



Designing a Curriculum Model for Religious Ethics Education Based on Mohammad Ghazali's Views

Ali Mahdikhani^{1*} , Mahboubeh Arefi² , Esmaeil Jafari³ 

1. PhD student in Curriculum planning, Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor of the Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
3. Associate Professor of the Department of Educational Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

Received: 2024/04/02

Revised: 2024/07/03

Accepted: 2024/07/21

Keywords:

muhammad al-Ghazālī, curriculum, moral education, curriculum elements, foundations and principles of education.

Abstract

This study was conducted with the aim of examining the views of Abū Ḥamid al-Ghazālī on religious moral education and presenting his explanatory curriculum model in this domain, including its foundations, principles, and elements, using an analytical-interpretive method. The findings indicate that in terms of the foundations of moral education, the most significant beliefs of al-Ghazālī include: emphasis on the inherent and divine dignity of the human being and the psychic and spiritual aspects of human existence; the centrality of God as the sovereign agent in the universe; the existence of both material and spiritual dimensions of the world; attention to the states that generate behavior rather than to behavior itself; rejection of eradicating human instincts; and a religious explanation of the possibility and manner of acquiring moral knowledge, the purpose of moral practice, the processes of moral judgment and motivation, the methods for acquiring moral virtues, the role of reason and will in shaping moral behavior, and the criterion and aim of the moderation of the faculties. Regarding the principles of moral education, al-Ghazālī's descriptive principles are structured in a five-dimensional framework: the possibility of moral education, the foundations of moral education, the requirements and obligations of moral education, provisions during moral education, and the content and essence of moral education. These are elaborated through eighteen educational principles that reflect his beliefs in this area. In terms of curriculum elements, four elements were identified for al-Ghazālī's system of religious moral education: objectives, content, teaching methods, and logic and rationale. This is formulated as a subject-centered curriculum with a conceptual model aimed at refining and purifying twenty-six moral virtues and nineteen moral vices in the learners.

Citation: Mahdikhani, A., Arefi, M., & Jafari, E. (2025). Designing a Curriculum Model for Religious Ethics Education Based on Mohammad Ghazali's Views. *Journal of Curriculum Research* Vol.14, No.2, Ser 28. 1-30

* Corresponding Author: E-mail address: (Alireza_Mahdikhani@yahoo.com)

Extended Abstract

Introduction

The curriculum is one of the key components of any educational system, and religious and moral education is one of the most important aspects of these programs. In order to base Iran's educational system on divine-Islamic worldview and its specific definition of desirable and balanced human being, it is necessary that the type of moral orientation (religious or non-religious) as well as the components used in designing moral education curriculum models, are completely in line with the original religious criteria and provide the goals of this intellectual system.

Research questions: What are the anthropological foundations of religious ethics education curriculum from Ghazali's point of view?

1. What are the foundations of theology of religious ethics education curriculum from Ghazali's point of view?
2. What are the ontological foundations of religious ethics education curriculum from Ghazali's point of view?
3. What are the psychological foundations of religious ethics education curriculum from Ghazali's point of view?
4. What are the value-based foundations of religious ethics education curriculum from Ghazali's point of view?
5. What are the epistemological foundations of religious ethics education curriculum from Ghazali's point of view?
6. What are the principles of religious ethics education curriculum from Ghazali's point of view?
7. What are the elements of the curriculum model of religious ethics education from Ghazali's point of view?

Methods

In terms of research paradigm and philosophy, the current study is among interpretative studies, in terms of purpose, it

is an applied method, and in terms of the nature of the data, it is considered a qualitative research. In terms of methods of conducting qualitative research, in this study, the thematic analysis method has been used, because the identification, analysis and interpretation of the underlying and main themes and categories in Ghazali's descriptive texts in the field of moral education have been sought. Therefore, it can be stated that the current research method is analytical-interpretive. Thematic analysis conducted in this study is based on the Atride-Sterling (2001) method.

Results

The obtained results indicate that in the field of religious ethics curriculum foundations, Ghazali has a two-dimensional view in the field of anthropology, with a special emphasis on the inherent and divine dignity of man as well as the sensual and spiritual aspects of his existence. In the topic of theology, Ghazali considers God as the center and axis of the universe and introduces the tendency of people toward theology as a natural thing based on divine nature, which enables them to know the divine nature, divine attributes, and divine actions. In the field of ontology, Ghazali introduces the world as having two dimensions: the material world and the kingdom world. He believes that human effort and life are necessary in both these worlds. In relation to psychological foundations, Ghazali's explanation is about the role of reason and will in shaping the moral behavior of the individual, how to gain moral knowledge, how to judge morally, the goal of moral education, how to motivate morally, and the criterion for moderation of forces as well as the goal for moderation of forces. In the context of the foundations of valuation, Ghazali emphasizes the conditions that create behavior instead of behavior itself, opposing the eradication of instincts from human existence as the root of moral virtues and vices in humans, as well as emphasizing harmony and balance between the three forces of the soul as the main and final beauty. Finally, in the epistemological field, he discusses the possibility of acquiring

knowledge in ethics and the degree of appeal and emphasis on reason and revelation in distinguishing the goodness and badness of actions mentioned by Ghazali. Regarding the principles of religious moral education curriculum, Ghazali's explanatory principles have a five-faceted structure, which includes the possibility of moral education, bases of moral education, requirements and necessities of moral education, preparations during education, and the content and substance of moral education, which explain Ghazali's beliefs in this field through 18 principles of education. In the context of religious ethics education curriculum elements for Ghazali's educational system, four elements—goal, content, teaching methods, and logic—were counted; these are in the form of a subject-oriented curriculum and a conceptual model. They try to cultivate 26 moral virtues and 19 moral vices in students. The highlighted changes include grammatical adjustments for clarity and flow while maintaining your original intent.

Discussion and Conclusions

This curriculum model is organized in such a way that in each of its components and elements, we can trace Ghazali's God-centered and religious thought, his insistence on the originality of the soul in the structure of existence and the ultimate goal of life, which is the attainment of happiness. This is clear evidence of the foundation of Ghazali's moral system based on religion and holy command and can be helpful and cited by the practitioners of those educational systems who seek to apply and present a religious model in the moral and religious education of their students.

Keywords: Curriculum, Moral Education, Foundations and Principles of Education, Curriculum Elements, Mohammad Ghazali.



طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی

علی مهدیخانی^۱، محبوبه عارفی^{۲*}، اسماعیل جعفری^۳

۱. دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۴/۳۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۴/۱۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۱۴

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی آراء ابوحامد غزالی در زمینه تربیت اخلاق دینی، و ارائه الگوی برنامه درسی تبیینی او در این زمینه، مشتمل بر مبانی، اصول و عناصر، به روش «تحلیلی-تفسیری» انجام شده است. نتایج حاصله حاکی از آن است که در بخش مبانی تربیت اخلاقی، تأکید بر «کرامت ذاتی و الهی انسان» و نیز «جنبه نفسانی و روحانی وجود او»، «محور و فعال مایشاء بودن خداوند در جهان»، برخورداری عالم هستی از «دو بُعد ماده و ملکوت»، «توجه بر احوالات ایجادکننده رفتار به جای خود رفتار»، «مخالفت با ریشه‌کنی غرایز از وجود آدمی» و نیز تبیین دینی «امکان و نحوه کسب معرفت اخلاقی»، «غایت اخلاق ورزی»، «چگونگی قضاوت و انگیزش اخلاقی»، «روش‌های کسب فضائل اخلاقی»، «نقش عقل و اراده در شکل‌دهی رفتار اخلاقی آدمی» و «ملاک و هدف اعتدال قوا»، مهم‌ترین باورهای غزالی در این زمینه را تشکیل می‌دهند. در زمینه اصول تربیت اخلاقی، اصول تشریحی غزالی از یک ساختار «پنج‌وجهی» برخوردار هستند که شامل «امکان تربیت اخلاقی»، «پایه‌های تربیت اخلاقی»، «الزامات و بایسته‌های تربیت اخلاقی»، «تمهیدات حین تربیت اخلاقی» و «محتوا و فحوای تربیت اخلاقی» می‌باشند که به‌واسطه «هجده اصل تربیتی»، باورهای وی در این زمینه را تشریح می‌کنند. در زمینه عناصر برنامه درسی، برای نظام تربیت اخلاق دینی غزالی، چهار عنصر «هدف»، «محتوا»، «روش‌های تدریس» و «منطق و چرایی» احصا شد که در قالب یک برنامه درسی «موضوع‌محور»، و الگویی «مفهومی»، اقدام به ترکیب و تهذیب «بیست‌وشش فضیلت اخلاقی» و «نوزده رذیلت اخلاقی» در متربیان می‌کنند.

واژه‌های کلیدی:

محمد غزالی، برنامه درسی، تربیت اخلاقی، عناصر برنامه درسی، مبانی و اصول تعلیم و تربیت.

استناد: مهدیخانی، ع.، عارفی، م.، جعفری، ا. (۱۴۰۳). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی. مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی» انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. دوره چهاردهم، شماره دوم، پیاپی ۲۸، پاییز و زمستان ۱۴۰۳.

۱-۳۰

E-mail: (Alireza_Mahdikhani@yahoo.com)

* نویسنده مسئول:

** مقاله جاری مستخرج از رساله دکترای نویسنده مسئول با عنوان «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی» می‌باشد.

مقدمه

با شکل‌گیری نظامات آموزشی مدرن در عصر حاضر، این نظام‌ها به‌عنوان نهادهای تربیتی و فرهنگ‌ساز، تنها انتقال دانش و معلومات به دانش‌آموزان را رسالت خویش قلمداد نمی‌کنند و توجه به «وجه هنجاری و ارزشی» نیز در آن‌ها مطرح است، به‌نحوی که از مدارس انتظار می‌رود که فراگیران تحت آموزش خویش را به‌گونه‌ای پرورش دهند که توانایی آن را داشته باشند که بر اساس یک جهان‌بینی قابل دفاع، درست را از نادرست، و هنجار را از ناهنجار اخلاقی تشخیص دهند (Kooshi et al., 2020). به روی دیگر سخن، در صورتی که وظیفه مدارس را تربیت نسل نو بدانیم و جامعیت اصطلاح تربیت را بپذیریم که فراتر از توجه به توسعه علمی فراگیران است، کارکرد نهاد تعلیم و تربیت فراتر از توزیع دانش خواهد بود و همین امر موجب می‌شود که «تربیت اعتقادی و اخلاقی» نیز به‌عنوان یکی از اهداف اصلی و پایدار در نظامات آموزشی مطرح باشد. به‌نحوی که آموزش اخلاقیات و ارزش‌ها و نیز شکل‌دهی به اعتقادات و مبانی فکری، به‌عنوان یک مسئولیت مهم و سنگین برای نظام‌های آموزشی و تربیتی تلقی می‌شود و مدارس نمی‌توانند و نمی‌بایست در برابر این مقولات بی‌تفاوت و منفعل باشند زیرا ارزش‌ها و باورهای اخلاقی و اعتقادی، کشش‌ها و نیازهای دانش‌آموزان را در جهت صحیح هدایت کرده و خواسته‌ها و تمایلات آنان را اصلاح می‌کنند (Kristjansson, 2016).

بر این اساس، یکی از ضرورت‌های تربیت اخلاقی و اعتقادی، ارائه راه‌حل عملی و برنامه‌ای جامع برای زندگی سالم پیش روی فراگیران است. نسلی که می‌خواهد در دنیای امروز، یک زیست اخلاقی و اعتقادی داشته باشد، می‌بایست از آموزش‌هایی برخوردار باشد که با زندگی عملی و عینی او پیوند داشته و با آن درآمیزد (Soleymannezhad, 2018). لذا باید توجه داشت که تربیت اخلاقی و اعتقادی، از راه «نهادهای رسمی»، یکی از مهم‌ترین و شاید از هدفمندترین بخش‌های تعلیم و تربیت است که به شکلی همه‌جانبه، تمامی ابعاد جسمانی، عقلانی، عاطفی و معنوی فراگیران را برای تربیت یک انسان مطلوب، تحت تأثیر قرار می‌دهد. چراکه این نهاد، به مدت دوازده سال، به‌صورت دوسویه و رو در رو، ارتباطی نزدیک و زنده با مخاطبان خویش برقرار می‌سازد و به انتقال مبانی فکری-اعتقادی و هنجارهای اخلاقی موردنظر خویش می‌پردازد (Keshavarz, 2008). از این رو، متولیان نظامات آموزشی، به‌منظور محقق‌ساختن شرایط مطلوب برای پرورش نسلی باایمان و اخلاق‌مدار، وظیفه دارند که با تدوین یک برنامه درسی صحیح و همه‌جانبه، امکان شکوفاتر شدن استعدادهای نهفته دانش‌آموزان و تربیت فطرت خداجوی و هدایت آنان به‌سوی کمال مطلوب و رشد اخلاقی را فراهم آورند.

بدیهی است که در راستای تدوین چنین برنامه درسی‌ای، مهم‌ترین گام، «اخذ نظریه و نظام فکری منسجم و متناسب با رویکردهای کلان نظام سیاسی-عقیدتی حاکم بر جامعه» است. از آنجایی که در ساختار سیاسی-عقیدتی حاکم بر کشور ایران، یک نظام دینی با رویکردهای مذهبی استقرار دارد، برگرفتن نظریه همسو با چنین نظامی در حوزه اخلاق، اهمیت مضاعفی می‌یابد. چراکه با وجود نظریه‌های اخلاقی غیردینی و سکولار و نتایج و غایات حاصل از آن‌ها، توجه به رویکردهای دینی اصیل و خالص در حوزه اخلاق، برای چنین ساختاری ضرورتی غیرقابل اجتناب بشمار می‌آید.

در این خصوص می‌توان اظهار داشت که فرهنگ‌ها و جوامع دینی و غیردینی، ممکن است با توجه به نوع نگاه خویش به «هدف زندگی» و نیز «ابعاد وجودی انسان»، فهم‌های متفاوتی از «مفاهیم اخلاقی» و «تشخیص فضائل و رذائل» داشته باشند و به‌رغم آنکه همه‌ی آن‌ها آراستگی به فضائل و ترک رذائل و نیز عمل بر وفق قواعد اخلاقی را امری مسلم و خدشه‌ناپذیر بشمار می‌آورند، بر اساس دو مؤلفه فوق‌الذکر، نظامات اخلاقی ویژه‌ای را برای خود

ساماندهی می‌کنند.

در نگاه دینی، هدف زندگی انسان، امری «ماوراء طبیعی» و فراتر از زندگی دنیوی در نظر گرفته می‌شود، لذا رسالت اخلاق، بیرون بردن انسان از دایره‌ی تنگ زندگی دنیوی و جاودانه کردن و شبیه کردن او به وجود مطلق است که بر کرانه ازل و ابد نشسته است. در چنین فضایی، از آنجایی که «جهان دُبعَدی» و «هستی طبیعی و ماوراءالطبیعی»، جولانگاه حرکت انسان است - به دلیل آنکه وجود انسان، متشکل از دو ساحت «جسم» و «روح» دانسته می‌شود - عقل مادی به تنهایی نمی‌تواند قاعده‌های خوب و بد زندگی دُبعَدی را فهم کند، لذا در بسیاری از موارد دست به دامن «وحی» می‌شود و با کمک پیامبران الهی - که حجت‌هایی بیرون از دایره‌ی عقلانیت و درک او هستند - فرآیند فهم اخلاقیات جزئی در زندگی را تکمیل می‌کند. بر این اساس می‌توان گفت که اخلاق دینی بر سه اصل استوار است: نخست؛ برخورداری از هدفی فراطبیعی و رسالتی برتر از زندگی دنیوی برای حیات انسان، دوم؛ کمک‌گیری از وحی و دین برای فهم کثیری از اخلاقیات جزئی که عقل به تنهایی از فهم آن‌ها عاجز است، و سوم؛ اتکا به اموری از قبیل «باور به خدا» و «معاد» به عنوان ضامن اجرا و تحقق ارزش‌های اخلاقی (Mohammadi & Mansouri, 2017).

