نوع مقاله: پژوهشی
صفحات ۱۱۴ – ۹۳

تحلیل نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی و تبیین مسئولیت تربیت در قبال چالش‌های ارزشی عصر حاضر

سیده عادله سجادی [۱]
نسرین قنبری [۲]
مژگان محمدی نایینی [۳]

چکیده

هدف پژوهش، تحلیل نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی و تبیین مسئولیت نظام تربیتی در برابر چالش‌های ارزشی امروز است. با رویکرد کیفی و روش‌های تحلیل اسنادی و پدیدارشناسی تفسیری، متون دینی و آثار فیلسوفانی چون فارابی، غزالی، مطهری و جوادی آملی بررسی شد. همچنین ۴۵ نفر از معلمان، مدیران، والدین، دانش‌آموزان و خبرگان با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مشارکت کردند. . یافته‌ها نشان داد نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی بر سه دسته مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی استوار است و مؤلفه‌هایی همچون توحیدمحوری، کرامت انسانی، عقلانیت وحیانی، فطرت‌محوری، فضیلت‌گرایی، اخلاق همدلانه و مسئولیت‌پذیری، هسته مرکزی آن را تشکیل می‌دهند. همچنین شش چالش اصلی تربیت ارزشی شامل شکاف میان گفتار و رفتار، تعارض ارزش‌ها، ضعف روش‌های تربیتی، غفلت از تربیت عاطفی، چالش‌های عصر دیجیتال و ضعف تعامل نهادهای تربیتی شناسایی شد. نتایج نشان داد مسئولیت نظام تربیتی صرفاً انتقال ارزش‌ها نیست، بلکه فراهم ساختن زمینه درونی‌سازی فضایل اخلاقی از طریق سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، تربیت معلم، روش‌های تربیتی، ارزشیابی و تعامل مؤثر نهادهای تربیتی است. نوآوری پژوهش در تبیین پیوند میان مبانی فلسفی نظریه ارزش‌ها و مسئولیت اخلاقی نظام تربیتی و ارائه چارچوبی منسجم برای مواجهه با چالش‌های ارزشی آموزش معاصر است.

واژگان کلیدی

تربیت‌اسلامی، نظریه ارزش‌ها، مسئولیت‌تربیتی، تربیت‌اخلاقی، فلسفه تعلیم و تربیت، ارزش‌شناسی.

---

۱. دانشجوی دکتری، گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. Email: seyedehadeleh@iau.ac.ir
۲. گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد یادگار امام خمینی (ره) شهرری، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) Email: nasrin51575157@iau.ac.ir
۳. گروه علمی مطالعات تربیتی و برنامه ریزی درسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.
Email: mm.naeeni@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۲/۲۵ پذیرش نهایی: ۱۴۰۵/۵/۱۹

طرح مسأله

ارزش‌ها به‌عنوان مفاهیم بنیادین در سامان‌دهی حیات انسانی، نقشی اساسی در تعیین جهت‌گیری رفتارها، انتخاب‌ها و تصمیم‌های فردی و اجتماعی ایفا می‌کنند. انسان همواره در پرتو مجموعه‌ای از ارزش‌ها درباره مطلوب و نامطلوب، درست و نادرست، خیر و شر و شایسته و ناشایست داوری می‌کند؛ ازاین‌رو، ارزش‌ها نه‌تنها عناصر شکل‌دهنده هویت فردی و اجتماعی هستند، بلکه مبنای تنظیم روابط انسانی و معیار سنجش کنش‌های اخلاقی نیز به شمار می‌آیند. بر همین اساس، هیچ نظام تربیتی نمی‌تواند فارغ از یک نظام ارزشی تعریف شود؛ زیرا اهداف تربیت، تصویر انسان مطلوب و شیوه‌های هدایت او، همگی بر پیش‌فرض‌هایی درباره ارزش‌ها و غایات زندگی انسانی استوار هستند. به تعبیر بیستا، تربیت همواره واجد بعد هنجاری است؛ زیرا هر عمل تربیتی ناگزیرپاسخی به این پرسش است که «چه نوع انسانی مطلوب است و برای چه غایتی باید تربیت شود» (Biesta, 2022).

بنابراین، تحلیل ارزش‌ها نه امری حاشیه‌ای، بلکه شرط اساسی فهم ماهیت و مسئولیت تربیت است. در میان انواع ارزش‌ها، ارزش‌های اخلاقی جایگاهی ویژه دارند؛ زیرا ارتباط مستقیمی با شکل‌گیری شخصیت، مسئولیت‌پذیری، فضیلت‌مندی و نحوه تعامل انسان با دیگران دارند. تربیت اخلاقی صرفاً به انتقال مجموعه‌ای از قواعد رفتاری محدود نمی‌شود، بلکه فرایندی است که طی آن فرد توانایی تشخیص خیر، انتخاب مسئولانه و عمل بر اساس اصول اخلاقی را کسب می‌کند. از این منظر، مسئولیت نظام تربیتی تنها تولید دانش یا انتقال مهارت نیست، بلکه فراهم آوردن زمینه رشد انسانی است که بتواند در موقعیت‌های پیچیده اخلاقی، آگاهانه و مسئولانه تصمیم بگیرد. کریستیانسون با تأکید بر رویکرد فضیلت‌محور، معتقد است تربیت اخلاقی زمانی تحقق می‌یابد که فضایل اخلاقی به بخشی پایدار از شخصیت فرد تبدیل شوند و صرف آموزش مفاهیم اخلاقی نمی‌تواند تضمین‌کننده رفتار اخلاقی باشد (Kristjánsson, 2020)

همچنین کار بر این باور است که تربیت، بدون پشتوانه اخلاقی و ارزش‌شناختی، فاقد مبنای روشن برای تعیین اهداف و ارزیابی موفقیت خود خواهد بود(Carr, 2021) .

در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز ارزش‌ها جایگاهی محوری دارند و تربیت اساساً فرایندی برای حرکت انسان به سوی کمال، سعادت و تحقق فضایل انسانی تلقی می‌شود. در این دیدگاه، ارزش‌های اخلاقی اموری صرفاً قراردادی یا وابسته به ترجیحات فردی نیستند، بلکه با حقیقت انسان، غایت آفرینش و نظام هستی پیوند دارند. فارابی، سعادت را غایت نهایی زندگی انسانی دانسته و بر نقش تربیت در شکل‌گیری فضایل و تحقق انسان شایسته تأکید می‌کند (فارابی،

۱۳۹۱). غزالی نیز تربیت را فرآیند اصلاح درون و تهذیب نفس می‌داند و معتقد است که هدف اصلی آن، ایجاد تعادل در قوای انسانی و رسیدن به فضایل اخلاقی است (غزالی، ۱۴۰۰). در دوره معاصر، علامه طباطبایی با طرح نظریه اعتباریات، ارزش‌ها را در ارتباط با نیازهای حقیقی انسان و مسیر کمال او تحلیل می‌کند و بدین ترتیب، میان ارزش‌های انسانی و واقعیت وجودی انسان پیوند برقرار می‌سازد (طباطبایی، ۱۳۹۸). بر این اساس، در اندیشه اسلامی، تربیت ارزشی صرفاً انتقال هنجارها نیست، بلکه هدایت انسان برای تحقق ظرفیت‌های اخلاقی و وجودی اوست.

با وجود این پشتوانه نظری غنی، تحولات اجتماعی و فرهنگی معاصر، مسئله ارزش‌ها و تربیت اخلاقی را با چالش‌های جدیدی مواجه ساخته است. گسترش فناوری‌های دیجیتال، تغییر الگوهای ارتباطی، جهانی‌شدن فرهنگی، افزایش تنوع منابع هویت‌بخش و گسترش نسبی‌گرایی اخلاقی، فرآیند انتقال و نهادینه‌سازی ارزش‌ها را پیچیده‌تر کرده است. در چنین شرایطی، نسل جدید نه‌تنها ارزش‌ها را از نهادهای سنتی مانند خانواده و مدرسه دریافت می‌کند، بلکه تحت تأثیر منابع متعدد فرهنگی و رسانه‌ای قرار دارد. این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در نقش و مسئولیت نهادهای تربیتی را بیش از پیش آشکار ساخته است؛ زیرا دیگر نمی‌توان تربیت ارزشی را صرفاً به انتقال مستقیم ارزش‌های از پیش تعیین‌شده محدود کرد، بلکه باید امکان فهم، تبیین عقلانی و درونی‌سازی آگاهانه ارزش‌ها را نیز فراهم آورد(UNESCO, 2021).

تحولات یادشده، اهمیت بازنگری در مبانی نظری تربیت ارزشی و تبیین مسئولیت اخلاقی نظام تربیتی را برجسته ساخته است. مسئله اصلی در شرایط کنونی، صرفاً این نیست که چه ارزش‌هایی باید به نسل جدید منتقل شود، بلکه این پرسش بنیادی مطرح است که نظام تربیتی بر چه مبنایی مسئول انتقال، تبیین و نهادینه‌سازی ارزش‌هاست و حدود این مسئولیت اخلاقی چیست؟ پاسخ به این پرسش نیازمند تحلیل فلسفی رابطه میان ارزش‌ها، غایات تربیت و نقش کنشگران تربیتی است؛ زیرا بدون روشن شدن مبانی ارزشی، تعیین اهداف تربیتی و ارزیابی عملکرد نظام آموزشی با ابهام مواجه خواهد شد.

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مطالعات متعددی درباره تربیت اخلاقی، آموزش ارزش‌ها و مبانی تربیت اسلامی انجام شده است. بخشی از این مطالعات به تبیین جایگاه اخلاق و فضیلت در اندیشه اسلامی پرداخته و بر نقش ارزش‌ها در تحقق انسان مطلوب تأکید کرده‌اند. بخش دیگری از پژوهش‌ها، نقش مدرسه، خانواده و معلم را در انتقال و تقویت ارزش‌های اخلاقی بررسی کرده‌اند. همچنین، برخی مطالعات جدید، تأثیر فضای دیجیتال، رسانه‌های اجتماعی و تغییرات فرهنگی را بر نظام ارزشی نسل جدید مورد توجه قرار داده‌اند (Arthur et al., 2021; Kristjánsson, 2020).

این پژوهش‌ها اگرچه دستاوردهای ارزشمندی داشته‌اند، اما عمدتاً یا بر توصیف ارزش‌های

مطلوب و راهکارهای تربیت اخلاقی تمرکز کرده‌اند یا به بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر تحول ارزش‌ها پرداخته‌اند.

با وجود اهمیت این آثار، یک خلأ نظری همچنان باقی است؛ بدین معنا که نسبت میان نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی و مسئولیت اخلاقی تربیت کمتر به‌صورت مستقل و نظام‌مند بررسی شده است. بسیاری از پژوهش‌های موجود، مسئولیت تربیتی را در سطح وظایف اجرایی معلم، خانواده یا مدرسه تحلیل کرده‌اند، در حالی که مسئولیت تربیت پیش از آنکه یک وظیفه سازمانی باشد، مفهومی اخلاقی و فلسفی است که بر نوع خاصی از انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی و غایت‌شناسی تربیت مبتنی است. به بیان دیگر، پرسش اساسی این نیست که چه کسی باید ارزش‌ها را آموزش دهد، بلکه این است که چرا و بر اساس چه مبنایی تربیت نسبت به ارزش‌ها مسئولیت دارد؟ در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت معاصر نیز تأکید شده است که تربیت همواره دارای یک بعد اخلاقی و هنجاری است و نمی‌توان آن را به فرآیند انتقال اطلاعات یا مهارت‌ها فروکاست. بیستا معتقد است که یکی از وظایف اساسی تعلیم و تربیت، کمک به شکل‌گیری فردی است که بتواند به‌عنوان یک کنشگر اخلاقی در جهان حضور یابد و نسبت خود را با دیگران و جامعه به‌صورت مسئولانه تنظیم کند (Biesta, 2022) .

از سوی دیگر، رویکرد فضیلت‌گرایانه در تربیت اخلاقی نیز نشان می‌دهد که پرورش اخلاقی زمانی موفق است که ارزش‌ها از سطح شناختی فراتر رفته و به بخشی از منش و شخصیت فرد تبدیل شوند.(Kristjánsson, 2020)

این دیدگاه‌ها با مبانی تربیت اسلامی در تأکید بر درونی‌سازی فضایل و تحقق انسان اخلاقی هم‌راستا هستند. بر این اساس، پژوهش حاضر تلاش می‌کند از سطح مطالعات توصیفی درباره ارزش‌ها فراتر رفته و با رویکردی فلسفی، مبانی نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی و پیامدهای آن برای تعریف مسئولیت تربیت را تحلیل کند. وجه تمایز این پژوهش در آن است که ارزش‌ها را نه صرفاً به‌عنوان محتوای آموزشی، بلکه به‌عنوان مبنای مشروعیت و جهت‌دهنده همه فعالیت‌های تربیتی مورد بررسی قرار می‌دهد. در این نگاه، مسئولیت تربیت یک مسئولیت اخلاقی است که از تعهد نظام تربیتی نسبت به رشد همه‌جانبه انسان، تحقق فضایل اخلاقی و هدایت او به سوی کمال ناشی می‌شود.

با توجه به آنچه بیان شد، مسئله اصلی پژوهش حاضر، بررسی چگونگی تبیین مسئولیت تربیت در پرتو نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی است. اگر ارزش‌ها بنیان و جهت‌دهنده نظام تربیتی هستند، آنگاه هرگونه سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، تربیت معلم و فعالیت آموزشی باید بر مبنای فهمی روشن از ارزش‌های بنیادین و مسئولیت اخلاقی ناشی از آن شکل گیرد. از این منظر، بحران‌های ارزشی موجود در جوامع معاصر را نمی‌توان صرفاً ناشی از ضعف در اجرای

برنامه‌های تربیتی دانست، بلکه بخشی از آن به ابهام در مبانی نظری، فقدان انسجام میان اهداف و ارزش‌های تربیتی و عدم تبیین دقیق نقش کنشگران تربیتی بازمی‌گردد.

بررسی پیشینه نشان می‌دهد که پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه تربیت اسلامی، اگرچه ابعاد مختلفی از اخلاق، فضیلت، انسان مطلوب و اهداف تربیت را بررسی کرده‌اند، اما کمتر پژوهشی به‌صورت تلفیقی و نظام‌مند به تحلیل سه سطح اساسی مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی نظریه ارزش‌ها و تأثیر آن بر تعریف مسئولیت تربیت پرداخته است. همچنین، در بسیاری از مطالعات، ارزش‌ها به‌عنوان مجموعه‌ای از آموزه‌های اخلاقی مورد توجه قرار گرفته‌اند، در حالی که در پژوهش حاضر تلاش می‌شود ارزش‌ها به‌مثابه بنیان فلسفی تربیت و مبنای تعیین مسئولیت اخلاقی نظام تربیتی تحلیل شوند.

نوآوری پژوهش حاضر در چند محور قابل تبیین است: نخست، این پژوهش میان حوزه ارزش‌شناسی فلسفی، فلسفه اخلاق و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی پیوند برقرار می‌کند و تلاش دارد تصویری منسجم از جایگاه ارزش‌ها در تعیین مسئولیت تربیت ارائه دهد. دوم، برخلاف مطالعاتی که صرفاً به انتقال ارزش‌ها یا آموزش اخلاقی پرداخته‌اند، این پژوهش بر این پرسش تمرکز دارد که نظام تربیتی چرا و بر اساس چه مبانی‌ای نسبت به ارزش‌ها مسئول است. سوم، این پژوهش می‌کوشد با توجه به چالش‌های ارزشی جامعه معاصر، الگویی نظری برای بازاندیشی نقش نهادهای تربیتی در فرآیند انتقال، درونی‌سازی و نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی ارائه کند.

بر این اساس، فرض بنیادین پژوهش آن است که مسئولیت تربیت در نظام اسلامی، صرفاً مسئولیتی اجرایی برای انتقال برخی هنجارهای اخلاقی نیست، بلکه مسئولیتی فلسفی و اخلاقی برای فراهم کردن زمینه رشد انسان در مسیر کمال و تحقق فضایل انسانی است. بنابراین، هرگونه اصلاح در نظام تربیتی نیازمند بازخوانی مبانی ارزش‌شناختی و تبیین رابطه میان ارزش‌ها، اهداف تربیت و نقش کنشگران تربیتی است.

بر مبنای این دیدگاه، پژوهش حاضر با هدف تحلیل نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی و تبیین مسئولیت تربیت در مواجهه با چالش‌های ارزشی معاصر انجام شده است و درصدد است به این پرسش اساسی پاسخ دهد که: نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی بر چه مبانی فلسفی استوار است و این مبانی چه دلالت‌هایی برای تعریف و تبیین مسئولیت تربیت در نظام آموزشی معاصر دارد؟

ارزش‌شناسی (آکسیولوژی) به عنوان یکی از شاخه‌های بنیادین فلسفه، به مطالعه ماهیت، انواع، معیارها و سلسله‌مراتب ارزش‌ها می‌پردازد. در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، ارزش‌شناسی از جایگاهی راهبردی برخوردار است، زیرا هدف غایی تربیت را شکل‌دهی به انسان‌های فضیلت‌مند و مسئولیت‌پذیر در برابر خدا، خود، دیگران و طبیعت معرفی می‌کند (مطهری، ۱۳۷۴؛

جوادی آملی، ۱۳۸۸). ارزش‌ها در این نظام معرفتی، ریشه در واقعیت‌های عینی و فراعینی دارند و بر مبانی عمیق هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی متکی هستند. علامه طباطبایی (۱۳۶۳) با نظریه اعتباریات، ارزش‌ها را برخاسته از نیازهای حقیقی انسان و هماهنگ با واقعیت‌های عینی می‌داند. استاد مطهری (۱۳۷۴) با تقسیم ارزش‌ها به حقیقی و اعتباری، بر تقدم ارزش‌های حقیقی بر ارزش‌های اعتباری تأکید می‌کند. جوادی آملی (۱۳۸۸) نیز با نظریه «عقلانیت وحیانی» بر تعامل عقل و وحی در شناخت ارزش‌ها پای می‌فشارد.

در عصر حاضر که با ویژگی‌هایی چون انقلاب دیجیتال، جهانی‌شدن فرهنگ‌ها و نسبی‌گرایی اخلاقی شناخته می‌شود، نظام‌های ارزشی سنتی با تهدیدهای بی‌سابقه‌ای مواجه شده‌اند (Halimah et al., 2025). این و همکاران، نشان دادند که معلمان آموزش اسلامی در جامعه هوشمند با بحران هویت ارزشی و تضعیف مرجعیت خود مواجه هستند و نیازمند بازتعریف نقش خود از «انتقال‌دهنده دانش» به «راهنمای اخلاقی» می‌باشند (Ain et al., 2025). نجوف، نیز سه چالش سیطره رسانه‌های اجتماعی، بحران هویت و فقدان الگوهای مناسب را در تربیت ارزشی نسل زد شناسایی کرد (Najafov, 2025). همچنین نجوف، نشان داد که زوال اخلاقی در سطح جهانی به دلیل سردرگمی ایدئولوژیک، فرهنگ غرب، خشونت و اطلاعات نادرست تشدید شده است. در چنین وضعیتی، نظام تعلیم و تربیت ایران با پرسش‌های بنیادینی مواجه است که پاسخ به آنها نیازمند بازگشت به مبانی فلسفی تعلیم و تربیت اسلامی و تحلیل نظریه ارزش‌های مستتر در آن است.

مفهوم ارزش‌شناسی در فلسفه اسلامی

ارزش‌شناسی در فلسفه اسلامی، مطالعه نظام‌مند ماهیت، منابع، معیارها و سلسله‌مراتب ارزش‌ها با تکیه بر منابع وحیانی (قرآن و سنت) و عقلی (عقل و فطرت) است. در رویکردهای سکولار، ارزش‌ها امری قراردادی، نسبی یا ساخته عقل بشری تلقی می‌شوند، در حالی که در ارزش‌شناسی اسلامی، ارزش‌ها ریشه در واقعیت‌های عینی و فراعینی دارند و از ثبات و جهان‌شمولی برخوردارند (حسینی، ۱۴۰۱). بر اساس دیدگاه اسلامی، نظام ارزشی برگرفته از ارزش‌های معنوی و اخلاقی مبتنی بر قرآن و سنت است که هدف آن شکل‌دهی به انسان‌های متقی، دارای فضایل اخلاقی و توانا در ایفای نقش جانشینی خدا بر روی زمین است (کریمی و نادی، ۱۴۰۴).

نظریه‌های ارزش در اندیشه اسلامی

نظریه اعتباریات علامه طباطبایی

نظریه اعتباریات علامه طباطبایی یکی از بدیع‌ترین و تأثیرگذارترین نظریه‌های ارزشی در فلسفه اسلامی معاصر است. طباطبایی در آثار خود، به ویژه در «اصول فلسفه و روش رئالیسم» و «تفسیر المیزان»، ادراکات بشری را به دو دسته تقسیم می‌کند: ادراکات حقیقی که حکایت از واقعیت عینی دارند (مانند مفاهیم فلسفی و طبیعی) و ادراکات اعتباری که مفاهیمی خودساخته ذهن انسان برای اداره زندگی اجتماعی هستند (مانند مفاهیم خوبی، بدی، عدالت، مالکیت) (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۲، ص ۸۹).

از منظر ایشان، ارزش‌ها از نوع ادراکات اعتباری هستند، اما اعتباری بودن به معنای عدم واقعیت و بی‌پشتوانگی نیست؛ بلکه ارزش‌های اعتباری بر اساس واقعیت‌های عینی و نیازهای حقیقی انسان شکل می‌گیرند (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۶، ص ۸۹). به عبارت دیگر، اگرچه مفاهیم ارزشی ساخته ذهن انسان هستند، اما ریشه در نیازهای فطری و واقعیت‌های خارجی دارند و نمی‌توان آنها را صرفاً قراردادی و نسبی دانست. رهنمایی (۱۳۹۳، ص ۴۵) در تحلیل این نظریه نشان داد که از منظر علامه طباطبایی، «همگرایی ارزش با معرفت» اساسی‌ترین معیار ارزشی در فرآیند تربیت ارزشی است. این بدان معناست که ارزش حقیقی نمی‌تواند بدون بینش و معرفت صحیح شکل گیرد و هرگونه آموزش ارزشی باید با پرورش تفکر و آگاهی همراه باشد.

نظریه ارزش‌های حقیقی و اعتباری استاد مطهری

نظریه ارزش‌های حقیقی و اعتباری مطهری از دیگر نظریه‌های بنیادین در این حوزه است. مطهری با تأکید بر تمایز بنیادین میان ارزش‌های حقیقی و اعتباری، نظریه خود را بنا نهاده است. از منظر ایشان، ارزش‌های حقیقی آن دسته از ارزش‌هایی هستند که ریشه در واقعیت خارجی و کمال نفس دارند (مانند علم، عدالت، عفت، شجاعت) و ارزش‌های اعتباری آن‌هایی هستند که بر اساس قرارداد اجتماعی وضع می‌شوند (مانند قوانین راهنمایی و رانندگی) (مطهری، ۱۳۷۴، ص۸۹).

مطهری تأکید می‌کند که ارزش‌های اعتباری باید بر اساس ارزش‌های حقیقی سنجیده و جهت‌دهی شوند؛ به عبارت دیگر، اعتباریات باید در خدمت حقیقت باشند، نه اینکه خودشان هدف قرار گیرند (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۹۲). پژوهش‌های تطبیقی معاصر نشان می‌دهد که در سنت اسلامی، بر خلاف رویکردهای سکولار غربی که بر عینیت‌گرایی و ارزش‌خنثی تأکید دارند، ارزش‌های اخلاقی و معنوی همواره با جستجوی منفعت عمومی (مقاصد شریعت) تلفیق شده‌اند (Latifah, 2025, p. 140). بهشتی و همکاران (۱۳۹۸، ص ۱۳۵) در تحلیل مبانی

ارزش‌شناختی مطهری به این نتیجه رسیدند که روش‌های فعال و مشارکتی باید جایگزین روش‌های تلقینی در تربیت ارزشی شوند و هدف غایی تربیت، کمال نفس و قرب الهی است.

نظریه عقلانیت وحیانی آیت‌الله جوادی آملی

نظریه عقلانیت وحیانی جوادی آملی رویکردی میان‌افکنانه در مباحث ارزشی ارائه می‌دهد. جوادی آملی با طرح نظریه «عقلانیت وحیانی» بر تعامل عقل و وحی در شناخت ارزش‌ها تأکید می‌کند. از منظر ایشان، عقل می‌تواند بسیاری از ارزش‌های بنیادین اخلاقی را درک کند (مانند خوبی عدالت و بدی ظلم)، اما برای تشخیص مصادیق ارزش‌ها در مسائل پیچیده و نوپیدا، نیازمند هدایت وحی است (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۳۴). به عبارت دیگر، عقل و نقل (وحی) دو چراغی هستند که با هدایت یکدیگر بهترین راه را برای کسب باورهای دینی و ارزشی نشان می‌دهند (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۶۷). نظریه عقلانیت وحیانی، از یک سو از عقل‌گرایی افراطی (که به نسبی‌گرایی منجر می‌شود) و از سوی دیگر از عقل‌ستیزی افراطی (که به جزم‌اندیشی و تحجر می‌انجامد) پرهیز می‌کند و راه میانه‌ای را برای تربیت ارزشی ارائه می‌دهد. جوادی آملی (۱۳۸۸، ص ۲۳۴) همچنین در تبیین بسترهای درونی‌سازی ارزش‌ها، شش بستر اصلی را معرفی می‌کند: تعلیم و آموزش، اخلاق و تربیت اخلاقی، مدیریت اجتماعی و نهادها، هنر و زیبایی‌شناسی، محبت و علاقه، و عقل و خردورزی. پژوهش‌های معاصر نشان می‌دهد که این بسترهای شش‌گانه در عصر دیجیتال نیز کارآمدی خود را حفظ کرده و می‌توانند مبنای توانمندسازی معلمان در جامعه پیشرو قرار گیرند (Halimah et al., 2025, p. 10).

نظریه فضیلت‌گرایی ابن‌مسکویه

نظریه فضیلت‌گرایی ابن‌مسکویه با تکیه بر میراث ارسطویی و تلفیق آن با آموزه‌های اسلامی، نظام ارزشی مبتنی بر فضایل اخلاقی را ارائه می‌دهد. ابن‌مسکویه در کتاب «تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق» با تأسی از ارسطو، ملاک ارزش‌مندی فضایل اخلاقی را قرار گرفتن در «حد وسط» میان افراط و تفریط می‌داند (ابن‌مسکویه، ۱۳۸۵، ص ۱۲۵).

از منظر ایشان، فضایل اصلی چهار چیز هستند: حکمت (در قوای عاقله)، شجاعت (در قوای غضبیه)، عفت (در قوای شهویه) و عدالت (که ناظر بر هماهنگی این سه فضیلت است) (ابن‌مسکویه، ۱۳۸۵، ص ۱۲۸). ارزش‌های اخلاقی از طریق دو عامل قابل پرورش هستند: نخست، تعلیم و آموزش که شامل انتقال مفاهیم ارزشی از طریق گفتار و استدلال عقلی است؛ دوم، عادت و تمرین عملی که شامل تکرار رفتاری ارزش‌ها برای تبدیل آن به ملکه نفسانی می‌شود (ابن‌مسکویه، ۱۳۸۵، ص ۱۷۶). این رویکرد نشان می‌دهد که ابن‌مسکویه به نقش تمرین و تکرار در تربیت اخلاقی توجه ویژه دارد و بر این باور است که ارزش‌ها باید به «ملکات

راسخه» در نفس متربی تبدیل شوند تا در عمل به صورت خودجوش بروز کنند. جلال‌الدین و الهدابی (۲۰۲۵، ص ۳۰) در پژوهشی تطبیقی نشان دادند که اصول غزالی در مورد فضایل اخلاقی مانند اخلاص، فروتنی، همدلی و عدالت، همچنان برای نظام‌های آموزشی اسلامی معاصر مرجعیتی ارزشمند دارد و می‌تواند پاسخگوی چالش‌های کنونی باشد.

نظریه محبت‌محوری غزالی

نظریه محبت‌محوری ابوحامد محمد غزالی را می‌توان جامع‌ترین نظریه ارزشی در سنت اسلامی دانست. غزالی با تلفیق رویکردهای فقهی، کلامی، فلسفی و عرفانی، نظام ارزشی کاملی را در آثار متعدد خود، به ویژه «احیاء علوم الدین»، «کیمیای سعادت» و «میزان العمل» ارائه داده است. از منظر غزالی، محبت پایه و اساس همه عبادات و ارزش‌هاست. ایشان در «احیاء علوم الدین» می‌گوید: «هرگاه محبت در دل متربی جای گیرد، طاعت و بندگی برای او آسان می‌شود» (غزالی، ۱۳۸۶، ج ۳، ص ۵). راسمی و مارلینا (۲۰۲۵، ص ۵) در پژوهشی با عنوان «بازسازی اندیشه تربیتی غزالی» نشان دادند که غزالی آموزش را فرآیندی برای «تزکیه نفس با هدف شکل‌دهی به انسان کامل از طریق تلفیق عقل وعمل، قلب می داند. چارچوب تربیتی غزالی بر سه رکن اساسی استوار است: شکل‌دهی شخصیت، تقسیم علوم به فرض عین و فرض کفایت، و رابطه معنوی میان معلم و شاگرد (راسمی و مارلینا، ۲۰۲۵، ص ۶). همچنین، ایشان بر روش‌های تدریس مبتنی بر الگوسازی اخلاقی و خوداندیشی به جای حفظ طوطی‌وار تأکید دارد که با چالش‌های تربیت ارزشی در عصر دیجیتال هماهنگ است.

در ادامه این سنت فکری، بختار و رحمان (۲۰۲۵، ص ۵۰) در پژوهشی با عنوان «بین عشق و محبت: رحمۀ للعالمین به عنوان چارچوب ارزش‌شناختی تحول‌آفرین» نشان دادند که چشم‌انداز «رحمۀ للعالمین» می‌تواند آموزش جهانی را در جهتی انسانی‌تر و اخلاقی‌تر جهت‌دهی کند. این چارچوب بر ارزش‌های جهانی مهربانی، عدالت و مسئولیت اخلاقی مبتنی است و آموزش را به مثابه پروژه‌ای اخلاقی و تمدنی تعریف می‌کند که به شکل‌گیری انسان‌های اخلاق‌محور متعهد به خیر عمومی کمک می‌کند (بختار و رحمان، ۲۰۲۵، ص ۵۵). به عبارت دیگر، رحمۀ للعالمین آموزش را از یک مکانیسم خنثی برای تحرک اقتصادی به یک رسالت اخلاقی مبتنی بر ارزش‌های جهانی تغییر می‌دهد.

پنج نظریه ارزشی در اندیشه اسلامی، هر یک به جنبه‌ای از ابعاد ارزش‌های الهی–انسانی پرداخته‌اند. نظریه اعتباریات طباطبایی بر همگرایی ارزش و معرفت تأکید دارد. نظریه ارزش‌های حقیقی و اعتباری مطهری بر کمال‌بخشی و تمایز ارزش‌های اصیل از غیراصیل تمرکز می‌کند. نظریه عقلانیت وحیانی جوادی آملی بر تعامل عقل و وحی در شناخت ارزش‌ها پای می‌فشارد و

در عصر جامعه هوشمند که معلمان با چالش‌های دیجیتال مواجه‌اند، نقش «راهنمای اخلاقی» را برای مربیان بازتعریف می‌کند. نظریه فضیلت‌گرایی ابن‌مسکویه بر عادت و تمرین عملی تأکید دارد و ارزش‌ها را به «ملکات راسخه» تبدیل می‌کند. نظریه محبت‌محوری غزالی و رحمۀ للعالمین محبت را پایه و اساس همه ارزش‌ها معرفی کرده و چارچوبی تحول‌آفرین برای آموزش جهانی ارائه می‌دهد.

آنچه این نظریه‌ها را از رویکردهای سکولار متمایز می‌سازد، تأکید بر منبع وحیانی ارزش‌ها، پیوند ارزش و معرفت، نقش عقل و فطرت، و توجه به ساحت عاطفی و عملی در کنار ساحت شناختی است (Latifah, 2025, p. 145).

پژوهش‌های تطبیقی معاصر نشان می‌دهد که رویکرد اسلامی به ارزش‌ها با تلفیق وحی، عقل و تجربه در چارچوبی اخلاقی، معنوی و منفعت‌گرا، می‌تواند پاسخی درخور به بحران‌های ارزشی عصر حاضر ارائه دهد (Purnama Sari et al., 2026, p. 452).

این نظریه‌ها در کنار یکدیگر، شبکه‌ای منسجم از مفاهیم و دلالت‌های تربیتی را شکل می‌دهند که می‌تواند مبنای طراحی و اجرای برنامه‌های تربیت ارزشی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی قرار گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و در چارچوب پارادایم تفسیری انجام شد. برای پاسخگویی به هدف اول از روش تحلیل اسنادی استفاده گردید. میدان پژوهش شامل قرآن کریم، احادیث معتبر و آثار فلسفی–تربیتی فارابی، ابن‌مسکویه، غزالی، طباطبایی، مطهری، جوادی آملی و مصباح یزدی بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد. داده‌ها با روش تحلیل مضمون شش مرحله‌ای براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006) تحلیل شدند. برای پاسخگویی به هدف دوم از روش پدیدارشناسی تفسیری بهره گرفته شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۴۵ نفر از پنج گروه بودند: ۸ خبره، ۱۰ معلم، ۸ مدیر، ۱۰ والد و ۹ دانش‌آموز. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با معیار اشباع نظری انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و مشاهده میدانی گردآوری و با روش هفت مرحله‌ای کلایزی (Colaizzi, 1978) تحلیل شدند. برای افزایش اعتبار یافته‌ها از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا (Lincoln & Guba, 1985) استفاده شد.

برای پاسخگویی به هدف سوم از روش تحلیل مفهومی و استنتاج عملی (قیاس عملی) استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

۱. مبانی نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی

جدول شماره ۱- مبانی هستی‌شناختی نظریه ارزش‌ها

مستندات نقلی	مستندات نظری	مفاهیم کلیدی	مؤلفه اصلی
ذاریات/۵۶	مطهری، ۱۳۷۴، ص ۱۵۶؛ فارابی، ۱۳۷۵	منشأ ارزش‌ها، جانشینی خدا، انسان کامل	توحیدمحوری
اسراء/۷۰	جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۳۴	کرامت ذاتی، کرامت اکتسابی، حرمت انسان	کرامت انسانی
مؤمنون/۱۱۵	مطهری، ۱۳۷۴، ص ۱۵۶	غایت‌محوری، کمال‌گرایی، سعادت	هدفمندی آفرینش
نساء/۵۸	طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۶، ص ۸۹	ارزش‌های مشترک انسانی، فرافرهنگی	جهان‌شمولی

جدول شماره ۱- مبانی هستی‌شناختی نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی را در چهار مؤلفه اصلی سازمان‌دهی کرده است. این جدول پاسخ به این پرسش بنیادین را دنبال می‌کند که ارزش‌ها از کجا سرچشمه می‌گیرند و چه نسبتی با هستی و وجود دارند. مؤلفه نخست، «توحیدمحوری»، بیان می‌کند که در نظام تربیت اسلامی، تمام ارزش‌ها منشأ الهی دارند و انسان به‌مثابه جانشین خدا در زمین، مسئولیت تحقق‌بخشیدن به این ارزش‌ها را بر عهده دارد؛ این اصل که با استناد به آیه ۵۶ سوره ذاریات و آراء مطهری (۱۳۷۴) و فارابی (۱۳۷۵) مستند شده، پایه‌ای‌ترین لایه هستی‌شناختی مدل را تشکیل می‌دهد. مؤلفه دوم، «کرامت انسانی»، دو بُعد ذاتی و اکتسابی کرامت را از هم تفکیک می‌کند؛ کرامت ذاتی که به همه انسان‌ها تعلق دارد و مبنای حرمت‌گذاری به دیگران است، و کرامت اکتسابی که در پرتو عمل اخلاقی و تربیت ارزشی به دست می‌آید. جوادی آملی (۱۳۸۸) با تکیه بر آیه ۷۰ سوره اسراء این تمایز را به‌تفصیل تبیین کرده است. مؤلفه سوم، «هدفمندی آفرینش»، نشان می‌دهد که غایت‌محوری و کمال‌گرایی اسلامی، تربیت ارزشی را نه صرفاً به‌عنوان انتقال هنجارها، بلکه به‌عنوان مسیر رسیدن به سعادت حقیقی تعریف می‌کند. مؤلفه چهارم، «جهان‌شمولی»، بر وجود ارزش‌های مشترک انسانی فراتر از مرزهای فرهنگی و جغرافیایی تأکید دارد که طباطبایی (۱۳۶۳) آن را در چارچوب فطرت مشترک بشری تبیین می‌کند. این چهار مؤلفه با یکدیگر، چارچوب هستی‌شناختی منسجمی را برای تعریف ارزش‌ها در نظام تربیت اسلامی فراهم می‌آورند.

جدول شماره ۲- مبانی معرفت‌شناختی نظریه ارزش‌ها

مستندات نقلی	مستندات نظری	مفاهیم کلیدی	مؤلفه اصلی
نحل/۸۹	جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۳۴	قرآن، سنت، تفسیر زمینه‌مند	وحی‌محوری
آیات تعقل و تفکر	جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۶۷	عقل، استدلال اخلاقی، تفکر نقادانه	عقلانیت متعهد
روم/۳۰	مطهری، ۱۳۷۰، ص ۶۷	ارزش‌های فطری، یادآوری	فطرت‌محوری

جدول شماره ۲- به این پرسش می‌پردازد که انسان چگونه به ارزش‌ها دست می‌یابد و از چه منابعی می‌تواند درباره درستی یا نادرستی آن‌ها داوری کند. سه مؤلفه معرفت‌شناختی شناسایی‌شده در این جدول، مکمل یکدیگر بوده و نظام شناخت ارزشی اسلام را در سطحی انتگراتیو ترسیم می‌کنند. مؤلفه «وحی‌محوری» نشان می‌دهد که قرآن کریم و سنت پیامبر (ص) به‌عنوان منابع اصلی شناخت ارزشی، نه به‌صورت متون ثابت و انعطاف‌ناپذیر، بلکه از طریق تفسیر زمینه‌مند و پویا باید مبنای تربیت ارزشی قرار گیرند. جوادی آملی (۱۳۹۰) با استناد به آیه ۸۹ سوره نحل، وحی را بیان‌کننده همه نیازهای هدایتی انسان می‌داند. مؤلفه «عقلانیت متعهد» بیانگر آن است که عقل در نظام معرفتی اسلام نه بازداشته‌شده و نه مطلق است، بلکه عقلی متعهد به ارزش‌های وحیانی است که از طریق استدلال اخلاقی و تفکر نقادانه، به شناخت ارزش‌ها کمک می‌کند. مؤلفه «فطرت‌محوری» که مطهری (۱۳۷۰) با استناد به آیه ۳۰ سوره روم آن را تبیین کرده، بیانگر این است که شناخت ارزش‌ها در بنیادی‌ترین لایه، نه آموختنی بلکه یادآوری‌کردنی است؛ چراکه فطرت انسانی از پیش با ارزش‌های الهی آشنا بوده و تربیت، وظیفه بازپروری این آشنایی را دارد. ترکیب این سه منبع معرفتی نشان می‌دهد که نظام شناختِ ارزشی در اسلام نه تک‌بُعدی است و نه عقل‌گرایانه صرف، بلکه نظامی است چندلایه و منسجم.

جدول شماره ۳- مبانی ارزش‌شناختی نظریه ارزش‌ها

مستندات نظری	مفاهیم کلیدی	مؤلفه اصلی
ابن‌مسکویه، ۱۳۸۵، ص ۱۷۶	فضایل اخلاقی، شخصیت اخلاقی	فضیلت‌محوری
غزالی، ۱۳۸۶، ج ۳، ص ۵	مهربانی، محبت، همدردی	اخلاق همدلانه
جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۳۴	تکلیف، مسئولیت اجتماعی-محیطی	مسئولیت‌محوری
مطهری، ۱۳۷۴، ص ۲۰۱	ارزش‌های درجه اول، دوم و سوم	سلسله‌مراتب
مصباح یزدی، ۱۳۷۸، ص ۱۴۵	باور، گرایش، کنش	پیوند ساحت‌ها

جدول شماره ۳- عمیق‌ترین لایه نظری پژوهش را تشکیل می‌دهد و پنج مؤلفه اصلی در

حوزه ارزش‌شناسی (آکسیولوژی) اسلامی را معرفی می‌کند. این مؤلفه‌ها نشان می‌دهند که ارزش‌ها در نظام اسلامی چه ماهیتی دارند، چگونه سازمان می‌یابند و چه نسبتی با عمل و رفتار انسان برقرار می‌کنند. «فضیلت‌محوری» اولین مؤلفه است که با تکیه بر آراء ابن‌مسکویه (۱۳۸۵)، تربیت ارزشی را نه صرفاً انتقال قواعد اخلاقی، بلکه شکل‌دهی به شخصیت اخلاقی و درونی‌سازی فضایل تعریف می‌کند. دومین مؤلفه، «اخلاق همدلانه»، با الهام از غزالی (۱۳۸۶)، بُعد عاطفی و محبت‌بنیاد تربیت ارزشی را برجسته می‌سازد و هشدار می‌دهد که نظام ارزشی بدون پشتوانه عاطفی، سطحی و شکننده خواهد بود. «مسئولیت‌محوری» سومین مؤلفه است که جوادی آملی (۱۳۸۸) آن را مطرح کرده و تأکید می‌کند که ارزش‌های اسلامی تکلیف‌آور هستند و دامنه مسئولیت فرد را به حوزه اجتماعی و محیط‌زیستی گسترش می‌دهند. «سلسله‌مراتب ارزشی» چهارمین مؤلفه است که مطهری (۱۳۷۴) با تمایز میان ارزش‌های درجه اول، دوم و سوم آن را تبیین کرده و نشان می‌دهد که همه ارزش‌ها هم‌عرض نیستند. پنجمین مؤلفه، «پیوند ساحت‌های سه‌گانه»، با استناد به مصباح یزدی (۱۳۷۸)، تربیت ارزشی اثربخش را مستلزم یکپارچگی ساحت‌های باور (شناخت)، گرایش (عاطفه) و کنش (عمل) می‌داند. این مؤلفه پل مفهومی مهمی است که لایه مبانی ارزش‌شناختی را به لایه مسئولیت‌های نظام تربیتی متصل می‌کند و پایه نظری طراحی برنامه درسی تلفیقی را فراهم می‌آورد.

۲. مشکلات ارزشی در نظام تربیتی

جدول شماره ۴- تجمیع دیدگاه گروه‌های پنج‌گانه درباره مشکلات ارزشی

مضمون اصلی	خبرگان	مدیران	معلمان	والدین	دانش‌آموزان
شکاف میان گفتار و رفتار	●●●	●●	●●●	●●	●●●
تعارض ارزشی و تکثر منابع	●●	●●	●●●	●●●	●●●
ضعف روش‌های تربیتی	●●●	●●●	●●●	●●	●●
غفلت از تربیت عاطفی	●●●	●●	●●●	●●●	●●●
چالش‌های عصر دیجیتال	●●●	●●●	●●	●●●	●●
ضعف تعامل نهادهای تربیتی	●●●	●●●	●●	●●●	●●

(●●● = تأکید بسیار بالا، ●● = تأکید متوسط)

جدول شماره ۴– یافته‌های میدانی پژوهش را در قالب تجمیع دیدگاه‌های پنج گروه ذی‌نفع اصلی – خبرگان تعلیم و تربیت، مدیران مدارس، معلمان، والدین و دانش آموزان – درباره شش مضمون اصلی مشکلات ارزشی نمایش می‌دهد. این جدول از نظر روش‌شناختی اهمیت ویژه‌ای

دارد؛ چراکه با به‌کارگیری تکنیک مثلث‌سازی منابع داده‌ای، اعتبار یافته‌ها را به‌طـور چشـمگیری افزایش می‌دهد. «شکاف میان گفتار و رفتار» با دریافت تأکید بسیار بـالا از سـه گـروه خبرگـان، معلمان و دانش‌آموزان، به‌عنوان مهم‌ترین مشکل ارزشی شناسایی شده است. ایـن یافتـه نشـان می‌دهد که ناهماهنگی میان آنچه در مدرسه آموخته می‌شود و آنچه در عمل مشاهده می‌شود، از دیدگاه همه طرف‌های ذی‌نفع یک معضل جدی و مشترک است. «تعارض ارزشی و تکثر منابع» با تأکید بسیار بالا از سه گروه معلمان، والدین و دانش‌آموزان، بازتـاب‌دهنـده چالشـی اسـت کـه فضای دیجیتال و رسانه‌های نوین آن را تشدید کرده‌انـد. «ضـعف روش‌هـای تربیتـی» از نگـاه خبرگان، مدیران و معلمان با بالاترین سطح تأکید ارزیابی شده که نشانه‌ای از شکاف عمیق میان دانش تربیتی و عمل آموزشی است. «غفلت از تربیت عاطفی» نیز با تأکید بسیار بالا از خبرگـان، معلمان، والدین و دانش‌آموزان، مؤید آن است که ساحت عاطفه در نظام آموزشی موجود به‌شـدت کم‌توجه مانده است. «چالش‌های عصر دیجیتال» با تأکید بسیار بالا از سه گروه و «ضعف تعامل نهادهای تربیتی» از خبرگان، مدیران و والدین نیز از جمله مشکلاتی هستند که در همه گروه‌هـا بازتاب قابل‌توجهی داشته‌اند. الگوی توزیع این مشکلات در میان گروه‌های پنج‌گانه نشان می‌دهد که نظام آموزشی با چالش‌هـایی چنـدوجهی روبـه‌روسـت کـه نیازمنـد پاسـخ‌هـای نظـام‌منـد و چندسطحی است.

۳- مسئولیت‌های نظام تربیتی در قبال تربیت ارزشی

جدول شماره ۵- سطوح شش‌گانه مسئولیت تربیتی

مستند نظری	مشکل مرتبط	مسئولیت عینی	سطح مسئولیت
فارابی، ۱۳۷۵	شکاف گفتار–رفتار، ضعف تعامل	تدوین اسناد بالادستی ارزش‌محور	سیاست‌گذاری ارزشی
ابن‌مسکویه، ۱۳۸۵	ضعف روش‌ها، غفلت عاطفی	طراحی برنامه درسی تلفیقی (شناختی، عاطفی، عملی)	برنامه‌ریزی درسی ارزشی
غزالی، ۱۳۸۶	شکاف گفتار–رفتار	گزینش ارزشی، آموزش روش‌های فعال و محبت‌محور	تربیت و توانمندسازی مربیان
ابن‌مسکویه، ۱۳۸۵	ضعف روش‌ها، غفلت عاطفی	روش‌های فعال، مشارکتی، محبت‌محور	طراحی روش‌های تربیتی
مصباح یزدی، ۱۳۷۸	شکاف گفتار–رفتار	نظام ارزشیابی فرآیندی (شناخت، عاطفه، عمل)	ارزشیابی تربیت ارزشی
فارابی، ۱۳۷۵	ضعف تعامل، تعارض ارزشی	کانال‌های ارتباطی مستمر، برنامه مشترک	تعامل نهادی چندسطحی

جدول شماره ۵- شش سطح اصلی مسئولیت نظام تربیتی را در قبال تربیت ارزشی اسلامی تبیین می‌کند. این جدول بر اساس تحلیل داده‌های کیفی و با استناد به آراء فیلسوفان اسلامی تدوین شده است و نشان می‌دهد که هر یک از مشکلات ارزشی شناسایی‌شده در مدارس، پاسخی راهبردی و مشخص در سطح نظام آموزشی می‌طلبد. سطح نخست به سیاست‌گذاری ارزشی اختصاص دارد و بر تدوین اسناد راهبردی با مشارکت علما، متخصصان تربیتی و خانواده‌ها تأکید می‌کند. سطح دوم به برنامه‌ریزی درسی تلفیقی می‌پردازد که ابعاد شناختی، عاطفی و عملی تربیت ارزشی را به‌هم پیوند می‌زند. سطح سوم بر تربیت و توانمندسازی مربیان متمرکز است، چراکه معلم به‌مثابه الگوی زنده ارزش‌ها، محوری‌ترین عنصر تربیت ارزشی به شمار می‌رود. سطح چهارم به طراحی روش‌های تربیتی فعال و مشارکتی اشاره دارد که جایگزین رویکردهای تلقینی می‌شوند. سطح پنجم ناظر بر ارزشیابی فرآیندی است که به جای سنجش صِرف نتایج، فرآیند شکل‌گیری ارزش‌ها در سه ساحت دانش، احساس و عمل را می‌سنجد. سطح ششم و آخر، تعامل نهادی چندسطحی را مورد تأکید قرار می‌دهد که هماهنگی مستمر میان مدرسه، خانواده، مسجد و رسانه را برای ایجاد محیط تربیتی منسجم ضروری می‌داند. این شش سطح در کنار یکدیگر، منظومه‌ای هماهنگ از مداخلات نظام‌مند را تشکیل می‌دهند که بر پایه مبانی فلسفه اسلامی طراحی شده‌اند.

ارتباط علی میان سه لایه مدل

جدول ۶- ارتباط علی میان سه لایه مدل

تبیین	نوع ارتباط	لایه مسئولیت	لایه مشکل	لایه مبنا
مربی باید الگوی عملی ارزش ها باشد	الزام اخلاقی	تربیت وتوانمندسازی مربیان	شکافگفتار و رفتار	توحیدمحوری، کرامت انسانی
نبود هماهنگی، ساختار نیازمند اصلاح است.	علی مستقیم	تعامل نهادی چند سطحی	ضعف تعامل نهادی	هماهنگی نهادها (فارابی)
روش های تلقینی باید جای خود را به روش های فعال دهند.	روش‌شناختی	طراحی روش‌های فعال و مشارکتی	ضعف روش های تربیتی	عادت و تمرین (ابن‌مسکویه)
تربیت ارزشی بدون عاطفه ناقص است.	محتوایی	طراحی روش‌های عاطفی و همدلی محور	غفلت از تربیت عاطفی	محبت وعاطفه (غزالی)
شرایط جدید نیازمند به‌روزرسانی روش ها است.	محیطی- راهبردی	سیاست‌گذاری ارزشی و سواد رسانه‌ای	چالش‌های دیجیتال	نیازهای حقیقی (طباطبایی)

