

عوامل رشد اخلاقی کودکان در بافت خانواده

حسن بوسلیکی*

چکیده

تربیت کودکان به نحوی که علاوه بر جامعه پذیری، به رشد و تعالی برسند، از دلمشغولی های والدین است. در این بین، رشد اخلاقی اهمیت ویژه ای دارد. مطالعات روان شناختی رشد اخلاقی، بخش مهمی از مبانی تربیت اخلاقی است. این نوشتار با مروری بر یافته های روان شناسی اخلاق و باروش اسنادی، عوامل رشد اخلاقی کودکان را در خانواده شناسایی و معرفی می کند. حوزه تأثیر این عوامل، اخلاق اجتماعی است. این نوشتار به خانواده های هسته ای، شامل والدین و فرزندان می پردازد، نه خانواده گسترده و خانواده های خاص، مانند تک والدی و تک فرزندی؛ از این رو قلمروی این نوشتار، شناسایی عوامل مناسبات دوسویه والد - فرزند و خواهر - برادر است. این نوشتار جزء مطالعات مروری است و فرضیه ندارد.

کلیدواژه ها: رشد اخلاقی، عوامل رشد اخلاقی، خانواده، فرزند پروری، همسالان، خواهر و برادر، رشد کودک.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی. (h.boosaliki@isca.ac.ir)

تاریخ دریافت: ۹۶/۶/۳۱؛ تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۳/۲۱

مقدمه

رشد اخلاقی^۱ به روندی اشاره می‌کند که در آن، شخص ارزش‌های اخلاقی رفتار را درونی می‌کند؛ ارزش‌هایی که از جامعه خود دریافت کرده است (Reber & Reber, 2001, moral development). رشد اخلاقی برخلاف تربیت اخلاقی^۲، که ماهیت دستوری و هنجاری دارد، ماهیت توصیفی دارد. البته منظور از توصیف، تبیین^۳ نیست؛^۴ یعنی در مباحث رشد اخلاقی، گذشته از توصیف^۵ فرایند رشد در حوزه اخلاق، به تبیین رشد نیز می‌پردازند.

در این نوشتار می‌خواهیم یافته‌های روان‌شناسی را در زمینه عوامل رشد اخلاقی کودکان در خانواده مرور و به عوامل رابطه والد - فرزند، رابطه همسالان^۶ و خود کودک اشاره مجزا کنیم. روشن است که برخی از این عوامل وراثتی‌اند و از اختیار افراد خانواده خارج^۷؛ به همین دلیل سراغ آن عوامل نمی‌رویم، بلکه بر عواملی متمرکزیم که اعضای خانواده می‌توانند در جهت‌دهی آن‌ها نقش آگاهانه و مؤثری بازی کنند. مرور این یافته‌ها در راستای طراحی و تنظیم کنش‌های تربیتی، نقش اساسی دارند.

شکل‌دهی خودپنداره

یکی از نظریه‌های معاصر درباره رشد اخلاقی، نظریه هویت اخلاقی است. این نظریه می‌گوید اگر شخص از خود تصویر اخلاقی داشته باشد، اصلی‌ترین محرک او برای کارهای اخلاقی است؛ زیرا انسان‌ها به انطباق رفتار با خودانگاره، تمایل اولیه دارند؛

1. Moral development

2. Moral Education

3. Explanation

۴. منظور از توصیف، چستی و چگونگی پدیده‌ها و منظور از تبیین، چرایی (علل و زمینه‌های) آن‌هاست.

5. Description

۶. در این نوشتار از این باب مباحث همسالان را مطرح کرده‌ایم که بخشی از خواهر و برادرها تقریباً همسال‌اند.

۷. البته از نظر آموزه‌های دینی، بخشی از عوامل وراثتی، در اختیار والدین‌اند.

از این رو ایجاد خودانگاره اخلاقی به شکل گیری هویت اخلاقی و آن نیز به انگیزش اخلاقی درونی منجر می شود.

اریکسون که رویکرد عمر را در نظریه شخصیت مطرح کرد، بحران دوره نوجوانی را هویت یابی دانست (شولتز و شولتز، ۱۳۸۸: ۲۵۷). «هویت مفهومی چندوجهی است؛ اما اصولاً احساس هشیارانه بی همتا بودن و جهت داشتن است که از تجربیات روانی اجتماعی ادغام شده در ایگو نشأت می گیرد؛ از جمله از همانندسازی های قبلی شخص در گروه های مختلف و از خودانگاره های او.» (رایکمن، ۱۳۸۷: ۱۹۱) هاگان می گوید:

«مرحله ای اساسی که میان دوره های نوجوانی و بزرگسالی پل می زند، مرحله رشد احساس هویت است؛ احساسی که به فرد می گوید کیست و درقبال جامعه بزرگسالان چه جایگاهی دارد. اریکسون معتقد است مشکل هویت نوعاً زمانی برطرف می شود که جوان ایدئولوژی ای (نگرش سیاسی، مذهبی یا تاریخی) را بپذیرد. این ایدئولوژی، شخص اخلاقی را تعریف و شخص را به هویت اخلاقی تجهیز می کند.» (Hogan & Emler, 1995: 215)

راه های مختلفی برای ایجاد خودانگاره اخلاقی وجود دارد که تلقین و تجربه های عملی از جمله آن هاست. می توان به کودک تلقین کرد که او کودکی اخلاقی است و همیشه در پی خیرخواهی دیگران است؛ حتی در مواردی که کودک از سیر انتقام و تشفی خاطر دوستش را هل می دهد، می توان با برچسب زدن های مناسب، مانند «می خواستی کمکش کنی» یا «داشتی بازی می کردی»، نیت او را از رنگ غیر اخلاقی زدود. کودک در سن کم، بسیار مستعد تلقین است.

تجربه های اخلاقی موفق، مانند کمک به فقرا، همکاری در مرتب کردن منزل، سهمیم کردن همکلاسی در خوراکی خود، دادن اسباب بازی به هم کلاسی و ... به شکل گیری خودپنداره اخلاقی کمک خواهد کرد؛ حتی می توان هم زمان از روش تلقین استفاده و تأثیر تجربه های اخلاقی را دوچندان کرد.

هاگان معتقد است حلقه واسط دیگر در ارتباط با تأثیر هویت اخلاقی، حیثیت است. حیثیت در نظر او، اعتبار و شأن اجتماعی افراد است. وی می گوید:

حیثیت افراد ابزاری برای کنترل اجتماعی در اختیار ما می‌گذارد. براساس چشم‌انداز اجتماعی تحلیلی، افراد تلاش می‌کنند حیثیت (شهرت) خود را مدیریت یا کنترل کنند [...] افراد به‌طور طبیعی در اجتماع به‌گونه‌ای عمل می‌کنند که در بهترین حالت، اعتبار خود را افزایش دهند و در بدترین حالت، به آن آسیب نزنند.» (Ibid: 220)

وقتی در جریان رشد، شخص خود را عضوی از اجتماع درک می‌کند، مفهوم حیثیت برایش مطرح می‌شود. هاگان معتقد است «حیثیت و هویت، ارتباط معناداری دارند. حیثیت حلقه اتصال افراد با هویت اجتماعی آن‌هاست؛ زیرا آن‌ها در خلأ ارزیابی نمی‌شوند، بلکه براساس میزان پایبندی به استانداردها و فضایل هویتشان قضاوت می‌شوند.» (Ibid) او می‌گوید شهرت اخلاقی افراد (اینکه چقدر اخلاقی به‌نظر می‌رسند) یکی از پنج جنبه حیثیت است. مفهومی که کارل راجرز تحت عنوان توجه مثبت مطرح می‌کند، بسیار نزدیک به مفهوم حیثیت هاگان است. شخص در هر دو مورد، تمایل اولیه‌ای به افزایش نظر مثبت اجتماع درباره خود دارد؛ یعنی دنبال توجه مثبت (راجرز) و حیثیت (هاگان) است؛ بنابراین اگر در اجتماعی زندگی کند که ارزش‌های اخلاقی منشأ حیثیت افرادند، او به‌سمت شکل دهی هویت اخلاقی پیش خواهد رفت.

