

مقایسه تحلیلی رویکردهای مبتنی بر اخلاق فضیلت: «اخلاق فلسفی» در اسلام و «تربیت‌منش» در غرب^۱

* مهدی علیزاده

** حسن بوسلیکی

*** محمدرضا سرافرازی اردکانی

چکیده

رشد و بالندگی اندیشه‌های فیلسوفان یونانی و بنیان‌گذاران اخلاق فضیلت، در بستر اسلام موجب شکل‌گیری یکی از مهمترین رویکردهای تربیت اخلاق دینی، «اخلاق فلسفی» شد. در غرب معاصر، رویکرد «تربیت‌منش» به عنوان فضیلت‌گرایی نوین، توانست در مواجهه با سال‌ها مقابله با بنیان‌های تربیت سنتی، دوباره مورد توجه اندیشمندان تربیتی قرار گیرد. این مقاله برای اولین بار، به مقایسه اصول و روش‌های تربیتی این دو رویکرد با خاستگاه مشترک که در دو بستر متفاوت رشد یافته‌اند، می‌پردازد. هرچند هر دو رویکرد، در همه‌جانبه‌نگری، استفاده از روش‌های تربیت مستقیم و غیرمستقیم، اهمیت به جایگاه تمامی عوامل موثر در رفتار و بسیاری از روش‌ها همسانند، این مقاله توانسته است نقاط تمایز آنها را درمیزان تاکید در عوامل موثر در رفتار و معرفی اصول، راهبرد و روش‌های خاص هر دو رویکرد ارائه نماید که مهمترین آنها، بهره‌مندی رویکرد اخلاق فلسفی از مبانی، اصول و آموزه‌های دین مبین اسلام است.

واژگان کلیدی

تربیت اخلاقی، اخلاق فضیلت، اخلاق فلسفی، تربیت منش.

*. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد محمدرضا سرافرازی اردکانی با عنوان «راهکارهای تربیتی مواجهه با ضعف اخلاقی مبتنی بر اخلاق فضیلت (اخلاق فلسفی و تربیت‌منش)» می‌باشد.

m.alizadeh@isca.ac.ir

** عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی،

h.boosaliki@isca.ac.ir

*** استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی،

*** کارشناسی ارشد تربیت اخلاقی از مؤسسه اخلاق و تربیت قم. (نویسنده مسئول)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۳۰

درآمد

سقراط (۳۳۹ - ۴۷۰ ق.م) فلسفه اخلاق یونان باستان را آغاز و به نام پدر اخلاق فضیلت شناخته شد. (غفاری و باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۰: ۱۵۸) افلاطون (حدود ۳۴۷ - ۴۲۸ ق.م) در تکمیل دیدگاه استاد خود، فضیلت‌های چهارگانه «دانایی»، «خویشتن‌داری»، «دلیری (شجاعت)» و «دادگری (عدالت)» را معرفی کرد (افلاطون و لطفی، ۱۳۸۳: ۵۰) اما این ارسطو (۳۲۲ - ۳۸۴ ق.م) شاگرد برجسته و ممتاز افلاطون بود که اخلاق فضیلت‌محور را شرح و بسط بیشتری داد.^۱ (نقیب‌زاده، ۱۳۷۲: ۱۶)

تا پیش از سده هجدهم (در غرب)، فضای حاکم بر مطالعات اخلاقی، تأکید بر اخلاق فضیلت و منش، به جای تمرکز بر اخلاق عمل (نظریات مهم فلسفه اخلاق و هنجاری، نظریات «سودگرایی» و «وظیفه‌گرایی») بود.^۲ (علیزاده، ۱۳۹۵: ۷۶) در قرون اخیر، اخلاق فضیلت مورد بی‌مهری و غفلت قرار گرفت، تا آنسکوم در سال ۱۹۵۸ با مقاله معروف *فلسفه اخلاق مدرن دوباره آن را احیاء کرد*. (هری گنسلر و اخوان، ۱۳۹۱: مقاله ۲۵) آنسکوم که باعث احیای دوباره «اخلاق فضیلت» در غرب شد، این رویکرد را در مقابل دیگر نظریه‌های اخلاقی قرار داد و آنها را ناکارآمد جلوه نمود. حرف اصلی او این بود که هنجارهای اخلاقی را نه در مفاهیم تکلیف و باید، بلکه باید در فضایل یا منش‌هایی جستجو کرد که آدمی برای شکوفایی [و تکامل] خویش بدان‌ها نیازمند است. (همان). مقاله *فضیلت‌ها و رفیلت‌های فیلیپا فوت* و کتاب *پس از فضیلت* مک اینتایر دوباره نام ارسطو را در عصر جدید زنده کردند و توجه همه را به آن جلب نمودند. (جوادی، ۱۳۷: ۱۸۱) «تربیت‌منش» را می‌توان معادل بُعد تربیتی اخلاق فضیلت در نیمه اول قرن بیستم یا بازگشت تربیت سنتی دانست. (پاشازاده، ۱۳۹۶: ۱۷؛ حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷: ۱۱۱)

اما توجه به اخلاق فضیلت، در بین مسلمانان، طی قرن‌ها، مستدام و ریشه‌دار بوده است. قرن‌ها قبل از آکوئیناس و آگوستین، که بر مبنای اخلاق ارسطویی اندیشه‌های اخلاقی دینی را ارائه نمودند، این اندیشمندان اسلامی بودند که بین اخلاق فضیلت یونانی و دین رابطه برقرار کردند و اندیشه‌های اخلاقی را به اوج خود رساندند،^۳ و همین توجه تا قرن کنونی ادامه دارد.

بسیاری از کتاب‌های مهم اخلاق اسلامی در اسلام و در نظر مسلمانان، با توجه به اخلاق ارسطویی

۱. البته فیلسوفان یونان و اولین نظریه‌پردازان اخلاق فضیلت، شاید چندان از اسم «اخلاق فضیلت» راضی نباشند؛ زیرا از نظر آنها اخلاق، چیزی جز فضیلت نیست و علم اخلاق که جزو اصلی حکمت عملی است، شناخت و تبیین انواع فضیلت است. (غفاری، ۱۳۸۵: ۱۱)

۲. در سال ۱۹۳۰ سی.دی. براد برای نخستین بار تقسیم نظریات فلسفه اخلاق را به دو دسته، یعنی نظریات پیامدگرایانه و وظیفه‌گرایانه، پیشنهاد کرد و این دوگانگی به سرعت در فلسفه اخلاق، معیار شد. (لاودن، رحمتی، ۱۳۹۲: ۹۰)

۳. ویل دورانت، تمدن‌پژوه معروف می‌گوید: «مسلمانان در پنج قرن اول از نظر اخلاق آن قدر پیشرفت کردند، که پیشاهنگ جهان شدند». (دورانت، ۱۳۹۰: ۱۱ / ۳۱۷)

شکل گرفت. فارابی (۳۳۹ - ۲۵۸ ق) اولین فیلسوف اسلامی بود که به کتاب *اخلاق نیکوماخوس* ارسطو اهتمام ورزید و آن را شرح داد. او در فصول منتزعه، نظریه اعتدال را بیان کرد. یحیی بن عدی (۳۶۴ - ۲۸۰ ق) در *تهذیب الأخلاق*، مسکویه (۴۲۱ - ۳۳۰ ق) در *تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق*، ابوالحسن عامری (م. ۳۸۱ ق) در *السعادة والاسعاد*، ابن سینا (۴۲۱ - ۳۷۰ ق) در *رساله فی علم الأخلاق*، ابن حزم (م. ۴۵۶ ق) در *رساله فی الاخلاق و السیر*، غزالی (۵۰۵ - ۴۵۰ ق) در *احیاء علوم الدین*، خواجه نصیرالدین طوسی (۶۷۳ - ۵۹۷ ق) در *اخلاق ناصری*، سراج الدین ارموی (م. ۶۸۲ ق) در *لطائف الحکمه*، غیاث الدین منصور دشتکی شیرازی (۹۴۹ - ۸۶۶ ق) در *اخلاق منصور*، عبدالرزاق لاهیجی (م. ۱۰۵۱ ق) در *گوهر مراد*، محسن فانی کشمیری (م. ۱۰۸۱ ق) در *اخلاق عالم آرا*، ملاصدرا در *شرح اصول کافی*، ملامحسن فیض کاشانی (۱۰۹۱ - ۱۰۰۶ ق) در *الحقایق فی محاسن الاخلاق*، مهدی نراقی (م. ۱۲۰۹ ق) در *جامع السعادات* و احمد نراقی (م. ۱۲۴۰ ق) در *معراج السعاده* و محمدحسن قزوینی (م. ۱۲۴۰) در *کشف الغطاء* اخلاق فضیلت یونانی و نظریه اعتدال ارسطویی را شرح و بسط داده و آن را به حد کمال خود رساندند. این پیشینه قوی در کنار دیگر رویکردهای اخلاق اسلامی (عرفانی، نقلی و تلفیقی) به نام رویکرد «اخلاق فلسفی» معروف است. (علیزاده و دیگران، ۱۳۸۵: ۳۴)

