



## Reviewing and explaining the structuralist strategies and principles of moral education in Tafsir al-Mizan, focusing on Allameh Tabatabayi's theory of credits.

Ahmad Haghi 1\*

\*1 Corresponding Author, Department of Literature and Humanities, Faculty of Educational Sciences, Lorestan university, Khoramabd, Iran. Email: [haghi.a@lu.ac.ir](mailto:haghi.a@lu.ac.ir)

### ARTICLE INFO

Article type:  
Research Article

Article History:  
Received  
June 08, 2022  
Accepted  
August 30, 2022

#### Keywords:

*Education, ethics,  
credit, Tafsir al-Mizan,  
Allameh Tabatabai*

### ABSTRACT

The present age should be called the age of confusion among various and sometimes contradictory proposals regarding various methods and approaches of moral education and upbringing, because on the one hand, traditional approaches, both secular and religious, have been heavily criticized and after bearing labels such as indoctrination, ignoring the findings of psychologists. In moral development, being autocratic, dogmatic, relying on the authority of the teacher, instead of emphasizing the autonomy of the moral subject and ignoring the freedom of thought, have been abandoned by educators and educational and moral researchers.

The examination of Allameh Tabatabai's credit theory shows that this theory pays attention to various dimensions of behaviors, values, requirements and moral motivations, and therefore it can be a suitable theoretical basis for organizing the principles and strategies of moral education. Accordingly, in the present research, Allameh Tabatabai's theory of credibility, as a necessary theoretical basis, has been examined to present and explain the strategies and principles of moral education, and an attempt has been made to explain the moral education strategies that Allameh Tabatabai explained in Tafsir al-Mizan with this The theory is matched and finally, by extracting the principles of moral education from Allameh's credit theory, how to operationalize the above-mentioned ethical strategies in a way that is compatible with the credit theory is explained.



دانشگاه لرستان

شاپای الکترونیکی: ۸۹۴۴-۲۹۸۰

پژوهش های نوین در مطالعات علوم انسانی اسلامی

<http://www.api.lu.ac.ir>



مقاله پژوهشی

## بررسی و تبیین ساختار گرایانه راهبردها و اصول تربیت اخلاقی در تفسیر المیزان، با تمرکز بر نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی

احمد حقی\*

\* استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران. [haghi.a@lu.ac.ir](mailto:haghi.a@lu.ac.ir)

### اطلاعات مقاله

دریافت مقاله:

۱۴۰۱/۰۳/۱۸

پذیرش نهایی:

۱۴۰۱/۰۶/۰۸

### چکیده

عصر حاضر را باید عصر سردرگمی در میان پیشنهادهای گوناگون و گاه متناقض در خصوص روش‌ها و رویکردهای گوناگون آموزش و تربیت اخلاقی نامید، چراکه از یک سو رویکردهای سنتی اعم از سکولار و دینی به باد انتقاد گرفته شده و پس از تحمل برجسب‌هایی مانند تلقینی بودن، بی‌توجهی به یافته‌های روانشناسان در رشد اخلاقی، استبدادی بودن، جزمی بودن، متکی بودن بر اقتدار مربی به جای تأکید بر خودمختاری فاعل اخلاقی و بی‌توجهی به آزادی اندیشه توسط مربیان و پژوهشگران تربیتی و اخلاقی کنار نهاده شده‌اند.

بررسی نظریه اعتباریات علامه طباطبایی نشان می‌دهد که این نظریه به ابعاد گوناگون رفتارها، ارزش‌ها، الزام‌ها و انگیزه‌های اخلاقی توجه دارد و بنابراین می‌تواند مبنای نظری مناسبی برای سامان‌دهی اصول و راهبردهای تربیت اخلاقی باشد. بر همین اساس، در پژوهش حاضر، نظریه اعتباریات علامه طباطبایی، به‌عنوان مبنای نظری موردنیاز، جهت ارائه و تبیین راهبردها و اصول تربیت اخلاقی مورد بررسی قرار گرفته و تلاش شده است که راهبردهای تربیت اخلاقی را که علامه طباطبایی در تفسیر المیزان به تبیین آن‌ها پرداخته‌اند، با این نظریه مطابقت داده شده و در نهایت با استخراج اصول تربیت اخلاقی از نظریه اعتباریات علامه، چگونگی عملیاتی کردن راهبردهای اخلاقی مذکور به گونه‌ای هماهنگ با نظریه اعتباریات تبیین گردد.

### واژگان کلیدی:

تربیت، اخلاق، اعتباریات، تفسیر

المیزان، علامه طباطبایی

## ۱- مقدمه

ارائه راهبردهای تربیتی، که قابلیت هدایت فرایندهای تربیت اخلاقی را داشته باشد، یکی از ضروری‌ترین راهکارهای تبیینی و عملی در تربیت اخلاقی است که می‌تواند منجر به ایجاد الگوهای تربیتی قابل اجرا در نظام‌های آموزشی رسمی شود. اگرچه ارائه چنین راهبردهایی نیازمند تأمین استدلال‌ها و مبانی نظری و پیش‌بینی‌های عملی ویژه‌ای است که ابعاد گوناگون تربیت اخلاقی را تبیین و نحوه عمل در این ابعاد را پیش‌بینی نمایند.

از سوی دیگر، اصول تربیت، راهنمای عمل مربی، در جهت نیل به اهداف تربیتی هستند و در عین کلیت، خاصیت کاربردی نیز دارند و بر همین اساس عمل تربیت را کنترل می‌کنند (حقی، مرعشی و معرف زاده؛ ۱۳۸۷: ۱۲۸). لذا، می‌توان گفت که وجه مشترک اصول و راهبردها در دو ویژگی کاربردی بودن و معطوف به هدف بودن آن‌ها است. چنانکه، در اختیار داشتن این دو عامل می‌تواند در هدایت عمل تربیتی به سمت اهداف اخلاقی بسیار مؤثر باشد. با این وجود، این دو مولفه- راهبردها و اصول تربیت اخلاقی- می‌بایست بر مبنای نظریه‌ای قابل اتکاء استوار شده باشند که کارایی لازم را در نظام تربیتی داشته باشند.

هدف از انجام این پژوهش، ارائه و تبیین اصولی عملی است که بتوانند در اجرا کردن راهبردهای تربیتی ارائه شده توسط علامه طباطبایی در برنامه تربیت اخلاقی بویژه در قالب یک برنامه تربیتی رسمی مربیان و مسئولان تربیتی را یاری نمایند. بر همین اساس می‌توان سوالات اساسی این پژوهش را این‌گونه طرح کرد که:

- ۱- راهبردهای اصلی تربیت اخلاقی در نگاه علامه طباطبایی چگونه‌اند؟
- ۲- آیا می‌توان همه این راهبردها را در قالب نظریه اعتباریات علامه طباطبایی به کار گرفت؟
- ۳- علامه طباطبایی چه اصولی را برای تربیت اخلاقی معرفی می‌کنند؟
- ۴- آیا این اصول تربیتی با نظریه اعتباریات ارتباط مبنایی دارند؟
- ۵- چه اصول کاربردی را می‌توان بر مبنای نظریه اعتباریات برای تربیت اخلاقی تدوین نمود؟

بنا بر ماهیت فلسفی موضوع این پژوهش، روش تحقیق مورد استفاده در آن شیوه تحلیلی- استنتاجی خواهد بود. بدین طریق که در مقام تبیین از روش تحلیلی و در مقام نتیجه‌گیری و کشف دلالت‌های تربیتی، از روش استنتاجی استفاده می‌شود.

