



ژوبشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

**در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام**

---

**دکتر عباسعلی شاملی**

(عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی علیه السلام)



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## پیشگفتار

اولین دغدغه‌ای که امروزه، در فضای اسلامی و انقلابی میهن عزیزمان ایران، ذهن و دل هر مری دلسوز و درد آشنا را به خود مشغول می‌دارد، دستیابی به مدلی از تربیت دینی و اخلاقی است که در آن راهبردها و راهکارهای تربیتی به گونه‌ای برجسته باشد که تردیدی نسبت به اسلامیت و کارایی آن وجود نداشته باشد. با سرمایه‌های انسانی جوان و با نشاط این مرز و بوم چه باید کرد که به عزت و سرافرازی فردی، ملی و جهانی بیانجامد؟ پژوهش در قلمرو تربیت اخلاقی با چشم انداز اسلامی و تلاش برای رسیدن به مدلی کاربردی، که هماهنگ با آموزه‌ها و مبانی جهان بینی، عقیدتی و ارزشی اسلام باشد و بتواند در یک محیط تربیتی اسلامی به کار آید، مستلزم پاسخیابی برای سؤالات اساسی و زیربنایی فراوانی است. پاسخ به هر یک از این سؤالات، نیازمند پژوهش و نوشتاری جداگانه است. در نوشته حاضر مؤلف می‌کوشد به برخی از اولین دغدغه‌های فکری این بحث اشاره کرده و آنها را برجسته نماید؛ به این امید که طرح و ردیابی این سؤالات، از دو چشم انداز اسلامی و غربی، روزنه‌ای باشد به دنیایی از پژوهش‌ها و کنکاش‌هایی

که برآیند آنها، دستیابی به مدلی از تربیت اخلاقی را برایمان هموار نماید. بی تردید افراد و گروه‌های پژوهشی متعدد، قادر خواهند بود زوایای گوناگون این بحث را بکاوند و راه را برای دستیابی به چنان مدلی هموار سازند. نویسنده این نوشتار نیز کوشیده است ضمن اعتراف به گسترده بودن این قلمرو، تنها برخی از این سؤالات را مطرح کند و در جستجوی یکی از پاسخ‌ها برآید. اولین سؤال این نوشتار، جستاری است در توصیف و تحلیل واژه -شناختی واژه‌های «تربیت»، «اخلاق» و «تربیت اخلاقی».

### مفهوم‌شناسی

به رغم تنوع و تعدد تعاریف، واژه «تربیت» در زبان مربیان تربیتی، معمولاً به فرآیندی از آموزش و پرورش گفته می‌شود که طی آن تلاش می‌شود به مترئی درجهت شکوفا سازی استعدادها و قابلیت‌های درونی اش کمک شود. در این فرآیند، گذشته از آگاه سازی و انتقال اطلاعات (آموزش = Instruction or teaching) مترئی مورد نظارت و مراقبت قرار می‌گیرد و به سمت خوگیری به انجام یا ترک رفتار (Behavior) یا رفتارها و عملکردها (Performance)، به شناخت آسیب‌ها و لغزشگاه‌ها (پرورش = Training) نیز نایل می‌شود. بنابراین، چه بسا بتوان تربیت را از یک نگاه، معادل (آموزش و پرورش = Education)<sup>۱</sup> و نه پرورش (به مفهوم فراهم آوری زمینه ایجاد عادت یا آموزش یک حرفه = Training) تلقی کرد.<sup>۲</sup>

واژه «اخلاق» که از ماده «خُلِق» به مفهوم «خوی» گرفته شده است، معمولاً به «ملکات و مجموعه صفات پایدار» یا ساختار شخصیتی خاص که منشأ رفتارهای

۱. رک: شریعتمداری ۱۳۷۴، ص ۸۵.

۲. رک: «The American Heritage Dictionary»، زیر عنوان واژه‌های: "Education", "Teaching" و "Training"

ویژه (بدون نیاز به اندیشه و تأمل) می‌شود، گفته می‌شود (الجرجانی ۱۳۰۶، ص ۴۵). عالمان اخلاق هم معمولاً همین مفهوم را در دانش اخلاق به کار برده‌اند (امینی ۱۳۷۲، ص ۱۱۶). بعضی نیز ترجیح می‌دهند اخلاق را بر مجموعه صفات شخصیتی چه پایدار و چه ناپایدار که منجر به بروز رفتارهای مثبت یا منفی می‌شود، اطلاق کنند (مصباح ۱۳۷۸، ص ۱۶).

واژه‌های اخلاق و تربیت اخلاقی از نظر برخی از متفکرین شیعه (مطهری ۱۳۶۸، صص ۷۴-۷۵) به فرآیندی که منجر به ایجاد عادت، طبیعت ثانوی و یا ملکاتی که با اختیار و تلاش پیگیر در روح بشر بوجود می‌آید، اشاره دارد. این طبیعت ثانوی، ساختار جدیدی است در برابر طبیعت اولیه انسان‌ها، که از ابتدا با هرکس هست. بر خلاف بسیاری دیگر از حیوانات، انسان‌ها از نظر صفات، توانایی‌ها و ویژگی‌های اولیه طبیعی، در بیش تر موارد ضعیف‌اند و چگونگی ساختار این صفات و ویژگی‌ها، به خود آنان سپرده شده است. بستر اخلاق و تربیت اخلاقی، مسیری است که شکل‌گیری این صفات و ویژگی‌ها را در حوزه اخلاق ممکن می‌سازد. کار مریبان تربیتی و اخلاقی از نگاه این متفکران، کاری تکمیلی و تمام‌کننده است؛ به این معنا که مریبان، متربی خود را یاری می‌دهند که بتواند قابلیت‌های فطری و درونی خود را تکمیل کند و به فعلیت برساند.

در زبان انگلیسی واژه «اخلاق» در قالب واژه‌های «Morality» و «Ethic» و «Ethics» به کار رفته است. واژه اول به تربیت به معنای «کیفیت شخصیتی همگون با استانداردهای رفتاری درست و خوب»، «سیستمی از ایده‌های مربوط به رفتارهای درست و غلط»، و بالآخره «عملکرد سنجیده و ارزشمند» توصیف شده است و واژه‌های دوم و سوم به معنای «مجموعه اصول مربوط به عملکرد درست»، «یک نظریه یا یک سیستم مربوط به ارزش‌های اخلاقی» و بالآخره «دانش مطالعه ماهیت

عمومی امور اخلاقی»<sup>۱</sup> مورد استفاده قرار گرفته‌اند.

برخی (وبر ۱۹۸۵، ص ۴۵۱) مایل‌اند واژه‌های Morality و Ethics را مترادف بدانند؛ اما به هر حال این نکته را نیز اضافه می‌کنند که این هر دو واژه، ناظر به آن دسته از ارزش‌ها و اصول هستند که در جهت دهی و ارزیابی رفتار انسان به کار می‌آیند و به این صورت از دیگر واژه‌ها تفکیک می‌شوند.

در زبان عربی دو واژه «خُلِقَ» و «خُلِقَ» از یک ریشه‌اند؛ «خُلِقَ» به ساختار ظاهری و شکل طبیعی اشاره دارد و «خُلِقَ» به معنی ساختار روانی و صفات معنوی است که به صورت اختیاری و آگاهانه و در طول زمان شکل می‌گیرد. این تفاوت در گفتاری از امیر مؤمنان علی علیه السلام نیز مورد اشاره قرار گرفته است.<sup>۲</sup>

به نظر می‌رسد شکل‌گیری این ساختار روانی هم، معمولاً نتیجه نوعی تربیت اخلاقی و پذیرش و التزام به ارزش‌های اخلاقی است. از این رو شاید بتوان گفت که هنگام کاربرد، (صرف نظر از اختلاف واژه شناختی) اخلاق و تربیت اخلاقی به یک مفهوم به کار گرفته می‌شوند.

گذشته از زمینه فطری تربیت پذیری و لزوم به کارگیری فرآیند تربیت دهی، گروهی مبانی و داشته‌های غریزی، چگونگی شاکله منتقل شده از کانال وراثت و شکل‌گیری ساختار ژنتیک و قابلیت خوگیری را در پیدایش نوع اخلاق و صفات شخصیت و تند و کند بودن روند شکل‌گیری آن دخیل می‌دانند (آموزگار ۱۳۷۵، ص ۱۸۹). به دلیل اهمیت دخالت عامل وراثت و ساختار ژنتیک که گاهی در زبان پیشگامان و عالمان اخلاق از آن به «استعداد مزاجی» تعبیر شده است، برخی اخلاق را به «طبیعی» و «مکتسب» تقسیم کرده‌اند. «اخلاق طبیعی» همان صفات و ویژگی شخصیتی متناسب با ساختار مزاجی افراد است که هنوز کار تربیتی روی آن

۱. ر.ک: «The American Heritage Dictionary» زیر عنوان واژه‌های فوق.

۲. قال علی علیه السلام: «حَسُنُ الْخُلُقِي لِلنَّفْسِ وَ حُسْنُ الْخُلُقِ لِلدِّينِ»؛ خوش خلقی (اخلاق نیک) مربوط به روان انسان و خوش قیافگی مربوط به بدن است. ر.ک: فلسفی، ص ۱۶.

انجام نشده است؛ مثلاً واکنش طبیعی افراد در برابر محرک‌های پرخاشگری، با اختلاف ساختار مزاجی آنان متفاوت خواهد بود. برخی به سرعت آشفته می‌شوند و خود را درگیر یک موقعیت اضطراب برانگیز می‌کنند و بعضی دیگر متانت و خونسردی خاصی از خود نشان می‌دهند و بر چنین موقعیتی فایق می‌آیند. اما «اخلاق مکتسب» مبتنی بر فرآیند تدریجی و زمانمند تربیت دهی و تربیت‌پذیری است و از آغاز، با تأمل، حساس‌گری و دشواری همراه است. شکوفایی و تثبیت این ویژگی‌ها نیازمند تکرار، مراقبت، نظارت، استمرار عملی و به‌کارگیری مکانیزم‌های شناختی و انگیزشی است (امینی ۱۳۷۲، ص ۱۱۶).