در سوی دیگر اما، اخلاق سکولار این سه اصل را به گونه‌ای متفاوت تفسیر می‌کند. از منظر این نگاه، هدف نظام اخلاقی، «زیست این جهانی انسان» است؛ زیرا رسالتی برتر از زندگی دنیوی برای اخلاق مطرح نیست، به همین سبب در فهم قاعده‌های اخلاقی و تشخیص رفتارهای اخلاقی جزئی نیز هیچ گونه نیازی به دستگیری وحی احساس نمی‌شود و «عقل بشر» در فرآیند فهم اخلاقیات، «خودبنیاد» بشمار می‌آید. در این نگاه، ضمانت اجرایی برای تحقق ارزش‌های اخلاقی، افزون بر عقل، «وجدان و قانون» قرار داده می‌شوند که حدود عمل آدمی در حوزه اخلاق را تعیین می‌بخشند (همان).

بر آنچه رفت، مشاهده می‌شود که نظامات اخلاقی دینی و سکولار، علیرغم اشتراک نظر در آراستگی آدمیان به فضائل و ترک رذائل و نیز عمل بر وفق قواعد اخلاقی، «اهداف، روش‌ها و ضمانت‌های اجرایی» متفاوتی را برای نظام اخلاقی متبوع خویش تشریح می‌کنند. تفاوتی که به نظر می‌رسد ریشه اصلی آن در دو مقوله «باور/عدم باور به وجود ماوراء برای این عالم» و نیز «اعتقاد به تک ساحتی یا دو ساحتی بودن وجود انسان» است که با برگزیدن هر یک از این دوگانه‌ها، نظام اخلاقی خاص آن‌ها نیز شکل گرفته و تبیین می‌شود.

در چنین شرایطی به سبب آنکه در منظومه‌ی تفکر دینی «باور به ماوراء برای این عالم» و نیز اعتقاد به «دو ساحتی بودن وجود انسان (جسم و روح)»، و به تبع این دو امر، «باور به معاد و حیات اخروی»، از اُمّهات باورهای دینی بشمار می‌آیند، ضرورت دارد که در تشریح، مبانی، اصول، اهداف و محتوای اخلاقی و اعتقادی نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، توجه به سه مؤلفه فوق‌الذکر، همواره مَطْمَح نظر قرار گیرد.

با درک چنین ضرورتی، نکته بعدی که می‌بایست بدان توجه کرد، این است که برخی از نظامات اخلاقی که توسط بعضی از اندیشمندان دین‌دار و دین‌مدار ارائه شده‌اند، علیرغم اینکه توسط بنیان‌گذارانی معتقد به اصول دینی، معرفی و بنا نهاده شده‌اند، در بُن خود، ریشه در نظامات و منظومه‌هایی دارند که در اصل، هیچ گونه توجهی به مؤلفه‌های اصلی دیانت ندارند، فلذا چنین نظام‌های اخلاقی‌ای، با اینکه فی‌المثل توسط یک اندیشمند مسلمان ارائه شده‌اند، به جهت آنکه عاری از توجه به سه مؤلفه صدرالاشاره هستند - که کانون نگاه دینی و محور هر نوع نظام سازی در زمینه‌های گوناگون حوزه دیانت هستند - نمی‌توانند در زمره‌ی نظامات اخلاقی «دینی» قرار گرفته و مورد استناد واقع شوند.

در این خصوص می‌توان به تأثیرپذیری اندیشمندان مسلمان از آثار اخلاقی «ارسطو» فیلسوف یونانی اشاره کرد که

محوریت «ماوراءالطبیعت» و «اندیشه خداباوری و معاد»، به‌تمامه از نظرگاه او غایب بوده است و نظام اخلاقی معرفی شده توسط وی، بی‌توجه به این اصول بنیادین دینی، ارائه شده است. مکتبی که در سده‌های بعد، به‌نوعی توسط برخی اندیشمندان مسلمان «بازتولید» شده و علیرغم اینکه با ظاهری دینی ارائه شده است، ولیکن در بطن خود، هیچ‌گونه توجهی به مؤلفه‌های اصلی نگاه دینی نداشته است.

در این راستا، می‌توان به آثار اندیشمندانی همچون «ابن مسکویه رازی» صاحب کتاب «تهذیب الأخلاق و تطهیر الأعراق»، «خواجeh نصیرالدین طوسی» صاحب کتاب «اخلاق ناصری»، «ابوالحسن عامری» صاحب کتاب «السعادة والإسعاد» و «جلال دوانی» صاحب کتاب «اخلاق جلالی» اشاره کرد که جملگی ایشان به‌رغم دین‌دار بودن و داعیه دین داشتن - کتب اخلاقی خویش را بر مبنای اصول اخلاق یونانی و بر پایه گزاره‌های آن به رشته تحریر درآورده‌اند. بدین معنا که علیرغم اینکه به‌ظاهر یک نظام اخلاقی برای مسلمانان دین‌دار ارائه کرده‌اند، ولیکن مبنای فکری آنان، ریشه در اخلاق یونانی (ارسطویی) داشته که با مقوله خداباوری و معاد، به‌کلی بیگانه است.

با این حال در میان اندیشمندان حوزه دین به‌ویژه دین اسلام، عالمانی نیز بوده‌اند که سعی کرده‌اند با درک و شناخت در ست اندیشه دینی، به تشریح مؤلفه‌هایی بپردازند که به‌تمامه رنگ و بوی دینی داشته و تأمین‌کننده اهداف غایی نظام فکری دینی در حوزه اخلاق باشند. نمونه بارز این اندیشمندان و عالمان، «محمد غزالی»^۱ اندیشمند شهیر ایرانی قرن پنجم هجری است که بر آن شد تا نظامی اخلاقی، بر اساس مبانی و اصول دین اسلام پایه‌ریزی کند که به‌حق بتوان نام «اخلاق دینی» را بر آن نهاد.

وی با مبنا قرار دادن مشرب‌های سه‌گانه‌ی فکری جهان اسلام (تفکرات فلسفی، فقهی و عرفانی)، سعی کرد تا مؤلفه‌های اصلی این سه نحله فکری را در امتزاج با یکدیگر ارائه کند که ماحصل مساعی او، ارائه یک نظام اخلاقی کاملاً دینی، بر اساس معیارهای اصلی و اصیل دیانت بوده است. او از معدود اندیشمندان جهان اسلام است که در هر سه حیطه‌ی «فقه»، «فلسفه (عقل کلامی-اشعری)» و «عرفان»، اندیشه‌ورزی و ممارست کرده و به‌واسطه‌ی غور عمیق و محققانه در این حوزه‌ها، نائل به ترسیم نظام اخلاقی‌ای شده که محصول امتزاج و شمولیت حوزه‌های سه‌گانه‌ی فوق است.

لذا پس از توجه به دینی یا سکولار بودن نظام اخلاقی برگرفته برای مبنا قرار دادن جهت تشریح مبانی و اصول برنامه درسی تربیت اخلاقی نظام آموزشی، دقت در «توجه و تعریف مؤلفه‌های اخلاقی (فضائل و رذائل) از حیث دینی یا غیردینی بودن آن‌ها» و نیز «برگرفتن منبع و مرجعی موثق و جامع جهت استخراج این مؤلفه‌ها»، می‌بایست موردتوجه قرار گیرد. زیرا ممکن است فی‌المثل ارزش‌هایی در یک نظام آموزشی مورد تأکید و استناد قرار گیرند که از آن جهت که جزو اصول اخلاقی هستند، هیچ‌گونه عیبی بر آن‌ها نتوان نهاد، ولیکن تناسب و همراهی‌ای نیز با نظام اخلاقی دینی نداشته باشند.

بر آنچه رفت، این‌گونه می‌توان اظهار کرد که از آنجایی که نظام حاکم بر جامعه‌ی ایران، یک نظام دینی بوده و مدعای پیروی و اجرای اصول دینی در تمامی شئون فردی و اجتماعی را دارد، لازم است که در وهله‌ی نخست «مبانی نظری» نظام تربیتی آن در حوزه اخلاق، منطبق با آموزه‌های دینی (و نه غیردینی) باشد و در وهله‌ی دوم، اجزا و عناصر

۱. «ابو حامد محمد بن محمد الغزالی الشافعی»، ملقب به «حجت الاسلام زین الدین الطوسی» که امروزه با نام «محمد غزالی» شناخته می‌شود، متکلم، فقیه ایرانی و یکی از بزرگ‌ترین مردان تصوف سده‌ی پنجم هجری است که در سال ۴۵۰ هجری قمری در شهر توس از بخش‌های خراسان ایران متولد شده و پس از پنجاه و پنج سال زندگی گهربار و تألیف حدود «هفتاد و دو» کتاب و رساله، در چهاردهم جمادی‌الثانی سال ۵۰۵ هجری قمری در همان شهر توس، دارفانی را وداع گفت و در همان‌جا نیز به خاک سپرده شد (Zarrinkoob, 2021).

این نظام تربیتی نیز با در نظر داشت مؤلفه‌های اصلی نگاه دینی تبیین شود. امری که در این پژوهش پی‌جویی شده و به جهت تحقق این پیش‌شرط‌ها در آثار و تقریرات محمد غزالی، تلاش شده تا نظام تربیتی وی در حوزه اخلاق، به‌عنوان نظامی که هم از حیث مبانی نظری و هم از جهت توجه به مؤلفه‌های فرهنگی و بینشی، بر اساس تعالیم دین اسلام و اقتضائات جامعه و جریانات آن تبیین شده، در قالب یک برنامه درسی احصا و ارائه شود تا برنامه‌ریزان و طراحان نظام آموزشی را جهت ساماندهی برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی بر اساس مؤلفه‌های دینی، یاری رساند.

ضرورت انجام چنین پژوهشی از آن روست که بررسی و تحلیل پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه «برنامه درسی تربیت اخلاقی» و «آراء تربیتی-اخلاقی محمد غزالی» حاکی از آن است که هیچ‌گونه پژوهش مستقل و جامعی در خصوص احصاء و ارائه «الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس نظریات اخلاقی غزالی» صورت نگرفته، و خلأ چنین پژوهشی به‌ویژه در زمینه اخلاق دینی، کاملاً مشخص و مشهود است.

مروری بر پژوهش‌های صورت گرفته پیرامون «الگوهای برنامه درسی تربیت اخلاقی»، ازجمله پژوهش‌های (Kooshi et al., 2020)، (Nikoomanesh et al., 2020)، (Shahryari & Noroozi, 2020)، (Hasani & Baniasadi, 2019)، (Khalilkhani & Rahimi, 2019)، (Gandomkaar et al., 2019)، (Abbasi, Maleki, & Beheshti, 2019) و (Shahryari, Noroozi, & Meshkat, 2018) مبین آن است که این الگوسازی‌ها یا بر اساس متون دینی (من‌جمله قرآن کریم و یا تفاسیر آن، با تأکید صرف بر جنبه‌های فقهی اخلاق و عدم توجه به اخلاق عقلی و عرفانی) صورت گرفته‌اند، و یا بر اساس دیدگاههای اندیشمندان غربی و یا اساتید دانشگاههای داخل کشور ترسیم شده‌اند و پژوهش مستقلی که اقدام به ارائه الگوی تربیت اخلاق دینی با لحاظ کردن جنبه‌های فقهی، عقلی و عرفانی اخلاق کرده باشد، صورت نگرفته است.

در سوی دیگر نیز، اغلب پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه «نظام اخلاقی غزالی»، از قبیل پژوهش (Farhadian & Serajzadeh, 2019)، (Sefati, 2019)، (Liravi & Khodamoradi 2017)، (Hosseini, 2014)، (Sheikhzadeh, 2013)، (Kavyani & Fasihi, 2012)، (Mollazaei, 2011)، (Jahed & Mollayosefi, 2011)، (Movahhed, Bagheri, 2008 & Salahshouri, 2008)، (Ghanei, 2008)، (Nasrabadi, Noroozi, & Rahmanpoor, 2007)، (Noori, 2006) و (Sadeghzadeh, 2008)، یا جنبه «تطبیقی و مقایسه‌ای» آراء او با سایر اندیشمندان را داشته‌اند و یا صرفاً به «بخش‌های محدودی» از باورهای او در زمینه اخلاق پرداخته‌اند و پژوهش مستقلی که به‌صورت جامع، اقدام به ترسیم نظام اخلاقی غزالی و تبیین مبانی، اصول، اهداف و روش‌های او در زمینه تربیت اخلاقی با لحاظ کردن هنجارهای اخلاقی فقهی، عقلی و عرفانی کرده باشد، صورت نگرفته است.

وجود چنین واقعیتهایی نشان از نوعی خلأ پژوهشی جهت تبیین و ارائه الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاههای محمد غزالی، با در نظر داشت هنجارهای اخلاقی فقهی، عقلی و عرفانی می‌کند که این پژوهش بر آن بوده تا این خلأ را مرتفع کرده و نسبت به ارائه آن اقدام کند.

بر این اساس، «هدف کلی» این پژوهش «طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاههای محمد غزالی» می‌باشد. در راستای هدف کلی، دو «هدف جزئی» نیز برای این پژوهش در نظر گرفته شده است که عبارت‌اند از: «شناسایی مبانی و اصول برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاههای محمد غزالی»، و «شناسایی عناصر برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاههای محمد غزالی».

بر اساس اهداف مقرر شده، «سؤال کلی» این پژوهش عبارت است از اینکه «مبانی، اصول و عناصر الگوی برنامه

در سی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد غزالی چیست؟»، «سؤالات جزئی» پژوهش نیز به شرح ذیل می‌باشند:

- مبانی انسان‌شناسی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟
- مبانی خداشناسی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟
- مبانی هستی‌شناسی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟
- مبانی روان‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟
- مبانی ارزش‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟
- مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟
- اصول برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟
- عناصر الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی چیست؟

روش پژوهش

پژوهش جاری از نظر پارادایم و فلسفه‌ی پژوهش، در زمره پژوهش‌های «تفسیرگرایانه»، از حیث هدف، پژوهشی «کاربردی»، و از نظر ماهیت داده‌ها، یک پژوهش «کیفی» بشمار می‌آید. از حیث شیوه‌ها و روش‌های انجام تحقیقات کیفی نیز، در پژوهش جاری از روش «تحلیل مضمون» بهره گرفته شده است، چراکه شناسایی، تحلیل و تفسیر مضامین و مقولات زیربنایی و اصلی در متون تقریری غزالی در زمینه تربیت اخلاقی پی‌جویی شده است. لذا این‌گونه می‌توان اظهار کرد که روش پژوهش جاری، «تحلیلی-تفسیری» می‌باشد.

«تحلیل مضمون» انجام شده در این پژوهش، بر مبنای روش «آتراید-سترلینگ»^۱ (۲۰۰۱) صورت گرفته است که طی آن، ابتدا در سه سطح، نقشه و شبکه‌ای از کُل مضامین موجود در متون مورد مطالعه، ارائه می‌شود و سپس بر اساس این شبکه‌ها، تحلیل و تفسیر نهایی در خصوص داده‌های احصاشده، به تفکیک سؤالات پژوهش ارائه می‌شود. این سه سطح عبارت‌اند از: سطح نخست؛ «مضامین فراگیر» که شامل مضامین عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به‌عنوان یک کل هستند و در کانون شبکه مضامین قرار می‌گیرند. سطح دوم؛ «مضامین سازمان دهنده» که دربرگیرنده مضامین حاصل از ترکیب و تلخیص مضامین پایه هستند، و در نهایت، سطح سوم؛ «مضامین پایه/اصلی» هستند که شامل کدها و نکات کلیدی موجود در متن می‌باشند (Attride-Stirling, 2001).

در این راستا و به‌منظور انجام تحلیل مضمون به شیوه «آتراید-سترلینگ»، شش گام عملی طی شد که در گام نخست، «آشنایی با داده‌ها» صورت پذیرفت. بدین‌صورت که اطلاعات موجود در «جامعه‌ی پژوهش» (کتاب‌های «میزان العمل»، «احیاء علوم الدین» و «کیمیای سعادت» محمد غزالی)، چندین بار مورد مطالعه قرار گرفتند و تلاش شد تا «درکی عمیق» از مفاد آن‌ها حاصل آید. در گام دوم، «کدگذاری و ایجاد کدهای اولیه» انجام شد که طی آن «کلیدواژه‌ها» و «عبارات مناسب (کدها)»، جهت جستجوی هدفمند در جامعه پژوهش مشخص شدند. در گام سوم، «جست‌وجو و شناخت مضامین» صورت گرفت و طی آن، کدهای گوناگون در قالب مضامین، جانمایی شدند و کلیه داده‌های کدگذاری شده مرتبط با هر یک از مضامین، احصاء و گردآوری شدند. در گام چهارم، «پردازش و ترکیب»

^۱. Attride-Stirling

داده‌های به دست آمده انجام شد و به سیمایی از شبکه مضامین احصا شده دست یافته شد. در گام پنجم، شبکه‌های مضامین به دست آمده مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفت و با رجوع مجدد به دیدگاههای غزالی، «اعتبار و وثاقت» داده‌های حاصله مورد ارزیابی قرار گرفت و در صورت نیاز، اصلاحات لازم به عمل آمد (استنباط‌های نهایی در خصوص مبانی، اصول و عناصر نظام تربیت اخلاقی غزالی به عمل آمد) و در نهایت، در گام ششم، «تنظیم و ویرایش نهایی» پاسخ مربوط به سؤالات پژوهش انجام گرفت تا تصویری منسجم، منطقی و غیر تکراری برآمده از داده‌ها در خصوص هر یک از سؤالات ارائه شود.

جهت بررسی و تأیید «روایی و پایایی» داده‌ها نیز، از معیار ارزیابی «لینکلن و گوبا»^۱ (۱۹۸۵) که شامل چهار ملاک «قابلیت اعتبار/باورپذیری»، «قابلیت تأیید»، «قابلیت انتقال» و «قابلیت اعتماد/اطمینان‌پذیری»، می‌باشد، استفاده شد. در این راستا، جهت تأمین و تحقق «اعتبار/باورپذیری پژوهش»، از راهبردهایی نظیر «انتخاب هدفمند نمونه‌های آماری (کتب غزالی)»، «افزایش تعداد کتب و تقریرات برگزیده شده غزالی»، «صرف زمان کافی برای غور و بررسی متون کتاب‌ها و جمع‌آوری داده‌ها» و «مرور و بازنگری مکرر داده‌ها و کنترل و بازبینی آن‌ها توسط دو نفر از محققین» استفاده شد. دستیابی به «تأییدپذیری»؛ از راه راهبردهایی همچون «کدگذاری دقیق متون»، «عدم تفسیر به رأی عبارات»، «داوری و ارزیابی مکرر کدگذاری‌ها در طول پژوهش» و «مستندسازی و حفظ تمامی گام‌های پژوهش» صورت پذیرفت. جهت تحقق «قابلیت انتقال»، از راهبردهایی مانند «توسعه و توصیف غنی از مجموعه داده‌ها» و «کاربرد رویه‌های اختصاصی کدگذاری» بهره گرفته شد. و در نهایت، جهت محقق کردن معیار «اعتماد/اطمینان‌پذیری» پژوهش نیز که معادل «پایایی» در پژوهش‌های کمی است، از «ضریب پایایی هولستی»^۲ با فرمول $PAO = 2M / (n1 + n2)$ استفاده شد که در این فرمول، «PAO»؛ به معنی در صد توافق مشاهده شده (ضریب پایایی)، «M»؛ معادل تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، «n1»؛ تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله اول، و «n2»؛ تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله دوم است. حاصل این فرمول، عددی میان «صفر» (هیچ توافق) تا «یک» (توافق کامل) می‌باشد که اگر بزرگ‌تر از «۰/۷» باشد، نشانگر پایایی بالای پژوهش خواهد بود (Habibi, 2021). بر این اساس، با درج مقادیر متناظر پژوهش جاری در فرمول فوق، ضریب پایایی به دست آمده، عدد «۰/۹۵» بود که بیانگر سطح بالایی از اطمینان در اعتبار تحلیل کیفی صورت گرفته است.

یافته‌های پژوهش

۱. سؤال اول پژوهش: مبانی انسان‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

اساس نگاه غزالی به انسان، نگاهی دوبعدگرا با تأکید ویژه بر «کرامت ذاتی و الهی انسان» و نیز «جنبه‌ی نفسانی و روحانی وجود» اوست. این نگاه منشأ دو اثر و موجد دو پیامد در انسان‌شناسی غزالی است.

نخستین اثر آن است که آدمی واجد صبغه‌ای الهی بشمار آمده که روح/نفس او، محصول نفعه‌ی قدسی و مولود خلقت پروردگار عالمیان است. نگاهی که زاینده‌ی کرامتی ذاتی، و به وجود آورنده‌ی دیدگاهی مکرّم و مستحسن به انسان است که می‌بایست همواره مورد احترام و پاسداری قرار گیرد. از نظر غزالی، پاسداری و تکریم این کرامت ذاتی از راه «تربیت و تهذیب نفسانی انسان» و «حصول غایت در نظر گرفته شده برای حیات او» حاصل می‌شود و آن عاملی

^۱. Lincoln & Guba

^۲. Holsti's coefficient of reliability

که این امر را محقق می‌سازد، «عامل تربیت» است که وی را در این مسیر یاری رسانده و به هدف غایی حیات (کسب سعادت اخروی) نائل می‌آورد (Ghazali, 2017: 29).

اما دومین نتیجه‌ی حاصل از نگاه غزالی آن است که وی به‌عنوان یک عالم دینی، با درنظرداشت تعالیم دین مبین اسلام، نفس انسان را جنبه‌ی اصیل، مانا و ماندگار وجود او بشمار می‌آورد و بر همین اساس، تعلیم و تربیت آدمی را نیز متمرکز بر «تربیت نفسانی» او قلمداد می‌کند. از نظر غزالی، «تربیت جسم» و توجه به نیازهای آن تا بدان جایی ارزش و اعتبار دارد که بتواند به وظیفه خود به‌عنوان مرکب نفس عمل کند و یاریگر آن (نفس)، جهت پیراستگی و پرهیز از در غلتیدن به ورطه‌ی رذائل اخلاقی باشد (Ghazali, 2017: 16-17).

دلالت تربیتی این نوع نگاه غزالی به انسان از حیث تربیت اخلاقی این است که وی مقوله تربیت اخلاقی را عاملی مُرتب بر نفس/روح آدمی بشمار می‌آورد که از راه ایجاد نوعی «طهارت» و «تهذیب نفسانی»، وجود آدمی را آماده‌ی پذیرش ارزش‌ها و فضائل اخلاقی کرده و بدین ترتیب وی را برای زیست متعالی و سعادت‌مند در دنیا و آخرت، آماده و مهیا می‌گرداند.

۲. سؤال دوم پژوهش: مبانی خداشناسی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

غزالی، خداوند را «کانون و محور عالم» بشمار می‌آورد که هستی و حیات جملگی موجودات، در ربط و نسبت آن‌ها با او (خداوند)، معنا و تجلی پیدا می‌کند. وی بر این باور است که خداوند، تنها وجود «حقیقی» عالم است و مابقی موجودات، سایه‌ای از وجود اویند (Ghazali, 2017: 43).

به اعتقاد غزالی، گرایش آدمیان به خداشناسی، «امری فطری» و «مبتنی بر سرشت الهی» آنان است که ایشان را قادر می‌سازد تا به معرفت «ذات الهی»، «صفات الهی» و «أفعال الهی» نائل آیند. وی شیوه‌ی حصول این معرفت را از دریچه‌ی «شناخت نفس آدمی» معرفی می‌کند و اشعار می‌دارد که آدمی با مذاقه در ذات خویش، هستی ذات الهی را می‌شناسد، با تدبیر در صفات خود، به صفات حق تعالی پی می‌برد و با تصرف در وجود خویش (تن و اعضای بدن)، به چگونگی تصرف خداوند بر عالم هستی، شناخت پیدا می‌کند (Ghazali, 2017: 44).

بر پایه‌ی چنین تشریحاتی، غزالی آنگاه مربیان تربیتی و اخلاقی را بدین امر رهنمون می‌شود که در شیوه‌های تربیتی و آموزشی خویش، با توجه دادن متربیان به نحوه‌ی پدیدآمدن ذات آدمی، «شیوه‌ی پدیدآمدن ذات حق تعالی» را به آنان بنمایانند، به‌واسطه‌ی تفتن دادن آن‌ها به جزئیات کثیر و حیرت‌انگیز اعضاء و جوارح خویش، «قدرت الهی» را برای ایشان تصویرسازی کنند، با مذاقه و دقت دادن آنان در عجایب حکمت‌ها و منافع اطراف خویش، «کمال الهی» را بدیشان متذکر شوند، و با تأمل دادن و اندیشه‌ورزی آن‌ها در حاجت‌ها و ضرورت‌های زندگی خویش، «لطف و رحمت خداوند» را برای آنان تداعی کنند (Ghazali, 2017: 45-46).

غزالی، به وجود «ارتباط طولی میان اراده‌ی انسان و خداوند» باورمند است و آن را موجد نوعی «أنس و ألّف» میان انسان و مخلوق خویش بشمار می‌آورد و بر این عقیده است که این دوستی و محبت، با «معرفت» و «ذکر کثیر الهی» در فزونی گراییده و افزون‌تر می‌شود (Ghazali, 2017: 55-56).

بر این اساس، آنچه از منظر دلالت‌های تربیتی در حوزه تربیت اخلاقی بر اساس تشریحات غزالی در حوزه خداشناسی می‌توان مورد اشاره قرار داد این است که «أنس و ألّف» و «مانست نهایی انسان و خداوند» که غایت ترسیمات غزالی در شناخت خداوند است، زمانی حاصل می‌آید که آدمی بر «عبادات خویش» مراقبت ورزد. فرصت و توفیق عبادات نیز آن زمانی برای آدمی مهیا می‌شود که وی «علاق شَهوات و رذائل اخلاقی» را تا حد ضرورت از دل

گسسته باشد. شیوه گسستنِ علائق شهوات و رذائل نیز آن است که آدمی از «معاصی» دست شسته و قدم در راه «کسب فضائل اخلاقی» و «حصول صفات نیک انسانی» بگذارد که اگر این چنین کند، دل او فراغت و طهارت یافته و فرصت طاعات و عبادات برای او فراهم می آید، و محصول این وضعیت، «أنس و محبت الهی» خواهد بود که سنگ بنای «سعادت آدمی» و بُن مایه‌ی «فلاح» او در دنیا و آخرت است.

۳. سؤال سوم پژوهش: مبانی هستی‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

هستی‌شناسی غزالی، پیوستاری در امتداد خداشناسی و انسان‌شناسی اوست. بدین نحو که وی با قائل شدن به وجود خالق برای عالم هستی و حضور خدا در جهان، و به تبع آن، اعتقاد به دو وجهی بودن وجود انسان (روح و جسم)، جهان هستی را برخوردار از «دو بُعد» به تصویر می‌کشد و آن را مشتمل بر «عالم مُلک» (عالم خلقت و شهادت و محسوسات) و «عالم ملکوت» معرفی می‌کند. در نگاه غزالی، مساعی و زیست آدمی در هر دو عالم مُلک و ملکوت، لازم و ملزوم یکدیگر است و وی هرگز فروگذارن یکی -به‌ویژه عالم ماده- به نفع دیگری را، مجاز نمی‌داند. با این حال، غزالی بر این باور است که هر یک از این دو عالم، واجد شئون ه‌ستند که رعایت این مقتضیات و ملزومات، بیش از رُجحان یکی بر دیگری، دارای اهمیت و اعتبار است (Ghazali, 2017: 63).

در خصوص عالم ماده، غزالی نگاهی دو وجهی به آن دارد. از یک سو به واسطه‌ی جسمانیت و مقتضیات ماده، عالم خاکی را موجد آفات و مضراتی برای طبع متعالی انسان بشمار می‌آورد و از سوی دیگر، همین جهان را، به جهت فراهم آوردن پاره‌ای لوازم و اسباب یاری‌بخش، محلی برای کسب توشه‌ی آخرت و محملی برای حصول نیکی‌ها و خوبی‌ها قلمداد می‌کند. از همین روست که می‌توان گفت، از منظر غزالی، درک و مواجهه‌ی درست با عالم ناسوت، در توان کردن این دو نگاه، و ملازمت و امتزاج منطقی و معقول این آثار و عوارض است (Ghazali, 2017: 63-64).

در خصوص دلالت‌های تربیتی چنین نگاهی به عالم ماده، می‌توان به ضرورت «شناخت آفات جسم و ماده» در قالب هنجارهای اخلاقی و ارزشی اشاره کرد. زیرا اگر جسم مادی انسان و عالم مادی پیرامون او، عوارض و مقتضیاتی را به آدمی تحمیل و عارض می‌کنند، شایسته آن است که انسان، از منظر تربیت اخلاقی خویش، چنین رذائل و ناپهنجاری‌ها را بازشناخته و با به‌کارگیری اصول و شیوه‌های تربیتی مناسب، در احتراز و پرهیز از آن‌ها، تلاش کند.

اما در خصوص عالم ملکوت/عالم آخرت/عالم ماوراءالطبیعه، این گونه می‌توان اظهار کرد که غزالی، بخش عظیمی از پروژه‌ی فکری و معرفتی خویش را با در نظر داشت این عالم و لوازم و مقتضیات آن، تدوین و ترسیم کرده است. اعتقاد راسخ غزالی به «اصالت روح/نفس در ساختار وجودی انسان» (Ghazali, 2017: 71) و نیز تأکید اکید او بر مقوله «سعادت ابدی» و «حصول معرفت و لقاء الهی» (Ghazali, 2017: 45)، جملگی با مفروض دانستن وجود این عالم و در بستر چنین مرتبه‌ای از جهان هستی صورت پذیرفته است.

بر این اساس، غزالی «فناپذیری و ابدیت روح انسانی آدمی»، «حشر و بعث و اعاده‌ی او»، «بهشت و دوزخ حقیقی» و نیز «ثواب و عقاب، و عذاب و رحمت وارده بر انسان» را به این عالم راجع می‌کند و این بخش از جهان هستی را واجد اساسی‌ترین نقش در سرنوشت آدمی معرفی می‌کند (Ghazali, 2017: 77-78).

دلالت تربیتی چنین نگاهی از حیث تربیت اخلاقی آن خواهد بود که آدمی، حصول تمامی ارزش‌های اخلاقی و نیز پرهیز از رذائل اخلاقی و پیراستن جان از آن‌ها را، با در نظر داشت غایت مُتصور و ممکن در عالم ملکوت و جهان آخرت به انجام می‌رساند و همین امر، دامنه فعل اخلاقی او را از افق تنگ و محدود عالم خاکی، فراتر برده و وی را در گستره‌ی «ماده تا ملکوت» قادر به انجام عمل اخلاقی می‌کند.

۴. سؤال چهارم پژوهش: مبانی روان‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

در خصوص مبانی روان‌شناختی نظام اخلاقی غزالی و آنچه وی از حیث روانی در حوزه اخلاق مطرح می‌سازد، به‌طور ویژه و آخص می‌توان به تأکید غزالی بر «نقش عقل و اراده در شکل‌دهی رفتار اخلاقی آدمی» اشاره کرد. غزالی در راستای نگاه انسان‌شناختی خویش مبنی بر دو ساحتی بودن وجود انسان (نفس و جسم)، قوای نفس آدمی را به سه دسته «انسانی»، «حیوانی» و «نباتی» تقسیم می‌کند و مقوله اخلاق را محصول برقراری «عدالت و اعتدال» (عمل در حد وسط بین افراط و تفریط) در میان این سه قوه بشمار می‌آورد (Ghazali, 1999: 73-74). وی از میان قوای فوق، نقش نفس انسانی و حیوانی را در «بروز و ارتکاب فعل اخلاقی»، مهم‌تر و مؤثرتر ارزیابی می‌کند؛ چراکه به‌زعم او، نفس حیوانی، مُتکفّل «کنترل و مدیریت فیزیکی بدن» به هنگام ارتکاب فعل اخلاقی است و نفس انسانی نیز «حصول معارف اخلاقی» و «شکل‌دهی اراده جهت انجام فعل اخلاقی» را بر عهده دارد. این سخن بدین معناست که انجام فعل اخلاقی، ابتداً به نوعی «شناخت از فضائل و رذایل اخلاقی» نیاز دارد و در وهله‌ی بعدی، حاجتمند نوعی «میل و اراده» (شکل‌گرفته بر اساس معارف ذهنی کسب‌شده)، جهت سوق‌دادن آدمی به ارتکاب یا احتراز از فضائل و رذایل اخلاقی است که موجب می‌شود انسان به انجام یا پرهیز از آن‌ها اقدام کند (Ghazali, 1999: 33-34).

