

ثبیت اخلاقی در آموزشگاه



دکتر علی خانزاده

با بقیه اعضای گروه و بخصوص رهبر آن است، بلکه به طریق اولی در ارتباط با هدفی که گروه برای خود در نظر می‌گیرد و همچنین در ارتباط با ارزشهای مورد قبول گروه شکل می‌گیرد و جا دارد که رفتار کودکان و نوجوانان در ارتباط با هر یک از متغیرهای فوق به طور جداگانه مورد تحقیق قرار گیرد. ولی در این مقاله، بحث خود را به تأثیر معلمان و کارکنان و روشهای آنان در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان محدود می‌سازیم و تأثیر گروههای همگن یا سایر نهادها را به مقالات دیگری موکول می‌کنیم. از این دیدگاه اکنون به بررسی پاسخهایی که آموزشگاهها معمولاً به پرسشهای مطروحه در بالا می‌دهند می‌پردازیم:

۱- اهمیت ارتباط معلمان با دانش‌آموزان از این لحاظ است که معلم می‌تواند به مقدار زیادی نگرش و رفتار دانش‌آموز را شکل دهد. اگر این دو با خصومت و یا بی‌اعتنائی متقابل با یکدیگر برخورد کنند، به جرأت می‌توان گفت که آموزشگاه باعث تشویق رفتار ضد اجتماعی در دانش‌آموز می‌شود. همان طور که "رایت" می‌گوید اگر خمیرمایه این ارتباط، اعمال قدرت و کنترل از جانب معلم و ترس و فرمانبرداری از جانب دانش‌آموز باشد، آنچه که شاگردان یاد خواهند گرفت مخفی کاری و کوشش در شناخته نشدن است، نه انضباط ناشی از خود. عمده‌ترین کوشش از جانب معلم این است که روابط یک سویه او با شاگردان تبدیل به روابطی دو سویه شود. درست است که شدت و ضعف ارتباط دوسویه و دموکراتیک باید با توجه به نظام ارزشهای اجتماعی و بخصوص قشری که کودک از آن می‌آید تنظیم شود؛ ولی معلم و آموزشگاه به طور کلی نباید در برابر ارزشهای مورد قبول اقشار اجتماعی حالتی بی‌تفاوت و منفی به خود بگیرند؛ بلکه برعکس در صورت لزوم باید بر آنها غلبه کنند،

لطفاً ورق بزنید

باید دید آموزشگاه چه تأثیری بر تربیت اخلاقی دانش‌آموزان می‌تواند داشته باشد و اصولاً نظر خود را در مورد رعایت اصول اخلاقی به توسط دانش‌آموزان چگونه اجرا می‌کند. اگر بخواهیم ماهیت تربیت اخلاقی را که در یک آموزشگاه در دست اجراست بدانیم، بهترین خط مشی آن است که پاسخ پنج پرسش را در این باره جست و جو کنیم. این پرسشها عبارتند از:

- ۱- چه نوع روابطی بین معلمان و کارکنان آموزشگاه با دانش‌آموزان آن آموزشگاه برقرار است؟
- ۲- چه رفتارهایی مورد تشویق قرار می‌گیرد یا به قول رفتارگرایان تقویت مثبت می‌شود؟
- ۳- چه رفتارهایی مورد تنبیه قرار می‌گیرد؟
- ۴- رفتارهای نمونه و سرمشق معلمان و کارکنان آموزشگاه برای هدایت رفتاری کودکان کدام است و چگونه ارائه می‌شود؟
- ۵- چه نوع گفت و گوهایی در ارتباط با مسائل اخلاقی مطرح می‌شود؟

