

بررسی برنامه درسی تربیت اخلاقی در چند کشور جهان و کشور ایران

sharifi.m2012@gmail.com

مریم شریفی / دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه اصفهان

jafari@edu.ui.ac.ir

ابراهیم میرشاه جعفری / استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

دریافت: ۱۳۹۵/۰۴/۲۹ - پذیرش: ۱۳۹۵/۱۰/۲۳

چکیده

تربیت اخلاقی یکی از مهم‌ترین مسائل آموزشی و تربیتی می‌باشد. دستیابی به این هدف، نیازمند نقشه‌ای است که در ادبیات علوم تربیتی، به آن «برنامه درسی» می‌گویند. این طرح و نقشه، زمانی می‌تواند آن نهاد را به اهداف مطلوب خود برساند که مبتنی بر رویکرد برآمده از اصول، شیوه‌ها و چشم‌اندازهای حاکم بر فرهنگ آن کشور باشد. این مقاله، به بررسی رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت اخلاقی در چند کشور جهان و ایران پرداخته است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است. به‌طور کلی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ایران، گرایش به اخلاق فضیلت وجود دارد. این رویکرد در چارچوب کتاب‌های درسی، تربیت اخلاقی را به یک جریان ضعیف و کم‌اثر تبدیل می‌کند. رویکرد مزبور یک نوع فروکاهش تربیت اخلاقی، به اطلاع‌رسانی اخلاقی است. درحالی‌که در کشورهای دیگر، تربیت اخلاقی ناظر بر اخلاق شهروندی است و بیشتر به آماده‌سازی جوانان برای نقش‌ها و مسئولیت خود به عنوان شهروندان می‌پردازد.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی، برنامه درسی، آموزش شهروندی.

مقدمه

دانش اخلاق عهده‌دار بیان ارزش‌ها و ضدا ارزش‌ها، و خوب‌ها و بدهاست. اخلاق، رفتار و صفات اختیاری، انسان را ارزش‌گذاری می‌کند و نظام شایسته و ناشایسته را تعیین می‌کند. «تربیت اخلاقی»، فرایند درونی شدن ارزش‌های اخلاقی و شکل‌گیری پایدار شخصیت انسان بر اساس ویژگی‌های انسان کامل اخلاقی را بر عهده دارد. «تربیت اخلاقی»، مسیر گذار از وضعیت موجود به سوی قله کمال را نشان می‌دهد و به انسان کمک می‌کند تا سیمای آرمانی و صورت ایده‌ال انسان اخلاقی را در وجود خود پدید آورد. «تربیت اخلاقی» تحقق عینی مکارم اخلاق و تجلی بارز همه آموزه‌هایی است که دانش اخلاق بدان فرا می‌خواند (عالم‌زاده نوری، ۱۳۸۹).

نهاد آموزش و پرورش، که یکی از گسترده‌ترین نهاد های اثر گذار و جهت‌دهنده در همه کشورهای است، با توجه به مخاطبان فراوان و مستعد و رسالت‌های آموزشی و پرورشی خود، باید برنامه تربیت اخلاقی را جزء اصلی‌ترین و محوری‌ترین مسائلی آموزشی و تربیتی خود قرار دهد. این ضرورت، که برخاسته از نقش و جایگاه اخلاق در حیات انسانی است، زمانی مورد تأکید قرار می‌گیرد که وظیفه اصلی این نهاد را احیای فطرت دینی انسان‌ها بدانیم؛ چرا که رسالت متولیان امر تعلیم و تربیت، بیدار کردن فطرت انسان‌ها و پاک کردن غبار غفلت از آنهاست، تا انسان حضور خدا را در زندگی و از درون خود لمس کرده، گرایش او به دین و اخلاق آشکار گردد (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

در تعلیم و تربیت دینی، ایجاد نگرش‌های صحیح و یا تغییر برخی نگرش‌های نادرست، به گونه‌ای که دانش‌آموز بر اساس آموخته‌های خود بتواند به نظرگاه صحیحی برسد و امکان انتخاب و تصمیم‌گیری را بیابد و در نهایت، به ایمان و اعتقاد برسد، مد نظر می‌باشد. چنین ایمان و اعتقادی، می‌تواند مقدمه عمل آگاهانه و انتخاب شده قرار گیرد (آمار و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۳). چنین باور و اعتقادی را «اخلاق»، و اقدامات صورت گرفته برای پرورش آن را «تربیت اخلاقی» می‌نامند.

در بحث تربیت اخلاقی، صرف شناخت ضرورت و جایگاه آن، در میان ابعاد تربیت، مطرح نیست، بلکه «برنامه درسی» در این زمینه می‌تواند نقش هماهنگ‌کننده همه عوامل دخیل در تربیت را ایفا نموده، کارساز باشد. تربیت اخلاقی مستلزم فراهم کردن زمینه‌های آموزشی و پرورشی خاص، برای شکوفایی و تثبیت یک سلسله ارزش‌های اخلاقی فطری است، که انسان از آغاز تولد با خود به همراه دارد. بنابراین، برنامه درسی تربیت اخلاقی عبارت است از: برنامه‌ریزی برای چگونگی به کارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی - قابلیت‌های اخلاقی - و توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی،

به منظور نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از رذایل و نابود کردن آنهاست (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین اهداف نظام آموزشی در کشورهای مختلف جهان، به ویژه کشورهایی که با رویکرد و نگاهی دینی، دغدغه اتصاف و آراستگی دانش‌آموزان را به صفات و فضایل اخلاقی و ارزشی دارند، تلاش در جهت فراهم کردن زمینه‌های لازم برای تربیت دینی شایسته و کارآمد یادگیرندگان خود می‌باشد. در واقع، این تصور و برداشت اساسی وجود دارد که از طریق اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی مرتبط با تربیت دینی، اهداف و سیاست‌های نظام آموزشی در حوزه‌های اخلاقی، ارزشی، معنوی و مذهبی امکان‌پذیر و عملی گردد (ر.ک: سجادی، ۱۳۸۴). اما برخی کشورها، مسیر دیگری را برای دستیابی به این مقصود برگزیده‌اند. در بسیاری از کشورها، پرورش اخلاقی در حوزه آموزش و پرورش، بیشتر ناظر بر اخلاق شهروندی و مناسباتی است که در این حوزه تعریف می‌شود. بنابراین، وقتی از پرورش اخلاقی سخن می‌گویند، به این معنا نیست که این اشتراک در لفظ، به مفهوم اشتراک در معنا است. باید دید در سایر کشورها، اخلاق ناظر بر چه مباحثی است (سرکارآرانی، ۱۳۷۹). به همین دلیل، این پژوهش به بررسی رویکرد حاکم بر برنامه درسی تربیت اخلاقی در چند کشور جهان و ایران پرداخته است. بنابراین، با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، پس از تبیین مفهوم اخلاق در منابع اسلامی و روان‌شناسی، به تعیین قلمرو اخلاق پرداخته است و با مروری بر رویکردهای تربیت اخلاقی، رویکرد آموزش شهروندی را به عنوان رویکردی نوین، در برنامه درسی تربیت اخلاقی معرفی کرده، به نقد و بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در برنامه درسی ایران پرداخته است.

