

رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس

Social Approach to Moral Education in Islam Through Reconceptualization in Componenets of Dewey, Durkhiem, Habermas point of view

Maryam Ghasemi

Mohammadreza Sharafi

Shahin Irvani

Medhi Sajjadi

مریم قاسمی^۱محمد رضا شرفی^۲شهین ابروانی^۳سید مهدی سجادی^۴

The main objective of this research is achieving social approach to moral education in Islam. This research uses descriptive-analytic, critical, and Practical deduction method in parts of it. To achieve this goal, first of all by describing view of Dewey, Durkhiem, Habermas gains components. These are communication, keep up and belong in collective being, discourse. Then criticizes the assumptions of these components based on Islam point of view. Then tries to reach these components what and how promote morality In accordance with Islam's view. As a result of this effort achieves twenty-six moral Capabilities observed those tree components. Trying to develop these capabilities is central to the social approach to moral education based on Islam view and shows bases, goals and principles in moral education.

این مقاله در پی دست‌یابی به رویکردی اجتماعی در تربیت اخلاقی مبتنی بر دیدگاه اسلام است. به دنبال این هدف، با روشی تحلیلی به بررسی دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس می‌پردازد و مؤلفه‌های اجتماعی از هویت انسان که، در ارتقای اخلاقی او مؤثر هستند را استخراج کرده و با عنوان‌های ارتباط، حفظ و تعلق به هویت جمعی و گفت‌وگو معرفی می‌کند. سپس با نقد تطبیقی میان سه دیدگاه مذکور و دیدگاه اسلام - که مبتنی بر آراء تفسیری علامه طباطبایی انتخاب شده - امکان استفاده از این مؤلفه‌ها را بررسی کرده و سپس مفهوم‌پردازی جدیدی از این مؤلفه‌ها را ارائه می‌دهد. مقاله با استنتاج قابلیت‌هایی مبتنی بر این مؤلفه‌ها به روش تحلیلی فرا رونده، طرحی نو را در تربیت اخلاقی تبیین می‌کند. طبق این طرح لازم است برای تربیت اخلاقی، پرورش یازده قابلیت ارتباطی، پنج قابلیت مربوط به تعلق به هویت جمعی و پنج قابلیت مربوط به گفت‌وگو مورد توجه کارگزاران تربیتی قرار گیرد.

Keywords: Moral education, Islam, Social approach, Dewey, Durkheim, Habermas, Social face of man, Moral capabilities.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی؛ رویکرد اجتماعی؛ اسلام؛ نو مفهوم‌پردازی

۱ دانشجوی دکتری دانشگاه تهران، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، ghassemi.m@ut.ac.ir

۲ دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، گروه فلسفه تعلیم و تربیت

۳ دانشیار و عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، گروه فلسفه تعلیم و تربیت

۴ استاد کامل و عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس، گروه فلسفه تعلیم و تربیت

مقدمه

در میان حوزه‌های مختلف تربیتی، تربیت اخلاقی اهمیت بسزایی دارد. این اهمیت به دلیل پیوندی است که میان تربیت و اخلاق از دیرباز وجود داشته است. بررسی سیر تطوّر این دو کلمه نشان می‌دهد، در گذشته چه بسا این دو مقوله در معنای یکدیگر نیز منظور می‌شده و تمایز آن دو از هم بسیار مشکل می‌نموده است. (حاجی ده‌آبادی، ۱۳۷۹). هم در سابقه‌ی متقدّم فعالیت‌های تربیتی و هم در غالب مکاتب تربیتی کنونی، اخلاق به عنوان غایت و هدف در اقدامات تربیتی محسوب می‌شود و به ندرت دیدگاهی تربیتی یافت می‌شود که، از فرد تربیت‌یافته سخن گفته باشد، ولی او را فاقد معیارهای اخلاقی بداند. (پیترز^۱، ۱۹۶۶).

بیان مسئله

پرورش اخلاقی در دیدگاه اسلامی ذیل معیارهای دینی هویت یافته است. یکی از مهم‌ترین معیارها در دیدگاه دینی، باور به آخرت به عنوان زندگی باقی در مقابل زندگی موقت دنیا است که، در زمینه اخلاق و تربیت اخلاقی نیز از محوری‌ترین معیارها محسوب می‌شود که، نظام ارزش‌های اخلاقی بر اساس آن شکل می‌گیرد و در راستای آن، تقویت ایمان به خدا، مهم‌ترین رکن در پرورش اخلاقی محسوب می‌شود. به همین دلیل در پژوهش‌های داخلی مربوط به تربیت اخلاقی بر مبنای دیدگاه دینی، تربیت اخلاقی در قالب تربیت دینی و اعتقادی به صورت یکجا محسوب می‌شود. (صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۱ و احمدی، ۱۳۶۷، و باقری، ۱۳۸۹ الف). این امر موجب شده است، تکیه بر پرورش عوامل درونی ارتقای اخلاقی که، مربوط به ایمان هستند، بیش‌تر مورد توجه باشد. این روی‌کرد در کنار نقاط قوت خود، دارای نقطه‌ی ضعفی نیز می‌باشد. بروز عمل اخلاقی در موقعیت مواجهه با دیگران محقق می‌شود؛ بنابراین توانایی‌های عملی انسان در برخورد با دیگران، خود مقوله‌ای در زمینه تربیت اخلاقی است و نباید از آن غفلت کرد. یعنی باید پرورش توانایی‌هایی که، انسان را برای عمل در برابر دیگران موفق‌تر می‌کند؛ خود به عنوان مقوله‌ای در پرورش اخلاقی مورد توجه قرار گیرد. در صورتی که، تربیت اخلاقی روی‌کرد غیراجتماعی داشته باشد، نمی‌تواند متریبان را در این زمینه تقویت کرده و پرورش دهد. در روی‌کرد فردی به تربیت اخلاقی به عوامل داخلی ارتقای اخلاقی هم‌چون، ایمان، زهد، توکل و ... توجه می‌شود؛ و در روی‌کرد اجتماعی به تربیت اخلاقی، به عواملی که ارتباط بین فرد با دیگری را ارتقاء می‌دهد، توجه می‌شود. در صورت وجود گسست میان جریان تربیت اخلاقی از بستر بروز اخلاقی که، همان بُعد اجتماعی حیات انسانی است، دانش اخلاقی بدون پرورش توانمندی‌های لازم ارائه می‌گردد و در نتیجه تربیت اخلاقی در تحقق اهداف ناموفق خواهد بود. زیرا اخلاق هنگام عمل واقع می‌شود و در این وضعیت است که، در انسان تثبیت می‌گردد و جریان تربیتی از این مهم غفلت نموده است.

پژوهش‌های داخلی که، مبتنی بر اندیشه فیلسوفان مسلمان، به بحث و بررسی و ارائه نظر در زمینه تربیت اخلاقی پرداخته‌اند؛ همگی از یک صبغه برخوردار هستند. و در آن‌ها بحث از نفس و قوای نفس، مورد توجه قرار گرفته است. (کیانی و نصرآبادی، ۱۳۹۰). این امر که منجر به روی‌کردهای فردی در زمینه‌ی تربیت اخلاقی می‌شود (بناری، ۱۳۷۹)، تحقیقات داخلی را در زمینه توجه به روی‌کرد اجتماعی به تربیت اخلاقی، کم‌بهره ساخته است.

با توجه به این مطالب، ضرورت بازنگری در مبانی نظری تربیت اخلاقی و توجه به عوامل ارتقای اخلاقی، از حیث بُعد اجتماعی انسان که، منجر به روی کردی اجتماعی در تربیت اخلاقی می‌شود، احساس می‌گردد. پژوهش حاضر در پی چنین هدفی شکل یافته است. از آن جایی که، یکی از ویژگی‌های بارز تربیت اخلاقی، در آراء اندیشمندان غربی پیوند آن با بُعد اجتماعی زندگی انسان است (خرم^۱، ۲۰۱۷ و شاملی، ۱۳۷۹)، می‌توان آرای آن‌ها را در این زمینه مورد بررسی قرار داد. لذا به عنوان منتخبی از دیدگاه‌ها، در فرصت این مقاله، دیدگاه‌های دیویی، دورکیم و هابرماس مورد توجه قرار می‌گیرند. از نظر دیویی و دورکیم مفاهیم اخلاقی در ارتباط میان فرد و جامعه شکل می‌گیرند (خرم، ۲۰۱۷). دیویی به این نکته‌ی مهم اشاره کرده و اهمیت پیوند میان ارتقای اخلاقی و ابعاد اجتماعی انسان را یادآور شده است. از نظر دیویی ارتقای اخلاقی انسان در عمل متقابل او با اجتماع نضج پیدا می‌کند (دیویی^۲، ۱۹۲۲). در مقابل دیدگاه فردگرایانه‌ی پیش اجتماعی دیویی، می‌توان از دیدگاه جماعت‌گرایانه‌ی امیل دورکیم یاد کرد (باقری، ۱۳۸۸). از نظر دورکیم اخلاق از تعلق انسان به اجتماع آغاز می‌شود و اخلاقی شدن او از طریق جامعه صورت می‌گیرد (دورکیم^۳، ۱۹۵۳). در نظر گرفتن دیدگاه دیویی و دورکیم که از نظر فردگرایی و جماعت‌گرایی، در دو خط فکری متفاوت هستند، می‌تواند نگرش جامع‌تری را در پژوهش، در اختیار قرار دهد. علاوه بر دوران مدرن، در عصر پست‌مدرن، هابرماس نیز از فیلسوفانی است که سعی کرد، ارتقای اخلاقی انسان را از طریق ارتباط او با اجتماع نشان دهد (هابرماس^۴، ۱۹۹۱). هر یک از این سه دیدگاه که نمایندگانی از دوره‌ی مدرن و پست‌مدرن هستند، می‌تواند حاوی نکاتی در راستای هدف این پژوهش باشند.

به این ترتیب، مسئله‌ی اصلی این مقاله، چیستی توانمندی‌های اخلاقی، در روی کرد اجتماعی به تربیت اخلاقی، مبتنی بر دیدگاه اسلامی است که، با بررسی سه دیدگاه غربی و نومفهوم‌پردازی آن در دیدگاه اسلامی، در صدد پاسخ به این سؤال برآمده است. چگونگی استفاده از اندیشه‌های غربی، با توجه به تفاوت در بنیادهای فلسفی آن‌ها با اندیشه‌های بنیادین اسلام، خود مسئله‌ای حائز اهمیت است. اما این تفاوت مانع از استفاده از اندیشه‌های دیگران نخواهد بود. به همین دلیل، در این تحقیق ابتدا محورهایی که منجر به اتخاذ روی کردی اجتماعی در تربیت اخلاقی می‌شوند، از آراء اندیشمندان مذکور استخراج شده و به عنوان مفاهیم مورد نیاز برای حل مسئله‌ی پژوهش تعیین گردیده‌اند. سپس ساخت این مفاهیم در چارچوب اندیشه‌ی اسلامی صورت گرفته است. منبع مورد اتکا به عنوان دیدگاه اسلامی در این پژوهش، قرآن با دیدگاه تفسیری علامه طباطبایی است.