### اخلاق و تربیت اخلاقی

برای این سؤال که: «تربیت اخلاقی چه تفاوتی می‌تواند با اخلاق داشته باشد»، شاید نتوان پاسخ واحدی ارائه کرد. اگر چه ضمیمه شدن واژه تربیت به اخلاق، معمولاً تداعی‌کننده این امر است که در تربیت اخلاقی صحبت از روش‌های تربیتی خاصی همانند آنچه از دانش‌های جدید علوم تربیتی یا روانشناسی تربیتی و احیاناً علم اخلاق برگرفته می‌شود، به میان می‌آید؛ اما چنان‌که پیش از این گفتیم، اخلاق خود در یک مفهوم رایج بین علمای اخلاق، برآیند به‌کارگیری یک شیوه تربیتی ویژه است.

با این نگاه شاید بتوان ادعا نمود که تفاوت احتمالی بین این دو، برخاسته از تعریف و هدفی است که برای آنها در نظر گرفته می‌شود.

از نگاهی دیگر، تربیت اخلاقی می‌تواند اشاره به قلمرو خاصی از تربیت داشته باشد که آن را از دیگر اقسام تربیت، همانند تربیت اجتماعی (زمینه‌سازی برای بروز رفتار شایسته در خانواده، محیط کار، محیط آموزش، محیط عمومی شهر یا کشور)، تربیت عاطفی، تربیت جنسی و تربیت جسمی جدا می‌کند. این احتمال بسته به انتظاری است که ما از قلمرو اخلاق و تربیت اخلاقی داریم. اما واژه اخلاق،

گذشته از اشاره به دانش اخلاقی، می‌تواند به ویژه به مجموعه صفات شخصیت و باید و نبایدهای خاصی که از نظام ارزش‌های اخلاقی بیرون کشیده شده و از اقسام فوق منفک است، اشاره داشته باشد.

در مغرب زمین نیز برخی از کارشناسان تعلیم و تربیت، قرن بیستم را «قرن تربیت اخلاقی» نامیده‌اند. اما جالب این‌که هیچ تعریف مشخصی از این قلمرو و زیر مجموعه‌های آن به دست داده نشده است. دو سنت مسلط، کلیت و گستره این قرن را پوشش داده است: یکی سنتی که تربیت اخلاقی را از نگاهی جامعه‌شناختی کاویده است و دیگر سنتی که با زبان روان‌شناختی حرف زده و قوت بیش‌تری هم یافته است. ظهور این حوزه پژوهشی جدید، چه در قالب جامعه‌شناختی و چه در شکل روان‌شناختی‌اش، نشانی از پشت‌کردن به دین و سلب اعتماد آن بوده است (موران ۱۹۸۹، ص ۱۶۷).

از نظر عالمان اخلاق مسلمان، تربیت اخلاقی مستلزم فراهم کردن زمینه‌های آموزشی و پرورشی خاصی برای شکوفایی و تثبیت یک سلسله ارزش‌های اخلاقی فطری است که انسان‌ها از آغاز تولد با خود همراه دارند. حضور فطری این ارزش‌ها، در هشتمین آیه از سوره «شمس» که عهده دار بیان ساختار و قابلیت‌های اخلاقی روان انسان‌هاست، به صراحت گوشزد شده است<sup>۱</sup>. علامه متفکر استاد شهید مطهری (۱۳۶۸، ص ۳۰۳) در توضیح فطری بودن خاستگاه ارزش‌های اخلاقی، به یک روایت نبوی که ذیل آیه «تَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَ التَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَ الْعَدْوَانِ» (مائده، ۲) وارد شده است، استناد می‌کند. پس از نزول این آیه، فردی به نام «وابصه» از مسلمانان مدینه با شنیدن واژه‌های «برّ»، «تقوا»، «اثم» و «عدوان» تصمیم می‌گیرد که راجع به مفهوم این واژه‌ها از خود پیامبر ﷺ سؤال کند. وقتی «وابصه» پیامبر را می‌بیند، حضرت بی‌درنگ می‌گویند: «وابصه! من بگویم که چه می‌خواهی

۱. «... فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَ تَقْوَاهَا»؛ آن‌گاه به نفس انسان (راه‌ها و عوامل) فجور و تقوای آن را الهام نمود.



پیرسی! یا خودت سؤال می‌کنی؟! «وابصه» می‌گوید: «شما بگویید». و پیامبر می‌فرماید: آمده‌ای از من پیرسی «بر» و «اِثْم» یعنی چه؟! لازم نیست در این باره از کسی چیزی پیرسی. آن‌گاه پیامبر سه انگشت خود را جمع کرده و به آرامی به سینه او می‌زند و می‌گوید: «اِسْتَفْتِ قَلْبِكَ، اِسْتَفْتِ نَفْسَكَ؛ از دلت پیرس، از خودت سؤال کن (پاسخش به طور فطری پیش خودت هست). آن‌گاه می‌افزاید: «الْبِرُّ مَا اِطْمَأَنَّ اِلَيْهِ الْقَلْبُ وَ اِطْمَأَنَّتْ اِلَيْهِ النَّفْسُ وَ الْاِثْمُ مَا حَاكَ فِي الْقَلْبِ وَ تَرَدَّدَ فِي الصَّدْرِ»<sup>۱</sup>؛ چیزی است که دل و جان انسان با داشتن (تصویر یا پی آمد رفتاری) آن اطمینان می‌یابد و در مقابل، «اِثْم» چیزی است که در قلب انسان اضطراب و نگرانی بر می‌انگیزد و در سینه، در حال آمد و شد است و انسان نمی‌داند با آن چه کند. جالب این که در روایت مشابه دیگری در توضیح تردد گناه در سینه و اضطراب برانگیز بودن آن، پیامبر می‌افزاید که اِثْم چیزی است که انسان دوست ندارد دیگران از آن باخبر شوند.

به هر حال «بر» و «اِثْم» دو نوع احساس را در فضای روانی ما بر می‌انگیزند و این هر دو نوع احساس، بدون آموزش قلبی و فطری هستند. هرکسی به اقتضای دریافت‌های فطری خود، مرزهای بین «بر» و «اِثْم» را می‌شناسد؛ اما چون این دریافت‌ها فطری‌اند، نیازمند شکوفایی و زمینه‌ای برای بروز هستند تا به کمک تربیت اخلاقی به شکوفایی و تفصیل برسند. علامه طباطبایی رحمته‌الله مفاد روایت فوق را مبتنی بر مدلول آیه ۸ از سوره «شمس» می‌داند (المیزان، ج ۵، ص ۱۹۰).

البته پس از پذیرش مفاد آیه فوق، از جمله سؤالاتی که ذهن را به خود مشغول می‌کند، این است که آیا دست‌مایه‌های فطری اخلاقی، دارای ماهیت شناختی‌اند یا انگیزشی؟ دستیابی به پاسخ صحیح این سؤال، به مریان کمک می‌کند که بدانند هنگام فراهم آوری زمینه‌های شکوفایی، از چه ساز و کارهایی کمک بگیرند. یعنی

۱. طباطبایی، محمد حسین: تفسیر المیزان، ج ۵، ص ۱۹۰ (CD نور)، به نقل از تفسیر «در المنثور».

در فرآیند تربیت اخلاقی، بهتر است تمرکز روی ابزارهایی باشد که یک دسته ادراکات اجمالی را به تفصیل می‌رساند، یا روی مکانیزم‌هایی که نوعی از گرایش و میل مثبت یا منفی را تقویت یا تضعیف می‌کند. در فلسفه اخلاق اسلامی، فطری بودن حضور و درک ارزش‌های اخلاقی را با استناد به ویژگی‌های روح و روان که گوهری غیر مادی و از سنخ موجودات عالم ملکوت است، توجیه می‌کنند. هم از این روست که نبی اکرم صلی الله علیه و آله در خطاب جاودانی خود<sup>۱</sup>، مأموریت آسمانیش را تتمیم و تثبیت مکارم و ارزش اخلاق‌های اخلاقی، و نه آموزش، انتقال و ایجاد آنها بر می‌شمرد. پیامبر صلی الله علیه و آله در مأموریت تربیتی خود، می‌کوشد آن دسته از قابلیت‌های درونی را که دستمایه انسان برای رسیدن به اوج کرامت، بزرگ منشی، قرب و خدا گونه شدن است، شکوفا کند و زمینه بروز آنها را فراهم آورد. برجسته‌ترین نکته در این فرمایش نبوی، این است که تربیت چیزی بیش از فراهم آوری امکانات و شرایط رشد و شکوفایی قابلیت‌های فطری نیست (امینی ۱۳۷۲، ص ۱۲). از این رو، سطح انتظار ما از تأثر تربیتی، با دخالت متغیرهای گوناگون دخیل در این فرآیند، شدید و ضعیف می‌شود و پیش بینی نتیجه نهایی، همیشه یکنواخت و آسان نیست. شیوه‌های تربیتی نیز، با توجه به تفاوت‌های فردی و اختلاف طبیعی افراد در تربیت پذیری، متفاوت خواهد بود.

### عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی

پس از گذار از مدخل مفهوم‌شناسی، اساسی‌ترین سؤال در آغاز این بحث، این است که در فرآیند شکل‌گیری اخلاق یا تربیت اخلاقی، کدامیک از عوامل مؤثر، بیشترین نقش را ایفا می‌کند و در نتیجه، سرمایه‌گذاری تربیتی ما باید روی کدام

۱. بحار الانوار، ج ۷۰، باب ۵۹، ص ۳۷۲، حدیث ۱۸. *يُعِثُ لِاتِّمَمِ مَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ؛* همانا به پیامبری برانگیخته شدم تا مکارم اخلاقی (رفتارهای اخلاقی خیر یا اسباب و راه‌های رسیدن به کرامت‌های اخلاقی) را تتمیم و تکمیل نمایم.

عامل بیش تر باشد؟ آیا متربی عهده دار نقش کلیدی است یا مربی؟ و در صورت دوم، منظور از مربی چه کسی است؟ پاسخ به این سؤالات نیز به فراخور گوناگونی نگرش‌ها و رویکردهای افراد متفاوت خواهد بود.

جستجو در آیات قرآن، چشم اندازی ترکیبی و اندام وار را به دست می دهد، که طی آن عوامل گوناگونی به هم گره می خورند. اگر چه قرآن کریم در فرهنگ تربیتی خود معمولاً از واژه «تربیت» به «تزکیه» (امینی ۱۳۷۲، ص ۱۳) تعبیر کرده است، اما این واژه نیز تداعی کننده همان فرآیند فراهم آوری زمینه‌های رشد و شکوفایی است. پیامبران پس از دریافت آموزه‌های وحیانی و ابلاغ آن به پیروان خود، می‌کوشند راه خودیابی و خود سازی را برای آنان هموار سازند.

بیش توحیدی و فرهنگ تربیتی موحد پرور قرآن کریم، همانند هر مورد دیگر، عوامل دخیل در تربیت نبوی را در یک چینش طولی قرار می دهد و نقش واقعی و نهایی را به خداوند به عنوان خالق، مالک و تدبیرگر انسان‌ها باز می گرداند. آیه ۴۹ از سوره «نسا»<sup>۱</sup> و ۱۳ از سوره «مریم»<sup>۲</sup> به صراحت، هر نوع رشد و شکوفایی را به خداوند نسبت می دهد. برخی از مفسران، عامل مؤثر تربیتی مطرح شده در سوره «مریم» را رابطه معنوی هر فرد با خداوند از مجرای «عبادت» می دانند.<sup>۳</sup> در این طرز نگاه، به آثار تربیتی و رشد دهنده عبادت، و رابطه معنوی حاصل از التزام به آنها توجه شده است و نقش مدبرانه خداوند از مسیر تشریح عبادات نیز مورد توجه جدی قرار گرفته است.

دسته دیگری از آیات، اصلی ترین نقش را به خود متربی می دهند. آیات ۷-۱۰

۱. «بَلِ اللّٰهُ يَرْزُقُ مَن يَشَاءُ»؛ بلکه خداوند هر که را بخواهد، بپرسته کرده و رشد می دهد.

۲. «وَحَنَانًا مِّن لَّدُنَّا وَزَكَاةً»؛ و ما از نزد خود (و نه از طریق اسباب طبیعی و عادی) به یحیی مهر و رحمت و رشد اعطا نمودیم و او انسانی پرهیزگار و بپرسته بود.

۳. رک: المیزان، ج ۱۴، ص ۱۲۰ و امینی ۱۳۷۲، ص ۱۳.

از سوره «شمس» و آیه ۱۴ از سوره «اعلی»، دو نقش فاعلی (Active)<sup>۱</sup> و انفعالی (Passive)<sup>۲</sup> تزکیه (تربیت دهی و تربیت پذیری) را به خود مترئی می‌دهد. آیات دیگری هم بر نقش کلیدی مربیان انگشت گذاشته و انسان‌ها را به حق‌شناسی و دیدن نقش تربیتی پیامبران و پدر و مادر، به عنوان اولین و بزرگترین مربیان بشر دعوت می‌کند (آل عمران ۱۶۳؛ بقره ۱۲۹ و ۱۵۱)<sup>۳</sup>، و بالاخره، آیه دوم از سوره «جمعه» محوری‌ترین هدف بعثت پیامبران را تزکیه انسان‌ها برشمرده و چنین می‌نماید که انسان‌ها به وسیله پیامبران تربیت و تزکیه می‌شوند. آیه ۲۴ سوره «اسراء» این نقش را به والدین می‌دهد و آنان را عامل رشد و شکوفایی، به ویژه در دوران کودکی می‌داند.<sup>۴</sup> ناگفته پیداست که محور تربیتی در برخی از این آیات، تنها مسایل و ارزش‌های اخلاقی نیست؛ بلکه کلیت هدایت بشر یا تربیت در محوری خاص است (اگرچه جمع بندی آیات، توجه به نقش عوامل متنوع را در فرآیند تربیت گوشزد می‌کند).

اما نکته جالب این است که پیوستگی نقش این عوامل، با توجه به فرهنگ موحد پرور قرآنی (اشاره به تقویت بینش توحید افعالی) در یک پیوند و ارتباط طولی صورت گرفته است. هر عامل، به شکلی و در مرتبه خاصی اثر بخشی می‌کند، اما مجموعه عوامل به یک نقطه نهایی، که سرچشمه هستی و کمالات آن است، منتهی می‌گردند. چنین رویکردی، حاکی از نگرش فراگیر و همه سو نگر قرآنی است که ضمن آن که نقش مستقیم و غیر مستقیم تمامی عوامل دور و نزدیک را مورد توجه قرار می‌دهد، بر نقش بی‌بدیل نهایی‌ترین و اصلی‌ترین عامل، انگشت می‌گذارد.

۱. «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا؛ به تحقیق هر که نفس خود را پیراسته به رستگاری رسید.

۲. «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ تَزَكَّى؛ به تحقیق هر که پیراسته شده، به رستگاری رسید.

۳. «يَتْلُوا عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَ يُزَكِّيْكُمْ»؛ بر شما آیات ما را تلاوت می‌کند و شما را پیراسته و به رشد می‌رساند.

۴. «...كَمَا رَبَّيْتَنِیْ صَغِيرًا»؛ و پدر و مادرم را رحمت کن آن چنان که آنان مرا از کودکی رشد داده و تربیت کردند.

## ابعاد تربیت اخلاقی

از دیگر سؤالات کلیدی این بحث، این است که «اساساً تربیت اخلاقی دارای چه ابعاد و قلمروهایی است؟». پاسخ به این سؤال و این که چگونه تربیت اخلاقی از دیگر اقسام تربیت تفکیک می‌شود، بسته به تعریف و اهدافی است که هر فرد یا مکتبی برای تربیت اخلاقی در نظر می‌گیرد. «پیر ژانه» در کتاب «اخلاق» خود کوشیده است شعاع تأثیر ارزش‌های اخلاقی را به قلمرو زندگی اجتماعی، اقتصادی و حتی سیاسی تعمیم دهد (بدرالدین کتابی، ۱۳۷۳). گمان مؤلف نیز این است که تربیت اخلاقی می‌تواند به تعدد روابط چندگانه فردی، اجتماعی، الهی، طبیعی<sup>۱</sup> (اخلاق مربوط به رابطه انسان با طبیعت و محیط زیست) و... انسان متعدد باشد. در تمامی این موارد، مربی می‌کوشد مترقی خود را از جهت روابط چندگانه‌اش با خدا، خود، جامعه، طبیعت و محیط زیست، راهنمایی و رفتارارش را داری صبغه ارزشی و اخلاقی خاص کند. با این نگاه، صفات شخصیت شکل دهنده رفتار، که در تربیت اخلاقی تثبیت می‌شوند، متوجه تنظیم یکی از روابطی هستند که هر فرد، با خود یا با ورای شخصیت خود دارد.

برخی هم تربیت اخلاقی را ویژه هدایت یک فرد در ابعاد معنوی و فردی شخصیت وی (تنظیم روابط یک فرد با خدا و خودش) می‌دانند (شریعتمداری ۱۳۷۴، صص ۹۸-۱۰۱). اختلاف نظر در پاسخ به این سؤال، مشکل خاصی ایجاد نمی‌کند؛ چرا که اگر دامنه تربیت اخلاقی را به آن دسته از ارزش‌های اخلاقی که تنظیم‌کننده رابطه فرد با خدا با خودش هست محدود کنیم، به ناچار رفتارهای ارزشی در دو قلمرو دیگر، زیر هر عنوان جایگزین، باید تنظیم و جهت دهی شوند. نکته قابل توجه این که، شعاع قلمرو تربیت اخلاقی به هر اندازه گسترده یا جمع

۱. خواننده محترم باید این وصف را از وصف مشابهی که توسط عالمان اخلاق همانند «ابن مسکویه» و «خواجه نصیر طوسی» ارائه شده و به مفهوم صفات شخصیتی طبیعی قبل از تربیت است، تفکیک نماید. ر.ک: امینی ۱۳۷۲، ص ۱۱۶.

شود، ابعاد سه گانه‌ای که در هر نوع تربیتی دخیل است باید مد نظر قرار گیرد. «توماس لیکونا»<sup>۱</sup> (۱۹۹۳، ص ۹) از هواداران مکتب تربیت اخلاقی «شاخص شخصیت» که پس از این به دیدگاهش اشاره‌ای خواهد رفت، تأکید می‌کند که یک مدل کامل از تربیت اخلاقی، باید سه بعد اصلی شخصیت انسان، یعنی بعد شناختی، عاطفی و رفتاری را مورد توجه قرار دهد و برای هر یک، زمینه‌ها و ابزارهای خاصی را تدارک ببیند. توجه به این زوایا، افق دید ما را در درک درست‌تر و کامل‌تر ابعاد تربیت اخلاقی گسترده‌تر می‌کند.

### مقایسه مفهوم تربیت اخلاقی در دو فرهنگ اسلام و غرب

پس از گذار از پیچ و خم سؤالات فوق، اولین دغدغه‌ای که یک مربی مسلمان خود را با آن مواجه می‌بیند، این است که منظور از تربیت اخلاقی در فرهنگ اسلام چیست و این مقوله، چه تفاوتی با مقولات مشابه در سایر فرهنگ‌ها به ویژه فرهنگ غربی دارد؟ اگر چه به سختی می‌توان غرب و اندیشه غربی و نیز اسلام و تفکر اسلامی را به دلیل تنوع و گستردگی هر یک، دو جناح و جبهه خاص در برابر یکدیگر تلقی کرد که طی تضارب آراء آنها، مفاهیمی از قبیل مفهوم «تربیت اخلاقی» بازشناسی می‌شود، اما جمع بندی دیدگاه‌ها و مکاتب و رسیدن به نقاط افتراق و اشتراک نباید کار غیر ممکن باشد. در نگرش غربی، تربیت اخلاقی (Moral education) معمولاً به فرآیندی گفته می‌شود که طی آن تلاش می‌شود شهروندان را به گونه‌ای آموزش و عادت دهند که با مقررات و قوانین اجتماعی (به مفهوم عام آن) کنار آمده و در برابر آنها سازگاری (Adaptation) و انطباق داشته باشند. هدف نهایی در این نظام تربیتی، ایجاد نظم عمومی و تدارک زمینه آزادی عمل فردی، بدون بروز تمانع، کشمکش و درگیری با دیگران از راه تربیت «شهروند

1. Thomas Lickona.

سازگار» (Adapted citizen) است (وارناک ۱۹۹۶، صص ۴۹-۵۱). شهروند سازگار، الگو و غایت کلیدی آن دسته از نظام‌های تربیتی است که دارای مبنای اصالت جامعه یا اولویت اهداف و مقتضیات اجتماعی اند. بنا به توصیه این نظام‌ها، مربیان باید بکوشند افراد را به گونه‌ای هدایت کنند که دارای شخصیتی مسئول، با اهتمام، حاضر و سهمیم در صحنه اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، باشند (هالستید ۱۹۹۶، ص ۸).

با این رویکرد، تربیت اخلاقی در این نگرش تقریباً با تربیت اجتماعی (Social education) یا همان فرآیند اجتماعی سازی (Socialization) یا جامعه پذیری مترادف خواهد بود. اما کورترین گره این نگرش، زمانی رخ می‌نماید که مربیان خود را با جامعه‌ای مواجه می‌بینند که در فرهنگ و ارزش‌ها «تکثرگرا» (Pluralist) است و چارچوب ارزشی مشترکی که مقبول تمامی افراد یا گروه‌های اجتماعی و حتی خرده فرهنگ‌ها باشد، ندارد (همان، ص ۳).

در دهه‌های اخیر، کارشناسان و پژوهشگران تربیتی مغرب زمین، ترجیح می‌دهند واژه «تعلیم و تربیت ارزش‌ها» (Values education) را نیز به مجموعه واژه‌های خود اضافه نموده و آن را به جا یا همراه واژه «تربیت اخلاقی» (Moral education) به کار برند. به دنبال این تحول به ظاهر واژه شناختی، سؤالات تازه‌ای مطرح می‌شوند: آیا ارزش‌ها (به ویژه ارزش‌های اخلاقی) اموری ذهنی و اعتباری‌اند (Subjective) یا عینی و متکی بر واقعیت‌ها (Objective)؟ و در هر دو صورت آیا این ارزش‌ها نسبی (Relative) و متغیرند و یا مطلق (Absolute) و پایدار؟ اساساً خاستگاه ارزش و ارزش‌گذاری در رفتارهای اخلاقی چه چیزی می‌تواند باشد و آیا این خاستگاه، اصالتاً مبنای فردی دارد یا اجتماعی؟ و بالأخره این که ارزش‌های اخلاقی، جهانی‌اند یا بومی و فرهنگ-محور؟

اندیشمندان مسلمان حوزه علم اخلاق، عموماً اخلاق، مسایل و ارزش اخلاقی را زیر مجموعه‌ای از کلیت و تمامیت دین می‌دانند. در این نگرش، دین کلیتی است

مشمول بر جهان بینی، نظام حقوقی و احکام رفتاری، و نظام ارزش‌ها و باید و نبایدهای اخلاقی که فرد را در راستای رسیدن به خود شکوفایی و سرانجام راهیابی به مرحله قرب الی الله یاری می‌دهند. به اعتقاد این گروه، اخلاق و تربیت اخلاقی بدون اتکاء به شناخت خداوند و ایمان به وی (محوری‌ترین رکن در دین)، چرخش در یک سری امور ذهنی و بی‌معنا است. استاد شهید مرتضی مطهری، در هم تنیدگی دین و اخلاق را به یک تحلیل دقیق از کلیدی‌ترین هدف تربیت اخلاقی باز می‌گرداند. به اعتقاد ایشان، که به نظر درست هم می‌آید، اصلی‌ترین هدف در تربیت اخلاقی، حل مشکل خود محوری و تنازع درونی بین دو دسته از ارزش‌هاست که در مجموعه رفتاری انسان‌ها رخ می‌نماید و قرآن از آن به فجور و تقوا یاد کرده است. مریبان اخلاقی می‌کوشند مترقی را کمک کنند تا از منزل خود - محوری به پایگاه خدا - محوری منتقل شوند. البته گستره مفهوم «خود»، برای همه یکی نیست؛ برخی «خود» را محدود به شخص خودشان و مصالح و مفاسدی که به آنان می‌رسد، می‌کنند. شعاع خود محوری در این افراد، با شعاع خود - پنداره (Self concept) و توانش‌ها و زمینه‌های آزادی عمل فردی همبستگی دارد. عده‌ای نیز گستره «خود» را به اعضای خانواده، طایفه، هم‌کاران و هم‌سالان، هم‌شهریان و هم‌میهنان تعمیم می‌دهند؛ اما به هر حال، محور تمامی رفتارها، خود و منافع خودی، با گستره‌های مختلف خواهد بود.

ممکن است عده‌ای تصور کنند بهترین دلیل بریدگی دین از اخلاق، ملاحظه وضعیت منضبط و نظام‌مند جوامع سکولار است که به رغم تعطیلی نقش دین یا تحدید آن، به خصوص در حوزه مسایل فردی، در این جوامع، ارزش‌های اخلاقی فراوانی که پشتوانه نظم چشمگیر اجتماعی است، مورد احترام و التزام شهروندان است. پس بر اساس این برداشت واقعیت عینی این جوامع، بهترین دلیل بر امکان بریدگی دین از اخلاق است. استاد شهید مطهری در واکنش نسبت به این فرضیه، توجه ما را به گستردگی و دایره «خود» و «خود محوری» معطوف می‌کند. از نظر



ایشان، در یک جامعه سکولار و مدرن، تنها اتفاقی که افتاده است دایره خود محوری از خود فردی و خانوادگی، به خود شهری یا ملی تبدیل شده است. روشن‌ترین دلیل این مدعا هم این است که ضد ارزش‌های اخلاقی در قالب ظلم‌ها، تجاوزات و بیرحمی‌ها، از شکل کوچک‌تر و محدودتر، به صورت وسیع‌تر و بزرگ‌تر درآمده است و ظلم، تعدی و جنایت، از گستره افراد به گستره ملت‌ها منتقل شده است. ملت‌های برتر و سران آنها، به ملت‌های ضعیف و استعمارزده یورش می‌برند و گاهی هم به این جنایات جهانی خود افتخار می‌کنند! از این رو گزافه نیست اگر کسی ادعا کند که اخلاق بدون مبنای خداشناسی، همانند پول بدون پشتوانه است. نگاهی به حوادث قرن گذشته، نشان می‌دهد که کشورهای اروپایی، حتی آنها که خود را بانی و پشتیبان تصویب اعلامیه حقوق بشر می‌دانند، در جنگ‌های اول و دوم جهانی چه کردند و بر سر ملت‌های ضعیف چه آوردند. فرانسه با الجزایر چه کرد؟ آمریکا و صهیونیست‌ها با ویتنام، فلسطین، بوسنی و هرزگوین، افغانستان و... چه کردند؟ و قصه مظلومیت ملل مسلمان و غیر مسلمان در این تنازعات بزرگ اجتماعی، که ریشه در فسادهای اخلاقی صاحبان ثروت و قدرت داشت، به کجا کشید؟ حضور بارز این جلوه‌های ضد اخلاقی جهانی، حکایتی است از ماجرای جدایی اخلاق از دین! پس در این کشورها تنها چیزی که تغییر یافته است، شعاع خود محوری است و گسترش این شعاع، شکل و عمق فاجعه را بیش‌تر و ماندگارتر کرده است! خود محوری از شکل فردی، خانوادگی و حتی ملی، به شرقی - غربی و روابط خصمانه ساکنان شمال و جنوب تغییر شکل داده است. مرور و بازنگری این تاریخ‌اندوه بار، نشان‌دهنده این حقیقت است که مشکلات و بحران‌های اخلاقی بشریت، جز با پشتوانه دین قابل پیشگیری و حل نیست؛ اگرچه اخلاق سرمایه داری، اخلاق کمونیستی، اخلاق نیچه‌ای و اخلاق ماکیاوولی، هر یک شعاع و شرایط خود محوری را تغییر داده‌اند.

از این رو، یکی از سؤالات اساسی این بخش این است که آیا تربیت اخلاقی

دارای ماهیتی دینی است یا این که در برابر تربیت دینی، دارای قلمرو خاصی است؟ برخی تربیت اخلاقی را زیر مجموعه تربیت دینی می‌دانند و گروهی تربیت دینی را زیر مجموعه تربیت اخلاقی می‌انگارند (موران ۱۹۸۹، ص ۱۶۵). اندیشه دوگانه انگاری تربیت دینی و اخلاقی، از آغاز قرن بیستم توجه اندیشمندان بسیاری را به خود جلب کرده است. بسیاری از مریبان، طی قرن گذشته بر این باور بوده‌اند که تربیت اخلاقی می‌تواند جایگزین تربیت دینی شود. این دوگانه انگاری (Dichotomy)، در اندیشه‌های فلسفی قرن هفدهم که مبلغ اندیشه «فردی سازی» و «نگرش حداقلی» در باب قلمرو دین بوده است، ریشه دارد. اندیشه اخلاق سکولار (Secular morality) نخستین بار توسط مریبانی همچون «امیل دورکیم»<sup>۱</sup> (۱۸۵۸-۱۹۱۷) مطرح و بعدها توسط اندیشمندان عقل‌گرایی همچون «ژان پیازه» و «لورنس کهلبرگ» حمایت و دنبال شد (موران ۱۹۸۹، صص ۱۶۷-۸).

اخلاق سکولار مبانی و ریشه‌های اخلاق و ارزش‌های اخلاقی رانه در شریعت و محتوای دین، که در عقلانیت جستجو می‌کند. از نظر «دورکیم» هیچ امر واقعی نمی‌تواند بیرون از حوزه فهم عقل انسان باشد (دورکیم ۱۹۷۳، صص ۳-۴). از این رو، تربیت اخلاقی متکی بر داده‌های دینی (البته دین مسیحیت) خاص جوامع ابتدایی و رشد نیافته است (دورکیم ۱۳۷۳، ص ۶). عقل‌گرایی و جامعه‌گرایی، دو رکن غیر قابل اجتناب در این سکولاریزم اخلاقی است. به همین دلیل، فعالیت «اخلاقی» تلقی می‌شود که مستند به فهم عقل و دارای انگیزشی غیر فردی باشد. هدف در هر فعل اخلاقی، باید تأمین منافع گروه و جامعه باشد (ویلسون ۱۹۷۳، Xii-xi). فعل اخلاقی در نظر کسانی همانند «دورکیم»، برابر با «عمل اجتماعی» است. از نگاه این نظریه پردازان، عناصر اصلی اخلاق عبارتند از: التزام به نظم و قاعده مندی اجتماعی (Discipline)، دلبستگی و وابستگی به گروه و جمع

1. Emile Durkheim.

(Attachment to the group) و استقلال و خود مختاری در تصمیم (Autonomy). با اتخاذ این رویکرد، «دورکیم» به جمع بندی جامعه شناختی مهمی می‌رسد. در تربیت اخلاقی، وظیفه مربی منحصرأ این نیست که زمینه‌ای فراهم آورد که مترقی بر اساس مدرکات و گرایش فطری خود به شکوفایی و فعلیت قابلیت‌های درونی و پنهان دست یابد؛ تربیت باید به پیدایش شخصیتی نو با ادراک، گرایش و انگیزشی تازه بینجامد (ویلسون ۱۹۷۳، صص ۱۲، ۱۱). جامعه، پسند و نیازهای اجتماعی است که جهت‌گیری و اهداف تربیت را در هر نظام تربیتی تعریف می‌کند. البته «دورکیم» خاطر نشان می‌سازد که مدل تربیت اخلاقی وی، نه برای همه انسان‌ها، که تنها برای مردم کشور فرانسه، آن هم در زمان وی، تنظیم و طراحی شده است. او همچنان می‌افزاید که مسئولیت تربیت اخلاقی، که همان فرآیند اجتماعی سازی است، با مدارس دولتی به ویژه با مدارس دوره ابتدایی است (دورکیم ۱۹۷۳، ص ۳).

برخی دیگر از صاحب نظران تربیت اخلاقی در غرب، بر این باورند که جدایی اخلاق و ارزش‌های اخلاقی از دین، در آمریکای شمالی چشمگیرتر از اروپا و به ویژه انگلستان است. استدلال این افراد، بر این ایده متکی است که در آمریکای شمالی، فقدان سنن و آداب سازمان یافته دینی و قدرت اجتماعی در نهادهای عمومی (همانند مدارس)، راه را برای ورود رویکرد دموکراتیک آموزش و پرورش به هدف تربیت شهروند سازگار گشوده است. اما در انگلستان و بیش تر کشورهای اروپایی، تربیت اخلاقی آمیختگی بیش تری با مذهب دارد. برای مثال، یک سوم از مدارس انگلیسی، زیر پوشش یک نظام مذهبی و سیاست گذاری‌های آن هستند. آموزش‌های دینی، هنوز بخش اجباری برنامه درسی در تمامی مدارس است، انجام دسته جمعی نیایش صبحگاهی، بخش آغازین هر روز تحصیلی مدرسه است و نگرش مستحکم رسمی بر این مبنا قرار داد که این آموزش‌های دینی و انجام مراسم صبحگاهی، کلیدی در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی دانش‌آموزان و رشد معنوی آنان است (هالستید ۱۹۹۶، ص ۹).

با ملاحظه این شواهد و پیامدها، برخی از مریبان تربیت اخلاقی خود را ملزم می‌دانند که بر ضرورت پیوند دین و اخلاق پافشاری کنند. از نگاه این افراد، آن دسته از اندیشمندانی که می‌کوشند رابطه حوزه تربیت اخلاقی را به هر شکل از دین جدا بدانند، خواسته یا ناخواسته این حوزه را وادار به نوعی رکود و تعطیلی کرده‌اند. بریدگی اخلاق از دین، به چیزی جز جداسازی تربیت اخلاقی از جنبه‌های عملی اخلاق نمی‌انجامد و از آن پس، قلمرو تربیت اخلاقی، به گفتگوهای درباره معماهای فرضیه‌ای اخلاق، یا مشاجراتی بین دیدگاه‌های ذهنی و نظری که خود را مدعی تبیین اصول اخلاقی می‌دانند، محدود خواهد شد (موران ۱۹۸۹، ص ۱۸۹).

به گمان مؤلف، رویکرد عمیق‌تر و دقیق‌تر در خصوص مسئله رابطه دین و اخلاق را استاد مصباح یزدی دنبال نموده است. از نگاه ایشان، رابطه یا عدم رابطه دین و اخلاق، بسته به مبنایی است که هر فرد یا مکتب، در تفسیر خیر و شر، حسن و قبح و باید و نباید اخلاقی می‌پذیرد. به علاوه، نوع رابطه، می‌تواند به صورت رابطه اخلاق با مبنای اعتقادی دین و یا رابطه بین اخلاق و دین به عنوان منبع قواعد اخلاقی باشد. مثلاً با آن که در مکتب «کانت»، منشأ اخلاق، «عقل عملی» است، اما وی معتقد است که مقتضای عقل عملی، اعتقاد به وجود خدا و جاودانگی نفس است. این نوع رابطه، رابطه اخلاق و دین از نوع اول است. از این رو نمی‌توان به صورت مطلق گفت که اخلاق با دین پیوند دارد یا نه. شناخت رابطه دین و اخلاق، بسته به مبنایی است که ما در فلسفه اخلاق اتخاذ می‌کنیم (مصباح ۱۳۷۴، ص ۱۹۷).

ایشان در ادامه می‌افزاید که یکی از نقاط ارتباط و محل‌های تلاقی دین و اخلاق، هنگام کشف رابطه بین افعال اختیاری ما و کمال‌نهایی حاصل از این رفتارهای اختیاری رخ می‌نماید. مکاتب گوناگون، در مدل تربیت اخلاقی خود، به یک نقطه اوج واحد که از آن به عنوان کمال‌نهایی انسان یاد می‌کنند، اشاره نمی‌کنند. برخی، نهایی‌ترین هدف تربیت اخلاقی را سازگاری با محیط، برخی دیگر آن را اعتدال قوای سه‌گانه غضبیه، شهویه و عقلیه و عده‌ای این هدف را قرب به خدا می‌دانند.

با این نگاه، این دین نیست که در تمامی این موارد کمال نهایی را برای انسان روشن می‌کند. نقطه دیگر تلاقی دین و اخلاق، هنگام تشخیص رفتارهای خیر برجسته می‌شود. یک نظام اخلاقی یا مدل تربیت اخلاقی، به ناچار باید روشن کند که افعال خیر کدامند. آن‌گاه در توضیح این که کدام دسته از رفتارها واقعاً خیرند، باید دید آیا منجر به کمال انسان می‌شوند یا نه و آن وقت باید مشخص شود که کمال نهایی پیشنهاد شده از سوی نظام اخلاقی چیست؟ آیا صرفاً کمالات مادی و این جهانی کمالند، یا کمال اخروی هم کمال محسوب می‌شود؟ آیا انسان زندگی دیگری هم دارد یا نه و اگر دارد، رابطه آن زندگی با رفتارهای اختیاری ما چگونه است؟ ضمن این که با فرض پذیرش زندگی در جهان دیگر، باید مشخص شود محور استمرار حیات انسان در دو جهان چیست؟ پاسخیابی برای این سؤالات، اخلاق و مسایل اخلاقی را به ناچار به دین پیوند می‌زند. اعتقاد به خداوند و نیز اعتقاد به این که قرب به خداوند، نهایی‌ترین کمال انسان است، بیان این که کدام رفتار اختیاری به این کمال منتهی می‌شود، باور این که کمال حقیقی انسان، کمالات معنوی در جهان دیگر است و بالأخره پذیرش دو بعدی بودن انسان و محوریت روح در او و اساساً اصل اعتقاد به معاد و جهان دیگر، از جمله مسایلی است که دین و معارف دینی عهده دار توضیح آن است. از این مهم‌تر این که، دین در مصداق یابی دستورات و ارزش‌های اخلاقی، راهنمای ما از کلیت به عینیت است؛ زیرا اگر چه سعادت، کمال، رستگاری و رفتار نیک از عناوینی است که بسیاری از مکاتب اخلاقی افراد را به آن دعوت می‌کنند، اما نکته مهم این جهت دهی، زمانی است که قرار باشد مصادیق این عناوین ارزیابی شود.