مبانی نظری پژوهش

۱. اخلاق و هوش اخلاقی

«اخلاق» در لغت، جمع «خُلُق» و «خُلُق» است که در فارسی به معنای منش، عادت، سنجیه، طبع، مروت و دین به کار رفته است (تاج العروس و لسان العرب، ذیل ماده). گاه «خُلُق» به معنای صفت نفسانی پایدار نیز به کار می‌رود. منظور از «صفات پایدار»، وضعیتی است که در اثر آن، آدمی به سادگی و بدون فکر و تأمل زیاد، رفتار متناسب آن را انجام می‌دهد. صفات نفسانی هم شامل نوع فطری و ذاتی و هم نوع اکتسابی آن می‌شود که با تفکر، تمرین و عادت دادن نفس به آنها، حاصل می‌شود (ساجدی، ۱۳۹۰). برخی نیز اخلاق را به صورت صفت فعل به کار برده‌اند. در این صورت، به معنای کار اخلاقی است. از این جهت، آن فعل خارجی، هر چند از هیئت راسخه در نفس پدید نیامده باشد، به فاصله یا

رذیله بودن متصف می شود. شهید مطهری، تعریفی از اخلاق را می پذیرد که هم به چگونه رفتار توجه کرده و هم به چگونه بودن؛ چگونگی رفتار، مربوط به اعمال انسان است که شامل گفتار هم می شود و چگونه بودن، مرتبط با صفات و ملکات نفسانی است (مطهری، ۱۳۹۰، ص ۱۷۶).

اخیراً اصطلاح جدیدی با عنوان «هوش اخلاقی»، توسط بوربا (۲۰۰۵) در روان شناسی وارد شده است. وی، هوش اخلاقی را ظرفیت و توانایی درک درست از اخلاق، داشتن اعتقادات اخلاقی قوی و عمل به آنها و رفتار صحیح و درست تعریف می کند. هوش اخلاقی، به این حقیقت اشاره دارد که ما به صورت ذاتی، اخلاقی یا غیر اخلاقی متولد نمی شویم، بلکه یاد می گیریم که چگونه خوب باشیم. یادگیری برای خوب بودن، شامل ارتباطات، بازخورد، جامعه پذیری و آموزش است که هرگز پایان پذیر نیست. آنچه که ما برای انجام کارهای درست به آن نیاز داریم، همان «هوش اخلاقی» است که با استفاده از آن، به یادگیری عمل هوشمندانه و دستیابی به بهترین عمل خوب نزدیک می شویم. در هر بخشی از زندگی، به بهترین اطلاعات قابل دسترس می رسیم. خطرات را به حداقل می رسانیم و نسبت به پیامدهای آن خوش بین هستیم. افراد با هوش اخلاقی بالا، کار درست را انجام می دهند. اعمال آنها پیوسته با ارزش ها و عقایدشان هماهنگ است. عملکرد بالایی دارند و همیشه کارها را با اصول اخلاقی پیوند می دهند (بوربا، ۲۰۰۵). می توان گفت: هوش اخلاقی، اعتقاد عمیق فرد و ارزش های اوست که همه افکار و فعالیت های او را هدایت می کند (فورد و ریچاردسون، ۱۹۹۴).

هوش اخلاقی، ظرفیت رو به رشدی برای کشف درست از نادرست، انتخاب کارهای درست و رفتار اخلاقی است. هفت عامل پرهیزکاری، که برای توسعه این مورد لازم است و اغلب به صورت استعداد نادیده گرفته شده است، عبارتند از: هم دردی، هوشیاری، توجه و احترام، خودکنترلی، مهربانی، انصاف و صبر (بوربا، ۲۰۰۵). بنا به تعریفی، ظرفیت فکری برای تشخیص اینکه چگونه قوانین بشری جهان شمول بر ارزش ها، اهداف و عملکرد ما اثر بگذارد، «هوش اخلاقی» نامیده می شود (لنیک و کیل، ۲۰۱۱). در واقع، هوش اخلاقی چارچوبی اخلاقی است که دارای چهار رکن اصلی درستکاری، مسئولیت پذیری، دلسوزی و بخشندگی است (همان). این چهار عامل به صورت زیر تعریف می شود:

- درستکاری: یعنی ایجاد هماهنگی بین آنچه که به آن معتقدیم و آنچه که به آن عمل می کنیم. انجام آنچه که می دانیم درست است و گفتن حرف راست در همه زمان ها؛

- مسئولیت پذیری: کسی که هوش اخلاقی بالایی دارد، مسئولیت اعمال خود و پیامدهای آن،

همچنین اشتباه ها و شکست های خود را نیز می پذیرد؛

- دلسوزی: توجه به دیگران که دارای تأثیر متقابل است. اگر نسبت به دیگران مهربان و دلسوز باشیم، آنان نیز موقع نیاز، با ما همدردی می‌کنند؛

- بخشندگی: آگاهی از عیوب و اشتباه‌های خود و دیگران و بخشیدن خود و دیگران (همان).

به نظر می‌رسد، مفهوم اخلاق در منابع اسلامی و هوش اخلاقی، که اصطلاحی جدید در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی می‌باشد، هر دو به توانایی و استعداد انسان در پذیرفتن اعتقادات و باورها، و عمل صحیح بر اساس اعتقادات، بدون هیچ‌گونه تعللی، اشاره دارد. اما در مناسبات و قلمروی اخلاق، نسبت به کشورهای اسلامی تفاوت‌هایی وجود دارد. از یک سو، چارچوبی که بوربا و لنینک و کیل برای اخلاق ترسیم کرده‌اند، با برنامه درسی که برای آموزش اخلاق در کشورهای مورد بررسی در نظر گرفته شده است، در چهار قلمرویی که در ادامه معرفی خواهیم کرد، همپوشانی دارد و به آن مشروعیت بخشیده است.