قابل ذکر است که «تربیت‌منش» در نوشته‌های افرادی همچون دیویدکار، لیکونا، بیت، کوین ریان، وینی و ... محقق شد و در ده‌های پایانی قرن بیستم به‌عنوان رقیب نظریاتی چون شفاف‌سازی ارزش‌ها و نظریات کلبرگ گردید. (الرود، ۱۳۸۲: ۵۲) رویکرد «تربیت‌منش» در این مقاله براساس نظریات لیکونا است. لیکونا، در دهه آخر قرن بیستم، تربیت‌منش را به‌عنوان رویکردی جامع، برنامه تربیت رسمی در مدارس و مراکز آموزشی معرفی نمود. ویژگی لیکونا توجه به کاربرد عملی تئوری‌های رشد اخلاقی در دنیای واقعی است.^۱ لیکونا ابتدا با طرح^۲ (ELC) بر «اجتماع یادگیری اخلاق‌مدار» تأکید می‌کند و بعدها در مهم‌ترین کتابش *تربیت برای منش* (۱۹۹۱)، طرح^۳ PELC، «اجتماع حرفه‌ای یادگیرنده اخلاق‌مدار» را با ارائه روش‌های^۴ ۱۲‌گانه خود، شامل نه استراتژی درون کلاسی و سه استراتژی بیرون کلاسی^۵

۱. این دغدغه در کتاب «رشد اخلاقی و رفتار» (۱۹۷۶) و در کتاب «پرورش بچه‌های خوب» (۱۹۸۳) به خوبی دیده می‌شود.

2. Ethical Learning community.

3. Professional Ethical Learning community.

۴. او برای ارائه روش‌های خود از مفهوم استراتژی یا راهبرد استفاده می‌کند.

۵. راهبردهای درون کلاس: ۱. معلم به‌عنوان حمایت‌کننده، الگوی اخلاقی و مربی ۲. تبدیل کلاس درس به یک اجتماع غم‌خواری ۳. ایجاد انضباط اخلاقی ۴. ایجاد محیط مردم‌سالارانه در کلاس ۵. آموزش همه‌جانبه ارزش‌ها در برنامه درسی ۶. یادگیری مشارکتی ۷. رشد دادن وجدان کاری ۸. تشویق به تفکر اخلاقی ۹. آموزش رفع تضادها؛ راهبردهای بیرون کلاسی: ۱۰. غم‌خواری در بیرون از کلاس؛ ۱۱. ایجاد فرهنگ مثبت اخلاقی در مدرسه؛ ۱۲. مدرسه و والدین و جامعه به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در تربیت‌منش.

منسجم و کامل می‌سازد. این کتاب عامل مؤثری در تمایز نهضت جدید تربیت‌منش گردید.^۱ او راهبردها، شیوه‌های اجرایی و مثال‌های گوناگونی در الگوی خود ارائه کرده است که به اعتقاد برخی، الگوی او از جامعیت بیشتری برخوردار است. (پیلچر، ۲۰۰۳: ۳۲؛ آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۲۶) مقاله او در سال ۱۹۹۶، با عنوان *یازده اصل مؤثر در «تربیت‌منش»* نیز در تبیین طرحش بسیار مؤثر بود.^۲ به همین دلیل، وی را به‌عنوان بنیان‌گذار و «پدر نهضت جدید تربیت‌منش» می‌شناسند. (نوحی و نارواتر، ۲۰۰۸: ۲۵۵؛ حسنی، ۱۳۹۴: ۲۹۲)

«اخلاق فلسفی» و «تربیت‌منش»، مهم‌ترین رویکردهای تربیتی اخلاق فضیلت (ارسطویی) در اسلام و غرب هستند که با یک خاستگاه مشترک در دو زمینه فرهنگی و اجتماعی متفاوت رشد یافته‌اند. این مقاله، برای اولین بار به بررسی اصول، روش‌ها و راهکارهای تربیتی این دو رویکرد به‌صورت مقایسه‌ای پرداخته و این دو برادر که دارای جدی مشترک‌اند را به هم می‌رساند. اهمیت این مسئله، آن‌چنان است که می‌توان گفت این مقاله، مقایسه مهم‌ترین و به روزترین رویکردهای تربیت اخلاقی در اسلام و غرب است و می‌تواند ابعاد جدیدی از رشد علمی در تربیت اخلاقی را در بین متخصصان این رشته رقم زند.

پیش فرض مقایسه دو رویکرد

اخلاق فضیلت برای هرکسی، جذابیت خاص خود را دارد؛ برای برخی از بعد احکام هنجاری (فلسفه اخلاق) تأثیرگذار و برای برخی از جهت رویه‌های جدید تصمیم‌گیری. (پورتر و رحمتی، ۱۳۷۸: ۱۲۵) تقریرهای غایت‌گرا و غیرغایت‌گرا، فاعل مبنا و فاعل معطوف، تحویل‌گرا و تحویل‌ناگرا و تقریرهای دینی و سکولار، نمونه‌هایی از تقریرهای فضیلت‌گرایی اخلاقی‌اند (دبیری، ۱۳۸۹: ۳۲) که حتی نظریاتی در انتقاد از یکدیگر ارائه نموده‌اند.^۳

آنچه در این مقاله بیان می‌شود، مقایسه روش‌های تربیتی دو رویکرد مبتنی بر اخلاق فضیلت در اسلام و غرب است و نه نگاه فلسفه اخلاقی آنها. همچنین در این مقاله، به مبانی نظری اخلاق فضیلت

۱. در اکثر مدارس آمریکا اجرا می‌شود. (حسنی، ۱۳۹۴: ۲۹۲)

۲. لیکونا (۱۹۹۱) در الگوی خود، یازده «اصل» اساسی را در تربیت‌منش مطرح کرده که شامل موارد زیر است: ۱. ترویج ارزش‌های اساسی به‌عنوان اساس تربیت‌منش، ۲. متشکل بودن منش از شامل تفکر، احساس و رفتار، ۳. استفاده از همه ظرفیت‌ها و امکانات در تربیت‌منش، ۴. ایجاد محیطی صمیمی در مدرسه، ۵. ایجاد فرصت برای عمل اخلاقی در دانش‌آموزان، ۶. احترام به تمامی فراگیرندگان و کمک به آنان در کسب موفقیت، ۷. کوشش در پرورش انگیزه درونی در دانش‌آموزان، ۸. توجه به نقش و مسئولیت همه افراد مدرسه در تربیت‌منش، ۹. ضرورت حمایت از برنامه‌های تربیت‌منش توسط مدیر دانش‌آموزان رهبر آموزشی، ۱۰. ضرورت مشارکت والدین و افراد جامعه در برنامه‌های تربیت‌منش، ۱۱. توجه به عملکرد کارکنان مدرسه و رفتارهای دانش‌آموزان به‌طور وسیع در ارزشیابی تربیت‌منش. (لیکونا، ۱۹۹۶: ۴۸)

۳. مهم‌ترین منبع فارسی در این زمینه رساله دکتری ابوالفضل غفاری است.

پرداخته نشده است چراکه رویکرد «تربیت‌منش» و یا در بیان دقیق‌تر «رویکرد اخلاق فضیلت در دوره معاصر» در حیطه مبانی نظری با تنوع سلايق همراه است و بررسی اختلافات نظری اندیشمندان معاصر نیازمند مقاله‌ای مجزاست.^۱

۱. تشابهات و وجوه همانندی در دو رویکرد

در ادامه مشابهت‌ها و وجوه یکسانی دو رویکرد را به صورت دسته‌بندی و در موضوع‌بندی‌های حایز اهمیت در اصول و روش‌های تربیتی ارائه می‌گردد.

یکی از شاخصه‌های هر دو رویکرد، بهره‌مندی این دو از پیشینه تحقیقاتی، نظریات گذشته و آموزه‌های قبل از خود است. این دو رویکرد برعکس برخی نظریات که به وجوهی از اصول، روش و مبانی تربیتی تأکید بیشتری دارند، بر نظریات قبل از خود، نظری در راستای رد آنها نداشته و تلاش نمودند چارچوبی کلی از یک رویکرد صحیح تربیتی، با تمامی شاخصه ارائه نمایند. اخلاق فلسفی، توانست آموزه‌های یونان را در چارچوب دین اسلام ارائه دهد و تربیت‌منش در قرن بیست و یکم توانست، جامعیت همه نظریات قبل از خودش را دربر بگیرد. اگر بخواهیم مهم‌ترین شاخصه مشترک این دو رویکرد را برشماریم باید به «همه‌جانبه‌نگری و جامعیت» آنها اشاره کنیم.

