

ارتباط تحول شناختی با تحول اخلاقی و

مضامین تربیتی آن

دکتر پروین کدیور*

چکیده

اکثر تحقیقات انجام شده در زمینه تحول اخلاقی از روش پیازه و کالبرگ الهام گرفته است. هر دو روان شناس بر این باورند که دستیابی به تحول شناختی، شرط لازم برای تحول اخلاقی است. پیازه با تحلیل مواضع اندیشمندانی چون کانت، دورکیم و بوه با توجه به پژوهشهایی که در زمینه واکنشهای کودکان در رعایت قانون انجام داد، دو دوره متوالی در تحول اخلاقی شناسایی کرد که در این مقاله به کاربردهای آن خواهیم پرداخت. کالبرگ، در گسترش نظریه پیازه، تلاش کرد تا قضاوتهای اخلاقی کودکان و نوجوانان را با توجه به برداشتهای متفاوت آنها از عدالت در سطوح مختلف تبیین کند. او کودکان و نوجوانان را فیلسوفان اخلاقی می خواند و معتقد است که آنها خود ارزشهای خود را می سازند (۱۹۶۸، ۱۹۸۱).

کالبرگ و بسیاری از محققان شناختی معتقدند که تحول اخلاقی کودکان و نوجوانان و دستیابی آنها به سطوح بالاتر، نیاز به جو و فضایی دارد که امکان بحث آزاد و جستجوگری را فراهم آورد. همچنین معتقدند که روش های مضعلانه و مبتنی بر اطاعت کورکورانه نمی تواند در تربیت اخلاقی دانش آموزان مفید افتد. نتایج تحقیقات انجام شده نشان می دهد که با برانگیختن کنجکاوی و ارتقاء ساختههای شناختی یادگیرندگان، می توان آنها را به سوی ارزشهای بالاتر سوق داد. ولی تغییر در محرکهای محیطی به درونی شدن ارزشها منجر نمی شود. به عبارت دیگر، برای کمک به تربیت اخلاقی دانش آموزان، استفاده از محرکهای محیطی نظیر تلبیه و تشویق چندان مفید فایده نیست.

مقدمه

قبل از پرداختن به تحقیقات روان‌شناسان شناختی و به منظور ورود به بحث، گوشه‌هایی از تحقیق تعیین‌کننده‌ای را که به وسیله هارت شورن^۱ و می^۲ (۱۹۳۰) انجام شده است؛ ارائه می‌کنیم. این تحقیق از آن رو با اهمیت است که پیچیدگی مسأله را آشکار می‌سازد و نیاز به بررسی‌های همه‌جانبه تحول اخلاقی را هر چه بیشتر آشکار می‌کند.

این محققان در نمونه‌ای متشکل از یازده هزار دانش‌آموز (کودک و نوجوان) امریکایی به بررسی تقلب در بین آنها پرداختند. متغیرهایی که در ارتباط با این مشکل اخلاقی در نظر گرفته شده‌اند عبارتند از: شرایط خانوادگی، زمینه فرهنگی، ملیت، گروه همسالان و نظام مدرسه (از نظر روش تدریس، اصول اخلاقی حاکم بر مدرسه و روش نمره‌گذاری). جمع‌آوری داده‌ها به وسیله پرسشنامه، روشهای تکمیل جملات و آزمون چندگزینه‌ای و نیز با مشاهده رفتار شاگردان و معلمان در کلاس و مصاحبه با والدین انجام گرفته است. نتایج نشان دادند که نوع رفتارهای فریبکارانه به نسبت عواملی چون محدودیت‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، ملیت‌ها، نژادها و گروههای مذهبی متفاوت است. با این وصف، مشخص شد در جایی که رابطه بین معلم و دانش‌آموز در فضایی از همکاری و خواسته‌های مشترک باشد، فریبکاری کمتر دیده می‌شود. هارت شورن و می نشان دادند که بین داوری اخلاقی و رفتار اخلاقی رابطه بسیار ضعیفی وجود دارد. به عبارت دیگر، ممکن است فردی در مراحل بالای داوری اخلاقی باشد ولی در امتحان تقلب کند (دادستان، ۱۳۷۶).

از نظر این روان‌شناسان، مهمترین عامل مقاومت در برابر وسوسه تقلب، مربوط به موقعیتی است که فرد در آن قرار می‌گیرد و صداقت فرد در این زمینه، نقش چندانی بازی نمی‌کند. عمده‌ترین یافته‌های این دو محقق به طور خلاصه به شرح زیر است:

۱ - تقلب در یک موقعیت نباید وسیله پیش‌بینی تقلب در موقعیت دیگر به حساب آید.

۲ - دانش آموزان را نمی توان به دو گروه «متقلب» و «صادق» تقسیم کرد. نمرات مربوط به تقلب دانش آموزان را می توان در یک منحنی زنگوله ای، حول میانگین مشاهده کرد که نشان دهنده متداول بودن تقلب است.

۳ - کسانی که تقلب نمی کردند، بیشتر از روی احتیاط عمل می کردند تا از روی صداقت.

۴ - حتی وقتی رفتار صادقانه فرد به دلیل ترس از تنبیه یا نظارت دیگران نیست، این رفتار به مقدار زیاد، تحت تأثیر عوامل موقعیتی آن لحظه قرار دارد. بعضی از کلاسها، تمایل زیادی به تقلب نشان می دادند در حالیکه کلاسهای دیگر با ترکیبی مشابه، فاقد چنین تمایلی بودند.

۵ - اطلاع دانش آموزان از اخلاق یا ارزشها، تأثیر ناچیزی بر رفتار اخلاقی (عمل اخلاقی) آنها داشت.

۶ - هرگاه بین ارزشهای اخلاقی رابطه ای دیده می شد. این ارزشها بیشتر به طبقه یا گروه اجتماعی کودک مربوط بود تا به آرمان همگانی جامعه (به نقل از کدیور، ۱۳۷۵).

همان طور که از تحقیقات «هارن شورن و می» برمی آید، این محققان، بیش از همه بر موقعیت ها و نقش آنها در تصمیم گیری های اخلاقی تأکید دارند. ولی از دهه ۱۹۳۰ به بعد، تحقیقات پیازه و کلبرگ با این فرضیه که تحول شناختی، اساس تحول اخلاقی را تشکیل می دهد، کار خود را دنبال کردند. ضمن این که تحقیقات هارت شورن و می مضامین تربیتی و تحقیقاتی خاص خود را دارد.

از نظر پیازه، تحول شناختی و اخلاقی، فرایندی پیچیده و تعاملی است که چهار عامل اساسی در کیفیت آن تأثیر می گذارند. این چهار عامل عبارتند از: رشد، تجربه فعال، تعامل اجتماعی و تعادل جوئی. این عوامل نه تنها سنگ بنای نظریه های شناختی در تحول شناختی و اخلاقی را تشکیل می دهند، بلکه اساس مضامین تربیتی این دیدگاه را نیز می سازند. در اینجا، سؤال اساسی این است که مربی چگونه باید با توجه به توانایی ها و تجربیات خود انگیزخته و فعال کودک و ایجاد فضایی برای درک متقابل و احترام به دیدگاه دیگران، زمینه را برای درونی کردن ارزش ها فراهم آورد.

نظریه‌های شناختی در تحول اخلاقی

یکی از نظریه‌های شناختی در تحول اخلاقی از نظریه عمومی پیاژه در زمینه شناخت نشأت می‌گیرد. پیاژه با این اعتقاد به مطالعه ماهیت اندیشه و تحول آن در کودک می‌پردازد که او موجودی است ذاتاً فعال و علّت اولیه اعمال ذهنی وی، عمل خود اوست. بنابراین، تحول هرگونه شناخت در کودک، از جمله ارزشهای اخلاقی، از طریق تعامل فعال وی با محیط به وجود می‌آید. پیاژه نتایج بررسیهای خود در زمینه تحول اخلاقی را در کتاب «قضاوت اخلاقی در کودک» به شرح زیر خلاصه کرده است:

- در فصل اول، نگرش کودکان به قوانین در حین بازی کردن با مهره‌ها مورد بررسی قرار گرفته است.

- در فصل دوم و سوم، نگرش کودکان به قوانین بازی مورد تجزیه و تحلیل واقع شده است. - در فصل آخر، پیاژه ضمن خلاصه کردن نظریه خود در زمینه تفکر اخلاقی، به مقایسه و تحلیل آراء بعضی از اندیشمندان در این زمینه از تحلیل دورکیم، کانت و بووه^۱ پرداخته است. اگر چه مطالعه اخلاق و تحول آن از طریق مشاهده تپله بازی در کودکان، غیرعادی به نظر می‌آید، پیاژه معتقد است که با مطالعه بازی‌های کودکان می‌توان واقعیات اخلاقی آنها را که از نسلی به نسلی منتقل شده است دریافت (پیاژه، ۱۹۳۲). از نظر او، اخلاق هر فرد از مجموعه‌ای از قواعد تشکیل شده است و اساس آن را باید در گرایش فرد به پذیرفتن این قواعد و پیروی از آنها جستجو کرد. به اعتقاد پیاژه، تحلیل کانت، دورکیم و بووه از اخلاق در این مورد مشترک است و فقط وقتی این تحلیل‌ها از یکدیگر فاصله می‌گیرند که بخواهند چگونگی مقید شدن ذهن انسان به این قواعد را تعیین کنند (همان).

