

راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی

از طریق برنامه‌ی درسی*

دکتر زهره خسروی^۱

دکتر خسرو باقری^۲

چکیده

در مقاله حاضر، بحث درونی شدن ارزش‌ها براساس این پایه نظری انجام می‌شود که عمل آدمی بر مبنای سه‌گانه شناختی، گرایشی و ارادی شکل می‌گیرد. بنابراین، درونی شدن ارزش‌های اخلاقی به این معناست که مبنای شناختی، گرایشی و ارادی مناسب در مورد رفتارهای ارزشی، در درون فرد فراهم گردد. با نظر به مبنای شناختی رفتار اخلاقی، درونی کردن ارزشها به معنای آن است که فرد، نسبت به ویژگی‌های رفتار موردنظر، آگاهی یافته باشد و رفتار وی مبتنی بر آگاهی مزبور ظهور کند. هنگامی که ارتباط این بعد را با محور شیوه‌های تربیتی در نظر می‌گیریم، می‌توان از سه دسته روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم برای فراهم آوردن مبنای شناختی رفتار اخلاقی سخن گفت. در این‌جا، از روش «تبیین ارزشها» به منزله روش مستقیم، از روش «بحث و گفتگو» به منزله روش نیمه‌مستقیم و از روش «الگوپردازی عملی» به منزله روش غیرمستقیم سخن گفته شده است. با نظر به مبنای گرایشی نسبت به رفتارها و هنجارهای اخلاقی نیز می‌توان از این شیوه‌های سه‌گانه استفاده کرد. در این مورد، از روش مستقیم تحت‌عنوان «تشویق رفتارهای ارزشی»، از روش نیمه‌مستقیم تحت عنوان «تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی» و از روش غیرمستقیم تحت عنوان «الگوپردازی عملی» سخن به میان آمده است. سرانجام، برای فراهم آوردن مبنای ارادی ارزشها نیز می‌توانیم از شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیرمستقیم استفاده کنیم. در اینجا از شیوه مستقیم تحت‌عنوان «توصیه به انجام رفتار ارزشی»، از شیوه نیمه‌مستقیم تحت‌عنوان «به‌کارگیری افراد در قالب طرح‌های اجتماعی اخلاقی» و از شیوه غیرمستقیم تحت عنوان «طرح و اقدام خودجوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی» سخن گفته است.

۱. دانشیار دانشگاه الزهرا

۲. استاد دانشگاه تهران

تاریخ دریافت مقاله: ۸۶/۱/۱۵

تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۸۶/۲/۲

تاریخ تصویب مقاله: ۸۷/۶/۲۰

کلید واژگان: ارزش، اخلاق، درونی کردن، برنامه درسی، انسان عامل، شناخت، گرایش، اراده.

مقدمه

آموزش ارزش‌ها همواره بخش مهمی از اهداف نظام‌های تربیتی است؛ زیرا این نظام‌ها به‌منزله‌ی بخشی اساسی از کار خود، در پی آن‌اند که فرهنگ و ارزش‌های آن‌را به نسل آینده انتقال دهند. اما آنچه در این میان اهمیت بیشتری دارد، این است که چگونه می‌توان ارزش‌های مورد نظر را در دانش‌آموزان درونی کرد.

برنامه‌ی درسی چارچوبی برای تصمیم‌گیری فراهم می‌آورد که در قالب آن با بحث از اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزشیابی و نظایر آن، تلاش می‌شود تجربیات یادگیری و یاددهی سازمان‌دهی شود. اما بحث از ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی در قالب تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی، نتایجی به دست داده است که نشان می‌دهد ارزش‌ها تنها از طریق برنامه‌ی درسی صریح و اعلام شده انتقال نمی‌یابند؛ بلکه گاه بیشترین تأثیر از راه‌های ضمنی صورت می‌پذیرد.

در پیشینه‌ی بحث درونی کردن ارزش‌ها می‌توان به مباحث مربوط به گونه‌های متفاوت برنامه‌ی درسی، مانند برنامه‌ی درسی ضمنی یا پنهان^۱ و برنامه‌ی درسی غایب^۲ (Eisner, ۲۰۰۲) نیز مراجعه کرد. برنامه‌ی درسی پنهان، بیشتر در دو دسته مطرح شده است: کارکردگرایان و نومارکسیست‌ها (Yuksel, ۲۰۰۵). کارکردگرایان (Cookson and Sadovnik, ۲۰۰۲) برنامه‌ی درسی پنهان را شامل تأثیراتی می‌دانند که نظام مدرسه در جهت سازگاری افراد با نظام اجتماعی، در قالب مهارت‌ها، دانش و ارزش‌های اجتماعی، نقش‌آفرینی می‌کند. نومارکسیست‌ها (Girous, ۱۹۷۷) برنامه‌ی درسی پنهان را ترفند سرمایه‌داری برای بازتولید طبقات اجتماعی و درونی کردن ارزش‌های مربوط به آن‌ها در شاگردان در نظر می‌گیرند.

دورکیم در بحث از تربیت اخلاقی و به تبع او، هنسن (۱۹۹۶)، قواعد و قراردادهای

۱. hidden curriculum

۲. null curriculum

مدرسه را بارور از معانی اخلاقی دانستند و به عبارت دیگر، گونه‌ای از برنامه‌ی پنهان را در آن‌ها سراغ گرفتند. کلبگ (۱۹۸۳) از نخستین کسانی بود که در زمینه‌ی تربیت اخلاقی از برنامه‌ی درسی پنهان سخن به میان آورد. از نظر او، سه نکته‌ی اساسی در برنامه‌ی درسی پنهان عبارت بودند از:

۱. برنامه‌ی درسی پنهان، به روابط اجتماعی در مدرسه مربوط می‌شود؛
۲. برنامه‌ی درسی پنهان، مؤثرترین شکل برنامه در تحول اخلاقی دانش‌آموزان است؛

۳. تحول اخلاقی باید در جهت بلوغ اخلاقی، یعنی انصاف، هدایت شود.
در این مقاله، بحث درونی شدن ارزش‌ها بر اساس این مبنای نظری انجام می‌شود که عمل آدمی بر مبنای سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی و ارادی شکل می‌گیرد. بنابراین، درونی شدن ارزش‌های اخلاقی به این معناست که مبنای شناختی، گرایشی و ارادی مناسب، حتی اگر این مبنای در شکل ناب و نهایی نباشند، در مورد رفتارهای ارزشی، در درون فرد فراهم آید.

در ادامه، نخست اشاره‌ی کوتاهی به این مبنای نظری خواهیم کرد و سپس شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم آموزش را توضیح خواهیم داد و سرانجام، با تکیه بر این دو بحث، الگویی برای درونی کردن ارزش‌ها پیشنهاد می‌گردد.

مبنای نظری الگوی درونی کردن ارزش‌های اخلاقی

در این پژوهش، برای بررسی روش‌های درونی کردن ارزش‌ها، باید برای بحث مبنای نظری اتخاذ شود و روش‌های درونی کردن ارزش‌ها در چارچوب ساختار آن مورد بررسی قرار گیرد. این مبنای نظری از پژوهشی که باقری (۱۳۸۰) با عنوان «تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی» انجام داد، مورد استفاده قرار خواهد گرفت. او در این پژوهش در پی آن بود که بر اساس انسان‌شناسی اسلامی، مبنای پیشنهاد کند که بتوان از آن برای انجام‌دادن تحقیق در عرصه‌های علوم انسانی استفاده کرد. در این پژوهش، نظر بر آن است که الگوی پیشنهادشده‌ی باقری، در زمینه‌ی درونی کردن ارزش‌ها به کار بسته شود. به این سبب، خلاصه‌ای از مبنای انسان‌شناختی پیشنهاد شده در آن تحقیق را بیان می‌کنیم:

در آن تحقیق، نظر بر آن بود که بر اساس مفهوم اسلامی «عمل» در معنای گسترده‌ی آن،

می‌توان انسان را به منزله‌ی عامل در نظر گرفت. پیشنهاد طرح‌واره‌ی انسان به منزله‌ی عامل، بر اساس برداشتی از متون اسلامی، به نحو گسترده و با مستندات کافی در آن تحقیق بیان شده است و در این‌جا، بدون تکرار این مطالب، تنها به صورت اشاره‌ی ذکر از عمل آدمی و مبانی آن به میان خواهیم آورد.

طرح‌واره‌ی انسان به منزله‌ی عامل، بیان‌کننده‌ی آن است که در اندیشه‌ی اسلامی، انسان عاملی در نظر گرفته شده است که می‌توان «عمل»‌های صادر شده از او را به خودش منتسب ساخت و او را منشأ عملش در نظر گرفت. شایان ذکر است که «عمل» با «رفتار» تفاوت دارد. تفاوت نخست در این است که رفتار، بیشتر جنبه‌ی بیرونی و محسوس دارد؛ در حالی که عمل، اعم از بیرونی (عمل جوارحی) و عمل درونی (عمل جوانجی) است. تفاوت دوم این است که در رفتارهای بیرونی نیز تنها برخی از آن‌ها عمل محسوب می‌شوند و این امر در گرو آن است که مبانی معینی، زیرساز این رفتارها باشند تا به اعتبار آن‌ها عمل نامیده شوند.

