

شناسایی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی دانش‌آموزان: برقراری تناظر میان نظریه‌های تربیت منش و رویکرد تربیت اسلامی^۱

راضیه بیرونی کاشانی^۲

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی دانش‌آموزان است که با تناظر میان نظریه‌های تربیت منش و رویکرد تربیت اسلامی انجام گرفت. روش انجام پژوهش تحلیلی - استنتاجی است. در این پژوهش ابتدا به تحلیل رویکردهای تربیت منش، پرداخته و سپس نتایج در تناظر با مفهوم اسلامی تربیت در نظریه باقری (۱۳۹۲)، بررسی شد. یافته‌ها نشان داد در نظریه‌های تربیت منش، تأکید بر پرورش شخصیت است؛ اما مسئله تربیت دایر بر «دیگرسازی» است. در مقایسه با آن روشن شد مفهوم تربیت اسلامی ۱. به معنای «ربوبی شدن» است، ۲. ناظر به «تحول درون» و «خودسازی» و امری «قائم به خود» است، ۳. نیاز به «بلوغ عقلانی» دارد و دوران قبل از رسش عقلانی «تمهید» است که با هدف پرورش «شاکله دانش‌آموزان» و آماده کردن آن‌ها برای دعوت «ربوبی» مورد توجه قرار گرفته است. ۴. زیر بنای عمل معلم در فرایند تربیت اخلاقی دو امکان تربیتی «فطرت اخلاقی» و «هویت اجتماعی» (اجتماع اخوت‌محور) است. در پایان چنین نتیجه‌گیری شد توجه به تحقق و شکوفایی این مؤلفه‌های تربیت اخلاقی بر اساس دو مبنای «فطرت اخلاقی» و «هویت اجتماعی» در قلمرو وظایف معلم است که می‌تواند از طریق روش‌هایی که در تدریس و فعالیت‌های آموزشی و تربیتی خود دنبال می‌کند به آن دست یابد.

واژگان کلیدی

تربیت اخلاقی، تربیت منش، هویت اجتماعی، فطرت اخلاقی، ربوبی شدن

۱- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۱۹؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۹/۲۰

۲- دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، ایران

بیان مسئله

اخلاق در همه سطوح و لایه‌های آموزش و پرورش حضور دارد. اخلاق در سطح دانش‌آموزان با عنوان تربیت اخلاقی مطرح می‌شود و در سطح معلمان، دو لایه دارد؛ یکی در رفتارهای معلم به صورت بایدها و نبایدهای اخلاقی، و دیگری در کیفیت و هدف فعالیت‌های تربیتی و آموزشی او. اولی با عنوان اخلاق حرفه‌ای معلم از آن یاد می‌شود و اخلاقی بودن در دومی، در همسویی فعالیت‌ها و اهداف تربیتی با کمال انسانی است. اخلاق حرفه‌ای در چگونگی اعمال، رفتارها، ادب و آداب ارتباطی شخص ظاهر می‌شود. اخلاق حرفه‌ای معلم، نیز در زمینه گسترده در ارتباط‌های او با شاگردان، والدین آن‌ها، مدیران، مسئولان بالاتر، قوانین مدرسه، و حتی خودش (نگرش معلم به معلمی) متجلی می‌شود. تدریس را نمی‌توان از سلسله اعمال و تصمیم‌های تربیتی معلم جدا دانست؛ زیرا در بستر اعمال تربیتی معلم، رفتارهای اخلاقی هم بروز و ظهور پیدا می‌کنند. طباطبائی «اخلاق را فنی معرفی می‌کند که پیرامون ملکات اخلاقی بحث می‌کند، برای رسیدن به این هدف که فضایل اخلاقی را از ردایل اخلاقی جدا کند تا آدمی بعد از شناسایی آن‌ها خود را از ردایل دور کند و به فضایل بیاراید» (طباطبائی، ۱۳۶۳، ج ۱، ص ۵۸۸). تربیت اخلاقی در زبان قرآن با واژه تزکیه معرفی می‌شود. تزکیه به «رشد صحیحی که همراه با خیر و برکت باشد توضیح داده شده است» (طباطبائی، ۱۳۶۳، ج ۱۹، ص ۴۴۸). بنابراین با وجود فطرت اخلاقی، «تزکیه نفس» به معنای دوری کردن از ردایل و آراسته شدن به فضایل، امری ضروری است. به عبارت دیگر، برای به بار نشستن فطرت اخلاقی باید به تزکیه نفس پرداخت. منظور این است که هر چند خوبی‌ها در وجود آدمی فطری است؛ اما فطرت نیاز به پرورش و رشد دارد. پروردن فضایل اخلاقی در وجود انسان و تبدیل آن‌ها به ملکاتی که آدمی را وادار کند عمل اخلاقی را بدون فکر و تأمل انجام دهد، نیازمند زمانی است که فرصت تمرین کردن و به دست آوردن مهارت عمل به چنین خوبی‌هایی را در اختیار آدمی قرار دهد. افراد با داشتن شخصیت اخلاقی صاحب ملکات اخلاقی خواهند شد و به دست آوردن شخصیت اخلاقی در فرایندی تربیتی صورت می‌گیرد. انسان‌ها از طریق تربیت، صاحب شخصیت اخلاقی و آراسته به ملکات اخلاقی می‌شوند.

در این مقاله به اهمیت توجه و کاربرد مقوله‌هایی در تدریس پرداخته شده است که در فرایند به‌کارگیری آن‌ها شخصیت اخلاقی کودک شکل خواهد گرفت، با تأکید بر این که این امر به صورت ضرورتی اخلاقی در کار معلم دیده می‌شود.

تکوین شخصیت اخلاقی دانش‌آموزان و فراگیران یکی از وظایف اخلاقی معلم است. تأکید بر این مسئله که معلم می‌تواند این امر مهم را از طریق روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد تربیت

منش پی بگیرد، مسئله اساسی این مقاله است. ترسیم وضعیت معلم در شبکه‌ای از ارتباط‌هایی (در ارتباط با خودش، شاگردان، والدین، مدیران و مسئولان بالاتر، قوانین و ساختار مدرسه) که با آن درگیر است (بیرونی کاشانی، ۱۳۸۴) و تأثیر او به‌عنوان الگوی رفتاری شاگردان، وجه اخلاقی به کار معلم می‌دهد. علاوه بر این، معلم طراح و مجری فعالیت‌های آموزشی و تربیتی است. هر واحد از فعالیت تربیتی معلم، اثری بی‌بدیل بر رفتار شاگردان می‌گذارد و تکرار رفتارها، شخصیت یا منشی مطابق با رفتار می‌سازد. از این رو، برای معلم نقشی اخلاقی مطرح است که فعالیت تربیتی و آموزشی او را با نقش اخلاقی او در هم می‌آمیزد. تبیین وضعیت معلم، به‌مثابه معلم اخلاق - که برای تشکیل شخصیت اخلاقی شاگردان تلاش می‌کند - مسئله مهمی است. به بیان دیگر، عمل معلم به شکل‌گیری شخصیت کودکان می‌انجامد و این بالاترین وجه اخلاقی کار معلمی است. این مسئله از دیرباز مورد توجه صاحب‌نظران حیطة تربیت اخلاقی بوده است.