## ۲- تبیین اجمالی نظریه اعتباریات علامه طباطبایی

نظریه اعتباریات علامه طباطبایی (۱۲۸۱-۱۳۶۰)، طرحی در فلسفه اخلاق است که برای تبیین ماهیت ارزش‌ها، الزام‌ها و گزاره‌های اخلاقی و همچنین، تبیین انگیزه‌های روانی دخیل در افعال اخلاقی ارائه شده است (طباطبایی؛ ۱۳۷۹: ۱۹۷) و (مهدوی نژاد، ۱۳۹۱: ۹۷-۹۶).

علامه طباطبایی، دریافت‌ها ذهنی یا همان ادراکات را به دو دسته علوم یا ادراکات حقیقی و علوم اعتباری تقسیم می‌کنند. در این تقسیم بندی، ادراکات حقیقی ناظر به واقعیت‌های خارجی و دارای مابه‌ازا یا موضوع خارج از ذهن می‌باشند و ادراکات اعتباری مابه‌ازای خارجی نداشته و تنها مبین روابط میان مفاهیم ذهنی هستند (طباطبایی؛ ۱۳۷۹: ۷۳-۶۴). ادراکات اعتباری خود به دو دسته تقسیم می‌شوند؛ اول ادراکات اعتباری بالمعنی‌الاعم و دوم ادراکات اعتباری بالمعنی‌الاخص. ادراکات اعتباری نوع اول یا همان معقولات ثانیه فلسفی، اگر چه دریافت‌های انتزاعی ذهن از رابطه میان مفاهیم به شمار رفته و هیچ‌گونه مابه‌ازای خارجی ندارند، ولی با واسطه موضوع و ما به‌ازای خود، یعنی مفاهیم انتزاعی که خود از انتزاع روابط اشیاء خارجی بوجود

آمده‌اند، با یک واسطه با واقعیت‌های غیر ذهنی مرتبط می‌باشند. در واقع این ادراکات توصیفی و واقع‌نما می‌باشند (طباطبایی، ۱۳۷۹: ۸۱). مفاهیمی مانند تیره و روشن، علت و معلول، پدری و فرزندی از این جمله‌اند. نوع دوم از ادراکات اعتباری، ادراکات اعتباری بالمعنی الاخص می‌باشد. این ادراکات علوم و تصدیق‌هایی عملی هستند که به صورت قراردادی، برای رفع نیازها و رسیدگی به امور اجتماعی انسان توسط او ایجاد می‌شوند و انسان اعمال اختیاری خود را در ظرف روابط اجتماعی به آنها تعلیل کرده و اراده خود را به آنها مستند می‌نماید. این قبیل علوم مانند علوم نوع اول (حقیقی) نیستند که خارجیت ذاتی داشته، دارای مصادیق خارجی بوده و قابلیت تطبیق با امور خارجی را داشته باشند. یا مانند ادراکات اعتباری بالمعنی الاعم، با واسطه از درک روابط میان مفاهیم حقیقی انتزاع شده و با همان واسطه به حقایق مرتبط باشند. بلکه این انسان است که به آنها ترتیب اثر خارجی می‌دهد و این اثر مانند قسم اول ذاتی آن نبوده و امری اعتباری و قراردادی است (طباطبایی، ۱۳۷۱، ۸: ۶۳).

از نظر علامه طباطبایی، این علوم اعتباری هستند که به صورت مستقیم و بلا واسطه وسیله استكمال رفتاری انسان را ایجاد می‌کنند و نه علوم حقیقی یا واقع‌نما (همو، ۱۳۷۹: ۲۲۵). بنابراین، این دسته از علوم بی‌ارتباط با علوم حقیقی نیز نبوده و متأثر از واقعیات هستند (همان)، همانگونه که اعتباریات منشأ اثر خارجی و پیدایش واقعیت‌های اجتماعی می‌شوند (همان: ۱۶۲). بنابراین ادراکات اعتباری از دو جهت با واقعیات مرتبط می‌شوند، از جهت منشأ و از جهت اثر.

علامه اعتباریات را به دو دسته پیش از اجتماع و پس از اجتماع تقسیم می‌کند. و تأکید می‌نماید که اعتباریات قبل از اجتماع در ذهن هر فرد از انسان می‌تواند شکل بگیرد، مانند اعتباریات مربوط به تغذیه، اما اعتباریات بعد از اجتماع تنها در ارتباط‌های اجتماعی هستند که شکل می‌گیرند، مانند ازدواج و تکلم که اموری اجتماعی و متأثر از فرهنگ می‌باشند (طباطبایی؛ ۱۳۷۹: ۲۰۲). بنابراین، اعتباریات قبل از اجتماع، هم پیش از اعتباریات پس از اجتماع در ذهن فرد شکل می‌گیرند و هم مبنای ایجاد اعتباریات پس از اجتماع می‌باشند. اعتباریات پیش از اجتماع، به ترتیب عبارتند از ۱- وجوب، ۲- حسن و قبح (خوبی و بدی)، ۳- انتخاب اخف و اسهل (سبکتر و آسان تر)، ۴- اصل استخدام و اجتماع و ۵- اصل متابعت علم (همان؛ ۲۰۲-۲۰۹).

البته در میان این اعتبارات، اعتبار وجوب اولویت قطعی داشته و منشأ پیدایش سایر اعتباریات نیز می‌باشد، (همان؛ ۲۰۳). بدین ترتیب، باید گفت که درک حسن و قبح اخلاقی، پس از درک وجوب یک عمل حاصل می‌شود و نه پیش از آن، بدین معنا که انسان، ابتدا عملی را ضروری و واجب می‌بیند و سپس آن را خوب اعلام می‌کند و اینگونه نیست که ابتدا عملی را خوب بداند و سپس آن را واجب اعلام کند.

اعتبارات پیش از اجتماع دیگری که شناخت آنها در درک بهتر چیستی و چگونگی رفتار اخلاقی موثر است عبارتند از: اصل متابعت از علم، یا اینکه هر کس بر اساس درک خود از واقعیت اعمالش را تنظیم می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۹: ۲۱۲-۲۰۹)، اصل استخدام و اجتماع، به معنای این است که انسان بالطبع مایل به استفاده از هم نوع خود است. اگر چه در ابتدا، این استفاده، بهره‌مندی عاطفی است که موجب شده انسان بالطبع اجتماعی باشد و متمایل به همکاری دو جانبه با هم نوعان خود گردد (همان: ۲۰۸). انتخاب اخف و اسهل (سبکتر و آسان تر) نیز یکی از اصول طبیعی زندگی بشر است. بدین معنا که

«انسان پیوسته می خواهد که با سرمایه کم، سود بسیار برد و با تلاش سبکتر، کاری سنگینتر انجام دهد» (همان: ۲۰۵). اعتبار فایده، یا اینکه عمل باید مفید باشد و اعتبار غایت در عمل، یا همان هدفمندی رفتارهای اختیاری انسان (همان: ۲۱۲).