شک نیست که کودکان و نوجوانان سوابق رفتاری مشخص و نگرشهای متفاوتی را درباره قواعد و اصول اخلاقی از خانواده و سایر نهادهای اجتماعی با خود به آموزشگاه می‌آورند و با توجه به آن رفتارها و نگرشها یکدیگر را در گروههای همگن پایدار و یا گذرا تحت تأثیر قرار می‌دهند. تأثیر گروههایی که کودکان و نوجوانان در آموزشگاه یا خارج از آن تشکیل می‌دهند بر روی شکل‌گیری رفتار اعضای این گروهها امری بدیهی و روشن است. رفتار کودکان عضو هر گروه نه تنها در ارتباط

تحسین زیاد برداشتی کاملاً متفاوت از شاگردان عادی یا عقب‌افتاده دارند. "الیزابت فرنچ"^۵ طی تحقیقی نشان داده است در کسانی که موفقیت و پیشرفت، انگیزه رفتار است فقط موفقیت‌های جدید برای آنها حکم تقویت را دارد و اشاره به دوستی و وابستگی تأثیر زیادی در تغییر رفتار آنها ندارد؛ در حالی که برعکس، در کسانی که دوستی و وابستگی، انگیزه اساسی رفتار است، پیدا کردن و تذکر موارد کمک و هم‌نوایی آنها با دیگران نقش تقویت را ایفا می‌کند. نکته دوم تحول قضاوت اخلاقی و برداشت کودکان از قواعد اخلاقی است. پیازه در فصل اول کتاب "قضاوت اخلاقی کودک" پس از اجرای آزمونی دقیق نشان می‌دهد که برداشت کودکان از قواعد در سنین مختلف، متفاوت است. کودکانی که در حدود ۷-۵ سالگی هستند به قواعد و اصول اخلاقی همچون اموری که از قدرت نیمه مرمروز بزرگسالان ناشی شده است می‌نگرند. به نظر آنان، این قواعد محترم و غیر قابل تغییر است، قواعد همیشه چنین بوده است و نمی‌توان چیز دیگری را جانشین آنها ساخت یا چیزی به آنها افزود و یا از آنها کم کرد. کودکان بزرگتر یعنی در حدود ده سال و بیشتر، برداشتی کاملاً متفاوت از قواعد دارند. برای آنها روشن می‌شود که قواعد به توسط خود بچه‌ها نیز می‌تواند وضع شود و تغییر یابد. در این سنین بر اثر رشد هوش و رسیدن به مرحله اعمال هوشی، قواعد دیگر چیزی خارج از آنها نیست که بر آنان تحمیل شود، بلکه قواعد درونی می‌شود؛ به طوری که حس می‌کنند قواعد متعلق به خودشان است و بنابراین می‌توانند آنها را تغییر دهند. کودکان بتدریج می‌فهمند که قواعد هر جنبه‌ای از زندگی و از جمله قواعد بازی برای جلوگیری از برخورد و ناراحتی وضع شده است و بنابراین برای تغییر آن باید نظر موافق دیگران را نیز

یا این که لاف‌در این راه بکشند. معلم باید شاگرد خود را همان طور که هست قبول کند و نه تنها او را دوست بدارد، بلکه نسبت به او حالت هم‌احساسی داشته باشد. آنگاه تشویق و تنبیه و ارائه رفتارهای نمونه را به عنوان ابزارهایی برای دستکاری و تغییر رفتار کودک در جهت رعایت اصول و قواعد اخلاقی به کار برد.

۲- اساس تشویق یا تقویت مثبت رفتارهای اخلاقی شاگردان مبتنی بر این اصل است که انسان طبیعتاً مایل است که در زندگی از اصول و قواعدی پیروی کند. بعضی از روان‌شناسان اجتماعی مجذوب این خصوصیت انسان شده‌اند، تا آنجا که "پرفسور پیترز"^۲ در کنار تعاریف مختلفی که از انسان شده است، این تعریف را می‌افزاید: "انسان جاننداری است که از قواعد و اصول پیروی می‌کند." از این رو می‌توان با تشویق و تقویت مثبت، رعایت اصول اخلاقی را در انسان ایجاد و تثبیت کرد. برای این منظور، ضمن کاربرد فنون شرطی کردن عاملی که متناسب با موارد مشخصی باشد، باید به دو نکته دقیقاً توجه داشت؛ یکی تأثیر انتظار دانش‌آموز از تقویت و همچنین برداشت او از تقویت اعمال شده و دیگری تحول قضاوت اخلاقی کودک که بر طبق نظریات "پیازه"^۳ در ارتباط با تحول شناختی و مرادفات اجتماعی اوست. در مورد اول، بر طبق تحقیقاتی که "روزنهان" و وایت"^۴ انجام داده‌اند انتظارات فرد از موقعیت، یکی از عوامل مهم در اثر بخشی تقویت است. همچنین باید به برداشت فرد از تقویت اعمال شده توجه داشت. چه بسا معلم و مدیر آموزشگاه از مطلبی به عنوان تقویت رفتار اخلاقی شاگردی استفاده کنند، در حالی که برداشت شاگرد از آن مطلب بخصوص چیز کاملاً متفاوتی باشد، چنانکه مثلاً شاگردان تیزهوش از محبت یا



شرایطی باعث حذف یا کاهش رئالیسم اخلاقی و پیدایی اخلاقی مبتنی بر همکاری و تعاون می‌شود، پیاژه دو عامل اساسی را مطرح می‌سازد: یکی انتقال از تفکر خود مداری به تفکر عملی و دیگری تغییر تدریجی در روابط اجتماعی کودک. خود مداری عبارت است از عدم توانایی کودک در ملحوظ داشتن نظریات دیگران و در نتیجه فقدان آگاهی از این که او خود دارای دیدگاه خاص خود است. به موازات خودمداری، روابط اجتماعی کودک به طور کلی با بزرگسالانی که به طور مستمر با او در ارتباط هستند و بخصوص با والدین شکل می‌گیرد. این روابط بتدریج حالت یک جانبه به خود می‌گیرد، به طوری که امر و نهی والدین و سایر بزرگسالان درگیر او را کنترل و هدایت می‌کند. بنابراین هر فرمانی که از شخص مورد احترام ناشی شود نقطه آغاز یک قاعده اجباری است. در واقع از همان ابتدا که کودک

جلب کرد. پیاژه خود در این باره می‌گوید: "قاعده جمعی در ابتدا برای کودک چیزی خارجی است و روی این اصل برای او خیلی محترم است. سپس وقتی که کودک آنها را بتدریج از آن خود می‌سازد، به مرحله‌ای می‌رسد که آن را محصول موافقت همه جانبه و شعور خود مختار حس می‌کند. "پیاژه" اخلاقیات کودک را در مرحله اول "رئالیسم اخلاقی" و در مرحله بعدی "همکاری و تشریک مساعی" می‌نامد و می‌افزاید که دنباله "رئالیسم اخلاقی" تا سنین بالا نیز ادامه می‌یابد، اما در هر حال اخلاقیات نوع "همکاری و تشریک مساعی" در بزرگسالان مسلط است. در واقع، آگاهی از نیاز به واکنش انفعالی متقابل در میان همگنان و معاشران سرآغاز دوره‌ای است که در آن، اخلاقیات تنها اطاعت از مراجع قدرت نیست، بلکه ملحوظ داشتن سلسله‌ای از اصول است برای پیشبرد توافق دوجانبه و هدفهای ارزشمند. در مقابل این سؤال، که چه