نتیجه آن که اخلاق به معنایی که در بسیاری از مکاتب مطرح می‌شود، متوقف بر دین نیست و آن دسته از نظام‌های اخلاقی که بر مبنای اصالت لذت، اصالت سودگرایی، اصالت وجدان و یا اصالت جامعه متکی هستند، هیچ توفنی بر دین ندارند. (مصباح ۱۳۷۴، ص ۱۹۷).

### پیشینه تربیت اخلاقی در اسلام و غرب

از دیگر سؤالاتی که در این بخش مقدماتی باید پاسخی برای آن یافت، این سؤال است که تربیت اخلاقی در مکاتب تربیتی گوناگون اسلامی و غیر اسلامی چه پیشینه و زمینه تاریخی ای دارد؟ البته این مهم نیازمند مراجعه‌ای فراگیر به سابقه ادیان و مکاتب تربیتی و اندیشه‌های مریبان تربیت اخلاقی است. به نظر مؤلف، گروهی از محققین، و نه یک فرد، می‌تواند طی زمان کافی، این پیشینه را گردآورده و آنگاه روند رشد و رویکردهای متنوع را طبقه بندی و سامان دهی کند. نکته قابل توجه این است که افراد در پژوهش تاریخ و پیشینه دانش اخلاق و تربیت اخلاقی، رویکرد یکسانی نداشته‌اند. گروهی از پژوهشگران در ردیابی این پیشینه رویکرد گرایش مارکسیستی دارند، عده‌ای رویکرد سکولار و برخی از چشم انداز دینی به این کار می‌پردازند.

«الک دروینتسکی» در کتاب «تاریخ علم اخلاق» با به کارگیری رویکرد مارکسیستی، از اندیشه‌های اخلاقی موجود در فلسفه یونان باستان آغاز کرده و با مرور تحولات این قلمرو تا قرون وسطی، رنسانس، گرایش‌ات انسان‌گرایانه، اندیشه‌های «دکارت» و «کانت» و فلسفه معاصر غربی، این روند را مطالعه کرده است (شایان ۱۳۶۸). «استفان وارد» همین بستر را با رویکردی فلسفی دنبال نموده است و طی آن تجسّسات عقل‌گرایانه «هابز»، «اسپینوزا» و «کانت» را برجسته‌تر کرده و آنگاه با مرور اندیشه‌های اخلاقی قرن نوزدهم، به قرن بیستم و ظهور اندیشه‌های انسان‌گرایانه و تمرکز بر طبیعت‌پرسشگر انسان و شورش وی علیه تمامی محدودیت‌های طبیعی و اجتماعی منتقل شده و به نقش چشمگیر تئوری تکاملی و پیدایش «اخلاق تکاملی» اشاره کرده است (پویان ۱۳۷۴).

با توجه به گستردگی، تنوع و گوناگونی این رویکردها، شاید ایده عملی‌تر، این باشد که مقایسه خود را بر روی وضعیت موجود جوامع اسلامی و غربی متمرکز نماییم و طی آن نقاط افتراق و تشابه را برجسته‌تر کنیم.

ردیابی پیشینه تربیت اخلاقی در اسلام و ادیان ابراهیمی، به صراحت قرآن کریم در مورد سابقه حضور تربیت گرایانه انبیاء و کتب آسمانی باز می‌گردد. آیه ۱۶۴ از سوره «آل عمران» و آیه ۲ از سوره «جمعه» شواهد این مدعا هستند. بنا به مفاد این آیات، بزرگترین هدف پیامبران، آگاهی بخشی، پیرایش، رشد و پرورش انسان‌ها بوده است. عالمان دین و مربیان اخلاقی دین باور و پیرو انبیاء، پس از آن با الهام از این رویکرد نبوی در تربیت اخلاقی، به بنای دانش اخلاقی دینی دست زده‌اند. در گفتار گرانسنگ پیامبر بزرگوار اسلام، که پیش از این به آن اشاره شد نیز، هدف نبوت، متمیم مکارم اخلاقی در بین انسانها ذکر شده است.<sup>۱</sup>

در تاریخ اندیشه اسلامی، دانش اخلاق و تربیت اخلاقی توجه متفکرین زیادی را به خود جلب نموده است. یحیی بن عدی (۳۶۴-۲۸۰ه.ق)،<sup>۲</sup> ابن مسکویه (۴۲۱-۳۲۵ه.ق)، محقق طوسی (۶۷۲-۵۹۷ه.ق)، «غزالی» (۵۰۵-۴۵۰ه.ق)، فیض کاشانی (۱۰۹۱-۱۰۰۶ه.ق) و نراقیین (مهدی ۱۲۰۹-۱۱۲۸ه.ق و ملا احمد ۱۲۴۵-۱۱۸۵ه.ق) تنها برخی از چهره‌های شاخص‌ترین قلمروند.<sup>۳</sup> عارفان مسلمانی که از مرز عرفان نظری عبور کرده و به ساخت عرفان عملی و تربیت مریدان دست یازیده‌اند، بعضاً (همانند شمس تبریزی (۶۴۵-۵۸۲ه.ق) و مولانا جلال‌الدین محمد رومی (۶۷۲-۶۰۴ه.ق))، خود بنیان‌گذار مکاتبی بوده‌اند که طی آن، نه توده مردم، که تک تک مریدان را مورد توجه تربیت خاص عرفانی قرار داده‌اند. مراجعه به این مکاتب عارفانه و به دست آوردن راهکارها و راهبردهای تربیتی که دارای روش فرد-محور (متوجه فرد خاص و دارای شیوه متناسب با مرتبه

۱. بحار الانوار، ج ۷۰، باب ۵۹، ص ۳۷۲، حدیث ۱۸. «بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ»؛ به پیامبری برانگیخته شدم تا مکارم اخلاقی را متمیم نمایم.

۲. در تاریخ اندیشه اسلامی برخی کتاب «تهذیب الاخلاق» یحیی بن عدی را که مربوط به نیمه اول قرن چهارم هجری قمری است، سرآغاز قلمی شدن اندیشه‌های اخلاقی می‌دانند. ر.ک: آموزگار ۱۳۷۵، ص ۱۸۶.

۳. گوشه‌ای از این پیشینه، در برخی از منابع موجود مربوط به حوزه اخلاق و تربیت اخلاقی قابل پیگیری است. برای نمونه ر.ک: فلسفی (بی تا)، صص ۲۳-۲۹؛ و آموزگار ۱۳۷۵، صص ۱۸۶-۱۹۵.

تربیتی او) است، می‌تواند مربیان را در کشف و اتخاذ یک شیوه مستمر تربیتی فرد - محور یاری دهد.

چنان‌که گفته شد اگر بحث از تربیت اخلاقی، با بحث از تعلیم و تربیت ارزش‌ها در غرب، یکسان، مکمل یا جایگزین تلقی شود، پیشینه و تنوع مکاتب، متلاقی و در هم پیچیده خواهد بود.

در این زمینه، دست کم به وجود شش رویکرد در اندیشه غربی می‌توان اشاره کرد که تفصیل هر کدام از حوصله این نوشته بیرون است و پژوهش‌های مستقلی را می‌طلبد. رویکرد لیبرال - دموکراتیک (Liberal democratic education)، رویکرد شاخص شخصیت (Character education)، رویکرد تبیین فردی ارزش‌ها (Values Clarification)، رویکرد فرامدرنیسم (Postmodern values education)، رویکرد رشد اخلاقی کهلبرگ (Kohlberg's moral development) و بالاخره رویکرد تربیت دینی اخلاقی (Religious moral education) مشهورترین رویکردهای این قلمروند که اندیشه‌های متنوعی را به خود مشغول داشته‌اند.

رویکرد لیبرال - دموکراتیک<sup>۱</sup> مبتنی بر اندیشه لیبرالیسم بوده و قدمتش به فلسفه ارسطو در یونان باستان باز می‌گردد. ارزش‌های زیر بنایی در این رویکرد، که خاستگاهش همان اندیشه لیبرالیسم است، عبارتند از: تأکید بر عقلانیت و اخلاق به دست آمده از طریق استدلال عقلی، احترام به عقاید و علایق گوناگون، بی‌طرفی و پرهیز از القاء نظام ارزشی خاص به کودکان، خود مختاری و استقلال در شناخت و پذیرش ارزش‌ها، عقاید و یا روش‌های گوناگون زندگی و بالاخره اصل تساوی حیثیت و تساوی حرمت و تساوی فرصت‌ها برای تمامی شهروندان (زارعان ۱۳۷۹، صص ۸-۱۰).

۱. آقای دکتر محمد جواد زارعان در مقاله‌ای زیر عنوان: «تربیت دینی، تربیت لیبرال»، رویکرد لیبرال - دموکراتیک در تعلیم و تربیت ارزش‌ها را در مقایسه با یک رویکرد اسلامی به بحث و پژوهش کشانده است. نشانی این مقاله برای مراجعه علاقمندان در بخش فهرست منابع آمده است.



