

بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر

شهربانو حقیقت* دکتر محمد مزیدی**

چکیده

در پژوهش حاضر، از میان رویکردهای متعدد موجود در زمینه تربیت اخلاقی، مبانی فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تبیین ارزش‌ها، تربیت منشی، رشد شناختی و رویکرد دینی (با عنایت به اسلام)، با استفاده از روش‌های تحلیلی و تکنیک تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفته‌اند. رویکرد تربیت منش ریشه در عقاید اخلاقی فلاسفه فضیلت‌مدار دارد و بر روش‌هایی متکی بر تشکیل عادات، مانند ارائه داستان‌های اخلاقی، زندگی‌نامه‌ها و نمایش فیلم استوار است که دقیقاً به همین دلیل، متهم به استفاده از روش‌های تلقینی می‌باشد. رویکرد تبیین ارزش‌ها ریشه در نظریه‌های پوزیتیویستی، تحلیلی، پدیدار شناختی، وجودگرایی و پراگماتیسم دارد و از روش‌هایی مانند بحث گروهی با تأکید بر گزینش اخلاقیات از سوی فراگیران و حفظ بی‌طرفی معلمین سود می‌برند. توصیه به بی‌طرفی و نسبی‌گرایی عمده‌ترین نقطه ضعف این رویکرد است. رویکرد شناختی رشدی با سردمداری پیاز و کهلبرگ، زمینه‌ای کانتی دارد و با کمک طرح معماهای اخلاقی به تربیت اخلاقی می‌پردازد که به دلیل تأکید شدید بر عقل و قضاوت اخلاقی و عدم توجه به رفتار اخلاقی، مورد انتقاد بوده است. اما رویکرد تربیت اخلاقی اسلام، که از جهان بینی اسلامی سیراب می‌شود، جامع‌ترین رویکرد مورد بررسی است که با طرح روش‌هایی مانند الگوسازی، تمثیل و قصه‌گویی بسیاری از نکات ضعف دیگران را می‌پوشاند، هر چند خود هنوز نیاز به تحقیقات کاربردی فراوانی دارد.

واژه‌های کلیدی: ۱- تربیت اخلاقی ۲- رویکرد تربیت منش ۳- رویکرد تبیین ارزش‌ها
۴- رویکرد شناختی رشدی ۵- رویکرد اسلام

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز
** دانشیار دانشگاه شیراز

e-mail: True_Haghighat@yahoo.com
e-mail: mmazidi52@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۸۶/۱۱/۲۷

تاریخ دریافت: ۸۶/۲/۱۱

۱. مقدمه

از جمله انتظارات عمده‌ای که از یک نظام آموزشی وجود دارد، تربیت اخلاقی است؛ انتظاری که در طول حیات انسان، همواره بر دوش آن احساس شده است. اصولاً هر جامعه‌ای برای ادامه حیات خود و تبیین این که در زندگی چه چیزی معنی‌دار است و مردم باید تحت سیطره چه هنجارهای اخلاقی باشند، برنامه‌ای اصولی و پاسخی منطقی نیاز دارد (۱۷، ص: ۲۲۸). بر همین پایه، متفکرین به طور مداوم، توجه زیادی به درک خصوصیات اخلاقی مهم در زندگی و نقش نهادهای تعلیم و تربیت در بهبود آن‌ها کرده‌اند (۳۹، ص: ۱).

ارزش‌های اخلاقی در کل زندگی افراد نفوذ دارند، به طوری که می‌توان گفت: مقاصد، محتوا و روش‌شناسی تربیت بر مبنای آن‌ها بیان می‌شود. اما متأسفانه با وجود اهمیت اخلاقیات در زندگی و به رغم این که تربیت شایسته قرن حاضر را تربیت اخلاقی دانسته‌اند (۶، ص: ۱۹۷)، در سال‌های اخیر، این بعد تربیتی دستخوش تغییرات عمده‌ای شده است؛ به ویژه می‌توان فاصله گرفتن تربیت اخلاقی از دین و معنویت و رنگ و بوی سکولار و نسبی‌گرایی یافتن آن را نام برد. نتیجه چنین شرایطی پرورش افرادی بود که هرچند ارزش‌ها را می‌شناختند، افکار و اعمالشان اخلاقی نبود. لذا در انتهای قرن بیستم و شروع قرن بیست و یکم میلادی، در نتیجه افزایش اعمال غیر اخلاقی، بزهکاری و جنایت، لزوم بازگشت به اخلاقیات و ارزش‌ها مطرح گردید و تربیت شایسته قرن حاضر، تعلیم و تربیت اخلاقی قلمداد شد (۱۲، ص: ۱۳۲).

اما با وجود تلاش فراوان مربیان در جهت توسعه مباحث اخلاقی، خلأهای بسیاری در برنامه‌های تربیت اخلاقی در سراسر نظام‌های تربیتی جهان به چشم می‌خورد (۴، ص: ۱۶۸). متأسفانه بسیاری از مطالعات علمی و پژوهشی از نوع کمی و پوزیتیویستی بوده و معمولاً به معرفی فضایل و رذایل اخلاقی اکتفا کرده‌اند و عنایت لازم را به تربیت اخلاقی، یعنی نحوه متخلق نمودن افراد به صفات و رفتارهای اخلاقی ننموده‌اند (همان).

نظام تربیتی حاکم بر جامعه کنونی ما نیز از این قاعده مستثنی نیست و در حالی که اخلاق در فلسفه اجتماعی - سیاسی ما (یعنی اسلام) نظامی دقیق و فراگیر در رفتار انسان داشته و تنظیم‌کننده انگیزه‌ها و اهداف اوست، رفتارهای ضد اخلاقی هم‌چنان مدام به چشم می‌آیند. رجوع به آمارهای موجود در زمینه آسیب‌های اجتماعی، گواهی بر این مدعاست.

بنابراین انجام پژوهش‌های بنیادی در قلمرو تربیت اخلاقی هنوز یکی از نیازهای اساسی جوامع بشری، از جمله کشور ماست. موضوع تربیت اخلاقی حوزه وسیع و سؤال‌برانگیزی است و پرسش‌های گسترده‌ای از مبانی، اصول، اهداف، محتوا، روش‌ها و... در بر می‌گیرد که

بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی ۱۰۷

پاسخ‌گویی به آن‌ها مستلزم بررسی‌های کمی و کیفی فراوانی است و به ناچار به منظور فعالیتی تحقیقی، باید از میان موضوعات متعدد تربیت اخلاقی، دست به انتخاب زد. بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی و عناصر آن‌ها از جمله زمینه‌های اولیه مورد نیاز در این میدان تربیتی می‌باشد. بر همین پایه، در پژوهش حاضر، رویکردهای مختلف تربیت اخلاقی (یعنی رویکرد تربیت منش، رویکرد تبیین فردی ارزش‌ها، رویکرد شناختی رشدی و رویکرد اسلام) مطرح شده است و زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی آن‌ها استخراج و توصیه‌های هر رویکرد در حیطه تربیت اخلاقی بررسی شده‌اند.

۲. بیان مسأله

تعلیم و تربیت، عرصه‌ها و وجوه گوناگونی دارد که یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین آن‌ها حوزه تربیت اخلاقی است. اما این حوزه مستلزم انجام مطالعات علمی گسترده کمی و کیفی است. به ویژه در جامعه ما ضروری است که صاحب‌نظران، با معرفی الگویی از هنجارهای اخلاقی و بازشناسی ناهنجاری‌های اخلاقی، به شناخت راه‌های پیش‌گیری و درمان این معضل بپردازند. در این راستا، مرور و بازنگری پیشینه مطالعات تربیت اخلاقی که توسط متفکرین انجام شده است و بررسی مقایسه‌ای رویکردهای مختلف ضرورت دارد. از آن‌جا که امکان پرداختن به کلیه فعالیت‌های مذکور در یک مطالعه میسر نمی‌باشد، در این پژوهش سعی گردیده است تا به بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی معاصر پرداخته شود. بدین منظور، ابتدا رویکردهایی که در حال حاضر، بیش از سایر رویکردها در قلمرو تعلیم و تربیت اخلاقی مطرح هستند، مورد تحلیل، نقد و بررسی قرار خواهند گرفت، سپس زمینه فلسفی و روش‌های پیشنهادی هر کدام، همراه با توصیه‌های عملی آن‌ها برای تربیت اخلاقی در مقطع دبستانی استخراج خواهد شد. رویکردهای معاصر تربیت اخلاقی به قرار ذیل است:

- ۱- رویکرد تربیت منش^۱
- ۲- رویکرد تبیین ارزش‌ها^۲
- ۳- رویکرد رشدشناختی^۳
- ۴- رویکرد دینی با عنایت به مکتب اسلام (۱۱، ص: ۱۵۷).

۳. اهداف تحقیق

هدف کلی این مطالعه، شناسایی و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی معاصر است. هدف‌های جزئی هم عبارت‌اند از: ۱- بررسی زمینه فلسفی هر رویکرد؛ ۲- استخراج روش‌های آموزشی و فرایندی که در کلاس در تعامل میان دانش‌آموز و آموزگار اتفاق می‌افتد و ۳- توصیه‌های عملی که هر رویکرد در خصوص آموزش مفاهیم اخلاقی در کلاس درس دارند.

۴. اهمیت و ضرورت تحقیق

بحث درباره تربیت اخلاقی، از یک سو به جایگاه اخلاق در نظام اجتماعی و نقشی که اخلاق فاضله می‌تواند در سعادت فردی و اجتماعی انسان داشته باشد، مربوط می‌گردد و از سوی دیگر، به ارتباط و درهم تنیدگی شدید اخلاق و تربیت مربوط می‌شود. شدت این ارتباط در حدی است که سال‌های مدیدی مربیان تربیتی «تربیت کردن» فرد را با «متخلق کردن» او به اخلاق شایسته یکی می‌دانسته‌اند.

درباره اهمیت تربیت اخلاقی همین بس که عمل به آن به عنوان هدف اصلی رسالت انبیا مطرح شده است. گفتار گران سنگ پیامبر اکرم(ص) که هدف از نبوت خود را تتمیم مکارم اخلاقی ذکر می‌کند، زیباترین شاهد موجود در قلمرو اخلاق است. از این رو است که یکی از بخش‌های اساسی و عمده معارف اسلامی به اخلاق اختصاص یافته است.^۴ علاوه بر ادیان الهی، فیلسوفان پیشین، نظیر سقراط، افلاطون و ارسطو نیز هدف اصلی آموزش و پرورش را پروردن انسان‌هایی با اخلاق حمیده و آراسته به هنرهای اخلاقی مانند دانایی، دادگری، جرأت و خویشتنداری معرفی کرده‌اند (۵، ص: ۲۵ و ۲۶، ص: ۲۰). از میان فیلسوفان معاصر، کسانی مانند اسپینوزا و روسو اخلاق را به عنوان جنبه برتر انسان ستوده‌اند. کانت ارجمندی انسان را منوط به اخلاق او دانسته و ضمن تأکید بر تقدس قانون اخلاقی، تربیت اخلاقی را آخرین و عالی‌ترین سطح تربیت می‌داند (۱۵، ص: ۷۲).

چنین تأکیدی بر تربیت اخلاقی، از نقش اساسی این بعد تربیتی در زندگی فردی و اجتماعی بشر حکایت دارد؛ به طوری که اخلاق عامل اصلی حفظ پویایی جوامع قلمداد شده است (۶، ص: ۱۹۷). بنابراین انجام مطالعات علمی در این حیطة، هم دارای ارزشی کاربردی است و هم برخوردار از ارزش نظری. از این رو پژوهش حاضر با عنوان بررسی و ارزیابی رویکردهای تربیت اخلاقی از لحاظ نظری و پی آمدهای عملی آن برای کارکرد در کلاس درس به اجرا درآمده است.

۵. سؤالات تحقیق

- ۱- زمینه فلسفی هر یک از رویکردهای چهار گانه تربیت اخلاقی کدام است؟
- ۲- روش تربیت اخلاقی پیشنهادی هر رویکرد برای اجرا در کلاس درس کدام است؟

۶. تعریف واژه‌های تحقیق

از آن‌جا که برای هر یک از واژه‌های مورد نظر تحقیق (تربیت، اخلاق، تربیت اخلاقی،

روش) تعاریف مختلفی ارائه گردیده است و امکان طرح همه آنها در این مقاله میسر نیست، به ذکر تعداد محدودی از تعاریف بسنده می‌نماییم.