جانشین آن شده است ضد اخلاقی نیست. مثلاً کمک کردن به دیگران رفتاری اخلاقی است، ولی کمک نکردن الزاماً ضد اخلاقی نیست. در هر حال تنبیه و انواع آن مثل جریمه و محرومیت و همچنین خاموشی باید در مورد رفتارهای ضد اخلاقی به کار بسته شود، ولی نه در مورد رفتارهای غیر اخلاقی. رفتارهای نوع اخیر را باید از طریق تشویق رفتارهای اخلاقی و جانشین کردن آنها کاهش داد. در این زمینه نیز باید به نوع و میزان تنبیه در ارتباط با هریک از شاگردان توجه داشت. همچنین انتظار دانش‌آموز از موقعیت و برداشت او را از تنبیه در نظر گرفت. شاید برای دانش‌آموزی با هوش یا دانش‌آموزی که از خانواده‌ای با فرهنگ آمده است اشاره‌ای یا بی‌اعتنایی اندکی کافی باشد، در حالی که برای دانش‌آموز دیگری شدت عمل بیشتری لازم باشد. پیازه در فصل دوم و سوم کتاب "قضاوت اخلاقی در کودکان" برخورد کودکان را نسبت به رفتارهای ضد اخلاقی و قضاوت آنها را در مورد تنبیه مورد بررسی قرار می‌دهد.

برای این منظور، پیازه داستانهای کوتاهی را که متضمن دروغگویی یا دزدی به توسط کودکی است به کودکان عرضه می‌دارد و از آنها می‌خواهد توضیح دهند که نادرستی در کجاست و چرا فلان یا بهمان عمل نادرست است. مشاهده می‌شود که اگر چه کودک کم‌سال می‌تواند بین رفتارهای عمدی و رفتارهای غیر عمدی تمایز قائل شود، اما در ارزشیابی اخلاقی خود قصد و نیت را یا به حساب نمی‌آورد یا خیلی کم به آن توجه می‌کند. قضاوت کودک مبتنی بر مقدار خسارتی است که یک رفتار به بار می‌آورد. بنابراین اگر کسی بر حسب تصادف تعدادی فنجان را بشکند عمل او شروارانه‌تر از شکستن یک فنجان در جریان یک دزدی از قبل طرح ریزی شده است. بر همین منوال خطای غیر

با قواعد بزرگسالان مواجه می‌شود قدرت نیمه‌مرموزی به آنها می‌دهد. عدم توانایی او در ملحوظ داشتن دیدگاههای دیگران به این معنی است که وقتی قاعده‌ای را در فکر خود پذیرفت آن قاعده نمی‌تواند تغییر یابد یا دستکاری شود. همچنین عدم توانایی او در تفاوت گذاری بین آنچه که فکر می‌کند و آنچه که واقعیت خارجی دارد، به این معنی است که قواعدی را که پذیرفته قسمتی از واقعیت خارجی است که او باید خود را بر آنها تطبیق دهد. تحول فکری و محیط اجتماعی کودک هم از نظر منابع اطلاعات و هم از نظر شبکه مرادوات باعث تسریع و تسهیل در تحول فکری و در نتیجه تغییر رئالیسم اخلاقی به اخلاقیات مبتنی بر تعاون و همکاری می‌شود.

با توجه به ملاحظات فوق، نقش تشویق و تقویت مثبت از مرحله‌ای به مرحله دیگر متفاوت می‌شود. در مرحله اول، اصول و قواعد اخلاقی برای کودک مهم و محترم است و فقط کاربست آن نیاز به تشویق دارد؛ در حالی که در دوره گذار از مرحله اول به دوم و بخصوص در مرحله دوم نیاز مبرمی هست که تقویت مثبت برای ایجاد اعتقاد و رعایت قواعد و اصول به توسط کودک و تکوین وجدان اخلاقی قویاً و مؤکداً به کار بسته شود.

