

## **A Comparative Analysis of the Concept of Moral Education from the Perspective of Allameh Tabatabai with the Growth Pattern of Personality Traits for Applying in Parenting**

Kowsar Dehdast\*

### **Abstract**

One of the functions of the family is to raise new members and train children in the form of various educational needs, including moral education. The present article seeks to gain a deeper view of this field through an analytical comparison of the principles of ontology, anthropology and applications of the two models of moral education from the perspective of Allameh Tabatabai and the development of personality traits.

To achieve this goal, we used the method of the cyclical analysis process. Based on this, the parenting model based on Allameh Tabatabai's moral education views was explained as a new model and it was shown that "character" is the main purpose of changing the process of this model and how to create it under the influence of three factors. "Inherent nature (inherited)", "non-intrinsic moral traits (environment-created )" and "morality (self-made)" are human and the "will" of the person himself plays an important role in creating and shaping it. This model is based on creating changes in these factors and components to establish their own educational and training strategies and methods. There are fundamental differences in terms of ontological, anthropological, and applied principles with the pattern of moral education for the development of personality traits.

### **Keywords**

moral education, morality-oriented parenting model, the growth pattern of personality traits, Allameh Tabatabai.



---

\*Assistant Professor of counseling, Department of counseling, Refah Colldege University, Iran, Tehran. dehdast92@gmail.com

## تحلیل مقایسه‌ای مفهوم تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی با الگوی رشد صفات خلقی شخصیت (با هدف کاربرد در عرصه فرزندپروری) کوثر دهدست\*

### چکیده

یکی از کارکردهای خانواده، تربیت اعضای جدید و پرورش فرزندان بر اساس نیازهای تربیتی مختلف از جمله تربیت اخلاقی است. مقاله حاضر درصدد است از طریق مقایسه تحلیلی مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و کاربردهای دو الگوی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی و رشد صفات خلقی شخصیت به نگاهی عمیق‌تر در این زمینه دست پیدا کند. برای دستیابی به این هدف از روش فرایند چرخه‌ای تحلیل استفاده شده است. بر این اساس، الگوی فرزندپروری مبتنی بر آرای تربیت اخلاقی علامه طباطبایی به منزله الگویی جدید تبیین و بررسی شد و نشان داده شد که «منش»، هدف اصلی تغییر در فرایند این الگو محسوب می‌شود و چگونگی ایجاد آن تحت تأثیر سه عامل «صفات طبیعتی ذاتی (موروثی)»، «صفات خلقی غیرذاتی (محیط‌ساخته)» و «اخلاقیات (خودساخته)» انسان است و اراده خود شخص در ایجاد و شکل‌دهی به آن نقش بسزایی دارد. این الگو با تکیه بر ایجاد تغییر در این

\* استادیار گروه مشاوره دانشکده رفاه، تهران، ایران.



عوامل و مؤلفه‌ها، راهبردها و روش‌های آموزشی و تربیتی خود را بنا می‌گذارد و اساسی از نظر مبانی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی و کاربردی، تفاوت‌هایی با الگوی تربیت اخلاقی رشد صفات حُلَقی شخصیت دارد.

### کلیدواژه‌ها

تربیت اخلاقی، الگوی فرزندپروری اخلاق‌محور، الگوی رشد صفات حُلَقی شخصیت، علامه طباطبایی.

### بیان مسئله

این اصل که محیط خانواده نقش مهمی در رشد کودک ایفا می‌کند، امروزه کاملاً پذیرفته شده است و تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهد شیوه‌ای که والدین با آن نقش خود را ایفا می‌کنند، بر رشد کودک و موفقیت تحصیلی او تأثیر می‌گذارد (Sahithya, Manohari & Vijaya, 2019).

لذا همین امر زمینه‌ی ایجاد تحولات گسترده‌ای در آموزش فرزندپروری و سیاست‌های مربوط به کودک و خانواده در دنیا شد؛ به گونه‌ای که این عامل تأثیرگذار، یعنی نقش والدین در تربیت فرزندان و نسل آینده‌ی کشورها، امروز به یک زمینه‌ی مهارتی مبدل شده است (Gillies, 2010: p. 52).

بررسی ادبیات تحقیق در این زمینه نشان می‌دهد که والدین، سبک‌ها و راهبردهای فرزندپروری متفاوتی را برای رشد فیزیکی، شناختی، هیجانی و اجتماعی فرزندان خود به کار می‌گیرند (Kuppens & Ceulemans, 2019: p. 168). آن‌ها رفتار فرزندان خود را تثبیت و خاموش می‌کنند، خود را الگوی فرزندان تلقی می‌کنند و باورها و انتظارات خود را بیان می‌کنند.

بنابراین، روش‌های مختلفی که هر والد اتخاذ و اجرا می‌کند، به بروز رفتارهای مختلف کودک منجر می‌شود؛ به گونه‌ای که رفتارها، نگرش‌ها و ارزش‌های والدین،





نحوه تعامل آن‌ها با فرزندانشان را مشخص می‌کند و هر سبک فرزندپروری، رابطه خاصی را نشان می‌دهد که بین والدین و کودکان در بستر منحصر به فرد ارتباطی شان شکل می‌گیرد (Yildirim & Yildirim, 2014: p. 2675). مطالعه این تعاملات و راهبردها همواره زمینه‌ساز تدوین الگوهای گوناگونی در آموزش فرزندپروری بر اساس نظریات مختلف رشدی و تربیتی در دنیا بوده است.<sup>۱</sup>

علاقه روبه‌رشد جوامع انسانی به برنامه‌های آموزشی، نتیجه سردرگمی ناشی از جهانی‌شدن ارتباطات و پیشرفت‌های فناوری است. به همین دلیل، امروزه خانواده‌ها در مواجهه با شرایط جدید و تحولات، اغلب احساس درماندگی می‌کنند و برای رویارویی با مسائل پیش آمده، آگاهی لازم و کافی ندارند. بنابراین به نظر می‌رسد برنامه‌های آموزش فرزندپروری، راه‌حلی برای مواجهه با این تغییرات و خواسته‌های فردی یا اجتماعی است.

اما از طرفی مشکلات پیش روی جوامع درباره مسائل تربیتی و آسیب‌های اجتماعی نشان می‌دهد که اگر خواهان افزایش مهار اجتماعی و کاهش تخلف از قوانین و هنجارها هستیم، باید به رویکردهای تربیتی، درمانی و فرزندپروری توجه کنیم که در آن‌ها «اخلاق» (Ethics) به‌منزله یک کنترل‌گر درونی می‌تواند عامل این تغییر در نظر گرفته شود (Becvar & Becvar, 2014, p.27)؛ به گونه‌ای که بر اساس نظریه کنترل، با پیشگیری از چنین رفتارهایی، فرد به میزانی از تعهد رفتاری و

۱. الگوهای غالب آموزش فرزندپروری در دنیا اکنون شامل موارد زیر است: ۱) الگوی آموزشی مدیریت والدین اورگان (Parent Management Training Oregon Model)، ۲) الگوی آموزشی فرزندپروری سال‌های باورنکردنی (The Incredible Years: Parent and Children Training Series)، ۳) الگوی فرزندپروری کمک به کودک ناسازگار (Helping the Noncompliant Child)، ۴) الگوی فرزندپروری حکیمانه (Parenting Wisely Positive)، ۵) الگوی فرزندپروری کروسار (The Krousar Parenting Education Program)، ۶) الگوی فرزندپروری آگاهی‌افزایی (Parenting Awareness Model)، ۷) الگوی فرزندپروری مثبت (Parenting Programs)، ۸) الگوی فرزندپروری حمایتی (Parents Altogether Lending Support)، ۹) الگوی فرزندپروری تقویت خانواده (The Strengthening Families Program).



اعتقادی برای انجام اعمال شایسته دست می‌یابد و در نتیجه، بروز کارهای خلاف و غیرقانونی کاهش پیدا می‌کند (Hawkins & Weis, 2017: p. 8).

چنان‌که در همین زمینه دیده می‌شود که مباحث مربوط به اخلاق و تربیت اخلاقی، بخش عمده و اساسی معارف اسلامی را نیز به خود اختصاص داده است و تأثیر آن در زندگی فردی و اجتماعی انسان چنان مهم و حیاتی تلقی شده که خداوند آن را اصلی‌ترین هدف بعثت انبیا (برای هدایت و سعادت بشر) قرا داده<sup>۱</sup> و رسول اکرم صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ نیز فلسفه رسالت خود را تکمیل مکارم اخلاق برشمرده است.<sup>۲</sup>

ولی با وجود تدوین، نشر و طرح مباحث اخلاقی فراوان توسط دانشمندان متقدم و متأخر، بررسی ادبیات پژوهش در این باره نشان می‌دهد بدان دلیل که مباحث مطرح در این آثار اغلب نظری هستند و متناسب با نیازهای جامعه کاربردی نشده‌اند، نتایج و تأثیر اندکی در جامعه داشته‌اند و در ایران و جهان با رشد روزافزون رفتارهای پرخطر، آسیب‌زا، غیراخلاقی و جرائم گوناگون مواجهیم.<sup>۳</sup>

بنابراین، در جوامع گوناگون، توجه به نقش اخلاق در کاهش آسیب‌ها و مشکلات اجتماعی در دستور کار مسئولان قرار گرفته (Embelton & Helfer, 2007: p. 23-26) و یکی از بزرگ‌ترین دغدغه‌های آموزشی در مدارس، آموزش اصول اولیه اخلاقیات (Basic Morals) برای پیشگیری از بروز چنین مشکلات رفتاری، اخلاقی و هیجانی در میان نسل جوان و نوجوان است (Baykara, Demir & Yaman, 2015: p. 665).

۱. جمعه، ۳.

