

Moral Education of Children as a Contextual Phenomenon: A Sociological-Critical Reconsideration

Marzieh Aali 

Assistant Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: m.aali@ut.ac.ir

Received: 2026-04-22	Revised: 2026-06-07	Accepted: 2026-07-11	Published: 2026-09-22
Citation: Aali, M. (2026). Moral Education of Children as a Contextual Phenomenon: A Sociological-Critical Reconsideration, <i>Foundations of Education</i> , 16(1), 5-23. doi: 10.22067/fedu.2026.98087.1503			

Abstract

In recent decades, the reconsideration of children's moral education through interdisciplinary approaches has emerged as a significant concern in the philosophy of education. This article offers a critical reflection on the possibility of reconstructing moral education by bringing virtue ethics into dialogue with critical sociology, thereby developing a conceptual and practical framework for rethinking the field. The central question guiding the study is how establishing a conceptual connection between virtue ethics and key sociological categories such as *inequality*, *justice*, and *capital* can contribute to a critical understanding of children's moral education within contemporary educational and social contexts. Methodologically, the article draws on conceptual analysis and adopts a philosophical-interpretive approach, through which ethical and sociological concepts are examined in dialectical dialogue. The analysis suggests that an interdisciplinary interpretation of virtue ethics—one that foregrounds social dynamics, power relations, and structural inequalities highlighted by critical sociology—can move moral education beyond abstract and individualistic orientations toward a more contextualized, concrete, and critical understanding of ethical formation. From this perspective, moral education is understood not merely as an individual process but as a form of ethical formation embedded in social fields and shaped by children's cultural and social capital. Accordingly, incorporating interdisciplinary perspectives into the study of moral education can contribute to a more critical and potentially transformative approach to educational policy and practice.

Keywords: moral education; virtue ethics; educational justice; critical sociology



©2026 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

Synopsis

This article addresses children's moral education by asking how morality is formed and taught in relation to the social, cultural, historical, and political contexts of children's lives. In many conventional formulations, moral education is reduced to the transmission of rules and values or to the correction of children's behavior. Within such a view, the child appears primarily as a recipient of established norms, while the roles of family, school, peers, social class, cultural resources, and power relations in the development of moral character receive limited attention. This approach can place responsibility for injustice and moral failure disproportionately on the individual. The article therefore critically reconstructs this view and examines the possibility of bringing virtue ethics into dialogue with critical sociology. This connection does not deny the importance of individual virtues or replace character with structure. Rather, it seeks to provide a framework in which the cultivation of moral character, awareness of social conditions, and capacity to question inequality are addressed together. The central question is how moral education can move from an abstract, individual-centered model toward a contextually situated and transformative process that prepares children for responsible participation in collective life and for confronting injustice.

Methodologically, the study is a theoretical, analytical, and conceptual inquiry conducted through a philosophical-interpretive approach. Ethical and sociological concepts are reread and integrated through a dialectical dialogue. The research proceeded in two stages. First, theoretical literature on virtue ethics, sociology of morality, moral education, social justice, inequality, capital, field, and habitus was examined. Classical and contemporary perspectives on character, virtue, human flourishing, and the common good were also analyzed. Second, conceptual analysis and synthesis were used to identify key concepts, clarify their relationships, and derive the educational implications of the proposed framework. Accordingly, the article does not seek to statistically test or provide empirical evidence for the effects of a particular educational program. Instead, it establishes theoretical foundations for designing and evaluating such programs. The analysis rests on the premise that moral education cannot be adequately understood without examining the social environment and institutions that shape children's lives. Any educational design must therefore consider the individual level of character and the structural level of opportunities and inequalities simultaneously.

The first finding indicates that the sociology of morality can be examined through three theoretical traditions. The diagnostic tradition views morality as a mechanism of social integration; the neutral or agnostic tradition understands it as a plural phenomenon dependent on groups and historical contexts; and the critical or gnostic tradition treats morality as an arena intertwined with power, domination, and inequality. The article argues that the critical tradition offers greater potential for rethinking moral education because it makes the moral background visible. Moral background refers to the social and cultural factors, lived experiences, institutional relationships, and structural positions that influence the recognition, selection, and enactment of moral action. From this perspective, children's morality develops neither in a vacuum nor solely within the child's mind, but within a network of social relations and unequal opportunities.

The second finding is that virtue ethics and critical sociology can complement one another when both are critically reread. Virtue ethics emphasizes character formation, moral habits, practical reasoning, and human flourishing; however, when it neglects the social conditions under which virtues can be realized, it risks individualizing morality. Critical sociology

shows that cultural and social capital, educational opportunities, the quality of relationships, class position, and experiences of discrimination affect the possibility of cultivating virtues. In the proposed framework, virtue is not a neutral attribute detached from history; it is a practical response to the real problems of social life. Justice is likewise more than fair conduct in interpersonal relations. It is a structural commitment to identifying and transforming the mechanisms that produce educational inequality. The framework uses habitus to explain how patterns of perception and action become internalized, field to understand social arenas, and capital to explain unequal distributions of resources and opportunities. Moral education should therefore cultivate both the capacity for individual self-formation and the ability to criticize and transform unjust conditions.

Conclusion

The third finding concerns the redesign of moral education in schools. In the proposed model, the child is not a passive recipient of official values but an emerging moral and civic agent who should, in age-appropriate ways, understand power relations, differences in opportunity, inequality, and the social consequences of action. This shift moves education from conformity toward participatory and critical practice. Appropriate methods include guided dialogue, analysis of real-life situations, stories and moral dilemmas, group activities, and reflection on everyday experiences in school and society. The teacher acts as a guide and facilitator who connects the cultivation of virtues to an understanding of their social context. The school, in turn, should be organized as a moral community: teacher-student relations, the distribution of opportunities, rules of participation, and mechanisms for resolving conflict should be consistent with justice, respect, dialogue, and collective responsibility. Critical moral education, however, should not lead to relativism or leave children unsupported in the face of social complexity. Teaching about power and inequality requires gradual progression, developmental appropriateness, professional guidance, and an explicit connection to moral virtues. Overall, the article concludes that bringing virtue ethics and critical sociology together can provide a basis for moving from individualistic moral education toward an approach that is contextualized, social, justice-oriented, and emancipatory. The framework's principal innovation is its simultaneous attention to character and structure. Virtue without the improvement of social conditions, and structural critique without the cultivation of moral character, cannot independently produce sustainable educational action. Because the study is theoretical, field testing and examination of the framework's applicability in schools remain essential directions for future research.

پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت



مقاله پژوهشی

<https://fedu.um.ac.ir>

دسترسی آزاد

تربیت اخلاقی کودک به مثابه پدیده‌ای زمینه‌مند: بازخوانی جامعه‌شناختی-انتقادی

مرضیه عالی ^{id}

استادیار، گروه مبانی فلسفی-اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. M.aali@ut.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۲	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۷	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۰	تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۱
استاد: عالی، مرضیه. (۱۴۰۵). تربیت اخلاقی کودک به مثابه پدیده‌ای زمینه‌مند: بازخوانی جامعه‌شناختی-انتقادی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۶(۱)، ۵-۲۳. doi: 10.22067/fedu.2026.98087.1503			

چکیده

در دهه‌های اخیر، بازاندیشی در تربیت اخلاقی کودک با تمرکز بر رویکردهای میان‌رشته‌ای به یکی از محورهای مهم در فلسفه تعلیم و تربیت بدل شده است. مقاله حاضر با هدف تأملی انتقادی بر امکانی تازه برای بازسازی تربیت اخلاقی، از رهگذر تلفیق فلسفه اخلاق فضیلت‌گرا و جامعه‌شناسی انتقادی، کوشیده است زمینه‌ای برای بازاندیشی مفهومی و کاربردی در این عرصه فراهم آورد. مسأله اصلی این پژوهش آن است که چگونه می‌توان از پیوند مفهومی میان اخلاق فضیلت‌گرا و مقوله‌های بنیادینی چون «نابرابری»، «عدالت» و «سرمایه» در جامعه‌شناسی، چارچوبی انتقادی برای تربیت اخلاقی کودکان در بافت مدرسه‌ای و اجتماعی امروز فراهم ساخت. از منظر روش‌شناختی، این مقاله مبتنی بر تحلیل مفهومی و رویکردی فلسفی-تفسیری است که در آن مفاهیم اخلاقی و جامعه‌شناختی در گفت‌وگویی دیالکتیکی مورد بازخوانی قرار می‌گیرند.

یافته‌های اصلی پژوهش نشان می‌دهد که تفسیر میان‌رشته‌ای از اخلاق فضیلت‌گرا، با تکیه بر پویایی‌های اجتماعی و ساختارهای نابرابر در جامعه‌شناسی انتقادی، می‌تواند تربیت اخلاقی را از وضعیت انتزاعی و فردگرایانه به سوی درکی زمینه‌مند، انضمامی و نقادانه سوق دهد. بر این اساس، تربیت اخلاقی نه صرفاً فرآیندی فردی، بلکه شکلی از پرورش اخلاقی درون میدان‌های اجتماعی است که با توجه به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی متعلمان شکل می‌گیرد. نتیجه آنکه تقویت نگرش میان‌رشته‌ای در مباحث تربیت اخلاقی، زمینه‌ساز توسعه‌ی رویکردی انتقادی و تحول‌آفرین در سیاست‌گذاری‌های آموزشی خواهد بود.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، فلسفه فضیلت‌گرا، عدالت آموزشی، جامعه‌شناسی انتقادی.

مقدمه

رشد اخلاقی و آموزش آن، به‌ویژه در کودکان و نوجوانان، یکی از حوزه‌های محوری در تربیت انسانی و توسعه جامعه است. به‌طوریکه منش اخلاقی نه تنها به پرورش فضایل فردی کمک می‌کند، بلکه بر رفتار اجتماعی، همبستگی گروهی و عدالت اجتماعی تأثیر قابل توجهی دارد (Kristjánsson, 2017). در جوامع معاصر، پیچیدگی‌های فرهنگی، نابرابری‌های اجتماعی و چالش‌های اخلاقی رو به تزاید، ایجاب می‌کند که آموزش اخلاق از رویکردی محدود و فردگرایانه فراتر رفته و به سوی چارچوبی جامع‌تر و میان‌رشته‌ای حرکت کند. تکیه صرف بر روان‌شناسی فردی برای درک رشد اخلاقی کودک دیگر پاسخگو نیست؛ چرا که اخلاق کودک در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه در پیوندی ناگسستنی با زمینه‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی حیات اوست. از همین رو، نابرابری‌های ساختاری و شرایط زیستی کودکان، فراتر از اراده فردی، مستقیماً بر ظرفیت‌های آن‌ها در تشخیص، انتخاب و شکوفایی اخلاقی تأثیر می‌گذارند و ضروری است که کانون توجه قرار گیرند (Sayer, 2005; MacIntyre, 1983).

آنچه در حوزه آموزش اخلاق و منش ضرورت دارد، اتخاذ رویکردی میان‌رشته‌ای و چندجانبه است؛ به‌گونه‌ای که دانش‌های تخصصی گوناگون – از جمله حوزه‌هایی که اغلب مغفول می‌مانند – بتوانند در تبیین ما از رشد و آموزش اخلاق در بسترهای اجتماعی، فرهنگی، تاریخی و سیاسی مشارکت کنند. همچنین لازم است که تحلیلی انتقادی از مفروضات رایج در این حوزه، نیز در این مسیر گنجانده شود. با این وجود، باید توجه داشت که این رویکرد میان‌رشته‌ای، نه به معنای دستیابی به تبیینی تمام‌عیار، بلکه به مثابه گامی برای کاهش خطاهای تحلیلی و دستیابی به فهمی گشوده‌تر و دقیق‌تر از این حوزه، به عنوان هدفی بلندمدت برای پژوهشگران به شمار می‌آید (Fowers, 2015)، اما از آنجا که بررسی‌های اخیر نشان داده‌اند که رویکردهای جامعه‌شناختی کمتر از سایر رشته‌ها در ادبیات مربوط به آموزش اخلاق حضور داشته و همچنین در یک دهه گذشته روندی نزولی را تجربه کرده‌اند (Lee, 2022)، گام ضروری برای آغاز این مسیر، تقویت یکی از مشارکت‌های مغفول مانده رشته‌ای، یعنی جامعه‌شناسی، است.

از طرفی دیگر، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که تلفیق اخلاق فضیلت‌گرا با مفاهیم کلیدی جامعه‌شناختی – از جمله سرمایه فرهنگی و اجتماعی، نابرابری و عدالت – افق تازه‌ای برای طراحی آموزش اخلاقی می‌گشاید؛ افقی که در آن، پرورش اخلاقی نه صرفاً به فرد، بلکه هم‌زمان به زمینه‌های اجتماعی شکل‌دهنده منش توجه دارد (Walker, 2023; Lee, 2022). در چنین چارچوبی، «آموزش منش انتقادی» در کانون تربیت اخلاقی قرار می‌گیرد و بر تعامل پویا میان فرد و ساختارهای اجتماعی تأکید می‌ورزد.

هدف اصلی پژوهش حاضر، پر کردن این شکاف در ادبیات و ارائه چارچوبی میان‌رشته‌ای با رویکردی جامعه‌شناختی-انتقادی به آموزش اخلاق است؛ چارچوبی که تعامل میان اخلاق فضیلت‌گرا و ساختارهای اجتماعی را در فرآیند پرورش منش اخلاقی کودکان و نوجوانان تحلیل می‌کند. این پژوهش بر آن است نشان دهد که منش اخلاقی نه صرفاً محصول انتخاب‌ها و ویژگی‌های فردی، بلکه بازتابی از ساختارهای اجتماعی، نابرابری‌ها و منابع فرهنگی-اجتماعی موجود در زیست‌جهان کودک است. در همین راستا، دو پرسش محوری راهنمای پژوهش قرار می‌گیرند: نخست، تعامل میان اخلاق و ساختارهای اجتماعی چگونه بر شکل‌گیری منش اخلاقی کودکان اثر می‌گذارد؟ و دوم، آموزش اخلاقی چگونه می‌تواند به گونه‌ای طراحی شود که هم فرد و هم زمینه اجتماعی را به‌طور هم‌زمان و یکپارچه در فرآیند پرورش اخلاقی در نظر گیرد؟

همچنین در این پژوهش از رویکرد تحلیلی با هدف محوری، تحلیل و تلفیق چارچوب‌های نظری موجود در زمینه آموزش اخلاق فضیلت‌گرا با دیدگاه‌های جامعه‌شناختی است تا به فهم عمیق‌تری از پرورش منش اخلاقی در کودکان و نوجوانان برسد. به‌ویژه، مقاله به بررسی تعامل میان اخلاق فضیلت‌گرا، نظریه هیتوس بورديو و پس‌زمینه‌های اجتماعی می‌پردازد. با نظر به آن گام‌های این پژوهش به دو مرحله اصلی تقسیم می‌شود:

۱. مرور و تحلیل منابع نظری: ابتدا پژوهش به تحلیل مقالات و کتب مرتبط با آموزش اخلاق، فلسفه اخلاق فضیلت‌گرا، جامعه‌شناسی اخلاق و نظریه هیتوس پرداخته است. منابع داخلی (مانند هاشم‌زاده، ۱۳۹۸؛ موسوی، ۱۴۰۱؛ موسوی، ۱۳۹۵؛ افروغ و زندوانیان، ۱۳۹۳؛ حاجی‌خلف، ۱۴۰۳؛ غفاری و باقری، ۱۳۸۰) و منابع خارجی مانند والکر (۲۰۲۳)، لی (۲۰۲۴) و هیتلین (۲۰۲۴) بررسی شده‌اند تا چارچوب نظری و یافته‌های پیشین جمع‌بندی شوند.

۲. تحلیل و سنتز مفهومی: پژوهش با استفاده از تحلیل، مفاهیم کلیدی مانند «پس‌زمینه اخلاقی»، «هیتوس»، «فضایل اخلاقی» و «اکولوژی اخلاقی» را شناسایی کرده و ارتباط میان آنها را با هدف پرورش منش انتقادی کودکان و نوجوانان بررسی می‌کند. این مرحله به استخراج ملاحظات و اصولی می‌انجامد که برای طراحی آموزش اخلاق کاربرد دارند.

جامعه‌شناسی اخلاق در سنت انتقادی

هیتلین (۲۰۲۴)، سه سنت نظری در جامعه‌شناسی اخلاق را ملاک قرار می‌دهد و تحلیل جامعه‌شناختی اخلاق را ذیل سه سنت نظری متمایز و صورت‌بندی می‌کند: سنت تشخیصی، سنت بی‌طرفانه (آگنوستیک) و سنت انتقادی (گنوستیک). هر یک از این سنت‌ها، تلقی متفاوتی از ماهیت اخلاق، نقش جامعه‌شناس و نسبت اخلاق با ساختار اجتماعی و قدرت ارائه می‌دهند.

۱. سنت تشخیصی^۱: اخلاق به‌مثابه سازوکار انسجام اجتماعی متأثر از امیل دورکیم

در سنت تشخیصی جامعه‌شناسی، جامعه‌شناس در جایگاهی مشابه «پزشک اجتماعی» قرار می‌گیرد؛ کنشگری که وظیفه او شناسایی نابسامانی‌ها و آسیب‌های اخلاقی حیات جمعی و ارائه راهکارهایی برای احیای نظم، تعادل و انسجام اجتماعی است. در این چارچوب، اخلاق نه به‌مثابه امر انتخابی و فردمحور، بلکه همچون منظومه‌ای از هنجارها و قواعد الزام‌آور فهم می‌شود که کارویژه اصلی آن‌ها تنظیم کنش‌های فردی و تضمین همبستگی اجتماعی در سطح کلان جامعه است. بر این اساس، اخلاق ماهیتی اساساً اجتماعی دارد و سرچشمه آن را باید در ساختارها، نهادها و وجدان جمعی جست‌وجو کرد، نه در اراده‌های فردی مستقل و خودبنیاد.

با این وجود، در صورت‌بندی‌های کارکردگرایانه‌ای که از دل این سنت برآمدند، مفهوم اخلاق به تدریج به معنایی تقلیل‌یافته و نزدیک به هم‌نواپی، انطباق و تبعیت از نظم مسلط فرو کاسته شد. تأکید افراطی بر درونی‌سازی هنجارهای غالب و فرض وجود اجماع اخلاقی، امکان توجه جدی به تعارض‌های ارزشی، تنوع هنجاری و چندپارگی اخلاقی جوامع مدرن را محدود ساخت. هم‌زمانی حضور ارزش‌های نهادینه‌شده مسلط با هنجارها و نظام‌های ارزشی رقیب و متعارض، به تدریج آشکار ساخت که جوامع لزوماً واجد یک نظام اخلاقی واحد، یکپارچه و منسجم نیستند. همین تنش‌ها و کاستی‌های نظری، زمینه را برای فاصله‌گیری تدریجی از برداشت‌های کل‌گرایانه و انسجام‌محور از اخلاق و حرکت به سوی فهم‌های پیچیده‌تر، تعارض‌آمیزتر و زمینه‌مندتر از اخلاق اجتماعی فراهم ساخت.

۲. سنت بی‌طرفانه (آگنوستیک)^۲: اخلاق به‌مثابه پدیده‌ای متکثر در خوانشی وبری

در مقابل رویکرد تشخیصی، سنت بی‌طرفانه یا آگنوستیک بر مطالعه‌ای علمی، توصیفی و غیرهنجاری از اخلاق تأکید می‌گذارد. در این چارچوب، جامعه‌شناس نه در مقام داور ارزش‌ها ظاهر می‌شود و نه نقش مصلح اجتماعی را بر عهده دارد، بلکه به‌مثابه تحلیل‌گری عمل می‌کند که هدفش فهم شیوه‌های متنوع

^۱ - Diagnostic

^۲ - agnostic

معن‌پردازی، ارزش‌گذاری و کنش اخلاقی در زمینه‌های اجتماعی و تاریخی گوناگون است. این سنت آگاهانه از پیش‌فرض‌هایی فاصله می‌گیرد که بر جهان‌شمولی ارزش‌ها، درونی‌سازی همگانی هنجارها و وجود اجماع اخلاقی بی‌مسئله تأکید داشتند؛ همان پیش‌فرض‌هایی که نظریه‌های کارکردگرایانه را با محدودیت‌های جدی روبه‌رو ساختند.

اگر در جامعه‌شناسی کلاسیک اخلاق، اخلاق به‌منزله ویژگی کل جامعه و سازوکار اصلی انسجام اجتماعی فهم می‌شد، در جامعه‌شناسی معاصر اخلاق - با چرخشی الهام‌گرفته از ماکس وبر - اخلاق پدیده‌ای چندلایه، گروه‌محور و ذاتاً متکثر تلقی می‌شود. در این نگاه، اخلاق نه به «جامعه» به‌عنوان کلی یکپارچه، بلکه به مجموعه‌ای از گروه‌ها و عرصه‌های اجتماعی تعلق دارد که به‌صورت هم‌زمان و متقاطع در یکدیگر تنیده‌اند. یافته‌های پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که دین‌ها، حرفه‌ها، نسل‌ها، سطوح آموزشی، سازمان‌ها و جنبش‌های اجتماعی، هر یک قادرند نظام‌های اخلاقی خاص خود را تولید و بازتولید کنند. از این رو، نوعی اشتراک اخلاقی وجود دارد، اما نه در قالب اجماعی واحد و فراگیر؛ بلکه در صورت‌بندی‌هایی چندگانه، هم‌پوشان و گاه متعارض. در سنت بی‌طرفانه، اخلاق صرفاً عامل انسجام اجتماعی نیست، بلکه میدانی است سرشار از تنوع، چانه‌زنی معنایی و تفسیرهای رقیب.

۳- سنت انتقادی (گنوستیک^۳): اخلاق به‌مثابه عرصه قدرت و منازعه

سنت انتقادی یا گنوستیک، اخلاق را نه پدیده‌ای بی‌طرف و صرفاً توصیفی، بلکه میدانی درهم‌تنیده با مناسبات قدرت، سلطه و نابرابری‌های اجتماعی می‌فهمد. در این رویکرد، تمرکز تحلیلی معطوف به ساختارها و سازوکارهایی است که هنجارها و ارزش‌های اخلاقی مسلط را تولید کرده و آن‌ها را به‌گونه‌ای طبیعی، بدیهی یا حتی جهان‌شمول بازنمایی می‌کنند. از این منظر، اخلاق اغلب کارکردی ایدئولوژیک می‌یابد و به ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به روابط نابرابر قدرت و بازتولید سلسله‌مراتب‌های طبقاتی، جنسیتی، قومی و فرهنگی بدل می‌شود.

بر این اساس، وظیفه جامعه‌شناس صرفاً ثبت و توصیف تکثر اخلاقی نیست، بلکه افشای فرایندهایی است که از طریق آن‌ها برخی نظام‌های اخلاقی به جایگاه هژمونیک دست می‌یابند و صداها، ارزش‌ها و تجربه‌های بدیل به حاشیه رانده می‌شوند. این خوانش انتقادی، به‌ویژه در پیوند با نظریه‌های انتقادی معاصر، زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی آموزش اخلاقی تأملی و رهایی‌بخش می‌شود؛ آموزشی که افراد را قادر می‌سازد

^۳ - gnostic

پیوندهای پنهان میان اخلاق، قدرت و بی‌عدالتی اجتماعی را شناسایی کرده و اخلاق را نه مجموعه‌ای ایستا از قواعد، بلکه عرصه‌ای تاریخی، سیال و منازعه‌آمیز درک کنند.

هیتلین در تبیین این سنت، بر اهمیت «پس‌زمینه اخلاقی» تأکید می‌گذارد؛ مفهومی که ناظر بر نقش تعیین‌کننده عوامل اجتماعی و فرهنگیِ اغلب نادیده‌انگاشته‌شده در شکل‌گیری منش اخلاقی است. از این منظر، اخلاق به امری صرفاً فردی فروکاسته نمی‌شود، بلکه در بستر مناسبات اجتماعی و زمینه‌های ساختاری فهم می‌گردد و آموزش اخلاقی را از سطح انتخاب‌های فردی فراتر می‌برد. در همین راستا، پژوهش‌هایی چون آثار والکر (۲۰۲۳) و لی (۲۰۲۴)، با الهام از این سنت انتقادی، به بازخوانی انتقادی اخلاق فضیلت‌گرا در حوزه تربیت اخلاقی پرداخته‌اند.

تربیت اخلاقی به مثابه پرورش منش انتقادی (خوانشی جامعه‌شناختی از نوفضیلت‌گرایی)

در سنت یونانی اخلاق، به‌ویژه در اندیشه‌ی افلاطون و ارسطو، مسئله‌ی بنیادین اخلاق نه شناسایی یک الزام صوری و مستقل به نام «الزام اخلاقی»، بلکه تبیین معقول‌بودن مطالبات سخت‌گیرانه‌ای است که از فضایل منش انسانی سرچشمه می‌گیرند. پرسش محوری این سنت آن است که چرا فرد باید حتی در شرایطی که پایبندی به عدالت، شجاعت یا اعتدال مستلزم پرداخت هزینه‌های سنگین فردی یا اجتماعی است، همچنان به این فضایل وفادار بماند. پاسخ کلاسیک یونانیان به این پرسش، پاسخی صرفاً هنجاری یا انتزاعی نیست، بلکه پاسخی تربیتی، وجودی و عمیقاً اجتماعی است: فضایل اخلاقی یا شرط ضروری شکوفایی انسانی‌اند یا اجزای سازنده‌ی آن. از این منظر، فضیلت نه فرمانی بیرونی و تحمیلی، بلکه کیفیتی درونی و اکتسابی است که فرد را قادر می‌سازد در نسبت با خود، دیگران و جهان اجتماعی، زیستی معنادار و انسانی را پی گیرد.

این تلقی از اخلاق، در چارچوب مفهومی مدرن که اخلاق را در تقابل با «منفعت»، «مصلحت» یا «خیر فردی» قرار می‌دهد، اغلب به نادرست به سودانگاری یا خودگرایی اخلاقی فروکاسته شده است. حال آنکه این نوع داوری بیش از آنکه بازتاب‌دهنده‌ی فهم یونانی از اخلاق باشد، حاصل تحمیل دوگانه‌های مفهومی مدرن بر سنتی است که اساساً اخلاق را امری جدای از زیست اجتماعی تلقی نمی‌کرد. در سنت فضیلت‌گرایی کلاسیک، اخلاق، سیاست و تربیت درهم‌تنیده‌اند؛ تربیت اخلاقی همان فرآیندی است که از خلال آن، انسان‌ها برای مشارکت در یک نظم اجتماعی معنادار، عادلانه و انسانی شکل می‌گیرند.

نوفضیلت‌گرایی معاصر، با بازخوانی انتقادی این میراث، امکان آن را فراهم می‌آورد که اخلاق از سطح فردگرایانه و روان‌شناختی فراتر رود و در پیوندی ساختاری با شرایط اجتماعی، نابرابری‌ها و روابط قدرت بازاندیشی شود. پژوهش‌های اخیر در حوزه اخلاق و تعلیم و تربیت نشان می‌دهند که فضایل اخلاقی نه در

خلاق، بلکه در زمینه‌های اجتماعی نابرابر شکل می‌گیرند و بدون توجه به ساختارهای بازتولیدکننده سلطه، نمی‌توان تربیت اخلاقی را به‌طور معنادار تبیین کرد (Kristjánsson, 2020a, 2020b; Walker, 2023). از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، اخلاق صرفاً به معنای سازگاری فرد با نظم موجود نیست، بلکه به‌مثابه نیرویی انتقادی فهم می‌شود که امکان تشخیص، نقد و دگرگونی ساختارهای ناعادلانه را فراهم می‌آورد.

در این چارچوب، فضایل اخلاقی دیگر خصالی خنثی، فردی و بی‌تاریخ نیستند، بلکه پاسخ‌هایی عملی و تاریخی به موقعیت‌های اجتماعی خاص به‌شمار می‌آیند؛ موقعیت‌هایی که در آن‌ها نابرابری، سلطه نمادین و طرد اجتماعی به‌صورت نهادینه بازتولید می‌شوند. برای مثال، فضیلت عدالت نه صرفاً به معنای انصاف در تعاملات فردی، بلکه به معنای حساسیت اخلاقی نسبت به ساختارهای آموزشی، اقتصادی و فرهنگی ناعادلانه است که فرصت‌های شکوفایی را به‌طور نابرابر توزیع می‌کنند (Gewirtz, 2021a, 2021b; Sayer, 2011).