در خصوص این که مبانی زیرساز چه انواعی دارد، از بررسی متون اسلامی و به‌ویژه قرآن، می‌توان نتیجه گرفت که مبانی عمل، دست کم در سه نوع مبنای اساسی خلاصه می‌شود که می‌توان آن‌ها را مبانی شناختی، گرایشی و ارادی - اختیاری نامید. بر این اساس، می‌توان گفت هر گاه رفتاری (اعم از مشهود یا نامشهود) بر سه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی - اختیاری مبتنی باشد، آن رفتار، عمل محسوب خواهد شد. اما در تعریف این سه مبنای زیرساز عمل، نکات زیر قابل ذکر است: مبنای شناختی عمل، ناظر بر تصویر و تصویری است که فرد از عمل و نتایج مترتب بر آن دارد. طبیعی است که امکان دارد این تصویر و تصور، امری پویا و متحول باشد و متناسب با آن نیز می‌توان گفت که مبنای شناختی عمل، تغییر و تحول یافته است. اما مبنای گرایشی عمل، به تمایلات و هیجان‌های فرد در مورد آن عمل اشاره دارد؛ اعم از آن که این هیجان‌ها معطوف به اقدام (مانند شوق) یا پرهیز (مانند ترس) باشد. سرانجام، مبنای ارادی - اختیاری، ناظر بر تصمیم‌گیری و گزینش فرد در مورد انجام دادن عمل است. هنگامی عمل تحقق خواهد یافت که علاوه بر وجود تصویر شناختی و هیجان‌های درونی، تصمیم و انتخاب نیز در مورد آن تحقق یابد.

مفاهیمی چون «انگیزه» و «نیت» نیز در میان این مبانی سه‌گانه قرار می‌گیرد؛ به طوری که اگر مقصود از «انگیزه» نیروی هیجانی مربوط به عمل باشد، به همان مبنای گرایشی اشاره دارد و اگر متضمن قصد فرد باشد، در زیررده‌ی مبنای ارادی - اختیاری واقع می‌شود و مفهومی نزدیک به «نیت» خواهد داشت؛ زیرا نیت به معنای خواست نیز، مربوط به همین مبنای ارادی - اختیاری است.

نسبت میان مبانی سه‌گانه عمل بدین گونه است: مبنای شناختی بر هیجان‌های فرد مؤثر است؛ چنان که هیجان‌ها نیز بر مبنای شناختی تأثیر می‌گذارند. اما نمی‌توان آن‌ها را یکی دانست. شناخت همواره به تصویر و تصویری که از عمل و نتایج آن داریم، مربوط است. اما گرایش و هیجان، ناظر بر احساسات مثبت یا منفی در زمینه‌ی این عمل است.

در خصوص مبنای سوم هم می‌توان گفت که شناخت و احساس در تصمیم و انتخاب مؤثرند، چنان که تصمیم و انتخاب نیز به نوبه‌ی خود، بر شناخت و احساس آدمی تأثیر می‌گذارند. اما تصمیم و انتخاب را نمی‌توان به شناخت و احساس کاهش داد. وجه تمایز اراده و انتخاب این است که از میان گزینه‌های متفاوت و حتی متخالف برگزیده می‌شوند. وجود تصویرهای شناختی متفاوت و متخالف و وجود گرایش‌ها و هیجان‌های متفاوت و متخالف، زمینه‌ساز اراده و انتخاب است. هنگامی که فرد بر تصویرهای شناختی معین و گرایش‌ها و هیجان‌های معینی، صحنه گذاشت، صرف نظر از این که مسئولانه و غیرمسئولانه باشد، مبنای ارادی و انتخابی تحقق یافته است. همین برگزیدن از میان گزینه، اراده و انتخاب را نشان می‌دهد.

در میان انواع متفاوتی که می‌توان برای عمل آدمی سراغ گرفت، عمل اخلاقی یکی از برجسته‌ترین انواع عمل است که مبانی سه‌گانه در مورد آن صادق است. هنگامی که از عمل اخلاقی سخن می‌گوییم، آن‌را از رفتار صرف متمایز می‌کنیم و انتظار داریم مبنای شناختی، گرایشی و ارادی-اختیاری زیرساز آن باشد و همین زیرسازی مبنای سه‌گانه در مورد رفتار، آن‌را به عمل تبدیل می‌کند.

در این قسمت، که به مبنای نظری اختصاص دارد، مناسب است به دیدگاه‌های مهم در روان‌شناسی معاصر در باب تربیت اخلاقی اشاره کوتاهی شود تا جایگاه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی رفتارهای اخلاقی را در آن‌ها نشان دهد. همین بحث کوتاه نشان خواهد داد که مبنای نظری انتخاب شده در این تحقیق، چه امتیازی بر دیدگاه‌های دیگر دارد. هر یک از دیدگاه‌هایی که در روان‌شناسی معاصر مورد توجه قرار گرفته‌اند، به نحوی جامعیت زیرسازهای عمل آدمی، مشتمل بر عمل اخلاقی را نادیده گرفته‌اند. با آن‌که در این جا نمی‌توان به بررسی تفصیلی و مستند این نکته پرداخت، می‌توان به نکاتی اشاره کرد (برای ملاحظه‌ی بحث تفصیلی ر.ک: باقری ۱۳۶۴).

دیدگاه روان‌کاوی یا تحلیل روانی، با اتخاذ رویکردی موجبیت‌گرای^۱، رفتارهای انسان را معلول علت‌هایی می‌داند که در دوره‌ی کودکی بر او اثر می‌گذارند. به این ترتیب، مبنای زیرساز رفتار در این دیدگاه، گرایشی (امیال سرکوب شده) است و تا جایی که گرایش‌ها و امیال، جنبه‌های فکری

دارند، برخوردار از جنبه‌های شناختی است؛ اما اراده و اختیار در آن مورد توجه نیست. در دیدگاه رفتارگرایی، به ویژه رویکرد اسکینری، پافراتر گذاشته شده و اصولاً نیازی به در نظر گرفتن لایه‌های زیرساز رفتار احساس نشده است؛ بلکه به این بسنده می‌شود که رفتارها با توجه به علت‌های بیرونی تبیین شوند. پیش‌فرض موجبیت‌گرایی، هم‌چون دیدگاه تحلیل روانی، در این دیدگاه هم وجود دارد؛ اما معطوف به بیرون و علت‌های بیرونی رفتار است. برحسب این دیدگاه، رفتار اخلاقی، مانند سایر رفتارها، عادت‌هایی محسوب می‌شود که در نتیجه‌ی تأثیر عوامل بیرونی شکل گرفته است.

دیدگاه انسان‌گرایی، هیجان و اراده را در کانون توجه قرار داده و شناخت را به صورت تابعی از آن‌ها در نظر آورده است. از همین رو، در جنبه‌های شناختی به پدیدارشناسی (امور آن گونه که بر حسب هیجان و خواست فرد درک می‌شوند) روی آورده است. نسبت‌گرایی حاصل از این امر، به ویژه در عرصه‌ی اخلاق، پائینه‌ی آشیل دیدگاه انسان‌گرایی است. امور اخلاقی در این دیدگاه، به احساس‌های درونی شخصی کاهش می‌یابند.

دیدگاه شناخت‌گرایی، چنان که از نام آن پیداست، مبنای شناختی را زیرساز اصلی رفتار انسان در نظر می‌گیرد. در این دیدگاه، عواطف و گرایش‌ها و نیز اراده و اختیار، جایگاه ویژه و متمایزی ندارند. به همین دلیل پژوهش‌های شناخت‌گرایان در زمینه‌ی اخلاق، بیشتر به داوری اخلاقی^۱ معطوف شده که ناظر بر جنبه‌ی شناختی اخلاق است. پیازده، که در اوایل قرن بیستم (۱۹۳۲) با گرایش بارز شناختی، به نگارش کتاب «داوری اخلاقی» پرداخت، در نیمه‌ی دوم این قرن (۱۹۶۲) در یادداشت کوتاهی با اشاره به عرصه‌ی اخلاق و ارزش‌ها از «اراده و عمل» سخن به میان آورد. اما شایان توجه است که نحوه‌ی مواجهه‌ی او با آنچه آن را «مسئله‌ی اراده»^۲ می‌نامد، همچنان با تأسی بر عرصه‌ی شناختی صورت می‌پذیرد. از نظر او، همچنان که در عرصه‌ی فکری، افزایش هماهنگی در امور فکری و ظهور ویژگی بازگشت‌پذیری^۳، به خروج از خودمرکزی فکری^۴ منجر می‌شود، در عرصه‌ی ارزش‌ها نیز با افزایش هماهنگی میان عواطف متضاد و ظهور ویژگی بازگشت‌پذیری در ارزش‌ها، بلوغ ارزشی به صورت ظهور ارزش‌های بازگشت‌پذیر هماهنگ^۵ آشکار می‌شود. برای مثال، «انصاف»^۶ حاکی از نوعی دوجانبگی اخلاقی، حاوی ویژگی بازگشت‌پذیری است. بر این اساس، «اراده‌ی

۱. moral judgement

۲. problem of will

۳. reversibility

۴. intellectual decentration

۵. coordinated reversible values

۶. fairness

خوب^۱) ناشی از اعمال هماهنگی یافته در روابط تعاملی اخلاقی با دیگران است، چنان که «اراده‌ی بد^۲» ناشی از اختلال در ظهور هماهنگی اعمال در تعامل اخلاقی است.

در تأیید این نظریه، آرسنیو و لاور (۱۹۹۵) با آوردن شواهدی از کودکان پرخاشگر اظهار کرده‌اند که تجربیات اولیه‌ی آنان در طرد شدن به وسیله‌ی همسالان و قربانی واقع شدن در این روابط، مانع از آن شده است که سازه‌های مربوط به تعامل اخلاقی را در خود شکل دهند و از همین جاست که «اراده‌ی بد» در آن‌ها تحقق می‌یابد و خود را برای انجام‌دادن رفتارهای پرخاش‌گرانه «محق^۳» می‌دانند (Nucci, ۲۰۰۱, ۱۱۹). اما نکته‌ای که آرسنیو و لاور به آن توجه کافی نکرده‌اند، این است که وقتی این کودکان خود را «محق» می‌دانند، حاکی از آن است که سازه‌ی تعاملی اخلاقی در آن‌ها شکل گرفته است و با تکیه بر همین سازه‌ی تعاملی اخلاقی خود را محق می‌دانند. محق دانستن، نوعی مشروعیت‌بخشی به رفتار است و این امر، محتاج داشتن معیار و سازه‌ای برای مشروعیت و حتی به‌کارگرفتن آن است.

