



Self-Cultivation as a Moral Duty: An Analysis from the Perspective of Islamic Moral Philosophy¹

Hamid Zangeneh², Sayyed Jalal Hashemi³, Sayyed Mansour Marashi⁴

Doi:

10.30497/esi.2026.249152.2012



Introduction

In Islamic moral philosophy, *self-cultivation* is not merely a recommended spiritual practice or an auxiliary stage in the individual's moral and religious development. Rather, it constitutes one of the most fundamental moral duties of the virtuous agent and serves as a central mechanism through which ethical excellence is realized. The present article, drawing upon anthropological and epistemological foundations of the Islamic tradition, argues that self-cultivation is a reflective, intentional, and teleological process in which the human being, through regulating the faculties of the soul, refining volitional capacities, and reorienting motives and goals, becomes capable of embodying moral virtue. The core problem addressed in the study is the conceptual status of self-cultivation within the broader structure of Islamic ethics and the question of how it may be explicated as a foundational moral obligation. Accordingly, the principal aim of the study is to undertake a conceptual reconstruction of self-cultivation as understood in the classical Islamic corpus and to propose a coherent framework for explaining its relationship to virtue formation and moral perfection. The guiding question of the inquiry may be stated as follows: *Upon what philosophical foundations does self-cultivation rest in Islamic ethics, and what conceptual components are required to analyze its structure and moral function?*

Literature Review

Within the Islamic intellectual and spiritual tradition, the discourse of self-cultivation possesses a long and rich background. It is commonly discussed under the headings of *tazkiyah* (purification of the soul), *tahdhīb* (moral refinement), *mujahadah* (spiritual striving), and the well-known concept of *jihad al-akbar* (the greater struggle). Classical scholars—from Qur'anic commentators and moral theologians to Muslim philosophers and mystics—have consistently emphasized the indispensability of inner purification and moral discipline. Nonetheless, much of this literature presents self-cultivation in prescriptive or pedagogical terms, and less frequently as a concept subjected to systematic philosophical analysis in its capacity as a *moral duty*. The novelty of the present study lies

1. This article is derived from the doctoral dissertation entitled "An Analytical Examination of Self-Cultivation as the Moral Duty of the Virtuous Agent and the Elaboration of Its Implications for Education," submitted at Shahid Chamran University of Ahvaz.

2. PhD Student in Philosophy of Education, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Hamid_Zangeneh@Yahoo.com

3. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (Corresponding Author). j.hashemi@scu.ac.ir

4. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. marashi_s@scu.ac.ir

in its attempt to articulate self-cultivation not merely as a set of personal spiritual exercises, but as a structural condition of moral personality, inseparably linked to the agent's capacity for responsibility, virtue, and ethical discernment. As such, the article positions itself within contemporary scholarship that explores the relation between self-knowledge, moral education, and human perfection, while going further to reconstruct the internal logic of self-cultivation as a normative and conceptual construct within Islamic ethics. This analytic framing enables a more precise formulation of how self-transformation functions as a moral requirement and how it shapes the agent's readiness for ethical action.

Methodology

The study employs a transcendental–conceptual analytical method, allowing for the examination of foundational concepts at the level of their underlying premises, logical implications, and internal relations. Rather than providing a historical or descriptive account of ethical teachings, the author undertakes a philosophical reconstruction aimed at identifying the normative architecture of self-cultivation. Through this method, the article revisits the widely recognized triad of *tazkiyah*, *tahdhīb*, and *jihad al-akbar* and reformulates it into a more analytically robust, five-component framework designed to capture the dynamic and multi-layered nature of self-cultivation. These five components are: (1) Profound Self-Awareness, (2) Meaningful Goal-Setting, (3) Authentic Self-Belief, (4) Growth-Oriented Self-Criticism, and (5) Adaptive Self-Guidance. Each of these is treated not merely as a psychological disposition but as a moral capacity necessary for the agent's progression toward virtuous character. The transcendental analysis thus functions to reveal the conditions under which moral agency, inner reform, and virtue acquisition become possible within an Islamic moral framework.

Findings

The study's central finding is that self-cultivation operates in Islamic ethics as a constitutive process of virtue realization and the formation of moral personality. Contrary to superficial interpretations that limit self-cultivation to personal introspection or ritual spirituality, the article demonstrates that self-cultivation plays a *structural role* in Islamic moral philosophy and is directly connected to the quality of moral agency. Within this conceptual framework, the human being is understood as possessing cognitive, volitional, and teleological dimensions; moral growth is contingent upon the harmonious development and alignment of these dimensions.

The first component, Profound Self-Awareness, forms the epistemic foundation of moral transformation by enabling individuals to recognize their existential condition, moral status, and ultimate purpose. Meaningful Goal-Setting then provides ethical orientation, preventing fragmentation in decision-making and grounding actions in a coherent moral trajectory. Authentic Self-Belief strengthens volitional resolve and empowers the agent to undertake difficult moral reforms. Growth-Oriented Self-Criticism ensures continuous self-evaluation and correction, functioning as an ethical safeguard against stagnation and self-deception. Finally, Adaptive Self-Guidance facilitates the sustainability of moral development by enabling the agent to respond constructively and flexibly to changing life circumstances and moral challenges. Taken together, these components reveal that self-cultivation serves not only personal growth but also the establishment of a stable moral identity that underlies ethical responsibility and social engagement.

Discussion and Conclusion

The article argues that Islamic ethics cannot be fully understood without acknowledging

self-cultivation as a central and indispensable dimension of moral life. Ethics, in this sense, is not merely a system of duties and prohibitions but a comprehensive project of shaping the self—one that aims to cultivate a morally coherent agent capable of embodying virtue in both personal and social contexts. By revisiting the classical tradition through a conceptual-analytic lens, the article shows that terms such as *tazkiyah* and *tahdhīb* ultimately point toward a guided and purpose-driven process of self-transformation whose goal is the flourishing of the human being and the actualization of moral potentialities.

Accordingly, self-cultivation should not be regarded as a peripheral or purely spiritual matter but recognized as a core ethical obligation that structures the moral life of the agent. The proposed five-component framework offers a theoretically grounded model that can inform both philosophical analysis and the development of practical approaches in Islamic moral education. It emphasizes that sustainable moral growth requires the integration of self-awareness, intentionality, confidence, critical self-examination, and continuous guidance. In closing, the study highlights the intrinsic link between individual virtue formation and social moral responsibility, presenting a more holistic vision of Islamic ethics as a teleologically oriented system concerned with both inner perfection and outward moral engagement.

Keywords: Self-formation, moral duty, Islamic moral philosophy, virtue-centered education, Spiritual Development, educational model

تحلیل خودسازی به عنوان وظیفه اخلاقی از منظر فلسفه اخلاق اسلامی^۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۱/۲۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۱

حمید زنگنه^۲

سید جلال هاشمی^۳

سید منصور مرعشی^۴

Doi: 10.30497/esi.2026.249152.2012

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بازخوانی جایگاه خودسازی در اخلاق اسلامی و تبیین نسبت آن با مفهوم وظیفه اخلاقی سامان یافته است. در این رویکرد خودسازی صرفاً توصیه‌ای اخلاقی یا سلوکی فردی نیست، بلکه یکی از ابعاد بنیادین تحقق اخلاق دانسته می‌شود و به نحو ساختاری با فرایند شکل‌گیری و تثبیت شخصیت اخلاقی ارتباط می‌یابد. براساس تحلیل مبانی انسان‌شناختی اخلاق اسلامی، خودسازی فرایندی درونی، تدریجی و متکی بر تحول کیفی قوای ادراکی و ارادی انسان تلقی می‌شود؛ فرایندی که بر عناصری محوری چون خودآگاهی، اراده‌ورزی و جهت‌گیری اخلاقی استوار است و زمینه‌پیدایش و سامان‌یافتگی فضایل را فراهم می‌کند. پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل استعلایی - مفهومی چارچوبی پنج‌مؤلفه‌ای برای تبیین این فرایند پیشنهاد می‌کند که الگوی سه‌گانه سستی در ادبیات اخلاق اسلامی (تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر) را در بستری تحلیلی بازخوانی و نظام‌مند می‌سازد. این چارچوب شامل پنج مؤلفه خودآگاهی ژرف، هدف‌گذاری معنادار، خودباوری اصیل، خودانتقادی رشد‌محور و خودراهبری تطبیقی است که در مجموع تصویر فرایندی چندلایه و سامان‌یافته از بلوغ اخلاقی را عرضه می‌کنند. تحلیل ارائه‌شده نشان می‌دهد در پرتو این چارچوب خودسازی به منزله سازوکاری فهم می‌شود که نه تنها تحول فردی را امکان‌پذیر می‌سازد، بلکه می‌تواند نحوه تحقق کنش اخلاقی در عرصه اجتماعی را نیز تبیین کند. یافته‌ها حاکی از آن است که این چارچوب در توضیح نقش خودسازی در انسجام شخصیت اخلاقی و در تبیین نسبت آن با غایت‌مندی اخلاق اسلامی کارآمد است و امکان فهم دقیق‌تری از پیوند میان فضیلت‌ورزی فردی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی فراهم می‌آورد.

