

The Moral Potentials of Narrative Film in Cultivating Moral Skills: *About Elly* (2009) as a Case of Cinematic Moral Pedagogy

Mohsen Karami¹, Maryam Ansari²

Receive Date: 29 July 2025, Accept Date: 30 September 2025

Doi: 10.22034/rpa.2025.2063991.1175

Abstract

This article examines the pedagogical potentials of narrative cinema for cultivating moral skills, taking Asghar Farhadi's *About Elly* (2009) as a paradigmatic case. The central argument is that narrative films can foster practical moral competencies in spectators without relying on explicit didactic instruction. Drawing on Noël Carroll's cultivation approach and on debates in philosophy of film and moral education, the paper contends that cinema shapes perceptual habits, affective dispositions, and inferential routines in ways that function as moral training. Rather than teaching propositional rules, films can structure experience so that viewers practice kinds of judgment, sympathy, and contextual sensitivity that carry over into everyday moral reasoning. The analysis advances three interlocking claims. First, narrative architecture can produce epistemic conditions that train viewers in provisional judgment. *About Elly* routinely withholds information and staggers disclosure, creating sustained uncertainty that compels spectators to form hypotheses, weigh alternative readings, and update assessments as new evidence arrives. This narrative economy of omission functions pedagogically: it habituates tolerance for uncertainty, discourages premature moralizing, and cultivates a disposition to seek further evidence before fixing moral verdicts. By reproducing the epistemic constraints typical of many real-world moral situations, the film becomes a laboratory for practicing deliberative restraint and iterative revision. Second, the film's distribution of moral dispositions across an ensemble produces what can be called a virtue cycle. Rather than offering a single moral exemplar or a simple opposition of right and wrong, *About Elly* stages a field of competing responses—protective deception, prudential reticence, impulsive accusation, moral authoritarianism, and ambiguous complicity—whose juxtaposition invites comparative reflection. Spectators continually compare motives, consequences,

1. Assistant Professor, Department of Media Arts, Faculty of Religion and Media, IRIB University, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: mohsenkarami@iribu.ac.ir

2. PhD Candidate, Department of Comparative Philosophy, Faculty of Philosophy and Theology, Shahid Motahari University, Tehran, Iran. Email: ansari.maryam285@gmail.com

and social pressures across characters, and in doing so they exercise a critical sympathy that remains responsive to justificatory context. This comparative structure trains viewers to balance empathy with evaluative discrimination and to recognize the complexity of moral agency embedded in social relations. Third, formal cinematic devices operate as ethically operative mechanisms that guide perception and feeling in morally salient ways. *Mise-en-scène* spatializes social relations and renders power dynamics visible through composition and proxemics. Cinematography modulates alignment by shifting scale, depth of field, and viewpoint; the camera alternately invites intimate identification and affords critical distance that enables reflective assessment. Sound design, including ambient textures and calibrated silences, intensifies vulnerability and creates reflective gaps in which moral attention can settle. The tempo of moral reflection is shaped by editing, which controls temporal pacing, which varies between urgency and deliberation. These formal choices do not merely illustrate ethical meaning; they structure the spectator's encounter with moral material and thereby scaffold particular perceptual and inferential habits. From this tripartite account, the paper identifies a specific cluster of moral skills that *About Elly* cultivates: epistemic humility, tolerance for ambiguity, narrative inferential reasoning, contextual sensitivity, critical sympathy, and iterative moral revision. Epistemic humility arises when spectators learn to treat initial interpretations as provisional in light of subsequent disclosures. Tolerance for ambiguity is trained by repeated exposure to unresolved tensions that resist easy closure. Narrative inferential reasoning consists in assembling dispersed visual and aural cues into coherent moral hypotheses, a transferable skill relevant beyond cinematic contexts. Contextual sensitivity entails attending to social roles, histories, and power asymmetries that refract the moral significance of actions. Critical sympathy combines empathic engagement with evidential scrutiny. Iterative moral revision is rehearsed across the film's serial reversals, teaching viewers how to adjust affective responses and judgments as evidence accrues. The paper situates this cultivation model in relation to alternative approaches in moral education. Cognitive and prescriptive models emphasize explicit instruction, propositional knowledge, and rule application. The cultivation approach foregrounds perceptual training and embodied judgment, arguing that moral development depends as much on shaping how one sees and feels as on shaping what one knows. The paper engages Noël Carroll's moderate moralism to show that aesthetic and moral values can be mutually reinforcing: formal coherence and artistic aims need not preclude moral pedagogy, and ethical structuring can enhance rather than detract from aesthetic integration. The paper also dialogues with Martha Nussbaum's defense of narrative education, translating her insights about imaginative sympathy into cinematic terms. While literature cultivates interiority and narrative imagination, cinema adds multisensory immediacy and temporally structured suspense that implicate the viewer bodily and socially. To make micro-mechanisms concrete, the study offers close readings of several representative sequences. One reading examines ob-

structured sightlines—partial frames, off-screen occlusion, and blocked vision—and shows how these devices repeatedly limit epistemic access and thereby habituate viewers to provisionality and humility. Another sequence analysis focuses on an interrupted speech act and argues that silence functions as a moral pivot, converting omission into a morally charged form of agency. Another reading looks at a scene where a protective lie is revealed and shows how the way the camera and sound are set up changes the moral alignment of both the characters and the viewers. These sequence-level analyses demonstrate how recurring motifs—visual obstruction, refrains of silence, proximity shifts—function as pedagogical cues by marking moments for interpretive recalibration. The article proceeds to offer pedagogical applications. In classroom settings, screenings can be combined with structured reflective prompts that require students to pinpoint instances of epistemic uncertainty, formulate competing hypotheses regarding motives, and analyze how formal characteristics influence inference. Comparative mapping exercises can require learners to chart virtue cycles and to trace how social pressures reconfigure moral priorities. Inferential workshops can train students to assemble evidence from *mise-en-scène* and sound and to defend narrative reconstructions against rival accounts. Such exercises aim to convert implicit cinematic training into explicit, transferable competencies. Potential objections are considered. Critics may worry that cinematic representation manipulates affect in ethically problematic ways or that films can normalize harmful biases. The paper distinguishes manipulative affective engineering, which seeks to bypass reflective capacities, from legitimate pedagogical structuring that scaffolds reflection by creating interpretive gaps and pacing conducive to reconsideration. It acknowledges that pedagogical outcomes are mediated by viewers' prior dispositions and cultural contexts and thus recommends guided discussion and critical framing to mitigate misreadings. Methodological limits are acknowledged: close reading cannot alone establish causal effects on behavior. The paper therefore recommends an interdisciplinary research agenda that pairs qualitative analyses with empirical work—controlled experiments, longitudinal studies, mixed-method evaluations, and cross-cultural comparisons—to test whether guided cinematic exposure produces durable changes in tolerance for ambiguity, inferential competence, or empathic responsiveness. In conclusion, *About Elly* functions as a nuanced instance of cinematic moral cultivation. Through narrative withholding, distributed virtue dynamics, and ethically active formal techniques, the film cultivates a suite of practical moral skills relevant to personal judgment and civic deliberation. This account contributes to debates in philosophy of film and moral education by specifying micro-mechanisms through which aesthetic form can instantiate moral pedagogy, and by offering concrete pedagogical designs for educators and scholars who wish to harness film for ethical formation.

Keywords: Cinematic Moral Pedagogy, *About Elly*, Moral Skills, Narrative Film, Cultivation Approach, Noël Carroll

ظرفیت‌های اخلاقی فیلم داستانی در پرورش مهارت‌های اخلاقی: درباره‌ی الی (۱۳۸۷) به مثابه نمونه‌ای از پداگوژی اخلاقی - سینمایی

محسن کرمی^۱، مریم انصاری^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸

Doi: 10.22034/rpa.2025.2063991.1175

چکیده

مقاله حاضر به بررسی ظرفیت تربیتی سینمای روایی در پرورش مهارت‌های اخلاقی می‌پردازد و فیلم *درباره‌ی الی* (۱۳۸۷) ساخته‌ی اصغر فرهادی را به عنوان نمونه‌ای برجسته از پداگوژی اخلاقی - سینمایی مورد مطالعه و تحلیل قرار می‌دهد. با تکیه بر رهیافت پرورشی نول کرول و تمایز میان معرفت گزاره‌ای و معرفت غیرگزاره‌ای، نشان داده می‌شود که فیلم‌های داستانی اخلاق محور می‌توانند، بی‌آنکه آموزه‌های اخلاقی را به صورت صریح القاء کنند، از مسیر تجربه‌ی روایی و عاطفی مهارت‌های اخلاقی را پرورش دهند. مبنای نظری مقاله این است که تجربه‌ی سینمایی می‌تواند معرفت غیرگزاره‌ای اخلاقی فراهم آورد؛ معرفتی که از راه مواجهه با موقعیت‌ها و تمرین قضاوت در آنها حاصل می‌شود. تحلیل در سه سطح درهم‌تنیده صورت می‌گیرد: ابهام و تأخیر در افشای اطلاعات روایی، پویایی شخصیت‌ها در قالب آنچه چرخه‌ی فضیلت نامیده می‌شود، و کارکرد عناصر فرمی فیلم نظیر میزانشن، فیلم‌برداری، صدا، و تدوین. نخست، ساختار پنهان‌کارانه و به تعویق انداختن گره‌گشایی مخاطب را در وضع‌وحال عدم قطعیت معرفتی قرار می‌دهد که او را به مشارکت فعال در استنتاج شواهد و صدور احکام اخلاقی موقت وادار می‌سازد. این خلأ معرفتی زمینه‌ی تمرین مهارت‌هایی چون پرسشگری روایی، تحمل عدم قطعیت، و بازاندیشی مستمر در داوری‌ها را برای تماشاگر فراهم می‌آورد. دوم، از خلال ترکیب شخصیت‌های متضاد و نمایش طیفی از منش‌های اخلاقی - از دروغ‌حفاظتی تا قضاوت شتاب‌زده و اخلاق‌گرایی اقتدارطلبانه - فیلم مخاطب را به مقایسه انتقادی و پالایش مفاهیم فضیلت و ردیلت فرامی‌خواند. این چرخه‌ی فضیلت به تماشاگر امکان می‌دهد تا ظرافت اخلاقی، همدلی نقادانه، و درک زمینه‌مند از فضایل را تمرین کند. سوم، عناصر فرمی فیلم به عنوان سازوکارهایی اخلاقاً فعال عمل می‌کنند: میزانشن موقعیت‌های اخلاقی را تجسم می‌بخشد، فیلم‌برداری دیدگاه‌پذیری و فروتنی معرفتی را می‌آموزد، صدا زمینه‌ی عاطفی و سکوت تأملی را شکل می‌دهد، و تدوین ریتم تعمق اخلاقی را تنظیم می‌کند. ترکیب این سه سطح نشان

۱. استادیار، گروه هنرهای رسانه‌ای، دانشکده‌ی دین و رسانه، دانشگاه صدا و سیما، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
Email: mohsenkarami@iribu.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری، رشته فلسفه تطبیقی، دانشکده‌ی فلسفه و کلام، دانشگاه شهید مطهری، تهران، ایران.
Email: ansari.maryam285@gmail.com

اخلاقی، و صورت‌بندی داوری‌های سنجیده را در خود پرورش دهد (Carroll, 2021, 162-165). در مطالعه حاضر، فیلم درباره‌ی الی (۱۳۸۷)، ساخته اصغر فرهادی، به عنوان نمونه‌ای ممتاز از سینمای اخلاق محور معاصر ایران، از منظر این رهیافت مورد تحلیل قرار می‌گیرد. مسئله اصلی مقاله این است که فیلم مذکور، چگونه و از طریق چه سازوکارهای فرمی، روایی و ادراکی، امکان پرورش مهارت‌های اخلاقی مخاطب خود را فراهم می‌آورد. این پرسش به‌ویژه از این‌رو در بستر نظریه‌ی پرورشی کرول اهمیت می‌یابد که رهیافت مزبور تأکید دارد که فیلم‌هایی با ساختار روایی پیچیده، شخصیت‌پردازی اخلاقی، و گره‌افکنی‌های موقعیت‌محور می‌توانند کنشگر اخلاقی درون مخاطب را درگیر و فعال سازند، بی‌آنکه پیام‌های اخلاقی را به شیوه‌ی تعلیم سنتی به حافظه مخاطب بسپارند یا به شیوه‌های تبلیغی به او تحمیل کنند (Carroll, 2002, 110-113; 2008a, 223-225).

۲. پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر، ظرفیت اخلاقی سینمای روایی به یکی از محورهای مهم در فلسفه فیلم و اخلاق بدل شده است. پرسش محوری این حوزه آن است که فیلم‌های داستانی چگونه می‌توانند به آموزش اخلاقی یاری رسانند، نه از طریق پیام‌های صریح بلکه از رهگذر برانگیختن عاطفه و غوطه‌ورکردن تماشاگر در تجربه‌های زیسته. استنلی کرول از نخستین کسانی بود که به این موضوع توجه کرد و نشان داد که فیلم‌های داستانی، با بازنمایی موقعیت‌های انسانی، تخیل اخلاقی را تحریک می‌کنند و تجربه اخلاقی غیرانتزاعی فراهم می‌آورند (Cavell, 1989). ژیل دلوز نیز، هرچند مستقیماً بر تعلیم‌وتربیت اخلاقی تمرکز نداشت، نظریه «تصویر-زمان» او، با تأکید بر تعلق و گسست علیت، امکانی برای درنگ و مواجهه اخلاقی فراهم می‌آورد (Deleuze, 1983; 1985).

در رویکردی شناختی، گریگوری کوری بر نقش شبیه‌سازی عاطفی و همدلی در ادراک اخلاقی تأکید کرد و فیلم را ابزاری شناختی برای اصلاح شهودهای اخلاقی دانست (Currie, 1995). در همین مسیر، موری اسمیت سازوکاری دقیق برای درگیرشدن عاطفی با شخصیت‌ها ارائه کرد و نشان داد که واکنش‌های ما به شخصیت‌ها چگونه

می‌دهد که فیلم داستانی قادر است هم معرفت‌گزاره‌ای و هم معرفت‌غیرگزاره‌ای را توأمان عرضه کند و از این رهگذر مهارت‌هایی عملی و پراگماتیک در داوری اخلاقی پرورده شود. درنهایت، مقاله می‌کوشد نشان دهد که درباره‌ی الی نمونه‌ای از پداگوژی اخلاقی - سینمایی است که، به جای آموزش مستقیم اصول اخلاقی، شرایطی فراهم می‌آورد تا تماشاگر خود به کنشگر قضاوت و بازاندیشی بدل شود و بدین ترتیب حساسیت همدلانه، تشخیص اخلاقی زمینه‌مند، و فروتنی معرفتی را در مخاطبان تقویت کند و بپرورد.

واژگان کلیدی: پداگوژی اخلاقی - سینمایی، درباره‌ی الی، فیلم داستانی، مهارت‌های اخلاقی، معرفت‌غیرگزاره‌ای، نونل کرول

۱. مقدمه

این پرسش که آیا تجربه‌ی زیبایی‌شناختی می‌تواند زمینه‌ساز پرورش اخلاقی شود سابقه‌ای دیرینه در سنت فلسفی غرب دارد؛ از تمثیل غار افلاطون و تبیین تأثیرگذار شعر بر جان انسان گرفته (۱۳۸۰، ۵۱۶-۵۱۴a) تا تحلیل هیوم از تأثیر شعر بر عواطف اخلاقی، از جمله همدلی، (۱۴۰۰، ۱۶-۱۱ و ۱۰۲-۴۹)، بررسی کانت از پیوند داوری زیبایی‌شناختی با ظرفیت‌های اخلاقی (۱۳۷۷، ۱۱۳-۱۱۴) و نهایتاً نظریه‌های معاصر در فلسفه تعلیم‌وتربیت (دیویی، ۱۳۹۱، ۲۱۸-۲۱۳) و اخلاق روایت‌محور (MacIntyre, 1981, 201-205) و بحث‌های داغ اخیر در فلسفه فیلم (Laugier, 2021). در این میان، «رهیافت پرورشی»^۱ نونل کرول در باب نسبت میان فیلم‌های داستانی و پرورش مهارت‌های اخلاقی تماشاگر جایگاهی ممتاز و نافذ یافته است (کرول، ۱۳۹۲، ۱۱۲-۱۰۴؛ ۱۳۹۲ الف، ۳۰-۱۹). او، با تفکیک میان رهیافت‌های شناختی و غیرشناختی در فلسفه اخلاق (Carroll, 1998b, 85-87)، و نیز با تأکید بر تجربه‌ی روایی فیلم‌های داستانی (Carroll, 1998c, 372-378; 2007, 1-15)، دفاعی دقیق، مستند، و نظری از امکان «پداگوژی اخلاقی-سینمایی» عرضه می‌دارد؛ بدین معنا که تماشاگر فیلم می‌تواند به منزله‌ی تجربه‌ای ادراکی-هیجانی عمل کند که در طی آن مخاطب به شکلی غیرمستقیم، و نه از مجرای تعلیم اخلاقی صریح، مهارت‌های اخلاقی‌ای مانند همدلی، حساسیت به پیچیدگی‌های موقعیت‌های

تحلیل فیلم درباره‌ی الی فراهم می‌سازد. پژوهش حاضر در ادامه چنین تحقیقاتی انجام می‌گیرد و می‌کوشد نگاهی جامع‌تر و در عین حال عمیق‌تر به این فیلم بیندازد و سهم آن را در فراهم‌آوردن امکان تجربه‌های اخلاقی از طریق سینما و در نتیجه فرصتی برای پرورش مهارت‌های اخلاقی مخاطبان مورد تحلیل و ارزیابی قرار دهد.

۳. روش تحقیق

از منظر روش‌شناختی، مقاله در سطح نخست از «تحلیل فلسفی میان‌سطحی»^۲ بهره می‌برد، که در تقابل با نظریه‌های «کلان و کلی»^۳ قرار می‌گیرد و استفاده از چارچوب نظری نونل کرول را - آن‌گونه که در آثارش بر تحلیل‌های شناختی روایت تأکید دارد - به صورت جزئی و متناسب با مورد (فیلم درباره‌ی الی) ممکن می‌سازد (Carroll, 1996b; Carroll, 1998c). در این گام، مقاله ابتدا به دیدگاه‌های کلیدی کرول درباره پداگوژی فیلم، رابطه فرم و محتوا، و ساختار سؤال پاسخ در روایت سینمایی می‌پردازد. در مرحله دوم، کاربرد این چارچوب نظری در تحلیل درباره‌ی الی از طریق «خوانش نزدیک روایی و فرمی»^۴ انجام می‌شود: تمرکز بر متن بصری و روایی خود اثر، نه صرفاً زمینه‌های بیرونی یا نظری از پیش موجود، برای آنکه نشان دهد فرم روایت چگونه بر مخاطب تأثیر اخلاقی می‌گذارد (Bordwell & Carroll, 1996). درنهایت، این رویکرد دوگانه - ترکیب تحلیل فلسفی میان‌سطحی با خوانش نزدیک فرمی - امکان می‌دهد تا نشان داده شود که چگونه فیلم، از طریق ساختار زمان‌مند روایت (روایت غیرخطی)، تعلیق اخلاقی، و موقعیت‌های ابهام‌آمیز با اطلاعات متکثر، مخاطب را در چرخه‌ای از قضاوت اخلاقی، بازاندیشی داوری‌ها، و مواجهه با عدم قطعیت‌ها درگیر می‌سازد و به این ترتیب فرصتی برای پرورش مهارت‌های اخلاقی برای او فراهم می‌آورد.

۴. چارچوب نظری

کرول در «اخلاق‌گرایی میانه‌روانه»^۵ بر آن است که ارتباط میان ارزش اخلاقی و ارزش زیبایی‌شناختی در هنر نه آن‌گونه گسسته است که اخلاق‌گرایان سست‌گیر یا استقلال‌گرایان^۶ ادعا می‌کنند (Anderson & Dean, 2003; Kieran, 1998)، و نه آن‌چنان مطلق و یک‌سویه که اخلاق‌گرایان تندرو^۷ می‌پندارند (Gaut, 1998, pp. 182-).

می‌توانند ظرفیت‌های اخلاقی را فعال سازند (Smith, 1995).

نونل کرول با مقاله «اخلاق‌گرایی میانه‌روانه» (Carroll, 1996a) موضوعی میان استقلال‌گرایی و اخلاق‌گرایی تندرانه اتخاذ کرد و استدلال کرد که فضیلت/ رذیلت اخلاقی موجود در اثر می‌تواند به حسن/عیب زیبایی‌شناختی آن ربط پیدا کند. و در آثار بعدی‌اش (Carroll, 1998c; 2010; 2001) مفهوم «تجربه شبه‌اخلاقی» را بسط داد، که در آن تماشاگر، از رهگذر همدلی و تعلیق در قضاوت، به کنشگر قضاوت اخلاقی بدل می‌شود.

فیلسوفان دیگری نیز بر جنبه‌های تعلیمی و تربیتی فیلم تأکید کرده‌اند: استفان مال‌هال، با تحلیل مفاهیمی چون آزادی و مسئولیت، فیلم را وسیله‌ای برای خودشناسی اخلاقی دانست (Mulhall, 2002)؛ آدام مولر به نقش فیلم‌های جریان اصلی در بازآفرینی فضایل اخلاقی اشاره کرد (Müller, 2001)؛ کارا اوکانر نشان داد که روایت‌های چندقابی و متکثر تجربه اخلاقی را پیچیده‌تر می‌کنند (O'Connor, 2003)؛ و دیوید کار سینما را ابزاری برای رشد حکمت عملی و تخیل اخلاقی معرفی کرد (Carr, 2006). همچنین، ساندرا لاژی، با الهام از کول، از مفهوم «توجه اخلاقی» سخن گفت و سینما را رسانه‌ای برای حساسیت به آسیب‌پذیری‌های انسانی دانست (Laugier, 2021).

در مطالعات موردی، آثار اصغر فرهادی جایگاهی محوری یافته‌اند. رابرت سینربرینک نشان داد که فیلم‌هایی مانند *جدایی نادر از سیمین* از رهگذر تخیل همدلانه و هم‌آوایی روایی می‌توانند حساسیت اخلاقی مخاطب را پرورش دهند (Sinnerbrink, 2016). درباره فیلم درباره‌ی الی نیز تحلیل‌هایی صورت گرفته است: گرت رنالیسم چندلایه آن را چالشی برای شهادهای اخلاقی دانست (Garrett, 2021)؛ چورنکه به نقش آن در بازسازی رابطه سوژه با دیگری اشاره کرد (Ciovârache, 2020)؛ و دادار نشان داد که این فیلم، با دوربین سیال و دیالوگ‌های پرتنش، فضای اخلاقی مبهمی می‌آفریند که پرسش‌های تازه‌ای پیش می‌کشد (Dadar, 2014).

در مجموع، این آثار بر ابعاد تجربی و غیرگزاره‌ای درگیر شدن اخلاقی مخاطب با سینما تأکید دارند. این پیکره رو به رشد پژوهش‌ها پشتوانه‌ای نظری و زمینه‌ای غنی برای

از این منظر، ساختار پنهان‌کارانه و تعلیقی فیلمی چون *درباره‌ی الی* نمونه بارزی است: تأخیر در گره‌گشایی، پنهان‌سازی اطلاعات کلیدی، و افشای تدریجی حقیقت اخلاقی بیننده را وادار به پرکردن شکاف‌های معرفتی و ارزشی می‌کند. این فرایند نه فقط کنجکاوی شناختی او را برمی‌انگیزد (سطح گزاره‌ای)، بلکه مهارت‌های اخلاقی او را نیز در سطح غیرگزاره‌ای به چالش می‌کشد (Carroll, 1996a, 224-226; 2010, 189-191). به بیان دیگر، فیلم با به‌کارگیری فرم و روایت، هم بستر آشنایی عینی با موقعیت‌های اخلاقی را فراهم می‌کند، هم فضایی برای تمرین مهارت‌های قضاوت و واکنش عاطفی.

همچنین فرم سینمایی - شامل میزانشن، قاب‌بندی، فیلمبرداری، صدا و تدوین - نقشی فعال در شکل‌دهی به این فرایند ایفا می‌کند: «عناصر فرمی صرفاً تزئینی نیستند، بلکه در سامان‌دهی به واکنش‌های اخلاقی و ادراکی بیننده سهم دارند» (Carroll, 2008, 184-187). در لحظات بحرانی، استفاده از نماهای بسته، صداها، محیطی، و تدوین تدریجی سبب می‌شود که مخاطب به‌طور غیرگزاره‌ای مهارت بازاندهی در احساسات و وظایف خود را تمرین کند (Carroll, 1996a, 226).

از منظر معرفت‌شناختی، اهمیت رهیافت پرورشی در این است که نشان می‌دهد فیلم‌های داستانی می‌توانند هم‌زمان دو گونه معرفت اخلاقی را در اختیار مخاطب قرار دهند. نخست، معرفت گزاره‌ای^{۱۱}، یعنی شناخت اصول، هنجارها یا آموزه‌های کلی اخلاقی که از دل روایت و گفت‌وگوهای شخصیت‌ها یا ساختار داستان قابل استخراج است. دوم، معرفت غیرگزاره‌ای^{۱۲}، که شامل دو بعد اساسی است: از یک سو، «معرفت از راه آشنایی» با موقعیت‌های انسانی و اخلاقی خاص - آشنایی‌ای که هیچ توصیف گزاره‌ای به‌تنهایی جایگزین آن نمی‌شود - و از سوی دیگر، «معرفت به نحوه انجام دادن امور» یا همان مهارت اخلاقی، یعنی توانایی واکنش مناسب در موقعیت‌های پیچیده و مبهم (Russell, ۱۹۱۰; Ryle, ۱۹۴۵; Russell, ۱۳۷۷: ۸۰-۶۵). سینما به‌ویژه در قالب داستانی‌اش، امکانی فراهم می‌آورد که این دو سطح معرفت در تجربه‌ای واحد و درهم‌تنیده به مخاطب عرضه شوند: او هم می‌آموزد چه ارزش‌هایی در خطر است (سطح گزاره‌ای) و هم تمرین می‌کند چگونه در جهان زیسته با آنها مواجه شود (سطح غیرگزاره‌ای). این

(185; Gaut, 2007, pp. 3-10; Eaton, 2003). به باور او، اثر هنری الزاماً با داشتن یا نداشتن پیام اخلاقی ارزشیابی نمی‌شود، بلکه در مواردی معین، شیوه پرداخت اخلاقی می‌تواند به قوت زیبایی‌شناختی یا ضعف آن بینجامد (Carroll, 1996a). از این‌رو، اخلاق‌گرایی میانه‌روانه به دفاع از هم‌نهستی نسبی، و نه مطلق، میان زیبایی‌شناسی و اخلاق در اثر هنری می‌پردازد. بدین معنا که اگر عناصر اخلاقی در خدمت انسجام روایت و ارتباط بهتر مخاطب با اثر باشند، ارزش زیبایی‌شناختی اثر را تقویت می‌کنند، و اگر در تضاد با انسجام روایی و تجربه عاطفی باشند، آن را تضعیف خواهند کرد. کرول برای دفاع از این موضع سه رهیافت عمده عرضه می‌کند: «رهیافت آشنایی»^{۱۳}، «رهیافت براندازی»^{۱۴}، و «رهیافت پرورشی»^{۱۵} (کرول، ۱۳۹۲ الف؛ کرول، ۱۳۹۲ ب). مقاله حاضر با تکیه بر رهیافت اخیر کار خود را به پیش خواهد برد.