۱-۱. توجه هر دو رویکرد به جایگاه تمامی عوامل مؤثر در رفتار

نظریات روان‌شناختی و فلسفی، تعداد زیادی از عوامل مؤثر در رفتار را در اندیشه‌های خود بیان می‌کنند که تعداد آنها به ده‌ها مورد می‌رسد. زنجیره شکل‌گیری رفتار در نظر فلاسفه به ترتیب شامل تصور، تصدیق به فایده، شوق، شوق اکید، اراده و عمل به جوارح است.^۲ رست، الگویی با چهار مؤلفه برای یک عمل اخلاقی معرفی می‌کند: ۱. حساسیت اخلاقی، ۲. قضاوت اخلاقی، ۳. انگیزش اخلاقی و ۴. اجرا. همچنین جوادی و صیادنژاد (۱۳۸۸) عوامل مؤثر در عمل را نه مورد بیان می‌کنند. فاطمه وجدانی، ایمانی و صادق‌زاده قمصری (۱۳۹۱) نیز عوامل مؤثر در رفتار اخلاقی را با بررسی آرای علامه طباطبایی «معرفت، عواطف، ایمان، ملکات اخلاقی و جامعه صالح و الگوی اخلاقی» بیان می‌کنند. سرافرازی (۱۳۹۷)، با بررسی دقیق تمامی عوامل و دسته‌بندی آنها به موارد ذیل اشاره می‌کند: «عناصر شناختی،

۱. دیویدکار، رویکردهای مختلف اخلاق فضیلت را در حوزه نظر به پنج دسته تقسیم می‌کند: ۱. نوظبیعت‌گرایان مانند آنسکوم، گیچ و فوت با نمایندگی روزالیت هرست هاوس؛ ۲. اخلاق فضیلت سازه‌گرایانه اجتماعی‌فرهنگی (السدیر مک اینتایر) ۳. اخلاق فضیلت واقع‌گرایی اخلاق (جان مک داول) ۴. اخلاق عامل محور (مایکل اسلات) ۵. اخلاق فضیلت کثرت‌گرا (کریستین سوانتون).

۲. ر.ک: سبزواری، ۱۳۸۹: ۵ / ۷۷؛ ملاصدرا، ۱۳۹۶: ۴ / ۱۱۳؛ و ۶ / ۳۳۸؛ دوانی، ۱۳۹۲: ۱۵۵.

عاطفی - انگیزشی، شخصیت و اراده» و «محیط» به‌عنوان عامل بیرونی. این دو رویکرد از تمامی این عوامل در نظرات خود البته با تأکید متفاوت بهره برده‌اند. لیکونا تربیت اخلاقی را رویکردی کل‌گرایانه معرفی می‌کند که تمامی ساحت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری را مدنظر می‌گیرد. (لیکونا، ۱۹۹۳: ۷۰) لیکونا اصل دوم تربیتی خود را «متشکل بودن منش از تفکر، احساس و رفتار» بیان می‌کند. در ادامه خواهیم دید که اخلاق فلسفی نیز در عمل به تمامی عوامل مؤثر، متأكد است.

۱-۱-۱. ایجاد بینش و شناخت صحیح در هر دو رویکرد

یکی از اصول مهم تربیتی در هر دو رویکرد، ایجاد تغییر شناختی یعنی تقویت بینش صحیح است. این اصل یکی از مهم‌ترین آموزه‌های اخلاق فضیلت در هر دو نظریات شناختی و غیرشناختی است.^۱ در همه روش‌های ایجاد فضائل و رفع فضائل در نظر اندیشمندان اخلاق فلسفی، ردپایی از جملات «او باید بفهمد»، «آگاه شود»، «شناخت پیدا کند» یا معنای مشابه آن دیده می‌شود و قوه ناطقه به‌عنوان اشرف القوی شناخته می‌شود (مسکویه، ۱۳۷۱: ۹۳؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۶۳) که هر کس تمام قوایش تحت حاکمیت عقل درآید، صاحب ملکه عدالت می‌شود که غایت و نهایت کمال آدمی است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۰۹) اندیشمندان اخلاق فلسفی، بسیاری از رفتارهای ناپه‌نجا و غیراخلاقی را ناشی از عدم بینش صحیح مرتبی در مسائل اعتقادی، فکری و اخلاقی و اجتماعی و عدم شناخت وافی در افعال، رفتار و انگیزه‌ها و آثار و عوارض آنها می‌دانند و معتقدند بینش و شناخت درست می‌تواند مرتبی را اصلاح نماید. (اعرافی و دیگران، ۱۳۹۳: ۴ / ۲۶۳) یکی از ابعاد مهم رویکرد تربیت‌منش نیز بعد شناختی است. (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷: ۱۱۲) لیکونا در پنجمین راهبرد خود، به آموزش ارزش‌ها و فضائل اشاره و ذیل اولین اصل تربیتی خود، به روش‌های ایجاد بینش صحیح اشاره و آنها را به دو دسته مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌کند. یکی از روش‌های خاص تربیت‌منش در ساحت شناخت، آموزش تصمیم‌گیری و استدلال اخلاقی است. (حسنی، ۱۳۹۴: ۳۲۲)

۱-۱-۲. تأثیر عناصر عاطفی بر تربیت اخلاقی

افلاطون و ارسطو به‌عنوان پدران اخلاق فضیلت، درباره جایگاه عنصر عاطفه نظرهای متفاوتی داشتند، و این‌گونه باعث شکل‌گیری نظریات شناختی و غیرشناختی شدند.^۲ (علیزاده، ۱۳۸۵: ۱۰) «عاطفه‌گرایی» تا سال‌های اخیر، به‌عنوان نظریه منسجم شناخته نمی‌شد؛ هرچند محققان، در پردازش این رویکرد، به

۱. در اخلاق یونانی افلاطون و سقراط دانایی را عین فضیلت دانسته و تنها عامل موثر می‌دانند (نظریه شناختی). ارسطو در عین حفظ جایگاه عنصر عاطفه (نظریه غیرشناختی) همچنان تأثیرگذارترین قوه انسانی را عقل می‌داند. (ارسطو و لطفی، ۱۳۸۵: ۳۲) علیزاده در رساله دکتری خود این دو رویکرد را براساس تعالیم قرآن ارزیابی نموده‌اند.
۲. در نگاه افلاطون، شناخت، تنها عنصر مؤثر در رفتار است. (افلاطون، ۱۳۸۳: ۲۱۶۵) اما ارسطو آن را ناکافی و عنصر عاطفی‌انگیزی را به عناصر می‌افزاید. (ارسطو، ۱۳۸۵: ب ۱۱۴۵: ۲۴۵)

سخنان و نظریات کنفوسیوس، بودا، لائوتسه، آدام اسمیت، ژان ژاک روسو، ویلیام جیمز، آرتور شوپنهاور، باتلر، شافتسبری، هاجسن، آلفرد جولز آیر، سیجویک، هافمن، کارول گیلیگان، نل نادینگز، جانانان هیت و... اشاره می‌کنند. (سرافرازی، ۱۳۹۷: ۳۵)

تربیت مبتنی بر محبت و مهرورزی همواره مورد تأکید خواجه طوسی است. (بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰: ۷۷) وی «محبت و مهرورزی» را از ویژگی‌های ذاتی انسان می‌داند. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۲۶۴)^۱ و اولیا و مربیان می‌توانند با به‌کارگیری محبت و مهرورزی، به مقاصد آموزش و پرورش سریع و آسانی دست یابند. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۲۴۳ و ۲۶۹) لیکونا در اولین راهبرد خود، «غم‌خواری» را از کمک‌های معلم به دانش‌آموزان بیان می‌کند. لیکونا دومین راهبرد درون کلاسی خود را «تبدیل کلاس درس به یک اجتماع غم‌خواری» و دهمین راهبرد درون مدرسه‌ای را «ایجاد محیطی صمیمی در مدرسه» بیان می‌کند و دلیل آن را این‌گونه می‌آورد که دانش‌آموزان به حمایت بزرگسالان نیازمندند و دوست دارند به‌عنوان عضوی از یک گروه پذیرفته شوند و مورد تأیید قرار گیرند. (آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۲۸) لیکونا «غم‌خواری، صمیمیت محبت» را از مهم‌ترین ارزش‌هایی می‌داند که بایستی معلم به کمک روش ایفای نقش و الگوگیری، در متربیان ایجاد نماید. (همان: ۳۴)

لیکونا یکی از عناصر پنج‌گانه بعد عاطفی منش را «احترام به خود» بیان می‌کند. (حسینی، ۱۳۹۴: ۳۲۴) وی استدلال می‌کند که احترام، هسته اخلاق است و لازم است که والدین احترام دوجانبه را در روابط خود با کودکانشان پرورش دهند:

ما کودکان را با بذل عشق به آنان تربیت می‌کنیم. این عشق است که به آنها کمک می‌کند تا یک خودپنداره مثبت ایجاد نمایند. یک احساس ارزشمندی.^۲ (لیکونا، ۱۹۹۱: ۲۹ - ۲۸)

احترام به مربی و حفظ کرامت او، به‌عنوان یکی از اصول تربیت قرآنی و دینی نیز مورد تأکید رویکرد فلسفی است. بختیار نصرآبادی (۱۳۹۰) اولین اصل تربیتی خواجه طوسی و همچنین احمدآبادی، فراهانی و رهنما (۱۳۹۲) اولین اصل تربیتی ملااحمد نراقی را «شرافت و کرامت انسانی» بیان می‌کنند و تأکید دارند که باید احترام انسانی حفظ شود و تعافل از روش‌های تربیتی در این راستاست. (همایی، ۱۳۷۴: ۲۲۴)

۱. خواجه طوسی محبت را برتر از عدالت دانسته است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۲۶۹) ابوعلی مسکویه، معتقد است اساس جامعه مبتنی بر محبت است و اگر محبتی دائم در جامعه حاکم باشد، نیازی به عدالت اجتماعی نیست. (هدایتی، ۱۳۹۰: ۷۹)

۲. لیکونا ذیل راهبرد دوم، به معلمان، برای ایجاد گروه صمیمیت سه راهکار ارائه می‌نماید: ۱. شناخت هر کودک به‌عنوان فردی منحصر به فرد، ۲. احترام، مراقبت و توجه و تأیید دیگران، ۳. ایجاد احساس ارزشمندی در آنها. (حسینی، ۱۳۹۴: ۳۲۵) لیکونا می‌گوید: «یکی از اساسی‌ترین روش‌های رشد احترام کودکان نسبت به خود و دیگران، احترام گذاردن به آنهاست، و نیازمند احترام متقابل است.» (لیکونا، ۱۹۹۱: ۱۹)

۱-۱-۳. تأثیر محیط بر تربیت اخلاقی و والاترین مربیان محیطی در دو رویکرد

در سرتاسر کتاب‌های: مسکویه تهذیب الاخلاق، خواجه نصیر اخلاق ناصری و نراقین معراج السعاده و جامع السعادات، اصل تربیتی «الگوبرداری و سرمشق‌گیری»، به صورت مستمر دیده می‌شود. (بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰: ۸۸) آنها با توجه به نقش مهم تقلید از الگوهای رفتاری، معتقدند که کودکان را باید از سرمشق‌های اخلاقی ناپسند و نازیبا دور نگهداشت و با الگوهای اخلاقی پسندیده مأنوس نمود. (نراقی (ملاحمد)، ۱۳۷۸: ۶۴) به زعم خواجه نصیر، الگوگیری به دلیل تأثیر بر هر دو حس شنوایی و بینایی، بسیار اثرگذار است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۵۶)

لیکونا معتقد است که منش اخلاقی و عملکردی در انزوا به وجود نمی‌آید. (حسنی، ۱۳۹۴: ۳۲۳) لیکونا یکی از اصول تربیتی خود را «استفاده از همه ظرفیت‌ها در تربیت‌منش» ذکر و به مدرسه، گروه دوستان، والدین، جامعه، رسانه‌ها، گروه‌های مدنی و ... به عنوان عوامل مؤثر اشاره می‌کند. (آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۳۰) وی می‌گوید: «والدین، جامعه و مدرسه مهم‌ترین مربیان اخلاقی‌اند و مشارکت این سه از زنده‌ترین مباحث تربیتی معاصر است.» (همان: ۳۴) «ایجاد فرهنگ مثبت اخلاقی در مدرسه»، «توجه به نقش و مسئولیت همه افراد مدرسه در تربیت‌منش» (همان) در رویکرد اخلاق فلسفی، مهم‌ترین مصادیق مربیان محیطی خانواده، دوست (گروه همسالان)، همشین، مربی اخلاق و جامعه هستند. (مسکویه، ۱۳۷۱: ۷۵؛ هدایتی، ۱۳۹۰: ۹۱؛ اعرافی و دیگران، ۱۳۹۳: ۲ / ۱۴۵؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۲: ۹۳ - ۷۱)

۲-۱. جامع‌نگری در روش‌های مستقیم و غیرمستقیم تربیت اخلاقی

هرچند از اوایل قرن بیستم و با پررنگ شدن دموکراسی و آزاداندیشی، روش مستقیم به عنوان یک روش مذموم در تربیت اخلاقی شناخته می‌شود، اما تربیت‌منش که رویکردی نوین با نگاه سنتی محسوب می‌گردد، همچنان بر روش مستقیم تأکید دارد. (سرافرازی، ۱۳۹۷: ۷۸) پیروان موضع «بی‌طرفی تربیت در ارزش‌ها» بر این باورند که اساساً مربیان در امر تربیت نباید ارزش‌های معینی که خود به آنها ملزم هستند را به دانش‌آموزان منتقل کنند؛ چراکه این نوع تربیت منجر به تلقین ارزش‌ها می‌شود. (اسنوک، ۱۹۲۷: ۱۲۵) اما این نگاه به مرور برای برخی اندیشمندان بزرگ تغییر کرد.^۱

۱. پیازه از موافقان این سخن بود و به دورکهم نقد داشت. (نوجی و نارواتر، ۲۰۰۸: ۵۸) کلبرگ ابتدا با عینک پیازه به دورکهم می‌نگریست، به روش مستقیم می‌تاخت، اما در بیانیه تصحیح دیدگاهش می‌گوید: «معلمی که نقش عامل اجتماعی کننده و حامی را می‌پذیرد، باید به سمت «تلقین فکری» نیز حرکت کند، چیزی که در ابتدا به باور من بی‌ارزش بود...» (کلبرگ، ۱۹۸۷: ۱۵)

۳-۱. «آموزش مستقیم» در دو رویکرد

مهم‌ترین روش رویکردهای سنتی (اخلاق فلسفی)، ارائه مستقیم است، اما تأکید بر این روش در قرن معاصر، تربیت‌منش را «بازگشت به سنت» معرفی می‌کند. لیکونا و راین (۱۹۹۳) بر این باورند که ارزش‌ها نیز به خوبی می‌توانند به صورت مستقیم تدریس شوند. «کودکان باید ببینند که ما زندگی خوبی داریم، اما لازم است که بدانند که چرا زندگی خوبی داریم. برای بیشترین تأثیر، آنها باید از ارزش‌ها و باورهایی که پشت این زندگی قرار دارد آگاه شوند. لازم است آنچه را که می‌گوییم عملی کنیم، اما لازم است که در مورد آن گونه‌ای که عمل می‌کنیم نیز سخنرانی کنیم.» (لیکونا، ۱۹۸۳: ۲۲) از روش‌های مستقیمی که در منابع تربیت‌منش نیز بدان تأکید می‌شود، می‌توان به «روش توضیحی»، «پرسش و پاسخ (سقراطی)»، «بحث کلاسی» و «آموزش رفع تضادها» اشاره کرد. (آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸)

۴-۱. «تربیت غیرمستقیم» در هر دو رویکرد

امروزه متخصصان تربیتی معتقدند که روش غیرمستقیم مکمل روش مستقیم و از راه‌های اصلی تربیت اخلاقی است. (وسلز و هیت، ۲۰۰۵: ۲۵) لیکونا، حتی برنامه‌های رسمی دروس را فضایی برای آموزش غیررسمی اخلاق از طریق روش غیرمستقیم می‌داند. (آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۴۵؛ حسنی، ۱۳۹۴: ۸۷)^۱ در بیان تأثیرات محیط و واکاوی بهترین مریبان محیطی، در هر دو رویکرد اشاره به روش غیرمستقیم است. یکی از مهم‌ترین نقاط مشترک هر دو رویکرد - که در آموزش غیرمستقیم جای می‌گیرد - استفاده از داستان، حکایت، شعر و درکل ادبیات است. اندیشمندان اخلاق فضیلت از افلاطون تا ارسطو^۲ معتقدند که اساسی‌ترین شکل درک انسان از خودش مربوط به شکل داستان است. بنابراین دیدگاه، نه تنها ادبیات و هنر به لحاظ تربیتی حرفه‌ای، حاشیه‌ای و بی‌معنی نیستند، بلکه ممکن است به‌عنوان شکل‌های اصلی دانش و تحقیق باشند که از توانایی بالایی - برای هر نوع درک عامل‌های انسانی از خودشان و ارتباط خود با دیگران - برخوردار هستند. (کار، ۲۰۰۵؛ نوچی و ناروائز، ۲۰۰۸: ۱۱۴) لیکونا در اصل دوم خودش از اصول و روش‌های تربیت‌منش، شنیدن داستان‌های الهام بخش را در تقویت نگرش مثبت به فعل اخلاقی مؤثر می‌داند که به‌عنوان الگوسازی اخلاقی مطرح هستند. (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷: ۱۱۱)^۳

۱. مانند آداب و رسوم، نحوه رفتار معلمان و روابط معلمان و مدیران و کارکنان مدرسه، نحوه برخورد با تفاوت‌های فردی و نحوه ارزیابی آموخته‌ها و سیاست‌های انضباطی. (آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۳۴)

۲. تصدیق اهمیت هنجاری داشتن ادبیات و هنر از سوی ارسطو به‌طور گسترده از سوی دانشمندان اخلاق معاصر مورد تأیید قرار گرفته است. (مانند مک اینتایر ۱۹۸۱، ۱۹۸۷، ۱۹۹۲ به نقل از نوچی و ناروائز، ۲۰۰۸: ۱۱۴)

۳. در نظر لیکونا، داستان فواید متعددی دارد، از جمله برانگیختن علاقه دانش‌آموز، کمک به جریان ارائه درس، قابل حفظ کردن مطالب درسی، غلبه بر مقاومت یا تشویق دانش‌آموز و ایجاد همدلی بین معلم و دانش‌آموز یا میان خود دانش‌آموزان.

در روش اخلاق فلسفی نیز یکی از عواملی که به عنوان تأثیر محیط بدان اشاره می‌شود، داستان‌ها و حکایت‌ها، اشعار، آیات و روایات است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۵۵؛ نراقی (ملاحمد)، ۱۳۷۸: ۶۴) خواجه نصیر در مرحله سوم از تربیت کودک (آموزش دین و اخلاق)، به یاد دادن روایت و شعر به کودک توصیه می‌کند، البته اشعاری که او را به محاسن اخلاق ترغیب کند. (نراقی (ملاحمد)، ۱۳۷۸: ۲۲۴)

۵-۱. راهبرد یا سیاست اصلی تربیتی: «تربیت‌منش و اصلاح نفس»

اخلاق فضیلت، همان‌گونه که در دیدگاه هنجاری خود، با غایت‌گرایی و وظیفه‌گرایی تمایز بنیادین می‌یابد، همیشه به جای پاسخ به اینکه چه فعل و رفتاری صحیح یا اشتباه است؛ شخصیت، منش^۱ یا شاکله^۲ را هدف تربیتی قرار می‌دهد. در نگاشته‌های هردو رویکرد به خوبی، به هدف قرار دادن سطح رفتار انتقاد و توجه به ریشه رفتارها دیده می‌شود. می‌توان گفت که مهم‌ترین راهبرد و سیاست این دو رویکرد، هدف قراردادن بنیان رفتار و «درونی‌سازی اخلاق و ایجاد منش اخلاقی» است. کتاب‌های لیکونا مانند *پرورش بچه‌های خوب* (۱۹۸۳) و *تربیت برای منش* (۱۹۹۱) چگونه به *فرزندانمان کمک کنیم، فضیلت (ویژگی‌های شخصیتی) را به دست آورند* (۲۰۰۴) براساس این راهبرد نگاشته شده است.

این هدف در اخلاق اسلامی، با «ایجاد عادت پسندیده در فرد» بیان می‌شود. منظور از عادت، نه نگاه منفی به آن (رفتارهای بدون فکر و بدون انگیزه قوی)، بلکه همان ایجاد شاکله و شخصیت در فرد است. عادت در نظر خواجه نصیرالدین طوسی، طبیعت ثانوی است و عادت در کنار طبایع انسان، موجبات ایجاد ملکه در انسان است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۰۱؛ اعرافی و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۳۴؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۶۵) مفهوم «ملکه‌سازی»^۳ جایگزین بهتری برای ایجاد عادت است.

اصطلاح معادل آن در تربیت‌منش، «درونی‌سازی» است. همچنین تحلیلگران تربیت‌منش، مفهوم «مجاب کردن» را در تبیین این رویکرد بیان می‌کنند. سوپرکا، آهنرز و هدستورم (۱۹۷۶) در تقسیم‌بندی خود، یکی از رویکردها را رویکرد تربیت‌منش با شاخصه اصلی «مجاب کردن» بیان می‌کنند.^۴ میسایگین نیز، تربیت‌منش را سبک خاصی از تدریس می‌داند که ارزش‌های معینی را به دانش‌آموزان القا می‌کند و

1. Character.

۲. معادل قرآنی شخصیت را با اندکی تسامح می‌توان شاکله (و یا فطرت) نامید. (علیزاده، ۱۳۹۴: ۱۷۶)
۳. ملکه (در مقابل حال)، به صفاتی اطلاق می‌شود که در جان آدمی راسخ، ثابت و پایدار شده و هرگاه در کسی وجود داشته باشد، رفتار متناسب با آن، به سهولت و بی‌درنگ از او صادر می‌شود. (رک: مسکویه، ۱۳۷۱: ۱؛ شبر، ۱۳۷۴: ۱۰؛ فیض کاشانی، ۱۴۱۴: ۵ / ۹۵؛ علامه مجلسی، ۱۴۰۳: ۶۷ / ۳۷۲؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۰۱؛ نراقی (ملاحمدی)، ۱۳۸۳: ۱ / ۵۵).
۴. رویکردهای تربیت ارزشی: ۱. رویکرد تربیت‌منش، ۲. نظریه رشد استدلال اخلاقی کلبیگ، ۳. رویکرد یادگیری فعال، ۴. نظریه‌های رویکرد تحلیلی و ۵. طرفداران رویکرد تبیین ارزش‌ها. (شی، ۲۰۰۳: ۴۷؛ غفاری و باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۰: ۹۱)

آن‌ها را مجاب می‌نماید. (میساگین، ۲۰۱۰: ۱۰۱) یکی از اندیشمندان تربیتی در جمع‌بندی تربیت‌منش می‌گوید: «به طور خلاصه می‌توان گفت که هدف تربیت‌منش، تغییر ارزش‌های متربی از طریق مجاب نمودن (نهادینه کردن ارزش‌های معین در نهاد متربی) با استفاده از استدلال، برهان و احترام به باورهای ارزشی یاددهنده، الگوبرداری و ترغیب نمودن حاصل می‌شود. (غفاری و باقری نوع‌پرست، ۱۳۸۰: ۹۷) البته برخی منتقدان تربیت‌منش، مجاب کردن را همان روش تلقینی و اجباری معنا کرده و به آن تاخته‌اند. (نادینگر، ۱۳۹۰: ۱۹)

۲. وجوه تمایز در دو رویکرد

«رویکرد تربیت‌منش از شش معیار اخلاق اسلامی، به پنج عامل، غیر از «ایمان»، توجه دارد.» (وجدانی، ایمانی‌نائینی و صادق‌زاده‌قمصری، ۱۳۹۳: ۵۹) این جمله از مهم‌ترین وجوه تمایز این دو رویکرد که همان بهره‌مندی رویکرد اخلاق فلسفی از مبانی، اصول و آموزه‌های دین مبین اسلام در آموزه‌های خود است، سخن می‌گوید. اخلاق فلسفی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخه‌های اخلاق اسلامی، با تلاش علمای طراز اول اسلام (اشاره در درآمد) در قرون مختلف به یک قوام و پختگی خاصی نائل شده است. هرچند برخی محققان، اخلاق فضیلت را مغایر با مبانی دین اسلام بدانند (اسلامی اردکانی، ۱۳۸۷: ۱۷) اما علمای بزرگ اسلامی، فلاسفه، متکلمان و حتی اندیشمندان رویکرد عرفانی مانند شیخ اشراق، غزالی، ابن‌حزم و فیض کاشانی، علاوه بر اندیشمندان بزرگ اخلاق فلسفی به مبانی اخلاق فضیلت پایبند بودند. کتب و نگاشته‌های این رویکرد مملو از مبانی اسلامی، اصول و روش‌های منطبق با دین، آیات و روایات است. خواجه طوسی، آموزه‌های دین و خرد (یا فلسفه) را در عرصه تعلیم و تربیت به هم درمی‌آمیزد. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۹: ۶۴) تربیت اخلاقی از راه «تربیت دینی» و آموزش حقایق دینی نیز یکی از راه‌های پرورش اخلاقی است که خواجه بر آن تأکید دارد. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۲۲۳) پس مزیت‌انگیزه‌های قوی دینی مانند حب‌الله، امید و خوف از خدا از تمایزات رویکرد اخلاق فلسفی است.

۱-۲. جایگاه و تأکید متفاوت در عوامل تربیتی

یکی از تفاوت‌های دیگر این دو رویکرد، جایگاه عناصر شناختی در آنهاست. هرچند هر دو رویکرد، برعکس برخی نظریات عاطفه‌گرا و محیط‌گرا، بر جایگاه شناخت تأکید دارند، اما در رویکرد فلسفی، قوه عاقله و روش اصلاح بینش، جایگاه ممتاز و کلیدی دارد. در اخلاق فلسفی به‌عنوان راهکار اصلی و بنیادین به روش‌های شناختی نگاه می‌شود. (اعرافی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۷) وظیفه مقابله با قوای شهوانی و غضبیه، برعهده قوه عاقله و ناطقه است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۹۶) اما در تربیت‌منش شناخت در

کنار دیگر عوامل تربیت اخلاقی رتبه یکسانی دارد. (ر.ک: حسنی، ۱۳۹۴: ۳۲۲)

از طرفی دیگر، دامنه تربیت غیرمستقیم یا تأکید بر محیط در تربیت، در تربیت‌منش گسترده‌تر از اخلاق فلسفی است، به گونه‌ای که حتی رسانه‌ها، ارگان‌های اجتماعی و تمامی کادر مدرسه را درگیر می‌کند. این تفاوت، در عناصر عاطفی نیز جاری است. رویکرد اخلاق فلسفی نیز مانند تربیت‌منش از مباحثی همچون وجدان، میل، خواست درونی، پذیرش اشتباهات، همدلی و ... بهره‌مند است، اما این مباحث را ذیل فضائل و ردائل دارد ولی تربیت‌منش، عناصر عاطفی را به‌عنوان عامل مؤثر در رفتار بیشتر مورد توجه قرار می‌دهند.

هر دو رویکرد به تمایزات و تفاوت‌های فردی متربی توجه دارند، اما این مسئله در تربیت‌منش، به خاطر بهره‌گیری از روان‌شناسی رشد بیشتر مورد توجه است، هرچند همین مقدار از توجه در اخلاق فلسفی با قرن‌ها فاصله، قابل تحسین است.^۱

۲-۲. فضائل و ردائل متفاوت

اخلاق فضیلت، خاستگاه این دو رویکرد، لیست چهارگانه فضایل را ارائه می‌کنند. فضایل چهارگانه عبارت‌اند از: عدالت، حکمت، حیا و شجاعت؛ که از قوای اصلی نفس، قوه ناطقه، شهویه و غضبیه گرفته شده است و دیگر فضایل زیرمجموعه این فضایل دسته‌بندی می‌شوند. بیشتر اندیشمندان رویکرد اخلاق فلسفی (اسلامی) به چارچوب فضایل چهارگانه پایبند بوده و سعی کردند، مباحث دینی و فضایل مرتبط با آن را ذیل عدالت و با ایجاد فصول جدید مطرح کنند و این چهارگانه را بر هم نزنند. (ارسطو، لطفی، ۱۳۸۵: ۲۵؛ مسکویه، ۱۳۷۱: ۳۲؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۸؛ نراقی (ملاحمد)، ۱۳۷۸: ۱۵۷؛ نراقی (ملا مهدی)، ۱۳۸۳: ۳۰۰) البته این پیچیدگی و دشواری کار مسکویه، خواجه نصیر و ... را نشان می‌دهد، چراکه برخی مانند آکوئیناس با اضافه کردن فضایل دینی (ایمان، امید و عشق)، لیست فضایل را هفت موردی ارائه دادند.^۲ هاچسون خیرخواهی و صداقت را به لیست چهارگانه ارسطو اضافه و عدالت را از فضایل فطری خود کم کرد.^۳ (ایننتایر، شهریاری، ۱۳۹۰: ۷۶)

۱. مراحل مورد توجه در اخلاق فلسفی به قرار زیر است: ۱. مرحله پیش از تمییز ۲. مرحله تمییز ۳. مرحله آموزش و پرورش

رسمی ۴. بلوغ (اعرافی و دیگران، ۱۳۹۳: ۲۵۱-۲۵۷)

۲. قدیس توماس آکوئیناس به نگرش ارسطویی صیغه مسیحی داد. اخلاق آکوئیناس دو سطح دارد: سطح و مرتبه طبیعی (با تکیه بر ارسطو) و سطح و مرتبه فراطبیعی (با تکیه بر کتاب مقدس) مانند تأمل عقلی در باب خداوند در حیات پس از مرگ. اگر بخواهیم به سعادت غایی برسیم باید واجد این فضایل سه‌گانه باشیم: ایمان، امید، (علی‌الخصوص) عشق.

(گنسلر، اخوان، ۱۳۹۱: ۸۰)

۳. فضایل هاچسون شامل خیرخواهی، شجاعت، صداقت، عظمت روح، «توانایی‌های ذاتی» مختلف (همچون دوراندیشی، صبر و اعتدال)، فصاحت، شوخ‌طبعی و پاکیزگی می‌شود.

ارزش‌های اساسی در تربیت‌منش مدنظر لیکونا، غم‌خواری، راستی و صداقت، زیبایی دوستی، احساس مسئولیت و احترام به خود و دیگران و ... است. اینها اساس منش خوب را تشکیل می‌دهند و میزان توفیق در تربیت‌منش به میزان توجه به این ارزش‌های اساسی بستگی دارد. (آرمند، مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۲۵) لیکونا فضایل را در دو دسته جای می‌دهد: منش‌های عملکردی و منش‌های اخلاقی.^۱

منش‌های عملکردی، منش‌هایی هستند که برای شکوفایی استعدادها و توانمندی‌های فرد مورد نیازند مانند پشتکار.

از نظر لیکونا منش‌های اخلاقی، منش‌هایی هستند که برای یک زندگی اجتماعی موفق و سعادت‌آمیز در پرتو روابط عادلانه توأم با مسئولیت‌پذیری، تحقق می‌یابند. ویژگی‌هایی همچون امانت‌داری، صداقت، وفای به عهد، احترام، انصاف، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری از منش‌های اخلاقی هستند. (حسنی، ۱۳۹۴: ۴۹)^۲ آیزاک، روان‌شناس انگلیسی در کتابش، *ایجاد منش: راهنمایی برای والدین و معلمان* بیست و چهار فضیلت را براساس مراحل رشد دسته‌بندی کرده است.^۳ (لیکونا، ۱۹۹۹: ۵۹۸)^۴

از تفاوت‌های مهم دو رویکرد این است که در رویکرد اخلاق فلسفی، به جای پاسخ به سؤال کدام فضایل، ابتدا به این سؤال پاسخ می‌دهند: «کدام فضایل نه؟»؛ طبق یکی از اصول مهم تربیتی در اخلاق فلسفی - تقدم پیراستن بر آراستن - انسان برای انجام رفتار صحیح به موانع رفتاری و منشی دچار است که ابتدا باید این رذایل زدوده شود. (نراقی (ملازمهدی)، ۱۳۸۳: ۱ / ۱۳ - ۱۱؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۶۷) رذایلی که در این رویکرد ابتدا بایستی درمان و اصلاح شود، از این قرار است: درونی: (خشم، خودپسندی، بدبینی) بیرونی: (شکم‌بارگی، افراط در رابطه جنسی، ریا، مرء، استهزاء و دروغ). (اعرافی، فقیهی و همکاران، ۱۳۹۳: ۲۴۸ - ۲۳۰) همچنین نیت از مفاهیم کلیدی در رویکرد دینی است که در رویکرد تربیت‌منش کمتر از آن نامی برده می‌شود.

۱. هیر نیز در کتاب *تفکر اخلاقی* شبیه این تقسیم، میان فضیلت‌های اصلی مانند خیرخواهی و صداقت و فضیلت‌های «ابزاری» مانند شجاعت و پشتکار تمایز قائل می‌شود.

۲. لیکونا تقسیم‌بندی دیگری از فضایل نیز ارائه می‌کند: «تربیت اخلاقی مدارس با دو رویکرد تأکید بر «فضایل سخت» مانند خودتنظیمی، سخت‌کوشی، استقامت، خویش‌دانی و رویکرد تأکید بر «فضایل نرم» مانند همدلی، مهربانی، دلسوزی، و بردباری به دو گروه تقسیم می‌شوند.» (حسنی، ۱۳۹۴: ۱۰۰)

۳. الف تا سن هفت سالگی: اطاعت و فرمانبرداری، درستی و صداقت، نظم و انضباط؛

ب) از ۸ الی ۱۲ سالگی: شکیبایی، استقامت، جدیت و سخت‌کوشی، تحمل، مسئولیت‌پذیری، عدالت و سخاوت؛

ج) از ۱۳ الی ۱۵ سالگی: فروتنی و تواضع، کنترل و خویش‌دانی، سادگی، جامعه‌پذیری، دوستی، احترام، وطن‌دوستی؛

د) از ۱۶ الی ۱۸ سالگی: احتیاط و دوراندیشی، درک و وفاداری، شجاعت، تأمل در خود (خودشناسی)، خوش‌بینی (اعتماد به نفس).

۴. کتاب جدیدی به نام *قلب فضیلت* توسط دی مارکو، بیست و هشت فضیلت را بیان می‌کند. (حسنی، ۱۳۹۴: ۳۰۲)

۳-۲. روش‌های متفاوت تربیتی

یکی از تفاوت‌های روشی بین دو رویکرد، تقابل مستقیم درمان‌گونه با رفتار در اخلاق فلسفی است. در دیدگاه خواجه نصیر، همان‌گونه که در علم طب، جهت رفع اثرات غالب شدن یک طبع، ضد آن تجویز می‌شود، برای مقابله با یک صفت ناپسند، ضد آن را توصیه می‌کنند. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۶۷) مانند بخشش در مقابل بخل، و حتی در زمان عدم‌تأثیر، ضدیت افراطی آن صفت، حتی اگر در چارچوب ردیلت قرار گیرد، توصیه می‌شود و آن را معادل سهم‌زدایی در طب می‌دانند؛ برای مثال اگر فردی در خود، صفت بخل را احساس کرد و روش‌های مطرح شده به‌هیچ‌وجه کارساز نبود، باید مانند اسراف‌کنندگان به بذل و بخشش بیش از اندازه مال و ثروت خود اقدام کند؛ البته با ذکر این شرط که در صورت از بین بردن صفت بخل از ادامه این روش خودداری کند تا ردیله اسراف در او ایجاد نشود. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۷۱)

از دیگر تفاوت‌های بنیادین دو رویکرد در اصول تربیتی این است که اخلاق فلسفی، دارای اصلی جامعی با عنوان تقویت نفس^۱ است. محقق نراقی معتقد است که تقریباً همه فضیلت‌های روانی و رفتاری از نفس قوی صادر می‌شود و به میزانی که در هر جنبه‌ای نفس تقویت شود و توانمندی آن بر اتصاف و انجام فعل بیشتر گردد، فرد بیشتر به فضائل روی می‌آورد و کمال شایسته برای خود ایجاد می‌کند. (نراقی (ملامهدی)، ۱۳۸۳: ۲۶۲)^۲ او معتقد است که قوت نفس، نتایج ارزشمند چون عفت، صیانت نفس، قناعت، توکل، سخاوت، شجاعت و زهد را از خود به‌جای می‌گذارد و آنها را شیرین و آسان خواهد کرد. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۵۶ و ۱۵۷؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۳: ۹۳) یکی از روش‌های عام در دفع رذایل، به نظر خواجه این است که فرد در دل و زبان به سرزنش و نکوهش نفس خود پردازد و در صورت سرکشی، به کارهای سخت و تکالیف دشوار، تأدیب کند. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۱۷۱)

از مهم‌ترین روش‌های کنترل و تقویت نفس، در اخلاق فلسفی، مرابطه است، که از آموزه‌های دینی است.^۳ مرابطه شامل چهار مرحله به این ترتیب است: مشارطه، مراقبه، محاسبه، معاتبه و استیفاست. (بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰: ۳۹)^۴ یکی دیگر از روش‌های خودسازی و فتربیتی و شیوه‌ای که می‌تواند

۱. در یک نگاه، اصل تربیتی از جمع‌بندی روش‌ها اتخاذ می‌شود و یک مفهوم انتزاعی است. برخی از اساتید این اصل را با عنوان هدف بیان می‌کنند.

۲. قوت نفس، شرافت و عزت است و ناتوانی و ضعف نفس، ذلت و خواری است. (نراقی (ملامهدی)، ۱۳۸۳: ۱ / ۲۶۰)

۳. امام علی می‌فرماید: «لازم است انسان عاقل، به حساب خود رسیدگی دقیق کند و برای برطرف نمودن آن عیوب کوشش نماید». (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ ق: ۴۵۳) روایت در باب مراقبه و محاسبه بسیار است.

۴. خواجه طوسی: «مراقبت این است که آدمی پیوسته خود را از گناهان و حجاب‌ها و شواغل و موانع کمال دور سازد و رفتار و گفتار و درون و برون و ظاهر و باطن خود را محافظت و مراقبت کند که برخلاف خداوند عمل نکند و از او عملی سرزنند که حسانتش را نابود سازد» (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۹: ۸۰ و ۸۴)

غضب و شهوت را از سرکشی بازدارد و آنها را به فرمان عقل درآورد، ریاضت است (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۹: ۷۶) که باعث تقویت پایداری فرد در مقابل گناهان می‌شود. (نراقی(ملااحمد)، ۱۳۸۷: ۸۲۸) ریاضت در لغت تدابیری است که برای رام کردن اسب سرکش به کار می‌رود و در اصطلاح اخلاقی‌اش بازداشتن نفس از انقیاد و قوای شهوی و غضبی، به وسیله اعمال سختی بر خود است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۲: ۱۱۷)

«تشویق و تنبیه» یا «ترغیب و ترهیب» دو روش تأثیرگذاری محیط بر مرتبی است که در سرتاسر کتب رویکرد فلسفی مشاهده می‌شود. (هدایتی، ۱۳۹۰: ۱۳۲؛ نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۴۱۱ - ۴۰۷) اما در رویکرد تربیت‌منش، راهبردهای متفاوتی مانند «یادگیری مشارکتی»،^۳ آموزش تصمیم‌گیری و استدلال اخلاقی، تشکیل نشست‌های گوناگون کلاسی برای درگیر کردن دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌ها، ایجاد احساس مسئولیت در آنها و «ایجاد محیط دموکراسانه در کلاس» دیده می‌شود. (حسنی، ۱۳۹۴: ۳۲۲)

هر دو رویکرد با هدف درونی‌سازی و ایجاد ملکه، افزایش تجربه عمل نیک را در اصول خود دنبال می‌کنند و البته روش‌های متفاوتی را پیشنهاد می‌کنند. از روش‌های مورد تأکید در اخلاق فلسفی برای ایجاد منش اخلاقی، «مداومت در عمل و تکرار آن» است.^۴ خواجه طوسی بر این باور است که آدمی در زمینه تربیت و اخلاق، آنگاه به مهارت و رشد و تکامل و پیشرفت می‌رسد که با آن انس گیرد و با «تمرین و تکرار و ممارست» و «ثبات و استواری» در جهت ایجاد عادات مناسب و مهارت‌ها و در نهایت، کسب ملکات و هیأت‌های نفسانی بکوشد. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۹۳ و ۱۰۱)^۵ در «تربیت‌منش»، لیکونا نیز در اصل پنجم از اصول تربیت‌منش، این‌گونه تأثیر عمل را بر رفتار اخلاق را تأکید می‌کند: «دانش‌آموزان با انجام و از طریق عمل، مسائل اخلاقی را بهتر یاد می‌گیرند و برای رشد اخلاقی در آنها بایستی «ایجاد فرصت برای عمل اخلاقی در دانش‌آموزان» ایجاد گردد.» (آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۳۴)

۱. ضرورت ریاضت بدان جهت است که چنانچه نفس آدمی از قوه شهوی و غضبی پیروی کند و به فرمان این دو درآید، در حد نفس بهیمی و سعی تنزل می‌کند. (همان)
۲. از نظر خواجه، تنبیه و به‌طور خاص تنبیه بدنی و فیزیکی باید آخرین راهکار برای اصلاح دانش‌آموز باشد. نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۲۲۶ چرا که بنیاد تربیت بر تشویق است. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۲۲۴)
۳. دانش‌آموزان در این روش به جای رقابت با یکدیگر به مشارکت با هم می‌پردازند و می‌توانند مهارت‌های مهم زندگی را از طریق مشارکت با هم بیاموزند. (اسلاوین ۱۹۹۰، ۱۳۵؛ آرمند و مهر محمدی، ۱۳۸۸: ۴۱)
۴. البته در اخلاق فلسفی تکرار و مداومت در کنار تغییر در باور فرد ذکر می‌شود. (نصیرالدین طوسی، ۱۳۶۰: ۹۵)
۵. علامه طباطبایی تنها راه اصلاح عمل را تکرار عمل صالح و ایجاد عادت بیان می‌کنند که نقش بسزایی در تثبیت رفتار اخلاقی دارد. (طباطبایی، ۱۳۷۴: ۵۳۵) البته انگیزه‌های تکرار عمل را متفاوت می‌داند. (ر.ک: «انگیزش اخلاقی از منظر علامه طباطبایی»)

نتیجه

اخلاق فلسفی به‌عنوان یک رویکرد مهم در اخلاق اسلامی، مورد توجه بسیاری از عالمان و بزرگان اسلامی بوده است. در این مقاله، رویکرد تربیت‌منش در غرب، که در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است، آگاهانه و برای اولین بار جهت مقایسه انتخاب شد. هرچند این دو رویکرد، در بستر فرهنگی متمایز رشد یافته باشند، اخلاق فضیلت به‌عنوان خاستگاه و پیشینه مشترک، باعث شده است تا تشابهات و وجوه همانندی آنها قوی‌تر از نقاط افتراق آنها باشد. هر دو رویکرد، از سیاست و راهبرد یکسان که همانا ایجاد ملکه و تربیت‌منش و شخصیت است، تأکید هم‌زمان بر عوامل شناختی، عاطفی، محیطی و شخصیت، استفاده هم‌زمان از روش‌های مستقیم و غیرمستقیم تربیتی، برخوردار هستند. مزیت «جامعیت و همه‌جانبه‌نگری» که ادعای تربیت‌منش در دهه‌های معاصر است، در این مقاله به‌صورت مستدل، برای هر دو رویکرد به اثبات رسید تا نشان دهد اخلاق فلسفی از منظرهای جدید در تربیت معاصر، مانند عاطفه‌گرایی، روش غیرمستقیم و جایگاه محیط بهره‌مند است و با این فاصله زمانی، جامعیت متناسب با رویکردهای معاصر را داراست.

