

Islamic Knowledge and Insight

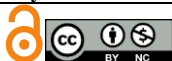
Analysis of the Foundations of Moral Education for Elementary School Students from the Perspective of Pragmatism and Islam in Order to Present Educational Implications

1. Seyed Hasan Lavasani Fard: Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
2. Jahanbakhsh Rahmanirahmani*: Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran. (Email: rahmani@khuisf.ac.ir)
3. Maryam Baratali: Department of Educational Sciences, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Abstract

The purpose of the present study was to analyze the foundations of moral education for elementary school students from the perspectives of pragmatism and Islam in order to derive educational implications. The research corpus consisted of a set of key educational and philosophical texts in the two domains of pragmatism and Islam, from which 20 sources (10 from each domain) were selected through purposive sampling. Data were collected using the documentary analysis method and were analyzed through qualitative content analysis with a descriptive-comparative approach based on Brady's model, consisting of description, interpretation, juxtaposition, and comparison. The findings provided four key answers to the research questions. First, the foundations of moral education from the viewpoint of pragmatism included five themes: "the experiential nature of morality, the cultivation of moral habits in everyday life, continuous reflection and revision of moral beliefs, moral consensus, individualistic utilitarianism in morality, and moral relativism." Second, the foundations of moral education from the perspective of Islam included five themes: "purification of the self, modeling and divine guidance, education based on righteous action, justice and compassion in social relations, and moral absolutism." Third, the similarities between the perspectives of pragmatism and Islam included the importance and necessity of action and experience in moral education, the requirement of moral reconsideration, and an emphasis on social morality. Their differences included the relativistic view of pragmatism versus the absolutist view of Islam (derived from a divine source) regarding the nature of morality; the source of morality in pragmatism being based on experience and application, whereas in Islam it is based on revelation, divine nature (fitrah), and the tradition of the Prophet and the Ahl al-Bayt; and the method of moral education in pragmatism relying on practical participation, consensus, and dialogue, whereas in Islam it relies on purification of the self, modeling, and guided instruction. Fourth, based on these findings, several implications for the moral education of elementary school students were proposed, including active and experiential learning, integrating religious teachings with daily activities, designing moral situations for practicing decision-making, structured dialogue and reflection, modeling and teacher-led moral instruction, establishing moral routines and habits, family and community involvement, process-oriented and multidimensional assessment, strengthening the spiritual dimension and age-appropriate development of innate disposition, and developing teacher guide packages and practical instructional materials.

Keywords: Moral education, pragmatism, Islam, educational implications



How to cite: Lavasani Fard, S. H., Rahmanirahmani, J., & Baratali, M. (2026). Analysis of the Foundations of Moral Education for Elementary School Students from the Perspective of Pragmatism and Islam in Order to Present Educational Implications. *Islamic Knowledge and Insight*, 4(2), 1-23.

© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Submit Date: 26 June 2025

Revise Date: 06 December 2025

Accept Date: 13 December 2025

Publish Date: 22 June 2026

معرفت و بصیرت اسلامی

واکاوی مبانی تربیت اخلاقی دانش آموزان دوره ابتدایی از منظر پراگماتیسم و اسلام به منظور ارائه استلزامات تربیتی

۱. سید حسن لواسانی فرد: گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
۲. نویسنده دوم*: جهانبخش رحمانی: گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران. (پست الکترونیک: rahmani@khuisf.ac.ir)
۳. مریم براتالی: گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر واکاوی مبانی تربیت اخلاقی دانش آموزان دوره ابتدایی از منظر پراگماتیسم و اسلام به منظور ارائه استلزامات تربیتی بود. حوزه پژوهش شامل مجموعه‌ای از متون کلیدی تربیتی و فلسفی در دو حوزه پراگماتیسم و اسلام بود که از بین آن‌ها ۲۰ منبع (هر حوزه ۱۰ منبع) به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. داده‌ها با روش تحلیل اسنادی، گردآوری شدند و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی با رویکرد توصیفی-مقایسه‌ای مبتنی بر الگوی بردی شامل توصیف، تفسیر، همجواری و مقایسه تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های حاصل، چهار پاسخ کلیدی به سؤالات پژوهش ارائه نمود: نخست، مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم شامل پنج مضمون «تجربی بودن اخلاق، عادت‌سازی اخلاقی در زندگی روزمره، تأمل و اصلاح مستمر باورهای اخلاقی، اجماع اخلاقی، نفع‌گرایی فردی در اخلاق و نسبی‌گرایی اخلاقی» بود دوم، مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام شامل پنج مضمون «تهذیب نفس، الگوپذیری و هدایت الهی، تربیت بر مبنای عمل صالح، عدالت و محبت در روابط اجتماعی و مطلق‌گرایی اخلاقی» بود سوم، وجه تشابه دیدگاه‌های پراگماتیسم و اسلام شامل اهمیت و لزوم عمل و تجربه در تربیت اخلاقی، ضرورت بازاندیشی در اخلاق و تأکید بر اخلاق اجتماعی بود و وجه تفاوت آن‌ها شامل نگاه نسبی‌گرایانه پراگماتیسم اما نگاه مطلق‌گرایانه اسلام (برگرفته از منبع الهی) به ماهیت اخلاق، منبع اخلاق در پراگماتیسم بر اساس تجربه و کاربرد ولی در اسلام بر اساس وحی، فطرت الهی و سنت پیامبر و اهل بیت، و روش تربیت اخلاقی در پراگماتیسم با مشارکت عملی، اجماع و گفت‌وگو اما در اسلام با تهذیب نفس، الگوپذیری و آموزش هدایت‌شده بود. چهارم، بر اساس این یافته‌ها، برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی استلزاماتی شامل یادگیری فعال و تجربه‌محور، تلقین آموزه‌های دینی با فعالیت‌های روزمره، طراحی موقعیت‌های اخلاقی برای تمرین تصمیم‌گیری، گفت‌وگو و تأمل ساختاریافته، الگوپذیری و آموزش از طریق رفتار معلم، عادت‌سازی و روتین‌های اخلاقی، مشارکت خانواده و جامعه، ارزشیابی فرآیندی و چندبعدی، تقویت بُعد معنوی و رشد فطری متناسب با سن، بسته‌های راهنمای معلم و مواد آموزشی کاربردی، پیشنهاد شد.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی، پراگماتیسم، اسلام، استلزامات تربیتی

شیوه‌نامه: لواسانی فرد، سید حسن، رحمانی، جهانبخش، و براتالی، مریم. (۱۴۰۵). واکاوی مبانی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از منظر پراگماتیسم و اسلام به منظور ارائه استلزامات تربیتی. معرفت و بصیرت اسلامی، 4(2)، ۱-۲۳.

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

تاریخ ارسال: ۵ تیر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۵ آذر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۲ آذر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ تیر ۱۴۰۵

مقدمه

فکری-فرهنگی جامعه ایرانی-اسلامی داشته باشد؟ تربیت اخلاقی مؤثر، نه از طریق توصیه‌های تجویزی و نصیحت‌محور، بلکه در تعامل فعال کودک با محیط، تجربه مسائل واقعی، و بازتاب تفکر انتقادی و درونی‌شده پدید می‌آید (Väyrynen, 2013).

از منظر اسلام، کودک دارای فطرتی پاک و گرایش ذاتی به خیر است و وظیفه نظام تربیتی، بیدار کردن و هدایت این گرایش فطری است. مباحث اخلاقی در متون اسلامی همچون نهج‌البلاغه یا احادیث تربیتی، همواره با دعوت به تأمل در باطن اعمال، توجه به نیت، و پیوند اخلاق با معرفت همراه است (Tabātabā'ī, 2022).

بنابراین، اسلام بر آن است که اخلاق باید بر پایه ایمان، معرفت و تزکیه درونی استوار شود و تنها در این صورت است که پایدار خواهد ماند. با این حال، بررسی برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران نشان می‌دهد که این دو منبع ارزشمند (پراگماتیسم و اسلام) یا به صورت پراکنده و بدون انسجام در کنار هم قرار گرفته‌اند، یا یکی بر دیگری غلبه یافته و موجب ناهماهنگی در مبانی نظری و اهداف تربیتی شده است (Hashemi, 2020). از سوی دیگر، وجود شکاف میان نظر و عمل، یعنی فاصله بین اهداف بلند اسناد رسمی و وضعیت واقعی مدارس، خود نشانه‌ای از ضعف بنیادین در تبیین مبانی و استلزامات تربیت اخلاقی در نظام فعلی است (Khosravi, 2023).

بنابراین، با واکاوی دقیق مبانی نظری دو دیدگاه پراگماتیسم و اسلام در حوزه تربیت اخلاقی، امکان ارائه استلزامات تربیتی ملموس و منسجم برای دوره ابتدایی فراهم می‌گردد. بر خلاف برخی پژوهش‌ها که صرفاً به مقایسه سطحی یا توصیفی این دو سنت فکری پرداخته‌اند، در این تحقیق تلاش می‌شود تا با تمرکز بر گره مفهومی «تربیت اخلاقی مبتنی بر تجربه کودک در بستر فرهنگی-ایمانی»، به نوعی الگوی مفهومی دست یابیم که راهگشای طراحی برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس، و تعاملات تربیتی در مدارس ابتدایی

در دنیای معاصر که با تغییرات سریع فرهنگی، اجتماعی و فناورانه همراه است، مسئله تربیت اخلاقی کودکان، به‌ویژه در دوره ابتدایی، یکی از دغدغه‌های اساسی نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود (Fathī, 2021). در واقع، تربیت اخلاقی نه تنها ناظر به انتقال مجموعه‌ای از ارزش‌ها و هنجارهاست، بلکه شامل فرایندی پیچیده از رشد قضاوت اخلاقی¹، توانایی تشخیص موقعیت‌های اخلاقی، و درونی‌سازی ارزش‌ها در بستر تعاملات اجتماعی و فرهنگی است (Narvaez, 2006). بر این اساس، دوران کودکی، به‌ویژه در سنین دبستان، زمان شکل‌گیری شالوده‌های شخصیت فردی، اجتماعی و اخلاقی انسان است و غفلت از تربیت عمیق اخلاقی در این دوره، پیامدهایی درازمدت برای جامعه خواهد داشت (Berkowitz & Bier, 2005).

از سوی دیگر، نظام آموزش و پرورش ایران نیز در اسناد بالادستی چون «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» بر تربیت تمام‌ساحتی، شامل رشد عقلانی، عاطفی، اجتماعی و اخلاقی تأکید کرده است (Ministry of Education, 2011). با این حال، واقعیت موجود در مدارس ابتدایی نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی اغلب به آموزش مستقیم پند و اندرز، حفظ آیات و احادیث یا تشویق‌های مقطعی محدود می‌شود، بدون آنکه پیوندی عمیق با تجربه زیسته کودک، ساختارهای فرهنگی روز، و فرایندهای درونی‌سازی اخلاقی برقرار گردد (Mūsawī, 2018).

در این میان، آنچه در پژوهش حاضر نقطه تمرکز قرار می‌گیرد، گره مفهومی «نسبت میان تربیت اخلاقی و تجربه زیسته کودک در بافت فرهنگی ایران» است. پرسش محوری این است که چگونه می‌توان چارچوبی نظری و کاربردی برای تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی ارائه داد که از یک‌سو متناسب با تحولات فرهنگی و روان‌شناختی نسل جدید باشد و از سوی دیگر، ریشه در سنت

¹ development of moral judgment

باشد. با این تفاسیر، پژوهش حاضر در پی آن است که نشان دهد چگونه می‌توان از ظرفیت‌های تحلیلی پراگماتیسم در طراحی موقعیت‌های اخلاقی تجربه‌پذیر برای کودکان، و نیز از ظرفیت‌های معنوی-معرفتی اسلام در تقویت نیت، فطرت و هدایت درونی بهره گرفت، و از تلفیق این دو، به الگویی جامع برای تربیت اخلاقی در مدرسه ایرانی رسید. الگویی که نه صرفاً اخلاقی انتزاعی و دستوری، و نه صرفاً اخلاقی نسبی و تجربه‌محور، بلکه اخلاقی زمینه‌مند، معنا‌محور و در پیوند با هویت فرهنگی-دینی کودک ایرانی باشد. در این راستا، پژوهش حاضر به واکاوی مبانی تربیت اخلاقی دانش آموزان دوره ابتدایی از منظر پراگماتیسم و اسلام به منظور ارائه استلزامات تربیتی می‌پردازد.

تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی، یکی از بنیادی‌ترین وظایف نظام‌های آموزشی محسوب می‌شود، زیرا این دوره نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت، ارزش‌ها و کنش‌های اجتماعی کودکان دارد. بر اساس یافته‌های پژوهشی، کودکان در این سنین آمادگی بالایی برای درونی‌سازی مفاهیم اخلاقی دارند و آموزش‌های نظام‌مند در این دوره می‌تواند آثار ماندگاری در زندگی آینده آن‌ها به‌جا گذارد (Hasani, 2016). با این حال، شواهد موجود نشان می‌دهد که نظام آموزشی کشور، علی‌رغم تأکید بر تربیت اخلاقی در اسناد بالادستی از جمله سند تحول بنیادین، هنوز نتوانسته است چارچوبی نظری، جامع و بومی‌سازی شده برای تحقق این هدف در دوره ابتدایی ارائه دهد (Aghili et al., 2018a, 2018b). در سال‌های اخیر، بخش مهمی از چالش‌های تربیت اخلاقی نه ناشی از ضعف‌های اجرایی معلمان، بلکه ریشه‌دار در ابهام در مبانی نظری و فلسفی تربیت اخلاقی است؛ به گونه‌ای که نبود یک دستگاه مفهومی منسجم سبب شده است اقدامات آموزشی غالباً به سطح انتقال مفاهیم، حفظیات و توصیه‌های اخلاقی تقلیل یابد. از این رو، بازاندیشی فلسفی در مبانی تربیت اخلاقی ضرورت دارد.