۳- تربیت اخلاقی در آموزشگاه تا حدود زیادی بسته به تنبیه رفتارهای ضد اخلاقی است. رفتارهای ضد اخلاقی عیسارتند از رفتارهایی همچون دروغگویی، دزدی، پرخاشگریهای شدید کلامی یا بدنی و امثال آنها. گاهی اوقات عدم رعایت یک رفتار اخلاقی خود به خود رفتاری ضد اخلاقی به بار می‌آورد. مثلاً راست نگفتن به معنی دروغ گفتن است و حد فاصلی در اینجا وجود ندارد. گاهی اوقات رفتار اخلاقی وجود ندارد ولی رفتاری هم که

جهالت مورد نظر قرار می‌گیرد و دروغ‌گویی به مراجع قدرت الزاماً بدتر از دروغ‌گویی به همگنان نیست. از دوازده سال به بالا، دلیل بد بودن دروغ را چنین استدلال می‌کنند: "دروغ آن اطمینان و اعتمادی را که باعث تعامل اجتماعی مفید و بارآور است سست می‌کند" و البته این استدلال با بیانهای متفاوت و جملات مختلفی اظهار می‌شود.

در مورد تنبیه، کودکان تا سن ۸-۷ سالگی احساس می‌کنند که به نوعی تنبیه برای رفع خطاها نیاز هست، از تنبیه مفهوم کیفر استنباط می‌شود و شکل تنبیه می‌تواند دلخواه باشد. در کودکان تا سن ۸-۷ سالگی، تمایل اساسی بر این است که متابعت از بزرگتران عملی صحیح شمرده می‌شود و تنبیه

عمدی که نتایج وخیمی به بار آورد بدتر از دروغ عمدی است که زبانی نداشته باشد. پیاژه نتیجه می‌گیرد که قضاوت‌های کودک مبتنی بر واقعیات و عینیت خارجی است و شدت دروغ از روی واقعیات ملموس ناشی از آن یا وابسته به آن تعیین می‌شود. مثلاً دروغ بداست زیرا انسان به خاطر آن تنبیه می‌شود و یا دروغ گفتن به بزرگسالان بدتر از دروغ‌گویی به کودکان است. این نوع قضاوت تا حدود ۸-۷ سالگی دیده می‌شود؛ ولی در حدود سنین ده به بالا اگر چه کودک باز هم نتایج عینی افعال را به حساب می‌آورد، ولی قصد و نیت را در قضاوت خود دخالت می‌دهد، به طوری که تقصیر عمومی آشکارا بدتر از تقصیر ناشی از اشتباه و



زیرا مفهوم عدالت از خاستگاه خود یعنی قدرت جدا می‌شود و به صورت امری مافوق قدرت در می‌آید و در نهایت کاهشی تدریجی در مجدوبیت به قدرت و صاحب قدرت دیده می‌شود و علاقه نسبت به تساوی افزایش می‌یابد. با توجه به این تحولات است که تنبیه و نوع و میزان آن به توسط معلم و مدیر آموزشگاه باید تنظیم و اعمال شود تا نتایج مطلوب را در زمینه کاهش رفتارهای ضد اخلاقی به بار آورد. بدیهی است که نوع تنبیه و میزان آن بسته به زمینه‌ای است که کودک از خانواده و سایر نهادها با خود به آموزشگاه می‌آورد، ولی در هر حال تنبیه بدنی چنان از جانب متخصصان تعلیم و تربیت مطرود است که، براساس اطلاع نگارنده، تحقیقی هم در باره آن و آثار ناشی از آن انجام نگرفته است.

در پایان مبحث تنبیه به دو نکته دیگر اشاره می‌کنیم: اول آنکه "آزرین و هولز" طی تحقیقی نشان داده‌اند که اگر تنبیه در ابتدا خیلی ملایم باشد و بتدریج بر شدت آن افزوده شود در این صورت اثر خود را در اصلاح رفتار از دست خواهد داد، زیرا کودک بتدریج به آن عادت می‌کند و آن را جزئی از موقعیتی که با آن درگیر می‌شود به حساب می‌آورد. نکته دوم مربوط به تقلید همکلاسان از رفتار تنبیه شده و همچنین تقلید آنان از خود تنبیه برای اعمال بر روی کودکان کوچکتر است. در این مورد "باندورا و والترز" طی تحقیقی نشان دادند شاگردانی که شاهد تنبیه همکلاسه‌های خود بوده‌اند، در مواقع و مکانهای دیگر به همان نحو یا شبیه به آن بچه‌های دیگر را تنبیه کرده‌اند. همچنین تمایل شدیدی به انجام عمل ضد اخلاقی که منجر به تنبیه همکلاسی آنها شده است در آنان به وجود آمده است. بنابراین، بهتر است معلم عمل ضد اخلاقی دانش‌آموزان را برای جلوگیری از تأثیر آن روی سایر شاگردان، در

ازجانب بزرگتران، به خاطر این که بزرگتر می‌خواهد و اجرا می‌کند، عملی عادلانه است. کودکان بزرگتر تنبیه را طور دیگری می‌بینند. به نظر آنان تنبیه کیفر نیست، بلکه برای جلوگیری از خطاهای مشابه در آینده است. به نظر کودکان در حدود ده سال، تنبیه تا آنجا که ممکن است باید متناسب با جرم باشد: اگر بچه‌ای غذای بچه‌ای دیگر را بردارد باید از غذای خودش محروم شود. این نوع جزا، تنبیه از طریق عمل متقابل است و پیازه فهرستی از اشکال و حالات این نوع اعمال متقابل را که به توسط کودکان تجویز شده است بر می‌شمرد. بعضی کودکان از این هم دورتر می‌روند و می‌گویند که در تنبیه باید شرایط و اوضاع و احوال و نیازهای مجرم را به حساب آورد و این امر را تشخیص می‌دهند که آنچه برای یک فرد تنبیهی ملایم است برای دیگری ممکن است شدید باشد. سرانجام بعضی کودکان حدود دوازده سال و بیشتر این مطلب را مطرح می‌سازند که اگر مجرم بتواند خود را بدون تنبیه اصلاح کند اصلاً نیازی به آن نخواهد بود. از ۸ - ۷ سال به بالا، عدالت دیگر وابسته به قدرت نیست،



خشنی ساختن یا پراکنده کردن آن نیروها و خواسته‌های غریزی است که اگر به مرحله عمل در آیند، به قواعد اخلاقی اجتماع تجاوز شده است. کنش دیگر آن "من ایده آل" است و آن عبارت است از رفتارهای مثبت ایده‌آل که جامعه پرورش آنها را مفید می‌داند و آنها را در مقابل "من" قرار می‌دهد. در واقع "من ایده آل" همان چیزی است که "من" آرزو می‌کند به آن برسد. در هر حال آنچه از نظر این مقاله مهم است، تأثیری است که ارائه نمونه‌ها و سرمشقه‌های مفید به توسط معلم و مربی به طور کلی در رشد "من برتر" شاگرد و به طور خاص در رشد "من ایده‌آل" او دارد. این نمونه‌ها و سرمشقه‌ها می‌تواند هم عملی باشد و هم کلامی. ولی همه چیز بستگی به این دارد که آیا معلم به عنوان رهبر قابل

حضور همه تنبیه نکند، بلکه تنبیه درست برخلاف تشویق در انزوا انجام گیرد.

۴- اصل چهارم رفتارهای نمونه و سرمشق معلمان برای هدایت رفتار کودکان است. کودکان تا حدود زیادی از طریق تقلید، رفتارهای خود را شکل می‌دهند. "پیازه"^۸ در این باره می‌گوید: "کودک به وسیله تقلید جهان بزرگسالان را جذب می‌کند. در واقع تقلید وسیله‌ای است برای جذب جهان بزرگسالان و بازی وسیله‌ای است برای انطباق بر آن." روی این اصل رفتار معلم همچون رفتار والدین الگویی برای هدایت رفتار کودکان است. در چهارچوب نظریه روانکاوی، تقلید به تکوین و رشد "من ایده آل" کمک می‌کند و همان طور که می‌دانیم "من ایده آل" یکی از واکنشهای دوگانه "من برتر" است. "من برتر" قسمتی از روان است که همراه "من" و "تهدا" ساختمان روان آدمی را تشکیل می‌دهد. اولین کنش آن عبارت از سرکوب کردن،



تربیت اخلاقی، بحث و گفت و گو در مورد امور اخلاقی است. این گونه مباحث را برحسب میزان کلیت آنها یا بر حسب ملموس بودن آنها برای شاگردان می توان رده بندی کرد. مثلاً از گفت و گو در باره "اعمال خشونت نسبت به سایر بچه ها" یا "عدم انجام تکالیف مدرسه" تا فلسفه اخلاقی. در گفت و گوهای گروهی، معلم همچون فردی مساوی با شاگردان می نشیند و هدف عبارت از آگاهی دادن و تشویق قضاوت و رفتار توأم با مسؤلیت است. به این ترتیب آموزشگاه موفق شده است فرصت هایی برای کودکان فراهم سازد تا در مورد مسائل اخلاقی خودشان به کمک یک بزرگسال دلسوز کارکنند. در چنین موقعیتی نقش معلم به صورت نقش یک مشاور در می آید. به علاوه، این گونه فرصتها برای شکوفایی روابط بین شاگردان و بین معلم و شاگرد خیلی مفید است، زیرا به آنها امکان می دهد از مسائل و امور ملموس شروع کنند و بتدریج در مورد اصول رفتاری با هم به توافق برسند. از این رو قسمت مهمی از تأثیر معلم در تربیت اخلاقی شاگردان در خارج از نقش سنتی او قرار دارد، یعنی در اوقاتی که معلم در نقش دیگری به صورت مشاور غیر رسمی کار می کند. "رایت" می گوید به هنگام گفت و گو و مباحثه در باره امور اخلاقی از ذکر برجسبهای کلی مثل "شاگرد خوب" یا "شاگرد بد" باید اجتناب کرد. بعضی آموزشگاهها دو هویت رفتاری در برابر شاگرد قرار می دهند: هویت مثبت یا "شاگرد خوب" که شامل رفتار مؤدبانه نسبت به معلمان، ارائه تکالیف درسی به طور جدی و پیگیری، فرمانبرداری و همکاری است. هویت منفی یا "شاگرد بد" که خصوصیات خلاف خصوصیات فوق را داراست. به عقیده "رایت" این نوع برجسبهای کلی باعث می شود که بعضی خصوصیات خوب و در حال رشد که احیاناً در

تقلید از طرف شاگردانش پذیرفته شده است یا نه؟ آیا شاگردان او را همچون فردی که دارای نقشی اجتماعی است در نظر می گیرند، یا به عنوان فردی ممتاز که آنان را به خود جذب می کند؟ خطر بخصوص موقعی وجود دارد که معلم بخواهد برای کمک به رشد و تکامل اخلاقی شاگردانش معیارهایی را ارائه دهد که بالاتر از معیارهایی است که در حال حاضر خودش بدانها معتقد است و با آنها زندگی می کند. در این صورت، شاگردانش چنین معیارهایی را همچون امور تخیلی و اغراق آمیز تلقی می کنند. از طرف دیگر اولین قدم برای کسی که بخواهد به پرورش اخلاقی کودکان اقدام کند این است که رفتار خود او اخلاقی باشد و به رفتار مبتنی بر اصول اخلاقی نیز ایمان داشته باشد و دیگر این که از ایجاد روابطی از نوع تسلط و تحکم برشاگرد پرهیزد. اگر معلم از شاگردان خود فاصله بگیرد یا این که روش "هر چه پیش آید، خوش آید" را اتخاذ کند، شاگردانش احتمالاً جذب گروههای همگنی خواهند شد که در آنها اثری از تأثیر و نفوذ بزرگسالان وجود ندارد. در آموزشگاهی که بین معلم و شاگرد فاصله زیادی وجود دارد، فضیلت اصولی در نظر شاگرد عبارت خواهد بود از فرمانبرداری از قدرت، و سرانجام بتدریج انضباط کورکورانه جانشین خود اداره کردن و خودسازی می شود. درس اصلی که کودک از چنین محیطی یاد می گیرد این است که اگر صاحب قدرت شود بسیاری از مسائل او حل خواهد شد و می کوشد روابط خود را با دیگران نه براساس دموکراسی، بلکه براساس سلطه جویی استوار سازد.