او با این موضع‌گیری و با انجام پژوهشهایی دربارهٔ واکنشهای کودکان به رعایت قانون و سپس

مطالعه رشد قضاوت در موقعیتهای آشکار اخلاقی، واقع‌گرایی^۱ و نسبی‌گرایی^۲ اخلاقی را تبیین می‌کند. در این مطالعات، پیازه یک رشته داستانهای دوگانه را برای کودکان طراحی کرده است که متضمن نوعی تنگنای اخلاقی است و از آن‌ها می‌خواهد که به جستجوی راه حل پردازند. پیازه از این طریق به بررسی مفهوم کودک از عدالت، مجازات، دروغ، تقلب و غیره می‌پردازد.

برای مثال پیازه از کودکی می‌خواهد که در مورد گناه دو کودک قضاوت کند که یکی از آنها قصد دارد با پرکردن قلم خودنویس پدرش به وی کمک کند، ولی وقتی در دوات را باز می‌کند، آن را می‌ریزد و لکه بزرگی روی میز، ایجاد می‌کند. کودک دیگر می‌خواهد با قلم بازی کند، در حین بازی لکه کوچکی روی میز ایجاد می‌کند. کودک قضاوت کننده، توجه خود را به میزان خسارت معطوف می‌کند، نه انگیزه آن و مدعی است که کودکی که لکه بزرگتری ایجاد کرده است، گناهکارتر است (اگر چه انگیزه‌اش قابل ستایش است). پیازه، این پدیده را واقع‌گرایی اخلاقی می‌خواند. زیرا کودک بر جنبه‌های مادی و واقعی (میزان خسارت) تکیه می‌کند. قضاوت اخلاقی کودک ناظر بر تعبیر لفظی قانون است نه روح و معنی آن. قاعده از نظر کودک یک امر مطلق است. هر عملی که در تأیید قاعده باشد خوب و هر چه در تأیید آن نباشد، بد است. مثلاً در مورد این داستان، قاعده برای کودک این است که «تو نباید جوهر را بریزی و لکه درست کنی» هر عملی که در تأیید این قاعده باشد، خوب و هر عملی که در جهت این قاعده نباشد، بد است (گیزبورگ و اُپر^۳، ۱۹۷۴). خودمداری کودک نیز مانع از آن می‌شود که بفهمد که دیگران دیدگاههای متفاوتی دارند. کودک در این مرحله قوانین را «مقدس» و غیرقابل تغییر می‌پندارد. احترام یک جنبه به قانون و خودمداری کودک، واقع‌گرایی اخلاقی را موجب می‌شوند. البته ممکن است به دلیل عدم درک کامل قوانین، آنها را در بعضی از موارد زیر پا بگذارد (بیلر، ۱۹۷۴).

از حدود ۱۲-۱۱ سالگی بعد، نوجوان توانایی نسبی‌گرایی اخلاقی را به دست می‌آورد، اکنون می‌تواند درک کند که میزان تقصیر فرد را ماهیت انگیزه او تعیین می‌کند. از این بعد به طور همزمان چند جنبه از امور مورد توجه قرار می‌گیرد و با آگاهی از اینکه دیگران می‌توانند دیدگاه‌های متفاوتی داشته باشند، نوجوان بر خودمداری خود غلبه می‌کند. در نتیجه، در قضاوت‌های اخلاقی به انگیزه‌ها و اوضاع و احوال توجه دارد و در مورد قوانین انعطاف پذیرتر می‌شود، زیرا تشخیص می‌دهد که قوانین حاصل توافق افراد برای انجام رفتارهای مناسب در موقعیت‌های معین است. در مورد داستانی که ذکر شد، گناه پسری که می‌خواسته است به پدر کمک کند، ولی خسارت زیادی به بار آورده است، کمتر از گناه کودکی است که هنگام دست زدن به کاری نادرست، موجب خسارت ناچیزی شده است. پیازه این قضاوت را یک مفهوم ذهنی از مسئولیت می‌نامد. زیرا فرد در آن انگیزه‌ها و شرایط را ملاک قضاوت خود قرار می‌دهد.

پیاژه، با توجه به اهمیت درگیر شدن کودک و نوجوان در درونی کردن ارزش‌های اخلاقی، بر «روش‌های فعال» تأکید می‌کند. در این روش، کودک و نوجوان با شرکت در گروه همسالان، مسایل خویش را شناسایی می‌کند، امکانات خود را می‌سنجد و در وضع قوانینی که ضرورت آنرا درک می‌کند نیز شرکت می‌جوید.