۲. قلمرو تربیت اخلاقی

در بسیاری از کشورها، وقتی از «پرورش اخلاقی» سخن می‌گویند، به این معنا نیست که این اشتراک در لفظ، به مفهوم اشتراک در معنا است. باید دید در سایر کشورها اخلاق ناظر بر چه مباحثی است؟ در بسیاری از کشورها، پرورش اخلاقی در حوزه آموزش و پرورش، بیشتر ناظر بر اخلاق شهروندی و مناسباتی است که در این حوزه تعریف می‌شود. معمولاً در این تعریف، از پرورش اخلاقی چهار نوع مناسبات تبیین می‌شود: یکی آن اموری است که اساساً به خود فرد برمی‌گردد؛ یعنی نسبت انسان با خودش. مثل خوداندیشی، ارزیابی از زندگی خود، مسئولیت‌های فردی و اجتماعی و... دوم، اموری است که اساساً به دیگران مربوط می‌شود. مثل اعتماد به دیگران، تفاهم و... سوم، امور مربوط به نسبت یا مناسبات انسان با محیط طبیعی است. مثل احساس صمیمیت نسبت به محیط‌زیست، محبت به گیاهان، حیوانات. دسته چهارم، مناسبات در اخلاق آنها، اموری است که به زندگی گروهی و جامعه مربوط می‌شود. مناسباتی که ما در جامعه داریم مثل قبول قواعد اجتماعی، کوشش در مشارکت فعالیت‌های گروهی، همیاری و همکاری با دیگران و... در این کشورها، معمولاً در درس اخلاق و آموزش‌های اخلاقی در آموزش و پرورش، تلاش می‌کنند که فرصت‌های آموزشی را به شکلی فراهم کنند که این چهار مناسبت، در آن متبلور و پرورش داده شود. اما اخلاق نزد جوامع مسلمان، چیزی فراتر از این چهار رابطه است (سرکارآرانی، ۱۳۷۹).

در قرآن کریم، الگوی انسان کامل «امام» نامیده شده است. شهید مطهری، با تأکید بر الگویی چون امیرالمؤمنین علیه السلام، انسان کامل را این‌گونه تعریف می‌کند:

انسان کامل کسی است که همه ارزش‌های انسانی در او رشد کرده باشد، رشد ارزش‌ها به حد اعلای ظرفیت رسیده باشد، ارزش‌ها رشدی هماهنگ و موزون داشته باشند. انسان کامل، آن انسانی است که همه ارزش‌های انسانی‌اش با هم رشد کنند. هیچ کدام بی رشد نمانند و همه هماهنگ رشد کنند و رشدشان به حد اعلا برسد که اگر چنین شد، آن‌گاه می‌شود انسان کامل (مطهری، ۱۳۷۳، ص ۳۴).

براین اساس، حوزه رشد و پرورش اخلاق، شامل گستره مناسبات انسان است. با توجه به اینکه، نقطه پرگار هستی (فلسفه آفرینش) انسان کامل است، گستره مناسبات انسانی را می‌توان در چهار محور تعریف و ترسیم کرد: مناسبات انسان با خود، مناسبات انسان با اصل هستی (خدا)، مناسبات انسان با دیگران و مناسبات انسان با محیط طبیعی. در محور اول، مواردی همچون خودشناسی، خوداندیشی، خودیابی، خودارزیابی، خودباوری، خودسازی و خوداتکایی مدار و محور اخلاق را تشکیل می‌دهد. برآیند و بازتولید این مجموعه، مهندسی شخصیت و مدیریت خویشتن است. در محور دوم، مقوله عشق‌ورزی و پرستش‌گری، زمینه مناسبات را تشکیل می‌دهد. آیت/الله مصباح از آن، به عنوان «اخلاق الهی» یعنی کارهای انسانی که به خدا مربوط می‌شود، مثل یاد خدا، توجه به خدا، خشوع و خوف از خدا، رجاء و ایمان به خدا و غیره، که عباداتی بر اساس آنها انجام می‌شود، مثل نماز و روزه و غیره یاد می‌کند (مصباح، ۱۳۹۱، ص ۲۱۵). در محور سوم، حقوق و روابط انسانی زمینه مناسبات را تعریف نموده و مفاهیمی از قبیل «تفاهم و تعامل» (هم‌اندیشی، هم‌فکری و هم‌زیستی)، «تعامل و تکافل» (همکاری، همیاری و همدردی)، «مشاوره و مشارکت سیاسی» و «روابط اجتماعی و اخلاق شهروندی» محور بحث را تشکیل می‌دهد. در محور چهارم، یعنی مناسبات انسان با جهان پیرامون، مفاهیم و عناصری از قبیل بهره‌وری بهینه از منابع، استفاده به هنگام از زمان و مکان، حفظ و حراست از محیط زیست و مراقبت از خاک، هوا، آب و آتش و بهره‌برداری به جا، از گل و گیاه و حیوان و چهارپایان زمینه مباحث اخلاقی را تعریف کرده، باز تولید این مجموعه مباحث و مسائل، «مدیریت بهره‌وری» از منابع است (اسلامی، ۱۳۷۹). بنابراین، با وجود اشتراک در مفهوم اخلاق در جوامع اسلامی، مانند ایران و کشورهای دیگر، تفاوت‌هایی در تعیین قلمرو و مناسبات اخلاق به چشم می‌خورد. براین اساس، در حوزه رشد و پرورش اخلاق در ایران، خداوند نقش محوری دارد و سایر حیطه‌ها متناظر با آن تنظیم شده‌اند. اما در کشورهای دیگر، پرورش اخلاقی در حوزه آموزش و پرورش، بیشتر ناظر بر اخلاق شهروندی و مناسباتی است که در این حوزه تعریف می‌شود.

۳. رویکردهای تربیت اخلاقی

رویکردهای مختلفی برای تربیت اخلاقی در سراسر جهان وجود دارد که معمولاً هر یک از زاویه

خاصی به مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی نگریده‌اند. رویکرد رشدی-شناختی، یکی از شناخته شده‌ترین این رویکردهاست و بر رشد و پرورش شناخت و داوری اخلاقی تأکید کرده، معتقد است: اگر انسان پیامد اعمال را بداند و بتواند در مورد اعمال به درستی داوری و استدلال کند، اعمال نیک را انجام می‌دهد و از اعمال زشت دوری می‌کند (وجدانی، ۱۳۹۴). رویکرد کلبه‌گر، نمونه شناخته شده‌ای از این رویکردهاست. از سوی دیگر، برخی از این رویکردها، همچون رویکرد غمخواری، محوریت تربیت اخلاقی را از مؤلفه شناختی، به مؤلفه عاطفی تغییر داده‌اند. در این رویکرد، اساس عملکرد اخلاقی حس همدردی یا همدلی است و اعتقاد بر این است که برای رشد و تربیت اخلاقی، باید عمدتاً عواطف انسانی و همدلی را در افراد ایجاد و تقویت کرد (همان). برخی دیگر همچون طرفداران رویکرد تربیت منش، در نگاهی جامع‌تر، تقویت استدلال، عاطفه، اراده و رفتار را در رشد اخلاقی مؤثر می‌دانند و بخصوص، سعی می‌کنند از طریق مهارت‌آموزی و تمرین اعمال اخلاقی، منش اخلاقی را در افراد ایجاد کنند (همان). ولی این گروه نیز حداکثر می‌توانند یک شهروند خوب و پاینده به هنجارهای اجتماعی را تربیت کنند، نه انسان متخلق به اخلاق الهی و مکارم اخلاقی. هر یک از این رویکردها، عمدتاً بر جنبه‌هایی از وجود انسانی تأکید می‌ورزند. به هر حال، نقش اعتقادات و جهان‌بینی آدمی در رشد اخلاقی او، معمولاً در این رویکردها مغفول واقع شده است (همان).

اما رویکرد اسلامی، به عنوان یک رویکرد جامع نظام اخلاقی را این‌گونه ترسیم می‌کند. نظام اخلاقی اسلام، بر جهان‌بینی استوار است که خداوند را به عنوان مبدأ و آفریننده موجودات و انسان را به عنوان موجودی وابسته و نیازمند به او معرفی می‌کند. بنابراین، هر نوع برنامه‌ریزی، از جمله تربیت اخلاقی، در اسلام مبتنی بر رابطه عبودیت انسان و ربوبیت خداوند است. انسانی که در مکتب اسلام تعریف می‌شود، هر چند رابطه تنگاتنگی با خداوند دارد و در برابر او تسلیم محض است، اما از جانب خداوند دارای مواهب بسیاری می‌باشد. روح و نفس او، «نفخه آسمانی» است که در کالبد خاکی‌اش دمیده شده، تکامل و شایستگی آن را دارد که حامل بار امانت الهی و عهده‌دار مقام «خلیفه الهی»، در پرتو اتصاف به «صفات خدایی» گردد. با توجه به چنین برداشتی، خودشناسی برای او، بالاترین معرفت قلمداد شده است. خودشناسی که تنها در سایه تزکیه و تربیت اخلاقی ممکن می‌شود و دستیابی به فلاح و رستگاری، که قرآن کریم آن را به عنوان «هدف انسان» مطرح می‌سازد، بدین طریق، میسر می‌گردد. اما دستیابی به فلاح و رستگاری، که قرآن کریم آن را به عنوان مطلوب و غایت نهایی افعال اختیاری آدمی معرفی می‌کند، تنها در سایه تلاش فرد محقق می‌گردد.

به طور خلاصه، در نظام اخلاقی اسلام، تکالیف و الزام‌های اخلاقی، مسبوق به غایتی است که همان کمال مطلوب انسان می‌باشد و با اراده، اختیار و انتخاب همراه هستند. همچنین، بر مبنای آیات قرآن، تکالیف اخلاقی به استعداد و توانایی وجودی انسان بستگی دارند. علاوه بر اینکه، معیار الزام‌های اخلاقی، آثار و نتایجی است که در تکامل شخصیتی انسان مؤثر واقع می‌گردند. سرچشمه الزامات اخلاقی، از سه منبع وحی، عقل و وجدان نشأت می‌گیرد که در مراحل مختلف رشد و تکامل انسان، نیروی لازم جهت انجام تکالیف اخلاقی را برای او فراهم می‌سازد. در تعالیم قرآنی، گرچه احساسات و عواطف، سرچشمه الزامات اخلاقی به شمار نمی‌روند، اما تحریک عاطفی انسان در مسیر کسب فضایل و دوری از رذایل اخلاقی مد نظر می‌باشد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷).

برای توصیف چگونگی تربیت اخلاقی در سطح نظام آموزشی، بحث را در قالب سازه معروف تربیتی، یعنی برنامه درسی دنبال می‌کنیم. بدین جهت، بحث را با آموزش شهروندی، که به عنوان رویکرد نوین برنامه درسی برای تربیت اخلاقی در ۱۶ کشور جهان مطرح است، پی می‌گیریم.

آموزش شهروندی

آموزش شهروندی در بسیاری از کشورها، در حال حاضر یک رویداد بسیار مهم است و به عنوان رویکرد قرن جدید و به منظور رسیدگی فوری برای بهتر آماده کردن جوانان، برای مواجهه با تغییرات زندگی و چالش‌های روپاروی آنها، در دنیای در حال تغییر در نظر گرفته شده است. آموزش شهروندی، به معنای گسترده شامل آماده‌سازی جوانان برای نقش‌ها و مسئولیت خود به عنوان شهروندان و، به معنای خاص، شامل نقش آموزش و پرورش، از طریق تحصیل، آموزش و یادگیری در این فرایند آماده‌سازی است. حوزه آموزش شهروندی، شامل طیف گسترده‌ای از عناوین در ۱۶ کشور و بسیاری از موضوعات می‌باشد. این موضوعات عبارتند از: شهروندی، مدنی، علوم اجتماعی، مطالعات اجتماعی، مطالعات جهان، جامعه، مطالعات جامعه، مهارت‌های زندگی و آموزش اخلاقی. همچنین این حوزه، موضوعات برنامه درسی از جمله تاریخ، جغرافیا، اقتصاد، حقوق، سیاست، مطالعات محیط زیست، آموزش ارزش‌ها، مطالعات دینی، زبان و علم را دربر گرفته است.

جدول ۱ برای دسته‌بندی اصطلاحات، رویکرد و مقدار زمان اختصاص یافته در هفته، به آموزش شهروندی در تمام ۱۶ کشور تنظیم شده است.

جدول ۱. سازماندهی آموزش شهروندی در برنامه درسی ابتدایی (به نقل از کر، ۲۰۰۲)

کشور	مجموعه اصطلاحات	رویکرد	میزان ساعت در هر هفته
انگلیس	آموزش برای شهروندی	غیررسمی - برنامه درسی میانه‌ای	مدارس تصمیم می‌گیرند
استرالیا	انسان اجتماعی و محیطش	غیررسمی - ترکیبی	مشخص نشده
کانادا	مطالعات اجتماعی	غیررسمی - ترکیبی	مشخص نشده
فرانسه	اجتماع به عنوان بخشی از کشف جهان	هسته‌ای رسمی - جدا و ترکیبی	۴ ساعت از ۳۶ ساعت
آلمان	تدریس مناسب	غیررسمی - ترکیبی	مشخص نشده
مجارستان	مردم و جامعه	هسته‌ای رسمی - ترکیبی	۴ تا ۷ درصد از برنامه درسی رسمی
ایتالیا	علوم اجتماعی	هسته‌ای رسمی - ترکیبی	مشخص نشده
ژاپن	مطالعات اجتماعی، تجارب زندگی و آموزش اخلاقی	هسته‌ای رسمی - جدا و ترکیبی	۴۵×۱۷۵ دقیقه هر سال
کره جنوبی	دانش زندگی و آموزش اخلاقی	هسته‌ای رسمی - جدا	بسته به هر سال متنوع
هلند	ساختار اجتماعی و مهارت‌های زندگی	هسته‌ای رسمی - ترکیبی	۸۰ تا ۱۰۰ ساعت هر سال
نیوزلند	مطالعات اجتماعی	هسته‌ای رسمی - ترکیبی	مشخص نشده
سنگاپور	آموزش اجتماعی و اخلاقی	هسته‌ای رسمی - جدا و ترکیبی	۳ درس ۳۰ دقیقه‌ای
اسپانیا	دانش محیط طبیعی، اجتماعی و فرهنگی	غیررسمی - ترکیبی	۱۷۰ ساعت هر سال
سوئد	علوم اجتماعی	غیررسمی - ترکیبی	۸۸۵ ساعت برای ۹ سال آموزش اجباری
سوئیس	مطالعات اجتماعی	غیررسمی، ترکیبی	مشخص نشده
آمریکا کنتاکی	مطالعات اجتماعی	هسته رسمی، ترکیبی	زمان اختصاص یافته در هفته در هر ایالت متفاوت است

باید تأکید کرد که این یک کوشش برای کمیت رویکردهای برنامه درسی رسمی است. در بیشتر کشورها، آموزش شهروندی گسترده‌تر از برنامه درسی رسمی است و شامل برنامه درسی پنهان، فعالیت‌های مدرسه و فوق برنامه، و تجارب روزمره دانش‌آموزان از زندگی است. برخی از کشورها، در حال تلاش برای ساخت این فعالیت‌ها، به برنامه تحصیلی رسمی هستند. به عنوان نمونه، ژاپن فعالیت‌های ویژه دارد. در حالی که سنگاپور، به توسعه یک برنامه مشارکت در جامعه و سفر یادگیری در اطراف نهادهای کلیدی پرداخته است. کشورهای دیگر، انتخاب مدارس را ترک کرده‌اند. در آمریکا، یک طرح «خدمات یادگیری» در آموزش و پرورش، بر اساس مشارکت فعال بین مدارس و جوامع محلی خود ایجاد شده است. این قلمرو در حال رشد در انگلستان است. در همین حال، برخی از کشورها در حال تقویت مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه و یا شوراهای کلاس هستند (کر، ۲۰۰۲).

چهار نکته اساسی از جدول برداشت می‌شود: اول اینکه آموزش شهروندی در برنامه درسی رسمی همه رده‌های سنی، در همه کشورها وجود دارد. دوم اینکه، طیف وسیعی از موضوعات، برای توصیف این حوزه استفاده شده است. سوم اینکه، وجود سه رویکرد اصلی در برنامه درسی آموزش شهروندی است. در رویکرد ترکیبی، بخشی از یک دوره گسترده‌تر است؛ بیشتر علوم اجتماعی، یا مطالعات اجتماعی، و مرتبط با سایر موضوعات و زمینه‌های برنامه درسی. در رویکرد میانه‌ای برنامه درسی، آموزش شهروندی، نه یک موضوع یا عنوان جداگانه است و نه بخشی از یک دوره ترکیبی، اما به جای آن، در کل برنامه درسی نفوذ کرده است و در موضوعات تریق شده است. برخی از کشورها، یک رویکرد آمیخته به آموزش شهروندی را برگزیده‌اند، به گونه‌ای که در برنامه درسی ابتدایی، یک رویکرد ترکیبی گسترده‌تری شایع است که در برنامه درسی متوسطه، جای خود را به آموزش شهروندی تخصصی‌تر می‌دهد. نکته چهارم اینکه، ترکیبی از رویکردهای رسمی و غیررسمی به آموزش شهروندی است. در برخی از کشورها، بخشی از برنامه درسی، ملی هسته‌ای است. درحالی‌که در برخی دیگر، آن را غیررسمی، با آزادی بیشتر به ایالات، شهرداری‌ها، مدارس و معلمان سپرده شده است. با این حال، ماهیت غیررسمی از ارائه آموزش شهروندی. در برخی از کشورها، به این معنی است که همه دانش‌آموزان ممکن است نتوانند از آموزش شهروندی در برنامه درسی تجربه شده خود، روبه‌رو شوند (همان).

الگوی اصلی در برنامه درسی ابتدایی، بر اساس یک رویکرد ترکیبی از حوزه‌ها و یا دسته‌ها، در همه کشورها سازمان یافته است که بیانگر تأکید عمدی در برنامه درسی قصد شده، به‌ویژه در اوایل دوران کودکی، بر یادگیری ترکیبی درک و فهم دانش‌آموزان از خودشان، با توجه به موضوعات و جنبه‌های مختلف است. برای نمونه، در فرانسه اجتماع به علوم، فناوری، تاریخ، جغرافیا تحت عنوان «کشف جهان» مرتبط شده است (همان).

مجارستان، هشت قلمرو در برنامه درسی دارد که یکی از آنها، «مردم و جامعه» است. درحالی‌که اسپانیا، از عناوین دانش محیط طبیعی، اجتماعی و فرهنگی استفاده می‌کند. همچنین، آموزش اخلاقی یک جزء مهم از آموزش شهروندی در بسیاری از کشورها، بخصوص کشورهای جنوب شرقی آسیا است. مثال بارز آن، کشور کره می‌باشد که آموزش شهروندی از طریق حوزه «دانش زندگی»، یک دوره ترکیبی شامل مطالعات اجتماعی و آموزش اخلاقی می‌باشد و زمان اختصاص داده شده به آن، نشان می‌دهد که آموزش اخلاقی یکی از ویژگی‌های بارز آموزش دوران کودکی است (همان). در کره جنوبی، آموزش اخلاقی، ارزش‌هایی مانند همدردی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی حل تعارض، مدارا، و

عدالت، که مفاهیم کلیدی پیشنهاد شده توسط وزارت آموزش و پرورش برای شایستگی شخصیت هستند، ارائه شده است و در حال حاضر، می‌توان به عنوان ارزش‌های اصلی در آموزش و پرورش اخلاقی دانست. بنابراین، این مطالب اساساً در ساختار برنامه درسی ملی، منعکس شده است. برنامه درسی ملی، در حال حاضر برای آموزش اخلاقی از چهار واحد تشکیل شده است. چگونه ارتباط محتویات آموزش اخلاقی در هر یک از حیطه‌های آن، با مفاهیم کلیدی شایستگی شخصیت را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد: اول، در «من به عنوان یک نهاد اخلاقی»، خودشناسی و احساس زندگی هدفمند، با مفاهیم کلیدی شایستگی شخصیت مرتبط است. دوم، در «ارتباط بین ما و دیگران»، همدردی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی حل تعارض، تحمل، رسیدگی و توجه، و عدالت، با مفاهیم کلیدی شایستگی شخصیت مرتبط است. سوم، در «ارتباط با جامعه، ملت و جامعه جهانی»، توانایی حل تعارض، تحمل و عدالت، با مفاهیم کلیدی شایستگی شخصیت مرتبط است. چهارم، در «ارتباط با فراطبیعی بودن»، سوژه‌های هویت اخلاقی، دیدگاه زندگی، و جهان‌بینی، با مفاهیم کلیدی شایستگی شخصیت مرتبط است (لی و همکاران، ۲۰۱۴).

