



## Ethics as Self-Cultivation:

### A Reflection on the Relationship between Moral Duty and Islamic Education

Hamid Zangeneh,<sup>1</sup> Saeyed Jalal Hashemi,<sup>2</sup> Seyed Mansour Marashi<sup>3</sup>

Article info	Abstract
<p><b>Original Article</b></p> <p><b>DOI:</b> 10.30470/er.2025.2070772.1467</p> <p><b>Submission History:</b> Received: 03/09/2025 Revised: 01/11/2025 Accepted: 18/12/2025 Published: 19/02/2026</p> <p><b>Authors' Contribution:</b> <b>Hamid Zangeneh:</b> Conceptualization, data collection, initial draft preparation, final manuscript preparation, analysis and critique, revisions, and correspondence with the journal. <b>Seyed Jalal Hashemi:</b> Conceptualization, analysis and critique, provision of suggestions and revision comments, and final approval of the manuscript. <b>Seyed Mansour Marashi:</b> Analysis and critique, provision of suggestions and revision comments, and final approval of the manuscript.</p> <p><b>Conflict of Interests:</b> The authors declare no conflict of interest.</p> <p><b>Funding/Support:</b> This research has not received any financial support from funding organizations.</p> <p><b>Extraction</b> This article has been extracted from Ph.D thesis in Shahid Chamran University of Ahvaz.</p>	<p>This study aimed to reinterpret and reexamine the notion of moral duty within the framework of the Islamic intellectual tradition in order to propose an integrative, context-sensitive, and practically oriented model for moral education. To this end, the three major schools of normative ethics—consequentialism, deontology, and virtue ethics—were critically and analytically examined, and their philosophical and practical limitations in explaining the complex and multicultural moral situations of the contemporary world were analyzed. The findings indicated that, despite their philosophical merits, none of these schools succeeded in offering a comprehensive framework for guiding the moral agent in diverse cultural and ethical contexts. Drawing upon the anthropological and epistemological foundations of Islam—particularly Allameh Tabataba'i's theory of fitrah (innate human disposition)—ethics was interpreted not as a set of external obligations but as an inner, gradual, and identity-forming process. The research employed a transcendental-comparative analysis through which five foundational components of moral duty were identified: moral capability and realism, responsible will, stabilization of moral character, socio-cultural contextuality, and rational interaction among principles, consequences, and character. The results revealed that the three-stage process of Islamic self-cultivation (tazkiyah, tahdhib, and jihad al-akbar) could elevate moral duty from a merely formal obligation to an existential commitment. Accordingly, the proposed model, by integrating rationality, spirituality, and moral agency, opened a new horizon for the theoretical and pedagogical reconstruction of Islamic ethics and provided a framework for strengthening spiritual capital and nurturing a self-aware, responsible, and virtuous human being.</p> <p><b>Keywords:</b> Moral Duty, Self-Cultivation, Moral Education, Cultural Contextuality, Normative Ethics, Fitrah (Innate Disposition).</p>

1. PhD Student in Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. [Hamid\\_Zangeneh@yahoo.com](mailto:Hamid_Zangeneh@yahoo.com)

2. **Corresponding Author**, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. [j.hashemi@scu.ac.ir](mailto:j.hashemi@scu.ac.ir)

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. [marashi\\_s@scu.ac.ir](mailto:marashi_s@scu.ac.ir)

## Introduction

The accelerating dynamics of technological transformation, cultural diversity, and global interconnectedness have engendered new and multifaceted moral challenges that transcend conventional paradigms of ethical reasoning. Classical normative frameworks—consequentialism, deontology, and virtue ethics—though philosophically significant, fail to provide comprehensive, context aware, and practically effective guidance in the morally intricate realities of contemporary life.

From the standpoint of Islamic philosophical and educational thought, this inadequacy reveals a dual gap: conceptual, in the fragmentation of moral theory across isolated dimensions of results, rules, and character; and structural, in the absence of culturally grounded models that align moral understanding with the process of self cultivation (*tazkiyah*, *tahdhīb*, and *jihād al akbar*).

Accordingly, the present study aims to address this gap by:

- Revisiting the definition, scope, and functional dimensions of moral duty within Islamic moral philosophy.
- Conducting a critical dialogue between Western normative ethics and Islamic anthropological–epistemological foundations, particularly ‘Allāmah Ṭabāṭabā’ī’s *fiṭrah* based theory of moral development.
- Structuring a five-pillar integrative model—moral capability and realism, responsible will, character stabilization, socio cultural contextuality, and rational interaction among principles, consequences, and character—that is both philosophically robust and pedagogically viable.

The conceptual point of departure is the recognition that in Islamic philosophy, morality is not mere rule compliance but a dynamic, identity forming, and existential process—one that transforms duty from external obligation into a lived commitment rooted in the cultivation of reason, faith, and volition within the broader horizon of communal ethics.

## Theoretical and Analytical Framework

### 1. Theoretical Framework

#### 1. Western Normative Ethics Reviewed

- **Consequentialism:** Defines moral duty as the pursuit of optimal outcomes. While offering clarity and adaptability, it suffers from predictive uncertainty and a reduction of value to instrumental calculation.
- **Deontology:** Conceives duty as intrinsically binding, independent of outcomes, and grounded in universal rational law. Although logically rigorous, it often becomes inflexible in situations of moral conflict.
- **Virtue Ethics:** Treats moral character as the root of duty and emphasizes internal motivation. Its profundity lies in moral formation, yet lacks operative criteria for navigating plural and intercultural ethical contexts.

#### 2. Islamic Philosophical Foundations

- Anthropology: Human beings are innately oriented toward goodness, meaning, and perfection (*fiṭrah*).
- Epistemology: Ethical cognition emerges through the integration of reason (*‘aql*), revelation (*waḥy*), and experiential wisdom (*dhawq*).
- Moral Agency: Responsibility arises from conscious moral awareness, volitional freedom, and spiritual striving toward divine perfection.

These foundations collectively reframe moral duty not as legal compliance but as a dynamic process of existential becoming through self purification.

## 2. Methodology: Transcendental–Comparative Analysis

The study utilizes a three-stage transcendental–comparative analytical method to reconstruct the notion of moral duty from Islamic metaphysical premises:

- Conceptual Analysis of the epistemic, normative, and motivational dimensions of duty.
- Critical Comparative Analysis contrasting Western paradigms with Islamic ethical and philosophical sources.
- Transcendental Reconstruction grounded in ‘Allāmah Ṭabāṭabā’ī’s theory of *i‘tibārāt* and the self cultivation (*tazkiyah–tahdhīb–jihād al akbar*) paradigm.

This methodological synthesis enables the conceptual translation of moral duty from abstract normativity to a lived ontological practice.

## 3. Findings: The Five Pillars of the Islamic Model of Moral Duty

1. Moral Capability and Realism – Aligning moral obligations with the agent’s actual and potential capacities (*qudrat wa waqī‘iyyah*).
2. Responsible Will – Connecting evaluative cognition to conscious volitional choice (*irādah mas’ūlah*).
3. Character Consolidation – Internalizing virtues through gradual and sustained practice forming a stable moral identity.
4. Cultural–Social Contextuality – Attuning ethical reasoning to situational and socio cultural diversity without succumbing to relativism.
5. Rational Interaction of Principles, Consequences, and Character – Harmonizing the teleological, deontological, and aretaic dimensions of ethics to avoid reductionism.

Together, these five components constitute the Islamic integrative model of moral duty, situating obligation within the dialectic of knowledge, volition, and action.

## 4. The Role of Self Cultivation in Moral Duty

In Islamic ethics, the transformation of moral duty into existential commitment unfolds through the three stages of self cultivation:

- Tazkiyah (purification): Clarifying intention and eliminating inner impediments.

- *Tahdhīb* (refinement): Developing virtuous dispositions and moral sensitivity through habitual discipline.
- *Jihād al Akbar* (greater striving): Sustaining moral agency by overcoming ego driven tendencies and aligning action with divine purpose.

This triadic process redefines moral duty as a journey of personal and spiritual realization, whereby the ethical agent ascends from formal rule following to conscious self governance rooted in *fiṭrah*.

### 5. Pedagogical and Policy Implications

- **Educational Practice:** Incorporating the stages of self cultivation as formative modules in moral education curricula, emphasizing experiential moral learning and reflective praxis.
- **Moral Policy:** Establishing culturally responsive frameworks for ethical decision making compatible with multi cultural social realities while maintaining normative coherence.
- **Applied Ethics:** Extending the integrative model to contemporary ethical challenges such as bioethics, environmental responsibility, and digital ethics, reinforcing the harmony between spiritual awareness and practical rationality.

### Conclusion

This study develops a comprehensive and integrative model of moral duty grounded in the Islamic philosophical tradition and responsive to the theoretical limitations of Western normative ethics. Through a transcendental–comparative approach, it redefines moral duty as an inward, developmental, and *fiṭrah* based process of rational–spiritual self cultivation rather than an externally imposed imperative.

### The research advances four main contributions

1. Recontextualizing moral duty as a dynamic process of existential self cultivation that unfolds through the triadic path of *tazkiyah* (purification), *tahdhīb* (refinement), and *jihād al akbar* (the greater striving).
2. Synthesizing intellect, character, and consequence within moral deliberation by harmonizing reason, revelation, and experiential wisdom as complementary epistemic sources.
3. Bridging theoretical ethics and educational practice by offering a pedagogically viable framework that informs the reconstruction of Islamic moral education and fosters reflective moral agency.
4. Providing a culturally rooted yet cross applicable paradigm that integrates personal moral development with communal and civilizational responsibility.

Ultimately, the proposed model reframes duty not merely as compliance with formal norms but as an existential commitment arising from conscious purification and volition—an inner rational–spiritual call that seeks harmony between individual perfection and collective moral flourishing. In this

perspective, Islamic ethics transforms moral duty into a pathway of becoming, where knowledge, intention, and action converge in the pursuit of divine humaneness and the renewal of moral meaning in the contemporary world.

## References

- Alexander, L., & Moore, M. (2024). *Deontological Ethics*. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition). Stanford University. Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/ethics-deontological/>
- Al-Boueih, Alireza, & Heydari, Halimeh-Khatun. (1403 SH). *Qur'an va Ma' refat-Bakhsbi-ye Akhlaqi. Ta' ammolat-e Akhlaqi*, 5 (4), 103–126. <https://doi.org/10.30470/er.2023.2005290.1227>
- Bagheli, Hossein, & Qanavi, Amir. (1398 SH). *Naqd-e Nazariyeh-ye Tarbiat-e Islami: Negahi Dobare be Tarbiat-e Islami. Pazhubesh dar Masa'el-e Ta'lim va Tarbiat-e Islami*, 27 (43), 5–26. [https://iej.ihu.ac.ir/article\\_204630.html](https://iej.ihu.ac.ir/article_204630.html)
- Dadgar, Homayoun; Marzouqi, Rahmat-Allah; Barahouei, Farideh. (1394 SH). *Ruykardi be Tarbiyat-e Nafs az Didgab-e Motoun-e Eslami. Pazhubesh dar Masa'el-e Ta'lim va Tarbiat-e Islami*, 23 (26), 9–36. [https://iej.ihu.ac.ir/article\\_200888.html](https://iej.ihu.ac.ir/article_200888.html)
- Danesh-Nahad, Muhammad, & Vakili, Muhammad-Hasan. (1399 SH). *Rabkar-ha-ye Eslab-e Darun dar Akhlaq-e Tawhidi. Akhlaq-e Wahyani*, 10 (1), 37–59. [https://ethics.isramags.ir/article\\_119947.html](https://ethics.isramags.ir/article_119947.html)
- Darwall, S. (1997). *Learning from Frankena: A Philosophical Remembrance. Ethics*, 107 (4), 685–705. [https://public.websites.umich.edu/~sdarwall/Learning from Frankena.pdf](https://public.websites.umich.edu/~sdarwall/Learning%20from%20Frankena.pdf)
- Doulabi, Malih-eh al-Sadat Seyyed Reza, & Saeedi Hosseini, Ma'soumeh-al-Sadat. (1403 SH). *Tablil-e Mohtava-ye Majhoom-e Taqwa dar Qur'an ba Ta'kid bar Rabkar-ha-ye Karbordi dar Farayand-e Khud-Sazi. Pazhubesh-e Dini*, 24 (49), 181–203. <https://pdmag.ir/article-1-2175-fa.html>
- Fallah, Muhammad-Javad. (1402 SH). *Tablili bar Hoviyat-e Ma'rifati-ye Danesh-e Akhlaq-e Karbordi-ye Eslami. Ta'ammolat-e Akhlaqi*, 4 (3), 45–62. <https://doi.org/10.30470/er.2023.1990954.1200>
- Fayyż Kashani, Muhammad ibn Shah Murtaza. (1373 SH). *al-Safi fi Tafsir al-Qur'an* (Vol. 3). Ed. Husayn 'Alami. Tehran: Maktabah al-Sadr. <http://noo.rs/S46lr>
- Fischer, J. M., & Ravizza, M. (2000). *Précis of Responsibility and Control: A Theory of Moral Responsibility. Philosophy and Phenomenological Research*, 61 (2), 441–445. <https://doi.org/10.2307/2653660>
- Harris, G. W. (2003). *Review of Ideal Code, Real World (by Brad Hooker). Ethics*, 113 (4), 882–885. <https://doi.org/10.1086/374011>
- Hashami, Seyyed Jalal, Pak-Sarresht, Mohammad-Jafar, Safayi Moqaddam, Masoud, Sepasi, Hossein, & Mehralizadeh, Yadollah. (1389 SH). *Ta'lim va Tarbiat dar Rasta-ye Hamzisti-ye 'Adelaneh. Oloom-e Tarbiati*, 17 (1), 1–26. [https://education.scu.ac.ir/article\\_10268.html](https://education.scu.ac.ir/article_10268.html)
- Hume, David. (1402 SH). *A Treatise of Human Nature*. Tr. Ansiyeh Gouya. Tehran: Ney.
- Hursthouse, R., & Pettigrove, G. (2023). *Virtue Ethics*. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/ethics-virtue>
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *Framework for Character Education in Schools* (2nd Ed.). University of Birmingham. <https://www.jubileecentre.ac.uk/character-education/framework>

- Kant, Immanuel. (1397 SH). *Bonyad-e Ma'bad-e Tabi'at-e Akhlaq*. Tr. Hamid Enayat & Ali Gheysari. Tehran: Kharazmi.
- Kolbadi-Nejad, Alireza, & Qadiri Javid, Leila. (1395 SH). *Barras-e Didgah-e Allameh Tabataba'i dar Ma'refat e Nafs va Tahdhib-e Akhlaq*. *Andisheb-ye Allameh Tabataba'i*, 3 (5), 129–150. [https://tat.atu.ac.ir/article\\_8054.html](https://tat.atu.ac.ir/article_8054.html)
- Kristjansson, Kristjan. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752747>
- Mohammadi Ashnani, Ali, & Sajjadi Jazzi, Seyyed Ahmad. (1401 SH). *Molaffeha-ye Khodeshenasi-ye Qur'ani va Kar-bast-e an dar Parvaresh va Takamul-e Insan dar Tafsir e Makhzan al-'Orfan*. *Qur'an, Farhang va Tamaddon*, 3 (2), 82–103. [https://scj.sbu.ac.ir/article\\_104854.html](https://scj.sbu.ac.ir/article_104854.html)
- Mirzaei, Muhammad-Ali, Vatandoust, Muhammad-Ali, & Rajabzadeh, Safdar. (1400 SH). *Tablil-e Shenakhti va Vojoudi-ye Niyat bar Asas-e Amouzeh-ba-ye Dini va Mabani-ye Hekmat-e Mota'aliyeh*. *Kalam-e Eslami*, 30 (117), 85–108. [https://kalamislami.ir/article\\_147625.html](https://kalamislami.ir/article_147625.html)
- Motahhari, Murtaza. (1382 SH). *Ta'lim va Tarbiat dar Islam*. Tehran: Sadra.
- Piriy, Ali, & Esmailov, Farman. (1390 SH). *Barras-e Tatbiqi Rabet-e Nafs va Badan dar Nezam-e Falsafi-ye Mulla Sadra va Bergson*. *Ensan-Pazhouhi-ye Dini*, 8 (26), 103–118. [https://raj.smc.ac.ir/article\\_1058.html](https://raj.smc.ac.ir/article_1058.html)
- Sadaqi Arzagani, Muhammad-Amin. (1400 SH). *Tabdhib-e Nafs dar Danshnamah-ye Imam Khomeini* (Vol. 3, pp. 600–608). Tehran: Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.
- Sari-Arafi, Masoumeh-Sadat, & Masoudi, Jahangir. (1397 SH). *Tabyin-e Naqsh-e Niyat dar Arzesh-e Akhlaqi az Manzar-e Mulla Sadra*. *Pazhubesh-ba-ye Falsafi-Kalami*, 20 (4), 92–110. [https://pfk.qom.ac.ir/article\\_1264.html](https://pfk.qom.ac.ir/article_1264.html)
- Sarshar, Mona. (1389 SH). *Roykard-e Zananeh be Akhlaq-e Amouzesbi (Nel Noddings va Nazariyeh-ye Gham-Khoari)*. *Ravanshenasi-ye Farhangi-ye Zan*, 1 (4), 5–13. <https://sanad.iau.ir/Journal/jwc/Article/920774>
- Scheffler, Samuel. (1988). *Consequentialism and Its Critics*. Oxford: Oxford University Press. [https://archive.org/details/consequentialism0000unse\\_j1w0](https://archive.org/details/consequentialism0000unse_j1w0)
- Sepahri, Khadijeh. (1402 SH). *Jaygab-e Hasan-e Fa'li va Hasan-e Fa'li dar Arzeshmandi-ye Af'al az Manzar-e Ayatollah Mesbah Yazdi*. *Ma'refat-e Akhlaqi*, 14 (1), 109–127. <https://marefateakhlagi.nashriyat.ir/node/339>
- Singer, Peter. (1972). *Famine, Affluence, and Morality*. *Philosophy & Public Affairs*, 1 (3), 229–243. <https://www.jstor.org/stable/2265052>
- Sinnott-Armstrong, W. (2023). *Consequentialism*. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/consequentialism>
- Skelton, A. (2022). *William David Ross*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/william-david-ross>
- Torkmani, Hossein-Ali, & Beigdeli, Ramazan-Ali. (1394 SH). *Ma'nashenasi-ye Tazkiyah dar Qur'an ba Roykard-e Tarbiati*. *Amouzeh-ba-ye Tarbiati dar Qur'an va Hadith*, 1 (1), 109–124. [https://iued.ilam.ac.ir/article\\_18097.html](https://iued.ilam.ac.ir/article_18097.html)

Tabataba'i, Sayyid Muhammad-Husayn. (1375 SH). *Usul-e Falsafeh va Ravesh-e Realism* (Vol. 2, Art. 6). E d. Murtaza Motahhari. Tehran: Sadra.

Tabataba'i, Sayyid Muhammad-Husayn. (1378 SH). *al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an* (Vol. 20). Tr. Muhammad-Baqir Mousavi Hamadani. Qom: Jame'eh Modarresin Hawzeh Elmiyeh Qom.

Vakil, Fatemeh; Banahan, Maryam; Sattari, Ali; Vejdani, Fatemeh. (1403 SH). *Tarbiyat-e Akhlaqi-e Mobtani bar Hoviyyat-e Yekparcheh. Ta'ammolat-e Akhlaqi*, 5 (1), 99–129.

<https://doi.org/10.30470/er.2024.2010090.1242>

Varghese, B. P. (2014). *Do Metaphysical Beliefs Manipulate Moral Competency? International Journal of Scientific Research in Knowledge*, 2 (7), 328–339. <https://ssrn.com/abstract=2459324>

Vejdani, Fatemeh; Imani, Mohsen; Akbariyan, Reza; Sadeqzadeh Qomsari, Alireza. (1391 SH). *Paye-h a-ye Fitri-ye Akhlaq dar Nazariyeh-ye Allameh Tabataba'i va Osoul-e Tarbiati. Pazhubesh dar Masa'el-e Ta'lim va Tarbiat-e Islami*, 20 (15), 9–28. [https://iej.ihu.ac.ir/article\\_200822.html](https://iej.ihu.ac.ir/article_200822.html)





## تأملات اخلاقی

دوره ششم، شماره چهارم (پیاپی ۲۴)، زمستان ۱۴۰۴، صفحات ۱۰۹-۱۳۳

شاپا الکترونیکی: ۱۱۵۹-۲۷۱۷ / شاپا چاپی: ۴۸۱۰-۲۶۷۶

<https://jer.znu.ac.ir>

تأملات اخلاقی

نشریه علمی دانشگاه زنجان

### اخلاق به مثابه خودسازی: تأملی در نسبت وظیفه‌ی اخلاقی و تربیت اسلامی

حمید زنگنه<sup>۱</sup>، سیدجلال هاشمی<sup>۲</sup>، سید منصور مرعشی<sup>۳</sup>

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازخوانی و بازاندیشی مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» در چارچوب سنت اسلامی انجام شد تا الگویی تلفیقی، زمینه‌مند و کاربردی برای تربیت اخلاقی ارائه دهد. در این راستا، سه مکتب شاخص اخلاق هنجاری، یعنی پیامدگرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی به صورت تحلیلی و انتقادی بررسی شدند و کاستی‌های آن‌ها در تبیین موقعیت‌های اخلاقی پیچیده و چندفرهنگی جهان معاصر تحلیل گردید. نتایج نشان داد که هر یک از این مکاتب، با وجود دستاوردهای فلسفی، در ارائه‌ی الگویی جامع برای هدایت عامل اخلاقی ناکام مانده‌اند. بر پایه‌ی مبانی انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی اسلام، به ویژه نظریه‌ی فطرت در اندیشه‌ی علامه طباطبایی، اخلاق نه مجموعه‌ای از الزامات بیرونی، بلکه فرآیندی درونی، تدریجی و هویت‌ساز تفسیر شد. روش پژوهش، «تحلیل استعلایی-مقایسه‌ای» بود که بر اساس آن، پنج مؤلفه‌ی بنیادین وظیفه‌ی اخلاقی شامل توانمندی اخلاقی و واقع‌گرایی، اراده‌ی مسئولانه، تثبیت منش، زمینه‌مندی فرهنگی-اجتماعی و تعامل عقلانی میان اصول، پیامدها و منش شناسایی گردید. یافته‌ها نشان داد که سیر سه مرحله‌ای خودسازی اسلامی (تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر) می‌تواند وظیفه‌ی اخلاقی را از سطح الزام‌صوری به تعهد وجودی ارتقا دهد. بر این اساس، الگوی پیشنهادی با تلفیق عقلانیت، معنویت و عاملیت اخلاقی، افق تازه‌ای برای بازسازی نظری و تربیتی اخلاق اسلامی گشوده و می‌تواند زمینه‌ی تقویت سرمایه‌ی معنوی و پرورش انسان خودآگاه، مسئول و فضیلت‌مدار را فراهم سازد.