### ۳- تربیت اخلاقی در تفسیرالمیزان

علامه طباطبایی در تفسیرالمیزان ذیل عنوان "بحثی در اخلاق"، تکرار اعمال نیک را تنها راه تهذیب اخلاقی است دانسته و دو شیوه عملی را برای تحقق این امر ذکر نموده‌اند (طباطبایی؛ ۱۳۷۴، ۱: ۵۳۳). ایشان شیوه اول را عبارت می‌دانند از: "توجه به فوائد دنیوی فضائل و تحسین افکار عمومی" (همان: ۵۳۳). چنانکه در این عنوان قابل مشاهده است، شیوه تربیتی مذکور بر دوپایه شناختی و انگیزشی استوار است. در بعد شناختی، استدلال‌ها مبتنی بر ارتباط رفتارهای اخلاقی با نتایج سودمند آنها در جامعه و یا برای خود فرد تنظیم می‌شوند. به عنوان مثال گفته می‌شود که: عفت نفس به معنای کنترل خواسته‌های شهوانی فرد و قناعت، به معنای اکتفاء به آنچه از آن خود اواست، به دلیل اینکه موجب عزت انسان در دنیا می‌شود، انسان را در چشم همگان عظیم و محترم و موجه می‌سازد، خوب هستند و در مقابل شره، یعنی حرص در شهوت به دلیل اینکه باعث پستی و فقر می‌شود، و طمع، به دلیل اینکه موجب ذلت نفس انسان می‌شود، مذموم و قبیح هستند (همان: ۵۴۴). علامه این شیوه را همان طریقه معمول در علم اخلاق قدیم می‌داند که از فیلسوفان یونان برجای مانده و پس از ایشان نیز توسط بسیاری از اصحاب‌اندیشه و رهبران جوامع ادامه یافته است (همان: ۵۳۴). اما از نظر ایشان، این طریقه مورد پذیرش قرآن قرار نگرفته و قرآن کریم زیر بنای اخلاق را مدح و ذم مردم قرار نداده است (همان: ۵۳۴). وحتى آنجایی که به افکار عمومی توجه داده، باهدف ایجاد انگیزه مضاعف برای مقاومت در برابر تحریکات منفی و فشارهای اجتماعی مخالفان بوده و نه دعوت به همراهی با افکار عمومی (همان: ۵۳۴). انتقاد اساسی علامه طباطبایی بر این نظریه از این جهت است که در این نظریه، افکار عمومی را مبنای ارزش‌های اخلاقی قرار داده اند و از نظر ایشان، اگر افکار عمومی و رای و نظر مردم مبنای ارزش مند بودن یا ضدارزش بودن اصول و رفتارهای اخلاقی قرارگیرد، اخلاق تبدیل به امری نسبی و تغییرپذیر خواهد شد؛ و البته نسبی‌گرایی در اخلاق به هیچ وجه نمی‌تواند مورد پذیرش فیلسوفی واقع‌گرا مانند علامه طباطبایی قرار گیرد (همان: ۲؛ ص ۶۴۴).

شیوه دومی که مورد بررسی علامه طباطبایی قرار گرفته، توسط ایشان با عنوان "طریقه انبیاء" معرفی شده است، توجه به فوائد اخروی فضائل است (همان: ۵۳۵). در این الگوی تهذیب اخلاق، آدمی فوائد آخرتی آن را در نظر گرفته و نفس خود را از گرایش به مادیات و مظاهر باطل آن از رفتارها و ملکات رذیله هستند، باز می‌دارد.

علامه در تفسیر المیزان بر این نکته تاکید ویژه دارند که: «این طریقه، طریقه قرآن است که ذکرش در قرآن مکرر آمده و آیاتی را نیز به عنوان شاهد مثال ذکر نموده‌اند (طباطبایی؛ ۱۳۷۴؛ ج ۱؛ ص ۵۳۵).

<sup>۱</sup> مانند آیه: (إِنَّ اللَّهَ اشْتَرَى مِنَ الْمُؤْمِنِينَ أَنْفُسَهُمْ، وَأَمْوَالَهُمْ، بِأَنْ لَهُمُ الْجَنَّةَ، خدایا از مؤمنین جان‌ها و مالشان را خرید، در مقابل اینکه بهشت داشته باشند) و آیه: (إِنَّمَا يُوَفَّى الصَّابِرُونَ أَجْرَهُمْ، بِغَيْرِ حِسَابٍ، صابران اجر خود را به تمام و کمال و بدون حساب خواهند گرفت)، و آیه: (إِنَّ الظَّالِمِينَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ، بدرستی ستمکاران عذابی دردناک دارند)، و آیه: (اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُمْ مِنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ، وَالَّذِينَ كَفَرُوا أُولِيَاؤُهُمُ الطَّاغُوتُ، يُخْرِجُونَهُمْ مِنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ، خداست سرپرست کسانی که ایمان دارند و همواره از ظلمت‌ها به سوی نورشان بیرون می‌آورد و کسانی که کافر شدند، سرپرست آنها طاغوت‌ها هستند که همواره از نور بسوی ظلمتشان بیرون می‌آورند) و...

البته آنگونه که علامه در المیزان بیان می‌نمایند، الگوی تهذیب شرعی را می‌توان مستند به دو دسته از آیات نمود که هر کدام از این دو دسته از آیات، به یک مرحله از مراحل تربیت اخلاقی شرعی اشاره دارند. دسته اول، همان آیاتی هستند که به صورت مستقیم، منافع و نعمت‌های دنیوی را با نعمت‌ها و منافع مشابهِ اخروی‌شان مقایسه کرده و در نتیجه با برتری بخشیدن به نعمت‌های اخروی در صدد تهذیب نفس انسان بر می‌آیند، اما دسته دوم از آیات، آیات دیگری هست که اگرچه ملحق به این قسم آیاتند، اما به جای ایجاد تقابل میان منافع و نعمت‌های مادی و اخروی، با توجه دادن مومنان به قضای الهی و ضرورت پذیرش حکمت الهی در نعمت و مصیبت دنیا و در سختی‌ها و آسانی‌ها، اندیشه و جان ایشان را به توجه و اتکای بر قدرت و حکمت الهی و انصراف از امور مادی هدایت می‌کند (همان: ۵۳۶).

از نظر علامه طباطبایی، ویژگی مشترک میان این شیوه تربیت اخلاقی و اخلاق یونانی در این است که تهذیب اخلاق را از راه غایات و کمالات حقیقی و قطعی (مورد ادراک عقل و یا مورد تأیید شرع) هستند صورت بندی می‌کنند و نه کمالات ظنی و حیاتی (و اعتباری)؛ شیوه استدلال در این رویکرد اخلاقی نیز بر پایه همان استدلال‌های واقع‌گرایانه‌ی اخلاق فلسفی است. به عنوان مثال چنین استدلال می‌شود که: «چون آدمی خلیفه او (خداوند) است، باید با اخلاق خود صفات او را نمایش دهد» (همان: ۵۳۹).

شیوه تربیتی سومی که از به زعم علامه مخصوص قرآن کریم است و در هیچ یک از کتب آسمانی یا در تعالیم انبیاء گذشته (سلام الله علیهم اجمعین)، یا هیچ یک از مکاتب فلاسفی دیده نشده است، در تفسیر المیزان اینگونه معرفی شده است که: «انسانها را از نظر اوصاف و طرز تفکر، طوری تربیت کرده که دیگر محل و موضوعی برای رذائل اخلاقی باقی نگذاشته و به عبارت دیگر اوصاف رذیله و خوی‌های ناستوده را، از طریق رفع از بین برده نه دفع، یعنی اجازه نداده که رذائل در دلها راه یابد تا در صدد بر طرف کردنش برآیند، بلکه دلها را آن چنان با علوم و معارف خود پر کرده که دیگر جایی برای رذائل باقی نگذاشته است» (همان: ۵۴۰).

از نظر علامه، ویژگی اصلی این شیوه، توجه دادن انسان به اعتباری بودن همه اهداف مادی و اخروی است و در مقابل پذیرش این حقیقت که مالک حقیقی خدا است و در مقابل او کسی از خود استقلال ندارد (همان: ۵۴۱).

از نظر علامه طباطبایی، کسی که به ادراک این مطلب توحیدی دست یابد «اراده نمی‌کند و طلب نمی‌نماید، مگر وجه حق باقی را، حقی که بعد از فناى هر چیز باقی است، چنین کسی اعراض نمی‌کند مگر از باطل، و فرار نمی‌کند جز از باطل، باطلی که

<sup>۲</sup> «مانند آیه: (ما أصاب من مُصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنْفُسِكُمْ، إِلَّا فِي كِتَابٍ مِنْ قَبْلِ أَنْ نَبْرَأَهَا، إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ، هیچ مصیبتی در زمین و نه در جانهای شما نمی‌رسد، مگر آنکه قبل از آنکه آن را برسانیم، در کتابی نوشته بودیم و این برای خدا آسان است)، چون این آیه مردم را دعوت می‌کند به اینکه از تأسف و خوشحالی دوری کنند، برای اینکه آنچه به ایشان می‌رسد، از پیش قضاءش رانده شده و ممکن نبوده که نرسد و آنچه هم که بایشان نمی‌رسد، بنا بوده نرسد، و تمامی حوادث مستند به قضاء قدری رانده شده است و با این حال نه تأسف از نرسیدن چیزی معنا دارد و نه خوشحالی از رسیدنش و این کار بیهوده از کسی که به خدا ایمان دارد و زمام همه امور را بدست خدا می‌داند شایسته نیست، هم چنان که آیه: (ما أصاب من مُصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ، وَ مَنْ يُؤْمِن بِاللَّهِ يَهْدِ اللَّهُ قَلْبَهُ، آنچه مصیبت میرسد به اذن خدا می‌رسد، و هر کس بخدا ایمان داشته باشد، خدا قلبش را هدایت میکند) هم به این معنا اشاره دارد» (طباطبایی؛ ۱۳۷۴؛ ج ۱؛ ص ۵۳۶).



مبنای این اصل کلی، وجود فطرت مشترک میان همه انسان‌ها بیان شده است (همان). البته این اصل در سایر نظام‌های اخلاقی نیز جایگاه ویژه‌ای دارد، تا آنجا که قاعده اخلاقی "هرآنچه برای خود می‌پسندی، برای دیگران نیز پسند"، به عنوان قاعده طلایی اخلاق شناخته شده و در هر مکتب اخلاقی دینی و غیر دینی، تقریری از آن قابل مشاهده است (گنسلر؛ ۱۳۸۵: ۱۴۹). با این وجود، علامه معتقد است که تساوی مورد نظر اخلاق اسلامی، کامل‌تر از تساوی مطلوب نظریه‌های اخلاقی غیر دینی و دینی دیگر است (طباطبایی، ۱۳۸۸، ۱: ۳۲)، چرا که در مکاتب دیگر، انواعی از تبعیض اخلاقی تجویز می‌شود، اما در اسلام هیچ گونه تبعیض موجه نیست (همان).

مساله قابل توجه در مورد این اصل این است که اصل تساوی اخلاقی، با اصل عدالت اخلاقی متفاوت است. چنانکه در اصل عدالت، تشابه هنجاری چندان مورد توجه نبوده و تنها حفظ همترازی میان حق و تکلیف است که مورد توجه اصل عدالت است؛ اما در اصل مساوات اخلاقی، تشابه نیز اصالت داشته و مطلوب آن است که رفتار اخلاقی با افراد گوناگون، فارغ از مقام و موقعیت و جنسیت ایشان مشابه باشد. هرچند، تفاوت هنجارهای اخلاقی در جوامع گوناگون، مطابق با اعتبار اجتماع، در نظریه اخلاقی علامه پذیرفته شده است، اما این تفاوت هنجاری، موجب تفاوت در اعمال اصول اخلاقی نیست.

البته ضمن توجه به این تفاوت دقیق میان اصل تساوی و عدالت، می‌توان گفت که مبنای اصل مساوات اخلاقی، همان اصل عدالت و انصاف است. چرا که تساوی تنها پس از پذیرش عدالت ضرورت می‌یابد و تعریف تساوی اخلاقی تنها در پرتو تعریف عدالت اجتماعی امکان پذیر است. بنابراین، تبیین این اصل، ذیل قاعده اعتبار عدالت اجتماعی صورت می‌پذیرد. ضمن آنکه باید به این مساله توجه شود که عدالت اجتماعی امری اعتباری است و نمی‌توان آن را با عدالت هستی‌شناختی مترادف دانست یا عدالت اجتماعی را نتیجه مستقیم عدالت هستی‌شناختی قلمداد کرد، چرا که عدالت هستی‌شناختی به معنای استقرار هر چیز در جای خود، برای تحقق نظم هدفمند و پایدار در طبیعت است، اما عدالت اجتماعی به معنای استفاده و استقرار بجا از امور در راستای تحقق اهداف اعتباری جامعه است (طباطبایی؛ ۱۳۶۴، ۲: ۲۰۸).

### ۳-۱-۱- اصل واقع‌بینی:

از نظر علامه، انسان بر مبنای ویژگی فطری واقع‌بینی به سوی مقاصد حیاتی و کمال حقیقی خود برانگیخته می‌شود و به طرف اهداف واقعی خود حرکت می‌کند اگرچه حرکت کمالی انسان، با کمک عواطف و احساسات او صورت می‌پذیرد، اما غایت و اهداف کلی تربیت اخلاقی و کمال معنوی او امری است واقعی و نه واهی و مبتنی بر پندار (طباطبایی، ۱۳۸۸، ۱: ۳۳) و (طباطبایی؛ ۱۳۶۴، ۲: ۲۰۹). شاید در یک نگاه ابتدایی این دیدگاه با نظریه اعتباریات همسو نباشد، اما با در نظر گرفتن قاعده اعتبار علم در نظریه اعتباریات، می‌توان به تفسیری هماهنگ میان واقع‌بینی و اعتباری بودن اصول اخلاقی در نگاه علامه دست یافت.

چراکه بر اساس نظریه اعتباریات، واقع‌بینی انسان بر پایه اعتبار بخشی به علم است که می‌تواند در عرصه عمل جریان یابد (همان: ۲۱۰). زمانی که انسان به امری علم پیدا می‌کند، صورت معلوم نزد وی حاصل می‌شود و اگرچه این صورت علمی خود معلوم نیست، اما انسان بر حسب فطرت خود، به این صورت اعتبار بخشیده و وجود موجود خارجی را معلوم قلمداد می‌کند (همان) و این جریان همچنان در همه اموری که برای انسان معلوم می‌شود ادامه دارد (همان).



بر پایه قانده اعتبار علم، انسان تنها بر مبنای علم عمل می کند و در جایی که علم یقینی وجود ندارد، به ظن قوی اعتبار علم بخشیده و عمل بر پایه آن را مجاز می داند. بدین ترتیب، ارزیابی انسان از موقعیت، نیازها و خواسته های خود و اینکه کدام یک از آن ها ضروری تر است (اعتبار وجوب) و از چه طریقی قابل حصول اند و کدام راه سهل تر و نزدیک تر است (اعتبار اخف و اسهل)، منجر به ظهور علم به ارزشمندی موضوعی شده (اعتبار حسن) و اعتبار ارزشی و در برخی امور، ارزش اخلاقی آن را تایید می نماید. پس انسان در هیچ امری بدون علم عمل نمی کند، و اهداف واهی و پندارهای بی پایه را دنبال نمی کند (همان: ۱۹۸-۲۱۰).

علامه بر این اعتقاد است که نتیجه حاصل از اصل واقع بینی و فطرت انسان یکی است، یعنی افعال و اعمال حق که مطابق با مصلحت واقعی او هستند و انسان باید بر اساس ویژگی واقع بینی خود آن ها را انتخاب کند، همان افعال و اعمالی هستند که آفرینش انسان با تجهیزات ویژه خود به سوی آن ها هدایت می کند (طباطبایی، ۱۳۸۸: ۳۴). بنابراین می توان گفت که اصل تربیتی واقع بینی و گرایش های فطری انسان، مکمل یکدیگر بوده و رعایت آن ها در کنار یکدیگر، منجر به دقت بیشتر در دستیابی به نتایج تربیت اخلاقی خواهد بود (همان).

### ۳-۱-۱-۳- اصل تعادل میان ماده و معنا:

اصل سومی که بر مبنای ویژگی های فطری انسان می توان استخراج کرد، ضرورت توجه و ایجاد هماهنگی میان مادیت و معنویت در تربیت اخلاقی انسان است. چنانکه علامه بر این اعتقاد است که مطالعه احوال تاریخی و اجتماعی بشر نشان می دهد اکثر اهل دنیا، در طول زندگی خود آرمانی جز پیشرفت های مادی نداشته و هدفی جز تحصیل کمالات اعتباری و موهوم مانند کسب مقام و جمع مال و ثروت و برخورداری از لذایذ مادی در مخیله شان خطور نمی کند. اگرچه در مقابل این گروه که اکثریت انسان ها را تشکیل می دهند، گروه دیگری از انسان ها - که البته بسیار کم اند- با تفکر در حقیقت این جهان و بی پایه بودن زندگی آن و توجه به این که هر لذتی با صدها الم توأم است و هر وصال فراقی و هر صحت مرضی و هر حیات مرگی به دنبال دارد، به این نتیجه می رسند که در نهایت، بساط معاشرت با مردم دنیا نیز برچیده خواهد شد و به همین اعتبار، دنیا در چشم ایشان خوار شده و از زشت و زیبای جهان گذران که هرگونه کامروایی شیرین آن، روزی به نومیدی و حسرت و تلخ کامی خواهد انجامید چشم می پوشند و با توجه به این واقعیت که بیرون از تنگنای این زندان و دنبال این سراب فریبنده، جهانی است باقی که در آن از رنج و تعب این جهان خبری نیست و خوش بختی آن، از آن نیکوکاران و کامرانی در آنجا نصیب آزاد مردان است، چنین می پندارند که باید در گوشه ای خزیده و از دور یا نزدیک به تماشای جهان ابدیت و جمال و کمال نامتناهی که همه آفاق را فراگرفته سرگرم شد و جز عبرت، چیزی از دنیا بر نداشت و دامن به کم و زیاد آن نیالود (همان: ۳۵ و ۳۷).

با این حال، از نظر علامه طباطبایی، انسان فطری واقع بین به هیچ وجه نمی تواند زندگانی یک جانبه اتخاذ کند و تنها با ماده یا تنها به معنا اکتفا نماید، زیرا این نفس که بعد الهی و معنوی دارد، پایبند بدنی زمینی است که ابزار فعالیتش در آن قرار گرفته و قوا و نیروهایی نفس که آن ابزارها و جهازات را به کار می اندازند به نوعی با ابزارهای جسمانی خود در ارتباط هستند که نمی توان بدون در نظر داشتن شرایط و نیازهای آن ها انتظار کارآمدی کمال نفس را در بالاترین حالت آن داشت. ضمن آنکه خلقت انسان، وی را به تشکیل اجتماع و مدنیت هدایت می کند و بی تردید، زندگی اجتماعی و تمکین در مقابل شرایط طبیعی آن، برای رساندن انسان به هدف زندگی و کمال نوعی او ضروری است. البته منظور از کمال و سعادت در اینجا، کمال و سعادت حقیقی انسان

است که آفرینشش برایش تعیین کرده، نه کمال و سعادت پنداری که ممکن است فرد یا جامعه‌ای، بر اساس افکار خرافی برای خود تشخیص دهد (همان: ۳۸).

بنابراین، بر اساس این اصل لازم است که تمامی تدابیر تربیتی در بعد تربیت اخلاقی، به‌گونه‌ای طراحی و تنظیم شوند که ضمن توجه و در نظر داشتن نیازها و شرایط مادی و اجتماعی فرد، او را به‌سوی کمال معنوی و حیات الهی‌اش هدایت کرده و سعادت و کمال الهی و حقیقی او را تأمین نمایند.

### ۳-۱-۱-۱-۴- اصل اجتماعی بودن تربیت اخلاقی

برپایه نظریه اعتباریات، انسان از ابتدای حیات خود به زندگی اجتماعی روی آورده و دست‌یابی به کمال و سعادت مادی و معنوی خود را در زندگی اجتماعی و در پناه همیاری و همکاری با دیگران جستجو کرده است. ضمن آنکه بسیاری از فضائل و رذایل اخلاقی، به دلیل ماهیت اعتباری و اجتماعی‌شان تنها در بستر اجتماع قابلیت بروز و ظهور داشته و در محیط فردی نه چنین فضائل و رذایلی ظهور و معنی دارند و نه امکان ابتلای عملی و آزمون ظرفیت و توسعه ادراک‌ها در حوزه این فضائل و رذایل میسر خواهد بود؛ بنابراین، باید بر این نکته توجه کرد که اصولاً تربیت اخلاقی امری اجتماعی است و در حالت انزوای مطلق و زندگی فردی میسر نمی‌شود (طباطبایی؛ ۱۳۶۴، ۲: ۲۰۲).

بدین ترتیب، اگرچه می‌توان اخلاق را در بعد فردی و اجتماعی ملاحظه کرد و تربیت اخلاقی را در دو حوزه فردی و اجتماعی سازماندهی شود، اما دو دلالت ویژه این اصل در تربیت اخلاق عبارتند از: اول؛ اصول اخلاق فردی نیز در محیط اجتماعی ظهور کامل تری داشته و سریعتر آموخته و درونی می‌شوند و دوم؛ اصول اخلاق فردی در محیط‌های گوناگون اجتماعی دستخوش تحولاتی می‌شوند که شیوه اعمال آن‌ها در شرایط جدید را کاملاً متفاوت کرده و گاه چنین احساس می‌شود که فرد قواعد اخلاقی فردی را به نفع شرایط اجتماعی مراعات نکرده است. چنانکه به اقتضای این اصل، لازم است که تربیت اخلاقی در محیط اجتماعی صورت پذیرد و حتی برنامه‌های فردی نیز در محیط اجتماعی و متناسب با آن اجرا شوند؛ به‌عنوان مثال، نماز که می‌تواند تنظیم‌کننده رابطه انسان و خداوند بوده و به‌تنهایی و در حالت فردی اجرا شود، در میان جمع و به حالت جماعت، تأثیر تربیتی بیشتری خواهد داشت و لذا در اسلام نیز تأکید بر جماعت خواندن آن شده است. و حق مالکیت فردی، در محیط اجتماعی با قواعد اخلاقی ویژه‌ای همراه می‌شود که به ظاهر محدودکننده حق مالکیت به نفع جامعه است.

### ۳-۱-۱-۱-۵- اصل اولویت نفس فرد در تربیت اخلاقی

باوجود اینکه بر اساس اصل پیشین، یعنی اصل اجتماعی بودن تربیت اخلاقی، تربیت می‌بایست در محیط اجتماعی شکل گیرد، اما هدف و غایت تربیت، امری است که بر اساس تحقق منافع نفس انتخاب شده‌اند و تربیت اخلاقی نیز برای کمال نفس سامان می‌یابد. بدین ترتیب، باید بر این نکته در تدوین ساختار تربیت اخلاقی تأکید و توجه مستمر داشت که اهداف و اغراض جمع بر منافع حقیقی و غایت و اهداف کمالی فرد اولویت نیابد و تربیت نفس با ساماندهی جامعه بر هماهنگ‌سازی فرد برای همراهی با جامعه مقدم باشد (همان: ۲۹-۳۰).

### ۳-۱-۱-۱-۶- اصل تخفیف و تسهیل تکلیف؛

بر اساس نظریه اعتباریات و به‌ویژه آنچه علامه به‌عنوان اصل انتخاب اخف و آسان بر آن تأکید دارند، لازم است که تدوین اجزا و برنامه‌های تربیت اخلاقی، به‌گونه‌ای صورت پذیرد که نزدیک‌ترین و آسان‌ترین راه و روش ممکن به‌سوی اهداف و غایت

تربیت اخلاقی را ایجاد نمایند. در این صورت، می‌توان گفت که این‌گونه برنامه‌های تربیتی، متناسب با شرایط واقعی و فطری متربی نیز تدوین شده‌اند.

#### ۴-۱-۱-۱-۷- اصل اولویت تعلیم

بر اساس اصل متابعت علم، انسان تنها به آنچه بدان علم دارد عمل می‌کند (اول فلسفه و روش رنالیزم؛ ۲۰۹). البته این علم، علم اعتباری است و نه علم حقیقی؛ و لذا در فرایند تربیت اخلاقی، تعلیم و تبیین ارزش‌ها، کارکردها و نقش آن‌ها در دستیابی به کمال و ارزش و ضرورت کمال و تبیین اهداف و غایت تربیت و به‌صورت خلاصه اجزا و عناصر نظام اخلاقی و تربیتی، اولویت قطعی بر هر برنامه دیگری پیدا می‌کند. بر این اساس، برنامه‌های تربیت اخلاقی و روش‌های آن، می‌بایست به‌گونه‌ای تدوین شوند که بیشترین تأثیر را برافزایش آگاهی‌های اخلاقی فرد داشته و از این طریق فرد را به اعتبار ضرورت و جوب عمل به برنامه‌های تربیتی برسانند. بدین ترتیب، هفت اصل کلی در تربیت اخلاقی، بر مبنای نظریه اعتباریات علامه طباطبایی تبیین شد که تدوین راهبردهای تربیت اخلاقی می‌بایست بر پایه این هفت اصل صورت پذیرد.

#### ۴- دو راهبرد کلی تربیت اخلاقی، بر مبنای نظریه اعتباریات علامه

چنانکه پیش‌ازاین نیز گفته شد، علامه طباطبایی در جلد اول تفسیر المیزان و در برخی دیگر از آثار خود طرق کلی یا همان راهبردهای عمومی تربیت اخلاقی را به سه دسته "طریق فلاسفه، طریق انبیا و طریق قرآن" تقسیم کرده است. اگرچه در بحثی که پیش از این نیز در خصوص سه شیوه صورت گرفت، مشخص شد که در حقیقت، شیوه‌های اول و دوم که به‌عنوان طریق فلاسفه و طریق انبیا مشخص شده‌اند، ساختار واحدی دارند که در دو سطح قابل تعریف است؛ یعنی می‌توان این دو شیوه را یک راهبرد کلی دانست که در دو سطح متفاوت از تربیت اخلاقی اعمال می‌شوند و این مراحل تربیتی را می‌توان با عناوین مرحله اخلاق عرفی و مرحله اخلاق شرعی یاد کرد.

بدین ترتیب، می‌توان گفت که دو راهبرد کلی و اصلی در تربیت اخلاقی وجود دارد. چنانکه راهبرد اول را می‌توان "تربیت اخلاقی بر اساس تعدیل قوا" یا به‌اختصار "راهبرد اعتدال اخلاقی" نامید و راهبرد دوم را "تربیت اخلاقی بر اساس تشدید معرفت و محبت الله" یا به‌اختصار، "راهبرد تشدید حب الهی" نام‌گذاری کرد. اگرچه همانگونه که پیشتر نیز گفته شد، علامه این دو راهبرد را به‌عنوان راهبرد "دفع رذایل" و راهبرد "رفع رذایل" نیز نام‌گذاری کرده است (طباطبایی، ۱، ۱۳۷۴: ۵۳۶-۵۴۱).

#### ۴-۱- راهبرد اعتدال اخلاقی

راهبرد اعتدال اخلاقی، بر مبنای مفهوم عدالت و روش کلی تعدیل قوای نفس و برقرار ساختن موازنه میان قوا، شکل می‌گیرد. همچنان که به‌صورت سنتی، علمای اخلاق، بر این نکته تأکید داشته و دارند که فضائل اخلاقی، در عدالت جمع شده و شرط عدالت، ایجاد تعادل درونی و بیرونی میان قوای عمومی سه‌گانه نفس، یعنی شهوت و غضب و تفکر است (طباطبایی، ۱، ۱۳۷۴: ۵۵۸).

در این راهبرد، تکیه اصلی برای ایجاد اعتدال و عدالت در و میان قوا و به‌عبارت‌دیگر تربیت و اصلاح اخلاق و خلق‌های نفس و کسب ملکات فاضله، اعم از ملکات علمی و عادات عملی و همچنین، حذف و زدودن نفس و دل، از خوی‌های و اندیشه‌های زشت و ترک عادات رفتاری غلط، بر دو عامل تکرار و استمرار در عمل صالح و پرهیز از اعمال منافی اخلاق و مداومت بر آن و تلقین منافع عمل صالح و زیان‌های اعمال غیراخلاقی است.

در ارزیابی تطبیقی این راهبرد و اصول هفتگانه متکی بر نظریه اعتباریات، چنین به نظر می‌آید که اصل واقع‌بینی در این راهبرد جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است. چرا که تعیین حدود افراط و تفریط و حد اعتدال در قوا، نیازمند علم به کارکردهای قوا و چیستی اهداف و اصول اخلاقی است. همانگونه که در تبیین اصل اعتبار علم نیز بیان شد، انسان تا به وجود منفعت یا زیان چیزی علم نیابد، راه تحقق یا گریز از آن را جستجو نمی‌کند. بنابراین، در تمامی فرایندهای اعتدال بخشی به قوا و ایجاد ملکات نفسانی معتدله، ترویج و تفکر در منفعت، زیان، تناسب با موقعیت و اولویت‌سنجی این ملکات و رفتارها وجود دارد و همه این فرایندهای شناختی نیز متکی به اعتبار علم اند.

بر پایه همین واقع‌بینی، در اعمال راهبرد اعتدال اخلاقی امکان اعمال اصول مساوات و تعادل میان ماده و معنا نیز میسر است، اگر چه در متن این راهبرد، هیچ الزام صریح یا دلالت ضمنی‌ای برای اعمال این اصول وجود ندارد. چرا که علی‌رغم تکیه این راهبرد بر واقع‌بینی، انسان می‌تواند موجهاتی برای اعمال تبعیض، انصراف از امور معنوی و تکیه بر مادی‌گرایی تأمین کرده و بر اساس آن عدول از این اصول را واقع‌بینی و اعمال آن‌ها را خلاف اصل واقع‌بینی قلمداد نماید و همین مطلب منجر شده تا برخی اخلاق پژوهان اخلاق رئالیستی را به کلی مخالف با اخلاق اسلامی قلمداد نمایند (سروش؛ ۱۳۵۹: ۱۱-۵۳).

از سوی دیگر، می‌توان گفت که در راهبرد اعتدال اخلاقی، در خصوص اولویت دادن به تعلیم و به‌ویژه تعلیم ادراکات اعتباری موردنیاز در تربیت اخلاقی که از لوازم و اقتضائات اصل هفتم، یعنی اصل اولویت به تعلیم است، توجه مناسب نشده است. چراکه در این راهبرد، تکیه اصلی بر تمرین و تکرار و روش‌های اصلاح و کنترل رفتار است و چندان بر روی شناخت‌های فرد تمرکز نشده و این بعد مؤثر در تربیت اخلاقی در اندازه خود موردتوجه قرار نگرفته است. نکته قابل توجه دیگر در خصوص هماهنگی میان این راهبرد و نظریه اعتباریات علامه این است که مبنای شکل‌گیری این راهبرد تربیت اخلاقی اولویت فرد و اصلاح نفس فرد است. پس می‌توان این راهبرد را کاملاً هماهنگ با اصل اولویت نفس ارزیابی کرد، اما در مقابل به اصل اجتماعی بودن تربیت هیچ توجهی نشده است. اصول اخلاقی در این راهبرد صرفاً فردی هستند و در محدوده نفس منحصر شده‌اند. ضمن آنکه به واسطه کم توجهی به ماهیت اجتماعی و اعتباری اخلاق، این راهبرد تربیتی چندان در آموزش اخلاق اجتماعی کارایی ندارد. بدین ترتیب، می‌توان گفت که راهبرد اعتدال اخلاقی، اگرچه مخالفتی با نظریه اعتباریات نداشته و حتی تا حدودی می‌تواند نتایج مطلوب این نظریه را در تربیت اخلاقی محقق سازد، با این وجود، نمی‌تواند راهبرد اصلی این نظریه در تربیت اخلاقی باشد. چنانکه علامه طباطبایی نیز بر این نکته تأکید دارند.

#### ۴-۲- راهبرد تشدید حب الهی

دومین راهبرد تربیت اخلاقی که از نظر علامه راهبرد تربیتی ویژه قرآن است، راهبرد تشدید حب الهی است. این راهبرد با این هدف تدوین شده است که فرایند تربیت به‌گونه‌ای تنظیم و انسان به‌گونه‌ای تربیت شود که محلی و موضوعی برای رذایل اخلاقی باقی نماند. به عبارت دیگر، کارکرد این راهبرد این است که اخلاق و صفات رذیله در نفس، به کلی رفع شوند و نه اینکه در هر مرتبه از ظهور با تمرین و تکرار دفع گردند؛ و روش کلی این راهبرد نیز تشدید محبت الهی در قلب انسان مؤمن به‌وسیله تقویت علوم و معارف توحیدی در آن است. به‌گونه‌ای که دیگر جایی برای رذایل اخلاقی در میان نور معرفت و محبتی که در آن دل و نفس وجود دارد باقی نماند (همان: ۵۳۹). در تدوین این راهبرد، فرض بر این قرار گرفته است که هر عملی که انسان انجام می‌دهد، باهدفی منفعت طلبانه شکل گرفته است. چنانکه این اعمال، یا برای به دست آوردن عزت و اعتباری است که به نظر او،

از انجام آن رفتار به دست می‌آورد و یا به دلیل ترس از نیرویی شرور و باهدف گریز و پرهیز از شر آن نیرو، آن رفتار را انجام می‌دهد. این در حالی است که قرآن کریم، هم عزت را منحصر در خدای سبحان دانسته و فرموده: «إِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا» (یونس: ۶۵)، (عزت همه‌اش از خداست) و هم نیرو را منحصر در او می‌داند و می‌فرماید: «أَنَّ الْقُوَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا» (بقره: ۱۶۵)، (نیرو همه‌اش از خداست). پیش‌فرض دیگر این راهبرد این است که کسی که به دین اسلام و قرآن کریم و به معارف توحیدی آن ایمان دارد، دیگر در دلش جایی برای ریا و سمعه و ترس از غیر خدا و امید به غیر خدا و تمایل و اعتماد به غیر خدا، باقی نمی‌ماند؛ و اگر به‌راستی این دو قضیه برای کسی معلوم شود، یعنی علم یقینی بدان داشته باشد، تمامی پستی‌ها و بدی‌ها از دلش شسته می‌شود و این دو قضیه دل او را به زیور صفاتی از فضائل، در مقابل آن رذایل می‌آراید، صفاتی الهی چون تقوای باللّه و تعزز باللّه، مناعت طبع، کبریاء، غنای نفس و هیبتی الهی و ربانی در وجود او شکل می‌گیرد که مانع به وجود آمدن هر رذیله اخلاقی در وجود او شده و موجب بروز هر رفتار نیک و فضیلت متعالی در موقع نیاز خواهد شد (طباطبایی، ۱، ۱۳۷۴: ۵۳۹).

همچنین، در کلام خدای سبحان مکرر آمده که "ملک عالم از خداست" و "ملک آسمان‌ها و زمین از اوست" و "آنچه در آسمان‌ها و زمین است از آن وی است" و حقیقت این ملک هم چنان‌که پیش‌ازین بیان گردید، برای هیچ موجودی از موجودات هستی استقلالی باقی نمی‌گذارد و استقلال را منحصر در ذات خدا می‌کند. بدین ترتیب، انسان مؤمن و آگاه، دیگر از خود و برای خود استقلال نخواهد دید و به همین ترتیب، دیگر هیچ‌کسی را به هیچ‌وجهی از خدا بی‌نیاز نخواهد دانست. چراکه هرکسی را که تصور می‌کند، خدا را مالک ذات او صفات او افعال او می‌داند و می‌بیند. بدین ترتیب، با پیدا شدن چنین ایمانی، دیگر انسان نه تنها غیر خدا را اراده نمی‌کند و نمی‌تواند غیر او را اراده کند و نمی‌تواند در برابر غیر او خضوع کند، یا از غیر او بترسد یا از غیر او امید داشته باشد یا به غیر او به چیز دیگری سرگرم شده و از چیز دیگری لذت و بهجت بگیرد یا به غیر او توکل و اعتماد نماید و یا تسلیم چیزی غیر او شود و یا امور خود را به چیزی غیر او وا بگذارد (طباطبایی، ۱، ۱۳۷۴: ۵۴۰).

بدین ترتیب، می‌توان گفت که راهبرد "تشدید حب الهی"، همان‌گونه که علامه تأکید دارند، بر محبت عبودی و ترجیح دادن جانب خدا بر جانب خلق و بنده اتکا دارد و این بدان معنی است که هرکجا که بنده بر سر دوراهی قرار گرفت که یکی به رضای خدا و دیگری به رضای خودش می‌انجامد، رضای خود را فدای رضای خدا کند، از خشم خود به خاطر خشم خدا چشم‌پوشد، از حق خود به خاطر حق خدا صرف‌نظر کند و... اگرچه در نتیجه تربیت اخلاقی مبتنی بر این راهبرد، ممکن است که محبت و عشق و شوری که در انسان محب به وجود می‌آید، او را به کارهایی وادارد که عقل اجتماعی آن را نمی‌پسندد، چراکه ملاک اخلاق اجتماعی، همین عقل اجتماعی است؛ و حتی ممکن است که انسان رفتارهایی را از خود بروز دهد که فهم عادی که اساس تکالیف عمومی و دینی است، آن را درک نکند؛ اما بر اساس مراحل که برای تربیت اخلاقی تعریف شد، این ویژگی‌ها در مسیر کمال و تحقق اهداف کلی و دست‌یابی به غایت تربیت اخلاقی، مطلوب و ضروری هستند (همان: ۵۴۱).