این ویژگی برای سنگاپور، که در آن آموزش اخلاقی بخشی از آموزش زبان مادری است، و در مورد کشور ژاپن صدق می‌کند. پرورش شخصیت و شهروند، به عنوان قلب نظام آموزش و پرورش سنگاپور در نظر گرفته شده است. در پرورش شخصیت و شهروندی، یاد می‌گیرند تا در قبال خانواده و جامعه مسئول باشند و نقش خود را در شکل‌گیری آینده ملت بفهمند. تمایلات برجسته و بارز و پیشرفت جهانی، که بر جامعه تأثیرگذار بوده است، شامل تغییرات اجتماعی، جهانی شدن و پیشرفت فناوری در پیشرفت برنامه درسی، پرورش شخصیت و شهروند در نظر گرفته شده است.

هدف پرورش شخصیت و شهروند، تلقین ارزش‌ها و ایجاد شایستگی‌ها در دانش‌آموزان است، تا آنها به افراد خوب و شهروندان شایسته بهبود یابند. از سال ۱۹۵۹، برنامه‌های متنوعی معرفی شدند تا ارزش‌ها، عادت‌ها، شایستگی و مهارت‌ها را در دانش‌آموزان پرورش دهند. بعضی از این برنامه‌ها، شامل آموزش شهری و اخلاقی (۱۹۹۲)، آموزش ملی (۱۹۹۷)، یادگیری اجتماعی و هیجانی (۲۰۰۵) و یادگیری تجارب. برنامه درسی جدید پرورش شخصیت و شهروند، تمرکز از «برنامه»، را به «اهداف» مشترک تغییر داد. پرورش شخصیت و شهروند، به عنوان مرکز و چارچوب برای شایستگی‌ها و پیامدهای قرن ۲۱ در نظر گرفته شده است. پرورش شخصیت و شهروند، بر ارزش‌های حیاتی دانش‌آموزان، شایستگی‌های اجتماعی و عاطفی، سوادشهری و آگاهی جهانی و مهارت‌های بین

فرهنگی، که برای بهبود شخصیت و شهروند ضروری می‌باشد، تأکید دارد. ارزش‌های حیاتی شامل احترام، مسئولیت‌پذیری، امانتداری، مراقبت و توجه و سازگاری می‌باشد. این ارزش‌ها، دانش‌آموزان را هدایت می‌کنند تا درست و نادرست را تشخیص دهند و به آنها کمک می‌کند تا مسئولیت‌پذیرانه انتخاب کنند و از نقششان در جامعه آگاه‌تر شوند.

- شایستگی‌های عاطفی و اجتماعی: یادگیری عاطفی و اجتماعی، به فراگیری مهارت‌هایی نیاز دارد که احساسات را شناسایی و مدیریت می‌کند، مراقبت و نگرانی برای دیگران را بهبود می‌بخشد، منجر به تصمیم‌های مسئولیت‌پذیرانه می‌شود. ارتباطات مثبت ایجاد می‌کند و موقعیت‌های چالش‌زا را به طور مؤثر کنترل می‌کند.

- مهارت‌های مربوط به شایستگی‌های شهروندی: مهارت‌های مربوط به شایستگی‌های شهروندی، به سه قلمرو عمده دسته‌بندی می‌شوند: سواد شهری، آگاهی جهانی و مهارت‌های بین فرهنگی. این مهارت‌ها، دانش‌آموزان را قادر می‌سازند تا به طور مؤثری به عنوان یک شهروند نگران، که پایبند به سنگاپور مانده است، عمل کنند (وزارت آموزش و پرورش سنگاپور، ۲۰۱۴).

در ژاپن در دوره ابتدایی، تربیت اخلاقی، به منزله یک موضوع درسی مستقل، با عنوان درس «تربیت اخلاقی» ارائه می‌شود، و هر دانش‌آموز در دوره ابتدایی، ۴۵ دقیقه درس تربیت اخلاقی دریافت می‌کند. معمولاً ارزش‌هایی برای تدریس انتخاب می‌شوند که با یکدیگر رابطه دارند. محتوای درس تربیت اخلاقی در این دوره، شامل اهدافی در چهار طبقه واکاوی خود، رابطه با دیگران، رابطه با طبیعت و مقام برتر و رابطه با گروه و جامعه است. تربیت اخلاقی ژاپن در مدارس، به نوعی شکل گسترش یافته تربیت اخلاقی خانواده است. در نتیجه بدون تربیت اخلاقی در خانه، برنامه تربیت اخلاقی در مدرسه به خوبی عمل نخواهد کرد. نقش تربیت اخلاقی در مدارس، اجرا کردن فضیلت‌های اجتماعی است که در خانه مورد انتظار هستند و کودکان می‌توانند آنها را در مدرسه و سپس، در جامعه به کار گیرند. اهداف تربیت اخلاقی را نمی‌توان از طریق روش‌های غیرطبیعی، یا مصنوعی، مانند تلقین فکری محقق ساخت. اخلاقیاتی که در شرایط طبیعی فراگرفته شده‌اند، می‌توانند به صورت طبیعی نیز ابراز شوند. میان خانواده و مدرسه از لحاظ تربیت اخلاقی، نباید اختلاف چندانی وجود داشته باشد. نقش معلمان، باید مشابه نقش والدین باشد تا بتوانند احترام کودکان را جلب کنند (آزادمنش و حسینی، ۱۳۹۳).

حسینی به شناسایی چگونگی مواجهه (رویکرد) نظام تربیت رسمی و عمومی ایران، با تربیت اخلاقی می‌پردازد و نتایج خود را این‌چنین بیان می‌کند: در بحث از چگونگی تربیت اخلاقی، قاعدتاً لازم است،

بر روی برنامه درسی تربیت اخلاقی متمرکز شد. اما در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران، با وجود تأکیدات بسیار بر تربیت اخلاقی، به طور رسمی (مصوب)، برنامه درسی تربیت اخلاقی وجود ندارد. در نگاه حاکم، تربیت اخلاقی یک برنامه درسی نیست که مانند علوم و ریاضی دارای یک برنامه درسی، کتاب و بسته آموزشی مشخصی باشد. تربیت اخلاقی، جریانی گسترده و فراگیر تلقی شده است که باید در همه عرصه‌های زندگی مدرسه‌ای نمود و بروز داشته باشد. تجارب ناظر به تربیت اخلاقی، خاص و ویژه نیستند. به عبارت دیگر، یک فراموضوع یا فرا برنامه است. بنابراین، نمی‌تواند ضرورتاً به صورت یک موضوع درسی عرضه شود (حسنی، ۱۳۹۵).