نکته‌ی قابل توجه در زمینه‌ی اخلاق، در مقایسه با زمینه‌های شناختی، این است که فرد در عرصه‌ی اخلاق، به عمد، چیزی را که خطا می‌داند، انجام می‌دهد. در زمینه‌های شناختی، هنگامی که فرد مرتکب اشتباهی می‌شود، دو حالت وجود دارد: یا دچار خودمرکزی شناختی است که در این صورت، حتی قادر به درک اشتباه خود نیست و بنابراین اصلاحی هم در آن صورت نمی‌گیرد یا از خودمرکزی خارج شده، اما از روی سهو مرتکب اشتباه شده است که در این صورت با تذکر آن اشتباه، دیگر به عمد آن‌را تکرار نمی‌کند. در حالی که در عرصه‌ی اخلاق، فرد با علم به این که کاری خطاست، آن‌را انجام می‌دهد. حتی داشتن تجربیات تعاملی اخلاقی، مانع از آن نیست که فرد کاری غیراخلاقی مرتکب شود. برای مثال، اگر کسی در دوره‌ی کودکی در جریان تعامل‌های منصفانه قرار داشته باشد و سازه‌ی انصاف در او شکل بگیرد، این متضمن آن خواهد بود که او رفتار غیرمنصفانه‌ای با دیگران نداشته باشد؛ این موضوع نشان‌دهنده‌ی جایگاه ویژه‌ای است که اراده و اختیار در عرصه‌ی اخلاق دارد و نمی‌توان آن‌را هم‌سان با عرصه‌های شناختی مورد توجه و تبیین قرار داد.

به هر روی، در دیدگاه‌های روان‌شناختی معاصر، به نحوی در توجه کافی به هر یک از مبانی سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی، و ارادی - اختیاری رفتارها، مشتمل بر رفتارهای اخلاقی، خلأهایی ملاحظه می‌شود. در این مقاله، با اتخاذ مبنای انسان به منزله‌ی عامل، با این سه لایه‌ی زیرساز برای عمل، سعی شده است که تا حد امکان، این خلأها از میان برداشته شود.

شیوه‌های آموزشی و تربیتی مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم

در این مقاله، دومین مبنا یا پیش‌فرض مربوط به شیوه‌های آموزشی و تربیتی و شکل‌های متفاوت برنامه‌ی درسی است که می‌توان در عرصه‌های ارزشی از آن‌ها بهره گرفت. متناسب با شکل‌های برنامه‌ی درسی، می‌توان از شیوه‌های گوناگون آموزشی و تربیتی در قالب برنامه‌ی درسی نیز سخن گفت. در این‌جا تعبیر «شیوه» را به معنای عام کلمه به کار می‌بریم که شامل روش‌های کار در قسمت‌های گوناگون یک برنامه‌ی درسی، مانند سازمان‌دهی محتوا، یاددهی و یادگیری و ارزشیابی است. برای این شیوه‌ها می‌توان سه نوع در نظر گرفت: مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم.

۱. شیوه‌های مستقیم: در شیوه‌های مستقیم، محتواهای مورد نظر یا روش‌های یاددهی و یادگیری و ارزشیابی، به صورتی صریح و آشکار در برنامه‌ی رسمی مطرح می‌شوند. برای مثال، در این‌جا می‌توان در قلمرو روش‌های آموزش ارزش‌ها، از روش تبیین و تحلیل ارزش‌ها سخن گفت. سیمون و همکاران (۱۹۷۲)، با آن‌که به نسبی بودن ارزش‌های اخلاقی گرایش داشتند، از گونه‌ای از این تبیین ارزش‌ها^۱ استفاده کردند. در این شیوه، محتوای درسی یا تدریس معلم، به‌طور مستقیم و صریح ناظر بر توضیح و تبیین جنبه‌های متفاوتی از یک ارزش مورد نظر است.

۲. شیوه‌های نیمه‌مستقیم: در شیوه‌های نیمه‌مستقیم، ارزش‌های مورد نظر به صورتی عرضه می‌شوند که صراحت کمتری داشته باشند و در ضمن کار و فعالیت دیگری قرار گرفته باشند. یکی از گونه‌های مهم شیوه‌ی نیمه‌مستقیم در قلمرو روش‌های آموزش ارزش‌ها را می‌توان در روش بحث و گفت‌وگو^۲ ملاحظه کرد. در این روش، مسئله‌ای اخلاقی و ارزشی در حکم موضوع بحث مطرح می‌شود و در همین حد، مشخص است که میزانی از صراحت در این روش وجود دارد؛ اما چون در قالب گفت‌وگوی دو جانبه‌ی معلم و شاگرد یا شاگردان با یک‌دیگر انجام می‌شود، در مقایسه با تدریس یک‌جانبه‌ی معلم، می‌توان آن‌را روشی نیمه‌مستقیم نامید. نمونه‌هایی از این شیوه را می‌توان در کارهای کسانی چون کلبرگ و بلات (به تبع پیازه و کلبرگ) و روش بحث و گفت‌وگوی برکویتز ملاحظه کرد که به اختصار به آن‌ها اشاره خواهد شد.

بلات و کلبرگ (۱۹۷۵) بررسی‌هایی در مورد تأثیر بحث و گفت‌وگو بر استدلال اخلاقی کودکان انجام دادند. بلات به منظور واریسی این فرضیه که تحول مراحل اخلاقی بر اصل «تعارض» مبتنی است، برنامه‌ی چهار ماهه‌ای برای بحث و تبادل نظر در مورد مسائل اخلاقی در کلاس‌های معماهای اخلاقی برای سنین ۱۱ تا ۱۵ اجرا کرد. کودکان معماهای اخلاقی را مورد بحث و

۱. values clarification

۲. disussion

مجادله قرار دادند. معلم بحث‌هایی را که در حد متوسط (مثلاً مرحله‌ی سه از سطح دوم کلمبرگ) بود، تأیید می‌کرد و درباره‌ی آن‌ها توضیح می‌داد؛ اما استدلال‌ها و دلایل مربوط به مرحله‌ی پایین‌تر را با روش‌های فعالانه تخطئه می‌کرد و هنگامی که به نظرش می‌رسید وضعیت به گونه‌ای است که می‌توان راهی مرحله‌ی چهار شد، شروع به زمینه‌سازی برای تخطئه‌ی استدلال‌های مربوط به مرحله‌ی سه می‌کرد و به طرح بحث‌های مربوط به مرحله‌ی چهار می‌پرداخت. البته این سیر صعودی کودکان به مراحل بالاتر بر اساس فعالیت‌های ذهنی خود آنان برای حل بحران‌های نبود تعادل ذهنی صورت می‌گرفت و معلم تنها زمینه‌ساز این روند رو به رشد بود.

برکویتز و گیبز (۱۹۸۳) نیز از روش بحث و جدل برای تربیت اخلاقی استفاده کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که بحث و مذاکره مؤثر مستلزم انعطاف‌پذیری و خودداری از استفاده از راهبردهای آموزشی مستقیم مانند موعظه و سخن‌رانی است. به علاوه، آن‌ها دریافتند که رهبر گروه نیازمند برقراری تعادل میان پرسش‌های حمایتی و رقابتی در میان اعضای گروه است. رهبر گروه مجدداً آنچه را که دانش آموز اظهار می‌کردند، تکرار یا به شکل دیگری تعبیر و تفسیر می‌کرد. بدین ترتیب، دانش‌آموز مجال می‌یافت آنچه را که در ذهن داشت، در جمع اظهار کند. با این حال، رهبر گروه در موارد دیگر، باید اظهارات دانش‌آموز را رد می‌کرد و البته این کار را به نحوی انجام می‌داد که حاکی از مردود دانستن عقیده‌ی شخصی او، و نه خودش، باشد.

۳. شیوه‌های غیرمستقیم: سرانجام، در شیوه‌های غیرمستقیم آموزش و تربیت ارزشی و اخلاقی، ارزش مورد نظر، نه به صورت صریح در قالب تدریس معلم و نه به صورت نیمه مستقیم، در جریان بحث و گفت‌وگوی مربوط به ارزشی معین، بلکه به صورت غیرمستقیم و بدون آن که در کانون توجه قرار گیرد، مطرح می‌شود. برای مثال، در همان قلمرو آموزش ارزش‌ها، روشی چون الگوپردازی عملی^۱ را می‌توان نمونه‌ای از شیوه‌ی غیرمستقیم دانست. این دسته از روش‌ها بیشتر مورد توجه حامیان نظریه‌ی یادگیری اجتماعی (Bandura, ۱۹۷۷) و تربیت‌منش (Wynne, ۱۹۸۹) قرار گرفته است که در آن‌ها به نفوذ عمیق الگوی‌های نقش^۲ در شکل‌گیری رفتارهای ارزشی در افراد تأکید شده است. البته برخلاف نظر رفتارگرایان، چنین نیست که دانش‌آموزی که در معرض این الگوها قرار می‌گیرد، به ضرورت، در شکل‌گیری نقشی انفعالی داشته باشد؛ بلکه امکان دارد این امر با گزینش همراه باشد و به یک معنا نیز گزینشی خودبه‌خودی بر حسب میزان درک و ساختار فهم دانش‌آموز در مورد آنچه مشاهده می‌کند، صورت پذیرد.

۱. modeling

۲. role models

در این روش، معلم ارزش مورد نظر را به صورت موضوع تدریس و موضوع بحث و گفت‌وگوی دانش‌آموزان مطرح نمی‌کند؛ بلکه بدون آن‌که درباره‌ی آن سخنی مطرح شود، آن‌را در قالب رفتار عملی خود به نمایش می‌گذارد. در این حالت، دانش‌آموزان خود با ملاحظه‌ی آنچه در رفتار معلم مستتر است، به آموختن ارزش معینی خواهند پرداخت.

دامنه‌ی شیوه‌ی غیر مستقیم، به رفتارهای عملی خود معلم محدود نیست؛ بلکه الگوهای عملی در قالب شخصیت‌های تاریخی و شخصیت‌های داستانی نیز تأثیر خاص خود را دارند و معلم می‌تواند با قرار دادن دانش‌آموزان در معرض ویژگی‌های شخصیتی این گونه شخصیت‌ها از روش غیرمستقیم استفاده کند.

به این ترتیب، می‌توان شیوه‌های تربیت اخلاقی و ارزشی در قالب برنامه‌ی درسی را به صورت پیوستاری در نظر گرفت که در یک سوی آن، شیوه‌های مستقیم و در سوی دیگر آن، شیوه‌های غیرمستقیم و در میانه، شیوه‌های نیمه‌مستقیم قرار دارد.

راهنمای درونی کردن ارزش‌های اخلاقی

در این بخش، در پی آنیم که با توجه به آنچه در مبنای نظری این پژوهش و شیوه‌های آموزشی و پرورشی ارزش‌ها مطرح شد، الگویی برای سازمان‌دهی شیوه‌های درونی کردن ارزش‌ها فراهم آوریم. با توجه به آنچه در مبنای نظری پژوهش مطرح شد، عمل اخلاقی و درونی کردن ارزش‌ها معنای خاصی خواهد یافت. بر این اساس، عمل اخلاقی، رفتاری هنجاری خواهد بود که به نحوی پایدار بر سه مبنای شناختی، گرایشی و ارادی متناسب با خود مبتنی باشد. همین معنا از عمل اخلاقی، مفهوم درونی کردن را نیز همراه دارد و مقصود از آن این خواهد بود که مبانی سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی و ارادی برای رفتار بیرونی فراهم آید. به‌علاوه، قید «به نحو پایدار» جنبه‌ی دیگری از درونی شدن ارزش‌های اخلاقی را نیز نشان می‌دهد که به جنبه‌ی منشی و شخصیتی مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، با تثبیت این مبانی سه‌گانه‌ی رفتار اخلاقی، شاکله یا شخصیت اخلاقی پایداری در فرد شکل می‌گیرد که همواره در رفتارهای متفاوت اخلاقی او تأثیرگذار خواهد بود. البته در تربیت اخلاقی، آداب اخلاقی نیز مطرح است که نیازی به ذکر مقوله‌ی جداگانه‌ای ندارد؛ زیرا در زیرمجموعه‌ی خود عمل اخلاقی واقع می‌شود. برای مثال، اگر رفتار راست‌گویی را در نظر بگیریم، هنگامی عمل اخلاقی تام خواهد بود که بر سه مبنا استوار باشد: یک مبنای شناختی به این معنا که فرد در مورد این هنجار، آگاهانه مطلع شده باشد که راست‌گویی یک ارزش است و مزایا و ویژگی‌های آن‌را درک کرده باشد. مبنای دوم، ناظر بر

گرایش درونی فرد است؛ به این معنا که تمایلی در او ایجاد شده باشد که راست بگوید. به عبارت دیگر، تمایل به راست گفتن و نداشتن تمایل به دروغ گفتن، زمینه‌ای عاطفی و احساسی است و بخشی از درونی شدن ارزش‌ها را نشان می‌دهد. مبنای سوم، ناظر بر جنبه‌ی ارادی است، به این معنا که فرد مصمم باشد و این‌را انتخاب کند که در موقعیت‌هایی که هم می‌تواند دروغ بگوید و هم می‌تواند راست بگوید، اراده اش به راست گفتن تعلق بگیرد. این عنصر مهمی در تربیت اخلاقی است؛ زیرا اخلاقی شدن، در نهایت باید با یک تصمیم همراه باشد. بنابراین، رفتار راست‌گویی تا زمانی که بر این سه مبنا استوار نشده باشد، به معنای تام کلمه، عملی اخلاقی محسوب نمی‌شود و ابعاد درونی آن ایجاد نشده است.

بر همین اساس، در تربیت ارزشی، الگوی مورد نظر برای تنظیم روش‌های این امر، متضمن سه بعد است. البته باید توجه داشت که این ابعاد سه‌گانه، با یک‌دیگر رابطه‌ی زمانی ندارند. به عبارت دیگر، چنین نیست که روش‌های مربوط به مبنای شناختی، در جریان تربیت ابتدا آشکار شوند و سپس نوبت به روش‌هایی برسد که بیشتر مربوط به بعد گرایشی‌اند و سرانجام، روش‌هایی که به طور غالب بر جنبه ارادی نظر دارند. امکان دارد ترتیب این روش‌ها از حیث تأکید، بر حسب ظرفیت و ویژگی‌های ذهنی و روانی فرد، متفاوت باشد که در این قسمت، بهره‌گیری از روان‌شناسی چاره‌ساز خواهد بود. اما آنچه مهم است این است که این سه بعد درونی در افراد شکل بگیرد و در نهایت، رفتارهای هنجاری و ارزشی بر آن‌ها استوار گردد.

بنابراین، در الگوی مورد نظر، توجه بر آن است که روش‌های تربیت ارزشی به نحوی تنظیم شوند که به شکل‌گیری هر سه بعد منجر شوند. با آن‌که تفکیک روش‌های تربیتی به صورت قاطع با عناوین شناختی، گرایشی و ارادی، امر ممکن نیست، می‌توان گفت که روش‌های تربیت ارزشی، «به نحو غالب» بر جنبه‌های شناختی، گرایشی و ارادی ناظرند. با توجه به این مفهوم، در الگوی نظری مورد بحث، باید جایگاه روش‌های متفاوتی را که به نحو غالب، به تکوین این جنبه‌های سه‌گانه منجر می‌شوند، مشخص کرد و توجه داشت که هیچ‌یک از این سه بعد، مورد غفلت قرار نگیرد. به عبارت دیگر، تربیت ارزشی، نه تنها صرفاً معطوف به فراهم آوردن رفتار بیرونی نیست، بلکه باید این رفتار را طی فرآیند تربیت، بر سه مبنای مورد نظر استوار ساخت.

از سوی دیگر، با توجه به پیشینه‌ی شیوه‌های تربیت ارزشی از طریق برنامه‌ی درسی، می‌توان این شیوه‌ها را از یک جهت، به روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم تقسیم کرد. این شیوه‌ها روی یک طیف یا محور قرار می‌گیرند؛ به طوری که از قطب شیوه‌های مستقیم تا شیوه‌های نیمه‌مستقیم و قطب شیوه‌های غیر مستقیم تنظیم می‌شوند و بنابراین، درجه‌های متفاوتی

از میزان مستقیم و غیر مستقیم بودن در آن‌ها وجود خواهد داشت.

حال اگر آنچه را در قسمت مبانی سه‌گانه‌ی عمل اخلاقی مطرح شد، با آنچه در مورد شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم گفته شد، هم‌زمان مورد توجه قرار دهیم، می‌توانیم آن‌ها را با یک‌دیگر متصل و مربوط کنیم. این ارتباط را در الگوی مورد بحث، می‌توان به صورت محوری از مختصات در نظر گرفت که در آن، محور عمودی، ناظر بر ابعاد سه‌گانه‌ی مبانی درونی رفتارهای اخلاقی و محور افقی، ناظر بر شیوه‌های تربیتی مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم است. اکنون، با نظر به این دو محور، به توضیح این الگو می‌پردازیم:

هر یک از مبانی سه‌گانه‌ی رفتارهای ارزشی، با شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم آموزش و تربیت ارتباط دارند. به این سبب، هر یک از مبانی سه‌گانه‌ی شناختی، گرایشی و ارادی را مورد بحث قرار می‌دهیم.

۱. ارتباط مبانی شناختی با شیوه‌های تربیت ارزشی: با نظر به این مبانی رفتار اخلاقی، تربیت ارزشی و درونی کردن ارزش‌ها به معنای آن است که فرد، از ویژگی‌های رفتار مورد نظر آگاهی یافته باشد و رفتارش مبتنی بر این آگاهی ظهور کند. به عبارت دیگر، در این بعد تربیت ارزشی، در پی آنیم که نوعی شناخت و معرفت در فرد در مورد ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی ایجاد کنیم.

هنگامی که ارتباط این بعد را با محور شیوه‌های تربیتی در نظر می‌گیریم، با توجه به طیف شیوه‌های مستقیم تا غیر مستقیم، می‌توان از سه دسته روش‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم برای فراهم آوردن مبانی شناختی رفتار اخلاقی سخن گفت. در این‌جا، به طور نمونه، از روش «تبیین ارزش‌ها» به منزله‌ی روش مستقیم، از روش «بحث و گفت‌وگو» به منزله‌ی روش نیمه‌مستقیم و از روش «الگوپردازی عملی» به منزله‌ی روش غیر مستقیم سخن خواهیم گفت.

تبیین ارزش‌ها: تبیین ارزش‌ها یک روش صریح یا مستقیم است. ویژگی این روش، تبیین مزایا و نیز مرزها و معیارهای رفتاری اخلاقی است. در شکل مستقیم این روش، کار اصلی به عهده‌ی معلم است که به روشن‌گری در مورد ارزش‌ها می‌پردازد. پیش‌فرض این روش آن است که یکی از دلایل روی نیاوردن افراد به رفتار اخلاقی و درونی نشدن ارزش‌ها، نداشتن تصور روشنی از رفتارهای اخلاقی و مزایا و معیارهای آن است. به عبارت دیگر، افراد مرزهای مخدوشی را که بین فضیلت‌ها و رذیلت‌ها وجود دارد، به خوبی تشخیص نمی‌دهند و به این ترتیب، تصور درستی از رفتارها ندارند. مقصود از این روش آن است که بتوانیم در مورد رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی، داوری صحیح را افزایش دهیم. هر گاه فرد، برداشت مناسبی از رفتار

اخلاقی داشت، یکی از زمینه‌های درونی شدن ارزش‌ها فراهم شده است.

برای توضیح بیشتر این روش، به ذکر چند مثال می‌پردازیم و به ویژه در این‌جا این نکته را مورد توجه قرار می‌دهیم که مرز میان ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها یا فضیلت‌ها و رذیلت‌ها نیازمند روشن‌گری است و این بخش مهمی از بار اصلی این روش محسوب می‌شود.

مثال ۱: ریاکاری و ابراز خود: ریاکاری امر غیراخلاقی و ابراز خود، یک فضیلت و ارزش است. مقصود از ابراز خود این است که فرد بتواند دیدگاه و توانایی خود را در محیطی که زندگی می‌کند ابراز کند و کارآمدی آن‌ها را نشان دهد. ابراز خود، مزایای مشخصی مانند استقلال و رشد شخصیت و کارآمدی اجتماعی دارد. رشد استقلال شخصیت، به لحاظ اخلاقی نیز بسیار مهم است؛ زیرا شخصیت‌های مستقل می‌توانند واجد فعل اخلاقی، در معنای خاص این کلمه بشوند. استقلال شخصیت موجب می‌شود که برای انجام‌دادن اعمال اخلاقی انگیزه‌های درونی وجود داشته باشد.

اما دانش‌آموزان به خوبی نمی‌دانند که ابراز خود از چه جهت یک فضیلت اخلاقی است و مهم‌تر از آن، نمی‌دانند که ابراز خود با ریاکاری چه تفاوتی دارد. در این‌جا یکی از موارد کار معلم در جهت تبیین ارزش‌ها مشخص می‌شود؛ او باید تبیین کند که چه ویژگی‌هایی در ابراز خود وجود دارد و از چه جهت با ریاکاری متفاوت است. یک جنبه‌ی اصلی در این تبیین، این است که نشان داده شود که ابراز خود، فعالیتی با انگیزه‌ی درونی برای رشد و تحول بخشیدن به قابلیت‌های خود است. در حالی که ریاکاری فعالیتی با انگیزه‌ی بیرونی برای نشان دادن تصویری کاذب و فریبنده از خود به دیگران است.

مثال ۲: ترس و تواضع: در این‌جا نیز با ترس به‌مثابه یک ضد ارزش یا رذیلت اخلاقی و با تواضع به منزله‌ی یک ارزش یا فضیلت اخلاقی روبه‌رو هستیم. نکته‌ی اول در روش تبیین، این است که مشخص کنیم یک انسان متواضع چه خصوصیتی دارد و بر دیگران چه تأثیری می‌گذارد. مسئله‌ی دوم این است که تفاوت میان تواضع و فروتنی با حقارت و ترس آشکار شود.

اگر دانش‌آموزان احساس ترس داشته باشند، علاوه بر جنبه‌ی روان‌شناختی، با یک مسئله‌ی اخلاقی روبه‌رو هستند؛ زیرا ترس یکی از رذایل اخلاقی محسوب می‌شود. اما امکان دارد مبهم بودن مرز ترس و تواضع، به آن‌جا منجر شود که فرد ترس خود را تواضع در نظر بگیرد و در حقیقت، با عنوان یک فضیلت، به کسب و استقرار یک رذیلت در خود بپردازد. هنگام استفاده از این روش، معلم باید به روشن کردن این نکته بپردازد که فرد ترسو جرئت غلبه بر موانع بسط و تحول خویش را ندارد؛ در حالی که فرد متواضع، کوشش می‌کند از سویی، تصویر کاذبی

از خود در نظر دیگران ایجاد نکند و از سوی دیگر، دیگران را مرعوب خود نکند و مانع تحول آن‌ها نشود.

مثال ۳: گستاخی و شجاعت: در این جا گستاخی و تهور یک رذیلت و شجاعت یک فضیلت اخلاقی است. برای توضیح مزایای شجاعت باید مشخص شود که شجاعت از چه جهت و با نظر به چه ویژگی‌هایی فضیلت است.

اما مسئله‌ی دوم این است که تفاوت میان گستاخی و شجاعت را مشخص کنیم و معلوم کنیم که شخص بی باک و گستاخ، فاقد چه چیزی است که او را از فرد شجاع متمایز می‌کند. در این جا نیز باید این نکته روشن شود که فرد گستاخ، حرمت‌ها و حریم‌های شخصیتی دیگران را می‌شکند و به همین دلیل، کارش غیر اخلاقی است. در حالی که فرد شجاع، جرئت برداشتن موانع تحول خود را داراست و این کار لازمه‌ی بسط قابلیت‌های وجودی، مشتمل بر کسب ارزش‌های اخلاقی گوناگون و از این رو فضیلت است.

مثال ۴: هوس‌بازی و عشق‌ورزی: عشق‌ورزی یک فضیلت بسیار متعالی در انسان است و هوس‌بازی رذیلت محسوب می‌شود. در این جا نیز از جهت تبیین با دو مسئله روبه‌رو هستیم: نخست این که عشق‌ورزی دارای چه آثار و مزایای مثبتی است. در حقیقت، جایگاه عشق‌ورزی در انسان چنان متعالی است که برخی، انسان را حیوان عشق‌ورز دانسته‌اند؛ به این معنا که آنچه انسان را از حیوان متمایز می‌کند، عشق‌ورزی است. در این جا مراد آن است که آنچه در حیوان دیده می‌شود، عشق نیست؛ بلکه غریزه است. به هر روی، باید مشخص شود که عشق‌ورزی چه تحولاتی در فرد ایجاد می‌کند و از لحاظ اجتماعی چه آثاری بر جای می‌گذارد.

اما مهم‌تر از آن این است که مرز میان هوس‌بازی با عشق‌ورزی را مشخص کنیم. چه معیارهایی در عشق‌ورزی هست که در هوس‌بازی نیست؟ این موضوع مسئله‌ای مربوط به روشن کردن مرزهاست. غالباً ملاحظه می‌کنیم نوجوانان به سبب جنبش‌های غریزی، به شدت در مرز میان هوس‌رانی و عشق‌ورزی دچار ابهام می‌شوند. گستردگی این ابهام در نوجوانان، اهمیت تبیین را در درونی کردن ارزش‌های اخلاقی آشکار می‌کند. از جمله تفاوت‌هایی که باید آشکار شود این است که هوس‌بازی نه تنها حرکتی در اثر فشار غریزی است، بلکه نگاهی ابزارانگارانه به انسان‌های دیگر است و از همین رو، رذیلت محسوب می‌شود. در مقابل، عشق‌ورزی بسط قابلیت دوست داشتن زیبایی‌ها و از جمله زیبایی فضیلت‌هاست. به علاوه، در عشق، معشوق به سبب برخوردار بودن از زیبایی و فضیلت، به صورت هدف آشکار می‌شود نه به صورت وسیله و ابزار.

مثال ۵: خودباختگی و فداکاری: در این جا خودباختگی یک رذیلت و فداکاری یک

فضیلت است. در تبیین، بار دیگر با دو مقوله مواجهیم. نخست این که خصوصیات و آثار فداکاری در شخصیت خود فرد معلوم شود و از لحاظ اجتماعی نیز تبیین شود که فداکاری چه نقش‌های اجتماعی دارد.

مسئله‌ی دوم تفاوت میان فداکاری با مهرطلبی بیمارگونه و خودباختگی است. در حالت خودباختگی، فرد کاری را شبیه فداکاری انجام می‌دهد؛ ولی این کار ناشی از وابستگی به دیگران است. یعنی فرد در مواجهه با دیگران آن‌چنان خود را می‌بازد و طالب مهر آنان می‌شود که سر از پا نمی‌شناسد و برای کسب مهر آنان به هر کاری تن می‌دهد. این وضع حاکی از ضعف شخصیت است و این حالت موجب می‌شود که فرد سراسیمه هر چه را دیگران می‌خواهند، انجام می‌دهد و این باعث می‌شود خود را ابزار دست دیگران قرار دهد. اما در فداکاری، هسته‌ی شخصیتی فرد محکم و استوار است و این با ازهم‌پاشیدگی و خودباختگی تفاوت دارد. فرد فداکار در پی کسب محبوبیت در نزد دیگران نیست؛ بلکه از مشاهده‌ی رنج دیگران بی‌تاب می‌شود و برای رفع آن تلاش می‌کند.

مثال ۶: استقلال و خودسری: در مورد استقلال به‌مثابه یک فضیلت اخلاقی نیز باید تبیین شود که شخصیت مستقل چه نوع شخصیتی است و انسان مستقل چه نوع آدمی است و دارای چه خصوصیات درونی است و چه آثار اجتماعی به‌بار می‌آورد. به‌علاوه، باید تفاوت استقلال و خودسری مشخص شود. نبود تمایز این دو در سنین کودکی و نوجوانی بسیار رایج است و دانش‌آموزان آن‌ها را با هم اشتباه می‌کنند.

در تبیین تفاوت این دو، باید این نکته مشخص شود که در استقلال، فرد می‌کوشد روی پای خود بایستد و با انگیزه‌ی درونی کارهایش را انجام دهد. استقلال از جهت فراهم آوردن انگیزه‌های درونی در فرد، جنبه‌ی اخلاقی دارد؛ زیرا فعل اخلاقی مستلزم گزینش درونی است. در مقابل، فرد خودسر نه تنها به حرمت دیگران اعتنایی ندارد، بلکه در مورد اشتباهات خود بی‌پرواست و خود را از آموختن بی‌نیاز می‌داند. به همین دلیل خود را در معرض فروافتادن در دام رذیلت‌ها قرار می‌دهد.

مثال ۷: الگوگیری و تقلید: تقلید یک رذیلت اخلاقی به‌شمار می‌آید؛ در حالی که الگوگیری از دیگران زمینه‌ساز رشد و تحول اخلاقی است. در این‌جا نیز باید مشخص شود که الگوگیری از شخصیت‌های اخلاقی، چه نوع تحولات اخلاقی پدید می‌آورد. به‌علاوه، باید معلوم شود که مرز میان این دو امر بسیار شبیه به هم، کجاست؟ از جمله، باید معلوم شود که تقلید نوعی ظاهرگرایی است که در آن، درکی از چرایی و ویژگی‌های اساسی رفتارهای مورد تقلید وجود

ندارد. در مقابل، الگوگیری مستلزم در اختیار داشتن معیارهای ارزشی و بازشناسی آن‌ها در رفتار دیگران و برگزیدن آن‌ها برای انجام‌دادن است. به این ترتیب، تقلید تشبیه به بزرگی است؛ در حالی که الگوگیری کوششی عمیق و ژرف برای دست یافتن به بزرگی و فضایل اخلاقی است.

روشن کردن مرز میان بزرگی و تشبیه به بزرگی، در جریان تربیت اخلاقی یک مسئله‌ی مهم است و به هم آمیختن آن‌ها به شدت در سنین نوجوانی رایج است؛ زیرا نوجوانان می‌کوشند رفتار بزرگسالان را تقلید کنند و در خود آشکار کنند تا به این ترتیب به بزرگی دست یابند. گاه این رفتارها، رفتارهای غیرارزشی است و برای استفاده از این روش باید مرز میان این دو امر معلوم شود که در چه صورتی فرد تنها به بزرگان یا بزرگسالان تشبیه یافته و در چه حالتی، زمینه‌های درونی بزرگ شدن را در خود فراهم آورده است.

این مثال‌ها، اهمیت روش مستقیم تبیین ارزش‌ها را نشان می‌دهد و مشخص می‌سازد که نقش مربی در جریان تربیت اخلاقی و درونی کردن ارزش‌ها، نقشی اساسی است. به‌علاوه، در همه‌ی موارد، نمی‌توان روش مستقیم را به بهانه‌ی این که روش‌های غیر مستقیم مؤثرترند، کنار گذاشت. تبیین این مرزهای ظریف و باریک، با تلاش معلمی آگاه و توانا صورت می‌پذیرد.

بحث و گفت‌وگوی گروهی: بحث و گفت‌وگوی گروهی، شیوه‌ی دیگری است که برای فراهم آوردن مبنای شناختی و درونی کردن این بعد از ارزش‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخلاف روش تبیین ارزش‌ها، که روشی مستقیم است و معلم آن‌را اجرا می‌کند، در این‌جا روش تربیتی، غیر مستقیم است و بدون آن که معلم آن‌را مطرح کند، در خلال بحث و گفت‌وگو با دیگران شکل می‌گیرد. ویژگی مهم این روش آن است که افراد هم‌سطح با هم درگیر فعالیتی فکری می‌شوند و می‌توانند ابعاد شناختی مسائل اخلاقی را با هم در میان بگذارند و دیدگاه یک‌دیگر را به چالش بخوانند.

راهبرد بحث و گفت‌وگوی کلاسی در پی آن است که دانش‌آموزان را در فضایی تعارض‌آمیز در عرصه‌ی ارزش‌های اخلاقی قرار دهد و دیدگاه‌های آنان را بدون محدودیتی از پیش تعیین شده، در معرض بحث و تحلیل بگذارد. در این شیوه، معلم یا مربی نقشی انتقادی دارد و دانش‌آموزان را به صراحت به بحث و مناظره‌ی کلاسی و استدلال در مسائل اخلاقی تشویق می‌کند؛ به ویژه در طی مراحل اولیه‌ی گفت‌وگو در فرآیند بحث و مناظره‌ی گروهی دانش‌آموزان، معلم باید بر اساس شناخت کاملی که از خصوصیات مراحل تحول اخلاقی کودکان دارد، سطوح متفاوت استدلال‌های اخلاقی را در نظر داشته باشد. به‌علاوه، می‌تواند بر اساس ابهام‌هایی که در تعیین و تقسیم‌بندی دانش‌آموزان به مراحل اخلاقی در ذهن دارد، سؤال‌های دیگری را برای آن دسته از دانش‌آموزانی که در وضعیت بینابینی و مبهمی قرار دارند، طرح کند تا با تصریح بیشتری، سطح استدلالی آن‌ها را

مشخص سازد. در این شیوه، نقش معلم یا مربی بسیار مهم است. او نباید فراتر از سطح فکری دانش‌آموزان حرکت کند و استدلال‌های مربوط به سطوح بالاتر را مطرح سازد. البته او تنها هدایت‌کننده‌ی ضمنی و تصریح‌کننده‌ی استدلال‌های کودکان برای بیان صحیح استدلال‌های آن‌هاست. دانش‌آموزان باید در این میدان مناظره و مباحثه، از نظر زمان و حمایت، فرصت مساوی و مناسبی برای ارائه‌ی استدلال‌های خود داشته باشند. در مقابل، معلم یا مربی باید فرآیند نظم‌دهی به مباحث و تنظیم سطوح استدلال دانش‌آموزان را تسهیل کند و از هرگونه جهت‌دهی، حتی به صورت حرکات و علائم عاطفی غیر کلامی که حاکی از انحراف روال طبیعی و خودبه‌خودی بحث‌ها باشد، خودداری کند.

باید توجه داشت با آن‌که مراحل مشخص و سطوح تعریف‌شده‌ای بر اساس سن عقلی و تقویمی دانش‌آموزان برای مراحل اخلاقی وجود دارد، این مراحل برحسب ظرفیت‌های شناختی، تفاوت‌های فردی، تأثیرهای فرهنگی و ساخت‌های تربیتی - خانوادگی و نیز تأثیر فشارهای گروهی در میان دانش‌آموزان، پیش و پس می‌شود. بنابراین، باید توجه داشت که برای برنامه‌ریزی درسی و تربیتی در زمینه‌ی مسائل اخلاقی، ابتدا باید سطح تحول شخص را از نظر اخلاقی و عقلانی مورد بررسی قرار داد. به این سبب، آموزش مفاهیم اخلاقی باید با قابلیت‌ها و ظرفیت‌های شناختی و سطح استدلال اخلاقی دانش‌آموزان متناسب باشد.

الگوبردازی عملی در رفتار معلمان: این شیوه به منزله‌ی شیوه‌ای غیر مستقیم به‌کار گرفته می‌شود و در آن، به جای تبیین یا گفت‌وگو، خود اعمال و رفتارهای معلمان و مسئولان مدرسه مورد نظر است. اگر الگوهای عملی مناسبی در رفتار معلمان آشکار گردد، خود این امر جنبه‌ی آموزشی و تربیتی غیر مستقیمی بر دانش‌آموزان خواهد داشت. به این ترتیب، ذهنیت آنان دگرگون خواهد شد و مبنای شناختی به نحو مورد نظر شکل خواهد گرفت. با توجه به این که رفتار عملی معلمان علاوه بر جنبه‌ی شناختی، در جنبه‌ی گرایشی نیز تأثیر قابل توجهی دارد و عواطف و هیجان‌های دانش‌آموزان را نیز متأثر می‌کند، در بخش بعد، که درباره‌ی مبنای گرایشی بحث خواهد شد، بار دیگر به این نکته اشاره می‌کنیم.

۲. ارتباط مبنای گرایشی با شیوه‌های تربیت ارزشی: در خصوص دومین مبنای درونی ارزش‌های اخلاقی، یعنی بعد گرایشی در زمینه‌ی رفتارها و هنجارهای اخلاقی نیز می‌توان از شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم استفاده کرد. در این‌جا، به طور نمونه، از روش مستقیم با عنوان «تشویق رفتارهای ارزشی»، از روش نیمه‌مستقیم با عنوان «تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی» و از روش غیر مستقیم با عنوان «الگوبردازی عملی» سخن خواهیم گفت.

تشویق رفتارهای ارزشی: از آن‌جا که اخلاقی شدن را در معنای وسیع کلمه در نظر می‌گیریم، به طوری که دربرگیرنده‌ی انگیزه‌های سطح پایین برای انجام‌دادن رفتارهای اخلاقی نیز باشد، روش تشویق به‌منزله‌ی شیوه‌ای برای تربیت اخلاقی خواهد بود.

روش تشویق رفتارهای ارزشی، روشی مستقیم است که مربی به‌کار می‌گیرد و به دنبال آن است که به طور مستقیم و صریح، رفتارهای ارزشی را مورد تشویق قرار دهد. حاصل این روش آن است که گرایش درونی به رفتار ارزشی، تقویت می‌شود و در مقابل، گرایش درونی به رفتار ضد ارزشی تضعیف می‌گردد. با آن‌که در نتیجه‌ی استفاده از این روش، فرد برای به‌دست آوردن نتیجه‌ی مثبت رفتار خود به انجام‌دادن آن مبادرت می‌کند، در معنای وسیع اخلاق و تربیت اخلاقی، می‌توان رفتارهای حاصل شده را اخلاقی دانست. البته فرض نهایی بر این است که فرد نباید در این مرحله از رشد اخلاقی باقی بماند و باید با استفاده از روش‌های دیگر و در مراحل بالاتر، به انگیزه‌هایی فراتر از تشویق و تنبیه دیگران برای انجام‌دادن رفتارهای اخلاقی دست یابد، اما در حد خود این روش‌ها می‌توان حاصل آن‌ها را اخلاقی دانست.