۲. «انما بعثت لاتمم مکارم الاخلاق؛ به‌درستی من برای تکمیل مکارم اخلاق مبعوث شده‌ام» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۶: ص ۴۰۵).

۳. طبق آمارهای بهزیستی کشور، طی سال‌های اخیر، آسیب‌های اجتماعی و غیراخلاقی، به‌طور متوسط، هر سال ۱۵ درصد رشد داشته است (به نقل از [www.behzisti.ir](http://www.behzisti.ir)).



نکته قابل تأمل در اینجا این است که برنامه‌های آموزش فرزندپروری اغلب برای گروه‌ها و جمعیت‌های غربی تدوین شده و تحقیقات زیادی بر اهمیت فرهنگ در شکل‌گیری برنامه‌های آموزش فرزندپروری تأکید کرده‌اند (برای مثال نک: Davidov, 2021)؛ زیرا به دلیل وجود هنجارها و عقاید متفاوت اجتماعی و فرهنگی در حوزه رشد فرزندان و باید‌ها و نبایدهای فرزندپروری در هر جامعه‌ای، مسائل و در نتیجه، روش‌های گوناگونی برای مواجهه با مشکلات و نیازهای فرزندپروری در هر جامعه‌ای وجود دارد (Sangawi, Adams & Reissland, 2015: p. 175).

بنابراین، ارائه برنامه‌های فرزندپروری بدون توجه به زمینه‌های فرهنگی و ارزشی والدین و خانواده‌ها، تأثیرات مثبت کمتری را به همراه دارد، در حالی که در نظر گرفتن فرهنگ و بافت هر کشور، به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده، تأثیرات این برنامه‌ها را افزایش می‌دهد.

این امر به‌ویژه در حوزه تربیت اخلاقی نمود بسیاری دارد؛ زیرا تربیت اخلاقی که یکی از وجوه فرزندپروری است، شامل برانگیختن، فراهم‌ساختن و به‌کار بستن سازکارهای آموزشی و پرورشی با هدف ارائه گزاره‌های اخلاقی و شناختن و شناساندن فضایل و رذایل و زمینه‌سازی برای ایجاد نگرش درست و روی آوردن به اخلاق نیکو و عینیت‌دادن به ارزش‌های اخلاقی (برای رسیدن به سعادت و کمال در هر دو شأن جسمانی و روحانی فرزند) می‌شود. تعریف فرزندپروری از یک سو، به جایگاه و تعریف اخلاق در دیدگاه فلسفی هر الگو مربوط است و از سوی دیگر، با نگاه مربی (که در اینجا والدین هستند) درباره ماهیت انسان و میزان و چگونگی تربیت‌پذیری او پیوند دارد.

لذا نظریه‌های مختلف اخلاقی بر اساس زمینه فلسفی خود، تعاریف و روش‌های آموزشی و فرایندی رشد اخلاقی متربی را ارائه داده‌اند.



در ادامه، در ابتدا به بررسی رویکرد «تربیت صفات خُلقی شخصیت» (Character Training) و سپس، به تبیین مفهوم تربیت اخلاقی از نگاه علامه طباطبایی خواهیم پرداخت تا از این طریق بتوانیم این دو نگرش را مقایسه کنیم و اختلاف مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی آن‌ها را دریابیم و مناسب‌ترین رویکرد را در عرصهٔ فرزندپروری برگزینیم. بر این اساس، در این تحقیق به سؤالات زیر پاسخ داده می‌شود:

۱. مفهوم تربیت اخلاقی مبتنی بر نظریهٔ رشد صفات خُلقی شخصیت دارای چه شاخص‌هایی است؟
۲. مفهوم تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی چه شاخص‌هایی دارد؟
۳. تحلیل مقایسه‌ای مفهوم تربیت اخلاقی در این دو رویکرد (حول مبانی هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و کاربرد در عرصهٔ فرزندپروری) چگونه است؟

### توضیح چارچوب روش‌شناختی تحلیلی الگوها

برای دستیابی به هدف تحقیق از روش فرایند چرخه‌ای تحلیل که ساراناکوس (۱۹۹۸) مطرح کرده است، به‌عنوان یک روش تحلیل کیفی استفاده کردیم (به نقل از ترک‌زاده، ۱۳۸۸).

این روش در چرخه‌ای شامل سه مرحلهٔ تقلیل (Data Reduction)، سازمان‌دهی (Data Organization) و تفسیر و استنتاج داده‌ها (Data Interpretation) امکان تحلیل داده‌های کیفی پراکنده و پُربعد (Sequential) را فراهم می‌کند.

در پژوهش حاضر نیز با توجه به اینکه از یک سو با پراکندگی و تنوع منابع مواجه بودیم و از سوی دیگر، با چندلایگی و نیاز به تفسیر مفاهیمی که حول محور تربیت اخلاقی در دو رویکرد مذکور شکل گرفته بود، از این چارچوب روش‌شناختی برای تحلیل مقایسه‌ای مبانی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی الگوها بهره بردیم.



### تبیین مفهوم تربیت اخلاقی مبتنی بر نظریه رشد صفات خلقی شخصیت

در رویکرد رشد صفات خلقی شخصیت که به دیدگاه سنتی نیز معروف است و از نظر تاریخی در عقاید اخلاقی فلاسفه فضیلت‌مدار مانند ارسطو ریشه دارد، نگاه به انسان (انسان‌شناسی) به گونه‌ای است که برای انسان، ظرفیت‌های وجودی و استعدادی خاصی در نظر گرفته می‌شود.

این امر باعث می‌شود مبتنی بر ایده اصلی تربیتی آن که برخاسته از همان نگاه فلسفی و روان‌شناختی است، بیان کند آموزش صفات پسندیده اخلاقی در یک فرایند تعلیم و تربیت مناسب، ممکن می‌شود (Cooley, 2008: p. 190) که این تعلیم و تعلم در اخلاق با محوریت پرورش صفات خلقی نیکو در فاعل اخلاقی صورت می‌گیرد.

طبق این رویکرد تربیت اخلاقی، داشتن صفات خلقی فضیلت‌گونه و نیکو در انسان، به معنی قدرت و توانایی انجام اعمال و رفتارها مبتنی بر آن صفات در فرد است که باعث به وجود آمدن ویژگی‌ها و الگوی شخصیتی در او می‌شود که عمل بر اساس اخلاقیات را معنا می‌بخشد و این به معنی شخصیت خلقی یا کارا کتر انسان خوب است.

این ویژگی‌های خلقی انسان که نوع شخصیت او را در ارتباط با ارزش‌های اخلاقی انسانی مثل مهربانی، دلسوزی، مراقبت، احترام و دیگر ارزش‌ها مشخص می‌کنند، باعث می‌شوند فرد به اعمال شایسته و صحیح دست بزند یا برعکس، بد و نادرست عمل کند. در واقع، مشخصات روان‌شناختی انسان بر عملکرد اخلاقی او را تأثیر می‌گذارد (Hoof, 2014, p.10). هرچند رویکرد رشد صفات خلقی شخصیت از نیمه نخست قرن بیستم مطرح بوده است، اما در سال‌های اخیر دانشمندی مانند (Kirschenbaum, 2000: p. 8) آن را جانشینی برای رویکردهایی مانند تبیین ارزش‌ها و رشد اخلاقی کلبرگ دانسته و افرادی مانند (Lickona, 1993: p. 6)، (Berkowitz, 2002: p. 43) و (Narvaez & Lapsley, )





(158: 2008)، آن را رویکردی جامع معرفی نموده‌اند که در رشد اخلاقی، نقش کلیدی بازی می‌کند.

آنان معتقدند اگر خواهان جامعه‌ای با مشکلات رفتاری و اخلاقی کمتری هستیم، باید شهروندان را بر اساس صفات خُلقی ویژه و نظام ارزشی خاصی تربیت کنیم. این رویکرد از نظر تاریخی در عقاید اخلاقی فلاسفه فضیلت‌مداری مانند ارسطو ریشه دارد و ایده اصلی تربیتی آن برخاسته از این نگاه فلسفی و روان‌شناختی است که صفات پسندیده اخلاقی طی فرایند تعلیم و تربیت مناسب آموزش داده می‌شوند (Cooley, 2008: p. 190).

اصطلاح «کاراکتر» (Character) در این نظریه، در یونان باستان به معنی «حکاکی کردن بر سنگ» بوده تا بر این موضوع تأکید کند که صفات ملکه شده در شخصیت باعث می‌شوند انسان به سبک و شیوه خاصی رفتار کند<sup>۱</sup> (O'Sullivan, 2004: p. 640-645).

بر این اساس، اصطلاح «کاراکتر خوب» (Good character) درباره انسان‌هایی به کار می‌رود که خوب را می‌دانند، آن را می‌پذیرند و به آن عمل می‌کنند (Katilmis, Eksi & Öztürk, 2011: p. 854-859).

امروزه تمرکز آموزش‌های تربیت صفات خُلقی، به عنوان یکی از رویکردهای تربیت اخلاقی، در مقایسه با گذشته تغییراتی کرده است، ولی همچنان یک نظریه ماندگار تربیتی محسوب می‌شود؛ زیرا هرچند خانواده، اجتماع و فرهنگ روی این ویژگی‌های شخصیتی بسیار تأثیر می‌گذارند و سرعت عمل آن‌ها را کاهش می‌دهند، وجود مؤلفه مهم عوامل تعیین‌کننده درونی که تعامل پویایی با این تأثیرات خارجی دارد، باعث می‌شود رشد مثبت اغلب باثباتی در فرد اتفاق بیفتد.

۱. معادل فارسی اصطلاح «کاراکتر» در ادبیات پژوهش غربی، اصطلاح «منش» است که کاملاً متفاوت با مفهوم منش در ادبیات دینی است و باید به تفاوت‌های بنیادی آن‌ها توجه کرد. لذا در این مقاله از اصطلاح صفات خُلقی شخصیت برای توضیح واژه کاراکتر استفاده شده است.

