

بررسی انتقادی رویکرد تربیت منش از منظر نهج البلاغه

سعید سخاوت* / احمد سلحشوری** / محسن فرمهینی فراهانی***

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۰/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

چکیده

تربیت منش یکی از رویکردهای مهم و رایج تربیت اخلاقی در غرب است که در مقایسه با سایر رقبا، به لحاظ توجه به ساحت‌های مختلف شخصیت و منش و همچنین روش‌های مورد استفاده، دارای جامعیت بیشتر و نقص کمتر است. با این وجود، بنا به مبانی متفاوت ارزش‌شناسی اسلامی و مکاتب فلسفی غرب، این پرسش مطرح است که آیا استفاده از آن برای جوامع اسلامی نیز مناسب و از جامعیت لازم برخوردار است؟ از آنجا که مجموعه آموزه‌های اخلاقی و ارزشی نهج البلاغه به مثابه رویکردی در تربیت اخلاقی است که مطابق با مبانی ارزش‌شناسی اسلامی است، در این پژوهش به عنوان مبنایی برای بررسی و نقد رویکرد فوق استفاده شده است. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی و نقد رویکرد تربیت منش از منظر نهج البلاغه به لحاظ جامعیت توجه به ساحت‌های مختلف شخصیت و منش و روش‌های مورد استفاده، است. این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی، از حیث رویکرد کیفی و با روش تحلیلی - انتقادی انجام شده است. نتایج پژوهش حاکی است رویکرد تربیت منش علیرغم جامعیت نسبی که به لحاظ توجه به ساحت‌های مختلف شخصیت و منش دارد، از منظر نهج البلاغه دارای اشکالاتی است و روش‌های ارائه شده در آن نیز اگر چه مفید و سودمندند، ولی الزاماً نمی‌توانند به تنهایی منجر به نتایج مطلوب و پایدار شوند.

واژگان کلیدی

تربیت منش، تربیت اخلاقی، نهج البلاغه.

*. دانشجوی دوره دکتری تخصصی، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

sekhavat.s@gmail.com

** . دانشیار و عضو هیات علمی، گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه علامه طباطبائی، ایران. ah.salahshoori@atu.ac.ir

farmahinifar@yahoo.com

***. دانشیار و عضو هیات علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، ایران.

رویکردهای مختلف تربیت اخلاقی که در حال حاضر در غرب رواج دارند، عمدتاً بر پایه مبانی ارزش‌شناسی مکاتب فلسفی، نظریه‌های نوین روان‌شناسی و یا نظریه‌هایی خاص در تربیت اخلاقی تدوین شده‌اند (میرشاه جعفری، کلباسی، ۱۳۸۸). تعدد و تنوع این رویکردها موجب شده که برخی از پژوهشگران آنها را در دسته‌های مختلفی جای دهند. به عنوان مثال الیاس^۱ (۱۹۳۳)، از نویسندگان بزرگ کاتولیک رومی، رویکردهای فوق را در پنج دسته رویکردهای فضیلت‌گرا، عقل‌گرا، عدالت‌گرا، مراقبت‌گرا و رویکردهای مبتنی بر نقد اجتماعی تقسیم کرده است (داوودی، ۱۳۸۵، ۱۵۶) یا در تقسیم‌بندی دیگری، بر مبنای توجه و تأکید بیشتر بر هر یک از ساحت‌های شخصیت و منش، آنها را به چهار دسته رویکردهای باورمحور، اراده‌محور، عاطفه‌محور و رفتار محور تقسیم کرده، بر این اساس رویکردهای تبیین ارزش‌ها، تربیت منش، اخلاق مراقبتی گلیکان و رفتارگرایی اسکینر را به ترتیب جزو رویکردهای باور محور، اراده محور، عاطفه محور و رفتار محور در نظر گرفته‌اند، هر چند در برخی از آنها سایر ساحت‌ها نیز کم و بیش مد نظر است (کریمی، ۱۳۹۴، ۶۳).

در اغلب این رویکردها، بنا به مبانی فلسفی خود، صرفاً بر جنبه‌ای از تربیت اخلاقی یا ساحتی از شخصیت و منش تأکید شده و روش‌های مورد استفاده نیز معطوف به آن ساحت از شخصیت و منش است. در حالی که تربیت اخلاقی فرآیندی است که تمام جنبه‌های شخصیت انسان را دربرگرفته و می‌تواند سرنوشت فرد و اجتماع را تغییر داده، آنها را تحت الشعاع خود قرار دهد (سان‌دیپ^۲، ۲۰۱۵، ۲۲). بنابراین لازمه چنین وجه از تربیت، که بسیاری از اندیشمندان قرن حاضر آن را مهم‌ترین و تنها وجه شایسته تعلیم و تربیت دانسته‌اند (جانسون^۳، ۲۰۱۴، ۴۵)، رویکردی جامع است که در آن همه جنبه‌ها و ساحت‌های شخصیت و منش به میزان کافی مورد توجه قرار گرفته، روش‌هایی مفید و اثربخش نیز در آن ارائه شود. بنابراین مطالعه و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی از این نظر بسیار مهم و ضروری است. در این راستا، برخی از پژوهشگران با مطالعه و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی غرب، به تبیین مواردی از بین آنها پرداخته‌اند که در مقایسه با سایر رقبا از



1. John L. Elias
2. Sandeep
3. Johansson



نقص کمتر و جامعیت بیشتری برخوردار باشند. اگر چه این قبیل پژوهش‌ها فی‌نفسه مفید و سودمندند، لیکن با توجه به تفاوت‌های اساسی میان مبانی ارزش‌شناسی مکتب اسلام با مکاتب فلسفی غرب، ضرورت دارد جامع‌ترین و کم‌نقص‌ترین آنها نیز برای استفاده در جوامع اسلامی، مورد بررسی و نقد از منظر اسلام، با استفاده از منابع و متون معتبر اسلامی قرار گیرد.

رویکرد تربیت منش از جمله رویکردهای تربیت اخلاقی مهم و رایج در غرب است که در برخی از پژوهش‌ها از آن به عنوان رویکردی نسبتاً جامع یاد شده که گستره مفاهیم اخلاقی آن در همه ابعاد و عرصه‌ها، شامل اعمال، رفتار، تعاملات اجتماعی، زندگی شخصی و حتی افکار شخصی امتداد یافته (ای.الرود، ۱۳۸۱، ۸۲)، در مقایسه با سایر رقبا، به لحاظ توجه به ساحت‌های مختلف شخصیت و منش، از جامعیت بیشتر و نقص کمتری برخوردار است (کریمی، ۱۳۹۴، ۶۳). از طرفی، کتاب شریف نهج‌البلاغه نیز از جمله منابع اصیل و غنی از ارزش‌های اسلامی است که ترسیم‌کننده نظامی در تربیت منش و به مثابه رویکردی در تربیت اخلاقی است که همه ابعاد وجودی و ساحت‌های مختلف شخصیت و منش انسان را در برمی‌گیرد (شریفی، ۱۳۸۹، ۷۶). لذا از آن به عنوان مبنایی در این پژوهش برای بررسی و نقد رویکرد فوق استفاده و تلاش شده است به سوالات زیر پاسخ داده شود.

۱- آیا از منظر نهج‌البلاغه، رویکرد تربیت منش، به لحاظ توجه به ساحت‌های مختلف شخصیت و منش، جامعیت لازم را دارد؟ ۲- آیا روش‌های مورد استفاده در رویکرد فوق از منظر نهج‌البلاغه از اثربخشی لازم و نتایج مورد انتظار و پایدار برخوردار است؟ ۳- آیا با سامان‌دهی و نظام‌بخشی به آموزه‌های اخلاقی و ارزشی نهج‌البلاغه می‌توان رویکردی نظام‌دار و جامع در تربیت اخلاقی تدوین کرد؟

۲- پیشینه پژوهش

در باب رویکردهای تربیت اخلاقی غرب و نقد آنها پژوهش‌های بسیاری انجام شده و مقالات متعددی نیز در این زمینه به رشته تحریر درآمده است، لیکن در باره رویکرد تربیت منش پژوهش‌هایی که انجام شده اگرچه شایسته و ارزشمند و با غنای علمی بالاست، ولی بسیار معدود است. در ادامه به برخی از مهم‌ترین آنها، به تناسب میزان ارتباط با موضوع، اشاره می‌شود.

غفاری و باقری (۱۳۸۰)، در پژوهشی با عنوان «تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار» ضمن بررسی جایگاه فضیلت‌گرایی در برابر سایر رویکردهای تربیت اخلاقی به بیان معیارهای تمایز و برتری آن، به‌ویژه منشی بودن آن پرداخته و مهارت‌آموزی، سرمشق‌دهی و حکایات را به عنوان روش‌هایی مقبول در آن برشمرده و استفاده از آن را در کنار سایر رویکردها، برای تدوین یک نظام تربیت اخلاقی برای کشور ما مناسب دانسته‌اند.

حقیقت و مزیدی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر»، چهار رویکرد تبیین ارزش‌ها، تربیت منش، رشد شناختی و رویکرد دینی را مورد مطالعه قرار داده و ضمن تبیین نقاط ضعف هر یک نتیجه گرفته‌اند که چنانچه رویکردی نظام‌دار مبتنی بر آموزه‌های اسلامی تدوین شود فاقد چنین نقاط وضعی خواهد بود.

شریفی (۱۳۸۹) نیز طی پژوهشی تحت عنوان «روش‌های تربیت اخلاقی در نهج البلاغه»، صرفاً به بررسی و تبیین شیوه‌های تربیت اخلاقی از منظر امام علی علیه السلام در نهج البلاغه پرداخته، موعظه و خطابه، حکمت، تربیت عقلانی و تذکر و یادآوری نعمت‌ها را جزو مهم‌ترین آنها برشمرده است. در این پژوهش اشاره‌ای به رویکردهای تربیت اخلاقی غرب و یا نقد آنها صورت نگرفته است. وجدانی و همکاران (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی تحت عنوان «بررسی انتقادی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبایی» سه رویکرد رشدی-شناختی، غمخواری و تربیت منش را مورد مطالعه قرار داده و نتیجه گرفته‌اند که در بین سه رویکرد فوق «رویکرد تربیت منش» از جامعیت بیشتر و از یک حقانیت حداقلی برخوردار است ولی با این وجود آن نیز با اخلاق دینی سازگار نیست و ضمانت اجرایی لازم برای تربیت اخلاقی را نیز ندارد.

کریمی (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی با عنوان «حلقه کندوکاو اخلاقی، رویکردی نوین در تربیت اخلاقی» فلسفه برای کودکان را به مثابه رویکردی نوین در تربیت اخلاقی معرفی کرده و نتیجه گرفته است که این رویکرد در مقایسه با رویکردهای مهم و رایج در غرب، مانند رویکرد شناختی، تبیین ارزش‌ها، سنتی و رفتارگرایی، از جامعیت بیشتر و نقص کمتری به لحاظ توجه به ساحت‌های مختلف شخصیت و منش برخوردار است.



صادق‌زاده قمصری و نوروزی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «حدود استفاده از عادت در تربیت اخلاقی در رویکردهای معاصر منتخب و نقد آنها بر اساس نظریه انسان عامل» به بررسی تطبیقی رویکردهای تربیت منش، شناختی و تبیین ارزش‌ها پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که رویکرد تربیت منش به دلیل تأکید زیاد بر «عادت»، دارای ضعف در مبنای شناختی است. در مقابل، در رویکردهای شناختی و تبیین ارزش‌ها بر بعد شناختی توجه افراطی شده است و بنابراین چنانچه رویکردهای فوق به نظریه انسان عامل نزدیک شده، «عمل عادت» را بر سه مبنای شناختی، انگیزشی و ارادی مورد توجه قرار دهند، می‌توانند در امور تربیتی مورد استفاده قرار گیرند.

هاشم‌زاده (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی کاربست اخلاق فضیلت در تربیت اخلاقی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها» به چالش‌های جدیدی که از سوی طرفداران اخلاق مراقبت و موقعیت‌گرایان در مقابل اخلاق متکی به منش یا فضیلت محور، ایجاد شده اشاره کرده و ضمن بررسی میزان جدی بودن این چالش‌ها به این سوال پاسخ داده‌اند که آیا بر مبنای فهم ارسطویی، ارائه الگویی از یک انسان حکیم می‌تواند هدفی دست‌یافتنی و معقول برای تربیت اخلاقی افراد جامعه باشد و در آن صورت هدف اخلاق فضیلت محور چیست و نتیجه گرفته است چالش‌های مذکور ناشی از بدفهمی ماهیت واقعی فضیلت ارسطویی است و لذا بر مبنای فهم ارسطویی، ساختن شخصیتی «فضیلت‌مند» در تربیت اخلاقی، در مرحله نخست مستلزم ساخت شخصیتی «تربیت‌پذیر» است.

عقیلی و لورایی (۱۴۰۱) نیز طی پژوهشی با عنوان «تبیین تربیت منش ارسطویی با تأکید بر آرای کریستین کریستینسن» ضمن بررسی رویکرد تربیت منش در حوزه اخلاقی، از دیدگاه کریستینسن، به احیا شدن این رویکرد در غرب طی سال‌های اخیر اشاره و بر لزوم توجه جدی به آن توسط اندیشمندان حوزه تربیت اخلاقی تأکید کرده‌اند.

با مروری بر این پژوهش‌ها ملاحظه می‌شود که رویکرد مورد نظر در این مقاله، یعنی رویکرد تربیت منش به‌طور اعم و از منظر نهج‌البلاغه به‌طور اخص، کمتر نقد و بررسی شده است.

۳- تبیین رویکرد تربیت منش

قبل از تبیین این رویکرد، لازم است مقدمه‌ای در باب واژه «منش» که در عنوان آن به‌کار رفته است، مطرح شود. «منش» و «شخصیت» دو واژه‌ای هستند که اگر چه گاهی به‌عنوان



واژه‌هایی مترادف به کار رفته، به جای یکدیگر استعمال می‌شوند، لیکن به لحاظ معنایی یکی نیستند. شخصیت بیشتر جنبه «نمودی» دارد در حالی که مَبِش بیشتر ناظر به خصوصیات واقعی و جنبه «بودی» انسان است (سیاسی، ۱۳۴۲، ۱۱۴). هر چقدر انسان صادق‌تر باشد، این دو جنبه او با یکدیگر انطباق بیشتری دارند. در واقع منش به مجموعه‌ای از خصایص نسبتاً ثابت و مرتبط با عمل انسان، مانند باور، اراده، انگیزه، عواطف و میزان مقاومت در برابر تمایلات و خواسته‌های نامعقول اتلاق می‌شود (وجدانی و همکاران، ۱۳۹۳، ۵۱).

شخصیت و منش انسان دارای ساحت‌های مختلفی، اعم از شناختی، عاطفی، ارادی و عملی است. سه ساحت اول، جزو ساحت درونی بوده و جز خود فرد کسی به آنها واقف نیست و ساحت چهارم جزو ساحت بیرونی و دارای بروز و ظهور خارجی است. هر یک از ساحت‌های فوق از عناصر و مؤلفه‌هایی تشکیل شده‌اند. یقینات، شکیات، ظن‌ها و گمان‌ها، برآوردها، استدلال‌ها و برهان‌ها از مؤلفه‌های تشکیل دهنده ساحت شناختی هستند، عناصر سازنده ساحت ارادی عبارتند از اهداف، مقاصد، آرمان‌ها، مطلوب‌ها و انگیزه‌ها، همچنین دوستی‌ها و دشمنی‌ها، عشق‌ها و نفرت‌ها، دل‌خوشی‌ها و دل‌نگرانی‌ها نیز از عناصر سازنده ساحت عاطفی هستند (ملکیان، ۱۳۹۷، ۵۵).

از نظر تاریخی رویکرد تربیت منش ریشه در عقاید اخلاقی فلاسفه فضیلت‌مدار یونان باستان، به ویژه ارسطو (۳۸۴-۳۲۲ ق م) دارد. در دوران قرون وسطی، برخی از مریبان اسکولاستیک مانند آکویناس^۱ (۱۲۲۴-۱۲۷۴ م)، ارسطو را دوباره کشف کردند و در دوره معاصر نیز مریبان انسان‌گرایی همچون هوچینز^۲، آدلر^۳ و برودی^۴ به اندیشه‌های او روی آورده. فلسفه‌های تربیتی خویش را بر مبنای نظریه رئالیسم وی پایه‌گذاری کردند (گوتک، ۱۳۸۰، ۵۱). هدف ارسطو از تربیت اخلاقی انسان‌ها، فضیلت‌مند ساختن آنها از راه عادت و تمرین بود و غایت آن را نیکبختی می‌دانست. وی مطابق با جهان‌بینی دوگرایی خود، انسان‌ها را موجوداتی انتخاب‌گر با قابلیت انتزاع عقلی و رفتار نمادین توصیف کرده ولی در عین حال آنها را دارای جزء غیرعقلانی می‌داند، یعنی در عین عاقل

1. Thomas Aquinas

2. Robert Hutchins

3. Mortimer Adler

4. Harry Broudy



بودن، عاطفی و ارادی نیز هستند. لذا بر این باور بود که اگر عقل آدمی بر اعمال وی حاکم باشد، عاطفه و اراده را نیز تحت سیطره و فرمان خود درآورده، با پرورش فضیلت در شخصیت اخلاقی خود می‌تواند بین عواطف و امیال توازن برقرار کرده، با اتخاذ تصمیم‌هایی اخلاقی و عمل به آنها سعادت‌مند شود (گوتک، ۱۳۸۰، ۵۱-۵۲). از نظر ارسطو عمل اخلاقی آن عملی است که مطابق با فضیلت باشد و فضایل اخلاقی نیز آن صفات و ویژگی‌هایی هستند که نزد همه انسان‌ها مطلوبند (ای.الرود، ۱۳۸۱، ۸۲).

در اواسط نیمه دوم قرن بیستم میلادی بنیادگرایی همچون بنت^۱، کیلپاتریک^۲، ریان^۳ و وینی^۴ با این اعتقاد که افراد جامعه باید بر اساس یک نظام ارزشی خاص و یک منش ویژه تربیت شوند، رویکرد تربیت منش را پایه‌ریزی و آن را به عنوان جانشینی برای رویکردهای تبیین ارزش‌ها و رشد اخلاقی کلبرگ مطرح کردند (حقیقت، مزیدی، ۱۳۸۷، ۱۱۰). با توجه به گسترش آسیب‌های اجتماعی در عصر حاضر و نقش سازنده‌ای که این رویکرد می‌تواند در ترمیم آنها ایفا نماید، بیش از پیش توجه صاحب‌نظران و متولیان امر تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. از جمله توماس لیکونا^۵، با این اعتقاد که پرورش منش نباید صرفاً به یک سری شعار و آگهی بزرگسالان برای خوب بودن کودکان ختم شود (لیکونا، ۲۰۰۴، ۱۵)، الگویی در سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری و در دو سطح مدرسه و جامعه تدوین کرده است (آرمنند و مهرمحمدی، ۱۳۸۸، ۲۶) در این الگو لیکونا برخی از شیوه‌های سنتی، مانند آموزش فضیلت‌مندی از طریق تأدیب، بیان داستان‌های عبرت‌آموز و ترسیم انسان‌های شایسته را با تکنیک‌ها و روش‌های مدرن ترکیب کرده است.

اندیشمندان و محققان معاصر نظرات و دیدگاه‌های متفاوت و بعضاً متضاد در باره این رویکرد دارند. برخی مانند کریستین کریستینسن، اندیشمند، فیلسوف و مربی ایسلندی، ضمن تأکید بر نقش بی‌بدیل و ممتاز عواطف در کنار فرآیندهای عقلانی این رویکرد در تربیت اخلاقی، خوانشی روان‌شناختی از آن تبیین و ارائه کرده و معتقد است مبنای تربیت اخلاقی در عصر حاضر باید از

-
1. Bennet, W, J.
 2. Kilpatrick, W.
 3. Ryan, Kevin
 4. Wynne, E.
 5. Licona

اخلاق وظیفه‌گرا به اخلاق فضیلت‌محور تغییر یابد و در مقابل افرادی مانند کارول گلیکان، از بنیان‌گذاران اخلاق مراقبت و بل‌نادینگز، از پیشگامان فلسفه اخلاق، با طرح پرسش‌ها و ابهاماتی در باره این رویکرد، چالش‌های جدی در برابر آن ایجاد کرده‌اند، اگرچه برخی از بررسی‌ها نشان داده که منشاء بسیاری از این سوالات و ابهامات برداشت و فهم نادرست از ماهیت منش یا فضائل ارسطویی است (هاشم‌زاده، ۱۳۹۸).

۳-۱- گستره و قلمرو تربیت

مفاهیم اخلاقی و ارزشی در رویکرد تربیت منش تقریباً همه جنبه‌های وجودی و اعمال و رفتار آدمی، از جمله زندگی شخصی، تعاملات اجتماعی و حتی افکار فردی را در بر گرفته (ای.الرود، ۱۳۸۱، ۸۲)، ساحت‌های مختلف شخصیت و منش، اعم از شناختی، ارادی، عاطفی و رفتاری نیز در آن مورد توجه قرار می‌گیرند.

۳-۱-۱- ساحت شناختی

در این رویکرد آشنایی با مفاهیم و اصطلاحات حوزه اخلاق فضیلت، اولین مؤلفه و بخشی از دانشی است که متریبان طی فرآیند تربیت اخلاقی فرا می‌گیرند. دومین مؤلفه‌ای که در این رویکرد به متریبان آموزش داده می‌شود ادراک موقعیت‌های اخلاقی است تا به واسطه آن بتوانند عمل درست را تشخیص دهند. این ادراک در نظریه اخلاقی ارسطو ابعاد گوناگونی دارد. «فرونسیس» واژه‌ای کلیدی در این رابطه است که ارسطو از آن به عنوان حلقه واسط بین فضایل عقلانی و اخلاقی استفاده کرده است و متریبی به کمک آن می‌تواند عمل اخلاقی را تشخیص دهد. استدلال اخلاقی نیز سومین مؤلفه‌ای است که در این فرآیند به متریبان آموزش داده می‌شود تا به کمک آن و با توجه به عناصر موجود در یک موقعیت و بسته به اهمیت هر یک بتوانند نتایج اخلاقی گرفته، تصمیم‌هایی اخلاقی اتخاذ نمایند (عقیلی و لورایی، ۱۴۰۱، ۱۳۳).

۳-۱-۲- ساحت ارادی

ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس بیان می‌کند که اخلاق از جنس مهارت یا تکنیک نیست و تربیت اخلاقی نیز صرفاً مهارت آموزی و آموزش تکنیک نیست. لذا اگر در تربیت اخلاقی اگر کسی تکنیک و یا مهارت لازم برای استدلال اخلاقی را نداشته باشد، سرزنش نمی‌شود ولی ابعاد انگیزشی و ارادی در این فرآیند بسیار مهم است و متریبان باید به گونه‌ای آموزش داده شوند که انگیزه و اراده

لازم را برای اخلاقی شدن داشته و در آینده نیز به آنها پایبند باشند. به اعتقاد وی هدف از تربیت اخلاقی صرفاً شناخت و آگاهی متریبان نسبت به ماهیت فضائل اخلاقی نیست، بلکه هدف اخلاقی شدن و نیل به سعادت آنان است (عقیلی و لورایی، ۱۴۰۱، ۱۳۴). طرفداران رویکرد تربیت منش نیز بر این باورند که عدم موفقیت افراد در انجام اعمال اخلاقی الزاماً ناشی از مسائل شناختی و عدم آگاهی متریبان نسبت به ارزش‌ها و اعمال اخلاقی نیست، بلکه بیشتر ضعف اراده و غلبه وسوسه‌ها و امیال نفسانی باعث عدم توفیق آنان در این زمینه است. به همین دلیل در رویکرد تربیت منش ساحت ارادی شخصیت و منش بیش از سایر ساحت‌ها مورد توجه قرار گرفته، روش‌های مورد استفاده نیز بیشتر در راستای تقویت اراده متریبان است. از اینرو برخی این رویکرد را جزو رویکردهای اراده محور قلمداد کرده‌اند (کریمی، ۱۳۹۴، ۸۳).

۳-۱-۳- ساحت عاطفی

علیرغم نظر برخی از منتقدین، در رویکرد تربیت منش، ساحت عاطفی شخصیت و منش نیز مد نظر است و فضیلت‌مندی بدون توجه به مسائل عاطفی صورت نمی‌گیرد. کریستینسن با توجه به مفاهیمی مانند لذت و درد در کتاب اخلاق ارسطو، ضمن استخراج و تبیین شش مرحله یا سطح از تربیت اخلاقی، به ارتباط و هماهنگی بین امیال، عواطف و خرد در آن اشاره کرده و اظهار می‌دارد مطابق دیدگاه فضیلت، به همان اندازه که ساحت شناختی در تصمیم‌گیری و عمل اخلاقی تأثیر دارد، ساحت عاطفی نیز اثرگذار است و عقل و قلب سهم یکسان و جدی در عمل اخلاقی دارند. لذا فضیلت‌مندی زمانی حادث می‌گردد که یک هارمونی و هماهنگی بین امیال، عواطف و عقل ایجاد شود (کریستینسن، ۲۰۰۷، ۲۳-۱۹).

۳-۱-۴- ساحت عملی

نتیجه فضیلت‌مندی و هارمونی ایجاد شده بین امیال، عواطف و عقل در متریبان، استفاده درست از داده‌های شناختی و عاطفی، در موقعیت‌های مختلف و انجام رفتاری اخلاقی توسط آنان است. بر این اساس، عمل و رفتار اخلاقی که تعیین بیرونی و نمود و بروز تربیت اخلاقی است، بخشی از برنامه‌های رویکرد تربیت منش است و اگر داده‌های معرفتی، عاطفی و انگیزشی متریبان منجر به عمل فضیلت‌مندانه و بروز و ظهور در رفتار آنان نشود، در واقع این فرآیند به‌طور کامل و درست انجام نشده است (عقیلی و لورایی، ۱۴۰۱، ۱۳۶).



۳-۲- روش‌های تربیت

ارسطو عقیده داشت فضیلت اخلاقی بیش از آن که ذاتی باشد از طریق عادت ایجاد می‌شود و لذا عادت‌آموزی، به ویژه در دوران کودکی می‌تواند مایه رشد و تحول اخلاقی در دوره‌های بعد باشد (ارسطو، ۱۳۹۱، ۱۱). بنابراین فرآیند تربیت اخلاقی در این رویکرد از کودکی با عادت، تمرین و تکرار کارهای اخلاقی آغاز می‌شود و در کنار آن ادبیات و هنر نیز به عنوان ابزارهای تربیتی مورد استفاده قرار می‌گیرند (هاشم‌زاده، ۱۳۹۸، ۵۸) بر این اساس عادت، تمرین، تکرار و روش‌های تلقینی، مانند خواندن و گوش دادن به داستان‌های اخلاقی، متون مقدس و تأویل نهادهای دینی از آنها، از جمله مهم‌ترین روش‌های مورد استفاده در این رویکرد است (صادق‌زاده قمصری، نوروزی، ۱۳۹۸، ۱۱۹). به طور کلی، روش‌های مورد استفاده در این رویکرد را می‌توان به سه دسته روش‌های:

۱- مهارت‌آموزی و تمرین عملی فضیلت‌ها، ۲- سرمشق‌دهی و الگو سازی و ۳- نقل حکایت‌ها و داستان‌های عبرت‌آموز تقسیم کرد. مهارت‌آموزی مرحله آغازین نقش تحول اخلاقی است و از آنجا که کردار فضیلت‌مندانه، نیازمند توانایی تصمیم‌گیری و داوری مستقل است، از مثال، نمونه، الگو و سرمشق در آن استفاده می‌شود. همچنین از حکایت‌ها، داستان‌ها و میراث ادبی و فرهنگ بشری، نیز به عنوان ظرفیت و نیروی بالقوه‌ای برای تربیت اخلاقی در این رویکرد استفاده می‌شود (کار و استوتل، ۱۹۹۹، ۲۵۴-۲۵۲).

۴- روش شناسی

پژوهش حاضر از حیث رویکرد کیفی و به لحاظ هدف کاربردی است. در تحقیق کاربردی هدف محقق دستیابی به اصول و قواعدی است که به‌کارگیری آنها در موقعیت‌های واقعی و عملی به بهبود محصول و کارایی روش‌های اجرایی کمک کند (دلاور، ۱۳۹۴، ۸۷). لذا این پژوهش که با هدف دستیابی به اصول و قواعدی جامع در تربیت اخلاقی صورت گرفته است نیز در زمره پژوهش‌های کاربردی به‌شمار می‌رود. روش این پژوهش، تحلیلی-انتقادی و از نوع فرارونده یا استعلایی است. واژه استعلایی با ویژگی‌هایی همچون کلیت و ضرورت ملازم است، زیرا در آنها از شرط‌های لازم برای تحقق یافتن چیزی سخن به میان می‌آید (باقری، ۱۳۸۹، ۱۳۷).

روش تحلیل فرارونده در دو مرحله «توصیف» و «تعیین شرط لازم» انجام می‌شود. در مرحله نخست، پدیده‌ای توصیف می‌گردد که بر حسب تجربه خود آن را امری مسلم در نظر می‌گیریم یا به عبارت دیگر، گزاره توصیفی که در این مرحله مطرح می‌شود گزاره‌ای است که ما در مورد آن یقین



داریم و گویی که امری بدیهی است. در مرحله دوم باید نقطه آغازی وجود داشته باشد تا بر حسب آن و بنابه ضرورت آن، پدیده مورد نظر تحقق یابد. در واقع گام نخست، توصیف امری است که وجود آن برای ما اجتناب ناپذیر است و گام دوم شرط لازم برای قطعی و یقینی بودن پدیده مورد نظر را تعیین می‌نماید. بر این اساس، اعتبار و نتیجه تحلیل وابسته به اعتبار مرحله نخست است و تجربه‌ای که در مرحله نخست یقینی محسوب شده، پشتوانه‌ای برای اعتبار یافته‌های مرحله بعدی یا مراحل بعدی است (کالزک، ۱۹۹۷، ۱۶۶).

روش انتقادی فرارونده نیز شامل چهار مرحله «کشف تضادها و تناقض‌های درگیر با آن»، «مشخص کردن عوامل پنهان»، «نقد ایدئولوژی» و «رفع تناقض‌ها» است. در این روش همانگونه که هابرماس^۱ نیز معتقد است صرفاً نباید جنبه‌های منفی یک پدیده نقد شوند، بلکه باید جنبه‌های مثبت و هنجاری آن نیز در نظر گرفته شوند. در واقع هابرماس ضمن بهره‌گیری از تحلیل فرارونده، دیدگاه «درونی-فرارونده» را اتخاذ می‌کند (باقری، ۱۳۸۹، ۲۴۵).

در این پژوهش، در مرحله توصیف مقوله‌های اولیه به صورت قیاسی از کلام امام علی علیه السلام در نهج البلاغه انتخاب، سپس این مقولات از طریق فرایند کدگذاری از متن استخراج، بررسی و بازخوانی شد. سپس به صورت مداوم در داده‌ها غور شد تا مقوله‌های اصلی و فرعی استنباط شوند. سپس بر اساس آن، پدیده مورد نظر، یعنی رویکرد تربیت منش، تحلیل و نقد شد. جامعه پژوهش کتاب نهج البلاغه، ترجمه‌ها، شروح آن و همچنین مقالات و آثار دیگر در باره نهج البلاغه و رویکرد تربیت منش است.

۵- یافته‌های پژوهش

در این بخش مهم‌ترین آموزه‌های اخلاقی و ارزشی نهج البلاغه به تفکیک ارتباط با هر یک از ساحت‌های چهارگانه شخصیت و منش انتخاب، تبیین و تحلیل شده، سپس بر مبنای آنها رویکرد تربیت منش نقد شده است. همچنین روش‌های تربیت اخلاقی که از فحوای مضامین نهج البلاغه استخراج شده نیز با روش‌های مورد استفاده در رویکرد تربیت منش مقایسه و نقد شده‌اند.

۱-۵- ساحت شناختی

1. Habermas



در فرازهای مختلف نهج البلاغه، همه مؤلفه‌های این ساحت از شخصیت و منش، اعم از یقینیات، شکیات، ظن‌ها و گمان‌ها، برآوردها، استدلال‌ها و برهان‌ها مورد توجه قرار گرفته، در باره هر یک دستورالعمل، توصیه یا تذکراتی خاص داده شده است. در ادامه به تبیین و تحلیل برخی از مهمترین آنها پرداخته می‌شود.

۵-۱-۱- یقینیات

یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین مسائل در باب اخلاقیات از دیدگاه نهج البلاغه، وجود یقین و باور نسبت به مفاهیم و اعمال اخلاقی و ارزشی است. اعمالی مانند تهجد، شب زنده‌داری، نماز شب خواندن و قرائت قرآن، اگر چه اعمالی ارزشمند و از جمله صفات و ویژگی‌های متقین برشمرده شده‌اند؛ «أَمَّا اللَّيْلُ فَصَافُونَ أَقْدَامَهُمْ تَالِينَ لِأَجْرَاءِ الْقُرْآنِ يَرْتَلُونَهُ تَرْتِيلاً يَحَرُّونَ بِهِ أَنْفُسَهُمْ وَ يَسْتَثِيرُونَ بِهِ دَوَاءَ دَائِهِمْ» (خطبه ۱۸۴) پرهیزکاران در شب بر پا ایستاده مشغول نمازند، قرآن را جزء جزء و با تفکر و اندیشه می‌خوانند، با قرآن جان خود را محزون و داروی درد خود را می‌یابند (دستی، ۱۳۸۰) ولی همین اعمال وقتی توسط خوارج انجام می‌شود، چندان واجد ارزش دانسته نشده و در باره آن چنین بیان می‌شود «وَ قَدْ سَمِعَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ رَجُلًا مِنْ الْحُرُورِ يَتَهَجَّدُ وَ يَقْرَأُ فَقَالَ نَوْمٌ عَلَى يَقِينٍ خَيْرٌ مِنْ صَلَاةٍ فِي شَكٍّ» (قصار ۹۷) امام ﷺ صدای یکی از خوارج را شنید که نماز شب می‌خواند و قرآن تلاوت می‌کرد، فرمود: خواب توأم با یقین و ایمان بهتر است از نماز با شك است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵). از فحوای کلام امام می‌توان دریافت که قرآن و نماز شب خوارج به دلیل عدم وجود یقین و باور قلبی نسبت به آنها، چندان واجد ارزش نیست. ابن میثم در این باره می‌فرماید «خواب کسی که به چیزی که شایسته است یقین و آگاهی دارد، بهتر از عبادت کسی است که در مواردی از اصول عبادت، شایسته را از ناشایسته تشخیص نداده و خود را بی‌فایده به زحمت می‌اندازد» (میثم بحرانی، ۱۳۷۴، جلد ۵، ۴۹۰).

همچنین در لابلای سفارش‌های حضرت علی عليه السلام به فرزند گرامی خود امام حسن عليه السلام نیز آمده است؛ «أَخِي قَلْبِكَ بِالْمَوْعِظَةِ وَ أُمَّتُهُ بِالنَّهَادَةِ وَ قَوِّهِ بِالْيَقِينِ» (نامه ۳۱) دلت را به اندرز زنده دار و به پارسایی بمیران و به یقین نیرو بخش (شهیدی، ۱۳۷۸) گویا موعظه و اندرز اگر چه موجب زنده شدن دل می‌شود ولی دوام و پابندی آن نیازمند نیرویی است که با یقین حاصل می‌شود. یا در فراز دیگری که در آن مردم به تقوای الهی دعوت می‌شوند، به تقوای کسی به عنوان الگو اشاره



می‌شود که بر اثر موعظه و اندرز خاشع، فروتن و زاهد شده و آنگاه که یقین حاصل می‌کند، نیکوکاری در او نهادینه و پیشه او می‌شود «فَاتَّقُوا اللَّهَ تَقِيَّةً مِّنْ سَمْعٍ فَخْشَعٍ وَاقْتَرَفَ فَاغْتَرَفَ وَوَجَلَ فَعَمِلَ وَحَادَرَ فَبَادَرَ وَ أَيَّقَنَ فَأَحْسَنَ» (خطبه ۸۳) پس، از خدا چونان کسی پروا کنید که سخن حق را شنید و فروتنی کرد، گناه کرد و اعتراف کرد، ترسید و به اعمال نیکو پرداخت، پرهیز کرد و پیش تاخت، یقین پیدا کرد و نیکوکار شد (دشتی، ۱۳۸۰).

بر این اساس، یقین و باور قلبی متریان نسبت به ارزش‌ها و اعمال اخلاقی لازمه انجام، استمرار، پایبندی و نهادینه شدن آنهاست و چنانچه این پایه سست بنا شود قطعاً پایدار نخواهد بود. لذا توجه به این مهم در فرآیند تربیت اخلاقی امری لازم و ضروری است.

۵-۱-۲- شکیات

شك، آنگاه که گذرگاهی برای حرکت به سوی یقین باشد، امری مقدس است ولی چنانچه موجب شود که ظن و گمان به جای یقین نشیند و یا موجب کشیده شدن افراد به وادی جزم و انکار شود، امری مذموم است (مطهری، ۱۳۷۷، ص: ۷۸-۷۵). در فرازهای مختلفی از نهج البلاغه بر مذمت شك از نوع اخیر تاکید شده است. از جمله در فرازی که عارض شدن شك بر انسان، به مثابه لگدمال شدن او در زیر پای شیطان قلمداد می‌شود «وَمَنْ تَرَدَّدَ فِي الرَّيْبِ وَطِئَتْهُ سَنَابِلُ الشَّيَاطِينِ» (قصار ۳۱) و کسی که در دو دلی حیران و سرگردانی باشد (و خود را به جایگاه امن و آسوده یقین و باور نرساند) سمهای شیاطین او را پایمال نماید (فیض الاسلام، ۱۳۶۸) و در فرازی دیگر نیز هشدار داده می‌شود که مراقب باشید مبدا به چیزی که به آن علم و یقین دارید، شك نموده و موجب تردید و دودلی شما شود؛ «لَا تَجْعَلُوا عِلْمَكُمْ جَهْلًا وَ يَقِينَكُمْ شَكًّا إِذَا عَلِمْتُمْ فَاَعْمَلُوا وَإِذَا تَيْقَنْتُمْ فَأَقْدِمُوا» (قصار ۲۷۴) علم خود را نادانی و یقین خود را شك و تردید مپندارید، پس هر گاه دانستید عمل کنید و چون به یقین رسیدید اقدام کنید (دشتی، ۱۳۸۰).

همان طور که گفته شد پایبندی، التزام و تعصب نسبت به ارزش‌ها و اعمال اخلاقی در گرو معرفت و یقین نسبت به آنهاست. این معرفت و یقین باید به گونه‌ای باشد که از وادی شك و تردید بتوان به سهولت گذر کرد. ظاهراً گریزی هم از ورود به این وادی نیست لیکن با توجه به فحوای کلام امام باید با مراقبت و عالمانه از آن گذر کرد.



۵-۱-۳- ظن و گمان‌ها

قضاوت و داوری بر مبنای ظن و گمان از منظر نهج البلاغه اساساً امری مردود و ناعادلانه است «لَيْسَ مِنَ الْعَدْلِ الْقَضَاءُ عَلَى الثَّقَةِ بِالظَّنِّ» (قصار ۲۲۰)، این راه و رسم دادگری نباشد، که انسان بر پایه ی گمان داوری کند (معادیخواه، ۱۳۷۹)، به ویژه آنکه چنین ظن و گمانی ناروا نیز باشد که در آن صورت نه تنها ناعادلانه که بدون تردید غلبه هوای نفس در آن دخالت دارد و بسیار مذموم است. «لَا تَكُنْ مِمَّنْ ... تَغْلِيهِ نَفْسُهُ عَلَى مَا يُظُنُّ وَلَا يَغْلِيهَا عَلَى مَا يَسْتَيْقِنُ» (قصار ۱۵۰) چونان کسی مباش که ... نفس به نیروی گمان ناروا بر او چیرگی دارد، و او با قدرت یقین بر نفس چیره نمی گردد (دشتی، ۱۳۸۰). بنابراین توصیه می شود که تا وقتی به بدی امری یقین حاصل نکرده‌اید، آن را حمل بر نیکویی کرده، از ظن و گمان ناروا نسبت به آن بپرهیزید «لَا تَظُنَّنَّ بِكَلِمَةٍ خَرَجَتْ مِنْ أَحَدٍ سُوءاً وَ أَنْتَ تَجِدُ لَهَا فِي الْخَيْرِ مُحْتَمَلًا» (قصار ۳۵۲). هر سخنی که از دهان کسی خارج شد تا زمانی که احتمال درستی و نیکی در آن می یابی، آن را حمل بر فساد مکن (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵).

۵-۱-۴- برآوردها

در نهج البلاغه با اشاره به عالی‌ترین مراتب برخی از اعمال و اشیاء، امکان برآوردی صحیح از میزان ارزشمندی آنها فراهم می شود؛ «لَا عِزَّ أَعَزُّ مِنَ التَّقْوَى وَ لَا مَعْقِلَ أَحْسَنُ مِنَ الْوَرَعِ وَ لَا شَفِيعَ أَجْحَ مِنَ التَّوْبَةِ وَ لَا كَثْرَ أَغْنَى مِنَ الْقَنَاعَةِ وَ لَا مَالَ أَذْهَبَ لِلْفَاقَةِ مِنَ الرَّضَى بِالْقَوْتِ» (قصار ۳۷۱) هیچ عزتی گرمی تر از تقوا و هیچ سنگری نیکوتر از پارسایی و هیچ شفاعت کننده‌ای کارسازتر از توبه و هیچ گنجی بی نیاز کننده تر از قناعت و هیچ مالی در فقر زدایی، از بین برنده تر از رضایت دادن به روزی نیست (دشتی، ۱۳۸۰) همچنین در برخی از فرازها به چیزهایی اشاره می شود که باید نزد افراد از بیشترین محبوبیت برخوردار باشند؛ «أَحَبُّ الْأُمُورِ إِلَيْكَ أَوْ سَطُّهَا فِي الْحَقِّ وَ أَعْمُهَا فِي الْعَدْلِ وَ أَجْمَعُهَا لِرَضَى» (نامه ۵۳) می باید که برای تو پسندیده‌ترین کارها همان باشد که در حق میانه‌ترین است، در عدل فراگیرترین و در جلب خشنودی مردم گسترده‌ترین (معادیخواه، ۱۳۷۹) با توجه به اینکه بسیاری از کنش‌ها، گزینش‌ها و اولویت‌های فردی و اجتماعی افراد ناشی از برآورد آنها از میزان ارزشمندی افعال و اشیاء مختلف است لذا برآوردی صحیح در این زمینه طبعاً می تواند موجب کنش‌ها و گزینش‌های بهتر و اساساً رفتاری درخور و شایسته باشد. نهج البلاغه ضمن

اشاره به عالی‌ترین مراتب برخی از این اعمال و اشیا و همچنین پسندیده‌ترین آنها در واقع چنین امکانی را برای متریبان فراهم می‌سازد و بدین ترتیب محتوای ارزشی مناسبی را نیز به آنها ارائه می‌نماید

۵-۱-۵- استدلال‌ها و برهان‌ها

آموزش و انتقال محتوای ارزشی و اخلاقی به متریبان اگر با استدلال و برهان‌های منطقی و درست همراه باشد، طبعاً طبعاً می‌تواند از اثربخشی بیشتری برخوردار باشد و پابندی و تعهد متریبان نیز نسبت به آنها بیشتر خواهد بود. در نهج البلاغه و در لابلای کلام حضرت صراحتاً به این موضوع اشاره شده است که دلالت بر اهمیت و لزوم آشنایی مریبان و متریبان با اصول و قواعد استدلال و برهان در فرآیند تربیت اخلاقی از این منظر است: «قَدْ دَارَسْتُكُمْ الْكِتَابَ وَ فَاتَحْتُكُمْ الْحِجَابَ وَ عَرَفْتُكُمْ مَا أَنْكَرْتُمْ وَ سَوَّغْتُكُمْ مَا مَجَّجْتُمْ» (خطبه ۱۸۰)، کتاب خدا را به شما تعلیم دادم، راه و رسم استدلال را به شما آموختم آنچه را نمی‌شناختید به شما شناساندم و آنچه لقلقه زبانتان بود و از حقیقت آن آگاه نبودید با بیان و توضیح خویش، مفهوم و به ذائقه فکرتان گوارا ساختم (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵). همچنین با اشاره به رسالت پیامبر گرامی اسلام ﷺ و ضرورت استفاده ایشان از دلائل و براهین روشن برای از بین بردن شک و تردید مردم نیز بر همین موضوع دلالت دارد. «أَشْهَدُ أَنَّ مُحَمَّدًا عَبْدُهُ وَ رَسُولُهُ أَرْسَلَهُ بِالَّذِينَ الْمَشْهُورِ وَ الْعَلَمِ الْمَأْثُورِ وَ الْكِتَابِ الْمُسْطُورِ وَ النَّوْرِ السَّاطِعِ وَ الضِّيَاءِ الْأَلَمِ وَ الْأَمْرِ الصَّادِعِ إِزَاحَةً لِلسُّبُهَاتِ وَ اخْتِجَاجاً بِالتَّيِّنَاتِ» (خطبه ۲). شهادت می‌دهم که محمد ﷺ بنده خدا و فرستاده اوست. خداوند او را با دینی آشکار، و نشانه‌ای پایدار و قرآنی نوشته شده و استوار و نوری درخشان و چراغی تابان و فرمانی آشکار فرستاد تا شک و تردیدها را نابود و با دلائل روشن استدلال کند (دشتی، ۱۳۸۰)،

استفاده از این ابزار نه تنها برای انتقال و آموزش مفاهیم ارزشی و اخلاقی توسط مریبان، که برای پذیرش آنها توسط متریبان نیز توصیه شده و تاکید می‌شود اگر محتوایی را از راویان شنیدید، با ادله عقلی آنها را بررسی کرده و از پذیرش آنها به صرف اعتماد به راویان بپرهیزید «اعْقِلُوا الْخَبَرَ إِذَا سَمِعْتُمُوهُ عَقْلَ رِعَايَةٍ» (حکمت ۹۸). وقتی حدیثی شنیدید، نخست آن را به خرد بسپارید و در آن پژوهش کنید، آن گاه بپذیرید و به کار بندید (احمدزاده، ۱۳۷۸). همچنین گوشزد می‌شود که یک



فرد عاقل ابتدا باید دقت نماید که آیا تبعیت از محتوای آموزش برایش سودمند است یا خیر؟ و اگر سودمند نباشد از انجام یا ادامه آن سر باز زند «فَالْتَأْظِرُّ بِالْقَلْبِ الْعَامِلِ بِالْبَصْرِ يَكُونُ مُبْتَدَأُ عَمَلِهِ أَنْ يَعْلَمَ أَعْمَلُهُ عَلَيْهِ أَمْ لَهُ فَإِنْ كَانَ لَهُ مَضَى فِيهِ وَإِنْ كَانَ عَلَيْهِ وَقَفَ عَنْهُ» (خطبه ۱۵۴). بنا بر این آن کس که با چشم عقلش می‌بیند و با بینائی به عمل می‌پردازد باید در آغاز کار توجه کند که (آیا) آن عمل به سود اوست یا به زیانش؟ اگر به سود او است اقدام می‌کند و اگر بر زیانش است از عمل باز می‌ایستد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵).

چنانچه ملاحظه می‌شود ساحت شناختی شخصیت و منش در نهج البلاغه بسیار مورد توجه است و برای تک‌تک عناصر آن دستورالعمل‌ها، توصیه‌ها و تذکراتی خاص ارائه شده است. از این منظر، آغازین مرحله در فرآیند تربیت اخلاقی، استحکام بنای معرفتی متریبان و فراهم آوردن زمینه یقین و باور آنها نسبت به محتوای ارزشی و اخلاقی و رفع ابهامات و شک و تردیدهای آنها در این زمینه با استفاده از ابزار استدلال و برهان است و پذیرش و تبعیت کورکورانه از محتوا جایز شمرده نمی‌شود. همچنین تاکید می‌شود در این راستا نباید صرفاً به راویان محتوا اعتماد کرد، بلکه باید محتوای ارزشی و اخلاقی توسط خود متریبان بررسی و نسبت به درستی آنها اطمینان حاصل نمایند. این درحالی است که در رویکرد تربیت منش با اینکه ساحت شناختی بسیار مورد توجه است و محتوای ارزشی مناسبی نیز در آن ارائه می‌شود، لیکن محتوای آن، که عمدتاً از سوی مراجع اقتدار و تحت تاثیر دیدگاه‌های اجتماعی ارائه می‌شود، به نوعی به متریبان تحمیل شده و فضایل اخلاقی در آن نیز اساساً درست و اخلاقی فرض می‌شود. لذا از متریبان خواسته می‌شود که با تمرین و تکرار این فضایل را در خود ملکه نمایند.

۲-۵- ساحت ارادی

از منظر نهج البلاغه فتح قلعه‌های آرمانی در میدان‌های مسابقه اخلاقی مستلزم عزم و اراده‌ای قوی است و با سستی، شکمبارگی و تبعیت از وسوسه‌ها و تمایلات نفسانی جور در نمی‌آید «وَأَللَّهُ... مُمَهِّلُكُمْ فِي مَضْمَارٍ مَحْدُودٍ لِيَتَنَازَعُوا سَبَقَهُ فَشَدُّوا عُقْدَ الْمَآزِرِ وَإِطْوُوا فُضُولَ الْخَوَاصِرِ لَا تَجْتَمِعُ عَرِيْمَةٌ وَوَلِيْمَةٌ» (خطبه ۲۴۱) خداوند... در میدان فراخ مسابقه مهلتان داده تا برای رسیدن به هدف از یکدیگر پیشی بگیرید. پس کمر را محکم ببندید، و دامن را در هم بپیچید، که آهنگ جدی و رسیدن به ارزش‌های بلند با شکمبارگی و خوشگذرانی جمع نمی‌شود (شیروانی،

(۱۳۸۱) در فراز دیگری که در مقام عظمت و بزرگی خداوند سبحان است نیز تلویحاً به این موضوع اشاره شده است و بیان می‌نماید که اراده متربی در این راه باید چنان قوی و استوار باشد که خلل در آن فقط با خواست خداوند ممکن باشد. «عَرَفْتُ اللَّهَ سُبْحَانَهُ بِمَسْخِ الْعَرَائِمِ وَ حَلِّ الْعُقُودِ وَ تَقْضِ أَلْهِمِ» (قصار ۲۵۰). خدای سبحان را در گسستن اراده‌های پایدار و گشایش گره‌های کور و شکستن همت‌های استوار، شناختم (احمدزاده، ۱۳۷۸).

بنابراین چنانچه ملاحظه می‌شود در رویکرد تربیت اخلاقی مورد نظر نهج البلاغه ساحت ارادی نیز مانند رویکرد تربیت منش مورد توجه قرار گرفته و از اهمیت زیادی نیز برخوردار می‌باشد. با این تفاوت که در رویکرد تربیت منش به ساحت ارادی توجه افراطی شده و به نوعی در کانون توجه قرار دارد، در حالی که در نهج البلاغه همه ساحت‌های شخصیت و منش به میزان کافی و بدون افراط و تفریط مورد توجه قرار گرفته‌اند.

۳-۵- ساحت عاطفی

ساحت عاطفی، دوستی‌ها و دشمنی‌ها، مهربانی‌ها و خشونت‌ها، شادی‌ها و اندوه‌ها، لذت‌ها و الم‌ها و دلخوشی‌ها و دلنگرانی‌ها این ساحت از شخصیت و منش آدمی را شکل می‌دهند. در برخی از رویکردهای تربیت اخلاقی به ویژه در غرب، این ساحت از شخصیت و منش، اساس تربیت اخلاقی را تشکیل داده است، به نحوی که سایر ساحت‌ها تحت الشعاع آن و یا نادیده گرفته شده‌اند. در نهج البلاغه با ظرافت خاصی به این ساحت از شخصیت و منش توجه و در فرازهای مختلفی به آن پرداخته شده است که در ادامه به برخی از مهم‌ترین آنها اشاره می‌شود.

۳-۵-۱- دوستی‌ها، دشمنی‌ها، مهربانی‌ها، خشونت‌ها

در نهج البلاغه شفقت، مهربانی و گذشتن از خطای دیگران، به عنوان یک اصل مهم مطرح است و توصیه می‌شود که حتی اگر دیگران بخل بورزند، دوری گزینند و جدایی در پیش گیرند. تو با گذشت و مهربانی با آنان رفتار کن و در برقراری رابطه و پیوند دوستی با آنان پیش قدم شو؛ «إِحْمِلْ نَفْسَكَ مِنْ أَحْيِكَ عِنْدَ صَرْمِهِ عَلَى الصَّلَاةِ وَ عِنْدَ صُدُودِهِ عَلَى اللَّطْفِ وَ الْمُقَارَبَةِ وَ عِنْدَ جُمُودِهِ عَلَى الْبَدَلِ وَ عِنْدَ تَبَاعُدِهِ عَلَى الدُّنُوقِ وَ عِنْدَ شِدَّتِهِ عَلَى اللَّيْنِ وَ عِنْدَ جُرْمِهِ عَلَى الْعُدْرِ» (نامه ۳۱). چون برادرت از تو جدا گردد، تو پیوند دوستی را برقرار کن، اگر روی برگرداند تو مهربانی کن و چون بخل



ورزد تو بخشنده باش، هنگامی که دوری می‌گزیند تو نزدیک شو و چون سخت می‌گیرد تو آسان گیر و به هنگام گناهش عذر او بپذیر، (دشتی، ۱۳۸۰)

و در فراز دیگری نیز تذکر داده می‌شود که چنانچه نتوانید چنین رابطه عاطفی با دیگران برقرار کنید، بدانید که این موضوع ریشه در نیت زشت و پلید شما دارد « مَا فَرَّقَ بَيْنَكُمْ إِلَّا خُبْتُ السَّرَائِرِ وَ سُوءُ الصَّمَائِرِ فَلَا تَوَازُرُونَ وَ لَا تَتَاصَحُونَ وَ لَا تَبَادُلُونَ وَ لَا تَوَادُّونَ » (خطبه ۱۱۳). چیزی جز درون پلید و نیت زشت، شما را از هم جدا نساخته است نه یکدیگر را یاری می‌دهید، نه خیر خواه یکدیگرید و نه چیزی به یکدیگر می‌بخشید و نه به یکدیگر دوستی می‌کنید (دشتی، ۱۳۸۰). البته تنها عذری که برای این منظور جایز شمرده می‌شود، چنانچه در اوصاف پارسایان ذکر شده، رعایت پاکی، زهد و تقوی است؛ «بُعْدُهُ عَمَّنْ تَبَاعَدَ عَنْهُ زُهْدٌ وَ ذَرَاهَةٌ وَ دُتُوهُ مِمَّنْ دَنَا مِنْهُ لِينٌ وَ رَحْمَةٌ» (خطبه ۱۹۳) اگر از کسی فاصله گیرد، به دلیل زهد و وارستگی است و چون نزدیک شود، به انگیزی ی نرمش و مهرورزی است (معادخواه، ۱۳۷۹).

همچنین در مواجهه و برخورد با زنان نیز توصیه می‌شود که مبدا فراتر از توان و ظرفیت آنان چیزی بر ایشان تحمیل کنید، چرا که ایشان همانند گل بهاری لطیف و ظریف هستند؛ «وَلَا تُمَلِّكِ الْمَرْأَةَ مِنْ أَمْرِهَا مَا جَاوَزَ نَفْسَهَا فَإِنَّ الْمَرْأَةَ رِيحَانَةٌ وَ لَيْسَتْ بِقَهْرْمَانَةٍ وَ لَا تَعْدُ بِكِرَامَتِهَا نَفْسَهَا» (نامه ۳۱). و کاری فراتر از توان زن به عهده او می‌فکن، که زن همچون گل ریحان است، نه دلاور و قهرمان (احمدزاده، ۱۳۷۸).

با این اوصاف، برخورد عاطفی و احساسی از دیدگاه نهج البلاغه دارای حد و مرز است و الزاماً همیشه و همه‌جا به منزله فعل اخلاقی نیست. چنانچه در ادامه فراز قبل و در مواجهه با زنان بیان می‌شود «وَلَا تَعْدُ بِكِرَامَتِهَا نَفْسَهَا» گرامی داشتن او را از حد مگذران. و با آنکه طرد کردن افراد و خشم گرفتن نسبت به آنان صفتی شیطانی شمرده می‌شود؛ «إِحْدَرِ الْغَضَبِ فَإِنَّهُ جُنْدٌ عَظِيمٌ مِنْ جُنُودِ إِبْلِيسَ» (نامه ۶۹) از خشم بیرهیز که لشکر بزرگ شیطان است (دشتی، ۱۳۸۰)، لیکن گاهی طرد کردن و خشم گرفتن نسبت به برخی، از جمله با فاسقان جایز شمرده و توصیه نیز شده است؛ «وَر مَنْ شَنِئَ الْفَاسِقِينَ وَ غَضِبَ إِلَيْهِ غَضِبَ اللَّهُ لَهُ وَ أَرْضَاهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ» (قصار ۳۱). و آن کسی که فاسقان را طرد نماید و برای خدا به خشم آید خدا نیز از او پشتیبانی کند و در روز رستاخیز از او خشنود گردد (دین‌پرور، ۱۳۷۹) و در هر حال رعایت تعادل، میانه‌روی و انصاف در این باره الزامی است؛ «مَنْ

بَالَعِ فِي الْخُصُومَةِ أَثِمَ وَمَنْ قَصَرَ فِيهَا ظَلِمَ وَلَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يَتَّقِيَ اللَّهَ مَنْ خَاصَمَ» (قصار ۲۹۸) کسی که در دشمنی زیاده روی کند گناهکار، و آن کس که در دشمنی کوتاهی کند ستمکار است و هر کس که بی دلیل دشمنی کند نمی تواند با تقوا باشد (دشتی، ۱۳۸۰)

بنابراین ساحت عاطفی در رویکرد تربیت اخلاقی مورد نظر نهج البلاغه مهم و برخوردار از عاطفی و احساسی با دیگران در آن توصیه می شود، ولی با این حال افراط و تفریط در دوستی و مهربانی یا در دشمنی و خشونت با دیگران، به هیچ وجه جایز نبوده و تعادل، میانه روی و انصاف در این باره الزامی است.

۵-۳-۲- شادی ها، اندوه ها، لذت ها، الم ها، دلخوشی ها و دلنگرانی ها

از منظر نهج البلاغه آنچه که شایسته دل خوشی و دل نگرانی است، اموری پایدار، بامعنا و واقعی هستند. لذا تذکر داده می شود که مبدا امور اندک، پوچ و زودگذر دنیا موجب دل خوشی یا دل نگرانی شما شده، شاد یا ناراحتان کند. در مقابل امور اخروی و متاع آخرت که اموری جاودان و واقعی هستند را شایسته چنین دل مشغولی می داند «فَلْيَكُنْ سُرُورَكَ بِمَا نِلْتَ مِنْ آخِرَتِكَ وَ لِيَكُنْ أَسْفُكَ عَلَى مَا فَاتَكَ مِنْهَا وَ مَا نِلْتَ مِنْ دُنْيَاكَ فَلَا تَكْثِرْ بِهِ فَرَحًا وَ مَا فَاتَكَ مِنْهَا فَلَا تَأْسَ عَلَيْهِ جَزَعًا» (نامه ۲۲) پس خوشحالی باید که بر کامیابی از آخرت باشد و اندوهت همه بر از دست دادن نعمتهای اخروی و بدانچه از دنیا دست یافتی غرّه مشو، و نیز به از دست رفته هایت جزع و فرع مکن (دین پرور، ۱۳۷۹) لذا اینکه آدمی برای به دست آوردن متاع پوچ و بی ارزش دنیا شادمان شود و از دست دادن متاع ارزشمند و جاودان آخرت در او کمترین ناراحتی ایجاد ننماید، از موارد شگفتی است که نهج البلاغه متذکر می شود «مَا بَالُكُمْ تَفَرَّحُونَ بِأَلْيَسِيرٍ مِنَ الدُّنْيَا تُدْرِكُونَهُ وَ لَا يَخْرُنُكُمْ الْكَثِيرُ مِنَ الْآخِرَةِ تُحْرَمُونَهُ» (خطبه ۱۱۳). شما را چه شده است که با به دست آوردن متاعی اندک از دنیا شادمان می گردید و از متاع بسیار آخرت که از دست می دهید اندوهناک نمی شوید (دشتی، ۱۳۸۰)

بنابر آنچه گفته شد روشن است که ساحت عاطفی در رویکرد تربیت اخلاقی مورد نظر نهج البلاغه مورد توجه بوده، شفقت، مهربانی و ارتباط عاطفی با دیگران به عنوان یک اصل در آن مطرح است، البته برای چنین ارتباطی حد و مرز وجود دارد و حتی گاهی بنا به موقعیت و شرایط، نیاز به قطع ارتباط با برخی از افراد و طرد آنها است. این در حالی است که در رویکرد تربیت منش با توجه



به معنایی که از فضیلت و فعل اخلاقی می‌شود، طبعاً دشمنی و خشونت با دیگران مطلوب همه نبوده و نمی‌تواند به مثابه فعلی اخلاقی و فضیلت در نظر گرفته شود.

۵-۴- ساحت عملی

توصیف پرهیزکاران، به عنوان نمونه‌های کاملی از انسان‌های اخلاقی و ذکر خصوصیات و ویژگی‌های گفتار و کردار آنان در نهج البلاغه، مبین اهمیت این ساحت از شخصیت و منش در تربیت اخلاقی از این منظر است، ضمن اینکه بدین ترتیب ملاک و معیارهای گفتار و کرداری صحیح و اخلاقی را نیز به دست می‌دهد «فَالْمُتَّقُونَ فِيهَا هُمْ أَهْلُ الْفَضَائِلِ مَنْطِقُهُمُ الصَّوَابُ وَ مَلَبَسُهُمُ الْإِقْتِصَادُ وَ مَشِيئُهُمُ التَّوَاضُعُ غَضُّوا أَبْصَارَهُمْ عَمَّا حَرَّمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ وَ وَقَفُوا أَسْمَاعَهُمْ عَلَى الْعِلْمِ النَّافِعِ لَهُمْ ... بَعِيداً فُحْشُهُ لَنَا قَوْلُهُ غَائِباً مُنْكَرُهُ حَاضِراً مَعْرُوفُهُ» (خطبه ۱۹۳) اهل تقوی برترین و بهترین هستند. گفتارشان درست، شعارشان اعتدال و میانه‌روی، رفتارشان بر پایه تواضع و دیده‌هایشان را بر آنچه خداوند تبارک و تعالی حرام کرده، می‌بندند. گوشه‌هایشان شنوای دانشی است که برایشان سودمند است ... از گفتن ناسزا دور و گفتاری نرم و ملایم دارند، کسی از ایشان کار زشت مشاهده نمی‌کند و کار نیکویشان آشکار است (ارفع، ۱۳۷۹).

به طوری که ملاحظه می‌شود در رویکرد تربیت اخلاقی نهج البلاغه علاوه بر ساحت‌های درونی شخصیت و منش، ساحت بیرونی یا همان ساحت عملی نیز مد نظر است و برای موقعیت‌های مختلف و شرایط گوناگون دستورالعمل‌ها، تذکرات، توصیه‌ها و هشدارهای لازم را ارائه کرده است.

۵-۵- روش‌های تربیت اخلاقی در نهج البلاغه

در نهج البلاغه به روش‌های متعددی برای تربیت اخلاقی اشاره و نیز توصیه شده است که در ادامه به تبیین و تحلیل برخی از مهم‌ترین آنها پرداخته خواهد شد.

۵-۵-۱- روش موعظه

یکی از روش‌های رایج در تربیت اخلاقی موعظه و نصیحت است. در نهج البلاغه نه تنها بر لزوم استفاده از این روش توسط امامان و پیشوایان، به عنوان مریبان بزرگ اخلاق، اشاره شده که در آن تاکید می‌شود آنان فاقد هرگونه مسئولیت دیگری در این زمینه به جز موعظه و نصیحت هستند؛ «إِنَّهُ لَيْسَ عَلَى الْإِمَامِ إِلَّا مَا حُمِّلَ مِنْ أَمْرِ رَبِّهِ الْإِبْلَغُ فِي الْمَوْعِظَةِ وَالْاجْتِهَادُ فِي النَّصِيحَةِ» (خطبه ۱۰۴) بدرستی، بر عهده امام نیست جز آنچه را که پروردگار به او امر فرموده و به عهده‌اش



گذارده است و آن عبارت است از کوتاهی نکردن در موعظه و تلاش در نصیحت خلق (ارفع، ۱۳۷۹) همچنین به متریبان نیز توصیه می‌شود که از نصایح واعظان با عمل، برای پیراستن اخلاق خود از ناپاکی‌ها و زشتی‌ها بهره ببرند. «أَيُّهَا النَّاسُ اسْتَصْبِحُوا مِنْ شُعْلَةٍ مِصْبَاحٍ وَاعْظِمُوا مَتَعِظِي وَامْتَحِنُوا مِنْ صَفْوِ عَيْنٍ قَدْ رُوِّقَتْ مِنَ الْكَدْرِ» (خطبه ۱۰۴) ای مردم! چراغ دل را از نور گفتار گوینده با عمل روشن سازید و ظرف‌های جان را از آب زلال چشمه‌هایی که از آلودگی‌ها پاک است پر نمایید (دشتی، ۱۳۸۰). موعظه و اندرز واعظان با عمل همچون چراغ‌هایی نورانی هستند که در سیر و سلوک اخلاقی انسان‌ها مسیر را روشن ساخته و از بی‌راهه رفتن و انحرافات اخلاقی آنها جلوگیری می‌نماید و همچنان که آب صاف و پاک حیات مادی انسان را تضمین می‌نماید، موعظه و اندرز نیز حیات معنوی و اخلاقی آنان را تداوم می‌بخشد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵).

این روش اگر چه جزو رایج‌ترین روش‌های تربیت اخلاقی و مفید و سودمند نیز هست، لیکن اثربخشی آن تابع شرایط زمانی و مکانی موعظه و همچنین شرایط واعظ، از جمله قائل بودن خود او نسبت به موعظه‌ها و اندرزهایی است که می‌کند. از این رو نیز در فراز اخیر نیز بر این نکته (متعظ و با عمل بودن واعظ) تاکید شده است. این روش ناظر به ساحت‌های مختلف شخصیت و منش، اعم از شناختی، ارادی، عاطفی و رفتاری است.

۵-۲- روش تذکر و یادآوری اهداف غایی خلقت

یکی دیگر از روش‌هایی که در نهج البلاغه برای تربیت اخلاقی توصیه و تاکید شده، تذکر و یادآوری آرمان‌ها و اهداف غایی خلقت و آفرینش است تا بدین ترتیب متریبان اهداف و خواست‌های خود را با آنها همسو ساخته، سعادت‌مند شوند؛ «فَاتَّقُوا اللَّهَ عِبَادَ اللَّهِ جَهَةَ مَا خَلَقَكُمْ لَهُ» (خطبه ۸۲) پس ای بندگان خدا! تقوای الهی داشته باشید و راهی را که برای آن آفریده شده‌اید در پیش گیرید (شیروانی، ۱۳۸۱). این روش ضمن تقویت اراده متریبان می‌تواند موجب ارتقای انگیزه آنان برای انجام افعال اخلاقی، خالص شدن نیت‌ها و پاک کردن آنها از اهداف غیرخدایی باشد «الْخُشُوعُ لِيُوجِبَهُ وَالْإِسْتِكَانَةُ لِأَمْرِهِ وَالْإِسْتِسْلَامُ لِمُطَاعَتِهِ أُمُورًا لَهُ خَاصَّةٌ لَا تَشُوبُهَا مِنْ غَيْرِهَا شَائِبَةٌ» (خطبه ۱۹۲) فروتنی در عبادت، و تسلیم در برابر فرمان خدا، و اطاعت محض فرمانبرداری، با نیت خالص تنها برای خدا صورت پذیرد و اهداف غیر خدایی در آن راه نیابد (دشتی، ۱۳۸۰).



این روش بیشتر معطوف به ساحت ارادی و رفتاری شخصیت و منش است، هر چند ساحت‌های شناختی و عاطفی را نیز تا حدودی دربرمی‌گیرد. به کارگیری این روش در فرآیند تربیت اخلاقی بسیار مفید و اثربخش و می‌تواند موجب هوشیاری و عدم غفلت متریبان از اهداف غایی خلقت، که از مهم‌ترین آنها رسیدن به کمال اخلاقی است، شود. بدین ترتیب انگیزه و اراده آنان را نیز تقویت و از بیراهه رفتن آنان جلوگیری می‌نماید.

۵-۵-۳- روش حکمت

حکمت از نظر برخی مفسران به معنای سخن یا کلام صوابی است که معقول و مبتنی بر دلیل و برهان باشد (شریفی، ۱۳۸۹). در نهج‌البلاغه علاوه بر موعظه، از حکمت به عنوان روشی مفید برای تربیت اخلاقی یاد می‌شود. از جمله در خطبه ۹۵ به مردمی اشاره می‌شود که هوی و هوس بر آنان غالب گشته و تکبر و خودخواهی آنان را فراگرفته و در چنین شرایطی پیامبر گرامی اسلام ﷺ از موعظه و حکمت به عنوان دو روش مفید و مؤثر برای تربیت اخلاقی آنان استفاده می‌نمایند؛ «الْتَّاسُ ضَلَالٌ فِي حَيْرَةٍ وَ خَابُطُونَ فِي فِتْنَةٍ قَدْ اسْتَهْوَتْهُمْ الْأَهْوَاءُ وَ اسْتَرَّتْهُمْ الْكِبْرِيَاءُ وَ اسْتَحَفَّتْهُمْ الْجَاهِلِيَّةُ الْجَهْلَاءُ حَيَارَى فِي زَلْزَالٍ مِنَ الْأَمْرِ وَ بَلَاءٍ مِنَ الْجَهْلِ وَ مَضَى عَلَى الطَّرِيقَةِ فَبَالَغَ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ فِي النَّصِيحَةِ وَ دَعَا إِلَى الْحِكْمَةِ وَ الْمُوعِظَةَ الْحَسَنَةَ» (خطبه ۹۴) مردم در حیرت و گمراهی سرگردان بودند و در فتنه و جهل و فساد غوطه ور هوا و هوسهای سرکش آنها را به سوی خود جذب کرده تکبر و خودخواهی آنها را از جاده حق دور ساخته بود جهل و نادانی آنها را سبک مغز بار آورده و در کارهای خود مضطرب و حیران ساخته و به جهل و نادانی مبتلا گشته بودند در این هنگام پیامبر ﷺ در نصیحت و اندرز آنها کوشش کرد و آنان را براه راست رهنمون شد و به سوی حکمت و دانش و موعظه‌ی نیکو دعوت کرد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵) از فحوای کلام فوق می‌توان دریافت که گاهی موعظه به تنهایی برای تربیت اخلاقی کافی نیست و ضرورت دارد در کنار آن از حکمت نیز استفاده شود. چرا که کلام صوابی که معقول و مبتنی بر دلیل و برهان باشد، طبعاً می‌تواند از اثربخشی و نتیجه بهتری برای تربیت اخلاقی برخوردار باشد. به همین دلیل نیز در فرازی دیگر بر فراگیری حکمت، به عنوان گمشده مؤمن، تاکید می‌شود؛ «الْحِكْمَةُ ضَالَّةُ الْمُؤْمِنِ فَخُذِ الْحِكْمَةَ وَ لَوْ مِنْ أَهْلِ التَّنَاقُ» (حکمت ۷۷) حکمت گمشده مؤمن است. حکمت را فراگیر هر چند از منافقان باشد (شهیدی، ۱۳۷۸).

در اهمیت این روش و اثربخشی و نتایج آن همین بس که فراگیری آن از منافقان، که به شدت مطرود و مورد نکوهش نهج البلاغه هستند، نیز جایز شمرده شده است. این روش بیشتر ناظر به ساحت شناختی شخصیت و منش است،

۵-۵-۴- روش الگوسازی

معرفی اسوه‌های مناسب و الگوسازی از آنها روش دیگری است که در نهج البلاغه برای تربیت اخلاقی متریبان توصیه شده است. از جمله فراهایی که در آنها به فضایل اخلاقی پیامبر گرامی اسلام و اهل بیت ایشان علیهم‌السلام اشاره و بر لزوم تبعیت از گفتار و کردار ایشان، به عنوان الگوهایی مناسب تاکید می‌شود که در بخش قبل به برخی از آنها اشاره شد. ابن میثم در شرح خطبه ۱۵۹ می‌فرماید پیامبر گرامی اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم الگوی نمونه‌ای است برای کسی که از او تأسی کند و انتساب شایسته‌ای است برای کسی که به او منتسب شود (ابن میثم، ۱۳۷۵، ص: ۵۱۲). این روش نیز اگر چه بیشتر ناظر به ساحت رفتاری شخصیت و منش است، لیکن بالتبع دیگر ساحت را نیز دربرمی‌گیرد.

۵-۵-۵- روش ایجاد اطمینان و آرامش فکری

روند آموزش و انتقال محتوای ارزشی و اخلاقی از دیدگاه نهج البلاغه باید به نحوی باشد که متریبان بتوانند با خیالی آسوده و راحت در مورد محتوای مزبور بیندیشند و با اطمینان خاطر و آرامش فکری آنها را پذیرفته، انگیزه و اراده کافی برای انجام آنها داشته باشند چرا که در غیر این صورت نه تنها این اراده و انگیزه در آنان وجود نخواهد داشت که در صورت عمل کردن نیز همچون گام نهادن در تاریکی و پایان آن سرگردانی خواهد بود و همان بهتر که از آن خودداری شود « فَاَنْظُرْ فِيمَا فَسَّرْتُ لَكَ وَ اِنْ لَمْ يَجْتَمِعْ لَكَ مَا تُحِبُّ مِنْ نَفْسِكَ وَ فَرَاغِ نَظْرِكَ وَ فِكْرِكَ فَاعْلَمْ اَنَّكَ اِنَّمَا تَخْبِطُ الْعَشْوَاءَ وَ تَتَوَرَّطُ الظُّلْمَاءَ ... وَ الْاِمْسَاكُ عَنْ ذَلِكَ اَمْتَلُ » (نامه ۳۱) پس اندیشه کن در آنچه که برای تو تفسیر می‌کنم اگر در این راه آنچه را دوست می‌داری فراهم نشد و آسودگی فکر و اندیشه نیافتی، بدان که راهی را که ایمن نیستی می‌پیمایی و در تاریکی ره می‌سپاری ... که در چنین حالتی خودداری بهتر است (دشتی، ۱۳۸۰). نکته قابل توجه اینکه گوینده این کلام امام معصوم و به نوعی در مقام مربی است و علیرغم اطمینان از درستی سخنان خویش، با این وجود چنین روشی را به کار می‌گیرند تا از اثربخشی و نتیجه لازم برخوردار باشد. این روش معطوف به ساحت شناختی، ارادی و رفتاری است



در مجموع می‌توان گفت روش‌های توصیه شده در نهج البلاغه تا حدودی با روش‌های مورد استفاده در رویکرد تربیت منش شباهت دارند، لیکن در نهج البلاغه روش‌های عقلانی و مبتنی بر استدلال و برهان مقدم بر سایر روش‌ها، از جمله ایجاد عادت، تلقین و ملکه سازی فضایل اخلاقی که اساساً تمرینی غیر عقلانی محسوب می‌شود، است در حالی که در رویکرد تربیت منش این موضوع برعکس است. با توجه به روحیه نقاد و پرسشگر نسل جوان امروز روش‌های نهج البلاغه طبعاً می‌تواند موجب اثربخشی بیشتر و نتایج بهتر در تربیت اخلاق باشد. بنابراین رویکرد تربیت منش به لحاظ روش نیز زیر تیغ انتقاد از منظر نهج البلاغه قرار دارد.

۶- جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش را می‌توان به صورت جدول ذیل جمع‌بندی و خلاصه کرد.

شناختی	ساحت	ساحت ارادی	ساحت عاطفی	ساحت عملی
+	+	+	+	+
+	+	+	+	+
<p>در هر دو رویکرد ساحت‌های مختلف شخصیت و منش مورد توجه قرار گرفته و محتوای مناسبی نیز در هر دو آنها ارائه شده است.</p> <p>در هر دو رویکرد بر عقلانیت و فضیلت عقلانی تاکید شده است</p> <p>در هر دو رویکرد روش‌هایی مانند موعظه، خطابه، تلقین، ایجاد عادت و ملکه سازی فضایل، الگو سازی، استفاده از حکایت و داستان‌های عبرت آموزی توصیه شده است.</p>				
<p>به لحاظ مبانی ارزش‌شناسی با یکدیگر متفاوتند.</p> <p>میزان توجه و تاکید به ساحت‌های مختلف در دو رویکرد متفاوت است. در نهج البلاغه همه ساحت‌ها به میزان کافی مورد توجه و تاکید قرار گرفته‌اند ولی در تربیت منش ساحت ارادی در کانون توجه قرار گرفته و به صورت افراطی به آن پرداخته شده و روش‌های مورد استفاده در آن نیز بیشتر معطوف به این ساحت از شخصیت و منش است.</p>				

<p>در نهج البلاغه استفاده از روش‌های عقلانی و مبتنی بر استدلال و برهان مقدم بر روش‌هایی مانند تلقین، ایجاد عادت و ملکه سازی فضایل که اساساً غیرعقلانی محسوب می‌شوند، است ولی در رویکرد منش برعکس است. در تربیت منش ایجاد عادت به نوعی همراه با تحمیل ارزش‌های اخلاقی به متریبان است ولی در نهج البلاغه بیشتر بر بررسی محتوای ارزشی توسط خود متریبان و ایجاد اطمینان و آرامش روانی آنها در فرآیند تربیت اخلاقی تأکید می‌شود</p>	
--	--

با توجه به یافته‌های فوق می‌توان به سوال‌های پژوهش چنین پاسخ داد: ۱- در رویکرد تربیت منش، اگر چه تقریباً همه ساحت‌های شخصیت و منش مورد توجه قرار گرفته، محتوای نسبتاً مناسبی نیز در آن ارائه می‌شود، لیکن از منظر نهج البلاغه هم به لحاظ مبنایی و هم به لحاظ محتوا ندهایی بر آن وارد است، از جمله در معنای فعل اخلاقی و فضیلت. قلمرو انگیزش و اراده در اخلاق و همچنین تفاوت در رفتارهای اخلاقی، با توجه به برداشتی که از فعل اخلاقی و فضیلت می‌شود. ۲- روش‌های مورد استفاده در رویکرد تربیت منش، بعضاً مشابه روش‌های توصیه شده در نهج البلاغه است، لیکن با توجه به تقدم برخی از آنها مانند تلقین، ایجاد عادت و ملکه سازی فضایل، که اساساً روش‌هایی غیرعقلانی محسوب می‌شوند، بر روش‌های مبتنی بر عقلانیت و با استفاده از دلیل و برهان، نمی‌توانند از اثربخشی با نتایج مطلوب و پایدار برخوردار باشد. ۳- با نظام‌بخشی و سامان‌دهی به آموزه‌های اخلاقی و ارزشی نهج البلاغه می‌توان رویکردی جامع و نظام‌مند در تربیت اخلاقی تدوین کرد که در آن علاوه بر توجه به همه ساحت‌های شخصیت و منش، روش‌هایی مؤثر و مفید با نتایج مطلوب و پایدار ارائه شده باشد، البته تدوین چنین رویکردی که کاربردی نیز باشد، نیازمند مطالعه و تحقیقات فراوان و اراده و همت جمعی است. لذا پیشنهاد می‌شود جهت تحقق این امر ضمن بهره‌گیری از نتایج پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، مطالعات مشابهی در باره سایر رویکردهای تربیت اخلاقی غرب از منظر نهج البلاغه صورت پذیرد.



منابع:

۱. احمدزاده، ناصر، ۱۳۸۷ش، *نهج البلاغه*. تهران: انتشارات اشرفی.
۲. ارسطو، ۱۳۸۵ش، *اخلاق نیکوماخس*. ترجمه: محمدحسن لطفی. تهران: طرح نو
۳. ارسطو، ۱۳۹۱ش، *اخلاق نیکوماخس*. جلد اول و دوم. ترجمه: سیدابوالقاسم پورحسینی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۴. ارفع، سیدکاظم، ۱۳۷۹ش، ترجمه: *روان نهج البلاغه*. تهران: انتشارات فیض کاشانی.
۵. باقری، خسرو، ۱۳۸۹ش، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۶. دشتی، محمد، ۱۳۸۰ش، ترجمه: *نهج البلاغه*. قم: انتشارات مؤسسه فرهنگی تحقیقاتی امیرالمؤمنین علیه السلام.
۷. دلاور، علی، ۱۳۹۴ش، *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران، رشد.
۸. دین‌پرور، جمال‌الدین، ۱۳۷۹ش، *نهج البلاغه پارسی*. تهران: بنیاد نهج البلاغه.
۹. شهیدی، سیدجعفر، ۱۳۷۸ش، *نهج البلاغه*. چاپ چهاردهم. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۰. شیروانی، علی، ۱۳۸۱ش، *نهج البلاغه*. تهران: انتشارات اشرفی.
۱۱. عبده، محمد. *شرح نهج البلاغه*. مصر. قاهره: انتشارات مطبع الاستقامه.
۱۲. فیض‌الاسلام اصفهانی، علی‌نقی، ۱۳۶۸ش، ترجمه: و شرح *نهج البلاغه*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات فقیه.
۱۳. گوتک، جرالدا ال، ۱۳۸۰ش، *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه: محمد پاک سرشت. تهران: انتشارات سمت.
۱۴. مطهری، مرتضی، ۱۳۷۷ش، *یادداشت‌های استاد مطهری*. جلد ۶. تهران: انتشارات صدرا.
۱۵. معادیخواه، عبدالمجید، ۱۳۷۹ش، *خورشید بی‌فروغ*. تهران: نشر ذره.
۱۶. مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۵ش، *پیام امام امیرالمؤمنین علیه السلام*. تهران: دارالکتب الإسلامية.



۱۷. ملکیان، مصطفی، ۱۳۹۷ش، *عمر دوباره: درس گفتارهایی در باب اخلاق کاربردی*. تهران: نشر شور.

۱۸. میثم بحرانی، کمال‌الدین، ۱۳۷۴ش، *شرح نهج البلاغه ابن میثم*، ۵، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.

مقالات

۱۹. ای.الرود، فردریک، ۱۳۸۱ش، *فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی*. ترجمه: حسین کارآمد. *مجله معرفت*، (۶۱)، ص: ۷۱-۸۵.

۲۰. آرمند، محمد؛ مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۸ش، *نقد و بررسی الگوی تربیت منش لیکونا بر اساس آراء علامه طباطبایی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال چهارم، (۱۴ و ۱۳)، ص: ۲۵-۶۲.

۲۱. حقیقت، شهربانو؛ مزیدی، محمد، ۱۳۸۷ش، *بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر. فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز*، پیاپی (۲۶)، ص: ۱۰۵-۱۳۴.

۲۲. داوودی، محمد، ۱۳۸۵ش، *رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی. فصلنامه علمی، پژوهشی انجمن معارف اسلامی ایران*، سال دوم، (۲)، ص: ۱۷۵-۱۵۳.

۲۳. سیاسی، علی اکبر، ۱۳۴۲ش، *شخصیت و منش، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران*، سال یازدهم، (۲)، ص: ۱۱۱-۱۲۸.

۲۴. شریفی، عنایت، ۱۳۸۹ش، *روش‌های تربیت اخلاقی در نهج البلاغه. فصلنامه آفاق دین*، سال ۱، (۲)، ص: ۷۵-۹۸.

۲۵. صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ نوروزی، لیلا، ۱۳۹۸ش، *حدود استفاده از عادت در تربیت اخلاقی در رویکردهای معاصر منتخب و نقد آنها بر اساس نظریه انسان عامل. مجله پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی*، سال هشتم (۱۳)، ص: ۱۰۴-۱۴۲.

۲۶. عقیلی، سیدرمضان، لورایی، محمدرضا، ۱۴۰۱ش، *تبیین تربیت منش ارسطویی با تاکید بر آرای کریستین کریستینسن، فصلنامه پژوهش‌های برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، سال دوازدهم، (۱)، ص: ۱۲۱-۱۴۲.



۲۷. غفاری، باقری، ۱۳۸۰ش، *تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار*، دانشکده الهیات مشهد، (۵۳-۵۲)، ص: ۱۵۷-۱۸۴.
۲۸. کریمی، روح‌الله، ۱۳۹۴ش، *حلقه کندوکاو اخلاقی، رویکردی نوین در تربیت اخلاقی. تفکر و کودک*، سال ششم، (۲)، ص: ۹۵۰-۶۱.
۲۹. میرشاه جعفری، ابراهیم؛ کلباسی، افسانه، ۱۳۸۸ش، *دیدگاه برنامه درسی اخلاق‌مدار با تکیه بر پرورش منش. فصلنامه معرفت اخلاقی*، ۱،
۳۰. وجدانی، فاطمه؛ ایمانی‌نائینی، محسن؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا، ۱۳۹۳ش، *بررسی انتقادی سه دیدگاه رایج تربیت اخلاقی بر اساس دیدگاه علامه طباطبائی رحمته‌الله علیه. دو فصلنامه مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی*، ص: ۴۳-۶۵.
۳۱. هاشم‌زاده، سیدعلی اصغر، ۱۳۹۸ش، *بررسی کاربست فضیلت در تربیت اخلاقی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها، فصلنامه علمی-پژوهشی اخلاق پژوهی*، سال دوم (۵)، ص: ۷۵-۴۷.

32. Johansson, E, J, (2014), *Practices for teaching moral values, teaching moral values in the early years: a call for a pedagogy of participation. Education, Citizenship and Social Justice*, 6(2), 109-124.
33. Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham : Ashgate.
34. Lickona, T. (2004). *Character Matters: How to Help Our Children Develop Good Judgment, Integrity, and Other Essential Virtues*. New York : Simon & Schuster.
35. Lickona, Thomas. (1991). *Educating for Character: How our schools can teach Respect and Responsibility*. New York : Bantam Books.
36. Carr, David; Steutel.J. (1999). *Virtue Ethics & Moral Education*. London & New York : Routledge.



37. Sandeep. K (2015). *Moral values education*. IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR-JHSS) Volume 20, Issue 3, Ver. III (Mar. 2015), PP 21-26.
38. Clarke, D.S. (1997). *Philosophy's second revolution: Early and recent analytic philosophy*. Illinois: Open Court. Cook, D (2001). Adorno, ideology critique. *Philosophy and Social Criticism*, 27(1), 1-20.