رویکرد شاخص شخصیت (لیکونا ۱۹۹۳)<sup>۱</sup> بر این اندیشه استوار است که شهروندان هر جامعه، به ناچار باید بر اساس یک شاخص شخصیتی ویژه و نظام ارزشی خاص تربیت و جهت داده شوند. این شاخص و الگو، باید دانش‌آموزان را در سه بعد: «شناختی»، «عاطفی» و «رفتاری» متأثر کند؛ به گونه‌ای که «خوب» را بشناسند، متمایل به آن شوند و بالأخره در صدد انجام آن برآیند. در مغرب زمین و به ویژه در آمریکای شمالی، تأکید این رویکرد بر ضرورت آموزش متون دینی، به ویژه آموزش ارزش‌های اخلاقی - دینی «انجیل» بوده است. به اعتقاد «تئودور روزولت»<sup>۲</sup>، به عنوان یکی از طرفداران این رویکرد، جامعه‌ای که شهروندان را تنها از نظر فکر و ذهن پرورش دهد و آنان را از جهت دل و ارزش‌های اخلاقی به خود واگذارد، در درون خود عامل تهدید و خطر پرورنده است.

با آغاز قرن بیستم و رواج امواجی از اندیشه‌های نوگرایانه، رویکرد شاخص شخصیت به شدت آسیب دید. گسترش داروین‌یسم و تئوری تکاملی که همه چیز از جمله اخلاق و ارزش‌های اخلاقی را در تحول و تکامل می‌دید، انتقال فلسفه پوزیتیویسم منطقی از اروپا به آمریکا و پافشاری بر تفکیک حقایق (Facts) از ارزش‌ها (Values) و تأکید بر نسبیّت و فردی بودن ارزش‌های اخلاقی، زمینه را برای جابجایی رویکرد شاخص شخصیت با رویکرد تبیین فردی ارزش‌ها فراهم آورد. پیروان این رویکرد، بر این باور بودند که هیچ نظام ارزشی خاصی را نباید بر متریّی تحمیل کرد. مریی باید فضایی را فراهم آورد که متریّی خود بتواند آزادانه و به دور از هر نوع احساس محدودیت یا تحمیل، نظام ارزشی خود را شناسایی کند و برگزیند. در همین راستا «لورنس کهلبرگ» اعلام کرد که کاریک مریی تربیتی این است که توان استدلال اخلاقی دانش‌آموزان را به گونه‌ای رشد دهد که آنان بتوانند در مورد

۱. در توضیح رویکرد شاخص شخصیت از مقاله «توماس لیکونا» کمک گرفته شده است. نشانی این مقاله در بخش فهرست منابع آمده است.

2. Theodore Roosevelt.

نظام‌های ارزشی، خود قضاوت نمایند. مشکل اصلی پیروان این دو رویکرد اخیر، این است که نتوانسته‌اند بین ترجیحات فردی (که به حق دستاورد انتخاب آزاد افراد است) و ارزش‌های اخلاقی (که موضوع و متعلق الزام و تکلیف است) تفکیک قایل شوند.

خاستگاه رویکرد تبیین فردی ارزش‌ها (هرش، میلر و فیلدینگ ۱۹۸۰) همان اصل دموکراسی و پرهیز از القاء و تحمیل (Indoctrination) است که می‌کوشد فرصت‌های گزینش آزاد را برای افراد فراهم آورد. این رویکرد، تصمیم راجع به هر چیز، از جمله تصمیم راجع به این که چه چیز ارزش و چه چیز ضد ارزش است، را به خود افراد وامی‌گذارد. «لوئیس راث»<sup>۱</sup>، «مریل هارمین»<sup>۲</sup> و «سیدنی سیمون»<sup>۳</sup> از پایه‌گذاران این رویکرد در تعلیم و تربیت ارزش‌ها هستند. به اعتقاد این افراد، این رویکرد مخالف هرگونه القاء و تحمیل دیدگاه‌ها است و اصرار دارد که شناسایی، گزینش و عمل بر طبق یک نظام ارزشی، باید تنها از طریق عقل و استدلال عقلی صورت پذیرد. عناصر کلیدی در این رویکرد عبارتند از: تمرکز بر حق انتخاب سبک زندگی، خود باوری و صمیمی بودن با خود، حفظ حق اظهار نظر حتی در مورد ارزش‌ها و تلاش برای شکوفایی توانش‌های فردی. بانیان این رویکرد معتقدند که ارزش‌ها، امور پایا و معینی نیستند و ریشه در تجارب اجتماعی هر فرد دارند. مریان هرگز نباید نظام ارزشی خود را به عنوان تنها نظام درست به دانش‌آموزان منتقل کنند. در برابر، باید تلاش بر این باشد که در محیط‌های آموزشی، فضایی فراهم آید که در آن، دانش‌آموزان احساس احترام، اعتماد و آزادی در اظهار نظر یا سکوت نمایند.

تئوری پیشنهادی «لورنس کهلبرگ» که در صدد توصیف و توضیح روند رشد

1. Louis Raths.

2. Merrill Harmin.

3. Sidney Simon.

شناختی - اخلاقی کودکان است، در حقیقت تلاشی است برای توسعه تئوری رشد شناختی «ژان پیاژه» و تعمیم آن به خصوص در قلمرو تفکر، استدلال و قضاوت اخلاقی. به ادعای «کهلبرگ»، تفکر و قضاوت‌های اخلاقی کودکان، معمولاً طی گذار از مراحل مشخصی، از حالت «وابستگی» به «استقلال» متحول می‌شود. بنابراین روند، رشد اخلاقی نیز «مرحله‌ای»، اما «پیش رونده» است؛ به این معنا که هر مرحله جدید در مقایسه با مراحل قبلی پیشرفته‌تر و از نظر اخلاقی دارای ارزش بهتر است. «کهلبرگ» در پژوهش رشد شناسانه خود، معمولاً کودکان را با نمونه‌هایی از مشکلات اخلاقی مواجه می‌ساخت تا دریابد مسیر و بستر رشد تفکر اخلاقی کودکان چگونه است. وی در این سری مطالعات، متوجه شد که ساختار رشد اخلاقی - شناختی کودکان، بر پایه اصل عدالت از مراحل اولیه و ساده‌تر به مراحل برتر قضاوت اخلاقی، که مستقل‌تر و عادلانه‌تر است، پیش می‌رود. «کهلبرگ» از هواداران سرسخت رویکرد لیبرال - دموکراتیک در تعلیم و تربیت است و معتقد است رشد درست تفکر اخلاقی دانش‌آموزان در محیطی صورت می‌گیرد که اولاً مربی در آن نقش همکار و نه استاد را ایفا می‌کند، و ثانیاً دانش‌آموزان در فرآیند کنجکاوی و تحقیق آزاد باشند و خود به موقعیت قضاوت برسند و سوم چنان که «ژان پیاژه» و «جان دیویی» اصرار داشتند، روند تعلیم و تربیت روندی تعاملی و دو طرفه باشد؛ در این بستر کودک به طور طبیعی از خود محوری به حس مسئولیت می‌رسد.<sup>۱</sup>

رویکرد فرامدرنیسم (تاپان و برون ۱۹۹۶)<sup>۲</sup> در تربیت اخلاقی، معرفی خود را با مخالفت و انتقاد روند رایج (Status quo) این تربیت در جوامع مدرن، که غیر نافرمانانه

۱. برای آگاهی بیش‌تر از تئوری رشد اخلاقی لورنس کهلبرگ و نقدهای وارد بر آن، رک. رونالد موریس (۱۹۹۴). نشانی این نوشته در بخش فهرست منابع آمده است.

۲. اطلاعات مربوط به رویکرد فرامدرنیسم، از مقاله مشترک تاپان و برون (۱۹۹۶) برگرفته شده که نشانی آن در بخش فهرست منابع آمده است.

و سر درگم است، آغاز می‌کند. هواداران این رویکرد، هسته‌ای‌ترین محور پژوهش در قلمرو تربیت اخلاقی را کشف پیوندهای متقابل بین «زبان» (Language) و «قدرت» (Power) می‌دانند. گام بعدی از نگاه اینان، رسیدن به یک نگرش گفتگو-محور (Dialogical attitude) است که در توصیف منزلت معلم یا مربی، وی را برخوردار از قدرت، دانش و اقتدار انحصاری نمی‌داند؛ بلکه به دنبال راهکارهایی است که طی آن آموزگاران و دانش‌آموزان درگیر یک گفتگوی سالم (Genuine dialogue) و داد و ستد دو جانبه (Mutual exchange) شوند. پیش فرض‌های مبنایی مربوط به کلیت (Totality)، عقل (Reason) و جهانشمولی (Universality) که زیرساز جهان بینی عصر مدرنیته است، از جمله مواردی است که فرامدرنیسم با آن به سختی در ستیز است. از این رو، فرامدرنیسم با اصول کلی و فراگیر رشد و پیشرفت در هر قلمروی مخالف است، دیدگاهی را که تعقل و استدلال جهانشمولی را مبنای مسایل و امور انسانی می‌داند زیر سؤال می‌برد و در مقابل، مشوق تکثرگرایی و توجه به واقعیت تفاوت‌های نژادی، جنسی و قومی است. رویکرد فرامدرنیسم مریدان را به سوق دهی دانش‌آموزان به سمت یافتن نوعی «خود آگاهی ناقدانه» (Critical Consciousness) و سنت ستیز تشویق می‌کند. علاوه بر این، مربی و آموزگار کسی نیست که به گونه‌ای یک سویه، فقط آموزش دهد؛ بلکه کسی است که خود نیز در فرآیند گفتگوی بین مربی و متربی آموزش می‌بیند. از این رو، گفتگو فرآیندی است که در آن، همه و نه تنها متربی، رشد می‌کنند.

رویکرد دینی در تربیت اخلاقی<sup>۱</sup> مصرّ است که اگر چه دو قلمرو «تربیت دینی»

۱. اطلاعات مربوط به رویکرد دینی در تربیت اخلاقی، منعکس کننده دیدگاه غربی در این زمینه، از نگاه یکی از کارشناسان تربیت دینی و اخلاقی است و بی‌تردید در مقایسه با رویکرد اسلامی، نقاط افتراق و اشتراک خاص خود را داراست. این اطلاعات از فصل هفتم کتاب «جبرئیل موران» که نشانی آن در بخش فهرست منابع آمده است، گرفته شده است.