در برنامه درسی ایران، که برگرفته از نظام اخلاقی اسلام است، خداوند نقش محوری دارد و سایر قلمروها مناظر با آن تنظیم شده‌اند. رویکرد اصلی تربیت اخلاقی در نظام رسمی و عمومی ایران، نگاهی از جنس فضیلت‌گرایانه دینی است. تربیت اخلاقی، به معنی ظهور و بروز گروهی از فضایل در شخصیت فرد است. این فضیلت‌ها، یا صفات پسندیده که فهرست بلند و وسیعی دارد، عموماً جنبه محتوایی تربیت اخلاقی را نیز تعیین می‌کنند. اصولاً در رویکرد منش، اصالت با محتوای تربیت اخلاقی است و اهداف تربیت اخلاقی نیز همین فهرست فضایی است که باید کسب شوند، یا ظهور و بروز پیدا کنند. در ادبیات تربیت اخلاقی، گاه این رویکرد در شکل سنتی آن، به رویکرد سبب یا بسته فضایل مشهور است (همان).

رویکرد ارائه سبب حجیم فضایل، در چارچوب کتاب‌های درسی، تربیت اخلاقی را به یک جریان ضعیف کم اثر تبدیل می‌کند. حداکثر توان برنامه درسی در این حالت، تبیین مفاهیم است. این تبیین و تشریح مفاهیم، با روش‌های مختلف آموزشی، مانند بحث و گفت‌وگو، داستان‌گویی، شعر و... انجام می‌شود. با توجه به حجم زیاد مفاهیم اخلاقی، برنامه و کتاب درسی از این نظر، دچار چالش «چگالی بیش از حد محتوا» خواهد شد. بنابراین، مضامین اخلاقی به شکل دستوری (موعظه‌ای شدن و شعاری) تبدیل می‌شود؛ در واقع این رویکرد، یک نوع فروکاهش تربیت اخلاقی، به اطلاع‌رسانی اخلاقی است (همان).

همین‌طور، افکاری (۱۳۹۳) طبق نتایج تحقیقش بیان می‌کند، علی‌رغم اهمیت نقش نهاد آموزش و پرورش در فرایند تربیت متریبان و نیز محوریت اساسی کتب درسی، در جریان تعلیم و تربیت در کتاب‌های درسی، به مسئله مهمی چون تربیت اخلاقی به طور جدی و علمی پرداخته نشده است. همچنین، بیشتر مطالب کتب یاد شده، به شکل مضامین حاوی پند و اندرز ارائه شده و برای ارتباط مؤلفه‌های تربیت اخلاقی، با زندگی روزمره دانش‌آموزان فعالیتی پیش‌بینی نشده است. از شیوه‌های

تدریس متناسب با رده سنی کودکان دبستانی، در جهت ارتقاء شناخت ارزش اخلاقی و در نهایت، التزام به آموزه‌های اخلاقی با رویکرد اسلامی، در آنان کمتر بهره برده شده است.

نتیجه‌گیری

در تعالیم اسلامی، «اخلاق» به معنی صفات نفسانی پایدار به کار رفته است؛ و وضعیتی که در اثر آن، به سادگی و بدون فکر متأمل زیاد، رفتار متناسب آن را انجام می‌دهد (ساجدی، ۱۳۹۰). براین اساس، می‌توان اخلاق را م‌شتمل بر دو وجه تفکر و اعتقادات و رفتار و اعمال دانست. بنابراین، برنامه درسی اخلاقی، برنامه‌ریزی برای چگونگی بکارگیری و پرورش استعدادها و قوای درونی قابلیت‌های اخلاقی و توسعه و تثبیت صفات و رفتارهای پسندیده اخلاقی، به منظور نیل به فضائل عالی اخلاقی و دوری از ردیلت‌ها و نابود کردن آنهاست (شاملی و همکاران، ۱۳۹۰).

اما رویکردهای تربیت اخلاقی، که جهت‌گیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با تربیت اخلاقی را دارند، هر یک تنها به یک بعد از اخلاق پرداخته‌اند و از توجه به بعد دیگر غافل مانده‌اند. رویکرد شناختی کلبرگ، بر رشد و پرورش شناخت تأکید دارد و از جنبه عملی و بروز اخلاق در رفتار غافل است. رویکرد تربیت منش، از طریق مهارت‌آموزی و تمرین اعمال اخلاقی، به تربیت اخلاقی می‌پردازد و تنها با ایجاد عادات و عملکرد صحیح، به تربیت یک شهروند خوب اقدام می‌کند. آموزش شهروندی، به عنوان رویکردی نوین در برنامه درسی تربیت اخلاقی در کشورهای مطرح شده، به کار گرفته شده است. آموزش شهروندی، به عنوان رویکرد قرن جدید و به منظور رسیدگی فوری برای بهتر آماده کردن جوانان، برای مواجهه با تغییرات زندگی و چالش‌های رویاروی آنها، در دنیای در حال تغییر در نظر گرفته شده است و شامل موضوعاتی از قبیل: شهروندی، مدنی، علوم اجتماعی، مطالعات اجتماعی، مطالعات جهان، جامعه، مطالعات جامعه، مهارت‌های زندگی و آموزش اخلاقی می‌باشد. این امر، حاکی از فراموشی بودن تربیت اخلاقی و جدایی تربیت اخلاقی از دین و نادیده انگاشتن رابطه با خدا را دارد.

آموزش شهروندی، دانش‌آموزان را در ارتقای مهارت‌های تصمیم‌گیری، مهارت‌های اجتماعی، مهارت در شناسایی مسائل و مشکلات جامعه، کسب دانش درباره فرهنگ و اجتماع و زبان خود، شناخت ارزش‌های خود و تبدیل شدن به یک انسان متفکر و توسعه و پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی یاری می‌رساند؛ چیزی که «تربیت شهروند انتقادی» نیز نامیده می‌شود (کر، ۲۰۰۲). به عبارت دیگر، رشد صلاحیت‌ها و توانمندی‌های دانش‌آموزان، برای مشارکت فعال در زندگی مدنی و

شهروندی، از هدف‌های اولیه و اساسی است؛ یعنی علاوه بر توجه به ارتقاء این دانش و نگرش، توجه به فرایند و فعالیت در کلاس درس و مدرسه مفروضه اولیه راهبردهای یاددهی - یادگیری است. فرصت‌های مفید و متنوعی برای مشارکت و فعالیت دانش‌آموز، هم در کلاس درس و هم خارج از کلاس و مدرسه تدارک دیده می‌شود، تا دانش‌آموزان شهروندی فعال را تجربه کنند (قلناش، ۱۳۹۱).

تربیت اخلاقی در مقام عمل، امری فرامووضوعی است. مراد از «فرامووضوعی» این است که تربیت اخلاقی در حوزه برنامه‌ریزی درسی، نیازمند ماده درسی مستقل نیست. همچنین، در زمینه فعالیت‌های پرورشی یا همان فوق برنامه و خارج از محیط کلاس هم نیازمند تعریف فعالیت‌های خاص نیست، بلکه پیامد و نتیجه بسیاری از فعالیت‌ها و تجارب است. این ویژگی فراموضوعی بودن، نیازمند یک فرابراهنامه درسی است (حسنی، ۱۳۹۵). در بیشتر کشورها، آموزش شهروندی گسترده‌تر از برنامه درسی رسمی است. شامل برنامه درسی پنهان، فعالیت‌های مدرسه و فوق برنامه و تجارب روزمره دانش‌آموزان از زندگی است. اما در برنامه درسی ایران، خداوند نقش محوری دارد و سایر حیطه‌ها متناظر با آن تنظیم شده‌اند. به نوعی، تربیت اخلاقی آمیخته با تربیت دینی است. طبق یافته‌های حسنی، رویکرد حاکم بر تربیت اخلاقی در برنامه درسی ایران رویکرد فضیلت‌گرایانه است که در تدوین اهداف عالی شورای عالی آموزش و پرورش مشهود است (همان). این اهداف، باید واقع‌گرایانه‌تر و متناسب با رشد ذهنی و تجربیات دانش‌آموزان اصلاح شوند و از سطح انتزاعی آنها کاسته شود. این اهداف، بیشتر جنبه آرمانی دارند و شمار آنها نیز بالاست، درحالی‌که به مرحله اجرا نمی‌رسند (آزادمنش و حسینی، ۱۳۹۳). به‌طورکلی، در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ایران، گرایش به اخلاق فضیلت وجود دارد. این رویکرد، در چارچوب کتاب‌های درسی، تربیت اخلاقی را به یک جریان ضعیف و کم اثر تبدیل می‌کند. درواقع، این رویکرد یک نوع فروکاهش تربیت اخلاقی به اطلاع‌رسانی اخلاقی است. با وجود تأکید تعالیم اسلامی، بر مفاهیم بنیادی و اساسی برای اخلاق و پرورش اخلاقی که با توجه به تعالیم دینی، به عنوان مسیر سعادت‌مندی و رستگاری انسان در نظر گرفته شده است، و بسیار جامع‌تر و کامل‌تر از هر نظریه‌ای، به اهمیت این موضوع پرداخته است، هنوز فرصت‌های یادگیری کاربردی در چارچوب برنامه درسی، برای پرداختن به این مهم ایجاد نشده است و تنها به ایراد اهداف آرمانی و غایی بسنده شده است.

منابع

- آزادمنش، سعید و افضل‌السادات حسینی، ۱۳۹۳، «تحلیل تطبیقی اهداف تربیت اخلاقی دوره ابتدایی در کشورهای ژاپن و ایران با نظر به ارزش‌های حاکم بر برنامه درسی»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، سال ششم، ش ۲، ص ۱۱۹-۱۳۶.
- اسلامی، احمد، ۱۳۷۹، «اصول اساسی در پرورش اخلاق با تأکید بر دیدگاه امام علی (ع)»، *تربیت اسلامی*، ش ۴، ص ۶۸۲-۶۸۷.
- افکاری، فرشته، ۱۳۹۳، *نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب‌های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه‌های آسمان، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی*، پایان‌نامه دکتری برنامه‌ریزی درسی، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی.
- آمار، فریال و همکاران، ۱۳۹۱، *کتاب معلم هدیه‌های آسمان ششم دبستان*، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، افست.
- حسنی، محمد، ۱۳۹۵، «بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی»، *تربیت اسلامی*، سال یازدهم، ش ۲۲، ص ۲۲-۵۱.
- حقیقت، شهربانو و محمد مزیدی، ۱۳۸۷، «بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر»، *اندیشه دینی*، ش ۲۶، ص ۱۰۵-۱۳۴.
- ساجدی، ابوالفضل، ۱۳۹۰، «مناسبات دین و اخلاق»، *معرفت اخلاقی*، سال دوم، ش ۳، ص ۲۳-۵۲.
- سجادی، سیده‌هدی، ۱۳۸۴، «تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی (قابلیت‌ها و کاستی‌ها)»، *نوآوری‌های آموزشی*، سال چهارم، ش ۱۱، ص ۲۶-۴۸.
- سرکارآرانی، محمدرضا، ۱۳۷۹، «روش‌های تازه پرورش اخلاقی در برابر ۷ پرسش کهن»، *گلستان قرآن*، ش ۲۰، ص ۲۸-۳۲.
- شاملی، عباسعلی و همکاران، ۱۳۹۰، «برنامه درسی ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، سال سوم، ش ۲، ص ۷۷-۹۸.
- عالم‌زاده نوری، محمد، ۱۳۸۹، «راهبرد تربیت اخلاقی (استراتژی تحول اخلاقی و معنوی)»، *معرفت اخلاقی*، سال دوم، ش ۱، ص ۹۴-۶۵.
- قلناش، عباس، ۱۳۹۱، «مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت: بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت شهروندی»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، سال دوم، ش ۱، ص ۴۷-۶۴.
- مصباح، محمدتقی، ۱۳۹۱، *اخلاق در قرآن*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۳، *انسان کامل*، قم، صدرا.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۹۰، *کلیات علوم اسلامی*، قم، صدرا.
- وجدانی، فاطمه، ۱۳۹۴، «مؤلفه‌ها، ابعاد و مدارج تحول اخلاقی در قرآن کریم»، *تربیت اسلامی*، سال دهم، ش ۲۱، ص ۱۴۵-۱۶۶.
- Character and citizenship education primary (۲۰۱۴) ministry of education Singapore.
- Kerr, D, 2002, Citizenship Education in the Curriculum: An International Review, National Foundation for Educational Research, The School Field, Volume X 1, Number 3/4. www.ibe.unesco.org.
- Lee, M, et al, 2014, Integrating transversal competencies in education policy and practice in Republic of Korea, education research institutes network.

Lennick, D, & Kiel, F, 2011, *Moral Entelligence: Enhancing BusinessPerformancend Leadership Success inTurbulent Times*, New Jersey:Pearson Education.

Borba, M, ۲۰۰۵, *The step- by – step plan to building moral intelligence, Nurtuing Kids Heart&Souls*, National Educator Award ,National council ofself-esteem, Jossey-Bass.

Ford.R.C, & Richardson, W.D, 1994, *Ethical Decision Making: A Review Of the Emprical Literature*, *Journal of Business Ethics*, v. 13, N. 3,p. 205-221.