۵ - آخرین اصل پرورش اخلاقی در آموزشگاه این است که ببینیم چه نوع گفت و گوهایی در ارتباط با مسائل اخلاقی مطرح می شود. کلی ترین شکل

توجه کنیم. همان طور که "سولیوان"^۹ نشان داده است وقتی که قبولی از خود در فردی کاهش یابد انضباط اخلاقی او تضعیف می شود. از اینجا سؤال مربوط به ابعاد زبانی که شکست تحصیلی در کلاس درسی به قبولی از خود شاگردان وارد می آورد و انعکاس نامطلوبی که در زندگی اخلاقی کودک در خارج از کلاس دارد، مطرح می شود. براین اساس آموزش و پرورش باید چنان انعطاف پذیر باشد که مردودی در تحصیل حتی الامکان پیش نیاید یا لاقط کاهش یابد. ما این بحث را به امید این که تحقیقات بیشتری در آینده در خصوص جنبه های مختلف تربیت اخلاقی در آموزشگاه ارائه شود، خاتمه می دهیم.

شاگردان دسته دوم وجود دارد بتدریج تضعیف شود و همچنین بعضی نارساییهای شاگردان دسته اول نادیده انگاشته شود و در نتیجه، تثبیت گردد. هنگام گفت و گو باید با دیدی تحلیلی به قضایا نگریست و شاگردان را نیز با آن طرز برخورد تربیت کرد. ضرر دیگر برچسبهای کلی این است که شاگردانی که به رغم کوششهای خود در انطباق با هویت مثبت با ناکامی مواجه می شوند بناچار خود را در طبقه دیگر می بینند و همه خصوصیات این طبقه برایشان عادی می شود.

در پایان این بحث، باید به میزان "قبولی از خودی" که آموزش و پرورش ما به طور کلی و روش هر آموزشگاه و هر معلم در کودکان به وجود می آورد

منابع:

- 1 - WRIGHT, D., THE PSYCHOLOGY OF MORAL BBEHAVIOR, LONDON, PENGUIN 1975.
- 2 - PETERS, R.S., ETHICS AND EDUCATION, LONDON, GEORGE ALLEN AND UNWIN, 1966.
- 3 - PIAGET, J., THE MORAL JUDGEMENT OF THE CHILD. LONDON, RORTLEDGE AND KEGAN PAUL, 1932.
- 4 - ROSENHAN, D., WHITE, G.M., "OBSERVATION AND REHEARSAL AS DETERMINANTS OF PROSOCIAL BEHAVIORE", JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY, 1967.
- 5 - FRENCH, E., : "SOME CHARACTERISTICS OF ACHIEVEMENT MOTIVATION" JOURNAL OF EXPERIMENTAL PSYCHOLOGY , 50 (1955), 232 - 236.
- 6 - AZRIN, N.H., HOLZ, W.C. PUNISHMENT. IN HONING, W.K. (ED.) , OPERANT BEHAVIOR: AREAS OF RESEARCH AND APPLICATION. NEW YORK: APPLETON CENTURY CRAFTS, 1966, 380 - 447.
- 7 - BANDURA, A., WALTERS, R.H., SOCIAL LEARNING AND PERSONALITY DEVELOPMENT, NEW YORK: HOLT, RINEHART AND WINSTON, 1963.
- 8 - PIAGET, J. PSYCHOLOGY DE L'ENFANT , PARIS , P . U . F . , 1975.
- 9 - SROLLIVAN, C., "TTHEDEVELOPMENT OF INTERPERSONAL MATURITY", PSYCHIATRY 1957, 20, 623 - 385.