

دلالت‌های نظریه اعتباریات علامه طباطبایی در آموزش‌دادن ارزش‌ها^۱

نرگس رحیمی*

اکبر رهنما**

محمدحسن میرزامحمدی***

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۸

چکیده

هدف از این پژوهش، تحلیل و تبیین نظریه اعتباریات علامه طباطبایی (ره) و استنباط دلالت‌های آن در آموزش ارزش‌ها بوده است و برای انجام‌دادن تحقیق از روش توصیفی-تحلیلی با رویکرد استنتاجی و شیوه اسنادی استفاده کرده‌ایم. در این پژوهش به‌منظور تبیین ماهیت ارزش‌ها، براساس استنباط انواع اعتباریات ارزشی آزدیدگاه علامه، دلالت‌های تربیتی نظریه اعتباریات در تعلیم ارزش‌ها استخراج شده است. علامه ازجمله فیلسوفانی بوده که بحث اعتباریات را ابداع کرده و برای تبیین چیستی، چرایی و مفهوم‌شناسی ارزش‌ها، علوم و ادراکات اعتباری را پشتوانه ارزش‌ها قرار داده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند از نظریه اعتباریات علامه طباطبایی، پانزده اصل برای آموزش‌دادن ارزش‌ها، شامل تبیین پایه‌های مطلق ارزشی، تهییج احساسات، عقلانیت، نتیجه‌گرایی، حُسن و قبح ذاتی امور، معنویت فطری، توجه به بُعد معرفت‌شناختی، توجه به ویژگی تکاملی آموزش‌دادن ارزش‌ها و باورهای پیشین مخاطب، انگیزه‌سازی، تعیین حُسن و قبح فعلی افعال، مسامحت در آموزش‌دادن ارزش‌ها، اصلاح وضعیت محیطی، استفاده از ارتباط کلامی و غیرکلامی برای آموزش‌دادن ارزش‌ها، و تناسب‌داشتن روش با موقعیت را می‌توان احصا کرد.

واژگان کلیدی: آموزش‌دادن ارزش‌ها، نظریه اعتباریات، علامه طباطبایی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان *نظریه اعتباریات علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در آموزش ارزش‌ها*، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

rahimi.narges@gmail.com

rahnama@shahed.ac.ir

** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

mirzamohamadi@shahed.ac.ir

*** دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

بیان مسئله

تعلیم و تربیت، فرایندی پیچیده است که هم خانواده و هم محیط و اجتماع بر آن اثر می‌گذارند. به گفته باتلر^۱ (1969, p. 159)، تربیت بیش از هر نهاد دیگری با ارزش‌ها سروکار دارد و انتقال صحیح ارزش‌ها از دغدغه‌های مهم نظریه‌پردازان و مربیان تربیتی است؛ زیرا اگر جامعه یا خانواده‌ای در انتقال دادن ارزش‌ها به نسل بعدی موفق نباشد، نه تنها شانس تداوم و بقای خود را از دست می‌دهد؛ بلکه نمی‌تواند روش صحیح زندگی را به نسل آینده نشان دهد و قطعاً بابت این کوتاهی، خود را سرزنش خواهد کرد.

واژه «ارزش‌شناسی»، معادل فارسی واژه یونانی Axiology است که از آن در مطالعه تئوری عمومی ارزش استفاده می‌شود. صاحب‌نظران مختلف از منظره‌ای گوناگون به مقوله ارزش‌ها پرداخته‌اند؛ مثلاً به گفته هارولد تیتوس^۲ (1959): «مسئله ارزش‌ها یکی از مهم‌ترین سؤالات عصر ماست و شاید بتوان گفت که مهم‌ترین سؤال این عصر است؛ چراکه هنوز یکی از پیچیده‌ترین مسائلی است که با آن مواجه هستیم»؛ اما هنوز توافقی عمومی در پاسخ به این سؤال‌ها به دست نیامده که ارزش چیست و ارزش‌ها چگونه معلوم و ثابت می‌شوند (به نقل از: محسنیان راد، ۱۳۷۵، ص. ۳). ارزش از نظر معنایی، بسیار غنی و از فرط بدیهی بودن آن، بسیار پیچیده است؛ از این روی، به سختی می‌توان آن را تعریف کرد. در اینجا به عنوان نمونه، چند تعریف ذکر شده از سوی اندیشمندان اسلامی را ذکر می‌کنیم.

ارزش در اصطلاح، مفهومی اعتباری و از معقولات ثانیة فلسفی است که از رابطه مطلوبیت میان فعل اختیاری با هدف مطلوبش انتزاع می‌شود. مطلوبیت و اختیار، عناصر اساسی در تعریف ارزش هستند؛ بر این اساس، مفهوم ارزش، همه مصادیقی را دربر می‌گیرد که به نوعی مطلوب و مقصود آدمی هستند و توسط فعل اختیاری او کسب می‌شوند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص. ۲۶۳). در مجموع، در تعریفی اصطلاحی می‌توان گفت ارزش‌ها معیارهای مشترک فرهنگی‌ای هستند که با استفاده از آن‌ها می‌توان افعال را از جهت خوب یا بد بودن آن‌ها ارزیابی کرد. وجه تمایز نظریه ارزش‌شناسی علامه

1. Butler

2. Titus

طباطبایی از نظریات دیگران، جهان‌بینی و هستی‌شناسی مبتنی بر قرآن در اندیشه ایشان است.

درخصوص ماهیت ارزش‌ها، سؤالاتی اساسی از دیرباز مطرح بوده است؛ مانند اینکه: آیا ارزش‌ها از مقوله موجودات عینی و دارای تعیین خارجی‌اند یا اینکه تنها احساسات و عواطف انسان‌ها را منعکس می‌کنند؟ به عبارت دیگر، آیا ارزش‌ها به صورت محقق، به‌گونه‌ای در جهان واقع، مستقل از فاعل شناسا وجود دارند یا وابسته به ذهنیت فاعل شناسا هستند؟ چگونه می‌توان اعمال خوب و بد، زیبایی‌ها و... را ارزیابی کرد؟ (سجادی، ۱۳۷۹). درواقع، منازعه برسر این مسئله است که اساساً آیا می‌توان ارزش‌ها را شناخت یا خیر. در بحث تربیت، مربیان قصد دارند بهترین‌ها را برای متمایز کردن خوب از بد، به نسل بعدی بیاموزند؛ اما سؤال این است که با توجه به وجود داشتن مکاتب مختلف، مربی باید با چه ذهنیتی درصدد آموزش‌دادن ارزش‌ها به نسل بعدی باشد و از چه اصول و روش‌هایی بدین منظور بهره‌گیرد؛ بدین ترتیب، با فرض صحیح‌دانستن انتزاع یک نظام مدون برای آموزش‌دادن ارزش‌ها و تعیین بایدها و نبایدها، سؤال‌هایی بدین شرح مطرح می‌شود: آیا می‌توان به‌منظور برآوردن این نیاز، از فلسفه اسلامی کمک گرفت؟ دلالت‌های مکتب فلسفی علامه طباطبایی به‌عنوان یک فیلسوف مسلمان و نماینده رئالیسم اسلامی برای آموزش‌دادن ارزش‌ها به‌منزله یک نیاز اساسی انسان به‌عنوان یکی از دغدغه‌های امروز، کدام‌اند؟

علامه طباطبایی ازجمله فیلسوفان مسلمانی است که برای پاسخ‌دادن به این سؤالات اساسی، نظریه اعتباریات را ابداع کرده و با توسل به این نظریه در تبیین چیستی و چرایی ارزش‌ها، راهی پیش‌روی ما گذاشته است. به‌نظر او انگیزه‌های مثبت و بارور از ارزش‌ها، یعنی همان دستگاه حُسن فاعلی، نقشی بسیار مهم در دانش و بینش ارزشی انسان‌ها ایفا می‌کنند. ویژگی‌های مشرب فلسفی این فیلسوف عبارت‌اند از: واقع‌گرایی در شناخت، جداکردن حقایق از اعتباریات، تنظیم ریاضی فلسفه و کاربرد چشمگیر منطق در مباحث فلسفی (اردستانی، ۱۳۸۸). نگاه متفاوت علامه به ارزش‌شناسی، مهم‌ترین دلیل انتخاب نظریه اعتباریات به‌عنوان مأخذی برای آموزش‌دادن ارزش‌هاست؛ اما علاوه بر آن، دلایل ذیل نیز درخور ذکرند:

- شخصیت و ویژگی‌های برجسته علمی - تربیتی علامه طباطبایی؛
- ابداعات فلسفی علامه طباطبایی به‌ویژه در زمینه ادراکات اعتباری؛
- توانمندی بسیار زیاد مکتب علامه در شاگردپروری و تربیت کردن شخصیت‌هایی برجسته همچون علامه جوادی آملی، شهید مطهری و آیت‌الله مصباح یزدی؛
- خارج‌نشدن از دایره برهان در مباحث فلسفی.

بسیاری از اندیشمندان در پژوهش‌های خود، به ارزش‌شناسی و دیدگاه علامه پرداخته‌اند و دو دسته از تحقیقات صورت گرفته در این حوزه، مرتبط با مقاله پیش‌روی هستند: نخست، تحقیقاتی که در آن‌ها نظریات علامه طباطبایی بررسی شده و دوم، تحقیقاتی که در آن‌ها معرفی راه‌وروش آموزش دادن ارزش‌ها صورت گرفته است. در مطالعات مربوط به آموزش دادن ارزش‌ها که بیشتر خارجی هستند، غالباً بررسی میدانی آموزش دادن ارزش‌ها انجام شده است. کالاب و شبها^۱ (۲۰۱۵) در پژوهش خود، درخصوص لزوم آموزش ارزش‌ها برای توسعه فردی سخن گفته‌اند. یافته‌های این پژوهش که در آن، با نوزده معلم مطالعات اجتماعی مصاحبه شده است، نشان می‌دهد این معلمان، خود را به‌اندازه کافی در آموزش و پرورش ارزش‌ها شایسته و موفق نمی‌دانند. الورزا^۲ (۲۰۱۴) در مقاله‌ای روش ایدئال برای آموزش و پرورش ارزش‌ها در زمینه‌های چندفرهنگی را تبیین کرده است.

عموم تحقیقات صورت گرفته درباره علامه طباطبایی، داخلی هستند و در بیشتر مطالعات تطبیقی، مقایسه نظرات علامه با دیدگاه‌های صاحب‌نظران غربی صورت گرفته است. از جمله نزدیک‌ترین تحقیقات به مقاله پیش‌روی می‌توان پژوهش‌های حسنی (۱۳۸۳ الف، ۱۳۸۳ ب و ۱۳۹۳) و سرایی (۱۳۹۱) را نام برد. سرایی (۱۳۹۱) در تحقیق خود، نظریات اخلاقی علامه را بازشناسی کرده است. وی در پی بررسی تفسیر *المیزان و اصول فلسفه و روش رئالیسم*، مفاهیم اعتباری از دیدگاه علامه را مطرح و با بررسی مبادی روان‌شناختی حُسن و قبح از منظر این فیلسوف، مفاهیمی همچون حس اخلاقی و فعل اخلاقی را بازتعریف کرده است. این پژوهش به سبب بررسی وسیع

1. Kalab and Shobhaa
2. Alvarez

صورت گرفته برای یافتن نظرات اخلاقی علامه، ارزش فراوان دارد و در فصل آخر آن، عنوان «دلالت‌های تربیتی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی» را مشاهده می‌کنیم؛ اما در واقع در این بخش، صرفاً به جایگاه اخلاق در اسلام و مسلک‌های اخلاقی پرداخته شده و بررسی نظرات علامه در خصوص این مسلک‌ها صورت گرفته است و تنها دلالت‌های موجود در این فصل عبارت‌اند از: تحول و تکامل در جامعه اسلامی و ارتباط میان اعتقاد، اخلاق و عمل. حسنی (۱۳۸۳ الف) هم در پژوهشی با محوریت تربیت اخلاقی، به مباحث مربوط به اعتباریات علامه طباطبایی پرداخته و حاصل تحقیق وی در قالب دو مقاله و نهایتاً یک کتاب منتشر شده است. او در مقاله‌ای (۱۳۸۳ ب) به جایگاه وجودی ارزش‌ها و تقسیم‌بندی مفاهیم، هستی‌شناسی ارزش و حقایق و اعتباریات، نحوه تکوین ارزش‌ها مطلق یا نسبی بودن آن‌ها و جمع‌بندی نظریه‌ها پرداخته است. با وجود آنکه مقاله مورد بحث به ارزش‌شناسی علامه طباطبایی اختصاص یافته، نویسنده وارد دلالت‌های آن نشده و صرفاً تبیین نظریه را فقط در تکوین ارزش‌ها و نه در خصوص تمام اعتباریات در نظر داشته است.

در مقاله حاضر، درصدد پاسخ‌گویی به این سؤالات هستیم:

- از دیدگاه علامه طباطبایی، ماهیت ارزش‌ها چگونه تبیین می‌شود؟
- از نظر علامه، ارزش‌ها چگونه اعتبار می‌شوند و انواع آن‌ها کدام‌اند؟
- نظریه اعتباریات علامه طباطبایی چه دلالت‌هایی برای مربی به منظور آموزش‌دادن ارزش‌ها دارد؟

روش پژوهش

برای انجام‌دادن پژوهش حاضر، از روش توصیفی-تحلیلی استفاده کرده‌ایم. در بخش اول، تعریف و توصیف مفاهیم اصلی مربوط به نظریه اعتباریات علامه طباطبایی و مفاهیم مرتبط با ارزش و ارزش‌شناسی صورت گرفته و تنها توصیف مفاهیم از طریق فیش‌برداری مورد نظر بوده است. گردآوری اطلاعات در این بخش با استفاده از منابع کتابخانه‌ای به منظور جمع‌آوری، توصیف و تحلیل مقوله‌ای یافته‌ها، و تبیین صریح معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با دیگر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی انجام شده است.

در بخش دوم، یعنی قسمت تحلیلی، روش تحلیل مفهومی برگزیده شده که خود شامل سه بخش است: تفسیر مفهومی، مفهوم‌سازی و ارزیابی ساختار مفهومی. در مقاله حاضر، به دو بخش اول، یعنی تفسیر مفهومی و مفهوم‌سازی پرداخته‌ایم. در تفسیر مفهومی، شرح و بسط، بازبینی و توسعه مفاهیم ارزشی و ارزش‌شناختی در نظریه اعتباریات علامه طباطبایی صورت گرفته و تفسیر این مفاهیم به دست داده شده و به‌ویژه از جهت کاربرد آنها در آموزش دادن ارزش‌ها، در تفسیر مفهومی، به دیگر آثار علامه مانند *المیزان* نیز مراجعه شده است.

در استخراج دلالت‌ها، مفهوم‌پردازی صورت گرفته و بر مبنای مفاهیم اولیه و تفسیر شده، مفهومی جدید به آموزش ارزش‌ها از حیث تربیتی و آموزشی مفهوم‌پردازی شده است. استخراج دلالت‌های یک نظریه با دریافت صحیح و جامع از تمام نظرات یک فیلسوف، امکان‌پذیر می‌شود و در این پژوهش کوشیده‌ایم با بررسی جامع دیگر مکتوبات این فیلسوف، به دلالت‌های صحیح در خصوص آموزش دادن ارزش‌ها دست یابیم؛ بدین منظور، در پی متن قراردادن مجموعه نظرات علامه، ابتدا نظریه ارزش‌شناسی ایشان را تشریح و سپس با رویکرد تحلیلی به بحث پرداخته‌ایم. در پاسخ به سؤال آخر (دلالت‌ها)، از الگوی مفهوم‌سازی و در پاسخ به سؤال‌های اول و دوم، از توصیف و تفسیر مفهومی استفاده کرده‌ایم.

۱. کیفیت اعتباریات

برای درک بهتر مبانی ارزش‌ها از دیدگاه علامه طباطبایی، لازم است به سه نکته مرتباً با هم بدین شرح توجه کرد:

- کیفیت پیدایش علم اعتباری در انسان؛
- کیفیت پیدایش کثرت در علوم اعتباری (انقسامات علوم اعتباری)؛
- کیفیت ارتباط علوم اعتباری با آثار واقعی، یعنی اعمال خارجی وجود انسان.

۲. کیفیت پیدایش علم اعتباری در انسان (چگونگی تبدیل شدن ارزش‌ها به اعتبارها)

علامه طباطبایی حقیقت اعتباریات را عبارت از اعتبار امر و ریاست دانسته است؛ چون: انسان اطاعت و وجوب را برای نخستین بار، به‌موجب فطرت در مورد ریاست و امر گرفته، در هر جا که وجوب اطاعت را ببیند، همان جا وجود امر را معتقد

خواهد بود و یک سلسله اموری که فطرت به لزوم آن‌ها قضاوت می‌کند و صلاح جامعه که توأم به اصلاح و تکامل فردی است، در آن‌ها می‌باشد، احکام و اوامر عقلیه نامیده؛ لذا ما انجام‌دادن آن‌ها را اطاعت اوامر عقلیه یا اطاعت از امر وجدان می‌دانیم و درمورد آن‌ها مجازاتی از ستایش و نکوهش معتقدیم.

از نظر علامه، این یعنی همان علیت که از مفاهیم حقیقی به مفاهیم اعتباری سرایت یافته است (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۲۲). از نگاه این فیلسوف، ارزش‌ها از ناحیه فعل الهی نشئت می‌گیرند. آنچه در خارج، منشأ انتزاع علوم ارزشی ما به‌شمار می‌آید، در واقع، مربوط به صنع و ایجاد الهی است که از افعال خداوند متعال سر می‌زند که ما آن ارزش‌ها را توسط عقل استخراج و انتزاع می‌کنیم (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۱، ص. ۵۸). این تکیه به عقل در مکتب علامه، بار دیگر، رئالیست‌بودن ایشان را تأیید می‌کند؛ البته در سطح عمل، همه احکام عملی و ارزشی به مجموعه‌ای از باورها و اندیشه‌های ذهنی مستندند که انسان آن‌ها را برای تأمین سعادت و رسیدن به کمال انسانی وضع کرده است.

علامه در نخستین مقالات خویش (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۱۵۷)، موجودات را به سه دسته، شامل حقایق، اعتباریات و وهمیات تقسیم کرده است. معانی وهمیه در ظرف توهم، مطابق دارند؛ اگرچه در ظرف خارج، دارای مطابق نیستند؛ مثلاً انسان، مصداق شیر یا ماه می‌شود و به‌حسب توسل به عمل تشبیه یا استعاره، در پندار، حد شیر و ماه به انسان اختصاص می‌یابد؛ گرچه خارج از آن، موجود دیگری است. این مصادیق اعتباری تازه تا وقتی احساسات و دواعی موجودند، برقرار هستند و در پی آزمایش رفتن آن‌ها از بین می‌روند.

پس از آن، علامه موجودات را به دو دسته زنده و غیرزنده تقسیم کرده و به این سؤال که اصالت با کدام‌یک از آن‌هاست، چنین پاسخ داده که سازمان طبیعت و تکوین، متبوع است و سازمان اندیشه و پندار، طفیلی آن؛ به عبارت دیگر، میان طبیعت انسانی از یک طرف و خواص و آثار طبیعی و تکوینی وی از طرف دیگر، سلسله‌ای از ادراکات و افکار، موجود و میانجی است که طبیعت، نخست آن‌ها را می‌سازد و به دستیاری آن‌ها خواص و آثار خویش را در خارج بروز می‌دهد. این میانجی‌ها همان ادراکات هستند.

طبیعت ادراکات آثار طبیعت و این به منزله برقراربودن رابطه وجودی میان مفاهیم حقیقی و اعتباری است. هر پدیده‌های در جهان، در دایره پیدایش خود، با افعالی سروکار دارد و نقاطی را هدف فعالیتش قرار می‌دهد؛ مثلاً جانداران تخم‌گذار هیچ‌گاه اندیشه شیردادن نمی‌کنند. از همین جا می‌شود حدس زد که اگر یکی از این موجودات فعاله را علمی (یعنی دارای قدرت فکر) تصور کنیم، آن موجود باید صور ادراکی افعال خود را به اقتضای قوای فعاله خویش داشته باشد و چون افعلش به ماده تعلق دارد، باید تصور علمیه موادی را که متعلق افعلش است، داشته باشد و روابط آن‌ها را هم بداند.

تجربه ثابت کرده است ما ابتدا متعلق مادی فعل را تمیز می‌دهیم و سپس به انجام دادن فعل که یک نوع تصرف در ماده است، اقدام می‌کنیم. قوای فعاله ما احساساتی (حب- بغض) را در ما ایجاد می‌کنند و بنابراین، صورت ادراکی احساسی خود را هم به فعل، هم به ماده و هم به خودمان می‌دهیم:

اشتهای خوردن (احساس در مغز) باید این خواستنی را بخورم.

نسبت میان قوه فعاله و اثر آن (صورت علمی احساسی) اثر قوه فعاله

علامه از این مطالب نتیجه گرفته است:

الف) انسان یا هر موجود زنده دیگر به واسطه به کار انداختن قوای فعاله خود، سلسله‌ای از مفاهیم و افکار اعتباری را تهیه می‌کند.

ب) ضابطه کلی در اعتباری بودن یک مفهوم و فکر، این است که به وجهی متعلق قوای فعاله شده باشد و نسبت «باید» را در آن بتوان فرض کرد.

ج) اعتباریات، خود بر دو قسم‌اند: نخست، اعتباریات مقابل مہیات که آن‌ها را «اعتباریات بالمعنی الأعم» نیز می‌گوییم؛ دوم، اعتباریاتی که لازمه فعالیت قوای فعاله انسان هستند و آن‌ها را «اعتباریات بالمعنی الأخص» و «اعتباریات عملی» می‌نامیم (تابع احساساتی که مناسب قوای فعاله هستند).

د) چون اعتباریات عملی، مولود یا طفیلی احساساتی هستند که صاحب قوای فعاله‌اند، از جهت ثبات و تغییر، و بقا و زوال، تابع آن احساسات درونی‌اند و این احساسات نیز خود بر دو گونه تقسیم می‌شوند: نخست، احساسات عمومی لازم نوعیت نوع و تابع

ساختمان طبیعی همچون اراده و کراهت مطلق و نیز مطلق حب و بغض؛ دوم، احساسات خصوصی قابل تغییر؛ از این روی، اعتباریات عملی نیز دو قسم‌اند: نخست، اعتباریات عمومی ثابت غیرمتغیر مانند اعتبار متابعت علم و اعتبار اجتماع و اختصاص؛ دوم، اعتباریات خصوصی قابل تغییر مانند زشتی‌ها و زیبایی‌های خصوصی و اشکال گوناگون اجتماعات.

۳. کیفیت پیدایش کثرت در علوم اعتباریه

علامه اعتباریات را بر دو نوع پیش‌از اجتماع (عمومی) و پس‌از اجتماع تقسیم کرده است. اعتباریات پیش‌از اجتماع، از نوع عمومی و مطلق‌اند و انسان در هر تماس با فعل، از اعتبار آن‌ها گریزی ندارد؛ ولی مصادیقشان قابل تغییر است. اعتباریات پس‌از اجتماع نیز از نوع مطلق یا نسبی هستند.

اعتباریات پیش‌از اجتماع، شامل وجوب، حُسن و قبح، انتخاب اخف و اسهل، اصل استخدام و اجتماع، و اصل متابعت از علم هستند و اعتباریات پس‌از اجتماع، اصل ملک، کلام، ریاست و مرئوسیت، و تساوی دو طرف را دربر می‌گیرند (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۰۱).

۴. کیفیت ارتباط علوم اعتباریه با آثار واقعی و اعمال خارجی وجود انسان

سومین نکته موردنظر علامه طباطبایی که در منظومه فکری ایشان درخصوص تبیین ارزش‌ها جایگاهی مهم دارد، کیفیت ارتباط یافتن علوم اعتباریه با آثار حقیقیه و خارجی اعمال انسانی است (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۰۲-۲۱۱). علامه این مسئله را بدین صورت توضیح داده و تبیین کرده‌اند:

- هر موجودی دارای فعالیتی در دایره هستی خود است و موجود غیرفعال نداریم.
- فعالیت هر موجودی مناسب و ملایم وجود خودش، یعنی به نفع هستی و بقای آن است و از این روی، هیچ موجودی به سوی نابودی یا ضرر خود، قدمی بر نمی‌دارد.
- این فعالیت پیوسته به واسطه حرکتی است که موجود فعال انجام می‌دهد و به غایات حرکات، یعنی کمال وی نایل می‌شود و هستی خود را تکمیل می‌کند.

- گروهی از موجودات، این فعالیت و حرکت استکمالی را از طریق علم (فکر) انجام می‌دهند و یقیناً انسان و تقریباً یا تحقیقاً دیگر انواع حیوان در این گروه قرار می‌گیرند.
- علمی که مستقیم و بی‌واسطه، وسیله استکمال فعلی انسان و دیگر حیوانات باشد، علم اعتباری است؛ نه علم حقیقی.
- این علوم که رابط میان انسان و حرکات فعلی او هستند، علوم اعتباری‌اند؛ نه علوم حقیقی. اگرچه علوم حقیقی نیز هرگز مستغنی‌عنه نخواهند بود؛ زیرا چنان‌که اثبات کردیم، اعتبار بدون حقیقت محض، محقق نمی‌شود.
- همه حرکات انسان را نمی‌توان از طریق علم، انجام یافته پنداشت؛ چون گاهی بود و نبود علم، کمترین اثری در عمل ندارد؛ مثل نفس کشیدن.
- حتی وقتی شخص در اجبار برای انجام دادن کاری قرار می‌گیرد، به‌عنوان فاعل، قدرت انتخاب و اراده برای انجام دادن فعل دارد؛ اگرچه از سر ناچاری، یعنی نبودن چاره که طرف مقابل فعل است، فعل را اراده می‌کند.

۵. اطلاق و نسبییت ارزش‌ها

یکی دیگر از مهم‌ترین مباحث مربوط به ارزش‌شناسی از دیدگاه علامه طباطبایی، مطلق یا نسبی بودن ارزش‌هاست؛ البته در این حوزه، علامه قائل به مطلق یا نسبی بودن تمام ارزش‌ها نیستند.

تأکید این فیلسوف بر تغییر کردن و نسبی بودن اعتباریات در این نظریه، این شبهه را در ذهن برخی ایجاد کرده است که ایشان قائل به نسبی بودن ارزش‌ها هستند؛ درحالی که علامه اعتباریات قبل از اجتماع را مطلق و عمومی، و اعتباریات بعد از اجتماع را در برخی موارد، مطلق و در برخی موارد دیگر، نسبی می‌دانند.

ایشان اعتباریات عملی را مولود یا طفیلی احساسات مناسب قوای فعاله می‌دانند و از جهت ثبات و تغییر، و بقا و زوال، تابع آن احساسات قلمداد می‌کنند؛ از این روی، اعتباریات عملی نیز خود بر دو قسم‌اند: یکی عمومی و دیگری خصوصی. انسان می‌تواند هر اصل اجتماعی‌ای را که روزی خوب شمرده است، روز دیگر، بد بشمارد؛ ولی نمی‌تواند از اصل اجتماع صرف‌نظر یا اصل خوبی و بدی را فراموش کند.

علامه طباطبایی یک اعتبار را که ارزش‌ها را نیز دربر می‌گیرد، از نوع مفاهیم حقیقی دانسته و گفته است:

از مقوم، آنجایی که اساساً کار ذهن، این نیست که از پیش خود، مفاهیم بسازد؛ بلکه تنها به دست‌کاری و تصرف در مفاهیمی که انعکاس خارج هستند، می‌پردازد، درخصوص مفاهیم اعتباری باید بگوییم که درنهایت، از مفاهیم حقیقی گرفته می‌شوند (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۱۵۹).

لذا نمی‌توان پذیرفت که این فیلسوف، قائل به نسبی‌بودن تمام ارزش‌ها باشد؛ زیرا اساساً برخی افکار و ادراکات انسان دارای عینیت و ثبات است (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۱۳۶). اعتباریات عمومی (اعتباریات پیش‌از اجتماع) از نوعی هستند که انسان در هر تماس با فعل، از اعتبار آن‌ها گریزی ندارد و به دیگر سخن، اصل ارتباط طبیعت انسانی با ماده در فعل، آن‌ها را به وجود می‌آورد؛ از این روی، هیچ‌گاه از میان نمی‌روند و تغییری در ذاتشان رخ نمی‌دهد. می‌توان یک اندیشه خاص را به واسطه پیدایش عواملی از مغز خود بیرون راند؛ ولی هرگز نمی‌توان اصل اندیشه (باید بیندیشم) را از بین برد؛ مثلاً هر اجتماعی می‌تواند فکر خاص یک فرد را پایمال کند؛ ولی هرگز نمی‌تواند فکری را که در هر فرد اجتماع، ثابت است، بگشود و از میان ببرد؛ زیرا فکر اجتماعی وحدت یافته و مانند یک واحد حقیقی، مشغول فعالیت است. اصول اعتباریات عمومی، پیوسته زنده و درحال ادامه‌دادن فعالیت هستند و تنها موارد و مصادیقشان جابه‌جا می‌شود. اگرچه اعتباریات عمومی تغییر نمی‌کنند، از طریق برخی از آن‌ها می‌توان در برخی دیگر تصرف کرد. تغییر اعتباریات، خود یکی از اعتباریات عمومی به‌شمار می‌آید و ملاک تغییر اعتباریات، عقل است که با توجه به تغییر اقلیم و زمان (اختلاف محیط زندگی)، قریحه تکامل و کثرت ورود یک فکر به ذهن (فضای جامعه) برای این تغییرات تصمیم می‌گیرد (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۴). این مجوز بی‌قید و شرطی که علامه برای عقل و استنباط‌های عقلی در تعیین ارزش‌ها و نسبی یا مطلق‌بودن آن‌ها صادر می‌کند، دلالت‌هایی قابل تأمل برای مربیان تربیتی دارد. حال که خلاصه‌ای از نظریه اعتباریات را به دست دادیم، در بخش دوم این مقاله، به دلالت‌های این نظریه در آموزش‌دادن ارزش‌ها می‌پردازیم.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، در پی یافتن پاسخی برای این سؤال هستیم که دلالت‌های نظریه اعتباریات در آموزش‌دادن ارزش‌ها کدام‌اند. منظور از دلالت، اصول کلی آموزش‌دهی ارزش‌ها و به دیگر سخن، خطوط کلی راهنمای مربیان و دارای شمول است که در این بخش، آن‌ها را تبیین می‌کنیم:

۱. اصل تبیین پایه‌های مطلق ارزشی

بر مبنای این اصل، در آموزش‌دادن ارزش‌ها باید پایه‌های مطلق ارزشی همچون متابعت از علم، اتکانکردن به ظن ضعیف و عمل کردن به یقین سابق را برای مربی تبیین کرد. مفاهیم توصیفی: همان‌گونه که پیشتر توضیح دادیم، اعتباریات عمومی را اصل ارتباط طبیعت انسانی با ماده در فعل به وجود می‌آورد؛ از این روی، آن‌ها هیچ‌گاه از بین نمی‌روند و تغییری در ذاتشان رخ نمی‌دهد (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۲). دلالت: توجه مربی به تفاوت ارزش‌ها با یکدیگر اهمیت بسیار دارد و مربی باید بین ارزش‌های مطلق و نسبی، تفاوت قائل شود. گاه اصرار غیرعقلانه مربی بر التزام مربی به یک ارزش نسبی که پذیرش آن برایش دشوار است، سبب از بین رفتن اعتبار مربی نزد مربی می‌شود و اثر تربیتی فرمان‌های مربی را کاهش می‌دهد. مثال: برخی اعتباریات عمومی، این قابلیت را دارند که مربی آن‌ها را به‌عنوان چراغ راه مربی به وی آموزش دهد. از جمله این اعتباریات می‌توان اصل متابعت از علم را نام برد. اگر نوجوان بیاموزد که باید از آنچه بدان علم دارد، تبعیت کند و اجازه ندهد عواملی همچون میل نفسانی و خجالت، جایگزین علم شوند، از بسیاری از آسیب‌های فرهنگی دور می‌شود و در مسیر صحیح ارزش‌های مثبت قرار می‌گیرد. اگر مربی بتواند ضرورت متابعت از علم را به مربی بیاموزد، معیار عملی بسیار دقیقی را برای تشخیص دادن درست از نادرست به وی داده است. کاهش دادن فاصله علم و عمل به قدری مهم است که می‌تواند سعادت یا شقاوت یک فرد را تعیین کند. انسان اگر به وجود چیزی علم داشته باشد، تا وقتی علم به بطلان وجود آن نرسانیده است، علم نخستین را معتبر می‌داند و مطالعه حالات مختلف دیگر حیوانات، وجود این روش در آن‌ها را نیز تأیید می‌کند (استصحاب). در صورت وجود چیزی که کردنی است یا

ایمان را با هم مرتبط دانسته است. به نظر ایشان، نوعی تعامل بین باورهای دینی (ایمان) و باورهای ارزشی اخلاقی وجود دارد که به گونه‌ای یکدیگر را تقویت می‌کنند (حسنی، ۱۳۸۳ الف). در دعوت به ایمان، قرار نیست علمی تازه به انسان عطا شود؛ بلکه برانگیختن او برای التزام به آنچه می‌داند، مورد نظر است و همین برانگیختن به عزم، گاه طریقه‌ای است که فرد را به حرکت درمی‌آورد و برای التزام آماده می‌کند (باقری، ۱۳۸۵، ص. ۱۲۱)؛ بنابراین، نیروی لازم برای حرکت که اراده قلمداد می‌شود، باید با اعتباریات و از جمله ارزش‌ها ایجاد شود و چنانچه مربی به این جنبه که مهم‌ترین جنبه آموزش دادن ارزش‌هاست، توجهی نکند، نتیجه مورد نظر به دست نمی‌آید.

مثال: ایجاد الزام درونی با استفاده از شیوه‌های گوناگون مانند سخنان هیجان‌انگیز یک معلم یا شعر و موسیقی، باورهای ارزشی یک نوجوان را به صورت درونی درمی‌آورد؛ همچنین برگزاری یک نمایشگاه، هیجاناتی را شکل می‌دهد که به درونی‌سازی برخی ارزش‌ها می‌انجامد؛ بنابراین باید از آموزش صرفاً ذهنی خودداری و با استفاده از فعالیت‌های کمکی هیجانی، انگیزه متربیان را بارور کرد.

۳. اصل عقلانیت

بر اساس این اصل، آموزش دادن ارزش‌ها باید مبتنی بر عقلانیت باشد.

مفاهیم توصیفی: همان‌گونه که در قسمت مبانی توضیح دادیم، علامه امپراتوری عقل را بنا نهاده که در آن، به عقلی که طبق اصل اول پرورش یافته و از خطای آن جلوگیری شده است، فرصت داده می‌شود تا ارزش‌های مطلق را مصداق‌گذاری کند و ارزش‌های غیرمطلق را تغییر دهد. حال، مربی فرصت دارد که عقل پرورش یافته را نزد مرتبی اعتبار مطلق بخشد.

دلالت: طبق نظر علامه، مربی ارزش‌ها باید به جای اصرار ورزیدن بر مصادیق، تفکر و عقل‌ورزی را به مرتبی بیاموزد تا وی بتواند در وضعیت مشابه تصمیم صحیح بگیرد. علامه به عقل عملی اشاره کرده و حتی تأکید ایشان بر رئالیسم، به جهت برجسته کردن جایگاه عقلانیت است.

مثال: در برخی فرایندهای آموزشی، به میان کشیدن پای عقل، زمانی طولانی از مربی می‌گیرد و با وجود اعتماد مرتبی به مربی، چه بسا بتوان از اصرار بر نتیجه شخصی

متربی چشمپوشی کرد؛ اما طبق این دلالت باید از صرف‌شدن زمان طولانی نهراسید و به متربی فرصت داد که با عقل خود به نتیجه برسد؛ نه به‌صورت تعبدی.

۴. اصل نتیجه‌گرایی

براساس این اصل، به نتایج و آثار مترتب بر ارزش‌ها توجه می‌شود.

مفاهیم توصیفی: در دیدگاه علامه، هر اعتباری در جهت منافع و مصالح فرد و اجتماع وضع می‌شود و نتایج اعتباریات، امری واقعی و قابل بررسی است؛ بدین صورت که بشر در طول تکامل خود، پیوسته به وضع اعتباریات اقدام می‌کند و از طریق سنجش نتایج آن‌ها با منافع مصالح (سعادت و کمال)، آن‌ها را تأیید یا لغو می‌کند یا تغییر می‌دهد.

دلالت: در فرایند تربیت اخلاقی، چنانچه به‌نحوی بتوان بین اعتباریات اخلاقی و نتایج آن، یعنی تأثیر آن در سعادت و کمال فردی و اجتماعی، ارتباط برقرار کرد، بهتر می‌توان افراد را به‌سوی اعمال اخلاقی فراخواند؛ پس لازم است دانش‌آموزان نتایج ارزش‌ها را در حیات فردی و اجتماعی بررسی و عرضه کنند؛ همچنین می‌توان زمینه‌ای را فراهم کرد تا برای مجموعه‌ها و گروه‌های مختلفی که به‌تناسب در آموزشگاه شکل می‌گیرند، هنجارها و قواعدی را وضع و در تعیین قواعدی در کلاس و آموزشگاه مشارکت کنند (حسنی، ۱۳۸۳ب)؛ بدین ترتیب، از نظر علامه، لزوم فایده در عمل، یکی از اعتباریات عمومی است که از مفهوم اعتبار استنتاج می‌شود و بنابراین، از طریق تجربه‌کردن نتایج اعتباریات می‌توان به درست یا نادرست‌بودن، و حُسن و قبح اعتباری حکم داد. این اصل را مربی باید در آموزش‌دهی مدنظر داشته باشد؛ همچنین می‌تواند آن را به‌عنوان معیاری برای سنجش ارزش‌ها به متربیان بیاموزد. پیوند همیشگی عمل با نتیجه، به‌صورت احکام ارزشی مبنی بر نتیجه وضعی و ضروری به‌دست‌آمده از عمل می‌انجامد.

مثال: مربی می‌تواند با تأکید بر فواید و ضرورت اجتماع برای التزام دانش‌آموزان به ارزش‌های اجتماعی، آنان را به‌سوی اخلاق شهروندی فراخواند و درونی‌سازی اخلاق شهروندی از دغدغه‌های مهم جامعه امروز است. متربی باید بیاموزد که اجتماع، فواید فراوانی برای تک‌تک اعضایش دارد. علامه از این فواید در قالب اصل استخدام یاد کرده

و اجتماع را فرع بر استخدام دانسته است؛ البته مقصود از تمام روابط انسان با جهان، استخدام نیست؛ بلکه این، همان تعادلی است که استخدام معقول را مجاز و استعمار را بد می‌داند. مربی برای آموزش دادن متربی به او می‌آموزد که برای تشخیص دادن درست از غلط به‌ویژه در مسائل اجتماعی، نتایج حاصل از عمل را بررسی کند؛ مثلاً برای آموزش دادن بدی دزدی یا ظلم می‌توان بررسی موردی شیوع این رفتارها و نتایج آن در جامعه را در کلاس انجام داد.

۵. اصل حُسن و قبح ذاتی امور

براساس این اصل، آموزش‌دهی ارزش‌ها باید مبتنی بر حُسن و قبح ذاتی امور باشد. مفاهیم توصیفی: در نظریات علامه، حُسن فاعلی، همان اعتباری است که فاعل به‌زعم ارتباط فعل و نتایج آن با نیازهای وجودی‌اش به فعل می‌دهد و حُسن فعلی، صفت فعل فی‌نفسه است (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۴). توافق فاعل‌ها بر حُسن فعلی یا افعال خاص، آن‌ها را به یک حُسن اعتباری جمعی مشترک تبدیل می‌کند و از این روی، حُسن و قبح اخلاقی را که نوعی حُسن و قبح فعلی است، باید مؤخر از حُسن و قبح فاعلی بدانیم (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۱۹۲). در زمینه حُسن و قبح اعتقاد، علامه معتقد به «أمر بین الأمرین» بوده و گفته است: «مصلحت، مبادی فعل الهی نیستند و خداوند از انجام افعالش هدف دارد؛ ولی از قبل، اهدافش کامل‌تر نمی‌شود؛ بلکه حُسن و قبح و غرض، مأخوذ از فعل خداوند هستند» (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۵، ص. ۱۲)؛ برخلاف انسان که وقتی در فعلی «باید» اعتبار می‌کند، یعنی آن فعل به‌نظر او حُسن می‌آید و این ملایمت اعتباری است؛ وگرنه آن فعل، ضروری‌الصدر می‌شد؛ در حالی که چنین نیست؛ اما انسان بعد از اینکه در رابطه خود و فعل، اعتبار حُسن و قبح کرد، آن را به دیگر موارد که حتی فعل نیستند، سرایت می‌دهد و حتی در امور حقیقی نیز منطبق می‌کند که البته در آنجا به معنی کمال خواهد بود (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۱۳۶).

دلالت: چنانچه مربی در آموزش‌دهی ارزش‌ها بتواند برای متربی، اموری را که حُسن و قبح ذاتی دارند (یعنی اموری که خداوند متعال آن‌ها را حَسَن یا قَبیح می‌شمارد یا از صفات ثبوتیه یا سلبيه هستند)، تبیین کند و تفاوت آن‌ها با حُسن و قبح اعتباری خود را بداند و این تفاوت را برای متربی نیز روشن کند، بسیاری از ارزش‌ها

را درونی‌سازی و تعارض ذهنی متربی در امور را مدیریت کرده است؛ درضمن، منش و نگاه مربی به زندگی که از تلقیات او از حُسن و قبح ناشی می‌شود، بر منش وی بسیار مؤثر است. توجه به حُسن فعلی و حُسن فاعلی از دیگر ضروریاتی است که به‌عنوان یک ناظر درونی، التزامی عمیق‌تر را برای متربی ایجاد می‌کند.

مثال: عدالت همیشه مساوی با حُسن و ملازم با آن است. حُسن یعنی آن چیزی که طبیعت انسان بدان میل می‌کند و به‌سویش جذب می‌شود و قرارداد آن هر چیز در جای خودش؛ به دیگر سخن، حُسن، چیزی است که هر انسانی به آن راغب است، کسی برخلاف آن را نمی‌پسندد و اگر اختلافی درخصوص آن دیده شود، از نوع اختلاف در مصداق و ناشی از اختلاف در روش زندگی است (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۲، ص. ۹)؛ مثلاً در امور اجتماعی، عدل همواره نیک و ظلم بد است؛ زیرا عدل، سازگار با اغراض اجتماع و ظلم، ناسازگار با این اهداف و اغراض است. از نظر علامه، آن دسته از افعالی که اغراض مترتب بر آنها همه جا و همیشه یکسان نیست، حُسن و قبحشان نیز ناپایدار است (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۱۰، ص. ۵).

در مثال دوم، یعنی صداقت، اگر بر حُسن ذاتی صدق و گردش تمام اجزای عالم برمبنای صدق تأکید شود، متربی درمی‌یابد در جاهایی که صداقت را اصل قرار نداده، نه‌تنها مخاطب را فریفته؛ بلکه در نظام احسن عالم، اختلال ایجاد کرده است. این نگرش، نوع رفتار متربی را کنترل درونی خواهد کرد.

۶. اصل معنویت فطری

برمبنای این اصل، آموزش‌دهی ارزش‌ها باید مبتنی بر طبیعت انسانی صورت گیرد. مفاهیم توصیفی: پیشتر گفتیم که آنچه نظر علامه را از دیدگاه‌های دیگر نظریه‌پردازان جدا می‌کند، توجه ایشان به این مسئله است که مواد اولیه اعتباریات، حقایق‌اند و ادراکات اعتباری، تابع و طفیلی سازمان طبیعت انسانی محسوب می‌شوند؛ مثلاً ایشان آزادی انسان را در حدود هدایت طبیعت دانسته است؛ البته از نظر این فیلسوف، هدایت طبیعت به تجهیزاتی بستگی دارد که ساختمان نوعی دارای آنهاست و از این روی، هدایت طبیعت (احکام فطری) به کارهایی که با اشکال و تجهیزات بدنی وفق می‌یابد، محدود خواهد بود (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۱۸۵). این نگاه جامع باعث می‌شود علامه‌ای

که تا این حد بر عقل‌گرایی تأکید می‌کند، در ابتداییات به فطرت و احکام انشاشده آن توجه کند. ایشان در تفسیر المیزان تأکید می‌کند که علوم عملی، یعنی علوم مرتبط با این مسئله که چه کارهایی سزاوار و چه کارهایی ناشایست هستند، تنها از طریق الهام الهی و کوبیدن در فطرت، بدون دخالت عقل نظری و حس بشری حاصل می‌شوند (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۵، ص. ۵۰۷). انسان هرگز نمی‌تواند در زندگی، راهی جز فطرت را درپیش گیرد و علوم فطری خود را باطل کند. انحرافی که ما می‌بینیم، نه انحراف بشر از حکم فطرت، بلکه به‌کارگیری احکام فطرت در مواردی است که نباید آن‌ها را به‌کار گرفت (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۲، ص. ۵۱۰). این دیدگاه دقیقاً با نظریه اعتباریات، هماهنگ است. اصول اخلاقی از طبیعت خودگرا و استخدامگر برمی‌خیزند و شکل می‌گیرند. این اصول اگرچه فطری نیستند، چون با هدایت فطرت و طبیعت شکل گرفته‌اند، به‌صورت طبیعت ثانویه درمی‌آیند. مدنیت هم که فطری نیست، طبع ثانوی آدمی می‌شود و به‌قول علامه طباطبایی، انسان از روی طبع، مدنی می‌شود؛ یعنی آدمی به دلیل ضرورت‌های فردی و براساس اصل استخدام به اجتماع روی می‌آورد و ضرورت‌های حیات اجتماعی، او را به‌سمت حیات اخلاقی سوق می‌دهند (حسینی، ۱۳۸۳ الف).

دلالتهای تربی نیز با تکیه بر فطرت و طبیعت متربی، و حفظ‌کردن این فطرت از آسیب‌ها می‌تواند در آموزش‌دادن ارزش‌ها موفق‌تر عمل کند. با تکیه بر فطرت می‌توان بسیاری از ارزش‌ها را موردپذیرش قلمداد کرد؛ همچنین نحوه آموزش نباید با فطرت متربی تعارض داشته باشد.

مثال: ارزش‌هایی همچون حجاب، آزادی، ازخودگذشتگی برای دیگران و هدف، و غیرت را می‌توان با استفاده از این اصل و با تکیه بر فطرت، به متربی آموخت؛ مثلاً اگر در یک آموزش، مربی ناچار به محدودکردن آزادی انسان باشد، باید به‌نحوی عمل کند که متربی، خودش این محدودیت را انتخاب کند؛ نه اینکه آن را تحمیلی بداند.

۷. اصل توجه به بُعد معرفت‌شناختی

براساس این اصل، آموزش‌دادن هر ارزش باید توأم با معرفی حقیقتی باشد که با آن ارزش، ارتباطی مفهومی برای اقلان شناختی متربی و درونی‌سازی ارزش‌ها دارد.

مفاهیم توصیفی: احاطه علمی و برخورداری از اطلاعات گسترده سبب می‌شود مواد بیشتری برای ترکیب و مقایسه مطالب در اختیار انسان باشد و بنابراین، وی به شناخت عمیق‌تر یا بازشناسی دقیق‌تر دست یازد. اطلاعات و آگاهی‌های گسترده، مانع از آن می‌شوند که فرد نتیجه‌گیری‌های خام داشته باشد و از این روی، عقل‌ورزی فرد درگرو برخورداربودن وی از علم است (باقری، ۱۳۸۵، ص. ۲۴). علامه با توجه به رئالیست بودن و تأکید بسیار زیاد بر عقل و عقل‌ورزی در نظرات فلسفی خویش، در مقاله ارزش‌شناسی، بیش‌از هر چیز دیگر بر افزایش آگاهی تأکید کرده‌اند. در پارادایم تبیین، با پذیرش هستی عینی و مستقل جهان از آدمی، پیروی جهان اجتماعی از جهان طبیعی و جدایی واقعیت از ارزش، حقیقت در انطباق با واقعیت سنجیده می‌شود (ضرغامی، ۱۳۹۰). از نظر علامه، شناخت خوب و بد در حد امکان، لازمه تحقق یافتن فعل اخلاقی است و برای دستیابی فرد به کمال اخلاقی ضرورت دارد. از جمله عوامل مؤثر در تحقق یافتن فعل و به بیان علامه، قیود قدرت، آگاهی فرد به خیربودن فعل است. بدون این آگاهی، فعل به صورت یک فعالیت تصادفی غیراختیاری درمی‌آید و بر این اساس، شناخت فضایل اخلاقی محمول‌ها و موضوعات اخلاقی برای انجام دادن فعل اخلاقی لازم است. چنان‌که گفتیم، در خصوص مسئله نسبی یا مطلق بودن ارزش‌ها علامه به اطلاق مفهومی و نسبییت مصداقی ارزش‌ها رأی داده است (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲) و بر این اساس، شناخت موضوعات و محمول‌های ارزشی برای عمل اخلاقی ضرورت می‌یابد؛ زیرا در موقعیت‌های اخلاقی، با استفاده از آن‌ها شناخت مصادیق، امکان‌پذیر خواهد بود (حسنی، ۱۳۸۳ الف).

دلالت: چنانچه مربی عقلانیت متربی را به رسمیت بشناسد، زمان کافی را به اقتناع شناختی مخاطب اختصاص خواهد داد. شاید برای پذیرش یک ارزش، لازم باشد متربی درباره آن اعتبار مطالعات بسیار کند. این اصل، یک جنبه دیگر نیز دارد و به عبارت دیگر، مربی باید متربی را تشویق کند تا در مقاطع تصمیم‌گیری، ابتدا شناخت خود درباره آن موضوع را افزایش دهد تا با شناخت همه‌جانبه، از خطای ذهن، دور بماند.

۸. توجه به ویژگی تکاملی آموزش دهی ارزش‌ها

این اصل، عبارت از حرکت استکمالی در رشد ارزش‌هاست.

مفاهیم توصیفی: تکامل و حرکت استکمالی یک موجود، عبارت است از تغییرات تدریجی‌ای که برای آن حاصل می‌شود و بر اثر آن‌ها استعدادی که آن موجود برای رسیدن به یک صفت وجودی (کمال) دارد، فعلیت می‌یابد (رهنمایی، ۱۳۹۰، ص. ۲۴۵). قریحه تکامل، باعث افزایش یافتن معلومات می‌شود و بدین صورت، دایره علوم، روز به روز گسترش می‌یابد؛ لذا انسان همواره در نتیجه پیشرفت، زندگی بد را خوب و خوب را بد می‌شمارد؛ زیرا هیچ‌گاه زندگانی دیروزی با احتیاجات امروزی او هماهنگ نمی‌شود (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۵). این تغییرات با استفاده از زمینه و امکانات خارجی، و به وسیله نیروهایی صورت می‌گیرد که در سرشت موجود کمال‌پذیر، ودیعت نهاده شده است. از نظر علامه، انسان همواره تغییر می‌کند و این تغییر به نفع استکمال است. در دیدگاه ارزش‌شناختی این فیلسوف، ارزش‌ها منبعث از واقعیات معرفی می‌شوند. از نظر ایشان، هر موجودی دارای شخصیت خاص خود است و هر موجود خارجی‌ای تحت سیطره قانون تحول و تغییر قرار دارد. علامه موجود را دارای امتداد وجودی‌ای می‌داند که می‌توان آن را به چند حد و قطعه تقسیم کرد؛ به طوری که هر قطعه‌ای با قطعه قبلی و بعدی‌اش باشد؛ ولی در عین قبول این تغییرات، قطعات وجودش با هم مرتبط‌اند؛ و گرنه نمی‌توان قائل به تغییر بود؛ بلکه هر یک، موجودی جدا از دیگری است؛ همچنین خلقت به تک‌تک افراد تعلق دارد و چون یکایک افراد دچار نقص هستند و برای استکمال خویش به اجتماع نیاز دارند، تک‌تک آن‌ها مجهز به قوایی شده‌اند تا بتوانند برای استکمال خود بکوشند و در ظرف اجتماع برای خودشان جایی باز کنند. این طبیعت موجود در فرد با وجود توالد و تناسل فرد از فرد نیز محفوظ است. طبیعت شخصی نیز مانند نخ تسبیح در همه قطعات وجودی فرد و در مسیری که از نقص به کمال فردی دارد، محفوظ است و طبیعت نوعی انسان در میان نسل‌ها نیز به همین صورت است. این استکمال نوعی، حقیقتی است که هیچ شکی در وجود و تحقق یافتن آن در نظام طبیعت نیست (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۱، ص. ۵۶۶).

دلالت: همان‌گونه که رشد جسم به شکل مرحله‌به‌مرحله و به مرور زمان صورت می‌گیرد، آموزش‌دهی ارزش‌ها نیز باید به مرور زمان انجام شود. مربی نباید از متربی انتظارات بیش از حد داشته باشد و در مرحله آموزش دادن یک ارزش، از التزام‌داشتن

وی به ارزش بالاتر تغافل کند. این استکمال می‌تواند از نوع فردی یا حتی جمعی باشد. مربی همان‌گونه که روند تکاملی رشد فرد را در نظر می‌گیرد، باید به روند تکاملی رشد جمعی‌ای که با آن روبه‌روست نیز توجه کند و انتظارات خود از آن جمع را به صورت گام‌به‌گام افزایش دهد. طبق این اصل، مربی باید تعلیمات خود را گام به گام و پس از ارزیابی مستمر مرتبی تنظیم کند و علاوه بر رشد فردی، میزان رشد گروه تحت تربیت را نیز به شکل مستمر تحت نظر بگیرد تا بتواند گام بعدی را طراحی کند. مثال: تا وقتی مرتبی احترام‌گزاردن به پدر و مادر را نپذیرفته است، نمی‌توان احترام‌گزاردن به مربی را به او آموزش داد؛ از این روی باید با تغافل، با رفتارهای غیراخلاقی این شخص با مربی مواجه شد.

۹. اصل توجه به باورهای پیشین مخاطب

بر مبنای این اصل، در آموزش‌دادن ارزش جدید، از ترکیب دو یا چند ارزش پذیرفته شده قبلی استفاده می‌شود.

مفاهیم توصیفی: علامه با اشاره به سبک مجاز از مجاز گفته است می‌توانیم این معانی وهمیه را اصل قرار دهیم و معانی وهمیه دیگری از آنها بسازیم و به واسطه ترکیب و تحلیل، کثرتی در آنها پیدا شود (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۱۷۰).

دلالت: مربی با توجه به باورهای قبلی مخاطب می‌تواند برای یک ارزش جدید، بدون طی کردن مراحل ایجاد باور، پذیرش به وجود آورد و استفاده از ارزش‌های قبلی همسو برای آموزش‌دادن یک ارزش جدید، کار مربی را بسیار ساده‌تر می‌کند. حال اگر ارزش‌های قبلی با ارزش جدید تعارض داشته باشند، بازهم مربی با در نظر گرفتن باورهای قبلی باید نخست، باورهای غیرهمسو را حذف کند تا عملکردی موفقیت‌آمیز داشته باشد.

مثال: اگر مرتبی به وجوب حفظ احترام پدر و مادر اعتقاد داشته و ارزش علم و علم آموزی را هم از قبل پذیرفته باشد، با تلفیق این دو ارزش می‌توان احترام‌گزاردن به استاد را در وی ایجاد کرد.

در یک نگاه سلبی می‌توان این‌گونه مثال زد که اگر مربی به یک موضوع ولو اشتباه اعتقاد محکم داشته باشد، قبل از حذف باور پیشین وی نمی‌توان وارد مقولات معارض با این باور شد.

۱۰. اصل انگیزه‌سازی

بر مبنای این اصل، مربی باید با توجه به ناسازگاری بودن انسان با کار پررنج، در مربی انگیزه‌سازی کند.

مفاهیم توصیفی: در نظریه اعتباریاتی آمده است هر قوه فعاله طبیعی هرگاه با دو فعل مواجه شود که از جهت نوع، متشابه، ولی از نظر صرف قوه و انرژی، مختلف باشند (یعنی یکی دشوار و پررنج باشد و دیگری آسان و بی‌رنج)، ناچار، قوه فعاله به کار بی‌رنج تمایل می‌یابد و کار پررنج را ترک می‌کند؛ البته بدان علت که کار پررنج در عین حال که مقتضای قوه فعاله است، موانعی را همراه دارد که با قوه فعاله سازگار نیستند. اگر گاهی راه دشوارتر انتخاب می‌شود یا عادت و رسمی ساده‌تر به یک مرحله پیچیده‌تر می‌رسد، به جهت اغراض دیگری است که با اصل، پیوند یافته‌اند؛ مانند غذای پخته که دیگر هدف از خوردن آن، فقط سیر شدن نیست (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۰۵). اگر گاهی سیر تطوری از شکل آسان‌تر به گونه دشوارتر تبدیل می‌شود یا عادت و رسم ساده‌تری به مرحله پیچیده‌تر می‌رسد، علت صرفاً تطور نیست؛ بلکه اغراض دیگری ضمیمه علت اصلی می‌شوند و مشکل ایجاد می‌کنند؛ چنان‌که در حال حاضر، زندگی ساده انسان اولیه به‌صورتی بسیار دشوار درآمده؛ ولی استفاده‌های متعدد دیگری منظور شده که به اصل افزوده شده و شکلی بغرنج به خود گرفته است؛ مثلاً انسان اولیه فقط گرسنگی را احساس می‌کرد و برای سیر شدن، صرفاً علف یا گوشت خام می‌خورد؛ ولی هدف انسان امروزی از تغذیه کردن، تنها سیر شدن نیست؛ بلکه او مقاصد دیگری نیز دارد (طباطبایی، ۱۳۷۲، ج. ۲، ص. ۲۰۵).

دلالت: مربی می‌تواند با توجه به ویژگی قوه فعاله، برای مربی انگیزه‌سازی و از این طریق، دشواری ناشی از اجرای اعمال ارزشی را برای وی آسان و اراده او را تقویت کند. این کار، مستلزم آن است که مربی از قبل، درباره انگیزه افعال اندیشیده و نگاهی متفکرانه داشته باشد.

مثال: اگر مربی قصد داشته باشد به جهتی مثل افزایش دادن مقاومت متربیان، به جای استفاده از مسیر مستقیم، آن‌ها را از یک مسیر مارپیچ به مقصد برساند، باید با توصیف مقاصد متفاوت در این مسیر مارپیچ، تحمل این رنج را برای متربیان معنادار کند.

۱۱. اصل تعیین حُسن و قبح فعلی افعال

برپایه این اصل، توجه به تفاوت محیط، اقلیم و زمان در آموزش دادن ارزش‌ها ضرورت دارد.

مفاهیم توصیفی: در مقاله «اعتباریات» آمده است پس از تأمل نمی‌توان خوبی و بدی را مطلق انگاشت و به آن‌ها واقعیت مطلق داد. خوبی و بدی طبیعی در یک خاصه، ملایمت و موافقت یا عدم ملایمت و موافقت وی با قوه مُدرکه است و چون افعال اختیاری ما با استعمال نسبت «وجوب» صورت می‌گیرند، هر فعلی را برمبنای این اعتقاد انجام می‌دهیم که به مقتضای قوه فعاله است؛ یعنی فعل خود را پیوسته، ملایم و سازگار با قوه فعاله به‌شمار می‌آوریم و ترک را ناسازگار می‌دانیم. درخصوص فعل، فعل را خوب می‌دانیم و درخصوص ترک، فعل را بد محسوب می‌کنیم (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۰۴). دلیل دیگری که علامه آورده‌اند، این است که فعل واحد، گاه متصف به حُسن و گاه متصف به قبح می‌شود؛ پس حُسن و قبح، اموری اعتباری‌اند (جوادی، ۱۳۷۵، ص. ۱۸۶). وقتی انسان در فعلی «باید» اعتبار می‌کند، یعنی آن فعل به نظر او حَسَن می‌آید و این ملایمت از نوع اعتباری است؛ وگرنه آن فعل ضروری‌الصدور می‌شد؛ درحالی که چنین نیست. از نظر علامه، آن دسته از افعال که اغراض مترتب بر آن‌ها همه جا و همیشه یکسان نیست، حُسن و قبحشان نیز ناپایدار است (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۵، ص. ۱۰)؛ چون اعتباریات عملی، مولود یا طفیلی احساساتی هستند که صاحب قوای فعاله‌اند و از جهت ثبات و تغییر، تابع آن احساسات درونی هستند؛ پس اعتباریات عملی، خود بر دو قسم‌اند: نخست، اعتباریات ثابتی که انسان از ساختن آن‌ها ناگزیر است و دوم، اعتباریات متغیره. اختلاف محیط زندگی، موجب بروز اختلافاتی در ادراکات اعتباری می‌شود و اختلاف در محیط عمل نیز در اختلاف افکار و ادراکات اعتباری دخیل است؛ زیرا احساساتی که مثلاً سبزه، آب، درخت، گل و بهار به وجود

می‌آورند، متفاوت از احساسات موردنیاز در مال‌التجاره و دادوستد است و اختلاف احساسات، اختلاف ادراکات اعتباریه را ایجاد می‌کند (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۲، ص. ۲۱۵). مفهوم «باید و نباید» و «خوب و بد»، پیوسته در حال تغییر است و همواره با پیشرفت زندگی، بد را خوب و خوب را بد می‌شماریم؛ زیرا زندگی دیروزی هیچ‌گاه با احتیاجات امروزی انطباق نمی‌یابد (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۲، ص. ۲۱۵). از نظر این فیلسوف، دلیل پیدایش اعتبار، نیاز است. انسان می‌تواند رشته‌ای از ادراکات و افکار را بسازد که به احساسات مزبور بستگی خاص دارند، به‌عنوان غایت و نتیجه، احتیاجات وی را تأمین می‌کنند و با بقا، زوال و تبدل عوامل احساسی یا نتایج مطلوب، زایل و متبدل می‌شوند (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۰۰). این نظریه، علت بروز تغییر در ارزش‌های مقبول یک جامعه را مشخص می‌کند؛ چون ارزش‌ها مبتنی بر نیازهای جامعه هستند؛ همچنین این نظریه می‌تواند مبنایی مناسب برای تحلیل نهادهای عرفی و اجتماعی مانند ازدواج باشد که به‌منظور حفظ مصلحت جامعه، از سوی عقلا پی‌ریزی شده‌اند و گاه دگرگونی‌هایی در آن‌ها صورت می‌گیرد (جوادی، ۱۳۷۵، ص. ۱۹۰).

دلالت: توجه مربی به اقلیم و زمان در تعیین ارزش‌ها و آموزش دادن آن‌ها نقشی مهم دارد و به همین سبب، مربیان بومی غالباً موفق‌ترند. این مسئله در ارزش‌های اجتماعی به‌وضوح دیده می‌شود. در حوزه ارزش‌های اخلاقی نیز طبق فرمایش علامه، هر سبک اجتماعی‌ای که روزی خوب شمرده می‌شود، ممکن است روز دیگر، بد باشد؛ اما این تبدل حتی در مصادیق ارزش‌های دینی هم قابل لمس است. گاه برخی ارزش‌ها در پی رفع آن احتیاج خاص زوال می‌یابند و توجه مربی به مطلق‌نبودن همه ارزش‌ها و معیاردادن به متریبان برای زمان زوال، ارزشی بسیار مهم است.

مثال: یک رنگ خاص (مثلاً سفید) که در یک شهر، مفهوم غم را به ذهن متبادر می‌کند، در شهری دیگر، مصداق شادی است. هزاران مثال دیگر از این دست، قابلیت تألیف یک مقاله درخصوص روش‌های تربیتی مربوط به این اصل را ایجاد می‌کنند؛ مثلاً اصل حجاب هرگز تغییر نمی‌کند؛ اما مصادیق آن در هر اقلیمی با اقلیم دیگر متفاوت است.

۱۲. اصل مسامحت در آموزش‌دادن ارزش‌ها

بر مبنای این اصل، سخت‌گیری مربی در جزئیات، سبب ازدست‌رفتن استقرار ارزش‌های بنیادین و بی‌علاقگی متربی می‌شود.

مفاهیم توصیفی: میل به انتخاب اخف و اسهل، یکی از اعتباریات استقرار یافته در انسان است. انسان در مرحله عمل، هر چیز غیرمهم را به عدم ملحق می‌کند و یکی از این موارد، ادراک ظنی است؛ بدین شرح که ظن قوی را به جای علم می‌گذاریم و آن را علم می‌نامیم. این همان «ظن اطمینانی» است که مدار عمل انسان محسوب می‌شود و این، خود یکی از اعتباریات عمومی است (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۱).

دلالت: آموزش‌دادن ارزش‌ها باید با توجه به طبیعت انسان صورت گیرد و نباید در فرایند آموزش، به متربی سخت گرفت؛ لذا چنانچه متربی براساس ظن اطمینانی تصمیمی هرچند اشتباه بگیرد، نباید او را سرزنش کرد. میل به انتخاب اخف و اسهل، ناشی از ضعف انسان است و مربی باید این ضعف را درک و به طبیعیات وجود آدمی توجه کند.

مثال: چه بسا متربی با انگیزه صحیح، اقدامی اشتباه مرتکب شود. در این صورت، مربی باید با سهل‌گیری و تغافل، مانع از سرخوردگی وی شود.

۱۳. اصل اصلاح وضعیت محیطی

بر پایه این اصل، مناسب‌سازی محیط، پیش‌شرط لازم برای صورت‌گرفتن تربیت است. مفاهیم توصیفی: هرکسی در هر جمع و امتی قرار گیرد و در آنجا دوام بیاورد و با آن جمع و امت همراه شود، خود را در شبکه‌ای معین از روابط متقابل قرار داده است و بدین سبب، هویتی جمعی در وی شکل می‌گیرد؛ بنابراین، انسان باید به این مسئله توجه کند که در چه نوع روابطی قرار گرفته است (باقری، ۱۳۸۵، ص. ۳۶). از نظر علامه، کثرت ورود یک فکر به مغز انسان، سبب می‌شود وی آن را منطقی تصور کند و بنابراین، توارث افکار (تلقین)، اعتیاد و تربیت در تثبیت و تغییر افکار اجتماعی و ادراکات اعتباری، نقشی مهم دارد (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۵). جو حاکم بر محیطی که فرد در آن قرار گرفته، تحریک‌کننده است و او را به سوی افعالی خاص

سوق می دهد. انتظارات محیط نمی تواند یک فعل را تا حد ضرورت برساند؛ بلکه صرفاً نقش اقتضایی دارد (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج. ۵، ص. ۲۱۸).

دالت: علامه صراحتاً با جبر محیطی مخالف است و از نظر او، ایجاد جوّ اخلاقی در یک محیط و به ویژه محیط آموزشی، به معنای القا و تلقین نیست؛ اما می توان با اصلاح وضعیت محیطی، تربیت را تسهیل کرد و به صورت غیرمستقیم، مربی را به سوی مسیر مطلوب سوق داد. وضعیت محیطی هم می تواند تسهیلگر تربیت باشد و هم مانع تحقق یافتن اهداف مربی شود و غفلت از آن، موجب کاهش یافتن تأثیر عمل تربیتی می شود؛ چنان که حتی اسلام برای اجتماع، هویتی جداگانه قائل است.

مثال: وقتی مربی، بیشتر وقت خود را با دوستان بی ادبش می گذراند، تلاش های مربی برای درونی کردن ادب در وجود وی بی اثر خواهد بود و ایجاد فاصله خودخواسته بین مربی و دوستانش، ولو به مدتی کوتاه، بیشترین اثرگذاری را خواهد داشت.

۱۴. اصل استفاده از ارتباط کلامی و غیرکلامی برای آموزش دادن ارزش ها

بر مبنای این اصل، هماهنگی رفتارهای کلامی و غیرکلامی مربی، اثرگذاری آموزش را افزایش می دهد.

مفاهیم توصیفی: ارتباط به دو صورت کلامی و غیرکلامی شکل می گیرد و مناسبت ها و ارتباطات انسانی قاعده تاً بر دو پایه گفتار و کردار تحقق می یابند که مجموع آن ها رفتار نام دارد (رضایی، ۱۳۹۳). در تعریف علامه، وضع کردن لفظ دلالت کننده برای فهماندن مقاصد و منویات یکدیگر، از جمله مسائلی است که انسان در اولین مرحله اجتماع به آن پی می برد. این ساخته اجتماعی از یک فطرت بسیار ساده و بی آرایش سرچشمه می گیرد و از محسوسات شروع می شود (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۸).

دالت: مربی با تسلط بر ارتباط کلامی قادر است قدرت اثرگذاری خود بر متربیان را افزایش دهد. از آن سوی، اختلاف احساسات درونی مانند مهر و کینه، دوستی و دشمنی، انفعال و شفقت، تملق و شهوت جنسی در شکل صدا اختلافاتی انکارناپذیر را به وجود می آورد؛ بدین ترتیب، صداها تنوع می یابند و کم و بیش تمیز و تعدد می پذیرند.

در این مرحله، مستمع یک گام فراتر می‌گذارد و با صداهای مختلف به مقاصد نسبتاً گوناگون استدلال می‌کند و به مسائلی غایب از حواس پی می‌برد (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۱۹). رفتارهای غیرکلامی و انواع متنوع آن‌ها مانند حالت چهره، نوع نگاه، رنگ رخسار، نوع نشستن و راه‌رفتن، و لحن کلام، بیانگر حالات اخلاقی و روحی ویژه‌ای همچون حُسن خلق، تواضع، مهر و رحمت، و شفقت و همچنین مفاهیم و معانی مخالف آن‌ها مثل ترش‌رویی، کبر و غرور، درشتی و خشونت هستند (رضایی، ۱۳۹۳). توجه مربی به صوت و لحن دل‌نشین در آموزش‌دادن ارزش‌ها بسیار مهم است؛ چنان‌که حتی اگر بهترین سخنان و حقایق با ادبیات نادرست و لحن نامناسب بیان شوند، اثر معکوس خواهند داشت.

مثال: اگر مربی‌ای با خروج شاگردان از کلاس برای استفاده از تلفن همراه مشکل داشته باشد، می‌تواند هنگام خروج هر یک از آنان به‌نشانه احترام، از جای برخیزد و با تکرار این رفتار غیرکلامی، پس از مدتی کوتاه، فضایی را به‌وجود آورد که براساس شرم و حیای فطری، هیچ‌یک از متریان جز در موارد ضروری، کلاس را ترک نکنند.

۱۵. اصل تناسب‌داشتن روش با موقعیت

برمبنای این اصل، مربی باید از شیوه آموزش متناسب با موقعیت برای آموزش‌دادن ارزش‌ها استفاده کند.

مفاهیم توصیفی: علامه از دو اعتبار درطول زمان یاد کرده و معتقد است دو نوع رابطه میان انسان‌ها وجود دارد: یکی ارتباط رئیس با مرئوس و دیگری ارتباط متساوی‌الطرفین. اعتبار ریاست، سبب اعتباریافتن لوازم طبیعی آن مانند فرمانروایی جامعه، انقیاد دسته‌جمعی، انقیادهای فردی، و سلسله‌ای از مقررات، رسوم و آداب مربوط به مقام رئیس شده است. براساس دیدگاه علامه، یک سلسله اعتباریات با لحاظ‌کردن تساوی طرفین نیز وجود دارند که درمیان افراد متساوی‌الحال (بدون ریاست و مرئوسیت) از رهگذر حاجت اجتماع اعتبار شده‌اند؛ مانند اقسام مبادله‌ها، ارتباط‌ها و حقوق متعادل اجتماعی (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج. ۲، ص. ۲۲۳). به‌تبع این دو نوع رابطه، دو شیوه را برای آموزش‌دادن ارزش‌ها می‌توان پیشنهاد کرد: یکی روش مولوی و دیگری روش ارشادی.

دلالت: تفاوت موقعیت مربی و متربی، نحوه آموزش‌دهی را تعیین می‌کند. شیوه مولوی، زمانی مناسب است که مربی در میان متربیان به جایگاه رهبری و مقبولیتی مناسب دست یابد. آگاهانند از خیر اعتبار یا فعل به سبب متساوی‌الطرفین بودن رابطه مربی و متربی، شیوه ارشاد نام دارد و از نظر علامه، ارشاد عبارت است از شیوه‌ای که در آن، امری بدون منشأ مولویت صورت می‌گیرد (طباطبایی، ۱۳۷۲، ج. ۲، ص. ۲۲۳)؛ لذا این روش نمی‌تواند اقتدارگرایانه و انفعالی باشد؛ درعین حال، مربی ارزش‌های مهمی را که موردپذیرش همگان است، به متربی عرضه می‌کند و این فرایند عرضه ارزش‌ها به متربی نه از موضع تحمیل، بلکه از موضع دعوت همراه با توجیه برای آن فعل یا ارزش صورت می‌گیرد. رویکرد ارشادی را می‌توان دارای جایگاهی در میان دو رویکرد پدرسالارانه و آزادمنشانه دانست.

نتیجه‌گیری

بسیاری از دلالت‌های ذکرشده در مقاله حاضر، در نظام تربیتی رسمی و اخلاقی کشور ما در نظر گرفته نمی‌شوند. عواملی همچون شتاب‌زدگی مربیان برای آموزش‌دادن تیتروار ارزش‌ها، بی‌توجهی آنان به آموزش‌دهی نحوه استفاده صحیح از عقل و اصول بهره‌وری از عقل عملی در آموزش‌دادن ارزش‌ها، تناسب‌نداشتن روش با موقعیت در مواردی همچون به‌کارگیری روش‌های صرفاً مولوی در وضعیت‌های متفاوت، و به کارگیری صرفاً یک الگوی آموزشی در سنین مختلف برای متربیان سبب شده‌اند آموزش‌دهی ارزش‌ها در جامعه امروز، سطحی و بدون اثرگذاری لازم باشد. مهم‌ترین گواه این مسئله، شکاف‌های بین‌نسلی‌ای است که در حال حاضر، در جوامع مشاهده می‌شود و ضرورت آموزش‌دهی رئالیستی ارزش‌ها با افزایش ارتباطات الکترونیک و چهره عوض‌کردن لحظه‌ای مصادیق، هر روز، بیشتر نمود می‌یابد.

در یک جامعه، فرهنگ به نسل بعد انتقال نمی‌یابد؛ مگر با انتقال یافتن ارزش‌ها. اصولاً تربیت ارزشی نسل بعدی اهمیت بسیار دارد و با توجه به آنچه تاکنون گفتیم، پیشنهاد می‌شود تمام کسانی که در آموزش‌دادن ارزش‌ها نقش دارند، با نظریات ارزش‌شناختی متفکران جهان و به‌ویژه متفکران اسلامی آشنا شوند. این اطلاعات را می‌توان در قالب کتاب، جزوه، کلاس یا حتی گروه‌هایی در شبکه‌های اجتماعی در اختیار

این افراد قرار داد. علامه طباطبایی با توجه به نظریات ارزشمندش در زمره این متفکران قرار دارد و دلالت‌های برآمده از نظریه این فیلسوف، راهنمای خوبی برای مریبان است. پانزده اصل عرضه‌شده در این مقاله را می‌توان در کارگاه‌های آموزشی برای مریبان تشریح و درباره آن‌ها بحث و تبادل نظر کرد تا از این رهگذر، راهکاری عملی برای تربیت ارزشی نسل بعد حاصل شود.

جامعیت شناخت علامه طباطبایی از دین مبین اسلام و فلسفه به صورت هم‌زمان از طرفی و اهمیت بحث ارزش‌شناسی در جهان امروز از طرف دیگر، ضرورت استخراج دقیق نظریه ارزش‌شناسی ایشان را تأیید می‌کند. در این نوشتار، تنها به بررسی نظریه اعتباریات علامه و استخراج دلالت‌های آن در آموزش‌دهی ارزش‌ها اکتفا کردیم. پیشنهاد می‌شود پژوهشگران بعدی با استخراج نظرات ارزش‌شناختی در تفسیر المیزان، به دلالت‌های نظریه ارزش‌شناسی اسلام مبتنی بر نظریات علامه طباطبایی در آموزش‌دهی ارزش‌ها اقدام کنند که قطعاً راهنمای مناسبی برای مریبان تعلیم و تربیت در تبیین ارزش‌ها خواهد بود؛ همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران با بررسی تطبیقی شرح‌های موجود درباره نظرات علامه که به همت شاگردان ایشان همچون شهید مطهری، آیت‌الله سبحانی و دیگر اندیشمندان اسلامی عرضه شده است، به وجوه اشتراک و افتراق دیدگاه‌های موجود دست یابند و با عرضه الگوهای عملی براساس آن، روشنگر راه مریبان باشند.

منابع

اردستانی، محمدعلی (۱۳۸۸). *علامه طباطبایی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

باقری، خسرو (۱۳۸۵). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: علمی و فرهنگی.

پورحسن، قاسم (۱۳۹۲). *اعتباریات اجتماعی و نتایج معرفتی آن*. حکمت و فلسفه، ۹(۳۶)، ۴۷-۷۰.

جوادی، محسن (۱۳۷۵). *مسئله باید و هست*. قم: دفتر تبلیغات اسلامی.

- حسنی، محمد (۱۳۸۳ الف). بررسی دیدگاه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۴(۲)، ۱۹۹-۲۲۴.
- حسنی، محمد (۱۳۸۳ ب). دیدگاه ارزش‌شناسی محمدحسین طباطبایی. *مقالات و بررسی‌ها*، ۳۷(۷۵)، ۱۰۵-۱۲۶.
- حسنی، محمد (۱۳۹۳). *تربیت اخلاقی بر بنیاد نظریه ارزش‌شناسی علامه طباطبایی*. دلجان: بهریار.
- رضایی، ایرج (۱۳۹۳). نقش رفتارهای غیرکلامی در ارتباطات انسانی از منظر آیات و روایات. *بصیرت و تربیت اسلامی*، ۱۱(۳۱)، ۴۷-۷۲.
- رهنمایی، سید احمد (۱۳۸۵). *درآمدی بر مبانی ارزش‌ها*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- رهنمایی، سید احمد (۱۳۹۰). *کتاب تربیتی علامه طباطبایی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- سجادی، سید مهدی (۱۳۷۹). *رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی*. پژوهش‌های فلسفی-کلامی، ۳، ۳-۶.
- ضرغامی، سعید (۱۳۹۰). *فلسفه پژوهش تربیتی: بررسی بنیادهای فلسفی رویکردهای تبیین، فهم و انتقاد و تحلیل نقش و جایگاه هریک در پژوهش تربیتی*. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت: مطالعات تربیتی و روان‌شناسی مشهد*، قابل دسترسی در: <http://fa.journals.sid.ir/JournalListPaper.aspx?ID=39607>، ۱، ۷۵-۹۸.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۶۲). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (جلد ۱ و ۲). تهران: صدرا.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۶۴). *تفسیر المیزان* (سید محمدباقر موسوی همدانی، مترجم) (جلد ۲، ۱۰ و ۲۰). قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۴). *نهایة الحکمة* (علی شیروانی، مترجم). قم: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم.
- محسنیان راد، مهدی (۱۳۷۵). *انقلاب، مطبوعات و ارزش‌ها*. تهران: سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۴). *آموزش فلسفه*. قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پرورشی امام خمینی.

ندایی، هاشم (۱۳۷۳). بررسی فلسفه ایدئالیسم (برکلی، باتلر) و رئالیسم در فلسفه اسلامی (علامه طباطبایی، استاد مطهری) و رابطه این دو مکتب با مسائل تربیتی. (رساله دکتری).

مصباح، ۱۵.

وارنوک، ج. (۱۳۶۸). فلسفه اخلاق در قرن حاضر (صادق لاریجانی، مترجم و تالیف‌نویس).

بی‌جا: مرکز ترجمه و نشر کتاب.

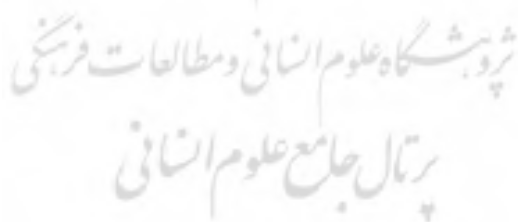
Alvarez, Carmen (2014). Dialogue in Classroom: The Ideal Method for Values Education in Multicultural Contexts. *Social and Behavioral Science*, 132, 336-342.

Balaji Iyer, Ranjani (2013). Value-Based Education: Professional Development Vital towards Effective Integration. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 17-20.

Butler, J. Donald (1957). *Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion*. New York: Harper.

Keskin, Yusuf (2013). Phenomenological Study of Social Studies Teachers and Values Education in Turkey. *Social and Behavioral Science*, 116, 4526-4531.

Shoba, Sandarsan; and Nandakumar, Kala (2014). Value Education towards Empowerment of Youth: A Holistic Approach. *Social and Behavioral Science*, 172, 192-199.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی