱۲۶). اصل تحقیق‌پذیری، افزون بر تحلیلی یا تألیفی نبودن احکام اخلاقی، علت باور به شناخت ناگرایی در این گزاره‌ها شده است. البته این تفکر، که قضایا باید تحلیلی یا تألیفی باشند، تا صدق و کذب‌پذیر و دارای معنا باشند، مورد کنکاش و اشکال قرار گرفته، برخی انحصار قضیه تألیفی را به تجربه‌پذیر بودن، رد کرده‌اند. از این‌رو، قضایای اخلاقی را مانند قضایای ریاضی، تألیفی و غیرتجربی (به تعبیر کانت، تألیفی پیشینی) می‌دانند؛ هرچند این نظر نیز مورد انتقاد شدید واقع شده است (همان، ص ۱۲۸). لازم به ذکر است که دیدگاه احساس‌گرایان بعد از آیر، اندکی تعدیل شد؛ استیونسن از جمله اندیشمندان فلسفه اخلاق است که در افکارش نسبت به آیر اندکی تحول وجود دارد. زبان اخلاق از نظر استیونسن نیز زیرمجموعه زبان احساسی است. ایشان برای تبیین معنای احساسی از تفکیک کاربرد توصیفی واژه‌ها، از کاربرد تحریکی آنها کمک می‌گیرد. از نظر وی، گزاره‌های اخلاقی معنادارند و کاربرد توصیفی واژه‌ها را از کاربرد تحریکی آنها تفکیک کرده، با مثالی ابراز می‌کند که کاربرد برخی از واژه‌ها، هم نقش توصیفی دارد و هم نقش تحریکی. در حقیقت، اگر فهم متعارفی از معنای این واژه‌ها ممکن نباشد، مفهوم تحریکی نیز نخواهد داشت (استیونسن، ۱۹۳۴، ص ۱۷). البته ایشان بر این باور است که با وجود تفکیک کاربرد تحریکی، با معنای احساسی میان آن دو پیوستگی دارد. هر قدر که معنای احساسی یک واژه مشخص‌تر باشد، احتمال اینکه مردم آن را به گونه توصیفی به کار ببرند، کمتر خواهد بود. اگر معنای احساسی یک واژه در تعریف آن واژه منعکس نشود، این توهم پیش می‌آید که در اغلب موارد، آن واژه به گونه توصیفی به کار می‌رود (وارنوک، ۱۳۸۷، ص ۱۱۸). سرانجام، تأثیرگذاری بر رفتار دیگران را به‌عنوان کارکرد احساسی و تحریکی واژه‌های اخلاقی تعیین می‌کند (همان، ص ۳۰۴).

تحلیل احساس‌گرایی آیر از جنبه هستی‌شناختی

گزاره‌های مشتعل بر خوب و بد، از واقعیتی عینی و خارجی خبر نمی‌دهند و صرفاً بیانگر احساس و تمایل افرادند. از نظر آیر، فقط همان دو قسم از قضایا وجود خارجی دارند، یا صدق و کذب‌پذیرند و بقیه به دلیل عدم معناپذیری، حکایتی از عالم واقع ندارند. پس قضایایی همچون «روح وجود دارد» و «صداقت خوب است»، حامل معنا و صدق و کذب‌پذیری نیستند (وارنوک، ۱۳۶۲، ص ۲۵؛ خرمشاهی، ۱۳۶۱، ص ۴۲-۴۹). کارکرد گزاره‌های اخلاقی، شباهت بیشتری به ابراز احساسات ناشی از لذت یا درد دارند یا به تحریک احساسات دیگران می‌انجامد یا از طریق

اوامر، افراد را به عمل و می‌دارند. به عنوان مثال، کسی را که می‌گوید: «درد می‌کشم» و فرد دیگر که واژه «آخ» را به کار برده، می‌گوید: «آخ»، مد نظر قرار دهید. اولی بیانگر و توصیف‌کننده دردی است که می‌کشد و این توصیف یا صادق است، یا کاذب. ولی دومی، چیزی را بیان یا توصیف نمی‌کند، بلکه صرفاً درد آن را ابراز یا اظهار می‌کند، همین‌طور است. سخن مادری که به فرزندش می‌گوید: «همیشه راست بگو»، هیچ یک از دو عبارت «آخ» و «همیشه راست بگو»، بیانگر صدق یا کذب نیستند، حکم اخلاقی «دزدی بد است»؛ یعنی «آه به دزدی» و عبارت دزدی خوب است؛ یعنی «هورا به دزدی» (آیر، ۱۹۴۶، ص ۱۰۲-۱۰۷). البته قضایای اخلاقی از نظر برخی از احساس‌گرایان، مانند استیونس که دیدگاه رو به رشد آیر محسوب می‌شود، علاوه بر کارکرد احساسی که نقش تحریکی و تأثیرگذاری بر رفتار دیگران دارد، گزاره‌های اخلاقی را توصیفی دانسته، برای برخی از آنها نقش توصیفی و نقش آگاهی بخشی قائل است؛ یعنی علاوه بر بروز احساسات و گرایش‌های گوینده، درباره این احساسات خبر نیز می‌دهند (استونسون، ۱۹۳۴، ص ۱۴-۳۱). در نتیجه، تعریف استیونس از گزاره‌های اخلاقی کمی متفاوت است. از نظر وی، برخی از جمله‌های اخلاقی جنبه احساسی و توصیفی دارند. اما معنای آنها با جمله‌هایی که درباره حقیقت خبر می‌دهند، متفاوتند و صرفاً از احساس گوینده خبر می‌دهد. استیونس، احکام اخلاقی را بیانگر طرز تلقی گوینده می‌داند که تلقی مشابهی را در شنونده به وجود می‌آورد، یا می‌خواهد به وجود آورد (همان؛ ر.ک، فرانکنا، ۱۳۷۶، ص ۲۲۱-۲۲۲). وی منشأ این اختلاف را در تفاوت واژه‌های اخلاقی با واژه‌های معمولی می‌داند. واژه‌های احساسی که برای اشاره به احساسات درونی به کار می‌روند، مانند واژه «بوش»، این واژه افزون بر اینکه دال بر عضویت ملت معینی است، مخصوصاً دال بر این است که گوینده نسبت به این ملت خصومت دارد و آن را خوار می‌شمارد. همچنین می‌تواند، حالت خصومت و تحقیر را در مخاطب خویش برانگیزد. اما واژه «آلمانی»، اصطلاحی خنثی و بی‌رنگ و بی‌جهت است و تنها عضویت ملت معینی را می‌رساند (وارنوک، ۱۳۶۲، ص ۲۹).

تحلیل احساس‌گرایی از جنبه معرفت‌شناختی

آنچه تاکنون به دست آمد، این است که گزاره‌های مشتمل بر خوب و بد از نظر آیر، غیرشناختی، غیرتوصیفی و غیرواقع‌نما هستند. قضایایی که چنین اوصافی دارند، تحلیل معرفت‌شناختی آنها وجهی ندارد؛ چون جمله‌های اخلاقی نه معنایی دارند و نه ثبوت و تحقق نفس‌الامری. همچنین، از واقعیتی حکایت نمی‌کنند و صرفاً برای ابراز احساسات شخصی و در نهایت، برای تأثیرگذاری بر مخاطب بیان می‌شوند. بنابراین، جایی برای بحث درباره شناخت قضایای مشتمل بر خوب و بد باقی نمی‌ماند؛ چون در این نظریه، چیزی به نام «قضیه اخلاقی» وجود ندارد که بخواهیم از چگونگی شناخت آن سخن بگوییم (شریفی، ۱۳۸۸، ص ۲۰۶). از نظر آیر، قضایای تجربی و تحلیلی از عالم واقع خبر داده و موجب حصول معرفت می‌شوند و غیر از این دو، یا مانند قضایای اخلاقی و مابعدالطبیعی مهم‌اند، یا مانند ریاضیات، منطقی و فلسفه مهم‌اند نیستند، ولی توتولوژی و این همانی بوده و علم جدیدی به دست نمی‌دهند.

استدلال‌پذیری احکام اخلاقی

احساس‌گرایان، بر غیرطبیعی بودن اخلاق تأکید می‌کرده، بر این باورند که از هیچ مجموعه‌ای از گزاره‌های تجربی متعارف، به هیچ وجه نمی‌توان حتی یک گزاره اخلاقی استنتاج کرد، شکافی بس عمیق میان گزاره‌های بیانگر واقع و گزاره‌های اخلاقی وجود دارد (وارنوک، ۱۳۸۷، ص ۱۴۰). آیر، بر مهمل و بی‌معنی بودن قضایای اخلاقی، که به‌عنوان حکم اخلاقی در زبان عادی به کار می‌رود، تأکید می‌کند. بنابراین، روشن است که در الفاظ و احکام مهمل، استدلال معنا ندارد. البته از نظر احساس‌گرایان، بعد از آیر مانند استیونسون بر خلاف نظریه آیر، اثری از استدلال‌پذیری در اختلافات اخلاقی وجود دارد. به گمان آنان، درباره اینکه چه چیزی درست یا غلط است، می‌تواند در اختلاف نظر بروز کند. این‌گونه اختلافات، از اختلاف در نگرش حاصل می‌شود که خود ناشی از اختلاف در باور است. البته اختلاف در باور، قابلیت استدلال‌پذیری و حل و فصل را دارد. براین اساس، جای بحث و مشاجره اخلاقی وجود دارد. مثلاً ممکن است «الف» این تلقی را داشته باشد که رانندگان باید کمربند ایمنی را ببندند؛ چون آمارهای دولت حاکی از فراوانی تصادفات است که به این دلیل تصادف کرده‌اند. او باور دارد که این آمار درست است. ولی اگر «ب» بتواند خلاف آن را ثابت کند، می‌تواند برای «الف» استدلال نموده، نگرش او را تغییر دهد (پالمر، ۱۹۹۵، ص ۱۹۸-۲۰۱).

نقد و بررسی

۱. نادرستی معیار برای معناداری

در این نظریه، مفاهیم و قضایای اخلاقی معنادار نیستند. این باور که از دیدگاه پوزیتیویست‌ها نشأت گرفته، از اساس نادرست است؛ زیرا معیار معناداری از منظر آنان، تحلیلی یا تجربی بودن قضایاست و قضایای اخلاقی نه تحلیلی‌اند و نه تجربی، پس معناپذیر نیستند. این ادعا نادرست بوده، معیار آنان برای معناداری جملات اخلاقی نادرست است؛ زیرا اولاً، خود این سخن که معیار معناداری یک جمله، تحلیلی بودن یا تجربه‌پذیری آن است، نه تحلیلی است و نه تجربی. بنابراین این معیار، معیاری نادرست است (شریفی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۷؛ مصباح، ۱۳۸۴، ص ۱۲۸). ثانیاً، لازمه این سخن آن است که گزاره‌های حاکی از امور ماوراءطبیعی مانند عالم الوهیت، عالم عقول مجرد، عوالم برزخ و قیامت، بی‌معنا بوده و از واقعیتی حکایت نمی‌کنند؛ چون مبنای فوق را ندارند.

۲. مخالف فهم عرف

از نظر آیر، الفاظ متافیزیکی و جمله‌های ارزشی و اخلاقی، فاقد معنی و مهمل‌اند. درحالی‌که عرف مردم در استعمال این قضایا، واقعیتی را دنبال می‌کنند. وقتی الفاظ خوب و بد را استعمال می‌کنند، یا می‌گویند: «عدل خوب است»، در حقیقت همان‌طور که وصف بلندی قامت را در جمله «علی بلند قامت است»، بر علی حمل می‌کنند، و او را متصف به این وصف می‌کنند، «خوب» را نیز بر «عدل» حمل کرده، وصف خوبی را در موضوع موجود می‌دانند

(مدرسی، ۱۳۷۱، ص ۳۱). بنابراین، در محاورات عرفی، کاربرد احکام ارزشی صرفاً برای ابراز احساس نیست. در صورتی که مخاطبان بر اساس محتوای گزاره‌ها عمل نکنند، یا بی‌توجه باشند، مورد نکوهش قرار می‌گیرند. البته نکوهش در قبال جملات مهمل و بی‌معنی وجهی ندارد.

۳. غیرواقع‌نمایی

این مکتب اخلاقی، غیرواقع‌گراست. براین اساس، مفاهیم اخلاقی و در نتیجه، گزاره‌های اخلاقی غیرواقع‌نما بوده، کارکرد توصیفی نداشته و از واقعیتی حکایت نکرده و قابلیت صدق و کذب ندارند؛ یعنی همه بحث‌ها، بررسی‌ها، توصیه‌های اخلاقی و تحلیل‌ها و نقدهای آن، در رابطه با امور غیرواقعی انجام می‌گیرد. چنین امری، نمی‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در سرنوشت انسان داشته باشد؛ زیرا انسان و احساسات و افکار او و راهی که در پیش دارد و نتیجه‌ای که با پایبندی و انجام تکالیف اخلاقی در پی دستیابی بدان است، از امور واقعی است. پس نیازمند تکالیفی واقعی است. ریچارد مروین، هیر نظریه‌های ناشناخت‌گرایی را به همین دلیل خطا می‌داند. وی معتقد است: ناشناخت‌گرایی قبول ندارد که عنصر شناختی برای دفاع از احکام اخلاقی لازم است؛ زیرا در این گفته که «X خوب است»، باید ادله‌ای برای دفاع از این فرض اقامه شود که X، دربردارنده ویژگی‌های خوب‌آفرین است و او را به‌عنوان الگویی برای پیروی کردن توصیه می‌کنیم؛ زیرا معتقدیم که او دارای اوصاف خاصی مانند شجاعت و صداقت است. اشکال دیگر ناشناخت‌گرایی، این است که نمی‌پذیرد که احکام اخلاقی، صرف نظر از پسند شخصی، راهنمایی عام برای انتخاب هستند؛ یعنی هر چیز یا شخص دیگری مانند X، که همان ویژگی‌ها را داشته باشد، نیز خوب است و باید بدان عمل شود (هیر، ۱۹۶۲، ص ۱۲۶-۱۳۳). در نتیجه، واژه‌های اخلاقی، واژه‌هایی احساسی بوده، فقط برای ابراز احساسات درونی شخص به کار می‌روند و نمی‌توانند واقع‌نما باشند. این امر، پیامدهایی مانند نسبی‌گرایی، نقدناپذیری و بی‌محتوایی اخلاق دارد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۸، ص ۴۸-۴۹).

۴. بیهودگی دعوت انبیاء و کتب آسمانی

کتب آسمانی، حاوی بسیاری از گزاره‌های اخلاقی است. پیامبران و رسولان الهی، امت‌ها را به پایبندی به اخلاق، در قالب گزاره‌های انشایی یا توصیفی و خبری، دعوت و ترغیب فرمودند. چنانچه دیدگاه احساس‌گرایان درست باشد، آیات اخلاقی لغو و تلاش‌های پیامبران در این زمینه بیهوده بوده است؛ زیرا خداوند و رسولانش، در بیان گزاره‌های حاوی حسن و قبح، هدفی جز ابراز احساس خود، یا تحریک مخاطبان نداشتند. در نتیجه، وعده‌ها و وعیدها، بهشت و جهنم و پاداش و عقاب لغو است؛ چون مخاطبان تنها چیزی که از رسالت انبیا و محتوای کتب آسمانی درک می‌کنند، احساس آنان در زمینه این گزاره‌ها بوده و از آیاتی مانند آیات زیر، پیامی اخلاقی به دست نمی‌آید. «پناه بر خدا»، اینها مشتی عبارات مهمل هستند.

– «مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَ مَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا مِثْلَهَا وَ هُمْ لَا يُظْلَمُونَ» (انعام: ۱۶۰)؛

هر کس کار خوبی بیاورد، ده برابر آن [پاداش] خواهد داشت، و هر کس کار بدی بیاورد، جز مانند آن جزا نیابد و بر آنان ستم نرود.

- «وَلَا تُفْسِدُوا فِي الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ» (اعراف: ۵۶)؛ و در زمین پس از اصلاح آن فساد مکنید، و با بیم و امید او را بخوانید که رحمت خدا به نیکوکاران نزدیک است. مضمون آیات فوق و بسیاری از آیات دیگر، این است که انسان به انجام امور خیر و اخلاقی تشویق شود و در ازای انجام آن امور پاداش گیرد، و از بدی‌ها دوری نماید، تا دچار عذاب الهی نگردد. درحالی‌که طبق دیدگاه احساس‌گرایان، این آیات و دستورات و پیام‌ها لغو خواهد بود.

۵. بیهوده بودن برنامه‌ها و آموزه‌های تربیتی - اخلاقی

وقتی که مربیان برای آموزش و پرورش متربیان خود، گزاره‌های اخلاقی را به کار می‌گیرند، نهایت ثمره آن این است که اثری تحریکی دارد. این اثر، هنگام مواجهه با آن عبارات ایجاد می‌شود و موقتی است. بنابراین، هنگامی که مخاطب بالفعل گزاره‌های اخلاقی نیستیم، اثرپذیری متفی است. افزون بر اینکه، تحریک احساسی، اثر آموزشی ندارد و اگر اثر تربیتی داشته باشد، بسیار ضعیف است. بنابراین، متولیان تربیت اخلاقی، که تلاش می‌کنند تا از دوران کودکی فرزندان، برنامه‌های متفاوت گذاشته و آنان را تحت تعلیم قرار دهند، کاری عبث انجام می‌دهند؛ زیرا وقتی که می‌گویند: دروغ‌گویی بد است، مانند این است که بگویند: رنگ این ماشین قشنگ است. یا این غذا را نمی‌پسندم، بد بودن رنگی خاص، یا عدم‌پسند غذایی خاص از نظر گوینده، واقعاً به معنای بد بودن آن نیست، بلکه فقط احساس‌گوینده را بیان می‌کند، حتی در صدد نیست به مخاطب القا کند که آن چیز مضر است و باید (یا بهتر است) از آن بپرهیزد. پس هر چند عبارات و احکام اخلاقی را برای فرزندان و شاگردان خود تکرار کنید، فقط احساس خود را تکرار می‌کنید، هیچ مفهوم دیگری ندارد؛ یعنی معلم اخلاق بیکار، مرتب در کلاس درس، احساس خود را درباره مسائل مختلف بیان می‌کند. شاگردان بیچاره هم موظفند ساعت‌ها احساس معلم را شنیده، شاید گاهی اوقات، احساسی در آنان ایجاد شود و چون مبنای منطقی و عقلانی ندارد، پس از خروج از کلاس از بین می‌رود.

۶. جامع و مانع نبودن

در این دیدگاه، فایده اصلی احکام اخلاقی بیان حقایق نیست، بلکه بیان احساس و شاید ایجاد اثر در مخاطب است (وارنوک، ۱۳۶۲، ص ۳۰). این ویژگی جامع و مانع نیست. از یک سو، بسیاری از موارد با اینکه حکم اخلاقی نیستند، اما این ویژگی را دارند. از سوی دیگر، بسیاری از موارد نیز با اینکه حکم اخلاقی هستند، دارای این ویژگی نیستند. پوسترهای تبلیغاتی، برنامه‌های تبلیغاتی تلویزیونی، سخنرانی‌های سیاسی، تهدیدها و... همین اثر را دارند (همان، ص ۳۲). بنابراین، نمی‌توان با ویژگی «ایجاد تأثیر»، گفتار اخلاقی را از امور دیگر تمییز داد. چنانچه کارکرد اساسی جمله‌های مشتمل بر خوب و بد، متقاعد کردن دیگران برای انجام کاری باشد، برای تمایز جملات اخلاقی

از شعارهای تبلیغاتی به مشقت می‌افزیم (هیر، ۱۳۸۳، ص ۵۴). افزون بر اینکه، گفتار اخلاقی ضرورتاً و دائماً چنین هدفی را دنبال نمی‌کند؛ با گفتن جمله «انجام دادن این کار بی‌رحمی است»، نه تنها احساسات خود را نشان می‌دهیم، ممکن است احساسات دیگران را نیز برانگیزیم. اما با گفتن جمله «انجام دادن این کار خطاست»، بعید است که هیچ یک از دو منظور برآورده شود (مصباح، ۱۳۸۷، ص ۵۳). افزون بر اینکه، این‌گونه نیست که هر مفهومی که بار احساسی دارد، از واقعیتی عینی عاری باشد. مانند اینکه با حالتی احساسی بگوییم: «زلزله آمد» این جمله با اینکه بار احساسی دارد، از واقعیتی نیز خبر می‌دهد (دبیری، ۱۳۹۲، ص ۳۲). هرچند که این مثال، به دلیل اینکه مثالی اخلاقی نیست، قابل مناقشه است؛ ولی به هر حال همه مفاهیم اخلاقی دارای بار احساسی نیستند و همه مفاهیمی که بار احساسی دارند، عاری از بیان واقعیت عینی نیستند. حتی مثال «انجام دادن این کار خطاست»، نیز می‌تواند نشانگر احساس باشد. همان‌طور که عبارت «فلان جوان بی‌عفتی کرد»، متضمن هر دو معنا هست. یکی دیگر از ویژگی‌های گزاره‌های اخلاقی در این نظریه، متضمن بار احساسی بودن آن است. حال آنکه واژه‌هایی مانند باید، درست و نادرست دارای بار احساسی نیستند (وارنوک، ۱۳۶۲، ص ۳۵). احکام اخلاقی، ممکن است ما را به کاری وادار کند، یا احساس خاصی را در ما برانگیزد؛ یعنی علت رفتاری یا بروز حالتی باشد، ولی این تمام مسئله نیست؛ چون این احکام ممکن است چنین نباشد (اتکینسون، ۱۳۶۹، ص ۱۴۵).

۷. مخالفت با عقلانیت

چنین طرز تفکری، موجب این تهدید است که ریشهٔ عقلانیت در مفاهیم اخلاقی را بخشکاند. این امر، از دو جهت ممکن است اتفاق افتد: اول اینکه، قضایای ارزشی عقلی هستند. منظور از «عقلی بودن» این قضایا، به قول مرحوم لاهیجی این است که عقل، ممدوحیت و مذمومیت نفس‌الامری برخی از افعال را «حتی اگر دلیل شرعی نداشته باشد»، درک می‌کند. همچنین، علت ورود شرع مقدس را مبنی بر حسن و قبح افعال، «در صورت وجود دلیل شرعی» می‌داند (لاهیجی، ۱۳۶۴، ص ۵۹-۶۰). اگر احکام اخلاقی را در ابراز احساس منحصر بدانیم، عقل قادر به فهم خوبی و بدی نفس‌الامری اشیاء و افعال نخواهد بود. دوم، ورود مشاجرات عقلی در قضایای اخلاقی است. انسان ممکن است بخواهد بداند که چرا احکام اخلاقی چنین‌اند؟ ممکن است در نظر فردی، فعلی نیکو باشد و در نظر دیگری، قبیح و هر یک برای حسن و قبح آن دلیل داشته باشند. درحالی‌که نظریهٔ احساس‌گرایی، نه چنین مشاجراتی را برمی‌تابد و نه راهی برای توجیه عقلی ارزش‌های اخلاقی دارد؛ زیرا دستور اخلاقی دربارهٔ چیزی زمانی خوب است که آن چیز واقعاً خوب باشد. اظهار تنفر از یک شیء، زمانی رواست که آن شیء واقعاً نفرت‌آور باشد. درحالی‌که طبق مبنای احساس‌گرایان، بیان احساسات، غایت کاری است که قابلیت توجیه و تفسیر دارد (وارنوک، ۱۳۶۲، ص ۲۶). تأکید بیش از حد احساس‌گرایی چون آیر، بر بی‌معنابودن و توصیفی نبودن احکام اخلاقی، راه هرگونه بحث و جدل بر سر احکام اخلاقی را مسدود کرده و هر نظریه‌ای که موجب نابودی استدلال و تفکر اخلاقی باشد، به هرج و مرج و پایان نیافتن اختلاف‌های اخلاقی می‌انجامد. احکام اخلاقی یک شخص، با احکام

اخلاقی شخص دیگر ناسازگار نیست؛ چون هر یک از آنها، احساس فردی متفاوت و در موقعیتی متفاوت است. حتی اگر یک شخص، در یک زمان بگوید: «الف خوب است» و در زمان دیگر بگوید: «الف بد است». میان این دو حکم تناقض وجود ندارد؛ زیرا او در شرایط نخست، نسبت به آن حکم احساس رضایت و در موقعیت دوم، احساس عدم رضایت دارد. بنابراین، میان این دو حکم ناسازگاری و تناقض وجود ندارد؛ چون اوضاع و احوال دو حکم متفاوت است. البته برخی اندیشمندان پای استدلال عقلی را در این نظریه باز دیده، در دفاع از آن می‌گویند: این‌گونه نیست که میان اوامر یا بیان احساسات هیچ چیزی وجود نداشته باشد که بر اساس عقل انتخاب شود. اوامر، ممکن است مانند قضایا متزاحم باشند. ممکن است برخی از آنها معقول و موجه باشند و برخی نباشند. آیا نمی‌توان از احساساتی که ابراز می‌کنیم، با دلیل دفاع کنیم؛ یا احساسات دیگران را به این دلیل که ناموجه هستند، انتقاد نماییم؟ آنان بر این باورند که /ستیونس، با قرار دادن واژه «گرایش»، به جای واژه «احساس»، راه ورود عقل را به اخلاق هموار کرده است. به نظر /ستیونس، احکام اخلاقی، ابراز گرایش‌های آدمی است که مبتنی بر جهان‌بینی خاصی می‌باشد. این اتکا راه مجادله بر سر آن جهان‌بینی را می‌گشاید و از رهگذر آن، عقل به قلمرو احکام اخلاقی وارد می‌شود. /ستیونس بر نظر خود، با تقریر این مثال، که از جانب مور در نقد /ستیونس مطرح گردیده، تأکید دارد: «جان می‌گوید: عمل بروتوس در ترور قیصر درست بود. /سمیت می‌تواند بگوید: عمل بروتوس در ترور قیصر نادرست بود». مور با ذکر این مثال، بر دیدگاه /ستیونس خرده می‌گیرد که در این دیدگاه، اگر جان و اسمیت (هر دو)، در گفتار خود صادق باشند، عمل بروتوس درست و نادرست است و این تناقض است. /ستیونس، در پاسخ وی می‌گوید: خطای مور در این است که معتقد است: «درست» محمولی است که چون مورد تحسین کسی واقع شده، لازم می‌آید که یک فعل درست و نادرست باشد. درحالی‌که «درست»، محمولی است که مورد تحسین من گوینده واقع شده است. به عبارت دیگر، احساس من گوینده را ابراز می‌کند پس نمی‌تواند، هم درست باشد و هم نادرست. وی، سپس با تمایز بین باور و گرایش، می‌گوید: عقاید آن دو با هم سازگار و علایقشان ناسازگار است؛ یعنی هر چند هر یک از جان و اسمیت، حکمی اظهار می‌کنند که با هم سازگارند، ولی هریک از آنها، ضمناً کاری دیگر انجام می‌دهند که با هم ناسازگارند؛ یعنی جان تلاش می‌کند تا تحسین /سمیت را نسبت به فعل بروتوس برانگیزد و /سمیت نیز تلاش می‌کند تا تحسین جان را نسبت به فعل بروتوس برانگیزد. بنابراین، انگیزه آنها با هم متعارض است. همچنین، شهود عقلانی به ما می‌گوید: این مفاهیم صرفاً برای ابراز احساسات به کار نمی‌روند و از مضمونی واقعی و معرفتی برخوردارند. ناسازگاری قضیه «X بد است» و قضیه «X خوب است»، صرفاً به این دلیل نیست که آن دو گزاره بیانگر دو احساس ناسازگارند، بلکه به دلیل تناقض مضمون واقعی آنهاست. نمی‌توان ادعا کرد که «چیزی خوب است». در عین حال، بدون تناقض ادعا کرد که در همان زمان و همان اوضاع و شرایط «آن چیز بد است» (وارنوک، ۱۳۸۷، ص ۳۰۲). وارنوک با اینکه نظر احساس‌گرایان را خطای بزرگی می‌داند، آن را در مقابل شهودگرایی، دارای مزیت غیرقابل‌انکاری می‌داند. از منظر آنان برخلاف نظر شهودگرایان، «معنای احساسی» به

پدیده‌ای واقعی اشاره دارد که از ارزش نظری و قابلیت عملی قابل توجهی برخوردار است. وی معتقد است: «در صورتی که قوانین اخلاقی، صرفاً ابزار احساسات باشد، مستلزم غیرعقلانی بودن اخلاق نمی‌شود؛ زیرا در بین اوامر و احساسات هم تعارض و تزاخم وجود دارد و می‌توان میان آنها موجه را از غیرموجه تشخیص داد» (وارنوک، ۱۳۶۲، ص ۱۳۴). به‌علاوه، شهودگرایی هیچ تحلیل معقولی در مورد رابطه میان احکام اخلاقی و رفتار به دست نمی‌دهد. درحالی‌که تز احساس‌گرایی، احکام اخلاقی را به طریق کاملاً معقول و معین و روشن و تحت ضوابطی با رفتار مربوط می‌سازد. ایشان در نهایت، این ارتباط را درحالی‌که دارای مزیت معقول و روشن می‌داند، خطایی بزرگ قلمداد می‌کند (همان، ص ۳۲). هرچند برخی دیگر مانند ریچارد مروین هیر، بر این عقیده تأکید دارند که احساس‌گرایی هر گونه عقلانیت و مشاجره‌های را در حوزه اخلاق کنار نهاده؛ و با ورود مقولهٔ تعمیم‌پذیری در اخلاق، امکان ورود عقل به حوزه اخلاق هموار می‌شود (هیر، ۱۳۸۳، ص ۲۱). هیر استدلال می‌کند که هیچ داوری و هیچ تصمیم اخلاقی ممکن نیست، مگر در پرتو اصولی عملی که ممکن است از داور یا عامل، به‌عنوان خود او استخراج شود (هیر، ۱۹۲۷، ص ۷۰).

۸. بی‌توجهی به اصول اخلاقی

از بررسی و تحلیل نظریه آیر به دست می‌آید که در مکتب اخلاقی احساس‌گرایی، اصول اخلاقی بی‌اهمیت جلوه داده شده است؛ زیرا اصول اخلاقی کارکردی جدی و ترغیبی به انجام خوبی‌ها و ترک بدی‌ها ندارد و اصلاً مفهومی ندارد. بنابراین، عبارات مهمی از چه ارزشی برخوردارند؟ پایبندی به اصول اخلاقی بی‌معناست. اصول اخلاقی یعنی چه؟ از کجا می‌فهمیم که تکالیف اخلاقی ما چیست؟ چگونه و از چه راهی، خود و دیگران را به پایبندی به مسائل و ارزش‌های اخلاقی و گریز از بدی‌های اخلاقی دعوت و ترغیب می‌کنیم؟ ممکن است گفته شود: انسان تکلیفی ندارد، جز اینکه از احساسات خود پیروی نماید. در این صورت، این نقد بر این دیدگاه وارد می‌شود که انسان، مسئولیت‌گریز است و می‌تواند هر خطایی را مرتکب شود و از احساس خود تبعیت کرده، خود را تبرئه نماید. این امر، متضمن هرج و مرج رفتاری در عرصه‌های متفاوت اخلاقی، سیاسی، اجتماعی خواهد شد. افزون بر اینکه، با چنین فرضی، اشکال برابری خوبان و بدان مطرح می‌شود و میان افراد نیکوکار و تبهکار، مؤمن و کافر، عادل و ظالم، از نظر ارزشی تفاوتی وجود نخواهد داشت؛ چون هر یک بر اساس احساس خود عمل کرده‌اند و تکلیف دیگری ندارند.

۹. نداشتن معیاری برای گزینش و ارزیابی

در فلسفهٔ احساس‌گرایان، نهایت چیزی که در مباحث اخلاقی به چشم می‌خورد، تلاش یک نفر برای تغییر سلاقی و احساسات مخاطب است؛ چیزی به‌عنوان توسل به ملاک‌های واقعی و غیرشخصی، که هر فرد با قطع نظر از ارتباط خود با گوینده، باید به اعتبار آن حکم کند، وجود ندارد. بنابراین، تمایزی میان دلیلی که شخص را ملزم به همراهی با دیگران می‌کند و دلیلی که شخص بر خوبی فی‌نفسه، یک کار اقامه می‌کند، وجود ندارد. این نظریه، با از

میان برداشتن تمایز میان ادله شخصی و غیرشخصی، دیگران را موجودات عاقلی نمی‌داند که به طور مستقل، بتوانند آنچه را درست می‌دانند، ملتزم شوند؛ بلکه ایشان را صرفاً ابزاری برای رسیدن به خواسته‌ها و امیال خود می‌داند. در نتیجه، بحث اخلاقی صرفاً تلاشی است برای رفتار با مخاطب به‌مثابه ابزاری برای رسیدن به هدف خویشتن؛ یعنی همراه ساختن احساسات دیگران، با احساسات خویش (شهریاری، ۱۳۸۵، ص ۲۸۶). از دیدگاه برخی مانند استیونس، نهایت امر این است که دیگران را برای انجام عملی مشابه تحریک می‌کند. افراد معیاری برای درست و خطابودن افعال و در نتیجه، گزینش یک فعل از افعال دیگر و ارزیابی آن ندارند.

۱۰. نسبی‌گرایی اخلاقی

یکی از پیامدهای احساس‌گرایی، فرو افتادن در باتلاق نسبی‌گرایی اخلاقی است؛ زیرا هر حکم اخلاقی، حداکثر از این جهت که احساس‌گوینده را بیان می‌کند، نسبت به هر ترغیب و ترهیبی خالی است. در این صورت، نباید توقع داشت که دیگران نیز همان احساس را داشته باشند، یا حتی همان احساس را پیدا کنند؛ چه بسا این کار دخالت ناروا و توهین به احساسات دیگران محسوب شود. به نظر احساس‌گرایان، معیار واحدی برای ارزیابی گزاره‌های اخلاقی وجود ندارد (مصباح، ۱۳۸۴، ص ۱۲۰-۱۲۱؛ میرهاشمی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۱). احساس افراد با یکدیگر متفاوت است و درباره گزاره «دزدی بد است»؛ یا «بدحجابی بد است» ممکن است احساس هر فردی با دیگری تفاوت کند. مثلاً، درحالی‌که احساس‌گوینده از بدحجابی، نوعی انزجار است، ولی در مخاطب نه چنین احساسی، بلکه احساسی معکوس پدید آید. یا هنگامی که شما احساس خود را از قبح زنا بیان می‌کنید، ممکن است در مخاطب خود با شنیدن عبارت «زنا بد است»، احساسی متفاوت ایجاد شود. درحالی‌که احساس تنفر شما را درک می‌کند. همچنین، یکی از ثمره‌های نسبییت اخلاقی این است که گزاره‌های اخلاقی، ثمری جز بیان احساس‌گوینده نداشته و حامل پیامی برای دستیابی به کمال اخلاقی و اهداف انسانی نیست؛ زیرا هدف از انجام فرمان‌ها و قواعد اخلاقی، دستیابی به کمال و دوری از رذیلت‌های اخلاقی است. اگر قرار باشد کارکرد مهم گزاره‌های اخلاقی، ابراز احساس‌فاعل باشد، ابراز احساس چه تناسبی با کمال دارد؟ به‌عنوان نمونه، وقتی گفته می‌شود: «راستگویی خوب است»، یا «دروغگویی بد است»، باید ترغیب به انجام یا ترک فحوای این گزاره مد نظر باشد و انجام مضمون آن، باید دارای هدفی باشد و به فضیلتی نزدیک کند، یا از رذیلتی دور نماید. اما وقتی معتقد باشیم این جملات حاوی هیچ نکته‌ای جز ابراز احساس نیست، چنین هدفی بی معنا می‌شود. کدام احساس رذیلت و کدام فضیلت است؟ کدام احساس کمال است و کدام احساس نقص؟

۱۱. فقدان ضمانت اجرایی

احساس‌گرایی از نظر منطقی، هیچ دلیلی برای گزینش یک شیوه اخلاقی خاص ندارد؛ زیرا کارکرد گزاره‌های اخلاقی از دیدگاه احساس‌گرایان، ابراز احساسات است. ابراز احساسات نه حاکی از فرمان به عمل است و نه ضمانتی

برای اجرای فرامین اخلاقی دارد. به عبارت دیگر، گزاره‌های اخلاقی حاوی دستورات اخلاقی نیستند؛ یعنی فاقد پیام‌های اخلاقی‌اند. هرچند در برخی موارد، به ایجاد تأثیر در مخاطبان اشاره کرده است (آیر، ۱۹۶۴، ص ۱۰۳-۱۰۴). ولی اصولاً در این نظریه، صواب و خطای اخلاقی قابل تشخیص نیست. ممکن است بدانیم مردم یک جامعه از کدام هنجار اخلاقی پیروی می‌کنند، ولی درست و غلط اخلاقی در چنین جوامعی، شناخته نمی‌شود و صرفاً بیانگر اعتقاد مردم آن جامعه است. در این صورت، بنا به گفته/تکنیسون، در اخلاق نه قوه مقننه داریم و نه قوه قضائیه، و برای خاطی، عقوبت معینی وجود ندارد و احکام اخلاقی ضمانت اجرایی ندارد (تکنیسون، ۱۳۶۹، ص ۹۷).

نتیجه‌گیری

مختصات گزاره‌های اخلاقی در نظریه احساس‌گرایی آیر، این است که صرفاً کارکردی عاطفی، غیرشناختی و غیرتوصیفی دارند و غیرواقع‌نما هستند؛ چون صرفاً قضایای تجربی و تحلیلی دارای ویژگی‌های مذکورند. از توجه و دقت نظر در چنین دیدگاهی، اشکال‌های عدیده متصور است. از جمله:

اختصاص معناداری به جمله‌های تحلیلی و تجربی، مدعایی خود متناقض و در نتیجه باطل است؛ چون خود این مدعا، نه تحلیلی است و نه تجربی. همچنین، این نظریه بر همه امور ماوراء طبیعی به دلیل تجربی نبودن، خط بطلان می‌کشد. افزون بر اینکه، اصول اخلاقی صرفاً الفاظ بی‌معنی تلقی می‌شوند که ارسال رسل برای تبلیغ آن و تنمیم مکارم اخلاق بیهوده است.