بر طبق مسئله و هدف بیان شده، مقاله‌ی پیش‌رو به این سوالات پاسخ می‌دهد:

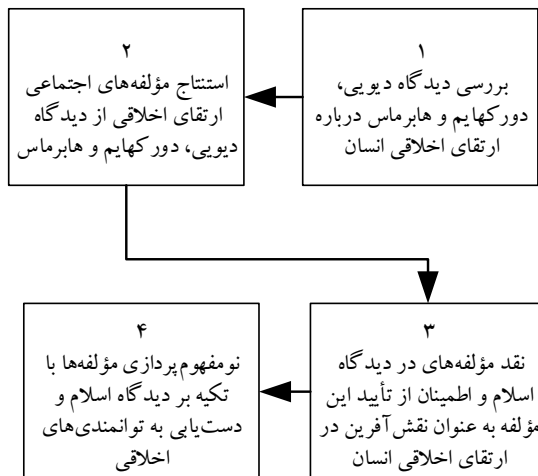
۱- در دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس چه مؤلفه‌ای مشخص‌کننده‌ی حیثیت اجتماعی انسان است که در ارتقای اخلاقی او نقش محوری ایفا می‌کند؟

۲- با تکیه بر دیدگاه اسلام - با تأکید بر آراء تفسیری علامه طباطبایی - چه نکته‌ای درباره‌ی اثرگذاری این مؤلفه در اخلاق، قابل پذیرش بوده و چه نکته‌ای قابل پذیرش نیست؟

1 Khuram
2 Dewey
3 Durkheim
4 Habermas

رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس

۳- با توجه به محورهای قابل پذیرش، بررسی این مؤلفه‌ها در دیدگاه اسلامی منجر به فهم چه توانمندی‌های اخلاقی می‌شود که لازم است در تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گیرند؟



نمودار ۱. مراحل پژوهش

مبانی نظری و پیشینه تحقیق

پژوهش‌های مربوط به تربیت اخلاقی در داخل ایران، در دو دسته عمده قابل مشاهده است:

(الف) یک دسته پژوهش‌هایی که، مبتنی بر دیدگاه فیلسوفان مسلمان انجام شده

(ب) دسته دیگر پژوهش‌هایی که، درباره رویکردهای تربیت اخلاقی معاصر غربی انجام می‌شود.

در پژوهش‌های دسته اول بر تقویت ارتباط با خدا، سیر و سلوک فردی و زهد تأکید می‌شود. (ر.ک به

رنجبر، ۱۳۸۱؛ بهشتی، ۱۳۸۴؛ هاشمی و نوروزی، ۱۳۸۹، کیانی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰؛ کریمی، ۱۳۸۹؛

بهشتی، ۱۳۹۲) بخش عمده‌ای از مطالب در این پژوهش‌ها به معرفی فضایل و ردایل اختصاص یافته است و

این به دلیل مملو بودن منابع اخلاق اسلامی، از این ویژگی است (ر.ک به منابع ذکرشده در بناری، ۱۳۸۲،

ص ۳۱-۲۵۱).

در پژوهش‌های دسته دوم، دو شاخه عمده قابل درک است:

در دیدگاه‌های قدیمی‌تر کلبرگی، پرورش قدرت تفکر و استدلال در ارتباط با چالش‌های پیش‌روی فرد،

در مقابله با دیگران پیگیری می‌شود و در دیدگاه‌های جدیدتر که به نام رویکردهای فرهنگی- اجتماعی

معروف است، پرورش تعامل فرد با دیگران و یا تقویت زمینه‌های اجتماعی برای تأثیرگذاری اخلاقی مورد نظر

قرار می‌گیرد (تاپان ۱، ۲۰۰۶؛ دان ۲، ۲۰۰۸؛ پسینی ۳، ۲۰۱۴).

مقایسه میان این دو دسته پژوهش‌ها نشان می‌دهد، آن‌چه در تربیت اخلاقی با نظر به دیدگاه

اندیشمندان مسلمان دنبال می‌شود، بیش‌تر حول تقویت جنبه‌های اعتقادی می‌باشد. این ویژگی، تربیت

1 Tapaan

2 Don

3 Passini

اخلاقی مبتنی بر دیدگاه اندیشمندان مسلمان را از توجه به ضرورت تقویت جنبه‌های بیرونی اخلاقی که در تعامل با دیگران رخ می‌دهد، مغفول داشته است. (بناری، ۱۳۷۹، کیانی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰). در این رویکردها، به ضرورت زهد، عبادت خدا و سیر و سلوک فردی اشاره می‌شود. در حالی که در رویکردهای مربوط به تربیت اخلاقی غربی، آن دسته که بر پرورش تفکر و استدلال تکیه دارند، معماهای اخلاقی را از محل تعارض میان حقوق فرد و دیگری برمی‌گزینند.

در دسته دیگر، یعنی رویکردهای فرهنگی- اجتماعی، مستقیماً به تقویت نوع تعامل فرد با جامعه توجه می‌شود. بنابراین مقایسه میان این دو دسته پژوهش روشن می‌کند پژوهش‌های تربیت اخلاقی مبتنی بر دیدگاه اندیشمندان مسلمان، از این خلأ رنج می‌برد که، پیوند میان جنبه‌های مورد پرورش در تربیت اخلاقی با حیثیتی از زندگی اخلاقی انسان که، تعامل با دیگران می‌باشد، کم‌رنگ شده است. همچنین جنبه‌های مورد تأکید در آن‌ها، مختص به تربیت اخلاقی نبوده، بلکه در تربیت اعتقادی و یا معنوی نیز مورد توجه هستند. بدین ترتیب می‌توان در آن‌ها، از عدم توجه مکفی به توانمندی‌هایی مختص به حوزه‌ی تربیت اخلاقی که، با حیثیت تعاملی فرد با دیگران نیز پیوند داشته باشند، سخن گفت.

یافته‌های برخی از پژوهش‌ها به پیامدهای چنین خلأیی اشاره دارند. طبق برخی پژوهش‌ها، تربیت اخلاقی شکلی از ارائه محفوظات را پیدا کرده و نمی‌تواند تأثیرگذاری واقعی خود را داشته باشد و لازم است تربیت اخلاقی از حالت صوری بودن خارج شود (حسنی، ۱۳۹۵؛ حسین‌زاده، ۱۳۸۶). برخی دیگر از پژوهش‌ها، از جمله اشکالات موجود در تربیت اخلاقی را در این می‌دانند که، نمی‌توان علی‌رغم وجود حکومت دینی، صرفاً با ارائه مفاهیم بلندی چون قرب الهی، توحید خالص و ارائه موعظه‌گونه‌ی سنت اخلاقی، چندان موفق بود. لذا لازم است از ظرفیت‌هایی که، در انسان برای ارتقای اخلاقی وجود دارد، استفاده کرد (دبیا، ۱۳۹۲، ص ۶۴). برخی دیگر از پژوهش‌ها، از قرار گرفتن اخلاق در انحصار سیر و سلوک فردی و کم‌رنگ شدن مناسبات اجتماعی و دیگرخواهی در بحث‌های تربیت اخلاقی، به تبع بحث از فضایل و ردایل در کتب اخلاقی به‌عنوان نقطه ضعف در مبانی نظری تربیت اخلاقی یاد می‌کنند (همت‌بناری، ۱۳۷۹؛ موحد و باقری، ۱۳۸۷؛ کیانی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰).

سمت و سوی غیرتعاملی با حیثیت اجتماعی انسان، در رویکردهای تربیت اخلاقی در منابع موجود بومی- اسلامی، موجب شده تا پژوهشگرانی به بُعد اجتماعی تربیت اخلاقی به عنوان مسئله‌ای در تربیت اخلاقی، توجه کنند. وجدانی (۱۳۹۱) ذیل مسئله توجه به عوامل بیرونی در تربیت اخلاقی و نقش جامعه در همراهی با برنامه‌های تربیت دینی، به این مطلب اشاره می‌کند که، بخشی از برنامه‌های تربیت اخلاقی، مربوط به ساماندهی وضعیت اجتماعی است و سپس در تحقیق خود از این بخش بنیادی و یافته‌های آن، به بخش مهارتی انتقال می‌یابد و راهکارهایی اجرایی را برای بهینه‌سازی فضای کلی مدرسه در جهت تأثیربخشی بیش‌تر برنامه‌های تربیتی ارائه می‌دهد. بیرونی کاشانی (۱۳۹۲) با این دغدغه که، نگاه اجتماعی به اخلاق اهمیت دارد؛ سعی نموده از اندیشه‌های ابن سینا در این زمینه بهره بگیرد؛ البته او بر مسئله‌ی قضاوت اخلاقی متمرکز شده و تأثیر اجتماع را در ساختار قضاوت اخلاقی مورد بررسی قرار می‌دهد. وی ضمن این تحقیق، به اصل مشارکت اجتماعی به‌عنوان اصلی مهم، در تربیت اخلاقی اشاره می‌کند. وی اذعان می‌کند بیش‌تر مسائل اخلاقی در اجتماع و در ارتباط با دیگران پدید می‌آید. بنابراین نگاه اجتماعی به اخلاق، بسیار اهمیت دارد. به گونه‌ای که، نمی‌توان نقش آن را در تربیت اخلاقی نادیده گرفت. اسلامی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به

نوعی دیگر، در این حوزه تحقیق کرده و از طریق توجه به رابطه‌ی میان دیگر دوستی و حفظ استقلال فردی در اخلاق، به‌دنبال راه حلی برای خلأ مذکور است. وی به منظور ارائه روی‌کردی مناسب، برای حل این معضل، به واکاوی روی‌کردهای تربیت اخلاقی می‌پردازد و روی‌کردهای کلبرگی را به دلیل تأکید بر قضاوت اخلاقی ناکافی دانسته و سعی می‌کند با تکیه بر فلسفه شخص‌گرایی، چشم‌انداز نوینی را در این راستا تبیین کند. با وجود تلاش‌های صورت‌گرفته در این پژوهش‌ها و نظائر آن‌ها، در هیچ یک به مسئله «توانمندی‌های اخلاقی، در تربیت اخلاقی مبتنی بر دیدگاه اسلامی به‌گونه‌ای که با ابعاد اجتماعی حیات انسانی پیوند داشته باشد» توجه نشده و این همان مسئله‌ایست که رساله پیش‌رو به‌دنبال پاسخگویی به آن می‌باشد.