یکی از رویکردهای نظری تأثیرگذار در عرصه تعلیم و تربیت که می‌تواند در تدوین الگویی نوین برای تربیت اخلاقی در مدارس

ابتدایی مؤثر باشد، رویکرد فلسفی پراگماتیسم است. این مکتب، به‌ویژه در اندیشه جان دیویی، بر تجربه، یادگیری فعال، مشارکت دانش‌آموز و حل مسئله در فرایند آموزش تأکید دارد. از نگاه دیویی (1916)، یادگیری زمانی مؤثر است که با نیازهای واقعی دانش‌آموز درگیر باشد و در بستر تجربه‌های معنادار شکل گیرد (Dewey, 1916; Williams, 2019). دیویی، تربیت را نه انتقال اطلاعات، بلکه سازمان‌دهی هوشمندانه تجربه می‌دانست. چنین رویکردی به‌ویژه در حوزه تربیت اخلاقی می‌تواند زمینه‌ساز پرورش تفکر انتقادی، خودآگاهی اخلاقی و مسئولیت‌پذیری در کودکان شود (Schiro, 2012).

از سوی دیگر، تربیت اخلاقی در نظام تربیتی اسلام جایگاه ویژه‌ای دارد. در قرآن کریم، پیامبر اسلام (ص) به‌عنوان «اسوه حسنه» معرفی شده و اخلاق نیکو، هدف غایی بعثت وی دانسته شده است (سوره احزاب، آیه ۲۱؛ سوره قلم، آیه ۴). همچنین منابع اسلامی، بر اصولی همچون تزکیه نفس، عدالت، احترام به دیگران، صداقت و نظم تأکید دارند. در سنت اسلامی، تربیت اخلاقی نه صرفاً آموزش مفاهیم، بلکه فرآیندی درونی‌سازی شده بر بستر محبت، تمرین و الگوبرداری است (Tabataba'i, 2022). با این حال، این نظام نیز در عمل، به دلیل فقدان روش‌های نوین و مشارکتی، گاه به حفظیات و تکرارهای غیرانتقادی تقلیل یافته و از تأثیرگذاری واقعی فاصله گرفته است (Alborzi et al., 2023).

مطالعات داخلی نیز این چالش‌ها را تأیید می‌کنند. به عنوان مثال، حسنی (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که سیاست‌گذاری تربیت اخلاقی در مدارس ابتدایی، بیش از آن که بر روش‌های یادگیری عمیق و مشارکتی تأکید داشته باشد، بر انتقال مفاهیم اخلاقی به‌صورت خطی و خشک استوار است. البرزی و همکاران (۱۴۰۲) نیز با استفاده از روش داده‌بنیاد، نشان دادند که عوامل محیطی، سبک تدریس معلمان و ساختار آموزشی مدارس تأثیر زیادی در تحقق یا عدم تحقق تربیت اخلاقی دارند و تلفیق روش‌های عملی و نظری را ضروری می‌دانند. همچنین عقیلی و همکاران

می‌تواند راه‌گشا باشد. بر این اساس، این پژوهش در پی آن است که با رویکرد تطبیقی و تحلیلی، به روشن‌سازی نقاط هم‌گرایی و واگرایی این دو سنت فکری در عرصه تربیت اخلاقی بپردازد و نهایتاً به دنبال ارائه پاسخی به این پرسش است که مبانی تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دوره ابتدایی از منظر پراگماتیسم و اسلام چه هستند و این مبانی چه استلزامات تربیتی به همراه دارند؟

تاریخ تعلیم و تربیت، همواره شاهد شیوه‌های متنوع پرورش انسان در جوامع مختلف با تکیه بر دیدگاه‌های گوناگون بوده است. بررسی اندیشه‌های تربیتی و توجه به یافته‌های نظری در این حوزه، در طراحی نظام آموزشی مؤثر و کارآمد امری ضروری است (Sarmadi, 2017). در سال‌های اخیر، تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از محورهای محتوایی مهم در فلسفه‌های تعلیم و تربیت، جایگاه ویژه‌ای یافته است. با این حال، پژوهش‌ها نتوانسته‌اند به شیوه‌ای عملیاتی، الگوهای قابل اجرا برای توانمندسازی مسئولان آموزشی ارائه دهند (Tabatabā'i, 2022). در ایران نیز، علیرغم تأکید بر تربیت اخلاقی در اسناد بالادستی، برنامه‌ای مدون برای آموزش اخلاق در دوره ابتدایی تدوین نشده و این حوزه مورد غفلت واقع شده است (Sarmadi, 2017).

در سطح جهانی، آموزش ارزش‌ها و اصول اخلاقی یکی از اهداف پایدار نظام‌های آموزشی است و نقش اخلاق در کنار انتقال دانش، مورد توجه جدی قرار گرفته است. در چنین شرایطی، نهاد آموزش دیگر صرفاً مسئول انتقال اطلاعات علمی نیست، بلکه وظیفه‌ای هنجاری، ارزشی و فرهنگی نیز بر عهده دارد (Karimi, 2010). اصطلاح «تربیت» در این‌جا به‌گونه‌ای فراگیرتر از «آموزش» عمل می‌کند و بر تمامی ابعاد رشد انسان تأکید دارد. از منظر اسناد تحولی و تربیتی، ساحت‌های مختلف تربیت از جمله دینی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و جسمانی، هنری و زیباشناختی، اقتصادی و علمی-فناورانه باید در نظام آموزش و پرورش به‌گونه‌ای متوازن مورد توجه قرار گیرند. فلسفه اجتماعی مسلط در هر جامعه‌ای، تأثیر مستقیمی بر جهت‌گیری‌های برنامه

(۱۳۹۷) در مطالعه‌ای کیفی، به طراحی الگویی برای تربیت اخلاقی دست یافتند که بر ترکیب مؤلفه‌های دینی و شیوه‌های تعاملی تأکید داشت (Aghili et al., 2018b).

در همین راستا، نجاریان‌پور و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی تطبیقی بین آموزه‌های اسلامی و مبانی پراگماتیستی نشان دادند که علی‌رغم تفاوت در مبانی معرفت‌شناسی، هر دو رویکرد بر تجربه، مسئولیت‌پذیری و پرورش انسان اخلاق‌مدار تأکید دارند. بر اساس یافته‌های آن‌ها، می‌توان از هم‌پوشانی‌های موجود بهره برد و الگوی تلفیقی مؤثری طراحی کرد که هم بر ارزش‌های اسلامی تأکید داشته باشد و هم با بهره‌گیری از روش‌های تجربه‌محور پراگماتیستی، تربیت اخلاقی را در عمل به مرحله اجرا درآورد (Najjariānpūr et al., 2023).

با وجود تفاوت‌های معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی میان اسلام و پراگماتیسم، ظرفیت‌های مهمی برای گفت‌وگو و مقایسه فلسفی در حوزه تربیت اخلاقی وجود دارد که تاکنون کمتر به‌صورت نظام‌مند بررسی شده است. انتخاب این دو دیدگاه برای مقایسه، از آن‌جا اهمیت دارد که اسلام به‌عنوان بنیان هویتی نظام تعلیم و تربیت ایران، چارچوب ارزشی لازم را ارائه می‌کند و پراگماتیسم، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین رویکردهای تربیتی معاصر، ظرفیت‌های روش‌شناختی و عملی قابل توجهی برای تربیت اخلاقی دارد. تحلیل نقاط هم‌گرایی و تفاوت این دو رویکرد می‌تواند به طراحی الگویی بومی، کارآمد و مبتنی بر مبانی نظری روشن کمک کند. بنابراین، مسئله اصلی این پژوهش آن است که تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی، به دلیل فقدان تبیین روشن فلسفی، از انسجام نظری و کارآمدی لازم برخوردار نیست و نیازمند بازنگری در پرتو دو دستگاه نظری اسلام و پراگماتیسم است.

در مجموع، می‌توان گفت تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی نیازمند بازنگری اساسی است؛ رویکردهای سنتی، به‌تنهایی پاسخگوی نیازهای کودکان در دنیای پیچیده امروز نیستند و بهره‌گیری از نظریه‌های تربیتی نوین مانند پراگماتیسم، در تلفیق با مبانی اسلامی،

درسی دارد و ساختار فعالیت‌های یاددهی-یادگیری را شکل می‌دهد. در دوره ابتدایی، کودک به مرحله‌ای از ثبات و آمادگی برای یادگیری رسمی می‌رسد. ویژگی‌هایی مانند تمایل به یادگیری، رشد عقلانی، گرایش به زندگی اجتماعی، و آمادگی برای پذیرش تعلیم و تأدیب، این دوره را به مناسب‌ترین زمان برای تربیت اخلاقی تبدیل کرده است. بعد اخلاقی، نقش تعیین‌کننده‌ای در مسیر آینده زندگی کودک دارد. با این حال، در کشور ما، خلأ نظریه‌ای منسجم در تربیت اخلاقی، سلطه‌ی حیثه‌شناختی بر عاطفه و عمل، و تأکید بیش از حد بر حفظ مفاهیم اخلاقی، موجب شده تربیت اخلاقی کودکان از عمق و اثربخشی لازم برخوردار نباشد (Heidarizādeh, 2019). در این میان، آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی کلیدی باید زمینه‌بیداری فطرت، تعالی اخلاقی، و تقویت معنویت را در انسان‌ها فراهم آورد (Kāzemi, 2014). در پرتو چنین نگاهی، دوران کودکی بهترین فرصت برای پی‌ریزی بنیان‌های اخلاقی در فرد تلقی می‌شود و نقش خانواده و معلم در شکوفاسازی ظرفیت‌های اخلاقی کودک انکارناپذیر است. شناخت توانایی‌ها و محدودیت‌های رشدی کودکان در سنین مختلف، مقدمه‌ای برای طراحی برنامه‌هایی مؤثر در تربیت اخلاقی خواهد بود. از این‌رو، پژوهش حاضر با رویکرد واکاوی تطبیقی، به بررسی دیدگاه‌های تربیتی دو مکتب اسلام و پراگماتیسم در زمینه تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی می‌پردازد. هدف از این واکاوی، شناسایی ظرفیت‌ها، چالش‌ها و تفاوت‌های دیدگاه‌های این دو مکتب در تربیت دانش‌آموزان است. برخلاف بسیاری از مطالعات پیشین که تنها به یکی از این مکاتب یا مقاطع تحصیلی خاص پرداخته‌اند، این پژوهش در پی آن است که با نگاهی مقایسه‌ای، نقاط قوت و ضعف هر یک را در زمینه اهداف، محتوا و روش تربیت اخلاقی روشن سازد (Najafi, 2016).

با این حال، مرور نظام‌مند ادبیات نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین خلأهای پژوهشی موجود، نبود چارچوب نظری روشنی است که بتواند مبانی تربیت اخلاقی در دو سنت فکری اسلام و پراگماتیسم را

به‌صورت تطبیقی تبیین کند. پژوهش‌های معتبر در سطح جهانی نیز تأکید می‌کنند که تربیت اخلاقی بدون پشتوانه‌ی مبنایی مشخص، معمولاً ناکارآمد و سطحی باقی می‌ماند. بنابراین، پژوهش‌هایی که بتوانند این خلأ نظری را پوشش دهند، از اهمیت علمی بالایی برخوردارند. علاوه بر این، هنوز پژوهشی وجود ندارد که بر اساس استخراج مبانی اخلاقی از دو مکتب، استلزامات تربیتی مشخص و قابل اجرا برای نظام آموزشی ابتدایی ایران ارائه دهد؛ در حالی که اصلاح برنامه‌های درسی اخلاقی بدون چنین پشتوانه‌ای امکان‌پذیر نیست. بی‌تردید، چنین شناختی می‌تواند به برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران و معلمان کمک کند تا از تجارب گذشته درس گرفته و اصلاحاتی عمیق در نظام تعلیم و تربیت کشور ایجاد کنند. با بهره‌گیری از نتایج این پژوهش، می‌توان به اصلاح فرایندهای تربیتی و طراحی برنامه‌های درسی جامع‌تری اندیشید؛ برنامه‌هایی که نه تنها انتقال دانش، بلکه پرورش شخصیت اخلاقی کودکان را نیز هدف قرار دهند. در مجموع، اهمیت این پژوهش نه تنها ناشی از اهمیت موضوع تربیت اخلاقی، بلکه از آن جهت است که یک خلأ واقعی در ادبیات پژوهش کشور را برطرف کرده و می‌تواند مبنایی نظری و عملی برای سیاست‌گذاری اخلاقی در مدارس ابتدایی فراهم آورد.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی است. جامعه آماری برای بحث کیفی حوزه پژوهشی شامل کلیه کتاب‌ها و مقاله‌های علمی پژوهشی فلسفه و تعلیم و تربیت و در بحث کمی، اعتبارسنجی جامعه و نمونه پژوهش‌ها افراد متخصص هستند در ارتباط با بحث تربیت اخلاقی و استلزامات تربیتی دارای تخصص می‌باشند. در این پژوهش نمونه‌گیری به صورت هدفمند بود. بدین ترتیب معلمان و دانش‌آموزانی که در بحث تربیت اخلاقی و استلزامات تربیتی اطلاعات دارند به تعداد ۹ نفر مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت. بنابراین به منظور مطابقت با طرح پژوهش، مهم‌ترین رسالت پژوهشگر در قالب این تحقیق، توصیف و بیان وضع موجود پدیده‌ها است، بدون آنکه

گردید و فیش‌ها با توجه به مقوله‌ها و شاخص‌های طبقه‌بندی شده از قبل در مقوله و شاخص خود قرار گرفتند.