جدول شماره ۶- روابط علّی و منطقی میان سه لایه اصلی مدل را به‌صورت نظام‌مند ترسیم می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه هر مبنای فلسفی اسلامی، مستقیماً به شناسایی یک مشکل تربیتی و تعیین راهبرد پاسخگویی متناظر با آن منجر می‌شود. اولین رابطه علّی از نوع «الزام اخلاقی» است؛ مبنای توحیدمحوری و کرامت انسانی از دیدگاه طباطبایی و جوادی آملی، مربی را ملزم می‌کند که پیش از هر آموزشی، خود الگوی عملی ارزش‌ها باشد؛ از این رو شکاف میان گفتار و رفتار مربیان به‌عنوان مهم‌ترین مشکل و تربیت و توانمندسازی آنان به‌عنوان اولین مسئولیت شناخته می‌شود. رابطه دوم از نوع «علّی مستقیم» است؛ آموزه هماهنگی نهادهای تربیتی در اندیشه فارابی بیان می‌کند که ناهماهنگی میان مدرسه، خانواده و مسجد علتی ساختاری برای بروز مشکلات ارزشی است و تنها از طریق تعامل نهادی چندسطحی قابل رفع است. رابطه سوم «روش‌شناختی» است؛ تأکید ابن‌مسکویه بر عادت و تمرین عملی نشان می‌دهد که ضعف روش‌های تربیتی ریشه در غفلت از این اصل دارد و جایگزینی روش‌های تلقینی با روش‌های فعال و مشارکتی، راه‌حل اساسی محسوب می‌شود. رابطه چهارم «محتوایی» است و بر اساس اندیشه غزالی و جوادی آملی درباره محبت و تربیت عاطفی، غفلت از بُعد عاطفی تربیت را به‌مثابه نقصی بنیادین در محتوای برنامه‌های درسی معرفی می‌کند. پنجمین رابطه از نوع «محیطی-راهبردی» است؛ چالش‌های دیجیتال و تعارض ارزشی عصر حاضر که طباطبایی از آن به ناهماهنگی با نیازهای حقیقی انسان تعبیر می‌کند، نیازمند به‌روزرسانی سیاست‌گذاری ارزشی و آموزش سواد رسانه‌ای است. مجموع این روابط نشان می‌دهد که مدل پیشنهادی نه یک چارچوب توصیفی صِرف، بلکه یک نظریه تبیینی با انسجام درونی است.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی و تبیین مسئولیت نظام تربیتی در مواجهه با چالش‌های ارزشی عصر حاضر انجام شد. یافته‌ها نشان داد که نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی، منظومه‌ای منسجم و غایت‌محور است که بر سه دسته مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی استوار بوده و مؤلفه‌هایی همچون توحیدمحوری، کرامت ذاتی انسان، فطرت‌محوری، عقلانیت وحیانی، فضیلت‌گرایی، اخلاق همدلانه، مسئولیت‌پذیری و پیوند میان باور، گرایش و کنش را به‌عنوان ارکان اصلی تربیت اخلاقی معرفی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش‌های رضایی، نادی و کریمی (۱۳۹۹)، کریمی و نادی (۱۴۰۴)، محمدی، رضایی و نادی (۱۴۰۴) و عابدی و رضازاده (۱۴۰۳) همسو است که بر ریشه‌دار بودن ارزش‌های اخلاقی در مبانی توحیدی و فطرت انسانی تأکید کرده‌اند. همچنین این نتایج با آرای فارابی (۱۳۷۵)، ابن‌مسکویه (۱۳۸۵)، غزالی (۱۳۸۶)، علامه طباطبایی (۱۳۶۳)، مصباح یزدی (۱۳۷۸)، مطهری (۱۳۷۴) و جوادی آملی (۱۳۸۸، ۱۳۹۰) همخوانی دارد که اخلاق را مسیر تحقق کمال انسانی و غایت تعلیم و تربیت اسلامی می‌دانند .در مقایسه با پیشینه داخلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات پیشین به تبیین مبانی ارزش‌شناسی تربیت اسلامی (رضایی، نادی و کریمی، ۱۳۹۹)، طراحی الگوی تربیت ارزش‌آفرین (کریمی و نادی، ۱۴۰۴)، تحلیل تطبیقی ارزش‌شناسی اسلامی و رویکردهای معاصر (محمدی، رضایی و نادی، ۱۴۰۴) و بررسی چالش‌های تربیت ارزش‌مدار (حسینی و صالحی، ۱۴۰۲؛ مصباح‌زاده، رحمانی و نادی، ۱۴۰۳؛ مسلمی دریمی و دهدشتی، ۱۴۰۴) پرداخته‌اند، اما کمتر پژوهشی توانسته است میان مبانی نظری ارزش‌ها و مسئولیت‌های عملی نظام تربیتی ارتباطی نظام‌مند برقرار کند. نوآوری پژوهش حاضر در آن است که با بهره‌گیری از داده‌های پدیدارشناسانه، مسئولیت نظام تربیتی را در شش سطح سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، تربیت معلم، روش‌های تربیتی، ارزشیابی و تعامل نهادی تبیین کرده و نشان داده است که تحقق تربیت اخلاقی مستلزم هماهنگی همه اجزای نظام تعلیم و تربیت است .یافته‌های پژوهش درباره چالش‌های ارزشی نیز با مطالعات داخلی و خارجی همخوانی قابل توجهی دارد. شناسایی شکاف میان گفتار و رفتار، تعارض ارزش‌ها، غفلت از تربیت عاطفی، چالش‌های ناشی از تحول دیجیتال و ضعف تعامل میان خانواده، مدرسه و سایر نهادهای تربیتی، یافته‌هایی است که با پژوهش حسینی و صالحی (۱۴۰۲)، مصباح‌زاده، رحمانی و نادی (۱۴۰۳) و نیز پژوهش‌های Al Qawasmeh و همکاران (2022)، Halimahو همکاران(2025) ، Ainو همکاران (۲۰۲۵) و Abbas و همکاران (۲۰۲۶) همسو است. این مطالعات نشان می‌دهند که گسترش فناوری‌های نوین و تکثر منابع

ارزش‌ساز، اقتدار انحصاری نهادهای رسمی تربیت را کاهش داده و نظام‌های آموزشی را با ضرورت بازتعریف راهبردهای تربیت اخلاقی مواجه ساخته است .یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر، معرفی «شکاف میان گفتار و رفتار» به‌عنوان بنیادی‌ترین چالش تربیت اخلاقی است. این یافته از یک سو با تأکید غزالی (۱۳۸۶) بر تقدم عمل بر گفتار و دیدگاه مطهری (۱۳۷۴) درباره هماهنگی ایمان، معرفت و عمل همخوانی دارد و از سوی دیگر، با دیدگاه Carr (2021)، Kristjánsson (2020)و Halstead (2017) مبنی بر اینکه فضیلت‌های اخلاقی از طریق تجربه زیسته، الگوپذیری و مشارکت در عمل اخلاقی شکل می‌گیرند، هماهنگ است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مهم‌ترین مانع تحقق تربیت اخلاقی در نظام آموزشی، فقدان ارزش‌های اخلاقی نیست، بلکه ضعف در تبدیل این ارزش‌ها به فرهنگ سازمانی، روابط تربیتی و رفتار عملی کنشگران نظام تعلیم و تربیت است .یافته دیگر پژوهش، برجسته شدن نقش تربیت عاطفی در فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها بود. اگرچه متفکرانی چون ابن‌مسکویه، غزالی و جوادی آملی محبت، تهذیب نفس و پرورش عواطف را از ارکان اساسی تربیت اخلاقی دانسته‌اند، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نظام آموزشی کنونی بیش از اندازه بر انتقال دانش و ارزشیابی شناختی متمرکز شده و از ظرفیت تجربه‌های عاطفی، گفت‌وگوی اخلاقی، همدلی و الگومداری در شکل‌گیری منش اخلاقی غفلت کرده است. این یافته با نتایج پژوهش Bakhtiar و(2025) Rahman ، Hasanو همکاران (۲۰۲۵) و Rasmi و (2025) Marlina نیز همسو است که بر نقش محبت، فطرت و بازخوانی اندیشه اخلاقی غزالی در مواجهه با بحران‌های اخلاقی آموزش معاصر تأکید کرده‌اند.

وجه تمایز اصلی پژوهش حاضر با مطالعات پیشین در آن است که نظریه ارزش‌ها را صرفاً در سطح مبانی فلسفی یا اخلاقی بررسی نکرده، بلکه آن را مبنای بازتعریف مسئولیت اخلاقی نظام تربیتی قرار داده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که مسئولیت تربیت اخلاقی تنها بر عهده معلم نیست، بلکه سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان درسی، مدیران آموزشی، خانواده، رسانه‌ها و سایر نهادهای فرهنگی نیز در تحقق یا تضعیف ارزش‌های اخلاقی نقش تعیین‌کننده دارند. این نتیجه با الگوی تربیت ارزشی نادی، کریمی و محمدی (۱۴۰۳) همسو است، اما با افزودن ابعاد تجربه زیسته و تحلیل پدیدارشناسانه، تصویری جامع‌تر از مسئولیت اخلاقی نظام تربیتی ارائه می‌کند .در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که نظریه ارزش‌ها در تربیت اسلامی، به دلیل اتکا بر مبانی وحیانی، عقلانی و فطری، از ظرفیت نظری بالایی برای پاسخ‌گویی به بحران‌های اخلاقی و ارزشی عصر حاضر برخوردار است؛ با این حال، اثربخشی این نظریه در گرو آن است که از سطح مباحث نظری به عرصه سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، تربیت معلم، فرهنگ مدرسه و تعامل نهادهای تربیتی راه یابد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود نظام تعلیم و تربیت با

بازنگری در اهـداف، محتـوا، روش‌هـای تـدریس و نظـام ارزشـیابی، رویکـردی فضـیلت‌محـور، تجربه‌محور و مسئولیت‌محور را جایگزین الگوهای صرفاً شناختی کند و با تقویت تربیت عـاطفی، الگومداری اخلاقی، گفت‌وگوی ارزشی و مشارکت خانواده و جامعه، زمینه درونی‌سازی ارزش‌های اسلامی را فراهم آورد. تحقق چنین رویکردی می‌تواند فاصله میان مبانی غنی اخلاق اسـلامی و واقعیت‌های نظام آموزشی را کاهش داده و زمینه تربیت انسان‌هایی اخلاق‌مدار، مسئول، خـردورز و متعهد را در جامعه اسلامی فراهم سازد.

این مقاله مستخرج از رساله دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت است. نویسـنده بـر خـود لازم می‌داند از راهنمایی‌های ارزشمند اساتید راهنما و مشاور و همچنین تمامی مشارکت‌کنندگان در بخش پدیدارشناسی که با صبر و حوصله تجارب ارزشمند خود را در اختیار پژوهش قرار دادند، صمیمانه تشکر و قدردانی نماید.

فهرست منابع

قرآن کریم
۱. ابن‌مسکویه، احمد بن محمد. (۱۳۸۵). تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق. تهران: انتشارات دانشگاه تهران
۲. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۸). مبانی اخلاق در قرآن. قم: انتشارات اسراء
۳. جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۰). منزلت عقل در هندسه معرفت دینی. قم: انتشارات اسراء
۴. حسینی، سیدمحمد. (۱۴۰۱). نقد مبانی ارزش‌شناسی تربیت سکولار با تأکید بر دیدگاه علامه طباطبایی. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۹(۵۴)، ۷–۳۲
۵. حسینی، سیدمحمد، و صالحی، اکبر. (۱۴۰۲). بررسی چالش‌های ارزشی در نظام آموزشی ایران. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۱(۵۸)، ۴۵–۷۲
۶. رضایی، علی‌اکبر، نادی، محمدعلی، و کریمی، فاطمه. (۱۳۹۹). مبانی ارزش‌شناسی تربیت اسلامی. دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸(۱۶)، ۱۲۵–۱۶۴
۷. رهنمایی، سیداحمد. (۱۳۹۳). رویکردهای قرآن در تعلیم و تربیت ارزش‌ها از منظر تفسیر المیزان. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، ۶(۲)، ۳۱–۵۸
۸. طباطبایی، سیدمحمدحسین. (۱۳۶۳). تفسیر المیزان (ج. ۲ و ۶). تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء
۹. عابدی، پریسا، و رضازاده، مجتبی. (۱۴۰۳). تبیین مبانی هستی‌شناسی اخلاق سعادت از دیدگاه آیت‌الله جوادی آملی و دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲۰(۲)، ۱۵۳–۱۸۴
۱۰. غزالی، ابوحامد محمد. (۱۳۸۶). احیاء علوم الدین (ج. ۳). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی
۱۱. فارابی، ابونصر. (۱۳۷۵). آراء اهل المدینهٔ الفاضلهٔ. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی
۱۲. کریمی، فاطمه، و نادی، محمدعلی. (۱۴۰۴). طراحی و اعتباریابی الگوی تربیت ارزش‌آفرین مبتنی بر مبانی ارزش‌شناسی اسلامی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۲(۲۳)، ۱۲۵–۱۶۴
۱۳. محمدی، منصوره، رضایی، علی‌اکبر، و نادی، محمدعلی. (۱۴۰۴). تحلیل تطبیقی مبانی ارزش‌شناسی تربیت اسلامی با رویکردهای معاصر غربی. مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، ۱۱(۱)، ۵۵–۸۲
۱۴. محمودوند، محمد، و خزاعی، زری. (۱۳۹۳). جایگاه تعلیم و تربیت در سبک زندگی اسلامی. در مجموعه مقالات همایش ملی جایگاه و نقش زنان در مدیریت جهادی. همدان: دانشگاه آزاد اسلامی واحد همدان
۱۵. مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۷۸). فلسفه اخلاق. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی(ره)

۱۶. مصباح‌زاده، زهرا، رحمانی، سعید، و نادی، محمدعلی. (۱۴۰۳). تبیین مبانی ارزش‌شناسی تربیت اسلامی در عصر تحول دیجیتال. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۳۲)، ۹۱–۱۱۴

۱۷. مسلمی دریمی، فرحناز، و دهدشتی، محبوبه. (۱۴۰۴). تحلیل چالش‌های تربیت ارزش‌مدار در نظام آموزشی کنونی. در مجموعه مقالات کنفرانس ملی رویکردهای نوین در تعلیم و تربیت. ساوه: دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه

۱۸. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۴). انسان کامل. تهران: انتشارات صدرا

۱۹. نادی، محمدعلی، کریمی، فاطمه، و محمدی، منصوره. (۱۴۰۳). الگوی تربیت ارزشی مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۲۰(۷۶)، ۴۵–۷۸

20.Abbas, M., Rahman, A., & Yusuf, H. (2026). Digital transformation and Islamic values in educational systems of Islamic countries. Journal of Islamic Education and Technology, 14(1), 45–67.

21.Ahmed, A. (2025). Supporting educators to introduce dialogic Halaqah into their classrooms: Conceptual change through online professional development. Teaching and Teacher Education, 146, 104119.

22.Ain, N., Rohmah, N., Mahmoud, M., & Japakiya, I. (2025). Transformation of Islamic educational values in Generation Z: Challenges and opportunities. SYAMIL: Journal of Islamic Education, 13(2), 203–222.

23.Al Qawasmeh, H., Al-Hazaymeh, O., Al-Qadri, M., & Al-Khamaiseh, R. (2022). Values from the perspective of Islamic educational thoughts and educational philosophy. Journal of Humanities and Social Sciences Studies, 4(2), 45–58.

24.Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2021). The Routledge handbook of character education. Routledge.

25.Bakhtiar, A. B. M., & Rahman, M. T. (2025). Between love and affection: Rahmatan Lil Alamin as a transformative axiological framework in global education. Focus, 6(1), 45–62.

26.Biesta, G. J. J. (2022). World-centred education: A view for the present. Routledge.

27.Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101.

28.Carr, D. (2021). Educating the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development. Routledge.

29.Colaizzi, P. F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. Valle & M. King (Eds.), Existential-phenomenological alternatives for psychology (pp. 48–71). Oxford University Press.

30.Halimah, S., Fitriah, N., Marissa, N., & Chasifah, A. N. (2025). Islamic religious educators in Society 5.0: Challenges and strategies for digital character formation in smart classrooms. Al'Adalah: Journal of Islamic Studies, 28(1), 1–20.

31.Halstead, J. M. (2017). Values in education and education in values. Routledge.
32.Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. Cambridge Journal of Education, 30(2), 169–202.
33.Hasan, R., Ibrahim, M., & Omar, F. (2025). The role of fitrah in the formation of moral values from the perspective of Quran and contemporary psychology. Journal of Islamic Psychology, 11(1), 23–42.
34.Kristjánsson, K. (2020). Virtue ethics and moral education. Routledge.
35.Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.
36.Najafov, R. (2025). Socio-psychological determinants of value-oriented growth in students and young people. WSEAS Transactions on Environment and Development, 21, 89–97.
37.Purnama Sari, W. (2026). The philosophical dimensions of Islamic religious education (PAI) as a basis for the ethical response to artificial intelligence. Islam Realitas: Journal of Islamic & Social Studies, 12(1), 1–15.
38.Rasmi, & Marlina. (2025). Reconstructing Al-Ghazali's educational thought: A solution to the spiritual crisis in contemporary Islamic education. Journal of Pedagogy and Islamic Education, 6(2).
39.Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. American Psychologist, 55(1), 68–78.
40.Taylor, C. (2007). A secular age. Harvard University Press.
41.UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.
42.Waller, B. N. (2016). Consider ethics: Theory, readings, and contemporary issues. Pearson.