از منظر رهیافت پرورشی، فیلم‌های داستانی قابلیت‌های برجسته‌ای در درگیرکردن مخاطب با مسائل اخلاقی دارند (کرول، ۱۳۹۲ ب، ۱۱۲-۱۰۴؛ ۱۳۹۲ الف، ۳۰-۱۹). کرول در آثار متعدد خود تأکید می‌کند که کارکرد فیلم‌های روایی نه صرفاً انتقال آموزه‌های انتزاعی اخلاقی (معرفت گزاره‌ای)، بلکه فراهم‌آوردن بستری برای تجربه زیسته اخلاقی است. این تجربه به نحوی رخ می‌دهد که مخاطب، به‌جای دریافت گزاره‌های کلی و صریح، در موقعیت‌هایی قرار می‌گیرد که واکنش‌های عاطفی، همدلی تخیلی، و تعلیق در قضاوت، امکان تمرین «معرفت غیرگزاره‌ای» را برای او فراهم می‌کنند: هم آشنایی با ظرایف حیات اخلاقی و هم پرورش مهارت‌های عملی در داوری و واکنش اخلاقی.

یکی از خصیصه‌های مهم فیلم‌های روایی توانایی آنها در خلق «تجربه‌های شبه اخلاقی»^{۱۶} است؛ یعنی موقعیت‌هایی که بیننده در آنها از جایگاه ناظر منفعل به کنشگر در قضاوت اخلاقی تبدیل می‌شود (Carroll, 1996, 78-94; 2010, 181). این تجربه‌ها از طریق همدلی و مشارکت تخیلی شکل می‌گیرند و به مخاطب مجال می‌دهند تا نوعی معرفت غیرگزاره‌ای اخلاقی را بیازماید: او می‌آموزد چگونه احساس کند، چگونه واکنش نشان دهد، و چگونه در تعلیق میان ارزش‌ها قضاوت کند، بی‌آنکه ناگزیر باشد در جهان واقعی پیامدهای این موقعیت‌ها را متحمل شود (Carroll, 1998c, 377-378).

هم‌نشینی معرفتی است که تجربه سینمایی را به ابزاری ممتاز برای پرورش اخلاق بدل می‌کند.

۵. پداگوژی اخلاقی - سینمایی ۵.۱. ابهام روایی و خلأ اخلاقی

ابهام روایی زمانی رخ می‌دهد که روایت اطلاعات حیاتی را از مخاطب دریغ می‌دارد و بدین ترتیب شکافی پدید می‌آورد میان آنچه در جهان داستانی دانسته است و آنچه به مخاطب عرضه می‌شود. این شکاف خلأ اخلاقی می‌آفریند، فضایی تهی که مخاطب را وادار می‌کند تا با اتکاء به قوه داوری اخلاقی خود، به جای پذیرش منفعلانه پیام‌های آموزشی، داده‌های مفقود را فعالانه بازسازی کند (Carroll, 1998a, 126-182; 2010, 180-182). این ابهام نه نقصی روایی، که سازوکاری سنجیده است که با آزمایش‌های فکری فلسفی همسانی دارد و برابری می‌کند: فیلم با به‌تعویق‌انداختن افشای اطلاعات کلیدی مخاطب را به چرخه‌ای مشارکتی از داوری اخلاقی فرا می‌خواند و بدین طریق درگیری با عدم قطعیت‌های اخلاقی را شدت می‌بخشد (Carroll, 1998a, 127). آزمایش‌های فکری فلسفی - مانند مسئله مشهور «تrolley» - به همین نحو عمل می‌کنند: با تعلیق قطعیت‌های زمینه‌ای، مخاطب را ناگزیر می‌سازند تا در دل اطلاعات ناقص مسیر خود را در سپهر اخلاقی بیابد و بدین‌سان قوای اخلاقی خویش را پرورش دهد.

۵.۱.۱. سازوکارهای ایجاد خلأ اخلاقی

۵.۱.۱. طرح پرسش آغازین و زمینه‌چینی پیش از بحران: روایت فیلم اهداف و روابط شخصیت‌ها را معرفی می‌کند، بی‌آنکه مخاطب را از مخاطرات اخلاقی نهفته در این روابط آگاه سازد. این شیوه طرح‌واره‌های اخلاقی پیش‌بینی‌کننده مخاطب را فعال می‌سازد و او را به جست‌وجوی بارهای اخلاقی مستتر در کنش‌های به‌ظاهر پیش‌پافتاده سوق می‌دهد. با نماهای باز و آرام از ویلا و صدای درون‌داستانی خنده‌های نرم، فضایی از تعادل اخلاقی القا می‌شود. ضرباهنگ کند دوربین و فضای صوتی طبیعی، انتظار مخاطب را از یک درام اجتماعی متعارف شکل می‌دهد. کنش‌های بازیگوشانه شخصیت‌ها، مانند صحنه بادبادک‌بازی، پوششی بر آسیب‌پذیری‌های اخلاقی عمیق‌تری می‌افکند که بعداً افشا می‌شوند.

۵.۱.۱.۲. تعلیق گره‌گشایی و قطع ناگهانی اطلاعات: در نقطه اوج روایت، اطلاعات اساسی یا پنهان می‌شود یا به شکلی مبهم ارائه می‌گردد و در نتیجه، تنش روایی به اوج می‌رسد. این تکنیک بازتابی از فاصله طبیعی میان کنش و پیامد در جهان واقعی است، که مقتضای عمل در شرایط معرفتی نابسند است (Carroll, 2002b, 17). با نمای قایق رهاشده، غیبت الی به طرزی ناگهانی افشا می‌شود، بی‌آنکه صحنه وداع یا دیالوگی دال بر خداحافظی به تصویر درآید. این گسست روایی خلأ می‌آفریند: آیا الی خودخواسته رفته است؟ آیا حادثه‌ای رخ داده؟ یا کسی گروه را فریب داده است؟ ابهام، با نبود وسایل شخصی الی و نامعلوم بودن حالت روانی او پیش از واقعه، تشدید می‌شود.

۵.۱.۱.۳. فعال‌سازی عاملیت اخلاقی از رهگذر تجربه عدم قطعیت: مخاطب، که از دسترسی به شواهد قاطع محروم شده، باید خود به تولید فرضیه پردازد و کنش‌های شخصیت‌ها را به لحاظ اخلاقی ارزیابی کند. بدین ترتیب، حالت تماشای منفعلانه به مشارکت فعالانه بدل می‌شود. مخاطب، که از اطلاعات محروم مانده، وارد وضع و حالی می‌شود که می‌توان آن را نوعی «تحمل عدم قطعیت اخلاقی» نامید (Carroll, 2008a, 219). او نمی‌تواند در مقام نظاره‌گری بی‌طرف بماند، بلکه ناگزیر است نشانه‌های بصری، شکاف‌های دیالوگی، و واکنش‌های شخصیت‌ها را تحلیل کند تا مسئولیت اخلاقی را استنباط کند. هر قطعه کوچک دیالوگ به نشانه‌ای اخلاقی بدل می‌شود، و هر ظفره رفتن با مکث، تفسیری اخلاقی می‌طلبد.

۵.۱.۲. مهارت‌های اخلاقی پرورش‌یافته از رهگذر

ابهام روایی

۵.۱.۲.۱. پرسشگری و تفسیر: مخاطب در روند ارزیابی اخلاقی فعالانه می‌آموزد که چگونه شواهد روایت را گردآوری، دسته‌بندی، و ارزش‌گذاری کند. برخلاف فرایند حل مسئله به روش قیاسی، که در آن مقدمات و نتایج صریح‌اند، این نوع تحلیل بر استدلال احتمالاتی مبتنی است: مخاطب باید بر اساس سرنخ‌های پراکنده، از زبان بدن شخصیت‌ها گرفته تا شکاف‌های دیالوگی، به محتمل‌ترین انگیزه‌ها و نتایج برسد. برای مثال، در صحنه بادبادک‌بازی وقتی مخاطب واکنش‌های سریع و نامطمئن سپیده را می‌بیند و صدای خنده دیگران را می‌شنود، باید

اخلاقی ایجادشده تماشاگر را از مخاطبی منفعل به عاملی فعال بدل می‌کند که در مقام داور اخلاقی عمل می‌کند، در مواجهه با اطلاعات تازه خود را تصحیح می‌کند، و مهارت‌های ضروری تصمیم‌گیری اخلاقی را برای جهان واقعی در خود پرورش می‌دهد. بدین‌سان فرهنگی نشان می‌دهد که قابلیت اخلاقی سینما نه صرفاً در محتوای آموزه‌های اخلاقی بلکه در ساختارهای فرمی‌ای نهفته است که توان قضاوت، خوداصلاح‌گری، و درگیرشدگی اخلاقی تماشاگر را به‌مرور برمی‌انگیزد و رشد می‌دهد.

۲.۵. پویایی شخصیت‌ها و چرخه فضیلت

مفهوم چرخه فضیلت کرول نشان می‌دهد که چگونه روایت‌ها طیفی از منش‌های اخلاقی را در میان شخصیت‌های مختلف عرضه می‌کنند، و به این ترتیب، مخاطبان می‌توانند از راه بازتاب مقایسه‌ای درک خود از فضایل و رذایل را پالایش دهند (Carroll, 2002b, 13-16). به جای معرفی یک الگوی اخلاقی یگانه، چرخه فضیلت شخصیت‌ها را در نسبت‌های متضاد قرار می‌دهد و بینندگان را برمی‌انگیزد تا ویژگی‌های اخلاقی را شناسایی، تمایزگذاری، و درونی کنند (Carroll, 2010, 254-256). این الگو با رویکرد ارسطو در اخلاق نیکوماخوسی همخوانی دارد (۱۱۰۳b-۲۵b_۱۰۳a-۱۵a)، که در آن فضائل اخلاقی نه از طریق تعاریف انتزاعی که از طریق مشاهده الگوهای رفتاری کنشگران گوناگون قابل تشخیص‌اند. حال، نکته در اینجا این است که روایت سینمایی می‌تواند به عرصه‌ای زنده برای آزمایش‌های اخلاقی بدل شود، و در آن، قوس‌های مختلف شخصیتی تجسم‌هایی تقریبی (یا تحریف‌شده) از فضیلت را به نمایش بگذارند.

۲.۵. سازوکارهای ایجاد چرخه فضیلت

۲.۵.۱.۱. تکثر چهره‌های اخلاقی (دروغ حفاظتی سپیده در برابر اتهام شتابزده امیر): هر روایت مجموعه‌ای از شخصیت‌ها را گرد می‌آورد که درجات مختلفی از فضیلتی مشخص (مانند صداقت) و رذیلت متناظر با آن (مانند بی‌صداقتی) را به تصویر می‌کشند. این کثرت تضمین می‌کند که فضیلت به شکلی یکنواخت نمایش داده نشود، بلکه در طیفی از انتخاب‌ها، انگیزه‌ها، و کنش‌ها تجلی یابد. این «تکثر کنشگران اخلاقی» امکان قضاوت انتقادی و شناسایی

تردید او را تفسیر کند: آیا از آن لحظه خوشحال نیست یا این که چیزی می‌داند که دیگران نمی‌دانند؟ ترکیب نور نرم، خنده‌های درون‌داستانی، و مکث‌های سپیده قوه پرسشگری مخاطب را به کار می‌اندازد و او را وامی‌دارد تا از خود پرسد که چه رازی در پس این خنده جمعی پنهان است.

۵.۲.۲.۱. تحمل عدم قطعیت: قرارگرفتن در سناریوهای مبهم مخاطب را وادار می‌کند تا مهارت صدور حکم موقت را در شرایط اطلاعات ناقص تمرین کند. می‌دانیم که این مهارت در زندگی واقعی بسیار حیاتی است، چراکه در زندگی واقعی غالباً با فقدان داده‌های کامل سروکار داریم. درواقع، می‌توان گفت که تنش فزاینده در دقایق میانی فیلم بازتاب اضطراب ناشی از تصمیم‌گیری اخلاقی واقعی است. مثلاً، پس از ناپدیدشدن الی هیچ توضیح مستقیم یا دیالوگ روشنی در اختیار نیست. دوربین روی دست، نفس نفس‌زدن سپیده، و سکوت سنگین گروه مخاطب را در وضعی از «تحمل عدم قطعیت» قرار می‌دهد: باید منتظر سرنخ بعدی باشد و در عین حال با اضطراب ناشی از ندانستن کنار بیاید و بدین‌سان مهارت‌های اخلاقی مرتبط، مانند تواضع معرفتی و شکبایی اخلاقی، را در خود بپرورد.