بر این اساس، تربیت اخلاقی در رویکرد تلفیقی نوفضیلت‌گرایی و جامعه‌شناسی انتقادی، معطوف به «ساخت انسان منتقد اجتماعی» است؛ انسانی که از طریق پرورش فضایل اخلاقی، قادر می‌شود سازوکارهای آشکار و پنهان بازتولید نابرابری را تشخیص دهد و در برابر آن‌ها کنشگری اخلاقی و مسئولانه داشته باشد. در این رویکرد، پرسش محوری تربیت اخلاقی دیگر صرفاً این نیست که «در این موقعیت چه کنشی اخلاقاً درست است؟»، بلکه این است که «چه نوع منش، چه عادت‌های اخلاقی و چه سطحی از آگاهی انتقادی باید پرورش یابد تا فرد بتواند کنش اخلاقی را در بسترهای اجتماعی نابرابر تشخیص داده و تحقق بخشد؟»

تمرکز غالب فلسفه‌ی اخلاق اوایل قرن بیستم بر تحلیل مفاهیمی چون «وظیفه»، «الزام اخلاقی» و «درستی صوری کنش»، اگرچه دستاوردهای نظری مهمی به همراه داشته است، اما پیامد تربیتی آن اغلب به حاشیه‌رانده شدن مسئله‌ی منش، تجربه‌ی زیسته و زمینه‌ی اجتماعی کنش اخلاقی انجامیده است. نوفضیلت‌گرایی، به‌ویژه در خوانش انتقادی آن، با نقد این میراث، اخلاق را نه مجموعه‌ای از قواعد انتزاعی، بلکه شیوه‌ای از زیستن در جهان اجتماعی می‌فهمد؛ شیوه‌ای که مستلزم یادگیری تدریجی، تمرین عملی، شکل‌گیری عادت‌های اخلاقی و گاه مقاومت آگاهانه در برابر نظم‌های ناعادلانه است.

از این منظر، تربیت اخلاقی در سنت نوفضیلت‌گرایی احیای ایده‌ای بنیادین است که بر اساس آن، دلایل اخلاقی تنها زمانی برای عامل انسانی معنادار و الزام‌آور می‌شوند که در افق بهزیستی و شکوفایی انسانی فهم شوند؛ افقی که نه امری صرفاً فردی، بلکه پدیده‌ای اجتماعی، تاریخی و به‌طور بالقوه انتقادی است. پژوهش‌های معاصر در فلسفه اخلاق و جامعه‌شناسی تربیت نشان می‌دهند که بهزیستی انسانی همواره در بستر شبکه‌ای از روابط اجتماعی، نهادها و ساختارهای قدرت شکل می‌گیرد و از این‌رو، اخلاق را

نمی‌توان به انتخاب‌های فردی یا قواعد انتزاعی فروکاست (Gewirtz, 2021a, 2021b; Sayer, 2011). بر این اساس، آموزش اخلاقی وفادار به نوفضیلت‌گرایی، به پرورش فضیلت‌های فردی محدود نمی‌ماند، بلکه هم‌زمان شرایط اجتماعی، نهادی و فرهنگی امکان‌پذیرکننده یا بازدارنده کنش اخلاقی را نیز در کانون توجه قرار می‌دهد. در چنین چارچوبی، اخلاق به نیرویی دوجبه‌ی بدل می‌شود: از یک‌سو ابزار خودسازی فردی، و از سوی دیگر، ظرفیتی برای نقد و دگرگونی ساختارهای اجتماعی ناعادلانه.

در همین راستا، کریستیان کریستیائسون، از نظریه‌پردازان برجسته نوفضیلت‌گرایی معاصر، با فاصله‌گیری صریح از فردگرایی تقلیل‌گرایانه، بر پیوند درونی میان فضیلت، بهزیستی انسانی (Eudaimonia) و زندگی اجتماعی تأکید می‌ورزد. به باور او، فضیلت‌ها تنها در صورتی از معنا و کارآمدی اخلاقی برخوردارند که به شکوفایی هم‌زمان فرد و اجتماع بینجامند و این شکوفایی بدون توجه به عدالت اجتماعی و کیفیت روابط انسانی ناممکن است (Kristjánsson, 2020a, 2020b, 2023). از این منظر، تربیت اخلاقی نه از طریق آموزش دستوری هنجارها، بلکه از رهگذر ساخت فرهنگ اخلاقی مدرسه، کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز و فراهم‌آوردن الگوهای عینی و زیسته کنش اخلاقی محقق می‌شود. بدین ترتیب، مدرسه به مثابه یک اجتماع اخلاقی، نقشی محوری در شکل‌دهی به منش اخلاقی و حساسیت اجتماعی فراگیران ایفا می‌کند (Arthur, Kristjánsson, Cooke, et al., 2015).

این موضع نظری، در سطحی عمیق‌تر، به نقد تمایز مدرن میان «اخلاقی» و «مصلحت‌اندیشانه» می‌انجامد. نوفضیلت‌گرایان معاصر استدلال می‌کنند که دلایل اخلاقی ریشه در خیر انسانی دارند و نمی‌توان آن‌ها را مستقل از مفهوم بهزیستی فهم کرد. این دیدگاه که امتداد سنت افلاطونی-ارسطویی است، در برابر قرائت‌های مدرن مسلط که اخلاق را به مجموعه‌ای از قواعد صوری یا انتخاب‌های سلیقه‌ای فرو می‌کاهند، ایستادگی انتقادی می‌کند و بر پیوند بنیادین میان اخلاق، خیر مشترک و زندگی اجتماعی تأکید می‌ورزد (Hursthouse & Pettigrove, 2013; MacIntyre, 2007). از منظر جامعه‌شناسی اخلاق، این نقد را می‌توان تلاشی برای بازپیوند دادن هنجارها با شرایط واقعی زیست انسانی و تجربه‌های عینی کنش اخلاقی دانست. یکی از منسجم‌ترین و اثرگذارترین صورت‌بندی‌های این رویکرد را می‌توان در اثر کلاسیک آلاسدر مک‌این‌تایر، پس از فضیلت (After Virtue)، و نیز آثار متأخر او، عدالت چه کسی؟ عقلانیت کدام؟ و سه روایت رقیب از پژوهش اخلاقی یافت. مک‌این‌تایر در این آثار، پروژه‌ای انتقادی را پی می‌گیرد که هدف آن بازسازی تاریخ اخلاق مدرن و توضیح این نکته است که چگونه اخلاق معاصر به وضعیتی رسیده است که مفاهیم آن، به‌نحو ساختاری، دچار گسست، ابهام و ناسازگاری شده‌اند؛ وضعیتی که پیش‌تر الیزابت انسکومب در نقد بنیادین خود از «فلسفه اخلاق مدرن» به آن اشاره کرده بود (Anscombe, 1958).

اهمیت پروژه مک‌اینتایر، از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، صرفاً در نقد فلسفی اخلاق مدرن خلاصه نمی‌شود، بلکه در آشکار ساختن پیوندهای درهم‌تنیده میان صورت‌بندی‌های اخلاقی، تحولات تاریخی و دگرگونی‌های نهادی - به‌ویژه در حوزه آموزش - نهفته است. مک‌اینتایر نشان می‌دهد که اخلاق مدرن، در چارچوب آنچه «پروژه روشنگری» می‌نامد، کوشیده است بنیان‌های هنجاری زندگی اخلاقی را بر عقل انتزاعی و جهان‌شمول استوار سازد؛ تلاشی که به حذف مفهوم تلوس انسانی، یعنی افق غایت‌مند شکوفایی انسان، انجامیده است. پیامد این تحول، گسست اخلاق از روایت‌های مشترک، سنت‌های زیسته و نهادهای اجتماعی و فروکاست آن به مجموعه‌ای از قواعد صوری و اغلب متعارض بوده است؛ وضعیتی که با منطق عقلانیت ابزاری مدرن هم‌خوانی دارد (Habermas, 1987).

به زعم مک‌اینتایر، اخلاق کلاسیک - به‌ویژه در سنت ارسطویی - بر ساختاری سه‌گانه استوار بود: انسان آن‌گونه که هست، انسان آن‌گونه که می‌تواند باشد اگر به غایت خویش دست یابد، و فضایل و هنجارهایی که گذار میان این دو وضعیت را ممکن می‌سازند. اما طرد هم‌زمان الهیات دینی و ارسطویی‌گری، این افق غایت‌مند را از درون اخلاق مدرن حذف کرده و طرحی اخلاقی بر جای نهاده است که در آن، نسبت میان «طبیعت انسانی بالفعل» و «هنجارهای اخلاقی»، مبهم و فاقد انسجام است. از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، این وضعیت را می‌توان بازتاب نوعی عقلانیت مدرن دانست که هنجارها را از زمینه‌های اجتماعی، تاریخی و نهادهای تولید معنا جدا می‌کند و اخلاق را از امکان نقد ساختاری محروم می‌سازد (Sayer, 2011).

در واکنش به این بحران، مک‌اینتایر راه برون‌رفت را نه در اصلاح فردی اخلاق، بلکه در بازسازی اشکالی از اجتماع می‌بیند که در آن‌ها فضایل بتوانند معنا، انسجام و کارکرد اجتماعی خود را بازیابند. او بر ضرورت شکل‌گیری اجتماعات محلی و سنت‌محور تأکید می‌کند؛ اجتماعاتی که در برابر سلطه عقلانیت ابزاری و فرسایش پیوندهای اخلاقی مقاومت می‌کنند. این ایده برای تربیت اخلاقی واجد دلالتی اساسی است: اخلاق نه از طریق انتقال قواعد انتزاعی، بلکه در بستر مناسبات اجتماعی، کنش‌های جمعی و تجربه‌های زیسته یاد گرفته می‌شود؛ امری که با رویکردهای تربیت انتقادی و عدالت‌محور هم‌پوشانی قابل توجهی دارد (Freire, 2000; Walker, 2023).

با این حال، از منظر جامعه‌شناسی انتقادی و تربیت انتقادی، رویکرد مک‌اینتایر خالی از مسئله نیست. زیرا همچنان امکان بازسازی آگاهانه و برنامه‌ریزی‌شده اجتماعات فضیلت‌محور محل تردید است، به‌ویژه آنکه بسیاری از فضایل، به‌نحوی متناقض‌نما، به فقدان خودآگاهی وابسته‌اند. افزون بر این، نقد او از روشنگری - به‌ویژه در ادعای کنار گذاشته شدن کامل غایت‌شناسی - تعمیمی و محل مناقشه است و با نادیده گرفتن متفکرانی چون روسو و لاک، واجد نوعی ساده‌سازی تاریخی به نظر می‌رسد؛ نقدی که در

ادبیات جدید نوفضیلت‌گرایی نیز مورد توجه قرار گرفته است (Kristjánsson, 2020a, 2020b; Brighouse, 2006).

از این‌رو اگر نوفضیلت‌گرایی قرار است پاسخی معنادار به بحران اخلاقی معاصر در حوزه تربیت ارائه دهد، ناگزیر است علاوه بر بازسازی سنت فضیلت، نسبت خود را با ساختارهای قدرت، نابرابری‌های اجتماعی و نهادهای مدرن - به‌ویژه نظام‌های آموزشی - به‌طور انتقادی روشن سازد. در این چارچوب، تربیت اخلاقی نه بازتولید نوستالژیک فضایل گذشته، بلکه فرآیندی انتقادی برای پرورش کنشگرانی است که بتوانند فضیلت را در پیوند با عدالت اجتماعی، مسئولیت جمعی و نقد نظم مسلط بازانديشي و بازتعریف کنند؛ کنشگرانی که اخلاق را نه صرفاً امری شخصی، بلکه پروژه‌ای جمعی و رهایی‌بخش می‌فهمند.

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بازخوانی تربیت اخلاقی از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، افقی متفاوت از الگوهای سنتی در تعلیم و تربیت را پیش روی ما می‌گشاید. در حالی که رویکردهای سنتی تربیت اخلاقی بر انتقال مستقیم ارزش‌ها و انطباق کودک با هنجارهای تثبیت‌شده تأکید دارند، رویکرد اجتماعی‌محور بر زمینه‌مندی اخلاق، آگاهی انتقادی و عدالت اجتماعی متمرکز است.

از تربیت برای بازتولید اجتماعی تا بازآفرینی ارزشهای اخلاقی

رویکردهای سنتی در جامعه‌شناسی هدف از تربیت اخلاقی را اطاعت از قواعد اخلاقی و «درونی‌سازی» ارزش‌های پذیرفته‌شده جامعه می‌دانند. دورکیم جامعه‌پذیری را مهم‌ترین هدف در تربیت اخلاقی کودکان می‌داند که در طی آن کودکان ارزشهای اجتماعی را درونی کرده و از این‌رو همسو با آن ادامه مسیر می‌دهند؛ فضیلت در این نگاه محصول تبعیت از نظم موجود است. در مقابل رویکرد جامعه‌شناسی انتقادی هدف را در تربیت اخلاقی پرورش منش اخلاقی نقادانه و مسئولیت‌پذیری اجتماعی معرفی می‌کند. در این دیدگاه، کودک یاد می‌گیرد نه تنها هنجارها را بپذیرد، بلکه آنها را سؤال کند، نقد کند و در بازآفرینی‌شان مشارکت داشته باشد. مثال: اگر در الگوهای سنتی «راست‌گویی» به‌عنوان یک قاعده غیرقابل‌چالش آموزش داده می‌شود، در این رویکرد، کودک می‌آموزد چرایی و کارکرد اجتماعی راست‌گویی را بفهمد و موقعیت‌هایی را که ساختارهای اجتماعی خود به بازتولید دروغ می‌انجامند، شناسایی کند. برای مثال، در الگوهای سنتی، «راست‌گویی» به‌عنوان یک قاعده غیرقابل‌چالش آموزش داده می‌شود. در این رویکرد، کودک یاد می‌گیرد که دروغ گفتن نادرست است و باید از آن پرهیز کند. اما در رویکرد جامعه‌شناسی انتقادی، کودک می‌آموزد که چرایی و کارکرد اجتماعی راست‌گویی را بفهمد و موقعیت‌هایی را که ساختارهای اجتماعی خود به بازتولید دروغ می‌انجامند، شناسایی کند. به‌عنوان مثال، در

شرایطی که فرد به دلیل ترس از مجازات یا تبعیض، مجبور به دروغ گفتن می‌شود، کودک می‌آموزد که این رفتار نه تنها نادرست است، بلکه ناشی از ساختارهای اجتماعی ناعادلانه است که باید نقد و اصلاح شوند.

از تربیت انطباقی تا نقش آفرینی در تربیت اخلاق اجتماعی

در رویکردهای رایج در تربیت اخلاقی، کودک موجودی پذیرا و منفعل تلقی می‌شود؛ او باید ارزش‌های تثبیت‌شده را بدون پرسش بیاموزد. اما در مقابل در رویکرد جامعه‌شناسی انتقادی کودک فاعل اخلاقی و شهروندی منتقد است که باید از سنین پایین به درک روابط قدرت، نابرابری و عدالت اجتماعی مجهز شود. به عنوان مثال بر اساس دیدگاه فریره، کودکان باید «آگاهی انتقادی» پیدا کنند تا بتوانند به جای انطباق صرف با جهان موجود، در تغییر آن نقش آفرینی کنند. در یک مدرسه با رویکرد سنتی، معلم از کودکان می‌خواهد «راست‌گویی» را همیشه رعایت کنند و در هر شرایطی صداقت داشته باشند. کودک موظف است این قانون را بدون پرسش یا تحلیل بپذیرد، حتی اگر در موقعیتی باشد که راست گفتن ممکن است منجر به تنبیه یا مشکل شود. در این حالت، کودک نقش فعال در تفکر درباره پیامدهای اجتماعی یا زمینه‌های نابرابری رفتار خود ندارد و صرفاً تابع قواعد تثبیت‌شده است. در مقابل، در یک کلاس با رویکرد اجتماعی‌محور، معلم علاوه بر تشویق راست‌گویی، از کودکان می‌خواهد درباره دلایل اهمیت آن و پیامدهای اجتماعی دروغ گفتن فکر کنند. به عنوان مثال، کودکان ممکن است بحث کنند که چرا برخی افراد مجبور به دروغ گفتن می‌شوند و چه نقش ساختارهای اجتماعی ناعادلانه در این رفتار دارد. بر اساس دیدگاه پاولو فریره (۱۹۷۰/۲۰۰۰)، این فرایند باعث «آگاهی انتقادی» کودکان می‌شود و آن‌ها را قادر می‌سازد به جای انطباق صرف با جهان موجود، در تغییر آن نقش آفرینی کنند، مانند پیشنهاد راهکارهایی برای ایجاد محیط‌های عادلانه‌تر در مدرسه یا جامعه.

تربیت اخلاقی فضیلت‌مدار به مثابه تجربه زیسته در میدان‌های اجتماعی

در رویکردهای سنتی به تربیت اخلاقی روش غالب، آموزش دستوری و پند و اندرز مستقیم است؛ مفاهیم اخلاقی از طریق متون رسمی یا سخنان معلم منتقل می‌شوند. زیرا هدف از آن ترغیب کودکان به عمل اخلاقی طبق اصول و ارزشهای ارائه شده به آنهاست. این رویکرد در تقابل با رویکردی قرار دارد که جامعه‌شناسی انتقادی در تربیت کودکان برای رشد اخلاقی بدان قائل است. در این رویکرد روش تربیت اخلاقی، گفت‌وگو محور، مشارکتی و تجربه‌زیسته است. از طریق فعالیت‌های گروهی، تحلیل موقعیت‌های واقعی و مواجهه با تعارض‌های اخلاقی، فضیلت‌ها در بستر روابط اجتماعی شکل می‌گیرند. یافته‌های والکر (۲۰۲۳) و لی (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که پرورش فضیلت‌ها تنها در «میدان‌های اجتماعی» و از طریق تعامل با سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی امکان‌پذیر است. به عنوان مثال در این دیدگاه، تربیت اخلاقی مبتنی بر

گفت‌وگو، مشارکت فعال و تجربه‌زیسته است. کودکان از طریق فعالیت‌های گروهی، تحلیل موقعیت‌های واقعی و مواجهه با تعارض‌های اخلاقی، فضایل اخلاقی را در بستر روابط اجتماعی و تعامل با دیگران پرورش می‌دهند. این رویکرد نشان می‌دهد که پرورش فضایل اخلاقی تنها در «میدان‌های اجتماعی» و از طریق تعامل با سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی امکان‌پذیر است. به عنوان مثال، دانش‌آموزان ممکن است گروهی درباره موضوعاتی مانند عدالت در توزیع منابع مدرسه بحث کنند. آن‌ها بررسی می‌کنند چه کسانی ممکن است کمتر فرصت داشته باشند و چگونه اقدامات نابرابر باعث بی‌عدالتی می‌شود. سپس کودکان ایده‌هایی برای بهبود شرایط ارائه می‌کنند. این فرایند نه تنها مهارت‌های اخلاقی فردی را تقویت می‌کند، بلکه آگاهی انتقادی و توانایی تحلیل ساختارهای اجتماعی نابرابر را نیز پرورش می‌دهد (Freire, 1970/2000; Hitlin, 2024).

از تربیت اخلاقی مبتنی بر منش فردی تا پروژه‌ای ساختاری و جمعی

رویکرد سنتی به اخلاق فضیلت‌گرا، عدالت را عمدتاً در ساحت «بین‌فردی» تعریف می‌کند؛ یعنی فضیلتی که در مناسبات تن‌به‌تن میان فاعل اخلاقی و دیگری شکل می‌گیرد. اگرچه این سطح از عدالت برای تربیت اخلاقی ضروری است، اما به تنهایی ناکافی است، زیرا می‌تواند فاعل اخلاقی را نسبت به «بی‌عدالتی‌های نهادینه» بی‌تفاوت نگاه دارد. اخلاق فردمحور، بدون نقد جامعه‌شناختی، خطر «فردی‌سازی» اخلاق را به همراه دارد؛ بدین معنا که مسئولیت بی‌عدالتی‌ها صرفاً بر دوش کنشگران قرار می‌گیرد و ساختارهای نابرابر از نقد مصون می‌مانند.

در مقابل، رویکرد تلفیقی این پژوهش، عدالت را به مثابه یک «تعهد ساختاری» بازتعریف می‌کند. در این نگاه، دانش‌آموز فضیلت‌مند تنها کسی نیست که در برخورد با هم‌کلاسی‌اش منصف است، بلکه کسی است که «آگاهی انتقادی» نسبت به سرمایه‌های فرهنگی و اجتماعی محیط خود دارد. چنین دانش‌آموزی، عدالت را نه در سکوت و انطباق با وضع موجود، بلکه در شناسایی و چالش‌گری نسبت به سازوکارهایی می‌بیند که منجر به تولید و بازتولید تبعیض آموزشی می‌شوند. بدین ترتیب، «عدالت» از یک فضیلت اخلاقی شخصی، به یک مسئولیت اجتماعی و سیاسی در جهت اصلاح نابرابری‌های ساختاری ارتقا می‌یابد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بازخوانی تربیت اخلاقی کودک از منظر جامعه‌شناسی انتقادی، می‌تواند تربیت اخلاقی را از رویکردی انتزاعی، فردگرایانه، دستوری و انفعالی به سمت رویکردی زمینه‌مند، اجتماعی و ساختار محور سوق دهد و شرایطی را فراهم نماید که فرد اخلاقی قبل از ورود جدی به جامعه بزرگتر شکل بگیرد. در این چارچوب، اخلاق نه صرفاً مجموعه‌ای از قواعد بیرونی بلکه پروژه‌ای جمعی برای پرورش فضیلت‌های انسانی در متن روابط اجتماعی تلقی می‌شود. این تغییر

پارادایم، سیاست‌گذاری‌های آموزشی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد و لزوم طراحی برنامه‌هایی را برجسته می‌سازد که به تقویت آگاهی انتقادی، مشارکت جمعی و عدالت اجتماعی در فرآیند تربیت اخلاقی کودکان می‌پردازند.

ملاحظات و چالش‌های احتمالی رویکرد پیشنهادی

با وجود ظرفیت‌های نظری و تربیتی رویکرد میان‌رشته‌ای مبتنی بر اخلاق فضیلت‌گرا و جامعه‌شناسی انتقادی، نباید از پیامدها و دشواری‌های احتمالی آن در تربیت اخلاقی کودکان غفلت کرد. از آنجا که مفاهیمی مانند عدالت، نابرابری، سرمایه فرهنگی و روابط قدرت مفاهیمی پیچیده و چندلایه‌اند، طرح آن‌ها در فضای مدرسه، به‌ویژه برای کودکان، نیازمند ملاحظات رشدی، تربیتی و روش‌شناختی دقیق است. در غیر این صورت، ممکن است کودک به برداشت‌هایی ساده‌انگارانه، هیجانی یا نادرست از مسائل اخلاقی و اجتماعی برسد.

یکی از عوارض احتمالی این رویکرد آن است که کودک، به جای درک پیچیدگی‌های موقعیت اخلاقی، صرفاً به داوری‌های دوگانه و تقلیل‌گرایانه بسنده کند. همچنین اگر گفت‌وگوهای اخلاقی بدون هدایت معلم و بدون توجه به سطح رشد شناختی و عاطفی کودکان انجام گیرد، ممکن است به نسبی‌گرایی اخلاقی، بدبینی اجتماعی یا تضعیف اعتماد کودک به قواعد اخلاقی منجر شود. از این منظر، تربیت اخلاقی انتقادی نباید به معنای رها کردن کودک در برابر پیچیدگی‌های اجتماعی تلقی شود، بلکه باید نوعی هدایت تدریجی و سنجیده برای فهم اخلاقی جهان اجتماعی باشد.

در این زمینه، اخلاق فضیلت‌گرا می‌تواند نقش تعدیل‌کننده و جهت‌دهنده داشته باشد؛ زیرا تأکید آن صرفاً بر نقد ساختارها نیست، بلکه بر پرورش منش اخلاقی، عقلانیت عملی، عدالت، همدلی، شجاعت و خویش‌داری نیز استوار است. بنابراین، کودک نباید فقط پیام‌وزد که نابرابری‌ها را ببیند، بلکه باید پیام‌وزد چگونگی دوباره آن‌ها منصفانه، همدلانه و عقلانی داوری کند. به تعبیر دیگر، رویکرد پیشنهادی زمانی واجد ارزش تربیتی است که نقد اجتماعی در پیوند با پرورش فضیلت‌های اخلاقی قرار گیرد.

از این رو، اجرای این رویکرد مستلزم نقش فعال معلم به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر تربیتی است. معلم باید مفاهیم اجتماعی و اخلاقی را متناسب با سن، تجربه زیسته و توان فهم کودک طرح کند و از تبدیل تربیت اخلاقی به انتقال مستقیم داوری‌های بزرگسالانه پرهیز نماید. در چنین وضعی، گفت‌وگوهای کلاسی، داستان‌های اخلاقی، موقعیت‌های واقعی مدرسه، بازی‌های گروهی و تأمل درباره تجربه‌های روزمره می‌توانند زمینه‌هایی مناسب برای پرورش فهم اخلاقی و اجتماعی کودک فراهم آورند.

بر این اساس، عوارض احتمالی رویکرد پیشنهادی نه دلیلی برای کنار گذاشتن آن، بلکه نشانه‌ای از ضرورت طراحی دقیق، تدریجی و تربیت‌محور آن است. این رویکرد زمانی می‌تواند به بازسازی تربیت اخلاقی کمک کند که از یک سو حساسیت کودک را نسبت به عدالت و نابرابری افزایش دهد و از سوی دیگر، او را در مسیر شکل‌گیری فضیلت‌هایی چون انصاف، مسئولیت‌پذیری، گفت‌وگوپذیری و عقلانیت عملی هدایت کند.

References

- Afrough, E., & Zandvaniyan, M. (2014). Virtue ethics in moral education. *Scientific–Research Conference on Educational Sciences*. (In Persian).
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33(124), 1–19. <https://doi.org/10.1017/S0031819100037943>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Cooke, S., Brown, E., & Carr, D. (2015). *The good teacher: Understanding virtues in practice: Research report*. Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. <https://epapers.bham.ac.uk/1970/>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Walker, D. I., Sanderse, W., & Jones, C. (2015). *Character education in UK schools: Research report*. Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. <https://epapers.bham.ac.uk/1969/>
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- Fowers, B. J. (2015). *The evolution of ethics: Human sociality and the emergence of ethical mindedness*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137344663>
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970). <https://doi.org/10.4324/9780429269400>
- Ghaffari, A., & Bagheri, S. (2001). Virtue-based moral education from the perspective of David Carr. *Theology and Islamic Studies*. (In Persian).
- Gewirtz, S. (2021a). Social justice and education: New directions. *British Journal of Educational Studies*, 69(2), 139–156. <https://doi.org/10.1080/00071005.2020.1809392>
- Gewirtz, S. (2021b). Social justice and education: Rethinking theory and practice. *Educational Review*, 73(2), 1–17. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1851683>
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action: Vol. 2. Lifeworld and system: A critique of functionalist reason* (T. McCarthy, Trans.). Polity Press.
- Haji-Khalaf, M. (2024). Moral education and its virtues among students. *International Conference on Management and Humanities Research*. (In Persian).
- Hashemzadeh, S. A. (2019). Examining the application of virtue ethics in moral education: Challenges and opportunities. *Ethics Research Quarterly*. (In Persian).
- Hitlin, S. (2024). Sociology and moral character: Diagnostic, agnostic, or gnostic? *Journal of Moral Education*, 53(4), 617–630. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2348215>
- Hursthouse, R., & Pettigrove, G. (2013). Virtue ethics. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2013 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/entries/ethics-virtue/>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315886934>
- Kristjánsson, K. (2017). *Aristotle, emotions, and education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315770042>
- Kristjánsson, K. (2020a). Flourishing as the aim of education. *Oxford Review of Education*, 46(5), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1733356>
- Kristjánsson, K. (2020b). Virtuous emotions and moral education. *Journal of Moral Education*, 49(4), 399–414. <https://doi.org/10.1080/03057240.2020.1722089>
- Kristjánsson, K. (2023). Flourishing as the aim of education: An outline—and ten remaining problems. In M. A. White, F. McCallum, & C. Boyle (Eds.), *New research and possibilities in wellbeing education* (pp. 267–280). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5609-8_13

- Lee, J. (2022). Moral education as a sociological project: Bringing social structures back in. *Journal of Moral Education*, 51(4), 451–466. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1961195>
- Lee, M. T. (2024). The social and moral ecology of education for flourishing. *Journal of Moral Education*, 53(4), 645–661. <https://doi.org/10.1080/03057240.2024.2333577>
- MacIntyre, A. (1983). *After virtue: A study in moral theory* (2nd ed.). University of Notre Dame Press.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue* (3rd ed.). University of Notre Dame Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpj7h5>
- Mousavi, S. F. (2016). Pre-developmental indicators of children in the process of acquiring moral virtues. *Biannual Journal of Revealed Ethics*. (In Persian).
- Mousavi, S. R. (2022). Virtue-oriented moral education. *Journal of Islamic Education*. (In Persian).
- Sayer, A. (2005). *The moral significance of class*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511488986>
- Sayer, A. (2011). *Why things matter to people: Social science, values and ethical life*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511734779>
- Walker, D. I. (2023). Towards a critical character education using virtue ethics philosophy and Bourdieu's sociology. *Journal of Moral Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/03057240.2023.2288360>