بدین ترتیب، ملاحظه می‌شود که در بین دو راهبرد تربیتی "اعتدال اخلاقی" و "تشدید حب الهی"، راهبرد دوم تطابق کامل‌تری با مبانی و اصول تربیت اخلاقی از منظر نظریه اعتباریات داشته و کارآمدی بیشتری نیز برای تحقق اهداف و غایت تربیت اخلاقی دارد. ضمن آنکه همان‌گونه که علامه طباطبایی تأکید دارند، تفاوت این دو راهبرد در سطح هدف‌گذاری تربیتی آن‌ها نیز مشخص است. به‌گونه‌ای که راهبرد اول متری را به‌سوی حق و کمال هدایت می‌کند، اما سطح نازلی از حق و درجه متوسطی از کمال را مدنظر دارد؛ و راهبرد دوم نیز متری را به‌سوی حق و کمال هدایت می‌کند، اما مرتبه حق محض و خالص و کمالی که

بالتر از آن قابل‌تصور نیست را در نظر داشته و غایت تربیت اخلاقی را هدف تربیت قرار داده است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ۱: ۵۴۲).

### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بر پایه مطالبی که ارائه شد، می‌توان چنین ارزیابی کرد که علامه در تفسیر المیزان ضمن ارائه و تایید اجمالی راهبرد معمول و مورد پذیرش عموم فیلسوفان و مربیان اخلاق که تکیه اصلی ایشان بر ایجاد اعتدال اخلاقی در نفس فرد و تحریک انسان به دست‌یابی به سعادت دنیوی، در مکاتب مادی یا سعادت دنیا و آخرت در مکاتب الهی، می‌باشد، این راهبرد را در تحقق اهداف بلند اخلاق اسلامی و تقرب مطلوب قرآن کریم کافی نمی‌داند.

از نظر علامه، راهبرد اصلی قرآن در تربیت اخلاق دارای ویژگی‌هایی است که آن را از همه الگوهای اخلاقی و حتی از الگوهای مورد پذیرش سایر ادیان الهی متمایز می‌سازد؛ از جمله این ویژگی‌ها ماهیت معرفت‌محور اخلاق است که اخلاق را امری متکب بر اصل و مبنای واحد تعریف کرده و در تربیت اخلاقی، تکیه اصلی را بر یک بعد وجود انسان قرار می‌دهد و آن چیزی جز معرفت نیست. در واقع این تصور ارسطویی که اخلاق پیش و بیش از معرفت، متکی بر انگیزه‌های روانی و هیجانی و حتی غرائز حیوانی است، در نظر علامه نه تنها موجه نیست، بلکه باطل نیز هست. البته علامه طباطبایی، اصل منفعت‌خواهی در رفتار ارادی انسان را نفی نکرده و حتی بر این نکته تاکید دارند که حتی رفتار اخلاقی انسان نیز بر پایه نتیجه‌گرایی و منفعت‌خواهی شکل می‌گیرد و بالاتر از آن توجیه می‌شود از سوی دیگر، نظریه اعتباریات علامه قرار دارد که دلالت‌های جدی در مباحث و علوم ارزش‌شناختی و انسانی دارد. از جمله در علوم تربیت و اخلاق، این نظریه مقدمه تحولاتی است که در این مقاله فرصت بررسی آن نیست، اما در همین مقاله با مقایسه راهبرد تشدید حب و اصول اعتباریات مشخص شد که این نظریه ظرفیت ارائه نظریه‌های تحول‌ساز در زمینه تربیت اخلاقی را داشته و از جمله راهبرد "تشدید حب الهی" را می‌توان بر ایند تفسیر تربیتی علامه از آیات اخلاقی قرآن بر مبنای نظریه اعتباریات ایشان قلمداد کرد.

- ای. الرود، فردریک (۱۳۸۱). فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی. ترجمه: حسین کارآمد. فصلنامه معرفت، ص ۷۱-۸۵.
- باقری، خسرو (۱۳۷۸). گزارشی از یک نشست تربیت اخلاقی و تربیت دینی؛ تفاوت‌ها و شباهت‌ها. متن سخنرانی دکتر خسرو باقری. تهران. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. پرتال جامع علوم انسانی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۵). فلسفه حقوق بشر. قم: اسراء.
- حقی، احمد؛ مرعشی، سید منصور و معرف زاده، عبدالحمید (۱۳۸۷). بررسی مبانی، اصول و اهداف تربیت زیبایی شناختی در اسلام. اهواز. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، پایان نامه کارشناسی ارشد. تابستان ۱۳۸۷. پاییز و زمستان ۱۳۹۷.
- سبحانی، جعفر (۱۳۶۸). حسن و قبح عقلی. تهران. موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۵۹). دانش و ارزش - پژوهشی در ارتباط علم و اخلاق -. تهران. انتشارات یاران.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۶۴). اصول فلسفه و روش رئالیسم. تهران. صدرا.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۷۱). المیزان فی تفسیر القرآن (جلد ۱ تا ۲۰). قم. اسماعیلیان.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۷۴ الف). ترجمه تفسیر المیزان (جلد ۱ تا ۲۰). قم. دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۸۷). اصول فلسفه رئالیسم. قم. بوستان کتاب.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۸۸). بررسی‌های اسلامی (جلد ۱ تا ۲). قم. بوستان کتاب.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۹۳). برنامه‌ریزی استراتژیک در سازمان‌دهی آموزشی. تهران: سمت.
- مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۸۱). فلسفه اخلاق. تهران. اطلاعات.
- مصباح، مجتبی (۱۳۸۸). بنیاد اخلاق - روشی نو در آموزش «فلسفه اخلاق». قم. موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمه الله.
- گنسلر. هری جی (۱۳۸۵). درآمدی جدید به فلسفه اخلاق. ترجمه: حمیده بحرینی. تهران. نشر آسمان خیال.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۷). فلسفه اخلاق. تهران: صدرا.
- مهدوی نژاد، محمد حسین (۱۳۹۱). تحلیل فلسفی از مبنای انسان‌شناختی و انگیزش اخلاقی در اندیشه علامه طباطبایی. دوفصلنامه علمی - پژوهشی حکمت صدرایی، پاییز و زمستان ۱۳۹۱. ۹۵-۱۰۸.

Cushman, Fiery. Young, Liane. Hauser. Marc (2006). The role of conscious reasoning and intuition in moral judgment: testing three principles of harm. Volume 17, Issue 12 2006. 1082-1089

Ehrenspeck.Y & Lenzen. D. (2000) On the structuralist philosophy of education: an analysis of the rights of the child *Methods in Philosophy of Education*, in F. Heyting, D. Lenzen & J. White (eds), *Methods in philosophy of education*. London: Rout ledge. 88-107.

Ryan, K. (1991). *The international Encyclopedia of Curriculum, Moral and Values Education*, K, Ryan, Pergamon Press 1991. Pp 736- 738.

Langewand. A. (2000) Children's rights and education: a hermeneutic approach. *Methods in Philosophy of Education*, in F. Heyting, D. Lenzen & J. White (eds), *Methods in philosophy of education*. London: Rout ledge. 144 - 159.

Lickona.T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam.