

تربیت اخلاقی؛

بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ

رضاعلی نوروزی* / حسین عاطفت دوست**

چکیده

این مقاله با روش تحلیلی - توصیفی به بررسی تربیت اخلاقی از منظر خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ در سه بخش مبانی، هدف و روش‌های تربیت اخلاقی می‌پردازد. مبنای تربیت اخلاقی از دیدگاه کلبرگ، درک و استدلال مخاطبان بوده که شش مرحله را در رشد اخلاقی معرفی کرده، ولی از دیدگاه خواجه نصیر، نفس انسانی مبنای تربیت اخلاقی است. هدف تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیر، رسیدن به قرب الهی ولی از دیدگاه کلبرگ، دست یافتن به عدالت برای همه مردم و تحقق ارزش‌های عالی انسانی در زندگی آنهاست. روش تربیت اخلاقی از نظر کلبرگ، تربیت اخلاقی نه به وسیله آموزش، بلکه انتقال دانش آموز از مرحله‌های پایین رشد اخلاقی به مرحله بالاتر از طریق وادار کردن آنها به بحث درباره مشکلات اخلاقی است. ولی خواجه نصیر تأدیب، عادت دادن و بهره بردن از تشویق و تنبیه را اساسی‌ترین روش‌های تربیت، و روش‌های عام شامل، پرهیز از گوش دادن به حرف‌های ناشایست، برقراری اعتدال در دو قوه شهویه، غضبیه و روش‌های خاص شامل معالجه برخی رذایل می‌داند.

کلید واژه‌ها: اخلاق، تربیت اخلاقی، خواجه نصیرالدین طوسی، کلبرگ، روش تربیتی.

Nowrozi.r@gmail.com

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

** دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی.

دریافت: ۱۳۸۹/۱۰/۱۶ پذیرش: ۱۳۹۰/۳/۲۸

مقدمه

یکی از مسائل مهم، که تعلیم و تربیت معاصر با آن رو به‌روست، مسئله تربیت اخلاقی است. اهمیت تربیت اخلاقی در نظام‌های آموزشی و پرورشی، امری بدیهی و غیر قابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل می‌دهد. به همین دلیل، این موضوع از دیرباز در فرهنگ اسلامی مورد توجه بوده و امروزه نیز در بسیاری از کشورها مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است.^۱

به نظر می‌رسد، در حوزه تعلیم و تربیت یکی از مهم‌ترین، تأثیرگذارترین و در عین حال، دشوارترین مباحث، تربیت اخلاقی و اخلاقی‌بار آوردن کودکان است. از این‌رو، پرداختن به مباحث مربوط به اخلاق و به تبع آن تربیت اخلاقی از جایگاه رفیعی برخوردار است. به عبارت دیگر، سازندگی درونی انسان و اصلاح و تهذیب نفس او در سعادت فردی، اجتماعی، دنیوی و اخروی او نقش بسزایی دارد، به طوری که اگر انسان تمامی علوم را تحصیل کند و کلیه نیروهای طبیعت را به تسخیر خویش در آورد، اما از تسخیر درون و تسلط بر نفس خود ناتوان باشد، از رسیدن به سعادت و نیل به کمال باز می‌ماند. تمامی پیشرفت‌های علمی و صنعتی در صورتی که با اصلاح درون انسان همراه نباشد، کاخ‌های سر به فلک کشیده‌ای را می‌مانند که بر فراز قله آتشفشان بنا شده باشد. از این‌رو، تربیت روحی و اخلاقی انسان و «برنامه‌سازی» برای هر جامعه‌ای امری حیاتی است. با وجود این، نگاهی به اوضاع جوامع بشری نشان می‌دهد آنچه قبل از همه به دست فراموشی سپرده شده، تربیت اخلاقی و معنوی انسان است.^۲

انسان شدن آدمی، در گروه رسیدن به قلمرو اخلاق و بازشناسی نیک از بد است. به همین دلیل، در قلمرو اخلاق و تربیت اخلاقی، دیدگاه‌های متفاوتی به وجود آمده است. با این همه، با اینکه بشر امروزی در عرصه‌های گوناگون، به ویژه در قلمرو علم و فن‌آوری به موفقیت‌های چشم‌گیر دست یافته است، اما در مقوله «اخلاق» و «تربیت اخلاقی» با چالش‌ها و مشکلات زیادی دست به‌گریبان است. وجود مسایل و چالش‌های گوناگون غیر اخلاقی در جوامع بشری، پرداختن به دیدگاه‌ها و اندیشه‌های جدید و تلاش برای حل کردن این مسایل را ضروری می‌نماید.

با توجه به اهمیت تربیت اخلاقی، همچنین از آنجا که این موضوع هم از سوی دانشمندان مسلمان و هم اخیراً از سوی دانشمندان غربی مورد توجه قرار گرفته است، این

مقاله به مقایسه تطبیقی تربیت اخلاقی از منظر خواجه نصیرالدین طوسی و کلبه‌گرگ اختصاص یافته است. پیداست از آنجایی که طرح و بررسی همه دیدگاه‌های این دو اندیشمند در زمینه تربیت اخلاقی ممکن نیست، در این مقال به بررسی آرای این دو اندیشمند در سه بخش مبانی، هدف و روش‌های تربیت اخلاقی می‌پردازد.