**واژه‌های کلیدی:** وظیفه‌ی اخلاقی، خودسازی، تربیت اخلاقی، زمینه‌مندی فرهنگی، اخلاق هنجاری، فطرت.

#### اطلاعات مقاله

##### DOI:

10.30470/er.2025.2070772.1467

##### مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۱۲

تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۱/۳۰

##### نقش نویسندگان

**حمید زنگنه:** ایده‌پرداز اصلی مقاله، جمع‌آوری داده، نگارش اولیه مقاله، نگارش نهایی مقاله، تحلیل و نقادی، انجام اصلاحات، مسئول مکاتبات با نشریه.

**سیدجلال هاشمی:** ایده‌پرداز اصلی مقاله، تحلیل و نقادی، ذکر پیشنهادات و نکات اصلاحی، خوانش و تأیید نهایی مقاله.

**سید منصور مرعشی:** تحلیل و نقادی، ذکر پیشنهادات و نکات اصلاحی، خوانش و تأیید نهایی مقاله.

##### حمایت مالی و تعارض منافع

مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

##### استخراج

این مقاله متخذ از رساله دکتری در دانشگاه شهید چمران اهواز با عنوان: «خودسازی به مثابه وظیفه اخلاقی کنشگر فضیلت‌مند» دانشجو: حمید زنگنه، استاد راهنما: سیدجلال هاشمی و استاد مشاور: سید منصور مرعشی است.

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. Hamid\_Zangeneh@Yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. j.hashemi@scu.ac.ir

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. marashi\_s@scu.ac.ir

## ۱. مقدمه

جهان معاصر در پرتو دگرگونی‌های پرشتاب فناورانه، گسترش ارتباطات و پیچیدگی‌های زیست چندفرهنگی، با موقعیت‌های اخلاقی تازه‌ای روبه‌رو شده است؛ موقعیت‌هایی که ماهیت چندلایه، سیال و میان‌فرهنگی آن‌ها پاسخ‌گویی در چارچوب نظریه‌های کلاسیک اخلاق هنجاری را دشوار ساخته است (Sinnott-Armstrong, 2023; Kristjánsson, 2015, p. 16; Palese, 2013, pp. 1-2). رویکردهای شاخصی چون پیامدگرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی، با وجود دستاوردهای ارزشمند فلسفی، در عمل نتوانسته‌اند تحلیلی جامع، زمینه‌مند و متناسب با واقعیت‌های اخلاقی انسان معاصر ارائه دهند (Hursthouse & Pettigrove, 2023; Lenman, 2000, pp. 342-350). این نظریه‌ها، هر یک با تکیه بر بُعدی خاص از کنش اخلاقی (نتیجه، قاعده یا منش) از ارائه‌ی الگویی منسجم برای هدایت عامل اخلاقی در شرایط تعارض‌آمیز و چندفرهنگی ناتوان مانده‌اند.

در واکنش به این کاستی‌ها، سنت اسلامی با پشتوانه‌ی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی خاص خود، افقی تازه برای بازتعریف مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» می‌گشاید. در این سنت، بر پایه‌ی نظریه‌ی فطرت در اندیشه‌ی علامه طباطبایی (۱۳۷۵، ج ۲، مقاله ۶)، انسان موجودی است گرایش‌مند به خیر، معنا و کمال؛ از این‌رو اخلاق نه امری تحمیلی و بیرونی، بلکه فرآیندی درونی، تدریجی و هویت‌ساز تلقی می‌شود (وجدانی و ایمانی، ۱۳۹۱، صص ۱۱-۱۰). مفهوم «خودسازی»<sup>۱</sup> در این چارچوب جایگاهی محوری دارد و پیوندی میان اخلاق، تربیت و هویت برقرار می‌کند. این معنا در آثار اندیشمندانی چون شهید مطهری و آیت‌الله جوادی آملی نیز بازتاب یافته است. آنان بر این باورند که تربیت اخلاقی، تنها زمانی به فعلیت می‌رسد که عقلانیت، معنویت و مسئولیت اجتماعی در یک فرآیند واحد و درونی ادغام شوند (سیدرضا دولابی و سعیدی حسینی، ۱۴۰۳، صص ۱۸۳-۱۸۲).

با وجود این ظرفیت نظری، تربیت اخلاقی در سنت اسلامی معاصر با ضعف‌های ساختاری و مفهومی مواجه است. نبود انسجام میان مفاهیم «اخلاق»، «تربیت» و «خودسازی»، فقدان پیوند میان مبانی نظری و اقتضانات فرهنگی-اجتماعی جدید و کمبود مدل‌های تلفیقی و کاربردی از موانع جدی این حوزه به‌شمار می‌آید (باغگلی و غنوی، ۱۳۹۸، صص ۷-۶). این وضعیت، ضرورت بازاندیشی در مفهوم وظیفه‌ی اخلاقی را نه تنها در سطح فلسفی، بلکه در سطح تربیتی و فرهنگی آشکار می‌سازد.

پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از روش تحلیل استعلایی-مقایسه‌ای<sup>۲</sup>، الگویی تلفیقی و معنامحور برای بازسازی مفهوم وظیفه‌ی اخلاقی در چارچوب سنت اسلامی ارائه دهد. در این مدل، پنج مؤلفه‌ی بنیادین شناسایی شده است که ارکان وظیفه‌ی اخلاقی را شکل می‌دهند: توانمندی و واقع‌گرایی اخلاقی (درک ظرفیت‌های واقعی عامل اخلاقی)، اراده‌ی مسئولانه (تصمیم‌گیری آگاهانه و درونی)، تثبیت منش اخلاقی (نهادینه‌سازی تدریجی فضایل از رهگذر خودسازی)، زمینه‌مندی فرهنگی-اجتماعی (توجه به بافت‌های متنوع ارزشی در قضاوت اخلاقی)، و تعامل عقلانی میان اصول، پیامد و منش (پرهیز از تقلیل‌گرایی و تأکید بر تعادل مفهومی).

1. self-cultivation

2. transcendental-comparative analysis

نوآوری این پژوهش در آن است که با تکیه بر سیر سه‌مرحله‌ای خودسازی اسلامی (تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر) کوشیده است وظیفه‌ی اخلاقی را از سطح «الزام صوری» به «تعهد وجودی» ارتقا دهد. در این نگاه، عامل اخلاقی نه مجری احکام بیرونی، بلکه سالک مسیر کمال درونی و آگاهانه است.

هدف نهایی پژوهش، طراحی مدلی بومی، میان‌رشته‌ای و تربیت‌محور است که ضمن وفاداری به مبانی دینی، توان پاسخ‌گویی به چالش‌های اخلاقی انسان معاصر را داشته باشد و زمینه‌ی پرورش کنشگرانی مسئول، آگاه و معنویت‌مدار را در نظام تربیت اخلاقی اسلامی فراهم آورد.

بر این اساس، پرسش محوری پژوهش چنین است:

چگونه می‌توان با تکیه بر مبانی اسلامی و فرآیند خودسازی، چارچوبی جامع، منسجم و زمینه‌مند برای تبیین وظیفه‌ی اخلاقی طراحی کرد که با چالش‌های اخلاقی انسان معاصر سازگار باشد و در تقویت نظام تربیت اخلاقی اسلامی نقش‌آفرین گردد؟

## ۲. پیشینه‌ی پژوهش

پژوهش حاضر در نقطه‌ی تلاقی سه حوزه‌ی میان‌رشته‌ای «فلسفه‌ی اخلاق»، «تربیت اسلامی» و «تحلیل‌های انتقادی معاصر» قرار دارد و در پی ارائه‌ی چارچوبی تلفیقی و زمینه‌مند برای بازتعریف وظیفه‌ی اخلاقی در بستر اندیشه‌ی اسلامی است. مرور پیشینه‌ی نظری و تجربی این حوزه نشان می‌دهد که مطالعات موجود عمدتاً در چهار محور قابل طبقه‌بندی‌اند که هر یک بخشی از مسئله را روشن کرده‌اند، اما هنوز نتوانسته‌اند چارچوبی جامع و منسجم فراهم سازند.

## ۳. نقد نظریه‌های اخلاقی کلاسیک

پژوهش‌های متأخر بر ناکارآمدی نظریه‌های اخلاقی رایج (پیامدگرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی) در مواجهه با موقعیت‌های اخلاقی پیچیده، چندارزشی و متکثر فرهنگی تأکید دارند. سینوت-آرمسترانگ (۲۰۲۳) محدودیت پیامدگرایی را در سنجش نتایج واقعی کنش‌ها یادآور می‌شود و کریستیانسون (۲۰۱۵) به دشواری تصمیم‌گیری در شرایط تعارض‌آمیز اشاره می‌کند. همچنین هرستهاوس و پتی‌گروو (۲۰۲۳) نشان می‌دهند که فضیلت‌گرایی، علی‌رغم تمرکز بر منش، از بُعد اجتماعی و روان‌شناختی کنش غفلت کرده است. این مجموعه انتقادات، بر نیاز به رویکردی کل‌نگر و واقع‌گرایانه دلالت دارد که بتواند از تقلیل‌گرایی نظری فراتر رود و میان اصول، پیامدها و منش رابطه‌ای درونی برقرار سازد. در همین راستا، فلاح (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «تحلیلی بر هویت معرفتی دانش اخلاق کاربردی اسلامی»، ریشه‌ی این کاستی‌ها را در گسست میان عقل و ایمان و غلبه‌ی رویکردهای صرفاً تحلیلی می‌داند. وی تأکید می‌کند که برای احیای کارآمدی اخلاق اسلامی، باید نسبت عقل، وحی و تجربه‌ی انسانی بازسازی شود تا اخلاق از سطح توصیه‌های رفتاری فراتر رود و به دانشی هویت‌مند و کاربردی بدل گردد؛ دانشی که نه صرفاً توصیف‌کننده‌ی ارزش‌ها، بلکه هدایت‌گر عمل در موقعیت‌های واقعی اخلاقی است. این دیدگاه با مسئله‌ی محوری پژوهش حاضر هم‌سویی دارد؛ زیرا هر دو بر ضرورت ارتقای وظیفه‌ی اخلاقی از سطح قانون صوری به مرتبه‌ی تعهد وجودی و خودسازانه تأکید می‌ورزند. از این منظر، اخلاق

اسلامی دانشی زنده و پویاست که با پیوند عقل و ایمان، بنیان هویت اخلاقی و تربیت یافته‌ی انسان مؤمن را سامان می‌دهد.

#### ۴. تربیت اخلاقی در سنت اسلامی

در چارچوب اندیشه‌ی اسلامی، اخلاق از ساحت تجویزی فراتر می‌رود و به عرصه‌ای وجودی و فطری تبدیل می‌شود. طباطبایی انسان را موجودی گرایش‌مند به خیر و کمال می‌داند و بر فطرت به‌عنوان بنیان درونی اخلاق تأکید دارد (طباطبائی، ۱۳۷۵، صص ۲۲۸-۱۴۱). شهید مطهری نیز تربیت اخلاقی را فرآیندی سلوکی و کمال‌محور می‌داند که با خودسازی آغاز می‌شود و به مسئولیت اجتماعی می‌انجامد (مطهری، ۱۳۸۲، صص ۷۵-۵۵). پژوهش دادگر، مرزوقی و براهویی (۱۳۹۴) نیز نشان می‌دهد که پیوند میان خودسازی و اخلاق مسئولانه می‌تواند بستر شکل‌گیری عاملیت اخلاقی را فراهم آورد. این مجموعه آثار، بستر انسان‌شناختی و تربیتی لازم برای فهم وظیفه‌ی اخلاقی در نسبت با ساختار وجودی انسان را تبیین کرده‌اند، اما هنوز چارچوبی نظام‌مند برای تلفیق آن‌ها در قالب یک مدل تربیتی ارائه نشده است.

#### ۴-۱. هویت اخلاقی و وحدت میان شناخت، احساس و اراده

در رویکردهای نوین تربیت اخلاقی، «هویت اخلاقی یک‌پارچه» یکی از نظریه‌های کلیدی برای تبیین پیوند میان اندیشه و عمل به شمار می‌رود. این دیدگاه بر آن است که کنش اخلاقی، زمانی اصیل و پایدار خواهد بود که از وحدت درونی سه ساحت شناختی، عاطفی و ارادی سرچشمه گیرد، نه از اجبار بیرونی یا صرفاً دستور عقل صوری. وکیل و همکاران (۱۴۰۳) توضیح می‌دهند که زیست اخلاقی، هنگامی معنا و تداوم می‌یابد که فرد ارزش‌های اخلاقی را در هسته‌ی هویت شخصی خود نهادینه سازد و میل به خودسازگاری و وفاداری به خویشین اخلاقی، انگیزه‌ی اصلی رفتار او گردد.

این تبیین را می‌توان با مبانی انسان‌شناختی تربیت اسلامی هم‌سو دانست؛ زیرا در اخلاق اسلامی نیز، وظیفه‌ی اخلاقی نه یک الزام بیرونی، بلکه تعهدی درونی برای بازسازی مستمر خویشین در پرتو فطرت الهی است. در این نگاه، تربیت اخلاقی فرآیندی است برای تحقق «خود اخلاقی» از طریق هماهنگی عقل، احساس و اراده، به‌گونه‌ای که شناخت خیر، محبت به خیر، و اراده‌ی انجام خیر در وحدتی وجودی به فعلیت رسند. چنین رویکردی، حلقه‌ی واسطی میان نظریه‌های روان‌شناختی هویت اخلاقی و الگوی خودسازی اسلامی فراهم می‌آورد و زمینه‌ی گذار از تبیین‌های رفتاری و تجویزی صرف، به فهمی وجودی و معنا‌محور از تربیت اخلاقی را مهیا می‌سازد.

#### ۴-۲. چالش‌های مفهومی و ساختاری در تربیت اسلامی

با وجود غنای منابع دینی، تربیت اخلاقی در شرایط معاصر با مشکلاتی همچون ابهام مفهومی میان اخلاق، تربیت و خودسازی، و ناتوانی در انطباق با تحولات فرهنگی-اجتماعی مواجه است. باغگلی و غنوی (۱۳۹۸) بر ضرورت بازتعریف مفاهیم و طراحی الگوهای تربیتی منعطف و بومی تأکید کرده‌اند. همچنین وجدانی و ایمانی (۱۳۹۱) تلفیق آموزه‌های دینی با یافته‌های روان‌شناسی

تربیتی را راهی برای افزایش کارآمدی تربیت اخلاقی دانسته‌اند. این مطالعات اگرچه بر تحول‌پذیری تربیت اسلامی تأکید دارند، اما از ارائه‌ی الگویی که بتواند ابعاد معرفتی، روانی و فرهنگی را به‌طور هم‌زمان پوشش دهد، فراتر نرفته‌اند.

#### ۳-۴. رویکردهای تلفیقی و بومی‌سازی در اخلاق

پژوهش‌های اخیر تلاش کرده‌اند میان مبانی دینی، عقلانی و تجربی پیوند برقرار کنند. میرزایی، وطن دوست و رجب زاده (۱۴۰۰) طراحی الگوهای زمینه‌مند مبتنی بر روایت، تجربه و ارزش‌های بومی را راهی برای بازسازی اخلاق دانسته‌اند. سیدرضا دولابی و سعیدی حسینی (۱۴۰۳) نیز با تمرکز بر پیوند میان تدریج در خودسازی، اصول عقلانی و اقتضائات اجتماعی، چارچوبی برای بازسازی نظریه‌ی اخلاق اسلامی پیشنهاد کرده‌اند. این رویکردها، با تأکید بر تدریج و واقع‌گرایی در رشد اخلاقی، زمینه‌ای ارزشمند برای تلفیق عقل، تجربه و وحی فراهم آورده‌اند.

با وجود دستاوردهای ارزشمند در چهار محور یادشده، پیشینه‌ی موجود از دو ضعف بنیادین رنج می‌برد: نخست، نبود الگویی تلفیقی که بتواند سه ضلع «فلسفه‌ی اخلاق اسلامی»، «فرآیند خودسازی» و «پاسخ‌گویی به چالش‌های اخلاقی معاصر» را به‌طور منسجم در یک چارچوب نظری گرد آورد؛ دوم، غیبت تحلیل‌هایی که میان مبانی معرفتی و کاربست تربیتی پیوند برقرار کنند. از این رو، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل استعلایی - مقایسه‌ای و با تأمل در نظریه‌ی فطرت و آراء متفکرانی چون علامه طباطبایی و شهید مطهری می‌کوشد الگویی جامع، معنا‌محور و بومی برای تبیین وظیفه‌ی اخلاقی در نظام تربیت اسلامی ارائه کند، مدلی که هم ظرفیت تبیین نظری داشته باشد و هم قابلیت هدایت عملی در زیست‌بوم اخلاقی امروز را فراهم سازد.

#### ۵. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات بنیادین-نظری است و با هدف بازتعریف و بازسازی مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» در چارچوب اندیشه‌ی اسلامی و بر پایه‌ی فرآیند چندسطحی و هویت‌ساز خودسازی انجام شده است. رویکرد کلی تحقیق، تحلیل استعلایی-مقایسه‌ای است؛ روشی که از رهگذر تلفیق سه ساحت فلسفه‌ی اخلاق، حکمت اسلامی و تربیت اخلاقی، امکان گذار از مطالعه‌ی صرفاً نظری به مدل‌سازی معنا‌بنیاد و کاربردی را فراهم می‌سازد.

فرآیند پژوهش در پنج گام تحلیلی و به‌صورت مرحله‌بندی‌شده طراحی و اجرا شده است:

#### ۱-۵. تحلیل مفهومی<sup>۱</sup>

در گام نخست، مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» از منظر فلسفی و تربیتی واکاوی شد تا ابعاد معرفت‌شناختی آن (امکان شناخت و معیار عقلانی وظیفه)، جنبه‌های هنجاری آن (منشأ الزام و مشروعیت کنش) و مؤلفه‌های انگیزشی-درونی آن (پویایی تعهد اخلاقی در عامل انسانی) شناسایی گردد. این مرحله به آشکارسازی خلائهای مفهومی در نظریه‌های اخلاقی متداول انجامید.

## ۵-۲. تحلیل تطبیقی-انتقادی<sup>۱</sup>

در گام دوم، سه مکتب اصلی اخلاق هنجاری (پيامدگرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی) از نظر مبانی، منطق درونی و کارکرد تربیتی مورد ارزیابی قرار گرفتند. تمرکز این مرحله بر محدودیت‌های نظریه‌های غربی در زمینه‌هایی چون زمینه‌مندی فرهنگی، انطباق تربیتی و امکان عملیاتی‌سازی اصول اخلاقی بود.

## ۵-۳. تحلیل استعلایی<sup>۲</sup>

در گام سوم، «تحلیل استعلایی» به بازسازی بنیادین مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» بر اساس نظریه‌ی اعتباریات علامه طباطبایی و مفاهیم محوری انسان‌شناسی اسلامی، مانند: فطرت، اراده، خودآگاهی و تعالی اخلاقی اختصاص دارد. در این چارچوب، وظیفه نه حکمی صرفاً هنجاری، بلکه ساختاری درون‌زا، رشد‌پذیر و پیوندخورده با هستی انسان در نظر گرفته می‌شود که خاستگاه آن در فطرت و گرایش ذاتی انسان به خیر و کمال است.

بر پایه‌ی دیدگاه قرآن کریم، سرچشمه‌ی اصلی معرفت اخلاقی همان فطرت تزکیه‌پذیر انسان است. وحی، در این نگاه، نه فرمانی بیرونی و تحمیلی، بلکه نیروی بیدارکننده و فعلیت‌بخش عقل اخلاقی در درون انسان است. پژوهش «قرآن و معرفت‌بخشی اخلاقی» (آل بویه و حیدری، ۱۴۰۳) نیز تأکید می‌کند که قرآن خود، «منبع معرفت اخلاقی» به‌شمار می‌آید؛ زیرا با هدایت عقل، تهذیب نفس و دعوت به تقوا، امکان تشخیص ارزشی و شهود خیر و شر را در بستر وجودی انسان پدید می‌آورد. بدین ترتیب، معرفت اخلاقی در سنت اسلامی، با تزکیه و تطهیر قلب، پیوندی وجودی می‌یابد و از رهگذر آن به بینشی شهودی نسبت به خیر و شر تبدیل می‌شود. این تبیین، مبنای نظری پیوند میان فطرت و وظیفه‌ی اخلاقی را تقویت می‌کند و نشان می‌دهد که ادراک وظیفه در انسان، حاصل بیداری فطرت و سیر در مسیر تزکیه است، نه نتیجه‌ی عقل انتزاعی یا فشار هنجاری بیرونی. در پرتو چنین مبانی‌ای، مفهوم وظیفه در سنت اسلامی بازتعریفی وجودی می‌یابد: وظیفه به‌مثابه‌ی دعوتی درونی به سوی تعالی که در فرآیند خودسازی تکوین یافته و در مرتبه‌ی «جهاد اکبر» به ظهور می‌رسد.

از این منظر، تحلیل استعلایی وظیفه، هر دو بُعد معرفتی و تربیتی آن را در پیوندی درونی و پویا می‌نگرد؛ بدین معنا که شناخت، انگیزش و عمل، در مسیر رشد فطری و تزکیه‌ی نفس به وحدت می‌رسند و بدین‌گونه، اخلاق به سلوکی عقلانی-معنوی و فرآیندی برای فعلیت‌یافتن کمال انسانی تبدیل می‌شود.

## ۵-۴. مدل‌سازی تلفیقی<sup>۳</sup>

در مرحله‌ی چهارم، یافته‌های سه گام پیشین در قالب مدلی پنج‌بعدی سامان یافت. این مدل شامل مؤلفه‌های زیر است:

1. Comparative-Critical Analysis
2. Transcendental Analysis
3. Integrative Modeling

۱. توانمندی و واقع‌گرایی اخلاقی (انطباق وظیفه با ظرفیت واقعی عامل)
۲. اراده‌ی مسئولانه (تصمیم‌گیری آگاهانه و درونی در برابر موقعیت‌های اخلاقی)
۳. تثبیت منش اخلاقی (نهادینه‌سازی تدریجی فضایل از رهگذر خودسازی مستمر)
۴. زمینه‌مندی فرهنگی-اجتماعی (توجه به بسترهای فرهنگی و ارزشی در تربیت)
۵. تعامل عقلانی میان اصول، پیامد و منش (پرهیز از تقلیل‌گرایی و ایجاد توازن مفهومی در تحلیل کنش اخلاقی)

## ۵-۵. اعتبارسنجی کاربردی<sup>۱</sup>

در گام پایانی، انسجام نظری و میزان قابلیت انطباق مدل پیشنهادی با نیازهای تربیتی و اخلاقی در زیست‌بوم فرهنگی معاصر ارزیابی شد. این مرحله با بررسی ظرفیت‌های اجرایی مدل در نظام‌های آموزشی، تربیتی و نهادهای دینی همراه بود تا کارآمدی نظری و امکان تحقق عملی چارچوب پیشنهادی سنجیده شود.

منابع پژوهش از میان آثار تخصصی فارسی و انگلیسی در حوزه‌های فلسفه‌ی اخلاق، حکمت اسلامی، تربیت اخلاقی و روان‌شناسی ارزش انتخاب شده و با روش تحلیل محتوای ساختاریافته<sup>۲</sup> بررسی گردیدند. ترکیب روش تحلیل محتوایی با رویکرد استعلایی، امکان پیوند میان انتزاع فلسفی و ضرورت‌های عینی تربیت اخلاقی را فراهم کرد و به تدوین الگویی معنا‌بنیاد، بومی و قابل کاربست از مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» انجامید؛ الگویی که می‌تواند ضمن تبیین نظری مفاهیم اخلاقی، راهنمایی عملی برای جهت‌دهی تربیت معنوی و مسئولانه در جوامع اسلامی ارائه دهد.

## ۶. مبانی نظری و تحلیل مفهومی وظیفه‌ی اخلاقی

مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» از بنیادی‌ترین ارکان در نظام‌های اخلاقی است و محور بحث در سه حوزه‌ی معرفت‌شناسی اخلاق، هنجارمندی و انگیزش درونی به‌شمار می‌آید. فهم دقیق این مفهوم مستلزم بررسی سه بُعد درهم‌تنیده است: بُعد معرفت‌شناختی (امکان شناخت و سنجش عقلانی وظیفه)، بُعد هنجاری (منشأ الزام و مشروعیت کنش)، و بُعد انگیزشی-التزامی (خاستگاه درونی تعهد اخلاقی).

در سنت فلسفی غرب، دو قرائت اصلی و متعارض، بر شکل‌گیری این مفهوم تأثیرگذار بوده‌اند: از یک‌سو، رویکرد کانتی وظیفه را ضرورتی برخاسته از عقل عملی می‌داند که مستقل از نتایج، بر پایه‌ی اصل خودآیینی معنا می‌یابد. در این دیدگاه، ارزش اخلاقی کنش نه از پیامد، بلکه از قصد و قاعده‌ی جهان‌شمول ناشی می‌شود (کانت، ۱۳۹۷). در مقابل، هیوم در چارچوب تجربه‌گرایی اخلاقی، منشأ داورِ اخلاقی را در عواطف، همدلی و تجربه‌ی زیسته‌ی انسان جست‌وجو می‌کند (هیوم، ۱۴۰۲). بدین‌سان، تقابل

1. Applied Validation

2. structured content analysis

دیرپای عقل و احساس، یکی از گره‌های اصلی در تحلیل وظیفه‌ی اخلاقی باقی مانده است.

با توجه به تحولات فرهنگی و چندارزشی دوران معاصر، بازتعریف مفهوم وظیفه‌ی اخلاقی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است؛ بازتعریفی که بتواند از یک‌سو میراث فلسفی پیشین را در قالبی انتقادی بازخوانی کند و از سوی دیگر، به زمینه‌های فرهنگی، تربیتی و روان‌شناختی تجربه‌ی اخلاقی انسان توجه نماید. چنین نگاهی مستلزم رویکردی تلفیقی است که عقلانیت، انگیزش و بستر فرهنگی را هم‌زمان در تبیین وظیفه دخیل بداند.

در این راستا، بررسی تطبیقی سه مکتب اصلی اخلاق هنجاری (پیامدگرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی) چارچوبی مناسب برای تحلیل فراهم می‌کند.

### ۱-۶. پیامدگرایی

پیامدگرایی ارزش اخلاقی عمل را بر پایه‌ی نتایج آن می‌سنجد و مطلوبیت پیامدها را معیار اصلی قضاوت می‌داند (Sinnott-Armstrong, 2023). اشکال گوناگون این نظریه از لذت‌گرایی بنّام و میل تا کثرت‌گرایی مور و قانون‌گرایی هریس، هرچند شفافیت معیار و انعطاف در تصمیم‌گیری را فراهم می‌کنند، اما با چالش‌هایی بنیادین روبه‌رو هستند: پیش‌بینی‌ناپذیری نتایج در موقعیت‌های واقعی، امکان توجیه ابزارگرایی‌کنش، و نادیده‌گرفتن رابطه‌ی درونی فاعل با عمل. این محدودیت‌ها سبب شده پیامدگرایی در تربیت اخلاقی، گرچه به جنبه‌ی عقلانی تصمیم‌گیری کمک می‌کند، اما در پرورش انگیزش درونی و هویت اخلاقی پایدار کارآمد نباشد (Scheffler, 1988, pp. 1-3; Harris, 2003, pp. 882-883; Singer, 1972, pp. 231-233; Lenman, 2000, p. 343).

### ۲-۶. وظیفه‌گرایی

در وظیفه‌گرایی، درستی یا نادرستی عمل مستقل از پیامدها و بر مبنای اصول عقلانی تعیین می‌شود (Alexander & Moore, 2024). کانت با طرح اصل «امر مطلق»<sup>۱</sup> و سه قاعده‌ی جهان‌شمولی، انسانیت و خودقانون‌گذاری، بنیاد مدرن این نظریه را بنا نهاد. گرایش‌های بعدی، مانند وظایف اولیه‌ی راس یا قراردادگرایی اسکنلون، تلاش کردند این نظریه را انعطاف‌پذیرتر سازند. نقطه‌ی قوت این مکتب در تأکید بر کرامت انسان و معیارهای روشن اخلاقی است؛ اما در عمل، خشکی اصول در موقعیت‌های استثنایی، غفلت از زمینه‌های فرهنگی و احساسات انسانی، و دشواری در حل تعارض وظایف، از ضعف‌های اصلی آن محسوب می‌شود. در حوزه‌ی تربیت اخلاقی نیز، وظیفه‌گرایی با وجود تقویت انضباط اخلاقی، از پرورش انگیزش و رشد درونی غافل می‌ماند (کانت، ۱۳۹۷؛ Skelton, 2022; McNaughton & Rawling, 2007, pp. 14-18; Alexander & Moore, 2024).

### ۳-۶. فضیلت‌گرایی

فضیلت‌گرایی، با خاستگاهی در اندیشه‌ی ارسطو، اخلاق را نه در قواعد یا نتایج، بلکه در منش فاعل و پرورش فضایل پایدار

جست‌وجو می‌کند. پرسش محوری آن «چه انسانی باید باشم؟» است نه «چه باید بکنم؟» (Hursthouse & Pettigrove, 2023). در دیدگاه ارسطویی، فضیلت از راه تمرین، عادت و با هدایت «حکمت عملی<sup>۱</sup>» شکل می‌گیرد. احیای معاصر این نظریه در آثار مک‌اینتایر<sup>۲</sup>، فیلیپا فوت<sup>۳</sup> و رزالیند هرستهاوس<sup>۴</sup> بر پیوند میان منش فرد و بافت اجتماعی تأکید دارد. با این حال، نسبی‌گرایی فرهنگی، نبود معیار عملی روشن، و تأثیر موقعیت‌های روان‌شناختی بر رفتار، از انتقادات رایج آن است. در عین حال، توان فضیلت‌گرایی در تربیت منش، درونی‌سازی فضایل و تبیین پیوند عقل و احساس، آن را به یکی از الهام‌بخش‌ترین نظریه‌ها برای تربیت اخلاقی بدل کرده است (Hursthouse & Pettigrove, 2023; Sreenivasan, 2002, pp. 47-48, 66-67).

#### ۴-۶. جمع‌بندی تحلیلی و چشم‌انداز اسلامی

تحلیل تطبیقی سه مکتب نشان می‌دهد که هر یک بُعدی از واقعیت اخلاقی انسان را برجسته می‌سازند: پیامدگرایی بُعد عقلانی و غایت‌مند کنش را، وظیفه‌گرایی بُعد هنجاری و التزام عقلی را و فضیلت‌گرایی بُعد درونی و انگیزشی را؛ اما هیچ‌یک به‌تنهایی قادر به تبیین جامع وظیفه‌ی اخلاقی نیستند؛ زیرا از پیوند میان شناخت، تعهد و خودسازی غفلت می‌ورزند.

در مقابل، سنت اسلامی با تکیه بر مبانی انسان‌شناختی و نظریه‌ی فطرت در اندیشه‌ی علامه طباطبایی، افقی جامع‌تر می‌گشاید؛ در این افق، وظیفه‌فرآیندی درونی و تدریجی است که از شناخت ارزش‌ها آغاز می‌شود، با انگیزش الهی تداوم می‌یابد و در مسیر تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر به تعهد وجودی و کنش مسئولانه می‌انجامد. بدین ترتیب، پژوهش حاضر می‌کوشد با تلفیق سه بُعد عقل، احساس و منش، و با تأکید بر پیوند میان معرفت، فضیلت و مسئولیت، الگوی بومی و معنامحوری از وظیفه‌ی اخلاقی ارائه دهد که هم‌زمان پاسخ‌گوی نیازهای تربیتی و اخلاقی انسان معاصر باشد.

#### ۷. خودسازی در سنت اسلامی: از تزکیه تا تعالی

در سنت اسلامی، خودسازی<sup>۵</sup> صرفاً توصیه‌ای اخلاقی نیست، بلکه فرآیندی هستی‌شناختی، پویا و چندبعدی است که در پیوندی عمیق با ابعاد روانی، اجتماعی و معنوی انسان تعریف می‌شود. این سلوک اخلاقی-معنوی، در قالب الگویی سه‌گانه شامل تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر، مسیر تدریجی تحول درونی، رشد شخصیت و تحقق حیات طیبه را ترسیم می‌کند؛ الگویی که از بیدارسازی فطرت آغاز شده، به بازسازی هویت اخلاقی می‌انجامد و در نهایت در کنش مسئولانه و آگاهانه اجتماعی متجلی می‌گردد (سیدرضا دولابی و سعیدی حسینی، ۱۴۰۳، صص ۱۸۸-۱۹۰).

1. phronesis

2. Alasdair MacIntyre

3. Philippa Foot

4. Rosalind Hursthouse

5. self-cultivation

### ۷-۱. تزکیه‌ی نفس: آغاز بیداری فطرت و شکل‌گیری وظیفه‌ی درونی

تزکیه، نخستین گام در مسیر خودسازی، به معنای پالایش درون و شکوفایی قوای فطری انسان است. قرآن کریم در آیه‌ی «قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا» (شمس/۹-۱۰) رستگاری را در گرو تزکیه‌ی نفس می‌داند. علامه طباطبایی (۱۳۷۸، ص ۵۰۰) این آیه را ناظر به رهایی فطرت از حجاب‌های نفسانی و بازگشت به طهارت نخستین انسان می‌داند. در این مرحله، فرد از «خود طبیعی» به «خود آگاه» گذار می‌کند و مبنای شناخت اخلاقی در او از سطح بیرونی تقلید به سطح درونی شهود ارتقا می‌یابد (محمدی‌آشنانی و سجادی جزی، ۱۴۰۱، ص ۹۰).

از منظر وظیفه‌شناختی، تزکیه ناظر به کشف منبع درونی وظیفه است؛ یعنی انسان درمی‌یابد که الزام اخلاقی نه تحمیل بیرونی، بلکه ندایی برخاسته از فطرت و عقل الهی درون اوست. در این سطح، «وظیفه‌ی اخلاقی» به منزله‌ی خودآگاهی اخلاقی و تعهد نسبت به ارزش‌های درونی آغاز می‌شود.

### ۷-۲. تهذیب نفس: سامان‌دهی شخصیت و عقلانیت عبودی

در گام دوم، تهذیب به معنای تربیت و انتظام قوای انسانی در پرتو عبودیت الهی است. آیه‌ی «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات/۵۶) غایت هستی را بندگی می‌داند. علامه طباطبایی، عبودیت را پیوندی آگاهانه و وجودی میان انسان و خدا معرفی می‌کند که محور همه‌ی فضایل اخلاقی است. تهذیب، عبور از تزکیه‌ی منفعل به خودسازی فعال است؛ مرحله‌ای که در آن، اراده، عقل و عاطفه در نسبت هماهنگ قرار می‌گیرند و منش اخلاقی تثبیت می‌شود (صادقی‌ارزگانی، ۱۴۰۰، ص ۶۰۲).

از منظر تربیتی، تهذیب همان مرحله‌ای است که در آن وظیفه‌ی اخلاقی از شناخت به التزام تبدیل می‌شود. فرد نه‌تنها می‌داند چه باید بکند، بلکه خود را در برابر آن مسئول می‌بیند. مراقبه، محاسبه و کنترل هدفمند امیال، جلوه‌های عملی این مرحله‌اند (کلبادی‌نژاد و قدیری جاوید، ۱۳۹۵، ص ۱۳۷). بدین ترتیب، تهذیب حلقه‌ی پیوند میان خودشناسی و عاملیت اخلاقی است.

### ۷-۳. جهاد اکبر: بلوغ وجودی و تحقق کنش اخلاقی

مرحله‌ی نهایی خودسازی جهاد اکبر است؛ جهادی درونی و مداوم با نفس که پیامبر اسلام (ص) آن را برتر از جهاد بیرونی دانسته‌اند (فیض‌کاشانی، ۱۳۷۳، ص ۳۹۱). در این سطح، فرد به مرتبه‌ی «خودراهبری اخلاقی»<sup>۱</sup> می‌رسد؛ یعنی میان معرفت ارزشی، نیت الهی و کنش آگاهانه هماهنگی برقرار می‌شود. وظیفه در این مرحله از الزام صوری به تعهد وجودی و از اطاعت به عشق ارتقا می‌یابد. انسان نه از ترس مجازات یا امید پاداش، بلکه از درک حضوری خیر و محبت الهی، به انجام عمل اخلاقی مبادرت می‌ورزد (محمدی‌آشنانی و سجادی جزی، ۱۴۰۱، ص ۱۰۰).

از دیدگاه اجتماعی، جهاد اکبر نماد بلوغ شخصیت اخلاقی است؛ فرد در این مرحله، ارزش‌های اخلاقی را در رفتار اجتماعی و

مسئولیت جمعی متجلی می‌کند و بدین‌سان، وظیفه‌ی اخلاقی از سطح فردی به سطح اجتماعی و تمدنی گسترش می‌یابد.

#### ۷-۴. جمع‌بندی و دلالت‌های الگو برای وظیفه‌ی اخلاقی

الگوی سه‌گانه‌ی تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر، مدلی درون‌زا و فطرت‌محور از رشد اخلاقی ارائه می‌دهد که در آن، «وظیفه‌ی اخلاقی» فرآیندی پویا و مرحله‌مند است:

در مرحله‌ی تزکیه، وظیفه به مثابه آگاهی درونی پدیدار می‌شود.

در مرحله‌ی تهذیب، به تعهد عقلانی و ارادی بدل می‌گردد.

و در مرحله‌ی جهاد اکبر، به کنش آگاهانه و مسئولانه ارتقا می‌یابد.

بدین‌سان، الگوی اسلامی خودسازی، با تلفیق سه ساحت معرفت، اراده و عمل، تصویری جامع از وظیفه‌ی اخلاقی به دست می‌دهد. در این نگاه، وظیفه نه فرمانی بیرونی، بلکه فرآیندی سلوکی برای بیدارسازی فطرت و تحقق کرامت انسانی است؛ فرآیندی که می‌تواند بنیان نظری نظام تربیت اخلاقی اسلامی و راهبردی برای پاسخ‌گویی به بحران‌های اخلاقی و هویتی جهان معاصر فراهم آورد.

#### ۸. تحلیل تطبیقی رویکردهای اخلاق هنجاری و ضرورت چارچوب تلفیقی با تأکید بر سنت اسلامی

اخلاق هنجاری در روزگار معاصر با بحرانی چندساحتی مواجه است؛ بحرانی که هم در بنیان‌های نظری و هم در زیست‌جهان اخلاقی انسان مدرن نمود یافته است. با وجود توسعه‌ی چشمگیر فلسفه‌ی اخلاق، سه مکتب شاخص یعنی پیامدگرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی نتوانسته‌اند تصویری جامع و هم‌افزا از کنش اخلاقی ارائه دهند. هرکدام از این نظریه‌ها تنها بر یک بُعد از عمل اخلاقی متمرکز مانده و از تبیین هم‌زمان سه پرسش بنیادین «چرایی»، «چگونگی» و «غایت» کنش ناتوان بوده‌اند (Varghese, 2014, p. 328).

پیامدگرایی با تمرکز افراطی بر نتایج، از نیت اخلاقی و درونی‌سازی ارزش‌ها غفلت می‌کند و در پیش‌بینی پیامدهای واقعی با دشواری مواجه است. وظیفه‌گرایی، با وجود انسجام عقلانی، در تبیین منشأ الزام و درک موقعیت‌های تعارض‌آمیز دچار خشکی و ایستایی است. فضیلت‌گرایی نیز با تأکید بر منش فردی، فاقد شاخص‌های عینی برای تصمیم‌گیری اخلاقی در شرایط پیچیده است. وجه مشترک این رویکردها، تقلیل‌گرایی نظری و گسست از معنابخشی وجودی اخلاق است؛ زیرا هر یک تنها به یکی از منابع معرفتی عقل، تجربه یا شهود تکیه کرده و از پیوند میان آن‌ها غافل مانده‌اند.

در برابر این محدودیت‌ها، سنت اخلاقی اسلام با طرح الگویی تلفیقی و سه‌بعدی، میان نیت، منش و غایت پیوندی درونی و ساختاری برقرار می‌کند. در این منظومه، منابع سه‌گانه‌ی معرفت (عقل، تجربه و وحی) نه در تعارض، بلکه در نسبتی تعاملی و هم‌افزا عمل می‌کنند: عقل وظیفه‌ی تحلیل و تشخیص دارد؛ تجربه میدان آزمون و بازاندیشی ارزش‌هاست؛ و وحی جهت‌گیری غایی و افق معنایی کنش را تعیین می‌کند. بدین ترتیب، معرفت اخلاقی در اسلام نه سلسله‌مراتبی بلکه شبکه‌ای و چندمنبعی است و کنش اخلاقی از رهگذر هماهنگی این سه ساحت معنا می‌یابد.

در این چارچوب، وظیفه‌ی اخلاقی نه فرمانی بیرونی بلکه فرآیندی درونی و تربیتی است که از نیت الهی آغاز می‌شود، در منش اخلاقی تثبیت می‌گردد و در نهایت در کنش مسئولانه‌ی اجتماعی متجلی می‌شود. نیت سرچشمه‌ی درونی و شناختی وظیفه است؛ جایی که آگاهی از خیر، به برانگیختگی اخلاقی تبدیل می‌شود (میرزایی، وطن دوست و رجب زاده، ۱۴۰۰، صص ۹۵-۹۶)؛ اما این نیت تنها در پرتو تمرین، مراقبه و تهذیب، به خلق یا ملکه‌ی اخلاقی بدل می‌گردد که پایداری کنش را تضمین می‌کند (دانش نهاد و وکیلی، ۱۳۹۹، صص ۳۸-۴۱). در قله‌ی این سیر، غایت الهی قرار دارد که معنا، جهت و استمرار عمل اخلاقی را حتی در غیاب پاداش یا تأیید بیرونی حفظ می‌کند و کنش را از سطح تکلیف به مرتبه‌ی عشق و تعالی می‌رساند (سپهری، ۱۴۰۲، ص ۱۲۵).

بدین سان، سنت اسلامی با طرح سیر سه مرحله‌ای تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر، مسیر تدریجی رشد وظیفه‌ی اخلاقی را تبیین می‌کند: در مرحله‌ی تزکیه، وظیفه به آگاهی فطری و بیداری درونی بدل می‌شود. در تهذیب، به تعهد عقلانی و منش پایدار ارتقا می‌یابد و در جهاد اکبر، در کنش اجتماعی و خودراهبری اخلاقی متجلی می‌گردد.

این سیر، نشان می‌دهد که وظیفه‌ی اخلاقی در نگرش اسلامی ساختاری تکاملی، درون‌زا و وحدت‌یافته دارد که میان شناخت، اراده و عمل پیوند برقرار می‌سازد. در نتیجه، الگوی اخلاق اسلامی با محوریت سه مؤلفه‌ی نیت، منش و غایت، تصویری تلفیقی از اخلاق ارائه می‌دهد که از دوگانگی‌های سنت غربی (عقل/احساس، وظیفه/نتیجه، فرد/جامعه) فراتر می‌رود. در این الگو، کنش اخلاقی نه از انقیاد بیرونی بلکه از رشد درونی و آگاهی معنوی سرچشمه می‌گیرد؛ و بدین سان، وظیفه‌ی اخلاقی به فرآیند خودسازی و فعلیت‌یابی غایت انسانی گره می‌خورد؛ پیوندی که می‌تواند بنیان نظری بازسازی اخلاق اسلامی و راهنمای تربیت معنوی در جهان معاصر باشد.

## ۹. الگوی تلفیقی و پویای وظیفه‌ی اخلاقی مبتنی بر خودسازی اسلامی

در منظومه‌ی اندیشه‌ی اسلامی، «وظیفه‌ی اخلاقی» مفهومی فراتر از الزام رفتاری یا قانونی است؛ مفهومی که در بستر فرآیندی درونی، تدریجی و معنا بنیاد تکوین می‌یابد و در پیوندی تنگاتنگ با سیر خودسازی، هویت‌یابی و تعالی انسان قرار دارد. در این دیدگاه، کنش اخلاقی نه اطاعتی صوری، بلکه سلوکی آگاهانه و رشدیابنده است که در سه محور نیت الهی، منش درونی شده و غایت معنوی تحقق می‌یابد (دانش نهاد و وکیلی، ۱۳۹۹، ص ۳۸؛ میرزایی، وطن دوست و رجب زاده، ۱۴۰۰، ص ۸۵).

پژوهش حاضر، برای تبیین این فرآیند، مدلی تلفیقی و پویا از وظیفه‌ی اخلاقی ارائه می‌دهد که بر تعامل میان عقل، اراده و فطرت استوار است. این الگو با پرهیز از تقلیل‌گرایی نظری، می‌کوشد بین سه سنت اخلاقی غربی و بنیان‌های معرفتی اسلامی، پلی تحلیلی و کاربردی برقرار کند. در این چارچوب، پنج مؤلفه‌ی بنیادین به منزله‌ی ارکان ساختار وظیفه‌ی اخلاقی مطرح می‌شوند: توانمندی اخلاقی و واقع‌گرایی عملی: وظیفه زمانی معنا دارد که با ظرفیت‌های واقعی و حدود توان عامل اخلاقی سازگار باشد. این مؤلفه با تأکید بر خودآگاهی و جود و شناخت موشکافانه‌ی قوای درونی، مانع از تحمیل تکالیف فراتر از طاقت می‌شود و بُعد واقع‌گرای اخلاق اسلامی را برجسته می‌سازد (Pigden, 1990, pp. 2-4).

آگاهی و اراده‌ی مسئولانه: کنش اخلاقی تنها در پرتو شناخت ارزش عمل و انتخاب آگاهانه معنا می‌یابد. در سنت اسلامی، این سطح از بیداری اخلاقی در ساحت «تزکیه‌ی نفس» شکل می‌گیرد و نقطه‌ی عزیمت سلوک خودسازانه است (Fischer & Ravizza, 2000, p. 441).

تثبیت منش و خلق نیک: پایداری وظیفه در گرو درونی‌سازی فضایل و تبدیل آن‌ها به ملکه‌ی اخلاقی است؛ فرآیندی که در مرحله‌ی «تهذیب نفس» با تمرین مستمر و نیت خالص تحقق می‌یابد (اصفهانی، ۱۳۸۷، ص ۶۰).

زمینه‌مندی فرهنگی-اجتماعی: وظیفه‌ی اخلاقی در خلأ شکل نمی‌گیرد. عامل اخلاقی باید توان انطباق اصول با موقعیت‌های واقعی و متغیر فرهنگی را داشته باشد تا از جمود اخلاقی پرهیز شود. این مؤلفه بعد تربیتی و تمدنی مدل را تقویت می‌کند (Ridge & McKeever, 2007, pp. 124-125).

تعادل میان اصول، پیامد و منش: این مؤلفه، هسته‌ی نوآورانه‌ی الگو است و تلاشی برای تلفیق سه نگرش کلاسیک در قالب رویکردی یکپارچه محسوب می‌شود. در این چارچوب، قضاوت اخلاقی نه صرفاً عقل‌محور یا پیامد‌محور، بلکه حاصل تعامل عقلانی میان قاعده، نتیجه و انگیزش درونی است (Darwall, 1997, pp. 685-687).

مدل پیشنهادی در قالب پنج گام تربیتی پیاپی تکوین می‌یابد:

(۱) تحلیل موقعیت اخلاقی و تشخیص شرایط واقعی،

(۲) شناسایی ظرفیت‌های عامل اخلاقی،

(۳) برقراری توازن میان اصول، پیامد و منش،

(۴) اقدام متعادل با نیت الهی و

(۵) بازنگری و اصلاح مستمر در پرتو تجربه و مراقبه‌ی درونی.

این سیر با فرآیند سه مرحله‌ای خودسازی در اسلام (تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر) هماهنگ است و اخلاق را از سطح «الزام صوری» به مرتبه‌ی «تعهد وجودی» ارتقا می‌دهد.

بدین‌سان، الگوی تلفیقی حاضر، اخلاق را نه فرمانی بیرونی بلکه جریان رشد درونی و خودراهبری معنوی می‌فهمد؛ فرآیندی که طی آن، انسان از خودمحموری به عبودیت و از انفعال به کنشگری آگاهانه گذر می‌کند. بدین معنا، «وظیفه‌ی اخلاقی» در سنت اسلامی تبلور پیوند میان عقل، ایمان و اراده است و به‌جای انقیاد، بر شکوفایی فطرت و مسئولیت‌پذیری تأکید دارد.

این چارچوب، ضمن برخورداری از پشتوانه‌ی نظری در فلسفه‌ی اسلامی و اخلاق هنجاری معاصر، قابلیت آن را دارد که در نظام تربیت اخلاقی و نهادهای آموزشی نیز به کار گرفته شود. از این منظر، نوآوری پژوهش حاضر در بازسازی وظیفه‌ی اخلاقی به‌مثابه فرآیندی تلفیقی، تربیتی و بومی نهفته است؛ فرآیندی که می‌تواند پلی میان تأمل نظری و عمل تربیتی در اخلاق اسلامی معاصر فراهم آورد.

## نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تکیه بر مبانی فلسفه‌ی اخلاق اسلامی و در گفت‌وگوی تحلیلی با سه مکتب اصلی اخلاق هنجاری غرب (پیامدگرایی، وظیفه‌گرایی و فضیلت‌گرایی)، در پی بازتعریف مفهوم «وظیفه‌ی اخلاقی» در قالب الگویی تلفیقی، معنا محور و زمینه‌مند بوده است. هدف اصلی این الگو، پرهیز از تقلیل وظیفه به یکی از ابعاد منفرد کنش اخلاقی و بازسازی آن در قالب فرآیندی درونی و تعادلی است که میان نیت آگاهانه، منش پایدار، کنش مسئولانه و غایت الهی پیوند برقرار می‌کند.

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که وظیفه‌ی اخلاقی زمانی معنا، دوام و کارکرد تربیتی می‌یابد که در ساختار وجودی انسان ریشه داشته باشد و از مسیر فرآیند تدریجی و فطرت‌محور خودسازی تکوین یابد. در این چارچوب، وظیفه نه فرمانی بیرونی، بلکه تبلور آگاهی، عاملیت اخلاقی و میل فطری به کمال است؛ فرآیندی که از تزکیه آغاز می‌شود، در تهذیب به تثبیت منش اخلاقی می‌رسد، و در جهاد اکبر به کنش اجتماعی و مسئولانه منتهی می‌گردد.

الگوی پیشنهادی با تلفیق سه منبع شناختی عقل، تجربه و وحی و تکیه بر پنج مؤلفه‌ی بنیادین توانمندی اخلاقی، اراده‌ی مسئولانه، تثبیت منش، زمینه‌مندی فرهنگی و تعامل میان اصول و پیامدها، مدلی واقع‌گرا و تربیت‌محور ارائه می‌دهد که توان سازگاری با شرایط متنوع فرهنگی و انسانی را دارد. این مدل، اخلاق را به مثابه فرآیندی پویا، یادگیرنده و بازتابی ترسیم می‌کند که در آن خودآگاهی، تعهد و بازاندیشی پیوسته در تعامل اند.

از منظر تربیتی، نتایج پژوهش دلالت بر آن دارد که مدل تلفیقی ارائه‌شده می‌تواند مبنایی نظری و کاربردی برای بازسازی نظام تربیت اخلاقی اسلامی فراهم آورد. این چارچوب، با تأکید بر عاملیت اخلاقی انسان، ظرفیت آن را دارد که در آموزش رسمی و غیررسمی، برنامه‌های پرورش فضیلت، و سیاست‌گذاری‌های فرهنگی به کار گرفته شود. از این منظر، اخلاق نه صرفاً ابزار اطاعت، بلکه فرآیند شکوفایی درونی و بازسازی هویت اخلاقی است که به ارتقای سرمایه‌ی معنوی جامعه می‌انجامد.

در افقی فراتر، این پژوهش گامی در جهت تقویت شاخه‌ی اخلاق کاربردی اسلامی است؛ شاخه‌ای میان‌رشته‌ای که با تلفیق فلسفه، تربیت، روان‌شناسی رشد و معنویت، زمینه‌ی پرورش انسان مسئول، خودآگاه و فضیلت‌مدار را فراهم می‌آورد. در این رویکرد، سنت اسلامی نه مجموعه‌ای تاریخی، بلکه نظامی زنده و مولد است که در گفت‌وگوی خلاق با علوم انسانی معاصر، قابلیت بازسازی نظری و عملی دارد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اخلاق در نگرش اسلامی نه صرفاً «دانستن» یا «انجام دادن»، بلکه شدن است؛ شدنی که از اعماق فطرت آغاز می‌شود، با نیت الهی جهت می‌یابد، در تجربه‌ی زیسته تجلی پیدا می‌کند و در ساحت اجتماعی و تمدنی به ثمر می‌نشیند. بدین سان، وظیفه‌ی اخلاقی در معنای اسلامی آن، ندای درونی برای تحقق انسانیت الهی است؛ ندایی که از اصلاح خویش برمی‌خیزد و در بازسازی معنا و اخلاق در جهان امروز امتداد می‌یابد.

## منابع

قرآن کریم.

- آل بویه، علیرضا؛ و حیدری، حلیمه خاتون. (۱۴۰۳). «قرآن و معرفت‌بخشی اخلاقی». تأملات اخلاقی، سال پنجم، شماره ۴، صص ۱۰۳-۱۲۶.
- اصفهان‌ی، محمد نصر. (۱۳۸۷). «مبانی اخلاقی علامه طباطبایی (ره)». مطالعات اخلاق کاربردی. سال چهارم، شماره یازدهم، صص ۱۱۱-۱۳۷.
- باغگلی، حسین؛ غنوی، امیر. (۱۳۹۸). «نقد نظریه تربیت اسلامی "نگاهی دوباره به تربیت اسلامی" در بوته نقد». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. سال بیست‌وهفتم، شماره چهل‌وسوم، صص ۵-۲۶.
- پیری، علی؛ ایسماعیلوف، فرمان. (۱۳۹۰). «بررسی تطبیقی رابطه نفس و بدن در نظام فلسفی ملاصدرا و برگسون». انسان‌پژوهی دینی. سال هشتم، شماره بیست‌وششم، صص ۱۰۳-۱۱۸.
- ترکمانی، حسینعلی؛ بیگدلی، رمضانعلی. (۱۳۹۴). «معناشناسی تزکیه در قرآن کریم با رویکردی بر مؤلفه‌های تربیتی». آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث. سال اول، شماره اول، صص ۱۰۹-۱۲۴.
- طباطبایی، سید محمد حسین. (۱۳۷۸). ترجمه‌ی تفسیر المیزان (جلد ۲۰). مترجم: محمدباقر موسوی همدانی. قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- دادگر، همایون؛ مرزوقی، رحمت‌الله؛ براهویی، فریده. (۱۳۹۴). «رویکردی به تربیت نفس از دیدگاه متون اسلامی». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی. سال بیست‌وسوم، شماره بیست‌وششم، صص ۹-۳۶.
- دانش‌نهاد، محمد؛ وکیلی، محمدحسن. (۱۳۹۹). «راهکارهای اصلاح درون در اخلاق توحیدی». اخلاق و حیانی. سال دهم، شماره اول، صص ۳۷-۵۹.
- ساری‌عارفی، معصومه سادات؛ مسعودی، جهانگیر. (۱۳۹۷). «تبیین نقش نیت در ارزش اخلاقی از منظر ملاصدرا». پژوهش‌های فلسفی-کلامی. سال بیستم، شماره چهارم، صص ۹۲-۱۱۰.
- سپهری، خدیجه. (۱۴۰۲). «جایگاه حسن فعلی و حسن فاعلی در ارزشمندی اخلاقی افعال از منظر آیت‌الله مصباح یزدی». معرفت اخلاقی. سال چهاردهم، شماره اول، صص ۱۰۹-۱۲۷.
- سرشار، مونا. (۱۳۸۹). «رویکردی زنانه به اخلاق آموزشی (نل نودینگر و نظریه‌ی غم‌خواری)». روان‌شناسی فرهنگی زن. سال اول، شماره چهارم، صص ۵-۱۳.
- سیدرضا دولابی، ملیحه‌السادات؛ سعیدی حسینی، معصومه‌السادات. (۱۴۰۳). «تحلیل محتوای مفهوم تقوا در قرآن کریم با تأکید بر راهکارهای عملی در فرآیند خودسازی و مدیریت نفس». پژوهش دینی. سال بیست‌وچهارم، شماره چهل‌ونهم، صص ۱۸۱-۲۰۳.
- صادقی‌ارزگانی، محمدامین. (۱۴۰۰). تهذیب نفس در دانشنامه امام خمینی (جلد ۳، صص ۶۰۰-۶۰۸). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.



طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۳۷۵). *اصول فلسفه و روش رئالیسم* (جلد دوم، مقاله ششم). مقدمه و پاورقی: مرتضی مطهری. تهران: صدرا.

فلاح، محمدجواد. (۱۴۰۲). «تحلیلی بر هویت معرفتی دانش اخلاق کاربردی اسلامی». *تأملات اخلاقی*، سال چهارم، شماره ۳، صص ۴۵-۶۲.

فیض کاشانی، محمد بن شاه مرتضی. (۱۳۷۳). *الصفافی فی تفسیر القرآن* (جلد ۳). تصحیح: حسین اعلمی. تهران: مکتبه الصدر. بازیابی شده از: <http://noo.rs/S46lr>

کانت، امانوئل. (۱۳۹۷). *بنیاد مابعدالطبیعه اخلاق (گفتاری در حکمت کردار)*. ترجمه‌ی حمید عنایت و علی قیصری. تهران: خوارزمی.

کلبادی‌نژاد، علیرضا؛ قدیری جاوید، لیلا. (۱۳۹۵). «بررسی دیدگاه علامه طباطبایی (ره) درباره معرفت نفس و رابطه آن با تهذیب و اخلاق». *اندیشه علامه طباطبایی*. سال سوم، شماره پنجم، صص ۱۲۹-۱۵۰.

محمدی‌آشنانی، علی؛ سجادی جزئی، سید احمد. (۱۴۰۱). «بررسی تحلیلی مؤلفه‌های خودشناسی قرآنی و کاربست آن در پرورش و تکامل انسان در تفسیر مخزن‌العرفان بانو امین». *قرآن، فرهنگ و تمدن*. سال سوم، شماره دوم، صص ۸۲-۱۰۳.

مطهری، مرتضی. (۱۳۸۲). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: مؤسسه انتشارات صدرا.

میرزایی، محمدعلی؛ وطن‌دوست، محمدعلی؛ رجب‌زاده، صفدر. (۱۴۰۰). «تحلیل مفهوم شناختی و وجودشناختی "نیت" بر اساس آموزه‌های دینی و مبانی حکمت متعالیه». *فصلنامه کلام اسلامی*. سال سی‌ام، شماره ۱۱۷، صص ۸۵-۱۰۸.

وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۹۱). «پایه‌های فطری اخلاق در نظریه علامه طباطبایی (ره) و اصول تربیتی مبتنی بر آن». *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*. سال بیستم، شماره پانزدهم، صص ۹-۲۸.

وکیل، فاطمه؛ بناهان، مریم؛ ستاری، علی؛ و وجدانی، فاطمه. (۱۴۰۳). «تربیت اخلاقی مبتنی بر هویت اخلاقی یک‌پارچه: پلی میان نظر و عمل اخلاقی». *تأملات اخلاقی*، سال پنجم، شماره ۱، صص ۹۹-۱۲۹.

هاشمی، سید جلال؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ صفایی مقدم، مسعود؛ سپاسی، حسین؛ مهرعلیزاده، یدالله. (۱۳۸۹). «تعلیم و تربیت در راستای همزیستی مسالمت‌آمیز عادلانه: بررسی هدفی تربیتی». *علوم تربیتی*. سال هفدهم، شماره اول، صص ۱-۲۶.

هیوم، دیوید. (۱۴۰۲). *رساله‌ای درباره طبیعت انسان*. ترجمه‌ی انسیه گویا. تهران: نی.

Alexander, L., & Moore, M. (2024). *Deontological ethics*. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition). Metaphysics Research Lab, Stanford University. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/ethics-deontological/>

Darwall, S. (1997). "Learning from Frankena: A philosophical remembrance". *Ethics*. 107(4), 685-705. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://public.websites.umich.edu/~sdarwall/Learning%20from%20Frankena.pdf>

Fischer, J. M., & Ravizza, M. (2000). "Review: Précis of Responsibility and Control: A Theory of Moral Responsibility [Review of the book Responsibility and Control: A Theory of Moral Responsibility,

- by J. M. Fischer & M. Ravizza]. *Philosophy and Phenomenological Research*. 61(2), 441–445. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://doi.org/10.2307/2653660>
- Harris, G. W. (2003). “Review of *Ideal Code, Real World* (by Brad Hooker)”. *Ethics*. 113(4), 882–885. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://doi.org/10.1086/374011>
- Hursthouse, R., & Pettigrove, G. (2023). *Virtue ethics*. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2023 Edition). Stanford University. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/ethics-virtue>
- Jubilee Centre for Character and Virtues. (2017). *A Framework for Character Education in Schools* (Revised ed.). Jubilee Centre, University of Birmingham. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://www.jubileecentre.ac.uk/character-education/framework>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London: Routledge. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://doi.org/10.4324/9781315752747>
- Lenman, J. (2000). “Consequentialism and cluelessness”. *Philosophy and Public Affairs*. 29(4), 342–370. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2000.00342.x>
- McNaughton, D., & Rawling, P. (2007). “Deontology”. In D. Copp (Ed.), *The Oxford Handbook of Ethical Theory* (pp. 426–461). Oxford: Oxford University Press. Retrieved on 1 July 2025 from: <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/6575/1/152.pdf>
- Palese, E. (2013). “Zygmunt Bauman: Individual and society in the liquid modernity”. *SpringerPlus*. 2(1), 191. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-191>
- Pigden, C. R. (1990). “Ought-implies-can: Erasmus, Luther and R. M. Hare”. *Sophia*. 29(1), 2–30. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://doi.org/10.1007/BF02782712>
- Ridge, M., & McKeever, S. (2007). “[Review of *Ethics without Principles*, by J. Dancy]”. *The Philosophical Review*. 116(1), 124–128. Retrieved on 1 July 2025 from: <http://www.jstor.org/stable/20446943>
- Scheffler, S. (Ed.). (1988). *Consequentialism and its critics*. Oxford: Oxford University Press. Retrieved on 1 July 2025 from: [https://archive.org/details/consequentialism0000unse\\_j1w0](https://archive.org/details/consequentialism0000unse_j1w0)
- Singer, P. (1972). “Famine, affluence, and morality”. *Philosophy & Public Affairs*. 1(3), 229–243. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://www.jstor.org/stable/2265052>
- Sinnott-Armstrong, W. (2023). *Consequentialism*. In E. N. Zalta & U. Nodelman (Eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2023 Edition). Stanford University. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/consequentialism>
- Skelton, A. (2022). *William David Ross*. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2022 Edition). Stanford University. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2022/entries/william-david-ross>
- Sreenivasan, G. (2002). “Errors about errors: Virtue theory and trait attribution”. *Mind*. 111(441), 47–68. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://doi.org/10.1093/mind/111.441.47>
- Varghese, B. P. (2014). “Do Metaphysical Beliefs Manipulate Moral Competency? A Study in the Context of Cultural Diversities, Involving Global Population”. *International Journal of Scientific Research in Knowledge*. 2(7): 328–339. Retrieved on 1 July 2025 from: <https://ssrn.com/abstract=2459324>