در این زمینه، فریمن (Freeman, 2011) در پژوهش خود نشان داد تغییرات اساسی که در جوامع (با تمرکز بر جامعه انگلستان) در برهه‌های زمانی خاصی اتفاق افتاده است، به واسطه رخداد باورنکردنی و ویژه‌ای به نام «تربیت ویژگی‌ها و صفات خلقی شخصیت» (Character training) در میان نسل جوان آن جامعه که جزو رهبران جامعه قرار گرفته‌اند، بوده است.

بنابراین، نتیجه می‌گیریم که اگر خواهان پیشرفت اجتماعی در ابعاد مختلف هستیم، باید این نوع از تربیت را به گونه‌ای به کار بگیریم که بر ایجاد، پرورش و تثبیت ارزش‌های اساسی لازم برای زندگی انسان تأکید شود و توانایی تشخیص خوب از بد در افراد به وجود آید؛ یعنی بتوانند اخلاقی فکر و عمل کنند؛ زیرا ویژگی‌های شخصیت خلقی انسان که نوع عمل انسان را در ارتباط با ارزش‌های اخلاقی انسانی مثل مهربانی، دلسوزی، مراقبت، احترام و دیگر ارزش‌ها مشخص می‌کنند، به گونه‌ای هستند که باعث می‌شوند فرد به اعمال شایسته و صحیح دست بزند یا برعکس، بد و نادرست عمل کند. اما تعیین مشخصات روان‌شناختی که این عملکرد اخلاقی انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهند، مهم است.

بر کوویتز، این موضوع را با اصطلاح آناتومی اخلاقی (Moral Anatomy) تبیین می‌کند و هفت بخش تعیین‌کننده برای آن برمی‌شمرد (Berkowitz, 2002: p.43). وی می‌گوید رفتار اخلاقی، ارزش‌های اخلاقی، شخصیت اخلاقی، عواطف اخلاقی، استدلال اخلاقی، هویت اخلاقی و ویژگی‌های بنیادین انسان (foundational characteristics)، طی ارتباطی پیچیده با یکدیگر، عملکرد اخلاقی انسان را شکل می‌دهند و کارا‌تر منحصربه‌فرد او را ایجاد می‌کنند. بنابراین، رویکرد تربیتی صفات خلقی شخصیت که با تمرکز بر این وجوه قصد تغییر دارد، پیچیدگی خاصی خواهد داشت.

الگوهای تربیت امروزی در این زمینه، به‌طور یکپارچه به‌دنبال شکل‌دهی به این ویژگی‌های شخصیتی از طریق آموزش‌های اخلاقی هستند؛ به این





معنا که تلاش می‌شود صفات و خصوصیات لازم برای زندگی بهتر با آموزش تصمیم‌گیری در موقعیت‌های متفاوت اجتماعی بر اساس بررسی ارزش‌های اصیلی که در مدرسه و جامعه وجود دارد، در شخصیت افراد پایدار شوند. این امر با آموزش مهارت‌های استدلال کردن و توجه به نقش عواطف و انگیزش‌ها در تصمیم‌گیری و استدلال اخلاقی (Nucci, Krettenauer & Narvaez, 2014) محقق می‌شود.

### ۱. تبیین مفهوم اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی

آنچه از مجموع آثار علامه طباطبایی برمی‌آید این است که وی علم اخلاق را فنی می‌داند که «در آن پیرامون ملکات نفسانی بحث می‌شود، ملکاتی که مربوط به قوای نباتی و حیوانی اوست و غرض و هدف از این مباحث، این است که فضایل از رذایل جدا شده و معلوم کند که کدام‌یک از ملکات نفسانی انسان خوب و دارای فضیلت و مایه کمال اوست و کدام‌یک بد و از صفات رذیله محسوب می‌شود و مایه نقص اوست تا آدمی بعد از شناسایی آن‌ها خود را به فضایل آراسته سازد و از رذایل دور نماید و در نتیجه، اعمال نیکی که مقتضای درونی است، انجام دهد تا در اجتماع انسانی ستایش عموم و ثنای جامعه را به خود جلب کرده و سعادت علمی و عملی را به کمال برساند» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ص ۵۵۸-۵۵۹).

علامه طباطبایی، در ذیل آیه ۴ سوره قلم<sup>۱</sup>، در تعریف خُلُق می‌نویسد: «کلمه خُلُق به معنای ملکه نفسانی است که افعال بدنی مطابق اقتضای آن ملکه به آسانی از آدم سر می‌زند، حال چه اینکه آن ملکه از فضایل باشد، مانند عفت و شجاعت و امثال آن و چه از رذایل، مانند حرص و بزدلی و امثال آن. ولی اگر مطلق ذکر شود، فضیلت و خُلُق نیکو از آن فهمیده می‌شود» (همان، ج ۱: ص ۶۸).

۱. ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾.



همین طور در تفسیر آیه ۸۴ سوره اسراء<sup>۱</sup> چنین بیان می‌کند: «شاکله در زبان عربی از ریشه "شکل" به معنای چیزی را با عقلی مشخص و مقید کردن گرفته شده و مراد از آن معنای خوی و اخلاق است» (همان، ج ۱۳: ص ۲۶۰)؛ یعنی «همان شخصیت خُلَقیه که آدمی را به یک نوع عمل دعوت می‌کند. البته دعوت به طور اقتضا، نه به طور جبر و حتم» (همان، ص ۲۶۷) و «نام گذاری آن به این دلیل است که انسان را محدود و مقید می‌کند و نمی‌گذارد در آنچه می‌خواهد، آزاد باشد؛ بلکه او را وادار می‌سازد تا به مقتضا و طبق آن اخلاق رفتار کند» (همان، ص ۲۶۲).

علامه در نهایت می‌گوید: «انسان‌ها چون نوع واحدی هستند، بیش از یک سعادت و یک شقاوت ندارند؛ یعنی سودها و زیان‌هایشان نسبت به بنیه و ساختمان روحی و بدنی آنها، سود و زیان مشترکی است» و «مقصود از سعادت، آن چیزی است که برای انسان از آن جهت که انسان است، خیر است و منظور از شقاوت هر چیزی است که برای او از این جهت که انسان است، مضر است» (همان، ج ۱: ص ۱۸۳)؛ در نتیجه، «در این صورت، لازم است که در مرحله عمل نیز هادی واحدی آنها را به آن هدف ثابت هدایت کند و این هادی همان "فطرت و نوع خلقت" است. انسان به فطرتی مجهز است که او را به سوی سعادتش هدایت می‌کند و به آنچه نافع برای اوست و به آنچه برایش ضرر دارد، ملهم کرده است.<sup>۲</sup>

همین طور به جهاز بدنی مناسب با آن غایت و هدف مجهز است تا با آن رفتار مورد نیاز خود را انجام دهد<sup>۳</sup>؛ پس انسان دارای فطرتی خاص به خود است که او را به سنت خاص زندگی و راه معینی هدایت کند که به هدف و غایتی خاص منتهی می‌شود؛ راهی که جز آن را هر انسان می‌تواند پیش گیرد» (طباطبایی، ۱۳۷۴،

۱. ﴿قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ﴾.

۲. ﴿وَنَفْسٍ وَ مَا سَوَّيْهَا فَالْهَمَّهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا﴾ (شمس، ۷-۸).

۳. ﴿ثُمَّ السَّبِيلَ يَسْرَهُ﴾ (عبس، ۲۰).



ج ۱۶: ص ۲۶۷-۲۶۹). «این فطرتی ملکوتی است که همواره عقاید حق و اعمال صالح را به او گوشزد می‌کند که به کمال و سعادت حقیقی انسان منتهی شود» (همان، ج ۱۲: ص ۳۴).

البته علامه در توضیح ارتباط سعادت انسان با نوع اعمال و صفات خلقی‌اش بیان می‌کند: «مواد قانون دینی، از این سه دسته خارج نیستند: یا معارف اصولی است و یا احکام اخلاقی و یا دستورات عملی. هرچه باشد با نفس انسان سروکار دارد؛ چون غرض از تشریح این قوانین، اصلاح نفس بشر است و می‌خواهد با تمرین روزانه ملکات فاضله را در نفس رسوخ دهد. آری علوم و ملکات به نفس انسانی صورتی می‌دهد که یا هم‌سنخ با سعادت اوست و یا مایه شقاوت او. علی‌ای حال، تعیین راه سعادت و شقاوت انسان و قرب و بعدش از خدای سبحان به عهده همین صورت‌هاست» (همان، ج ۲: ص ۲۲۱).

همچنین، علامه طباطبایی در زمینه ارتباط نوع نگرش و جهان بینی با سعادت انسان می‌نویسد: «حقیقت امر این است که مسرت و اندوه و شادی و غم و رغبت و نفرت و رنج و راحت آدمی دایر مدار طرز فکر [و نگرش] انسان در مسئله سعادت و شقاوت است، این اولاً و در ثانی، سعادت و شقاوت و آن عناوین دیگری که همان معنا را می‌رساند، به اختلاف موردش مختلف می‌شود؛ یعنی سعادت و شقاوت روح، امری است و سعادت و شقاوت جسم امری دیگر» (همان، ج ۳: ص ۱۴).