گزاره‌های اخلاقی از واقعیتی عینی و خارجی خبر نمی‌دهند و صرفاً بیانگر احساس و تمایل افرادند. پس صدق و کذب‌پذیر نیستند. بنابراین، باب مشاجره عقلانی در این نظریه مسدود است؛ چون استدلال درباره احساسی که حاوی هیچ معنایی نبوده و از صدق و کذب آن نمی‌توان سخن گفت و در نتیجه، معرفت‌پذیر نیست و نامفهوم است.

فهم عموم مردم از قضایای اخلاقی چنین نیست که آیر بیان می‌کند. التزام به اصول اخلاقی در این دیدگاه وجود ندارد.

منابع

- اتکینسون، آراف، ۱۳۶۹، *فلسفه اخلاق*، ترجمه سهراب علوی‌نیا، تهران، مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- آیر، آ. ج.، ۱۳۶۳، *زبان، حقیقت و منطق*، ترجمه منوچهر بزرگمهر، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
- پالمر، مایکل، ۱۳۸۵، *مسائل اخلاقی*، ترجمه علیرضا آل‌بویه، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۸، *فلسفه اخلاق*، چ ششم، قم، نشر معارف.
- خرمشاهی، بهاء‌الدین، ۱۳۶۱، *یوزیتویسیسم منطقی*، تهران، علمی و فرهنگی.
- دیبری، احمد، ۱۳۹۲، *فلسفه اخلاق با رویکرد تربیتی*، قم، نشر معارف.
- شریفی، احمدحسین، ۱۳۸۸، *خوب چیست، بد کدام است؟*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- شهریاری، حمید، ۱۳۸۵، *فلسفه در اخلاق در تفکر غرب از دیدگاه مک‌ایتایر*، تهران، سمت.
- فرانکنا، ویلیام کی، ۱۳۷۶، *فلسفه اخلاق*، ترجمه هادی صادقی، قم، مؤسسه فرهنگی طه.
- گنسلر، هری‌جی، ۱۳۸۷، *درآمدی جدید به فلسفه اخلاق*، ترجمه حمیده بحرینی، چ دوم، تهران، نقد قلم.
- لاهیجی، ملاعبدالرزاق، ۱۳۶۴، *سرمایه ایمان*، تحقیق محمداصداق لاریجانی، تهران، الزهراء.
- مدرسی، محمدرض، ۱۳۷۱، *فلسفه اخلاق*، تهران، سروش.
- مصباح، مجتبی، ۱۳۸۴، *بنیاد اخلاق*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح‌یزدی، محمدتقی، ۱۳۸۷، *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*، نگارش: احمدحسین شریفی، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- میرهاشمی، سیدمحمد، ۱۳۸۹، *مطلق‌گرایی در اخلاق*، قم، بوستان کتاب.
- وارنوک، ج.، ۱۳۶۲، *فلسفه اخلاق در قرن حاضر*، ترجمه و تعلیقات، صادق لاریجانی، تهران، مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- وارنوک، مری، ۱۳۸۷، *فلسفه اخلاق در قرن بیستم*، ترجمه ابوالقاسم فنایی، چ دوم، قم، بوستان کتاب.
- هیر، ریچارد مروین، ۱۳۸۳، *زبان اخلاق*، ترجمه امیر دیوانی، قم، طه.

Ayer, A.J, 1946, *Language, Truth, and Logic*, London: victor gollancz.

Hare, R, M, 1962, *The language of morals*, Oxford: The Clarendon press.

Palmer, Michael, 1995, *Moral Problems*, Toronto Buffalo, University of Toronto.

Stevenson, C. L, 1943, *Ethics and Language*, New Haven, Yale, University Press.

ارزیابی شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای

از منظر علامه طباطبائی در اساتید دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی از دیدگاه دانشجویان

moslemch2015@gmail.com

مسلم چرابین / عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد نیشابور

z.mmoghadam@gmail.com

زهرا مشکی‌باف مقدم / عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان و مدیر گروه علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد

a.salavati74@gmail.com

عاطفه سلواتی / دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد

Ftalaeib@gmail.com

فاطمه طلائی بيمرغی / دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد

دریافت: ۱۳۹۶/۰۴/۱۳ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۰۵

چکیده

از مهم‌ترین متغیرهای موفقیت یک سازمان، اخلاق حرفه‌ای است. با توجه به اهمیت این موضوع در تربیت معلم، شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای را از دیدگاه علامه طباطبائی، بررسی نمودیم. جامعه آماری، دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی و نمونه آماری، دانشجویان ۱۱ رشته دبیوری، مشاوره و علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی‌نژاد مشهد، سال تحصیلی ۹۵-۹۶ می‌باشد. روش نمونه‌گیری تصادفی - طبقه‌ای، متناسب با حجم نمونه بود. تحقیق از نوع توصیفی به روش پیمایشی و ابزار پژوهش، پرسش‌نامه بومی‌سازی شده محقق ساخته، روایی پرسش‌نامه از طریق تحلیل محتوا و اعتبار آن از طریق آلفای کرونباخ تحلیل تجمیعی داده‌ها در نرم‌افزار spss محاسبه و نتایج تفسیری آن بیان شد. نتایج، در حوزه معرفتی اساتید، از لحاظ توجه به معنویات و امر خودسازی در حد بسیار مطلوب، در حوزه رفتاری، اکثر اساتید در دو مولفه نظم و انضباط و رازداری در حد بسیار مطلوب، در حوزه گفتاری اساتید از لحاظ مولفه اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست، در حد بسیار مطلوب و در حوزه ظاهری اساتید، از لحاظ هر دو مولفه لباس و پوشش و بهداشت شخصی در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند.

کلیدواژه‌ها: اخلاق، اخلاق حرفه‌ای معلم، علامه طباطبائی.

مقدمه

موضوع اخلاق تدریس، در میان مسلمانان از قرن سوم هجری مورد توجه قرار گرفت. محمدبن سحزون، نخستین کتاب را در این زمینه با عنوان *آداب المتعلمین* به نگارش در آورد. از آن پس نیز کتب و مقالات مختلفی در این باره نوشته شده است، اما حجم آنها در مقایسه با آثار لاتین، بخصوص در چند دهه اخیر بسیار اندک است (فرامرزق‌راملی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۳).

در بین کتب اسلامی - شیعی در خصوص اخلاق تدریس، کتاب *منبه المرید فی ادب المفید والمستفید*، شهید ثانی به رغم گذشت چهار قرن جایگاه ویژه‌ای دارد (همو، ۱۳۸۸، ص ۵۲).

علامه طباطبائی، به طور مستقیم به اخلاق معلمی اشاره‌ای ندارد، اما در باب اخلاق سفارشات زیادی دارند. در بخش‌های عمده‌ای از *تفسیر المیزان*، علامه طباطبائی به اخلاق از موضع ظواهر دینی نگاه کرده است. ایشان در کتاب *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، اخلاق را از اعتبارات دست ساخته بشر می‌داند و در کتاب *نهایة الحکمه*، اخلاق را کیف نفسانی دانسته است (نصر اصفهانی، ۱۳۸۷، ص ۴۷).

از معدود تحقیقات انجام شده در موضوع اخلاق در این حوزه، می‌توان به بررسی وضعیت رعایت اخلاق آموزشی توسط اعضای هیئت علمی (آراسته و همکاران، ۱۳۸۹)، جایگاه اخلاق حرفه‌ای در تدریس (اله‌ویسی و همکاران، ۱۳۹۰) و ضرورت توجه به مسائل اخلاقی (مطلبی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰) و بررسی مؤلفه‌های اخلاقی تدریس (مورای و همکاران، ۱۹۹۶) اشاره کرد.

این پژوهش، درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا استادان دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان پیشگامان تعلیم و تربیت و متولی آموزش و تربیت معلمان کشور، خود، مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای را دارا می‌باشند تا به دانشجو معلمان، آموزش دهند یا اینکه در این مورد دقت نظر بیشتری لازم است؟ آیا می‌توان از متون به جا مانده از استاد علامه طباطبائی و سیره ایشان، الگویی برای اخلاق حرفه‌ای معلم استخراج نمود؟

تعاریف نظری

اخلاق

«اخلاق» جمع «خَلَق» بر وزن عَقْل و «خُلُق» بر وزن اُفُق است. این واژه، در اصل به ریشه باز می‌گردد. خَلَق به معنی هیئت و شکل صورتی است که انسان با چشم می‌بیند و خُلُق به معنی قوا و سجایا و صفات درونی است که با چشم دل دیده می‌شود (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۳۶۸). بنابراین، می‌توان گفت: «اخلاق مجموعه صفات روحی و باطنی انسان است». به گفته برخی دانشمندان، گاه به بعضی از اعمال و رفتاری که از خلیقات درونی انسان ناشی می‌شود، نیز اخلاق گفته می‌شود (اولی اخلاق صفاتی است و دومی اخلاق رفتاری) (شهبازی، ۱۳۹۱، ص ۱۳۱).

علامه طباطبائی، صاحب *تفسیر المیزان* می‌فرماید:

علم اخلاق عبارت است از: فنی که پیرامون ملکات انسانی بحث می‌کند، ملکاتی که مربوط به قوای نباتی و حیوانی و انسانی اوست برای این هدف بحث می‌کند که فضائل را از ردائل جدا سازد؛ یعنی این علم می‌خواهد معلوم کند که کدام یک از ملکات نفسانی انسان خوب و نیک و مایه کمال و فضیلت اوست و چه ملکاتی بدون رذیله و مایه نقص اوست تا آدمی بعد از شناسایی آنها، خود را با فضائل آراسته سازد و از ردایل فاصله گیرد. پس غایت و هدف علم اخلاق شناخت فضیلت‌ها و چگونگی به کارگیری آنها در جهت تزکیه نفس و شناخت پلیدی‌ها به خاطر پاک کردن نفس از آنهاست، به همین جهت علم اخلاق را علم سلوک یا تذهیب اخلاق یا حکمت عملی نامیده‌اند (همان، ص ۳۴).

حرفه

فعالیت تولیدی و آبادگرانه، که به ازای مزد (نقدی یا جنسی) با میل و اراده و به نحو حرفه‌ای صورت می‌گیرد (فرامرز قراملکی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۲). چادویک، در مقاله «اخلاق حرفه‌ای» در *دایرةالمعارف فلسفی راتلج* می‌نویسد: واژه «حرفه» با معانی گوناگونی به کار می‌رود. حرفه در معنای وسیع کلمه صرفاً به معنای شغل شخص است، اما در معنایی محدودتر، به نوع خاصی از فعالیت اشاره می‌کند که: اولاً شخص، همراه با آن دارای موقعیتی خاص می‌شود و ثانیاً با اصول اخلاقی خاصی گره خورده است. به طور سنتی، حرفه با یک دانش و آگاهی وسیع (که میزان مهارت در آن، معین‌کننده درجه شخص در میان درجات مختلف حرفه است، لاقبل به طور جزئی) و یک وضع ایدئال خدمت مشخص می‌شود (انجمن کتابداران قم، ۱۳۸۶، ص ۱۹).

اخلاق حرفه‌ای

در فرهنگ علوم رفتاری، اخلاق حرفه‌ای، رشته‌ای از دانش اخلاق تعریف شده است که روابط شغلی را مورد مطالعه قرار می‌دهد (همان). با توجه به تعریف اخلاق و حرفه، اخلاق حرفه‌ای، حوزه‌ای تخصصی در دانش اخلاق است که مسئولیت‌های اخلاقی بنگاه‌ها و مشاغل و نیز تحلیل مسائل اخلاقی در کسب و کار را بیان می‌کند و در حل مشکلات اخلاقی در کسب و کار نقش عملیانی دارد (فرمهبینی فراهانی و اشرفی، ۱۳۹۳، ص ۶۷). اخلاق حرفه‌ای با بررسی تکالیف و مسائل اخلاقی در یک حرفه، فرد را، با کشف مجموعه‌ای از مسئولیت‌ها و رابطه‌ها، در راستای ایفای صحیح حرفه خویشتن هدایت می‌نمایند (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۵، ص ۷۳).

حوزه‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید

الف. حوزه شناختی - معرفتی

به فرموده امام صادق علیه السلام: «العاملُ علی بصیرة کالسائر علی غیرالطریق لا یزیدُهُ سُرعة السیرالی بعداً» (امیدوار، ۱۳۸۶، ص ۴۳ به نقل از کلینی، ج ۱)؛ هر که از روی ناآگاهی و عدم بصیرت عملی را انجام دهد، به مثابه کسی است که در غیر راه مقصود در حال حرکت است. چنین شخصی هرچه سریع‌تر حرکت نماید، بیشتر از مقصد اصلی دور خواهد شد. از این رو، یک استاد باید اندیشه‌ها و باورهای خود را ارتقا دهد.

ب. حوزه رفتاری

حوزه رفتاری شامل مؤلفه‌هایی چون رعایت تواضع و فروتنی، انتقادپذیری، امانتداری، صداقت، عدالت و ...

می باشد که جز مهم ترین سجایای اخلاقی هستند، استادان باید به عنوان الگویی مناسب برای دانشجویان، دارای این مؤلفه ها باشند.

ج. حوزه گفتاری

حضرت علی علیه السلام می فرمایند: «رُبَّ كَلَامٍ أَنْفَذَ مِنْ سِهَامٍ» (همان، ص ۲۰۹ به نقل از غررالحکم)؛ چه بسیار سخنانی که نافذتر از تیرهاست. به دلیل اهمیت کلام و امور مربوط به آن و از آنجا که سلاح یک معلم، پس از عمل و رفتار، گفتار و فحوای کلام اوست، به امور در زمینه گفتار باید توجه گردد.

د. حوزه ظاهری

از آنجا که تمامی حرکات و سکنات یک معلم، بخشی مهم و تأثیرگذار در امر تعلیم و تربیت محسوب می شود و به منزله درسی عملی برای فراگیران است. از این رو، رعایت حسن ظاهر، امری بسیار ضروری و اجتناب ناپذیر می نماید (امیدوار، ۱۳۸۶، ص ۲۲).

تعریف عملیاتی

در این تحقیق، به مجموعه ای از ویژگی های استادان دانشگاه فرهنگیان در رابطه با حرفه خود، شامل موقعیت های عمل و عکس العمل، که بر اساس ۴ حوزه شناختی - معرفتی، حوزه رفتاری، حوزه گفتاری و حوزه ظاهری در پرسش نامه محقق ساخته، مورد سنجش قرار گرفته است، اخلاق حرفه ای می گوئیم.

روش پژوهش

داده های پژوهشی این مقاله، از طریق مطالعه اسنادی و انجام پژوهش پیمایشی، با هدف ارزیابی شاخصه های اخلاق حرفه ای استادان دانشگاه فرهنگیان، از منظر علامه طباطبائی جمع آوری شد. برای پر کردن پرسش نامه، ۵۰۰ پرسش نامه بین دانشجو معلمان پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد توزیع گردید. ۴۳۰ پرسش نامه جمع آوری شد، ۳۵ پرسش نامه مخدوش یا ناتمام برگشت و ۲۵ پرسش نامه برگشت.

جامعه آماری در این مقاله، دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان خراسان رضوی هستند که با توجه به شرایط اجرای تحقیق، جامعه نمونه دانشجویان ۱۱ رشته دبیری، مشاوره و علوم تربیتی پردیس شهید هاشمی نژاد مشهد می باشد.

ابزار جمع آوری اطلاعات در این مقاله، پرسش نامه ای محقق ساخته است. برای تهیه این پرسش نامه، از پرسش نامه های معتبر «شناسایی مؤلفه ها و استانداردهای اخلاق حرفه ای تدریس، برای استادان معارف اسلامی و ارزیابی میزان رضایت مندی دانشجویان، از آموزش توسط استادان در دانشگاه آزاد کرج استفاده شد. سپس، بر اساس محتوای این مقاله بومی سازی شد. این پرسش نامه، حاوی ۴۹ سؤال، دربر گیرنده مؤلفه های اخلاق حرفه ای

می‌باشد. تلاش شد، نظرات علامه طباطبائی با توجه به کلام و سیره ایشان، در پرسش‌نامه گنجانده شود. روایی پرسش‌نامه، توسط دو استاد علوم تربیتی و یک استاد اخلاق تأیید گردید. پایایی تحقیق، از روش آلفای کرونباخ محاسبه و عدد ۰/۹۶۴ به دست آمد که بیانگر قابل قبول بودن پایایی پرسش‌نامه است. تحلیل تجمعی داده‌ها در نرم‌افزار SPSS محاسبه و نتایج تفسیری آن بیان شد.

در این مقاله، با بررسی کلام و سیره علامه طباطبائی، اخلاق حرفه‌ای در چهار حوزه تقسیم‌بندی شد:

الف. حوزه شناختی- معرفتی: علامه طباطبائی، با پرهیز از آموزش مستقیم اخلاق نظری، بیشتر به آموزش مفاهیم اخلاقی در عمل به فراگیران می‌پرداختند. لذا مؤلفه‌های زیر، برگرفته از رفتار و اعمال علامه، که به نوعی آموزش اخلاق می‌باشد. نیت، توجه به امر خودسازی، آموزش حلم و شکیبایی و صبر و استقامت، پرهیز از تعجیل در قضاوت‌ها، برداشت‌ها و اقدامات، لزوم شناخت مخاطبان، آشنایی با مقتضیات زمان و مکان، جلب محبت متعلم، خلاقیت، آموزش خوب شنیدن، لزوم تحقق و تعلم برای استاد، توجه به معنویات، آموزش رعایت اصل تدریج در خواسته‌ها، توجه به فضای کلاس و تنوع و تفریح، دانش ارزشیابی و نحوه کاربرد آن.

ب. حوزه رفتاری: شامل مؤلفه‌های رعایت تواضع و فروتنی، انتقادپذیری، امانتداری، وفای به عهد، صداقت، نظم و انضباط، عدالت، روحیه مشارکت و همکاری، برقراری ارتباط مناسب و مؤثر، تنبیه و تشویق به جا.

ج. حوزه گفتاری: شامل مؤلفه‌های رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نرمش کلام، اجتناب از به کارگیری کلمات ناشایست و طنزهای ناشایست، دارا بودن فن بیان، اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر، پرهیز از خودستایی، خودپسندی و حب ثنا.

د. حوزه ظاهری: شامل مؤلفه‌های لباس و پوشش و بهداشت شخصی.

هر مؤلفه در ذیل به تفکیک بیان می‌گردد:

الف. مؤلفه‌های حوزه شناختی - معرفتی

نیت

اولین نکته قابل توجه در حوزه معرفتی، مسئله‌ای فراگیر نسبت به تمامی انسان‌ها است و آن عبارت است از: «اخلاص در نیت»، که به دلایل متعددی چون ریا و... قابل سنجش نیست.

علامه طباطبائی، نیت را در فعل اخلاقی ملاک می‌داند و حسن فاعلی را بر حسن فعلی ترجیح می‌دهد. ایشان، تمام عالم را حول محور توحید می‌داند و فعلی را اخلاقی می‌داند که با نیت رسیدن به این غایت انجام پذیرد (ر.ک: شعبانی، ۱۳۸۷، ص ۳).

توجه به امر خودسازی

بر همه مؤمنان عموماً بر معلم لازم است که روح و نفس خود را از صفات رذیله و زشت چون تکبر و عجب، ریا و

حسد، دروغ و غیبت، حرص و طمع و... تخلیه و پاکسازی نمایند و از ارتکاب محرمات و در صورت امکان، از مکروهات نیز خودداری کنند و روح را با فضائل اخلاقی اعتماد به خدا، عفت نفس، تواضع و حسن خلق و... تخلیه و آراسته گرداند (نوری و وفا، ۱۳۷۰، ص ۱۳).

طبق بیانات استاد حسن زاده آملی، یکی از کلمات قصار آن جناب (علامه طباطبائی) این بود که ما کاری مهم‌تر از خودسازی نداریم (امید، ۱۳۸۰، ص ۲۱۸).

حلم و شکیبایی و صبر و استقامت

معلم به‌عنوان هدایت‌گر نسل جوان، باید بداند وظیفه‌ای که بر عهده گرفته، وظیفه سخت و پر مشقت است. لذا برای نیل به موفقیت باید شکیبایی پیشه کند. علامه طباطبائی می‌فرماید: «صبر از بزرگ‌ترین ملکات و حالاتی است که قرآن کریم از آن ستایش کرده است» (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۳۴۴).

پرهیز از تعجیل در قضاوت‌ها، برداشت‌ها و اقدامات

حضرت علی علیه السلام می‌فرماید: «لاتعجلوا الامر قبل بلوغه فتندموا» (امیدوار، ۱۳۸۶، ص ۱۱۰ به نقل از تحف العقول)؛ در کارها قبل از آن که وقت آنها برسد، عجله نکنید؛ زیرا موجب پشیمانی است.

منظور از «پرهیز از تعجیل در قضاوت‌ها و برداشت‌ها»، تنها «تعجیل در برداشت» از سخنان متعلمین نیست، بلکه شامل هرگونه رفتار، گفتار، وضعیت ظاهر او، مانند انواع خاص پوشش، مدل‌های مختلف مو، نحوه حجاب و... می‌شود. این نکته قابل تأمل است که استاد حاذق، نباید در قضاوت‌ها و انواع عکس‌العمل‌های خویش، از «پیش‌فرض‌ها»، که چه‌سا از نگرشی غلط ناشی شده، بهره‌گیر (امیدوار، ۱۳۸۶، ص ۴۷ و ۴۸).

لزوم شناخت مخاطبین

علامه طباطبائی، به مقتضای کلام «کلم الناس علی قدر عقولهم»، مراتب استعداد افراد را برای درک معارف و مطالب علمی رعایت می‌فرمود و برای هر کس، به مقدار فهم او سخن می‌گفت. گاهی یک مطلب را با عبارات مختلف برای اشخاص متفاوت بیان می‌کرد (جمعی از دانشمندان، ۱۳۶۱، ص ۱۲۵). همچنین، «همواره سعی داشت به هر شاگردی و در هر جمعی، متناسب با درک و استعداد و کشش آنها مطلب القا کند. از مسائلی که امکان داشت مطرح کردن آنها ایجاد اختلاف و تفرقه کند و یا احیاناً موجب انحراف فکر شود، جز با خواص خویش با اشخاص دیگر سخن نمی‌گفت» (امید، ۱۳۸۰، ص ۲۱۸).

آشنایی با مقتضیات زمان و مکان

محیط پیرامون هر شخص در او اثر می‌گذارد. لذا معلم با آگاهی دقیق از شرایط موجود، می‌تواند در امر تعلیم و تربیت موفق‌تر عمل نماید. علامه، خود درباره درک نیازها می‌گوید: «هنگامی که قم آدمم مطالعه‌ای در برنامه درسی

حوزه کردم و آن را با نیازهای جامعه اسلامی سنجیدم، کمبودهایی در آن یافتم و وظیفه خود را تلاش برای رفع آنها دانستم» (جمعی از دانشمندان، ۱۳۶۱، ص ۱۴۱).

جلب محبت متعلم

در امر یادگیری، هر دریافت ذهنی همواره مبتنی بر دو پایه درک عقلی و احساس عاطفی است. از این رو، اساس یادگیری بر محور احساس خوشایندی و ناخوشایندی استوار است. هر آموزشی، همراه با احساسی خوشایند پایدار، و اگر با آن همراه نباشد، ناپایدار خواهد بود (فرهادیان، ۱۳۸۵، ص ۳۱).

علامه طباطبائی، فوق العاده عطف و مهربان بود؛ تحمل رنجش هیچ کس را نداشت. روابط عاطفی‌ای که میان او و شاگردانش، بخصوص شهید مطهری حاصل بود، شگفت‌انگیز است (پگاه حوزه، ۱۳۸۱، ش ۳، ص ۱۴).

خلاقیت

در آموزش خلاقانه، معلم از روش‌های نوین برای ارائه مطالب استفاده می‌کند و فراگیرنده خود، نقش فعال ایفا می‌نماید.

دارا بودن دانش فنی تدریس و کاربرد آن در کلاس درس عمده‌ترین وظیفه یک معلم تدریس است. آنچه که در این باب مهم و قابل تأمل است، روش تدریس است؛ یعنی استاد چگونه و از چه راه‌هایی معلومات و نظریات خود را به سرعت و آسانی و به گونه‌ای که برای همگان قابل درک باشد، تفهیم نماید (نوری و وفا، ۱۳۷۰، ص ۹۷).

علامه امینی می‌فرماید: «گاهی پیش می‌آمد که علامه طباطبائی، مطلب بسیار عالی را آنچنان ساده برای طلبه‌ها بیان می‌کردند که طلبه‌ها می‌پنداشتند چیزی نیست، در صورتی که مطلب، ابتکار خود ایشان بود» (طاهری خسروشاهی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۱).

هنر خوب شنیدن

«حسن استماع»، به معنای خوب شنیدن سخنان فراگیران و تأمل در زوایای پنهان کلام آنها است. این امر، علاوه بر مصون نگه داشتن گوینده از بسیاری از آفات، موجب افزایش اعتماد به نفس متعلم، تقویت روحیه نقادی وی و نیز موجب ایجاد شخصیت در وی می‌گردد (امیدوار، ۱۳۸۶، ص ۹۴). «علامه طباطبائی، بسیار مؤدب بود و به سخنان دیگران خوب گوش می‌داد. سخن کسی را قطع نمی‌کرد و اگر سخن حقی را می‌شنید، تصدیق می‌کرد» (طهرانی، ۱۳۶۰، ص ۵۶).

لزوم تحقق و تعلم برای استاد

معلم باید علاوه بر آموزش فراگیران، خود نیز در جهت کسب علم و دانش گام بردارد (رشیدپور، ۱۳۸۰، ص ۱۱۸). یکی از ویژگی‌های علامه طباطبائی، توجه به تحقیقات و یافته‌های سایر دانشمندان در دانش‌های گوناگون روز بود.

ایشان در عین تسلط بر فلسفه و عرفان و متون اسلامی، هرگز خود را در این محدوده محصور نساخت، بلکه مرزهای معرفت و تحقیق را تا منابع غیراسلامی نیز گسترش داد. وی معتقد بود: «باید جهان را شناخت و نباید خود را در برج‌های خویش محصور و منزوی کرد» (رضایی و پیشوایی، ۱۳۸۳، ص ۸۳).

توجه به معنویات

یکی از نیازهای جدی هر شخص، «توجه به امور معنوی و فرانبوی» است. معنویات غذای روح انسان‌هاست. وظیفه هر معلم دلسوزی، این است که نخست خود در این زمینه گام‌های جدی بردارد. سپس، متعلمان را در این جهت و متناسب با رشته‌های تدریسی هدایت کند و زمینه‌های ارتباط معنوی خود و متعلم را با خالق مهربان و هادیان معصوم خویش فراهم آورد (امیدوار، ۱۳۸۶، ص ۱۰۳ و ۱۰۴).

علامه طباطبائی، حتی در حل مسائل علمی و فلسفی و تفسیری، از معنویت ارواح معصومان علیهم‌السلام کمک می‌گرفت و گاهی برای حل مسائل تفسیری چندین ساعت، حتی یک شبانه روز به درون گرای می‌پرداخت و خدا و پیامبر و ائمه علیهم‌السلام استمداد می‌طلبید (جوان شیر، ۱۳۷۵، ص ۳۳۶).

رعایت اصل تدریج در خواستها

معلم نباید انتظارات بالا و خارج از توان از دانش‌آموز داشته باشد؛ زیرا این کار موجب تضعیف ارتباط معلم و شاگرد می‌گردد. همچنین باید مطالب درسی را به ترتیب، از مرحله ساده به مشکل شروع کند (فرهادیان، ۱۳۸۵، ص ۲۸ و ۲۹).

توجه به فضای کلاس و تنوع و تفریح در کلاس

معلم همواره باید تلاش کند که شاگردانش خسته و کسل نشوند و با سخنان متنوع و نشاط‌آور، آنان را نسبت به درس خواندن مشتاق و علاقه‌مند سازد (نوری و وفا، ۱۳۷۰، ص ۱۰۳). حضرت علی علیه‌السلام این مسئله را بدین گونه بیان می‌فرمایند: «إِنَّ هَذِهِ الْقُلُوبُ تَمَلُّ كَمَا تَمَلُّ الْإِبْدَانُ فَابْتَغُوا لَهَا ظُرُوفَ الْحِكْمِ» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ح ۸۹)؛ این دل‌ها در اثر یکنواخت بودن مطالب خسته و کسل می‌شود همانند بدن‌ها (که از خوردن غذای یکنواخت و از انجام کار یک رنگ خسته می‌گردند)، پس برای رفع خستگی، قلب‌های خود را با لطیفه‌های حکمت‌آمیز و جالب تنوع بخشید.

دانش ارزشیابی و نحوه کاربرد آن

معلم و فراگیر باید همواره از فرایند یادگیری آگاهی داشته باشند؛ چون یادگیری یک جریان متصل است؛ زمانی ادامه خواهد یافت که مطمئن شویم جریان یادگیری، در بین راه متوقف نشده باشد و همواره، همه در حال یادگیری باشند و از دانسته‌های قبلی چیزی جا نیفتاده باشد. در عین حال، روشن شود که متعلمین تا چه میزان یاد گرفته‌اند و با طرح چند سؤال روند نسبی یادگیری را کنترل کنیم (فرهادیان، ۱۳۸۵، ص ۳۷).

ب. مؤلفه‌های حوزه رفتاری

رعایت تواضع و فروتنی

طبق گفته علامه طباطبائی، معنی تواضع و فروتنی، نه این است که انسان خود را در انظار، خوار و سبک کند و به انسانیت خود لطمه زند، بلکه مقصود این است که مزایا و افتخارات خود را به رخ مردم نکشد و مزایای گزاف دیگری به خود ننهد و مردم را سبک و ناچیز نشمارد (طباطبائی، ۱۳۸۲، ص ۹۸).

یکی از شاگردان علامه طباطبائی، در زمینه تواضع علمی ایشان می‌فرماید:

در طول سی سال که افتخار درک محضر ایشان را داشتیم، هرگز کلمه «من» از او نشنیدیم، در عوض لفظ «نمی‌دانم» را بارها در پاسخ سؤالات شنیدیم، همان عبارتی که افراد کم‌مایه از گفتن آن عار دارند، ولی این دریای یرتلاطم علم و حکمت از فرط تواضع و فروتنی به آسانی می‌گفت و جالب اینکه به دنبال آن پاسخ، سؤال را به صورت احتمال و یا با عبارت «به نظر می‌رسد» بیان می‌کرد (جمعی از دانشمندان، ۱۳۶۱، ص ۳۷).

انتقادپذیری

جلسه درسی علامه طباطبائی، به گونه‌ای بود که شاگردان شهامت اشکال کردن بر او را داشتند. اگر شاگردی به درس ایشان انتقادی داشت، با مهربانی و ملاطفت سخن او را گوش می‌داد و با کمال احترام، وی را متقاعد می‌نمود (رضایی و پیشوایی، ۱۳۸۳، ص ۸۵).

امانتداری

نمرات، گزارشات حضور و غیاب، صحبت‌ها و ارتباطات فردی دانشجویان، به‌عنوان مطالب محرمانه تلقی شده و تنها با رضایت دانشجو، یا برای امور قانونی دانشگاهی قابل ارائه به دیگری هستند (ایمانی‌پور، ۱۳۹۱، ص ۲۹). اگر برای آموزه‌ای، پشتوانه علمی، کم و نادر است، این محدودیت باید به روشنی به اطلاع فراگیران برسد. اگر واقعیت و مطلب و موضوعی، تجربی، حدسی یا بعکس روزآمد است، باید این صفات، عیناً به دانشجو و متعلم، منتقل و عنوان شود (فرهادیان، ۱۳۸۶، ص ۳۲۲). استاد/مجد نقل می‌کنند که روزی از ایشان خواستیم که «بحث انسداد» از کتاب *کفایه الاصول* را برای ما تدریس کنند. فرمود: «من تدریس نمی‌کنم چون به نظر من انسداد درست نیست». ما اصرار کردیم که بگویید. فرمود: «من برای خدا در روز قیامت برای این کار جواب حاضر نکرده‌ام. اگر روز قیامت بگویند: چرا عمر خودت و طلاب را تلف کردی؟ من جواب ندارم. این درس را تدریس نمی‌کنم» (امید، ۱۳۸۰، ص ۲۲۰).

وفای به عهد

علامه طباطبائی، در ذیل آیه شریفه «یا ایها الذین آمنوا أوفوا بالعقود» (مائده: ۱)؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید به پیمان خود وفا کنید، به «وفای به عهد» در قرآن کریم اشاره می‌کند و نتیجه می‌گیرد که لحن آیات دلالت می‌کند بر اینکه خوبی و حسن وفای به عهد و زشتی و قبح عهدشکنی، از فطریات بشر است و واقعاً هم همین است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۱۱۴).

صداقت

یکی از فضایل اخلاقی، که در قوام و پایداری یک حرفه نقش دارد، صداقت در گفتار و عمل است. امام علی علیه السلام در خطبه ۱۰۸ می‌فرماید: «هر طلایه‌داری باید به پیروان خود راست بگوید». صداقت یکی از ارزش‌های اساسی و محوری در رفتار و اخلاق حرفه‌ای است و موجب اعتماد مردم به هم می‌شود (فرمهبینی فراهانی و اشرفی، ۱۳۹۳، ص ۷۸). «فرزند علامه صداقت و درستی را از ویژگی‌های زندگی علامه بر شمرده است» (شفقنا، ۱۳۹۴).

نظم و انضباط

یکی از ملاک‌های شایستگی معلم، توانایی او در اداره کلاس، حفظ نظم و انضباط در میان شاگردان و هدایت یادگیری آنان می‌باشد (سیف، ۱۳۹۳، ص ۸۶). یکی از شاگردان علامه طباطبائی درباره نظم استادشان می‌گوید: علامه طباطبائی بسیار منظم بود. غالباً قبل از شاگردان در کلاس درس حاضر می‌شد. دقیقه‌ای تخلف نمی‌کردند و تا دقیقه آخر هم درس می‌دادند و این برنامه دائمی ایشان بود. در برف و سرما، در طول ده و دوازده سال یادم نمی‌آید که ایشان یک دفعه هم درس را تعطیل کند. اتفاق می‌افتاد که ساعت‌ها مطالعه و فکر می‌کرد و یا می‌نوشت. نظم و پشتکار زیادی داشت (رضایی و پیشوایی، ۱۳۸۳، ص ۸۶).

عدالت

معلم نباید در اظهار محبت، توجه و التفات به شاگردان، هنگامی که از لحاظ سن، فضیلت و دینداری با هم برابر باشند، تبعیض و تفاوتی قائل شود؛ چرا که تبعیض و عدم رعایت مساوات در محبت و توجه به آنها، موجب ناراحتی روانی و دل‌زدگی آنها از یکدیگر می‌گردد (ایمانی‌پور، ۱۳۹۱، ص ۳۰). «هر کس، در هر لباس و هر سن، خدمت علامه طباطبائی می‌رسید، می‌توانست از محضرش استفاده کند. وی غیرطلاب را نیز از کسب فیض محروم نمی‌نمود» (جمعی از دانشمندان، ۱۳۶۱، ص ۱۲۲).

روحیه مشارکت و همکاری

شاگرد باید فعال باشد، و احساس کند که خود در امر یادگیری سهیم است تا ارتباط برقرار کند. /حمدهی در خاطرات پیرامون علامه طباطبائی می‌گویند:

در برخورد با شاگرد، سبک و شیوه خاصی داشتند و اصلاً تحکم فکر در کار نبود. اگر مسئله‌ای مطرح می‌شد، ایشان نظر خود را می‌گفتند و بعد می‌فرمودند: این چیزی است که به نظرمان رسیده است شما خودتان فکر و بررسی کنید و ببینید تا چه اندازه مورد قبول است. بدین ترتیب، به شاگرد میدان تفکر می‌داد (امید، ۱۳۸۰، ص ۲۱۸).

برقراری ارتباط مناسب و مؤثر

طبق سخن علامه طباطبائی آدمی باید با مردم به گونه‌ای برخورد کند که موجب محبوبیت گردد و روز به روز، بر وزن اجتماعی و دوستان وی افزوده شود؛ زیرا اگر مردم در برخورد با کسی، سنگینی یا تلخی درک کنند، در دل‌هایشان نفرت و دل‌تنگی ایجاد خواهد شد. سرانجام، روزی فرا خواهد رسید که همه از او گریزان می‌شوند و چنین

کسی، منفور و مغبوض اجتماع خواهد شد (طباطبائی، ۱۳۸۲، ص ۹۷). «علامه بسیار با عاطفه و مهربان بود. با شاگردان مخصوصش با مهربانی و عطف و بر خورد می‌کرد و انس و الفت می‌گرفت و از احوال آنها که به شهرستان‌ها منتقل شده بودند، جویا می‌شد» (امید، ۱۳۸۰، ص ۲۲۰).

تشویق و تنبیه بجا

تشویق و تنبیه، که اصل قرآنی است و «بشارت» و «انذار»، مفاهیمی هستند که اشاره به اهمیت این ابزار در هدایت افراد دارند. مؤثرترین نوع تشویق یک عمل، تفهیم فایده آن عمل است؛ زیرا انگیزه‌های درونی انسان را به سوی انجام آن عمل سوق می‌دهد (احمدی، ۱۳۸۴، ص ۱۴۰).

هنگامی که فراگیر، پیش‌تر از دانش و آگاهی کافی درباره مسئله‌ای برخوردار بوده، اما به دلیل وجود مانع یا عارضه‌ای دچار غفلت شده باشد. در این صورت، استاد و مربی می‌کوشد برای غفلت‌زدایی از فراگیر، شیوه‌های تنبیهی را به کار بندد. غفلت‌زدایی از جمله وظیفه‌های سنگین استادان و مربیان است؛ زیرا تا غفلتی در کار باشد، آموزش و تربیتی حاصل نخواهد شد (رهنمائی، ۱۳۹۰، ص ۳۰۴).

ج. مؤلفه‌های حوزه گفتاری

رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نرمش کلام

طبق سخن علامه طباطبائی:

معنی احترام به مردم این نیست که مردم را به حدی احترام کند که به تملق و چاپلوسی بکشد، بلکه باید هر کسی را به اندازه مزایای دینی و اجتماعی ارزش دهد؛ به بزرگان به اندازه بزرگیشان احترام نماید و دیگران را نیز به رعایت انسانیت آنها اکرام کند و باز معنی احترام و بزرگداشت مردم ته این است که هر کار ناشایسته‌ای از هر که دید، لب فرو بندد و بگذرد (طباطبائی، ۱۳۸۲، ص ۹۸).

معلم باید با کرامت نفس، با دانش‌آموزان برخورد نموده، به آنان شخصیت دهد و برایشان اهمیت قائل شود و از صمیم قلب برای شخصیت دانش‌آموز احترام و ارزش قائل باشد (فرهادیان، ۱۳۸۵، ص ۲۵).

اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست

معلم نباید القاب زشت و زننده به دانشجویان بدهد؛ چرا که این امر موجب تضعیف ارتباط استاد با شاگرد می‌شود (همان، ص ۲۷). علامه طباطبائی در موقع تدریس و قبل و بعد آن، همانند خود طلاب و شاگردانش بود و هیچ وقت دیده نشد که در برابر سؤال کسی، هر چند بی‌ربط باشد، اخم کند یا به اصطلاح وی را «خیط» نماید؛ بلکه همراه با لبخندی ملیح پاسخ مناسب را بیان می‌کرد (شعبانی، ۱۳۹۳، ص ۳۲).

فن بیان

معلم حاذق و خبیر، باید سخنانش را به زبانی ساده و همه فهم مطرح کند و با استدلال‌های روان و منطقی،

تمامی فراگیران را به سوی حق هدایت کند. بیشترین تأثیرات را می‌توان در مخاطب، از طریق به کارگیری مثال‌ها و حکمت‌های حاصل از آنها و داستان‌ها و غیره برجا گذاشت؛ آثاری عمیق، باقی و پایدار، شیرین و لذت‌بخش (امیدوار، ۱۳۸۶، ص ۶۷).

علامه امینی، در خاطرات خود پیرامون علامه طباطبائی می‌فرماید: «گاهی پیش می‌آمد که مطلب بسیار عالی را آنچنان ساده برای طلبه‌ها بیان می‌کردند که طلبه‌ها می‌پنداشتند چیزی نیست در صورتی که مطلب، ابتکار خود ایشان بود. در این موارد، علامه طباطبائی اصلاً ابراز نمی‌کردند» (طاهری خسروشاهی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۱).

اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر

احمدی، در مورد علامه طباطبائی می‌فرماید: «از اشتباهات علمی اشخاص، فراوان می‌گذشت و در تصحیح و نقد آنها همواره ادب علمی را حفظ می‌کرد» (امید، ۱۳۸۰، ص ۲۱۶). «حتی اگر می‌خواست نظر فردی را رد کند و یا مورد انتقاد قرار دهد، از عبارات ملامت‌گونه و سرزنش‌کننده استفاده نمی‌کرد» (شعبانی، ۱۳۹۳، ص ۳۳).

پرهیز از خودستایی، خودپسندی و حب ثنا

یکی از شاگردان علامه طباطبائی می‌گوید: «از جمله درس‌هایی که من از این مرد بزرگ گرفتم، این بود که در همه لحظات، مراقب خویش بود و کنترل خود را به دست داشت. خدا شاهد و گواه است که در این مدت از ایشان، حتی یک بار غیبت کسی و یا کلمه‌ای تعریف و تمجید از خودشان نشنیدم» (رضایی و پیشوایی، ۱۳۸۴، ص ۸۷).

د. مؤلفه‌های حوزه‌ی ظاهری

لباس و پوشش

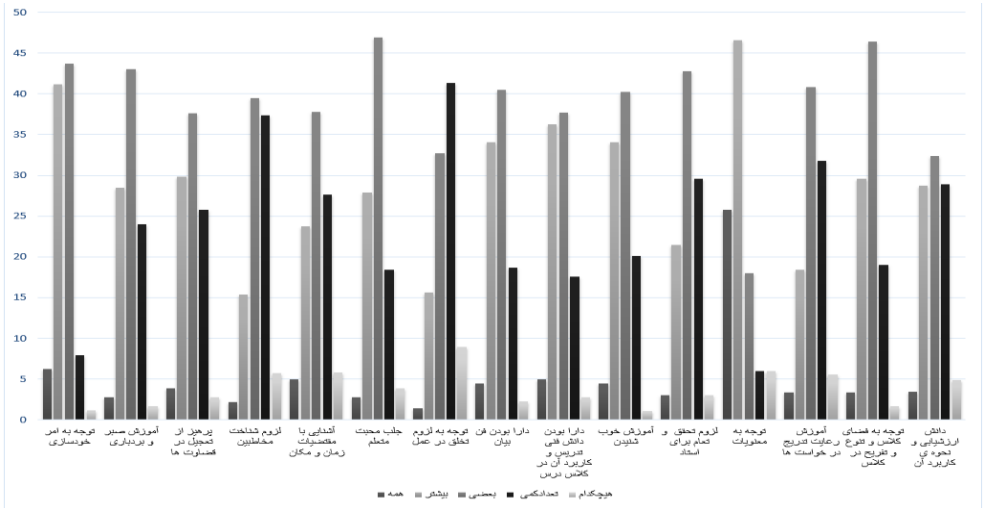
موضوع پوشش، هرچند به ظاهر ساده به نظر می‌آید، اما در واقع چنین نیست. برخی استادان می‌پندارند که باید تنها به لحاظ علمی و اخلاقی، آراسته و توانمند باشند. توجه به ظواهر، ازجمله رعایت شأن معلمی در پوشش و پیرایش، اهمیت چندانی ندارد. این پندار مسلماً اشتباه است. تجربه نشان می‌دهد که فراگیران درباره‌ی پوشش استادان خود دقت و موشکافی خاص دارند و اگر استادی ظاهری ژولیده و نامرتب داشته باشد، از او تأثیر چندانی نمی‌پذیرند (شیرزاد، ۱۳۹۱، ص ۳۸).

بهداشت شخصی

پاکیزگی، یکی از مهم‌ترین اصول بهداشت است. در آیین مقدس اسلام، اهمیت زیادی به این اصل داده شده است. پیغمبر اکرم ﷺ فرموده است: «النظافة من الایمان». اسلام، علاوه بر اینکه به طور عموم به نظافت و پاکیزگی امر می‌کند، به طور خصوصی نیز به هر یک از نظافت‌ها توصیه می‌نماید. مانند چیدن ناخن‌های دست و پا، ستوردن موهای زاید سر و بدن، شانه زدن مو، روزی چندبار مسواک زدن و... (طباطبائی، ۱۳۸۲، ص ۸۴).

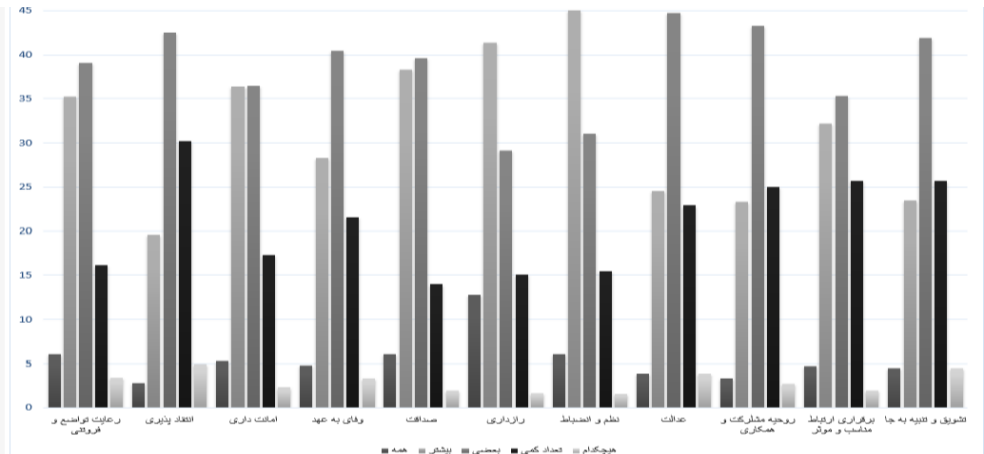
پس از تعیین شاخصه‌های اخلاق حرفه‌ای معلم در کلام و سیره علامه، پرسش‌نامه‌ای با ۴۹ سؤال طراحی شد و بین دانشجویان جامعه نمونه توزیع گردید. نتایج به دست آمده برای ارزیابی اساتید مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش



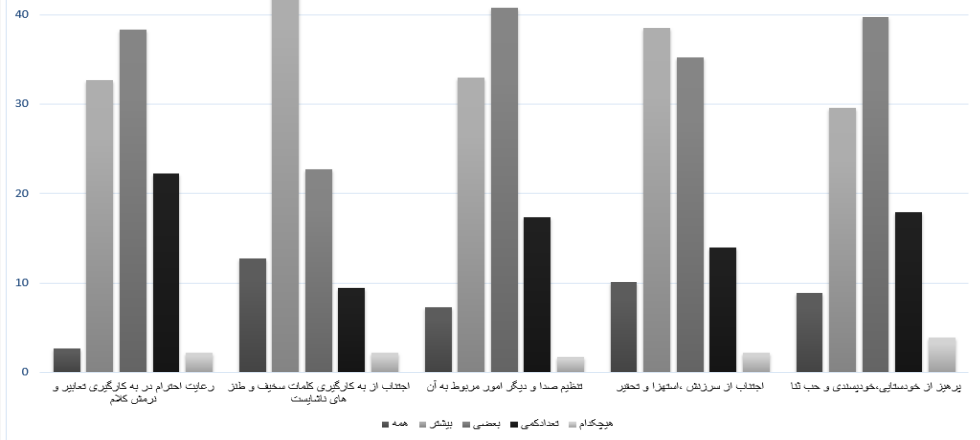
نمودار ۱. مقایسه مؤلفه‌های حوزه معرفت‌شناختی

با توجه به نمودار ۱، در حوزه معرفت‌شناختی استادان از لحاظ توجه به معنویات و توجه به امر خودسازی در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. مؤلفه‌های هنر خوب شنیدن، توجه به فضای کلاس و دارا بودن دانش فنی تدریس، در حد مطلوب و مؤلفه‌های حلم و شکیبایی، جلب محبت معلم، لزوم تحقق و تعلم، اصل تدریس در خواست‌ها، پرهیز از تعجیل در قضاوت‌ها، توجه به مقتضیات زمان و مکان و دانش ارزشیابی در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی گردید. اما دو مؤلفه لزوم شناخت مخاطبان و خلاقیت در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها نامطلوب ارزیابی شد.



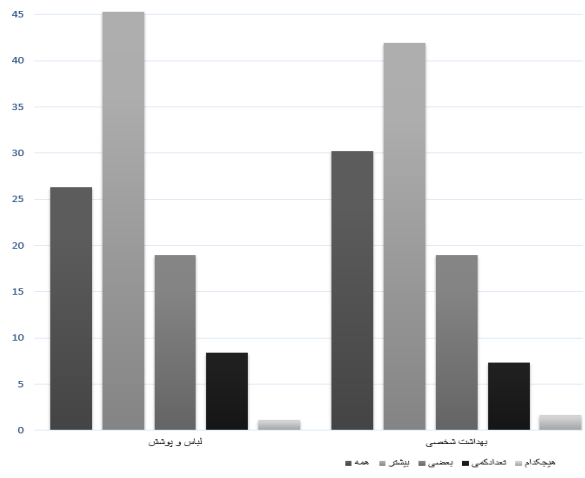
نمودار ۲. مقایسه مؤلفه‌های حوزه رفتاری

با توجه به نمودار ۲، در حوزه رفتاری اکثر استادان در دو مؤلفه نظم و انضباط و امانتداری در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. مؤلفه‌های برقراری ارتباط مناسب و مؤثر، صداقت، وفای به عهد و رعایت تواضع و فروتنی در حد مطلوب و تشویق و تنبیه بجا، روحیه مشارکت و همکاری و عدالت، در حد نسبتاً مطلوب ارزیابی گردید. اما مؤلفه انتقادپذیری در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها نامطلوب ارزیابی شد.



نمودار ۳. مقایسه مؤلفه‌های حوزه گفتاری

با توجه به نمودار ۳، در حوزه گفتاری استادان از لحاظ مؤلفه اجتناب از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست، در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. مؤلفه‌های پرهیز از خودستایی، خودپسندی و حب ثنا، اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر، رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نمش کلام و فن بیان در حد مطلوب ارزیابی گردید.



نمودار ۴. مقایسه مؤلفه‌های حوزه ظاهری

با توجه به نمودار ۴، در حوزه‌ی ظاهری استادان از لحاظ هر دو مؤلفه‌ی لباس و پوشش و بهداشت، شخصی در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند.

محدودیت‌های تحقیق

اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است. بررسی همه‌ی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمی، با توجه به زمان محدود، ممکن نیست. همچنین، می‌خواستیم پرسش‌نامه مقاله در همه‌ی پردیس‌های استان خراسان رضوی اجرا شود، اما در پردیس شهید بهشتی، که لایه‌ی استانی محسوب می‌شود، با مخالفت افراد مسئول مواجه شد و به ناچار، فقط در پردیس دختران اجرا گردید. ۳۵ پرسش‌نامه مخدوش یا ناتمام برگشت و ۲۵ پرسش‌نامه برگشت.

نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه گذشت، در حوزه‌ی معرفت‌شناختی استادان از لحاظ توجه به معنویات و توجه به امر خودسازی، در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. در حوزه‌ی رفتاری اکثر استادان در دو مؤلفه‌ی نظم و انضباط و امانتداری، در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. همچنین، در حوزه‌ی گفتاری استادان از لحاظ مؤلفه‌ی اجتناب، از به کارگیری کلمات سخیف و طنزهای ناشایست، در حد بسیار مطلوب ارزیابی شدند. در حوزه‌ی ظاهری آنان، از لحاظ هر دو مؤلفه‌ی لباس و پوشش و بهداشت شخصی، در حد بسیار مطلوب ارزیابی گردیدند. از سوی دیگر، مؤلفه‌های شناخت مخاطبان، خلاقیت و انتقادپذیری، نسبت به سایر مؤلفه‌ها در سطح پایین‌تری قرار دارند. این معضل موجب جمود فکری در مجموعه‌ای می‌شود که ضرورت شکوفایی و باروری اندیشه، شاید بیش از هر مجموعه‌ای نیاز باشد.

در حوزه‌ی رفتاری، مؤلفه‌ی انتقادپذیری نامطلوب ارزیابی شد که از آفت‌های هر نظام و سازمانی محسوب می‌شود. در واقع یکی از بزرگ‌ترین آسیب‌های اجتماعی کشورهای توسعه نیافته، کمبود فرهنگ نقدهای سازنده و فرهنگ انتقادپذیری است. بنابراین، آنچه که بیش از هر چیزی می‌تواند جامعه را به سوی سالم‌تر شدن و پیشرفت سریع‌تر هدایت کند، گسترش فرهنگ انتقاد و نقدپذیری است. ما باید افراد جامعه را به سوی انتقادپذیری سوق دهیم.

نقد ابزار تعامل یک جامعه‌ی پویاست و می‌تواند پایه پیشرفت باشد. روشن که نقدپذیری به مراتب، ارزشمندتر از نقد است؛ زیرا این‌گونه بازخوردها، موجب می‌شود به روش‌های نو و کامل‌تری برای ارائه کارها و آثارمان برسیم. در دیدگاه اسلامی، نقدپذیری نوعی غریبال رفتاری و اخلاقی است. از این‌رو، مشخص است که اگر خواهان پیشرفت و ترقی اجتماع خود هستیم، باید روحیه‌ی انتقادپذیری را در سطوح بالای آموزشی به وجود آوریم. همچنین، در دنیایی که به سرعت در حال تغییر و تحول است، خلاقیت فرایندی است که انسان را پویا و زنده نگه می‌دارد و قادر می‌سازد تا از امکانات پیرامون خود در جهت بقا و رشد استفاده کند.

در حوزه‌ی گفتاری، مؤلفه‌های پرهیز از خودستایی، خودپسندی و حب‌ثنا، اجتناب از سرزنش، استهزا و تحقیر،

رعایت احترام در به کارگیری تعابیر و نرمش کلام و فن بیان در حد مطلوب ارزیابی شد. در نهایت، رضایت بالای دانشجویان از وضع ظاهری استادان، بیانگر اهمیت دادن به این امر می‌باشد.

پیشنهادهاد

در این تحقیق، برخی ابعاد اخلاق حرفه‌ای، از کلام و سیره علامه

طباطبائی استخراج، مورد سنجش و تحلیل قرار گرفت.

به پژوهشگران بعدی توصیه می‌شود با جست و جو و تحقیق بیشتر در کلام و سیره علامه و سایر علمای بزرگ، سایر ابعاد اخلاق حرفه‌ای را استخراج و بررسی نمایند. به پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت، توصیه می‌شود، مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای را در سایر سازمان‌های آموزشی، بخصوص تربیت معلم بررسی نمایند. شاید در نقاط مختلف نتایج متفاوت باشد و راهکارهای متفاوتی طلب کند.

پیشنهاد می‌گردد دوره‌های ضمن خدمت، در راستای دانش حرفه‌ای برای استادان تربیت معلم گذاشته شود و مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای مورد تأکید قرار گیرد. همچنین، تأکید می‌شود دوره‌های آموزشی داوطلبانه و یا ضمن خدمت خلاقیت، برای دست‌اندرکاران برگزار گردد. دوره‌های داوطلبانه ضمن خدمت روان‌شناسی رشد و ارتباطات انسانی، با محوریت مخاطب‌شناسی برای استادان، بخصوص غیر امور تربیتی برگزار گردد.

برای رفع نقص مؤلفه مهم انتقادپذیری، لازم است کرسی‌های آزاداندیشی و نقدپذیری، نمایشگاه‌ها، مسابقات و مجلات عکس، طنز، دل‌نوشته و ... با محوریت مشکلات موجود طراحی و استادان را درگیر این گونه امور فرهنگی برای رفع عیوب نماییم.

منشور اخلاق سازمانی، برای تربیت معلم با همکاری خود پرسنل طراحی و تنظیم گردد. این منشور باید در معرض دید کارکنان قرار گیرد و مرتباً آنان را دعوت به خودکنترلی نماید.



طرح مفهوم‌پردازی بر اساس نظرات علامه طباطبائی را به شرح فوق جهت منشور اخلاقی پیشنهاد می‌کنیم.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ترجمه محمد دشتی، قم، هجرت.
- آراسته، حمیدرضا و همکاران، ۱۳۸۹، «دانشگاه‌های دولتی شهر تهران»، *راهبرد فرهنگ*، سال دوم و سوم، ش ۸ و ۹، ص ۲۰۳-۲۲۰.
- احمدی، محمدرضا، ۱۳۸۴، *نگاهی به وجدان کاری و فرهنگ سازمانی با رویکرد دینی*، تهران، زمزم هدایت.
- امید، مسعود، ۱۳۸۰، *نظری به زندگی و برخی آرا علامه طباطبائی*، تهران، صدا و سیما جمهوری اسلامی ایران.
- امیدوار، امید، ۱۳۸۶، *اخلاق تدریس، سیدمحمد صفوی*، چ دوم، قم، نشر معارف.
- انجمن کتابداران قم، ۱۳۸۶، *اخلاق حرفه‌ای کتابداران و اطلاع‌رسانان*، علیرضا اسفندیاری مقدم، تهران، کتابدار.
- ایمانی‌پور، معصومه، ۱۳۹۱، «اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش»، *مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پژوهشی*، دوره پنجم، ش ۶-۳۹، ص ۲۶-۳۹.
- پگاه حوزه، ۱۳۸۱، «علامه طباطبائی در عرصه حیات فردی»، ش ۳، www.hawzah.net.
- جمعی از دانشمندان، ۱۳۶۱، *یادنامه مفسر کبیر سیدمحمد طباطبائی*، قم، شفق.
- جوان‌شیر، کریم، ۱۳۷۵، *نامداران (زندگی‌نامه چهل تن از مشاهیر شیعه)*، تبریز، سالار.
- خبرگزاری شفقنا، ۱۳۹۴، www.shafagna.com.
- رشیدپور، مجید، ۱۳۸۰، *چگونه می‌توان تربیت کرد؟*، تهران، انجمن اولیا و مربیان.
- رضایی، مریم و فریده پیشوایی، ۱۳۸۳، «علامه عصر»، *گلبرگ*، ش ۵۶، ص ۸۱-۸۸.
- رهنمائی، سیداحمد، ۱۳۹۰، *آرا و اندیشه‌های تربیتی اندیشمندان مسلمان مکتب تربیتی علامه طباطبائی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۹۳، *مجموعه مقالات و مصاحبه‌ها*، تهران، دورانی.
- شعبانی، حجت، ۱۳۹۳، «ده نکته از سبک تدریس علامه طباطبائی»، *معارف*، ش ۱۰۵، ص ۳۲-۳۴.
- شهبازی، مهدی، ۱۳۹۱، *مقدمه‌ای بر اخلاق در پژوهش*، تهران، نشر علوم ورزشی.
- شیرزاد، ساکار، ۱۳۹۱، «پوشش معلمان و زمینه‌های روان‌شناختی آن»، *رشد معلم*، ش ۲، ص ۳۸-۳۹.
- طاهری خسروشاهی، محمد، ۱۳۹۱، *مجموعه مقالات برگزیده کنگره بزرگداشت آیت‌الله سیدعلی آقا قاضی*، تبریز، اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی آذربایجان شرقی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۷۴، *ترجمه تفسیر المیزان*، سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۳۸۲، *اصول عقاید و دستورهای دینی جلد ۱*، اصغر ارادتی، دفتر تنظیم و نشر آثار علامه طباطبائی.
- علامه طهرانی، سیدمحمدحسین، ۱۳۶۰، *مهرتابان*، مشهد، باقرالعلوم.
- فرمهبینی فراهانی، محسن و فاطمه اشرفی، ۱۳۹۳، «اصول اخلاق حرفه‌ای در نهج البلاغه»، *پژوهش‌نامه علوی*، *پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، سال پنجم، ش ۱، ص ۶۷-۸۶.
- فراهیدیان، رضا، ۱۳۸۵، *معلم محبوب، شرایط مقبول، مدرسه مطلوب*، قم، مسجد مقدس جمکران.
- قراملکی، احد فرامرز و همکاران، ۱۳۸۶، *اخلاق حرفه‌ای در تمدن ایران و اسلام*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قراملکی، احد فرامرز، ۱۳۸۸، *درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای*، چ دوم، تهران، سرآمد.
- قراملکی، احدفرامرز، ۱۳۸۵، *اخلاق حرفه‌ای*، چ سوم، تهران، مجنون.
- مطلبی‌فرد، علیرضا و همکاران، ۱۳۹۰، «بررسی و شناسایی نشانگرهای حرفه‌ای و اخلاقی در آموزش و تدریس از نقطه نظر دانشجویان کارشناسی ارشد: کیفی یک مطالعه»، *اخلاق در علوم و فناوری*، سال ششم، ش ۴، ص ۹-۱.

نصراصفهانی، محمد، ۱۳۸۷، «مبانی اخلاقی علامه طباطبائی»، *اخلاق*، ش ۱۱، ص ۳۷-۱۱۲.

نوری، محمداسماعیل و جعفر وفا، ۱۳۷۰، *وظایف اخلاقی «استاد» و «شاگرد»*، قم، شکوری.

الهویسی، گه‌شین، ۱۳۹۰، «*تأملی بر آراء و دیدگاه‌های اساتید دانشگاه کردستان*»، اولین همایش بین‌المللی مدیریت، آینده‌نگری، کارآفرینی و صنعت

در آموزش عالی، سنندج.

نقد و اصول حاکم بر آن، در سیره علمی علامه طباطبائی

olyanasabz@mail.tbzmed.ac.ir

سیدضیاءالدین علیانسنب / استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه علوم پزشکی تبریز، تبریز، ایران

research491os@yahoo.com

فاطمه شاه‌محمدی / کارشناسی ارشد فقه و اصول، مؤسسه آموزش عالی حوزوی الزهراء (ع) تبریز، ایران

دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۲

چکیده

نقد، دآوری و تشخیص قوت و ضعف اثر، نشان دادن کاستی‌ها و نمودن راه‌های تازه و حفاظت از سلامت و حریم دانش است. در هر عصری افرادی هستند که به عرضه آثار نازل، سست و بی‌پایه اقدام می‌کنند. از این‌رو، لازم است ناقدان با التزام به اخلاقیات و اصولی خاص، اقدام به نقد آثار نموده و مدافع و حافظ سلامت علمی جامعه باشند. علامه طباطبائی نیز محقق و عالمی فرهیخته و ناقدی متخصص بودند که سره را از ناسره تشخیص می‌دادند. این مقاله تلاش دارد ضمن تحلیل معنای نقد و بیان مهم‌ترین اصول اخلاق نقد، مصادیقی از رعایت اخلاق نقد در سیره علمی علامه طباطبائی بررسی کند. بررسی سیره علمی ایشان از خلال منابع مکتوب و به روش کتابخانه‌ای، حاکی از این است که علامه طباطبائی مهم‌ترین اصول حاکم بر نقد مانند داشتن انگیزه الهی و معنوی، آزاداندیشی و پرهیز از تعصب، نقدپذیری و انصاف علمی، پشتکار و خستگی‌ناپذیری، داشتن تخصص نقد، برهانی و مستدل نویسی، جسارت علمی، حفظ حرمت‌ها و عدم هتاکی در نقد را رعایت کرده است.

کلیدواژه‌ها: علامه طباطبائی، اخلاق، نقد، اخلاق نقد، آزاداندیشی.

مقدمه

نقد علمی و جداسازی سره از ناسره، موجب تصحیح، شفاف‌سازی و سلامت علمی و فکری جامعه می‌شود. فرد آزاداندیش با به چالش کشیدن اندیشه‌های انحرافی و خرافه‌ها و تبیین عقاید و اندیشه‌های صواب، از ساحت دین و حقیقت پاسبانی کرده و آن را از خرافات می‌پیراید. اما در مقام نقد علمی افکار و اندیشه‌ها، اصول اخلاقی و انسانی باید رعایت شود که به‌عنوان «اخلاق نقد» معروف است. اخلاق نقد، از مباحث اخلاق کاربردی است. این مقاله، درصدد پاسخ به این سؤال است که علامه طباطبائی در سیره علمی خویش چگونه اخلاق نقد را رعایت می‌کردند. هر چند کتاب ارزشمند در خصوص اخلاق نقد، توسط آقای سیدحسن اسلامی نوشته شده است، اما تا جایی که به بررسی کتب متعدد پرداخته شد، مقاله و کتاب مستقلی در خصوص عنوان مقاله یافت نشد. هدف این پژوهش کاربردی، تبیین حریم نقد و اصول حاکم بر آن است که به صورت کتابخانه‌ای تدوین شده است. منطق حاکم بر این مقاله، این است که ابتدا اخلاق، نقد و اخلاق نقد و ضرورت آن تبیین و سپس، اصول حاکم بر نقد و مصادیق عینی رعایت آنها، در سیره علمی علامه بررسی شود. این اصول عبارتند از: نقد به نیت الهی و معنوی، آزاداندیشی و پرهیز از تعصب، نقدپذیری و انصاف علمی، پشتکار و خستگی‌ناپذیری در نقد، داشتن تخصص برای نقد، برهانی و مستدل نویسی، شجاعت و جسارت علمی و حفظ حرمت‌ها و عدم هتاکی در نقد.

تعاریف

برای ورود به بحث لازم است به تعریف واژه‌هایی چون «اخلاق»، «نقد» و «اهمیت اخلاق نقد» بپردازیم. تعاریف اخلاق و علم اخلاق، در کتب متعدد بدین شکل آمده است:

«خلق» عبارت است از: «ملکه‌ای نفسانی که باعث صدور افعال به آسانی و بدون نیاز به تفکر و تأمل و نگرش است». «ملکه» حالت و کیفیتی نفسانی است که دیر و به کندی زوال می‌پذیرد (نراقی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۶۰؛ همو، ۱۴۳۱ق، ص ۴۳). اگر افعالی که از این هیئت و قیافه نفسانی صادر می‌شود، شرعاً و عقلاً پسندیده باشد، این هیئت را «خلق نیکو» می‌گویند و اگر زشت و ناپسند باشند، «خلق بد» نامیده می‌شود (شبر، ۱۳۸۰، ص ۳۱-۳۲). اخلاق نقد، از مسائل اخلاق کاربردی است که رشته‌ای مستقل در اخلاق می‌باشد. اخلاق کاربردی، شامل اخلاق حرفه‌ای است که تأمل در اخلاق حرفه خاص است. مثل تأمل در اخلاق نقد و به مباحث اخلاقی در نقد می‌پردازد (اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۵).

«نقد»، در لغت به معنای خرده‌گیری، نکته‌سنجی، آشکار کردن عیب کلام است (حسینی دشتی، ۱۳۸۵، ص ۷۹۷). در لغت‌نامه دهخدا نیز به معنای «خرده‌گیری، نکته‌سنجی، به‌گزینی، نظر‌گردی در شعر و سخن و تمیز دادن خوب آن از بدش» آمده است (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۱۴، ص ۲۲۶۵۶). «نقد یتقدُّ تقداً الشیء»؛ به آن چیز کوبید که آن را بیازماید، یا بد و خوب آن را تشخیص دهد (ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۲۰۱۵). نقد در اصطلاح، بیان

نقاط قوت و ضعف یک نوشته است: «نقد یک کتاب فقط بیان عیب‌های آن نیست، بلکه در نقادی هم نقاط قوت و هم نقاط ضعف یک نوشته یا شخصیت بیان می‌شود» (مقدمی، ۱۳۹۱، ص ۱۲۷). نقادی و انتقاد کردن، به معنی عیب گرفتن نیست، بلکه مشخص کردن سالم و ناسالم آن است (اسحاقی، ۱۳۹۲، ب، ص ۵۵ به نقل از: فرامرز قراملکی، ۱۳۸۰). نقد عبارت است: «داوری خرده‌گیرانه و مستدل در باب متنی است که منتشر می‌شود و در معرض داوری دیگران قرار می‌گیرد» (اسلامی، ۱۳۹۱، ص ۴۵). نقد، کاری است که صراف هنگام مبادله پول انجام می‌دهد؛ پول را به دقت بررسی کرده و در صورت لزوم، با دستگاہی آن را بررسی می‌کند تا تقلبی نباشد. زرگر نیز همین نقد را انجام می‌دهد: طلا را به دقت محک می‌زند، تا درصد خلوصش را به دست آورد. خواننده جدی، مانند صرافی است که نوشته را بررسی کرده و نظر خود را درباره آن بیان می‌کند. این نظر، «نقد» نامیده می‌شود و ماهیت آن با کار صراف و زرگر تفاوتی ندارد. به عبارت دیگر، خواننده اثر که به دلیلی با مدعیات و دلایل نویسنده موافق نیست، آن را منعکس می‌کند که در این صورت، آن را نقد می‌نامیم (همان، ص ۲۱-۲۲).

ضرورت اخلاق نقد

در اهمیت اخلاق در اسلام باید گفت: اخلاق یکی از ارکان سه‌گانه اسلام، عقاید، احکام و اخلاق است. غایت بعثت پیامبر ﷺ، تمام و کامل ساختن مکارم اخلاق بوده است (طبرسی، ۱۴۱۲ق، ص ۸؛ ورام بن ابی فراس، بی‌تا، ج ۱، ص ۸۹)؛ یعنی مکارم اخلاق را به پا دارید؛ زیرا پیامبر ﷺ به این دلیل مبعوث شده است. بخش زیادی از قرآن، سخنان و تعلیمات رسول اکرم ﷺ و ائمه اطهار ﷺ در مورد اخلاق است. توجه به این موارد، ما را به اهمیت اخلاق در اسلام رهنمون می‌کند (نراقی، ۱۳۷۰، ص ۱). قلمرو آن به وسعت و تنوع زندگی آدمی است (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۷، ص ۲۷). حضرت علی ﷺ فرمودند: در راه کسب مکارم اخلاق، پشتکار و پایداری ورزید (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۹، ج ۴، ح ۵۰۴۶، ص ۱۵۲۹). ملا احمد نراقی می‌نویسد:

علم اخلاق که علم آفات نفس و کمالات آن است پس واجب عینی است بر هر کسی به قدر حوصله و استعدادش؛ زیرا که هلاکت انسان در واگذاشتن نفس است و رستگاری او در تهذیب آن. «قَدْ أَلْفَحَ مَنْ زَاغَا وَ قَدْ خَابَ مَنْ دَسَّهَا» (شمس: ۹ و ۱۰)؛ هر کس نفس (ناطقه) خود را از گناه و بدکاری پاک و منزّه سازد به یقین رستگار خواهد بود و هر که آن را به کفر و گناه پلید گرداند البته زیانکار خواهد گشت (نراقی، ۱۳۸۷، ص ۹۵).

امام موسی کاظم ﷺ فرمودند: «لازم‌ترین علم آن است که خو را به پاکسازی دل (و تهذیب باطن) رهبری کند و تباہی و فساد دل را بر تو آشکار سازد» (سادات، ۱۳۷۷، ص ۱۲؛ نوری، ۱۴۰۸ق، ج ۱۲، ص ۱۶۶). علم اخلاق، از ضروری‌ترین علوم است که انسان بدان نیاز دارد. علم اخلاق شریف‌ترین و سودمندترین علوم است؛ چون غایت آن، کامل ساختن و رساندن انسان به مرحله رشد و کمال است (نراقی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۶۶). علم اخلاق موجب رسیدن انسان به بالاترین مراتب اخلاق و صفات انسانی است و انسانیت با آن تمام می‌شود. از حسیض حیوانیت، به اوج مراتب فرشته بودن عروج می‌کند (همان، ص ۶۷). اعمال انسان باید بر پایه اخلاق انجام شود. در اخلاق

نقد، هدف این است که ناقد در مقام نقد آثار، چه اصول و قواعد اخلاقی را رعایت کند. هر حرفه‌ای قواعد اخلاقی یا اخلاقیات معینی دارد، نقد نیز اخلاقیاتی دارد که ناقد باید آنها را بشناسد و در عمل ملتزم به آنها باشد. مقصود از «اخلاق نقد»، اخلاق حرفه‌ای در عرصه نقد است (اسلامی، ۱۳۹۱، ص ۶۱). در اهمیت نقد اینکه، پیامبر ﷺ فرمودند: «المؤمن مرآة المؤمن»؛ مؤمن آینه مؤمن است (نوری، ۱۴۰۸ق، ج ۹، ص ۴۹). از این رو، مؤمن باید همچون آینه‌ای بی‌عیب، تمام خوبی و بدی‌های مؤمن و طرف مقابلش را به او با رعایت اصولش بازگو کند.

از ویژگی نوشتن این است که ممکن است سال دیگر، یا صدها سال بعد، نوشته به دست مخاطب برسد و حتی پس از مردن نویسنده، اثر وی همچنان برجا بماند. نوشتار، گفت‌وگو با مخاطب است. اما مثل بیان شفاهی نیست که هر جا فرد متوجه نشود پیرسد و ایراد بگیرد، بلکه در نوشتن، نویسنده وقتی با خواننده سخن می‌گوید که او نیست تا بشنود و اگر نظری دارد، بیان کند. وقتی خواننده متن را می‌خواند، نویسنده وجود ندارد تا ابهامات نوشته را برطرف کند. بنابراین، «نوشتن یعنی تن به خطر دادن؛ مخاطره ابهام و ناتوانی در پاسخ‌گویی» (همان، ص ۱۷-۱۸). هدف نقد، بیان دیدگاه خود و ارزیابی اثری خاص است (همان، ص ۵۳). کارکردهای عمده نقد عبارتند از: نشان دادن کاستی‌ها و گشودن راه‌های تازه، باری به نویسندگان، برقراری ارتباط بین نویسندگان و خوانندگان، حفاظت از حریم دانش و سلامت علمی (همان، ص ۲۷). ناقد، خواننده‌ای است که به دقت و به صورت حرفه‌ای به اثر اشراف دارد. او باید ناگفته‌های متن را بازگفته و احياناً بدگفته‌های اثر را درست بگوید (همان، ص ۳۱). همواره جامعه شاهد افراد فرصت‌طلب است که کالای فاسد خود را ترویج می‌کنند و به علم حریم و منزلتی قائل نیستند و حریم دانش و سلامت علمی را آلوده می‌کنند. مانند افرادی که به عرضه آثار بی‌مایه مبادرت می‌کنند. ناقدان باید به طور حرفه‌ای و تخصصی، مانع این کارها شوند و حافظ جامعه علمی باشند (همان، ص ۳۲-۳۳). رهبر معظم انقلاب، آزاداندیشی را راهکاری برای تمدن‌سازی اسلامی، رشد علم، تولید فناوری و فرهنگی دانسته، می‌فرماید: «اگر بخواهیم در زمینه گسترش و توسعه فرهنگ و اندیشه و علم، حقیقتاً کار کنیم، احتیاج داریم به اینکه از مواهب خدادادی و در درجه اول آزاداندیشی استفاده کنیم» (اسحاقی، ۱۳۹۲ الف، ص ۶۰، بیانات در دیدار اعضای انجمن اهل قلم ۷/بهمن/۱۳۸۱). آزاداندیشی، رهایی بشر از هر تعلقی است که وی را از نقد عقلانی، ارزیابی عالمانه، اخلاق و رفتار عادلانه دور می‌کند. آزاداندیشی تلاش عقل در دریافت و گسترش و اعمال حقیقت است (همان، ص ۵۴).

اصول اخلاقی حاکم بر نقد با تأکید بر سیره علمی علامه طباطبائی

در اینجا به مهم‌ترین اصول اخلاقی حاکم بر حرفه نقد می‌پردازیم:

۱. نقد به نیت الهی و معنوی

نقد ناقد، باید در خدمت اهداف الهی باشد و در جهت خدمت به خلق خدا، دین خدا و سعادت واقعی و حقیقی بشر باشد. داشتن انگیزه الهی و پشتگرمی به عنایات الهی، تأثیر فراوانی در انجام پژوهش‌های بزرگ دارد (خالقی،

۱۳۹۰، ص ۴۶). آخرت باید نهایت مقصد محقق باشد. پیامبر ﷺ فرمودند: «الهی! دنیا را مقصد بزرگ ما و نهایت علم ما قرار نده» (نوری، ۱۴۰۸ق، ج ۶ ص ۲۸۵). حضرت علیؑ فرمودند: «هر کس هدفی جز خدا داشته باشد، در این هستی گم خواهد شد و زندگی را خواهد باخت» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ح ۱۶۸۱، ص ۹۵). کسی را که نیت [درست] نداشته باشد، عمل [درستی] نخواهد داشت (محمدی ری شهری، ۱۳۸۹، ج ۱۲، ص ۵۰۴). درستی عمل هر کس منوط به درستی نیت است (همان، ص ۵۳۱). محقق باید از ارزش معنوی کار خویش و فضیلت والای پژوهیدن آگاه باشد و با سرلوحه قرار دادن احادیث نورانی از بزرگان دین، ارزش عمل خویش را دانسته و در جهت کسب اجر اخروی کوشا باشد. ناقد اگر فکرش سالم و قلبش پاک باشد، اذهان دیگران را تطهیر می کند. انگیزه‌هایی مثل خیرخواهی، آگاهی‌بخشی، خدمت‌رسانی، احساس مسئولیت، دانش‌گستری و بینش‌سازی، عدالت‌خواهی، فضایل اخلاقی و به‌طور کلی، خدامحوری و رسیدن به ارزش‌های انسانی، باید هدف و انگیزه ناقد باشد. انگیزه‌های شخصی، اغراض شیطانی، هوس‌های نفسانی و منافع دنیایی، محقق را از سعادت و اهداف متعالی دور می کند. هر اثری شایسته نقد نیست؛ چون بها دادن به آن موجب بازاریابی و تبلیغ آثار سست و بی‌مایه می شود و ممکن است با نقد نکردن کتاب و سکوت افراد، به رواج و ترویج انتشار آثار سست منجر شود (اسلامی، ۱۳۹۱، ص ۶۲-۶۵). از این رو، نقد حائز اهمیت است. اما باید با نیت درست باشد، نه برای انتقام‌گیری و هوای نفس. همچنین، نقد باید توأم با اخلاص انجام شود. اخلاص، حالت و ملکه‌ای در دل است که در سایه منزه نمودن قلب از علایق غیرخدایی و مقاصد شرک‌آلود پدیدار می شود و با مداومت بر طاعت و پافشاری در فکر و ذکر شدت می‌یابد. نقطه مقابل اخلاص، ردایل اخلاقی ربا، خودخواهی، خودنمایی، دنیاطلبی، شهرت‌طلبی، نامجویی و ... است. از نظر اسلام، عملی ارزشمند است که به قصد قربت انجام شود و عمل به قصد تسلیم امر الهی و اطاعت از او انجام شود (محمدی، ۱۳۸۱، ص ۹۶-۹۵). ملاحظه نراقی نیز اخلاص را ضد ربا دانسته، آن را «خالص ساختن قصد از غیر خدا، و پرداختن نیت از ماسوی الله» معنی کرده‌اند (نراقی، ۱۳۸۷، ص ۵۲۷).

علامه طباطبائی از دانشمندان مخلص زمان، هیچ‌گاه اجازه نمی‌داد کسی در حضورش از او تعریف کند؛ هر چند حقیقت باشد و مبالغه نباشد. یکی از علمای حوزه علمیه، در این باره نقل می‌کند: «از تفسیر المیزان در حضور علامه طباطبائی تعریف کردم. ایشان فرمود: تعریف نکن که خوشم می‌آید و ممکن است خلوص و قصد قربتم از بین برود» (اردشیری لاجیمی، ۱۳۸۸، ص ۷۶-۷۷).

۲. آزاداندیشی و پرهیز از تعصب

محقق باید چشمی واقع‌نگر، حقیقت‌یاب و دلی حق‌پذیر داشته باشد، تا به گوهر حقیقت دست یابد. او باید به طور بی‌طرفانه و بدون پیش‌داوری به یافتن حقیقت مبادرت کند و نتیجه مستدل تحقیق را بپذیرد، هر چند نتیجه برخلاف میل درونی، یا پردازش‌های پیشین محقق یا افکار عمومی باشد. وی نباید به پیش‌داوری دست زند، تا دچار تحجر نشده و به بیراهه نرود (حیدری فر، ۱۳۹۲، ص ۲۲-۲۳؛ نکونام، ۱۳۹۰، ص ۲۸-۲۹). عشق‌ورزی ناروا به

چیزی، فرد را به حقیقت نمی‌رساند. حضرت علی علیه السلام فرمودند: «هر کس به چیزی عشق ناروا ورزد، نابینایش می‌کند و قلبش را بیمار کرده، با چشمی بیمار می‌نگرد» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، خ ۱۰۹، ص ۲۰۴-۲۰۵). عشق ناروا به اعتقادات و باورهای درونی، فرد را متعصب نموده، وی را از رسیدن به حقیقت باز می‌دارد. شاهد دیگر این کلام، اینکه هر قدر انسان به چیزی علاقه بیشتری داشته باشد، از دیدن کاستی‌هایش ناتوان‌تر می‌شود. امام علی علیه السلام می‌فرمایند: «عین المحب عمیة عن معایب المحبوب و أذنه صماء عن قبیح مساویه»؛ چشم دوستدار از دیدن عیب‌های محبوب کور و گوشش از شنیدن زشتی و بدی‌هایش کر است» (اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۸۲؛ تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ج ۱۱۰۶۱، ص ۴۸۱). ناقد، محقق است که باید با بی‌طرفی، شواهد و منابع متعدد و معتبر را بررسی کند، تا نظر حق را اثبات و نظر باطل را نفی نماید (مهدی‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۲۶). وی با کنار زدن سطحی‌نگری، ظاهرنگری، شخصیت‌زدگی یا شهرت‌زدگی، باید همواره حقیقت‌جو و آزاداندیش باشد (اسلام‌پور کریمی، ۱۳۹۳، ص ۳۰۹). او به دلیل انسان بودن، ایدئال‌ها، باورها و عقاید خاصی دارد و به ارزش‌های خاصی علاقمند است که جدا شدن از این علایق و وابستگی‌ها و دور شدن از تأثیرپذیری در تحقیق، کار سختی است و همت والای پژوهشگر را می‌طلبد که وی به صورت بی‌طرفانه پژوهش کند. سلامت تحقیق، مستلزم رعایت اصل بی‌طرفی است. محقق باید از قید و بند علایق و باورها رها شود تا اثرش تحت تأثیر آنها قرار نگیرد و فاقد اعتبار علمی نگردد (صبری، ۱۳۸۲، ص ۶۴-۶۵). تضارب آرای طرفین، باید به صورت منصفانه و با هدف کشف حقیقت انجام شود (اسحاقی، ۱۳۹۲ الف، ص ۸۲). محقق، باید حقیقت را آن‌گونه که هست، بدون غرض و بی‌طرفانه کشف کند، نه آن‌گونه که خودش دلش می‌خواهد (حیدری‌فر، ۱۳۹۲، ص ۳۱). «... کل حزب بما لدهم فرحون» (روم: ۳۲)؛ هر گروهی به آنچه نزد آنهاست (دلبسته) و خوشحالتند». دین و مذهب به طور فطری و در اعماق وجود افراد وجود دارد (مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۷۶، ص ۵۳۵). هرچند هر کس فطرتاً به دین گرایش دارد و از اعتقادات اجدادی خود پیروی می‌کند، اما آقای جواد محدثی می‌گویند: «اصل بی‌طرفی» در تحقیق، شرط اعتبار نتیجه پژوهش‌هاست. تحمیل عقیده خود بر منابع در کار تحقیق، هم به گمراهی می‌کشد و هم از اعتبار می‌اندازد. باید دید منابع دینی چه می‌گویند، نه آنکه نظرهای از پیش تعیین شده خود را به نحوی از دل آیات و روایات بیرون کشید» (محدثی، ۱۳۸۲، ص ۸۱). یکی از اصول نقد، استقلال رأی ناقد است. ناقد باید دید منصفانه داشته، فقط با سوگیری در جهت اثبات یا رد نظر خود نباشد (مقدمی، ۱۳۹۱، ص ۱۲۷). حقیقت‌جویی وظیفه محقق است. به/ارسطو اعتراض شد که چرا حرمت استادش افلاطون را نگه نداشته، و به نقد دیدگاه‌های او می‌پردازد؟ وی پاسخ داد: «افلاطون را دوست دارم، ولی به حقیقت بیش از افلاطون علاقه دارم» (خالقی، ۱۳۹۰، ص ۴۱).

پژوهشگر باید دنبال حق باشد و منصفانه دیدگاه‌های مخالف و موافق را نقل و نقد کند. نقاط قوت و ضعف هر مطلب را بیان و بعد دیدگاه و نظریه‌ای را بپذیرد که منطقی و مستدل باشد. پس، باید از تعصبات قومی، مذهبی و تقلید در تحقیق بپرهیزد تا اثرش ارزشمند باشد. چنانکه امام علی علیه السلام فرمودند: «انصاف، خلق و خوی انسان‌های شریف

است» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ح ۹۰۹۵، ص ۳۹۴). علامه، توانست فلسفه ماتریالیسم و سایر مکاتب مادی را تحلیل و بررسی کرده، کمبودها و نقص‌های آنها را ارائه نماید و مکتب الهی و فلسفه اسلامی را شکوفا سازد، تا در پرتو حق، باطل از بین رود (نگارش و باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، ص ۱۴). علامه تصریح می‌کند که روایات پیامبر و ائمه اطهار علیهم‌السلام را از طریق عامه و خاصه، در بحث روایی نقل می‌کند (همان، ص ۴۵۱). این بدین مفهوم است که در صورت همخوانی با آیات، روایات عامه را نیز مؤید تفسیر می‌شناسد. در این جهت، تفاوتی بین روایات عامه و خاصه قائل نیست. این نیز نمونه دینی از حقیقت‌جویی و آزاداندیشی علامه، بدون تعصب به مذهب شیعه است. همچنین، کتاب *اصول فلسفه و روش رئالیسم علامه*، محصول تفکدهای ماتریالیست‌هایی چون *تقی‌آرانی* بر فلسفه الهی بود (اسلامی، ۱۳۹۱، ص ۲۸). علامه روح واقع‌گرا و استقلال فکری داشتند و حقیقت را مقدم می‌دانستند و با دیدی انتقادی، به گفته بزرگان می‌نگریست و حقیقت و واقعیت را فدای عظمت استاد یا دانشمندان دیگر نمی‌کرد. البته وی این کار را با احترام انجام می‌داد. وقتی در محضرش سخن از اقامه برهان بر اصول معارف قرآنی عنوان می‌شد، می‌فرمودند: «اینها را ملاصدرا به ما یاد داده است» (نگارش و باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، ص ۷۳). اما وی با این وجود، نظرات آنان را نقد می‌کرد. مسئله حرکت در حرکت را که *صدرالمطالعهین* نمی‌پذیرفت، ایشان اثبات می‌کردند (همان، ص ۷۳).

علامه در سال ۱۳۳۰ شمسی، جلسه نقد کتاب در قم تشکیل می‌دادند (اردشیری لاجیمی، ۱۳۸۸، ص ۴-۵) این نشان از آزاداندیشی علامه است. علامه بر *بحارالانوار مجلسی*، تعلیقات محققانه نوشتند. ایشان، *بحارالانوار* را بهترین دایرةالمعارف شیعه در جمع اخبار می‌دانست، اما معتقد بود که علامه مجلسی، با وجود اجتهاد و بصیرت در فن روایات، در مباحث عمیق فلسفی، صاحب نظری برجسته نبوده است. این امر موجب شده علامه، *بحارالانوار* علامه مجلسی را کاملاً مطالعه کرده، و هر جا نیاز به بیان داشته، تعلیقه بنویسد (نگارش و باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، ص ۷۵). موسوی همدانی، از شاگردان علامه طباطبائی فرمودند: وقتی خدمت علامه اسفار می‌خواندیم، فرمودند: فلسفه؛ یعنی تفکر آزاد، یعنی تفکری که مقید به هیچ قیدی نیست، حتی قید دین. از این رو، وقتی می‌خواهید فلسفه بخوانید، باید دین و ایمان خود را دم درب گذاشته و وقتی برای خواندن فلسفه می‌آیید، آزاد از دین و بی‌دینی بحث کنید و بحث که تمام شد، متدین باشید و آراء دینی و عقاید خود را داشته باشید (فانی تبریزی، ۱۳۹۳، ص ۷۴). نقش مهم علامه در شناساندن اسلام، مذهب شیعه، فلسفه و عرفان اسلامی به جهانیان و پژوهش در ارائه فرهنگ اصیل و پویای شیعه، خدمت بزرگی بود (همان، ص ۳۷). در عصر علامه، شرایط فرهنگی به گونه‌ای بود که مارکسیسم ترویج یافته بود. آرای فلاسفه غربی، به تدریج مطرح می‌شد و در آن عصر، حوزه‌های علمیه از پرداختن به مسائل جدید نظری، عملی و نقد آنها باز مانده بود. از این جهت، علامه به احیای سنت دینی و عقلی به زبان جدید و در قالب و محتوایی نو پرداخت (مؤسسه بوستان کتاب، ۱۳۸۱، ص ۲۲۰).

علامه، هر هفته روزهای پنج‌شنبه و جمعه، مجلس عام داشتند که هر کس هر سؤالی درباره دین، قرآن، اصول عقاید و فروع دین دارد، مطرح کند تا حجت بر معترضین و عنادورزان و تیره‌دلان تمام شود. وی بارها می‌فرمود: اگر

پاسخ نیافتید گله کنید، این برنامه، چند سال متوالی ادامه داشت (شمس، ۱۳۸۷، ص ۲۵۰). این نمونه عینی نیز نشانه عنایت ویژه علامه به ایجاد تضارب آراء و گسترش فضای انتقادی سالم و آزاداندیشی او بود. همچنین، *آیت‌الله جوادی آملی* از علامه نقل فرمودند: «تابستانی در «دَرَکَه» (اطراف تهران) به سر می‌بردم. یکی از صاحب‌نظران مادی‌اندیش و مارکسیست، مایل بود با من به بحث آزاد بنشیند. چون بحث آغاز شد، حدود هشت ساعت بحث ما به درازا کشید و عنصر محوری گفتمان را الحاد وی و توحید من تشکیل می‌داد. من همه سخنان ملحدانه او را با سعه‌صدر گوش می‌دادم. نرنجیدم و پرخاش نکردم. من برای اثبات ذات اقدس پروردگار، از راه برهان صدیقین سخن می‌گفتم. سرانجام، علامت تأمل و تدبیر در وی برور کرد. مدتی بعد، در پاسخ یکی از همفکران خود که از او پرسیده بود: در مناظره با آقای طباطبائی، به کجا رسیدی؟ گفته بود: «آقای طباطبائی مرا موحد کرد» (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۴۲-۲۴۱؛ فانی تبریزی و داداش‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۹۷). این مورد نیز نمونه‌ای از آزاداندیشی و عدم تعصب علامه به دین و مذهب خویش است.

۳. نقدپذیری و انصاف علمی

یکی از محققان، نقدپذیری را چنین تعریف می‌کند: تحمل هر نقدی که از سوی هر ناقدی بیان شده باشد. شخص انتقادپذیر فردی است که از نقد نمی‌ترسد و در آن خطری برای عزت نفس و اعتبار خود نمی‌بیند و نقد را تحمل کرده و بر احساسات خودخواهانه غلبه می‌کند (اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۱۱۵). شخص نقدپذیر، با احترام به عقایدش، شیفته آنها نبوده و با احترام به نظرات دیگران، مرعوب آنها نمی‌شود. فرد نباید خودشيفته و دلبسته عقایدش باشد، تا ارتباطش از واقعیت گسسته شود (همان، ص ۱۱۸). آزادی بیان، نباید به اتهام‌زنی به دیگران تبدیل شود. کسی که اثرش نقد شده، در صورت وارد بودن آن نقد، باید پذیرای آن باشد و در برابر نقد وارده جبهه نگیرد. نقدپذیری حاصل اعتقاد به دو اصل است: اینکه انسان کامل نیست و جایز‌الخطاست و اینکه انسان‌ها برای نظر دادن درباره دیگران حق دارند (همان، ص ۱۱۶). پژوهشگر، باید روحیه نقادانه داشته باشد و به هر چیز علامت سؤال بگذارد. مشکلات را شناخته و حل کند. باید محقق نقدپذیر باشد. دلایل منطقی و اشکالات مخالفان خود را با شرح صدر بررسی کند و اگر صحیح بود، بپذیرد. حضرت علی علیه السلام فرمودند: «وقتی مطلبی می‌شنوید آن را تحلیل کنید و جوانبش را بررسی نمایید، نه اینکه فقط شنونده باشید و به ذهن بسپارید. افرادی که مطالب را حفظ می‌کنند، زیادند اما افرادی که مطالب را تحلیل می‌کنند کم هستند» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۱۶۱).

علامه، در بیان آرای مخالفان کمال انصاف و امانت را رعایت می‌کردند و نظرات آنان را همان‌طور، که آنان در نظر داشتند، مطرح و بعد نقد و بررسی می‌کردند؛ حتی اگر آراء مربوط به مخالفان رسمی دین مثل مارکسیست‌ها بود. چنان‌که پس از انتشار اولین جز از کتاب *فلسفه و روش رئالیسم*، مارکسیست‌های ایران جلساتی تشکیل دادند و تصدیق کردند که مؤلف در نقل مطالب آنان کمال امانت را رعایت نموده و کوچکترین تحریفی رخ نداده است (مؤسسه بوستان کتاب قم، ۱۳۸۱، ص ۲۲۳).

آیت‌الله مکارم شیرازی می‌گویند: علامه از من خواست که *تفسیر المیزان* را ترجمه کنم. من شروع به ترجمه جلد اول تفسیر المیزان کردم، ولی قبل از ترجمه عرض کردم من در مسائل نمی‌توانم تقلید کنم. اگر من جایی با شما اختلاف نظر داشتم، اجازه فرمایید در پاورقی *المیزان* نظر خودم را بنویسم. علامه فرمودند: «بگذارید ما خودمان بحث‌های خودمان را نقد کنیم، نه اینکه بیگانه‌ها بیایند نقد کنند». علامه این امر را پذیرفت و فرمود: اگر ایرادی داشتید، قبلاً با من بحث کنید. اگر من شما را قانع کردم، تمام و گرنه ایراداتان را در پاورقی می‌نویسید. پاسخ مرا هم می‌نویسید. قضاوت را به خوانندگان واگذار می‌کنیم. در ترجمه المیزان، که به مباحث جبر و تفویض رسیدیم، علامه نظرات خاصی داشتند. من به فکر خودم در برخی از این نظرات هماهنگ نبودم، خدمت علامه رفتم. درخواست کردم که طبق وعده قبلی، برای این مطلب پاورقی بنویسیم. علامه فرمودند: اشکالتان چیست؟ با هم در مورد اشکال چند ساعت بحث کردیم و من قانع نشدم و اشکال و جواب را خلاصه در پاورقی نوشتیم. این الان به‌عنوان سندی در آن پاورقی تفسیری که من ترجمه کردم، ضبط و محفوظ است (نگارش و باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، ص ۸۶) و این امر نشان از انصاف علمی علامه است؛ چون انصاف علمی، وانهادن حب و بغض و پذیرش سخن یا نظریه‌ای است که از نظر علمی صحیح است (اسحاقی، ۱۳۹۲ الف، ص ۸۲).

علامه، بارها اندیشه‌های شیخ محمد عبده و تفسیرهای وی از آیات را نقد و رد می‌کند و از حریم قرآن دفاع و راه را برای تفسیر به رأی مفسران می‌بندد. ایشان در نگارش *المیزان*، به بیش از ۱۸۰ منبع تفسیری، روایی، لغوی، تاریخی، علمی، اجتماعی و فرهنگی و ... مراجعه کرده است. اما هرگز با تسامح و تساهل از آنها نگذشته است؛ در تمام آنچه نقل کرده، از روایات، اقوال و ... شیوه نقد و تحلیل را رعایت نموده، سره را از ناسره جدا کرده، انصاف علمی را رعایت نموده است. علامه، در نقد اندیشه‌ها و ارزیابی دیدگاه‌های مفسران و فقها، در محدوده قرآن سخن می‌گوید. وی با استناد به آیات همگون و تدبیر در متن آیه و سایر آیات مشخص می‌شود که مفسر یا مفسران آیه به بیراهه رفته‌اند. علامه، مکاتب دیگران را درباره هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی عادلانه بررسی می‌کرد و مطالب را با عرضه بر قرآن ارزیابی نموده، به حق یا باطل بودن مکاتب متنوع حکم می‌داد.

در جنگ جهانی دوم و پس از آنکه با آمدن متفقین به ایران، ته‌اجم تفکرهای الحادی مکتب ماده‌گرایی و ماتریالیسم مطرح شد و نغمه منحوس انکار خدا، نبوت، قیامت و وحی در جامعه طنین افکند. استاد علامه همت خود را برای مقابله با آنها و ابطال نظریاتشان به کار گرفت و نقاط ضعف مکتب ماتریالیسم را به شیوه‌ای منطقی تبیین کرد و جهان‌بینی توحیدی، معرفت‌شناسی الهی و سایر مطالب کلیدی حکمت متعالیه را با نام اصول فلسفه و روش رئالیسم به رشته نگارش درآورد (همان، ص ۲۱۷).

علامه، جلسات بحث و ویژه‌ای در حوزه علمیه قم تشکیل می‌دادند که هدفش بررسی علمی-فلسفی حقایق بود. این جلسات هر دو هفته با حضور گروهی از فضلا منعقد می‌شد و بحث‌های تهیه شده استاد مطرح و افرادی که نظراتی داشتند، اظهار می‌کردند. از مباحث مطرح شده در آن جلسات، ۱۴ مقاله فلسفی آماده چاپ گردید که همه آنها یک جا و در کتاب *اصول فلسفه رئالیسم* و با مختصری ویرایش چاپ شد. در این کتاب، فرق فلسفه و سفسطه، رئالیسم

و ایدئالیسم و علت و معلول، ضرورت و امکان، وحدت و کثرت و جبر و اختیار، مورد بحث واقع شده است. در بخش آخر کتاب، به شبهات و اشکالات مادی‌ها پاسخ داده می‌شود. این کتاب، سستی بنیاد فلسفی مادگرایی و پوچی اساس تئوری‌های آن را نقد و بررسی و روشن می‌کند (طباطبائی، ۱۳۸۷، ص ۲۲-۱۱). ایشان توانست با بررسی‌های مجدانه و با ارائه کمبودها و نقص‌های مکتب ماتریالیسم، موجبات تضعیف و حتی نابودی آن را در ایران فراهم کند. وی با تبیین نظر اسلام، که در سایه تفسیر ارائه می‌فرمود، توانست پایگاه مطمئنی برای حقیقت‌جویان به ارمغان آورد و اعتقاد متدینان را از انحراف بازدارد. علامه، خودمحموری و انسان‌مداری را جایگزین حق‌محوری و وحی‌مداری نمی‌کرد (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۵۳-۵۴).

۴. پشتکار و خستگی‌ناپذیری در نقد

عجله و شتابزدگی، اخلاق ناشایستی است که اگر محقق مبتلا به این امر شود، در پژوهش موفق نمی‌شود (نکونام، ۱۳۹۰، ص ۳۷). صبر لازمه پژوهش و نقد است و هیچ کاری بدون صبر و استقامت در برابر سختی‌ها به ثمر نمی‌رسد. پژوهش فرایندی زمانبر، طولانی و گاه پر زحمت است. گاه پژوهشی سال‌ها طول می‌کشد و حتی پس از مرگ محقق، با ادامه دادن پژوهش‌های ناتمام وی توسط محققان دیگر، کارش به ثمر می‌رسد (خالقی، ۱۳۹۰، ص ۵۱). محقق نباید از طولانی شدن فرایند انجام تحقیق، مأیوس و ناامید شود. صبر، حوصله، استقامت، مداومت و مقاومت موفقیت محقق را صدچندان می‌کند (صبری، ۱۳۸۲، ص ۶۲). صبر و شکیبایی، بنیاد کار است (تمیمی آمدی، ۱۳۸۰، ج ۷۸، ص ۲۴) و در اثر صبر پیروزی حاصل می‌شود (همان، ح ۲۲۴۰، ص ۱۴۹). بنا به فرموده حضرت علی علیه السلام، ارزش مرد به اندازه همت اوست (نهج‌البلاغه، ۱۳۷۹، ج ۴۷، ص ۶۳۴-۶۳۵؛ محمدی ری شهری، ۱۳۸۹، ج ۱۲، ص ۵۰۴). *المیزان* و آثار متعدد علامه، در اثر پشتکار بسیار وی شکل گرفت.

دختر مرحوم علامه طباطبائی، خانم نجمه‌سادات طباطبائی، در خصوص پشتکار و جدیت علامه در جست‌وجوی حقیقت و رسیدن به آن می‌گوید:

گاهی با آقای قدوسی در مورد علت موفقیت و رمز ترقی پدرم صحبت می‌کردیم. ایشان می‌فرمود: «استعداد عامل مهمی برای ترقی انسان است. اما پشتکار هم بسیار مؤثر است». علامه پشتکار عجیبی داشتند. چندین سال برای تفسیر زحمت کشیدند، اصلاً احساس خستگی نکرد، شب و روز نمی‌شناختند. از صبح زود تا ساعت ۱۲ مشغول مطالعه، تحقیق و تألیف بودند و بعد از نماز و صرف غذا و استراحت مختصر تا مغرب کار و فعالیت داشتند. شرایط زندگی علامه بسیار مشکل بود و ایشان مشکلات زیادی داشتند، در پنج سالگی مادر و در نه سالگی پدر را از دست دادند و مشکلات متعدد متحمل شدند. اما راه که انتخاب شد و با پشتکار، کارهای بزرگ برای انسان سهل و ساده می‌شود. گرما، سرما، خستگی و ناراحتی برای ایشان مفهومی نداشت. چون ایشان در کار بسیار جدی و با پشتکار قوی بودند (لقمانی، ۱۳۸۰، ص ۷۲-۷۳).

۵. داشتن تخصص برای نقد

ناقد باید پیرامون موضوعی که نقد می‌کند، متبحر بوده و تخصص لازم را داشته باشد. اگر ناقد بنیه علمی قوی نداشته

باشد، تخصص لازم را در علوم لازم کسب نکند، نقد مناسبی نخواهد داشت. نمی‌تواند نوشته‌های مربوط به آن علم را از جهت محتوایی نقد کند (مقدمی، ۱۳۹۱، ص ۱۲۷). علامه در ادبیات عرب، معانی، بیان، بدیع، فقه و اصول استاد بودند. دوره‌هایی از فقه و اصول را نزد مرحوم *آیت‌الله نائینی* خوانده بودند و از فقه *آیت‌الله اصفهانی* بهره‌مند شدند. مدت دوره‌های این درس، مجموعاً به ده سال کشیده شد. استاد علامه در فلسفه، مرحوم *آقا سیدحسین بادکوبه‌ای* بودند. مرحوم *بادکوبه‌ای*، به علامه عنایتی خاص داشتند و برای تقویت برهان و استدلال، ایشان را امر کرده بود که علوم ریاضی را دنبال کنند. وی معارف الهیه و اخلاق و فقه‌الحديث را نزد *حاج میرزا علی آقا قاضی* آموخته‌اند و در سیر و سلوک و مجاهدات نفسانیه و ریاضیات شرعیه، تحت نظر و تعلیم و تربیت آن استاد کامل بوده‌اند (فانی تبریزی و داداش‌زاده، ۱۳۹۳، ص ۲۱۵-۲۱۶؛ شمس، ۱۳۸۷، ص ۶۷). علامه در فقه، اصول، فلسفه، کلام، عرفان، اخلاق، علوم قرآنی، حدیث، خط و شعر و ادب و تبحر خاصی داشت (نگارش و باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، ص ۵۷).

علامه، فردی جامع و ژرف‌اندیش و محیط بر معارف اسلامی در تمام ابعاد بود؛ فیلسوفی صاحب‌نظر، فقهی متبحر، مفسری به لطائف نهانی قرآن رسیده، محدثی به اسرار مخفی احادیث راه یافته، اسلام‌شناسی به رموز اسلام واقف، فرد فاضلی به انواع فضائل آراسته، عالمی به نیاز زمان خویش آگاه و به علوم روز مجهز، نویسنده‌ای توانا، شاعری خوش‌ذوق، پاسخگوی شبهات دل‌های شکاک، و جامعه‌شناسی آشنا به نظام و نیاز جوامع ... بود (شمس، ۱۳۸۷، ص ۲۵). ایشان حق و ناحق را به خوبی می‌شناخت و از نظر متفکران غربی آگاه بود. کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم و برخی از قسمت‌های *تفسیر المیزان* نشانگر آشنایی کافی ایشان در زمینه فلسفه غرب و مکاتب بشری و نظرات متفکران مطرح آن زمان است. وی با عرضه آرای نو و مکاتب نوظهور بر قرآن و پیام‌های وحیانی اسلام حقیقت را عرضه نمود (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۵۳).

ع. برهانی و مستدل‌نویسی

محقق و ناقد باید مستدل، برهانی و متقن بنویسد و بدون پایه و دلیل مطلبی بیان نکند. هر کس ادعایی داشت یا باید با قوت برهان و دلایل متقن از آن دفاع کند، یا شجاعانه رهاش کند (اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۱۲).

علامه از نظر عقاید، درصد بودند عقائد معروف شیعه را با دلیل و برهان و آیه مستدل کند و بسیار منطقی، متین و جالب مطرح نماید (استادی، ۱۳۸۵، ص ۲۲۴).

علامه چیزی را جز با برهان بیان نمی‌فرمود و آنچه را مبرهن نبود، نمی‌پذیرفت و این همان ادب قرآنی است. قرآن بشر را به گونه‌ای تربیت می‌کند که در نفی و اثبات، با برهان همراه باشد. علامه پس از پژوهش و گردآوری اطلاعات، آنها را با معیارهای قرآنی و روایی از یک سو، و براهین عقلی و منطقی از سوی دیگر، ارزیابی می‌کرد و از این راه، افکار صحیح و اندیشه‌های صائب را از دیگر افکار، به خوبی تشخیص می‌داد؛ زیرا عقل برهانی و نقل معتبر در ظل علوم وحیانی معصومان علیهم‌السلام ترازوی سنجش مکاتب است (همان، ص ۱۶۷-۱۶۸).

المیزان، کتاب سند عقائد اسلام و شیعه برای دنیا است که پاسداری از مکتب تشیع می‌کند و با بحث‌های دقیق و عمیق و نشان دادن مواضع آیات، این مهم را انجام می‌دهد و بدون هیچ تعصبی، از روی خود آیات و تفسیری که

قابل رد و انکار نیست و با روایاتی که از خود عامه نقل شده، مثل «الدرالمنثور» و ... در هر موضوعی از موضوعات ولایی، مطلب را روشن و ولایت عامه و کلیه علی علیه السلام و ائمه علیهم السلام را برهانی و آشکار می‌کند و نقاط ضعف و خطای مفسران عامه دیگر را مشخص می‌کند.

المیزان با روش تفسیر قرآن به قرآن، ابهام فهم هر آیه را به کمک وضوح آیات دیگر برطرف می‌کند. **المیزان** مشتمل بر مباحث مستقل روایی است که در آن، علاوه بر ذکر روایات مربوط به هر آیه، ارتباط مضمون روایات را با ظاهر آیات بررسی کرده، صحیح و سقیم آنها را از هم باز مشخص می‌نماید. **المیزان** به برطرف نمودن ابهامات و معضلات تفسیری و ایضاح معانی آیات قرآن، به پاسخگویی مسائل اعتقادی، فقهی، فلسفی و اجتماعی همت نموده است. جامعیت مباحث و غنای عالی دارد (مؤسسه بوستان کتاب قم، ۱۳۸۱، ص ۱۴۱-۱۴۲). «علامه در **المیزان** به مباحث نو و مورد نیاز جامعه می‌پردازد. مثلاً، به علم‌زدگی و تجربه‌گرایی (امپریسم)؛ تجربه‌گرایی (امپریسم) و نگاه پوزیتیویستی، به مقوله معرفت و بی‌اعتنایی به معرفت دینی و فلسفی، روح غالب در اندیشه قرن نوزدهم و اوئل قرن بیستم اروپاست. در اواسط قرن بیستم و در زمان نگارش **تفسیر المیزان**، اگر چه شاهد شکسته شدن صولت این گرایش‌ها در مغرب‌زمین هستیم، اما از تأثیر سوء آنها بر برخی مفسران و طبقه نوگرای دینی جوامع اسلامی، نباید غافل بود (همان، ص ۱۴۴). در **تفسیر المیزان**، در مواضع متعددی این نگرش تفسیری و رویکرد معرفتی مورد نقد قرار گرفته، بیانگر یکی از دغدغه‌های فکری علامه است (همان، ص ۱۴۴؛ طباطبائی، ۱۳۸۴، ج ۱، ص ۵-۶-۸۶، ۲۱۷ و ۲۹۷). همچنین علامه، به تبیین مواضع قرآنی درباره حقوق بشر و دفاع از مبانی و نظام حقوقی اسلام در برابر ارزش‌های لیبرالی و حملات مدافعان تساوی حقوق می‌پردازد. مباحثی مثل آزادی در اسلام (طباطبائی، ۱۳۸۴، ج ۴، ص ۱۲۲؛ ج ۶ ص ۳۶۹؛ ج ۲، ص ۳۶۱؛ ج ۱۰، ص ۳۸۴-۳۸۸) و جایگاه و منزلت زن (همان، ج ۲، ص ۲۷۳-۲۹۱؛ ج ۴، ص ۲۷۰ و ۳۳۰ و ۳۷۱). سوالات متعدد در مورد همگامی اسلام با زمانه، علامه را بر آن داشت که به تبیین نظام حقوقی اسلام و دفاع از امکان تطبیق شریعت، با دنیای معاصر و توان پاسخگویی اسلام به مقتضیات زمان و نیازهای بشر معاصر بپردازد (مؤسسه بوستان کتاب، ۱۳۸۱، ص ۱۴۵؛ طباطبائی، ۱۳۸۴، ج ۱، ص ۶۱؛ ج ۲، ص ۱۳۷؛ ج ۴، ص ۱۲۷ و ۹۹-۱۱۹). علامه، به تبیین نظام سیاسی اسلام و دفاع از آن در مقابل دموکراسی‌های رایج پرداخت (مؤسسه بوستان کتاب، ۱۳۸۱، ص ۱۴۶؛ طباطبائی، ۱۳۸۴، ج ۴، ص ۱۱۰ و ۱۲۹؛ ج ۹، ص ۱۱۷). این مثال‌ها، به اجمال از رویارویی فکری علامه، با اندیشه‌های نوظهور و نقد و بررسی آنها حکایت می‌کند. او از حافظان مکتب دینی، آگاه و مطلع به زمانه بودند. شبهات متعددی که در دل نسل نو اثر سو داشت، شناسایی می‌نمود و با تبیین، تعلیل و تحلیل عقلی و نقلی، به آنها پاسخ مناسب می‌دادند.

۷. شجاعت و جرأت علمی

از بایسته‌های اخلاق پژوهش و نقد، داشتن روحیه شجاعت و جسارت است. محقق نباید به دلیل ترس از بزرگی کار و مشکلات احتمالی و امکانات کم، از انجام کارهای بزرگ خودداری کند. حضرت علی علیه السلام فرمودند: «ترسو را در

مشورت دخالت نده که در انجام کارها روحیه تورا سست می‌کند» (نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ن ۵۳، ص ۵۷۰-۵۷۱). همچنین فرمودند: اگر از کاری ترسیدی خود را در آن بیفکن؛ چون گاهی ترسیدن از چیزی، از خود آن [و از انجامش] سخت‌تر است (همان، کلمات قصار، ح ۱۷۵، ص ۶۶۶-۶۶۷). اگر عزم راسخ و توکل بر خدا و حتی با امکانات کم، وارد کار و موانع و مشکلات شویم، بر آنها فاتح خواهیم شد. از آنجایی که همگان نتایج حاصل از پژوهش و نقد را نمی‌پذیرند و مخالفانی وجود دارد. محقق باید در مواجهه با موانع و مشکلات و تهدیدات، هنگام نوشتن، یا ارائه نتایج تحقیق خویش، جسور و با جرأت باشد. ممکن است هنگام ارائه یا چاپ گزارش تحقیق، یک گروه دینی، مذهبی، فرهنگی یا اجتماعی معترض و ناراضی از نتیجه تحقیق باشد و این تحقیق برای محقق تبعاتی داشته باشد (صبری، ۱۳۸۲، ص ۶۳). محقق باید با شهامت، دنبال حق و حقیقت باشد و از مواضع حق دفاع کند. ما از انتقاد می‌ترسیم چون آن را برحق می‌دانیم. پس نسبت به آن واکنش منفی نشان می‌دهیم؛ چون رفتارهای خود را با شخصیت و وجودمان یکی می‌پنداریم. نقد رفتارمان را نقد وجودمان می‌دانیم. در نتیجه، نقد آنها را نقد خود دانسته، ناچار می‌شویم با دفاع از خود، از خطر نقد نجات یابیم (اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۴۱-۴۰).

ناقد در برابر رفتارهای غیراخلاقی برخی نویسندگان، نباید گلایه‌مند باشد. وی باید به تعبیر شهید مطهری در اینجا، «اعصابش کرخت باشد»، شهید مطهری هنگام بحث از ویژگی‌های مصلح، نکاتی آموزنده بیان می‌کند که بخشی از آن بر ناقدان نیز راست می‌آید. اگر عمل نقد را نوعی اصلاح علمی و فرهنگی بدانیم، ناقدان نیز مصلح خواهند بود. باید ویژگی‌های آنان را، از جمله کرختی اعصاب داشته باشند، به نوشته وی: «یکی از شرایط مصلح این است که اعصابش کرخت باشد. از جنبه شخصی و فردی نباید حساس باشد. در عین اینکه از جنبه عمومی باید حساس باشد. یعنی غضبش باید غضب الهی باشد، نه عناد و انتقام شخصی، از جنبه شخصی باید پیراهنی از پولاد پوشیده باشد. [...] اساساً مصلح اگر عنود باشد، نازک نارنجی است و مصلح نمی‌تواند نازک نارنجی باشد (اسلامی، ۱۳۹۱، ص ۱۱۵-۱۱۶).

از نشانه‌های شهامت و شجاعت علامه، گفتن «نمی‌دانم» است؛ وقتی که احیاناً مطلبی را نمی‌دانستند. آیت‌الله جوادی آملی نیز در تأیید این مطالب فرمودند: علامه در اکثر مسئله‌ای از مسائل معارف و حکم قرآنی، تحلیل شایسته داشتند، ولی اگر احیاناً مسئله‌ای بود که جوانبش را کاملاً بررسی نکرده بودند، با کمال شهامت می‌فرمودند: نمی‌دانم (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۴۱-۲۴۲).

وقتی که بر کتاب *بحار الانوار*، تعلیقه می‌نوشت، در چند مورد آرای مرحوم مجلسی را نقد نوشته بود، به ایشان پیشنهاد شد که از اظهار این گونه مطالب بپرهیزد، تا مورد اعتراض گروهی قرار نگیرد. ایشان فرمود: «در مکتب شیعه، ارزش جعفرین محمدالصادق علیه السلام از علامه مجلسی بیشتر است و زمانی که امر دایر شود، به جهت بیانات و شروح علامه مجلسی، ایراد عقلی و عملی بر حضرات معصومین علیهم السلام وارد گردد، ما حاضر نیستیم آن حضرات را به مجلسی بفروسیم» (نگارش و باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، ص ۷۷). علامه معتقد بود: «قناعت بر حفظ اندیشه‌های فلاسفه بزرگ اسلامی، درخور یک اندیشمند توانا نیست و می‌کوشید تا عیب تفکر و بینش گذشتگان را تصحیح و نقص آرای آنان را تکمیل نماید» (همان، ص ۷۷).

۸. حفظ حرمت‌ها و عدم هتاکی در نقد

نقد عرصه زخم‌زنی و انتقام‌جویی و بی‌حرمتی نیست. اخلاق محوری و رعایت حدود آزادی بیان و چارچوب‌ها و ضوابط پذیرفته شده لازم است، نه اینکه آزادی مطلق، هنگام آزاداندیشی و آزادی بیان حاکم باشد، بلکه آزاداندیشی با اخلاق، رابطه تنگاتنگ دارد. بدون برخورداری از فضایل اخلاقی، نمی‌توان مدعی آزاداندیشی بود (اسحاقی، ۱۳۹۲ الف، ص ۸۲-۸۳).

در ادبیات تمثیلی ما آمده است که هیزم‌شکنی با شبری دوست و هم خوراک بود. روزی هیزم‌شکن به شیر گفت: دهانت بوی بدی می‌دهد. شیر سکوت کرد و پس از دقایقی مصرا نه از هیزم‌شکن خواست تا با تبر خود ضربه‌ای محکم بر سرش بزند؛ هیزم‌شکن نیز چنین کرد. سپس شیر به او گفت: تا یک ماه دیگر او را نبیند و پس از آن برای دیدنش به جنگل بیاید. پس از یک ماه هیزم‌شکن برای دیدن شیر به جنگل رفت و او را سرحال دید. شیر پس از چاق سلامتی از او خواست تا جای زخم او را بیاید. اما هیزم‌شکن هر چه کرد، اثری از آن زخم عمیق نیافت. سپس شیر گفت: آن زخم برای همیشه خوب شده و اثری از آن نمانده است، اما اثر آن گفته یک ماه پیش، تا آخر عمر روحم را می‌آزارد (اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۱۱).

نقد نباید طوری باشد که زخم‌های التیام‌ناپذیری به روح فرد وارد کند که هرگز نشود آن را فراموش کرد. علامه در تدریس خود، ضمن انتقاد از دانشمندان و بزرگان، حرمت علمی و اجتماعی آنان را حفظ می‌کرد. اگر می‌خواست نظر فردی را رد کند، یا مورد انتقاد قرار دهد، از عبارات سرزنش‌کننده استفاده نمی‌کرد. وی موارد اشکال‌دار بحث را ارزیابی می‌کرد و احیاناً با استدلال محکم و براهین، اصول آنها را مردود اعلام می‌کرد. اگر عبارت نادرست و ناقص بود، به رفع اشکال می‌پرداخت (نگارش و باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، ص ۹۱). عرصه نقد، عرصه تعلیم اخلاقی و ترویج علم است، نه هتاکی و دشنام و بی‌احترامی (مقدمی، ۱۳۹۱، ص ۱۲۷).

نتیجه‌گیری

علامه، مهم‌ترین اصول حاکم بر نقد را در آثار و سیره علمی خویش رعایت می‌کردند. ایشان آثارشان را به نیت الهی به زیور طبع آراسته و نظرات ناسره را به درستی مشخص و نقد کرده و حافظ سلامت علمی جامعه بودند. ایشان بدون تعصب به دین و مذهب خویش به نقد و بررسی نظرات و دیدگاه‌های مختلف در تفاسیر و کتب می‌پرداختند و علی‌رغم اینکه نقدپذیر بودند، انصاف علمی را رعایت نموده، به نقد منتقدان اهمیت می‌دادند. ایشان با پشتکار بسیار و با تخصص کافی به صورت حرفه‌ای، منطقی و برهانی و با شجاعت علمی، با ارائه کمبودها و نقص‌های تفاسیر متعدد و مکتب ماتریالیستی و فلسفی و ... روشنی‌بخش حقیقت‌جویان بودند.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ترجمه محمد دشتی، قم، نسیم حیات.
- ابراهیم، انیس و همکاران، ۱۳۸۶، فرهنگ المعجم الوسیط - عربی - فارسی، ترجمه محمد بندرریگی، چ دوم، تهران، اسلامی.
- اردشیری لاجیمی، حسن، ۱۳۸۸، سیره علمی و عملی علامه سیدمحمدحسین طباطبائی، تهیه کننده: مرکز پژوهش‌های اسلامی صدا و سیما، دفتر عقل.
- استادی، رضا، ۱۳۸۵، آشنایی با تفاسیر، به ضمیمه مسئله عدم تحریف قرآن و چند بحث قرآنی، قم، مؤلف.
- اسحاقی، سیدحسین، ۱۳۹۲ الف، از آزاداندیشی تا تولید علم (دور اما نزدیک)، تهیه و تنظیم: معاونت پژوهش مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه خواران، قم، مرکز نشر هاجر.
- _____، ۱۳۹۲، ب، اسرار نویسندگی، قم، مرکز نشر هاجر.
- اسلامپور کریمی، حسن، ۱۳۹۳، خودآموز مقدمات پژوهش، چ دوم، تهران، سمت.
- اسلامی، سیدحسن، ۱۳۹۱، اخلاق و آیین نقد کتاب، تهران، خانه کتاب.
- اسلامی، سیدحسن، ۱۳۸۳، اخلاق نقد، قم، نشر معارف.
- تمیمی آمدی، عبدالواحدبن محمد، ۱۳۶۶، غررالحکم و دررالکلم، قم، دفتر تبلیغات.
- _____، ۱۳۸۰، غررالحکم و دررالکلم، ترجمه محمدعلی انصاری، قم، امام عصر علیه السلام.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۸، شمس الوحی تبریزی، چ سوم، قم، اسراء.
- حسینی دشتی، سیدمصطفی، ۱۳۸۵، معارف و معاریف، دائرةالمعارف جامع اسلامی، مؤسسه فرهنگی آرایه.
- حیدری فر، مجید، ۱۳۹۲، درسنامه پژوهش، تهیه و تنظیم: معاونت آموزش، قم، نشر هاجر.
- خالقی، نرگس، ۱۳۹۰، اخلاق پژوهش و نگارش، تهران، کتابدار.
- دهخدا، علی اکبر، ۱۳۷۷، لغتنامه دهخدا، تهران، دانشگاه تهران.
- سادات، محمدعلی، ۱۳۷۷، اخلاق اسلامی، تهران، سمت.
- شیر، سیدعبدالله، ۱۳۸۰، اخلاق: ترجمه کتاب الاخلاق، ترجمه محمدرضا جباران، چ ششم، قم، هجرت.
- شمس، مرادعلی، ۱۳۸۷، سیری در سیره علمی و عملی علامه طباطبائی از نگاه فرزندان، چ دوم، قم، اسوه.
- صبری، نورمحمد، ۱۳۸۲، درآمدی بر روش تحقیق در حقوق، تهران، میزان.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۸۴، المیزان فی تفسیر القرآن، ط السابعه، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- _____، ۱۳۸۷، اصول فلسفه رئالیسم، به کوشش: سیدهادی خسروشاهی، قم، بوستان کتاب.
- طبرسی، حسن بن فضل، ۱۴۱۲ق، مکارم/اخلاق، قم، شریف رضی.
- فانی تبریزی، ۱۳۹۰، دلدادگان توحید، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- فانی تبریزی، عباس داداش زاده، ۱۳۹۳، سه علامه تبریزی: پژوهشی در زندگانی، آثار و اندیشه سه علامه تبریزی: علامه طباطبائی، علامه امینی، علامه جعفری، چ دوم، تبریز، منشور - تبریز.
- فرامرز قراملکی، احد، ۱۳۸۷، درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای، تهران، سرآمد.
- _____، ۱۳۸۰، روش‌شناسی مطالعات دینی، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۴ق، بحارالانوار، لبنان، مؤسسه الوفاء بیروت.
- محدثی، جواد، ۱۳۸۲، روش‌ها، چ دهم، قم، نشر معروف.
- محمدی ری شهری، محمد، ۱۳۸۹، میزان‌الحکمه با ترجمه فارسی، ویرایش دوم، چ یازدهم، قم، دارالحدیث.
- محمدی، حمید، ۱۳۸۱، مفردات قرآن، چ سوم، قم، مؤسسه فرهنگی دارالذکر.
- مقدمی، محمود، ۱۳۹۱، چگونه کتاب بنویسیم، چ سوم، قم، جامعه القرآن الکریم.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۶، برگزیده تفسیر نمونه، تنظیم و تحقیق: احمدعلی بابائی، چ سوم، تهران، دارالکتب الاسلامیه.

- مهدی‌زاده، حسین، ۱۳۸۵، *راهنمای پژوهش‌نامه نویسی*، قم، نشر هاجر.
- مؤسسه بوستان کتاب قم، ۱۳۸۱، *مرزبان وحی و خرد: یادنامه مرحوم علامه سیدمحمدحسین طباطبائی*، قم، بوستان کتاب.
- نراقی، ملاحمد، ۱۳۸۷، *معراج السعاده*، تهران، ولی عصر علیه السلام.
- نراقی، مهدی، ۱۴۳۱ق، *جامع السعادات*، بیروت، الاسبیره.
- نراقی، مولی مهدی، ۱۳۷۰، *علم اخلاق اسلامی (ترجمه کتاب جامع السعادات)*، ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبوی، حکمت، بی‌جا.
- نکونام، جعفر، ۱۳۹۰، *روش تحقیق با تأکید بر علوم اسلامی، ویژه دوره‌های تحصیلات تکمیلی*، چ ششم، قم، دانشگاه قم.
- نگارش، حمید و علی باقی نصرآبادی، ۱۳۸۱، *رمز موفقیت علامه طباطبائی*، چ دوم، قم، امام عصر علیه السلام.
- نوری، حسین، ۱۴۰۸ق، *مستدرک الوسائل*، قم، مؤسسه آل‌البیت علیهم السلام.
- ورام ابن‌ابی فراس، بی‌تا، *مجموعه ورام*، ۲ جلد در یک مجلد، قم، مکتبه الفقیه.
- لقمانی، احمد، ۱۳۸۰، *علامه طباطبائی «میزان معرفت»*، تهران، مرکز چاپ و نشر بین‌الملل.

تغافل؛ شیوه مغفول در تربیت

sabamosavi@ymail.com
sebrahimjafari@yahoo.com

فاطمه‌السادات موسوی ندوشن / دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه اصفهان
سیدابراهیم میرشاه جعفری / استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان
دریافت: ۱۳۹۶/۰۵/۱۹ - پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۳

چکیده

تغافل، یکی از روش‌های قابل توجه در تربیت و یکی از اصول مهم زندگی آرام و خالی از دغدغه است که در عرصه‌های گوناگون حیات بشری از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد. چشم‌پوشی از اشتباه دیگران، رفتاری آگاهانه برای حفظ شخصیت فرد خطا کار و متوجه ساختن او به کار نادرست خویش است. هدف این پژوهش، مفهوم‌شناسی تغافل، تبیین انواع و آثار تربیتی آن می‌باشد. بدین منظور، این نوشتار با رویکرد توصیفی - تحلیلی به مطالعه و بررسی آیات قرآن کریم، روایات، و آثار مرتبط و استنباط از آنها پرداخته است. یافته‌ها حاکی از این است که تغافل با هدف اصلاح رفتار به کار می‌رود. اگر خطا ناچیز باشد و مرتبی بر خطا اصرار نرزد و عزت نفس وی حفظ گردد. آثار تربیتی ارزشمندی مانند تداوم ارتباط با مربی، حفظ کرامت مرتبی، زمینه‌سازی اصلاح رفتار مرتبی، اعتبار مربی و آرامش خاطر مربی را در پی خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: تغافل، روش تربیتی، تربیت، انواع تغافل.

شناخت انسان و پی بردن به ویژگی‌های او، از اهداف همه ادیان الهی و مکاتب بشری است. هر یک با توجه به مبانی انسان‌شناختی خود، برای شناخت بیشتر وی تلاش می‌کنند. مکتب‌ها بر پایه‌ی تصویری که از ماهیت و طبیعت انسان دارند، نسبت به تربیت او نگاه ویژه‌ای دارند. تربیت، همواره در دوره‌های مختلف زندگی بشری و طی تاریخ مدنظر بوده است. اگر چه این امر دارای نمودهای گوناگون بوده و به شیوه‌های مختلف اعمال گردیده، تجلی تمام این اقدامات، گویای نیاز آدمیان به تربیت است. وجود انسان، عرصه جدالی است بین فطرت و غریزه. با این وجود، تربیت و هدایت انسان از دیدگاه اسلام، شکوفاسازی فطریات و کنترل غریزه‌ها می‌باشد. با توجه به ماهیت انسان می‌توان گفت: انسان‌ها در دوره‌های متفاوت زندگانی، در معرض ارتکاب خطاهای کوچک و بزرگ قرار دارند که عمداً یا سهواً، در انجام آن نقش داشته‌اند. کمتر کسی می‌تواند ادعا کند مرتکب اشتباهی نشده و یا خود را مصون از آن قلمداد کند. در این میان، یکی از روش‌های تربیتی اصلاحی، که در دین اسلام به آن توصیه فراوان شده است، روش «تغافل» است که مبتنی بر اصل حرمت و ارتقای کرامت انسانی است که در آیات و روایات مختلف بر آن تأکید شده است. چشم‌پوشی از اشتباه دیگران، رفتاری آگاهانه برای حفظ شخصیت فرد خطاکار و متوجه ساختن او به کار نادرست خویش است.

شیوه‌های تربیتی، بهترین ابزاری هستند که می‌توانند انسان را در نیل به اهداف تربیتی یاری دهد. قرآن می‌فرماید: «نیکی آن نیست که از پشت خانه‌ها در آید، بلکه نیکی آن است که کسی تقوا پیشه کند و به خانه‌ها از در آنها در آید» (بقره: ۱۸۹). در تفسیر این آیه، امام باقر علیه السلام فرمودند:

باید هر امری را از راهش انجام داد. شیوه صحیح انجام هر امری، از میان راه‌های متعدد، نقش اساسی در تحقق اهداف دارد. در اسلام نیز درباره‌ی همه امور عالم به ویژه انسان، طرح و برنامه ویژه‌ای وجود دارد. اسلام با عقل انسان بیشتر سروکار دارد تا او را با روش‌های صحیح در مسیر پرورش جسم و روح مدد رساند. روش‌هایی که همه بر مبنای عقل و فطرت بشر رقم خورده و به مقتضای جسم و روح انسان از ظرافت و لطافت خاصی برخوردار شده است تا هم با عقل و فطرتش مغایرت پیدا نکند و هم به جسم و روحش آسیب نرساند (حسینی، ۱۳۸۴، ص ۱۴۶).

یکی از روش‌های تربیتی اسلام، که بسیار حائز اهمیت است، تغافل یا چشم‌پوشی می‌باشد. هر انسان غیرمعصومی در زندگی خویش، مرتکب خطاهای کوچک و بزرگ می‌شود. بازخواست دیگران و خرده‌گیری از آنها، درباره خطاها و اشتباهاتشان ستوده و پسندیده نیست، به طوری که در این موارد، عقل و شرع بر گذشت و چشم‌پوشی از آن خطا تأکید دارد. چشم‌پوشی و خود را به غفلت زدن در برابر خطاها و لغزش‌های دیگران، در مقایسه با عفو و گذشت، تأثیر بیشتری خواهد داشت. آیات و روایات بسیاری، به کارگیری تغافل را در روابط اجتماعی، خانوادگی، امور تربیتی و مدیریتی مورد تأکید قرار داده‌اند و این صفت ارزشمند را از خصوصیات پرهیزکاران و مؤمنان برشمرده‌اند. به‌عنوان نمونه، امام علی علیه السلام می‌فرماید: «ان العاقل نصفه احتمال و نصفه

تغافل» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۱۳۹)؛ نیمی از انسان عاقل، بردباری و تحمل است و نیم دیگرش تغافل و نادیده گرفتن. یکی از مهم‌ترین عرصه‌هایی که تغافل می‌تواند اثربخش باشد و نتایج امیدوارکننده‌ای را ایجاد کند امور تربیتی فرزندان و دانش‌آموزان در خانه و محیط آموزشگاه می‌باشد. ممکن است کودک برای اولین بار مرتکب خطایی شود که اولیاء و مربیان وی از آن آگاه می‌گردند، اما مصلحت تربیت اقتضا می‌کند که خود را غافل و بی‌خبر نشان دهند و آن رفتار ناپسند را نادیده بگیرند و طوری برخورد کنند که طرف مقابل تصور کند که آنها از موضوع بی‌خبر هستند. این نوع برخورد موجب می‌شود تا شخصیت کودک در هم نشکند، احساس بی‌آبرویی نکند، در عمل ناروای خود گستاخ نشود و مانع تکرار آن شود. نتایج پژوهش‌های انجام یافته توسط مدرسن و همکاران (۱۹۶۸)، حاکی است که چشم‌پوشی و نادیده گرفتن رفتارهای نامناسب، قابل گذشت، و تأییدات و تشویق رفتارهای مطلوب، نقش مهمی در مدیریت و داشتن کلاس مناسب دارند. گود و بروفی (۱۹۷۳)، طی پژوهشی به این نتیجه رسیده‌اند که وارد شدن معلم در جریان بی‌نظمی و توجه به آن، در مواردی مسئله را پیچیده‌تر می‌کند. در این صورت، توصیه می‌شود که بهتر است، معلم در هنگام بی‌نظمی، از عامل خاموشی استفاده کند، یا اینکه آن را کم اهمیت تلقی کرده، و نادیده بگیرد (فتحی آذر، ۱۳۸۷، ص ۱۷۵). این روش، باید در شیوه تربیتی محیط خانوادگی لحاظ گردد و پدران و مادران، عملاً در ارتباط با فرزندان خود به کار برند تا کودکان، از بزرگترها، این روش را بیاموزند؛ یعنی ببینند که بزرگترها، خطاهای آنان را نادیده گرفته، با بزرگوارگی از کنار آن عبور می‌کنند. روشن است فرزندان که این نوع رفتار را در محیط خانوادگی خود لمس کنند، در زندگی آینده خود سعی خواهند کرد با همین روش رفتار نمایند.

بنابراین، سؤال اصلی پژوهش این است که تغافل در عرصه تعلیم و تربیت، از چه جایگاه برخوردار است. اهمیت پژوهش از این جهت است که تاکنون در ادبیات موضوع، اثر علمی مستقلی، پیرامون روش تربیتی تغافل مشاهده نگردید. غالب پژوهش‌های انجام شده، به بررسی روش‌های تربیت اسلامی در پرتو قرآن، نهج‌البلاغه و سیره پیامبر ﷺ و ائمه اطهار علیهم‌السلام پرداخته‌اند.

پارادایم تحقیق، کیفی است و روش مورد استفاده توصیفی - تفسیری می‌باشد. برای جمع‌آوری اطلاعات، از روش بررسی اسناد و مدارک یا روش تحقیق کتابخانه‌ای استفاده شد. در این پژوهش، نخست به مفهوم‌شناسی تغافل و سپس، به بحثی کوتاه در مورد اهمیت و انواع تغافل، تغافل در کلام معصومین علیهم‌السلام، روش تربیتی تغافل و آثار آن پرداخته شده، در پایان نتیجه‌گیری ارائه شده است.

مفهوم‌شناسی بحث

«تغافل»، در لغت به معنای خود را به غفلت زدن، چشم‌پوشی کردن، غفلت ورزیدن و چشم‌پوشی است (معین، ۱۳۸۰، ص ۲۹۷). تغافل به این معناست که شخصی چیزی را می‌داند و از آن آگاهی دارد، ولی از روی مصلحت، خود را غافل و بی‌خبر نشان می‌دهد و به گونه‌ای برخورد می‌کند که طرف مقابل، تصور می‌کند که او از موضوع

بی‌خبر است (عبدوس و اشتهازدی، ۱۳۷۷، ص ۸۱). تغافل با کلمات متفاوتی همچون چشم‌پوشی، عفو و گذشت، تساهل، اغماض، به رو نیاوردن، نادیده گرفتن و... مترادف است. در قرآن، بهترین واژه‌ای که این معنی را به طور کامل می‌رساند، واژه «صفح» می‌باشد: «وَيُغْفِرُوا وَيُصْفِحُوا أَلَّا تُحِبُّونَ أَنْ يَغْفِرَ اللَّهُ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ» (نور: ۲۲)؛ باید عفو کنید و لغزش‌های دیگران را نادیده بگیرید؛ آیا دوست نمی‌دارید خداوند شما را ببخشد؟ و خداوند غفور و رحیم است. «وَإِنْ تَعَفُّوا وَتَصْفِحُوا وَتَغْفِرُوا فَإِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ» (تغابن، ۱۴)؛ اگر عفو کنید و صرف‌نظر نمایید و ببخشید، خدا شما را می‌بخشد؛ چرا که خداوند آمرزنده و مهربان است.

بنا به تعریف *راغب اصفهانی*، «صفح» ترک سرزنش نمودن است و آن رساتر از عفو است، بدین‌جهت خداوند فرمود: «فَاعْفُوا وَاصْفَحُوا حَتَّىٰ يَأْتِيََ اللَّهُ بِأَمْرِهِ» (بقره: ۱۰۹)؛ ببخشید و ترک سرزنش کنید تا اینکه خداوند فرمانش را بیاورد، و گاهی انسان می‌بخشد اما سرزنش را ترک نمی‌کند. *راغب* در ادامه، صفح را به معنی اعراض از گناه شخص و رها کردن او دانسته است (*راغب اصفهانی*، ۱۳۸۳، ص ۳۷۰). هرچند عفو و صفح، به یک معنی و هر دو در مورد گذشت و چشم‌پوشی از تقصیر دیگران است، اما صفح با عفو تفاوت دارد؛ وقتی کسی کار خطایی می‌کند، هم استحقاق معاقبه و مجازات دارد و هم استحقاق ملامت، عفو و گذشت از مجازات است. ولی صفح یک درجه بالاتر است. صفح این است که انسان نه تنها آن مجازات معمول را انجام نمی‌دهد، بلکه اصلاً نامش را هم نمی‌برد، به روی طرف هم نمی‌آورد، اسمش را هم نمی‌برد (*مطهری*، ۱۳۹۳، ص ۱۸۷).

اهمیت تغافل

انسان از اشتباه و خطا مصون نیست. بنابراین، اگر در مسیر تربیت دچار سهوی شود، نباید چنان مورد عتاب و خطاب قرار گیرد که از ادامه راه بازماند و از خودباوری و اعتماد به نفس فاصله بگیرد (*حسنی*، ۱۳۸۴، ص ۱۵۷). مرور کردن خطای دیگران، فضای درون انسان را دچار تشویش و نگرانی می‌سازد و می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد تصمیم‌هایی غیرمعقول گردد. از سوی دیگر، موجب می‌شود شخصیت فرد خرده‌گیر، تحقیر شود. اگر انسان در زندگی اجتماعی خویش، بخواهد با ریزبینی به همه مسائل نگاه کند و به کار دیگران خرده بگیرد، همه عمر را باید صرف چنین کاری کند. در نتیجه، هرگز به اهداف زندگی خویش نخواهد رسید، درحالی‌که با تغافل بجا، که مایه آرامش خاطر است، می‌توان از زندگی ناگوار رها شد. اصولاً، بی‌توجهی و تغافل نسبت به امور کوچک و بی‌ارزش، از بزرگی قدر افراد حکایت دارد و بخشی از آرامش در زندگی و معاشرت خوب مردم، در سایه تغافل محقق می‌یابد (*فقیهی و همکاران*، ۱۳۹۳، ص ۱۵۲). چشم‌پوشی از خطای دیگران، خلق‌وخوی کریمان و بزرگ‌منشان است. چون کمال انسان در تخلق به اخلاق الهی است و خداوند خود ستار العیوب است، کسی که چنین صفتی داشته باشد، به شخصیت خویش رنگ و صبغه الهی داده است. چشم‌پوشی از خطای دیگران، یکی از اصول اخلاقی ائمه اطهار علیهم‌السلام است که دارای آثار درخشان تربیتی می‌باشد و از نظر روان‌شناسی، نقش بسزایی در آرامش روان و ایجاد انگیزه در میان افراد دارد. یکی از ثمراتی که بر تغافل در

جریان تربیت مترتب است، بالا رفتن شان و مرتبه مربی در نظر مربی است؛ زیرا مربی خود می‌داند که خطا و اشتباهی انجام داده و چه‌بسا مربی نیز فهمیده است، اما با بزرگواری از کنار خطای او گذشته، خم به ابرو نمی‌آورد. بدین جهت، زمینه اعتماد و گرایش بیشتر مربی به مربی نیز فراهم می‌آید. اهمیت دیگر تغافل، در ایجاد انگیزه است. هنگامی که انسان، بزرگواری و بخشش را در استاد خود ببیند، انگیزه دوری جستن از آن عمل ناشایست در درونش شکل می‌گیرد (نیکونژاد و حسومی، ۱۳۹۴، ص ۶۰). هرگاه عملی و رفتاری را شاهد بودیم که تأمل برانگیز بود، باید آن را به نحو مطلوبی توجیه کنیم، مگر اینکه شواهد به حدی برسد که راه هرگونه توجیه موجهی بسته شود، آنگاه که راه‌های توجیه مربی سد شد و برای او یقین حاصل آمد که مربی خطا کرده است، زمان تغافل فرا می‌رسد. در این هنگام، عزت مربی باید با تغافل از خطای او حفظ شود (باقری، ۱۳۹۲، ص ۱۹۸-۱۹۹).

انواع تغافل

می‌توان تغافل را به دو گروه تغافل مثبت و تغافل منفی تقسیم کرد. تغافل مثبت جزء فضایل اخلاقی و تغافل منفی، جزء ردائل اخلاقی محسوب می‌شود.

تغافل مثبت

در این نوع تغافل، فرد نسبت به مسئله‌ای که اظهار آن عواقب نامطلوب دارد، خود را به ناآگاهی و بی‌اطلاعی می‌زند و با بزرگواری از کنار آن می‌گذرد تا موجب حفظ آبروی دیگران شود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۸، ص ۳۶۶). ممکن است هر فردی دچار عیبی باشد، یا مرتکب خطایی شده باشد، لذا سعی دارد تا دیگران از آن آگاه نشوند. اما گاهی افراد زیرک از آن اطلاع می‌یابند. تغافل در این‌گونه موارد، در حقیقت یک نوع عیب‌پوشی است که جز در موارد امر به معروف و نهی از منکر، آن هم به صورت محرمانه و لطیف، بسیار پسندیده است. اگر در مواردی، پرده‌داری شود و آبرو و حیثیت اشخاص خدشه‌دار شود، افراد به گناه تشویق می‌شوند و اگر پرده حیای گنهکاران دریده شود، آنان دست به هر کاری می‌زنند. پس در اینجا جز با تغافل نمی‌توان جلوی این پدیده شوم اجتماعی را گرفت (همان، ص ۳۶۳). گاهی در نظام تعلیم و تربیت و در محیط خانواده، مربیان و فرزندان، به دلیل فراموشی و یا نگرانی‌ها و مشکلاتی که برای آنها پیش می‌آید، مرتکب لغزش و خطا می‌شوند. در چنین مواردی اگر نسبت به آن لغزش چشم‌پوشی نشود و شخصیت و کرامت فرد مورد بی‌مهری و اهانت قرار گیرد، خواسته یا ناخواسته، در مسیر جسارت‌ها، برخوردهای غرض‌آلود و لغزش‌های عمدی سوق می‌یابد. اثر تربیتی تغافل مثبت، این است که شخص خاطی، با احساس احترام و اعتمادی که از سوی والدین و مربیان خویش می‌بیند، در جهت جبران لغزش‌های خود می‌کوشد و درصدد جلب اعتماد و حسن ظن آنان برمی‌آید.

تغافل منفی

گاهی اوقات، تغافل و چشم‌پوشی در امور زندگی، مایهٔ بدبختی است. اگر انسان، واقعیت‌ها را بداند و باور داشته باشد که زندگی دنیا ناپایدار است و این جهان، گذرگاهی است که باید از آن بگذرند، و به سرایی دیگر بشتابند و مرگ قانون تخلف‌ناپذیری است، و هیچ اعتباری به قدرت‌ها و ثروت‌های مادی نیست، با این حال، چنان از کنار این مسائل بگذرد که گویی هیچ چیزی نمی‌داند و نمی‌بیند، این تغافل، منفی است. این کار آثار زیان‌بارش از غفلت هم بیشتر است؛ زیرا، غافلان، ناآگاهانه به دام حوادث گرفتار می‌شوند، اما تغافل‌کنندگان با آگاهی در این دام گام می‌گذارند که مسئولیت الهی‌اش بیشتر و نکوهش مردم دربارهٔ آن شدیدتر است (همان).

در این گفتار، تغافل مورد نظر، تغافل به معنای نخست می‌باشد که زمینه‌ساز ایجاد اعتماد و حسن نظر و کرامت فرد می‌باشد.

تغافل در کلام معصومین علیهم‌السلام

تغافل، صفتی پسندیده و یکی از اصول اخلاقی و شیوه‌های تربیتی ائمه اطهار علیهم‌السلام می‌باشد که دارای آثار درخشانی در تربیت است. در روایات متعدد، به تغافل و اثر تربیتی آن اشاره شده است. حضرت علی علیه‌السلام، در جهت بیداری و هوشیاری مریبان در مسیر تربیت افراد خطاب به امام حسن علیه‌السلام می‌فرماید: «اگر یکی از شما مرتکب خطایی شد عفو و تغافل همراه با توازن و به تناسب خطا از تنبیه و زدن فرد، البته برای کسی که عاقل است بهتر و برتر است» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۲، ص ۲۱۸). در اینجا بیان این نکته لازم است که اسلام دین رحمت، عطا و خداند متعال ارحم‌الرحمین است. اصل اولی در اسلام، بر رأفت و مهربانی و پرهیز از خشونت است. قرآن کریم خطاب به پیامبر اسلام می‌فرماید: «وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ» (انبیاء: ۱۰۷)؛ ما تو را نفرستادیم مگر به عنوان رحمت برای جهانیان. دینی که پیامبرش به عنوان رحمت برای مردم معرفی شده است، مسلماً نمی‌تواند دین خشونت باشد. اما این امر، هیچ‌گاه به معنای نفی هرگونه برخورد قاطع و اعمال خشونت و شدت در موضع خود نیست. به همین دلیل، سخن کسانی که اسلام را نافی هرگونه غلظت و اعمال خشونت، اگر چه به جا و به دستور خود خدای متعال باشد، معرفی می‌کنند، فاقد پشتوانه قرآنی و اسلامی است. قرآن کریم می‌فرماید: «پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم و مؤمنان در برابر کفار شدت و صلابت به خرج می‌دهند و هرگز در مقابل کسانی که به مرزهای عقیدتی مسلمانان تعرض می‌کنند نرمی نشان نمی‌دهند. هر چند در میان خودی‌ها؛ یعنی کسانی که اصول و ارزش‌های اسلامی را به رسمیت می‌شناسند، با عطا و مهربانی رفتار می‌کنند. بنابراین، شدت به خرج دادن در برابر کسانی که حریم اسلام و احکام تابناک آن را می‌شکنند، یا جان و مال و آبروی مسلمانان را به مخاطره می‌افکنند، نه تنها از مصادیق خشونت منفی نیست، بلکه از ویژگی‌های پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم و مؤمنان راستین است. در حقیقت، این برخورد محکم و با صلابت، که به انگیزه اجرای اوامر خدای متعال در قالب امر به معروف و نهی از منکر صورت می‌گیرد، برخاسته از هواها یا ضعف‌های نفسانی نمی‌تواند باشد، بلکه تنها در جهت تحفظ

بر احکام و ارزش‌های دینی است. از آنجاکه سعادت دنیوی و اخروی انسان‌ها، در گرو عمل به دین و احکام نورانی آن است و سود و ضرر عمل کردن و یا عمل نکردن به اسلام، تنها متوجه خود بندگان است، کسانی که به هر نحو، در مقابل پیاده شدن و تحقق عملی اسلام و احکام آن می‌ایستند، به واقع راه رسیدن به کمال را بر روی سایرین می‌بندند. از این‌رو، باید با چنین افرادی مقابله کرد و اگر گفتار زبانی در آنها مؤثر نیفتاد، باید با اذن حاکم اسلامی، با آنها شدیداً برخورد کرد. حتی در برخی حالات مجازات اعدام را در مورد آنها اعمال کرد (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۱۶۹-۱۷۰). امام علی علیه السلام می‌فرماید: «یکی از با ارزش‌ترین کارهای کریمان، تغافل و چشم‌پوشی از چیزهایی است که از آن آگاهند» (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ص ۵۰۷)؛ «هیچ خردی چون خود را به نادانی زدن نیست» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۷۶۹)؛ «هیچ بردباری چون تغافل نیست (همان)؛ قدر و منزلت خود را با تغافل و چشم‌پوشی نسبت به امور پست و کوچک بالا برید ... و زیاده از اموری که پوشیده و پنهان است، تجسس نکنید که عیب‌جویان شما زیاد می‌شوند ... و با چشم برهم نهادن از دقت بیش از حد در جزئیات، بزرگواری خود را ثابت کنید (این شعبه حرانی، ۱۳۶۳، ص ۲۲۴).

تغافل از منظر امام سجاد علیه السلام، به دو نوع تقسیم می‌شود:

۱. چشم‌پوشی خداوند از گناهان بندگان

خداوند که مربی همه بندگان است، با پوشیدن عیوب بندگان و رسوا نکردن آنها، سعی در تقرب آنها به خویش دارد. گفتنی است که گاهی انسان در اثر غفلت و فراموشی یاد خداوند، مرتکب خطا و گناه می‌شود. از این‌رو، برای خروج از غفلت، همواره به مذکری نیاز دارد تا در اثر توجه به خداوند، انسان از خطا و معصیت فاصله بگیرد. در آیاتی از قرآن کریم، یکی از عوامل مذکر، مصایب و شدت‌ها معرفی شده است (انعام: ۴۲؛ زمر: ۸). از سوی دیگر، گاهی بخشی از خطا و بدی انسان آشکار می‌گردد، تا تذکر و تنبیهی برای او باشد.

امام زین‌العابدین علیه السلام در دعای ابوحمزه، خداوند را به‌عنوان مربی توصیف می‌فرماید که از گناهان او حلم و تغافل نموده، به گونه‌ای که اصلاً گناهی مرتکب نشده است. با دلایل گوناگون عقلی و نقلی ثابت شده است که امامان ما، معصوم بودند و دارای درجه عصمت هستند. بسیاری از موارد، انبیاء علیهم السلام و امامان معصوم علیهم السلام، به‌عنوان یک سرمشق برای مردم طلب استغفار می‌کردند. این امر جنبه‌ی تعلیمی و تربیتی داشته است. استغفار آنان، صرفاً از روی تواضع و فروتنی بوده است. همچنین، غفران طلبیدن آنها نوعی استغفار دفعی است؛ یعنی استغفاری که مانع از عارض شدن غفلت و گناه بر آن حضرات می‌شود و از جهتی، استغفار آنها برای رفع استغفار است. اما نه برای رفع گناه اصطلاحی، بلکه برای رفع چیزی است که نسبت به شهود تام و استغراق محض گناه محسوب می‌شود. آیات و روایات نیز توبه و استغفار را به‌عنوان درجه و عامل رشد و نجات و خشنودی خدا معرفی نموده‌اند. طبیعی است که امامان معصوم علیهم السلام نیز خود را از این امتیازات محروم نمی‌کنند (عبداللهی عابد و بیات، ۱۳۹۲).

۲. چشم‌پوشی انسان‌ها نسبت به یکدیگر

از نظر امام، تعافل علاوه بر اینکه در تربیت ضروری است، یکی از اصول مهم اجتماعی زندگی آرام و خالی از دغدغه و وسیله سامان یافتن امور دنیایی جامعه انسانی است (نادری و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۱۴۱). امام رضا علیه السلام درباره سنن و سیره رسول اکرم صلی الله علیه و آله، به مسئله تعافل نسبت به خطاهای دیگران اشاره کرده، می‌فرماید:

پیامبر صلی الله علیه و آله همواره خوش‌رو و ملایم و خوش‌برخورد بود. سخت‌گیر، داد و فریاد کن و بدزبان نبود، نه عیب‌جو بود و نه ستایشگر. در مقابل آنچه دوست نمی‌داشت خود را به غفلت می‌زد و به روی خود نمی‌آورد، کسی از ایشان ناامید نمی‌شد. سه کار را درباره مردم انجام نمی‌داد: کسی را مذمت و تقیح نمی‌کرد، لغزش‌ها و مسائل پنهانی افراد را دنبال نمی‌کرد و در موردی سخن می‌گفت که امید ثواب داشت (شیخ صدوق، ۱۳۹۲، ص ۲۴۱).

روش تربیتی تعافل

یکی از مؤثرترین شیوه‌های تربیتی در اسلام، روش تعافل می‌باشد. بر اساس آنچه گذشت، یکی از اصول اخلاقی و شیوه تربیتی ائمه اطهار علیهم السلام می‌باشد.

«روش»، در لغت به معنای راه و شیوه تعریف شده و در اصطلاح، به معنای تعیین طریقه انجام یک امر یا فعالیت، دستورالعمل رسیدن به هدف می‌باشد (حسنی نسب و اقدم، ۱۳۷۵). «روش تربیتی»، به معنای طریق انجام کار یا چگونگی استفاده از وسایل جهت رسیدن به هدف‌های مورد نظر می‌باشد (مرتضوی، ۱۳۷۵، ص ۲۴). مربی جهت تحقق بخشیدن به هدف‌های تربیتی، از روش‌های تربیتی استفاده می‌کند و موفقیت مربی به شیوه‌هایی که وی برای دستیابی به اهداف تربیتی به کار می‌بندد، بستگی دارد. مربی بر اساس ویژگی‌های متربی‌ان و نوع محیط آموزشی، از بین روش‌های مختلف تربیتی، دست به انتخاب می‌زند. یکی از روش‌های تربیتی اصلاحی، روش تعافل می‌باشد.

مناسبات سالم بین معلم و شاگرد، آنگاه شروع به جوانه زدن می‌کند که معلم احساس کند که واقعاً کودکان را دوست می‌دارد. لازمه به وجود آمدن چنین احساسی، این است که معلم توجه خود را به صفات خوب و برجسته دانش‌آموزان متمرکز کند و از نقاط ضعف و صفات منفی آنان، که احتمالاً خود کودکان در به وجود آوردن آن سهمی نداشته‌اند، چشم‌پوشی کند. اگر در مواردی، رفتار ناصوابی از کودکان سر می‌زند، معلم آگاه، به جای سرزنش آنان، نه تنها به دنبال کشف چنان رفتاری است، بلکه کودکان را به خاطر گناهی که خود عامل واقعی آن نبوده‌اند، به مجازات محروم شدن از دوستی خود محکوم نمی‌کند (تقی‌پور ظهیر، ۱۳۹۳، ص ۲۱۱). معلم نمونه، در ارتباط با مدرسه و شاگردان گوناگون، از نظر هوشی و رفتاری و خانوادگی، گاهی ناچار است که خود را به تعافل بزند، تا بتواند در امر تعلیم و تربیت موفق باشد. هر معلمی، وقتی وارد کلاس می‌شود، دانش‌آموزان شناختی لازم درباره معلم خود ندارند. مربی به تدریج و آرام‌آرام، لغزش‌های خرد و کوچک دانش‌آموزان را نادیده گرفته، با برخورداری از طمأنینه و وقار، تسلط و نفوذ معنوی، خود را در اداره کلاس و تدریس به شاگردان، عرصه می‌دارد. این واقعیت وقتی به دست می‌آید که معلم مسائل جزئی دانش‌آموزان را نادیده گرفته و خود را به تعافل بزند (رشیدیپور، ۱۳۷۳، ص ۱۶۹).

خطاهای متربیان، به خاطر عدم آگاهی و تجربه کافی ایشان، کم نیست. اگر مربی بخواهد تک‌تک آنها را مورد تذکر قرار دهد، این امر موجب انزجار و دفع متربی می‌شود و پذیرش کلام را در او به حداقل خواهد رساند. از این‌رو، بر مربی لازم است برای پرهیز از وارد کردن فشار بیش از حد بر فراگیران و پرداختن به امور ریشه‌ای و مهم‌تر، به تغافل روی آورد (امیدوار، ۱۳۸۳، ص ۱۷۲). تدریس موفقیت‌آمیز، مستلزم صبر، درک، گذشت و تمایل به چشم‌پوشی از مسائل کوچک‌تر است، به طوری که این اعمال در برخورد با کودکان، در واقع طبیعی‌ترین برخورد می‌باشد (فنی‌مور، ۱۳۸۱، ص ۲۱۸). از آنجایی که کودکان و دانش‌آموزان در دنیایی خاص قرار داشته، از رفتار و کردار ویژه‌ای برخوردار می‌باشند و با اتخاذ روش تغافل، حرمت آنها حفظ شده، از اشراف و دخالت در امور شخصی و جزئی افراد جلوگیری به عمل می‌آید (رشیدپور، ۱۳۷۳، ص ۱۶۹-۱۷۰). مربیان برای نادیده گرفتن رفتار خلاف به طور موفقیت‌آمیز، باید از چند نکته آگاه باشند: اول اینکه، برای رفتار خلاف، احتمال افزایش بیش از احتمال کاهش وجود دارد. دوم اینکه، هنگام نادیده گرفتن رفتار خلاف، نسبت به آن آگاهی داشته باشند، تقویت رفتاری متضاد آن رفتار خلاف است (تاہر، ۱۳۸۴، ص ۷۰).

در جهان‌بینی اسلامی، انسان موجودی گرمای و ارزشمند است، روح الهی در کالبد او دمیده شده است و بر همه موجودات هستی برتری دارد. اگر شرایط مساعد تربیتی برای او فراهم شود، به درجات عالی کمال می‌رسد و صفات الهی در او تجلی می‌یابد. معلم چنین موجود ارزشمندی را پرورش می‌دهد. ارزش وجودی متربی، اقتضا می‌کند که معلم یا هر مربی دیگر، او را گرمای بدارد و شخصیت الهی او را به هیچ بهانه‌ای خدشه‌دار نسازد (ملکی، ۱۳۷۶، ص ۸۱). تغافل، علاوه بر اینکه نشانه بلاهت و سادگی مربی نیست، مایه بزرگواری او نیز هست. این شیوه، به‌عنوان شیوه‌ای فرع بر اصل عزت، نه تنها متربی، بلکه مربی را نیز در شرایطی عزت‌خیز قرار می‌دهد (باقری، ۱۳۹۲، ص ۲۰۰). تغافل والدین و مربیان، اگر بجا و در مورد صحیح باشد، نتیجه مثبت می‌دهد و در تربیت فرزندان، اثر مثبتی می‌گذارد. اما اگر نابجا و در موارد غیرضروری واقع شود، نه تنها اثر مفید ندارد، بلکه گاهی اوقات زیانبخش خواهد بود. تشخیص موارد صحیح و ناصحیح تغافل، مبتنی بر شناخت اوضاع و احوال کودک است. باید محیط خانواده و مدرسه، طرز تربیت و شرایط زندگی آنها را در نظر گرفت و انگیزه‌های که آنها را به کار خلاف واداشته بررسی کرد و از مجموع آنها، موارد تغافل مناسب و نامناسب را تمیز داد.

آثار تربیتی تغافل

بیشترین اثر تغافل، به فردی باز می‌گردد که از لغزش‌های دیگران چشم‌پوشی کرده است، وی با بستن چشم خویش، بر خطای دیگری، قابل احترام و عزیز خواهد بود و جایگاه خود را بالا می‌برد. تغافل، نشانه بزرگواری و کرامت نفس و موجب جلب محبت و ستایش مردم است. امام علی علیه السلام می‌فرماید: «خود را به بی‌خبری نمایاندن از بهترین کارهای بزرگواران است» (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ص ۶۷۶). همچنین می‌فرماید: «از لغزش‌های مردم تغافل کن، کارت ستوده می‌گردد» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۳، ص ۴۵۱). از سوی دیگر، کسب

لذت از زندگی و بودن در کنار دیگران، این امر را می‌طلبد که در مواقع لازم، از خطاهای دیگران چشم‌پوشی کنیم. در غیر این صورت، زندگی عرصه مجادلات و کشمکش‌ها خواهد شد. شاهد این مدعا اینکه حضرت علی علیه السلام فرمودند: «کسی که تغافل نکند و از بسیاری از امور چشم‌پوشی ننماید، زندگی تیره و کور خواهد بود» (همان، ص ۲۹۷). از سوی دیگر، تغافل از مصادیق حلم و بردباری است که خود فضیلتی برتر در حوزه اخلاق اجتماعی است. هر انسانی لازم است خود را به فضیلت اخلاقی حلم بیاراید. حلم و بردباری، که خود نشانه‌ای از عقل بشری است، در عمل اجتماعی به اشکال گوناگونی از جمله تغافل خودنمایی می‌کند. از این رو، امیرمؤمنان علی علیه السلام برترین جلوه حلم را در تغافل دانسته، می‌فرماید: «لا حلم کالتغافل، لا عقل کالتجاهل» (محمدی ری شهری، ۱۳۷۷، ج ۹، ۴۳۷۴)؛ هیچ بردباری چون نادیده گرفتن نیست و هیچ خردمندی چون وانمود کردن به نادانی و بی‌اطلاعی نیست.

آثار تربیتی تغافل برای متربی

۱. تداوم ارتباط با مربی

یکی از شرایط اساسی تعلیم و تربیت، ارتباط عاطفی و قلبی بین مربی و متربی است. اگر این رابطه محکم و استوار باشد، موجب توفیق مربیان در امر تربیت خواهد بود. رابطه‌ای که بر اساس صمیمیت باشد، موجب می‌گردد که طرفین با تمایل بیشتری با هم تعامل داشته باشند، بر یکدیگر تأثیر بیشتری بگذارند و مسیر تعاملات بعدی را هموار کنند. یکی از اموری که موجب تداوم این ارتباط می‌گردد، چشم‌پوشی مربی از خطای متربی است. محیط پیرامون متربی، به گونه‌ای است که وی را با مسائل و چالش‌های گوناگونی روبرو می‌سازد. ممکن است وی به دلیل بی‌دقتی، ناآگاهی، تأثیر دوستان و... دچار خطا گردد. تغافل مربی از تزلزل ارتباطش با متربی جلوگیری می‌کند و موجب می‌شود که اعتماد متربی از مربی سلب نگردد و زمینه اصلاح برای متربی باقی بماند.

۲. حفظ کرامت متربی

در تعالیم اسلامی، کرامت آدمی دارای معنای خاص خود است. در واقع آنچه در سایر مکاتب فکری، تحت عنوان «کرامت» یا «عزت» نامیده می‌شود، تنها جزء و یا پرتوی از مفهوم کرامت در تعالیم اسلامی به‌شمار می‌رود. در منطق قرآن کریم، نوع انسان فی‌نفسه کریم خلق شده و شایستگی کرامت زاید را هم داراست (جوادی آملی، ۱۳۸۴، ص ۱۸). کرامت، حاکی از عنایت ویژه خداوند به نوع انسان است و همه انسان‌ها از آن برخوردارند (طباطبائی، ۱۳۷۴، ص ۷۳۹). از این رو، باید انسان مکرم را عزیز داشت و مایه‌های عزت نفس او را فراهم آورد. قوت‌ها و ضعف‌های فرد، هر دو در احساس عزت او مدخلیت دارند (باقری، ۱۳۹۲). از آنجایی که انسان موجودی جایز‌الخطا است، با ظهور خطایی از سوی او، باید با کرامت و عطفوت برخورد کرد تا زمینه آگاهی از خطا در وی ایجاد گردد. از این رو، تغافل، موجب حفظ کرامت فرد و مانع خدشه‌دار شدن آن می‌گردد.

۳. پی بردن به اشتباه

هرچند، خداوند قادر انسان‌ها را مجهز به قوه عقل، تفکر و هدایت الهی آفریده است، ولی بر اساس آموزه‌های دینی، تنها انبیا و اولیای الهی و امامان معصوم^{علیهم‌السلام} از عصمت بهره‌مند هستند؛ سایر انسان‌ها در زندگی خویش، در معرض خطا و اشتباه قرار دارند؛ چرا که همواره تمایلات نفسانی و وسوسه‌های شیطان بیرونی، انسان را درگیر خود می‌سازد. از این رو، با در نظر گرفتن شرایط و نوع خطا، می‌توان در برابر رفتار ناشایست مرتبی، خود را به ناآگاهی زد. تغافل موجب می‌شود فرد به خطای خود پی ببرد و متوجه رفتار ناشایست خود بگردد.

۴. فراهم‌سازی زمینه اصلاح رفتار

هر فرد ممکن است مرتکب خطایی شود که سعی می‌کند آن را از دیگران پنهان نماید. بخصوص در امر تربیت، اگر از مرتبی پرده‌داری شود، به نحوی که آبرو و حیثیت اجتماعی‌اش خدشه‌دار گردد، این خود نوعی تشویق به خطا بوده، موجب گمراهی خواهد شد؛ زیرا وقتی نگرش مثبت نسبت به او نباشد، از انجام کارهای ناپسند به صورت علنی ابایی نخواهد داشت (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ص ۳۵۱). از این رو، پنهان ساختن عیوب و لغزش‌های دیگران، بسیار پسندیده است؛ زیرا موجب می‌شود مرتبی از انحراف بیشتر مرتبی جلوگیری کرده، او را در مسیر تربیت صحیح قرار دهد و مرتبی در فضایی آکنده از احترام و تکریم، به خطای خویش پی برد و در جهت اصلاح آن خطا اقدام نماید.

آثار تربیتی تغافل برای مرتبی

۱. اعتبار مرتبی

زمانی که از مرتبی خطایی سر می‌زند و مرتبی وانمود می‌کند که خطایی صورت نگرفته و یا توجیه او را می‌پذیرد، با اینکه به عدم صحت توجیه مرتبی آگاهی دارد، بزرگ‌منشی خود را ثابت می‌کند. هنگامی که مرتبی، فعلی ناشایست انجام می‌دهد و یا کلامی نازیبا بر زبان می‌راند، تربیت ایجاب می‌کند که معلم خود را به تغافل بزند، معلمی که خود را به تغافل می‌زند، بالاترین بهره حاصل از این امر، نصیب خود او می‌شود که همان حفظ اعتبار و شخصیت مرتبی است. حضرت علی^{علیه‌السلام} می‌فرماید: «عَظُمُوا أَقْدَارَكُمْ بِالتَّغَاوُلِ عَنِ الدَّيِّ مِنْ الْأُمُورِ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۵، ص ۶۴)؛ با تغافل امور ناچیز، اعتبار خود را حفظ کنید. مریبان می‌دانند که در بین متریبان، مسائلی وجود دارد که مربوط به عالم بین آنهاست و مرتبی در آن دخالت نمی‌کند و در مسائل بی‌ارزش و خرد درگیر نمی‌شود.

۲. آرامش

در زندگی اجتماعی و عرصه تربیت، خطاهای عمدی و غیرعمدی مختلفی از افراد سر می‌زند. ادامه حیات اجتماعی، مبتنی بر چشم‌پوشی از خطا است؛ چرا که اگر در برابر لغزش‌های دیگران تغافل صورت نگیرد، زندگی بسیار تلخ و

غیرقابل تحمل خواهد شد و روح صمیمیت از میان جامعه رخت بر می‌بندد. تعافل از بزرگ‌منشی افراد حکایت می‌کند و زمینهٔ ایجاد آرامش خاطر را برای مربی به ارمغان می‌آورد. زمانی که مربی خبط و خطای ناچیز متری را نادیده می‌گیرد، از بسیاری از توبیخ و سرزنش‌ها اجتناب می‌کند که خود موجب ایجاد آسودگی و تسکین برای مربی می‌گردد. در این زمینه، امیرالمؤمنین علیه السلام می‌فرماید: «مَنْ لَمْ يَتَعَاْفَ وَ لَمْ يَعْضْ [لَا يَتَقَاض] عَنْ كَثِيرٍ مِنَ الْأُمُورِ تَغَصَّتْ عَيْشَتَهُ» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۴۵)؛ هر که تعافل نکند و چشم‌پوشد، از بسیاری از کارها، زندگانش تیره و ناصاف گردد.

۳. فرصت‌یابی برای حل مشکل متری

گاهی متری به دلیل غفلت، آشنا نبودن به امور و یا مشکلاتی که برای آنها پیش می‌آید، مرتکب خطایی می‌شود. در چنین مواردی، اگر تعافل صورت گیرد، شخص خطاکار با احساس احترام و کرامتی که از جانب مربی می‌بیند، در جهت جبران قصور خود تلاش می‌کند. باشد که با بهره‌گیری از تعافل مصلحت‌آمیز، شرایط مطلوب تربیتی را ایجاد کنیم و زمینه‌ساز اصلاح رفتارهای نامطلوب از سوی متریان باشیم.

نتیجه‌گیری

در زندگی گاهی عیوب دیگران را نادیده گرفتن و خویشتن را در لغزش‌های آنها بی‌اطلاع نشان دادن، در اصلاح اخلاق و اعمال آنان مؤثرتر از اظهار کردن و تذکر دادن است. در چنین مواردی، مصلحت اقتضا می‌کند که با خردمندی و دوراندیشی آگاهی خود را پنهان داریم. از لغزش آنان سخنی نگوئیم و تعافل را جایگزین انتقاد نماییم. در جایی که شخص مرتکب خطایی شده و از آگاه شدن دیگران بیم و هراس دارد، خیر و صلاح در این است که راز او را پوشیده داریم و از دانسته‌های خویش تعافل نماییم تا او برای مصون داشتن شرافت خود، پیرامون آن عمل نگردد و لغزشی را که مرتکب شده است، تکرار ننماید. البته تعافل مربوط به امور مهم و سرنوشت‌ساز زندگی نیست، بلکه مربوط به امور جزئی و کم‌اهمیت است که در زندگی هر انسانی پیش می‌آید. طبیعی است اگر تعافل بیش از حد در امور اجتماعی و مدیریتی، به سوء استفاده طرف مقابل بینجامد، دیگر نمی‌توان آن را یک ویژگی مثبت برشمرد، بلکه شاید نشانی از ضعف فرد ارزیابی شود. در زمینه تربیت، اصل تعافل موجب عزت نفس فراگیران می‌شود و انگیزه لازم را در آنها به منظور دستیابی به هدف‌های والای تربیتی ایجاد می‌کند. از جمله تعافل‌های شایسته و ممدوح، که ممکن است سودبخش و مفید واقع شود و نتیجهٔ خوب به بار آورد، در مورد بعضی از تخلفات کودکان به منظور حسن تربیت آنان است. گاهی، کودک برای اولین بار مرتکب خلافی می‌شود، اولیاء و مربیان از آن آگاه می‌گردند، ناراحت می‌شوند، و به فکر مؤاخذة و توبیخ او برمی‌آیند. اما مصلحت تربیت اقتضاء می‌کند که تعافل نمایند؛ خود را ناآگاه جلوه دهند، آن خلاف را به رو نیاورند و شخصیت کودک را درهم نشکنند، تا احساس بی‌آبرویی نکند و در عمل

ناروای خود جسور نگردد. تغافل والدین و مربیان، اگر بجا و در مورد صحیح باشد، نتیجه مثبت می‌دهد. در تربیت اطفال، حسن اثر می‌گذارد. اگر نابجا و در غیرمورد واقع شود، نه تنها اثر مفید ندارد، بلکه گاهی مواقع مضر و زیانبخش خواهد بود. مربی و والدین با توجه به ناچیز بودن خطا و آسیب‌زا نبودن رفتار، جرأت نیافتن متربی بر خطا و با نیت سازنده به پنهان‌سازی خطا پردازند. وظیفه والدین و مربیان، در مقابل کودکی که مرتکب اعمال ناشایست می‌شود، این است که در آغاز به انگیزه او پی ببرند و تشخیص دهند که محرک کودک، چه بوده و چه چیز وی را به این کار ناروا واداشته است. سپس، کوشش کنند که منشأ عمل را از میان ببرند تا کودک عمل ناشایست را تکرار نکند.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ترجمه محمد دشتی، قم، هجرت.
- ابن بابویه، محمد بن علی (شیخ صدوق)، ۱۳۹۲، ترجمه و تشریح عیون اخبار الارضا، قم، نبوغ.
- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی، ۱۳۶۳، تحفه العقول، قم، مؤسسه النشر الاسلامی.
- امیدوار، امید، ۱۳۸۳، اخلاق تدریس: در آینه آیات و روایات، قم، نشر معارف.
- باقری، خسرو، ۱۳۹۲، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران، مدرسه.
- تابر، روبرت تی، ۱۳۸۴، الفبای مدیریت کلاس: راهبردهایی برای آموزش انریختن، ترجمه محمدرضا سرکارآرایی، تهران، مدرسه.
- تقی پورظهیر، علی، ۱۳۹۳، مبانی و اصول آموزش و پرورش، تهران، آگاد.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۳۶۶، غررالحکم و دررالکلم، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۴، تفسیر انسان به انسان، قم، اسراء.
- حسینی، سیدمحمدابراهیم، ۱۳۸۴، «روش‌های تربیت اسلامی در پرتو قرآن و نهج البلاغه»، مصباح، ش ۵۷، ص ۱۴۵-۱۶۰.
- حسینی نسب، داوود و علی اصغر اقدم، ۱۳۷۵، فرهنگ واژه‌ها، تعاریف و اطلاعات تعلیم و تربیت، تبریز، احرار.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۳۸۳، مفردات اللفظ قرآن، ترجمه غلامرضا خسروی، تهران، مرتضوی.
- رشیدپور، مجید، ۱۳۷۳، معلم نمونه، تهران، کعبه.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۷۴، المیزان فی تفسیر القرآن، قم، جامعه مدرسین.
- عبداللهی عابد، صمد و جمشید بیات، ۱۳۹۲، «بررسی متنی و سندی روایات توبه و استغفار امام معصوم»، سراج منیر، ش ۱۳، ص ۱۵۳-۱۷۴.
- عبدوس، محمدتقی و محمد محمدی‌اشتهاردی، ۱۳۷۷، بیست و پنج اصل از اصول اخلاقی امامان، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- فتحی آذر، اسکندر، ۱۳۸۷، روش‌ها و فنون تدریس، تبریز، دانشگاه تبریز.
- فتیبهی، علی تقی و همکاران، ۱۳۹۳، «راهکارهای تربیت اخلاقی زمینه‌ساز ظهور در آموزش و پرورش»، پژوهش‌های مهدوی، ش ۹، ص ۱۴۱-۱۶۸.
- فیمور، بت ریس اسنلر، ۱۳۸۱، مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش آموز محوری، تهران، دانشگاه الزهرا.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، بحارالانوار، بیروت، مؤسسه الوفاء.
- محمدی ری شهری، محمد، ۱۳۷۷، میزان الحکمه، قم، دارالحدیث.
- مرتضوی، محمد، ۱۳۷۵، اصول و روش‌ها در نظام تربیتی اسلام، مشهد، گلنشر.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۱، پرسش‌ها و پاسخ‌ها، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۹۳، آشنایی با قرآن، تهران، صدرا.
- معین، محمد، ۱۳۸۰، فرهنگ فارسی معین (یک جلدی)، تهران، سرایش.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۸، اخلاق در قرآن، قم، مدرسه امام علی.
- ملکی، حسن، ۱۳۷۶، برنامه‌ریزی درسی، تهران، مدرسه.
- ناردی، امیر و همکاران، ۱۳۹۲، «شیوه‌های تعلیم و تربیت از منظر امام سجاد با تأکید بر صحیفه سجادیه»، بصیرت و تربیت اسلامی، ش ۲۶، ص ۱۳۳-۱۶۱.
- نیکونژاد، زهرا و ولی‌الله حسومی، ۱۳۹۴، «بررسی روش‌های ایجاد انگیزه دینی»، مهندسی فرهنگی، سال هشتم و سوم، ش ۹، ص ۴۱-۶۴.

شناسایی موانع تحقق تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده

hnajafih@yahoo.com

حسن نجفی / دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی

محسن غنی / کارشناس علوم تربیتی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دریافت: ۱۳۹۶/۰۳/۱۶ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۹/۱۲

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی موانع و عوامل آسیب‌زای تحقق تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده است. روش پژوهش توصیفی تحلیلی بوده و برای گردآوری داده‌ها، منابع موجود و مرتبط، با استفاده از فرم‌های فیش‌برداری از منابع، جمع‌آوری و با شیوه‌های کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش بیانگر این است که از مواردی مانند موانع وراثتی و موانع محیطی (تغذیه حرام، رفتار نادرست والدین، تربیت دیرهنگام و عادت ندادن فرزندان به کارهای نیک در کودکی، تراحم بین گفتار و رفتار والدین، تعارض بین الگوها، تحقیر فرزندان، خشونت و سخت‌گیری والدین، نداشتن برنامه‌ریزی برای استفاده فرزندان از رسانه، عدم توجه والدین نسبت به گزینش دوستان و همسالان فرزند، عدم شناخت والدین نسبت به سطح درک اخلاقی فرزندان) می‌توان به‌عنوان موانع و عوامل آسیب‌زای تحقق تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده تعبیر نمود.

کلیدواژه‌ها: خانواده، فرزندان، تربیت اخلاقی، موانع اثربخشی.

مقدمه

تربیت اخلاقی، که یکی از مهم‌ترین ساحت‌های تربیتی است و به مفهوم ایجاد شناخت و برانگیختن احساس، جهت تضعیف و از بین بردن صفات منفی (ردائل) و مراقبت و پرورش هماهنگ صفات مثبت (فضائل)، در راستای ملکه شدن در عمق وجودی انسان است (حسینی دهشیری، ۱۳۷۰، ص ۶۹). هدف خاصی که از تربیت اخلاقی دنبال می‌شود، کامل شدن انسان و سعادت اوست. اگر انسان در مسیر کمال‌جویی فطری خویش، با آگاهی و اختیار استعداد‌های خود را پرورش دهد و از هدایت تکوینی و تشریحی پیروی کند و صفات و ارزش‌های مثبت را در وجودش تثبیت کند، به سعادت خویش یعنی آراستگی به صفات الهی نائل می‌شود و در جهت تقرب الی‌الله طی مسیر خواهد کرد (حسین‌زاده، ۱۳۸۶، ص ۱۱۷). در خصوص ارزش تربیت اخلاقی، پیامبر گرامی اسلام ﷺ می‌فرماید: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۸ ص ۳۸۲): من برانگیخته شدم تا کرامت اخلاقی را در شما تکمیل کنم. امامان معصوم علیهم‌السلام نیز بر این امر مهم تأکید کرده‌اند به گونه‌ای که حضرت علی علیه‌السلام می‌فرماید: «عُنُوَانُ صَحِيفَةِ الْمُؤْمِنِ حُسْنُ خُلُقِهِ» (همان، ج ۷۵، ص ۳۶): اول پرونده مؤمن، اخلاق خوب اوست. رسیدن به مراحل متعالی تربیت اخلاقی، مستلزم پیمودن مراحل، توجه به عوامل تأثیرگذار و به کارگیری روش‌های صحیح است. از سوی دیگر، نقش خانواده در تربیت ارزش‌های اخلاقی بسیار مهم است. خانواده با توجه و دقت نظر به این امور، می‌تواند در رشد و تعالی اخلاقی فرزندان نقش مؤثری داشته باشد. با این حال، نباید از این نکته غافل بود که تربیت اخلاقی، همان‌طور که دارای مراحل و عواملی است، موانعی هم بر سر راه آن وجود دارد، که مانع از اثربخشی مطلوب آن می‌شود. در بررسی پیشینه پژوهش، مطالعات متعددی در مورد تربیت اخلاقی انجام شده است که این مطالعات یا عمدتاً به چیستی و ضرورت آن پرداخته‌اند، مانند *داودی* (۱۳۹۲)، *همت بناری* (۱۳۷۹)، یا به چگونگی و اصول و روش‌های آن، مانند *فقیهی* (۱۳۹۴) و *سجادی* (۱۳۷۹) و یا جایگاه نهادهایی مانند خانواده و مدرسه را در نیل به آن بررسی کرده‌اند، مانند *فتبری* (۱۳۸۹)، *وجلدانی* و *همکاران* (۱۳۹۳) و *حسینی* (۱۳۹۱). اما تاکنون مطالعه‌ای به شناسایی موانع تربیت اخلاقی در خانواده نپرداخته است. از این‌رو، این پژوهش در راستای آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در خانواده انجام شده است. سؤالات پژوهش عبارتند از: منظور از موانع و آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی چیست؟ موانع و عوامل آسیب‌زای تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده کدامند؟

مفهوم‌شناسی بحث

موانع و آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی

همان‌طور که تربیت اخلاقی، به زمینه‌های مناسب و میزان نقش عوامل بستگی دارد، شناخت موانع و مشکلات رفتاری و رفع آنها نیز، در آن نقش اساسی دارد. این نوع رفتارها، از این جهت «مانع» نامیده شده‌اند که در مسیر تعالی انسان مشکل ایجاد می‌کنند و مانع رسیدن وی، به اهداف عالی تربیتی و اخلاقی می‌شوند. در حقیقت، بدون تنزیه نفس انسان از این موانع، زمینه رشد اخلاقی فراهم نمی‌گردد (فقیهی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۱). به عبارت دیگر، آسیب‌شناسی

تربیت اخلاقی عبارت است از: شناسایی مجموعه پدیده‌هایی که بر روند رشد اخلاقی و تربیتی فرد تأثیر منفی گذاشته، در بلندمدت می‌تواند سرنوشت اجتماع انسانی را به مخاطره اندازد. با توجه به این تعریف از موانع، به کارگیری اصول و روش‌های صحیح در جهت تربیت اخلاقی فرزندان در خانواده، بدون دقت نظر به شناسایی موانع تربیت اخلاقی و رفع آنها تلاشی بیهوده است. لازم به یادآوری است که برای نهادینه کردن تربیت اخلاقی در خانواده، توجه به دو امر مهم است: اولاً، باید مقتضیات تربیت اخلاقی که شامل کاربرد اصول و روش‌های صحیح، توجه به عوامل مؤثر در آن و... موجود باشند. ثانیاً، موانع و مشکلات بر سر راه تربیت اخلاقی مقفود باشند. توجه به یکی از این دو امر و غافل شدن از دیگری، ما را به اهداف عالی تربیت اخلاقی در خانواده نمی‌رساند.

انواع موانع و عوامل آسیب‌زای تربیت اخلاقی اثربخش

در خصوص شناسایی موانع و عوامل آسیب‌زای تربیت اخلاقی به صورت عام، می‌توان به عوامل مختلفی مانند وراثت، خشونت، خانواده، عدم آگاهی والدین نسب به اعضای خانواده، دوستان، اقوام، رسانه‌های گروهی، محله، اجتماع و ... اشاره کرد. اما در این تحقیق به صورت خاص، به دنبال شناسایی آن دسته از عوامل آسیب‌زایی هستیم که در ارتباط با خانواده است. موانع مؤثر بر تربیت اخلاقی در خانواده را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: ۱. موانع وراثتی، ۲. موانع محیطی.

۱. موانع وراثتی

«وراثت»، انتقال طبیعی بعضی از صفات و خصایص بیولوژیکی عاطفی از والدین و اجداد به فرزندان است. به عبارت دیگر، وراثت انتقال بسیاری از صفات جسمانی و روانی و مجموعه‌ای از حالات اخلاقی و عملی، از پدر و مادر یا خویشاوندان نسل‌های پیش، به نسل‌های بعد می‌باشد. در اینکه چه خصوصیتی به ارث می‌رسد، اختلاف نظر زیادی وجود دارد. ولی بررسی‌ها نشان می‌دهد که غالباً خصوصیات جسمانی فرد، نظیر قد و وزن و استخوان‌بندی، رنگ مو و چشم، ترکیب چهره، حالات و برخی بیماری‌ها از طریق وراثت به فرد منتقل می‌شود. مثلاً، بیماری‌هایی مثل سرطان، بیماری قند و روماتیسم قلبی زمینه ارثی دارند. در بسیاری از مطالعات نیز به اثبات رسیده که میزان فعالیت و تحرک ذهنی، ابله‌ی، بی‌عقلی و برخی از کندذهنی‌ها و اختلالات روحی نیز منشأ ارثی دارند. در متون دینی، احادیثی وجود دارد که بر انتقال خصوصیات جسمانی، روانی، اخلاقی و حتی بیماری‌های روانی والدین به فرزندان تأکید دارند که اگر صفات خوب به فرزندان منتقل شود، زمینه سعادتمندی و چنانچه صفات بد به آنها منتقل شود، زمینه شقاوت و انحرافات اخلاقی آنان را فراهم می‌کنند. در اینجا به برخی از آنها اشاره می‌شود. در جنگ «جمل» محمد بن حنفیه، فرزند حضرت علی علیه السلام پرچمدار لشکر بود. حضرت به او فرمان حمله داد، ولی دشمن با ضربات خود، جلوی پیشروی او را گرفت. حضرت خود را به او رساند و فرمود: از ضربات دشمن مترس و حمله کن. سپس دید او احساس ترس دارد. فرمود: «این ترس را از مادرت به ارث برده‌ای». تحقیقات نشان می‌دهد که در خصوصیات شخصی، وراثت در مواردی مثل پرخاشگری، ترس، خشم، خجالت و کم‌رویی اثر دارد. سجایا، صفات

و ملکات و نیز ردایل اخلاقی فرزندان نیز می‌تواند زمینه ارثی داشته باشد. والدین شجاع و فداکار، اغلب فرزندان پرمایه و با فضیلت به دنیا می‌آورند و بعکس. در حدیثی از پیامبر ﷺ آمده است: «نیکی‌خوی‌ها، دلیل گرمی بودن ریشه‌هاست» (اقجمال خوانساری، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۳۹۲)؛ یعنی دلیل گرمی بودن، اصل و نسب صاحب آن است و نشان بزرگ زادگی اوست. در حدیث دیگری از حضرت علی ﷺ آمده است: «بدی کردار دلیل دنائت و پستی اصل و نژادست» (همان، ج ۴، ص ۱۳۱). بنابراین، وجود برخی حالات روانی و خصوصیات اخلاقی ناپسند در والدین، از طریق وراثت به فرزندان منتقل می‌شود و زمینه انحراف اخلاقی آنان را فراهم می‌آورد و می‌تواند مانع تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده گردد. اسلام به انتقال زمینه‌های بد ارثی، از طریق وراثت توجه دارد. به همین دلیل، به پیروان خود دستوراتی برای جلوگیری از ژن‌های نامطلوب و پیدایش فرزند معیوب و منحرف می‌دهد. در اینجا به دو روایت در این زمینه اشاره می‌شود: «از امام باقر ﷺ سؤال کردند، مرد مسلمانی را زیبایی زن دیوانه‌ای واله و مجذوب می‌کند، آیا او را به همسری خود انتخاب کند؟ فرمودند نه، ولی اگر کنیز دیوانه‌ای باشد، می‌تواند با او هم بستر شود و تمایل جنسی خود را ارضا نماید ولی مراقب باشد، آبستن نشود» (حرعاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۰، ص ۸۵).

همچنین، در روایت دیگری از حضرت علی ﷺ آمده است: «از ازدواج با زن‌های احمق و کم‌هوش اجتناب کنید؛ زیرا مصاحبت با آنها ناگوار و فرزندى که از او متولد می‌شود، تباه و بی‌ارزش است» (همان، ص ۸۴)؛ یعنی در اسلام ازدواج با دیوانه، از این نظر که ممکن است موجب به وجود آمدن نسل ناسالم و بیماری‌های روانی شود، و تربیت و اخلاق فرزندان را تحت تأثیر قرار دهد، منع شده است. لذا برای جلوگیری از این بیماری‌ها و به وجود آمدن زمینه‌های انحرافات اخلاقی در فرزندان، از ازدواج با افراد مبتلا به این بیماری‌ها جلوگیری می‌شود.

ویژگی‌ها و خصوصیات والدین، به نحو مقتضی در جهت مثبت یا منفی در فرزندان تأثیر می‌گذارند. چنان‌که خدای متعال از زبان حضرت نوح ﷺ فرموده است: «و نوح گفت: پرورگارا، هیچ کس از کافران را بر روی زمین مگذار؛ زیرا اگر تو آنان را باقی گذاری، بندگانت را گمراه می‌کنند و جز پلیدکار ناسپاس نزنند» (نوح: ۲۶-۲۷). به هر حال، نقش وراثت در تربیت انسان بسیار مهم و کارساز است و بی‌توجهی به آن، ممکن است آن را مانعی برای تربیت مبدل کند. اگر چه انتقال حالات و صفات ناپسند والدین به فرزندان، زمینه‌های بد اخلاقی و رفتارهای ضد اخلاقی را در فرزندان فراهم می‌آورند و مانع تربیت اخلاقی هستند، اما اراده انسان می‌تواند قانون وراثت را خنثی کند (مظاهری، ۱۳۸۸، ص ۲۷-۲۸). مرحوم شهید مطهری در این خصوص چنین می‌نویسد:

انسان در عین اینکه نمی‌تواند رابطه‌اش را با وراثت، محیط طبیعی، محیط اجتماعی و تاریخ و زمان به کلی قطع کند، می‌تواند تا حدود زیادی علیه این محدودیت‌ها طغیان نموده، خود را از قید حکومت این عوامل آزاد سازد. انسان به حکم نیروی عقل و علم از یک طرف، و نیروی اراده و ایمان از طرف دیگر تغییراتی در این عوامل ایجاد می‌کند و آنها را با خواست‌های خویش منطبق می‌سازد و خود مالک سرنوشت خویش می‌گردد (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۲۹۱).

۲. موانع محیطی

محیط به‌طور کلی، به همه عوامل خارجی اطلاق می‌شود که از آغاز رشد و از آن لحظه‌ای که انسان به شکل

نطفه‌ای در رحم قرار می‌گیرد، بر او اثر می‌گذارند. بنابراین، جنین نیز محیطی دارد که آن را دربر می‌گیرد و هر چه انسان رشد می‌کند، دایره محیط او گسترش می‌یابد (رجبی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۳-۱۱۴). در این پژوهش، به طور خاص به دنبال شناسایی موانع محیطی تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده هستیم؛ یعنی آن دسته از موانعی که در ارتباط با محیط خانواده است. مهم‌ترین این موانع عبارتند از:

۱-۲. تغذیه حرام

اولین محیطی که انسان در آن قرار می‌گیرد، رحم مادر است. در این دوران، شرایط شیمیایی و فیزیکی رحم، روحیه و حالات مادر و حتی غذای مادر در دوران حمل، همه در جنین مؤثرند؛ چون تغذیه جنین به وسیله خون مادر صورت می‌گیرد (جهانگرد، ۱۳۷۳، ص ۱۵). تغذیه در تکوین شخصیت فرزندان مؤثر است. اگر مادر در زمان بارداری، از مال حرام تغذیه کند، زمینه شقاوت در نهاد فرزند هموار می‌شود. خداوند متعال در این خصوص می‌فرماید: «آنان که اموال یتیمان را به ستم‌گری می‌خورند، در حقیقت در شکم خود آتش فرو می‌برند، و به زودی به دوزخ، در آتش فروزان خواهند افتاد» (نساء: ۱۰). البته، افرادی که چشم ملکوت بین دارند، آتش خوردن چنین کسانی را به چشم عیان خواهند دید، روشن است نطفه‌ای که از آتش بسته شود، به چه جنایتهایی دست خواهد زد. از این‌رو، فرزندی که نطفه‌اش از مال رباخواری، دزدی و به‌طور کلی، مال حرام منعقد شود، طبیعتاً او را به ارتکاب حرام می‌کشاند. مظاهری (۱۳۹۱) معتقد است: تغذیه در دوران بارداری و طفولیت در زیبایی صورت و توازن اندام، رنگ و لطافت مو و چشم و بدن فرزند تأثیر بسزایی دارد. همان‌طور که غذای لطیف و خوشبو در ظاهر فرزند تأثیر مناسب دارد، غذای حرام و شبهه‌ناک تأثیر منفی دارد و اثر آن به مراتب بیشتر و حساس‌تر و مهم‌تر است؛ زیرا در شخصیت و روان فرزند اثر می‌گذارد. خوردن غذای تهیه شده از مال حرام، در هر دوران (چه دوران جنینی و چه بعد از تولد) از زندگی، اثر نامناسب بر انسان می‌گذارد و موجب انحرافات اخلاقی شده و مانع تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده است.

۲-۲. رفتار نادرست والدین

والدین از طریق نوع رفتاری که با یکدیگر و یا با فرزندان دارند، تأثیر بسزایی در تربیت اخلاقی فرزندان دارند. آنها با نوع رفتار خود در محیط خانواده، منتقل‌کننده خلق‌وخوی، طرز برخوردها و آداب و اخلاق هستند. فرزندان از راه همانندسازی و تقلید از رفتار والدین، به رفتارهای مشابه دست می‌زنند. تحقیقات نشان می‌دهد که والدین با هر نوع اخلاق و رفتار، تأثیر بی‌بدیل بر فرزندان می‌گذارند. اکثر تظاهرات عاطفی و اخلاقی فرزندان، متأثر از نوع رفتار والدین است (حسین‌زاده، ۱۳۸۶، ص ۱۲۲). پدر و مادر را می‌توان به‌عنوان اولین و مؤثرترین و با دوام‌ترین و مطمئن‌ترین الگوی فرزندان معرفی کرد. چشمان یک فرزند، به ویژه کودک همانند یک دوربین فیلم‌برداری، از همه حرکات و رفتار والدین فیلم‌برداری می‌کند و از رفتار خوب یا بد آنان تقلید می‌کند. فرزند همه چیز را در خانه و از پدر و مادر یاد می‌گیرد؛ از لبخندها و زمزمه‌ها و نوازش‌های مادر، درس خوش‌بینی و اعتماد و اظهار محبت می‌آموزد. از

تندی‌ها و عصبانیت‌ها و بدرفتاری‌های او نیز درس عصبانیت و بدرفتاری می‌گیرد. امانتداری یا خیانت، راستگویی یا دروغ‌گویی، خیرخواهی یا بدخواهی، ادب یا بی‌ادبی و سایر امور اخلاقی را فرزند، غالباً در خانه و از پدر و مادر یاد می‌گیرد. روابط تیره، بی‌ادبانه، خصمانه، لج‌بازی‌ها و کشمکش‌های آنان، بی‌شک در تربیت اخلاقی فرزندان تأثیر بسزایی دارد (امینی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۱). با توجه به تأثیر منفی این صفات رذیله در تربیت اخلاقی، در ادامه به بررسی آثار و پیامدهای منفی آنها و چگونگی تأثیرشان بر تربیت اخلاقی اثربخش می‌پردازیم:

۲-۲-۱. عجب و خودپسندی

عجب و خودپسندی عبارت است از: بزرگ شمردن خویش، به دلیل صفت کمالی که فرد در خود احساس می‌کند و یا نعمتی که تصور می‌کند آن را دارد. تم از اینکه دارای آن کمال و نعمت باشد، یا نباشد. خودپسندی از جهات گوناگون، زمینه انحراف اخلاقی را فراهم می‌کند و فرد را از تربیت صحیح و اخلاقی باز می‌دارد؛ زیرا خودپسندی چه بسا عمل و صفت ناپسند را پسندیده و نیکو جلوه می‌دهد و او را بدون اینکه خود آگاه باشد، به سوی انحراف‌های تربیتی و اخلاقی می‌کشاند. از سوی دیگر، خودپسند، کمالات و برجستگی‌های خود را می‌بیند و گناهان و رفتارهای ناپسند خود را فراموش می‌کند. اگر برخی از آنها را هم به یاد آورد، آنها را کوچک قلمداد می‌کند. در نتیجه، در اصلاح و جبران گذشته خویش بر نمی‌آید و به اهداف عالی تربیت صحیح اخلاقی نخواهد رسید. در نتیجه، فرزندی که این نوع حالات خودپسندانه را در رفتار والدین می‌بیند، با تقلید از رفتار والدین این صفت رذیله در آنها شکل می‌گیرد و مانع تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده می‌شود. بخصوص زمانی که چنین فرزندی از لحاظ سطح علمی از والدین و دیگر اعضای خانواده بالاتر باشد که خود را در تمام جهات کامل‌تر از دیگران می‌بیند. فرزند خودپسند، اجازه نمی‌دهد والدین و سایر اعضای خانواده برای اخلاق و تربیت وی تصمیم‌گیری کنند (فقیهی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۵-۱۴۶). وجود این صفت در انسان، موجب می‌شود که فرد احساس بی‌نیازی در خود کند. در نتیجه، وجود این احساس در والدین و بروز آن در رفتارشان موجب بروز رفتار خودپسندانه و برانگیختن احساس بی‌نیازی در فرزند می‌گردد. از این‌رو، فرزند خودپسند به جهت اینکه احساس می‌کند دارای کمال و ویژه‌ای است و خود را برتر از دیگران می‌داند و رفتار ناپسندی در خود نمی‌بیند، دیگر حاضر به قبول نصیحت از والدین نمی‌شود. از این‌رو، اگر چه والدین با به کارگیری اصول و روش‌های صحیح، به تربیت اخلاقی فرزندشان می‌پردازند، ولی وجود این صفت رذیله در فرزند، مانع از اثرگذاری آنها خواهد شد (اصغری، ۱۳۸۹، ص ۷۷). البته احساس بی‌نیازی، تنها مربوط به امور مادی نیست، بلکه نسبت به امور معنوی و اخلاق و تربیت هم وجود دارد. انسان به دلیل عدم شناخت کافی و وجود ویژگی خاصی، که خدا به او داده، خود را بزرگ می‌شمارد و احساس بی‌نیازی نسبت به اخلاق می‌کند. این خود سرآغاز انحراف و مانع تربیت اخلاقی است.

۲-۲-۲. تکبر

یکی از موانع بسیار مهم در تربیت و رشد انسان، وجود کبر در اوست. به گفته بسیاری از دانشمندان علم اخلاق، ریشه بسیاری از مفاسد و رذایل اخلاقی همین صفت رذیله است. در روایتی از امیرالمؤمنین علی علیه السلام آمده است: «از

تکبر بپرهیزید که سرآغاز طغیان‌ها و معصیت و نافرمانی خداوند رحمان است» (آمدی، ۱۴۰۷ق، ح ۲۶۰۹). در کتاب *معراج السعاده*، در تعریف کبر و تکبر آمده است: «کبر عبارت است از حالتی که آدمی خود را بالاتر از دیگری ببیند و اعتقاد برتری خود را بر غیر داشته باشد» (نراقی، ۱۳۵۱، ص ۱۳۹). مرحوم شبر در کتاب *الاخلاق* می‌فرماید: «کبر عبارت است از: احساس راحتی و اعتماد و تکیه انسان بر اینکه خود را از دیگران برتر می‌داند» (شبر، ۱۳۸۶، ص ۲۸۴). *مهجوی هزاره* (۱۳۹۱) و *گرشاسبی* (۱۳۹۱)، در پژوهش‌های خود که مختص تکبر بوده، نشانه‌هایی را برای این رذیله بیان کرده‌اند. برخی از آنها عبارتند از: تعابیر مبالغه‌آمیز از خود کردن، گوش ندادن به سخنان دیگران، خود را از مشورت با دیگران بی‌نیاز دانستن، از نصایح دیگران ناراحت شدن، به حقوق دیگران احترام نگذاشتن، تندخویی با دیگران، نپذیرفتن کلام حق، بخصوص از زیر دستان و... بنابراین، در خانواده‌ای که والدین متکبر باشند، فرزندان تکبر را از آنها یاد می‌گیرند. در نتیجه، به سخنان والدین و دیگر اعضای خانواده، که خیرخواه او هستند، گوش نمی‌دهند، اگر گرفتار مشکل اخلاقی شوند، حاضر نیستند با اعضای خانواده مشورت کنند و خود را برتر از دیگران می‌دانند. چنانچه فردی از اعضای خانواده به آنها تذکری بدهد و یا آنها را نصیحت کند، از این کار ناراحت می‌شوند و خود را بالاتر از این مسائل می‌دانند و تربیت اخلاقی مؤثر واقع نمی‌افتد.

۲-۳. دیر هنگامی در آموزش کارهای پسندیده

پیش از آنکه *سقراط* را محاکمه کنند، از وی پرسیدند:

بزرگ‌ترین آرزویی که داری چیست؟ پاسخ داد: «بزرگ‌ترین آرزوی من این است که به بالاترین مکان آتن صعود کنم و با صدای بلند به مردم بگویم: ای دوستان چرا با این حرص و ولع، بهترین سال‌های زندگی را به جمع ثروت و سیم و طلا می‌گذرانید، درحالی‌که آن‌گونه که باید و شاید در تعلیم و تربیت اطفالتان که مجبور خواهید شد، ثروت خود را برای آنان باقی بگذارید، همت نمی‌کنید (حکیمی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۳۶).

پدر و مادر در آن لحظات عمر خود، که صبر و حوصله بیشتری نسبت به تربیت فرزند دارند و فرزندان نیز در سنین کودکی هستند و هنوز رفتار و عادت خاصی در آنها شکل نگرفته، باید نسبت به تربیت اخلاقی فرزندان از طریق عادت دادن آنان به کارهای نیک، همت گمارند (رضوان قهفرخی، ۱۳۹۰، ص ۴۲).

یکی از نظریات در زمینه تربیت، نظریه تربیت مبتنی بر عادت است که تربیت را فن تشکیل عادت تلقی می‌کند (یوسفی، ۱۳۸۹، ص ۲۰). *ارسطو* از نخستین طرفداران و در واقع بنیانگذار این دیدگاه است. از نظر او اولاً، فضایل اخلاقی از خلال عادت حاصل می‌شود و از تکرار اعمال نیک و بد پدید می‌آید. ثانیاً، ایجاد عادات گوناگون واجد ارزش فوق‌العاده است و در تربیت نقش محوری ایفا می‌کند (ارسطو، ۱۳۹۰، ص ۵۳-۵۴). در میان طرفداران این نظریه، گروهی تربیت مبتنی بر عادت را با نظر به مراحل تربیت توجیه می‌کنند. نگاه آنها به تربیت اخلاقی و دینی، با قبول نظرگاه تکوینی است. آنان کودکی را مرحله تکوین عادات دانسته، برای آن از حیث تشکیل عادات مناسب اهمیت ویژه‌ای قائل هستند. اهمال و سستی والدین در تشکیل عادات صحیح و عادت ندادن فرزندان در کودکی، به کارهای نیک را در این دوره مایه فساد تربیت می‌دانند (عطاران، ۱۳۶۶، ص ۳۸-۴۰). دبس، یکی از اندیشمندان در این زمینه، بنا بر نظریه تکوینی، نقش عادت

در تربیت را مشخص می‌سازد و ایجاد عادات اخلاقی را تا پایان دوره کودکی سوم (یعنی تا ۱۳ یا ۱۴ سالگی) اجتناب‌ناپذیر می‌داند (دیس، ۱۳۴۷، ص ۱۶). در میان حکمای اسلامی نیز اندیشمندانی هستند که دوره کودکی را تنها، مرحله عادت دادن کودک به آداب تلقی می‌کنند. *ابن‌سینا*، در خصوص اهمیت عادت در تربیت کودک می‌نویسد:

پیش از آنکه بچه به خواهی بد و عادات زشت آشنا گشته، صورت آنها در صفحه نفسش نقش بندد، باید او را با اخلاق و صفات پسندیده و عادات ستوده مواجه ساخت و وجودش را به آنها بیاراست. باید بچه را از کارهای بد دور و از عاداتی که عیب شمرده می‌شوند بر کنار نمود (ابن‌سینا، ۱۳۴۷ق، ص ۱۵).

مسکویه نیز از والدین می‌خواهد برای تربیت فرزند خود از آغاز، روش‌هایی پیشه کنند که به پیدایش عادت نیک در او انجامد. اگر این چنین نکنند، عادات ناپسند در شخصیت کودک شکل می‌گیرد. از آنجا که زودن عادات، کاری دشوار است، ممکن است کودک در گمراهی بماند و آنان موفق نشوند در او عادت نیکو ایجاد و آن را جایگزین عادت ناپسند پیشین کنند (مسکویه، ۱۳۷۱ق، ص ۱۴۷).

۲-۴. تزامم بین گفتار و رفتار والدین

همان‌طور که گفته شد، پدر و مادر اولین و آشناترین چهره‌هایی هستند که کودک با آنان برخورد می‌کند. می‌توان آنان را به‌عنوان اولین، مؤثرترین، بادوام‌ترین و مطمئن‌ترین الگوها برای فرزندان معرفی کرد. پدر و مادر، از دو جنبه گفتار و رفتار خود، در تربیت فرزندان نقش مؤثری دارند. اگر فرزند در گفتار و رفتار والدین تزامم و ناهماهنگی ببیند، دچار تعارض در رفتار می‌شود و رفتار پدر و مادر را بر گفتارشان ترجیح داده، آن را سرلوحه رفتار خود قرار می‌دهد. بسیاری از پدران و مادران، تربیت را پند و اندرز و امر و نهی می‌دانند. آنان می‌پندارند فقط هنگامی که با کودکان صحبت و امر و نهی می‌کنند، مشغول تربیت آنان هستند و توجه ندارند که رفتار آنان هم در تربیت فرزند نقش بسیار مهمی دارد. فرزندان، به ویژه در دوران کودکی، مقلد کامل هستند. به اعمال، رفتار و اخلاق پدر و مادر نگاه و از آنان تقلید می‌کنند. به پدر و مادر به دیده احترام نگاه می‌کنند و اعمال و رفتار آنان را معیار خوبی و بدی قرار داده، از آنان سرمشق می‌گیرند. فرزند وجود بی‌شکل خود را با الگوی پدر و مادر تطبیق کرده، می‌سازد. او به کردار می‌نگرد و به گفتار و پند و اندرز چندان توجهی ندارد. چنانچه در گفتار و رفتار والدین، تزامم و دوگانگی ببیند، سرگردان می‌شود. نمی‌داند از گفتار والدین یا از رفتارشان پیروی کند. در نهایت، اگر کردار با گفتار مطابق نبود، کردار را ترجیح خواهد داد. اگر پدر و مادر در حضور فرزند، دروغ بگویند دیگر نمی‌توانند با گفتار خود او را به راست گفتن تشویق کنند. بنابراین، بر پدر و مادر مسئول و آگاه لازم است که ابتدا خود را اصلاح نمایند. اگر در اعمال، رفتار و اخلاقشان نقصانی وجود داشت، آن را برطرف سازند. آنها باید خود را با صفات و اخلاق نیک و کردار پسندیده بیارایند، سپس به تولید نسل و پرورش انسان‌های دیگر پردازند. پدر و مادر، باید قبلاً ببیندند که دوست دارند چگونه فرزندی را به اجتماع تحویل دهند. اگر دوست دارند فرزندی خوش اخلاق، مهربان، انسان‌دوست، خیرخواه، دیندار، با هدف، شریف، آگاه، آزادمنش، شجاع، سودمند، علاقه‌مند به کار و وظیفه‌شناس داشته باشند، خود چنین شوند تا برای فرزندان الگو و سرمشق قرار گیرند (امینی، ۱۳۸۱، ص ۲۸-۲۷). رسول گرامی اسلام صلی الله علیه و آله، در وصیت خود به *اباذر* می‌فرماید: «ای اباذر! مثل کسی که

بی‌عمل دعوت کند، همچون مثل کسی است که با کمان بی‌زه تیراندازی کند. یا ابادر! وقتی انسان صالح و نیکوکار شد، خدا به واسطه صالح بودن او، فرزندان و فرزندزادگانش را نیز صالح خواهد کرد» (طبرسی، ۱۳۷۰، ص ۴۶۵).

۲-۵. تعارض بین الگوها

هر یک از والدین برای کودک الگویی هستند که از رفتارشان پیروی می‌کند. چنانچه آنان در رفتار و گفتار با یکدیگر هماهنگ باشند، کودک بدون تردید و حیرت از آنان پیروی می‌کند. اما اگر در بین رفتار الگوها، تعارض و تهافت وجود داشته باشد، کودک مردد و نگران می‌شود؛ چون نمی‌داند از کدام‌یک از آنها پیروی کند و به اصول و ارزش‌های کدام‌یک پایبند باشد. در چنین حالی، به پدر و مادر بدبین و بی‌اعتماد می‌شود؛ چون خودش نمی‌تواند الگوی صالح را تشخیص دهد، امکان دارد از الگوی ناشایسته پیروی نموده، به انحراف کشیده شود. این یکی از مشکلات مهم تربیتی است که برنامه‌های اخلاقی والدین را عقیم و بی‌اثر می‌سازد (امینی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۵).

والدین اولین الگوهای فرزندان در خانه هستند. در مرحله دوم، خواهر و برادر بزرگتر، نقش الگویی را ایفا می‌کنند. در خانواده‌ای که خواهر و برادری بزرگتر باشند، گاهی آنان دربارهٔ کودک خردسال، نقش پدری یا مادری را ایفا می‌کنند و کودکان خود را ناگزیر می‌بینند که بر اساس خواسته‌شان عمل کنند. چنانچه رفتار خواهر و برادر، مخالف رفتار والدین باشد، فرزند خردسال در انتخاب رفتار صحیح دچار تردید می‌شود. این امر موجب دوگانگی و تعارض الگوها می‌گردد. گاهی در خانواده‌ای پدر بزرگ و مادر بزرگ نیز زندگی می‌کنند که فرزند به مناسبت رغبت به برقراری ارتباط با آنان، از در معاشرت با آنان وارد شده و آنان را به‌عنوان الگوی خود قلمداد کرده، سعی دارد خود را با آنان تطابق دهد. اگر وضع رفتار آنان و خلق‌وخوی‌شان، منطبق با اصول اخلاقی باشد، مشکلی پیش نمی‌آید. دشواری به هنگامی است که آنان بر اساس اصول و ارزش‌های اخلاقی تعلیم نیافته باشند و یا خلق‌وخوی خلاف اخلاق و رفتار والدین داشته، بخواهند دربارهٔ فرزند اعمال کنند. در این صورت، چون بعضی از فرزندان توانایی هضم این رفتارهای ناهماهنگ بین والدین و آنها را ندارند، دچار تعارض در انتخاب الگو شده و به جهت رغبتی که به ارتباط با آنان دارند، چه‌بسا رفتار ناصحیح آنها را بر رفتار والدین ترجیح دهد. این امر نیز مانع تحقق تربیت اخلاقی اثربخش والدین در خانواده می‌گردد (جهانگرد، ۱۳۷۳، ص ۱۶-۱۷).

۲-۶. اختلافات والدین در خانواده و طلاق

خانواده، آشیانه فرزند است و او خود را وابسته به آن می‌داند و بدان دلگرم است. اگر پدر و مادر، دوستی صمیمی باشند، آشیانه‌اش را استوار و گرم و باصفا یافته، احساس آسایش و امنیت می‌کند. در چنین آشیانه‌ای، بهتر می‌تواند پرورش یابد و قوا و استعدادهای درونی خویش را به ثمر رساند. نزاع، کشمکش و اختلافات پدر و مادر، امنیت و آسایش را از فرزندان خانواده می‌گیرد. پدر و مادر عصبانی هستند و دعوا می‌کنند، اما نمی‌دانند که فرزندان معصوم، در چه حالی به سر می‌برند. آنان یا از ترس و دلهره در گوشه‌ای می‌نشینند و یا از خانه فرار می‌کنند و به کوچه و

خیابان پناه می‌برند. یکی از خاطرات تلخ زندگی فرزندان، تماشای صحنه‌های دعوی پدر و مادر است که هرگز آن را فراموش نمی‌کنند و در روح حساسشان آثار سوئی به جا خواهد گذاشت. چنین فرزندان، غالباً عقده‌ای، پریشان، بدبین، مبتلای به دلهره و ضعیف‌الاعصاب خواهند بود (امینی، ۱۳۶۲، ص ۵۶-۵۷).

در مورد ارتباط ناصحیح والدین باید گفت: ناراحتی‌ها و دعوای بین آنان در جلوی فرزندان و مسائلی از این قبیل موجب از بین رفتن صفا و صمیمیت در خانواده می‌شود. محیط خانواده را به یک محیط دشمنی و ناآرام تبدیل می‌کند که زمینه انحرافات اخلاقی را در فرزندان فراهم می‌کند و مانع تحقق تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده می‌گردد (بختیار نصرآبادی، ۱۳۸۸، ص ۱۷). گاهی والدین، در اختلافات خود به تفاهم نمی‌رسند و چاره‌ای جز طلاق ندارند. طلاق به خودی خود، روی فرزندان آثار منفی زیادی دارد. در نهایت، عوارض آن گریبان‌گیر پدر و مادر می‌شود، هم در حالتی که خود حضانت فرزندان را به عهده دارند و مستقیماً با مسائل آنان در ارتباط هستند و هم در شرایطی که حضانت و سرپرستی فرزندان، با دیگری است. به‌طور کلی، مشکلات و عوارض روانی طلاق بر فرزندان، که بر مشکلات طلاق می‌افزاید عبارتند از: ایجاد افسردگی و اضطراب در فرزندان، ایجاد احساس گناه، ایجاد روحیه پرخاشگری و عصیان، احساس خشم و نفرت، مشکل کنترل فرزندان و بزهکاری فرزندان. اینها همه زمینه‌های بداخلاقی و انحراف را در فرزندان به وجود می‌آورند و تربیت اخلاقی آنها غیر اثربخش خواهد بود (ضمیری و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۳۰۷-۳۰۸).

۲-۷. تحقیر فرزندان

ایجاد احساس ارزشمندی، یا عزت نفس در فرزندان از مهم‌ترین کارکردهای خانواده برای پرورش افراد سالم است. عزت نفس، یعنی برآوردی که شخص از میزان ارزشمندی خود دارد. هر انسانی از تجربه رفتارهای دیگران و درک آنها به این احساس می‌رسد (فقیهی و نجفی، ۱۳۹۲، ص ۹). اگر این رفتارها و برخوردهای دیگران، توأم با احترام گذاشتن و دوست داشتن فرد باشد، احساس ارزشمندی می‌کند و از درون خود را با ارزش، با کفایت، مؤثر و لایق درک می‌کند و آثار این نوع نگرش او را فعال کرده، برایش سلامت روانی و شخصیتی به دنبال خواهد داشت. این امر زمینه تربیت اخلاقی در فرد و گرایش او به سمت ارزش‌های اخلاقی را فراهم می‌کند. ولی تحقیر انسان، موجب ایجاد احساس بی‌ارزشی و بی‌کفایتی در وی شده، این فرایند روانی زمینه‌ساز بروز رفتارهای ناپه‌نجمار و ضداخلاقی شده، انحراف‌های اجتماعی و بزهکاری و بیماری‌های روانی را به دنبال خواهد داشت. *آلفرد آدلر*، از روان‌کاوان مشهوری است که پایه‌گذار نظریه حقارت است. او بر اساس مطالعات بالینی و تحقیق‌های خود می‌گوید: «خداوند ما را طوری آفریده است که هر کس ما را تحقیر کند از او فرار می‌کنیم و هر کس ما را گرمی بدارد به او علاقه‌مند می‌شویم». پدران و مادران ناآگاهی که از بدو تولد فرزند، شروع به تحقیر او می‌کنند، بدترین آسیب روانی را به فرزند خود وارد می‌کنند؛ زیرا گفتن کلمات تحقیرآمیز، حتی از دوران کودکی در سازمان شخصیتی فرزند اثر گذاشته، و او را به سوی فرسودگی و بی‌کفایتی سوق خواهد داد. به کار بردن کلمات تحقیرآمیز نسبت به فرزندان و فراموش کردن ویژگی‌های خوب آنان، جرأت‌عرض اندام و رفتار سالم را از کودک می‌گیرد. بنابراین، به کار بردن نوع واژه‌ها

و چگونگی برخورد پدر و مادر در منزل، در نوع تفکر و ویژگی‌های روانی و شخصیتی و رفتارهای آینده فرزندان نقش مهمی ایفا می‌کند (محمدی فرود، ۱۳۸۱، ص ۱۹-۲۰). تحقیر کودک به هر شکل، موجب می‌شود که در خود احساس حقارت و بی‌ارزشی کند. نامیدن کودک با القاب تحقیرآمیز، مسخره کردن و تنبیه بدنی او، به ویژه سیلی زدن به صورت کودک، در او احساس حقارت ایجاد می‌کند. رسول خدا ﷺ می‌فرماید: «گناه کسان را ببخش و اگر مجازات می‌کنی، به قدر گناه مجازات کن و صورت را میازار» (پاینده، ۱۳۸۲، ص ۲۲۶). کودک یا نوجوانی که کتک می‌خورد، شخصیتش تحقیر شده، و به مرور زمان، عزت نفس خود را از دست می‌دهد. او به این باور می‌رسد که ارزشی ندارد و در این صورت، هر کار خلافی را به راحتی انجام می‌دهد. امام هادی ﷺ در این باره می‌فرماید: «از آسیب کسی که برای خود ارزشی قائل نیست، در امان مباش» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۳، ص ۴۸۳). از این رو، فرزند زمانی که از سوی والدین تحقیر می‌شود، علاوه بر اینکه در خود احساس بی‌کفایتی و بی‌ارزشی می‌کند، علاقه خود نسبت به آنان را از دست داده، از آنها فرار می‌کند. این امر موجب انحراف اخلاقی فرزند می‌گردد و تربیت اخلاقی در خانواده غیر اثربخش خواهد بود (همتی، ۱۳۹۵، ص ۳۹).

۲-۸ خشونت و سخت‌گیری والدین

خشونت و شدت عمل، آثار نامطلوبی در تربیت کودکان، بخصوص نوجوانان بر جای می‌گذارد. خشونت والدین، محیط خانه را از صمیمیت، همدلی، وحدت و هماهنگی تهی می‌کند. خشونت ممکن است در کوتاه‌مدت و به صورت آنی، اثرات مطلوبی داشته باشد، ولی به تجربه ثابت شده است که این آثار مطلوب و پایدار نیستند و پس از مدتی، تحمل خشونت و شدت عمل والدین برای فرزندان عادی می‌شود و دیگر تأثیری ندارد. از سوی دیگر، رفتارهای خشونت‌آمیز والدین، اغلب موجبات نفاق، کینه‌توزی و عداوت در محیط خانواده می‌شود و فرزندان مجبور می‌شوند واکنش‌های بدی از خود بروز دهند. خشونت‌های والدین در همه مراحل زندگی، به ویژه در دوران وزارت، موجب پیدایش عقده حقارت می‌شود. این امر به نوبه خود، منشأ بسیاری از گرفتاری‌ها و مشکلات افراد انسانی تا پایان عمر خواهد بود. البته برخورد‌های قاطعانه والدین در برابر رفتارهای نادرست فرزندان به جای خود، اما والدین نباید قاطعیت را با خشونت اشتباه کنند. آنان باید در نظر داشته باشند که با فرزندان خود، بخصوص نوجوانان به بهترین روش که آمیخته با محبت و احترام متقابل باشد، رفتار کنند و از خشونت و سخت‌گیری و شدت عمل بپرهیزند (جهانگرد، ۱۳۷۳، ص ۹۶).

در تربیت اخلاقی باید کاری کرد که فرزند با میل، رغبت و شوق، پذیرای تربیت باشد نه اینکه از والدین ریمده و فراری شود. قرآن کریم به این حقیقت تربیتی تصریح دارد: «به [برکت] رحمت الهی با آنها نرم‌خو [و پر مهر] شدی و اگر تندخو و سخت دل بودی، قطعاً از پیرامون تو پراکنده می‌شدند» (آل عمران: ۱۵۹). این آیه به صراحت، رفاقت و نرم‌خویی، در برابر خشونت و درشت‌خویی را به عنوان عوامل مهم در تربیت، مورد تأکید قرار داده، می‌فرماید: ای پیامبر! اگر بخواهی مشرکان را هدایت و تربیت کنی، باید با آنها به گونه‌ای برخورد کنی که به سخن تو گوش دهند و پذیرای آن شوند. اگر به گونه‌ای عمل کنی که حاضر به شنیدن سخن تو نباشند، چگونه می‌خواهی به حق بودن آن پی ببری؟ اگر نگوییم این

صفت در کودکان قوی‌تر از بزرگسالان است، دست‌کم آنان در این ویژگی، با دیگران مساوی‌اند. بنابراین، آنچه مسلم است مقتضای طبیعت انسانی به گونه‌ای است که در برابر نرمی، محبت و ملاحظت سر فرود می‌آورد و در برابر خشونت و سخت‌گیری سر بر می‌تابد. به طور بنیادی، در اسلام رفق و نرم‌خویی مورد سفارش بسیار قرار گرفته و از شدت و تندخویی نهی شده است (حسینی‌زاده، ۱۳۹۳، ص ۱۴۷-۱۴۹). از این‌رو، خشونت و سخت‌گیری والدین با فرزندان، بستری برای بد اخلاقی‌ها و بدرفتاری‌های فرزندان فراهم کرده، موجب غیراثربخش بودن برنامه‌های اخلاقی والدین می‌گردد.

۲-۹. نداشتن برنامه‌ریزی برای استفاده فرزندان از رسانه

با پیشرفت جامعه و به وجود آمدن مدل‌های جدید ارتباطی، نیازهایی در خانواده‌ها ایجاد شده است که برای تأمین آنها چاره‌ای جز، استفاده از رسانه‌هایی چون تلویزیون، اینترنت، شبکه‌های اجتماعی و... ندارند. هنر رسانه، تأثیر قابل توجهی در تعلیم و تربیت خانواده‌ها دارد. البته این هنر زیبا و جالب، هم می‌تواند در طریق خدمت به مردم و پرورش مکارم اخلاق و ترقی و تعالی خانواده قرار گیرد و هم خانواده و بالتبع جامعه را به فساد و انحراف و سقوط بکشانند. تأثیر رسانه‌ها بر مخاطبان، بر کسی پوشیده نیست. در این میان، رسانه‌ها بیشترین تأثیر را بر کودکان و نوجوانان می‌گذارند. در سنین پایین سینما، تلویزیون و اینترنت، شبکه‌های اجتماعی و تلفن همراه، به شیوه‌های گوناگون بر چگونگی تفکر و رفتار کودکان ما تأثیر می‌گذارند. با بزرگتر شدن کودکان، این تأثیرات رسانه‌ای، بیش از پیش قدرتمند می‌شوند. تأثیر رسانه‌ها بر کودکان، همواره تأثیری سودمند نیست. والدین باید با این تأثیرات از طریق گفت‌وگو و نظارت بر آنچه که کودکان در معرض آن قرار دارند، مقابله کنند. رسانه‌ها، اغلب مردم و نژادهای گوناگون را به کلیشه تبدیل می‌کنند. برنامه‌هایی که مخاطب آنها اکثراً کودکان هستند، با اصول مسلمی سر و کار دارد که از یک ایده خاصی حمایت می‌کنند. کودکان به دلیل تجربه‌هایی که از رسانه به دست می‌آورند، از کلیشه‌هایی که می‌بینند، الگوبرداری می‌کنند. والدین می‌توانند با این کلیشه‌ها، به شیوه‌های مختلف مقابله کنند. هنگامی که از یک گروه اجتماعی، تصویری ناصحیح ارائه می‌شود، درباره آن به اظهار نظر بپردازند و رفتارهای ناصحیح آنها را مورد نقد قرار دهند و رفتارهای درست آنها را در نظر فرزند بزرگ جلوه دهند (ترسا، ۱۳۸۸، ص ۳۹). به بیان دیگر، باید گفت: امروزه تنها والدین و مربیان عهده‌دار تربیت فرزندان نیستند، بلکه رسانه با انواع مختلف و ابزارهای گوناگون، به طور هم‌عرض و از رقبای آنها، البته به صورت غیرمستقیم، در تربیت تأثیر قابل توجهی دارد. نه می‌توان با رسانه مقابله کرده و فرزندان را نسبت به استفاده از آن منع کنیم و نه اینکه، فضای آزادانه در خانواده ایجاد شود به گونه‌ای که به فرزندان اجازه دهیم هر مقدار و هر نوع که می‌خواهند از رسانه استفاده نمایند، بلکه والدین باید با برنامه‌ریزی دقیق در این خصوص، از آثار منفی رسانه بر فرزندان بکاهند. گاهی، نه تنها والدین شناخت کافی و برنامه دقیقی نسبت این امر مهم ندارند، بلکه موجبات اعتیاد فرزندان به رسانه را فراهم می‌کنند. بدین ترتیب، والدین برای آنکه کار خود را انجام دهند و فرصتی برای تعامل با فرزند ندارند، از او می‌خواهند تا با تلویزیون یا بازی‌های رایانه‌ای و تلفن همراه مشغول باشد. این امر کم‌کم موجب بی‌تحرکی و اعتیاد فرزند به این

وسایل می‌شوند. از این رو، عدم برنامه‌ریزی والدین نسبت به استفاده فرزندان از رسانه‌ها، موجب انحراف اخلاقی آنها شده و بر تربیت اخلاقی آنها اثر سوء خواهد داشت (رضوان قهفرخی، ۱۳۹۰، ص ۴۲).

۱-۲. عدم توجه والدین نسبت به گزینش دوستان و همسالان فرزندان

انسان به گونه‌ای فطری میل به دوستی دارد، و دوستان همچنان که عامل مهمی در رشد و کمال انسان محسوب می‌شوند، در صورتی که بد انتخاب شوند به مهم‌ترین موانع رشد و کمال انسان مبدل می‌شوند. در کلام پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله، در خصوص دوست چنین آمده است: «انسان بر دین و آیین دوست و همنشین خود است» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۳۵۷). این کلام پیامبر صلی الله علیه و آله، حاکی از تأثیر بسیار زیاد دوست بر افکار و عقاید انسان است. در روایات معصومان علیهم السلام، در خصوص خصایص کسانی که انسان از دوستی با آنها باید پرهیز کند، مطالب بسیار ارزنده و گران‌بهای بیاب شده است. در این مختصر، تنها به یک روایت بسنده می‌کنیم. حضرت علی رضی الله عنه می‌فرماید: «با انسان‌های شرور همنشینی مکن؛ زیرا طبع تو بدی‌ها را از آنان می‌دزدد، درحالی‌که بدان آگاه نیستی» (ابن‌ابی‌الحدید، ۱۴۰۴ق، ج ۲۰، ص ۲۷۲). یکی از موانعی که در تربیت اخلاقی آسیب‌رسان است، وجود دوستان و همسالان ناباب و عدم توجه والدین نسبت به گزینش آنها است. پیوستن به گروه‌ها، به ویژه دوستان می‌تواند آثار مخرب و مفیدی داشته باشد. گروه به فرزندان، به ویژه نوجوانان امتیاز و آرامش می‌دهد و آنها را در انجام فعالیت‌های سازنده و مفید تشویق می‌کند. در گروه، تبعیت از قوانین، همکاری و رعایت حقوق دیگران آموزش داده می‌شود. نیاز جوان و نوجوان به گروه، موجب می‌شود وی تمام رفتارهای خود را بر خواست آنها منطبق کند و رفتارهایی که منجر به طردشدگی می‌شود، ترک کند. این امر در گروه‌های مثبت، پسندیده و ارزشمند مشاهده می‌شود، اما ممکن است نوجوان با گرفتار شدن در گروه‌های منحرف، به بیراهه کشیده شود؛ زیرا در این هنگام، فرد تحت تأثیر شدید احساسات قرار گرفته، افراد را با واقع‌بینی نمی‌سنجد (حسین‌زاده، ۱۳۸۶، ص ۱۲۵). بنابراین، انتخاب دوست و نوع آن، برای کودک و نوجوان بسیار مهم و سرنوشت‌ساز است. دوست خوب، او را به خیر و نیکی هدایت می‌کند و دوست بد او را به انحراف و بدی خواهد کشید. بنابراین، فرزندان هم خودشان باید در انتخاب دوست دقت کرده، هر کسی را به دوستی نپذیرند. والدین هم باید در تهیه دوست خوب و اجتناب از دوست بد، به آنان کمک نمایند. والدین نمی‌توانند و نباید فرزند خود را از دوست گرفتن باز دارند؛ چون جلوگیری از آن ممکن است موجب عکس‌العمل‌های سوء روانی گردد. در نتیجه، عدم توجه والدین نسبت به گزینش دوست برای فرزند خود و یا بازداشتن و جلوگیری از دوست گرفتن و از طرفی دخالت و امر مستقیم والدین در انتخاب دوست، همگی از موانع تربیت اخلاقی در خانواده به‌شمار می‌آیند (امینی، ۱۳۷۹، ص ۱۲۰).

۱-۲. عدم شناخت والدین نسبت به سطح درک اخلاقی فرزندان

انسان برای انجام هر کاری، ابتدا به شناخت و معرفت نیاز دارد و بدون آن، کار به سرانجام خوبی نخواهد رسید. در روایتی حضرت علی رضی الله عنه، خطاب به کمیل می‌فرماید: «ای کمیل! هیچ حرکتی (و کاری) نیست، جز اینکه در آن به

شناختی نیازمندی» (آرام و همکاران، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۶۲). از این رو، باید دانست فرزندى که ما با وی می‌خواهیم ارتباط برقرار کنیم، از جهت عاطفی و اخلاقی در چه سطحی قرار دارد. آیا در مرحله‌ای است که کارهای ارزشی و اخلاقی را بر اساس پیامدها و نتیجه‌های ملموس آنی و ظاهری آن ارزیابی کند، یا اینکه می‌تواند نیت و هدف و ارزشی را که در پس هر عمل و کاری نهفته است، ببیند و درک کند؟ آیا به مرحله‌ای رسیده است که ارزش هر کاری را قطع نظر از جو اقتدار والدین و به دور از تأیید و یا تصدیق دیگران، خود آزادانه و آگاهانه، خود درک و احساس نماید؟ البته درک و رشد اخلاقی، جدای از مراحل رشد عقلی و ذهنی نیست. باید توجه داشت، کودکی که با وی در ارتباط هستیم، در چه مرحله‌ای از رشد اخلاقی و عاطفی به سر می‌برد، تا متناسب با همان مرحله، با وی سخن بگوییم، نه اینکه او را با سخنانی که حتی معنای تحت‌اللفظی آن را نمی‌داند، زیر رگبار پند و اندرزهای اخلاقی قرار دهیم و تصور ما این باشد که او همه مسائل را فهمیده، همه را به دقت اجرا خواهد کرد. از این رو، نشانختن سطوح شناختی کودک از سوی والدین، موجب عدم اثربخشی تربیت اخلاقی می‌گردد (فرهادیان، ۱۳۷۵، ص ۵۱).

بحث و نتیجه‌گیری

تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده، به معنای زمینه‌سازی والدین برای رشد و شکوفایی استعدادها و پرورش فضایل اخلاقی در فرزندان است. والدین برای فراهم کردن زمینه‌های تربیت اخلاقی در خانواده، لازم است به اصول و روش‌های مورد نظر در تربیت اخلاقی و مقتضیات آن توجه کرده، بر طبق آنها به امر مهم تربیت اخلاقی فرزندان بپردازند. با این حال، این امر مهم با موانع و آفاتی مواجه است، به گونه‌ای که تا زمانی که آنها شناخته و یا برداشته نشوند، اصول و روش‌ها و مقتضیات غیراثربخش و هر تلاشی در این راستا بی‌نتیجه خواهد بود. موانع فراروی تربیت اخلاقی در خانواده، به دو دسته تقسیم می‌شوند: برخی موانع مربوط به وراثت و انتقال خصوصیات والدین به فرزندان است که هم از نظر علمی مسلم و قطعی است و هم در روایات معصومان علیهم‌السلام احادیثی وجود دارد که بر انتقال خصوصیات جسمانی، روانی، اخلاقی و حتی بیماری‌های روانی والدین، به فرزندان تأکید دارند. چنانچه صفات خوب به فرزندان منتقل شود، زمینه سعادتمندی و در صورتی که صفات بد به آنان منتقل شود، زمینه شقاوت و انحرافات اخلاقی را فراهم می‌کنند. دسته‌ای دیگر از موانع، به محیط خانواده مربوط می‌شود. در این محیط، موانعی وجود دارد که از چالش‌های تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده به حساب می‌آیند و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی را تحت‌الشعاع قرار داده، و کارآمدی آنها را از بین می‌برند. تغذیه حرام، رفتار نادرست والدین، عدم شناخت والدین نسبت به سطح درک اخلاقی فرزندان، نداشتن برنامه‌ریزی برای استفاده فرزندان از رسانه، خشونت و سخت‌گیری والدین، تحقیر فرزندان، اختلافات والدین در خانواده و طلاق، تعارض بین الگوها، تراحم بین گفتار و رفتار والدین، دیر هنگامی در آموزش کارهای پسندیده و عدم توجه والدین نسبت به گزینش دوستان و همسالان فرزندان، از جمله این چالش‌ها هستند که در مواجهه با تربیت اخلاقی اثربخش در خانواده هستند. بر والدین لازم است فضای خانواده را از این موانع پاک کرده، با به کارگیری اصول و روش‌های صحیح، زمینه سعادتمندی و کمال فرزندان خود را فراهم آورند.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ترجمه محمد دشتی، قم، هجرت.
- آرام، احمد و همکاران، ۱۳۸۰، *الحیة*، ترجمه احمد آرام، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- آقاجمال خوانساری، محمدبن حسین، ۱۳۶۶، *شرح آقاجمال الدین خوانساری بر غرورالحکم و دررالکلم*، تهران، دانشگاه تهران.
- ابن ابی الحدید، عبدالحمید بن هبه الله، ۱۴۰۴ق، *شرح نهج البلاغه لابن ابی الحدید*، قم، مکتبه آیةالله المرعشی النجفی.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله، ۱۳۴۷ق، *تدابیرالمنازل والسیاسات الاهلیه*، به کوشش جعفر نقدی، بغداد، المرشد.
- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی، ۱۳۶۳، *تحف العقول*، قم، جامعه مدرسین.
- ارسطو، ۱۳۹۰، *اخلاق نیکوماخوس*، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، طرح نو.
- اصغری، محمدجواد، ۱۳۸۹، «موانع تربیت دینی از دیدگاه قرآن»، *راه تربیت*، ش ۱۳، ص ۶۵-۹۰.
- امینی، ابراهیم، ۱۳۸۱، *تربیت*، قم، بوستان کتاب.
- _____، ۱۳۶۲، «اختلافات خانوادگی و تأثیرات شوم آن»، *پیوند*، ش ۴۷، ص ۵۶-۶۰.
- _____، ۱۳۷۹، *اسلام و تعلیم و تربیت*، تهران، سازمان انجمن اولیا و مربیان.
- بختیار نصرآبادی، حسینی، ۱۳۸۸، *نگاهی به اصول و راهبردهای تربیت کودک با تأملی بر آیات و روایات*، اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- پاینده، ابوالقاسم، ۱۳۸۲، *نهج الفصاحه*، تهران، ذبیای دانش.
- ترسا، فرانسسیس، ۱۳۸۸، «چگونگی تأثیر رسانه‌ها بر کودکان»، *سیاحت غرب*، ش ۶۹، ص ۳۹-۴۱.
- تیمی آمدی، عبدالواحد، ۱۴۰۷ق، *غرورالحکم و دررالکلم*، بیروت، مؤسسه الاعلی للمطبوعات.
- جهانگرد، یدالله، ۱۳۷۳، *نحوه رفتار والدین با فرزندان*، تهران، انجمن اولیاء و مربیان.
- حرعاملی، محمدبن حسن، ۱۴۰۹ق، *وسائل التبیحه*، قم، مؤسسه آل‌البیت.
- حسینی، محمد، ۱۳۹۱، *مدرسه و تربیت اخلاقی*، تهران، مدرسه.
- حسینی زاده، اکرم، ۱۳۸۶، «آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی»، *کتاب نقد*، ش ۴۲، ص ۱۱۳-۱۲۸.
- حسینی دهنشیری، افضل‌السادات، ۱۳۷۰، *نگرشی به تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام با تأکید بر دوره نوجوانی*، قم، سازمان تبلیغات اسلامی.
- حسینی زاده، علی، ۱۳۹۳، *سیره تربیتی پیامبر و اهل‌بیت*، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- حکیمی، محمود، ۱۳۸۸، *هزار و یک حکایت تاریخی*، تهران، قلم.
- داودی، محمد، ۱۳۹۲، *سیره تربیتی پیامبر و اهل‌بیت*، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دیس، موریس، ۱۳۴۷، «پروورش شخصیت»، *مکتب مام*، ش ۲، ص ۱۵-۱۷.
- رجبی، فاطمه، ۱۳۸۶، «عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی انسان‌ها به ویژه کودکان»، *طوبی*، ش ۲۷، ص ۱۱۳-۱۱۶.
- رضوان قهفرخی، منصوره، ۱۳۹۰، «نقش پدر و مادر در ایجاد عادت‌های درست و عادت‌های نادرست در فرزندان»، *پیوند*، ش ۳۸۸، ص ۴۲-۴۳.
- سجادی، سیدمهدی، ۱۳۷۹، «رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی»، *پژوهش‌های فلسفی-کلامی*، ش ۳، ص ۱۴۴-۱۶۵.
- شیر، عبدالله، ۱۳۸۶، *الاخلاق*، ترجمه محمدرضا جباران، قم، هجرت.
- ضمیری، محمدرضا و همکاران، ۱۳۹۰، *درسنامه خانواده در اسلام*، قم، جامعه‌الزهرا.
- طبرسی، حسن بن فضل، ۱۳۷۰، *مکارم الاخلاق*، قم، شریف رضی.
- عطاران، محمد، ۱۳۶۶، *آراء مربیان بزرگ مسلمان درباره تربیت کودک*، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- فرهادیان، رضا، ۱۳۷۵، *تربیت برتر*، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- فقیهی، سیداحمد، ۱۳۹۴، *روش‌های تربیت اخلاقی درالمیزان*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- فقیهی، علی نقی، ۱۳۷۹، «*سبوه اصلاح مشکلات رفتاری در تربیت اخلاقی از دیدگاه ملامهدی نراقی*»، در: مجموعه مقالات ویژه تربیت اخلاقی، ص ۱۳۹-۱۶۴، قم، تربیت اسلامی.

فقیهی، علی نقی و حسن نجفی، ۱۳۹۲، «عوامل تربیت عاطفی فرزندان در خانواده؛ برگرفته از احادیث»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۱۰، ص ۵-۲۷.

قنبری، علی، ۱۳۸۹، «نقش خانواده در پرورش ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان»، *پیوند*، ش ۳۷۶، ص ۱۴-۱۶.
کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *کافی*، تهران، دارالکتب الإسلامیه.

گرشاسبی، سمیه، ۱۳۹۱، *بررسی مسئله تکبر از دیدگاه تربیت اسلامی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.

مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحارالانوار*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

محمدی فرود، حمید، ۱۳۸۱، «تحقیق زمینه‌ساز بزهکاری نوجوانان»، *اصلاح و تربیت*، ش ۸، ص ۱۹-۲۱.

مسکویه، احمدبن محمدبن یعقوب، ۱۳۷۱ق، *الهُوْمَلُ وَالشُّوْمَلُ*، قاهره، جنبه.

مطهری، مرتضی، ۱۳۷۷، *مجموعه آثار*، قم، صدرا.

مظاهری، حسین، ۱۳۸۸، *تربیت فرزند از نظر اسلام*، تهران، بین‌الملل.

مظاهری، حسین، ۱۳۹۱، *اخلاق در خانواده*، قم، معارف.

مهدوی هزاده، ابوالفضل، ۱۳۹۱، *نگاهی به مفهوم کبر در قرآن و راه‌های درمان آن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم قرآن و حدیث، اراک، دانشگاه اراک.

نراقی، احمد، ۱۳۵۱، *معراج‌السعاده*، تهران، دهقان.

وجدانی، فاطمه و همکاران، ۱۳۹۳، «چگونگی تحول در نظام رایج تربیت اخلاقی مدارس جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل بر مبنای دیدگاه علامه طباطبائی»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ش ۱۳، ص ۱۱۱-۱۳۰.

همت‌بناری، علی، ۱۳۷۹، «*تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن*»، در: *مجموعه مقالات ویژه تربیت اخلاقی*، ص ۱۶۵-۱۹۲، قم، تربیت اسلامی.

همتی، مجید، ۱۳۹۵، *اعتماد به نفس کودک من*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

یوسفی، حسین، ۱۳۸۹، «*تربیت مبتنی بر عادت؛ فرصت یا تهدید؟*»، *رشد معلم*، ش ۲۴۸، ص ۲۰-۲۱.

ملخص المقالات

بيان طبيعة الانسجام بين نزعات

حبّ الذات وحبّ الغير وحبّ الله فى النظام الأخلاقى الإسلامى

كلمة السيدعبدالهادى حسينى / حائز على شهادة ماجستير فى علم الدين - مؤسّسة الإمام الخمينى (ره) للتعليم والبحوث

seyyedhadihoseini@yahoo.com

sajed1362@yahoo.com

أمير خواص / أستاذ مشارك فى فرع الأديان - مؤسّسة الإمام الخمينى (ره) للتعليم والبحوث

الوصول: ١٩ ذى القعدة ١٤٣٨ - القبول: ١٧ ربيع الثانى ١٤٣٩

الملخص

جميع الأديان والمدارس الفكرية الدينية تدعى أنّها تحمل راية هداية الإنسان نحو السعادة والكمال، ولا شكّ فى أنّ نزعات الإنسان ورغباته الفطرية أو الغريزية لها دور ملحوظ فى هذا المضمار، وهى تعمّ النزعة إلى حبّ الله وحبّ الذات وحبّ الغير. نظراً لأهمية سعادة الإنسان باعتبارها الغاية الأساسية فى حياته، ومن منطلق أهمية بيان الانسجام بين النزعات المذكورة وعدم وجود تعارض بينها؛ بادر الباحثان إلى تدوين هذه المقالة بأسلوب بحث وصى تحليلى، حيث ذكرنا العديد من الشواهد والآيات والروايات ضمن طيات البحث، كما وضّحنا الانسجام المشار إليه ووضعنا حلولاً للتزاحم الكائن بين النزعات الثلاثة المذكورة. النظام الأخلاقى الإسلامى يتفوّق فى جامعته وعظمة معارفه على سائر المدارس الأخلاقية، ومن خلال تعيينه "القرب الاختيارى لله تعالى" باعتباره معياراً للفعل الأخلاقى والغاية القصوى للأخلاق، فهو يؤكّد على إمكانية الجمع بين النزعات المذكورة بمحورية محبّة الله على ضوء القيام بكلّ فعلٍ يضمن نيل رضاه تبارك شأنه، وعلى هذا الأساس يطرح لنا أسلوباً معقولاً ومناسباً لهذا الجمع الذى جعل الباحثان هدفهما فى المقالة الحاضرة بيان كيفية تحقّقه.

كلمات مفتاحية: حبّ الذات، حبّ الغير، حبّ الله، النظام الأخلاقى الإسلامى، النية والدافع، القرب إلى الله، القيمة.

نقد النزعة الشعورية للمفكر الغربي "آير"

أفضل بلوكي / أستاذ مساعد قسم المعارف الاسلامية - تخصص الأخلاق في جامعة سيستان و بلوتستان
محمدعلي مصليح نجاد / عضو الهيئة التعليمية في جامعة سيستان و بلوتستان
boluki1390@gmail.com
moslehn@gamil.com

الوصول: ١٠ رمضان ١٤٣٨ - القبول: ١١ ربيع الاول ١٤٣٩

الملخص

البحث حول ماهية المفاهيم الأخلاقية وما إن كانت من سنخ القضايا الواقعية أو الاعتبارية، يعدّ واحداً من البحوث الأساسية والهامة في فلسفة الأخلاق، ولحدّ الآن طرحت آراء مختلفة على صعيد تحليلها، وأحد الآراء الشهيرة التي تندرج ضمن الآراء غير المعرفية، هو الذي يتمحور حول القول بالنزعة الشعورية. تمّ تدوين هذه المقالة بأسلوب بحثٍ وصفي تحليلي بهدف إثبات عدم صواب الرأي القائل بالنزعة الشعورية والمطروح من قبل المفكر الغربي آير الذي يعتبر أول منظرٍ في هذه المدرسة الفكرية؛ ومن جملة ما يرد على نظريته من نقدٍ ما يلي: طرح المفاهيم الأخلاقية وكأنّها عديمة الأهمية، القول بعشبية تعالم وحى الأنبياء، رفض الاستدلالات والنقاشات العقلية، النسبوية، القول بعدم حجّية الحكم الأخلاقي. وهذه الأمور ناشئة من الاعتقاد بخواء المفاهيم والأحكام الأخلاقية من المعنى واعتبارها ذهنيةً، إلى جانب الاعتقاد بكونها مجرد حالات شعورية غير قابلة للانتقال إلى المخاطبين.

كلمات مفتاحية: النزعة الشعورية، الدلالة على معنى، الظهور غير الواقعي، القيمة الأخلاقية، الحسيّة الأخلاقية.

تقييم مؤشرات الأخلاق المهنية

من وجهة نظر العلامة الطبباطئى لى أساتذة جامعة "فرهنگيان" فى محافظة خراسان رضوى على ضوء آراء طلاب الجامعة

moslemch2015@gmail.com

mmoghadam@gmail.com

a.salavati74@gmail.com

Ftalaeib@gmail.com

مسلم تشرابىن / عضو الهيئة التعليمية فى جامعة آزاد فرع نيسابور

زهرة مشكى باف مقدم / عضو الهيئة التعليمية فى جامعة "فرهنگيان"

عاطفة صلواتى / طالبة ماجستير فى العلوم التربوية بجامعة "فرهنگيان" پردیس شهيد هاشمى نژاد" فى مشهد

فاطمة طلائى بيمرغى / طالب بكالوريوس فى العلوم التربوية بجامعة "فرهنگيان" پردیس شهيد هاشمى نژاد" فى مشهد

الوصول: ٨ شوال ١٤٣٨ - القبول: ٦ ربيع الثانى ١٤٣٩

الملخص

الأخلاق المهنية تعتبر واحدة من أهم المتغيرات فى مجال نجاح المؤسسة الأخلاقية، ونظراً لأهمية هذا الموضوع فى تربية المعلم، تطرقت الباحثات فى هذه المقالة إلى دراسة وتحليل مؤشرات النمط الأخلاقى المذكور من وجهة نظر العلامة الطبباطئى، ونطاق البحث شمل طلاب الجامعة المعلمين فى جامعة "فرهنگيان" بمحافظة خراسان رضوى، وعينة البحث شملت ١١ فرعاً دراسياً فى مجال التدريس الثانوى والاستشارة والعلوم التربوية فى جامعة "پردیس شهيد هاشمى نژاد" بمدينة مشهد للعام الدراسى ١٣٩٥ - ١٣٩٦ هـ. ش. الأسلوب الذى أتبع فى اختيار عينة البحث، عشوائى متدرج يتناسب مع مقدار هذه العينة؛ وأما أسلوب البحث فهو وصفى استقرائى، ووسائل البحث شملت استبياناً ذى طابع محلى مثبت مسبقاً، وقد تم استنتاج صوابها عن طريق تحليل المضمون، وأثبت اعتبارها عن طريق ألفا كرونباخ واحتسبت نتائجها التفسيرية عن طريق التحليل التجميعى لمعطيات البحث فى برنامج (SPSS).

من الناحية المعرفية، فالأساتذة من حيث الاهتمام بالأمر المعنوية وتهذيب النفس، يبلغون درجةً مطلوبةً؛ ومعظمهم على الصعيد السلوكى يبلغون درجةً مناسبةً للعناية فى مجالى النظم والانضباط وكنمان السر. وأما فى مجال الحوار، فهم يبلغون مستوى مناسباً للعناية فى عدم استخدام عبارات تافهة ومزاح غير محبذ، ومن الناحية الظاهرية أثبتت هذه الدراسة أنهم يمتلكون درجةً مناسبةً للعناية فى نمط الثياب والنظافة البدنية.

كلمات مفتاحية: الأخلاق، الأخلاق المهنية للمعلم، العلامة الطبباطئى.

ماهية النقد، والأصول الحاكمة عليه في السيرة العلمية للعلامة الطباطبائي

السيد ضياء الدين عليا نسب / أستاذ مساعد في فرع المعارف الإسلامية بجامعة العلوم الطبية بتبريز
فاطمة شاه محمدی / حائزة على شهادة ماجستير في الفقه والأصول - مؤسّسة التعليم العالي الحوزوی (الزهراء (ع)) بتبريز
الوصول: ٨ ذي القعدة ١٤٣٨ - القبول: ١٣ ربيع الثاني ١٤٣٩
olyanasabz@mail.tbzmed.ac.ir
research491os@yahoo.com

الملخص

النقد الذي يمثّل تحكيماً لتشخيص قوة أو ضعف الأثر العلمي، تتبلور في رحابه نواقص هذا الاثر وتطرح أساليب جديدة للحفاظ على سلامة العلم وصيانة حريمه؛ وفي كلّ عصرٍ هناك أشخاص يقحمون أنفسهم في مجال تدوين الآثار فيبادرون إلى ذلك دون أن يمتلكوا أساساً علمياً مناسباً، لذلك يجب على النقاد الالتزام بالمبادئ الأخلاقية والأصول الثابتة حين قيامهم بنقد مختلف الآثار بحيث يكون هدفهم الدفاع عن السلامة العلمية للمجتمع وصيانتها. العلامة الطباطبائي بصفته محققاً وعالماً فذاً وناقداً متخصصاً تمكّن من تشخيص ما هو خالص عمّا هو مشوب يفتقر إلى الخلوص، ومن هذا المنطلق قام الباحثان في هذه المقالة بإجراء دراسة تحليلية لمعنى النقد وذكرنا أهمّ الأصول الأخلاقية له، ثمّ أشارا إلى أمثلة حول مراعاة الأخلاق أثناء عملية النقد في السيرة العلمية لهذا العالم الجليل، حيث اعتمدا على المصادر المدوّنة وأجريا البحث وفق أسلوب مكتبي. وأمّا نتائج البحث فقد دلّت على أنّ العلامة الطباطبائي قد راعى خلال نقده أهمّ الأصول الحاكمة على عملية النقد، مثل: امتلاكه دافعاً دينياً ومعنوياً، تحرّره فكرياً وابتعاده عن التعصّب، قبوله لنقد الآخرين وامتلاكه إنصافاً علمياً، الجِدّ والجهد وعدم التماهل، امتلاكه تخصصاً في المجال النقدي، اتّصاف كتاباته بالبرهنة والاستدلال، امتلاكه جرأة علمية، حفاظه على حرمة الآخرين وعدم التعدّي عليهم، كلمات مفتاحية: العلامة الطباطبائي، الأخلاق، النقد، أخلاق النقد، حرّية الفكر.

التغافل: أسلوبٌ مغفولٌ عنه في العملية التربوية

sabamosavi@gmail.com

فاطمة السادات موسى ندوشن / طالبة دكتوراه في التخطيط الدراسي بجامعة أصفهان

sebrahimjafari@yahoo.com

السيد إبراهيم ميرشاه جعفرى / أستاذ في فرع العلوم التربوية بجامعة أصفهان

الوصول: ١٥ ذى القعدة ١٤٣٨ - القبول: ١٤ ربيع الثاني ١٤٣٩

الملخص

التغافل يعتبر واحداً من الأساليب الهامة في العملية التربوية، كما أنه مرتكز محوري في امتلاك حياة ملؤها الطمأنينة ولا تكتنفها أية هواجس، لذا فهو يحظى بأهمية بالغة في مختلف جوانب الحياة البشرية؛ إذ لا شك في أن تجاهل أخطاء الجانب المقابل يمثل سلوكاً مقصوداً هدفه الحفاظ على شخصية المخطئ وإشعاره بعدم صواب فعله. الهدف من تدوين هذه المقالة هو بيان دلالة التغافل ومختلف أنواعه والآثار التربوية التي تترتب عليه، ومن هذا المنطلق تمّ تدوين المقالة وفق أسلوب بحث وصفي تحليلي بالاعتماد على دلالات الآيات القرآنية والأحاديث المروية وكذلك الرجوع إلى مختلف الآثار العلمية المرتبطة بالموضوع؛ والتائج أشارت إلى أن الإنسان ينبغي له التغافل بهدف إصلاح سلوك الطرف المقابل، وإذا كان الخطأ بسيطاً ولم يصرّ عليه فاعله، يجب التغافل هنا للحفاظ على كرامته، وهذا الأمر له بركات عظيمة مثل استمرار علاقته بمن يشرف على تربيته وحفاظه على كرامة هذا المرءى، فهو في الحقيقة يمهد الأرضية المناسبة لتشذيب سلوك المترءى كما يحفظ مكانة المرءى ويمنحه الطمأنينة النفسية.

كلمات مفتاحية: التغافل، الأسلوب التربوي، التربية.

استكشاف العقبات التي تحول دون تحقق التربية الأخلاقية المؤثرة فى الأسرة

hnajafih@yahoo.com

كح حسن نجفى / طالب دكتوراه فى دراسات التخطيط الدراسى بجامعة العلامة الطباطبائى
محسن غنى / متخرج من فرع العلوم التربوية - مؤسسه الإمام الخمينى (ره) للتعليم والبحوث

الوصول: ٩ رمضان ١٤٣٨ - القبول: ١٢ ربيع الاول ١٤٣٩

الملخص

الهدف من تدوين هذه المقالة هو استكشاف العقبات والعوامل التي تعرقل تحقق التربية الأخلاقية فى الأسرة، وأتبع الباحثان فى تدوينها أسلوب بحث وصفى تحليلي، حيث اعتمدا على المصادر المتوفرة المرتبطة بالموضوع لدى جمع المعلومات اللازمة عن الموضوع ودونا التفاصيل التي حصلنا عليها فى قصاصات ورقية ثم تطرقا إلى شرحها وتحليلها بأسلوب نوعى. نتائج البحث دلت على أن أهم العقبات والعوامل التي تحول دون تحقق التربية الأخلاقية المؤثرة فى الأسرة تكون منبثقة من قضايا وراثية وبيئية، مثل: أكل لقمة الحرام، السلوك الشاذ للوالدين، التربية المتأخرة وعدم تعويد الأبناء على الأفعال الحسنة منذ طفولتهم، التعارض بين أقوال الوالدين وسلوكياتهم، التعارض بين المثل، تحقير الأبناء، عنف الوالدين وتشددهم، عدم وضع برنامج مناسب على صعيد استخدام الأبناء لوسائل الإعلام، عدم اهتمام الوالدين بمسألة اختيار الأبناء لأصدقائهم وأقرانهم، جهل الوالدين بمستوى الوعى الأخلاقى لأبنائهم.

كلمات مفتاحية: الأسرة، الأبناء، التربية الأخلاقية، العقبات المؤثرة

The Barriers to Providing Family with High-Level Moral

✉ **Hassan Najafi** / PhD Student of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University
hnajafih@yahoo.com

Mohsen Ghani / Graduate of Educational Sciences, IKI

Received: 2017/06/06 - **Accepted:** 2017/12/03

Abstract

The purpose of this study is to identify the barriers and harms to providing family with high-level moral. The research uses a descriptive-analytical method, and the data was collected from the available related resources through note-taking and was analyzed by using qualitative methods. The research results indicate that such factors like genetic barriers and environmental barriers (religiously illegal means of living, parents' unfair treatment, belated education and not acquainting children with the acceptable standards of behavior in childhood, inconsistency between parents' words and their behavior, the difference between the patterns, looking down upon the child abuse, parental violence and strictness, having no plan for children's use of the media, parents' inattention to their child's selection of friends and peers, parent's lack of knowledge about child's level of moral perception) can be obstacles and harms to providing family with high-level moral training.

Keywords: family, children, moral training, barriers to effectiveness.

Overlooking the Mistakes of Others: a Way Ignored in Education

✉ **Fatemeh sadat Mousavi Nadoushan** / Ph.D. Student of Curriculum Planning at Isfahan University
sabamosavi@gmail.com

Sayyed Ebrahim Mir Shah Ja'fari / Professor of Educational Sciences, University of Isfahan

Received: 2017/08/10 - **Accepted:** 2018/01/03

sebrahimjafari@yahoo.com

Abstract

Overlooking the mistakes of others, which is one of the remarkable methods in education and is among the important prerequisites for a quiet and peaceful life is of great importance in various fields of human life. Overlooking the mistake of others is a conscious behavior intended to preserve a wrongdoer's dignity and make him/her aware of his misconduct. This paper seeks to study the idea of overlooking, identify its types and show its educational effects. To this end, using a descriptive-analytical approach, the present paper studies the Qur'anic verses, narrations and the related works, and then draw conclusions from them. The findings indicate that overlooking the mistakes of others contribute to correcting a person's behavior, and in case the mistake is not so serious or the learner does not persist in doing it and his/her self-esteem can be preserved, overlooking will have valuable educational advantages such as the continuity of the relationship between the learner and the teacher, maintenance of the learner's dignity, preparing the ground for the correction of the learner's behavior and the teacher's esteem and peace of mind.

Keywords: overlooking, educational method, education.

What Criticism is and the Rules Governing It in Allameh Tabatabai's Scientific Style

Sayyed zia al-din Olianasab / Assistant Professor of Islamic Teachings, Tabriz University of Medical Sciences olyanasabz@mail.tbzmed.ac.ir

✦ **Fatemeh Shahmohammadi** / MA in Jurisprudence and Principles, Al-Zahra Seminary Institute of Higher Education, Tabriz research491os@yahoo.com

Received: 2017/08/03 - **Accepted:** 2018/01/02

Abstract

Criticizing, judging and identifying the strengths and weaknesses of works show the shortcomings, open up new vista of knowledge and contribute to extending it. In every era, there are people who offer low quality, weak and unreliable works. Hence, it is necessary for critics to embark on criticizing them by using specific morals and rules, in order to secure scientific improvement in society. As a leading expert, researcher and scholar, Allameh Tabatabai was able to distinguish between what is sound and unsound. Interpreting the meaning of criticism and mentioning the basic moral rules of criticism, the present paper seeks to study some instances of observing the ethics of criticism in the scientific style of Allameh Tabataba'i. A study of Allameh's scientific style by referring to the written works and library sources suggests that he applies the basic rules of criticism such as having for divine beliefs and spirituality, motivation, freedom of thought and refraining from fanaticism, accepting criticisms, scientific honesty, perseverance and strenuous work, having expertise in criticism, presenting solid evidence, scientific courage, treating others with respect and avoiding damaging criticism.

Keywords: Allameh Tabataba'i, ethics, criticism, ethics of criticism, freedom of thought.

An Evaluation of Allameh Tabataba'i 's Perspective on Indicators of Professional Ethics among the Faculty Members of Farhangian University in Khorasan Razavi in the of Students' View

Moslem CHERabin / Faculty Member of Neyshabur Azad University moslemch2015@gmail.com

✉ **Zohreh Meshkibaf Moghaddam** / Faculty Member of Farhangian University
mmoghadam@gmail.com

Atefeh Salavati / BA Student of Educational Sciences at Farhangian University, Shahid Hasheminejad Pardis, Mashhad
a.salavati74@gmail.com

Fatemeh Talaei Bimarghi / BA Student of Educational Sciences at Farhangian University, Shahid Hasheminejad Pardis, Mashhad
Ftalaeib@gmail.com

Received: 2017/07/04 - **Accepted:** 2017/12/26

Abstract

Professional ethics is one of the most important variables of the success of any organization. Considering the importance of this issue in teacher education, this paper examines Allameh Tabataba'i 's view about the characteristics of professional ethics. The statistical population consists of the teacher students at Farhangian University of Khorasan Razavi and the sample population includes students from 11 majors in teaching, counseling and educational sciences at Shahid Hashemi Nejad in Mashhad for the academic year 1395-1396. The stratified random sampling method is suitable to the sample size. The research is a descriptive study in which survey method was used and a researcher-developed localized questionnaire was completed. The validity of the questionnaire was assessed through content analysis and its reliability was measured through Cronbach's alpha. SPSS software was used in the data analysis and thus its explanatory results were obtained. The results are very satisfactory in terms of professors' attention to spirituality and self-development. In the epistemological aspect, including the two components of discipline and confidentiality, in the behavioral aspect of most professors, including refraining from using foul language and crude jokes and in their appearance, including mode of dress and personal hygiene, the results are also very satisfactory.

Keywords: ethics, teachers' professional ethics, Allameh Tabataba'i.

A Critique of Ayer's Emotivism

✦ **Afzal Boluki** / Assistant Professor, Islami teaching Department, ethic subdiscipline Sistan and Baluchestan University
boluki1390@gmail.com

Mohammad Ali Moslehnejad / Faculty member of Sistan and Baluchestan University

Received: 2017/06/07 - **Accepted:** 2017/12/02

moslehn@gmail.com

Abstract

What the reality of moral propositions is and whether moral precepts are real or arbitrary premises are among the fundamental issues in philosophy of ethics. So far, different perspectives have been presented on the analysis of moral propositions. Emotivism is one of the well-known non-cognitive views. The purpose of this descriptive-analytical study is to prove the ineffectiveness of emotivism proposed by Ayer, who is one of the first theorists of this school. Rejecting moral teachings, regarding the revealed teachings of prophets as futile, denying rational reasoning and arguments, emphasizing on relativism and regarding moral judgments as unjustifiable are among the criticisms leveled at this theory which holds that moral concepts and precepts are meaningless and subjective and that moral propositions have a purely emotional function and cannot be conveyed to the audience.

Keywords: emotivism, meaningfulness, anti-realism, moral value, moral positivism.

Abstracts

The Compatibility of Egoism,

Tuism and Deism in the Moral Code in Islam

✉ Sayyed Abdolhadi Hosseini / MA in Theology, IKI

seyyedhadihoseini@yahoo.com

Amir Khavas / Associate Professor of Religions, IKI

sajed1362@yahoo.com

Received: 2017/08/14 - Accepted: 2018/01/06

Abstract

Every religion and theological school claims that it guides mankind towards happiness and perfection. Considering man's innate tendencies and natural inclinations, such as Deism, Egoism, Tuism has special importance. Due to the importance of man's happiness which represents his main goal in life and in order to show the compatibility and consistency of the tendencies in question, this paper uses a descriptive-analytical method and cites some Qur'anic verses and narratives to explain this compatibility and resolve the conflict between these tendencies. It also shows the comprehensiveness of the moral code in Islam and the profound knowledge of this revealed faith as compared to the other moral schools. Determining "optional nearness to God" as the criterion for the value of moral act and ultimate goal of ethics, morality, stressing the possibility of the integrity of the mentioned tendencies, concentrating on deism and recommending doing all that leads to God's good pleasure; the moral code in Islam provides a good reliable method for their integrity, an issue on which this study is centered.

Keywords: egoism, tuism, deism, the moral code in Islam, Intent and motivation, nearness to God, value.

Table of Contents

| | |
|--|-----------|
| The Compatibility of Egoism, Tuism and Deism in the Moral Code in Islam / Sayyed Abdolhadi Hosseini / Amir Khavas | 5 |
| A Critique of Ayer's Emotivism / Afzal Boluki / Mohammad Ali Moslehnejad | 21 |
| An Evaluation of Allameh Tabataba'i 's Perspective on Indicators of Professional Ethics among the Faculty Members of Farhangian University in Khorasan Razavi in the of Students' View / Moslem CHERABIN / Zohreh Meshkibaf Moghaddam / Atefeh Salavati / Fatemeh Talaei Bimarghi | 35 |
| What Criticism is and the Rules Governing It in Allameh Tabatabai's Scientific Style / Sayyed zia al-din Olianasab / Fatemeh Shahmohammadi | 59 |
| Overlooking the Mistakes of Others: a Way Ignored in Education / Fatemeh sadat Mousavi Nadoushan / Sayyed Ebrahim Mir Shah Ja'fari | 69 |
| The Barriers to Providing Family with High-Level Moral / Hassan Najafi / Mohsen Ghani | 83 |

In the Name of Allah

Ma'rifat-i Ākhlaqī

An Academic Semiannual on Ethical Inquiry

Vol.8, No.1

Spring & Summer 2017

Concessionary: *Imam Khomeini Educational and Research Institute*

Manager: *Mahmud Fathali*

Editor in chief: *Ahmad Hossein Sharifi*

Translation of Abstracts: *Language Department of IKI.*

Editorial Board:

- ▣ **Dr. Hamid Parsania:** *Assistant Professor, Bagher AlAulum University*
- ▣ **Dr. Mohssen Javadi:** *Professor, Qom University*
- ▣ **Dr. Mohammad Saidi Mehr:** *Associate Professor Tarbiyat Mudarris University*
- ▣ **Dr. Ahmad Hossein Sharifi:** *Assistant Professor IKI*
- ▣ **Dr. Mahmud Fathali:** *Assistant Professor IKI*
- ▣ **Mojtaba Mesbah:** *Assistant Professor, IKI*
- ▣ **Dr. Ahmad Vaezi:** *Associate Professor, Bagher AlAulum University*

Address:

IKI

Jomhori Eslami Blvd, Amin Blvd., Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +98-25-32113480

Fax: +98-25-32934483

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

www.isc.gov.ir & www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir