

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اعتبارنامه علمی - پژوهشی فصلنامه مطالعات اخلاق کاربردی

شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی حوزه علمیه به استناد مصوبه شماره ۵۷۳ مورخ ۱۳۸۷/۰۴/۱۶ شورای عالی حوزه‌های علمیه و با توجه به ارزیابی کمیسیون نشریات علمی حوزه، شورای اعطای مجوزها و اعتبارهای علمی در جلسه مورخ ۱۴۰۱/۰۲/۱۲ خود رتبه علمی- پژوهشی (ب) نشریه مطالعات اخلاق کاربردی را تصویب و طی نامه شماره ۲۱۸۱۵ مورخ ۱۴۰۱/۱۲/۱۳ ابلاغ نمود و از شماره ۴۳ به بعد مشمول رتبه علمی پژوهشی گردید.

مصوبه شماره ۶۲۵ (ماده واحد) جلسه مورخ ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی:

«مصوبات شورای عالی حوزه علمیه قم در خصوص اعطای امتیاز علمی به مجلات علمی، تأسیس انجمن‌های علمی و ... دارای اعتبار رسمی بوده و موجد امتیازات قانونی در دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه می‌باشد.»

تارنمای اینترنتی فصلنامه مطالعات اخلاق کاربردی

فصلنامه مطالعات اخلاق کاربردی به منظور تسهیل فرآیند دریافت، پذیرش، ارزیابی، نظارت و نشر مقالات، تمام مراحل را از طریق تارنمای اینترنتی اختصاصی فصلنامه انجام می‌دهد. بر این اساس، ارسال و دریافت مقالات و پیگیری نتیجه ارزیابی و پذیرش آن تنها از طریق این سامانه امکان‌پذیر است.

اطلاعات بیشتر را با مراجعه به تارنمای فصلنامه دریافت نمایید.

فصلنامه از پذیرش مقالات به صورت پستی یا حضوری معذور است.

فایل متنی فصلنامه از طریق سایت «Morsalat.ir»، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام «ISC»، بانک اطلاعات نشریات کشور «Magiran»، مرجع دانش «Civilica»، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی «SID»، پرتال جامع علوم انسانی «Ensani»، پایگاه مجلات تخصصی نور «Noormags» و کتابخوان همراه پژوهان «pajooaan»، نمایه و بارگذاری می‌شود.



پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی
پژوهشکده الهیات و خانواده

فصلنامه علمی - پژوهشی مطالعات اخلاق کاربردی

سال سیزدهم / شماره چهارم، (پیاپی ۷۳) پاییز ۱۴۰۲
*

صاحب امتیاز: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم

مدیر مسئول: عبدالرسول احمدیان

سر دبیر: اصغر هادی

دبیر تحریریه: سعید خانی

*

هیئت تحریریه (به ترتیب حروف الفبا):

مسعود آذربایجانی / دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

مهدی حبیب الهی / استادیار دانشگاه باقر العلوم علیه السلام

حسین دیبا / استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

محمد رضا سالاری فر / دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمد مهدی صفورایی پاریزی / دانشیار مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامیہ جامعه المصطفی العالمیه

مهدی علیزاده / استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

اصغر هادی / استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

*

همکاران علمی این شماره:

مهرداد آقا شریفیان، حسین دیبا، محمد مهدی صفورایی پاریزی، علی عطایی، اصغر هادی

*

نشو: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی اصفهان

چاپ: مؤسسه بوستان کتاب دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم

نشانی: اصفهان، خیابان حافظ، دفتر تبلیغات اسلامی اصفهان، فصلنامه علمی - پژوهشی اخلاق کاربردی

تارنما: akhlagh.morsalat.ir پست الکترونیک: akhlagh@dte.ir

تلفن: (۷۶۵۱ داخلی) ۴ - ۳۲۳۴۴۴۱۰ (۰۳۱) صندوق پستی: ۶۹۷-۸۱۴۶۵

دورنگار: ۳۲۲۰۸۰۰۵ (۰۳۱) کد پستی: ۸۱۴۶۹۵۷۵۷۱

ویژگی‌های شکلی مقاله

- حتماً با الگوی فصلنامه (مندرج در صفحه اول سامانه نشریه) تنظیم شده باشد؛
۱. حجم مقاله تایپ‌شده همراه با چکیده و کتابنامه (حداکثر ۷۵۰۰ کلمه) به آدرس سامانه نشریه ارسال شود.
 ۲. مقاله در محیط Word با پسوند DOCX (با قلم Noorzar نازک ۱۳ برای متن و Times New Roman نازک ۱۰ برای انگلیسی) حروف چینی گردد.
 ۳. شیوه‌های استناد بایستی به صورت درون‌متنی بین پرانتز به شرح ذیل باشد:
 - ❖ **قرآن:** آیات (همراه با ترجمه) داخل گیومه درج شده و سپس نام سوره و شماره آیه (داخل پرانتز) آورده شود. **نمونه:** «الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ؛ ستایش مخصوص خداوندی است که پروردگار جهانیان است» (حمد، ۱).
 - ❖ **کتاب:** (نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار اثر، شماره جلد، شماره صفحه، مثال: منبع فارسی با صفحات متناوب (مطهری، ۱۳۶۰، ج ۱: ص ۲۰۰-۲۲۰) و با صفحات متفاوت (امینی، ۱۳۸۷، ج ۱: صص ۲۰۰ و ۲۰۷)؛ **تکته:** درج (حرف ق) برای تاریخ قمری لازم است. منبع انگلیسی با صفحات متناوب (Kant, 1788: p.224-288) و با صفحات متفاوت Kant, (1788: pp.44, 288).
 - ❖ **مقاله:** (نام خانوادگی، سال انتشار اثر، شماره صفحه. مثال: یاسری، ۱۳۸۵: ص ۷۵).

تذکر:

- ✓ اگر از یک نویسنده، بیش از یک اثر در مقاله استفاده شود، در صورت اشتراک زمان انتشار آنان، پس از سال انتشار، با ذکر حروف الفبا در گیومه از یکدیگر متمایز شوند. مانند: (مطهری، ۱۳۶۰ «الف»، ص ۲۰۰) یا (مطهری، ۱۳۶۰ «ب»، ص ۱۴۵).
- ✓ اگر مؤلفان یک اثر **بیش از سه نفر** باشند، تنها نام خانوادگی یک نفر می‌آید و با واژه «دیگران» به دیگر مؤلفان اشاره می‌شود.
- ✓ اگر به دو اثر از یک نویسنده، بدون فاصله ارجاع داده شود، به جای تکرار نام نویسنده، از واژه «همو» استفاده می‌شود و به جای تکرار منبع و سال «همان» درج شود. در ارجاع به **منابع لاتین** در متن به جای واژه «همان» از «ibid»، «همو» از «Idem» و «پیشین» از «op.cit» استفاده شود.

۴. معادل لاتین کلمات غیرفارسی و تلفظ واژگان و اصطلاحات مهجور داخل متن و پراتنر بیاید.

۵. **عبارات تکریمی:** از کلیشه به جای عبارات تکریمی استفاده شود. مانند: بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ به جای (ص)؛ عَلَيْهِ السَّلَام به جای (ع)؛ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ به جای (ره) و: به جای (عليهم السلام) و ...

۶. فهرست منابع و مآخذ (کتاب نامه) در پایان مقاله به ترتیب حروف الفبا و به روش زیر تدوین و درج شود:

❖ **کتابها:** نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، **عنوان کتاب (ایرانیک)**، مترجم، جلد، نوبت چاپ، محل نشر: ناشر.

❖ **مقالات:** نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، «عنوان مقاله»، نام نشریه (ایرانیک)، دوره و شماره نشریه، شماره صفحات مقاله.

❖ **منابع الکترونیکی:** نام خانوادگی، نام (تاریخ مشاهده منبع در سایت یا وبلاگ)، «عنوان مقاله یا نوشته»، آدرس دقیق اینترنتی یا دسترسی (CD و ...).

❖ **پایان نامه ها:** نام خانوادگی، نام (سال دفاع از رساله)، **عنوان رساله**، مقطع تحصیلی، گروه، نام دانشکده، دانشگاه.

ویژگی های محتوایی مقاله

الف) صفحه اول شامل: ۱. عنوان کامل مقاله، نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی دانشگاهی و پست الکترونیکی سازمانی نویسنده یا نویسندگان؛ ۲. چکیده فارسی (حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۵۰ کلمه)؛ ۳. کلیدواژه ها (۳ تا ۷ کلمه) (**ترجمه و ارسال تمامی موارد به لاتین الزامی است**).

❖ در صورتی که مقاله برگرفته از پایان نامه باشد یا سازمان و نهادی هزینه مالی پروژه را پرداخت کرده باشد و یا تشکری لازم داشته باشد باید در پاورقی صفحه اول (چکیده) درج شود.

❖ مقاله پیش تر یا همزمان به مجله های دیگر ارایه نشده باشد و نویسنده به نشر آن در جای دیگر متعهد نباشد.

❖ اعضای هیأت علمی، اساتید و محققان مراکز آموزشی و پژوهشی موظف اند در مقاله خود پست الکترونیکی سازمانی خود را وارد کنند.

❖ در صورتی که مقاله مشترک است، عنوان (نویسنده مسئول) در پاورقی و در مقابل اسم او درج شود.

ب) صفحات دوم تا آخر شامل: ۱. مقدمه و طرح مسئله، پیشینه تحقیق، روش تحقیق و گردآوری اطلاعات؛ ۲. تبیین ابعاد مسئله به صورت منطقی شده با رعایت انسجام و هماهنگی مطالب در زیرمجموعه سازی استاندارد (پیگیری از الگوی عددی یا حرف و عدد)؛ ۳. نتیجه گیری؛ ۴. پی نوشت ها (در صورت لزوم)؛ ۵. کتاب نامه.

اهداف

تولید و توسعه دانش در حوزه مطالعات اخلاق کاربردی و حرفه ای، با اولویت اخلاق اسلامی؛
تبیین اخلاق کاربردی و حرفه ای همه رشته های تحصیلی و حرفه های شغلی، با اولویت اخلاق اسلامی؛
تبیین اخلاق کاربردی همه شاغلان در همه مشاغل معتبر موجود و کارهای حرفه ای؛ با اولویت اخلاق اسلامی؛
احیاء تراث در زمینه اخلاق کاربردی و حرفه ای؛
احیاء مروت نامه ها و اخلاق کاربردی در زمان های گذشته؛
مطالعات اخلاق کاربردی و حرفه ای بین رشته ای؛ با اولویت اخلاق اسلامی
توسعه اخلاق کاربردی و حرفه ای، متناسب با نیازهای پژوهشی جهان معاصر.

یادآوری

۱. با توجه به اینکه رویکرد فصلنامه، ناظر به مباحث اخلاق کاربردی است، مقالات پیمایشی در اولویت پذیرش نیستند.
۲. مقاله ارسالی باید گویای نوآوری در مسائل اخلاق و حوزه های مرتبط به ویژه اخلاق کاربردی باشد.
۳. هیئت تحریریه در رد یا قبول و نیز اصلاح مقالات آزاد است.
۴. دیدگاه های مطرح شده در مقالات صرفاً نشانگر نظر نویسندگان آنهاست.

فهرست مطالب

- سخن فصلنامه..... ۹
- مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس از منظر قرآن کریم و منابع حدیثی با رویکرد مقایسه‌ای و تأکید بر اخلاق کاربردی
محمد ترکان، حسین خوشدل مفرد، محمد ناصحی، علی بنائیان اصفهانی..... ۱۱
- تأملی در امکان و الزامات کاربرد «ملامت» به‌منابۀ یک شیوۀ اصلاح اخلاقی
فاطمه وجدانی، علیرضا گل محمدپور لری..... ۴۱
- تحلیل و ارزیابی دوره‌های اخلاقی برادران دروغین در والدگری عصر دیجیتال
حسین رضایی، مهدی فدایی..... ۶۵
- اخلاق باور فقهی؛ رویکردها و اصول
سیدمحمدباقر میرصانع..... ۸۵
- تحلیلی بر نظریه اخلاقی علامه مجلسی در پارادایم نظریات اخلاق هنجاری و پیامدهای کاربردی آن
حمزه‌علی بهرامی، جعفر شانظری، مریم‌السادات هاشمی..... ۱۱۷
- بررسی اثربخشی آموزش درس اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان
ایوب قاسمی، احمد تاجیکی، ریحانه یزدی، آذر حاتمی ارگنه..... ۱۴۱

سخن فصلنامه

هوالمحبوب

مطالعات اخلاق کاربردی در علوم انسانی به دنبال ترویج و ارتقای اخلاق در زمینه‌های مختلف زندگی بشری است. این رشته درصدد پاسخ دادن به پرسش‌های زیر است:

- در موقعیت‌های مختلف، چه چیزی درست یا غلط است؟
 - در شرایطی که با معضلات اخلاقی روبه‌رو هستیم، چگونه باید عمل کنیم؟
 - در موقعیت‌های مختلف اخلاقی چه اصولی باید بر رفتار ما حاکم باشد؟
- اهداف اصلی مطالعات اخلاق کاربردی در علوم انسانی عبارت‌اند از:
۱. ارتقای تفکر اخلاقی: این رشته به افراد کمک می‌کند درباره مسائل اخلاقی به‌طور دقیق و منطقی فکر کنند، ارزش‌ها و باورهای اخلاقی خود را شناسایی و تبیین کرده، در رویارویی با معضلات اخلاقی پیچیده، راه‌حل‌های مناسبی پیدا کنند؛
 ۲. توسعه فضایل اخلاقی: این رشته به افراد کمک می‌کند فضایل اخلاقی مانند شجاعت، عدالت و دلسوزی را در خود پرورش دهند، شخصیت اخلاقی قوی‌تر و منسجم‌تری داشته باشند و در برابر وسوسه‌های غیراخلاقی مقاومت کنند؛
 ۳. ایجاد جامعه‌ای عادلانه‌تر و اخلاقی‌تر: این رشته به دنبال ترویج ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی و حل مسائل و معضلات اخلاقی در جامعه است. همچنین درصدد ایجاد جامعه‌ای است که در آن همه افراد با احترام و کرامت با یکدیگر رفتار کنند.



مطالعات اخلاق کاربردی در رشته‌های مختلف علوم انسانی مانند اخلاق، فلسفه، حقوق، فقه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و علوم سیاسی کاربرد دارد و در این حوزه، مسیری مهم و روبه‌رشد گشوده است. این رشته به ما کمک می‌کند در دنیایی که به‌طور فزاینده پیچیده می‌شود، زندگی اخلاقی داشته باشیم. با توجه به اهداف یادشده و رشته‌های گوناگون علوم انسانی، در این شماره، مقالات زیر در اختیار خوانندگان فرهیخته فصلنامه مطالعات اخلاق کاربردی قرار می‌گیرد:

۱. مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس از منظر قرآن کریم و منابع حدیثی با رویکرد مقایسه‌ای و تأکید بر اخلاق کاربردی؛
۲. تأملی در امکان و الزامات کاربرد «ملاط» به‌مثابه یک شیوه اصلاح اخلاقی؛
۳. تحلیل و ارزیابی دوراهی اخلاقی برادران دروغین در والدگری عصر دیجیتال؛
۴. اخلاق باور فقهی؛ رویکردها و اصول؛
۵. تحلیلی بر نظریه اخلاقی علامه مجلسی در پارادایم نظریات اخلاق هنجاری و پیامدهای کاربردی آن؛
۶. بررسی اثربخشی آموزش درس اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان.

مدیر مسئول
عبدالرسول احمدیان



مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس از منظر قرآن کریم و منابع حدیثی با رویکرد مقایسه‌ای و تأکید بر اخلاق کاربردی

محمد ترکان*، حسین خوشدل مفرد**، محمد ناصحی***، علی بنائیان اصفهانی****

چکیده

بر مبنای رویکرد اخلاق کاربردی، «عزت‌نفس» احساس ارزشمندی و توانمندی است. عزت‌نفس مهم‌ترین گوهری است که خداوند به انسان عطا فرموده است. این ویژگی مهم تنها به اشرف مخلوقات داده شده و یکی از تفاوت‌های انسان با دیگر موجودات است. همچنین این فضیلت اخلاقی محرک دیگر فضیلت‌ها در کاربردی‌سازی اخلاق است و انسان را در انجام برنامه‌های اخلاقی یاری می‌کند. لذا تبیین مؤلفه‌های عزت‌نفس در مکاتب روان‌شناسی و آموزه‌های قرآن و حدیث و نهایتاً کشف مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس براساس قرآن و منابع حدیثی با

* دانشجوی دکتری الهیات، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران.

m.torkan110@gmail.com

** استادیار گروه معارف، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران (نویسنده مسئول).

khoshdel75@yahoo.com

*** استادیار گروه معارف، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران.

dr.mnasehi@gmail.com

**** استادیار گروه علوم قرآن و حدیث، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

Banaeian.ali@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۰۹/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۰۴





تأکید بر اخلاق کاربردی، زمینه مناسبی برای تدوین راهکارهای تقویت آن با رویکرد اسلامی فراهم می‌کند. تقویت عزت نفس با رویکرد اسلامی، بسیاری از آفات تقویت عزت نفس با رویکرد روان‌شناختی سکولار را ندارد. این مقاله با روش توصیفی تحلیلی مفهوم عزت نفس را با رویکردی مقایسه‌ای از منظر مکاتب روان‌شناسی و آموزه‌های قرآن و حدیث بررسی کرده است تا به مؤلفه‌های روان‌شناختی آن با تأکید بر اخلاق کاربردی دست یابد. این مؤلفه‌ها مواردی از قبیل خودارزشمندی و حرمت نفس، خودآگاهی، احساس شادکامی و سعادت‌مندی، هدفمندی در زندگی، ایفای نقش و اثرگذاری در محیط اجتماعی، پایبندی به اصول و معیارهای الهی و انسانی و توانایی اتکا بر قدرت الهی هستند.

کلیدواژه‌ها

اخلاق کاربردی، مؤلفه‌های روان‌شناختی، عزت نفس، آموزه‌های قرآن و حدیث، رویکرد مقایسه‌ای.

مقدمه

عزت نفس در اخلاق کاربردی، از لحاظ مفهوم و معنا، احساس ارزشمندی و شایسته‌بودن، داشتن حق ابراز نیازها و خواسته‌ها، ابراز میل رسیدن به ارزش‌ها و برخوردار شدن از نتایج تلاش‌های خویش است. بنابراین، عزت نفس یکی از پایه‌های اساسی شخصیت آدمی و باعث نیل انسان به افتخار و سربلندی است. همه افراد صرف نظر از سن، نژاد، جنسیت، دین، زمینه‌های فرهنگی و نوع شغلی که در زندگی دارند، به عزت نفس نیازمندند و در حقیقت، یکی از نیازهای اصلی است که برای سازگاری انسان ضرورت دارد و در رسانیدن او به موفقیت، نقش مهمی ایفا می‌کند. هرچه این نیاز کمتر رفع شود، امکان فاصله گرفتن از موقعیت و رشد و تعالی

کاهش می‌یابد. از میان داوری‌هایی که در زندگی می‌کنیم، هیچ کدام به اندازه داوری درباره خودمان اهمیت ندارد. عزت‌نفس بر همه سطوح زندگی تأثیرگذار است و مایه آزادگی و ولایی است. عزتمندان هرگز به ذلت و بندگی دیگران تن نمی‌دهند و سرمایه شرافت و آزادگی خود را با هیچ قیمتی معامله نمی‌کنند. عزت‌نفس در اخلاق کاربردی، از سویی برای تمام افراد، یکی از بزرگ‌ترین فضیلت‌های اخلاقی و شاخصه‌ای برای سلامت روان است و ازسوی دیگر، محرک آدمی در اجرای برنامه‌ها و تأمین نیازها تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، حرمت نفس، کرامت نفس و عزت‌نفس یا خودارزشمندی، افزون بر آنکه از نظر روان‌شناسی و دین، خصیصه و صفتی نیکو است، می‌تواند ضامن اجرای دیگر رفتارهای پسندیده در محیط خانواده و اجتماع نیز باشد که این امر به جایگاه عزت‌نفس در اخلاق کاربردی رهنمون است.

عزت‌نفس دارای منابع و مؤلفه‌هایی است که هرکس به هر میزان از این مؤلفه‌ها برخوردار باشد، در اعمال روزانه او نمایان می‌شود و درجه عزت‌نفس او را نشان می‌دهد. در این نوشتار به برخی از این مؤلفه‌ها از منظر روان‌شناسی و قرآن و حدیث اشاره خواهد شد.

در پژوهش‌های زیادی به تبیین ماهیت، ابعاد و مؤلفه‌های عزت‌نفس و راهکارهای تقویت آن براساس آموزه‌های روان‌شناختی و اسلامی پرداخته شده است؛ برای نمونه، حسن محمدی (۱۳۷۹) در پایان‌نامه خود باعنوان «عزت‌نفس از دیدگاه دین اسلام و روان‌شناسی مادی (غربی)» نشان داد خود حقیقی انسان، منشأ همه فضایل و خوبی‌هاست و نباید تحقیر شود یا به گناه آلوده گردد و عواملی همچون هوای نفس، دنیاپرستی، شهوت پرستی و حرص مانع تحقق آن است. زرین فاخر عجب‌شیر (۱۳۸۹) در پایان‌نامه «بررسی عزت‌نفس با تکیه بر آیات قرآنی و روایات»، عناصر عزت‌نفس در اسلام را جهان‌بینی توحیدی، اطاعت و بندگی،



توکل، قناعت، قطع امید کردن از مردم، تقوا و ایمان برشمرده است. سیدابوالقاسم نقیبی (۱۳۹۱) در مقاله «مؤلفه‌های کرامت انسان از منظر قرآن کریم» به مؤلفه‌هایی اشاره کرده است که عبارت‌اند از: خلقت احسن آدمی، فطرت، علم، عقل، اختیار، غایت‌بودن انسان برای آفریده‌ها و خلافت (جانشین خداوند در زمین). در هریک از این پژوهش‌ها به ابعاد از عزت‌نفس اشاره و از ابعاد دیگر غفلت شده است. محمدعلی نژاد عمران و کمالوند (۱۳۹۵) در مقاله «مفهوم‌شناسی تطبیقی عزت‌نفس در قرآن و روان‌شناسی انسان‌گرا» به تبیین مؤلفه‌های عزت‌نفس از نظر روان‌شناسی پرداخته‌اند. ارال (۲۰۲۳) در مقاله «عزت‌نفس کلی و مشروط به ظاهر شخصی و بستگی آن با سلامت و جذابیت حاصل از ورزش»^۱ رابطه عزت‌نفس با سلامت و ورزش را بررسی و اثبات کرده رضایت از ظاهر و اعمال فردی در کنار رضایت از ارتباط با دیگران موجب افزایش عزت‌نفس می‌شود. سوپرویا و همکاران (۲۰۲۳) در مقاله‌ای با عنوان «همدلی، عزت‌نفس و رضایت از زندگی در نوجوانان»^۲ اثبات کردند هم مهارت‌های عاطفی و هم خواسته‌های تحصیلی افراد با عزت‌نفس در ارتباط است. براندن (۱۳۷۸) در کتاب *روان‌شناسی عزت‌نفس*، به تبیین مؤلفه‌های عزت‌نفس از نظر روان‌شناسی پرداخته است.

در مجموع به نظر می‌رسد در کتب و مقالات مختلف روان‌شناسی و دینی (آیات و روایات)، غالباً به‌طور مجزا (روان‌شناختی یا دینی) به بیان مؤلفه‌های عزت‌نفس و آثار آن اشاره شده است و در کمتر اثری دو جنبه روان‌شناختی و دینی با هم مطرح شده است. همچنین در هیچ تحقیق و پژوهش داخلی یا خارجی، مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس براساس آموزه‌های قرآن و حدیث با تأکید بر اخلاق کاربردی تبیین و ارائه نگردیده است. در این پژوهش تلاش شد، متفاوت از

1. Global and appearance-contingent self-esteem: Associations with health and attractiveness exercise reasons.

2. Empathy, self-esteem and satisfaction with life in adolescent.





تحقیقات و پژوهش‌های موجود در این زمینه، با استخراج مؤلفه‌ها و ریزمؤلفه‌های عزت‌نفس در روان‌شناسی و به دنبال آن استخراج مفاهیم نزدیک به آن‌ها در قرآن و احادیث، به این مهم دست یابیم. سؤال پژوهش این است: مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس از منظر قرآن کریم و منابع حدیثی با تأکید بر اخلاق کاربردی چیست؟ برای یافتن پاسخ، داده‌ها به شیوه کتابخانه‌ای جمع‌آوری و به شیوه توصیفی تحلیلی بررسی شدند.

مفهوم‌شناسی عزت‌نفس

مفهوم‌شناسی عزت‌نفس در روان‌شناسی

علم روان‌شناسی، عزت‌نفس^۱ را ارزیابی فرد از خویش می‌داند که عادتاً آن را از طریق توجه به خویش به دست می‌آورد و نشان‌دهنده نگرشی درباره تأیید یا عدم تأیید و مقدار اعتقادی است که شخص به توانایی، اهمیت، ارزش و موفقیت خود دارد (برانندن، ۱۳۷۸، ص ۴۳). عزت‌نفس یعنی دیدگاه کلی درباره ارزشمندی یا بی‌ارزش بودن خود (Baumeister et al., 2003). این مفهوم‌سازی در تعریف کلاسیک کوپر اسمیت تجسم یافته است؛ وی می‌گوید: «عزت‌نفس عبارت است از آن ارزیابی که فرد شکل می‌دهد و معمولاً مربوط به خود است. به‌طور خلاصه عزت‌نفس قضاوتی شخصی درباره ارزش است که در نگرش‌های فرد نسبت به خود منعکس می‌شود» (کوپر اسمیت، ۱۳۷۱، ص ۴۰).

عزت‌نفس یک انگیزه نیرومند شناخته می‌شود که از نیاز انسان به ارزشمندبودن و ارزیابی مثبت از خود نشأت می‌گیرد. عزت‌نفس به معنی احساس برتری، احساس تکامل یا احساس کفایت و شایستگی نیست، بلکه به معنی احساس پذیرش و دوست داشتن خود و احساس صحیح از احترام به خود است (Gerald & Peer, 1994, p.14).

1. self-esteem.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت عزت نفس در روان‌شناسی، شناخت و ارزیابی انسان از خود و نتیجه این ارزیابی قلمداد می‌گردد و این موضوع ارتباط مستقیم با خودشناسی دارد (محمدعلی نژاد و کمالوند، ۱۳۹۵، ص ۹).

مفهوم‌شناسی عزت نفس در قرآن و حدیث

شکست‌ناپذیری، سخت و محکم بودن در معنای اساسی «عزت» به کار می‌رود (ابن-منظور، ۱۴۱۴ق، ذیل عزت). «العزیز» کسی است که پیروز شود و شکست نخورد. به‌خاطر همین معنای عزیز است که لغویان، عزت را حالتی می‌دانند که نمی‌گذارد شخص مغلوب کسی شود و شکست بخورد (راغب، ۱۴۱۲ق، ص ۶۷). به‌شیء کمیاب و جامع هرچیز نیز «عزّ الشیء» گفته می‌شود (ابن‌فارس، ۱۴۱۴ق؛ راغب، ۱۴۱۲ق، ص ۱۸۷؛ طریحی، ۱۳۷۵، ص ۱۵۵). مصطفوی درباره «عزّ» و مشتقات آن می‌نویسد: «اصل ماده عزّ در مقابل ذلّت و خواری است، در العزّ برتری و چیرگی نسبت به‌غیر خودش نهفته است و کسی که تفوّق دارد، نوعی غلبه و چیرگی و سختی در اوست و این صفات در عالم خارج به‌ندرت یافت می‌شود» (مصطفوی، ۱۳۶۰، ص ۱۸۰). کلمه عزیز در قرآن نیز آمده است: ﴿فَأَخَذْنَا هُمْ أَخَذَ عَزِيزٍ مُّقْتَدِرٍ﴾ (قمر، ۴۲)؛ ﴿...إِنَّ رَبَّكَ هُوَ الْقَوِيُّ الْعَزِيزُ﴾ (هود، ۶۶).

«نفس» و جمع آن «أنفس» در معنای ماهیت اصیل انسان است و حدود ۲۹۵ مرتبه در دو شکل مفرد و جمع در قرآن به کار رفته است. «نفس» برای خداوند نیز استفاده شده است؛ مانند ﴿كُتِبَ عَلَى نَفْسِهِ الرَّحْمَةُ﴾ (انعام، ۱۲). براساس آیات، نفس برای انسان در معنای همان انسان با تمام لوازم به کار می‌رود.

از «عزت نفس» که جزء مؤلفه‌های برگزیده انسانی است، این‌گونه یاد می‌شود که انسان برای در امان بودن و سرسخت باقی ماندن در حوادث زندگی باید حالت خاصی را در خود شکل دهد. در فرهنگ دینی این حالت خاص، عزت نفس نام دارد (شجاعی، ۱۳۸۷، ص ۶۷). عزت نفس در قرآن کریم به‌طور صریح به کار نرفته



است، اما درباره عناصر اصلی آن یعنی ارزشمندی و کرامت انسان به‌وفور بحث شده است. این دو واژه، اصول بنیادین قرآن برای تبیین عزت‌نفس است.

قرآن کریم، ارزشمندی انسان را در دو مرحله عنوان می‌کند؛ ارزشمندی‌ای که از ذات وی سرچشمه گرفته و ارزشمندی‌ای که اکتسابی است. ارزشمندی ذاتی با توجه به آفرینش انسان، رابطه مستقیم با خداوند دارد؛ زیرا خداوند می‌فرماید: ﴿فَإِنَّ أَعِزَّةَ اللَّهِ جَمِيعًا﴾ (نساء، ۱۳۹) و این آیه تمامی عزت را برای خدا دانسته است. امام علی علیه السلام در نامه ۵۳ این حقیقت را این‌گونه بیان می‌کند: «الْعَزِيزُ بِغَيْرِ اللَّهِ ذَلِيلٌ؛ عزیزی که عزتش از خدا نیست ذلیل است». خداوند در دیگر آیات، انسان را برآمده از روح خویش معرفی نموده است: ﴿ثُمَّ سَوَّاهُ وَ نَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ﴾ (سجده، ۹) یا ﴿فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَ نَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ﴾ (حجر، ۲۹). پس اگر انسان دارای روح خداوندی است و خداوند دارای همه عزت‌هاست، این عزت در نهاد آدمی به سبب نفس خداوندی، نهادینه وجود دارد. این کرامت ذاتی در آیات قرآن نیز قابل مشاهده است: ﴿وَ لَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَ حَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَ الْبَحْرِ وَ رَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَ فَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾ (اسراء، ۷۰). این آیه کرامت ابتدایی و کرامت ثانویه انسان را شامل می‌شود؛ یعنی خداوند ابتدا کرامات معنوی را به وی داد و سپس کرامت مادی را تا بتواند کشتی بسازد و با آن در دریاها سفر کند. امام سجاد علیه السلام در دعای «مکارم الاخلاق» همین موضوع را بیان کرده است: «وَ أَعَزَّنِي وَ لَا تَبْتَلِيَنِي بِالْكِبْرِ؛ الهی، عزیز و گرامی‌ام دار و به کبر (افراط در عزت) دچارم مکن» (علی بن حسین، ۱۳۷۶، دعای ۲۰). برای این منظور است که امام علی علیه السلام بالاترین عزت را بندگی خداوند عنوان فرموده است: «إِلَهِي كَفَى لِي عِزًّا أَنْ أَكُونَ لَكَ عَبْدًا وَ كَفَى بِي فَخْرًا أَنْ تَكُونَ لِي رَبًّا» (ابن بابویه، ۱۳۶۲، ج ۲: ص ۴۲۰).

همچنین دسته‌ای دیگر از آیات، ارزشمندی انسان را اکتسابی معرفی نموده و آن را با به استعدادهای بی‌نظیری که خداوند به انسان اعطا کرده، مربوط دانسته‌اند: ﴿اللَّهُ





الَّذِي سَخَّرَ لَكُمْ الْبَحْرَ لِيَتَّجِرَ فِيهِ بِأَمْرِهِ وَ لِيَتَّبِعُوا مِنْ فَضْلِهِ وَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿﴾
 (جائیه، ۱۲). همچنین انسان با توجه به اینکه چگونه عمل می کند جایگاه پیدا خواهد کرد؛ هر چه تقوای وی بیشتر، جایگاه و مقام وی نزد خداوند بالاتر: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ﴾ (حجرات، ۱۳). این آیه اهمیت ارزشمندی اکتسابی را به خوبی نشان می دهد. آیات دیگری نیز این اهمیت و روش کسب ارزشمندی را متذکر شده اند (حدید، ۱۸؛ واقعه، ۱۰-۱۱).

عزت نفس، دارای منابع و مؤلفه‌هایی است که هر کس به هر میزان از این مؤلفه‌ها برخوردار باشد، در اعمال روزانه او نمایان می شود و درجه عزت نفس او را نشان می دهد. در ادامه به برخی از این مؤلفه‌ها از منظر روان‌شناسی و قرآن و حدیث اشاره خواهد شد.

۱. مؤلفه‌های عزت نفس از منظر روان‌شناختی

خودآگاهی: شامل درک، توجه و آگاهی از ابعاد وجودی، ویژگی‌ها، افکار، احساسات، گرایش‌ها و رفتارهای خود در طی فرایند زمان است (لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶، ص ۱۳۸). همچنین خودآگاهی یکی از سازه‌های مهم شخصیت و به معنای آگاهی از احساسات، نیازها و هیجان‌های خود است و نخستین گام در شکل‌دهی مهارت‌های ارتباطی به شمار می رود (فرهنگی، ۱۳۸۵، ج ۱: ص ۱۳۰). برای ایجاد و تقویت عزت نفس باید به شناخت صحیحی از خود رسید و به ارزش‌های وجودی خود پی برد؛ لذا خودآگاهی باعث افزایش عزت نفس می شود.

نشاط: نوعی احساس انبساط و شادمانی درونی، پایدار و بادوام است. در نشاط، احساس سرور لزوماً با خنده همراه نیست؛ ولی احساسی است که موجب لذت فرد می شود (طباطبایی‌نسب، ۱۳۹۹، ص ۲). این احساس شادی درونی و روانی موجب افزایش آرامش و توانمندی و در نتیجه، تقویت عزت نفس می شود.



احساس شادکامی: یعنی داشتن احساسات مثبت زیاد، رضایت بسیار از زندگی و بندرت احساسات منفی داشتن (Lyubomirsky et al., 2005, p. 112). احساس شادکامی به نوعی چگونگی داوری فرد درباره نحوه گذران زندگی است و این نوع داوری متأثر از ادراکات شخصی فرد و تجربه احساسات و عواطف مثبت است؛ بنابراین، می‌تواند به احساس خودارزشمندی منجر شود و در حقیقت، باعث افزایش عزت‌نفس شود.

هدفمندی زندگی: هدفمندی پیامدهای مثبتی برای سلامت و بهزیستی افراد در زندگی روزمره دارد (Hill et al., 2021) و زمانی که افراد دلیل قابل توجهی برای زندگی و راه‌هایی برای کمک به جهان فراتر از خود دارند، از نظر روانی و جسمی سالم‌تر هستند (White, 2020). علاوه بر این، هدف در زندگی می‌تواند احساس تنهایی را کاهش دهد و با آثار منفی عوامل اضطراب‌زا که تمایل به انجام رفتارهای محافظتی را کاهش می‌دهد، مقابله کند (Kang et al., 2021). همچنین هدفمندی می‌تواند به عنوان یک منبع درونی مهم در دوره‌های دشوار عمل کند (Liang et al., 2017). بنابراین، به نظر می‌رسد تمام کارکردهای هدفمندی در زندگی بر خودارزشمندی و توانمندی افراد اثر می‌گذارد و در حقیقت، با عزت‌نفس مرتبط است.

مهم‌بودن: وقتی شخص متوجه می‌شود که اهمیت دارد و در زندگی برای دیگران مهم است، عزت‌نفس او افزایش می‌یابد (Rogers, 1970). اتکا بر قدرت وجودی فرامادی: بی‌معنایی و آشفتگی انسان در عصر مدرن، زائیده جدایی انسان از خدا و نبود ایمان به خداست (استیس، ۱۳۸۲، ص ۱۰۹). در اصل، رابطه با وجودی فرامادی یا خدا بر باورها، نگرش‌ها، احساسات و رفتار افراد تأثیر مستقیم دارد (Razak et al., 2021) و موجب انگیزش فرد به سوی هدف بهتر و تلاش بیشتر او می‌شود و تلاش برای رشد موجب افزایش عزت‌نفس می‌شود.



موفقیت: هر چه شخص در انجام امور موفق باشد، عزت نفس بیشتری در او شکل می‌گیرد (شاملو، ۱۳۸۲، ص ۸۸).

واکنش و ارزیابی دیگران (آینه خودنما): فرد برای دیدن خود به واکنش‌های دیگران مخصوصاً والدین توجه می‌کند و تصویر خود را طبق آن واکنش‌های جدید می‌سازد که مقدار عزت نفس او مشخص می‌شود (Harter, 1981, p. 310).

ادراک خویشتن: نقش خود فرد در شکل‌گیری عزت نفس و قضاوت درباره خویشتن خویش بسیار مهم است (ویتن، ۱۳۹۲، ص ۶۵)؛ چراکه عزت نفس از این ادراک که رفتار شخص، مناسب، اخلاقی و باارزش است، ناشی می‌شود.

مقایسه اجتماعی: یعنی استفاده از دیگران به منزله معیار قضاوت برای خودسنجی که استانداردهایی دارد. رفتاری که به این استانداردها نزدیک باشد، رضایت‌بخش است و عزت نفس را تقویت می‌کند و رفتاری که به این استانداردها نزدیک نباشد، رضایت‌بخش نیست و به ذلت منتهی می‌شود (مازلو، ۱۳۶۷، ص ۶۴)؛ زیرا ناهماهنگی بین خود واقعی و خود ایدئال به ایجاد مشکلاتی در عزت نفس منجر می‌شود (پوپ، ۱۳۹۶، ص ۱۴۸).

ایفای نقش: عزت نفس از موفقیت در آنچه در موقعیت‌های اجتماعی فرهنگی، باارزش دانسته می‌شود، نشأت می‌گیرد. در واقع، ایفای نقش مناسب در اجتماع موجب می‌شود، فرد احساس کند انسان باارزشی در جامعه است (امامی، ۱۳۷۹، ص ۶۰).

رعایت امور اخلاقی: عزت نفس یک ارزشیابی اخلاقی است و اخلاق فقط به آنچه در اختیار انسان است راجع می‌شود؛ یعنی به اموری که فرد در آنها آزادی انتخاب دارد؛ چراکه تنها احساس حرمت نفس، معتبر است و تنها معیار ارزشمند فضیلت، یعنی قوه عقل اصیل، تحریف نشده است (براندن، ۱۳۷۸، ص ۱۰۸).



امنیت: احساس راحتی و ایمنی، پایه‌ای است که ساختار مؤلفه‌های دیگر بر آن استوار می‌گردد؛ آن‌گونه که اگر کودک احساس ناامنی و خطر کند، در جذب مؤلفه‌های دیگر عزت‌نفس با مشکل مواجه خواهد شد (یاری، ۱۳۸۹، ص ۹۳).

پیوندجویی: احساس پذیرش با مقبولیت، به‌ویژه در روابطی که مهم قلمداد می‌شوند و همچنین احساس پذیرفته‌شدن و مورد احترام قرار گرفتن از سوی دیگران، نقش مهمی در ایجاد و افزایش عزت‌نفس دارد (سایپنگتون، ۱۴۰۱، ص ۱۲۲).

رسالت‌مداری: در این مؤلفه، برخورداری از هدف و انگیزه در زندگی مورد نظر است (سایپنگتون، ۱۴۰۱، ص ۱۲۲).

شایستگی: این مؤلفه به احساس موفقیت و فضیلت در کارایی اشاره دارد که مهم و ارزشمند به نظر می‌رسد و شامل وقوف بر توانایی‌ها و پذیرش ضعف‌ها نیز می‌شود. یافته‌های کوپر اسمیت می‌نماید آن است که دانش‌آموزانی که احساسات مثبتی درباره‌ی خویش دارند، فراگیران با انگیزه‌ای هستند که در کلاس مشارکت فعال دارند (کوپر اسمیت، ۱۳۷۱، ص ۱۱۱).

میزان دریافت رفتارهای احترام‌آمیز: متناسب با میزان پذیرش و علاقه‌مندی است که شخص از افراد مهم زندگی‌اش دریافت می‌کند. در نتیجه، انسان خود را همان‌گونه که ارزیابی می‌شود، ارزیابی می‌کند (کوپر اسمیت، ۱۳۷۱، ص ۱۱۲).

شیوه تفسیر تجارب و موفقیت‌ها: براساس ارزش‌ها و آرزوهای فرد صورت می‌پذیرد (مازلو، ۱۳۶۷، ص ۱۷۶).

نحوه پاسخ‌دهی فرد به از دست دادن ارزش: افراد ممکن است اعمال تحقیرکننده‌ی دیگران یا شکست‌های خود را کاهش دهند، تحریف و یا کاملاً سرکوب کنند. ممکن است حتی قضاوت دیگران را رد کنند یا کاهش دهند و یا برعکس ممکن است به قضاوت‌های افراد دیگر بسیار حساس باشند. این توانایی دفاع از عزت‌نفس، تجربه اضطراب را کاهش می‌دهد و به حفظ تعامل شخص کمک می‌کند (مازلو، ۱۳۶۷، ص ۶۴).



توجه مثبت نامشروط: از دیدگاه راجرز، اولین شرط رشد و پرورش، «توجه مثبت نامشروط» در دوره شیرخوارگی و کودکی است؛ یعنی شخصیت سالم زمانی شکل می‌گیرد که مادر بدون توجه به چگونگی رفتار کودک، به او عشق و محبت نشان دهد. کودکانی که با احساس توجه نامشروط پرورش می‌یابند، در هر شرایطی خود را ارزشمند می‌دانند؛ به بیان دیگر، نخستین شرط شکل‌گیری شخصیت سالم، دریافت توجه مثبت نامشروط در دوره کودکی است. کودک هم این عشق و محبت را با گرایش به شیوه‌های خاص، به یک رشته هنجارها و معیارهای درونی‌شده تبدیل می‌کند. راجرز در چنین شرایطی، عزت‌نفس را یکی از خصیصه‌های اصلی و عضو مهم شخصیت می‌داند (شاملو، ۱۳۸۲، ص ۸۹؛ کاوندی و صفورایی، ۱۳۹۱، ص ۱۶۷).

۲. مؤلفه‌های عزت‌نفس از منظر قرآن و حدیث

خودمسئولی: اگر هر یک از ما در گزینش و رفتار خود نقش اصلی داشته باشیم، عزت و کرامت نفس در ما تقویت می‌شود ﴿وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَعِثُوا يَعْثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا﴾ (کهف، ۲۹ و نیز: زلزال، ۷-۸). بنابر آیات یادشده، دو نکته در اصل خودمسئولی مورد توجه است: اول اینکه انسان، تصمیم‌گیرنده اصلی درباره رفتار خود است و دوم اینکه نتایج هر چه انسان انجام دهد به خود او برمی‌گردد و نزد خداوند پاسخ‌گو خواهد بود (شریف کاشانی، ۱۳۸۴، ص ۲۲).

آگاهانه‌زیستن: توجه به اینکه انسان از چه آفریده شده و هدف از آفرینش او چه بوده و سرانجام به کجا خواهد رفت، از نشانه‌های بارز آگاهانه‌زیستن و موجد عزت‌نفس است؛ ﴿أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ﴾ (مؤمن، ۱۱۵).

هدفمندزیستن: از منظر برخی از اندیشمندان، هدف یعنی آن حقیقت منظور که آگاهی و اشتیاق به دست آوردن آن، محرک انسان به سوی انجام دادن حرکات معینی است که آن حقیقت را قابل وصول می‌سازد (جعفری، ۱۳۷۵، ص ۶۰). طبق آموزه‌های قرآنی و روایی، در خلقت انسان، اهدافی بلندی قابل طرح است؛ مانند عبادت (ذاریات، ۵۶)، قرار گرفتن در جوار رحمت الهی (هود، ۱۱۸-۱۱۹) و فیاضیت الهی (احزاب، ۷۲). البته به این شرط که انسان خود و جهان را هدفمند بداند و معتقد باشد هیچ چیزی در جهان بیهوده آفریده نشده است ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَمًا وَقُوْدًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (آل عمران، ۱۹۱). بنابراین، هدفمندی در زندگی باعث افزایش باور انسان به جایگاه خود در جهان و در نتیجه، تقویت خودارزشمندی و عزت‌نفس می‌شود.

نگرش مثبت و احساس سعادت‌مندی: نگرش مثبت به جهان هستی در آموزه‌های قرآن و حدیث در قالب مفاهیمی مانند شکرگزاری از نعمت‌های الهی، توجه به داشته‌ها و ویژگی‌های مثبت وجود خود و دیگران، پرهیز از شکوه و شکایت و بی‌صبری، پرهیز از ناسپاسی و منفی‌نگری و منفی‌بافی، امیدواری به رحمت و اسعۀ حق در تمام لحظه‌های زندگی، شادی و سرزندگی آمده است و شادکامی اسلامی دو زیرمؤلفه دارد که عبارت‌اند از رضامندی و نشاط. رضامندی بر خیربودن تقدیر استوار است و نشاط و سرور بر لذت و شادی (پسندیده، ۱۳۹۳، ص ۲۹).

با صداقت زیستن: یعنی وفاداری به اصول در عمل؛ «كُونُوا دُعَاةَ النَّاسِ بِأَعْمَالِكُمْ وَ لَا تَكُونُوا دُعَاةَ بِالْسِنْتِكُمْ» (مجلسی، ۱۳۶۷، ج ۵: ص ۱۹۸) و به عبارت دیگر، یعنی هماهنگی بین آنچه می‌دانیم، آنچه ادعا می‌کنیم و آنچه انجام می‌دهیم. در قرآن بر این امر تأکید شده و خداوند اصولی چون اخلاص در عبادت، وفای به عهد، راستی و تواضع را توصیه می‌کند؛ ﴿وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ﴾ (معارج، ۳۲؛ مؤمنون، ۸).



رعایت تقوا: ﴿لِبَاسِ التَّقْوَىٰ ذَلِكَ خَيْرٌ﴾ (اعراف، ۲۶). در مقابل آنچه برخی از روان‌شناسان، صورت جسمی و ظاهری را از مؤلفه‌های مهم عزت‌نفس می‌دانند، تقوا و پرهیزگاری موجب حفظ ارزشمندی و تقویت عزت‌نفس می‌شود.

قوی بودن و هراس در دل راه ندادن: ﴿إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ لَهُمْ أَجْرُهُمْ عِنْدَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (بقره، ۲۷۷)؛ ﴿لَيْ مَنَ أَسْلَمَ وَجْهَهُ لِلَّهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ فَلَهُ أَجْرُهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ﴾ (بقره، ۱۱۲). بر این اساس، اهل ایمان و عمل صالح که نه خوفی در دل دارند و نه حزنی، بر ارزشمندی و توانمندی خود می‌افزایند.

توکل به خدا داشتن و با وجود تقوا به خدا امیدوار بودن: ﴿إِنْ يَنْصُرْكُمُ اللَّهُ فَلَا غَالِبَ لَكُمْ وَ إِنْ يَخْذَلْكُمْ فَمَن ذَا الَّذِي يَنْصُرْكُمْ مِنْ بَعْدِهِ وَ عَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ﴾ (آل عمران، ۱۶۰)؛ ﴿إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آيَاتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَ عَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾ (انفال، ۲). این موارد نه تنها انسان را از احساس ضعف و حقارت به دور می‌دارد، بلکه موجب احساس ارزشمندی و عزت‌نفس می‌گردد.

خودشناسی و معرفت نفس: هر کس که نفس او گرامی باشد، شهواتش نزد او خوار و دنیا در چشمش کوچک می‌شود (شریف لاهیجی، ۱۳۷۳، ص ۱۵۴). چنین کسی ارزش خود را با معصیت خوار نمی‌گرداند ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ﴾ (نازعات، ۴۰) و هرگز سرکشی و نافرمانی خدا را نمی‌کند (علق، ۶-۷).

اهل بیت علیهم‌السلام نیز مؤمنان را به شناخت حقیقت وجودی خویش توصیه می‌کردند تا از این راه ارزش خود را بشناسند و برای رشد اخلاقی و معنوی و در نتیجه، کاربردی‌سازی اخلاق تلاش کنند. امیرالمؤمنین علیه‌السلام می‌فرماید: «کسی که قدر خودش را نشناخت، هلاک شد» (ابن شعبه حرانی، ۱۳۶۳، ص ۲۷۸). کسی



که خود را ارزشمند می‌داند، هوای نفس در نظرش خوار می‌شود (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۲۳۱).

پایبندی به سنت‌ها و شعائر الهی: ﴿ذَلِكَ وَمَنْ يُعْظَمْ شَعَائِرَ اللَّهِ فَإِنَّهَا مِنْ تَقْوَى الْقُلُوبِ﴾ (حج، ۳۲)؛ ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَحْلُوا شَعَائِرَ اللَّهِ وَلَا الشَّهْرَ الْحَرَامَ وَلَا الْهَدْيَ وَلَا الْفَلَائِدَ وَلَا آمِينَ الْبَيْتِ الْحَرَامِ﴾ (مائده، ۲).

همچنین در بُعد اجتماعی، مهم‌ترین مؤلفه‌های ایجاد عزت‌نفس، وظایف متقابل بین فرد و جامعه است که حصول آن شرایط، عزت‌نفس را در پی دارد. وظایف اجتماعی، وظایفی است که در قالب حضور در جامعه معنا پیدا می‌کند و بدون جامعه و در انزوای شخصی هیچ مصداقی نمی‌یابد (کاوایانی، ۱۳۸۸، ص ۶۶).

ممکن است این وظایف به نهادهای اجتماعی یا به خود فرد از این حیث که عضوی از اجتماع است، نسبت داده شود. انسان با وجود اراده و تعقل می‌تواند با انجام وظایف اجتماعی خود برای رشد شخصیت و تقویت عزت‌نفس خویشتن تلاش کند.

پس هرکس دارای وظایفی اجتماعی است؛ از جمله: برطرف کردن نیازهای شخصی و خانوادگی ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمْ مِنْ بُيُوتِكُمْ سَكَنًا وَجَعَلَ لَكُمْ مِنْ جُلُودِ الْأَنْعَامِ بُيُوتًا تَسْتَخِفُّونَهَا يَوْمَ ظَعْنِكُمْ وَيَوْمَ إِقَامَتِكُمْ وَمِنْ أَصْوَابِهَا وَأَوْبَارِهَا وَأَشْعَارِهَا أَثَانًا وَمَتَاعًا إِلَى حِينٍ﴾ (نحل، ۸۲-۸۰)، دستگیری از نیازمندان ﴿إِنَّمَا الصَّدَقَاتُ لِلْمُقْرَاءِ وَالْمَسْكِينِ وَالْعَامِلِينَ عَلَيْهَا وَالْمُؤَلَّفَةِ قُلُوبُهُمْ وَفِي الرِّقَابِ وَالْغَارِمِينَ وَفِي سَبِيلِ اللَّهِ وَابْنِ السَّبِيلِ قَرِيبَةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ﴾ (توبه، ۶۰)، مشارکت در امور اجتماعی ﴿وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾ (شوری، ۳۸)؛ ﴿فَإِذَا قُضِيَتِ الصَّلَاةُ فَانْتَشِرُوا فِي الْأَرْضِ وَابْتَغُوا مِنْ فَضْلِ اللَّهِ وَاذْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ﴾ (جمعه، ۱۰؛ آل‌عمران، ۱۴؛ بقره، ۱۹۸) و صیانت از عزت اجتماعی (متقی، ۱۴۰۱ق، ص ۶۵).





ترک ابراز نیاز به مردم: در روایاتی، مؤمن را از کمک مالی خواستن از مردم، از آن رو که موجب کاهش ارزش او در نزد مردم می‌شود، نهی کرده‌اند. مرحوم کلینی در کتاب *الکافی*، بخشی را با عنوان «باب الاستغناء عن الناس» به احادیثی در این باره اختصاص داده است. امام باقر علیه السلام فرمود: «نامیدی از مالی که در نزد مردم است، موجب عزت مؤمن در دینش می‌شود» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲: ص ۱۴۹)؛ امام صادق علیه السلام فرمود: «شرافت مؤمن به شب‌زنده‌داری و عزتش به بی‌نیازی‌اش از مردم است» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲: ص ۱۴۸).

در حوزه اخلاق کاربردی، ترک ابراز نیاز به مردم به دو صورت موجب تقویت احساس ارزشمندی می‌شود: از یک سو موجب حفظ آبرو نزد مردم می‌شود و مردم به او احترام می‌گذارند و از سوی دیگر، چون فرد از کسی التماس نکرده است، احساس ارزشمندی و آزادگی می‌کند.

ارتباط کریمانه با مردم: در اخلاق کاربردی، احترام به مردم، حلم در مقابل جهالت آن‌ها، بخشیدن خطای ایشان، خوش‌رویی، محبت و مهربانی، اطعام و هدیه و صدقه، و پرهیز از تمسخر و دشنام و توهین، از مصادیق مهم ارتباط کریمانه با مردم است. اهل بیت علیهم السلام مؤمنان را به معاشرت کریمانه با مردم توصیه کرده‌اند. اموری همچون احترام، تبسم، خوش‌رویی، تواضع، مهمان‌نوازی، اطعام و اکرام، هدیه، صدقه و بخشیدن خطای مردم را مطلوب و اموری همچون اهانت به دیگران، استهزاء و تمسخر دیگران، لعن و نفرین، سب و دشنام را نامطلوب شمرده‌اند. به نظر می‌رسد چنین رفتاری به سه شیوه در تقویت احساس ارزشمندی معنوی فرد مؤثر است: (۱) فرد با رعایت آداب معاشرت که از مصادیق عمل صالح است، ارزش اکتسابی کسب می‌کند و در نتیجه، به ارزشمندی عمل صالح و احساس ارزشمندی معنوی توجه می‌کند؛ (۲) فرد به خاطر فضایل اخلاقی و رفتارهای خوبی که دارد، احساس ارزشمندی و تعالی معنوی می‌کند. چنین لذتی به خاطر حس کمال‌جویی است که خدا به طور فطری در نهاد آدمی قرار داده است. برای نمونه، بیشتر مردم از اطعام و



اکرام همکاران لذت می‌برند و احساس ارزشمندی معنوی می‌کنند؛ ۳) فرد به خاطر اخلاق خوب و ارتباط کریمانه‌ای که با مردم دارد، محبوب می‌شود و در نتیجه، مردم به او احترام می‌گذارند و محبت می‌کنند.

۳. بررسی مقایسه‌ای عزت‌نفس از منظر روان‌شناسی و قرآن و حدیث

عزت‌نفس یعنی احساس ارزشمندبودن که از مجموع افکار، عواطف، احساس‌ها و تجربیات انسان طی زندگی حاصل می‌شود. به بیان دیگر، تصورات، ارزیابی و تجربه‌ای که انسان از خویشتن دارد باعث می‌شود به خود احساس خوشایند ارزشمندبودن یا برعکس، احساس ناخوشایند بی‌کفایتی داشته باشد (خراسانی و بارخدایی، ۱۴۰۲، ص ۷۷).

راجرز، از روان‌شناسان مطرح، با روش «پدیدارشناسی» و از دیدگاه «انسان‌گرایی» درباره عزت‌نفس می‌گوید: «عزت‌نفس، ارزیابی مداومی است که شخص نسبت به ارزشمندی خود دارد» (شاملو، ۱۳۸۲، ص ۱۴۴). «عزت‌نفس به ارزیابی‌های شخص از خصوصیاتش اطلاق می‌شود. همچنان‌که انسان از خود درکی پیدا می‌کند و هویت خود را می‌یابد، تلویحاً برای خصوصیات خود، ارزشی منفی یا مثبت قائل می‌شود» (ماسن و دیگران، ۱۳۸۰، ص ۴۳۶). ابراهام مازلو، روان‌شناس آمریکایی، نیاز به عزت‌نفس را یکی از مهم‌ترین نیازهای انسان می‌داند و معتقد است رضای نیاز عزت‌نفس، به فرد اجازه می‌دهد در قبال قدرت و ارزش خود، احساس اطمینان داشته باشد و در نتیجه چنین احساسی، فرد می‌تواند در همه جوانب زندگی، صلاحیت و کفایت بیشتری از خود نشان دهد (شولتس، ۱۳۸۴، ص ۳۴).

ویلیام جیمز، عزت‌نفس را برداشت‌های ارزشمندی می‌داند که فرد برای خود قائل است. داشتن احساس خوب به خود از نیازهای روانی آدمی است و انسان برای تأمین آن و ممانعت از حس تحقیر شخصی، ناخودآگاه به تلاش‌هایی دست می‌زند و از سازکارهای دفاعی خاصی استفاده می‌کند.



عزت نفس یا خودارزیابی، آثار برجسته‌ای در جریان فکری، تمایلات، ارزش‌ها و هدف‌های انسان دارد و کلید فهم رفتار اوست. برای شناخت کیفیات روانی انسان و پی‌بردن به روحیات او، باید به طبیعت و میزان عزت نفس و معیارهای قضاوت وی درباره خویشتن آگاهی یافت. یکی از الگوهای ساختاری عزت نفس، خودپنداره یا خودانگاره^۱ یا همان تصویر ذهنی فرد از خویشتن است. به باور اندیشمندان، قسمت عمده ویژگی‌های شخصیتی، منش و خصوصیات رفتاری هر فرد به خودانگاره وی بستگی دارد (ستوده، ۱۳۸۲، ص ۱۶۵).

از آنجایی که افزایش عزت نفس و ایجاد تغییر مثبت در نگرش انسان، یک فرایند درونی است، تغییر دادن عوامل خارجی بسیار دشوار و حتی ناممکن است؛ پس سلامت عزت نفس هر کسی بر عهده خود اوست (شیهان، ۱۳۸۷، ص ۲۱۳؛ لیندن فیلد، ۱۳۸۳، ص ۱۲۹). بنابراین، مؤثرترین راهکار پیشنهادی روان‌درمانگران برای ارتقای عزت نفس، اصلاح تصویر ذهنی و ایجاد باورهای منطقی درباره خود و محیط پیرامون است؛ زیرا به گفته مازلو، فرد روان‌نژند^۲، از نظر عاطفی، بیمار نیست، بلکه شیوه شناخت او نادرست است (مازلو، ۱۳۶۷، ص ۳۳). اهمیت خودانگاره یا تصویر ذهنی هر فرد از خودش به حدی است که «کن کیز» می‌گوید: «ذهن فرد، دنیای او را می‌آفریند» (شیهان، ۱۳۸۷، ص ۵۵).

دوان شولتس در کتاب *روان‌شناسی کمال*، به دست آوردن شناخت کافی از خود و آگاهی از خودانگاره و خود واقعی را مهم‌ترین شیوه نیل به حرمت نفس زیاد می‌داند و اعتقاد دارد هر چه خودانگاره و خود واقعی به یکدیگر نزدیک‌تر و دارای تطابق بیشتری باشند، فرد بالغ‌تر است (شولتس، ۱۳۷۹، ص ۱۶۲).

روان‌شناسان انسان‌گرا، منشأ عزت نفس را ارزشیابی و تأیید اجتماعی می‌دانند و هر آنچه را که شخص تجربه کند و باعث پیشرفت و ترقی او گردد، کمال‌آفرین

1. Self-image
2. psychoneurotic

می‌دانند و هر موفقیتی را که در شخص شکوفا شود، عزّت به شمار می‌آورند (مازلو، ۱۳۶۷، ص ۱۷۶). این درحالی است که در آموزه‌های قرآن و حدیث، رشد مادی انسان در کنار رشد روحی و روانی او که سعادت اخروی انسان را به همراه دارد، مایه کمال و عزّت نفس انسان به شمار می‌رود و عوامل مادی به تنهایی نمی‌تواند مایه کمال انسان محسوب شود. امام باقر علیه السلام در بیان آیه ۷۰ سوره اسراء فرمود: «ان الله لایکرم روح کافر ولکن یکرم ارواح المؤمنین و ائمة کرامۃ النفس و الدّم بالروح؛ همانا خداوند روح کافر را گرامی نمی‌دارد، ولی ارواح مؤمنان را گرامی می‌دارد و کرامت نفس و خون فقط به روح است» (قمی، ۱۳۸۴، ج ۲: ص ۲۲).

از نظر قرآن و روایات، خاستگاه عزّت نفس انسان، خداوند و میزان رضایت اوست؛ در نتیجه، تمام ساختار اخلاق، شخصیت، بینش، اعمال، اعتقادات و به طور کلی اسلوب زندگی انسان، برای حفظ و افزایش عزّت نفس، باید در جهت اطاعت از اوامر و پرهیز از نواهی الهی و کسب رضایت خداوند باشد. همچنین از دیدگاه قرآن، برخورداری از مواهب دنیا و اموال و ثروت و موقعیت‌های اجتماعی و تبع آن، حاصل ارزشمندی و لذت از وضعیت موجود انسان، معیار اصلی کرامت و ارزش محسوب نمی‌شود (محمد علی نژاد و کمالوند، ۱۳۹۵).

از نظر قرآن، عزّت نفس، تنها به حوزه زندگی مادی و مراحل مختلف آن محدود نمی‌شود، بلکه عزّت نفس در تمام مراحل زندگی مادی و معنوی انسان و در تمام لحظه‌ها با او همراه است. داشتن این صفات تنها در گرو احساس رضایت یا ارزیابی مثبت دیگران درباره انسان نیست، بلکه حالتی است که به صورت ملکه درمی‌آید و این ملکه در ابعاد مختلف فردی و اجتماعی به گونه‌ای انسان را رشد می‌دهد که هیچ‌گاه احساس ضعف، ذلت، ناتوانی، تکبر، ناامیدی و... به او دست نمی‌دهد و همواره خود را در برابر خدا مطیع و فرمانبردار می‌بیند (صادق پور، ۱۳۸۶).

انسان‌شناسی که یکی از مؤلفه‌های اصلی عزّت نفس و به معنای خودارزیابی است، در آموزه‌های قرآن و حدیث بر پایه معنویت‌گرایی دینی و الهی، و از دیدگاه



روان‌شناسان غربی بر انسان‌گرایی (اومانیسیم) استوار است. البته محوریت اراده و آگاهی در ساختار شخصیت آدمی و شکل‌گیری رفتار او، از مشترکات این دو دیدگاه است؛ چراکه هم در نگاه روان‌شناسی انسان‌گرا و هم در نگاه قرآن و حدیث، بسیاری از ناهنجاری‌های رفتاری و مشکلات عاطفی انسان برخاسته از ارزیابی ضعیف از خود یا کمبود عزت‌نفس است که این مسئله از شناخت ناکافی انسان دربارهٔ هویت حقیقی خودش نشأت می‌گیرد.

۴. مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس از منظر قرآن کریم و منابع حدیثی با تأکید بر اخلاق کاربردی

احساس شادکامی و سعادت‌مندی: در علم روان‌شناسی، شادکامی دارای مؤلفه‌هایی است؛ مانند رضایت از زندگی، خوشحالی و سرور، امید، احساسات مثبت زیاد و احساسات منفی نادر (آرگایل، ۱۳۸۳، ص ۱۴). از طرفی، در آموزه‌های قرآن و حدیث برای نگرش مثبت و احساس سعادت‌مندی به مؤلفه‌هایی مانند شکرگزاری به‌خاطر نعمت‌های الهی، توجه به داشته‌ها و ویژگی‌های مثبت وجود خود و دیگران، پرهیز از شکوه و شکایت و بی‌صبوری، پرهیز از ناسپاسی و منفی‌نگری و منفی‌بافی، امیدواری به رحمت و اسعۀ حق در تمام لحظه‌های زندگی و شادی و سرزندگی اشاره شده است. همچنین شادکامی اسلامی نیز دو مؤلفه دارد که عبارت‌اند از رضامندی و نشاط. رضامندی بر خیربودن تقدیر استوار است و سرور بر لذت و شادی (پسندیده، ۱۳۹۳، ص ۲۹). از آنجا که به نظر می‌رسد اشتراکاتی مانند احساسات مثبت، رضایت‌مندی، امید و شادی دارند، می‌توان احساس شادکامی و سعادت‌مندی را از مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس براساس قرآن و منابع حدیثی به‌شمار آورد.

خودآگاهی: همان‌طور که اشاره شد، خودآگاهی در علم روان‌شناسی شامل زیرمؤلفه‌هایی مانند درک، توجه و آگاهی از ابعاد وجودی، ویژگی‌ها، افکار،





احساسات، نیازها، هیجان‌ها، گرایش‌ها و رفتارهای خود است (لطیفیان و سیف، ۱۳۸۶، ص ۱۳۸). در آموزه‌های قرآن و حدیث نیز به این مؤلفه اشاره شده و از آن به‌عنوان یک ویژگی مهم انسانی یاد می‌شود که به رفتارهای پسندیده‌ای مانند دوری از شهوات، کوچک‌شمردن دنیا و پرهیز از نافرمانی الهی منجر می‌شود (شریف لاهیجی، ۱۳۷۳، ص ۱۵۴). بنابر تطابق مفهومی به نظر می‌رسد خودآگاهی یکی دیگر از مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس براساس قرآن و منابع حدیثی است.

هدفمندی زندگی: براساس آنچه تبیین شد، بر طبق آموزه‌های قرآنی و روایی، در خلقت انسان اهدافی بلند قابل طرح است؛ اهدافی مانند عبادت (ذاریات، ۵۶)، قرار گرفتن در جوار رحمت الهی (هود، ۱۱۸-۱۱۹) و فیاضیت الهی (احزاب، ۷۲). از طرفی، علوم روان‌شناختی بر این باورند که هدف در زندگی می‌تواند احساس تنهایی را کاهش داده و با آثار منفی عوامل اضطراب‌زا که تمایل به انجام رفتارهای محافظتی را کاهش می‌دهد، مقابله کند (Kang et al., 2021). همچنین هدفمندی می‌تواند به‌عنوان یک منبع درونی مهم در دوره‌های دشوار عمل کند (Liang et al., 2017). بنابراین، به نظر می‌رسد تمام کارکردهای هدفمندی در زندگی بر خودارزشمندی و توانمندی افراد اثر می‌گذارد و در نتیجه، هدفمندی زندگی، یکی دیگر از مؤلفه‌های عزت‌نفس است.

توانایی اتکا بر قدرت الهی: رابطه با وجودی فرامادی یا خدا، بر باورها، نگرش‌ها، احساسات و رفتار افراد تأثیر مستقیم دارد (Razak et al., 2021) و موجب انگیزش فرد به سوی هدف بهتر و تلاش بیشتر او می‌شود و تلاش برای رشد، موجب افزایش عزت‌نفس می‌شود. همچنین در آموزه‌های قرآنی و روایی، مؤمن با توکل بر خداوند، احساس توانمندی می‌کند (توبه، ۱۲۹) و توجه فرد به عنایت و محبت ویژه خداوند به مؤمنان، موجب احساس ارزشمندی و در نتیجه، تقویت عزت‌نفس در مؤمن می‌شود. بنابراین، دیگر مؤلفه روان‌شناختی عزت‌نفس، توانایی اتکا بر قدرت الهی است.



پایبندی به اصول و معیارهای الهی و انسانی: بسیاری از پژوهش‌ها بین احساس حقارت و پرخاشگری رابطه مثبت معناداری نشان داده‌اند.^۱ رابطه عزت نفس و اخلاق خوب با نظریه «ناهماهنگی شناختی» یا «فستینگر»^۲ توجیه می‌شود. طبق این نظریه آدمی به دنبال یکپارچگی بین شناخت‌ها و رفتارهای خویش است. هنگامی که شناخت‌ها و رفتار فرد ناهماهنگ باشد، دچار ناراحتی می‌شود. بنابراین، کسی که برای خود ارزش قائل است، اگر کار غیراخلاقی انجام دهد، دچار ناهماهنگی و رنج می‌شود و از این رو، از کار غیراخلاقی اجتناب می‌کند (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۸۷، ص ۱۲۸؛ منصوری، خداپناهی و حیدری، ۱۳۹۱) که این خود باعث افزایش عزت نفس می‌شود. در نتیجه، پایبندی به اصول و معیارهای الهی و انسانی از قبیل اعمال صالح و نیکو، ارتباط کریمانه با مردم و ترک ابراز نیاز به مردم، از دیگر مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت نفس محسوب می‌شوند.

ایفای نقش و اثرگذاری در محیط اجتماعی: ایفای نقش مناسب در اجتماع موجب می‌شود، فرد احساس کند انسان باارزشی در جامعه است (امامی، ۱۳۷۹، ص ۶۰). در بُعد اجتماعی، مهم‌ترین مؤلفه‌ها برای ایجاد عزت نفس، وظایف متقابل فرد و جامعه است که حصول آن شرایط، عزت نفس را در پی دارد. وظایف اجتماعی، وظایفی است که در قالب حضور در جامعه معنا پیدا می‌کند و بدون جامعه و در انزوای شخصی هیچ مصداقی نمی‌یابد (کاویانی، ۱۳۸۸، ص ۶۶)؛ از جمله: برطرف کردن

۱. برای مثال نک: پیوسته گر، مهرانگیز و دیگران (۱۳۹۰)، «رابطه خودشیفتگی و عزت نفس با پرخاشگری و مقایسه تحولی آن در دختران نوجوان»، *مطالعات روان‌شناختی*، ش ۷ (۱)، ص ۱۳۰-۱۴۷؛ زارع‌زادگان، بهمن و دیگران (۱۳۹۲)، «مقایسه سلامت روان، عزت نفس و پرخاشگری دانش‌آموزان نوجوان مصروع و غیرمصروع»، *مجله پزشکی هرمزگان*، ۱۷ (۵)، ص ۴۳۰-۴۲۳؛ کرمی بلداجی و دیگران (۱۳۹۲)، «اثر بخشی آموزش رویکرد شناختی-رفتاری عزت نفس بر پرخاشگری نوجوانان پسر مقطع دبیرستان شهر کرد»، *روان‌شناسی بالینی و شخصیت (دانشور رفتار)*، ش ۲۰، ص ۳۳-۴۲؛ خزایی، فاطمه و دیگران (۱۳۹۳)، «مقایسه میزان خودکارآمدی، عزت نفس، اضطراب اجتماعی، کم‌رویی و پرخاشگری در دانش‌آموزان دبیرستانی با سطوح جرئت‌ورزی متفاوت»، *فیض*، ۱۸ (۳)، ص ۲۲۹-۲۳۸.

2. Festinger

نیازهای شخصی و خانوادگی (نحل، ۸۲-۸۰)، دستگیری از نیازمندان (توبه، ۶۰)، مشارکت در امور اجتماعی (جمعه، ۱۰؛ آل عمران، ۱۴؛ بقره، ۱۹۸) و صیانت از عزت اجتماعی (متقی، ۱۴۰۱ق، ص ۶۵). بنابراین، می‌توان ایفای نقش و اثرگذاری در محیط اجتماعی را یکی دیگر از مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس براساس قرآن و منابع حدیثی به شمار آورد.

خودارزشمندی و حرمت نفس: تنها احساس حرمت نفس، معتبر است و تنها معیار ارزشمند فضیلت، یعنی قوه عقل اصیل، تحریف نشده است (براندن، ۱۳۷۸، ص ۱۰۸). در آموزه‌های قرآنی و روایی نیز به شناخت ارزش ذاتی و حرمت نفس انسان و جایگاه او در هستی و همچنین برتری او نسبت به دیگر مخلوقات اشاره شده است؛ مانند آیات و روایات اهتمام خداوند به خلقت انسان و فرمان او به ملائکه مبنی بر سجده در برابر حضرت آدم علیه السلام. در برخی از روایات، بی‌توجهی به جلوه‌های دنیا از آثار شناخت ارزشمندی خویش است. از امیرمؤمنان علیه السلام نقل شده است: «کسی که ارزش خود را بشناسد، دنیا در نظرش کوچک می‌شود و آن را با گناه پست نمی‌کند» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۲۳۱).



نتیجه گیری

در اخلاق کاربردی، «عزت‌مداری» و «عزت‌مندی» از عوامل مؤثر بر تعالی جوامع بشری است و سلامت شخصیت افراد جامعه، وصول به جامعه متعالی را تضمین می‌کند. سلامت شخصیت دارای مؤلفه‌هایی است که یکی از اساسی‌ترین آن‌ها تقویت حس «عزت‌مندی» است که کل زندگی را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و بالطبع جامعه را بهبود می‌بخشد. اساساً انسانی که خود را مفید و ارزشمند بداند و عزت‌نفس زیاد داشته باشد، از سلامت روانی بیشتری بهره‌مند خواهد بود. در مقابل، شخصی که از خود تصور منفی داشته باشد و عزت‌نفس او ضعیف باشد و خود را ناتوان و بی‌ارزش بداند، به بسیاری از اختلالات روانی دچار شده و در موقعیت‌های دشوار زندگی تاب مقاومت نخواهد داشت. در مسئله تبیین عزت‌نفس، دو دیدگاه وجود دارد؛ یکی دیدگاه روان‌شناسی و دیگری دیدگاه قرآن و منابع حدیثی. در حالت کلی، نگاه قرآنی و حدیثی با نگاه روان‌شناسی به عزت‌نفس تطبیق دارد و هر دو نگاه، مقوله عزت‌نفس را برای پیشبرد اهداف انسان مهم تلقی کرده و نبود آن را باعث ذلت و گرفتاری انسان معرفی می‌کنند. البته عزت‌نفس در قرآن و احادیث، هم ابعاد مادی و هم ابعاد معنوی را شامل می‌شود و علاوه بر وجود انسان، اعمال و رفتار او را نیز در بر می‌گیرد و در کاربردی‌سازی اخلاق نقش بسزایی دارد، درحالی که در روان‌شناسی غربی، فقط ابعاد مادی و جسمانی مد نظر قرار می‌گیرد و صرف وجود انسان را ارزشمند می‌دانند. به‌طور کلی، تفاوتی که میان عزت‌نفس از جنبه‌های روان‌شناسی غربی و جنبه‌های اسلامی وجود دارد، ناشی از تفاوت در مبانی انسان‌شناختی آن‌هاست.

در این مقاله سعی شد با رویکرد مقایسه‌ای، مؤلفه‌های عزت‌نفس در قرآن و منابع حدیثی استخراج شود؛ مؤلفه‌هایی از قبیل: خودشناسی و معرفت‌نفس، خودمسئولی، نگرش مثبت و احساس سعادت‌مندی، ترک ابراز نیاز به مردم، ارتباط کریمانه با مردم، آگاهانه زیستن، هدفمند زیستن، با صداقت زیستن، قوی‌بودن و



هراس نداشتن، حاکم بودن ارزش‌های اصیل اسلامی بر زندگی، پایبندی به سنت‌ها و شعائر الهی، انجام وظایف اجتماعی، انگیزه‌های متعالی، آراسته شدن به ارزش‌ها و فضایل و دوری از رذایل.

همچنین مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس در روان‌شناسی، از قبیل خودارزشمندی و حرمت نفس، ادراک خویشتن، احساس شادکامی و سعادت‌مندی، نشاط، توجه مثبت نامشروط، پایبندی به قوانین اجتماعی و اخلاقی، قدرت، مهم بودن، تأمین اقتصادی و اجتماعی، موفقیت، هدفمندبودن، واکنش و ارزیابی دیگران، مقایسه اجتماعی، اتکا بر قدرت وجودی فرامادی، ایفای نقش، رعایت امور اخلاقی، امنیت، پیوندجویی، رسالت‌مداری، شایستگی، میزان دریافت رفتارهای احترام‌آمیز، شیوه تفسیر تجارب و موفقیت‌ها، نحوه پاسخ‌دهی فرد به ازدست‌دادن ارزش، شرایط جسمانی، محیطی و خانوادگی نیز استخراج شد. در نهایت، مؤلفه‌هایی که در قرآن و منابع حدیثی به آن پرداخته شده، ولی جنبه روان‌شناختی دارند، به‌عنوان مؤلفه‌های روان‌شناختی عزت‌نفس براساس آموزه‌های قرآن و حدیث با تأکید بر اخلاق کاربردی کشف و جمع‌آوری گردید؛ مؤلفه‌هایی از قبیل خودآگاهی، احساس شادکامی و سعادت‌مندی، هدفمندی زندگی، خودارزشمندی و حرمت نفس، ایفای نقش و اثرگذاری در محیط اجتماعی، پایبندی به اصول و معیارهای الهی و انسانی و توانایی اتکا بر قدرت الهی.



کتاب‌نامه

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه.
۳. آذربایجانی، مسعود و همکاران (۱۳۸۷)، روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۴. آرگایل، مایکل (۱۳۸۳)، روان‌شناسی شادی، ترجمه مهرداد کلانتری و همکاران، اصفهان: جهاد دانشگاهی.
۵. ابن بابویه، محمدبن علی (۱۳۶۲)، خصال، ترجمه کمره‌ای، تهران: کتابچی.
۶. ابن شعبه حرانی، حسن بن علی (۱۴۰۴ق)، تحف العقول، ج ۲، قم: جامعه مدرسین.
۷. ابن فارس، احمد (۱۴۱۴ق)، معجم مقاییس اللغة، قم: مکتب الاعلام الاسلامی.
۸. ابن منظور، محمدبن مکرم (۱۴۱۴ق)، لسان العرب، بیروت: دار صادر.
۹. استیس، والتر. تی. (۱۳۸۲)، «در بی معنایی معنا هست»، ترجمه اعظم پویا، نقد و نظر، ش ۳۰-۲۹، ص ۱۰۸-۱۲۳.
۱۰. امامی فاتحی‌زاده، طاهره (۱۳۷۹)، «بررسی و مقایسه روش‌های عملی افزایش عزت‌نفس در دانش‌آموزان دوره راهنمایی تحصیلی شهر اصفهان»، آموزه، ش ۶، ص ۵۹-۶۳.
۱۱. براندن، ناتانیل (۱۳۷۸)، روان‌شناسی عزت‌نفس، ترجمه مهدی قراچه‌داغی، تهران: نخستین.
۱۲. پسندیده، عباس (۱۳۹۳)، الگوی شادکامی اسلامی، قم: دار الحدیث.
۱۳. پوپ، آلیس و همکاران (۱۳۹۶)، افزایش احترام به خود در کودکان و نوجوانان، ترجمه پریسا تجلی، تهران: رشد.
۱۴. تمیمی آمدی، عبدالواحدبن محمد (۱۴۱۰ق)، تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، تصحیح درایتی، قم: دفتر تبلیغات اسلامی.
۱۵. جعفری، محمدتقی (۱۳۷۵)، فلسفه و هدف زندگی، تهران: قدیانی.





۱۶. خراسانی پاریزی، ابراهیم و ایمان بارخدایی، (۱۴۰۲)، «نقش عزت‌نفس در مدیریت اسلامی و مکتب شهید سلیمانی»، آفاق علوم انسانی، ش ۸۱، ج ۲، ص ۱۰۹-۱۲۴.
۱۷. راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ق)، مفردات الفاظ القرآن، تصحیح عدنان داودی، بیروت-دمشق: دار القلم، دار الشامیه.
۱۸. ساینکتون، اندرو (۱۴۰۱)، بهداشت روانی، ترجمه حمیدرضا حسین شاهی برواتی، تهران: روان.
۱۹. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۸۲)، روان‌شناسی اجتماعی، تهران: آوای نور.
۲۰. شاملو، سعید (۱۳۸۲)، روان‌شناسی شخصیت، تهران: رشد.
۲۱. شجاعی، مهدی (۱۳۸۷)، راهی به سوی حرمت خود و سلامت روان، قم: مؤسسه امام خمینی علیه السلام.
۲۲. شریف کاشانی، ملاحیب‌الله (۱۳۸۴)، خواص و مفاهیم اسماء الحسنی، ترجمه محمد دریایی، تهران: صائب.
۲۳. شریف لاهیجی، محمدبن علی (۱۳۷۳)، تفسیر لاهیجی، تهران: نشر داد.
۲۴. شولتس، دوان (۱۳۸۴)، نظریه‌های شخصیت، ترجمه یوسف کریمی و همکاران، تهران: ارسباران.
۲۵. شولتس، دوان (۱۳۷۹)، روان‌شناسی کمال، ترجمه گیتی خوشدل، تهران: پیکان.
۲۶. شیهان، ایلین (۱۳۷۸)، عزت‌نفس، ترجمه مهدی گنجی، تهران: ویرایش.
۲۷. صادق‌پور، طیه (۱۳۸۶)، «کرامت انسان در قرآن»، مجله بینات، ۱۴ (۵۳)، ص ۵۱-۶۱.
۲۸. طباطبایی‌نسب، مجتبی (۱۳۹۹)، «بررسی و تحلیل عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر نشاط و شادی»، فصلنامه رهیافت نوین در مطالعات اسلامی، ش ۲ (۳)، ص ۲۴۹-۲۷۹.
۲۹. طریحی، فخرالدین (۱۳۷۵)، مجمع البحرین، تهران: المکتب المرتضویه.

۳۰. علی بن حسین، امام چهارم علیه السلام (۱۳۷۶)، *الصحيفة السجادية*، قم: جمال.
۳۱. فرهنگي، علی اکبر (۱۳۸۵)، *ارتباطات انسانی*، تهران: امیر کبیر.
۳۲. قمی، ابی الحسن علی بن ابراهیم (۱۳۸۴)، *تفسیر قمی*، قم: دار الحجة.
۳۳. کاوندی، زینب و محمد مهدی صفورایی پاریزی (۱۳۹۱)، «عزت نفس، احترامی به ملکوت خویشتن با نگاهی از دریچه روان شناسی و دین»، *طهورا*، ش ۱۲، ص ۱۶۵-۱۸۵.
۳۴. کاویانی، محمد (۱۳۸۸)، *طرح نظریه سبک زندگی براساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی ویژگی های روان سنجی آن*، رساله دکتری روان شناسی عمومی، دانشگاه اصفهان.
۳۵. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق)، *الکافی*، تهران: گنجی.
۳۶. کوپر اسمیت، استنلی (۱۳۷۱)، *عزت نفس*، ترجمه دادستان، تهران: مانیان.
۳۷. لطیفیان، مرتضی و دیبا سیف (۱۳۸۶)، «بررسی تأثیر خود آگاهی بر اختلالات روابط بین فردی دانشجویان»، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ش ۳ (پیاپی ۵۲)، ص ۱۳۷-۱۵۰.
۳۸. لیندن فیلد، گیل (۱۳۸۳)، *چگونه خود را باور کنیم؟*، ترجمه لاله دهقانی، تهران: جوانه رشد.
۳۹. ماسن، پاول هنری و دیگران (۱۳۸۰)، *رشد و شخصیت کودک*، ترجمه مهشید یاسایی، تهران: کتاب ماد.
۴۰. متقی، علی بن حسام الدین (۱۴۰۱ق)، *کنز العمال فی سنن الأقوال و الأفعال*، تهران: الرسالة.
۴۱. مجلسی، محمد باقر (۱۳۶۷)، *بحار الانوار*، تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۴۲. محمد علی نژاد عمران، روح الله و پیمان کمالوند (۱۳۹۵)، «مفهوم شناسی تطبیقی عزت نفس در قرآن و روان شناسی انسان گرا»، *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ش ۲۷، ص ۱-۳۲.





۴۳. مزلو، ابراهام (۱۳۶۷)، *روان‌شناسی شخصیت سالم*، ترجمه شیوا رویگریان، تهران: سازمان چاپ هدف.
۴۴. مصطفوی، حسن (۱۴۳۰ق)، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، بیروت: دارالکتب العلمیه.
۴۵. منصورى سپهر، روح‌الله، محمد کریم خداپناهی و محمود حیدری (۱۳۹۱)، «ناهماهنگی شناختی: تأثیر تمرکز بر خود بر تعدیل‌کنندگی عزت‌نفس در تغییر نگرش»، *روان‌شناسی کاربردی*، ش ۲۲، ص ۲۵-۴۰.
۴۶. ویتن، وین (۱۳۹۲)، *روان‌شناسی عمومی*، ترجمه یحی سیدمحمدی، تهران: روان.
۴۷. یاری، علی (۱۳۸۹)، «عزت‌نفس و پیشرفت تحصیل»، تهران، کنفرانس ملی پژوهش در روان‌شناسی.
48. Baumeister et al. (2003). "Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles?". *Psychological Science in the Public Interest*. No. 4: p. 1-44.
49. Gerald. R. & Peer (1994). *Adolescent life experience*. New York: Brooks/Cole publishing company. U.S.A.
50. Harter, S. (1981). "A new self-reportscale of intrinsic". *Developmental psychology*, Vol. 17, p. 300-312.
51. Hill, P., Klaiber, P., Burrow, A., DeLongis, A. & Sin, N. (2021). "Purposefulness and daily life in a pandemic: Predicting daily affect and physical symptoms during the first weeks of the COVID-19 response". *Psychology & Health*, p. 1-17.
52. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). "Pursuing happiness: The architecture of sustainable change". *Review of general psychology*, 9(2), p. 111-131.

53. Kang, Y., Cosme, D., Pei, R., Pandey, P., Carreras-Tartak, J. & Falk, E. (2021). "Purpose in Life, Loneliness, and Protective Health Behaviors During the COVID-19 Pandemic". *The Gerontologist*, 61(6): p. 878-887.
54. Liang, B., Lund, T., Mousseau, A., White, A. E., Specener, R. & Walsh, J. (2017). "Adolescent girls finding purpose: The role of parents and prosociality". *Youth & Society*, 50(6): p. 801-817.
55. Rogers, F. M. (1970), *its you I like*, pitts hargh.
56. Razak, R. R. A., Yusoff, H. A. N. M., Isa, N. A. M., Embong, R. & Maslan, A. (2021). "Spiritual Intelligence During Catastrophe: The Covid-19 Pandemic Case". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(8): p. 1-12.
57. White, A. E. (2020). "Purpose as a Powerful Resource in the Time of COVID-19". *Journal of Humanistic Psychology*, 60(5): p. 682-689.

تأملی در امکان و الزامات کاربرد «ملامت» به مثابه یک شیوه اصلاح اخلاقی

فاطمه وجدانی*، علیرضا گل محمدپور لری**

چکیده

برای آگاهی بخشی و اصلاح رفتار افراد خطا کار معمولاً شیوه‌های تربیتی گوناگونی از جمله موعظه، انذار، تبیین و تنبیه به کار برده می‌شود. یکی از شیوه‌های واکنش به خطای افراد، «ملامت» است. آثار و پیامدهای ضد و نقیضی برای ملامت ذکر شده است؛ از آثار کاملاً منفی و مخرب تا آثار مثبت و سازنده. حتی گاهی ملامت برای پی بردن به خطا و ایجاد احساس ندامت و اصلاح خویشتن مفید تلقی شده است. اما در مجموع، این نوع مواجهه تاکنون کمتر به عنوان شیوه تربیتی مورد توجه اندیشمندان اخلاق و تربیت قرار گرفته است. در این تحقیق، ابتدا مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری ملامت و سپس، شرایطی که باعث می‌شود ملامت، کارکرد سازنده، اصلاحی و تربیتی پیدا کند، بررسی شده است. براساس یافته‌ها، مؤلفه اساسی ملامت، مؤلفه شناختی است؛ بدین معنا که باور و قضاوت فرد ملامتگر به فرد خطا کار منتقل می‌شود و درک مشترکی درباره ارزش هنجاری زیر پا گذاشته

* دانشیار دانشکده الهیات و ادیان دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

F_vojdani@sbu.ac.ir

** دانشجوی کارشناسی ارشد مدرسی معارف اسلامی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

agol64430@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۱۱/۱۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۱۵



شده، اهمیت آن، ضرورت جبران آن و... در اذهان طرفین ایجاد می‌شود. مؤلفه عاطفی ملامت، بسته به نیت و هدف ملامتگر، ممکن است طیفی از احساسات منفی تا احساساتی را که نیش‌گونگی و آزاردهندگی کمتری داشته باشد و بیشتر بر ایجاد احساس گناه و احساس پشیمانی در فرد خاطی متمرکز باشد، در بر بگیرد همچنین، در این پژوهش مشخص شد این امکان وجود دارد که با رعایت شرایطی هشت‌گانه، به‌نوعی فرد خطاکار را ملامت کرد که آثار سازنده و تربیتی برای او در پی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها

ملامت، اصلاح اخلاقی، مؤلفه‌های ملامت.

مقدمه

انسان با ساختار فکری و روانی پیچیده‌ای آفریده شده است؛ از یک سو، به خوبی‌ها تمایل دارد و از سوی دیگر، دارای هواها و تمایلات نفسانی است. همچنین به واسطه عقل و اختیاری که بدان مجهز شده است، هر لحظه در معرض انتخاب‌های گوناگون و انجام اعمال آگاهانه و ارادی است و از طریق این تکاپوی مداوم، شاکله خود را می‌سازد. در این میان، اگر بر خطاها و گناهان مداومت داشته باشد، به تدریج رذایل اخلاقی در او نهادینه می‌شود و تغییر و اصلاح وی با دشواری زیادی مواجه خواهد بود؛ از این رو، اندیشمندان اخلاق و تربیت، راهکارهای گوناگونی برای متنبه‌نمودن، منصرف کردن و بازگرداندن فرد خطاکار از مسیر نادرست و در نهایت، اصلاح او، پیشنهاد کرده‌اند. برای اصلاح افراد خطاکار معمولاً شیوه‌های تربیتی گوناگونی همچون موعظه، انذار، تبیین، تنبیه و عبرت به کار برده می‌شود. تک‌تک رفتارها و واکنش‌های افراد در مقابل فرد خطاکار، پیامی را به او منتقل می‌کند، احساسی در او ایجاد می‌کند و تأثیراتی روی او می‌گذارد و از این رو، دارای یک خاصیت تربیتی یا





ضد تربیتی است که به آموزش ضمنی و غیرمستقیم اخلاقی موسوم است. لذا افراد آگاه و هوشمند در موقعیت‌های مواجهه با خطاکاران، با خویشتن‌داری کامل و سنجیدگی رفتار می‌کنند و از تمام رفتارها و مواجهه‌ها، موقعیت تربیتی می‌آفرینند. بالعکس، رفتارها و گفتارهای نسنجیده‌ی مربی نه‌تنها در اصلاح اخلاقی مؤثر واقع نمی‌شود، بلکه ممکن است لجاجت و واکنش‌های منفی را در فرد برانگیزد.

یکی از شیوه‌های رایج واکنش به خطای افراد در همه‌ی جوامع، ملامت^۱ است (Lane, 2000). البته اگر به‌صورت یک واکنش نسنجیده صادر شود، نه‌تنها تأثیر اصلاحی بر جای نمی‌گذارد، بلکه می‌تواند آثار مخربی بر شخصیت فرد داشته باشد؛ چنان‌که حضرت علی علیه السلام می‌فرماید: «الْإِفْرَاطُ فِي الْمَلَامَةِ يَشْبُ نَيْرَانَ اللَّجَاجِ؛ زیاده‌روی در ملامت، آتش لجاجت را برمی‌افروزد» (ابن‌شعبه حرانی، ۱۴۰۴ق، ص ۸۴).

ملامت اغلب با دیده‌ی منفی نگریسته می‌شود. برخی از صاحب‌نظران، ملامت را نوعی اقدام مقابله‌ای می‌دانند که طیفی از احساسات خصمانه و منفی از جمله خشم و نفرت را به‌سوی فرد خطاکار گسیل می‌دارد و در مقابل، احساساتی چون تحقیرشدگی، رنجش و ناامیدی را در فرد خطاکار ایجاد می‌کند و حتی ممکن است واکنش منفی و تلافی‌جویانه‌ی او را برانگیزد (Simion, 2021). لذا برخی ملامت دیگری یا ملامت خود را شیوه‌ای آسیب‌زا تلقی می‌کنند و افراد را از آن نهی می‌کنند (مانند: هادسن، ۱۳۷۶)؛ اما نظر برخی دیگر از اندیشمندان این است که از آنجا که ملامت، ابراز اعتراض یا عدم تأیید در مواجهه با تخلف فرد است (Smith, 2013)، او را متوجه اشتباه خود می‌کند و باعث می‌شود او به اهمیت اخلاقی کاری که به‌غلط انجام داده یا ترک کرده، پی‌برد و از کرده‌ی خود پشیمان شود (Fricker, 2016). در این نگاه، ملامت نه‌تنها کارکرد اصلاحی دارد، بلکه کارکرد اجتماعی هم پیدا می‌کند؛ زیرا باعث می‌شود فرد خاطی از آن پس،

1. Blame

خودمراقبتی بیشتری داشته باشد، از خطاهای بعدی اجتناب کند و در مجموع، سلامت اجتماعی تسهیل شود (Simion, 2021).

برخی از صاحب نظران هم به هر دو جنبه توجه کرده‌اند؛ مثلاً به باور لین (Lane, 2000)، ملامت کردن از یک طرف، اثر بازدارندگی دارد و از طرف دیگر، حالت توهین آمیز دارد و اگر منطق آن را تأیید کنیم، مسیر برای انواع دیگر مجازات‌های توهین آمیز مانند تنبیه بدنی (به منظور جلوگیری از جرم‌های بعدی) هم گشوده می‌شود.

با توجه به مجموع نظرها، گویا ملامت کارکردهای چندگانه و پیچیده‌ای دارد و بسته به نحوه اعمال آن، می‌تواند آثار متفاوتی در پی داشته باشد. از همین روست که دانشمندان، ملامت را یک پدیده پیچیده (Simion, 2021) و دارای ابهام (Pickard, 2013) توصیف می‌کنند، نه لزوماً یک رفتار ساده و منفی.

در فرهنگ ما گاه به آثار اصلاحی ملامت اشاره شده است؛ مثلاً ملامت، توبیخ خود به دلیل ارتکاب گناه (مثلاً با عنوان معاتبه)، به عنوان یکی از عوامل خودسازی و اصلاح نفس ذکر شده است (نک: مطهری، ۱۳۶۸، ص ۳۷۶؛ مهدوی کنی، ۱۳۸۴، ص ۳۷۳؛ تهرانی، ۱۳۹۵، ص ۱۵۵). تهرانی در کتاب *اخلاق الهی* می‌نویسد: «هنگامی که کار محاسبه پایان گرفت، اگر معلوم شد گناهی مرتکب شده... باید او را به خاطر تقصیراتش توبیخ و سرزنش کرد. راه سرزنش این است که اول عیب‌ها و کاستی‌هایش را به رخ بکشی تا به وضوح بداند چه موجود پستی است، پس از آن، به او یادآور شوی که خروج از زی‌بندگی خدا و اطاعت از شیطان تا چه مایه جاهلانه و نابخردانه است. با این یادآوری امید است که دست از سرکشی بردارد» (تهرانی، ۱۳۹۵، ص ۱۵۵). حضرت علی علیه السلام می‌فرماید: «من ذم نفسها أصلحها؛ هر کس خود را مذمت کند، خود را اصلاح کرده است» (آمدی، ۱۴۱۰ق، ج ۱: ص ۶۶۱).

در کتاب *آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان* آمده است: «سرزنش کردن، ناخشنودی شما را از یک عمل کودک نشان می‌دهد... نشان دهید



این رفتار نامطلوب چه تأثیر بدی بر شما گذارده است و در مورد آن چه احساسی دارید... سرزنش را با لحن آرام و در تنهایی انجام دهید» (جان‌بزرگی، نوری و آگاه هریس، ۱۳۸۹، ص ۱۶۸). در این کتاب، دربارهٔ ملامت به‌عنوان یکی از شیوه‌های تربیتی بحث شده و شرایط اثربخشی آن مطرح شده است. علامه طباطبایی رحمته الله علیه در تفسیر المیزان به بسیاری از آیات قرآن کریم (به‌عنوان کتاب هدایت و تربیت بشر) اشاره دارد و تصریح می‌کند که خداوند، خطاکاران را عتاب، توبیخ و ملامت می‌کند تا آنان را به‌سوی توبه و اصلاح ترغیب نماید؛ مثلاً در آیات ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَ تَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (بقره، ۴۴) و ﴿بِأَيِّهَا الَّذِينَ آمَنُوا مَا لَكُمْ إِذَا قِيلَ لَكُمْ أَنْفِرُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَنْتُمْ قُلْتُمْ إِلَى الْأَرْضِ أَرْضِيكُمْ بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا مِنَ الْآخِرَةِ فَمَا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا قَلِيلٌ﴾ (توبه، ۳۸)، به ملامتگری خطاکاران توسط خداوند تصریح دارد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ص ۲۲۷ و ج ۹: ص ۳۷۳). بنابراین، به نظر می‌رسد در گام اول باید مفهوم و مؤلفه‌های ملامت بررسی شود و دربارهٔ شرایط لازم برای ملامت مؤثر و اصلاحی تدقیق گردد. از این طریق مشخص خواهد شد که آیا اساساً ممکن است بتوان ملامت را به‌عنوان نوعی کنش در راستای اصلاح فرد خطاکار به کار برد؟ و اگر پاسخ مثبت است، با چه شرایطی چنین امکانی فراهم می‌شود؟

با توجه به آنچه گفته شد، پژوهشگران در این تحقیق، در پی پاسخ‌گویی به این سؤالات بوده‌اند که اولاً ملامت چه مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری دارد (دقیقاً چیست)؟ و ثانیاً اگر بنا باشد از آثار مثبت آن برای اصلاح فرد خطاکار استفاده کنیم و از طرفی، آثار منفی احتمالی آن را خنثی و رفع کنیم، چه الزاماتی را باید رعایت کنیم؟

انجام پژوهش حاضر از این نظر مفید یا حتی ضروری است که ملامت کردن در میان معلمان، مربیان و والدین، امری رایج است و البته غالباً بدون تأمل و دقت کافی در نحوهٔ ابراز آن و بدون آگاهی از آثار آن بر فرد مقابل، به حالت واکنشی انجام





می‌شود. از سوی دیگر، هنوز ابهامات زیادی درباره کارکرد و نتایج آن وجود دارد و هنوز آثار و بررسی‌های علمی دقیقی که راهنمای مریان باشد، راجع به این موضوع در کشورمان وجود ندارد؛ به عبارت دیگر، با اینکه در آثار تربیتی اخلاقی شناخته‌شده و معتبر کشورمان به روش‌های متنوعی چون تشویق، انذار، تبیین، تمثیل، موعظه، حکمت‌آموزی، عفو و گذشت، بحث و گفتگو، داستان و عبرت‌آموزی پرداخته شده، معمولاً از «ملامت» به عنوان یک روش تربیتی نامی برده نشده است.^۱ حتی عده‌ای با این شیوه مواجهه منفی دارند و ملامت را یکی از شیوه‌های آسیب‌زا در تربیت مطرح می‌کنند.^۲

در زمینه سرزنش دیگری با رویکرد تربیتی اسلامی، تحقیقات نسبتاً محدودی انجام شده است. برخی از پژوهشگران، سرزنش مردم توسط حضرت علی علیه السلام را در نهج البلاغه بررسی کرده‌اند.^۳ بیشتر این تحقیقات، رویکرد تاریخی دارند و قلمرو آن‌ها متفاوت و محدود به اقشار خاصی است و بررسی مؤلفه‌های سه‌گانه سرزنش

۱. برای مثال نک: خسرو باقری (۱۳۸۴)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: انتشارات مدرسه برهان؛ مصطفی دلشاد تهرانی (۱۳۸۵)، ماه مهرپرور، تربیت در نهج البلاغه، تهران: انتشارات دریا؛ محمد داودی و سیدعلی حسینی‌زاده (۱۳۸۹)، سیره تربیتی پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم و اهل بیت علیهم السلام؛ تربیت دینی، قم: انتشارات پژوهشکده حوزه و دانشگاه؛ محمدرضا قائمی مقدم (۱۳۹۱)، روش‌های تربیتی در قرآن، قم: سبحان؛ سیدعلی حسینی‌زاده و شهاب‌الدین مشایخی (۱۳۹۳)، روش‌های تربیتی در قرآن، قم: سبحان؛ سیدعلی حسینی‌زاده (۱۳۹۷)، روش‌های تربیتی در قرآن کریم، قم: سبحان.

۲. نک: علی حسین‌زاده و هاجر قاسمی گورتی (۱۳۹۴)، «تبیین مهم‌ترین روش‌های عاطفی آسیب‌زا در تربیت با تکیه بر آیات قرآن کریم و احادیث ائمه علیهم السلام»، معارف قرآنی، س ۶، ش ۲۲، ص ۵۹-۷۹.

۳. مانند: فاطمه هاشمی‌زاده و حمیدرضا فهیمی تبار (۱۳۹۳)، «بررسی علل تفاوت گفتار امیرالمؤمنین علیه السلام درباره مردم کوفه»، پژوهش‌نامه علوی، ۵(۲)، ص ۱۱۹-۱۳۸؛ حسین کیانی و منیژه زارع (۱۳۹۴)، «سبک‌شناسی ادبی نگویش‌های امام‌علی علیه السلام در نهج البلاغه»، پژوهش‌نامه علوی، ۶(۱)، ص ۱۰۳-۱۲۲؛ رضوان ناصری اسفندقه، حسین کامیاب و مرضیه کهنوجی (۱۴۰۱)، «تحلیل معانی و اطلاعات عتاب در نهج البلاغه؛ هم‌سو با روش‌های تربیت اخلاقی (مطالعه موردی: نامه‌های ۱۷، ۳۹ و ۴۱)»، اخلاق و حیانی، ۱۱(۴)، ص ۶۳-۹۵؛ مصطفی حسینی ساطحی (۱۳۹۵)، مؤلفه‌های سرزنش (ملامت) در روایات با تأکید بر روایات امیرالمؤمنین، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قرآن و حدیث تهران؛ فرشته عابد (۱۳۹۶)، سرزنش‌های امام‌علی علیه السلام در نهج البلاغه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد نهج البلاغه (گرایش اخلاق و تربیت فردی و اجتماعی)، دانشگاه بیرجند.

با رویکرد تربیتی مدنظر نبوده است.

همچنین در تحقیقات موجود، ملامت با رویکرد تربیتی بررسی نشده است؛ مثلاً شریفی اصفهانی در مقاله «جستاری در خطاب‌های عتاب‌آمیز خداوند به پیامبر ﷺ» و براتی در پایان‌نامه خود با عنوان بررسی اندازهای خداوند به پیامبر ﷺ در قرآن، خطاب‌های عتاب‌گونه خداوند را به پیامبر ﷺ بررسی کرده‌اند. کربلایی پازوکی و طاهری (۱۳۹۴) نیز در مقاله «ستایش و نکوهش انسان در قرآن کریم و تفاسیر»، تعارض ظاهری بین آیات ستایش‌آمیز و نکوهش‌آمیز را بررسی کرده و دریافته‌اند دلیل اینکه خداوند در مواردی انسان را نکوهش کرده، این است که انسان غرایز و استعدادهایش را در مسیر نادرست و خارج از اعتدال به کار گرفته است و بنابراین، تمام غرایز و صفاتی که ذات انسان براساس آن سرشته شده است (مثبت یا منفی)، لازمه رشد و کمال اوست و تعارضی بین آیات ستایش‌آمیز و نکوهش‌آمیز قرآن وجود ندارد. بنابراین، انجام پژوهشی دقیق راجع به تمام ابعاد و جوانب ملامت، مفید و ضروری به نظر می‌رسد.

چه کسی و چه خطایی مستحق ملامت است؟

ملامت یک نوع رفتار ارتباطی^۱ و نوعی «گفتار-کنش»^۲ است؛ بدین معنا که وقتی کسی را به خاطر سهل‌انگاری و تبعات ناشی از آن ملامت می‌کنیم، این عملی است که فعالانه انجام می‌گیرد. این نوع مواجهه، شباهت‌هایی با «انتقاد»^۳ دارد، اما از انتقاد شدیدتر است؛ یعنی گرچه کارکردهای معرفتی، عدم تأیید و اعتراض، در هر دو وجود دارد و در هر دو، برداشت هنجاری منتقد یا ملامت‌گر درباره مسائل به فرد خاطی منتقل می‌شود و او را هشیار می‌کند، اما منتقد لزوماً او را ملامت نمی‌کند. به عبارت دیگر، ممکن است از کسی انتقاد کنیم، اما او را ملامت نکنیم («کاری که

1.Communicative
2.Speech-Act
3.Criticism





شما انجام دادید، اشتباه بود». بنابراین، هر ملامتی، کارکرد انتقادگونه دارد؛ اما افراط‌گرایانه‌تر است و اطلاع‌رسانی شدیدتری دارد. در شرایطی که نقد، اثرگذاری لازم را داشته باشد، دیگر نیازی به ملامت نخواهد بود؛ مگر اینکه برای تغییر رفتار به واکنش قوی‌تری نیاز باشد (Simion, 2021). در این صورت، او را ملامت می‌کنیم و ملامت به دلیل اینکه با نیش^۱ همراه است (Hieronymi, 2004)، برانگیزندگی بیشتری دارد.

نکته دیگر اینکه وقتی ملامت می‌کنیم، «کسی» را به خاطر «چیزی» ملامت می‌کنیم؛ یعنی آنچه مورد ملامت قرار می‌گیرد، یا شخصیت فرد خاطی (Pickard, 2013) و ویژگی‌های هنجاری اوست یا کار اشتباهی که انجام داده و یا ناظر بر تبعات منفی ناشی از خطاست (Simion, 2021). شخصیت، سازمان پویایی از نظام‌های جسمی روانی در درون فرد است که رفتار و افکار ویژه او را تعیین می‌کند (Allport, 1961, p. 373). همچنین، ملامت گاهی صریح است (مثلاً می‌گوییم: «تو را به خاطر... ملامت می‌کنم» و گاهی غیرمستقیم (مانند: «نباید این کار را انجام می‌دادی، خوب نبود این کار را کردی») (Simion, 2021). اما آیا ما در مواجهه با هر رفتار ناخوشایندی مجاز به ملامت دیگری هستیم؟

ملامت وقتی انجام می‌شود که فرد باید کاری را انجام می‌داده، اما آن را ترک کرده، یا نباید کاری را انجام می‌داده، اما آن را مرتکب شده است (Pickard, 2013). پس زیر پا گذاشتن هنجارها، انجام یک رفتار غیراخلاقی، بی‌احتیاطی و تزییع حقوق دیگران، حتی یک اشتباه معرفتی (Simion, 2021) و یا نگرش بین فردی نامناسب (Scanlon, 2008) همگی می‌توانند به بروز ملامت منجر شوند؛ مشروط به اینکه خطا آگاهانه و ارادی انجام شده باشد. به عبارت دقیق‌تر، ملامت در صورتی منصفانه^۲، اخلاقی^۳ و منطقی محسوب می‌شود که فرد با عمل

1. Sting

2. Fairly

3. Moral Blame



ارادی خود و در شرایطی که امکان اجتناب داشته، مرتکب خطا شده و بنابراین، سزاوار و مستحق ملامت باشد (Pickard, 2013; Simion, 2021) و لذا مثلاً افراد دچار جنون، عذر موجهی دارند و ملامت نمی‌شوند (Lane, 2000). در این شرایط، از طریق ملامت، به فرد خطا کار می‌فهمانیم که به خاطر تخطی از یک ارزش هنجاری، مسئول است. تا اینجا روشن شد که تشخیص شرایط مجاز شدن ملامت به بررسی و کسب اطمینان نیاز دارد؛ از این رو، ملامت نباید به صورت واکنش تکانشی و بدون تأمل و سنجیدن دقیق شرایط فرد و موقعیت انجام شود.

مؤلفه‌های سه‌گانه ملامت

شناخت‌ها و عواطف، رفتارهای انسان را شکل می‌دهند (Hofmann, 2016, p.4). ملامت نیز دارای دو مؤلفه درونی شناختی و عاطفی است که به نوبه خود به بروز رفتار ملامتگرانه (مؤلفه بیرونی) منجر می‌شوند. تفاوت در مؤلفه‌های درونی مانند چگونگی نیت یا احساس فرد ملامتگر، می‌تواند به ظهور و بروز رفتاری متفاوت و تأثیرات گوناگون شود؛ از این رو، بررسی دقیق مؤلفه‌های ملامت، زمینه را برای بررسی ظرفیت آن به عنوان یک شیوه تربیتی فراهم می‌کند.

مؤلفه شناختی: اساساً ملامت زمانی اتفاق می‌افتد که فردی را (به دلیل عملکرد نامناسب) سزاوار ملامت «بدانیم» (Scanlon, 2008). برخی معتقدند ملامت اساساً شناختی^۱ است؛ قضاوت یا باور شخصی و آگاهانه درباره دیگری (Hieronymi, 2004) و حاکی از مقصدانستن اوست. همچنین، از طریق ملامت می‌خواهیم این باور و قضاوت را به فرد خطا کار منتقل کنیم و به او بفهمانیم کاری که انجام داده، بی‌ملاحظه، اشتباه و برخلاف ارزش‌ها و هنجارها بوده و لذا او در قبال آن مسئول است (Duff, 1986, p. 70; Simion, 2021). بدین ترتیب، از طریق ملامت، درک مشترکی ایجاد می‌شود: قضاوت راجع به عمل، اهمیت اخلاقی کاری که انجام یا

1. Cognitive

ترک شده است و تصدیق آن (Fricker, 2016) و همچنین، کارهایی که برای جبران خطا و ادای حقوق ضایع شده دیگران لازم است انجام شود (Sliwa, 2021). بدین ترتیب، ارزش داوری درباره رفتار مشاهده شده و ادراک آن به صورت رفتار خطا، اولین اتفاقی است که می افتد و به نوبه خود به ایجاد یک سلسله احساس های خاص و سپس واکنش رفتاری ویژه ای منجر می شود. کارکرد اصلاحی ملامت تا حد زیادی به همین جنبه آگاه کنندگی ملامت برمی گردد؛ چراکه فرد متوجه نادرستی و نابهنجاری کار خود می شود.

مؤلفه عاطفی: عواطف، بخش مهمی از شخصیت انسان و یکی از مبادی مهم رفتارهای اوست. عواطف برای مهار و جهت دهی رفتارها لازم هستند و با بسیج واکنش های سریع و انطباقی، انسان را برای پاسخ دهی تکاملی و مناسب به تغییرات و اتفاقات محیطی آماده می کنند (Ekman, 1992; Izard, 1992) و باعث می شوند ما از میان انواع واکنش های ممکن، یکی را برگزینیم. عواطف، خود تحت تأثیر شناخت ها، باورها و قضاوت ها هستند.

در کنار نظریه های شناختی ملامت که مؤلفه شناختی را تنها مؤلفه ملامت به شمار می آورند، برخی از اندیشمندان دیگر برای ملامت، مؤلفه عاطفی نیز در نظر می گیرند. حتی برخی از نظریه پردازان با نوعی افراط گرایی معتقدند به خصوص برای توجیه ملامت های غیرمنطقی و نیز جنبه های نیش گونه ملامت، باید نظریه شناختی ملامت را کنار گذاشت و ملامت را مانند یک احساس^۱ بدانند و البته در اینجا فقط یک احساس «اساسی» وجود ندارد؛ بلکه ملامت می تواند حاوی طیفی از احساسات و عواطف^۲ از جمله خشم، نفرت و کینه^۳، ناامیدی و تحقیر^۴ باشد (Pickard, 2013).

قضاوت اغلب با احساسات خصمانه و منفی چون رنجش، دلخوری، آزار و توهین همراه می شود و تخلیه چنین احساساتی می تواند باعث سوزاندگی و حالت

-
1. Emotion
 2. Affective Dimension
 3. Anger, Hate, and Resentment
 4. Disappointment, Indignation and Contempt





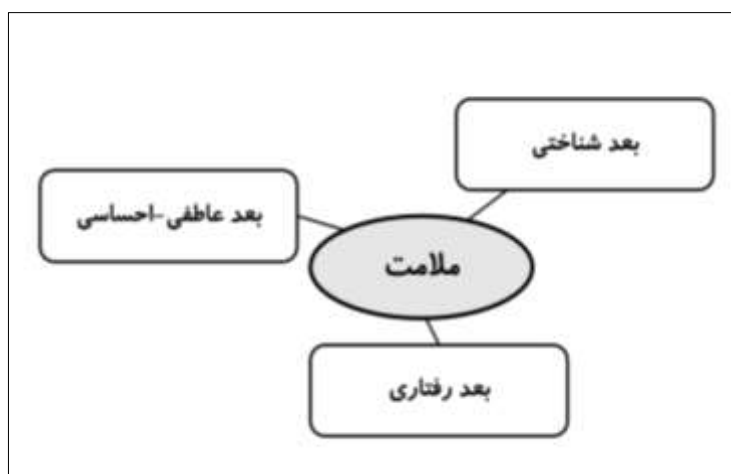
نیش گونه آن شود (Hieronymi, 2004; Lane, 2000; Pickard, 2013). از نگاه دیگر، جنبه عاطفی ملامت می تواند ناشی از این باشد که ملامتگر علاوه بر اینکه باور دارد فرد، رفتار بدی انجام داده یا شخصیت بدی دارد، تمایل^۱ دارد ای کاش طور دیگری می بود (Sher, 2006). به هر حال، ملامت به قضاوت و مقصدانستن فرد محدود نمی شود و احساساتی، هم در ملامتگر پدید می آید و هم به ملامت شونده منتقل می شود. بدین ترتیب، نه تنها ملامتگر دچار هیجاناتی می شود، بلکه فرد خاطی هم دچار تغییرات عاطفی می گردد. این عواطف، منفی هستند. بخشی از تأثیرات اصلاحی ملامت، درست به همین احساسات مربوط می شود.

توضیح آنکه بدان دلیل که ما به تداوم روابط متقابل خود با دیگران اهمیت می دهیم، زمانی که دیگران ما را به طور منفی قضاوت کنند، این قضاوت منفی ایشان، برای ما آزاردهنده است. علاوه بر این، نیش دار بودن و سوزاندگی ملامت هم به عواطف منفی دامن می زند (Hieronymi, 2004)؛ به گونه ای که معمولاً نمی توانیم در برابر ملامت بی اعتنا بمانیم و قضاوت و احساس دیگران را راجع به خودمان به راحتی نادیده بگیریم (Sliwa, 2021)؛ اینجاست که احساس گناه (Duff, 1986, p.70) و احساس پشیمانی در فرد خطاکار ایجاد می شود (Simion, 2021) و این احساسات برای اصلاح خویشتن ضروری هستند. احساس گناه، یک احساس درونی است که به دنبال صدور فعل غلط یا خلاف وجدان، انجام ندادن وظایف و آسیب زدن به دیگری ایجاد می شود (Shiota & Kalat, 2007, p.228) و به همراه احساس پشیمانی، زمینه جبران خطا و اجتناب از تکرار آن را فراهم می سازد. بنابراین، ملامت بسته به نحوه انجام آن می تواند طیفی از احساسات منفی کاملاً مخرب یا احساسات تقریباً منفی، ولی سازنده را در فرد ایجاد کند.

1. Desire

مؤلفه رفتاری: برخی از صاحب‌نظران، ملامت را یک حالت روانی^۱ می‌دانند، نه یک عمل (Boyd, 2007; Wallace, 2011)؛ بدین معنا که ممکن است دیگری را در درون ملامت کنیم، اما آن را ابراز نکنیم. عمدتاً نظر بر این است که ملامت صرفاً یک شناخت و احساس درونی نیست و براساس نوع خطا و ماهیت رابطه ملامتگر و ملامت‌شونده، به شکل‌های مختلفی تظاهرات رفتاری پیدا می‌کند؛ از جمله: تنبیه، تقیح^۲، انتقاد، تحقیر، نادیده گرفتن، طرد کردن، ترک کردن و رها کردن (Pickard, 2013).

بنابراین، با ملامت دیگری، عملی را فعالانه در قبال او انجام می‌دهیم، نه اینکه صرفاً درباره او قضاوت یا احساس کنیم (Simion, 2021). متقابلاً باعث تغییر رفتار فرد مقابل می‌شویم؛ یعنی علاوه بر تغییر شناخت‌ها و نگرش‌های فرد خاطی، رفتارهای او نیز تغییر می‌کند، تصمیمات جدیدی می‌گیرد (Smith, 2013) و تعهدات جدیدی را می‌پذیرد (Sliwa, 2021) (شکل ۱).



شکل ۱. مؤلفه‌های سه‌گانه ملامت

1. Mental State
2. Berating



در جمع‌بندی مبحث مؤلفه‌های ملامت، می‌توان به بیان شر (Sher 2006) اشاره کرد که معتقد است ملامت یعنی باور به اینکه فردی بد عمل کرده یا شخصیت بدی دارد، به‌علاوه تمایل به اینکه ای‌کاش طور دیگری رفتار کرده بود. سپس این باورها و تمایل‌ها باعث می‌شود ملامتگر درباره فرد مقصر، به‌طور خاصی صحبت و رفتار کند؛ یعنی سه مؤلفه ملامت.

الزامات اثربخشی ملامت در اصلاح اخلاقی

ملامت، یک گفتارکنش است که می‌تواند با اهداف و انگیزه‌های متفاوت و به شیوه‌های مختلف انجام گیرد و به‌تبع آن، آثار و کارکردهای مختلفی داشته باشد؛ از آثار مخرب تا آثار سازنده و اصلاحی. اگر بنا باشد ملامت تأثیرات اصلاحی بر فرد خاطی بگذارد، باید شروطی داشته باشد؛ برخی از این شروط به خود فرد خطاکار مربوط هستند و برخی به ملامتگر.

برخورداری از معیارهای داوری معتبر: مهم‌ترین مؤلفه ملامت، مؤلفه شناختی است. ملامتگر، فرد خاطی (و عمل او) را قضاوت می‌کند و او را مقصر می‌داند. ما به‌عنوان ملامتگر معمولاً کار خود (ملامت) را به‌حق و منصفانه می‌دانیم و طرف مقابل را مستحق کیفر و مجازات تلقی می‌کنیم؛ پس، اولین نکته مهم این است که باید بدانیم همواره در معرض خودمحوری و ملامت کردن خودپسندانه هستیم و احتمال دارد تشخیص شخصی خود را ملاک قضاوت قرار دهیم (Pickard, 2013). بنابراین، اولین شرط لازم این است که معیارهای داوری معتبر، ملاک قرار داده شوند؛ از این نظر، لازم است به‌طور مداوم، درستی قضاوت‌های خود را بررسی کنیم.

استحقاق فرد خطاکار برای ملامت‌شدن: از سوی دیگر، فرد مقصر هم باید منطقاً سزاوار ملامت باشد؛ یعنی به‌درستی مستحق پاسخ منفی باشد و خطای او باید آگاهانه و آزادانه و نه در شرایط جبری اتفاق افتاده باشد (Pickard, 2013).



برخورداری از هدفی سازنده و عقلانی: شرط دیگر این است که ملامتگری نباید با هدف تخلیه احساسات باشد، بلکه باید با هدفی درست و عقلانی (Pickard, 2013) و سازنده (Fricker, 2016) و نیت اصلاحگرانه (Scanlon, 2008) انجام شود؛ یعنی ملامتگر باید به دنبال این باشد که فرد خاطی متوجه اشتباه خود بشود، احساس پشیمانی کند (Simion, 2021)، توبه کرده (Duff, 1986, p. 70)، درصدد جبران اشتباه خود برآید. ملامتگر نباید از روی خشم و انتقام رفتار کند و طرف مقابل را با تحقیر و پرخاشگری از خود دور کند؛ چراکه در این صورت، ملامت بی اثر می ماند یا حتی احساس توهین ایجاد شده، فرد را به انجام عمل تلافی جویانه برمی انگیزد. ما گاهی می دانیم که دیگری سزاوار ملامت نیست؛ ولی به خاطر احساس خشم، او را ملامت می کنیم. می دانیم که حتی نباید چنین احساسی را به او در قلب خود داشته باشیم، اما این احساس به وجود می آید (Pickard, 2013) و ما با آن مقابله نمی کنیم. در حالی که لازم است فرد ابتدا خودتربیتی و خویشن داری داشته باشد و سپس، در پی اصلاح دیگری برآید.

مطلع شدن فرد خاطی از نیت خوب فرد ملامتگر: شرط دیگر این است که ملامتگر علاوه بر اینکه هدف و نیت اصلاحگرانه داشته باشد، نیت خوب خود را به فرد خاطی نیز منتقل و او را از این امر آگاه کند (Scanlon, 2008). رعایت نکردن این شرط، این خطر را در پی دارد که ملامت به کنش ها و واکنش های هیجانی و سطحی و تلافی جویانه بدل شود.

رعایت این جنبه های معرفتی نیازمند آن است که ملامتگر به طور منظم به قضاوت ها و اهداف خود آگاه باشد و ابتدا خود را قضاوت و اصلاح کند. این امر بر اهمیت فراشناخت تأکید دارد. فراشناخت، آگاهی و درک فرد از افکار و فرایندهای شناختی خویش، به علاوه سازمان دهی، نظارت و مدیریت شناخت های خویش است (Havis, 2022)؛ از جمله اینکه فرد به طور دقیق، صحت اطلاعات خود را ارزیابی کند (Veenman, Wilhelm & Beishuizen, 2004)، درستی قضاوت خود و تأثیر



هیجانان بر قضاوت خود را در نظر بگیرد (Ricco & Overton, 2011)، راهبردهای خود را ارزیابی کند و در یک جمله، خود را به‌طور عمیق بشناسد (Swanson & Hill, 1993). این خودشناسی باید طی تمام اقدامات تربیتی اصلاحی همواره تداوم داشته باشد.

مناسب بودن شدت ملامت: علاوه بر موارد بالا، دربارهٔ چگونگی ملامت نیز ملاحظاتی وجود دارد؛ بنابراین، شرط پنجم آن است که شدت ملامت به‌طور عقلانی تنظیم شود؛ جنبه‌ای از این عقلانیت این است که عواطف منفی و تظاهرات آن، از نظر نوع و درجه، متناسب با شرایط خطا و خطا کار باشد. به عبارت دیگر، ملامت بسته به شرایط، شدت و ضعف دارد و می‌تواند به‌صورت یک رفتار کلامی ملایم تا ملامت شدید نمایان شود. البته به‌هر حال، شدت ملامت باید در حدی باشد که فرد خاطی مجموعه حالات و احساسات و رفتارهای منفی را به حد مناسب دریافت کند و ملامت برای او حالت نیش‌گونه و آزاردهنده (Pickard, 2013) داشته باشد تا او را متوجه نابهنجاری بودن و ناراحت‌کننده بودن رفتارش کند.

اجتناب از غلبهٔ احساسات منفی بر فضای ارتباطی: در عین حال، باید توجه داشت که به‌طور کلی، غلبهٔ احساسات منفی در فضای تعامل تربیتی برای یادگیری و اصلاح رفتار، مناسب نیست. تحقیقات نشان می‌دهد یادگیری در وضعیت خلق مثبت بهتر اتفاق می‌افتد (Craig et al., 2010; Trujillo & Tanner, 2017). لذا احساسات منفی چون خشم و ایجاد حس تحقیر، هنگام ملامت باید به‌دقت مهار شوند (Pickard, 2013). به‌علاوه، حتی با استفادهٔ به‌جا از بعضی از عواطف مثبت می‌توان اثربخشی ملامت را بیشتر کرد. تحقیقات نشان می‌دهد مهربانی، با کاستن از حالت نیش‌گونگی و حس بد در طرف مقابل، اثربخشی ملامت را افزایش می‌دهد (Pickard, 2013). بنابراین، در رویکرد تربیتی، احساساتی که در خود ملامت‌گر برانگیخته می‌شود و احساساتی که خواسته یا ناخواسته در فرد خاطی ایجاد می‌شود، از نظر نوع و شدت، باید به‌دقت مدیریت و تنظیم شود.





پذیرش اشتباه از سوی فرد ملامت‌شونده: علاوه بر شروطی که از سوی ملامت‌گر باید رعایت شود، لازم است شروطی نیز در خود فرد خطا کار محقق شود تا ملامت، تأثیر اصلاح‌گرانه داشته باشد. لذا شرط بعدی برای اثربخشی ملامت به‌عنوان یک شیوه تربیتی این است که ملامت‌شونده درست‌بودن این قضاوت (یعنی اشتباه‌بودن رفتار خود) را بپذیرد. اگر ملامت‌شونده احساس کند قضاوت ملامت‌گر درست نبوده یا اینکه او مستحق آن احساس منفی نیست، ممکن است سعی کند ملامت‌گر را سرکوب کند یا در برابر او مقاومت کند. حتی در این صورت، ملامت‌ها کمتر برای او حالت‌نیش‌گونه و آزاردهنده دارند.

وجود روحیه انتقادپذیری در ملامت‌شونده: شرط هشتم این است که ملامت‌شونده روحیه پذیرنده و واقع‌بینی داشته باشد. براساس یافته‌های تحقیقات، افرادی که با عزت‌نفس کمی دارند، دچار خودانتقادی شدید هستند و اثرپذیری راحت‌تری از ملامت دارند و درسوی دیگر، افرادی با سطوح بالایی از خودشیفتگی و تمایلات روان‌پریشی^۱ ممکن است در برابر ملامت مقاومت و اثرناپذیری داشته باشند (Pickard, 2013). لذا فرد خاطی باید از نظر شخصیتی، قابلیت هدایت‌پذیری داشته باشد. مربی نیز باید برای به‌کارگیری روش ملامت، بسته به شرایط و تفاوت‌های فردی، با دقت و هوشمندی تصمیم بگیرد. شخصیت هر فرد، تعیین‌کننده افکار، هیجانات و رفتارهای اوست و او را از دیگران متمایز می‌سازد. برخی از افرادی که شخصیتی تحلیل‌گر، هشیار و خودآگاه دارند، انتقادپذیرترند، سریع‌تر متنبه می‌شوند و برای اصلاح خود تلاش می‌کنند و برخی دیگر، در برابر انتقاد، واکنش منفی نشان می‌دهند، به منفی‌کاری و لجاجت روی می‌آورند و به‌لحاظ تربیتی، به روش‌های تشویقی و مثبت بهتر پاسخ می‌دهند. بنابراین، باید تفاوت‌های شخصیتی افراد را در نظر گرفت. همچنین از نظر دوره‌های سنی، سنین نوجوانی و بعد از آن، دوره‌گذار به جوانی است و در احادیث از آن به وزارت و رفاقت یاد شده است و دوره بلوغ،

1. Narcissism and Psychopathic Tendencies

دورهٔ احساسات نامتعادل، تندی و بدخلقی، پرخاشگری و طغیان و دوران کاهش عزّت نفس و اعتماد به نفس است. نوجوانان کمتر انتقادپذیرند و حساسیت و موضع گیری بیشتری در قبال انتقادات نشان می دهند. در عین حال، شخصیت و هویت آنها در حال شکل گیری و تثبیت است و به شدت در معرض آسیب های روانی مثل شکست و ناامیدی و شکل گیری خودپندارهٔ نامناسب هستند (محمدی، ۱۳۸۹). بنابراین، تعامل تربیتی در این دوره حساسیت خاصی می یابد. با رعایت شروط هشت گانهٔ بالا، ملامت می تواند هم اثر اصلاحی داشته باشد و هم از طریق اثر بازدارندگی از تکرار خطا، نقش پیشگیرانه ایفا کند.

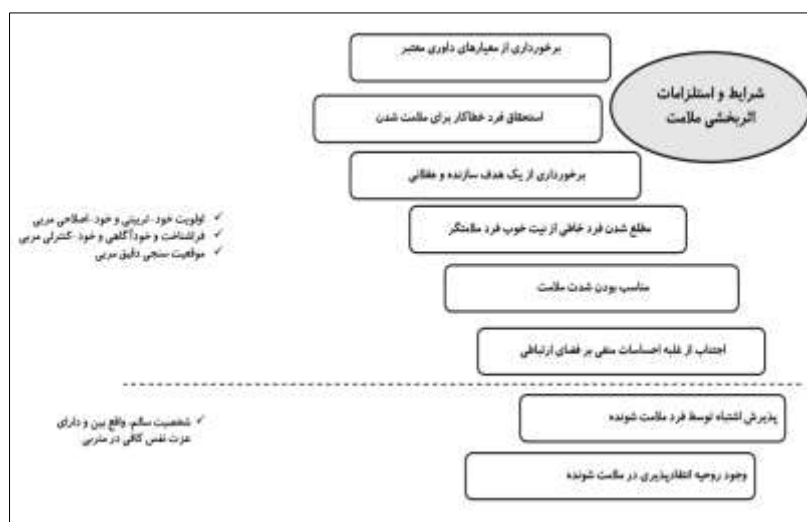




نتیجه‌گیری

تخطی از ارزش‌ها، معمولاً واکنشی را در فرد مخاطب یا ناظر بیرونی ایجاد می‌کند. گاهی این واکنش صرفاً به صورت یک واکنش خودکار یا کمتر فکرمشده، بروز می‌کند و بیشتر نقش ابراز اعتراض و عدم تأیید یا حتی تخلیه احساسات منفی را دارد. با نگاه اصلاحی تربیتی می‌توان نحوه مواجهه را طوری مدیریت کرد که تحول و اصلاح فرد خاطی را در پی داشته باشد.

ملامت از جمله شیوه‌های مواجهه با فرد خطاکار است که اگر کاملاً آگاهانه و عقلانی و با رعایت شروط آن، مدیریت و تنظیم نشود، پرخطر خواهد بود و چه بسا آثار مخربی برای هر دو طرف داشته باشد و چرخه جدیدی از خطاها و کنش و واکنش‌های مخرب ایجاد کند. با توجه به ابهامات روش ملامت، در این پژوهش تلاش شد اولاً با بررسی مؤلفه‌های ملامت، ماهیت آن به درستی شناسایی شود و ثانیاً شرایط اثربخشی آن به عنوان یک شیوه اصلاحی، شناسایی و در اختیار تربیت‌پژوهان و دست‌اندرکاران تربیت قرار گیرد. در این تحقیق، هشت شرط به عنوان الزامات اثربخشی مثبت و اصلاحی ملامت به دست آمد (شکل ۲).



شکل ۲. شروط و الزامات اثربخشی اصلاحی ملامت

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توانیم از نوعی ملامت منصفانه، اخلاق‌مدارانه و عقلانی سخن بگوییم که می‌تواند تأثیرگذاری مثبت و اصلاحی برای فرد خطاکار داشته باشد.

یافته دیگر پژوهش، ضرورت آموزش و تربیت خود مربیان، معلمان، استادان و تمام افرادی است که با کودکان و نوجوان و جوانان مواجهه تربیتی دارند. با عنایت به تأثیرپذیری زیاد مربیان از اوان کودکی و آثار ماندگار شیوه‌های غلط مواجهه، برگزاری دوره‌های فرزندپروری برای والدین و دوره‌های ضمن خدمت برای مربیان و معلمان و استادان توصیه می‌شود.





کتاب نامه

۱. قرآن کریم
۲. آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۴۱۰ ق)، *غرر الحکم و درر الکلم*، تصحیح سید مهدی رجائی، قم: دار الکتاب اسلامی.
۳. ابن شعبه حرانی، حسن بن علی (۱۴۰۴ ق)، *تحف العقول*، تصحیح علی اکبر غفاری، قم: جامعه مدرسین.
۴. تهرانی، مجتبی (۱۳۹۵)، *اخلاق الهی؛ در آمدی بر اخلاق و مباحث خرد*، تهران: انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۵. جان بزرگی، مسعود، ناهید نوری، مژگان آگاه هریس (۱۳۸۹)، *آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌گریزی به کودکان*، تهران: ارجمند.
۶. طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۷۴)، *تفسیر المیزان*. ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۷. محمدی، محمدرضا (۱۳۸۹)، «جنبه‌های مهم شخصیت نوجوان»، معرفت، ش ۳۸، ص ۲۸-۳۹.
۸. مطهری، مرتضی (۱۳۶۸)، *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران: صدرا.
۹. مهدوی کنی، محمدرضا (۱۳۸۴)، *نقطه‌های آغاز در اخلاق عملی*، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۰. هادسن، ویلیام (۱۳۷۶)، *سرزنش نکنید و عشق بورزید*، ترجمه نازنین ابراهیمی، تهران: نسل نو اندیش.
11. Allport, G. W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
12. Boyd, J. (2007). *Blame and Blameworthiness*. Princeton University. Unpublished doctoral dissertation.



13. Craig, S., Graesser, A., Sullins, J. & Gholson, B. (2010). "Affect and learning: An exploratory look into the role of affect in learning with AutoTutor". *Journal of Educational Media*, Vol. 29, Issue 3, p. 241-250.
14. Duff, R. A. (1986). *Trials and punishments*. Cambridge University Press.
15. Ekman, P. (1992). "An argument for basic emotions". *Cognition and Emotion*, 6(3-4), p. 169-200.
16. Fricker, M. (2016). "What's the point of blame? A paradigm-based explanation". *Nous*, 50(1), p. 165-183.
17. Havis, L. (2022). Improving First- and Second-Year Student Writing Using a Metacognitive and Integrated-Assessment Approach. *Journal of Response to Writing*, 8(1), p. 4-42.
18. Hieronymi, P. (2004). "The force and fairness of blame". *Philosophical Perspectives*, 18, p. 115-148.
19. Hofmann, S. G. (2016). *Emotion in therapy from science*. New York: the Guilford press.
20. Izard, C. E. (1992). "Basic emotions, relations among emotions and emotion-cognition relations". *Psychological Review*, 99, p. 561-565.
21. Lane, R. E. (2000). "Moral Blame and Causal Explanation". *Journal of Applied Philosophy*, Vol. 17, No. 1, p. 45-58.
22. Pickard, H. (2013). "Irrational Blame". *Analysis*, October 1; 73(4), p. 613-626.

23. Ricco, R.B. & Overton, W. F. (2011). "Dual systems Competence Procedural processing: A relational developmental systems approach to reasoning". *Developmental Review*, 31, p. 119-150.
24. Scanlon, T. (2008). *Moral Dimensions*. Harvard University Press; Cambridge, Mass.
25. Sher, G. (2006). *In Praise of Blame*. Oxford: Oxford University Press.
26. Shiota, M. N. & Kalat, J. W. (2007). *Emotion*. Australia: Thomson Wadsworth.
27. Simion, M. (2021). "Blame as performance". *Syntheses*, 199, p. 7595–7614.
28. Sliwa, P. (2021). *Reverse-engineering blame*. Philosophical Perspectives.
29. Smith, A. M. (2013). "Moral blame and moral protest". *Coates and Tognazzini*, 2013, p. 27–48.
30. Swanson, L. H. & Hill, G. (1993). Metacognitive Aspects of Moral Reasoning and Behavior. *Adolescence*, 28, p. 711-725.
31. Trujillo, G. & Tanner, K. D. (2017). Considering the Role of Affect in Learning: Monitoring Students' Self-Efficacy, Sense of Belonging, and Science Identity. *Life Sciences Education*, Vol. 13, No. 1.
32. Veenman, M. V. J.; Wilhelm, P. & Beishuizen, J. J. (2004). "The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective". *Learning and Instruction*, 14, p. 89–109.



33. Wallace, J. (2011). *Dispassionate opprobrium: on blame and the reactive sentiments*. In: Wallace, J., et al., (eds.). *Reasons and Recognition: Essays on the Philosophy of T. M. Scanlon*. Oxford University Press; Oxford, p. 348-372.



تحلیل و ارزیابی دوراهی اخلاقی برادران دروغین در والدگری عصر دیجیتال

حسین رضایی*، مهدی فدایی**

چکیده

والدگری عصر دیجیتال (به معنای بهره‌گیری والدین از روش‌ها، راهبردها و رفتارهایی برای آموزش، مدیریت و اصلاح مصرف دیجیتال و زیست مجازی فرزندان و نیز استفاده از فرصت‌های جدید تربیتی به واسطه پیدایش فناوری‌های دیجیتال و ارتباطات برخط در بستر رسانه و فضای مجازی برای پرورش فرزندان)، والدین را در موقعیت‌های خطیر اخلاقی قرار می‌دهد و تصمیم‌گیری صحیح اخلاقی را برای آن‌ها سخت می‌کند. یکی از این وضعیت‌ها، ذیل دوراهه اخلاقی «برادران دروغین» رخ می‌دهد. در این وضعیت، والدین برای مدیریت و تربیت فرزند در بستر فضای مجازی، بین استقلال و استبداد رأی، تغافل و وادادگی، اقتدار و قدرت‌نمایی، عزت‌نفس و غرور، و تواضع و حقارت، دچار اشتباه می‌شوند. روش صحیح برای برون‌رفت از این وضعیت، رفع ابهام از معنای طرف صحیح مغالطه مانند استقلال، تغافل، اقتدار، عزت‌نفس و تواضع است. در این مقاله به روش تحلیل مبتنی

* دانشجوی دکتری فلسفه اخلاق، دانشگاه قم، ایران.

dr.hosein.rezaei110@gmail.com

** استادیار گروه اخلاق و تربیت، دانشگاه باقرالعلوم، قم، ایران (نویسنده مسئول).

fadaei.ac@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۰۹/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۷



بر مبنای اخلاق اسلامی به تحلیل و ارزیابی مغالطه برادران دروغین در والدگری عصر دیجیتال پرداخته می‌شود.

کلیدواژه‌ها

والدگری، عصر دیجیتال، دوره اخلاقی، برادران دروغین، ارزیابی اخلاقی.

مقدمه

فراگیری حضور رسانه^۱ و فضای مجازی^۲ در زندگی انسان عصر حاضر، آن را به محیط زیست دوم^۳ بیشتر افراد در جامعه مدرن تبدیل کرده است. برآوردها نشان می‌دهد در این میان، کودکان و نوجوانان در استفاده از فضای مجازی و تأثیرپذیری از آن با والدین خود متفاوت‌اند و به دلیل اینکه ادراک کاملی از مغایرت بین زندگی در جهان واقعی بیرونی و زیست مجازی ندارند، در مصرف رسانه و فضای مجازی، پذیرا تر و راحت تر عمل می‌کنند (طاهریان، ۱۳۹۶، ص ۴۳). در واقع، استفاده از فضای مجازی که برای نسل‌های گذشته به عنوان یک امکان مطرح بود، برای نسل امروز به یک ضرورت تبدیل شده است که نیازها و خواسته‌های آموزشی، ارتباطی و تفریحی خود را از طریق آن تأمین می‌کند. از سوی دیگر، افزایش بازی‌های رایانه‌ای و اینترنتی، رواج پیام‌رسان‌ها و شبکه‌های اجتماعی، متداول شدن تولید و مشاهده محتوای چندرسانه‌ای و گسترش وبگاه‌های فروش کالا، محتوا و خدمات، علاوه بر مزایایی که به همراه دارد، زمینه‌ساز تهدیدهای جدی برای زیست مجازی^۴ فرزندان شده است.^۵ کاربری بی‌انضباط و هدایت نشده در فضای مجازی سبب بروز

1. Media

2. Cyberspace

3. Second Life

4. Virtual Life

۵. برای نمونه، تعداد مصرف‌کنندگان بازی‌های رایانه‌ای در کشور به میزان ۲۸ میلیون نفر در سال ۱۳۹۷

رسیده است که ۳۱ درصد آنان را کودکان زیر دوازده سال و ۳۶ درصد آنان را نوجوانان دوازده تا نوزده ساله ←





مشکلاتی مانند نقض حریم خصوصی، اعتماد به فضای مجازی، تحریک‌های غیرطبیعی (اضطراب، افسردگی، خشم و استرس) ناشی از مشاهده تبلیغات و محتواهای نامناسب، اختلال در تنظیم خواب، کاهش تمرکز، احساس ناامنی، نداشتن اعتماد به نفس، بلوغ زودرس، ناخشنودی از جنسیت و نپذیرفتن نقش جنسیتی می‌گردد و به‌طور کلی، تأثیرات سوء بر سلامت جسمی و روانی فرزندان در حال آینده آن‌ها خواهد گذاشت (علی اکبری و نصیری زرنندی، ۱۳۹۸، ۶۸).

از میان الگوهای مدیریت زیست مجازی کودکان و نوجوانان، جایگاه خانواده به‌عنوان اساسی‌ترین نهاد اجتماعی و نقش والدین به‌عنوان اثرگذارترین افراد در تربیت اخلاقی و شکل‌دهی به شخصیت و سبک زندگی فرزندان، متناسب با هنجارهای فکری، فرهنگی و دینی، بسیار برجسته و مهم است. والدگری در عصر دیجیتال نیازمند دانش و آگاهی کافی درباره فضای مجازی و روش‌های مدیریت آن است (بهادری خسروشاهی و برقی، ۱۳۹۷، ص ۲۸۴). والدگری دیجیتال^۱ با استفاده از شیوه‌های کنترل‌گری والدین^۲ به‌عنوان یکی از کارآمدترین الگوهای مدیریت زیست مجازی فرزندان نقش بسزایی در تربیت فرزندان دارد و اخلاق به‌عنوان یک برنامه پیشگیری و درمان رفتار می‌تواند به کنترل سالم و کارآمد کمک کند.

یکی از مسائل اخلاقی که والدین در مدیریت و کنترل‌گری فرزندان خود در فضای مجازی با آن مواجه‌اند، دوره اخلاقی «برادران دروغین» است. برادران دروغین در مکتب دانشمندان ایران باستان، تعبیری اخلاقی است که در آن رذایلی

→ تشکیل می‌دهند (نقل از: سیدحسینی (مدیرعامل بنیاد ملی بازی‌های رایانه‌ای)، قابل دسترسی در <https://www.ircg.ir/fa/news/4496>، ۷ شهریور ۱۴۰۲). همچنین، ۷۰ درصد مردم ایران حداقل از یکی از شبکه‌های اجتماعی مجازی استفاده می‌کنند (مطابق نظرسنجی ملی مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (ایسپا) که در روزهای هفدهم و هجدهم تیر ۱۳۹۸ به صورت تلفنی و با جامعه آماری شهروندان کل کشور (اعم از شهر و روستا) انجام شده است) (قابل دسترسی در: <http://ispa.ir/Default/Details/fa/2094/70>، ۷ شهریور ۱۴۰۲).

1. Digital Parenting
2. Parental Control

که به بعضی از فضایل شباهت گمراه کننده‌ای دارند، بررسی می‌شوند؛ به‌طور مثال، اسراف، برادر دروغین بخشش است. (تفضلی، ۱۳۷۷، ص ۱۸۵). مرز میان این دست از فضایل و رذایل بسیار باریک است؛ مانند مرز بین عزت نفس و تکبر، حقارت و تواضع، استقلال و استبداد رأی، اقتدار و قدرت‌نمایی، تغافل و بی‌اعتنایی، انعطاف‌پذیری و تسامح منفی، قناعت و بخل، بخشش و اسراف، سیاست و دنیاپرستی، شجاعت و بی‌باکی، زهد و ترک دنیا، و عفت و تعطیل کردن غرایز. لذا ضابطه‌ها و معیارها را باید شناخت تا مرزها نیز شناخته شوند.

والد در موقعیت کنترل‌گری فضای مجازی فرزند خویش، دچار ابهام می‌شود و نمی‌تواند با قاطعیت، تصمیم درستی بگیرد. به دیگر سخن، والد هنگام کنترل فرزند خویش در فضای مجازی، در دوراهه برادران دروغین، گاهی با اعمال حساسیت اخلاقی می‌کوشد صفت و فضیلت مدنظر را فراهم کند؛ اما ناخودآگاه در دامن صفت برادر رذیله می‌گلتد و گاهی از ترس گرفتارنشدن به صفت رذیله، صفت برادر فضیلت را از دست می‌دهد. بنابراین، چنین صفاتی باید دقیق و درست معنا شوند تا فاعل اخلاقی بتواند به صفت خوب آراسته شود و از صفت بد دوری کند.

در این مقاله، بر آنیم ضمن شمردن مهم‌ترین مصادیق مسئله «برادران دروغین» در موقعیت کنترل‌گری زیست مجازی فرزندان از سوی والدین، با تبیین دقیق معنای درست آن صفت، احتمال بروز این خطای اخلاقی را کاهش دهیم؛ از این رو، پرسش اصلی در این تحقیق که به روش توصیفی تحلیلی و براساس اسناد کتابخانه‌ای پردازش می‌شود، چنین است: مصادیق دوراهه اخلاقی برادران دروغین در والدگری عصر دیجیتال کدام است؟

۱. مفاهیم مؤثر در مسئله

ذیل مفهوم‌شناسی، دو مفهوم در حل مسئله مؤثر است که در ادامه بررسی می‌شوند.





۱.۱. والدگری عصر دیجیتال

والدگری اصطلاحی دقیق‌تر و علمی‌تر برای تربیت کودک یا همان فرزندپروری است که مسئولیت پرورش فرزندان را بلامنازع به والدین واگذار می‌کند. والدین (پدر و مادر)، مسئولیت اصلی پرورش اخلاقی و عاطفی کودکان و نوجوانان را بر عهده دارند؛ لذا نقش مهم و بی‌بدیلی در تربیت اجتماعی و تأمین سلامت روانی کودکان ایفا می‌کنند؛ چراکه شخصیت فرزندان در خانواده شکل می‌گیرد و سلامت آن‌ها به میزان زیادی تحت تأثیر تعامل با والدینشان قرار دارد (Vafaenajar et al., 2015, p. 307). به‌طور کلی، دو معنا برای والدگری دیجیتال می‌توان ارائه کرد:

- بهره‌گیری والدین از روش‌ها، راهبردها و رفتارهایی برای آموزش، مدیریت و اصلاح مصرف دیجیتال و زیست مجازی فرزندان؛
 - استفاده از فرصت‌های جدید تربیتی به‌واسطه پیدایش فناوری‌های دیجیتال و ارتباطات برخط در بستر رسانه و فضای مجازی برای پرورش فرزندان.
- معنای نخست، معنای متداول‌تر والدگری عصر دیجیتال است که در آن تمرکز روی مدیریت زیست مجازی است؛ اما در معنای دوم، با هدف کلی‌تر (یعنی والدگری مؤثر و متناسب با ذائقه کودک و نوجوان امروز) از قابلیت‌های رسانه و فضای مجازی استفاده می‌شود. از آنجا که ما در این مقاله به‌دنبال تحلیل مسائل والدین در مدیریت و کنترل‌گری فرزندان در فضای مجازی هستیم، معنای اول والدگری متناسب‌تر است؛ هرچند به معنای دوم بی‌توجه نیستیم.

۲.۲. دوراهه اخلاقی

یکی از موضوعات اصلی علم اخلاق شناسایی و یافتن راه برون‌رفت از معضلات اخلاقی برای ارائه راهنمای عمل به فاعلی اخلاقی است. اندیشمندان اخلاق کاربردی برای تصمیم‌گیری اخلاقی در چنین مسائلی باید جوانب متعددی را ارزیابی و بررسی کنند. در این تحقیق، مختار نویسنده از مفهوم مسئله اخلاقی، مفهومی اعم



از تعارضات اخلاقی و آسیب‌های اخلاقی است. در واقع، هر آنچه معضل اخلاقی به شمار آید، مورد بحث خواهد بود. در فرایند والدگری دیجیتال، والدین با گونه‌های متعددی از مسائل اخلاقی روبه‌رو می‌شوند که ناشی از ابهام در موضوع و معیار حکم اخلاقی، تعارض اخلاقی و آسیب‌های واقع‌شده اخلاقی هستند. اما آنچه مراد ما از مسئله اخلاقی است، بخش مسئله نظری و تعارض اخلاقی است نه آسیب‌های اخلاقی؛ لذا از تعبیر دوراهه اخلاقی استفاده شده است.

۳. تبیین مصادیق برادران دروغین در مسئله

در ادامه، مصادیق دوراهه اخلاقی برادران دروغین در موقعیت والدگری عصر دیجیتال بررسی می‌شود.

۳.۱. برادران دروغین استقلال و استبداد رأی

والدگری مستبدانه^۱ عاملی مؤثر در مشکلات نوجوانان (به‌ویژه پسران) است و در این میان، رشد قضاوت‌های اخلاقی، نقش میانجی را در والدگری مستبدانه و مشکلات نوجوانان بازی می‌کند (مستقیمی، شهریاری و امیری، ۱۴۰۱، ص ۴).

پیچیدگی‌های خاص قضاوت رفتارهای فرزندان گاهی برای والدین به‌عنوان داوران ماجراها و اختلافات هر روز فرزندان با آن‌ها و با یکدیگر، از نظر حفظ

۱. در این سبک، والدین از نظر کنترل‌گری اجباری، محدودکننده، متوقع، صریح و تنبیه‌کننده هستند و محبت و مهرورزی به‌ندرت اتفاق می‌افتد. این درحالی است که میزان پذیرش و سطح روابط کلامی با فرزندان، پاسخ‌دهی به نیازهای آن‌ها و استقلال‌دهی به آن‌ها کم است. والدین مستبد، برای فرزندان محدودیت و کنترل شدید وضع می‌کنند و فرزندان را وادار می‌کنند بدون آگاهی از دلایل پشت قوانین، از آن‌ها اطاعت کنند. غالباً برای کسب اطمینان از فرمان‌پذیری از شیوه‌های القای ترس استفاده کرده، مطیع‌نودن را بی‌احترامی تلقی می‌کنند و با تنبیه (عاطفی و جسمانی) و اعمال زور پاسخ می‌گویند. بارزترین خصیصه این سبک والدگری، قدرت‌نمایی والدین است که سبب می‌شود انتظار فرمان‌بری بی‌چون‌وچرا و در لحظه را داشته باشند. خروجی سبک والدگری مستبدانه، فرزندان است که اغلب از حیث اخلاقی، رفتارهای نادرست انجام می‌دهند. در میدان‌های اجتماعی، منزوی و کم‌جرت هستند و آسیب‌پذیر و تحریک‌پذیر رفتار می‌کنند. در موقعیت‌های اجتماعی و مخصوصاً رقابتی، مضطرب، ناامید، کم‌همت، ترسو و کم‌جرت یا عصبی و پرخاشگر ظاهر می‌شوند.

استقلال در داوری و نگرانی از دچار شدن به استبداد رأی، دغدغه جدی به همراه دارد؛ زیرا این احتمال وجود دارد که والدین برای حفظ استقلال نظر، به دلیل ضعف شناختی، مرتکب استبداد رأی شوند و از این رو، نیاز است که تمایز و تفاوت ماهیت این دو آشکار گردد.

واژه «استقلال» در زبان پارسی به معنای «خود به کاری استادن، بدون شرکت دیگری» است. (پادشاه، ۱۳۳۵، ص ۲۷۴). استقلال قاضی (والدین) به معنی در نفوذ طرفین نبودن و توانایی تصمیم گیری و صدور آزادانه حکم (توکلی، ۱۳۹۵، ص ۲۱۲) در دایره قوانین و تحلیل منطقی خود از داده‌های به دست آمده است که فاقد تأثیر و تأثر از هرگونه نفوذ فشار بیرونی و درونی است (اباذری فومشی، ۱۳۹۲، ص ۵۴۶).

استقلال اعم از بی طرفی است. اصطلاح بی طرفی در قضاوت غالباً بنابر دو قطبی طرفین دعوی استعمال می شود؛ اما دامنه استقلال در رأی فراتر از این دو قطبی تصویر می شود و قطب‌های دیگر مانند تأثیرات افراد دیگر یا کشش‌های درونی خود فرد را نیز شامل می شود. برادر دروغین استقلال، استبداد است. استبداد در معنای حقیقی خود به معنی انفراد (فراهیدی، ۱۴۰۹ق، ص ۳۱۵) و به تنهایی انجام دادن کاری است و از این حیث، با استقلال مترادف است و به قبح فاعلی حمل نمی شود؛ اما معنای مجازی آن غلبه امری است، به شکلی که خویش دیگر جلو دار آن نباشد و نوعی خودکامگی و افسارگسیختگی در گرایش‌ها و تمایلات را می‌رساند. بنابراین، وجه مشترک معنای این دو واژه و صفت، به تنهایی انجام دادن کار و وابسته نبودن به دیگران است و به همین دلیل، این دو وصف را برادر نامیده‌اند؛ اما وجه تمایز آن‌ها در این است که استقلال، اغلب به جنبه وابستگی نداشتن به دیگران و استبداد به جنبه بی‌اعتنایی به آرا و منافع دیگران توجه دارد (دهخدا، ۱۳۸۵، ج ۱: ص ۱۹۲). در نتیجه، معنی استعمالی معاصر از واژه استبداد، آن را از استقلال متمایز و قبح فاعلی را متبادر می‌کند.



داشتن استقلال، لازمه داوری عادلانه است؛ بنابراین، زمانی می‌توان گفت داوری عادلانه صورت پذیرفته است که عاری از کشش‌های درونی و بیرونی، با ملاحظه بی‌طرفی باشد. البته داوری والدین درباره زیست مجازی فرزندان غالباً به چگونگی رفتار آن‌ها در مواجهه با قوانین و قراردادهای مورد توافق قبلی در حوزه مصرف دیجیتال محدود است. قضاوت هنگامی لازم می‌آید که والدین احساس می‌کنند قوانین به خوبی اجرا نشده است و فرزندان هم زمانی به اعتراض لب می‌کشند که قوانین، اختیارات یا امکانات خود را در زیست مجازی مناسب شرایط خود نمی‌بینند. گاهی داوری، به سبب نبودن یا ناکافی بودن اطلاعات کمی و کیفی و گاهی به سبب دارایی‌های علمی نامرتب، دچار آفت استبداد می‌شود. گاهی نیز بی‌توجهی به معیارهای فراطبیعی سبب بروز رفتار و حکم استبدادی می‌شود (جوهری، عبدی و مشائی، ۱۳۹۹، ص ۴۰۹).

برای نمونه، گاهی موقعیت‌هایی پیش می‌آید که والدین باید در خانواده تصمیم بگیرند که در یک زمان خاص کدام فرزند از ابزار رسانه متعلق به کل اعضای خانه استفاده شخصی کند یا یکی از فرزندان دسترسی به ابزار رسانه یا محتوایی را دارد اما فرزند دیگر چنین امکانی را ندارد. مشکلی که والدین با آن روبه‌رو می‌شوند این است که پاسخ فرزند معترض را چگونه بدهند؟ والدین از یک سو، نگران این هستند که اعمال نظرشان متصف به استبداد و خودرأیی نگردد و از سوی دیگر، می‌خواهند در تصمیم‌گیری استقلال داشته باشند؛ به‌طور مثال، ممکن است دغدغه والدین این باشد که به‌خاطر کشش‌های درونی، فرزندی را که محبوبیت بیشتری دارد یا کوچک‌تر است، مستبدانه از مصرف دیجیتال بهره‌مند نکنند یا چون خطای گذشته فرزندی، آنان را ناراحت کرده است، او را از این بهره‌مندی محروم نکنند. در عین حال، نگران این هستند که فرزندی که اصرار و لجبازی بیشتری می‌کند، با ایجاد کشش‌های بیرونی برای گرفتن مجوز استفاده از ابزار رسانه و اینترنت، آن‌ها را در تصمیم‌گیری مستقلشان گمراه نسازد.





توجه به نیازهای احساسی و عاطفی فرزندان امری انکارناپذیر است؛ اما دخالت دادن احساسات و عواطف و داوری در شرایط هوش هیجانی ممکن است نوعی داوری مستبدانه در پی داشته باشد. با فعال شدن هوش هیجانی، بخشی از داده‌ها و اطلاعات کنار گذاشته می‌شود و در مقابل، بخش دیگری از آن‌ها، نقش فعال‌تری بر عهده می‌گیرند. با ورود هوش هیجانی، فرایند الگوریتم دریافت، تحلیل و نتیجه‌گیری داده‌ها، نظم خود را از دست می‌دهد و شاهد زایشی نارس، زود هنگام و استبدادی خواهد بود (جواهری، عبدی و مشائی، ۱۳۹۹، ص ۴۰۹). ارتقای آستانه هوش هیجانی و مهار آن که در ادبیات دین از آن به «سعه صدر»^۱ تعبیر می‌شود، یک مهارت ضروری برای والدین در تصمیم‌گیری و داوری توأم با استقلال است.

۳.۲. برادران دروغین تغافل و وادادگی

تغافل در لغت به معنای نادیده‌انگاشتن، چشم‌پوشی عمدی و خود را به غفلت زدن است. (واسطی زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۱۵: ص ۵۴۷-۵۴۸). در نگاه علم اخلاق، تغافل با معنای لغوی آن یکسان است؛ یعنی انسان در برابر برخی از اشتباهات دیگران تغافل و چشم‌پوشی کند و خود را به غفلت بزند. البته تغافل اغلب درباره آن دسته از خطاها و اشتباهاتی است که یا سهوی و غیراختیاری و از روی اضطرار هستند یا از نوع خطاهایی هستند که هنوز به مرز جرم و گناه سنگین و وارد کردن آسیب جدی به خود یا دیگران نرسیده‌اند. در چنین مواقعی، چشم‌پوشی و خود را به ندیدن زدن در برابر این نوع از خطاها و اشتباهات فرزندان، حتی از عفو و گذشت نیز لطیف‌تر و سازنده‌تر است.

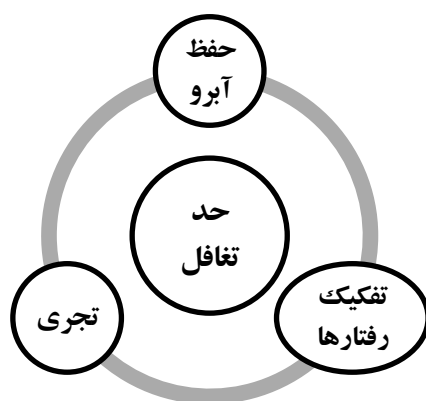
وادادگی به معنای مدهانه و تساهل منفی و بی‌اعتنایی، برادر دروغین تغافل است. اگر والدین ببینند ارزش‌ها در حال پایمال شدن است و آن را نادیده بگیرند، امری

۱. سعه صدر، مجاز از افزایش دادن آستانه صبر و تحمل است.

غیراخلاقی است و باید متوجه باشند و به فرزندان نیز تذکر و توجه بدهند. سبک والدگری طردکننده و بی‌اعتنا، بدترین سبک والدگری و در واقع به نوعی نقض والدگری و سلب مسئولیت از آن است؛ بنابراین، تغافل به معنای دست روی دست گذاشتن و کاری نکردن نیست، بلکه خود نوعی مداخله‌گری محسوب می‌شود.

تغافل به جا و صحیح، نوعی انعطاف‌پذیری ضروری در امر تربیت است که در آن والدین در حال تفکر، چاره‌جویی، پرهیز از اقدام شتاب‌زده، فرصت‌دهی به فرزند برای مدیریت فکر و هیجان خویش و مهم‌تر از همه، اجازه‌دادن آگاهانه، تحت نظارت و کنترل‌شده برای اشتباه کردن به فرزند هستند. دادن چنین میدانی به فرزند که به نظر می‌رسد سخت‌ترین قسمت والدگری (مخصوصاً برای مادر) است، به وی فرصت تجربه کردن، خودکنترلی، درونی کردن اخلاقیات و ارزش‌ها و در نظر گرفتن خدا به عنوان ناظر آرمانی می‌دهد.

در نگاه دینی، تغافل صحیح، مشروط به چند شرط مهم است: یکم، تفکیک میان رفتارهای کوچک و بزرگ؛ دوم، حفظ آبروی دیگران؛ سوم، ملاحظه‌نرسیدن طرف تجاهل به مرحله‌تجری.



در وضعیتی که فرزند با عضویت در کانال‌های تلگرامی به تماشای کلیپ‌های پورن عادت کرده و تجاهل مادر یا پدر در این مسئله وی را جری‌تر کرده است،



به دلیل تأثیر به شدت مخرب این فیلم‌ها، جایی برای تجاهل باقی نمی‌ماند و تجاهل والدین در اینجا مصداق واقعی وادادگی است.

البته، حب و بغض یا عشق و نفرت می‌تواند تصمیم‌گیری فاعل اخلاقی را دچار جهت‌گیری کند. پیش‌فرض تحقق حد تغافل صحیح، دخالت‌ندادن تمایلات مثبت و منفی در قضاوت است. هر حب و بغضی، انگیزه و اراده فاعل اخلاقی را به جهت خاصی سوق می‌دهد. در والدگری، اگرچه ممکن است گاهی والدین از فرزند خود ناراحت باشند، در بیشتر اوقات، علاقه شدید به فرزند سبب می‌شود نتوانند درک درستی از موقعیت فرزندشان داشته باشند.

آن‌ها باید این مهارت را کسب کنند که در لحظه تصمیم‌گیری، نفس خود را معلق قرار دهند و سپس به بررسی موقعیت فرزندشان پردازد. این امر ممکن است قدری سخت باشد، مخصوصاً در موقعیت‌هایی که احساسات والدین (به‌ویژه مادر) تحریک می‌شود. مادری را تصور کنید که فرزند خردسالش برای انجام یک بازی برخط، از او تلفن همراه می‌خواهد. مادر می‌داند دادن گوشی همراه با اینترنت روشن به کودک اشتباه است، اما ممکن است بر اثر محبت شدیدی که به فرزندش دارد، دچار انفعال و وادادگی شود.

۳.۳. برادران دروغین اقتدار و قدرت‌نمایی

اقتدار به معنی زیستن فرد با توانمندی‌های ذاتی یا اکتسابی خویش است. مقتدر بودن به کسی جز خود فرد ارتباطی ندارد و فرد مقتدر در پی کنترل و اعمال سلطه بر دیگران نیست، بلکه تنها در راه رشد و کمال خویش و زندگی سالم خود و ایجاد و ادامه روابط سالم و برابر با دیگران تلاش می‌کند. او در پی اثبات خود یا توانایی‌های خود به دیگران نیست. جهان و زندگی برای این‌گونه افراد، میدان رسیدن به هماهنگی و اعتدال درونی و حفظ روابط درست است. اقتدار والدین، از شرایط اساسی موفقیت هر خانواده است؛ زیرا باعث رشد و تکامل فرزندان، ایجاد نظم در



محیط خانواده، برقراری آرامش در روابط، حفظ امنیت و جلوگیری از تهدیدها و آسیب‌های برون‌خانوادگی می‌شود.

قدرت‌نمایی، برادر دروغین اقتدار است. برای فهم معنای قدرت‌نمایی ابتدا باید معنای قدرت شناخته شود. قدرت، یک کیفیت نفسانی است که منشأ انجام کاری یا ترک آن خواهد شد؛ یعنی برای او امکان اقدام به کاری یا ترک آن به‌طور مساوی وجود دارد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳، ص ۲۶۸). اما قدرت‌نمایی تا حد زیادی بار منفی دارد و به معنی اعمال قدرت و سلطه بر دیگران است. آن کسی که قدرت‌مدار و قدرت‌نماست، در پی کنترل دیگران، امرونی کردن، اثبات برتری خویش و بعضاً استفاده ابزاری از دیگران است. برای چنین کسانی، زندگی و جهان، میدان جنگ و ستیز بر سر اثبات توانایی‌هاست، حتی اگر این توان غیرانسانی باشد. حکیم ترمذی در کتاب *الفروق* قدرت‌نمایی را از آن عامل انسانی دارای جهل می‌داند که با توجه به توانایی‌ای که دارد، قصد تملک بر غیر را دارد و به آن‌ها زور می‌گوید (حکیم ترمذی، ۱۴۰۲، ص ۳۰۴).

از نگاه فرزندان، والدین از دو قابلیت بهره‌مند هستند که تجربه زیسته فرزندان مخصوصاً کودکان به آن‌ها اثبات کرده که آن‌ها یا تقریباً از آن بی‌بهره‌اند یا دست‌کم به اندازه والدین، آن قابلیت‌ها را ندارند. این دو قابلیت، قدرت و اقتدار هستند. فرزند ابتدا قدرت والدین و سپس اقتدار آن‌ها را درک می‌کند. از دیدگاه فرزند، قدرت به معنای کارهایی است که والدین توان انجام آن را دارند و البته بیشتر به توانایی‌های بیرونی اشاره دارد و اقتدار به معنای نفوذ معنوی والدین در زندگی فرزند و برخی از افراد جامعه است؛ به این شکل که وقتی والدین اراده خود را بیان می‌کنند، می‌توانند بدون اعمال قدرت بیرونی، دیگران را تابع خود کنند. به تعبیر دیگر، اقتدار مقوله‌ای باطنی و قدرت مقوله‌ای ظاهری است. اقتدار وابسته به چیزها و متکی به اسباب شخص نیست و انسان مقتدر، رها از داشته‌هاست؛ ولی در قدرت چنین نیست و اگر اسباب و علل آن از بین برود، قدرت نیز زایل خواهد شد. برای



فرزندان اقتدار خوشایند است؛ زیرا اقتدار، مبتنی بر رضایت، احترام و محبوبیت است؛ اما قدرت و قدرت‌نمایی اغلب بر زور استوار است و ایجاد ناراحتی و نارضایتی می‌کند.

نکته مهم در اقتدار والدین این است که اگر والدین مقتدر از قدرتشان زیاد استفاده کنند از اقتدار آن‌ها کاسته می‌شود و در صورت زیاده‌روی ممکن است اقتدارشان به‌طور کامل از بین برود؛ بنابراین، والدین در والدگری مطلوب تا می‌توانند باید از اقتدارشان استفاده کنند نه از قدرتشان.

متأسفانه، بسیاری از رفتارهای والدین تا حد زیادی بر تشویق به بهره‌گیری از قدرت استوار است تا اینکه به او شیوه‌ها کسب اقتدار آموزش داده شود؛ به‌طور مثال، فرزند در امور مختلف مانند مسائل آموزشی یا مهارت‌های دیجیتالی و یا ورزشی بیشتر با دیگران مقایسه می‌شود نه با خودش و پیشرفت‌هایش در آن زمینه. یکی از عواقب چنین روش والدگری این است که فرزندان، والدین خود (به‌ویژه پدر) را رئیسی پر قدرت می‌بینند که به آن‌ها زور می‌گوید و از او الگوبرداری می‌کنند؛ آن‌ها نیز به محض اینکه مجال ریاست و زورگویی بیابند، به زیردستان خود زور می‌گویند و حتی ممکن است در نوجوانی در غیاب پدر سلطه‌جو، در برابر مادر قدرت‌نمایی کنند.

افزون بر استبداد در داوری، نوع دیگری از استبداد خطرناک و آسیب‌زننده نیز وجود دارد که استبداد در تعلیم و تربیت است. استبداد در تعلیم و تربیت به این معناست که فرزندان، قدرت والدین را (به‌عنوان صاحب نظر و عقیده) به‌جای دلیل و استدلال ایشان قبول کنند (ملکیان، ۱۳۹۷). به‌عبارت دیگر، علت پذیرش نظر والدین، استدلال منطقی و اقناع‌کننده آن‌ها نباشد، بلکه قدرت داشتن والدین را به‌عنوان دلیل حرف‌شنوی خود معرفی کنند. صرف نگاه دلیل‌بودگی به قدرت نشانه استبداد است. این اتفاق خواه خودآگاه باشد، خواه ناخودآگاه، موجب الگوگیری نادرست فرزندان و آموزش اخلاقی غلط به آنان می‌شود.





۳.۴. برادران دروغین عزت نفس و غرور

عزت نفس^۱ به معنای گرامی داشتن جایگاه نفس است. عزت نفس در اصطلاح، به معنای ارزشی است که یک فرد برای خود قائل است. به بیان دیگر، عزت نفس، نگرش مثبت به خویشتن و حس درونی احترام و ارزشمندی است که شخص در خلوت و تنهایی، درباره خود دارد. این نگرش سبب نفوذناپذیری روابط می شود و اجازه نمی دهد دیگران با نفوذ در وی به این احساس ارزشمندی لطمه وارد کنند و خود نیز به کاری که در شأن وی نباشد دست نمی زند. اعتماد به نفس^۲، حس شخص به میزان توانایی و مهارت هایش در انجام امور مختلف است. قوی بودن این حس در هر حیطه ای باعث می شود اعتماد به نفس فرد در همان حیطه بیشتر شود. افرادی که دارای عزت نفس قوی یا معقولی هستند، نیاز ندارند از طرف افراد دیگر تأیید شوند یا رفتاری انجام دهند که توجه اطرافیان را به خود جلب کنند.

برادر دروغین عزت نفس، غرور است. غرور با عجب^۳ و تکبر^۴ (خودبزرگ بینی) متفاوت است. البته غرور گاهی به عجب نیز منجر می شود. غرور یعنی آدمی به خاطر کمالی که در خود می بیند، خود را بزرگ شمارد؛ خواه آن کمال در واقع وجود داشته باشد یا نه. برخلاف متکبر که خود را نسبت به دیگران بزرگ تر می بیند، در غرور، پای دیگری در میان نیست. غرور، احساس غلط یا خودپنداره اشتباهی است که یک فرد درباره خود و توانایی های خود دارد. فرد مغرور در روابط خود، از شخص مقابل، انتظار اطاعت و فرمان پذیری و احترام دارد.

۱. در دین اسلام منظور از کرامت نفس، احترام نفس یا شرافت نفس همان عزت نفس است.

۲. عزت نفس (Self-Esteem) و اعتماد به نفس (Self-Confidence) دو مفهوم نزدیک اما مغایر هستند.

اعتماد به نفس به معنای احساس توانمندی است و سبب رشد عزت نفس و احساس ارزشمندی می شود.

۳. عجب به این معناست که انسان از مجموع داشته ها و دارایی های خود به طور کلی یا در موارد خاص، رضایت داشته باشد و احساس کند به آنچه می خواسته رسیده است و بدون مقایسه خود با دیگری، از خودش راضی باشد.

۴. تکبر یعنی آدمی خود را به خاطر کمالی که در خود می بیند، نسبت به دیگران بزرگ شمارد؛ خواه آن کمال را داشته باشد یا نداشته باشد و خواه آن صفتی را که دارد و به آن می بالد فی الواقع هم کمال باشد یا نه.

تصور کنید در یک مهمانی که بزرگان فامیل جمع هستند، کودک از پدر خود می‌خواهد وی را در انجام یک بازی ویدئویی یا تماشای یک پویانمایی کودکانه همراهی کند. پدر در مقام تصمیم‌گیری و پاسخ به کودک خویش دچار تردید می‌شود؛ از یک سو، به دلیل حفظ عزت‌نفس خود این کار را در شأن خود نمی‌بیند (مخصوصاً در چنین جمعی) و می‌خواهد به او پاسخ رد بدهد و از سوی دیگر، این استدلال به ذهن او می‌رسد که با کودک باید متناسب با او کودکانه رفتار کرد و احتمال می‌دهد پاسخ منفی دادن از سرِ غرور باشد.

۵.۳. برادران دروغین تواضع و حقارت

تواضع یعنی شکست نفسی که نگذارد آدمی خود را بالاتر از دیگری ببیند و لازمه آن، رفتار و گفتاری است که دلالت بر احترام دیگران می‌کند (نراقی، ۱۳۹۲، ص ۳۰۰). در تواضع، دیگران محترم شمرده می‌شوند؛ ولی در برادر دروغین آن یعنی حقارت، شخص در توانمندی‌های خود تردید دارد و دچار خودکم‌بینی است. تواضع یک فعل ارادی و انتخاب آگاهانه و نیز نشانه شخصیت و کمال فرد است؛ اما حقارت یک انفعال نفسانی، احساس ضعف و عقب‌نشینی غیراختیاری است. هر دو صفت دارای درجه و شدت و ضعف هستند. تواضع مانند دیگر صفات اخلاقی نیکو دارای دو طرف افراط و تفریط ناپسند است. تواضع در این رویکرد، همان کوچکی کردن بدون پذیرش ذلت است و حد وسط دو صفت تکبرورزی و خودبزرگ‌بینی (حد افراط) و پذیرش ذلت و پستی (حد تفریط) شمرده می‌شود. کسی که به دنبال برتری جویی و پشت سر انداختن دیگران است، متکبر است؛ ولی کسی که خود را بعد از آن‌ها قرار دهد، متواضع است. نکته‌ای که در تواضع کردن اهمیت دارد، توجه به این مطلب است که تواضع در جایی امکان دارد که شخص با دیگری در حیثیتی خاص تقریباً هم‌سطح باشند. در غیر این صورت، اگر فرد مقابل در آن حیثیت خاص بالاتر یا پایین‌تر باشد تواضع معنایی ندارد؛ زیرا



اگر آن فرد بالاتر باشد، احترام او لازم است و مشخص است که مقدم است و اگر پایین تر باشد، سزاوار محبت است. در حالت دوم که مدنظر ماست، فرد باید مراقب باشد به نام تواضع، خود را دچار برادر دروغین آن یعنی حقارت نکند. فیض کاشانی در این باره می گوید: «اگر پاره دوزی بر دانشمند بزرگی وارد شود [و] دانشمند از جای خود برخیزد و او را بر جای خود بنشانند و کفش او را بردارد و پیش پای او جفت کند، این روش، تواضع نیست، بلکه یک نوع تذلل نکوهیده است» (فیض کاشانی، ۱۴۱۷ق، ج ۶: ص ۲۷۲).

تواضع والدین در برابر فرزند، مثلاً در پرسیدن روش یک بازی که او آن را به خوبی بلد است، به کودک شخصیت می دهد و او هم از این رفتار الگو می گیرد و چیزی را که نمی داند به راحتی می پرسد. این رفتار رابطه والد-فرزندی را نیز مستحکم می کند؛ به طور مثال، تصور کنید نوجوان از مادر خود بخواهد فیلم های آموزشی کلاس مجازی را برای او دانلود کند و مادر این کار را انجام دهد. بعد بگوید حوصله ندارد و می خواهد با گوشی، بازی برخط انجام دهد و از مادر درخواست کند فیلم ها را ببیند، خلاصه برداری کند و به پاورپوینت تبدیل کند (با این فرض که معلم اجازه کمک گرفتن از والدین را داده باشد) تا او فردا به معلم تحویل دهد. ممکن است مادر دچار تردید شود که آیا باز هم تواضع به خرج دهد و بپذیرد یا اینکه نباید به چنین درخواست هایی تن دهد، چون موجب حقارت او و آسیب رسیدن به جایگاه مادری می شود. این طور که مشخص است فرزند از تواضع و مهربانی مادر سوءاستفاده می کند و پاسخ مثبت دادن مادر، جایگاه مادری او را به حقارت می کشاند.



نتیجه‌گیری

دوره‌های برادران دروغین در مسئله «والدگری عصر دیجیتال» (به هر دو معنای کنترل-گری مصرف فضای مجازی و مربی‌گری با بهره‌مندی از فضای مجازی) غالباً به دلیل ضعف آگاهی اخلاقی والدین در زمینه شناخت اوصاف و خصلت‌های اخلاقی پدید می‌آید و می‌توان آن را ناشی از ضعف اخلاقی والدین نیز دانست. مهم‌ترین مصادیق دوره‌های اخلاقی برادران دروغین در مسئله حاضر عبارت‌اند از: استقلال و استبداد رأی، تغافل و وادادگی، اقتدار و قدرت‌نمایی، عزت‌نفس و غرور، و تواضع و حقارت. در این مقاله، ضمن تبیین اصل مسئله ذیل هر یک از موارد، ویژگی‌های آن خصلت اخلاقی شناسایی و با تطبیق بر مصادیق «والدگری عصر دیجیتال» بررسی شده است.



کتاب نامه

۱. اباذری فومشی، منصور (۱۳۹۲)، *ترمینولوژی حقوق نوین*، مشهد: انتشارات شهید داریوش نوراللهی.
۲. بهادری خسروشاهی، جعفر و عیسی برقی (۱۳۹۷)، «نقش سواد رسانه‌ای والدین و هویت اجتماعی بر مصرف رسانه‌ای دانش‌آموزان»، *مطالعات رسانه‌های نوین*، دوره ۴، ش ۱۴، ص ۲۸۳-۳۰۸.
۳. پادشاه، محمد (۱۳۳۵)، *فرهنگ آندراج*، تصحیح محمد دبیرسیاقی، تهران: خیام.
۴. تفضلی، احمد (۱۳۷۷)، *تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام*، چ ۲، تهران: سخن.
۵. توکلی، محمد مهدی (۱۳۹۵)، *نصب داور، احکام و آثار آن*، تهران: میزان.
۶. جواهری، محمدرضا، عباس عبدی و ناهید مشائی (۱۳۹۹)، «معیارهای بینشی حل دوره‌های اخلاقی استقلال و استبداد رأی در داوری براساس منابع دینی»، *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، دوره ۲۴، ش ۲ (پیاپی ۸۳)، ص ۴۰۱-۴۱۶.
۷. حکیم ترمذی، ابو عبدالله محمد بن علی (۱۴۰۲)، *مرزهای ناشناخته در اخلاق؛ گزیده ترجمه الفروق*، ترجمه حسین صابری، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
۸. دهخدا، علی اکبر (۱۳۸۵)، *لغت نامه*، تهران: دانشگاه تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ.
۹. صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم (۱۳۶۳)، *مفاتیح الغیب*، تصحیح محمد خواجه‌سوی، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی انجمن اسلامی حکمت و فلسفه.
۱۰. طاهریان، مریم (۱۳۹۶)، «تأثیر مخاطره‌انگیز رسانه‌های اجتماعی بر کودکان و نوجوانان»، *فصل نامه روزنامه‌نگاری الکترونیک*، س ۲، ش ۲ (پیاپی ۶)، ص ۳۳-۴۴.
۱۱. علی اکبری، نگین و زینب نصیری زرنندی (۱۳۹۸)، «تأثیر فضای مجازی بر آسیب‌های اجتماعی»، *مجله پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی*، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، س ۲، ش ۱۶، ص ۶۳-۷۲.





۱۲. فراهیدی، خلیل (۱۴۰۹ق)، کتاب العین، چ ۲، قم: هجرت.
۱۳. فیض کاشانی، ملامحسن (۱۴۱۷ق)، المحجة البيضاء فی تهذیب الاحیاء، چ ۴، قم: مؤسسه انتشارات اسلامی جامعه مدرسین.
۱۴. مستقیمی، محمودرضا، منصوره شهریار احمدی و مجتبی امیری مجد (۱۴۰۱)، «نقش والدگری مستبدانه بر مشکلات سلوک با میانجی‌گری رشد قضاوت اخلاقی در نوجوانان پسر مقیم قانون اصلاح و تربیت»، نشریه پرستاری کودکان، دوره ۸، ش ۴، ص ۱-۹.
۱۵. ملکیان، مصطفی (۱۳۹۷)، سخنرانی «اخلاق والدینی یا فرزندپروری»، مشهد: کارگاه فلسفه اخلاق، قانون بعثت اخلاق، در: <https://b-a-m-a.blogspot.com>
۱۶. نراقی، احمد (۱۳۹۲)، معراج السعادة، چ ۵، مشهد: آستان قدس رضوی (به‌نشر).
۱۷. واسطی زبیدی، محب‌الدین سیدمحمد مرتضی (۱۴۱۴ق)، تاج العروس من جواهر القاموس، تحقیق و تصحیح علی شیری، بیروت: دار الفکر للطباعة و النشر و التوزیع.
18. Vafaeenajar, Ali, Masihabadi, Maryam, Moshki, Mehdi, Ebrahimipour, Hosein, Tehrani, Hadi (2015). "Determining the theory of planned behaviors predictive power on adolescents dependence on computer games". *Iranian Journal of Health Education and Health Promotion*, 2(4), p. 303-311.

اخلاق باور فقهی؛ رویکردها و اصول

سیدمحمدباقر میرصانع*

چکیده

اخلاق باور یکی از حوزه‌های اخلاق کاربردی است که به الزام‌های اخلاقی حاکم بر باورمندی و حفظ باورهای ذهنی می‌پردازد. استنباط حکم فقهی یکی از افعال اختیاری ذهنی فقیه در حوزه باورمندی و حفظ باورهای (احکام) فقهی است. مطابق با اخلاق باور، الزام‌هایی اخلاقی بر باور آوردن به یک حکم تکلیفی و وضعی فقهی حاکم است. اما الزام‌ها و اصول اخلاقی حاکم بر باورمندی به احکام فقهی (به‌عنوان یک فرایند اختیاری ذهنی) چیست؟ تاکنون مبحثی با این عنوان و مسئله درباره باورهای فقهی مطرح نشده است. در این مقاله سعی شده از مباحث فقهی چند رویکرد کلی و اصول مستنبط از آنها درباره اخلاق باور فقهی اصطیاد و معرفی شود. سه رویکرد کلی درباره اخلاق باور فقهی از کلمات فقها قابل استفاده است: (۱) رویکرد فضیلت‌گرایانه بر ملکه قدسیه اجتهاد تأکید کرده و استنباطی را اخلاقی و صحیح دانسته که منطبق با فضایل اخلاقی مرتبط باشد؛ (۲) رویکرد وظیفه‌گرایانه بر نحوه ارتباط انسان با خدا، به‌نحو عبد و مولای عرفی یا فراتر از آن (نظریه



حق الطاعة)، تأکید می‌کند و هنجار کلی اخلاق باور فقهی را بر این اساس تبیین می‌کند؛ ۳) رویکرد نتیجه‌گرایانه که در تنظیم هنجار کلی اخلاق باور فقهی بر اهداف فقه تأکید می‌کند.

کلیدواژه‌ها

اخلاق باور، فقه، اصول فقه، استنباط احکام، اخلاق کاربردی.

مقدمه

ما در زندگی خویش باورهایی را به دست می‌آوریم، باورهایی را حفظ می‌کنیم و از باورهایی دست می‌کشیم. برخی از این به‌دست آوردن‌ها، حفظ کردن‌ها و دست کشیدن‌ها کنش‌هایی اختیاری است و به حوزه اخلاق مربوط می‌شوند. اخلاق کاربردی در پی آن است که الزام‌های کلی و معیاری اخلاق را در حوزه مسائل اخلاقی خاص نشان دهد. مباحثی مانند اخلاق دانش‌اندوزی، اخلاق پژوهش، اخلاق نقد، اخلاق گفت‌وگو، اخلاق محیط‌زیست، اخلاق سیاست، اخلاق جنسی، اخلاق همسراری و اخلاق معیشت را می‌توان از مباحث مربوط به اخلاق کاربردی به شمار آورد. به حوزه‌ای از اخلاق کاربردی که به هنجارهای حاکم بر باورها می‌پردازد، «اخلاق باور» گفته می‌شود. اخلاق باور به دنبال یافتن ارزش‌ها و الزامات اخلاقی حاکم بر باورهای انسان و نحوه دستیابی به این باورهاست؛ به همین دلیل است که اخلاق باور، محل آمیزش معرفت‌شناسی، فلسفه ذهن، روان‌شناسی و اخلاق است.

کیلفورد اولین کسی است که مقاله‌ای با عنوان «اخلاق باور» نوشته است. او معتقد است «همواره، همه‌جا و برای همه کس، باور به امری بر مبنای قرینه ناکافی، [اخلاقاً] نادرست است» (کیلفورد، ۱۳۹۴، ص ۵۵). دیدگاه کیلفورد از نظریات



قرینه گرایانه رادیکال به شمار می آید. در مقابل، جیمز، بدیلی ناقرینه گرایانه را پیشنهاد می کند. او معتقد است «وقتی انتخابی حقیقی از بین گزاره‌ها در کار باشد که بنا بر ماهیتش نتوان براساس مبانی عقلانی در مورد آن تصمیم گرفت، طبیعت عاطفی ما نه فقط به حق می تواند در این خصوص تصمیم بگیرد، بلکه باید چنین کند» (چیگنل، ۱۳۹۵، ص ۱۷). به اعتقاد جیمز، زمانی باورداشتن براساس قرینه ناکافی، اخلاقی است که انتخاب خطیر، ناگزیر و از بین فرضیه‌های زنده باشد. برخی از شارحان کلیفورد، اصل کلیفورد را این گونه ویرایش کردند که «همواره، همه جا و برای همه کس نادیده گرفتن قرینه‌ای که به باورهایش ربط دارد، یا کنارنهادن قرینه‌ی ذی ربط به شیوه‌ای سطحی، نادرست است» (چیگنل، ۱۳۹۵، ص ۱۶). هدف از طرح این دو دیدگاه، آشنایی کلی با دو مطیف قرینه‌گرایی و ناقرینه‌گرایی بود. از این پس، بر اخلاق باور فقهی متمرکز می شویم.

استنباط احکام فقهی، یک کنش و عمل فکری برای یافتن باورهای دینی مربوط به رفتار مکلف و مناسک دینی است. فرض بر این است که نوعی از هنجارها بر باورمندی‌های فقهی حاکم بوده و این باورمندی در حیطة اراده و در ضبط و مهار باورآورنده است؛ از این رو، می توان مدعی شد که برخی از دستاوردها و پرسش‌های اخلاق باور برای استنباط احکام فقهی مفید و قابل استفاده است.

پاسخ دادن به پرسش‌های کلی (مانند اینکه چه زمانی اخلاقاً صحیح است باوری فقهی را بپذیریم و براساس آن عمل کنیم؟ اصل اولی اخلاقی درباره باورهای فقهی چیست؟ یا غایت و هدف باورهای فقهی چیست؟) ما را رهنمون می‌شود تا به پرسش‌های جزئی‌تری در این باره پاسخ بدهیم؛ مثلاً آیا فقیه باید هر باور فقهی را که از متون استنباط شده، در اختیار مقلدان بگذارد یا ملاحظاتی در این بین وجود دارد؟ آن ملاحظات چیست؟ آیا اخلاقاً صحیح است که امری مشکوک و بدون دلیل و قرینه کافی را به عنوان سنت عملی ائمه به مردم القا کرد؟ آیا در این موارد باید سکوت کرد؟ از سوی دیگر، آیا اخلاقاً صحیح است امر صحیحی



را تبلیغ و ترویج کرد که به مصلحت دین یا مردم یا گروه خاصی نیست و یا مفسده‌ای را به دنبال دارد؟

پرسش‌های از این دست را می‌توان ذیل «اخلاق باور فقهی» دنبال کرد. اخلاق باور فقهی، به‌عنوان زیرشاخه اخلاق باور، باید قواعد اولیه و اصولی را تنظیم کند که بر پایه کلیات اخلاق باور و خصوصیات فقه استوار باشند. پیش از طرح این اصول و قواعد باید این مسئله تبیین شود که باورهای فقهی از چه سنخ باورهایی هستند؛ باورهای فقهی، باورهایی هستند که مستقیماً با عمل انسان ارتباط دارند. این مطلب مخصوصاً در حوزه احکام تکلیفی بسیار روشن است.

در حوزه احکام وضعی نیز با توجه به اینکه این احکام باورهایی اعتباری هستند که در نهایت به احکامی تکلیفی منجر می‌شوند و هدف از جعل آنها تنظیم رفتار است، مانند احکام تکلیفی هستند. البته درباره احکام وضعی و نسبت آنها با احکام تکلیفی، مباحثی در علم اصول شکل گرفته است، ولی فی‌الجمله ارتباط تنگاتنگ آنها با حوزه رفتار انسان مسلم است. همچنین بین باورهایی که محصول ادله محرزه و ادله غیرمحرزه است، تفاوتی نیست؛ چراکه هرچند هر دو در انتساب حکم واقعی یا ظاهری به خداوند متفاوت‌اند، در اینکه برای مکلف، تعیین تکلیف عملی می‌کنند تفاوتی ندارند.

از چندین موضع از مباحث علمای فقهی و اصولی می‌توان اشارات و اولیاتی درباره اخلاق باور فقهی را اصطیاد و استنباط کرد؛ اول، مباحثی که حول شرایط مجتهد کرده‌اند، بعد از آن، مباحثی که ذیل اصل برائت عقلی مطرح کرده‌اند و سوم، ذیل مباحث درباره اهداف فقه بیان شده است. در این مقاله سعی می‌شود نحوه ارتباط این مباحث با اخلاق باور فقهی روشن شود.

در میان کلمات فقها می‌توان سه رویکرد کلی به اخلاق باور فقهی را دنبال کرد؛ رویکرد فضیلت‌گرایانه، رویکرد وظیفه‌گرایانه و رویکرد غایت‌گرایانه. در این مقاله

می‌کوشیم این سه رویکرد و شواهد دال بر آنها را ارائه و تبیین کنیم. البته باید گفت چنین نیست که هر دسته از فقها طرف‌دار یک نظریه هستند، بلکه ممکن است شواهد دال بر دو نظریه در کلمات یک تن از فقها یافته شود.

رویکرد فضیلت‌گرایانه

فقها در مبحث اجتهاد و تقلید، شماری از فضایل اخلاقی را برای مجتهد شرط کرده‌اند؛ فضایی چون عدالت، ورع و عدم اقبال به دنیا (عراقی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۱؛ صدر، ۱۴۲۰ق، ص ۱۱۰).

یکی از این فضایل که با باورمندی‌های فقهی مجتهد هم ارتباط مستقیم دارد، «ملکه قدسی» است. مرحوم نراقی در *انیس‌المجتهدین* می‌گوید: «زمانی که کار فقاہت این گونه [سخت و دقیق] است، پس جمع و توفیق و فهم حق به قوه ربانی و ملکه قدسی و ذوق سلیم و طبع مستقیم دارد؛ همان‌طور که روایات بر این امر دلالت دارند» (نراقی، ۱۳۸۸، ج ۲: ص ۹۰۷). برخی نیز در تعریف اجتهاد، آن را به‌عنوان قید ذکر کرده‌اند (مکی عاملی، ۱۳۹۱ق، ص ۱۰).

اگر اخلاقی بودن باورهای فقهی را به این دست ملکات و به‌خصوص شرط ملکه قدسی و قوه ربانی مشروط بدانیم، در حوزه اخلاق باور فقهی رویکردی فضیلت‌گرایانه اتخاذ کرده‌ایم. مبتنی بر این دیدگاه، در پاسخ به این سؤال که «کدام به‌دست آوردن، حفظ و ازدست‌دادن باور به لحاظ اخلاقی صحیح است؟» باید گفت باورمندی‌ای اخلاقی است که برخاسته از فضیلت عدالت، ورع و ملکه قدسی باشد. فهم اخلاقی نیز در این باره برعهده صاحبان این فضایل و الگوهای اجتهاد است.

مجتهد، مجموعه‌ای از فضایل اکتسابی و توفیقی دارد که به او در استنباط احکام کمک می‌کند. بدان دلیل که استنباط براساس این فضایل صورت می‌گیرد، هرگونه امر و نهی به فقیه درباره باورمندی‌های او، بی‌وجه می‌شود؛ چراکه او حداقل در امر





استنباط، فضیلت‌مند است و فضیلت‌مند، خودآیین و واضح قانون اخلاقی است. اگر هنجار کلی و اصل اخلاقی هم وجود داشته باشد، برگرفته از کنش‌های استنباطی خود مجتهد و ملکه قدسی اجتهاد است.

فضیلت‌گرایان معتقدند آنچه معیار بنیادین اخلاق است، از جنس قاعده و اصل نیست، بلکه امری شامل فضایل درونی یا الگوها و اسوه‌های بیرونی است. برای تشخیص یک کنش و رفتار اخلاقی، قواعد و اصول اهمیت کمی دارند و بایسته است برای تشخیص رفتار اخلاقی به فضایل اخلاقی یا اسوه‌ها مراجعه کنیم. این مباحث در حوزه شناخت رفتار اخلاقی و معرفت‌شناسی اخلاق مطرح است. از سوی دیگر، اخلاق فضیلت، در حوزه رشد و تربیت اخلاقی، کمتر به دنبال تنظیم رفتار بالاصاله و بیشتر به دنبال تنظیم خُلقیات، شخصیت و ملکات درونی است.

در اخلاق فضیلت حداقلی، فضیلت‌مند، راهنمای الزامات و ارزش‌های اخلاقی است و در اخلاق فضیلت حداکثری، فضیلت‌مند، ملاک و معیار آنهاست. اگر فقیه در باورمندی‌های فقهی، فضیلتی مخصوص داشته باشد و آن فضیلت نیز از جانب خداوند باشد، بی‌شک راهنما یا معیار الزامات و ارزش‌ها در عملیات استنباط احکام است.

ممکن است اجازه اجتهاد و مقاومت نکردن فقها در مقابل مشهورات فقهی متقدم، یکی از شواهد همین امر یعنی فضیلت‌گرایی در اخلاق باور فقهی باشد. البته درباره اجازه اجتهاد باید متذکر شد این اجازه بیشتر جنبه اثباتی دارد، نه ثبوتی.^۱ همچنین رواج این امر در سده‌های سیزدهم و چهاردهم بوده است، نه قبل از آن (ر.ک: جعفریان، ۱۳۸۷).

اگر بخواهیم گزاره بنیادین اخلاق باور فقهی فضیلت‌گرا را در قالب یک قاعده مطرح کنیم، باید بگوییم: «آنگاه پذیرفتن یک حکم فقهی، اخلاقاً صحیح است که

۱. ر.ک: کلام آیت‌الله زنجانی در این باره در:

منطبق بر فضایل مرتبط با استنباط احکام فقهی یا برخاسته از آن فضایل باشد که عبارت‌اند از عدالت، ورع، قوه ربانی و ملکه قدسی».

اگر معتقد شویم اخلاق باور فقهی، رویکردی فضیلت‌گرا دارد، اشکالات متعددی پیش خواهد آمد؛ از جمله:

۱. ابهام در چیستی ملکه قدسی و نحوه اکتساب آن؛
 ۲. ممکن نبودن بحث و بررسی آراء فقهی قبل از اکتساب و احراز فضیلت‌های مربوط به آن؛
 ۳. ابهام در مستندات آراء فقهی و امکان استناد آن‌ها به فضایل درونی (نه شواهد متنی و نقلی)؛
 ۴. وارد بودن تمام اشکالات نظریه فضیلت‌گرایی به این مبحث.
- چیستی ملکه قدسی در کلام فقها از دو جنبه تبیین شده است: کارکرد و منشأ. در ادامه این دو جنبه را بررسی می‌کنیم:

از جنبه کارکرد

برخی معتقدند ملکه قدسی، ملکه و قوه‌ای است که مجتهد به واسطه آن می‌تواند فروع را به اصولشان برگرداند (میرزای قمی، ۱۴۳۰ق، ج ۴: ص ۲۳۵) و مدارک و مستندات احکام را به درستی بیابد (موسوی گلپایگانی، ۱۳۷۰ق، ص ۴). ملکه قدسی، قوه برگرداندن فروع به اصول و اندراج مصادیق مشتبه ذیل اطلاعات و عمومات است و در کل، همان ملکه‌ای است که فرد به واسطه آن قادر می‌شود احکام را از منابع خود استنباط کند (کاشف‌الغطاء، ۱۳۸۱ق، ج ۱: ص ۱۰۸-۱۰۹). مجرد مهارت منطقی و برهانی داشتن، انسان را از این قوه بی‌نیاز نمی‌کند؛ چراکه دقایق و ظرایفی در استنباط احکام است که به صرف مهارت‌های منطقی فهمیده نمی‌شود و به این قوه نیاز دارد (موسوی گلپایگانی، ۱۳۷۰ق، ص ۵). عده‌ای این ملکه قدسیه را در مقابل شناخت شرایط برهان دانسته‌اند. «یکی از شروط اجتهاد، علم منطقی و دانستن



شرایط برهان است؛ ولی اگر کسی قوه قدسیه را داشته باشد، از آن بی نیاز خواهد شد. البته برگرداندن فروع به اصول و جزئیات به قواعد و ترجیحات در باب تعارض از توانایی‌های این قوه است» (عاملی، ۱۴۱۸ق، ص ۲۴۰؛ فاضل تونی، ۱۴۱۵ق، ص ۲۵۲).

از جنبه منشأ

این قوه، فیضی از فیوضات الهی است که زمینه‌ساز آن، تقوا و ترک محارم الهی است. (موسوی گلپایگانی، ۱۳۷۰ق، ص ۴). ملکه قدسیه محصول خستگی و تلاش و تمرین علوم مقدماتی فقه و فحص روایات و آیات و تدبیر و فحص اقوال علماست. بعد از این‌ها اگر عنایت الهی شامل او شود، ملکه قدسیه را پیدا می‌کند. (حسینی فیروزآبادی، ۱۴۱۸ق، ص ۱۵۷). در حقیقت، ملکه اجتهاد به دو قوه منحل می‌شود؛ قوه اکتسابی و قوه غیراکتسابی که شامل قدرت فهم، قدرت ادراک و زیرکی فهم و فتانت می‌شود و با عنایت الهی حاصل می‌شود (کاشف الغطاء، ۱۳۸۱ق، ج ۱: ص ۱۰۸-۱۰۹).

این دو تفسیر از ملکه قدسی با هم تنافی ندارند؛ ممکن است کارکرد ملکه قدسی، علم به دقایق استنباط و حل معضلات آن باشد و به واسطه فیض الهی و با ترک محرمات و انجام واجبات حاصل شده باشد؛ پس امکان دارد هر دو جنبه بدون هیچ مشکلی در ملکه قدسی جمع شوند. البته بین اینکه این قوه را مکمل برهان و منطق بدانیم و اینکه آن را بی‌نیازکننده از برهان بدانیم، تقابل است. دیدگاه دوم قابل پذیرش نیست؛ چراکه لازمه آن شخصی شدن نظرات و ادعای هر مطلب و حکم فقهی صرفاً با اتکا به ملکه قدسی است. سؤال و اشکال سومی که پیش از این مطرح شد، در صورتی پدید می‌آید که فرد بدون استناد معتبر علمی و مقبول دانش فقه صرفاً با اتکا به یک فضیلت، فتوایی صادر کند. البته این اشکال در شکل ضعیف‌تر آن به اصل ملکه قدسی وارد است. در علم نظام‌مند و دارای اسلوب دقیق باید غالب



معادلات، قابل سنجش باشند. فرض کنید از فقیهی، مستندات و اصل حکمی خواسته شود و او این را به ملکه قدسی حواله دهد؛ در این صورت، باب مکالمه علمی بسته می‌شود.

ممکن است این ملکه را طوری تفسیر کنیم که با مناسبات علمی هماهنگ باشد؛ منظور از این ملکه، مهارت یا شهودی با قابلیت تبیین استدلالی و علمی است. در برخی از موارد، عنایات و مشاهداتی پیش می‌آید که به شکل‌گیری استدلالی جدید در ذهن مجتهد منجر می‌شود که قبلاً توجهی به آن نداشته است. شاید تلاش مرحوم بهبهانی برای تبیین شروطی برای ملکه قدسی در راستای پاسخ به همین اشکالات بوده است. او قوه قدسیه را در ضمن ده شرط زیر تبیین کرده است:

۱. نداشتن کج‌سلیقگی در فهم: گاهی افراد به خاطر کج‌سلیقگی ذاتی یا تقلید و یا وجود شبهه، کج‌سلیقگی در مباحث علمی دارند و برداشت‌هایی دارند که اهل علم نمی‌پذیرند (بهبهانی، ۱۴۱۵ق، ص ۳۳۷). راه شناخت این آفت، عرضه اجتهاد خود به فهم فقها و اجتهادات آنهاست؛ اگر فهم و اجتهاد، موافق راه و رسم فقها باشد، کج‌سلیقگی ندارد و الا خودش را متهم به این آفت کند. یافتن نظرات جدید و مخالفت با قدما لزوماً نشانه اجتهاد نیست، بلکه ممکن است ناشی از کج‌سلیقگی و خودخواهی باشد. این چنین فردی مانند کسی است که آبی را سبز می‌بیند و با گفته اطرافیان خود مخالفت می‌ورزد؛

۲. بحث نبودن: برخی افراد به بحث و اعتراض تمایل دارند؛ تا چیزی را می‌شنوند، می‌خواهند اعتراض کنند. این افراد برای اظهار فضل یا به خاطر قلب مریض این گونه هستند؛

۳. لجباز و عنود نبودن: بر کلام خود بی‌دلیل پافشاری نکند. گاهی برای انسان در نظر اول، غفلت، شبهه یا تقلیدی پیش می‌آید و به غلط نظری می‌دهد. اگر لجباز باشد سعی می‌کند همان نظر را بر کرسی حق بنشانند؛ اما مجتهد باید از حق متابعت





کند، نه اینکه حق را تابع خود قرار دهد. همین خصیصه گاه باعث می‌شود فرد منکر بدیهیات شود و خلاف آن را ادعا کند؛

۴. مستبد به رأی نبودن: برخی از افراد در ابتدای کار به خاطر کم‌کاری و کم‌اطلاعی نظری را بیان می‌کنند و بر آن پافشاری می‌کنند و استبداد به رأی دارند. این مسئله مخصوصاً در ابتدای علم‌آموزی پیش می‌آید؛

۵. نداشتن وسواس فکری: برخی از افراد دیرباور هستند و بیش از حد متهم به خشخاش می‌گذارند؛ مانند گریزه که افراط در قوه عاقله است؛

۶. کندذهن نبودن: برخی از افراد، مشکلات و ظرایف عملی را متوجه نمی‌شوند و هرچه می‌شنوند، می‌پذیرند. این‌ها هم قوه قدسیه ندارند؛

۷. عمر خود را در علومی چون کلام، ریاضی یا نحو یا غیر آن که علوم غیرفقهی است، صرف نکرده باشند و بعد شروع به فقه‌آموزی کنند. این افراد به خاطر مؤانست ذهنشان با دیگر طرق علمی، فقه و فقاہت را خراب می‌کنند؛

۸. آیات و احادیث را به گونه‌ای توجیه و تأویل نکنند که معانی آن‌ها را از محکم به متشابه و یقینی به احتمالی تبدیل کنند؛

۹. جرئت در صدور فتوا نداشته باشد و به راحتی فتوا صادر نکند؛

۱۰. اهل احتیاط زیاد در فتوا نباشد که این هم فقه را خراب می‌کند (بهبهانی، ۱۴۱۵ق، ص ۳۳۸-۳۴۱).

برخی نیز به تبع بهبهانی همین شروط را برای ملکه قدسیه ذکر کرده‌اند (موسوی زنجانی، ۱۳۱۶ق، ص ۷۱-۷۳). مرحوم بهبهانی با طرح این ده شرط به منضبط کردن مسئله ملکه قدسی پرداخته است، هرچند با این کار، وجه قدسی خواندن آن بی‌مورد می‌شود؛ چراکه هر دانش‌پژوه و دانشمندی در هر علمی باید این شروط را رعایت کند. آقا ضیاء عراقی در جمع این شروط می‌گوید که این‌ها همه به اعتدال در مقام استنباط برمی‌گردند. این‌ها شروط کمال اجتهاد هستند و به اخلاق بیشتر شبیه هستند تا شرط اجتهاد؛ چنان‌که برای همه طلاب لازم هستند، نه فقط برای مجتهدین (آملی،

۱۳۸۸، ص ۳۵۴). برخی اشتراط عدالت برای اجتهاد را نیز نپذیرفته و تنها به وثوق به کلام مجتهد اکتفا کرده‌اند (صدر، ۱۴۲۰ق، ص ۱۱۰).

برخی نیز منکر چنین شرطی شدند، هرچند به تجربه فقها را دارای این ملکه و قوه یافته‌اند (حسینی فیروزآبادی، ۱۴۱۸ق، ص ۲۹). برخی از منکران گفته‌اند اگر منظور، افاضه صور علمی و باورهای فرد است باید گفت اختصاصی به علم فقه ندارد و صور همه علوم را خداوند افاضه می‌کند؛ ولی اگر منظور قوه‌ای است که با تقوا و ورع حاصل می‌شود باید گفت علم فقه با هیچ‌یک از علوم دیگر تفاوتی ندارد و عادل و فاسق به آن راه دارند و اگر تلاش و ممارست در علم از راه‌های متعارف آن بورزند، خداوند عمل آنان را ضایع نمی‌کند، چه عادل باشند و چه فاسق (بجنوردی، ۱۳۸۰، ج ۲: ص ۷۹۵).

چنان‌که در ابتدای مبحث اخلاق باور گفتیم اخلاق باور در مرز میان اخلاق و معرفت‌شناسی قرار دارد. با توجه به شروطی که مرحوم بهبهانی برای ملکه قدسیه ذکر کرده است، شروط فنی و اخلاقی معرفت‌فقهی با هم آمیخته است. به نظر می‌رسد غرض از طرح این شروط بیشتر مسائل فنی و معرفتی آن‌هاست.

نباید از این موضوع غفلت کرد که اخلاقیاتی که برای باور طرح می‌شود، بی‌توجه به جنبه‌های معرفتی و دانشی نیست. جز در مواردی که کشف واقعیت، لوازمی غیراخلاقی پیدا کند که در ادامه اشاراتی به آن‌ها خواهیم کرد.

اما اینکه ترک حرام، مقدمه دستیابی به این ملکه قدسی مطرح شده است نیز صحیح است. وجود لکه‌های عناد، خودپسندی و دیگر رذایل اخلاقی ممکن است عینک معرفتی انسان را مخدوش و موانعی در فهم صحیح در هر حیطة علمی ایجاد کند؛ مخصوصاً در علوم می که به خداوند و آنچه او نازل کرده، مرتبط است.

در علوم می چون فقه و کلام که در قرآن و روایات ریشه دارند و جز «مطهرون» دسترسی عمیق و دقیق به آن‌ها ندارند، یافتن اعماق و بواطن و دقایق فقه به ملکه قدسیه نیاز دارد. خداوند در آیه ۷۹ سوره واقعه می‌فرماید: ﴿لَا يَمَسُّهُ إِلَّا الْمُطَهَّرُونَ﴾





و امام صادق علیه السلام فرمود: «إِنَّ حَدِيثَنَا صَعْبٌ مُسْتَضَعَبٌ لَا يَحْتَمِلُهُ إِلَّا مَلَكٌ مُقَرَّبٌ أَوْ نَبِيٌّ مُرْسَلٌ أَوْ عَبْدٌ ائْتَحَنَ اللَّهُ قَلْبَهُ لِلْإِيمَانِ» (صدوق، ۱۳۷۶، ص ۴). روایات مشابه این مضمون به حد استفاضه هستند (صفار، ۱۴۰۴، ج ۱: ص ۲۱؛ کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱: ص ۴۰۱؛ صدوق، ۱۳۶۲، ج ۱: ص ۲۰۸؛ صدوق، ۱۴۰۳، ص ۱۸۹؛ طبرسی، ۱۳۹۰، ص ۲۷۰).

شاید این اشکال مطرح شود که فقه با ظاهر احکام سروکار دارد و به دنبال شناخت احکام ظاهری است که میان همه انسان‌ها از عارف و عامی یکسان است و چون به ظاهر احکام می‌پردازد، مانند دیگر علوم است و شرطیت ملکه قدسی بی‌وجه است.

در پاسخ باید گفت این ظواهر از باطنشان جدا نیستند و ظواهر را وقتی دقیق می‌توان فهمید که باطنشان شناخته شده باشد. در علوم دینی، چون فقه، حق نداریم به فهم ظاهری صرف اکتفا کنیم، بلکه باید با توجه به باطن عمل کنیم. شاید پرسیده شود پذیرش ملکه قدسی به معنای عصمت از خطا و اشتباه (حداقل در استنباط احکام) است. با وجود این قوه چطور می‌توان اختلاف نظر علما را تبیین کرد؟

باید توجه کرد وجود ملکه قدسی به معنای صفای روح، اعتماد ما را به صدق می‌افزاید؛ هرچند این به معنای عصمت از خطا نیست. دو نکته درباره فضایل اخلاقی وجود دارد که در اینجا نیز باید مورد توجه قرار گیرد؛ اولاً ملکات، اموری مشکک و مرتبه‌دار هستند و تنها بالاترین مرتبه آن است که احتمال خطا و اشتباه در آن به صفر می‌رسد و در بقیه مراتب هنوز احتمال خطا هست.

ثانیاً وجود ملکه به معنای وجود بخشی از مقتضی یا رفع یک مانع است و این به معنای وجود تمام مقتضی و رفع تمام موانع نیست. در همه علوم، به‌ویژه علوم دینی، برای رفع خطا هم تلاش علمی لازم است و هم تلاش تهنیدی. ملکه قدسیه حتماً هدایت‌آور است، اما عصمت از خطا را تضمین نمی‌کند.

در نتیجه، شرطیت طهارت روح و قوه قدسی برای استنباط احکام، امری صحیح به نظر می‌رسد. البته باید نکاتی در نظر گرفته شود:

۱. این امر تلازمی با عدم امکان تبیین هنجار و اصول اخلاقی برای استنباط احکام شرعی ندارد (چنان‌که مرحوم بهبهانی بیان کرد)؛
۲. هر تبیین علمی باید توجیه، استدلال و قرینه علمی داشته باشد. در حقیقت، قوه قدسی در صورتی پذیرفته است که بتواند باورهای موجه و قابل تبیین علمی ارائه دهد و صرف ارجاع به ملکه قدسی پذیرفتنی نیست؛
۳. وجود ملکه قدسی هدایت‌آور است، ولی تضمین‌کننده عصمت از خطا نیست؛ چراکه ملکه قدسی جزء مقتضی یا رافع مانع است، اما تمام‌کننده مقتضی و رافع همه موانع نیست.

در نتیجه، ممکن است ظاهر برخی از نظرها و دیدگاه‌های فقها تمایل به فضیلت‌گرایی در اخلاق باور فقهی باشد، اما با توجه به سه نکته پیشین و این نکته که اگر فقها به اخلاق فضیلت در باور فقهی به نحو افراطی آن قائل بودند، تدوین کتب مفصل اصولی و فقه و قواعد فقهی جایگاه والایی نداشت، باید گفت فضیلت‌گرایی افراطی در میان فقها پذیرفته نیست؛ هرچند لایه‌هایی از فضیلت‌گرایی حداقلی مشاهده می‌شود.

طبق این دیدگاه، اگر بخواهیم در قاعده بالا یعنی قاعده اخلاق باور فقهی فضیلت‌گرا بازنگری کنیم، باید بگوییم: «پذیرفتن یک حکم فقهی، زمانی اخلاقاً صحیح است که با قواعد و اصول پذیرفته شده در علم اصول و فقه منطبق باشد و همچنین مجتهد، فضایی همچون عدالت، ورع و ملکه قدسیه را داشته باشد».

طبق این قاعده، استنباط حکم فقهی بدون داشتن فضایل مرتبط و بدون رعایت روش‌های اصولی، غیر اخلاقی خواهد بود.





رویکرد وظیفه‌گرایانه و غایت‌گرایانه با توجه به نقش خداوند

از رویکردهای فضیلت‌گرا که گذر کنیم، به رویکردهای قاعده‌گرا می‌رسیم؛ رویکردهایی که اخلاق باور فقهی را براساس یک اصل اولی بنا می‌کنند و دیگر اصول را ذیل آن و در مرتبه‌ای پایین‌تر از آن قرار می‌دهند. اما این اصل محوری در اخلاق باور فقهی از کجا می‌آید؟ عموم فقها تلاش کرده‌اند این اصل را مبتنی بر نسبت و جایگاه خداوند در فقه ترسیم کنند. حاصل تلاش برخی به اصول وظیفه‌گرایانه و برخی دیگر به اصول غایت‌گرایانه منجر شده است. در برخی از تبیین‌های این اصل، رابطه و نسبت خدا و انسان مهم دانسته شده و اصل اولی به‌نحوی وظیفه‌گرایانه تبیین می‌شود و در برخی دیگر، این اصل مبتنی بر مصالح و مفاسدی است که بر آن مترتب است و غایت‌گرایانه تبیین می‌شود.

تبیین نقش خداوند در فقه، در تنظیم کلیات اخلاق باور فقهی، بسیار مؤثر است. تفاوت است میان اینکه خداوند را منعم صرف یا مالک همه شئون انسان (مولا) و یا قانون‌گذار تلقی کنیم. یافتن نقش خداوند در تشریح احکام، امری لازم به نظر می‌رسد. بیشتر فقها و اصولی‌ها این بحث را ذیل تبیین اصل برائت یا احتیاط عقلی در اصول فقه مطرح کرده‌اند.

تاکنون سه نظریه عمده درباره نقش خداوند در فقه از سوی فقها ابراز شده است؛ نظریه عبد و مولای عرفی، نظریه حق الطاعة و نظریه اعتبار قانونی. برخی دو دیدگاه اول را نظریات شخصیت‌گرا نامیده‌اند. یکی از مهم‌ترین نتایج این اختلاف در مبحث حجیت ظاهر می‌شود.

نظریه مولا و عبد عرفی، نظریه‌ای است که می‌توان در آثار مشهور فقیهان، شواهدی برای آن یافت و غالباً به‌عنوان مثال در نوع ارتباط ما با خداوند در اوامر و نواهی او بیان شده است. در این نظریه، نسبت ما با خداوند، نسبت مولا و عبد است. مولا حق امر و نهی به عبد را دارد. در رابطه مولا و عبدهای انسانی، این برتری به طبقه و جایگاه اجتماعی مربوط است؛ ولی درباره خداوند، برتری وجودی است. در این

نگاه، انسان خود را در مقابل یک شخص، مسئول می‌بیند و اوامر و نواهی را به‌خاطر اینکه از سوی او صادر شده است، معتبر می‌داند.

طبق این دیدگاه، فقیه برای شناختن مرزهای حجیت به سراغ مولا و عبدهای انسانی می‌رود و نوع تعامل آن‌ها را بین خود و خدا جاری می‌کند. خصوصیات چون مالکیت حقیقی خدا برای انسان و مالکیت اعتباری مولا برای عبد در این دیدگاه تفاوت چندانی ایجاد نمی‌کند. طبق نظریهٔ مولای عرفی، همان‌طور که عبد تنها ملزم به اطاعت در متیقنات از طرف مولا است، دایرهٔ حجیت اوامر خداوند نیز به یقینات و آنچه به یقینات منتهی می‌شود، محدود است؛ لذا ظنونی که به یقین از جانب مولا منتهی نشوند و در موارد شک بدوی به براءت عقلی حکم می‌کنند. اصل اولی اخلاق باور در چنین دیدگاهی تابع اصلی است که میان مولا و عبد عرفی برقرار است. هر آنچه میان مولا و عبد عرفی باورساز است، اخلاقاً در اینجا نیز باورساز است.

برخی خواسته‌اند این نگاه فقهی را به تحقیر انسان [بردگی] و خشک بودن رابطه‌اش با خداوند [اطاعت محض] تفسیر کنند (فناپی، ۱۳۹۴، صص ۱۴۹ و ۴۰۲). این تفسیر غلط است؛ اولاً رابطهٔ عبد و مولا بین انسان‌ها را اگر فی‌ذاته قبیح بدانیم، به دلیل قبیح بودن رابطه نیست، بلکه به خاطر این است که انسان‌ها در انسانیت بر یکدیگر برتری ندارند (به نحوی که مانند زمان قدیم، یکی مولا و دیگری عبد او باشد). اما اگر خداوند، مولا باشد و انسان، عبد او، دیگر قبیحی در این رابطه وجود ندارد؛ چرا که اساس این رابطه در یک امر تکوینی و واقعی است، درحالی که اساس مولویت بین انسان‌ها اعتباری است. ثانیاً رابطهٔ عبد و مولا بین انسان و خدا به تحقیر انسان و اطاعت محض غیرمعقول منجر نمی‌شود؛ چرا که مولای منظور در این رابطه «خداوند» است که کریم و حکیم است و انسان را تحقیر نمی‌کند و از او انتظار غیرمعقول ندارد. همچنین ایشان، این نگاه را به کل فقه و فقها تعمیم می‌دهند؛ در ادامه خواهد آمد که نظریات دیگری نیز در بین هست.





شهید صدر با نظریه حق الطاعة سعی کرد به دیدگاه نامنضبط علمای پیشین نظم ببخشد. او خداوند را در مرتبه‌ای بالاتر از موالی عرفی می‌بیند. همین خصوصیت باعث می‌شود الزامات اخلاقی و عقلی بیشتری در قبال خداوند پیدا کنیم. به بیان شهید صدر، قطع سه خصوصیت دارد؛ کاشفیت، محرکیت، حجیت. در دیدگاه مشهور اصولی‌ها این سه خصوصیت لازمه ذاتی قطع است؛ اما در دیدگاه شهید صدر، کاشفیت، ذات قطع است، نه لازمه ذاتی و محرکیت، اثر تکوینی قطع است که نتیجه دنبال کردن غرض است و هر دو خصوصیت به بداهت برای قطع ثابت می‌شوند. اما مشهور فقها معتقدند اولاً حجیت ثابت برای قطع است، چراکه لازمه ذاتی آن است و ثانیاً حتی شارع هم نمی‌تواند این لازمه را از قطع جدا کند.

شهید صدر در تحلیل قضیه اول (ثبوت حجیت برای قطع) این پرسش را مطرح می‌کند که آیا هر قطعی حجیت است یا قطع به امری از جانب مولا حجیت است؟ معلوم است که قطع از جانب مولا حجیت است و گرنه از جانب کسی که علو یا استعلا ندارد، لزوم اجرا ندارد. حال مولا کیست؟ کسی که تبعیت از او واجب است. حجیت چیست؟ حجیت به معنای لزوم تبعیت است. در حقیقت، گزاره «قطع به تکلیف مولا حجیت است» به این صورت است که «کسی که امثال دستوراتش واجب است، امثال تکلیف مقطوعش نیز واجب است». به بیان دیگر، حجیت و حق الطاعة ذاتی مولویت است، نه قطع.

به نظر شهید صدر، در این صورت، دامنه حق الطاعة به قطع و یقین محدود نیست، بلکه شامل احتمالات نیز می‌شود؛ چراکه عقل حکم می‌کند که انکشاف از حکم مولا در هر صورتی (احتمالات و ظنونات و یقینیات) حجیت است. البته هرچه انکشاف بیشتر شود، مسئولیت و قبح مخالفت بیشتر می‌شود. البته شارع درباره انکشاف احتمالی و ظنی می‌تواند سلب حجیت کند، اما از انکشاف یقینی نمی‌تواند؛ به حکم ظاهری نمی‌تواند، چون موضوع آن شک است و به حکم واقعی نمی‌تواند، چون اجتماع ضدین می‌شود (صدر، ۱۴۱۸ق، ج ۲: ص ۱۸۶-۱۸۹).

به اعتقاد شهید صدر، سعه دایره مولویت مولای شریعت برخاسته از مالکیت و عبودیت حقیقی است که اتم مراتب مولویت است (صدر، ۱۴۱۷ق «الف»، ج ۴: ص ۳۰؛ صدر، ۱۴۱۷ق «ب»، ج ۸: ص ۵۰)؛ به همین دلیل، دایره حق الطاعه او شامل احتمالات و مظنونات نیز می‌شود. البته ایشان بیشتر توضیح نمی‌دهند که چه تلازمی میان مولویت اتم و مالکیت و عبودیت حقیقی با حجیت احتمال وجود دارد. اگر مالکیت و عبودیت، حقیقی و در نهایت خود است، رحمت و مهربانی خداوند نیز حقیقی و در نهایت خود است. شهید صدر قائل است برائت عقلی زائیده قیاس مولای شریعت با موالی عرفی است (صدر، ۱۴۱۷ق «الف»، ج ۴: ص ۳۰).

لذا در احتمالات، حکم به برائت می‌دهد؛ ولی دیدگاه او بیشتر مبتنی بر این قیاس است؛ چراکه در موالی عرفی هرچه قدرت و عظمت مولا افزایش می‌یابد، عموماً از رأفت و مهربانی او کاسته می‌شود و لذا اگر خدا را نیز این گونه بدانیم باید جانب احتیاط را بیشتر مراعات کنیم. اما درباره مولایی که رحمتش بر غضبش سبقت می‌گیرد^۱، این گونه نیست.

اگر بخواهیم گزاره بنیادین اخلاق باور فقهی وظیفه‌گرا را براساس نظریات شخصیت‌گرا به صورت یک قاعده مطرح کنیم، به این صورت بیان می‌شود: «زمانی پذیرفتن یک حکم فقهی اخلاقاً درست است که قرائن و شواهد متنی و غیرمتنی براساس ملاحظه خداوند به عنوان یک مولای عرفی یا فراتر از آن (حق الطاعه) در نظر گرفته شود. هر آنچه میان مولا و عبد عرفی یا مولای خاص که حق الطاعه دارد موجب باورمندی، حفظ و دست کشیدن از باور می‌شود باید اخلاقاً در باورهای فقهی به آن ملتزم بود».

اشکالاتی بر نظریات شخصیت‌گرایانه وارد است (چه در قالب عبد و مولای عرفی و چه در قالب حق الطاعه). این اشکالات عبارت‌اند از:

۱. یا من سبقت رحمته غضبه.





۱) دیدگاه‌های شخصیت‌گرایانه برخاسته از جوامع گذشته و سبک زندگی قدیم انسان است و براساس مدل منسوخ عبد و مولا و سلطان و رعیت است. اما امروزه مدل حکومت از شخص‌محوری به قانون‌محوری تغییر کرده است و تخلف از قوانین از جنبه نفی مصلحت‌عامه دارای قبح است، نه از جنبه هتک شخصیت قانون‌گذار.

۲) این دیدگاه براساس خواسته‌های شخصی و نگاه فردی به کارکرد فقه است، نه نگاه اجتماعی و حکومتی. در مدل شخصیت‌گرا مهم‌ترین ظلم، هتک حیثیت مولا و مهم‌ترین عقاب انسان، دوری از نعمات فردی و دچار شدن به عذاب فردی است؛ اما بسیاری از احکام برای کسب مصالح اجتماعی و دفع مفسد در آن ساحت هستند.

در عبور از نظریات شخصیت‌گرا، نظریات اجتماعی مطرح شده است که یکی از آن‌ها اعتبار قانونی است. نقطه عزیمت اعتبار قانونی، گذر از دیدگاه شخصیت‌گراست. شخصیت‌گرایی بر مدل قبلی جوامع که سلطنت و مولویت بود، تکیه داشت؛ اما اعتبار قانونی بر مدل جوامع قانون‌محور تکیه دارد. در نظریات شخصیت‌گرا اصالت با فرد بود و در نظریه اعتبار قانونی، فرد به‌عنوان عضوی از جامعه لحاظ می‌شود. ضمانت اجرایی در نظریه شخصیت‌گرا بیشتر بر عقاب و ثواب فردی متکی است؛ اما در اعتبار قانونی، بحث از مصالح و مفسد اجتماعی است. حسن و قبح افعال در نظریه شخصیت‌گرا بر مصالح فعل و هتک حیثیت مولا بنا شده؛ اما در نظریات اجتماعی بر مصالح و مفسد عامه تأکید شده است.

در نظریه اعتبار قانونی، خداوند به‌عنوان تنظیم‌کننده مصلحت‌بندگان، جایگاه نصیحت و قانون‌گذاری دارد. خداوند مرشد به راه خیر و صلاح و مصالح فردی و اجتماعی انسان است و این متفاوت با نظریات شخصیت‌گرا است که خداوند در آن‌ها مولویت ذاتی دارد و هر مخالفتی با او اولاً و به ذات، هتک حیثیت اوست (الهی خراسانی، ۱۳۹۵، ص ۷۰-۷۱).

طبق این نظریه نقش اصلی خداوند در فقه، مشرّعیّت و قانون گذاری است. خداوند مانند یک قانون گذار، احکامی را برای مقاصدی جعل می کند و نظامی ازپیش تعیین شده بر این احکام حاکم است. برخی احکام را تمهیدی و برخی را نهایی و غایی قرار می دهد. البته می توانست همه غایات احکام و مفسد و مصالح اعمال را بگوید، اما متناسب با زندگی بشری و تلازم این زندگی با اعتباریات به جای اخبار از حقایق، آن ها را در قالب قوانین به بشر هدیه داده است (الهی خراسانی، ۱۳۹۵، ص ۹۰-۹۱).

اگر بخواهیم گزاره بنیادین اخلاق باور فقهی غایتگرا را براساس نظریه اعتبارات قانونی در قالب یک قاعده مطرح کنیم، چنین است: «زمانی پذیرفتن یک حکم فقهی اخلاقی است که خداوند در جعل آن حکم به مثابه یک قانون گذار و مرشد به خیر لحاظ شود.

اخلاقاً زمانی مجاز به پذیرفتن یک باور فقهی هستیم که خداوند را قانون گذار دانسته، مقدار احتمال و محتمل را در نظر گرفته و امکان غایتی درست و صحیح برای آن فرض کرده باشیم». در این دیدگاه، هدف باور فقهی بسیار برجسته می شود که در قسمت بعدی مقاله به آن خواهیم پرداخت.

در آخر این بخش لازم است نکاتی بیان شود:

۱. نظریه عبد و مولای عرفی که میان این سه نظریه قدیمی تر است، نظریه منسجمی نیست؛ چرا که برخی از عبارات قائلان به آن، برخلاف دیدگاهشان، به نظریه حق الطاعة گرایش دارد و در نتیجه، رویکردی وظیفه گرایانه؛ مثلاً آن ها به حسن و قبح ذاتی و لزوم حفظ حیثیت مولا معتقدند که با رویکرد وظیفه گرایانه و نظریه حق الطاعة هماهنگی دارد و ازسوی دیگر، برخی از عبارات آن ها، رویکردی غایت گرایانه و منطبق با نظریه اعتبار قانونی دارند؛ مثل اعتقاد به تبعیت احکام از مصالح و مفسد و اعتقاد به مقاصد الشریعة که بیشتر هماهنگ با رویکرد غایت گراست.





۲. نظریه حق الطاعة رویکردی وظیفه‌گرایانه به تعامل با خداوند دارد؛ به این معنا که حیث اساسی در این نظر حرمت مولاست و حفظ و هتک حیثیت مولا امری محوری در آن است. نظریه حق الطاعة به لحاظ رویکرد، شبیه استدلال به وجوب شکر منعم در ابتدای مباحث کلامی است. آن استدلال نیز رویکردی وظیفه‌گرایانه دارد. طبق آن استدلال، فارغ از نتایج معرفت‌الله و اعتقادات و عمل به دستورات، ما موظف به شناخت و تبعیت از خدا هستیم؛ چراکه او منعم حقیقی ماست.

در مقابل، طبق نظریه اعتبار قانونی، خداوند اغراض و جزائی را مندمج در جعل احکام کرده است که این جزا و غرض برای انسان حاصل می‌شود و خداوند حیثیتی بیش از جاعل، قانون‌گذار، مرشد و هادی به خیر خود را در نظر نگرفته است. در این نظریه توجه فقیه به احکام و دستورات الهی، رویکردی غایت‌گرایانه از نوع سودگرایی دارد. در این نظریه هتک حیثیت مولا به برجستگی نظریه حق الطاعة نیست. رویکرد این نظریه همانند رویکرد استدلال وجوب دفع ضرر محتمل در ابتدای علم کلام است؛ هر دو به مقوله اعتقادات و مناسک دینی، غایت‌گرایانه نظر می‌کنند.

۳. این سه نظریه، اخلاق باور را در مسائل فقهی متفاوت می‌کند. اصل اولی عقلی در موارد شک بدوی، یکی از مواردی است که تمایز این سه نظریه در عمل ظاهر می‌شود. طبق مبنای مشهور در این موارد، اصل اولی برائت مبنی بر اصل عقلی (قبح عقاب بلا بیان) است. طبق مبنای حق الطاعة که مولای شریعت را متمایز حرمت و اوامر او را خطیرتر از موالی دیگر می‌داند، در اینجا اصل عقلی، احتیاط است. اما نظریه اعتبارات قانونی، قائل به تفصیل و معتقد است اگر ارزش احتمال و محتمل هر دو کم باشد، برائت جاری است؛ اما اگر هر دو یا یکی از احتمال و محتمل دارای قوت باشد، احتیاط جاری است (به نقل از: الهی خراسانی، ۱۳۹۵، ص ۱۸۷).

در اینجا نتایج رویکردهای وظیفه‌گرایانه و غایت‌گرایانه برجسته می‌شود. با ورود به مباحث فقهی برای شناخت چگونگی باورمندی و حفظ باورها باید در ابتدا نسبت

خود را با خدا و نقش خدا در فقه مشخص کنیم. ممکن است ملاک حقیقی در احکام، رعایت حق مولویت خدا و شأن عبودیت انسان باشد و ممکن است خداوند تنها «حق جعل حکم جزائی» (به نقل از: الهی خراسانی، ۱۳۹۵، ص ۱۸۰) را نسبت به بندگان در فقه دارد.

البته ممکن است بین ابواب مختلف تمایز قائل شویم؛ مثلاً در عبادات، رابطه را مولوی بدانیم و در معاملات قائل به نظر اعتبار قانونی باشیم.

هدف باور فقهی

یکی از محل‌هایی که می‌توان اخلاق باور فقهی را در آن پیگیری کرد، مواضعی است که فقها به اهداف فقه می‌پردازند. هدف علم فقه اولاً و بالذات یافتن حجت در برابر خداوند به عنوان شارع است. علم فقه به دنبال تنظیم رفتار آدمی است؛ به گونه‌ای که در پیشگاه مولا یا به واقع برسد یا عذر داشته باشد (شهید ثانی، ۱۴۰۹ق، ص ۳۷۴).^۱ البته اهداف دیگری هم برای فقه ذکر کرده‌اند؛ مانند «تحصیل سعادت اخروی و دنیوی» (شهید اول، ۱۴۱۹ق، ج ۱: ص ۴۰؛ علامه حلی، ۱۴۲۰ق، ج ۱: ص ۳۲؛ شهید اول، بی تا «الف»، ج ۱: ص ۳۳؛ حلی سیوری، ۱۴۰۳ق، ص ۷) و «تنظیم زندگی انسان» (صدر، ۱۳۷۹، ج ۱: ص ۱۲۳).

برخی نیز مجموعی از غایات را ذکر کرده‌اند: «تقرب به خدا، مدح عقلا، ثواب الهی، خلاصی از عقاب، نزدیکی به بندگی، دوری از معصیت و شکر الهی» (شهید اول، بی تا «ب»، ص ۸۹).

رسیدن به اهداف بالا، متوقف بر «عمل» به شریعت^۲ است و عمل به شریعت متوقف بر «شناخت شریعت» است و شناخت شریعت نتیجه مطلوب باورهای فقهی است. هدف علم اصول احراز (اثبات و شناخت) حجت‌هایی (ادله مشترکی) است

۱. فائده امتثال أوامر الله تعالى و اجتناب نواهیه المحصلان للفوائد الدنیویة و الأخرویة.

۲. به معنای حقیقی که از جانب خداوند برای هدایت انسان فرستاده شده است.





که با آن‌ها می‌توان شریعت عملی را شناخت. کار فقه به کارگیری این حجت‌ها و حجت‌های مخصوص هر باب فقهی برای شناخت شریعت الهی است.

معنای حجت در علم اصول و فقه همان معنای لغوی آن است: «دنبال کردن مطلوب از راهی که مقبول مخاطب باشد». البته میان حجت اصولی و لغوی تفاوت است:

۱. در اصول، حجت به قواعد و ادله‌ای اطلاق می‌شود که در طریق استنباط و کشف احکام شریعت قرار می‌گیرد؛

۲. حجت‌های اصول، ادله و قواعدی هستند که باید مقبول خداوند بیفتند و مقام تخاطب میان عبد و خداوند است (حکیم، ۱۳۹۵، صص ۵ و ۸).

در حقیقت، حجت در علم اصول فقه، «ادله و قواعدی است برای اثبات احکام شریعت که مختص مقام تخاطب میان انسان و خداوند است».

تا اینجا دو بیان متفاوت وجود داشت؛ یکی آنچه قبل از معنای حجت بیان شد که هدف اصول و فقه را معرفت و کشف احکام شریعت می‌دانست، فارغ از اینکه راه کشف مقبول کسی باشد یا نباشد و دوم آنچه در معنای حجت بیان شد که هدف فقه و اصول با توجه به معنای حجت، منجز ساختن احکام برای انسان یا معذرساختن او در پیشگاه خداوند بیان شد. در بیان دوم، مقام تخاطب با خداوند، سیاق دیگری ایجاد می‌کند.

برای بیان اول می‌توان به دو صورت استدلال کرد؛ اول اینکه هر علمی به دنبال کشف است و فقه نیز علم کشف احکام شریعت است. دلیلی هم وجود ندارد که معرفت فقهی را از دیگر معارف جدا کنیم. البته در هر علمی، اگر کشف از واقع شود، فرد باید به آن ملزم شود. گاه علم از علوم نظری است و گاه عملی و هر کدام لوازم خاص خود را دارد. حال اگر در کشف واقع خطا کرد، چون روش علمی را به کار برده، کسی او را دروغ‌گو و مقصر اخلاقی نمی‌داند؛ برای مثال، علم پزشکی به دنبال کشف بیماری و کشف راه درمان آن است. اگر بیماری را به درستی کشف

کند و به طور صحیح دارو تجویز کند، به هدف رسیده است و اگر خطا کند، معذور است. در این مثال نمی توان گفت هدف علم پزشکی معذور شدن است. هدف علم پزشکی کشف بیماری و درمان آن است؛ ولی در موارد خطا معذور است، لذا نمی توان هدف این علم را حتی مجموع درمان بیماری و معذور شدن دانست. علم فقه نیز همین طور است؛ هدفش کشف احکام شریعت است، حال اگر به واقع نرسید، نزد خداوند معذور خواهد بود؛ اما معذور بودن، هدف علم نیست، بلکه از عوارض خطای غیر عمدی در یک علم است. معذور شدن فایده علم فقه است؛ اما هدف آن، شناخت احکام شریعت است و بس.

دوم اینکه قائل شویم «احکام شرعی، تابع مصالح و مفاسد واقعی هستند» و تبعیت از احکام نیز به خاطر همان مصالح و مفاسد و دستیابی به آنهاست. اگر برخی از احکام را کشف نکنیم، برخی از مصالح را از دست داده ایم و دچار برخی مفاسد شده ایم و اگر هدف فقه معذور شدن باشد، گویا از ابتدا قصد کرده ایم همه یا بخشی از مصالح را از دست بدهیم و دچار برخی از مفاسد بشویم.

در نتیجه، باید پذیرفت هدف ابتدایی باورهای فقهی، کشف احکام شریعت است و معذور شدن نزد خداوند از فواید این علم است، نه غایت آن. اما آنچه در اخلاق باور فقهی، تعیین کننده است این است که چرا به احکام شریعت عمل می کنیم. با توجه به غایاتی که پیش تر ذکر شد، دو گرایش کلی وجود دارد که در مبحث قبلی هم به آن پرداختیم؛ یکی، رسیدن به سعادت خارجی و خوب غیر اخلاقی که در ورای این احکام است و دیگری، اطاعت از خداوند و به جا آوردن آداب بندگی. این دو هدف کلی، غایت فقه و مؤثر در اخلاق باور فقهی هستند.

اگر غایت عمل به شریعت، دستیابی به سعادت باشد، فقیه اخلاقاً ملتزم است قرائنی را مورد توجه قرار دهد که راه رسیدن به سعادت را نشان می دهند، چه شارع به آن تذکر داده باشد، چه نداده باشد و چه در سنت باقی مانده از عصر ائمه باشد، چه نباشد. اما اگر غایت عمل به شریعت، به جا آوردن حق عبودیت باشد، فقیه باید در



استنباط خود به دنبال کشف اوامر خداوند باشد، چه با سعادت نسبت داشته باشند، چه نداشته باشند.

اگر غایت عمل به احکام، سعادت باشد، فقیه طبق اخلاق باور فقهی ملزم به بررسی قرائنی است که براساس آن‌ها احکامی را کشف کنند که عمل به آن احکام، سعادت انسان را در پی داشته باشد و در این امر، صرفاً خود را مقید به متون به‌جامانده از ائمه علیهم‌السلام کند؛ چراکه ممکن است برخی از امور مربوط به سعادت که در لسان و عمل ائمه آمده است، در متون دیگر به‌دلیلی حذف شده باشد. بنابراین، بر فقیه اخلاقاً لازم است تمام شواهد و قرائن را بررسی کند؛ ممکن است موضوعی در آن زمان و زمان‌های قبل شایع نبوده، ولی امروزه راه رسیدن به سعادت برای ما مشخص ساختن حکم آن و عمل براساس آن حکم باشد.

در فرض دیگر که صرفاً فقیه به دنبال کشف احکام به‌خاطر تبعیت و اطاعت از خداوند و ائمه اطهار است، ممکن است قائل شویم اخلاقاً نیازی به بررسی شواهد خارج از چارچوب متون برجای مانده نیست؛ چراکه اوامری که به دست ما رسیده، همین روایات و سنن موجود در کتب است و فراتر از آن از ما خواسته نشده است. البته در اصول فقه ذیل مبحث اصل برائت به این موضوع پرداخته شده است. همچنین مبحث نسبت خداوند و انسان نیز در این مبحث مؤثر است. ممکن است به این تمایز دو اشکال گرفته شود:

اول اینکه ممکن است کسی بگوید سعادت انسان و اطاعت از خداوند با هم تنافی ندارند و راه رسیدن به سعادت، تبعیت از خداوند و ائمه است؛ لذا این سخن که «هدف اگر سعادت باشد باید یک جور استنباط کرد و اگر تبعیت باشد جور دیگر»، صحیح نیست.

در جواب این اشکال باید گفت اثبات این گزاره که اوامر و نواهی خداوند، تمام سعادت انسان را به دنبال می‌آورد، سخت است. اولاً باید اثبات کرد تمام اوامر خداوند برای رسیدن به سعادت، در احکام شریعت وجود دارد. البته اثبات این





مطلب بسیار سخت است؛ مخصوصاً دربارهٔ دسترسی ما در عصر غیبت به اوامرونواهی کامل و جامع دین. ثانیاً اگر این اتحاد را بپذیریم باز نافی کلام ما نیست، بلکه باید روش را غایت‌گرایانه و سعادت‌طلبانه قرار داد و به قرائتی که راه سعادت را نشان می‌دهند توجه کرد. در این نگاه، عقل و شواهد خارج از متون دینی جایگاه بسزایی در ادله می‌یابد.

اشکال دوم این است که چون فلسفهٔ احکام و علل تشریح شرایع در بیشتر موارد بر عقل انسان پوشیده است، عملاً راهی جز تبعیت صرف از دستورات واصل به خود نداریم و عمل ما در باورهای فقهی چیزی شبیه عمل وظیفه‌گرایان می‌شود.

پاسخ اینکه اولاً فلسفهٔ همهٔ احکام و علل آنها بر ما پوشیده نیست و بعضی از آنها را می‌دانیم یا می‌توانیم به دست بیاوریم و در برخی از مکتوبات جدید نیز به این مبحث به صورت مفصل پرداخته شده که مورد بحث ما نیست (ایازی، ۱۳۸۹؛ علی‌اکبریان، ۱۳۹۵).

در نتیجه، اگر برخی از آنها را بتوان به دست آورد، رویکرد وظیفه‌گرایانه یا غایت‌گرایانه به بحث می‌تواند تعیین‌کننده باشد.

همچنین برای برخی از مباحث می‌توان استدلال‌های جدیدی اقامه کرد؛ برای مثال، مبحث «تسامح در ادلهٔ سنن» غیر از روایاتی^۱ که ممکن است دال بر اثبات تسامح باشند، می‌توان استدلال‌های غایت‌گرایانه نیز به نفع تسامح یا استدلال‌های وظیفه‌گرایانه علیه آن اقامه کرد.

همچنین در مباحث تعارض و تراحم می‌توان راه‌های برون‌رفت غایت‌گرایانه‌ای اقامه کرد. در مواردی که دو طرف ادله به درجهٔ حجیت رسیده‌اند و از سویی، ما ظنون غیر مصرح در این گونه موارد را حجت بدانیم، به راحتی می‌توان از استدلال‌های غایت‌گرایانه کمک گرفت.

۱. عن ابی‌عبدالله قال: من بلغه عن النبی شیء من الثواب ففعل ذلك طلب قول النبی ﷺ كان له ذلك و ان كان النبی لم یقله (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲: ص ۷۲).



نتیجه گیری

در این مقاله، مبتنی بر آراء فقها، چند قرائت از اصل اولیة اخلاق باور فقهی ارائه کردیم که عبارت‌اند از:

۱. فضیلت‌گرایانه حدافلی: «زمانی پذیرفتن یک حکم فقهی اخلاقاً صحیح است که با قواعد و اصول پذیرفته‌شده در دانش اصول و فقه منطبق باشد و همچنین مجتهد فضایی همچون عدالت، ورع و ملکه قدسیه را داشته باشد»؛

۲. وظیفه‌گرایانه: «زمانی پذیرفتن یک حکم فقهی اخلاقاً درست است که قرائن و شواهد متنی و غیرمتنی براساس ملاحظه خداوند، به‌عنوان مولای عرفی یا فراتر از آن (حق الطاعة)، در نظر گرفته شود. هر آنچه میان مولا و عبد عرفی یا مولای خاص که حق الطاعة دارد موجب باورمندی، حفظ و دست‌کشیدن از باور می‌شود، باید اخلاقاً در باورهای فقهی به آن ملتزم بود»؛

۳. غایت‌گرایانه: «زمانی پذیرفتن یک حکم فقهی اخلاقی است که خداوند در جعل آن حکم به‌مثابه قانون‌گذار و مرشد به خیر لحاظ شود. اخلاقاً زمانی مجاز به پذیرفتن یک باور فقهی هستیم که خداوند را قانون‌گذار بدانیم و مقدار احتمال و محتمل را در نظر بگیریم و ضمناً امکان غایتی درست و صحیح برای آن مفروض باشد».

با هر یک از این سه اصل می‌توان به‌گونه‌ای پرسش ابتدایی مقاله را پاسخ داد (چه زمانی پذیرش، حفظ و دست‌کشیدن از باور فقهی اخلاقاً صحیح است؟). فرض کنید حکم ازدواج صغیره را بخواهیم فارغ از ادله جزئی و نقلی، فقط براساس این سه اصل بررسی کنیم؛ طبق اصل فضیلت‌گرایان اگر حکم جواز ازدواج صغیره را فقیه فضیلت‌مند (چنان‌که شرح کردیم) صادر کند و شروط و ضوابط اصولی و فقهی در آن رعایت شده باشد، باورمندی او و مقلدانش به این اصل، اخلاقی خواهد بود؛ اما اگر فقیهی تنها براساس ضوابط عمل‌کند و ملکاتی چون عدالت، ورع و ملکه قدسیه

در آن ثابت نباشد یا منتفی باشد، باورمندی او و مقلدانش به این حکم اخلاقاً صحیح نیست.

اگر اصل وظیفه گرایانه را بپذیریم و رابطه خدا و انسان را رابطه مولا و عبد عرفی لحاظ کنیم، در صورت وجود دلیل معتبر فقهی اخلاقاً باید به حکم جواز ملتزم بود و اگر دلایلی بر جواز نباشد باید به اصل براءت عقلیه پناه برد. در صورتی که رابطه خدا و انسان را ذیل نظریه حق الطاعة تعریف کنیم باید به حکم احتیاط عمل کرد و به عدم جواز حکم داد.

اما مطابق اصل سوم، تا حد ممکن باید به غایات فقه توجه کرد و مقدار احتمال و محتمل را در جواز ازدواج در نظر گرفت؛ در صورتی که احتمال حکم به جواز، زیاد و مصلحت حکم به جواز نیز به عنوان محتمل، اهمیت بسیار داشته باشد، باید به جواز متمایل شد و در صورت خلاف، احتمال کم جواز و مفسده در حکم جواز باید به عدم جواز حکم کرد. اصل اولی اخلاق باور حداقل چنین می گوید. البته در صورت وجود دلایل و قرائن متنی حاکم باید آن‌ها را ملاحظه کرد و باز با این اصل اولیه سنجید.

آنچه در این مجال مطرح شد، کلیاتی درباره اخلاق باور فقهی بود که بعد از عبور از آن‌ها باید به مسائل جزئی مطرح در این باره پاسخ داد؛ برای نمونه به برخی از این مسائل اشاره می کنیم:

۱. با توجه به رشد علوم تجربی، آیا اگر فقیه احتمال دهد برخی از این پیشرفت‌ها او را به استنباط صحیح رهنمون می کند، اما بدون توجه به آن‌ها استنباط کند، اخلاقی است؟

۲. آیا احتیاط زیاد در فقه صحیح است یا خیر؟ در مواردی که فقیه به نتیجه‌ای نمی‌رسد، آیا حق دارد احتیاط واجب فتوا دهد؟

۳. آیا مصلحت‌سنجی در ارائه نتیجه استنباطات صحیح است یا خیر؟ مثلاً فقهی در استنباط خود به این نتیجه می‌رسد که دختری که بیش از بیست سال دارد، برای



- ازدواج موقت و دائم به اذن پدر نیاز ندارد. آیا او حق دارد به عنوان مصلحت‌سنجی، چنین حکمی را از مقلدان مخفی و خلاف آن را اظهار کند؟
۴. میان دو رویکرد تساهلی و تسامحی به فقه و رویکرد احتیاطی کدام یک مقدم است و اخلاقاً باید به کدام یک ملتزم بود؟
۵. آیا فقیه هر باور فقهی را که از متون استنباط شده باید در اختیار مقلدان بگذارد یا ملاحظاتی در این بین وجود دارد؟ آن ملاحظات چیست؟
۶. آیا اخلاقاً صحیح است امری مشکوک و بدون دلیل و قرینه کافی را به عنوان سنت عملی ائمه به مردم القا یا در مقابل آن سکوت کرد؟
۷. از سوی دیگر، آیا اخلاقاً صحیح است امر صحیحی را تبلیغ و ترویج کرد که به مصلحت دین یا مردم یا گروه خاصی نیست و یا مفسده‌ای به دنبال دارد؟



کتاب نامه

۱. آملی، میرزا محمد تقی (۱۳۸۸)، الاجتهاد و التقليد، قم: نوید اسلام.
 ۲. الهی خراسانی، علی (۱۳۹۵)، نظریه اعتبار قانونی در گذار از شخصیت گرایی، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
 ۳. ایازی، سید محمد علی (۱۳۸۹)، ملاکات احکام و شیوه های استکشاف آن، چ ۲، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
 ۴. بجنوردی، حسن (۱۳۸۰)، منتهی الأصول، تهران: بی نا.
 ۵. بهبهانی، محمد باقر بن محمد اکمل (۱۴۱۵ق)، الاجتهاد و التقليد (الفوائد الحائریة)، قم: مجمع الفکر الإسلامی.
 ۶. جعفریان، رسول (۱۳۸۷)، «یک اجازه نامه با امضای سه مرجع تقلید»، پیام بهارستان، ش ۱ و ۲، ص ۱۶-۱۹.
 ۷. چیگنل، اندرو (۱۳۹۵)، «اخلاق باور» در: مجموعه دانشنامه فلسفه استنفورد، ترجمه امیر حسین خداپرست، تهران: ققنوس.
 ۸. حسینی فیروز آبادی، محمد (۱۴۱۸ق)، منتهی العنایة فی شرح الکفایة، قم: بی نا.
 ۹. حکیم، سید محمد حسن (۱۳۹۵)، «واژه "حجت" در اندیشه اسلامی با محوریت اصطلاح نگاری "حجت" در دانش اصول»، همایش ملی واژه پژوهی در علوم اسلامی، دانشگاه یاسوج، دوره ۱.
- <https://www.sid.ir/fa/seminar/ViewPaper.aspx?ID=8175>
۱۰. حلّی، مقداد بن عبدالله سیوری (۱۴۰۳ق)، نضد القواعد الفقہیة علی مذهب الإمامیة، قم: انتشارات کتابخانه آیت الله مرعشی نجفی.
 ۱۱. شهید اول، محمد بن مکی عاملی (۱۴۱۹ق)، ذکر الشیعة فی احکام الشریعة، قم: مؤسسه آل البيت علیهم السلام.
 ۱۲. شهید اول، محمد بن مکی عاملی (بی تا «الف»)، القواعد و الفوائد، قم: کتابفروشی مفید.



۱۳. شهید اول، محمدبن مکی عاملی (بی تا «ب»)، رسائل الشهید الأول، قم: کتابفروشی مفید.
۱۴. شهید ثانی، زین الدین بن علی (۱۴۰۹ق)، منیه المرید فی أدب المفید و المستفید، قم: مرکز النشر التابع لمكتب الإعلام الإسلامی.
۱۵. صدر، سیدرضا (۱۴۲۰ق)، الاجتهاد و التقليد، ج ۲، قم: بی نا.
۱۶. صدر، سیدمحمدباقر (۱۳۷۹)، المعالم الجديدة للأصول، ج ۲، قم: کنگره شهید صدر.
۱۷. صدر، سیدمحمدباقر (۱۴۱۷ق «الف»)، بحوث فی علم الأصول، تقریرات سید محمود هاشمی، ج ۳، قم: مؤسسه دایرة المعارف فقه اهل بیت.
۱۸. صدر، سیدمحمدباقر (۱۴۱۷ق «ب»)، بحوث فی علم الأصول، تقریرات حسن عبدالساتر، بیروت: بی نا.
۱۹. صدر، سیدمحمدباقر (۱۴۱۸ق)، دروس فی علم الأصول، ج ۵، قم: مؤسسه النشر الإسلامی.
۲۰. صدوق، ابن بابویه، محمدبن علی (۱۳۶۲)، الخصال، قم: بی نا.
۲۱. صدوق، ابن بابویه، محمدبن علی (۱۳۷۶)، الأمالی، ج ۶، تهران: بی نا.
۲۲. صدوق، ابن بابویه، محمدبن علی (۱۴۰۳ق)، معانی الأخبار، قم: بی نا.
۲۳. صفار، محمدبن حسن (۱۴۰۴ق)، بصائر الدرجات فی فضائل آل محمد صلی الله علیه و آله، ج ۲، قم: بی نا.
۲۴. طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۹۰ق)، إعلام الوری بأعلام الهدی، ج ۳، تهران: بی نا.
۲۵. عاملی، حسن بن زین الدین (۱۴۱۸ق)، معالم الدین و ملاذ المجتهدین، قم: مؤسسه الفقه للطباعة و النشر.
۲۶. عراقی، ضیاء الدین (۱۳۸۸)، الاجتهاد و التقليد، قم: بی نا.



۲۷. علامه حلی، حسن بن یوسف بن مطهر اسدی (۱۴۲۰ق)، تحریر الأحكام الشرعية علی مذهب الإمامیة، قم: مؤسسه امام صادق علیه السلام.
۲۸. علی اکبریان، حسنعلی (۱۳۹۵)، درآمدی بر فلسفه احکام: کارکردها و راههای شناخت، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۲۹. فاضل تونی، عبدالله بن محمد (۱۴۱۵ق)، الوافیة فی أصول الفقه، ج ۲، قم: مجمع الفكر الاسلامی.
۳۰. فنایی، ابوالقاسم (۱۳۹۴)، اخلاق دین شناسی، تهران: نگاه معاصر.
۳۱. کاشف الغطاء، علی (۱۳۸۱ق)، النور الساطع فی الفقه النافع، نجف: مطبعة الآداب.
۳۲. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ق)، الکافی، ج ۴، تهران: دار الکتب الاسلامیة.
۳۳. کیلفورد، ویلیام (۱۳۹۴)، اخلاق باور، ترجمه علی قنبریان، تهران: درخت زندگی.
۳۴. مکی عاملی، سید حسین یوسف (۱۳۹۱ق)، قواعد استنباط الأحکام، قم: بی نا.
۳۵. موسوی زنجانی، محمد بن ابوالقاسم (۱۳۱۶ق)، التنقیذ لأحكام التقليد، تهران: نشر احمد الشیرازی.
۳۶. موسوی گلپایگانی، سید جمال الدین (۱۳۷۰ق)، رسائل، نجف: بی نا.
۳۷. میرزای قمی، ابوالقاسم بن محمد حسن (۱۴۳۰ق)، القوانین المحکمة فی الأصول، قم: بی نا.
۳۸. نراقی، محمد مهدی بن ابی ذر (۱۳۸۸)، انیس المجتهدین فی علم الأصول، قم: بی نا.



تحلیلی بر نظریه اخلاقی علامه مجلسی در پارادایم نظریات اخلاق

هنجاری و پیامدهای کاربردی آن

حمزه علی بهرامی*، جعفر شانظری**، مریم السادات هاشمی***

چکیده

اخلاق، امری مهم و نیازی ضروری برای همه جوامع بشری است و تاکنون نظریات اخلاقی مختلفی از سوی اندیشمندان و اخلاق پژوهان شرقی و غربی ارائه شده است. عمده این نظریات در سه نظریه اصلی وظیفه گرایی، فضیلت گرایی و غایت گرایی خلاصه می شود. اندیشمندان اسلامی نیز به این امر اهتمام ویژه داشته و رسالت اصلی دین را پرورش انسان ها در حوزه اخلاق می دانند. علامه محمدباقر مجلسی از جمله این اندیشمندان است. او داعیه دار طرح اخلاق نقلی با بهره گیری از آموزه های وحیانی می باشد و در کتب و نگاشته های خویش بسیار به اخلاق پرداخته است. لذا این سؤالات مطرح می شود که نظریه اخلاقی علامه مجلسی چیست؟ او ملاک

* استادیار گروه معارف دانشکده اهل بیت، دانشگاه اصفهان، ایران.

bahrame1918@gmail.com

** دانشیار گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

j.Shahnazari@ir.ac.ui.ltr

*** دانشجوی دکتری مؤسسه آموزش عالی مجتهد امین، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول).

hashmaysadat@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۱۲/۱۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۰۸





ارزش‌گذاری افعال اخلاقی را در چه چیزی می‌دانند؟ نظریه‌ی وی با کدام‌یک از نظریات مطرح در اخلاق هنجاری مطابقت و هم‌سویی دارد؟ و این نظریه‌ی اخلاقی چه پیامدهای کاربردی دارد؟ این پژوهش در پاسخ به این سؤالات، با رویکرد تحقیقی تحلیلی و با مطالعه‌ی آثار علامه، به این نتیجه رسید که مهم‌ترین جنبه‌ی ابداعی و نوآورانه در نظریه‌ی علامه مجلسی این است که این نظریه‌ی اخلاقی، یک نظریه‌ی تلفیقی و شامل هر سه نظریه‌ی اصلی مطرح در اخلاق هنجاری است. علامه در پایین‌ترین مرتبه و به حکم فطرت و پاره‌ای از اخلاقیات ذاتی انسان، ملاک ارزش‌گذاری افعال را در وظیفه‌گرایی می‌داند. در سطح بعد و بر پایه‌ی فضایل اکتسابی انسان، فضیلت‌گرایی را معرفی می‌کند که در بالاترین مرتبه به دنبال غایت‌گرایی، سعادت‌نهایی و کمال‌بی‌پایان (همان قرب الهی) است. اما مهم‌ترین پیامدهای کاربردی نظریه‌ی علامه، سه حیطة اصلی از رابطه‌ی انسان با خویشان، با دیگران و با خداوند متعال را در بر می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها

اخلاق، نظریات اخلاقی، اخلاق هنجاری، پیامدهای کاربردی، علامه مجلسی.

مقدمه

نظریات مختلف اخلاق اسلامی غالباً در قالب سه رویکرد اخلاق فلسفی، عرفانی و نقلی مطرح شده است. از میان این سه رویکرد، تنها اخلاق نقلی است که تاکنون سبک و سیاق علمی نیافته و به شکل یک نظام اخلاقی خاص و در قالب نظریه‌ی اخلاقی مطرح نشده است. در این رویکرد، اخلاق فقط با دسته‌بندی مجموعه‌ی آیات و روایات و توضیح و تفسیر آن‌ها تبیین شده است. لذا بر پژوهشگران حوزه‌ی دین و اخلاق لازم است که به استنباط نظریه‌ی اخلاق نقلی مبتنی بر آیات و روایات بپردازند؛ چراکه هدف از کشف نظریه‌ی اخلاقی، ارائه‌ی نقشه‌ی راهی عملی به جمیع انسان‌هاست تا



در مقام عمل سرگردان نباشند و به سهولت بتوانند ارزش‌های مثبت و منفی اخلاقی و به عبارت دیگر، فضایل و رذایل را تشخیص دهند و چه نیکوست نظریه‌ای که برگرفته از آیات و روایات باشد!

از میان اندیشمندانی که می‌توان با مراجعه به آثار ایشان و تحلیل بیانات مختلفشان در مباحث اخلاقی، با نوآوری و ابتکار به ارائه یک نظریه اخلاقی مبتنی بر نقل پرداخت، علامه مجلسی است. البته متأسفانه اخلاق‌پژوهان دین‌مدار به آثار علامه چندان توجه نکرده‌اند. این پژوهش درصدد است به اجمال ولی جامع و منسجم، نظریه اخلاقی علامه مجلسی را در حد گنجایش یک مقاله شرح دهد. سؤالات پژوهش این است که نظریه اخلاقی علامه مجلسی چیست؟ این نظریه با کدام یک از سه نظریه اصلی اخلاق هنجاری از جمله وظیفه‌گرایی، فضیلت‌گرایی و غایت‌گرایی هم‌سو است؟ و چه پیامدهای کاربردی دارد؟

بر اساس محوریت سه نظریه اخلاقی وظیفه‌گرایی، فضیلت‌محوری و نتیجه‌گرایی می‌توان گفت با نظر به سخنان علامه، رگه‌هایی از هر سه نظریه اخلاقی در اندیشه‌های او وجود دارد. حال باید دید آیا نظریه اخلاقی علامه مجلسی فقط به یکی از این نظریات متمایل است؟ اگر اثبات شود که نظریه اخلاقی علامه تنها در ذیل یکی از نظریات اخلاق هنجاری قرار می‌گیرد، باید پذیرفت که وی گرفتار تعارض و تهافت در اندیشه شده است؛ زیرا هر قسمت از سخنان وی ذیل یکی از نظریات اخلاقی قرار می‌گیرد. از سوی دیگر، نظریات اخلاق هنجاری، کم‌وبیش با نقدهای جدی روبه‌رو هستند و هریک به تنهایی توان پاسخ‌گویی به تمام پرسش‌های مطرح درباره مفاهیم و ارزش‌گذاری افعال اخلاقی را ندارند. حال آیا نظریه اخلاقی علامه مجلسی نیز گرفتار همان تالی فاسدهایی است که در نظریات اخلاق هنجاری وجود دارد یا اینکه اساساً در مقام تلفیق باید به دنبال ارائه نظریه دیگری در اندیشه‌های علامه باشیم؟ نظریه‌ای برآمده از مجموع آرای اخلاقی او بدون ذبح رأی به نفع رأی دیگر.



با تفحص در سطور مختلف تألیفات علامه به نظریه‌ای دست می‌یابیم که وظیفه‌گرا، فضیلت‌محور و غایت‌طلب است و در آن، فضایل اخلاقی علاوه بر ارزش ذاتی، ابزاری برای نیل به سعادت حقیقی که همان قرب به خداوند متعال است، محسوب می‌شوند.

در نظرگاه علامه، فضایل اخلاقی و غایت اخلاق، رابطه‌ای مستقیم و دوسویه دارند؛ زیرا فضایل اخلاقی با اینکه ابزاری برای دستیابی به غایت یک فعل اخلاقی محسوب می‌شوند، از ارزش ذاتی نیز برخوردارند و مرتبه‌ای از سعادت حقیقی انسان را شکل می‌دهند. از طرفی، نیل به غایت اخلاق، بدون فضایل امکان‌پذیر نیست. در حقیقت، جنبه ابداعی و نوآورانه در دیدگاه علامه این است که نظریه او در واقع یک «کلان‌نظریه» است که از سه مرتبه به نحو تشکیکی تشکیل شده است. در مرتبه اول، به حکم فطرت پاک انسانی و پاره‌ای از فضایل اخلاقی ذاتی، انسان در عمل به اخلاقیات به وظیفه‌گرایی تمایل پیدا می‌کند.

وقتی انسان این مرحله را با تکرار و تمرین و کسب فضایل به کمال انجام داد، در مرتبه دوم، منش و شاکله‌ای فضیلت‌مند پیدا می‌کند و بعد از آن، کسب فضایل نه از باب وظیفه که از ذات او برمی‌خیزد. در مرتبه سوم، انسان فضیلت‌مند به دنبال رسیدن به بالاترین مرتبه سعادت است که در رسیدن به وجودی بی‌نهایت و قرب به او، امکان تحقق دارد. لذا در این مرتبه افعال او فقط برای رسیدن به این غایت، ملاک ارزشمندی دارند. علامه هم‌سو با اندیشه‌های خود در اخلاق نظری، در اخلاق کاربردی نیز به تعریف سه حیطه از روابط انسان شامل رابطه انسان با خویش، با دیگران و با خداوند متعال پرداخته است. او اخلاق نظری برآمده از آیات و روایات را در اصلاح این روابط سه‌گانه در حوزه اخلاق کاربردی و عملی بسیار تأثیرگذار می‌داند.

در مبحث پیشینه‌شناسی، تاکنون هیچ اثری با عنوان نظریه اخلاقی علامه مجلسی نوشته نشده است.



در این مقاله ابتدا به مبحث مفهوم‌شناسی و توضیحاتی اجمالی دربارهٔ هریک از نظریات اخلاق هنجاری می‌پردازیم و بعد از آن، نظریهٔ علامه در سه بخش تحلیل نظریهٔ اخلاقی علامه مجلسی بر مبنای وظیفه‌گرایی، فضیلت‌گرایی و غایت‌گرایی، همراه با ارائهٔ ملاک‌ها و شاخصه‌های هریک تحلیل می‌شود. در پایان، نتیجهٔ بحث و تحلیل نگارنده ارائه و به مهم‌ترین پیامدهای کاربردی نظریهٔ اخلاقی علامه اشاره می‌شود.

۱. مفهوم‌شناسی

۱.۱. اخلاق

اخلاق، صفت یا صفات راسخ و پایدار در نفس انسان است که به‌موجب ملکهٔ نفسانی از انسان صادر می‌شود. برخی از این ملکات، فطری و ذاتی وجود انسان‌اند و پاره‌ای از آن‌ها نیز با تفکر، تلاش، تمرین، ممارست و عادت کردن نفس به آن‌ها به دست می‌آید؛ چنان‌که شخص بخیل ابتدا با سختی و جان‌کندن چیزی را به کسی می‌بخشد، ولی بعد، بر اثر تکرار، سخاوت ملکهٔ جان او می‌شود (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ص ۳۷۲). بنابراین تعریف، از نظر علامه، حُلُق ملکهٔ نفس انسان است و تا زمانی که صفتی در نفس بر اثر تکرار و تمرین راسخ نشده و به‌حد ملکه نرسیده باشد، به آن حُلُق گفته نمی‌شود.

۲.۱. نظریهٔ اخلاقی

نظریهٔ اخلاقی، پاسخی است به پرسش از ملاک و معیار ارزش اخلاقی و از همین رو، یکی از اساسی‌ترین بخش‌های اخلاق هنجاری، طرح و ارزیابی نظریه‌های اخلاقی است. هدف از ارائهٔ این نظریه‌ها ارائهٔ راهنمای عملی به انسان‌هاست تا در مقام عمل سرگردان نباشند، به‌راحتی بتوانند ارزش‌های مثبت و منفی اخلاقی و به عبارت دیگر، فضایل و رذایل را تشخیص دهند و در موقعیت‌های گوناگون تصمیم اخلاقی درست بگیرند.



مهم‌ترین نظریه‌های اخلاقی مطرح عبارت‌اند از:

۱.۲.۱. وظیفه‌گرایی

اصطلاح «دئونولوژی» به معنی وظیفه‌شناسی یا علم به وظایف اخلاقی، رویکردی در اخلاق است که بر درستی و نادرستی ذاتی اعمال به‌جای خوبی و بدی نتایج آن‌ها توجه دارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۳۱).

۱.۲.۲. فضیلت‌گرایی

فضیلت نوعی خصلت و منشی مطلوب و پسندیده است؛ از این رو، اخلاق فضیلت به اخلاقی گفته می‌شود که در آن به منش اخلاقی پسندیده و مطلوب تکیه شده است (دبیری، ۱۳۸۹، ص ۷).

۱.۲.۳. غایت‌گرایی

نظریه غایت‌گرایی، نظریه‌ای است که در آن، کیفیت یا ارزش اخلاقی اعمال، اشخاص و منش‌ها وابسته به ارزش غیر اخلاقی نسبی آن چیزی است که به وجود می‌آورند یا به دنبال ایجادش هستند (فرانکنا، ۱۳۸۳، ص ۴۵).

۲. نظریه اخلاقی علامه مجلسی

۲.۱. تحلیل نظریه اخلاقی علامه مجلسی بر مبنای وظیفه‌گرایی

نزد وظیفه‌گرایان، خوبی یا بدی از خود افعال نشئت می‌گیرد و به نتایج افعال مربوط نیست. در حقیقت، انگیزه اصلی و ملاک خوبی اعمال، خوبی خود آن‌هاست. حال باید دید نزد علامه مجلسی مهم‌ترین چیزی که باعث مطلوبیت خود فعل و انجام آن بر حسب وظیفه می‌شود چیست.



۲.۱.۱. حسن و قبح ذاتی

مهم‌ترین ملاک و شاخصه برای ارزش‌گذاری افعال اخلاقی در نظریه وظیفه‌گرایی نزد علامه مجلسی مبحث حسن و قبح ذاتی و عقلی اعمال است. علامه در این باره می‌گوید: «برخی اعمال، صرف نظر از نتایج آن‌ها، به جهت حسن ذاتی خودشان مستحسن شمرده می‌شوند و به خودی خود خوب هستند. و وظیفه هر انسان صاحب عقلی این است که براساس این ملاک به انجام افعال پردازد» (مجلسی، ۱۴۰۹ق، ص ۱۶). او درباره حسن و قبح ذاتی افعال می‌نویسد: «مراد از حسن آن است که فاعل و قادر اگر آن فعل را انجام دهد، مستحق مدح و ثواب باشد و قبح آن است که فاعل و قادر اگر آن فعل را انجام دهد، مستحق مذمت و عقاب باشد و فعل را فی‌نفسه قطع نظر از وارد شدن شرع جهت حسنی و قبحی می‌باشد که مستحق مدح یا ثواب یا مذمت و عقاب گردد و آن جهت را گاه است به‌بدیهه عقل همه کس می‌داند؛ مانند نیکی راست‌گفتنی که نفع رساند و قباحت دروغ‌گفتنی که ضرر رساند و گاه است که به فکر معلوم می‌شود؛ مانند راستی که ضرر به کسی رساند یا دروغی که نفع رساند که علم به حسن و قبح آن‌ها محتاج به نظر و فکر است و گاه است که عقول اکثر عاجز است از فهم آن‌ها، ولیکن بعد از ورود شرع، حسن و قبح آن‌ها را می‌دانند؛ مثل حسن روزه روز آخر ماه رمضان و قبح روزه روز اول ماه شوال» (مجلسی، ۱۴۰۹ق، ص ۱۶).

۲.۲. تحلیل نظریه اخلاقی علامه مجلسی بر مبنای فضیلت‌گرایی

همان‌طور که گفته شد، علامه مجلسی اخلاق را صفت یا صفات راسخ و پایدار در نفس انسان می‌داند که به‌موجب ملکه نفسانی از انسان صادر می‌شود. براساس این تعریف و با مراجعه به دیگر سخنان علامه در سطور مختلف تألیفاتش می‌توان به تحلیل مهم‌ترین ملاک‌ها و شاخصه‌های فضیلت‌گرایی از دیدگاه او پرداخت.



۲.۲.۱. اخلاق؛ ملکه‌ای درونی

علامه اخلاقیات را مجموعه‌ای از ملکات و صفات و خلقیاتی درونی می‌داند که در صورت تحقق در نفس، بر اثر تکرار و تمرین، خودبه‌خود و بدون تفکر و سنجش اعمال و نتایج آن‌ها، مبدأ اعمال جوارحی انسان می‌شوند. در اینجا وقتی از فضایل به ملکات نفسانی تعبیر می‌کنیم، مرادمان این است که این ملکات، حالات ثابت و راسخی در نفس هستند، نه احساسات و عواطف آنی و زودگذر که تنها به رفتارهای آنی منجر می‌شوند. لذا این فضیلت‌ها، منش‌ها و ملکات درونی از فرد جدا نمی‌شوند و در افعال و سرنوشت وی مؤثرند. بدین‌سان، در مرتبه تحقق رذایل و فضایل اخلاقی و ظهور و بروز اعمال اخلاقی یا ضد آن‌ها، این ملکات و منش‌های اخلاقی، منشأ و ریشه تمامی اعمال و رفتارهای انسان هستند و شخصیت اخلاقی یک فاعل اخلاقی را شکل می‌دهند (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ص ۳۷۲).

۲.۲.۲. اکتسابی بودن اخلاق

همان‌طور که از تعریف اخلاق نزد علامه مجلسی برمی‌آید، برخی از ملکات و خلقیات آدمی، طبیعی و فطری هستند، ولی این به معنای ذاتی و تغییرناپذیری تمام آن‌ها نیست؛ زیرا قسمت اعظم فضایل و ملکات انسان اکتسابی است و با تفکر و تلاش و تمرین و عادت دادن نفس به آن‌ها به دست می‌آیند (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ص ۳۷۲). بر این اساس، نفس انسان می‌تواند از طریق ممارست، تربیت، مجاهدت، تهذیب و تزکیه نفس، خود را تغییر دهد و نقص را به کمال و رذیلت را به فضیلت و سیئات را به حسنات و جهل را به علم مبدل سازد.

مهم‌ترین دلیل در اثبات این مطلب آن است که لازمه امر ونهی‌های اخلاقی و دینی، دعوت انبیا و شرایع به اخلاق کریمه و اجتناب از اخلاق مقابل آن و امکان تغییر و زوال خلق و خوی انسان است؛ زیرا در صورت تغییری‌ناپذیری نفس انسان و خلق و خوی و عادات وی، اساساً بعثت انبیا عبث بوده است. همچنین اگر ملکات و

خلقیات فضیلت آمیز آدمی اکتسابی نباشند (بلکه طبیعی و ذاتی باشند)، شایستگی و قابلیت تحسین و ارزش گذاری ندارند.

۲.۲.۳. نیت و انگیزه

ارزش کار ارادی، تابع انگیزه و نیت فاعل است و در واقع، نیت، مقوم ارزش اخلاقی و روح آن است و برای وصول به هدف نهایی و سعادت حقیقی، علاوه بر انتخاب رفتارهای درست و خوب، نیت فاعل نیز باید به گونه‌ای باشد که فاعل را به هدف نهایی نزدیک تر گرداند. علامه مجلسی با تأسی از آیات و روایات، عملی را دارای بار ارزشی مثبت می‌داند که با انگیزه الهی همراه باشد؛ چنان که اگر نیت و انگیزه الهی در کار نباشد، آن عمل، ضدارزش تلقی می‌گردد. بنابراین، حسن فاعلی از حسن فعلی و به تعبیری، نیت از خود عمل مهم تر و برتر است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ص ۲۰۰-۲۱۰).

مراد از نیت در دیدگاه علامه این نیست که انسان در زمان انجام فعل بگوید این کار را برای رضای خداوند انجام می‌دهم یا اینکه آن را صرفاً به قلب خویش خطوط دهد، بلکه مقصود از نیت آن است که فاعل را برای انجام فعل برانگیزاند و او را به تلاش وادارد. بدین سان، نیت و انگیزه فاعل باید تماماً رضای خداوند متعال باشد و این نیت، قلب انسان را به اطاعت خدا وادارد؛ به گونه‌ای که انسان در کنار قرب الهی هیچ انگیزه و نیت دیگری نداشته باشد. به باور علامه مجلسی، نکته‌ای که نباید از آن غفلت کرد این است که شاکله و شخصیت هر انسانی، رفتار او را به منصفه ظهور می‌رساند و چون شاکله و شخصیت هر انسانی با انسان‌های دیگر متفاوت است، انگیزه‌ها و نیت‌ها نیز مختلف هستند.

به همین دلیل، عده‌ای تنها رضای خداوند را طلب می‌کنند؛ هرچند که این خواسته آنان نیز برحسب معرفت و کمال ایشان (به لحاظ شاکله و شخصیت انسان‌ها) به شکل‌های مختلفی ظهور و بروز می‌کند (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ص ۱۸۹). بنابراین،



ملکات نفسانی انسان اعم از فضایل و رذایل، شاکله اولیه نفس، و نیت و انگیزه‌های وی شاکله ثانویه نفس را تشکیل می‌دهند. نیت و انگیزه‌های الهی، مشخصه اصلی و اساسی اعمال و رفتار است که انسان از آن طریق، نفس خویش را از رذایل اخلاقی پاک و به فضایل اخلاقی آراسته می‌کند.

۴.۲.۲. اختیار

یکی از ارکان اساسی «فضیلت‌گرایی» در اندیشه علامه مجلسی، اختیاری بودن افعال انسان است؛ زیرا به حکم عقل، اخلاق در جایی معنی دارد که حسن یا قبح به افعال انسان تعلق بگیرد و انسان‌ها برای ارتکاب افعالشان مستحق مدح یا ذم و مستوجب پاداش یا کیفر باشند.

چنین قضاوتی درباره انسان‌ها و افعالشان مستلزم اختیار آن‌ها در عمل یا ترک افعال است و فقط در این صورت مکلف به متابعت از هرگونه حکم و قانونی از جمله مدنی و شرعی خواهند بود؛ اما اگر خلیات، جبری و غیراکتسابی باشند، لازمه آن نفی هرگونه مسئولیت و مؤاخذه انسان‌ها در قبال اعمالشان است. بدین ترتیب، تمام فضایل و اعمال صالح اختیاری‌اند و ارزش آن‌ها به این است که اختیاری، غیراجباری و غیراکراهی هستند و فضیلت و عمل صالح غیراختیاری را در واقع نمی‌توان فضیلت و عمل صالح به معنای واقعی دانست.

از نظر علامه، در همه انسان‌ها به‌طور غریزی و فطری، اختیار وجود دارد و این اختیار نیز به گروهی خاص اختصاص ندارد و انسان را از این امر، هیچ راه‌گزینی نیست؛ زیرا تمام اعمال، افعال و تصمیم‌گیری‌های آدمی برای انجام دادن فعلی یا ترک آن، از علم و شوقی که در وجود انسان است برمی‌خیزد و این دو خود از ارکان اختیارند؛ اما اختلاف انسان‌ها در سرشت اولیه و خلقت ایشان در این است که برخی از آنان زمینه هدایت‌پذیری بیشتری دارند و برخی کمتر از این زمینه برخوردارند. اما هیچ‌کدام از این‌ها دلیل جبرانگاری انسان نمی‌شود و انسان را بر



کاری وادار نمی‌کند؛ همان‌طور که وسوسه‌های شیطان در وجود انسان، وی را به کاری مجبور نمی‌کند (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۴: ص ۱۳۷-۱۳۹ و ج ۶۷: ص ۲۱۳). در اخلاق فضیلت، صرفاً بنیاد دستورات اخلاقی موجب عمل به اخلاق نمی‌شود، بلکه آنچه در درجه اول اهمیت دارد، آمادگی روحی هر فرد برای پذیرش شایستگی و بایستگی است. براین اساس، در اینجا دستورات اخلاقی باید از فردی ناشی شود که خود، روح و طبیعتی پاک داشته باشد. بنابراین، یکی از ملاک‌های تعیین ارزش اخلاقی اعمال را فضایل و رذایل نفسانی اکتسابی و اختیاری تعیین می‌کند؛ یعنی داوری عمل باید براساس منش و خلقیات درونی اختیاری انسان‌ها باشد و فارغ از آن‌ها نمی‌توان صرفاً برحسب ظاهر اعمال یا مطابقت آن‌ها با اصول و قواعد اخلاقی، درباره ارزش آن‌ها قضاوت کرد.

۵.۲.۲. عقل

یکی دیگر از ارکان اساسی فضیلت‌محوری در اندیشه علامه مجلسی، توجه به عقل است. علامه شش معنا برای عقل بیان می‌کند که از این میان تنها دو قسم از آن را می‌پذیرد و آن‌ها را بر عقل نظری و عملی تطبیق می‌دهد. در معنای اول، بحث بر سر علم به نیکی و زشتی است که این تعریف ناظر به عقل نظری است. در واقع، عقل در این تعریف در مقابل جنون، سَفَه، حُمق و جهل است. براین اساس، هرچه عقل کامل‌تر باشد، تکالیف هم سخت‌تر و کامل‌تر خواهند بود. تعریف دوم، ناظر به عقل عملی است. از تعریف دوم روشن می‌شود این ملکه و حالت عقل، غیر از علم و دانایی به نیکی و بدی چیزی است. لذا این دو تعریف مجموعاً شامل عقل نظری و عملی می‌شود (سرخه‌ای، ۱۳۹۹، ص ۵۲).

علامه مجلسی در اشاره به تعدیل قوا، به اعتدال آن از لحاظ عقل می‌گوید: «مردم براساس فطرت، در قوه غضب سه گروه‌اند: اما به حسب آنچه از امور خارجی بر آن‌ها عارض می‌شود یا در حالت افراط‌اند یا تفریط و یا در حالت اعتدال.



حالت تفریط آن است که این قوه را انسان یا نداشته یا ضعیف داشته باشد؛ به خاطر اینکه آن را در آنچه عقلاً و شرعاً پسندیده است، مثل دفع ضرر، به کار نبرد و افراط آن است که بر آنچه پسندیده و خوب نیست، اقدام کند و در آنچه عقلاً و شرعاً مذموم است، استعمال کند، مثل ضرب و شتم و قتل و امثال آن از اموری که عقل و شرع جایز نمی‌شمارد. اما اعتدال آن است که غضب را به اشاره عقل به کار برد؛ در جایی که واجب است، آن را بینگیزاند و بر حد اعتدال نگه دارد» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۰: ص ۲۷۰).

۲.۲.۶. فطرت

از نظر علامه مجلسی، فطرت حکایت‌گر امری تکوینی و طبعی تغییرناپذیر در وجود انسان است و در صورتی که والدین، محیط و نزدیکان و دوستان دخالتی نکنند، فرزندان بر اساس فطرت توحیدی خویش استوار خواهند بود.

فطرت علاوه بر اینکه حاکی از خلقت ویژه و نوعی آفرینش خاص است، به معنای خلقت ابتدایی بدون سابقه و نقشه قبلی است؛ زیرا فطرت از سویی چون بر وزن «فعله» است، افاده نوع می‌کند و چون از «فطیر» گرفته شده، خلقت نخستین و آفرینش بدون سابقه را یادآور می‌شود (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۳: ص ۲۸۱-۲۸۲ و ج ۶۴: ص ۱۳۳).

به باور علامه، فطرت فقط ویژگی‌های خدادادی انسان بما هو انسان را شامل می‌شود و بر جنبه‌های غیرانسانی هیچ‌گونه دلالتی ندارد؛ به همین دلیل، فطریات جنبه ارزشی و معنوی دارند نه مادی (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۴: ص ۱۳۴). علامه مجلسی معتقد است هرچند طبیعت آدمی به شر گرایش دارد، انسان به گونه‌ای سرشته شده است که به سوی خداوند گرایش دارد؛ به عبارت دیگر، برای او معرفت و ارتباط با حضرت حق، فطری است و از همین جنبه است که به آسانی دین را می‌پذیرد (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۵: ص ۳۱۸ و ج ۳: ص ۲۷۶-۲۷۷).





براین اساس، تا اینجا می‌توان گفت از دیدگاه علامه، انسان فضیلتمند آنچه از لحاظ عقلی و به اقتضای فطرت پاکش درست است، با نیت و انگیزه خالص و الهی انجام می‌دهد، نه اینکه صرفاً چون افعالی از او صادر می‌شوند، درست هستند. لذا از انسان فضیلتمند که از معرفت اخلاقی برخوردار است، افعالی اخلاقی صادر می‌شود که مطابق اختیار، اصول عقلی و فطری باشند؛ زیرا فضایل او که منشأ افعالند نیز مطابق احکام عقلی و به اقتضای فطرت هستند و ارزشمندی انسان فضیلتمند در همین مطابقت او با عقل و فطرت و صادر از اختیار است و در نتیجه، افعال او نیز ارزشمند هستند. براین اساس، در اخلاق فضیلت برای تعیین ارزش اخلاقی از این سخن می‌رود که انسان خوب یا انسان بد چه انسانی است؟

۳.۲. تحلیل نظریه علامه مجلسی بر مبنای غایت‌گرایی

مهم‌ترین معیارهایی که در اندیشه علامه نشان از غایت‌گرایی نزد وی دارند، عبارت‌اند از:

۳.۲.۱. تمایل به سعادت ابدی

علامه مجلسی را بدون تردید می‌توان جزو غایت‌گرایان نیز محسوب کرد؛ هرچند غایت‌گرایی نزد علامه مجلسی با توجه به مبانی هستی‌شناسی خاص نزد ایشان کاملاً از نظر مصداقی متفاوت با غایت‌گرایی مطرح در اخلاق هنجاری است. در نظرگاه علامه، ذیل مباحث هستی‌شناسانه، غایت فعل اخلاقی به عالم ماده و مادیات و صرفاً به این جهان عنصری منحصر نیست و انسان می‌تواند برای رسیدن به غایتی برتر، پایدار و بی‌نهایت، از اهداف دنیایی صرف نظر کند و به جایی برسد که جز خدا و قرب خدا نخواهد. علامه مجلسی با تکیه بر آموزه‌های وحیانی موجود در آیات و روایات، منکر استفاده از لذات مشروع دنیا نمی‌شود؛ ولی آن‌ها را ابزاری می‌داند برای نیل به سعادت‌تی که تنها در جایگاه ابدی انسان قابل دستیابی است.



در حقیقت، غایت اخلاق در اندیشه علامه مجلسی مبتنی بر دیدگاه وی درباره غایت انسان (یعنی قرب الهی) است که در سرای جاوید محقق خواهد شد. علامه کمال انسان را در گرو تحصیل این غایت و تلاش برای کسب آن را ضروری می‌داند؛ از نظر او، ارزش‌ها و الزامات اخلاقی واقعی هستند و ارزش ذاتی اخلاقی مربوط به قرب الهی است؛ در نتیجه، ارزش‌های غیره و الزامات اخلاقی نیز با توجه به قرب الهی تعیین می‌شوند؛ به این معنا که هر صفت یا فعلی که ما را به قرب برساند، ارزش مثبت و هر صفت یا فعلی که ما را از آن دور کند، ارزش منفی اخلاقی دارد (سربخشی، ۱۴۰۱، ص ۶).

در واقع، مهم‌ترین بخش هر مکتب اخلاقی، مکتب نظریه‌ای است که در باب واقعیت ارزش‌ها و الزامات اخلاقی ارائه می‌شود. علامه مجلسی از جمله کسانی است که واقع‌گراست و برای ارزش‌های اخلاقی، واقعیت‌گراست. او جملات اخلاقی را بیانگر رابطه واقعی هدف اخلاق (که همان قرب الهی است) با رفتارهایی می‌داند که بر آن تأثیر می‌گذارند و چون این تأثیر تابع میل یا رای کسی نیست، واقعیتی نفس‌الامری دارد. (سربخشی، ۱۴۰۱، ص ۳).

حال باید دید مراد از قرب در منظر علامه مجلسی چیست. به تحقیق، مراد از قرب الهی در اینجا قرب زمانی یا مکانی نیست؛ زیرا چنین رابطه‌ای تنها میان دو موجود جسمانی برقرار می‌شود و خداوند متعال جسم یا جسمانی نیست. همچنین منظور از قرب، یک امر تشریفاتی محض نیست، بلکه دارای منشأ تکوینی است؛ به عبارت دیگر، منظور از قرب این نیست که یک نفر به صورت قراردادی نزد خدا مقرب شود و دیگری به همان نحو از خدا دور باشد.

اگر قرب قراردادی باشد، لازمه‌اش این است که ارزش‌های اخلاقی تابع اعتباریات و قراردادهای محض باشند. علامه می‌نویسد: «قرب یا به حسب کمال و درجه وجودی انسان است یا به حسب مصاحبت معنوی و ارتباط حضوری. قرب از آن رو به حسب کمال و درجه وجودی انسان نسبت داده می‌شود که وجود انسان



ناقص است و به هر میزان که از نقص و ضعف خود بکاهد و کمالی به دست آورد، به سوی آن که دارنده همه کمالات وجودی است، قدمی برمی دارد و به آن جناب نزدیک تر می شود و از آن رو به حسب مصاحبت معنوی و ارتباط حضوری معنا می یابد که انسان به هر میزان که به یاد کسی باشد و یاد و نام او را در جان و نفس خویش زنده نگه دارد و او را بیابد، با اوست. قرب بدین معناست که عبد، مطیع اوامر خداوند متعال می شود و تمام هویت، اساس وجود، مشیت و خواست و اراده اش را در اراده و مشیت خداوند فانی می کند و جز به اطاعت از فرمان خداوند به چیز دیگری نمی اندیشد و پیوسته حضور او را می یابد و سرانجام به وصال او می رسد» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۷: ص ۱۹۷).

بدین سان، قرب یعنی پیمودن درجات کمال و شبیه شدن به خداوند از نظر برخورداری از کمالات وجودی بیشتر. علامه می نویسد: «مقصود، قرب و نزدیکی به لحاظ درجات کمال است؛ چون بنده از این نظر که موجودی ممکن الوجود است، از خود هیچ چیز ندارد و در نهایت نقص و کمبود و فاقد هرگونه کمال است و ذات واجب الهی به طور مطلق و بی نهایت دارای جمیع صفات کمال است. بنابراین، بین فقر محض و غنای مطلق، بُعد و دوری فراوان و فوق تصور وجود دارد و چون در طریق سیر معنوی قدم نهد، هر مقدار که با عبادت و انجام وظیفه خود را به صفتی و کمالی متصف سازد و نواقص اخلاقی و درونی را از خود دور کند، به همان میزان واجد کمالات گردیده و به سرچشمه کمالات نزدیک و متخلق به اخلاق ربوبی می گردد» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۷: ص ۲۰۰؛ مجلسی، ۱۳۸۲، ص ۴۰).

علامه در ادامه بیان می کند که مقام قرب، در واقع مقامی است دارای مراتب بسیار و تا بی نهایت امتداد دارد و انسان می تواند به مقامی برسد که جز خدا نبیند و جز او نشناسد و جز او هیچ چیز دیگر اندیشه او را مشغول نسازد (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۶: ص ۳۱۷)؛ همانند پیشوایان دینی و ائمه هدی علیهم السلام که دائم الحضور بودند و پیوسته خود را در محضر خداوند متعال می دیدند و هر گاه از حضورشان ذره ای



کاسته می‌شد، گویی بزرگ‌ترین گناه را مرتکب می‌شدند (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲۵: ص ۲۱۰)؛ زیرا گناه آنان گناهی دیگر است: «حسنات الابرار سیئات المقربین». ما نیز با تمسک به عنایات ائمه معصومین علیهم‌السلام و با زنده‌داشتن نام و یاد و ولایت آنان در جان و دل خود و با پیروی تام از آنان می‌توانیم به مقام قرب الهی نائل شویم (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۵۸: ص ۳۸ و ج ۷: ص ۲۲۶).

لذا سعادت حقیقی، لذتی است که برای انسان بر اثر قرب به خداوند متعال حاصل می‌شود. طبق دیدگاه علامه، قرب الهی هدفی است که ارزش ذاتی دارد و هدف تمام رفتارها و کسب ملکات و فضایل اخلاقی، رسیدن به قرب خداوند است. از منظر علامه، دستیابی به قرب و رضای الهی و در دایره محبت او قرار گرفتن، از جمله والاترین انگیزه‌ها برای داشتن زیست اخلاقی و تبعیت از آموزه‌های اخلاقی است. البته بدیهی است که عملاً همه انسان‌ها قادر به رسیدن به چنین جایگاهی نیستند. علامه مجلسی بر این باور است که قرب الهی، غایت کمال و عرفان تام انسان‌ها و هدف تعلیم و تربیت و بعثت انبیای الهی است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲۷: ص ۹۰).

۲.۳.۲. تمایل به کمال ابدی

تمایل به کمال، یکی از اصیل‌ترین امیال همه انسان‌هاست و می‌توان آن را مبدأ و منشأ بسیاری از دیگر امیال فطری دانست. انسان تمایل دارد سعه وجودی بیشتری بیابد و علم، قدرت، اراده و حیاطش نامحدود و مطلق گردد. این تمایل به کمال مختص انسان نیست، بلکه شامل حیوانات نیز می‌شود؛ آنچه ویژه انسان است، درجات خاصی از این کمال است که در حیوانات یافت نمی‌شود. به عبارت دیگر، تفاوت میان انسان‌ها و حیوانات در حوزه تشخیص مصداق کمال است. حکما و عرفا بر وجود این گرایش فطری بسیار تأکید کرده‌اند. علامه مجلسی می‌نویسد: «اگر ما به فطرت رجوع کنیم درمی‌یابیم که او عاشق کمال مطلق است؛



به طوری که اگر به همه حقایق کیهانی آگاه شود، آن را آرزو می کند» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲۷: ص ۹۰).

۴.۲. تحلیل نظریه علامه مجلسی

در نهایت، در تحلیل نظریه علامه می توان گفت نظریه وی از سه مرتبه طولی و تشکیکی که هر یک خود دارای مقدماتی است، تشکیل شده است؛ نه عرضی برحسب آنچه در اخلاق هنجاری مطرح است و نظریات هر یک قسیم هم هستند. در حقیقت، علامه بر این باور است که طی کردن هر مرتبه برای رسیدن به مرتبه بالاتر لازم و ضروری است. این مراتب سه گانه عبارت اند از:

۴.۲.۱. مرتبه وظیفه گرایی

این مرتبه که اولین مرتبه در سلسله مراتب طولی نظریه علامه است از چند مقدمه تشکیل شده که عبارت اند از:

مقدمه اول: با نظر به تعریف علامه مجلسی از اخلاق پی می بریم او فضایل اخلاقی را به دو دسته ذاتی و اکتسابی تقسیم می کند.

مقدمه دوم: فضایل ذاتی، هر چند اندک و به نحو بالقوه، زمینه ساز کسب فضایل اکتسابی می شوند.

مقدمه سوم: از سویی، علامه برای انسان به حکم وجدان و فطرت پاک، نوعی ایمان اجمالی و بالقوه (هر چند در پایین ترین مراتب آن) قائل است. خداجویی و خداشناسی فطری، زمینه ساز ایجاد این ایمان اجمالی است. در حقیقت، این ایمان قلبی در مراتب مختلف، منشأ همه اعمال ظاهری و اوصاف و احوال باطنی انسان است؛ یعنی بنیادی ترین فضیلتی است که برای تحقق و آراستگی به فضایل دیگر ضروری است و فضایل دیگر از آثار و لوازم آن و وابسته به آن هستند؛ به گونه ای که اگر ایمان قلبی پدید نیاید نمی توان کسی را متصف به هیچ فضیلت دیگری دانست.

(مهدی پور، ۱۳۹۴، ص ۳۱۵)



مقدمه چهارم: علامه معتقد است برخی از افعال به طور ذاتی دارای حسن و قبح هستند و عقل به این مطلب پی می‌برد و در جاهایی که حکم عقل، راه به جایی نبرد، نقل به عنوان مؤید و منصور عقل به شرح و تبیین خوبی و بدی افعال می‌پردازد.

بر اساس آنچه در مقدمات بالا بیان شد، نفس انسان در پی این ایمان اجمالی و با هدایت عقل و شرع و با وجود اختیار و اراده، خود را موظف به انجام برخی از افعال اخلاقی می‌داند که از آن می‌توان به وظیفه‌گرایی تعبیر کرد. در این مرتبه، وظیفه جایگاه نخستین را نسبت به گونه‌های فضیلت و غایت در سلسله مراتب نظریات اخلاق هنجاری دارد؛ زیرا در این مرتبه آدمی خویش را ملزم به انجام وظایفی می‌کند که عقل عملی بدان دستور می‌دهد؛ مانند نیکوکاری، راست‌گویی، احسان، خیرخواهی، حکمت، سخاوت، علم و شجاعت. بدین سان انسان سعادت‌مند، انسانی دارای فضایل اخلاقی است و هر کس بخواهد به فضایل اخلاقی نائل شود و آن‌ها را کسب کند، باید انجام این اعمال را وظیفه خود بداند؛ به عبارت دقیق‌تر، در نظریه اخلاقی علامه مجلسی، وظیفه‌گرایی زمینه‌ساز فضیلت‌گرایی است.

۲.۴.۲. مرتبه فضیلت‌گرایی

این مرتبه که دومین مرتبه از مراتب طولی نظریه علامه است، از چند مقدمه تشکیل شده است که عبارت‌اند از:

مقدمه اول: نتایج حاصل از مرتبه اول نوعی وظیفه‌گرایی را برای انسان اثبات می‌کند که در پی آن، انسان وظیفه‌گرا به مرور بر اثر تمرین و تکرار، فضایل اکتسابی را کسب و آن‌ها را ملکه وجودی نفس خویش می‌گرداند.

مقدمه دوم: کسب فضایل، ایمان اجمالی را به مرور به ایمان تفصیلی تبدیل می‌کند و هرچه این انسان در کسب فضایل اخلاقی و تبدیل آن‌ها به ملکات بیشتر بکوشد، ایمان او افزون می‌شود و هرچه مؤمن‌تر شود، در کسب فضایل اخلاقی بیشتر می‌کوشد؛ چون رابطه فضایل و ایمان، رابطه‌ای دوسویه و متقابل است.

در این حالت، انسان، فضیلتمند می‌شود و ملاک و معیار ارزش اخلاقی اعمال او در این مرتبه به خاطر فضیلتمندی است. در این مرتبه، هرچند علامه مجلسی برای فضیلتمندی و کسب منش اخلاقی ارزش ذاتی قائل است، ذاتی در نظر او در اخلاق فضیلت به معنای لازمه ذات است؛ یعنی این عمل، علت تامه خوب بودن را داراست (مانند عدالت)، نه اینکه ذاتی به معنای اصلی باشد؛ زیرا ذاتی به معنای اصلی، در اندیشه علامه به گونه‌ای است که غایت تمام افعال اخلاقی قرار می‌گیرد (مانند قرب الهی) و همه افعال اخلاقی در جهت رسیدن به آن خواهند بود و از این رو، ارزش همه افعال نسبت به آن غیری می‌باشد؛ پس هیچ تنافی ندارد که فضیلت دارای ارزش ذاتی باشد، ولی مقدمه رسیدن به یک هدف غایی قرار گیرد و با این کار، چیزی از ارزش و اهمیت فضیلتمندی کاسته نخواهد شد. (بخشی و نمازی، ۱۴۰۲، ص ۱۰۳-۱۰۴).

۳.۴.۲. مرتبه غایت‌گرایی

آخرین و بالاترین مرتبه در این سلسله مراتب، غایت‌گرایی است که در نظریه اخلاقی علامه مجلسی از سه مقدمه تشکیل شده است. این سه مقدمه عبارت‌اند از: مقدمه اول: در پی فضیلت‌مندی انسان و افزایش ایمان و ملکات نفسانی وی، انسان اختیاراً به دنبال کسب سعادت می‌رود.

مقدمه دوم: سعادت باید در چیزی باشد که کمال‌جویی انسان را که تمایلی بی‌نهایت است، اقناع کند.

مقدمه سوم: تنها وجود بی‌نهایت، وجود خداوند متعال است.

بر اساس آنچه در مقدمات بالا بیان شد، انسان به سوی خداوند متعال تمایل دارد و کمال‌نهایی او در قرب به همین وجود بی‌نهایت است. هرکس به مقتضای اتخاذ جهان‌بینی الهی، برحسب آن درجه از کمال که از آن برخوردار است، به حدی از قرب الهی دست پیدا می‌کند.





۳. پیامدهای کاربردی نظریه اخلاقی علامه مجلسی

مهم‌ترین پیامدهای کاربردی نظریه اخلاقی علامه مجلسی، تمام روابط سه‌گانه انسان از جمله رابطه انسان با خویش، با دیگران و با خداوند را در بر می‌گیرد. مراد از رابطه انسان با خود از حیث اخلاقی، اخلاق فردی است. منظور از اخلاق فردی، اصولی است که صرف‌نظر از حیثیت اجتماعی انسان، به بیان ارزش‌های اخلاقی او می‌پردازد و جدیت و کوشش در راه خدا را برای انسان، دارای ارزش می‌داند (عنکبوت، ۶۹). در این نوع رابطه، به رفتارهایی توجه می‌شود که به خود انسان مربوط می‌شود. در این نوع رابطه، اصالتاً رابطه انسان با خودش لحاظ می‌شود؛ هرچند ثانیاً و بالعرض ممکن است با خدا و احیاناً با مردم نیز ارتباط پیدا کند. موارد رذیله‌ای چون شکم‌بارگی و شهوت‌رانی و یا فضیلتی مثل صبر و حکمت در این نوع رابطه می‌گنجد.

اگر انسان پرخور باشد یا کم‌غذا یا دنبال شهوت برود یا نرود، به خودش مربوط است؛ گرچه از این نظر که ممکن است در یک صورت، اطاعت خدا و در یک صورت، مخالفت خدا را بکند، با خدا هم ارتباط دارد، ولی اصل در اینجا خود شخص است. علامه مجلسی با اشاره به حدیثی از امام علی علیه السلام درباره ترک رذایل و کسب فضایل در حیطة اخلاق فردی می‌نویسد: «هیچ خلقی مانند ترک دنیا و زهد در آن، معین و یاور دین نیست» (مجلسی، ۱۳۸۲، ص ۲۰۵).

در مبحث دوم، مراد از رابطه اخلاقی انسان با انسان‌های دیگر که در آن، فرد با افراد مختلف ارتباط پیدا می‌کند، همان اخلاق اجتماعی است. محور اصلی اخلاق اجتماعی، رابطه انسان با دیگران است که از معاشرت با دیگران و زندگی اجتماعی پدید می‌آید و به بیان اصول ارزشی حاکم بر روابط اجتماعی انسان می‌پردازد. انسان در برابر دیگر افراد جامعه مسئولیت دارد و باید به گونه‌ای رفتار کند که حقوق دیگران را حفظ کند. مهم‌ترین مؤلفه و اولین گام در اخلاق اجتماعی از دیدگاه علامه مجلسی این است که روابط اجتماعی و اخلاق اجتماعی هم باید برای رضای



خدا انجام پذیرد و مهم‌ترین ثمره این امر این است که شخص مخلص بدون منت، به مردم خدمت می‌کند و مردم پاکی و صفا را در وجودش می‌بینند؛ از این رو، رفتارش موجب محبوب شدن او نزد دیگران می‌شود. پیامبر بزرگوار اسلام صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ در حدیثی فرمود: «مَا بَلَغَ عَبْدٌ حَقِيقَةَ الْإِخْلَاصِ حَتَّى لَا يَجِبَ أَنْ يَحْمَدَ عَلَى شَيْءٍ مِنْ عَمَلٍ لِلَّهِ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۱، ص ۳۰۴).

اما غایت و هدف اصلی تمام روابط فردی و اجتماعی انسان از نظر علامه، رسیدن به مقام اتم و اکمل در رابطه سوم است؛ یعنی همان رابطه انسان با خدا. این نوع رابطه، مجموعه‌ای است از رفتارهای انسان با خداوند، اعم از رفتارهای اعتقادی و عبادی. در این نوع رابطه به رفتارها و افعالی توجه می‌شود که انسان در ارتباط با خدا انجام می‌دهد که به آن «اخلاق بندگی» می‌گویند. مراد از اخلاق بندگی، دستیابی به فضایی مانند ایمان، تعبد، خوف، و توکل است که به رابطه انسان با خدا مربوط است (احمدپور و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۲۳).

علامه در مقام اخلاق نظری، دو بعد از نظریه خود یعنی وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی را به کمک می‌گیرد تا بتواند به نهایت مراتب انسان که همان مرتبه غایت‌گرایی یا قرب الهی است، برسد و در اخلاق کاربردی و عملی آنچه به عنوان مصادیق فضایل و رذایل برمی‌شمارد و انسان‌ها را به انجام یا ترک آن‌ها می‌خواند، در حقیقت برای اصلاح رابطه انسان با خداوند است؛ زیرا انسانی که در بُعد اخلاق فردی و رابطه با خویش، هوای نفس را منکوب عقل سلیم و مطیع الله گرداند و در اخلاق اجتماعی به خاطر رعایت حال بندگان خدا خالصانه برای کسب رضای او در بهبود روابط اجتماعی اهتمام ورزد، در مسیری قدم نهاده که چیزی جز رابطه عبد مطیع با خدای بلندمرتبه نیست.

نتیجه گیری

می توان گفت نظریه علامه، یک نظریه تلفیقی است که در آن به هر سه معیار وظیفه گرایی، فضیلت گرایی و غایت گرایی در تعیین وظیفه اخلاقی و عمل درست و معیار و ملاک ارزش گذاری توجه شده است. علامه هم به اصل وظیفه و هم به اصل نتیجه و هم به خود فاعل فضیلتمند در درستی و نادرستی اعمال اخلاقی اهتمام ورزیده است.

لذا می توان نظریه او را یک «کلان نظریه» دانست؛ زیرا در مقایسه با دیگر نظریات اخلاق هنجاری، هیچ انسانی طبق این نظریه سرگردان نمی ماند و بی اخلاق قلمداد نمی شود، بلکه انسان ها در هر مرتبه از این مراتب سه گانه باشند، اعمال و رفتارهای اخلاقی شان قابل احترام و تحسین است. به عبارت دیگر، با توجه به تنوع سلیقه ها و حالات درونی افراد، گویی علامه مجلسی دریافته است که صرفاً پذیرش یکی از نظریات اخلاقی و رد نظریه های دیگر، یعنی نادیده گرفتن طیف وسیعی از انسان ها که بدون هیچ گونه نسخه اخلاقی رها می شوند و اکثراً از سوی طرف داران هر یک از نظریات به نداشتن ملاکی صحیح در ارزش گذاری اخلاقی متهم می شوند. مهم تر اینکه پذیرش هر یک از نظریات، بدون توجه به ضعف هایی که هر یک از آنها دارند، ناخواسته نظریات اخلاقی پیروان هر نظریه را نیز گرفتار همان اشکالات می کند؛ به طور مثال، نقطه قوت وظیفه گرایی سستی، توجه به ذات عمل است و نقطه ضعف آن، بی توجهی به نتیجه عمل است.

در مقابل، نقطه قوت غایت گرایی، توجه به نتیجه و نقطه ضعف آن، بی توجهی به ذات عمل است. همچنین هر چند می توان به طور کلی، ملاک و معیار ارزش اخلاقی را غایت افعال اخلاقی دانست، زمانی که به تک تک مصادیق و افعال اخلاقی نظر کنیم، نمی توانیم با قاطعیت این مطلب را بپذیریم که ملاک ارزش های اخلاقی نتایج و هدف حاصل از آنهاست؛ برای مثال، درباره خوبی یا بدی راست گویی باید ابتدا پیامدهای راست گویی سنجیده شود و بعد از آن، به خوبی یا بدی راست گویی حکم



کنیم. در وظیفه‌گرایی نیز چنین است و از ذات فعل و نتایج آن غفلت می‌شود؛ هر چند به ذات و منش فاعل و به عبارتی، به حسن فاعلی توجه می‌شود.

مهم‌ترین ویژگی «کلان‌نظریه» علامه، تعیین اولویت بین اصل وظیفه، اصل نتیجه و اصل فضیلت‌مندی و نظام‌مند کردن رابطه آن‌هاست. این ویژگی، فاعل اخلاقی را در موقعیت‌های مختلف تصمیم‌گیری هدایت می‌کند تا متحیر نشود. در حقیقت، نظریه‌ی علامه نظریه‌ای بر طبق تعاریف پیشینی برگرفته از آیات و روایات است، نه نظریه‌ی پسینی مبتنی بر رفتار مردمان؛ یعنی طبق واقعیت عالم هستی و حقیقت وجودی انسان، اخلاق در واقع و نفس‌الامر این‌گونه است. حال عملکرد هر انسانی چگونه است و اینکه هر گروهی بر مبنای هستی‌شناسی خاص خود، چه نظریه‌ای ارائه می‌دهند و اینکه عده‌ای سودگرا، عده‌ای وظیفه‌گرا و عده‌ای فضیلت‌مند هستند، نباید باعث شود معنای اصلی اخلاق و نظریه‌ی اخلاق اسلامی که بر هر سه محور نظر دارد، از مسیر درست خویش منحرف شود.

با توجه به آنچه در مبحث نظریه‌ی اخلاقی علامه مطرح شد، می‌توان گفت از حیث کاربردی و عملی، مهم‌ترین پیامدهای این نظریه، تأثیرگذاری در سه حیطه از روابط انسان شامل رابطه با خود، با دیگران و با خداوند متعال است.



کتاب نامه

قرآن کریم.

۱. احمدپور، مهدی و دیگران (۱۳۸۹)، *شناخت اخلاق اسلامی*، قم: انتشارات پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۲. بخشی گل سفیدی، مرتضی و محمود نمازی اصفهانی (۱۴۰۲)، «بررسی جایگاه اخلاق فضیلت در اخلاق هنجاری»، *اخلاق و حیاتی*، ش ۱، ص ۹۱-۱۱۹.
۳. دبیری، احمد (۱۳۸۹)، «فضیلت گرایی در اخلاق»، *معرفت اخلاقی*، ش ۵، ص ۵-۲۲.
۴. سربخشی، محمد (۱۴۰۱)، «نقد و بررسی نظریه اخلاقی قرب گرایی؛ دیدگاه آیت الله مصباح»، *معرفت فلسفی*، س ۱۹، ش ۳، ص ۱۰۹-۱۲۷.
۵. سرخه‌ای، احسان و عباس خدادادی (۱۳۹۹)، «ابزارها و راه‌های معرفت دینی از دیدگاه علامه مجلسی»، *معارف عقلی*، ش ۲، ص ۴۵-۷۰.
۶. فرانکنا، ویلیام کی. (۱۳۸۳)، *فلسفه اخلاق*، ترجمه هادی صادقی، چ ۲، قم: طه.
۷. مجلسی، محمدباقر (۱۳۸۲)، *عین الحیات*، تصحیح علی محمد رفیعی، تهران: قدیانی.
۸. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق)، *بحار الانوار*، بیروت: مؤسسة الوفاء.
۹. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۹ق)، *حق الیقین*، تهران: دار الکتب الاسلامیه.
۱۰. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۴)، *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*، قم: انتشارات آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه.
۱۱. مهدی‌پور، حسن (۱۳۹۴)، *مبانی و نظام‌مندی اخلاق عرفانی امام خمینی*، تهران: پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی.



بررسی اثربخشی آموزش درس اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

ایوب قاسمی*، احمد تاجیکی**، ریحانه یزدی***، آذر حاتمی ارگنه****

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش درس اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان انجام شد. روش تحقیق، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون گروه کنترل است. جامعه پژوهش شامل تمام دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان در نیم‌سال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بود. پنجاه نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه انتخاب و در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و کنترل (۲۵ نفر) به‌طور تصادفی تقسیم شدند. اعضای گروه آزمایش در جلسات اخلاق حرفه‌ای معلم (هشت جلسه)

* دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه رازی کرمانشاه، کرمانشاه، ایران.

ghasemi.ay@gmail.com

** استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

Tajiki14354@cfu.ac.ir

*** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، کرمان، ایران.

yazdi.reyhaneh@gmail.com

**** دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد تهران غرب)، تهران، ایران.

azarhatami547@gmail.com

تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۰۸/۲۹

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۵/۰۸



نود دقیقه‌ای) شرکت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه جهت‌گیری مذهبی ثناگویی زاده و جان‌بزرگی (۱۳۹۰) و تنیدگی تحصیلی سان، دون، هو و ژو (۲۰۱۱) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آمار توصیفی، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره و چندمتغیره و با نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۲) انجام شد. نتایج نشان داد آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم به‌طور معنی‌داری موجب افزایش جهت‌گیری پایبندی مذهبی، کاهش جهت‌گیری ناپایبندی مذهبی و دوسوگرایی و کاهش تنیدگی تحصیلی دانشجویان می‌شود ($P < 0/001$). میزان این تأثیر براساس مقدار اندازه اثر بر جهت‌گیری پایبندی مذهبی ۰/۵۳، ناپایبندی مذهبی ۰/۴۷، دوسوگرایی ۰/۳۶ و تنیدگی تحصیلی ۰/۳۲ بود. براین اساس، می‌توان پیشنهاد کرد از این آموزش و راهکارهای موجود در جلسات آموزش اخلاق حرفه‌ای نظیر مسئولیت‌پذیری، تعهد حرفه‌ای و شغلی، مقابله با عوامل استرس‌زای تحصیلی و سازگارشدن با محیط شغلی و تحصیلی، برای افزایش جهت‌گیری مذهبی و کاهش تنیدگی تحصیلی دانشجو معلمان استفاده شود.

کلیدواژه‌ها

اخلاق حرفه‌ای، جهت‌گیری مذهبی، تنیدگی تحصیلی، تعلیم و تربیت اسلامی، دانشجویان.

مقدمه

دوران جوانی به‌طور عمده دوره کاوش، انتخاب و فرایند تدریجی حرکت به سمت خودپنداره منسجم و هویت دینی مشخص است (بهمنی و دیگران، ۱۳۹۵). جنبه‌های متفاوت حرمت نفس، اطمینان به نفس، خودکارآمدی، صمیمیت و از همه مهم‌تر، نگرش مذهبی در این دوره مهم دارای ارزش ویژه‌ای هستند و خود را بیش از پیش نشان می‌دهند؛ اما نبود مهارت‌های مطلوب نوجوانان و جوانان در رویارویی با





مشکلات زندگی و بحران این دوره از زندگی، سبب گردیده تا این قشر از جامعه نتواند به درستی تصمیم مناسبی بگیرد و در نتیجه، این مسئله موجب بروز برخی ناهماهنگی‌ها و ناسازگاری‌ها و سردرگمی در زمینه هویت مذهبی و تحصیلی خواهد شد (رستمی‌نسب، علوی و کریمی، ۱۳۹۶).

جهت‌گیری مذهبی نشان‌دهنده نگرش فرد به مذهب است. دو نوع جهت‌گیری در قبال دین مطرح می‌شود: جهت‌گیری پایبندی مذهبی و جهت‌گیری ناپایبندی مذهبی. کسی که جهت‌گیری پایبندی مذهبی دارد با مذهبش زندگی می‌کند، اما کسی که جهت‌گیری ناپایبندی مذهبی دارد، از مذهبش استفاده می‌کند. کسانی که جهت‌گیری پایبندی مذهبی دارند، انگیزه‌های اصلی خود را در مذهب می‌یابند. چنین اشخاصی شخصیتشان با مذهبشان یکی می‌شود؛ درحالی که افراد با جهت‌گیری ناپایبندی برای رسیدن به اهدافی دیگر به سمت مذهب می‌روند (جارچی و دیگران، ۱۳۹۶).

کسانی که جهت‌گیری ناپایبندی مذهبی دارند، کمتر در آیین‌های مذهبی شرکت می‌کنند و از معنای دین برای رسیدن به اهدافشان استفاده می‌کنند. آن‌ها همچنین برای شکل‌گیری یا حفظ روابط اجتماعی خود، امنیت، راحتی، معاشرت و توجیه اعمالشان از مذهب استفاده می‌کنند. در طرف دیگر، کسانی قرار دارند که دین را هدف اصلی زندگی خود می‌دانند و دین مهم‌ترین بخش زندگی آن‌ها را تشکیل می‌دهد. چنین افرادی دارای جهت‌گیری پایبندی مذهبی هستند و دین همه جوانب زندگی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ایمانی و دیگران، ۱۴۰۰). جهت‌گیری مذهبی، نه بر درجه دین‌داری، بلکه بر انگیزش افراد برای دین‌داری تأکید دارد. جهت‌گیری پایبندی مذهبی، در تلاش فرد برای زیستن مطابق با اصول خویشتن تجلی می‌یابد. در مقابل، افراد با جهت‌گیری ناپایبندی مذهبی، براساس اهداف ابزاری و سودگرایانه که موجب تلاش آنان برای تأمین امیال و نیازهایشان می‌شود، بیشتر درصدد خدمت به خویشتن هستند (پرتو، ۱۳۹۴).

در کنار نگرش مذهبی، در عصر حاضر، تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل، بخش مهمی از زندگی دانشجویان را تشکیل می‌دهد. کیفیت و کمیت تحصیل، نقش مهمی در آینده دانشجویان دارد. یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی، تنیدگی تحصیلی است. در حالی که حضور در دانشگاه برای عده زیادی از دانشجویان، تجارب مثبتی به همراه دارد، برای برخی دیگر مطالب تحصیلی از قبیل آزمون‌ها، مقالات و ارائه مطالب با تجربه تنیدگی همراه است (عابدی و دیگران، ۱۳۹۹).

استرس و تنیدگی از عوامل بسیار مهم در زندگی فردی و اجتماعی هر محصل است. تنیدگی تحصیلی بر ارزیابی فرد، مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین درک مطالبات موقعیت‌های تحصیلی و منابع درون فردی تأکید دارد، بر سلامت روانی جسمانی آن‌ها اثر می‌گذارد و موجب ناتوانی آن‌ها در انجام مؤثر تکالیف درسی می‌شود. استرس تحصیلی بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره دارد (Dimitrov, 2017).

برای بیشتر دانشجویان، تعاقب تحصیلات دانشگاهی به مثابه دوره‌ای از تغییر است که از طریق مجموعه‌ای از مطالبات وابسته به آن زمینه تحصیلی مشخص می‌شود. استرس بیانگر شناخت‌ها و هیجانات ادراک شده درونی و عوامل تنش‌زا نشانه‌دهنده برخی از مطالبات موقعیتی نظیر رخداد شدید است (XiangShen, KangBaoshan & Zhu, 2019).

به نظر می‌رسد مطالعه بعضی از کتاب‌های درسی دانشگاهی و شرکت در کلاس‌ها علاوه بر اینکه موجب پیشرفت تحصیلی و کاهش مشکلات تحصیلی دانشجویان می‌گردد، جهت‌گیری مذهبی آن‌ها را افزایش می‌دهد و به آرامش روحی و روانی آنان کمک می‌کند. این آرامش در دانشجویان می‌تواند مشکلات تحصیلی آنان نظیر تنیدگی تحصیلی را کاهش دهد. یکی از این دروس، درس اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان است. اخلاق حرفه‌ای، مجموعه قوانین اخلاقی





است که از ماهیت حرفه یا شغل حاصل می‌شود و بیان‌کننده باورهای یک گروه حرفه‌ای درباره این است که چه چیزی درست و مرتبط با معیارهای همان حرفه است و افراد داوطلبانه و براساس ندای وجدان و فطرت خویش در انجام کار حرفه‌ای رعایت می‌کنند؛ بدون آنکه الزام خارجی داشته باشند یا در صورت تخلف، به مجازات‌های قانونی دچار شوند (بشیری، بازوبندی و قاسمی، ۱۳۹۸). نخستین وظیفه اخلاق حرفه‌ای، رشد و توسعه قوانین بر پایه اخلاق در شغل مدنظر است (Kumar, 2014).

باور مرکزی در مفهوم «اخلاق» این است که در هر حیطه‌ای از حیطه‌های انسانی، مفهوم «درست» و «غلط» وجود دارد (Thompson, 2020). بر همین مبنا، یکی از مفاهیم مورد توجه در جوامع امروزی مفهوم «اخلاق حرفه‌ای» است. فیلسوفان، علم اخلاق را به دو گونه اخلاق نظری و اخلاق عملی تقسیم می‌کنند. اخلاق حرفه‌ای زیرمجموعه اخلاق عملی و یکی از شعبه‌های جدید اخلاق است که می‌کوشد به مسائل اخلاقی حرفه‌های گوناگون پاسخ دهد و برای آن‌ها اصولی خاص متصور است (Fino et al., 2022).

برای اخلاق حرفه‌ای مؤلفه‌های گوناگونی برشمرده‌اند؛ از جمله:

- مسئولیت‌پذیری: فرد پاسخ‌گوست و مسئولیت تصمیم‌های خود و پیامدهای آن را می‌پذیرد؛
- برتری‌جویی و رقابت‌طلبی: همیشه سعی می‌کند ممتاز باشد، به مهارت زیادی در حرفه خود دست یابد، جدی و پرکار است؛
- صادق بودن: مخالف ریاکاری و دورویی است؛
- احترام به دیگران: به حقوق و نظر دیگران احترام می‌گذارد؛
- رعایت ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی و احترام به آن‌ها: برای ارزش‌های اجتماعی احترام قائل است و به قوانین اجتماعی احترام می‌گذارد و هنگام مواجهه با فرهنگ‌های دیگر متعصبانه رفتار نمی‌کند؛

- عدالت و انصاف: طرفدار حق است و در قضاوت تعصب ندارد؛
 - همدردی با دیگران: دلسوز و مهربان است، در غم دیگران شریک می‌شود و از آنان حمایت می‌کند؛
 - وفاداری: به انجام وظایف خود متعهد است و رازدار و معتمد دیگران است (Kusumaningrum, Sumarsono & Gunawan, 2019).

اندیشمندان حوزهٔ تعلیم و تربیت معتقدند تدریس با اخلاق عجین است. کمپل (۲۰۰۸) معتقد است اخلاق و تدریس به‌طور ذاتی درهم‌تنیده و هم‌سو هستند و محققان و فیلسوفان مختلفی به بررسی ماهیت اخلاق در تدریس و تدریس اخلاقی پرداخته‌اند. برنامه‌های آموزشی و پرورشی بیش از هر مقولهٔ دیگری بر ملاحظات اخلاقی استوار است؛ چراکه آموزش و تعلیم در جامعه به‌منزلهٔ یک وظیفهٔ مقدس پذیرفته شده است و این تقدس معلمان را وادار می‌کند به ارزش‌های اخلاقی پایبند باشند (Unlu, 2018). در واقع، هدف از به‌کارگیری اخلاق حرفه‌ای در تدریس، ترسیم اصول اخلاقی پایه‌ای است که مسئولیت‌های حرفه‌ای معلمان را مشخص می‌سازد (زبانی شادباد، حسنی و قاسم‌زاده، ۱۳۹۶).

در مبانی اسلامی نیز بر اخلاقی‌بودن فرایند تربیت تأکید شده است. اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه چهار اندیشمند مسلمان یعنی غزالی، فیض کاشانی، ابن‌خلدون و خواجه نصیر شامل این مؤلفه‌هاست: محبت و احساس مسئولیت، حفظ حرمت و شخصیت، صداقت، گذشت، عدالت، واقع‌گرایی، اخلاص، صبر، جدیت، هدفمندی و ثبات، نصیحت و حفظ زبان؛ اما برای آنکه مدرسان و استادان، اصول اخلاقی را به کار بینند، لازم است این اصول در آموزش مدرسان و استادان و توسعهٔ علمی آنان مدنظر قرار بگیرد (گودرزی، ۱۳۸۸).

با اینکه دربارهٔ ضرورت و اهمیت تربیت اخلاقی بین نظریه‌پردازان هم‌نوایی وجود دارد، دربارهٔ چیستی و چگونگی آن آرای متفاوتی موجود است و





رویکردهای مختلفی برای تربیت اخلاقی ذکر شده است؛ به طور مثال، رویکردهای غیرمستقیم یا تلویحی^۱، رویکرد مبتنی بر جنبه‌های ذهنی اخلاق و ارزش‌ها، رویکرد مراقبتی یا پاداش^۲، رویکرد علمی، تبیین ارزش‌ها^۳، تحلیل ارزش‌ها^۴ و رویکرد یادگیری اجتماعی در زمره رویکردهای تربیت اخلاقی جای می‌گیرند (اصفهانی و شاهی، ۱۴۰۰). اگر در فرایند تربیت اخلاقی، پیوند میان اخلاق و بستر اجتماعی مورد توجه قرار نگیرد و صرفاً بر مفاهیم انتزاعی توجه شود، در عرصه عمل، موفقیت چندانی حاصل نخواهد شد (کوشی و دیگران، ۱۳۹۹).

اخلاق به‌عنوان امری که از ارکان شریعت و معیشت محسوب می‌شود، در حوزه‌های مختلف معارف بشری جریان دارد. اخلاق امری فطری و ذاتی برای انسان است؛ نوعی صورت ادراکی و معرفتی است که در درون انسان قرار دارد و او را به کنش و فعل اخلاقی سوق می‌دهد. آموزش اخلاق از ضروریات نیازهای جامعه متعالی است (پرتو، ۱۳۹۴).

نظام تربیت معلم ایران بر ضرورت گنجاندن درس اخلاق حرفه‌ای معلم در برنامه درسی تربیت معلم تأکید دارد و یکی از دروس مشترک در همه رشته‌های دانشگاه فرهنگیان درس «اخلاق حرفه‌ای معلم (با تأکید بر حقوق و تکالیف اسلامی)» است که گذراندن آن در قالب دو واحد درس نظری برای همه دانشجویان این دانشگاه الزامی است. در سرفصل مصوب این درس بر ماهیت اخلاقی تربیت تأکید شده و موقعیت تربیتی بر حقوق و تکالیفی مبتنی دانسته شده که دستیابی به آن مستلزم شناخت معلم از ارزش‌های اخلاقی حاکم بر آن موقعیت‌ها و توانایی او هنگام تصمیم‌گیری در شرایط تعارض آمیز اخلاق حرفه‌ای (حقوق و تکالیف) است (معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۳).

-
1. Implicit approach
 2. Care approach
 3. Values clarification
 4. Values analysis

دانستن اینکه تدریس اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان (که یکی از دو مسیر اصلی ورود معلمان به نظام آموزش و پرورش است) تا چه حد تأثیرگذار است، ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به آنچه بیان شد و کمبود منابع پژوهشی در داخل کشور، در پژوهش حاضر به بررسی فرضیه‌های ذیل پرداخته شد.

۱. آموزش درس اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان تأثیر دارد؛
۲. آموزش درس اخلاق حرفه‌ای معلم بر تنیدگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کرمان تأثیر دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، تمام دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. پنجاه نفر از آن‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه کنترل (۲۵ نفر) و آزمایش (۲۵ نفر) به‌طور تصادفی و با روش قرعه‌کشی قرار گرفتند. پس از قراردادن افراد در گروه‌ها، گروه آزمایشی طی هشت جلسه، آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم را دریافت کردند. گروه کنترل، مداخله‌ای دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات، دو گروه، مقیاس اخلاق حرفه‌ای را تکمیل کردند تا میزان تغییر متغیر وابسته در پایان آموزش، بررسی و نتایج گروه آزمایش و کنترل با هم مقایسه شود.

معیار ورود به مطالعه دانشجو معلم بودن در دانشگاه فرهنگیان کرمان بود. ملاک خروج از پژوهش، تمایل نداشتن به همکاری در پژوهش و غیبت بیش از دو جلسه بود. ملاحظات اخلاقی این پژوهش شامل موارد زیر بود: الف) همه شرکت‌کنندگان در پژوهش، با اختیار و تمایل خود شرکت کردند؛ ب) درباره اصول رازداری و محرمانه بودن هویت شرکت‌کنندگان به آنان اطمینان داده شد که تمام اطلاعات،





محرمانه خواهد ماند؛ ج) در پایان از شرکت کنندگان در پژوهش، تقدیر و تشکر به عمل آمد؛ د) شرکت کنندگان در صورت تمایل، هر زمانی که می‌خواستند می‌توانستند از ادامه مشارکت انصراف دهند. اطلاعات جمعیت‌شناختی شامل جنسیت، رشته تحصیلی و سال تحصیلی دانشجو معلمان بود.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسش‌نامه‌های جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی بود:

پرسش‌نامه جهت‌گیری مذهبی

برای سنجش جهت‌گیری مذهبی از پرسش‌نامه جهت‌گیری مذهبی جان‌بزرگی (۱۳۸۶) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای شصت سؤال است که سه مؤلفه پایبندی مذهبی، دوسوگرایی و ناپایبندی مذهبی را در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ می‌سنجد. در عامل پایبندی مذهبی، فرد بدون تردید رفتار خود را براساس معیارهای مذهبی تنظیم می‌کند و می‌کوشد همه رفتارهایش را براساس مذهب طراحی کند. در عامل ناپایبندی مذهبی، فرد هیچ‌گونه تعمدی به تنظیم رفتارها براساس اصول یا دستورالعمل‌های مذهبی ندارد و در عامل دوسوگرایی مذهبی، فرد همواره نگران و در حالت تردید مذهبی به سر می‌برد، بین کردار و گفتارش ناهماهنگی وجود دارد، در برابر سختی‌ها کم‌تحمل است و احساس خوبی به خدا و رابطه خود با خدا ندارد. شایان ذکر است ابعادی که در این پرسش‌نامه به دست آمده، ابعاد دین‌داری را الزاماً نمی‌سنجد، بلکه ابعاد روی‌آوری یا روی‌گردانی یک فرد را از مذهب یا ایمان فرد به اعتقادات مذهبی نیز می‌سنجد (جان‌بزرگی، ۱۳۸۸).

برای بررسی روایی محتوا ابتدا همه گویه‌هایی که میزان مربوط بودن آنها از نظر دو نفر از داوران تأیید نشده بود یا نمره نهایی آنها پس از محاسبه نظر داوران، کمتر از ۷۵ درصد بود، حذف شدند. پس از تقلیل متناوب گویه‌ها، پرسش‌نامه نهایی

با شصت سؤال تجزیه و تحلیل عاملی شد. پایایی هر یک از مقیاس‌های پایبندی مذهبی، دوسوگرایی و ناپایبندی مذهبی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۱ و ۰/۷۲ و میانگین پایایی همه خرده‌مقیاس‌ها ۰/۷۳ است. برای محاسبه روایی ملاک، صورت اولیه این آزمون قبل از تحلیل عاملی با آزمون جهت‌گیری مذهبی آلپورت، ۰/۴۷ گزارش شده است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است (شناگویی زاده و جان‌بزرگی، ۱۳۹۰).

پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی

پرسش‌نامه تنیدگی تحصیلی دارای شانزده گویه و پنج زیرمقیاس (فشار مطالعه، بار کاری، نگرانی درباره نمره‌ها، انتظار از خود و اندوهگینی) است. این پرسش‌نامه که توسط سان، دون، هو و ژو در سال ۲۰۱۱ ساخته شده، میزان تنش‌های افراد را در موقعیت‌های تحصیلی می‌سنجد. نمره‌گذاری آن براساس طیف پنج‌قسمتی لیکرت از یک تا پنج است. در این ابزار، دامنه نمره‌ها بین ۱۶ تا ۸۰ است. برای بررسی روایی سازه این مقیاس در نسخه اصلی، هم‌بستگی معناداری بین کیفیت زندگی و سبک‌های مقابله با استرس به دست آمد.

پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و روش بازآزمایی ۰/۷۸ گزارش شد. میانگین هم‌بستگی درون‌ماده‌ای برای پنج عامل به ترتیب ۰/۴۷، ۰/۵۰، ۰/۴۷، ۰/۳۹ و ۰/۳۹ به دست آمد. در تحلیل عاملی تأییدی، مقادیر شاخص‌های ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب ۰/۰۷، شاخص برازندگی تعدیل یافته ۰/۹۴، شاخص برازش نرم ۰/۸۹ و شاخص برازش مقایسه‌ای ۰/۹۰ گزارش شد (Sun et al., 2011).

در مطالعه آرام‌فر و زینالی، ضریب آلفای کرونباخ کل برای این پرسش‌نامه ۰/۷۳ محاسبه و روایی آن نیز تأیید شد (آرام‌فر و زینالی، ۱۳۹۴).

برنامه مداخله به شرح زیر اجرا شد:





جلسات آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم در هشت جلسه نود دقیقه‌ای و هفته‌ای یک بار توسط پژوهشگر برگزار شد. ساختار جلسات آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم در جدول ۱ ارائه شده است که برگرفته از سرفصل‌های کتاب درسی آموزش اخلاق حرفه‌ای در دانشگاه فرهنگیان است (فرامرزی قراملکی، برخورداری و موحدی، ۱۳۹۴).

جدول ۱. آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم

جلسات	محتوا	اهداف	تمرینات
اول	جایگاه اخلاق در مدیریت کلاس و مدرسه	آموزش تمایز شغل‌انگاری از حرفه‌انگاری در تعلیم و تربیت	بیان تمایزهای آموزش داده‌شده و تمرین آن
دوم	اصول اخلاق اسلامی	یافتن تعاریف مفهوم اخلاق اسلامی و مؤلفه‌های آن	بیان تعریف اخلاق اسلامی
سوم	الزامات اخلاق حرفه‌ای معلم	نشانه‌های تعهد حرفه‌ای و سازگاری تحصیلی	بیان نشانه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان
چهارم	مدرسه به مثابه سازمانی اخلاقی	خط‌مشی اخلاقی مدرسه در قبال حقوق معلمان و دانش‌آموزان	بیان مصداق‌های اصول اخلاقی مدارس
پنجم	اخلاق حرفه‌ای و رضایت شغلی	معلمی شغل است یا حرفه؟	بیان موارد مؤثر برای رضایت شغلی معلمان
ششم	اخلاق حرفه‌ای در تعلیم و تربیت	طرح فردگرایی و نگرش سیستمی به حرفه معلمی	یافتن عوامل مرتبط با عوامل استرس‌زای آموزشی
هفتم	آداب تعلیم و تربیت در اسلام	یافتن مبانی اسلامی تعلیم و تربیت	بیان اصول اسلام درباره آموزش و پرورش صحیح
هشتم	اخلاق از مدیریت خود تا مدیریت کلاس	ابعاد مدیریت بر خود، تعامل با خود، بنیان تعامل با دیگران	بیان مصداق‌های مدیریت خود و تعامل با خود و دیگران

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی، کوواریانس تک متغیره و چندمتغیره و نرم افزار SPSS-22 استفاده شد.

یافته‌ها

پنجاه نفر از دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کرمان در این پژوهش شرکت کردند که اطلاعات جمعیت شناختی آن‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی‌ها

متغیر	آزمایش	کنترل
میانگین سنی	۲۰ سال	۲۰ سال
جنسیت	دختر	۱۰ نفر
	پسر	۱۴ نفر
سال تحصیلی	اول	۴ نفر
	دوم	۷ نفر
	سوم	۸ نفر
	چهارم	۶ نفر

توزیع نمره‌های آزمودنی‌های مورد مطالعه در متغیر اخلاق حرفه‌ای با استفاده از روش‌های مناسب آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره توصیف شده که در جدول ۳ آمده است.



جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیر پژوهش

بسته آموزشی	متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم	پایبندی مذهبی	آزمایش	پیش آزمون	۴۸/۵۱	۵/۹۸	۲۱	۶۲
			پس آزمون	۶۴/۲۷	۷/۲۲	۲۷	۷۸
	ناپایبندی مذهبی	کنترل	پیش آزمون	۴۸/۳۶	۵/۲۱	۲۰	۵۹
			پس آزمون	۴۷/۸۹	۵/۵۱	۲۱	۶۰
	پایبندی مذهبی	آزمایش	پیش آزمون	۵۳/۹۱	۵/۵۲	۲۲	۵۷
			پس آزمون	۳۶/۲۷	۴/۲۲	۱۷	۵۰
	دوسوگرایی	آزمایش	پیش آزمون	۵۲/۸۷	۵/۶۶	۲۱	۵۶
			پس آزمون	۵۱/۷۶	۵/۳۴	۱۹	۵۶
	تنیدگی تحصیلی	کنترل	پیش آزمون	۶۰/۲۲	۶/۱۴	۳۰	۷۴
			پس آزمون	۴۳/۶۳	۵/۲۲	۲۷	۶۸
	تنیدگی تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۵۹/۷۱	۵/۸۸	۲۹	۷۴
			پس آزمون	۶۰/۱۸	۶/۲۳	۲۹	۷۶
کنترل		پیش آزمون	۳۹/۷۸	۴/۶۶	۲۴	۴۸	
		پس آزمون	۲۸/۵۲	۶/۳۵	۲۰	۴۳	
			پیش آزمون	۴۰/۷۳	۴/۹۳	۲۷	۴۱
			پس آزمون	۳۹/۲۷	۴/۵۱	۲۸	۳۸

نتایج جدول ۳، نشان داد در مرحله پیش آزمون، میانگین‌ها و انحراف استاندارد متغیرهای جهت‌گیری مذهبی (پایبندی، ناپایبندی مذهبی و دوسوگرایی) و تنیدگی تحصیلی دانشجومعلم‌ان در گروه آموزش و گروه کنترل، یکسان می‌باشند، ولی در مراحل پس آزمون (بعد از مداخله)، تفاوت زیادی مشاهده می‌شود.

باتوجه به طرح پژوهش حاضر که از نوع پیش آزمون، پس آزمون بود، برای تحلیل داده‌ها و به‌منظور کنترل اثر پیش آزمون و پس آزمون از روش تحلیل کوواریانس استفاده شد. برای انجام این آزمون می‌بایست مفروضه‌های آن مانند، توزیع نرمال متغیر وابسته، آزمون همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس و آزمون



همگنی واریانس‌های خطا رعایت شود. نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنف نشان داد که توزیع نمرات در متغیرهای جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی بهنجار است (جدول ۳). فرض همگن بودن واریانس‌ها به وسیله آزمون لوین بررسی شد که مفروضه همگونی واریانس‌ها نیز تأیید شد. نتایج نشان داد مقدار F به دست آمده برای متغیرهای جهت‌گیری مذهبی (پاییند و ناپایندی مذهبی) و تنیدگی تحصیلی در مراحل پیش و پس آزمون معنادار نیست ($P > 0/05$).

در نتیجه تفاوت معناداری بین واریانس خطای گروه‌ها وجود ندارد و بنابراین، فرض همگنی واریانس‌های خطا رعایت شده است. با توجه به برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، می‌توان از این آزمون برای سنجش فرضیه‌ها استفاده کرد. مفروضه مهم دیگر تحلیل کوواریانس، همگونی شیب خط رگرسیون است. بررسی‌ها نشان داد تعامل پیش آزمون با متغیرهای مستقل معنادار نبوده. بنابراین، مفروضه همگنی شیب رگرسیون نیز برقرار است. بررسی مفروضه‌ها نشان داد که استفاده از تحلیل کوواریانس مجاز می‌باشد.

جدول ۴. نتایج آزمون کالموگروف اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	مراحل	آماره	P
پایندی مذهبی	پیش آزمون	۰/۷۲۲	۰/۱۸۷
	پس آزمون	۰/۸۱۶	۰/۳۱۰
ناپایندی مذهبی	پیش آزمون	۰/۶۹۱	۰/۲۲۴
	پس آزمون	۰/۵۲۳	۰/۳۸۵
دوسوگرایی	پیش آزمون	۰/۸۳۵	۰/۱۳۲
	پس آزمون	۰/۷۱۴	۰/۱۹۳
تنیدگی تحصیلی	پیش آزمون	۰/۶۷۸	۰/۲۱۸
	پس آزمون	۰/۵۵۱	۰/۳۶۲



نتایج آزمون گالموگروف اسمیرنف در جدول ۴ حاکی از این است که توزیع داده‌ها برای متغیرهای جهت‌گیری مذهبی (پایبندی، ناپایبندی مذهبی و دوسوگرایی) و تنیدگی تحصیلی به تفکیک در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال است ($P > 0/05$). لذا برای بررسی اثربخشی بسته آموزشی اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی، از تحلیل کوواریانس استفاده شد. جدول‌های ۵ و ۶ نتایج تحلیل کوواریانس را نشان می‌دهند.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم بر

جهت‌گیری مذهبی دانشجومعلمان

منبع	ارزش	مقدار F	مقدار P	میزان تأثیر	توان آماری
اثر پیلائی	۰/۶۲۸	۳۶/۵۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۴۲	۱/۰۰
لامبدای ویلکز	۰/۳۵۴	۳۶/۵۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۴۲	۱/۰۰
اثر هتلینگ	۲/۷۴۱	۳۶/۵۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۴۲	۱/۰۰
بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۲/۷۴۱	۳۶/۵۸	<۰/۰۰۱	۰/۷۴۲	۱/۰۰

نتایج جدول ۵. نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیر اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی دانشجومعلمان بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

بنابراین، میانگین نمره‌های پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری در متغیر جهت‌گیری مذهبی بیشتر از گروه کنترل است. در ادامه، برای مشخص شدن میزان تأثیر آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم بر مؤلفه‌های جهت‌گیری مذهبی از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد.



جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس برای بررسی اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم بر مؤلفه‌های

جهت‌گیری مذهبی دانشجومعلمان

متغیر	شاخص	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	P	اندازه اثر
پایبندی مذهبی	بین گروهی	۷۱۹/۲۴	۱	۷۱۹/۲۴	۲۹/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۵۳
	درون گروهی	۱۲۰۸/۶۲	۵۰	۲۴/۱۷			
ناپایبندی مذهبی	بین گروهی	۳۷۸/۴۵	۱	۳۷۸/۴۵	۲۲/۹۶	۰/۰۰۱	۰/۴۷
	درون گروهی	۸۲۴/۳۶	۵۰	۱۶/۴۸			
دوسوگرایی	بین گروهی	۲۴۶/۲۸	۱	۲۴۶/۲۸	۱۷/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۶
	درون گروهی	۷۱۳/۳۶	۵۰	۱۴/۲۷			
تنیدگی تحصیلی	بین گروهی	۵۲۷/۸۲	۱	۵۲۷/۸۲	۲۷/۳۱	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	درون گروهی	۹۶۶/۳۷	۵۰	۱۹/۳۲			

نتایج جدول ۷، نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیر اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم بر مؤلفه‌های جهت‌گیری مذهبی دانشجومعلمان، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین، میانگین نمره‌های پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری در متغیر پایبندی مذهبی دانشجومعلم، بیشتر و در دو متغیر ناپایبندی مذهبی و دوسوگرایی، کمتر از گروه کنترل است.

میزان این تأثیر بر اساس مقدار اندازه اثر بر جهت‌گیری پایبندی مذهبی ۰/۵۳، ناپایبندی مذهبی ۰/۴۷ و دوسوگرایی ۰/۳۶ بود. در ادامه، نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد بین میانگین نمره‌های پس‌آزمون متغیر اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای معلم بر تنیدگی تحصیلی دانشجومعلمان، بعد از حذف اثر پیش‌آزمون، تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($P=0/001, F=27/31$). بنابراین، میانگین



نمره‌های پس‌آزمون گروه آزمایش به‌طور معنی‌داری در متغیر اخلاق حرفه‌ای دانشجو معلم کمتر از گروه کنترل است. میزان این تأثیر براساس مقدار اندازه اثر بر تنیدگی تحصیلی ۰/۳۲ بود.





نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی سنجش تأثیر درس اخلاق حرفه‌ای معلم بر جهت‌گیری مذهبی و تنیدگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان کرمان بود. یافته‌ها نشان داد درس اخلاق حرفه‌ای معلم موجب افزایش پایبندی مذهبی و کاهش ناپایبندی مذهبی و دوسوگرایی دانشجو معلمان می‌شود. نتایج این پژوهش با یافته‌های کارگر و همکاران (۱۳۹۹) هم‌سو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت اخلاق حرفه‌ای، یک فرایند تفکر عقلانی است که مجموعه‌ای از کنش‌ها و واکنش‌های اخلاقی پذیرفته‌شده را فراهم می‌آورد.

این موازین اخلاقی ازسوی سازمان‌ها مقرر می‌شود تا مطلوب‌ترین روابط اجتماعی ممکن را در اجرای وظایف حرفه‌ای تعیین کند. در آموزش درس اخلاق حرفه‌ای، هدف، یادگیری مسئولیت‌پذیری است؛ فراگیران باید برای ادای تمام مسئولیت‌های خود کوشا باشند، در تمام موارد سعی کنند ممتاز باشند و به مهارت زیادی در حرفه خود دست یابند. آنان صادق بودن را یاد می‌گیرند. به حقوق دیگران احترام می‌گذارند. ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی را رعایت می‌کنند و به آن احترام می‌گذارند. به وظایف خود متعهد هستند و رعایت اخلاق، یک اولویت مهم برای آنهاست که این موارد موجب افزایش تعهد بیشتر به مبانی مذهبی می‌گردد و پایبندی مذهبی را افزایش می‌دهد (ایمانی‌پور، ۱۳۹۱).

دانشجو معلمان هنگامی با یک معضل اخلاقی مواجه می‌شوند که ازسوی قوانین، جامعه یا اصول و آیین رفتار حرفه‌ای مورد توجه قرار نگرفته باشند، در این صورت عموماً برای نجات از بحران‌ها و محدودیت‌ها و بقا در مجموعه ممکن است از مذهب استفاده نمایند و در آن صورت، تنها به منافع شخصی توجه می‌کنند. جهت‌گیری پایبندی مذهبی بر سبک‌ها و رفتارهای افراد در جهت اخلاقی آنها تأثیرگذارتر از جهت‌گیری ناپایبندی مذهبی است و ازسوی دیگر، کسانی که پایبندی مذهبی دارند بر تمام جوانب تأکید دارند، حتی بر منافع شخصی خود؛ ولی



افراد با جهت‌گیری ناپایبندی مذهبی تنها بر منافع شخصی خود تأکید دارند (کارگر و دیگران، ۱۳۹۹). دانشجومعلمان، به‌عنوان کسانی که مسئولیت تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را در آینده بر عهده دارند، باید از اصول اخلاق حرفه‌ای معلمی آگاهی داشته باشند و به آن پایبند باشند. رعایت اخلاق آموزشی، تضمین‌کننده سلامت فرایند یاددهی-یادگیری است و موجب افزایش تعهد پاسخ‌گویی مدرسان در قبال نیازهای دانش‌آموزان می‌شود (رجایی و دیگران، ۱۳۹۹).

دانشجویانی که استادان آنان طبق اخلاق حرفه‌ای در کلاس تدریس می‌کنند، تنیدگی تحصیلی کمتری دارند. آن‌ها در فعالیت‌هایی مانند مطالعه کردن، فعالیت‌های تحقیقاتی، پرسش و پاسخ در کلاس درس، تعامل خوب با معلمان، برقراری روابط دوستانه با دیگر دانشجویان، کسب نمره عالی، شرکت در بحث‌های کلاسی و ارائه پژوهش‌های کلاسی، موفق‌اند. دانشجویانی که احساس تنیدگی تحصیلی کمتری دارند، با اطمینان از توانمندی خود در یادگیری و حل مسئله، اهداف والایی را برای خود در نظر می‌گیرند و برای تحقق این اهداف، با برنامه‌ریزی مناسب و تصمیم‌گیری بهینه، تلاش بیشتری در انجام تکالیف تحصیلی از خود نشان می‌دهند تا بتوانند در برابر رویدادها و شرایط سخت دوران تحصیل استقامت کنند و به هدف نهایی خود که پیشرفت و موفقیت تحصیلی است، دست یابند؛ در نتیجه، تنیدگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند (منصوریان، ۱۴۰۱).

دیگر یافته این پژوهش نشان داد درس اخلاق حرفه‌ای معلم موجب کاهش تنیدگی تحصیلی دانشجومعلمان می‌شود. نتایج این پژوهش با یافته‌های سهرابی و موسوی (۱۳۹۹) و صابری و همکاران (۱۳۹۸) هم‌سو بود.

در تبیین این یافته می‌توان گفت اخلاق حرفه‌ای به چگونگی رفتار، ادب و عمل شخص هنگام انجام کار حرفه‌ای می‌پردازد. آموزش اخلاق حرفه‌ای به دانشجومعلمان در رشد و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه تأثیر دارد. پیشرفت تحصیلی از مهم‌ترین نتایج و فراورده‌های نظام آموزشی است و یکی



از عواملی که موجب موفقیت تحصیلی می‌شود، یادگیری بدون تنش و تنیدگی تحصیلی است. دانشجویانی که از موفقیت تحصیلی برخوردارند، در خانواده و جامعه از احترام بسیاری بهره می‌برند (نجفی، ۱۳۹۹).

استانداردهای اخلاقی می‌توانند با ایجاد انتظارات و جهت‌دهی به فعالیت‌های آموزشی، بر عملکرد معلمان تأثیر مستقیم بگذارند و غیرمستقیم بر اقدامات نهادها و انجمن‌های فرهنگی که به‌نوعی در امر آموزش دخیل‌اند، تأثیر دارند. کیفیت استانداردهای حرفه‌ای بر اخلاق حرفه‌ای و همچنین بر موفقیت تحصیلی دانشجویان مؤثر است (Decker, Wolfe & Belcher, 2021).

معلمان در نظام تربیتی نقش محوری دارند؛ نقش آن‌ها تنها انتقال دانش و اطلاعات به فراگیران نیست، بلکه آنان در ایفای نقش خود باید این اطمینان را به‌وجود آورند که همه دانشجویان به توانمندی کامل برسند. دانشجویان آگاهانه یا ناآگاهانه از الگوی رفتاری آنان تقلید می‌کنند و یا در تصمیماتشان از آن تأثیر می‌پذیرند (Kafi, Motallebzadeh & Ashraf, 2018).

رفتار معلمان بر رفتار و نگرش دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؛ به نظر می‌رسد معلمانی که اخلاق حرفه‌ای را بیشتر رعایت می‌کنند، از ویژگی‌های زیر برخوردارند: توانایی ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان مثل احترام و جلب اعتماد آنان، توجه به نظرها و درخواست‌های معقول دانش‌آموزان، پرهیز از توبیخ و سرزنش دانش‌آموز به سبب ناتوانی در مهارت‌ها، داشتن بار علمی کافی، آگاهی از وضعیت جسمانی دانش‌آموزان، داشتن ویژگی‌های شخصیتی همچون تحمل و بردباری در آموزش و حس مسئولیت‌پذیری و انگیزه لازم برای آموزش، داشتن برنامه‌های آموزشی جذاب که از دلزدگی دانش‌آموزان جلوگیری کند، توجه به رشد و توسعه خود و دانش‌آموز و رعایت عدالت در ارزشیابی و نمره‌دهی. این موارد از مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای‌اند و موجب می‌شوند دانش‌آموزان عملکرد تحصیلی بهتر و تنیدگی کمتری را تجربه کنند (صابری و دیگران، ۱۳۹۸).



استادانی که از سطح رشد اخلاقی بالاتری برخوردارند براساس معیارهای قانون، انسانیت، ارزش‌های اخلاقی جهانی مانند عدالت، انصاف، صداقت و حقیقت به قضاوت‌های اخلاقی دست می‌زنند؛ بنابراین، در حیطه دین‌داری خود نیز با صداقت عمل می‌کنند و فراتر از منفعتی که دین‌داری برای آن‌ها دارد، بدون استفاده ابزاری از دین، رفتارهایی را بروز می‌دهند که براساس ارزش‌های دینی نهادینه شده است. به این ترتیب، آن‌ها بهتر می‌توانند دو بُعد اخلاق حرفه‌ای را که عبارت است از نگرش (حساسیت به موقعیت‌های اخلاقی) و عمل (انجام کار درست و اجتناب از کار نادرست اخلاقی) را محقق سازند؛ زیرا به دنبال رفتار کردن براساس ارزش‌های نهادینه‌شده خود هستند. در مقابل، استادانی که به دلیل تحول اخلاقی کمتر، قضاوت‌های اخلاقی‌شان براساس تنبیه و پاداش است، به احتمال بیشتری جهت‌گیری دینی را اتخاذ می‌کنند که در بردارنده پاداش عینی باشد. جهت‌گیری مذهبی آن‌ها بیرونی است و با انگیزه کسب مقام، مقبولیت یا تقویت اعتمادبه‌نفس خویش یا توجیه رفتارهای خود به کار بسته می‌شود؛ در نتیجه، در حیطه اخلاق حرفه‌ای نیز آن‌ها حساسیت اخلاقی ندارند و به انتخاب گزینه‌ای تمایل دارند که منفعت بیشتری برای آن‌ها در پی دارد و چه بسا با سوءاستفاده از ظواهر دین به توجیه عمل غیراخلاقی خود دست بزنند (جلیلی و هاشمی، ۱۴۰۲).

رابطه بین معلمان و دانشجویان بسیار مهم و حساس است و باید بر پایه‌های قوی و استوار ناشی از احترام و اعتماد متقابل و همچنین طبق استانداردهای اخلاقی بنا شود. البته وجود چنین رابطه‌ای بین معلمان و دیگر اعضای جامعه تربیتی از قبیل والدین و همکاران نیز ضروری است. معلمان برای اینکه در انجام مسئولیت خطیرشان که همان رساندن دانشجویان به اوج توانمندی است، موفق باشند باید سطح بالایی از شایستگی‌ها را در خود ایجاد کنند (خاکپور و درویشی، ۱۳۹۵).

تدریس یکی از عناصر اصلی فرایند آموزش و پرورش است که در کارایی نظام آموزشی نقش مؤثری دارد. اندیشه‌ها، رفتارها و روش‌های نو و بدیع عمدتاً از نظام

آموزشی ما مایه می‌گیرد. عقاید دینی دانشجویان به ارتباط با استادان بستگی دارد؛ زیرا آنچه در فرایند تعلیم و تربیت انتقال می‌یابد تنها معلومات و مهارت‌های استاد نیست، بلکه تمام صفات، خلیات، حالات نفسانی و رفتار ظاهری او نیز به دانشجویان منتقل می‌شود. رابطه دانشجو با استاد، یک رابطه باطنی و معنوی است. استاد، دانشجو معلم را شخصیتی محترم و ممتاز می‌داند و او را در رشد کردن، رسیدن به استقلال و آزادی و به عضویت رسمی جامعه در آمدن، کمک و مساعدت می‌کند. استاد با روح و جان دانشجو سروکار دارد و به همین دلیل، به عنوان یک الگوی محبوب پذیرفته می‌شود. هدف غایی دین اسلام، تکمیل مکارم اخلاقی است و استادان با آموزش درس اخلاق حرفه‌ای این ویژگی‌ها را به آن‌ها انتقال می‌دهند. تربیت اخلاقی، آموزش اصول، ارزش‌ها و فضیلت‌های اخلاقی است که در آن به ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری اخلاق توجه می‌شود. در این راستا، نظام آموزشی نیز به سراغ تربیت اخلاقی رفته و در هدف‌گذاری برای همه دوره‌های تحصیلی، اهداف اخلاقی را پیش‌بینی کرده است. اهداف اخلاقی، اهدافی عام هستند که باید بر تمام آموزش‌ها حاکم باشند. شیوه آموزش باید از جنبه ذهنی خارج شود و با تغییرات و تحولات اساسی، آموزش نوینی را در امر پرورش اخلاقی بنا نهد. این امر با آموزش دروس اخلاق حرفه‌ای امکان‌پذیر است و شکل‌دهنده جهت‌گیری مذهبی در دانشجویان می‌شود (اصفهانی و شاهی، ۱۴۰۰).

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود؛ تعلق دانشجومعلم در انجام تکالیف به اختلال در فرایند آموزشی در برخی از جلسات منجر شد. همچنین داده‌های این پژوهش از طریق خود گزارش‌دهی جمع‌آوری شده و این احتمال وجود داشت که بعضی از دانشجومعلم به دلیل نگرانی از ارزیابی منفی، هنگام پاسخ‌دادن به پرسش‌نامه تحقیق، گزینه‌هایی را انتخاب کنند که مبین مشکلات کمتری در آنان باشد. این پژوهش با مشارکت دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان کرمان انجام شده است که در تعمیم به دیگر گروه‌ها و شهرها باید احتیاط کرد. با توجه به یافته‌های





پژوهش، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها شرایط تجربه‌های اخلاقی را برای دانشجویان فراهم کنند و از طریق برنامه‌های آموزشی، تربیتی و فرهنگی غنی فرصت‌های سازمان‌دهی ذهنی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهند و پیشرفت را در ابعاد مختلف فراهم کنند.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از کار تحقیقی در دانشگاه فرهنگیان کرمان است. از تمام دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان شهر کرمان که در انجام این پژوهش به ما یاری رساندند، صمیمانه تشکر می‌کنیم.



کتاب‌نامه

۱. قرآن کریم.
۲. آرام‌فر، رسول و علی زینالی (۱۳۹۴)، «رابطه تنیدگی تحصیلی و کمک‌طلبی آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، فصلنامه علمی آموزش و ارزشیابی، ش ۸ (۳۱)، ص ۳۷-۴۸.
۳. اصفهانی، مریم و بتول شاهی (۱۴۰۰)، «خوانشی بر اخلاق حرفه‌ای معلم در تراز نهج البلاغه»، رویکردی نو در علوم تربیتی، ش ۳ (۴)، ص ۵۸-۷۱.
۴. ایمانی، سعید، مونا باغبانی نادر، علی حسین‌زاده اسکوئی و مهین نوروزی دشتکی (۱۴۰۰)، «بررسی نقش واسطه‌ای قدردانی در رابطه بین جهت‌گیری مذهبی و رضایت زناشویی زنان»، رویش روان‌شناسی، ش ۱۰ (۵)، ص ۱-۱۲.
۵. ایمانی‌پور، معصومه (۱۳۹۱)، «اصول اخلاق حرفه‌ای در آموزش»، مجله ایرانی اخلاق و تاریخ پزشکی، ش ۵ (۶)، ص ۲۵-۳۸.
۶. بشیری، زهره، آرزیتا بازوبندی و پریوش قاسمی (۱۳۹۸)، «اخلاق حرفه‌ای معلمان»، مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ش ۲ (۴۱)، ص ۲۱۱-۲۲۲.
۷. بهمنی، بهناز، سحرالسادات ترابیان، سالار رضایی‌نژاد، وحید منظری‌توکلی و مژگان معینی‌فرد (۱۳۹۵)، «اثربخشی آموزش خودکارآمدی هیجانی بر سازگاری اجتماعی و اضطراب اجتماعی نوجوانان»، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ش ۷ (۲)، ص ۶۹-۸۰.
۸. پرتو، مسلم (۱۳۹۴)، «نقش جهت‌گیری مذهبی و وضعیت اقتصادی-اجتماعی در تحول قضاوت اخلاقی نوجوانان دانش‌آموز»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۱ (۱)، ص ۱۱-۳۸.
۹. ثناگویی‌زاده، محمد و مسعود جان‌بزرگی (۱۳۹۰)، «رابطه رضامندی زناشویی و پایبندی مذهبی با الگوهای ارتباطی زوجین»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه علم و فرهنگ.



۱۰. جارچی، سیدرضا، حمدالله حبیبی، وحید منظری توکلی و وجیهه‌السادات هاشمی‌زاده (۱۳۹۶)، «اثربخشی معنی‌درمانی گروهی بر جهت‌گیری مذهبی و سلامت روان نوجوانان»، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ش ۸ (۳)، ص ۱۴۵-۱۶۰.
۱۱. جان‌بزرگی، مسعود (۱۳۸۶)، «جهت‌گیری مذهبی و سلامت روان»، پژوهش در پزشکی، ش ۳۱ (۴)، ص ۳۴۵-۳۵۰.
۱۲. جلیلی، فاطمه و زهرا هاشمی (۱۴۰۲)، «روابط ساختاری جهت‌گیری مذهبی با اخلاق حرفه‌ای معلمان: نقش میانجی‌گر تحول اخلاقی»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۸ (۱)، ص ۶۷-۸۴.
۱۳. خاکپور، عباس و حسین درویشی (۱۳۹۵)، «نقش اخلاق حرفه‌ای معلمان در تقویت انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»، فصلنامه تدریس پژوهش، ش ۴ (۲)، ص ۱-۱۵.
۱۴. رجایی، سیدمهدی، فائزه ایمانی، مهدی واثقی اردکانی و میهن اوستا (۱۳۹۹)، «بررسی میزان انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجو معلمان رشته‌های آموزش زیست‌شناسی و فیزیک دانشگاه‌های فرهنگیان استان اصفهان»، پژوهش در آموزش زیست‌شناسی، ش ۲ (۶)، ص ۳۷-۴۸.
۱۵. رستمی‌نسب، عباسعلی، سیدحمیدرضا علوی و منیره کریمی (۱۳۹۶)، «بررسی اثربخشی آموزش شادی با رویکرد اسلامی بر بهزیستی روان‌شناختی و جهت‌گیری مذهبی دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره دوم شهر کرمان»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۲ (۴)، ص ۴۷-۶۶.
۱۶. زبانی شادباد، محمدعلی، محمد حسنی و ابوالفضل قاسم‌زاده علیشاهی (۱۳۹۶)، «نقش اخلاق حرفه‌ای در پیامدهای فردی و سازمانی»، اخلاق پزشکی، ش ۱۱ (۴۰)، ص ۵۳-۶۲.



۱۷. سهرابی، لیلا و فرانک موسوی (۱۳۹۹)، «بررسی رابطه اخلاق حرفه‌ای اسلامی مدیران آموزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر کرمانشاه»، هشتمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
۱۸. صابری، علی، صمد گودرزی، مجید جاوید و محمدحسین قربانی (۱۳۹۸)، «تأثیر اخلاق حرفه‌ای اساتید تربیت‌بدنی عمومی بر انگیزش پیشرفت دانشجویان دختر در فعالیت‌های ورزشی»، مدیریت در دانشگاه اسلامی، ش ۸ (۲)، ص ۴۰۷-۴۲۰.
۱۹. عابدی، ابراهیم، علی‌نقی فقیهی، هادی مصدق و حسن انصاری (۱۳۹۹)، «رابطه نگرش دینی با عملکرد تحصیلی؛ نقش میانجی تنیدگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه گیلان»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۵ (۴)، ص ۸۳-۱۰۸.
۲۰. فرامرز قراملکی، احد، زینب برخوردار و فائزه موحدی (۱۳۹۴)، کتاب اخلاق حرفه‌ای در مدرسه، چ ۸، تهران: انتشارات مؤسسه آموزشی و فرهنگی شهید مهدوی ایران.
۲۱. کارگر کامور، نجمه، محمدحامد خان‌محمدی، شهره یزدانی و زهرا مرادی (۱۳۹۹)، «بررسی تأثیر جهت‌گیری مذهبی بر رویکردهای اخلاقی تصمیم‌گیری مدیران مالی»، دانش سرمایه‌گذاری، ش ۹ (۳۴)، ص ۱۲۷-۱۴۷.
۲۲. کوشی، زهرا، نعمت‌الله موسی‌پور، محمد آرمند و علی مجبی (۱۳۹۹)، «طراحی و اعتبارسنجی الگوی تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۵ (۳)، ص ۱۲۷-۱۵۴.
۲۳. گودرزی، مصطفی (۱۳۸۸)، بررسی مبانی اخلاق حرفه‌ای معلمان از دیدگاه اندیشمندان مسلمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش تعلیم و تربیت اسلامی، دانشکده علوم انسانی دانشگاه کردستان.



۲۴. معاونت آموزشی و تحصیلات تکمیلی دانشگاه فرهنگیان (۱۳۹۳)، مشخصات کلی، برنامه و سرفصل دروس دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی، تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
۲۵. منصوریان، فرخنده (۱۴۰۱)، «بررسی تأثیر آموزش اخلاق حرفه‌ای معلمان بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان»، پژوهش‌های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ش ۳ (۷)، ص ۱۹۵-۲۰۹.
۲۶. نجفی، زهرا (۱۳۹۹)، رابطه مهارت‌های ارتباطی و اخلاق حرفه‌ای دبیران با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه اهواز.
27. Decker, D. M., Wolfe, J. L. & Belcher, C. K. (2022). "A 30-years systematic review of professional ethics and teacher preparation". *The Journal of Special Education*, No. 55(4): p. 201-212.
28. Dimitrov, G. (2017). "A study on the impact of academic stress among college students in India". *Ideal Research Journal*, No. 2(4): p. 21-25.
29. Kafi, Z., Motallebzadeh, K. & Ashraf, H. (2018). "University instructors' teaching experience and their perception of Professional ethics: Postulating a Model". *International Journal of Instruction*, No. 11(4): p. 257-270.
30. Kumar, R. (2014). "Professional Ethics in Teacher Education: Need and Importance". *Darpan International Research Analysis*, No. 1(8): p. 1-8.
31. Kusumaningrum, D. E., Sumarsono, R. B. & Gunawan, I. (2019). "Professional ethics and teacher teaching performance: Measurement

of teacher empowerment with a soft system methodology approach”. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, No. 5(4): p. 611-624.

32. Fino, L. B., Alsayed, A. R., Bashedi, I. A., Saini, B., Moles, R. & Char, B. B. (2022). “Implementing and evaluating a course in professional ethics for an undergraduate pharmacy curriculum: A feasibility study”. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, No. 14(1), p. 88-105.

33. Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X., Xu, A. (2011). “Educational stress among Chinese adolescent: Individual, family, school and peer influences”. *Educational Review*, No. 65(3), p. 284-302.

34. Thompson, D. F. (2020). “The Professional Ethics of Witnessing Professionals”. *Dædalus*, No. 149(4), p. 67-78.

35. Ünlü, M. (2018). “An Evaluation of Occupational Ethical Values of Geography Teacher Candidates in Turkey”. *Educational Research and Reviews*, No. 13(2), p. 68-73.

36. XiangShen, Z. H., KangBaoshan, T. Q. & Zhu, L. (2019). “Longitudinal Effects of Examination Stress on Psychological Well-Being and a Possible Mediating Role of Self-Esteem in Chinese High School Students”. *Journal of Happiness Studies January*, No. 20(1), p. 283–305.





Research on the Effectiveness of Teaching Professional Ethics to Teachers on the Religious Orientation and Academic Stress of Students at Farhangian University

Ayoob Ghasemi*, Ahmad Tajiki**, Reyhaneh Yazdi***, Azar Hatami Argeneh****

Abstract

This research aimed to investigate the effectiveness of teaching professional ethics to teachers on the religious orientation and academic stress of students at Farhangian University in Kerman. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test control group design. The research population included all students of Farhangian University in the first semester of the academic year 1400-1401. 50 individuals were selected as the sample using convenience sampling and were randomly divided into two groups: experimental (25 individuals) and control (25 individuals). The experimental group received training in professional ethics for teachers in 8 sessions of 90 minutes each, while the control group did not receive any intervention. The data collection tools were the Snaguizadeh and Janbozorgi Religious Orientation Questionnaire (1390) and the San, Doon, Ho, and Jo Academic Stress Scale (2011). Data analysis was performed using descriptive statistics, single-variable and multivariable covariance analysis, and SPSS version 22 software. The results showed that teaching professional ethics for teachers significantly increased religious commitment orientation, decreased non-commitment religious orientation and dualism, and reduced academic stress among students ($P < 0.001$). The magnitude of this effect was 0.53 for religious commitment orientation, 0.47 for non-commitment religious orientation, 0.36 for dualism, and 0.32 for academic stress. Based on these findings, it can be suggested that the strategies available in professional ethics training sessions such as responsibility, professional and job commitment, coping with academic stressors, and adapting to the work and academic environment should be used to increase religious orientation and reduce academic stress among student teachers.

Keywords

professional ethics, religious orientation, academic stress, Islamic education, students.

* Master of Educational Psychology, Razi University of Kermanshah, Kermanshah, Iran. ghasemi.ay@gmail.com

** Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Farhangian University, Tehran, Iran (Responsible author). Tajiki14354@cfu.ac.ir

*** Master of Elementary Education, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Kerman, Iran. yazdi.reyhaneh@gmail.com

**** Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Tehran West Branch, Tehran, Iran. azarhatami547@gmail.com

Analysis of the Ethical Theory of Allameh Majlesi in the Paradigm of Normative Ethical Theories and its Practical Implications

Hamzeh Ali Bahrami*, Jafar Shahnazari**, Maryamsadat Hashemi***

Abstract

Ethics is an important and essential matter for all human societies, and various ethical theories have been proposed by Eastern and Western thinkers and ethicists. The majority of these theories can be summarized in three main theories: duty-based ethics, virtue ethics, and consequentialism. Islamic scholars also have a special interest in this matter and consider the main mission of religion to be the nurturing of individuals in the field of ethics. One of these scholars is Allameh Muhammad Baqir Majlesi. He presents a unique ethical theory based on divine teachings and has extensively discussed ethics in his writings. Therefore, the question arises: What is the ethical theory of Allameh Majlesi? How does he determine the value of ethical actions? How does his theory align and correspond with the theories presented in normative ethics? What practical implications does his ethical theory entail? In response to these questions and through a research-analytical approach by studying the works of Allameh, this research concludes that the most innovative and creative aspect of his theory is that his ethical theory is a synthesis that includes all three main theories of normative ethics. Allameh considers duty-based ethics as the lowest level and as the criterion for valuing actions based on human nature and some intrinsic ethics. At the next level, by acquiring virtues, he introduces virtue ethics, which ultimately seeks consequentialism and the ultimate happiness and endless perfection, which is the divine proximity. However, the most important practical implications of Allameh's theory cover three main aspects of the relationship between individuals with themselves, with others, and with the Almighty.

Keywords

Ethics, Ethical Theories, Normative Ethics, Practical Implications, Allameh Majlesi.

*Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Education, Ahl al-Bait Faculty, Isfahan University. bahrame1918@gmail.com

**Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Education, Ahl al-Bait Faculty, Isfahan University. bahrame1918@gmail.com

***Ph.D Student of Mojtahedeh Amin Institute of Higher Education, Isfahan (Responsible author). hashmysadat@gmail.com



Belief Ethical Principles in Jurisprudence: Approaches and Foundations

Sayyed mohammad baqer mirsane*

Abstract

Belief ethics is a field of applied ethics that addresses the ethical obligations governing belief formation and the preservation of mental beliefs. The inference of jurisprudential rulings is one of the voluntary mental acts of a jurist in the realm of belief formation and the preservation of jurisprudential rulings. According to belief ethics, there are ethical requirements for believing in a prescriptive ruling and the prevailing jurisprudential situation. However, what are the ethical requirements and principles governing belief in jurisprudential rulings as a voluntary mental process? So far, there has been no discussion on this topic and issue concerning jurisprudential beliefs. This article attempts to present an overview of various general approaches and the principles derived from them regarding belief ethics in jurisprudence. Three general approaches to belief ethics in jurisprudence are discussed: 1) The virtue-oriented approach emphasizes the holy realm of jurisprudential reasoning and considers an inference ethical and correct if it aligns with relevant moral virtues; 2) The duty-oriented approach emphasizes the human's relationship with God, highlighting the concept of servitude and obedience or beyond (the theory of "Haqq al-Ta'ah") and formulates the general norms of belief ethics based on this perspective; 3) The final approach is consequentialist, emphasizing the goals of jurisprudence in establishing the general norms of belief ethics

Keywords

Belief Ethics, Jurisprudence, Principles of Jurisprudence, Inference of Rulings, Applied Ethics.



*Assistant Professor of Ethics Department of Qur'an and Hadith Research Institute, Qom, Iran.mirsanea.m@riqh.ac.ir

Analysis and Evaluation of Ethical Dilemmas of Deceptive Siblings in Digital Parenting

Hossein Rezaei*, Mehdi Fadaei**

Abstract

Digital parenting refers to parents' use of methods, strategies, and behaviors to educate, manage, and reform the digital consumption and virtual life of their children, as well as taking advantage of new educational opportunities through the emergence of digital technologies and online communications in the media and virtual space for raising children. This places parents in ethical dilemmas, making ethical decision-making difficult for them. One of these situations leads to the ethical dilemmas of "Deceptive siblings". In this situation, parents in managing and raising children in the virtual space, fall into the mistakes of independence and tyranny of opinion, negligence and coercion, authority and empowerment, self-esteem and pride, humility and humiliation. The correct method to overcome this challenge is to clarify the meaning of the correct side of fallacies such as independence, negligence, authority, self-esteem, and humility. This article uses an analysis method based on the foundations of Islamic ethics to analyze and evaluate the fallacy of deceptive siblings in digital parenting.

Keywords

Parenting, Digital Era, Ethical Dilemmas, Deceptive Siblings, Ethical Evaluation.

*Doctoral student of moral philosophy, University of Qom, Iran.
dr.hosein.rezaei110@gmail.com

** Assistant professor of Ethics and Education department, Bagher al-Uloom University, Qom, Iran (Responsible Author). fadaei.ac@gmail.com





Reflection on the Possibility and Implications of Using "Reprimand" as a Method of Ethical Correction

Fatemeh Vojdani^{*}, Alireza Golmohampour Lori^{**}

Abstract

To promote awareness and correct the behavior of wrongdoers, various educational methods such as preaching, warning, explanation, punishment, etc. are usually employed. One of the ways to respond to the mistakes of individuals is "reprimand." Contradictory effects and consequences have been mentioned for reprimand; from completely negative and destructive effects to positive and constructive effects; sometimes reprimand is even considered useful for identifying mistakes, creating a sense of remorse, and self-correction. However, overall, this type of confrontation has received less attention as an educational method from ethicists and educators. In this research, cognitive, emotional, and behavioral components of reprimand are first examined, and then the conditions that enable reprimand to function constructively, correctively, and educationally are explored. According to the findings, the fundamental component of reprimand is cognitive; meaning that the beliefs and judgments of the reprimander are transferred to the wrongdoer, creating a common understanding about the violated normative value, its importance, the necessity of compensation, etc. in the minds of both parties. The emotional component of reprimand, depending on the intention and goal of the reprimander, may range from negative emotions to feelings that have less sting and annoyance and focus more on creating a sense of guilt and regret in the guilty individual. It was also revealed in this study that it is possible to reprimand a wrongdoer in a way that, by observing eight conditions, may have constructive and educational effects on them. The eight conditions are explained and discussed in the article.

Keywords

Reprimand, Ethical correction, Components of reprimand.

^{*}Associate Professor faculty of Theology and Religious Studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran (Responsible author). f_vojdani@sbu.ac.ir

^{**}Master student of Islamic Education, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. agol64430@gmail.com

Psychological Components of Self-Esteem from the Perspective of the Quran and Hadith with a Comparative Approach and Emphasis on Applied Ethics

Mohammad Torkan*, Hossein Khoshdel Mofrad**, Mohammad Nasehi***, Ali Banaeian Esfahani****

Abstract

Based on the approach of applied ethics, “self-esteem” is the sense of value and capability. Since self-esteem is the most significant jewel bestowed upon humans by the Creator, and this essential characteristic is uniquely given to humanity, it serves as a driving force for other virtues in practical ethical conduct. Understanding the components of self-esteem in psychological schools and the teachings of the Quran and Hadith, and ultimately uncovering the psychological components of self-esteem based on the Quran and Hadith with an emphasis on applied ethics, provide a suitable platform for formulating Islamic approaches to strengthen it. Strengthening self-esteem from an Islamic perspective lacks many of the pitfalls associated with secular psychological approaches to enhancing self-esteem. This article employs a descriptive-analytical method to explore the concept of self-esteem with a comparative approach, examining it through the lens of psychological schools and the teachings of the Quran and Hadith. The aim is to discover the psychological components of self-esteem with an emphasis on applied ethics. These components include self-worth and sanctity, self-awareness, a sense of happiness and well-being, purposefulness in life, role-playing, influence in social environments, adherence to divine and human principles, and the ability to rely on divine power.

Keywords

Applied ethics, psychological components, self-esteem, Quranic and Hadith teachings, comparative approach.

*Phd student of Quran and Hadith sciences, Kashan Branch, Islamic Azad University, Kashan, Iran. m.torkan110@gmail.com

** Assistant Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Kashan Branch, Islamic Azad University, Kashan, Iran (Responsible Author). khoshdel75@yahoo.com

*** Assistant Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Kashan Branch, Islamic Azad University, Kashan, Iran. dr.mnasehi@gmail.com

**** Assistant Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Faculty of Theology, Isfahan University, Isfahan, Iran. Banaeian.ali@gmail.com



CONTENTS

Psychological Components of Self-Esteem from the Perspective of the Quran and Hadith with a Comparative Approach and Emphasis on Applied Ethics

Mohammad Torkan, Hossein Khoshdel Mofrad, Mohammad Nasehi, Ali Banaeian Esfahani

Reflection on the Possibility and Implications of Using "Reprimand" as a Method of Ethical Correction

Fatemeh Vojdani, Alireza Golmohamdpour Lori

Analysis and Evaluation of Ethical Dilemmas of Deceptive Siblings in Digital Parenting

Hossein Rezaei, Mehdi Fadaei

Belief Ethical Principles in Jurisprudence: Approaches and Foundations

Seyyed mohammad baqer mirsane

Analysis of the Ethical Theory of Allameh Majlesi in the Paradigm of Normative Ethical Theories and its Practical Implications

Hamzeh Ali Bahrami, Jafar Shahnazari, Maryamsadat Hashemi

Research on the Effectiveness of Teaching Professional Ethics to Teachers on the Religious Orientation and Academic Stress of Students at Farhangian University

Ayoob Ghasemi, Ahmad Tajiki, Reyhaneh Yazdi, Azar Hatami Argeneh



CONTENTS

ABSTRACTS

IN THE NAME OF ALLAH



Islamic Sciences and Culture Academy
Institute of Family and Theology
Quarterly Research Journal in Applied Ethics Studies
Volume 13 / Issue 4, (Serial 73), Fall 2023

*

Publisher: Islamic Preaching Office of the Qom Islamic Seminary
Editor-in-Chief: Ahmadian, Abdorrasool
Managing Editor: Hadi, Asghar
Executive Director: Khani, Saeed

*

Editorial Board (in alphabetical order):

Alizadeh, Mahdi/Assistant Professor of the Islamic Science and Culture Academy
Azarbayjani, Masoud/Associate Professor of the Institute of Hawzah and University
Diba, Hossein/Assistant Professor of the Islamic Science and Culture Academy
Mohammad Mahdi Safouraie Parizi/ Associate Professor at the Higher Education
Complex of Islamic Humanities, Al-Mustafa International University
Habibollahi, Mahdi/Assistant Professor of Bagher-Ol'Oloom University
Hadi, Asghar/Assistant Professor of the Islamic Science and Culture Academy
Salarifar, Mohammadreza/ Assistant Professor of the Institute of Hawzah and
University

*

Editorial Board of this Issue:

Mehrdad Agha Sharifian, Hossein Diba, Mohammad Mehdi Safouraie Parizi,
Ali Ataei, Asghar Hadi

*

Publication: Isfahan Islamic Preaching Office Publication
Published by: Boostan Ketab Institute of Publication – Islamic Preaching Office

Published by: Institute of Family and Theology, affiliated to the Academy of
Islamic Research, Science and Culture
Address: Islamic Preaching Office, Hafez St., Isfahan 81469-57571, Iran
E-mail: akhlagh@dtc.ir website: <http://akhlagh.morsalat.ir>
Tel: 031-32344410 (EX7651) PO Box: 81465-697 Fax: 031-32208005