واژگان کلیدی: خودسازی، وظیفه اخلاقی، فلسفه اخلاق اسلامی، تعلیم و تربیت فضیلت‌محور، تعالی معنوی، الگوی تربیتی.

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «بررسی تحلیلی خودسازی به مثابه وظیفه اخلاقی کنشگر فضیلت‌مند و تبیین دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت» دانشگاه شهید چمران اهواز است.

۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. hamid_zangeneh@yahoo.com

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

۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. marashi_s@scu.ac.ir

بیان مسئله

تحولات شتابان فناوری، گسترش ارتباطات جهانی و افزایش تعاملات میان فرهنگی موقعیت‌های اخلاقی تازه و پیچیده‌ای را در زندگی انسان معاصر پدید آورده است. در چنین فضایی تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بیش از گذشته با شرایط متغیر، تعارض ارزش‌ها و موقعیت‌های چندوجهی روبه‌رو است؛ به گونه‌ای که بسیاری از الگوهای کلاسیک اخلاق در تبیین و هدایت این وضعیت‌ها با چالش‌هایی مواجه شده‌اند. هریک از نظریه‌های مهم اخلاق هنجاری در سنت فلسفی غرب- از جمله وظیفه‌گرایی، پیامدگرایی و فضیلت‌گرایی- کوشیده‌اند چارچوبی برای تشخیص امور درست و نادرست اخلاقی فراهم آورند؛ با این حال برخی پژوهشگران معاصر معتقدند این نظریه‌ها در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده اخلاقی جهان جدید با محدودیت‌هایی روبه‌رو هستند (Sinnott-Armstrong, 2023; Kristjánsson, 2015, p.16)؛ برای مثال پیامدگرایی در پیش‌بینی دقیق پیامدهای بلندمدت کنش‌ها با دشواری مواجه است، وظیفه‌گرایی گاه در برابر شرایط متغیر انعطاف لازم را نشان نمی‌دهد و فضیلت‌گرایی نیز اگرچه بر منش و شخصیت اخلاقی تأکید دارد، در برخی موارد در ارائه معیارهای عملی برای هدایت رفتار اخلاقی در موقعیت‌های نوظهور با ابهام مواجه است (Hursthouse & Pettigrove, 2023; Lenman, 2000, pp.342-350).

در این میان فضیلت‌گرایی به سبب توجه به منش و شخصیت اخلاقی فاعل، در مقایسه با دیگر نظریه‌ها ظرفیت بیشتری برای پیوند میان اخلاق و تربیت دارد؛ با این حال حتی در این رویکرد نیز چگونگی پرورش فضایل اخلاقی، فرایند شکل‌گیری شخصیت اخلاقی و نسبت میان تحول درونی فرد و عمل اخلاقی همچنان نیازمند تبیین‌های دقیق‌تر و چارچوب‌های تربیتی روشن‌تر است. این مسئله به‌ویژه در زمینه تربیت اخلاقی در جوامع معاصر اهمیت می‌یابد؛ زیرا تربیت اخلاقی تنها به انتقال مجموعه‌ای از هنجارها محدود نمی‌شود، بلکه مستلزم شکل‌گیری نوعی خودآگاهی اخلاقی و رشد تدریجی شخصیت انسانی است.

در سنت اخلاق اسلامی مسئله پرورش درونی انسان و تعالی شخصیت اخلاقی جایگاهی بنیادین دارد. در این سنت اخلاق صرفاً مجموعه‌ای از بایدها و نبایدهای بیرونی تلقی نمی‌شود؛ بلکه با تحول درونی انسان و حرکت او به سوی کمال پیوندی عمیق دارد. یکی از مفاهیم کلیدی که این پیوند را توضیح می‌دهد، مفهوم «فطرت» است. براساس نظریه فطرت در اندیشه اسلامی- به‌ویژه در آثار علامه طباطبایی- انسان دارای گرایش درونی به سوی حقیقت، خیر و کمال است و همین گرایش می‌تواند

مبنایی برای شکل‌گیری مسئولیت اخلاقی و حرکت اخلاقی انسان باشد (طباطبایی، ۱۳۷۵، ج ۲، مقاله ۶). از این منظر اخلاق نه صرفاً امری تحمیلی یا بیرونی، بلکه فرایندی درونی و تدریجی است که در آن انسان با شناخت ظرفیت‌های وجودی خود و جهت‌دهی آگاهانه به رفتارهایش مسیر کمال اخلاقی را طی می‌کند (وجدانی، ایمانی، اکبریان، و صادق‌زاده قمصری، ۱۳۹۱).

در متون اخلاقی و تربیتی اسلامی غالباً این فرایند در قالب مفاهیمی همچون «تزکیه»، «تهذیب نفس» و «جهاد اکبر» توصیف شده است. «تزکیه» به معنای پالایش درونی از رذایل اخلاقی و آلودگی‌های نفسانی است. «تهذیب» به فرایند تربیت و سامان‌دهی صفات و رفتارهای انسان در مسیر عبودیت اشاره دارد، و «جهاد اکبر» بر تلاش مستمر انسان برای مهار تمایلات ناپایدار و هدایت خود در مسیر ارزش‌های اخلاقی دلالت می‌کند. به این مفاهیم در آثار بسیاری از اندیشمندان اسلامی توجه شده و به عنوان ابعاد اساسی رشد اخلاقی انسان معرفی شده‌اند (مطهری، ۱۳۹۰؛ جوادی آملی، ۱۳۹۸).

در دهه‌های اخیر پژوهشگران حوزه اخلاق اسلامی و تربیت نیز به بررسی مفهوم خودسازی و نقش آن در شکل‌گیری شخصیت اخلاقی پرداخته‌اند. برخی مطالعات با تمرکز بر مبانی فلسفی و دینی خودسازی به تبیین جایگاه آن در نظام اخلاق اسلامی پرداخته‌اند (جهانی‌پور، ۱۳۸۴؛ فنائی اشکوری، ۱۳۹۵؛ خزاعی، ۱۳۸۷). در مقابل گروهی دیگر از پژوهش‌ها بیشتر بر جنبه‌های تربیتی و آموزشی این مفهوم تأکید کرده و نقش آن را در فرایند تربیت اخلاقی بررسی کرده‌اند (غفاری و باقری، ۱۳۸۰؛ پاپی و همکاران، ۱۴۰۰؛ دولابی و سعیدی حسینی، ۱۴۰۳). این مطالعات سهم مهمی در روشن‌تر شدن ابعاد مختلف خودسازی داشته‌اند و نشان داده‌اند که این مفهوم می‌تواند نقشی اساسی در تربیت انسان اخلاقی ایفا کند. با وجود این تلاش‌ها بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد هنوز خلأهایی نظری و کاربردی در این حوزه باقی مانده است:

۱) در بسیاری از پژوهش‌ها ارتباط میان مفاهیم اخلاق، تربیت و خودسازی به صورت منسجم و در قالب یک چارچوب نظری یکپارچه تبیین نشده است؛ ۲) بخش قابل توجهی از این مطالعات بیشتر بر توصیف مفاهیم اخلاقی متمرکز بوده و کمتر به نحوه صورت‌بندی آن‌ها در قالب الگوهایی قابل استفاده در شرایط معاصر پرداخته‌اند؛ ۳) در برخی موارد نسبت میان فرایند تحول درونی انسان و مسئولیت اخلاقی او به عنوان یک «وظیفه اخلاقی» به صورت نظام‌مند تحلیل نشده است؛ از این رو هنوز نیاز به پژوهش‌هایی احساس می‌شود که با بازخوانی مبانی فلسفه اخلاق اسلامی مفهوم

«خودسازی» را در نسبت با وظیفه اخلاقی به گونه ای تحلیلی و نظام مند بررسی کنند (باغگلی و غنوی، ۱۳۹۸).

براین اساس پژوهش حاضر می‌کوشد با بهره‌گیری از رویکرد تحلیل استعلایی - مقایسه‌ای مفهوم «خودسازی» را در چارچوب فلسفه اخلاق اسلامی بررسی کند و نسبت آن را با مفهوم «وظیفه اخلاقی» روشن سازد. تمرکز اصلی پژوهش بر این است که نشان دهد چگونه می‌توان خودسازی را نه صرفاً به عنوان یک توصیه تربیتی، بلکه به عنوان نوعی مسئولیت و تعهد اخلاقی در زندگی انسان تبیین کرد؛ مسئولیتی که با تحول درونی فرد، شکل‌گیری فضایل اخلاقی و هدایت آگاهانه رفتارهای انسانی پیوند دارد و می‌تواند در مواجهه با چالش‌های اخلاقی جهان معاصر معنا و کارکرد تازه‌ای پیدا کند؛ براین اساس پرسش اصلی پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: «خودسازی در چارچوب فلسفه اخلاق اسلامی چگونه می‌تواند به عنوان وظیفه‌ای اخلاقی تبیین شود؟».

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی، نظری و تحلیلی است و با هدف بازتعریف مفهوم «خودسازی» در چارچوب اخلاق اسلامی انجام شده است. طرح پژوهش مبتنی بر تحلیل استعلایی - مفهومی است؛ رویکردی که با الهام از سنت انتقادی کانت و تحلیل‌های تربیتی فیلسوفانی همچون پیترز^۱ و هرست^۲ به واکاوی شرایط امکان تحقق مفاهیم اخلاقی می‌پردازد. در این طرح خودسازی نه به مثابه مجموعه‌ای از گزاره‌های توصیه‌ای، بلکه به عنوان فرآیندی قابل تحقق در زیست جهان انسانی بررسی شده است.

روش استعلایی به پژوهشگر امکان می‌دهد ابعاد هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و تربیتی خودسازی اخلاقی را تحلیل کند و پیش‌فرض‌ها و سازوکارهای نظری لازم برای تحقق این مفهوم را در سه سطح فاعل اخلاقی، کنش اخلاقی و غایت اخلاقی بازشناسد. در کنار این رویکرد، از تحلیل مفهومی نیز بهره گرفته شده است. براساس الگوی باقری (۱۳۸۹، صص. ۱۸۷-۱۳۳) مفهوم خودسازی در سه سطح واژه‌شناختی، معناشناختی و کارکرد تربیتی بسط یافته است تا ابعاد مختلف آن برای استفاده در حوزه تربیت اخلاقی روشن شود.

1. Richard Stanley Peters

2. Paul H. Hirst

در مرحله گردآوری داده‌ها از مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای بهره گرفته شده است. منابع شامل متون کلاسیک اخلاق اسلامی (با تأکید بر نظریه فطرت در اندیشه علامه طباطبایی)، آثار اخلاق فضیلت در سنت ارسطویی و نیز پژوهش‌های معاصر در فلسفه اخلاق اسلامی بوده‌اند. داده‌های تکمیلی از طریق مطالعه تطبیقی محدود میان سنت اسلامی و برخی یافته‌های روان‌شناسی رشد اخلاقی و روان‌شناسی مثبت‌گرا گردآوری شده‌اند. این مقایسه صرفاً با هدف روشن‌سازی ظرفیت‌های تربیتی مفهوم خودسازی انجام شده، نه با هدف تلفیق نظری یا ادغام روش‌شناختی. در این پژوهش «جامعه موردبررسی» شامل متون معتبر فلسفه اخلاق اسلامی، منابع اخلاق فضیلت و آثار تحلیلی در باب تربیت اخلاقی است. در پژوهش‌های نظری مبتنی بر تحلیل مفهومی «نمونه» همان مجموعه‌متونی است که در فرایند تحلیل انتخاب و بررسی می‌شوند؛ بنابراین نمونه عبارت است از منابعی که در سه حوزه فلسفه اخلاق اسلامی، اخلاق ارسطویی و روان‌شناسی رشد اخلاقی تحلیل شده‌اند.

در مرحله تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مفهومی - تحلیلی استفاده شده است. این تحلیل شامل مراحل: استخراج مفاهیم کلیدی، تعیین نسبت مفاهیم با یکدیگر، تحلیل کارکردی مؤلفه‌ها و بازسازی الگوی تربیتی خودسازی است؛ بدین ترتیب طرح پژوهش از یک سو بر تحلیل نظری و مقایسه‌ای مفاهیم اخلاقی تکیه دارد و از سوی دیگر تلاش می‌کند مسیر گذار از سطح انتزاع مفاهیم به سطح کاربست تربیتی را روشن سازد.

در این پژوهش فرایند تحلیل مفهومی به صورت مرحله‌مند طراحی شده است تا مفهوم خودسازی از سطح نظریه‌های کلان اخلاق اسلامی به سمت صورت‌بندی عملیاتی و تربیتی آن حرکت کند. در گام نخست الگوی سه‌گانه تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر براساس صورت‌بندی‌های اخلاق اسلامی (سیدرضا دولابی و سعیدی حسینی، ۱۴۰۳) انتخاب شد. سپس هر مرحله از منظر کارکردهای شناختی، انگیزشی و رفتاری تحلیل گردید تا روشن شود این الگو چگونه در شکل‌گیری منش اخلاقی و خودحکمرانی فاعل اخلاقی نقش‌آفرینی می‌کند.

در گام دوم مفاهیم به دست آمده از تحلیل سه مرحله‌ای، با رویکرد فضیلت‌محور ارسطویی و نظریه فطرت در حکمت اسلامی مقایسه شدند. این مقایسه به تفکیک عناصر مفهومی کمک کرد

و نشان داد چگونه می توان ابعاد مختلف خودسازی را از سطح توصیه های اخلاقی به سطح مؤلفه های تربیتی و قابل آموزش انتقال داد.

در نهایت از رهگذر این تحلیل سه سطحی پنج مؤلفه متمایز، اما به هم پیوسته، استخراج شد که می توانند فرآیند خودسازی اخلاقی را به صورت مرحله مند، قابل نهادینه سازی و ناظر به تربیت فضیلت مدار تبیین کنند. این مؤلفه ها جایگزین الگوی سه گانه نیستند، بلکه شکل عملیاتی شده و تربیت محور آن به شمار می روند.

نوآوری روش شناختی پژوهش در این است که با عبور از رویکردهای صرفاً متافیزیکی یا توصیه ای، مفهوم خودسازی را در تقاطع سه حوزه فلسفه اخلاق اسلامی، روان شناسی رشد اخلاقی و تربیت فضیلت محور بازخوانی کرده و آن را به مثابه فرآیندی پویا، قابل تبیین و ناظر به کنش های اخلاقی زیسته در بافت اسلامی معاصر صورت بندی کرده است.

یافته های پژوهش

۱. سؤال پژوهش

با توجه به چالش های اخلاقی و تربیتی معاصر و نیاز به بازفهمی مفهوم «خودسازی» در پرتو آموزه های اخلاقی اسلام، مسئله اصلی پژوهش حاضر این است: که چگونه می توان مفهوم «خودسازی» را در چارچوب فلسفه اخلاق اسلامی به عنوان وظیفه ای اخلاقی تبیین کرد، به گونه ای که بر بنیان هایی چون فطرت، عبودیت و مجاهدۀ درونی (جهاد اکبر) استوار باشد و بتوان از آن برای هدایت و توانمندسازی فرآیند تربیت اخلاقی انسان بهره گرفت؟ این سؤال بر آن است تا از تبیین های کلی و انتزاعی خودسازی فراتر رود و چارچوبی فراهم آورد که ابعاد درونی، انگیزشی و رفتاری رشد اخلاقی انسان را به شکلی منسجم و مرحله مند توضیح دهد.

۲. فرایند دستیابی به مدل پنج مؤلفه ای خودسازی اخلاقی

در این پژوهش فرایند دستیابی به مدل پنج مؤلفه ای خودسازی اخلاقی بر پایه تحلیل مفهومی - تفسیری الگوی سه گانه تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر در منظومۀ اخلاق اسلامی سامان یافته است. این الگو که در اندیشه اسلامی به عنوان ساختاری بنیادین برای تحول اخلاقی انسان شناخته می شود، خودسازی را نه رخدادی دفعی بلکه فرآیندی تدریجی، درونی و ناظر به شکل گیری تدریجی شخصیت اخلاقی و تثبیت فضایل در رفتار انسان تبیین می کند (سیدرضا دولابی و سعیدی حسینی، ۱۴۰۳، صص. ۱۹۰-۱۸۸؛ محمدی آشنانی و سجادی جزی، ۱۴۰۱، صص. ۹۸-۱۰۰)؛ باین حال

صورت‌بندی سه‌مرحله‌ای مزبور در عین غنای مفهومی، در سطح برنامه‌ریزی تربیتی و آموزش اخلاقی معاصر نیازمند به بازتفکیک و عملیاتی‌سازی است.

در گام نخست الگوی سه‌گانه خودسازی به‌عنوان «چارچوب مفهومی کلان» تلقی شد؛ به‌این‌معنا که تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر نه به‌عنوان مراحل منفصل، بلکه به‌مثابه سطوح پیوسته تحول اخلاقی در نظر گرفته شدند که هریک کارکردهای مشخصی در ساحت شناختی، انگیزشی و کنشی فاعل اخلاقی ایفا می‌کنند. این رویکرد متأثر از تحلیل فطرت‌محور اخلاق اسلامی است که بر پیوند درونی میان معرفت، گرایش و کنش تأکید دارد و اخلاق را در ساختار وجودی انسان ریشه‌دار می‌داند (طباطبایی، ۱۳۷۵، صص. ۲۲۸-۱۴؛ مطهری، ۱۳۸۲، صص. ۷۵-۵۵).

در گام دوم هریک از مراحل سه‌گانه از حیث کارکرد تربیتی به‌صورت تحلیلی بازخوانی شد. تزکیه به‌مثابه مرحله بیدارسازی فطرت و خودآگاهی اخلاقی ناظر به شکل‌گیری آگاهی درونی، پالایش باطن و آمادگی برای تشخیص خیر و شر تلقی شد (طباطبایی، ۱۳۷۸، ص. ۵۰۰؛ ترکمانی، و بیگدلی، ۱۳۹۴، صص. ۱۱۵-۱۱۴). تهذیب به‌عنوان مرحله پرورش هدفمند شخصیت بر مدار عبودیت در سطح تنظیم انگیزه‌ها، تثبیت گرایش‌های اخلاقی و تربیت ارادی کنش‌ها تحلیل گردید (صادقی‌ارزگانی، ۱۴۰۰، صص. ۶۰۲-۶۰۰؛ کلبادی‌نژاد، و قدیری جاوید، ۱۳۹۵، صص. ۱۳۷-۱۳۰). جهاد اکبر نیز به‌عنوان اوج مسیر خودسازی ناظر به خودراهبری اخلاقی، مراقبه مستمر و تثبیت فضایل در بستر زندگی واقعی تفسیر شد (فیض کاشانی، ۱۳۷۳، ص. ۳۹۱؛ محمدی‌آشنانی و سجادی جزی، ۱۴۰۱، ص. ۸۳).

در گام سوم با تفکیک کارکردهای شناختی، انگیزشی و کنشی هریک از این مراحل مؤلفه‌های عملیاتی نهفته در الگوهای سه‌گانه استخراج شدند. این تفکیک به‌صورت تحلیلی و غیرجدولی انجام گرفت و هدف آن گذار از سطوح انتزاعی اخلاق به مؤلفه‌هایی بود که قابلیت آموزش، تمرین و ارزیابی در بسترهای تربیتی را داشته باشند؛ بدین ترتیب به‌صورت کلی به‌جای حفظ ساختار سه‌مرحله‌ای، پنج مؤلفه متمایز اما به‌هم‌پیوسته شناسایی شد که هریک بخشی از فرآیند رشد اخلاقی انسان را به‌صورت دقیق‌تر و کاربردی‌تر بازنمایی می‌کنند.

در نهایت این پنج مؤلفه به‌عنوان «صورت‌بندی عملیاتی» الگوی سه‌گانه تلقی شدند، نه جایگزین آن. به‌بیان‌دیگر مدل پنج‌مؤلفه‌ای ترجمان تربیتی و معاصر منطق تحول اخلاقی نهفته در

تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر است که امکان طراحی برنامه‌های آموزشی، نهادینه‌سازی اخلاق و هدایت فرایند خودسازی در زیست جهان معاصر را فراهم می‌سازد. این دوباره صورت‌بندی با هدف پاسخ‌گویی به نیازهای تربیتی امروز و با هدف تبدیل ارزش‌های اخلاقی از سطح آگاهی نظری به رفتار پایدار انجام شده است؛ امری که شرط اساسی شکل‌گیری کنش مسئولانه در ساحت فردی و اجتماعی به شمار می‌آید (هاشمی، ۱۳۸۹، ص. ۲۳).

۳. مدل پنج مؤلفه‌ای خودسازی اخلاقی

بر پایه فرایند تحلیلی تبیین‌شده در بخش پیشین، الگوی سه‌گانه خودسازی در اندیشه اسلامی (تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر) در این پژوهش به صورت یک چارچوب عملیاتی و تربیتی بازصورت‌بندی شده است. حاصل این فرایند استخراج مدلی پنج مؤلفه‌ای از خودسازی اخلاقی است که به عنوان یافته اصلی پژوهش ابعاد شناختی، انگیزشی و کنشی تحول اخلاقی را به صورت منسجم و کاربردی تبیین می‌کند. در ادامه این مدل و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌اش به تفصیل تشریح می‌شوند.

مدل پنج مؤلفه‌ای در خودسازی اخلاقی چارچوبی ساختاریافته و کارآمد برای صورت‌بندی دقیق‌تر، عینی‌تر و تربیتی‌تر پیوند میان خودسازی و اخلاق ارائه می‌دهد. این مدل خودسازی اخلاقی را نه صرفاً یک سیر درونی یا تجربه فردی مجزا، بلکه فرآیندی چندلایه، پویا و قابل هدایت نشان می‌دهد که در متن روابط انسانی و بسترهای متنوع تربیتی شکل گرفته و قابلیت طراحی و پرورش دارد. این پنج مؤلفه بنیادین در نسبتی ارگانیک با یکدیگر چارچوبی فراهم می‌آورند که در آن خودسازی بر پایه اخلاق و فضیلت صورتی منسجم و غایت‌مند می‌یابد و اخلاق نیز هم‌زمان مسیر و غایت فرایند خودسازی محسوب می‌شود. این پنج مؤلفه عبارت‌اند از: خودآگاهی ژرف، هدف‌گذاری معنادار، خودباوری اصیل، خودانتقادی رشد‌محور و خودراهبری تطبیقی.

۳-۱. خودآگاهی ژرف: بیداری اخلاقی و کنشگری آگاهانه

خودآگاهی ژرف به عنوان نخستین مؤلفه آگاهی چندبعدی شامل ابعاد شناختی، هیجانی و ارزشی از خویش است که ریشه در اصل قرآنی «تزکیه» دارد (ذاریات: ۲۱). این آگاهی نه صرفاً آگاهی منفعل از خود، بلکه نوعی کنشگری آگاهانه در مسیر رشد اخلاقی است که زمینه‌ساز شکل‌گیری هویت اخلاقی و بازسازی شخصیت در مواجهه با تجربه‌های جدید است (Fernández, 2019, pp.25-26).

این سطح از خودآگاهی مستلزم توانایی تأمل انتقادی نسبت به باورها و هیجانات پیشین است. امری که زمینه‌ساز بازنگری در ارزش‌ها و جهت‌گیری‌های اخلاقی فرد می‌شود (Levine, 2019, p.1300) و آغاز تحولی درونی برای بازتعریف اخلاق، هویت و مسیر زندگی محسوب می‌شود.

۳-۲. هدف‌گذاری معنادار: هم‌سویی با فطرت الهی

هدف‌گذاری معنادار در این الگو نه صرفاً ابزاری مدیریتی، بلکه فرایندی هستی‌شناختی و تربیتی برای هم‌سویی با فطرت الهی و غایت اخلاقی انسان بر اساس آیه «...فَطَرْتُ اللَّهَ الَّذِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا...» (روم، ۳۰) است. در نگاه اسلامی خودسازی تلاشی جهت‌مند به سوی قرب الهی است و هدف اخلاقی بازتابی از میل فطری به کمال محسوب می‌شود (خمینی، ۱۳۸۸، ص. ۱۸۹).

این هدف‌گذاری تصویر «خود آرمانی» را در ذهن فرد ترسیم می‌کند که بر پایه خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری و تأمل اخلاقی شکل گرفته و به زندگی معنا و انسجام می‌بخشد (Fernández, 2019, pp.25-26). در روان‌شناسی مثبت‌گرا نیز اهداف تحمیلی اند (Oettingen & Schnetter, 2001, pp.736-737).

ویژگی‌های یک هدف‌گذاری معنادار عبارت‌اند از: واقع‌گرایی و الهام‌بخشی، اتصال به باورهای اصیل، قابلیت اصلاح‌پذیری، و تحریک رشد اخلاقی مداوم (Doran, 1981, pp. 35-36)؛ مؤلفه‌هایی که حلقه اتصال میان خودسازی، اخلاق و غایت الهی‌اند و انسان را از زیستی پراکنده و سطحی، به سوی زندگی‌ای یکپارچه، هدفمند و مسئولانه هدایت می‌کنند.

۳-۳. خودباوری اصیل: بنیان تاب‌آوری و کنشگری اخلاقی

خودباوری اصیل، باوری ریشه‌دار و واقع‌بینانه به توانمندی انسان در رشد تدریجی و تعالی اخلاقی است (McKee, 2000, p.1) که برخلاف اعتماد به نفس سطحی یا مقایسه‌محور، مبتنی بر درک هویت اخلاقی و پذیرش مسئولیت فردی است و از خودشیفتگی و وابستگی به تأیید بیرونی فاصله دارد و بر خودارزشی درونی تکیه می‌کند و نتیجه آن کنشگری متعهد، خلاق و اصول‌محور در برابر چالش‌های اخلاقی است.

از نظر روان‌شناسی تحولی نیز چنین خودباوری‌ای موجب پایداری در تصمیم‌های اخلاقی و مقاومت در برابر فشارهای بیرونی می‌شود (Zimmerman, 2000, pp.82-83)؛ لذا می‌توان گفت

خودباوری اصیل نیرویی پرورشی و پایدار است که انسان را برای عبور از موانع، اتخاذ تصمیم‌های اخلاقی معنادار و تداوم در مسیر فضیلت توانمند می‌سازد.

۳-۴. خودانتقادی رشدمحور: محاسبه و مراقبه نفس

خودانتقادی رشدمحور مهارتی اساسی برای بازنگری مداوم در باورها، انگیزه‌ها و رفتارهای اخلاقی است (Gilbert, 2010; Lyons & Zelazo, 2011, pp.379-380) که برخلاف خودملامت‌گری مخرب که به ضعف در اراده و انفعال منتهی می‌گردد، ریشه در تعهد به رشد اخلاقی و پذیرش صادقانه کاستی‌ها دارد و بر اراده اصلاح‌گرانه استوار است.

خودانتقادی رشدمحور در اخلاق اسلامی با سنت «محاسبه» و «مراقبه نفس» پیوندی مستقیم دارد و تجلی فضیلت تواضع معرفتی است که در آن فرد با شناخت ضعف‌هایش مسیر تعالی را می‌پیماید. از منظر روان‌شناختی و تربیتی این مهارت واجد سه کارکرد اساسی: (۱) کمک به شناسایی الگوهای ناکارآمد اخلاقی و تشخیص ریشه‌های انحراف در تصمیم‌گیری‌های ارزشی، (۲) اصلاح راهبردهای اخلاقی برای دستیابی به تعادل در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و (۳) تقویت خودآگاهی و ارزیابی واقع‌بینانه از خویشتن است (Boyd, 1983, p.114). فقدان این مؤلفه زمینه‌ساز ایستایی در مسیر رشد اخلاقی و تکرار خطاهای گذشته است.

۳-۵. خودراهبری تطبیقی: تعادل میان ثبات و انعطاف

خودراهبری تطبیقی به عنوان آخرین مؤلفه یک توانمندی چندبعدی است که فرد را قادر می‌سازد در مواجهه با تغییرات زندگی مسیر اخلاقی‌اش را آگاهانه، متعهدانه و در عین حال با انعطاف دنبال کند. در این مرحله فرد با اتکا به ارزش‌های درونی و هم‌زمان حفظ خلاقیت و انعطاف اخلاقی، به عاملی فعال در جهان واقع بدل می‌شود (Manz, 1986, pp.589-591; Lucas & Moore, 2020, pp.314-315).

اساس این خودراهبری تعادلی خردمندانه میان ثبات در اصول اخلاقی بلندمدت و انعطاف در شیوه‌های موقعیتی کوتاه‌مدت است که فرد بدون عبور از خطوط بنیادین اخلاق، می‌تواند تصمیم‌ها و رفتارش را با مقتضیات موقعیت‌ها هماهنگ سازد. این توازن میان جمود اخلاقی و نسبی‌گرایی بستری برای پرورش فضیلت در دل شرایط پیچیده و متغیر زندگی فراهم می‌آورد.

این نوع خودراهبری حاصل هم‌افزایی عقل، اراده و احساس است. عقل موقعیت را تحلیل و ارزیابی می‌کند، اراده عزم را به کنش مؤثر بدل می‌سازد و احساس با پیوندی عاطفی به ارزش‌ها

کنش اخلاقی را به تجربه‌ای زیسته تبدیل می‌نماید. این چارچوب یکپارچه امکان پیوند پایداری ارزشی با انعطاف عملی را فراهم می‌کند و رشد اخلاقی را در دل واقعیت‌های متغیر زندگی معنادار می‌سازد؛ مسیری که در نهایت تجلی مستمر جهاد اکبر در زیست روزمره انسان فضیلت‌محور است.

۴. ساختار وظیفه اخلاقی در کنشگر فضیلت‌مند

در پرتو الگوی سه‌گانه تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر و بر پایه چارچوب پنج‌مؤلفه‌ای خودسازی اخلاقی، ساختار وظیفه اخلاقی در کنشگر فضیلت‌مند صورتی متمایز و متفاوت از دیگر رویکردهای متعارف اخلاقی می‌یابد. این تمایز نه تنها در مضمون وظیفه، بلکه در نحوه تجربه و درک آن توسط فاعل اخلاقی ظهور می‌کند. در این نگرش وظیفه اخلاقی صرفاً امری بیرونی و مبتنی بر الزام نیست؛ بلکه تعهدی درونی و برخاسته از فطرت انسانی تلقی می‌شود که در آن، وظیفه نه صرفاً اطاعت از قواعد و هنجارها، بلکه فرایند شکوفایی آگاهانه ظرفیت‌های درونی انسان برای نیل به فضیلت است.

خودسازی در این چارچوب به عنوان پیونددهنده اخلاق، تربیت و هویت جایگاهی محوری می‌یابد؛ «فرایندی درونی و خودبنیاد که به تحول وجودی انسان می‌انجامد و بر دو پایه فطرت اخلاقی و هویت اجتماعی مبتنی بر اخوت استوار است» (بیرونی کاشانی، ۱۳۹۷، ص. ۱۲۲). همچنین «پایبندی به فضایل اخلاقی بدون ایمان به حقیقت مطلق و متعال ممکن نیست. تربیت اخلاقی مبتنی بر توحید در خالقیت، ربوبیت و مالکیت پیامدهایی همچون رهایی از حقارت، حسادت و خودبرتربینی و نیز دستیابی به اخلاص و خشوع را در پی دارد» (نجفی، دهقان، و قنداق‌سازان، ۱۳۹۹، ص. ۲۷). این رویکرد با تفسیر علامه طباطبایی از واژه «أفلح» در سوره شمس هم‌خوانی دارد؛ تفسیری که بر رستگاری انسان از مسیر فعلیت یافتن فطرت تأکید دارد و بر این اساس وظیفه اخلاقی فرایندی است که به تثبیت و فعلیت یافتن فضایل اخلاقی در شخصیت فاعل می‌انجامد.

این تحول معرفتی کنشگر را از سطح پرسش‌های رایج در باب «چه باید کرد؟» به سطحی ژرف‌تر از تأمل درباره «چگونه باید بود؟» سوق می‌دهد. این دو سطح اگرچه متمایزند، در رابطه‌ای دیالکتیکی و دوسویه با یکدیگر قرار دارند: «چگونه باید بود؟» زمینه تشخیص «چه باید کرد؟» را فراهم می‌سازد؛ زیرا شخصیت فضیلت‌مند با بصیرت و حساسیت اخلاقی‌اش موقعیت‌ها را دقیق‌تر

ارزیابی می‌کند و وظایف را صحیح‌تر تشخیص می‌دهد. در مقابل «چه باید کرد؟» عامل دستیابی به «چگونه باید بود؟» است؛ چراکه تکرار کنش‌های فضیلت‌مدارانه ملکات اخلاقی را استحکام می‌بخشد و ساختار وجودی کنشگر را شکل می‌دهد؛ به این ترتیب فعل و فاعل در حلقه‌ای تکاملی به یکدیگر پیوسته‌اند که در آن هر کنش اخلاقی هم بیانگر هویت فاعل است و هم سازنده آن؛ از این منظر اخلاق نه تنها ناظر به افعال، بلکه بیشتر ناظر به ساختار وجودی و نحوه بودن انسان است؛ در نتیجه وظیفه جلوه‌ای از حضور اخلاقی در عالم می‌شود و به همین دلیل ساختاری زمینه‌مند، تطبیقی و خلاقانه به خود می‌گیرد که در آن اصول اخلاقی اگرچه ثابت‌اند، نحوه تحققشان با توجه به موقعیت‌ها و زمینه‌های متفاوت تغییر می‌یابد؛ به این ترتیب اخلاق نه به معنای انقیاد خشک در برابر احکام، بلکه تجلی خلاقانه وفاداری به اصول در بستر زیست انسانی است.

در عین حال ساختار اخلاقی کنشگر فضیلت‌مند پویایی و روندی تکاملی دارد. وظیفه اخلاقی نه تجربه‌ای ایستا و تکراری، بلکه فرایندی یادگیرنده و انباشتی و تراکمی است که در گذر از موقعیت‌های گوناگون موجب ارتقای تشخیص، تعمیق ارزیابی و تقویت قدرت کنش می‌شود. هر تجربه اخلاقی فقط حل یک مسئله نیست، بلکه فرصتی برای تربیت و تحول درونی کنشگر است. این فرآیند حساسیت اخلاقی فاعل را افزایش می‌دهد و او را به درکی ژرف‌تر و عملکردی متعهدانه‌تر سوق می‌دهد.

از منظر اجتماعی نیز این ساختار صرفاً در قلمرو فردی باقی نمی‌ماند، بلکه کنشگر فضیلت‌مند از طریق الگو بودن، ایجاد فضای اخلاقی و اثرگذاری غیرمستقیم می‌تواند در شکل‌دهی به فرهنگ اخلاقی در سطح اجتماعی نقش ایفا کند. همان‌گونه که تحلیل منش معلمی در چارچوب اخلاق مراقبتی نشان می‌دهد، ویژگی‌هایی همچون همدلی، مهرورزی، پاسخگویی به نیازهای دیگران و توجه به تفاوت‌های فردی پایه‌های رشد اخلاقی و تثبیت ارزش‌ها در شخصیت فراگیران را شکل می‌دهد. منش اخلاقی معلم از نخستین و اثرگذارترین زمینه‌ها در تجربه زیسته و تحول نگرش‌های اخلاقی فردی و اجتماعی به‌شمار می‌آید (حصاری، حیدری، بختیار نصرآبادی، و هاشمی، ۱۴۰۴، صص. ۲۳۰-۲۲۸).

از دیگر ویژگی‌های برجسته این نظام اخلاقی پیوند ناگسستنی میان نظر و عمل است که در آن کنشگر برخوردار از فضیلت مسیرش را در امتداد هماهنگی میان نیت، منش و رفتار طی می‌کند و بدین‌سان وظیفه اخلاقی برای او به تجربه‌ای یکپارچه و زیسته بدل می‌شود. این انسجام تفاوتی

اساسی با دیدگاه‌هایی دارد که معرفت اخلاقی را از کنش اخلاقی جدا می‌سازند و میان آن دو شکاف می‌افکنند. در این چارچوب شناخت و عمل به گونه‌ای تنگاتنگ در هم تنیده‌اند و اخلاق نه صرفاً دانشی نظری، بلکه شیوه‌ای از زیستن در بطن زندگی روزمره است. در این زمینه بر پایه نظریه اعتباریات علامه طباطبائی ادراکات اعتباری- که از ویژگی‌های روانی و اجتماعی فرد اثر می‌پذیرند- نقش واسطی میان شناخت و رفتار اخلاقی ایفا می‌کند و به حل مسئله دیرینه گسست میان نظر و عمل کمک می‌نمایند (حقی، صفایی مقدم، مرعشی، و حسین‌زاده، ۱۳۹۷، صص. ۲۰۷-۲۰۶).

در نهایت غایت‌مندی الهی در این ساختار بُعد نهایی معنا و جهت را فراهم می‌آورد که در آن کنش اخلاقی نه ابزاری برای کسب رضایت اجتماعی یا تأمین منافع شخصی، بلکه تلاشی برای تقرب به خداوند و فعلیت‌یافتن غایت وجودی انسان است. این غایت الهی عمق و استمرار معنوی به وظیفه اخلاقی می‌بخشد و آن را از تکلیفی خشک و بیرونی، به تعهدی درونی و پایدار بدل می‌سازد.

بدین‌سان ساختار وظیفه اخلاقی در کنشگر فضیلت‌مند صورتی جامع و متعالی می‌یابد؛ ترکیبی از تعهد فطری، انعطاف عقلانی، پویایی تربیتی و جهت‌گیری معنوی که اخلاق را از سطح مقررات، به افق سلوک و تربیت ارتقا می‌دهد و از انسان فاعلی مسئول، آگاه و در مسیر کمال می‌سازد.

۵. تعالی معنوی در خودسازی به مثابه وظیفه اخلاقی

در سنت اخلاق اسلامی خودسازی هنگامی واجد معنای اخلاقی می‌شود که در نسبت با غایت‌مندی الهی فهم گردد. این تلقی به جای اینکه معنویت را حوزه‌ای مستقل از اخلاق بداند، آن را چارچوب و جهت‌دهنده فرایند شکل‌گیری منش اخلاقی تفسیر می‌کند. به بیان دیگر تعالی معنوی در این منظومه نه پدیده‌ای تجربی یا احساسی، بلکه پیامد منطقی به کارگیری فضایل در زندگی و سامان‌یافتن رفتار براساس معیارهای الهی است؛ از این‌منظر ارتباط اخلاق و معنویت رابطه‌ای ساختاری است: اخلاق بستر فعلیت‌یافتن ارزش‌های الهی را فراهم می‌کند و معنویت افق غایتی این فعلیت‌یابی را تعیین می‌سازد.

بر پایه چنین رویکردی خودسازی اخلاقی پاسخی آگاهانه به ظرفیت‌های درونی انسان برای تشخیص خیر و سامان‌دهی رفتار براساس آن است. در این چارچوب مفهوم «وظیفه اخلاقی» برخلاف رویکردهای تکلیف‌محور صرفاً دستور یا الزام بیرونی تلقی نمی‌شود، بلکه به عنوان تعهدی درونی فهم می‌شود که فرد از آن طریق می‌کوشد اراده، عواطف و کنش‌هایش را با غایت

الهی هماهنگ سازد؛ بدین ترتیب تعالی معنوی نه هدفی مجزا از اخلاق، بلکه حاصل انسجام یافتگی تدریجی شخصیت اخلاقی در نسبت با غایت الهی است.

سیر خودسازی در اخلاق اسلامی معمولاً در قالب سه مرحله تزکیه، تهذیب و جهاد اکبر توصیف شده است. این سه مرحله را می توان در قالب تحلیل مفهومی چنین فهم کرد: تزکیه ناظر به پالایش ابتدایی باورها و انگیزه هایی است که مانع شکل گیری جهت گیری های مثبت اخلاقی اند؛ تهذیب به فرایند سامان دهی ارادی رفتار و تقویت فضایل درونی اشاره دارد و جهاد اکبر بیانگر تداوم این نظم اخلاقی در مواجهه با شرایط متغیر زندگی است. این مراحل از منظر تحلیلی سازوکارهایی اند که از طریق آنها منش اخلاقی از سطح تصمیم های موردی به سطح ثبات و انسجام شخصیتی ارتقا می یابد.

تعالی معنوی در این چارچوب هنگامی حاصل می شود که فرایند مذکور به تثبیت ساختاری پایدار از انگیزش های اخلاقی بینجامد؛ ساختاری که در آن جهت گیری فرد به سوی خیر و اطاعت الهی نه امری مقطعی، بلکه بخشی از سامان شخصیت تلقی شود؛ بدین معنا معنویت به صورت تجربه ای درونی شده و مرتبط با کنش اخلاقی ظاهر می شود، نه به عنوان امری انتزاعی یا مستقل از رفتار.

از سوی دیگر این فرایند تنها محدود به زندگی فردی نیست و پیامدهای اجتماعی نیز دارد. هنگامی که فضایل در سطح شخصیت تثبیت می شوند، رفتار اخلاقی قابلیت بروز پایدار در روابط اجتماعی پیدا می کند و به کنش های مسئولانه، عادلانه و خیرخواهانه منجر می شود؛ بنابراین تعالی معنوی از منظر اخلاق اسلامی سازوکاری است که از طریق آن خودسازی اخلاقی به مشارکت اخلاقی و مسئولانه در جامعه پیوند می خورد؛ در نتیجه می توان گفت تعالی معنوی در اندیشه اسلامی مفهومی مبهم یا صرفاً ارزشی نیست، بلکه بیانگر سطحی از بلوغ اخلاقی است که در آن رابطه فرد با خدا، خود و دیگران براساس نظمی واحد از فضایل سامان می یابد. این سطح از بلوغ غایت فرایند خودسازی اخلاقی به عنوان وظیفه ای درونی است و چارچوب مناسبی برای فهم نسبت اخلاق و معنویت در نظام اخلاق اسلامی فراهم می آورد.

بحث و نتیجه گیری

در این نوشتار با تکیه بر مبانی فلسفه اخلاق اسلامی و بهره گیری از برخی ظرفیت های مباحث تربیتی و روان شناختی، تلاش شد تا بازتعریفی تحلیلی از مفهوم «وظیفه اخلاقی» ارائه شود؛

بازتعریفی که به جای تمرکز صرف بر بُعد الزامی و بیرونی وظیفه، بر نقش شکوفایی درونی، عاملیت اخلاقی و پیوند ساختاری میان اخلاق و معنا تأکید می‌کند. چنین رویکردی امکان عبور از تلقی‌های صرفاً تکلیف‌محور یا پیامدگرا را فراهم می‌آورد و وظیفه را نه فرمانی بیرونی، بلکه تعهدی برخاسته از گرایش‌های درونی و همچنین غایت‌مندی انسان برای تحقق خیر تفسیر می‌کند.

این تحول معرفتی بر فهم تازه‌ای از جایگاه وظیفه اخلاقی دلالت دارد: وظیفه به مثابه فرایند رشد تدریجی شخصیت اخلاقی، نه صرفاً انضباط رفتاری. در این چارچوب اخلاق صورتی از سامان‌یافتگی شخصیت و نحوه‌ای از حضور مسئولانه در جهان است که در آن عقلانیت، تجربه و هدایت و حیانی در ارتباطی مکمل عمل می‌کنند. چنین رویکردی از دوگانگی‌های رایج میان عقل و احساس یا قانون و فضیلت فراتر می‌رود و امکان فهم یکپارچه‌تری از منش اخلاقی فراهم می‌سازد. در این منظومه «خودسازی» نه صرفاً ابزار تحقق اخلاق، بلکه ساختار تحقق‌یافته آن است. خودسازی فرایندی چندمرحله‌ای است که از پالایش انگیزه‌ها آغاز می‌شود، با تقویت فضایل و اصلاح گرایش‌های رفتاری ادامه می‌یابد و در مرحله پیشرفته‌تر به شکل‌گیری نوعی خودراهبری اخلاقی در حیات فردی و اجتماعی منتهی می‌شود. می‌توان مفاهیم سنتی مانند «تزکیه»، «تهذیب» و «جهاد اکبر» را تبیین‌گر وجوه مختلف این فرایند دانست؛ فرایندی که در آن انسجام شخصیت اخلاقی به تدریج شکل می‌گیرد.

مدل پنج‌مؤلفه‌ای معرفی‌شده در مقاله (خودآگاهی ژرف، هدف‌گذاری معنادار، خودباوری اصیل، خودانتقادی رشد‌محور و خودراهبری تطبیقی) چارچوبی تحلیلی برای مطالعه و تبیین این فرایند فراهم کرده است. این مدل نشان می‌دهد که خودسازی را می‌توان در قالب مؤلفه‌هایی قابل‌بررسی و قابل‌پیگیری سامان داد و از سطح توصیه‌های کلی به سطح تحلیل ساختاری فرآیند رشد اخلاقی منتقل کرد.

از منظر اخلاق اسلامی پیامد خودسازی تنها محدود به ساحت فردی نیست و در سطح اجتماعی نیز قابل مشاهده است. تثبیت فضایل اخلاقی در شخصیت زمینه‌ساز بروز رفتارهای مسئولانه، عادلانه و خیرخواهانه در تعاملات اجتماعی می‌باشد و ظرفیت‌های اخلاقی جامعه را تقویت می‌کند؛ در نتیجه خودسازی و کنش اخلاقی اجتماعی دو سطح مرتبط از یک فرآیندند و نمی‌توان آن‌ها را مستقل از یکدیگر فهم کرد.

در مجموع این مقاله نشان داد که می توان مفهوم وظیفه اخلاقی را در چارچوبی پویا و مبتنی بر رشد شخصیت اخلاقی بازخوانی کرد. در این برداشت اخلاق نه صرفاً مجموعه ای از قواعد، و معنویت نه صرفاً تجربه ای فردی، بلکه هر دو بخشی از فرایندی واحد برای سامان دهی زندگی اخلاقی اند. وظیفه اخلاقی در این چارچوب تعهدی درونی برای جهت دهی رفتار براساس غایت الهی است و از همین طریق نقش مهمی در شکل گیری انسان فضیلت مدار ایفا می کند.

منابع

قرآن کریم

باغلی، حسین؛ و غنوی، امیر (۱۳۹۸). نقد نظریه تربیت اسلامی «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» در بوته نقد. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷(۴۳)، ۵-۲۶.

<https://doi.org/20.1001.1.22516972.1398.27.43.1.3>

باقری، خسرو؛ با همکاری سجادی، نرگس؛ و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

بیرونی کاشانی، راضیه (۱۳۹۷). شناسایی مؤلفه های تربیت اخلاقی دانش آموزان: برقراری تناظر میان نظریه های تربیت منش و رویکرد تربیت اسلامی. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۶(۱۱)، ۱۱۱-۱۲۸.

<https://doi.org/10.30497/edus.2018.71498>

پاپی، سمیه؛ هاشمی، سید جلال؛ ولوی، پروانه؛ و صفایی مقدم، مسعود (۱۴۰۰). ارائه الگوی قرآنی تغییر درونی مطلوب در انسان به روش نظریه پردازی داده بنیاد متنی. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۵(۸۹)، ۱۲۰۱-۱۲۱۶.

<https://doi.org/10.22034/KSIU.2022.1129>

ترکمانی، حسینعلی؛ و بیگلری، رمضانعلی (۱۳۹۴). معناشناسی تزکیه در قرآن کریم با رویکردی بر مؤلفه های تربیتی. آموزه های تربیتی در قرآن و حدیث، ۱(۱)، ۱۲۴-۱۰۹.

<https://doi.org/10.22034/IUED.2015.18097>

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۸). مفاتیح الحیات. قم: اسراء.

جهانی پور، یاسر (۱۳۸۴). خودسازی از نگاه امام خمینی و جمعی از عرفا (قسمت دوم). حضور، (۵۲).

<https://ensani.ir/fa/article/54309>

حصاری، یلدا؛ حیدری، محمدحسین؛ بختیار نصرآبادی، حسن علی؛ و هاشمی، سید جلال (۱۴۰۴). تحلیل منش معلمی از منظر اخلاق مراقبتی: استنتاج اصول تربیتی. علوم تربیتی، ۳۲(۱)، ۲۲۵-۲۴۴.

<https://doi.org/10.22055/edus.2025.48441.3690>

حققی، احمد؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مرعشی، منصور؛ و حسین زاده، علی محمد (۱۳۹۷). بررسی رابطه میان نظر و عمل در تربیت اخلاقی براساس نظریه اعتباریات علامه طباطبائی. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۱۳(۲۷)، ۲۰۹-۱۸۷.

<https://doi.org/10.30471/edu.2018.1470>

- خزاعی، زهرا (۱۳۸۷). اخلاق فضیلت و اخلاق دینی. پژوهش‌نامه اخلاق، ۱ (۱)، ۸۳-۹۷.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/844310>
 خمینی، روح‌الله (۱۳۸۷). تهذیب نفس و سیر و سلوک از دیدگاه امام خمینی (س). تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
 خمینی، روح‌الله (۱۳۸۸). شرح چهل حدیث. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
 سیدرضا دولابی، ملیحه‌السادات؛ و سعیدی حسینی، معصومه‌السادات (۱۴۰۳). تحلیل محتوای مفهوم تقوا در قرآن کریم با تأکید بر راهکارهای عملی در فرآیند خودسازی و مدیریت نفس. پژوهش دینی، ۴۹، ۱۸۱-۲۰۳.
<http://pdmag.ir/article-1-2175-fa.html>
 صادقی ارزگانی، محمدمامین (۱۴۰۰). تهذیب نفس در دانشنامه [امام خمینی (جلد ۳، صص. ۶۰۸-۶۰۰)]. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).
 طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۵). اصول فلسفه و روش رئالیسم (جلد دوم، مقاله ششم) (مرتضی مطهری، به مقدمه و پاورقی). تهران: صدرا.
 طباطبایی، سید محمدحسین (۱۳۷۸). ترجمه تفسیر المیزان (جلد ۲۰) (محمدباقر موسوی همدانی، مترجم). قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی.
 طوسیان خلیل‌آباد، سارا؛ بهشتی، سعید؛ شریعتی، سید صدرالدین؛ و غفاری، ابوالفضل (۱۴۰۲). تبیین چگونگی تربیت اخلاقی متعالیه براساس تفاسیر ملاصدرا. علوم تربیتی از دیدگاه اسلام، ۱۱ (۲۲)، ۵-۳۵.
<https://doi.org/10.30497/esi.2024.245104.1672>
 غفاری، ابوالفضل؛ و باقری نوع‌پرست، خسرو (۱۳۸۰). تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار. مطالعات اسلامی، ۵۳ (۵۴-۵۵)، ۱۸۴-۱۵۷.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/64181>
 فنائی اشکوری، محمد (۱۳۹۵). مراحل سلوک در عرفان اسلامی. معرفت، ۲۵ (۲۲۹)، ۲۶-۱۳.
<https://marifat.nashriyat.ir/node/3173>
 فیض کاشانی، محمد بن شاه مرتضی (۱۳۷۳). الصافی فی تفسیر القرآن (جلد ۳، ص. ۳۹۱) (حسین اعلمی، به تصحیح). تهران: مکتبه الصدر.
<http://noo.rs/S46lr>
 کلبادی‌نژاد، علیرضا؛ و قدیری جاوید، لیلا (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه علامه طباطبایی (ره) درباره معرفت نفس و رابطه آن با تهذیب و اخلاق. اندیشه علامه طباطبایی، ۳ (۵)، ۱۵۰-۱۲۹.
<https://doi.org/10.22054/TAT.2017.8054>
 محمدی آشنانی، علی؛ و سجادی جزی، سید احمد (۱۴۰۱). بررسی تحلیلی مؤلفه‌های خودشناسی قرآنی و کاربرست آن در پرورش و تکامل انسان در تفسیر مخزن العرفان بانو امین. قرآن، فرهنگ و تمدن، ۳ (۲)، ۸۲-۱۰۳.
<https://doi.org/10.22034/JKSL.2022.363101.1157>
 مرعشی، سید منصور؛ چراغیان، جعفر؛ صفایی مقدم، مسعود؛ و ولوی، پروانه (۱۳۹۷). بررسی تطبیقی تفکر اجتماعی در اندیشه علامه طباطبایی و لیپمن و استخراج دلالت‌های آن در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان. مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۳ (۱)، ۱۸۶-۱۴۹.
<https://doi.org/10.29252/qaie.3.1.149>

- مطهری، مرتضی (۱۳۸۲). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: مؤسسه انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). *آزادی معنوی*. تهران: صدرا.
- نجفی، حسن؛ دهقان کَلور، محمدصادق؛ و قنடاق سازان، محمدحسین (۱۳۹۹). نقش توحیدگرایی در تربیت اخلاقی براساس دیدگاه علامه طباطبائی (ره). *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۸ (۱۴)، ۲۷-۵۲.
- <https://doi.org/10.30497/edus.2020.75368>
- وجدانی، فاطمه؛ ایمانی، محسن؛ اکبریان، رضا؛ و صادق زاده قمصری، علیرضا (۱۳۹۱). پایه های فطری اخلاق در نظریه علامه طباطبائی (ره) و اصول تربیتی مبتنی بر آن. *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۰ (۱۵)، ۲۸-۹.
- https://iej.ihu.ac.ir/article_200822.html
- هاشمی، سید جلال؛ پاک سرشت، محمدجعفر؛ صفایی مقدم، مسعود؛ سپاسی، حسین؛ و مهرعلیزاده، یدالله (۱۳۸۹). *تعلیم و تربیت در راستای همزیستی مسالمت آمیز عادلانه: بررسی هدفی تربیتی. علوم تربیتی*، ۱۷ (۱)، ۱-۲۶.
- https://education.scu.ac.ir/article_10268.html
- Boyd, R. (1983). Humility and self-awareness. *American Philosophical Quarterly*, 20(2), 113–121. <https://www.jstor.org/stable/20014174>
- Doran, G. T. (1981). There's a SMART way to write management's goals and objectives. *Journal of Management Review*, 70, 35–36.
- <https://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>
- Fernández González, M. J. (2019). At the heart of virtue growth: "Self-of-virtue" and "virtue identity." *Estudios Sobre Educación*, 36, 9–29.
- <https://doi.org/10.15581/004.36.9-29>
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851197>
- Hursthouse, R., & Pettigrove, G. (2023). Virtue ethics (E. N. Zalta & U. Nodelman, Eds.). *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2023 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/ethics-virtue/>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London, England: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752747>
- Lenman, J. (2000). Consequentialism and cluelessness. *Philosophy and Public Affairs*, 29(4), 342–370. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2000.00342.x>
- Lewin, L. O., McManamon, A., Stein, M. T. O., & Chen, D. T. (2019). Minding the form that transforms: Using Kegan's model of adult development to understand personal and professional identity formation in medicine. *Academic Medicine*, 94(9), 1299–1304. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002741>
- Lucas, J. J., & Moore, K. A. (2020). Psychological flexibility: Positive implications for mental health and life satisfaction. *Health Promotion International*, 35(2), 312–320. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz036>
- Lyons, K. E., & Zelazo, P. D. (2011). Monitoring, metacognition, and self-regulation (E. Bialystok & F. I. M. Craik, Eds.). *The Oxford handbook of cognitive neuroscience*, Vol. 2, 175–196. Oxford University Press.

- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585–600. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4306232>
- McKay, B. (2000). The difference between self-confidence and narcissism. [Article]. Retrieved from <https://www.artofmanliness.com/character/advice/the-difference-between-self-confidence-and-narcissism/>
- Oettingen, G., Pak, H.-J., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736–753. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.736>
- Sinnott-Armstrong, W. (2023). Consequentialism (E. N. Zalta & U. Nodelman, Eds.). *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2023 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/consequentialism/>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Fernández González, M. J. (2019). At the heart of virtue growth: “Self-of-virtue” and “virtue identity.” *Estudios Sobre Educación*, 36, 9–29. <https://doi.org/10.15581/004.36.9-29>
- Gilbert, P. (2010). *Compassion focused therapy: Distinctive features* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203851197>
- Hursthouse, R., & Pettigrove, G. (2023). Virtue ethics (E. N. Zalta & U. Nodelman, Eds.). *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Fall 2023 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/ethics-virtue/>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London, England: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315752747>
- Lenman, J. (2000). Consequentialism and cluelessness. *Philosophy and Public Affairs*, 29(4), 342–370. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2000.00342.x>
- Lewin, L. O., McManamon, A., Stein, M. T. O., & Chen, D. T. (2019). Minding the form that transforms: Using Kegan’s model of adult development to understand personal and professional identity formation in medicine. *Academic Medicine*, 94(9), 1299–1304. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002741>
- Lucas, J. J., & Moore, K. A. (2020). Psychological flexibility: Positive implications for mental health and life satisfaction. *Health Promotion International*, 35(2), 312–320. <https://doi.org/10.1093/heapro/daz036>
- Lyons, K. E., & Zelazo, P. D. (2011). Monitoring, metacognition, and self-regulation (E. Bialystok & F. I. M. Craik, Eds.). *The Oxford handbook of cognitive neuroscience*, Vol. 2, 175–196. Oxford University Press.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585–600. <https://doi.org/10.5465/amr.1986.4306232>
- McKay, B. (2000). The difference between self-confidence and narcissism. [Article]. Retrieved from <https://www.artofmanliness.com/character/advice/the-difference-between-self-confidence-and-narcissism/>

- Oettingen, G., Pak, H.-J., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736–753. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.736>
- Sinnott-Armstrong, W. (2023). Consequentialism (E. N. Zalta & U. Nodelman, Eds.). *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Winter 2023 ed.). Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/win2023/entries/consequentialism/>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>