روش تحقیق

روی‌کرد مورد نظر در این پژوهش آن است که، باقری (۱۳۸۷) از آن به عنوان فلسفه به‌سان روش یاد کرده است که؛ در آن «از روش‌هایی که در نزد فیلسوفان و نیز فیلسوفان تعلیم و تربیت رایج بوده، بهره گرفته شده و برای تنظیم و تسبیح مضامین مطرح شده در متون اسلامی در قالب یک فلسفه تعلیم و تربیت استفاده می‌شود» (باقری، ۱۳۸۷، ص ۳۰). یعنی، از ابزارها و روش‌های مورد استفاده فیلسوفان تعلیم و تربیت که، همان تحلیل و نقد در کاوش فلسفی است، استفاده می‌شود تا به مضامین تربیتی متن دینی ساختار بخشیده شود؛ زیرا پیش‌فرض پژوهش بر این است که: «متون اسلامی در عین حال که، حاوی مضامین مختلف تربیتی است، اما آن‌ها را به شکل ساختارمندی به ما عرضه نمی‌کنند» (باقری، ۱۳۸۷، ص ۲۹).

در بخش نخست که، به بررسی دیدگاه‌ها پرداخته می‌شود، روش توصیفی - تحلیلی به کار می‌رود. روش توصیفی - تحلیلی، توصیفی است که، از طریق تحلیل منطقی به دست می‌آید (قراملکی، ۱۳۸۷، ص ۱۸۲). برای ارزیابی مؤلفه‌های به‌دست آمده از نظر دیدگاه اسلامی به‌شیوه نقادانه مقایسه‌ی عمل می‌کند که در آن، نقد به‌منظور فهم بهتر و نیز تعیین سودمندی مؤلفه‌ها و مفروضات مربوط به آن‌ها صورت می‌گیرد. (شورت، ۱۳۸۷، ص ۱۷). مؤلفه‌های به‌دست آمده، راهنمایی برای فهم چگونگی ارتقای اخلاقی از طریق این مؤلفه‌ها، در دیدگاه اسلامی هستند. در این راستا، جستجوی بیش‌تر در قرآن، درباره این مفاهیم ادامه می‌یابد که، از طریق روش جستجوی موضوعی (صدر، ۱۳۹۵) صورت می‌گیرد و مطالبی که، آیات قرآن و نظرات تفسیری علامه طباطبایی درباره این مفاهیم در اختیار قرار می‌دهند، به منظور استنتاج چگونگی تأثیرگذاری مؤلفه‌ها بر ارتقای اخلاقی مورد تحلیل قرار می‌گیرند. این تحلیل منجر به استخراج توانمندی‌هایی می‌شود که، این استخراج، به شیوه استنتاج از نوع تحلیل فرآونده (باقری، ۱۳۸۹، ب، ص ۱۰۹) صورت می‌گیرد. این یافته‌ها منجر به دست‌یابی به ویژگی‌های جدید، در قبال مؤلفه‌های به‌دست‌آمده در دیدگاه اسلامی می‌شود و چون از طریق تحلیل مفهوم مشخصی در دیدگاه خاصی - یعنی اسلام - انجام می‌پذیرد، نوعی تحلیل مفهومی بوده (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۷۲) که، به نومفهوم‌پردازی آن مفهوم (شورت، ۱، ۱۳۸۷، ص ۵۳) ختم می‌شود.

بحث و یافته‌های تحقیق

تربیت اخلاقی در دوران جدید، به‌قلمرو خاصی از تربیت اشاره می‌کند که، از دیگر اقسام تربیت مانند تربیت بدنی، تربیت دینی، تربیت هنری و... جداست و نوعی دگرگونی در عرصه‌های فکری، احساسی و

رفتاری است که، منجر به تقویت شناخت اخلاقی، الزام به آن و ارتقای عملی متریبان به لحاظ اخلاق‌مداری می‌شود (باقری، ۱۳۷۷).

چنان‌که گفته شد، وابستگی میان اخلاقی‌بودن و اجتماعی‌زیستن، ضرورت توجه به این وابستگی در فرایند تربیت اخلاقی را نیز پیش‌رو می‌نهد؛ یعنی می‌بایست در تربیت اخلاقی عناصری که، بعداً در موقعیت اخلاقی حضور دارند، به کار گرفته شوند. به نظر می‌رسد از جمله مهم‌ترین عناصری که، باید در فرایند تربیت اخلاقی وارد شود، حیثیت اجتماعی انسان است. زیرا موقعیت بروز اخلاقی در بستر اجتماعی پدیدار می‌شود که در آن، انسان با کمک حیثیت اجتماعی خود، به تعامل با دیگران می‌پردازد.

برای دست‌یافتن به مؤلفه‌هایی که، بتواند ما را به شناخت این حیثیت اجتماعی که، در اخلاقی‌شدن او مؤثر هستند، برساند. دیدگاه‌های دیویی، دورکیم و هابرماس به عنوان اندیشمندانی که آراء آن‌ها در زمینه‌ی روی‌کرد اجتماعی به تربیت اخلاقی، قابل تأمل هستند، بررسی می‌شوند.

بررسی دیدگاه دیویی

دیویی دانش اخلاق را ناظر به دانش فضیلت و رذیلت نمی‌داند، بلکه آن را مربوط به عمل آدمی بر می‌شمرد و هر آن‌چه را درباره‌ی عمل آدمی، شناخت ایجاد کند، مربوط به اخلاق می‌داند. دیویی می‌گوید: موضوع اخلاق، رفتار و کردار آدمی است. هر اقدامی از انسان که، قابل قضاوت از لحاظ خوبی و بدی باشد، در قلمرو اخلاق قرار دارد. (دیویی، ۱۳۳۹، ص ۲۵۲).

دیویی معتقد است همان‌طور که، چگونگی راه رفتن فرد، بستگی به عمل متقابل بین پاها و محیط فیزیکی دارد، اخلاق نیز موضوع عمل متقابل بین فرد با محیط اجتماعی اوست (دیویی، ۱۳۳۹، ص ۲۸۲). اصلاح و ارتقای اخلاقی از نظر دیویی، به معنای رشد است و این رشد برای فرد در صورتی حاصل می‌شود که، رابطه‌ی بین شخص و خارج قطع نشود. از نظر دیویی، وقتی تربیت اخلاقی صرفاً به ارائه‌ی دروس و محتوا محدود می‌شود، این پیوند قطع می‌شود. در این صورت اخلاق در اعماق زندگی داخلی و خصوصی فرد فرو می‌رود. (دیویی، ۱، ۱۹۲۸، ص ۸-۹).

این پیوند، در صورتی برقرار می‌شود که، تعامل بین فرد با محیط اجتماعی او فعال شود. زیرا اخلاق موضوع عمل متقابل بین فرد با محیط اجتماعی اوست. به همین دلیل باید به قوای اجتماعی دخیل در اخلاقی‌شدن توجه کرد. از نظر دیویی، نمی‌توان به این فکر تکیه کرد که، وجدان خود ساخته‌ی آماده‌ای در آدمی وجود دارد که، نهیب زدن به آن برای اخلاقی‌شدن فرد کفایت می‌کند. (دیویی، ۲، ۱۹۲۲، ص ۳۱۸-۳۱۹)

تربیت اخلاقی در دیدگاه دیویی را می‌توان با مؤلفه‌هایی به شرح زیر بیان کرد:

قرار گرفتن در محیط اجتماعی: اخلاقی‌شدن با قرار گرفتن در محیط اجتماعی ممکن می‌شود. خیر یا خوبی اخلاقی ۳ تنها در صورتی می‌تواند وجود داشته باشد که، فرد در ارتباط ۴ با دیگران و در زمینه هم‌کاری ۵

-
- 1 Dewey
 - 2 Dewey
 3. Moral good
 4. Communication
 5. Cooperation

رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس

با آن‌ها قرارگیرد. در این حالت فرد باید، ایده‌آل اخلاقی حقیقی را، در ارتباط خود با دیگران معنی‌بخشد. (دیویی، ۱، ۱۹۲۲، ص ۱۹)

استمرار در تجربه تعامل: فردی که بخواهد در مسیر اخلاقی شدن حرکت کند، لازم است موقعیت اخلاقی را تجربه کند و عملی را در آن به انجام برساند. این نوع تجربه منجر به کشف روابط و چگونگی آن‌ها می‌شود. پس منظور از تجربه، صرفاً آزمون و خطا نیست؛ بلکه از آزمون برآمده از فکر است. (دیویی، ۲، ۱۹۲۲، ص ۱۴-۱۶)

انتخاب تفکر محور: اخلاق تفکر محور، با درگیری در موقعیتی چالشی که، فرد می‌بایست با تفکر و بر اساس مسئولیت انتخاب کند، به وجود می‌آید. این انتخاب اوست که، خیر یا خوبی را می‌آفریند. موقعیت اخلاقی، با مسئله انتخاب بین خوب و خوب‌تر و بد و بدتر، پدیدار می‌شود. (دیویی، ۳، ۱۹۲۲، ص ۲۲۰-۲۱۰)

طرد اهداف پیشینی و ذاتا ارزشمند و معیار قرار دادن تکامل: در طرح دیویی، اخلاق یک کیفیت مداوم ۴ است و نه یک کمال ثابت ۵؛ مسئله اخلاقی هنگامی به وجود می‌آید که، انتخاب میان بد و بدتر یا خوب و خوب‌تر، مطرح باشد. بنابراین هدف مقتضی این شرایط، بستر خاص می‌باشد و نه چیزی از بیرون (دیویی، ۱۳۳۹، ص ۲۵۳).