این مسئله نیز در جای خود قابل توجه است که تشویق باید به صورت‌هایی اتخاذ شود که آثار شکننده‌ی جانبی نداشته باشد. منظور این است که تشویق نباید آن‌چنان وفور و شدت داشته باشد که تمام انگیزه‌ی فرد را برای انجام‌دادن رفتار ارزشی به خود معطوف سازد؛ زیرا این امر موجب دشواری‌هایی برای ارتقا به سطوح بالاتر تحول اخلاقی و ارزشی خواهد شد و مانع به ظهور رسیدن استقلال انگیزه‌های فرد از دیگران خواهد گردید. در مورد تنبیه نیز، که در مقابل تشویق قرار دارد، همین جنبه شایان توجه است. اگر تنبیه یا توبیخ ضرورت یافت، نه تنها نباید شکل بدنی داشته باشد، بلکه در شکل روانی و اجتماعی نیز نباید به صورت شکننده و در حضور جمع باشد. مریدان باید هنگام تنبیه عدالت را در نظر بگیرند و اندازه‌ی خطا را مشخص و به اندازه‌ی آن تنبیه کنند. در مورد تشویق هم باید مراقب باشند که وابستگی‌های خاصی ایجاد نکند.

تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی: این شیوه به منزله‌ی شیوه‌ای نیمه‌مستقیم مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این‌جا معلم برای تأثیرگذاری عاطفی بر گرایش‌های درونی فرد، به صراحت رفتار خود دانش‌آموز را مورد تشویق یا توبیخ قرار نمی‌دهد؛ بلکه به نحو نیمه‌مستقیم، از ارزش‌های مورد نظر ستایش و آن‌را به قهرمان داستان معطوف می‌کند یا به نحو معکوس، توبیخ را متوجه شخصیت‌های منفی داستان می‌سازد.

از آن‌جا که نوجوانان در مراحل از تحول قرار دارند که در تقلید و الگوبرداری توانایی بیشتری دارند، مناسب است که برای ارائه‌ی مفاهیم و قواعد اخلاقی، از نمونه‌ها و سرمشق‌های

اخلاقی به صورت قصه‌های خیالی، تاریخی و دینی، با سبک و سیاقی که کانون رغبت و توجه آنان را برانگیزد، استفاده کنیم. در الگوهای ارائه شده به نوجوانان، باید مواردی را بگنجانیم که به طور خودانگیخته و درونی به آن‌ها نیاز دارند؛ زیرا از کسانی الگو خواهند گرفت که در رفع نیازهای سنی و انگیزشی آن‌ها مؤثر باشند.

بیان مطالب از طریق داستان‌ها و نمایش‌نامه‌هایی که به نحوی مسائل اخلاقی و ارزشی در آن‌ها مطرح شده، از اهمیت خاصی برخوردار است. زیرا داستان با فضای عاطفی و هیجانی خاص خود، زمینه را به صورت مناسبی برای ایجاد تحول در مبنای گرایشی رفتارهای ارزشی فراهم می‌آورد. هم‌آوایی عاطفی دانش‌آموز با قهرمان داستان، محرک نیرومندی در جهت تحول گرایشی است. به علاوه، چون تویخ‌ها و مذمت‌های داستان در باب رفتارهای ضد ارزشی، معطوف به دانش‌آموز نیست، در او در برابر این تویخ‌ها مقاومت درونی ایجاد نخواهد شد.

استفاده از این شیوه به صورت‌های متفاوتی انجام‌پذیر است. برای مثال، شیوه‌ی زندگی پیامبران، امامان، مصلحان و مردان بزرگ و برجسته‌ای که در تاریخ نقش تعیین‌کننده‌ای داشته‌اند، گونه‌ای از استفاده از این روش است. برخی رمان‌ها و داستان‌های کلاسیک را نیز می‌توان برای تعمیق زمینه‌های گرایشی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار داد. شکل دیگر، استفاده از داستان‌های نیمه تمامی است که در آنها، قهرمان داستان بر سر دوراهی و در سرآغاز یک عمل اخلاقی قرار دارد. اتمام داستان به عهده‌ی دانش‌آموز گذاشته می‌شود تا آن‌را بر حسب گرایش‌های خود تکمیل کند و در این میان، وضعیت گرایشی خود را به نمایش بگذارد که برای معلم از حیث کارهای بعدی حایز اهمیت است.

الگوپردازی عملی: در این‌جا از یک روش غیرمستقیم سخن می‌گوییم. آنچه در این روش مورد نظر است، آشکار ساختن ارزش‌ها و هنجارهای اخلاقی در اعمال و رفتارهای خود مربیان، والدین و رهبران اجتماع است. این روش به منزله‌ی روشی غیر مستقیم، در تربیت اخلاقی تأثیر ویژه‌ای دارد که نمی‌توان آن‌را در روش‌های مستقیم ملاحظه کرد. به همین دلیل، این روش از روش‌های بسیار مهم درونی کردن هنجارهای اخلاقی به‌شمار می‌رود. در این روش، نظر بر آن است که ارزش‌های اخلاقی به صورت واقعی در اعمال و رفتارهای مربی آشکار گردد؛ نه این‌که به وجود این ارزش‌ها تظاهر شود.

از آن‌جا که رفتارهای فضیلت‌مندانه، تحسین‌برانگیزند، بروز آن‌ها در فعالیت‌های معلم، احساس مثبتی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و سبب تحول عاطفی آن‌ها به این رفتارها می‌شود. به این ترتیب، این روش را می‌توان یکی از شیوه‌های درونی کردن ارزش‌های اخلاقی دانست.

باید توجه داشت که تربیت اخلاقی به گونه‌ای است که نمی‌توان آن‌را مانند آموزش ریاضی و علوم فقط در ساعاتی خاص اجرا کرد؛ بلکه این امر در هر وضعیت و مکانی قابل رخ دادن است و از این‌رو می‌توان آن‌را مانند یادگیری زبان مادری دانست که خود کودک آن‌را در هر وضعیتی از محیط می‌گیرد. در مدرسه نیز دانش‌آموز در هر لحظه، در کلاس یا خارج از آن، مشغول فراگیری مسائل اخلاقی است که به صورت غیر مستقیم در اختیار او قرار دارند.

چنان‌که اشاره شد، مطالعات نشان می‌دهد که معلمان ضمن تدریس موضوعات گوناگون، در درجه‌ی اول در موقعیتی قرار دارند که تعلیم اخلاق می‌دهند و تدریس موضوع مورد نظر آن‌ها در درجه‌ی دوم اهمیت قرار می‌گیرد. بنابراین، معلمان و مربیان باید به قدر کافی در رفتارهای خود تأمل کنند و بکوشند ارزش‌ها را بدون تظاهر در رفتار خود آشکار سازند. روش غیر مستقیم مبتنی بر عمل است، نه گفتار. از این‌رو، معلمان باید ارزش‌هایی را که در نظر دارند به دانش‌آموزان بیاموزند، نخست در رفتارهای خود جست‌وجو کنند.

۳. ارتباط مبنای ارادی با شیوه‌های تربیت ارزشی

سرانجام به مبنای سوم رفتارهای اخلاقی اشاره می‌کنیم. در این مبنا نظر بر آن است که اراده و قدرت انتخاب فرد در مورد رفتارهای اخلاقی شکل بگیرد؛ به طوری که بتواند درباره‌ی فضیلت‌های اخلاقی تصمیم‌گیری کند و امکان این تصمیم‌گیری در امر محکم شود.

مبنای ارادی در تربیت ارزشی و اخلاقی اهمیت بسزایی دارد. برای فراهم آوردن این جنبه از درونی شدن ارزش‌ها نیز می‌توانیم از شیوه‌های مستقیم، نیمه‌مستقیم و غیر مستقیم استفاده کنیم. در این‌جا از شیوه‌ی مستقیم با عنوان «توصیه به انجام دادن رفتار ارزشی»، از شیوه‌ی نیمه‌مستقیم با عنوان «استفاده از افراد در قالب طرح‌های اجتماعی» و از شیوه‌ی غیر مستقیم با عنوان «طرح و اقدام خودجوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی» سخن خواهیم گفت.

توصیه به انجام دادن رفتار ارزشی: این روش به منزله‌ی یک روش مستقیم و صریح، چنان است که معلم و مربی ضمن آن توصیه می‌کند که فرد به انجام دادن رفتار ارزشی اقدام کند. این توصیه، که با نوعی تحریض به انجام دادن رفتار صورت می‌گیرد، در حقیقت به صورت مستقیم در پی آن است که نیروی اراده‌ی فرد را به جنبش درآورد و در نتیجه، ظهور رفتار را از او انتظار داشته باشد. اما این شیوه با شیوه‌ی «تشویق رفتارهای ارزشی مثبت» شباهتی ظاهری دارد و ممکن است این سؤال را به ذهن متبادر سازد که تفاوت میان آن‌ها چیست، در تبیین این تفاوت، نکاتی را ذکر می‌کنیم: «تشویق رفتارهای ارزشی مثبت» شیوه‌ای معطوف به گرایش یا مبنای گرایشی عمل

اخلاقی است و به همین دلیل، واژه‌ی «تشویق» بار هیجانی و گرایشی دارد. از سوی دیگر، «توصیه به انجام دادن رفتار ارزشی» بر مبنای ارادی عمل اخلاقی ناظر است و واژه‌ی «توصیه» در پی آن است که ویژگی این روش مستقیم را آشکار سازد. با آن‌که اراده، جنبه‌ی درونی دارد، کسانی که می‌خواهند با روش مستقیم به تحول اراده دامن بزنند، روش توصیه را به کار می‌گیرند که نوعی به جنبش درآوردن اراده‌ی درونی فرد از طریق تأثیرگذاری مستقیم است.

روش‌های مستقیم دگرگون کردن مبنای ارادی رفتار اخلاقی در مواردی مؤثر واقع می‌شوند که میان معلم و دانش‌آموز، هم‌نوایی وجود داشته باشد و همین هم‌نوایی موجب می‌شود که خواست معلم از طریق توصیه و تحریض او در بنیان ارادی دانش‌آموز نفوذ کند و با به جنبش درآوردن آن، زمینه‌ی شکل‌گیری رفتار ارزشی را فراهم آورد. در غیر این صورت، هنگامی که دانش‌آموز با معلم هم‌نوایی نداشته باشد یا در وضعی نامناسب‌تر، هنگامی که در مورد معلم حالت انکار و موضع‌گیری داشته باشد، به هیچ‌وجه بر این شیوه، اثری مترتب نخواهد بود و حتی ممکن است اثر منفی داشته باشد؛ به نحوی که دانش‌آموز به نقض رفتار ارزشی مورد نظر اقدام کند.

با این حال، در صورتی که شرایط مناسب استفاده از این روش وجود داشته باشد، به منزله‌ی روشی مؤثر ایفای نقش می‌کند و مبنای ارادی را در جهت درونی کردن ارزش‌ها تحکیم می‌بخشد. استفاده از افراد در قالب طرح‌های اجتماعی: همان‌طور که در پیشینه اشاره شد، حیات جمعی انسان‌ها در همه‌ی جوامع، با ارزش‌ها گره خورده است. اگر جامعه‌ای بخواهد سر پا باشد، باید در آن ارزش‌های معینی مانند احترام به دیگران، رعایت تعهدات و راست‌گویی وجود داشته باشد. بنابراین، حیات جمعی انسان خود عرصه‌ی مهمی برای شکل‌گیری ارزش‌ها و درونی شدن آن‌هاست.

بر این اساس، دسته‌ای از روش‌های تربیت اخلاقی، ناظر بر مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی است. در شکل نیمه‌مستقیم این روش، معلم، خود افراد را در جریان طرح و فعالیت اجتماعی خاصی که از پیش طراحی شده است، قرار می‌دهد.

ویژگی خاصی که در این نوع روش‌ها وجود دارد، این است که چون در آن‌ها عمل و فعالیت جریان دارد، قدرت انتخاب و تصمیم‌گیری در افراد رشد می‌کند. عمل و مشارکت در فعالیت‌ها یکی از مهم‌ترین روش‌های تربیت اخلاقی و درونی کردن ارزش‌هاست؛ زیرا با عمل کردن، منش در ما به وجود می‌آید. همان‌گونه که ارسطو (۱۸۹۴) گفته است، چنان‌که بناها با بنایی کردن، بنا می‌شوند، انسان‌ها هم با انجام دادن فضیلت‌ها فضیلت‌مند می‌گردند.

طراحی و اقدام خودجوش دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی: در این روش، که به شکل غیر مستقیم عمل می‌کند، دانش‌آموزان به طراحی و اقدام دسته‌جمعی در زمینه‌ی فعالیت

اجتماعی معینی می‌پردازند. ممکن است معلم در مقام مشاور نظر دهد؛ اما طراحی و اقدام به طور اساسی به همت خود دانش‌آموزان صورت می‌گیرد.

ترتیب دادن فعالیت‌های متنوع و توأم با اهداف غیر مستقیم اخلاقی، که به همت خود نوجوانان اجرا می‌شود، در درونی کردن ارزش‌های اخلاقی نقش مؤثری دارد. نحوه‌ی رعایت عدالت، هم‌بازی و همکاری در عرصه‌ی فعالیت، هم‌دردی و هم‌دلی بین افراد در ضمن فعالیت‌ها از عناصری هستند که در پرورش خصوصیات اخلاقی نقش دارند. اما آنچه در این‌جا بیشتر مورد توجه است، تأثیر این نوع روش‌ها بر تکوین مبنای ارادی رفتارهای ارزشی است. این شیوه، به نوبه‌ی خود و با تأثیر ویژه‌ای که دارد، مبنای ارادی و انتخابی رفتارهای اخلاقی را در دانش‌آموزان فراهم می‌آورد؛ زیرا طراحی و اجرای فعالیت‌های اجتماعی مستلزم به‌کارگیری تصمیم و اراده در زمینه‌ی تحقق ارزش مورد نظر است.

یکی دیگر از جنبه‌های مهم روش‌های ناظر بر فعالیت‌های جمعی این است که زمینه‌ی نهادینه شدن فضیلت‌ها را در جامعه فراهم می‌آورد. هنگامی که ارزش‌های اخلاقی در قالب نهاد‌های اجتماعی ظهور کنند، زمینه‌ی بسیار مهمی برای ادامه یافتن ارزش‌های اخلاقی در جامعه فراهم می‌آید.

در جامعه‌ای که ارزش‌های اخلاقی نهادینه شده باشد، قسمت مهمی از تربیت ارزشی شکل می‌گیرد؛ زیرا مشارکت فرد را در جامعه به گونه‌ای زمینه‌سازی می‌کند که خود ملازم با درونی شدن ارزش‌های اخلاقی است. جامعه‌ی ما از این حیث، در مقایسه با برخی جوامع، بسیار ضعیف است. بنابراین باید درونی شدن ارزش‌های اخلاقی تدابیری اجتماعی بیندیشیم و روابط اجتماعی را در مدرسه، کوچه، خیابان، اداره و... نهادینه کنیم. به این ترتیب، هنگامی که جامعه نهاد‌های مناسب اخلاقی را پیدا کرد، درونی کردن ارزش‌ها، هم به صورت فردی و هم به صورت اجتماعی، رخ خواهد داد. نهادی شدن ارزش در جامعه به معنای درونی شدن ارزش‌ها در سطح اجتماعی است، همان‌طور که درونی شدن ارزش‌ها در فرد، به معنای رسوخ ارزش‌ها در مبانی شناختی، گرایشی و ارادی اوست.

مطالبی که تاکنون در مورد الگوی سازمان‌دهی شیوه‌های درونی کردن ارزش‌ها مطرح شد، به صورت خلاصه در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: الگوی درونی کردن ارزش‌های اخلاقی بر حسب مبانی عمل اخلاقی و شیوه‌های آموزش

شیوه‌ی غیر مستقیم	شیوه‌ی نیمه مستقیم	شیوه‌ی مستقیم	
الگوپردازی عملی در رفتار معلمان	بحث و گفت‌وگو در مورد معماهای ارزشی	تبیین ارزش‌های اخلاقی	مبنای شناختی
الگوپردازی عملی در رفتار معلمان	تأکید بر شخصیت‌های اخلاقی در قالب داستان‌گویی	تشویق رفتارهای مثبت ارزشی	مبنای گرایشی
طراحی و اجرای خودجوش فعالیت‌های اجتماعی به وسیله‌ی دانش‌آموزان	استفاده از دانش‌آموزان در قالب طرح‌های اجتماعی	توصیه به انجام دادن رفتار ارزشی	مبنای ارادی



منابع

۱. باقری، خسرو (۱۳۶۴). «درآمدی بر انقیاد فرهنگی در روان‌شناسی معاصر»، نشریه‌ی علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال ۱۳، شماره‌های ۱ تا ۴، صص ۸۰-۴۷.
۲. باقری، خسرو (۱۳۸۰). تدوین مبنای انسان‌شناختی اسلام برای علوم انسانی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، وزارت آموزش و پرورش.
3. Aristotle (1894). *Nicomachean Ethics*, I. Bywater (ed.). Oxford University Press.
4. Arsenio, W. and A. Lover (1995). Children's conception of socio-moral affect: Happy victimizers, mixed emotions, and other expectancies. In M. Killen and D. Hart (eds.), *Morality in Everyday Life*, pp. 87-130. New York: Cambridge University Press.
5. Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Berkowitz, M., and J. Gibbs (1983). Measuring the developmental features of moral discussions. *Merrill-Plamer Quarterly* 24, 399-410.
7. Blatt, M., and L. Kohlberg (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgement. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
8. Cookson, P.W., and Sadovnik, A. R. (2002). Functionalist theories of education. In D.L. Levinson, P.W. Cookson and A.R. Sadovnik (eds.), *Education and Sociology: An Encyclopedia* (pp. 267-271). New York: Routledge-Falmer.
9. Durkeim, E. (1925/1961). *Moral Education*. Glencoe, IL: The Free Press.
10. Eisner, E.W. (2002). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
11. Giroux, H.A. (1977). The politics of the hidden curriculum.

Independent School, 37, 42-43.

12. Hansen, D.T. (1996). Teaching and the moral life of classrooms. *Journal for a Just and Caring Education* 2, 59-74.

13. Kohlberg, L. (1983). The moral atmosphere of the school. In H. Giroux and D. Purpel (eds.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (pp. 61-81). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

14. Kohlberg, L. (1984). *Essays on Moral Development*. Vol 2, *The Psychology of Moral development*, San Francisco: Harper & Row.

15. Nucci, L.P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge University Press.

16. Piaget, J. (1932). *The Moral Judgement of the Child*. London: Routledge and Kegan Paul.

17. Piaget, J. (1962). Will and action. *Bulletin of the Menninger Clinic* 26, 138-45.

18. Simon, S., L. Howe, and H. Kirschenbaum (1972). *Values Clarification*. New York: Hart.

19. Wynne, E. (1989). The great tradition in education: transmitting moral values. *Educational Leadership* 43, 4-9.

20. Yuksel, S. (2005). Kohlberg and hidden curriculum in moral education: An opportunity for students, acquisition of moral values in the new Turkish primary educational curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice* 5 (2), 329-338