هرچند تشابهات و وجوه هم‌سانی در دو رویکرد قابل توجه است، اما نقاط تمایز و افتراق این دو رویکرد نیز، در منظر محققین قرار گرفت. به‌کارگیری اصول و روش‌های تربیتی خاص در هر رویکرد، فضائل و ردایل متفاوت و تفاوت در تأکید و اولویت‌بندی در وجوه هم‌سانی، با متنی به دور از ارزش‌گذاری، مقایسه آنها را در این مقاله کامل نمود. روش‌ها و سیاست‌های خاص در هر رویکرد مانند تمرین و تکرار، ممارست، ترغیب و ترهیب، اصل تقویت نفس مثل ملامت نفس، مرابطه و ریاضت در رویکرد اخلاق فلسفی و یا مجاب نمودن، یادگیری مشارکتی، تربیت مبتنی بر دموکراسی، آموزش تصمیم‌گیری و استدلال اخلاقی، تربیت غیررسمی در «تربیت‌منش» از نقاط تمایز است. البته مهم‌ترین وجه تمایز، بهره‌مندی رویکرد اخلاق فلسفی از مبانی، اصول و آموزه‌های دین مبین اسلام در آموزه‌های خود است.

منابع و مأخذ

۱. آرمند، محمد، مهر محمدی، محمود، ۱۳۸۸، «نقد و بررسی الگوی تربیت‌منش لیکونا براساس آراء علامه طباطبائی»، *مطالعات برنامه‌درسی*، تهران، ص ۱۳ - ۱۴ و ۶۲ - ۲۵.
۲. ارسطو، ۱۳۸۵، *اخلاق نیکوماخوس*، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، نشر طرح نو.
۳. اعرافی، علیرضا، فقیهی، علی نقی، بهشتی، محمد و ابوجعفری، مهدی، ۱۳۹۳، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آنها*، تهران، سمت.
۴. افلاطون، ۱۳۸۳، *دوره آثار افلاطون*، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران، انتشارات خوارزمی، چ دوم.

مقایسه تحلیلی رویکردهای مبتنی بر اخلاق فضیلت: «اخلاق فلسفی» در اسلام و «تربیت‌منش» در غرب □ ۸۹

۵. بختیار نصرآبادی، حسن علی، ۱۳۹۰، «اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، ش ۱۲.
۶. پاشازاده، توحید، ۱۳۹۶، ترجمه و بررسی فصل‌هایی از کتاب راهنمای تربیت اخلاقی و منش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه اخلاق و تربیت، قم.
۷. پورتر، جین، رحمتی، انشاءالله، ۱۳۷۸، «اخلاق فضیلت»، قبسات، قم، فرهنگ و اندیشه اسلامی، ش ۱۳، ص ۱۴۷ - ۱۴۰.
۸. تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۴۱۰ ق، غرر الحکم و درر الکلم، قم، دارالکتاب الاسلامی.
۹. حسنی، محمد، ۱۳۹۴، رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، تهران، نشر مدرسه.
۱۰. حقیقت، شهر بانو، مزیدی، محمد، ۱۳۸۷، «بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی»، معاصر اندیشه دینی، ش ۲۶ (۱)، ص ۱۳۴ - ۱۰۵.
۱۱. دبیری، احمد، ۱۳۸۹، «فضیلت‌گرایی در اخلاق»، معرفت اخلاقی، قم، ش ۵.
۱۲. دورانت، امانوئل، ۱۳۹۰، تاریخ تمدن، تهران، ققنوس.
۱۳. سرافرازی اردکانی، محمدرضا، ۱۳۹۷، راهکارهای تربیتی مواجهه با ضعف اخلاقی مبتنی بر اخلاق فضیلت (اخلاق فلسفی و تربیت‌منش)، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مؤسسه اخلاق و تربیت، قم.
۱۴. طباطبایی، محمدحسین، ۱۳۷۴، ترجمه تفسیر المیزان، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
۱۵. علیزاده، مهدی، ۱۳۹۴، تبیین ضعف اخلاقی در دو رویکرد افلاطونی و ارسطویی با تأکید بر آموزه‌های اخلاقی قرآن کریم، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه معارف.
۱۶. علیزاده، مهدی، ۱۳۹۵، «بررسی و تحلیل ضعف اخلاقی از منظر آگوستین و توماس آکوئیناس؛ با بهره‌گیری از آموزه‌های اسلامی»، معرفت ادیان، ش ۲۷، ص ۸۴ - ۶۵.
۱۷. علیزاده، مهدی، اسلامی، محمدتقی، عالم‌زاده نوری، محمد، طریقه‌دار، ابوالفضل و احمدپور، مهدی، ۱۳۸۵، کتابشناخت اخلاق اسلامی: گزارش تحلیلی میراث مکاتب اخلاق اسلامی، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۱۸. غفاری، ابوالفضل، ۱۳۸۵، دو رویکرد معاصر در تربیت اخلاقی، تهران، انتشارات جهاد دانشگاهی.
۱۹. غفاری، ابوالفضل، باقری نوع‌پرست، خسرو، ۱۳۸۰، «تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار»، مطالعات اسلامی، ۱۷، تهران.
۲۰. مسکویه، ابوعلی، ۱۳۷۱، تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق، قم، بیدار.

۲۱. مک اینتایر، السدیر، ۱۳۹۰، *در جست و جوی فضیلت: تحقیقی در نظریه اخلاقی*، ترجمه حمید شهریاری، تهران، سمت.
۲۲. نادینگر، نل، ۱۳۹۰، *فلسفه تعلیم و تربیت*، ترجمه علیرضا شواخی، مریم انصاری، شقایق نیک‌نشان، سیروس محمودی، زیر نظر حسنعلی بختیار نصر آبادی، اصفهان، نشر نوشته.
۲۳. نراقی، ملااحمد، ۱۳۷۸، *معراج السعاده*، تهران، انتشارات پیام آزادی.
۲۴. نراقی، ملامهدی، ۱۳۸۳، *جامع السعادات*، نجف، منشورات جامعة النجف الدینیة.
۲۵. نصیرالدین طوسی، محمد بن محمد، ۱۳۶۰، *اخلاق ناصری*، تهران، خوارزمی.
۲۶. نصیرالدین طوسی، محمد بن محمد، ۱۳۶۳، *روضه التسلیم*، تهران، نشر حامی.
۲۷. نصیرالدین طوسی، محمد بن محمد، ۱۳۶۹، *اوصاف الاشراف*، تهران، مؤسسه مطالعات اسلامی.
۲۸. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، ۱۳۷۲، *درآمدهای بر فلسفه*، تهران، انتشارات طهوری.
۲۹. هدایتی، علی، ۱۳۹۰، «تعلیم و تربیت در اندیشه ابوعلی مسکویه و فاضل نراقی»، *معرفت اخلاقی*، ج ۸ (۲)، ص ۱۰۰ - ۷۳.
۳۰. هری گنسلر، اخوان، مهدی، ۱۳۹۱، «اخلاق فضیلت‌محور»، *اطلاعات حکمت و معرفت*، تهران، ش ۷۸ (۷).
۳۱. همایی، جلال‌الدین، ۱۳۷۴، *منتخب اخلاق ناصری*، تهران، نشر هما.
۳۲. وجدانی، فاطمه، ایمانی، محسن و صادق‌زاده قمصری، علیرضا، ۱۳۹۳، «چگونگی تحول در نظام رایج تربیت اخلاقی مدارس جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل بر مبنای دیدگاه علامه طباطبایی»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ش ۷ (۴)، ص ۱۱۳ - ۱۱۱.
33. Carr, David, 2005, "On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion", *Journal of Moral Education*, volume 34.
34. Kohlberg, Lawrence, 1987, *Moral education reappraised. The Humanist*, volume 38.
35. Lickona, Thomas, 1993, "The Return of Character Education", *Educational Leadership*, volume 51.
36. Lickona, Thomas, 1991, *Educating for character*, New York, Bantam.
37. Lickona, Thomas, 1993, "The Return of Character Education", *Educational Leadership*, volume 51.
38. Lickona, Thomas, 1996, "Eleven principles of effective character education", *Journal of moral Education*, Volume 25.
39. Lickona, Thomas, 1999, *Character Education*, New York, Bantam.
40. Missaghian, R, 2010, *Teacher Perceptions of Their Role as Moral Educators*, Thesis, University of Toronto.
41. Nucci, Larry; Narváez, Darcia, 2008, *Handbook of Moral and Character Education*, New York, Routledge.