دیویی در حوزه تربیت اخلاقی، نقص عمده‌ای را مشاهده می‌کند. بعد از این که این نقص را به تصورات و باورها درباره اخلاق برمی‌گرداند، معتقد است در صورتی که اخلاق جایگاه اصلی خود را بیاید، این نقص نیز برطرف خواهد شد. از نظر او، جایگاه اصلی اخلاق، نه به پیش‌فرض‌های ماورائی و نه به قانون‌های ساخته شده‌ی بدون پایه برمی‌گردد؛ بلکه اخلاق از وجود انسانی نشأت می‌گیرد و با شناخت عوامل طبیعی که، در تکوین این شخصیت نقش‌آفرینی می‌کنند، می‌توان اخلاق را شناخت و چگونگی اخلاقی شدن او را بررسی کرد. از نظر او، انسان در محیط پیرامونی خود رشد می‌کند و فرایند اخلاقی شدنش به ارتباط او با این محیط مربوط می‌شود. به همین دلیل، مهم‌ترین مشکل در تربیت اخلاقی از نظر دیویی، شکافی است که، میان دانش و عمل وجود دارد. برای نشان دادن این شکاف، به نحوه‌ی جریان تربیتی برای تربیت اخلاقی اشاره می‌کند که در آن، اخلاق صرفاً به‌عنوان مجموعه دروس نظری، به افراد درس داده می‌شود. این شیوه، به دلیل آن که، پیوند زنده‌ای میان محتوا و رشد اخلاقی برقرار نمی‌کند، نمی‌تواند مفید فایده، برای تحقق اهداف تربیت اخلاقی باشد. (دیویی، ۶، ۱۹۲۸، ص ۳۶۷) از نظر دیویی، پیوند زنده میان محتوا و رشد اخلاقی، در صورتی برقرار می‌شود که، جریان تربیتی، فرد را در تجربه موقعیت اخلاقی دخیل کند. او معتقد است، باید این دانش را به موارد و مصادیق عملی‌اش پیوند داد، بدین‌گونه دانش تربیت اخلاقی، در تحقق عملی سودمند واقع خواهد شد. (دیویی، ۱۳۴۱، ص ۲۲۷)

از نظر دیویی، آن‌چه که، می‌تواند توان اخلاقی انسان را ارتقاء دهد، اجتماعی زیستن است. از نظر او، جایی که فضای اجتماعی به معنای واقعی در آن حاکم باشد، می‌تواند مفاهیم و انگیزه‌های اجتماعی را رشد دهد.

-
- 1 Dewey
 - 2 Dewey
 - 3 Dewey
 4. Continuing process
 5. Fixed achievement
 - 6 Dewey

به‌همین دلیل، هر تعلیم و تربیتی که، قدرت مؤثری در به اشتراک‌گذاری زندگی اجتماعی را داشته‌باشد، اخلاقی است. (دیویی، ۱، ۱۹۲۸، ص ۳۶۷-۳۷۰) همین دلیل، معتقد است که، مدرسه باید جامعه کوچکی ۲ باشد که، در آن زندگی اجتماعی واقعی جریان داشته‌باشد در این صورت، قرار گرفتن دانش‌آموزان در این مدارس و توانمند شدنشان در اجتماعی‌زیستن، منجر به ارتقای اخلاقی آن‌ها می‌شود.

دیویی که، زندگی اجتماعی را عرصه‌ای برای داد و ستد معرفی می‌کند، مدرسه را عرصه‌ای اجتماعی می‌داند، برای ارتباط دو سویه میان افراد، با پس‌زمینه‌ها و روی‌کردهای مختلفی که، دارند. اخلاق در چنین فضایی در مدرسه، از طریق ارتباط در گروه‌ها و میان گروه‌ها با هم، ارتقاء پیدا می‌کند. (دیویی، ۳، ۱۹۲۸، ص ۳۶۸) مطابق با دیدگاه دیویی، عنصری که، می‌تواند فرد را در تجربه موقعیت اخلاقی قرار دهد، ارتباط است. از نظر او، باید در فرایند تربیت اخلاقی، عناصری که، بعداً در صحنه‌ی بروز اجتماعی نقش دارند، به‌میان آورده شده و به کار گرفته شوند. ارتباط اصلی‌ترین عنصر است؛ بدون آن موقعیت بروز عمل اخلاقی شکل نمی‌گیرد. (انگلاند، ۴، ۲۰۱۶، ص ۵). این مؤلفه (ارتباط) در طرح تربیت اخلاقی دیویی، نقش محوری دارد. چرا که، در اثر تلاش برای ایجاد زمینه‌های ارتباطی با دیگران، محیط یا بستر ارتقای اخلاقی فراهم می‌شود و مؤلفه‌های دیگر تربیت اخلاقی یعنی تفکر محوری، تجربه‌ی تعامل و معیاربودن تکامل حاصل می‌شود. در چنین محیط یا بستری، پرورش روح اجتماعی، هم‌چون عاملی برای ارتقای اخلاقی فرد و بروز صفات اخلاقی می‌باشد. به‌این ترتیب، مطابق با دیدگاه دیویی، آن مؤلفه از حیثیت اجتماعی انسان که، در ارتقای اخلاقی او نقش ایفا می‌کند (با تعریفی که، او از اخلاقی شدن دارد) می‌توان «عنصر ارتباط» معرفی کرد.

بررسی دیدگاه دورکیم

دورکیم در بررسی چستی اخلاق، آن را به صورت مجموعه‌ای از قواعد و یا قانون‌های رفتار که، برای ما ظاهر می‌شود معرفی می‌کند. (دورکیم، ۵، ۱۹۷۲، ص ۹۶). او، همراهی دو خصلت اجبار ۶ و مطلوبیت ۷ را به-عنوان مشخصات متمایز واقعیت‌های اخلاقی معرفی می‌کند. مطابق با دیدگاه دورکیم، اخلاق از مجموعه‌ای از قوانین شکل یافته که، مفهوم اختیار نقش کلیدی را در این میان ایفا می‌کند. دورکیم می‌گوید: اگر به ماهیت اخلاق برگردیم، متوجه می‌شویم که اخلاق درباره‌ی رابطه‌ی عمل انسانی با نتیجه آن است. ضابطه‌ی اخلاقی، قضاوت ارزشی در برابر عمل است و با واکنش تحسین یا تقبیح همراه است. بنابراین از یکسو، اخلاق با اجبار پیوند دارد که، خود را در وظیفه ۸ نشان می‌دهد و از سوی دیگر، با مطلوبیت پیوند دارد که، تمایل انسان به خیر ۹، آن را پدید می‌آورد. پایبند بودن به ضابطه‌ی اخلاقی، نیازمند آنست که، مطلوب انسان نیز باشد؛ تا انگیزه التزام به آن وجود داشته‌باشد. به عبارت دیگر، هیچ رفتار اخلاقی، صرفاً بنا بر تکلیف انجام نمی‌شود، مگر این‌که، مطلوب و خواستنی بوده‌باشد و نیز هیچ مطلوبی بدون صرف کوشش انجام نمی‌شود.

-
- 1 Dewey
 2. Weak public
 - 3 Dewey
 - 4 Englund
 - 5 Durkheim
 6. obligation
 7. desirable
 - 8 duty
 - 9 good

آرمان و هدفی وجود دارد که، خواستنی‌بودن اخلاق را برای انسان به‌وجود می‌آورد. از نظر دورکیم آن غایتی - که در دل، ما را به خود مشغول می‌کند، به گونه‌ای که، ناگزیر از اطاعت، از ضابطه‌های فرمان‌داده شده، توسط آن می‌شویم، جامعه است. جامعه آن هویتی است که اهداف فرا فردی را پیش‌روی ما می‌نهد. بنابراین تنها جامعه است که، می‌تواند تولیدکننده هدف، برای اخلاق باشد و چیز دیگری نمی‌تواند ارزش اخلاقی ذاتی داشته باشد. (دورکیم^۱، ۱۹۵۳، ص ۲۸-۱۹)

دورکیم، برای انسان هویت جمعی، یا حیات اجتماعی قائل است که، بالاتر از افراد بوده و تأثیرگذار حقیقی بر بشر است. وی می‌گوید: «هستی جدیدی که عمل جمعی، از راه تربیت در هر یک از ما ایجاد می‌کند، نمودار بهترین جنبه از وجود ما و جنبه‌ی حقیقتاً انسانی در ماست.» دورکیم، اخلاق را زاینده‌ی این روح جمعی معرفی می‌کند. او می‌گوید: «جامعه است که ما را از خود بیرون آورده و به این وادار می‌کند که، بر شهوات و غرایز خود مسلط باشیم، بر آن‌ها فرمان برانیم، به خود زحمت بدهیم و امساک و ایثار کنیم و اهداف شخصی را تابع اهداف عالی‌تر سازیم.» از نظر دورکیم، اخلاق از وابستگی به یک گروه آغاز می‌شود. یعنی آن - جا معنا می‌یابد که، تعدادی از افراد بشر به‌صورت گروهی، با یکدیگر زیست داشته باشند. او اخلاقی‌بودن را، هم‌بسته‌ی گروه خود بودن، معرفی می‌کند و نه آن‌چه که انسان‌ها در حالت‌های انفرادی انجام می‌دهند. (دورکیم، ۱۳۷۶، ص ۵۲-۵۱)

به این ترتیب دورکیم، در زمینه‌ی ارتقای اخلاقی، ما را به این نکته دلالت می‌دهد که، می‌بایست بر منشاء حیات اخلاقی انسان توجه کرد. در صورتی که، این منشأ در نظر گرفته نشود، امکان پدیدار شدن روح اخلاقی در انسان، وجود نخواهد نداشت. مطابق با اندیشه دورکیم، انسان، در صورتی که، از فردیت خود بیرون بیاید و قادر گردد غایتی را، ورای آن در نظر بگیرد؛ می‌تواند حیات اخلاقی خود را آغاز کند. این غایت را جامعه پیش‌روی انسان می‌دهد. این غایت نه خویشتن فرد و نه خویشتن افراد دیگر است؛ بلکه هستی‌ای بالاتری است که، هویت جمعی^۲ نام دارد. جامعه، به‌این دلیل ارزش ذاتی برای اخلاق دارد که، با نشان دادن مرتبه‌ای والا از هویت بشری، او را از خویشتن خویش به در می‌آورد و ارزش اخلاقی به اعمال و کردار او می‌دهد. از جایی که، فرد خود و روابطش را به واسطه جامعه‌ای که، به آن تعلق دارد، درک می‌کند؛ یعنی با احساس تعلق به هویت جمعی، اخلاقی‌زیستن و اخلاق‌مداری معنا می‌یابد و قابلیت تحقق پیدا می‌کند. (دورکیم^۳، ۱۹۵۳، ص ۲۵) طرح دورکیم برای تربیت اخلاقی، برنامه‌ای است که، بتواند تعلق به هویت جمعی را در فرد تقویت کند. او به‌این منظور، پرورش سه عنصر روح انضباط، روح ایثار و روح استقلال را معرفی می‌کند. روح انضباط برای آن است که، فرد به نظم احساس علاقه پیدا کند و محدودیت امیال را به صورت علاقه‌مندانه بپذیرد و روحیه احترام‌گذاری به قواعد که، منجر به جلوگیری از انگیزه‌های طبیعی او و کوشش برای امیال فردیش می‌شوند، در او پدید می‌آید. (دورکیم، ۱۳۷۶، ص ۲۶) زیرا او باید بداند که، قرار نیست هر آن‌چه مورد تمایل فرد باشد، به‌عنوان اخلاق و ارزش اخلاقی باشد؛ بلکه خصلت اخلاق اینست که، از ناحیه‌ی هدف و آرمان به انسان الزام می‌شود و نه این‌که از ناحیه‌ی خوش‌آیند درونی درخواست شود. (دورکیم، ۱۹۵۳، ص ۵۳).