شیوه گردآوری داده‌ها

در بررسی و تبیین این موضوع بیشتر فعالیت بصورت سند کاوی و به شیوه تحلیلی و قیاسی بوده که این خود بعنوان فعالیت کتابخانه‌ای موردنظر است در ابتدا مجموعه‌ای از آثار مکتوب اعم از پایان‌نامه‌ها، کتاب‌ها و...، بررسی گردید. نکات لازم استخراج و طبقه‌بندی شد و سپس تحلیل مفاهیم و تبیین آرا و نظرات با ارائه نکات لازم به عمل آمد.

معیارهای ورود/خروج منابع

مطابق با دستورالعمل‌های پاتن (۲۰۱۵) و نیمیلی و نیمیلی (۲۰۲۴) در راهنمای نمونه‌گیری کیفی (Nyimbili & Nyimbili, 2024; Patton, 2015) و با توجه به ماهیت و اهداف پژوهش حاضر، معیارهای ورود و خروج نمونه‌ها، به شرح زیر تدوین شد.

معیارهای ورود:

- ۱) ارتباط مستقیم با تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی
- ۲) تأیید شده توسط مراجعی معتبر یا ارجاعات علمی
- ۳) غنای نظری و تحلیلی بالا

معیارهای خروج:

- ۱) عدم تطابق با موضوع اصلی یا سطح تحلیل پایین
- ۲) فقدان پشتوانه علمی یا قابل اتکا بودن محتوا

با در نظر گرفتن این معیارها و بر اساس راهنمای نمونه‌گیری کیفی (Nyimbili & Nyimbili, 2024; Patton, 2015)، تعداد منابع مورد تحلیل در محدوده ۲۰ تا ۳۰ متن در نظر گرفته شده است و در پژوهش حاضر، این انتخاب، شامل ۲۰ منبع (هر حوزه ۱۰ منبع) به روش نمونه‌گیری هدفمند بود تا تنوع مضامین کافی و پوشش کامل کدها تضمین شود. اطلاعات کامل کتابشناختی متون مورد استفاده در دو حوزه پراگماتیستی (مانند آثار دیویی و پیرس و رورتی) و منابع اسلامی (قرآن، احادیث، نهج البلاغه، آثار

به دنبال تحقیق درباره علت پیدایش پدیده‌های مورد مطالعه باشد. یعنی پژوهشگر می‌کوشد تصویری صحیح و گاهی اوقات تفصیلی از موضوع مورد مطالعه ارائه دهد. بردی در جریان مطالعات تطبیقی و بین‌المللی در قلمروی آموزش و پرورش به چهار مرحله اشاره کرده است.

۱- مرحله توصیف: در این مرحله به اعتقاد بردی پژوهنده باید به توصیف پدیده‌های تربیتی مورد تحقیق براساس شواهد و اطلاعاتی که از منابع مختلف، از طریق مشاهده مستقیم و یا مطالعه اسناد و گزارش‌های دیگران به دست آورده است، بپردازد. به عقیده وی مرحله توصیف، مرحله یادداشت برداری و تدارک اطلاعات کافی برای بررسی در مرحله بعدی است.

۲- مرحله تفسیر: این مرحله شامل واری اطلاعاتی است که در مرحله اول پژوهشگر به توصیف آن پرداخته است. تحلیل اطلاعات به اعتقاد بردی بایستی مبتنی بر اصول و شیوه‌های مرسوم در علوم اجتماعی باشد.

۳- مرحله همجواری: طی این مرحله، اطلاعاتی که در مراحل اولیه و ۲ بررسی شده‌اند طبقه‌بندی می‌شوند و کنار هم قرار می‌گیرند و چهار چوبی فراهم می‌شود تا راه برای مرحله بعدی، یعنی مقایسه‌ی تشابهات و تفاوت‌های پدیده‌ی تربیتی مورد تحقیق، هموار شود. به عقیده بردی در این مرحله، پژوهنده می‌تواند به فرضیه تحقیقی خود دست یابد.

۴- مرحله مقایسه: در این مرحله، «مسأله تحقیق» که در مراحل قبلی، بخصوص در مرحله همجواری محقق اجمالاً از آن گذشته است، دقیقاً با توجه به جزئیات، براساس تشابهات و تفاوت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار می‌گیرد و رد یا قبول فرضیه در این مرحله امکان‌پذیر می‌شود.

ابزارهای پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات در این بررسی آثار مکتوب، استفاده از فیش و کارت‌های مخصوص طبقه‌بندی داده‌ها بوده است پس از بررسی موارد و مفاهیم موردنظر نکات لازم در فیش‌های مربوط ثبت

اندیشمندان مسلمانی همچون علامه طباطبائی، امام خمینی (ره)،

بخارایی و شهید مطهری، در جدول زیر قابل ملاحظه می‌باشد.

جدول ۱: اطلاعات کتابشناختی حجم نمونه

حوزه	ردیف	اطلاعات کتابشناختی
پراگماتیسم	۱	دیویی، ج. (۱۳۸۰). دموکراسی و آموزش: مقدمه‌ای بر فلسفه تعلیم و تربیت (مترجم: م. ح. صالحی). تهران: نشر نی.
	۲	دیویی، ج. (۱۳۷۸). طبیعت انسان و رفتار: مقدمه‌ای بر روان‌شناسی اجتماعی (مترجم: م. قاسمی). تهران: دانشگاه تهران.
	۳	دیویی، ج. (۱۳۸۴). چگونگی اندیشیدن ما: بازنگری رابطه تفکر تأملی و فرآیند آموزش (مترجم: ف. احمدی). تهران: نشر مرکز.
	۴	دیویی، ج. (۱۳۸۰). اخلاق. (مترجم: م. ح. فتحی). تهران: انتشارات نشر نی
	۵	پیرس، ج. س. (۱۳۷۵). تثبیت باور: در مجموعه مقالات فلسفه پراگماتیسم. (مترجم: ع. منوچهری). تهران: نشر مرکز
	۶	Dewey, J. (۱۹۲۲). Human Nature and Conduct. New York: Henry Holt
	۷	Dewey, J. (۱۹۳۲). Ethics. New York: Henry Holt
	۸	Peirce, C. S. (۱۸۷۷). The Fixation of Belief. Popular Science Monthly
	۹	Rorty, R. (۱۹۸۲). Consequences of Pragmatism (p. ۴۲). University of Minnesota Press
	۱۰	Rorty, R. (۱۹۸۹). Contingency, Irony, and Solidarity (p. ۵). Cambridge University Press.
اسلامی	۱	قرآن کریم. (۱۴۱۴ ق/ ۱۹۹۳ م). القرآن الکریم. تهران: چاپخانه دارالکتب الإسلامیه.
	۲	سید رضی، محمدبن حسن. (۱۳۷۶). نهج البلاغه. (ترجمه و توضیح: م. مکارم شیرازی). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
	۳	بخاری، محمد بن اسماعیل. (۱۳۹۱). صحیح بخاری، (مترجم: ع. نور احزازی). تهران: جام. (حدیث شماره ۱)
	۴	شهید مطهری، مرتضی. (۱۳۸۴). فلسفه اخلاق. تهران: صدرا.
	۵	شهید مطهری، مرتضی. (۱۳۸۶). اخلاق در قرآن. تهران: صدرا.
	۶	شهید مطهری، مرتضی. (۱۳۸۶). مجموعه آثار، جلد ۱۹. تهران: انتشارات صدرا.
	۷	علامه طباطبائی، سید محمدحسین. (۱۳۶۲). تفسیر المیزان (ج ۲۰ و ج ۲). تهران: دارالکتب الاسلامیه.
	۸	امام خمینی (۱۳۷۸). شرح حدیث جنود عقل و جهل. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی. (ره).
	۹	امام خمینی (۱۳۷۹). آداب الصلاه. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
	۱۰	امام خمینی (۱۳۷۸). صحیفه امام (ج ۱۰). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی. (ره)

روش تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده در حوزه‌های مختلف، اهداف، روش و محتوا پیرامون هر کدام از مکاتب تربیتی مورد اشاره اشتراک هر کدام به تفصیل تشریح شد. هدف تجزیه و تحلیل اطلاعات فهم بیشتر درباره پدیده‌ای است که آن را بررسی می‌کنیم با توجه به این‌که پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کیفی است لذا پس از توصیف و تحلیل داده‌های مربوط به هر مکتب تربیتی و استخراج مفاهیم اصلی آن‌ها یعنی مولفه‌های سه گانه هدف، محتوا و روش در هر کدام از مکاتب تربیتی مورد نظر به مقایسه و تحلیل هر کدام از آن‌ها به منظور تشخیص نقاط افتراق و اشتراک موجود در آن‌ها پرداخته شد.

یافته‌ها

مرحله اول: توصیف (استخراج مفاهیم اولیه از متون

پراگماتیستی و اسلامی)

مرحله نخست الگوی تحلیل بردی، به گردآوری و تنظیم داده‌های اولیه از منابع مربوط اختصاص دارد. در این مرحله، اطلاعات از متون اصلی انتخاب شده با دقت استخراج و ساماندهی شده‌اند تا تصویری روشن و بی‌طرفانه از دیدگاه‌های مورد بررسی به دست آید. هدف این بخش آن است که مجموعه‌ای از شواهد، مفاهیم و نقل قول‌ها فراهم شود که بتوانند پایه‌ای برای تحلیل‌های بعدی فراهم کنند. این مرحله، به مثابه جمع‌آوری مواد خام فکری برای واکاوی نظری است.

بر این اساس و با توجه ماهیت توصیفی - مقایسه‌ای پژوهش حاضر، مفاهیم اولیه با رویکرد بردی در حوزه پراگماتیسم روی متونی از جمله آثار جان دیویی، چارلز پیرس و ریچارد رورتی و در حوزه اسلام روی متونی از جمله قرآن کریم، نهج البلاغه، و آثار برجسته متفکران اسلامی همچون علامه طباطبایی، امام خمینی (ره)، بخارایی و شهید مطهری از طریق کدگذاری باز، انجام شد.

در این مرحله، متون مآخذ، شامل نوشته‌های پیرس، دیویی و رورتی، بارها خوانده و گزاره‌ها و مفاهیم مرکزی هر متن شناسایی و ثبت شد. هدف اصلی این مرحله «دستیابی به واحدهای معنایی توصیفی» بود؛ یعنی نقل قول‌ها، گزاره‌ها و عباراتی که بار معنایی مستقلی داشتند به‌عنوان مبنای کار تحلیلی استخراج شدند. برای نمونه، از منظر پیرس اخلاق به‌عنوان یک روش تجربی معرفی شده است («اخلاق مانند منطق، روشی برای جست‌وجوی تجربی است...»؛ و این گزاره‌ها در بخش توصیفی گردآوری شدند. همچنین نشانه‌های روش‌شناختی پراگماتیسم مانند «آزمون قواعد اخلاقی مانند فرضیه‌ها» و عبارات مرتبط با مشارکت عملی و عادت (Dewey, 1990; Falsafi, 1974). در این مرحله به‌صورت دقیق استخراج گردیدند. در ادامه به تفصیل، این فرآیند ذک گردیده است:

در واقع، کدگذاری باز، اولین مرحله از کدگذاری و به منظور شناسایی مفاهیم و استخراج مقوله‌ها و ابعاد آن‌ها از داده‌های خام انجام می‌گردد. این مرحله، جزئی از تحلیل است که با تحلیل دقیق داده‌ها، مقایسه مداوم، نام‌گذاری و طبقه‌بندی کردن داده‌ها انجام می‌شود. ماحصل مرحله توصیف، در جدول زیر به تفکیک قابل ملاحظه می‌باشد. از منظر پراگماتیسم، اخلاق دارای زمینه‌ای تجربی و روش‌محور است. همان‌گونه که پیرس بیان می‌کند «اخلاق مانند منطق، روشی برای جست‌وجوی تجربی است...» (پیرس، ۱۳۷۵؛ ج. ۵، ص. ۲۲۰). به این ترتیب اخلاق نه مجموعه‌ای از گزاره‌های ازلی و ازپیش‌تعیین‌شده، بلکه فرایندی است که باید در مواجهه با تجربه محک زده و اصلاح شود؛ اخلاق در این چشم‌انداز همواره آزمون‌پذیر و وابسته به کنش‌های تجربی شمرده می‌شود. نقش

آزمون و ارزیابی در شکل‌گیری و اعتبار امر اخلاقی از نظر پراگماتیسم برجسته است: «ما قواعد اخلاقی را با پیامدهای آن‌ها همانند فرضیه‌ها آزمایش می‌کنیم.» (پیرس، ۱۳۷۵؛ ج. ۵، ص. ۲۲۲). بدین معنا که قواعد اخلاقی باید در عمل محک بخورند و قضاوت‌های اخلاقی تابعی از نتایج عملی و پیامدهای آن‌ها قلمداد شوند؛ اخلاق در این معنا فرایندی تحقیقی نزدیکی به روش علمی دارد. پراگماتیسم بر اهمیت مشارکت عملی در آموزش و پرورش تأکید می‌کند؛ دیویی در این‌باره گوید «آموزش آمادگی برای زندگی نیست؛ آموزش خودزندگی است.» (Dewey, 1990). از منظر او، تربیت اخلاقی هنگامی تحقق می‌یابد که یادگیرنده در تجربه‌های واقعی اجتماعی و عملی شرکت کند؛ نه از طریق تلقینی صرف، بلکه از راه حضور فعال در کنش‌های روزمره که امکان آزمون، خطا و بازاندیشی را فراهم می‌آورد. تثبیت رفتارهای اخلاقی در قالب عادت از دیگر نکات محوری است؛ دیویی می‌نویسد «عادت‌های اخلاقی از طریق تکرار رشد می‌کنند تا زمانی که به طبیعت دوم تبدیل شوند.» (Dewey, 1933). این دیدگاه نشان می‌دهد که پرورش فضایل اخلاقی مستلزم تمرین مکرر و نهادینه‌سازی رفتارهاست؛ یعنی آموزش اخلاقی باید بر ایجاد ظرفیت‌های عملی و تکرار تجربه‌محور تکیه کند تا رفتارها پایدار شوند. در پراگماتیسم، بازاندیشی و تأمل مستمر جزو ضروریات زیست اخلاقی است؛ همان‌طور که دیویی می‌گوید «تفکر بازتابی شامل بررسی فعال، پایدار و دقیق باورهاست.» (Dewey, 1962). این بازاندیشی به‌معنای بررسی مستمر باورها و رفتارها و اصلاح آن‌ها در پرتو نتایج تجربی و تجربیات عملی است و از این رو رشد اخلاقی را به‌عنوان فرایندی پویا و واکنش‌پذیر نشان می‌دهد.