در تعاریفی که در بالا بیان شد، چند نکته دقیق درباره علم اخلاق وجود دارد که توجه به آن‌ها در امر تربیت اخلاقی مهم است:

اول. اخلاق همان ملکات و صفات درونی شده وجود انسان است که هم ملکه‌های علمی و اعتقادی را شامل می‌شود و هم ملکه‌های رفتاری و عملی را که به تدریج ایجاد می‌شوند و به‌سختی از بین می‌روند. لذا توجه به ابعاد مختلف وجود انسان در امر تربیت اخلاقی مهم است؛



**دوم.** انسان دارای اراده و اختیار است. در نتیجه این اراده و با کوشش، تغییر‌پذیری اخلاق و خُلق و خواهی‌های درونی امکان‌پذیر است؛ لذا تربیت اخلاقی امری ضروری است؛

**سوم.** تمام اعمال و افعال عینی و خارجی انسان از این ملکه‌ها و صفات نشأت می‌گیرند و سازنده منش یا شاکله اخلاقی فرد می‌شوند. این منش یا شاکله، انسان را به نوع خاصی از عمل هدایت می‌کند و صفات خُلقی عامل شکل‌دهنده آن هستند. بنابراین، تربیت اخلاقی باید طوری شکل بگیرد که در نهایت، منش اخلاقی در فرد ایجاد شود؛

**چهارم.** ملکه‌ها و صفات انسان (به‌منزله عامل ایجاد منش) یا فضیلت هستند یا رذیلت. لذا انسان‌ها یا منش خوب دارند یا منش بد که هر دو از ذات و اخلاق آنان سرچشمه می‌گیرند و در امر تربیت اخلاقی باید به چگونگی شکل‌گیری منش اخلاقی توجه شود؛

**پنجم.** نقطه کانونی و زیربنای اخلاق در این نظام منشی یا شاکله‌ای برای جهت‌دهی به انسان و تربیت او، «فطرت» است که انسان را در مسیر سعادت حقیقی هدایت می‌کند؛

**ششم.** ارتباط نوع نگرش و جهان‌بینی با سعادت انسان به گونه‌ای است که نوع نگاه و هستی‌شناسی فرد، او را در مسیر سعادت یا شقاوت قرار می‌دهد. لذا توجه به این نگرش در امر تربیت اخلاقی باید مرکز توجه باشد.

بر اساس توضیحات بالا می‌توان نتیجه گرفت که در این تعاریف، اخلاق نظری و عملی با یکدیگر مطرح شده‌اند؛ یعنی از یک طرف، شناخت فضایل و رذایل اخلاقی و چستی آن بیان شده است که همان جنبه نظری علم اخلاق است و از طرف دیگر، چگونگی ایجاد ملکات اخلاقی فضیلت‌گونه و اجتناب از رذایل که جنبه کاربردی و فنی این علم محسوب می‌شود.



واضح است که باید میان اخلاق به‌عنوان یک علم نظری که نوعی تفسیر، طبقه‌بندی و ارزیابی اصول را انجام می‌دهد با تربیت اخلاقی به‌منزله علم عملی که فنون تحول در انسان و اصلاح و تکمیل منش‌های اخلاقی و رفتارهای وی را بر عهده دارد، تمایز قائل شد.

بنابراین، فهم چیستی و چگونگی تربیت اخلاقی مبتنی بر جنبه نظری علم اخلاق که هدف آن تشخیص خوب از بد و پس از آن، کسب فضایل و دوری از رذایل است، اهمیت پیدا می‌کند. لازمه این امر بررسی مفهوم تربیت اخلاقی از منظر رویکردهای مختلف فلسفی است؛ از این رو، در قسمت بعد به مقایسه دو رویکرد تربیت اخلاقی مبتنی بر آرای علامه طباطبایی و رویکرد رشد صفات خلقی شخصیت خواهیم پرداخت.

## ۲. تحلیل مقایسه‌ای مفهوم تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی با الگوی رشد صفات خلقی شخصیت

### مقایسه مبانی هستی‌شناسی دو الگو

دو رویکرد تربیت اخلاقی مبتنی بر آرای علامه طباطبایی و تربیت صفات خلقی شخصیت، اشتراکاتی با فلسفه اخلاق مبتنی بر نظریه فضیلت‌گرایی دارند؛ به این معنا که در آن، عملی اخلاقی تلقی می‌شود که در جهت پرورش و رشد شخصیتی مبتنی بر صفات نیکو باشد. این صفات پسندیده اخلاقی باعث شکل‌گیری منشی در انسان می‌شوند که آن منش، او را به نوع خاصی از عمل هدایت می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳: ص ۲۶۰-۲۶۸؛ Gallien & Jackson, 2006: p. 129).

همچنین، هر دو رویکرد بر فراروی از خودمحموری و توجه به فضیلت، به‌عنوان بنیانی تعالی‌جویانه در اخلاق، تأکید کرده‌اند؛ به‌گونه‌ای که عمل به فضایل برای دستیابی به زندگی سعادت‌مندانه ضروری می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ص ۵۶۰؛ Katilmis & other, 2011).



هستی‌شناسی الگوی تربیت منش اخلاق محور مبتنی بر آرای علامه طباطبایی از نوع «واقع‌گرایانه» (Realism) است. واقع‌گرایی، تمرکزی بر واقع‌نمابودن جملات اخلاقی و به تبع آن واقع‌نمایی در مفاهیم اخلاقی دارد و بر این باور است که احکام اخلاقی، گزاره‌هایی صادق‌اند.

لذا واقع‌گرایان اخلاقی، این عقیده را نمی‌پذیرند که گزاره‌ها و احکام اخلاقی یا توجیه‌های آن‌ها در ابتدا به باور و احساسات گوینده و اظهارکننده آن احکام وابسته‌اند (نوروزی و شیراوند، ۱۳۹۷).

بر این اساس، تعریف اخلاق و فرایند تربیتی آن در این الگوی تربیتی در موضعی غیروابسته به ذهن بیان می‌شود؛ به گونه‌ای که اخلاق و تعریف خوب و بد اخلاقی به منزله واقعیتهای مستقل از ذهن وجود دارد که نه بر اساس معانی برساخته ذهن انسان‌ها، بلکه به صورت واقعی و عینی، به این شکل از قبل تعیین شده است: «این است اصول اخلاق فاضله یعنی عفت، شجاعت و حکمت و عدالت که هر یک از آن‌ها فروعی دارد که از آن ناشی می‌شود و نسبتش به آن اصول نسبت نوع است به جنس» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱: ص ۵۶۰).

علامه طباطبایی این اصول را همیشه و همه‌جا حُسن می‌داند و غیر از آن را در تمام جوامع، قبیح و زشت می‌شمارد؛ زیرا این امور از مقاصد عامه به شمار می‌روند و چون مقاصد عامه ثابت و پایدارند، این اصول اخلاقی نیز ثابت و تغییرناپذیرند و شناخت آن‌ها بر عهده عقل و وحی است.

این امر به این معناست که در نگاه علامه طباطبایی، احکام و اصول اخلاقی، اعتباری مبتنی بر واقعیات جهان هستی، واقعیت انسان و مصالح و مفاسدی دارای آثار واقعی و مخصوص به خود هستند و با توجه به غایتشان، بر حسب باور عقلانی و درک از واقعیت که اموری تکوینی محسوب می‌شوند، تبیین‌پذیر هستند.

این نشان می‌دهد دیدگاه علامه طباطبایی در نظام معرفتی ایشان در جرگه واقع‌گرایی اخلاقی قرار می‌گیرد (نوروزی و شیراوند، ۱۳۹۷: ص ۱۵۸). ولی در نگاه



او، اختلاف وقتی ایجاد می‌شود که انسان‌ها در شناخت مصادیق این اصول دچار اختلاف و اشتباه می‌شوند که این مصادیق را می‌توان در بستر اجتماعی و فرهنگی هر جامعه‌ای بررسی کرد.

بر اساس توضیحات بالا، وجه تمایز بنیادی الگوی تربیت منش اخلاق محور مبتنی بر آرای علامه طباطبایی با الگوی تربیت اخلاقی رشد صفات خُلقی شخصیت، در هستی‌شناسی آن‌هاست؛ به این معنا که در نگاه اول به نظر می‌رسد رویکرد تربیت منش اخلاقی مبتنی بر آرای علامه با الگوی تربیت صفات خُلقی شخصیت که هر دو مبتنی بر نظریه فضیلت‌گرایی ارائه شده‌اند، از نظر هستی‌شناسی، تفاوت بنیادینی با یکدیگر ندارند، ولی در واقع، با هم اختلاف‌های اساسی دارند؛ الگوی تربیت منش اخلاق محور، اصول و مبانی اخلاقی را به‌طور عینی از قبل تعیین شده و مشخص می‌داند که از جانب خالق تبیین شده و به‌وسیله عقل قابل دستیابی است و اگر رفع اختلاف در مصادیق ارزش‌های اخلاقی در بستر اجتماعی و فرهنگی به‌گونه‌ای باشد که از اصول تجاوزی صورت نگیرد، امکان‌پذیر است؛ ولی الگوی تربیت صفات خُلقی بر این پایه استوار است که عقل انسان این اصول را باید کشف کند و کنش ورزی و استدلال انسان برای این کشف، با استفاده از ظرفیت‌های درونی و روان شناختی او حاصل می‌شود.

علامه، وجه تمایز تعریف عقل را در نگاه اسلام با دیگر مکاتب، این‌گونه توضیح می‌دهد: «در اثر انحراف فطرت از مجرای طبیعی، دایره عقل تنگ‌تر می‌شود و چه بسا اموری عقلانی و خردمندانه، خلاف عقل باشند» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲: ص ۲۵۴). لذا «در قرآن، مراد از تعقل، ادراک توأم با سلامت فطرت است، نه تعقل تحت تأثیر غرایز و امیال نفسانی» (همان، ص ۳۷۵)؛ به این معنا که «خداوند، عقل را به نیرویی تعریف کرده که انسان به‌وسیله آن راه را به‌سوی حقایق معارف و اعمال صالح پیدا نموده و پیش بگیرد و اگر عقل انسان، قلمرو علمش به دیوار خیر و شرهای دنیوی محدود گردد، دیگر عقل نامیده نمی‌شود» (همان، ص ۳۷۵).



بر اساس توضیحات، می‌توان چنین نتیجه گرفت که در رویکردهای مختلف تربیت اخلاقی، از جمله رشد صفات خلقی شخصیت، مبانی نظری مستقل از گزاره‌های دینی پی‌ریزی شده است و حتی در الگوی تربیت اخلاقی رشد صفات خلقی شخصیت که همانند الگوی حاضر مبتنی بر نظریه فضیلت‌گرایی، نوعی فراروی از خودمحموری و توجه به ایده خیر در انسان مدنظر است، این رویکرد تعالی‌جویانه، دینی نیست و اخلاق در حوزه‌ای مستقل از دین مورد توجه قرار می‌گیرد. نکته‌ای که در این مبحث توجه به آن اهمیت زیادی دارد، این است که اخلاق و گزاره‌های اصیل اخلاقی نمی‌توانند همچون یک دانش مستقل جدا از گزاره‌های دینی پی‌ریزی شوند و کاربردی باشند؛ زیرا دلایل محدودیت عقل انسان، ضمانت اجرایی و انگیزشی احکام اخلاقی و دو وجهی بودن ساحت وجودی انسان (مادی و معنوی) که زندگی او را محدود به این دنیا نمی‌کند، باعث وابستگی اخلاق به دین می‌شوند (فناپی، ۱۳۸۶: ص ۱۴۹).

اما رویکرد رشد صفات خلقی شخصیت مبتنی بر نظریه فضیلت‌گرایی معاصر، بدان دلیل که معتقد است فضایل اخلاقی از طریق تمرین و ادراک گزاره‌های اخلاقی به وسیله علم انسان که فعالیت متعالی اخلاقی را صرفاً با کارکرد عقل تبیین می‌کند، کسب می‌شوند و همچنین، به این دلیل که سعادت انسان را بدون در نظر گرفتن وجه روحانی وجود انسان و در همین دنیا میسر می‌داند، عملاً اخلاق فضیلت‌گرایی معاصر را به اخلاق سکولار تبدیل کرده است. چنین اخلاقی، از نظر مبنا، تفاوت بنیادی با الگوی تربیت منش اخلاق‌محور مبتنی بر نظریه فضیلت‌گرایی دینی دارد. لذا دو رویکرد، بر اساس تعاریف مختلف از اخلاق در چیستی منش و چگونگی تربیت آن، با هم تفاوت بنیادی دارند.

در نگاه علامه طباطبایی، اخلاق سعادت‌بخش انسان برای ثبات و دوام خود متکی بر حقیقت توحید است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴: ص ۱۷۵) و اخلاق فقط زمانی معنا و ضمانت حقیقی و اصیل خود را پیدا می‌کند که قوانین و اصولش در راستای



محوریت توحید باشد. بر این مبنا، دستیابی انسان به سعادت، با هدایت خداوند و هدایت عقلی امکان‌پذیر است (همان، ج ۲: ص ۲۲۳).

بنابراین، در حالی که در تربیت اخلاقی مبتنی بر فضیلت‌گرایی دینی بر محوریت حق با اعتقاد به خداوند تأکید شده است، در تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایی سکولار معاصر، توجه به ایده و نیت خیر جانسین خداوند شده است؛ چنان‌که نظریه پرداز فضیلت‌گرایی معاصر، مُرداچ (Murdoch)، در فرایندی تفسیری، خداوند را در مقام امر موجود، نفی و با تکیه بر مفهوم آن و تأکید بر مفهوم سنتی ایده خیر، دین را از عناصر سازنده امر اخلاقی می‌داند، ولی مفهوم خداوند را از مبانی اخلاقی، نفی می‌کند. او بیان می‌کند که خداوند به‌عنوان ایده خیر، امری فوق طبیعی یا همان خدای فردی ادیان نیست؛ بلکه استیلای خیر و فضیلت در زندگی انسان است (خدری، ۱۳۹۳: ص ۵۱).

این در حالی است که در اخلاق اسلامی که علامه طباطبایی به بیان آن پرداخته و شکل‌گیری منش را بر پایه آن توضیح داده، خداوند به‌گونه‌ای کاملاً مبنایی، هم مبدأ شناخت و هم مبدأ اخلاق است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۷: ص ۳۸۰).

لذا اگر در اخلاق فضیلت‌گرایی سکولار معاصر، توجه به دیگری و فرارفتن از خودمحوری، کنش اخلاقی محسوب می‌شود، این امر در تفکر اسلامی در ساحتی فردی-اجتماعی و در پیوند با امر متعالی خداوند مطرح می‌شود.

از مقایسه تعریف اخلاق و به تبع آن چیستی منش مبتنی بر آن، در ادبیات تحقیقات دانشمندان مختلف با مفهوم منش در ادبیات دینی علامه طباطبایی می‌توان نتیجه گرفت که وجه اصلی تمایز دو الگو، توجه به مؤلفه «اراده» یعنی عاملیت خود انسان در ایجاد و تثبیت صفات اخلاقی و به تبع آن، شکل‌گیری منش در اوست؛ به‌گونه‌ای که مؤلفه اراده، مفهوم «منش» در الگوی تربیت اخلاق محور را از مفهوم «کاراکتر» در رویکرد رشد صفات خلقی شخصیت متمایز کرده است.





بر این اساس، منش انسان به معنی طبیعت ذاتی نیست و حیثیتی اکتسابی است که انسان با اندیشه‌ها و اعمال و رفتارهای ارادی خود آن را با تکرار، تحت تأثیر نظام احساسی، شناختی و ارادی خاصی قرار می‌دهد (همان، ج ۴: ص ۳۷۳).

لذا چون هنوز به فعلیت کامل نرسیده، از طریق تربیت امکان شکل‌گیری صحیح را پیدا خواهد کرد. بنابراین، توجه به نقش صفات خلقی خودساخته در الگوی تربیت منش اخلاق محور که به وسیله عامل اراده شکل گرفته و نوع تربیت در ایجاد آن (به‌ویژه در سنین کودکی) تأثیر بسزایی دارد، ضروری است.

ما در این مقایسه با معرفی و طرح مفهوم شاكلة خلقی یا منش به مثابه زیرساخت رفتار در انسان که با عامل واسطه‌ای افعال ارادی، طی تأثیر و تأثیری دوجانبه ساخته می‌شود، بیان کردیم که توجه به این امر زیربنایی که باعث پیش‌بینی رفتارهاست، زمینه انجام فعالیت‌های تربیتی مؤثرتر را از طریق شناخت و اصلاح آن مهیا می‌کند و لذا در رابطه با تربیت اخلاق محور و به کارگیری آن در عرصه فرزندپروری بسیار بااهمیت می‌شود؛ زیرا ما را متوجه زیرساخت‌ها و مبانی شکل‌گیری رفتار انسان می‌کند (نه صرفاً خود رفتار) و همین امر، ساده‌اندیشی در تبیین مسائل رفتاری انسانی را از بین خواهد برد.

#### مقایسه مبانی انسان‌شناسی دو الگو

طبق نگاه علامه طباطبائی، انسان و طبیعت او که ترکیبی از دو حقیقت مختلف معنوی و مادی است، انسان‌شناسی رویکرد حاضر متفاوت است و برای تربیت اخلاقی او باید به ابعاد این ترکیب توجه دقیق کرد؛ زیرا غرایز و انگیزه‌های زیست‌شناختی از سرچشمه طبیعت مادی انسان و انگیزه‌های روان‌شناختی از سرچشمه روحانی انسان نشأت می‌گیرند و از تلفیق آن‌ها، صفات و ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری شکل می‌گیرند. این امر باعث می‌شود عقل برای پرورش و تربیت انسان کافی نباشد و توسل به منبع هدایت وحی ضرورت یابد.

علاوه بر این، نیاز به نیروی شناخت برای تربیت اخلاقی که الگوهای دیگر با تعاریف متفاوت به آن اشاره می‌کنند، در رویکرد تربیت منش اخلاق محور مبتنی بر آرای علامه طباطبایی، تنها نیروی مؤثر در پرورش اخلاقی انسان محسوب نمی‌شود و «برانگیختگی عاطفی» در کنار نیروی «اراده» (برای تکرار عمل) لازم است تا شکل‌گیری ملکه‌های اخلاقی محقق شود. بدین ترتیب، چرخه صفات اخلاقی، از طریق ایجاد تغییرات در نظام نگرشی انسان، شامل سه جزء شناختی (یعنی ایجاد بینش و اعتقاد به درستی و نادرستی اعمال)، عاطفی (یعنی ایجاد انگیزش برای انجام اعمال) و ارادی (یعنی آهنگ انجام اعمال) اخلاقی، شکل می‌گیرد. این وجه تمایز بعدی است که به دلیل تفاوت انسان‌شناسی، در رویکرد رشد صفات حُلقی شخصیت به آن توجه چندانی نشده است.

البته پژوهش‌های تکمیلی صورت گرفته درباره الگوهای قبلی تربیت اخلاقی نشان می‌دهد که بعضی از این ابهامات بررسی شده‌اند؛ برای مثال، لیند (Lind, 2017) به نقش مؤلفه‌های درونی و بیرونی در قضاوت اخلاقی و به تبع، انتخاب عملکرد اخلاقی انسان اشاره کرده و کنش‌ها و اعمال اخلاقی انسان را متأثر از نظام نگرشی و اعتقادی او درباره درستی و نادرستی یا خوبی و بدی امور دانسته است، ولی الگوی او همچنان تفاوت بنیادی با الگوی حاضر وجود دارد؛ زیرا رویکرد تربیت اخلاقی بر اساس نگاه علامه به نقش تعیین‌کننده نظام نگرشی در عمل بر اساس ارزش‌های اخلاقی توجه دارد، ولی این نگرش را حول مبانی توحیدی تبیین می‌کند تا ثبات اخلاقی شکل بگیرد. علاوه بر این، مؤلفه درونی اراده در این رویکرد، عامل تعیین‌کننده نهایی است که در دیگر رویکردهای تربیت اخلاقی به آن اشاره‌ای نشده است.

علاوه بر این، کیلن و اسمتانا (Killen & Smetana, 2006) به نقش میزان ثبات و تغییرپذیری قضاوت‌های اخلاقی اشاره کردند و نتیجه گرفتند که بررسی میزان رشد اخلاقی در بستر تحلیل روان‌شناختی که هم‌زمان مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و





رفتاری را در نظر می‌گیرد، امکان‌پذیر است؛ ولی مفهوم ثبات اخلاقی در الگوی تربیت اخلاقی علامه از طریق نگرش اخلاقی توحیدمحور در کنار ملکه‌سازی صفات اخلاقی با تکرار عمل صورت می‌گیرد.

در نهایت، چگونگی پرداختن به نقش عواطف و انگیزش‌ها در تصمیم‌گیری و استدلال اخلاقی، دیگر اختلاف الگوی حاضر با رویکرد رشد صفات خلقی شخصیت است. نارواژ و لاپسلی (Narvaez & Lapsley, 2008)، نظریه‌پردازان این دیدگاه، اعتقاد دارند قضاوت و تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بسیار سریع صورت می‌گیرند و اکتشاف‌هایی که در عواطف انسان ریشه دارند، انتخاب‌های او را از طریق پردازش ضمنی اطلاعات هدایت می‌کنند و از استدلال‌های شناختی خودآگاهانه در قضاوت کمتر استفاده می‌شود.

چنان‌که علامه طباطبایی نیز به نقش عواطف در هدایت انسان برای عمل به گونه‌ای خاص اشاره کرده و معتقد است «تمام امور زندگی و فعالیت‌های انسان با دو صفت حُب (دوست‌داشتن) و بُغض (دوست‌نداشتن) اداره می‌شود» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹: ص ۱۵۶).

«حُب عبارت است از یک تعلق که اثری در دارنده‌اش دارد و آن اینکه قوه او را به سوی فعلیت یا ترک آن می‌کشاند؛ یعنی قوای انسان را به سوی افعالش به حرکت درمی‌آورد» (همان، ج ۱: ص ۶۲۰).

البته محل اختلاف دو الگو در منابع انگیزشی که انسان را در جهت خاصی از نظر عاطفی برمی‌انگیزد، دیده می‌شود؛ زیرا رویکرد رشد صفات خلقی، این منابع انگیزشی را به تشویق‌ها و تنبیه‌های دنیایی محدود می‌کند، ولی الگوی تربیت اخلاقی علامه طباطبایی، به دلیل اینکه انسان را در دو ساحت مادی و روحانی با هم تعریف می‌کند، از دو منبع انگیزشی آخرتی و حُبی هم برای برانگیختن عاطفه اخلاقی او بهره می‌گیرد.



### ملاحظات کاربردی الگوی تربیت منش اخلاق محور در عرصه فرزندپروری

«اخلاق»، نظامی از پیش ترسیم شده در وجود انسان نیست؛ بلکه انسان در طبیعت و سرشت خود دارای استعدادهایی است که او را قادر می‌سازد ویژگی‌های اخلاقی مختلفی را در وجود خود شکل دهد. بنابراین، تبیین روش‌های تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی در قالب ارائه الگوی فرزندپروری می‌تواند زمینه‌ساز تحقق این هدف تربیتی شود که باید استعدادهای اخلاقی را در فرزندان به گونه‌ای پرورش داد که ویژگی‌ها و صفات پسندیده، سازگار با طبیعت انسان در آنها ایجاد شود و با تمرین و تکرار عمل، به تدریج منش اخلاقی در وجودشان شکل بگیرد.

این روش‌ها در الگوی تربیت منش اخلاق محور بر اساس نگاه علامه باید به گونه‌ای ارائه شوند که والدین با امیال و گرایش‌های طبیعی فرزند در نیفتند و زمینه سرکوب آن را ایجاد نکنند؛ چون در این صورت، شکست الگو و سرپیچی از نظام تربیتی اخلاق محور رخ می‌دهد.

در این شرایط، هدایت امیال و گرایش‌های طبیعی فرزندان و شکل دادن به صفات و منش اخلاقی در آنها از طریق نقطه‌گذاری در الگوی تربیت منش اخلاق محور انجام می‌شود تا چرخه‌ای از تغییرات در وجود فرزند و «نظام افعال اختیاری» او شکل بگیرد؛ شامل سه بعد شناختی (یعنی ایجاد نگرش و بینش و اعتقاد به درستی و نادرستی اعمال)، عاطفی (یعنی برانگیختگی برای انجام اعمال) و ارادی (یعنی آهنگ انجام اعمال) اخلاقی، از طریق «ملکه‌سازی صفتی» به وسیله تغییر هم‌زمان در مؤلفه تربیتی والدین.

در این شرایط، والدین مبتنی بر تعریف تربیت منش اخلاق محور، برای ثبات و پایداری صفات اخلاقی در فرزند خود از راهبرد ایجاد صفات و ملکه‌های خُلقی نیکو (از طریق روش‌های «القایی و فعال») بهره می‌گیرند.

بر این اساس درمی‌یابیم که تربیت اخلاق محور مبتنی بر آرای علامه طباطبایی رسماً از خانواده آغاز می‌شود و باید توسط نظام تعلیم و تربیت در جامعه ادامه یابد.



البته منظور ارائه صرف اطلاعات درباره اخلاقیات نیست، بلکه باید از طریق روش‌هایی که بر اساس مبانی و اصول مدون شکل گرفته‌اند، محقق شود. برای آموزش این موارد در قالب الگوی فرزندپروری با هدف نیل به منش اخلاقی، باید ملاحظات زیر را در نظر گرفت:

**اول:** در مرحله شناخت و آگاهی از خوبی‌ها و بدی‌ها و تشخیص اعمال و حقایق اخلاقی، به این دلیل که تبیین‌ها مبتنی بر هستی‌شناسی و انسان‌شناسی الهی است، محتوای گزاره‌ها و اصول اخلاقی ثابت، حقیقی و قطعی است و هدف نهایی مطلوب و معین (یعنی نیل به سعادت حقیقی) در هر دو شأن جسمانی و روحانی، برای انسان وجود دارد. لذا والدین برای آموزش این صفات، موضع خنثی ندارند.

**دوم:** در مرحله شناخت و ایجاد آگاهی درباره چرایی صفات و گزاره‌های اخلاقی، پرورش تفکر عقلانی از طریق تمرکز بر تفکر علت‌یابی (یعنی شناخت مبدأ هر چیز) و تفکر عاقبت‌اندیشی (یعنی شناخت مقصد هر چیز) باید توسط والدین صورت گیرد تا توجه به علت و عاقبت انتخاب اعمال و کارها بر محوریت نگاه توحیدی، تفکر را ریشه‌ای و کامل و احتمال حرکت اشتباه فرزندان را در مسیر کمتر کند.

**سوم:** در مرحله شناخت روش‌های دستیابی به خوبی‌ها و دوری از بدی‌ها، معرفت و بینش مقدمه عمل است، ولی با تکرار رفتارهای فضیلت‌محور و ایجاد ملکه‌های اخلاقی، علم و آگاهی درباره اخلاقیات در کودک تثبیت می‌شود که در کنار آن، والدین باید به ایجاد نگرش توحیدی در فرزندان (به‌عنوان یک سازکار پنهانی هدایت‌کننده رفتار) توجه کنند؛ زیرا ایجاد نگرش توحیدی (یعنی اعتقاد به وجود خداوند به‌عنوان ناظر بر اعمال انسان)، زمینه تکرار رفتار پسندیده و پرهیز از رفتار ناپسند را بدون نیاز به کنترل‌کننده خارجی در کودکان شکل می‌دهد.

**چهارم:** در مرحله ایجاد انگیزش‌ها و تمایلات برای تحقق عمل، به دلیل قطعی و ثابت بودن تعریف خوب و بد اخلاقی، ایجاد عواطف مثبت و منفی از طریق





فرایندهای انگیزشی، برای شکل‌گیری اراده، مبتنی بر ارزیابی و مقایسه‌های مشخص اجتماعی و الهی صورت می‌گیرد و حقانیت، معیار عمل است؛ لذا گرفتار دور نسیت نمی‌شویم.

**پنجم:** در مرحلهٔ ایجاد انگیزش‌ها و تمایلات برای تحقق عمل، چگونگی ایجاد عاطفه و احساس اخلاقی در فرزند از اهمیت زیادی برخوردار است؛ به این معنا که ایجاد گرایشی عمیق به امور اخلاقی به گونه‌ای شکل گیرد که هم‌زمان وادارنده و بازدارنده باشد و زمینهٔ رفع رذیلت‌های اخلاقی را ایجاد کند. در این حالت ایجاد عشق و محبت به خداوند، اساس گرایش به خوبی‌ها و ایجاد بیزاری از غیر خداوند، اساس گریز و دوری از بدی‌ها خواهد بود.

**ششم:** در مرحلهٔ شکل‌گیری اراده برای تحقق عمل، وجود بستر وراثتی و محیطی اخلاق‌محور بسیار ضروری است. لذا والدین قبل از ورود به فرایند فرزندپروری اخلاق‌محور باید رعایت الگوی تربیتی و اصلاح بستر محیطی و وراثتی را مدنظر داشته باشند. در غیر این صورت، نتیجه و تأثیر تربیت آنان بسیار محدود خواهد بود؛ زیرا تأثیرگذاری خانواده و محیط اخلاقی آن بر فرد، از ظرفیت و امکان زیادی برخوردار است که تمرکز بر آن، در ثمردادن برنامه‌های فرزندپروری اخلاق‌محور بسیار مؤثر است؛ به طوری که این الگو را گونه‌ای از مداخلهٔ ساختاری و خانوادگی نشان می‌دهد.

**هفتم:** الگوی فرزندپروری اخلاق‌محور مبتنی بر آرای علامه طباطبایی، در دو لایه بیشترین اثرگذاری را نشان می‌دهد؛ لایهٔ اول به جنبهٔ «آموزشی» الگو اشاره می‌کند که طبق آن، والدین در ارتباط با فرزندانشان برای پرورش بینش عقلانی، عاطفهٔ اخلاقی و ارادهٔ تکرار عمل، مجموعه‌ای از قوانین و مؤلفه‌های اخلاقی را در وضعیت‌های مختلف صادر می‌کنند.

لایهٔ دوم به جنبهٔ «سبک والدگری» اشاره دارد؛ یعنی رفتارها و روش‌های تعاملی و ارتباطی خاصی که با فرزندان به کار می‌بندند. اگر فرزندپروری اخلاق‌محور بدون



توجه به لایه دوم (یعنی سبک ارتباطی صحیح، صرفاً به آموزش و ارائه قوانین و بایدها و نبایدهای اخلاقی محدود شود)، دستاورد چندانی نخواهد داشت.

در این الگو، منظور از سبک فرزندپروری اخلاق محور شامل موارد زیر است: تأثیر تربیتی عملکرد والدین بر حسب دو شاخص برقراری ارتباط صمیمی و محبت کردن به فرزندان (با دو ویژگی مودت و رحمت) در فضایی مبتنی بر گفت و گو، تبیین و اقناع اصول و قوانین و بایدها و نبایدهای اخلاقی با ارائه توضیحات و دلایل روشن و شنیدن احساس و عقیده کودک در امور و تقاضامندی و برقراری انضباط مؤثر برای اینکه کودک، اخلاقی عمل کند.

این امر به معنای آن است که والدین با کنترل منطقی فرزندان (تشویق و تنبیه هم‌زمان) در کنار ایجاد نگرش توحیدی، انضباط اخلاقی را بر آن‌ها اعمال کنند و به تدریج با ایجاد فضایی تسهیل گرانه، نگرش‌ها و صفات اخلاقی را به ویژگی‌های شخصی و ارزش‌های «خود» در کودک تبدیل کنند تا یکپارچه‌سازی درونی صورت بگیرد و منش اخلاقی در شخصیت فرزند حکمفرما شود.

والدین در این سبک فرزندپروری در «فرایندی تدریجی، تکاملی و مرحله‌ای» در سنین مختلف، متناسب با ویژگی‌های رشدی، با تکرار اعمال و عقاید اخلاقی، کودک خود را در امر تربیت اخلاقی همراهی می‌کنند و به‌مثابه یک راهبر به فرزندان کمک می‌کنند تا آمادگی رویارویی با موقعیت‌هایی را پیدا کنند که باید مبتنی بر رشد اخلاقی خود تصمیم‌گیری کنند.

بنابراین، ترسیم جایگاه والدین در این الگو و به‌کارگیری روش‌های جدید فرزندپروری و دیدن تأثیرات آن در رفتار فرزندان، ابعاد مختلف ایجاد تغییر را در این فرایند نشان می‌دهد.

**هشتم:** در الگوی تربیت منش اخلاق محور، ابعاد تغییر با توجه به دو عامل مربی (یا والدین) و متربی (یا فرزندان) بررسی می‌شود؛ به این معنا که در این الگو، پدر و مادر (با تمرکز بر نقش مؤثر تربیتی مادر)، طراح و مجری فعالیت‌های تربیتی هستند

و هر قدم در این فعالیت تربیتی، بر رفتار و اعمال فرزندان تأثیر می‌گذارد و تکرار آن اعمال، منشی مطابق با آن در کودک ایجاد می‌کند.

بر این اساس، تبیین نقش والدین در الگوی فرزندپروری اخلاق‌محور - به‌مثابه یک معلم و الگوی اخلاق که علاوه بر آموزش پاسخ‌های جدید، احتمال رخ دادن رفتارهای آموخته‌شده را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهند - از اهمیت زیادی برخوردار است. در این حالت، ایشان به‌عنوان عامل تغییر، هم‌زمان به رشد اخلاقی در خودشان نیز توجه می‌کنند؛ زیرا تغییردهنده و تغییرکننده در این الگو یکی است و والدین هم‌پای فرزندان با تمرکز بر تغییر خود در کنار اعمال روش‌های فرزندپروری، زمینه ایجاد تغییرات منشی پایدار در نسلشان را نیز فراهم می‌کنند.

علاوه بر این، در جریان‌شناسی فرایند فرزندپروری اخلاق‌محور، اولین نمود تغییر که جلب توجه می‌کند، تغییر در فرزندانی است که تحت تأثیر فعالیت‌های تربیتی قرار می‌گیرند. لذا از آنجا که هدف از اجرای این الگوی فرزندپروری، ایجاد تغییرات در منش خلقی فرزندان است، عدم توجه و دقت کافی در چگونگی انجام راهبردها و روش‌های عملی تربیت، کاهش تأثیرپذیری اخلاقی کودکان را در پی خواهد داشت.





## نتیجه‌گیری

هدف از این تحقیق، تبیین و توضیح اهداف، هستی‌شناسی و انسان‌شناسی دو الگوی تربیت اخلاقی مبتنی بر آرای علامه طباطبایی رحمته‌الله و رشد صفات خلقی شخصیت برای مقایسه تحلیلی و شناسایی تفاوت‌ها و شباهت‌های روشی و هدفی آن‌ها با یکدیگر بود.

بر این اساس، الگوی فرزندپروری اخلاق‌محور مبتنی بر آرای علامه طباطبایی به‌عنوان الگویی جدید در امر تربیت و پرورش فرزندان نشان می‌دهد که «منش»، هدف اصلی تغییر در فرایند این الگوی فرزندپروری محسوب می‌شود، جنبه خلق و خوئی دارد و بیانگر همان صفات و خصوصیات اصلی شخصیت است که فرد بر اساس آن به انتخاب دست می‌زند و عامل مؤثری برای واکنش انسان محسوب می‌شود.

منش، نقش زیرساختی برای رفتارهای فرد دارد و برای کارهای انسان، حدودی ایجاد می‌کند که موجب بروز واکنش فعلی خاصی از او در برابر محرک‌های محیطی در حد اقتضا می‌شود.

چگونگی ایجاد این منش، تحت تأثیر عوامل مختلف «صفات طبیعتی ذاتی (موروثی)»، «صفات خلقی غیرذاتی (محیط‌ساخته)» و «اخلاقیات (خودساخته)» است و اراده خود شخص در ایجاد و شکل‌دهی به آن نقش بسزایی دارد. الگوی فرزندپروری اخلاق‌محور، راهبردها و روش‌های آموزشی و تربیتی خود را مبتنی بر ایجاد تغییر در این عوامل و مؤلفه‌ها بنا نهاد که از نظر مبانی نظری و کاربردی کاملاً متفاوت با دو الگوی فرزندپروری مثبت و حمایتی است.

بررسی ادبیات پژوهش در این زمینه نشان داد دانشمندان مختلف در تعریف مفهومی اصطلاح «ویژگی‌های خلقی شخصیت» که از آن‌ها با واژه‌های «کاراکتر» یا «منش» یاد کرده‌اند، اختلاف نظر دارند؛ زیرا با جهان‌بینی و هستی‌شناسی متفاوت به تعریف اخلاق و تعیین معیارهای آن پرداخته‌اند.

سرچشمه این اختلاف نظرها را می‌توان در مبانی فلسفی و نوع نگاه دانشمندان به هستی، جهان، انسان، معرفت، جامعه و خدا یافت. ولی به‌طور کلی، برکوویتز، یکی از نظریه‌پردازان این حوزه، این اصطلاح را چنین تعریف کرده است: «کاراکتر مجموعه‌ای از مشخصات روان‌شناختی یک فرد است که تمایلات و توانمندی‌های او را برای عمل به یک رفتار اخلاقی تحت تأثیر قرار می‌دهد و او را به سمت انجام یک کار درست و یا دوری از آن هدایت می‌کند».

نکته‌ای که در اینجا باید گفت این است که به دلیل وجود تفاوت در جهان‌بینی و هستی‌شناسی در تعریف اخلاق و تعیین معیارهای آن، در چیستی «منش» نیز بین رویکرد حاضر با نزدیک‌ترین الگوی نظری به آن (یعنی الگوی تربیت صفات خُلقی شخصیت یا «character training» که در آن منظور از کاراکتر، منش است)، اختلافات اساسی وجود دارد. لذا الگوی فرزندپروری یادشده به‌طور بنیادی با الگوهای آموزش اخلاقی برگرفته از این مبنای نظری متفاوت است.





## کتاب‌نامه

۱. قرآن مجید.
۲. ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸)، «روش پژوهش فرایند چرخه‌ای تحلیل؛ روشی برای گردآوری، تحلیل و استنتاج از داده‌های کیفی پربعد در مسیر دانش مدیریت اسلامی»، روش‌شناسی علوم انسانی، سال ۱۵، ش ۶، ص ۱۲۳-۱۴۲.
۳. خدري، غلامحسين (۱۳۹۳)، «رابطه اخلاق و دین در اخلاق فضیلت با تکیه بر نظرات اخلاقی علامه طباطبایی»، پژوهشنامه فلسفه دین، سال ۱۲، ش ۲، ص ۵۱-۷۲.
۴. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۴)، ترجمه تفسیر المیزان، محمدباقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۵. فنایی، هادی (۱۳۸۶)، «تحلیل و بررسی وابستگی اخلاق به دین»، مجله اندیشه نوین تربیتی، ش ۱۰، ص ۱۴۹-۱۷۲.
۶. مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی (۱۴۰۳ق)، بحارالانوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الاطهار عليهم السلام، تصحیح جمعی از محققان، بیروت: داراحیاء التراث العربی.
۷. نوروزی، ابوذر و محسن شیراوند (۱۳۹۷)، «واقع‌گرایی در نظام معرفتی علامه طباطبایی»، مجله حکمت معاصر، سال ۹، ش ۱، ص ۱۵۷-۱۸۱.
8. Baykara, Z. G., Demir, S. G. & Yaman, S. (2015), "The effect of ethics training on students recognizing ethical violations and developing moral sensitivity", *Nursing ethics*. 22(6): 661-675.
9. Becvar, D. S. & Becvar, R. J. (2014), *Family therapy: A systematic integration*, Pearson Publication, United Kingdom
10. Berkowitz, M.W. (2002), "The science of character education", *Bringing in a new era in character education*, 508: p. 43-63.

11. Cooley, A. (2008), "Legislating character: moral education in North Carolina's public schools", *Educational Studies*, 43(3), p. 188-205.
12. Davidov, M. (2021), "Cultural Moderation of the Effects of Parenting: Answered and Unanswered Questions", *Child development perspectives*, 15(3): p. 189-195.
13. Embleton, K. & Helfer, D. S. (2007), "The plague of plagiarism and academic dishonesty", *Searcher*, 15(6): p. 23-26.
14. Freeman, M. (2011), "From Character Training to Personal Growth: the early history of outward bounds 1941-1965", *History of education*, 40(1): p. 21-43.
15. Gallien, L. B. & Jackson, L. (2006), "Character development from African-American perspectives: to-ward a counternarrative approach", *Journal of Education & Christian Belief*, 10(2): p. 129-142
16. Gillies, V. (2010), *Is poor parenting a class issue? Contextualizing anti-social behavior and family life, in Is Parenting a Class Issue?* Ed. M Klett-Davies, Family and Parenting Institute, London, p: 44-61.
17. Hawkins, J. D. & Weis, J. (2017), *developmental and life course criminological theories*, Routledge.
18. Hoof, S.V. (2014), *Understanding virtue ethics*, Routledge Pub.
19. Katilmis, A., Eksi, H. & Öztürk, C. (2011), "Efficiency of social studies integrated character education program", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2): p. 854-859



20. Killen, M. Smetana, J. (2006), "Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children moral and social judgment", *Moral development*, p. 137-172.
21. Kirschenbaum, H. (2000), "From values clarification to character education: A personal journey", *Humanistic counseling, education and development*, 39(1): p. 4-20.
22. Kuppens, S. & Ceulemans, E. (2019), "Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept", *Journal of Child and Family Studies*, 28: p. 168-181.
23. Lickona, T. (1993), "The return of character education", *Educational leadership*, 51(3): p. 6-11.
24. Lind, G. (2017), *The theory of moral cognitive development a socio-psychological assesent*.
25. Narvaez, D & Lapsley, D.K. (2008), "Teaching moral character: two alternatives for teacher education", *Journal of teacher educator*, 43(2): p. 156-172.
26. Nucci, L., Krettenauer, T. & Narvaez, D. (2014), *Handbook of moral and Character education. Routledge*.
27. O'Sullivan, S. (2004), "Books to live by: Using children's literature for character education", *Reading Teacher*, 57(7): p. 640-645.
28. Sangawi, H., Adams, J. & Reissland, N. (2015), "The effects of parenting styles on behavioral problems in primary school children: a cross-cultural review", *Asian social science*, 11 (22): p. 171-186.



29. Sahithya, B. R., Manohari, S. M. & Vijaya, R. (2019), “Parenting styles and its impact on children – a cross cultural review with a focus on India”, *Mental Health, Religion & Culture*, 22(4): p. 357-383.

30. Yildirim, M. & Yildirim, S. (2014), “The effects of the institution-based family training programs on the attitudes of parents”, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116: p. 2675-2681.

[www.behzisti.ir](http://www.behzisti.ir)

## REFERENCES

1. *The Holy Quran*.
2. Baykara, Z. G., Demir, S. G. & Yaman, S. (2015), "The effect of ethics training on students recognizing ethical violations and developing moral sensitivity", *Nursing ethics*, 22(6): 661-675.
3. Becvar, D. S. & Becvar, R. J. (2014), *Family therapy: A systematic integration*, Pearson Publication, United Kingdom.
4. Berkowitz, M.W. (2002), "The science of character education", *Bringing in a new era in character education*, 508: p. 43-63.
5. Cooley, A. (2008), "Legislating character: moral education in North Carolina's public schools", *Educational Studies*, 43(3), p. 188-205.
6. Davidov, M. (2021), "Cultural Moderation of the Effects of Parenting: Answered and Unanswered Questions", *Child development perspectives*, 15(3): p. 189-195.
7. Embleton, K. & Helfer, D. S. (2007), "The plague of plagiarism and academic dishonesty", *Searcher*, 15(6): p. 23-26.
8. **FANAEI, HADI (2007), "ANALYZING THE DEPENDENCE OF ETHICS ON RELIGION", *JOURNAL OF NEW EDUCATIONAL THOUGHT*, 10: P. 149-172.**
9. Freeman, M. (2011), "From Character Training to Personal Growth: the early history of outward bounds 1941-1965", *History of education*, 40(1): p. 21-43.
10. Gallien, L. B. & Jackson, L. (2006), "Character development from African-American perspectives: to-ward a counternarrative approach", *Journal of Education & Christian Belief*, 10(2): p. 129-142
11. Gillies, V. (2010), *Is poor parenting a class issue? Contextualizing anti-social behavior and family life, in Is Parenting a Class Issue?* Ed. M Klett-Davies, Family and Parenting Institute, London, p: 44-61.
12. Hawkins, J. D. & Weis, J. (2017), *developmental and life course criminological theories*, Routledge.
13. Hooft, S.V. (2014), *Understanding virtue ethics*, Routledge Pub.
14. Katilmis, A., Eksi, H. & Öztürk, C. (2011), "Efficiency of social studies integrated character education program", *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2): p. 854-859
15. **KHEDRI, GHOLAM HOSSEIN (2014), "THE RELATIONSHIP BETWEEN ETHICS AND RELIGION IN THE ETHICS OF VIRTUE BASED ON THE MORAL VIEWS OF ALLAMEH TABATABAI", *JOURNAL OF PHILOSOPHY OF RELIGION*, 12 (2): P. 51-72.**
16. Killen, M. Smetana, J. (2006), "Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children moral and social judgment", *Moral development*, p. 137-172.
17. Kirschenbaum, H. (2000), "From values clarification to character education: A personal journey", *Humanistic counseling, education and development*, 39(1): p. 4-20.
18. Kuppens, S. & Ceulemans, E. (2019), "Parenting Styles: A Closer Look at a Well-Known Concept", *Journal of Child and Family Studies*, 28: p. 168-181.
19. Lickona, T. (1993), "The return of character education", *Educational leadership*, 51(3): p. 6-11.
20. Lind, G. (2017), *The theory of moral cognitive development a socio-psychological assesent*.
21. Majlisi, Mohammad Baqir bin Mohammad Taqi (1403 AH), *Behar al-Anvar*, edited by a collective of scholars, Beirut: Dar al-Ehya al-Torath al-Arabi.
22. Narvaez, D & Lapsley, D.K. (2008), "Teaching moral character: two alternatives for teacher education", *Journal of teacher educator*, 43(2): p. 156-172.

23. **NOWRUZI, ABUZAR AND SHIRAVAND, MOHSEN (2018), "REALISM IN THE EPISTEMOLOGICAL SYSTEM OF ALLAMEH TABATABAI", *JOURNAL OF CONTEMPORARY WISDOM*, 9(1): P. 157-181.**
24. Nucci, L., Krettenauer, T. & Narvaez, D. (2014), *Handbook of moral and Character education*. Routledge.
25. O'Sullivan, S. (2004), "Books to live by: Using children's literature for character education", *Reading Teacher*, 57(7): p. 640-645.
26. **SAHITHYA, B. R., MANOHARI, S. M. & VIJAYA, R. (2019), "PARENTING STYLES AND ITS IMPACT ON CHILDREN – A CROSS CULTURAL REVIEW WITH A FOCUS ON INDIA", *MENTAL HEALTH, RELIGION & CULTURE*, 22(4): P. 357-383.**
27. [Sangawi, H., Adams, J. & Reissland, N. \(2015\), "The effects of parenting styles on behavioral problems in primary school children: a cross-cultural review", \*Asian social science\*, 11 \(22\): p. 171-186.](#)
28. **TABATABAI, MOHAMMAD HOSSEIN (1995), *TRANSLATION OF TAFSIR AL-MIZAN*, MOUSAVI HAMEDANI, MOHAMMAD BAQER, QOM: ISLAMIC PUBLICATIONS OFFICE.**
29. **TURKZADEH, JAFAR (2009), "RESEARCH METHOD THE CYCLICAL PROCESS OF ANALYSIS IS A METHOD FOR COLLECTING, ANALYZING AND INFERRING HIGH-QUALITY QUALITATIVE DATA IN THE DIRECTION OF ISLAMIC MANAGEMENT KNOWLEDGE", *HUMANITIES METHODOLOGY*, 15(6): P. 123-142**
30. **YILDIRIM, M. & YILDIRIM, S. (2014), "THE EFFECTS OF THE INSTITUTION-BASED FAMILY TRAINING PROGRAMS ON THE ATTITUDES OF PARENTS", *PROCEDIA - SOCIAL AND BEHAVIORAL SCIENCES*, 116: P. 2675-2681.**
31. WWW.BEHZISTI.IR.