تاکر^۱ (۱۹۹۹) از اهمیت رشد اخلاقی مربیان اخلاق بحث می‌کند و بر این مسئله تأکید دارد که رشد اخلاقی آنان با اخلاق تدریس، هم‌بستگی مثبت دارد. وی پیمایشی انجام داده است مبنی بر این که نحوه تعریف و توصیف معلمان از اخلاق چیست و نظریه رشد اخلاقی را در ارتباط با تدریس معلمان و ایده‌های آنان را در مورد اخلاق آزمون می‌کند. وی در این مقاله یادآور می‌شود که نظریه‌ای که مربیان آن را مبنای آموزش اخلاق قرار می‌دهند، به‌طور معنی‌داری با بهبود مهارت‌های تدریس ارتباط دارد. هولت^۲ (۱۹۹۸) و اجا^۳ (۱۹۹۷) نیز مطرح کرده‌اند (به نقل از بیرونی کاشانی، ۱۳۸۴)، که رویکردی که مربیان به اخلاق دارند تأثیر بسزایی بر رشد مهارت‌های استدلال اخلاقی دانش‌آموزان دارد. این مسئله که اخلاق چگونه در کلاس مطرح شود و مربیان چه نگرشی (رسمی یا غیررسمی) به اخلاق داشته باشند، امر مهمی است که باید بدان پرداخته شود.

تاکر (۱۹۹۹) نیز، بر این عقیده است که معلمان به جلسات مربوط به اخلاق حرفه‌ای و آکادمیک - که درباره چگونگی ظهور «اخلاق در تدریس» تشکیل می‌شود - علاقه نشان می‌دهند و آن را به‌عنوان اخلاق تدریس لازم می‌دانند. بنابراین، باید به این موضوع اندیشید که مربیان اخلاق چگونه و به چه میزان به دانش‌های مربوط به جامعه‌شناسی، مذهب، فلسفه و آموزش و پرورش مجهز شوند تا به ضوابطی برسند که مجموعه تدریس - که شامل روش‌های تدریس، رفتارهای معلم و ارزیابی تکالیف دانش‌آموزان است - صورتی اخلاقی به خود بگیرد (به نقل از بیرونی کاشانی، ۱۳۸۴).

1- Tucker

2- Holt

3- Oja

ایده‌آلیست‌ها معتقدند معلم الگوی اخلاقی جامعه است. یکی از مشکلات معلم این است که چگونه به کمک برنامه درسی، شکاف بین ارزش‌های فرهنگ عمومی و ارزش‌های خرده‌فرهنگ را کم یا پر کند؟ به همین ترتیب، از آنجا که ارزش‌ها و امور اخلاقی با یکدیگر ارتباط دارند، معلم باید به بعضی از کودکان کمک کند تا آنچه را فرهنگ عمومی به‌عنوان قانون کلی رفتار از آن‌ها انتظار دارد، با آنچه گروه‌های خرده‌فرهنگ از آنان می‌خواهند، آشتی دهد و در بین این دو دسته تقاضا، سازگاری ایجاد کند. معلم درخصوص اخلاقیات در نقش یک معبر ظاهر می‌شود. فیلسوف شیوه‌های مختلف زندگی را تشریح می‌کند. معلم باید با توجه به شرایط جامعه و تجربیات شاگردان خود، تصمیم بگیرد که چگونه کودکان را به بهترین شیوه زندگی راهنمایی کند. معلم اخلاقی به کودکان کمک می‌کند که شیوه درست زندگی را متناسب با شرایط خودشان پیدا کنند (بیرونی کاشانی، ۱۳۸۴). هربارت^۱ (۱۷۷۶)، اخلاقی بودن تدریس را در ارائه اطلاعات مربوط به خوب و بد به شاگردان می‌داند. توسعه عادات اخلاقی، آموزش مهارت‌های اخلاقی و عوامل توسعه انگیزه‌های اخلاقی، مواردی است که وی به معلمان توصیه می‌کند تا بدان وسیله بتوانند فعالیت اخلاقی داشته باشند. همچنین وی امور اخلاقی را هدف غایی آموزش و پرورش می‌داند و می‌گوید که باید اجبار خارجی به آزادی داخلی تبدیل شود. معلم باید اطمینان حاصل کند که شاگرد از حالت ایستای انضباط، به حالت پویای انضباط درونی نائل آمده است. نیل به این حالت، تنها از طریق تکامل واقعی شخصیت فرد امکان‌پذیر است (به نقل از شفیله، ترجمه سرمد، ۱۳۷۵، ص ۳۶).

وجودگرایان (اگزیستانسیالیست‌ها) نیز، به مسائلی پرداخته‌اند که دلالت‌هایی به تربیت منش در اخلاق تدریس دارد. در روش اگزیستانسیالیستی، معلم تلاش می‌کند که دانش‌آموز را از طریق طرح پرسش‌هایی درخصوص معنای زندگی به حقیقتی شخصی برساند و از این راه آگاهی او را از حیات، افزایش دهد. رابطه انسانی یا رابطه «من - تو» باید در هر روشی بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد. از این روی، به گفت‌وگوی سقراطی تأکید می‌شود. معلم اگزیستانسیالیست با روش گفت‌وشنود، سؤالاتی را برای شاگردان مطرح می‌کند تا نسبت به شرایط زندگی خویش آگاهی حاصل کنند. او اخلاقاً موظف نیست پاسخ سؤالات را بدهد؛ بلکه برعکس، اخلاقاً نباید پاسخی بدهد و باید تنها زمینه را برای معناآفرینی خود دانش‌آموز فراهم کند. این گونه آگاهی دادن مستلزم این است که فرد با وجوه اخلاقی و زیبایی شناختی وجود درگیر شود (گوتک، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۰، ص ۱۷۹).

کی‌یرکه‌گار^۱ (۱۸۱۳) اگزیستانسیالیست خداباوری بود که اخلاق را نه به‌عنوان تبلوری از حقایق و ارزش‌های جاودانه، بلکه به‌مثابه آغاز تصمیم سرشار از ایمان تلقی می‌کرد. به نظر وی، فرد را نباید در اتخاذ تصمیماتش همچون شخصیتی فکری یا عقلانی، بلکه به‌عنوان خودی درک کرد که امکان و آزادی انتخاب دارد و اخلاقی عمل کردن وی در گرو عمل آزادانه است. معلمی که دانش‌آموزان را در انتخاب اعمال آزاد بگذارد و تنها به رشد آگاهی آن‌ها از حیات کمک کند، اخلاقی عمل کرده است. ارزش‌آفرینی انسان‌ها که پیامد آن معنی، مفهوم و نظم بخشیدن به جهان است در گرو عمل آزادانه است (به نقل از گوتک، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۰، ص ۱۵۹).

در نظریات و پژوهش‌های یادشده به نهادینه شدن ارزش‌ها در شخصیت کودکان و اهمیت این امر در تربیت اخلاقی، تأکید شده است. در واقع تربیت اخلاقی چیزی فراتر از آموزش صرف ارزش‌ها یا باید و نبایدهای ارزشی تلقی می‌شود و در قالب تربیت منش مطرح شده است. در این مقاله به‌طور خاص به نقش معلم در تربیت منش شاگردان که در نظر فیلسوفان اسلامی به «ملکات» تعبیر می‌شود، پرداخته شده است و از این نقش به‌مثابه تکلیفی اخلاقی در برابر دانش‌آموزان یاد می‌شود که می‌توان از طریق روش‌های تدریس و فعالیت‌های مربوط به آن به تحقق شخصیت اخلاقی فراگیران کمک کرد. به‌ویژه تناظر مفهوم تربیت اسلامی با نظریه‌های تربیت منش، اهمیت تربیت منش را دو چندان می‌کند که به آن به‌طور اجمال پرداخته شده است.

روش پژوهش

این پژوهش با روش تحلیلی - استنتاجی انجام شده است. ویلیام فرانکنا^۲ (۱۹۶۵) سه فعالیت پژوهشی نظورزانه^۳، هنجارین^۴ و تحلیلی^۵ را در فلسفه مطرح می‌کند. در فعالیت نظورزانه، تلاش می‌شود با ترکیب یافته‌های علمی روز، نتایج اخلاقی، زیباشناختی و دینی، تصویری از جهان و جایگاه انسان فراهم شود و طی آن، فعالیت‌های آدمی واجد معنا خواهد شد. در فعالیت هنجارین، هنجارها و اهدافی برای رفتارهای فردی و اجتماعی آدمی مشخص می‌شود و در فعالیت تحلیلی، مفاهیم، مفروضات و روش‌های مورد استفاده فیلسوفان، دانشمندان و مردم عادی تحلیل و واکاوی

1- Kierkegaard

2-William.Frankena

3-Speculative

4-Normative

5-Analytical

می‌گردد. فرانکنا (۱۹۶۵) بخش هنجارین فلسفه تعلیم و تربیت را قلب آن می‌داند و با اشاره به روشی که در بخش هنجارین فلسفه تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود، آن را «روش استنتاجی» می‌نامد. در این روش دو مقدمه با هم ترکیب می‌شوند تا بتوان نتیجه‌ای را به صورت توصیه‌های هنجارین مربوط به هدف یا روش در تعلیم و تربیت فراهم آورد (به نقل از باقری، ۱۳۸۹، صص ۱۰۴-۱۰۲). در این پژوهش ابتدا با بررسی نظریات مربوط به تربیت منش، فعالیتی نظروزرانه انجام شد. از تحلیل محتوای نظریات تربیت منش، دریافتیم که تربیت اخلاقی، امری جدا و بیگانه از تربیت منش نیست؛ بلکه بسیاری از صفات و فضیلت‌های اخلاقی به مثابه ویژگی‌های تربیت منش مطرح می‌شود. تحلیل و واکاوی آن‌ها، به استنتاج یافته‌هایی درباره ضرورت توجه معلم به پرورش منش شاگردان منجر شد. از تناظر این نتایج با مفهوم اسلامی تربیت بر اساس نظریه ربوبی شدن باقری (۱۳۹۲)، تربیت منش شاگردان به مثابه امری اخلاقی در آموزش و پرورش استنتاج شد.

یافته‌های پژوهش

۱- رویکردهای تربیت منش

رویکرد تربیت منش، در آراء سقراط، افلاطون و ارسطو ریشه دارد. این دیدگاه بر این نظر است که عمل اخلاقی، عملی است که مطابق با فضیلت باشد. در فلسفه یونان قدیم، فضیلت یک مزیت (آرته) به شمار می‌آمد و اخلاق به مزایای مربوط به خصلت‌ها و منش‌ها می‌پرداخته است. سقراط چهار پرسش اساسی را در اخلاق فضیلت طرح کرد: چه چیزی یک صفت انسانی را به فضیلت تبدیل می‌کند؟ معرفت به چیستی فضایل، با دارا بودن فضایل چگونه ارتباط دارد؟ آیا فضایل مختلف، جنبه‌های یک فضیلت واحد هستند؟ و چگونه به فضایل عمل کنیم تا به خیرهای مخصوص انسان دست یابیم؟ سقراط با طرح پرسش‌های بالا، فلسفه اخلاق را بنیان نهاد و پس از او، افلاطون و ارسطو ابعاد مختلف آن را تبیین کردند. در بُعد روان‌شناختی، افلاطون عقیده داشت روان انسانی سه بُعد شهوانی، عقلانی و روحانی دارد. اعتدال ویژگی خاص بخش شهوانی روان، شجاعت ویژگی بخش عقلانی و حکمت ویژگی بخش روحانی روح است. هماهنگی این سه بُعد با رعایت وزن هر کدام، عدالت نام می‌گیرد. بدیهی است در تنظیم زندگی در خور روح آدمی، سهم شهوت چیزی متفاوت از سهم عقل خواهد بود. اعتدال، شجاعت و حکمت سه فضیلت اساسی روح هستند. شهروندان شایسته برای ایفای نقش شهروندی به این فضایل آراسته‌اند.

طبق دیدگاه فضیلت‌محور در تربیت منش، مفاهیم اخلاقی همه عرصه‌های اعمال و رفتار انسان را فرامی‌گیرند. فضایل اخلاقی، صفاتی هستند که نزد همه انسان‌ها از نظر انسان بودن مطلوب‌اند. علاوه بر آن، اعمال خوب دارای ضوابطی هستند که می‌توانند به‌روشنی بیان شوند و همه می‌توانند آن‌ها را فراگیرند. لیکونا^۱ (۱۹۹۲) تربیت منش را تلاش عمدی برای کمک به افراد جهت درک ارزش‌های اصیل، مراقبت از آن‌ها و عمل بر مبنای آن‌ها تعریف می‌کند. تربیت منش، روشی کل‌گرایانه است که استفاده از آن در محیط آموزشی مستلزم؛

۱- هر چیزی در مدرسه باید بر محور رشد روابط بین دانش‌آموزان، کارکنان و جامعه ساماندهی شود.

۲- مدرسه مانند جامعه است که باید از دانش‌آموزان مراقبت کند. جامعه‌ای که بتواند ارتباطی ملموسی بین دانش‌آموزان برقرار سازد.

۳- یادگیری اجتماعی و هیجانی به اندازه یادگیری آکادمیک مهم تلقی شود.

۴- به همبازی و همکاری بین دانش‌آموزان بیش از رقابت اهمیت داده شود.

۵- باید ارزش‌هایی مثل انصاف، احترام و صداقت به‌صورت بخشی از درس روزانه کلاس، طی فعالیت‌های متناسب آموزش داده شود.

۶- لازم است از طریق فعالیت‌هایی مانند خدمات یادگیری به دانش‌آموزان فرصت‌های وسیعی برای رفتار اخلاقی داده شود.

۷- برای نظم و مدیریت کلاس، بیش از تنبیه و پاداش، بر حل مسائل و مشکلات، تأکید شود (لیکونا، ۱۹۹۲، ص ۷۰).

در این رویکرد تأکید بر روش‌هایی است که به تشکیل عادات خوب در کودکان می‌پردازد. ارائه داستان‌های خوب، مطالعه سرگذشت و زندگی‌نامه قهرمانان زن و مرد به‌عنوان الگوهای اخلاقی و همچنین روش پرسش و پاسخ سقراطی با استفاده از وسایل سمعی و بصری مانند فیلم‌های کارتونی و عروسکی، همراه با بحث گروهی در کلاس از جمله این روش‌هاست. حامیان این رویکرد برآنند که زندگی در مدرسه سرشار از معانی اخلاقی است که می‌تواند به رشد منش اخلاقی شاگردان منجر شود. برای مثال، ریان^۲ (۱۹۸۶) برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان روش‌هایی ارائه می‌کند:

1- Lickona

2- Ryan

الف- استفاده از مثال‌ها: از آنجا که معلم در نقش الگوی دانش‌آموزان قرار دارد، استفاده وی از نمونه‌ها و شخصیت‌های تاریخی، آشکارترین روش برای تربیت اخلاقی است.

ب- توضیح دادن: یکی از وظایف معلمان در حیطه آموزش اخلاقی، شرح مسائل اخلاقی است. از نظر ریان این فعالیت با بازی و شرح معلم همراه می‌شود؛ مثلاً معلم توضیح می‌دهد که چرا نباید با چوب‌های نوک‌تیز شمشیربازی کرد.

پ- ترغیب کردن: فراگیری که منفعل هستند و مدام شکست می‌خورند، نیاز است معلمی آتشین مزاج، منبع الهام آن‌ها باشد تا برای کسب عادات اخلاقی ترغیب شوند.

ت- غنای محیطی: کلاس درس نمونه جامعه‌ای کوچک است، هرگاه با الگوها، آداب، روابط و معیارهای فضیلت آکنده باشد. جو اخلاقی حاکم بر کلاس، هسته مرکزی آن به‌شمار می‌آید. عمل به قوانین، رعایت انصاف، توازن، همکاری و رقابت، تقویت احساس مسئولیت فردی و گروهی، زمینه ایجاد فضایی استاندارد برای تربیت اخلاقی فراهم می‌کند.

ج- تجربه: تجربه‌ای همکارانه در مدرسه که دانش‌آموزان از طریق آن تفکر و عمل اخلاقی را بیاموزند. انجام فعالیت‌های داوطلبانه در مدرسه و خارج از مدرسه، سبب می‌شود تا مفاهیم انتزاعی اخلاقی مثل عدالت، انصاف و همیاری درک شوند (ریان، ۱۹۸۶، ص ۲۳۰).

۲- شکل‌گیری شخصیت

شخصیت همواره با ویژگی‌هایی معرفی می‌شود که وجهی معطوف به بیرون دارند. منظور این است که ویژگی‌های شخصیتی، اغلب در ارتباط شخص با دیگران مطرح می‌شوند. صفاتی مثل مهربانی، صداقت، خیرخواهی، مسئولیت‌پذیری، روحیه همکاری، کمک به دیگران، احترام به دیگران و احترام به خود - که در زمره صفات شخصیتی معرفی می‌شوند - رویه‌ای بیرونی دارند و در زمینه ارتباط با دیگران رشد می‌کنند و تقویت می‌شوند. در واقع، شکل‌گیری شخصیت فردی با اجتماع گره خورده است. اینجا دلیل هویت اجتماعی انسان مهم نیست، آنچه اهمیت دارد این است که آدمی در اجتماع می‌بالد و رشد می‌کند و زندگی اخلاقی او نیز اغلب در ارتباط با دیگران و در اجتماع معنا می‌یابد. در چنین زمینه‌ای، اگر بخواهیم از اخلاق حرفه‌ای معلم بگوییم، نیاز به تأملی عمیق‌تر درباره چگونگی روش‌های تدریس خواهیم داشت که بتوانند چنین ویژگی‌هایی را برای کودکان نهادینه کنند.

به منظور شکل‌گیری شخصیت فضیلت‌مندانه لازم است کودکان با روش‌هایی آموزش ببینند که که آن‌ها را به طرف تشکیل شاکله اخلاقی سوق می‌دهد. این نخستین چالش اخلاقی معلم، صرف

نظر از همه محدودیت‌ها و فقر امکاناتی است که معلم دارد. بنابراین، قیاسی بدین شکل خواهیم داشت:

- اخلاقی بودن، نیاز به داشتن شخصیتی اخلاقی دارد؛
- شخصیت اخلاقی با داشتن ملکات اخلاقی تأمین می‌شود؛
- ملکات اخلاقی در اثر تمرین و تکرار به دست می‌آیند.

پس، پرورش شخصیت اخلاقی کودکان برای معلم وظیفه‌ای اخلاقی خواهد بود. این وظیفه در تدریس، روش‌های آموزشی و فعالیت‌های مربوط به آن، بروز و ظهور خواهد یافت. مسئله اصلی این است که بروز و ظهور عمل اخلاقی معلم در شکل‌گیری شخصیت شاگردان مؤثر است. شخصیت مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی است که منشأ رفتارهای شخصی است. چنان که رفتارهای شخص نشان‌دهنده شخصیت او هستند، شخصیت فرد نیز سبب بروز رفتارهایی خاص خواهد شد. اخلاق مجموعه ویژگی‌های شخصیتی است.

۳- لایه‌های اخلاقی تدریس

اخلاق در تدریس به دو صورت ظاهر می‌شود: نخست از جنبه رفتارهای معلم، که غالباً به شکل اخلاق حرفه‌ای ظاهر می‌شود و می‌توان به صورت مجموعه قوانین یا کدهای اخلاقی آن‌ها را تدوین کرد (بیرونی کاشانی، ۱۳۸۶)، و دوم از جنبه نقش الگویی معلم و باورهای معلمی او در امر معلمی کردن، که سبب می‌شود روش‌ها، ابزار و تعاملاتی خاص را به کار بگیرد و از طریق آن‌ها بتواند به تشکیل شخصیت مناسبی برای شاگردان همت‌گمارد تا منشأ رفتارها و تعاملات درست قرار گیرد. باید بپذیریم بیش از آن که اخلاق حرفه‌ای معلم در رفتار و مناسباتش مطرح باشد، در برنامه‌ها و روش‌های تربیتی او بروز و ظهور پیدا می‌کند و نوع مواجهه او را با روابط پنج‌گانه‌اش رقم می‌زند. اگر اخلاق حرفه‌ای معلم را به رفتارهای معلم در تعاملات او محدود کنیم دستاورد چندانی نخواهیم داشت. طرح اخلاق معلمی در بستر وسیع روش‌های تدریس، اهمیت پیدا می‌کند؛ زیرا به شاکله اخلاقی شاگردان منجر خواهد شد. منظور از طرح اخلاق معلمی در این حیطه، تأثیر تربیتی عملکرد معلم است. معلم با نوع روشی که برای تدریس برمی‌گزیند به شاگردان تعامل با دیگران و فضیلت‌مندی را می‌آموزد؛ فضیلت‌هایی که هر کدام می‌تواند منشأ رفتار باشد. برای مثال معلم مستبد با سخنرانی‌های دائمش، به شاگردان نگاه از بالا به پایین و تک‌رو بودن را القا می‌کند و معلم دموکرات با واگذاری مسئولیت به شاگردان و احترام به گروه‌های دانش‌آموزی، احترام متقابل و

پذیرش دیگران را می‌آموزد. از این رو، نوع روش‌های تدریس، نوع مواجهه و تعامل با شاگردان در پرورش منش اخلاقی شاگردان نه‌تنها مؤثر است؛ بلکه نقشی تعیین‌کننده دارد. طرح اخلاق معلمی دو سویه عظیم دارد؛ از سویی نقش الگویی معلم و تأثیر شخصیت وی بر تربیت دانش‌آموزان و از سویی دیگر، با روش‌های تدریس، نظام پاداش و تنبیه، نظام ارزشیابی و سایر فرایندهای تربیتی که توسط معلم اعمال می‌شود. هر یک از این موارد سرشار از امکان‌های تربیتی و فرصتهایی برای آموزش فضیلت‌های اخلاقی است.

۴- مفهوم تربیت اسلامی «ربوبی شدن»

مفهوم تربیت اسلامی در فراز و نشیبی از دیگرسازی تا تحول درونی قرار دارد. به رغم این که در گفتمان اسلامی تربیت، ایمان در درجه‌ای بالاتر از اسلام قرار می‌گیرد و به ایجاد تحولی درونی مستند می‌شود، عموم صاحب‌نظران قلمرو تربیت اسلامی، به ایده‌ها و اعمال «دیگرسازانه» - به‌ویژه در دوران کودکی و نوجوانی - در تربیت توسل جسته‌اند؛ اما در نظریه «تربیت به‌مثابه ربوبی شدن» که باقری (۱۳۹۲) مطرح می‌کند، تربیت اسلامی معادل با خودسازی و جوشش درونی ایمان طرح شده است که نیازمند بلوغ عقلانی و قدرت بر انتخاب و تصمیم‌گیری آزادانه است و شامل کودکان نمی‌شود. به همین دلیل، پرسش از نوع مواجهه تربیتی با کودکان قبل از رسش کامل عقلانی، همواره مطرح می‌شود. «ربوبی شدن» معادلی است که باقری (۱۳۹۲) برای تربیت اسلامی در نظر می‌گیرد؛ زیرا او معتقد است تربیت در اسلام را باید از ریشه «رب» پی بگیریم تا وجه انتساب به «رب» به‌واسطه معنای لغوی آن بارزتر و آشکارتر شود. در معنای ریشه «رب» مالکیت و تدبیر نهفته است که بیان مالکیت خدا بر هستی و تدبیر به معنای طرحمندی هستی است. طرحمندی به معنای داشتن قالبی است که خدا برای هستی و از جمله انسان در نظر دارد و در همان برنامه نیز، جهان و انسان را اداره یا تدبیر می‌کند.

تربیت از ریشه «ربو» - که غالباً مورد توجه متفکران این حوزه قرار گرفته است - چندان رسا نیست؛ زیرا علاوه بر غلبه معنای لغوی این ریشه در تربیت جسمانی و رشد فیزیکی، کاربردهای این ریشه در قرآن نیز، در موارد رشد جسمانی غلبه دارد. برای مثال، آنجا که فرعون به موسی می‌گوید: «... آیا ما تو را در کودکی بزرگ نکردیم^۱...» (شعرا، ۱۸)، آشکار است فرعون رشد جسمانی موسی را

۱- «أَلَمْ نُرَبِّکَ فِینَا وَکَلِّدًا» (شعرا، ۱۸).

بر عهده داشته است و رشد معنوی و روحانی او از تأثیر فرعون خارج بود. در بررسی کاربردهای دو ریشه تربیت، و با داشتن دو عنصر معنایی اساسی (مالکیت و تدبیر) معلوم می‌شود ریشه «رب» مفهوم تربیت اسلامی را رساتر و غنی‌تر مطرح می‌کند و مقصود از تربیت اسلامی بر اساس این ریشه «ربوبی شدن و ربوبی ساختن» فهم می‌شود. بنابراین، باقری تربیت اسلامی را چنین تعریف می‌کند: «شناخت خدا به‌عنوان رب یگانه انسان و جهان و برگزیدن او به‌عنوان ربّ خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر». این تعریف دارای سه وجه اساسی است؛ شناخت، انتخاب و عمل. مقصود از شناخت این است که آدمی دریابد چرا خدا به‌طور انحصاری «رب» یگانه هستی است و فقط اوست که جهان را تدبیر می‌کند. مقصود از انتخاب این است که شناخت به‌دست آمده را مبنای عمل خود قرار دهد و منظور از عمل، این است که به آن عمل کند (باقری، ۱۳۹۲، صص ۶۴-۵۱). با این شرح و اهمیت وجه شناخت در تعریف باقری، دوره کودکی اول و دوم که با دوره پیش از دبستان و دبستان همراه است، از حیطة ربوبی شدن خارج می‌شود؛ زیرا کودک هنوز رش عقلانی کامل پیدا نکرده است تا توان شناخت خدا را به‌عنوان «رب» یگانه هستی داشته باشد و در حیطة به‌کارگیری اراده و عمل بتواند شناخت را به‌کار بندد. پس دوران کودکی از حیطة «ربوبی شدن» خارج می‌شود و به‌مثابه دوره آماده شدن برای درک و فهم چنین شناخت بزرگ و مهمی دوره «تمهید» نام می‌گیرد.

در این دوره وظیفه مربی آماده کردن کودک برای ورود به این عرصه پرمخاطره است. آماده کردن به این معنی است که کودک، توانمندی‌ها و ویژگی‌هایی را به‌دست آورد که هنگام حضور در محضر ربوبی، توان کسب شناخت، استدلال درباره درستی و نادرستی آن‌ها، درک درستی از موقعیت خود، اولویت‌بندی امیال و خواسته‌های خود، نوع مواجهه با سنت‌ها و آداب اجتماعی و انتخاب مواردی را که با «تن دادن به ربوبیت خدا و تن زدن از ربوبیت غیر او» هماهنگ است، به‌دست آورد.

۵- معلم «ربوبی» در نقش پرورشگر منش اخلاقی

مهم‌ترین نقش معلم در ارتباط با شاگردان، تأثیرش در شکل‌گیری شخصیت آن‌هاست. معلم این نقش را نه تنها از طریق انجام رفتارهای اخلاقی، ایفا می‌کند؛ بلکه دستاورد این نقش، برآیند کلی رفتار معلم در فرایندهای مختلف کار، اعم از تدریس، نظام پاداش و تنبیه، ارزیابی و سایر تعاملات او با شاگردان و مدرسه است. در لابه‌لای این تعاملات و رفتارها به‌طور مستقیم و غیرمستقیم، صفاتی برای کودکان نهادینه می‌شود که صفات شخصیتی آنان را شکل خواهد داد. بیشترین نقش پرورشی معلم از طریق همین نقش الگویی ظاهر می‌شود. منش یا شخصیت کودکان نیز، اغلب از همین

طریق، بدون اینکه آموزش مستقیم ببینند، شکل می‌گیرد. «صفات اخلاقی مثل اراده نیک برای انجام کارها، اطاعت از خویشتن بر مبنای اراده آزاد، عزم و قاطعیت در اجرای عمل و ثبات رأی در کارها، صداقت، راستی در گفتار و کردار از طریق پرورش منش حاصل می‌شود» (کانت، ۱۹۹۶، به نقل از احمدآبادی آرانی، محمدی، جلالوند و رهنما، ۱۳۹۵، ص ۳۵).

برای موفق شدن در امر تربیت منش، دو مبنای اساسی انسان‌شناختی، زمینه‌های اصلی کار معلم قرار می‌گیرد. به بیان دیگر، معلم برای پرورش منش، دو امکان عمده در اختیار دارد: نخست، فطرت اخلاقی به‌مثابه بستری غنی در پرورش و شکوفایی اخلاقی و دیگری، هویت اجتماعی انسان که زیربنای فعالیت‌های پرورشی معلم خواهد بود.

۵-۱- پرورش فطرت اخلاقی

این سخن که انسان‌ها دارای فطرت اخلاقی‌اند، سخن بی‌سابقه‌ای نیست که خاص فیلسوفان اسلامی باشد. استناد ارسطو در کتاب *اخلاق نیکوماک*، نیز بر معیارهایی استوار است که نزد عامه مردم به‌عنوان سائقه‌های فطری انسانی پذیرفته شده است. ارسطو در اغلب موارد «در تشخیص درست یا غلط بودن خیر، به ذوق سلیم و مدح و ذم عامه تکیه می‌کند» (به نقل از مدرسی، ۱۳۷۱، ص ۱۸۳). کانت نیز، «طبیعت کودک را نیک می‌داند و علاوه بر آن معتقد است که در وجود آدمی جز بذخ خیر یافت نمی‌شود» (کانت، ترجمه شکوهی، ۱۳۷۲، ص ۲۶).

در دیدگاه اسلامی، فطرت، خلقت خاص انسان است که با آن به خدای خود آگاه است و گرایش به او دارد و بر اساس همین فطرت به دنبال کمال و رفع نقص است. آدمی در اعماق فطرت، به خدا ایمان آورده است و میل به پرستش دارد و همین فطرت است که او را به خدا و صفاتی که از خدا ناشی می‌شود راهنمایی می‌کند. افعال پسندیده و اخلاقی انسان‌ها ناشی از همین خصوصیت اوست. بنا بر فطرت، خداوند به‌عنوان کسی که پرورش انسان را عهده‌دار است از صفات تمامیت و کمال خود به او ارزانی داشته است. بنابراین، انسان راه معینی در پیش می‌گیرد تا نقایص را رفع کند و رو به کمالی دارد که غایتی خاص را دنبال می‌کند.

طباطبائی درباره فطرت می‌گوید: «انسان نیز مانند سایر انواع مخلوقات مفلور به فطرتی است که او را به سوی تکمیل نواقص خود و رفع حوائجش هدایت نموده است. آنچه را که برای او نافع است، و آنچه برای او ضرورت دارد به او الهام کرده است ... پس انسان دارای خلقتی است که او را به سنتی خاص به زندگی خود هدایت می‌کند و راه معینی دارد که منتهی به هدف و غایتی خاص می‌شود» (طباطبائی، ترجمه موسوی همدانی، ۱۳۶۳، ج ۳۱، ص ۲۸۷).

مطهری در تبیین منشأ تحریک فعل اخلاقی دو گونه «خود یا من» را برای انسان، در نظر می‌گیرد: من دانی و من ملکوتی یا عالی. به عبارت دیگر، بُعد روحی انسان پیوستاری را می‌ماند که از من حیوانی او شروع می‌شود و بر اساس عملکرد خودش، درجات من ملکوتی را به‌تدریج دریافت می‌کند و رو به تکامل می‌رود. هرچه انسان‌ها از من حیوانی خود فراتر روند و به نیازهای معنوی و روحی خود بپردازند درجات بیشتری از من ملکوتی را دارا خواهند شد و از حیث انسانیت، تکامل بیشتری خواهند یافت. گرایش‌های معنوی و احساس اخلاقی از من واقعی سرچشمه می‌گیرد. وقتی انسان کار خیر می‌کند، طبیعت حیوانی او نیست که دنبال آن چیز بوده است؛ بلکه آن حقیقت معنوی اوست که دنبال خیر می‌رود (مطهری، ۱۳۶۶، ص ۲۰۸).

اخلاق در ویژگی‌های فطری انسان ریشه دارد. انسان به کمک آن می‌تواند فضیلت‌ها را تشخیص دهد (طباطبائی، ترجمه موسوی همدانی، ۱۳۶۳، ج ۱، ص ۹۵). اخلاق انسان را به کارهایی می‌خوانند که سعادت وی را تأمین می‌کند. این اعمال همان بایدها و نبایدهایی هستند که از درون انسان برمی‌خیزند و منش اخلاقی او را تشکیل می‌دهند. وانگهی انسان در جریان عمل به این بایدها و نبایدها دارای خلیات و ملکات نفسانی می‌شود. به بیان دیگر، اخلاق استعدادی نهفته در وجود انسان است و برای اینکه انسان به کمال لایق خود برسد باید این جنبه از وجودش را شکوفا سازد.

باقری (۱۳۹۲) از فطرت به‌مثابه رنگدانه‌ای از پرتو ربوبی یاد می‌کند که آمیزه جان آدمیزاد شده است. مطابق با آن، نوع مشخصی از میل و معرفت در باطن آدمی ریشه دارد؛ زیرا هنگامی که خداوند دست در کار خلقت آدمی بود و هنوز میان او و آدم پرده‌ای در میان کشیده نشده بود، خداوند آدم را مخاطب قرار داد و از او بر بندگی در برابر خدای اقرار خواست و آدم خدا را «رب» خویش خواند. اقرار آدمی گواه معرفت و تمایلی است که او به خدا به‌عنوان «رب» خویشتن دارد و قرآن از این میل با واژه «حنفیت» یاد می‌کند (باقری، ۱۳۹۲، ص ۲۰). اما فطرت ممکن است به فراموشی سپرده شود و اثر خود را در زندگی روزمره از دست بدهد؛ زیرا همانند دستگاهی خودکار عمل نمی‌کند. بلکه نیروی برانگیختگی فطرت، بر اثر توجه و تمایل به قابلیت‌های آن در کار تربیت و جهت‌گیری‌های آدمیان، عمل خواهد کرد. یکی از مقاصد پیامبران نیز، توجه به برانگیختگی و بسط و گسترش میل و معرفت ربوبی آدمیان بوده است (باقری، ۱۳۸۹/الف، ص ۱۵).

بر اساس فطرت، هماهنگی با ارزش‌های مطلق اخلاقی، معنا و اهمیت پیدا می‌کند. فطرت، معرفت و تمایل درونی به خداست و انسان را به سوی خدایی شدن سوق می‌دهد و همواره مانند ارزشی پایدار در جهت‌گیری اعمال بشری حضور دارد. محمل صفات نیک مثل پرستش، میل به

زیبایی و شوق به کمال، مضمون فطرت است. در واقع، هدایت تکوینی انسان به سوی کمال، از طریق همین جاذبه درونی صورت می‌گیرد.

با توجه به مبنای اخلاقی ثابت فطرت، یکی از راهبردهای اخلاق تدریس، توجه و هماهنگی با ارزش‌های مطلق است. ارزش‌های مطلق ارزش‌هایی هستند که ثابت و پایدارند و نسبت به شرایط و اوضاع و احوال تغییر نمی‌کنند. مفهوم فطرت منشأ سخن گفتن از ارزش‌های مطلق است. در این مفهوم، خداوند به‌عنوان منشأ خیر و فضایل در نظر گرفته می‌شود. ایمان به خدا به‌عنوان غایت فعل اخلاقی و عدالت که آغاز حیات اجتماعی است، ارزش‌های مطلق به‌شمار می‌آیند و همواره بدون تأثیرپذیری از شرایط زمان و مکان ارزشمندی خود را حفظ خواهند کرد.

این ویژگی نوعی انسان، مانع نسبیت و تزلزل ارزش‌ها می‌شود؛ زیرا بدین ترتیب بنیادهای اساسی ارزش‌ها در همه انسان‌ها مشترک است. تغییرپذیری ارزش‌هایی که تابع شرایط زمانی و مکانی هستند در حدود این ارزش‌های بنیادی است.

این ویژگی، به‌عنوان راهبردی که معلم در جریان تدریس از آن الهام بگیرد، ناظر به این مطلب است که سمت و سوی اعمال و فعالیت‌های معلم باید توجه به فطرت اخلاقی و گرایش این فطرت به سوی خدا باشد (بیرونی کاشانی و باقری، ۱۳۸۷، صص ۱۲۸ - ۱۱۸).

بنابراین، توجه به فطرت به‌مثابه اصلی اخلاقی در برنامه‌های معلم حضور می‌یابد. مطابق با این اصل معلم باید در برنامه‌های خود به تعالی ویژگی‌های فطری توجه داشته باشد. برنامه‌هایی که اجرای آن‌ها، صفات درستکاری، صداقت، احترام به یکدیگر و دیگر صفات خوب اخلاقی را ایجاد کند؛ زیرا اخلاقی شدن زمانی به ثمر خواهد نشست که شخصیتی مطلوب، مبتنی بر خوبی‌ها در وجود فرد پایدار شود و بدین طریق ضمن عادت کردن به فضایل، فطرت اخلاقی نیز برانگیخته، و رشد خواهد یافت.

۵-۲- پرورش هویت اجتماعی

اجتماعی زندگی کردن، جزء جدایی‌ناپذیر زندگی آدمی است. انسان در اجتماع به دنیا می‌آید، در اجتماع می‌بالد و بزرگ می‌شود و در آن کار می‌کند و به تعالی می‌رسد. تربیت اجتماعی کودک آدمی قبل از این که امری آموزشی باشد امری تربیتی است و با کمی تأمل به اخلاقی بودن آن، رأی خواهیم داد؛ زیرا اگر به تربیت اجتماعی کودکان همت گمارده نشود در آینده با مشکلاتی مواجه خواهند شد که بیشتر آن‌ها شکلی اخلاقی به خود خواهند گرفت و به‌صورت ناسازگاری‌های اجتماعی و نقص‌های شخصیتی از طرف فرد بروز خواهد کرد. بیشتر فضایل شخصیتی به اجتماع معطوف

هستند. فضیلت‌هایی مثل راستگویی، گذشت، همدلی، احترام به دیگران، حفظ کرامت انسانی، همکاری و ... فضایی هستند که سویه معطوف به اجتماع در آن‌ها پررنگ و بارز است. تحقق راستگویی و درستکاری در ارتباط با دیگران مشخص می‌شود و فضیلت به بار خواهد آورد. همچنان که احترام به دیگران و همکاری با آن‌ها در اجتماع بروز و ظهور پیدا می‌کند.

«کرشن اشتاینر» انجام وظایف اجتماعی را فرع بر رشد اخلاقی می‌داند. تعهد شخص تربیت‌شده نسبت به اجتماعی که بدان تعلق دارد و از مزایای آن برخوردار است، دابوستد نیست؛ بلکه تجلی شخصیت و جلوه انسانیت اوست؛ زیرا ارزش اجتماعی و اخلاقی آن کس که به شرافت انسانی خود واقف است به آنچه می‌دهد نیست؛ بلکه به نحوه برخوردی است که با جامعه بشریت و به طور کلی با جهان هستی دارد» (شکوهی، ۱۳۷۵، ص ۱۹۵).

این مسئله انکارشدنی نیست که رشد اجتماعی و اخلاقی مراحل دارد و رسیدن به مراحل نهایی بدون طی کردن مراحل ابتدایی امکان‌پذیر نیست. به بیان دیگر، تعهد اخلاقی نسبت به کسی یا چیزی، مقدمه رسیدن به رشد اخلاقی کامل است. اگر متربی در مرحله اول باقی بماند تربیت اخلاقی‌اش ناتمام خواهد ماند (شکوهی، ۱۳۷۵، ص ۱۹۶).

جان لاک بر این مسئله تأکید می‌کند که در همان حال که کودک وظایف خود را نسبت به خدا یاد می‌گیرد، یاد خواهد گرفت که همیشه مهربان و خوش‌اخلاق باشد، راست بگوید، همسایه‌اش را دوست داشته باشد، از بی‌عدالتی بیزار باشد، کسی را تحقیر نکند؛ زیرا عمل دور از عدالت و انصاف، ناشی از این است که انسان به خود بیش از اندازه و به دیگران کمتر از انتظار می‌اندیشد (نقل از شکوهی، ۱۳۷۵، ص ۱۹۶).

قرآن هویت اجتماعی فرد را به‌مثابه وجهی اساسی از هویت انسانی او می‌داند و شکل‌گیری هویت آدمی را به نوع روابطی که با اطرافیان خود دارد، مربوط می‌داند. هویت اجتماعی آدمی چیزی از پیش تعیین‌شده نیست؛ بلکه انسان‌ها در جریان مشارکت در روابطی تعیین‌شده آن را برمی‌سازند. اعمال انسان در دو دسته کلی جای می‌گیرند: اعمالی که اثر آن‌ها تنها به خود فرد بازمی‌گردد و اعمالی که فرد را با دیگران مربوط می‌سازد. هویت اجتماعی آدمی، در بستر همین اعمال دسته دوم شکل می‌گیرد. بودن و عمل کردن درون روابطی معین به‌منزله داشتن هویتی اجتماعی از همان نوع است. (باقری، ۱۳۹۲، ص ۳۶).

هویت اجتماعی مورد نظر قرآن بر مفهوم «اخوت» در اجتماع تأکید دارد. این مفهوم بسیار عمیق‌تر از قراردادهای اجتماعی مطرح می‌شود. در قرارداد، منافع دو طرف از هم جداست و حقوق و منافع اساسی آن‌ها با هم تزاخم دارد؛ اجتماعی که بر اساس قرارداد شکل بگیرد، اعضای آن در داد و

ستدی دائمی با یکدیگر هستند؛ اما در اجتماعی که بر محور مفهوم «اخوت» شکل بگیرد، تراحم منافع وجود ندارد و اعضای آن جامعه بیشتر به خشنودی دو طرف با صبغه‌ای اخلاقی تمایل دارند که هویتی متفاوت از هویت اجتماعی مبتنی بر قرارداد برای فرد رقم می‌زند (باقری، ۱۳۸۴، ص ۱۹۰).

بر این اساس، تربیت اجتماعی کودک وجهی اخلاقی به خود می‌گیرد؛ زیرا تفهیم مفهوم اساسی اجتماعی شدن بر مدار «اخوت» اسلامی، نیازمند آموزش و شکل‌گیری شاکله فضیلت‌مندان‌های است که به این مفهوم متمایل باشد و اعمال فرد را به آن سو، سوق دهد.

بنابراین، ضرورت آموزش کودکان در گروه به‌مثابه نماینده اجتماع «اخوت» محور، امری است که به لحاظ اخلاقی باید بدان توجه شود. مسلم است فهم مفهوم «اخوت» فایده‌چندانی ندارد؛ بلکه تمرین زندگی در این مفهوم، می‌تواند جامعه اخوت‌محور را پدید آورد. کودکان نیز باید تمرین اخوت‌ورزی با گروه همسالان داشته باشند تا بتوانند آن را به گروه بزرگ‌تر اجتماع سرایت دهند. پس، راهکار اول در آموزش مفهوم اجتماعی شدن به کودکان، آموزش بودن در گروه (اجتماع) به کودکان است. بدین ترتیب، نتایجی به‌دست می‌آید که در عین این که اجتماعی‌اند، شخصی هم هستند؛ یعنی کاری که یک نفر انجام داده از طریق گروه پدید آمده است. نتیجه، در درجه اول از آن گروه است و در درجه دوم از آن فرد اعضا گروه، در حالی که هر کدام قبول کرده‌اند که در گروه با یکدیگر همکاری کنند و به خلق دستاورد خود بپردازند. همیاری آنان در گروه و اهمیت فرد فرد کودکان، دستاورد دیگری است که به درونی شدن مفهوم «اخوت» به‌مثابه محور اجتماعی شدن کمک می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

با وجود این که سؤالات سقراطی حوزه فلسفه اخلاق (چرایی اخلاق) را در بر می‌گیرد؛ اما دلیل طرح این مباحث از طرف او فضیلت‌مند کردن اشخاص است؛ زیرا سقراط عقیده داشت «دانستن فضیلت است» و بر همین مبنا تلاش می‌کرد، فضایل را از ذهن آدمیان «مأمایی» کند؛ یعنی از طریق گرفتن اقرار بر فضیلت ضمانت اجرایی عمل به آن را فراهم کند. افلاطون کسانی را به صفت شهروند می‌ستاید که به فضیلت‌های اعتدال، شجاعت و حکمت آراسته باشند. لیکونا (۱۹۹۲) تربیت منش را تلاش برای درک ارزش‌های اصیل معرفی می‌کند و برای آموزش انصاف، درستکاری، همکاری و یادگیری‌های اجتماعی و هیجانی راه‌کارهایی ارائه می‌دهد. به این ترتیب، پرورش عادات خوب بیش از انتقال دانش‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد. ریان بر روش‌هایی تأکید دارد که به‌طور مستقیم شخصیت

کودکان را همیارانه و همکارانه بسازد؛ زیرا شخصیت وجهی معطوف به بیرون دارد و فضایل شخصیتی در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد و درون‌مایه جان آدمی می‌شود.

از سویی دیگر، کودکان در سال‌های حساس زندگی که بیشترین ظرفیت یادگیری و انعطاف‌پذیری روحی را دارند، ساعات زیادی در مدرسه و یا درگیر تکالیف مدرسه هستند و زیر نفوذ معلم و روش‌ها و فعالیت‌های او قرار دارند. بنابراین، نمی‌توان نسبت به فعالیت‌های آموزشی و تربیتی معلم بی‌تفاوت بود، بخش زیادی از شخصیت شاگردان را همین فعالیت‌ها می‌سازند و جهت می‌دهند. بدیهی است نوع و سمت و سوی فعالیت‌ها، هسته شخصیت شاگردان را خواهند ساخت.

در بخش دوم پژوهش به مفهوم اسلامی تربیت بنا بر نظریه باقری (۱۳۹۲) پرداخته شد. در نظر وی، تربیت معادل «ربوبی شدن» و ناظر بر تحول درونی و خودسازی است و با دو عنصر شناخت و انتخاب متمایز می‌شود. بنابراین مبنا، دوران کودکی به دلیل رشد ناکافی عقلی از حیثه ربوبی شدن خارج می‌شود، حال آنکه نمی‌توان دوره‌ای به اهمیت دوران کودکی را بدون هدف رها کرد. باقری (۱۳۹۲) ربوبی شدن این دوره را «تمهید» نام نهاده است. یعنی کودکان باید چنان بار بیابند که در دوران بلوغ ظرفیت حضور در محضر ربوبی را پیدا کنند. از این رو اهمیت و سهم معلم در این دوره مشخص می‌شود.

در پایان می‌توان اشاره کرد دو مبنای فلسفی انسان‌شناختی بستر کار معلم قرار می‌گیرد: نخست، فطرت اخلاقی که زمینه حاصلخیز بذریه‌ها و فضایل است و بر بیگانگی کودکان از درک خوبی‌ها مهر بطلان می‌زند. دوم، هویت اجتماعی انسان که در مفهوم اسلامی آن بر محور «اخوت» می‌چرخد. شکوفا کردن این فطریات، در مسیر کمک به کودک برای درک دعوت ربوبی امری است که صورتی اخلاقی به خود می‌گیرد و به صورت پرورش منش یا به زبان قرآنی آن «شکل‌گیری شاکله» ظهور می‌کند. مفهوم اخوت اسلامی بیان می‌کند که جامعه اسلامی بر مدار مهربانی و عطف اعضا جامعه نسبت به هم شکل می‌گیرد و کافی است معلم در مسیر شکوفا کردن آن گام بردارد که البته وظیفه اخلاقی او نیز هست.

منابع

- احمدآبادی ارانی، ن.؛ محمدی، آ.؛ جلالوند، ط.؛ و رهنما، ا. (۱۳۹۵). *نقد آرای ایمانوئل کانت و ملا احمد نراقی با تأکید بر تربیت اخلاقی*. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴ (۳۰)، ۳۱-۵۴.
- ارسطو (۱۳۶۴). *اخلاق نیکو ماک*. ترجمه رضا مشایخی. ج ۱ تهران: کتابفروشی دهخدا.
- باقری، خ. (۱۳۸۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. ج ۲. چ ۱. تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خ. (۱۳۸۹ الف). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. ج ۱. چ ۲. تهران: انتشارات علمی - فرهنگی.
- باقری، خ. (۱۳۸۹ ب). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.
- باقری، خ. (۱۳۹۲). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. ج ۱. چ ۳۲. تهران: مدرسه.
- بیرونی کاشانی، ر. (۱۳۸۴). *تبیین مبانی اخلاق تدریس؛ بر اساس فلسفه اخلاق اسلامی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تهران.
- بیرونی کاشانی، ر. و باقری، خ. (۱۳۸۷). *مبانی و اصول اخلاق تدریس بر اساس فلسفه اخلاق اسلامی*. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۳۸)، ۱۱۵-۱۳۵.
- شفیلد، ه. (۱۳۷۵). *فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه غلامعلی موحد. جلد ۱. تهران: قطره.
- شکوهی، غ. (۱۳۷۵). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. ج ۸. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- طباطبائی، م. ح. (۱۳۶۳). *المیزان*. ترجمه محمدباقر موسوی همدانی. تهران: محمدی.
- گوتک، ج. رالد. ال. (۱۳۹۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- مدرسی، م. ر. (۱۳۷۱). *فلسفه اخلاق؛ پژوهش در بنیان‌های زبانی، فطری، تجربی، نظری و دینی اخلاق*. جلد ۱. تهران: سروش.
- مطهری، م. (۱۳۶۶). *فلسفه اخلاق*. ج ۱. تهران: صدرا.
- Lickona, T. (1992). *Education for character*. New York: Bantam Books.
- Ryan, K. (1988). *Teacher education and moral education Journal of Teacher Education*, Volume 39 Issue 5, pp,228-233..
- Tucker, M. Elizabeth (1999). *Teaching ethics: The moral development of educators. Journal of Mass media Ethics*, vol. 14, 2, pp, 118-107.