از منظر اجتماعی و سیاسی، پراگماتیسم بر مشارکت دموکراتیک در فرآیند تربیت اخلاقی تأکید دارد؛ دیویی تصریح می‌کند که «دموکراسی نیازمند آموزش مبتنی بر مشارکت و تعامل اجتماعی است.» (Dewey, 1990). بنابراین تربیت اخلاقی در چشم‌انداز پراگماتیستی در متن نهادها و رویه‌های مشارکتی و گفت‌وگو محور

کارآمد باشد؛ البته این تأکید بر سودمندی فردی در چارچوب پراگماتیسم در نسبت با مصالح جمعی و فرایند توافق اجتماعی قرار می‌گیرد و نیازمند تنظیم از طریق گفتگوست.

پراگماتیست‌ها همچنین بر خیر همگانی و ضرورت گفت‌وگو در تولید حقیقت و ارزش‌ها تأکید می‌ورزند؛ رورتی می‌نویسد «پژوهش فرایندی برای رسیدن به توافق است... حقیقت فقط یک تحسین از نتیجه گفت‌وگو است.» (رورتی، ۱۹۸۹؛ ص. ۵). از این منظر، اخلاق جمعی محصولی از فرایندهای مشارکتی و گفت‌وگوار است که در آن راه‌حل‌ها و معیارها به صورت تعاونی شکل می‌گیرند.

در نهایت، پراگماتیست‌ها نقش زبان را در ساختار اخلاق و حقیقت برجسته می‌دانند؛ به گفته رورتی «حقیقت ویژگی جملات است... واژگان ساخته انسان‌اند... حقیقت‌ها نیز همین‌گونه‌اند.» (رورتی، ۱۹۸۹؛ ص. ۲۱). این موضع نشان می‌دهد که ارزش‌ها و معیارهای اخلاقی در نسبت با کاربردهای زبانی و توافقات اجتماعی معنا پیدا می‌کنند و زبان به عنوان وسیله‌ای سازنده در شکل‌گیری معنا و ارزش عمل می‌کند. ماحصل مطالب فوق یعنی مرحله توصیف مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم، در جدول زیر قابل ملاحظه می‌باشد.

جدول ۲: توصیف مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم

مفهوم استخراج شده	نقل قول مستقیم	تبیین مفهومی	ارجاع به متن
اخلاق تجربی	«اخلاق مانند منطق، روشی برای جستجوی تجربی است...»	اخلاق به عنوان فرایندی پویا و تجربی که از طریق آزمون و تجربه اصلاح می‌شود	پیرس، ج.س. (۱۳۷۵)، مجموعه مقالات، (مترجم: م. خانی). تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. جلد ۵، ص ۲۲۰
فرایند آزمون و ارزیابی اخلاقی	«ما قواعد اخلاقی را با پیامدهای آن‌ها همانند فرضیه‌ها آزمایش می‌کنیم.»	فرایند اخلاقی مشابه فرایند علمی که شامل فرضیه‌سازی و آزمون عملی است	پیرس، ج.س. (۱۳۷۵)، مجموعه مقالات، (مترجم: م. خانی). تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. جلد ۵، ص ۲۲۲
مشارکت عملی	«آموزش آمادگی برای زندگی نیست؛ آموزش خود زندگی است.»	آموزش اخلاق با مشارکت مستقیم در تجربه‌های عملی و زندگی واقعی	دیویی، ج. (۱۳۷۹)، دموکراسی و آموزش، (مترجم: م. ح. صالحی). تهران: نشر نی. ص ۱۰۷
عادت اخلاقی	«عادت‌های اخلاقی از طریق تکرار رشد می‌کنند تا زمانی که به طبیعت دوم تبدیل شوند.»	تبدیل رفتارهای اخلاقی به عادات از طریق تمرین مکرر	دیویی، ج. (۱۹۲۲). طبیعت انسانی و رفتار، (مترجم: م. قاسمی). تهران: دانشگاه تهران. ص ۴۴
بازاندیشی و اخلاقی مستمر	«تفکر بازتابی شامل بررسی فعال، پایدار و دقیق باورهاست.»	تأمل مستمر در رفتارها و ارزش‌ها به منظور اصلاح و بهبود	دیویی، ج. (۱۳۸۰)، چگونه می‌اندیشیم، (مترجم: ف. احمدی). تهران: نشر مرکز. ص ۱۲

شکل می‌گیرد و شهروندی اخلاقی از طریق روابط تعاملی و مشارکت فعال پرورش می‌یابد.

هم‌بستگی گفتمانی و توافق عقلانی جمعی از مفاهیم دیگر است؛ پیرس بیان می‌دارد که «نظر نهایی که از پژوهش حاصل می‌شود، نتیجه توافق جمعی است.» (پیرس، ۱۳۷۵؛ ج. ۵، ص. ۲۲۵). در این معنا، اعتبار و استحکام حکم‌های اخلاقی تا حدی محصول فرایندهای جمعی گفت‌وگو و توافق است و حقیقت اخلاقی در بستری اجتماعی و تعاملی شکل می‌گیرد.

پراگماتیسم اخلاق را نه به صورت یک قاعده ثابت، بلکه به عنوان فرآیندی مستمر می‌نگرد: «اخلاق کد ثابتی نیست بلکه فرایندی پیوسته از رشد و سازگاری است.» (Dewey, 1933). این نگاه بر اهمیت سازگاری، اصلاح مستمر و پاسخگویی اخلاقی نسبت به تغییرات زمینه‌ای و تجربی تأکید دارد.

نقش نفع شخصی و کارآمدی در پذیرش باورها نیز در متون پراگماتیستی دیده می‌شود؛ به تعبیر رورتی «حقیقت چیزی است که هم عصاره‌ات اجازه دهند از آن جان سالم به در ببری.» (Williams, 2019). این عبارت نشان‌دهنده آن است که در عمل، یک باور اخلاقی تا حدی مشروعیت می‌یابد که برای فرد یا گروه مفید و

مشارکت دموکراتیک	«دموکراسی نیازمند آموزش مبتنی بر مشارکت و تعامل اجتماعی است.»	تربیت اخلاقی در بستر مشارکت فعال در زندگی اجتماعی و سیاسی دموکراتیک	دیوبی، ج. (۱۳۷۹)، دموکراسی و آموزش، (مترجم: م. ح. صالحی). تهران: نشر نی. ص ۹۲
توافق عقلانی جمعی	«نظر نهایی که از پژوهش حاصل می‌شود، نتیجه توافق جمعی است.»	شکل‌گیری اخلاق بر پایه گفت‌وگو و توافق میان اعضای جامعه	پیرس، ج. س. (۱۳۷۵)، مجموعه مقالات، (مترجم: م. خانی). تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. جلد ۵، ص ۲۲۵
اخلاق به عنوان فرایند	«اخلاق کد ثابتی نیست بلکه فرایندی پیوسته از رشد و سازگاری است.»	عدم وجود قواعد اخلاقی ثابت و توجه به تغییر و اصلاح مستمر	دیوبی، ج. (۱۹۲۲). طبیعت انسانی و رفتار، (مترجم: م. قاسمی). تهران: دانشگاه تهران. ص ۳۰
نفع شخصی	«حقیقت چیزی است که هم‌عصراست اجازه دهند از آن جان سالم به در ببری.»	اخلاق فردی بر مبنای آنچه برای خود یا گروه کاربردی و قابل‌پذیرش است؛ تأکید بر سودمندی فردی در باورها و تصمیمات اخلاقی	Rorty, R. (۱۹۸۲). Consequences of Pragmatism. University of Minnesota Press (p. ۴۲).
خیر همگانی (ضروریات گفتگو)	«پژوهش فرایندی برای رسیدن به توافق است... حقیقت فقط یک تحسین از نتیجه گفت‌وگو است.»	اخلاق جمعی نتیجه مشارکت و توافق در جست‌وجوی راه‌حل برای زندگی اجتماعی؛ حقیقت به‌عنوان تأییدی بر توافق اجتماعی	Rorty, R. (۱۹۸۹). Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge University Press (p. ۵)
زبان و نقش آن در اخلاق کاربردی	«حقیقت ویژگی جملات است... واژگان ساخته انسان‌اند... حقیقت‌ها نیز همین‌گونه‌اند.»	اخلاق و حقیقت وابسته به زبان‌اند؛ ارزش‌های اخلاقی ترکیبی انسانی-زبانی هستند که بر اساس کاربرد و توافق اجتماعی تغییر می‌کنند	Rorty, R. (۱۹۸۹). Contingency, Irony, and Solidarity. Cambridge University Press (p. ۲۱).

در این دیدگاه نه صرفاً انتقال دانش بلکه مشارکت عملی و تبدیل رفتارهای اخلاقی به عادت از طریق تمرین مکرر است که منجر به تربیت اخلاقی کارآمد و متناسب با زندگی واقعی می‌شود (رورتی، ۱۹۸۹).

در ادامه به توصیف مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام پرداخته می‌گردد.

در نگرش اسلامی، مبانی تربیت اخلاقی بر پایه رابطه انسان با خدا، اصلاح باطن، رعایت روابط اجتماعی و پیروی از الگوهای نبوی و اهل‌بیت استوار است. مفهوم «تقوا و پرهیزگاری» به‌عنوان شرط اساسی اصلاح نفس و رفتار مطرح می‌گردد؛ قرآن به مؤمنان می‌فرماید: «یا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ» (ای کسانی که ایمان آورده‌اید، از خدا بترسید و با صادقان باشید.) که به‌عنوان ضابطه‌ای بنیادی برای فاصله‌گیری از گناه و پایبندی به

همانطور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، ماحصل مرحله توصیف مبانی تربیت اخلاقی از متون پراگماتیسم را مفاهیم اولیه شامل اخلاق تجربی، فرایند آزمون و ارزیابی اخلاقی، مشارکت عملی، عادت اخلاقی، بازاندیشی و تأمل اخلاقی مستمر، مشارکت دموکراتیک، توافق عقلانی جمعی و اخلاق به‌عنوان فرایند نفع شخصی، خیر همگانی (ضروریات گفتگو) و زبان و نقش آن در اخلاق کاربردی عنوان نمود.

این مفاهیم اولیه نشان‌دهنده رویکرد پراگماتیستی به اخلاق به‌عنوان یک فرایند پویا و تجربی هستند که از طریق آزمون، تجربه، بازاندیشی و مشارکت فعال در زندگی اجتماعی شکل می‌گیرد. بر این اساس، اخلاق از قواعد ثابت و غیرقابل‌تغییر فارغ است و بیشتر شبیه به یک فرایند مستمر رشد، سازگاری و اصلاح است که در بستر گفت‌وگو و توافق جمعی معنا پیدا می‌کند. همچنین آموزش اخلاقی

دستورات الهی جهت اصلاح اخلاقی تبیین می‌شود (قرآن کریم، سوره توبه، آیه ۱۱۹).

اصلاح درونی و تهذیب نفس در متون اسلامی جایگاهی محوری دارد؛ همان‌گونه که در قرآن آمده است «إِنَّ اللَّهَ لَا يَنْظُرُ إِلَى صُورِكُمْ وَأَمْوَالِكُمْ وَلَكِنْ يَنْظُرُ إِلَى قُلُوبِكُمْ وَأَعْمَالِكُمْ» («خدا به صورت‌ها و دارایی‌های شما نظر نمی‌کند، بلکه به دل‌ها و اعمال شما نظر دارد»). این گزاره مورد تأکید متفکران معاصر نیز بوده و شهید مطهری تهذیب نفس را - که آن را به جهاد اکبر نسبت می‌دهد - به‌مثابه امر نخستین در تربیت اخلاقی می‌داند (Motahhari, 1981, 1995).

محبت و رحمت به دیگران از دیگر بنیان‌های تربیت اخلاقی اسلامی است؛ قرآن می‌گوید «وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا» («و از نشانه‌های او این است که برای شما از خودتان همسرانی آفرید تا به آن‌ها آرام گیرید.») که محبت را به‌عنوان محور پیوند انسانی و کمال اخلاقی نشان می‌دهد و علامه طباطبایی محبت را عاملی برای پیوند و کمال انسان می‌داند (Tabataba'i, 1995). عدالت و تعهد به آن، هم در سطح فردی و هم در سطح اجتماعی، از ارکان تربیت اخلاقی شمرده می‌شود. قرآن به مؤمنان دستور می‌دهد «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ» («ای کسانی که ایمان آورده‌اید، به عدالت قیام کنید.») و شهید مطهری عدالت را نشانه ایمان راستین و معیار عملی کمال اخلاقی می‌داند (Motahhari, 2019).