خاستگاه و مفهوم تربیت اخلاقی

به زعم تقیب‌زاده،^۳ از هنگامی که آدمی وارد جامعه شد، زندگی وی با بایدها و نبایدهایی همراه گردید. هر چند این بایدها و نبایدها از خاستگاه‌های مختلف برخاسته‌اند، اما به صورت آداب، رسوم، قواعد و قوانین بر نحوه زندگی آدمیان حکم رانده‌اند. اگر آدمی از بایدها و نبایدها، که بیش‌تر به صورت روا و ناروا و یا پسندیده و ناپسند عرضه می‌شوند، فراتر رود و نیک را از بد بازشناسد و این شناخت، وی را به سوی رفتار شایسته برانگیزد، در راه انسان شدن گام برداشته و به قلمرو اخلاق رسیده است. اخلاق و تربیت اخلاقی به دلیل نقش مهمی که در سرنوشت انسان و جامعه دارد، از دیرباز مورد توجه اندیشمندان بشری و پیشوایان دینی بوده است. بخش اعظم آموزه‌های ادیان الهی، به ویژه اسلام را اخلاقیات و قسمت بیشتر فعالیت اولیای دین را تربیت تشکیل می‌دهد. تجربه بشری نشان داده است که انسان، خواه متدین به دینی آسمانی باشد یا نباشد، هیچ‌گاه حتی در دوره مدرن و پسامدرن، هم بی‌نیاز از تربیت اخلاقی نیست. در دوران رنسانس و پس از آن، در کشورهای غربی به دنبال پیشرفت‌هایی که در زمینه علوم تجربی به دست آمد، به تدریج توجه به زمینه‌های اخلاقی و به دنبال آن، توجه به تربیت اخلاقی کم رنگ و حتی در مواردی نیز با اخلاق و فضایل اخلاقی مبارزه شد. اما در سال‌های اخیر، به سبب آسیب‌های جدی‌ای که از این ناحیه به سلامت جامعه و افراد وارد شده است، توجه به اخلاق و فضایل اخلاقی و به دنبال آن، توجه به تربیت اخلاقی، افزایش چشمگیری یافته است.^۴ در مغرب زمین، برخی از کارشناسان تعلیم و تربیت، قرن بیستم را قرن مباحث مربوط به تربیت اخلاقی نامیده‌اند.^۵ در نگرش غربی، تربیت اخلاقی^۶ معمولاً به فرایندی اطلاق می‌شود که طی آن تلاش می‌شود شهروندان را به گونه‌ای آموزش و عادت دهند که با مقررات و قوانین اجتماعی، به مفهوم عام آن، کنار آمده و در برابر آنها سازگاری و انطباق داشته باشند. هدف نهایی در این نظام تربیتی، ایجاد نظم عمومی و تدارک زمینه

آزادی عمل فردی، بدون بروز تمانع، کشمکش و درگیری با دیگران از راه تربیت شهروند سازگار است.^۷ در جهان غرب، از کسانی که به این حوزه پرداخته‌اند، کسانی مانند افلاطون، ارسطو، کانت، پیازه، کلبرگ و ... را می‌توان نام برد.

اما در اندیشه اسلامی، تربیت اخلاقی، با توجه به طرح مباحثی چون معنی اخلاق، علم اخلاق، و فلسفه اخلاق توسط اندیشمندان مسلمان، معنای خاص خود را دارد.^۸ مباحث مربوط به اخلاق و تربیت اخلاقی، بخش اساسی عمده معارف اسلامی را تشکیل می‌دهد. بر این اساس، دانشمندان مسلمان در مقام ایفای نقش دینی خود، اهمیت ویژه‌ای به تدوین، نشر و طرح مباحث اخلاقی داده‌اند و آثار گران‌بهایی از خود به یادگار گذاشته‌اند. برای مثال، ابن مسکویه در *تهذیب الاخلاق*، خواجه نصیرالدین طوسی در *اخلاق ناصری*، ملامهدی نراقی در *جامع السادات*، و علامه طباطبایی در *المیزان* هر یک به شیوه‌ای به بحث تربیت اخلاقی پرداخته‌اند. در فرهنگ اسلامی، تربیت اخلاقی فرایند زمینه سازی و به کارگیری شیوه‌هایی برای شکوفاسازی، تقویت و ایجاد صفات، رفتارها و آداب اخلاقی و اصلاح و از بین بردن صفات، رفتارها و آداب غیر اخلاقی در خود یا دیگران است.^۹ با تأمل در این تعریف، مشخص می‌شود که تربیت اخلاقی دو رکن دارد: یکی، شناخت فضایل و رذایل و رفتارهای اخلاقی و ضد اخلاقی و دیگری، به کارگیری شیوه‌هایی برای تقویت یا تضعیف آنها. از این رو، تربیت اخلاقی قلمرو آن است که وامدار دو حوزه اخلاق و تربیت است. در رکن اول، از اخلاق و در رکن دوم از تربیت مدد می‌جوید. از آنجایی که در اخلاق، بیشتر تأکید بر خودسازی و در تربیت بر دیگرسازی است، تربیت اخلاقی نیز شامل خودسازی و دیگرسازی است.^{۱۰}

قرآن کریم حس اخلاقی و حیات اخلاقی را منبعث از فطرت درونی می‌داند. بدین‌سان، قانون اخلاقی در نفس انسان از آغاز نقش بسته است (شمس: ۷ و ۸). اما این قانون اخلاقی، که در فطرت و طبیعت ماست، به خودی خود و به تنهایی کافی نبوده، بلکه پرورش و هدایت آن همراه علم و معرفت ضروری است. از سوی دیگر، وراثت، عادت و تربیت خانوادگی سایه‌هایی به نور بصیرت فطری می‌افکنند و امور روزمره زندگی در دنیا، چنان آدمی را مشغول کرده که مراقبت و ممارست اخلاقی مواجه با مشکلات می‌شود. اگر تنها به قانون اخلاقی، که در فطرت انسان است، بسنده شود، غالباً عاجز می‌ماند. از این رو، ضرورت تربیت اخلاقی مطرح می‌شود. خداوند در میان مردم نفوس ممتازی را که به وحی

الاهی ملهم و مویدند، برمی‌انگیزد تا نفوس آدمیان را بیدار کند و پرده از نفوس فطری آنان بردارد. به این ترتیب، نور فطری چیزی می‌یابد که از طریق الاهی تکمیل و تقویت می‌شود.^{۱۱} در مجموع، می‌توان گفت در تعریف تربیت اخلاقی در میان متفکران مسلمان دو گرایش وجود دارد: الف. تعریف تربیت اخلاقی با تکیه بر پرورش عادت‌ها و صفت‌های اخلاقی مطلوب اسلام ب. تعریف تربیت اخلاقی با تکیه بر پرورش شناخت‌ها، گرایش‌ها و رفتارهای اخلاقی.^{۱۲} همچنین در بین دانشمندان در رابطه با تأثیر تربیت در اخلاق، اختلاف نظر وجود دارد.

مبانی تربیت اخلاقی کلبرگ و خواجه نصیر

کلبرگ (۱۹۵۵) به مطالعه رشد و تحول استدلال اخلاقی کودکان پرداخت. وی در این باره، از نظریه‌های مریان و روانشناسانی همچون روسو، دیویی، بالدوین، هاب هاووس، پیک و هویگهوست نیز بهره گرفت.^{۱۳} به طور کلی می‌توان گفت: کلبرگ، نظریه رشد اخلاقی پیازه را گسترش داد و تکمیل نمود. بزرگ‌ترین کار پیازه، کشف و صورت‌بندی ساخت‌های شناختی و تبیین مراحل تحول آن بود. وی مطالعات خود را در زمینه تحول اخلاقی پیگیری نمود. به نظر وی اخلاق مانند هوش طی مراحل رشد می‌کند که تحولی بوده و به رشد کودک وابسته است.^{۱۴} کلبرگ همچون پیازه بر این باور است که رشد اخلاقی بر اساس توانایی‌های شناختی شکل می‌گیرد. وی همچنین اخلاق را با مفهوم عدالت تبیین می‌کند و معتقد است قضاوت‌های اخلاقی افراد متضمن برداشت‌های متفاوتی از این مفهوم است.^{۱۵} کلبرگ و همکاران وی، به کودکان و نوجوانان تعدادی معماهای اخلاقی را دادند و از آنان خواستند تا درباره آن داستان‌ها و معماها داوری نمایند. وی پس از تحلیل پاسخ‌های کودکان و نوجوانان و مطالعه و پژوهش پیگیر در این زمینه، نظریه‌ای مرحله‌ای درباره تحول اخلاقی ارائه نمود.

به طور کلی، کلبرگ به سه سطح و شش مرحله در تحول اخلاقی معتقد است؛ به این صورت که سه سطح تحول اخلاقی هر یک به دو مرحله تقسیم می‌گردد: سطح اول، شامل اخلاق پیش عرفی یا اخلاق پیش قراردادی^{۱۶} است. در این مرحله، کودکان بر اساس اجتناب از تنبیه و کسب پاداش عمل می‌کنند.^{۱۷}

این سطح خود شامل دو مرحله است: مرحله اول، اخلاق بر پایه تنبیه و اطاعت که کودکان احکام اخلاقی خود را بر اساس ترس‌های شخصی و میل به اجتناب از مجازات

استوار می‌سازند و دلیل پیروی از قوانین اخلاقی در این مرحله، به دست آوردن رضایت بزرگ‌ترها و گریز از تنبیه است. مرحله دوم اخلاق، بر پایه لذت طلبی وسیله‌ای که از سطح پیش قراردادی رابطه متقابلی ایجاد می‌گردد؛ یعنی هر کس باید کاری کند که نیازهایش برآورده شود و اجازه دهد که دیگران هم همین‌گونه عمل نمایند. بنابراین، در این مرحله اخلاق مبتنی بر پاداش و کسب لذت حاکم می‌گردد.^{۱۸}

سطح دوم، به اخلاق عرفی یا قراردادی^{۱۹} معروف است. در این دوره، آنچه برای کودک مهم است، برقراری نظم اجتماعی و سازگاری با محیط اجتماعی است. این سطح، خود شامل دو مرحله است: مرحله سوم به مرحله پسر خوب، دختر خوب مشهور است. در این مرحله، معیارهای اخلاقی در فرد درونی می‌گردد. کودک به تجسم خواسته‌های والدین یا همسالان خود می‌پردازد. هدف وی جلب رضایت آنان است. در مرحله چهارم، که به مرحله اخلاق مبتنی بر نظام و قانون معروف است، کودک نه تنها خود را با نظم اجتماعی هماهنگ می‌سازد، بلکه از آن حمایت نیز می‌کند و در توجیه آن می‌کوشد. در این دوره، رفتار درست اخلاقی عبارت است از: انجام وظیفه، احترام به مراجع قدرت و حمایت از نظم اجتماعی به خاطر خود آن نظم.

سطح سوم، به سطح اخلاق خودپیروی یا فوق قراردادی و یا پس عرفی^{۲۰} معروف است که شامل مراحل پنجم و ششم تحول اخلاقی است. در مرحله پنجم، اخلاق مبتنی بر پیمان و میثاق اجتماعی دخالت دارد، یعنی در آن فرد قراردادهای اخلاقی را نوعی هماهنگی متقابل میان افراد، که برای هدف معینی ایجاد شده است، می‌داند که می‌تواند تغییر بیابد. در مرحله ششم، که آخرین مرحله تحول اخلاقی از نظر کلببرگ است، اخلاق مبتنی بر اصول جهانی یا جهان‌شمول حکم فرماست. در این مرحله، اصول اخلاقی درونی شده و حالت ارادی و اختیاری پیدا می‌کند و به هیچ وجه بر اساس الزام به اطاعت از قدرت نیست. به طور کلی، ویژگی این سطح در آن است که اصول اخلاقی انتزاعی در فرد شکل می‌گیرد که جنبه جهانی و همگانی دارد.

لازم به یادآوری است که به زعم کلببرگ، ترتیب و توالی مراحل ششگانه رشد اخلاقی در فرهنگ‌های گوناگون ثابت است و هیچ تغییری نمی‌کند. وی هم چنین معتقد است که استدلال‌ها و داوری‌های اخلاقی، با جنبه‌های شناختی مرتبط است. سرانجام اینکه، رشد اخلاقی به طبیعت افراد بستگی دارد. تربیت اخلاقی فقط در این عرصه بر رشد اخلاقی

افراد تاثیرگذار است.^{۲۱} همچنین از نظر کلبرگ، اجماعی در مورد صفت‌های خوب و بد و نیز و معیاری برای تشخیص صفت‌های خوب و بد وجود ندارد.^{۲۲}

اما خواجه نصیرالدین طوسی در کتاب *اخلاق ناصری*، به بیان نظرات خویش در باب اخلاق پرداخته است. به نظر خواجه، علم تربیت یعنی تربیت اخلاقی، جزء صناعات بشری است که در تکمیل طبیعت انسانی مطرح می‌گردد. وی طبیعت را کار خداوند متعال می‌داند که به مشیت الهی آن را در تسخیر خویش دارد. وی معتقد است که آدمی با الهام از طبیعت و به مدد نیروی تدبیر و اندیشه قادر است در خویشتن، طبیعت ثانوی یعنی طبیعت انسانی ایجاد کند.^{۲۳} وی در کتاب خود، موضوع علم اخلاق را نفس انسانی معرفی می‌کند. در تأیید این نکته بیان می‌کند:

چون این نوع، که در آن شروع خواهد رفت، علم است بدانکه نفس انسانی را چگونه خلقی اکتساب توان کرد که جملگی افعالی که به ارادت از او صادر شود، جمیل و محمود بود. پس موضوع این علم نفس انسانی بود از آن جهت که از او افعالی جمیل و محمود یا قبیح و مذموم صادر تواند شد، به حسب ارادت او، و چنین بود اول باید که معلوم باشد که نفس انسانی چیست و غایت و کمال در او چیست و قوت‌های او کدام است که چون آن استعمال بر وجهی کنند که باید، کمال و سعادت که مطلوب آن است حاصل آید.^{۲۴}

از نظر خواجه، نفس انسانی جوهری بسیط و مرکب است که شامل سه قوه «غضبیه، شهویه و ناطقه» می‌شود.^{۲۵} خواجه ضمن بیان نظرات گوناگون در مورد ماهیت اخلاق، نظر کسانی را می‌پذیرد که خلق را طبیعی ندانسته و قابل تغییر می‌داند. در تأیید این نکته بیان می‌کند: «پس اگر خلق طبیعی بودی عقلا به تادیب کودکان و تهذیب جوانان و تقویم اخلاق و عادت ایشان فرمودندی و بر آن اقدام نمودی».^{۲۶} وی سعادت را هدف نهایی از کسب کمال معرفی کرده است و کمال انسان را دو نوع می‌داند. از آن جهت که نفس ناطقه او را دو قوت است یکی قوت علمی و دیگری قوت عملی و کمال قوت علمی آن است که شوق او به سوی ادراک معارف و نیل به علوم باشد تا بر مقتضای آن شوق، احاطت به مراتب موجودات و اطلاع بر حقایق آن به حسب استطاعت حاصل کند و بعد از آن، به معرفت مطلوب حقیقی... مشرف شود تا به مقام توحید، بلکه به مقام اتحاد برسد. اما کمال قوت عملی آن است که قوا و افعال خویش را مرتب و منظوم گرداند. چنانکه به یکدیگر موافق و مطابق شوند.^{۲۷}

خواجه نصیر درباره ارزش و ضد ارزش اخلاقی، رأی بیشتر متفکران یونانی و مسلمان را پسندیده و در پرتو آن، فضیلت را حد وسط و اعتدال و منحصر در اجناس چهارگانه یعنی عفت، شجاعت، حکمت و عدالت دانسته است و رذیلت را افراط یا تفریط در قوای سه گانه نفس یعنی شهویه، غضبیه و ناطقه معرفی کرده است. تا اینجا تفکر خواجه ارسطویی است. اما وی درباره رذیلت اخلاقی، رأی بدیع و تازه‌ای را طرح کرد که پیشتر در بین نبوده است: دیگران رذیلت اخلاقی و مرض نفسانی را تنها، بیرون آمدن از حد اعتدال و رفتن به سوی افراط یا تفریط تلقی کرده‌اند. ولی وی مبدع این نکته دقیق است که این دو نوع، خروج و انحراف کمی (مقداری) از اعتدال در قواست، و نوعی دیگر از انحراف، ناشی از خلل و نقصان کیفی است که آن را رذالت (پستی) می‌نامند و به گمان خویش، مشکلات و ناهماهنگی‌هایی را که نظریه افراط و تفریط در پاره‌ای موارد مواجه با آن بوده است، گشوده و حل کرده است.^{۲۸}

هدف تربیت اخلاقی از دیدگاه کلبرگ و خواجه نصیر

تیین هدف در تربیت اخلاقی، بسیار حائز اهمیت است. شرط لازم تحقق، آن است که انسان با انتخاب هدف، نحوه زندگی خود را مشخص می‌کند و اهداف اخلاقی بشر عامل تعیین‌کننده خصوصیات و خصلت‌های اوست. ابتدا، حیطة و حدود مفهوم اخلاق از دیدگاه کلبرگ را مورد بررسی قرار می‌دهیم. وی به طور دقیق، گستره مسائل اخلاقی را مشخص می‌کند. از نظر وی، مسائل اخلاقی مسائلی هستند که به رفع اختلاف خواسته‌های (تمایلات) اجتماعی ارتباط دارند. به همین دلیل، چه بسا تمامی آنها تحت عنوان عدالت قرار گیرند. کلبرگ نظریه رشد شناختی (اخلاقی) پیآژه را ادامه داد. اساس این نظریه، ریشه در دیدگاه عقل‌گرای و وظیفه‌گرای کانت و پیروان جدید او هیر و رولز دارد.^{۲۹} کلبرگ، پیرو بی‌واسطه کانت است. نظریه او بر مکتب اخلاقی تکلیف‌گرا مبتنی است. این روان‌شناس تأکید کانت بر تکلیف و اصول جهان شمول و جدانی در افراد را پذیرفته است. از این رو، نظریه کلبرگ به شخص وابسته نیست، بلکه متکی و متعهد به اصول اخلاقی است. ارزش‌های مشخصی که برای همه یکسانند. در این دیدگاه، از اصول فراگیر انتزاعی صحبت می‌شود که بر مبنای الزام عقلی استوار است. قاعده اصلی آن «انصاف» عدالت، برابری و حقوق است و حق بیش از مسئولیت مورد تأکید قرار می‌گیرد.

در هر حال، روش کلبرگ از این نظر، بی‌همتا است که براساس تحقیقات کنونی بوده، ولی حامی دیدگاه سنت ماوراءالطبیعی که در آن، حساسیت اخلاقی، یک صفت ذاتی انسانی محسوب می‌گردد.^{۳۰} کلبرگ، اخلاق را با مفهوم عدالت تبیین می‌کند و معتقد است، قضاوت‌های اخلاقی کودکان و نوجوانان متضمن برداشت‌های متفاوتی از این مفهوم است. همچنین، درک آنها از عدالت در سطوح مختلف، متفاوت است. بالاترین سطح آن، دست یافتن به حقوق مساوی و جهانی برای همه مردم و تحقق ارزش‌های عالی انسانی در زندگی آنهاست.^{۳۱} به عبارت دیگر، به اعتقاد کلبرگ قاعده بنیادین در اخلاق، اصل و قاعده عدالت، یعنی علاقه به خوشبختی دیگران و رفتار منصفانه با آنهاست. اوج رشد اخلاقی هر فرد آن است که به درجه‌ای برسد که بتواند تمام رفتارهای خود و دیگران را بر اساس عدالت بررسی و درباره آنها ارزش داوری کند.^{۳۲}

اما از نظر خواجه نصیرالدین طوسی، غایت و هدف نهایی تربیت اخلاقی، رساندن فرد به سعادت است، که در نتیجه، تهذیب قوای نفس یعنی شهویه، غضبیه و ناطقه و ایجاد اعتدال در میان آنها حاصل می‌شود. وی سعادت را سه قسم سعادت نفسانی، سعادت بدنی و سعادت مدنی می‌داند. همچنین ایجاد فضائل چهارگانه یعنی عفت، شجاعت، علم و عدالت را از هدف‌های اصلی تربیت اخلاقی به شمار می‌آورد. علاوه بر این، به عنوان اهداف غایی به شمار می‌روند. بازداری کودک از درغکوبی، اطاعت از پدر و مادر و معلم، احترام به آنها آموزش علم اخلاق بیش از سایر علوم، خود دادن کودک به درستی و سختی، کمک و اصلاح آداب سخنگویی، حرکت و سکون، خوردن و نوشیدن و رعایت حقوق والدین از اهداف دیگری است که خواجه توجه به آن را ضروری دانسته است.^{۳۳}

روش‌های تربیت اخلاقی

یکی از مؤلفه‌های مهم در موضوع تربیت اخلاقی، روش‌ها و شیوه‌های تربیت اخلاقی است. برخی محققان اصول تربیت را «قواعد عامه» ای می‌دانند که می‌توان آنها را به منزله دستورالعملی کلی در نظر گرفت و از آن به عنوان راهنمای عمل در تدابیر تربیتی استفاده نمود؛ یعنی این اصول مبنای استخراج روش‌های تربیتی محسوب شده، روش‌ها مترتب و منفرع براین اصول است.^{۳۴}

برای شناخت روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کلبرگ، باید با مراحل شش‌گانه رشد اخلاقی کلبرگ آشنا شد که پیش‌تر بیان شد. با توجه به همین مراحل و روش‌های اولیه به

کار رفته برای دستیابی به آنها، اکثریت شیوه‌های تربیت اخلاقی بر پایه رویکرد کلب‌گری بر طرح معماها و قرار دادن فراگیر در معضلات و تنگناهای واقعی و غیرواقعی اخلاقی متکی هستند که طی آنها تلاش می‌شود نحوه تصمیم‌گیری یا شیوه‌های مناسب استدلال و تفکر برای بر طرف ساختن تعارض از مسائل اخلاقی آموزش داده شود؛^{۳۵} زیرا دانش‌آموزان هنگام بحث درباره این مسائل با مشکلات ساختار تفکر اخلاقی خود - در مرحله‌ای از رشد اخلاقی که در آن قرار دارند - آشنا می‌شوند و گونه‌ای احساس عدم تعادل به آنان دست می‌دهد و آنان را وا می‌دارد که برای دستیابی به تعادل، وارد مرحله بالاتر شوند.^{۳۶} در این رویکرد، ضمن تأکید بر فرایند آموزش بیش از محتوا، از القا و تلقین پرهیز می‌شود، به طوری که هیچ ارزش خاصی از سوی مربی و مربی‌تربیتی تحمیل نمی‌گردد.^{۳۷} کلب‌گر همچنین معتقد است: رشد درست تفکر اخلاقی دانش‌آموزان در محیطی صورت می‌گیرد که اولاً، مربی در آن نقش همکار و نه استاد را ایفا می‌کند ثانیاً، دانش‌آموزان در فرایند کنجکاوی و تحقیق آزاد باشند و خود به موقعیت قضاوت برسند و ثالثاً، چنانکه ژان پیاژه و جان دیویی اصرار داشتند، روند تعلیم و تربیت باید روندی تعاملی و دو طرفه باشد. در این بستر، کودک به طور طبیعی از خود محوری به حس مسئولیت می‌رسد.^{۳۸} کلب‌گر، علاوه بر تدوین این داستان‌ها و طرح معماها و سوال‌های آن، نظامی از نمره گذاری را بنا کرد که می‌توانست پاسخ‌های متنوع افراد به این داستان‌ها را سازماندهی کند و مراحل یا سطوح تحول اخلاقی آزمودنی‌ها را نشان دهد. اما پاسخ فرد به یک یا چند معما، ضرورتاً به معنی کفایت اطلاعات برای تعیین مرحله تحول اخلاقی آزمودنی نیست.^{۳۹}

اما روش تربیت از نظر خواجه، «تکرار کردن» است و پیروی از طبیعت آدمی و تطبیق روش‌های تربیتی بر مراحل رشد روانی و بدنی کودک را در پرورش افراد مهم می‌داند. وی سبب وجود ملکات را دو چیز می‌داند: طبیعت و عادت. خواجه، پس از بیان این نکته، که خلق گاهی مستند به اقتضای طبیعت روانی و گاهی هم به عادت است، در تعریف «عادت» می‌گوید:

و اما عادت چنان بود که در اول، به رؤیت و فکر اختیار کاری کرده باشد و به تکلف در آن شروع می‌نموده تا به ممارست متواتر و فرسودگی در آن کار «ألف» گیرد و بعد از «ألف» تمام، به سهولت بی‌رویت از او صادر می‌شود تا خلقی شود او را آراء حکمای اسلام از ایجاد عادت این نیست که متربی کورکورانه با تلقین و القا عادت را بپذیرد، بلکه

باید از ابتدا مربی و متربی بر اساس اندیشه و تأمل، خلق و شخصیتی را پستندیده، آن را با عادت در طبیعت متربی جایگزین سازند.^{۴۰}

همچنین روش‌های تربیت اخلاقی از نظر خواجه نصیرالدین طوسی، شامل روش‌های عام و روش خاص می‌شود: روش‌های عام را در دو دسته کلی روش‌های پرورش فضایل و روش‌های زدودن رذایل بیان می‌کند:

روش‌های پرورش فضایل

۱. دور کردن کودک از کسانی که قوای اخلاقی آنها از حال اعتدال خارج است و معاشرت با کسانی که از نظر قوای نفسانی در حال اعتدال‌اند؛
۲. پرهیز از گوش دادن به داستان‌ها و سخن‌های ناشایست و پرهیز از شرکت در مراسم لهو و لعب؛
۳. پرهیز از تهییج و تحرک قوه غضبیه و شهویه؛ زیرا این دو، به صورت طبیعی و در حد نیاز تحریک می‌شوند و تحریک بیش از حد، کنترل آنها را از دست فرد خارج می‌کند؛
۴. برقراری اعتدال در دو قوه شهویه و غضبیه؛
۵. انجام دادن کارهای نیک، چه نظری باشد یا عملی و این کارها آنقدر باید تکرار شود که به صورت یک عادت درآید؛
۶. تلاش در پیدا کردن عیب‌های پنهانی خویش؛^{۴۱}

روش‌های زدودن رذایل

خواجه همچنین معتقد است برای معالجه بیماری‌های نفسانی، ابتدا باید مرض را شناخت و سپس به معالجه آن پرداخت. به نظر خواجه، علل بیماری‌های نفسانی، یا جسمانی بوده یا نفسانی، که بیماری‌های جسمانی را باید با معالجات پزشکی معالجه کرد و بیماری‌های نفسانی را با روش‌هایی که علمای اخلاق مطرح کرده‌اند.^{۴۲}

روش‌های خاص

خواجه همچنین روش‌های خاصی برای معالجه برخی از کشنده‌ترین رذایل از جمله حیرت، جهل بسیط، جهل مرکب، بددلی، ترس، افراط در شهوت... بیان می‌کند که برای آگاهی از آنها می‌توان به منابع مربوط مراجعه نمود.

نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر، محورهای سه‌گانه مربوط به مبانی تربیت اخلاقی، هدف‌های تربیت اخلاقی و روش‌های اصلی در تربیت اخلاقی از نقطه نظر خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ مورد مقایسه قرار گرفت. خواجه طوسی، نفس ناطقه انسانی را مبنای تربیت اخلاق می‌داند. به نظر وی، نفس ناطقه را دو قوه است: یکی قوه علمی و دیگری قوه عملی. کمال قوه علمی آن است که او در راستای دست‌یابی به ادراک معارف و نیل به علوم شوق داشته باشد. اما کمال قوه عملی آن است که قوا و افعال خویش را مرتب و منظم گرداند. چنانکه به یکدیگر موافق و مطابق شوند. اما کلبرگ قاعده بنیادین در اخلاق را، اصل و قاعده عدالت می‌داند. از نظر ایشان، اوج رشد اخلاقی هر فرد آن است که به درجه‌ای برسد که بتواند تمام رفتارهای خود و دیگران را بر اساس عدالت بررسی و درباره آنها ارزش‌دوری کند.

در مورد هدف تربیت اخلاقی، کلبرگ هدف از تربیت اخلاقی را دست یافتن به حقوق مساوی و جهانی برای همه مردم و تحقق ارزش‌های عالی انسانی در زندگی آنها می‌داند. اما خواجه نصیر، هدف والای تربیت اخلاقی را سعادت می‌داند، و در بیان مراتب والاتر، سعادت، آن را رسیدن به قرب ربوبی توصیف کرده و سعادت را عطیتی الهی می‌داند. این نکته تفاوت بنیادی با دیدگاه کلبرگ دارد؛ چرا که تربیت اخلاقی از دیدگاه کلبرگ، فقط به دنیای مادی انسان سود و منفعت می‌رساند. ولی تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیر، علاوه بر دنیای مادی، تضمین‌کننده سعادت اخروی نیز هست.

اما در مقام روش‌های تربیت اخلاقی، خواجه نصیرالدین طوسی در مرحله تأدیب، عادت دادن و بهره بردن از تشویق و تنبیه را اساسی‌ترین روش‌های تربیت می‌داند. علاوه بر این، وی همچنین روش‌های تربیت اخلاقی را به روش‌های عام و روش‌های خاص تقسیم می‌کند. روش‌های عام، شامل پرهیز از گوش دادن به داستان‌ها و حرف‌های ناشایست و دوری کردن از شرکت در مراسم لهو و لعب، برقرای اعتدال در دو قوه شهویه و غضبیه، پرهیز از تهییج و تحریک قوه غضبیه و شهویه، انجام دادن کارهای نیک و روش‌های خاص نیز شامل معالجه برخی از کشنده‌ترین رذایل از جمله حیرت، جهل بسیط، جهل مرکب، بددلی، ترس، افراط در شهوت... می‌شود. اما کلبرگ، برپایه یافته‌های

تحقیق خود، روش سنتی آموزش اخلاق را که مبتنی بر آموزش فضیلت‌های اخلاقی است ردّ می‌کند و از نظر وی معیاری برای تشخیص صفت‌های خوب و بد وجود ندارد. کلببرگ معتقد است تربیت اخلاقی، نه به وسیله آموزش و تمرین آنها، بلکه منتقل کردن دانش آموز از مرحله‌های پایین رشد اخلاقی به مرحله بالاتر است. و دست یافتن به این مرحله‌ها را از راه بحث و گفتگو درباره مشکلات اخلاقی ممکن می‌شود؛ زیرا دانش‌آموزان هنگام بحث درباره این مسائل با مشکلات ساختار تفکر اخلاقی خود آشنا می‌شوند و گونه‌ای احساس عدم تعادل به آنان دست می‌دهد و آنان را وا می‌دارد که برای دستیابی به تعادل وارد مراحل بالاتر شوند.

تفاوت بنیادی دیگر در نظریه این دو اندیشمند در باب روش‌های تربیت اخلاقی، این است که اخلاق از دیدگاه کلببرگ نسبی بوده و از نظر وی معیاری برای تشخیص خوب و بد وجود ندارد. ولی از دیدگاه خواجه اخلاق مطلق می‌باشد. این نکته مثبت در دیدگاه خواجه است؛ زیرا اگر اخلاق امری نسبی تلقی شود، دیگر تربیت اخلاقی معنایی نخواهد داشت. تفاوت دیگر در باب روش تربیت اخلاقی، این است که خواجه به روش سنتی که اصلی‌ترین روش آن عادت است، تأکید دارد، ولی کلببرگ اعتقادی به این روش سنتی ندارد. به نظر می‌رسد، ترکیبی از هر دو روش، می‌تواند در بالابردن تربیت اخلاقی فرد مؤثر باشد. از یافته‌های مذکور چنین بر می‌آید که هر دو اندیشمند به اهمیت تربیت اخلاقی پرداخته‌اند، ولی مبنای تربیت اخلاقی، هدف تربیت اخلاقی، و روش تربیت اخلاقی از منظر خواجه نصیرالدین طوسی بر اساس تعریف و رسالتی است که انسان در جهان بینی توحیدی دارد. به عبارت دیگر، خواجه محور تربیت اخلاقی را خدا می‌داند و اساس منشاء اخلاق و تربیت اخلاقی را در شریعت جستجو می‌کند و هدف نهایی آن را رسیدن به سعادت و قرب الاهی می‌داند. از منظر وی مبانی، اهداف، و روش‌های تربیت اخلاقی، باید بر اساس جهان بینی توحیدی تعریف شود تا انسان را به مقصد اصلی خویش رساند. ولی از منظر کلببرگ، مبانی و اهداف تربیت اخلاقی برگرفته از چنین دیدگاهی نمی‌باشد.

پی‌نوشت‌ها

۱. محمد داودی، سیره تربیت پیامبر ﷺ و اهل بیت، ج ۳، ص ۱۵۴.
۲. محمدعلی سادات، اخلاق اسلامی، ص ۱.
۳. میرعبدالحسین نقیب‌زاده، درآمدی به فلسفه، ص ۱۳.
۴. محمد داودی، همان، ص ۶.
۵. عباسعلی شاملی، «در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام»، تربیت اسلامی (تربیت اخلاقی)، ص ۲۰.
- 6 Moral education
 ۷. همان، ص ۲۶.
 ۸. سیدمهدی سجادی، «تربیت اخلاقی از منظر پست‌مدرنیسم و اسلام»، تربیت اسلامی (تربیت اخلاقی)، ص ۷۱.
 ۹. علی‌همت بناری، «تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن»، تربیت اسلامی (تربیت اخلاقی)، ص ۱۷۱.
 ۱۰. محمد داودی، همان، ص ۱۰.
 ۱۱. مهدی نراقی، جامع‌السعادات، ترجمه جلال‌الدین مجتبی، ج ۱، ص ۱۲.
 ۱۲. محمد داودی، همان، ص ۱۰.
 ۱۳. رحمت‌الله مرزوقی، «کاربردهای آموزشی نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبیرگ»، تربیت، ش ۳، ص ۲.
 ۱۴. پروین کدیور، روان‌شناسی تربیتی، ص ۸۰.
 ۱۵. حمیدرضا آقامحمدیان و سیدمهران حسینی، روان‌شناسی بلوغ و نوجوانی: روان‌شناسی رشد (۲)، ص ۱۷۰-۱۶۸.
16. pre-conventional morality
 ۱۷. سوسن سیف و همکاران، روان‌شناسی رشد (۱)، ص ۹۶.
 ۱۸. یوسف کریمی، روان‌شناسی اجتماعی، ص ۱۸۶.
19. pre-conventional morality
20. post-conventional morality
 ۲۱. سوسن سیف و همکاران، همان، ص ۱۰۵-۱۰۲.
 ۲۲. محمد داودی، همان، ص ۴۱.
 ۲۳. اکبر رهنما، «مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی»، تربیت اسلامی، ش ۲، ص ۶.
 ۲۴. نصیرالدین طوسی، اخلاق ناصری، ترجمه مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، ص ۵۸-۵۷.
 ۲۵. همان.
 ۲۶. همان، ص ۱۰۵.
 ۲۷. دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۳۰۵.
 ۲۸. همان.
 ۲۹. فردریک ای الرود، «فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی»، ترجمه حسین کارآمد، معرفت، ش ۶۱، ص ۱۱.
 ۳۰. آرنولد گریز، فلسفه تربیتی شما چیست، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، ص ۳۵۵.

۳۱. پروین کدیور، همان، ص ۸۳.
۳۲. محمد داودی، همان، ص ۱۶۷.
۳۳. اکبر رهنما، همان، ص ۲۸.
۳۴. خسرو باقری، نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، ص ۶۹-۶۸.
۳۵. آرنولد گریز، همان، ص ۲۱.
۳۶. محمد داودی، سیره تربیت پیامبر ﷺ و اهل بیت ، ج ۳، ص ۴۲.
۳۷. آرنولد گریز، همان، ص ۲۱.
۳۸. رک: عباسعلی شاملی، همان.
۳۹. پروین کدیور، همان، ص ۸۵.
۴۰. حسن فراهانی، «بررسی آرای تربیتی امام محمد غزالی و خواجه نصیرالدین طوسی»، معرفت، ش ۴۴، ص ۶۹.
۴۱. نصیرالدین طوسی، همان، ص ۱۶۳-۱۵۳.
۴۲. همان، ص ۱۷۰.



منابع

- آقامحمدیان، حمیدرضا و سیدمهران، حسینی، *روان‌شناسی بلوغ و نوجوانی: روان‌شناسی رشد (۲)*، مشهد، دانشگاه فردوسی، ۱۳۸۴.
- ای الرود، فردریک، «فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی»، ترجمه حسین کارآمد، معرفت، ش ۶۱، ۱۳۸۱.
- باقری، خسرو، *نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، مدرسه، ۱۳۸۲.
- داودی، محمد، «رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی»، *انجمن معارف اسلامی*، سال دوم، ش ۲، ۱۳۸۵، ص ۱۵۳-۱۷۵.
- داودی، محمد، *سیره تربیت پیامبر ﷺ و اهل بیت*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۷.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، سمت، ۱۳۷۲.
- دیلمی، احمد و مسعود، آذربایجانی، *اخلاق اسلامی*، قم، دفتر نشر معارف، ۱۳۸۱.
- رهنما، اکبر، «مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی»، *تربیت اسلامی (تربیت اخلاقی)*، ش ۲، ۱۳۸۵، ص ۲۱-۳۳.
- سادات، محمدعلی، *اخلاق اسلامی*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۸۴.
- بیجادی، سیدمهدی، *تربیت اخلاقی از منظر پست‌مدرنیسم و اسلام*، *تربیت اسلامی (تربیت اخلاقی)*، ۱۳۷۹، ص ۱۳۷-۱۳۴.
- سیف، سوسن و همکاران، *روان‌شناسی رشد (۱)*، چ هجدهم، تهران، سمت، ۱۳۸۵.
- شاملی، عباسعلی، «در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام»، *تربیت اسلامی (تربیت اخلاقی)*، ۱۳۷۹، ص ۱۵-۴۵.
- طوسی، نصیرالدین، *اخلاق ناصری*، ترجمه مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، تهران، خوارزمی، ۱۳۶۰.
- فونتا، دیوید، *روان‌شناسی برای معلمان*، ترجمه مهشید فروغان، تهران، ارجمند و آگه، ۱۳۸۲.
- فراهانی، حسن، «بررسی آرای تربیتی امام محمد غزالی و نصیرالدین طوسی»، معرفت، ش ۴۴، ۱۳۸۰، ص ۶۰-۷۲.
- کدیور، پروین، *روان‌شناسی تربیتی*، تهران، سمت، ۱۳۸۲.
- کریمی، یوسف، *روان‌شناسی اجتماعی*، تهران، ارسباران، ۱۳۷۲.
- گریز، آرون، *فلسفه تربیتی شما چیست*، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۸۳.
- گلستانی، هاشم، «نقد و تحلیل تربیت اخلاقی از نظر برخی از متفکران اسلامی»، *دانش و پژوهش*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ش ۷، ۱۳۸۰، ص ۱۱۵-۱۳۰.
- مرزوقی، رحمت‌الله، «کاربردهای آموزشی نظریه رشد اخلاقی پیازه و کلبگر»، *تربیت*، سال سیزدهم، ش ۳، ۱۳۷۶، ص ۲۹-۳۲.
- نراقی، مهدی، *جامع السعادات*، ترجمه جلال الدین مجتبیوی، ج ۱، تهران، حکمت، ۱۳۷۰.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، *درآمدی به فلسفه*، چ پنجم، تهران، کتابخانه طهوری، ۱۳۸۰.
- بناری، علی‌همت، «تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن»، *تربیت اسلامی (تربیت اخلاقی)*، ۱۳۷۹، ص ۱۶۶-۱۹۲.