از نظر آموزه‌های دینی، توجه به داشته‌های خود، زمینه‌ساز رذیله عجب است؛ پس در نگاه نخست شاید به‌نظر برسد که نباید شخص را به‌سمت شکل دهی تصویر مثبت و ارزشمند از خود سوق دهیم. البته بدیهی است این نکته درباره ارزش و کرامت اصیل انسان نیست و شواهد فراوان نقلی از خداوند متعال و اولیای کرام او بارها این کرامت را به یاد انسان آورده‌اند: «ما فرزندان آدم را گرامی داشتیم [...] و او را نسبت به بسیاری از مخلوقاتمان برتری ویژه بخشیدیم.» (اسراء: ۷۰)

اما سخن آنجا است که بخواهیم ارزش‌های اکتسابی را در ذهن شخص برجسته کنیم و اجازه دهیم او ارزشمندی خود را اکتسابی بداند؛ آن‌گاه شخص در معرض آسیب مهلک اخلاقی قرار می‌گیرد. رسول خدا ﷺ فرمود: «اگر چنین نبود که برای مؤمن گناه کردن بهتر از عجب نباشد، خداوند هرگز بنده‌اش را با گناه تنها نمی‌گذاشت [به او امکان گناه نمی‌داد].»

(حر عاملی، ۱۴۰۹ق: ۱/۱۰۴)

می‌توان شواهد فراوانی روایی یافت که از منظر دینی ظنین بودن به خود و ناخشنودی از خود ارزشمند است و باعث رشد می‌شود. حضرت امیرالمؤمنین علیه السلام فرمود: «بنده مؤمن صبح و شام نمی‌کند؛ مگر به خودش بدگمان، دائم از نفسش ناخرسند و در حال بهبود آن است.» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق: ۱۵۵۱)

حال با وجود چنین منظر دینی، می‌توان ایجاد خودپنداره مثبت را عامل رشد اخلاقی در نظر گرفت؟ برای پاسخ لازم است در گام نخست، مفهوم عجب را واکاوی کنیم. این مفهوم ابتدا به معنای توجه به داشته‌های خویش و دلخوش شدن به آن‌هاست؛ اما بررسی بیشتر روشن می‌کند که این تصویر از مفهوم عجب کامل نیست. داشتن نگاه مستقل در کسب ارزش‌ها، عنصر مهمی در مفهوم عجب است. عجب در حالتی شکل می‌گیرد که نگاه شخص به صفات نفسانی و اعمال صالح خویش مستقل است و آن‌ها را به خود نسبت می‌دهد، اما اگر آن‌ها را عنایت و توفیق الهی بداند، عجب رخ نمی‌دهد (فیض کاشانی، ۱۴۰۹ق: ۹۶)؛ از این رو، ایجاد خودپنداره مثبت تلازمی با عجب ندارد و اگر به تدریج و به فراخور رشد شناختی کودک، انتساب نعمت‌ها به خداوند متعال هم وجود داشته باشد، نه تنها مخرب و مضر نخواهد بود، بلکه باعث رشد نیز می‌شود.

موضوع دیگری که می‌تواند نقطه تلاقی اخلاق اسلامی با مفهوم خودپنداره باشد، تأکید اخلاق اسلامی بر عزت نفس و کرامت نفس است. آنچه این کرامت نفس را با خودپنداره گره می‌زند، این است که منشأ عزت نفس و کرامت نفس در اخلاق اسلامی، ارزش اخلاقی است؛ به عبارت دیگر، عزت نفس در اخلاق اسلامی منشأ اخلاقی دارد و کسانی به آن دست می‌یابند که توانسته باشند هویت اخلاقی برای خود بسازند. شاهد اصلی، آثاری است که بر عزت نفس در اخلاق اسلامی مترتب می‌شود. عزت نفس مطلوب سبب منع تخلف‌ها و خطاها می‌شود. امام علی علیه السلام فرمود: «کسی که کرامت نفس یافته باشد، تمایلاتش را سهل [کنترل‌پذیرتر] می‌یابد» (نهج البلاغه، حکمت ۴۴۹) و «کسی که کرامت نفس یافته باشد، نفسش را با تخلف و گناه پست نمی‌کند.» (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق: ۴۶۱۰) وجود چنین آثاری برای کرامت نفس، حاکی از ماهیت اخلاقی آن است.

روش‌های انضباطی

از جمله مسائل مهم در رشد اخلاقی، شیوه‌های انضباطی والدین است. در اینجا منظور از شیوه‌های انضباطی، روش مواجهه والدین با تخلفات کودکان است. قبل از مرور یافته‌ها، باید گفت آنچه در این مجال موضوع بحث است، تأثیر شیوه‌های انضباطی در رشد اخلاقی است، نه جنبه بازدارندگی آن‌ها؛ چه بسا شیوه انضباطی خاصی کاملاً بازدارنده باشد و سبب شود کودک تخلف خود را تکرار نکند؛ ولی در نهایت به تغییرات ثابت رشدی منجر نشود و مسیر رشد را مختل کند. عکس این مسئله نیز برقرار است؛ چه بسا شیوه انضباطی خاصی در کوتاه مدت بازدارنده نباشد؛ ولی در بلندمدت زمینه‌ساز رشد اخلاقی کودک باشد. آنچه اکنون مهم است، تأثیرات رشدی شیوه‌های انضباطی است.

برای مرور یافته‌های شیوه‌های انضباطی، مناسب است که به منزله چارچوب نظری، به تقسیم‌بندی هافمن متلزم باشیم. او در تکمیل دسته‌بندی سیرز و همکارانش، شیوه انضباطی را در سه دسته جای داده است: (۱) شیوه‌های مبتنی بر ابراز قدرت، شامل تنبیه بدنی، محروم کردن از اشیا و امتیازات مادی، کاربرد مستقیم زور یا تهدید به یکی از آن‌ها؛ (۲) شیوه‌های مبتنی بر خودداری از محبت، شامل نشان دادن غیرفیزیکی عصبانیت یا ناراضی‌ت‌ها همچون بی‌اعتنایی، خودداری از صحبت کردن، تنها گذاشتن و تهدید به ترک؛ (ج) استدلال^۲ مشتمل بر تبیین‌ها یا دلایلی مبنی بر اینکه چرا کودک باید گونه دیگری رفتار کند (گروزک، ۱۳۸۹: ۳۸۳).

شاید در نظریات متأخر رشد اخلاقی، ابتدا چنین به نظر برسد که ناکارآمدی روش‌های ابراز قدرت اثبات شده است و نباید ارتجاعی سراغ آن‌ها رفت؛ اما آخرین مرورهای مطالعات جدید نشان‌دهنده ناسازگاری یافته‌هاست. هنوز هم برخی تربیت‌کاران معتقدند:

«مربی باید مظهر رحمت و صلابت توأمان باشد و در شیوه‌های او قهر و مهر به هم

1. power assertion
2. Love Withdrawal
3. Induction

برسند. شخصیت مربی درعین آنکه پرجاذبه است، باید منبع [صلابت] باشد [...] برخوردهای مربی، همان طور که لبخندهای صمیمانه و نگاه‌های گرم و عطف را به نمایش می‌گذارد، باید گاه نیز غضب‌های برنده و تویخ‌های نافذ را آشکار سازد.» (باقری، ۱۳۷۷: ۱۷۴-۱۷۵).

بندورا تأثیر تنبیه را بر بازداری در غیاب ناظر بیرونی، با فرایند شرطی‌سازی کلاسیک توضیح می‌دهد و تأثیر آن را با متغیر واسطه «حالت اضطراب» تبیین می‌کند (کریم‌زاده، ۱۳۸۹: ۱۴). به‌رحال همان‌طور که در شیوه‌های فرزندپروری گفته‌اند، والدین مقتدر بهترین تأثیر را بر رشد اخلاقی کودکان می‌گذارند. این والدین از همه شیوه‌های انضباطی استفاده می‌کنند. تفاوت شیوه انضباطی را در سخنان اهل بیت هم می‌بینیم. امام علی علیه السلام فرمود: «اصلاح کردن انسان‌های نیک با تکریم آن‌ها و انسان‌های شرور با تنبیه آن‌هاست.» (اربلی، ۱۳۸۱ق: ۳۵۰/۲) در کل بافت رابطه والد - فرزند در میزان پذیرش کودکان مؤثر است: «کودکان به قانون یا تویخ والدینی که معمولاً تشویق‌کننده و پذیرا هستند، بسیار بیشتر تن می‌دهند تا والدینی که معمولاً سختگیر و محدودکننده‌اند.» (Schulman, 2002: 506) در تربیت اخلاقی با رویکرد اسلامی، جریان کلی تربیت باید همراه با تکریم فرزند باشد؛ به عبارت دیگر، نباید رابطه عمودی والد و فرزند سبب شود از کرامت او غفلت کنند: «فرزندان خود را تکریم کنیم و آن‌ها را خوب تربیت کنید؛ بلکه آمرزیده شوید.» (مجلسی، ۱۴۰۳ق: ۹۵/۱۰۱) ایجاد فضای صمیمانه و کریمانه والد-فرزند، بستر ساز تأثیر مثبت شیوه‌های تربیتی بر رشد اخلاقی است. بدون این بستر، چه‌بسا برنامه‌های تربیتی تأثیر عکس بگذارند. البته هر کدام از این شیوه‌ها محدودیت‌هایی نیز دارند؛ برای نمونه، هافمن درباره شیوه‌های ابراز قدرت می‌گوید آن‌ها مانند الگوهای عمل می‌کنند که به کودکان روش‌های ضد اجتماعی تخلیه عصبانیت را یاد می‌دهند. همچنین «شیوه مبتنی بر ابراز قدرت باعث می‌شود توجه کودک به خودش معطوف شود، نه بر شیء [یا شخص] صدمه‌دیده و این موجب افزایش برانگیختگی می‌شود و توجه به علائم محیطی را برای کودک دشوارتر می‌کند و سرانجام، این شیوه اثر مثبتی بر توانایی همدلی کودک نسبت به نیازهای دیگران ندارد.» (گروزک، همان: ۳۸۴)

وی معتقد است که برانگیختگی کم و زیاد، هر دو مانع توجه به آسیب دیده هستند. سطح بهینه برانگیختگی^۱ است که زمینه لازم را برای توجه به دیگران (شخص آسیب دیده) فراهم می کند. در سیره اهل بیت علیهم السلام نیز شاهدیم که روش های ابراز قدرت، جریان اصلی تربیت و شیوه های انضباطی نیست. وقتی از امام کاظم علیه السلام درباره تنبیه فرزند پرسیدند، ایشان بازداری محبت (قهر کردن) را به جای تنبیه بدنی پیشنهاد کردند (مجلسی، ۱۴۰۳: ۱۰۱/۹۹). از جمله جالب ترین شیوه های انضباطی که می توان آن را در دسته برخورداری از محبت (بازداری از محبت) گنجانند، توصیه تربیتی حضرت علی علیه السلام است: «با پاداش دادن به نیکوکار، خطاکار را [از کار بد] بازدار.» (نهج البلاغه، حکمت ۱۷۷)

به هر حال استفاده حداقلی از این شیوه ابراز قدرت می تواند زمینه ساز درونی شدن هنجارها شود. تنبیه ملایم (نظیر دریغ محبت) هنگام بروز تخلف، بیش از تنبیه شدید سبب می شود کودک در غیاب ناظر بیرونی، از آن تخلف اجتناب کند. لپر با نظریه اسناد از اصل حداقل لازم^۲ برای توضیح این یافته استفاده کرد:

«مطابق این اصل، افراد به دنبال دلایل یا تبیین هایی برای رفتار خود می گردند. وقتی تبیین آشکاری، مثلاً ترس از تنبیه، وجود داشته باشد، علت رفتارشان را به فشار خارجی اسناد می دهند و بنابراین وقتی فشار خارجی برطرف شد، می توانند به گونه متفاوتی رفتار کنند؛ اما هنگامی که تبیین آشکاری در دست نباشد، مثلاً تنها حداقل فشار لازم برای انجام رفتار مورد نظر وجود داشته باشد، به ناچار برای تبیین رفتار خود به دنبال پیدا کردن دلایلی در باورهای خود و انگیزش درونی می گردند؛ بنابراین با توجه به بحث های مربوط به درونی سازی، بهترین روش برای اجتماعی کردن ارزش های اخلاقی و دیگر ارزش ها فراهم کردن شرایطی است که کودکان با حداقل فشار، که صرفاً برای کسب متابعت کافی است، به سمت متابعت سوق داده شوند و از این طریق مجبور شوند متابعت خود را به یک نظام ارزشی درونی شده اسناد دهند.» (گروزک، همان: ۳۸۶)

1. optimal level of arousal
2. minimal sufficiency principle

میزان کارآمدیِ روش ابراز قدرت، علاوه بر اینکه به لحاظ طیف وسیعی از مصادیق آن (تنبیه بدنی، محروم کردن از بازی و ...) متغیر است، از عوامل متعددی نیز متأثر است: در جمع یا خلوت تنبیه کردن، اعمال توسط پدر و مادر با محبت یا سخت گیر، اعمال توسط والدینی که بر خودشان مسلط اند یا نه، میزان خدشه دار شدن استقلال عمل کودک با تنبیه و ...

در مقایسه شیوه ابراز قدرت با دو شیوه دیگر انضباطی، علاوه بر توجه به طیف وسیعی از مصادیق آن‌ها باید به این نکته توجه کرد که عوامل متعددی در برتری شیوه استدلال دخیل اند:

«به عنوان نمونه به نظر می‌رسد این برتری در مورد مادران درست است؛ ولی در مورد پدران درست نیست یا از جهت دیگر به نظر می‌رسد برای کودکان طبقه متوسط صادق است و برای کودکان طبقه پایین تر صادق نیست. کودکانی که از نظر اخلاقی ترسو^۱ هستند، بیشتر احتمال دارد که وقتی مادرانشان از انضباط القایی^۱ استفاده می‌کنند، سطح رشد بالاتری از وجدان نشان بدهند؛ در حالی که کودکان نترس تأثیر پذیری متفاوتی نسبت به شیوه‌های نظم‌دهی متفاوت مادران نشان نمی‌دهند.» (گروزک، همان: ۳۹۰)

نکته مهم درباره شیوه‌های انضباطی، نقش کودکان در اعمال این شیوه‌هاست. در تعاملات اجتماعی سازی فرزند - والد، امروزه بر الگوی دیالکتیکی تأکید می‌کنند (کازینسکی و ناوارا، ۱۳۸۹: ۴۸۷). این الگو ابعاد زیادی را در رابطه دوسویه فرزندان و والدین پوشش می‌دهد. یکی از آن‌ها نقش کودکان در تعیین شیوه‌های انضباطی است (همان: ۴۹۴). «عاملیت هم به والدین و هم به همان اندازه به کودکان اسناد داده می‌شود [...] والدین و کودکان، افراد تک افتاده و جدا محسوب نمی‌شوند، بلکه آنان در یک بافت رابطه‌ای مبتنی بر وابستگی متقابل شرکت دارند که تأثیر دوسویه را تسهیل می‌کند.» (همان: ۴۹۵) مطالعات فراوان بر اساس نظریه قلمرویی نشان می‌دهد کودکان رفتار انضباطی والدین را ارزیابی می‌کنند؛ برای مثال، تناسب آن‌ها با نوع تخلف (اخلاقی، عرفی یا شخصی). واکنش کودکان به رفتار انضباطی والدین، باز خوردی

1. fearful temperament

2. inductive discipline

است که در تعیین رفتار انضباطی بعدی تأثیر می‌گذارد:

«در الگوهای بافتاری دیالکتیکی^۱ ارائه شده در مورد بافت محیطی، راه‌حل تضادهای مذکور همواره موقتی تلقی می‌شوند؛ زیرا هر ترکیب جدید مبنایی است برای یک تضاد جدید که خود می‌تواند نقطه‌عزیمت مسیرهای جدید مثبت یا منفی باشد. (کازینسکی، ۲۰۰۳) اساس دیدگاه دیالکتیکی در مورد علیت بر این نکته استوار است که تعامل با محیط باعث می‌شود افراد در یک بافت متغیر در معرض تغییر مداوم قرار بگیرند و پی‌درپی شکل‌هایی ابداعی^۲ در رشد پدید بیاید.» (کازینسکی و ناوارا، ۱۳۸۹: ۵۰۵-۵۰۶)

بنابراین در رابطه والد - کودک، رفتارهای انضباطی والدین یک‌سویه نیست و کودکان پذیرنده‌های صرف نیستند. شاید یکی از حکمت‌های اینکه در حال‌عصبانیت از تأدیب کودک نهی کرده‌اند (مجلسی، ۱۴۰۳ق: ۱۰۲/۷۶) همین باشد که رفتارهای انضباطی والدین حمل بر تشفی خاطر می‌شود، نه بازداری یا رشد کودک؛ یعنی والدینی که برافروخته و در هیجان شدید، شیوه انضباطی اعمال می‌کنند، رفتارشان از نظر کودک ارزش اخلاقی و تربیتی ندارد، فقط اسباب تخلیه روانی والدین است و عادلانه نیست. همین ارزیابی کودک سبب از بین رفتن کارکرد رشدی شیوه انضباطی می‌شود. والدین هوشیار همواره به واکنش کودک به شیوه‌های انضباطی دقت می‌کنند و شیوه‌های انضباطی را بهبود می‌بخشند.

عوامل رشد اخلاقی در میان کودکان

گذشته از رابطه کودکان با والدین، رابطه فرزندان با یکدیگر از جمله زمینه‌هایی است که توجه روان‌شناسان رشد اخلاقی را جلب کرده است. «دان و همکاران دریافتند که سوگیری اخلاقی علاوه بر اعمال والدین، به عوامل دیگری چون رابطه با همسالان، رابطه با خواهرها و برادرهای بزرگ‌تر و سطح اولیه درک هیجانی کودک وابسته است.» (Turiel, 2008: 480) اکنون مهم‌ترین عوامل مربوط به خواهرها و برادرها را مرور می‌کنیم. قبل از مرور باید بگوییم

1. contextual models of dialectics

2. Novel forms

ارتباط با همسالان عاملی است که هرگز ارتباط با والدین جای آن را پر نمی‌کند؛ پس خانواده‌های تک‌فرزند، کودک را با خلأ بزرگ رشدی روبه‌رو می‌کنند که با شدت و گسترش بخشیدن به ارتباط والد - کودک پر نمی‌شود:

«از کودکان در دو تا سه سال اول زندگی، به‌طور طبیعی مراقبت می‌کنند و عزیزشان می‌دارند؛ اما پس از آن، مقبولیت و منزلت اجتماعی باید به‌دست آید؛ به‌ویژه وقتی کودک به جامعه همسالان وارد می‌شود. کودکان به‌ندرت یکدیگر را به اندازه والدین خود دوست دارند.» (Hogan & Emler, 1995: 218)

تلاش کودک برای کسب مقبولیت و منزلت اجتماعی، از اصلی‌ترین عوامل رشد اخلاقی (و درگُل جامعه‌پذیری) است. کودک درک می‌کند که در جامعه واقعی، همه مانند والدینش نیستند که از سر محبت و عشقشان به کودک، توجه مثبت نامشروط و منزلت غیراکتسابی به او اعطا کنند. او در جامعه واقعی برای کسب مقبولیت باید خود را با هنجارهای جامعه وفق دهد؛ به عبارت دیگر او باید دایره کارهای مُجازش را تنگ‌تر از دایره مقدماتش کند که مؤلفه مهمی در زیست اخلاقی است. شاید بتوان محوری‌ترین سازوکاری را که ارتباط با همسالان از طریق آن بر رشد اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارد، همین نکته دانست. از اینجا روشن می‌شود که تعامل با همسالان هنگامی کارکرد رشدی دارد که در کنترل بزرگسالان نباشد و آن‌ها به کودکان اجازه دهند در فرایندی طبیعی، زیست اجتماعی هم‌سطح (افقی) را با همسالان تجربه کنند.^۱ پیازه که از پیشگامان بررسی نقش همسالان در رشد اخلاقی است، بر نقش بی‌بدیل این تجربه تأکید می‌کند.

بازی

بزرگان دین بر بازی کودکان بسیار تأکید کرده‌اند؛ تاجایی که قالب اصلی برنامه تربیتی را در هفت یا شش سال اول زندگی کودک، بازی معرفی کرده‌اند (ابن بابویه صدوق، ۱۴۱۳ق):

۱. مقابل این نوع ارتباط، رابطه ناهم‌سطح (عمودی) قرار دارد که بین بزرگسال - کودک برقرار می‌شود و درجه اعتبار و نفوذ طرفین برابر نیست.

۴۹۲/۳). برخی روایات رابطه مستقیم بازی دوران کودکی و برخی صفات اخلاقی در بزرگسالی را مطرح کرده‌اند: «بازی کودک در سنین کم مطلوب است؛ زیرا باعث می‌شود در بزرگسالی حلیم شود.» (کلینی، ۱۴۰۷ق: ۵۱/۶)

نوع بازی کودکان نشانه‌ای از مرحله رشد شناختی و اجتماعی آن‌هاست. ژان پیاژه، روان‌شناس کودکان، نظریه رشد اخلاقی خود را بر مشاهده تپله‌بازی کودکان بنا کرده است. از نظر پیاژه بازی‌های گروهی رقابتی، همچون تپله‌بازی، که شامل قواعد فراوانی هستند، شباهت ساختاری به اخلاق دارند؛ زیرا اخلاق هم مجموعه‌ای از قواعد است که افراد باید برای ادامه همکاری به آن‌ها ملتزم باشند. ویژگی اصلی بازی، که آن را موضوع بررسی اخلاقی پیاژه کرده است، آزادانه و خودانگیخته بودن است. التزام کودکان به قواعد بازی، به‌اجبار بزرگسالان نیست، بلکه برای بهره بردن از فواید همکاری اجتماعی (شرکت در بازی) است؛ همان چیزی که در رشد اخلاقی به آن نیاز داریم.

او به این نتیجه رسید که کودکان چهار مرحله را در شیوه‌های بازی پشت سر می‌گذارند: حرکتی و انفرادی (تولد تا دوسالگی)؛ خودمیان‌بینی (دو تا هفت سالگی)؛ تکوین همکاری (هفت تا دوازده سالگی)؛ تدوین قواعد (۱۲ تا ۱۵ سالگی). در مرحله اول، هیچ قاعده‌ای بر بازی کودک حاکم نیست. در مرحله دوم، قواعد بازی‌های جمعی، انفرادی به کار می‌رود. نشانه مرحله خودمیان‌بینی، بازی فردی در جمع است. در مرحله سوم، بازی گروهی به معنای واقعی و مفهوم رقابت شکل می‌گیرد. در مرحله چهارم، کودکان به تدوین قواعد دقیق بازی، بیش از خود بازی علاقه دارند و نقش قانون‌گذاری برایشان مهم‌تر از نقش بازیکنی است (پیاژه، ۱۳۷۹: ۳۶).

اصلی‌ترین نقش بازی در رشد اخلاقی، از مرحله سوم به بعد است؛ یعنی از زمانی که کودک وارد بازی‌های جمعی و گروهی می‌شود، به معنای واقعی رقابت را درک می‌کند و برای برنده شدن تلاش می‌کند. از نظر پیاژه بازی‌هایی در رشد اخلاقی کودکان دخالت مستقیم دارند که چند ویژگی داشته باشند: بازی افراد باشد، نه بازی انفرادی با اشیا؛ همسالان در آن باشند (نه

بزرگسال و کودک)؛ گروهی باشد؛ قواعدش روشن و رقابتی باشد.^۱

چنین بازی‌هایی از چند راه بر رشد اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارند. نخست اینکه چنین بازی‌هایی ارزش قواعد و هنجارها را برای همکاری و شکل‌گیری رقابت به کودکان نشان می‌دهند. کودکان خودمیان‌بین، که وارد مرحله سوم نشده‌اند، از قواعد بازی برای فعالیت فردی خود استفاده می‌کنند. آن‌ها در جمع، بازی انفرادی می‌کنند؛ زیرا مفهوم واقعی رقابت و نقش ابزاری قواعد بازی را درک نمی‌کنند؛ حتی بازی‌های غیررقابتی، همچون طناب‌بازی گروهی، هرچند قواعدی برای رقابت ندارند، ضوابط و هنجارهایی دارند که هر کس باید رعایت و نقش مکمل خود را برای انجام دادن درست بازی به‌درستی ایفا کند. چنین بازی‌هایی به شکل‌گیری پایه «انضباط رفتاری» کمک می‌کنند.

سازوکار دیگر تأثیر بازی، به زوال خودمیان‌بینی مربوط است. کودکی که در بازی، عملکرد خود را از نظر دیگران ارزیابی می‌کند، فعالیت ذهنی نقش‌پذیری را تجربه می‌کند، به تدریج از خودمیان‌بینی خارج می‌شود و به انتظارات دیگران از خود حساس می‌شود. از نظر پیاژه، خودمیان‌بینی اصلی‌ترین مانع همکاری اجتماعی است. بازی‌های گروهی آزاد به زوال خودمیان‌بینی کمک می‌کنند.

بازی‌های گروهی رقابتی، که در آن‌ها دو گروه رقابت می‌کنند، همبستگی گروهی را تقویت می‌کنند، به کودک می‌آموزند که همبستگی به گروه چه فوایدی دارد و برای تحقق آن چه کارهایی لازم است. کودک می‌آموزد که با هم‌گروهی‌های خود همکاری کند و از خودخواهی‌ها و خودرأیی‌هایش به نفع گروه بگذرد. او می‌آموزد که برای موفقیت گروه، که برای خودش هم سود دارد، باید نقش خود را به‌درستی بازی کند؛ به این ترتیب، هسته اصلی مسئولیت‌پذیری در او شکل می‌گیرد.

جنبه دیگر تأثیر بازی‌های گروهی رقابتی، نیاز انسان‌ها به مقبولیت و منزلت اجتماعی است.

۱. البته بازی‌های غیررقابتی هم می‌توانند در رشد اخلاقی تأثیرگذار باشند؛ برای مثال، می‌توان طناب‌بازی دختران را به گونه‌ای شکل داد که به همبستگی گروهی آن‌ها و دقتشان در ایفای درست نقش اجتماعی یاری رساند.

می‌توان ترکیب این دو را حیثیت اجتماعی نامید. «حیثیت‌ها قضاوت‌های جامعه درباره منش اعضای خود است. حیثیت‌ها قضاوت‌هایی درباره رذایل و فضایل و قوت‌ها و ضعف‌ها هستند براساس مدارک و شواهدی که جوامع پیوسته آن‌ها را پردازش می‌کنند.» (Hogan & Emler, 1995: 219) افراد تمایل اصلی برای حفظ حیثیت و اعتبار اجتماعی خود دارند. حفظ حیثیت از ابزارهای جامعه‌پذیری و رشد اخلاقی است. «مقبولیت معمولاً با رفتارهای حاکی از تعلق حاصل می‌شود. منزلت نیز معمولاً با رقابت به دست می‌آید» (Ibid)؛ یعنی بازی‌های گروهی رقابتی، که شامل قواعد همکاری‌اند، به کودکان مجال می‌دهند که پیش همسالان مقبولیت و منزلت کسب کنند و بیاموزند که در اجتماع واقعی هم راه کسب آن‌ها همین است؛ یعنی آن‌ها می‌آموزند که باید از قواعد اجتماعی تبعیت و در رقابت سالم منزلت کسب کنند.

کودکان ضمن رقابت‌های گروهی و همکاری‌های گروهی با منطق «برد - برد» آشنا می‌شوند. آن‌ها می‌آموزند همه تعاملات اجتماعی از منطق «برد - باخت» تبعیت نمی‌کند و می‌توان شرایطی فراهم کرد که هر دو طرف به اهداف خود برسند. چنین تفکری سنگ‌بنای همکاری اجتماعی (به جای رقابت ناسالم و مخرب) است که هدف اخلاق اجتماعی، شکل‌دهی این همکاری است. برخی فلاسفه معاصر، همچون جان رالز و هابز، تلاش کرده‌اند جوهر اخلاق را با قراردادگرایی اجتماعی توضیح دهند؛ یعنی نشان دهند در بلندمدت با مراعات اخلاق، منافع همه تأمین می‌شود و با نقض اخلاق، منافع همه به خطر می‌افتد (ریچلز، ۱۳۹۲: ۲۶۵؛ هولمز، ۱۳۸۵: ۳۸۴).

از دیگر محورهای تأثیر بازی در رشد اخلاقی، مجازات تخلف از قواعد بازی است. بازیکنان برای تقلب در بازی، انواع مجازات را در نظر می‌گیرند. پیاژه با دسته‌بندی اقسام مجازات به «کیفر کفاره‌ای» و «کیفر مبادله‌ای»، اعتقاد به نوع اول را نشانه رشد نیافتگی و اعتقاد به نوع دوم را نشانه رشد نیافتگی می‌داند. او معتقد است در عرصه‌های تعامل اجتماعی، فارغ از اجبار (مانند بازی‌های آزادانه کودکان)، نوع دوم کیفر را در نظر می‌گیرند؛ برای مثال، کودکان بازیکنی را که تقلب کرده است، یک دور از بازی محروم می‌کنند. چنین مجازاتی کودک را از تفکر کیفر کفاره‌ای رها می‌کند و کیفر مبادله‌ای را همچون گزینه اصلی مجازات برجسته

می‌کند و بدین ترتیب، زمینه‌ساز رشد در تفکر عدالت کیفری می‌شود.

درباره بازی‌های رقابتی کودکان نقل کرده‌اند پیامبر اسلام ﷺ میان حسن و حسین علیهما السلام مسابقه کشتی برگزار و آن‌ها را به رقابت و پیروزی تشویق می‌کرد (نوری، ۱۴۰۸ق: ۸۲/۱۴). هرچند بازی کودک با همسالان تأثیر ویژه‌ای در رشد اخلاقی او می‌گذارد، جای خالی نقش بازی بزرگسال با کودک در بررسی‌های رشد اخلاقی خالی است. چندین روایت درباره بازی پیامبر ﷺ با کودکان، به ویژه حسنین علیهما السلام وجود دارد (محمدی ری شهری، ۱۳۸۸: ۲۴۶-۲۴۷). حداقل کارکرد این نوع بازی (بازی ناهم سطح)، زمینه‌سازی برای انس بزرگسال با کودک است و بستر مناسبی برای برنامه‌های تربیتی فراهم می‌کند. البته شرط مهم این نوع بازی آن است که بزرگسال خود را به اندازه کودک پایین آورد، نه اینکه از او بخواهد در سطح بزرگسال رفتار کند. رسول خدا ﷺ فرمود «کسی که کودکی دارد، بایسته است که خود را به کودکی بزند.» (ابن بابویه صدوق، ۱۴۱۳ق: ۴۸۳/۳؛ حر عاملی، ۱۴۰۹ق: ۴۸۶/۲۱)

یکی از مهم‌ترین زمینه‌های رشد اخلاقی کودکان، بازی‌های نمادین است. کودکان در این بازی‌ها، نقش‌های نمادین را بازی و نمایش اجرا می‌کنند.^۱ «ظرفیت شکل‌دهی و استفاده از نمادها در اواسط سال دوم ظاهر می‌شود. در این زمان است که کودکان به استفاده از نمادها برای اشاره به موضوعات غایب روی می‌آورند. در بازی نمایش، آن‌ها تعاملات دو نفر را نمادین می‌کنند. رشد نمادسازی برای طبقه‌بندی اعمال در قالب درست و نادرست ضروری است.» (Kurtines & Gewirtz, 1995: 494) کودکان در بازی‌های نمادین، مجال اتخاذ نقش پیدا می‌کنند. اتخاذ نقش از نظر برخی روان‌شناسان اخلاق، همچون کلبرگ، محوری‌ترین عنصر تمایز تفکر اخلاقی و غیر اخلاقی است (Kohlberg, 1971: 141). «بازی‌های خیالی مشترک، مشخصه دوستی‌های صمیمی و روابط نزدیک خواهران و برادران است و در ضمن، در بررسی‌های مختلف، این بازی‌های خیالی مشترک در رشد فکر خوانی^۲ بااهمیت شمرده

۱. البته بازی‌های نمادین گسترده‌ترند؛ برای مثال، بازی انفرادی کودک با تکه‌ای چوب به‌جای اسب.

2. mindreading

شده‌اند.» (دان، ۱۳۸۹: ۵۸۳) این بازی‌ها می‌توانند برای خروج از خودمیان‌بینی مفید باشند، به کودک فرصت دهند که از منظر دیگران به وقایع دقت کنند و متوجه تفاوت منظرها بشوند. ابعاد تأثیر بازی در رشد اخلاقی کودکان بسیار گسترده است و بررسی آن‌ها مجال مستقل می‌طلبد. در اینجا تنها به چند جنبه مهم اشاره کردیم.

رفتار خواهرها و برادرهای بزرگ‌تر

یادگیری مشاهده‌ای در تعامل والد - فرزند، از عوامل رشد اخلاقی است. این سازوکار در رابطه خواهرها و برادرها هم به کار می‌رود. کودکان از مشاهده رفتارهای یکدیگر بیش از رفتارهای بزرگسالان یاد می‌گیرند. «والدین و خواهران و برادران به‌عنوان عوامل کلیدی جامعه‌پذیری در رشد اجتماعی دوران کودکی شناخته شده‌اند.» (کارلو، ۱۳۸۹: ۸۵۴) یکی از جلوه‌های یادگیری مشاهده‌ای کودکان این است که از خواهر یا برادر یاد می‌گیرند وقتی آسیبی وارد می‌کنند، نقش خود را انکار و خواهر یا برادر را سرزنش می‌کنند. این رفتار شاید بدرفتاری اخلاقی باشد؛ ولی این رفتار که در سه‌سالگی مشاهده می‌شود، نشان از شکل‌گیری ادراک مسئولیت‌پذیری در کودکان است (دان، همان: ۵۶۲). آن‌ها متوجه می‌شوند که مسئولند در برابر آسیبی که وارد می‌کنند؛ پس با سرزنش دیگران می‌کوشند مسئولیت را از خودشان منحرف کنند.

گذشته از سازوکار یادگیری مشاهده‌ای، کودکان از راه دیگری نیز با رفتارهای خواهر و برادرهای بزرگ‌تر خود درگیر می‌شوند. آن‌ها تقریباً از یک‌سالگی به رخدادهای روابط اعضای خانواده حساس می‌شوند. آن‌ها به درگیری‌های خواهر یا برادرشان با والدین واکنش نشان می‌دهند. اگر در این درگیری‌ها، خواهر یا برادر بزرگ‌تر به مادر پرخاش کند، بیشتر احتمال دارد که کودک او را سرزنش کند تا زمانی که موضوعات عرفی و قراردادی در بین است (دان، ۱۳۸۹: ۵۷۰-۵۷۱).

از دیگر تأثیرات رفتارهای خواهرها و برادرها در رشد اخلاقی کودکان کوچک‌تر، ابراز

احساسات هنگام تخلف اخلاقی آنهاست. «بحث‌های خانوادگی سرشار از هیجان در جریان تضادها، با رشد اولیه وجدان و تصورات جامعه‌پذیر از روابط^۱ پیوند دارند.» (همان، ص ۵۶۵) طبق بررسی‌ها، کودکان تمایل به مداخله در حل یا موضع‌گیری در برابر نزاع‌هایی را دارند که طرفین نزاع حالات هیجانی از خود بروز می‌دهند. وجود حالات هیجانی در جلب توجه کودک به ماجرا و موضع‌گیری در برابر آن، تعیین‌کننده است (همان: ۵۷۱)؛ حتی عده‌ای معتقدند علاوه بر تعاملات سازنده، تعارضات خواهرها و برادرها نیز در یادگیری اصول اخلاقی نقش دارد؛ زیرا آنها نیز شامل بازخوردهای هیجانی همسالان اند (Turjel, 2008: 495).

فرهنگ همسالان

بی‌تردید نقش والدین در انتقال ارزش‌ها به کودکان بی‌بدیل است؛ ولی با رشد کودک، نقش محوری والدین جای خود را به عوامل دیگری همچون همسالان می‌دهد و تأثیر انحصاری آن از دست می‌رود. همسالان در کنار عناصر آشکار و مشاهده‌پذیر، همچون رفتارها و شیوه‌های انضباطی در بازی و... از طریق عناصر پنهان و ناپیدا در تغییر یا رشد اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارد. این عناصر ناپیدا که می‌توان از آنها به «فرهنگ همسالان»^۲ تعبیر کرد، توجه برخی روان‌شناسان را در سال‌های اخیر به خود جلب کرده است.

«کورسارو مدعی است کودکان با همکاری همسالان و خواهر و برادرها فرهنگ مشترکی برای خود دارند که در کنار فرهنگ متعلق به والدین و دیگر مراجع اقتدار عمل می‌کند؛ افزون‌براین، در این فرهنگ که می‌توان آن را فرهنگ همسالان نامید، کودکان با همکاری یکدیگر به بازبینی دانش بزرگسالان و یافتن روش‌های خلاق برای دور زدن قواعد بزرگسالان و ارزیابی یا به چالش کشیدن آنها می‌پردازند.» (کازینسکی و ناوارا، ۱۳۸۹: ۵۱۱)

«فرهنگ همسالان مجموعه ثابتی است از فعالیت‌های مربوط به امور روزمره، اشیاء،

1. prosocial conceptions of relationships

2. peer culture

ارزش‌ها و علایقی که کودکان به وجود می‌آورند و در تعامل با همسالان آن را به اشتراک می‌گذارند.» (کازینسکی و ناوارا، همان: ۵۱۵) این فرهنگ که شامل علائم خاص انتقال پیام، تکیه کلام‌های برگرفته از برنامه‌های تلویزیونی، دلالت‌های خاص و رمزگونه الفاظ، سلسله‌مراتب قدرت و ... است، شامل ارزش‌های اخلاقی نیز می‌شود. از جمله بارزترین این ارزش‌ها، تقبیح شدید لو دادن افراد خطاکار به بزرگ‌سال است. پیازه از اتحاد و همبستگی کودکان مقابل قوانین و ضوابط بزرگ‌سالان مقتدر، برای مثال در مدرسه، سخن می‌گوید (پیاژه، ۱۳۷۹: ۲۷۰).

«جامعه‌شناسان اخیراً مدعی شده‌اند که فرآیند شکل‌گیری یک نسل از همان دوره کودکی، که کودکان با همسالان خود گروه‌های مشترک تشکیل می‌دهند، آغاز می‌شود و این همان فرآیندی است که کورسارو و ادر^۱ به‌عنوان فرآیند شکل‌دهی فرهنگ همسالان به آن پرداخته‌اند.» (کازینسکی و ناوارا، همان: ۵۱۳-۵۱۴) این فرهنگ بر رشد اخلاقی کودکان تأثیر ویژه‌ای می‌گذارد. از جمله تجربه‌هایی که با به‌کارگیری فرهنگ همسالان بر رشد اخلاقی کودکان تأثیر گذاشته، مدارس اجتماع عادل کلبرگ است.

«از تحقیقات بر مدارس اجتماع عادل روشن می‌شود که چنین ساختار مدیریتی موجب رشد هنجارهای مطلوب همسالان می‌شود؛ حتی مهم‌تر اینکه، از چشم‌انداز جامعه‌شناختی، هنجارها از هنجارهای فردی به هنجارهای جمعی تغییر می‌کنند که مشترک اعضای مدرسه است.» (Berkowitz, 1998: 25)

این نکته تأثیرپذیری هنجارهای فردی از هنجارهای گروه و فرهنگ همسالان را نشان می‌دهد. «هریس می‌گوید وظیفه کودکان در اواخر دوره کودکی و دوره نوجوانی، تبدیل شدن به فردی مانند والدین خود نیست، بلکه منطبق شدن با گروه همسالان است.» (Haidt, 2001: 828) آنچه می‌تواند فریب‌دهنده باشد، احساس نظارت والدین بر این فرهنگ است. نظارت و اطلاع از این فرهنگ، وابسته به این است که کودکان به چه میزان این فرهنگ را آشکار کنند.

1. Corsaro and Eder

والدین می‌توانند بر این فرهنگ تأثیر غیرمستقیم بگذارند، ولی نظارت مستقیمی بر آن ندارند.

گفت‌وگوی خواهرها و برادرها

یکی از عوامل مؤثر بر رشد اخلاقی کودکان، که بیشتر بر استدلال اخلاقی آن‌ها تأثیر می‌گذارد، گفت‌وگوی خواهرها و برادرها (درکل همسالان) است. این گفتگوها از چند بعد به رشد اخلاقی کمک می‌کنند. اولین محور تأثیر گفتگوی همسالان در رشد اخلاقی یکدیگر، که کلبرگ به آن توجه خاص کرده است، گفت‌وگو دربارهٔ معماهای اخلاقی است. این گفتگوها که می‌توانند با برنامه‌ریزی قبلی و در حضور مربی باشد، کودکان را در مراحل استدلال اخلاقی کلبرگی حرکت می‌دهند. کلبرگ معتقد است در مباحثه‌های اخلاقی، دانش‌آموزان فقط نظر دیگران را جویا نمی‌شوند، بلکه می‌کوشند دیدگاه خود را جمع‌بندی کنند (کریمی، ۱۳۸۸: ۱۷۱) متغیرهای متعددی در تأثیرگذاری این عامل دخالت می‌کنند که بررسی همهٔ آن‌ها در این مجال نمی‌گنجد؛ ولی به چند مورد اشاره می‌کنیم. یکی از متغیرهای تأثیرگذار، واقعی یا فرضی بودن معماهاست. بررسی‌ها نشان می‌دهد بحث دربارهٔ معماهای واقعی بیش از معماهای فرضی در رشد استدلال کودکان مؤثر است؛ یعنی بهتر است معماها را از زندگی واقعی کودکان انتخاب کنیم.

از دیگر متغیرها، شکل و میزان دخالت مربی (والدین یا معلم) در این مباحثه‌هاست. کلبرگ نکاتی را دربارهٔ نقش مربی در این مباحثه‌ها مطرح کرده است (Kohlberg & Hersh, 1977: 57). به صورت خلاصه نقش معلم فقط باید تسهیل‌کنندهٔ مباحثه باشد، نه شرکت‌کننده در مباحثه.

از دیگر متغیرهای مؤثر که بیشتر به رابطهٔ همسالان مربوط است، سطح استدلال‌هاست. اگر استدلال‌ها بسیار فراتر از سطح شناختی کودک باشند، چندان سبب رشد استدلال او نمی‌شوند. «مطالعات از مفهوم کلی ناحیهٔ رشد تقریبی (ZPD) حمایت می‌کنند. این ایده می‌گوید بچه‌ها از شخصی که در فاصلهٔ نزدیکی در بالای سطح آنان است، بهتر یاد

می گیرند.» (Snary and Samuelson, 2008: 71) این نکته تأکید دوباره بر این است که گاهی تأثیر همسالان در رشد اخلاقی یکدیگر بیش از بزرگسالان است.

دومین محور تأثیر گفت‌وگوی همسالان به حالات درونی و احساسات کودکان مربوط است. «گفت‌وگو دربارهٔ حالات درونی درمیان خواهران و برادران نسبتاً رایج است - بیش از آنچه میان کودک و والدین جریان دارد - و مشخص شده است که این گفتگوها با ادراک اجتماعی بعدی ارتباط دارند [...] کودکان ۴ ساله دارای یک خواهر یا برادر بزرگ‌تر، نسبت به کودکانی که خواهر یا برادر بزرگ‌تر ندارند، بیشتر دربارهٔ حالات روانی صحبت می‌کنند.» (دان، همان، ص ۵۸۳) این گفت‌وگوها از سویی کودکان را متوجه تأثیرات روانی اعمالشان می‌کند و می‌فهمند وقتی خواهر یا برادر خود را هُل داده‌اند، گذشته از آسیب جسمی، آسیب روانی دیده است؛ بنابراین، از آن‌پس در محاسبهٔ خوبی و بدی اعمال، گذشته از آثار فیزیکی، آثار روانی را نیز در نظر می‌گیرند که خودش رشد است. این گفت‌وگوها از سویی دیگر زمینه‌ساز رشد همدلی کودکان می‌شوند. هافمن مراحل پنج‌گانه‌ای برای رشد همدلی می‌شمرد (Hoffman, 2007: chp.3). او معتقد است این مراحل، متناظر با مراحل رشد تمایز خود از دیگری است. کودک وقتی متوجه تمایز روانی خود با دیگران می‌شود؛ برای مثال، متوجه می‌شود که علائق، نگرانی‌ها، و ترس دیگران متفاوت با خود اوست، آن‌گاه آماده ورود به مرحلهٔ بالاتر همدلی است. گفت‌وگوی کودک با همسالان دربارهٔ حالات درونی، زمینه‌ساز چنین رشدی است.

در انتها به عاملی اشاره می‌کنیم که مستقیم به کنش‌های خود کودک مربوط است: تجربهٔ عمل اخلاقی.

تجربهٔ عمل اخلاقی

یکی از چیزهایی که در رشد اخلاقی کودکان نقش دارد، تجربهٔ رفتارهای اخلاقی است. انجام دادن کارهای جامعه‌گرا، تأثیر مثبتی بر رشد اخلاقی می‌گذارد؛ همان‌طور که تجربهٔ کارهای خشونت‌آمیز (بدون تدابیر نظارتی) تأثیر منفی می‌گذارند. از امام‌رضا علیه السلام نقل کرده‌اند که از پدری خواست که کودکش را به صدقه دادن تشویق کند: «از او بخواه که با دستش

صدقه‌ای بدهد؛ تکه نانی یا چیز دیگری.» (کلینی، ۱۴۰۷ق: ۴/۴)

هرچند تأثیر کارهای اخلاقی در رشد اخلاقی مطلق است، نباید فراموش کرد که اصلی‌ترین تجربه‌های اخلاقی کودکان در ارتباط با همسالان است. «کودکان هم‌زمان با نشان دادن رفتارهای جامعه‌گرا به همسالان می‌توانند از رفتارهای جامعه‌گرا متقابل بهره‌مند شوند.» (کارلو، همان). کارهای اخلاقی همچون کمک به فقرا و دوستان ناتوان، مشارکت در تمیز کردن مدرسه، کمک به مادر در کارهای خانه و معذرت‌خواهی هنگام آسیب‌رسانی، اصلی‌ترین تأثیر را بر رشد هویت اخلاقی کودکان می‌گذارد. سازوکار این تأثیر در سازگاری خودنگاره و رفتارهای خارجی است. اگر والدین بر اساس اصل حداقل لازم (در نظریه اسناد) کودکان را به کارهای جامعه‌گرا سوق دهند، کودکان این اعمال را به انگیزه درونی خود نسبت می‌دهند و خودنگاره‌شان را اخلاقی شکل می‌دهند. افراد گرایش درونی دارند که رفتارهای خارجی و خودنگاره‌شان را سازگار کنند؛ یعنی با دو فرایند جذب و انطباق، به تدریج خودنگاره‌شان را چنان شکل دهند که تجربه‌های عملی را توجیه کنند.

همان‌طور که تجربه رفتارهای اخلاقی نقش مثبتی در رشد اخلاقی دارد، کارهای ضد اخلاقی، همچون خشونت، تأثیر منفی می‌گذارند. وقتی کودک با تکرار خشونت، حساسیت خود را به رنج دیگران از دست می‌دهد، عنصر همدلی را از دست می‌دهد. از دیگر زمینه‌های رشد اخلاقی در تجربه‌های عملی، به نزاع کودکان مربوط است. برخلاف تصور رایج، فقط روابط مسالمت‌آمیز کودکان نیست که به رشد اخلاقی آن‌ها کمک می‌کند، بلکه شیوه حل نزاع، بخشی از اهداف رشد اخلاقی است.

«همان‌گونه که دان^۱ و همکاران او تأکید کرده‌اند، درگیری‌های اخلاقی و واکنش‌های فراوان میان برادران و خواهران اتفاق می‌افتد؛ درحالی‌که تحقیقات نشان داده‌اند که درگیری اخلاقی والدین و کودکان نسبتاً اندک است. درگیری‌های اخلاقی کودکان غالباً بدون مداخله بزرگسالان حل می‌شود؛ از این رو برخی

پژوهشگران می‌گویند درگیری همسالان با یکدیگر در رشد اخلاقی کودکان نقش مثبتی بازی می‌کند.» (Smetana, 1999: 314)

شیوه حل نزاع و تعارض منافع به نظر برخی پژوهشگران، جزء ماهیت اصلی اخلاق و در سویه مثبت کارکرد آن است (علیزاده، ۱۳۹۰: ۱۲۳). اگر کودکان بتوانند این نزاع‌ها را سازنده حل کنند، گام بزرگی در رشد اخلاقی برداشته‌اند. والدین باید بدون مداخله، همکار و هدایت‌کننده باشند و اجازه دهند خود کودکان نزاع را حل کنند.

نتیجه‌گیری

در این نوشتار به مرور یافته‌های رشد اخلاقی (شاخه‌ای از روان‌شناسی اخلاق) پرداختیم و به عواملی همچون شکل‌دهی خودپنداره و روش‌های انضباطی (عوامل رابطه والد - فرزند) اشاره کردیم. بر الگوی دیالکتیکی تأکید ویژه کردیم. بر اساس این الگو، رابطه تأثیر فقط یک‌سویه و از سوی والدین به فرزندان نیست، بلکه فرزندان نیز بر والدین تأثیر می‌گذارند. در رابطه خواهرها و برادرها نیز به عواملی همچون بازی گروهی و بازی نمادین، رفتار خواهر و برادرهای بزرگ‌تر، فرهنگ همسالان، گفتگوی خواهرها و برادرها اشاره کردیم. بر فرهنگ همسالان تأکید ویژه کردیم و گفتیم این فرهنگ معمولاً در کنترل والدین نیست. در انتها به ارتباط با طبیعت و تجربه عمل اخلاقی خود کودک اشاره کردیم که سبب می‌شود خودپنداره و هویت اخلاقی کودکان شکل بگیرد. با تجربه عمل اخلاقی، کودک تعامل اخلاقی را با همسالان تجربه می‌کند و از مزایای زیست اخلاقی بهره‌مند می‌شود. روشن است شناسایی کامل عوامل و سازوکارها نیازمند بررسی‌های فراوانی است و این نوشتار فقط اشاره‌ای به برخی عوامل شناسایی شده در روان‌شناسی است.

منابع

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه.
۳. ابن بابویه (شیخ صدوق)، محمد بن علی (۱۴۱۳ق)، من لا یحضره الفقیه، انتشارات جامعه مدرسین، قم.
۴. اربلی، علی ابن عیسی (۱۳۸۱ق)، کشف الغمة عن معرفة الائمة، بنی هاشم، تبریز.
۵. باقری، خسرو (۱۳۷۷)، مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی، سازمان تبلیغات اسلامی، تهران.
۶. پیازده، ژان (۱۳۷۹)، قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ترجمه محمد علی امیری، نی، تهران.
۷. تمیمی آمدی، عبد الواحد ابن محمد (۱۴۱۰ق)، غرر الحکم و درر الکلم، دار الکتب الاسلامی، قم.
۸. حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق)، وسائل الشیعة، مؤسسه آل البيت، قم.
۹. دان، جودی (۱۳۸۹)، «رشد اخلاقی در اوایل کودکی و تعاملات اجتماعی در خانواده»، ترجمه محمد رضا جهانگیرزاده، در کتاب راهنمای رشد اخلاقی، ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم.
۱۰. رایگمن، ریچارد (۱۳۸۷)، نظریه‌های شخصیت، ترجمه مهرداد فیروزبخت، ارسباران، تهران.
۱۱. ریچلز، جیمز (۱۳۹۲)، عناصر فلسفه اخلاق، ترجمه محمود فتحعلی و علیرضا آل بویه، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم.
۱۲. شولتز، دوان و شولتز، سیدنی این (۱۳۸۸)، نظریه‌های شخصیت، ترجمه یحیی سید محمدی، ویرایش، تهران.
۱۳. علیزاده، مهدی (۱۳۹۰)، «اخلاق چیست؟: تحلیلی فرااخلاقی از مفهوم حیث اخلاقی»، پژوهش‌های اخلاقی، ش ۳، ص ۹۹-۱۲۴.
۱۴. فیض کاشانی، مولا محسن (۱۴۰۹ه.ق)، الحقایق، دار الکتب الاسلامی، قم.

۱۵. کارلو، گوستاو (۱۳۸۹)، «اخلاقیات مبتنی بر نوع‌دوستی و توجه به دیگران»، ترجمه سید رحیم راستی‌تبار، در کتاب *راهنمای رشد اخلاقی*، ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم.
۱۶. کازینسکی، لیون و ناوارا، جفری اس. (۱۳۸۹)، «منابع تغییر و نوآوری در نظریات مربوط به اجتماعی کردن، درونی‌سازی و فرهنگ‌پذیری»، ترجمه علیرضا شیخ‌شعاعی، در کتاب *راهنمای رشد اخلاقی*، ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم.
۱۷. کریم‌زاده، صادق (۱۳۸۹)، «سازوکارهای روان‌شناختی فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی»، روان‌شناسی و دین، سال سوم، شماره دوم، تابستان، ص ۵-۲۸.
۱۸. کریمی، عبدالعظیم، مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک، عابد، ۱۳۸۸، تهران.
۱۹. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ ق)، *الکافی*، دارالکتب الاسلامیه، تهران.
۲۰. گروزک، یوئان ای. (۱۳۸۹)، «رشد رفتار اخلاقی و وجدان از دیدگاه جامعه‌پذیری»، علیرضا شیخ‌شعاعی، در کتاب *راهنمای رشد اخلاقی*، ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم.
۲۱. مجلسی، محمدباقر ابن محمدتقی (۱۴۰۳ ق)، *بحار الانوار*، دار احیاء التراث العربی، بیروت.
۲۲. محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۸)، *حکمت‌نامه کودک*، دار الحدیث، قم.
۲۳. نوری، حسین بن محمدتقی (۱۴۰۸ ق)، *مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل*، مؤسسه آل‌البیت علیهم‌السلام، قم.
۲۴. هولمز، رابرت ال. (۱۳۸۵)، *مبانی فلسفه اخلاق*، ترجمه مسعود علیا، ققنوس، تهران.
25. Berkowitz, Marvin W. and Grych, John H. (1998), "Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development", *Journal of Moral Education*, vol.27, pp.371-391.
26. Haidt, Jonathan (2001), "The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment", *Psychological Review*, Vol.108, pp. 814-834.

27. Hoffman, M.L. (2007), *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*, Cambridge University Press, New York.
28. Hogan, Robert & Emler, Nicholas (1995), "Personality and Moral Development", in William M. Kurtines and Jacob L. Gewirtz (eds.), *Moral development: an introduction*, Allyn & Bacon.
29. Kohlberg, L. & Hersh, Richard H. (1977), "moral development: a review of the theory", *Theory and Practice*, Vol.16, No.2, moral development, pp. 53-59.
30. Kohlberg, L. (1971), "From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development", in T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (pp. 151-235), Academic Press, New York.
31. Kurtines, William M. and Gewirtz, Jacob L. (eds.) (1995), *Moral development: an introduction*, Allyn & Bacon.
32. Reber, S. & Reber A. (2001), *Dictionary of psychology*, Penguin Books, London.
33. Schulman, Michael (2002), "How We Become Moral: The Sources of Moral Motivation", in C. R. Snyder & Ahane J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*, pp.499-512.
34. Smetana, Judith G. (1999), "The Role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis", *Journal of Moral Education*, vol.28, pp.311-321.
35. Turiel, Elliot (2008), "The Development of Morality", in William Damon & Richard M. Lerner (eds.), *Child and Adolescent Development; An Advanced Course*, pp. 473-510.