دپالما^۱ (۱۹۷۵) تحقیقاتی را مرور می‌کند که در تأیید یافته‌های پیازه و در مورد توجه کودک به قصد و نیت فرد در قضاوت است. این تحقیقات نشان می‌دهد که توجه به قصد و نیت با بالا رفتن سن افزایش پیدا می‌کند. کیزی^۲ (۱۹۷۵) نیز همبستگی بالایی را بین تحول شناختی و تحول اخلاقی کودکان شش سال به بالا گزارش کرده است.

کیزی برای صراحت بخشیدن به ارتباط بین تحول شناختی و تحول اخلاقی، پیشنهاد می‌کند که تحول شناختی براساس دیدگاه پیازه و با ابزارهای مورد نظر پیازه اندازه‌گیری شود، نه با آزمون‌های هوشی. او با در نظر گرفتن اهمیت عملیات صوری در تحول اخلاقی، پژوهشی انجام

داد که آزمودنیهای آن را دختران ۱۶-۱۲ ساله تشکیل می‌دادند و نتیجه گرفت که برخی از آزمودنیها، ظرفیت عملیات صوری را داشته‌اند ولی هنوز استدلالهای اخلاقی پیشرفته در آنها استقرار نیافته است. از طرف دیگر، در هیچ آزمودنی دیده نشد که استدلالهای اخلاقی پیشرفته استقرار یافته ولی به تفکر صوری دست نیافته باشد. کیزی نتایج تحقیقات خود را به شرح زیر خلاصه می‌کند:

۱- تفکر صوری برای استقرار قضاوت اخلاقی امری لازم است اما کافی نیست.

۲- توزیع و پراکندگی آزمودنیها نشان داد که استقرار قضاوت اخلاقی نسبت به عملیات صوری با تأخیر همراه است.

۳- تجدید سازمان در ساختهای شناختی به باز سازماندهی قابل پیش بینی در قضاوت اخلاقی منتهی می‌شود.

کیزی اضافه می‌کند که عملیات عینی و صوری، حرکت از یک سطح قضاوت اخلاقی به سطح بعدی را تسهیل می‌کند. ولی این احتمال نیز هست که به غیر از عوامل شناختی (عملیات عینی و صوری)، عوامل غیرشناختی دیگری همچون عوامل اجتماعی و شخصیتی نیز در سطوح بالای قضاوت اخلاقی تأثیر داشته باشد.

وجود رابطه ناگستنی بین رشد اخلاقی و رشد شناختی ایجاب می‌کند که مریدان با آگاهی از این ارتباط، به تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان اهتمام ورزند و رشد شناختی و تواناییهای ذهنی آنها را در نظر بگیرند. در غیر اینصورت، نتیجه مطلوبی حاصل نخواهد شد. همانطور که کودک دبستانی می‌تواند درس خود را از حفظ جواب دهد، بدون آن که معنای آن را فهمیده باشد و در نتیجه لفاظی را جانشین فعالیت عقلی سازد، همانطور نیز کودک مطیع گاهی به منزله فردی است که خود را بی‌چون و چرا تابع محیط خارجی تلقی می‌کند، ولی در حقیقت نه بر اهمیت واقعی قواعدی که از آنها اطاعت می‌کند واقف است و نه آنکه امکان انطباق و از نو بنیاد کردن آنها را در مواقع و کیفیتهای گوناگون درک می‌کند (دادستان، ۱۳۷۶).

نظریه کالبرگ در تحول اخلاقی

هر چند کالبرگ تغییرات عمده‌ای در نظریه پیازه به وجود آورد و طرح جدیدی از مراحل تحول اخلاقی به دست داد، به چارچوب نظریه شناختی پیازه پای بند است. کالبرگ با قبول مرحله‌ای بودن رشد اخلاقی، تبیین مراحل تحول اخلاقی هر فرد براساس تواناییهای ذهنی و شناختی او را می‌پذیرد. ولی معتقد است که رشد اخلاقی پس از دوازده سالگی نیز ادامه می‌یابد و بر همین اساس معماهایی را برای نوجوانان تنظیم می‌کند که پیچیده‌تر از معماهایی است که به وسیله پیازه تنظیم شده است.

کالبرگ اخلاق را با مفهوم عدالت تبیین می‌کند و معتقد است که قضاوت‌های اخلاقی کودکان و نوجوانان متضمن برداشتهای متفاوتی از این مفهوم است. به علاوه، درک کودکان و نوجوانان از عدالت در سطوح مختلف متفاوت است و بالاترین سطح آن، دست یافتن به حقوق مساوی جهانی برای همه مردم و تحقق ارزشهای عالی انسانی در زندگی آنها است (کالبرگ، ۱۹۸۱).

از تحقیقات کالبرگ می‌توان دریافت که دلایل افراد در توجیه رفتار و اعمال خود، تفاوت‌های معنی داری با یکدیگر دارند و در حالیکه نادرستی تقلب از نظر یک فرد به دلیل گرفتاریهای بعدی مانند ترس از زندانی شدن است، از بین رفتن اعتماد بین افراد جامعه می‌تواند از جمله دلایل دیگر در این مورد به حساب آید.

نظریه کالبرگ، مانند هر نظریه دیگری از این نوع، طوری تنظیم شده است که اولاً هر مرحله از مرحله قبل پیچیده‌تر و کامل‌تر و ثانیاً، توالی این مراحل در اکثریت افراد یکسان است.

کالبرگ با تحلیل پاسخهای آزمودنیها به معماهایی که برای سنجش قضاوت‌های اخلاقی آنها تدوین کرده بود، تحول اخلاقی در افراد را در سه سطح و شش مرحله به شرح زیر مشخص می‌کند:

الف - سطح اخلاق پیش قراردادی^۱

۱ - اخلاق مبتنی بر تنبیه و اطاعت^۱

۲ - اخلاق ابزارگونه نسبی (لذت گرایی نسبی)^۲

ب - سطح اخلاق قراردادی^۳

۳ - اخلاق دختر خوب، پسر خوب^۴

۴ - اخلاق براساس قانون و نظم^۵

ج - سطح اخلاق فوق قراردادی^۶

۵ - اخلاق براساس پیمان اجتماعی^۷

۶ - اخلاق براساس اصول جهانی^۸

الف - سطح اخلاق پیش قراردادی

کودکی که در این سطح قرارداد دارد، نسبت به قوانین و برجسب‌های خوب و بد و درست و نادرست، بسیار تأثیرپذیر و حساس است. او رفتارهای خود را مطابق با پیامدهای مادی آنها (تنبیه و تشویق) و یا برحسب قدرت کسانی که قوانین را برای وی وضع می‌کنند تنظیم می‌نماید (مثلاً پدر و مادر). این سطح از رشد اخلاقی خود شامل دو مرحله است: مرحله اول اخلاق مبتنی بر تنبیه و اطاعت و مرحله دوم اخلاق ابزارگونه نسبی (لذت گرایی نسبی).

1. Punishment and obedience orientation.
2. Instrumental relativist orientation.
3. Conventional level.
4. Instrumental concordance (good boy-girl orientation).
5. Law & Order orientation.
6. Postconventional level.
7. Social - contract orientation.
8. Universal ethical principle orientation.

ب - سطح اخلاق قراردادی

در این سطح، رفتار اخلاقی کودک برای سازگاری و هماهنگی با نظم اجتماعی است و از تمایل وی به حفظ و نگهداری این نظم سرچشمه می‌گیرد. ابتدا رفتار اخلاقی با توجه به همکاری کودک با همسالان معنی پیدا می‌کند. به دلیل کاسته شدن از خودمداری که با مرحله عینی همراه است، کودک می‌تواند خود را به جای دیگران بگذارد. بنابراین، در قضاوت‌های اخلاقی خود احساسات دیگران را در نظر می‌گیرد. به همین علت، او در این مرحله به دنبال هماهنگی و سازگاری با معیارهای اخلاقی دوستان و یا اعضای خانواده است. بیشترین سازگاری با گروه نیز در این مرحله وجود دارد. او اکنون در آغاز پذیرش مقررات اجتماعی یا در آغاز قضاوت در مورد خوبی و بدی رفتار براساس انگیزه و قصد افراد است و برای اولین بار بین نیت فرد و عمل او فرق می‌گذارد و عمل فرد را تنها براساس نتایج و پیامدهای آن ارزیابی نمی‌کند. در مرحله دوم این سطح، حفظ قانون برای فرد، مهمتر از هر چیز است و احترام به قانون، نه به دلیل هماهنگی و سازگاری با معیارهای فردی، بلکه به دلیل حفظ نظم اجتماعی و هماهنگی با آن لازم است. به عبارت دیگر، فرد در این مرحله اعتقاد دارد که هر کس باید وظیفه خود را انجام دهد تا از هرج و مرج جلوگیری شود. گفته می‌شود که اکثریت بزرگسالان در این مرحله قرار می‌گیرند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

ج - سطح اخلاق فوق قراردادی

در این دوره، استدلالها و قضاوت‌های اخلاقی افراد درونی شده، رفتار اخلاقی به وسیله یک رمز اخلاقی درونی شده هدایت می‌شود. اخلاق در این دوره براساس اصولی جهانی و برتر از قراردادهای اجتماعی قرار دارد. در اولین مرحله این دوره، رفتاری درست تلقی می‌شود که در چارچوب حقوق عمومی افراد و براساس معیارهای مورد قبول اکثر افراد جامعه انجام می‌گیرد. در این جا، هم به حقوق فردی توجه می‌شود و هم به قانون و حقوق عمومی. با توجه به این که قوانین، نوعی پیمان و قرارداد اجتماعی است، اگر افراد به گونه‌ای منطقی دریاوند که هنجارهای دیگری نیز هست که می‌تواند برای بیشتر افراد جامعه مفیدتر باشد، آنگاه شیوه‌های قبلی، قابل

اصلاح و تغییر به نظر می‌آیند. لذا در این مرحله، هم قوانین انعطاف پذیرترند و هم باورهای اخلاقی و این چیزی است که در مراحل پائین‌تر وجود نداشت.

نهایتاً رفتار درست یا نادرست وابسته به تصمیم و انتخاب آگاهانه فرد و بر مبنای مفاهیمی انتزاعی همچون عدالت و برابری شکل می‌گیرد. اصول اخلاقی، اصولی است جهان شمول، ثابت، کلی و مطلق و افرادی که به این سطح از رشد اخلاقی می‌رسند، هم خود را با معیارهای اجتماعی مطابقت می‌دهند و هم با آرمانهای درونی شده خویش. انگیزه آنها برای رفتار اخلاقی، بیشتر این است که به ندای وجدان خویش عمل کرده باشند نه اینکه نگران عیبجویی و یا انتقاد دیگران باشند.

کالبرگ (۱۹۶۸) کودکان و نوجوانان را «فیلسوفان» اخلاقی می‌خواند و منظور او از این تعبیر این است که خود فرد می‌تواند و باید کمک شود تا ارزشهای خود را بسازد. به این ترتیب، روشهای تحمیلی و یکسویه، بی‌جواب می‌ماند و گاهی حتی نتیجه‌ای معکوس به دنبال خواهد داشت و رویه‌های نامناسبی چون ریا و تظاهر را در کودکان و نوجوانان پرورش خواهد داد.

کالبرگ با نظر بعضی از روان‌شناسان که ارزشهای اخلاقی انسان را حاصل اجتماعی شدن او می‌دانند و تصور می‌کنند که والدین، مربیان و سایر عوامل مؤثر در این زمینه، ارزشهای اخلاقی خود را به تدریج به کودکان و نوجوانان منتقل می‌کنند، مخالفت می‌کند. از نظر او انسان از طریق تعامل با دیگران در زمینه ارزشها رشد می‌کند. این تعامل با نوع تعاملات دیگر فرهنگی متفاوت است. و از جمله مبادلاتی است که در آن فرد دچار نوعی کشمکش ذهنی می‌شود و گویی مفروضات و برداشت‌های او مورد سؤال قرار می‌گیرند و به مصاف طلبیده می‌شوند. به این ترتیب، فرد برانگیخته می‌شود که به برداشت جامع‌تری دست یابد. کالبرگ معتقد است که در مباحثات اخلاقی، افراد صرفاً ارزشهای دیگران را اخذ نمی‌کنند، بلکه می‌کوشند تا دیدگاههای خود را فعالانه جمع‌بندی کنند.

از نظر کالبرگ از سه طریق می‌توان بر تفکر اخلاقی دانش آموزان تأثیر گذاشت:

۱- مواجه ساختن دانش آموزان با استدلال‌های واقع در سطوح بالاتر

۲ - مواجه ساختن دانش آموزان با شرایطی که ساختار جاری ذهنی کودک و نوجوان را با مسائل و تناقضاتی مواجه سازد و موجبات نارضایتی او را از سطح موجود فراهم آورد.

۳ - ایجاد جوی از مقابله و مبادله به نحوی که دو شرط بالا ترکیب شود و نظرات اخلاقی متعارض به سبکی آزاد مقایسه گردد.

لارنس کالبرگ در رشد اخلاقی به جو و فضایی تأکید می‌کند که در آن بحث آزاد و جستجوگری حاکم است. وی معتقد است که کلاس درس و در صورت امکان مدرسه، باید به صورت جامعه عادلانه‌ای باشد که زمینه را برای رشد و نمو ارزشهای اخلاقی و تکوین عدالت فراهم آورد (کالبرگ، ۱۹۸۱).

هیگینز^۱ (۱۹۸۴) مسئله تحول اخلاقی براساس نظام کالبرگ را با توجه به شرایط محیطی بررسی کرده است. فرضیه او این بود که شرایط و فضای اخلاقی مدرسه بر تصمیمات و قضاوت‌های اخلاقی کودک تأثیر عمده دارد و بر همین اساس در تحقیقی دانش آموزان دو مدرسه را مورد بررسی قرار داد. یکی، مدرسه‌ای با نظامی ثابت و مقرراتی خشک و از قبل تعیین شده (که همه مسائل آن بدون در نظر گرفتن قابلیت‌ها و مراحل تحول اخلاقی به کودک تحمیل می‌شد) و دیگری، مدرسه‌ای که به طور فعال، دموکراتیک و یا مشارکت جمعی دانش آموزان در تصمیم‌گیریها اداره می‌شد.

به استناد این تحقیق در مدرسه اخیر (مدرسه فعال که با مشارکت جمعی شاگردان اداره می‌شود)، احساس مسئولیت نسبت به مقررات مدرسه افزایش پیدا کرد. این فضا همچنین باعث شد که مدرسه به عنوان جامعه‌ای مورد علاقه پذیرفته شود و دانش آموزان از طریق بحث و گفتگوهای آزاد و خوانگیکخته، ارزشهای انسانی را درونی کنند بدون شک این مدرسه در ارائه الگوهای مؤثر برای تسهیل درونی شدن ارزشها و معیارهای مناسب موفق بوده است. به استناد تحقیقی که در مدارس راهنمایی تهران انجام شده نیز قضاوت‌های اخلاقی دانش آموزان با جو مدرسه در ارتباط

است (کدیور، ۱۳۷۵).

یافته‌های بلات^۱ (۱۹۷۵) نیز حاکی از این است که با برانگیختن حسن کنجکاوای کودکان و نوجوانان و ارتقاء ساختهای شناختی، می‌توان آنها را به جانب ارزشهای والتری سوق داد، نه با تقویت محرکهای بیرونی. بلات با طرح معماهای اخلاقی، دانش آموزان را وادار به بحثهای جذاب می‌کرد، ولی سعی داشت در مباحثه‌ها، بیشترین نقش را نوجوانان برعهده بگیرند. فقط در مواردی وارد بحث می‌شد که لازم بود بحث را خلاصه کند یا اینکه موضوعی را روشن نماید. در این مباحثات مسایلی مطرح می‌شد که یک مرحله بالاتر از سطح کلاس بود تا باعث ارتقاء سطح اخلاقی دانش آموزان شود.

علاوه بر تحقیقاتی که تاکنون ذکر شد، توجه تحقیقات اخیر به موقعیتها در قضاوتهای اخلاقی حائز اهمیت است. تحقیقات توریل (۱۹۹۴)، توریل و وینریب^۲ (۱۹۹۴) نشان می‌دهد که پاسخ افراد به موقعیتها متنوع است و حتی قضاوتهای اخلاقی متفاوتی در تفسیر عناصر یک موقعیت به کارگرفته می‌شود (به نقل از توریل ۱۹۹۸).

نتیجه‌گیری

پیاژه، تحول شناختی فرد را مبنای تحول اخلاقی قرار داده و بعضی از عوامل اجتماعی و از جمله گروه همسالان را در این زمینه با اهمیت تلقی کرده است. با توجه به مبانی فلسفی این دیدگاه در مورد انسان و قبول انسان فعال، تعامل فرد و محیط، اهرم اساسی تحول اخلاقی است. پیاژه اعتقادی به کسب منفعلانه ارزشها ندارد. در این دیدگاه کودک و نوجوان باید خود به گونه‌ای فعال با مسایل درگیر شوند. در غیر این صورت، برداشتی سطحی و طوطی وار از قوانین و از خوب و بد به دست می‌آورند. کودک و نوجوان خود باید به روابط مبتنی بر احترام متقابل و همدلی با دیگران برسند و در ارتباط با همسالان، عملاً مسایل را شناسایی کنند، به راه‌حلهای بیندیشند و

تواناییهای خود را ارزیابی نمایند. براساس نظریهٔ پیازه، ارتباط کودک و نوجوان با همسالان، موجب ایجاد همدلی با دیگران، از بین رفتن خود میان بینی و درک ضرورت قانون و نظم می‌شود.

دیدگاه شناختی با تأکید بر مرحله‌ای بودن تحول اخلاقی، مفهوم آمادگی برای درونی کردن ارزشها را، عنوان می‌کند که یکی از مفاهیم اساسی در این نظریه است. از نظر او، هر مرحله، محدودیتها و نقاط قوت خاص خود را دارد. افزون بر این، هر مرحله، زبان خاص خود را دارد و باید از آن در تربیت اخلاقی کودک و نوجوان استفاده کرد.

تحقیقات روان‌شناسان شناختی نشان داده است که دستیابی دانش آموزان به مراحل بالاتر اخلاقی، تنها در گرو رشد شناختی آنها نیست، بلکه قرار گرفتن فرد در موقعیتهای طبیعی، حل مسائل اجتماعی و اخلاقی و اندیشیدن فعالانه دربارهٔ آنها است که موجب درونی شدن این ارزشها می‌شود. بنابراین، به نظر می‌رسد که تربیت اخلاقی دانش آموزان وقتی امکان پذیر است که به نکات زیر توجه شود:

- تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان تنها در فضایی آکنده از همکاری و روابط سالم و سازنده و آزاد امکان پذیر است. از اینرو، باید خانواده و محیط‌های تربیتی را طوری طراحی کرد که ضرورت زیر پا گذاشتن ارزشها در آن به حداقل برسد و امکان هرگونه رفتار غیر اخلاقی به کمک تمهیدها و پیش بینی‌های قبلی از بین برود.