دومین نکته مورد اشاره غزالی در خصوص مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی، به «چگونگی انگیزش اخلاقی» راجع می‌شود. در این خصوص غزالی بر این باور است که آدمی برای انجام فعل اخلاقی، نیازمند سه مرحله است: «علم به امور اخلاقی»، «اراده» و «عمل». وی «اراده» را عامل انگیزاننده‌ی آدمی برای ارتکاب فعل اخلاقی معرفی می‌کند، ولیکن برخلاف سایر اندیشمندان، بر این باور است که این عامل تحت تأثیر مقوله‌ای به نام «هوا و هوس» است که ارتکاب افعال آدمی را به شدت تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (Ghazali, 1999: 60). راهکار غزالی برای در امان ماندن از تأثیر هوا و هوس، بهره‌جستن از «مدد الهی» است که به‌زعم وی، تنها و سیله‌ی مطمئن برای ایجاد افتراق میان حرکات عقل و هوی بشمار می‌آید (Ghazali, 1999: 61).

و اما سومین نکته در خصوص مبانی روان‌شناختی تربیت اخلاقی از منظر غزالی، به «ملاک و هدف اعتدال قوا» مربوط می‌شود. در این خصوص غزالی به‌رغم آنکه فضایل فلسفی و تحلیل فیلسوفان یونانی در زمینه قوای سه‌گانه را مورد قبول قرار داده و اخلاق را نوعی اعتدال میان این قوا بشمار می‌آورد، ولی به سبب تشرّع و دل‌بستگی عمیق خود به اصول دینی، این رویکرد و نگاه را (نگاه فلسفی)، با مبنا قرار دادن شرع مقدس تبیین کرده و تصریح می‌دارد که هدف اصلی معتدل‌ساختن نفس و قوای سه‌گانه آن، بهره‌مندی آدمی از سلامت نفسانی و توفیق کنترل قوای نفس به‌منظور «پیروی از تعالیم شرع»، به جهت حصول «قرب الهی» و «لقاءالله» است که غایت نهایی کلیه تلاش‌های انسانی بشمار می‌آید (Ghazali, 2017: 407). در همین راستا، وی ملاک اعتدال را نیز «شرع مقدس» معرفی می‌کند و بر این باور است که در تعیین حد اعتدال، افزون بر عقل، می‌بایست از «شرع» و «توفیقات الهی» مدد جست. امری که دلالتی آشکار بر رویکرد عمیق دینی او به مقوله تربیت اخلاقی دارد (Ghazali, 1999: 54).

۵. سؤال پنجم پژوهش: مبانی ارزش‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

اولین و مهم‌ترین نکته در خصوص مبانی ارزش‌شناختی نظام اخلاقی غزالی، تأکید و تمرکز او بر «احوال‌ت ایجادکننده رفتار» به جای «خود رفتار» است. غزالی در این رویکرد خویش، توجه خود را بر اثرگذاری آمیال و اراده‌های پاک انسانی -که وی آن‌ها را «خُلُق» می‌نامد- در شکل‌گیری فعل اخلاقی معطوف می‌کند و بر این باور است که این خُلُق‌یات، منشأ رفتار آدمی محسوب می‌شوند و اگر به درستی و نیکی سامان یابند، رفتار اخلاقی آدمی را نیز

قرین به صحت و درستی خواهند کرد. در ست بر همین مبنا ست که کثیری از عالمان اخلاق من جمله محمد غزالی، اخلاق را جمع «خُلُق» تعریف کرده‌اند و آن را به هیئتی راسخ در نفس راجع کرده‌اند که افعالی در کمال سهولت و آسانی، بدون نیاز به فکر و اندیشه، از آن صادر می‌شود (Ghazali, 2017: 399).

اما دومین نکته‌ای که در خصوص مبانی ارزش شناختی غزالی می‌توان به آن اشاره کرد این است که وی، «غرائز آدمی» را «ریشه و منشأ فضائل و رذائل اخلاقی انسان» معرفی می‌کند و بر این اساس، با ریشه‌کنی غرائز از وجود آدمی مخالفت می‌ورزد. از نظر غزالی، تحصیل کمالات اخلاقی و احتراز از کژی‌های کرداری، با «تأدیب و مراقب از نفس» امکان‌پذیر است و نیازی به برکندن کامل این غرائز از وجود آدمی نمی‌باشد. کما اینکه وی بر این باور است که وجود کلیه غرائز - در حد کنترل شده و مضبوط - لازمی زیست و بقا نوع بشر است و از بین بردن کامل آن‌ها، خلاف طبیعت و موجب هدم و تباهی آدمیت انسان می‌باشد (Ghazali, 1999: 57).

سومین نکته در خصوص مبانی ارزش شناختی نظام اخلاقی غزالی آن است که وی، «زیبایی اصیل و نهایی» را در «هماهنگی و توازن میان قوای سه‌گانه‌ی نفسانی انسان» معرفی می‌کند. این سخن بدین معناست که در تربیت اخلاقی متریبان، می‌بایست تمامی جنبه‌های عقلانی، شهوانی و غضبی نفس را مورد توجه قرار داد و ضمن پرهیز از نگاه تک‌بعدی به پرورش قوای نفس، با تقویت جنبه‌های گوناگون هر سه قوه، به تعبیر غزالی، انسانی برخوردار از «خُلُق حمیده» تربیت کرد که تجلی اعلای آن در وجود مبارک «نبی مکرم اسلام (ص)» تبلور یافته است (Ghazali, 2017: 416).

چهارمین موضوع در حوزه ارزش شناختی نظام اخلاقی غزالی، به معیار تعیین ارزش‌های اخلاقی (حُسن و قُبْح افعال)، راجع می‌شود. غزالی در این خصوص قائل به رأی «اشاعره» است و حُسن را فعل موافق با امر الهی و یا مُجاز از جانب شریعت و بدون عقوبت قلمداد می‌کند و قبیح را نیز به عکس، فعل مخالف با امر الهی و غیرمجاز از جانب شرع و مستوجب عقوبت بشمار می‌آورد. چنین رویکردی نشان از آن دارد که غزالی با ابتنای نظام اخلاقی خویش بر شریعت مبین اسلام، مبنای حسن و قبح افعال را نیز «دینی» و بر اساس «آموزه‌های شرعی» قرار می‌دهد (Ghazali, 1999: 70).

در نهایت، پنجمین نکته در خصوص مبانی ارزش شناختی نظام اخلاقی غزالی، به غایت اخلاق‌ورزی آدمی مرتبط می‌شود که به‌زعم وی، «تأمین فلاح و سعادت انسان در دنیا و آخرت» است. از منظر غزالی، درجه‌ی نازل این سعادت، «برخورداری از روابط نیک و حسنه با هم‌نوعان در دنیا» و «رهایی از عذاب و رسیدن به نعمت‌های بهشتی» است و درجه‌ی بالاتر آن نیز «رسیدن به قرب و لقاء الهی» است که در جهان آخرت نصیب آدمی می‌شود (Ghazali, 1999: 103).

۶. سؤال ششم پژوهش: مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی تربیت اخلاقی دینی از منظر غزالی

آنچه در خصوص مبانی معرفت شناختی غزالی در حوزه تربیت اخلاقی می‌توان اظهار داشت این است که وی، ابتدا «حصول معرفت در حوزه اخلاق» را برای آدمی، «ممکن و میسر» می‌داند. این امر بدین معناست که آدمی قادر است «ملاک‌های کلی در شناخت احکام و گزاره‌های اخلاق» و نیز «دستورالعمل‌های معین رفتار انسانی» را به‌وسیله‌ی منابع معرفتی، بازشناخته و دریافت کند (Ghazali, 2014: 15). با این حال، غزالی در خصوص شیوه‌های دریافت این معارف، از روش‌های متنوعی سخن به میان می‌آورد و به جهت نگاه دینی عمیق خود، تأکیدی ویژه بر «معرفت ذوقی و کشفی» می‌کند. از منظر غزالی، آدمی دست‌کم با توسل به چهار عامل «عقل»، «دین»، «قلب/شهود» و نیز به‌واسطه‌ی

«مشاهده و تأمل در اشیاء و مخلوقات الهی»، قادر به حصول معرفت اخلاقی می‌باشد و چنانچه اشاره شد، وی نقش «شهود» و «عقل» را در این میان، بیش از عوامل دیگر، مورد تأکید قرار می‌دهد (Ghazali, 2017: 30).

غزالی پس از معرفی شیوه‌های حصول معرفت، «شش مانع» را نیز برای کسب معرفت معرفی می‌کند و بر این باور است که با بروز و ظهور آن‌ها، حصول معرفت آدمی، دچار تنگنا و اختلال می‌شود. این عوامل عبارت‌اند از: «عدم آگاهی کامل فرد»، «افراط در عمل بدون تفکر و تأمل»، «تقلید کورکورانه و پیروی از اندیشه‌ی غلط پیشینیان»، «افراط در ارضاء شهوات، دنیادوستی و تن‌دادن به خواسته‌های پست نفسانی»، «آلوده شدن به گناهان» و در نهایت «جهل به مقدمات علم موردنظر» (Ghazali, 2017: 36).

از نظر غزالی، غایت معرفت آدمی، عبور از شک و گمان و تردید، و رسیدن به شناخت حقیقی است. بر این اساس، وی مراتب حصول معرفت را به ترتیب «شک»، «گمان»، «اعتقاد» و «شناخت حقیقی» معرفی می‌کند و بر این اعتقاد است که معرفت حقیقی، معرفتی است که به وسیله آن، «امر معلوم» به‌طور کامل در نفس مکشوف می‌شود و موجب می‌شود که هیچ شکی در مقابل آن باقی نماند و هیچ ضلالت و خطایی نتواند آن را تیره گرداند (Ghazali, 2014: 122).

غزالی در ادامه‌ی مباحث معرفت‌شناسانه‌ی خویش در حوزه تربیت اخلاقی، در خصوص «معیارهای تصدیق معرفت»، بر «نظریه تطابق» تأکید می‌ورزد و بر این باور است درستی یا نادرستی یک معرفت، صرفاً با نحوه‌ی ارتباط آن با جهان و اینکه آیا دقیقاً آن را توصیف می‌کند -و یا با آن تطابق دارد-، مشخص می‌شود. هم‌چنین، در رابطه با «غایت معرفت بشری» نیز، غزالی «تقرّب به خداوند» و «گذر از معرفت عقلانی به معرفت وحیانی» را نقطه‌ی مطلوب و مدنظر خویش معرفی می‌کند (Ghazali, 1999: 47).

۷. سؤال هفتم پژوهش: اصول برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

اصول تبیینی از سوی غزالی در حوزه تربیت اخلاقی، از یک ساختار «پنج‌وجهی» برخوردار هستند که از امور کلی شروع شده و به جزئیات پرورش اخلاقی متربیان راجع می‌شوند. بر این اساس، غزالی در وهله‌ی نخست، «امکان تربیت اخلاقی» را مورد بررسی و تأیید قرار می‌دهد. سپس «پایه‌های تربیت اخلاقی» را مورد اشاره قرار داده و سخن از آن می‌راند که یک تربیت صحیح اخلاقی، بر چه اساسی می‌تواند مبتنا شود. وی در وهله‌ی سوم، از «الزامات و بایسته‌های تربیت اخلاقی» سخن می‌گوید و به تبیین جهت‌گیری‌های کلان تربیت اخلاقی متربیان و حدود و ثغور آن می‌پردازد. غزالی در گام چهارم، اصول «تمهیدات حین تربیت اخلاقی» را مورد اشاره قرار می‌دهد و مواردی را که در جریان فرآیند تربیت اخلاقی می‌بایست مورد توجه مربیان و برنامه‌ریزان قرار گیرد، تشریح می‌کند. و در نهایت در گام پنجم، غزالی اصول تنظیم «محتوا و فحوای تربیت اخلاقی» را تبیین می‌کند و طی آن، مهم‌ترین قواعد و خط‌مشی‌های تهیه و تدوین محتوا، راهبردهای تدریس و هدایت متربیان را شرح می‌دهد. با ذکر چنین مقدمه‌ای، آنچه در خصوص مفاد اصول تبیینی از سوی غزالی قابل طرح است، به شرح زیر می‌باشد.

وجه نخست. امکان تربیت اخلاقی: در زمینه امکان تربیت اخلاقی، مهم‌ترین استدلال غزالی، وجود «فرهنگ تأدیب و تهذیب» در آموزه‌های ادیان و جوامع گوناگون است (Ghazali, 2017: 401). وی وجود چنین پدیده‌ای را دلیل روشنی بر گرایش ذاتی آدمیان به خیر و صلاح و توانایی ایشان برای حصول فضائل و زدودن رذائل از ساحت وجودی خویش از راه مساعی و مرارت‌های مداوم، قلمداد می‌کند و بر این باور است که هر نوع تربیت اخلاقی، باید با مفروض قرار دادن چنین اصلی به انجام برسد (Ghazali, 2017: 402).

وجه دوم. پایه‌های تربیت اخلاقی: آنچه ذیل این اصل مورد تأکید غزالی است، تبیین پایه‌های تربیت اخلاقی متربیان و ابتنای تعلیمات بر این پایه‌ها است. در این خصوص، غزالی سه مقوله «فطرت الهی»، «تکلف» و «مصاحبت با افراد نیک سیرت» را مورد اشاره قرار می‌دهد و بر این باور است که هر نوع تعلیم و تربیتی در حوزه اخلاقی می‌بایست با در نظر داشت این سه مؤلفه به انجام برسد (Ghazali, 2017: 404).

وجه سوم. الزامات و بایسته‌های تربیت اخلاقی: غزالی «چهار اصل» را نیز در رابطه با «الزامات و بایسته‌های تربیت اخلاقی» مطرح می‌کند که بر پایه‌ها و پیش‌نیازهای پیش‌گفته در دو اصل اول، بنا می‌شوند. «اولین اصل» در این خصوص، «تمرکز و تأکید تربیت اخلاقی متربیان بر تهذیب نفس و تزکیه روح ایشان» می‌باشد (Ghazali, 2017: 405). وی این اصل را در راستای مبانی انسان‌شناختی خویش در خصوص دو ساحتی بودن وجود انسان، مورد اشاره و تأکید قرار می‌دهد. «دومین اصل» مورد تأکید غزالی، «تلاش برای مبدل شدن اعمال نیک به طبع آدمی و رخت‌بستن تکلف در انجام وظایف اخلاقی» است. آنچه در این باب، مطمح نظر غزالی است این است که تربیت اخلاقی متربیان می‌بایست به گونه‌ای باشد که صدور فعل نیک و پرهیز از عمل بد، مبدل به «طبع» و «رویه جاری» ایشان شود و آنان در آدا و احتراز از این امور، «تکلفی» بر ذمه خویش وارد ندانند (Ghazali, 2017: 405-406). اما «سومین اصل» تبیینی غزالی در زمینه الزامات تربیت اخلاقی، «توجه و تلاش برای متجلی شدن آثار و ثمرات تربیت اخلاقی در کردار و نحوه بودن و زیست متربیان» است (Ghazali, 2017: 411). غزالی با تبیین چنین اصلی، به دنبال فراتر رفتن از جنبه‌های تعلیمی در امر تربیت اخلاقی، و محقق شدن معرفت در «کردار» متربیان است. و در نهایت «چهارمین اصل» مورد اشاره غزالی، «ابتنای تربیت اخلاقی بر ایجاد عادات نیک در مراحل اولیه تربیت، و سپس تثبیت و تحکیم این عادات از راه اقناع نظری و تبیین در خصوص مبانی معرفتی تربیت، در مراحل بالاتر تربیتی و رشدی» است (Ghazali, 2017: 415).

وجه چهارم. تمهیدات حین تربیت اخلاقی: از نظر غزالی، یکی از اولین الزامات تربیت متربیان، «برانداختن و مرتفع کردن پاره‌ای موانع و حجاب‌های مادی و معنوی» است. به زعم وی، تربیت اخلاقی میسر نمی‌شود مگر آنکه پیش از شروع، تأثیرات و مانع‌تراشی‌های عوامل چهارگانه «مال»، «جاه و حشمت»، «تقلید» و «معصیت» از ذهن و روان متربیان زدوده شده و ایشان با بهره‌مندی از فراغت و طهارت نسبی در این امور، قدم در راه کسب تعالیم اخلاقی بگذارند (Ghazali, 2017: 417). «اصل دوم»؛ «بازنمایی عیوب متربیان به خودشان» است. تأکید بر این اصل از آن روست که به اعتقاد غزالی، آدمی بر وفق طبع خویش، میل به «گمان نیک به خویش» دارد و همواره خود را در وجه ثواب و آراسته، قضاوت می‌کند، لذا لازم است که عیوب احتمالی ایشان، آینه‌وار بدیشان نمایانده شود (Ghazali, 2017: 409). «اصل سوم»؛ به «بهره‌گیری از مُرشد و راهبر در امر تربیت اخلاقی» اشاره دارد. غزالی تأکید اکید می‌کند بر اینکه پیمودن سبیل تربیت و حصول فضائل نیک، همواره نیازمند یک «پیر و مُراد» و «راهبری» است که دستگیر و هادی مریدان در سختی‌ها و دشواری‌های این مسیر باشد (Ghazali, 2017: 419). «اصل چهارم»؛ «توجه به تفاوت‌های فردی متربیان» است. غزالی ذیل این اصل تربیتی متذکر می‌شود که متربیان «استعدادهای گوناگونی» دارند و مربیان می‌بایست به هنگام آموزش و یا تشویق یا تنبیه ایشان، به این امر توجه داشته باشند (Ghazali, 1999: 138-139). «اصل پنجم»؛ «رعایت تدریج در تعلیم متربیان» است. بر مبنای این اصل، غزالی بر این باور است که آموزش تعلیمات اخلاقی، امری دشوار است که می‌بایست «گام‌به‌گام»، «به تدریج» و «متناسب با سطوح رشدی متربیان» صورت پذیرد (Ghazali, 2017: 407). و اما «ششمین اصل» مورد تأکید غزالی در حین تعالیم تربیتی، «بهره‌جویی از سازوکار تشویق و تنبیه در امر تربیت اخلاقی» است. غزالی در ذیل این اصل تربیتی، مقولات «انگیزشی» و «اصلاح‌کننده» در رفتار

متریبان را پی‌جویی می‌کند، زیرا بر این باور است که بهره‌جویی از چنین مشوق‌ها و بازدارنده‌هایی، در شکل‌دهی و تقویت رفتارهای نیک متریبان، تأثیر عمیق و کلانی می‌گذارند (Ghazali, 2017: 415).

وجه پنجم. محتوا و فحوای تربیت اخلاقی: از نظر غزالی، در تربیت اخلاقی متریبان بر اساس آموزه‌های دینی، دست‌کم شش اصل را می‌بایست در متن توجه و تعلیمات تربیتی قرار داد و با منظور کردن این اصول شش‌گانه، به تهیه و تدوین «محتوا»، «راهنمای تدریس» و «هدایت متریبان» اقدام کرد. «اولین اصل» مورد اشاره غزالی در این راستا، «علاج نمودن بیماری‌های دل، به جهت آماده شدن آن برای تخلُّق به ارزش‌های نیک» است. دلیل تبیین این اصل از سوی غزالی، از آن روست که وی، دل آدمی را مرکز ثقلِ احوالات و راهبر وجود او قلمداد می‌کند و بر این باور است که هرگونه بیماری و سوءعملکرد دل، سراسر وجود آدمی را مبتلا ساخته و روند تربیت‌پذیری وی را مختل می‌کند (Ghazali, 2017: 408). «دومین اصل» تبیینی غزالی، «آشناکردن متریبان با حقیقت و معنای نیکی‌ها و بدی‌ها» است. اشاره به این اصل، بدین معناست که مربیان آموزشی، ابتدا می‌بایست نسبت به «شکل‌دهی معرفت» در متریبان خویش اقدام کنند و آنگاه «تخلُّق عملی» ایشان به آموزه‌های اخلاقی بازگفته را طلب کنند (Ghazali, 2017: 401). غزالی در «سومین اصل»، «نمایاندن فضیلت و ثواب خوهای نیک به متریبان» را مورد اشاره قرار می‌دهد. این تأکید به جهت ایجاد انگیزه و شوق‌آفرینی در متریبان به جهت گرایش به نیکی‌هاست، به نحوی که اگر متریبان با پیامدهای مطلوب اعمال نیک آشنا شوند، گرایش و رغبتشان به آن‌ها افزون‌تر خواهد شد (Ghazali, 2017: 397). «چهارمین اصل» مورد تأکید غزالی، «تربیت منش» است. وی در این اصل، «شکل‌دادن به عادات نیک» در قالب تربیت منش و «رسوخ این صفات در انسان» به جهت تسهیل آدای افعال نیک را مورد تأکید قرار می‌دهد (Ghazali, 2017: 197). «پنجمین اصل» تبیینی غزالی، «سوق‌دادن متریبان به عمل‌ورزی خدامحورانه» است که به منزله‌ی «اهمیت‌دادن به اقدام و عمل» در راه تعلیم و تربیت اخلاقی است (Ghazali, 2017: 652). و اما «ششمین اصل» تبیینی غزالی در خصوص فحوای تربیت اخلاقی، به «مراقبت از نفس» اختصاص دارد. از منظر غزالی، تمام آنچه در طی اصول پنج‌گانه‌ی این بخش به دست آمده، تنها در صورتی تداوم یافته و ادامه پیدا می‌کنند که متریبان، قادر به مراقبت از نفس و خواهش‌ها و تمَنیَّات آن باشند (Ghazali, 2017: 402). غزالی مراقبت از نفس را وضعیتی بشمار می‌آورد که طی آن، فرد با آگاهی از حالات نفسانی خویش، بر آن‌ها و تحولاتشان «نظارت» می‌کند و همین امر موجب می‌شود تا عمل‌ورزی او، در جاده‌ی صحیح و درست ادامه داشته و از لغزش‌های احتمالی، مصون بماند (Ghazali, 2017: 408).

۸. سؤال هشتم پژوهش: عناصر الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

آنچه در خصوص عناصر الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر محمد غزالی می‌توان مورد اشاره قرار داد این است که با مدنظر قرار عناصر معرفی‌شده توسط اندیشمندان حوزه برنامه درسی و نیز مطالعه و بررسی محتوای اندیشه‌های اخلاقی غزالی، دست‌کم چهار عنصر در نظام تربیت اخلاقی غزالی قابل احصا و معرفی می‌باشند که عبارت‌اند از: «هدف»، «محتوا»، «راهنما» و روش‌های تدریس» و «منطق و چرایی».

الف. عنصر هدف

یک برنامه درسی، به قصد ایجاد تغییرات در رفتار یادگیرنده اجرا می‌شود. این تغییرات همان اهداف برنامه درسی بشمار می‌آیند (Mehrmohammadi, 2014). بر این اساس، اهداف برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی، واجد ویژگی‌ها و مشخصات ذیل می‌باشند.

الف-۱. «هدف غایی» برنامه درسی: «هدف غایی» برنامه درسی تربیت اخلاق دینی بر اساس دیدگاه‌های محمد

غزالی، «آموزش راه نجات، از راه رفع نقائص، پلیدی‌ها و تعلقات دنیوی، و به کمال رساندن خصوصیات پسندیده و تسلیم آدمی در برابر خواست پروردگار که همان خوشبختی است»، می‌باشد (Ghazali, 2017: 10). به روی دیگر سخن، غزالی «حرکت از نقص به سوی کمال انسانی» را مُراد اصلی خویش در تربیت اخلاقی قرار می‌دهد و بر این باور است که آدمی با الگوگیری از پیامبران و مجاهدت، قادر است که چنین چشم‌اندازی را حاصل کند (Ghazali, 2017: 8-9).

الف-۲. «هدف کلی» برنامه درسی: از منظر غزالی، هدف کلی تربیت اخلاقی، تربیت انسانی «مؤمن و مُتدین»، «عامل به واجبات»، «دقیق در معاملات»، «کوشنده در تربیت نفس» و «جوینده در پیدا کردن راه نجات» است که با حصول «کمال انسانی»، نائل به «حیات طیبیه اخروی» می‌شود. به اعتقاد غزالی، پی‌جویی این هدف موجب خواهد شد که هم دنیای آدمی اصلاح و آباد شود و هم حیات طیبیه اخروی او تضمین شود (Ghazali, 2014: 42).

الف-۳. هدف آموزشی/عینی برنامه درسی: آنچه در خصوص «اهداف آموزشی و عینی» محمد غزالی در زمینه تربیت اخلاقی می‌توان مورد اشاره قرار داد، «تخلّق متربیان به فضائل اخلاقی» و «تزکیه وجود ایشان از رذائل» در قالب فضائل و رذائل فلسفی، فقهی و عرفانی است (Ghazali, 2017: 401) که انتظار می‌رود پس از امر آموزش، برای ایشان حاصل شود.

نکته‌ای که در خصوص اهداف آموزشی/عینی غزالی در زمینه تربیت اخلاقی می‌توان مورد اشاره قرار داد این است که اهداف تبیینی او، عمدتاً در «حیطه‌ی عاطفی» مطرح می‌شوند؛ چراکه تغییر در «علاقه»، «نگرش‌ها» و «ارزش‌ها»، و نیز رشد «قدردانی» و «قضاوت شایسته» فراگیران را پیگیری می‌کنند. بر این اساس، با مدنظر قرار دادن سطوح پنج‌گانه حیطه‌ی عاطفی مشتمل بر «دریافت‌کردن»، «پاسخ‌دادن»، «ارزش‌گذاری‌کردن»، «سازمان‌دادن»، و «درونی‌کردن ارزش‌ها»، این‌گونه می‌توان اظهار کرد بخش عمده‌ی هدف‌های مدنظر غزالی، «دریافت‌کردن»، «ارزش‌گذاری‌کردن» و «سازمان‌دادن ارزش‌ها» را مدنظر قرار می‌دهند. در تبیین این امر، این‌گونه می‌توان اظهار کرد که غزالی در تشریح اهداف، و به تبع آن محتوای مدنظر خویش جهت تربیت اخلاقی متربیان، ابتدا بر آن است که با تشریح و تبیین مفاد مذموم و ممدوح ارزش‌های نیک و بد اخلاقی، آگاهی و حساسیت متربیان را نسبت به آن ارزش‌ها برانگیخته و جلب کند (دریافت‌کردن) (Ghazali, 2017: 696). پس از این مرحله، بر آن می‌شود تا با تبیین جایگاه این ارزش‌ها نزد شریعت دینی و نیز اولیا و صلحا، متربیان را نسبت به گرایش یا اجتناب از آنان ترغیب کرده و نوعی میل درونی در این خصوص در آن‌ها ایجاد کند (ارزش‌گذاری) (Ghazali, 2017: 698). در ادامه نیز، غزالی با مشخص کردن ربط و نسبت ارزش‌های اخلاقی با یکدیگر و نیز نوع اثرگذاری و اثرپذیری آنان از همدیگر، در پی آن می‌شود تا متربیان خویش را واجد نوعی نظام ارزشی منسجم و همگن کند که طی آن، گرایش به ارزش‌های نیک اخلاقی و احتراز از رذائل اخلاقی، تأمین‌کننده‌ی یک غایت مشترک و یکسان برای آن‌ها باشد (سازمان‌دادن ارزش‌ها) (Ghazali, 2017: 701). غزالی اما، برای درونی‌کردن ارزش‌ها و تبلور آن‌ها در رفتار و کردار متربیان، از شیوه‌ای متفاوت استفاده می‌کند که در بند چهارم به تشریح آن می‌پردازیم.

الف-۴. بهره‌گیری از دو عنصر شریعت و وجدان به عنوان ضامن تحقق و اجرای اهداف اخلاقی: بر اساس نوع جهت‌گیری و هدف‌گذاری غزالی در مباحث اخلاقی، وی پشتوانه‌ی نظام اخلاقی خویش را «ثواب و عقاب اخروی» قرار می‌دهد و نه صرف کمال ذاتی مفاهیم مثبت اخلاقی و یا سرزنش وجدان و یا کمال جامعه‌ی بشری. او برای ضمانت اجرایی اخلاقیات خویش، از دو عنصر «شریعت» و «وجدان» بهره می‌جوید؛ چراکه معتقد است شریعت دینی

به‌واسطه‌ی تکالیف و قواعدی که برای پیروان خویش تشریع می‌کند، فرد را از «بیرون»، مُکَلَّف به رعایت اصول اخلاقی می‌کند، و عنصرِ وجدان و یا نفسِ طاهر و مهذب نیز آدمی را از «درون» به سمت رعایت ارزش‌های اخلاقی سوق داده و مُقید می‌کند (Ghazali, 2017: 103).

الف-۵. طراحی و تدوین اهداف برنامه درسی تربیت اخلاقی، با عطف‌نظر به سه دسته فضائل اخلاقی
«فلسفی»، «دینی-توفیقی» و «عرفانی».

الف-۵-۱. فضائل و رذائل فلسفی: چنانچه در مباحث مربوط به مبانی روانشناسی مورد اشاره قرار گرفت، غزالی شکل‌گیری بخشی از فضائل و رذائل را -که از آن‌ها تحت عنوان فضائل و رذائل فلسفی یاد می‌شود- ناشی از پرورش یا عدم پرورش «قوای نفسانی انسان» می‌داند (Ghazali, 1999: 65). بر این اساس، وی بر این باور است که کارکرد صحیح و معتدل سه قوه‌ی «غضبیه، شهویه و عاقله (ناطقه)»، به‌وجودآورنده‌ی فضائل اخلاقی، و عملکرد افراطی و یا تفریطی آنان، موجب شکل‌گیری رذائل اخلاقی در آدمی می‌شود. در این راستا، غزالی، «حکمت» را فضیلت حاصل از حُسنِ عملکرد قوه‌ی عاقله، و «مکر و فریب» و «حماقت و بلاهت (کم‌خردی)» را نیز رذائل ناشی از کارکرد افراطی و تفریطی این قوه معرفی می‌کند. بر همین قیاس، «شجاعت»؛ فضیلت قوه‌ی غضبیه، «تهور» و «جبن» نیز رذائل ناشی از عملکرد افراطی و تفریطی این قوه به‌شمار می‌آیند. «عفت»؛ فضیلت قوه‌ی شهویه است و «آز یا شره» و «سستی و خمودگی» نیز رذائل ناشی از بهره‌گیری افراطی و تفریطی این قوه محسوب می‌شوند (Ghazali, 1999: 76-78). آن زمانی هم که قوای غضبیه و شهویه، مطیع و مُتقاد قوه‌ی عاقله گردند و میان فضائل قوای سه‌گانه‌ی نفس، تناسب و انتظام برقرار شود؛ فضیلت «عدالت» به وجود می‌آید (Ghazali, 1999: 79).

الف-۵-۲. فضائل توفیقی: غزالی به‌واسطه‌ی نگاه دینی خود به مقوله اخلاق، و از آنجایی که تلاش‌های صرف آدمی و اتکای وی به نیروی‌های فردی را نامقرون به توفیق در کسب فضائل اخلاقی می‌داند، از دسته‌ی دومی از فضائل اخلاقی سخن به میان می‌آورد که از راه «هدایت و مدد الهی»، آدمی را در مسیر حصول فضائل اخلاقی یاری می‌رسانند. این فضائل که با عنوان «فضائل توفیقی» شناخته می‌شوند، شامل «هدایت»، «رشد»، «تسدید» و «تأیید الهی» می‌باشند از راه «وحی» و در قالب «احکام دینی» برای آدمی حاصل می‌شوند و این احکام نیز، در قالب «عبادات» و «آداب شرعی» به او عرضه می‌شوند (Ghazali, 2017: 654).

از نظر غزالی، کسب فضایل فلسفی، مشروط به حصول فضایل توفیقی است، فلذا وی با تأکید بر نقش «عبادات دینی» در حصول این دسته از فضائل اخلاقی، رنگ و بویی «کاملاً دینی» به نظام اخلاقی خویش می‌بخشد و نشان می‌دهد که مقصود تربیت اخلاقی، هرگز بدون توجه به امور الهی و وحیانی قابل حصول نمی‌باشد (Ghazali, 2017: 656). امری در تقریرهای دنیوی و سکولار از اخلاق، غایب بوده و طی آن‌ها تصریح می‌شود که آدمی قادر است صرفاً با مساعی و فعالیت‌های خویش، به فضائل اخلاقی نائل آمده و سعادت ابدی را حاصل کند.

الف-۵-۳. فضایل صوفیانه/عارفانه: توجه غزالی به «جنبه‌ی باطنی» عادات و عبادات که اصل و روح آن‌ها بشمار می‌آیند و همچنین تأکید او بر جنبه‌ی فردی و نفسانی این اعمال، وی را به اکتساب گروه دیگری از فضائل سوق می‌دهد که در میان مسلمانان، بیش از همه، عارفان به آن‌ها توجه داشته‌اند. فضایل صوفیانه/عارفانه، در حکم «وجوه باطنی» احکام الهی هستند که شیوه‌ی کسب آن‌ها، همانند فضایل فلسفی، از راه «عادت و هم‌نشینی» صورت می‌پذیرد. نشانه‌ی کسب کامل این فضایل نیز، همچون فضایل فلسفی، «احساس لذت» و «سهولت در عمل» است که در وجود فرد متجلی می‌شود. غزالی، فضائل عارفانه را به دو دسته‌ی «مقا صد» و «و سایل» تقسیم کرده و ابراز می‌دارد: «این

صفات منجیات بر دو دسته‌اند: یک قسم مقاصد و نهایات است که در نفس خود، مقصود هستند. مثل محبت، شوق، رضا، توحید، توکل، شکر، و قسم دیگر مانند توبه، صبر، خوف، زهد و ... که وسیله و مقدمه‌ی آن دیگری هستند» (Ghazali, 2017: 676). وی برای کسب این صفات، ترتیب خاصی قائل است و «توبه» را آغاز مسیر و حصول «محبت» را غایت آن قلمداد می‌کند.

ب. عنصر محتوا

یکی از عناصر مهم در طراحی و تنظیم برنامه‌های درسی، عنصر «محتوا» است. اثرگذاری و نقش‌آفرینی این عنصر به نحوی است که به واسطه آن می‌توان به خلاصه‌ای از حقایق، مفاهیم، تعمیم‌ها، اصول و نظریه‌های مشابه دانش در رشته‌ی موردنظر دست یافت (Ornstein & Hunkins, 2018). بر این اساس و در راستای عنصر اول، غزالی «محتوای» بسیار غنی و نغزی را جهت «تشریح» و «تعیین حدود و ثغور» هر یک از اهداف اخلاقی موردنظر خویش عرضه و ارائه می‌کند و مربیان تربیتی را به رعایت نکاتی مهم در گردآوری و تدوین محتوای آموزشی اخلاق دعوت می‌کند که در ادامه به شرح آن‌ها می‌پردازیم.

ب-۱. هم‌راستا بودن هدف و محتوای ارائه شده: نخستین نکته قابل‌احصا در خصوص محتوای مدنظر غزالی جهت تربیت اخلاقی متربیان، منطبق و هم‌راستا بودن محتوای ارائه‌شده با اهداف تبیینی در این زمینه می‌باشد که به‌زعم غزالی، می‌بایست به شکلی «تعلیمی» و «ساختاریافته»، در جهت تحقق و پیاده‌سازی تک‌تک اهداف موردنظر عرضه شود (Ghazali, 2017: 407).

ب-۲. بهره‌جویی از رویکرد تلفیقی در ارائه محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی متربیان: غزالی در محتوای ارائه‌شده خویش، از «رویکرد تلفیقی» جهت برنامه درسی تربیت اخلاقی بهره‌جسته است. به همین منظور، وی با دقت و ظرافت، به دسته‌بندی و طبقه‌بندی فضائل و رذائل اخلاقی پرداخته و آثار، عواقب و راه‌های تخلق/علاج آن‌ها را با ژرفکاو عمیق و بی‌نظیری ارائه کرده است. این نوع انتخاب و ارائه محتوا به نحوی است که به واسطه منش معلمی و تعلیمی غزالی، یک متن ساختارمند و طبقه‌بندی‌شده توسط او، در نهایت موشکافی و دقت‌نظر، ارائه می‌شود که به نیکی و شایستگی، ذهن مخاطبین را با معنا و مفاد هر یک از اهداف آشنا کرده و قادر است به مرجعی موثق و قابل‌اتکا برای شرح و بسط هدف اخلاقی، و تدوین محتواهای مکمل و بعدی در این حوزه مبدل شود (Ghazali, 2017: 10-11).

ب-۳. رعایت شمولیت، تعادل و یکنواختی، وحدت و یکپارچگی، ترتیب و توالی و پیوستگی مطالب: غزالی در خط سیر تقریری و تبیینی خود جهت تربیت اخلاقی متربیان، تمرکز اصلی خویش را بر گام زدن در طریقت اخلاقی و اصلاح سلوک آدمیان قرار می‌دهد. وی به‌مراتب «تخلیه» و «تحلیه» باورمند است و به همین جهت با مدنظر قرار دادن کلیه رذائل و فضائل اخلاقی مؤثر در سلوک فردی، اجتماعی، دنیوی و اخروی آدمیان، ابتدا به تشریح و واکاوی رذائل اخلاقی برای مخاطبین خویش پرداخته و سپس تبیین فضائل اخلاقی و شیوه‌های تخلق به آن‌ها را در دستور کار قرار می‌دهد. غزالی در تشریحات خود، از تبیین خلاصه‌وار فضائل و رذائل اخلاقی پرهیز می‌کند، بلکه هر موضوع را با شرح و بسط، و بیان زوایای متفاوت آن ارائه می‌کند؛ نخست از آداب صحیح و محاسن هر فضیلت اخلاقی سخن می‌گوید و آنگاه، در یک بخش جداگانه، به ذکر معایب و اضرار آن می‌پردازد (Ghazali, 2017: 12).

ب-۴. بهره‌جویی از تعلیمات مذهبی جهت تبیین محتوای تقریری: نکته‌ی دیگری که در خصوص محتوای ارائه‌شده از سوی غزالی می‌توان مورد اشاره قرار داد، بهره‌جویی وافر وی از تعلیمات مذهبی خویش، جهت روشن

کردن معانی دقیق مفاهیم اخلاقی است. به عنوان مثال کاربرد لغاتی نظیر «حلال و حرام»، «مباح و مکروه» و «مذموم و ممدوح» برای تشریح مفاهیم اخلاقی، نشان روشنی از تربیت فقهی و آموخته‌های دینی غزالی دارد که موجب می‌شود وی از احکام اسلامی، نتیجه‌گیری و استنتاج اخلاقی بکند (Ghazali, 2017: 268).

ب-۵. تأکید بر بهره‌جویی از عبرت‌های تاریخی و سرگذشت اولیاء و سالکان طریق اخلاق در محتوای تدوینی: عرصه‌ی فراخ تاریخ و ادبیات، و عبرت‌های اخلاقی موجود در آن‌ها، از منابع مهمی هستند که جهت تنظیم و تدوین محتوای تربیت اخلاقی متریان، مورد استفاده و توصیه‌ی غزالی قرار گرفته است. وی در آثار خویش، از منابع تاریخی و سیره‌ی عارفان و سالکان و اولیاء الهی که گام زن مسیر اخلاق بوده‌اند، به کرات بهره برده است و همین امر، نشان از ظرفیت فراخی است که می‌تواند در تدوین محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی مورد استفاده قرار گیرد. زیرا شهادت تاریخ، و گنجینه‌ی ادبی شکل گرفته در طول آن، سرشار از نکات و مباحث اخلاقی ویژه‌ای است که می‌تواند تربی را از نتیجه و چگونگی عمل به اخلاقیات و نیز دانش اخلاق، آگاه سازند (Ghazali, 2017: 422-423).

ب-۶. توجه به مقتضیات عصری در تدوین محتوای اخلاقی: مدنظر قرار دادن فضای زمانه و مقتضیات اخلاقی عصر نیز از دیگر مواردی است که مورد توجه غزالی در تبیین مفاهیم اخلاقی و ارائه محتوای متناظر آن‌ها قرار گرفته است. در این خصوص می‌توان به تعیین معیارهای و مراتب «زهد» اشاره کرد که طی آن غزالی چنین معیارهایی را صرفاً بر اساس مقتضیات زمانه و عصر خویش تبیین کرده است و برای مبنا قرار دادن آن‌ها در اعصار و قرون متأخر، می‌بایست مقتضیات و معیارهای عرفی همان عصر را لحاظ کرد (Ghazali, 2017: 428-429).

ب-۷. لحاظ کردن تناسب حکیمانه و ارتباط طولی مفاهیم اخلاقی: مقوله دیگری که غزالی در ارائه محتوای تربیت اخلاقی مدنظر قرار می‌دهد، توجه به تناسب محتوا با ویژگی‌های مخاطبین و نیز ترتیب و توالی حکیمانه و آگاهانه‌ی این مفاهیم است که از یک سو موجب برقراری ارتباط تربی با محتوای ارائه شده می‌شود و از سوی دیگر، موجب درک و فهم عمیق مخاطبین و ارتباط طولی مفاهیم ارائه شده با همدیگر می‌شود (Ghazali, 2017: 408-409).

ب-۸. عدم تفسیر به رأی اصول اخلاقی: بدون تردید یکی از آفات آموزش‌های اخلاقی، «تفسیر به رأی اصول اخلاقی» است که به نظر می‌رسد به صورت عمده از عدم تعیین بخشی حدود و ثغور هنجارهای اخلاقی نشئت می‌گیرد. بر این اساس محمد غزالی، تأکید اکیدی می‌کند که در محتوای ارائه شده در خصوص مقولات اخلاقی، ابعاد و جنبه‌های گوناگون این امور، به نیکی و درستی تبیین شده و قرابت‌ها و تفاوت‌های هر یک از آن‌ها نسبت به سایر مقولات اخلاقی، روشن و شفاف شود. امری که در صورت تحقق، مخاطبین و متریان را یاری می‌رساند تا فارغ از گرایش‌ها و علائق مرییان خویش، با حقیقت و کُنه ارزش‌های اخلاقی آشنا شده و در کاربست آن‌ها، به صلاح و درستی گام زنند (Ghazali, 2017: 452-455).

ب-۹. توجه به صلابت و اتقان محتوا در عین لطافت و ظرافت آن: اما آخرین نکته‌ای که در خصوص باورهای غزالی در زمینه تدوین محتوای برنامه درسی تربیت اخلاقی، می‌توان مورد اشاره قرار داد، توجه به استواری محتوا در عین لطافت آن است. غزالی در این خصوص اشعار می‌دارد که اگر محتوای اخلاقی ارائه شده، جزو معارف تجریدی بود، برای ارائه و تثبیت آن می‌بایست برهان فلسفی یا کلامی ارائه شود. اگر جزو مسائل تجربی بود، برای آن شواهد آزمایشی و تجربی عرضه شود، و چنانچه محتوای اخلاقی، جزو قصص و سیره‌های انبیاء و اولیاء الهی بود، سند معتبر نقلی برای آن‌ها ارائه شود. به زعم وی، لحاظ کردن چنین ترتیباتی، موجب می‌شود که محتوا در اثر قوت، صلابت،

سَداد و اتقان، موردپسند محققان و مخاطبان قرار گیرد و از گزند نقد نقادان و خُرده‌ی خُرده‌گیران مصون بماند (Ghazali, 2017: 415-416). با این حال، غزالی در کنار قوت و صلابت محتوا، زیبایی و لطافت آن را نیز مورد تأکید قرار داده و تذکار می‌دهد که تدوین‌کنندگان محتوا، نمی‌بایست زیبایی و لطافت متن را، فدای صحت و اتقان آن کنند و به نگارش و تدوین متنی اقدام کنند که در عین صلابت و استواری، فاقد سلاست، سادگی، روانی و موزونی باشد و در جذب و همراه‌کردن مخاطب، ناموفق عمل کند (Ghazali, 2017: 414).

ج. عنصرِ راهبردها و روش‌های تدریس

این عنصر به «شیوه‌های کسب محتوا» اشاره دارد و آنچه درباره آن اهمیت دارد، این است که این شیوه‌ها و راهبردها می‌بایست به گونه‌ای طراحی و تدوین گردند که «یادگیریِ فعالِ یادگیرنده» و نیز «روند انتقال دانش و اطلاعات» به وی را «تسهیل» کنند. بر این اساس، آنچه در خصوص راهبردها و روش‌های موردنظر غزالی جهت تربیت اخلاقی متربیان می‌توان مورد اشاره قرار داد، به شرح ذیل است.

ج-۱. بهره‌جویی از شیوه‌ی پرورش منش: غزالی در روش‌های تبیینی خویش برای اجرا و پیاده‌سازی اهداف و محتوای آموزشی تربیت اخلاق دینی، از دو شیوه‌ی «علمی» و «علمی» بهره می‌جوید. در شیوه‌های علمی، تمرکز خود را بر تبیین چیستی، حدود و ثغور و دلائل خوب یا بد بودن فضائل و رذائل اخلاقی قرار می‌دهد (Ghazali, 2017: 672, 698, 775)، و در روش‌های عملی، شیوه‌های تخلق عملی به هر یک فضائل اخلاقی و نیز دوری و احتراز از رذائل را مورد تشریح و واکاوی قرار می‌دهد (Ghazali, 2017: 674, 701, 778). بر این اساس، اتخاذ چنین رویکردی در فرآیند یاددهی و یادگیری ارزش‌های اخلاقی، راهبردهای متخذه‌ی غزالی را بیش از هر چیزی، به شیوه‌های مورد تأکید در روش «پرورش منش» نزدیک می‌گرداند. زیرا در این شیوه‌ی تربیت اخلاقی نیز ابتداءً بر شکل‌دهی «شناخت اخلاقی»، سپس بر ایجاد «احساس اخلاقی» و در نهایت بر شکل‌دهی «عمل اخلاقی» تأکید می‌رود و از این حیث، روش‌ها و راهبردهای آموزشی غزالی نیز، در هم‌سویی و همراهی کامل با الگوی تربیت منش قرار دارند.

ج-۲. بهره‌جویی از محبت، و تدریس بر مبنای تحریک احساسات: محبت الهی، عالی‌ترین انگیزه برای پایبندی به اصول اخلاقی است. از منظر غزالی، قلبی که در آن محبت الهی خانه کرده باشد، از نفوذ شیطان و و سائیس آن در امان است، فلذا در پیروی از اصول اخلاقی و تخلق به آن‌ها، با نرمی و راحتی مواجه است (Ghazali, 2017: 797). غزالی بر این باور است که سوق دادن متربیان به عمل‌ورزی اخلاقی بر مبنای عشق و محبت الهی، شیوه‌ای حسنه و کارآمد در تخلق متربیان به ارزش‌های اخلاقی است، چراکه التفات و توجه‌دادن متربیان به حضور خدا در عالم هستی، و نظارت او بر افعال آدمی، و شادی و خشنودی وی از اعمال نیک انسان، جملگی، عوامل و سائق‌های نیکویی هستند که آدمی را به احتراز یا ارتکاب اعمال اخلاقی سوق می‌دهند (Ghazali, 2017: 805).

ج-۳. استفاده از روش شُبّه‌زدایی و رفع شبهات: «شبهات»، امور به‌ظاهر صحیحی هستند که در باطن خویش، آلوده به باطل و تیرگی‌اند، و شبهه‌گر کسی است که می‌کوشد با آمیختن حق و باطل، کلام باطل خویش را در پوششی از حق و حقیقت، به مخاطبین عرضه دارد. شبهه و شبهه‌گری در عرصه اخلاق نیز، از آفات مهم این حوزه بشمار می‌آید، فلذا غزالی بر مربیان آموزشی تأکید می‌کند که در راهبردهای آموزشی خویش، توجه به «شُبّه‌زدایی» و «رفع شبهات» را با جدیت دنبال کنند. به‌زعم وی، نپرداختن به شبهات رهن، موجب می‌شود که گزاره‌های اخلاقی و تعلیمات آن، «تأثیر» خود را از دست بدهند و مخاطبین، قادر نباشند که با اطمینان خاطر، دل به آموزه‌های اخلاقی داده و در توسل و به‌کارگیری آن‌ها، با صلابت و طیب خاطر عمل کنند (Ghazali, 2017: 454, 517).

ج-۴. بیان تمثیلی و استفاده از «مثال» در تربیت اخلاقی: یکی دیگر از روش‌های مورد تأکید غزالی در آموزش اصول اخلاقی، استفاده از «مثال و تمثیل» در امر تدریس و تربیت است. «مَثَل»، روشن کردن، بیان کردن و تجسم کردن یک مفهوم، به واسطه‌ی مفهومی مشابه است که در ذهن مخاطبین، آشناتر و مأنوس‌تر است. از منظر غزالی، زبان «مثال»، زبانی گویا، شیوا و رساست که اگر به نحو صحیح مورد استفاده قرار گیرد، عمق مفاهیم اخلاقی را آشکار کرده، تاریکی‌های آن را می‌زداید و ابهامات و دشواری‌های آن را تعدیل می‌کند. در نگاه غزالی، خاصیت مثال‌ها و تمثیل‌ها آن است که معارف معقول و بلند را به سطح مطالب مُتَخِلّ و محسوس تنزل می‌دهد تا در سطح فهم همگان قرار گیرد. بر این اساس، ازجمله نکاتی که در کاربری این روش مورد تأکید غزالی است، «سطح آشنایی» و «مأنوس بودن مَثَل» برای متریان است که موجب تأثیرگذاری عمیق این شیوه بر روی مخاطبین می‌شود (Ghazali, 2017: 517).

ج-۵. بیان داستان‌ها اخلاقی: یکی از مهم‌ترین شیوه‌های پرورش آگاهی و بصیرت اخلاقی متریان، «نقل داستان‌های اخلاقی» است. ذکر حکایات و مآثورات دینی-اخلاقی داستان‌وار، در زمره‌ی امور «زیبایی شناختی» تعلیم اخلاق قرار دارد که با اثرگذاری بر روی عواطف و احساسات مخاطبین، آنان را در گرایش و یا پرهیز از فضائل و رذائل اخلاقی، مصمم‌تر و آگاه‌تر می‌کند. غزالی نیز در آموزش معارف اخلاقی خویش، نگاه و توسل ویژه‌ای به «بیان داستان‌های اخلاقی» در قالب «سرگذشت اولیا و مُتَخَلِّقین به اخلاق حَسَنه» می‌کند و می‌توان این‌گونه اظهار کرد که توسل به چنین راهکاری، یکی از پایه‌های بنیادین روش تعلیم و تربیت او در حوزه اخلاق بشمار می‌آید (Ghazali, 2017: 409, 565, 522, 699).

ج-۶. مباحثه و جدال احسن در امورات اخلاقی: از دیگر راهبردها و روش‌های تربیتی موردنظر غزالی در حوزه تربیت اخلاقی، بهره‌جویی از شیوه‌ی «مباحثه و جدال احسن در امورات اخلاقی» است که به واسطه‌ی فراهم آوردن امکان «گفتگو» میان مربیان و متریان، به آنان (متریان) یاری می‌رساند تا افکار و عقاید اخلاقی خویش را بر «پایه‌های منطقی» استوار کنند (Ghazali, 2017: 614). غزالی جهت بهره‌گیری و پیاده‌سازی این راهبرد، مربیان را به رعایت سه اصل، دعوت می‌کند. نخست؛ زمینه‌سازی برای «مشارکت» همه‌ی متریان در گفتگوهای اخلاقی است. دوم؛ «رعایت قواعد محاوره» در امر گفتگو است. مواردی نظیر گفتار کریمانه و نیک سخن گفتن. و سوم؛ فراهم کردن «مجال اشکال و اعتراض» است که طرفین را قادر می‌سازد تا بر خودبرتربینی و خودپسندی خویش غلبه کرده و با حلم و مدارا و ارائه دلایل مشهود و معقول، در پی قانع کردن طرف مقابل خویش باشند (Ghazali, 2017: 516).

ج-۷. به کارگیری روش تذکر: استفاده از روش تذکر به این دلیل مورد تأکید است که آدمیان، آنچه را که می‌دانسته‌اند، فراموش نکنند و حقایق درونی و فطری خویش را احیاء و زنده کنند. بر این اساس، به کارگیری روش تذکر در تربیت اخلاقی، به معنای بهره‌جویی مربیان از گفتار و یا رفتاری است که متریان را نسبت به آنچه (در حوزه اخلاق) از یاد برده و یا از آن غفلت کرده و بی‌خبر شده‌اند، آگاه و مطلع ساخته و احساسات‌شان را در قبال آن‌ها برانگیزد. در همین راستا، غزالی بر این باور است که بهره‌گیری از روش تذکر در تربیت اخلاقی، از آنجایی واجد ضرورت و اهمیت است که در برخی از مواضع آموزشی، یاددهی مفاهیم اخلاقی، «مُسبوق به آگاهی قبلی متریان» و واجد «جنبه‌ی یادآورانه» می‌باشد (Ghazali, 2017: 409). به‌زعم وی، «ذکر و تذکر»، در مواضعی استعمال می‌شوند که آدمی نسبت به آن مواضع، دارای سابقه‌ی دانشی و ذخیره‌ی بینشی باشد، ولیکن به واسطه غفلت و گذر زمان، خلل و حجابی بر معرفت پیشینی او سایه افکنده باشد و «تذکر و یادآوری»، به او کمک کند که آن معرفت پیشینی را بازیافته و ذهن و ضمیر خود را شکوفا و بارور کند (Ghazali, 2017: 589-608).

ج- بهره‌جویی از شیوهی «موعظه ح‌سنه» در تربیت اخلاقی: «موعظه‌ی ح‌سنه»، روشی است که طی آن، با استفاده از کلامی نرم و نیکو، عواطف نیک مخاطب تحریک شده، وی را از خواب غفلت بیدار کرده و او را به سوی خداوند و ارزش‌های نیک الهی و اخلاقی رهنمون می‌سازیم. این امر موجب می‌شود که حالتی از بازدارندگی و بیم در تربیتی نسبت به بدی‌ها ایجاد شود و احوالات او لطیف و پاکیزه شود.

غزالی ضمن توصیه‌ی مربیان به بهره‌جویی از این روش نیکو و مؤثر در تربیت اخلاقی متربیان، اشعار می‌دارد که موعظه‌پذیری انسان، از دو مجرای «گوش شنوا» و «قلب زنده و بیدار» محقق می‌شود، فلذا مساعی و اهتمام مربیان، می‌بایست بر اثرگذاری و بهره‌جویی از این دو مجرا، جهت سوق‌دادن متربیان خویش به ارزش‌های اخلاقی و بازداشتن ایشان از رذائل اخلاقی باشد (Ghazali, 2017: 189-192). وی همچنین در خصوص «قالب مواعظ» و «مضامین» آن نیز، «توجه‌دادن به سرگذشت نیک و بد پیشینیان» (Ghazali, 2017: 679)، «تدبّر در جلوه‌های خلقت الهی» (Ghazali, 2017: 751)، «یادآوری نعمت‌ها و عطا‌های خداوندی» (Ghazali, 2017: 651-656)، و نیز «یاد مرگ» (Ghazali, 2017: 828-830)، «معاد» (Ghazali, 2017: 96) و «حضور خداوند در عالم هستی» (Ghazali, 2017: 47) را مورد اشاره و تأکید قرار می‌دهد.

د. عنصر منطق و چرایی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر غزالی

عنصر «منطق و چرایی» به منزله‌ی «اصل کلی» یا «مأموریت اصلی برنامه درسی» بشمار می‌آید که به‌عنوان «مؤلفه‌ای جهت‌دهنده» در فرایند تصمیم‌سازی برنامه درسی عمل می‌کند. چنین نقش‌آفرینی موجب می‌شود که همه‌ی عناصر برنامه درسی، حول محور «منطق اصلی برنامه درسی» به یکدیگر متصل و مرتبط گردند و هرگونه تغییری در این عنصر، تحولاتی را نیز در سایر عناصر برنامه درسی در پی داشته باشد (Akker, 2010).

بر این اساس، از آنجایی که غزالی «معرفت اخلاقی» را مقدمه‌ای ضروری برای «عمل اخلاقی» قلمداد می‌کند، سعی وافری نیز جهت آشناسازی مخاطبین با «دلائل» رجوع و حصول فضائل اخلاقی، و نیز احتراز از رذائل اخلاقی مصروف می‌دارد. همین امر، عنصر «اقتناع» و «غنی‌سازی نظری ذهن مخاطبین» در خصوص مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در قالب شرح «منطق و چرایی» کسب احتراز فضائل و رذائل اخلاقی را، به‌عنوان یکی از عناصر اصلی و مهم نظام تربیتی وی در حوزه اخلاق دینی مطرح می‌سازد که در ادامه به شرح باورهای او در این زمینه (منطق و چرایی انجام تربیت اخلاقی در متربیان) می‌پردازیم.

غزالی بر این باور است که در میان معارف اسلامی، اخلاق و تربیت، «أُمُّ الْمَعَارِف» بشمار می‌آیند که با کمک به انسان جهت نیل به کمال و سعادت، «موجب نجات او در دنیا و آخرت می‌شوند». بر این قرار، وی احیای اخلاق را، «دین» قلمداد می‌کند و بر اهمیت و ضرورت آن در امر تربیت، تأکیدی ویژه می‌کند (Ghazali, 2014: 45).

غزالی در تربیت اخلاقی، ابتدا به «شناسایی صفات مذموم و ناپسند اخلاقی» پرداخته و سپس با روشی عقلی-عملی به «اصلاح» آن‌ها می‌پردازد (Ghazali, 2017: 425). آنگاه که آیین وجود از صفات نامحمود و شوائب پاک شد با تکیه بر شیوه‌هایی نظیر توبه، صبر، تفکر، اخلاص و توکل، انسان را به «رستگاری و فلاح» دعوت می‌کند و وی را در سبیل سعادت رهنمون می‌شود (Ghazali, 2014: 645).

در خصوص رذائل اخلاقی، وی اجتناب از حُب دنیا را لازمه‌ی دوری جستن از این امور می‌داند و اشعار می‌دارد که برای ریشه‌کن کردن رذایل اخلاقی، می‌بایست امیال و هواهای نفسانی را تحت کنترل دقیق درآورد که شیوه‌ی این کار را، وی با تفصیلی دقیق و بی‌نظیر، در رُبُع مهلکات کتاب‌های کیمیای سعادت و احیاء العلوم تشریح کرده است. در

زمینه فضائل اخلاقی نیز، غزالی نیل به فضائل اخلاقی را برای کسب معرفت و قُرب الهی، امری ضروری و لازم بشمار می‌آورد و به همین منظور، فصل جداگانه و مفصلی را نیز در کتاب‌های کیمیای سعادت و احیاءالعلوم، به مقوله فضائل اخلاقی اختصاص داده و طی آن، راه‌هایی حصول و دستیابی به این فضائل را شرح می‌دهد.

نکته دیگری که در خصوص چرایی رجوع غزالی به امر تربیت اخلاق دینی و تبیین این نحو از اخلاق‌ورزی (اخلاق دینی) می‌توان مورد اشاره قرار داد، «اصلاح نظام اخلاقی برجای مانده از فیلسوفان یونانی» است. اگرچه غزالی در مبادی نظریه اخلاقی خویش، نیم‌نگاهی به نظرات افلاطون و ارسطو داشته و با پذیرش قوای سه‌گانه‌ی نفس (عاقله، غضبیه و شهویه)، فضائل چهارگانه‌ی فلسفی حکمت، شجاعت، عفت و عدالت را مورد تأیید و تصدیق قرار می‌دهد، ولیکن تفاوت اساسی منظومه‌ی اخلاقی او با اخلاق یونانی آن است که اخلاق در نظر وی، از «صبغه‌ی مراقبت از نفس» و «اتکا به آیات الهی» برخوردار است که این مهم، به‌طور کامل در فرهنگ یونانی و فلسفی، از نظرها غایب است. لذا وی بر آن می‌شود تا با تبیین و ترسیم نظام جدیدی از اخلاقیات، ارزش‌ها و هنجاری‌های اخلاقی را در قالب «مفاهیم دینی» ارائه و عرضه کند.

اما مسئله سومی که در خصوص باورهای غزالی در حوزه منطق و چرایی تربیت اخلاقی می‌توان مورد اشاره قرار داد، مباحث او در زمینه «امکان تربیت اخلاقی» است. غزالی بر این عقیده است که آدمی در هر سن و شرایطی، قادر به تجربه‌ی «تغییر و تحول» و «تکامل» اخلاقی و تربیتی است و می‌توان هرگونه تغییر مثبت یا منفی‌ای را در این زمینه‌ها از او انتظار داشت (Ghazali, 1999: 76). بر این مبنا، وی با کسانی که اخلاق آدمیان را غیرقابل تغییر می‌دانند، به مناقشه پرداخته و اشعار می‌دارد که «اگر اخلاق تغییرناپذیر بود، مواظ و وصایا و تأدیبات، همه باطل بود و رسول خدا (ص) نمی‌فرمود که حَسَنُوا أَخْلَاقَكُمْ؛ اخلاق‌تان را نیک گردانید» (Ghazali, 2014: 101). غزالی، سلاح تغییر و تحول اخلاقی را «ریاضت و مجاهدت» معرفی می‌کند و بر این اعتقاد است که ریشه‌کن کردن خصال مذموم از نفس، امری ناممکن و ناشدنی است، ولیکن با سلاح «تزکیه و تهذیب» می‌توان آن‌ها را در بند کشید و به ضبط و مهارشان اقدام کرد. این سخن بدین معناست که از منظر غزالی، تربیت اخلاقی به معنای سرکوبی و محو صفات مذموم نیست، چه آنکه هر یک خصال آدمی برای فایده‌ای خلق شده و وجود آن‌ها در آدمی، ضروری است؛ آنچه مطلوب است، به‌کارگیری ایشان در حد «اعتدال» و پرهیز از افراط و تفریط در گرایش به آن‌هاست (Ghazali, 1999: 65). از این حیث است که غزالی، تربیت اخلاقی را امری ممکن و مطلوب تلقی می‌کند و مربیان و اولیاء تربیتی را تذکار می‌دهد که تمام اهتمام خویش را جهت هدایت متربیان به اعمال خیر و نیک به‌کارگیرند.

بحث و نتیجه‌گیری

آنچه بر اساس یافته‌های پژوهش و نیز باهم‌نگری عناصر و تحلیل الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی محمد غزالی بر اساس نظریات رایج در حوزه برنامه درسی می‌توان مورد اشاره و جمع‌بندی قرار داد، به شرح ذیل می‌باشد.

نخست. رویکرد موضوعی برنامه درسی: الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی محمد غزالی، از حیث رویکردها و نظریه‌های برنامه درسی، در قالب «رویکرد و نظریه‌های موضوعی» به برنامه درسی ارائه می‌شود. دلیل این امر آن است که این الگو، یک الگوی مبتنی بر آموزش موضوع درسی مشخصی به نام «اخلاق» است که طی آن، محتوا و روش‌های خاص یاددهی و یادگیری این ماده‌ی درسی، مورد اشاره و تبیین قرار می‌گیرد. خصوصیت الگوی تربیت اخلاق دینی محمد غزالی به نحوی است که طی آن، «افزایش فهم و دانش متربیان از مفاهیم، اصول و روش‌های خاص

تزکیه و تهذیب اخلاقی» و نیز «شکل‌دهی به عقاید و رفتارهای پایدار در حوزه اخلاق فردی و اجتماعی» مورد تأکید قرار می‌گیرد و همین امر، این الگو را از حیث تثوریک، بیش از هر چیزی، به نظریه‌ها و رویکردهای «موضوعی» در حوزه برنامه درسی نزدیک می‌گرداند.

دوم. الگوی طراحی برنامه درسی موضوع محور: اما دومین نکته‌ای که پس از مشخص کردن رویکرد برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر محمد غزالی می‌توان ابراز کرد، نوع الگوی مورد استفاده در «طراحی» این برنامه درسی است. از آنجایی که این الگو بر اساس رویکردها و نظریات موضوعی برنامه درسی مبتنا شده است، نوع الگوی طراحی آن نیز بر اساس «الگوهای موضوع محور» می‌باشد که از حیث گونه‌های سه‌گانه‌ی طراحی برنامه درسی موضوع محور، الگوی تربیت اخلاق دینی محمد غزالی، بر اساس «الگوی موضوعات مجزا» مورد طراحی قرار گرفته است. این امر از آن روست که الگوی تدوین شده، صرفاً بر یک موضوع در سی مجزا و مشخص به نام «اخلاق» تمرکز دارد و سایر موضوعات درسی را در حیطه‌ی توجه و تأثیرات خود قرار نمی‌دهد.

سوم. الگوی طراحی برنامه درسی مفهومی: الگوهای طراحی برنامه درسی را می‌توان در سه گروه الگوهای «رویه‌ای»، «تجویزی» و «مفهومی» تقسیم‌بندی و طبقه‌بندی کرد. از آنجایی که در الگوهای رویه‌ای؛ «مراحل برنامه‌ریزی درسی»، در الگوهای تجویزی؛ «نوع عملکرد طراحان برنامه درسی» و در الگوهای مفهومی؛ «نوع عناصر برنامه درسی و ارتباط آن‌ها با یکدیگر» تعیین و مشخص می‌شود (Thornton, 2010)، الگوی احصا شده از تقریرات و مکتوبات محمد غزالی در زمینه تربیت اخلاقی، دلالت بر نوعی «الگوی مفهومی» دارد که در آن، مجموعه‌ای از عناصر تجربی مرتبط به هم گردآوری شده‌اند که هم‌راستا با مفاهیم نظری و مبانی و اصول مورد نظر غزالی در زمینه تربیت اخلاق دینی متربیان می‌باشند. از منظر «برودبک» (۲۰۲۲)، یک الگو برای آنکه مفهومی تلقی شود، می‌بایست واجد سه ویژگی باشد: نخست؛ بین هر یک از ارکان و اصول مفهومی الگو، با اجزا و عناصر پدیده‌های تجربی که الگو از آن‌ها اقتباس می‌شود، شباهت و مطابقت وجود داشته باشد. دوم؛ این رابطه، در سراسر الگو ایجاد و حفظ شود. سوم؛ پایه و اساس الگو، از اصول و فرضیه‌های یکسان و مشترک بنیادی پیروی کند. بر این اساس، از آنجایی که تمامی عناصر الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی، بر مبنای نظریات غزالی در حوزه‌های شش‌گانه‌ی مبانی تعلیم و تربیت و اصول آن‌ها مورد احصا و استخراج قرار گرفته‌اند، هماهنگی و تجانس کاملی میان این مؤلفه وجود دارد و این هماهنگی و هم‌راستایی، در سراسر الگو حفظ و ادامه یافته است. امری که موجب شده تا کلیه‌ی عناصر الگو و مبانی و اصول بنیادین آن، از مفروضات و مفاهیم مشترک و یکسانی بهره‌مند باشند و همین امر، آن‌ها را به‌عنوان یک «الگوی مفهومی»، مطرح و مورد توجه قرار می‌دهد.

چهارم. ارائه یک کلّ سازوار و هماهنگ در حوزه اخلاق؛ به نام «اخلاق دینی»: اما نکته‌ی پایانی که در خصوص الگوی برنامه درسی تربیت اخلاق دینی از منظر محمد غزالی می‌توان اظهار کرد این است که اندیشه‌ی شمنندان بسیاری در طول تاریخ بوده‌اند که پیش از مطرح شدن «تعلیم و تربیت» به‌عنوان رشته‌ای تخصصی، آرائی در این زمینه ارائه کرده‌اند، ولی چنین نبوده که آرای تربیتی و فلسفی ایشان، تشکیل‌دهنده یک «کلّ منسجم» باشد. این امر بدین معناست که ممکن است اندیشه‌ی شمنندان در بیان آرای تربیتی خود، صرفاً به ضرورت‌های اجتماعی زمانه‌ی خویش نظر می‌داشته‌اند و این آراء را ضرورتاً در فرایندی منطقی از سایر دیدگاههای خود -از جمله دیدگاههای فلسفی و الهیاتی- استنتاج نکرده‌اند. این نکته اما در خصوص محمد غزالی که پیش از هر چیز یک «عالم الهیات» است، هرگز صدق

¹. Brodbeck

نمی‌کند. در همه آثار او، خواه در حوزه الهیات و فلسفه، و خواه در زمینه فقه و تربیت، نقطه‌ی قانونی اندیشه و تقریر، به «خداوند» تعلق دارد و تلاش وی، معطوف به آن است که «راه نزدیک‌شدن به خدا» را هموار کند. در نوشته‌های تربیتی غزالی، شاهد نوعی تجانس و هماهنگی با سایر دیدگاه‌های او هستیم که ما را به این نتیجه می‌رساند که وی «آگاهانه» در پی فراهم آوردن چنین «انسجامی» در آثار خویش بوده است. این ویژگی ممتاز سبب شده تا در مباحث کلان و زیربنایی تعلیم و تربیت نیز شاهد نوعی وحدت نظر و رویه در مباحث ارائه‌شده از سوی غزالی باشیم که تجلی عینی آن‌ها در مبانی، اصول، اهداف و روش‌های تربیتی تبیینی او در خصوص تربیت اخلاقی متربیان است که در قالب «اخلاق دینی» سازمان‌دهی شده است.

غزالی، نظام اخلاقی موردنظر خویش را با تکیه بر سه منبع فلسفه (عقل)، دین (وحی) و عرفان (شهود) پایه‌ریزی کرده و با برگرفتن مواد و مصالح این سه منبع و افزودن آن‌ها به تأملات و تجربیات شخصی خویش، در سایه‌ی نبوغ شگفت‌انگیزش، جملگی آنان را در قالب یک «کل سازوار و هماهنگ» به نام «اخلاق دینی» سامان داده است. این بهره‌گیری و امتزاج، از دو ویژگی ممتاز برخوردار است: نخست آنکه اقتباس و بهره‌گیری غزالی از منابع سه‌گانه‌ی صدرالاشاره، به نحو پریشان و پراکنده نبوده و این‌گونه نیست که مفاد اقتباسی از منابع گوناگون، با یکدیگر ناسازگار و متباین باشند. فی‌المثل، غزالی آن دسته از اصول فلسفی را پذیرفته که با عقل و شرع سازگارند. در خصوص افکار عرفانی نیز وی معتقد به آن است که این عقاید، با تعالیم دینی تعارضی ندارند چراکه به‌زعم او، عرفان چیزی نیست مگر بسط تعالیم دین. ویژگی دوم آن است که در خلال این سامان‌بخشی و امتزاج، هر جزء دست‌خوش تغییراتی می‌شود و از مختصات و ویژگی‌های سایر اجزاء، خصلتی می‌پذیرد. به‌عنوان مثال، عنصر فلسفی، دینی‌تر و عرفانی‌تر می‌شود. عنصر دینی به‌واسطه‌ی روح حیات‌بخش عرفان، سرزنده‌تر و بالنده‌تر می‌شود، و عنصر عرفانی نیز، واضح‌تر، عقلانی‌تر، مفهومی‌تر و سازوارتر می‌شود.

با این حال باید دانست که «عنصر دین» همچنان عنصر غالب در نظام اخلاقی غزالی است و لذا نظریه اخلاقی او را، اولاً و بالذات می‌بایست «نظریه‌ای دینی» دانست که مبتنی و متکی بر دین است. در نظر او، «افعال اخلاقی، مُجزاً و مُنفک از اعمال دینی نیستند و هرچه آدمی دین‌دارتر باشد، اخلاقی‌تر نیز خواهد بود و بالعکس». بر این اساس، الگوی برنامه درسی تربیت اخلاقی غزالی نیز به نحوی سامان یافته که در جای‌جای آن می‌توان از «اندیشه خدامحورانه و دین‌دارانه او»، «قائلیت وی به اصالت نفس در ساختار وجود» و نیز «غایت نهایی حیات را که همانا کسب سعادت ابدی از راه تزکیه و تهذیب نفس است»، رد و نشانی یافت. امری که ویژگی ممتازی به نظام تربیتی غزالی در حوزه اخلاق می‌بخشد و آن را به منظومه‌ای قابل‌اتکا و موثق برای دست‌اندرکاران آن دسته از نظام‌های تربیتی مبدل می‌سازد که در پی کاربست و ارائه یک الگوی اصیل و خالص دینی برای تربیت اخلاقی متربیان خویش هستند.

References

- Abbasi, Z., Maleki, H. & Beheshti, S. (2019). Designing a moral education model based on the moral teachings of the Holy Quran. *Journal of new educational ideas*, 15 (2), 99-122. [Persian].
- Akker, J. (2010). *Curriculum perspectives: An introduction Curriculum landscapes and Trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Brodbeck, M. (2022). *Models, meaning, and theories*. New York: Harper and Row.
- Farhadian, F. & Serajzadeh, H. (2019). A comparative study of the foundations of moral education from the perspective of Ghazali and Mehdi Naraghi. *Ethical Quarterly*, 15(33), 151-181. [Persian].
- Gandomkaar, D., Ghaltash, A., Hashemi, A. & Mashinchi, A. (2019). Designing the model of moral

- education curriculum for the second secondary course based on the theory derived from the data. *Journal of research in curriculum planning*, 16 (61), 34-47. [Persian].
- Ghanei, M. (2008). Faiz Kashani's moral theory and its comparison with Ghazali's moral theory. *Rahmon Quarterly*, 7(19-20), 151-170. [Persian].
- Ghazali, M. (1999). *Mizal Al Amal*. Tehran: Soroush Publication. [Persian].
- Ghazali, M. (2014). *Ehya Al Olom Addin*. Tehran: Scientific and Cultural Publication. [Persian].
- Ghazali, M. (2017). *Kimiaye Saadat*. Tehran: Ferdous Publication. [Persian].
- Habibi, A. (2021). *Advanced Research Method*. Tehran: Narvan Publication. [Persian].
- Hasani, M. & Baniasadi, A. (2019). The model of moral education in the books of the gifts of heaven. *Jornal of research in curriculum planning*, 16(35), 106-120. [Persian].
- Hosseini, M. (2014). Moral theology in the thought of ghazali and feiz kashani. *Journal of religious thought*, 14(53), 166-188. [Persian].
- Jahed, M. & Mollayosefi, M. (2011). A reflection on the four main virtues with emphasis on ghazali's point of view. *Journal of ethical knowledge*, 2(7), 71-82. [Persian].
- Kavyani, M. & Fasihi, M. (2012). A comparative study of the views of Abu Hamed Ghazali and Albert Bandura in moral education. *Journal of Islamic studies and psychology*, 6(11), 95-124. [Persian].
- Keshavarz, S. (2008). Indicators and harms of religious education. *Two quarterly journals of Islamic education*, 3(6), 93-122. [Persian].
- Khalilkhani, V. & Rahimi, A. (2019). Designing the model of moral education curriculum in primary education based on the moral teachings of the Holy Quran based on Al-Mizan's interpretation. *Journal of Quran and medicine*, 4(2), 118-124. [Persian].
- Kooshi, Z., Mousapour, N., Armand, M. & Mohebbi, A. (2020). Designing and validating the model of moral education in the elementary education system of the Islamic Republic of Iran. *Practical issues of Islamic education*, 5(3), 127-154. [Persian].
- Kristjansson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge Publications.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Los Angeles: Sage Publications.
- Liravi, A. (2017). *Comparing Ibn Sina's and Muhammad Ghazali's ideas about moral education*. Master's thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. [Persian].
- Mehrmohammadi, M. (2014). *Curriculum: views, approaches and perspectives*. Tehran: Smat Publication. [Persian].
- Mohammadi, B. & Mansouri, B. (2017). *Religion-oriented and secular ethics*. Tehran: Young Andisheh Center Publication. [Persian].
- Mollazaei, M. (2011). *Comparative study of Ghazali's and Motahari's views on moral education*. Master's thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran. [Persian].
- Movahhed, S., Bagheri, K. & Salahshouri, A. (2008). A comparative study of the views of Imam Mohammad Ghazali and Nell Nadings about moral education. *Shiraz University Quarterly Journal of Religious Thought*, 8(28), 39-60. [Persian].
- Nasrabadi, H., Noroozi, R. & Rahmanpoor, M. (2007). An introduction to education and its foundations from Ghazali's point of view. *Journal of Islamic education*, 2(4), 193-217. [Persian].
- Nikoomanesh, A., Izadi, M., Rafiei, H. & Vakili, M. (2020). Designing a model of religious and moral education of children in the period of sovereignty (first seven years) based on Islamic teachings. *Islamic insight and education*, 17(55), 145-165. [Persian].
- Noori, M. (2006). Ethical system in Islam according to the ethical opinions of Ghazali, Ibn Maskawayh and Khaja Nasir. *Ethical promotion scientific quarterly*, 1(2 & 3), 7-47. [Persian].
- Ornstein, A.C. & Hunkins, F.P. (2018). *Curriculum: foundations, principles and issues*. Harlow. England: Pearson Education Limited.
- Sadeghzadeh, A. (2008). *A review of the foundations, principles and methods of moral refinement according to Ghazali and Faiz Kashani*. Qom: Tebyan Publications. [Persian].
- Sefati, G. (2019). *Explaining the foundations and characteristics of moral philosophy from the perspective of Imam Mohammad Ghazali*. Master's thesis. Al-Mustafa Al-Alamiya University, Gorgan, Iran. [Persian].
- Shahryari, S. & Noroozi, R. (2020). The model of duty-oriented moral education with an emphasis on undesirable behaviors in Kant's view. *Journal of philosophy of education*, 5(1), 53-80. [Persian].
- Shahryari, S., Noroozi, R. & Meshkat, M. (2018). The model of utilitarian moral education with an emphasis on undesirable behaviors in Mill's perspective. *Journal of philosophy of education*, 3 (2), 31-62. [Persian].

- Sheikhzadeh, Y. (2013). *A comparative study of moral education from the perspective of Ghazali and Mulla Sadra*. Master's thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran. [Persian].
- Soleymannezhad, A. (2018). *Teaching methods of religious teachings*. Tehran: Samt Publication. [Persian].
- Thornton, S. (2010). *Curriculum Design, In Encyclopedia of curriculum Studies*. Oxford, United Kingdom: Pergamum Press.
- Zarrinkoob, H. (2022). *Escape From School*. Tehran: AmirKabir Publication. [Persian].