و «اخلاقی» از هم جدا هستند، اما به ناچار باید با هم پیوند داشته باشند. «جبرئیل موران» (۱۹۸۹، ص ۱۸۹) در فصلی زیر عنوان «آیا تربیت دینی اخلاقی است یا نه؟» می‌گوید: «تربیت اخلاقی، به تربیت دینی نیازمند است، اما نه به عنوان مولا یا برده خود، بلکه به عنوان همکاری اندیشمند». در این رویکرد، بحث کلیدی، بر این محور دور می‌زند که اخلاق در شکل دینی اش چگونه آموزش داده شود. طرفداران این رویکرد، قبل از هر چیز بر اهمیت نقشی که معلم و مربی ایفا می‌کند، تأکید دارند. ایفای این نقش، هنگامی است که معلمی و مربی‌گری، نه به عنوان انجام شغلی که فرد برای آن استخدام شده و در برابرش پول می‌گیرد، که به عنوان عهده داری هدایت، ارشاد و الهام خوبی‌ها، تلقی شود. «ماکسیم گورکی» یکی از شاگردان «تولستوی» می‌گفت: «تا زمانی که «تولستوی» زنده است، من در این جهان تنها نیستم». به این معنا که حتی حضور فیزیکی معلم، نوعی پناهگاه برای مترقی است. در مسیحیت و یهود «نزاری» نیز مربی با عنوان «ربی» (Rabbi) در «عهد جدید» یاد شده است. در این نگاه، آن قدر که حضور و رفتار مربی جهت دهنده است، گفتار و استدلال او چنین نیست. نکته دیگر این که مخاطبین تربیت اخلاقی و دینی، باید گروه‌های کوچکی باشند تا شاگردان در یک فضای عاطفی و محبت‌آمیز ببینند که دارند نکته‌ای را از دوستی صمیمی فرا می‌گیرند. این حال و هوا به جای آن که یاد آور القاء و تحمیل (Indoctrination) باشد، گونه‌ای از سریان «آسمزی» (Osmosis) را تداعی می‌کند.

سومین نکته قابل توجه در تربیت اخلاقی، لزوم تجربه نظم دینی است. تثبیت بسیاری از استانداردهای اخلاقی، از طریق التزام به آن دسته از مناسک دینی است که مثلاً مکلفین را ملزم به رعایت بیدار شدن در زمان خاصی از صبح، خوردن غذاهای ویژه و پوشیدن لباس با شرایط و ضوابط خاص می‌کند. بدون توجه به این بعد تربیتی، بسیاری از افراد که به عمق این مناسک و تکالیف پی نبرده‌اند، دین را تکلیف آور خواهند خواند.

آخرین نکته این که تربیت اخلاقی، محدود به محیط‌های آموزشی رسمی نیست، بلکه فرآیندی مستمر در کلیت زندگی هر فرد است. هم‌چنین در این رویکرد تأکید بر این است که دریافت اصول و ارزش‌های اخلاقی، بی‌واسطه و غیر پیچیده است و قبل از هرگونه آموزش، افراد به طور طبیعی آن را با خود دارند. از این رو، هر چیزی که غیر طبیعی باشد، غیر اخلاقی است.

گرایش کنونی اندیشمندان غربی در این قلمرو، بیش تر همگرایانه (Synthetic) و جانبدارانه است؛ جانبداری از رویکردهایی که خطوط پهن خود را، برآیندی از داده‌های کلیدی مکاتب و گرایش‌های فکری گوناگون می‌دانند.

### جمع‌بندی

به رغم‌گزینش و درگیری با چند سؤال مشخص، پیچ و خم‌ها و دغدغه‌ها آن قدر زیادند که به سختی می‌توان بر نتیجه و جمع‌بندی خاصی تأکید کرد. مشکل اصلی این است که پاسخ‌یابی برای بسیاری از این سؤالات و تدارک پیش‌نیازهای ساخت و پرداخت مدلی از تربیت اخلاقی اسلامی، کاری فردی نیست.

با این همه، ایده مؤلف، برجسته کردن برخی از همین دغدغه‌ها و پیشنهاد برخی از پاسخ‌های احتمالی در این نوشته بود. به گمان مؤلف، از جمله پیش‌نیازهای رسیدن به یک مدل از تربیت اخلاقی در اسلام، پس از گذار از مباحث مفهوم‌شناختی، تهیه یک الگو از «مترّبی بهنجار اخلاقی» در جامعه اسلامی و انقلابی ایران یا یک جامعه اسلامی است.

در تمامی نظام‌های تربیتی، ابتدا مشخص می‌شود که فرآورده انسانی آن نظام چه خواهد بود و یک مترّبی بهنجار باید چه صفات شخصیتی‌ای داشته باشد. گام دوم بازشناسی نابهنجاری‌های اخلاقی و آسیب‌شناسی تربیت اخلاقی در محیط عمومی جامعه، به ویژه در محیط‌های آموزشی است.

این داده‌ها، کارشناسان تربیت اخلاقی را یاری می‌دهد که انواع آسیب‌ها،

ریشه‌ها، عوامل جانبی و سپس راه‌های پیشگیری و درمان را شناسایی و طبقه بندی کنند. سومین گام برای رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام، مرور و بازنگری پیشینه مطالعات تربیت اخلاقی در بین متفکرین مسلمان، برجسته نمودن رویکردهای آنان، نشان دادن نقاط افتراق و اشتراک و ثوریزه کردن روند رشد این پیشینه، با هدف نشان دادن تقابل یا تعامل آنهاست. طی اقدامی همگام، باید این رویکردهای اسلامی با رویکردهای غیر اسلامی مقایسه و به تعامل واداشته شود. بازنگری رویکردهای غیر اسلامی، گذشته از افتراق در جنبه‌های ارزشی و عقیدتی، ما را از تکرار کارهای انجام شده و استفاده از دستاوردهای علمی تربیتی نوین برخوردار خواهد کرد. انجام این مراحل، راه را برای تهیه سؤالات فنی و استنتاج متون دینی و سیره معصومین و بالأخره به دست دادن مدل تربیت اخلاقی اسلامی هموار خواهد ساخت.

## منابع

- ۱ - آموزگار، محمد حسن. (۱۳۷۵): *اخلاق و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
- ۲ - امینی، ابراهیم. (۱۳۷۲): *اسلام و تعلیم و تربیت*. جلد ۱. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
- ۳ - الجرجانی، علی بن محمد. (۱۳۰۶): *کتاب التعریفات*. تهران: انتشارات ناصر خسرو.
- ۴ - دروینتسکی، الک: *تاریخ علم اخلاق*. ترجمه: فریدون شایان (۱۳۶۸). تهران: انتشارات پیشرو.
- ۵ - زارعان، محمد جواد. (۱۳۷۹): «تربیت دینی، تربیت لیبرال». معرفت (مجله علمی - تخصصی در زمینه علوم انسانی)، شماره ۳۳. قم: مؤسسه آموزشی، پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

- ۶- ژانه، پیر. **اخلاق**. ترجمه: بدرالدین کتابی (۱۳۷۳). اصفهان: اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان.
- ۷- شریعتمداری، علی. (۱۳۷۴): رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران: سمت.
- ۸- طباطبایی، محمد حسین. (بی تا): **المیزان فی تفسیر القرآن** (CD نور). قم: مرکز کامپیوتری علوم اسلامی.
- ۹- مصباح، محمد تقی. (۱۳۷۴): **فلسفه اخلاق**. تهران: انتشارات اطلاعات.
- ۱۰- مصباح، مجتبی. (۱۳۷۸): **فلسفه اخلاق**. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی، پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- ۱۱- مطهری، مرتضی. (۱۳۶۸): **فلسفه اخلاق**. قم: انتشارات صدرا.
- ۱۲- فلسفی. محمد تقی. (بی تا): **گفتار فلسفی: اخلاق از نظر همزیستی و ارزش های انسانی**. تهران: هیأت نشر معارف اسلامی.
- ۱۳- وارد، استفن: **درآمدی تاریخی به اخلاق**. ترجمه: حسن پویان (۱۳۷۴). تهران: نشر مرکز.

14 - Durkheim, E. (1973): **Moral education: A study in the theory & application of the sociology of education**. NEW YORK: The Free Press.

15 - Halstead, J.M. (1996): "Values and values education in schools". In: J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds). **Values in education & education in values**. LONDON: The Falmer Press. Pp. 3-14.

16 - Hersh, R., Miller, J., Fielding, G. (1980): "A valuing Process and clarification model." In: **Models of Moral Education**. (ch.5). NEW YORK: Longman.

17 - Lickona, T. (1993): "The return Of character education." **Educational Leadership** . Vol. 51 (3). Pp.6-11.



- 18 - Moran, G. (1989): "Is religious education Moral? In: **Religious education as second language**. BIRMINGHAM, ALABAMA: Religious Education Press.
- 19 - Morris, R.M. (1994): "Lawrence Kohlberg's theory of moral development." **Values in Sexuality Education**. (ch.3) LANHAM, MARYLAND: the University Press of America. Pp. 31-5, 39-43.
- 20 - Reber, A.S. (1985): **Dictionary of Psychology**. TEHRAN: Roshd Pub.
- 21 - Tappan, B.M. & Brown, M.L. (1996): "Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy." **Journal of Moral Education**. Vol. 25(1). Pp. 101-109.
- 22 - Warnock, M. (1996): "Moral Values". In: J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds). **Values in Education and Education in Values**. Pp. 45-53.
- 23 - Wilson, K.E. (1973): "Editor's introduction." in: E. Durkheim. **Moral Education: A study in the theory & application of the Sociology of Education**. NEW YORK: The Free Press. ix-xxviii.



شروېشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی