



بررسی مقایسه‌ای دیدگاه‌های علامه طباطبائی و ارسطو در حوزه تربیت جنسی و امکان کاربست آن در نظام آموزشی با ارائه الگوی پیشنهادی

عباسعلی شمسائی^۱، علی اصغر ماشینچی^{۲*}، سید احمد هاشمی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران
۳. استاد تمام، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: Aliasghar.Mashinchi@iau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین و مقایسه دیدگاه‌های علامه طباطبائی و ارسطو درباره مبانی، اهداف و روش‌های تربیت جنسی و طراحی الگویی قابل کاربست در نظام تعلیم و تربیت اسلامی انجام شد. این پژوهش از نظر هدف، بنیادی — کاربردی و از نظر رویکرد، کیفی، نظری، تحلیلی و تطبیقی بود. داده‌ها با استفاده از روش کتابخانه‌ای و اسنادی و از طریق مطالعه هدفمند آثار اصیل، تفسیری، فلسفی و تربیتی علامه طباطبائی و ارسطو گردآوری شدند. متون مرتبط با مفاهیمی مانند فطرت، عقل، غریزه، عفاف، حیا، فضیلت، اعتدال، سعادت، خانواده و تربیت انتخاب و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی، تحلیل مفهومی و تحلیل تماتیک بررسی شدند. فرایند تحلیل شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی و سپس سازمان‌دهی مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر بود. تحلیل داده‌ها به شناسایی ۵۰ کد باز، ۱۰ کد محوری، ۶ مقوله اصلی و یک مقوله هسته‌ای منجر شد. یافته‌ها نشان داد هر دو متفکر میل جنسی را امری طبیعی، هدایت‌پذیر و وابسته به تربیت اخلاقی می‌دانند و بر نقش عقل، خانواده، تدریج، تناسب با مراحل رشد، خویش‌نظمی و پرهیز از افراط و تفریط تأکید دارند. در دیدگاه علامه طباطبائی، فطرت، عفاف، حیا، کرامت انسانی، شریعت، خانواده و قرب الهی عناصر بنیادی‌اند؛ درحالی‌که در اندیشه ارسطو، فضیلت، اعتدال، عقل عملی، عادت‌دهی، تربیت اراده و سعادت جایگاه محوری دارند. مقوله هسته‌ای پژوهش «تربیت جنسی فضیلت‌مدار، عفاف‌محور و رشد‌محور» شناسایی شد. الگوی پیشنهادی نیز در سطوح مبانی انسان‌شناختی، اخلاقی و غایت‌شناختی، اصول تربیتی، روش‌های اجرایی و تعامل خانواده، مدرسه و جامعه صورت‌بندی شد. تربیت جنسی فرایندی جامع، تدریجی، اخلاقی و شخصیت‌ساز است که باید از طریق تلفیق آگاهی‌بخشی هدایت‌شده، پرورش فضیلت، تقویت اراده، مراقبت محیطی و همکاری نهادهای تربیتی تحقق یابد. الگوی پیشنهادی می‌تواند مبنایی برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی، تربیت معلم و تدوین برنامه‌های تربیت جنسی در نظام آموزشی اسلامی فراهم سازد.

کلیدواژه‌گان: تربیت جنسی، علامه طباطبائی، ارسطو، عفاف، فضیلت، رشد‌مداری، الگوی تربیتی، نظام آموزشی

تاریخ ارسال: ۹ اسفند ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۸ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۱۰ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ آبان ۱۴۰۶



How to cite: Shamsaee, A., Mashinchi, A., & Hashemi, S. A. (2027). A Comparative Study of Allameh Tabatabaei's and Aristotle's Perspectives on Sex Education and Their Applicability to the Educational System: Presenting a Proposed Model. *Training, Education, and Sustainable Development*, 5(4), 1-23.



© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

A Comparative Study of Allameh Tabatabaei's and Aristotle's Perspectives on Sex Education and Their Applicability to the Educational System: Presenting a Proposed Model

Abbasali Shamsaee¹, Aliasghar Mashinchi^{2*}, Seyed Ahmad Hashemi³

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran

2. Associate Professor, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Iran

3. Professor, Department of Education, Lam.C., Islamic Azad University, Iran

*Corresponding Author's Email: Aliasghar.Mashinchi@iau.ac.ir

Abstract

This study aimed to explain and compare Allameh Tabatabaei's and Aristotle's perspectives on the foundations, objectives, and methods of sex education and to develop an applicable model for an Islamic educational system. This fundamental-applied study adopted a qualitative, theoretical, analytical, and comparative design. Data were collected through documentary and library research involving the purposive examination of primary philosophical, exegetical, ethical, and educational works by Allameh Tabatabaei and Aristotle. Texts related to human nature, reason, sexual desire, modesty, chastity, virtue, moderation, happiness, family, and education were selected. The data were analyzed through qualitative content analysis, conceptual analysis, and thematic analysis. The analytical process included open, axial, and selective coding, followed by the organization of basic, organizing, and overarching themes. The analysis generated 50 open codes, 10 axial codes, 6 main categories, and one core category. Both thinkers regarded sexual desire as natural and educable and emphasized reason, family, gradual instruction, developmental appropriateness, self-restraint, and avoidance of excess and deficiency. In Allameh Tabatabaei's thought, human nature, chastity, modesty, human dignity, religious guidance, family, and proximity to God constituted the principal foundations of sex education. In Aristotle's philosophy, virtue, moderation, practical reason, habituation, education of the will, and human flourishing occupied central positions. The core category was identified as "virtue-oriented, chastity-centered, and developmentally responsive sex education." The proposed model was organized around anthropological, ethical, and teleological foundations, developmental and preventive principles, educational methods, environmental supervision, and complementary cooperation among the family, school, and society. Sex education should be understood as a comprehensive, gradual, ethical, and character-forming process rather than merely the transmission of biological information. Its effectiveness depends on the integration of guided awareness, virtue cultivation, self-regulation, environmental protection, and institutional collaboration. The proposed model can provide a theoretical basis for policymaking, curriculum development, teacher education, school counseling, and sex education programs within Islamic educational systems.

Keywords: Sex education, Allameh Tabatabaei, Aristotle, chastity, virtue, developmental approach, educational model, educational system

Submit Date: 28 February 2026

Revise Date: 23 July 2026

Accept Date: 30 July 2026

Initial Publish: 01 August 2026

Final Publish: 23 October 2027

تربیت جنسی یکی از ابعاد اساسی، پیچیده و در عین حال حساس فرایند تعلیم و تربیت انسان است که به دلیل ارتباط مستقیم با ساختار زیستی، روان‌شناختی، اخلاقی، خانوادگی، اجتماعی و معنوی او، نمی‌توان آن را به انتقال مجموعه‌ای محدود از اطلاعات درباره بدن، بلوغ یا تولیدمثل فروکاست. میل جنسی بخشی طبیعی از ساختار وجودی انسان است، اما نحوه شناخت، تنظیم و جهت‌دهی آن تأثیری تعیین‌کننده بر شکل‌گیری هویت فردی، کیفیت روابط انسانی، سلامت روانی، مسئولیت‌پذیری اخلاقی و استحکام خانواده دارد. از این‌رو، تربیت جنسی در معنای جامع خود فرایندی تدریجی، رشدمحور و ارزش‌مدار است که باید فرد را برای شناخت ابعاد وجودی خویش، فهم حدود روابط، مراقبت از خود، احترام به کرامت دیگران، تنظیم تمایلات، اتخاذ تصمیم‌های مسئولانه و شکل‌دهی روابط سالم آماده سازد. در جهان معاصر، گسترش رسانه‌های دیجیتال، دسترسی زودهنگام کودکان و نوجوانان به محتوای جنسی، تغییر الگوهای ارتباطی و کاهش قدرت نظارتی نهادهای سنتی سبب شده است که ضرورت برخورداری از تربیت جنسی هدفمند بیش از گذشته احساس شود. مطالعات جدید نیز بر آن‌اند که نبود آموزش مناسب، به جای حفظ کودکان و نوجوانان، آنان را در برابر اطلاعات ناقص، نگرش‌های تحریف‌شده، روابط پرخطر و الگوهای رفتاری ناسالم آسیب‌پذیر می‌کند (Santika & Basuki, 2025).

بررسی تاریخی برنامه‌های تربیت جنسی نشان می‌دهد که این حوزه همواره تحت تأثیر تحولات اجتماعی، پزشکی، اخلاقی، دینی و سیاسی قرار داشته است. برنامه‌های اولیه عمدتاً بر کنترل بیماری‌های مقاربتی، پیشگیری از بارداری ناخواسته یا توصیه به پرهیز متمرکز بودند، اما به تدریج دامنه این آموزش‌ها به موضوعاتی مانند رشد جسمانی و عاطفی، هویت، روابط سالم، رضایت، مرزهای شخصی، احترام متقابل، مسئولیت‌پذیری و مهارت‌های تصمیم‌گیری گسترش یافت. با وجود این تحول، تربیت جنسی همچنان عرصه‌ای مناقشه‌برانگیز باقی مانده است؛ زیرا هر جامعه بر اساس درک خود از انسان، خانواده، اخلاق، جنسیت و سعادت، حدود و محتوای متفاوتی برای آن تعریف می‌کند. تاریخ تربیت جنسی نشان می‌دهد که هیچ برنامه آموزشی در خلأ ارزشی شکل نمی‌گیرد و حتی رویکردهایی که خود را صرفاً علمی یا بهداشتی معرفی می‌کنند، مبتنی بر پیش‌فرض‌هایی درباره انسان، آزادی، خیر فردی و شکل مطلوب روابط اجتماعی هستند (Bass & Coleman, 2022). بنابراین، تحلیل تربیت جنسی تنها در سطح روش‌های انتقال اطلاعات کافی نیست، بلکه باید بنیان‌های انسان‌شناختی، اخلاقی و غایت‌شناختی آن نیز مورد توجه قرار گیرد.

شواهد پژوهشی طی سه دهه گذشته نشان داده‌اند که برنامه‌های جامع تربیت جنسی می‌توانند پیامدهایی فراتر از کاهش بارداری ناخواسته یا پیشگیری از عفونت‌های انتقال‌یافته از راه جنسی داشته باشند. این برنامه‌ها در صورت برخورداری از ساختار مناسب می‌توانند به افزایش دانش، بهبود مهارت‌های ارتباطی، کاهش خشونت در روابط، پیشگیری از سوءاستفاده، تقویت سواد رسانه‌ای، احترام به مرزهای شخصی و شکل‌گیری نگرش‌های مسئولانه کمک کنند (Goldfarb & Lieberman, 2021). در عین حال، اثربخشی این برنامه‌ها به جامعیت محتوا، تداوم آموزش، تناسب با مراحل رشد، کیفیت تربیت مربیان و میزان هماهنگی میان مدرسه و خانواده وابسته است. مرور مداخلات انجام‌شده در میان نوجوانان نیز نشان می‌دهد که آموزش‌های نظام‌مند می‌توانند دانش و نگرش آنان را بهبود بخشند و در برخی شرایط، رفتارهای محافظت‌کننده و تصمیم‌های آگاهانه‌تری ایجاد کنند؛ با این حال، تفاوت در مبانی نظری، محتوای برنامه‌ها، روش‌های اجرا و شاخص‌های ارزیابی موجب شده است که نتایج مداخلات همواره یکسان نباشد (Garzón-Orjuela & Samacá-Samacá, 2021). این وضعیت ضرورت طراحی الگوهایی را آشکار می‌سازد که علاوه بر بهره‌گیری از یافته‌های تجربی، از انسجام فلسفی و اخلاقی نیز برخوردار باشند.

یکی از کاستی‌های رویکردهای محدود به سلامت آن است که تربیت جنسی را عمدتاً در چارچوب مدیریت خطر تعریف می‌کنند. در چنین رویکردی، محورهای اصلی آموزش شامل پرهیز از بارداری ناخواسته، عفونت‌های انتقال‌یافته از راه جنسی و رفتارهای مخاطره‌آمیز است؛ حال آنکه تربیت جنسی با کیفیت روابط، معنای بدن، احترام، محبت، مسئولیت، خویشتن‌داری و جهت‌گیری اخلاقی نیز ارتباط دارد. انتقادهای واردشده بر برخی برنامه‌های موسوم به «رابطه جنسی ایمن» نشان داده‌اند که انتقال توصیه‌های فنی، بدون توجه کافی به ساختارهای قدرت،

فرهنگ، هویت و معنای اخلاقی روابط، ممکن است به ارائه تصویری تقلیل یافته از انسان و جنسیت منجر شود (Patton, 2020). همچنین، تأکید صرف بر خطر می تواند تربیت جنسی را به مجموعه ای از هشدارها تبدیل کند و از پرورش نگرش مثبت، مسئولانه و کرامت مدار نسبت به بدن و روابط بازدارد. از سوی دیگر، گسترش محتوا به موضوع لذت، بدون قرار دادن آن در چارچوب مسئولیت، احترام، تعهد و پیامدهای فردی و اجتماعی، ممکن است خود به نوع دیگری از تقلیل گرایی بینجامد. پیشنهاد گسترش محتوای آموزش و شاخص های سنجش آن نشان می دهد که برنامه های موجود باید فراتر از پیامدهای زیست پزشکی، کیفیت روابط و تجربه های جوانان را نیز در نظر گیرند (Kantor & Lindberg, 2020). باین حال، چنین گسترشی نیازمند مبانی روشنی است که نسبت میان میل، عقل، آزادی، مسئولیت و خیر انسانی را تبیین کند.

دسترسی به تربیت جنسی رسمی نیز در میان گروه های مختلف اجتماعی یکسان نیست. یافته های حاصل از نمونه های ملی نشان داده اند که بسیاری از نوجوانان تنها بخشی از آموزش های اساسی را دریافت می کنند و تفاوت هایی بر اساس جنسیت، قومیت، زمان ارائه آموزش و محل دریافت آن وجود دارد (Lindberg & Kantor, 2022). محدود بودن دسترسی یا ارائه دیر هنگام آموزش سبب می شود که برخی نوجوانان پیش از دریافت راهنمایی معتبر، اطلاعات مورد نیاز خود را از همسالان، رسانه ها یا منابع نامطمئن کسب کنند. پژوهش های پیشین نیز نشان داده اند که دریافت آموزش درباره پرهیز همراه با روش های پیشگیری، در مقایسه با فقدان آموزش، با تأخیر در آغاز روابط جنسی و برخی پیامدهای محافظت کننده ارتباط دارد (Lindberg & Maddow-Zimet, 2012). این شواهد نشان می دهند که اصل وجود تربیت جنسی و زمان بندی مناسب آن اهمیت دارد، اما هم زمان روشن می سازند که آموزش نباید تنها پس از ظهور رفتارهای پرخطر آغاز شود. تربیت جنسی باید ماهیتی پیشگیرانه داشته باشد و متناسب با مراحل رشد، از دوران کودکی با آموزش حریم شخصی، مراقبت از بدن، شناخت روابط و مهارت نه گفتن آغاز شود و در مراحل بعد به موضوعات پیچیده تر گسترش یابد.

نقش خانواده در این فرایند بنیادی است؛ زیرا نخستین برداشت های کودک از بدن، جنسیت، حریم، محبت، روابط زن و مرد و الگوهای رفتاری در محیط خانواده شکل می گیرد. مشارکت والدین می تواند میان آموزش رسمی و ارزش های خانوادگی پیوند برقرار کند و احتمال تعارض، ابهام یا دوگانگی در پیام های تربیتی را کاهش دهد. یافته های پژوهشی حاکی از آن است که برنامه های جامع دوره متوسطه اول، هنگامی که با مشارکت خانواده همراه شوند، می توانند آثار محافظت کننده بیشتری ایجاد کنند (Grossman et al., 2014). خانواده نه تنها منبع اطلاعات، بلکه مهم ترین بستر مشاهده و تجربه عملی احترام، مسئولیت پذیری، وفاداری، مراقبت و رعایت حدود است. باین حال، بسیاری از والدین به دلیل شرم، نگرانی از تحریک کنجکاوی، فقدان دانش مناسب یا ناآشنایی با زبان متناسب با سن، از گفت و گو درباره موضوعات جنسی خودداری می کنند. سکوت خانواده در عمل به معنای حذف یادگیری نیست، بلکه موجب انتقال مرجعیت آموزشی به رسانه ها، همسالان یا منابع غیرقابل اعتماد می شود. از این رو، الگوی مطلوب باید ضمن به رسمیت شناختن نقش اصلی خانواده، سازوکارهای آموزش والدین و همکاری سازمان یافته آنان با مدرسه را نیز پیش بینی کند.

مدرسه دومین نهاد مهم در تربیت جنسی است، اما ایفای این نقش به دانش، نگرش و شایستگی حرفه ای معلمان وابسته است. معلمی که نسبت به رشد جنسی کودکان، شیوه پاسخ گویی به پرسش ها، نشانه های سوءاستفاده، تفاوت میان رفتار طبیعی و نگران کننده و اصول حفظ حریم آگاهی کافی ندارد، ممکن است با سکوت، سرزنش، واکنش افراطی یا ارائه اطلاعات نامتناسب به فرایند تربیت آسیب وارد کند. پژوهش انجام شده در ایران درباره آموزش معلمان پیش دبستانی نشان داد که یک برنامه آموزشی می تواند دانش و نگرش آنان را در زمینه اصول تربیت جنسی، هویت جنسی، مراحل رشد، شیوه پاسخ گویی به پرسش ها و پیشگیری از سوءاستفاده بهبود دهد (Martin et al., 2020). این یافته نشان می دهد که تربیت معلم باید جزء جدایی ناپذیر برنامه های تربیت جنسی باشد و نباید انتظار داشت معلمان بدون آموزش تخصصی، صرفاً بر اساس تجربه شخصی یا برداشت های فرهنگی خود عمل کنند. همچنین، آموزش معلمان باید علاوه بر دانش علمی، شامل مهارت گفت و گو، رعایت حساسیت های فرهنگی، تشخیص حدود نقش مدرسه و شیوه تعامل با والدین باشد.

سطح دانش و نگرش نوجوانان نیز ضرورت مداخلات آموزشی نظام‌مند را تأیید می‌کند. پژوهش‌های مقطعی در جوامع مختلف نشان داده‌اند که نوجوانان ممکن است در زمینه بلوغ، سلامت جنسی، پیامدهای رفتار، منابع دریافت اطلاعات و شیوه‌های محافظت از خود با کمبود دانش یا برداشت‌های نادرست مواجه باشند (Kumar et al., 2017). مطالعات جدیدتر نیز نشان داده‌اند که دانش نوجوانان درباره تربیت جنسی متأثر از سن، جنسیت، خانواده، مدرسه و منابع اطلاعاتی است و برخورداری از اطلاعات پراکنده الزاماً به معنای فهم منسجم و توانایی اتخاذ تصمیم اخلاقی نیست (Moreira et al., 2023). نوجوان ممکن است اطلاعات زیستی قابل توجهی داشته باشد، اما در تشخیص مرزهای سالم، مدیریت هیجان، مقاومت در برابر فشار همسالان، فهم مسئولیت یا ارزیابی پیامدهای بلندمدت رفتار ناتوان باشد. بنابراین، تربیت جنسی مطلوب باید چهار بعد دانش، نگرش، مهارت و منش را به‌طور هم‌زمان پرورش دهد. انتقال اطلاعات بدون تربیت اراده و شکل‌دهی نگرش ممکن است اثری محدود داشته باشد، درحالی‌که توصیه اخلاقی بدون ارائه شناخت صحیح نیز می‌تواند به ابهام، ترس یا ناتوانی در مواجهه با موقعیت‌های واقعی منجر شود.

ضرورت جامع‌نگری در مورد کودکان و نوجوانان دارای نیازهای ویژه برجسته‌تر است. کودکان دارای ناتوانی ذهنی ممکن است به دلیل محدودیت در مهارت‌های ارتباطی، وابستگی بیشتر به دیگران، ضعف در تشخیص موقعیت‌های مخاطره‌آمیز یا محدودیت دسترسی به اطلاعات متناسب، در معرض آسیب‌پذیری بیشتری قرار گیرند. بااین‌حال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دسترسی آنان به تربیت جنسی در مدارس عمومی تابع عوامل مختلفی است و ممکن است نیازهای آموزشی این گروه نادیده گرفته شود (Barnard-Brak et al., 2014). گفت‌وگو با افراد دارای ناتوانی ذهنی نیز آشکار ساخته است که آنان نیازمند آموزش‌هایی روشن، عملی، قابل فهم و مرتبط با تجربه‌های واقعی خود در زمینه روابط، مرزها و مراقبت از خویش هستند (Schaafsma et al., 2017). این شواهد بر اصل تناسب آموزش با توانایی شناختی، سطح رشد، شرایط فردی و نوع آسیب‌پذیری تأکید دارند. بنابراین، الگوی تربیت جنسی نباید یک برنامه ثابت و یکسان برای همه افراد باشد، بلکه باید ضمن حفظ اصول مشترک اخلاقی، انعطاف لازم برای پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فردی و رشدی را داشته باشد.

افراد دارای اختلال طیف اوتیسم نیز ممکن است در فهم نشانه‌های اجتماعی، قواعد ضمنی روابط، بیان نیازها و تشخیص مرزهای ارتباطی با دشواری مواجه شوند. بررسی تجربه‌های جنسی بزرگسالان دارای اوتیسم نشان داده است که کمبود آموزش متناسب می‌تواند بر کیفیت روابط، فهم رضایت، تشخیص موقعیت‌های ایمن و تجربه‌های آنان اثر بگذارد (Barnett & Maticka-Tyndale, 2015). اهمیت این یافته تنها به یک گروه خاص محدود نیست، بلکه نشان می‌دهد تربیت جنسی باید از مفاهیم انتزاعی و توصیه‌های کلی فراتر رود و مهارت‌های عینی، موقعیت‌محور و قابل تمرین را نیز در بر گیرد. آموزش مرزهای بدنی، تشخیص رفتار مناسب و نامناسب، مهارت درخواست کمک، شناخت رضایت، تنظیم هیجان و مسئولیت در رابطه باید متناسب با توانایی و نیاز هر گروه آموزش داده شود. در نتیجه، عدالت تربیتی اقتضا می‌کند که نظام آموزشی، حق برخورداری همه کودکان و نوجوانان از هدایت متناسب را به رسمیت بشناسد و گروه‌های دارای نیازهای ویژه را از این حوزه کنار نگذارد.

با وجود اهمیت شواهد تجربی، مسئله تربیت جنسی تنها با اثبات اثربخشی مداخلات حل نمی‌شود؛ زیرا پرسش بنیادی‌تر این است که انسان برای چه غایتی تربیت می‌شود و میل جنسی باید در نسبت با چه تصویری از زندگی خوب تنظیم گردد. در جوامع دینی، برنامه‌های تربیت جنسی هنگامی پذیرفتنی و پایدار خواهند بود که میان دانش معتبر، نیازهای رشدی و ارزش‌های دینی ارتباطی منسجم برقرار کنند. نسبت میان دین و تربیت جنسی را نمی‌توان صرفاً در قالب مقاومت یا تعارض تفسیر کرد، زیرا سنت‌های دینی علاوه بر تعیین محدودیت‌ها، دارای مفاهیمی درباره کرامت انسان، مسئولیت، خانواده، وفاداری، خویشتن‌داری و معنای روابط هستند که می‌توانند ظرفیت‌هایی برای تربیت فراهم سازند (Reimers, 2025). مقاومت‌های دینی اغلب هنگامی تشدید می‌شوند که برنامه‌های آموزشی بر مبانی انسان‌شناختی متفاوتی استوار باشند یا خانواده‌ها احساس کنند نقش و ارزش‌های آنان نادیده گرفته شده است. در مقابل، گفت‌وگوی فلسفی و تربیتی می‌تواند امکان طراحی الگویی را فراهم آورد که از یافته‌های علمی استفاده کند، اما تربیت جنسی را از غایت اخلاقی و معنوی انسان جدا نسازد.

در این زمینه، اندیشه علامه طباطبایی ظرفیت مهمی برای تبیین تربیت جنسی در چارچوب اسلامی دارد. در منظومه فکری ایشان، انسان موجودی برخوردار از فطرت الهی، عقل، اختیار، تمایلات طبیعی و استعداد حرکت به سوی کمال است. غرایز انسانی به خودی خود مذموم نیستند، بلکه بخشی از نظام حکیمانه آفرینش محسوب می‌شوند و باید در جهت غایات حقیقی انسان هدایت گردند. بر این اساس، میل جنسی نه باید سرکوب شود و نه می‌تواند بدون ضابطه رها گردد؛ بلکه تنظیم آن مستلزم هماهنگی میان فطرت، عقل، شریعت، عفاف، حیا، کرامت انسانی و مسئولیت خانوادگی است. تربیت جنسی در این چارچوب، بخشی از تربیت جامع نفس است و هدف آن تنها جلوگیری از آسیب نیست، بلکه پرورش انسانی است که بتواند امیال خود را آگاهانه مدیریت کند، حرمت خویش و دیگران را حفظ نماید و روابط را در مسیر رشد اخلاقی و معنوی سامان دهد (Bass & Coleman, 2022; Reimers, 2025). این رویکرد امکان عبور از دوگانه سرکوب و رهاسازی را فراهم می‌کند و تربیت را به صورت هدایت و شکوفایی متوازن قوای انسان می‌فهمد.

در سوی دیگر، فلسفه اخلاق و تربیت ارسطو نیز ظرفیت‌های مفهومی قابل توجهی برای تحلیل این مسئله دارد. ارسطو انسان را موجودی عاقل، اجتماعی و غایت‌مند می‌داند که سعادت او از طریق فعلیت‌یافتن فضایل و زیستن مطابق عقل تحقق می‌یابد. در این دیدگاه، تمایلات و لذت‌ها بخشی از زندگی انسان‌اند، اما رفتار فضیلت‌مندانه هنگامی شکل می‌گیرد که امیال تحت هدایت عقل عملی قرار گیرند و فرد بتواند میان افراط و تفریط، حد متناسب را تشخیص دهد. فضیلت صرفاً محصول شناخت نظری نیست، بلکه از طریق تمرین، عادت‌دهی، الگوبرداری، قانون و تربیت اراده به ملکه‌ای پایدار تبدیل می‌شود. از این منظر، تربیت جنسی را می‌توان بخشی از تربیت منش دانست که هدف آن ایجاد توانایی خودتنظیمی، اعتدال در بهره‌گیری از لذت، تشخیص موقعیت اخلاقی و در نظر گرفتن خیر فردی و اجتماعی است. نقش خانواده، مربی، جامعه و قانون در فلسفه ارسطو نشان می‌دهد که تنظیم رفتار جنسی مسئولیتی صرفاً خصوصی نیست، بلکه در شبکه‌ای از روابط و نهادهای تربیتی تحقق می‌یابد (Kantor & Lindberg, 2020; Kumar et al., 2017).

مقایسه دیدگاه علامه طباطبایی و ارسطو از آن جهت اهمیت دارد که هر دو متفکر، برخلاف رویکردهای اطلاعات‌محور، تربیت را با غایت انسان، شکل‌گیری منش و تنظیم عقلانی امیال پیوند می‌دهند. در هر دو دیدگاه، انسان موجودی تربیت‌پذیر است و میل نمی‌تواند معیار نهایی رفتار باشد؛ بلکه عقل، فضیلت، عادت و نهادهای اجتماعی در هدایت آن نقش دارند. در عین حال، میان آنان تفاوت‌های بنیادینی وجود دارد. ارسطو غایت تربیت را سعادت انسانی و زیست فضیلت‌مندانه در جامعه مدنی می‌داند، درحالی‌که در اندیشه علامه طباطبایی، سعادت در افق قرب الهی، فطرت، وحی و حیات طیبیه معنا می‌یابد. اعتدال، عقل عملی و عادت‌دهی در فلسفه ارسطو می‌توانند به عملیاتی‌سازی تربیت منش کمک کنند، درحالی‌که عفاف، حیا، کرامت، خانواده‌محوری و هدایت الهی در اندیشه علامه، چارچوب ارزشی و غایی تربیت جنسی اسلامی را فراهم می‌آورند. مقایسه انتقادی این دو دستگاه فکری می‌تواند به جای ترکیب سطحی مفاهیم، وجوه اشتراک، مرزهای تمایز و ظرفیت کاربردی هر یک را روشن سازد.

با وجود گسترش مطالعات تجربی در زمینه اثربخشی برنامه‌ها، دانش نوجوانان، آموزش معلمان، مشارکت خانواده و دسترسی گروه‌های دارای نیازهای ویژه، همچنان خلأ یک الگوی منسجم فلسفی - تربیتی محسوس است. بخش مهمی از پژوهش‌های موجود به این پرسش می‌پردازد که چه محتوایی ارائه شود یا یک مداخله تا چه اندازه دانش و نگرش را تغییر می‌دهد، اما کمتر به این مسئله توجه شده است که مؤلفه‌های تربیت جنسی باید بر چه تصویر جامعی از انسان، اخلاق و کمال استوار باشند. از سوی دیگر، در جوامع اسلامی، فقدان الگوی روشن می‌تواند به دو واکنش متعارض منجر شود: سکوت، حذف و تأخیر افراطی در آموزش، یا پذیرش برنامه‌هایی که بدون بازاندیشی، از زمینه‌های انسان‌شناختی و فرهنگی دیگر اقتباس شده‌اند. هیچ‌یک از این دو مسیر نمی‌تواند نیازهای واقعی کودکان و نوجوانان را به‌صورت کامل پاسخ دهد. نظام آموزشی به الگویی نیاز دارد که ضمن پذیرش طبیعی بودن میل جنسی و ضرورت آگاهی‌بخشی، بر رشد تدریجی، حفظ کرامت، تقویت عقل و اراده، پرورش عفاف و فضیلت، پیشگیری، مراقبت محیطی و همکاری خانواده و مدرسه تأکید کند.

بر این اساس، طراحی الگوی تربیت جنسی مستلزم پیوند دادن سه سطح بنیادین است: نخست، سطح نظری که ماهیت انسان، جایگاه میل، نسبت بدن و نفس، مفهوم سعادت و معیار رفتار اخلاقی را تبیین می‌کند؛ دوم، سطح تربیتی که اصولی مانند تدریج، تناسب با مراحل رشد، الگودهی، عادت‌سازی، گفت‌وگوی هدایت‌شده، پیشگیری و خودکنترلی را مشخص می‌سازد؛ و سوم، سطح نهادی که نقش خانواده، مدرسه، مربی، مشاور، رسانه و جامعه را سازمان می‌دهد. چنین الگویی باید از تقلیل تربیت جنسی به آموزش زیستی اجتناب کند، اما در عین حال به بهانه ارزش‌مداری، نیاز به دانش دقیق و متناسب با رشد را نادیده نگیرد. همچنین باید امکان ترجمه مبانی فلسفی به اهداف برنامه درسی، محتوای آموزشی، شیوه‌های تدریس، آموزش والدین و تربیت معلمان را فراهم آورد. مقایسه اندیشه علامه طباطبایی و ارسطو می‌تواند زمینه لازم را برای این صورت‌بندی ایجاد کند؛ زیرا از یک سو بنیان‌های فطرت‌محور، عفاف‌محور و الهی تربیت را ارائه می‌دهد و از سوی دیگر، ظرفیت‌های اخلاق فضیلت، اعتدال، عقل عملی و عادت‌دهی را در اختیار پژوهش قرار می‌دهد.

هدف پژوهش حاضر تبیین و مقایسه دیدگاه‌های علامه طباطبایی و ارسطو در حوزه تربیت جنسی و استخراج الگویی فضیلت‌مدار، عفاف‌محور و رشد‌محور برای کاربرست در نظام تعلیم و تربیت اسلامی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با توجه به ماهیت موضوع، در زمره پژوهش‌های کیفی، نظری، تحلیلی و تطبیقی قرار می‌گیرد؛ زیرا هدف اصلی آن سنجش تجربی یک متغیر یا آزمون آماری یک فرضیه نیست، بلکه تبیین، تحلیل و مقایسه دیدگاه‌های دو متفکر برجسته، یعنی علامه طباطبایی و ارسطو، در حوزه تربیت جنسی و استخراج دلالت‌های تربیتی آن برای نظام تعلیم و تربیت است. از آنجا که موضوع پژوهش ناظر به مبانی انسان‌شناختی، اخلاقی، تربیتی و غایت‌شناختی است، روش مناسب برای آن روشی است که بتواند مفاهیم بنیادین، گزاره‌های فلسفی، مبانی نظری و نسبت میان آن‌ها را تحلیل کند. بر این اساس، پژوهش حاضر از حیث رویکرد، کیفی و از حیث هدف، بنیادی - کاربردی است؛ بنیادی از آن جهت که به تبیین مبانی نظری تربیت جنسی در اندیشه علامه طباطبایی و ارسطو می‌پردازد، و کاربردی از آن جهت که در نهایت می‌کوشد بر اساس یافته‌های نظری، الگویی پیشنهادی برای نظام آموزشی ارائه دهد.

روش اصلی پژوهش، روش توصیفی - تحلیلی و تطبیقی است. در بخش توصیفی، ابتدا دیدگاه‌های علامه طباطبایی و ارسطو درباره انسان، نفس، عقل، غریزه، اخلاق، سعادت، خانواده، فضیلت، عفاف، اعتدال و تربیت از منابع معتبر استخراج و گزارش می‌شود. در این مرحله، پژوهشگر می‌کوشد بدون تحمیل پیش‌فرض‌های بیرونی، منظومه فکری هر یک از دو متفکر را در زمینه‌های مرتبط با تربیت جنسی بازسازی کند. در بخش تحلیلی، مفاهیم و گزاره‌های استخراج‌شده مورد تفسیر، طبقه‌بندی و تحلیل قرار می‌گیرند تا مشخص شود هر متفکر بر اساس چه مبانی‌ای به مسئله میل جنسی، کنترل و هدایت آن، نقش عقل، اخلاق، خانواده و جامعه می‌نگرد. در بخش تطبیقی نیز دیدگاه‌های علامه طباطبایی و ارسطو بر اساس محورهای مشخص با یکدیگر مقایسه می‌شوند تا وجوه اشتراک، افتراق، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های هر دیدگاه برای تربیت جنسی روشن گردد.

جامعه پژوهش در این مطالعه، مجموعه آثار اصلی و معتبر علامه طباطبایی و ارسطو و نیز منابع تفسیری، فلسفی، تربیتی و پژوهشی مرتبط با موضوع است. در بخش مربوط به علامه طباطبایی، منابع اصلی شامل تفسیر المیزان، اصول فلسفه و روش رئالیسم، بدایه الحکمه، نهایه الحکمه و دیگر آثار مرتبط با انسان‌شناسی، اخلاق، فطرت، جامعه، خانواده و تربیت است. همچنین آثاری که به شرح، تحلیل یا تبیین اندیشه‌های علامه طباطبایی پرداخته‌اند، به عنوان منابع تکمیلی مورد استفاده قرار می‌گیرند. در بخش مربوط به ارسطو، منابع اصلی شامل اخلاق نیکوماخوسی، سیاست، درباره نفس و دیگر آثار مرتبط با اخلاق، تربیت، سعادت، فضیلت، عقل عملی، خانواده و جامعه مدنی است. افزون بر این، پژوهش‌های معتبر درباره فلسفه اخلاق، فلسفه تربیت و انسان‌شناسی ارسطویی نیز برای فهم دقیق‌تر و پرهیز از برداشت‌های سطحی به کار گرفته می‌شوند.

نمونه پژوهش به صورت هدفمند انتخاب می‌شود؛ یعنی از میان آثار و منابع موجود، آن دسته از متون و بخش‌هایی برگزیده می‌شوند که ارتباط مستقیم یا غیرمستقیم با مؤلفه‌های تربیت جنسی دارند. ملاک انتخاب منابع، ارتباط مفهومی با موضوعاتی مانند میل جنسی، غریزه، بدن، نفس، عقل، اخلاق، عفاف، حیا، اعتدال، فضیلت، خانواده، زوجیت، قانون، جامعه، سعادت و تربیت است. بر این اساس، پژوهشگر صرفاً به دنبال عباراتی نیست که به طور مستقیم واژه «تربیت جنسی» را به کار برده باشند؛ زیرا این اصطلاح به معنای امروزی آن در آثار کلاسیک یا حتی در برخی آثار اسلامی به صورت مستقل مطرح نشده است. بلکه تلاش می‌شود از طریق تحلیل مفاهیم مرتبط، مبانی و دلالت‌های ضمنی هر دیدگاه درباره تربیت جنسی استخراج گردد.

روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش، کتابخانه‌ای و اسنادی است. داده‌های پژوهش از طریق مطالعه دقیق منابع مکتوب، اعم از کتاب‌ها، مقالات علمی، پایان‌نامه‌ها، آثار تفسیری، فلسفی و تربیتی، و منابع معتبر مرتبط با اندیشه علامه طباطبایی و ارسطو گردآوری می‌شود. در این مرحله، پژوهشگر ابتدا منابع اصلی و سپس منابع شارح و تحلیلی را بررسی می‌کند. داده‌های مرتبط با هر یک از محورهای پژوهش یادداشت‌برداری، دسته‌بندی و کدگذاری مفهومی می‌شوند. این کدگذاری می‌تواند بر اساس محورهایی مانند مبانی انسان‌شناختی، مبانی اخلاقی، اهداف تربیتی، اصول تربیت جنسی، روش‌های تربیتی، نقش خانواده، نقش مدرسه و امکان کاربست در نظام آموزشی انجام گیرد. بدین ترتیب، داده‌های پراکنده به صورت نظام‌مند سازمان‌دهی می‌شوند و امکان تحلیل تطبیقی فراهم می‌گردد.

ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، فیش‌برداری علمی و فرم تحلیل مفهومی است. پژوهشگر برای جلوگیری از پراکندگی داده‌ها، مفاهیم کلیدی پژوهش را در قالب جدول‌ها یا فرم‌های تحلیلی تنظیم می‌کند. برای نمونه، در یک محور، دیدگاه علامه طباطبایی درباره انسان، فطرت، عقل و غریزه ثبت می‌شود و در محور مشابه، دیدگاه ارسطو درباره نفس، عقل، میل و فضیلت آورده می‌شود. سپس داده‌های هر محور از نظر مفهومی تحلیل می‌گردد. استفاده از فرم‌های تحلیلی سبب می‌شود که مقایسه میان دو متفکر صرفاً توصیفی و پراکنده نباشد، بلکه بر اساس شاخص‌های مشخص و قابل پیگیری صورت گیرد.

روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استنباطی و تطبیقی است. در این روش، ابتدا مفاهیم کلیدی از متن آثار استخراج می‌شوند، سپس این مفاهیم در طبقات موضوعی قرار می‌گیرند و در نهایت رابطه میان آن‌ها تحلیل می‌شود. تحلیل محتوای کیفی در این پژوهش به معنای شمارش فراوانی واژه‌ها نیست، بلکه به معنای فهم معنای مفاهیم در بافت فکری هر متفکر است. برای مثال، مفهوم «اعتدال» در اندیشه ارسطو باید در نسبت با نظریه حد وسط، فضیلت، عقل عملی و سعادت فهم شود؛ و مفهوم «عفاف» در اندیشه علامه طباطبایی باید در نسبت با فطرت، ایمان، شریعت، خانواده و کرامت انسانی تحلیل گردد. پس از تحلیل درون‌متنی هر دیدگاه، مرحله مقایسه میان‌متنی آغاز می‌شود و اشتراک‌ها و تفاوت‌ها بر اساس محورهای نظری مشخص بررسی می‌گردد.

در فرایند تحلیل تطبیقی، پژوهش حاضر از الگوی مقایسه بر اساس محورهای مشترک استفاده می‌کند. این محورها عبارت‌اند از: نخست، مبانی انسان‌شناختی، شامل ماهیت انسان، جایگاه بدن و نفس، عقل، اختیار، فطرت و غرایز؛ دوم، مبانی اخلاقی، شامل فضیلت، عفاف، حیا، اعتدال، خویشتن‌داری، تقوا و سعادت؛ سوم، مبانی تربیتی، شامل هدف تربیت، روش تربیت، نقش عادت، نقش عقل، نقش خانواده و جامعه؛ چهارم، نگاه به میل جنسی، شامل طبیعی بودن، حدود، کارکردها، خطرات و راه‌های هدایت آن؛ و پنجم، دلالت‌های کاربردی برای نظام آموزشی، شامل محتوا، روش، نقش معلم، نقش خانواده، برنامه درسی، مشاوره و سیاست‌گذاری تربیتی. این محورها امکان می‌دهند که مقایسه دو دیدگاه به صورت نظام‌مند، روشن و هدفمند انجام گیرد. در مرحله استنباط دلالت‌های تربیتی، پژوهشگر از یافته‌های تحلیلی و تطبیقی برای استخراج اصول قابل کاربست در نظام آموزشی استفاده می‌کند. این مرحله از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا هدف پژوهش تنها شناخت نظری دیدگاه‌ها نیست، بلکه ارائه الگویی پیشنهادی برای نظام تعلیم و تربیت است. برای این منظور، ابتدا اصول مشترک و قابل دفاع از هر دو دیدگاه استخراج می‌شود؛ مانند اصل غایت‌مندی تربیت، اصل اعتدال، اصل تقدم تربیت اخلاقی بر آموزش صرف، اصل نقش‌آفرینی خانواده، اصل تدریج در تربیت، اصل خویشتن‌داری و اصل عقلانیت. سپس اصول اختصاصی و متمایز اندیشه علامه طباطبایی که با نظام تربیت اسلامی سازگاری

بیشتری دارد، مانند فطرت محوری، عفاف محوری، کرامت انسانی، شرع مداری، خانواده محوری و توجه به حیات طیبه، به عنوان مبانی اصلی الگو مورد استفاده قرار می گیرد. در نهایت، این اصول در قالب مؤلفه های الگوی پیشنهادی سامان دهی می شوند.

یافته ها

در این بخش، یافته های حاصل از تحلیل تطبیقی دیدگاه های علامه طباطبایی و ارسطو در حوزه تربیت جنسی ارائه و تبیین می شود. روش تحلیل در این پژوهش، کیفی و مبتنی بر تحلیل مفهومی، کدگذاری باز، محوری و انتخابی و نیز تحلیل تماتیک است. داده های پژوهش از متون اصلی و منابع تفسیری، فلسفی و تربیتی مرتبط با دو متفکر استخراج شده و سپس در فرآیندی نظام مند، مفاهیم اولیه، مقولات میانی و هسته مرکزی پژوهش شناسایی شده اند. هدف این فصل آن است که نشان دهد چگونه از خلال بررسی مبانی انسان شناختی، اخلاقی، غایت شناختی و تربیتی دو دیدگاه، می توان به الگویی منسجم برای تربیت جنسی در نظام آموزشی دست یافت. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از منابع نظری مربوط به اندیشه علامه طباطبایی و ارسطو استخراج شدند. این کدها نشان دهنده مؤلفه های بنیادینی هستند که در تبیین تربیت جنسی نقش دارند. در مجموع، ۵۰ کد باز شناسایی شد.

جدول ۱. کدهای باز استخراج شده از داده های پژوهش

ردیف	کد باز	حوزه/منبع	شرح مفهومی
۱	فطرت مندی انسان	علامه طباطبایی	انسان دارای سرشت الهی و گرایش های هدایت پذیر است.
۲	طبیعی بودن میل جنسی	علامه طباطبایی	غریزه جنسی بخشی از ساختار طبیعی وجود انسان است.
۳	ضرورت هدایت غرایز	علامه طباطبایی	غرایز باید در چارچوب عقل و شریعت مدیریت شوند.
۴	پیوند غریزه و کرامت	علامه طباطبایی	ارضای غریزه باید با حفظ منزلت انسانی همراه باشد.
۵	عفاف محوری	علامه طباطبایی	تربیت جنسی باید بر صیانت اخلاقی و خویشترداری استوار باشد.
۶	حیا به مثابه عامل بازدارنده	علامه طباطبایی	حیا سازوکاری اخلاقی برای تنظیم رفتار جنسی است.
۷	نقش عقل در کنترل تمایلات	علامه طباطبایی	عقل ابزار تشخیص و تنظیم تمایلات نفسانی است.
۸	خانواده محوری در تربیت	علامه طباطبایی	خانواده نخستین بستر تربیت جنسی و اخلاقی است.
۹	مسئولیت پذیری در روابط	علامه طباطبایی	روابط جنسی بدون مسئولیت اخلاقی و اجتماعی قابل قبول نیست.
۱۰	پیوند تربیت جنسی با تربیت دینی	علامه طباطبایی	تربیت جنسی بخشی از تربیت جامع دینی است.
۱۱	رعایت حدود شرعی	علامه طباطبایی	تنظیم رفتار جنسی در چارچوب احکام الهی صورت می گیرد.
۱۲	پاکدامنی به عنوان فضیلت	علامه طباطبایی	پاکدامنی محصول تربیت صحیح نفس و اراده است.
۱۳	مراقبت از نگاه	علامه طباطبایی	کنترل محرک های بصری از ابزارهای پیشگیرانه تربیت جنسی است.
۱۴	تعديل محیط محرک	علامه طباطبایی	محیط باید از تحریک زایی مفرط دور باشد.
۱۵	تدریج در آموزش	علامه طباطبایی	ارائه مفاهیم جنسی باید متناسب با سن و رشد باشد.
۱۶	تناسب با مراحل رشد	علامه طباطبایی	نیازهای تربیتی در هر سن متفاوت و مرحله مند است.
۱۷	حفظ حریم جنسیتی	علامه طباطبایی	رعایت مرزهای رفتاری و ارتباطی از ارکان تربیت است.
۱۸	کرامت محوری در آموزش	علامه طباطبایی	آموزش نباید به شیء انگاری انسان یا تحریک منجر شود.
۱۹	خودکنترلی اخلاقی	علامه طباطبایی	مهار درونی، غایت مهم تربیت جنسی است.
۲۰	غایت قرب الهی	علامه طباطبایی	تربیت جنسی در نهایت باید در مسیر رشد معنوی قرار گیرد.
۲۱	انسان به مثابه موجود عاقل	ارسطو	عقلانیت ویژگی ممتاز انسان در تنظیم رفتار است.
۲۲	انسان به مثابه موجود اجتماعی	ارسطو	تربیت در نسبت با زیست جمعی و نظم اجتماعی معنا می یابد.
۲۳	سعادت محوری	ارسطو	غایت تربیت، دستیابی به زیست خوب و سعادت مندانه است.
۲۴	فضیلت به مثابه ملکه	ارسطو	رفتار اخلاقی در اثر تکرار و تثبیت به خصلت پایدار تبدیل می شود.
۲۵	اعتدال گرایی	ارسطو	افراط و تفریط در تمایلات باید به حد وسط اخلاقی برسد.
۲۶	خویشترداری	ارسطو	توان مهار امیال شرط رشد اخلاقی است.
۲۷	عادت دهی تربیتی	ارسطو	تربیت از طریق تمرین مداوم و عادت سازی تحقق می یابد.

۲۸	عقل عملی	ارسطو	تصمیم‌گیری اخلاقی نیازمند تشخیص موقعیت و انتخاب درست است.
۲۹	نقش قانون در تربیت	ارسطو	قانون و نظم اجتماعی پشتیبان تربیت اخلاقی‌اند.
۳۰	اهمیت خانواده در عادت‌دهی	ارسطو	خانواده در شکل‌گیری خصلت‌ها و رفتارهای آغازین نقش محوری دارد.
۳۱	پرهیز از افراط در لذت‌جویی	ارسطو	لذت‌گرایی بی‌مهار مانع رشد فضیلت است.
۳۲	پیوند اخلاق و بدن	ارسطو	تربیت بدنی و اخلاقی از یکدیگر جدا نیستند.
۳۳	تربیت اراده	ارسطو	اراده باید از خلال تمرین در مسیر خیر تقویت شود.
۳۴	شرم اخلاقی	ارسطو	شرم می‌تواند در مراحل اولیه تربیت نقش مهمی داشته باشد.
۳۵	مسئولیت مدنی در رفتار	ارسطو	رفتار فردی آثار اجتماعی دارد و باید در نسبت با خیر عمومی سنجیده شود.
۳۶	تناسب آموزش با سن	ارسطو	مداخله تربیتی باید متناسب با مرحله رشد و بلوغ باشد.
۳۷	الگوپذیری از مربی	ارسطو	منش مربی در انتقال فضیلت نقش تعیین‌کننده دارد.
۳۸	توازن میان آزادی و انضباط	ارسطو	تربیت مطلوب، نه رهاسازی مطلق است نه کنترل افراطی.
۳۹	غایت‌مندی رفتار جنسی	ارسطو	رفتار جنسی باید در نسبت با خیر انسانی فهم شود.
۴۰	پیوستگی اخلاق فردی و اجتماعی	ارسطو	تربیت جنسی فقط امر خصوصی نیست و وجه اجتماعی دارد.
۴۱	جامع‌نگری به انسان	مقایسه‌ای	هر دو دیدگاه انسان را چندبعدی می‌دانند.
۴۲	امکان هدایت‌پذیری میل جنسی	مقایسه‌ای	میل جنسی امری رها و بی‌قاعده تلقی نمی‌شود.
۴۳	تقدم اخلاق بر آموزش صرف اطلاعات	مقایسه‌ای	اطلاع‌رسانی بدون تربیت اخلاقی کافی نیست.
۴۴	ضرورت پیوند خانواده و مدرسه	مقایسه‌ای	تربیت جنسی نیازمند همکاری نهادهای تربیتی است.
۴۵	تربیت جنسی به مثابه بخشی از تربیت جامع	مقایسه‌ای	تربیت جنسی نباید از کلیت شخصیت جدا شود.
۴۶	اصل پیشگیری	مقایسه‌ای	پیشگیری بر درمان و مداخله دیر هنگام تقدم دارد.
۴۷	اصل رشد‌مداری	مقایسه‌ای	توجه به تدریج و مراحل تحول، اصل مشترک است.
۴۸	اصل فضیلت‌محوری	مقایسه‌ای	هدف نهایی، شکل‌گیری منش سالم و متعادل است.
۴۹	اصل کرامت و مسئولیت	مقایسه‌ای	رفتار جنسی باید با حرمت انسان و مسئولیت اجتماعی همراه باشد.
۵۰	قابلیت کاربست در نظام آموزشی	کاربردی	این مبانی امکان تبدیل شدن به الگوی تربیتی را دارند.

کدهای باز نشان می‌دهند که در اندیشه علامه طباطبایی، تربیت جنسی بیش از هر چیز در افق فطرت، عفاف، حیا، کرامت انسانی و هدایت عقلانی و دینی غرایز تعریف می‌شود. در این دستگاه فکری، میل جنسی نه امری منفی و نه رها از ضابطه، بلکه نیرویی طبیعی و نیازمند جهت‌دهی است. از سوی دیگر، در اندیشه ارسطو، تمرکز اصلی بر فضیلت، اعتدال، عادت‌دهی، عقل عملی و تربیت اراده قرار دارد. بدین‌سان، وجه غالب در دیدگاه ارسطو، اخلاق فضیلت‌محور و تربیت منش است.

در سطح تطبیقی، هم‌پوشانی معناداری میان دو دیدگاه قابل مشاهده است؛ به‌ویژه در زمینه هدایت‌پذیری غریزه، نقش تربیت، اهمیت خانواده، ضرورت تناسب با رشد و تقدم اخلاق بر اطلاعات صرف. این هم‌پوشانی نشان می‌دهد که امکان طراحی یک الگوی تلفیقی و انتقادی برای تربیت جنسی وجود دارد؛ الگویی که هم بر بنیادهای اسلامی تکیه دارد و هم از ظرفیت‌های فلسفه فضیلت برای عملیاتی‌سازی تربیت بهره می‌گیرد.

در مرحله کدگذاری محوری، کدهای باز بر اساس مشابهت مفهومی، پیوندهای درونی و نسبت‌های معنایی در مقولات میانی سازمان یافتند. حاصل این مرحله، ۱۰ کد محوری بود که در ۶ حوزه اصلی قابل طبقه‌بندی است.

جدول ۲. کدهای محوری پژوهش

ردیف	کد محوری	کدهای باز مرتبط	تبیین محوری
۱	انسان چندبعدی و هدایت‌پذیر	۱، ۲، ۳، ۷، ۲۱، ۲۲، ۴۱، ۴۲	انسان دارای عقل، غریزه، اختیار و ظرفیت هدایت است.
۲	کرامت و اخلاق جنسی	۴، ۵، ۶، ۱۲، ۱۸، ۲۵، ۲۶، ۳۴، ۴۹	تربیت جنسی باید بر عفاف، حیا، اعتدال و حرمت انسان مبتنی باشد.
۳	غایت‌مندی تربیت جنسی	۲۰، ۲۳، ۳۹، ۴۵، ۴۸	تربیت جنسی باید در خدمت کمال انسانی، سعادت و فضیلت باشد.
۴	خودکنترلی و تربیت اراده	۱۹، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۳۱، ۳۳	مهار درونی از مسیر تمرین، عقل عملی و تقویت اراده شکل می‌گیرد.

۵	رشدمداری و تدریج	۴۷، ۳۶، ۱۶، ۱۵	آموزش و مداخله تربیتی باید متناسب با سن و مرحله رشد باشد.
۶	مدیریت محیط و پیشگیری	۴۶، ۱۷، ۱۴، ۱۳	تربیت جنسی باید از راه کنترل محرک‌ها و مراقبت محیطی تقویت شود.
۷	خانواده به‌مثابه نهاد پایه	۴۴، ۳۰، ۸	خانواده نخستین و مؤثرترین نهاد در تربیت جنسی و اخلاقی است.
۸	مدرسه و جامعه به‌مثابه نهادهای مکمل	۵۰، ۴۰، ۳۵، ۲۹، ۱۰، ۹	نهادهای رسمی و اجتماعی در تکمیل فرایند تربیت نقش دارند.
۹	فضیلت‌محوری و عادت‌سازی	۴۸، ۳۸، ۳۷، ۲۷، ۲۴	تربیت جنسی تنها با آموزش نظری محقق نمی‌شود و به عادت و الگو نیاز دارد.
۱۰	کاربست‌پذیری در نظام آموزشی	۵۰، ۴۴، ۴۳، ۳۲، ۱۱	یافته‌ها قابلیت ترجمه به سیاست، برنامه درسی و روش‌های آموزشی را دارند.

در کدگذاری محوری، داده‌ها از سطح گزاره‌های پراکنده به سطح ساختارهای مفهومی منسجم ارتقا یافته‌اند. نخستین نکته مهم آن است که هر دو متفکر انسان را موجودی قابل تربیت و هدایت می‌دانند؛ از این‌رو، تربیت جنسی در این پژوهش بر مبنای جبر زیستی یا رهاسازی غرایز تعریف نمی‌شود. دوم آنکه اخلاق در این الگو جایگاه مرکزی دارد. یعنی تربیت جنسی نه صرفاً انتقال دانش زیستی، بلکه پرورش منش، اراده، عفت و مسئولیت‌پذیری است.

همچنین، مقولات «رشدمداری»، «مدیریت محیط» و «نهادهای تربیتی» نشان می‌دهند که تربیت جنسی امری چندسطحی است و تنها با نصیحت یا آگاهی‌بخشی حاصل نمی‌شود، بلکه به تناسب سنی، سامان‌دهی محیط، الگودهی، هماهنگی نهادی و برنامه‌ریزی تربیتی نیاز دارد. از این‌رو، کدهای محوری پلی میان مبانی نظری و دلالت‌های کاربردی پژوهش ایجاد می‌کنند. برای انسجام بیشتر، کدهای محوری در ۶ مقوله کلان طبقه‌بندی شدند.

جدول ۳. مقولات اصلی پژوهش

ردیف	مقوله اصلی	کدهای محوری مرتبط	مضمون کلی
۱	مبانی انسان‌شناختی	۱	انسان دارای فطرت، عقل، غریزه و قابلیت هدایت است.
۲	مبانی اخلاقی	۹، ۴، ۲	تربیت جنسی بر عفاف، فضیلت، اعتدال و خودمهار استوار است.
۳	مبانی غایت‌شناختی	۳	هدف تربیت جنسی، کمال، سعادت و شخصیت متعادل است.
۴	مبانی تربیتی و روشی	۶، ۵	تربیت جنسی باید تدریجی، رشدمحور، پیشگیرانه و محیط‌آگاه باشد.
۵	نهادهای تربیتی	۸، ۷	خانواده، مدرسه و جامعه در یک رابطه مکمل عمل می‌کنند.
۶	دلالت‌های کاربردی برای نظام آموزشی	۱۰	امکان تدوین الگوی اجرایی برای آموزش و پرورش وجود دارد.

این طبقه‌بندی نشان می‌دهد که ساختار نهایی پژوهش از پراکندگی مفهومی فاصله گرفته و به منظومه‌ای نظری تبدیل شده است. در واقع، «مبانی انسان‌شناختی» پاسخ می‌دهد که مرتب‌ی کیست؛ «مبانی اخلاقی» روشن می‌کند که چه نوع منش و رفتاری مطلوب است؛ «مبانی غایت‌شناختی» به این پرسش پاسخ می‌دهد که تربیت جنسی به چه مقصدی می‌خواهد برسد؛ «مبانی تربیتی و روشی» شیوه وصول به آن غایت را تبیین می‌کند؛ «نهادهای تربیتی» مسئولیت‌های اجرایی را توزیع می‌کنند؛ و سرانجام «دلالت‌های کاربردی» امکان ترجمه نظریه به الگوی عملیاتی را فراهم می‌سازد.

بدین ترتیب، یافته‌ها صرفاً توصیفی نیستند، بلکه واجد ظرفیت طراحی مدل تربیتی‌اند؛ مدلی که هم از اتکای نظری برخوردار است و هم می‌تواند به صورت برنامه، اصل، روش و سازوکار اجرایی در نظام آموزشی صورت‌بندی شود. در مرحله کدگذاری انتخابی، همه مقولات و کدهای محوری حول یک مقوله هسته‌ای یکپارچه شدند.

جدول ۴. مقوله هسته‌ای پژوهش

مؤلفه	شرح
مقوله هسته‌ای	تربیت جنسی فضیلت‌مدار، عفاف‌محور و رشدمدار
مبنای انسان‌شناختی	انسان دارای فطرت، عقل، اراده، غریزه و قابلیت تعالی است.

مبنای اخلاقی	عفاف، حیا، اعتدال، خویشن‌داری و مسئولیت‌پذیری ارکان رفتار جنسی سالم‌اند.
مبنای غایی	تربیت جنسی باید در خدمت کمال انسانی، سعادت، سلامت اخلاقی و استحکام خانواده باشد.
مبنای روشی	تدریج، تناسب با رشد، الگودهی، عادت‌دهی، کنترل محیط و آگاهی‌بخشی هدایت‌شده
مبنای نهادی	خانواده نهاد پایه، مدرسه نهاد مکمل و جامعه نهاد پشتیبان است.
دلالت کاربردی	امکان طراحی الگوی تربیت جنسی متناسب با نظام آموزشی اسلامی وجود دارد.

مقوله هسته‌ای پژوهش، «تربیت جنسی فضیلت‌مدار، عفاف‌محور و رشد‌مدار» است. این مقوله، از یک سو ظرفیت‌های اصلی اندیشه علامه طباطبایی را در حوزه فطرت، عفاف، کرامت و هدایت دینی جذب می‌کند و از سوی دیگر، از عناصر برجسته اندیشه ارسطو مانند فضیلت، اعتدال، عادت‌دهی و عقل عملی بهره می‌گیرد. انتخاب این مقوله هسته‌ای بیانگر آن است که تربیت جنسی در این پژوهش نه یک آموزش زیست‌پزشکی صرف، نه یک رویکرد سلبی و محدودکننده محض، و نه یک الگوی آزادی‌محور بدون چارچوب است؛ بلکه فرآیندی اخلاقی، تدریجی، شخصیت‌ساز و نهادمند است.

اهمیت این مقوله هسته‌ای در آن است که می‌تواند میان مبانی اسلامی و برخی ظرفیت‌های فلسفه اخلاق فضیلت پیوند برقرار کند. بنابراین، یافته‌ها به جای تقابل‌سازی میان سنت دینی و اندیشه فلسفی، به سمت ترکیب انتقادی و گزینش‌گرایانه‌ای حرکت می‌کنند که نتیجه آن، الگویی متناسب با اقتضائات تعلیم و تربیت اسلامی است.

برای تکمیل تحلیل، داده‌ها در قالب مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر نیز تحلیل شدند.

جدول ۵. مضامین پایه پژوهش

ردیف	مضمون پایه	شرح
۱	فطرت انسانی	انسان دارای سرشت جهت‌پذیر و حقیقت‌جوست.
۲	طبیعی بودن غریزه جنسی	میل جنسی بخشی از ساختار طبیعی انسان است.
۳	هدایت‌پذیری تمایلات	غرایز قابل تربیت و تنظیم‌اند.
۴	عفاف	صیانت نفس و رفتار در چارچوب اخلاق
۵	حیا	سازوکار درونی بازدارنده در رفتار جنسی
۶	اعتدال	پرهیز از افراط و تفریط در ارضای میل
۷	خویشن‌داری	مهار آگاهانه امیال
۸	فضیلت	تثبیت صفات اخلاقی مطلوب در منش
۹	سعادت و کمال	غایت نهایی تربیت
۱۰	کرامت انسانی	حفظ منزلت انسان در آموزش و رفتار
۱۱	مسئولیت‌پذیری	توجه به پیامدهای فردی و اجتماعی رفتار
۱۲	خانواده‌محوری	اولویت خانواده در فرایند تربیت
۱۳	مدرسه‌مندی	نقش تکمیلی مدرسه در آموزش هدایت‌شده
۱۴	الگودهی	اثر منش مربی در تربیت
۱۵	عادت‌دهی	تثبیت رفتار مطلوب از طریق تمرین
۱۶	رشد‌مداری	تناسب با مراحل رشد و بلوغ
۱۷	پیشگیری	کاهش زمینه‌های انحراف پیش از وقوع
۱۸	مراقبت محیطی	تنظیم محرک‌های محیطی
۱۹	جامع‌نگری	پیوند ابعاد جسمی، روانی، اخلاقی و اجتماعی
۲۰	کاربست‌پذیری آموزشی	قابلیت اجرا در سیاست و برنامه تربیتی

جدول ۶. مضامین سازمان دهنده پژوهش

ردیف	مضمون سازمان دهنده	مضامین پایه مرتبط
۱	انسان شناسی تربیت جنسی	۱، ۲، ۳، ۱۹
۲	اخلاق جنسی	۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۱
۳	غایت تربیت جنسی	۹، ۱۰، ۱۱
۴	روش شناسی تربیت جنسی	۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸
۵	نهادهای تربیتی	۱۲، ۱۳، ۱۴
۶	کاربست آموزشی	۱۹، ۲۰

جدول ۷. مضمون فراگیر پژوهش

سطح تحلیل	مضمون
مضمون فراگیر	الگوی اسلامی - فلسفی تربیت جنسی
تبیین	الگوی مبتنی بر فطرت، عقل، عفاف، فضیلت، رشد، خانواده و کاربرست پذیری آموزشی

تحلیل تماتیک نشان می دهد که مضامین پایه، گرچه متنوع اند، اما حول چند محور کلان قابل سازمان دهی هستند. نخستین محور، «انسان شناسی تربیت جنسی» است که نشان می دهد در این پژوهش، انسان موجودی صرفاً زیستی یا صرفاً غریزی تلقی نمی شود، بلکه موجودی مرکب از ساحت های بدنی، عقلانی، اخلاقی و اجتماعی است. دومین محور، «اخلاق جنسی» است که مهم ترین نقطه اشتراک و در عین حال مرکز ثقل الگوی پیشنهادی به شمار می رود. در این محور، مفاهیمی چون عفاف، حیا، اعتدال و خویشن داری نقش بنیادین دارند. سومین محور، «غایت تربیت جنسی» است که از نگاه هر دو متفکر، در نهایت باید به شکل گیری شخصیت متعادل، مسئول و متعالی منجر شود. چهارمین محور، «روش شناسی تربیت جنسی» است که تأکید می کند تربیت جنسی فرآیندی دفعی و صرفاً آموزشی نیست، بلکه به الگودهی، تمرین، تدریج، پیشگیری و مراقبت محیطی نیاز دارد. پنجمین محور، «نهادهای تربیتی» است که روشن می سازد هیچ نهادی به تنهایی از عهده این مسئولیت بر نمی آید. سرانجام، محور «کاربست آموزشی» بر امکان تبدیل این مضامین به برنامه درسی، سیاست تربیتی و الگوی اجرایی دلالت می کند.

بر اساس نتایج کدگذاری و تحلیل تماتیک، الگوی پیشنهادی پژوهش در چند سطح طراحی شد.

جدول ۸. الگوی پیشنهادی تربیت جنسی در نظام آموزشی

سطح	مؤلفه ها	تبیین
مبانی	فطرت، عقل، غریزه، کرامت، اختیار	انسان دارای ظرفیت هدایت و تعالی است و غریزه جنسی باید در این چارچوب فهم شود.
اهداف	عفاف، خویشن داری، مسئولیت پذیری، سلامت اخلاقی، استحکام خانواده	تربیت جنسی باید به شکل گیری شخصیت متعادل و خانواده گرا منجر شود.
اصول	رشدمداری، تدریج، اعتدال، پیشگیری، کرامت محوری، خانواده محوری	اصول حاکم بر طراحی و اجرای برنامه تربیت جنسی
محتوا	آگاهی متناسب با سن، اخلاق جنسی، حریم ها، مسئولیت، مهارت خودکنترلی	محتوا باید از اطلاع زیستی صرف فراتر رود.
روش ها	گفت و گوی هدایت شده، الگودهی، عادت دهی، کنترل محیط، آموزش غیرتحریک آمیز	روش ها باید تربیتی، غیرآسیب زا و متناسب با رشد باشند.
نهادهای	خانواده، مدرسه، مشاور، رسانه، سیاست گذار	اجرای موفق نیازمند هماهنگی نهادی است.
ارزشیابی	سنجش نگرش، رفتار، خودکنترلی، مسئولیت پذیری، رعایت حریم ها	ارزشیابی باید صرفاً دانشی نباشد و ابعاد نگرشی و رفتاری را نیز بسنجد.

الگوی پیشنهادی این پژوهش چند ویژگی اساسی دارد. نخست، ماهیت آن «جامع» است؛ زیرا هم زمان به مبانی، اهداف، اصول، محتوا، روش، نهادها و ارزشیابی توجه می کند. دوم، «اخلاق محور» است؛ زیرا تربیت جنسی را در مدار عفاف، فضیلت، مسئولیت و کرامت قرار می دهد. سوم،

«رشدمدار» است؛ زیرا آموزش را متناسب با مراحل رشد و نیازهای سنی تنظیم می‌کند. چهارم، «نهادمند» است؛ زیرا مسئولیت را میان خانواده، مدرسه و سایر نهادهای اجتماعی توزیع می‌کند. پنجم، «کاربست‌پذیر» است؛ زیرا قابلیت تبدیل شدن به راهنما برای سیاست‌گذاری، برنامه درسی و اقدام تربیتی را دارد.

این الگو از حیث نظری، از تقلیل‌گرایی پرهیز می‌کند؛ بدین معنا که تربیت جنسی را نه به بهداشت جنسی فرو می‌کاهد، نه به کنترل بیرونی صرف محدود می‌کند و نه آن را به خودمختاری بدون ضابطه واگذار می‌سازد. از حیث عملی نیز، الگویی منعطف و قابل انطباق با شرایط فرهنگی و دینی نظام آموزشی ارائه می‌دهد.

یافته‌های این فصل نشان داد که در اندیشه علامه طباطبایی، تربیت جنسی بر پایه فطرت، عقل، کرامت، حیا و عفاف استوار است و غایت آن هدایت گرایش در مسیر رشد انسانی و قرب الهی است. در مقابل، ارسطو تربیت جنسی را در بستر اخلاق فضیلت، اعتدال، عادت‌دهی، عقل عملی و سعادت تبیین می‌کند. با وجود تفاوت‌های مبنایی میان دو دستگاه فکری، اشتراکات قابل توجهی در سطح تربیتی و اخلاقی میان آن‌ها وجود دارد.

• مدل آموزش جنسی فضیلت‌مدار، عفاف‌محور و رشدمدار •



شکل ۱. مدل نهایی پیشنهادی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مقایسه‌ای دیدگاه‌های علامه طباطبایی و ارسطو در حوزه تربیت جنسی و استخراج الگویی قابل‌کاربست در نظام تعلیم و تربیت اسلامی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که باوجود تفاوت‌های بنیادین این دو متفکر در جهان‌بینی، معرفت‌شناسی و تفسیر غایت نهایی انسان، میان دیدگاه آنان در زمینه طبیعی بودن میل جنسی، امکان و ضرورت هدایت آن، نقش عقل، اهمیت تربیت اخلاقی، پرهیز از افراط و تفریط، جایگاه خانواده و لزوم تناسب تربیت با مراحل رشد، هم‌پوشانی معناداری وجود دارد. تحلیل داده‌ها به شناسایی ۵۰ کد باز، ۱۰ کد محوری، ۶ مقوله اصلی و یک مقوله هسته‌ای انجامید و مقوله «تربیت جنسی فضیلت‌مدار، عفاف‌محور و رشدمدار» به‌عنوان ساختار یکپارچه‌کننده یافته‌ها شناسایی شد. در این ساختار، انسان دارای فطرت، عقل، اختیار، غریزه و قابلیت تعالی تلقی می‌شود و تربیت جنسی نه

به معنای سرکوب میل طبیعی و نه به معنای رهاسازی بی‌ضابطه آن، بلکه فرایندی برای هدایت آگاهانه تمایلات در مسیر رشد شخصیت، خودمهاری، مسئولیت‌پذیری، سلامت اخلاقی و استحکام خانواده است. این برداشت، تربیت جنسی را از سطح انتقال اطلاعات زیستی فراتر می‌برد و آن را در متن تربیت جامع شخصیت قرار می‌دهد.

نخستین یافته مهم پژوهش آن بود که هر دو متفکر میل جنسی را بخشی طبیعی از ساختار وجودی انسان می‌دانند، اما طبیعی بودن آن را به معنای خودبسندگی یا مشروعیت بی‌قیدوشرط هر نوع ارضای میل تلقی نمی‌کنند. در اندیشه علامه طباطبایی، غرایز در نظام حکیمانه آفرینش جای دارند و از طریق عقل، فطرت، شریعت و اخلاق جهت می‌یابند؛ در حالی که ارسطو تمایلات و لذت‌ها را بخشی از نفس انسانی می‌داند که باید تحت راهبری عقل عملی و در چارچوب اعتدال سامان یابند. این نتیجه با پژوهش‌هایی همسو است که نشان داده‌اند صرف حذف یا انکار موضوعات جنسی مانع شکل‌گیری آگاهی و رفتار جنسی نمی‌شود، بلکه ممکن است کودکان و نوجوانان را به منابع غیررسمی و نامطمئن سوق دهد (Santika & Basuki, 2025). یافته حاضر همچنین با این دیدگاه هماهنگ است که تربیت جنسی باید از رویکردهای محدودکننده یا مبتنی بر ترس فاصله بگیرد و واقعیت رشد جنسی را به رسمیت بشناسد؛ زیرا برنامه‌هایی که تنها بر خطر، بیماری یا ممنوعیت تأکید می‌کنند، قادر به پاسخ‌گویی به تمامی ابعاد تجربه و رشد انسان نیستند (Kantor & Lindberg, 2020). در عین حال، نتیجه پژوهش حاضر با رویکردهایی که طبیعی بودن میل را به رهاسازی بدون چارچوب اخلاقی تقلیل می‌دهند نیز فاصله دارد و بر ضرورت پیوند میان آگاهی، خویش‌داری، مسئولیت و کرامت تأکید می‌کند.

یافته دوم نشان داد که تربیت جنسی در هر دو دستگاه فکری، ماهیتی اخلاقی و غایت‌مدار دارد. در اندیشه علامه طباطبایی، غایت تربیت جنسی در نسبت با کمال انسانی، قرب الهی، حیات اخلاقی و شکل‌گیری خانواده سالم تعریف می‌شود؛ در حالی که در فلسفه ارسطو، تربیت امیال بخشی از مسیر دستیابی به سعادت و زیست فضیلت‌مندانه است. بنابراین، در هر دو دیدگاه، رفتار جنسی تنها با میزان لذت یا رفع نیاز سنجیده نمی‌شود، بلکه باید در نسبت با خیر انسانی، کیفیت منش و پیامدهای فردی و اجتماعی آن ارزیابی شود. این یافته با مطالعاتی هماهنگ است که بر ضرورت جامع بودن برنامه‌های تربیت جنسی تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند برنامه‌های موفق تنها به انتقال اطلاعات مربوط به تولیدمثل و پیشگیری محدود نیستند، بلکه موضوعاتی مانند احترام، تصمیم‌گیری، روابط سالم، مسئولیت و مهارت‌های ارتباطی را نیز در بر می‌گیرند (Goldfarb & Lieberman, 2021). بررسی تاریخی برنامه‌های تربیت جنسی نیز نشان داده است که این حوزه همواره حامل مفروضات ارزشی درباره انسان، خانواده و روابط اجتماعی بوده است و نمی‌توان آن را دانشی کاملاً خنثی و فاقد جهت‌گیری اخلاقی دانست (Bass & Coleman, 2022). از این منظر، یافته پژوهش حاضر بر این نکته تأکید می‌کند که هر نظام تربیت جنسی، آگاهانه یا ناآگاهانه، تصویری از انسان مطلوب ارائه می‌دهد و از این‌رو لازم است مبانی اخلاقی و غایت‌های آن به‌صراحت تبیین شوند.

یافته سوم بر جایگاه مرکزی فضیلت، عفاف، حیا، اعتدال، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری دلالت داشت. در الگوی استخراج‌شده، عفاف صرفاً به معنای اجتناب بیرونی از رفتار خاص نیست، بلکه نوعی نظم درونی میان میل، عقل، اراده و ارزش‌های اخلاقی است. در اندیشه علامه طباطبایی، عفاف و حیا با کرامت انسانی، ایمان، خانواده و مسئولیت پیوند دارند؛ در حالی که در اندیشه ارسطو، خویش‌داری و اعتدال از طریق تمرین، عادت و تربیت عقل عملی به ملکه‌ای پایدار تبدیل می‌شوند. این نتیجه نشان می‌دهد که هدف تربیت جنسی نباید فقط افزایش دانش باشد، بلکه باید توانایی فرد برای مدیریت موقعیت‌های واقعی، مقاومت در برابر فشار، ارزیابی پیامدها و انتخاب رفتار مسئولانه را نیز تقویت کند. پژوهش‌های مربوط به دانش نوجوانان نشان داده‌اند که برخورداری از اطلاعات پراکنده همواره به معنای توانایی تصمیم‌گیری سالم نیست و نوجوانان ممکن است باوجود دریافت برخی اطلاعات، همچنان با نگرش‌های نادرست و ضعف در مهارت‌های رفتاری روبه‌رو باشند (Kumar et al., 2017). یافته‌های جدیدتر نیز نشان داده‌اند که سطح آگاهی نوجوانان تحت تأثیر سن، جنسیت، خانواده، مدرسه و منابع اطلاعاتی قرار دارد و آموزش باید علاوه بر انتقال دانش، به اصلاح نگرش و تقویت شایستگی عملی بپردازد (Moreira et al., 2023). بنابراین، تأکید الگوی حاضر بر تربیت اراده و منش می‌تواند خلأ میان «دانستن» و «عمل کردن» را کاهش دهد.

چهارمین یافته پژوهش، رشد‌مداری و اصل تدریج در تربیت جنسی بود. بر اساس نتایج، آموزش باید متناسب با سن، سطح شناختی، بلوغ عاطفی، شرایط فرهنگی و نیاز واقعی فرد صورت گیرد. این اصل در اندیشه علامه طباطبایی از توجه به مراحل رشد و پرهیز از تحریک زودهنگام ناشی می‌شود و در فلسفه ارسطو با نقش عادت‌دهی تدریجی و تربیت متناسب با سن ارتباط دارد. این یافته با مطالعاتی همسو است که نشان داده‌اند زمان دریافت آموزش جنسی اهمیت زیادی دارد و بسیاری از نوجوانان آموزش‌های ضروری را دیر هنگام یا به‌صورت ناقص دریافت می‌کنند (Lindberg & Kantor, 2022). همچنین، نتایج پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که دریافت آموزش نظام‌مند می‌تواند با تأخیر در رفتارهای پرخطر و برخی پیامدهای محافظت‌کننده همراه باشد (Lindberg & Maddow-Zimet, 2012). از این رو، رشد‌مداری به معنای تعویق نامحدود آموزش نیست، بلکه به معنای ارائه محتوای مناسب در زمان مناسب است. در دوره کودکی می‌توان بر شناخت بدن، حریم شخصی، مهارت نه گفتن و درخواست کمک تمرکز کرد و در مراحل بعد، موضوعاتی مانند بلوغ، مسئولیت، روابط، خودکنترلی و تشکیل خانواده را با عمق بیشتری مطرح ساخت. این برداشت از تدریج، راه میانه‌ای میان آموزش زودهنگام و تحریک‌آمیز از یک سو و سکوت و تأخیر آسیب‌زا از سوی دیگر فراهم می‌کند.

یافته پنجم نشان داد که تربیت جنسی فرایندی صرفاً شناختی نیست و برای تحقق آن باید از روش‌هایی مانند الگودهی، عادت‌دهی، گفت‌وگوی هدایت‌شده، مراقبت محیطی و تمرین خودمهاری استفاده شود. در دیدگاه ارسطو، فضیلت از طریق تکرار رفتار درست و مشاهده الگوهای مناسب به خصلت پایدار تبدیل می‌شود و در اندیشه علامه طباطبایی نیز محیط اخلاقی، مراقبت از نگاه، رعایت حریم‌ها و تقویت اراده در شکل‌گیری رفتار سالم نقش دارد. این نتیجه با نقدهایی همسو است که برنامه‌های صرفاً فنی و خطرمحور را برای تربیت کامل انسان ناکافی می‌دانند (Patton, 2020). مداخلات آموزشی نوجوانان نیز نشان داده‌اند که اثربخشی برنامه‌ها به شیوه اجرا، استمرار آموزش، مهارت‌های تعاملی و تناسب محتوا وابسته است و انتقال منفعلانه اطلاعات به‌تنهایی برای ایجاد تغییر پایدار کافی نیست (Garzón-Orjuela & Samacá-Samacá, 2021). بنابراین، آموزش باید به موقعیت‌های واقعی زندگی نزدیک شود و فرصت گفت‌وگو، تمرین تصمیم‌گیری، تشخیص مرزها و حل موقعیت‌های اخلاقی را فراهم سازد. تربیت جنسی زمانی به رفتار پایدار منجر می‌شود که مدرسه و خانواده نه تنها درباره ارزش‌ها سخن بگویند، بلکه همان ارزش‌ها را در شیوه تعامل، احترام به حریم، مدیریت تعارض و الگوهای رابطه‌ای خود نیز بازنمایی کنند. یافته ششم، نقش خانواده به‌عنوان نهاد پایه، مدرسه به‌عنوان نهاد مکمل و جامعه به‌عنوان نهاد پشتیبان بود. این یافته نشان می‌دهد که هیچ نهادی به‌تنهایی نمی‌تواند مسئولیت تربیت جنسی را بر عهده گیرد. خانواده اولین بستر شکل‌گیری نگرش کودک به بدن، جنسیت، محبت، حریم و رابطه است؛ مدرسه می‌تواند دانش منظم، مهارت‌های محافظتی و آموزش متناسب با رشد را فراهم کند؛ و جامعه، قانون و رسانه نیز محیط هنجاری و فرهنگی این فرایند را شکل می‌دهند. این نتیجه با یافته‌هایی هماهنگ است که آثار محافظت‌کننده آموزش جامع همراه با مشارکت خانواده را گزارش کرده‌اند (Grossman et al., 2014). مشارکت خانواده می‌تواند انسجام پیام‌های آموزشی را افزایش دهد و از تعارض میان مدرسه و والدین جلوگیری کند. همچنین، مطالعه انجام‌شده درباره آموزش معلمان پیش‌دبستانی در ایران نشان داد که آموزش تخصصی می‌تواند دانش و نگرش معلمان را در زمینه تربیت جنسی، پاسخ‌گویی به کودکان و پیشگیری از سوءاستفاده ارتقا دهد (Martin et al., 2020). این یافته‌ها اهمیت آن را نشان می‌دهند که تربیت جنسی از سطح یک درس محدود فراتر رود و به بخشی از نظام همکاری خانه، مدرسه و خدمات مشاوره‌ای تبدیل شود.

یافته مربوط به کرامت‌محوری نیز از نتایج مهم پژوهش بود. در الگوی پیشنهادی، انسان نباید به بدن یا میل جنسی تقلیل داده شود و آموزش نباید به شیء‌انگاری، برجسب‌زنی، ترساندن یا تحریک غیرضروری منجر شود. کرامت‌محوری مستلزم احترام به تفاوت‌های فردی، رعایت حریم خصوصی، ارائه زبان غیرتحقیرآمیز و توجه به گروه‌های آسیب‌پذیر است. این نتیجه با مطالعات انجام‌شده درباره دسترسی کودکان دارای ناتوانی ذهنی به تربیت جنسی هماهنگ است؛ زیرا این کودکان در بسیاری از موارد از آموزش متناسب محروم می‌مانند، در حالی که به دلیل شرایط شناختی و وابستگی بیشتر، نیاز جدی‌تری به آموزش روشن و حمایت‌کننده دارند (Barnard-Brak et al., 2014). گفت‌وگو با افراد دارای

ناتوانی ذهنی نیز نشان داده است که آموزش باید با تجربه‌های واقعی، سطح فهم و نیازهای آنان متناسب باشد و موضوعاتی مانند حریم، رضایت، روابط و درخواست کمک را به صورت کاربردی پوشش دهد (Schaafsma et al., 2017). از این منظر، کرامت‌محوری تنها یک اصل اخلاقی انتزاعی نیست، بلکه پیامدهای مستقیم برای طراحی محتوا، زبان آموزش، روش تدریس و دسترسی عادلانه گروه‌های مختلف دارد.

یافته‌های مربوط به جامع‌نگری و تفاوت‌های فردی با مطالعات حوزه اختلال طیف اوتیسم نیز همخوان است. افراد دارای اوتیسم ممکن است در فهم قواعد ضمنی روابط، نشانه‌های اجتماعی، رضایت و مرزهای ارتباطی با دشواری مواجه شوند؛ در نتیجه، آموزش‌های عمومی و انتزاعی برای آنان کافی نیست. تجربه‌های گزارش‌شده از بزرگسالان طیف اوتیسم نشان داده است که فقدان آموزش متناسب می‌تواند بر کیفیت روابط و توانایی تشخیص موقعیت‌های ایمن اثر منفی بگذارد (Barnett & Maticka-Tyndale, 2015). این امر تأیید می‌کند که اصل رشد‌مداری باید با اصل فردمحوری تکمیل شود. برنامه تربیت جنسی باید دارای چارچوب ارزشی مشترک باشد، اما شیوه انتقال، سطح پیچیدگی، مثال‌ها و فرصت تمرین را بر اساس ویژگی‌های شناختی، ارتباطی و اجتماعی فراگیران تعدیل کند. بنابراین، الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر از قابلیت توسعه برای گروه‌های مختلف برخوردار است، مشروط بر آنکه اجرای آن به شکل ثابت، یکسان و فاقد انعطاف صورت نگیرد.

یکی دیگر از نتایج مهم پژوهش، امکان پیوند میان تربیت جنسی و زمینه دینی بود. در الگوی حاضر، دین صرفاً به عنوان مجموعه‌ای از ممنوعیت‌ها تلقی نمی‌شود، بلکه منبعی برای تبیین کرامت، مسئولیت، خانواده، عفاف، وفاداری و غایت زندگی است. این نتیجه با مطالعاتی همسو است که رابطه دین و تربیت جنسی را صرفاً تعارض‌آمیز نمی‌دانند و در کنار مقاومت‌ها، به ظرفیت‌های گفت‌وگو و تلفیق اشاره می‌کنند (Reimers, 2025). در جوامع دینی، نادیده گرفتن باورهای خانواده‌ها ممکن است سبب مقاومت، بی‌اعتمادی و شکست برنامه شود، اما تقلیل تربیت جنسی به توصیه‌های کلی اخلاقی نیز نمی‌تواند نیازهای شناختی و محافظتی فراگیران را پاسخ دهد. از این رو، مدل حاضر می‌کوشد میان دانش معتبر، نیازهای رشد و مبانی اخلاقی اسلامی پیوند برقرار کند. مزیت مقایسه علامه طباطبایی و ارسطو در همین نقطه آشکار می‌شود؛ زیرا مفاهیم فطرت، عفاف، کرامت و هدایت الهی در اندیشه علامه با فضیلت، اعتدال، عقل عملی و عادت‌دهی در فلسفه ارسطو وارد گفت‌وگویی انتقادی می‌شوند و زمینه تبدیل مبانی نظری به اصول تربیتی را فراهم می‌کنند.

در مجموع، مقوله هسته‌ای «تربیت جنسی فضیلت‌مدار، عفاف‌محور و رشد‌محور» نشان می‌دهد که تربیت جنسی مطلوب باید هم‌زمان دارای مبنای انسان‌شناختی، جهت‌گیری اخلاقی، غایت روشن، روش‌های متناسب و ساختار نهادی باشد. انسان در این الگو دارای نیاز طبیعی و در عین حال قابلیت خودتنظیمی و تعالی است؛ اهداف تربیت شامل عفاف، خویش‌داری، مسئولیت‌پذیری، سلامت اخلاقی و استحکام خانواده است؛ اصول آن بر تدریج، اعتدال، پیشگیری، کرامت و خانواده‌محوری استوار است؛ و روش‌های آن گفت‌وگوی هدایت‌شده، الگودهی، عادت‌دهی و مراقبت محیطی را شامل می‌شود. این نتیجه از یافته‌های پژوهش‌هایی حمایت می‌کند که ضرورت جامعیت، استمرار و چندبعدی بودن آموزش را مطرح کرده‌اند (Garzón-Orjuela & Samacá-Samacá, 2021; Goldfarb & Lieberman, 2021). همچنین تأکید الگو بر پیشگیری و دسترسی به موقع با مطالعات مربوط به دریافت آموزش در نوجوانان همخوانی دارد (Lindberg & Kantor, 2022). بنابراین، نوآوری اصلی پژوهش حاضر در آن است که شواهد و مسائل تربیت جنسی معاصر را درون چارچوبی فلسفی و اخلاقی بازسازی می‌کند و می‌کوشد میان سلامت، رشد، فضیلت، عفاف، خانواده و کاربست آموزشی ارتباطی منسجم برقرار سازد.

این پژوهش ماهیتی نظری، کیفی و مبتنی بر تحلیل متون داشت؛ از این رو، یافته‌های آن حاصل تفسیر و مقایسه منابع فلسفی، تفسیری و تربیتی است و هنوز در محیط‌های واقعی آموزشی آزمون نشده است. پراکندگی مباحث مربوط به تربیت جنسی در آثار علامه طباطبایی و نبود کاربرد مستقیم اصطلاح تربیت جنسی به معنای معاصر در آثار ارسطو، پژوهشگر را ناگزیر از استنباط دلالت‌های ضمنی کرده است و این امر می‌تواند متأثر از چارچوب تحلیلی پژوهش باشد. افزون بر این، تفاوت عمیق زمینه‌های تاریخی، اجتماعی و فرهنگی دو متفکر، امکان مقایسه کاملاً هم‌سطح را محدود می‌کند. الگوی پیشنهادی نیز با وجود برخورداری از انسجام نظری، هنوز از طریق نظرخواهی از متخصصان، مطالعات دلفی، اعتبارسنجی محتوایی یا اجرای آزمایشی در مدارس ارزیابی نشده است. همچنین در پژوهش حاضر دیدگاه‌های دانش‌آموزان، والدین،

معلمان و مشاوران به طور مستقیم گردآوری نشده و مسائل اجرایی مانند تفاوت‌های منطقه‌ای، جنسیتی، سنی و فرهنگی تنها در سطح نظری مورد توجه قرار گرفته‌اند.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، الگوی استخراج‌شده با استفاده از روش دلفی و مشارکت متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت، مطالعات اسلامی، روان‌شناسی رشد، برنامه‌ریزی درسی، سلامت و مشاوره مدرسه اعتبارسنجی شود. طراحی پژوهش‌های کیفی با حضور دانش‌آموزان، والدین، معلمان و مشاوران می‌تواند نیازها، نگرانی‌ها و موانع واقعی اجرای الگو را روشن سازد. همچنین لازم است مؤلفه‌های الگو به شاخص‌ها و فعالیت‌های آموزشی قابل اندازه‌گیری تبدیل و در قالب پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی یا آمیخته ارزیابی شوند. مقایسه اثربخشی این الگو با برنامه‌های اطلاعات‌محور، سلامت‌محور یا صرفاً پرهیزمحور می‌تواند ارزش افزوده آن را مشخص کند. بررسی تناسب الگو برای مراحل مختلف رشد، دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه، بافت‌های فرهنگی متفاوت و محیط‌های آموزشی دخترانه و پسرانه نیز ضروری است. مطالعات طولی می‌توانند نشان دهند که آیا آموزش مبتنی بر فضیلت، عفاف و خودتنظیمی به تغییر پایدار در نگرش، مهارت، منش و رفتار منجر می‌شود یا خیر.

پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی تربیت جنسی را به یک جلسه یا درس مستقل محدود نکند و آن را به صورت برنامه‌ای تدریجی و متناسب با مراحل رشد در برنامه درسی بگنجاند. محتوای آموزشی باید از اطلاعات زیستی صرف فراتر رود و موضوعاتی مانند کرامت انسان، حریم بدنی، عفاف، مسئولیت، مهارت نه‌گفتن، خودکنترلی، روابط سالم، سواد رسانه‌ای و نقش خانواده را دربر گیرد. لازم است معلمان، مربیان، مشاوران و مدیران پیش از اجرای برنامه، آموزش تخصصی و مهارتی دریافت کنند و برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های دانش‌آموزان از زبان روشن، محترمانه و غیرتحریک‌آمیز استفاده شود. خانواده‌ها باید از آغاز در طراحی و اجرای برنامه مشارکت داده شوند و بسته‌های آموزشی ویژه والدین برای گفت‌وگوی متناسب با سن تهیه شود. مدرسه نیز باید سازوکاری محرمانه و قابل اعتماد برای مشاوره، گزارش آسیب و ارجاع تخصصی ایجاد کند. اجرای آزمایشی برنامه در تعداد محدودی از مدارس، دریافت بازخورد ذی‌نفعان و اصلاح تدریجی محتوا می‌تواند زمینه تعمیم ایمن و مؤثر آن را فراهم سازد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Sex education is a multidimensional component of human education that is closely associated with biological development, psychological health, moral agency, family life, social relationships, and the formation of personal identity. It cannot therefore be reduced to the transmission of biological information concerning puberty, reproduction, or the prevention of sexually transmitted infections. Sexual desire constitutes a natural dimension of human existence; however, the manner in which this desire is understood, regulated, and directed substantially influences self-control, interpersonal responsibility, moral development, family stability, and individual and social well-being. Contemporary transformations, including the expansion of digital media, adolescents' early exposure to sexualized content, changing patterns of communication, and the declining capacity of traditional institutions to regulate information, have intensified the need for a coherent and developmentally appropriate approach to sex education. Evidence indicates that the absence of reliable education does not protect children and adolescents but may instead expose them to incomplete information, distorted attitudes, unsafe behavior, and inappropriate sources of learning (Santika & Basuki, 2025).

The historical development of sex education has been influenced by medical, political, religious, cultural, and educational considerations. Early programs primarily emphasized abstinence, disease prevention, and the avoidance of unwanted pregnancy, whereas more recent approaches have expanded their content to include healthy relationships, personal boundaries, respect, responsibility, decision-making, consent, and emotional development (Bass & Coleman, 2022). Nevertheless, sex education remains controversial because its objectives and content depend on each society's conception of human nature, morality, family, freedom, responsibility, and the good life. Consequently, no sex education program is completely value-neutral. Even programs presented as exclusively scientific or health-oriented contain implicit assumptions about desirable human relationships and appropriate forms of conduct.

Research conducted over the past several decades has provided substantial support for comprehensive sex education. Such programs may increase knowledge, improve communication and decision-making skills, promote respectful relationships, prevent abuse, and reduce certain forms of sexual risk behavior (Goldfarb & Lieberman, 2021). Reviews of adolescent interventions also demonstrate that structured educational programs can improve knowledge and attitudes, although their effectiveness varies according to content, duration, teaching method, developmental appropriateness, and cultural context (Garzón-Orjuela & Samacá-Samacá, 2021). These findings suggest that sex education requires more than isolated information sessions. It must be based on a coherent conceptual framework that integrates knowledge, values, skills, and character formation. A major limitation of risk-centered programs is that they interpret sex education primarily as a means of controlling negative outcomes. Approaches limited to disease, pregnancy, or behavioral risk may neglect the meanings of the body, self-respect, emotional intimacy, responsibility, and moral agency. Critiques of safe-sex education have shown that technical advice alone cannot adequately address cultural context, interpersonal power, identity, and the ethical quality of relationships (Patton, 2020). Conversely, expanding sex education to include positive sexual experience without locating such experience within a framework of responsibility, dignity, self-regulation, and relational commitment can produce another form of reductionism. Calls to broaden both the content and measurement of sex education indicate that educational programs should move beyond biomedical indicators and consider relational and experiential dimensions (Kantor & Lindberg, 2020). However, such expansion requires clear anthropological and ethical foundations.

Access to sex education is also uneven. National findings indicate that many adolescents receive only partial instruction and that access varies by sex, social background, and educational context (Lindberg & Kantor, 2022). Earlier evidence also suggests that receiving both abstinence and contraceptive education is associated

with more protective outcomes than receiving no sex education (Lindberg & Maddow-Zimet, 2012). These findings confirm the importance of timely instruction, while also demonstrating that instruction should begin before the emergence of high-risk behavior. Developmentally appropriate education may begin in childhood with body safety, privacy, personal boundaries, and help-seeking skills and gradually progress toward puberty, emotional regulation, relationships, responsibility, and family formation.

The family is the primary institution through which children first learn meanings associated with the body, gender, affection, privacy, interpersonal respect, and relational conduct. Research has shown that comprehensive sex education may have stronger protective effects when families are actively involved (Grossman et al., 2014). Nevertheless, many parents avoid such discussions because of embarrassment, insufficient knowledge, cultural sensitivity, or fear of stimulating premature curiosity. In these circumstances, silence does not prevent learning; rather, it transfers educational authority to peers, media, and unreliable sources. Schools therefore have a complementary role, although this role depends on the preparedness of teachers. Evidence from Iran indicates that structured training can improve preschool teachers' knowledge and attitudes regarding childhood sex education, developmental stages, responses to children's questions, and abuse prevention (Martin et al., 2020).

Adolescents' knowledge and attitudes further demonstrate the need for systematic education. Studies have identified gaps in young people's knowledge of puberty, reproductive health, behavioral consequences, and reliable sources of information (Kumar et al., 2017). More recent research similarly indicates that adolescents' knowledge is affected by age, gender, family, school, and information sources and that exposure to fragmented information does not necessarily produce coherent understanding or responsible decision-making (Moreira et al., 2023). Sex education should therefore develop not only knowledge but also attitudes, practical skills, judgment, and moral character.

The need for flexible and inclusive education is especially evident among individuals with intellectual disabilities and autism. Students with intellectual disabilities may have limited access to sex education despite greater vulnerability arising from dependence, communication difficulties, or limited risk recognition (Barnard-Brak et al., 2014). Their own accounts indicate a need for concrete, understandable, experience-based education concerning relationships, privacy, consent, and self-protection (Schaafsma et al., 2017). Adults on the autism spectrum have likewise reported experiences suggesting that insufficiently adapted education may affect their understanding of social boundaries, consent, and safe relationships (Barnett & Maticka-Tyndale, 2015). These findings emphasize that sex education should retain common ethical principles while adapting its language, methods, and complexity to individual developmental and cognitive needs.

In religious societies, the relationship between sex education and religion should not be understood solely in terms of opposition. Religious traditions may provide substantive concepts concerning human dignity, family commitment, modesty, responsibility, self-restraint, and the moral meaning of relationships. Recent scholarship has highlighted both resistance and constructive possibilities in the interaction between religion and sex education (Reimers, 2025). This issue is particularly significant in Islamic educational contexts, where programs must respond to contemporary educational needs without separating sexuality from broader religious, moral, and anthropological foundations.

Within this context, Allameh Tabatabaei's thought provides a comprehensive Islamic conception of human nature, reason, free will, innate disposition, desire, dignity, family, and spiritual perfection. Aristotle's philosophy, in turn, provides an influential account of virtue, moderation, practical reason, habituation, self-control, and human flourishing. Although these thinkers belong to different intellectual and historical traditions, both understand education as a goal-directed process through which human desires are disciplined and integrated into the formation of moral character. A comparative examination of their views may therefore

provide a philosophical foundation for a model of sex education that integrates natural human needs, rational regulation, moral virtue, modesty, developmental appropriateness, and institutional cooperation.

Materials and Methods

This study adopted a qualitative, theoretical, analytical, and comparative design and was classified as fundamental-applied research. Its fundamental dimension involved identifying and explaining the anthropological, ethical, teleological, and educational foundations of sex education in the thought of Allameh Tabatabaei and Aristotle. Its applied dimension involved translating the extracted foundations into a proposed model for use in an Islamic educational system.

Data were collected through documentary and library research. The research corpus consisted of primary and authoritative works by Allameh Tabatabaei and Aristotle, along with relevant exegetical, philosophical, ethical, and educational studies. The principal sources concerning Allameh Tabatabaei included his philosophical and exegetical works addressing innate disposition, reason, free will, human desire, morality, family, society, and human perfection. Aristotle's relevant works included those addressing the soul, ethics, politics, virtue, practical reason, pleasure, habituation, family, and education.

Sources and textual passages were selected purposively according to their direct or indirect relevance to sex education. The analysis was not restricted to texts explicitly using the modern term "sex education." Instead, concepts such as desire, body, soul, reason, modesty, chastity, virtue, moderation, self-restraint, family, marriage, law, happiness, and education were examined to infer the educational implications of each philosophical system.

Data were organized through scientific note-taking and conceptual analysis forms. Qualitative content analysis, comparative conceptual analysis, and thematic analysis were used. The analytical process consisted of open coding, axial coding, selective coding, and the identification of basic, organizing, and overarching themes. The views of the two thinkers were compared across shared dimensions, including human nature, the position of desire, ethical regulation, educational goals, educational methods, family and social institutions, developmental appropriateness, and applicability to the educational system.

Findings

Open coding resulted in the identification of 50 initial codes. Codes derived from Allameh Tabatabaei's thought included the innate disposition of human beings, the natural character of sexual desire, the necessity of directing instincts, the relationship between desire and dignity, chastity, modesty, rational regulation, family-centered education, responsibility, religious education, observance of religious limits, control of visual stimuli, environmental regulation, gradual instruction, developmental appropriateness, preservation of gender boundaries, self-control, and orientation toward proximity to God.

Codes derived from Aristotle's thought included rationality, human sociality, happiness, virtue as a stable disposition, moderation, self-restraint, habituation, practical reason, law, family-based habit formation, avoidance of excessive pleasure, education of the will, moral shame, civic responsibility, age-appropriate education, educator modeling, balance between freedom and discipline, and the goal-directed character of sexual behavior. Comparative codes included a multidimensional conception of the human being, the educability of sexual desire, the priority of moral formation over mere information, cooperation between family and school, prevention, developmental orientation, virtue-centeredness, dignity, responsibility, and applicability to educational policy.

Axial coding produced 10 categories: the multidimensional and educable human being; dignity and sexual ethics; goal-directed sex education; self-control and education of the will; developmental orientation and gradualism; environmental management and prevention; the family as the foundational institution; school and society as complementary institutions; virtue and habituation; and applicability within the educational system. These categories were subsequently organized into six major domains: anthropological foundations, ethical

foundations, teleological foundations, educational and methodological foundations, educational institutions, and practical implications for the school system.

Selective coding integrated all categories around the core category of “virtue-oriented, chastity-centered, and developmentally responsive sex education.” This category indicated that the proposed model conceives the human being as possessing innate disposition, reason, will, natural desire, and a capacity for moral and spiritual development. Chastity, modesty, moderation, responsibility, and self-restraint were identified as the principal ethical characteristics of healthy sexual conduct. The educational goal was defined in relation to human perfection, happiness, moral health, and family stability.

The thematic analysis identified 20 basic themes, including innate disposition, natural sexual desire, educability of desire, chastity, modesty, moderation, self-restraint, virtue, happiness, dignity, responsibility, family-centeredness, school participation, modeling, habituation, developmental responsiveness, prevention, environmental care, comprehensiveness, and educational applicability. These themes were grouped into six organizing themes: anthropology of sex education, sexual ethics, goals of sex education, educational methodology, educational institutions, and educational applicability. The overarching theme was formulated as an Islamic-philosophical model of sex education founded on innate disposition, reason, chastity, virtue, development, family, and educational feasibility.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that Allameh Tabatabaei and Aristotle share a fundamental rejection of both the suppression of natural desire and its unrestricted release. Both regard human beings as educable agents whose desires can be directed through reason, moral formation, habituation, and social institutions. Their common emphasis on moderation, self-control, family, gradual development, and moral purpose provides a substantial foundation for sex education as a process of character formation rather than information delivery.

The comparison also revealed significant differences. Aristotle locates sex education within the broader framework of virtue, practical reason, habituation, and civic flourishing. Allameh Tabatabaei situates it within an Islamic anthropology based on innate disposition, revelation, divine guidance, chastity, dignity, family, and spiritual perfection. These differences prevent a simple fusion of the two perspectives. Instead, the proposed model uses Aristotelian concepts to clarify the practical mechanisms of virtue formation while employing Allameh Tabatabaei’s framework to establish the Islamic ethical and teleological orientation of the model.

The core category suggests that effective sex education must simultaneously be virtue-oriented, chastity-centered, and developmentally responsive. Virtue orientation emphasizes stable character, rational judgment, and responsible action. Chastity-centeredness integrates desire with dignity, modesty, self-control, and legitimate family relationships. Developmental responsiveness requires the gradual presentation of content in accordance with age, cognitive ability, emotional maturity, and individual need. None of these dimensions is sufficient in isolation.

The findings further indicate that sex education is a multilevel institutional process. The family serves as the primary environment for moral modeling, emotional security, and the formation of attitudes toward the body and relationships. The school provides structured knowledge, protective skills, trained educators, and counseling support. Society, law, media, and cultural institutions create the wider environment that either supports or undermines educational goals. Effective implementation therefore requires coherence across these levels.

The proposed model avoids reducing sex education to biological information, behavioral prohibition, or unrestricted personal choice. It defines sex education as a comprehensive, gradual, preventive, ethical, and character-forming process through which individuals learn to understand their bodies and desires, regulate conduct through reason and moral commitment, respect their own dignity and that of others, and prepare for responsible family and social life. Accordingly, the model can provide a theoretical basis for curriculum

design, teacher education, parent training, school counseling, educational policymaking, and the development of culturally and religiously responsive sex education programs within Islamic educational systems.

References

- Barnard-Brak, L., Schmidt, M., & Chesnut, S. (2014). Predictors of Access to Sex Education for Children with Intellectual Disabilities in Public Schools. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-52.2.85>
- Barnett, J. P., & Maticka-Tyndale, E. (2015). Qualitative Exploration of Sexual Experiences Among Adults on the Autism Spectrum: Implications for Sex Education. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*. <https://doi.org/10.1363/47e5715>
- Bass, T., & Coleman, J. (2022). A Review of History of Sex Education by SIECUS. *American Journal of Sexuality Education*. <https://doi.org/10.1080/15546128.2022.2060888>
- Garzón-Orjuela, N., & Samacá-Samacá, D. (2021). Effectiveness of Sex Education Interventions in Adolescents: An Overview. <https://doi.org/10.1080/24694193.2020.1713251>
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. *Journal of Adolescent Health*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X20304560>
- Grossman, J. M., Tracy, A. J., & Charmaraman, L. (2014). Protective Effects of Middle School Comprehensive Sex Education with Family Involvement. <https://doi.org/10.1111/josh.12199>
- Kantor, L. M., & Lindberg, L. (2020). Pleasure and Sex Education: The Need for Broadening Both Content and Measurement. *American Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2019.305320>
- Kumar, R., Goyal, A., Singh, P., & Bhardwaj, A. (2017). Knowledge, Attitude and Perception of Sex Education Among School Going Adolescents in Ambala District, Haryana, India: A Cross-Sectional Study. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5427339/>
- Lindberg, L. D., & Kantor, L. M. (2022). Adolescents' Receipt of Sex Education in a Nationally Representative Sample, 2011-2019. *Journal of Adolescent Health*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X21004444>
- Lindberg, L. D., & Maddow-Zimet, I. (2012). Consequences of Sex Education on Teen and Young Adult Sexual Behaviors and Outcomes. *Journal of Adolescent Health*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1054139X11007178>
- Martin, J., Riazi, H., Firoozi, A., & Nasiri, M. (2020). A Sex Education Program for Teachers of Preschool Children: A Quasi-Experimental Study in Iran. *BMC public health*. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08826-y>
- Moreira, M. T., Rocha, E., Lima, A., Pereira, L., & Rodrigues, S. (2023). Knowledge About Sex Education in Adolescence: A Cross-Sectional Study. *Adolescents*. <https://www.mdpi.com/2673-7051/3/3/30>
- Patton, C. (2020). *Fatal Advice: How Safe-Sex Education Went Wrong*. De Gruyter Brill. <https://doi.org/10.1515/9780822396727>
- Reimers, E. (2025). Sex Education and Religion-Resistance and Possibilities. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2336533>
- Santika, D., & Basuki, A. (2025). The Importance of Sex Education in Preventing Free Sex in the Modern Era: A Literature Review. *Journal of Research in Science Education*. <https://jppipa.unram.ac.id/index.php/jppipa/article/view/10539>
- Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J. M. T., & Curfs, L. M. G. (2017). People with Intellectual Disabilities Talk About Sexuality: Implications for the Development of Sex Education. *Sexuality and Disability*. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9466-4>