۵.۲.۳. بازاندیشی اخلاقی پی‌درپی: هر افشای اطلاعات جدید (مانند اعتراف دیرنگام سپیده در اواخر فیلم) مخاطب را برمی‌انگیزد تا در داوری‌های پیشین خود تجدیدنظر کند و، از این رهگذر، مخاطب وارد چرخه‌ای مداوم از قضاوت اخلاقی و آن‌گاه تجدیدنظر در آن قضاوت به سبب دریافت اطلاعات تازه می‌شود، که طبیعتاً مهارت بازاندیشی اخلاقی را در او پرورش می‌دهد. این روند بازتاب‌دهنده رشد اخلاقی است، که در آن وضع و حال افراد با مواجهه متناوب با حقایق و دیدگاه‌های تازه نگرش‌های خود را پالایش می‌کنند. برای نمونه، وقتی سپیده اعتراف می‌کند که به جهتی حقیقت را مخفی کرده بوده است، مخاطب ناچار است قضاوت اولیه خود درباره «دروغ» را در پرتو نیت علی‌الدعا «خیر» او بازتعریف کند. این بازاندیشی در سرتاسر فیلم بارها تکرار می‌شود و سبب می‌شوند مخاطب مهارت کنارآمدن با این حقیقت اخلاقی را کسب کند که مفاهیم اخلاقی‌ای چون صداقت و مسئولیت‌پذیری در پرتو اطلاعات تازه دست‌خوش تحول می‌شوند.

باری، در درباره‌ی الی، فرهنگی از ابهام روایی نه به عنوان خلأ روایی بلکه به مثابه ابزاری اخلاقی بهره می‌گیرد. خلأ

نه فقط به معنای صحت گفتار بلکه افزون بر این مسئولیتی است که مقتضی شجاعت و عمل شجاعانه نیز هست. در مسیر سپیده، صداقت به عنوان فضیلتی رابطه‌ای و فداکارانه جلوه می‌کند: آمادگی برای پذیرش زیان شخصی به منظور احترام به کرامت و اعتماد دیگری. بدین‌سان، درباره‌ی نشان می‌دهد که فضیلت‌ها خصایصی ایستا نیستند بلکه فرایندهایی پویا هستند که در دل فشارهای اجتماعی و ابهام‌های اخلاقی شکل می‌گیرند.

۵. ۲. ۱. ۴. همدستی منفعلانه نازنین: علاوه بر سپیده و امیر، شخصیت‌های دیگری نیز طیف مباحث اخلاقی را پررنگ‌تر می‌سازند، از جمله نازنین. او به‌رغم تردیدهای آشکارش در لحظات بحرانی از سخن گفتن با سپیده درباره حقیقت خودداری می‌کند. این سکوت آگاهانه نمادی است از ردیلت «اجتناب منفعلانه»^{۱۵}، یعنی امتناع از اقدام اخلاقی علی‌رغم آگاهی از ضرورت آن (Carroll, 2002b, 16). هنگامی که نازنین می‌تواند گروه را از نگرانی برهاند، انتخاب می‌کند که سکوت کند و این خود نشان می‌دهد که پرهیز از مسئولیت گاهی ردیلتی فعال‌تر و مخرب‌تر از اشتباه فعالانه آشکار است.

۵. ۲. ۱. ۵. اخلاق‌گرایی اقتدارگرای علی‌رضا: علی‌رضا نماینده ردیلتی است که می‌توان آن «استبداد اخلاقی» نامید: التزام صرف به قواعد سخت‌گیرانه ناشی از شرافت، بدون توجه به پیچیدگی‌های انسانی موقعیتی خاص (Carroll, 2002b, 16). او هنگامی که با شواهد ناقص روبه‌رو می‌شود، بی‌رحمانه قانون را بر آدمیان ارجح می‌شمرد. این انعطاف‌ناپذیری نشان می‌دهد که فضیلت شجاعت یا وفاداری، اگر از دل طرز تلقی‌ای انعطاف‌ناپذیر بیرون آید، می‌تواند خود به ردیلتی تازه تبدیل شود.

با جای دادن همه شخصیت‌ها در امتدادی از واکنش‌های اخلاقی — از پنهان‌کاری محافظه‌کارانه تا قضاوت شتاب‌زده، از اجتناب منفعلانه تا اخلاق‌گرایی سخت‌گیرانه — درباره‌ی مخاطب را دعوت می‌کند که، از سویی، فراتر از کنش‌های واحد، الگوهای پی‌درپی شکست و بازیابی و تجدیدنظر و اصلاح اخلاقی را مشاهده کند: سپیده از دروغ حفاظتی به اعتراف شجاعانه می‌رسد؛ امیر از قضاوت عجولانه به تردید و سپس پذیرش پیچیدگی ماجرا؛ نازنین از سکوت به احساس گناه و پشیمانی؛ و علی‌رضا از اخلاق‌گرایی مطلق و خشک به درک لزوم انعطاف‌پذیری اخلاقی. و از

ویژگی‌های دقیق فضیلت را برای مخاطب فراهم می‌آورد (Carroll, 1996b, 15-16; 2002a, 14-15). چنان که پیش‌تر گفتیم، در مراحل اولیه پس از بحران، سپیده به زعم خودش برای جلوگیری از نگرانی گروه، دروغی می‌گوید، که ظاهراً اقدامی است که از محاسبه‌ای اخلاقی ناشی می‌شود؛ چون خودش را در تعارض میان نگران‌نکردن سایرین و افشای حقیقتی پیش‌پاافتاده می‌دیده است. با این همه، بعداً دروغ او که از گزینه محافظت‌کننده‌اش ناشی شده است به درگیری‌های عمیق‌تری منجر می‌شود. در مقابل، امیر به سرعت و بدون جمع‌آوری شواهد کافی او را مقصر معرفی می‌کند؛ که نمونه‌ای از واکنش اخلاقی شتابزده را عرضه می‌دارد. این تقابل میان پنهان‌کاری محتاطانه و قضاوت عجولانه، چرخه فضیلت را فعال می‌کند و دو راهبرد اخلاقی مسئله‌دار را در کنار هم برای ارزیابی انتقادی قرار می‌دهد.

۵. ۲. ۱. ۲. درگیری مقایسه‌ای و لحظات سنجشگری: از خلال تعاملات و تعارضات، مخاطب مشاهده می‌کند که چگونه هر منش به پیامدهای متفاوتی، اعم از عاطفی، اجتماعی و اخلاقی، می‌انجامد و بدین‌سان به مقایسه تأملی کشیده می‌شود، نه فقط در سنجش نتایج فوری بلکه در تعمق بر لایه‌های ژرف‌تر اخلاقی که از رهگذر تضادهای شخصیتی برملا می‌شوند (Carroll, 2002b, 52). زمانی که احمد حقیقت را درمی‌یابد، میان سرزنش سپیده و درک نیت‌های او دست به انتخاب می‌زند. این لحظه دیالکتیکی بیننده را تشویق می‌کند تا شفقت را در برابر مسئولیت‌پذیری بسنجد. کشمکش درونی احمد از طریق نشانه‌هایی ظریف در او نمایان می‌شود: سکوت‌های طولانی، نگاه‌های مردد، و رویارویی‌های کنترل‌شده همه نشان‌دهنده فعالیت تخیل اخلاقی^{۱۶} اند که از محکومیت ساده‌انگارانه می‌پرهیزد.

۵. ۲. ۱. ۳. پالایش مفهومی: مخاطبان با مقایسه نمونه‌ها ویژگی‌های ساختاری فضیلت را انتزاع می‌کنند و مفاهیم اخلاقی خود را ژرفا می‌بخشند. این فرایند با ادعای مارتا نوسباوم (۱۹۹۰) همسو است که روایت‌ها را پرورش‌دهنده ادراک اخلاقی می‌داند، بدین سبب که حساسیت مخاطب را نسبت به ویژگی‌های زمینه‌ای، که نظریه‌های خشک اخلاقی از آن غافل می‌شوند، تیزتر می‌کنند (Carroll, 2008a, 240-242). تماشاگران با مشاهده اعتراف نهایی سپیده — که با به خطر انداختن خودش حقیقت را افشا می‌کند — درکی روشن‌تر از صداقت به دست می‌آورند: صداقت

تعاملات‌شان یک پداگوژی اخلاقی روایت‌محور بنا کرده است. این چرخه به آموزگاری وجودی تبدیل می‌شود و فرصتی برای تمرینی سینمایی برای زندگی اخلاقی فراهم می‌آورد. بدین معنا، فیلم فرهادی مصداق ادعای کرول است دال بر این که هنر نه تنها زندگی اخلاقی را بازنمایی می‌کند، بلکه تخیل اخلاقی را نیز تربیت می‌کند و به تماشاگران امکان می‌دهد تا زمینه‌های ظریف و تحول‌پذیر هستی اخلاقی را بهتر بفهمند و زیست کنند.

۵. ۳. میزانسن و تجسم موقعیت‌های اخلاقی
کرول تأکید می‌کند که ارائه مجسم موقعیت‌های اخلاقی - از رهگذر آرایش فضایی، نورپردازی، و حرکت فیزیکی - شیوه‌ای غیرگزاره‌ای^{۱۹} برای دست‌یافتن به معرفت اخلاقی فراهم می‌آورد. میزانسن همچون استدلالی بصری عمل می‌کند و توجه تماشاگران را، بی‌آنکه آشکارا موعظه کند، به سوی جزئیات اخلاقی برجسته معطوف می‌سازد (Carroll, 2008a, 178). این شیوه، به جای آن که مفاهیم اخلاقی را به نحو مستقیم تعلیم دهد، مخاطب را به نوعی درگیری ادراکی و عاطفی فرا می‌خواند که در طی آن تنش‌های اخلاقی پیش از آن که صورت‌بندی مفهومی یابند به تجربه درمی‌آیند و احساس می‌شوند (Carroll, 2002a, 94-97). این بینش ریشه در سنت‌های گسترده‌تر فلسفی، از جمله پدیدارشناسی مرلوپونتی دارد که بر تقدم ادراک بدنی بر داوری تأملی تأکید می‌کند (Merleau-Ponty, 1962, 112). از این منظر، میزانسن چونان ابزاری برای برانگیختن هم‌آوایی اخلاقی پیشاتأملی عمل می‌کند و حواس تماشاگر را با جریان‌های زیرین اخلاقی روایت همراه و همساز می‌کند.

۵. ۳. ۱. سازوکارهای ایجاد تجسم اخلاقی
۵. ۳. ۱. ۱. قاب‌بندی فضایی: چگونگی جای‌دادن شخصیت‌ها و اشیاء در قاب می‌تواند بر قدرت یا آسیب‌پذیری روابط دلالت کند (Carroll, 2008a, 177). برای نمونه، قرار گرفتن شخصیتی در کناره‌های قاب می‌تواند احساس طردشدگی را القا کند، در حالی که تجمع شخصیت‌ها می‌تواند نشانگر فشار اجتماعی یا همدستی آنان باشد. فضاهای بسته ویلایی با سقف‌های کوتاه و چیدمان فشرده شخصیت‌ها را از لحاظ بصری به هم فشرده می‌سازند و اصطکاک‌های اخلاقی و فشارهای بین‌فردی را

سوی دیگر، درکی عمیق‌تر و روایت‌محور از فضیلت پیدا کند: پیوستارهای پیشین نشان می‌دهند که فضیلت چیزی ایستا نیست، بلکه فرایندی است که در تعاملات اجتماعی، فشارهای میان‌فردی، و ابهام‌های اخلاقی شکل می‌گیرد و بازتعریف می‌شود.

۵. ۲. ۲. مهارت‌های اخلاقی پرورش‌یافته از رهگذر چرخه فضیلت

۵. ۲. ۲. ۱. ظرفیت اخلاقی: تماشاگران می‌آموزند که قضاوت اخلاقی را از سطح عمل فردی فراتر برده و در چارچوب شبکه روابط و انگیزه‌ها بنگرند. مثلاً می‌بینند که پنهان‌کاری سپیده در بستر انگیزه‌ای حمایتی رخ داده و قضاوت عجولانه امیر را در پرتو فقدان اطلاعات اولیه درمی‌یابند. این بینش چندلایه توان تحلیل کنش‌های اخلاقی پیچیده در زندگی واقعی را تقویت می‌کند.

۵. ۲. ۲. ۲. همدلی نقادانه: تماشاگر صرفاً با یک شخصیت همدل نمی‌شود بلکه همدلی خود را میان شخصیت‌های مختلف جابه‌جا می‌کند و یاد می‌گیرد که همدلی را با نقد اخلاقی همراه و متوازن سازد. به عنوان مثال، همدلی با اضطراب سپیده در کنار انتقاد از دروغ او نوعی «همدلی نقادانه»^{۱۶} پدید می‌آورد که مانع «احساساتی‌گری اخلاقی مطلق»^{۱۷} می‌شود (Nussbaum, 1997, 45-47).

۵. ۲. ۲. ۳. بازاندیشی راهبردی: تماشاگر مهارت بازبینی داوری‌ها را در پرتو اطلاعات نو فرا می‌گیرد. هنگامی که سپیده اعتراف می‌کند یا احمد تردید می‌کند، مخاطب می‌آموزد که قضاوت‌های اولیه را موقتاً به حالت تعلیق درآورد و آماده اصلاح باشد. این راهبرد در زندگی واقعی امکان تجدیدنظر در مواجهه با شواهد تازه را فراهم می‌کند.
۵. ۲. ۲. ۴. درک زمینه‌ای فضیلت: تماشاگر درمی‌یابد که فضیلت‌ها کاملاً وابسته به زمینه‌اند و نمی‌توان بدون در نظر گرفتن زمینه فضیلت را دریافت: صداقت در موقعیتی که حفظ آرامش گروه مهم است و اولویت دارد چه بسا معنایی متفاوت با صداقت در موقعیتی عادی پیدا کند. این آگاهی نسبت به «زمینه اخلاقی»^{۱۸} مخاطب را در قضاوت‌های واقعی محتاط‌تر و سنجیده‌تر و جامع‌تر می‌سازد.

چنان که گذشت، چرخه فضیلت «در درباره‌ی الی فراتر از توسعه شخصیت‌ها عمل می‌کند و در واقع می‌توان گفت که فرهادی در این فیلم با معماری دقیق شخصیت‌ها و

۵.۳.۲. مهارت‌های اخلاقی پرورش‌یافته از طریق میزانشن

میزانشن، که شامل نحوه چیدمان شخصیت‌ها، اشیاء، و فضای فیزیکی صحنه است، در فیلم‌هایی مانند *در باره‌الی* فقط ابزاری برای بیان زیبایی‌شناختی نیست، بلکه عاملی اساسی در ساخت تجربه‌های اخلاقی تماشاگر نیز به شمار می‌رود. از خلال میزانشن، تماشاگر نه فقط «می‌بیند» بلکه «حضور دارد»، و از این طریق، نوعی ادراک اخلاقی شهودی و زمینه‌مند (Carroll, 2021, 169-171)، و به تعبیر هگل نوعی «کلی انضمامی» از مفاهیم اخلاقی (Hegel, 1977)، در او شکل می‌گیرد. (266-268)

۵.۳.۲.۱. حساسیت ادراکی^{۲۰}: میزانشن می‌تواند به تماشاگران توجه دهد و بیاموزد که به نشانه‌های بصری ظریف اما اخلاقاً معنادار توجه کنند. این نشانه‌ها ممکن است به‌ظاهر بی‌اهمیت باشند، اما در سیاق داستان به مثابه محرک‌های قضاوت اخلاقی عمل می‌کنند. برای مثال، در سکانس‌هایی از فیلم که دوربین بر فاصله فیزیکی سپیده از سایرین تمرکز می‌کند — از جمله هنگامی که پس از ناپدید شدن الی در گوشه‌ای تنها نشسته یا از نگاه مستقیم دیگران پرهیز می‌کند — تماشاگران با نشانه‌ای بصری از اضطراب اخلاقی روبه‌رو می‌شوند. این فاصله نوعی فاصله‌گیری اخلاقی^{۲۱} را القا می‌کند که تماشاگر علی‌القاعده آن را می‌خواند، تحلیل می‌کند، درک می‌کند و بدین‌سان حساسیت ادراکی‌اش به همین اندازه پرورده می‌شود. چنین آموزش غیرمستقیمی باعث می‌شود که تماشاگران در زندگی واقعی نیز به نشانه‌های مشابه حساس شوند: زبان بدن، نگاه‌های دزدیده، تغییر در ژست‌ها یا حرکات، که همگی حاوی بار اخلاقی‌اند، بی‌آنکه لزوماً به زبان درآیند.

۵.۳.۲.۳. همدلی مجسم^{۲۲}: مارتا نوسباوم (۲۰۰۱، ch۲) تأکید می‌کند که همدلی واقعی زمانی رخ می‌دهد که نه فقط ذهن بلکه بدن نیز در تجربه مشارکت کند. فیلم، به‌ویژه از طریق میزانشن، این امکان را فراهم می‌آورد که تماشاگران نه فقط موقعیت اخلاقی بلکه فشار بدنی و عاطفی آن موقعیت را نیز «احساس» کنند (Merleau-Ponty, 1962, 112). مثلاً، در صحنه‌ای که اعضای گروه در ساحل به جست‌وجوی الی می‌پردازند، حرکات شتاب‌زده، فریادها، و پراکندگی فیزیکی آنها میزانشن را به ابزاری برای انتقال احساس سردرگمی، تقصیر، و ترس بدل می‌کند. دوربین

تشدید می‌کنند. در جریان اوج‌گیری تنش‌ها، دیوارها گویی تنگ‌تر می‌شوند و به گونه‌ای نمادین محدودشدن گزینه‌های اخلاقی در دسترس شخصیت‌ها را بازتاب می‌دهند. این فضای خفقان‌آور تجسم خفگی اخلاقی ناشی از تراکم دروغ‌ها و کتمان‌های پیاپی است.

۵.۳.۲.۵. نوره‌به‌مثابه شاخص اخلاقی: استفاده از تضادهای نوری و دمای رنگ می‌تواند برای القای ارزش‌های اخلاقی به کار رود (Carroll, 2008a, 179). نورهای گرم معمولاً حامل معنای اعتماد و گشودگی‌اند، حال آن‌که سایه‌های تند بر پنهان‌کاری، گناه، یا دوگانگی و تردید درونی دلالت دارند. در صحنه‌های روزانه ایوان، نور نرم و پراکنده، فضای اعتماد و شفافیت را القا می‌کند و آرمانی از اجتماع صادقانه به نمایش می‌گذارد. در مقابل، صحنه‌های شبانه داخلی با سایه‌های تند، نورهای شکسته و چهره‌های نیمه‌محو، کشمکش‌های پنهان و وفاداری‌های گسسته گروه را مجسم می‌سازند.

۵.۳.۱.۳. صحنه‌آرایی حرکتی، جای‌گیری‌ها و نگاه‌ها: حرکات و جای‌گیری‌های فیزیکی شخصیت‌ها می‌توانند تنش‌ها و پیوندهای ناگفته اخلاقی را منتقل می‌کنند. چگونگی تمایل بدن‌ها به سوی یکدیگر یا فاصله‌گرفتن‌شان، و نیز حرکت در فضای صحنه به‌ویژه در لحظات بحرانی، می‌تواند به رقصی بی‌کلام از مواضع اخلاقی بدل شود (Carroll, 2008a, 180). در صحنه حساس مشاجر در سالن، سپیده غالباً در حاشیه قاب قرار می‌گیرد و از دیگران رو برمی‌گرداند — این چینش تصویری انزوای اخلاقی و بیگانگی درونی او را به شکلی ملموس به نمایش می‌گذارد. همزمان، تجمع فشرده سایر شخصیت‌ها و نگاه‌های سنگین‌شان فشار جمعی برای داوری در باب او را برجسته می‌کند و نشان می‌دهد که قضاوت نه رخدادی فردی بلکه مناسکی جمعی است (Farhadi, 2009).

باری، فرهادی از میزانشن برای ثبت ظرایف عاطفی موقعیت‌های اخلاقی بهره‌های بسیار می‌برد: در صحنه‌های تصمیم‌گیری جمعی، تفاوت سطوح عمودی شخصیت‌ها (نشستن یا ایستادن) به نحو غیرمستقیم نابرابری‌های اقتدار یا آسیب‌پذیری اخلاقی را نمایان می‌سازد. افزون بر این، حرکت به سوی درگاه یا پنجره‌ها یا دورشدن از آنها به مثابه استعاره‌ای از رفت‌وآمد میان آشکارگی و پنهان‌کاری یا شجاعت و عقب‌نشینی اخلاقی عمل می‌کند.

اخلاقی را هدایت کنند (Carroll, 2002a, 94-97); با تنظیم میزان نزدیکی تصویری و کانون‌بندی دیداری، فیلمبرداری می‌تواند یا دعوت به غوطه‌وری همدلانه کند یا فاصله انتقادی را برانگیزد و بدین ترتیب ساختار مشارکت اخلاقی تماشاگر را شکل دهد (Prince, 2004, 67-69). این دیدگاه با تحلیل‌های فلسفی گسترده‌تری چون رویکرد شناختی نونل کرول همسو است؛ رویکردی که در آن قاب‌بندی بصری نه صرفاً تصمیمی زیبایی‌شناختی، بلکه دعوتی به تخیل اخلاقی تلقی می‌شود. در نتیجه، تماشاگران فعالانه در جایگاه‌هایی قرار می‌گیرند: یا درون جهان عاطفی شخصیت‌ها، یا در فاصله انتقادی از آن‌ها. و این جایگاه‌یابی شیوه‌های متفاوت ارزیابی اخلاقی را در ایشان پرورش می‌دهد.

۵. ۴. ۱. سازوکارهای فیلمبرداری برای القاء امور اخلاقی

۵. ۴. ۱. ۱. قاب‌بندی نزدیک در بحران: نماهای نزدیک و قاب‌بندی فشرده موجب همذات‌پنداری با حالت‌های عاطفی شخصیت‌ها می‌شود و درگیری اخلاقی همدلانه را تقویت می‌کند. صمیمیتی که نماهای بسته می‌توانند ایجاد کنند فاصله روانی میان تماشاگر و شخصیت را از میان برمی‌دارد و کشمکش‌های اخلاقی درونی را زنده‌تر و شخصی‌تر می‌سازد (Carroll, 1996b, 179). پس از ناپدید شدن الی، دوربین روی دست با پیگیری دقیق لرزش‌دستان سپیده و نگاه‌های مضطرب او تماشاگر را در هراس ذهنی و کشمکش اخلاقی‌اش غوطه‌ور می‌کند. این فیلمبرداری لرزان و نزدیک بیننده را با بار سنگین راز سپیده همسو می‌کند. بی‌ثباتی مجسم قاب بی‌ثباتی جایگاه اخلاقی سپیده را منعکس می‌کند - جایگاهی که او در آن میان وفاداری به دوستان و الزام به حقیقت‌گرفتار شده است. ۵. ۴. ۱. ۲. نماهای باز از جمع‌ها: نماهای باز یا دور نوعی فاصله‌گذاری مشاهده‌گرانه ایجاد می‌کنند که تماشاگر را به تأمل تحلیلی درباره پویایی‌های جمعی وامی‌دارد. این فاصله‌گذاری امکان می‌دهد تا پیامدهای اخلاقی گسترده‌تر اعمال، همچون همدستی گروهی یا فروپاشی اخلاقی جمعی، قابل مشاهده شوند (Prince, 2004, 70; Carroll, 2008a, 238). در صحنه‌های آغازین فیلم از نماهای باز و ایستای گروه روی ایوان استفاده شده است که چشم‌اندازی

روی‌دست و لرزان نیز این تأثیر را تقویت می‌کند، به نحوی که تماشاگر احساس می‌کند خودش در آن فضای ملتهب ایستاده است. تماشاگر، با تجربه‌کردن این فشار عاطفی و فیزیکی، درک درونی‌تری از آنچه «مسئولیت» و «پشیمانی» در عمل به معنای وجودی‌شان به دست می‌آورد. این نوع همدلی مجسم به پرورش فهمی ژرف‌تر از رنج‌های اخلاقی در دیگران می‌انجامد.

۵. ۳. ۲. ۳. داوری مبتنی بر زمینه^{۲۳}: برخلاف قضاوت‌های انتزاعی که مبتنی بر اصول کلی‌اند فیلم از طریق میزانسن امکان تمرین داوری‌های زمینه‌مند را فراهم می‌آورد. تماشاگر می‌آموزد که موقعیت‌های اخلاقی را در بستر مکانی، زمانی، و میان‌فردی آنها ببیند، و نه صرفاً به رفتارهای «درست» یا «نادرست» بسنده کند. برای نمونه، زمانی که شخصیت‌ها در آشپزخانه یا اتاق نشیمن جمع‌اند و میان آنها مکالماتی پرتنش شکل می‌گیرد، جای‌گیری فیزیکی افراد در آن فضا - مانند این که چه کسی در مرکز ایستاده، چه کسی در حاشیه است، چه کسی روبه‌روی چه کسی نشسته - تداعی‌گر قدرت، مسئولیت، و گاه خطا و تقصیر است. این نشانه‌ها به تماشاگر می‌آموزند که موقعیت اخلاقی را باید در نسبت با دیگران و شرایط خاص فهمید. در زندگی واقعی نیز، درک اخلاقی عمیق زمانی حاصل می‌شود که افراد بتوانند به نشانه‌های زمینه‌ای - مانند موقعیت اجتماعی، روابط قدرت، و تنش‌های پنهان - توجه کنند و داوری خود را بر آن اساس شکل دهند.

میزانسن فیلم درباره‌ی الی مصداقی زنده از این فکرت است که فهم اخلاقی نه صرفاً شناختی و معرفتی که غالباً بدنی و تجربی نیز هست. فرهادی با سامان‌دهی فضا، نور و حرکت، تماشاگر را فرامی‌خواند تا پیش از آن که به داوری مفهومی دست یابد، تنش‌های اخلاقی را به نحو حسی و عاطفی تجربه کند، و این امر شیوه‌ای از تماشای فیلم را در مخاطب پرورش می‌دهد که هم‌زمان ادراک، عاطفه و اخلاق را در بر می‌گیرد.

۵. ۴. فیلمبرداری و درگیری اخلاقی

انتخاب‌های فیلمبرداری - از جمله زاویه دوربین، انتخاب لنز، مقیاس نما و حرکت دوربین - می‌توانند چنان محرک‌های اخلاقی عمل می‌کنند و به نحوی ظریف جهت‌گیری تماشاگران در درک دیدگاه‌ها و موضع‌گیری‌های

۵. ۴. ۱. ۵. تنوع در عمق میدان: در لحظات بحرانی، استفاده از فوکوس کم عمق شخصیت‌های اصلی را برجسته می‌سازد و محیط پیرامون را محو می‌کند، به نحوی که انزوای اخلاقی یا محدود شدن چشم‌انداز اخلاقی را به نحو بصری به نمایش می‌گذارد (Carroll, 2002a, 97).

۵. ۴. ۱. ۶. موانع دیداری: استفاده راهبردی از عناصری چون درگاه‌ها یا پرده‌ها برای پوشاندن بخشی از هیأت شخصیت‌ها نماد حقیقت‌های تکه‌تکه و دست‌نیافتنی بودن معرفت اخلاقی کامل است (Carroll, 1998a, 88).

۵. ۴. ۱. ۷. ایجاد آشفتگی از طریق لرزش دوربین: در صحنه‌های آشوبناک (مثلاً جست‌وجوی ساحلی برای الی) افزایش لرزش دوربین نوعی آشفتگی ادراکی به وجود می‌آورد و به مخاطب امکان می‌آهد که تجربه‌ای ملموس و حسی از آشفتگی اخلاقی را تجربه کند.

۵. ۴. ۲. مهارت‌های اخلاقی پرورش‌یافته از طریق فیلمبرداری

۵. ۴. ۱. ۱. دیدگاه‌پذیری: با تغییر میان قاب‌بندی‌های ذهنی و عینی، فیلم توانایی تماشاگران در پذیرفتن دیدگاه‌های اخلاقی گوناگون را تمرین می‌دهد، مهارتی که در استدلال اخلاقی واقعی ضروری است.

۵. ۴. ۲. ۲. مشاهده انتقادی: نماهای باز و فاصله‌دار تماشاگران را به مشاهده پویایی‌های گروهی و روابط قدرت پیش از صدور داوری‌های اخلاقی ترغیب می‌کند و توانایی آنان در پرهیز از قضاوت‌های شتاب‌زده و تأمل در ساختارهای اخلاقی نظام‌مند را تقویت می‌کند.

۵. ۴. ۲. ۳. فروتنی معرفتی: آگاهی فرد به نقصان‌ها، خطاپذیری‌ها، و محدودیت‌های قوای شناختی و معرفتی سبب می‌شود که فرد آماده شنیدن، آموختن، و بازنگری در باورهای خود باشد. فیلسوفان اخلاق این حالت روانی را فروتنی معرفتی می‌خوانند. این فضیلت در برابر رذایلی مانند خودبزرگ‌بینی معرفتی (epistemic arrogance) و جزم‌گرایی معرفتی (dogmatism) است و انسان را در داوری‌ها و قضاوت‌های اخلاقی‌اش محتاط‌تر و مسئولیت‌پذیرتر می‌سازد. به عبارتی دیگر، فروتنی معرفتی دعوت به «زیستن با آگاهی از نادانی» است؛ اما نه نادانی منفعل، بلکه نادانی فعالی که انسان را به جست‌وجو، یادگیری، و تصحیح مستمر باورهایش سوق می‌دهد. فیلم

عینی فراهم می‌آورد. این وضوح فضایی امکان می‌دهد تا روابط میان شخصیت‌ها بررسی شود و پیشاپیش فروپاشی اعتماد جمعی را نوید می‌دهد. این گشودگی بصری نماد شفافیتی است که در ابتدا گروه را به هم پیوند می‌دهد و سپس با پیشرفت داستان به سوءظن و فروپاشی بدل می‌شود. ۵. ۴. ۱. ۳. همسویی با نقطه‌نظر شخصیت و محدودیت معرفتی: قرارگیری دوربین در جایگاهی که به دیدگاه بصری شخصیت نزدیک است تماشاگر را در موقعیت شناختی شخصیت قرار می‌دهد و بدین‌سان او را درگیر همان تردیدهای اخلاقی‌ای می‌سازد که شخصیت با آنها درگیر است. با به اشتراک گذاشتن دیدگاه‌های ناقص، پوشیده، یا مسدودشده، تماشاگر «محدودیت شناختی» را تجربه می‌کند و این امر فروتنی او را در قضاوت اخلاقی تقویت می‌دهد (Carroll, 1996b, 182.; 2002b, 96). فرهادی اغلب از نماهای از-روی-شانه بهره می‌گیرد که بخشی از قاب را مسدود می‌کنند و محدودیت شناختی شخصیت‌ها را بازنمایی می‌کنند. وقتی احمد به قایق متروک می‌نگرد، قاب‌بندی ناقص باعث می‌شود که تماشاگران در محدودیت شناختی او شریک شوند و اضطراب اخلاقی ناشی از آن را تجربه کنند. دید تماشاگر به‌طور راهبردی مسدود می‌شود و از دانستن همه چیز (منظر دانای کل) باز می‌ماند، امری که تأکیدی است بر «فروتنی دیدگاهی» و آن را در مخاطب تقویت می‌کند.

۵. ۴. ۱. ۴. حرکت ریتمیک دوربین: استفاده از دوربین روی دست یا حرکات ایستا به ترتیب می‌تواند فوریت ذهنی موقعیت‌های اخلاقی را افزایش دهد یا امکان تأمل سنجیده درباره آنها را فراهم آورد. فیلمبرداری روی دست اضطراب حرکتی را وارد صحنه‌های اخلاقاً بحرانی می‌کند، در حالی که نماهای ثابت فرصت تفکر آرام را برای تماشاگر فراهم می‌آورد (Carroll, 2008a, 239). در جریان گفت‌وگوهای رویارو، حرکت دوربین میان حرکت آرام دالی به سوی شخصیت‌ها و برش‌های ناگهانی در نوسان است. این ریتم فراز و فرود فشارهای اخلاقی را منعکس می‌کند و تماشاگر را وامی‌دارد تا میان همدلی و داوری در رفت‌وآمد باشد. برای نمونه، حرکات آرام دالی در صحنه‌های اعتراف تماشاگر را به درون آسیب‌پذیری عاطفی می‌کشاند، در حالی که برش‌های ناگهانی در هنگام اتهام‌زنی گسست‌های تند اخلاقی را القا می‌کند.

شخصیت‌ها جلب کند. این تکنیک، با تقویت شکنندگی بیان انسانی، بار عاطفی پنهان بحران‌های اخلاقی را به سطح می‌آورد (Carroll, 2008a, 246; 2002b, 103). در لحظاتی که سپیده در افشای حقیقت تردید می‌کند، ضبط لکنت‌های او و دم‌بازدم‌های پراضطراب کشاکش درونی‌اش را به گونه‌ای ملموس نمایان می‌کند. میکروفن ظرافت‌های صوتی ترس را ثبت می‌کند (نفس‌های بریده، مکث‌ها) که چه‌بسا به چشم نیاید اما در بُعد صوتی برجسته شده‌اند. این نشانه‌های صوتی تلاطم اخلاقی نهفته در پس کلام را آشکارتر می‌سازند.

۵. ۱. سکوت به مثابه اتهام: حذف موسیقی یا صداهای محیطی می‌تواند بار اخلاقی فضا را سنگین‌تر کند و مخاطب را به تأمل وا دارد. در اینجا سکوت نه به مثابه فقدان بلکه به عنوان حضوری اخلاقی عمل می‌کند، حضوری که تماشاگر را وارد فضایی تأملی می‌کند که در آن طرح پرسش‌های اخلاقی گریزناپذیر می‌شوند (Carroll, 2008a, 247). پس از کشف قایق رهاشده، فرهادی از هرگونه موسیقی صرف‌نظر می‌کند. این سکوت پدیدآمده صدای نفس کشیدن و تغییر وضع فیزیکی شخصیت‌ها را برجسته می‌کند و تنش اخلاقی را تا سرحد محسوس بودن پیش می‌برد. نبود صدای غیرداستانی خود محیط را به فضایی اخلاقی بدل می‌سازد که آکنده از اتهام و بیم است. ۵. ۱. ۳. موتیف‌های موسیقایی: استفاده گزینشی از موسیقی، یا تکرار موتیف‌های ملودیک، می‌تواند مضامین اخلاقی (مانند معصومیت یا گناه) را القا کند. یک عبارت موسیقایی تکرارشونده که با یک معضل اخلاقی پیوند می‌خورد پیوندی ذهنی میان صدا و ادراک اخلاقی ایجاد می‌کند و درگیری تماشاگر با معماری اخلاقی روایت را ژرف‌تر می‌سازد (Carroll, 2008a, 246; Carroll, 2002a, 104). موتیفی ملودیک با صدای بم ویولنسل در لحظاتی که تضادهای اخلاقی بالا می‌گیرند به‌آرامی ظاهر می‌شود. این حضور گزیده و نامحسوس، در عین پرهیز از دستکاری عاطفی، سنگینی معنایی موقعیت را یادآور می‌شود. طنین عمیق ویولنسل پیوندی میان جو شنیداری و ژرفای اخلاقی برقرار می‌کند.

۵. ۱. ۴. دیدگاه شنیداری: گزینش‌های میکس و تنظیم صدا، که مخاطب را «درون» میدان شنیداری یک شخصیت قرار می‌دهند، موجب نزدیکی عاطفی با موقعیت اخلاقی

بارها و بارها مخاطب را به داوری اخلاقی وامی‌دارد و اندکی پس از آن به او نشان می‌دهد که محدودیت‌های دیدگاهی و معرفتی او سبب خطای در داوری شده‌اند. این امر مخاطب را در مهارت اخلاقی مذکور پرورش می‌دهد.

۴. ۲. ۴. تنظیم عاطفی: تعامل میان حرکت دوربین و مقیاس نما به تماشاگران در مدیریت هیجانات اخلاقی کمک می‌کند و میان همدلی و فاصله‌گیری انتقادی تعادل برقرار می‌سازد. بدین ترتیب، ریتم سینمایی خود به تمرینی برای «خودفرمانی عاطفی»^{۲۴} بدل می‌شود.

در نتیجه، فیلم درباره‌ی الی از رهگذر فیلمبرداری خود به نحوی این فکرت را محقق می‌سازد که سینما نه فقط می‌تواند پنجره‌ای به زندگی اخلاقی باشد، بلکه افزون بر این می‌تواند به مثابه یک کنشگر در شکل‌دهی و پرورش مهارت‌های اخلاقی مخاطبان نیز عمل کند.

۵. ۵. صدا و طنین اخلاقی

عناصر شنیداری، خواه صدای درون‌داستانی (دیدجیتیک) و خواه صدای بیرون‌داستانی (غیردیدجیتیک)، می‌توانند به مثابه طنین‌اندازهای اخلاقی عمل کنند و سرنخ‌های عاطفی‌ای را که تفسیر اخلاقی را شکل می‌دهند تقویت یا تضعیف کنند (Carroll, 2008a, 245-247; 1996b, 190). طراحی صدا می‌تواند آسیب‌پذیری انسانی یا تنش‌های اجتماعی را برجسته کند و بدین ترتیب مسیری شنیداری برای درگیر شدن اخلاقی بگشاید، که روایت تصویری را تکمیل می‌کند. این دیدگاه با نظریه‌های مطالعات شناختی فیلم نیز همسو است، به‌ویژه این فکرت که صدا همچون راهنمایی عاطفی و معرفتی عمل می‌کند؛ نه تنها احساس ما نسبت به شخصیت‌ها را شکل می‌دهد بلکه دانسته‌ها یا حدسیات ما درباره وضع و حال‌های اخلاقی آنها را نیز هدایت می‌کند (Carroll, 2002a, 102-105). از این منظر، صدا به محور لاینفک جهت‌گیری اخلاقی در تجربه فیلمی بدل می‌شود و بر تماشاگران در سطحی پیشاتأملی و مجسم تأثیر می‌گذارد (Carroll, 2010, 196-197).

۵. ۱. سازوکارهای صدا به مثابه محرک اخلاقی

۵. ۱. ۱. صدای درون‌داستانی و تردیدها: برجسته‌کردن صداهای طبیعی (لرزش صدا، صدای قدم‌ها، صداهای محیطی) می‌تواند توجه را به تجربه‌های جسمانی

در کل، طراحی صدای فرهادی در *درباره‌الی* نشان می‌دهد که درگیری اخلاقی در سینما می‌تواند چندحسی باشد: فیلم می‌تواند نه فقط از مسیر بینایی بلکه نیز از طریق شنوایی تجربه اخلاقی را مجسم کند. با مهندسی میدان صوتی برای بازنمایی آشوب، وضوح، یا فروپاشی اخلاقی، *درباره‌الی* به مخاطبانش عرصه احساسی‌ای پویا برای تفسیر و داوری اخلاقی عرضه می‌دارد که در آن مخاطبان مهارت‌های مرتبط با تفسیر و داوری اخلاقی را تمرین و تقویت می‌کنند.

۵. ۶. تدوین و ریتم تعمق اخلاقی

ریتم تدوین می‌تواند به عنوان یک عنصر اخلاقی زمانی عمل کند، ساختاری از سرعت اخلاقی که تجربه تأملی تماشاگر را شکل دهد. تدوین صرفاً یک جنبه فنی از روایت‌پردازی نیست بلکه می‌تواند به ابزاری تربیتی فلسفی تبدیل شود که شرایط دیدگاه، تجربه، و تفسیر اخلاقی تماشاگران را از رویدادهای درحال وقوع تنظیم کند (Carroll, 2007, 223-225; 2008a, 15-1). با تغییر مدت زمان نماها و فراوانی برش‌ها، تدوینگران می‌توانند تأمل اخلاقی را تسریع یا کند کنند، به نحوی که سرعت تعامل اخلاقی را مشابه با ضرب‌آهنگ در گفت‌وگوهای فلسفی یا پرسش‌گری سقراطی تنظیم کنند (Carroll, 2010, 198-200). این فکر هم‌خوانی‌هایی با نظر استتلی کول دارد که معتقد است فرم زیبایی‌شناختی فیلم – اینکه چگونه حرکت می‌کند، مکث می‌کند و ادامه می‌دهد – نگرشی اخلاقی نسبت به جهان را تجسم می‌بخشد، و نه فقط داستانی را ارائه می‌دهد بلکه روشی برای توجه به تجربه‌کردن نیز پیشنهاد می‌کند.

۵. ۶. ۱. سازوکارهای تدوین برای القاء ایده‌های اخلاقی

۵. ۶. ۱. ۱. ریتم تند تدوینی پس از کشف‌ها: مونتاژهای سریع می‌توانند آشفتگی احساسی را تشدید کنند و واکنش‌های اخلاقی شهودی را برینگیزند. ریتم‌های سریع تدوین سیستم شناختی را غافلگیر می‌کنند و، به جای واکنش‌های تأملی، واکنش‌های شهودی را اقتضاء می‌کنند (Carroll, 1996b, 183; 2002b, 111). از این رهگذر، تماشاگران وارد وضع‌وحال اضطراب و سردرگمی شخصیت‌ها می‌شوند و درک جسمانی از وحشت اخلاقی

او می‌شوند. وقتی دنیای پیرامونی محو و واقعیت صوتی یک شخصیت غالب می‌شود، تماشاگر بهتر عدم قطعیت اخلاقی او را درک می‌کند و با آن همراه می‌شود (Carroll, 2008a, 245). در صحنه تماس تلفنی احمد با خانه‌الی، طراحی صدا به نحوی است که نویزهای خارجی را فیلتر می‌کند و صدای احمد را به مرکز توجه می‌آورد. این تمرکز شنیداری فرصتی فراهم می‌آورد که تماشاگر در تنگنای احساسی و جست‌وجوی اخلاقی احمد قرار گیرد و انزوای روانی و استیصال اخلاقی‌اش را تجربه کند.

۵. ۵. ۱. ۵. دستکاری دامنه دینامیک: در صحنه‌های بحرانی، تغییر ناگهانی از صدای بلند به آرام (یا بالعکس) نوسانات میان وحشت درونی و کنترل اجتماعی بیرونی را بازتاب می‌دهد و مخاطب را به تجربه بدنی ناپایداری اخلاقی قادر می‌سازد (Carroll, 2002a, 105).

۵. ۵. ۱. ۶. صدای خارج از کادر: شنیدن وقایع بدون دیدن آنها (مانند مشاجره‌های مبهم) به رخدادهای اخلاقی پنهانی اشاره می‌کند و تماشاگر را نسبت به اهمیت اخلاقی «غیبت» همچون «حضور» هشیار می‌سازد.

۵. ۵. ۲. مهارت‌های اخلاقی پرورش‌یافته از طریق صدا

۵. ۵. ۲. ۱. همدلی اخلاقی: نشانه‌های صوتی درون داستانی مخاطب را به آسیب‌پذیری شخصیت‌ها حساس می‌کند. با شنیدن لرزش‌ها و شکاف‌های موجود در صدا تماشاگر به کشمکش‌های اخلاقی پنهان پی می‌برد و این آگاهی همدلی را در او تقویت می‌کند و می‌پرورد.

۵. ۵. ۲. ۲. تأمل در سکوت: استفاده راهبردی از سکوت، مخاطب را به تأمل اخلاقی وامی‌دارد و خودآزمایی اخلاقی او را به کار می‌اندازد و رشد می‌دهد.

۵. ۵. ۲. ۳. شناسایی تماتیک: موتیف‌های موسیقایی مخاطب را در پیش‌بینی نقاط عطف اخلاقی توانمندتر می‌سازند و قوه پیش‌بینی اخلاقی او را تقویت می‌کنند.

۵. ۵. ۲. ۴. دیدگاه‌پذیری شنیداری: تکنیک‌های دیدگاه شنیداری مهارت آگاهی‌یافتن از محدودیت‌ها و سوگیری‌های قضاوت اخلاقی را در مخاطب پرورش می‌دهند. تجربه جهان از خلال میدان شنیداری محدود شخصیت‌ها نوعی فروتنی معرفتی – که برای قضاوت‌های اخلاقی پیچیده حیاتی است – را نیز تقویت می‌کند.

فرهادی یا زمان سینمایی را کش می‌دهد (از طریق نماهای طولانی) یا آن را فشرده می‌کند (از طریق برش‌های سریع)، به نحوی که کش/آمدن یا فشرده‌شدن زمان در لحظات بحران اخلاقی را شبیه‌سازی می‌کند: این که زمان گویی تحت فشار اخلاقی کندتر یا در لحظات عمل تندتر می‌گذرد. و کشیده‌شدن و فشرده‌گی زمان سینمایی در لحظات بحرانی ناپایداری اخلاقی را باز می‌نماید (Carroll, 2007, 7) و چنین تجربه‌ای را در مخاطب ایجاد می‌کند. برای مثال، در صحنه جست‌وجو در پی الی، ریتم فیلم ناگهان شتاب می‌گیرد؛ برش‌های سریع میان امواج خروشان، فریادها، و دویدن‌های مضطربانه احساس فوریت و هراس اخلاقی را در بدن تماشاگر می‌نشانند. اما درست پس از این آشوب، فیلم در نماهای طولانی و تقریباً بی‌حرکت از چهره‌های پریشان و خسته توقف می‌کند؛ این کش‌آمدگی زمان شوک حادثه را به مکتبی تأملی بدل می‌سازد و امکان مواجهه عاطفی و اخلاقی با پیامدها را فراهم می‌کند.

۵. ۱. ۶. ۵. ساختار زمانی غیرخطی: با آن که درباره‌ی الی عمدتاً روایتی خطی دارد، اختلالات ظرفیت در پیوستگی زمانی (از طریق حذفیات و بازگشت‌های زمانی که اموری تدوینی‌اند) در تجربه زمانی مخاطب شکست ایجاد می‌کنند و از این طریق تکه‌تکه‌بودن درک اخلاقی در دنیای واقعی را برای او شبیه‌سازی می‌کنند (Carroll, 2008a, 225). پس از صحنه تلاش برای نجات الی در دریا، فیلم، بدون نمایش جزئیات فاصله زمانی میان پایان جست‌وجو و آغاز مشاجره‌های بعدی در خانه، ناگهان به صحنه‌ای منتقل می‌شود که شخصیت‌ها بر سر مسئولیت و دروغ‌گویی بحث می‌کنند. ما نمی‌بینیم که چه کسی در چه زمانی به ویلا باز می‌گردد، یا دقیقاً چگونه خبرها میان افراد منتقل می‌شود. این حذف رویدادهای میانی و جهش ناگهانی به صحنه‌های تنش احساس گسست در زنجیره‌ی علی را القا می‌کند و تماشاگر را وادار می‌کند تا، به مانند شخصیت‌ها، قطعات روایت را از طریق حدس بازسازی و پر کند — وضعی که یادآور پراکندگی و عدم قطعیت در قضاوت‌های اخلاقی زندگی واقعی است.

۵. ۶. ۲. مهارت‌های اخلاقی پرورش‌یافته از طریق تدوین
۵. ۶. ۱. شهود اخلاقی سریع: ریتم تند تدوینی تماشاگران را برای انجام ارزیابی‌های اخلاقی سریع در شرایط تحت فشار

را پرورش می‌دهند. بلافاصله پس از صحنه قایق، فرهادی از برش‌های سریع بین چهره‌های مضطرب، امواج متلاطم و فریادهای ناامیدانه استفاده می‌کند. فراوانی زیاد برش‌ها مشابه با افزایش اضطراب اخلاقی شخصیت‌ها است و تماشاگر را به هم‌صدایی همدلانه با فروپاشی یقین در ایشان می‌کشاند. مخاطب از فاصله تأملی محروم شده و مجبور می‌شود وارد وضع واکنشی شود که مشابه با بداهه‌سازی‌های ناامیدانه شخصیت‌ها است.

۵. ۶. ۱. ۲. نماهای طولانی: نماهای طولانی و بدون وقفه برای تماشاگر مجالتی برای تفکر فراهم می‌آورند، تا در پیچیدگی‌های اخلاقی تأمل کند. توجه مداوم مقتضی چنین نماهای بدون قطع و برشی شکیبایی مورد نیاز برای تأمل واقعی اخلاقی را در مخاطب برمی‌انگیزند و تقویت می‌کنند، و با اجتناب از حل و فصل فوری مسائل او را وامی‌دارند تا با ابهام، که جزء لاینفک زندگی واقعی است، روبه‌رو شود و مهارت مواجهه با آن را در خود پرورش دهد (Carroll, 1998a, 143; 2008a, 224). لحظات اعتراف، به‌ویژه اعتراف سپیده، با نماهای طولانی و کمترین برش عرضه می‌شوند. بر چهره او متمرکز می‌شود و به تماشاگر زمان داده می‌شود تا اندوه، تردید، و اراده او را در خود جذب کند. این کندی عمدی صبر اخلاقی را پرورش می‌دهد و مخاطب را دعوت می‌کند تا در قضاوت عجله نکنند، بلکه در پیچیدگی پیشیمانی و شجاعت اخلاقی توقف و تمرکز کند.

۵. ۶. ۱. ۳. برش‌های انتقالی: حذف رویدادهای انتقالی از طریق این نوع برش در تدوین موجب می‌شود که تماشاگر لاجرم خودش رویدادهای بین صحنه‌ها را کشف و استنباط کند. این تکنیک همان معرفت ناقصی را که ما اغلب در زندگی اخلاقی با آن مواجه می‌شویم شبیه‌سازی می‌کند (Carroll, 2002a, 112–113; 2007, 1–15). در زندگی واقعی همواره باید اعمال یا شخصیت‌ها را بدون آگاهی از همه پیوندهای علی قضاوت کنیم و بنابراین فیلم‌هایی که ما را در چنین وضع و حال‌هایی قرار می‌دهند می‌توانند مهارت مواجهه با این‌ها را در ما رشد دهند. ما نمی‌بینیم که احمد تصمیم درونی خود را برای مواجهه با سپیده می‌گیرد؛ بلکه با این وضع در حال حرکت مواجه می‌شویم. این تدوین انتقالی از مخاطب می‌خواهد که فاصله‌ها را با نشانه‌های پراکنده بازسازی کند و از ساده‌سازی اخلاقی اجتناب کند. ۵. ۶. ۱. ۴. کش‌آمدگی و فشرده‌گی زمانی: در لحظات بحرانی،

بیان دیگر، فیلم نه درس اخلاق می‌دهد و نه پیام‌های آماده تحویل می‌دهد، بلکه شرایطی می‌سازد که در آن مخاطب خود به کنشگر قضاوت و بازنمایشی تبدیل شود.

تحلیل سه‌لایه مقاله روشن کرد که: (۱) ابهام روایی و تأخیر در افشای اطلاعات، مخاطب را به مشارکت فعال در داوری‌های اخلاقی در وضعیت «عدم قطعیت» می‌کشاند و از او مهارت‌های اخلاقی‌ای چون پرسشگری، تحمل ابهام، و بازنمایشی پی‌درپی می‌سازد؛ (۲) پویایی شخصیت‌ها در قالب «چرخه فضیلت» میدان مقایسه‌ای زنده‌ای می‌آفریند که در آن صفت‌هایی مانند صداقت، احتیاط، قضاوت شتاب‌زده، و اخلاق‌گرایی اقتدارطلبانه در نسبت با یکدیگر فهم می‌شوند و «همدلی نقادانه» و «ظرافت اخلاقی» را تمرین می‌دهند و تقویت می‌کنند؛ و (۳) عناصر فرمی فیلم—میزانسن، فیلم‌برداری و صدا—نه پیرایه‌هایی زیباشناختی بلکه سازوکارهایی اخلاقاً فعال‌اند که ادراک را هدایت و درگیری عاطفی را تنظیم می‌کنند و از این طریق موقعیت‌های اخلاقی را برای تجربه مجسم و زمینه‌مند می‌سازند.

دست‌آورد نظری این صورت‌بندی آن است که پیوند میان ارزش‌های اخلاقی و انسجام زیباشناختی اثر روایی دیگر صرف ادعا نیست؛ چون نشان می‌دهد هرگاه فیلم قضاوت اخلاقی مخاطب را مختل یا ورزیده کند، به همان میزان تجربه زیبایی‌شناختی را مختل یا تقویت کرده است. از این رو، درباره‌ی نمونه‌ای قانع‌کننده از هم‌نهشتی اخلاق و فرم است: از خلال مرزگذاری‌های بصری و شنیداری، جای‌گیری بدن‌ها در قاب، تغییرات عمق میدان، و بازی سنجیده سکوت و صدا، تماشاگر به تمرین «دیدگاه‌پذیری»، «خودفرمانی عاطفی»، و «فروتنی معرفتی» فراخوانده می‌شود.

از حیث پیامدهای عملی، یافته‌ها راه را برای طراحی کارگاه‌های آموزشی و خوانش‌های کلاسی می‌گشاید: توقف‌های هدفمند در نقاط ابهام، مقایسه مسیرهای فضیلتی شخصیت‌ها، تحلیل هدایت‌شده میزانسن و شنیدار، و تمرین روایت‌نویسی مجدد از منظر شخصیت‌های مختلف. از حیث پژوهشی، می‌توان این چارچوب را به فیلم‌های دیگر فرهادی و نیز آثار غیرایرانی تعمیم داد و، حتی فراتر از آن، با روش‌های تجربی روان‌شناسی اخلاق صحت‌سنجی کرد.

تربیت می‌کنند. در موقعیت‌های اضطراری یا درگیری‌های واقعی زندگی، این نوع واکنش‌ها و پاسخ‌یابی‌های شهودی اخلاقی اغلب ضروری‌اند و مخاطبی که پیش‌تر فرصت تمرین در محیط خیالی فراهم‌آمده از طریق فیلم را پیدا کرده باشد طبعاً مهارت بیشتری در این زمینه خواهد داشت.

۵. ۶. ۲. صبر تأملی: نماهای طولانی ظرفیت تأمل اخلاقی پایدار را پرورش می‌دهند و قضاوت‌های شتاب‌زده را کاهش می‌دهند. توانایی تحمل ابهام اخلاقی بدون قطعیت فوری یک فضیلت نادر اما حیاتی در بلوغ اخلاقی است.

۵. ۶. ۳. استدلال استنتاجی: برش‌های انتقالی تماشاگر را وامی‌دارند تا اقدامات اخلاقی نادیده را کنار هم بگذارند و بدین‌سان مهارت‌های استنتاجی لازم برای ارزیابی‌های اخلاقی در دنیای واقعی را تمرین و در خود تقویت کنند. زندگی اخلاقی اغلب نیازمند ساختن روایت‌های محتمل از داده‌های ناقص است.

۵. ۶. ۴. هم‌آهنگی اخلاقی زمانی: یادگیری تنظیم پاسخ‌های اخلاقی خود با توجه به سرعت رویدادها—شناسایی زمانی که عمل فوری لازم است و زمانی که مقتضی تأمل دقیق است—خود یک مهارت اخلاقی است که از طریق تعامل با ساختارهای تدوینی به‌لحاظ زمانی پیچیده پرورش می‌یابد.

تدوین در درباره‌ی تجربه تماشای فیلم را به یک تمرین اخلاقی تبدیل می‌کند: تماشاگر بر طبق ریتم تدوینی فیلم باید میان فوریت و تأمل، میان هم‌دلی شهودی و قضاوت معقولدر رفت‌وآمد باشد. بنابراین، تدوین نه‌فقط ابزاری فنی بلکه نوعی پداگوژی اخلاقی است که توجه اخلاقی مخاطبان را در زمان‌های مختلف بحران، اعتراف، و ابهام پرورش می‌دهد.

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که «پداگوژی اخلاقی-سینمایی» نه یک استعاره اغراق‌شده که قابلیت واقعی در سینمای روایی است؛ قابلیت‌هایی که در نسبت با اخلاق‌گرایی میانه‌روانه و «رهیافت پرورشی» نونل کرول فهم‌پذیر می‌شود. درباره‌ی نمونه‌ای است که به جای موعظه صریح، از مسیر تجربه روایی، ادراکی، و عاطفی، شکل‌هایی از معرفت اخلاقی غیرگزاره‌ای را در تماشاگر برمی‌انگیزد و پرورش می‌دهد. به

جدول خلاصه یافته‌ها.

مهارت‌های اخلاقی پرورش یافته	کارکرد اخلاقی	سازوکارهای سینمایی	زیربخش‌ها
پرسشگری و تفسیر فعال؛ تحمل عدم قطعیت؛ بازانندی پی در پی؛ فروتنی معرفتی	ایجاد وضعیت عدم قطعیت و واداشتن مخاطب به داوری فعال	پنهان‌سازی اطلاعات کلیدی؛ تعلیق در افشا؛ ایجاد شکاف دانشی؛ روایت چندلایه	ابهام‌روایی و خلأ اخلاقی
ظرافت اخلاقی؛ همدلی نقادانه؛ بازانندی راهبردی؛ درک زمینه‌ای از فضیلت	فراهم‌سازی امکان مقایسه و پالایش فضیلت‌ها و رذیلت‌ها	نمایش طیف منش‌های اخلاقی (صداقت در برابر دروغ؛ احتیاط در برابر شتاب‌زدگی؛ سکوت منفعلانه در برابر اقتدارگرایی)	پویایی شخصیت‌ها و چرخه فضیلت
ها حساسیت ادراکی؛ همدلی مجسم (تجربه بدنی موقعیت اخلاقی)؛ درک شهودی و زمینه‌مند مفاهیم اخلاقی	تجسم عینی تنش‌های اخلاقی و درگیرسازی پیش‌تأملی مخاطب	آرایش فضایی شخصیت‌ها؛ نورپردازی متضاد؛ جای‌گیری و حرکات بدنی؛ قاب‌بندی فشرده یا گشوده	میزانسن و تجسم موقعیت‌های اخلاقی
دیدگاه‌پذیری؛ مشاهده انتقادی؛ خودفرمانی عاطفی؛ فروتنی معرفتی	جایگاه‌بخشی به تماشاگر در نسبت با شخصیت‌ها (همدلی یا فاصله انتقادی)	زاویه دوربین؛ نماهای نزدیک و باز؛ حرکت دوربین (روی‌دست/ ایستا)؛ فوکوس کم‌عمق؛ ایجاد موانع دیداری	فیلمبرداری و درگیری اخلاقی
حساسیت شنیداری به نشانه‌های اخلاقی؛ تأمل اخلاقی در سکوت؛ پیش‌بینی تماتیک؛ همدلی شنیداری	آشکارسازی کشاکش‌های درونی؛ تبدیل سکوت به حضوری اخلاقی؛ هدایت توجه اخلاقی	صداها طبیعی و محیطی؛ سکوت‌های معنادار؛ لرزش یا شکست صدا؛ موتیف‌های موسیقایی؛ دیدگاه شنیداری	صدا و طنین اخلاقی
قضاوت مرحله‌ای و غیرقطعی؛ بازانندی مستمر؛ درک پیوندهای اخلاقی میان لحظات پراکنده روایت	سازمان‌دهی تجربه اخلاقی در زمان؛ واداشتن به بازبینی داوری‌ها	ریتم برش‌ها؛ تأخیر در افشای اطلاعات؛ گسست‌های زمانی؛ مونتاژ مقایسه‌ای	تدوین و اخلاق

پی‌نوشت‌ها

1. "Cultivation Approach"
2. Mid-Level Philosophical Analysis
3. Grand Theories
4. Close Reading of Narrative and Form
5. "Moderate Moralism"
6. Autonomists
7. Radical Moralists
8. "Acquaintance Approach"
9. "Subversion Approach"
10. Cultivation Approach
11. Quasi-Moral Experiences
12. Propositional Knowledge
13. Non-Propositional Knowledge
14. Moral Imagination
15. Passive Evasion
16. "Critical Sympathy"
17. "Absolute Moral Sentimentalism"
18. "Moral Context"
19. Non-Propositional
20. Perceptual Acuity
21. Moral Distancing
22. Embodied Empathy
23. Context-Sensitive Judgment
24. Emotional Self-Regulation

فهرست منابع

- افلاطون (۱۳۸۰)، جمهوری، دوره آثار افلاطون، ترجمه محمدحسن لطفی، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
 ارسطو (۱۳۸۹)، اخلاق نیکوماخوس، ترجمه محمدحسن لطفی، انتشارات طرح نو.
 دیویی، جان (۱۳۹۱)، هنر به منزله تجربه، ترجمه مسعود علیا، ققنوس.
 راسل، برتراند (۱۳۷۷)، مسائل فلسفه، ترجمه منوچهر بزرگمهر، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی، چاپ چهارم.
 کانت، ایمانوئل (۱۳۷۷)، نقد قوه حکم، ترجمه عبدالکریم رشیدیان، نشر نی.
 کرول، نونل (۱۳۹۲)، هنر و قلمرو اخلاق، هنر و قلمرو اخلاق، ترجمه محسن کرمی، ققنوس.
 کرول، نونل (۱۳۹۲)، هنر و نقد اخلاقی: گزارش مختصری از سمت‌وسوی تحقیقات اخیر، هنر و قلمرو اخلاق، ترجمه محسن کرمی، ققنوس.

هیوم، دیوید (۱۴۰۰). جستارهای زیبایی‌شناختی، ترجمه محسن کرمی، انتشارات کرگدن.

- Anderson, J., & Dean, J. (1998). *Moderate autonomism*. *British Journal of Aesthetics*, 38(2), 150–166.
- Bordwell, D., & Carroll, N. (Eds.). (1996). *Post-Theory: Reconstructing film studies*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Carr, D. (2006). Moral Education at the Movies: on the Cinematic Treatment of Morally Significant Story and Narrative. *Journal of Moral Education*, 35(3), 319–333. <https://doi.org/10.1080/03057240600874448>
- Carroll, N. (1996a). Moderate Moralism. *British Journal of Aesthetics*, 36(3), 223–238. <https://doi.org/10.1093/bjaesthetics/36.3.223>
- Carroll, N. (1996b). *Theorizing the Moving Image*. Cambridge University Press.
- Carroll, N. (1998a). Art, Narrative, and Moral Understanding. In J. Levinson (Ed.), *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection*. Cambridge University Press.
- Carroll, N. (1998b). Narrative, Emotion, and Moral Insight. In J. Gibson & N. Carroll (Eds.), *Narrative, Emotion, and Insight*. Penn State University Press.
- Carroll, N. (1998c). *A Philosophy of Mass Art*. Oxford University Press.
- Carroll, N. (2001). *Beyond Aesthetics: Philosophical Essays*. Cambridge University Press.
- Carroll, N. (2002a). *Engaging the Moving Image*. Yale University Press.
- Carroll, N. (2002b). The Wheel of Virtue: Art, Literature, and Moral Knowledge. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 60(1), 3–26. <https://doi.org/10.1111/1540-6245.00048>
- Carroll, N. (2007). Narrative Closure. *Philosophical Studies*, 135(1), 1–15. <https://doi.org/10.1007/s11098-007-9097-9>
- Carroll, N. (2008a). *The Philosophy of Motion Pictures*. Wiley-Blackwell.
- Carroll, N. (2010). *Art in Three Dimensions*. Oxford University Press.
- Carroll, N. (2021). *Philosophy and the Moving Image*. Oxford University Press.
- Cavell, S. (1989). *The Fact of Television*. In *Themes out of School: Effects and Causes*. University of Chicago Press.
- Ciovărnache, I. (2020). The Weft of Truth and Lies and Its Misdemeanours: Analysing the Role and Scope of Lies in *About Elly* and Other Movies of Asghar Farhadi. *Studia Universitatis Babeş-Bolyai – Philosophia*, 65(1), 129–137. <https://doi.org/10.24193/subbphil.2020.1.08>
- Currie, G. (1995). *Image and mind: Film, philosophy and cognitive science*. Cambridge University Press.
- Dadar, T. (2014). Framing a Hybrid Tradition: Realism and Melodrama in *About Elly*. In: Stewart, M. (eds) *Melodrama in Contemporary Film and Television*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/9781137319852_13
- Deleuze, G. (1983). *Cinéma 1: L'image-mouvement*. Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, G. (1985). *Cinéma 2: L'image-temps*. Les Éditions de Minuit.
- Eaton, A. W. (2003). Robust immoralism. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 61(3), 205–216.
- Farhadi, A. (Director). (2009). *About Elly* [Film]. Iran.
- Garrett, D. (2021). The Loss and Recovery of Identity: Appearance and Reality, Friendship and Betrayal in Asghar Farhadi's film *About Elly*. *Offscreen*.
- Gaut, B. (1998). The ethical criticism of art. In J. Levinson (Ed.), *Aesthetics and ethics: Essays at the intersection* (pp. 182–203). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gaut, B. (2007). *Art, emotion and ethics*. Oxford: Oxford University Press.
- Hegel, G. W. F. (1977). *Phenomenology of Spirit* (A. V. Miller, Trans.). Oxford University Press.
- Kieran, M. (2003). Forbidden knowledge: The challenge of immoral art. In M. Kieran (Ed.), *Contemplating art: Essays in aesthetics* (pp. 55–71). Oxford: Oxford University Press.
- Laugier, S. (2021). Film as Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 55(1), 263–281. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12551>
- MacIntyre, A. (1981). *After Virtue*. University of Notre Dame Press.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception* (C. Smith, Trans.). Routledge.
- Mulhall, S. (2002). *On film*. Routledge.
- Müller, A. (2001). Rediscovering the Virtues in Popular Film. *Film-Philosophy*, 5(1), 1–13. <https://doi.org/10.3366/film.2001.0027>
- Nussbaum, M. C. (1990). *Love's Knowledge: Essays on Philosophy and Literature*. Oxford University Press.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*. Cambridge University Press.
- O'Connor, C. (2003). Ethics, Ambiguity, and Multi-Frame Narrative in Julie Talen's *Pretend*. *Film-Philosophy*, 7(6). <https://doi.org/10.3366/film.2003.0046>
- Prince, S. (2004). *Shot/Reverse Shot: Film Tradition and New Technologies of Spectatorship*. Routledge.
- Russell, Bertrand. (1910). "Knowledge by Acquaintance and Knowledge by Description." *Proceedings of the Aristotelian Society*, 11: 108-128.
- Ryle, Gilbert. (1945). "Knowing How and Knowing That: The Presidential Address." *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46: 1-16.
- Sinnerbrink, R. (2016). *Cinematic Ethics: Exploring Ethical Experience through Film*. Routledge.
- Smith, M. (1995). *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*. Clarendon Press.