تربیت: علما، مربیان و فیلسوفان تعلیم و تربیت، تعاریفی متنوع و گاهی پیچیده برای تربیت ارائه کرده‌اند.^۵ اما با توجه به ماهیت پژوهش حاضر، به تعاریفی از تربیت که در آن، توجه بیشتری به تعامل بین مربی و متربی و تأثیرپذیری آنها از یکدیگر گردیده و نیز تعاریفی که وجه ارزش‌های انسانی را برجسته نموده‌اند استناد شده است.

اخلاق در اسلام: بررسی مجموعه‌ای از اظهارات علمای اخلاق در اسلام حاکی از آن است که واژه اخلاق از مشتقات «خلق» است و اشاره به امری نفسانی و راسخ در نفس دارد که موجب می‌شود افعال به آسانی از انسان صادر شود. یعنی خلق صفت و کیفیت درونی و ثابت در نفس انسان است و به راحتی از بین نمی‌رود.^۶

در متون غربی، از واژه‌هایی مانند Moral و Ethics استفاده شده است. فرهنگ لغت وبستر Moral را به عنوانی مانند اصول مربوط به درستی و نادرستی رفتار و تبعیت از استانداردهای رفتار درست تعریف کرده است. با رجوع به سایر منابع، از جمله فرهنگ آکسفورد و تحقیقات موجود، چنین استنباط می‌شود که Moral، فضایل و رذایل اخلاقی را معرفی می‌کند و Ethics همان علم اخلاق است و رابطه تنگاتنگی با فلسفه اخلاق دارد. به طور کلی، با جمع بندی تعاریف موجود در زمینه اخلاق، آن‌طور که نقیب‌زاده (۲۶، ص: ۱۴) مطرح کرده است، می‌توان گفت: «آن‌گاه که آدمی از بایدها و نبایدهایی که بیشتر به صورت روا و ناروا، پسندیده و ناپسندیده عرضه می‌شوند فراتر رود و به بازشناسی نیک از بد برسد و این شناخت ارزش نیک، او را به کردار شایسته برانگیزد، به قلمرو اخلاق رسیده و در راه انسان شدن گام نهاده است».

تربیت اخلاقی: با توجه به اهداف پژوهش فعلی، تربیت اخلاقی عبارت از جریانی است که طی آن، بعد از گذر از مراحل مفهوم‌شناختی و نظری و زیربنای فلسفی، در جهت ایجاد دانش و شناخت فضایل و رذایل اخلاقی، رشد نگرش‌های عاطفی و ارزشی نسبت به فضایل و تشویق تجلی فضایل در رفتار و اجتناب عمل از رذایل برای متریبان تلاش می‌شود.

روش: منظور از روش در قلمرو تعلیم و تربیت، اعمالی است که یک معلم به قصد تغییر حالت و یا وضعیت فراگیران به کار می‌برد؛ البته در این مطالعه، منظور از روش، معرفی الگوهایی است که حداقل چهار عنصر: ۱- مراحل یا توالی فعالیت معلم و شاگرد، ۲- نقش معلم، ۳- نقش دانش آموز و ۴- نحوه ارتباط معلم و شاگرد را در درون خود داشته باشد (۱۴، ص: ۲۸).

۷. روش‌شناسی تحقیق

پارادایم مورد استفاده این مطالعه، از نوع مطالعات کیفی است و با رویکردی توصیفی-تفسیری، داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده، تجزیه و تحلیل شده‌اند. روش اصلی پاسخ‌گویی به سؤالات تحقیق، سندکاوی یا روش اسنادی است که یکی از روش‌های شناخته شده مطالعات کیفی می‌باشد (۳۴، ص: ۱۲۲). در سندکاوی، محقق عموماً از روش‌های عقلانی، استدلالی و روش‌هایی مانند تحلیل محتوا سود می‌برد. در این پژوهش، نیز از راهبرد تحلیل محتوا استفاده شده و با توصیف ویژگی‌های محتوای برگزیده، به سؤالات پاسخ گفته شده است (۱۴، ص: ۹۲ و ۲۲، ص: ۱۱۹). منابع داده‌های تحقیق در رویکرد تربیت منش، کتب و تحقیقات مربیانی مانند لیکونا، کوین ریان، ویلیام کیلپاتریک بوده است. در رویکرد تبیین ارزش‌ها، آثار سیدنی سیمون، مریل هارمین، لوئیس راس، کرشن بام بررسی شدند. آثار ژان پیازه و لورنس کهلبرگ در رویکرد رشدی شناختی مورد استفاده قرار گرفته است و به منظور درک تربیت اخلاقی در اسلام، از قرآن کریم، روایات معصومین، آثار فیلسوفان و علمای شیعه، به ویژه شهید مطهری، علامه طباطبایی، حجت الاسلام مصباح یزدی و نیز کتب و مقالاتی که توسط محققان دانشگاهی و حوزوی انتشار یافته، بهره گرفته شده است. مقوله‌های مورد بررسی تحقیق، مبانی فلسفی و روش‌های هر رویکرد بود، که در روش، به توالی فعالیت معلم و شاگرد، نقش معلم، نقش دانش آموز و نحوه ارتباط معلم و شاگرد توجه شده است.

در روش تحلیل محتوا، بعد از تعیین مقوله‌ها باید واحدهای تحلیل رمزگذاری و مشخص شوند. واحدهای مرسوم به پنج طبقه تقسیم می‌شوند که شامل موارد ذیل است: ۱- کلمه؛ ۲- موضوع یا اظهار واحد درباره چیزی؛ ۳- شخصیت؛ ۴- جمله یا پاراگراف و ۵- عنوان در این بررسی، با توجه به سؤالات پژوهش، واحد تحلیل موضوع در نظر گرفته شده است.

۸. پاسخ به سؤالات تحقیق

۸.۱. زمینه فلسفی رویکرد تربیت منش

هرچند این رویکرد از نیمه اول قرن بیستم مطرح بوده است، از سال ۱۹۸۰، بنیادگرایی مانند بنت^۷، کیلپاتریک^۸، ریان^۹ و وینی^{۱۰} آن را به عنوان جانشینی برای رویکردهایی مانند تبیین ارزش‌ها و رشد اخلاقی کهلبرگ مطرح ساخته‌اند. هم‌چنین افرادی مانند لیکونا نیز آن را به عنوان رویکردی جامع که در رشد اخلاقی، نقش کلیدی بازی می‌کند، معرفی می‌نماید. این رویکرد که امروزه در جهان غرب، به خصوص امریکا،

بیش از دیگر رویکردها مورد اقبال است، بر این اندیشه استوار است که شهروندان هر جامعه به ناچار باید براساس یک منش ویژه و نظام ارزشی خاصی تربیت و جهت داده شوند.

تربیت منش، که به دیدگاه سنتی نیز معروف است، از نظر تاریخی، ریشه در عقاید اخلاقی فلاسفه فضیلت مدار مانند ارسطو دارد (۲، ص: ۲۵). طبق این دیدگاه، مفاهیم اخلاقی به تمامی عرصه‌های اعمال و رفتار انسان مربوط می‌شود و کمالات یا فضایل اخلاقی صفاتی هستند که در نزد هر انسانی، از حیث انسان بودن، مطلوب است. به علاوه، اعمال و رفتارهای بایسته دارای ضوابط و مقرراتی می‌باشند که می‌تواند به روشنی بیان گردد، با قطعیت شناخته شود و به طور شفاهی، به سایرین منتقل شود (۲، ص: ۲۷). توماس لیکونا (۳۳، ص: ۷۰) تربیت منش را تلاش عمدی برای کمک به افراد، جهت درک ارزش‌های اخلاقی اصیل، مراقبت از آن‌ها و عمل بر مبنای آن‌ها تعریف می‌کند. بر پایه این تعریف، لیکونا تربیت اخلاقی را فرایندی همراه با دانش، احساس و عمل قلمداد می‌کند. در مجموع، تربیت منش رویکردی کل‌گرایانه است که اگر چنان‌که روش آموزش اخلاق در محیط آموزشی مدنظر قرار گیرد، باید به موارد زیر توجه شود:

- ۱- هر چیزی در مدرسه باید حول محور رشد روابط میان دانش‌آموزان، کارکنان و جامعه سازماندهی شود؛
- ۲- مدرسه یک جامعه است که باید از فراگیران مراقبت کند؛ جامعه‌ای که بتواند پیوند ارتباطی ملموسی بین دانش آموزانش برقرار سازد؛
- ۳- یادگیری اجتماعی و هیجانی به اندازه یادگیری آکادمیک مهم تلقی گردد؛
- ۴- به همکاری و تشریک مساعی میان دانش‌آموزان، بیش از رقابت اهمیت داده شود؛
- ۵- باید ارزش‌هایی مانند انصاف، احترام و صداقت، بخشی از دروس روزانه درون و بیرون کلاس باشد؛
- ۶- باید از طریق فعالیت‌هایی مانند خدمات یادگیری به دانش‌آموزان، فرصت‌های وسیعی برای تمرین رفتار اخلاقی داده شود.
- ۷- برای نظم و مدیریت کلاس، بیش از تنبیه و پاداش، بر حل مسئله تمرکز شود.

۸.۲. روش‌های رویکرد تربیت منش

این رویکرد که ریشه در آموزش‌های سنتی دارد و بر تشکیل عادات خوب در کودکان تأکید می‌کند، روش‌های متعددی را برای ترغیب فراگیران جهت کسب عادات اخلاقی خوب توصیه می‌نماید. ارائه داستان‌های اخلاقی و عبرت آموز و مطالعه سرگذشت و زندگی‌نامه قهرمان‌های زن و مرد به عنوان الگوهای اخلاقی و هم‌چنین روش پرسش و

پاسخ سقراطی با استفاده از وسایل سمعی و بصری، مانند فیلم‌های کارتونی و عروسکی، همراه با بحث گروهی در کلاس و سپس انجام تکالیف فردی و گروهی در خانه و مدرسه، از آن جمله‌اند.

هواداران این رویکرد بر این عقیده‌اند که زندگی مدرسه‌ای سرشار از معانی اخلاقی است که منش و رشد اخلاقی فراگیران را متأثر می‌سازد. بنابراین به منظور نهادینه کردن ارزش‌ها در دانش‌آموزان، در پی ارائه نمونه‌هایی جذاب و مطلوب در همه جنبه‌های زندگی برآمده‌اند. پروژه‌های آموزشی متعددی برای تربیت منش، از طرف برنامه‌ریزان آموزش اخلاق ارائه گردیده است. مثلاً ریان (۳۵، ص: ۲۳۰) روشی شامل 5E به ترتیب زیر برای تربیت منش معرفی کرده است:

۱- مثال^{۱۱}: با توجه به نقش برجسته معلم به عنوان الگو، واضح‌ترین روش برای تربیت اخلاقی، ارائه مثالی با استفاده از نمونه‌ها و ماجراهای تاریخی و شخصیت‌های انسانی از طرف وی است. ۲- شرح دادن^{۱۲}: یکی از وظایف معلمان در حیطه آموزش اخلاق، شرح مسایل اخلاقی است. از نظر ریان، این فعالیت با بازی‌های کودکان، هنگامی که معلم برای کودکان شرح می‌دهد که چرا نمی‌توانند با چوب‌های نوک تیز دوئل کنند آغاز می‌شود و تا دبیرستان ادامه می‌یابد. ۳- ترغیب نمودن^{۱۳}: فراگیران منفعل که در طول مدرسه، به طور مکرر دچار شکست و اشتباه می‌شوند به چیزی بیش از شرح دادن نیاز دارند. در چنین شرایطی، به معلمی حساس و آتشین مزاج نیاز است تا با الهام بخشیدن به دانش‌آموزان، جهت کسب عادات مثبت اخلاقی در آن‌ها تلاش بیشتری نماید. ۴- محیط^{۱۴}: کلاس درس، با الگوها و آداب و روابط قوی و استانداردهای خود، برای رفتار و عملکرد تحصیلی فراگیران، نمونه یک جامعه کوچک است. هسته مرکزی در محیط یک کلاس، جو اخلاقی حاکم بر آن است. از این رو باید با عمل به قوانینی منصفانه، توازن میان همکاری و رقابت، تقویت احساس مسئولیت فردی و گروهی و بسترسازی امکان طرح پرسش‌های اخلاقی، زمینه ایجاد جوی استاندارد در حیطه اخلاقی را در محیط کلاس فراهم ساخت. ۵- تجربه^{۱۵}: مدرسه باید فرصت‌هایی را ایجاد نماید تا از طریق آن‌ها، فراگیران ضمن تشریح مساعی با یکدیگر، ضرورت همراهی تفکر اخلاقی با عمل اخلاقی را بیاموزند. به‌طور مثال، انجام فعالیت‌های داوطلبانه در مدرسه و یا خارج از مدرسه، سبب می‌شود تا انتزاعات اخلاقی درباره مفاهیمی هم‌چون عدالت به طور مستقیم اخذ شود.