قرآن همچنین بر عملی‌سازی اخلاق تأکید می‌کند: «وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ» («بگو عمل کنید، به‌زودی خدا عمل شما را خواهد دید.») که ضرورت تبدیل آموزه‌های اخلاقی به عمل روزمره را برجسته می‌سازد و نشان می‌دهد تربیت اخلاقی در اسلام متضمن تلاش و عمل صالح است (قرآن کریم، سوره توبه، آیه ۱۰۵).

آموزش و ارشاد به‌عنوان ابزار تقویت فضایل اخلاقی مطرح شده‌اند؛ دستور «وَعَلَّمَهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ» («و به آن‌ها کتاب و حکمت بیاموز.») بازتابی از نقش تعلیم و تربیت معرفتی و اخلاقی است، و

علامه طباطبایی تعلیم را ضامن استحکام اخلاق می‌داند (Tabataba'i, 2022).

الگوگیری از پیامبر و اهل‌بیت نیز در سنت اسلامی محور تربیت اخلاقی است؛ نص «وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا» («و آنچه رسول به شما داد بگیرید و آنچه را نهی کرد ترک کنید.») نشان‌دهنده جایگاه سنت نبوی و سیره اهل‌بیت به‌عنوان منبع رهنما در تربیت و اصلاح اخلاقی می‌باشد (قرآن کریم، سوره حشر، آیه ۷).

صبر و استقامت به‌عنوان فضیلتی بنیادین در تربیت اخلاقی تبیین شده‌اند؛ قرآن فرمان می‌دهد «وَأَصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ» («صبور باش و صبر تو تنها به یاری خداست.») و شهید مطهری صبر را سنگ بنای موفقیت اخلاقی معرفی می‌کند (Motahhari, 1981, 1995, 2019).

در قلمرو اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و امانت‌داری به‌عنوان اصولی عملی برای حفظ نظم و اعتماد اجتماعی شناخته می‌شوند؛ دستور «إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا» بر ضرورت سپردن امانت‌ها به صاحبانشان دلالت دارد و مسئولیت‌پذیری را در روابط فردی و اجتماعی تأکید می‌کند (قرآن کریم، سوره نساء، آیه ۵۸).

نظریه فطرت الهی انسان در متون تفسیری نیز جایگاه ویژه‌ای دارد؛ اصطلاح «فطرت الله آلتی فطر الناس علیها» بازنمایی‌کننده این اصل است که انسان بر اساس فطرت الهی آفریده شده و این فطرت زمینه رشد اخلاقی را فراهم می‌آورد (Tabataba'i, 1995).

اخلاص در عمل به‌مثابه شرط قبول عمل و معیار تربیت، در روایات مورد اشاره قرار گرفته است؛ حدیث مشهور «إنما الأعمال بالنیات» بیانگر این است که نیت و خلوص در عمل نقش محوری دارد و پذیرش اعمال را متأثر می‌سازد (صحیح بخاری، حدیث شماره ۱).

عقل و عقلانیت نیز به‌عنوان مبنای فهم و تشخیص اخلاقی مورد تأکید قرار گرفته‌اند؛ برداشت‌های شهید مطهری نشان می‌دهد که «العقل اساس الکمال» و عقل به‌عنوان پایه کمال و رشد اخلاقی عمل می‌کند (Motahhari, 1995).

می‌ورزد (امام خمینی، ۱۳۷۸؛ شرح حدیث جنود عقل و جهل، ص. ۵۲).

تزکیه به‌عنوان مقدمه تعلیم نیز در بیانات امام خمینی برجسته شده است: «ما مأمور به تعلیم نیستیم، مأمور به تزکیه هستیم؛ تعلیم بعد از تزکیه حاصل می‌شود.» از این منظر، پالایش درونی و تهذیب نفس مقدم بر آموزش علمی است و بدون تهذیب، تعلیم اثر تربیتی کامل نخواهد داشت (امام خمینی، ۱۳۷۸؛ صحیفه امام، ج. ۱۰، ص. ۴۰۰).

عبودیت و بندگی خدا به‌عنوان ریشه همه اخلاق‌های حسنه توسط امام خمینی معرفی شده و او می‌نماید که «مبدأ همه سیرها، سیر عبودی است و همه اخلاق حسنه از عبودیت سرچشمه می‌گیرد»؛ بنابراین عبودیت پایه بنیادین در شکل‌گیری اخلاق اسلامی است (امام خمینی، ۱۳۷۹؛ آداب الصلاة، ص. ۱۵). ماحصل مطالب فوق یعنی مرحله توصیف مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام، در جدول زیر قابل ملاحظه می‌باشد.

توحید و توجه به مقام الهیت، زیربنای تعالی اخلاقی در اندیشه اسلامی معرفی شده است؛ علامه طباطبایی توحید را «رکن اساسی تربیت و کمال اخلاقی» می‌داند و معتقد است توحید ستون اصلی تربیت و کمال اخلاقی است (Tabataba'i, 1995).

حکمت و انصاف در رفتار از منظر نهج‌البلاغه و تفسیرهای مربوط نیز عنصری کلیدی‌اند؛ حکمت به‌عنوان دانشی عملی که در رفتار عادلانه و اخلاقی نمود می‌یابد، در نهج‌البلاغه مورد تمجید قرار گرفته است («الحکمة ضالة المؤمن...»؛ نهج‌البلاغه، حکمت ۴۳۳) و این حکم از سوی مفسران و مترجمان کلاسیک نیز توضیح و تأکید شده است (نهج‌البلاغه، حکمت ۴۳۳؛ ترجمه و توضیح: سید رضی/مکارم شیرازی، ۱۳۷۶).

غلبه بر نفس و حکومت بر تمایلات نفسانی از دیگر مؤلفه‌های تربیتی است که امام خمینی آن را محور خودسازی و اساس اصلاح جامعه می‌داند؛ او می‌گوید «آن قدر که این نفس اماره انسان را زمین می‌زند، هیچ دشمنی نمی‌تواند زمین بزند» و بر ضرورت مبارزه درونی تأکید

جدول ۳. توصیف مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام

مفهوم استخراج شده	نقل قول مستقیم	تعریف مفهومی	ارجاع به متن
تقوا و پرهیزگاری	«يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَكُونُوا مَعَ الصَّادِقِينَ» (توبه، ۱۱۹) «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، از خدا بترسید و با صادقان باشید.»	شرط اساسی برای اصلاح نفس و رفتار، پایبندی به دستورات الهی و اجتناب از گناه	قرآن کریم، سوره توبه، آیه ۱۱۹
تهذیب نفس	«إن الله لا ينظر إلى صوركم وأموالكم ولكن ينظر إلى قلوبكم وأعمالكم» «خدا به صورت‌ها و دارایی‌های شما نظر نمی‌کند، بلکه به دل‌ها و اعمال شما نظر دارد.»	اصلاح درونی و پاکسازی باطن، که شهید مطهری آن را به جهاد اکبر تعبیر می‌کند	شهید مطهری (۱۳۸۶)، اخلاق در قرآن، ص ۳۷-۴۰
محبت و رحمت	«وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا» (روم، ۲۱) «و از نشانه‌های او این است که برای شما از خودتان همسرانی آفرید تا به آن‌ها آرام گیرید.»	محبت به دیگران، محور اصلی تربیت اخلاقی، علامه طباطبایی محبت را عامل پیوند و کمال انسان می‌داند	علامه طباطبایی (۱۳۶۲)، تفسیر المیزان، ج ۲۰، ص ۲۸۰
تعهد به عدالت	«يا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ» (نساء، ۱۳۵) «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، به عدالت قیام کنید.»	عدالت اجتماعی و فردی، از ارکان تربیت اخلاقی، شهید مطهری عدالت را نتیجه ایمان واقعی می‌داند	شهید مطهری (۱۳۸۶)، مجموعه آثار، جلد ۱۹، ص ۸۸
عمل صالح و تلاش	«وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَبْرًا اللَّهُ عَمَلَكُمْ» (توبه، ۱۰۵) «بگو عمل کنید، به‌زودی خدا عمل شما را خواهد دید.»	ضرورت عملی کردن اخلاق در رفتار روزمره و تحقق اهداف تربیتی	قرآن کریم، سوره توبه، آیه ۱۰۵

آموزش و ارشاد	«وَعَلَّمَهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ» (بقره، ۱۲۹)	آموزش علمی و اخلاقی، پایه تربیت از نظر علامه طباطبایی تعلیم را ضامن استحکام اخلاق می‌داند	علامه طباطبایی (۱۳۶۲)، تفسیر المیزان، ج ۲، ص ۵۰۰
پیروی از پیامبر و اهل بیت	«وَمَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا» (حشر، ۷) «و آنچه رسول به شما داد بگیریید و آنچه را نهی کرد ترک کنید.»	الگوگیری از سیره پیامبر و اهل بیت، شرط تربیت اخلاقی صحیح	قرآن کریم، سوره حشر، آیه ۷
تأکید بر صبر و استقامت	«وَأَصْبِرْ وَمَا صَبْرُكَ إِلَّا بِاللَّهِ» (النحل، ۱۲۷) «صبور باش و صبر تو تنها به یاری خداست.»	صبر فضیلتی اخلاقی در برابر مشکلات، شهید مطهری آن را سنگ بنای موفقیت اخلاقی معرفی می‌کند	شهید مطهری (۱۳۸۶)، مجموعه آثار، جلد ۱۹، ص ۱۲۰
مسئولیت‌پذیری و امانت‌داری	«إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَيْهَا» (نساء، ۵۸) «خداوند به شما فرمان می‌دهد که امانت‌ها را به صاحبانشان بسپارید.»	پذیرفتن مسئولیت‌ها و امانت‌داری در روابط فردی و اجتماعی	قرآن کریم، سوره نساء، آیه ۵۸
فطرت الهی انسان	«فطرت الله آلتی فطر الناس علیها» (آیه ۳۰، روم) «فطرت الهی است که خداوند مردم را بر آن آفریده است.»	فطرت الهی انسان که اساس و مبنای رشد اخلاقی است	علامه طباطبایی (۱۳۶۲)، تفسیر المیزان، ج ۲، ص ۲۰
اخلاص در عمل	«إنما الأعمال بالنیات» (حدیث نبوی) «اعمال تنها با نیت‌ها سنجیده می‌شود.»	خلوص نیت در عمل، شرط قبول عمل و تربیت اخلاقی	صحیح بخاری، حدیث شماره ۱
علم و عقلانیت در اخلاق	«العقل اساس الکمال» (برداشت از شهید مطهری در آثار فلسفی و اخلاقی) «عقل پایه کمال و رشد اخلاقی است.»	عقل به عنوان پایه فهم و تشخیص اخلاقی صحیح و حرکت در مسیر تربیت	شهید مطهری (۱۳۸۴)، فلسفه اخلاق، ص ۴۵
تعالی اخلاق با توجه به توحید	«توحید رکن اساسی تربیت و کمال اخلاقی» (از نگاه علامه طباطبایی) «توحید ستون اصلی تربیت و کمال اخلاقی است.»	توحید و شناخت خداوند زیربنای همه فضایل اخلاقی و تربیتی	علامه طباطبایی (۱۳۶۲)، تفسیر المیزان، ج ۱، ص ۱۰۰
حکمت و انصاف در رفتار	«الحکمة ضاللة المؤمن، فمن وجدها فقد وجدها» (نهج البلاغه، حکمت ۴۳۳) «حکمت گمشده مؤمن است، هر که آن را یافت، به حقیقت دست یافته است.»	حکمت، دانشی عملی و عمیق است که در رفتار عادلانه و اخلاقی نمود می‌یابد و مؤمن باید آن را جستجو کند	نهج البلاغه، حکمت ۴۳۳. ترجمه و توضیح در: سید رضی، نهج البلاغه، ترجمه مکارم شیرازی (۱۳۷۶).
حکومت بر نفس	«آن قدر که این نفس اماره انسان را زمین می‌زند، هیچ دشمنی نمی‌تواند زمین بزند.»	امام خمینی، اخلاق را در پیوند با غلبه بر نفس می‌داند و خودسازی را اساس اصلاح جامعه معرفی می‌کند.	امام خمینی (۱۳۷۸). شرح حدیث جنود عقل و جهل، ص ۵۲. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
تزکیه قبل از تعلیم	«ما مأمور به تعلیم نیستیم، مأمور به تزکیه هستیم؛ تعلیم بعد از تزکیه حاصل می‌شود.»	امام خمینی تزکیه و پالایش درونی را مقدم بر آموزش دانسته و معتقد است که بدون تهذیب نفس، تعلیم اثر تربیتی ندارد.	امام خمینی (۱۳۷۸). صحیفه امام، ج ۱۰، ص ۴۰۰. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
عبودیت و اخلاق	«مبدأ همه سیرها، سیر عبودی است و همه اخلاق حسنه از عبودیت سرچشمه می‌گیرد.»	امام خمینی عبودیت و بندگی خدا را اصل بنیادین در شکل‌گیری اخلاق اسلامی معرفی می‌کند.	امام خمینی (۱۳۷۹). آداب الصلاه، ص ۱۵. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

پرهیزگاری، تهذیب نفس، محبت و رحمت، تعهد به عدالت، عمل صالح، آموزش و ارشاد، پیروی از پیامبر و اهل بیت، صبر و استقامت،

همانطور که در جدول فوق ملاحظه می‌شود، ماحصل مرحله توصیف مبنای تربیت اخلاقی از متون اسلامی را مفاهیم اولیه شامل تقوا و

مسئولیت‌پذیری و امانت‌داری، فطرت الهی انسان، اخلاص در عمل، علم و عقلانیت، تعالی اخلاق با توجه به توحید، و حکمت و انصاف در رفتار، حکومت بر نفس، تزکیه قبل از تعلیم و عبودیت و اخلاق می‌باشد. بنابراین، از دیدگاه اسلام، تربیت اخلاقی فرآیندی همه‌جانبه است که هم بر اصلاح درونی و تهذیب نفس تأکید دارد و هم بر عمل صالح، تعهد به عدالت، محبت، صبر و آموزش مستمر، در چارچوب دین و وحی شکل می‌گیرد و به تحقق کمال انسانی در سایه توحید و حکمت می‌انجامد.

مرحله دوم:

تفسیر مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم:

وقتی مفاهیم استخراج‌شده را کنار هم می‌گذاریم، تصویر روشنی از جهت‌گیری پراگماتیسم در تربیت اخلاقی پدیدار می‌شود: اخلاق به‌مثابه فرایندی تجربی، ناظر به عمل و نتیجه، شکل می‌گیرد؛ عادات از خلال عمل درونی می‌شوند؛ بازناندیشی و زبان جمعی امکان اصلاح ارزش‌ها را می‌سازد؛ و در نهایت ساخت معیارها امری اشتراکی و زمینه‌محور است. این خوانش تفسیرگرانه، دقیقاً آن چیزی را برجسته می‌کند که مرحله دوم الگوی بردی دنبال می‌کند. انتقال از توصیف به ساخت مفاهیم محوری که بتوانند در مرحله‌های بعدی (همجواری و مقایسه) به‌عنوان چارچوب تحلیل عمل کنند:

۱) **تجربی بودن اخلاق:** مفاهیم استخراج‌شده: اخلاق تجربی؛ فرایند آزمون و ارزیابی اخلاقی؛ اخلاق به‌عنوان فرایند. اخلاق در این خوانش پراگماتیستی همچون یک کارگاه تجربی تصویر می‌شود: «اخلاق مانند منطق، روشی برای جستجوی تجربی است» و قواعد اخلاقی همانند فرضیه‌هایی هستند که با پیامدهایشان آزمون می‌شوند. برداشت تفسیرگرانه این است که تربیت اخلاقی نه آموزش اصول ایستا، بلکه فضا و ابزار فراهم آوردن برای آزمودن باورهاست؛ آموزگار و محیط آموزشی نقش تسهیل‌گر تجربه، مکان آزمون و میدان بازناندیشی را ایفا می‌کنند تا گزاره‌های اخلاقی در عمل محک بخورند و در صورت نیاز بازسازی شوند.

۲) **عادت‌سازی اخلاقی در زندگی روزمره: مفاهیم استخراج‌شده:** عادت اخلاقی؛ مشارکت عملی؛ آموزش «زندگی کردن». در منابع پراگماتیستی تأکید قوی بر یادگیری از راه عمل و تکرار دیده می‌شود: آموزش «آمادگی برای زندگی نیست؛ آموزش خود زندگی است» و عادات اخلاقی از طریق تمرین مکرر شکل می‌گیرند. از منظر تفسیر، این بدان معناست که برنامه‌های تربیتی موثر آن‌هایی هستند که زمینه تجربه مستقیم، مشارکت عملی و فرصت‌های تکرار را فراهم می‌کنند؛ اخلاق در متن زندگی روزمره «آموخته» و درونی می‌شود، نه صرفاً «آموزش» داده می‌شود.

۳) **تأمل و اصلاح مستمر باورهای اخلاقی:** مفاهیم استخراج‌شده: بازناندیشی و تأمل اخلاقی مستمر؛ نقش زبان در اخلاق کاربردی. تأمل بازتابی، به‌عنوان یک کارکرد محوری، در داده‌ها مکرراً برجسته است: «تفکر بازتابی شامل بررسی فعال، پایدار و دقیق باورهاست». این امر تبیین می‌کند که تربیت اخلاقی باید برخلاف رویکردهای متکفل دستورالعملی، فناوری‌هایی برای نقد، گفتگو و بازخوانی مداوم معناها عرضه کند. بنابراین اخلاق عملی فقط رفتار درست انجام دادن نیست؛ مهارت در خوانش موقعیت، زبان‌ورزی جمعی و بازسازی باورها هنگامی که تجربه آن‌ها را به چالش می‌کشد هم جزئی از تربیت اخلاقی است.

۴) **اجماع اخلاقی:** مفاهیم استخراج‌شده: مشارکت دموکراتیک؛ توافق عقلانی جمعی؛ خیر همگانی. در این چشم‌انداز اخلاق به‌مراتب اجتماعی و گفتگو‌محور است: تولید حقیقت و معیار اخلاقی محصول فرایند مشارکتی است و «پژوهش فرایندی برای رسیدن به توافق» توصیف می‌شود. تفسیر نشان می‌دهد که پرورش ظرفیت‌های گفتگویی، توانایی رسیدن به تفاهم و تجربه عمل دموکراتیک خود بخشی از تربیت اخلاقی است؛ به بیان دیگر، آموزش اخلاقی باید تجربه

- کار جمعی حل مسائل و تمرین توافقی را در بطن خود داشته باشد تا معیارها به صورت مشترک ساخته شوند.
- (۵) **نفع‌گرایی فردی در اخلاق:** مفاهیم استخراج‌شده: نفع شخصی؛ حقیقت به مثابه کاربرد. در برخی گزاره‌ها معیار راستی و درستی اخلاقی با کارایی و سودمندی عملی سنجیده می‌شود؛ آنچه «حقیقت» خوانده می‌شود، از منظر پراگماتیسم آن چیز است که «در عمل کار می‌کند». تفسیر این محور نشان می‌دهد که در طراحی آموزش اخلاقی باید پیامدها و کاربردهای عملی رفتارها جدی گرفته شود؛ ارزش‌ها زمانی معنادار می‌شوند که در زمینه عمل قابلیت تولید نتایج ملموس — برای فرد یا جمع — داشته باشند.
- (۶) **نسبی‌گرایی اخلاقی:** مفاهیم استخراج‌شده: وابستگی اخلاق به زمینه؛ تغییرپذیری ارزش‌ها؛ اخلاق موقعیتی. پراگماتیسم بر این نکته پافشاری دارد که اصول اخلاقی مطلق نیستند و وابسته به بافت فرهنگی، تاریخی و موقعیتی‌اند؛ ارزش‌ها قابلیت بازنگری دارند. از زاویه تفسیر، این امر اقتضاء آموزش انعطاف‌پذیر و مجهز به ابزار قضاوت موقعیتی را می‌کند؛ به جای آموزش مجموعه‌ای از قواعد کلی، باید مهارت حساسیت به بافت، بررسی زمینه‌ها و اتخاذ تصمیم اخلاقی متناسب با شرایط به دانش‌آموزان آموخته شود.
- خلاصه مرحله دوم یعنی تفسیر مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم به تفکیک در جدول ۴ قابل ملاحظه می‌باشد.

جدول ۴. تفسیر مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم

مفهوم محوری	مفاهیم اولیه مرتبط	تفسیر
تجربی بودن اخلاق	اخلاق تجربی، فرایند آزمون و ارزیابی اخلاقی، اخلاق به عنوان فرایند	تأکید بر ماهیت پویا، تغییرپذیر و قابل بازبینی اخلاق؛ اخلاق همچون فرضیه‌ای است که باید آزمون شود و با تجربه اصلاح گردد.
عادت‌سازی اخلاقی در زندگی روزمره	عادت اخلاقی، مشارکت عملی، آموزش خود زندگی است	تربیت اخلاقی از راه تمرین، مشارکت و درونی‌سازی در متن زندگی واقعی محقق می‌شود؛ نه از طریق نصیحت، بلکه از طریق عمل.
تأمل و اصلاح مستمر باورهای اخلاقی	بازاندیشی و تأمل اخلاقی مستمر، زبان و نقش آن در اخلاق کاربردی	اخلاق نیازمند تفکر انتقادی، تأمل بازتابی و بازخوانی باورها در بستر زبان، فرهنگ و تجربه است.
اجماع اخلاقی	مشارکت دموکراتیک، توافق عقلانی جمعی، خیر همگانی	تربیت اخلاقی در تعامل با دیگران شکل می‌گیرد؛ گفت‌وگو، توافق اجتماعی و دموکراسی بنیان‌های اخلاقی هستند.
نفع‌گرایی فردی در اخلاق	نفع شخصی، حقیقت به مثابه کاربرد	معیار درستی اخلاق، سودمندی و کاربرد آن در زندگی فردی است؛ داوری اخلاقی وابسته به پیامد و نفع فردی یا جمعی است.
نسبی‌گرایی اخلاقی	وابستگی اخلاق به زمینه، تغییرپذیری ارزش‌ها، اخلاق موقعیتی	اصول اخلاقی در پراگماتیسم مطلق نیستند؛ به موقعیت، تجربه، بافت اجتماعی و زمان وابسته‌اند و قابل بازنگری می‌باشند.

تفسیر مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام:

- گزاره‌ها به ساختن برداشت‌های مفهومی که بتوانند راهنمای تحلیل‌های همجواری و مقایسه در مراحل بعدی باشند.
- (۱) **تهذیب نفس:** مفاهیم استخراج‌شده شامل تقوا و پرهیزگاری؛ تزکیه نفس؛ صبر و استقامت. متن دینی و تأویل متکلمین بر این تأکید دارند که اصلاح اخلاقی از درون آغاز می‌شود: تقوا، نه صرفاً التزام بیرونی، بلکه یک وضعیت درونی است که رفتار و انتخاب را جهت می‌دهد («ای کسانی که ایمان آورده‌اید، از

در ادامه این مرحله از تحلیل، داده‌های توصیفی استخراج‌شده از بازخوانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام در قالب مفاهیم محوری بازساخت شدند تا ساختارهای معنایی بنیادین دیدگاه اسلامی نسبت به تربیت اخلاقی آشکار گردد. تکیه تفسیر بر فهم رابطه میان منابع دینی، کنش اخلاقی و اهداف تربیتی است؛ یعنی حرکت از توصیف

است. از این رو، برنامه‌های تربیتی باید زمینه‌های عینی برای انجام وظایف، پذیرش امانت، و آزمونِ خلوص نیت را فراهم کنند تا تربیت از سطح نظری به فعل تبدیل شود و ساختارهای اجتماعی بر مبنای ایفای مسئولیت شکل گیرند.

۴) عدالت و محبت در روابط اجتماعی: مفاهیم

استخراج شده شامل تعهد به عدالت؛ محبت و رحمت؛ حکمت و انصاف در رفتار. در متون اسلامی عدالت و رحمت دو روی یک سکه اخلاقی اند: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، به عدالت قیام کنید» و آیات و روایات محبت را به عنوان محور پیوند انسانی عرضه می‌کنند. تفسیر این هم‌پوشانی نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی اسلامی هم‌زمان خواهان رعایت قضاوت عادلانه و گسترش محبت و رحمت در مناسبات فردی و اجتماعی است؛ حکمت به عنوان دانشی عملی، مسیر تطبیق عدالت و رحمت را می‌نماید. بنابراین رویکرد تربیتی اسلامی نه تنها به تولید فردی فضیلت‌ها می‌پردازد، بلکه به شکل‌گیری مناسبات اجتماعی عادلانه و فروتنانه نیز تعهد دارد.

۵) مطلق‌گرایی اخلاقی: مفاهیم استخراج شده: ثبات و کلیت

ارزش‌ها؛ معیارهای الهی؛ وحی الهی؛ اخلاق تغییرناپذیر. برخلاف رویکردهای موقعیتی، متن دینی اسلام اصولی فرادورانی و مرجع‌مند را عرضه می‌کند؛ توحید و شناخت خداوند به عنوان زیربنا و مبنای کمال اخلاقی مطرح است و ارزش‌ها از منبعی الهی و تثبیت شده برخاسته‌اند. تفسیر این محور این است که تربیت اسلامی در پی استقرار نمایی از حقیقت اخلاقی که از اراده و حکم الهی می‌آید؛ بدین معنی که آموزش اخلاقی در این چارچوب، متکی بر نقل معیارها و هدایت‌نهایی است و آموزگار و نهادها موظف‌اند این معیارها را به عنوان مبنای ارزیابی رفتارها معرفی و تقویت کنند. البته این مطلق‌گرایی در متن دینی با مفاهیم دیگری چون حکمت و فطرت تلفیق می‌شود تا اجرای دقیق و انسانی این معیارها به دست آید.

خدا برترسید و با صادقان باشید». شهید مطهری و دیگران تصریح می‌کنند که پالایش باطن، آنچه امام خمینی جهاد اکبر یا غلبه بر نفس می‌خواند، زیربنای هر فعل اخلاقی است. تفسیر مفهومی این محور نشان می‌دهد که در چشم‌انداز اسلامی هدف تربیت، ساختن «سوژه‌ای اخلاقی» است که با تجهیز به تقوا و استقامت در برابر هوس‌ها و ناپایداری‌ها، قابلیت پایدار عمل صالح را بیابد؛ بنابراین برنامه‌های تربیتی باید اولویت را به سازوکارهای تزکیه، تمرین صبر و تمرین روش‌های خودسازی بدهند، و نه صرفاً انتقال دانش رفتاری.

۲) الگوپذیری و هدایت الهی: مفاهیم استخراج شده شامل

پیروی از پیامبر و اهل بیت؛ آموزش و ارشاد؛ فطرت الهی انسان. متون قرآنی و تفسیری اسلام بر نقش هدایت نبوی و ظرفیت فطرت انسانی تکیه دارند («ما مأمور به تعلیم نیستیم، مأمور به تزکیه هستیم»؛ «فطرت الله آلتی فطر الناس علیها»). تفسیر این مجموعه نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در چارچوب اسلامی همانی است که هم به منبع وحی بازمی‌گردد و هم به فرایند تعلیم و الگوپذیری اجتماعی متکی است: الگوهای رفتاری پیامبر و اهل بیت، به عنوان نمونه‌های عملی فضایل، هم مسیر را نشان می‌دهند و هم انگیزش پیروی را فراهم می‌آورند. در نتیجه، آموزش‌گر و الگوهای اجتماعی نقشی راهبردی در انتقال اخلاق دارند؛ نه تنها از طریق بیان قواعد بلکه از طریق نمایش عملی آن‌ها و پرورش فطرت در جهت تطابق با هدایت الهی.

۳) تربیت بر مبنای عمل صالح: مفاهیم استخراج شده شامل

عمل صالح و تلاش؛ مسئولیت‌پذیری و امانت‌داری؛ اخلاص در عمل. قرآن و حدیث بارها بر این نکته تأکید دارند که اخلاق در عرصه عمل ظهور می‌کند («بگو عمل کنید، به زودی خدا عمل شما را خواهد دید»؛ «اعمال تنها با نیت‌ها سنجیده می‌شود»). تفسیر مفهومی این محور نشان می‌دهد که در منظر اسلامی، تربیت اخلاقی صرف دانستن فضیلت‌ها نیست؛ بلکه تبدیل معرفت به عمل و تحقق مسئولیت‌های فردی و اجتماعی

است. این ساختار مفهومی آماده آن است که در مرحله همجواری و مقایسه، در برابر مجموعه ساختارهای مفهومی پراگماتیسم قرار گیرد تا تفاوت‌ها و اشتراک‌های بنیادین (مثلاً منابع اخلاق: وحی در برابر تجربه؛ یا ثبات معیارها در مقابل نسبی‌گرایی) به روشنی تحلیل شود. خلاصه مرحله دوم یعنی تفسیر مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام به تفکیک در جدول ۵ قابل ملاحظه می‌باشد.

جدول ۵. تفسیر مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام

مفهوم محوری	مفاهیم اولیه مرتبط	تفسیر
تهذیب نفس	تقوا و پرهیزگاری، تزکیه نفس، صبر و استقامت	تربیت اخلاقی از درون آغاز می‌شود؛ با پرورش تقوا، پالایش درون و استقامت در برابر وسوسه‌های نفسانی.
الگوپذیری و هدایت الهی	پیروی از پیامبر و اهل بیت، آموزش و ارشاد، فطرت الهی انسان	انسان دارای فطرت الهی است که با هدایت پیامبران، تعلیم حکمت و الگوپذیری از اهل بیت، اخلاق او شکوفا می‌شود.
تربیت بر مبنای عمل صالح	عمل صالح و تلاش، مسئولیت‌پذیری و امانت‌داری	اخلاق در رفتار و عمل روزمره ظهور می‌یابد؛ فرد مؤمن مسئولیت‌پذیر، درست‌کار و اهل تلاش است.
عدالت و محبت در روابط اجتماعی	تعهد به عدالت، محبت و رحمت	رابطه اخلاقی با دیگران بر پایه عدالت و محبت شکل می‌گیرد؛ این اصول اساس رفتارهای فردی و اجتماعی در تربیت اسلامی‌اند.
مطلق‌گرایی اخلاقی	ثبات و کلیت ارزش‌ها، معیارهای الهی، وحی الهی، اخلاق تغییرناپذیر	در اسلام، اصول اخلاقی مطلق، ثابت و برگرفته از منبع الهی‌اند؛ خوبی و بدی، مستقل از شرایط و موقعیت، دارای حقیقتی فراتاریخی‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم چیست؟

نتایج حاصل از مرحله اول (توصیف) و دوم (تفسیر) با الگوی بردی نشان داد که مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه پراگماتیسم شامل پنج کد محوری یا مضمون «تجربی بودن اخلاق، عادت‌سازی اخلاقی در زندگی روزمره، تأمل و اصلاح مستمر باورهای اخلاقی، اجماع اخلاقی، نفع‌گرایی فردی در اخلاق و نسبی‌گرایی اخلاقی» می‌باشد. این یافته‌ها با نتایج به‌دست آمده در تحقیقات متعدد داخلی نیز همسو است. برای نمونه، شریفی (۱۳۹۷) نیز در تطبیق روش‌های تربیت اسلامی و پراگماتیستی، بر شباهت‌هایی مانند تأکید بر پرورش تفکر و تربیت عملی، و تفاوت‌هایی چون جایگاه اهداف غایی و ماورایی در نظام تربیتی اسلامی تأکید می‌کند (Sharīfī, 2018). در تبیین این یافته، می‌توان اذعان داشت که در مکتب پراگماتیسم، مبانی تربیت اخلاقی بیشتر بر تجربه‌گرایی و تأکید بر فعالیت‌های عملی در

زندگی روزمره تأکید دارد. دیویی (۱۹۳۸) به عنوان یکی از نظریه‌پردازان اصلی پراگماتیسم، اخلاق را فرآیندی تجربی می‌داند که در تعامل مستمر با محیط و از طریق عادت‌سازی شکل می‌گیرد. وی معتقد است که باورهای اخلاقی باید دائماً بازاندیشی شوند و با توجه به نتایج عملی و شرایط اجتماعی اصلاح گردند. تأکید پراگماتیسم بر «عادت‌سازی اخلاقی» نیز برگرفته از نگاه تجربی آن است؛ دیویی بر این باور بود که فضیلت‌های اخلاقی در بستر زندگی روزمره، از طریق تکرار، تمرین و درگیری عملی نهادینه می‌شوند، نه با حفظ صرف اصول اخلاقی یا تعالیم نظری (دیویی، ۱۹۳۸). در اینجا، تجربه واقعی زیسته به‌مثابه زمینه‌ای برای رشد اخلاقی عمل می‌کند. از سوی دیگر، نسبی‌گرایی اخلاقی و نفع‌گرایی عمل‌محور نیز از مفروضات بنیادین پراگماتیسم در اخلاق است. دیویی تصریح می‌کند که در تربیت اخلاقی، آنچه مهم است نتیجه‌کنش اخلاقی در بستر واقعی زندگی است و نه صرفاً پایبندی به قواعد ثابت یا

فراتاریخی؛ در این مسیر، فرد باید بتواند با توجه به شرایط متغیر، تصمیمات اخلاقی مناسب اتخاذ کند (Biesta, 2015). همچنین، این رویکرد بیانگر اهمیت بازتاب مستمر و اصلاح باورهای اخلاقی است که به تربیت اخلاقی فرد کمک می‌کند (Biesta, 2015). در این راستا، دیویی (۱۹۳۸) مفهوم «جامعه پرسش‌گر»^۱ را مطرح کرده‌اند که نشان‌دهنده نقش گفت‌وگو و اجماع در شکل‌گیری اخلاق و دانش است (Dewey, 1938). در این دیدگاه، اخلاق تنها یک امر فردی نیست بلکه محصول تعامل و توافق جمعی است که ارزش‌ها و هنجارها را تعریف می‌کند (Biesta, 2015). در مجموع، این مفاهیم با آنچه در اسناد رسمی نظام آموزشی ایران، به ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش آمده است، همخوانی دارد؛ سند تحول بنیادین بر مشارکت فعال، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و پرورش انسان‌های سازگار با جامعه تأکید دارد (Ministry of Education, 2011).

مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام چیست؟

نتایج حاصل از مرحله اول (توصیف) و دوم (تفسیر) با الگوی بردی نشان داد که مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام شامل پنج کد محوری یا مضمون «تهذیب نفس، الگوپذیری و هدایت الهی، تربیت بر مبنای عمل صالح، عدالت و محبت در روابط اجتماعی و مطلق‌گرایی اخلاقی» می‌باشد.

این یافته با نتایج پژوهش‌های فرج‌زاده و سرمدی (۱۳۹۶)، شریفی (۱۳۹۷)، همسو بود. در پژوهش فرج‌زاده و سرمدی (۱۳۹۶) تأکید شده است که نظام تربیت اخلاقی در اسلام مبتنی بر ارزش‌های مطلق و تغییرناپذیر الهی است، در حالی که برخی مکاتب غربی مانند اگزیستانسیالیسم بر اختیار و آزادی فردی بدون الزام به ارزش‌های ثابتی تأکید دارند (Farajzādeh & Sarmadī, 2017; Sharīfi, 2018). این موضوع با کدهای «هدایت الهی» و «مطلق‌گرایی اخلاقی» در یافته حاضر هم‌راستا است. همچنین شریفی

(۱۳۹۷) نشان داد که تربیت اخلاقی اسلامی بر «تهذیب نفس» و «الگوپذیری» از پیشوایان معصوم تأکید دارد و تربیت مبتنی بر عمل صالح و تقویت بعد معنوی و اخلاقی را محور قرار می‌دهد، در حالی که برخی مکاتب فلسفی غربی مانند پراگماتیسم، بیشتر بر «عمل» و تجربه تأکید دارند و بعد معنوی در آن‌ها جایگاه کمتری دارد (Sharīfi, 2018). در نهایت، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران نیز بر ضرورت تأکید بر تربیت اخلاقی مبتنی بر ارزش‌های دینی، تهذیب نفس، الگوپذیری و عدالت اجتماعی تأکید دارد که نشان‌دهنده همسویی بین یافته‌های پژوهش حاضر و اسناد رسمی کشور است (Ministry of Education, 2011). در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام، ریشه در آموزه‌های وحیانی قرآن و سنت پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) دارد که انسان را موجودی با ابعاد جسمانی، روانی و روحانی می‌داند و هدف نهایی تربیت، رسیدن به کمال انسانی و قرب الهی است (Sarmadī, 2017). بر این اساس، تهذیب نفس از اصول بنیادین تربیت اخلاقی اسلامی است که بر پاک‌سازی درونی و پرورش فضایل اخلاقی تأکید دارد. قرآن کریم بارها بر این اصل تأکید کرده است؛ از جمله در آیه «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا» (سوره شمس، آیه ۹) که نشان می‌دهد فردی که نفس خود را تزکیه کرده، رستگار شده است. این مفهوم به معنای مبارزه با رذایل اخلاقی مانند حسد، خودخواهی، کبر و دیگر صفات ناپسند است و به جای آن فضایل اخلاقی چون صداقت، صبر، تواضع و پاکدامنی پرورش داده می‌شود. الگوپذیری از پیامبر اسلام (ص) و اهل بیت (ع) یکی دیگر از مبانی مهم تربیت اخلاقی است. این شخصیت‌ها به عنوان نمونه‌های کامل و اسوه‌های اخلاقی شناخته می‌شوند که آموزه‌های آن‌ها راهنمای عملی تحقق ارزش‌های اخلاقی در زندگی فردی و اجتماعی است. روایات متعدد به اهمیت پیروی از پیامبر و اهل بیت در مسیر اخلاقی اشاره دارند

¹ community of inquiry

از طرفی، یکی از ویژگی‌های برجسته مبانی اخلاقی اسلامی، مطلق‌گرایی اخلاقی است؛ به این معنا که ارزش‌های اخلاقی در اسلام بر اساس وحی الهی ثابت، غیرقابل تغییر و عینی هستند. این موضوع در مقابل نسبی‌گرایی اخلاقی قرار دارد و مسئولیت اخلاقی انسان را در برابر این ارزش‌ها بسیار مهم می‌داند (Motahhari, 1995). بر اساس آموزه‌های اسلامی، معیارهای اخلاقی نه تنها تغییرناپذیرند بلکه بر همه زمان‌ها و مکان‌ها قابل تعمیم هستند؛ چرا که این ارزش‌ها بر اساس فطرت انسانی و اراده الهی وضع شده‌اند (Makārem Shīrāzī, 2017). در مجموع، با توجه به تطبیق مبانی تربیت اخلاقی از دیدگاه اسلام با سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، می‌توان گفت سند تحول به‌طور کامل این مبانی را در چارچوب اهداف و راهبردهای خود منعکس کرده است. سند، هم به ابعاد فردی و هم اجتماعی تربیت اخلاقی توجه دارد و سعی کرده تا اصول اسلامی تهذیب نفس، الگوپذیری از اسوه‌های دینی، تربیت عملی، عدالت و محبت اجتماعی و مطلق‌گرایی اخلاقی را در ساختار نظام تعلیم و تربیت کشور به کار گیرد (Ministry of Education, 2011).

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

Moral education in elementary schooling has increasingly attracted scholarly and policy-level attention due to its decisive role in shaping the emotional, cognitive, and behavioral foundations of future citizens in rapidly transforming societies. Contemporary educational systems confront unprecedented cultural, social, and technological pressures that require them to attend not merely to academic development but to the all-encompassing formation of ethical judgment, value internalization, and social responsibility in children. This necessity resonates strongly with

(Tabāṭabā'ī, 1995). امام علی (ع) در نهج‌البلاغه، اخلاق و عدالت را از ویژگی‌های اصلی رهبر الهی برمی‌شمارد و این الگوپذیری را راهی برای رشد معنوی و اخلاقی می‌داند (Tabāṭabā'ī, 1995). همچنین، در اسلام اخلاق محض بدون عمل مطلوب نیست و باید در قالب عمل صالح و رفتار نیک تجلی یابد. قرآن کریم می‌فرماید: «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ» (سوره حدید، آیه ۲). این آیه بیانگر این است که ایمان و اخلاق باید همراه با جهاد و کوشش عملی باشد. همچنین، آموزه‌های امام غزالی بر ارتباط جدی بین معرفت و عمل در تربیت اخلاقی تأکید دارد (Alborzi et al., 2023). این نگاه عملی، تضمین می‌کند که تربیت اخلاقی محدود به آموزه‌های نظری نباشد و به یک سبک زندگی تبدیل شود. اسلام تأکید ویژه‌ای بر عدالت و محبت در مناسبات اجتماعی دارد، چرا که این دو اصل پایه‌های انسجام و همبستگی اجتماعی هستند. عدالت در اسلام نه تنها به معنای رعایت حق دیگران بلکه به معنای اجرای حقوق الهی و انسانی در تمام ابعاد زندگی است. محبت نیز به عنوان «رحمت» و «محبت اجتماعی» از آموزه‌های بنیادین است که در قرآن کریم به کرات مطرح شده است: «وَمَنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً» (سوره روم، آیه ۲۱). محبت اجتماعی موجب پایداری روابط انسانی و کاهش تنش‌های اجتماعی می‌شود (Motahhari, 1995).

global perspectives highlighting the significance of moral development as a multidimensional, interactive process in which learners interpret real-life experiences, negotiate values, and develop coherent moral identities (Narvaez, 2006). Within the Iranian context, this orientation toward holistic education has been explicitly emphasized in strategic documents such as the National Curriculum and the Fundamental Reform Document of Education, which mandate the balanced integration of intellectual, emotional, social, and moral dimensions (Ministry of Education, 2011). Yet despite this formal

emphasis, substantial evidence indicates that classroom practice often reduces moral education to prescriptive instruction, memorization of ethical maxims, and episodic reinforcement strategies that lack connection to children's lived experiences (Mūsawī, 2018). This divergence between official aspirations and pedagogical reality is aggravated by structural limitations, such as insufficient teacher preparation, fragmented curricular frameworks, and the dominance of an achievement-oriented culture that marginalizes reflective, participatory, and dialogic approaches essential for moral growth (Hāshemī, 2020). Philosophically, this tension signals the need for theoretical realignment grounded in developmental psychology, cultural context, and the philosophical foundations of moral reasoning. Pragmatism, particularly through the contributions of John Dewey, foregrounds experiential learning, reflective inquiry, and democratic participation as central pathways through which ethical understanding is constructed (Dewey, 1916). In contrast, Islamic pedagogy situates moral cultivation within an ontological and spiritual framework grounded in divine revelation, purification of the self, virtuous modeling, and social justice (Ṭabāṭabā'ī, 2022). The convergence and divergence between these frameworks create a rich philosophical landscape, enabling the development of a contextually responsive and theoretically robust model of moral education for elementary students. Accordingly, the present study investigates the philosophical foundations of moral education from the perspectives of pragmatism and Islam, aiming to extract actionable educational implications for contemporary elementary schooling.

The study employed a qualitative, descriptive-comparative design organized according to Brady's four-stage analytical model consisting of description, interpretation, juxtaposition, and comparison. The research corpus comprised twenty authoritative sources—ten seminal texts within the pragmatist tradition, including works of Dewey, Peirce, and Rorty, and ten foundational Islamic texts such as the Qur'an, Nahj al-Balāghah,

classical commentaries, and writings of prominent scholars including Ṭabāṭabā'ī, Imam Khomeini, and Motahhari. Purposive sampling ensured the inclusion of materials with high theoretical richness and direct relevance to moral education. Data collection relied exclusively on documentary analysis, through which philosophical assertions, pedagogical constructs, ethical propositions, and instructional recommendations were extracted and coded. Open coding was used to identify conceptual units, which were then categorized into thematic structures corresponding to principles of moral knowledge, moral development, pedagogical strategies, and educational aims. Analytic procedures emphasized determining how each tradition conceptualizes the nature of morality, the sources of moral authority, the mechanisms of moral cultivation, and the role of the learner, educator, and community. Subsequent stages of Brady's model facilitated systematic comparison between pragmatist and Islamic perspectives, allowing the researchers to discern areas of overlap, divergence, theoretical tension, and potential for synthesis. Finally, analytic conclusions were transformed into applied recommendations addressing curriculum design, instructional methods, classroom culture, assessment practices, and teacher professional development in elementary education.

The analysis of pragmatist texts revealed that moral education is fundamentally experiential, situational, and inquiry-driven. Five major themes emerged: the experiential nature of morality, where moral understanding is shaped through interaction with real-life problems; the cultivation of moral habits through practice and repetition embedded in the routines of everyday school life; the centrality of reflective thinking and the continual revision of beliefs based on consequences; the construction of moral consensus through democratic dialogue; and the functional orientation toward individual and collective benefit. Pragmatism conceptualizes morality not as a fixed code but as a dynamic process of growth in which learners actively test ethical hypotheses, engage in cooperative problem-

solving, and develop dispositions such as empathy, open-mindedness, and social responsibility. Conversely, the Islamic tradition articulated five foundational themes: purification of the self (tazkiyah), which emphasizes moral transformation through inner discipline; modeling and divine guidance, wherein learners emulate virtuous exemplars such as the Prophet; moral education grounded in righteous action, linking ethical knowledge to conduct; justice and compassion as relational obligations shaping social interactions; and moral absolutism rooted in divine revelation and human fitrah. Unlike pragmatism, which privileges contextual flexibility, Islamic ethics maintains that moral truths possess transcendental stability, though their enactment requires wisdom, reflection, and contextual awareness. When juxtaposed, the two traditions displayed significant points of convergence, including acknowledgment of the centrality of action, the developmental nature of moral understanding, and the importance of community engagement. Differences were observed primarily in epistemological premises: pragmatism derives morality from human experience and fallible inquiry, whereas Islam grounds morality in divine command, innate disposition, and prophetic tradition. These distinctions shape contrasting yet complementary pedagogical orientations.

The comparative analysis indicates that the strengths of pragmatism and Islam are not mutually exclusive but mutually enriching when thoughtfully integrated. Pragmatism contributes pedagogical strategies suited to modern schooling: experiential learning, reflective inquiry, problem-based moral reasoning, and dialogic consensus-building. These methods empower students to internalize ethical principles, navigate ambiguity, and apply moral judgment in fluid social environments. Islamic pedagogy, on the other hand, provides the axiological grounding necessary for anchoring ethical behavior in enduring values, spiritual orientation, and communal responsibility. Its emphasis on purification, virtuous modeling, and moral intention addresses dimensions of

character formation often overlooked in secular educational systems. Synthesizing these perspectives yields a comprehensive framework that unites experiential, cognitive, spiritual, and relational dimensions of moral development. The study concludes that moral education must transcend prescriptive instruction and instead cultivate reflective, spiritually grounded, socially engaged learners capable of applying ethical principles in authentic contexts. Without compromising doctrinal integrity, educators can design learning environments that are both intellectually stimulating and morally formative, bridging modern pedagogical insights with rich ethical traditions.

The study's reliance on documentary analysis limits its ability to capture how moral education is enacted in actual classrooms, where teacher beliefs, institutional constraints, and sociocultural dynamics shape pedagogical practice in unpredictable ways. Additionally, although the corpus was carefully selected for theoretical relevance, the exclusion of empirical studies, teacher narratives, and child perspectives constrains the ecological validity of the findings. The comparative framework, while philosophically grounded, may oversimplify internal diversity within each tradition and cannot fully represent varying interpretive schools in pragmatism or Islamic thought. Finally, the study's focus on elementary education necessitates caution when generalizing recommendations to other educational levels.

Future research should incorporate empirical methodologies such as classroom ethnography, teacher interviews, and longitudinal child development studies to examine how blended philosophical frameworks translate into lived pedagogical realities. Experimental or quasi-experimental research could test the effectiveness of integrated moral education programs rooted in both pragmatist and Islamic principles. Cross-cultural comparative studies may further illuminate how diverse educational systems reconcile spiritual, ethical, and democratic aims. For

practice, the findings underscore the need to design learning environments that integrate moral reflection with daily activities, encourage structured dialogue, and cultivate habits through repeated ethical practice. Teachers should model virtuous behavior, foster supportive classroom communities, and provide opportunities for students to engage in meaningful social action. Curriculum developers should create coherent instructional materials that align experiential learning with stable ethical foundations while allowing students to explore, question, and internalize moral principles authentically.

References

- Aghilī, S. M., Elmolhodā, S., & Fathī Vājārgāh, K. (2018a). Analysis of the Governing Principles for the Desirable Ethical Education Curriculum Model in the Primary Education Period of Iran's Educational System. *Teaching Research*(108), 17-34.
- Aghilī, S. M., Elmolhodā, S., & Fathī Vājārgāh, K. (2018b). Designing a Curriculum Model for Ethical Education in the Primary Education Period of Iran's Educational System. *Educational Innovations Quarterly*, 16(65), 25-50.
- Alborzi, F., Khoshbakht, N., & Deimiri, A. (2023). Designing a Qualitative Model for an Ethics-Oriented School in the Primary Education Period. *Quarterly Journal of Elementary Education Curriculum Studies*, 7(11), 65-90.
- Berkowitz, M. W., & Bier, M. C. (2005). *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership.
- Biesta, G. (2015). *Philosophy of Education*. Routledge.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D. C. Heath.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1962). *Democracy and Education*. Boys' Teacher Training College (Dāneshsarā-ye Pesarān).
- Dewey, J. (1990). *An Introduction to the Philosophy of Education*. Ketābfurūshī-ye Tehrān.
- Falsafī, M. T. (1974). *The Child from the Perspective of Heredity and Education* (Vol. 1). Islamic Ma'āref.
- Farajzādeh, M., & Sarmadī, M. R. (2017). The Educational System and Methods from an Islamic Perspective and its Comparison with the School of Existentialism. *Ethical Research*, 10(1), 222-225.
- Fathī, N. (2021). Evaluating the Quality of Ethical Values Education in the Primary Education Period. *Research in Islamic Education and Training Journal*, 8(2), 45-63.
- Ḥasanī, R. (2016). Explaining Ethical Education Policies in the Education System of the Islamic Republic of Iran. *Curriculum Studies Quarterly*, 10(38), 24-50.
- Hāshemī, N. (2020). Critical Analysis of the Philosophical Foundations of Moral Education in the National Curriculum. *Religious Education and Training Research*, 6(3), 55-79.
- Heidarzādeh, N. (2019). *Design and Validation of an Ethical Education Model Compatible with the Characteristics of Iranian Primary School Students* [Payame Noor University, South Tehran Center].
- Karīmī Kashkūlī, Ā. (2010). *Comparison and Investigation of the Educational Thoughts of Imam Ali (AS) and the Educational Views of the School of Existentialism* [Payame Noor University].
- Kāzemī, H. (2014). *Curriculum and Moral Education with a Look at the Works of Allameh Mesbah Yazdi*. Imam Khomeini Education and Research Institute.
- Khosravī, H. (2023). Comparative Study of the Foundations of Moral Education in Pragmatism and Islam. *Quarterly Journal of Educational Philosophy Studies*, 12(1), 72-91.
- Makārem Shīrāzī, N. (2017). *Tafsīr-e Nemūneh*. Dār al-Kutub al-Islāmiyyah.
- Ministry of Education. (2011). *The Fundamental Transformation Document of Education*.
- Moṭahharī, M. (1981). *Education in Islam*. Ṣadrā Publications.
- Moṭahharī, M. (1995). *Education from the Perspective of Islam*. Ṣadrā.
- Moṭahharī, M. (2019). *Innate Disposition*. Ṣadrā.
- Mūsawī, M. (2018). Challenges of Ethical Education in Iranian Primary Schools. *Journal of Islamic Education and Training*, 3(1), 23-45.
- Najafī, M. (2016). Ethical Absolutism in Islam. *Journal of Islamic Ethics Philosophy*, 4(2), 150-170.

- Najjārīānpūr, F., Nāzem, A., & Āmerī, M. (2023). Comparative Study of the Philosophical Foundations of Moral Education in Islam and Pragmatism. National Conference on Comparative Educational Philosophy, Qom.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 703-733). Lawrence Erlbaum.
- Nyimbili, F., & Nyimbili, L. (2024). Types of purposive sampling techniques with their examples and application in qualitative research studies. *British Journal of Multidisciplinary and Advanced Studies*, 5(1), 90-99. <https://doi.org/10.37745/bjmas.2022.0419>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. SAGE Publications.
- Sarmadī, A. (2017). Analysis of the Weighted Maximum Coverage Model in Bank Branch Location. *Industrial Management Studies*, 15(47), 123-145.
- Schiro, M. S. (2012). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE.
- Sharīfī, A. (2018). *Lecture Notes on Islamic Education*. Allameh Tabataba'i University.
- Ṭabāṭabā'ī, M. (2022). Rereading Islamic Ethics Philosophy in Religious Education. *Journal of Ethical Studies*, 5(1), 88-103.
- Ṭabāṭabā'ī, M. H. (1995). *Tafsīr al-Mizān*. Islamic Publications Office of the Society of Seminary Teachers of Qom.
- Väyrynen, P. (2013). *Moral Relativism and Moral Disagreement*. Oxford University Press.
- Williams, M. J. (2019). Educating for Character: A Pragmatist Approach to Moral Education. *Educational Theory*, 69(3), 341-359.