



Journal of Islamic Education Research

Faculty of Literature and Humanities

Shahid Bahonar University of Kerman

Vol. 9, No. 1, Serial 15, 2023

**Analysis and critique of Dewey's theory of practice and elements of moral education
from the perspective of Allamah Tabatabai ¹**

A. Ghasemi, Ph.D. Department of Education, University of Tarbiat Modares tehran, tehran, Iran.
alibm65@yahoo.com ²

M. Imani, Ph.D. Department of Education, University of Tarbiat Modares Tehran, tehran, Iran.
imanimo2@gmail.com

S. safaee, Department of Education, University of Fars, Fars Iran.
sfayyshr@gmail.com

Abstract: Judging whether moral decisions are rational or not is one of the important concerns of moral philosophy and is one of the most important issues of educational philosophers. John Dewey has been the theorist as one of the most influential twentieth-century educational philosophers in this field. By designing the theory of "dramatic rehearsal," he explains how human reflects on ethical situations, and subsequently outlines his point of view on moral education and the expression of its most important components. In this research, by analytical-critical method, we review and critique Dewey's view from the perspective of Allameh Tabatabai. The results show that Dewey has focused on the natural needs of the practice of acting in the practice of ethics, and has commented on good cause in making decisions about moral action. While Allameh Tabatabai, with the design of the theory of practical credit, has taken into account both natural needs and innate needs in the practice of ethical action, he has also considered the good cause and the current goodness in deciding whether to do moral action. And (in the educational sector), there are three critique of Dewey's view from the perspective of Allameh: 1- Dewey's material and terrestrial view of ethical education 2- ignoring the element of innate as one of the necessary conditions for moral education; and 3. not paying attention to the element of faith as one of the important components of moral education.

Keywords: analysis, critique, moral education, Dewey and Allameh Tabatabai

¹. Received: 1 October 2020 Revised: 22 October 2020 Accepted: 18 May 2022 Published online: 23 September 2023

².Corresponding Author.

مجله پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

دانشگاه شهید باهنر کرمان

سال نهم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۴۰۲

تحلیل و نقد نظریه دیویی در زمینه عمل و عناصر تربیت اخلاقی از نظر علامه طباطبایی (ره)^۱

علی قاسمی، دکترای تخصصی، گروه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس تهران، تهران، ایران.^۲

alibm65@yahoo.com

محسن ایمانی، دکترای تخصصی، گروه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس تهران، تهران، ایران.

imanim2@gmail.com

سحر صفائی، کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه آزاد فارس، فارس، ایران.

sfayyshr@gmail.com

چکیده

قضاوت درباره عقلانی بودن یا نبودن تصمیم‌های اخلاقی، یکی از دغدغه‌های مهم فلسفه اخلاقی و از جمله مهم‌ترین مسائل فیلسوفان تربیتی است. جان دیویی به عنوان یکی از تأثیرگذارترین فیلسوفان تربیتی قرن بیستم، در این زمینه نظریه‌پردازی کرده است. وی با طرح نظریه «تمرین عملی نمایی» به تبیین نحوه تأمل آدمی در موقعیت‌های اخلاقی پرداخته و به تبع آن به تشریح دیدگاه خود درباره عنصرهای تربیت اخلاقی پرداخته است. در این پژوهش با روش تحلیلی - انتقادی به بررسی و نقد دیدگاه دیویی از منظر علامه طباطبایی می‌پردازیم. نتایج نشان می‌دهد که دیویی با طرح نظریه تمرین عملی نمایی، در انجام عمل اخلاقی، به نیازهای طبیعی توجه داشته و در تصمیم‌گیری برای انجام عمل اخلاقی به حسن فعلی نظر کرده است؛ در حالی که علامه طباطبایی با طرح نظریه اعتباریاتی عملی در انجام عمل اخلاقی هم به نیازهای فطری و هم به نیازهای طبیعی توجه کرده و در تصمیم‌گیری درباره انجام عمل اخلاقی نیز هم به حسن فاعلی و هم به حسن فعلی نظر داشته است؛ به تعبیری، تصمیم‌گیری در موقعیت‌های اخلاقی به زعم علامه طباطبایی هم مسبوق به حسن فاعلی و هم مسبوق به حسن فعلی است. (در بخش تربیتی) سه نقد بر دیدگاه دیویی از منظر علامه مطرح است: ۱- نگاه مادی و زمینی دیویی به امر تربیت اخلاقی ۲- نادیده گرفتن عنصر فطرت به عنوان یکی از شروط لازم در تربیت اخلاقی ۳- عدم توجه به عنصر ایمان به عنوان یکی از عنصرهای مهم تربیت اخلاقی.

^۱. تاریخ دریافت: ۱۰ مهر ۱۳۹۹ تاریخ بازنگری: ۱ آبان ۱۳۹۹ تاریخ پذیرش: ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۱ تاریخ انتشار: ۱ مهر ۱۴۰۲

^۲. نویسنده مسئول

واژه‌های کلیدی: تحلیل، نقد، تربیت اخلاقی، دیویی، علامه طباطبایی (ره).

۱- مقدمه

اخلاق و تربیت اخلاقی جزء پیچیده‌ترین سوژه‌های فکری پژوهشگران و اندیشمندان از دیرباز تا به امروز بوده است و کمتر متفکری از کنار آن به سادگی عبور کرده است. با توجه به اهمیت و دشواری آن، دیدگاه‌های بسیار متنوع و گسترده‌ای از سوی متفکران در این زمینه ارائه شده که این امر از جهتی رهگشا (حل پاره‌ای از مسائل) و از جهتی دیگر راهزن (سردرگمی در حل مسائل به دلیل گستردگی دیدگاه‌ها) است. با توجه به این تنوع و گستردگی در این پژوهش به بررسی یکی از جنبه‌های تربیت اخلاقی یعنی نقش تأملات در عمل اخلاقی و نتایج آن در تربیت اخلاقی پرداخته می‌شود.

دیگو گارسیا^۱ (۲۰۰۱) در خصوص تأمل مربوط به اخلاق بیان می‌دارد که دو نوع عقلانیت در موقعیت‌های اخلاقی وجود دارد: نخست «عقلانیت معما محور» و دوم «عقلانیت مسئله محور». در اولی از نظریه تصمیم‌گیری استفاده می‌کنیم و در دومی از تأملات (گارسیا، ۲۰۰۱: ۲۲۴). در این زمینه پاره‌ای از پژوهشگران معتقدند که پرسش از عقلانیت اخلاق، بعد از سقراط نیز تا به امروز ادامه داشته است. قضاوت درباره عقلانی بودن یا نبودن گزینش و توجیه باورها، تبیین و توجیه رفتارهای اخلاقی از جمله موضوعاتی است که در ذیل این عنوان قرار دارد (خزاعی، ۱۳۸۵: ۲۳).

در این زمینه یکی از متفکران تأثیرگذاری که نظریه‌پردازی کرده، جان دیویی^۲ است. وی در زمینه تأملات مربوط به اخلاق از مفاهیمی چون تجربه، کمال‌یافتگی، تصور، تخیل و مانند این‌ها استفاده می‌کند و از نظریه «تمرین عملی نمایشی»^۳ برای تشریح دیدگاه خود در این زمینه بهره جسته است. وی معتقد است که هر تجربه‌ای واجد داستانی برای نقل کردن است. هر تجربه با طرح خودش، آغاز و حرکتش به سمت پایان، واجد حرکت و جنبش موزون خاص خودش است؛ در واقع هر تجربه‌ای با کیفیت غیر تکرارپذیرش در سرتاسر زندگی نمود دارد (کمپل، ۱۹۹۵: ۳۵) هر تجربه‌ای توسط تأملات، حمایت و از طریق هنر، سودمندی یا زیبایی آن درک می‌شود (مک‌درموت، ۱۹۸۱: ۱۶).

علامه طباطبایی، فیلسوف بزرگ مسلمان معاصر نیز به طور مفصلی به بررسی تأملات و نحوی اعمال انسان پرداخته و با طرح ابتکاری «نظریه ادراکات اعتباری عملی» به جایگاه عواطف و احساسات آدمی را در ظهور و بروز اعمال توجه کرده است (وجدانی، ۱۳۹۲: ۸). از سوی دیگر، اراده را از علم متمایز و از حاکمیت قطعی علم خارج نموده است؛ آنجا که ایمان را دارای اجزای معرفتی و ارادی دانسته و یقین قطعی را برای ایمان و عمل، لازم اما

1- Diego Garcia

2- John Dewey

3- Dramatic Rehearsal

(به دلیل فقدان ترجمه این اصطلاح، به جای واژه Rehearsal از تمرین عملی و به جای واژه Dramatic از نمایشی استفاده شده است).

ناکافی تلقی نموده و بیان کرده است که یقین قطعی در صورت ضعف اراده (عدم پذیرش و تسلیم نفس) با انکار و گمراهی منافاتی ندارد.

با این اوصاف در این مقاله، سعی شده است به بررسی و نقد تطبیقی بین دو متفکر هم در زمینه توصیفی (نظریه اعتباریات) علامه طباطبایی در برابر نظریه «تمرین عملی نمایشی» دیویی (در زمینه عنصرهای اساسی تربیت اخلاقی پرداخته شود؛ بدین ترتیب در بخش اول به تشریح دیدگاه دیویی و علامه طباطبایی در زمینه تأملات مربوط به عمل اخلاقی (بخش توصیفی) می‌پردازیم و در بخش دوم (تربیتی) به بررسی عنصرهای اساسی تربیت اخلاقی از منظر این دو متفکر مبادرت می‌ورزیم و در بخش پایانی به نقد نظریه دیویی در زمینه عمل اخلاقی و عنصرهای اساسی تربیت اخلاقی مترتب بر آن از منظر علامه طباطبایی می‌پردازیم.

۲- بحث

۲-۱- دیدگاه دیویی در زمینه عمل و تأمل اخلاقی (نظریه تمرین عملی نمایشی)

دیویی در کتاب چگونه فکر می‌کنیم^۱، بر این باور است که تأمل حالت غیرمستقیمی از عمل است: تأملات نوعی از «تمرین عملی نمایشی» است، در این خصوص، صرفاً پیشنهادی وجود دارد مبنی بر این که بدون شک تأمل را با محیط سازگار کنیم. با این حال، زمانی که متغیرهای گوناگونی با یکدیگر به کشمکش می‌پردازند، همان زمانی که ما پیامد مناسب اعمال را پیش‌بینی می‌کنیم، تنش یا تأخیرهای رفتاری باعث متوقف شدن تصمیم‌گیری می‌شوند. در این مسیر، سختی‌ها قابل پیش‌بینی‌اند. عملی که به‌طور آشکار انجام شده، غیرقابل بازگشت است و پیامدش ممکن است مناسب نباشد. دیویی این مطلب را به‌طور مفصلی درباره «تمرین عملی نمایشی» بیان می‌کند؛ ولی عملی که در تصور آدمی رخ می‌دهد، نهایی یا غیر قابل بازگشت نیست، این عمل قابل ارزیابی است (دیویی، ۱۹۰۹: ۳۵).

تمرین عملی تصویری، همان‌طور که «الکساندر»^۲ شرح می‌دهد، یک اکتشاف خلاقانه‌ای از ساختارهایی است که از تجربه‌های گذشته به‌منظور هدایت و تفسیر موقعیت حال به‌دست آمده است. «تمرین عملی تصویری» واجد جنبه نمایشی است، به دلیل این که ما دارای عقلانیتی هستیم که صرفاً در بافت وسیع‌تری از فرایند زندگی ایجاد شده است. درک و فهم یک داستان یا واقعه، متضمن فهم جنبه نمایشی درباره شرایط محیط جمعی در خصوص دیگران است. مفهوم «نمایشی» و «تمرین عملی» هر دو به‌طور معنادار و ابزاری ارزشمند هستند. کاربرد قواعد جهان‌شمول در موارد خاص یا محاسبه شبه ریاضی و سایل برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین شده ممکن است نقش چشمگیری در «تمرین عملی نمایشی» نداشته باشد (الکساندر، ۱۹۸۷: ۴۶).

می‌توان فرایند تأملات نمایشی یا داستان‌های ساختارمندی که از شکل هر تجربه پیروی می‌کنند و رو به سوی کمال دارند، این‌گونه توصیف کرد: این فرایند نقطه آغازین، میانی و پایانی دارد؛ همان‌طور که «سفر» از نقطه‌ای شروع می‌شود و در مسیری امتداد پیدا می‌کند و سرانجام به نقطه پایانی می‌رسد. هر مرحله‌ای به‌طور کیفی جدا از یکدیگر است، ولی از کل فرایند منقطع نمی‌شود؛ همان‌گونه که حوادث در مسیر کمال حادث می‌شوند (نوسبام،

¹ - How We Think

² - Alexander

۱۹۹۰:۱۳۳). زندگی را می‌توان با مسافری مقایسه کرد که رو به جلو حرکت می‌کند. نقطه شروع عمل آدمی برای دیویی حالت فعال مربوط به عادات ایستایی است که در مسیر سازگاری نسبی با محیط اتفاق می‌افتد. این کیفیت متمایز، موقعیتی را در نظر می‌گیرد که در آن هویت خاصی به‌عنوان تجربه فردی در نظر گرفته می‌شود. میانه مسیر با توجه به عادات نامتعادل، ناهماهنگ و غیر مطابق با محیط مشخص می‌شود که در واقع رقابتی است که در برابر عادت و خواسته ایجاد شده است. این موقعیت آشفته به‌طور اساسی به‌عنوان حالت تأملی در نظر گرفته می‌شود که باعث «تحریک تمرین عملی» می‌گردد، پایان و مقصد این سفر نیز به‌عنوان حالتی از عمل اکتشافی و احساس ایستایی در نظر گرفته می‌شود که مسئله را حل کرده و یا به راه حل آن نزدیک شده‌اید (فسمایر، ۲۰۰۳: ۱۲۲). این مرحله با سازگاری نسبی و به‌هم پیوستگی مجدد امیال مشخص می‌گردد.

اهداف و محصولات عمل اخلاقی مربوط به یک «تمرین عملی» مانند تعویض لباس برای اجرای نمایش از پیش آماده نیست؛ همان‌طور که این‌گونه اهداف در بسیاری از قانون‌های اخلاقی وجود دارد. مراحل اخلاقی موردنظر دیویی تا اندازه‌ای غیرمعمول است و شامل صحنه‌هایی است که در آن فرد به‌طور فعالی با دیگران و با محیط مخاطره‌آمیزش درگیر است. این بازیگری به‌صورت فی‌البداهه است و در واقع، دارای پایانی گشوده و باز است. این درام تجربی است و از پیش نوشته نشده است (گوینلاک، ۱۹۷۲: ۲۵). تأمل، امری اجتماعی است، نه تنها در صحنه‌ای که با پیامدهای اعمالمان در اجتماع مواجه می‌شویم؛ بلکه در صحنه‌ای که مکالمه با دیگران معانی جدیدی برای تفکر فراهم می‌کند.

۲-۱-۱- تربیت اخلاقی از منظر دیویی

به اعتقاد دیویی برای این که بتوانیم شخصیت اخلاقی کودکان را سازمان‌دهی و کنترل کنیم، باید آن را با توجه به دو جهت کلی هدایت کنیم: اول جهت عقلانی و سپس جهت زیبایی‌شناختی. در جهت عقلانی باید در کودکان توانایی و قدرت قضاوت و داوری درست را ایجاد کنیم. برای پرورش قوه حکم و قضاوت باید مواد تحصیلی را با فواید عملی آن‌ها مربوط ساخت. زمانی قوه حکم و قضاوت کودک پرورش خواهد یافت که لاینقطع به کار افتد و تمرین نماید (دیویی، ۱۳۳۳: ۳۲). واقعیت این است که آگاهی از هدف‌ها و تحقق آن نمی‌تواند صرفاً به جنبه عقلانی محدود شود و می‌تواند فراتر از آن نیز مطرح شود. حتی بین قدرت قضاوت و قدرت اجرای آن تفاوت است. ممکن است فردی قدرت قضاوت را در خود داشته باشد؛ اما هنوز نتواند بر اساس قضاوت خود عمل کند. در این حالت، این فرد از یک طرف نیاز به این دارد که موانع از سر راه قضاوت عملی او برداشته شود و از طرفی دیگر به پاسخی ظریف در برخورد با مسائل فوق نیازمند است که آن عکس‌العمل زیبایی‌شناختی اوست؛ زیرا قضاوت کردن، خود بدون برخورداری از این پاسخ ظریف غیرممکن است. به هر حال، قدرت افراد جدا از جنبه‌های عقلانی، باید بر اساس جنبه زیبایی‌شناختی نیز مورد توجه قرار گیرد. علت این که بین شخصیت‌های افراد تفاوت بسیاری را مشاهده می‌کنیم، این است که پاسخ‌های ظریف عاطفی افراد نسبت به امور فرق می‌کند (دیویی، ۱۳۴۱: ۲۶۱).

جنبه زیبایی‌شناختی رفتار از دو جهت قابل بررسی است: ۱- تولید و خلق رفتار (اجرای هنرمندانه) ۲- فعالیت

تحلیل و نقد نظریه دیویی در زمینه عمل و عناصر تربیت اخلاقی از نظر علامه طباطبایی (ره)

زیباشناختی که به عمل فهم و لذت مربوط است. بر این اساس، دیویی معتقد است که تجربه اخلاقی شامل هر دوی این بخش‌ها به صورت همزمان است و در واقع تجربه اخلاقی، تجربه‌ای هنری-زیبایی‌شناختی است.

۲-۱-۱-۱-۱- عناصرهای اساسی تربیت اخلاقی

نتیجه و کاربرد نظریه «تمرین عملی نمایشی» همراه با عنصرهایش در تعلیم و تربیت و به‌ویژه در تربیت اخلاقی بسیار مؤثر است. این کاربرد در چهار جنبه و عنصر نمود می‌یابد: ۱- حساسیت ۲- همدلی ۳- ادراک و ۴- عمل اخلاقی.

۱- حساسیت

حساسیت^۱ دربردارنده مفاهیم ویژه‌ای در تربیت است. حساسیت، عادت اخلاقی تعیین‌کننده‌ای است که با آن، دانش‌آموزان پاسخگوی نیازهای دیگران هستند. حساسیت منجر به تقسیم احساسات و نیازهای افراد با یکدیگر می‌شود که از طریق مشاهده، دیالوگ و تصویر ذهنی صورت می‌گیرد و این امر اخلاقی با تجربه بی‌واسطه دریافت می‌شود. بدین طریق سناریوهای واقعی ضروری برای درک اخلاقی و تصور اخلاقی کامل می‌گردد و در کوتاه مدت شالوده احساسی جهت پیوند گروهی تشکیل می‌شود. حساسیت به معنای ایجاد تعادل هنرمندانه بین دو حالت افراط و تفریط احساس است که می‌خواهد عاملان اخلاقی دارای ذهنی باز و دریافت‌کننده اطلاعات باشند و هم چنین تصویر بزرگی از جامعه و معانی زندگی در ذهن داشته باشند (انصاری و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۰). حساسیت مستلزم این است که افراد به انتخاب راهی دست زنند و اطلاعاتی را انتخاب کنند که مطابق چارچوب‌های از پیش تعیین شده نباشند. هم‌الگوگیری و هم‌متراکم‌سازی، دشمنان حساسیت‌اند.

۲- همدلی

هدف اصلی تجربه زیبایی‌شناسی، بالا بردن درک زیباشناختی انسان است که منجر به ایجاد تعامل همدلانه بین آن‌ها می‌شود. همدلی^۲ فرد را برای همکاری با دیگران در مشکلات جامعه آماده می‌سازد. طبق نظر «هافمن^۳»، عامل برجسته و عمده در رشد اخلاقی، احساس همدلی است که یک انگیزه مثبت و منبع اصلی رفتار اخلاقی است. «هافمن» (۲۰۰۰) درک زیبایی‌شناسی را منوط به درک موقعیت دیگران می‌داند تا شناخت ذهن آنان (هافمن، ۲۰۰۰: ۲۵). دیویی در مورد نقش همدلی در تربیت اخلاقی چنین بیان می‌کند: این همدلی، حالتی عاطفی است که فراتر از خود فرد انجام می‌پذیرد و دامنه‌اش را تا آنجا توسعه می‌دهد که در نهایت به همگان نزدیک می‌شود. این همدلی است که پیامد کار را از تحلیل رفتن در محاسبات صرف درامان نگه می‌دارد. ایضاً علائق دیگران و تشویق به این که علائق دیگران با علائق خودمان ارزش برابر دارند و این که خودمان را به جای دیگری قرار دهیم، اینکه چیزها را از دیدگاه اهداف و ارزش‌های دیگران مشاهده کنیم و این که ادعاها و مطالبات خودمان را بالاتر از دیگران ندانیم، همگی روشی مطمئن برای دستیابی عینی به دانش اخلاقی است (شاتو، ۱۳۸۰: ۷۴). دیویی همدلی آگاهانه را خصیصه‌ای صرفاً درجه یک و اعلی در رشد عمومی اخلاق معرفی می‌کند. خودآگاهی کیفی منجر به ایجاد

1. Sensitiveness

2 - Empathy

3 - Hoffman

نگرش همدلانه در افراد می‌شود. از نظر وی همدلی قالب روح‌بخش قضاوت اخلاقی است (دیویی، ۱۳۸۲: ۸۲). همدلی به‌عنوان ورود به موقعیت‌های دیگران از طریق تخیل و تصور به حساب می‌آید.

۳- ادراک اخلاقی

ادراک اخلاقی^۱ ظرفیت درک شرایطی خاص و منحصر به فرد شخصی است. این امر به‌ویژه زمانی مهم است که ما نیاز به درک وضعیت تغییرپذیر، نامشخص و یا مبهم داریم که در آن دست یافتن به قوانین و معیارهای روشنی برای انتخاب درست اخلاقی به‌سختی قابل تعیین است؛ به‌علاوه، ادراک اخلاقی به ما اجازه می‌دهد که صرفاً به زمان حال دانش‌آموزان نظر نداشته باشیم؛ بلکه با دیدی وسیع به آینده دانش‌آموزان و موقعیت‌های نامشخص اخلاقی پیش روی آن‌ها نظر بیفکنیم (کیم، ۲۰۰۹: ۷۰).

ادراک و ارتباط همدلانه با دیگران به احساسات و تخیل، بستگی دارد. ادراک اخلاقی با شناخت و پاسخ متفکرانه به نیازها، خواسته‌ها، باورها، ارزش‌ها و رفتار دیگران مرتبط است؛ در واقع ادراک در موقعیت‌های اخلاقی می‌تواند تبدیل به یک پیشگویی منحصر به فرد شود (روزنتال و روبین، ۲۰۱۰: ۸۲)؛ بنابراین، معلم باید تلاش کند تا به دانش‌آموزان کمک کند که به درک عمیق‌تری از خود، جهان پیرامون خود و فرصت‌های ممکن موجود در جامعه نائل شوند. بررسی فرصت‌های ممکن در موقعیت اخلاقی بسیار دشوار است و دانش‌آموزان در این بررسی نیاز دارند که از تخیل خود مدد بگیرند، در این مورد، تخیل بزرگ‌ترین ابزار مناسب و مهم‌ترین مؤلفه در هنر پیشگویی است.

۴- عمل اخلاقی

چگونه می‌توانیم میل به خوبی را در دانش‌آموزان پرورش دهیم؟ پاسخ این پرسش را می‌توان در دیدگاه دیویی در خصوص یگانگی بدن و ذهن یافت. برای دیویی عنصر دائمی باارزش در نظریه تربیتی‌اش در تأکید ضمنی بر اهمیت پاسخ مستقیم است. یک فرد باید احساس کیفیت اعمال را همان‌گونه به دست آورد که احساس کیفیت اشیا را از طریق لامسه به دست می‌آورد (دیویی، ۱۹۰۹: ۲۸۳). دیویی در این بخش به چگونگی کارکردهای مؤثر در تربیت اخلاقی اشاره می‌کند و این کارکردها تا زمانی که در عمل اخلاقی^۲ احساس و درک نشوند، به خوبی محقق نمی‌شوند. برای دیویی در تمام پژوهش‌ها نه فقط در پژوهش‌های اخلاقی شروع و پایان اعمال با یک نوع شهود عاطفی - که شامل احساس متمایز برای کیفیت موقعیت‌ها است - به پایان می‌رسد (کیم، ۲۰۰۷: ۷۱).

دانش‌آموزان در موقعیت‌های اخلاقی نیاز به دانش یا فهم دارند که صرفاً از طریق یادگیری قواعد و قوانین اخلاقی به دست نیامده است؛ بلکه از طریق ادراک نسبت به سوژه‌های آشنا به دست می‌آید، این سوژه می‌تواند هم از طریق اشیا موجود در طبیعت و هم از طریق ویژگی‌های موجود در جامعه انسانی به دست آید.

۲-۲- دیدگاه علامه طباطبایی درباره نقش ادراکات اعتباری در عمل ارادی

^۱ - Moral Perception

^۲ - Moral Action

به اعتقاد علامه ادراکات حقیقی (نظیر جهان بینی، انسان شناسی، شناخت خواص مواد و قوانین طبیعت و معرفت نسبت به پیامدهای اعمال) هرگز نمی توانند فعلی را به وجود بیاورند؛ گرچه چارچوب و ساختار ذهنی انسان را می سازند و زمینه را برای سامان دهی سیستم نیازها، ترجیحات و اولویت های عملی انسان فراهم می کنند؛ اما آن علمی که مستقیماً و بلا واسطه وسیله استکمال فعلی انسان است، علم اعتباری است. انسان تنها از طریق این علم در لحظه عمل، کمال خود را تمیز می دهد و به عملی ترغیب می شود که از طریق آن به کمال مطلوب نائل شود (علامه طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۱: ۲۲۷-۲۲۶) پس از اعتبار و جوب (و حسن) اراده انجام فعل از نفس نشئت گرفته و نیروی محرکه را به فعالیت وامی دارد.

توضیح بیشتر آن که وقتی انسان با یک نیاز (عقلی، شهوی یا غضبی) مواجه می شود. قوای فعاله، انسان را به انجام فعل مناسب و برآوردن آن نیاز (استکمال) برمی انگیزند (همان، ج ۲: ۱۸۵)؛ اما قوای فعاله چگونه این کار را انجام می دهند؟

قوای فعاله احساساتی (حب و بغض) در انسان ایجاد می کنند تا انسان انجام دادن افعال قوای خود را دوست بدارد و بخواهد و حوادث و وارداتی را که با قوای او ناجورند، دشمن دانسته و نخواهد و یا افعال مقابل آن ها را دوست بدارد و بخواهد (همان، ج ۲: ۱۷۵). این چنین است که تمام امور زندگی و فعالیت های انسان با این دو صفت حب و بعض اداره می شود (همان، ج ۹: ۱۵۶). به عنوان مثال، زمانی که انسان احساس گرسنگی (نیاز) می کند، به یاد سیری می افتد و نسبت ضرورت (حسن) را میان خود و میان صورت احساسی سیری یا لذت و حال ملایمی که در سیری داشت، می گذارد و صورت احساسی درونی خود را می خواهد و مراحل زیر را طی می کند:

۱- باید این خواسته خود را به وجود بیاورم.

۲- سپس این نسبت ضرورت (حسن) را میان خود و فعل برقرار می کند.

۳- باید این فعل را انجام دهم.

اعتبار و جوب یا حسن بر فعل بدین معناست که این فعل ملایم، موافق و به اقتضای قوه فعاله است، انسان را به کمالی (شهوی، یا غضبی یا عقلی) می رساند و به مصلحت (خیالی یا واقعی) اوست (همان، ج ۲: ۲۱۰)؛ یعنی تصدیق به فایده.

پس اعتباریات عملی مولود یا طفیلی احساساتی هستند که متناسب با قوای فعاله می باشند و بعد از تولید، به نوبه خود همان احساساتی را تهییج و تیزتر نموده، موقعیت دوست داشتنی شی یا فعل محبوب را در دل تحکیم می کنند (همان، ج ۲: ۱۴۴). خلاصه آنکه اعتباریات عملی برای تهییج و تحریک بیشتر انسان برای انجام عمل هستند.

در مورد اعتبار حسن و قبح، علامه طباطبایی به دو نوع حسن اعتقاد دارند: اول، حسنی که صفت فعل است (حسن فعلی) و دوم، حسنی که صفت لازم و غیر متخلف فعل صادر است، چون وجوب عام (حسن فاعلی). (طباطبایی، ۱۳۷۲: ۲۰۴). زندگی آدمی از گذشته ای دور با این اعتباریات آمیخته بوده و دانشی مترکم شده از نسل های قبل همراه با تغییرات، به نسل های بعد منتقل شده است. این همان فی نفسه بودن حسن یا وجود فعل اعتباری است که یک منشأ اعتبارساز با کمک عقل از رابطه بین اعتباری سازی به لحاظ ماهیت با اعتبار و جوب عام کرده

است.

اگر بخواهیم به این بحث، روشنی ببخشیم، طرح مثالی ما را به این مقصود می‌رساند. فرض کنید که فردی در معرض یک موقعیت اخلاقی است؛ یعنی می‌خواهد تصمیم بگیرد که به نیازمندی کمک نماید. از دو منظر می‌توان به این وضعیت نگریست. یکی از منظر ناظر (عام) و دیگری از منظر فاعل. ناظر عام نماینده دستگاه اعتبارسازی جامعه است و فاعل فردی است که با تصمیم‌گیری مواجه است (حسنی، ۱۳۸۵: ۱۱۷). فرد در درون خود تصمیم می‌گیرد و اراده می‌کند که به آن نیازمند کمک کند. انجام این فعل از ناحیه فاعلی مستلزم اعتبار و جوب است که به اعتقاد علامه هیچ فعلی از این وجود مستغنی نخواهد بود؛ به عبارت دیگر، صدور فعل قبل از این وجوب، حالت امکانی داشته است؛ اما با وجود این اعتباری به سر حد تحقق می‌رسد. این باید شخصی و عام است و اگر هم به آن نیازمند یاری نرساند، تحقق نیافتن فعل، هم خود مستلزم یک نباید است؛ یعنی عدم وجوب است. اما همین فعل از منظر ناظر خارجی، به عنوان یک فعل فی‌نفسه مورد ملاحظه قرار می‌گیرد؛ یعنی بی‌ملاحظه وجوب فاعلی یا حسن فاعلی. اگرچه این داوری هم مبتنی بر یک اعتبار است؛ اما از موضع جایگاه دیگر؛ بنابراین کمک کردن به نیازمند، اعتباری فی‌نفسه حسن است و این حسن به سبب رابطه فعل با سعادت اجتماعی اعتبار شده است. اما از منظر فاعلی به سبب تلائم با ویژگی‌های روحی فرد اعتبار می‌شود و یا برعکس. به نظر می‌رسد حسن فعلی ناشی از نظام اعتباری اجتماع و مشترک بین انسان‌هاست که در جریان هم‌نوایی و همبستگی اجتماعی اعتبار می‌شود. به هر حال، نقطه اولیه حرکت اعتبار حسن فعلی، همان حسن فاعلی است که در جریان حیات اجتماعی به صورت مشترک و بین‌الذهانی به حسن فعلی تبدیل می‌شود.

۲-۱- تراحم نیازها و یک انتخاب اساسی

تمام اعمال انسان از یکی از سه قوه شهوت، غضب یا عقل نشئت می‌گیرند (همان، ج ۱: ۴۷۷). به بیان علامه، انسان در هر عملی که انجام می‌دهد، لذتی (مادی و جسمی یا فکری) را در نظر می‌گیرد و لذا لذت‌ها هستند که عمل و متعلقات عمل را در نظر او زینت می‌دهند (همان، ج ۱۴: ۱۶۸)؛ اما مسئله اینجاست که دنیا دار تراحم هاست. انسان در بسیاری از مواقع، در موقعیتی قرار می‌گیرد که انجام یک فعل برای یکی از مراتب وجودی او کمال محسوب می‌شود و در عین حال او را کمال مرتبه‌ای دیگر بازمی‌دارد. پس بحث بر سر آن است که انسان به رغم تمام دانسته‌های نظری خود راجع به سعادت حقیقی و پیامدهای اعمال، اکنون در لحظه علم می‌خواهد به لذت آنی (رفع الم حاضر) دست یابد، یا ترجیح می‌دهد که از آن چشم‌پوشد و به لذتی پایدارتر و بهتر، ولی دیررس نائل شود. به نظر می‌رسد که در اینجا نوعی انتخابگری وجود دارد؛ چه اگر غیر از این بود، مسئولیت، جزا و پاداش و ندامت به خاطر پیروی از هوای نفس معنایی نداشت. به هر حال، انسان هر یک از دو نیاز و لذت را که برگزیند، در واقع به آن نیاز توجه کرده و رفع آن را در اولویت قرار می‌دهد و چشم خود را بر نیاز (گزینه) رقیب می‌بندد. سپس با وساطت اعتبار عملی، فعل مناسب را بر خود واجب نموده و «شوق مؤکد» نسبت به این فعل ایجاد می‌شود و این فعل را اراده کرده، انجام می‌دهد (وجدانی، ۱۳۹۲: ۷).

توجه انتخابی به یک نیاز، باعث حب کمال (علاقه به ارضای آن) و حب فعل مقتضی آن می‌شود. لذا بسته به انواع نیاز و انواع کمال، محبت نیز می‌تواند طبیعی، خیالی و موهوم و یا عقلی باشد (طباطبایی، جلد ۱: ۶۲۰). به هر حال وجود عنصر انتخابگری باعث می‌شود که مبادی معرفتی و احساسی عمل را دارای مقدمات اختیاری بدانیم. معرفت نیز گرچه همیشه امری ارادی نیست، اما مقدمات آن اختیاری است؛ یعنی انسان می‌تواند به صورت اختیاری، به علم خود التفات یا بی‌توجهی کند. به همین نسبت، تفکر و اندیشیدن نیز در حوزه افعال اختیاری به مفهوم وسیع آن قرار دارد و لذا جزء افعال ارزشی شمرده شده، مورد مدح و ذم قرار می‌گیرد. علامه طباطبایی در مقاله ادراکات اعتباری می‌فرماید: انسان می‌تواند یا می‌شود که یک اندیشه ویژه را به واسطه پیدایش عواملی از مغز خود بیرون براند (گرچه نمی‌تواند که اصلاً اندیشه‌ای نکند). پس انصراف از معرفت اولیه، تغییر احساسات و اعتبار سازی را می‌توان دارای مقدماتی اختیاری دانست (طباطبایی، به نقل وجدانی، ۱۳۹۱: ۵۸).

۲-۲-۲- تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی

علامه طباطبایی اگرچه خود در عمل فردی اخلاقی بود و رفتار و گفتارش حاکی از تربیت اخلاقی سطح بالایی بود، اما در باب تربیت اخلاقی به طور مستقیم نکته‌ای را ذکر نکرده است؛ اما با توجه به نظر ایشان در باب تربیت که آن را دانش عملی می‌داند (حسنی، ۱۳۸۵: ۵) و با توجه به تعریف علم اخلاق، تربیت اخلاقی از نظر ایشان را می‌توان این گونه تعریف کرد:

برانگیختن و فراهم ساختن و به کار بستن سازوکارهای تربیتی در جهت شناختن و پرورش قوای نفسانی انسانی و بازداشتن آن‌ها از حد افراط و تفریط که منشأ رذایل است و زمینه‌سازی جهت ایجاد و نگرش و روی آوردن به اخلاق حسنه و تقلید و تکرار آن تا سعادت و کمال انسان تضمین نماید (بهشتی، ۱۳۸۱: ۱۸).

۲-۲-۲-۱- عنصرهای اساسی تربیت اخلاقی

نتیجه و کاربرد نظریه اعتباریات علامه در تعلیم و تربیت و به ویژه در تربیت اخلاقی بسیار مؤثر است. این کاربرد در شش جنبه آشکار می‌یابد: ۱- فطرت ۲- معرفت ۳- عواطف ۴- عمل اخلاقی ۵- اراده و ۶- ایمان.

۱- فطرت

فطرت نقطه کانون و زیربنای ساختمان اخلاق را تشکیل می‌دهد. وجود فطرت اخلاقی در انسان بدین معناست که ذات انسان در برابر خوبی‌ها و بدی‌ها، در برابر ظلم و عدل و در برابر حق و باطل خنثی نیست؛ بلکه نوع بشر به گونه‌ای آفریده شده است که عقاید حق و اعمال صالح را که به کمال و سعادت حقیقی او منتهی شود، می‌شناسد و به سوی حق و عدل و زیبایی گرایش درونی دارد. البته فطرت از نوع بالقوگی و استعداد است و نیاز به مراقبت و شکوفایی دارد که این امر به بهترین وجهی توسط دین و هدایت تشریحی به انجام می‌رسد و اصولاً، هدف از تشریح دین همین است. یعنی اگر این سلامت فطری که انسان در دوره کودکی دارد، مراقبت و محافظت بشود. در مراحل بعدی این فطرت شکوفا می‌شود؛ بدین صورت که فرد اعتدال در تعقل می‌یابد، شناخت‌ها و گرایش‌ها اخلاقی بالقوه، در او فعلیت می‌یابد و همین امر او را به کسب فضایل اخلاقی موفق می‌دارد (طباطبایی، به نقل وجدانی،

۱۳۹۱: ۴۲)؛ بنابراین، اخلاق را پایگاهی درونی در انسان دارد و تربیت اخلاقی دانش آموزان متکی بر همین آمادگی فطری است.

۲- معرفت

معرفت مقدمه ضروری هر عمل اختیاری است. انسان موجودی علمی است و همه اعمال ارادی او مبتنی بر نوعی ادراک و آگاهی است. اراده نیز با آنکه آخرین حلقه علت تامه و تعیین کننده نهایی عمل اخلاقی است؛ اما مسبوق به علم است و متعلق اراده باید برای فاعل معلوم باشد (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۲: ۱۶۱). به دیگر سخن، انسان تنها آن کاری را اراده می کند که کمال خود تشخیص دهد (همان، ج ۱: ۴۷۰)؛ بنابراین، بخشی از رشد اخلاقی، رشد معرفت اخلاقی است. معرفت اخلاقی، منجر به بازشناسی و تفکیک اولیه اعمال مختلف و پیامدهای آنها می شود و خود، دست کم مشتمل بر موارد زیر خواهد بود: معرفت نسبت به مبانی هستی شناختی و انسان شناختی، شناخت فضایل و رذایل، معرفت چرایی ها (فلسفه اخلاق وزی)، معرفت به چگونگی ها (شناخت روش های تہذیب نفس از رذایل و آراستن نفس به فضایل) و استدلال و قضاوت اخلاقی؛ اما باید توجه داشت که علم و معرفت به عنوان یکی از شروط لازم تربیت اخلاقی و به تنهایی برای عمل اخلاقی کافی نیست.

۳- عواطف

شناخت و معرفت، پیش روی انسان را روشن می کند؛ اما به تنهایی نمی تواند محرک انسان برای عمل باشد. این وظیفه بیشتر به عهده دستگاه عواطف و هیجانات انسان است. تأثیر عواطف و احساسات به قدری مهم است که حتی ممکن است اثر معرفت عقلانی را خنثی کند. به دیگر سخن، وقتی انسان محبت شدیدی نسبت به چیزی داشته باشد، چشم و گوش خود را بر روی هشدارهای عقلی می بندد و آنها را نادیده می گیرد (همان، ج ۴: ۳۸۰). زمانی که دل انسان مشحون از حب دنیا باشد، به دریافت های عقلی خود کمتر توجه می کند، اراده او به سمت خواسته های دنیایی متمایل می شود و لذت و کمال شهوی یا غضبی را برمی گزیند. به بیان علامه، محبت می تواند از قسم خیالی (موهوم) و عقلی باشد (همان، ج ۱: ۶۲۰)؛ یعنی گاهی چیزی را دوست داریم که خیال می کنیم ما را سعادت مند می سازد، در حالی که برای سعادت واقعی ما مضر است (محبت خیالی و موهوم)، گاهی هم چیزی را دوست داریم که حقیقتاً موجب سعادت ماست (محبت عقلی). نتیجه این که برای انجام عمل نیک، لازم است عاطفه با معرفت عقلی همخوان باشد. به دلیل نقش به سزای عواطف در تحریک اراده و عمل آدمی، علامه معتقدند که تمام فعالیت های انسان با دو صفت حب و بغض اداره می شود (همان، ج ۹: ۱۵۶). با این حال، این بدان معنا نیست که انسان، محکوم قطعی عواطف و هیجانات خود است.

۴- عمل اخلاقی

غالباً نظر بر این است که دو عامل هدفمندی و ارادی بودن عمل انسانی را از سایر رفتارهای انسانی متمایز می سازد. به گفته راغب، عمل هر فعل و کاری (صالح و ناصالح) است که با قصد، از جاندار سر بزند (راغب اصفهانی، به نقل وجدانی، ۱۳۹۱: ۸۰) و در معنی، اخص از فعل است؛ زیرا فعل ناظر بر تأثیری است که از موجودی سر می زند، خواه مبتنی بر علم و قصد باشد یا نباشد و خواه ناشی از انسانی باشد یا حیوان و یا جماد؛ اما

عمل در مورد انسان به کار می‌رود (همان: ۷۵). به اعتقاد علامه طباطبایی علم مجموعه‌ای از حرکات و سکنااتی است که انسان باشعور و اراده برای رسیدن به یکی از مقاصد خود، روی ماده انجام می‌دهد. طبعاً هر عملی مرکب از صدها و هزارها حرکت بوده و یک واحد حقیقی نیست؛ ولی نظر به یکی بودن مقصد، صفت وحدت به این حرکات و سکناات مختلفه داده و او را بارنگ یگانگی رنگین می‌کنیم (علامه طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۱: ۱۰۸) در این تعریف به سه عامل شعور، هدفمندی و اراده تأکید شده است. در نتیجه، عمل اخلاقی و مداومت بر آن مرکز ثقل برنامه تربیت اخلاقی مورد نظر علامه است؛ زیرا علم صالح اولاً، باعث پیدایش علم و هم‌چنین، ریشه‌دار شدن آن در نفس و خلوص آن از جهل و شک و تردید می‌گردد (علامه طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۱۰۰) به گونه‌ای که معرفت تام و کامل جز از راه علم به دست نمی‌آید (همان، ج ۶: ۲۸۲). ثانیاً، علم، ایمان انسان را ارتقا می‌بخشد؛ ثالثاً، مداومت بر عمل، حالت ملکه و خلق مناسب را در نفس ایجاد نموده، اراده را تقویت می‌نماید و شاید به دلیل همین ثمرات است که علامه تنها راه وصول به سعادت را نه صرفاً «حکمت و عقل» (نظر یا عملی)؛ بلکه همان «ایمان به خدا» و «عمل صالح» می‌داند.

۵- اراده

اراده، آخرین حلقه از علت تامه است؛ یعنی، آنچه مستقیماً با عمل آدمی در ارتباط است، اراده اوست. فلاسفه قبلی از جمله ملاصدرا اراده را به علم بازمی‌گرداندند؛ اما علامه طریق دیگری در پیش گرفت و بیان کرد که گرچه انسان افعال اختیاری‌اش را از روی علم به مصلحت فعل و اراده انجام می‌دهد، اما اراده یک کیف نفسانی غیر از علم است (همان، ج ۳: ۳۳۱). نتیجه آن که علم و اراده گرچه مصداقاً عین هم هستند، اما مفهوماً غیر از یکدیگرند. علم صرفاً یک نوع اقتضا برای عمل محسوب می‌شود؛ نه علت تامه و جزء اخیر علت تامه. اراده آدمی است که به فعل او تعیین می‌بخشد.

نکته مهم این است که اراده صرفاً تابع معرفت عقلی نیست. به بیان علامه طباطبایی، انسان ممکن است از علم خود پیروی کند و یا به جهت پیروی از هوا و هوس، تمایلات نفسانی محرک او به سوی عمل خلاف شود و اراده از آن‌ها منبعث گردد (طباطبایی، نقل از: رخشاد، ۱۳۸۸: ۳۳۰). انسان عموماً، در برخورد با موقعیت‌های گوناگون پیوسته در حال کشمکش است تا میان ارضای خواسته عقلی (که لذت دیررس اما پایدارتر را نصیب انسان می‌کند) و ارضای شهوت و غضب (که لذت فوری و ملموس را در پی دارد) انتخاب کند و این انتخاب، ارادی و اختیاری است. هر طرف را که انتخاب کند، اعتبار و جوب و حسن بر آن می‌کند و آن را به انجام می‌رساند. حاصل آن که گرچه انجام یا ترک فعلی، مستقیماً حاصل اعتبار سازی انسان (اعتبار حسن و قبح فعل در مقام صدور از فاعل) است، خود این اعتبار سازی، به یک انتخاب اساسی و ارادی برمی‌گردد.

۶- ایمان

تاکنون به نقش مؤلفه‌های علم، عواطف، عمل و اراده بر عملکرد اخلاقی انسان اشاره شد. اکنون نوبت به مؤلفه ایمان می‌رسد؛ مؤلفه‌ای که علامه آن را قوی‌ترین مانع از انحرافات اخلاقی (همان، ج ۶: ۲۹۰) و ضامن اخلاق‌ورزی می‌داند (همان، ج ۱۲: ۴۰۲). از دیدگاه علامه طبع استخدام گری انسان و سرکشی قوای شهوی و

غضبى او مانع از اين مى‌شوند که انسان به مدد فطرت و عقل و حتى قوانين کنترل‌کننده اجتماعى بتواند شهوت و غضب خود را مهار نموده، در شرايط بحراني به اخلاقيات پاييند بماند (همان، ج ۴: ۴۹۵). تنها عاملی که می‌تواند در سخت‌ترین شرايط، اخلاق را تضمین کند، ايمان به خداست.

ايمان نیز صرف ادراک نیست؛ بلکه پذیرش مخصوصی از ناحیه نفس است، نسبت به آنچه انسان درک کرده است؛ پذیرشی که باعث شود نفس و جوارح آدمی در برابر آن ادراک و آثاری که اقتضا دارد، تسلیم شود (همان، ج ۱۱: ۴۸۴)؛ يعنى ايمان علاوه بر جزء معرفتى، دارای جزء ارادى نیز هست. ايمان در رشد اخلاق يك عنصر کلیدی است که به‌نوبه خود، مؤلفه‌های پیش‌گفته را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

به‌علاوه، ايمان با ملکات اخلاقى نیز ارتباط پیدا می‌کند. در اثر ايمان، ترک گناه و مداومت بر طاعات، حالتی روحی به نام ملکه تقوا در نفس به وجود می‌آید که جامع تمام ملکات اخلاقى است. ايمان ملازم با تقواست و تقوا هم التزام عملی می‌آورد (همان: ۲۱۲ - ۲۱۳). پس هر چه درجه ايمان بالاتر برود، انسان تقواى بیشتری خواهد داشت. با اين توضیح، ايمان مؤلفه مهمی برای اخلاق‌ورزی است و مؤلفه‌های معرفت، عواطف، اراده و ملکات را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ بنابراین، رشد ايمان نیز جایگاه مهمی در رشد اخلاقى خواهد داشت.

۲-۳- نقد دیدگاه تأملات مربوط به عمل اخلاقى جان دیویى از منظر علامه طباطبایى (بخش

توصیفی)

با توجه به اینکه اخلاق امری پیشادینى و انسانی است به نظر می‌رسد می‌توان به تحلیل و بررسی مقابله‌ای دو دیدگاه (دیدگاه دیویى و علامه طباطبایى) در زمینه عمل اخلاقى پرداخت. در غیر این صورت بررسی و تحلیل این دو دیدگاه امری غیر ممکن به نظر می‌رسید. شباهت‌ها و همانندى‌هایی بین این دو دیدگاه در تشریح فرایند عمل اخلاقى وجود دارد. مثلاً، هر دو دیدگاه منشأ و منبع رفتار را نیاز و امیال طبیعى می‌دانند، هم‌چنین معتقدند که قبل از انجام عمل، انسان در ذهن خود به بررسی پیامد و دشواری عمل می‌پردازد؛ با این حال اختلافاتی نیز وجود دارد که به بررسی آنها می‌پردازیم.

جان دیویى در بررسی عمل و تأمل اخلاقى، عمدتاً به نقش قوه خیال و تخیل پرداخته است و فرایند تأمل ذهنی عمل اخلاقى را معادل با تمرین عملی نمایشی در نظر گرفته است که در این فرایند تصورات نقش اصلی را بر عهده‌دارند. به‌زعم دیویى انسان از طریق تصورات (همدلی و برداشت خلاقانه از امکانات موقعیت) قبل از انجام عمل به بررسی پیامد عمل در ذهن خود می‌پردازد و پس از طی مراحل (استعاره سَفَر) به انجام عمل می‌پردازد که این امر با تکیه بر تجربه گذشته خویش و با مدد جستن از تصورات امکان‌پذیر است. در واقع دیویى معتقد است که انسان قبل از انجام عمل، دستورالعملی برای انجام آن در دست ندارد؛ بلکه امکانات موقعیت و دانش (تجربه) گذشته فرد است که منجر به رفتار فرد در موقعیت اخلاقى می‌گردد. به همین منظور، فرد در انجام عمل اخلاقى مانند بازیگرى در صحنه نمایش است که فی‌البداهه و صرفاً با تکیه بر تجربیات پیشین خود در روی صحنه و با توجه به اتفاقات غیرمنتظره به بازیگرى می‌پردازد.

تحلیل و نقد نظریه دیویی در زمینه عمل و عناصر تربیت اخلاقی از نظر علامه طباطبایی (ره)

پس می توان به طور خلاصه بیان کرد که دیدگاه دیویی در زمینه عمل و تأمل اخلاقی، عمدتاً بر نقش تصورات و تجربیات گذشته بنیان نهاده شده است؛ با این حال، علامه طباطبایی از زاویه دیگری به بررسی عمل و تأمل اخلاقی پرداخته است. علامه درباره عمل اخلاقی، از نظریه ادراکات اعتباری بهره برده است. در این نظریه، آدمی پس از احساس نیاز از طریق تصور فعل در ذهن خود به بررسی پیامد و دشواری آن می پردازد و اگر به این نتیجه رسید که فعل مورد نظر دارای فایده و مصلحت (تصدیق به فایده) کافی است، بدان شوق پیدا می کند و آن را انجام می دهد. در واقع انسان تنها از طریق این علم (علم اعتباری) در لحظه عمل کمال خود را تمییز می دهد و به عملی ترغیب می شود که از طریق آن به کمال مطلوب نائل شود. پس از اعتبار وجود (و حسن) اراده انجام فعل از نفس نشئت می گیرد و نیروی محرکه را به فعالیت وامی دارد. در طی این فرایند قبل از اعتبار وجود (حسن یا قبح) قوه فعال احساسات (حب و بغض) را در انسان ایجاد می کند تا انسان انجام دادن افعال خود را دوست بدارد و اعتبار و جوب (با توجه به حسن فعلی و فاعلی) به نوبه خود باعث تهییج احساسات (حب و بغض) می گردد؛ پس اعتباریاتی عملی مولود یا طفیل احساساتی هستند که متناسب با قوای فعاله می باشند و بعد از تولید، به نوبه خود همان احساسات را تهییج و تیزتر نموده و موقعیت دوست داشتنی شی یا فعل محبوب را در دل تحکیم می کنند. پس می توان به طور خلاصه این گونه بیان کرد که دیدگاه علامه طباطبایی درباره تأملات مربوط به عمل اخلاقی با در نظر گرفتن نقش تصورات عمدتاً بر نقش عقل و اعتبار سازی تأکید دارد.

علامه معتقد است که تصور و خیال تنها باعث هویدا شدن شکلی از عمل اخلاقی پیش از انجام آن است و این عقل آدمی است که با داشتن این تصویر به بررسی موقعیت می پردازد و اگر تشخیص دهد که انجام فعل، برای آدمی فایده و مصلحت (تصدیق به فایده) دارد و انجام فعل در راستای کمال مطلوب است، نیروی محرکه را به فعالیت وامی دارد. در واقع در فرایند انجام عمل اخلاقی نیاز و غرایز طبیعی و فطری از یک سو و برآوردن این نیاز از سوی دیگر، مانند جریان چرخه متقابل است و مهم ترین عامل در این چرخه (به زعم علامه طباطبایی) نقش عقل در بررسی موقعیت است که به بررسی پیامد عمل، دشواری عمل، کمال مطلوب و مانند این ها قبل از انجام عمل می پردازد.

به طور خلاصه، نکته مثبت نظریه دیویی در بررسی تأمل مربوط به عمل اخلاقی، اهمیت دادن به نقش تصورات و برجسته سازی قوه خیال است که در این فرایند آدمی به مدد قوه خیال به تصویرسازی موقعیت پیش رو در ذهن خود پرداخته و از این طریق امکان تصمیم گیری درست را فراهم می کند.

می توان نقد دیدگاه دیویی در تحلیل عمل اخلاقی را در دو قسمت بیان کرد:

۱- نقد اول: مربوط به منشا و منبع رفتار است. دیویی در این قسمت، بر این باور است که خواسته ها و نیازهای طبیعی آدمی منشا رفتار اوست و نیازهای فطری و الهی جایگاه خاصی در دیدگاه دیویی در تحلیل رفتار اخلاقی ندارد؛ در حالی که علامه طباطبایی در کنار نیازهای طبیعی به نیازهای فطری نیز توجه داشته و معتقد است که منشأ رفتار آدمی از یک سو نیازهای فطری و از سوی دیگر نیازهای طبیعی است و این دو در کنار هم منشأ رفتار آدمی هستند.

۲- نقد دوم: مربوط به تحلیل موقعیت‌های عمل اخلاقی است. به نظر می‌رسد دیویی در این قسمت، در بررسی و تحلیل موقعیت عمل اخلاقی به حسن فعلی (نتایج عمل) نظر داشته است و کمتر به حسن فاعلی (نیت عمل) به توصیفی که بیان کردیم، توجه کرده است (همان‌طور که قبلاً آوردیم، دیویی، عامل اخلاقی را مانند بازیگری در نظر می‌گیرد که از پیش، نمایشنامه‌ای در دست ندارد؛ بلکه صرفاً با تکیه بر دانش و تجربه گذشته و بررسی نتایج عمل اخلاقی متناسب با موقعیت دست به عمل می‌زند)؛ در حالی که علامه طباطبایی در تحلیل عمل اخلاقی هم به حسن فاعلی (نیت الهی) و هم به حسن فعلی نظر دارد و معتقد است که در موقعیت‌های اخلاقی، انسان برای تصمیم‌گیری بهتر هم باید به حسن فاعلی و هم به حسن فعلی توجه کند. به تعبیری، تصمیم‌گیری آدمی در موقعیت‌های اخلاقی هم مسبوق به حسن فاعلی و هم مسبوق به حسن فعلی است.

۲-۳-۱- بررسی و نقد دیدگاه دیویی در باب مؤلفه‌های اساسی تربیت اخلاقی از منظر علامه

طباطبایی

با توجه به وجود شباهت‌هایی در مبانی اخلاق، شباهت‌هایی نیز در مؤلفه‌های اساسی تربیت اخلاقی بین این دو دیدگاه وجود دارد: هر دو متفکر در تربیت اخلاقی به پرورش فهم و عمل اخلاقی تأکید کرده‌اند و معتقدند که پرورش معرفت (ادراک) اخلاقی (جنبه ذهنی) در جریان تربیت اخلاقی لازمه عمل اخلاقی شایسته است و بر این باورند که وجود معرفت اخلاقی (جنبه ذهنی) در تشخیص حسن و قبح اعمال اخلاقی لازم است و هم‌چنین علاوه بر پرورش جنبه ذهنی بر پرورش جنبه عینی (عمل اخلاقی) رفتار اخلاقی تأکید کرده‌اند. علاوه بر این به پرورش احساسات و عواطف در کنار پرورش فهم و عمل اخلاقی توجه نموده‌اند و معتقدند که احساسات یکی از عنصرهای مهم در رفتار اخلاقی شایسته به حساب می‌آید. در ادامه تفاوت‌هایی بین این دو دیدگاه وجود دارد که به نقد دیدگاه تربیتی دیویی از منظر علامه طباطبایی می‌پردازیم.

نقد اول: اولین و مهم‌ترین نقدی که می‌توان بر دیدگاه دیویی گرفت، نگاه مادی و زمینی وی به امر تربیت اخلاقی است. ماهیت اخلاق و تربیت اخلاقی از نظر علامه طباطبایی، امر متعالی و قدسی است؛ لیکن از دیدگاه دیویی امری مادی و دنیوی و آماده شدن برای زندگی جمعی است. نگاه دیویی به تربیت اخلاقی، نگاهی مادی و زمینی است که ملهم از پیشرفت‌های علم تجربی در زمینه زیست‌شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و مانند این‌ها است از دیدگاه دیویی، انسان موجودی زیستی و پیوسته با جهان است. انسان جدا از طبیعت نیست؛ بلکه جزئی از طبیعت و دائماً با آن است. این موجود، زیستی همواره تحت تأثیر محیط طبیعی و اجتماعی خود قرار دارد و در واقع، دیویی از دریچه علم تجربی به بررسی تربیت اخلاقی پرداخته و این امر باعث نادیده گرفتن دانش‌های دیگری شده که از طریق شهود و وحی به دست می‌آید که علامه در تحلیل تربیت اخلاقی به این دانش‌ها توجه ویژه‌ای داشته است؛ به همین دلیل، نگاه دیویی به تربیت اخلاقی از جامعیت و کلیت کمتری نسبت به علامه طباطبایی برخوردار است و حدود اثربخشی تربیت اخلاقی مدنظر دیویی محدود به همین جهان مادی و زمینی است و جهان پس از مرگ را شامل نمی‌شود؛ در نتیجه این نوع تربیت اخلاقی برای جوامع دینی و مذهبی که قائل به جهان پس از مرگ هستند، نامناسب است. در واقع، برای دینداران زندگی در این جهان، هم برای بهره‌جستن از دنیا و هم برای

تحلیل و نقد نظریه دیویی در زمینه عمل و عناصر تربیت اخلاقی از نظر علامه طباطبایی (ره)

آماده شدن برای جهان پس از مرگ است و این نوع تربیت اخلاقی نامناسب به شمار می‌آید؛ زیرا قادر نیست انسان‌ها را به سمت هدف اصلی (قرب الی الله) رهنمون سازند و در واقع این نوع نگاه باعث نادیده گرفتن عنصرهای کلیدی در امر تربیت اخلاقی گردیده است که در ادامه به دو نمونه از آن‌ها که علامه طباطبایی آورده است، اشاره می‌کنیم.

نقد دوم: علامه طباطبایی، پایه‌های بنای اخلاق و تربیت اخلاقی را در عنصر فطرت می‌بیند، به نظر وی انسان وجودی خنثی در برابر محیط و اثرات آن ندارد؛ بلکه او گرایش درونی (فطرت) به فضیلت و خوبی دارد و گریزان از رذیلت و بدی است؛ بدین ترتیب در امر تربیت اخلاقی، یکی از مهم‌ترین وظایف خانواده و جامعه مراقبت و محافظت از سالم ماندن فطرت و شکوفایی این گرایش ربوبی در فرایند تربیت کودک است؛ به عبارت دیگر، یکی از شروط لازم و نه کافی برای تربیت اخلاقی کودکان به‌زعم علامه طباطبایی، مراقبت و شکوفاسازی فطرت کودکان است؛ اما به نظر می‌رسد از نظر دیویی در تربیت اخلاقی، فطرت جایگاه خاصی ندارد و صرفاً تأکید دیویی بر پرورش قوه داوری ناظر به بعد عقلانی است که در بحث علامه نیز به منزله بخشی از فطرت محسوب شده است. در فرایند تربیت اخلاقی، دیویی بر این باور است در یک‌سو، درون‌مایه و استعداد فیزیولوژیکی و مادی کودک قرار دارد و در سوی دیگر، محیط و اثرات آن و در یک چرخه تأثیر و تأثر متقابل شخصیت اخلاقی کودک شکل می‌گیرد و گرایش‌های فطری در این میان نقش بسیار کمرنگی دارند.

نقد سوم: به اعتقاد علامه طباطبایی، ایمان ضامن اخلاق‌ورزی و برترین مانع از انحرافات اخلاقی است، به‌رغم وی، طبع استخدام‌گری انسان و سرکشی قوای شهوانی و غضبی او مانع از این می‌شوند که انسان به مدد فطرت و عقل و حتی قوانین کنترل اجتماعی بتواند شهوت و غضب خود را مهار نموده و در شرایط بحرانی به اخلاقیات پایبند بماند، تنها عاملی که می‌تواند در سخت‌ترین شرایط، اخلاق را تضمین کند، عنصر ایمان به خدا است. بدین ترتیب، یکی دیگر از شروط لازم و نه کافی در تربیت اخلاقی، به‌زعم علامه طباطبایی عنصر ایمان است که خانواده و جامعه باید در جهت حفظ و تقویت ایمان در کودکان تلاش کند؛ اما عنصر ایمان در دیدگاه تربیت اخلاقی مدنظر جان دیویی جایگاهی ندارد؛ همان‌طور که در ابتدای این بحث (نقد جهان‌بینی) آوردیم، دیویی به نیروهای غیرمادی و معنوی در تربیت اخلاقی اعتقاد چندانی ندارد. در تربیت اخلاقی به‌رغم وی تجربه و پختگی فردی از یک‌سو و بازدارنده‌های اجتماعی از قبیل سرزنش، نکوهش و بی‌توجهی دیگران به رفتار ناشایست اخلاقی، ضامن رفتار اخلاقی به حساب می‌آید و ایمان جایگاهی در تضمین رفتار شایسته اخلاقی ندارد؛ بدین ترتیب، باز هم یکی دیگر از عنصرهای کلیدی تربیت اخلاقی از نگاه جان دیویی به دور مانده است.

به نظر می‌رسد با توصیف و تحلیل‌هایی که از دیدگاه دیویی در باب تعیین مؤلفه‌های کلیدی و شروط لازم تربیت اخلاقی آوردیم، دیدگاه دیویی نسبت به دیدگاه علامه طباطبایی به دلیل نگاه مادی و غیر معنوی از جامعیت و کلیت کمتری برخوردار است که به تعبیری این دیدگاه مناسب برخی از کشورهای غیردینی و مذهبی است و در واقع آموزه‌های دینی حلقه مفقوده دیدگاه دیویی است که باعث می‌شود دیدگاه دیویی چندان دیدگاه مناسبی برای جوامع مذهبی در حل معضلات اخلاق و تربیت اخلاقی نباشد.

۳- نتیجه‌گیری

در این مقاله، مسئله تأمل مربوط به عمل آدمی و نحوه قضاوت او در موقعیت‌های اخلاقی، مورد بررسی قرار گرفته که در این بخش هم دیدگاه دیویی و هم دیدگاه علامه طباطبایی توصیف و تشریح شده است و هم‌چنین عنصرهای اساسی تربیت اخلاقی بیان شده که متناسب با تبیین نظریه عمل اخلاقی است. در بخش نظریه عمل اخلاقی، جان دیویی با طرح نظریه «تمرین عملی نمایشی» به تبیین نحوه تأمل مربوط به عمل آدمی در موقعیت‌های اخلاقی می‌پردازد. به‌زعم وی انسان از طریق تصورات قبل از انجام عمل به بررسی پیامد ذهن خود می‌پردازد و پس از طی مراحل (استعاره سفر) به انجام عمل مبادرت می‌ورزد. در حالی که علامه طباطبایی در این زمینه از نظریه ادراکات اعتباری عملی مدد جسته است. وی تصورات را به‌عنوان عامل کمکی در این فرایند در نظر می‌گیرد و بر نقش عقل تأکید دارد. در تحلیل و نقد نظریه دیویی با توجه به دیدگاه علامه در این بخش، می‌توان این‌گونه استنباط کرد که دیویی در انجام عمل اخلاقی صرفاً به نیازهای طبیعی توجه کرده و در تصمیم‌گیری موقعیت‌های اخلاقی به حسن فعلی نظر کرده است؛ در حالی که علامه هم به نیازهای طبیعی و هم به نیازهای فطری نظر داشته و در تصمیم‌گیری موقعیت‌های اخلاقی هم به حسن فاعلی و هم به حسن فعلی توجه داشته است و به تبع شباهت‌ها و اختلافات در بخش توصیفی، در بیان عنصرهای اساسی تربیت اخلاقی نیز شباهت‌ها و اختلافاتی بین این دو دیدگاه وجود دارد. دیویی چهار عنصر اساسی - حساسیت، همدلی، ادراک و عمل اخلاقی - را در تربیت اخلاقی متناسب با توصیف عمل اخلاقی در نظر می‌گیرد. علامه نیز شش عنصر - فطرت، معرفت، عواطف، عمل اخلاقی، اراده و ایمان - را با توجه به نظریه عمل اخلاقی مدنظر قرار می‌دهد. با بررسی و واکاوی دیدگاه دیویی در این زمینه می‌توان سه نقد را از منظر علامه بیان کرد: ۱- اولین و مهم‌ترین نقدی که می‌توان بر دیدگاه دیویی گرفت، نگاه مادی و زمینی وی به امر تربیت اخلاقی است. ماهیت اخلاق و تربیت اخلاقی از نظر علامه طباطبایی، امر متعالی و قدسی است؛ لیکن از دیدگاه دیویی امری مادی و دنیوی و آماده شدن برای زندگی جمعی است. ۲- علامه طباطبایی، پایه‌های بنای اخلاق و تربیت اخلاقی را در عنصر فطرت می‌بیند؛ اما از نظر دیویی در تربیت اخلاقی، فطرت نقش کم‌رنگی دارد. به‌زعم وی، وجود انسان در برابر محیط و تربیت اخلاقی خنثی است و درواقع، انسان واجد استعداد و درونمایه فیزیولوژیکی و نه ربوبی است که با محیط و اثرات آن در ارتباط متقابل قرار دارد و ۳- به اعتقاد علامه طباطبایی، ایمان ضامن اخلاق ورزی و قوی‌ترین مانع از انحرافات اخلاقی است؛ ولی دیویی به نیروهای غیرمادی و معنوی در تربیت اخلاقی اعتقاد چندانی ندارد. در تربیت اخلاقی به‌رغم وی تجربه و پختگی فردی از یک‌سو و بازدارنده‌های اجتماعی از قبیل سرزنش، نکوهش و بی‌توجهی دیگران به رفتار ناشایست اخلاقی از سوی دیگر، ضامن رفتار اخلاقی به حساب می‌آید.

فهرست منابع

قرآن مجید. (۱۳۷۹). ترجمه محمد مهدی فولادوند. قم: درالقرآن کریم.

انصاری، مریم و همکاران. (۱۳۹۲). «تحلیلی بر نظریه تجربه زیبایی‌شناسی جان دیویی». پژوهش در برنامه

درسی، سال یازدهم، دوره دوم، شماره ۱۴.

- بهشتی، محمد. (۱۳۸۱). «تربیت، اخلاق و تربیت اخلاقی». مجله معارف، ش ۱۰، ص ۳۵-۱۰.
- طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۶۲). **المیزان فی تفسیر القرآن**. ترجمه سید مهرداد باقر موسوی همدانی. ج ۱، ۲، ۴، ۱۲، ۱۸، ۱۹. تهران: بنیاد علمی و فکری علامه طباطبایی.
- حسینی، محمد. (۱۳۸۵). «بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی». مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال سی و چهارم، شماره ۲، ص ۱۹۹-۲۲۸.
- دیویی، جان. (۱۳۳۳). **مدرسه و شاگرد**. ترجمه مشفق همدانی، تهران: انتشارات صفی علیشاه
- دیویی، جان. (۱۳۴۱). **دمکراسی و آموزشی و پرورش**. مترجم، آریانپور، امیرحسین: نشر کتاب
- دیویی، جان. (۱۳۸۲). **تجربه و آموزش و پرورش**. ترجمه سید اکبر میرحسینی، تهران: نشر کتاب
- دیویی، جان (۱۳۹۳) **هنر به منزله تجربه**. ترجمه مسعود علیا. تهران: انتشارات ققنوس.
- رخشاد، محمدحسین. (۱۳۸۸). **در محضر علامه طباطبایی**. قم: موسسه فرهنگی سما.
- خزاعی، زهرا. (۱۳۸۵). «عقلانیت اخلاق». فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، پیاپی ۲۱، ص ۲۳-۵۰.
- وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۱). «تحلیل مبانی فلسفی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی (ره) و ارائه الگوی نظری جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی». رساله دکترا. دانشگاه تربیت مدرس.
- وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۲). «تحلیل شکاف میان نظر و علم اخلاقی از دیدگاه علامه طباطبایی». فصلنامه پژوهشنامه اخلاق، سال پنجم، شماره ۱۸، ص ۲۶-۷.

Alexander, T. M. (1987). *John Dewey's Theory of Art, Experience and Nature: The Horizons of Feeling*.

Campbell, J. (1995). *Understanding John Dewey: nature and cooperative intelligence*. Open Court Publishing.

Dewey, J. (1909). *Moral principles in education*. Houghton Mifflin.

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*: New York: Modern Library. *Research is Hard Work, it's Always a bit Suffering. Therefore, on the Other Side Research Should be Fun*.

Fesmire, S. A. (2003). *Dramatic rehearsal and the moral artist: A Deweyan theory of moral understanding*. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 31(3), 568-597.

Gouinlock, J. (1972). *John Dewey's philosophy of value*.

Garcia, D. (2001). *Moral deliberation: the role of methodologies in clinical ethics*. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 4(2), 223-232.

Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Kim, J. (2009). *Dewey's aesthetics and today's moral education*. *Education and culture*, 25(2), 62-75.

McDermott, J. J. (1981). *The philosophy of John Dewey: Volume 1. The structure of experience. Volume 2: The lived experience*.

Nussbaum, M. C. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. OUP USA.

Rosenthal, R., & Rubin, D. B. (1980). Summarizing 345 studies of interpersonal expectancy effects. *New Directions for Methodology of Social and Behavioral Science*, 5, 79-95.