اما یکی از معروف‌ترین روش‌های تربیت منش، «روش سقراطی» است که در سال‌های اخیر، به خصوص با استفاده از وسایل سمعی و بصری و با نمایش فیلم‌های اخلاقی، گسترش یافته است (۳۳، ص: ۷۲). در این روش که مبتنی بر پرسش و پاسخ، بحث گروهی

و انجام تکالیف فردی و گروهی است، آموزش با طرح سؤالاتی اخلاقی از طرف معلم آغاز می‌شود و سپس فیلمی سه بخشی در یکی از زمینه‌های اخلاقی به نمایش درمی‌آید که در طول آن، قبل و بعد از دیدن هر بخش فیلم، فراگیران در یک سلسله از بحث‌ها و پرسش و پاسخ‌های اخلاقی که معمولاً از سوی معلم طرح می‌شود شرکت می‌کنند. بعد از اتمام نمایش فیلم، مجدداً آموزگار تکالیفی برای فراگیران و خانواده آن‌ها تعیین می‌کند.

به طور کلی، فرایند تربیت منش معمولاً از معلم شروع و به دانش‌آموز ختم می‌شود؛ به طوری که فراگیر باید در کلیه فعالیت‌های روزمره کلاس، نقش فعالی داشته باشد. او باید در فرصت‌هایی که برای ابراز خود پیش می‌آید، وارد بحث شود تا نسبت به تکالیف روزانه کلاس، احساس مسئولیت نماید و به دلیل وجود احترام متقابل و دوجانبه، خلاقانه در ایده‌های ارائه شده در کلاس سهیم شود. هم‌چنین با توجه به اهمیت «خودگردانی آزادمنشانه»، در تصمیم‌گیری‌های مربوط به فرایندهای آموزشی شرکت نماید (ص: ۳۳، ۷۱). در این رویکرد، معلم نقشی الگویی دارد و در مقام رهبر کلاس، باید ویژگی‌هایی مانند از خودگذشتگی و تعهد، دانش نسبت به موضوع، مهارت‌های ارتباطی خوب، قدرت هوش و تخیل، تعهد به معیارها و اصول اخلاقی، توانایی انجام کار گروهی و حس شوخ طبعی داشته باشد (ص: ۳۷، ۱۸). از نظر ریان و وینی، هیچ زن و مردی نباید به عنوان معلمی وارد مدرسه شود که منش و زندگی‌اش الگوی مناسبی برای جوانان نباشد.

۸.۳. ارزیابی رویکرد تربیت منش

حامیان این رویکرد، مانند لیکونا، وینی، ریان و کیلپاتریک مسیر اصلی تربیت اخلاقی را تربیت منش می‌دانند. به باور آن‌ها، این روش خوب بودن و رشد عادت رفتاری مطلوب را در دانش‌آموزان تشویق می‌کند و با ارائه الگوها و مدل‌های اخلاقی مورد پذیرش و قوی و بدون نیاز به تدابیر انضباطی شدید، در مدارس قابل اجرا است. اما منتقدان تربیت منش معتقدند که برنامه‌های درسی تربیت منش به شیوه‌ای مستقیم، فضایل اخلاقی را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند و منجر به پذیرش غیرنقادهانه ارزش‌هایی که برای بزرگسالان مهم است، از طریق مراجع بیرونی (الگوها) می‌شوند. الفی کوهن (ص: ۳۲، ۳) بسیاری از برنامه‌های تربیت منش را مشکوک می‌بیند و معتقد است که روش‌های آموزشی آن تلقینی بوده، موجب درگیری عمیق و تفکر انتقادی نمی‌شوند؛ به علاوه تعهد پایدار نسبت به ارزش‌ها را فراهم نمی‌سازند. شاملی (ص: ۱۳، ۳۸) مشکل اصلی تربیت منش را عدم تفکیک بین ترجیحات فردی (که به حق و دستاورد انتخاب آزاد افراد است) و ارزش‌های اخلاقی (که موضوع و متعلق الزام و تکلیف است) می‌داند. وارن و همکاران (ص: ۴۰، ۳) نیز روش‌های تربیت منش را نوعی جامعه‌پذیری می‌خوانند که با ارائه داستان‌های اساطیری،

ادبیات، هنر و زندگی‌نامه‌ها، بیشتر بر ابهامات اخلاقی می‌افزاید. بدین ترتیب، مشخص می‌شود که این رویکرد به عنوان نظریه عمومی تربیت اخلاقی، دارای محدودیت‌هایی است.

۸.۴. زمینه فلسفی رویکرد تبیین ارزش‌ها

با گسترش داروینیسم و تئوری تکاملی و فلسفه پوزیتیویسم منطقی، که بر تفکیک حقایق^{۱۶} از ارزش‌ها^{۱۷} تأکید می‌کرد، این دیدگاه در اروپا و آمریکا شکل گرفت (۱۳، ص: ۳۸). در جهان کنونی، نقطه آغاز آن به انتشار کتاب *ارزش‌ها و آموزش* اثر راس و همکارانش، هارمین و سیمون در سال ۱۹۶۶ می‌رسد. مکتب فکری نظریه تبیین ارزش‌ها نسبتاً ضعیف و چندشکلی است و در مقام مقایسه، بیشتر به شیوه عملی گرایش دارد. اما به هر حال، از حیث زمینه فلسفی، با فلسفه تحلیلی معاصر (تأکید بر نقش فلسفه برای گره گشایی پیچیدگی زبان)، فلسفه پدیدارشناسی (با توجه به اهمیت تبیین محض از اشیا صرف نظر از داوری در مورد وجود آن‌ها)، مفاهیم اخلاقی اگزیستانسیالیستی (با توجه به دیدگاه تبیین ارزش‌ها مبنی بر این که به جز داوری‌های همه جانبه شخصی، هیچ معیار مطلق برای ارزش مطرح نیست) و فلسفه پراگماتیسم (از آن جهت که بر ارزش‌مندی ابزار جهت دستیابی به هدف تأکید می‌شود) هماهنگ است. بر مبنای پایه‌های نظری این رویکرد، درستی^{۱۸} و نادرستی^{۱۹} نهایی وجود ندارد. هر انتخابی مستلزم ارزیابی آن به وسیله احساسات، عقاید و موقعیت فرد است. بنابراین حامیان تبیین ارزش‌ها معتقدند که ارزش‌ها، امور پایا و معینی نیستند و ریشه در تجارب اجتماعی هر فرد دارند (نسبیت‌گرایی اخلاقی). رویکرد تبیین ارزش‌ها که در دهه‌های ششم و هفتم قرن بیستم، جریان حاکم بر آموزش اخلاق در آمریکا بود، با تأکید بر بی‌طرفی معلم و انتخاب آزاد دانش‌آموزان، می‌کوشید از طریق ایجاد فرصت‌هایی برای بحث، تصمیم راجع به هر چیز، از جمله در این رابطه که «چه چیز ارزش و چه چیز خلاف ارزش» است را به خود فرد بسپارد تا او بدون احساس اجبار و تحمیل، ارزش‌های خودش، نه ارزش‌های جامعه یا فرهنگ غربی را تبیین کند. بررسی توصیه‌های این رویکرد نشان می‌دهد که از نظر انسان‌شناسی و روان‌شناسی، ریشه در روان‌شناسی انسان‌گرا دارد و شباهت زیادی میان آن و عقاید کارل راجرز می‌توان یافت. تأکید بر عزت و احترام فردی، حق انتخاب، آزادی و مسؤولیت‌پذیری انسان، که از سوی حامیان تبیین ارزش‌ها دنبال می‌شود، حکایت از بنیادهای انسان‌گرایی دارد. به عقیده مربیانی مانند راس و سیمون، در عمق وجود تمام فراگیران، نیروی درونی قوی برای یادگیری و کسب موفقیت وجود دارد که آموزگاران و والدین می‌توانند با استفاده از روند تفسیر ارزش‌ها این نیرو را تقویت نمایند (۳۸، ص: ۴). هم‌چنین چنان‌چه قبلاً اشاره شد، در این رویکرد، مجموعه باورهای اخلاقی، سلسله‌ای از اصول اخلاقی کلی به شمار می‌روند که

با تغییر شرایط و در دوره‌های زمانی مختلف، دستخوش تغییر می‌شوند (۳۸، ص: ۲). بر همین پایه است که هر فردی باید با توجه به شرایط و پیامدهای فعالیتی خود، درستی و نادرستی را برای خویش و نوع عملکردش اتخاذ کند و در این جریان هیچ کس نمی‌تواند به عنوان یک خط مشی، تصمیمی در اختیار او قرار دهد (۳۸، ص: ۱). در نهایت، این نظرگاه آموزش اخلاقی که بر تفکر نقادانه، انتخاب منطقی فردی و تأیید عمومی تأکید دارد (۳۰، ص: ۵)، ارزش‌ها را بیشتر به دیده کنشی می‌نگرد تا اصول رهنمودی، و ضمن تأکید شدید بر نسبت آن‌ها، آنان را برآمده از خانواده و فرهنگ می‌پندارد (۲۱، ص: ۳۵۳).

هرچند که تحقیقات نخستین نشان می‌دادند فرایند شرح ارزش‌ها، جوانان را به سمت یک زندگی مؤثر از نظر اجتماعی و فردی رهنمون می‌کند (۳۰، ص: ۳)، اما از دهه هشتاد به بعد، این رویکرد با انتقادات شدیدی روبه‌رو گشت و به افول گرایید و با شعار بازگشت به بنیادها، رویکرد تربیت‌منش در آموزش اخلاق اقبال گسترده‌تری یافت.

۵.۸. روش‌های رویکرد تبیین فردی ارزش‌ها

در این رویکرد، کار تربیت اخلاقی به‌جای تغییر و تحول، بیشتر متوجه شکوفاسازی و روشن‌سازی ارزش‌هاست؛ لذا از دستکاری ارزش‌های فراگیران پرهیز می‌شود و ضمن احترام به استقلال و آزادی آن‌ها، در توضیح ارزش‌ها، آنان را کمک می‌کنند. بر همین پایه است که سیمون (۳۸، ص: ۴) از روش‌هایی مانند تلقین مستقیم، بی‌تفاوتی و الگوپذیری انتقاد می‌کند و بر عقل و استدلال عقلی، به عنوان روش دستیابی به اخلاق تأکید می‌نماید و معتقد است که باید تلاش شود تا محیط‌هایی آموزشی ایجاد گردد که در آن‌ها قدرت استدلال فراگیران تقویت گردد (۱۳، ص: ۳۸).

با توجه به مطالب فوق، در این رویکرد، به روش‌های خلاق و شیوه‌های فردی نظم و ساماندهی اعتقادات ارزشی تأکید می‌شود (۲، ص: ۵)؛ بدین منظور، در پاسخ به این‌که «چه چیزی ارزش است؟» به طور مستقیم، مجموعه‌ای از جواب‌های مشخص ارائه نمی‌شود، بلکه طرح یا فرایندی به کار می‌رود که از طریق آن، می‌توان به پاسخ‌هایی دست یافت. به زبانی دیگر، تنها بر «چگونه اندیشیدن» تکیه می‌گردد و فرایند بیش از محتوا مدنظر قرار می‌گیرد. اکثر هواداران تبیین ارزشی معتقدند مراحلی که معلم و شاگرد باید در طول فرایند روشن‌سازی ارزش‌ها دنبال کنند، شامل هفت گام است: گزینش از میان شقوق مختلف، گزینش پس از بررسی پیامدها، گزینش آزادانه، گرامی داشتن، اظهار عمومی و عمل کردن (۳۸، ص: ۶).

از طریق این گام‌ها، معلم به فراگیر کمک می‌کند تا رفتارها و باورهای با اهمیت خود را بشناسد و ضمن ارزیابی ارزش‌های خود، از درستی و نادرستی آن‌ها آگاه شده و از هم‌سویی

باورها و عقایدش با عملکرد خود مطمئن گردیده، از دوگانگی خارج شود. در این میان، معلم تلاش می‌کند تا فرصت‌هایی را در داخل یا خارج از محیط کلاس در اختیار فراگیر بگذارد تا با نگاهی عمیق‌تر، دست به انتخاب بزند، نتایج انتخابش را مورد ارزیابی قرار دهد و در نهایت، ارزش‌های خود را گسترش دهد. کرشن بام (۳۰، ص:۳) شیوه‌های آموزشی «تبيين ارزش‌ها» را شامل ۴ عنصر می‌داند: ۱- در شروع کار، عنوان یا موضوع اخلاقی توسط معلم، رهبر گروه یا دانش آموز انتخاب می‌شود؛ ۲- معلم یا رهبر گروه یک سؤال یا فعالیت را که گاهی به عنوان راهبرد (بیش از صد راهبرد برای اجرای این مرحله وجود دارد) روشن‌سازی ارزش‌ها خوانده می‌شود، معرفی می‌کند؛ ۳- در طول فعالیت و بحث، معلم یا رهبر گروه مطمئن می‌گردد که به همه دیدگاه‌ها پرداخته شده است و اطمینان حاصل می‌کند که یک جو روانی سالم کلاس را دربرگرفته است و ۴- طی این جریان، دانش‌آموزان تشویق می‌شوند تا در حالی که موضوع را در نظر دارند، سلسله‌ای از «فرایندهای ارزش‌گذاری» یا «مهارت‌های ارزش‌گذاری» را به کار گیرند.

بر اساس دیدگاه بام، این مهارت‌ها باعث درک احساسات دیگران، بررسی دیدگاه‌های جایگزین، در نظر گرفتن عواقب انتخاب‌های مختلف به شیوه‌ای متفکرانه، شکل‌گیری انتخابی آزاد بدون فشار، صحبت در مورد دیدگاه‌های دیگران و احترام گذاشتن به عقاید آن‌ها می‌شود. نقش معلم در رویکرد تبیین ارزش‌ها کمک به دانش‌آموزان برای درگیر شدن در فعالیت‌هایی است که موضوعات آن‌ها مسایل اخلاقی است. او کمک می‌کند تا فراگیر ارزش‌های خود را روشن سازد و سطوح بالاتر منطق اخلاق را فرا گرفته، مهارت‌های تجزیه و تحلیل ارزشی را بیاموزد. از آنجایی که راهبردهای تبیین ارزش‌ها بسیار ساده‌اند، نیاز زیادی به توانایی معلم ندارند، مگر توانایی حفظ بی‌طرفی او که باید بدون هیچ‌گونه هواداری از ارزش خاص، به جلو حرکت کند و فراگیر را به مطالعه آن‌چه فرهنگ خاصی درباره ارزش می‌گوید مجبور نسازد (۳۰، ص:۲).

در این رویکرد، نقش دانش‌آموز کاملاً فعال است. فراگیران باید در هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات متعدد زندگی، که اغلب مبهم بوده و مستلزم انتخاب‌اند، بدون این‌که از سوی بزرگسالان، از جمله معلمان، والدین و اولیای مدرسه احساس فشار نمایند، بر اساس فرایندی استدلالی، به بررسی شرایط، از جمله موقعیت‌های ارزشی بپردازند و از میان شقوق مختلف، با توجه به شناخت عقلی، دست به انتخاب زده، سلسله ارزش‌های خود را تبیین کنند، تا بتوانند روابط صمیمانه‌ای با دوستان، پیشگامان، آموزگاران، والدین و سایر نمایندگان جامعه به دست آورند و در شرایط پیچیده اجتماعی، موقعیت خود را تثبیت کنند (۳۸، ص:۵).

در این رویکرد، روابط میان معلم و دانش‌آموز آزادانه و مبتنی بر احترام و حفظ کامل بی‌طرفی معلم می‌باشد. به عبارتی دیگر، معلم حق قضاوت درباره‌ی درستی یا نادرستی هیچ ارزشی را ندارد.

۸.۶. ارزیابی رویکرد تبیین ارزش‌ها

چشم‌انداز اولیه‌ی این رویکرد برای رشد اخلاقی بسیار زیبا بود، به طوری که تحقیقات نشان داده بودند برنامه‌های درسی پیشنهادی آن، جوانان را به سمت یک زندگی مؤثر از نظر اجتماعی و فردی رهنمون می‌سازند (۳۰، ص: ۳). اما به زودی سؤالات متعددی از سوی منتقدان مطرح شد و موجبات افول رویکرد تبیین ارزش‌ها را فراهم ساخت. کرشن بام (۳۰، ص: ۴)، که خود از حامیان اصلی این رویکرد است، پنج مسأله‌ی تغییر زمانه، مدگرایی، رکود، اجرای نامتعادل و ضعف عمده تئوریک را علت افول آن می‌داند. اما افراد دیگری مانند ریان (۳۵، ص: ۲۳۱) تأکید بیش از حد بر بی‌طرفی و نسبت‌گرایی اخلاقی، به ویژه توسط معلم در کلاس درس را مهم‌ترین عامل ضعف تبیین ارزش‌ها معرفی می‌کنند. این گروه بسیاری از معضلات اجتماعی جوانان در جامعه‌ی آمریکا را ناشی از اجرای برنامه‌های پیشنهادی تربیت اخلاقی حامیان این رویکرد می‌دانند. به همین دلیل، از دهه‌ی ۸۰، تبیین ارزش‌ها به عنوان رویکردی مناسب در تربیت اخلاقی، جایگاه خود را از دست داد.

۸.۷. رویکرد رشد شناختی کهلبرگ

مبدأ و بنیان‌گذار این رویکرد را می‌توان ژان پیاژه^{۲۰} دانست که بعداً به‌وسیله لورنس کهلبرگ^{۲۱}، ویلیام دومن^{۲۲}، رالف موشر^{۲۳} و ویلیام پری^{۲۴} دنبال شد. مفروضات، خطوط اصلی و نتایج مشخص این رویکرد با انتشار کتاب *قضاوت اخلاقی کودک* اثر ژان پیاژه در سال ۱۹۳۷ شکل گرفت.

اساس این نظریه ریشه در دیدگاه عقل‌گرا و وظیفه‌گرای کانت و پیروان جدید او به ویژه هیر و رولز دارد (۲، ص: ۱۱). در مکتب کانت، خوبی‌ها یا ارزش‌ها حتی‌الامکان از حیطة تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بیرون هستند، در نتیجه، فاعلان اخلاقی در رفتارشان، به جز خود، تحت تأثیر عوامل خارجی دیگر و عوامل پایین‌تر از خود واقع نمی‌شوند. برای کانت، فعلی اخلاقی محسوب می‌شود که به قصد و انگیزه‌ی احترام نهادن به قانون اخلاق انجام شود. او قانونی کلی، مطلق و به اصطلاح، طلایی معرفی می‌کند که باید مبنای عمل واقع شود (۹، ص: ۸ و ۱۸، ص: ۷): «تنها بر مبنای قانونی عمل کن که در همان حال، بتوانی بخواهی به شکل قانونی جهانی درآید».

کانت در بررسی‌های خود نتیجه می‌گیرد که بعضی از اطلاعات انسان، پیشینی یا مقدم بر تجربه و گروهی حاصل تجربه و حس می‌باشند. احکام وجدانی (اخلاقی) که بر پایه آن‌ها

انسان به انجام یا ترک فعل فرمان می‌یابد، از نوع اول می‌باشند. احکام وجدانی نوایی درونی است که برای انسان تکالیفی تعیین می‌کند و می‌خواهد که بدون چون و چرا آن‌ها را انجام دهد.

کهلب‌رگ پیرو بی واسطه کانت است و نظریه او بر مکتب اخلاقی تکلیف‌گرا مبتنی است. این روان‌شناس تأکید کانت بر تکلیف و اصول جهان‌شمول وجدانی در افراد را پذیرفته است. از این رو، نظریه کهلب‌رگ به شخص وابسته نیست، بلکه متکی و متعهد به اصول اخلاقی است؛ ارزش‌های مشخصی که برای همه یکسان‌اند. در این دیدگاه، از اصول فراگیر انتزاعی صحبت می‌شود که بر مبنای الزام عقلی استوار است. قاعده اصلی آن «انصاف»، عدالت، برابری و حقوق است و حق بیش از مسؤلیت مورد تأکید قرار می‌گیرد. در هر حال، روش کهلب‌رگ از این نظر بی‌همتا است که بر اساس تحقیقات کنونی بوده، ولی حامی دیدگاه سنتی ماوراءالطبیعی است که در آن، حساسیت اخلاقی، یک صفت ذاتی انسانی محسوب می‌گردد (۲۱، ص: ۳۵۵). در این رویکرد، انسان موجودی ذاتاً فعال، آزاد و جست و جوگر قلمداد می‌شود که علت نخستین اعمال ذهنی او عمل خود اوست؛ یعنی قبل از این که تحت تأثیر فرایند شرطی‌سازی قرار گیرد، بالقوه و به طور ذاتی تجربیات دیگران را می‌پذیرد و به تأثیرات متقابل تجربیات بر دیگران و توسعه بعدی آن‌ها می‌اندیشد.

به عبارتی دیگر، هر انسانی موجودی «خودسازمان دهنده» است و هرگونه شناخت، از جمله آگاهی از ارزش‌های اخلاقی، نتیجه تعامل فعال او با محیط خارج است (۱۲، ص: ۱۳۲ و ۱۹، ص: ۴۵). در رویکرد رشد اخلاقی کهلب‌رگ، کودکان در طی گذار از کودکی به بزرگسالی، از مراحل شش‌گانه‌ای به شرح زیر می‌گذرند: مرحله اول، سوگیری اطاعت و تنبیه: کودک برای اجتناب از تنبیه و درد، به منابع قدرت احترام می‌گذارد؛ مرحله دوم، نفع پرستی و لذت طلبی وسیله‌ای: تنها زمانی که علاقه و انگیزه فوری کودک ایجاب می‌کند، از قواعد تبعیت می‌شود؛ مرحله سوم، گرایش به پسر خوب و دختر خوب بودن: زندگی کردن مطابق انتظارات دیگران یا آنچه معمولاً مردم از نقش و مسؤلیت ما انتظار دارند؛ مرحله چهارم، گرایش به قانون، نظم و وظیفه شناسی: قوانین باید در همه موارد حمایت و تقویت شوند، مگر در موارد استثنایی که با دیگر وظایف اجتماعی تثبیت شده در تضاد قرار گیرند؛ مرحله پنجم، اخلاق بر اساس پیمان اجتماعی: آگاهی از این که افراد ارزش‌ها و عقاید متنوعی دارند و این که بیشتر ارزش‌ها نسبی‌اند، اما بعضی از ارزش‌ها در همه جوامع باید مورد حمایت قرار گیرند و مرحله ششم، گرایش به اصول اخلاقی جهانی: تبعیت از اصولی اخلاقی که فرد خود انتخاب کرده و با توافق‌های اجتماعی هماهنگی دارد.

این اصول که مطلق و انتزاعی هستند، عبارتند از: تساوی حقوق انسانی و احترام به مقام انسان‌ها (مساوات و عدالت) (۱۹، صص: ۵۶-۵۴).

۸.۸. روش‌های رویکرد رشدی - شناختی

روش‌های این رویکرد در مقایسه با رویکرد تبیین ارزش‌ها با کنترل و دقت بیش‌تری مورد آزمایش قرار گرفته‌اند. برای شناخت آن‌ها باید به ساختار اساسی مراحل شش‌گانه رشد اخلاقی کهلبرگ آشنا بود. با توجه به همین مراحل و روش‌های اولیه به کار رفته برای دستیابی به آن‌ها، اکثریت شیوه‌های تربیت اخلاقی بر پایه رویکرد کهلبرگ بر طرح معماها و قرار دادن فراگیر در معضلات و تنگناهای واقعی و غیرواقعی اخلاقی متکی هستند که طی آن‌ها تلاش می‌شود نحوه تصمیم‌گیری یا شیوه‌های مناسب استدلال و تفکر جهت برطرف ساختن تعارض از مسایل اخلاقی آموزش داده شود. در این رویکرد، ضمن تأکید بر فرایند آموزش بیش از محتوا، از القا و تلقین پرهیز می‌شود، به طوری که هیچ ارزش خاصی از سوی مربی به متربی تحمیل نمی‌گردد. پیازه، کهلبرگ و پیروان آن‌ها بر روش‌های تدریس آزادمنشانه، کلاس‌های درسی و مدارسی که بر پایه دموکراسی و مشارکت مستقیم فراگیر استوار باشند، صحنه می‌گذارند. مشخصه کلاس‌های درسی در این رویکرد، داشتن جوی از آزادی و تبادل اندیشه است که طی آن، کودکان برای کارآموزی در زمینه تعقل اخلاقی، با مسایل و تناقض‌های مختلفی مواجه شده، از طریق بحث و گفت و گوهای مختلف، به تصمیم‌گیری و قضاوت اخلاقی می‌پردازند تا به تدریج، امکان ورودشان به مراحل بالاتر رشد اخلاقی فراهم گردد (۲۱، ص: ۳۵۷).

در هر حال، قوی‌ترین نوع مداخلات و برنامه‌های تربیت اخلاقی دیدگاه رشد شناختی، برای ایجاد تغییر و گذار از مراحل تحول، طرح معماهای اخلاقی می‌باشد. معلم موقعیت‌های اخلاقی معمایی را که در گروه‌های طبیعی از قبیل خانواده، نهادهای اجتماعی یا حتی بین هم‌سالان در مدرسه یا کلاس درس اتفاق می‌افتد، مطرح می‌سازد و دانش‌آموزان را به تصمیم‌گیری و قضاوت اخلاقی در سطوح متفاوت رشدی تشویق می‌نماید؛ البته کهلبرگ (۳۱، ص: ۱۴۵) خود از روش‌های دیگری مانند بحث آزاد، روش سقراطی و کمک به استدلال اخلاقی نیز نام می‌برد و یا راهبردی به نام «مدرسه اجتماعی» را که نوعی مدرسه به شدت تجربی و یا مدرسه در مدرسه است، مطرح می‌سازد.

به هر حال، در کلیه روش‌های رشد شناختی، معلم نقش تسهیل‌کننده دارد. او باید کلاس را بر اساس توانایی فراگیران در حل و درک براهین اخلاقی، گروه بندی نماید و آن‌ها را برای دستیابی به استدلال‌های بهتر و قوی‌تر تشویق و حمایت کند. نقش او نسبتاً خنثی است؛ صرفاً تعارضات و معماهای اخلاقی را ارائه می‌دهد و در ادامه بحث، به فراگیران

کمک می‌کند و نگران صحیح یا غلط بودن آنچه می‌گویند یا تصمیماتی که می‌گیرند نیست. او تنها باید از طریق فعالیت‌های کلامی و شناختی، فراگیران را به مراحل بالاتر رشد اخلاقی برساند. بدین ترتیب، مشخص می‌شود که نقش دانش‌آموز کاملاً فعال است و محوریت اصلی کلاس با او است.

۸.۹. ارزیابی رویکرد رشدی - شناختی

این رویکرد، که تأثیر ژرفی بر جریان‌های تربیتی قرن بیستم داشته است، بررسی‌های خود را متوجه قضاوت اخلاقی کرده و به رفتار اخلاقی نپرداخته است؛ هرچند پاره‌ای از پژوهش‌ها رابطه مثبتی بین رفتار و قضاوت اخلاقی نشان داده‌اند (۲۰، ص: ۹۸). علاوه بر این، یکی از عمده‌ترین جنبه‌های رویکرد رشدی - شناختی، که به طور جدی مورد نقد قرار گرفته است، ایمان بیش از حدی است که به تصمیم‌گیری عقلانی در مقام مبنایی برای تربیت اخلاقی دارد (۱۷، ص: ۳۴). به نظر منتقدین، فراهم آوردن مجال تصمیم‌گیری مستقلانه، به خصوص برای کودکان، جز اتلاف وقت نتیجه‌ای ندارد. همچنین رویکرد شناختی به دلیل ارتباطی که میان رشد شناختی و اخلاقی ایجاد می‌کند نیز مورد انتقاد است، چرا که تضمینی برای چنین رابطه‌ای وجود ندارد. علاوه بر این که این رویکرد شناخت واقعی از چگونگی عملکرد اخلاقی فرد به دست نمی‌دهد و چه بسا در بسیاری از موارد، استدلال اخلاقی، که به عنوان ملاک اصلی رشد اخلاقی مطرح است، خود سپری برای رفتارهای غیراخلاقی افراد شود. با این اوصاف رویکرد رشدی نیز نمی‌تواند کلیه ملزومات تربیت اخلاقی را فراهم سازد.

۸.۱۰. رویکرد دینی با عنایت به مکتب اسلام

بنا بر آیات قرآن کریم (آل عمران/۱۶۴، جمعه/۲) و همچنین روایات پرشمار از رسول اعظم (ص) و ائمه هدی (ع)، تربیت اخلاقی بزرگ‌ترین هدف پیامبران، از جمله نبی اکرم (ص)، بوده است. بر همین اساس، دین مبین اسلام با ارائه غنی‌ترین معارف الهی از طریق کلام خدا و اندیشه‌های تابناک ختمی مرتبت و عترت بزرگوارش، صاحب گسترده‌ترین نظام اخلاقی و به تبع آن، تربیت اخلاقی است.

تربیت اخلاقی در اسلام با توجه به مباحث حیطه‌های مختلف اخلاق هنجاری، توصیفی و فرا اخلاقی تبیین گردیده است. تمایز اصلی این رویکرد تربیتی با سایر نظام‌های اخلاقی نیز در افتراق عقاید و نظرات اندیشمندان اسلامی، به ویژه در قلمرو فرا اخلاق با سایرین است، هر چند در درون مکتب گسترده اسلام نیز اختلاف نظرهای عمده‌ای، به خصوص درباره ملاک خوب یا بد بودن رفتار وجود دارد. در پژوهش حاضر، با توجه به اندیشه‌های فیلسوفان اخلاق شیعه، به ویژگی‌های نظام اخلاقی اسلام پرداخته شده است.

نظام اخلاقی اسلام بر جهان بینی‌ای استوار است که خداوند را به عنوان مبدأ و آفریننده موجودات و انسان را به عنوان موجودی وابسته و نیازمند به او معرفی می‌کند. بنابراین هر نوع برنامه‌ریزی، از جمله تربیت اخلاقی، در اسلام مبتنی بر رابطه عبودیت انسان و ربوبیت خداوند است. انسانی که در مکتب اسلام تعریف می‌شود، هر چند رابطه تنگاتنگی با خداوند دارد و در برابر او تسلیم محض است، از جانب خداوند دارای مواهب بسیاری می‌باشد. روح و نفس او «نفخه آسمانی» است که در کالبد خاکی‌اش دمیده شده و تکامل و شایستگی آن را دارد که حامل بار امانت الهی و عهده دار مقام «خلیفه الهی» در پرتو اتصاف به «صفات خدایی» گردد. با توجه به چنین برداشتی، خود شناسی برای او بالاترین معرفت قلمداد شده است؛ خودشناسی‌ای که تنها در سایه تزکیه و تربیت اخلاقی ممکن می‌شود و دستیابی به فلاح و رستگاری، که قرآن کریم آن را به عنوان هدف انسان مطرح می‌سازد، بدین طریق، میسر می‌گردد. اما این مهم، یعنی دستیابی به فلاح و رستگاری، که قرآن کریم آن را به عنوان مطلوب و غایت نهایی افعال اختیاری آدمی معرفی می‌کند (اعلی/۱۴، شمس/۹، جمعه/۱۰، آل عمران/۱۰۳) تنها در سایه تلاش فرد محقق می‌گردد (زلزال/۸-۷، نساء/۱۲۳).

اخلاق اسلامی برخلاف دیگر رویکردها، اخلاق یک متفکر و یا مجموعه محققان اسلامی نیست، بلکه اخلاق قرآن، نبی اکرم(ص) و ائمه هدی(ع) است و دامنه آن گسترده‌تر از اخلاقی است که عقل عملی آن را درک می‌کند (۹، ص:۳). این نظام که از سه جهت اختیار، هدف‌مندی و انجام افعال اخلاقی به منظور وصول به هدف، با سایر نظام‌های اخلاقی مشترک است (۲۴، صص: ۹۰-۸۵)، دارای ویژگی‌های خاص خود است که اهم آن‌ها در پی می‌آید:

۱- غایت نگر است، چراکه در آن، اعمال خیر از آن رو ترویج و تشویق می‌شوند که وسیله‌ای برای رسیدن به فلاح، رستگاری و سعادت‌اند (آل عمران/۱۳۰، انفال/۴۵) (۱۷، صص: ۹۰-۸۵). البته مصداق مفهوم «سعادت» به عنوان غایت مطلوب انسان در اسلام، «سعادت اخروی» است و به همین دلیل، انتخاب لذایذ ناپایدار، سطحی و همراه با رنج پسینی نفی می‌گردد و برای رسیدن به سعادت ابدی، بر لذت‌های پایدار و عمیق، که بالاترین آن‌ها لذت حاصل از انس با خداست، تأکید می‌شود. در واقع، می‌توان گفت هدف غایی‌ای که سعادت دنیا و آخرت انسان را تأمین می‌کند و افعال اختیاری اخلاقی انسان باید معطوف به آن باشد، «قرب الهی» است.

۲- نظام اخلاق اسلامی خودگرا است؛ بدین معنا که در این رویکرد، هدف و غرض افعال اخلاقی مربوط به شخص عامل است. از آن‌جا که رهیابی به هدف نهایی اخلاق در

اسلام، یعنی قرب الهی، تنها در سایه تربیت امیال و گرایش‌های عالی وجود انسان، مانند نوع دوستی، امانت داری، ایثار و از خودگذشتگی میسر می‌گردد، نتیجه می‌گیریم که مفهوم خودگرایی اخلاقی در مکتب اسلام، بر عکس دیگر مکاتب، به حیات دنیوی، مادی و خودخواهانه فرد محدود نمی‌شود (۱۶، ص: ۴)، بلکه با عنایت به اهمیت حیات جاوید، در عمل، به تمام رفتارهای دیگرخواهانه بسط می‌یابد؛ زیرا در نهایت امر، منافع اخروی انسان‌ها با هم تضادی پیدا نمی‌کنند.

۳- از آن‌جا که بر مبنای انسان‌شناسی اسلام، کمال و سعادت انسان در سایه قرب الهی امکان‌پذیر است و چنین تعالی‌ای نیز از طریق انجام اعمال اخلاقی صالح حاصل می‌گردد، اسلام در برنامه و دستورالعمل‌های خود، به دیدگاه‌های وظیفه‌گرایان نزدیک می‌شود، با این تفاوت که اخلاق اسلامی متناظر به وظایفی است که فاعل، آن‌ها را برای هدف مادی و منافع دنیایی انجام نمی‌دهد (هر چند انجام فعل چنین نتیجه‌ای هم داشته باشد). به همین دلیل، در نظام اسلامی، صفاتی مانند راست‌گویی، عدالت‌خواهی و امانت‌داری، بدون توجه به پیامد دنیایی آن، ارزش محسوب می‌گردند.

۴- مکتب اخلاقی اسلام از نوع مکاتب قاعده‌نگر است (۱۶، ص: ۳)؛ یعنی انسان برای رسیدن به هدف مطلوب و سعادت نهایی خود، باید مسیری را دنبال کند که حدودش با قواعد کلی مشخص می‌گردد. این نظام بر بنیان‌هایی ثابت استوار است که از سرچشمه عمیق تعالیم دین مبین اسلام ناشی شده‌اند. یکی از این قواعد «قاعده و اصل لطف» است که بر پایه آن، خداوند آن‌چه را برای سعادت انسان ضروری بوده است از طریق شرع و عقل در اختیار او قرار داده است (۱۰، ص: ۸۱). به عبارتی دیگر، تربیت اخلاقی در اسلام از یک طرف مبتنی بر قواعد دین و شرع می‌باشد و از سوی دیگر، نوعی تربیت عقلانی است. البته تأکید بر عقل به معنای بی‌توجهی به ادراکات درونی و شهودی انسان نیست، چرا که در متون دینی، شواهد فراوانی یافت می‌شود که بر دریافت‌های شهودی انسان گواهی می‌دهند (مریم/۷۶). بر این اساس، هر فردی به مدد نیروهای درونی و خدادادی خود و هدایت الهی، قادر است به شکلی بدیهی، خوبی و بدی بسیاری از کارها را درک کند.

علاوه بر این، رویکرد تربیت اخلاقی اسلامی، الگوگرا است. تکیه بر الگوهای موثق و مقتدری هم‌چون خداوند، قرآن، پیامبر و ائمه اطهار، مربی تربیتی معتقد به نظام اخلاقی اسلام را بر آن می‌دارد که همانند رسول خدا، اسوه‌ای حسنه برای متربی خود باشد. در این رویکرد بیش از آن‌که بر قواعد گفتاری و زبانی تأکید شود، به عمل و کردار توصیه می‌شود (نور/۳۰ و انفال/۲۸). در واقع، از منظر اسلام، فردی اخلاقی به حساب می‌آید که صفات و ویژگی‌های فکری و عملی خاصی داشته باشد. البته هر عملی اخلاقی محسوب

نمی‌گردد، چون هر عملی از دو جزو نیت و شکل تشکیل یافته است. عملی دارای ارزش اخلاقی است که علاوه بر انطباق شکل آن با فرمان خداوند (حسن فعلی)، نیت آن هم خالص برای خدا و رسیدن به قرب الهی باشد (حسن فاعلی) (بقره/۲۶۴ و ۲۶۵، حشر/۸ و ممتحنه/۱). در واقع، آن طور که مصباح یزدی (۲۴، ص: ۸۳) می‌نویسد، هر فعلی آن‌گاه ارزش می‌یابد که تحت عنوان تقوا قرار گیرد. واژه تقوا، که جمعاً ۲۲۰ مرتبه در آیه‌های مختلف قرآن آمده است، مفهومی است که نشان می‌دهد کار فرد از چه مبدأ نفسانی ناشی شده است. تقوا انسان را به سوی ایمان به خدا، قیامت و نبوت رهنمود می‌شود. با این حال هر چند ایمان و تقوا ریشه ارزشمندی افعال و صفات اخلاقی است، پیدایش ایمان مستلزم کسب معرفت نسبت به خداوند است، به طوری که اخلاق، تابعی از میزان شناخت خداوند می‌باشد (۲۴، ص: ۲۷۲).

۵- اصول و ارزش‌های اخلاقی در اسلام، مطلق، پایدار و جهان شمول است، چون از یک طرف، ریشه در کشش‌های عالی و فطرت یا بعد غیرمادی انسان دارد و از سویی، بر وحی الهی متکی می‌باشد که هر دو فراگیرند، به علاوه، اعتقاد به خداوند و پاداش و کیفر روز بازپسین، پشتوانه اجرایی آن‌ها می‌باشد (۹، ص: ۲۷).

به طور خلاصه، در نظام اخلاقی اسلام، تکالیف و الزام‌های اخلاقی مسبوق به غایتی است که همان کمال مطلوب انسان می‌باشند (بقره/۲۱ و ۱۹۴، حجرات/۱۱، مجادله/۱۲) و با اراده، اختیار و انتخاب همراه هستند (نساء/۹۲، انفال/۲۴). هم‌چنین بر مبنای آیات قرآن (تغابن/۱۶) تکالیف اخلاقی به استعداد و توانایی وجودی انسان بستگی دارند (۲۳، صص: ۱۱-۳)؛ علاوه بر این که معیار الزام‌های اخلاقی، آثار و نتایجی است که در تکامل شخصیتی انسان مؤثر واقع می‌گردند (بقره/۱۸۳، مائده/۸، نحل/۹۰). سرچشمه الزامات اخلاقی، از سه منبع وحی، عقل و وجدان نشأت می‌گیرد که در مراحل مختلف رشد و تکامل انسان، نیروی لازم جهت انجام تکالیف اخلاقی را برای او فراهم می‌سازد (انبیاء/۷۳، قیامت/۱۴-۱۳، بلد/۱۱-۸، شمس/۱۱-۷، ملک/۱۰-۸). در تعالیم قرآنی، گرچه احساسات و عواطف سرچشمه الزامات اخلاقی به شمار نمی‌روند، تحریک عاطفی انسان در مسیر کسب فضایل و دوری از رذایل اخلاقی مد نظر می‌باشد (نساء/۱۱، حجرات/۱۳).

۸.۱۱. روش‌های رویکرد اسلام

دین اسلام بر اساس انسان شناسی ویژه خود، که فطرت و گرایش‌های فطری جایگاه ویژه‌ای در آن دارد، روش‌های متنوعی را برای تربیت اخلاقی انسان، در پیش پای پیروان خود گذاشته است؛ روش‌هایی که گرایش‌های گوناگون فطری، اعم از «حقیقت‌جویی»، «کمال طلبی»، «حب ذات»، «اجتناب از درد» و «گرایش به لذت» را به نحو معقولی پاسخ

داده است. (به عنوان مثال، آیات نور/۲، انفال/۴، سبأ/۱۷-۱۵، ملک/۱۷-۱۶ و احزاب/۹، بر اساس گرایش اجتناب از درد و گرایش به لذت آیاتی نازل شده است).

«تبیین روش‌ها»، «بزار آراستن انسان به فضیلت‌ها» و «پیراستن او از رذیلت‌های اخلاقی» سه بخش عمده تقسیمات اخلاق اسلامی می‌باشد که در آن به روش‌های متعددی از ساده به مشکل اشاره شده است.

به طور کلی، آنچه در نظام اخلاقی اسلام، جهت دستیابی به اخلاق حسنه ضروری می‌نماید، ایجاد محیط تربیتی مناسب و مطلوب در قلمرو خانه، مدرسه و جامعه می‌باشد. برای تحقق چنین منظوری است که از اولین مراحل شکل‌گیری نهاد خانواده، یعنی انتخاب همسر، تا رعایت نکات اخلاقی در فرزندزایی و چگونگی برخورد والدین با کودکان در سراسر زندگی، به آیات و روایات بسیاری برمی‌خوریم. فریضه امر به معروف و نهی از منکر، که از اصول ده‌گانه فروع دین محسوب می‌شود نیز در راستای سالم‌سازی محیط تربیتی است. علاوه بر سالم‌سازی محیط، توجه به نیازهای کودک، از جمله نیاز به محبت و امنیت و عزت نفس (احترام و تکریم شخصیت که کرامت و شرافت ذاتی انسان است، خود از انگیزه حبّ ذات ناشی می‌شود) در فرایند تربیت اخلاقی باید مدنظر قرار گیرد. این شیوه سنت پیامبر اسلام (ص) است و از علل اصلی موفقیت آن حضرت در هدایت و تربیت اخلاقی انسان‌ها در طول چهارده قرن تاریخ پر افتخار مکتب اسلام می‌باشد؛ به طوری که در سوره آل عمران، آیه ۱۵۹ خداوند خطاب به حضرت رسول، بر این شیوه و نقش آن در گرایش انسان‌ها به سوی پیامبر خاتم تأکید می‌نماید:

«پس به برکت رحمت الهی با آنان نرمخو و پرمهر شدی، و اگر تندخو و سخت دل بودی، قطعاً از پیرامون تو پراکنده می‌شدند. پس از آنان درگذر و برایشان آموزش بخواه!»
 برای تأمین این نیازها، در قرآن کریم و سنت پیامبر، توصیه‌های مختلفی مانند اکرام و تکریم شخصیت فراگیر، اغماض و نادیده گرفتن رفتارهای ناپسند (تغافل و تجاهل)، عفو و گذشت و مسؤولیت دادن مطرح گردیده است. به طور مثال: «فاعف عنهم واصفح، ان الله يحبّ المحسنين» (مائده/۱۳) یا «وليعفوا و ليصفحوا، الا تحبون ان يغفر الله لكم» (نور/۲۲).
 در تربیت اخلاقی اسلامی، باید به سه نوع دیگر از تربیت، یعنی تربیت حسی، عقلی و قلبی، بدان‌گونه که در آیه ۱۷۹ سوره اعراف آمده است، توجه نمود:

«و در حقیقت، بسیاری از جنیان و آدمیان را برای دوزخ آفریده‌ایم؛ [چرا که] دل‌هایی دارند که با آن [حقایق] را دریافت نمی‌کنند و چشمانی دارند که با آن‌ها نمی‌بینند و گوش‌هایی دارند که با آن‌ها نمی‌شنوند. آنان همانند چهارپایان، بلکه گمراه‌ترند. [آری،] آن‌ها همان غافل ماندگانند».

با توجه به این مطالب و نکات فراوان و ارزنده دیگری که در مکتب جامع اسلام مدنظر قرار گرفته‌اند و متأسفانه مجال پرداختن به آن‌ها نیست، در این قسمت، تنها به ذکر چند روش از مجموعه روش‌های تربیت اخلاقی اشاره می‌نماییم:

۸.۱۱.۱. الگوسازی: روش الگویی از عمده‌ترین و اساسی‌ترین روش‌های تربیتی، به خصوص در حیطة اخلاق است؛ به طوری که مؤثرترین و رساترین دروس اخلاقی هیچ‌گاه نمی‌تواند با سرمشق خوبی که یک مربی یا الگو از اعمال و رفتار خود ارائه می‌دهد، برابری کند. بزرگسالان در محیط زندگی کودک، اولین معلمان او هستند که مورد تقلید و سرمشق وی قرار می‌گیرند. چنان‌چه این سرمشق‌ها نامطلوب باشند، عالی‌ترین و مهم‌ترین قواعد، دستورات و نصایح اخلاقی نیز نمی‌توانند تأثیری عمیق در کودک بگذارند. در دوران اولیه آموزش پیش دبستانی و دبستانی، تقلید از الگوهای مهم زندگی، مانند والدین و معلمان، مهم‌ترین وسیله آموزشی در قلمرو تربیت اخلاقی برای ایجاد عادات مناسب یا نامناسب اخلاقی می‌باشد؛ عاداتی که بعداً تغییر دادنشان بسیار دشوار است. به همین دلیل است که در بیش‌تر رویکردها، به خصوص رویکردهای دینی و از جمله در مکتب گران‌قدر اسلام، به روش تربیت الگویی عنایت ویژه‌ای شده است. قرآن کریم با معرفی الگوها یا اسوه‌های مختلف، این روش را دنبال کرده است. کارایی و اثربخشی روش تربیت الگویی مستقیماً به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های شخص الگو مرتبط می‌شود؛ به طوری که الگوی نیک، محصولی نیک و الگوی نامطلوب، محصولی ناشایست به بار می‌آورد. از این رو قرآن کریم در معرفی الگوها ظرافت بسیار به کار برده و دو نوع الگوی عام (صالحان، مطهران، متقیان، صابران، محسنان و مجاهدان) و خاص (پیامبران) را معرفی نموده است. در این میان، سیره و شخصیت پیامبر اکرم (ص) جایگاه ویژه‌ای دارد، چرا که ایشان به عنوان نمونه‌ای کامل و مظهر نیکی (و لکم فی رسول الله اسوه حسنه) معرفی شده است. آن حضرت در همه زمینه‌ها سرمشق است و خصوصیات او چون خلق عظیم، آینه مکارم اخلاقی و رحمة للعالمین را داراست. علاوه بر معرفی و حیانی رسول خدا در قرآن، آن حضرت خود نیز از این شیوه استفاده می‌نمودند. قبل از ابلاغ هر امری به پیروان خود، ابتدا خود به آن عمل می‌نمود و یا هر فضیلتی را که خواهان آن بود، در خویش داشت. در آخرین پیامش برای مسلمانان (حدیث ثقلین) نیز با معرفی اسوه‌های حامل وحی الهی (فاطمه، علی و فرزندان) مجدداً مهر تأییدی بر این روش زد. قرآن کریم و سنت پیامبر، علاوه بر این‌که نقش اساسی الگوهای نیکو و شایسته را در تربیت اخلاقی و در نتیجه، دستیابی انسان به هدف نهایی نشان داده‌اند (نحل/۱۲۵، آل عمران/۱۵۹، مؤمنون/۹۶، طه/۴۴)، اثرات تبعیت از الگوهای بد و منفی را هم مطرح ساخته‌اند (البته چهره‌های منفور و بد معمولاً به صورت

عام، مثل کافران، متکبران، خودپسندان آمده) و کسانی که از افراد ناشایست پیروی می‌کنند، مورد سرزنش قرار گرفته‌اند (فرقان/۲۸-۲۷).

از مجموعه مباحثی که گذشت، این گونه استنباط می‌گردد که برای اجرای این روش، باید به سه نکته اساسی توجه داشت: اول این که معلم خود باید صالح باشد، ثانیاً اسوه‌های برجسته (تاریخی، اجتماعی، علمی، هنری) به فراگیران معرفی شده، چگونگی شخصیت آن‌ها تبیین گردد و نکته آخر این که چهره‌های منفی به صورت عام ارائه گردند.

۸. ۱۱. ۲. تمثیل، تشبیه معقول به محسوس: یکی از روش‌های تربیتی که به وفور در تعلیم و تربیت اسلامی استفاده می‌شود و می‌تواند در سطح ابتدایی، با توجه به شرایط عقلانی فراگیران مؤثر بیفتد، استفاده از تمثیل است. تمثیل، بیان یک موضوع به صورت دیگری است، به نوعی که بین آن دو شباهت وجود داشته باشد و با ذکر آن، موضوع اول روشن گردد. مثل آن چه را که پوشیده و نامعلوم است آشکار و معلوم می‌کند و ماهیت امور را روشن می‌سازد (۱، ص: ۱۳۰). با استفاده از این روش، می‌توان تلخی پند و نصیحت را کاست و به زبانی محسوس و قابل لمس، مسایل پیچیده اخلاقی را مطرح ساخت. در قرآن کریم، برای تربیت انسان‌ها از این روش به طور مکرر استفاده شده است (و لقد ضربنا للناس فی هذا القرآن من کُلِّ مثل لعلهم یتذکرون) و (تلك الامثال نضربها للناس لعلهم یتفکرون). برای نمونه، خداوند زندگی دنیا را در آیه ۲۴ سوره یونس، به آب باران و اثراتی که دارد تشبیه می‌کند و یا کافران را با افراد کور، کر و لال مقایسه می‌نماید (هود/۲۴) و عملشان را مانند سراب، که در بیابان به چشم آدمیان تشنه می‌آید، می‌بیند (نور/۳۸ و ۳۹). منافقین را با کیفیات طبیعی، مانند ابر، رعد و برق ترسیم می‌کند (بقره/۲۰-۱۶)، سخن درست را نظیر درختی میوه‌دار و سالم که دارای ریشه‌ای محکم است و سخن نادرست را چون درختی ناپایدار و سست می‌داند (ابراهیم/۲۶-۲۴). بدین ترتیب، با الهام از آیات قرآن کریم و هم‌چنین سیره پیامبر اعظم (ص)، می‌توان برای تربیت اخلاقی، از روش تمثیل در سطح ابتدایی استفاده کرد.

۸. ۱۱. ۳. روش قصه‌گویی و داستان سرایی: روش تربیتی قصه‌گویی سابقه‌ای طولانی در فرهنگ تعلیم و تربیت انسان‌ها دارد؛ شیوه‌ای که به دلیل نفوذ در اعماق وجود فراگیر، توسط نهادهای مختلف تربیتی به کار گرفته می‌شود. از خانواده گرفته تا مؤسسات و اجتماعات مذهبی، فرهنگی و مدرسه‌ای، از این شیوه همراه با خلاقیت‌های گوناگون، به وفور بهره برده‌اند. داستان‌گویی با جذابیت خاص خود، به خصوص اگر متناسب با اطلاعات و سطح سنی شنونده باشد، از نظر عاطفی او را برای پذیرش پیام‌های متنوع اخلاقی آماده می‌کند. داستان از طریق ارائه الگوهای مناسب اخلاقی در زمینه فضایل و رذایل اخلاقی، به

طور غیرمستقیم، کودک را به تقلید از قهرمان خود تشویق می‌کند. از این رو تهیه داستان‌هایی که فضایل اخلاقی فردی (مانند راستی، درستی، رادمردی، حس مناعت و شرافتمندی) و اجتماعی (عدالت خواهی، آزادی خواهی، عشق به مساوات، علاقه به همکاری و احترام به قانون) را در قالب هیجان‌انگیزی می‌ریزد و ذهن کودک را تحریک می‌نماید به ویژه در سطح آموزش ابتدایی بسیار مؤثر واقع می‌شود. قرآن کریم و دیگر منابع تربیتی اسلام از داستان‌گویی برای دستیابی به ابعاد مختلف رشدی، از جمله اخلاق، زیاد استفاده کرده‌اند (۱۲۲ مورد در قرآن). در برخی از داستان‌های قرآنی، روابط اخلاقی به خوبی و با دقت و ظرافت و مطابق با طبع و فطرت انسان مطرح می‌شود و سرانجام این اخلاقیات است که پیروز می‌شود. در برخی دیگر از داستان‌های قرآنی، آن‌جا که قهرمانان به سه دسته تاریخی، تمثیلی و ارشادی تقسیم می‌شوند، معمولاً قهرمان مثبت، انبیای الهی هستند؛ یعنی افرادی پاک، منزه و باصفا که شایسته سرمشق شدن‌اند. محتوای قصص قرآن درباره شعیب، هود، یوسف، یونس، سلیمان، ذوالقرنین، ایوب، لوط، ابراهیم، اسماعیل، اسحاق، یحیی، زکریا، مریم و ... سرتاسر تأکید بر تربیت اخلاقی دارد و همراه با خود، فضایل بسیاری را به انسان منتقل می‌نماید. محتوای اخلاقی داستان‌ها را می‌توان در قالب شیوه‌هایی ابتکاری مانند نمایش، نقالی، تعزیه خوانی و فیلم ریخت و کارکرد آن را افزایش داد. در هر حال، این روش از اساسی‌ترین روش‌های تربیتی است که در تربیت اخلاقی دوره ابتدایی، کارایی زیادی دارد.

۸. ۱۱. ۴. عبرت‌اندوزی: نقل سرگذشت دیگران و عبرت از آن‌چه بر ایشان پیش آمده است، یک روش تربیتی اخلاقی نیرومند است که هرچند شباهت‌های فراوانی با روش قصه‌گویی دارد، تفاوت‌هایی نیز با آن دارد. در این روش، غالباً از بیان سرگذشت اقوام گذشته، که معمولاً از افترا و دروغ به دور است و به شکلی هیجان‌انگیز و واقعی بیان می‌شود، استفاده می‌گردد. نقل حوادث عبرت‌انگیز برای کودکان آن‌چنان مهیج است که گویی هم‌اکنون در حال تحقق می‌باشند. بر همین اساس نیز می‌توانند انگیزه‌های درونی کودکان، مانند حقیقت‌جویی، کمال‌طلبی و گرایش به خیر را تحریک کنند. در قرآن، اشارات زیادی به این روش نموده و آن را بسیار تشویق کرده است (یوسف/۱۱۱، مؤمن/۸۵-۸۲). در سیره ائمه(ع)، در موقعیت‌های مختلفی، جلوه‌های این روش را ملاحظه می‌نماییم. از جمله، حضرت علی(ع) در خطبه قاصعه و یا در نامه شماره ۳۱، خطاب به فرزندش حسن(ع) بر این روش صحنه می‌گذارد و از آن استفاده می‌کند.

مقصود از این روش آن است که انسان با حضور در کنار امور و حوادث و با مشاهده دقیق و نظر کردن در آن‌ها تغییری درونی برایش حاصل شود که در نتیجه آن تغییر، آماده

پذیرش پیام و محتوای موجود در ژرفای آن حادثه می‌گردد (۸، ص: ۱۹۹). قرآن در این روش تربیتی، از راه‌های مختلفی چون ملاحظه آثار گذشتگان (بازدید علمی از آثار تاریخی)، مشاهده طبیعت و موجودات (گردش علمی در مکان‌های طبیعی مانند دریا، کوه، جنگل) و بحث از شرایط حاکم بر آن‌ها، توجه به حوادث و رویدادهای فعلی و تأمل در قصص گذشتگان (حشر/۲، یوسف/۱۱۱)، برای رسیدن به اهداف و مقاصد تربیتی سود جسته است.

هرچند این روش مستلزم پرورش بعد عقلانی وجود انسان است، در سطح ابتدایی، به دلیل استفاده از مواد آموزشی محسوس و هیجان‌انگیز می‌تواند اثرات بسیار داشته باشد و قدم‌های نخستین به سوی تربیت اخلاقی را مستحکم سازد. اما نقش دانش‌آموز و معلم در این روش‌ها و به طور کلی، در رویکرد تربیت اخلاقی اسلامی چگونه است؟ در پاسخ باید گفت: به دلیل وجود اصل پایه‌ای «کرامت و شرافت انسان»، حفظ شخصیت معلم و فراگیر در فرایند تربیتی ضروری است، اما در عین حال، هر کدام نیز باید وظایف خود را به صورت کاملاً فعالانه‌ای انجام دهند. باید توجه داشت که در این رویکرد، در نهایت تحول درونی فراگیر مدنظر است؛ تحولی که به خوبی تجلی عملی یابد (بر پایه ایمان قلبی و عقلی به اصول دین، تقوا و عمل صالح). دانش‌آموز باید در جهت تصفیه و پالایش دل از آلودگی‌ها، در استفاده از فرصت‌های زندگی، تسلیم در برابر حق، درک مدارج علوم، مداومت و استمرار در مطالعه علمی، خودداری از جدل و ستیزه در هنگام بحث، فروتنی در مقابل معلم و آراستگی اخلاقی تلاش کند.

اما معلم، که همانند پیامبر و رهبران دین، نقش الگویی دارد، ابتدا باید در جهت اصلاح خود بکوشد و ویژگی‌هایی مانند صلاحیت و شایستگی تدریس، حفظ حیثیت و شأن علم و دانش، عامل به عمل بودن، حسن خلق و فروتنی، عزت نفس و علو همت، رعایت موازین اخلاقی و انجام وظایف دینی و حق‌گرایی را در خود پرورش دهد و سپس به وظیفه تربیتی خود در قبال دانش‌آموزانش همت گمارد.

۸.۱۲. نگاهی به رویکرد اسلامی

بسیاری از زوایای ضعف رویکردهای سه‌گانه پیشین، در اسلام حذف می‌شود؛ به طور مثال، با تأکید بر مواردی مانند نقش الگویی معلم و تکیه بر اصول ثابت و بنیان‌های عقلی، مسأله بی‌طرفی رویکرد تبیین ارزش‌ها کمبود همراهی استدلال، تفکر، قضاوت اخلاقی با عمل و رفتار، که یکی از معضلات اصلی در رویکرد شناختی است، حل می‌شود و عنایت به بحث اختیار، اراده و حفظ حرمت اسلامی و تأکید بر فعل ارادی همراه با نیت الهی مسأله تحمیل را که در رویکرد تربیت منش آزردهنده بود، تعدیل می‌کند. البته این امتیازات بدان

معنی نیست که در این زمینه، نیاز به تلاش‌های علمی و پژوهشی تازه‌ای نیست. بدون تردید، باید به مدلی کاربردی‌تر که هماهنگ با آموزه‌ها و مبانی جهان‌بینی عقیدتی و ارزشی اسلام باشد فکر کرد.

۹. نتیجه‌گیری

از آن‌جا که تربیت اخلاقی در مقایسه با انتقال مجموعه‌ای از دانستنی‌های علمی بسیار دشوارتر و ظریف‌تر است و علاوه بر دانش و مهارت معلم، درون فراگیر (زبان دل او) را نیز باید نشانه بگیرد، روش‌های تربیتی آن نیز کاملاً متفاوت است. چنان‌چه ملاحظه شد، اغلب روش‌های مورد تأکید در رویکردهای تربیت اخلاقی، غیر مستقیم است و معلم در طی آن‌ها، باید ضمن استفاده از زمینه‌های مختلف، از جمله هنر و زیبایی‌شناسی، شرایطی را فراهم سازد تا تربی از درون متحول گردد.

به همین دلیل، هرکدام از رویکردهای ذکر شده بر مبنای دیدگاه خود، پیشنهادهای ویژه‌ای دارند که در ذیل، به اختصار به آن‌ها اشاره می‌شود:

از منظر تربیت منش، باید ارزش‌های اخلاقی اساسی به عنوان پایه شخصیت خوب، ترویج شوند و منش خوب، شناخت، احساس، تفکر و رفتار را به دنبال داشته باشد. برنامه تربیت اخلاقی باید جامع، چالش برانگیز و متوجه ویژگی‌ها و رفتارهای عینی و عملی مشخص باشد. فضای مدرسه و کلاس درس، معلم و دیگر کارکنان مدرسه، همه با برنامه تربیت اخلاقی همگام باشند و به خصوص، نقش الگویی خود را فراموش نکنند. به علاوه، همه نسبت به رشد اخلاقی فراگیر احساس تعهد کنند. میان برنامه‌های خانه و مدرسه، ارتباط تنگاتنگی برقرار باشد و هر دو نهاد بر تشکیل عادات خوب اخلاق فردی و اجتماعی در کودکان پافشاری نمایند. کلیه فرایندهای برنامه باید مبتنی بر احترام متقابل باشد.

در رویکرد تبیین ارزش‌ها، برنامه‌های تربیت اخلاقی باید کاملاً غیر مستقیم باشد. بدون هیچ اجبار و تحمیلی و با رعایت کامل بی‌طرفی، از طریق بحث‌های آزاد و با تحریک قوه عقلانی و رشد قدرت استدلال عقلی و منطقی فراگیران، به آن‌ها کمک شود تا ارزش‌ها را بشناسند. در این فرایند، باید به فراگیر اختیار داده شود تا ارزش‌های مهم خود را انتخاب کند و متوجه شود که ارزش‌ها نسبی و وابسته به فرد هستند. البته نباید تنها به آماده سازی محیط جهت انتخاب ارزش بسنده نمود، بلکه باید زمینه گسترش ارزش‌ها در رفتار فراگیر را نیز فراهم ساخت.

برای حامیان رویکرد شناختی رشدی، با تکیه بر مرحله‌ای بودن رشد اخلاقی، توجه به آمادگی کودک در جریان تربیت اخلاقی بسیار مهم است. از آن‌جا که موضوع اخلاق متکی

بر رشد عقلی و شناختی است، توانایی شناختی کودک باید مد نظر قرار گیرد. به علاوه، چون رسیدن به مراحل بالای قضاوت اخلاقی، در جریان احترام متقابل نسبت به همسالان شکل می‌گیرد، مدرسه باید شرایط لازم برای ایجاد ارتباط‌های اجتماعی کودکان را فراهم سازد. اولیای مدرسه باید بدانند که با وجود لزوم تعهد آنان در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، این کار به صورت مستقیم عملی نیست و یکی از راه‌های آن، ایجاد زمینه مشارکت فعال فراگیران در فعالیت‌های آموزشی و پرورشی در مدرسه است.

در نهایت سراسر متون مربوط به رویکرد تربیتی اسلام، آکنده از توصیه‌هایی در زمینه تربیت اخلاقی است. بر پایه آن‌ها، در مرحله اول، تربیت اخلاقی متکی بر شناخت خداوند، ایمان به وی و انجام عمل صالح مبتنی بر تقوا است؛ به طوری که اخلاق بدون مبنای خداشناسی همانند پول بی‌پشتوانه است (۱۳، ص: ۳۹). در جریان تربیت اخلاقی، بهتر است مخاطبان از گروه‌های کوچکی تشکیل شوند و رابطه‌ای عاطفی و محبت‌آمیز میان آن‌ها و معلمان برقرار شود. والدین، معلمان، کارکنان مدرسه و حتی کارگزاران نظام سیاسی جامعه باید متوجه باشند که اگر خواهان نیروی انسانی طالب اخلاق هستند، مهم‌ترین و کلیدی‌ترین عنصر آن، یعنی «ارائه الگوهای مناسب و مطلوب» را فراموش نکنند. به علاوه، باید در نظر داشت که تربیت اخلاقی در خلأ اتفاق نمی‌افتد و بدون هماهنگی با سایر ابعاد رشدی انسان، محال است. لذا در جریان چنین تربیتی، باید از تک بعدی نگری پرهیز کرد و کلیه ابعاد تربیتی مورد نیاز کودک را مد نظر داشت.

یادداشت‌ها

1. Character Education

2. Value Clarification

3. Cognitive Development

۴. بر پایه آیاتی مانند آیه ۱۶۴ سوره آل عمران، ۱۲۹ و ۱۵۱ سوره بقره و از همه واضح‌تر، آیه ۲ از سوره جمعه، محوری‌ترین هدف بعثت پیامبران «تزکیه و تربیت اخلاقی» است.

۵. به باقری (۱۳۷۰)، سجادی (۱۳۷۸)، نقیب زاده (۱۳۷۷)، حسینی (۱۳۷۸) و شکوهی (۱۳۷۴) مراجعه شود.

۶. در این خصوص، به مفردات الفاظ قرآن، ص: ۱۵۸؛ علی همت بناری، ص: ۱۷۰؛ شاملی، ص: ۱۹؛ جامع السعادات، ج ۱، ص: ۲۲ و اخلاق ناصری، ص: ۴۸ مراجعه شود.

بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی ۱۳۱

۷. به منبع شماره ۳۲ رجوع شود. ۸. به منبع شماره ۳۴ مراجعه گردد. ۹. به منبع شماره ۴۱ رجوع شود. ۱۰. به منبع شماره ۴۵ مراجعه گردد.

8. Example	9. Explanation	10. Exhortation
11. Environment	12. Experience	13. Jean Piaget
14. Kohlberg	15. William Doman	16. facts
17. values	18. Right	19. Wrong
20. Ralph Mosher	21. Perry	

منابع

※ قرآن کریم

۱. احمدی، سید احمد، (۱۳۸۰)، *اصول و روش‌های تربیت در اسلام*، اصفهان: انتشارات دانشگاه اصفهان.
۲. الرود، فردریک، (۱۳۸۲)، *فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی*، مترجم: حسین کارآمد، منبع: پایگاه اینترنتی باشگاه اندیشه.
۳. باقری، خسرو، (۱۳۷۰)، *نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران: انتشارات مدرسه.
۴. بناری، علی همت، (۱۳۷۹)، "تربیت اخلاقی و ضرورت نگاهی دوباره به آن"، *نشریه تربیت اسلامی* (کتاب دوم)، ویژه تربیت اخلاقی، تهران: انتشارات معاونت پرورشی آموزش و پرورش.
۵. پاک سرشت، محمد جعفر، (۱۳۸۰)، *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، نویسنده: جerald گوتک، تهران: انتشارات سمت.
۶. حاجی ده آبادی، محمدعلی، (۱۳۷۹)، "چشم اندازی به جایگاه و نقش اخلاق در آموزش و پرورش"، *نشریه تربیت اسلامی* (کتاب دوم)، ویژه نامه تربیت اخلاقی، تهران: انتشارات معاونت پرورشی آموزش و پرورش.
۷. حسینی سروری، سیدعلی اکبر، (۱۳۷۸)، *مجموعه مقالات نظری - تحلیلی* (جلد اول)، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
۸. دیلمی، احمد و آذربایجانی، مسعود، (۱۳۸۵)، *اخلاق اسلامی*، انتشارات معارف.
۹. سبحانی، جعفر، (۱۳۸۴)، *ملاک فعل اخلاقی از دیدگاه اسلام*، به سایت Rahpouyan.com مراجعه شود.

۱۰. سجادی، سیدمهدی، (۱۳۷۹)، "تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام"، تربیت اسلامی (کتاب دوم) ویژه تربیت اخلاقی، تهران: انتشارات معاونت پرورشی آموزش و پرورش.
۱۱. سجادی، سید مهدی، (۱۳۷۸)، "تبیین و تحلیل زبان شناختی امکان تعلیم و تربیت مذهبی" (دینی)، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، دوره اول، شماره دوم.
۱۲. سجادی، سیدمهدی، (۱۳۸۳)، "تعلیم و تربیت اخلاقی و ارزشی"، نشریه مسجد، شماره ۴۴.
۱۳. شاملی، عباس علی، (۱۳۷۹)، "در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام"، تربیت اخلاقی (کتاب دوم)، تهران: انتشارات معاونت پرورشی آموزش و پرورش.
۱۴. شعبانی ورکی، بختیار، (۱۳۷۹)، رویکردهای یاددهی - یادگیری (مفاهیم، بنیادها و نظریه‌ها)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۵. شکوهی، غلامحسین، (۱۳۷۴)، مبانی و اصول آموزش و پرورش، (چاپ نهم)، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۶. شیروانی، علی، (۱۳۸۴)، "ساختار کلی اخلاق اسلامی"، مجله قبسات، شماره ۱۲ و به سایت Rahpouyan.com مراجعه شود.
۱۷. عطاران، محمد، (۱۳۸۲)، "مقایسه دو رویکرد در تربیت دینی با تأکید بر عنصر اخلاق"، مجموعه مقالات همایش آسیب شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش.
۱۸. غفاری، ابوالفضل، (۱۳۸۴)، "اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر رویکرد دل مشغولی: جایگزینی برای رویکرد کهلبرگی"، مطالعات تربیتی و روانشناسی، مجله علمی پژوهشی دانشگاه فردوسی، دوره ششم، شماره دوم.
۱۹. کدیور، پروین، (۱۳۷۹)، مجموعه مقالات در روانشناسی، تهران: نشر منشور امید.
۲۰. کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۷۳)، مراحل شکل گیری اخلاق در کودک، تهران: انتشارات تربیت.
۲۱. گریز، آرون، (۱۳۸۳)، فلسفه تربیتی شما چیست؟ ترجمه: بختیار شعبانی ورکی و همکاران، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۲۲. مارشال، کاترین و گرچن ب، راس من، (۱۳۷۷)، روش تحقیق کیفی، مترجم: علی پارسائیان و سید محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۲۳. مبلغ، سید محمد حسین، (۱۳۸۴)، "الزام در تکالیف اخلاقی"، مجله پژوهش‌های قرآنی، شماره ۱۴ به سایت Rahpouyan.com مراجعه شود.

بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی ۱۳۳

۲۴. مصباح یزدی، محمدتقی، (۱۳۸۴)، *اخلاق در قرآن* (جلد ۱ و ۲)، تحقیق و نگارش: محمد حسین اسکندری، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

۲۵. مطهری، مرتضی، (۱۳۶۸)، *فلسفه اخلاق*، قم: انتشارات صدرا.

۲۶. نقیب زاده، میرعبدالحسین، (۱۳۷۸)، *درآمدی به فلسفه* (چاپ چهارم)، تهران: کتابخانه طهوری.

۲۷. نقیب زاده، میرعبدالحسین، (۱۳۷۷)، *گفتارهایی در فلسفه و فلسفه تربیت*، تهران: انتشارات طهوری.

28. Bennet, W. J., (1993), *The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories*, New York: Simon and Schuster.

29. Kilpatrick, W., (1992), *Why Johnny Cant Tell Right From Wrong*, New York: Simon & Schuster.

30. Kirschenbaum, H., (1992), "A Comprehensive Model for Values Education & Moral Education", *Phi Delta Kappan*, V.73, No. 10, p: 77176.

31. Kohlberg, L., (1984), *Essays on Moral Development*, Vol. 2, The Psychology: Cal moral development, San Fran Cisco, CA: Harper and Row.

32. Kohn, Alfie, (2005), *How not to Teach Values, A Critical Look at Character Education*. <http://www.mega.nu:8080/amp/hohn.html>.

33. Lickona, T., (1993), "The Return, of Character Education", *Educational Leadership*, Vol. 51(3).

34. Maykut, Pamela and Morehouse, Richard, (1995), *Beginning Qualitative Research, A Philosophic and Practical Guide*, London Washington, D.C: The Falmer press.

35. Ryan, Kevin, (1986), "The New Moral Education", *Phi Delta Kappa*, V. 78, No. 3.

36. Ryan, Kevin, (1988), *Moral and Values Education*, London: Routledge.

37. Ryan, Kevin & Wynne, E., (1993), "Minning the Values of Curriculum", *Educational Leadership*.

38. Simon, Sidney, B. Howe, Lelandw, (1999), *The Values Clarification Approach*, <http://www.Sntp.net/education /values clar.htm>

39. Sridhar, Y.N., (1998), *Value Development*, <http://www.nete.in.org/pub/rimse/spk3.htm>
40. Warren, A. Nord and Hayes, Charles, (2004), *Taking Religion Seriously Across*, The Curriculum <http://www.ascd.org/publications/books/>.
41. Wynne, E., (1989), *Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools in Moral Development and Character Education*, Edited by Larry P. Nucci . Berkeley, CA: Mccutchen.