1 Durkheim

2 Collective being

3 Durkheim

روح ایثار یعنی تعلق آگاهانه به گروه اجتماعی که، بر اساس آن با اراده‌ی ترجیح دادن اهداف گروه به اهداف خود، به راحتی صورت می‌پذیرد (دورکیم، ۱۹۵۳).

روح استقلال برای این است که، فرد مستلزم به کار بردن آزادانه، ولی روشمند عقل، در بررسی قواعدی که، از جامعه دریافت می‌شود، گردد. (دورکیم، ۱۳۷۶، ص ۲۶)

به این ترتیب مطابق با دیدگاه دورکیم، آن مؤلفه‌ای از حیثیت اجتماعی انسان که، در ارتقای اخلاقی او نقش ایفا می‌کند، تعلق به هویت جمعی و حفظ آن است که، درک فرد از آن و تلاش برای حفظ آن، منجر به ارتقای اخلاقی (با تعریفی که او از اخلاقی شدن دارد) در او می‌شود.

بررسی دیدگاه هابرماس

اخلاق گفتمانی هابرماس به تدریج و با انتشار نظریه‌ی کنش ارتباطی او مطرح گردید. بر اساس عقلانیت ارتباطی، نوعی اخلاقیات فراگیر مورد توجه هابرماس است که، صرف نظر از شیوه‌های گوناگون زندگی انسان‌ها و صرف نظر از پیش فرض‌های دینی و متافیزیکی، استوار شود. (هابرماس^۱، ۱۹۹۴، ص ۴۳). او در راستای این هدف، ظرفیت بالای نظریه‌ی کنش ارتباطی را در مشروعیت بخشیدن به جهان شمولی اخلاقی، معرفی می‌کند.

هابرماس، بر اساس کنش ارتباطی، اصل جهان‌شمول خود، برای اخلاق را این‌گونه معرفی می‌کند: فقط هنجارهای اخلاقی‌ای معتبر است که همه‌ی متأثرین از آن، نتایجش را بپذیرند و آن را ترجیح دهند و نیز این جهت‌گیری بتواند علایق فردی عموم شرکت‌کنندگان را تأمین کند. (هابرماس، ۱۹۹۴، ص ۱۲۰).

هابرماس که، تحول را منطبق با رشد اخلاقی می‌داند؛ به دنبال اصول عام و جهان‌شمول اخلاقی است. او به مراحل رشد کلبک توجه می‌کند و نظریه‌ی کنش ارتباطی را در تطابق با آن می‌بیند. از این جهت که، تغییر در ساختارهای شناختی را به وجود می‌آورد و تغییر در ساختارهای شناختی، اساس گذر از مراحل رشد در طرح کلبک است. (هابرماس، ۱۹۹۰، ص ۱۲۵). او سعی می‌کند آن‌ها را در نظریه‌ی کنش ارتباطی خویش تثبیت کند و گفت‌وگو را مرحله سوم برای آن قرار می‌دهد. (هابرماس، ۱۹۹۴، ص ۱۱۸)

دغدغه اصلی هابرماس در اخلاق، ارائه طرحی جهان‌شمولی و قابل پذیرش، برای همگان و با هر فرهنگ و پیش‌زمینه‌ای است. در خلال نظریاتی که، در راستای سامان‌دادن به این دغدغه ارائه می‌دهد، ضرورتی مهم را در راستای ارتقای اخلاقی پیش روی ما می‌نهد و آن این‌که: بروز اخلاقی در درون فردیت انسان به وجود نمی‌آید، یعنی زندگی مبتنی بر خودگویی و درون‌محوری، انسان را به سمت اخلاقی شدن سوق نمی‌دهد؛ بلکه لازم است از درون‌محوری به سوی بیرون از خویش سوق یابد. عقلانیت ارتباطی که، هسته‌ی نظریه‌ی اخلاقی هابرماس را تشکیل می‌دهد، به معنای استفاده از زبان، به همراه قدرت استدلال و بحث عقلانی و قوت و توان مجاب نمودن عقلانی کنش‌گران مشارکتی ارتباطی است. به همین دلیل نظریه‌ی اخلاق او، اخلاق گفت‌وگویی است، گفت و گویی که، در آن گویندگان و شنوندگان وارد بحث و استدلال عقلانی می‌شوند، تا بتوانند برای دفاع عقلانی از ادعاهای اعتباری خود که، شامل صدق، حقیقت و حقانیت اخلاقی است، آماده شوند.

1 Habermas

رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس

مطابق با دیدگاه هابرماس، شرایط لازم برای مفاهمه حقیقی، در واقع همان شرایط لازم برای ایجاد جامعه اخلاقی است. در این حالت تأکید بر «آنچه هر کس می‌خواهد و می‌تواند بدون تضاد با قانون عمومی به دست آورد» جای خود را به تأکید بر «آنچه همه می‌توانند طی توافقی که هنجار جمعی شده، بخواهند» می‌دهد. (هابرماس، ۱۹۹۹، ص ۶۷) به همین دلیل هابرماس گفت‌وگو را به عنوان مرحله‌ی سوم در طرح تعامل و برای گذر از مرحله‌ی عرفی به مرحله‌ی پساعرفی در مراحل رشد کلبرگی مطرح می‌کند. یعنی در مرحله‌ای که، لازم است فرد این توانمندی را داشته باشد که، بتواند خود را در ارتباطی دو طرفه با دیگران ببیند. یعنی بتواند خود را جای‌دیگری قرار دهد و نیز بتواند بر خود به‌عنوان کسی که با دیگری ارتباط برقرار می‌کند، اشراف داشته باشد. (هابرماس، ۱۹۹۰، ص ۱۵۸)

مطابق با دیدگاه هابرماس، آنچه به‌عنوان توانمندی اخلاقی محسوب می‌شود، اینست که، انسان‌ها بتوانند چیزی را با یکدیگر درک کنند و این مسئله وابسته به فرایندهای گفتمانی است که، دارای مراحل زیر می‌باشد:

اظهار نمودن مباحث قابل فهم؛ گفتن گفتارهایی که شنونده فهم آن را منظور نماید؛

آمادگی برای پذیرش مباحث قابل فهم؛ تلاش برای فهم شخص دیگر.

از درون این فرایند گفتمانی، به دلیل پرورش استدلال‌ورزی برای رسیدن به تفاهم و مشارکت آزاد، آرمان‌های اخلاقی رشد و نمو می‌یابند. (هابرماس، ۱۹۹۴، ص ۱۱۴-۱۱۵).

به این ترتیب مطابق با دیدگاه هابرماس، آن مؤلفه‌ای از حیثیت اجتماعی انسان که، در ارتقای اخلاقی او (متناسب با معنایی که او از اخلاقی شدن دارد) نقش ایفا می‌کند، گفت‌وگوست.

امکان بهره‌گیری از مؤلفه‌ها در تربیت اخلاقی مبتنی بر دیدگاه اسلام

بر اساس بررسی سه دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس به مؤلفه‌هایی دست یافته شد که، منجر به اتخاذ روی‌کردهایی در فرایند تربیت اخلاقی می‌شود. دیویی، دورکیم و هابرماس هر یک در راستای ارتقای اخلاقی بر تقویت این مؤلفه‌ها تأکید داشته‌اند.

در اندیشه‌های اسلامی به‌مقوله ارتباط با دیگران به‌عنوان نقش‌آفرین در ارتقای اخلاقی تأکید شده است. این را از لابلای دستورات قرآن در اوامر و نواهی به انسان (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۱۴۵) و از روایات معصومین به‌خوبی می‌توان دریافت (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۷۱). اسلام ارتباط مطلوب فرد با دیگران را به‌عنوان معیار ارزش‌گذاری سطح دینداری معرفی می‌کند. تأکید دارد، خوبی‌های اخلاقی همگی در ارتباط با دیگران به دست می‌آیند و حسن این ارتباط به معنای ارتقای اخلاقی و عکس آن نشانه سقوط اخلاقی است. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۱، ص ۴۸۱).

مؤلفه‌ای که از دیدگاه دورکیم، به عنوان عامل محوری مؤثر در ارتقای اخلاقی معرفی می‌شود، حفظ هویت جمعی و تعلق‌خاطربه آن است. بررسی‌ها نشان می‌دهد، در دیدگاه اسلام، انسان علاوه بر هویت فردی، دارای هویت جمعی نیز می‌باشد. علامه طباطبایی معتقد است هویت جمعی، حقیقتی است که در سراسر جهان وجود دارد. به این معنا که ابتدا اجزایی خلق می‌شوند که، برای خود، ویژگی‌ها و آثاری دارند. سپس این اجزا گرد یکدیگر جمع می‌شوند و در اثر این جمع‌شدن ویژگی‌ها و آثاری جدیدی به آن‌ها تعلق می‌گیرد. مطابق با نظر ایشان، این قاعده و سنت در میان زندگی انسانی نیز جاری است و منجر به پدیداری وجودی دیگر می‌شود که، همان هویت مستقل اجتماع است. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۱۵۲-۱۵۱)

بر اساس دیدگاه هابرماس، مؤلفه‌ی گفت‌وگو، به عنوان عامل ارتقای اخلاقی مطرح می‌شود. در دیدگاه اسلام نیز بر گفت‌وگو به‌عنوان ویژگی اخلاقی تأکید شده است. به‌گونه‌ای که، گفتار نرم پیامبر، به‌عنوان ویژگی بارز ایشان، در جذب انسان‌ها به‌سوی هدایت، مورد تأکید قرار گرفته است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۸۶). کلام و گفت‌وگو به‌عنوان یکی از خصوصیات اصلی برای انسان اخلاقی بوده، و به‌عنوان فعلی است که، ارتباط میان گوینده و شنونده را برقرار ساخته و متناسب با حالاتی که، می‌تواند به‌خود بگیرد؛ این ارتباط را به صورت و شکلی هویدا می‌کند (تمیمی، ۱۳۶۶، ص ۲۱۰).

بر این اساس به نظر می‌رسد، برای داشتن رویکرد اجتماعی در تربیت اخلاقی، می‌توان از این مؤلفه‌ها در فرایند تربیت اخلاقی استفاده کرد.

ضرورت مفهوم‌پردازی درباره مؤلفه‌ها

ارتباط در دیدگاه دیویی، دارای مشخصاتی است که، متناسب با نظام فکری دیویی درباره اخلاق می‌باشد. ارتباط از این طریق، راه برای زندگی در جامعه دارای دموکراسی که، دارای تکثر نظرات و نیازمند تعاون است، فراهم می‌شود. به‌ترین فضای اجتماعی از نظر دیویی دموکراسی است. دموکراسی از نظر دیویی، بیش‌تر معنای یک سبک و شیوه‌ای از زندگی است تا به معنای سیاسی آن؛ یعنی روشی از زندگی فرد که، در ارتباط اشتراکی با دیگران می‌باشد و برای رشد پیوسته‌ی تجربه‌ی تربیتی و زندگی تجربی مورد نیاز است (کاتز، ۱، ۲۰۰۹، ص ۹۱-۸۹). از نظر دیویی، افراد هر چه‌قدر بتوانند ارتباط خود با دیگران را توسعه دهند و کیفیت این ارتباط را در جهت تعاون و هم‌کاری قرار دهند؛ به‌همان میزان، به صورت اخلاقی‌تری زندگی می‌کنند. اما این ارتباط در راستای اهداف جامعه‌ی دموکراتیک تعریف می‌شود و یکی از عناصر اساسی برای زندگی در آنست. از این رو، کارکرد اخلاقی‌شدن در دیدگاه دیویی، برقراری تعامل مطلوب، برای جامعه دموکراسی است. آن‌گونه که، دیویی توضیح می‌دهد، اخلاق و تربیت اخلاقی، کارکردی اجتماعی پیدا می‌کند و اعتبار اخلاق به این کارکرد اجتماعی است. اما ارتباط در دیدگاه اسلامی، دارای مختصات مربوط به خود است. از جمله این که، بستری برای زندگی در دنیا است و می‌تواند به‌عنوان عامل سقوط یا بستر رشد باشد. در صورتی که او را به حق نزدیک کند، مطلوب و در غیر این صورت، نامطلوب است. در نتیجه نیاز دارد، در جهت فهم انواع ارتباط‌ها و نحوه تأثیرگذاری آن در سعادتش، مورد راهنمایی و هدایت قرار گیرد. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۸، ص ۱۰۰-۱۰۶) بنابراین، تربیت اخلاقی، در صورت توجه به مؤلفه‌ی ارتباط، در حد کارکردهای جامعه‌پذیرانه نیست، بلکه ارتقای حقیقی انسان را به دنبال دارد که این، همان هدف والای اخلاق است. اخلاقی که، با محوریت ارتباط برای خیر و نفع رسانی به دیگران اهمیت دارد؛ و نه فقط برای پیش‌برد اهداف بیرونی جامعه؛ چنین اخلاقی است که موجب تحبیب قلوب و اصلاح اجتماع می‌شود.

مفهوم محوری که، در دیدگاه دورکیم به‌عنوان عامل مؤثر در ارتقای اخلاقی او معرفی می‌شود، تعلق به هویت جمعی است. نقش‌آفرینی این مؤلفه در دیدگاه دورکیم، به نوعی جامعه‌پذیری تبدیل می‌شود. به‌گونه‌ای که، از نظر او، اخلاقیات به‌قوانین اخلاقی یا شیوه‌های رفتاری مربوط می‌شود که، اکثر اعضای یک جامعه اعتقاد دارند، برای حفظ معیارهای رفتار مناسب، لازم است و کنش اخلاقی راستین را، در فدا کردن برخی میل‌های فردی، برای خدمت به‌گروه و جامعه می‌داند. دورکیم مدعی است، جامعه همه‌ی ویژگی‌های

منبع اقتدار اخلاقی را داراست و هر نوع هنجار اخلاقی که، در طول تاریخ بشریت وجود داشته و دارد، بدون استثناء محصول این خاستگاه، یعنی شرایط اجتماعی بوده است. در نتیجه، نظام‌های اخلاقی، کارکرد سازمان اجتماعی آن‌ها بوده است. از بافت اجتماع آن‌ها نشأت گرفته و همان‌طور که، اجتماع دارای گوناگونی است، این نظام‌ها نیز می‌تواند دارای تنوع باشند. (دورکیم، ۱، ۱۹۵۳، ص ۵۳) دورکیم پیوستگی اخلاق را تماماً با جامعه و هویت جمعی انسان تبیین می‌کند؛ در حالی که، به هیچ چیز دیگر از جمله دین وابسته نیست. به همین دلیل، اخلاقی شدن در دیدگاه دورکیم، به سوی جامعه‌پذیری میل پیدا می‌کند و مطلوب بودنش به منظور حفظ جامعه است. از نظر دورکیم، جامعه چیزی نیست که، حاصل از میثاق جمعی باشد؛ بلکه دورکیم جامعه را پیش از هر چیز، نتیجه نظم اخلاقی می‌داند. (دورکیم، ۲، ۱۹۷۳، ص ۸۰). نقطه‌ی متمایز دیدگاه اسلام درباره هویت جمعی اینست که، هویت جمعی دارای سیر تکاملی است و نیازمند هدایت می‌باشد. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۱۵۱) در دیدگاه دورکیم، همه‌ی هویت اخلاق، ارزش‌های اخلاقی، چرایی اخلاقی بودن و ارتقای اخلاقی انسانی به جامعه نسبت داده و جامعه دارای ارزش ذاتی برای اخلاق دانسته می‌شود. با توجه به دیدگاه علامه طباطبایی، جامعه نمی‌تواند دارای این ارزش ذاتی باشد؛ زیرا جامعه معتبر به حیات دنیاست و خود فاقد وجه ثابت و باقی است و تا زمانی که بر امر حقیقی استوار نباشد، از هیچ‌گونه ارزشی برخوردار نمی‌باشد. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۷۲). آن‌چه از نظر اسلام اهمیت و اصالت دارد، ارتقایی است که، انسان به واسطه‌ی قرار گرفتن در این خاستگاه اجتماعی نصیب خود می‌کند و این هدایت به صورت واضح در عمل صالح قابل تشخیص، نشانه‌گذاری و سنجش است. (طباطبایی، ج ۱۳، ص ۳۳۲ و ۴۴۳) در دیدگاه اسلام، انسان برای رسیدن به کمالات خود با سایر افراد نوعی اجتماع تشکیل می‌دهد و این اجتماع نیازمند قوانینی است. قوانین و مقررات از تخلف و نافرمانی در امان نمی‌ماند مگر این‌که، بر پایه‌ی اخلاق فاضله‌ی انسانی قرار داده شود و اخلاق هم نمی‌تواند سعادت انسانی را تضمین کند و او را وادار به انجام کارهای شایسته نماید؛ مگر در صورتی که، متکی به توحید باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۲۲۶-۲۲۷). در این صورت، انجام عمل صرفاً برای غایتی چون جامعه، بهره‌ای را برای هستی و حیات باقی انسان نمی‌افزاید و با برچیده شدن بساط دنیا این غایت پوچ می‌شود. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۷۲).

در دیدگاه هابرماس، کارکرد اخلاق در رفع تنازعات اجتماعی است. در نگاه وی، حیات انسانی در صورت برقراری فعالیت‌های هم‌آهنگ‌شده‌ی اجتماعی با دیگران، برقرار می‌شود و برای حفظ نژاد انسانی می‌بایست این هم‌آهنگی حفظ شود. به همین دلیل، گفت‌وگو به‌عنوان عامل برقراری آرمان اخلاقی که، همان تفاهم است، مورد توجه قرار می‌گیرد. اما هابرماس به تفاهم ارزشی اعتباردهنده می‌دهد، یعنی آن‌چه در فرایند تفاهم به‌دست می‌آید ارزش اخلاقی دانسته می‌شود و در غیر این صورت ارزش اخلاقی نیست. در دیدگاه هابرماس، نقش گفت‌وگو به‌عنوان آفریننده هنجارهای اخلاقی، مطرح است. در حالی که، در دیدگاه اسلامی، هنجارها در مباحثه و گفت‌وگوی میان انسان‌ها به وجود نمی‌آیند و اسلام با این عقیده مخالف است که، تشخیص افراد در خوبی و بدی متفاوت باشد و اخلاق تابع مرام‌های جمعی باشد. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۵۶۳-۵۷۳)

به این ترتیب، هر یک از این سه مؤلفه‌ی مبتنی بر دیدگاه فلسفی دیویی، دورکیم و هابرماس دارای ویژگی‌ها و کارکرد مخصوص به خود هستند. برای این‌که، بتوان از این مؤلفه‌ها در روی‌کرد اجتماعی، به تربیت اخلاقی مبتنی بر دیدگاه اسلام استفاده کرد؛ لازم است این مؤلفه‌ها در دیدگاه اسلامی مفهوم‌پردازی شوند.

نومفهوم‌پردازی مؤلفه‌های اجتماعی ارتقای اخلاقی

برای به دست آوردن چگونگی نقش‌آفرینی هر یک از سه مؤلفه‌ی ارتباط، حفظ و تعلق به هویت جمعی و نیز گفت‌وگو در ارتقای اخلاقی انسان، به موضوعاتی در آیات قرآن که، می‌تواند چستی و چگونگی آن‌ها را در بروزهای اخلاقی نشان دهد رجوع می‌شود که، به شرح زیر است.

برای این‌که بتوان به چگونگی ارتباط مؤثر و مطلوب از دیدگاه اسلام پی برد، می‌توان به بررسی آموزه‌های قرآن کریم ذیل این موضوعات اقدام کرد:

احسان، دادن مال به دیگران و انفاق، حمایت از یتیم و مسکین، جهت‌دهی به تعاون، اختصاص سهم خود به دیگران، توجه به معیارهای حقیقی در ارتباط‌گیری، تبدیل بدی به خوبی، پرهیز از بخل، پرهیز از کبر و فخر، التزام به قراردادهای، پرهیز از سوء ظن دنبال کرد.

تحلیل و بررسی این موارد، منجر به استنتاج خصوصیات از ارتباط مؤثر و مطلوب از دیدگاه اسلام می‌شود که، نتایج این استنتاج به شرح زیر است:

توانمندی در تشخیص سطوح مختلف ارتباط با دیگری و توانایی برقراری ارتباط در هر یک از این سطوح (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۳۳۰ و ج ۱۶، ص ۲۷۷؛ طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۲۰۲-۲۰۶)
توانمندی جهت‌دهی ارتباط (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۲۶۶)
توانمندی در تشخیص نیازهای طرف مقابل (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۳۶۸؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۶۶۹)

توانمندی در استمرار ارتباط با دیگری، بر اساس رفع نیازهای او، نه حصول منفعت شخصی؛ بدون چشمداشت، منت و استکثار (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۲۰۶-۲۰۶ و ۲۳۱ و ۲۸۳)
توانمندی استمرار ارتباط با دیگری، با وجود ناملایمات از جانب وی (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۲۹۲)
توانمندی هم‌سان‌سازی خود با طرف مقابل (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۶، ص ۲۱۹)
توانمندی تبدیل بدی طرف مقابل به خوبی (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۷، ص ۳۹۱؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵، ص ۱۳۴ و ج ۱۵، ص ۵۱۶ و ج ۱۱، ص ۴۷۱)
توانمندی محدود نکردن ارتباط‌ها و گسترده کردن آن‌ها (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۲۰۰ و ج ۱۳، ص- ۱۰۲)

توانمندی عطای بیش‌تر در داد و ستد با دیگری (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۳۷۹؛ طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲۰، ص ۲۳۱)
توانمندی توانمندسازی طرف مقابل (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۳۰۳ و ج ۱۹، ص ۲۰۷ و ج ۱۹، ص ۱۶۸)

توانمندی اعتمادسازی و اطمینان‌بخشی به طرف مقابل (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۸، ص ۴۸۳-۴۸۵)

با بازبینی مطالبی که در بالا، درباره ارتباط به‌دست آمد می‌توان معرفی دقیق‌تری از آن به عنوان عامل ارتقای اخلاقی در دیدگاه اسلام به‌دست آورد که، طبق آن «ارتباط» حرکتی از جانب فرد برای تعامل با دیگری است؛ به گونه‌ای که، با دهش، بخشندگی و عطا ظاهر می‌شود. بر ضد آن نوعی رفتار با دیگری است که به امساک، بخل و منع آشکار می‌شود. از این رو این ارتباط را می‌توان با ویژگی «رو به بیرون» و ضد آن را به «رو به خود» یاد کرد. همچنین ارتباط دارای ویژگی توسعه‌دهندگی در رحمت است. این ارتباط را می‌توان به «ارتباط موسّع رحمت» نام‌گذاری کرد.

حفظ هویت جمعی در دیدگاه اسلام، بسیار مورد توجه و تأکید است. از نظر اسلام، وقتی شکاف عمیق میان اعمال اجتماعی صادره از افراد جامعه، به‌وجود آید، اعمال اجتماع از هم گسسته می‌شود. نیروها هدر می‌رود که، در این صورت از بین رفتن سعادت افراد، حتمی است. این وضعیت منجر به ناکارآمدی هم‌راه با اختلال در اراده جمعی می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۲۲؛ ج ۱۲، ص ۴۸۱). از سوی دیگر بر اساس دیدگاه اسلام، هویت جمعی انسان، به این علت که، نیروی قاهر و غالب بر هویت فردی است، در صورتی که، در جهت فساد باشد، می‌تواند انسان‌ها را از نظر اخلاقی به انحطاط بکشاند؛ حتی به گونه‌ای که، دست‌یابی آن‌ها به کمال اخلاقی نیز، به‌طور کامل غیرممکن شود. همچنان‌که، در صورت‌صلاح، می‌تواند ارتقاءدهنده‌ی آن‌ها از نظر اخلاقی باشد. (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۴۷۶) بنابراین در دیدگاه اسلام، حیثیت اخلاقی یا غیراخلاقی هویت جمعی مطرح و مورد توجه می‌باشد و برای ارتقای اخلاقی، لازم است حیثیت اخلاقی هویت جمعی حفظ شود. برای این که بتوان به‌چگونگی نقش‌آفرینی هویت جمعی، در ارتقای اخلاقی انسان دست یافت، لازم است به‌بررسی آموزه‌های قرآن کریم ذیل وضعیت تخطئه‌ی نیروی جمعی پرداخت. بررسی‌ها نشان می‌دهد، اهم این موارد عبارتند از:

دوری از فحشا و منکر و بغي، عدل، پرهیز از اختلاف آراء، امر به معروف.

تحلیل و بررسی این موارد، منجر به استنتاج خصوصیات از چگونگی تعلق به‌هویت جمعی از دیدگاه اسلام می‌شود که، به دلیل اصلاح‌گری در هویت جمعی، نقش ارتقاء دهنده‌ی اخلاقی انسان را ایفا می‌کنند. این خصوصیات عبارتند از:

توانمندی اتخاذ اهداف مصلحانه اجتماعی (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۴۷۹)

توانمندی منازعه نکردن در عین اختلاف آراء (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۲۳ و ج ۳، ص ۵۷۶-۵۸۰)

توانمندی بیگانه‌سازی زشتی‌ها (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۴۸۰-۴۸۱)

توانمندی رفتار با دیگران بر اساس شناخت تفاوت جایگاه‌های آنها، متناسب با اثرگذاری اجتماعی‌شان

(طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۵۷۸)

توانمندی واکنش در برابر بی‌عدالتی (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۴۷۹)

با بازبینی در مواردی که در بالا گفته شد، می‌توان معرفی دقیق‌تر و تفصیلی‌تری از حفظ و تعلق به هویت جمعی مطلوب در دیدگاه اسلام به دست آورد؛ به این ترتیب که: هر انسانی ظرفی از توان اجتماعی است که، در صورت اتصال به دیگران قابلیت ظهور این توان به وجود می‌آید، و تنها در صورت اخلاقی بودن این توان، انسان می‌تواند ارتقای اخلاقی رو به تکامل داشته باشد. به دلیل آن که این توان تضمین‌کننده‌ی بقای اخلاقی انسان‌هاست، «قدرت حفظ حیثیت اخلاقی هویت جمعی» بُعدی دیگر از حیثیت اجتماعی انسان است که، تقویت و ارتقای آن منجر به ارتقای اخلاقی می‌شود.

برای پی بردن به چگونگی نقش آفرینی گفت‌وگو در ارتقای اخلاقی از دیدگاه اسلام، این موضوع ذیل موضوعات زیر قابل پیگیری است:

قول حُسن به انسان‌ها، قول کریم با والدین، مدیریت آهنگ کلام، قول میسور در رد کردن دیگری، خالی بودن محتوا و حالت کلام از تحقیر و تعیب، پابندی به قول سدید.

با بررسی موضوعات فوق در دیدگاه اسلام می‌توان به استنتاج خصوصیات درباره گفت‌وگوی مؤثر و مطلوب از دیدگاه اسلام رسید. این خصوصیات معرفی توانمندی‌هایی گفت‌وگویی در انسان هستند و در صورتی که، این توانمندی‌ها استخراج شوند و برای پرورش آن‌ها سرمایه‌گذاری شود، توان اخلاقی انسان افزایش می‌یابد. این توانمندی‌ها عبارتند از:

توانمندی افزودن جلوه‌های زیباکننده به کلام (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۳۱۷ و ج ۵، ص ۴۴)
توانمندی تغییر نوع کلام، متناسب با طرف مقابل (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۱۰۹)
توانمندی تغییر الحان کلام، متناسب با مقاصد مختلف (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۶، ص ۳۲۷ و ج ۱۸، ص ۴۵۸)

توانمندی حذف جلوه‌های زشت و تحقیرکننده از کلام (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص ۶۶۵)
توانمندی ایجاد جلوه‌های ظاهرکننده ارزش‌های ذاتی طرف مقابل، در کلام (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۱۱۳)

با بازبینی مطالبی که، در بالا درباره گفت‌وگو به دست آمد، می‌توان معرفی دقیق‌تری از آن به عنوان عامل ارتقای اخلاقی در دیدگاه اسلام به دست آورد؛ به این ترتیب که:

توان گفت‌وگو به عنوان یکی از ابعاد حیثیت اجتماعی انسان، قدرت منطبق‌سازی محتوایی و قالبی باطن و ضمیر فرد با مقاصد ارزشمند است که، در جهت ظاهر نمودن ارزش‌های خود و دیگری، به هنگام رویارویی با دیگران ابراز می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

تحقیق پیش‌رو با طرح این مسئله که، شکافی میان دانش و عمل در تربیت اخلاقی وجود دارد و موجب می‌شود در تربیت اخلاقی، ارائه محفوظات درباره‌ی این که چه صفاتی خوب و چه صفاتی بد است، به-عنوان دانش اخلاقی محور تلاش‌ها قرار گیرد؛ در حالی که، قوای مربوط به عمل اخلاقی به خوبی پرورش نمی‌یابد. در این صورت دانش اخلاقی بدون پرورش توانمندی‌های لازم ارائه می‌گردد.

این مقاله مطرح کرد که، اولاً اخلاق هنگام عمل واقع می‌شود و در انسان تثبیت می‌گردد. ثانیاً می‌بایست در تربیت اخلاقی عناصری که، در موقعیت اخلاقی حضور دارند، به کار گرفته شوند و حیثیت اجتماعی انسان، اساسی‌ترین عنصر حاضر در موقعیت اخلاقی است. جمع بین این دو ویژگی، موجب می‌شود در تربیت اخلاقی، به دنبال پرورش توانمندی‌هایی از انسان، در تعامل با دیگران بود.

مطابق با یافته‌های این پژوهش معلوم گردید که، می‌توان چشم‌انداز نویی را در تربیت اخلاقی بدین ترتیب پیش گرفت: تربیت اخلاقی فرایندی است که در آن، از خاستگاه اجتماعی حیات انسان در راستای ارتقای فکری، عاطفی و رفتاری انسان، در جهت نظام ارزش‌های اخلاقی اسلام استفاده می‌شود.

رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس

در این نگرش نوین به تربیت اخلاقی، نقش عمل اجتماعی انسان برجسته می‌شود. سعی می‌شود قوه بروز عمل در انسان تقویت شود که، از طریق استخراج توانمندی‌های مذکور در زیر به دست آمدند و باید در جریان ترتیب اخلاقی محور پرورش قرار گیرند:

توانمندی در تشخیص سطوح مختلف ارتباط با دیگری
توانمندی برقراری ارتباط با دیگری در سطوح مختلف ارتباطی
توانمندی در تشخیص نیازهای طرف مقابل در ارتباط با دیگران
توانمندی در استمرار ارتباط با دیگری، بر اساس رفع نیازهای او، بدون منفعت شخصی، چشم‌داشت، منت و استکبار

توانمندی در استمرار ارتباط با دیگری، با وجود ناملایمات از جانب وی
توانمندی برقراری ارتباط با دیگری، برای توانمندسازی او
توانمندی اعطای حقوق دیگری در تعامل با او و توانمندی عطای بیش‌تر در داد و ستد با دیگری
توانمندی محدود نکردن ارتباطها، به واسطه معیارهای غیرحقیقی
توانمندی تبدیل بدی طرف مقابل به خوبی
توانمندی هم‌سان‌سازی خود، با طرف مقابل
توانمندی تعاون در تقوا و نیکی و عدم تعاون در گناه و دشمنی
توانایی ارتقاء بخشی طرف مقابل، در دهش و بخشش
توانمندی اعتمادسازی و اطمینان‌بخشی به طرف مقابل
توانمندی برقراری ارتباط با دیگری، به منظور اتصال میان افراد هم‌هدف
توانمندی اصلاح در وضعیت خانواده
توانمندی اتخاذ اهداف مصلحانه‌ی اجتماعی
توانمندی منازعه نکردن، در عین اختلاف آراء
توانمندی واکنش در برابر زشتی‌ها
توانمندی شناساندن جایگاه متفاوت افراد
توانمندی واکنش در برابر بی‌عدالتی
توانمندی واکنش در برابر زیاده‌خواهی‌ها و زورگویی‌ها
توانمندی افزودن جلوه‌های زیباکننده به کلام
توانمندی تغییر نوع کلام، متناسب با طرف مقابل
توانمندی تغییر لحن کلام، متناسب با مقاصد مختلف
توانمندی حذف جلوه‌های زشت و تحقیرکننده از کلام
توانمندی ایجاد اتقان در محتوای کلام
طبق ایده این رساله، تربیت اخلاقی بر سه گونه فرایند استوار است:
فرایندهای گفت‌وگویی
فرایندهای ارتباطی
فرایندهای توجه به هویت جمعی

پیشنهادات

بر مبنای این پژوهش می‌توان تحقیقات گسترده‌تری را نیز پی‌گرفت که در اینجا به دو مورد اشاره می‌شود:

ارائه راهکارها و شیوه‌های اجرایی این طرح متناسب با دوره‌های رشد انسان فرایند آموزشی- تربیتی، برای تربیت اخلاقی متناسب با سنِ متربی، از این توانمندی‌ها بهره می‌گیرد. مثلاً بدیهی است که، همه این موارد در فرایند تربیتی برای کودک دبستانی به کار گرفته نمی‌شود. و یا برای فردی که، در سن جوانی و رو به میان‌سالی قرار دارد، توانمندی‌های مربوط به حفظ هویت جمعی از ضروریات یک زندگی اخلاقی خواهد بود. به عبارت دیگر طراحی آموزشی است که، با ذکاوت و هوشمندی، میزان بهره‌مندی فرایند تربیتی از هر یک از این توانمندی‌ها را در تطابق با متربی و فضای تربیتی قرار داده و آن‌ها را انتخابی برمی‌گزیند. بنابراین می‌توان پژوهش‌هایی را در راستای تعیین شیوه‌های اجرایی برای این توانمندی‌ها، متناسب با مخاطبان مورد نظر، انجام داد.

ارائه معیارهایی عینی برای سنجش اخلاقی

توانمندی‌هایی که، در این پژوهش ارائه شده‌اند، به این دلیل که، عملی هستند و می‌توانند به صورت عینی نشانه‌گذاری شوند؛ معیارهای مناسبی را برای سنجش اخلاقی در اختیار قرار می‌دهند. به همین دلیل، تحقیقات دیگری را می‌توان درباره تعیین سنج‌ها و شاخص‌های ناظر به این توانمندی‌های اخلاقی انجام داد و معیارهای اخلاقی بودن را از آن استخراج نمود.

منابع و مأخذ

- احمدی، احمد (۱۳۶۷). طرح پیشنهادی کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. تهران، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- اسلامی، ادریس (۱۳۹۵). تبیین و نقد اهداف و اصول و روش‌های تربیت اخلاقی بر مبنای فلسفه شخص‌گرایی، رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۷۷). مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی. تهران: چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: انتشارات مدرسه، جلد دوم، چاپ سوم.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۹الف). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، جلد دوم.
- باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۹ب). روی‌کردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بختیار نصرآبادی، حسنعلی و محمد حسین حیدری و بهروان، حمیدرضا (۱۳۹۰). نسبت عقلانیت انتقادی با اخلاق اجتماعی، راهبرد، س ۲۰، ش ۵۹، صص ۱۶۵-۱۳۹.
- بناری، علی همت (۱۳۷۹). تربیت اخلاقی و ضرورت نگاه دوباره به آن، پژوهش‌های تربیت اسلامی، ش ۲، صص ۱۹۲-۱۶۵.
- بناری، علی همت (۱۳۸۲). ماخذشناسی تربیت اخلاقی، قم: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس

- بهشتی، محمد (۱۳۸۴). تربیت اخلاقی از منظر فیض کاشانی، تربیت اسلامی، ش ۱، ص ۹۲-۶۷.
- بهشتی، محمد (۱۳۹۲). اخلاق در فلسفه اشراق، پژوهش‌نامه اخلاق، س ۷، ش ۲۳، ص ۳۸-۲۳.
- بیرونی کاشانی، راضیه (۱۳۹۲). تبیین عناصر منطقی- اخلاقی در فلسفه اجتماعی ابن‌سینا، رساله دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- حاجی ده‌آبادی، محمدعلی (۱۳۷۹). چشم‌اندازی به جایگاه و نقش اخلاق در آموزش و پرورش، پژوهش‌های تربیت اسلامی، ش ۲، ۲۱۴-۱۹۳.
- حرانی، حسن بن علی (۱۴۰۴ق). تحف العقول، قم: جامعه مدرسین، چاپ دوم.
- حسنی، محمد (۱۳۹۵). بررسی روی‌کرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی، تربیت اسلامی، س ۱۱، ش ۲۲، ص ۲۸-۱.
- حسین‌زاده، اکرم (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی، کتاب نقد، ش ۴۳، ص ۱۲۸-۱۱۴.
- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). تربیت و جامعه‌شناسی، ترجمه علی‌محمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران.
- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). تربیت و جامعه‌شناسی، ترجمه علی‌محمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران.
- دیویی، جان (۱۳۳۴). اخلاق و شخصیت، ترجمه مشفق همدانی، تهران: بنگاه مطبوعاتی صفی‌علی‌شاه.
- دیویی، جان (۱۳۳۹). اخلاق و شخصیت، ترجمه مشفق همدانی، تهران: بنگاه مطبوعاتی صفی‌علی‌شاه.
- دیویی، جان (۱۳۴۱). دموکراسی و آموزش و پرورش، ترجمه آریان‌پور، تهران: کتابفروشی تهران، چاپ دوم.
- رضی، محمد بن حسین (۱۴۱۴ق). نهج‌البلاغه، مصحح فیض الاسلام، قم: هجرت.
- رنجبر، افسانه (۱۳۸۱). تبیین دیدگاه انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی شیخ اشراق و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- سی، شورت (۱۳۸۷). روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه مهرمحمدی و هم‌کاران، تهران: سمت.
- شاملی، عباس‌علی (۱۳۷۹). در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی، پژوهش‌های تربیت اسلامی، ش ۲، صص ۱۳-۴۶.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و هم‌کاران (۱۳۹۱). مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش، شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صدر، محمد باقر (۱۳۹۵). پژوهش‌های قرآنی، مترجم سید جلال میرآقایی، قم: انتشارات دارالصدر.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۶۰). روابط اجتماعی در اسلام. قم: بوستان کتاب، چاپ اول.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴). میزان فی تفسیر القرآن، ترجمه موسوی همدانی. تهران: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، ج ۲۰-۱.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۴۱۷ق). میزان فی تفسیر القرآن، قم: انتشارات جامعه مدرسین حوزه علمیه، چاپ پنجم.
- قراملکی، احد فرامرز (۱۳۸۷). اصول و فنون پژوهش در گستره دین‌پژوهی، قم: مرکز مدیریت حوزه علمیه قم.

کریمی، روح الله (۱۳۹۴). بررسی مبانی نظری تربیت اخلاقی در کندوکاو اخلاقی، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، س ۵، ش ۲، ص ۸۷-۶۲.

کیانی، سمیه و حسنعلی بختیار نصرآبادی (۱۳۹۰). اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیر الدین طوسی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۱۹، ش ۱۲، صص ۹۴-۶۵.

موحد، صمد و خسرو باقری و احمد سلحشوری (۱۳۸۷). بررسی تطبیقی دیدگاه‌های امام محمد غزالی و نل نادینگر درباره تربیت اخلاقی، فصلنامه اندیشه دینی، ش ۲۷، ص ۶۰-۳۹.

نوروزی، رضا علی (۱۳۸۷). تبیین و ارزیابی دیدگاه‌های هابرماس درباره تربیت اخلاقی با تأکید بر نظریه کنش ارتباطی، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.

هاشمی، فاطمه و نوروزی، رضاعلی (۱۳۸۹). تحلیلی بر تربیت اخلاقی از دیدگاه فارابی، معرفت اخلاقی، س ۲، ش ۱، ص ۱۱۴-۹۵.

وجدانی، فاطمه (۱۳۹۲). ماهیت تربیت اخلاقی از نظر فردی یا جمعی بودن از دیدگاه علامه طباطبایی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، ش ۱۸، ص ۲۴-۱۱.

Dewey, J. (1928). *Democracy and education*. Courier Corporation.

Dewey, J. (1922). *Human Nature and Conduct*. New York: Henry Holt and company.

Dill, Jeffrey S. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education, *Journal of Moral Education* Vol. 36, No. 2, June 2007, pp. 221-237.

Don, Collins Reed (2008). A model of moral stages, *Journal of Moral Education*, Vol. 37, No. 3, pp. 357-376.

Durkheim, Emil (1982). *The Rules of Sociological Method*, translated by W.D.Halls. The macmillan Press Ltd, New York.

Durkheim, Emil (1953/2010). *Sociology and philosophy*, Translated by D.F.Pocock. Routledge, New York.

Durkheim, Emil (1961) *Moral education: a study in the theory and application of the sociology of education*.

Durkheim, Emil (1972/1990). *Selected Writings*, Edited and translated by Anthony Giddens. Cambridge University, Eng.

Durkheim, Emil (1973). *Morality and Society: selected writing*, Edited and with an Introduction by Robert N. Bellah, The University of Chicago Press.

Englund, Tomas (2016). On moral education through deliberative communication, *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 48, No. 1, 58-76.

Habermas Jurgen (1990/2007). *Moral Consciousness and Communicative Action*. UK: Blackwell Publishers Ltd.

Habermas Jurgen (1994/2001). *Justification and Application: Remarks on Discourse Ethics*, translated by Ciaran P.Cronin. Massachusetts Institute of technology.

Katz, R. M. (2009). *John Dewey And Perfectionism: Difficulties Interpreting The Experimental Life*. a dissertation for the degree of doctor of philosophy in education and humanities, stanford university.

Khuram Hussain (2007). An Islamic consideration of western moral education: an exploration of the individual. *Journal of Moral Education*, Vol. 36, No. 3, pp. 297-308.

Passini, Stefano (2014). The effect of personal orientations toward intergroup relations on moral reasoning, *Journal of Moral Education*, University of Bologna, Italy.

رویکرد اجتماعی به تربیت اخلاقی در اسلام با نو مفهوم‌پردازی مؤلفه‌های دیدگاه دیویی، دورکیم و هابرماس

Peters, R.S (1966). *Ethics and education*. London, Allen & Unwin, 1966.

Tappan, M. (2005). Mediated moralities: Sociocultural approaches to moral development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 351–374). Mahwah.