

## بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی

محمد حسینی\*

### چکیده

این پژوهش با هدف شناسایی نحوه مواجهه (رویکرد) نظام تربیت رسمی و عمومی با تربیت اخلاقی انجام شده است. روش مورد استفاده کیفی است که با بهره‌گیری از تحلیل محتوای کیفی استقرایی، متون اسناد قانونی و مصوب و همچنین مصاحبه چهارده کارشناس انجام شده است. افراد مصاحبه‌شونده به روش هدفمند و گلوله برفی از میان کارشناسان ارشد نظام تربیت رسمی و عمومی انتخاب شدند. نتیجه تحلیل‌ها نشان داده که رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی در مؤلفه چستی «رویکرد فضیلت‌گرایی دین‌ورزانه» است و در مؤلفه چگونگی (برنامه‌ریزی درسی) رویکرد تلفیق یا فرابرنامه درسی است که ویژگی اساسی آن آشفتگی است؛ یعنی وضع موجود برنامه درسی تربیت اخلاقی «فرابرنامه درسی تربیت اخلاقی آشفته» است. پیشنهاد این پژوهش تدوین و تصویب فرابرنامه درسی تربیت اخلاقی برای دوره ابتدایی است.

**واژگان کلیدی:** رویکرد تربیت اخلاقی، نظام تربیت رسمی و عمومی، دوره ابتدایی، چستی تربیت اخلاقی، فرابرنامه درسی تربیت اخلاقی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## مقدمه

تربیت مداخلاتی است که زمینه شکفتن، توسعه و تعالی وجود آدمی را فراهم می‌سازد. معنی زمینه‌سازی این است که تربیت به تعیین تام و کامل چگونگی‌های هستی نمی‌انجامد و تنها بسترهای لازم را برای توسعه و تعالی حیات آدمی در شئون و ساحت‌های آن فراهم می‌آورد. مدرسه به‌عنوان یکی از شکل‌های مداخلات تربیتی، در تاریخ بشر، سابقه‌ای طولانی دارد. مدرسه امروزی و مدرن، به‌ویژه ابتدایی، مدرسه‌ای است که برای دوران حساس حیات بالنده انسان، یعنی دوران کودکی، طراحی شده است. اگر بپذیریم یکی از شئون مهم و ارزشمند حیات انسان، شأن اخلاق اوست، مدرسه بر این مبنا یکی از زمینه‌هایی است که ناگزیر باید به توسعه و تعالی شأن اخلاقی کودکان توجه کند.

در کشور ما که مدرسه مدرن امروزی سابقه‌ای بیش از صد سال دارد، این کارکرد توسعه اخلاقی دانش‌آموزان هم از ناحیه صاحب‌نظران و هم از ناحیه سیاست‌گذاران مورد توجه بوده است. در قانون اساسی معارف که در نهم آبان ماه ۱۲۹۰ هجری شمسی به تصویب رسیده، آمده است که: «مکتب و مدرسه عبارت است از تأسیساتی که برای تربیت اخلاقی و علمی و بدنی ابناء نوع دائر می‌گردد» (کهندانی، ۱۳۸۸، ص ۴۱). در این هدف مشخص است که در آغازین سال‌های عمر این نظام و زمانی که سیاست‌گذاران مشغول ساماندهی نظام جدید تربیت رسمی و عمومی بودند، به ذهنشان این طور می‌رسید که مدرسه مؤسسه‌ای است برای تربیت اخلاقی نسل نواخته. در راستای تحقق مدرسه‌ای آن‌چنان که در قانون اساسی معارف تعریف شده است، وجود یک عنوان درسی مستقل در تربیت اخلاقی در سال‌های اولیه شکل‌گیری مدارس به سبک امروزی مورد اقبال سیاست‌گذاران نظام آموزشی بوده است. مصوبات شماره ۲۷ و ۳۰ در سال ۱۳۰۲ و شماره ۸۶ در سال ۱۳۰۶ و شماره ۳۵۹ در سال ۱۳۱۶ و شماره ۴۲ در سال ۱۳۱۹ توسط شورای عالی معارف نشان از وجود این توجه به موضوع تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دارد (حسینی روح‌الامینی، ۱۳۸۴). اسناد بعدی که در این مورد توسط شورای عالی فرهنگ و سپس توسط شورای عالی آموزش و پرورش به تصویب رسیده، نشان می‌دهد که اخلاق در سیاست‌های کلان نظام آموزشی تا پیش از انقلاب محمل توجه و عنایت بوده است (همان).

پس از انقلاب اسلامی نیز این تقاضا از مدرسه همچنان مورد تأکید است، چنانچه اسناد رسمی و بالادستی کشور بر این کارکرد اخلاقی تأکید زیادی داشته‌اند. اسناد مصوب نشان از وجود دغدغه تربیت اخلاقی به‌عنوان یک هدف کلان حاکمیتی و بالطبع هدف نظام تربیت رسمی و عمومی دارد. در اصل سوم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، تربیت اخلاقی یکی از

مسئولیت‌های مهم نظام تعریف شده است. در سند چشم‌انداز نیز، اخلاقی بودن، یکی از معیارهای شهروند مطلوب جمهوری اسلامی تعریف شده است. در متن سند چنین آمده است: «جامعه ایرانی در افق این چشم‌انداز یک جامعه اخلاقی و متکی بر اصول اخلاقی» تصویر شده است.

از میان اسناد درون‌بخشی، نخستین سند مکتوب و مصوب، سند طرح «کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»<sup>۱</sup> است که در آن بخش مستقلی با عنوان اهداف اخلاقی دیده شده است. این اهداف آموزش و پرورش به صورت کلی مطرح شده و در بخش دیگری از این سند، اهداف دوره‌های تعریف شده (شامل اساس، ارکان، ارشاد، متوسطه فراگیر) نیز بیان شده است. در این بخش از بیان اهداف، طبقه‌بندی انجام نشده و فهرستی از اهداف بیان شده است، در این فهرست اشاراتی به اهداف اخلاقی یا مضامین اخلاقی شده است.

در سند دیگر با عنوان «اهداف دوره ابتدایی و راهنمایی» مصوب جلسه ۴۷ شورای عالی آموزش و پرورش در سال ۱۳۷۹ اهداف آموزش و پرورش به تفکیک ابتدایی و راهنمایی به هشت مؤلفه (اعتقادی، اخلاقی، علمی و آموزشی، فرهنگی هنری، اجتماعی، زیستی، سیاسی و اقتصادی) بخش شده است که برای هر یک از این مؤلفه‌ها، اهداف خردی تعریف شده است. برای نمونه، در مؤلفه اهداف اخلاقی ۲۱ هدف خرد فهرست شده است. ماهیت اسناد بالادستی، کلی‌گویی و اشارات آشکار و ضمنی در حوزه‌های مختلف است. در خصوص تربیت اخلاقی، اسناد شورای عالی آموزش و پرورش پیش از تدوین و تصویب اسناد تحولی، محدود به ارائه اهداف کلی تربیت اخلاقی بوده است. در مبانی نظری سند تحول که به تبیین بنیادهای نظری سند تحول بنیادین پرداخته است، الگوی نظری ساحت تربیت اعتقادی عبادی و اخلاقی تشریح شده است (صادق‌زاده، حسینی، کشاورز و احمدی، ۱۳۹۰). با وجود این توجهات آشکار و ضمنی در اسناد نسبت به تربیت اخلاقی، پرسش‌هایی اساسی درباره ماهیت نحوه مواجهه نظام تربیت رسمی و عمومی ایران با تربیت اخلاقی مطرح است که پاسخ آن به صراحت در این اسناد و حتی تحقیقات موجود یافت نمی‌شود. از این‌رو، پرسشی که مورد توجه این پژوهش است آن است که نظام تربیت رسمی و عمومی در مقام نظر، چه رویکردی نسبت به تربیت اخلاقی دارد.

۱. این طرح مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی است که توسط شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش در سال ۱۳۶۷ تصویب و منتشر شده است. در واقع، این طرح نخستین گام جمهوری اسلامی ایران برای اصلاح بنیادی نظام آموزش و پرورش است. هرچند تنها بخش نظام متوسطه آن اجرا شد، اما جزئیات آن می‌تواند منبع خوبی برای شناخت درک و فهم سیاست‌گذاران از مسائل آموزش و پرورش در آن زمان باشد.

## روش

برای پاسخگویی به این پرسش از روش تحقیق کیفی بهره گرفته شده است. با استفاده از این روش پژوهشگر تلاش می‌کند تا توصیفی از نحوه مواجهه نظام تربیت رسمی و عمومی در مقوله تربیت اخلاقی دانش‌آموزان ارائه دهد. برای پاسخگویی به پرسش اساسی از دو منبع استفاده شده است. نخست اسناد مصوب و رسمی در نظام آموزشی که گونه‌ای که دلالتی در تربیت اخلاقی داشته باشند از آنجا که اسناد و قوانین و دستورالعمل‌ها گستردگی زیادی ندارند؛ نمونه‌گیری انجام نشد و همه اسناد و قوانین بررسی و مطالعه شد. جامعه متنی مورد مطالعه و تحلیل در این بخش عبارتند از:

- راهنمای برنامه درسی هنر دوره آموزش عمومی که در سال ۱۳۸۸ منتشر شده، این سند توسط گروه برنامه‌ریزی درسی هنر تدوین شده است.
- راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی مصوب سال ۱۳۸۵ که توسط گروه فارسی تهیه شده و در سال‌های ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰ بازبینی شده است.
- آیین‌نامه اجرایی مدارس، مصوب جلسه شماره ۶۵۲ شورای عالی آموزش و پرورش.
- راهنمای برنامه درسی علوم تجربی دوره ابتدایی که توسط گروه علوم تجربی دفتر برنامه‌ریزی تدوین شده است. این سند فاقد تاریخ است.
- برنامه درسی تربیت بدنی در دوره ابتدایی مصوب جلسه ۷۲۴ شورای عالی آموزش و پرورش.
- راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی دوره ابتدایی مصوب جلسه شماره ۷۳۵ شورای عالی آموزش و پرورش.
- آموزش قرآن در دوره ابتدایی مصوب جلسه ۶۶۸ شورای عالی آموزش و پرورش.
- برنامه پرورشی مدارس غیرانتفاعی کشور تهیه شده در معاونت مشارکت‌های مردمی امور مدارس غیرانتفاعی.
- اهداف دوره ابتدایی، رأی صادره در ششصد و چهل و هفتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۷۹/۲/۲۹.
- اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران (مصوب ششصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش ۷۷/۷/۳۰).
- شاخص‌های ارزشیابی نظام آموزش و پرورش مصوبه هفتصد و شصتمین جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۸۶/۱۱/۲۳.
- منبع دوم برای درک و فهم رویکرد قصد شده در خصوص تربیت اخلاقی دیدگاه کارشناسان

ارشد نظام است. جامعه آماری مرتبط با پرسش نخست تعداد محدودی هستند که این افراد عمدتاً در سطوح بالای تصمیم‌گیری در وزارت آموزش و پرورش، مانند شورای عالی آموزش و پرورش، معاونت پرورشی و کارشناسان سازمان پژوهش ذی‌مدخل در طراحی و تولید برنامه‌ها و کتاب‌های درسی دوره دبستانی را شامل می‌شوند. جامعه نمونه به صورت هدفمند انتخاب شد.

برای جمع‌آوری اطلاعات از این گروه از ابزار مصاحبه استفاده شد. پروتکل مصاحبه براساس اهداف پژوهش طراحی و توسط همکاران ارزیابی شد. جلسه مصاحبه عمدتاً با دو مصاحبه‌گر انجام گرفت. مصاحبه توسط یکی از همکاران پیاده‌سازی شده و جهت تأیید و اصلاح در اختیار مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت. پژوهشگر بعد از چهارده مصاحبه با کارشناسان ارشد نظام آموزشی و تکرار نسبی مقولات به اشباع نظری رسید و تصمیم به توقف مصاحبه‌ها در این سطح گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از اسناد، مصاحبه‌های نیمه‌هدایت شده به صورت تحلیل محتوای کیفی استقرایی انجام شد. مراحل تجزیه و تحلیل داده‌ها به این صورت بود: مرحله اول، کارگردآوری متون مورد تحلیل، یعنی اسناد رسمی و متون حاصل از مصاحبه‌هاست، مرحله بعد، شناسایی منطقه محتوایی<sup>۱</sup> در متون پیش‌گفته است. شناسایی منطقه محتوایی به معنای کنار هم قرار دادن بخش‌های مرتبط با هم در یک متن و ساختن قلمروئی از متن که مناسب تحلیل است. در این بررسی دو منطقه محتوایی شناسایی شد: الف) چستی تربیت اخلاقی؛ ب) چگونگی تربیت اخلاقی. این منطقه‌های محتوایی در تحلیل مصاحبه‌ها و تحلیل اسناد استفاده شد. مرحله سوم، بخش‌هایی از متن که با هر یک از منطقه‌های محتوایی مرتبط بود در یک جا قرار گرفت تا آماده تحلیل شود. در واقع، داده‌های هر منطقه محتوایی در قالب واحد تحلیل<sup>۲</sup> تعریف شد. در مرحله چهارم، واحدهای معنا<sup>۳</sup> در واحدهای تحلیل شناسایی شد و پس از آن به واحدهای معنا، در جریان فشرده‌سازی<sup>۴</sup> کد<sup>۵</sup> اختصاص داده شد. در این مرحله، برای افزایش اعتبار

۱. کنار هم قرار دادن بخش‌های مرتبط با هم در یک متن و ساختن قلمروی از متن که مناسب تحلیل است. البته می‌توان هر یک از این منطقه محتوایی را خود یک مقوله کلان در نظر گرفت.

۲. مقداری از فضایی است که به یک موضوع یا یک عمل تحت مطالعه اختصاص داده می‌شود، یا بخش‌هایی از متن که جدا شده و رمزگذاری می‌شود.

۳. مجموعه‌ای از واژگان یا جمله‌ها که بتوان ارتباطی از معانی مشابه و یکسان در آنها یافت و براساس این معنای مشابه آنها را تقسیم‌بندی کرد. واحد معنا دربردارنده کلمه، جمله، یا عبارت‌ها و یا پاراگراف‌هایی است که در جنبه‌هایی از زمینه یا محتوایشان با یکدیگر ارتباط دارند.

۴. فشرده‌گی (چکیدگی)، به یک فرایند مختصر کردن اشاره دارد که هسته معنایی اصلی در متن حفظ می‌شود؛ فرایندی که به موجب آن متن فشرده می‌شود؛ به صورت مجزا درمی‌آید و با متن‌های فشرده هم‌معنا جمع می‌شود و آنها با هم درون دسته بزرگ‌تر قرار می‌گیرند. البته بهتر است به‌جای واژه فشرده‌گی از واژه انتزاع استفاده کنیم.

۵. واحد معنا، مبنا و پایه ساخت رمزگذاری است و از واحد معنا می‌توان به رمزگذاری رسید. رمزها ابزارهایی برای تفکر و ابتکارند؛ از این‌رو، براساس واحد معنا، باید داده‌ها را با توجه به نوع تحقیق در رمزهای مختلف قرار داد. در واقع، رمزها نام‌هایی هستند که به واحدهای معنا داده می‌شوند.

کدگذاری و فرایند تحلیل یکی از همکاران طرح به بررسی و ارزیابی کدگذاری‌های اولیه اقدام کرد و براساس دیدگاه‌های آنها، اصلاحات لازم در کدگذاری اعمال شد. در این جریان واحدهای معنای جدید شناسایی و کدگذاری شد. همچنین در برخی موارد با ترکیب کدها اصلاحات لازم انجام شد. سپس در یک فرایند کدها در قالب مقوله‌ها<sup>۱</sup> قرار گرفتند و در تداوم فعالیت تحلیل زیرمقوله‌ها نیز شناسایی شد. این مقوله‌بندی‌ها نیز توسط همکاران بازبینی شد. برای افزایش اعتبار و صحت کدگذاری‌ها و مقوله‌بندی‌ها در جریان کدگذاری و در پایان نیز اعتبار و صحت آنها توسط همکاران طرح بازنگری و اصلاح شد. همچنین در این پژوهش از راهبرد تنوع‌بخشی به منابع جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده است که افزون بر تحلیل محتوای اسناد رسمی، از مصاحبه با کارشناسان نیز بهره گرفته شده است.

## یافته‌ها

### چیستی تربیت اخلاقی

از تحلیل متون اسناد مصوب و متن مصاحبه‌های کارشناسان مضامینی قابل انتزاع است که چیستی تربیت اخلاقی را از دیدگاه نظام تربیت رسمی و عمومی نشان می‌دهد، یعنی بیانگر ماهیت تربیت اخلاقی و ویژگی‌های آن است. مقولات اصلی که نشان از چیستی تربیت اخلاقی دارد به این شرح هستند:

### ارتباط عمیق با تربیت دینی

یکی از مقولاتی که بسیار مورد تأکید در مصاحبه‌ها است، اندارج تربیت اخلاقی در تربیت دینی است. از ویژگی‌های مهم و اساسی تلقی رایج و مقبول بین اسناد و کارشناسان محوریت دین در نظام تربیت رسمی است. یک از کارشناسان اظهار می‌دارد که «با تربیت دینی، تربیت اخلاقی هم صورت می‌گیرد» و دیگری چنین نظر می‌دهد که «هر که دین‌دار باشد اخلاقی هم می‌شود» و کارشناس دیگر بر این باور است که «کارکرد تربیت دینی، تربیت اخلاقی است». از این دیدگاه، دین پدیده‌ای شامل و جامعی است که همه شئون حیات آدمی را در بر می‌گیرد که یکی از این شئون، شأن اخلاقی است.

از اسناد و مصوبات همچنین مقوله‌ای به نحو صریح و ضمنی استنباط می‌شود. در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش ذیل اصل «تعمیم تربیت دینی» چنین آمده است: «در آموزش و

۱. گروهی از کدها که در یک وجه اشتراک دارند.

پرورش نه تنها تعلیمات دینی خاص بلکه همه برنامه‌ها و آموزش‌ها باید با عنوان اجزای یک مجموعه هماهنگ اسلامی برحسب اقتضا و گنجایش جنبه و جهت دینی داشته باشد». همچنین در اصل دیگر با عنوان «اولویت تعلیم و تربیت دینی» چنین آمده است که «تربیت دینی و اخلاقی از اولویت برخوردار است و آموزش‌های دینی و اخلاقی با تربیت عمل دینی و اخلاقی همراه است».

در قانون اهداف و وظایف وزارت آموزش و پرورش مصوب ۱۳۶۶ مجلس شورای اسلامی در بخش اهداف نیز این پیوستگی بین تربیت دینی و اخلاقی دیده می‌شود. در بخش اهداف اخلاقی این مصوبه به این موارد اشاره شده است:

رشد فضایل اخلاقی و تزکیه دانش‌آموزان بر پایه تعالیم عالی اسلام؛  
تبیین ارزش‌های اسلامی و پرورش دانش‌آموزان براساس آنها؛  
اهتمام به امور مسلمانان.

در فهرست اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۷۷ بخش اهداف اخلاقی هفت مورد بیان شده است که برخی از موارد بیان شده ملهم از مفاهیم دینی است، مانند تزکیه و تهذیب نقش، رشد فضایل و مکارم اخلاقی براساس ایمان به خدا و تقوای اسلامی، پرورش روحیه تعبد الهی، التزام عملی به احکام و آداب اسلامی. این مفاهیم نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در ضمن مفاهیم و مضامین دینی قرار گرفته است و پیوستگی زیادی با آن دارد.

یکی دیگر از شواهد مؤید این اندراج تربیت اخلاقی با تربیت دینی، حضور قابل توجه ارزش‌های اخلاقی در برنامه درسی تربیت دینی و دروس تربیت دینی است. این درس با عنوان هدیه‌های آسمانی به دانش‌آموزان دوره ابتدایی ارائه می‌شود. در راهنمای برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی دوره ابتدایی مورخ ۸۰/۴/۲۷ در بخش اهداف بند ۵ آمده است که: «آشنایی با اهم امور اخلاقی و آداب اسلامی مورد نیاز در زندگی کودک» که این هدف در جدول وسعت و توالی محتوا برای هر چهار پایه (یعنی دوم، سوم، چهارم و پنجم) بسط داده شده است، دقت درون مفاهیم پیوستگی بین درس اخلاق و دینی را بیشتر نشان می‌دهد. مفاهیم اخلاقی هر پایه به این شرح مرتب شده است.

پایه دوم: آشنایی با آداب اسلامی سلام کردن، پاکیزگی و آداب خوردن و آشامیدن و آشنایی با نتایج راست‌گویی؛

پایه سوم: آشنایی با مفهوم حجاب و پوشش؛

پایه چهارم: آشنایی با وظایف یک مسلمان در برابر خویشان و دوستان؛

پایه پنجم: آشنایی با برخی آداب معاشرت و ... .

موضوعات اخلاقی پایه‌های اول و دوم نشان می‌دهد که تربیت اخلاقی در بستر و بافت دینی دنبال می‌گردد. از این‌روست که تربیت اخلاقی با تربیت دینی و حتی درس دینی گره خورده است.