بنابراین، وجود ضوابط برای تسهیل رفتار اخلاقی افراد و جلوگیری از خطاهای احتمالی، ضرورت پیدا می‌کند. ولی این ارزشها باید با مشارکت افراد ذینفع، یعنی دانش آموزان، تنظیم شود تا امکان رعایت آنها افزایش یابد. به علاوه، بسیار مهم است که لزوم رعایت قوانین برای افراد مشخص شود و آنها خود به این نتیجه برسند که زندگی گروهی بدون پایبندی به ارزشهای اخلاقی به هیچوجه امکان پذیر نیست.

یکی از وظایف مربی این است که بتواند احساسات مخاطبان را در مسائل اخلاقی تحریک کند، ولی نباید در این کار به شیوه‌های تصنعی متوسل شود. بلکه باید منتظر فرصتهای مناسب

برای تربیت اخلاقی کودکان و نوجوان باشد. به هر حال، نکته مهم این است که افراد شخصاً در ساختن استدلالها و به تبع آن، ارزشهای اخلاقی خود به طور فعال شرکت داشته باشند. وظیفه مربی این است که شرایط مناسب برای تحقق این مهم را فراهم کند.

همینطور، از بررسی نتایج این نکته به دست می آید که نقش جو آزاد در زمینه تربیت اخلاقی باید مورد توجه مریان قرار گیرد. استفاده از فشار و تهدید برای بازداری از رذایل و وادار کردن آنها به اعمال اخلاقی نمی تواند مؤثر باشد و تغییری در نظام ارزشی افراد به وجود نمی آورد. با توجه به آنچه که در مورد پیچیدگیهای قضاوتهای اخلاقی مطرح شد، باید دانست که هیچگونه اقدام تصادفی در مورد تربیت اخلاقی مؤثر واقع نمی شود، بلکه مربی باید با توجه به موقعیت و میزان رشد شناختی دانش آموزان اقدام لازم را به عمل آورد. افزون بر این، تربیت اخلاقی در گرو درگیری دانش آموز با مسایل اخلاقی و فعالیتهای خود جوش است. بنابراین، مربی باید به طور طبیعی و با توجه به مسایل پیش آمد، در کلاس به بحث و گفتگو با دانش آموزان اقدام کند و زمینه را برای تربیت اخلاقی آنها فراهم آورد.

منابع انگلیسی

- Blatt, M., & Kohlberg, L. (1975). "The effects of classroom discussion on the development of moral judgment". In L.Kohlberg and E. Turiel (Eds.), *Moralization: the cognitive developmental approach*. New York: Holt, Rinehart and Winstin.
- Depalma, David. J. and Foley, Jane, M. (1975). "Moral Development: Current Theory and research". New York: Jhon Wiley and Sons.
- Ginsburg, H. & Opper, S. (1974). "Piaget, s theory of intellectual development". Prentice Hall, Inc.
- Hartshorn, H., & May, M. A. (1928). "Studies in deceit". New York:

Macmillan.

- Higgins. A., C. Power and L. Kohlberg (1984). "The relations of moral Judgment to judgements of responsibility". In J. Gewirtz and W. Kurtines, eds., Mortality, Moral Development, and Moral behavior: Basic Issues in Theory and Reaserch, New York: Wiley.
- Keazey, C. B. (1975). "Implications & Cognitive Development for moral reasoning". in "Moral development, Current theory and Research". David Depalma (ed).
- Kohlberg, L. (1968). "The child as a moral philosopher". In Psychology Today, No. 2, 25-30.
- Kohlberg, L. (1981). "Essays on Moral Development". Harper & Row, Publishers, San Francisco, Vol. 1.
- Piaget, J. (1932). "The moral Judgment of the child". New York: Free Press,
- Turiel, E (1998). "The Development of Morality". in Handbook of child Development edited by william Damon. Vol. 3.

منابع فارسی

- بیلر، رابرت (۱۹۷۴). «کاربرد روان شناسی در آموزش». ترجمه پروین کدیور، انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.
- دادستان، پریرخ (۱۳۷۶). «بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی». وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی.
- کدیور، پروین (۱۳۷۵). «بررسی رشد وجدان اخلاقی دانش آموزان و رابطه آن با جو سازمانی مدرسه...» وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.