



پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی



فصلنامه مطالعات اخلاق کاربردی

فصلنامه علمی - پژوهشی (ب)

سال شانزدهم، شماره یکم، بهار ۱۴۰۵

۸۳

صاحب امتیاز: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

مدیر مسئول: عبدالرسول احمدیان

سردبیر: اصغر هادی

دبیر تحریریه: سعید خانی

یادآوری می‌شود فصلنامه اخلاق با تغییر عنوان به مطالعات اخلاق کاربردی، با استناد به مصوبه شماره ۵۷۳ مورخ ۱۳۸۷/۰۴/۱۶ شورای عالی حوزه‌های علمیه و با توجه به ارزیابی کمیسیون نشریات علمی حوزه، شورای اعطای مجوزها و امتیازات علمی در جلسه مورخ ۱۴۰۱/۰۲/۱۲ رتبه علمی - پژوهشی (ب) را دریافت کرده است. مقالات منتشر شده از شماره ۴۳ به بعد دارای رتبه علمی پژوهشی است.

فصلنامه مطالعات اخلاق کاربردی به استناد ماده واحده مصوبه جلسه ۶۲۵ مورخ ۱۳۸۷/۰۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی «مصوب شورای عالی حوزه علمیه قم» در خصوص اعطای امتیاز علمی، تأسیس انجمن‌های علمی، قطب‌های علمی و واحدهای پژوهشی و همچنین امتیازات آزاداندیشی در حوزه، دارای اعتبار رسمی بوده و موجد امتیازات قانونی در دانشگاه و حوزه علمیه می‌باشد.

فصلنامه مطالعات اخلاق کاربردی در پایگاه استنادی فایل متنی فصلنامه از طریق سایت «Morsalat.ir»، پایگاه استنادی علوم جهان اسلام «ISC»، بانک اطلاعات نشریات کشور «Magiran»، مرجع دانش «Civilica»، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی «SID»، پرتال جامع علوم انسانی «Ensani»، پایگاه مجلات تخصصی نور «Noormags» و کتاب‌خوان همراه پژوهان «pajooahaan» و پرتال دفتر تبلیغات اسلامی (http://journals.ete.ir) بارگذاری می‌شود.

هیئت تحریریه در اصلاح و ویرایش مقاله‌ها آزاد است. • دیدگاه‌های مطرح‌شده در مقالات صرفاً نظر نویسندگان محترم آن‌هاست. نشانی: اصفهان، خیابان حافظ، دفتر تبلیغات اسلامی اصفهان، فصلنامه علمی - پژوهشی (ب) اخلاق کاربردی.

تارنما: akhlagh.morsalat.ir * پست الکترونیک: akhlagh@dte.ir

تلفن: (۰۳۱) ۳۲۲۰۸۰۰۱ - ۴ * صندوق پستی: ۶۹۷-۸۱۴۶۵

دورنگار: (۰۳۱) ۳۲۲۰۸۰۰۵ * کدپستی: ۸۱۴۶۹۵۷۵۷۱

چاپ: مؤسسه بوستان کتاب قیمت: ۸۰۰۰۰ تومان



هیئت تحریریه

(به ترتیب حروف الفبا):

مسعود آذربایجانی

استاد تمام پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

مهدی حبیب الهی

استادیار دانشگاه باقرالعلوم علیه السلام

حسین دیا

استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

محمد رضا سالاری فر

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

محمد مهدی صفورایی پاریزی

دانشیار مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامی جامعه المصطفی العالمية

مهدی علیزاده

استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

اصغر هادی

استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

داوران این شماره:

حسین دیا، حسن سراجزاده، علی شیرینی شیروانی، علی اکبری معلم، اصغر هادی، محمد مهدی صفورائی پاریزی، سید حسن اسلامی اردکانی، عبدالرسول احمدیان، قدرت الله مؤمنی.

راهنمای تنظیم مقاله

ویژگی‌های شکلی مقاله

حتماً با الگوی فصلنامه (مندرج در صفحه اول سامانه نشریه) تنظیم شده باشد؛

۱. حجم مقاله تایپ شده همراه با چکیده و کتابنامه (حداکثر ۷۵۰۰ کلمه) به آدرس سامانه نشریه ارسال شود.

۲. مقاله در محیط Word با پسوند DOCX (با قلم Noorzar نازک ۱۳ برای متن و Times New Roman نازک ۱۰ برای انگلیسی) حروف چینی گردد.

۳. شیوه‌های استناد بایستی به صورت درون‌متنی بین پرانتز به شرح ذیل باشد:

❖ **قرآن:** آیات (همراه با ترجمه) داخل گیومه درج شده و سپس نام سوره و شماره آیه (داخل پرانتز) آورده شود. **نمونه:** «الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ؛ ستایش مخصوص خداوندی است که پروردگار جهانیان است» (حمد، ۱).

❖ **کتاب:** (نام خانوادگی نویسنده، سال انتشار اثر، شماره جلد: شماره صفحه، مثال: منبع فارسی با صفحات متناوب (مطهری، ۱۳۶۰، ج ۱: ص ۲۰۰-۲۲۰) و با صفحات متفاوت (امینی، ۱۳۸۷، ج ۱: صص ۲۰۰ و ۲۰۷)؛ **نکته:** درج (حرف ق) برای تاریخ قمری لازم است. منبع انگلیسی با صفحات متناوب (Kant, 1788: p. 224-288) و با صفحات متفاوت (Kant, 1788: pp. 44, 288).

❖ **مقاله:** (نام خانوادگی، سال انتشار اثر: شماره صفحه. مثال: یاسری، ۱۳۸۵: ص ۷۵).

تذکر:

✓ اگر از یک نویسنده، بیش از یک اثر در مقاله استفاده شود، در صورت اشتراک زمان انتشار آنان، پس از سال انتشار، با ذکر حروف الفبا در گیومه از یکدیگر متمایز شوند. مانند: (مطهری، ۱۳۶۰ «الف»، ص ۲۰۰) یا (مطهری، ۱۳۶۰ «ب»، ص ۱۴۵).

✓ اگر مؤلفان یک اثر بیش از سه نفر باشند، تنها نام خانوادگی یک نفر می‌آید و با واژه «دیگران» به دیگر مؤلفان اشاره می‌شود.

✓ اگر به دو اثر از یک نویسنده، بدون فاصله ارجاع داده شود، به جای تکرار نام نویسنده، از واژه «همو» استفاده می‌شود و به جای تکرار منبع و سال «همان» درج شود. در ارجاع به **منابع لاتین** در

متن به جای واژه «همان» از «ibid»، «همو» از «Idem» و «پیشین» از «op.cit» استفاده شود.
۴. معادل لاتین کلمات غیرفارسی و تلفظ واژگان و اصطلاحات مهجور، داخل متن و پرانتز بیاید.

۵. **عبارات تکریمی:** از کلیشه به جای عبارات تکریمی استفاده شود. مانند: صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ به جای (ص)؛ عَلَيْهِ السَّلَام به جای (ع)؛ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ به جای (ره) و عَلَيْهِمُ السَّلَام به جای (علیهم السلام) و

۶. فهرست منابع و مآخذ (کتابنامه) در پایان مقاله به ترتیب حروف الفبا و به روش زیر تدوین و درج شود:

- ❖ **کتابها:** نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، *عنوان کتاب (ایرانیک)*، مترجم، جلد، نوبت چاپ، محل نشر: ناشر.
- ❖ **مقالات:** نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، «عنوان مقاله»، نام نشریه (*ایرانیک*)، دوره و شماره نشریه، شماره صفحات مقاله.
- ❖ **منابع الکترونیکی:** نام خانوادگی، نام (تاریخ مشاهده منبع در سایت یا وبلاگ)، «عنوان مقاله یا نوشته»، آدرس دقیق اینترنتی یا دسترسی (CD و ...).
- ❖ **پایان نامه ها:** نام خانوادگی، نام (سال دفاع از رساله)، *عنوان رساله*، مقطع تحصیلی، گروه، نام دانشکده، دانشگاه.

ویژگی های محتوایی مقاله

- الف) **صفحه اول شامل:** ۱. عنوان کامل مقاله، نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی دانشگاهی و پست الکترونیکی سازمانی نویسنده یا نویسندگان؛ ۲. چکیده فارسی (حداقل ۱۵۰ و حداکثر ۲۵۰ کلمه)؛ ۳. کلیدواژه ها (۳ تا ۷ کلمه) (**ترجمه و ارسال تمامی موارد به لاتین الزامی است**).
- ❖ در صورتی که مقاله برگرفته از پایان نامه باشد یا سازمان و نهادی هزینه مالی پروژه را پرداخت کرده و یا تشکری لازم داشته باشد، باید در پاورقی صفحه اول (چکیده) درج شود.
- ❖ مقاله پیش تر یا هم زمان به مجله های دیگر ارائه نشده باشد و نویسنده به نشر آن در جای دیگر متعهد نباشد.
- ❖ اعضای هیئت علمی، اساتید و محققان مراکز آموزشی و پژوهشی موظف اند در مقاله خود پست الکترونیکی سازمانی خود را وارد کنند.
- ❖ در صورتی که مقاله مشترک است، عنوان (نویسنده مسئول) در پاورقی و در مقابل اسم

او درج شود.

ب) صفحات دوم تا آخر شامل: ۱. مقدمه و طرح مسئله، پیشینه تحقیق، روش تحقیق و گردآوری اطلاعات؛ ۲. تبیین ابعاد مسئله به صورت منطقی شده با رعایت انسجام و هماهنگی مطالب در زیرمجموعه سازی استاندارد (پیگیری از الگوی عددی یا حرف و عدد)؛ ۳. نتیجه گیری؛ ۴. پی نوشت ها (در صورت لزوم)؛ ۵. فهرست منابع.

اهداف

تولید و توسعه دانش در حوزه مطالعات اخلاق کاربردی و حرفه ای، با اولویت اخلاق اسلامی؛

تبیین اخلاق کاربردی و حرفه ای همه رشته های تحصیلی و حرفه های شغلی، با اولویت اخلاق اسلامی؛

تبیین اخلاق کاربردی همه شاغلان در همه مشاغل معتبر موجود و کارهای حرفه ای، با اولویت اخلاق اسلامی؛

احیاء تراث در زمینه اخلاق کاربردی و حرفه ای؛

احیاء مروت نامه ها و اخلاق کاربردی در زمان های گذشته؛

مطالعات اخلاق کاربردی و حرفه ای بین رشته ای، با اولویت اخلاق اسلامی؛

توسعه اخلاق کاربردی و حرفه ای، متناسب با نیازهای پژوهشی جهان معاصر.

یادآوری

۱. با توجه به اینکه رویکرد فصلنامه، ناظر به مباحث اخلاق کاربردی است، مقالات پیمایشی در اولویت پذیرش نیستند.

۲. مقاله ارسالی باید گویای نوآوری در مسائل اخلاق و حوزه های مرتبط به ویژه اخلاق کاربردی باشد.

۳. هیئت تحریریه در رد یا قبول و نیز اصلاح مقالات آزاد است.

۴. دیدگاه های مطرح شده در مقالات صرفاً نشانگر نظر نویسندگان آنهاست.

فهرست مطالب

- چالش‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید در کلاس‌های معارف.....۹
زهره کردی، سید محمد صادق موسوی نسب
- الگوی عزت‌نفس در مواجهه با تعارض‌های اخلاقی محیط کار: تحلیل اخلاق کاربردی بر مبنای
آموزه‌های قرآنی و نظریات روان‌شناختی ۴۱
محمد ترکان، حسین خوشدل مفرد، محمد ناصحی، علی بنائیان اصفهانی
- بایسته‌های اخلاق کاربردی حکمرانی اسلامی در مناسبات خانواده..... ۷۷
عبدالرسول احمدیان
- تحلیلی بر روش‌های شناختی تربیت اخلاق حرفه‌ای متریان با تأکید بر سیره انبیای الهی..... ۱۱۳
علیرضا حیدری سه‌ده
- تحلیل الگوی اخلاق خانوادگی امام خمینی علیه السلام در بستر انقلاب اسلامی..... ۱۴۵
محمد قدرتی شاتوری
- واکاوی اخلاقی ازدواج مجدد مرد در وضعیت ناباروری همسر..... ۱۸۱
طاهره مهدویان، حسن بوسلیکی



Professional Ethics Challenges of Professors in Introductory Islamic Teachings Courses^{*}

Zahra Kordi¹  Sayyed Mohammad Sadeq Moosavi Nasab² 

1- Ph.D. Candidate, Instructor of Islamic Ethics, Qom, Iran (Corresponding Author).
z.kordi@maaref.ac.ir

2- Associate Professor, Faculty of Educational and Research Institute, Qom, Iran.
mosavi@iki.ac.ir



Abstract

This study, employing a theoretical-analytical approach, examines the professional ethics challenges faced by professors teaching introductory Islamic studies courses within the Iranian higher education system. Islamic studies courses hold a distinguished position among other university courses due to their connection with faith, spirituality, and ethical training. The behavior of professors in this field directly impacts students' beliefs and ethical conduct. Despite numerous studies on educational pathology, a coherent examination of professors' ethical behavior and their training mechanisms has been less frequently conducted. The aim of the research is to identify ethical challenges at individual, cultural, educational, and managerial levels and to propose a

*Cite this article: Kordi.Z; Moosavi Nasab. M.S (2026). Professional Ethics Challenges of Professors in Introductory Islamic Teachings Courses, Journal in Applied Ethics Studies, 1(83), 9-39.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.72988.2088>

■ **Publisher:** Islamic Propagation Office of the Seminary of Qom (Islamic Sciences and Culture Academy, Isfahan, Iran). ***Type of article:** Research Article

■ **Received:** 2025 /11/ 16 ■ **Revised:** 2026/ 02/ 02 ■ **Accepted:** 2026/ 02/ 03 ■ **Publishedonline:** 2026/ 07/13

theoretical framework for enhancing professional ethics. This study, through the qualitative analysis of field research and reliable scientific sources, identifies challenges such as the persistence of traditional teaching methods, the imposition of dogmatic viewpoints, unfairness in evaluation, disregard for questioning, and the lack of an ethical oversight system. These challenges are organized and explained within a coherent analytical framework based on data and research findings. The findings indicate that a weak ethical connection between professor and student is the most significant obstacle to achieving the educational goals of introductory courses. In conclusion, it is emphasized that sustaining professional ethics requires the institutionalization of ethical education, redesigning the evaluation system, and reviving rational dialogue based on faith and human dignity.

Keywords

Professional ethics, Islamic studies professors, higher education, ethical training, ethical challenges.

تحديات الأخلاق المهنية للأساتذة في فصول المعارف الإسلامية*

زهرا كردي^۱ سيد محمد صادق موسوي نسب^۲

۱- طالبة الدكتوراه في مدرسة الأخلاق الإسلامية، قم، إيران (الكاتبة المسؤولة)
 z.kordi@maaref.ac.ir

۲- أستاذ مساعد في فرع علم النفس التربوي، المعهد التعليمي والبحثي للإمام الخميني، قم، إيران
 mosavi@iki.ac.ir



الملخص

تهدف هذه الدراسة، من خلال المقاربة النظرية - التحليلية، إلى إمطة اللثام عن تحديات الأخلاق المهنية للأساتذة في فصول المعارف الإسلامية في سياق التعليم العالي الإيراني. فإنّ دروس المعارف الإسلامية، بسبب العلاقة مع الإيمان والروحانية والتربية الأخلاقية، تحتلّ مكانة مهمة بين الدروس الجامعية الأخرى، وسلوكيات الأساتذة في هذا الميدان تترك أثراً فعّالاً على سلوكيات الطلبة الأخلاقية ومعتقداتهم بشكل مباشر. على الرغم من الدراسات الكثيرة في مجال الباثولوجيا التعليمية، إلا أن معظمها لم تركز على سلوكيات الأساتذة وآلياتهم التربوية إلا قليلاً. تأسيساً على ذلك، فتسعى هذه الورقة أن تسلط الضوء على

* **الاستناد إلى هذه المقالة:** كردي، زهرا؛ محمد صادق، موسوي نسب (۲۰۲۶). تحديات الأخلاق المهنية للأساتذة في فصول المعارف الإسلامية. دراسات في الأخلاق التطبيقية، ۱(۸۳)، صص ۹-۳۹.

<https://doi.org/10.22081/jf.2026.72988.2088>

□ نوع المقال: بحثي؛ الناشر: مركز الدعوة الإسلامية في حوزة قم (معهد العلوم والثقافة الإسلامية، أصفهان، إيران) © المؤلف

□ تاريخ الاستلام: ۲۰۲۵/۱۱/۱۶ • تاريخ التعديل: ۲۰۲۶/۰۲/۰۲ • تاريخ القبول: ۲۰۲۶/۰۲/۰۳ • تاريخ الإصدار: ۲۰۲۶/۰۷/۱۳

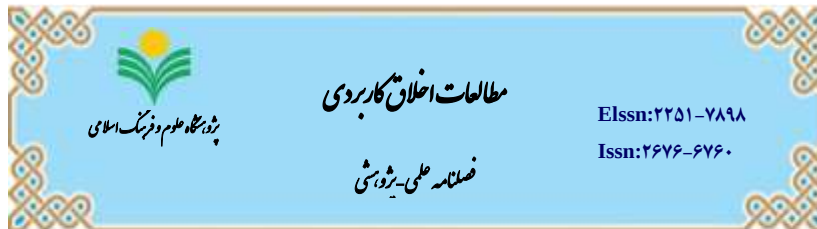


المستويات الفردية والثقافية والتعليمية والإدارية للتحديات الأخلاقية وتقديم إطار نظري بهدف ترقية الأخلاق المهنية. تحاول هذه الدراسة، من خلال التحليل النوعي للدراسات الميدانية والمصادر العلمية الموثوق بها، أن تحدّد بعض التحديات في هذا المجال، بما في ذلك هيمنة المناهج التقليدية على الفصول الدراسية، وفرض وجهات النظر المتزمتة، وغياب العدالة في سياق التقييم، وعدم الاهتمام بتعزيز روح إثارة السؤال، وانعدام نظام للرقابة الأخلاقية، وكذلك أن تنظّمها كلها، وأن تتناولها بالنقد والتحليل، وذلك بالاعتماد على المعطيات والنتائج الحاصلة. تظهر النتائج أن ضعف العلاقة الأخلاقية بين الأستاذ والطالب يشكل أكبر عقبة في سبيل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من دروس المعارف الإسلامية. في نهاية المطاف، يتم التأكيد على أن استدامة الأخلاق المهنية بحاجة ماسة إلى ترسيخ التعليم الأخلاقي، وإعادة تصميم نظام التقييم، وإنعاش الحوار العقلاني المعتمد على مبدأ الإيمان وكرامة الإنسان.

الكلمات المفتاحية

الأخلاق المهنية، أساتذة المعارف الإسلامية، التعليم العالي، التربية الأخلاقية، التحديات الأخلاقية.





چالش‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید در کلاس‌های معارف*

زهرا کردی^۱ سیدمحمدصادق موسوی نسب^۲

۱- دانشجوی دکتری، مدرس اخلاق اسلامی، قم، ایران. (نویسنده مسئول).

z.kordi@maaref.ac.ir

۲- استادیار، دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشکده مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

mosavi@iki.ac.ir



چکیده

پژوهش حاضر با رویکردی نظری تحلیلی، به واکاوی چالش‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید دروس معارف اسلامی در نظام آموزش عالی ایران می‌پردازد. دروس معارف اسلامی از حیث پیوند با ایمان، معنویت و تربیت اخلاقی، جایگاهی ممتاز در میان دیگر دروس دانشگاهی دارند و رفتار استادان در این حوزه، مستقیماً بر باور و منش اخلاقی دانشجویان اثرگذار است. باوجود مطالعات متعدد در زمینه آسیب‌شناسی آموزشی، بررسی منسجم رفتار اخلاقی استادان و سازوکارهای تربیتی آنان کمتر انجام شده است. هدف پژوهش، تبیین سطوح فردی، فرهنگی، آموزشی و مدیریتی چالش‌های اخلاقی و طرح چهارچوب

* **استناد به این مقاله:** کردی، زهرا؛ موسوی نسب، سیدمحمدصادق (۱۴۰۵). چالش‌های اخلاق حرفه‌ای اساتید در کلاس‌های معارف.

مطالعات اخلاق کاربردی، ۱۱(۸۳)، صص ۹-۳۹.

<https://doi.org/10.22081/jf.2026.72988.2088>

□ نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، اصفهان، ایران) © نویسندگان

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵ • تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳ • تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۴ • تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲



نظری پیشنهادی برای ارتقای اخلاق حرفه‌ای است. این مطالعه با تحلیل کیفی پژوهش‌های میدانی و منابع علمی معتبر، چالش‌هایی چون استمرار روش‌های سنتی تدریس، تحمیل دیدگاه‌های جزم‌اندیشانه، بی‌عدالتی در ارزیابی، بی‌اعتنایی به پرسشگری و فقدان نظام نظارت اخلاقی را شناسایی و در پرتو یک چهارچوب تحلیلی منسجم، مبتنی بر داده‌ها و یافته‌های پژوهش سامان‌دهی و تبیین کرده است. نتایج نشان می‌دهد ضعف ارتباط اخلاقی میان استاد و دانشجو مهم‌ترین مانع تحقق اهداف تربیتی دروس معارف است. در پایان تأکید می‌شود پایداری اخلاق حرفه‌ای نیازمند نهادینه‌سازی آموزش اخلاقی، بازطراحی نظام ارزیابی و احیای گفت‌وگوی عقلانی مبتنی بر ایمان و کرامت انسانی است.

کلیدواژه‌ها

اخلاق حرفه‌ای، اساتید معارف اسلامی، آموزش عالی، تربیت اخلاقی، چالش‌های اخلاقی.





بیان مسئله

دروس معارف اسلامی از بنیادی‌ترین ارکان نظام آموزش عالی ایران‌اند. رسالت این دروس صرفاً انتقال مفاهیم دینی نیست؛ بلکه پرورش عقلانیت ایمانی، اخلاق زیستی و جهت‌دهی معنوی به زندگی علمی و حرفه‌ای دانشجویان را دنبال می‌کند. در این کلاس‌ها، آموزه‌های دینی مستقیماً با زیست اخلاقی و باورهای بنیادین نسل جوان پیوند می‌خورند؛ به گونه‌ای که هر پیام کلامی و رفتاری استاد می‌تواند در ادراک دانشجو از دین و نسبت آن با عقلانیت و اخلاق اثرگذار باشد. ازاین‌رو، کیفیت اخلاق حرفه‌ای استادان معارف، افزون‌بر پیامدهای آموزشی، در شکل‌گیری اعتماد دینی و تربیت اخلاقی دانشجویان نقشی تعیین‌کننده دارد. همین ویژگی سبب می‌شود دروس معارف، در مقایسه با دیگر دروس دانشگاهی، از حیث اهمیت تربیتی و معنوی جایگاهی متمایز داشته باشند (دهقانی، نصر اصفهانی و مشکات، ۱۴۰۲، صص ۹۲-۹۳؛ کاظم‌خانی، ۱۴۰۰، ص ۱۰۷۸).

استادان دانشگاه در همه رشته‌ها با چالش‌هایی در حوزه اخلاق آموزش مواجه‌اند، اما در کلاس‌های معارف اسلامی، به سبب پیوند عمیق محتوا با ایمان، هویت دینی و شخصیت معنوی دانشجویان، پیامدهای اخلاقی کنش استاد، دامنه‌ای گسترده‌تر و ماندگارتر می‌یابد. هرگونه لغزش در گفتار یا رفتار استاد معارف می‌تواند تصویر دانشجو از دین و کارآمدی اخلاق دینی را متأثر کند و ازاین‌حیث، آسیبی به سرمایه اخلاقی و تربیتی دانشگاه تلقی می‌شود (رفیعی و همکاران، ۱۳۹۸، صص ۷۲-۷۶). از همین رو، پرداختن به چالش‌های اخلاقی استادان معارف، برخاسته از حساسیت تربیتی و آثار ماندگار این حوزه است.

در این پژوهش، منظور از استادان معارف اسلامی، مدرسانی هستند که مسئولیت تدریس دروس عمومی معارف را در نظام آموزش عالی بر عهده دارند و کنش آموزشی آنان واجد کارکرد تربیتی و اخلاقی است؛ تعریفی که فارغ از تفاوت‌های پیشنهاد تحصیلی یا وضعیت استخدامی، بر نقش حرفه‌ای استاد در آموزش معارف دلالت دارد.



اخلاق موردنظر این نوشتار در چهارچوب اخلاق حرفه‌ای آموزشی فهم می‌شود و شامل مجموعه‌ای از هنجارها و الزامات رفتاری مرتبط با تدریس، تعامل استاد و دانشجو، شیوه ارزیابی و مدیریت فضای آموزشی است؛ اخلاقی که مبتنی بر اصولی چون کرامت انسانی، عدالت آموزشی، صداقت علمی و مسئولیت تربیتی است. براین اساس، چالش اخلاقی به وضعیت‌هایی اطلاق می‌شود که در آن‌ها تحقق این الزامات اخلاق حرفه‌ای در بستر واقعی آموزش معارف، در اثر محدودیت‌های فردی، ساختاری یا فرهنگی با دشواری مواجه می‌شود و این دشواری در رفتار حرفه‌ای استادان نمود پیدا می‌کند.

در میان مجموعه چالش‌های آموزشی و نهادی مرتبط با دروس معارف اسلامی، تمرکز این پژوهش بر بُعد اخلاق حرفه‌ای از آن‌جهت اهمیت دارد که این بُعد، مبنای سایر مؤلفه‌های تربیتی به شمار می‌آید. دروس معارف، ماهیتی تربیت‌محور دارند و رابطه استاد و دانشجو در آن‌ها بخشی جدایی‌ناپذیر از فرایند تعلیم است؛ ازاین‌رو، هرگونه اختلال در رفتار اخلاقی استاد به‌طور مستقیم بر اعتماد آموزشی، انگیزش یادگیری و فهم دینی دانشجویان اثر می‌گذارد و اصلاحات آموزشی بدون تقویت این بُعد، از پایداری لازم برخوردار نخواهد بود (کهنوجی، ۱۳۹۴، ص ۸۴). در این چهارچوب، ضعف در عدالت آموزشی، کیفیت تعامل انسانی یا صداقت علمی، ریشه در چالش‌های اخلاق حرفه‌ای دارد و به بازتولید مشکلات آموزشی منجر می‌شود.

مطالعات متعدد در سال‌های اخیر به بررسی آسیب‌ها و مسائل آموزش دروس معارف پرداخته‌اند. امینی، رحیمی و صمدیان (۱۳۹۲) نشان داده‌اند که چالش‌های اخلاقی، حاصل تعامل رفتار حرفه‌ای استاد با ساختار فرهنگی دانشگاه است. صادقی، قاسمی و مرادپور (۱۴۰۳) ضعف در ارتباط اخلاقی استاد و دانشجو را از عوامل مؤثر بر تزلزل اعتماد تربیتی دانسته‌اند و صفری شالی، قوی و اسلامی (۱۴۰۲) بر نقش نظام‌های ارزیابی و ارتقا در شکل‌گیری انگیزش اخلاقی استادان تأکید کرده‌اند. باوجوداین پژوهش‌ها، همچنان چهارچوبی تحلیلی و منسجم که بتواند رابطه میان رفتار اخلاقی استاد، سازوکارهای نهادی دانشگاه و کارآمدی تربیتی دروس معارف را به‌صورت یکپارچه تبیین کند، شکل نگرفته است.



ضرورت پژوهش حاضر از فقدان چنین تبیینی ناشی می‌شود. در نبود چهارچوب نظری منسجم، تحلیل چالش‌های اخلاقی آموزش معارف به توصیف‌های پراکنده محدود می‌ماند و امکان فهم ریشه‌ها، پیامدها و سازوکارهای تداوم این چالش‌ها کاهش می‌یابد. از این رو، پرداختن به چالش‌های اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی، پاسخی به یک خلأ علمی در حوزه آموزش عالی دینی است که تأثیر مستقیمی بر کیفیت تربیتی این دروس دارد. هدف پژوهش حاضر آن است که با تکیه بر داده‌ها و یافته‌های معتبر موجود، چالش‌های اخلاق حرفه‌ای در تدریس دروس معارف اسلامی را شناسایی و تحلیل کرده و نسبت آن‌ها را با عوامل فردی، فرهنگی، آموزشی و مدیریتی روشن کند.

پرسش اصلی پژوهش بر این مسئله متمرکز است که چالش‌های اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی چگونه تبیین و طبقه‌بندی می‌شوند و چه سازوکارهایی در شکل‌گیری و تداوم آن‌ها نقش دارند. پرسش‌های فرعی نیز به امکان کاهش و پیشگیری از بازتولید این چالش‌ها از طریق اصلاح نظام آموزش، ارزیابی و حمایت حرفه‌ای استادان می‌پردازد. فرضیه پژوهش بر این مبنا استوار است که بخش مهمی از ناسازگاری‌های اخلاقی در رفتار آموزشی استادان معارف، از ناهماهنگی میان اهداف تربیت دینی و سازوکارهای نهادی نظارت، ارزیابی و پشتیبانی در دانشگاه‌ها ناشی می‌شود.

براین اساس، مقاله حاضر با رویکردی نظری تحلیلی، می‌کوشد یافته‌ها و پژوهش‌های پیشین را بازخوانی و در قالب یک چهارچوب تفسیری واحد سامان دهد تا جایگاه اخلاق حرفه‌ای استادان در تحقق کارکرد تربیتی دروس معارف اسلامی به صورت منسجم تبیین شود.

پیشینه

مطالعه آثار پیشین در زمینه دروس معارف اسلامی نشان می‌دهد که پژوهش‌ها از زوایای مختلفی به بررسی کیفیت، کارکرد و چالش‌های آموزشی این دروس پرداخته‌اند. حسینی کریمی و ضابط پورکاری (۱۴۰۰) در پژوهشی با تمرکز بر تأثیر آموزش دروس معارف



اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان دانشگاه نوشیروانی بابل، به سنجش میزان آگاهی دانشجویان از اهداف تربیتی این دروس و عوامل مؤثر بر اثربخشی آن پرداخته‌اند. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که دانشجویان به اهمیت برنامه‌های تربیتی واقف‌اند، اما تحقق آثار پایدار آموزشی مستلزم بهره‌گیری از روش‌های تدریس متناسب با ویژگی‌های نسل جوان است.

قربانی و ابوالحسنی نیارکی (۱۳۹۹) در پژوهشی با رویکرد مقایسه‌ای، شیوه‌های تدریس دروس معارف اسلامی را بررسی کرده‌اند. یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که تنوع راهبردهای آموزشی و توجه به تفاوت‌های فردی دانشجویان می‌تواند بر کیفیت فرایند یاددهی‌یادگیری و نتایج تربیتی این دروس اثرگذار باشد.

غلامی گنجوی و شمسایی (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای انجام‌شده در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، ابعاد آموزش دروس معارف را در محورهایی چون ساختار برنامه درسی، توانمندی استادان، اهداف آموزشی در حوزه‌های دانش، گرایش و رفتار و محتوای منابع درسی بررسی کرده‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که شفافیت اهداف آموزشی و تناسب محتوای درسی با برنامه مصوب، در ارتقای کارآمدی این دروس نقش دارد.

امینی، رحیمی و صمدیان (۱۳۹۲) در پژوهشی موردی در دانشگاه علوم پزشکی کاشان، موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی را در دو سطح درونی و بیرونی تحلیل کرده‌اند. سطح درونی شامل عواملی مانند رفتار آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی استادان و سطح بیرونی ناظر به شرایط فرهنگی دانشگاه و سازوکارهای مدیریتی است. یافته‌های این مطالعه بیان‌کننده تأثیر هم‌زمان عوامل فردی و نهادی بر کیفیت آموزش دروس معارف است.

صادقی، قاسمی و مرادپور (۱۴۰۳) در پژوهشی با تمرکز بر چالش‌های تربیت اخلاقی دانشجویان، به بررسی مجموعه‌ای از عوامل اعتقادی، رسانه‌ای و اجتماعی فرهنگی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که این عوامل می‌توانند بر نگرش، انگیزش و شیوه تعامل دانشجویان در کلاس‌های معارف اثرگذار باشند.



همچنین صفری شالی، قوی و اسلامی (۱۴۰۲) در پژوهش خود به بررسی سیاست‌های جذب، حمایت و ارزیابی استادان معارف پرداخته‌اند. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که سازوکارهای مدیریتی و نظام‌های ارزیابی می‌توانند بر انگیزش آموزشی استادان و کیفیت ارائه دروس معارف تأثیر بگذارند.

جمع‌بندی مطالعه‌های پیشین نشان می‌دهد که گرچه بخش چشمگیری از پژوهش‌ها به آسیب‌شناسی آموزشی دروس معارف پرداخته‌اند، تمرکز مستقل بر اخلاق حرفه‌ای استادان در این حوزه کمتر صورت گرفته است. در واقع، بخش عمده‌ی خلأ موجود در ادبیات پژوهشی، در تحلیل کنش‌های حرفه‌ای استادان و تأثیر اخلاق رفتاری آنان بر اعتماد دینی دانشجویان نهفته است.

بر همین اساس، پژوهش حاضر با تلفیق داده‌های علمی و نگاه عملکردی، می‌کوشد آن شکاف را پر کند و مدلی علی‌کارکردی برای تبیین چالش‌ها و ارائه راهکارهای عملیاتی در سطح رفتاری، آموزشی، مدیریتی و فرهنگی اساتید معارف پیشنهاد دهد.

چالش اول: استمرار روش‌های سنتی و یک‌سویه تدریس

یکی از چالش‌های تأمل‌برانگیز در آموزش معارفی دانشگاه، تداوم استفاده از شیوه‌های سنتی تدریس است؛ الگوهایی که عمدتاً بر سخنرانی یک‌طرفه و انتقال انباشته اطلاعات تکیه دارند. این رویکرد اگرچه در بستر تاریخی تعلیم دینی کارکرد داشته، در فضای دانشگاهی امروز که بر تعامل، گفت‌وگو و یادگیری فعال استوار است، زمینه‌ساز گسست میان هدف تربیتی درس و تجربه آموزشی می‌شود. در چنین ساختاری، دانشجو به جای مشارکت در فهم و نقد مفاهیم، در موقعیت شنونده صرف قرار می‌گیرد و کنش آموزشی به نمایش یک‌سویه دانایی استاد فروکاسته می‌شود (اعتمادی فرد، ۱۳۹۶، ص ۸۷).

از دید اخلاق حرفه‌ای تعلیم، این وضعیت چالشی است؛ زیرا با اصل احترام به کرامت و عاملیت دانشجو در فرایند یادگیری و عدالت در جریان تأثیرگذاری آموزشی تعارض دارد. بی‌توجهی به حق پرسش و مشارکت فکری دانشجو، نه تنها کیفیت یادگیری را



کاهش می‌دهد، بلکه پیامد اخلاقی مهم‌تری دارد: بازتولید رابطه نابرابر میان دانای مطلق و مخاطب خاموش که در تضاد با روح تعلیم و تربیت اسلامی است (اسدی ارزنه‌گی، ۱۴۰۳، صص ۵۴۷۷-۵۴۷۹؛ شاه‌طالبی و همکاران، ۱۳۹۴، صص ۱۹، ۲۰).

زمینه‌های بروز این چالش را باید در چند سطح جست‌وجو کرد. از یک سو، برخی از اساتید معارفی به دلیل نداشتن آموزش تخصصی در روش‌های نوین تدریس و تکیه بر تجربه‌های حوزه‌ای یا سنت‌های کلاسی قدیم، درباره کارآمدی تعامل آموزشی تردید دارند. از سوی دیگر، محدودیت زمانی و الزام به پوشش کامل سرفصل‌ها، بسیاری را به حفظ شکل خطابه‌محور سوق می‌دهد؛ زیرا گمان می‌رود فقط در چنین ساختاری بتوان حجم محتوا را مدیریت کرد. سطح فرهنگی مابرا نیز چشمگیر است: در برخی فضاهای آموزشی، گفت‌وگو با دانشجو به منزله تضعیف اقتدار استاد برداشت می‌شود، در حالی که از منظر اخلاق حرفه‌ای، اقتدار حقیقی در توان شنیدن، پاسخ‌دادن و ایجاد اعتماد است. علاوه بر این، اختلاف نسل و لحن ارتباطی میان استاد و دانشجو، مانع درک متقابل می‌شود و احساس فاصله فرهنگی، کلاس را از پویایی تهی می‌کند.

این مجموعه عوامل دست‌به‌دست هم می‌دهند تا چالشی اجتماعی تربیتی شکل گیرد که نه از ضعف علمی، بلکه از ضعف ارتباط اخلاقی در فرایند تدریس سرچشمه دارد (امینی و همکاران، ۱۳۹۲، صص ۱۷-۲۰).

رفع این چالش نیازمند تغییر نگرش است؛ زیرا استاد معارف اسلامی حتی در دروسی که مستقیماً موضوعات اخلاقی را دنبال نمی‌کنند، همچون تاریخ اسلام یا انقلاب اسلامی، می‌تواند نه از طریق محتوا، بلکه از رهگذر روش تدریس، الگوی رفتاری و نوع مواجهه با دانشجو، بستری بالقوه برای تقویت اخلاق اسلامی در فضای کلاس فراهم آورد (محمدی و همکاران، ۱۴۰۳، صص ۵۰، ۵۱).

در سطح عملی، کارگاه‌های آموزشی با رویکرد بین‌رشته‌ای، می‌توانند مهارت‌های ارتباطی، مدیریت بحث و کاربرست نظریات جدید در یادگیری فعال را تقویت کنند. همچنین اصلاح ساختارهای مدیریتی از طریق تدوین معیارهای ارزشیابی براساس «میزان

تعامل و مشارکت» به جای صرفاً میزان پوشش محتوا، به ترویج تغییر کمک می کند. از دید فرهنگی، نمایش و تقدیر از نمونه های موفق تدریس گفت و گویی، می تواند اعتماد و انگیزه تحول را در میان استادان بالا ببرد. اما مهم تر از همه، بازتعریف جایگاه اخلاقی استاد است. مدرسی که می پذیرد آموزش معارف نه صرفاً انتقال علم، بلکه تربیت اندیشه و منش است، به ناچار از تکرار روش های یک سویه فاصله خواهد گرفت. چنین دگرگونی ای به ظاهر آموزشی است، اما در ژرفای خود ناظر بر الزامات اخلاق حرفه ای در زیست آموزشی استادان معارف است؛ زیرا تغییر در شیوه مواجهه با دانشجو با تقویت مؤلفه هایی چون احترام به کرامت انسانی، مسئولیت پذیری آموزشی و عدالت در تعاملات آموزشی همراه می شود.

چالش دوم: تحمیل دیدگاه های سلیقه ای و جزم اندیشانه در برخی از دروس معارف اسلامی با ماهیت ایدئولوژیک تفسیری

در بخشی از دروس معارف اسلامی، به ویژه آن دسته از درس هایی که ماهیتی نظری، تفسیری یا ایدئولوژیک دارند و مستلزم مواجهه با دیدگاه های متکثر فکری و تاریخی اند، یکی از چالش های مهم آموزشی، گرایش برخی از استادان به طرح و تثبیت یک قرائت شخصی یا جزم اندیشانه به جای تحلیل علمی و متوازن مفاهیم دینی است. این چالش الزاماً در همه دروس معارف اسلامی به یک اندازه بروز نمی یابد؛ بلکه در درس هایی مانند اندیشه اسلامی یا انقلاب اسلامی که میدان تفسیر، داوری تاریخی و تحلیل ایدئولوژیک گسترده تر است، احتمال بروز آن بیش از درس هایی با ساختار هنجاری و تربیتی منسجم تر، مانند اخلاق اسلامی یا آیین زندگی مشاهده می شود. هدف از طرح این چالش، ارائه تعمیم آماری یا داوری کلی درباره همه استادان یا همه دروس معارف نیست، بلکه تبیین یک مسئله اخلاقی آموزشی محتمل است که می تواند کیفیت گفت و گوی علمی و اعتماد آموزشی دانشجویان را در برخی کلاس های معارف تحت تأثیر قرار دهد. این رویکرد که گاهی از حسن نیت و باور قوی به صحت دیدگاه فردی سرچشمه می گیرد، در مقام تعلیم





دانشگاهی به مشکل اخلاقی تبدیل می‌شود؛ زیرا مرز میان اقتناع علمی و تحمیل اعتقادی را در هم می‌ریزد؛ به این معنا که فرایند آموزش، از گفت‌وگوی عقلانی و اقناع مبتنی بر استدلال، به اعمال نفوذ بر داوری دانشجو تغییر جهت می‌دهد. از منظر اخلاق حرفه‌ای، این جابه‌جایی زمانی مسئله‌ساز می‌شود که امکان انتخاب آگاهانه، سنجش نقادانه و فاصله‌گذاری عقلانی برای دانشجو تضعیف شود؛ زیرا در این حالت، رابطه آموزشی از چهارچوب احترام به کرامت و عاملیت یادگیرنده خارج می‌شود (فیروزی، ۱۳۹۴، صص ۱۶۰-۱۶۸).

از منظر مبانی اخلاق حرفه‌ای، جزم‌گرایی آموزشی تعارضی آشکار با اصل عدالت معرفتی دارد: وقتی استاد، میدان گفت‌وگو را به تک‌صدایی تبدیل کند، فرصت رشد تفکر مستقل را از دانشجو سلب کرده و عملاً نوعی نابرابری معرفتی در کلاس ایجاد می‌شود که با حق مشارکت در فرایند فهم و داوری علمی ناسازگار است. چنین فضای بسته‌ای، دانشجو را از تعامل اندیشه‌ها محروم کرده و تدریس دینی را از تربیت عقلانی به نوعی تأکید بر تبعیت غیرسازنده بدل می‌کند (سلیمی، ۱۳۹۲، صص ۱۲، ۱۳).

تحلیل علل این چالش نشان می‌دهد که منشأ آن، ترکیبی از عوامل روان‌شناختی، فرهنگی و ساختاری است. از نظر روانی، بخشی از استادان به دلیل نگرانی از کُزفهمی یا سوءبرداشت دانشجویان، ترجیح می‌دهند مباحث را با قطعیت و از منظر واحد بیان کنند تا از پراکنندگی ذهنی جلوگیری شود؛ اما این محافظه‌کاری معرفتی، عملاً سیمای گفت‌وگوی دینی را به پندوانداز تبدیل می‌کند (صفری شالی و همکاران، ۱۴۰۳، صص ۶۲، ۶۳). در سطح فرهنگی، فضای عمومی جامعه و حتی برخی ساختارهای دانشگاهی هنوز گفت‌وگوی آزاد دینی را با چالش امنیت فکری برابر می‌دانند و استاد نگران است که طرح دیدگاه‌های متفاوت، به سوءتعبیر یا حساسیت‌های اداری منجر شود. افزون‌بر آن، در برخی گروه‌های آموزشی، نبود آیین‌نامه روشن درباره محدودۀ آزادی علمی و مرزهای اخلاقی تبادل نظر، باعث می‌شود هر کس بنا بر برداشت شخصی عمل کند. این ابهام سازمانی خود بستر تکرار جزم‌اندیشی است. حتی فشار زمانی، کمبود منابع تحلیلی جدید و



خوگرفتن به الگوهای خطابه‌ای گذشته نیز انگیزه‌بازاندیشی در شیوه تدریس را کاهش می‌دهند.

برای عبور از این چالش، راهکارها بیش از آنکه فنی باشند، باید اخلاقی و معرفتی تلقی شوند. نخست، لازم است سازوکارهای آموزشی دانشگاه، استادان معارف را به بازاندیشی در مفهوم اقتدار علمی تشویق کنند؛ اقتداری که از تسلط بر منابع، روش‌مندی در استدلال و احترام به تکرر فهم‌ها حاصل می‌شود، نه از اعمال فشار فکری. کارگاه‌های مهارت مدیریت تضارب آرا و آموزش گفت‌وگوی منطقی می‌تواند در این زمینه نقش مؤثری داشته باشد (قربانی و ابوالحسنی نیارکی، ۱۳۹۹، صص ۱۴۰، ۱۴۱). در حوزه مدیریتی، تدوین آیین‌نامه آزادی علمی مشروط که حدود بحث آزاد را تعیین و در عین حال از استیفای اخلاق در سخن دفاع کند، زمینه اعتماد استادان را به گفت‌وگوی چندصدا فراهم می‌کند. از منظر فرهنگی، ترویج الگوی استادانی که توانسته‌اند ضمن حفظ چهارچوب دینی، فضای نقادی و پرسشگری را در کلاس زنده نگه دارند، بهترین شاهد عملی برای اثبات امکان تلفیق ایمان و عقلانیت در آموزش معارف است. در نهایت، راه اصلاح پایدار آن است که استاد معارف، تدریس را نه بیان اعتقاد، بلکه دعوت به اندیشیدن بداند؛ زیرا اخلاق علمی دقیقاً در همین نقطه ظهور می‌کند؛ جایی که باور، از گفت‌وگو در فضایی آزاد و دوستانه، زاده می‌شود (صفری شالی و همکاران، ۱۴۰۳، ص ۶۹).

چالش سوم: آسیب‌پذیری عدالت در ارزیابی و تعامل آموزشی در کلاس‌های معارف

عدالت، از بنیادی‌ترین اصول اخلاق حرفه‌ای و مفاهیم محوری در اندیشه اسلامی است؛ اصلی که مشروعیت رفتار استاد و اعتماد دانشجو به نظام آموزشی بر پایه آن شکل می‌گیرد (کاظم خانی، ۱۴۰۰، صص ۱۰۸۷، ۱۰۸۸). اما در عمل، در برخی کلاس‌های معارف و در شرایطی که معیارهای ارزیابی به صورت دقیق و از پیش تبیین نشده است، این امکان وجود دارد که برداشت‌هایی از نابرابری در فرایند تعامل آموزشی یا ارزیابی شکل گیرد. طرح این مسئله ناظر به منش اخلاقی



یا تعهد دینی استادان معارف نیست که عموماً عدالت‌محور و متعهد به ارزش‌های دینی‌اند، بلکه به وضعیت‌ها و سازوکارهایی بازمی‌گردد که می‌تواند در برخی موقعیت‌های آموزشی بر قضاوت‌های آموزشی اثر بگذارد. در چنین شرایطی، این احتمال وجود دارد که عواملی فراتر از عملکرد علمی دانشجو، از جمله میزان مشارکت کلاسی یا سبک گفتار او، به صورت ناخواسته در ارزیابی آموزشی مؤثر واقع شود.

پیامد اخلاقی چنین وضعیتی، فراتر از آسیب آموزشی است؛ زیرا وقتی دانشجو احساس کند موقعیت او براساس معیارهای غیرشفاف یا پیش‌داوری تعیین می‌شود، نه تنها انگیزه یادگیری و اعتمادش به سازوکار تربیتی تضعیف می‌شود، بلکه الگوی نادرستی از نسبت قدرت و عدالت در ذهن او تثبیت می‌شود. از منظر فلسفه تعلیم اسلامی، این امر نقض عدالت معرفتی و تربیتی است؛ عدالت معرفتی به معنای توزیع برابر فرصت فهم است و عدالت تربیتی نیز به معنای احترام به تلاش و استعداد، صرف نظر از باور و ظاهر فرد است. فروپاشی این اعتماد اخلاقی، فضای کلاس را از حالت گفت‌وگو به رقابت یا سکوت می‌کشاند و تدریس دینی را از مسیر تربیت اخلاقی منحرف می‌کند (گل‌پرور، ۱۳۹۴، صص ۵۹-۶۳).

بررسی ریشه‌های این چالش نشان می‌دهد که این مسئله از ترکیب عوامل روان‌شناختی، ساختاری و فرهنگی پدید می‌آید. در سطح فردی، برخی پژوهش‌های حوزه آموزش عالی نشان می‌دهد که فقدان آموزش‌های رسمی در زمینه مهارت‌های تدریس، ارتباط آموزشی و مدیریت کلاس می‌تواند بر کیفیت تعامل استاد و دانشجو اثرگذار باشد. این یافته‌ها ناظر به جامعه استادان دانشگاه به‌طور کلی است و مستقیماً معطوف به استادان معارف اسلامی نیست؛ با این حال، در مواردی که تدریس دروس معارف با انتظارات تربیتی و هدایتی همراه می‌شود، توجه به این کاستی‌های حرفه‌ای از اهمیت بیشتری برخوردار است (مرادی دولیسکانی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۴۸۲).



این سوگیری‌ها از یک سو ممکن است از عوامل ساده‌ای مانند تشابه فکری، نحوه بیان یا پیش‌زمینه اجتماعی دانشجو اثر بگیرد و از سوی دیگر، نبود دستورالعمل شفاف برای نمره‌دهی و فرایند ارزیابی در کلاس‌های معارف، زمینه را برای ارزیابی‌های غیرهم‌سطح فراهم می‌کند. در سطح فرهنگی، هنوز این باور در برخی محیط‌ها وجود دارد که ارزیابی باید صرفاً بازتاب میزان هم‌سوئی دانشجو با ارزش‌های درس باشد، درحالی‌که از دید اخلاق حرفه‌ای، نمره باید نشان‌دهنده میزان فهم و تلاش علمی او باشد، نه درجه توافقی فکری. افزون‌بر این، نبود سیستم بازخورد مستمر برای عملکرد استاد، سبب می‌شود رفتارهای ناعادلانه آگاهانه یا ناآگاهانه بدون اصلاح بمانند. وقتی هیچ سازوکار نظارتی یا گفت‌وگوی اصلاحی میان استاد و دانشجویان درباره عدالت رفتاری وجود نداشته باشد، احساس بی‌پاسخ‌بودن شکایت‌ها به دل‌آزردگی اخلاقی دامن می‌زند.

راهکار برون‌رفت از این چالش، از یک سو، بازسازی مفهوم عدالت در ذهن استاد است؛ یعنی درک اینکه عدالت آموزشی، فضیلتی اخلاقی و معرفتی است. آموزش آکادمیک درباره عدالت در ارزیابی از طریق دوره‌های توانمندسازی می‌تواند به شکل‌گیری این نگرش کمک کند، به‌ویژه با آشنایی استادان با سازوکارهای پیشگیری از سوگیری‌های ناخودآگاه. از سوی دیگر، استقرار سامانه شفاف‌سازی معیارهای نمره در ابتدای هر ترم و الزام به مستندسازی شیوه ارزیابی، اعتماد دانشجویان را افزایش می‌دهد و امکان نظارت اخلاقی نهادهای دانشگاهی را فراهم می‌کند (کاظم‌خانی، ۱۴۰۰، صص ۱۰۸۷، ۱۰۸۸). در بُعد فرهنگی، گفت‌وگوهای آزاد میان استادان معارف و دانشجویان درباره معنای عدالت در آموزش اسلامی، می‌تواند به تفکیک میان ارزیابی اعتقادی و ارزیابی علمی مدد رساند. در همین چهارچوب، نشان‌دادن نمونه‌های موفق رفتار عادلانه در میان استادان، بهترین ابزار اصلاح غیرمستقیم است. در سطح فردی نیز تمرین خودبازنگری، درخواست بازخورد درباره انصاف رفتاری و به‌کارگیری روش‌های ارزیابی چندبعدی، فرصت رشد بیشتر و بهتر وجدان حرفه‌ای استاد را فراهم می‌کند.



چالش چهارم: بی‌توجهی به پرسش‌ها و شبهات دانشجویان در کلاس‌های معارف

پرسش و شبهه، جوهر یادگیری و نشانه زنده بودن تفکر است. در کلاس درس پرسش و پاسخی که دچار مقاومت طرفینی نشده باشد، پس از ایجاد اعتماد متقابل، در ارتقای فرایند آموزش بسیار مهم و حائز اهمیت است (گل محمدی و همکاران، ۱۳۹۹، صص ۹۵-۹۴).

مقام معظم رهبری در دیدار با اساتید و رؤسای دانشگاه‌ها (۱۳۸۶/۷/۹) می‌فرمایند: ارتباط استاد و دانشجو به سر کلاس منحصر نماند و دانشجو فرصت داشته باشد که به استاد مراجعه کند و از او بپرسد...، بلکه در مواردی استاد، شاگرد را بخواهد در اتاق خود و یک نکته اضافی و تکمیلی را به او تفهیم کند (ملکی، ۱۴۰۳، ص ۲۶۱).

در آموزش دینی، پرسش نه عامل تهدید، بلکه محرک فهم و تبیین است؛ باین حال، در برخی کلاس‌های معارف مشاهده می‌شود که این بُعد از فرایند یادگیری، کم‌اهمیت یا حتی مزاحم تلقی می‌شود (فیروزی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۱). بی‌توجهی استاد به پرسش‌ها و تردیدهای دانشجویان یا پاسخ‌های سطحی و قاطع بدون تحلیل، از حیث اخلاق حرفه‌ای، یکی از چالش‌های جدی است؛ زیرا مستقیماً با احترام به کرامت معرفتی دانشجو و اصل گوش دادن مسئولانه در تعارض قرار می‌گیرد. در اندیشه تعلیم اسلامی، پرسش نشانه حرکت عقلانی است و آموزگار موظف است فضا را برای طرح آن امن، محترمانه و جدی کند. وقتی پرسش نادیده گرفته می‌شود، دانشجو نه تنها احساس بی‌ارزشی فکری می‌کند، بلکه به تدریج اعتبار گفتار استاد را نیز به مثابه گفتمان بسته و بی‌تحمل در نسبت با تفاوت دیدگاه‌ها می‌سنجد (صفری شالی و همکاران، ۱۴۰۳، ص ۸۲).

استاد معارف باید بداند، شبهات همگی مقدس هستند. زیرا سبب پیشرفت و توسعه علم می‌شوند؛ بنابراین اگر یک استاد از شبهات برنجد، نمی‌تواند سفیر علم باشد، به همین دلیل است که ما تأکید داریم که اساتید از شبهات استقبال کنند، هرچند گوینده آن‌ها معاند باشد و نیت بدی داشته باشد (جوادی آملی، خبرگزاری قم نا، کد خبر ۳۲۹۱۵).



علت این چالش را باید در لایه‌های مختلف شناسایی کرد. در سطح روانی، برخی استادان در مواجهه با پرسش‌های حساس یا شبهه‌برانگیز دچار اضطراب یا نگرانی از خدشه‌دار شدن اقتدار علمی خود می‌شوند و ترجیح می‌دهند از ورود به چالش علمی یا اعتقادی پرهیزند. این واکنش، اگرچه از نظر روان‌شناختی قابل درک است، از منظر اخلاق آموزش نادرست است، زیرا اقتدار واقعی در توان پاسخ‌گویی و پذیرش پرسش و پاسخ همراه با رفق و مدارا نهفته است، نه در خاموش کردن آن (طاهری حاجی‌وند، ۱۳۹۹، صص ۱۳۷، ۱۳۸). در سطح مدیریتی، فشردگی برنامه درسی و محدودیت زمان موجب می‌شود برخی استادان فرصت پرسش و پاسخ را حذف کنند تا به سرفصل‌ها برسند، درحالی‌که این حذف در واقع نقض یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی معارف، یعنی پرورش تفکر نقاد و گفت‌وگوی عقلانی است. در سطح فرهنگی نیز هنوز در برخی فضاها، آموزشی، پرسیدن سؤال‌های بنیادی یا تردید درباره باورهای دینی نوعی جسارت یا بی‌ادبی تلقی می‌شود؛ همین نگرش سنتی سبب می‌شود استاد از پرسش‌های دانشجویان گریزان باشد یا آن‌ها را با برچسب غیرموجه پاسخ دهد (فیروزی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۱). بعلاوه، ضعف در مهارت شنیدن فعال یعنی توان تحلیل لایه‌های علمی، عاطفی و ذهنی پرسش سبب می‌شود پاسخ‌ها شتاب‌زده، تدافعی یا کلی‌گویانه باشند و فرصت تربیت عقلانی از میان برود. در نهایت، نبود نظام بازخورد رسمی برای ارزش‌گذاری به رفتار پرسش‌پذیر استاد نیز در تداوم این چالش نقش دارد، زیرا مدل ارزیابی فعلی توجهی به این بُعد اخلاقی ندارد (گل‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۱۱۴).

عبور از این وضعیت، پیش از هر چیز، نیازمند بازشناسی پرسش به عنوان ارزش اخلاقی است، نه تهدید. استاد معارف اگر پرسش دانشجو را مقدس بداند، زیرا سرچشمه رشد فهم است، آن‌گاه پاسخ‌گویی را نه تکلیف اداری، بلکه وظیفه معرفتی خواهد دید. تقویت مهارت شنیدن فعال، آموزش مدیریت بحث‌های دشوار و تمرین واکنش عقلانی به شبهات، ابزارهای عملی رسیدن به این هدف‌اند. طراحی زمان مشخص برای تبادل پرسش‌ها در جلسات، در کنار سازوکارهای رسمی جمع‌آوری سؤالات بی‌نام، باعث



شکل‌گیری فضای امن فکری می‌شود. همچنین، نهادینه کردن شاخص کیفیت تعامل پرسش و پاسخ در ارزیابی عملکرد استادان، زمینه نظارت اخلاقی و اصلاح رفتار آموزشی را فراهم می‌کند. در سطح فرهنگی، تأکید بر الگوهای موفق که توانسته‌اند با حفظ ایمان و ادب، پرسشگری را به بستر یادگیری تبدیل کنند، بهترین راه بازسازی اعتماد است (گل‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۹، صص ۹۶، ۹۷).

در بُعد معرفتی، استاد باید بداند و بپذیرد که گاه نمی‌دانم، اخلاقی‌تر و علمی‌تر از هر قطعیتی است که با تحکم بیان شود (طاهری حاجی‌وند، ۱۳۹۹، ص ۱۳۹). این رویکرد، هم کرامت عقل را پاس می‌دارد و هم پیوند میان علم و اخلاق را واقعی می‌کند. در نتیجه، کلاس‌های معارف به‌جای مجال تقلید و انفعال، به مدرسه گفت‌وگوی عقلانی و ایمان‌اندیشمند تبدیل می‌شوند؛ جایی که پرسش نه نشانه ضعف، بلکه آغازی برای بلوغ اخلاقی و علمی است.

چالش پنجم: پراکنده‌گویی و پابندی نداشتن به برنامه درسی در کلاس‌های معارف

انسجام و نظم مفهومی، از مقدمات بسیار مهم اخلاق آموزشی است؛ زیرا تدریس منظم، خود نوعی کنش اخلاقی است که احترام به عقل و وقت مخاطب را نمایان می‌کند. استاد در تدریس خود باید از بهترین روش‌های انتقال مفاهیم به دانشجو کمک بگیرد (گل‌محمدی و همکاران، ۱۳۹۹، صص ۶۷، ۶۸). پراکنده‌گویی و پابندنبودن به برنامه درسی، پدیده‌ای محدود به کلاس‌های معارف اسلامی نیست و در دیگر دروس دانشگاهی نیز، به‌ویژه در موارد فقدان طرح آموزشی منسجم، مشاهده می‌شود. بااین‌حال، در کلاس‌های معارف، به‌دلیل جایگاه تربیتی و هویتی این دروس در ذهن دانشجو، چنین وضعیتی می‌تواند پیامدهای جدی‌تری به‌همراه داشته باشد؛ به‌گونه‌ای که گسست محتوایی و فقدان انسجام در مسیر تدریس، این تصور اشتباه را تقویت کند که دروس معارف از انسجام علمی و عمق آموزشی کمتری برخوردارند و در نتیجه، شأن و ارزش والای این دروس در مقایسه با سایر واحدهای دانشگاهی کم‌رنگ جلوه کند (فیروزی، ۱۳۹۴، صص



۱۶۳، ۱۶۴). از منظر اخلاق حرفه‌ای، چنین بی‌نظمی نشانه‌ای از بی‌توجهی به فضیلت انضباط فکری است که در تعلیم اسلامی، یکی از ارکان تربیت محسوب می‌شود. دانشجو در چنین فضایی مطالب را گسسته، ناقص و گاه متناقض دریافت می‌کند؛ در نتیجه، از محتوا و از شخصیت استاد برداشت کم‌ثباتی و بی‌اعتمادی پیدا می‌کند. این پراکندگی ذهنی، احترام به زمان، موضوع و جریان فکری را مخدوش کرده و به شکل ضمنی پیام منفی بی‌برنامگی و مسئولیت‌نداشتن علمی را منتقل می‌کند، درحالی‌که از دید فلسفه تعلیم اسلامی، استاد به مثابه امانت‌دار معرفت موظف به حفظ وحدت و نظم در انتقال آن است (محمدی، ۱۴۰۲، صص ۲۰، ۲۱).

ریشه‌های این چالش را باید در پیوند میان ضعف مهارت‌های برنامه‌ریزی آموزشی و فقدان ساختار نظارتی جست‌وجو کرد. از یک سو، برخی از استادان به دلیل اتکای افراطی بر حافظه و تجربه شخصی، فاقد طرح درس مکتوب و توالی منطقی مفاهیم‌اند؛ از سوی دیگر، آموزش معارف به گونه‌ای طراحی نشده که استاد ناگزیر به پیروی از نظام‌نامه تدریس معین باشد. افزون‌بر این، نبود مهارت مدیریت زمان سبب می‌شود بخش‌های مهم کلاس، صرف حاشیه‌گویی یا گفت‌وگوهای غیرمرتبط شود و استاد بدون آگاهی از گذر زمان، سرفصل‌های اصلی را ناتمام بگذارد. عامل دیگر، واکنش لحظه‌ای به پرسش‌ها یا رویدادهای روز جامعه است؛ برخی استادان از دغدغه پاسخ‌دادن به مسائل جاری، از مسیر آموزشی اصلی منحرف می‌شوند، بی‌آنکه چهارچوبی برای بازگرداندن بحث به نقطه آغاز داشته باشند. در کنار این عوامل فردی، ضعف نظارت گروه‌های آموزشی درباره پیشرفت و انسجام محتوای تدریس نیز چشمگیر است؛ وقتی سازوکاری برای بررسی تطابق محتوا با طرح درس وجود نداشته باشد، بی‌نظمی به تدریج به عرف کلاس بدل می‌شود (غلامی گنجوی و شمسایی، ۱۳۹۸، ص ۴۲۰).

راه‌حل این چالش در آغاز، بازسازی نگرش استاد درباره نظم آموزشی است: همان‌گونه که اخلاق در رفتار انسان ساختار می‌طلبد، تعلیم نیز باید ساختارمند باشد. تهیه طرح درس نظام‌مند و الزام به تحویل آن پیش از شروع ترم، نخستین گام برای تضمین



انسجام در تدریس است. آموزش مهارت طراحی توالی محتوای اخلاقی، به‌ویژه در دروس معارف، استاد را در فهم پیوستگی مفاهیم و تقسیم زمانی موضوعات یاری می‌کند. استفاده از نقشه‌های مفهومی یا نمودارهای جریان اندیشه، می‌تواند دید جامع استاد را حفظ کرده و مسیر یادگیری دانشجو را نیز روشن کند. در سطح مدیریتی، پایش دوره‌ای پیشرفت هر استاد نسبت به سرفصل‌های مصوب باید به رویه‌ای شفاف تبدیل شده تا از انحراف یا عقب‌ماندگی جلوگیری شود.

در بُعد فرهنگی، ترویج الگوی احترام به وقت و ساختار درس در میان استادان و معرفی نمونه‌های موفق تدریس منظم، نقش مؤثری در ایجاد هنجار اخلاقی نظم در تعلیم دارد. استادان می‌توانند با تمرین مدیریت زمان در کلاس، تعیین مدت تقریبی برای هر بخش و استفاده از ارجاع به زمان دیگر، برای پرسش‌های خارج از موضوع، از آشفستگی جلوگیری کنند. مهم‌تر از همه، بازبینی منظم روند تدریس و مقایسه مسیر واقعی با طرح اولیه، نوعی خودنظارتی اخلاقی است که هویت حرفه‌ای استاد را شکل می‌دهد. در نتیجه، با تثبیت انضباط علمی و احترام به ساختار درس، کلاس‌های معارف از بی‌نظمی ذهنی و آموزشی فاصله می‌گیرند.

چالش ششم: بی‌توجهی به آداب اجتماعی و حرفه‌ای در تعاملات استاد و دانشجو در کلاس‌های معارف

آداب اجتماعی و حرفه‌ای استاد، بخشی از جوهره اخلاق تدریس است؛ زیرا رفتار استاد در محیط آموزشی، تجسد عملی ارزش‌هایی است که در درس معارف تعلیم می‌شوند. رعایت ادب و نزاکت در برابر دانشجویان و پرهیز از شوخی‌های نامناسب از ویژگی‌های مهم اخلاقی اساتید از نظر دانشجویان است (رفیعی بلداجی و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۲۲).

هنگامی که استاد در گفت‌وگو، لحن یا تعامل روزمره با دانشجویان نتواند مرز میان احترام متقابل و صمیمیت حرفه‌ای را به‌درستی حفظ کند، کلاس از حیث اخلاقی دوپاره می‌شود: از یک سو، فضای خشک و اقتدارگرایانه که ارتباط انسانی را از میان می‌برد و



از سوی دیگر، نوعی صمیمیت بی ضابطه که شأن علمی درس و اعتماد آموزشی را تضعیف می‌کند (محمدی، ۱۴۰۲، صص ۲۱، ۲۲).

در چنین شرایطی، گفتار اخلاقی استاد از رفتار واقعی او جدا می‌افتد و این شکاف میان تعلیم نظری و الگوی عملی یکی از سنگین‌ترین آسیب‌ها به اعتبار تربیت دینی محسوب می‌شود. از منظر تعلیم اسلامی، رفتار استاد آئینه آموزه‌های اخلاقی است؛ بنابراین، هرگونه بی‌توجهی به آداب اجتماعی، به‌طور ضمنی انکار همان اصولی است که در کلاس تبلیغ می‌شوند. اگر دانشجو شاهد تناقض میان محتوای اخلاقی گفتار و رفتار استاد باشد، نه تنها محتوا را باور نمی‌کند، بلکه به کلیت نظام آموزشی معارف احساس بی‌اعتمادی پیدا می‌کند. در سطح روان‌شناختی، فاصله عاطفی یا نابهنجاری رفتاری استاد، فضای یادگیری را از اعتماد و تعامل سازنده تهی می‌کند و درس دین و اخلاق به گفتار رسمی و بی‌جان فرو کاهیده می‌شود (حسینی کریمی و ضابط‌پور، ۱۳۹۹، صص ۲۶۸-۲۷۱).

دلایل بروز این چالش چندلایه است و از ترکیب عوامل فردی، فرهنگی و نهادی شکل می‌گیرد. در سطح فردی، برخی استادان درک دقیقی از مفهوم صمیمیت اخلاقی ندارند و گمان می‌کنند کاهش مرزهای رسمی، موجب نزدیکی و مشارکت بیشتر می‌شود؛ درحالی‌که اخلاق حرفه‌ای اقتضا می‌کند احترام و محبت، در چهارچوب ضوابط و تناسب‌های ارتباطی شکل گیرد. افزون‌بر این، ضعف در آموزش رسمی اخلاق ارتباط استاد دانشجو موجب می‌شود رفتارها براساس سلیقه و تجربه شخصی تنظیم شوند، نه اصول علمی؛ به همین دلیل، لحن گفتار، شوخی یا رفتار غیررسمی استاد، گاه بازتاب فرهنگی نسل اوست و برای نسل دانشجو ناپذیرفتنی یا نامناسب تلقی می‌شود. البته برخی استادان از اثر الگویی رفتار خود غافل‌اند؛ آنان نمی‌دانند که هر جمله یا کنش کوچکی در ذهن دانشجو، به‌عنوان الگوی ضمنی اخلاق تدریس ثبت می‌شود و به باورهای عملی او درباره اخلاق دینی شکل می‌دهد. در سطح ساختاری نیز، نبود دستورالعمل واحد و الزام‌آور رفتاری در گروه‌های معارف، باعث می‌شود مرزهای تعامل حرفه‌ای در هر کلاس به‌صورت شخصی و ناپایدار تعیین شوند. از جنبه فرهنگی، تفاوت درک از مفهوم احترام



میان نسل‌ها یا برداشت‌های مختلف از حدود تعامل زن و مرد در محیط آموزشی، به ناسازگاری انتظارات میان استاد و دانشجو دامن می‌زند. مجموع این عوامل، شرایطی را رقم می‌زند که در آن اخلاق ارتباطی نه به صورت آگاهانه، بلکه به صورت عرفی و سلیقه‌ای اعمال می‌شود و همین امر، پایه رفتار حرفه‌ای را شست می‌کند.

راه اصلاح این وضعیت، در ابتدا بازگشت به مفهوم اصیل احترام متقابل به مثابه فضیلت تربیتی است؛ یعنی استاد، نه از موضع اقتدار، بلکه از موضع احترام و درک اخلاقی تفاوت‌ها با دانشجو تعامل کند. آموزش مهارت‌های ارتباط اخلاقی ویژه استادان معارف، شامل چگونگی حفظ توازن میان صمیمیت انسانی و اقتدار علمی، باید به برنامه‌های توانمندسازی آنان افزوده شود. تدوین دفترچه آداب حرفه‌ای با مشارکت استادان و دانشجویان می‌تواند به ایجاد معیارهای مشترک کمک کرده و از بروز سوء تفاهم‌ها جلوگیری کند. در سطح مدیریتی، گنجاندن شاخص «رعایت آداب ارتباط حرفه‌ای» در ارزیابی عملکرد دوره‌ای استادان و سازوکار بازخورد محرمات دانشجویان، به بهبود رفتارها و ایجاد خودنظارتی کمک می‌کند. افزون بر این، تشکیل کمیته اخلاق آموزشی در گروه‌های معارف، برای تبیین مصادیق اخلاق ارتباط و رسیدگی به موارد نقض آن، نقش اصلاحی مهمی خواهد داشت. فرهنگ‌سازی از راه معرفی استادان الگو، برگزاری نشست‌های میان‌نسلی درباره معنا و حدود احترام و انعکاس نمونه‌های مؤثر رفتار حرفه‌ای در رسانه‌های دانشگاهی نیز ضروری است (فیروزی، ۱۳۹۴، صص ۱۶۸، ۱۶۹).

مهم‌تر از همه، در سطح فردی، تمرین مداوم خودبازبینی رفتاری از طریق شنیدن جلسات ضبط‌شده یا دریافت بازخورد از همکاران به استاد کمک می‌کند تا از زاویه بیرون، کیفیت ارتباط خود را ارزیابی کند. توسعه سواد بین‌فرهنگی برای فهم حساسیت‌های نسل‌های مختلف و حفظ ثبات لحن و رفتار با همه دانشجویان، بنیان عدالت ارتباطی و اعتماد را شکل می‌دهد. هنگامی که کلاس بر پایه احترام متقابل، نظم رفتاری و خودآگاهی اخلاقی بنا شود، آموزش معارف از سطح انتقال مفاهیم به سطح تجربه زیسته اخلاق ارتقا می‌یابد؛ جایی که رفتار استاد، تفسیر عملی درس است و دانشجو، نه فقط

شنونده، بلکه شاهد خلق فضیلت در زیست روزمره دانشگاهی می شود (گل محمدی و همکاران، ۱۳۹۹، صص ۱۳۸-۱۵۳).

چالش هفتم: سخت گیری نابجا و فقدان انعطاف تربیتی در کلاس های معارف

در درس های معارف اسلامی که رسالت اصلی شان تربیت نگرش اخلاقی و رشد معرفت دینی است، اقتدار علمی استاد زمانی ارزشمند است که با درک تربیتی و انعطاف اخلاقی همراه شود؛ زیرا تعلیم معارف، بیش از آنکه نیازمند انضباط خشک باشد، محتاج فهم عمیق از روح انسان و شرایط متنوع دانشجویی است (محمدی، ۱۴۰۲، ص ۲۱).

هنگامی که برخی استادان در اجرای مقررات کلاس، تصحیح تکالیف یا تعیین معیارهای ارزشیابی رویکردی سخت گیرانه و بی انعطاف اتخاذ می کنند، درس از بستر تربیتی خود خارج شده و به تجربه ای آمرانه بدل می شود (اعتمادی فر، ۱۳۹۶، صص ۸۲، ۸۳). سخت گیری نابجا، یعنی اعمال فشار یا الزام خارج از تناسب با ماهیت درس و ظرفیت دانشجو؛ حالتی که ممکن است در قالب حجم تکالیف غیرمتعارف، برخورد قاطع بدون شنیدن توضیحات، کاهش نمره براساس برداشت شخصی یا بی توجهی به وضعیت های خاص دانشجو (مانند مشکلات جسمی، خانوادگی یا کاری) بروز یابد. از دیدگاه اخلاق اسلامی، تربیت مؤثر زمانی تحقق می یابد که استاد میان عدالت و عطف توازن برقرار کند؛ زیرا اقتدار علمی بدون رحم آموزشی، نتیجه ای معکوس در تربیت اخلاقی برجای می گذارد (فیروزی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۷).

این چالش در عمق خود ریشه در سه سطح دارد: نخست، درک نادرست از جایگاه درس معارف که برخی آن را با درس های تخصصی رشته های دشوار قیاس کرده و برای اثبات اهمیت آن، سطح تکلیف یا سخت گیری را افزایش می دهند؛ دوم، بازتاب الگوهای آموزشی اقتدارگرایانه ای که در نسل های گذشته رایج بوده و در ناخودآگاه برخی استادان تداوم یافته است؛ و سوم، فقدان معیارهای شفاف نهادی درخصوص حجم تکالیف، ارزیابی و حدود انعطاف که موجب اعمال سلیقه های فردی و ناهماهنگی میان گروه های





آموزشی می‌شود. افزون‌بر این عوامل، نگرانی تعدادی از استادان از کاهش جدیت یا تضعیف اقتدار سبب می‌شود انعطاف را به خطا با آسان‌گیری و بی‌نظمی یکی بپندارند و از آن روی برتابند. نتیجه چنین رویکردی، ایجاد احساس بی‌عدالتی اخلاقی در ذهن دانشجویان و افت انگیزه درونی آنان به درس دین است؛ یعنی دقیقاً ضد آن چیزی که تعلیم معارف در پی آن است. راه اصلاح این نابسامانی، بازگشت به مفهوم دقیق اقتدار تربیتی است؛ اقتداری که نه بر اکراه، بلکه بر تأثیر اخلاقی و اعتماد متقابل استوار است. استاد باید بیاموزد که انعطاف آگاهانه، نشانه ضعف نیست، بلکه تجلی خرد اخلاقی است؛ زیرا فقط در سایه تعدیل و فهم موقعیت‌های انسانی می‌توان به عدالت آموزشی دست یافت. برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای تمرین مهارت‌های همدلی و ارزیابی اخلاقی در میان استادان معارف می‌تواند درک آنان از مفهوم اعتدال تربیتی را عمق دهد. تقویت بازخوردهای دوطرفه، تشکیل نشست‌های مشترک استاددانشجو برای شفاف‌سازی معیارهای سخت‌گیری و اعتمادسازی و گنجاندن شاخص انعطاف مربیان در ارزیابی سالانه اساتید، اقداماتی عملی برای تحقق این هدف است. در سطح فردی، هر استاد باید با خودبازبینی منظم بپرسد که آیا رفتار آموزشی او موجب رشد یا رنج اخلاقی در ذهن دانشجو می‌شود. تمرین شنیدن فعال، تحلیل موقعیتی تصمیم‌های آموزشی و تعدیل گزینش گرانه قواعد براساس عدالت موردی، می‌تواند از سخت‌گیری کور به تربیت اخلاقی آگاهانه بدل شود.

نتیجه گیری

پژوهش حاضر با رویکردی نظری تحلیلی به بررسی چالش های اخلاق حرفه ای استادان دروس معارف اسلامی در نظام آموزش عالی ایران پرداخته و نشان می دهد که این چالش ها در عرصه هایی چون استمرار روش های یک سوئیۀ تدریس، غلبۀ جزم اندیشی آموزشی، آسیب پذیری عدالت در ارزیابی، بی توجهی به پرسش ها و شبهات دانشجویان و تضعیف گفت و گوی اخلاقی در کلاس بروز می یابند. این مسائل در رفتار آموزشی استادان نمود عینی پیدا می کنند، اما در سطحی عمیق تر، بازتاب شرایط پیچیده ای هستند که کنش حرفه ای استاد را در بستر نهادی و فرهنگی دانشگاه شکل می دهند.

این پژوهش، نشان می دهد که ضعف در کیفیت تعامل اخلاقی میان استاد و دانشجو، محور مشترک بسیاری از چالش های شناسایی شده است. گاهی اوقات، کرامت معرفتی دانشجو، حق پرسشگری، عدالت آموزشی و مسئولیت پذیری اخلاقی در فرایند تدریس به طور کامل محقق نمی شود و همین امر، فاصله ای معنادار میان اهداف تربیت دینی دروس معارف و تجربه زیستۀ دانشجویان ایجاد می کند. این فاصله، نه به سبب فقدان تعهد دینی استادان، بلکه ناشی از شرایطی است که در آن، ساختارهای آموزشی و مدیریتی دانشگاه ها، از جمله نظام ارزیابی، نظارت اخلاقی و حمایت حرفه ای، هم سویی لازم با رسالت تربیتی این دروس را ندارند.

از این رو، می توان نتیجه گرفت که فرضیۀ اصلی پژوهش مبنی بر نقش تعیین کننده ناهماهنگی میان اهداف تربیت دینی و سازوکارهای نهادی آموزش عالی در شکل گیری و تداوم چالش های اخلاق حرفه ای استادان معارف اسلامی، تأیید می شود. چالش های اخلاقی مطرح شده، بیش از آنکه حاصل کاستی های فردی باشند، محصول تعامل ناپایدار میان انتظارات تربیتی، الزامات نهادی و شرایط واقعی تدریس در دانشگاه ها هستند؛ تعاملی که اگر اصلاح نشود، تلاش های فردی استادان نیز به نتایج پایدار اخلاقی منتهی نخواهد شد.





براین اساس، ارتقای کارکرد تربیتی دروس معارف اسلامی مستلزم رویکردی چندسطحی است که هم‌زمان به بازاندیشی در ساختارهای آموزشی و مدیریتی و تقویت اخلاق حرفه‌ای استادان توجه داشته باشد. در این میان، کنش اخلاقی استاد در تعامل با دانشجو، در قالب عدالت، گفت‌وگوی عقلانی، شنیدن مسئولانه و احترام به کرامت انسانی، نقشی کلیدی دارد، زیرا بدون تحقق این مؤلفه‌ها در سطح رفتار آموزشی، اهداف کلان تربیت دینی نیز تحقق نخواهد یافت؛ بنابراین، اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی زمانی به‌صورت مؤثر و پایدار محقق می‌شود که نه صرفاً به‌عنوان فضیلتی فردی، بلکه به‌مثابه امری نهادی، رابطه‌مند و درهم‌تنیده با سیاست‌گذاری و عمل آموزشی دانشگاه‌ها در نظر گرفته شود.

در نهایت پیشنهادهای زیر بر پایه چالش‌های اخلاقی شناسایی‌شده در پژوهش اساتید دروس معارف اسلامی تنظیم شده‌اند و هدفشان گسترش دامنه نظری مقاله در محور تربیت اخلاقی و اصلاح الگوی تدریس است. هر پیشنهاد، ادامه طبیعی نتایج پژوهش شماست و قابلیت اجرا در سطح دانشگاهی دارد.

پژوهشی می‌تواند با عنوان «تدوین الگوی جامع اخلاق حرفه‌ای استادان معارف اسلامی» انجام گیرد که براساس متون اسلامی، اصول اخلاق آموزش و تجربه اساتید نخبه، شاخص‌های کنش اخلاقی در سه سطح فردی، آموزشی و سازمانی، استخراج و اعتبارسنجی شوند. این کار می‌تواند مبنای سیاست‌گذاری واحدهای معارف در ارزیابی عملکرد قرار گیرد. پژوهش دیگری می‌تواند به «بررسی نقش تربیت گفت‌وگویی در ارتقای اعتماد دینی دانشجویان» پردازد تا روشن شود چگونه گفت‌وگوی محترمانه و پرسش‌محور، در برابر رویکرد خطابه‌ای سنتی، الگوی مؤثرتر پرورش اخلاقی و افزایش اعتماد معرفتی دانشجویان است. همچنین پژوهش مقایسه‌ای میان «اخلاق تدریس دروس معارف و سایر دروس انسانی» می‌تواند ابعاد متمایز و مشترک اخلاق حرفه‌ای را آشکار سازد و بستر تدوین نظام ارزیابی اخلاقی واحدی برای کل آموزش‌های انسانی فراهم کند.

فهرست منابع

- اسدی ارزنه‌گی، زهرا. (۱۴۰۳). روش‌های تدریس مؤثر در کلاس‌های الهیات و معارف اسلامی. در: *اولین همایش ملی علوم انسانی با رویکرد نوین*، صص ۵۴۷۷-۵۴۷۹.
- اعتمادی‌فر، سیدمهدی. (۱۳۹۶). *پژوهشی در باب دانشگاه از منظر دانشجویان*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- امینی، محمد؛ رحیمی، حمید؛ صمدیان، زهره. (۱۳۹۲). تحلیل و ارزیابی موانع اثربخشی دروس معارف اسلامی (مطالعه موردی دانشگاه علوم پزشکی کاشان). *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، (۱۰)، صص ۱۳-۲۱.
- حسینی کریمی، سیدباقر؛ ضابط‌پور کاری، غلامرضا. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل). *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، (۲)، صص ۲۵۵-۲۸۰.
- دهقانی، علی اصغر؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ مشکات، عبدالرسول. (۱۴۰۲). بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها. *نشریه علمی پژوهشی در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، (۵۹)، صص ۹۱-۱۱۲.
- رفیعی بلداجی، حمیده و همکاران. (۱۳۹۸). *اخلاق دانشگاهیان*. تهران: رشد فرهنگ.
- سلیمی، محمد. (۱۳۹۲). پدیده دگماتیسم دینی مذهبی و مواجهه با آن از منظر قرآن و روایات. *دانشکده اصول دین واحد تهران*، صص ۱-۱۲۸.
- صادقی، رضا؛ قاسمی، محدثه؛ امیدوار، امیرحسین. چالش‌های اعتلای تربیت اخلاقی دانشجویان و اثرات منفی آن بر عملکرد تحصیلی فرد (مطالعه موردی دانشگاه علوم پزشکی). *فصلنامه علمی پژوهشی طب و تزکیه*، (۴)، صص ۲۰۱-۲۱۴.
- صفری شالی، رضا؛ قوی، نیره؛ اسلامی، مجتبی. (۱۴۰۳). چالش‌های اثربخشی دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها (مطالعه کیفی میدانی). *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، (۴)، صص ۴۹-۸۸.





- شاه‌طالبی، سمیه؛ تصدیقی، فروغ؛ نصر، احمدرضا. (۱۳۹۴). شما باید بدانید، چالش‌های تدریس در دانشگاه چیست؟! پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، (۴۴)، صص ۱۵-۲۵.
- طاهری حاجی‌وند، عادل. (۱۳۹۹). استاد فقط معلم نیست؛ مربی هم هست. قم، دفتر نشر معارف قم.
- طولابی، زینب. (۱۳۹۶). رابطه سواد اخلاقی، تعامل استاد/دانشجو و توانمندسازی روان‌شناختی دانشجویان. اخلاق در علوم و فناوری، (۱)، صص ۱-۹.
- فانی، مهدی؛ عبدالجباری، مرتضی؛ اسماعیلی، مصطفی؛ کرمخانی، مرضیه. (۱۳۹۴). بررسی نقش اساتید معارف اسلامی در ارتقای سلامت اخلاقی دانشجویان. پژوهش در دین و سلامت، (۴)، صص ۵۶-۶۲.
- فیروزی، رضا. (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی دروس و جایگاه استادان معارف اسلامی با توجه به دیدگاه‌های دانشجویان علوم پزشکی ارومیه در دوره‌های دکترای حرفه‌ای. فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه‌های اسلامی، (۲)، صص ۱۵۱-۱۷۲.
- قربانی، هاشم؛ ابوالحسنی نیارکی، فرشته. (۱۳۹۹). الگوی مقایسه‌ای؛ راهکارهای کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه‌های اسلامی. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، (۳۱)، صص ۱۲۷-۱۴۸.
- کاظم‌خانی، حبیب‌الله. (۱۴۰۰). ویژگی‌های شناختی و رفتاری مؤثر بر عملکرد اساتید گروه معارف اسلامی. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، (۸۹)، صص ۱۰۷۷-۱۰۹۴.
- کهنوجی، مرضیه. (۱۳۹۴). تجلی ابعاد تربیت اخلاقی در رفتار اعضای هیئت علمی دانشگاه. اخلاق و تاریخ پزشکی ایران، (۶)، صص ۸۳-۸۹.
- گل‌محمدی، رستم و همکاران. (۱۳۹۹). اخلاق در آموزش دانشگاهی، قم: دفتر نشر معارف.
- گل‌پرور، محسن. (۱۳۹۴). نقش اخلاق تحصیلی در رابطه عدالت و بی‌عدالتی آموزشی با فریب کاری تحصیلی؛ مدل معادله ساختاری. فصلنامه علمی پژوهشی روان‌شناسی تربیتی، (۳۷)، صص ۵۱-۶۷.



- غلامی گنجوی، عبدالله؛ شمسایی، مریم. (۱۳۹۸). شناخت آسیب‌ها و راهکارهای کارآمدی دروس معارف اسلامی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. *فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، (۳)، صص ۴۱۹-۴۲۳.
- ملکی، حسن. (۱۴۰۳). *درآمدی بر نظریه تعلیم و تربیت در بیانات حضرت آیت‌الله خامنه‌ای*. تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.
- مرادی دولیسکانی، مرتضی. سعیدی رضوانی، محمد؛ کرمی، مرتضی؛ خندقی، مقصود امین. (۱۳۹۵). شناسایی استانداردهای مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای تدریس استادان دروس معارف اسلامی. *نشریه فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، (۲۱)، صص ۴۷۳-۴۹۴.
- محمدی، محمود. (۱۴۰۲). بررسی مسائل آموزش دروس معارف اسلامی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، (۲)، صص ۱۸-۲۶.
- محمدی، مرضیه؛ دویران، زهرا؛ صالحی، نگین؛ ادهمی بابامیری، محمد. (۱۴۰۳). نقش مهارت‌های تدریس در ایجاد محیط یادگیری فعال و مؤثر. *فصلنامه تحقیقات راهبردی در تعلیم و آموزش و پرورش*، (۲۱)، صص ۴۵-۵۷.



The Pattern of Self-Esteem in Confronting Ethical Conflicts in the Workplace: An Analysis of Applied Ethics Based on Qur'anic Teachings and Psychological Theories *

Mohammad Torkan¹  Hossein Khoshdel²  Mohammad Nasehi³ 
Ali Banaeian Esfahani⁴ 

1-Phd student of Quran and Hadith sciences, Kashan Branch, Islamic Azad University, Kashan, Iran.

m.torkan110@gmail.com.

2-Assistant Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Kashan Branch, Islamic Azad University, Kashan, Iran. (Corresponding Author).

hossein.khoshdel@iau.ac.ir.

3-Assistant Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Kashan Branch, Islamic Azad University, Kashan, Iran.

dr.mnasehi@gmail.com.

4-Assistant Professor, Department of Quran and Hadith Sciences, Faculty of Theology, Isfahan University, Isfahan, Iran.

Banaeian.ali@gmail.com.



Abstract

In today's workplace environments, employees and managers face ethical conflicts arising from organizational pressures, unwritten norms, and job-related concerns—pressures that can lead to gradual deviation from

*Cite this article: Torkan. M. Khoshdel. H. Nasehi. M. Banaeian Esfahani. A(2026). The Pattern of Self-Esteem in Confronting Ethical Conflicts in the Workplace: An Analysis of Applied Ethics Based on Qur'anic Teachings and Psychological Theories. Journal in Applied Ethics Studies, 1(83), 41-75.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.74272.2145>.

■ **Publisher:** Islamic Propagation Office of the Seminary of Qom (Islamic Sciences and Culture Academy, Isfahan, Iran). ***Type of article:** Research Article

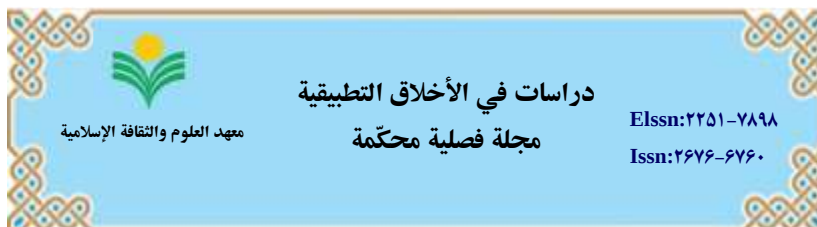
■ **Received:**2026/ 02/15 • **Revised:** 2026/ 03/ 17 • **Accepted:**2026/03/18 • **Published online:**2026/ 07/ 13

ethical principles. Many existing solutions emphasize external controls such as laws and surveillance; however, ethical resilience in such situations requires an internal foundation. Therefore, drawing on Qur'anic teachings and hadiths, this study examines "self-esteem" as an ethical capacity for confronting workplace ethical conflicts. Using a qualitative method and content analysis, the components of self-esteem were extracted from religious texts and compared with concepts from moral psychology. Based on this, a model of "moral self-esteem" is proposed. This model emphasizes components such as moral self-awareness, responsibility, moral courage, and adherence to divine standards. It demonstrates that strengthening moral self-esteem can contribute to conscious resistance against organizational pressures and enhance ethical decision-making in the workplace.

Keywords

Self-esteem, Applied Ethics, Ethical Conflict, Organizational Ethics, Human Dignity, Moral Self-Awareness, Islamic Teachings.





نموذج تقدير الذات في مواجهة التعارضات الأخلاقية في بيئة العمل تحليل في الأخلاق التطبيقية على أساس التعاليم القرآنية والنظريات النفسية*

محمد ترکان^۱ حسین خوشدل مفرد^۲ محمد ناصحي^۳ علي بنائیان اصفهانی^۴

۱- طالب الدكتوراه في قسم المعارف الإسلامية، جامعة الحرة الإسلامية - وحدة كاشان، كاشان، إيران.

m.torkan110@gmail.com.

۲- أستاذ مساعد في قسم المعارف الإسلامية، جامعة الحرة الإسلامية - وحدة كاشان، كاشان، إيران. (الكاتب المسؤول)

hossein.khoshdel@iau.ac.ir

۳- أستاذ مساعد في قسم علوم القرآن والحديث، جامعة الحرة الإسلامية - وحدة كاشان، كاشان، إيران.

dr.mnasehi@gmail.com

۴- أستاذ مساعد في قسم علوم القرآن والحديث، جامعة أصفهان، أصفهان، إيران.

banaeian.ali@gmail.com

الملخص

في بيئات العمل الحالية، يواجه العاملون والمديرون تعارضات أخلاقية ناجمة عن الضغوط التنظيمية، والمعايير غير المكتوبة، والهواجس الوظيفية؛ وهي ضغوط، قد تؤدي إلى

* **الاستناد إلى هذه المقالة:** ترکان، محمد؛ خوشدل مفرد، حسین؛ ناصحي، محمد؛ بنائیان اصفهانی، علي (۲۰۲۶). نموذج تقدير الذات في مواجهة التعارضات الأخلاقية في بيئة العمل تحليل في الأخلاق التطبيقية على أساس التعاليم القرآنية والنظريات النفسية. دراسات في الأخلاق التطبيقية، ۱ (۸۳)، صص ۴۱ - ۷۵.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.74272.2145>.

□ نوع المقال: بحثي؛ الناشر: مركز الدعوة الإسلامية في حوزة قم (معهد العلوم والثقافة الإسلامية، أصفهان، إيران) © المؤلفون

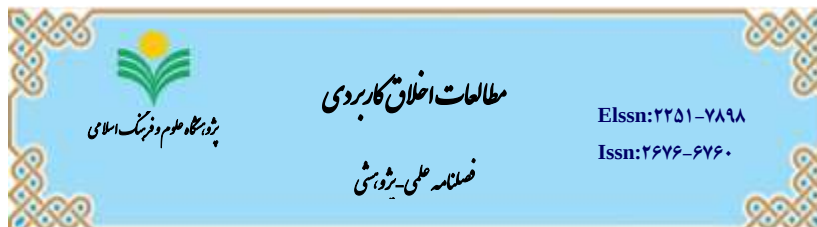
□ تاريخ الاستلام: ۲۰۲۶/۰۲/۱۵ • تاريخ التعديل: ۲۰۲۶/۰۳/۱۷ • تاريخ القبول: ۲۰۲۶/۰۳/۱۸ • تاريخ الإصدار: ۲۰۲۶/۰۷/۱۳

الانحراف التدريجي عن الأصول والمبادئ الأخلاقية. تركّز كثير من الحلول المطروحة على الضوابط الخارجية، كالقوانين والرقابة، إلا أنّ الاستدامة الأخلاقية في مثل هذه المواقف تتطلب أساساً داخلياً راسخاً. ومن هذا المنطلق، تسعى الدراسة الراهنة، بالاستناد إلى التعاليم القرآنية والروايات، إلى تسليط الضوء على تقدير الذات، بوصفه قدرة أخلاقية، تمكّن الفرد من مواجهة التعارضات الأخلاقية في بيئة العمل، وإلى استخراج مكوّنات تقدير الذات من النصوص الدينية، ثم مقارنتها بمفاهيم علم النفس الأخلاقي، ومن ثم تقديم نموذج تقدير الذات الأخلاقي، اعتماداً على المنهج الكيفي وتحليل المحتوى. يركّز هذا النموذج على مكوّنات، من قبيل الوعي الأخلاقي بالذات، وتحمل المسؤولية، والشجاعة الأخلاقية، والالتزام بالمعايير الإلهية، ويظهر أنّ تعزيز تقدير الذات الأخلاقي يمكن أن يسهم في تنمية القدرة على المقاومة الواعية للضغوط التنظيمية، والارتقاء بعملية اتخاذ القرار الأخلاقي في بيئة العمل.

الكلمات المفتاحية

تقدير الذات، الأخلاق التطبيقية، التعارض الأخلاقي، الأخلاق التنظيمية، الكرامة الإنسانية، الوعي الأخلاقي بالذات، التعاليم الإسلامية.





الگوی عزت نفس در مواجهه با تعارض های اخلاقی محیط کار: تحلیل اخلاق کاربردی بر مبنای آموزه های قرآنی و نظریات روان شناختی*

محمد ترکان^۱ حسین خوشدل مفرد^۲ محمد ناصحی^۳ علی بنائیان اصفهانی^۴

۱- دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران.

m.torkan110@gmail.com.

۲- استادیار علوم قرآن و حدیث، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران. (نویسنده مسئول)

hossein.khoshdel@iaau.ac.ir

۳- استادیار گروه علوم قرآن و حدیث، واحد کاشان، دانشگاه آزاد اسلامی، کاشان، ایران.

dr.mnasehi@gmail.com

۴- استادیار گروه علوم قرآن و حدیث، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

banaeian.ali@gmail.com

چکیده

در محیط های کاری امروز، کارکنان و مدیران با تعارض های اخلاقی ناشی از فشارهای سازمانی، هنجارهای نانوشته و نگرانی های شغلی مواجه اند؛ فشارهایی که می تواند به عدول تدریجی از اصول اخلاقی بینجامد. بسیاری از راهکارها بر کنترل های بیرونی مانند قانون و

* **استناد به این مقاله:** ترکان، محمد؛ خوشدل مفرد، حسین؛ ناصحی، محمد؛ بنائیان اصفهانی، علی (۱۴۰۵). الگوی عزت نفس در مواجهه با تعارض های اخلاقی محیط کار: تحلیل اخلاق کاربردی بر مبنای آموزه های قرآنی و نظریات روان شناختی. مطالعات اخلاق کاربردی، ۸۲(۱)، صص ۴۱-۷۵.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.74272.2145>.

□ نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمی قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، اصفهان، ایران) © نویسندگان

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶ □ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۱۲/۲۶ □ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۷ □ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۴/۲۲

نظارت تأکید دارند، اما پایداری اخلاقی در چنین موقعیت‌هایی نیازمند بنیانی درونی است؛ از این رو، در این پژوهش با بهره‌گیری از آموزه‌های قرآن و روایات، «عزت نفس» به عنوان ظرفیتی اخلاقی برای مواجهه با تعارض‌های اخلاقی محیط کار بررسی شده است. همچنین در این پژوهش با روش کیفی و تحلیل محتوا، مؤلفه‌های عزت نفس از متون دینی استخراج و با مفاهیم روان‌شناسی اخلاق مقایسه شده و براساس آن الگوی «عزت نفس اخلاقی» ارائه شده است. این الگو بر مؤلفه‌هایی چون خودآگاهی اخلاقی، مسئولیت‌پذیری، شجاعت اخلاقی و پابندی به معیارهای الهی تأکید می‌کند و نشان می‌دهد تقویت عزت نفس اخلاقی می‌تواند به مقاومت آگاهانه در برابر فشارهای سازمانی و ارتقای تصمیم‌گیری اخلاقی در محیط کار کمک کند.

کلیدواژه‌ها

عزت نفس، اخلاق کاربردی، تعارض اخلاقی، اخلاق سازمانی، کرامت انسانی، خودآگاهی اخلاقی، آموزه‌های اسلامی.





مقدمه

تعارض‌های اخلاقی در محیط‌های کاری معاصر غالباً زمانی رخ می‌دهند که فرد از درستی یا نادرستی یک رفتار آگاه است، اما تحت فشارهای موقعیتی، هنجارهای نانوشته سازمانی و ترس از طرد یا نگرانی درباره آینده شغلی، توان ایستادگی اخلاقی را از دست می‌دهد. این واقعیت نشان می‌دهد که مدیریت این تعارض‌ها صرفاً با ابزارهای بیرونی مانند قانون، نظارت یا آموزش اخلاقی ممکن نیست و نیازمند تقویت ظرفیت‌های درونی پایداری اخلاقی است. در این میان، «عزت نفس اخلاقی» به عنوان یکی از مهم‌ترین این ظرفیت‌ها مطرح می‌شود (Treviño & Nelson, 2021, pp. 16–18; Rest et al., 1999, pp. 100–). (103; Aquino & Reed, 2002, pp. 1424–1426).

در محیط‌های سازمانی، تعارض‌های اخلاقی معمولاً به صورت تخلف آشکار بروز نمی‌کنند؛ بلکه در قالب فشارهای نرم و تدریجی مانند مصلحت‌اندیشی سازمانی، هم‌رنگی با جمع، نگرانی از ارزیابی دیگران یا وفاداری به تیم شکل می‌گیرند. پژوهش‌های اخلاق سازمانی نشان می‌دهد بسیاری از لغزش‌های حرفه‌ای از طریق فرایندهایی مانند عقلانی‌سازی، عادی‌سازی تدریجی رفتار غیراخلاقی و فشارهای اجتماعی پدید می‌آیند (Bazerman & Tenbrunsel, 2011, pp. 10–12, 24; Treviño & Nelson, 2017, pp.). (71–74; Kish-Gephart, Harrison, & Treviño, 2010, pp. 12–14, 24).

این وضعیت اغلب افراد را در «دوراهی‌های اخلاقی» قرار می‌دهد؛ موقعیت‌هایی که در آن تراحم میان ارزش‌هایی مانند صداقت و عدالت با ملاحظات سازمانی نظیر حفظ جایگاه یا پذیرش اجتماعی ایجاد می‌شود (Kidder, 1995, p. 23; Rest & Narvaez, 1994, pp.). (22–24).

در تحلیل تعارض‌های اخلاقی سازمانی می‌توان سه نوع فشار را تشخیص داد: فشارهای مبتنی بر تهدید و اجبار، فشارهای مبتنی بر تطمیع و پاداش و نیز فشارهای مبتنی بر عادی‌سازی که رفتار غیراخلاقی را به تدریج به رویه‌ای معمول تبدیل می‌کنند. در چنین شرایطی، مسئله اصلی اخلاق حرفه‌ای فقط تشخیص حکم اخلاقی نیست؛ بلکه توانایی



مقاومت در برابر فشارهای موقعیتی و ساختاری است که رفتار غیراخلاقی را کم‌هزینه جلوه می‌دهد.

از منظر قرآن کریم، انسان کرامت ذاتی دارد و عزت حقیقی او در نسبت با خداوند و در تقوا و استقامت اخلاقی معنا می‌یابد (اسراء، ۷۰؛ نساء، ۱۳۹؛ حجرات، ۱۳). براین اساس، عزت نفس اخلاقی نوعی خودفهمی اخلاقی است که در آن فرد ارزش خویش را از کرامت الهی و پابندی به حق اخذ می‌کند، نه از تأیید محیط.

در مقابل، پژوهش‌های اخلاق رفتاری نشان می‌دهد بسیاری از تخلفات حرفه‌ای در «فضای خاکستری» میان قانون و هنجار رخ می‌دهد؛ جایی که فشارهای فرهنگی و گروهی مسیر تصمیم‌گیری را منحرف می‌کند (Bazerman & Tenbrunsel, 2011, pp. 4-7; Moore & Gino, 2015, pp. 2-4). فرایندهایی مانند عقلانی‌سازی و فاصله‌گذاری اخلاقی حتی در سازمان‌هایی که نظام‌های کنترلی قوی دارند نیز می‌تواند به سازش‌های اخلاقی منجر شود (Moore et al., 2012, pp. 6-12; Newman et al., 2017, pp. 28-31)؛ از این رو، تقویت عزت نفس اخلاقی به عنوان بنیانی درونی برای حفظ هویت اخلاقی و مقاومت در برابر این فشارها اهمیت دارد.

در این چهارچوب، آنچه در لحظه تعارض اخلاقی تعیین‌کننده است، نه صرف آگاهی از قواعد رسمی و نه ترس از مجازات بیرونی، بلکه ظرفیت درونی فرد برای حفظ انسجام هویت اخلاقی خویش است. ادبیات جدید اخلاق رفتاری نیز بر نقش خودتنظیمی اخلاقی و هویت اخلاقی در مقاومت در برابر فشارهای موقعیتی تأکید می‌کند (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63-66).

در بخشی از ادبیات روان‌شناسی معاصر، عزت نفس به صورت احساسی وابسته به ارزیابی‌های بیرونی و موفقیت‌های مقایسه‌ای تفسیر شده است؛ آنچه از آن با عنوان «عزت نفس وابسته» یاد می‌شود (Crocker & Park, 2004, pp. 392-395; Orth & Robins, 2014, pp. 381-383). پژوهش‌ها نشان داده است که چنین عزت نفسی در شرایط تهدید می‌تواند به دفاع‌گری شناختی، عقلانی‌سازی خطا و حتی رفتارهای



غیراخلاقی برای حفظ تصویر مثبت از خود بینجامد (Jordan et al., 2011, pp. 703-705; Moore et al., 2012, pp. 10-12). در مقابل، رویکردهای جدید روان‌شناسی اخلاق تأکید می‌کند که مقاومت اخلاقی پایدار بیشتر به درونی‌سازی هویت اخلاقی و احساس ارزشمندی غیرمشروط وابسته است (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63-66). این تمایز، زمینه‌ای نظری برای بازخوانی مفهوم عزت نفس در چهارچوبی هنجاری فراهم می‌کند.

آموزه‌های قرآن و منابع اسلامی تصویری عمیق‌تر از عزت نفس ارائه می‌کند که بر «کرامت ذاتی انسان» استوار است (اسراء، ۷۰؛ طباطبائی، ۱۳۹۰، صص ۳۶۵-۳۶۶). در این نگرش، ارزش انسان وابسته به موفقیت‌های بیرونی یا تأیید اجتماعی نیست؛ بلکه ریشه در شأن الهی او دارد (جوادی آملی، ۱۳۸۵، صص ۲۷-۲۹)؛ ازاین‌رو، عزت نفس سالم به معنای خودبزرگ‌بینی نیست؛ بلکه به معنای وفاداری به کرامت انسانی و مسئولیت‌پذیری اخلاقی است (مطهری، ۱۳۹۵، صص ۵۶-۵۹).

همچنین در تلقی اسلامی، عزت نفس با اتکای آگاهانه به خداوند همراه است؛ اتکایی که فرد را از وابستگی افراطی به تأییدهای بیرونی رها کرده و امکان پایداری اخلاقی را در شرایط فشار فراهم می‌کند (نجاتی، ۱۳۸۱، صص ۲۱۴-۲۱۷؛ طباطبائی، ۱۳۹۰، صص ۳۶۵-۳۶۶).

مسئله اصلی این پژوهش آن است که آیا می‌توان بر پایه این تلقی دینی از عزت نفس، الگویی اخلاقی برای مواجهه با تعارض‌ها و فشارهای غیراخلاقی در محیط‌های فردی و حرفه‌ای صورت‌بندی کرد. در سال‌های اخیر نیز ادبیات اخلاق کاربردی با گرایش به فضیلت‌محوری، بر نقش ویژگی‌های درونی عامل اخلاقی در تصمیم‌گیری تأکید کرده است (Annas, 2011, pp. 21-24; Sison & Fontrodona, 2013, pp. 438-440). در همین راستا، برخی پژوهشگران اخلاق سازمانی بر اهمیت تقویت ظرفیت‌هایی مانند هویت اخلاقی و شجاعت اخلاقی برای مقاومت در برابر فشارهای موقعیتی تأکید کرده‌اند.

(Aquino & Reed, 2002, pp. 1424–1426; Hannah, Avolio, & May, 2011, pp. 558–561; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63–66)

مقاله حاضر با شناسایی خلأ پژوهشی در پیوند میان عزت نفس درونی و تاب‌آوری اخلاقی در محیط کار، به بررسی مؤلفه‌های عزت نفس در قرآن و منابع حدیثی می‌پردازد و آن‌ها را با مفاهیم روان‌شناختی مرتبط، به‌ویژه هویت اخلاقی، خودتنظیمی اخلاقی و عاملیت اخلاقی پیوند می‌دهد (Bandura, 2016, pp. 5–7; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63–66). در این چهارچوب، عزت نفس مبتنی بر کرامت ذاتی انسان (اسراء، ۷۰؛ طباطبائی، ۱۳۹۰ق، صص ۳۶۵–۳۶۶) به‌عنوان ظرفیتی درونی برای پایداری اخلاقی در مواجهه با تعارض‌ها و فشارهای محیط کار تبیین می‌شود. براین اساس، هدف این پژوهش صورت‌بندی «عزت نفس اخلاقی» به‌عنوان چهارچوبی هنجاری عملیاتی است که با تقویت بنیان درونی عامل اخلاقی، زمینه تصمیم‌گیری و کنش اخلاقی در شرایط پیچیده محیط کار را فراهم می‌کند.

پیشینه

عزت نفس در شکل‌گیری رفتارهای اخلاقی و تصمیم‌گیری فردی نقش مهمی دارد و در نگاه اسلامی با کرامت ذاتی انسان پیوند خورده است. قرآن کریم با تأکید بر تکریم انسان، مبنای این برداشت را فراهم می‌کند (اسراء، ۷۰) و علامه طباطبائی نیز کرامت انسان را پایه مسئولیت اخلاقی می‌داند (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۳، ص ۱۴۴). اندیشمندانی مانند مطهری و جوادی‌آملی نیز آگاهی از منزلت انسانی را عامل پرهیز از رفتارهای غیراخلاقی و تقویت عزت نفس معرفی کرده‌اند (مطهری، ۱۳۶۸، ص ۹۲؛ جوادی‌آملی، ۱۳۸۵، ص ۵۶). در حوزه اخلاق حرفه‌ای نیز نشان داده شده است که در مواجهه با تعارض‌های اخلاقی سازمانی، تقویت مؤلفه‌های درونی مانند عزت نفس به پایداری در رفتار اخلاقی کمک می‌کند (سلاجقه، ۱۳۹۷، ص ۱۱۸). همچنین پژوهش‌های روان‌شناسی دین بیان‌کننده آن است که باورهای دینی با تقویت احساس ارزشمندی، می‌تواند عزت نفس و مقاومت





اخلاقی را افزایش دهد (نجاتی، ۱۳۸۱، ص ۷۳). در متون دینی نیز بر حفظ کرامت نفس تأکید شده است (نهج البلاغه، حکمت ۴۴۹).

نوآوری این پژوهش در بازتعریف عزت نفس نه صرفاً به عنوان یک حالت روان شناختی، بلکه به مثابه فضیلتی اخلاقی در حوزه اخلاق کاربردی است؛ فضیلتی که می تواند در امتداد سنت اخلاق فضیلت محور و در کنار ویژگی هایی مانند صداقت و شجاعت، واسطه تحقق رفتار اخلاقی باشد (Annas, 2011, pp. 21-24). در این چهارچوب، عزت نفس مبتنی بر کرامت انسانی پلی میان ارزش های اخلاقی انتزاعی و موقعیت های پیچیده زندگی حرفه ای ایجاد می کند و به حفظ انسجام اخلاقی در «فضای خاکستری» سازمانی کمک می کند؛ امری که در ادبیات جدید اخلاق سازمانی نیز تأکید شده است (Treviño, den Nieuwenboer, & Kish-Gephart, 2014, pp. 637-639; Moore & Gino, 2015, pp. 3-6).

پژوهش های اخلاق رفتاری نشان می دهد که آگاهی از قواعد اخلاقی به تنهایی ضامن رفتار اخلاقی نیست؛ بلکه میزان درونی سازی ارزش ها و پیوند آن ها با هویت فردی نقش تعیین کننده دارد (Treviño, den Nieuwenboer, & Kish-Gephart, 2014, pp. 637-639; Moore & Gino, 2015, pp. 3-6). از این منظر، اخلاق به ظرفیت خودتنظیمی و عاملیت اخلاقی نیاز دارد (Bandura, 2016, pp. 5-7). مطالعات مربوط به هویت اخلاقی و شجاعت اخلاقی نیز نشان می دهد زمانی که ارزش های اخلاقی بخشی از تعریف خود فرد شود، احتمال مقاومت در برابر فشارهای غیراخلاقی افزایش می یابد (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63-66; Hannah, Avolio, & May, 2011, pp. 558-561). براین اساس، عزت نفس می تواند به صورت «ادراک آگاهانه انسان از کرامت خویش و امتناع اخلاقی از رفتارهای مخدوش کننده این کرامت» تعریف شود؛ تعریفی که آن را از یک احساس وابسته به موفقیت های بیرونی فراتر برده و به سازوکاری انگیزشی برای خودتنظیمی اخلاقی و مقاومت در برابر عقلانی سازی خطا تبدیل می کند (Bandura, 2016, pp. 5-7; Moore et al., 2012, pp. 10-12).



در این پژوهش، عزت نفس اخلاقی در قالب ساختاری سه لایه ای تبیین می شود:

۱. لایه شناختی-هستی شناختی

در این سطح، فرد به کرامت ذاتی و تقلیل نشدنی خود آگاه می شود (اسراء، ۷۰؛ طباطبائی، ۱۳۹۰ق، صص ۳۶۵-۳۶۶). چنین ادراکی بنیان مقاومت اخلاقی را شکل می دهد و با مفهوم هویت اخلاقی در روان شناسی هم سو است (Aquino & Reed, 2002, pp. 63-66; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 1424-1426).

۲. لایه عاطفی ارزشی

در این سطح، باور شناختی به تعهد درونی درباره کرامت انسانی تبدیل می شود و «شرم اخلاقی» به عنوان احساسی درونی و بازدارنده در برابر رفتارهای غیر اخلاقی عمل می کند (Tangney, Stuewig, & Martinez, 2014, pp. 60-63; Tracy & Robins, 2007, pp. 506-509).

۳. لایه ارادی کنشی

در نهایت، عزت نفس به مرحله کنش می رسد؛ جایی که فرد حتی با پذیرش هزینه های حرفه ای یا اجتماعی از کرامت خویش عدول نمی کند. ادبیات شجاعت اخلاقی نشان می دهد که چنین کنشی به انسجام هویتی و تعهد درونی وابسته است (Hannah, Avolio, & May, 2011, pp. 558-561; Sekerka & Bagozzi, 2007, pp. 134-135). براین اساس، مکانیسم عمل عزت نفس اخلاقی در تعارض های سازمانی چنین تبیین می شود: ابتدا فشار غیر اخلاقی به عنوان تهدیدی علیه کرامت فرد بازخوانی می شود؛ سپس بازسازی هویت رخ می دهد و پرسش تصمیم گیری از «چه سودی دارد؟» به «با این انتخاب به چه کسی تبدیل می شوم؟» تغییر می کند (Blasi, 2004, pp. 339-342; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63-66). در نهایت، تصمیم بر پایه حفظ تمامیت شخصیت اخلاقی اتخاذ می شود؛ امری که در پژوهش های مربوط به یکپارچگی اخلاقی نیز به عنوان عامل مهم مقاومت در برابر فشارهای سازمانی معرفی شده است (Palanski & Yammarino, 2009, pp. 407-409).



تفاوت کلیدی با عزت نفس روان شناختی متداول

عزت نفس روان شناختی متداول	عزت نفس اخلاقی (چهارچوب پیشنهادی)
موفقیت، جذابیت، تأیید	وفاداری به اصول و حفظ کرامت ذاتی
معیار	کنش درست حتی با وجود احساس ناخوشایند
هدف	احساس خوب به خود
در مواجهه با شکست	تضعیف شده یا به توجیه گری متوسل می شود.
در مواجهه با موفقیت	ممکن است به انعطاف ناپذیری یا خودبرتربینی منجر شود.
	می تواند تقویت شود؛ چراکه فرد به اصل خود وفادار مانده است.
	به فروتنی اخلاق می انجامد؛ چراکه کرامت هدیه همگانی است.

این مقایسه نشان می دهد که عزت نفس اخلاقی، برخلاف صورت بندی های وابسته به تأیید بیرونی، بر درونی سازی ارزش ها و حفظ کرامت انسانی استوار است و از همین رو، می تواند به فروتنی اخلاقی و پایداری در تصمیم های دشوار بینجامد (Orth & Robins, 2014, pp. 389-391؛ مطهری، ۱۳۹۵، صص ۵۲-۵۵). برای آنکه این چهارچوب از سطح نظری فراتر رود و به ابزاری عملی در محیط های کاری و اجتماعی بدل شود، می توان آن را در قالب مجموعه ای از «پرسش های بازتابی»^۱ در لحظه تصمیم گیری صورت بندی کرد. پژوهش های حوزه اخلاق سازمانی نشان می دهد که مکث شناختی و فعال سازی هویت اخلاقی پیش از تصمیم، احتمال کنش اخلاقی را افزایش می دهد (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Treviño, den Nieuwenboer, & Kish-Gephart, 2014, pp. 637-639). چنین پرسش هایی می تواند فرد را از واکنش های خودکار و عقلانی سازی های سریع دور کرده و به تأمل هویتی دعوت کند (Bazerman & Tenbrunsel, 2011, pp. 72-74).

1. Reflective Prompts.



در این چهارچوب، پرسش‌های زیر می‌تواند به مثابه قطب‌نمای تصمیم اخلاقی عمل کند:

- آیا این عمل، کرامت ذاتی من را به عنوان یک انسان خدشه‌دار می‌کند؟
- اگر این تصمیم را بگیرم، آیا هنوز می‌توانم با خودم در صلح زندگی کنم؟
- آیا انجام این کار، مرا به شخصیتی تبدیل می‌کند که برایش احترام قائل نیستم؟
- آیا می‌توانم این تصمیم را برای فردی که عمیقاً به او احترام می‌گذارم، با آرامش و افتخار توضیح دهم؟

چنین پرسش‌هایی، تصمیم را از سطح «سود و زیان کوتاه‌مدت» به سطح «انسجام هویتی» منتقل می‌کند؛ امری که در ادبیات معاصر با مفهوم «moral identity activation» شناخته می‌شود (Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63-66). در این معنا، عزت نفس دیگر حالتی احساسی و منفعل نیست؛ بلکه به ظرفیتی فعال برای خودتنظیمی اخلاقی تبدیل می‌شود؛ ظرفیتی که در برابر فرایندهای عقلانی‌سازی و فاصله‌گذاری اخلاقی مقاومت می‌کند (Bandura, 2016, pp. 5-7; Moore et al., 2012, pp. 10-12). این عزت نفس همچون قطب‌نمایی درونی عمل می‌کند که در شرایط ابهام سازمانی، جهت «وفاداری به خویشتن اخلاقی» را نشان می‌دهد.

بدین ترتیب، چهارچوب پیشنهادی شکاف میان نظریه و عمل را پُر کرده و نشان می‌دهد که چگونه یک مفهوم روان‌شناختی، با بازتعریف هنجاری، می‌تواند به ابزاری عملی برای مقاومت در برابر تعارض‌های اخلاقی در محیط کار بدل شود.

عزت ذاتی و عزت اکتسابی در منظومه قرآنی

در نگاه قرآن، «عزت» مفهومی ایستا نیست؛ بلکه در رابطه‌ای پویا میان انسان، خداوند و کنش اخلاقی معنا می‌یابد (اسراء، ۷۰؛ طباطبائی، ۱۳۹۰، صص ۳۶۵-۳۶۶). در این منظومه، می‌توان از دو سطح به هم پیوسته «عزت ذاتی و عزت اکتسابی» سخن گفت (مطهری، ۱۳۹۵، صص ۵۲-۵۵).



عزت ذاتی همان کرامت تکوینی انسان است؛ شأنی که به مثابه عطیه‌ای الهی در سرشت انسان نهاده شده و مستقل از موفقیت‌ها یا شکست‌های بیرونی است (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، صص ۳۶۵-۳۶۶). این سطح، بنیان وجودی مقاومت اخلاقی را شکل می‌دهد؛ زیرا فردی که به کرامت پیشینی خویش آگاه است، ارزش خود را وابسته به تأییدهای بیرونی یا منافع موقعیتی نمی‌بیند (نجاتی، ۱۳۸۱، صص ۸۴-۸۶). در مقابل، عزت اکتسابی در پرتو کنش اخلاقی تحقق می‌یابد. به بیان دیگر، کرامت ذاتی سرمایه‌ای اولیه است؛ اما پایداری و شکوفایی آن در گرو انتخاب‌های اخلاقی انسان است. این تمایز با ادبیات معاصر «انسجام اخلاقی» نیز هم‌افق است؛ جایی که ارزشمندی شخص نه صرفاً در داشتن شأن انسانی، بلکه در وفاداری عملی به آن شأن تعریف می‌شود (Palanski & Yammarino, 2009, pp. 407-409). از این منظر، عزت نفس اخلاقی حاصل پیوند میان کرامت ذاتی و انتخاب‌های اکتسابی است؛ پیوندی که در شرایط فشار حرفه‌ای به منبعی برای پایداری و مقاومت بدل می‌شود.

در کنار سطح بنیادین کرامت ذاتی، قرآن از نوعی عزت سخن می‌گوید که در بستر ایمان، تقوا و عمل صالح تحقق می‌یابد؛ عزتی که با اتکای آگاهانه به خداوند تقویت می‌شود: «وَلِلَّهِ الْعِزَّةُ وَلِرَسُولِهِ وَلِلْمُؤْمِنِينَ» (منافقون، ۸). مفسران این آیه را ناظر به پیوند میان عزت و جهت‌گیری ایمانی انسان دانسته‌اند؛ به این معنا که عزت حقیقی در نسبت با منبع مطلق قدرت تعریف می‌شود، نه در وابستگی به مناسبات متغیر اجتماعی (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، صص ۳۷۰-۳۷۲؛ جوادی آملی، ۱۳۸۵، صص ۲۱۴-۲۱۶). در این چهارچوب، اگر عزت ذاتی به انسان یادآوری می‌کند «تو ارزشمندی»، عزت اکتسابی به او می‌آموزد «این ارزش را چگونه در کنش اخلاقی محقق کن». بدین ترتیب، عزت اکتسابی افزوده‌ای بیرونی بر کرامت اولیه نیست؛ بلکه شکوفایی و فعلیت یافتن همان شأن وجودی در میدان انتخاب‌های اخلاقی است (مطهری، ۱۳۹۵، صص ۶۰-۶۳).

از منظر اخلاق کاربردی، این تمایز را می‌توان با ادبیات «انسجام اخلاقی»^۱ و «هویت اخلاقی فعال» مقایسه کرد؛ جایی که ارزش‌های درونی فقط زمانی معنا می‌یابند که در عمل

1. Moral Integrity.



و تحت فشار موقعیتی حفظ شوند (Palanski & Yammarino, 2009, pp. 407-409; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 63-66). در چنین تحلیلی، فشارهای غیراخلاقی دقیقاً متوجه همین پیوند میان هویت و عمل است. آن‌ها می‌کوشد فرد را به نقطه‌ای برساند که برای حفظ منفعت، امنیت یا پذیرش اجتماعی، میان کرامت درونی و مصلحت بیرونی یکی را برگزیند. پژوهش‌های حوزه اخلاق رفتاری نشان می‌دهد که بسیاری از لغزش‌های حرفه‌ای در لحظه‌ای رخ می‌دهد که فرد برای کاهش تنش شناختی، میان «آنچه خود می‌داند» و «آنچه انجام می‌دهد» فاصله می‌اندازد (Bandura, 2016, pp. 10-12; Moore et al., 2012, pp. 5-7). در این وضعیت، گسست میان هویت اخلاقی و کنش عملی شکل می‌گیرد.

در ادبیات قرآنی و حدیثی، نقطه مقابل عزت صرفاً ضعف روانی یا کمبود اعتماد به نفس نیست؛ بلکه مفهومی عمیق‌تر و هنجاری‌تر به نام «ذلت» است (مطهری، ۱۳۹۵، صص ۷۰-۷۳). ذلت در این معنا حالت تحمیلی صرف نیست؛ بلکه اغلب پیامد انتخابی است که در آن انسان منافع نازل‌تر، مانند مال، مقام یا ترس از قدرت‌های بیرونی را بر حفظ کرامت خویش ترجیح می‌دهد (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، صص ۳۷۲-۳۷۴). قرآن این جابه‌جایی معیار ارزش را به صراحت نقد کرده و یادآور می‌شود که «فَإِنَّ الْعِزَّةَ لِلَّهِ جَمِيعًا» (نساء، ۱۳۹)؛ یعنی سرچشمه عزت در وابستگی به قدرت‌های موقت نیست؛ بلکه در اتصال به منبعی پایدار و متعالی است.

در پرتو این تحلیل، می‌توان گفت که فشارهای غیراخلاقی در محیط کار، بیش از آنکه صرفاً آزمونی رفتاری باشند، آزمونی هویتی‌اند؛ آزمونی درباره اینکه فرد عزت خویش را در کجا تعریف می‌کند و حاضر است برای حفظ آن چه هزینه‌ای پردازد. بدین ترتیب، الگوی عزت نفس اخلاقی، مقاومت اخلاقی را نه به شجاعتی مقطعی، بلکه به انسجامی هویتی پیوند می‌زند که در آن کرامت ذاتی و عزت اکتسابی در کنش عملی به هم می‌رسند.



از این منظر، فرد در لحظه تعارض اخلاقی در محیط کار، صرفاً با یک انتخاب رفتاری مواجه نیست؛ بلکه با انتخابی هویتی و وجودی روبه روست: «یا عزتی که ریشه در اطاعت از خداوند و وفاداری به ارزش های اخلاقی دارد یا ذلتی که حاصل ترجیح منافع زودگذر بر کرامت انسانی است.» این دوگانه در سنت اسلامی به روشنی صورت بندی شده است؛ چنان که در نهج البلاغه تأکید می شود: «مَنْ كَرُمَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ هَانَتْ عَلَيْهِ الدُّنْيَا» (نهج البلاغه، حکمت ۴۴۹). در این نگاه، کوچک شدن دنیا نه به معنای انکار واقعیت های مادی، بلکه نتیجه درونی شدن کرامت و استقلال اخلاقی است (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، صص ۳۷۲-۳۷۴؛ مطهری، ۱۳۹۵، صص ۷۰-۷۳).

در چهارچوب اخلاق کاربردی، این وضعیت را می توان با ادبیات «انسجام اخلاقی» و «هویت اخلاقی فعال» مقایسه کرد؛ جایی که تصمیم اخلاقی آزمونی برای پیوند میان ارزش های درونی و کنش عملی است (Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 407-409; Palanski & Yammarino, 2009, pp. 63-66). از این رو، فشارهای غیر اخلاقی را می توان تلاشی برای گسستن همین پیوند دانست؛ فرایندی که در ادبیات روان شناسی اخلاق با مفاهیمی چون فاصله گذاری اخلاقی و توجیه گری شناختی تحلیل شده است (Bandura, 2016, pp. 5-7; Moore et al., 2012, pp. 10-12). بر این اساس، عزت نفس قرآنی در مواجهه با فشارهای غیر اخلاقی سه کارکرد عملیاتی هم زمان ایفا می کند:

۱. کارکرد محافظتی

عزت نفس همچون سپری اخلاقی عمل کرده و مرز روشنی میان «خود اخلاقی» و «فشار بیرونی» ترسیم می کند. این مرزبندی، مانع درونی شدن تدریجی هنجارهای منحرف می شود و از شکل گیری سازگاری های تدریجی با خطا جلوگیری می کند (Bandura, 2016, pp. 5-7). در سنت اسلامی نیز حفظ کرامت نفس به عنوان شرط مصونیت از ذلت معرفی شده است؛ به این معنا که انسانی که شأن خود را پاس می دارد، تن به خوار شدن اخلاقی نمی دهد (نجاتی، ۱۳۸۱، صص ۸۴-۸۶).



۲. کارکرد انگیزشی

در این سطح، انگیزه مقاومت صرفاً اجتناب از مجازات یا حفظ تصویر اجتماعی نیست؛ بلکه پیوند عزت با رضایت الهی است. آیه «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُ» (حجرات، ۱۳) نشان می‌دهد که معیار ارزشمندی از مقیاس‌های اجتماعی به افق الهی منتقل می‌شود. این جابه‌جایی معیار، ساختار انگیزش اخلاقی را دگرگون می‌کند؛ به گونه‌ای که کنش اخلاقی به بخشی از جهت‌گیری وجودی فرد تبدیل می‌شود. پژوهش‌های مربوط به معنویت و خودتنظیمی نیز نشان داده‌اند که جهت‌گیری دینی می‌تواند ظرفیت کنترل تکانه و مقاومت در برابر وسوسه‌های موقعیتی را تقویت کند (McCullough & Willoughby, 2009, pp. 69-72).

۳. کارکرد هویت‌ساز

عزت نفس قرآنی به انسان کمک می‌کند هویت خود را نه براساس جایگاه حرفه‌ای، قدرت اجتماعی یا میزان مقبولیت، بلکه براساس وفاداری به اصول اخلاقی تعریف کند (مطهری، ۱۳۹۵، صص ۶۰-۶۳). این معنا با ادبیات «هویت اخلاقی» هم‌افق است؛ جایی که ارزش‌های اخلاقی بخشی از تعریف خود فرد می‌شوند و کنش او را در شرایط فشار هدایت می‌کنند (Aquino, 2002, pp. 1424-1426 & Reed). در این چهارچوب، «مؤمن عزیزالنفس» کسی است که خویشتن را با انتخاب‌های اخلاقی‌اش می‌شناسد، نه با دستاوردهای بیرونی و همین بازتعریف هویتی، بنیان پایداری اخلاقی او را شکل می‌دهد. برای تکمیل رویکرد تحلیلی مقایسه‌ای، می‌توان این تلقی قرآنی از عزت نفس را در گفت‌وگو با مفاهیم فلسفی و روان‌شناختی معاصر قرار داد. استقلال اخلاقی در سنت کانتی بر خودآیینی عقل تأکید می‌کند (Kant, 1785/2012, pp. 53-57)؛ اما عزت نفس قرآنی سطحی عمیق‌تر از استقلال را پیشنهاد می‌کند؛ زیرا اتکای آن نه صرفاً بر عقل انسانی، بلکه بر پیوند با منبعی متعالی است که ترس از قدرت‌های موقتی را تضعیف می‌کند (McCullough & Willoughby, 2009, pp. 69-72).



در نظریه خودتعیین‌گری نیز نیاز به خودمختاری و شایستگی به عنوان بنیان انگیزش سالم معرفی می‌شود (Deci & Ryan, 2000, pp. 231-233; Ryan & Deci, 2017, pp. 44-47)؛ اما در چهارچوب عزت نفس قرآنی، این نیازها به سطحی اخلاقی ارتقا می‌یابند: خودمختاری در وفاداری به اصول و شایستگی در تحقق تقوا. از این رو، عزت نفس قرآنی می‌تواند بنیانی برای تاب‌آوری اخلاقی فراهم آورد؛ زیرا شکست‌های بیرونی را معادل فروپاشی هویت اخلاقی نمی‌داند. فرد ممکن است در میدان رقابت حرفه‌ای ناکام شود؛ اما اگر کرامت خویش را حفظ کرده باشد، از منظر این چهارچوب دچار «ذلت» نشده است (مطهری، ۱۳۹۵، صص ۷۰-۷۳).

در جمع‌بندی می‌توان گفت که قرآن و حدیث، عزت نفس را از یک مفهوم فردی صرف به یک «پروژه اخلاقی ارتباطی» تبدیل می‌کند؛ پروژه‌ای که در آن کرامت الهی انسان در بستر زندگی اجتماعی و حرفه‌ای فعلیت می‌یابد (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، صص ۳۶۵-۳۷۲). الگوی عزت نفس اخلاقی برآمده از این منابع، الگویی هویت‌ساز، غایت‌گرا و ایستاده‌محور است؛ الگویی که می‌تواند به عنوان پاسخی نظری و عملی به مسئله تعارض‌های اخلاقی در جهان معاصر مطرح شود؛ زیرا هم انگیزش فراهم می‌کند، هم انسجام هویتی می‌بخشد و هم جهت‌کنش را روشن می‌کند.

طبقه‌بندی فشارهای غیراخلاقی براساس مکانیسم اثر

فشارهای غیراخلاقی را نمی‌توان صرفاً براساس محتوا یا شدت آن‌ها تحلیل کرد؛ آنچه آن‌ها را از منظر اخلاق کاربردی خطرناک می‌کند، شیوه اثرگذاری‌شان بر ساختار هویتی و نظام خودتنظیمی فرد است. از این منظر، می‌توان این فشارها را براساس مکانیسم روان‌شناختی تأثیرگذاری‌شان به چند دسته متمایز تقسیم کرد.

۱. فشارهای مبتنی بر ترس

این نوع فشارها مستقیماً بر آسیب‌پذیرترین لایه‌های روان اجتماعی انسان تمرکز می‌کند: ترس از طرد، حذف حرفه‌ای و از دست دادن جایگاه یا انزوای اجتماعی. پژوهش‌های



حوزه اخلاق سازمانی نشان می‌دهد که تهدید به طرد اجتماعی یا پیامدهای شغلی می‌تواند قضاوت اخلاقی را تحت تأثیر قرار دهد، حتی در افرادی که از نظر شناختی به نادرستی رفتار آگاه‌اند (Treviño, den Nieuwenboer, & Kish-Gephart, 2014, pp. 637-639; Kish-Gephart et al., 2010, pp. 8-10). در چنین موقعیتی، تصمیم اخلاقی با اضطراب تعلق و امنیت روانی گره می‌خورد. مطالعات مربوط به فشار هم‌رنگی نیز نشان داده است که ترس از انزوای اجتماعی می‌تواند افراد را به پذیرش هنجارهای نادرست گروهی سوق دهد (Moore & Gino, 2015, pp. 23-25). در این حالت، مسئله صرفاً انتخاب میان درست و نادرست نیست، بلکه مواجهه با تهدیدی علیه تعلق و هویت اجتماعی است.

۲. فشارهای مبتنی بر تطمیع و جذابیت

در این دسته، به جای تهدید، وعده و پاداش نقش محرک اصلی را ایفا می‌کند. فرصت ارتقا، دسترسی به منابع، تعلق به گروه «موفق» یا بهره‌مندی از امتیازات خاص، رفتار غیراخلاقی را در قالب «فرصت» بازنمایی می‌کند. ادبیات اخلاق رفتاری نشان می‌دهد که انگیزش‌های مبتنی بر پاداش می‌تواند موجب کاهش حساسیت اخلاقی و افزایش احتمال توجیه‌گری شود، به‌ویژه زمانی که رفتار غیراخلاقی به‌عنوان وسیله‌ای کارآمد برای دستیابی به هدف معرفی می‌شود (Bazerman & Tenbrunsel, 2011, pp. 10-12; Moore et al., 2012, pp. 10-12). در اینجا، خطر نه در اجبار، بلکه در بازتعریف تدریجی خطا به‌عنوان استراتژی موفقیت است.

۳. فشارهای مبتنی بر عادی‌سازی^۱

در این وضعیت، رفتار غیراخلاقی نه تهدیدآمیز است و نه اغواگرانه؛ بلکه «عادی» جلوه داده می‌شود. تکرار مستمر یک کنش نادرست، کاهش حساسیت اخلاقی و شکل‌گیری هنجارهای غیررسمی منحرف، فرایندی را ایجاد می‌کند که در ادبیات سازمانی از آن به‌عنوان «عادی‌سازی انحراف» یاد می‌شود (Treviño et al., 2014, pp. 639-641; Moore & Gino, 2015, pp. 26-28). هنگامی که گفته می‌شود «همه این کار را می‌کنند»

1. Normalization.



یا «این روش واقعی کسب و کار است»، سازگاری تدریجی جایگزین مقاومت فعال می‌شود. در چنین شرایطی، اخلاق نه از طریق تهدید مستقیم، بلکه از مسیر فرسایش تدریجی تضعیف می‌شود.

۴. فشارهای مبتنی بر ابهام اخلاقی

پیچیده‌ترین و از منظر هویتی خطرناک‌ترین نوع فشار، فشارهای مبتنی بر ابهام اخلاقی است. در این حالت، معیارهای قضاوت اخلاقی هدف قرار می‌گیرد و مفاهیمی مانند «مصلحت سازمانی»، «منافع جمعی» یا «واقع گرایی حرفه‌ای» به گونه‌ای بازتعریف می‌شود که مرز میان درست و نادرست مخدوش شود. پژوهش‌های مربوط به فاصله‌گذاری اخلاقی نشان می‌دهد که ابهام شناختی می‌تواند زمینه‌ی عقلانی‌سازی رفتارهای غیر اخلاقی را فراهم کند (Bandura, 2016, pp. 5-7; Moore et al., 2012, pp. 10-12). در این وضعیت، فرد نه تنها در معرض فشار رفتاری، بلکه در معرض تضعیف چهارچوب‌های هنجاری خویش قرار می‌گیرد.

یکی از مهم‌ترین نکات در تحلیل تعارض‌های اخلاقی محیط کار، ماهیت تدریجی لغزش اخلاقی است. پژوهش‌های حوزه اخلاق رفتاری نشان می‌دهد که سقوط اخلاقی معمولاً ناگهانی و آشکار نیست؛ بلکه در قالب «شیب لغزنده»^۱ و از طریق گام‌های کوچک و توجیه‌پذیر رخ می‌دهد (Tenbrunsel & Messick, 2004, pp. 223-225; Bazerman & Tenbrunsel, 2011, pp. 45-48). این فرایند را می‌توان در چند مرحله متوالی تحلیل کرد.

مرحله نخست: توجیه اولیه^۲

در آغاز، فرد با «تخطی کوچک» مواجه می‌شود؛ تخلفی که محدود، موقتی یا استثنایی جلوه می‌کند: «فقط همین یک بار»، «شرایط خاص است»، «الان چاره‌ای نیست». در این مرحله، پدیده‌ای رخ می‌دهد که در ادبیات به عنوان «ethical fading» شناخته می‌شود؛

1. Slippery Slope.
2. Initial Rationalization.



یعنی کم‌رنگ شدن تدریجی ابعاد اخلاقی تصمیم و برجسته شدن ملاحظات عملکردی (Tenbrunsel & Messick, 2004, pp. 223-225). فرد همچنان خود را اخلاقی می‌داند و رفتار را استثنا تلقی می‌کند.

مرحله دوم: عادی‌سازی درونی^۱

با تکرار رفتار، حساسیت اخلاقی کاهش می‌یابد و نوعی سازگاری تدریجی شکل می‌گیرد. این همان فرایندی است که در مطالعات سازمانی به عنوان «عادی‌سازی انحراف» توصیف شده است (Treviño, den Nieuwenboer, & Kish-Gephart, 2014, pp. 640-642). ذهن برای کاستن تنش شناختی، رفتار جدید را به عنوان «واقعیت حرفه‌ای» بازتفسیر می‌کند. در این مرحله، سازوکارهای فاصله‌گذاری اخلاقی و عقلانی‌سازی فعال می‌شود (Bandura, 2016, pp. 5-7).

مرحله سوم: تطابق هویتی^۲

در این نقطه، مسئله فقط تغییر رفتار نیست؛ بلکه بازتعریف هویت رخ می‌دهد. برای کاهش ناهماهنگی شناختی، فرد ارزش‌های خود را با رفتارهایش هماهنگ می‌کند. این مرحله با مفهوم «تغییر هویت اخلاقی»^۳ هم‌پوشانی دارد؛ جایی که فرد برای حفظ انسجام روانی، روایت تازه‌ای از خویش ایجاد می‌کند (Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 141-142). اکنون او نه تنها رفتار را انجام می‌دهد، بلکه آن را موجه نیز می‌داند.

مرحله چهارم: فعال‌سازی دفاعی^۴

در مرحله نهایی، فرد ممکن است از موقعیت انفعال به حالت دفاع فعال از نظام غیراخلاقی منتقل شود. منتقدان، تهدید تلقی شده و فشار اخلاقی از سوی کسی اعمال می‌شود که پیش‌تر خود در معرض همان انحراف بوده است. این الگو در تحلیل‌های مربوط به پویایی‌های سازمانی و گسترش هنجارهای منحرف به‌خوبی مستند شده است (Moore, Detert, Treviño, Baker, & Mayer, 2012, pp. 10-12).

1. Normalization.
2. Identity Adjustment.
3. Moral Identity Shift.
4. Defensive Activation.



نقش بازدارنده عزت نفس اخلاقی در چهار مرحله: در هر مرحله از این چرخه، عزت نفس اخلاقی، براساس تعریف قرآنی- حدیثی آن- می تواند به عنوان «سد پیشگیرانه» عمل کند:

مرحله توجیه اولیه: عزت نفس اخلاقی با فعال سازی هویت کرامتی، پرسشی بنیادین را برمی انگیزد: «آیا این رفتار با کرامت ذاتی من سازگار است؟». این مکث تأملی می تواند از شکل گیری «ethical fading» جلوگیری کند (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1425).

مرحله عادی سازی: با اتکای به انسجام هویتی، عزت نفس مانع از بازتعریف تدریجی معیارهای درونی می شود. فرد معیار کرامت را از جمع نمی گیرد؛ بلکه از اصل الهی عزت استخراج می کند، وضعیتی هم افق با مفهوم «moral integrity» (Palanski & Yammarino, 2009, pp. 412-414).

مرحله تطابق هویتی: عزت نفس سالم مانع از بازسازی هویت براساس رفتارهای منحرف می شود؛ زیرا ارزش فرد وابسته به تأیید بیرونی نیست؛ بلکه به وفاداری او در قبال اصول متعالی وابسته است (Bandura, 2016, pp. 8-9). در نتیجه، فرایند عقلانی سازی در سطح هویتی متوقف می شود.

سازوکارهای بیرونی کافی نیست و این الگو نشان می دهد که چرا قوانین، نظارت و سیاست های کنترلی، با تمام ضرورتشان، کفایت کامل را ندارد. بسیاری از فشارهای نرم در «حوزه خاکستری» قانون رخ می دهد و از دید سامانه های رسمی پنهان می ماند (Treviño et al., 2014, pp. 643-645). افزون بر این، این فشارها مستقیماً هویت و احساس ارزشمندی فرد را هدف قرار می دهد؛ بنابراین، فقط مداخله ای، کارآمد است که در همان سطح هویتی عمل کند؛ یعنی تقویت بنیان های درونی و عزت نفس اخلاقی به عنوان سپری پیشگیرانه.



گذار از اخلاق واکنشی به اخلاق پیشگیرانه

مسئله اصلی این نیست که آیا انسان تحت فشار قرار می‌گیرد یا نه؛ چنین فشاری واقعیتی گریزناپذیر در زیست حرفه‌ای است. پرسش بنیادین آن است که فرد در لحظه مواجهه، از چه منابع درونی برخوردار است. الگوی عزت نفس اخلاقی برآمده از قرآن و حدیث، پاسخی پیشگیرانه ارائه می‌دهد: تجهیز فرد در همان مرحله نخست، یعنی مرحله توجیه اولیه، به هویتی استوار که در برابر لغزش‌های تدریجی تاب می‌آورد. این گذار از «اخلاق واکنشی» به «اخلاق پیشگیرانه» سنگ بنای شکل‌گیری کنش‌گر اخلاقی خویش‌دار است.

این رویکرد با گرایش‌های جدید در اخلاق سازمانی که بر توانمندسازی درونی و پیشگیری از لغزش پیش از وقوع آن تأکید دارد، هم‌سو است (Moore & Gino, 2015, pp. 24-27). در این چهارچوب، تمرکز از مداخله پسینی، یعنی مجازات یا اصلاح پس از وقوع تخلف، به سمت تقویت ظرفیت‌های درونی برای مقاومت در برابر انحراف جابه‌جا می‌شود. بدین ترتیب، به جای اتکای صرف به سازوکارهای تنبیهی، چهارچوب عزت نفس اخلاقی بر پرورش «توان ایستادن پیش از لغزش» تأکید می‌کند؛ توانی که می‌تواند کل مسیر فرسایشی سقوط اخلاقی را در همان گام نخست متوقف کرده و از تبدیل یک تخطی کوچک به انحراف هویتی پایدار جلوگیری کند.

عزت نفس اخلاقی برای مواجهه با فشارهای غیر اخلاقی

براساس تحلیل‌های پیشین، می‌توان «عزت نفس اخلاقی» را به عنوان چهارچوبی عملیاتی برای مواجهه با تعارض‌ها و فشارهای غیر اخلاقی در زندگی حرفه‌ای و اجتماعی صورت‌بندی کرد. این الگو بر این پیش‌فرض استوار است که کنش اخلاقی پایدار فقط زمانی تحقق می‌یابد که میان خودآگاهی، ادراک کرامت انسانی و التزام عملی به ارزش‌های متعالی پیوندی درونی برقرار شود (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Jennings, Mitchell, & Hannah, 2015, pp. 140-142).



مؤلفه‌های اصلی الگو

مؤلفه‌های این چهارچوب را می‌توان در قالب شش بُعد به هم پیوسته تبیین کرد که در تعامل با یکدیگر، ظرفیت مقاومت اخلاقی فرد را شکل می‌دهد:

- خودآگاهی اخلاقی (فعال‌سازی هویت اخلاقی): توانایی بازشناسی موقعیت‌های اخلاقی و درک پیامدهای هویتی تصمیم‌ها که زیربنای حساسیت اخلاقی و نقطه آغاز کنش اخلاقی محسوب می‌شود (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426).

- احساس خودارزشمندی مبتنی بر کرامت ذاتی: ادراک ارزش درونی انسان مستقل از موقعیت، قدرت یا تأیید بیرونی که مانع وابستگی عزت نفس به پاداش‌ها یا تهدیدهای محیطی می‌شود و فرد را در برابر فشارهای غیراخلاقی مقاوم می‌کند (Crocker & Park, 2004, pp. 392-394).

- هدفمندی و جهت‌گیری غایی زندگی: پیوند دادن کنش‌های حرفه‌ای با افق‌های معنایی و ارزشی فراتر از منافع کوتاه‌مدت که به تصمیم اخلاقی، معنا و پایداری می‌بخشد و از فرسایش تدریجی تعهد اخلاقی جلوگیری می‌کند (Blasi, 2004, pp. 344-346).

- شجاعت اخلاقی در پذیرش هزینه‌ها: آمادگی روانی برای تحمل پیامدهای منفی کوتاه‌مدت در راه پایبندی به اصول اخلاقی که در پژوهش‌های اخیر به عنوان مؤلفه‌ای کلیدی در کنش اخلاقی فعال شناسایی شده است (Hannah, Avolio, & Walumbwa, 2011, pp. 558-560).

- مسئولیت‌پذیری اجتماعی و حرفه‌ای: درک پیامدهای تصمیم‌ها بر دیگران و سازمان و تعهد به ایفای نقش اخلاقی در بافت جمعی که از فرد، کنشگری پاسخ‌گو و نه صرفاً تابع به وجود می‌آورد (Treviño & Nelson, 2017, pp. 87-89).

- اتکال آگاهانه بر منبعی متعالی به عنوان پشتوانه هویتی: اتصال عزت نفس به منبعی فراتر از نوسانات اجتماعی و سازمانی که در اندیشه قرآنی و تفسیری به عنوان ریشه کرامت انسانی معرفی شده و ثبات هویتی فرد را تضمین می‌کند (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۳، صص ۲۷-۳۰).



در مجموع، این چهارچوب نشان می‌دهد که عزت نفس اخلاقی به فرد امکان می‌دهد تصمیم اخلاقی را نه از سر اجبار بیرونی یا محاسبه صرف پیامدها، بلکه از موضع هویت اخلاقی درونی شده اتخاذ کند. این تلقی با ادبیات «عاملیت اخلاقی»^۱ هم‌سو است و بر نقش ظرفیت‌های درونی، خودتنظیمی و احساس توانمندی اخلاقی در هدایت رفتار تأکید دارد (Bandura, 2016, pp. 1-9).

تبیین مؤلفه‌های عزت نفس اخلاقی

عزت نفس اخلاقی در این پژوهش به عنوان ظرفیتی درونی برای حفظ انسجام هویت اخلاقی و مقاومت در برابر فشارهای غیراخلاقی تعریف می‌شود. این سازه بر ادراک خودارزشمندی مبتنی بر کرامت ذاتی انسان و التزام به معیارهای اخلاقی استوار است و فرد را در مواجهه با موقعیت‌های تعارض اخلاقی به کنش مسئولانه سوق می‌دهد. در ادبیات روان‌شناسی اخلاق نیز تأکید شده است که فعال شدن هویت اخلاقی در ساختار خود، یکی از عوامل مهم در جهت‌دهی به رفتارهای اخلاقی و مقاومت در برابر تخطی‌های اخلاقی است (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Rest et al., 1999, pp. 101-105).

از این منظر، عزت نفس اخلاقی فقط احساس مثبت داشتن به خود نیست؛ بلکه نوعی ادراک پایدار از ارزشمندی خویش است که از منابع درونی و معیارهای اخلاقی سرچشمه می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد عزت نفس مبتنی بر ارزش‌های درونی و غیرمشروط، نقش مهمی در ثبات شخصیتی و رفتارهای اخلاقی ایفا می‌کند (Crocker & Park, 2004, pp. 392-395; Orth & Robins, 2014, pp. 381-383).

همچنین پیوند میان هویت اخلاقی و هدفمندی زندگی موجب می‌شود فرد کنش‌های خود را در چهارچوب تعهدات اخلاقی و معنایی گسترده‌تر تفسیر کند (Blasi, 2004, pp. 344-347). از طرفی، یکی از جلوه‌های مهم عزت نفس اخلاقی، شجاعت اخلاقی در مواجهه با فشارهای سازمانی یا اجتماعی برای رفتار غیراخلاقی است. شجاعت اخلاقی به

1. Moral Agency.



توانایی فرد برای پایداری به ارزش‌های اخلاقی حتی در شرایطی اطلاق می‌شود که این پایداری ممکن است با هزینه‌های شخصی یا حرفه‌ای همراه باشد (Sekerka & Bagozzi, 2007, pp. 136-140; Hannah et al., 2011, pp. 558-561).

در محیط‌های سازمانی نیز تحقیقات نشان داده است که شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری اخلاقی و تصمیم‌گیری اخلاقی، علاوه بر ساختارهای بیرونی نظیر قوانین و نظارت، به ویژگی‌های درونی عامل اخلاقی وابسته است (Treviño & Nelson, 2017, pp. 86-90; Kish-Gephart et al., 2010, pp. 3-5).

در چهارچوب آموزه‌های قرآنی نیز بر مفهوم عزت و کرامت انسانی به‌عنوان بنیان ارزشمندی انسان تأکید شده است. قرآن کریم با تصریح به کرامت ذاتی انسان (اسراء، ۷۰) و وابستگی حقیقی عزت به خداوند (منافقون، ۸)، بنیانی الهی برای ارزشمندی انسان ترسیم می‌کند و ملاک برتری انسان‌ها را تقوا و پایداری اخلاقی می‌داند (حجرات، ۱۳). مفسران اسلامی نیز کرامت انسانی را مبنایی برای مسئولیت اخلاقی و رفتار شایسته انسان دانسته‌اند (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۳، صص ۲۷-۳۰؛ جوادی آملی، ۱۳۸۵، صص ۸۵-۹۰).

عزت نفس اخلاقی را می‌توان نوعی عاملیت اخلاقی دانست که در آن فرد با اتکا به ادراک ارزشمندی خویش و تعهد به اصول اخلاقی، در برابر فرایندهای توجیه و گسست اخلاقی مقاومت کرده و کنش اخلاقی را حتی در شرایط فشار حفظ می‌کند (Bandura, 2016, pp. 1-9).

الگوی عزت نفس اخلاقی پیشنهادی در این پژوهش در سه سطح به‌هم‌پیوسته تبیین شده است: شناختی، نگرشی و رفتاری. در سطح شناختی، خودآگاهی اخلاقی و درک کرامت ذاتی انسان به‌عنوان بنیان هویت اخلاقی مطرح می‌شود. براساس آموزه‌های قرآنی، انسان به‌واسطه آفرینش الهی از کرامتی ذاتی برخوردار است که مستقل از جایگاه اجتماعی، موفقیت بیرونی یا تأیید دیگران معنا می‌یابد (اسراء، ۷۰). مفسران قرآن این کرامت را مبنای مسئولیت اخلاقی و شأن انسانی دانسته‌اند و آن را پایه‌ای برای شکل‌گیری احساس



ارزشمندی اصیل در انسان معرفی کرده‌اند (طباطبائی، ۱۳۹۰ق، ج ۱۳، صص ۲۷-۳۰).
براین اساس، ادراک کرامت ذاتی انسان می‌تواند به عنوان یکی از پایه‌های شناختی عزت نفس اخلاقی عمل کرده و فرد را در قبال پیامدهای اخلاقی رفتار خود حساس کند.
در سطح نگرشی، عزت نفس اخلاقی به صورت تعهد درونی به ارزش‌های اصیل و نفی ذلت اخلاقی تبیین می‌شود. در این سطح، معیار ارزشمندی فرد، نه منافع کوتاه مدت، قدرت یا تأیید بیرونی، بلکه وفاداری به اصول اخلاقی و حفظ شأن انسانی است. در اندیشه اخلاقی اسلامی، تن دادن به رفتار نادرست، در شرایط فشار، به منزله نوعی فروکاستن از کرامت انسانی تلقی می‌شود و با مفهوم عزت انسانی ناسازگار است. از این منظر، عزت نفس به معنای حفظ شأن و کرامت انسانی در برابر عوامل تحقیرکننده و فسادآفرین تعریف می‌شود (مطهری، ۱۳۹۵، صص ۲۱۵-۲۱۸). چنین نگرشی می‌تواند زمینه شکل گیری نوعی تعهد درونی به اصول اخلاقی را فراهم آورد که در برابر فشارهای بیرونی مقاومت بیشتری نشان می‌دهد.

در سطح رفتاری، عزت نفس اخلاقی در قالب کنش عملی و پابندی به ارزش‌های اخلاقی، در شرایط دشوار، متجلی می‌شود. در این سطح، فرد نه تنها ارزش‌های اخلاقی را می‌شناسد و به آن‌ها باور دارد، بلکه در عمل نیز برای حفظ آن‌ها، آمادگی پذیرش هزینه را دارد. این معنا با مفهوم «انسجام اخلاقی» در ادبیات روان‌شناسی سازمانی هم‌راستا است؛ مفهومی که بر هماهنگی پایدار میان ارزش‌ها، هویت و رفتار تأکید دارد (Palanski & Yammarino, 2009, pp. 406-408). در چنین وضعیتی، رفتار اخلاقی نه صرفاً نتیجه فشارهای بیرونی، بلکه حاصل تعهد درونی و هویت اخلاقی فرد است.

یافته‌های تحلیلی پژوهش حاضر نشان می‌دهد که بسیاری از لغزش‌های اخلاقی در محیط‌های حرفه‌ای زمانی رخ می‌دهد که پیوند میان هویت اخلاقی و احساس ارزشمندی فرد تضعیف شود. در چنین شرایطی، افراد ممکن است علی‌رغم آگاهی از نادرستی یک رفتار، تحت تأثیر فشارهای موقعیتی یا سازمانی به آن تن دهند. پژوهش‌های روان‌شناسی



اخلاق نشان می دهد که سازو کارهایی همچون فاصله گیری اخلاقی و محوشدگی اخلاقی می تواند به تدریج حساسیت اخلاقی افراد را کاهش دهد و زمینه توجیه رفتارهای نادرست را فراهم کند (Bandura, 2016, pp. 1-9; Moore et al., 2012, pp. 3-6). در مقابل، هنگامی که هویت اخلاقی فرد به طور فعال با احساس ارزشمندی شخصی پیوند خورده باشد، احتمال بروز چنین فرایندهایی کاهش می یابد.



نتیجه گیری

در این چهارچوب، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که هویت اخلاقی می‌تواند همچون نوعی «فیلتر درونی» عمل کند که پیش از تبدیل شدن تمایلات یا فشارهای بیرونی به کنش غیراخلاقی فعال می‌شود (Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Bandura, 2016, pp. 101-104). در چنین وضعیتی، فرد رفتار غیراخلاقی را نه صرفاً یک خطای موقعیتی، بلکه تهدیدی علیه هویت و ارزشمندی خویش تلقی می‌کند.

از طرفی، مطالعات حوزه روان‌شناسی شخصیت نشان داده است که عزت نفس اگر صرفاً به عنوان احساس مثبت درباره خود تعریف شود، الزاماً به رفتار اخلاقی پایدار منجر نمی‌شود (Orth & Robins, 2014, pp. 381-383). از این رو، بازتعریف عزت نفس در چهارچوب کرامت انسانی و هویت اخلاقی می‌تواند ظرفیت تبیینی و کاربردی بیشتری در حوزه اخلاق حرفه‌ای فراهم آورد.

بر اساس این تحلیل، برنامه‌های اخلاق حرفه‌ای که صرفاً بر آموزش قوانین، آیین‌نامه‌ها و پیامدهای تخلف تمرکز دارند، بدون تقویت بنیان‌های درونی عامل اخلاقی از اثربخشی محدودی برخوردار خواهند بود (Treviño et al., 2014, pp. 548-550). در مقابل، تقویت خودآگاهی اخلاقی، مسئولیت‌پذیری و احساس ارزشمندی مبتنی بر کرامت انسانی می‌تواند به شکل‌گیری نوعی مقاومت درونی در برابر فشارهای غیراخلاقی کمک کند (Ryan & Deci, 2017, pp. 13-17).

در مجموع، تحلیل تطبیقی آموزه‌های اسلامی و یافته‌های روان‌شناسی اخلاق نشان می‌دهد که عزت نفس، هنگامی که بر پایه کرامت انسانی و هویت اخلاقی استوار شود، می‌تواند به یکی از مهم‌ترین منابع درونی برای پیشگیری از لغزش اخلاقی تبدیل شود. در چنین چهارچوبی، رفتار اخلاقی نه صرفاً محصول نظارت بیرونی، بلکه نتیجه انسجام هویتی و تعهد درونی فرد به ارزش‌های اخلاقی خواهد بود (طباطبائی، ۱۳۹۰، ج ۱۳، صص ۲۷-۳۰; Aquino & Reed, 2002, pp. 1424-1426; Moore & Gino, 2015, pp. 390-392).



در سطح عملی، این یافته ها می تواند مبنای طراحی برنامه های توانمندسازی اخلاقی در سازمان ها، نهادهای آموزشی و نظام های حرفه ای باشد؛ برنامه هایی که بر تقویت کرامت انسانی، شجاعت اخلاقی و انسجام هویتی تأکید دارد.

در نهایت، پیشنهاد می شود در پژوهش های آینده به بررسی تجربی مؤلفه های «عزت نفس اخلاقی» و سنجش تأثیر آن بر کاهش رفتارهای غیر اخلاقی در محیط های واقعی پرداخته شود. چنین مطالعاتی می تواند به غنای نظری و کاربردی اخلاق کاربردی در بسترهای فرهنگی و دینی کمک کند.



فهرست منابع

* قرآن کریم

* نهج البلاغه

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۵). *کرامت در قرآن*. قم: نشر اسراء.

سلاجقه، حسین. (۱۳۹۷). *اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها*. تهران: انتشارات سمت.

طباطبائی، سید محمدحسین. (۱۳۹۰ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: دفتر انتشارات اسلامی.

مطهری، مرتضی. (۱۳۶۸). *انسان کامل*. تهران: انتشارات صدرا.

نجاتی، محمدعثمان. (۱۳۸۱). *روان‌شناسی و دین*. تهران: انتشارات سمت.

Annas, J. (2011). *Intelligent virtue*. Oxford University Press.

Aquino, K., & Reed, A. II. (2002). The self-importance of moral identity.

Journal of Personality and Social Psychology, 83(6), pp. 1423-1440.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.

Bazerman, M. H., & Tenbrunsel, A. E. (2011). *Blind spots: Why we fail to do what's right and what to do about it*. Princeton University Press.

Blasi, A. (2004). Moral functioning: Moral understanding and personality. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Eds.), *Moral development, self, and identity* (pp. 335-347). Lawrence Erlbaum Associates.

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), pp. 392-414.



- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
- Hannah, S. T., Avolio, B. J., & May, D. R. (2011). Moral courage, moral efficacy, and moral ownership. *Journal of Business Ethics*, 97, pp. 555-573. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0814-8>.
- Jennings, P. L., Mitchell, M. S., & Hannah, S. T. (2015). The moral self: A review and integration of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 100(1), pp. 1-26. <https://doi.org/10.1037/a0038311>.
- Kant, I. (2012). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor & J. Timmermann, Eds. & Trans.). Cambridge University Press. (Original work published 1785).
- Kidder, R. M. (1995). *How good people make tough choices: Resolving the dilemmas of ethical living*. HarperCollins.
- Kish-Gephart, J. J., Harrison, D. A., & Treviño, L. K. (2010). Bad apples, bad cases, and bad barrels: Meta-analytic evidence about sources of unethical decisions at work. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), pp. 1-31. <https://doi.org/10.1037/a0017103>.
- McCullough, M. E., & Willoughby, B. L. B. (2009). Religion, self-regulation, and self-control. *Psychological Bulletin*, 135(1), pp. 69-93. <https://doi.org/10.1037/a0014213>.
- Moore, C., Detert, J. R., Treviño, L. K., Baker, V., & Mayer, D. M. (2012). Why employees do bad things: Moral disengagement and unethical

- organizational behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 117(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2011.08.003>
- Moore, C., & Gino, F. (2015). Ethically adrift: How others pull our moral compass from true north. *Research in Organizational Behavior*, 35, pp. 53-77. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2015.10.001>.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The development of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 23(5), pp. 381-387. <https://doi.org/10.1177/0963721414547414>.
- Palanski, M. E., & Yammarino, F. J. (2009). Integrity and leadership: Clearing the conceptual confusion. *The Leadership Quarterly*, 20(3), pp. 405-420. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.008>
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sekerka, L. E., & Bagozzi, R. P. (2007). Moral courage in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 75, pp. 135-149. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9230-7>.
- Tangney, J. P., Stuewig, J., & Martinez, A. G. (2014). Two faces of shame: The roles of shame and guilt in psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, pp. 449-476. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032813-153734>.





- Tenbrunsel, A. E., & Messick, D. M. (2004). Ethical fading: The role of self-deception in unethical behavior. *Social Justice Research*, 17(2), pp. 223-236.
- Treviño, L. K., den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. J. (2014). (Un)ethical behavior in organizations. *Annual Review of Psychology*, 65, pp. 635-660. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-14374>.
- Treviño, L. K., & Nelson, K. A. (2021). *Managing business ethics: Straight talk about how to do it right* (8th ed.). Wiley.



Imperatives of Applied Ethics in Islamic Governance Regarding Family Relations *

Abdolrasol Ahmadian¹ 



1- Ph.D. in Islamic Jurisprudence and Law, Faculty Member Bagir al-Olum University Qom, Iran
r.ahmadian@chmail.ir

Abstract

The family, as the most fundamental social institution, holds an ethics-centered position in Islamic governance, and the regulation of its relations cannot be realized solely through legal rules and executive policies. Therefore, elucidating the ethical propositions and principles pertaining to family governance is among the theoretical and practical requirements of Islamic governance. Adopting an intra-religious approach and employing a documentary-analytical method, the present study extracts and classifies the ethical propositions related to Islamic governance in family relations and transforms them into the imperatives of applied ethics. The findings indicate that the ethical propositions of family governance can be formulated at three interconnected levels: foundational ethical propositions (including individual conduct and social ethics), ethical propositions of the family system (spousal relations and parent-child relations), and ethical propositions governing the interactions between the ruling authority and the family (ethical principles and strategies). Within the framework of applied ethics, these propositions are translated into practical criteria for the selection and evaluation of

***Cite this article:** Ahmadian, A (2026). Imperatives of Applied Ethics in Islamic Governance Regarding Family Relations, *Journal in Applied Ethics Studies*, 1(83), 77-112.
<https://doi.org/1022081/jf.2026.73493.2113>

 **Publisher:** Islamic Propagation Office of the Seminary of Qom (Islamic Sciences and Culture Academy, Isfahan, Iran). ***Type of article:** Research Article

 **Received:** 2025/11/30 • **Revised:** 2026/02/23 • **Accepted:** 2026/02/25 • **Published online:** 2026/07/13

officials, legislation, supportive policymaking, and institutional interventions in the domain of the family. The results suggest that Islamic governance of the family is realized only when ethics is considered not as a merely recommendatory matter, but as a normative and binding criterion in governmental decisions, policies, and actions. Accordingly, the extracted imperatives of applied ethics can provide a basis for the ethical evaluation of policies and the redesign of family-centered governance in the Islamic system.

Keywords

Islamic governance, family, applied ethics, governance imperatives, government-family interaction.



أساسيات الأخلاق التطبيقية للحكومة الإسلامية في العلاقات الأسرية*

عبدالرسول احمدیان^۱

۱- أستاذ مساعد في قسم الفقه و الحقوق الإسلامية، جامعة باقر العلوم، قم، إيران
 r.ahmadian@chmail.ir



بایسته های اخلاق کاربردی حکمرانی اسلامی در مناسبات خانوادہ

الملخص

تشغل الأسرة، بوصفها نواة المؤسسة الاجتماعية، مكانة ذات طابع أخلاقي خاص في مسار الحوكمة الإسلامية، بحيث لا يتحقق تنظيم علاقاتها بمجرد اللجوء إلى القواعد القانونية والسياسات التنفيذية. من ثم، فإن استجلاء القضايا والمبادئ الأخلاقية الناعرة على حوكمة الأسرة يعدّ من الأساسيات النظرية والتطبيقية للحكومة الإسلامية. تأسيساً على ذلك، تسعى هذه الورقة البحثية، من خلال مقارنة داخل الدين وبالاتماد على المنهج الوصفي - التحليلي، أن تقوم باستخراج وتصنيف القضايا الأخلاقية ذات الصلة بالحكومة الإسلامية على مستوى العلاقات الأسرية وتبديلها إلى الأساسيات الأخلاقية التطبيقية. تظهر نتائج الدراسة أنّ القضايا الأخلاقية المتعلقة بحكومة الأسرة يمكن تصنيفها على ثلاثة مستويات متلازمة: القضايا

***الاستناد إلى هذه المقالة:** احمدیان، عبدالرسول (۲۰۲۶). أساسيات الأخلاق التطبيقية للحكومة الإسلامية في العلاقات الأسرية، دراسات في الأخلاق التطبيقية، ۱ (۸۳)، صص ۷۷-۱۱۲.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.73493.2113>

□ نوع المقال: بحثي؛ الناشر: مركز الدعوة الإسلامية في حوزة قم (معهد العلوم والثقافة الإسلامية، أصفهان، إيران) © المؤلف.

□ تاريخ الاستلام: ۲۰۲۵/۱۱/۳۰ □ تاريخ التعديل: ۲۰۲۶/۰۲/۲۳ □ تاريخ القبول: ۲۰۲۶/۰۲/۲۵ □ تاريخ الإصدار: ۲۰۲۶/۰۷/۱۳



الأخلاقية الممهّدة (التي تنطوي على السلوكيات الفردية والأخلاق الاجتماعية)، والقضايا الأخلاقية لمنظومة الأسرة (علاقات الزوجين والوالدين / الأولاد)، والقضايا الأخلاقية السائدة في التفاعلات بين الحكومة والأسرة (الأصول والإستراتيجيات الأخلاقية). فعلى مستوى الأخلاق التطبيقية، نشهد أنّ هذه القضايا تمثّل المعايير العملية لاختيار وتقييم الجهات الفاعلة، والتشريعات، ووضع السياسات الداعمة، والتدخلات المؤسسية في حقل الأسرة. وتبيّن أيضاً أن الحوكمة الإسلامية للأسرة لا تتحقّق إلا بأنّ الأخلاق لا تعتبر مجرد توصية فحسب، بل معياراً ملزماً في القرارات والسياسات والأفعال الحكومية. انطلاقاً من ذلك، فإنّ أساسيات الأخلاق التطبيقية المستخرجة بإمكانها أن توفّر أرضية خصبة للتقييم الأخلاقي للسياسات وإعادة تصميم الحكومة القائمة على الأسرة في مسار النظام الإسلامي.

الكلمات المفتاحية

الحوكمة الإسلامية، الأسرة، الأخلاق التطبيقية، أساسيات الحوكمة، التفاعل بين الحكومة والأسرة.



بایسته‌های اخلاق کاربردی حکمرانی اسلامی در مناسبات خانواده*

^۱ عبدالرسول احمدیان

۱- دکتری فقه و حقوق اسلامی، عضو هیئت علمی دانشگاه باقرالعلوم
r.ahmadian@chmail.ir



چکیده

خانواده به عنوان بنیادی‌ترین نهاد اجتماعی، در حکمرانی اسلامی جایگاهی اخلاق محور دارد و تنظیم مناسبات آن، صرفاً از طریق قواعد حقوقی و سیاست‌های اجرایی تحقق نمی‌یابد. از این رو، تبیین گزاره‌ها و اصول اخلاقی ناظر به حکمرانی خانواده، از الزامات نظری و عملی حکمرانی اسلامی به شمار می‌رود. پژوهش حاضر با رویکردی درون‌دینی و با روش اسنادی تحلیلی، به استخراج و طبقه‌بندی گزاره‌های اخلاقی مرتبط با حکمرانی اسلامی در مناسبات خانواده و تبدیل آن‌ها به بایسته‌های اخلاق کاربردی می‌پردازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که گزاره‌های اخلاقی حکمرانی خانواده را می‌توان در سه سطح به هم پیوسته صورت‌بندی کرد: گزاره‌های اخلاقی زمینه‌ساز (شامل سلوک فردی و

* **استناد به این مقاله:** احمدیان، عبدالرسول (۱۴۰۵). بایسته‌های اخلاق کاربردی حکمرانی اسلامی در مناسبات خانواده. مطالعات اخلاق کاربردی، ۱ (۸۳)، صص ۷۷-۱۱۲.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.73493.2113>

نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمی قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، اصفهان، ایران) © نویسندگان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۹ • تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۱۲/۰۴ • تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۰۶ • تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲



اخلاق اجتماعی)، گزاره‌های اخلاقی منظومه خانواده (روابط همسران و والدین/فرزندان) و گزاره‌های اخلاقی حاکم بر تعاملات حاکمیت و خانواده (اصول و راهبردهای اخلاقی). این گزاره‌ها، در چهارچوب اخلاق کاربردی، به معیارهایی عملی برای گزینش و ارزیابی کارگزاران، قانون‌گذاری، سیاست‌گذاری حمایتی و مداخلات نهادی در حوزه خانواده ترجمه شده‌اند. نتایج پژوهش بیانگر آن است که حکمرانی اسلامی خانواده، زمانی تحقق می‌یابد که اخلاق، نه به عنوان امری توصیه‌ای، بلکه به مثابه معیاری هنجاری و الزام‌آور در تصمیم‌ها، سیاست‌ها و کنش‌های حاکمیتی لحاظ شود. براین اساس، بایسته‌های اخلاق کاربردی استخراج‌شده می‌توانند مبنایی برای ارزیابی اخلاقی سیاست‌ها و بازطراحی حکمرانی خانواده‌محور در نظام اسلامی فراهم آورند.

کلیدواژه‌ها

حکمرانی اسلامی، خانواده، اخلاق کاربردی، بایسته‌های حکمرانی، تعامل حاکمیت و خانواده.





مقدمه و تبیین مسئله

خانواده، مهم‌ترین نهاد جامعه است که در صورت قرارگیری در شرایط بهینه، می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری جامعه‌ای پایدار و سالم باشد. با این حال، این نهاد در دهه‌های اخیر، همانند سایر نهادهای اجتماعی، در سراسر جهان دستخوش تغییرات بنیادین و گسترده‌ای شده است. به اعتراف بسیاری از پژوهشگران، مدرنیته و جهانی‌سازی از مهم‌ترین عوامل این تحولات به شمار می‌آیند که دامنه تأثیر آن‌ها بسیاری از عرصه‌های اجتماعی، از جمله خانواده را در بر گرفته است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۵، ص ۱۱؛ هاشمی و همکاران، ۱۳۹۰).

این تحولات، روابط درونی خانواده و کارکردهای آن را تحت تأثیر قرار داده و در نتیجه، ضرورت مداخله حاکمیت در امور خانواده را با اهداف حمایتی، تربیتی و سیاست‌گذاری افزایش داده است. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که خط‌مشی‌ها و مداخلات نهادی، می‌توانند نقشی تعیین‌کننده در کاهش یا تشدید آسیب‌های خانوادگی و اجتماعی ایفا کنند (یحیی‌زاده و حامد، ۱۳۹۴؛ وکیلی و همکاران، ۱۴۰۲). از این رو، نقش نظام حکمرانی و کیفیت تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات آن در این حوزه، امری غیرقابل چشم‌پوشی است.

حکمرانی، فرایند راهبری تعاملات میان کنشگران دولتی و غیردولتی در راستای تحقق اهداف جمعی، با تکیه بر ارزش‌ها، قواعد و سازوکارهای نهادی است (کلاین، ۱۳۹۲؛ Farazmand, 2004). در رویکرد اسلامی، حکمرانی مطلوب صرفاً ناظر به کارآمدی اداری نیست، بلکه مبتنی بر نهادینه‌سازی ارزش‌هایی چون عدالت، مسئولیت‌پذیری، امانت‌داری، شفقت و مشارکت در مناسبات میان حاکمیت و جامعه است (واله، ۱۴۰۰؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۷؛ کحیا و همکاران، ۱۴۰۲).

در این چهارچوب، «حکمرانی امور خانواده» به مجموعه‌ای از سیاست‌ها، راهبردها، برنامه‌ها و مداخلات نهادی اطلاق می‌شود که توسط نهادهای حاکمیتی، دولتی و مردمی طراحی و اجرا شده و به صورت مستقیم یا غیرمستقیم



بر وضعیت و عملکرد خانواده اثر می‌گذارند. بدیهی است که چنین فرایندی بدون اتکاء به بنیان‌های اخلاقی، نه تنها به تحقق اهداف اسلامی خانواده‌محور نمی‌انجامد، بلکه می‌تواند خود به منبع تعارضات و آسیب‌های جدید بدل شود (محمدی منفرد، ۱۴۰۲؛ نورالهی و همکاران، ۱۴۰۱).

گزاره‌های اخلاقی، قضایایی هنجاری‌اند که ناظر به ابعاد مختلف وجودی انسان و روابط او با خدا، خود، دیگران و جامعه بوده و در قالب مفاهیمی چون «باید و نباید» و «درست و نادرست» صورت‌بندی می‌شوند (مهدوی کنی، ۱۳۸۸). این گزاره‌ها هنگامی در عرصه حکمرانی معنا می‌یابند که بتوانند جهت تصمیم‌سازی، خط‌مشی‌گذاری و مداخله نهادی را در موقعیت‌های عینی و پیچیده مشخص کنند. در این نقطه، اخلاق کاربردی به‌عنوان شاخه‌ای از اخلاق هنجاری، نقشی کلیدی ایفا می‌کند؛ زیرا می‌کوشد ارزش‌های اخلاقی را به معیارها و بایسته‌های عملی در موقعیت‌های واقعی تبدیل کند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۷؛ نورالهی و همکاران، ۱۴۰۱).

در حوزه خانواده، به‌سبب حساسیت بالای مناسبات خانوادگی و تداخل حوزه خصوصی و عمومی، اهمیت رویکرد اخلاق کاربردی دوچندان است. خط‌مشی‌گذاری در این حوزه همواره با موقعیت‌های اخلاقاً حساس، مانند تعیین حدود مداخله حاکمیت در حریم خانواده، توازن میان حمایت و کنترل و نحوه توزیع مسئولیت‌ها میان دولت، خانواده و فرد مواجه است (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۸۸؛ محقق داماد، ۱۳۷۲). ازاین‌رو، فقدان چهارچوبی روشن در اخلاق کاربردی حکمرانی اسلامی می‌تواند به سیاست‌هایی ناکارآمد یا اخلاقاً مسئله‌دار بینجامد.

براین‌اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که: «بایسته‌های اخلاق کاربردی حکمرانی اسلامی برای خط‌مشی‌گذاری در حوزه مناسبات خانوادگی کدام‌اند و این بایسته‌ها چگونه می‌توانند مبنای مداخله اخلاق‌مدار حاکمیت در خانواده قرار گیرند؟».



چهارچوب اخلاق کاربردی پژوهش

این پژوهش در حوزه اخلاق کاربردی و به طور خاص ذیل شاخه اخلاق حکمرانی و اخلاق مدیریت قرار می‌گیرد و می‌کوشد با عبور از سطح توصیف ارزش‌های اخلاقی، به تبیین بایسته‌ها و دلالت‌های هنجاری قابل‌کار بست در حکمرانی خانواده دست یابد. اخلاق کاربردی، برخلاف اخلاق نظری، ناظر به موقعیت‌های عینی تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری و مداخله است و هدف آن، ارائه معیارهای اخلاقی برای هدایت کنش‌های نهادی و مدیریتی در عرصه‌های واقعی زندگی اجتماعی است. براین اساس، تمرکز این پژوهش نه صرفاً بر «چه چیز اخلاقی است»، بلکه بر «چگونه باید در مقام حکمرانی و مدیریت خانواده عمل کرد» قرار دارد.

پیشینه پژوهش

برای استخراج بایسته‌ها، گزاره‌ها و اصول اخلاقی مرتبط با خانواده در حکمرانی اسلامی، می‌توان دو سطح متمایز را در نظر گرفت: نخست، سطح درون‌خانوادگی که در آن اعضای خانواده به عنوان کنشگران اصلی، مخاطب مستقیم دستورات اخلاقی‌اند؛ و دوم، سطح تعاملات کلان میان حاکمیت و نهاد خانواده که در آن، کارگزاران دولتی و غیردولتی مرتبط با امور خانواده، مخاطب احکام و راهبردهای اخلاقی قرار می‌گیرند. مطالعات متعددی در حوزه اخلاق خانوادگی از منظر اسلام انجام شده‌اند که به موضوعاتی چون تشکیل خانواده، روابط زوجین، تربیت فرزندان، مدیریت اختلافات، طلاق و پیامدهای آن پرداخته‌اند (برای نمونه: هاشمی و همکاران، ۱۳۹۰؛ یحیی‌زاده و محبوبه، ۱۳۹۴). با این حال، این پژوهش‌ها عمدتاً فاقد رویکرد حکمرانی‌اند و از این رو، پیشینه مستقیم پژوهش حاضر محسوب نمی‌شوند.

در حوزه اخلاق حکمرانی، پژوهش‌هایی صورت گرفته که به مبانی اخلاقی حکومت اسلامی پرداخته‌اند. نوراللهی و همکاران (۱۳۹۰، صص ۲۱۹-۲۴۹) در مقاله‌ای با عنوان



«مؤلفه‌های حکمرانی اخلاقی از منظر قرآن کریم»، با تحلیل ۶۷۸ آیه، اصول اخلاقی حاکم بر ارتباط حاکمان با مردم را استخراج کرده‌اند.

موسوی و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله «نقش اخلاق اسلامی در حکمرانی مطلوب»، به تبیین پیوند میان اخلاق فردی و حکمرانی عمومی پرداخته و نشان داده‌اند که شاخص‌های حکمرانی مطلوب بر اخلاق اسلامی استوارند.

شریعتی و همکاران (۱۳۹۹) در مقاله «حکمرانی اخلاقی در بخش عمومی از دیدگاه نهج البلاغه»، با تمرکز بر رویکرد امیرالمؤمنین (علیه السلام)، ارزش‌هایی چون عدالت‌گستری، رضایت عمومی، اصلاح روابط اجتماعی و مشفقانه‌بودن درباره مردم را به عنوان شاخص‌های اخلاقی حکمرانی علوی معرفی کرده‌اند. انگیزه (۱۴۰۰) نیز در مقاله «حکمرانی اخلاق و معنویت زمینه‌ساز ظهور»، با استناد به بیانیه گام دوم انقلاب، بر ضرورت برخورداری حکومت از منش اخلاقی و معنوی و مقابله معقول با کانون‌های ضد اخلاق تأکید کرده است.

در پژوهش «ارائه الگوی حکمرانی خدامدار»، الگویی مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی و الهی برای حکمرانی اسلامی پیشنهاد شده است. همچنین، سراج‌زاده (۱۳۹۶، ص ۴۵) در تحقیق «گزاره‌های اخلاقی قرآن و چگونگی نظام‌مندسازی آن»، مدلی چهاروجهی از گزاره‌های اخلاقی ارائه داده که نظام‌های خرد و کلان را در بر می‌گیرد.

در حوزه حکمرانی خانواده، پژوهش‌های محدودی انجام شده‌اند. دشتی و توکلی (۱۳۹۹) در مقاله «ضعف‌های حکمرانی در حوزه خانواده»، به پیچیده‌شدن ساختار خانواده پس از مدرنیسم و ضرورت ورود حاکمیت به عرصه حمایت از خانواده پرداخته‌اند. طیب‌نیا و همکاران (۱۴۰۰) نیز در مقاله «عارضه‌یابی و تحلیل نظام حکمرانی امور خانواده در جمهوری اسلامی ایران»، به بررسی نهادهای مرتبط با خانواده و آسیب‌شناسی عملکرد آن‌ها در چهارچوب حکمرانی پرداخته‌اند.

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تاکنون مطالعه‌ای جامع با تمرکز هم‌زمان بر سه مفهوم «گزاره‌های اخلاقی»، «حکمرانی اسلامی» و «خانواده» صورت نگرفته است.



از این رو، تمایز اصلی پژوهش حاضر در ارائه چهارچوبی یکپارچه برای تحلیل گزاره‌های اخلاقی حکمرانی اسلامی در ارتباط با نهاد خانواده است.

ادبیات مفهومی

حکمرانی، مفهومی چندبُعدی و فرارشته‌ای است که در دهه‌های اخیر، جایگزین نگاه سنتی به «حکومت» شده و در گفتمان‌های نوین، به عنوان هنر هدایت جامعه در مسیر تحقق اهداف جمعی تعریف می‌شود. در این رویکرد، حکمرانی صرفاً به معنای اعمال قدرت سیاسی نیست، بلکه شامل تعامل نظام‌مند میان کنشگران حکومتی و غیردولتی در سطوح فراملی، ملی و محلی است که با تکیه بر ارزش‌ها، آرمان‌ها و اقتدار مشروع، به تنظیم‌گری، خط‌مشی‌گذاری و ارائه خدمات عمومی می‌پردازد (عالی و همکاران، ۱۴۰۲). حکمرانی اسلامی، نوعی زمامداری مبتنی بر مبانی، اصول و روش‌های اسلامی است که هدف غایی آن، تحقق حیات طیبه و سعادت انسان‌هاست (شیرعلی، ۱۴۰۱، ص ۳۰؛ طهماسبی بلداجی، ۱۴۰۲، ص ۶۷).

در گفتمان حکمرانی، واژه «Governance» برگرفته از ریشه یونانی «Kuberman» به معنای سکان‌داری و هدایت کشتی است. این واژه در ادبیات مدیریتی، به معنای راهبری، تنظیم‌گری، تسهیل‌گری و هدایت تعاملات اجتماعی به کار می‌رود (ذوالفقارزاده و کریم‌میان، ۱۳۹۹، ص ۹). حکمرانی، برخلاف حکومت، بر هم‌افزایی میان نهادهای رسمی و غیررسمی، مشارکت شهروندان و تنظیم روابط قدرت در بستر اجتماعی تأکید دارد.

حکمرانی خانواده، به عنوان یکی از زیرنظام‌های حکمرانی اسلامی، مجموعه‌ای از سیاست‌ها، برنامه‌ها و اقدامات نهادهای حاکمیتی، دولتی، غیردولتی و جامعه مدنی است که با هدف تشکیل، تحکیم، توسعه و تعالی خانواده براساس آموزه‌های اسلامی طراحی و اجرا می‌شود (عموزاده، ۱۳۹۶، ص ۱۳۵). این حکمرانی، هم شامل مداخلات مستقیم مانند قوانین حمایت از خانواده و هم شامل اقدامات غیرمستقیم مانند سیاست‌های آموزشی، سلامت، فضای مجازی و محیط‌زیست است که بر خانواده تأثیر می‌گذارند.



در رویکرد اسلامی، خانواده نهادی اخلاق محور، ارزش ساز و تمدن ساز است که صرفاً جنبه خصوصی ندارد، بلکه در تعامل فعال با نظام حکمرانی است. این تعامل می تواند در سه الگوی اصلی تعریف شود:

الگوی متمرکز بر حاکمیت: خانواده، دریافت کننده خدمات از نظام حکمرانی است؛
الگوی متمرکز بر خانواده: خانواده، مسئول تأمین نیازهای خود و مشارکت در حکمرانی است؛
الگوی تعاملی: خانواده و حاکمیت در همکاری متقابل، به ارتقای رفاه، اخلاق و پایداری اجتماعی کمک می کنند.

آیات قرآن کریم درباره زوجیت، مودت، رحمت، آرامش، تربیت فرزندان، مراقبت از والدین و استحکام خانواده، نشان دهنده جایگاه بنیادین خانواده در نظام ارزشی اسلام است (روم، ۲۱؛ نحل، ۷۲؛ نساء، ۳۴؛ اسراء، ۲۳؛ حر عاملی، ۱۴۰۳ق؛ محقق داماد، ۱۳۷۲؛ وزیری فرد، ۱۳۹۵). در فرهنگ اسلامی، شاکله خانواده بر پایه کرامت انسانی، آرامش، محبت و مسئولیت پذیری استوار است و نظام حکمرانی موظف به پاسداری از این ارزش هاست.

در منظومه حکمرانی اسلامی، خانواده نهادی اجتماعی با ساختاری اخلاق محور و ارزش ساز است و تحقق ویژگی های مطلوب آن از وظایف اساسی نظام حکمرانی به شمار می رود. آموزه های اسلامی مجموعه ای از شاخص های اخلاقی و رفتاری را برای خانواده مطلوب ترسیم کرده اند که از جمله مهم ترین آن ها می توان به مشروعیت و علنی بودن روابط خانوادگی در چهارچوب فقه (حر عاملی، ۱۴۰۳ق، ج ۷، ص ۳۹)، طهارت و سلامت نفس اعضای خانواده (نور، ۲۶ و ۳۳)، بلوغ و عقلانیت زوجین در تصمیم گیری و تعاملات خانوادگی (اسلامی پناه، ۱۳۸۴)، محبت، تکریم و شکل گیری فضای عاطفی سالم در خانواده (روم، ۲۱؛ محقق داماد، ۱۳۷۲، ص ۱۷۰)، مسئولیت پذیری و ایفای نقش های متقابل در مدیریت خانواده (نساء، ۳۴)، مراقبت اخلاقی و دینی از خانواده (تحریم، ۶)، رعایت تقوا و حفظ حریم جنسی در روابط زوجین در پرتو مفهوم «لباس» (بقره، ۱۸۷؛



اعراف، ۲۶)، استحکام خانواده بر پایه «میشاق غلیظ» در ازدواج (نساء، ۲۱؛ وزیری فرد، ۱۳۹۵)، تقویت ایمان و شکرگزاری برای نعمت همسر و فرزندان (احزاب، ۳۴؛ نحل، ۷۲)، فرزندآوری و تربیت مسئولانه فرزندان با تفکیک نقش والدین (نحل، ۷۲؛ حر عاملی، ۱۴۰۳، ج ۵، ص ۱۲۶) و تکریم و رسیدگی به والدین در چهارچوب اخلاق اسلامی (اسراء، ۲۳؛ آل عمران، ۹۲) اشاره کرد.

این شاخص‌ها، افزون بر ساحت فردی و خانوادگی، باید در سطح سیاست‌گذاری کلان نیز مبنای تصمیم‌گیری قرار گیرند؛ ازاین‌رو، نظام حکمرانی اسلامی موظف است با بهره‌گیری از ظرفیت‌های فرهنگی، آموزشی، حقوقی و اجتماعی، زمینه تحقق آن‌ها را فراهم آورد و خانواده را به نهادی پایدار، اخلاق‌مدار و تمدن‌ساز تبدیل کند.

گزاره‌های اخلاقی حکمرانی اسلامی در مدار تعالی خانواده

بررسی منابع دینی و مطالعات موجود، سه حوزه کلان را در تقسیم‌بندی گزاره‌های اخلاقی حکمرانی اسلامی نشان می‌دهد که بخشی از آن به‌طور ویژه به نهاد خانواده مرتبط است. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: «ایجاد فضایل اخلاقی در ساحت‌های فردی و اجتماعی در میان عموم مردم و به‌ویژه کارگزاران و حاکمان نظام اسلامی»، «تحقق بخشی گزاره‌های اخلاقی در منظومه خانواده»، «رعایت اصول و اتخاذ راهبردهای اخلاقی در تعاملات حاکمیت با نهاد خانواده».

در ادامه، تقسیم‌بندی اصلی و فرعی همراه با مهم‌ترین مصادیق مرتبط با هر بخش در جدول (۱) ارائه و سپس بررسی شده‌اند.

جدول (۱): توصیف گزاره‌های اخلاقی حکمرانی اسلامی در ارتباط با نهاد خانواده

گزاره‌های فراگیر	دسته‌بندی فرعی	مهم‌ترین و پرتکرارترین مصادیق
گزاره‌های اخلاقی زمینه‌ساز	سلوک فردی	- خداباوری، کار و تلاش، کسب روزی حلال، میانه‌روی اقتصادی، قناعت، تقوا، صبر، شکرگزاری، پاک‌دامنی، امید، توکل، شجاعت، صداقت، تدبیر و تفکر و - اجتناب از تکبر، طمع و زیاده‌خواهی، یأس، غفلت، اسراف، عجله، کفران نعمت، تذلل و کسالت، کفر، لجاجت در پذیرش حقیقت، کج خلقی و - تأکید خاص بر رعایت ارزش‌های اخلاقی توسط حاکمان و کارگزاران مانند تقوا، ایمان، حکمت، حقیقت‌جویی، شاکر بودن، ساده‌زیستی و نهی از پیروی هوای نفس، حرص و طمع، تجملات، مصرف‌زدگی و دنیاطلبی.
	اخلاق اجتماعی	- تعاون و مشارکت اجتماعی، برقراری عدالت به دست مردم، احسان و بخشش، وفای به عهد، نیکو سخن گفتن و نهی از گفت‌وگوهای هوس‌آلود در روابط اجتماعی، حُسن خلق. - پوشیدگی مناسب و بدون تبرّج در اجتماع، گشاده‌دستی، صدقه‌دادن و رسیدگی به یتیمان و نیازمندان، امانت‌داری، رازداری، امر به معروف و نهی از منکر، اصلاح ذات‌البین. - اجتناب از سوءظن، پیمان‌شکنی، فخرفروشی به یکدیگر، تجسس در امور دیگران، انتقام‌جویی، سخن‌چینی، بخل، حسد و غیبت. - تأکید خاص به حاکمان و کارگزاران در بخل‌نداشتن و ستمکار نبودن در جامعه، عیب‌پوشی و حفظ اسرار مردم، امانت‌داری، رعایت مساوات، نرمش و خوش‌رفتاری با مردم و نهی از تکبر و گردن‌کشی، لزوم توجه به چگونگی صرف بیت‌المال، تلاش برای ریشه‌کنی فقر در جامعه، داوری عالمانه و عادلانه، علم‌آموزی، تخصص و مهارت برای انجام عمل صالح.





گزاره‌های فراگیر	دسته‌بندی فرعی	مهم‌ترین و پرتکرارترین مصادیق
گزاره‌های اخلاقی منظومه خانواده	ارزش‌های اخلاقی زیرمنظومه همسران	- معاشرت نیکو و زیبا با همسر، پرداخت نفقه و مهریه زوجه به نیکویی، توجه زنان به ارزش‌های همسری در چهارچوب قوامیت (قنات، صالحات، حافظات). - نهی از تعلیق عاطفی و جنسی زنان در موقعیت تعارض و داشتن طلاق به نیکویی در موقع لزوم. - نهی از برتری‌جویی جنسیتی و ملاک‌بودن تقوا در ارزش‌گذاری زن و مرد.
	ارزش‌های اخلاقی زیرمنظومه والدین/فرزندان	- احترام به حریم خصوصی والدین، حمایت از والدین نیازمند، توجه خاص به والدین پیر بدون گفتن کمترین کلمه آزاردهنده به آن‌ها. - تسهیل ازدواج فرزندان مجرد توسط والدین، پرداخت نفقه فرزندان به نیکویی، تربیت فرزند و نگاه‌داشتن وی از انحرافات.
گزاره‌های اخلاقی در تعاملات حاکمیت و خانواده	اصول اخلاقی	- عدالت و انصاف، احترام به کرامت انسانی، حفظ محرمانگی و احترام به حریم خصوصی خانواده، فطرت‌مداری و توجه به تفاوت‌های جنسیتی، امانت‌داری، خیراندیشی و مصلحت‌سنجی، عیب‌پوشی، نهی از ضرر و ضرار، نفی عسر و حرج، اصل شورا (مشورت و مشارکت در تصمیم‌گیری)، اهتمام به معیشت خانواده و رزق حلال.
	راهنماهای اخلاقی	- حمایت و ترویج نهاد داوری در هنگام شقاق و اختلافات خانوادگی، حمایت از نقش‌های جنسیتی، حمایت از حقوق اقشار خاص (سالمندان، بی‌سرپرستان، کودکان و افرادی که در خانواده مورد ضرر یا عسر و حرج قرار گرفته‌اند)، ترویج ارزش‌های اخلاقی.



۱. گزاره‌های اخلاقی زمینه‌ساز

گزاره‌های اخلاقی زمینه‌ساز در دو ساحت «فردی» و «اجتماعی» دربارهٔ عموم افراد جامعه مورد توجه هستند و زمینه‌های اخلاقی حکمرانی اسلامی را مبتنی بر «رشد انسان خداپاور و توحیدی» و «ایجاد فضای اجتماعی اخلاق‌مدار» فراهم می‌کنند.

موضوع محوری حکمرانی اخلاقی، چگونگی دست‌یافتن به حاکمیتی است که بتواند براساس حق حکم کند و زمینه‌ساز توسعه‌ای عادلانه و عالمانه [همراه با میزان عدل، کتاب و بیانات] باشد.

بسیاری از توصیه‌های اخلاقی که در قرآن کریم و نهج البلاغه مطرح گردیده، در کنار خطاب‌های خاص، دارای خطاب‌های کلی به عموم جامعه، خانواده‌ها و حکمرانان است. در حوزه اخلاق فردی، صفاتی که به صورت فضیلت یا رذیلت مطرح می‌شوند، متوجه خود انسان بوده و در اخلاق اجتماعی، بر مفاهیمی تأکید می‌شود که ناظر بر روابط فرد با دیگران و رعایت موازین اخلاقی در جامعه است (پیروزفر و مروارید، ۱۴۰۱، ص ۷۹).

موارد متعددی از آیات قرآن کریم در سطح «ارزش‌های فردی» به مفاهیمی همچون خداپاوری (نساء، ۳۶)، رعایت تقوا (حجرات، ۱۱-۱۳)، پاک‌دامنی (نور، ۳۳ و ۶۰)، کار و تلاش (لیل، ۴؛ نجم، ۳۹)، صبر در برابر مصائب (آل عمران، ۱۴۶)، سپاسگزاری (لقمان، ۱۴)، میانه‌روی اقتصادی (اسراء، ۲۹) و کسب روزی حلال (بقره، ۱۶۸؛ یونس، ۵۹) اشاره دارند.

براین اساس، مسلمانان به تعاون و مشارکت گروهی در امور نیک بر پایهٔ تقوا (مائده، ۲)، رسیدگی به خویشاوندان (نساء، ۳۶)، رعایت عدالت و احسان، بخشش، وفای به عهد و پرهیز از فحشا، منکر و ستمگری (نحل، ۹۰-۹۱)، برقراری عدالت اجتماعی (نساء، ۵۸؛ حدید، ۲۵؛ ص، ۲۶؛ شوری، ۱۵)، رعایت پوشش و حیا در عرصهٔ عمومی (احزاب، ۵۹)، عفت‌ورزی (نور، ۳۳)، نیکویی در گفتار (بقره، ۸۳) و پرهیز از سخنان هوس‌آلود (احزاب، ۳۲)، دوری از سوءظن (یونس، ۳۶)، تجسس و غیبت (حجرات، ۱۲) و نیز تکبر و فخرفروشی (نساء، ۳۶) فراخوانده شده‌اند.



بخش عمده‌ای از گزاره‌های اخلاقی زمینه‌ساز در حکمرانی اسلامی، معطوف به قشر خاصی از جامعه، یعنی کارگزاران و حاکمان است. در نظام حکمرانی علوی، اصالت با ارزش‌های اخلاقی است و ساختارها و فرایندهای حکمرانی تابع اخلاق هستند تا فرهنگ سازمانی، از معنا و ارزش‌های اصیل انسانی خالی نشود (شریعتی و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۸۵).

در قرآن کریم، در موضعی که از پیامبران در جایگاه حاکمان جامعه سخن به میان آمده، به صفات و رفتارهایی اشاره شده که قابل تعمیم به حکمرانان و کارگزاران در جامعه اسلامی است. حکمرانان ممدوح یا مذموم در قرآن کریم و نهج البلاغه، براساس ارزش‌های متفاوتی ارزیابی شده‌اند. بخشی از این ارزش‌ها عبارت‌اند از: پرهیز از تکبر و گردن‌کشی (غافر، ۲۷)، داوری براساس حق و اجتناب از پیروی هوای نفس، حرص، طمع و دنیاطلبی (اعراف، ۱۷۵-۱۷۶؛ جاثیه، ۲۳)، نرم‌خویی، گذشت و مشورت با مردم (آل عمران، ۱۵۹)، حکمت و داوری عالمانه (ص، ۲۰)، دانش‌آموزی و تخصص‌ورزی برای انجام عمل صالح (سبأ، ۱۱؛ انبیاء، ۸۰؛ ص، ۲۶؛ یوسف، ۲۱) و نیز برخورداری از قدرت مشروع، امانت‌داری، تقوا، حق‌جویی و پرهیز از کفر، بخل و ستمکاری، همراه با شکرگزاری (نهج البلاغه؛ درزی و صدریه، ۱۳۹۴، ص ۱۲۱).

این گزاره‌ها به‌طور مستقیم به خانواده ارتباط ندارند، ولی می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که گزاره‌های اخلاقی زمینه‌ساز، به اصولی اشاره دارند که پیش‌زمینه شکل‌گیری حکمرانی اخلاقی در حوزه خانواده را نیز فراهم می‌سازند. این گزاره‌ها عمدتاً ناظر به تربیت اخلاقی دو گروه اصلی در جامعه‌اند: کارگزاران حکومتی و شهروندان.

در این راستا، گزاره‌های کلیدی زیر قابل شناسایی‌اند:

تربیت اخلاقی کارگزاران با تأکید بر صفاتی چون صداقت، عدالت، شفقت و مسئولیت‌پذیری: این صفات، بنیان رفتارهای حکمرانی اخلاقی را شکل می‌دهند و در صورت فقدان آن‌ها، سیاست‌های خانواده‌محور به‌صورت صوری و غیرکارآمد باقی خواهند ماند، زیرا در صورت نبود این صفات در سیاست‌گذاران باعث ضعف در تقنین و



توجه و اهتمام نداشتن جدی به فرایندهای اجرایی این قوانین خواهد شد و مهم‌تر از آن، کارگزاری که خود، اخلاقی رفتار نکند، نمی‌تواند انتظار داشته باشد که سیاست‌ها و قوانین او منجر به تربیت شهروندان و خانواده‌های اخلاق‌محور باشد. واضح و بدیهی است آنچه نقش محوری در تربیت آحاد مردم دارد، حاصل الگوگیری از رفتار حاکمان است، نه بیان و خواست آنان.

ارتقای اخلاق عمومی شهروندان در تعاملات خانوادگی، از طریق آموزش‌های دینی، فرهنگی و اجتماعی: شهروندان باید به ارزش‌هایی چون احترام متقابل، وفاداری، عفت، گذشت و همدلی در روابط خانوادگی پایبند باشند.

تحلیل این گزاره‌ها نشان می‌دهد که حکمرانی خانواده‌محور، بدون تربیت اخلاقی کارگزاران و شهروندان، به سطحی از سیاست‌گذاری تقلیل می‌یابد که عمق فرهنگی و پایداری اجتماعی ندارد. اخلاق، نه تنها عنصر تزئینی در حکمرانی اسلامی نیست، بلکه شرط تحقق آن است. به‌ویژه در حوزه خانواده که نهاد اصالتاً اخلاق‌محور است.

۲. گزاره‌های اخلاقی منظومه خانواده

مسائل خانواده در میان اضلاع سه‌گانه قوانین شرع، اراده زوجین و مصالح حکومت قرار می‌گیرد. ضلع سوم می‌تواند با به‌کارگیری ابزارهای حکمرانی، در راستای پیشگیری از مشکلات یا حل مسائل خانواده، در دو حوزه تقنین و قضا وارد عمل شود. در تکمیل این دو حوزه، مداخلات غیرحقوقی حاکمیت به‌منظور افزایش کارآمدی نهاد قانون نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (علاسوند، ۱۳۹۲، ص ۶۵). همچنین، نهی از طلاق در متون شرعی، وظایفی را بر عهده دارندگان ولایت، به‌ویژه حکومت اسلامی قرار می‌دهد؛ به‌گونه‌ای که می‌بایست زمینه‌های تشکیل خانواده‌ای پایدار و زدودن انگیزه‌های طلاق را فراهم آورند (وکیلی، ۱۴۰۲، ص ۲).

غایت اصلی حکمرانی اسلامی در عرصه مناسبات خانوادگی، تحقق آیاتی از قرآن کریم است که هدف ازدواج و تشکیل خانواده را «سکون» (آرامش)، «مودت» و «رحمت»



(روم، ۲۱؛ اعراف، ۱۸۹) معرفی نموده و فرد، جامعه و نظام حکمرانی را موظف به تلاش برای این هدف بنیادین می‌دانند.

گزاره‌های اخلاقی که قرآن کریم در زمینه تعاملات زوجین بیان نموده، الزامات مهمی هستند که علاوه بر رعایت توسط زوجین، تسری و تقویت آن‌ها در خانواده با هدف صیانت از این نهاد، بر عهده حاکمیت نیز است. این گزاره‌ها شامل موارد زیر می‌شوند:

- معاشرت نیکو و رفتار متقابل پسندیده با یکدیگر (نساء، ۱۹؛ بقره، ۲۶۸؛ طلاق، ۶)؛
 - چشم‌پوشی و گذشت (نور، ۲۲)؛
 - توجه به تفاوت‌های جنسیتی و مشورت در امور (بقره، ۱۸۷؛ نساء، ۲۴، ۳۲، ۳۴؛ طلاق، ۶)؛
 - وفاداری در انجام تعهدات مالی توسط زوج و پرداخت شایسته حقوق مالی زن (بقره، ۲۳۳؛ نساء، ۴؛ طلاق، ۶)؛
 - نهی از محرومیت عاطفی و جنسی زنان در موقعیت تعارض و طلاق نیکو در صورت ضرورت (نساء، ۱۲۹؛ بقره، ۲۲۹، ۲۳۱، ۲۳۶؛ طلاق، ۱ و ۲؛ احزاب، ۲۸ و ۴۹)؛
 - پرهیز از برتری‌جویی مبتنی بر جنسیت و قراردادن تقوا به عنوان معیار ارزش‌گذاری (حجرات، ۱۳)؛
 - ارزش‌های همسری زن در چهارچوب قوامیت (قانتات، صالحات، حافظات) (نساء، ۳۴).
- زیرمنظومه والدینی، شامل تعاملات متقابل فرزندان و والدین است که با ارزش‌های اخلاقی مهمی مقید شده است. قرآن کریم در آیات متعددی به این ارزش‌ها اشاره نموده که ازجمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:
- احترام به حریم خصوصی والدین توسط فرزندان (نور، ۵۸ و ۵۹)؛
 - احسان و نیکوکاری به والدین (نساء، ۳۶؛ عنکبوت، ۸)؛
 - رعایت ادب، تواضع و سپاسگزاری (لقمان، ۱۴)؛



• حمایت از والدین نیازمند (حتی در زمان وصیت) و توجه ویژه به والدین سالخورده و ناتوان، بدون بیان حتی کمترین سخن آزاردهنده (اسراء، ۲۳؛ بقره، ۸۳، ۱۸۰، ۲۱۵).

آیات قرآن کریم به نقش گزاره‌های اخلاقی و ضرورت توجه به آن‌ها در حوزه ارتباط والدین با فرزندان نیز اشاره نموده و به مواردی همچون موارد زیر تأکید دارد:

• ایجاد بینش توحیدی در فرزندان (لقمان، ۱۳؛ احقاف، ۱۷) و آموزش مسائل اعتقادی به آنان (لقمان، ۱۶ و ۱۷)؛

• آموزش حریم خصوصی به فرزندان (نور، ۵۸ و ۵۹)؛

• تسهیل ازدواج افراد مجرد (نور، ۳۲)؛

• توکل به خداوند در تأمین نیازهای فرزندان در شرایط فقر و پرهیز از کشتن آنان به دلیل ترس از فقر یا بدنامی (انعام، ۱۵۱)؛

• پرداخت شایسته نفقه به فرزندان نیازمند و پرهیز از آسیب‌رساندن به آنان (بقره، ۲۳۳)؛

• حفظ فرزندان از انحرافات (تحریم، ۶)؛

• پرهیز از تبعیض بین دختر و پسر (نحل، ۵۸ و ۵۹).

همچنین در چهارچوب اصول اخلاقی مندرج در متون دینی، رعایت تقوا، عزت و احترام متقابل، ایثار و بخشش، حسن معاشرت، محبت و عطف، صبر و شکیبایی، نشاط و حیا در روابط والدین و فرزندان ضروری است تا بسترهای تربیت دینی و کرامت‌مدار فراهم آید (سلیمی و احمدی، ۱۴۰۱، ص ۱۱۵).

نظام حکمرانی اسلامی می‌تواند با طراحی فرایندهایی در خط‌مشی‌گذاری و اجرا، گزاره‌های اخلاقی زیرمنظومه‌های همسری و والدینی را محقق سازد. یکی از راهبردهای کلیدی، تقویت ظرفیت‌های درونی خانواده برای ایفای کارکردهای حقوقی اخلاقی آن است، از جمله تسهیل آموزش، تربیت و حمایت از کودکان و مراقبت از والدین سالخورده در چهارچوب نهاد طبیعی و عاطفه‌محور خانواده.



۳. گزاره‌های اخلاقی در تعاملات حاکمیت و خانواده

این دسته از گزاره‌ها شامل «اصول اخلاقی» و «راهنماهای اخلاقی» هستند که در حوزه تعاملات حاکمیت و خانواده مطرح شده‌اند. مقصود از «اصل»، گزاره‌هایی است که جهت‌گیری‌های کلان را مشخص می‌کنند و به درک و تبیین مصادیق یاری می‌رسانند و مراد از «راهنما»، مواردی است که برای عینیت‌بخشی به اصول کلی و اجرای آن‌ها در سطح جامعه ضرورت دارند.

برخی از این اصول و راهنماها، در ظاهر فقهی یا حقوقی به نظر می‌رسند، اما باید توجه داشت که در تعالیم اسلامی همواره بر پیوند گزاره‌های اخلاقی با مباحث فقه و حقوق تأکید شده و از اخلاق به عنوان زیربنای عمل در تمامی عرصه‌ها یاد می‌شود که زمینه اجرای دستورات سایر حوزه‌ها را فراهم می‌آورد (شمس‌الدینی، سیدرضا و اسدی، ۱۴۰۱). باین حال، قرآن کریم هیچ تفکیکی بین گزاره‌های اخلاقی و فقهی قائل نشده و با سبکی یکسان به آن‌ها پرداخته است (شاگری گلپایگانی و محمدتقی‌زاده، ۱۳۹۴، ص ۱۲۴).

براساس متون دینی، در میان اصول زیربنایی حکمرانی اسلامی، «عدالت» از پرتکرارترین مضامین قرآنی و از بنیادی‌ترین اصول به شمار می‌رود که در سطوح مختلف افراد جامعه، روابط خانوادگی و حاکمیت مطرح است. در عرصه خانواده، معنای عدالت فقط به رعایت انصاف میان اعضا محدود نبوده، بلکه ایجاد بستری برابر، زدودن تبعیض‌های ساختاری و رفع ستم از گروه‌های آسیب‌پذیر را نیز در بر می‌گیرد (آقازاده و مجبی، ۱۴۰۲، ص ۱۶۱؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۰۵).

«عدالت» به معنای رعایت حقوق افراد و اعطای حق به هر ذی‌حق است. حکومت اسلامی موظف است بر پایه اصل عدالت، بستر لازم برای شکوفایی و استحکام نهاد خانواده را فراهم آورده و از هرگونه ستم و ظلم در این حوزه جلوگیری نماید (محمدی و همکاران، ۱۴۰۱).

همچنین اصل «انصاف» از اصول اخلاقی بنیادین حکمرانی اسلامی در ارتباط با خانواده محسوب می‌شود. انصاف در معنای عام، مترادف با عدالت است، اما در



معنای خاص، هنگامی مطرح می‌شود که اجرای قاعده‌ای عادلانه به نتایج نامطلوب بینجامد. اصل انصاف شامل مجموعه‌ای از قواعد است که در کنار قواعد اصلی حقوقی قرار گرفته و با اتکا به اصول برتر اخلاقی، می‌تواند قواعد حقوقی را لغو یا تعدیل کند (الاسحق خوئینی، ۱۴۰۱).

ازجمله این راهبردها می‌توان به حمایت از اقشار ضعیف‌تر جامعه و خانواده‌های در معرض آسیب یا آسیب‌دیده و توجه به تفاوت‌های زمینه‌ای در فرایند حکمرانی اشاره کرد که در عملی‌سازی اصول عدالت و انصاف، نقش تعیین‌کننده‌ای ایفا می‌کنند.

«اصل محرمانگی» یا احترام به حریم خصوصی (نور، ۲۷-۲۹)، از دیگر مفاهیم مهم اخلاقی و از آموزه‌های برجسته حکمرانی اسلامی به شمار می‌رود. حق بر حریم خصوصی در زمره مهم‌ترین حقوقی قرار دارد که پیوندی ناگسستنی با کرامت انسانی دارد و هدف آن تعالی شخصیت انسان است.

متون دینی سرشار از توصیه‌هایی در زمینه رعایت اصل حریم خصوصی و پرهیز از نقض مصادیق گوناگون آن است (مرکز پژوهش‌های مجلس، ۱۳۸۸). البته اصطلاح «حریم خصوصی» به صورت مشخص در آیات قرآن یا روایات اسلامی به کار نرفته است و موضع اسلام در قبال این مفهوم، رویکردی «تحویل‌گرایانه» دارد؛ بدین معنا که حریم خصوصی در قالب ارجاع به حقوق و آزادی‌های دیگر مانند حق مالکیت، ممنوعیت تجسس، تجسس^۱، تفتیش، سوءظن، غیبت، استراق سمع و موارد مشابه مورد حمایت قرار گرفته است (انصاری، ۱۳۸۳).

با توجه به استقلالی که شریعت برای کانون خانواده قائل شده است، افراد خارج از این نهاد مجاز به ورود یا دخالت در امور آن نیستند. براین اساس، هریک از زوجین مکلف شده‌اند تمامی تلاش خود را در راستای سامان‌دهی این کانون خصوصی به کار گیرند (علاسوند، ۱۳۸۰).

۱. تجسس به معنای دنبال خبر گشتن و مطلع شدن از اخبار دیگران است.



ورود حاکمیت به حریم خصوصی خانواده فقط تحت شرایط ویژه و براساس ضرورت‌هایی همچون اجرای عدالت، رفع عسر و حرج یا جلوگیری از ضرر و زیان مجاز است (شریفانی و قمی، ۱۴۰۳، ص ۱۳۹؛ محقق داماد، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۲۱۰). اسلام با تلفیق مسائل حقوقی و موازین اخلاقی، در پی هدایت بنیان خانواده به سوی حفظ کرامت انسانی و تجلی صفات و کمالات اخلاقی است. در این مسیر، یکی از «راهنماهای اخلاقی» که در قرآن کریم برای حفظ محرمانگی و اسرار خانواده توصیه شده، انتخاب داورانی از میان خویشاوندان زوجین به منظور ایجاد صلح و سازش در مواقعی است که اختلافات درون خانوادگی در مرزهای درونی حل‌شدنی نیستند (نساء، ۳۵؛ حجرات، ۱۰).

امام علی علیه السلام در وصیت خود به مالک اشتر بر رعایت حریم خصوصی تأکید نموده است: «وظیفه حاکم، پاک کردن ظواهر است و نباید در جست‌وجوی امور پنهان مردم باشد؛ حاکم تا آنجا که می‌تواند باید عیوب مردم را بپوشاند تا خداوند آنچه را که از مردم دوست دارد مخفی بماند، بپوشاند.» (نهج البلاغه، نامه ۵۳)

خیراندیشی و مصلحت‌سنجی (نساء، ۱۱۴-۱۲۸)، از دیگر اصول اخلاقی است که در گستره فقهی و حقوقی نیز جایگاهی مهم دارد. به این معنا که حاکمان موظف‌اند در هر شرایطی، مصلحت جمعی خانواده را بر منافع فردی مقدم دارند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۰۶). کرامت و عدالت مطلق، به عنوان غایت‌هایی آرمانی، گاه در مرحله اجرا با موانع و چالش‌هایی مواجه می‌شوند که در چنین مواردی، مصلحت‌اندیشی ضرورت می‌یابد. ملائک کلی ارزش اخلاقی، مصلحت عمومی فرد و جامعه و مصلحت واقعی انسانیت است (شاکری گلپایگانی و محمد تقی‌زاده، ۱۳۹۴، ص ۱۱۹).

با توجه به خصوصی بودن نهاد خانواده و اصل عدم مداخله حاکمیت در آن، دخالت حکومت فقط در مواردی که مصالح عمومی مطرح باشد، مجاز شمرده می‌شود. براین اساس، چنانچه مداخلات دولت مبتنی بر مصالح عامه نباشد، فاقد مشروعیت خواهد بود؛ لذا ضروری است که جهت‌گیری دولت در امور خانواده همواره بر پایه مصالح مستند و اثبات‌پذیر باشد. به همین سبب برخی محققان تأکید می‌کنند: «در تشخیص مصلحت، از



یک سو باید موازین شرعی در نظر گرفته شود و از سوی دیگر، با مراجعه به متخصصان علوم و دانش های بشری، وجود مصلحت واقعی تأیید شود» (هادوی تهرانی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۳؛ به نقل از علاسوند، ۱۳۹۲). حمایت از آزادی های فردی تا جایی مشروعیت دارد که با حقوق دیگران یا مصالح عمومی در تعارض قرار نگیرد (غنوشی، ۱۳۸۱، ص ۴۵۰).

فطرت مداری و پذیرش تفاوت های جنسیتی (بقره، ۱۸۷؛ نساء، ۳۲)، پیشگیری از آسیب ها و انحرافات اخلاقی از طریق ترویج ارزش هایی چون تقوا، عفت ورزی، حیا و پوشیدگی (نساء، ۲۷؛ احزاب، ۳۲ و ۵۹؛ نور، ۳۳؛ حجرات، ۱۱-۱۳؛ اسراء، ۳۲)، نفی عسر و حرج (حج، ۷۸)، نهی از ضرر و ضرار (بقره، ۲۳۱-۲۳۳) و عیب پوشی (بقره، ۱۸۷)، از دیگر اصول زیربنایی حکمرانی اسلامی به شمار می روند. این اصول با مبانی بنیادین عدالت، انصاف، مصلحت و احترام به حریم خصوصی پیوندی ناگسستنی داشته و چهارچوب تعاملات درون خانوادگی و ارتباط حاکمیت با نهاد خانواده را در آموزه های اسلامی تشکیل می دهند. براین اساس، با توجه به آگاهی حاکمیت از شرایط خانوادگی، دشواری های پیش روی آن و احتمال وارد آمدن ضرر اعضای خانواده به یکدیگر و نیز توانایی بالقوه نظام حکمرانی در اطلاع از امور پنهانی جامعه، شایسته است حکمرانی اسلامی با تشخیص آسیب های پیش روی خانواده ها و بحران های اجتماعی، برای کاهش این آسیب ها، در عین پرهیز از تجسس و پوشاندن اسرار و مسائل خصوصی آنان تلاش نماید (موسوی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۰۵؛ قدردان قراملکی، ۱۳۸۴، ص ۴۹). حاکم اسلامی در عین حال که مسائل را بررسی و برای حل آن ها برنامه ریزی می کند، مأمور نظارت بر امور شخصی مردم نیست، بلکه باید به ظواهر بسنده کرده و مانند خداوند پوشاننده اسرار و عیوب مردم باشد (نهج البلاغه، خطبه ۱۹۳).

اصل اخلاقی مشورت و مشارکت دهی به خانواده در فرایند تصمیم گیری ها نیز از اصول بنیادین حکمرانی متعالی اسلامی به شمار می رود. در قرآن کریم، خطاب به پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله در مقام حاکم اسلامی تأکید می شود که در تعامل با مردم، الگویی که قابل تسری به تعامل



با خانواده نیز هست، راهبردهای اخلاقی نرم‌خویی، گذشت و مشورت در امور را برگزیند تا پیوند میان حاکمیت و جامعه را استحکام بخشد (آل‌عمران، ۱۵۹).

مطالعات متعدد نشان می‌دهد که مشارکت، در صورتی که همراه با انگیزه ارج نهادن به دانش، اطلاعات، تجربه و توانایی‌های جامعه باشد، به کاهش تنش‌های اجتماعی، کاهش تعارضات، ارتقای کیفیت تصمیم‌گیری، بهبود روابط، افزایش کارایی و اثربخشی و در نهایت تعامل سازنده‌تر حاکمیت با مردم می‌انجامد.

در حکمرانی اسلامی، مردم در قالب نهاد خانواده، اصلی‌ترین کنشگران عرصه حکمرانی و محرک پیشرفت جامعه به شمار می‌روند که می‌توان از ظرفیت این نهاد به شکل ویژه‌ای بهره گرفت. حضور و نقش‌آفرینی خانواده‌ها صرفاً به انتخاب حکمرانان محدود نبوده، بلکه آنان می‌توانند در تمامی مراحل حکمرانی، از برنامه‌ریزی و اجرا تا نظارت، اثربخش باشند (معاونت راهبردی سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۴۰۱، ص ۵؛ قدردان قراملکی، ۱۳۸۴، ص ۲۳؛ کریمی تبار، ۱۳۸۱، ص ۱۲۳).

این سطح از گزاره‌ها نشان می‌دهد که حکمرانی اسلامی، خانواده را صرفاً موضوعی برای مداخله اجرایی نمی‌داند، بلکه آن را شریک اخلاقی در فرآیند توسعه انسانی و اجتماعی تلقی می‌کند. مسئولیت حاکمیت در قبال خانواده، فراتر از تنظیم مقررات و ارائه خدمات است؛ بلکه شامل رعایت کرامت، حفظ استقلال، تقویت ظرفیت‌های درونی و حمایت از روابط اخلاقی درون‌خانوادگی نیز می‌شود.

در این چهارچوب، اخلاق نه تنها به عنوان زیربنای سیاست‌گذاری، بلکه به عنوان معیار ارزیابی عملکرد حاکمیت در حوزه خانواده عمل می‌کند. هرگونه سیاست‌گذاری در این حوزه، باید با سنجش میزان تحقق ارزش‌هایی چون عدالت، احترام، محرمانگی، مصلحت‌سنجی و مشارکت همراه باشد تا بتواند در مسیر تحقق خانواده مطلوب اسلامی گام بردارد.

براین اساس، جدول (۲) نقش محوری در چهارچوب اخلاق کاربردی پژوهش ایفا می‌کند؛ زیرا نشان می‌دهد که چگونه گزاره‌های اخلاقی استخراج شده، در قالب بایسته‌های

عملی، به معیارهای قابل ارزیابی برای سیاست گذاری، قانون گذاری و مدیریت خانواده تبدیل می شوند. این جدول امکان آن را فراهم می آورد که حکمرانی خانواده، نه تنها از منظر حقوقی یا کارکردی، بلکه از منظر اخلاق کاربردی مورد سنجش و بازطراحی قرار گیرد.

جدول (۲): بایسته های اخلاق کاربردی حکمرانی اسلامی در مناسبات خانواده

گزاره های فراگیر	دسته بندی فرعی	بایسته ها و دلالت های اخلاق کاربردی برای حکمرانی خانواده
گزاره های اخلاقی زمینه ساز اخلاق اجتماعی	سلوک فردی (عموم مردم و به ویژه حاکمان و کارگزاران)	حکمرانی اسلامی موظف است در سیاست های مرتبط با خانواده، بر تربیت اخلاقی شهروندان و به ویژه کارگزاران تأکید کند؛ از این رو، گزینش، آموزش و ارزیابی مدیران و متولیان حوزه خانواده باید بر پایه خداباوری، تقوا، امانت داری، ساده زیستی، پرهیز از دنیا طلبی، اسراف و مصرف زدگی و برخورداری از تدبیر و صداقت انجام شود تا بستر اعتماد عمومی و حکمرانی اخلاقی در حوزه خانواده فراهم شود.
	اخلاق اجتماعی	نظام حکمرانی اسلامی مکلف است با طراحی سیاست های فرهنگی، اجتماعی و حمایتی، زمینه تحقق تعاون، عدالت اجتماعی، احسان، وفای به عهد، محسن خلق، امانت داری و اصلاح روابط اجتماعی را فراهم آورد و هم زمان از بروز رفتارهایی چون تجسس، افشای اسرار، تبعیض، بخل، سوء ظن و سوء استفاده از بیت المال در تعاملات اجتماعی مرتبط با خانواده جلوگیری کند.
گزاره های اخلاقی منظومه خانواده	ارزش های اخلاقی زیر منظومه همسران	حکمرانی اسلامی باید از طریق قانون گذاری، سیاست های حمایتی و سازوکارهای قضایی و مشاوره ای، از معاشرت نیکو، کرامت متقابل همسران، پرداخت عادلانه نفقه و مهریه و ایفای مسئولیت های همسری صیانت کند و با پیش بینی راهکارهای اخلاقی و حقوقی، از تعلیق عاطفی و جنسی زنان در موقعیت تعارض جلوگیری کرده و امکان طلاق به نیکویی را در موارد ضرورت فراهم سازد.



گزاره‌های فراگیر	دسته‌بندی فرعی	بایسته‌ها و دلالت‌های اخلاق کاربردی برای حکمرانی خانواده
	ارزش‌های اخلاقی زیرمنظومه والدین/فرزندان	سیاست‌گذاری خانواده باید به گونه‌ای باشد که احترام به والدین، حمایت از والدین نیازمند، حفظ حریم خصوصی آنان و مراقبت ویژه از سالمندان تضمین شود؛ همچنین حاکمیت موظف است با حمایت‌های اقتصادی، آموزشی و فرهنگی، والدین را در ایفای مسئولیت تربیتی، تأمین معیشت فرزندان و پیشگیری از انحرافات اخلاقی و اجتماعی یاری دهد.
گزاره‌های اخلاقی در تعاملات حاکمیت و خانواده	اصول اخلاقی	نهادهای حاکمیتی مکلف‌اند در تعامل با خانواده‌ها، اصولی چون عدالت و انصاف، احترام به کرامت انسانی، حفظ محرمانگی و حریم خصوصی، فطرت‌مداری، امانت‌داری، خیراندیشی، عیب‌پوشی، نفی ضرر و ضرار، نفی عسر و حرج و اصل شورا را رعایت کنند و این اصول را به‌عنوان معیارهای اخلاقی تصمیم‌گیری و مداخله در امور خانواده به کار گیرند.
	راهبردهای اخلاقی	حکمرانی اسلامی موظف است با حمایت و ترویج نهاد داوری و میانجی‌گری در اختلافات خانوادگی، حمایت از نقش‌های جنسیتی، صیانت از حقوق اقشار آسیب‌پذیر (کودکان، سالمندان، بی‌سرپرستان و افراد در معرض عسر و حرج) و توسعه برنامه‌های ترویج اخلاق، مداخلات خود در نهاد خانواده را به‌صورت پیشگیرانه، عادلانه و اخلاق‌مدار سامان دهد.



نتیجه گیری

حکمرانی، در هر جامعه‌ای، به‌طور بنیادین با نظام اخلاقی و ارزشی آن گره خورده است. این پیوند مختص به رویکرد اسلامی نیست، بلکه در نظریه‌های کلان حکمرانی نیز تأکید شده است. برای نمونه، در نظریه حکمرانی خوب (Farazmand, 2004)، شاخص‌هایی چون شناخت ارزش‌ها، اخلاق، پاسخ‌گویی، شفافیت و مسئولیت‌پذیری، به‌عنوان ارکان حکمرانی مطلوب معرفی شده‌اند. این شاخص‌ها نشان می‌دهند که اخلاق، نه فقط به‌عنوان یک فضیلت فردی، بلکه به‌مثابه بنیانی برای تنظیم روابط قدرت، سیاست‌گذاری عمومی و تعاملات اجتماعی در سطح کلان تلقی می‌شود.

در حکمرانی اسلامی، اخلاق نه تنها مکمل فقه و حقوق، بلکه زیربنای آن‌هاست. گزاره‌های اخلاقی، به‌عنوان هسته معنایی رفتارهای فردی و جمعی، نقش هویت‌بخش را در جامعه ایفا می‌کنند. منابع دینی، به‌ویژه قرآن کریم و سنت معصومین (علیهم‌السلام)، اصلی‌ترین مرجع استخراج این گزاره‌ها در سطوح فردی، خانوادگی، اجتماعی و حاکمیتی هستند. در این منظومه، خانواده جایگاهی ممتاز دارد؛ چراکه نخستین نهاد اجتماعی و نخستین بستر تحقق اخلاق عملی در جامعه است.

با توجه به روایات متعدد، خانواده در دوران آخرالزمان با چالش‌های عمیق اخلاقی و ارزشی مواجه خواهد شد. این چالش‌ها شامل کاهش قداست و منزلت خانواده، شیوع طلاق، گسترش روابط نامشروع، تضعیف کارکردهای تربیتی، جابه‌جایی نقش‌های جنسیتی و افول ارزش‌های اخلاقی است (کارگر، ۱۳۹۷، ص ۲۶۹-۲۸۲). این تحولات، نه تنها بنیان خانواده، بلکه امنیت و سلامت اجتماعی را نیز تهدید می‌کنند. ازاین‌رو، حکمرانی اسلامی موظف است با تکیه بر مبانی روشن و مستدل، برای تحکیم، پایداری و تعالی نهاد خانواده، برنامه‌ریزی راهبردی و چندسطحی داشته باشد.

از آنجا که بخش عمده‌ای از بحران‌های خانواده، ماهیتی اخلاقی و ارزشی دارند، تجهیز افراد به آگاهی و توانمندی‌های اعتقادی اخلاقی، راهبردی کلیدی در سطح حکمرانی محسوب می‌شود. این امر مستلزم آن است که نظام حکمرانی، فرایندها، ساختارها و



اقدامات خود را در سه سطح کلان (نظام‌های اجتماعی)، میانی (نهادهای و ساختارهای اجتماعی) و خرد (سطح فردی و تعاملی) بازنگری و بازطراحی کند. تمرکز صرف بر اصلاح روابط درونی خانواده، بدون توجه به بسترهای اجتماعی و ساختاری، نمی‌تواند به‌تنهایی پاسخ‌گوی بحران‌های پیچیده این نهاد باشد؛ بلکه لازم است کلیه نیروهای پیش‌ران مؤثر بر خانواده، اعم از فرهنگی، اقتصادی، رسانه‌ای، حقوقی و آموزشی، شناسایی شده و تأثیر آن‌ها در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های کلان لحاظ شود.

بر پایه یافته‌های این پژوهش، حکمرانی اسلامی در حوزه خانواده نیازمند تدوین و اجرای یک منشور اخلاقی جامع و کاربردی است که در سه بخش اصلی سامان می‌یابد:

بخش اول: تربیت اخلاقی کنشگران حکمرانی. این بخش بر پرورش انسان‌هایی با فضایل اخلاقی در سطوح فردی و اجتماعی تأکید دارد؛ به‌ویژه کارگزاران و حاکمان که نقش الگویی و ساختاری در نظام حکمرانی ایفا می‌کنند. فضیلت‌هایی چون عدالت، صداقت، شفقت، تواضع، مسئولیت‌پذیری و رعایت کرامت انسانی، باید در فرایندهای گزینش، آموزش و ارزیابی عملکرد کارگزاران لحاظ شود. این تربیت اخلاقی، نه تنها پیش‌شرط حکمرانی مطلوب، بلکه راهبردی پیشگیرانه در برابر آسیب‌های اجتماعی و اختلالات خانوادگی است.

بخش دوم: تقویت ارزش‌های درونی خانواده. این بخش به نهادینه‌سازی گزاره‌های اخلاقی در روابط زوجین، والدین و فرزندان می‌پردازد. مفاهیمی چون حسن معاشرت، احترام متقابل، گذشت، مشورت، عدالت در روابط، عفت، حیا، مسئولیت‌پذیری، مراقبت از والدین و تربیت اخلاقی فرزندان باید از طریق آموزش، رسانه، خط‌مشی‌های فرهنگی و حمایت‌های اجتماعی تقویت شوند. این ارزش‌ها، بنیان پایداری خانواده و ضامن سلامت روانی و اجتماعی اعضای آن‌اند.

بخش سوم: اصول و راهبردهای اخلاقی حاکمیت در تعامل با خانواده. این بخش به مسئولیت‌های اخلاقی حاکمیت در قبال خانواده می‌پردازد. اصولی چون عدالت، انصاف، مصلحت‌سنجی، احترام به حریم خصوصی، مشارکت‌پذیری، حمایت از اقشار آسیب‌پذیر،

تسهیل ازدواج و فرزندآوری و پرهیز از مداخلات غیرضروری، باید در سیاست‌گذاری‌های کلان لحاظ شوند. حاکمیت باید خانواده را نه فقط موضوع سیاست‌گذاری، بلکه شریک اخلاقی در مسیر توسعه بداند و از ظرفیت‌های درونی آن در حل مسائل اجتماعی بهره گیرد.

در مجموع، حکمرانی اسلامی با اتکا به منظومه‌ای یکپارچه از گزاره‌های اخلاقی مستخرج از منابع دینی، الگویی سه‌سطحی برای مواجهه نظام‌مند با چالش‌های خانواده ارائه می‌دهد. این الگو، با تلفیق تربیت اخلاقی کارگزاران، تقویت ارزش‌های درون‌خانوادگی و تدوین راهبردهای اخلاقی در تعامل با خانواده، مسیری برای نیل به خانواده‌ای پایدار، اخلاق‌مدار و متعالی ترسیم می‌کند. تحقق این آرمان، در گرو عینیت‌بخشی به منشور اخلاقی پیشنهادی در سطوح کلان، میانی و خرد حکمرانی است؛ منشوری که می‌تواند به‌عنوان نقشه راهی برای سیاست‌گذاران، نهادهای فرهنگی و اجتماعی و فعالان حوزه خانواده عمل کند.



فهرست منابع

* قرآن کریم

* نهج البلاغه

ارسطا، محمدجواد و همکاران. (۱۳۹۸). حکمرانی شایسته از منظر قرآن کریم. قم: مکتب اندیشه.

الاسحق خوئینی، زهرا. (۱۴۰۱). اصل عدالت و انصاف و جایگاه آن در حقوق خانواده. مشهد: همایش ملی مطالعات بنیادین فقهی، حقوقی؛ نظریه‌ها، رویکردها، چالش‌ها.

اسلامی‌پناه، هادی. (۱۳۸۴)، ازدواج پژوهی در آیات الهی. مطالعات راهبردی زنان، (۲۷)، ص ۷-۳۸.

انگیزه، مرضیه. (۱۴۰۰)، حکمرانی اخلاق و معنویت زمینه‌ساز ظهور. همایش بین‌المللی حکمرانی اخلاق و معنویت، تهران: مجتمع آموزش علوم اسلامی کوثر، دوره ۲. پیروفر، سهیلا؛ مروارید، زهرا. (۱۴۰۱). تحلیل مضمون روایات «لیس منی» در احادیث شیعه. تحقیقات علوم قرآن و حدیث، دانشگاه الزهراء (ع)، ۱۹ (۴)، ص ۷۱-۹۲. پرهوده، فرزاد. (۱۴۰۱). فراتحلیل مطالعات انجام‌شده پیرامون نقش نهاد خانواده در بزهکاری، جرم و اعتیاد به مواد مخدر فرزندان. پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره، ۸ (۱۶)، صص ۱۳۴-۱۵۸.

حجازی‌فر، سعید و همکاران. (۱۳۹۶). بررسی مطالعات حاکمیت اسلامی در ایران با استفاده از روش فراترکیب. مدیریت سازمان‌های دولتی، ۶ (۱)، صص ۶۳-۸۲. حسین‌پور حبیب‌پور گتایی، کرم. (۱۳۹۷). ارزیابی عملکرد سازمان‌های غیردولتی (سمن‌های) کشور در حوزه زنان و خانواده. فصلنامه شورای فرهنگی اجتماعی زنان و خانواده، ۲۰ (۷۹)، ص ۸۶-۴۵.

حر عاملی، محمد. (۱۴۰۳). وسائل الشیعه. تهران: مکتبه الاسلامیه.





- دشتی، محمدتقی؛ توکلی، فاطمه. (۱۳۹۹). ضعف‌های حکمرانی در حوزه خانواده. مجموعه مقالات نخستین همایش ملی چالش‌ها و راهکارهای تعالی نهاد خانواده در مذاهب اسلامی با محوریت آسیب‌های اجتماعی، صص ۸۳۵-۸۵۸.
- درزی، قسم؛ صدریه، پیام. (۱۳۹۴). نگرشی میان رشته‌ای به حکمرانی خوب؛ زمینه‌مندسازی حکمرانی خوب در قرآن و نهج البلاغه. فصلنامه النهج، (۴۶)، صص ۱۰۳-۱۲۹.
- ذوالفقارزاده، محمد مهدی؛ کریم‌میان، زهره. (۱۳۹۹). حکمرانی. تهران: نشر مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- روشنی، شهره؛ تافته، مریم؛ خسروی، زهره؛ خادمی، فاطمه. (۱۳۹۹). شرایط تأثیرگذار بر وضعیت زندگی زنان سرپرست خانوار در ایران و راهکارهای کاهش آسیب‌ها. مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، ۹(۳)، صص ۶۹۳-۷۱۷.
- زارعی، محمد مهدی. (۱۳۹۰). درآمدی بر جایگاه اخلاق در ازدواج و حقوق خانواده. مطالعات اسلامی، ۴۳(۲)، صص ۶۹-۹۶.
- زاهدی اصل، محمد؛ پیله‌وری، اعظم. (۱۳۹۵). فراتحلیلی بر مطالعات حوزه اعتیاد و خانواده. برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۷(۲۸)، صص ۱-۴۰.
- سراج زاده، حسن. (۱۳۹۶). گزاره‌های اخلاقی قرآن و چگونگی نظام‌مندسازی آن. پژوهش‌نامه اخلاق، ۱۰(۳۵)، صص ۶۴-۴۵.
- سلیمی افجانی، محمدرضا؛ احمدی، محمدرضا. (۱۴۰۱). نقش اصول اخلاقی خانواده در تربیت اسلامی فرزندان. مطالعات روان‌شناختی و تربیتی خانواده، ۴(۷)، صص ۱۱۵-۱۳۲.
- شاکری گلپایگانی، طوبی؛ محمدتقی‌زاده، مهدیه. (۱۳۹۴). اصل مصلحت در نظام قانون‌گذاری اسلامی و تطبیق آن در حقوق خانواده با رویکردی به اندیشه‌های امام خمینی (ره). پژوهش‌نامه متین، ۱۷(۶۹)، صص ۱۱۷-۱۲۷.



- شریفانی، حمد؛ قمی، محسن. (۱۴۰۳). واکاوی نقش حاکم جامعه اسلامی در نظام حقوقی خانواده. *نشریه حکومت اسلامی*، ۲۹(۱)، صص ۱۳۹-۱۶۰.
- شریعتی، مسعود و همکاران. (۱۳۹۹). حکمرانی اخلاقی در بخش عمومی از دیدگاه نهج البلاغه. *فصلنامه علمی مدیریت منابع در نیروی انتظامی*، ۸(۴)، صص ۸۵-۱۱۸.
- شیرعلی، اسماعیل. (۱۴۰۱). *جامعه‌شناسی حکمرانی*. تهران: اندیشه احسان.
- شفایی، حسین. (۱۳۸۰). *حکومت مردم‌سالاری دینی*. قم: سلسال.
- شمس‌الدینی، سیدرضا؛ اسدی کوه آباد، هرمز. (۱۴۰۱). رابطه آمیختگی اخلاق با احکام فقهی و حقوقی، ۱(۳)، صص ۱-۲۴.
- صراحی، سیف‌الله. (۱۳۸۱). *حقوق مردم در حکومت (دیدگاه امام خمینی علیه السلام)*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام.
- طیبنیا، محمد صالح و همکاران. (۱۴۰۱). عارضه‌یابی و تحلیل نظام حکمرانی امور خانواده در جمهوری اسلامی ایران. *مطالعات راهبردی زنان*، ۲۵(۹۷)، صص ۳۸-۷۲.
- طهماسبی بلداجی، اصغر. (۱۴۰۲). واکاوی شاخصه‌های حکمرانی شایسته بر مبنای نهج البلاغه. *پژوهش‌های مهدوی*، ۱۲(۴۷)، صص ۶۷-۸۷.
- عالی، محمدباقر و همکاران. (۱۴۰۳). تعریف حکمرانی (فرا ترکیب چیستی حکمرانی). *فصلنامه حکمرانی متعالی*، ۵(۱)، صص ۶۱-۸۶.
- عامری، فریده؛ عمویی، ناهید. (۱۳۹۵). نقش عملکرد خانواده در میزان تجربه بحران هویت و تمایز یافتگی نوجوانان. *خانواده و پژوهش*، ۱۳(۳۰)، صص ۷۷-۹۱.
- عبداللهی دهکی، محمد. (۱۳۹۸). *شاخصه‌های اخلاقی مدیریتی کارگزاران نظام علوی و پیامدهای اجتماعی آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم قرآن و حدیث، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی علیه السلام.
- علاسوند، فریا. (۱۳۹۲). *مداخله حکومت اسلامی درباره حقوق خانواده (ظرفیت‌ها و ضرورت گاه‌ها)*. *مطالعات راهبردی زنان*، ۱۶(۶۲)، صص ۶۵-۱۰۳.



علاسوند، فریبا. (۱۳۸۰). حیطه حضور حاکمان در عرصه خصوصی خانواده. مطالعات راهبردی زنان، (۱۴).

عموزاده مهدیرجی، حنیف. (۱۳۹۶). سیاست گذاری خانواده و تغییرات اجتماعی در جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه علمی پژوهشی سیاست گذاری عمومی، ۳(۱)، صص ۱۵۲-۱۳۳.

عیوضی، محمدرحیم و دیگران. (۱۳۹۶). از حکمرانی خوب تا الگوی حکمرانی پایدار. فصلنامه راهبرد، ۲۶(۸۵)، صص ۵۵-۸۵.

غنوشی، راشد. (۱۳۸۱). آزادی های عمومی در حکومت اسلامی (مترجم: حسین صابری). تهران: انتشارات علمی فرهنگی.

قدردان قراملکی، محمدحسن. (۱۳۸۴). حقوق متقابل مردم و حکومت. تهران: کانون اندیشه جوان.

قندانی آرانی، علی اکبر؛ صادقی آرانی، زهرا. (۱۳۹۴). خانواده و سبک زندگی اسلامی (خانواده قرآنی). کنگره بین المللی روان شناسی و علوم تربیتی با رویکرد اسلامی.

کحیا، سعید؛ نایح، علیرضا؛ مظاهری، علیرضا. (۱۴۰۲). الگوی حکمرانی اخلاقی از منظر اسلام در اندیشه آیت الله خامنه ای. دو فصلنامه پژوهش های سیاست اسلامی، ۱۱(۲۳)، پیاپی ۲۳، صص ۲۱۱-۲۳۷.

کریمی تبار، الله نور. (۱۳۸۱). حقوق متقابل مردم و حکومت از دید امام علی (ع). تهران: رضوان برتر.

کعبی، عباس. (۱۳۹۵). تحلیل مبانی نظام جمهوری اسلامی ایران، تحلیل مبانی اصل دهم قانون اساسی. تهران: دفتر مطالعات نظام سازی اسلامی.

محمدی منفرد، بهروز. (۱۴۰۲). مبانی اخلاقی حکومت اسلامی. مشرق موعود، ۱۷(۶۹)، صص ۱۸۱-۱۹۶.

محمدی زکیه و همکاران. (۱۴۰۱). عدالت به عنوان یکی از اصول فقهی حقوقی خانواده. نامه الهیات، ۱۵(۵۹)، صص ۱۷-۳۱.



- محقق داماد، مصطفی. (۱۳۷۴). *قواعد فقه* (ج ۳، چ ۴). تهران: مرکز نشر علوم اسلامی.
- محقق داماد، مصطفی. (۱۳۷۲). *حقوق خانواده*. تهران: مرکز نشر علوم اسلامی.
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی. (۱۳۸۸). *ابعاد حریم خصوصی در حکومت اسلامی*. تهران: دفتر مطالعات فرهنگی، مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- معاونت راهبردی سازمان تبلیغات اسلامی. (۱۴۰۱)، *حکمرانی مردمی؛ تأملاتی در باب جامعه‌پردازی مردم‌نهاد و تحول در حکمرانی* (ج ۱). تهران: معاونت راهبردی سازمان تبلیغات اسلامی، اندیشکده حکمرانی مردمی انقلاب اسلامی.
- موسوی، سیدزین‌العابدین؛ آقای جنت مکان، حسین؛ نوروزی، نورمحمد. (۱۳۹۷). نقش اخلاق اسلامی در حکمرانی مطلوب. *پژوهش‌های اخلاقی (انجمن معارف اسلامی)*، ۸(۴)، صص ۲۰۳-۲۲۴.
- مهدی‌فر، محمد. (۱۴۰۱). *دولت و حکمرانی؛ جلد اول موسوعه روایی حقوق عمومی*. قم: مکتب اندیشه.
- مهدوی کنی، صدیقه. (۱۳۸۸). *ساختار گزاره‌های اخلاقی قرآن (رویکردی معناشناختی)*. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- نعمتی پیرعلی، دل‌آرا و همکاران. (۱۳۹۰). *ملازمه تکالیف زوجین و اخلاق‌مداری در خانواده در منابع اسلامی*. *مطالعات راهبردی زنان*، ۱۴(۵۴)، صص ۲۱۲-۲۵۳.
- نورالهی، مریم؛ پورعزت، علی‌اصغر؛ اسمعیلی گیوی، محمدرضا؛ لسانی فشارکی، محمدعلی. (۱۴۰۱). مؤلفه‌های حکمرانی اخلاقی از منظر قرآن کریم. *مدیریت اسلامی*، ۱۳(۴)، صص ۱۹-۲۴۹.
- واله، حسین. (۱۴۰۰). *دین و حکمرانی؛ چالش‌ها و تأمل‌ها*. تهران: طرح نو.
- وکیلی، محمدحسن و همکاران. (۱۴۰۲). نقش پیشگیرانه حکومت در تربیت خانواده پایدار براساس روایات طلاق با نقدی بر احکام فقهی آن. *مصباح الفقاهه*، ۷(۶)، صص ۱-۲۸.

هاشمی، سیدضیا؛ فاطمی امین، زینب؛ فولادیان، مجید. (۱۳۹۰). پیامدهای فرار دختران از منزل. *رفاه اجتماعی*، ۱۱(۴۰)، صص ۱۶۱-۱۸۷.

هانس کلاین، اریک. (۱۳۹۲). شبکه حکمرانی در بخش عمومی مترجم: غلامرضا سلیمی؛ داود کریمی پور). تهران: دانشگاه و پژوهشگاه عالی دفاع ملی و تحقیقات راهبردی، مرکز انتشارات راهبردی.

یحیی زاده، حسین؛ حامد، محبوبه. (۱۳۹۴). مسایل فرزندان طلاق در ایران و مداخلات مربوطه: فراتحلیل مقالات موجود. *مطالعات زن و خانواده*، ۳(۲)، صص ۹۱-۱۲۰.

Farazmand, Ali. (2004). *Sound Governance: Policy and Administrative Innovations*, First published in 2004 Praeger Publishers, 88 Post Road West, Westport, CT 0688. Available at: <https://libgen.lc/ads.php?md5=97fdf7357238be56dbb543312bf7a76e>.





An Analysis of Cognitive Methods for the Moral Professional Development of Learners, with Emphasis on the Conduct of Divine Prophets^{*}

Alireza Heydari Seh Deh¹ 

1- Department of Islamic Education, Farhangian University, Tehran, Iran.
a.heydari@cfu.ac.ir.



Abstract

This study seeks to identify the cognitive methods employed by divine prophets in fostering the professional moral development of learners and to explain their educational functions. Using a qualitative approach and qualitative content analysis, data were extracted from the Qur'an and authoritative exegetical and hadith sources through a systematic six-step analytical process. The findings indicate that divine prophets utilized a variety of cognitive methods, including encouraging reflection and critical thinking, providing rational explanations, employing analogies and simplification, presenting practical role models, offering encouragement, promoting competition in virtuous deeds, and applying gradual educational guidance. These methods contribute to a deeper understanding of moral values, strengthen intrinsic motivation, enhance self-regulation, and support ethical decision-making.

^{*}Cite this article: Heydari Seh Deh, A.R (2026). An Analysis of Cognitive Methods for the Moral Professional Development of Learners, with Emphasis on the Conduct of Divine Prophets, *Journal in Applied Ethics Studies*, 1(83), 113-144.
<https://doi.org/1022081/jf.2026.74193.2138>.

■ **Publisher:** Islamic Propagation Office of the Seminary of Qom (Islamic Sciences and Culture Academy, Isfahan, Iran). ***Type of article:** Research Article

■ **Received:** 2026/02/13 • **Revised:** 2026/05/07 • **Accepted:** 2026/05/12 • **Published online:** 2026/07/13

The study demonstrates that prophetic moral education is fundamentally cognition-based and insight-oriented. By emphasizing the educator's instructional strategies rather than merely describing the characteristics of learners, this research offers a practical framework for the cultivation of professional ethics in contemporary educational settings.

Keywords

Professional ethics education, moral development, cognitive methods, prophetic conduct, Qur'anic education.





تحليل الأساليب المعرفية في التربية الأخلاقية المهنية للمتعلمين تركيزاً على سيرة الأنبياء الإلهيين*

عليرضا حيدري سده^۱

۱- قسم المعارف الإسلامية، جامعة فرهنگيان، طهران، إيران.

dr.alireza1391@gmail.com

الملخص

تهدف الدراسة الراهنة إلى تحديد الأساليب التنفيذية التي يعتمد عليها المعلمون في سياق ترسيخ الأخلاق المهنية تركيزاً على سيرة الأنبياء الإلهيين. وقد جُمعت بيانات الدراسة وفق المنهج الكيفي وباعتماد على أسلوب تحليل المحتوى الاستنباطي من القرآن الكريم والمصادر التفسيرية والروائية الموثوق بها، ثم تم تحليلها في سياق عملية مكونة من ستّ مراحل. تظهر النتائج أنّ الأنبياء عمدوا إلى ترسيخ القيم، من خلال اللجوء إلى بعض الإستراتيجيات، ومنها: الدعوة إلى التفكير، والتبيين الحكيم، والتمثيل، وتقديم القدوات المثالية، والتنافس في الخيرات، والمداواة الأخلاقية. تكمن جودة الدراسة في تركيزها على

***الاستناد إلى هذه المقالة:** حيدري سده، عليرضا (۲۰۲۶). تحليل الأساليب المعرفية في التربية الأخلاقية المهنية للمتعلمين تركيزاً على سيرة الأنبياء الإلهيين. دراسات في الأخلاق التطبيقية، ۱ (۸۳)، صص ۱۱۳-۱۴۴.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.74193.2138>.

نوع المقال: بحثي؛ الناشر: مركز الدعوة الإسلامية في حوزه قم (معهد العلوم والثقافة الإسلامية، أصفهان، إيران) © المؤلفون

تاريخ الاستلام: ۲۰۲۶/۰۲/۱۳ • تاريخ التعديل: ۲۰۲۶/۰۵/۰۷ • تاريخ القبول: ۲۰۲۶/۰۵/۱۲ • تاريخ الإصدار: ۲۰۲۶/۰۷/۱۳



الأساليب التنفيذية التي يعتمد عليها المعلم (وليس على خصائص المتعلم). تشير النتائج أيضا إلى إمكانية الاستفادة من هذه المقاربة المعرفية القائمة على البصيرة في النظم التربوية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية

الأخلاق المهنية للمعلمين، الأساليب المعرفية، سيرة الأنبياء، الترسخ، تحليل المحتوى الاستنباطي





تحلیلی بر روش‌های شناختی تربیت اخلاق حرفه‌ای متربیان با تأکید بر سیره انبیای الهی*

علیرضا حیدری سده^۱

۱- گروه آموزشی معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

Dr.alireza1391@gmail.com

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی روش‌های اجرایی مربیان برای درونی‌سازی پایدار اخلاق حرفه‌ای براساس سیره انبیای الهی است. داده‌های این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل محتوای استنباطی، از قرآن و منابع معتبر تفسیری و روایی در قالب فرایند شش مرحله‌ای تحلیل شد. یافته‌ها نشان می‌دهد انبیا با راهبردهایی چون دعوت به اندیشیدن، تبیین حکیمانه، تمثیل، الگودهی، تشویق، رقابت در خیرات و مماشات عقلانی به درونی‌سازی ارزش‌ها پرداخته‌اند. نوآوری پژوهش، تأکید بر روش‌های اجرایی مربی (نه صفات مربی) است.

* **استناد به این مقاله:** حیدری سده، علیرضا (۱۴۰۵). تحلیلی بر روش‌های شناختی تربیت اخلاق حرفه‌ای متربیان با تأکید بر سیره انبیای الهی، مطالعات اخلاق کاربردی، ۱ (۸۳)، صص ۱۱۳-۱۴۴.

<https://doi.org/1022081/jf.2026.74193.2138>.

□ نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، اصفهان، ایران) © نویسندگان

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۲۴ □ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۵/۰۲/۱۷ □ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۲ □ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲



نتایج این نوشتار نشان‌دهنده قابلیت بهره‌گیری این رویکرد شناختی بینش‌محور در نظام‌های تربیتی معاصر است.

کلیدواژه‌ها

اخلاق حرفه‌ای مربیان، روش‌های شناختی، سیره انبیا، درونی‌سازی، تحلیل محتوای استنباطی.



مقدمه

اخلاق حرفه‌ای مربیان، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت تعاملات تربیتی دارد. در میان رویکردهای تربیت اخلاقی، روش‌های شناختی جایگاهی محوری دارند؛ زیرا رفتار حرفه‌ای پایدار بیش از آنکه ناشی از نظارت بیرونی باشد، ریشه در بینش و فهم اخلاقی متربی دارد (سیف، ۱۳۹۹، ص ۵۰؛ شعبانی، ۱۳۹۷، ص ۲۵۰). آیات و روایات نشان می‌دهد که بعثت انبیا، معطوف به بیدارسازی عقول و تصحیح بینش‌ها بوده است: «يُثِرُوا لَهُمْ ذَفَائِنَ الْعُقُولِ» (ابن ابی الحدید، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۱۱۴).

پژوهش‌هایی به تبیین مبانی نظری و غایات تربیت اخلاقی (فطرت، اختیار، مسئولیت اخلاقی، کمال انسانی) پرداخته‌اند (مطهری، ۱۳۷۸، ص ۱۰۹؛ مصباح یزدی، ۱۳۸۹ «الف»، ص ۱۱۵) پرداخته‌اند و همچنین مطالعاتی به روش‌های شناخت‌محور در تربیت اخلاقی اشاره کرده‌اند (خسروپناه، ۱۳۹۲، ص ۱۹۳؛ سبحانی‌نیا، ۱۳۹۴، ص ۴۰)، اما یک خلأ اساسی در پژوهش‌های پیشین مشاهده می‌شود: «آن‌ها عمدتاً به توصیف صفات و الزامات اخلاقی متربی (آنچه متربی باید باشد) پرداخته‌اند و به تبیین «گام‌های عملی مربی» برای درونی‌سازی پایدار اخلاق حرفه‌ای در متربی کمتر توجه داشته‌اند.»

در این پژوهش گفته می‌شود که مربی با استفاده از سیره انبیای الهی، چه روش‌های اجرایی (گام‌های عملی) را می‌تواند به کار گیرد تا اخلاق حرفه‌ای به صورت پایدار در متربی درونی‌سازی شود و این روش‌ها و گام‌های اجرایی چه دلالت‌هایی برای تقویت مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای مربیان در نظام‌های تربیتی معاصر دارند. از این رو، پژوهش حاضر می‌کوشد با تمرکز بر این خلأ علمی، به جای توصیف صفات متربی، روش‌های اجرایی مربی را براساس سیره انبیای الهی استخراج، تحلیل و طبقه‌بندی کند و الگویی عملی و گام‌به‌گام برای نهادینه‌سازی اخلاق حرفه‌ای در مربیان ارائه دهد.



مبانی نظری پژوهش

۱. تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی در رویکرد دینی، فرآیندی مستمر، تدریجی و هدفمند است که به شکل گیری، اصلاح و تثبیت فضایل اخلاقی در ساحت‌های عاطفی هیجانی، شناختی، نگرشی و رفتاری انسان می‌پردازد. این فرآیند در دو عرصه اصلی تحقق می‌یابد:

• اصلاح: مربی با بازننگری باورها و نگرش‌های نادرست، جهت‌گیری اعتقادی و اخلاقی مربی را اصلاح کرده و او را به پرستش خدای یگانه و التزام به ارزش‌های الهی سوق می‌دهد. تغییر در بینش و شناخت اخلاقی پیش‌نیاز تحول رفتاری است.

• تثبیت: پس از شکل‌گیری باورهای صحیح، مربی نیازمند تقویت و یادآوری مستمر ارزش‌هاست؛ زیرا ایمان و التزام اخلاقی همواره در معرض ضعف و غفلت قرار دارد. در این مرحله، روش‌های شناختی (تذکر، تعمیق فهم، بازخوانی عقلانی ارزش‌ها) و روش‌های عاطفی هیجانی (ایجاد طعم شیرین عبادت، بهره‌گیری از هیجانات مثبت مانند محبت و هیجانات بازدارنده مانند ترس از عقوبت) نقش اساسی در پایداری کنش‌های اخلاقی ایفا می‌کنند (مصباح یزدی، ۱۳۸۹ «الف»، ص ۳۲۱).

قرآن کریم نیز با پیوند احکام اخلاقی به مفاهیم خداشناختی و هستی‌شناختی، بر تفکیک‌ناپذیری اخلاق و باور تأکید کرده است (انعام، ۱۵۱-۱۵۳؛ جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۲۲۱).

۲. اخلاق حرفه‌ای

اخلاق حرفه‌ای مریدان شامل مسئولیت‌پذیری، عدالت، صداقت، امانت‌داری، احترام به کرامت انسانی و تعهد حرفه‌ای است. مربی به‌عنوان الگوی رفتاری، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری نگرش‌های اخلاقی متربیان دارد. اخلاق حرفه‌ای مربی در رویکرد دینی، ناظر به نقش‌پذیری فعال، خودسازی و مسئولیت در برابر تربیت‌پذیری است و از اخلاق دینی و ایمان الهی جدا نیست (مصباح یزدی، ۱۳۸۹ «ب»، ص ۳۰۰؛ جوادی آملی، ۱۳۹۰، ص ۲۰۰).



از این رو، تقویت اخلاق حرفه‌ای متریان بدون توجه به مبانی شناختی و بینشی امکان‌پذیر نیست و ضرورت بهره‌گیری از الگوهای تربیتی انبیا را آشکار می‌کند که چهارچوب نظری پژوهش حاضر را کامل می‌کند.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی است. روش اصلی استفاده شده برای تحلیل داده‌ها، «تحلیل محتوای کیفی» با رویکرد استقرایی قیاسی است (Hsieh & Shannon, 2005, pp. 1277-1288). این روش که در پژوهش‌های دینی و تربیتی برای استخراج نظام‌مند مفاهیم و دلالت‌های کاربردی از متون به کار می‌رود، به پژوهشگر امکان می‌دهد تا فراتر از توصیف ظاهری متن، به لایه‌های عمیق‌تر معنا دست یابد و الگوهای مفهومی را به راهکارهای عملی تبدیل کند. انتخاب این روش برای پژوهش حاضر بسیار مناسب است؛ زیرا هدف آن، استخراج گام‌های اجرایی برای مربی از سیره انبیای الهی است.

فرآیند اجرای پژوهش در پنج گام اصلی به شرح ذیل است:

۱. جامعه و نمونه پژوهش: جامعه پژوهش را آیات قرآن کریم تشکیل می‌دهد که با هدف شناسایی روش‌های شناختی انبیا در تربیت اخلاقی، مطالعه کامل شدند. برای دستیابی به فهم عمیق‌تر از آیات، از منابع تفسیری معتبر و روایی استفاده شده است.
۲. استخراج و کدگذاری اولیه: در این مرحله، تمامی آیات مرتبط با شیوه‌های تعامل شناختی انبیا با مخاطبان (مانند دعوت به تفکر، تبیین حکیمانه، الگودهی و...) مطالعه و مفاهیم اولیه از آن‌ها استخراج شد. این مفاهیم در قالب کدهای باز، ثبت و برجسب‌گذاری شدند.

۳. مقوله‌بندی و طبقه‌بندی (کدگذاری محوری): کدهای اولیه براساس قرابت معنایی، در مقوله‌های فرعی (مانند «مماشات عقلانی»، «تبیین حکیمانه»، «تمثیل»، «الگودهی»،



«تشویق شناختی» و «رقابت اخلاقی» و سپس در مقوله‌های اصلی (مانند «روش‌های کاهش مقاومت»، «روش‌های اقناعی» و «روش‌های تثبیتی») ادغام و طبقه‌بندی شدند.

۴. توسعه مدل فرآیندی (گام قیاسی): در ادامه، با الهام از مدل‌های نظری تربیت اخلاقی شناخت‌محور و با حرکت از جزء به کل، مقوله‌های اصلی در یک مدل فرآیندی پنج‌مرحله‌ای سازماندهی شدند. این مراحل به ترتیب منطقی تحول‌شناختی شکل گرفتند: کاهش مقاومت شناخت «شامل مماشات عقلانی»، ایجاد فهم و اقناع «تبیین حکیمانه و اقناع و اسکات»، عینیت‌بخشی و تثبیت «الگودهی و تقریب به ذهن»، انگیزش و تحکیم درونی «تشویق و رقابت اخلاقی»، درونی‌سازی پایدار «اندیشیدن و خودارزیابی».

۵. استنتاج دلالت‌های کاربردی: در گام نهایی، از مدل فرآیندی به‌دست آمده، گام‌های اجرایی عملی برای مربی استخراج شد. هریک از هفت روش به چهار تا هفت گام اجرایی مشخص تبدیل شد که نشان‌دهنده نحوه پیاده‌سازی آن روش در فضای تربیت حرفه‌ای معاصر است. نوآوری این مرحله در تبدیل مفاهیم انتزاعی تربیتی به رفتارهای قابل مشاهده، اندازه‌گیری و آموزش است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، به برخی از روش‌های شناختی پیامبران الهی که موجب افزایش معرفت اخلاقی متربیان شده است، پرداخته می‌شود.

مرحله اول: کاهش مقاومت شناختی

مماشات عقلانی و دعوت به اشتراکات

«مماشات» در منطق تربیتی قرآن به معنای سازش بر سر اصول نیست؛ بلکه آغاز گفت‌وگو از نقاط مشترک برای اصلاح تدریجی اختلافات است. آرونسون (۱۴۰۲، ص ۳۸) نشان می‌دهد تقابل شدید، مقاومت شناختی ایجاد می‌کند. از این رو، انبیا به جای تقابل مستقیم، بر



مشترکات تأکید می‌کردند. نمونه روشن آن، دعوت به «کلمه سَواء» (آل عمران، ۶۴) است که توحید را از باور مشترک با اهل کتاب آغاز می‌کند. همچنین آیه ۱۵۱ سوره انعام، اصول اخلاقی مشترک را بر پایه پذیرش خداوند مطرح می‌کند. آیه ۸ سوره ممتحنه نیز مدارا و عدالت با غیرمسلمانانی را که در مقام دشمنی برنیامده‌اند، توصیه می‌کند. در مجموع، روش اسلام، دعوت حکیمانه، پرهیز از نزاع بی‌ثمر و تمرکز بر هدایت است که نشان‌دهنده جایگاه مماشات عقلانی و شناخت‌محور در تربیت اخلاقی از منظر انبیاست.

۱. مبنای انسان‌شناختی

انسان‌ها درباره باورهای خود تعصب دارند. از این رو، پیامبران به‌جای تقابل مستقیم، بر اشتراکات اعتقادی تکیه می‌کردند (کافرون، ۶). این شیوه، جذب حداکثری و دفع حداقلی را دنبال می‌کند. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله مدارا با مردم را هم‌سنگ فرایض الهی دانسته است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۱۱۷). نمونه روشن آنکه پیش‌تر ذکر شد، دعوت به «کلمه سَواء» از مسیحیان و یهودیان باوجود اختلافات عقیدتی است (آل عمران، ۶۴).

۲. دلالت‌های اخلاق حرفه‌ای

این روش با تکیه بر مشترکات معرفتی و پرهیز از مواجهه تقابلی شتاب‌زده، زمینه افناع عقلانی و تحول درونی را فراهم می‌کند. چنین رویکردی افزون‌بر دلالت‌های تربیتی برای مربی، الزامات مهمی برای اخلاق حرفه‌ای متریان دارد. مربی با به‌کارگیری عملی این روش در تعامل با مربی، الگویی عینی از مدارای اخلاقی ارائه می‌دهد؛ مربی نیز از طریق مشاهده و درونی‌سازی این الگو، رفتارهای مشابهی را در مواجهه با دیگران بروز می‌دهد. بر این اساس، اصول زیر برای اخلاق حرفه‌ای مربی قابل استنباط است:

۱. تعهد به گفت‌وگوی غیرتقابلی با دیگران: مربی وقتی در عمل نشان می‌دهد که نقدهای مربی را بدون واکنش تدافعی می‌شنود، به مربی می‌آموزد که در مواجهه با



همکاران، مراجعان یا ارباب رجوع نیز از موضع گیری تدافعی و تقابل هیجانی پرهیز کند. بدین ترتیب، مربی حرفه‌ای آمادگی ورود به گفت‌وگوی عقلانی با دیگران را پیدا کرده و لجاجت فکری یا واکنش‌های هویتی شتاب‌زده را کنار می‌گذارد.

۲. *مدارای عملی در تعامل با دیدگاه‌های مخالف:* مربی با مدارا کردن در برابر خطاها یا سوء تفاهم‌های موقتی مربی، به او می‌آموزد که با دیگران نیز مدارا داشته باشد. مربی می‌فهمد که مدارا به معنای پذیرش خطا نیست؛ بلکه فرصتی برای بازسازی تدریجی باورهاست؛ بنابراین، در تعامل حرفه‌ای با دیگران، به جای اصرار بر حق‌به‌جانبی یا قطع رابطه، مسئولیت بازاندیشی تدریجی در باورهای خود و دیگران را بر عهده می‌گیرد.

۳. *حفظ سرمایه ارتباطی با همه‌گشگران حرفه‌ای:* مربی با حفظ رابطه‌ای محترمانه و مبتنی بر انصاف با مربی، به او الگو می‌دهد که رابطه تربیتی و حرفه‌ای نوعی سرمایه معنوی است. مربی حرفه‌ای می‌آموزد که این سرمایه را در تعامل با مربی، همکاران، مراجعان و مافوق خود حفظ کند و از رفتارهایی که به گسست ارتباط یا بی‌اعتمادی می‌انجامد، پرهیزد.

۴. *تفکیک نقد از تخریب در مواجهه با دیگران:* یکی از آثار رفتار مداراگرانه مربی، ایجاد امنیت روانی برای مربی است تا بتواند بدون ترس از طرد شدن، اختلاف نظر خود را ابراز کند. مربی با درونی‌سازی این تجربه، در تعامل با دیگران نیز یاد می‌گیرد که نقد دیدگاه دیگران به معنای طرد شخصیت آنان نیست. این تفکیک، زمینه‌ساز پذیرش اصلاح و رشد معرفتی در محیط‌های حرفه‌ای می‌شود.

مرحله دوم: ایجاد فهم و اقناع عقلانی

۱. تبیین حکیمانه

یکی از روش‌های مهم انبیا در تربیت اخلاقی، «روش تبیین» است؛ یعنی توضیح عالمانه، عاقلانه و حکیمانه گزاره‌ها به گونه‌ای که برای جویندگان حقیقت باورپذیر باشد. این روش



همان «حکمت» در آیه «ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ...» (نحل، ۱۲۵) است که مبتنی بر استدلال و برهان می‌باشد. قرآن بر اهمیت این روش تأکید کرده (نساء، ۲۶؛ ابراهیم، ۴) و آن را سنتی پایدار معرفی می‌کند. علامه طباطبایی (۱۴۱۷ق، ج ۲، ص ۲۹۵) ذیل آیه «كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ» (بقره، ۲۱۹)، تبیین را کشف علل احکام و روشنگری اصول معارف می‌داند. این روش، انتقال و درونی‌سازی گزاره‌های اخلاقی را آسان می‌کند.

۱.۱. مبنای انسان‌شناختی

نیاز فطری انسان، کنجکاوی و میل به فهم است. روش تبیین با پاسخ به این نیاز، زمینه پذیرش و درونی‌سازی آموزه‌ها را فراهم می‌کند. قرآن کریم معارف را با تشبیه و تمثیل (روم، ۵۰) و تصریف و بیان متنوع (انعام، ۱۰۵) تبیین کرده است.

۱.۲. دلالت‌های اخلاق حرفه‌ای مربیان

روش تبیین در سنت انبیا بر توضیح عقلانی، حکیمانه و متناسب با ظرفیت فهم مخاطب استوار است. مربی با به کارگیری این روش در تعامل با مربی، الگویی عملی ارائه می‌دهد. اما آنچه این دلالت‌ها را به اخلاق حرفه‌ای (نه تربیت اخلاقی عمومی) تبدیل می‌کند، تمرکز بر تعهدات نقشی مربی در برابر مربی، سازمان و مراجعان است:

۱. مسئولیت در برابر فهم دقیق دستورالعمل‌های حرفه‌ای: مربی با تبیین حکمت قواعد، مربی را موظف می‌کند که در مواجهه با دستورالعمل‌های سازمانی یا نهادهای بالادستی، سطحی‌نگری نکرده و در پی فهم چرایی و غایت آن‌ها باشد. این برخلاف تربیت اخلاقی عمومی است که صرفاً بر اطاعت از هنجارهای اجتماعی تأکید دارد.

۲. التزام آگاهانه به آیین‌نامه‌های رفتاری: در اخلاق حرفه‌ای، پذیرش صرف مقررات کافی نیست و مربی موظف است آن‌ها را آگاهانه بپذیرد تا از دوگانگی میان باور و رفتار حرفه‌ای پرهیز شود. این تعهد نقشی، فراتر از تبعیت منفعلانه در اخلاق عمومی است.



۳. مشارکت فعال در حل معضلات اخلاقی حرفه‌ای: مربی با تشویق مربی به پرسش و گفت‌وگو، او را برای مشارکت در حل دوره‌های اخلاقی محیط کار (مثل تعارض منافع یا وفاداری به مراجع در برابر سازمان) آماده می‌کند. این برخلاف تربیت اخلاقی عمومی است که بیشتر بر رفتارهای فردی متمرکز است.

۴. صبوری معرفتی در مواجهه با ابهامات نقشی: در محیط‌های حرفه‌ای، همیشه پاسخ قطعی وجود ندارد. مربی حرفه‌ای باید صبوری معرفتی داشته باشد و در شرایط ابهام، بدون شتابزدگی تصمیم بگیرد. این ظرفیت ویژه، وجه تمایز اخلاق حرفه‌ای از تربیت اخلاقی عمومی است.

روش تبیین در سیره انبیا، اگرچه مبانی مشترکی با تربیت اخلاقی عمومی دارد، اما در بستر حرفه‌ای، به مسئولیت‌های نقشی، پاسخ‌گویی به ذی‌نفعان و مدیریت معضلات سازمانی متمایل می‌شود و از این رو، دلالت‌های اختصاصی برای اخلاق حرفه‌ای مربیان ارائه می‌دهد.

۲. روش اقناع و اسکات

روش «اقناع و اسکات» یکی از راهبردهای بنیادین انبیا در تربیت شناختی اخلاقی است. در این روش، پیامبر از موضع تبیین عقلانی، استدلال روشن و شواهد عینی وارد می‌شود، نه تحمیل. «اقناع» به ایجاد پذیرش درونی از طریق برهان و بینات اشاره دارد و «اسکات» به خاموش‌سازی جدال غیرمنطقی با استدلال قاطع، نه سرکوب مخاطب. این روش ترکیبی از عقلانیت، عاطفه و اقتدار معرفتی است. تحلیل آیات سلیمان (نمل، ۳۸-۴۰) نشان می‌دهد راهبرد نخست، اقناع معرفتی است، نه اعمال قدرت؛ یعنی تقدم «حجت» بر «قدرت» که آیات «إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ» (غاشیه، ۲۱) و «لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ» (بقره، ۲۵۶) بر آن تأکید می‌کنند. پیامبر مأمور ایجاد زمینه فهم است، نه تحمیل؛ زیرا تحول اخلاقی امری درونی و ارادی است و ماهیت اندیشه تحمیل‌بردار نیست.

دلالت‌های اخلاق حرفه‌ای

روش اجرایی مربی برای نهاده‌سازی پذیرش آگاهانه در مربی به شرح زیر است:

۱. *ارائه شواهد و براهین عقلانی:* مربی به جای تحمیل نظر خود یا استفاده از قدرت و اجبار، شواهد عینی و استدلال‌های منطقی را در اختیار مربی قرار می‌دهد. او به مربی فرصت می‌دهد تا خود با استفاده از این شواهد، درستی یک ارزش یا قاعده اخلاقی را کشف کند. برای نمونه، به جای گفتن «دروغ گفتن بد است»، از مربی می‌پرسد: «جامعه‌ای که همه دروغ بگویند، چه سرانجامی پیدا می‌کند؟».

۲. *احترام به اختیار و خودآیینی مربی:* مربی به صراحت به مربی اعلام می‌کند: «تصمیم نهایی با خودت است. من فقط وظیفه دارم حقیقت را برایت روشن کنم؛ پذیرش یا رد آن با توست». این کار باعث می‌شود مربی خود را صاحب تصمیم ببیند و مسئولیت انتخاب‌های اخلاقی خود را بپذیرد.

۳. *ابطال شبهات بدون تحقیر و تمسخر:* اگر مربی شبهه‌ای مطرح کرد یا دچار انکار شد، مربی بدون تحقیر یا تمسخر، با آرامش و استدلال منطقی به شبهه پاسخ می‌دهد. از جملاتی مانند «سؤال خوبی است، بیا با هم بررسی کنیم» یا «بگذار از زاویه دیگری به این موضوع نگاه کنیم» استفاده می‌کند.

۴. *مدیریت انتظارات تربیتی و واقع‌بینی:* مربی می‌پذیرد که اقناع همیشه به پذیرش منجر نمی‌شود. برخی متریان به دلیل انسداد معرفتی یا لجاجت اخلاقی، باوجود استدلال روشن، از پذیرش حق سر باز می‌زنند. مربی به جای افراط در انتظار نتیجه یا سرخوردگی، در گفت‌وگو را باز می‌گذارد و مربی را به تأمل بیشتر دعوت می‌کند.

۵. *تمرین اقناع توسط مربی:* مربی از مربی می‌خواهد در یک موقعیت فرضی یا واقعی، تلاش کند دیدگاه اخلاقی خود را با استفاده از استدلال و شواهد (نه تحمیل یا زور) به دیگران منتقل کند. این تمرین، مهارت اقناع عقلانی را در مربی نهاده‌سازی می‌کند.

این رویکرد که در سنت پیامبران الهی ریشه دارد، نشان می‌دهد تربیت اخلاقی مؤثر، زمانی تحقق می‌یابد که منطق، عاطفه و استمرار در یک نظام هماهنگ به کار گرفته شوند؛





نظامی که هدف آن شکل‌دهی به پذیرش آگاهانه و تعهد درونی پایدار است، نه اطاعت صوری و گذرا.

مرحله سوم: عینیت‌بخشی و تثبیت شناخت

۱. یادگیری مشاهده‌ای و الگودهی

یکی از روش‌های مؤثر در روان‌شناسی اجتماعی، یادگیری مشاهده‌ای است. بندورا (۱۹۷۷، ص ۱۹۴) یادگیری مشاهده‌ای را بسیار مؤثر می‌داند و بیان می‌کند که مربی حرفه‌ای با رفتار خود ارزش‌ها را منتقل می‌کند.

در قرآن کریم نیز یکی از روش‌های بنیادین تربیت اخلاقی، روش الگودهی است. واژه «أَشَوَّة» سه بار در قرآن به کار رفته که یک بار درباره پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و دو بار درباره حضرت ابراهیم علیه السلام و یاران اوست (احزاب، ۲۱؛ ممتحنه، ۴ و ۶).

کارکرد الگویی منحصر به موارد استعمال این واژه نیست؛ بلکه قرآن کریم در موارد فراوانی، با نقل داستان زندگی پیامبران و انسان‌های صالح یا حتی با ترسیم سرگذشت ناصالحان، به صورت غیرمستقیم مخاطبان را به الگوبرداری از نیکان و پرهیز از پیروی بدان فرا می‌خواند. افزون‌بر این، گاه با بیان ویژگی‌های مطلوب انسانی، الگویی آرمانی از انسان شایسته ارائه می‌دهد. این شیوه نشان می‌دهد که یادگیری و تربیت از طریق الگو، آسان‌تر و اثرگذارتر تحقق می‌یابد. به عنوان مثال می‌توان به آیه ۱۷۷ سوره بقره اشاره کرد. در این آیه، ابتدا از نیکویی به عنوان یک خصلت و صفت انسانی و در ادامه از نیکان به عنوان الگو و سرمشق انسان‌ها سخن می‌گوید.

از طریق الگودهی می‌توان شناخت‌های تربیتی را افزایش داد؛ یعنی به جای اینکه صفات اخلاقی را بیان کنید، الگوهای اخلاقی را در معرض نمایش دیگران قرار می‌دهید.

نکته مهم آنکه الگودهی و الگوپذیری، ماهیتی دوسویه داشته که ریشه در معرفت و محبت دارد. صرف شناخت، بدون محبوبیت، موجب الگوبرداری نمی‌شود و محبت بدون شناخت نیز به پیروی آگاهانه نمی‌انجامد. تحقق کامل این روش زمانی ممکن است که از



یک سو، الگو برای مربی شناخته شده باشد و از سوی دیگر، از جایگاه عاطفی و محبوبیت برخوردار باشد؛ در غیر این صورت، فرآیند الگودهی ناقص و کم اثر خواهد بود.

۱.۱. مبنای روان‌شناختی

از منظر روان‌شناختی، انسان به شدت از محیط پیرامونی تأثیر می‌گیرد و تمایل به تقلید از افرادی دارد که شناخته، دوست داشته و برجسته می‌داند (اسلاوین، ۱۳۹۳، ص ۱۸۸)؛ بنابراین، الگودهی مؤثر نیازمند دو ویژگی اساسی است: برجستگی شخصیتی و محبوبیت اجتماعی.

بر اساس داده‌های قرآنی، حضرت یوسف علیه السلام اسوه مقاومت در برابر شهوات، حضرت ابراهیم علیه السلام قهرمان توحید در برابر مشرکان، حضرت نوح علیه السلام مظهر پایداری بر حق، حضرت یعقوب علیه السلام اسوه صبر و تحمل، حضرت اسماعیل علیه السلام الگوی ایثار و حضرت خاتم صلی الله علیه و آله اسوه حسنه و مقتدای همه انبیا هستند (حسین زاده، ۱۳۶۳، ص ۶۳).

الگودهی، مفاهیم انتزاعی مانند اخلاص و معنویت را عینی می‌کند و ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه صورت گیرد؛ پیامبران همواره رفتار خود را در معرض توجه امت می‌دیدند و گاه مردم را به پیروی صریح از آن فرا می‌خواندند: «همان گونه که من نماز می‌خوانم، شما هم نماز بخوانید» (حلی، ۱۴۰۹ق، ص ۱۰۴).

علامه طباطبایی تأکید می‌کند که اقتدا به پیامبر امری مستمر و فراگیر است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۶، ص ۲۸۸). زمخشری نیز بیان می‌کند که «أُسْوَةٌ» هم به ذات پیامبر و هم به صفات شایسته او اشاره دارد (زمخشری، ۱۴۰۷ق، ج ۳، ص ۵۳۱). در روایات نیز توصیه شده است که انسان خود را الگویی برای مسلمانان قرار دهد (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۳۳، ص ۵۵).

واژه «قُدْوَةٌ» و مشتقات آن در قرآن دو بار (انعام، ۹۰؛ زخرف، ۲۳) به کار رفته است؛ ولی در روایات در بیش از دویست مورد به معنای تبعیت و پیروی از رهبر، امام یا سنت حسنه آمده است (قائمی مقدم، ۱۳۸۵، ص ۳۲).



۲.۱. دلالت‌های اخلاق حرفه‌ای

روش اجرایی مربی برای نهادینه‌سازی الگوپذیری آگاهانه در مربی به شرح زیر است:

۱. معرفی الگوهای عینی با ویژگی‌های مشخص: مربی الگوهای اخلاقی (پیامبران، معصومان، صالحان) را نه به صورت انتزاعی، بلکه با ذکر ویژگی‌ها، رفتارها و تصمیم‌های خاص آن‌ها به مربی معرفی می‌کند. برای نمونه، به جای گفتن «حضرت یوسف صبور بود»، می‌گوید: «حضرت یوسف در برابر وسوسه‌های چندین ساله، چگونه مقاومت کرد؟ چه تصمیم‌هایی گرفت؟».
۲. نمایش عملی ارزش‌ها توسط مربی: مربی خود رفتار ارزشی را در تعامل با مربی به نمایش می‌گذارد. اگر مربی از راست‌گویی سخن می‌گوید، خود در کوچک‌ترین مسائل نیز راست‌گو است. این نمایش عملی، تأثیر بیشتری از گفتار دارد.
۳. تحلیل رفتار الگو با مشارکت مربی: مربی از مربی می‌خواهد رفتار یک الگو را تحلیل کند. پرسش‌هایی مانند: «به نظر تو چرا ابراهیم علیه السلام این کار را کرد؟ چه ارزشی پشت این رفتار بود؟» این تحلیل، الگودهی را از تقلید کورکورانه به فرآیندی شناختی تبدیل می‌کند.
۴. تمرین همانندسازی در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده: مربی موقعیت‌های فرضی مشابه با موقعیت‌های الگو طراحی می‌کند و از مربی می‌خواهد مانند الگو عمل کند. سپس رفتار مربی را با رفتار الگو مقایسه و تحلیل می‌کند.
۵. ایجاد پیوند عاطفی با الگو: مربی با روایت داستان‌های جذاب و بیان ویژگی‌های محبوب الگو (مانند مهربانی، فروتنی، ایثار)، زمینه علاقه و محبت مربی به الگو را فراهم می‌کند. این محبت، شرط ضروری برای الگوبرداری پایدار است.
۶. حذف تدریجی وابستگی به شخص الگو: مربی به تدریج به مربی می‌آموزد که ارزش‌ها را اصل بداند، نه اشخاص را. اگر روزی رفتاری از الگو دید که با معیارهای اخلاقی ناسازگار بود، نباید آن رفتار را دنبال کند. این گام، از شخصیت‌محوری افراطی جلوگیری می‌کند.



در منطق قرآنی، الگودهی پلی میان معرفت و گُنش است؛ اما این پل فقط زمانی کارآمد است که مربی آن را با گام‌های شش‌گانه فوق اجرا کرده و مربی، اقتدا را به فرآیندی آگاهانه، تحلیلی و مسئولانه تبدیل کند. بدین ترتیب، الگو از یک «شخص بیرونی» به «معیار درونی رفتار حرفه‌ای» تبدیل شده و تربیت اخلاقی به سطح پایداری و نهادینگی می‌رسد.

۲. تقریب به ذهن

یکی از روش‌هایی که انبیا در رشد و توسعه شناخت‌های اخلاقی استفاده می‌کردند، روش تقریب به ذهن است. منظور از تقریب به ذهن، ارائه مفاهیم معنوی و نامحسوس به گونه‌ای است که برای انسان مفهوم و محسوس شود. این روش معمولاً از طریق قالب‌هایی مانند تشبیه، تمثیل، استعاره، کنایه یا داستان بیان می‌شود.

قرآن کریم ویژگی‌های منافقان را با تشبیه روشن بیان می‌کند: ﴿مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْفَدَ نَارًا فَلَمَّا أَضَاءَتْ مَا حَوْلَهُ ذَهَبَ اللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِي ظُلُمَاتٍ لَا يُبْصِرُونَ﴾ (بقره، ۱۷).

علامه طباطبایی در تفسیر این آیه آورده است: «این حال منافقان است که به ظاهر دم از ایمان می‌زنند و از برخی فواید دین بهره‌مند می‌شوند؛ اما هنگامی که زمان مرگ فرا می‌رسد، خدا نور خود را از ایشان می‌گیرد و اعمالشان بی‌اثر می‌ماند و در دو ظلمت قرار می‌گیرند؛ یکی ظلمت اصلی و دیگری ظلمتی که اعمالشان به بار آورده است» (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص ۸۸).

قرآن کریم در فرآیند تربیت اخلاقی، به صورت گسترده از این ظرفیت بهره برده است؛ برای نمونه مراجعه کنید به: رعد، ۱۷؛ ابراهیم، ۲۴-۲۶؛ ابراهیم، ۱۸؛ نور، ۳۹؛ عنکبوت، ۴۱؛ جمعه، ۵؛ حجرات، ۱۲. در واقع، قرآن با تبدیل یک رفتار زبانی به ظاهر ساده به تصویری چندش‌آور و ضد فطرت، ساختار ادراکی مخاطب را دگرگون کرده و مانع عادی‌سازی گناه می‌شود.



در روایت نیز آمده است که عیسی علیه السلام درباره اندیشیدن به گناه زنا می فرماید: «می توان آن را به آتش روشن کردن در خانه ای شکیل و زیبا تشبیه کرد؛ ممکن است آتش آن خانه را نسوزاند، اما تمام وسایل را خراب می کند» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۵۴۲).

امام صادق علیه السلام در این باره می فرمایند: «عالمی از عابدی پرسید: نمازت چگونه است؟ عابد گفت: نماز کسی مانند من پرسیدن ندارد؛ سال هاست که در حال پرستش خدا هستم. از او پرسید: گریه ات چگونه است؟ پاسخ داد: گریه می کنم تا اینکه اشکم جاری می شود. عالم به او گفت: اگر بخندی و خائف باشی، بهتر از آن است که گریه کنی و به خود افتخار نمایی؛ زیرا انسانی که اهل افتخار است، عملش بالا نمی رود» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۳۱۳).

دلالت های اخلاق حرفه ای

روش اجرایی مربی برای نهاده سازی فهم عمیق مفاهیم انتزاعی در مربی به شرح زیر است:

۱. تبدیل مفاهیم انتزاعی به تصاویر ملموس و محسوس: مربی مفاهیم اخلاقی انتزاعی مانند «اخلاص»، «تقوا»، «صبر»، «عدالت» را با تمثیل، تشبیه یا داستان به تصویر می کشد. برای نمونه، اخلاص را به «آبی تشبیه می کند که هر ظرفی رنگ خود را به آن می دهد، اما خود آب بی رنگ می ماند» یا صبر به «درختی می ماند که ریشه های عمیق دارد و در برابر طوفان ها نمی شکند».

۲. استفاده از داستان های قرآنی و تاریخی با بیانی جذاب: مربی داستان های قرآنی را با جزئیات عینی، زمان، مکان، شخصیت ها و گفت و گوها روایت می کند تا مربی بتواند خود را در آن موقعیت تصور کند. سپس از مربی می خواهد پیام اخلاقی داستان را استخراج کند.

۳. تمرین تصویرسازی توسط خود مربی: مربی از مربی می خواهد یک مفهوم اخلاقی انتزاعی (مثل «امانت»، «عدالت»، «توکل») را با یک تصویر، تشبیه یا داستان کوتاه توضیح دهد. این تمرین، درک مربی را از سطح شنیداری به سطح تولیدی ارتقا می دهد.



۴. پیوند تصویر به موقعیت‌های عینی و حرفه‌ای مربی: مربی پس از هر تمثیل یا داستان، پرسش‌های کاربردی مطرح می‌کند: «این تصویر در محیط کار تو چه معنایی پیدا می‌کند؟ اگر بخواهی این مفهوم را در تعامل با همکارت به کار بگیری، چه شکلی می‌شود؟».

۵. تکرار و یادآوری تصاویر اخلاقی در موقعیت‌های مناسب: مربی در موقعیت‌های واقعی که مربی با چالش اخلاقی مواجه می‌شود، تصویر مرتبط را یادآوری می‌کند؛ مثلاً «یادت می‌آید آن تمثیلی که درباره آتش و خانه گفتم؟ الان هم اگر این کار را بکنی، مثل همان می‌ماند».

۶. حذف تدریجی تصویر و تبدیل آن به مفهوم درونی: مربی به تدریج تصاویر را حذف می‌کند و فقط نام مفهوم را می‌گوید. مربی که چندین بار تصویر را با مفهوم همراه دیده، اکنون بدون تصویر نیز مفهوم را درک می‌کند. این همان درونی‌سازی است. در نتیجه، روش تقریب به ذهن در سنت انبیا، سازوکاری مؤثر برای عینیت‌بخشی به مفاهیم اخلاقی و نفوذ در ساحت شناخت و عاطفه انسان است. باین حال، اثرگذاری نهایی آن به نقش فعال مربی وابسته است.

مرحله چهارم: انگیزش و تحکیم درونی

۱. تشویق و تقویت مثبت

در روان‌شناسی تربیتی، تشویق و تقویت عمدتاً به عنوان مکانیزمی برای تثبیت رفتار (افزایش احتمال تکرار پاسخ مطلوب) شناخته می‌شود (سیف، ۱۳۹۹، ص ۲۰۰). بررسی سیره انبیا نشان می‌دهد تشویق در این سنت، افزون‌بر تقویت رفتار، به تثبیت شناختی نیز می‌انجامد؛ یعنی باورهای اخلاقی را درونی و مقاوم در برابر فراموشی یا تغییر موقعیت می‌کند. تبیین این ادعا نیازمند توضیح مکانیسم‌های تثبیت شناختی از طریق تشویق است.



۱.۱. توجه به چرایی همراه با تشویق

برخلاف رویکردهای رفتارگرا که تشویق صرفاً به «چه رفتاری» تعلق می‌گیرد، در سیره انبیا تشویق همراه با تبیین حکمت آن رفتار است. قرآن کریم پس از تشویق مؤمنان به ایمان و انفاق (حدید، ۷)، بلافاصله فلسفه آن را بیان می‌کند: ﴿لَهُمْ أَجْرٌ كَبِيرٌ﴾. این پیوند میان «تشویق» و «تبیین دلیل»، زمینه درک شناختی را فراهم می‌کند.

۲.۱. ایجاد امنیت روانی برای بازاندیشی

تشویق در سنت انبیا نه برای شرطی‌سازی، بلکه برای ایجاد امنیت روانی است تا متربی بدون ترس از تنبیه، به بازاندیشی در باورهای خود بپردازد. امام صادق (ع) از خوشحالی خداوند از توبه بنده می‌گوید (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۴۳۶)؛ این تشویق، بازگشت شناختی به مسیر درست را تسهیل می‌کند، نه صرفاً تکرار یک رفتار.

۳.۱. فعال‌سازی انگیزه درونی

تشویق در این رویکرد، به جای وابسته کردن متربی به پاداش بیرونی، انگیزه درونی (رضایت معنوی، خودشکوفایی) را فعال می‌کند. جان مارشال (۱۳۹۸، ص ۳۲۰) تأکید می‌کند تشویقی که مبتنی بر حب ذات و گرایش‌های فطری باشد، به درونی‌سازی ارزش‌ها می‌انجامد، نه فقط تثبیت رفتار ظاهری. قرآن کریم نیز با بیان ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا﴾ (شمس، ۹) آیه شریفه تزکیه نفس را به رستگاری پیوند می‌زند؛ این تشویق، باور به ارزش ذاتی تزکیه را تثبیت می‌کند.

تشویق در سیره انبیا، کارکرد رفتاری نیز دارد؛ اما مکانیسم اصلی آن تثبیت شناختی از طریق توضیح چرایی، ایجاد امنیت روانی و فعال‌سازی انگیزه درونی است. این تمایز اساسی با تشویق صرف رفتارگرایانه، آن را به روشی مناسب برای تربیت اخلاقی مبتنی بر آگاهی و التزام درونی تبدیل می‌کند.



۴.۱. دلالت‌های اخلاق حرفه‌ای تشویق

این رویکرد، افزون‌بر کارکرد تربیتی، دلالت‌های مهمی برای اخلاق حرفه‌ای متریان دارد:

۱. مسئولیت درونی‌سازی تشویق: مربی نباید تشویق را به انگیزه‌ای صرفاً بیرونی تقلیل دهد؛ بلکه موظف است آن را به فرصتی برای تعمیق فضیلت و تثبیت ملکه اخلاقی تبدیل کند. وابستگی افراطی به تحسین دیگران، با بلوغ اخلاقی ناسازگار است.
۲. تبدیل تشویق به تعهد پایدار: تشویق باید آغازگر تعهد عمیق‌تر باشد، نه نقطه توقف. مربی مسئول است که پس از تحسین، سطح انتظار اخلاقی از خود را ارتقا دهد و در مسیر رشد، استمرار و استقامت نشان دهد.

۳. حفظ تعادل در مواجهه با تنبیه: در کنار تشویق، اگر تذکر یا تنبیه اصلاحی نیز صورت گیرد، مربی باید آن را در چهارچوب هدایت بپذیرد، نه به مثابه تحقیر شخصی. بلوغ حرفه‌ای مربی در این است که نقد یا تنبیه عادلانه را فرصتی برای بازسازی اخلاقی تلقی کند.

۴. تقویت پیوند عاطفی با ارزش‌ها: تشویق در سنت انبیا، افزون‌بر اقناع عقلانی، پیوند عاطفی با خیر و فضیلت ایجاد می‌کند. مربی نیز موظف است این سرمایه عاطفی را به محبت پایدار در قبال ارزش‌ها تبدیل کند، نه هیجان مقطعی.

۲. رقابت اخلاقی

در آموزه‌های اسلامی، رقابت اخلاقی معنایی متفاوت از رقابت مادی دارد و به معنای تلاش برای پیشی گرفتن در مسیر کمال اخلاقی است. اما صرفاً تعریف این مفهوم کافی نیست؛ باید تبیین کرد که رقابت چگونه به تثبیت شناختی ارزش‌های اخلاقی می‌انجامد، نه فقط به افزایش موقت انگیزه رفتاری.

در سیره انبیا، مکانیسم‌های زیر، تثبیت شناختی از طریق رقابت اخلاقی را

توضیح می‌دهد:



۲.۱. مقایسه اجتماعی با الگوهای برتر

رقابت، مربی را ناگزیر به مقایسه خود با دیگران می‌کند. اما در رقابت اخلاقی، این مقایسه نه برای احساس برتری، بلکه برای شناسایی شکاف معرفتی و رفتاری خود با الگوهای برتر است. قرآن کریم با واژه «سابِّقُوا» (حدید، ۲۱) مؤمنان را به سبقت گرفتن از یکدیگر دعوت می‌کند؛ این سبقت، ذهن مربی را متوجه این پرسش شناختی می‌کند: «آنها چه دارند که من ندارم؟» و این پرسش، زمینه‌بازاندیشی در باورها و رفتارهای خود را فراهم می‌کند.

۲.۲. فعال‌سازی انگیزه پیشرفت مبتنی بر ارزش‌ها

برخلاف رقابت مادی که انگیزه‌ای بیرونی (پول، مقام، قدرت) ایجاد می‌کند، رقابت اخلاقی انگیزه درونی مبتنی بر ارزش‌ها را فعال می‌سازد. مربی می‌آموزد که هدف، «بهبودن از دیگران» نیست؛ بلکه «بهبودن درباره خود گذشته» است.

علامه طباطبایی تفاوت «مسارعت» (سرعت گرفتن) و «مسابقه» (سبقت گرفتن) را چنین توضیح می‌دهد که مسابقه به معنای غلبه‌جویی در رسیدن به هدف است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۹، ص ۲۹۰). این «غلبه‌جویی» در رقابت اخلاقی، معطوف به غلبه بر موانع درونی (تنبلی، خودخواهی، ترس) است، نه غلبه بر دیگران. این بازتعریف شناختی از «غلبه»، ارزش‌های اخلاقی را در ذهن مربی تثبیت می‌کند.

۲.۳. ایجاد مسئولیت‌پذیری اجتماعی از طریق مشاهده رقبا

هنگامی که مربی می‌بیند دیگران در مسیر اخلاقی از او پیشی گرفته‌اند، دچار بیداری وجدان می‌شود. این بیداری، یک فرآیند شناختی است که به او یادآوری می‌کند «من نیز می‌توانم و باید بهتر شوم». ستایش پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله از او پس قرنی (که هرگز او را ندیده بودند)، نمونه‌ای از این رقابت غیرمستقیم است که در دیگران حس مسئولیت شناختی



ایجاد می‌کند تا به دنبال همانندسازی با الگو باشند. این فرآیند، فراتر از تقلید رفتاری، به درونی‌سازی ارزش‌ها می‌انجامد.

۴.۲. پیشگیری از خودفریبی شناختی

در رقابت مادی، فرد معمولاً شکست خود را به عوامل بیرونی نسبت می‌دهد. اما رقابت اخلاقی، مربی را با این حقیقت مواجه می‌کند که «مانع پیشرفت من، فقط خودم هستم». قرآن کریم با وصف «عباد الرحمن» که در برابر جاهلان پاسخ سلام می‌دهند (فرقان، ۶۳)، به مربی می‌آموزد که در رقابت اخلاقی، ناتوانی در کنترل خویشتن، نه عملکرد دیگران، دلیل بازندگی است. این مواجهه با خود، تثبیت‌کننده شناختی مسئولیت‌پذیری فردی است.

۵.۲. دلالت‌های اخلاق حرفه‌ای رقابت اخلاقی

مربی برای نهاده‌سازی رقابت سالم اخلاقی در مربی باید گام‌های زیر را بردارد:

۱. تعریف شاخص‌های رقابت اخلاقی (نه مادی): مربی به مربی می‌آموزد که رقابت در محیط حرفه‌ای بر سر چیست. به جای رقابت بر سر منافع مادی، مقام یا شهرت، شاخص‌های رقابت اخلاقی را تعریف می‌کند: کیفیت خدمت، امانتداری، رعایت حقوق دیگران، سرعت در انجام کار خیر و پیشی گرفتن در فضایل اخلاقی؛ مثلاً «بیایید ببینیم این هفته کدام یک از ما بیشتر به همکاری کمک کرده است».

۲. طراحی رقابت‌های گروهی با هدف هم‌افزایی: مربی رقابت‌هایی را طراحی می‌کند که در آن موفقیت یک فرد به معنای شکست دیگران نیست؛ مثلاً «هرکس بتواند سه نفر دیگر را به انجام یک کار خیر تشویق کند» یا «گروهی که بیشترین همکاری را داشته باشد». این نوع رقابت، رقابت را به هم‌افزایی اخلاقی تبدیل می‌کند.

۳. آموزش مقایسه با «گذشته خود» نه «دیگران»: مربی به مربی می‌آموزد که مبنای رقابت، مقایسه با گذشته خود است، نه تحقیر دیگران. از مربی می‌خواهد پیشرفت خود را



نسبت به هفته یا ماه قبل اندازه گرفته و برای بهتر شدن نسبت به «گذشته خود» تلاش کند. این کار از احساس حقارت یا برتری جویی بیمارگونه جلوگیری می‌کند.

۴. بازخورد به رفتارهای رقابتی سالم: هرگاه مربی در رقابت، رفتار عادلانه‌ای نشان داد (مانند کمک به رقیب، پرهیز از تخریب، اذعان به خطا یا تشویق دیگران)، مربی بلافاصله آن رفتار را تأیید و تقویت می‌کند؛ برای نمونه: «خیلی خوب بود که باوجود رقابت، به دوست کمک کردی».

۵. تمرین مدیریت پیروزی و شکست: مربی موقعیت‌هایی را طراحی می‌کند که مربی هم تجربه پیروزی و هم تجربه شکست را داشته باشد. سپس واکنش او را تحلیل می‌کند. از مربی می‌پرسد: «وقتی برنده شدی، چه احساسی داشتی؟ مغرور نشدی؟» و «وقتی بازنده شدی، آیا به رقیب کینه پیدا کردی؟». این تمرین، خودآگاهی اخلاقی را در مربی تقویت می‌کند.

۶. تمرین بازتعریف «غلبه» (غلبه بر موانع درونی): مربی از مربی می‌خواهد که به‌جای غلبه بر دیگران، بر غلبه بر موانع درونی خود (تنبلی، خودخواهی، ترس از شکست، عجله و...) متمرکز شود؛ برای نمونه، «این هفته چه مانع درونی‌ای را پشت سر گذاشتی؟». این بازتعریف شناختی از «غلبه»، ارزش‌های اخلاقی را در ذهن مربی تثبیت می‌کند.

۷. حذف تدریجی نظارت و تبدیل رقابت به خودرقابتی درونی: مربی به تدریج جوایز بیرونی و نظارت‌های مستقیم را حذف می‌کند. هدف این است که مربی بدون حضور جایزه یا ناظر بیرونی، همچنان انگیزه رقابت با خود را حفظ کند. این همان درونی‌سازی رقابت اخلاقی است.

مرحله پنجم: درونی‌سازی پایدار

اندیشیدن و خودارزیابی

یکی از مهم‌ترین روش‌های تربیت اخلاقی پیامبران، دعوت مردم به تفکر و تعقل درباره حقایق وجودی، اجتماعی و اخلاقی بوده است. این روش، با سایر روش‌های تربیت اخلاقی



تداخل دارد؛ زیرا هر فرآیند تربیتی مستلزم به کارگیری عقل و اندیشه است. قرآن بارها با تعبیری چون «أَفَلَا تَعْقِلُونَ» مخاطب را به تفکر دعوت می‌کند. این دعوت، فرد را از تقلید صرف به تفکر نقادانه سوق می‌دهد.

مطابق نظریه کلبرگ، ارتقای سطح استدلال اخلاقی بدون تمرین تفکر نقادانه ممکن نیست (Kohlberg, 1984, pp: 150).

مکارم شیرازی محورهای اصلی تفکر را شامل مبدأ و خاستگاه وجود «از کجا آمده‌ام؟»، هدف زندگی «آمدنم بهر چه بود؟»، سرنوشت انسان «به کجا می‌روم؟» و وضعیت کنونی «اکنون در کجا هستم؟» می‌داند (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۱۸، ص ۱۳۵). قرآن کریم در آیات متعدد، تفکر درباره دنیا و آخرت را توصیه می‌کند (بقره، ۲۱۹-۲۲۰).

علامه طباطبایی هدف قرآن را این می‌داند که مردم احکام و معارف را با تقلید کورکورانه نپذیرند؛ بلکه با تعقل حقیقت امور را کشف کنند و راه کمال خود را بیابند (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۲، ص ۲۹۶).

دعوت به اندیشیدن، اصلی مشترک میان همه پیامبران بوده است؛ به عنوان نمونه:

○ حضرت ابراهیم علیه السلام: او در مواجهه با مردم، با استدلال عقلانی، فساد عبادت بت‌ها را نشان داد: «أَتَعْبُدُونَ مَا تَحْجُثُونَ؟ وَاللَّهِ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ» (صافات، ۹۵-۹۶؛ فخر رازی، ۱۴۲۵ق، ج ۲۶، ص ۳۴۳) و با مشاهده افول ستارگان، مردم را به درک خدای ازلی و فناپذیری موجودات فراخواند: «لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ» (انعام، ۷۶).

روش تربیتی آن حضرت نمایش ملموس و تربیت عقلانی شهودی بود؛ برای مخاطبانی که قدرت انتزاعی محدود داشتند، تجربه و مشاهده، ابزار آموزش بود و بهترین روش تربیت اخلاقی به شمار می‌رفت.

○ حضرت شعیب علیه السلام: دعوت به عبادت خدا و رعایت عدالت در معاملات: «وَأَلِي مَدْيَنَ أَخَاهُمْ شُعَيْبًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ وَلَا تَنْقُصُوا الْمِكْيَالَ وَالْمِيزَانَ إِنِّي أَرَاكُمْ بِخَيْرٍ وَإِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ مُّحِيطٍ» (هود، ۸۴)؛ «وَأَوْفُوا

الْكَيْلَ وَالْمِيزَانَ بِالْقِسْطِ وَلَا تَبْخَسُوا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْنُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ ﴿٨٥﴾

روش تربیتی آن حضرت تشویق به تفکر درباره نعمت‌ها و عاقبت مفسدان است؛ ادامه تربیت عقلانی و عملی که عبادت، رفتار اجتماعی و انصاف اقتصادی را هم شامل می‌شد.

دلالت‌های اخلاق حرفه‌ای

روش درونی‌سازی پایدار، مربی را از حالت انفعال و دریافت صرف آموزه‌ها خارج کرده و او را به کنشگری عقلانی فرا می‌خواند. در ادامه، گام‌های مربی برای نهادینه کردن هریک از مؤلفه‌های زیر در مربی بیان می‌شود:

۱. مسئولیت عقلانی در پذیرش ارزش‌ها: مربی هرگز ارزش اخلاقی را به صورت آماده و تحمیلی ارائه نمی‌دهد. او با طرح پرسش‌های چرایی و چگونگی، مربی را وادار می‌کند تا خود به کشف دلیل و حکمت آن ارزش بپردازد؛ برای مثال، به جای گفتن «راست‌گویی خوب است»، می‌پرسد: «به نظر تو اگر همه مردم راست‌گو باشند، جامعه چه شکلی می‌شود؟ اگر همه دروغ‌گویند، چه می‌شود؟». لذا مربی یاد می‌گیرد هیچ ارزشی را بدون پرسش و تعقل نپذیرد و از تقلید کورکورانه یا تبعیت هیجانی پرهیز کند.

۲. تعهد به خودآگاهی و خودارزیابی مستمر: مربی در فواصل منظم از مربی می‌خواهد به این پرسش‌ها پاسخ دهد: «امروز در چه موقعیتی درست فکر کردم؟»، «در چه موقعیتی می‌توانستم بهتر فکر کنم؟»، «قصد و نیت من از رفتارهای امروز چه بود؟». این پرسش‌ها در ابتدا به صورت نوشتاری و با راهنمایی مربی انجام می‌شود، سپس به تدریج به گفت‌وگوی درونی مربی تبدیل می‌شود. در نتیجه برای مربی، خودارزیابی به عادت روزانه تبدیل شده و دیگر بدون نیاز به ناظر بیرونی، مدام رفتار و نیت‌های خود را می‌سنجد.

۳. مسئولیت در تصمیم‌گیری اخلاقی: مربی موقعیت‌های فرضی و واقعی را طراحی می‌کند که شامل دوره‌های اخلاقی هستند و از مربی می‌خواهد با استفاده از روش





اندیشیدن، تصمیم خود را تبیین کند؛ برای نمونه: «فرض کن در محیط کار، رئیس از تو می‌خواهد گزارشی نادرست بنویسی. اگر نویسی، ممکن است اخراج شوی. با روش اندیشیدن (توجه به مبدأ، هدف، سرانجام و وظیفه)، چه تصمیمی می‌گیری؟ چرا؟». مربی به مربی کمک می‌کند تا پیامدهای هر تصمیم را پیش‌بینی کند و مسئولیت انتخاب خود را بپذیرد. در نتیجه، مربی در موقعیت‌های اخلاقی واقعی، خطاهای خود را به ناآگاهی یا تبعیت از جمع نسبت نمی‌دهد؛ بلکه مسئولانه و با تحلیل عقلانی تصمیم می‌گیرد.

۴. مشارکت فعال در فرآیند یادگیری اخلاقی: مربی فضای یادگیری را از حالت سخنرانی یک‌طرفه به گفت‌وگوی جمعی تبدیل می‌کند. او از مربیان می‌خواهد یک نفر، یک نعمت یا یک داستان قرآنی را انتخاب کند. نفر دوم، پرسش‌های چهارگانه (مبدأ، هدف، سرانجام، وظیفه) را مطرح کند. نفر سوم، پاسخ دهد. نفر چهارم، نتیجه‌گیری کرده و به موقعیت حرفه‌ای تعمیم دهد. مربی به تدریج نقش تسهیل‌گر را کاهش می‌دهد تا مربیان خودگردان شوند. در نتیجه، مربی از حالت منفعل و شنونده صرف خارج شده و به کُنشگری فعال، پرسشگر و مشارکت‌جو در یادگیری اخلاقی تبدیل می‌شود.

۵. التزام به رشد مستمر معرفتی: مربی پس از چند ماه، حمایت‌های خود را به تدریج حذف می‌کند (حذف قالب فکری، حذف برگه خودارزیابی، حذف یادآوری‌ها). سپس او مشاهده می‌کند که آیا مربی همچنان به توسعه توان تحلیل و تعقل خود ادامه می‌دهد یا خیر. برای سنجش پایداری، مربی شاخص‌هایی مانند استمرار در طرح پرسش‌های نقادانه، توانایی تحلیل مستقل مسائل اخلاقی بدون کمک بیرونی و تداوم خودارزیابی روزانه را بررسی می‌کند. در نتیجه، رشد معرفتی برای مربی به یک التزام درونی تبدیل می‌شود؛ او می‌داند که رشد اخلاقی بدون توسعه مداوم توان تفکر، پایدار نخواهد ماند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد تربیت اخلاق حرفه‌ای متریان در سیره انبیا، الگویی تحولی و شناخت‌محور است. این الگو از گفت‌وگوی غیرتقابلی آغاز می‌شود، با تبیین و اقناع تعمیق می‌یابد، با الگودهی و تقریب به ذهن تثبیت شده و با تشویق، رقابت سالم و دعوت به تفکر درونی می‌شود. در این چهارچوب، مربی فاعلی اخلاقی است که ارزش‌ها را با تعقل و التزام عملی به بخشی از هویت حرفه‌ای خود تبدیل می‌کند. کنش اخلاقی پایدار ریشه در شناخت و باور عمیق دارد. این الگو می‌تواند در نظام‌های تربیتی معاصر، به‌ویژه در مواجهه با سطحی‌نگری اخلاقی و بحران هویت حرفه‌ای، راهگشا باشد.



فهرست منابع

- آلیوت، آرونسون. (۱۴۰۲). *روان‌شناسی اجتماعی* (ترجمه مجید صفاری‌نیا و پرستو حسن‌زاده). تهران: انتشارات ارسباران.
- ابن ابی الحديد. (۱۴۰۴ق). *شرح نهج البلاغه*. قم: مكتبة آية الله المرعشي النجفي العامة.
- اسلاوين، رابرت ای. (۱۳۹۳). *روان‌شناسی تربیتی* (ترجمه يحيی سيدمحمدی). تهران: نشر روان.
- جان مارشال، ریو. (۱۳۹۸). *تمايز انگيزش درونی و بیرونی و نقش آن در درون‌سازی ارزش‌ها* (ترجمه سيد محمدی). تهران: نشر ویرایش.
- جوادى آملی، عبدالله. (۱۳۹۰). *فلسفه اخلاق*. قم: اسراء.
- حسین‌زاده، علی. (۱۳۸۹). *ادب در برابر خدا؛ روش الگویی پیامبران اولوالعزم به هنگام دعا*. اسلام و پژوهش‌های تربیتی، سال دوم، ۲ (۴)، ۶۳-۸۶.
- حلی، حسن بن یوسف بن مطهر (۱۴۰۹ق). *کشف المراد فی شرح تجرید الاعتقاد*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- خسروپناه، عبدالحسین. (۱۳۹۲). *فلسفه اخلاق*. قم: مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- سبحانی‌نیا، محمد (۱۳۹۴). *روش‌های تربیت اخلاقی در قرآن کریم*. فصلنامه تعلیم و تربیت اسلامی، سال هفتم، ۱۱، صص ۱۱-۳۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۹). *روان‌شناسی پرورشی*. تهران: دوران.
- شعبانی، حسن. (۱۳۹۷). *روش‌ها و فنون تدریس*. تهران: سمت.
- زمخشری، محمود بن عمر (۱۴۰۷ق). *الکشاف عن حقائق غوامض التنزیل* (چاپ سوم). بیروت: دار الكتاب العربی.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین. (۱۴۱۷ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- فخر رازی، محمدبن عمر. (۱۴۲۵ق). *التفسیر الکبیر (مفاتیح الغیب)*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.





- قائمی مقدم، محمدرضا. (۱۳۸۹). *روش الگویی در تربیت اسلامی*. قم: گنجینه معارف.
- کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۴۰۷ق). *الکافی فی الاصول والفروع* (به کوشش علی اکبر غفاری و محمد آخوندی). تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- مجلسی، محمد باقر. (۱۴۰۳ق). *بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- مکارم شیرازی، ناصر و دیگران. (۱۳۷۴). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۸). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.
- مصباح یزدی، محمد تقی. (۱۳۸۹ «الف»). *اخلاق در قرآن*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه.
- مصباح یزدی، محمد تقی. (۱۳۸۹ «ب»). *آموزش فلسفه اخلاق*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه.

- Kohlberg, L. (1984). The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages (Vol. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), pp. 1277–1288.



Analysis of Imam Khomeini's Family Ethics Model Within the Context of the Islamic Revolution*

Mohammad Ghodrati Shatori¹ 

1- Ph.D.Candidate in Islamic Jurisprudence and the Foundations of Islamic Thought, Imam Khomeini Research Institute and the Islamic Revolution, Qom, Iran

(Corresponding author)

Mohamad.ghodrati1373@gmail.com



Abstract

The present study employs an analytical-descriptive method and utilizes library-documentary tools, aiming at elucidating Imam Khomeini's (may God have mercy upon him) model of family ethics and explaining its interaction with the context of the Islamic Revolution. The central question of the research examines how the Imam's model of family ethics persisted amid intense political turbulence. According to the findings, Imam Khomeini's family ethics constituted a multidimensional system composed of various domains that continued to function under harsh political and social circumstances. This model presents an image of the integration of servitude to God, affection, and social responsibility - an integration that can serve as a systematic framework for theorizing about the

*Cite this article: Ghodrati Shatori, M (2026). Analysis of Imam Khomeini's Family Ethics Model Within the Context of the Islamic Revolution, Journal in Applied Ethics Studies, 1(83), 145-179.

<https://doi.org/1022081/jf.2025.73433.2109>.

▣ **Publisher:** Islamic Propagation Office of the Seminary of Qom (Islamic Sciences and Culture Academy, Isfahan, Iran). ***Type of article:** Research Article

▣ **Received:** 2025/11/11 • **Revised:** 2025/11/21 • **Accepted:** 2025/12/02 • **Published online:** 2026/07/13

exemplary family suited to the Islamic Revolution. Imam Khomeini's family model interacted profoundly with the Islamic Revolution: the family acted as his refuge and source of resilience during the struggle, and in turn, the Imam transformed the family into a base for the upbringing of a revolutionary generation, the implementation of social responsibilities, and the conversion of personal assets into social capital. This model defines the exemplary family of the Islamic Revolution as an active, conscious, and resilient institution in service of lofty ideals.

Keywords

Imam Khomeini, Family Ethics, Islamic Revolution, Family Letters, Educational Model.



نموذج الأخلاق الأسرية للإمام الخميني عليه السلام في سياق الثورة الإسلامية قراءة تحليلية*



محمد قدرتی شاتوری^۱

۱- مدرس في جامعة فرهنكيان وحاصل على الدكتوراه في فرع الفقه ومبادئ القانون والفكر للإمام
 الخميني، معهد الإمام الخميني والثورة الإسلامية، طهران، إيران.
 Mohamad.ghoodrati1373@gmail.com

الملخص

تروم هذه الورقة البحثية المتواضعة، من خلال المنهج الوصفي - التحليلي وبالاعتماد على
 الأداة البليوغرافية - الوثائقية، أن تسلط الضوء على نموذج الأخلاق الأسرية للإمام الخميني
عليه السلام، مع الكشف عن تفاعله مع سياق الثورة الإسلامية. تركّز هذه الدراسة على كيفية استدامة
 نموذج الأخلاق الأسرية للإمام الخميني في ظلّ الظروف السياسية المتوتّرة. تظهر نتائج
 البحث أن نموذج الأخلاق الأسرية للإمام الخميني يشكل منظومة متعدّدة الأبعاد، قد دامت
 في ظلّ الظروف السياسية والاجتماعية الحرجة. فهذا النموذج يقَدِّم لنا صورة من الجمع بين

***الاستناد إلى هذه المقالة:** قدرتی شاتوری، محمد (۲۰۲۶). نموذج الأخلاق الأسرية للإمام الخميني عليه السلام في سياق الثورة
 الإسلامية قراءة تحليلية. دراسات في الأخلاق التطبيقية، ۸۳(۱)، ۱۴۵-۱۷۹.

<https://doi.org/1022081/jf.2025.73433.2109>.

□ نوع المقال: بحثي؛ الناشر: مركز الدعوة الإسلامية في حوزة قم (معهد العلوم والثقافة الإسلامية، أصفهان، إيران) © المؤلف.

□ تاريخ الاستلام: ۲۰۲۵/۱۱/۱۱ □ تاريخ التعديل: ۲۰۲۵/۱۱/۲۱ □ تاريخ القبول: ۲۰۲۵/۱۲/۰۲ □ تاريخ الإصدار: ۲۰۲۶/۰۷/۱۳

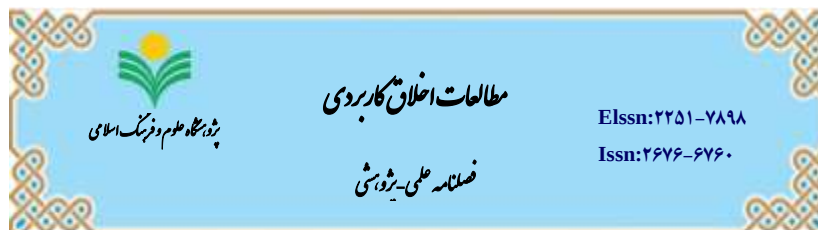


عبودية الله والعاطفة والمسؤولية الاجتماعية، ما يمكن توظيفه كنموذج منهجي للتنظير حول الأسرة المثالية في سياق الثورة الإسلامية. فإن النموذج الأسري للإمام كان في مسار تفاعل فعال مع الثورة الإسلامية، بحيث إن الأسرة كانت ملاذ الإمام ومصدر المرونة عنده في مسار النضال. لقد كان الإمام حوّل الأسرة إلى قاعدة لتنفيذ ثلاث الوظائف الأساسية، وهي: تربية جيل ثوري، والقيام بالمسؤوليات الاجتماعية، وتحويل الأصول الشخصية إلى رأس مال جماعي. استناداً إلى هذا النموذج، فإنّ الأسرة المثالية في سياق الثورة الإسلامية بمثابة مؤسسة نشطة واعية مرنة في سبيل تحقيق التطلّعات الكبيرة.

الكلمات المفتاحية

الإمام الخميني، الأخلاق الأسرية، الثورة الإسلامية، الرسائل الأسرية، النموذج التربوي





تحلیل الگوی اخلاق خانوادگی امام خمینی علیه السلام در بستر انقلاب اسلامی*

محمد قدرتی شاتوری^۱



۱- دانش آموخته دکتری فقه و مبانی حقوق و اندیشه امام خمینی علیه السلام، پژوهشکده امام خمینی علیه السلام و انقلاب اسلامی.

(نویسنده مسئول)

mohamad.ghoodrati1373@gmail.com

چکیده

نوشتار حاضر با روش تحلیلی توصیفی و ابزار از نوع کتابخانه‌ای اسنادی با هدف تبیین الگوی اخلاق خانوادگی امام خمینی علیه السلام و تبیین تعامل آن با بستر انقلاب اسلامی انجام شده است. مسئله اصلی پژوهش، واکاوی چگونگی تداوم الگوی اخلاق خانوادگی امام، در شرایط پُر التهاب سیاسی است. براساس یافته‌های پژوهش، الگوی اخلاق خانوادگی امام، نظامی چندبُعدی و متشکل از ساحت‌های گوناگون بوده که در شرایط سخت سیاسی و اجتماعی ادامه یافته است. این الگو، تصویری از تلفیق عبودیت، عاطفه و مسئولیت اجتماعی را ارائه می‌دهد که می‌تواند به عنوان الگویی نظام‌مند برای نظریه‌پردازی درباره

***استناد به این مقاله:** محمد، قدرتی شاتوری (۱۴۰۵). تحلیل الگوی اخلاق خانوادگی امام خمینی علیه السلام در بستر انقلاب اسلامی.

مطالعات اخلاق کاربردی، ۱(۸۳)، صص ۱۴۵-۱۷۹.

<https://doi.org/1022081/jf.2025.73433.2109>.

□ نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، اصفهان، ایران) © نویسندگان

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۲۰ □ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۸/۳۰ □ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۱ □ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲



خانواده تراز انقلاب اسلامی استفاده شود. الگوی خانوادگی امام در تعاملی اثرگذار با انقلاب اسلامی قرار داشت؛ به گونه‌ای که خانواده، پناهگاه و منبع تاب‌آوری ایشان در مبارزه بود. امام، خانواده را به پایگاهی برای سه رسالت بنیادین تبدیل کرده بود: تربیت نسل انقلابی، ایفای مسئولیت‌های اجتماعی و تبدیل دارایی‌های شخصی به سرمایه‌ای جمعی. این الگو، خانواده تراز انقلاب اسلامی را به نهادی فعال، آگاه و تاب‌آور در خدمت آرمان‌های بزرگ تعریف می‌کند.

کلیدواژه‌ها

امام خمینی، اخلاق خانوادگی، انقلاب اسلامی، نامه‌های خانوادگی، الگوی تربیتی.



مقدمه

خانواده، هسته بنیادین و مبنای جامعه (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲۱، ص ۴۸۵) و نخستین نهاد اجتماعی شدن انسان است (کاظم نژاد، ۱۳۹۷، ص ۱۳) که نقشی تعیین کننده در انتقال باورها و الگوهای اخلاقی به نسل های آینده دارد (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۷، ص ۵۰۴).

در بستر انقلاب اسلامی به عنوان یک انقلاب اصیل فرهنگی ناشی از فرهنگ ناب اسلام، تأکید بر پاسداشت خانواده به دلیل جایگاه یگانه آن در فرایند مهم تربیت و شکل دهی به ارزش ها ضرورت یافته است (محمدی صیفار، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۸). در منظومه فکری انقلاب اسلامی، خانواده افزون بر کارکرد خصوصی خود، سنگر مقاومت علیه تهاجم فرهنگی (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۷، ص ۱۴؛ دری نجف آبادی، ۱۳۹۵، ص ۹۶) و کانون تربیت انسان تراز نظام اسلامی قلمداد می شود (قطب، ۱۳۷۹، ص ۳۶۸؛ کاظمی، ۱۳۸۷، ص ۱۰۴).

واکاوی الگوی عملی رهبران انقلاب، به ویژه بنیان گذار آن، می تواند گنجینه ای غنی از معارف نظری و کاربردی را پیش روی ما بگشاید. امام خمینی که خود، نظریه پرداز و مجری حکومت اسلامی بودند (فاضل استرآبادی، ۱۳۸۷، ص ۱۵۳)، سبک زندگی اسلامی را در عرصه شخصی و خانوادگی به نمایش گذاشتند (خامنه ای، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۲۱۴)؛ بنابراین، تبیین الگوی اخلاق خانوادگی ایشان، فارغ از جنبه های زندگی نامه نویسی، امری ضروری برای فهم پیوند ناگسستنی بین «اخلاق فردی»، «کمال خانوادگی» و «مسئولیت اجتماعی» در گفتمان انقلاب اسلامی است. پژوهش حاضر بر آن است تا با اتکای بر اسناد دست اول، از جمله نامه های خانوادگی، این الگو را در بستر انقلاب واکاوی کند.

آنچه در منظومه پژوهشی مرتبط با امام خمینی مغفول مانده، پرداختن به سیره عملی ایشان در کانون خانواده به عنوان الگویی نظام مند است. پرسش اصلی آن است که آیا ایشان در عرصه خصوصی و خانوادگی توانسته بود نظریه «تربیت انسان متعهد» را به صورت عینی محقق کند؟ بارزترین ویژگی زندگی امام، هم زمانی «رهبری انقلاب» با «مسئولیت پذیری در قبال خانواده» بود. این هم زمانی، این مسئله پژوهشی را مطرح می کند





که چگونه الگوی اخلاق خانوادگی ایشان در شرایط دشوار مانند تبعید، زندان و فشار سیاسی، نه تنها دچار گسست نشد، بلکه تداوم و تعالی یافت؟ آیا این الگو فقط بر عواطف سنتی استوار بود یا مؤلفه‌های دیگری را نیز در بر می‌گرفت؟

عدم تبیین این الگو، خلأ پژوهشی در درک همه‌جانبه منظومه فکری امام و نیز ارائه الگوی عملی برای «نهاد خانواده در جمهوری اسلامی» ایجاد کرده است. بدین ترتیب، این پژوهش به روش تحلیلی تبیینی و با روش کتابخانه‌ای و همچنین تمرکز بر نامه‌های خانوادگی امام به عنوان اسناد معتبر، درصدد پُر کردن بخشی از این خلأ است. جامعه آماری پژوهش، اسناد دست‌اول، به‌ویژه مجموعه نامه‌های خانوادگی امام و همچنین، خاطرات مستند نزدیکان ایشان است. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل مضمون و استخراج نظام‌مند مفاهیم و مؤلفه‌ها از این اسناد است.

پیشینه پژوهش

بررسی پژوهش‌های پیشین در حوزه سیره خانوادگی امام خمینی نشان می‌دهد که آثاری ارزشمند در این زمینه تألیف شده‌اند؛ اما عمدتاً با دو چالش روش‌شناختی و محتوایی مواجه هستند. از یک سو، کتاب‌هایی مانند «پدر مهربان» (میربان، ۱۳۹۰) و «درس‌هایی از امام: اخلاق در خانواده» (سعادت‌مند، ۱۳۸۶) با رویکردی روایی و مبتنی بر خاطرات پراکنده، در انتقال جلوه‌های رفتاری امام موفق بوده‌اند؛ اما فاقد یک تحلیل نظام‌مند و ارائه مدلی جامع از الگوی اخلاق خانوادگی ایشان هستند. از سوی دیگر، پژوهش‌هایی مانند «رفتارشناسی امام خمینی با همسر» (عیسی‌زاده، ۱۳۹۲)، صرفاً به رابطه زناشویی محدود شده و ابعاد دیگر تعاملات خانوادگی ایشان را نادیده گرفته‌اند. همچنین، مقالاتی نظیر «جایگاه اخلاق در اندیشه و عمل امام» (مجیدی بیدگلی، ۱۳۹۱)، عمدتاً بر مبانی نظری اخلاق فردی و اجتماعی متمرکز شده و بازتاب عملی این مبانی را در کانون خانواده واکاوی نکرده‌اند.

درمجموع، خلأهای پژوهشی زیر به دست آمد:



- ارائه‌ندادن الگویی نظام‌مند و چندبُعدی از سیره خانوادگی امام؛
- غفلت از تبیین تعامل دوسویه بین خانواده و انقلاب اسلامی؛
- توجه‌نکردن به سیر تحول الگو از ساختار پدرسالارانه به‌سوی حقوق متقابل و گفت‌وگومحوری.

این پژوهش با آگاهی از خلأهای فوق، پنج نوآوری بنیادین را دنبال می‌کند که سبب تمایز آن از پژوهش‌های پیشین می‌شود. نخست، ارائه «الگوی پنج‌بُعدی نظام‌مند» که برای نخستین بار، الگوی اخلاق خانوادگی امام را در قالب چهارچوب نظری منسجم شامل ابعاد «عبودیتی، عاطفی‌روانی، تربیتی آموزشی، مدیریتی اقتصادی و حقوقی تعاملی» ارائه می‌دهد. دوم، تبیین «خانواده به‌مثابه پایگاه تاب‌آور انقلاب» که به واکاوی تعامل نهاد خانواده و کانون انقلاب می‌پردازد و نشان می‌دهد خانواده چگونه پناهگاه روانی امام و پایگاهی برای تربیت نسل انقلابی بود. سوم، کشف و استخراج «الگوی حقوق متقابل و گذار از پدرسالاری» که با شواهد مستند نشان می‌دهد الگوی امام، گذاری تاریخی از رابطه یک‌سویه و آمرانه به‌سوی رابطه‌ای مبتنی بر گفت‌وگو، کرامت و مسئولیت‌پذیری دوسویه بود. چهارم، تحلیل ساختاریافته «نامه‌های خانوادگی» که امکان استخراج زوایای پنهان عواطف، دغدغه‌های مدیریتی و مبانی اعتقادی ایشان در حریم خصوصی را فراهم کرده است. پنجم، ترسیم «خانواده به‌مثابه مدرسه عبودیت» که نشان می‌دهد خانواده در نگاه امام، مکانی برای تقرب الهی است.

۱. مفهوم‌شناسی

اخلاق خانوادگی: واژه «اخلاق» جمع «خلق» به معنای سرشت، عادت و خوی است (ابن منظور، ۱۴۱۶ق، ج ۱۰، ص ۸۶). «خانواده» به معنای خاندان، دودمان، عشیره، تبار، اهل خانه و اهلبیت است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۵، ص ۲). «خانوادگی» نیز نسبتی است که چیزی را به خانواده مرتبط می‌کند (راغب، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۲۱۹).



در اصطلاح، «اخلاق خانوادگی» به منظومه‌ای یکپارچه و نظام‌مند از بینش‌ها، ارزش‌ها، گرایش‌ها، روش‌ها، کنش‌ها و گویش‌ها اطلاق می‌شود که روابط متقابل اعضای خانواده را بر مبنای ارزش‌های دینی و عقلانی سامان بخشیده و کانون خانواده را به محیطی برای پرورش فضایل اخلاقی تبدیل می‌کند (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۳، ج ۴، ص ۵۰۳).

الگوی اخلاقی: «الگو» به معنای مدل، نمونه، طرح و اسوه به کار می‌رود (بستانی، ۱۳۷۵، ص ۷۳). «اخلاقی» نیز صفت نسبی از «اخلاق» و به معنای منسوب به حوزه‌خوی‌ها و صفات نفسانی است (ابن مسکویه، بی‌تا، ص ۵۱).

منظور از «الگوی اخلاقی» در اصطلاح، چهارچوبی عینی، نظام‌مند و قابل الگوبرداری است که مجموعه‌ای از اصول، روش‌ها و ارزش‌های برجسته اخلاقی را در قالب سیره عملی یک شخصیت ارائه می‌دهد. این الگو، تجلی عینی چگونه زیستن اخلاق‌مدارانه است (جان‌نثاری و واعظی، ۱۳۹۸، ص ۷۸).

خانواده تراز انقلاب اسلامی: «تراز» به معنای هم‌سطح، معیار سنجش و استاندارد است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۳، ص ۱۸۹؛ بستانی، ۱۳۷۵، ص ۸۸۵)؛ بنابراین، می‌توان گفت: «خانواده تراز» به خانواده‌ای اشاره دارد که به‌عنوان الگو و معیار مطلوب قرار گیرد. «خانواده تراز انقلاب اسلامی» در اصطلاح، به الگوی آرمانی و نظام‌مند از نهاد خانواده اطلاق می‌شود که کارکردهایی فراتر از نقش‌های سنتی دارد. این نهاد، هم‌زمان تحت عناوین «پناهگاه عاطفی»، «مدرسه تربیت دینی»، «سنگر مقاومت فرهنگی» و «پایگاه خدمت‌رسانی اجتماعی» تعریف می‌شود که غایت آن، تربیت انسان متعهد و تحقق‌بخشی تمدن نوین اسلامی است (شهریاری، ۱۴۰۲، ص ۲۲۹؛ جهان‌بین، ۱۳۹۱، ص ۱۲۲).

۲. ابعاد الگوی اخلاقی امام خمینی

در ادامه، الگوی اخلاقی امام خمینی در پنج بُعد تحلیل و ارائه می‌شود. این ابعاد دربرگیرنده ساحت‌های اعتقادی-عبادتی، عاطفی-روانی، تربیتی-آموزشی، مدیریتی-اقتصادی و



حقوقی تعاملی از الگوی اخلاق خانوادگی امام خمینی است که هریک به تفکیک و با استناد به اسناد معتبر واکاوی خواهند شد.

۲.۱. ساحت عبودیت اعتقادی

این بُعد به عنوان زیربنای تمامی تعاملات خانوادگی امام نشان می‌دهد که چگونه عبادت در متن روابط و وظایف روزمره خانوادگی جریان یافته است. تحلیل نامه‌ها و سیره عملی ایشان مؤید آن است که خانواده برای امام، عرصه تجلی خدامحوری در جزیی‌ترین امور زندگی بوده است.

۲.۱.۱. مجرای قرب الهی

براساس وصیت‌نامه اخلاقی عرفانی امام خمینی، می‌توان دریافت که نگاه ایشان به نهاد خانواده، فراتر از کانون عاطفی اجتماعی متعارف بود. خانواده از منظر امام، کارکردی تعالی‌بخش در مدرسه عملی عبودیت دارد که اعضای آن در سایه روابط مبتنی بر احترام و خدمت، به کمال و قرب الهی می‌رسند. امام در وصیت خود به فرزندانش با بیانی که آموخته‌ای از عرفان و اخلاق است، می‌فرماید: «بزرگ‌ترین وصیت من به تو فرزند عزیز، سفارش مادر بسیار وفادار توست... یک شب مادر نسبت به فرزندش از سال‌ها عمر پدر متعهد ارزنده‌تر است. تجسم عطف و رحمت در دیدگان نورانی مادر، بارقه رحمت و عطف ربّ العالمین است» (خمینی، ۱۳۸۷ «الف»، ج ۲، ص ۱۰۰؛ خمینی، ۱۳۹۲، ص ۵۴؛ خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۳۳). این بیان، چند بُعد از نگاه عرفانی امام را ظاهر می‌کند:

در آموزه‌های اسلامی، احترام به پدر و مادر هر دو ضروری شمرده شده است؛ اما تأکید بیشتری بر حقوق مادر صورت گرفته و جایگاه والاتری برای او در نظر گرفته شده است (یوسفیان، ۱۳۸۷، ص ۹۳). امام خمینی با توصیف مادر به عنوان «تجلیگاه رحمت و عطف ربّ العالمین»، در حقیقت خدمت به مادر را از فضیلت اخلاقی صرف، به عبادت و وسیله تقرب به خدا ارتقا می‌دهند. در این نگاه، مادر، آینه‌ای از رحمت بی‌منت‌های الهی



است و محبت به او، تمرین و تجربه‌ای از محبت به خداوند است. این امر، خانواده را به محضری برای سلوک عملی تبدیل می‌کند.

امام با استناد به حدیث نبوی بیان می‌کند که این روایت، حقیقت عرفانی است: «اینکه در حدیث آمده است که بهشت زیر قدم‌های مادران است، یک حقیقت است... سعادت و جنت را در زیر قدم آنان و خاک پای مبارک آنان جست‌وجو کنید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۶، ص ۲۲۶). از منظر ایشان: «اینکه می‌گویند بهشت زیر پای مادران است، یعنی باید جلوی ایشان آن‌قدر صورت به خاک بمالید تا به بهشت دست یابید» (میریان، ۱۳۹۰، ص ۹۶)؛ بنابراین، خانواده، به‌ویژه رابطه با مادر، به بستری عینی برای کسب سعادت ابدی مبدل می‌شود. فرزند با خدمت و اطاعت از مادر، در حال کسب بهشت و جست‌وجوی سعادت در ملموس‌ترین و نزدیک‌ترین رابطه انسانی خویش است.

۲.۱.۲. توکل و خدامحوری

با ارزش‌ترین اصل و حیات‌بخش‌ترین اصل در زندگی، برقراری ارتباط خالصانه با خدای متعال است؛ به گونه‌ای که سایر جنبه‌های زندگی، فقط زمانی ارزش حقیقی پیدا می‌کنند که زمینه‌ساز این ارتباط باشند. حتی مقدس‌ترین نهادها مانند ازدواج نیز به این دلیل ارزشمندند که بستری برای تقرب به خدا و رسیدن به کمالات انسانی فراهم می‌کنند. اگر زندگی مشترک براساس اصل خدامحوری شکل گیرد، به محوری برای نزدیکی به درگاه الهی و عروج به مراتب بالای انسانی تبدیل می‌شود (نباتی، ۱۳۹۳، ص ۴۶)؛ همان‌گونه که قرآن کریم نیز بر محوریت توحید و تقرب جستن به خدا در زندگی تأکید کرده است: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْجِبَارَةُ﴾ (تحریم، ۶).

اساس اندیشه امام خمینی، توکل (مرتضوی، ۱۴۰۰، ج ۱، ص ۱۶۳۹) و خدامحوری بوده است (فوزی، ۱۳۹۰، ص ۹۱). توکل در بستر بینش توحیدی زاییده می‌شود (علیزاده، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۱۹۲). بررسی سیره و نامه‌های خانوادگی امام خمینی نشان می‌دهد که توکل و خدامحوری، جوهره و زیربنای تعاملات ایشان در عرصه خانواده بوده است. این



خدامحوری، فقط به عبادات رسمی محدود نبوده، بلکه به شکلی همه‌جانبه در جریان زندگی روزمره و روابط خانوادگی نیز جاری بوده است. این ویژگی را می‌توان در سه محور اصلی تحلیل کرد:

۲.۱.۱. ذکر خداوند در ابتدا و فرجام امور

امام خمینی، سرآغاز نامه‌های خود، حتی نامه‌های کوتاه و شخصی را با عبارت «بسم الله الرحمن الرحیم» یا «بسمه تعالی» آغاز می‌کنند. این کار، فقط یک رسم ادبی نبوده است، بلکه نشان‌دهنده نهادینه شدن یاد خدا به عنوان اصل نخست در هر اقدام و ارتباطی، در سطح مکاتبه ساده خانوادگی بود. به طور مثال، در نامه‌ای به تاریخ ۱۹ آبان ۱۳۴۳ از ترکیه، خطاب به پسرشان می‌نویسند: «بسم الله الرحمن الرحیم... آنچه از طرف خداوند تعالی مقدر شده است، جمیل است. خداوند توفیق خدمت به همه ما عنایت فرماید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۲۹). این جمله کوتاه بیان‌کننده تسلیم در برابر قضای الهی، حسن ظن به خدا و درخواست توفیق خدمت است؛ بنابراین، برای امام در شرایط سخت تبعید، خداوند محور اصلی اندیشه و عمل است.

حضور خداوند در متن زندگی خانوادگی، با تأثیر بر نگرش‌ها و رفتارها، آثار مثبتی به همراه دارد. این ارتباط، به اصلاح و رشد همه‌جانبه فرد کمک کرده و روحیه صبر و اراده را در برابر مشکلات تقویت می‌کند. همچنین، احساس حضور ناظری آگاه در همه حال، به ویژه در عرصه روابط خصوصی، از ظلم و حق‌کشی جلوگیری می‌کند (کاویانی، ۱۳۹۱، ص ۱۳۴).

۲.۲.۱. کاربرد مستمر عبارات توکلی

با نگاهی گذرا به زندگی امام می‌توان گفت، راز استواری ایشان در تمام فراز و نشیب‌ها، اتکای راستین به قدرت بی‌پایان خداوند بود. ایشان دل به خدا سپرده بود و



هیچ کس را جز او، مؤثر در جهان نمی‌دانست. در مقابل این ایمان راسخ، خداوند نیز پشتیبان ایشان شد و بزرگ‌ترین حامی او بود و ایشان را به پیروزی‌های درخشان نائل کرد (الهامی‌نیا، ۱۳۸۶، ص ۱۰۱). عباراتی همچون «ان شاء الله»، «بحمد الله»، «ما شاء الله» و «الحمد لله»، در لابه‌لای گزارش‌های روزمره، احوالپرسی‌ها و گلابه‌های امام دیده می‌شود. تعدد و تداوم استفاده، حاکی از آن است که ذهنیت امام به گونه‌ای با یاد خدا عجین شده بود که خودجوش و در هر مناسبتی جاری می‌شد. این امر، فضای خانواده را در فضای معنویت قرار می‌داد و به روابط عادی، عمق و جهت الهی می‌بخشید. برای نمونه، جهت اطلاع از سلامت خود نوشته‌اند: «بنده و اهالی منزل همگی بحمد الله سالم هستیم» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۳، ص ۳۳؛ ج ۲، صص ۴۰۲، ۴۲۸، ۴۵۰) و برای ابراز امیدواری نوشته‌اند: «ان شاء الله تعالی، نقاهت وجود محترم مرتفع شده است» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳۵؛ ج ۲، صص ۲۴۹، ۲۵۹).

۲.۱.۲. محوریت رضایت خدا در رفتار

امام در مهم‌ترین توصیه‌های خود به فرزندان، «رضایت خدا» را به‌عنوان بالاترین معیار عمل قرار می‌دادند. ایشان در وصیت‌نامه اخلاقی خود می‌نویسند: «رضا و خشنودی پروردگار را در رضا و خشنودی مادران جست‌وجو کنید» (خمینی، ۱۳۹۲، ص ۵۵؛ خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۶، ص ۲۲۶). این جمله، نماد بارز خدامحوری در الگوی خانوادگی امام است. ایشان خدمت به مادر را نه تنها وظیفه اخلاقی که مسیری عینی برای کسب رضایت الهی معرفی می‌کنند. ایشان در تبعید در نامه‌ای دیگر به پسرشان مصطفی تأکید می‌کنند: «لازم است... به شما تأکید کنم، رضای خداوند و رضای من در حسن سلوک با خانواده است» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۳۱). در اینجا، «رضایت خدا» مقدم بر «رضایت خود» ذکر شده است که نشان‌دهنده تقدم ارزش‌های دینی بر ترجیحات شخصی حتی به‌عنوان پدر است.

۲.۲. ساحت تعاملی، حقوق متقابل

از دیدگاه امام خمینی «زن و مرد از نظر حقوق انسانی برابرند؛ چون هر دو انسان محسوب می‌شوند و زنان نیز حق دارند در سرنوشت خود دخالت داشته باشند. البته، در برخی زمینه‌ها تفاوت‌های طبیعی بین آن‌ها وجود دارد که به ارزش و انسانیت آن‌ها ربطی ندارد» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۵، ص ۱۸۸). امام در تعامل با همسرشان، همواره از ادبیات احترام‌آمیز و غیرمستقیم استفاده می‌کردند؛ به گونه‌ای که حتی برای کارهای ساده‌ای مانند دوختن دکمه پیراهن، به جای به کار بردن عبارت دستوری (بدوز)، با گفتن «بگویید بدوزند» یا «کسی نبود بدوزد؟»، با وجودی که می‌دانستند انجام کار بر عهده همسرشان است، حرمت و کرامت ایشان را حفظ می‌کردند (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص ۵۲۱).

الگوی اخلاق خانوادگی امام خمینی، برخلاف الگوهای سنتی یک‌سویه و قائم‌به‌ذات پدرسالار، بر محور حقوق متقابل و تکلیف‌مداری دوسویه استوار بود. مبنای برخوردهای تربیتی امام، شریعت اسلام بود و به شخصیت فرزندان در چهارچوب شرع توجه لازم می‌شد (مرتضوی، ۱۴۰۰، ج ۱، ص ۵۳۹). در این الگو، پدر به عنوان عضوی از یک مجموعه مسئولیت‌پذیر تعریف می‌شود که خود را ملزم به رعایت حقوق همسر و فرزندان می‌داند. این اصل انقلابی در سیره امام، در موارد متعددی تجلی یافته است:

۲.۲.۱. درخواست عفو از فرزند

امام در نامه‌ای به تاریخ ۵ آذر ۱۳۴۹ به پسرشان احمد، پس از آنکه احمد از سخن امام درباره منزل گلایه کرده بود، با تواضع می‌نویسند: «از اینکه من راجع به منزل چیزی گفتم، گله کرده‌اید؛ حق با شماست... باید پدر پیر را ببخشید» (مرتضوی، ۱۴۰۰، ج ۲، ص ۶۴۶؛ خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۱۰). این عبارت، نمونه‌ای از به رسمیت شناختن حق اعتراض و نقد از سوی فرزند است. امام به صراحت می‌پذیرند که حق با فرزندشان است و از موضع یک پدر پیر، نه مرجع تقلید، درخواست عفو می‌کنند. این رفتار بیان‌کننده آن است که مقام علمی و اجتماعی، ایشان را از مسئولیت‌پذیری در قبال اشتباهاتشان در خانواده معاف





نمی‌کند، بلکه فضایی ایجاد می‌کند که در آن، گفت‌وگو، اعتراض محترمانه و عذرخواهی، تنظیم‌کننده روابط است.

۲.۲.۲. ابراز حق داشتن برای دیدار همسر

در نامه‌ای به دخترانش (شهریور ۱۳۵۱) که همسرشان (خانم ثقفی) مهمان آنان بود، امام با بیانی همراه با اشتیاق و درعین حال، حق طلبی می‌نویسند: «خانم را زودتر روانه کنید، دیدار شما کافی است، ما هم حقی داریم» (خمینی، ۳۸۹، ج ۲، ص ۴۵۳). امام، عواطف خود را نه به شکل التماس یا دستور، بلکه در قالب ادعای حق مشروع عاطفی بیان می‌کنند. این بیان نشان می‌دهد که ایشان رابطه با همسر را یک رابطه دوسویه می‌دانستند که در آن، هر دو طرف دارای حقوق عاطفی مساوی هستند. این نگاه، همسر را به شریک زندگی با حقوقی برابر ارتقا می‌دهد.

۲.۲.۳. وصیت به رعایت حقوق مادر

ازجمله مبانی حقوق مادر بر فرزند، حقوق ناشی از شیردادن است که این عمل، نه تنها یک تکلیف طبیعی است که پُلی برای ایجاد پیوند ناگسستنی عاطفی و روحی بین مادر و فرزند محسوب می‌شود (اصفهانی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۳۳۹)، بلکه فرزندان به پاس شیر و محبتی که از مادر دیده‌اند، موظف به اطاعت و خدمت به او هستند؛ چراکه این فداکاری‌ها، هیچ جایگزینی توسط دیگری ندارد (دریایی، ۱۳۹۹، ص ۵۲۵).

امام، حقوق مادر را به عنوان محوری ترین وظیفه فرزندان برمی‌شمارد و می‌فرماید: «بزرگ ترین وصیت من به تو فرزند عزیز، سفارش به مادر بسیار وفادار توست. حقوق بسیار مادرها را نمی‌توان شمرد و نمی‌توان به حق ادا کرد» (خمینی، ۱۳۹۲، ص ۵۷). تأکید امام بر کلمه حقوق به جای واژه‌های کلی تری مانند احترام یا لطف، بیان‌کننده نگرش حقوقی اخلاقی به رابطه مادر و فرزند است. از منظر امام، خدمت به مادر، تکلیف شرعی و ادای حق الوافی است که فرزند در برابر آن مسئول است. این نگاه، خدمت به مادر را از

حیطه احساسات شخصی خارج نموده و آن را به یک مسئولیت قطعی و لازم‌الاجرا تبدیل می‌کند.

امام پس از رسیدن فرزندان به سن تکلیف، توجه ویژه‌ای به تربیت دینی و اخلاقی آنان داشتند. ایشان همواره از والدین درباره برنامه‌ها و معاشرت‌های فرزندان‌شان جویا می‌شدند و تأکید جدی بر رعایت احترام به پدر و مادر داشتند. نمونه بارز این اهتمام، زمانی بود که اگر فرزندی دستور مادر را انجام نمی‌داد، امام بلافاصله و با قاطعیت، چه در جمع و چه در خلوت، از او می‌پرسیدند: «چرا به حرف مادرت گوش نمی‌کنی؟ تو باید به مادرت احترام بگذاری» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص ۵۱۵). این برخورد امام، نشان‌دهنده جایگاه رفیع مادر در نظام تربیتی ایشان و اهمیت رعایت حقوق والدین بود.

۲.۳. ساحت عاطفی، مدیریت عواطف و تأمین آرامش

نامه‌های خانوادگی امام خمینی بیان‌کننده آن است که ساحت عاطفی روانی، یکی از ارکان اصلی الگوی اخلاقی ایشان بوده است. امام با درک عمیق از نقش هیجانات در استحکام خانواده، به‌شکلی مدبرانه و فعال به مدیریت این فضا می‌پرداختند. این امر در سه محور اصلی خلاصه می‌شود:

۲.۳.۱. ابراز صریح عواطف

زن و مرد به‌عنوان دو رکن رابطه، نیاز به ابراز عشق و محبت دارند. آنان باید فضای دل‌های یکدیگر را از مهر و دوستی لبریز کرده و نیازهای عاطفی، روانی و امنیتی طرف مقابل را در قالب معاشرت نیکو تأمین کنند (دلشاد تهرانی، ۱۳۹۵، ج ۴، ص ۷۳).

امام از بیان احساسات شخصی خود مانند دل‌تنگی، اشتیاق و نگرانی، هراسی نداشتند و این احساسات را به‌صورت صادقانه و شفاف با اعضای خانواده در میان می‌گذاشتند. این صراحت، فضایی از صمیمیت و اعتماد عمیق ایجاد می‌کرد. امام در نامه‌ای که در سفر حج





(فروردین ۱۳۱۲) خطاب به همسرشان خانم خدیجه ثقفی نوشته‌اند، با لحنی سرشار از اشتیاق و دل‌تنگی و استفاده از عباراتی مانند «تصدقت شوم» و «الهی قربانت بروم» می‌نویسند: «در این مدت که مبتلای به جدایی از آن نور چشم عزیز و قوت قلبم گردیدم، متذکر شما هستم و صورت زیبایت در آئینه قلبم منقوش است... صد حیف که محبوب عزیزم همراه نیست» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳).

نامه امام، جلوه‌ای از عاطفه رمانتیک، بیان صریح دل‌تنگی و نقش محوری همسر به عنوان قوت قلب را در الگوی اخلاق خانوادگی ایشان نشان می‌دهد و بیان‌کننده آن است که بنیان الگوی اخلاق خانوادگی امام، پیش و بیش از هر چیز، بر مهرورزی عمیق، صمیمیت عاطفی و ارج نهادن به همسر به عنوان کانون آرامش استوار بوده است. این عاطفه اصیل، پایه و اساس استحکام و پایداری خانواده ایشان در سال‌های پُر التهاب بعدی شد.

به نقل از همراهان ایشان آمده است که امام خمینی در طول پانزده سال اقامت در نجف با کسی تلفنی صحبت نمی‌کردند؛ اما بلافاصله پس از ورود به پاریس، تماس تلفنی با همسرشان را آغاز کرده و حتی پیگیر رفتن ایشان به پاریس بودند. با حضور خانواده‌شان در پاریس، آرامش و طمأنینه‌ای در ایشان مشاهده می‌شد (رجایی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۷۸). ایشان در نامه‌ای به همسرشان (مهر ۱۳۵۱) می‌نویسند: «وعده مراجعت نزدیک است و ما هم از نبودن شما خسته شدیم» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۵۷). عبارت «خسته شدیم»، بیان‌کننده دل‌تنگی و نیاز عاطفی ایشان است. در نامه‌ای دیگر (آبان ۱۳۵۱) نیز می‌نویسند: «ما عجالتاً در انتظار شما به سر می‌بریم» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۶۳).

امام خمینی، عواطف خود به فرزندان را در گفتار و در رفتاری متواضعانه و عاطفی نشان می‌دادند. ایشان با رویی گشاده و متانت با اولاد خود برخورد می‌کردند و گاه به آشپزخانه می‌رفتند و برای آنان چای می‌ریختند (ستوده، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۲۱۱). اقدام امام بیان‌کننده مهر و احترام ایشان به فرزندان بود.

۲.۳.۲. مدیریت دل تنگی بدون ایجاد تنش

امام از طنز به عنوان ابزاری ظریف برای بیان احساسات منفی مانند دل تنگی یا گلایه استفاده می کردند؛ به گونه ای که به جای ایجاد شرم یا تنش، موجب گرمی و لبخند می شد. در نامه ای به دخترشان فریده (شهریور ۱۳۵۱) با اشاره به تأخیر در دریافت نامه همسرشان می نویسند: «از خانم غیر از تلگراف چیزی نرسیده، لابد اشتغال به خوشی ها مانع است» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۴۱) یا در نامه ای دیگر (مهر ۱۳۵۱) به دخترشان می نویسند: «غیر از شما، دیگران ما را فراموش کرده اند؛ خصوصاً خانم که سرگرم به دیدوبازدید و تفریح است» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۶۱). همچنین در نامه ای دیگر (آبان ۱۳۵۱) می نویسند: «از خانم مدتی است کاغذ ندارم. خبر سلامتت را به واسطه می شنوم. لابد زیادی دیدوبازدید موجب فراموشی شده است» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۶۵). نامه های امام با وجود طنز آمیز بودن، فضایی سرزنش آمیز ایجاد نمی کند و اشتیاق ایشان برای دریافت خبر از همسر را می رساند. این طنز عاطفی، هنر تبدیل حس منفی به فرصتی برای تقویت پیوند بوده است.

۲.۳.۳. تأمین آرامش روانی

امام در دوران تبعید به خوبی می دانستند که یکی از عوامل اضطراب در روابط، دوری و اطلاع نداشتن از حال یکدیگر است؛ بنابراین، به ایجاد نظم ارتباطی مبادرت می ورزیدند تا آرامش روانی خود و خانواده را تأمین کنند. ایشان در نامه ای به همسرشان (تیر ۱۳۵۳) می نویسند: «از سلامت خودتان ولو به دو کلمه ما را در هر هفته یا لااقل در هر دو هفته مطلع کنید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۳، ص ۳۶). در نامه های قبلی امام به دخترشان فریده (فروردین ۱۳۵۱)، دلیل این درخواست مشخص است: «از حال خودتان زودبه زود مطلع کنید که به واسطه عادت می که به دریافت کاغذ شما داریم، نگران می شویم» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۲۸). این درخواست های مکرر و ساختاریافته، نشان دهنده مدیریت فعال و





عاقلاً سلامت روانی شبکه خانوادگی توسط امام است. ایشان با این کار، افزون‌بر اینکه اضطراب خود را کاهش می‌دادند، به اعضای خانواده می‌آموختند که مسئول آرامش خاطر یکدیگر هستند.

تأمین آرامش روانی در الگوی امام خمینی، در گام نخست، تأمین آرامش روانی اعضا با رفتاری عملی و مستمر در اولویت قرار داشت. نماد برجسته این رویکرد را می‌توان در نحوه اقامه نماز شب ایشان مشاهده کرد؛ همان‌گونه که همسرشان نقل می‌کنند: «حتی یک شب ما به سبب نماز شب آقا بیدار نشدیم... به گونه‌ای راه می‌رفتند که مزاحم دیگران نبودند» (رجایی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۴) یا در خاطرات آمده است: «امام برای نماز شب بیدار می‌شدند؛ اما به جای روشن کردن لامپ، از چراغ‌قوه کوچک استفاده می‌کردند که فقط جلوی پا را روشن می‌کرد» (وجدانی و شهرباف، ۱۳۷۸، ج ۳، ص ۳۱).

ایشان با این اقدام و با آهسته راه رفتن، مراقب بودند کسی از اعضای خانواده از خواب بیدار نشود. این اقدام، مشخص می‌کند که امام، حرمت آرامش و خواب خانواده را حتی بر آسایش شخصی خود در لحظات معنوی مقدم می‌داشتند. به عنوان نمونه دیگر، هنگامی که امام در بیمارستان بستری بودند و همسرشان برای عیادت آمدند، امام پیش از هر چیز با بیان «کمتران درد می‌گیرد»، نگرانی خود را از سلامت ایشان ابراز کردند (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص ۵۲۱).

تأمین آرامش روانی در گام دوم، از مؤثر ساختن حضور عاطفی اعضای خانواده آغاز می‌شد. برای نمونه، هنگامی که فرزندشان به اتاق ایشان وارد می‌شد و امام مشغول تلاوت قرآن بودند، با درخواست اجازه برای اتمام صفحه، نه تنها مکثی محترمانه در عبادت ایجاد می‌کردند، بلکه با این رفتار، حضور فرزند را تکریم می‌نمودند. سپس، با ابراز محبت بلافاصله پس از اتمام تلاوت (رجایی، ۱۳۹۲، ج ۱، ص ۹)، این پیام را منتقل می‌کردند که حرمت نهادن به روابط انسانی، مکمل عبادت و نه رقیب آن است. این شیوه تعامل، نه تنها آرامش و امنیت، بلکه احساس ارزشمندی و دیده شدن را در فرزندان تقویت می‌کرد.



امام در ابتدای عقد به پسران سفارش کرده‌اند: «سعی کنید با یکدیگر رفیق باشید» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص ۵۱۶)، «اگر در بیرون از خانه مسئله داری، وقتی به خانه می‌آیی، ناراحتی‌ها را پشت در بگذار و سعی کن با مهربانی داخل خانه شوی» (ستوده، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۱۰۷). امام با این توصیه، بر مدیریت عواطف و اولویت‌بخشی به آرامش کانون خانواده تأکید داشته‌اند. امام خطاب به عروس‌ها نیز فرموده‌اند: «تو هم ممکن است در خانه خیلی کار کرده و خسته باشی؛ ولی نباید خستگی خودت را به شوهرت منتقل کنی. به استقبالش برو و زندگی گرمی را برای خودتان درست کنید» (ستوده، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۱۰۷). این سخن، نشان از درک متقابل ایشان از حقوق عاطفی هر دو طرف رابطه دارد. در نگاه امام، خانواده باید پناهگاهی امن می‌شد که در آن، اعضا با کنار گذاشتن دغدغه‌های بیرونی، با محبت، فضایی سرشار از صمیمیت برای یکدیگر فراهم کنند.

۲.۴. ساحت تربیتی آموزشی

امام خمینی در جایگاه معلم اخلاق و مرجع دینی، فرایند تربیت را به محیط دانشگاه و حوزه محدود نمی‌کردند، بلکه خانواده را محیطی برای پرورش انسان‌های کامل می‌دانستند. سیره تربیتی ایشان در خانواده، ترکیبی از اصول نظری و روش‌های عملی بود که در سه محور اصلی زیر تجلی می‌یافت:

۲.۴.۱. تربیت از طریق گفت‌وگو و استدلال

در نظام تربیت اسلامی، تأکید اساسی بر پرورش منطق و استدلال است و ویژگی بارز آن، اصالت‌بخشی به خردورزی است؛ به گونه‌ای که یک مسلمان موظف است اصول و مبانی اعتقادی خود را از طریق تحقیق و بررسی عقلانی بپذیرد. از منظر تعالیم اسلامی، بهره‌گیری از نیروی عقل و تفکر به گونه‌ای است که هم سعادت دنیوی و هم اخروی انسان و جامعه را تحت پوشش قرار می‌دهد (فایضی، ۱۳۷۷، ص ۸۳). امام در محیط خانواده، الگوی عملی



مدارا، استدلال و احترام به نظر دیگران بودند و از کوچک‌ترین فرصت‌ها برای تمرین این اصول استفاده می‌کردند. همسر امام نقل می‌کنند که در انتخاب نام فرزندان، گاهی نظرات متفاوتی بین ایشان وجود داشت؛ اما این اختلاف‌ها همواره با گفت‌وگوی منطقی و احترام‌آمیز حل می‌شد. برای نمونه، هنگامی که ایشان اصرار داشتند نام نخستین پسرشان مصطفی باشد، امام با استدلالی منطقی همسرشان که در فرهنگ ایرانی نام‌گذاری بر فرزند به نام پدر زنده مرسوم نیست، پذیرفتند که نام مصطفی و لقب محمد انتخاب شود (ثقفی، ۱۳۹۳، ص ۱۹۲).

برخلاف روش‌های تحکم‌آمیز رایج، امام باور داشتند که باید فرزند را به‌عنوان شخصیت مستقل عقلانی به رسمیت شناخت و او را با زبان منطق و استدلال هدایت کرد. نمونه بارز این روش، مکاتبه ایشان درباره نام‌گذاری نوه‌شان است؛ در نامه‌ای به پسرشان احمد (شهریور ۱۳۵۱) که نام نوه را یاسر گذاشته بودند، امام نه با دستور مستقیم که با ارائه دلایل متقن شرعی و عقلایی، نظر خود را بیان می‌کنند: «شنیدم اسم بچه را یاسر گذاشته‌اید؛ انتخاب خوبی نبوده و موجب حرف‌هایی هم می‌شود. یکی از حقوقی که فرزند به پدر دارد، این است که اسم خوب برای او بگذارد؛ اسم غیرمتعارفی که هر کس بشنود، چیزی بگوید... خلاف عقل است» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۵۲).

امام، سلیقه شخصی خود را مطرح نکرده و مخالفت خود را بر پایه اصل عقلی استوار می‌کنند. ایشان قانون و حق شرعی فرزند را مبنا قرار می‌دهند و به فرزند خود می‌آموزند که انتخاب‌های فردی، تبعات اجتماعی دارد و انسان مسئول باید این تبعات را در نظر داشته باشد؛ زیرا انتخاب نام مناسب برای افراد، افزون‌بر اینکه نوعی احترام به شخصیت آنان محسوب می‌شود، باعث برانگیخته شدن احترام دیگران نیز می‌گردد. نام هر شخص به‌عنوان نماد و نماینده‌ای از هویت و شخصیت او نزد دیگران عمل می‌کند. در حقیقت، هر نام دارای معانی و مفاهیم خاصی است که با انتقال این معانی به ذهن مخاطب، سبب می‌شود فرد با آن مفاهیم شناخته شده و مطابق با آن ویژگی‌ها با او رفتار شود (پناهی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۵).

امام در مواجهه با پرسش‌های اعتقادی، با زبانی استدلالی و مستقیم به تربیت فکری می‌پرداختند. هنگامی که دخترشان درباره چگونگی معراج پیامبر سؤال نمود، با طرح این پرسش بنیادین که «خدا را قادر نمی‌دانید؟»، مبنا را بر قدرت مطلق الهی قرار داده و نشان دادند که در تربیت دینی، باید پیش از هر چیز اصل توحید و قادر مطلق بودن خداوند در ذهن مخاطب نهادینه شود (ستوده، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۲۰۰؛ رجایی، ۱۳۹۲، ج ۳، ص ۱۹۴).

۲.۴.۲. تأکید هم‌زمان بر «تحصیل علم» و «تهذیب اخلاق»

امام برای تربیت نسلی که هم دانشمند باشد و هم عارف و مبارز، همواره بر پیوند ناگسستنی دانش و اخلاق تأکید داشته‌اند. از دیدگاه ایشان، علت اصلی تمام انحرافات و مشکلات در کشورها، فقدان تهذیب نفس در مراکز آموزشی است. این مسئله درباره همه مراکز علمی، چه سنتی و چه مدرن، یکسان است. اگر تربیت اخلاقی و تعهد وجود نداشته باشد و تحصیلات براساس اصول صحیح اسلامی استوار نباشد، نتیجه‌اش انحراف است و ملت‌های اسلامی را به بیراهه می‌کشاند (خمینی، ۱۳۸۷ «الف»، ج ۲، ص ۶۳). این تأکید در وصیت‌ها و نامه‌های متعددی از ایشان به چشم می‌خورد. امام در نامه‌ای به پسرشان احمد (آذر ۱۳۵۰) می‌نویسند: «ان شاء الله تعالی به درس و بحث و تحقیق و تهذیب اخلاق اشتغال دارید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۰۲). همچنین در نامه‌ای دیگر به پسرشان احمد (بهمن ۱۳۵۰) می‌نویسند: «آنچه از شما می‌خواهم آن است که با جدیت مشغول درس و بحث باشید و به هیچ وجه غفلت ننمایید و در خلال تحصیل به تهذیب اخلاق و تحکیم مبانی دیانت مقدسه کوشا باشید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۱۸).

ایشان در نامه‌های دیگر نیز در دوران تبعید در نجف سفارش می‌کنند که فقط مشغول تحصیل علم و تهذیب اخلاق باشند و به امور دیگر مشغول نشوند (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، صص ۴۱۸، ۴۲۷، ۴۵۲). امام در وصیت به نوه‌شان نیز سفارش می‌کنند: «از اشتغال به تحصیل علوم شرعیه غفلت نکند و دنیا را سبک شمارد و در جوانی راه عبودیت را پیش گیرد» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۶، ص ۲۲۷).





۲.۴.۳. الگوسازی عملی

امام در تبیین روش تربیت اسلامی، بر نقش محوری الگوسازی عملی توسط والدین تأکید داشتند. از دیدگاه ایشان، فرزند به کردار و گفتار پدر و مادر چشم می‌دوزد؛ اگر ببیند که مادر یا پدر دروغ می‌گویند، دروغ‌گو بار می‌آید و اگر راست کاری و درست کاری را در رفتار آنان ببیند، براساس این الگوی عملی، فردی صالح پرورش می‌یابد. از منظر ایشان، ریشه تربیت اصیل و ساخت جامعه سالم، در عملکرد راستین و الگوی رفتاری خانواده است (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۷، ص ۲۸۷).

ایشان پیش از آنکه چیزی را توصیه کنند، خود بدان عمل می‌کردند و این گونه اعتبار و اثرگذاری کلام خود را به حداکثر می‌رساندند. اعتراف به خطا و درخواست عفو از فرزند مانند نامه ایشان به فرزندشان احمد: «حق با شماست... ببخشید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۱۰)، بزرگ‌ترین درس صداقت و تواضع بود. پیگیری دقیق و شفاف امور مالی خانواده، مانند پرداخت شهریه و بدهی‌ها (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۳۱ و ج ۲، ص ۳۱۰) از دورترین نقطه تبعید، درس غیرت و مسئولیت‌پذیری بود. به عنوان نمونه‌ای دیگر، هنگامی که امام متوجه شدند دامادشان برای نماز صبح، نوه‌شان را با اجبار از خواب بیدار می‌کند، برایش پیغام فرستادند که: «چهره شیرین اسلام را به مذاق بچه تلخ نکن.» نتیجه این کلام آن شد که نوه‌شان به درخواست خودش برای نماز صبح بیدار می‌شد که نشان از تأثیر روش تربیتی غیرمستقیم امام داشت (ر.ک: میران، ۱۳۹۰، ص ۸۳). این برخورد امام نشان می‌دهد که ایشان از اجبار در انتقال مفاهیم دینی پرهیز داشتند و درباره احساسات فرزندان حساس بودند.

۲.۵. ساحت مدیریتی اقتصادی

مدیریت عاقلانه و عادلانه امور اقتصادی، یکی از ارکان اساسی ثبات و آرامش خانواده است. سیره امام در این حوزه، ترکیبی از دقت نظر مالی، آینده‌نگری و البته عطوفت و کرامت بود. این ساحت از الگوی اخلاقی امام، در سه محور اصلی بیان می‌شود:



۲.۵.۱. مسئولیت‌پذیری مالی و شفافیت

امام بشخصه و با دقت جامع بر جریان درآمدها و هزینه‌های خانواده نظارت داشتند و شفافیت مالی را حتی در دورترین فاصله‌ها رعایت می‌کردند. این مسئولیت‌پذیری فعال، نمونه‌های متعددی دارد. ایشان در نامه‌ای به پسرشان احمد (آذر ۱۳۴۹) با جزئیات می‌پرسند: «از اینکه شهریه را چطور دادند و کی داد و به چه عنوان داده شد، مرقوم نداشتید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۱۰). این پرسش، نشان از نظم و مسئولیت‌پذیری ایشان در قبال تعهدات مالی دارد.

امام در وصیت‌نامه خود نیز تکلیف اموال را مشخص می‌کنند: «اثاث منزل، همه مال مادر است. کتب هم مال شماس» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۳۳). این وصیت، جلوگیری از بروز هرگونه اختلاف احتمالی و تجسم عملی عدالت و انصاف در توزیع دارایی‌ها بود؛ بنابراین، این سطح از شفافیت و دقت، اعتماد و اطمینان متقابل را در کانون خانواده نهادینه می‌کرد.

۲.۵.۲. مدیریت دل‌سوزانه در بحران

در شرایط سخت تبعید که امام امکان مدیریت مستقیم امور خانواده را نداشتند، با تفویض اختیار به پسرشان مصطفی، زمینه استمرار مدیریت خانواده را فراهم آوردند. اقدام امام، نشان از درک واقع‌بینانه از شرایط و اولویت‌بندی برای حفظ آرامش خانواده داشت. ایشان در نامه‌ای از تبعید ترکیه (آبان ۱۳۴۳) به مصطفی می‌نویسند: «لازم است در موضوع مادر و خواهرها و احمد و بستگان به شما تأکید کنم... نگذارید نگرانی پیدا کنند، راحتی او را فراهم کنید... شهریه مادر را بدهید. احمد را راضی نگه دارید، شهریه‌اش را بدهید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۳۱). در این نامه، ایشان مصطفی را به عنوان قائم مقام خود در اداره امور خانواده منصوب کرده و مسئولیت‌های عاطفی و مالی را به او محول می‌کند. این اقدام، نمونه‌ای درخشان از مدیریت بحران با تکیه بر اعضای خانواده است.

۲.۵.۳. کمک‌رسانی با حفظ کرامت

امام در کمک‌رسانی مالی به اعضای خانواده، نه تنها به عدالت می‌اندیشیدند، بلکه حفظ آبرو و عزت نفس فرد کمک‌گیرنده برایشان اهمیت داشت. نمونه برجسته این نگاه، دستوری است که در نامه‌ای به پسرشان احمد می‌دهند، مبنی بر پرداخت کمک ماهیانه به یکی از دخترانشان: «به‌طور خصوصی و بدون اظهار به کسی، ماهی دو یست تومان به فریده بدهید... یعنی از آقا (پسندیده) بگیرید و بدهید؛ ظاهراً ایشان مخارجی دارند و ناراحت هستند» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۳، ص ۱۲۶).

امام با درک ناراحتی دخترشان، بر محرمانه بودن کمک برای جلوگیری از شرمندگی دخترشان تأکید دارند. این رویکرد، کمک‌رسانی را از یک عمل تحقیرآمیز به همکاری محترمانه و دل‌سوزانه در کانون خانواده تبدیل می‌کند.

۳. تعامل الگوی خانوادگی با بستر انقلاب اسلامی

یکی از وجوه ممیزه و برجسته الگوی اخلاق خانوادگی امام خمینی، تعامل پویا و ناگسستنی میان زندگی شخصی و مسائل کلان انقلاب است. برخلاف بسیاری که حوزه خانواده را حریمی جدا از دغدغه‌های اجتماعی می‌دانند، امام این دو عرصه را به یکدیگر پیوند داده بود؛ به گونه‌ای که شرایط انقلاب بر فضای خانوادگی اثر می‌گذاشت و در مقابل، خانواده، پناهگاه و منبع تاب‌آوری ایشان در برابر فشارهای طاقت‌فرسای مبارزه بود. این تعامل را می‌توان در دو محور اصلی تحلیل کرد:

۳.۱. شفافیت در بیان رنج‌های جمعی

امام، اعضای خانواده را تنها مخاطبان پیام‌های عاطفی روزمره نمی‌دانست، بلکه آنان را شریک و هم‌راز دغدغه‌های بزرگ ملی خود قرار می‌داد. این امر باعث می‌شد که فضای خانواده، آینه‌ای از فضای کلی جامعه باشد. ایشان در نامه‌ای (۱۳۵۰) به دخترشان صدیقه، پس از بیان سلامت جسمانی خود، بلافاصله می‌افزایند: «ماها بحمدالله تعالی سلامت هستیم؛



لکن روحاً افسرده. امید است خداوند تعالی فرج عنایت فرماید» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۴۱۶). امام در نجف (۱۳۴۹) در نامه‌ای خطاب به پسرشان احمد، از خستگی شدید خود می‌نویسند: «خیلی خسته شده‌ام و راه مفری هم نیست» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۱۴). اعترافات صریح امام نشان می‌دهد که وضعیت سیاسی و اجتماعی کشور، بر سلامت روانی امام تأثیر داشته است. ایشان خود را از این دغدغه جدا نمی‌دانستند. این شفافیت، خانواده را به حلقه‌ای از همدلی و پشتیبانی معنوی تبدیل می‌کرد که در آن، اعضا نه تنها از حال یکدیگر، بلکه از حال جامعه خود نیز باخبر بوده و برای آن دعا می‌کردند.

۲.۳. اخلاق خانوادگی در شرایط سخت

شرایط دشواری مانند تبعید، حبس و تحت نظر بودن، اغلب می‌تواند به روابط خانوادگی لطمه بزند و افراد را به انزوا یا خودمحوری سوق دهد؛ اما سیره امام نشان می‌دهد که الگوی اخلاقی ایشان در سخت‌ترین شرایط نیز تداوم و ثبات خود را حفظ کرده است. نامه‌های متعدد امام از تبعیدگاه ترکیه و عراق، حاوی همان دغدغه‌های همیشگی برای سلامت، آموزش، معیشت و آرامش روانی خانواده است. برای مثال، در همان شرایط که تحت فشار شدید سیاسی بودند، با دقت به پرداخت شهریه فرزندان (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۳۱) و رسیدگی به وضعیت خدمتکار خانه (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۱۴) می‌پرداختند.

لحن محترمانه، مهرآمیز و مسئولیت‌پذیر امام در نامه‌های دوران تبعید، هیچ تفاوت ماهوی با نامه‌های دوران پیش از مبارزه ندارد. این ثبات حاکی از آن است که اخلاق خانوادگی برای ایشان، یک اصل تغییرناپذیر بود که تابع شرایط سیاسی یا اجتماعی نبود. تعامل الگوی خانوادگی امام با بستر انقلاب نشان می‌دهد که از منظر ایشان، انقلابی بودن به معنای نادیده گرفتن خانواده نبود، بلکه به معنای درگیر کردن خانواده در یک رسالت بزرگ‌تر بود. ایشان با انعکاس دغدغه‌های ملی در فضای صمیمی خانواده، سطح آگاهی و



مسئولیت‌پذیری اجتماعی اعضا را بالا می‌بردند و از طرفی، با حفظ ثبات اخلاقی خود در شرایط سخت، خانواده را به پناهگاه و منبع قوت برای تداوم مبارزه تبدیل می‌کردند.

۳.۳. تأثیرگذاری بر انقلاب

امام خمینی، خانواده را نه تنها یک نهاد خصوصی بلکه سازمان مؤثر در پیشبرد اهداف انقلاب می‌دانستند. از منظر ایشان، خانواده ظرفیت آن را داشت که به پایگاهی برای تربیت نیروهای متعهد، گسترش ارزش‌ها و تزریق منابع به بدنه انقلاب تبدیل شود. این نقش فعال و اثرگذار در سه محور تبیین می‌شود:

۳.۳.۱. پایگاه اجرای مسئولیت‌های اجتماعی

امام از شبکه خانوادگی خود به عنوان سازوکار مطمئن و کارآمد برای انجام امور خیریه و حمایت از نیازمندان استفاده می‌کردند. این اقدام به گسترش فرهنگ نوع‌دوستی کمک می‌کرد و افزون‌بر آن، کارایی خدمت‌رسانی را افزایش می‌داد. امام در دوران تبعید در نجف (۱۳۴۹) با حساسیت و دقت تمام به پسرشان احمد دستور می‌دهند: «ماهیاره مبلغی به خانواده آقای کلانتر به سبب گرفتاری بدون آنکه کسی مطلع شود، پرداخت شود» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۱۴). امام در این نامه، خانواده (پسرشان احمد) را به عنوان بازوی اجرایی خود برای انجام امور خیریه و حمایت از نیازمندان به کار می‌گیرد. دستور پرداخت ماهیاره به خانواده یک فرد گرفتار با تأکید بر محرمانه بودن، نشان از حفظ کرامت نیازمندان و نهادینه‌سازی فرهنگ نوع‌دوستی در خانواده دارد. این امر نشان می‌دهد که خانواده در نگاه ایشان، مجرای برای خدمت به جامعه است.

۳.۳.۲. تربیت نسل انقلابی

امام به طور مستقیم و آگاهانه از فضای خانواده برای نهادینه‌سازی ارزش‌های بنیادین انقلاب در نسل بعد استفاده می‌کردند. ایشان با تفسیر شهادت فرزندشان به عنوان لطف خفیه الهی



(رجایی، ۱۳۹۲، ج ۳، ص ۱۳۷) نشان دادند که عمیق‌ترین دردهای خانوادگی نیز در مسیر آرمان‌های بزرگ‌تر معنا می‌یابد. این مصیبت شخصی که امام با صبری ستودنی آن را تحمل کرد، در بستر انقلاب به عاملی برای شکستن فضای اختناق و اتحاد بیشتر مردم تبدیل شد و تجلی‌بخش نگاه امام به درهم‌تنیدگی تقدیر خانواده و امت بود.

امام خطاب به فرزندان‌شان می‌فرماید: «با هم یکدل و یک‌جهت باشند و با مهر و صفا رفتار نمایند» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۶، ص ۲۲۶). این توصیه، خانواده را به الگویی کوچک از جامعهٔ آرمانی مبتنی بر اخوت و همدلی تبدیل می‌کند. امام، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و جانبازی برای محرومان را به‌عنوان یک ارزش والای خانوادگی تثبیت می‌کند و فرموده‌اند: «همه در راه خداوند و بندگان محروم او قدم بردارند که خیر دنیا و آخرت در آن است» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۶، ص ۲۲۶).

۳.۳.۳. تبدیل دارایی خانوادگی به سرمایه اجتماعی

امام با اقداماتی نمادین نشان دادند که دارایی‌های شخصی و خانوادگی باید در خدمت اهداف بزرگ اجتماعی قرار گیرد. برای نمونه، ایشان در نامه‌ای به پسرشان احمد (فروردین ۱۳۵۰) به فروش کتابخانهٔ شخصی برای تأسیس مدرسه دستور داده‌اند: «اگر [آقای صدوقی یزدی] آمدند و خواستند، [کتابخانه را] تحت‌اختیار ایشان درآورید که این جانب از این جهت آسوده‌خاطر شوم» (خمینی، ۱۳۸۹، ج ۲، ص ۳۴۳). کتابخانه، گران‌بهارترین دارایی عالمان دینی محسوب می‌شود و فروش آن، نشان از اولویت قائل شدن برای منافع عمومی بر دارایی شخصی دارد.



نتیجه گیری

این پژوهش با واکاوی اسناد معتبر، به ویژه نامه های خانوادگی امام خمینی، در پی تبیین الگوی اخلاق خانوادگی ایشان در تعامل با بستر انقلاب اسلامی بود. یافته ها نشان می دهند که سیره خانوادگی امام، چهارچوبی نظام مند است که حول پنج بُعد کلیدی اعتقادی عبادتی، عاطفی روانی، تربیتی آموزشی، مدیریتی اقتصادی و حقوقی تعاملی شکل گرفته است. این الگو را می توان تجلی عینی زندگی انقلابی دانست که در آن، حریم خصوصی خانواده به مثابه نهاد تربیت انسان تراز و پایگاه مقاومت تعریف می شود.

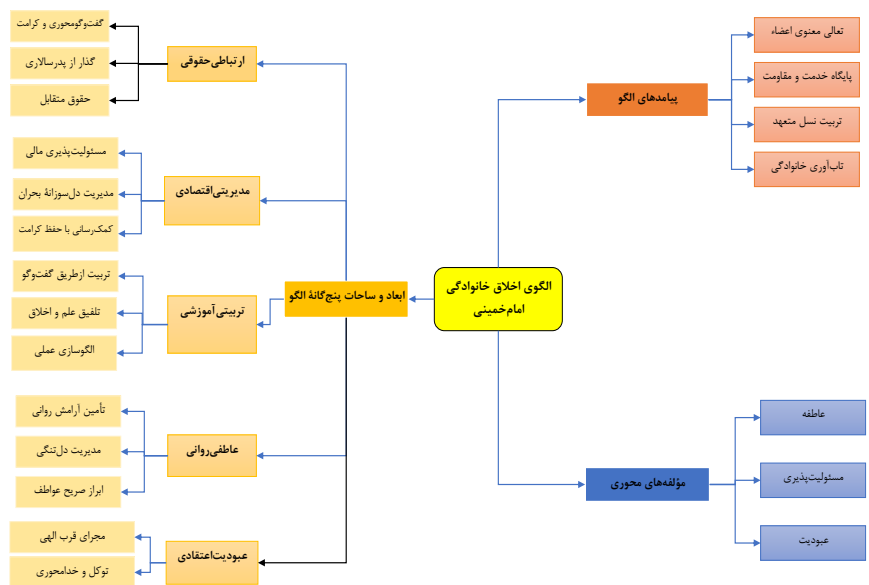
در پاسخ به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر چگونگی تداوم و تعالی الگوی اخلاق خانوادگی امام در شرایط پُر التهاب، می توان استدلال کرد که تاب آوری این الگو، ریشه در مبانی اعتقادی و ساختار آن دارد. بُعد عبودیتی به عنوان ستون و مبنای الگو، به سایر ابعاد معنا و ثبات می بخشد؛ به گونه ای که مدیریت اقتصادی یا تعاملات عاطفی، جلوه ای از عبادت و تقرب الهی تفسیر می شوند.

دستاوردهای نظری این پژوهش را می توان در ارائه چهارچوبی نظام مند برای نظریه خانواده تراز انقلاب اسلامی خلاصه کرد. این چهارچوب با ترکیب سه گانه تعالی بخش «عبودیت، مهرورزی و مسئولیت پذیری اجتماعی» و گذار از الگوی پدرسالار به الگوی حقوق متقابل، گسستی اساسی از پارادایم های سنتی و یک سویه را ایجاد می کند. از منظر کاربردی، این الگو برای نهاد خانواده در جهان معاصر چاره افزایی می کند. بدین ترتیب، خانواده براساس این الگو می تواند کارکرد چهارگانه زیر را به شکل هم زمان ایفا کند:

۱. کانون آرامش عاطفی؛
۲. مدرسه تربیت دینی و اخلاقی؛
۳. نهاد مقاومت در برابر بحران ها و تهاجم فرهنگی؛
۴. پایگاه مسئولیت پذیری و خدمت رسانی اجتماعی.

در پایان، پیشنهاد می‌شود این الگو در جوامع و بسترهای فرهنگی مختلف مورد آزمون تطبیقی قرار گیرد، شاخص‌های عملیاتی برای سنجش هریک از ابعاد پنج‌گانه طراحی شود و امکان‌سنجی تدوین «منشور اخلاق خانوادگی» براساس این سیره، در دستور کار نهادهای فرهنگی و تربیتی کشور قرار گیرد. درنهایت، این پژوهش نشان می‌دهد که خانواده در الگوی امام‌خمینی، نهادی پیشران است که در آن، انسان‌هایی متعهد پرورش می‌یابند.





فهرست منابع

*قرآن کریم.

- ابن مسکویه، احمد بن محمد. (بی تا). *تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق*. قم: انتشارات بیدار.
- ابن منظور، محمد بن مکرم بن علی. (۱۴۱۶ق). *لسان العرب* (چاپ اول). بیروت: دارالصادر.
- اصفهانى، محمد مهدى. (۱۳۸۸). *آیین تندرستی*. تهران: تندیس.
- الهامی نیا، علی اصغر. (۱۳۸۶). *سیره اخلاقی تربیتی امام خمینی*. قم: زمزم هدایت.
- بستانی، فواد افرام. (۱۳۷۵). *فرهنگ ابجدی الفبایی عربی فارسی: ترجمه کامل المنجد*
- الابجدی* (ترجمه مهیار، چاپ اول). تهران: اسلامی.
- پناهی، علی احمد. (۱۳۹۲). *مهارت های زندگی و اثره متأملین*، قم: دفتر نشر معارف.
- ثقفی، علی. (۱۳۹۳). *بانوی انقلاب خدیجه ای دیگر (زندگی نامه سرکار خانم خدیجه ثقفی همسر امام خمینی)*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- جان نثاری، حسینعلی؛ واعظی، سید حسین. (۱۳۹۸). *نقش الگوهای اخلاقی در تربیت اجتماعی از منظر قرآن کریم*. *فصلنامه علوم قرآن و حدیث*، ۲(۵۱)، صص ۷۵-۹۶.
- Doi: 10.22067/NAQHS.V51I2.68445
- جهان بین، فرزاد. (۱۳۹۱). *مؤلفه های کلیدی در ساخت جامعه تراز انقلاب*. *فصلنامه پژوهش های انقلاب اسلامی*. ۳(۱)، صص ۱۳۴-۱۱۶.
- خامنه ای، علی. (۱۳۹۴). *مجموعه بیانات آیت الله العظمی خامنه ای (مدظله العالی) درباره شخصیت امام خمینی*. تهران: مؤسسه پژوهشی فرهنگی انقلاب اسلامی.
- خمینی، روح الله. (۱۳۹۲). *دروس تفسیر سوره حمد جهاد اکبر یا مبارزه با نفس نامه های اخلاقی عرفانی* (چاپ اول)، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- خمینی، روح الله. (۱۳۸۷ «الف»). *جایگاه زن در اندیشه امام خمینی (علیه السلام)*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (علیه السلام).
- خمینی، روح الله. (۱۳۸۷ «ب»). *تهذیب نفس و سیر و سلوک از دیدگاه امام خمینی (علیه السلام)*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (علیه السلام).





- خمینی، روح‌الله. (۱۳۸۹). *صحیفه امام* (چاپ پنجم). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی رحمته الله علیه.
- دریایی، محمد رسول. (۱۳۹۹). *دانشنامه طبی مسائل زنان در پرتو طب ایرانی*. تهران: سفیر ارهال.
- دری نجف آبادی، قربانعلی. (۱۳۹۵). *زن، خانواده و جامعه*. اراک: دانشگاه اراک.
- دلشاد تهرانی، مصطفی. (۱۳۹۵). *خلاصه سیره نبوی «منطق عملی»*. تهران: دریا.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (۱۴۱۲ق). *مفردات الفاظ القرآن* (چاپ اول). بیروت: دار القلم.
- رجایی، غلامعلی. (۱۳۹۲). *برداشت‌هایی از سیره امام خمینی*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی رحمته الله علیه.
- ستوده، امیررضا. (۱۳۸۰). *پایه پای آفتاب* (چاپ اول). تهران: پنجره.
- سعادت‌مند، رسول. (۱۳۸۹). *درس‌هایی از امام: اخلاق در خانواده*. تهران: تسنیم.
- شهریاری، روح‌الله. (۱۴۰۲). *مبانی و اصول رشد اخلاقی خانواده تراز تمدن نوین*. مطالعات سیاسی تمدن نوین اسلامی. ۵(۳)، صص ۲۱۲-۲۳۱.
- طباطبایی، فاطمه. (۱۳۸۷). *یک ساغر از هزار: سیری در عرفان امام خمینی*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی رحمته الله علیه.
- علیزاده، مهدی. (۱۳۸۹). *اخلاق اسلامی: مبانی و مفاهیم*. قم: دفتر نشر معارف.
- عیسی‌زاده، عیسی. (۱۳۹۲). *رفتارشناسی امام خمینی رحمته الله علیه با همسر*. فصلنامه ره‌توشه. ۱۱۹(۱)، صص ۲۳۷-۲۴۹.
- فاضل استرآبادی، محمد. (۱۳۸۷). *خاطرات*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- فایضی، علی. (۱۳۷۷). *نگاهی چندباره به مبانی تربیت، روش‌ها و اخلاق اسلامی*. تهران: مسعی.
- فوزی توپسرکانی، یحیی. (۱۳۹۰). *اندیشه سیاسی امام خمینی رحمته الله علیه*. قم: دفتر نشر معارف.
- قطب، محمد. (۱۳۷۹). *انسان، مادی‌گری و اسلام*. تهران: کلبه شروق.



- قرشی، علی اکبر. (۱۳۷۱). قاموس قرآن (چاپ ششم). تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- کاظم نژاد، مهري. (۱۳۹۷). آسیب شناسی اجتماعی نقش همسری و مادری زنان با رویکرد اسلامی. قم: جامعه الزهراء (ع).
- کاظمی، اقدس. (۱۳۸۷). درباره تربیت فرزندان. قم: مثلث عشق.
- کاویانی، مصطفی. (۱۳۹۱). مهارت همسر داری و رعایت حقوق زن آشویی. تهران: سازمان تبلیغات اسلامی.
- مجیدی بیدگلی، کبری. (۱۳۹۱). جایگاه اخلاق در اندیشه و عمل حضرت امام خمینی (ع). کنگره بین المللی اندیشه فرهنگی و اجتماعی امام خمینی (ع). صص ۱-۲۲.
- محمدي صيفار، مهدي. (۱۳۹۵). مشق مهر: الگوهای اخلاقی رفتاری علما در خانواده. قم: حوزه علمیه قم، مرکز مدیریت.
- مرتضوی، ضیاء. (۱۴۰۰). دانشنامه امام خمینی، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ع).
- میریان، سیداحمد. (۱۳۹۰). پدر مهربان: خاطراتی از رفتار حضرت امام خمینی (ع) با کودکان و نوجوانان. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ع).
- نباتی، احمد. (۱۳۹۳). آشیانه مهر، قم: جامعه الزهراء.
- وجدانی، مصطفی؛ شعرباف، رضا. (۱۳۷۸). سرگذشت های ویژه از زندگی حضرت امام خمینی (ع) (چاپ شانزدهم). تهران: پیام آزادی.



Ethical Analysis of a Man's Remarriage in the Situation of His Wife's Infertility*

Tahere Mahdavian¹  Hassan Boosaliky² 

1-Ph.D.Candidate in Islamic Student Maaref University, Qom Iran, (Corresponding Author)
mahdavian@maaref.ac.ir

2- Assistant Professor, Institute for Culture and Islamic Thought, Tehran, Iran.
h. boosaliki@isca. ac.ir



Abstract

Maintaining individual health, the principle of human dignity, and the principle of fairness are ethical principles whose implementation for a wife who lacks fertility comes into conflict with the right to polygamy — which is a legal and religious right of the husband. These conflicts between spouses affect the health of all family members. The present study addresses the solution to the problem of the conflict between the wife's ethical rights and the husband's right to polygamy. This paper, using an analytical-descriptive method and with the aim of realizing an ethical life for strengthening the foundation of the family, examines the arguments for and against the husband's right to polygamy. The results show that both extra-religious and intra-religious arguments are ineffective for issuing a general ruling, and the proposed solution is

***Cite this article:** Mahdavian, T; Boosaliky, H (2026). Ethical Analysis of a Man's Remarriage in the Situation of His Wife's Infertility, *Journal in Applied Ethics Studies*, 1(83), 181-213
<https://doi.org/1022081/jf.2025.73033.2090>

▣ **Publisher:** Islamic Propagation Office of the Seminary of Qom (Islamic Sciences and Culture Academy, Isfahan, Iran). ***Type of article:** Research Article

▣ **Received:** 2025/09/30 ● **Revised:** 2025/12/11 ● **Accepted:** 2025/12/17 ● **Published online:** 2026/07/13

situation analysis and detailed judgment. The analysis of the moral agent's situation involves assessing his position by taking into account all existing circumstances. Therefore, to enumerate the conditions under which the moral agent (the husband) faces such a dilemma, five components can be examined: the moral agent's awareness of treating infertility through assisted reproductive methods, the moral agent's (the man's) ability to epistemically justify the decision to his first wife, the timing of choosing a second wife, the man's occupational characteristics, and the prevailing culture in certain regions.

Keywords

Family Ethics, Applied Ethics, Conflict of Rights and Ethics, Right to Polygamy, Principle of Fairness.



الزواج الثاني للزوج في حالة عقم الزوجة دراسة تحليلية أخلاقية*

طاهره مهدويان^۱ حسن بوسليكي^۲



۱. حاصلة على الدكتوراه، جامعة المعارف الإسلامية، قم، إيران (الكاتبة المسؤولة)

mahdavian@maaref.ac.ir

۲. أستاذ مساعد، معهد العلوم والثقافة الإسلامية، قم، إيران

h.boosaliki@isca.ac.ir

الملخص

يعدّ الحفاظ على صحّة الإنسان، ومبدأ الكرامة الإنسانية، ومبدأ العدل والإنصاف من الأصول والمبادئ الأخلاقية التي يتعارض تنفيذها في شأن الزوجة التي تعاني من العقم وعدم الإنجاب، مع حق الزوج في تعدّد الزوجات، وهو حق قانوني وديني له، الأمر الذي يترك أثرا شديدا على صحّة جميع أفراد الأسرة. تأسيسا على ذلك، تسعى هذه الورقة، من خلال المنهج الوصفي - التحليلي، أن تميّط اللثام عن الحلّ الأخلاقي لقضية التعارض بين حقوق الزوجة الأخلاقية وحق الزوج في تعدّد الزوجات، وأن تتناول بالنقد والتحليل أدلة المؤيدين

***الاستناد إلى هذه المقالة:** مهدويان؛ طاهره، بوسليكي، حسن (۲۰۲۶). الزواج الثاني للزوج في حالة عقم الزوجة دراسة تحليلية أخلاقية. دراسات في الأخلاق التطبيقية، ۱ (۸۳)، صص ۱۸۱-۲۱۳.

<https://doi.org/1022081/jf.2025.73033.2090>

□ نوع المقال: بحثي؛ الناشر: مركز الدعوة الإسلامية في حوزة قم (معهد العلوم والثقافة الإسلامية، أصفهان، إيران) © المؤلف.

□ تاريخ الاستلام: ۲۰۲۵/۰۹/۳۰ • تاريخ التعديل: ۲۰۲۵/۱۲/۱۱ • تاريخ القبول: ۲۰۲۵/۱۲/۱۷ • تاريخ الإصدار: ۲۰۲۶/۰۷/۱۳



والمعارضين لحق الزوج في تعدد الزوجات، وذلك بهدف تحقيق الحياة الأخلاقية من أجل تعزيز كيان الأسرة. تظهر نتائج الدراسة أن الأدلة والحجج داخل نطاق الدين وخارجه غير فعالة في إصدار حكم عام، وأن الحل المقترح هو تحليل الموقف وتفصيل الحكم. يتوقف تحليل وضع الفاعل الأخلاقي على تقييم موقفه مع مراعاة جميع الظروف القائمة في حينها؛ فعليه، فلتحديد الظروف التي يواجه فيها الفاعل الأخلاقي (الزوج)، مثل هذا المأزق، يمكن دراسة خمسة مكونات، هي: وعي الفاعل الأخلاقي بعلاج العقم بتقنيات وأساليب الإنجاب المساعدة، وتمكُّن الفاعل الأخلاقي (الزوج)، من إقناع الزوجة الأولى من الناحية المعرفية، ووقت اختيار الزوجة الثانية، والميزات والمواصفات المهنية للزوج، والثقافة السائدة في بعض المناطق.

الكلمات المفتاحية

أخلاق الأسرة، الأخلاق التطبيقية، التعارض بين الحقوق والأخلاق، حق تعدد الزوجات، مبدأ العدل والإنصاف



واکاوی اخلاقی ازدواج مجدد مرد در وضعیت ناباروری همسر*

طاهره مهدویان^۱ حسن بوسلیکی^۲

۱- دکتری تخصصی، دانشگاه معارف اسلامی، قم، ایران. (نویسنده مسئول).

mahdavian@maaref.ac.ir

۲- استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

h.boosaliki@isca.ac.ir



چکیده

حفظ سلامت فرد، اصل کرامت انسانی و اصل انصاف، از اصول اخلاقی هستند که اجرای این اصول برای زوجه‌ای که قدرت باروری ندارد، با حق تعدد زوجات که حق قانونی و حق شرعی زوج است، در تزامم است و این تراحمات بین زوجین، سلامت همه اعضای خانواده را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پژوهش حاضر، به حل این مسئله می‌پردازد که راهکار اخلاقی تزامم بین حقوق اخلاقی زن با حق تعدد زوجات همسر چیست. در این نوشتار، به روش تحلیلی توصیفی و با هدف تحقق زیست اخلاقی در راستای استحکام بنیان خانواده، استدلال‌های موافق و مخالف حق تعدد زوجات مرد بررسی شده است. نتایج نشان می‌دهد که ادله برون‌دینی و

* **استناد به این مقاله:** مهدویان، طاهره؛ بوسلیکی، حسن (۱۴۰۵). واکاوی اخلاقی ازدواج مجدد مرد در وضعیت ناباروری همسر. مطالعات اخلاق کاربردی، ۱ (۸۳)، صص ۱۸۱-۲۱۳.

<https://doi.org/10.22081/jf.2025.73033.2090>

نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمی قم (پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، اصفهان، ایران) © نویسندگان

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸ • تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۹/۲۰ • تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۶ • تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۴/۲۲

درون دینی برای صدور حکم کلی، ناکارآمد هستند و راه حل پیشنهادی، تحلیل وضعیت و تفصیل حکم است. تحلیل وضعیت فاعل اخلاقی به موقعیت سنجی او با لحاظ کردن تمام شرایط موجود است؛ لذا برای احصای شرایطی که فاعل اخلاقی (زوج) با چنین دوراهی روبه روست، پنج مؤلفه را می توان بررسی کرد: آگاهی فاعل اخلاقی از درمان ناباروری با روش های کمک باروری، توانمند بودن فاعل اخلاقی (مرد) در توجیه کردن همسر اول به دلیل معرفتی، زمان انتخاب همسر دوم، ویژگی های شغلی مرد و فرهنگ حاکم در بعضی مناطق.

کلیدواژه ها

اخلاق خانواده، اخلاق کاربردی، تزامن حقوق و اخلاق، حق تعدد زوجات، اصل انصاف.



مقدمه

من و همسر (زهره) در مطب پزشک متخصص زنان منتظر عکس العمل دکتر بودیم که یک دفعه برای مرتبه پنجم، به من خطاب کرد و گفت: «متأسفانه باز هم همسرتان نمی تواند باردار شود.» اشک در چشمان هر دوی ما حلقه زد، زیرا سال هاست در انتظار فرزنددار شدن هستیم و این بار به طور قاطع، در یک دوراهی اخلاقی قرار گرفتیم که به شرح زیر است:

دوراهی موجود برای فاعل اخلاقی (مرد) از این قرار است: «از طرفی بیست سال است که آرزوی پدر شدن دارم، ولی به سبب بیماری همسر و ناسازگاری روحی او با مسئله تعدد، هر چند که به صورت شرعی و قانونی^۱ می توانم همسر دیگری اختیار کنم؛ ولی در راستای حفظ حیثیت و کرامت او، این کار را نکرده ام. اگر چند همسری من باعث ایجاد اختلالات روحی روانی در همسر اولم بشود، آیا از نظر اخلاقی منصفانه است؟ آیا تعدد زوجات، کرامت انسانی همسر اول را خدشه دار می کند؟ آیا به لحاظ اخلاقی چند همسری کار درستی است یا خیر؟».

وقتی فاعل اخلاقی هم زمان با یک پدیده دوجبهی روبه رو شود که انجام یک عمل، مساوق با ترک عمل دوم است، دچار یک تحیر و سردرگمی عملی شده است که برای انجام هر کدام از آن ها، دلایل اخلاقی خودش را دارد؛ ولی نمی داند کدام عمل به لحاظ اخلاقی از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ لذا فیلسوفان اخلاق، این وضعیت پیچیده را «تنگناهای اخلاقی» یا «تزام اخلاقی» می نامند (خزاعی، زهره و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۹۷).

در چنین مواقعی ابتدا باید تشخیص داده شود آیا این تنگنای اخلاقی و تعارض موجود، تعارضی حقیقی است یا تعارض نماس (بوسلیکی، ۱۳۹۱، ص ۱۴۱).

۱. ماده ۱۶ قانون حمایت خانواده: «مرد نمی تواند با داشتن زن، همسر دوم اختیار کند، مگر اینکه موارد زیر را رعایت کرده باشد: ۱. رضایت همسر اول؛ ۲. عدم قدرت همسر اول به ایفای وظایف زناشویی؛ ۳. ابتلای زن به هر گونه اعتیاد مضر برابر بند ۹ ماده ۸؛ ۴. ابتلای زن به جنون یا امراض صعب العلاج موضوع بندهای ۵ و ۶ ماده ۸؛ ۵. عدم تمکین زن از شوهر؛ ۶. محکومیت زن وفق بند ۸؛ ۷. ماده ترک زندگی خانوادگی از طرف زن؛ ۸. عقیم بودن زن؛ ۹. غایب و مفقودالاثر شدن زن برابر بند ۱۴ ماده ۸».





اصل کرامت در اندیشه اسلامی، دوری از فرومایگی و حفظ حرمت و حیثیت انسانی است (دهخدا، ۱۳۷۳، ج ۱۱، ذیل واژه کرامت؛ جوادی آملی، ۱۳۶۹، ص ۲۲؛ زند، ۱۳۹۷، ص ۶۰) و در قرآن (اسراء، ۷۰) آمده که خداوند کرامت ذاتی را به انسان‌ها عطا کرده است؛ اما کانت در این موضوع، خدا را از اخلاق جدا کرده و ملاک شرافت و کرامت انسانی را به خودآیینی اراده موجود عاقل می‌داند (کانت، ۱۳۶۹، ص ۶۳).

همچنین اصل انصاف در تألیفات فقهی و حقوقی با مفهوم عدالت مترادف است و باید اذعان داشت انصاف در مفهوم خاص، مکمل عدالت است (وکیل‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹، صص ۱۰۱، ۱۱۴) و به معنای اعطای حق نیز آمده است (زبیدی، ۱۴۱۴، ص ۵۰۰؛ ابن‌منظور، ۱۳۸۸، ص ۳۳۱). اجرای این اصول اخلاقی برای زوجی که زوجه‌اش قدرت باروری ندارد با حق شرعی و قانونی‌اش (تعدد زوجات) در تضاد است.

در این پژوهش، ابتدا به روش تحلیلی، استدلال‌های (اخلاقی، فقهی و قانونی) موافقان و مخالفان حق تعدد زوجات در نظر اندیشمندان مسلمان و غیرمسلمان بررسی می‌شود و سپس با هدف تحقق زیست اخلاقی، با رویکرد اخلاق کاربردی اسلامی (روش ارزش‌محوری با محوریت عقل و نقل) (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۹۱) راهکارهای اخلاقی ارائه می‌گردد. در اخلاق کاربردی برای حل مسائل اخلاقی، سه روش عمده بیان شده است که عبارت‌اند از:

۱) روش قیاس‌گرایی که به نظریه‌های اخلاقی و به‌کار بستن آن‌ها در حل مسائل اخلاقی تأکید دارد؛

۲) روش استقراء‌گرایی که جزئی‌نگر و ضدنظریه‌گراست؛

۳) روش اصل‌گرایی که با نگاهی اعتدالی به کاربرد نظریه‌های مهم اخلاقی در مقام عمل و ضرب دو نگاه قبل به راه‌حلی منسجم دست می‌یابد (خزاعی، ۱۳۸۶، ص ۱۸۹؛ سلامی، ۱۳۹۴، ص ۵۶). البته هر کدام از این روش‌های رقیب، ایرادهایی^۱ دارند که در روش ارزش‌محوری رفع می‌شوند.

۱. روش قیاس‌گرایی به دلیل انتزاعی بودن و نادیده گرفتن خصوصیات موردها، با ماهیت گزاره‌های اخلاقی ناسازگاری دارد و روش استقراء‌گرایی نیز به دلیل جزئی‌گرایی افراطی، کثرت‌گرایی و نسبیّت‌گرایی مردود است. روش ←



تبیین روش مختار (ارزش محوری): در روش ارزش محوری، اخلاق فضیلت اسلامی، مبنا قرار می گیرد و گفتمان اخلاقی را به جای تأکید بر اصل و الزام که از تأکید بر فعل حکایت دارد، به انگیزش و ارزش تبدیل می کند و بر فاعل تمرکز دارد؛ فاعلی که با آموزش های دینی از طریق الگوهای عملی (اخلاق فضیلت محوری) می تواند به حل تراحمات اخلاقی خود پردازد (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۹۳).

پیشینه پژوهش

کتب و مقالاتی با موضوع راه های حل تراحم بین حقوق زوجین نوشته شده است؛ اما در آن ها با رویکرد اخلاق کاربردی به حل تراحم حق اخلاقی زن با حق تعدد زوجات مرد اشاره نشده است. کتاب و مقالات زیر نمونه هایی از پیشینه عام هستند:

- «بررسی آثار جامعه شناختی تعدد زوجات سلامت زنان در خانواده» (شکریگی، عالیه و همکاران، ۱۳۹۳)؛ این مقاله به رابطه معنادار ناسازگاری بین زوجین و فرزندان اشاره دارد.
- «عدالت مداری در تعدد زوجات از منظر متون اسلامی» (محمدحسین خواجه بومی، ۱۳۹۷)؛ در این مقاله به تبیین عدالت مداری در خانواده اشاره شده است.
- «چند همسری و پیامدهای روانی اجتماعی آن برای زنان» (دشتیان، سوده و همکاران، ۱۴۰۰)؛ این مقاله به انواع اختلالات روانی بعد از تعدد زوجات مرد اشاره دارد و در نهایت، این امر را آسیب زا می داند.

- «دیدگاه مفسران و قرآن پژوهان معاصر درباره تعدد زوجات تحلیل و مقایسه دیدگاه ها» (ترکمان پری، منظر و همکاران، ۱۴۰۱)؛ این مقاله نیز به موافقان و مخالفان تعدد

→ اصل گرایی با اینکه ایرادهای دو روش قبل را تا حدودی رفع می کند و با توازن متفکرانه میان اصل اخلاقی و اقتضائات مسئله جزئی جمع می نماید؛ اما برای تبدیل شدن به یک روش دینی و اسلامی نیاز به دو اصلاحیه دارد: اول اینکه باید به جای تأکید بر اخلاق فعل که متأثر از نظریات وظیفه گرایانه و نتیجه گرایانه است، بر اخلاق فاعل که مبتنی بر نظریه اخلاق فضیلت است، تکیه کند. دوم اینکه برای شناسایی اخلاق مشترک واقعی، به مطالعه و دقت در متون معتبر دینی پردازد.



زوجات اشاره کرده و موافقان تعدد را به حالت مشروط معرفی می‌کند که در پژوهش حاضر از نظرات آن‌ها استفاده شده است.

۱. ادله مخالفان حق تعدد زوجات مرد

باتوجه به آیه «وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ» (روم، ۲۱)، در زندگی زناشویی، محور سکونت و آرامش، زوجه است (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ص ۴۹۶). خداوند گوهر وجودی زن و مرد را یکی دانسته، ولی در ایجاد آرامش، اصالت را به زن داده است؛ لذا برای اینکه زوجه بتواند آرامش بخش باشد، باید ابتدا خودش آرامش داشته باشد (جوادی آملی، ۱۳۷۵، ص ۴۶). براساس همین آیه، امام سجاد (علیه السلام) در رساله حقوق خود در رابطه با حق زوجه می‌فرماید: «وَأَمَّا حَقُّ الزَّوْجَةِ فَأَنْ تَعْلَمَ أَنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ جَعَلَهَا لَكَ سَكَنًا وَأُنْسًا، فَتَعْلَمَ أَنَّ ذَلِكَ نِعْمَةٌ مِنَ اللَّهِ عَلَيْكَ فَتُكْرِمُهَا وَتَرْفُقَ بِهَا، وَإِنْ كَانَ حَقُّكَ عَلَيْهَا أَوْجَبَ فَإِنَّ لَهَا عَلَيْكَ أَنْ تَرْحَمَهَا» (شیخ صدوق، ۱۴۱۳ق، ج ۲، ص ۶۲۱)؛ بنابراین، مرد باید بداند که خدا زن را مایه آرامش وی قرار داده و این امر برای او نعمتی است و باید برای برقراری آرامش زوجه، لوازم این آرامش را فراهم کند (مجلسی، ۱۳۸۴، ج ۷۳، ص ۱۵۳). فاعل اخلاقی (مرد) باید زن را که معطی آرامش است، ناآرام و دچار اختلالات روانی مانند افسردگی، پریشانی، اضطراب و اختلال جسمانی‌سازی نکند (دشتیانه و همکاران، ۱۴۰۰، صص ۴۵-۴۸)؛ لذا باید از نظر اخلاقی از حق شرعی تعدد زوجات خود بگذرد.

همچنین به استناد قاعده عقلی و حقوقی «وجوب دفع ضرر محتمل» و معنای ضرر که در این قاعده، طبق تفسیر بعضی از فقیهان شیعه، به نقص در جان، آبرو و مواردی شبیه آن‌ها تعبیر شده (غروی نائینی، ۱۳۶۵، ج ۳، ص ۲۱۴؛ سبحانی، ۱۳۹۱، ج ۳، ص ۳۹۲؛ موسوی بجنوردی، ۱۴۱۳، ج ۱، صص ۲، ۱۷۸) و نیز با توجه به معنای واژه «ضرر» در آیه



۱۷۶ آل عمران ﴿إِنَّهُمْ لَن يَضُرُّوا اللَّهَ شَيْئًا...﴾ که منظور، ضرر مالی و جانی است؛ فاعل اخلاقی (مرد) باید به حکم عقل و از نظر اخلاقی در آن شرایط، از ضرر زدن به زوجه اول پیشگیری کند و از حق تعدد زوجات خود بگذرد.

با توجه به اصل اخلاقی انصاف (مظاهری و آل اسحاق خوئینی، ۱۳۹۱، ص ۱۳۸) که بعضاً قواعد حقوقی را کنار می زند (مطیعی، البرزی، ۱۳۹۷، ص ۱۴۱)، در این شرایط بهتر است فاعل اخلاقی (مرد) انصاف را رعایت کند و از حق خود (تعدد زوجات) بگذرد. همچنین ممکن است قادر به اجرای عدالت بین دو همسر نباشد؛ زیرا منصف به کسی گویند که همان طور که خود را مستحق می داند، باید به دیگری هم حق بدهد (رازی، ۱۴۲۳ق، ص ۲۴۶) و حق سلامتی را از همسر اول نگیرد.

همچنین بعضی از مفسران و محققان، معتقدند تعدد زوجات نوعی حقارت را برای زن به دنبال می آورد و فساد آن بیشتر از مصلحت آن است و تعدد زوجات فقط برای تأمین عدالت یتیمان تشریع شده است (ترکمان و همکاران، ۱۴۰۱، صص ۵۲-۵۴).

بر اساس استدلال مبتنی بر فایده گرایی، مجموع خیرها و شرها بررسی می شوند تا مشخص شود جانب خیر غلبه دارد یا جانب شر و به این صورت، افعال ارزش گذاری می شوند (فرانکنا، ۱۳۹۲، ص ۹۵)؛ بنابراین، قیاس طبق رهیافت فایده گرایی این گونه ترسیم می شود:

- ۱) رساندن بیشترین منفعت به بیشترین افراد، ارزش اخلاقی دارد و خوب است.
- ۲) حفظ سلامت روحی و جسمی برای همسر اول، رساندن بیشترین منفعت به بیشترین افراد است؛ زیرا استراتژی و اصل نظر فایده گرایان این است که اگر فاعل اخلاقی مجاز به این است که در شرایطی خاص، توجه ویژه به خویشان خود داشته باشد، پس در نهایت بیشترین منفعت را برای همه خواهد داشت (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۶۵).

- ۳) در نهایت، حفظ سلامت جسمی و روحی برای همسر اول ارزش اخلاقی داشته و خوب است.



گذشته از استدلال فایده گرایی، کانت از منظر وظیفه گرایی با مقوله چندهمسری مبتنی بر «تمایلات نکوهیده» یا چندشوهری مخالف است و آن را خلاف کرامت انسانی می داند، زیرا او ازدواج قانونی را تبادل دو شخصیت در قالب مفهوم «عامل وحدت یافته» می داند. او چندهمسری را قبول ندارد، زیرا اتحادی بین دو شخصیت نیست، بلکه بین چند نفر است و انسانیت زن به «شیء شدگی» تبدیل شده و کرامت انسانی را خدشه دار می کند (کانت، ۱۳۹۳، ص ۲۲۸). او ازدواج قانونی و تک همسری را این گونه توصیف می کند که مرد، مالک شخصیت زن شده و در عوض زن نیز مالک شخصیت مرد می شود و گویی مالک شخصیت خود شده اند؛ اما لازمه چندهمسری آن است که زن، بخشی از مرد را به تملک خود در آورد، در صورتی که تمام وجود خود را به او تسلیم می کند. کانت این شیوه ازدواج را خارج از نظام ازدواج و سوءاستعمال جنسی می داند و آن را تحت عنوان تمایلات منحرف و خلاف اخلاق می داند (کانت، ۱۳۹۳، ص ۲۲۸). لذا براساس دیدگاه وظیفه گرایی کانت، مرد اصلاً چنین حقی را ندارد و در نتیجه، تزاممی با حق سلامت زن به وجود نمی آید.

بعضی براساس ادله مبتنی بر اصل وفاداری معتقدند که خداوند در قرآن (نساء، ۲۱) پیوند ازدواج را میثاق غلیظ می داند ﴿وَ أَخَذْنَ مِنْكُمْ مِيثَاقًا غَلِيظًا﴾ و مواثقه نیز به معنای پیمانی محکم و استوار است؛ بنابراین، یکی از راهبردهای عاطفی و اخلاقی برای توسعه اعتماد بین زوجین، محبت، صمیمیت و وفاداری زوجین به یکدیگر است که در قرآن (روم، ۲۱) به آن اشاره شده است.

رحمتی که در این آیه آمده از مصدر فعل «رَحِمَ» به معنای دل سوزی و رقت قلب است (ابن منظور، ۱۳۸۸، ج ۱۲، ص ۲۳۰) و نوعی تأثیر نفسانی که صاحب دل را وادار می کند تا طرف مقابل را از محرومیت نجات داده و نقصش را برطرف کند (طباطبائی، بی تا، ج ۱۶، ص ۲۵۰). رحمت، یک جانبه و ایثارگرانه است و در زمانی که یکی از زوجین ضعیف و ناتوان شود و قادر بر خدمتی نباشد، رحمت جای آن را می گیرد (مکارم شیرازی، ۱۳۸۶،



ج ۱۶، ص ۴۱۴؛ بنابراین، فاعل اخلاقی (مرد) باید از نظر اخلاقی به همسرش که نقضی در وجودش است، رقت قلب نشان دهد و بستر اعتماد آفرینی را بین خودشان فراهم کرده و از اختیار کردن همسر دوم اجتناب کند.

بعضی دیگر بنابر دوام زوجیت در ماده ۱۱۳۰ قانون مدنی (منصور، ۱۳۸۴، ص ۱۹۲) معتقدند: «در صورتی که دوام زوجیت، موجب عسر و حرج زوجه باشد، زن می تواند به حاکم شرع مراجعه و تقاضای طلاق کند». بنابراین، طبق گفته های زنان (همسر اول یا دوم) و حتی مردانی که وارد زندگی تعددی شده اند و مشکلات خانوادگی شان دوچندان شده است، اگر زوجی اقدام به تعدد زوجات کند و سلامت زنان به سبب آن به خطر افتد (شکریگی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۳۹۶)، این زوج بهتر است برای پیشگیری از تحقق طلاق عسر و حرج توسط زوجه، از این حق خود (تعدد زوجات) از نظر اخلاقی بگذرد.

۲. ادله موافقان حق تعدد زوجات مرد

چند همسری سیره قطعی پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و ائمه اطهار علیهم السلام است و همچنین سیره متشرعه در همه مذاهب اسلامی درباره آن اجماع دارد (کلینی، ۱۳۸۹، ج ۵، ح ۱، ص ۳۲۰؛ طوسی، ۱۳۲۸، ج ۷، ص ۴۰۳؛ بعلاوه، در همه ادیان آسمانی پیش از اسلام امری جایز بوده (باجوری، ۱۴۰۷، ج ۱، صص ۱۴۳، ۱۴۴؛ وافی، ۱۹۹۶، ص ۵۵؛ کیسی، ۱۴۱۰، صص ۸۰، ۸۱) و در میان عرب پیش از اسلام نیز چندزنی رایج بوده است (محمود عبدالحمید، ۱۴۱۱، صص ۱۴۷-۱۴۹؛ باجوری، ۱۴۰۷، ج ۱، ص ۱۴) و جواز آن در شریعت اسلامی با استناد آیات (نساء، ۳؛ تحریم، ۱؛ احزاب، ۳۲، ۳۴، ۵۰، ۵۳، ۵۹، ۲۸۶) و روایات معتبر (الحر العاملی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص ۵۱۷) یک حکم امضایی است (جهانیان، ۱۳۹۰، ص ۵۹).

بنابراین ارضای جنسی مرد، صرفاً در قالب الگوی تک همسری نیست، بلکه با تجویز تعدد زوجات و همچنین ازدواج موقت، دامنه گسترده تری برای او در نظر گرفته شده است که البته برای زنان این گونه نیست (یوسفی، ۱۳۹۹، ص ۳۹).



دلیل مذکور به طور کلی در مقام بیان مشروعیت ازدواج مجدد مرد است، اما از فلسفه های تعدد زوجات پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله به غیر از جلب حمایت قبایل و مشارکت سیاسی و ابطال عقاید جاهلی عرب، سرپرستی و تکریم زنان بیوه مهاجران و انصار بوده است (احسانی و قنبری، ۱۳۹۵).

همچنین بعضی به استناد قاعده فقهی میسور «المیسور لایترک بالمعسور» و «مالایدرک کله لایترک کله» قائل هستند که هرگاه مکلف در انجام تکلیفی مرکب دچار مشقت و سختی شد، ولی در به جا آوردن بخشی از آن تکلیف مقدور بود، در نتیجه آن تکلیف از عهده مکلف ساقط نمی شود (احسانی، ۱۴۰۵، ج ۴، ح ۲۰۵، ص ۵۸؛ مکارم شیرازی، ۱۳۷۰، ج ۱، ص ۵۴۷). لذا باید به اندازه وسع و توان خود طبق روایت «إِذَا أَمَرْتُكُمْ بِشَيْءٍ فَأَتُوا مِنْهُ مَا اسْتَطَعْتُمْ» (مجلسی، ۱۳۷۳، ج ۲۲، ص ۳۱) آن قشر از زنان بیوه، مطلقه و دخترانی که به مجرد قطعی رسیده اند و محتاج یاری دیگران اند را خدمات رسانی کند و آنان را فراموش نکند.

همچنین اگر فاعل اخلاقی خودگرا نباشد، تعدد پیشه می کند؛ زیرا در اصطلاح فلسفه اخلاق، خودگروی اخلاقی به کسی گویند که وظیفه اخلاقی خود را بالاترین میزان سود شخصی بداند (نیگل، ۱۳۹۲، ص ۲۵۵). اما در محضر قرآن کریم، این صفت مردود است و در قرآن (نساء، ۱۲۸) ﴿...وَالضُّلْحُ خَيْرٌ وَأُحْضِرَتِ الْأَنْفُسُ الشُّحَّ...﴾ اشاره می کند به پرهیز دادن زن و مرد از خودگرایی، بخل و منیت.

مرد برای دور شدن از این صفت طرد شده در قرآن، باید از نظر اخلاقی به آن دسته از زنان مذکور، بخل و منیت نوزد و در عوض با مهربانی، آن ها را از این مجرد قطعی نجات دهد و با همسرش صحبت کند تا در راستای پیشگیری از تحقق فسادهای اخلاقی در جامعه (توسط بعضی از همان زنان با اغواگری) رضایتش را اعلام کند.

اگر این دورا به به روش قیاس گرایی حل شود، قیاسی را که می توان از منظر سود گرایی قاعده نگر آرمانی (فراکنا، ۱۳۹۲، صص ۹۴-۹۷) شکل داد، به شرح زیر است:



۱) هر عملی که طبق قاعده (لزوم احساس مسئولیت) بیشترین خیر عمومی را در پی دارد، ارزش اخلاقی دارد و خوب است.

۲) رسیدگی به آن دسته از زنان و دخترانی که به مجرد قطعی رسیده‌اند، رساندن بیشترین خیر عمومی را در پی دارد (ازجمله: خود مرد که به آرزوی پدرشدنش می‌رسد و همچنین تمام زنان بیوه و مطلقه و دختران مجردی که هنوز طعم تأهل و مادری را نچشیده‌اند، متأهل می‌شوند).

۳) در نتیجه، رسیدگی به آن دسته از زنان، ارزش اخلاقی دارد و خوب است. همچنین محققان قرآن‌پژوه و برخی فقها (طباطبائی، ۱۹۷۴م، ج ۴، ص ۲۶۵؛ جوادی‌آملی، ۱۳۸۸، ص ۲۸۸؛ مکارم، ۱۳۸۰، ج ۳، ص ۲۵؛ مطهری، ۱۳۸۴، ص ۲۸۹؛ فضل‌الله، ج ۷، ص ۵۳، ۵۵؛ به نقل از ترکمان و دیگران، ۱۴۰۱، صص ۴۶-۵۱)، ازجمله موافقان تعدد زوجات به صورت مشروط^۱ از این مقوله دفاع کرده‌اند. در نتیجه، وقتی مردی

۱. آیت‌الله جوادی‌آملی از موافقان سنتی مشروط در حوزه تعدد زوجات در تفسیر تسنیم آورده: «برخی از نویسندگان غربی انصاف داده و اعتراف کرده‌اند که مهم‌ترین عامل اشاعه فحشا و زنا در بین ملت‌های مسیحی، تحریم تعدد زوجات به دست کلیسا بوده است.» او درباره آیه ۱۲۹ اعتقاد دارد شرط، عدالت است و رنجش ازسوی همسر اول چه بسا به دلیل حسادت زنان یا به دلیل رعایت نکردن عدالت و نپرداختن حقوق آنان است. کاظم‌زاده در تأیید نظر آملی بر این باور است که معمولاً زنانی که شوهرشان را از دست می‌دهند، به عنوان یک انتخاب برای همسر اول شدن مردی دیگر، کمتر مورد اعتنا هستند؛ در نتیجه، اگر مسئله تعدد زوجات مطرح نباشد، این زنان بیوه مجبورند تا پایان عمر تنها بمانند. آیت‌الله مکارم شیرازی از موافقان مشروط به رعایت عدالت است؛ مطهری در کتاب خود با عنوان «نظام حقوقی زن در اسلام، همچنین می‌فرماید: «در اینکه تک‌همسری بهتر است، تردیدی نیست، منظور از این دوراهی، آن نیست که بشر از میان تک‌همسری و چندهمسری کدام یک را انتخاب کند؛ مسئله این است که به واسطه فزونی نسبی تعداد زنان نیازمند به ازدواج بر مردان، تک‌همسری عملاً در خطر افتاده است. در اینجا دو راه وجود دارد: یا رسمیت یافتن تعدد زوجات یا رواج معشوقه‌بازی. مبلغان شیوه‌های غربی، مدافع معشوقه‌گری هستند؛ لذا به منظور تأمین مصالح عموم بیان شده است. وی تعدد زوجات را برای زنان بازمانده از ازدواج حق و برای مردان، تکلیف می‌داند. محمدحسین فضل‌الله از محققان معاصر موافق در حوزه تعدد زوجات است که در تفسیر خود به نام «من وحی القرآن» آورده تعدد زوجات نیاز طبیعی است که مانع از انحراف می‌شود. وی طبق آیه ۱۲۹ سوره نساء تعدد زوجات را به نفع زنان می‌داند؛ چراکه با توجه به فزونی جمعیت دختران، تک‌همسری، ازدواج نکردن بسیاری از دختران را به همراه دارد و در این زمینه با علامه طباطبایی هم عقیده است. به نظر ایشان با وجود تمکن مالی و رعایت عدالت، هیچ مانعی برای تعدد زوجات وجود ندارد.



در طول بیست سال زندگی زناشویی، مکرراً با ناباروری همسرش روبه‌روست، به‌طور طبیعی به علت عدم موفقیت در فرزنددارشدن، دچار سردی رابطه و عدم رضایت‌مندی جنسی می‌شود (محمدی، ۱۳۸۰، ص ۳۳؛ عبداللّهی، ۱۴۰۰، ص ۱۳)؛ لذا از نظر اخلاقی بهتر است برای فرزنددارشدن با رعایت عدالت، ازدواج مجدد کند.

۳. راهکارهای حل تعارض به روش اخلاق کاربردی

در اخلاق کاربردی برای حل مسائل اخلاقی سه روش عمده (قیاس‌گرایی، استقراء‌گرایی و اصل‌گرایی) بیان شده است (خزاعی، ۱۳۸۶، ص ۱۸۹؛ اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۵۶). البته در مقدمه به نقدهای هر سه روش اشاره شد که روش مختار، حل تزامم به روش ارزش‌محوری است.

۳.۱. حل تعارض به روش قیاس‌گرایی

برای حل این تعارض قیاس‌هایی در ذیل ادله موافق و مخالف در صفحات قبل (۴ و ۵ و ۷) از منظر رهیافت پیامد‌گرایی و وظیفه‌گرایی آمده که نمایانگر تصمیمات اخلاقی متضادی بودند و این خود نقدی بر روش قیاس‌گرایی است.

فاعل اخلاقی (مرد) نمی‌داند طبق نظریه فایده‌گرایی عمل کند و بیشترین منفعت را به جامعه زنان برساند یا اینکه همسر اول طبق نظریه فایده‌گرایی عمل‌نگر خود‌گرا عمل کند و به دنبال ایجاد آرامش برای خود باشد.

در واقع قانون طلایی کانت و احترام اصیل به فاعلیت فاعل اخلاقی، چگونه توازن را میان ملاحظات اخلاقی متعارض، ایجاد می‌کند؟

البته کاربست و شناخت نظریه‌های اخلاقی، ابزار مناسبی است تا به واسطه آن، برخی از نظریه‌های اخلاقی را که به غلط و بدون پایگاه نظری در جامعه رواج دارند، نقد کنند و در روند تصمیم‌گیری‌های اخلاقی، محتاطانه‌تر برخورد شود (خزاعی، ۱۳۸۶، ص ۱۹۸).



با توجه به آنچه بیان شد، اولاً کلان نظریه‌ها حتی در مواردی هم که به نتایج یکسانی نمی‌رسند، ولی اندیشه اخلاقی بشر را در راستای رسیدن به نظریه‌ای متأملانه‌تر مدد می‌رسانند؛ ثانیاً این نظریه‌ها در بالاترین سطح خود، فقط می‌توانند نگاهی کلی به مسائل اخلاقی داشته باشند، نه جزئی. همچنین فاعل اخلاقی در این تعارض و دورا، همچنان با روش مذکور نمی‌تواند به تصمیمی جامع برسد، لذا به یک موقعیت‌سنجی مبتنی بر عقل و شرع نیاز است که در انتها به آن اشاره خواهد شد.

۲.۳. حل تعارض به روش استقراء گرایی

در روش استقراء گرایی در مقام استدلال اخلاقی، نمونه‌های عملی به سمت وضعیت‌های کلی پیش می‌روند. این روش دارای انواع متعددی به نام «موردکاوی، رویکردهای حکایتی و داستانی» است (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۵۶).

۱.۲.۳. روش موردکاوی

یکی از جامع‌ترین روش‌ها در استقراء گرایی، موردکاوی یا مطالعه اوضاع و احوال خاص است و راه حل یک قضیه غامض اخلاقی توسط موردکاو به مقایسه مورد‌های نمونه‌ای مشابه است؛ زیرا ما را به یقین اخلاقی نزدیک می‌کند.

برای موردکاوی سه گام ضرورت دارد و بایستی آن علائم، تصورات و انتخاب‌های فاعل اخلاقی، ویژگی‌های زمینه‌ای و متنی و وضعیت‌های جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی فاعل اخلاقی را در نظر بگیرد. بعد از آن به تفسیر پندواره‌هایی پردازد که همان آرای محموده هستند و با مسئله اخلاقی ما پیوند می‌خورند و در نهایت، به تحلیل آن مسئله پردازد (اسلامی، ۱۳۹۷، ص ۹۷).

تعیین دقیق محل نزاع و موضوع تعارض ذکر شده، بدون کمک گرفتن از اصول و نظریه‌ها به قرار زیر است:



- آیا فاعل اخلاقی (مرد) برای ورود به عرصه تعدد زوجات، به لحاظ اخلاقی و تمکن مالی، به تأیید دادگاه خانواده می‌رسد یا خیر؟
- آیا فاعل اخلاقی (زن) به لحاظ جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی آمادگی لازم را برای ورود همسر دوم به زندگی خصوصی‌اش دارد؟ یا به سبب بیماری‌ای که دارد، آمادگی لازم را ندارد و در نتیجه، حال روحی و جسمی او بدتر می‌شود؟
- اگر به سبب حساس بودن روحیه تمام زنان و همچنین حساس بودن روحیه همسر اول، آن دسته از زنان و دخترانی که به زیست مجرد قطعی رسیده‌اند، رها شوند و به بیراهه و فساد اخلاقی کشیده بشوند و به تبع آن، جامعه را به انواع انحرافات اخلاقی و مشکلات عدیده سوق دهند، آن وقت وظیفه اخلاقی ما در این مرحله و مرحله قبل چیست؟
- به طور قطع اگر فاعل اخلاقی (زن)، رضایت به تعدد زوجات همسرش بدهد و نیاز جامعه به چنین اجازه‌ای بسیار باشد، بایستی در عوض، بقیه افراد جامعه، همسر اول یا همسر دوم را با توهین‌های مختلف سرزنش نکنند و بعلاوه، آن‌ها را حمایت مالی و عاطفی کنند؛ اما باز هم جای این سؤال باقیست که آیا خود جامعه زنان تحمل چنین رویدادی را دارند؟
- شاید فاعل اخلاقی (مرد) کیفیت زندگی اول و حفظ سلامت همسر اولش را در اولویت قرار دهد؛ آیا در واقع، اخلاقی‌ترین کار این است که همسر اول را به آن دسته از زنان ترجیح دهد؟ یا اینکه اخلاقی‌ترین کار این است که آن دسته از زنان را به همسر اول ترجیح دهد؟
- اگر فاعل اخلاقی (مرد) پندواره و وجوب حفظ سلامت جسمی و روحی آن دسته از زنان را با مسئله خود (وجوب حفظ سلامت همسر اولش و آرزوی پدرشدن) پیوند دهد، حکم اخلاقی چیست؟
- پاسخ به این پرسش‌ها وقتی ممکن خواهد بود که ویژگی‌های این مورد به تفصیل بررسی شوند. در این بررسی به اطلاعاتی کاملاً جزئی از وضعیت و شرایط زندگی فاعل اخلاقی (زوجه اول)، پیشینه اخلاقی زوج و شأنیت جسمی و روان‌شناختی او، سیاست‌های قانونی و حقوقی قانون تعدد زوجات و خصوصیات رفتاری همسر دوم نیاز است.

شاید بعد از بررسی های لازم، فهمیده شود که وضعیت جسمی و روحی همسر اول، خیلی وخیم و حساس نبوده و فاعل اخلاقی (مرد) می تواند به روش های مختلف، فرزنددار شود و زندگی اولش را نیز دچار تشنج نکند؛ بنابراین، مورد کاو باید با ذهنی خالی و بدون سوگیری و با خرد عملی به تحلیل استدلال ها پردازد و ارزش نهایی را تعیین کند.

به این روش هم نقدهایی وارد است که نشان می دهد مورد کاو در تعارض مذکور (تعارض فاعل اخلاقی بین حفظ سلامت جسمی و روحی همسر اول یا اختیار کردن همسر دوم برای فرزنددار شدن) به نوعی بینش اخلاقی مبنايي (اصل یا نظریه اخلاقی) نیازمند است تا به قضاوت خود جهت بدهد؛ و گرنه به جایگزینی در ک های متنوع داوران اخلاقی به جای استدلال های معقول منجر می شود.

۳.۲.۲. روش اخلاق حکایتی و داستانی

طرف داران این روش معتقدند حکایت ها و داستان ها در بحث های اخلاقی، کارکردهای گوناگونی دارند و بی توجهی نظریه پردازان به داستان ها باعث شده تا نتوانند اصول اخلاقی خود را عاقلانه به کار بندند. همچنین ادعا می کنند که داستان، نقشی ویژه در ترغیب اخلاقی دارد، در صورتی که توسل به اصول و نظریه، فاعل اخلاقی را به پذیرش ذهنی وامی دارد، بدون آنکه تأثیر بالفعلی در رفتار او بگذارد. خطری که طرف داران اخلاق داستانی را تهدید می کند، این است که در دام تخیل در ادبیات داستانی بیفتند و اینکه کدام داستان، ارزش تبعیت یا اعراض را دارد؟ کدام داستان و حکایت ارزش مبنايي برای یک سیاست را دارد؟

برای مثال، اگر فاعل اخلاقی (مرد) در تعارض مذکور دو حکایت تقریباً مشابه برای قضاوت داشته باشد؛ یک: همکار او (A) که همسرش نازا بوده و خودش آرزوی پدر شدن داشته، چنین چالشی را تجربه کرده است، اما در نهایت، حفظ سلامت همسر اولش را ترجیح داده است؛ زیرا می دانسته که باز شدن پای همسر دوم به زندگی همسر اولش،





مشکلات عدیده‌ای به بار می‌آورد که هر روز باید آرزوی مرگ کند تا آرزوی پدرشدن. دو: برای همکار دیگرش (B) چنین چالشی اتفاق افتاده است، ولی همسر دوم را اختیار کرده و اکنون پدر شده و در فکر اختیار کردن همسر سوم است. اکنون کدام حکایت ارزش‌مبنایی دارد؟ اینجاست که به نقص رویکرد اخلاق داستانی پی می‌بریم. باتوجه به آنچه در روش استقراء‌گرایی و انواع آن بیان شد، فاعل اخلاقی توسط روش پایین به بالا نیز در حل تعارض، ناکام می‌ماند، زیرا منتهی به نسبی‌گرایی و افتادن در دام تخیل می‌شود؛ لذا این روش به‌تنهایی کافی نیست.

۳.۳. حل تعارض به روش اصل‌محوری اخلاقی

بدیهی است روش اصل‌محوری غیر از روش قیاس‌گرایی (نظریه‌محور) و استقراء‌گرایی (ضد‌نظریه‌محور) است. بسیاری از عالمان اخلاق کاربردی به‌دلیل محدودیت‌هایی که در دو روش قبل وجود دارد، به رویکرد «اصل‌گرایی اخلاقی» گرویده‌اند. یکی از مؤثرترین رویکردها در اصل‌گرایی^۱، دیدگاه بیشامپ و چیلدرس است که به تطبیق اصول عام بر موارد خاص اشاره دارد (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۴۱) و اصول عام ممکن است در مواجهه با مسئله اخلاقی، با یکدیگر متعارض شوند که ریچاردسون^۲ برای بیرون‌رفت از این دسته از تعارضات سه راه عمده را معرفی می‌کند:

راه اول: کاربرست قیاسی اصول و قواعد. البته این راه، در تشخیص تکلیف اخلاقی کمک زیادی به ما نمی‌کند، زیرا بعضاً استنتاج عقلی در موردهای جزئی، هم‌جهت با اصول عام نیستند، بلکه ممکن است در دو جهت مخالف قرار گیرند. راه دوم: تقید و تعیین از طریق محدود کردن دامنه‌های اخلاقی با روش استنتاجی (کجا؟ برای چه؟ به چه کسی؟ چگونه؟ و توسط چه کسی؟ (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۴۲).

1. Principlism.
2. Richardson.



راه سوم: تعادل و توازن^۱ است؛ یعنی همان تلاش برای متوازن‌سازی هنجارهای اخلاقی که لازمه‌اش شناخت وزن و مقدار هنجارهای اخلاقی است (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۴۳).

به روش تقیید اصول با روش استنتاجی: از فاعل اخلاقی (مرد) استنتاج می‌شود اگر خواستید طبق وظیفه (اصل نیکوکاری) در حق آن دسته از زنان، خدماتی را انجام دهید و آنان را به حق طبیعی تأهل و مادرشدن برسانید، آیا می‌توانید آسیبی به همسر اول (طبق اصل ضرر نرساندن) نزنید یا خیر؟ یا این‌گونه استنتاج شود که رعایت اصل نیکوکاری به آن دسته از زنان، دارای اولویت است یا به همسر اول؟

در روش سوم نیز فاعل اخلاقی باید تشخیص دهد که قدرت و وزن کدام‌یک از هنجارهای اخلاقی بیشتر است و برای ترک یکی از اصول، دلیل موجهی داشته باشد، زیرا اصول، تجویزی هستند، نه توضیحی (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۴۵). حال اصل نیکوکاری به آن دسته از زنان بیشتر است یا وزن ضرر نرساندن به همسر اول؟ آیا می‌تواند با روش توازن متفکرانه، حکم اخلاقی خود را تعیین کند؟ یا اگر فاعل اخلاقی (مرد) آن دسته از زنان را به حال خود رها کند و در صورت آلوده شدن آنان به گناه و روابط فرازناشویی (ر.ب: تاج‌بخش، ۱۴۰۰، صص ۵۹۵-۶۱۴)، وزن خسارت و زیان برای جامعه زنان بیشتر است یا وزن حفظ سلامت همسر اول؟

با توجه به اینکه هیچ شیوه استاندارد برای اعتباربخشی به داوری‌ها وجود ندارد و در توجیه مبنای خود (شکوفایی زندگی انسان) ضعیف عمل کرده و مقصود از شکوفایی و چگونه شکوفاشدن را نگفته، فاعل اخلاقی نیز نمی‌تواند با روش اصل محوری به حکم اخلاقی صحیح یا وظیفه اخلاقی خود دست یابد.

۱. توازن متفکرانه: عملیات رفت‌وبرگشت ذهنی میان داوری‌های ما در مصادیق خاص و اصول حاکم بر آن و ملاحظات نظری مؤثر بر اصول.



۳.۴. حل تعارض در نظام اخلاقی اسلام

ناسازگاری‌ها بین نظریه‌های اخلاقی (غیر از نظام اخلاقی اسلام) باعث شده است تا طرف‌داران جدی‌ای را از دست بدهند (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۸۳؛ هولمز، ۱۳۸۵، صص ۴۹، ۴۴۲)؛ زیرا عده‌ای به دنبال اصول مبنایی هستند (اصل‌گرایی) و برخی دیگر، از این توصیه‌ها برای فرایند اخلاقی‌سازی افراد و جامعه استفاده می‌کنند (فضیلت‌گرایی). برخی دیدگاه‌ها، این نظریه را قبول ندارند و در واقع، برای آن‌ها چیزی به عنوان «نظریه اخلاقی» وجود ندارد (جزئی‌نگر). برخی، درست‌بودن فعل را بر مبنای وظیفه می‌دانند (وظیفه‌گرایی). در مقابل، برخی معتقدند حتی بعد از تبیین همه نظریه‌ها و استدلال‌های آن‌ها و برطرف کردن خلط‌های منطقی بین آن‌ها، باز هم نمی‌توان اختلاف‌هایی را که در نگرش‌های اخلاقی وجود دارد، برطرف کرد (نیلسن، ۱۳۸۷، ص ۳۴).

در واقع این استدلال‌های مبتنی بر سود، وظیفه و فضیلت، شروط لازم برای تصمیم‌گیری اخلاقی هستند؛ ولی شروط کافی نیستند (اسلامی، ۱۳۹۳، صص ۱۰-۱۱) و فاعل اخلاقی برای تحقق عمل اخلاقی صحیح باید بصیرت اخلاقی نیز داشته باشد (مک‌ناوتن، ۱۳۸۰، ص ۳۲۰) که این بصیرت را می‌توان در نظام اخلاقی اسلام پیدا کرد؛ زیرا در اخلاق کاربردی اسلامی، عقل (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۹۲) و نقل (کتاب و سنت) به عنوان منابع معرفت اخلاقی محسوب می‌شوند. همچنین توجیه گزاره‌های اخلاقی در تفکر اخلاقی اسلامی، با کمک عقل و روش الگوبرداری از قصص قرآنی است و با مبنا قراردادن فضیلت، گفتمان اخلاقی را از اصل محوری به ارزش محوری سوق می‌دهد (اسلامی، ۱۳۹۴، ص ۱۹۲)؛ بنابراین، در کنار تعادل متأملانه (توازن میان اصل اخلاقی و اقتضائات مسئله جزئی) با تمرکز بر فاعل و دقت بر احکام مسلم شرعی در موارد مشابه، به وظیفه اخلاقی خود دست می‌یابیم.

فاعل اخلاقی باید بررسی کند که آیا طبق قاعده عقلی «الْجَمْعُ مَهْمَا امْکَنَ اَوَّلَى مِنْ الطَّرْحِ» (انصاری، ۱۴۲۲ق، ج ۴، ص ۱۹) امکان جمع هر دو کار یا امکان ترجیح دادن یکی



از طرفین تعارض را دارد؟ اگر یکی از این دو راه را ترجیح داد، تعارض حل می‌شود. در واقع، اگر امکان جمع هر دو باشد، اصلاً تعارضی در کار نیست و اگر امکان ترجیح یکی از طرفین باشد، تعارض ذکر شده از نوع تعارض ناپایدار (حداقلی) است؛ ولی اگر نتوانست هر دو کار را جمع کند یا نتوانست یکی از طرفین تعارض را ترجیح دهد، در این صورت، تعارض، از نوع تعارض پایدار (حداکثری) است (بوسلیکی، ۱۳۹۱، ص ۴۹).

اگر فاعل اخلاقی امکان جمع هر دو طرف را دارد، پس تعدد پیشه کند و اگر امکان جمع هر دو طرف را ندارد، باید برای حل تراحم هنگام ترجیح، با شناخت به شاخصه‌های تقدیم اهم بر مهم (اتکینسون، ۱۳۶۹، صص ۳۸-۴۴؛ رضوانی، ۱۳۹۲، ص ۱۷)، یکی از طرفین تعارض را طبق قاعده «اهم و مهم» که از مستقلات عقلی است، ترجیح دهد (رضوانی، ۱۳۹۲، ص ۱۱)؛ یعنی اهم را اخذ کرده و مهم را ترک کند (علیدوست، ۱۳۸۸، ص ۲۱).

اگر بخواهد مصالح را طبق ترتیب ضروری (مصالحی که بدون آن‌ها در مقاصد پنج گانه شارع، مانند حفظ جان، مال، ناموس، نسل و دین، اختلال به وجود آید)، حاجی (مصالحی که برای رفع نیاز لازم هستند و بدون آن‌ها در مقاصد پنج گانه شارع اختلالی به وجود نمی‌آید) و تحسینی (مصالحی که سبب بهتر شدن زندگی می‌شود) (غزالی، ۱۳۷۸، ج ۱، ص ۲۸۷) درجه‌بندی کند، باید ببیند کدام طرف تعارض ضرورت دارد؛ لذا اگر حفظ سلامت همسر اول (ناموس) ضرورت دارد، پس تعدد زوجات را رها کند، اما اگر هیچ کدام از طرفین تعارض، ضرورتی ندارند، مانند زمانی که سلامت همسر اول در امنیت است و مصلحت یکی از طرفین تعارض برای رفع نیاز مرد و لازم است، پس تعدد پیشه کند، البته مطابق با فرهنگ قرآنی و قاعده اخلاقی «معاشرت به معروف با زنان» (بقره، ۲۲۸، ۲۲۹، ۲۳۱، ۲۳۳؛ نساء، ۱۹، ۲۵؛ طلاق، ۱).

اگر مرجحی برای فاعل اخلاقی یافت نمی‌شود، باید طبق قاعده «تقدیم امر محتمل‌الاهمیه» (مجلسی، ۱۳۷۳، ج ۷۵، ح ۵۸، ص ۶؛ رضوانی، ۱۳۹۲، ص ۱۷) با کمک



عقل عملی، موقعیت‌ها را بسنجد و تشخیص دهد که کدام یک را از نظر اخلاقی انجام دهد که این عقلانیت عملی متکی به عقلانیت نظری واقع‌گراست و اختلاف در تشخیص مصادیق فعل‌آهم ناشی از اختلاف در جهان‌بینی و ایدئولوژی است (رضوانی، ۱۳۹۲، ص ۱۱)؛ لذا در اخلاق کاربردی اسلام، عقل و نقل به کمک همدیگر به حل تعارض می‌پردازند.

۳.۵. موقعیت‌سنجی فاعل اخلاقی

موقعیت‌سنجی فاعل اخلاقی با تمام شرایط موجود، همان عقلانیت عملی (اکبری، ۱۳۸۶، ص ۹۱) است که مبتنی بر عقلانیت نظری است؛ زیرا هر وضعیت، به صورت یک امر منفرد و هر شخص دارای ویژگی‌های خاص معرفتی است که امکان ارائه راه‌حل کلی وجود ندارد.

البته تفاوت آن با اخلاق وضعیت که در مورد کاوی رد شد، این است که در این روش ارزش‌محوری (اخلاق فضیلت‌گرای اسلامی) به منش فاعل اخلاقی هم توجه می‌شود؛ لذا برای احصای شرایطی که فاعل اخلاقی با تراحم حفظ سلامت جسمی و روحی همسر اول یا اختیار کردن همسر دوم روبه‌رو می‌شود، می‌توان به پنج مؤلفه توجه و آن‌ها را بررسی کرد که همان اصل‌گرایی به همراه تقیید اصول است، ولی با عنایت به چگونه شکوفاشدن زندگی فاعل و تحقق عینی زیست اخلاقی او و همچنین بر مبنای الگو و شیوه «تحلیل موقعیتی»^۱ است. مؤلفه‌ها عبارت‌اند از:

۱. آگاهی فاعل اخلاقی از شیوه‌های درمان ناباروری (ART، IUI، IVF، ICSI، ZIFT و GIFT): یا فاعل اخلاقی از تمام شیوه‌های درمان ناباروری آگاهی دارد و همه را بررسی کرده یا آگاهی ندارد.

۱. این روش در حوزه علوم اجتماعی و انسانی استفاده می‌شود و عینی و متعلق به حیطه عمومی است. دو اصل توصیف موقعیت و عقلانیت، این روش را عینی کرده است (انصاری‌زاده؛ فضل‌الهی، ۱۳۹۹، صص ۱۱۲، ۱۱۴).



۲. توانمندبودن فاعل اخلاقی در بالابردن آستانه تحمل همسر اول و همچنین بالابردن سطح معرفت زنان جامعه درباره مفیدبودن مقوله تعدد زوجات: فاعل اخلاقی همه راه‌های درمان ناباروری را روی همسرش امتحان کرده و به نتیجه‌ای نرسیده است. اکنون او برای چندهمسری یا توانمند است (به لحاظ مهارتی و معرفتی) که هنگام بروز هرگونه تعارض و دوراهه‌های معرفتی، همسر اول را متقاعد کند و تعارض را حل کند یا توانمند نیست و چنین هنری را ندارد.

۳. زمان انتخاب همسر دوم: گاهی مرد برای اختیار کردن همسر دوم، بسیار فرصت دارد و هنوز در ابتدای زندگی زناشویی است یا اینکه فرصت زیادی ندارد و نزدیک به سن کهولت است (خمرنیا و دیگران، ۱۳۹۶، ص ۵۷).

۴. ویژگی‌های شغلی فاعل اخلاقی: گاهی شغل مرد به گونه‌ای است که خارج از محل زندگی او و همسر اولش است و امکان اختیار کردن همسر دوم را دارد، بدون اینکه همسر اول متوجه شود و حال جسمی و روحی او بدتر شود، زیرا بعضی از بانوان مشکلی با تعدد زوجات همسرشان ندارند، ولی به صراحت بیان می‌کنند که فقط به صورت مخفیانه باشد و او متوجه نشود.

۵. فرهنگ حاکم در مناطق: در برخی مناطق، این فرهنگ ریشه در علل اقتصادی، سنتی و افزایش آمار دختران آماده به ازدواج نسبت به پسران آماده به ازدواج دارد (جاوید، ۱۳۸۹، ص ۵۹) و در استان‌های خاصی مانند کرمان، سیستان و بلوچستان، گلستان، کردستان و خراسان جنوبی مشاهده می‌شود. براساس آمار رسمی سال ۱۴۰۱، حدود ۱/۵ درصد از ازدواج‌های ثبت شده در کشور شامل چندهمسری است که تقریباً معادل سیصد هزار مرد ایرانی است.

با ترکیب این موارد پنج گانه، وضعیت‌های مختلفی پیش می‌آید که باید برای هر کدام جداگانه راهکاری ارائه شود:

الف) با توجه به شرایط گفته شده در حالت تطبیق مؤلفه اول و دوم و سوم و پنجم:



حالت اول: اگر فاعل اخلاقی به شیوه‌های درمان ناباروری آگاهی نداشته و ندارد که در این صورت، تعارضی در میان نیست، زیرا با پرس و جو و معاینه پزشکان متخصص مسئله حل می‌شود.

حالت دوم: فاعل اخلاقی به همه شیوه‌های درمان ناباروری آگاهی دارد و همه را امتحان کرده است، ولی به نتیجه‌ای نرسیده که اکنون دو حالت دارد؛ یا مدت زیادی از شروع زندگی مشترکشان نمی‌گذرد و همچنان فرصت زیادی برای پدرشدن دارد؛ پس می‌تواند به شفای همسرش یا راه‌های درمانی جدید در سال‌های آتی امیدوار باشد یا اینکه مدت زیادی است که با این مسئله دست و پنجه نرم می‌کند و نزدیک رسیدن به سن کهولت است که در این حالت، باید برای پدرشدن، سریع اقدام کند؛ زیرا هم توانایی پدرشدن با افزایش سن پدر کاهش می‌یابد و هم به دلیل عقیم‌بودن همسر اول، مرد حق قانونی (ماده ۱۶ حمایت از خانواده، مصوب ۱۳۵۳) و شرعی (نساء، ۳) را برای تعدد زوجات دارد که در این صورت باز دو حالت دارد:

۱. در منطقه‌ای زندگی می‌کند که مسئله تعدد زوجات جزء فرهنگ آنجاست؛ در این صورت، باید بررسی کند که سلامت همسرش در خطر است یا خیر. اگر در خطر است، طبق شاخصه‌های اهم و مهم باید تعدد را رها کند. اگر روحیه همسر اول با تعدد سازگار نیست، ولی می‌تواند به سبب معرفتی و اخلاقی او را متقاعد کند که در این صورت، بعضی از بانوان اظهار می‌دارند که هر وقت شوهر اراده به تعدد زوجات کرد، رضایت دارند، ولی به گونه‌ای که او را خبردار نکند و مخفیانه ادامه دهد. در این صورت، مرد می‌تواند تعدد پیشه کند، آن‌هم با شرط رعایت عدالت و قاعده «وعاشروهنّ بالمعروف». اما اگر مرد به سبب معرفتی و اخلاقی نمی‌تواند زوجه را راضی کند، پس باز هم تعدد را رها کند، زیرا در فرض مسئله پژوهش، همسر اول بیمار است و شاید سلامت او را به خطر اندازد.

۲. اگر در منطقه‌ای زندگی می‌کند که چندهمسری با فرهنگ آنجا سازگاری ندارد، مرد می‌تواند زوجه را به سبب معرفتی و اخلاقی راضی کند یا نمی‌تواند. اگر می‌تواند، پس



با رعایت عدالت و قاعده «وعاشروهنّ بالمعروف» تعدد پیشه کند و اگر نمی‌تواند راضی کند، پس تعدد را رها کند.

ب) با توجه به شرایط در حالت مؤلفه دوم (اشاره به یک راهکاری غیر از راهکار اول (امیدواری به شفای همسر)):

فاعل اخلاقی (مرد) در ابتدای زندگی مشترکشان است و فرصت زیادی برای تبیین تعدد زوجات برای همسر اول دارد، زیرا به دلیل نازایی زن، به طور قانونی و شرعی حق تعدد زوجات را دارد، اما نمی‌داند از نظر اخلاقی چگونه عمل کند تا خلاف قاعده اخلاقی «عاشروهنّ بالمعروف» نشود و مشکلاتی را برای جسم و روح او رقم نزند. از طرفی خودش نیز باید در تحصیل ملکه عدالت درباره همسران تلاش کند، زیرا لازمه تعدد پیشه کردن، عدالت (نساء، ۳، ۱۲۹) است. بنابراین، باز هم دو حالت پیش می‌آید: توان و مهارت بالابردن سطح معرفت همسر اول را دارد (درباره مقوله تعدد زوجات) یا چنین هنری را ندارد که اگر ندارد باید برای کسب مهارت‌های اخلاقی درباره متقاعد کردن همسرش بکوشد و مراحل را طی کند. در واقع، مرد می‌تواند با شناخت ویژگی‌های شخصیتی، آرزوها و ترس‌ها، گره‌های شناختی، تله‌های روانی و حتی شناخت اختلالات روان‌شناختی همسرش، تعارضات شکل گرفته را حل و فصل کند.

ج) با توجه به شرایط در حالت مؤلفه چهارم:

اگر فاعل اخلاقی مشغول به حرفه‌ای است که غالباً در شهر متعلق به همسر اول حضور ندارد، یا همسر بیمارش روحیه‌ای سازگار با مسئله تعدد ندارد، ولی به تعدد زوجات همسرش به شرط خبردار نشدنش رضایت داده است، پس با رعایت عدالت و قاعده «عاشروهنّ بالمعروف» تعدد پیشه کند. اما اگر همسر بیمارش رضایت به این کار نداده است، در نتیجه طبق قاعده «أهم و مهم» تعدد را رها کند، زیرا باید سلامت همسر اول را در اولویت قرار دهد.

نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه بیان شد برای تحقق زیست اخلاقی زمانی که فاعل اخلاقی (مرد) در دو راهه بین حفظ سلامت همسر اول و ازدواج مجدد خود، در زمان ناباروری همسر اول قرار گرفت، باید با اشراف به شاخصه‌های تقدیم اهم بر مهم، به روش ارزش‌محوری (فضیلت‌گرای اسلامی) همه شرایط موجود را اعم از وضعیت جسمانی همسر اول، وضعیت روحی و خلقی همسر اول، توانمند بودن در تبیین تعدد زوجات و در متقاعد کردن همسر اول و دوم، شرایط شغلی مرد، زمان تعدد پیشه کردن و فرهنگ حاکم بر آن منطقه بررسی کند تا به یک حکم اخلاقی هم‌سو با نظام اخلاقی اسلام دست یابد. ادله برون‌دینی و درون‌دینی به سبب صدور حکم کلی، ناکارآمد هستند و راه‌حل پیشنهادی، همان تحلیل وضعیت و تفصیل حکم است.



فهرست منابع

* قرآن کریم

* نهج البلاغه

ابن منظور، جمال الدین محمد بن مکرم. (۱۳۸۸ ق). *لسان العرب*. بیروت: دار صادر.
اتکینسون. آر. اف. (۱۳۶۹). *درآمدی به فلسفه اخلاق* (مترجم: سهراب علوی نیا). تهران: هرمس.

احسانی، ابی جمهور. (۱۴۰۵ ق). *عوالی الثالی* (محقق: مجتبی عراقی). قم: نشر سید الشهداء.
احسانی، کیوان؛ قنبری، ماندانا. (۱۳۹۵). *مستشرقان و تعدد زوجات پیامبر اکرم ﷺ*.
کنفرانس بین‌المللی شرق‌شناسی، تاریخ و ادبیات پارسی.

اسلامی، محمد تقی. (۱۳۹۴). *روش‌شناسی پژوهش در اخلاق کاربردی با تأکید بر*
موردپژوهی‌های اخلاق زیستی، نقد و بررسی و ارائه الگوی اسلامی. (استاد راهنما: احد
فرامرزی قراملکی). رساله دکتری رشته اخلاق اسلامی. قم: دانشگاه معارف اسلامی.

اسلامی، محمد تقی. (۱۳۹۷). *روش‌شناسی موردکاوانه در اخلاق کاربردی*. پژوهش‌های
فلسفی کلامی، (۱)، پیاپی ۷۵، صص ۹۳-۱۱۲.

اکبری، رضا. (خرداد ۱۳۸۶). *حل تعارضات اخلاقی بر پایه اخلاق فضیلت*. پژوهش‌های
فلسفی کلامی دانشگاه قم، ۱ (۳۴)، صص ۸۵-۱۰۰.

انصاری، مرتضی. (۱۴۲۲ ق). *فرائد الاصول*. قم: مجمع الفکر الاسلامی.
انصاری‌زاده، فهیمه؛ فضل‌الهی، سیف‌اله. (۱۳۹۹). *واکاوی پژوهش «تحلیل موقعیتی»*. عیار
پژوهش علوم انسانی، (۲)، پیاپی ۲۲، صص ۹۹-۱۱۶.

باجوری، جمال محمد فقی رسول. (۱۴۰۷ ق). *المرأة فی الفکر الاسلامی*. کردستان: ناشر
مؤلف.

بوسلیکی، حسن. (۱۳۹۱). *تعارض اخلاقی و دانش اصول فقه؛ بازخوانی ظرفیت‌های اصول*
فقه در حل تعارضات اخلاقی. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.





ترکمان پری، منظر؛ پارسا، فروغ؛ عباسی، مهرداد؛ سرشار، مژگان. (۱۴۰۱). دیدگاه مفسران و قرآن پژوهان معاصر درباره تعداد زوجات: تحلیل و مقایسه دیدگاه‌ها. زن و مطالعات خانوادہ، (۵۸)، صص ۴۱-۵۰.

کانت، ایمانوئل. (۱۳۹۳). درس‌های فلسفه اخلاق (مترجم: منوچهر صانعی دره‌بیدی). تهران: انتشارات نقش و نگار.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۷۵). زن در آئینه جمال و جلال. قم: اسراء.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۸۸). تفسیر تسنیم. قم: اسراء.

جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۶۹). کرامت در قرآن (چاپ سوم). تهران: رجاء.

جهانیان، لیلی. (۱۳۹۰). بررسی حقوق و روابط غیرمالی زوجین، با تکیه بر آراء امام خمینی علیه السلام. تهران: پژوهشکده امام خمینی علیه السلام.

خزاعی، زهرا. (۱۳۸۶). اخلاق کاربردی: ماهیت، روش‌ها و چالش‌ها. دانشگاه قم، (۱)، صص ۱۷۵-۲۷۴.

خمرنیا، محمد؛ مرادی، سودابه؛ عباسی، شقایق؛ انصاری مقدم، علیرضا؛ ستوده‌زاده، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه سن پدر با پیامدهای باروری: مطالعه مقطعی در دانشگاه علوم پزشکی زاهدان. مجله علوم پزشکی صدر، صص ۵۷-۶۶.

دبیری، میرجلیلی. (۱۳۹۷). ماهیت نظریه اخلاقی. پژوهش‌نامه اخلاق، (۴۱)، صص ۷-۲۰.
دشتیان، سوده؛ زارع، شیوا؛ خرم‌دل، کاظم. (۱۴۰۰). چندهمسری و پیامدهای روانی اجتماعی آن برای زنان. مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت، ۸ (۵)، صص ۳۹-۵۵.

دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۳). لغت‌نامه. ج ۱۱. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

الرازی، أبوالحسین أحمد بن فارس بن زکریاء. (۱۴۲۳ق). مقاییس اللغة. بی‌جا: اتحاد الکتاب العرب.

رضوانی، علی. (۱۳۹۲). شاخصه‌های تقدیم اهم بر مهم در تراحم‌های اخلاقی. معرفت اخلاقی، (۱۳)، صص ۵-۱۸.



- زند، اشکان. (۱۳۹۷). کرامت انسان به عنوان فاعل اخلاق و متعلق فعل اخلاقی از منظر کانت و بررسی آن از منظر اخلاق اسلامی. (استاد راهنما: احمد فاضلی). پایان نامه ارشد فلسفه اخلاق. دانشگاه قم، دانشکده الهیات.
- سبحانی، محمدتقی؛ زیبایی نژاد، محمدرضا. (۱۳۹۱). درآمدی بر نظام شخصیت زن در اسلام (بررسی مقایسه‌ای دیدگاه اسلام و غرب). قم: مرکز نشر هاجر.
- شکریگی، عالیہ؛ نقی زاده، فاطمه؛ برین، زهرا. (۱۳۹۳). بررسی آثار جامعه‌شناختی تعدد زوجات بر سلامت زنان در خانواده. کنگره ملی آسیب‌شناسی خانواده (و جشنواره ملی خانواده پژوهی) دانشگاه شهید بهشتی تهران. ۶.
- صدوق، محمد بن علی ابن بابویه قمی. (۱۴۱۳ ق). من لا یحضره الفقیه (محقق: علی اکبر غفاری). قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین. (بی تا). المیزان (مترجم: محمدباقر موسوی همدانی). قم: اسلامی.
- طوسی، محمدبن حسن. (۱۳۲۸). تهذیب الاحکام فی شرح المقنعة الشيخ المفید. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- عبداللهی، سحر. (۱۴۰۰). پیش‌بینی تنوع‌طلبی جنسی براساس هیجان‌خواهی و خودپنداره جنسی مردان متأهل شهر قزوین (استاد راهنما: مژگان حیاتی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور قزوین.
- علیدوست، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). فقه و مصلحت. قم: فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- غروی نائینی، محمدحسین. (۱۳۶۵). فوائد الأصول (تقریر محمدعلی کاظمی). قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- غزالی، محمدبن محمد. (۱۳۷۸). المستصفی من علم الاصول. بیروت: دار الارقام.
- فراکنا، ویلیام کی. (۱۳۹۲). فلسفه اخلاق (مترجم: هادی صداقت). تهران: طه.
- فضل الله، سیدمحمدحسین. (۱۴۱۸). دنیا المرأة، بیروت: دار الملائک.



- کیسی، احمد. (۱۴۱۰). *فلسفه نظام الاسرة فی الاسلام*. بغداد: بی نا.
- کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۳۸۹). *اصول کافی* (مترجم: حسین انصاریان)، تهران: دارالعرفان.
- مجلسی، محمد باقر. (۱۳۷۳). *بحار الأنوار*. تهران: اسلامی.
- محمدی، محمدرضا؛ خلج آبادی، فریده. (۱۳۸۰). مشکلات عاطفی و روانی ناشی از ناباروری و راهکارهای مقابله با آن‌ها. *نشریه باروری و ناباروری*، ۲ (۴)، صص ۳۳-۳۹.
- محمود عبد الحمید، محمد. (۱۴۱۱ق). *حقوق المرأة بین الاسلام و الدیانات الاخری*. قاهره: بی تا.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۴). *مجموعه آثار*. تهران: صدرا.
- مطیعی، انسیه؛ البرزی، مسعود. (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی اصل انصاف و اصول عدل و انصاف. *پژوهش های حقوق تطبیقی*، ۲۲ (۳)، صص ۱۳۷-۱۶۱.
- مظاهری، معصومه؛ آل اسحاق خوئینی، زهرا. (۱۳۹۱). *قاعده فقهی، حقوقی انصاف، فقه و حقوق اسلامی*، (۲۷)، صص ۱۳۵-۱۶۴.
- مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷۰). *القواعد الفقهیه و الاصولیه*. قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب علیه السلام.
- مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۸۶). *تفسیر نمونه*. تهران: دارالکتب الاسلامی.
- مک ناوتن، دیوید. (۱۳۸۰). *بصیرت اخلاقی* (مترجم: محمود فتحعلی). قم: مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه.
- منصور، جهانگیر. (۱۳۸۴). *مجموعه قوانین با آخرین اصلاحات*. تهران: نشر دیدار.
- موسوی بجنوردی، میرزا حسن. (۱۴۱۳ق). *القواعد الفقهیه*. قم: مؤسسه مطبوعاتی اسماعیلیان.
- نیگل، تامس و دیگران. (۱۳۹۲). *دانشنامه فلسفه اخلاق* (ویراستار: پل ادواردز و دونالد ام. بورچرت، مترجم: انشالله رحمتی). تهران: سوفیا.

نیلسن، کای. (۱۳۸۷). *خدا و شالوده اخلاق؛ فلسفه اخلاق* (مترجم: محمود فتحعلی). قم: نشر معارف.

وافی، علی عبدالمحمد. (۱۹۶ق). *بیت الطاعة و تعدد الزوجات و الطلاق فی الاسرة*. قاهره: بی تا.

هولمز، رابرت ال. (۱۳۸۵). *مبانی فلسفه اخلاق* (مترجم: مسعود علیا). تهران: نشر ققنوس.

یوسفی، جواد. (۱۳۹۹). *جایگاه اخلاق جنسی قبل از ازدواج و نحوه کنترل و هدایت آن در قرآن و حدیث* (استاد راهنما: سهراب مروتی). پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام.



Editorial Board (in alphabetical order):

Alizadeh, Mahdi

Assistant Professor of the Islamic Science and Culture Academy

Azarbayjani, Masoud

Associate Professor of the Institute of Hawzah and University

Diba, Hossein

Assistant Professor of the Islamic Science and Culture Academy

Safouraie Parizi, Mohammad Mahdi

Associate Professor at the Higher Education Complex of Islamic
Humanities, Al-Mustafa International University

Habibollahi, Mahdi

Assistant Professor of Bagher-'Oloom University

Hadi, Asghar

Assistant Professor of the Islamic Science and Culture Academy

Salarifar, Mohammadreza

Assistant Professor of the Institute of Hawzah and University

The Reviewers of this Issue:

Hossein Diba, Hassan Serajzadeh, Ali Shiri Shirvani, Ali Akbari
Moallem, Asghar Hadi, Mohammad Mehdi Safouraei Parizi, Sayyed
Hasan Eslami Ardakani, Abdolrasoul Ahmadian, Ghodratollah Momeni.



Islamic Sciences and Culture Academy

Quarterly Scientific Journal of Applied Ethics Studies
Vol. 16, No. 1, Spring 2026
(83)

Publisher: Islamic Preaching Office of the Qom Islamic Seminary

Editor-in-Chief:
Ahmadian, Abdorrasool

Managing Editor
Hadi, Asghar

Executive Director
Khani, Saeed

Tel: 031-32344410 (EX7321) PO Box: 81465-697 Fax: 031-32208005

Jf.isca.ac.ir • akhlagh@dte.ir