### فراموضوعی بودن

یکی از مقولات مهم برگرفته شده از محتوای اسناد و مصاحبه‌ها چنین است که تربیت اخلاقی در مقام عمل، امری فراموضوعی است. مراد از فراموضوعی 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. برخی کدهای موجود در دیدگاه‌های کارشناسان حاکی از فراموضوعی دیدن اخلاق است. یکی از کارشناسان چنین بیان می‌کند که «اخلاق و تربیت اخلاقی امری بین رشته‌ای است». دیگری چنین می‌گوید که: «مفاهیم اخلاقی در محتوای همه دروس وجود دارد».

در اسناد و مدارک نیز چنین معنایی دیده می‌شود. در آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۳۷۹ آمده است که: «شورای دانش‌آموزی برای ارج نهادن به شخصیت و کرامت آنان تشکیل می‌شود» و در آیین‌نامه فعالیت‌های تابستانی دانش‌آموزان مصوب ۱۳۶۹ آمده است، «یکی از اهداف این فعالیت‌ها عبارت است از تقویت روحیه خودیاری، همیاری و مسئولیت‌پذیری در ایشان». حتی کارکرد مورد انتظار شورای معلمان نیز اخلاقی است و در آیین‌نامه اجرایی مدارس، (۱۳۷۹) یکی از وظایف شورای معلمان چنین بیان شده است که «مشارکت در تنظیم برنامه‌های پرورشی اخلاقی، و آداب اسلامی دانش‌آموزان است». در کارکرد مورد انتظار شورای مدرسه نیز اخلاق در نظر گرفته شده است «ترویج و گسترش فعالیت‌های پرورشی، قرآنی و مکارم اخلاقی».

در نگاه‌های جدید هم که در اسناد مصوب اخیرتر وجود دارد، این نگاه فراموضوعی به اخلاق دیده شده است. برای نمونه، در مبانی نظری سند تحول بنیادین (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) ساحت تربیت «اعتقادی، عبادی و اخلاقی» تعریف شده است که تابع موضوع درسی خاصی نیست. در سند برنامه درسی ملی هم اخلاق به‌عنوان یک شایستگی پایه دیده شده است که بدان معناست که نمی‌توان آن را به یک حوزه یادگیری خاص محدود کرد. بنابراین، تربیت اخلاقی لزوماً در بین موضوعات هم رخ نمی‌دهد، بلکه در کلیت تجارب زندگی مدرسه‌ای رخ می‌دهد. وجود اهداف مستقل اخلاقی در اهداف کلان نظام تربیت رسمی و عمومی نشان می‌دهد که تربیت



اخلاقی باید کنش کلی و برآیند کلی تمامی تجارب مدرسه‌ای باشد، نه صرفاً چند موضوع درسی. این مقوله تبعات زیادی در سیاست‌ها و برنامه‌های نظام تربیت رسمی و عمومی خواهد داشت.

### کثرت در روش‌ها

روش‌های مورد استفاده در تربیت اخلاقی، براساس اسناد مصوب و دیدگاه‌های بیان شده، متنوع و متکثر می‌باشند. این مضمون و مقوله در بیانات کارشناسان قابل استنباط است. واحدهای معنایی این چنین ناظر به این مقوله هستند: آموزش مستقیم و غیرمستقیم به صورت ترکیبی، تأکید بر تجارب زندگی، روش الگویی و الگوپردازی، روش خودسنجی، نمایش و عرضه مفاهیم ارزشی به صورت تصویر، تأکید بر تفکر درباره مسائل ارزشی، ارائه مفاهیم در قالب شعر و داستان.

در اسناد مصوب راهنمای برنامه درسی که توسط شورای عالی تصویب شده است، از جمله برنامه درسی قرآن و تعلیم و تربیت اسلامی نیز کثرت روش به چشم می‌خورد. در این برنامه درسی در بخش اصول کلی روش تدریس چنین آمده است: «معلم در آموزش دینی [اخلاقی] باید از شیوه‌های متنوع شناخته شده بهره ببرد. از جمله پرسش و پاسخ، نمایش، داستان‌گویی، گردش علمی، همیاری نمایش». همچنین در راهنمای برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی بخش روش‌های یاددهی یادگیری از ده روش به‌عنوان روش‌های عام یاددهی یادگیری مطلوب در این درس نام برده شده است که برخی از آنها عبارت‌اند از: بحث و گفتگو، ایفای نقش، قصه‌گویی، روش اکتشافی، روش گردش علمی، پروژه. با توجه به اینکه مضامین اخلاقی در این درس، یعنی فارسی در فصل مستقلی با عنوان «اخلاق فردی و اجتماعی» دیده شده است؛ بنابراین، علی‌الاصول این روش‌ها شامل مباحث اخلاقی فصل مذکور هم می‌شود، این مقوله کثرت روشی در راهنمای برنامه درسی علوم دوره ابتدایی وجود دارد. در بخش روش‌های یاددهی یادگیری از روش‌هایی مانند: روش حل مسئله، روش اکتشافی و پرسش و پاسخ، نام برده شده است. در برنامه درسی هنر دوره ابتدایی نیز این تنوع مورد اشاره قرار گرفته شده است: «به این ترتیب بیان احساس، تفکر، تخیل، کسب تجربه، ابزار عقیده و... در همه ساعات هنر جریان خواهد داشت و معلم در هر موقعیتی روش تدریس مناسبی را انتخاب و اجرا می‌کند». یکی از کارشناسان بیان می‌دارد که: «نشان می‌دادیم (با تصویر) که یک بچه به نابینایی کمک می‌کند که از خیابان رد شود». یکی دیگر از کارشناسان چنین ادعا می‌کند که: «در شکل عملی هم وارد شدیم مقداری زمینه خودباوری و خودشناسی که نقطه آغاز اخلاق است را فراهم کردیم... در درس فارسی یک صفحه است به نام درس آزاد که خود بچه باید آن را طراحی کند».

کثرت روشی را باید همچنین از جنبه دیگر ملاحظه کرد. وجود فعالیت‌هایی به نام فعالیت‌های پرورشی که با وجود اسناد مصوب، عموماً فعالیت‌هایی با درون‌مایه‌های دینی و اخلاقی هستند؛ معنای کثرت روشی را در مجموع تجارب مدرسه‌ای به ذهن متبادر می‌کند. روش‌هایی فراتر از روش‌های یادگیری در کلاس درس، بلکه در محیط مدرسه و فراتر از چهاردیواری کلاس، یعنی فعالیت‌هایی که به‌عنوان فوق برنامه یا مکمل شناخته می‌شوند یا در رویدادهای مدرسه‌ای مانند صبحگاه، مراسم و مناسب‌ها و... رخ می‌دهد. این نیز دال بر مقوله کثرت روشی است.

### کثرت موضوعات (مفاهیم) ارزشی

مفاهیم ارزشی در نظام آموزشی بسیار گسترده و وسیع به‌کار برده شده است. اصولاً هر جا نامی از اخلاق برده می‌شود، فضایل اخلاقی و مفاهیم ارزشی مطرح می‌شود. این موضوع در صورت‌بندی اهداف کلی و جزئی و همچنین تعیین محتوا آشکار است. اما نکته‌ای که مهم است و در اینجا باید بحث شود و شواهد آن ارائه شود وسعت و گستردگی این مفاهیم است. در اهداف کلان دوره ابتدایی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش در تاریخ ۱۳۷۹ تقریباً ۲۳ موضوع اخلاقی یا مفهوم ارزشی به‌کار برده شده است: راستگو، امین، مؤدب، مهربان، پایبند به عهد، حیا، عفت، احترام، اطاعت، شجاع، صبور، پاکیزگی، امیدوار، بانشاط، آراستگی ظاهر، بخشش، دوستانه، محبت، کمک، پوزش‌خواهی، انضباط، پشتکار، پوشش اسلامی. همچنین مفاهیم ارزشی در اهداف کلی آموزش و پرورش مصوب سال ۱۳۷۷ هرچند کلی‌تر، اما با همین وسعت دیده می‌شود. این مفاهیم عبارت‌اند از: تزکیه، تهذیب، تقوا، تعبد، التزام و استقلال، اعتماد به نفس، کرامت، عزت، همزیستی، نظم و انضباط، عدم بیکاری، عدم بطالت.

در بین راهنماهای برنامه‌های درسی دوره ابتدایی هم این وسعت و در عین حال ناهماهنگی ملاحظه می‌شود. این وسعت شامل اخلاق در بعد فردی و صفات شخصیتی و اخلاق در بعد اجتماعی و همچنین مفاهیم ارزشی ناظر به فریضه (تکلیف) و فضایل (صفات) است. افزون بر این نیز وسعت مفاهیم شامل سطوح مختلف از مفاهیم ساده ارزشی مانند نظافت تا عزت و عفت را شامل می‌شود.

شواهد ناظر به این مقوله به‌عنوان یک رویکرد یعنی وجود کثیری از مفاهیم اخلاقی در فهرست اهداف مصوب در سطح کلان و همچنین وجود مفاهیم ارزشی و اخلاقی در سطح اهداف برنامه‌های درسی است. در واقع، این نگاه به تربیت اخلاقی به مثابه ارائه بسته آموزشی از فضایل (ارزش‌های اخلاقی) یک نگاه غالب است در این نگاه تلاش نظام تربیتی بر این است که مفاهیم

ارزشی که بسیار زیاد و گسترده هستند به آگاهی دانش‌آموزان رسانده شود.

### ضرورت الگوپردازی

یکی از مقولاتی که در متون و مصاحبه به روشنی آشکار است، همانا مضمون نیاز ضروری تربیت اخلاقی به الگوی عملی است. برخی واحدهای معنا، که در بیانات مصاحبه‌شوندگان بوده، چنین مقوله را به دست داده است. یکی از کارشناسان چنین معنایی را بیان کرده است: «نکته‌ای که درباره این‌گونه تربیت دینی و هم تربیت اخلاقی خودش را نشان می‌دهد این است که این تربیت‌ها به آموزش‌دهنده وابسته است اگر معلم متخلق نباشد، نمی‌تواند تأثیر خوب داشته باشد». کارشناس دیگر همین معنا را به زبان دیگر تشریح کرده است: «بچه‌ها ارزش‌های پشت اعمال را کشف می‌کنند. از این‌رو، مستخدم خوب در مدرسه بسیار مهم است و باید توجه شود» و دیگری چنین گفته است: «ماهیت تربیت اخلاقی به‌گونه‌ای است که خیلی ارادی نیست [حرف و قصد معلم کافی نیست] در روایات آمده است که دعوت مردم به حق با زیاده‌گویی صورت نمی‌گیرد».

این مقوله همچنین در اسناد و متون رسمی به کرات بیان می‌شود. در آیین‌نامه اجرایی مدارس آمده است که «مدیر و کارکنان مدرسه و دانش‌آموزان مدرسه الگوهای اخلاقی - اسلامی هستند». در قانون اهداف وزارت آموزش و پرورش مصوب مجلس شورای اسلامی در سال ۱۳۶۶ چنین بیان شده است که «باید معلمانی انتخاب شوند که خود متخلق به صفات کریمه باشند» و برنامه درسی تعلیم و تربیت اسلامی دوره ابتدایی نیز چنین نقل شده است: «یکی از مهم‌ترین نقش‌های معلم دینی ایفای نقش تربیتی وی به‌عنوان یک الگوست، خود باید عامل به تعلیمی که می‌دهد باشد».

### امری مشارکتی میان نهادها

تربیت اخلاقی یک مأموریت و مسئولیت اختصاصی نظام تربیت رسمی و عمومی نیست و نهادهای دیگر در آن مشارکت دارند، خانواده و رسانه سه رکن جدی در تحقق این امر هستند. مراد از این مقوله، این است که مسئولیت تام و کامل تربیت اخلاقی اساساً به عهده نظام تربیت رسمی نیست، بلکه این مسئولیت بین تمامی ارکان توزیع شده است. این مقوله هم جنبه توصیفی دارد یعنی ناظر به بیان واقعیتی درباره پیچیدگی و وقوع تربیت اخلاقی است و هم ناظر به تجویز توزیع این مسئولیت بین همه نهادها، حسب نقش‌ها و وظایفی که دارند.

در یکی از اسناد (برنامه پرورشی مدارس غیرانتفاعی کشور، ۱۳۷۴، ص ۶۲) چنین آمده است:

«خانواده نخستین و اساسی‌ترین واحد مؤثر بر رشد شخصیت کودکان و نوجوانان و عامل اولیه فعلیت یافتن استعدادهای آنهاست. تحقق نقش خانواده در جهت رشد و تربیت فرزندان در گروی سلامت و تعادل شخصیتی و اخلاقی والدین است».

### رخدادی فراگیر در مدرسه

یکی دیگر از مقولات استخراج شده از متون مصوب و مصاحبه‌ها چنین مضمونی است که تربیت اخلاقی فرایندی نیست که بتوان آن را در مدرسه در چارچوب برنامه‌های درسی و در کلاس محدود کرد، بلکه امری است که در تمامی شرایط مدرسه‌ای رخ می‌دهد و عمل می‌شود. به دیگر سخن، وقوع تربیت اخلاقی محدود به تجارب یادگیری در کلاس و درس خاصی نیست. در اسناد و مدارک همچنین معنایی دیده می‌شود. در سند کلیات نظام آموزش و پرورش آمده است که: «مطالبی که در کلیه مواد درسی مخصوصاً علوم انسانی و اجتماعی تعلیم داده می‌شود، باید متضمن رشد متعادل اخلاقی، عقلانی، عاطفی، اجتماعی و سیاسی باشد». در آیین‌نامه اجرایی مدارس مصوب ۱۳۷۹ آمده است که: «شورای دانش‌آموزی برای ارج نهادن به شخصیت و کرامت آنان تشکیل می‌شود». در آیین‌نامه فعالیت‌های تابستانی دانش‌آموزان مصوب ۱۳۶۹ آمده است، «یکی از اهداف این فعالیت‌ها عبارت است از: تقویت روحیه خودیاری، همیاری، مسئولیت‌پذیری در ایشان. حتی کارکرد مورد انتظار شورای معلمان نیز اخلاقی است». در آیین‌نامه اجرایی مدارس (۱۳۷۹) یکی از وظایف شورای معلمان: «مشارکت در تنظیم برنامه‌های پرورشی اخلاقی، و آداب اسلامی دانش‌آموزان است».

تربیت اخلاقی پدیده‌ای منتشر در تمامی ابعاد زندگی مدرسه‌ای است. تمامی تجارب مدرسه‌ای می‌تواند و استعداد آن را دارد که تبدیل به یک موقعیت تربیت اخلاقی شود. از این دیدگاه باید نسبت به تمامی سازوکارهای مدرسه حساس بود و نسبت به آثار آن بر حیات اخلاقی دانش‌آموزان مراقبت نمود.

از سوی دیگر، در مجموع مواد درسی که در برنامه‌های رسمی دانش‌آموزان در طول ۱۲ سال تحصیلات رسمی تعریف شده، هیچ درسی با عنوان اخلاق دیده نمی‌شود. همچنین در فعالیت‌های پرورشی که در طول سال‌ها در مدارس اجرا شده، هیچ برنامه‌ای با عنوان اخلاق وجود ندارد،<sup>۱</sup> حتی در اصول حاکم بر آموزش و پرورش در سند کلیات تغییر نظام آموزش و پرورش ذیل

۱. البته در این میان طرح کرامت یک استثنا به‌شمار می‌رود. که آن هم صراحتاً به تربیت اخلاقی در اهداف خود اشاره ندارد، اگرچه ماهیت برنامه تربیت اخلاقی است.

اصل «توجه به امر پرورش» که برخی از فعالیت‌های پرورشی را به صورت پیشنهاد فهرست کرده است، عنوان تربیت اخلاقی به مثابه فعالیت‌های خاص دیده نمی‌شود. یا فعالیتی که ناظر به این موضوع باشد مورد توجه قرار نگرفته است، بلکه تصور بر این است که پیامد و برونداد این فعالیت‌ها و در مجموع کارکرد کلی مدرسه تربیت اخلاقی است. یکی از کارشناسان در راستای چنین فهمی از ماهیت تربیت اخلاقی چنین می‌گوید: «فعالیت‌های فرهنگی و کانون‌ها فقط قصدش آموزش هنر و مانند اینها نبود، بلکه آشنایی با فضایل هم بود این فعالیت‌ها جوهره‌اش توجه به اصول اخلاقی بود».

در حوزه برنامه‌های درسی هم از دیدگاه صاحب‌نظران و کارشناسان مصاحبه‌شونده چنین برمی‌آید که رخدادهای تربیت اخلاقی مکتول به یک ماده درسی خاص نیست و باید در همه فرصت‌های یادگیری دروس مختلف مد نظر قرار گیرد. یکی از کارشناسان می‌گوید: «در همه درس‌ها و رشته‌های درسی می‌تواند تربیت اخلاقی رخ دهد».

### چگونگی تربیت اخلاقی (برنامه درسی تربیت اخلاقی)

برای توصیف چگونگی تربیت اخلاقی در سطح نظام آموزشی بحث را در قالب سازه معروف تربیتی، یعنی برنامه درسی دنبال می‌کنیم. البته این نکته نیز شایان ذکر است که در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران به‌طور مشخص و مستقل برنامه درسی تربیت اخلاقی وجود ندارد. نگارنده در این بحث تلاش می‌کند تا با استفاده از عناصر مفهومی برنامه درسی به تعریف و تشریح یک برنامه درسی غیررسمی و تدوین نشده (مجازی) بپردازد.

### هدف

براساس تحلیل متون رسمی و اسناد و همچنین مصاحبه‌های به عمل آمده با کارشناسان مضامین ناظر به اهداف تربیت اخلاقی استخراج شد. لازم به ذکر است در این بخش از کار قصد بر این نیست که هدف یا اهدافی برای تربیت اخلاقی صورت‌بندی شود بلکه ماهیت اهداف تربیت اخلاقی مصوب مورد توجه قرار می‌گیرد. از میان کدهای صورت‌بندی شده درباره اهداف تربیت اخلاقی سه مقوله استخراج گردید که این سه مقوله عبارت‌اند از:

### حیث مستقل اهداف اخلاقی

یکی از مقوله‌های استخراج شده در متون و مصوبات به‌ویژه اسناد رسمی مصوب شورای عالی

آموزش و پرورش در خصوص اهداف این است که اهداف بخش‌ها و حوزه‌های مختلف تقسیم‌بندی شده است. در کنار این جنبه‌ها و یا بخش‌ها که در قانون اهداف به هشت بخش و جنبه توجه شده است، وجود جنبه و بخش مستقل اهداف اخلاقی است. این موضوع در اهداف کلی تعلیم و تربیت اسلامی که در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران آمده، به روشنی دیده شده بعد از اهداف اعتقادی ۸ هدف تحت عنوان اهداف اخلاقی فهرست شده است. همچنین در اهداف مصوب دوره ابتدایی در سال ۱۳۷۹ نیز ذیل بخش اهداف مصوب دوره ابتدایی در سال ۱۳۷۹ نیز ذیل بخش اهداف اخلاقی ۲۱ هدف جزئی فهرست شده است. در اهداف کلی آموزش و پرورش مصوب ۱۳۷۷ ذیل اهداف اخلاقی ۸ مورد هدف جزئی تعریف شده است. این موارد نشان می‌دهد که با وجود نگاه تلفیقی به تربیت دینی و تربیت اخلاقی، تربیت اخلاقی و فضایل اخلاقی شأن و حیثی مستقلی دارد. البته این نباید با مقوله «ارتباط عمیق با دین» که بیشتر بحث شد، متعارض دیده شود؛ زیرا این ارزش‌های اخلاقی و کدهای اخلاقی مطروحه در اهداف مقبول و مورد تأیید دین است.

#### اشراب اخلاق در همه ساحت‌های تربیت

همان‌گونه که در مقوله قبل بحث می‌شود، اهداف کلی اخلاقی صورت‌بندی شده و مصوب در مراحل مختلف برای نظام تربیت رسمی و عمومی عمدتاً دارای بخشی به نام اهداف اخلاقی است. اما وقتی اهداف در سطوح خردتر به‌ویژه در سطوح اهداف برنامه‌های درسی وارد می‌شود، بخش خاصی به نام اخلاق وجود ندارد، اما کم و بیش آثار آن دیده می‌شود. با وجود این نظم و منطق خاصی از مرحله اهداف عام و کلان به سمت تبدیل شدن اهداف ویژه برای برنامه‌های درسی ندارد. نکته‌ای که از بررسی اهداف برمی‌آید این است که اخلاق به لحاظ مفهومی و عملی حوزه‌های وسیعی را در برمی‌گیرد و تمامی ساحت‌های زندگی و حتی برنامه‌های درسی را تحت پوشش خود قرار می‌دهد. کدهای اخلاقی در فهرست اهداف ساحت‌های مختلف اجتماعی، سیاسی، بدنی، اقتصادی و فرهنگی کم و بیش ملاحظه شده است. برای نمونه، در اهداف اعتقادی (احترام به شخصیت‌های اسلامی)؛ در اهداف علمی، آموزشی (کسب مهارت‌های اولیه برای زندگی)؛ در اهداف سیاسی (عدالت‌خواهی، حق‌طلبی)؛ در اهداف اجتماعی (رعایت حقوق دیگران، کمک به اعضای خانواده) بیان شده است.

اشراب اهداف اخلاقی در حیطه‌های مختلف برنامه‌های درسی هم کاملاً مشهود است، در برنامه درسی تربیت بدنی مصوب شورای عالی اهداف به سه بخش شناختی، نگرشی و مهارتی

تقسیم شده است. در بخش شناختی این هدف که رنگ و بوی اخلاقی دارد آمده است: «آشنایی با روش‌های حفظ و نگهداری وسایل و امکانات ورزشی». در بخش اهداف نگرشی این اهداف که باز رنگ اخلاقی دارد آمده است: «تمایل به رعایت اصول عاطفی و اجتماعی، تمایل به حفظ و نگهداری از اموال ورزشی» در راهنمای برنامه درسی علوم تجربی دوره ابتدایی در بخش اهداف نگرشی افزون بر توجه به نگرش‌های ضروری و عام مانند همکاری گروهی، صبر و حوصله، مسئولیت‌پذیری، درستکاری و راستگویی، به برخی از آنها به‌عنوان نگرش‌های اختصاصی که جنبه اخلاقی هم دارند اشاره شده است، مانند «ایجاد روحیه همکاری گروهی، ایجاد روحیه مراقبت از محیط زیست». این معنا یعنی گستردگی اخلاق در تمامی برنامه‌های درسی به‌گونه‌ای دیگر و بیانات کارشناسان مصاحبه‌شونده ملاحظه شده است. یکی از کارشناسان می‌گوید: «هدف از آموزش جغرافیا تربیت متخصص جغرافیا نیست، بلکه تربیت یک شهروند اجتماعی است».

#### محتوادماری

عموماً مضمون اهداف ناظر است به موضوعات و کدهای اخلاقی است، منظور از موضوعات اخلاقی آن‌گونه مفاهیم ارزشی هستند که صفت «خوب» یا «پسنندیده» بر آنها حمل می‌شود. در واقع، اهداف تربیت اخلاقی مصوب چه در سطح اسناد شورای عالی چه اسناد ناظر به برنامه‌های درسی همگی حاوی فهرست بلندبالایی از مفاهیم ارزشی (موضوعات اخلاقی) هستند. برای نمونه، در اهداف کلی مصوب سال ۱۳۷۷ در شورای عالی آموزش و پرورش چنین موضوعات ارزشی و اخلاقی «اعتماد به نفس، نظم و انضباط، همزیستی، تعاون و همکاری، فداکاری، سعه صدر، احترام به دیگران، انفاق» دیده می‌شود. همچنین در اهداف دوره ابتدایی مصوب ۱۳۷۹ شورای عالی چنین موضوعات ارزشی «راستگویی، امین بودن، مهربان، مؤدب، وفای به عهد، عفت، احترام، اطاعت، شجاع، صبور، پشتکار، بانشاط، امیدوار، بخشندگی، پوزش خواستن، منظم، همکاری، قدرشناسی سپاس‌داری، نقدپذیری، مشارکت، کمک به دیگران، دوست داشتن دیگران، عدالت‌خواهی، حق‌طلبی» ملاحظه می‌شود. این ویژگی بارز و غالب اهداف صورت‌بندی شده برای نظام تربیت رسمی و عمومی به‌ویژه دوره ابتدایی است.

#### محتوا

عنصر دیگر برنامه درسی تربیت اخلاقی عنصر حساس و مهم محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی باید به ویژگی مهم و حساس «فراموشی بودن» آن اشاره شود. همان‌طور

که در بحث از مقولات ناظر به چپستی تربیت اخلاقی بحث شد. منظور از فراموضوعی بودن این است که تربیت اخلاقی به صورت یک موضوع درسی مستقل در نظام آموزشی ما ارائه نمی‌شود، بلکه گستره و حوزه وسیعی دارد که علی‌الاصول شامل تمام برنامه‌های درسی و حتی فعالیت‌های فوق برنامه می‌شود. بنابراین، اخلاق در این نگاه فراموضوع است.

توضیح اینکه روح و درون‌مایه اصلی نظام برنامه درسی کشور ایران از سال‌های آغازین شکل‌گیری تاکنون، روح موضوع‌محوری یا دیسپلینی است، یعنی موضوعات درسی مجزا و مستقل و در کنار هم، تجارب یادگیری دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. فهرست موضوعات درسی نشان‌دهنده رویکرد دیسپلینی است در همه پایه‌های تحصیلی درس‌هایی چون: ریاضی، علوم (شیمی، فیزیک، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی)، فارسی، قرآن، دینی، مطالعات اجتماعی (تاریخ، جغرافیا و مدنی) جزء عنوان‌های اصلی درسی هستند که دانش‌آموزان برای ارتقای تحصیلی خوانده‌اند و تجربه کرده‌اند. ساختار برنامه‌ریزی درسی، سازمان متولی برنامه‌ریزی درسی، یعنی دفتر برنامه‌ریزی درسی و تألیف کتاب‌های درسی، نیز با این روح حاکم تناسب دارد. در این دفتر تعدادی (بیش از بیست) گروه متناظر با موضوعات درسی وجود دارد که مسئولیت برنامه‌ریزی و تألیف هر یک از موضوعات درسی را دارد، از قبیل گروه علوم که خود شامل چهار زیرگروه علوم (شیمی، فیزیک، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی) یا ریاضی و مانند اینها است.

اما در کنار این روح حاکم بر نظام برنامه درسی ایران، یعنی دیسپلینی، برخی شواهد حاکی از نابسندگی موضوع‌محوری و رویکرد دیسپلینی در پاسخ به نیازها و تحقق اهداف مصوب وجود دارد، یعنی با وجود چنین ساختار و شرایطی برای تحقق اهدافی چون اهداف اخلاقی رویکرد تلفیق دیده می‌شود. به نوعی می‌توان یک نارضایتی کلی از نظام دیسپلینی در پاسخ به ضرورت تحقق اهداف اخلاقی ملاحظه می‌شود، برخی از «واحد‌های معنا» که در دیدگاه کارشناسان ملاحظه شده است که به چنین مقوله‌ای ارتباط پیدا می‌کند، چنین است. یکی از کارشناسان می‌گوید: «در موضوع‌محوری ذاتاً از اخلاق غفلت می‌شود» و دیگری نیز چنین بیان می‌کند که «رویکرد دیسپلینی ظرفیت اشراق ارزش‌ها را ندارد» و یک کارشناس دیگر در برنامه‌ریزی درسی اظهار می‌دارد که «یک موضوع درسی خاص برای اخلاق مناسب نیست».

بر این اساس، تلفیق تجارب ناظر به تربیت اخلاقی در درس‌های مختلفی چون مطالعات اجتماعی و قرآن، ادبیات فارسی، علوم، دینی و حتی هنر دیده می‌شود. یکی از کارشناسان درباره این شکل از تلفیق در درس زبان فارسی چنین می‌گوید: «ما فضای آموزشی زبان فارسی را قلمرویی می‌دانیم برای انتقال آموزه‌های باورشناختی اخلاقی ... به همین سبب رنگ آموزه‌های



اخلاقی ما برجسته است ما آداب زندگی را جزء کتاب قرار دادیم، اینها زمینه طرح آموزه‌های احتمالی اخلاقی به صورت تلفیقی بود» و کارشناس دیگر در درس علوم چنین می‌گوید: «در درس علوم ... برای طرح ارزش‌ها از کلمه نگرش به‌عنوان بخشی از اهداف استفاده کردیم یکی از نگرش‌های ما کارگروهی است نظم و انضباط حفاظت محیط‌زیست و...».

بنابراین، مباحث اصلی ناظر عنصر محتوا یعنی انتخاب و سازماندهی محتوا تابع این رویکرد تلفیق است. در خصوص مورد اول، یعنی انتخاب محتوا شواهد به دست آمده نشان می‌دهد که مضامین و مفاهیم ارزشی بسیاری در اسناد و منابع مطرح شده‌اند که حکم محتوای تربیت اخلاقی را دارند. برای نمونه، ذیل بخش هدف اخلاقی دوره ابتدایی نزدیک به بیست مضمون اخلاقی (چه به صورت فریضه یا تکلیف و چه به صورت بیان صفت و فضیلت) فهرست شده‌اند. در مراحل و مقاطع تحصیلی بالاتر نیز به همین‌سان فهرستی از مضامین و موضوعات ارزشی وجود دارد. به سخن دیگر، در انتخاب محتوا رویکرد آشکار نظام آموزشی رویکرد بسته فضایل یا سبب فضایل است. در این رویکرد بسته‌ای از فضایل که به باور تصمیم‌گیرندگان مناسب دانش‌آموزان است، انتخاب و به دانش‌آموزان عرضه می‌شود. ویژگی مهم رویکرد بسته فضایل در ایران گسترده بودن و تنوع مفاهیم آن است.

موضوع دیگر چگونگی توزیع این بسته فضایل در پایه‌ها و برنامه‌های درسی و فعالیت‌های مختلف مدرسه‌ای است. یعنی ارتباط عمودی و افقی بین مضامین ارزشی و اخلاقی. بررسی‌ها نشان می‌دهد نظمی تعریف شده بر آن حاکم نیست. میان گروه‌های برنامه‌ریز در دوره ابتدایی هماهنگی پیش‌بنیادی برای طرح حساب شده مضامین ارزشی با اولویت بیشتر دیده نمی‌شود. وجود سازوکار هماهنگی توسط مصاحبه‌شوندگان در بین برنامه‌ریزان مورد اشاره قرار نگرفت و در سطح بالاتر هم، نهاد تصمیم‌گیرنده (شورای عالی آموزش و پرورش) چنین چارچوب مصوبی را مد نظر قرار نداده است. بر این اساس، انتخاب و گزینش محتوا در نسبت با اهداف مصوب شورای عالی، نظمی و اصولی تعریف نشده است. یعنی در صلاحیت و سلاطین برنامه‌ریزان درسی در انتخاب محتوای تربیت اخلاقی دخالت جدی دارد. در سطح خارج از برنامه‌های درسی مصوب و در اقدام معطوف به سطح مدرسه، یعنی همان برنامه‌های پرورشی نیز این هماهنگی در اسناد دیده نمی‌شود.

یکی از خرده مؤلفه‌های ناظر به مقوله تلفیق در شکل محتوایی آن و ناظر به ارتباط افقی، توجه نظام برنامه‌ریزی درسی به کارکردهای ثانویه مواد درسی است. کارکرد ثانویه در واقع حاشیه‌های فرصت‌های یادگیری هر موضوع درسی است که با موضوعات همجوار یا حوزه‌های دیگر اشتراک

دارد. این کارکردهای ثانویه عمدتاً ناظر به اهداف و اغراضی است که برای آنها ماده درسی مستقلاً وجود ندارد، مانند بهداشت و سلامت و مانند اینها. البته اخلاق جز این موضوعاتی است که شامل کارکردهای ثانویه مواد درسی می‌شود. یکی از کارشناسان برنامه‌ریزی درسی می‌گوید: «اگر بیایم به کارکرد ثانویه و حوزه و اهداف مشترک توجه کنیم این حالت [تخصصی شدن درس و توجه به حوزه درسی خاص] ممکن نمی‌شود. در این صورت، همه دروس می‌توانند در بخش‌های مربوط به آموزش اخلاق سهم خودشان را ایفا کنند». البته کارکرد ثانویه برای حوزه‌های یادگیری تعریف شده است که دارای یک ماده درسی مستقل بوده آثار تجارب یادگیری خود را نیز در حوزه‌های یادگیری دیگر و مواد درسی دیگر نیز مشاهده می‌کنند. در واقع، این آثار در حاشیه اهتمام موضوع درسی قرار می‌گیرد. اما در هر صورت به نوعی ارتباط افقی را به وجود می‌آورد. با توجه به اینکه تربیت اخلاقی به مثابه یک ماده درسی مستقل در نظر گرفته نشده است؛ بنابراین، مفهوم کارکرد ثانویه برای ارتباط افقی در تربیت اخلاقی وافی مقصود نیست.

خرده مقوله دیگری که در راستای تلفیق محتوا مطرح شده است، موضوع یادگیری‌های مشترک است. یادگیری‌های مشترک در واقع، همان اهداف مشترکی است که همه برنامه‌های حوزه‌های یادگیری مختلف اهتمام مشترکی را بر آن مصروف می‌کنند. یک کارشناس در همین رابطه می‌گوید: «اما اگر فکر کنیم ساعتی را به‌عنوان تربیت اخلاقی اختصاص دهیم لازم و کافی است؟ این‌طور نیست اگر [همه معلم‌ها] مثلاً معلم فیزیک هم توجه به رسالت‌های اخلاقی خودش داشته باشد، تمام مسائل حل می‌شود، باید به صورت تلفیقی نگاه کرد و به‌عنوان یادگیری مشترک تلقی شود». تعبیر اخلاق به مثابه «شایستگی پایه» که در سند برنامه درسی ملی بیان شده است، چنین دلالتی را در پی دارد. معنای شایستگی پایه این است که خروجی تمامی تجارب مدرسه‌ای (رسمی و غیررسمی) باید این شایستگی باشد. بنابراین، تمامی حوزه‌های یادگیری رسمی هم می‌بایست آن را محور توجه قرار دهند.

### بحث و نتیجه‌گیری

در یک معنا رویکرد عبارت است از: «جهت‌گیری کلی، مشخص و منسجمی درباره ماهیت و چگونگی مواجهه با موضوع موردنظر، که با توجه به مجموعه‌ای از مفروضات نظری سازوار تعیین شده و التزام به آن موجب ایجاد همگرایی و هماهنگی در انتخاب اصول، معیارها و روش‌های خاصی در عرصه عمل خواهد شد» (صادق زاده و همکاران، ۱۳۹۰). براساس این تعبیر از رویکرد فرد یا یک نظام جهت‌گیری و نحوه مواجهه خود را با یک موضوع یا پدیده نشان می‌دهد. پرسش

مهمی که در این پژوهش به آن پرداخته شده است و برای آن شواهدی گردآوری شده است، همین چگونگی مواجهه نظام آموزشی با مقوله تربیت اخلاقی است. رویکرد نظام در دو بعد چپستی تربیت اخلاقی و چگونگی تربیت اخلاقی بررسی شده است.

به طور کلی رویکردهای تربیت اخلاقی به اشکال و اقسام مختلف طبقه‌بندی شده است. طبقه‌بندی‌های به عمل آمده از صاحب‌نظران برکوئیتز<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) و یانگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) و وایت<sup>۳</sup> (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که عموماً رویکرد یا محتوامدارند یا ساخت‌مدار. رویکردهای ساخت‌مدار بر پرورش تفکر اخلاقی توجه دارند و محتوامدار بر کسب ارزش‌ها و رفتارهای مطلوب. در این میان یکی از رویکردهای محتوامدار رویکرد فضیلت یا منش است که به شکل‌گیری رفتارها و منش‌های پسندیده توجه دارد.

به نظر می‌رسد که با توجه به این تقسیم‌بندی‌ها و شواهد به دست آمده، رویکرد اصلی تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی نگاهی از جنس فضیلت‌گرایانه دینی است. تحلیل‌های به عمل آمده از اسناد و مدارک رسمی و متن مصاحبه‌های کارشناسان حاکی از آن است که تربیت اخلاقی به معنی ظهور و بروز گروهی از فضایل در شخصیت فرد دیده شده است. این فضیلت‌ها یا صفات پسندیده که فهرست بلند و وسیعی دارد، عموماً جنبه محتوایی تربیت اخلاقی را نیز تعیین می‌کند. 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. از برخی شواهدی که دال بر این رویکرد در نظام تربیت رسمی و عمومی است، می‌توان به فهرست اهداف مصوبی که در شورای عالی در چند مرحله از مراحل هدف‌گذاری تصویب شده، اشاره شود. در این اهداف که برای سه دوره تصویب شده، فهرستی از فضایل به‌عنوان هدف تصویب شده است. دقت در این شیوه هدف‌گذاری اخلاقی نشان می‌دهد که به صورت توانایی‌های عام اخلاقی، مانند توانایی استدلال اخلاقی، حساسیت اخلاقی بیان نشده است. توانایی اخلاقی که در واقع ناظر به قدرت تشخیص و عمل اخلاقی در موقعیت‌های مختلف است. این بحث این واقعیت را نشان می‌دهد که اهداف صورت‌بندی شده در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران متکی بر محتواست. این ویژگی حاکی از آن است که گرایشی به اخلاق فضیلت در تربیت رسمی و عمومی وجود دارد. رویکرد ارائه سبب حجیم فضایل در چارچوب کتاب‌های درسی، تربیت اخلاقی را به یک

1. Berkowits, M. W.

2. Young, R. R.

3. White, J.

جریان ضعیف و کم‌اثر تبدیل می‌کند. حداکثر توان برنامه درسی در این حالت تبیین مفاهیم است. این تبیین و تشریح مفاهیم با روش‌های مختلف آموزشی، مانند بحث و گفتگو، 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. در بیانات برخی کارشناسان چنین مضمونی یافت می‌شود: «هرجا اثری از اخلاق هم در کتاب درسی است، خشک، دستوری، مصنوعی و شعاری است» یا «آیه نیکی به پدر و مادر یک پیام اخلاقی می‌شود و در حد یک تذکر باقی می‌ماند»، اما اساساً تأکید بر تفکر اخلاقی و استدلال و درگیری با امور اخلاقی به نحو عملی ارتباط با مسائل واقعی زندگی کودکان کمتر مورد توجه است. در حقیقت وسعت و گستردگی و ناهماهنگی و فقدان نظم برای مفاهیم ارزشی اخلاقی امر تربیت اخلاقی را تبدیل به آگاهی دادن از فضایل می‌کند و به ایجاد تفکر یا حتی منش اخلاقی کمتر توجه می‌شود و در حاشیه باقی می‌ماند.

شاهد دیگر برای نگاه فضیلت‌گرایانه تأکید بر الگوپردازی به‌عنوان یکی از روش‌های اساسی در تربیت اخلاقی است. در دیدگاه تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه یادگیری مشاهده‌ای، عمل و تکرار آن و همچنین تأیید عمل اخلاقی توسط برخی شیوه‌ها از اهمیت زیادی دارد. اهمیت اسوه‌های اخلاقی<sup>۱</sup> (کسانی که در پرورش ملکات درونی خود موفق بوده‌اند و اعمال آنها برخاسته از فضایل درونی است)، بنابراین، تأکید بر نقش الگویی معلم را نیز می‌توان از اصول رویکرد تربیت منش برشمرد (اکبری و روحانی، ۱۳۸۷؛ سلمانی ماهینی، ۱۳۹۴). نیازمندی تربیت اخلاقی در محیط مدرسه به وجود الگوهای رفتاری از ضروریات الگوی تربیت اخلاقی مورد تأیید و تصویب اسناد و دیدگاه‌های کارشناسان است. اهمیت و محوریت روش الگوپردازی در تربیت اخلاقی این معنا را در بطن خود دارد که هدف تربیت اخلاقی عمل اخلاقی است. نه لزوماً درک و فهم اخلاقی. چون در یادگیری مشاهده‌ای درک و فهم ارزش‌های پشت اعمال به تصادف گذاشته می‌شود. این ادعا هم که کودکان قادر به کشف و شهود ارزش‌های منطقی در اعمال هستند، نیز قابل تردید است. حتی نظریه‌پردازان تربیت اخلاقی با رویکرد منش یا اخلاق فضیلت، مانند لیکونا، که به عمل اخلاقی در چارچوب رویکرد خود اهمیت می‌دهند، نیز شناخت و معرفت را از ارکان تربیت اخلاقی می‌دانند (سلمانی ماهینی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین، الگوپردازی به‌عنوان یک روش اساسی در تربیت اخلاقی با یک مشکل جدی روبه‌رو است که همان سطحی شدن تربیت اخلاقی

1. moral ideals

است؛ زیرا عمل به تنهایی رفتاری سطحی است، اما اگر فهم در پشت آن باشد، عمل اصالت خواهد داشت. انجام یک عمل که متصف به حُسن فعلی باشد، برای تحقق فاعل مختار اخلاقی کفایت نمی‌کند، بلکه حُسن فاعلی و نیت و استدلال فاعل نیز مهم است. کلبِرگ<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) بر این واقعیت تأکید می‌کند که استدلال اخلاقی مهم‌تر از عمل اخلاقی است. این معنا نیز مورد تأیید ویلسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) است. شواهد تجربی زیادی نیز در دست است که نشان می‌دهد توجه به ابعاد شناختی و بحث و گفتگو درباره مسائل اخلاقی به بهبود توانایی اخلاقی دانش‌آموزان منجر شده است (مطلق، ۱۳۸۹؛ کریمی و شادمانی، ۱۳۹۳؛ فرید، سعدی‌پور، کریمی و فلسفی‌نژاد، ۱۳۸۹).

اما وجه دینی بودن این رویکرد موضوع مهمی است. ربط وثیقی بین دین و اخلاق و تربیت دینی و اخلاق در اسناد و دیدگاه کارشناسان وجود دارد. در اسناد متأخر، یعنی سند تحول بنیادین، تربیت اخلاقی و تربیت دینی در یک ساحت تربیتی مجتمع شده‌اند. یکی از ابعاد این ربط در تأیید فضایل اخلاقی در گفتمان دینی اسلامی است. از سوی دیگر، ناظر به نظام انگیزشی عمل اخلاقی است. به دیگر سخن، حُسن صفات و یا فضایل در نظام اندیشه اسلامی مورد تأیید و تأکید قرار می‌گیرد. بنابراین، از این نظر فضایل دینی می‌شود. با وجود اینکه اساساً حُسن فضایل، عقلانی و جهانی است، اما وقتی ذیل چتر دین قرار می‌گیرد، رنگ دینی به خود می‌گیرد، یعنی علاوه بر حُسن عقلی، حُسن دینی و شرعی پیدا می‌کند.

از دیدگاه انگیزش فعل اخلاقی، نیز این رابطه قابل بحث است. انگیزه انجام فعل اخلاقی مبتنی بر رضایت درونی است و فاعل اخلاقی با انتخاب و اراده و به گفته پیاژه «خود پیرو» اقدام به عمل اخلاقی می‌کند، در اخلاق مبتنی بر دین، افزون بر چنین نظام انگیزشی عامل‌های انگیزشی دیگری نیز اضافه می‌شود. وقتی انگیزه انجام فعل اخلاقی متکی بر باور و ایمان دینی است. در دین دو مفهوم مهم منبع انگیزشی است: نخست، مفهوم عقاب و پاداش و دوم، مفهوم نظارت. از یک سو به هر فعل اخلاقی که برخاسته از فضایل اخلاقی است، پاداش تعلق می‌گیرد و از دیگر سو، خداوند متعال به‌عنوان وجود مطلق ناظر بر همه اعمال است. اعمال اخلاقی مؤمنان متکی بر درک محضرت حق تعالی است. اگر چنین ارتباطی را میان دین و اخلاق قابل تصور بدانیم، می‌توان گفت که میوه تربیت دینی، تربیت اخلاقی است، یعنی با ایجاد یک باور دینی عمیق به محضرت حق تعالی بخش مهمی از یک عامل اخلاقی شکل گرفته است. این نکته قابل ذکر است

1. Kohlberg, L.

2. Wilson, B.J.B

که ابعاد ارتباط تربیت اخلاقی و تربیت دینی یا به بیان کلی‌تر دین و اخلاق در اسناد و مدارک و مصاحبه‌ها شفاف نشده است و صرفاً وجود ارتباط تأیید شده است.

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، به‌طور رسمی (مصوب) برنامه درسی تربیت اخلاقی وجود ندارد. در نگاه حاکم تربیت اخلاقی یک دیسیپلین درسی نیست که مانند علوم ریاضی دارای یک برنامه درسی و کتاب و بسته آموزشی مشخصی باشد. تربیت اخلاقی جریانی گسترده و فراگیر تلقی شده است که باید در تمامی عرصه‌های زندگی مدرسه‌ای نمود و بروز داشته باشد. تجارب ناظر به تربیت اخلاقی خاص و ویژه نیستند. به سخن دیگر، یک فراموضوع یا یک فرابرهانه است. بنابراین، نمی‌تواند ضرورتاً به صورت یک موضوع درسی عرضه شود.

برای این مدعا شواهدی نیز قابل طرح است. نخست، وجود اهداف مستقل تربیت اخلاقی در مجموع اهداف کلان نظام تربیت رسمی و عمومی است. معنا و دلالت وجود چنین اهدافی این است که تربیت اخلاقی باید در همه عرصه‌های زندگی مدرسه‌ای نمود داشته باشد. به همین دلیل معادل درسی خاصی در تمامی پایه‌ها برای تربیت اخلاقی دیده نمی‌شود. این برداشت نیز در میان کارشناسان وجود دارد که تربیت اخلاقی یک موضوع درسی نیست. شاهد دیگر در خصوص فراموضوعی بودن تربیت اخلاقی، گرایش برنامه‌های درسی دوره ابتدایی به رویکرد تلفیق است. ارزش‌های اخلاقی، مضامین و موضوعات اخلاقی در عموم کتاب‌های درسی و برنامه‌های درسی دوره ابتدایی مورد توجه قرار گرفته است. این گرایش در برنامه‌های درسی ایران سابقه‌ای طولانی دارد. تحقیقات زیادی نیز وجود ارزش‌های اخلاقی را در کتاب‌های درسی رصد و گزارش کرده‌اند. رامین‌فرد (۱۳۵۲) براساس تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی از سال ۱۳۰۸ تا زمان انجام پژوهش، به این نتیجه رسیده بود که این کتاب‌ها با هدف عمده القای ارزش‌های دینی و اخلاقی تدوین شده‌اند. در کتاب‌های اولیه فارسی تا سال ۱۳۴۵ ارزش‌های اخلاقی به مقیاس بسیار وسیع دیده می‌شوند. محمودی (۱۳۷۳) در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی به این نتیجه رسیده است که مفاهیم اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی بیشترین فراوانی را در کتاب‌های فارسی دارد. اسماعیلی (۱۳۷۸) نیز به نتایج مشابهی رسیده است. همچنین در پژوهش‌های اقبال (۱۳۶۲) و جمالی‌زاده (۱۳۸۵) این نتیجه حاصل شده است که در مجموع بیشترین ارزش‌هایی که کتاب‌های درسی دوره ابتدایی وجود دارد، در رابطه با ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی است، مانند ارزش علم، حق و عدالت، مبارزه با ستمگری، مهربانی، احترام و فروتنی.

نکته قابل تأمل اینجاست که نگاه مشابهی (فراموضوع بودن) نیز به مقوله تربیت دینی نیز وجود دارد، اما برای درس تربیت دینی در یازده پایه درسی موضوع درسی تعریف شده است. اگر درس قرآن را در زمره تربیت دینی تلقی کنیم (که اسناد چنین تلقی دارند) دو درس در تمامی پایه‌های تحصیلی. با وجود این شواهد برای فراموضوع بودن تربیت اخلاقی قاعدتاً می‌بایست به مثابه فراموضوع یک چارچوب و نظام تعریف شده پیدا می‌کرد. اما شواهد حاکی از آن است که فراتر از اهداف تعریف شده برای سه دوره تحصیلی سند رسمی دال بر انتظام بخشی به این فراموضوع درسی وجود ندارد. با وجود اینکه شاید بتوان نشانه‌هایی از مؤلفه‌های محتوا و روش را در لابه‌لای اسناد یافت، اما هماهنگی و انتظامی در سطح برنامه‌های قصد شده به صورت رسمی دیده نمی‌شود. از این رو، می‌توان گفت تربیت اخلاقی یک «فرابرهنامه درسی آشفته» است. شواهد دال بر وجود «فرابرهنامه درسی تربیت اخلاقی آشفته» در نظام تربیت رسمی و عمومی کشور چنین است. این موضوع از منظر سه بعد هدف، محتوا و روش بررسی و تحلیل می‌شود.

با وجود اینکه رویکرد فضیلت‌گرایانه در تدوین اهداف شورای عالی آموزش و پرورش مشهود است، برنامه‌های درسی موجود دوره ابتدایی به صورت ناهماهنگ و مبتنی بر درک و فهم برنامه‌ریزان، جلوه‌هایی از اهداف مصوب را مورد توجه قرار داده‌اند. حتی حجم و تعداد اهداف لحاظ شده در برنامه‌ها تفاوت‌های زیادی دارند. یزدانی و حسینی (۱۳۹۰) نشان دادند که اهداف تربیت اخلاقی به میزان متفاوتی در برنامه‌ها و کتاب‌های دوره ابتدایی لحاظ شده است. آتشک، توفان و احمدی (۱۳۹۱) در پژوهش خود که به بررسی کتاب‌های درسی از منظر توجه به اهداف مصوب شورای عالی پرداخته‌اند، به این نتیجه رسیدند که در توزیع اهداف در کتاب‌های درسی نظم قابل قبولی وجود ندارد. کارشناسان نیز بر این نکته اذعان داشته‌اند که چارچوب هماهنگی برای لحاظ کردن این اهداف کلان در برنامه‌ها نداشته‌اند.

به دنبال این بی‌نظمی در مؤلفه هدف می‌توان حدس زد که در مؤلفه محتوا نیز ناهماهنگی وجود دارد. یونسیان (۱۳۷۶) از تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی این آشفته‌گی (عدم وجود نظم و سامان منطقی در مجموعه ارزش‌های مطرح در برنامه‌های درسی) را ملاحظه کرده است. بحرانی (۱۳۸۲) در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از منظر مفاهیم اخلاقی دینی نیز به این نتیجه رسیده است که حدود پانصد پیام اخلاقی در کتاب‌ها وجود دارد که انسجام و نظم خاصی در ارائه آنها دیده نمی‌شود. با توجه به اینکه تربیت اخلاقی به مثابه فرابرهنامه ملاحظه شده است، قاعدتاً می‌بایست تلفیق سیاست و راهبرد اصلی در محتوا باشد. از این رو، باید در سازمان‌دهی و انتخاب محتوا یک سیاست هماهنگ بین برنامه‌های درسی مختلف وجود داشته

باشد. اگر بناست که اخلاق فراموضوعی و به صورت مضمون مشترک همه برنامه‌ها دیده شود، باید یک نقشه مشترک برای این کار وجود داشته باشد که برنامه‌های درسی مختلف طبق این نقشه مشترک عمل کنند؛ در واقع، باید اخلاق به عنوان فراب برنامه درسی دیده شود که این برنامه درسی بتواند مطالبات خودش را برای تربیت اخلاقی از همه دروس سامان‌دهی و مرتب کند، اما در واقع، چنین شرایطی فراهم نیست، واحدهای معنای برگرفته از بیانات کارشناسان در مصاحبه‌ها چنین مقوله‌ای را پشتیبانی می‌کنند. یکی از کارشناسان می‌گوید: «برای تربیت اخلاقی یک مبنای مشترک برای همه گروه‌های برنامه درسی نداریم». از این رو، می‌توان گفت که تلفیق در محتوای برنامه درسی تلفیقی تصادفی است. که چارچوب و منطقی بر آن حاکم نیست. دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی نزدیک به بیست گروه برنامه‌ریزی دارد. از آنجا که سندی یا چارچوبی برای این هماهنگی میان این بیست گروه وجود ندارد. بنابراین، می‌توان گفت رویکرد تلفیق امری تصادفی و برنامه‌ریزی نشده است.

این ناهماهنگی در بحث روش نیز وجود دارد. روش تربیت اخلاقی نیز تابع برنامه‌های درسی حامل یا واسط است. در اسناد برنامه‌های درسی دوره ابتدایی که عموماً به صورت بالقوه و بالفعل حامل اهداف تربیت اخلاقی می‌باشند، هیچ جهت‌گیری خاصی درباره اهداف تربیت اخلاقی دیده نمی‌شود. به نوعی روش، تابع رویکرد کلی برنامه درسی حامل است. از آنجا که عموماً برنامه‌های درسی رنگ شناختی دارد یا بعد شناختی بسیار قوی‌تری دارند، می‌توان گفت که جهت‌گیری روش‌ها نیز شناختی است. این در حالی است که رویکرد اساسی نسبت به تربیت اخلاقی رویکرد فضیلت‌گرایانه است. ماهیت این رویکرد ایجاب می‌کند که صفات اخلاقی از طریق عمل عموماً دنبال شود. به هر حال، در این نظریه هم بعد شناختی شکل‌گیری صفات اخلاقی بخشی از جریان تربیت اخلاقی است که نباید مورد بی‌مهری قرار گیرد. افکاری (۱۳۹۳) بیان می‌کند که در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی عموماً از روش نصیحت استفاده شده است و به طور جدی به مسئله مهم اخلاق پرداخته نشده است. درامامی (۱۳۹۰) نیز به این نتیجه رسیده است که در کتاب‌های درسی به اخلاق به صورت اساسی پرداخته نشده است. اما شواهد به دست آمده از مشاهدات مصاحبه‌ها با کارگزاران درسته مدرسه حاکی از آن است که در بعد روش به ابعاد شناختی هم کم و بیش پرداخته می‌شود، اما بعد شناختی مورد توجه عمیقی قرار نمی‌گیرد. عموماً بر نوعی اطلاع‌رسانی ارزشی و توجیه ارزش‌ها تأکید می‌شود. الگوپردازی، رابطه احسان و محبت همراه با کنترل و نظارت به طور جدی لحاظ شده است. نادری (۱۳۹۲) در پژوهش خود چنین یافته است که معلمان کمتر از روش گفتگو و تکلیف‌دهی در تربیت اخلاقی بهره گرفته‌اند.



فقدان نظم و هماهنگی در فرابرنامه درسی تربیت اخلاقی از بعد دیگری قابل بررسی است. فرابرنامه درسی چارچوبی است که به سامان‌دهی تمامی تجارب مدرسه‌ای دانش‌آموزان می‌پردازد. بنابراین، تمایز بین «تعلیم» و «تربیت» که به‌طور اصولی در نظام تربیت رسمی و عمومی پذیرفته شده است، می‌تواند بیانگر نوع دیگری از فقدان هماهنگی در فرابرنامه درسی باشد. اصولاً برنامه‌های درسی مرسوم متکفل بعد «تعلیم» بوده و بر روی موضوعات درسی تعریف شده متمرکز است و فعالیت‌های خارج از کلاس که عموماً به فعالیت‌های پرورشی معروف‌اند، متکفل بعد تربیت هستند. میان این دو بعد که در نظام تربیت رسمی و عمومی ایران به لحاظ تشکیلاتی مستقل و دارای برنامه‌ها و مسئولیت‌های جداگانه‌ای هستند و نیروهای خاصی نیز دارند هماهنگی وجود ندارد. اهداف اخلاقی مصوب بر این امر دلالت دارد که تمامی دو ساختار «تعلیمی» و «تربیتی» باید در راستای تحقق این اهداف درسته مدرسه حرکت کنند، یعنی به نوعی دارای وحدت رویه باشند، اما با وجود این انتظار هیچ چارچوبی برای هماهنگی و وحدت رویه این دو تشکیلات وجود ندارد.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت که نظام تربیت رسمی و عمومی در دوره ابتدایی در موضوع تربیت اخلاقی دارای خصلت‌گریز از برنامه‌ریزی است. با وجود ارزش رسمی بالای تربیت اخلاقی اما در عمل نظام به‌طور جدی وارد این عرصه نشده است. تربیت دینی نیز عموماً در کشورهای اسلامی به‌عنوان یک ماده درسی مستقل ارائه می‌شود و بیشتر به طرح مباحث اعتقادی و احکام شرعی پرداخته می‌شود. شعبانی (۱۳۸۴) در بررسی تطبیقی خود نشان داده است که چنین فضایی در کشورهای اسلامی در خصوص تربیت اخلاقی دیده می‌شود. اگر بپذیریم که یکی از اهداف دین مبین اسلام تقویت قدرت اخلاقی انسان‌ها به کمک آموزه‌های دینی و حس دین‌داری است، بنابراین، تربیت اخلاقی از شأن خاصی باید برخوردار باشد.

مهم‌ترین پیشنهادی که از نتایج صریح این پژوهش به دست می‌آید طراحی و تدوین یک فرابرنامه درسی برای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی است. این فرابرنامه به مثابه یک چارچوب راهنما عمل می‌کند که برنامه‌های درسی متکفل و حامل اهداف و محتوای تربیت اخلاقی را با هم هماهنگ و هم‌آوا می‌کند. در واقع، درک و فهم مشترک و نزدیک به هم را از چیستی و چگونگی تربیت اخلاقی به کارشناسان و بالمآل به کارگزاران می‌دهد.

## منابع

- آتشک، محمد؛ توفان، مهوش و احمدی، امینه (۱۳۹۱)، «تحلیل کمی محتوای کتاب‌های فارسی از منظر اهداف اخلاقی مصوب دوره ابتدایی»، اخلاق در علوم و فناوری، س ۷، ش ۴.
- اسماعیلی، رضا (۱۳۷۸)، تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی، چکیده قابل دسترسی در سایت [www.irandoc.ac.ir](http://www.irandoc.ac.ir).
- 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 دکترای تخصصی، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- اقبال، فریماه (۱۳۶۳)، بررسی محتوای کتاب‌های دوره پنج ساله ابتدایی در رابطه با ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، دفتر پژوهش‌ها و برنامه‌ریزی فرهنگی.
- اکبری، رضا؛ محمدرضا روحانی (۱۳۸۷)، «اخلاق فضیلت‌محور در رسانه»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، س ۳، ش ۳ و ۴، ص ۳۹-۴۶.
- بحرانی، محمود (۱۳۸۲)، تحلیل محتوای کتب دوره ابتدایی از لحاظ مفاهیم دینی و اخلاقی، شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان لرستان.
- جمالی‌زاده، حکیمه (۱۳۸۵)، شناسایی و طبقه‌بندی آموزه‌ها و مفاهیم اخلاقی کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان کرمان.
- حسینی روح‌الامینی، جمیله السادات (۱۳۸۴)، سیر تحول برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی در ایران، تهران: نورالثقلین.
- درامی، نرگس (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کتاب‌های بخوانیم، تعلیمات اجتماعی (مدنی)، هدیه‌های آسمانی و قرآن پایه‌های سوم تا پنجم ابتدایی سال ۱۳۸۸ به منظور بررسی برخی مقوله‌های تربیت اخلاقی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- رامین‌فرد، راشل (۱۳۵۲)، تجزیه و تحلیل کتاب‌های فارسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران، دانشکده علوم اجتماعی.
- سلمانی ماهینی، سکینه (۱۳۹۴)، رویکرد تربیت منش در تربیت اخلاقی، کتاب رویکردهای نوین

- در تربیت اخلاقی، به کوشش حسنی، محمد و همکاران، انتشارات مدرسه. شعبانی، زهرا (۱۳۸۴)، «بررسی تطبیقی برنامه‌های درسی دینی و اخلاقی دوره ابتدایی در ایران و چند کشور جهان»، تعلیم و تربیت، ش ۸۳، ص ۱۱۹-۱۶۶.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۶۷)، طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۱)، سند برنامه درسی ملی. صادق‌زاده، علیرضا؛ حسنی، محمد؛ کشاورز، سوسن؛ احمدی، آمنه (۱۳۸۸)، بنیان نظری تحول راهبردی در نظام تربیت رسمی و عمومی، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- فرید، ابوالفضل؛ سعدی‌پور، اسماعیل؛ کریمی، یوسف؛ فلسفی‌نژاد، محمدرضا (۱۳۸۹)، «اثر بخشی روش‌های آموزش مستقیم، آموزش شناختی اخلاق، شفاف‌سازی ارزش‌ها و تلفیقی بر قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان»، روانشناسی دانشگاه تبریز، س ۵، ش ۱۹، ص ۹۰-۱۱۱.
- کریمی، فرهاد؛ شادمانی، پروانه (۱۳۹۳)، بررسی تجربی تأثیر سه روش بحث گروهی درباره معماهای اخلاقی، گفتگو در گروه‌های کوچک به روش مشارکتی و سخنرانی بر رشد قضاوت اخلاقی و رفتار اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده خانواده و مدرسه.
- کهندانی، مصطفی (۱۳۸۸)، تاریخ تطور و تحول شورای عالی آموزش و پرورش ۱۲۷۵ تا ۱۳۸۸، تهران: انتشارات نورالثقلین.
- محمودی، رضا (۱۳۷۳)، ارزیابی محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و ارائه یک چارچوب نظری در خصوص تدوین و اصلاح کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی، رساله دکتری علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- مطلق، عادل (۱۳۹۰)، اثر داستان‌های معماگونه اخلاقی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان لاهیجان در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- نادری، شیوا (۱۳۹۲)، بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی براساس رویکرد عاطفه‌گرایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کردستان، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی. یزدانی، جواد؛ حسنی، محمد (۱۳۸۸)، «مقایسه اهداف مصوب شورای عالی آموزش و پرورش و اهداف برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی»، مجله نوآوری‌های آموزشی.

- یونسیان، مجید (۱۳۷۶)، آموزش، توسعه و انگیزه موفقیت، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی ابتدایی، چکیده قابل دسترسی در سایت [www.irandoc.ac.ir](http://www.irandoc.ac.ir).
- Berkowitz, M.W. (1997), *Integrating structure and content in moral education*, paper presented in developmental perspectives and approaches to character education, symposium conducted at meeting of the American educational research association, Chicago.
- White, J. (1998), *Moral education*, Encyclopedia of philosophy Carage.E Editor, Routledge.
- Young, R. R. (2000), *Beyond the cognitive and the Virtue Approaches to moral education: some theoretical foundation for an integrated account of moral education*, Asia pacific review. Vol. 1 NO. 1.
- Kohlberg, L. (1985), Resolving moral conflicts Within the Just community, From Harding, C.G. Moral Dilemmas and Ethical Reasoning, Precedent publishing.
- Wilson, B.J.B (1996), First steps in moral education, *Journal of moral education*, Vol. 25, Issue: 2.

