

سازوکارهای روان‌شناختی فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی

صادق کریم‌زاده*

چکیده

پژوهش حاضر به شیوه تحلیل محتوا و با صرف نظر از ویژگی کمی آن، به بررسی سازوکارهای فرایند درونی‌سازی اخلاقی در رویکردهای روان‌شناختی عمده می‌پردازد. رویکرد روان تحلیل‌گری، مبدا این فرایند را فشارهای اجتماعی برای مبادرت به اعمال مورد پذیرش جامعه می‌داند و همانندسازی و تکوین فرامن، با انگیزه پرهیز از دست‌دادن عشق والدین را سازوکارهای اصلی می‌داند. بر حسب رویکرد شناختی - اجتماعی، هنجارهای اخلاقی در اصل پدیده‌ای بیرونی و اجتماعی بوده و از طریق فرایندهای تجربه تنبیه، الگوبرداری، تقویت خود، خودنظم‌دهی و احساس همدلی در خزانه رفتاری فرد جای می‌گیرند. از دیدگاه شناختی - تحولی، ارزش‌های اخلاقی یک نظام استدلال در درک روابط اجتماعی می‌باشند. سازوکارهای اساسی این فرایند را تعارض شناختی، کنش‌های مکمل جذب و انطباق و در نهایت، تعادل جویی تشکیل می‌دهند. رویکرد شناختی - عاطفی، تحول درونی‌سازی اخلاقی را از خلال فنون نظم‌دهی، پردازش‌های شناختی و سطح بسنده انگیزش فرد صورت تبیین می‌کند. هر چند همه رویکردها بر تعامل تعیین‌کننده‌های درونی و محیطی تأکید می‌ورزند، اما میزان مشارکت آنها در درونی‌سازی متفاوت است. رویکردهای روان تحلیل‌گری و شناختی - اجتماعی، نقش پدیده‌های اجتماعی - بیرونی را مؤثرتر می‌دانند و دیدگاه‌های شناختی - تحولی و شناختی - عاطفی بر تعیین‌کننده‌های درونی، تأکید بیشتری دارند.

کلید واژه‌ها: ارزش‌های اخلاقی، درونی‌سازی، سازوکار روان‌شناختی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی. دریافت: 89/2/23 - پذیرش: 89/5/20

بیان مسئله

هرچند ارزش‌های اخلاقی و هنجارهای رفتاری مورد پذیرش فرهنگ‌های گوناگون، در جوامع مختلف انسانی با یکدیگر تفاوت دارند، اما هر جامعه، نظامی از ضوابط مشخص و ملاک‌هایی برای رفتارهای درست و نادرست اعضای خود تدارک می‌بیند. کنش اساسی دیگر هر نظام اجتماعی، در همه جا، کوشش برای آموزش و انتقال معیارهای اخلاقی مورد نظر، ایجاد و تقویت زمینه‌ها و شرایط لازم برای ظهور هر چه بیشتر رفتارهای پسندیده و کاهش نابهنجاری‌های رفتاری در میان آحاد آن جامعه، به ویژه در دههٔ اول و دوم زندگی آنها، از طریق برقراری نظام تربیتی کارآمد و مؤثر می‌باشد. اگر نظام توالی مرحله‌های تحوّل انسان را ملاک قرار دهیم، عواملی که در مراحل اولیه تحوّل، نقش اصلی را در مهار رفتار کودکان به عهده دارند، تعیین‌کننده‌های بدون واسطهٔ بیرونی، از قبیل نفوذ و اقتدار یک چهرهٔ مهم و مقتدر یا ترس از شکل‌های گوناگون تنبیه می‌باشند. با وجود این، چنین به نظر می‌رسد که به موازات افزایش سن کودک، سازوکارهای مهارکنندهٔ رفتار، به شکل فزاینده‌ای از طریق ملاک‌هایی که کارکرد اصلی آنها در غیاب قید و بندهای خارج از وجود فرد بروز پیدا می‌کند، تأثیرگذار خواهند بود. نظام‌های تربیتی موجود هم، فراتر از آموزش‌های اخلاقی، وضعیتی را نشانه رفته‌اند که آدم‌ها در صورت نقض هر یک از ملاک‌های موردنظر، نوعی تنش درونی را تجربه کرده و در فرض رعایت آنها، احساس رضایت باطنی و آرامش خاطر داشته باشند. به بیان دیگر، اولویت اساسی‌تر هر نظام تربیتی، آن است که مقاومت در برابر وسوسه‌گری‌ها را به طور ذاتی در افراد برانگیخته و احساس ندامت و گناه را در موارد نقض هنجارهای اخلاقی، بدون نیاز به حضور تعیین‌کننده‌های خارج از ذات تجربه کنند؛¹ یعنی وضعیتی که انتقال از عوامل بیرونی به احساسات درونی و باورهای اخلاقی به عنوان بنیان‌های رفتار اخلاقی،² ویژگی اصلی آن به شمار می‌رود؛ چیزی که به اعتقاد بسیاری از دانشمندان حوزه‌های مربوط فرایند اصلی تحوّل اخلاقی تلقی می‌شود.

در زمینهٔ این فرایند اساسی، که اصطلاحاً *درونی‌سازی هنجارهای اخلاقی*³ نامیده می‌شود، مباحث متعددی در حوزهٔ دانش‌های اجتماعی مرتبط، از قبیل تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تحوّل و حتی روان‌شناسی اجتماعی مطرح است. یک یا چند بُعدی بودن این فرایند،⁴ میزان تأثیرگذاری هر یک از ابعاد مفروض در جریان وقوع آن، تصویر زمان‌مند مراحل احتمالی آن،⁵ پیشایندهای درونی‌سازی اخلاقی، مقایسهٔ نقش درونی‌سازی و جایگاه عوامل موقعیتی بر رفتار اخلاقی،⁶ بخشی از خطوط پژوهشی مرتبط با این موضوع را تشکیل می‌دهند. یکی از مباحث مهمی که در مورد این فرایند تحوّل، همواره مورد اهتمام پژوهشگران و نظریه پردازان با نفوذ

در علوم اجتماعی بوده است، مسئله سازوکارهای درونی‌سازی هنجارها در انسان و چگونگی وقوع این پدیده مهم در ضمن فرایندهای تحوّل دیگر است. مسئله دیگری، که رویکردهای عمده روان‌شناختی در این زمینه مطرح می‌کنند، منشأ درونی یا برونی ارزش‌های اخلاقی، به ویژه آن دسته از فرایندهایی است که این ارزش‌ها را در درون افراد شکل داده، سازمان‌دهی می‌کنند.

هدف از تدوین مقاله حاضر بررسی این دو مسئله اساسی در حوزه روان‌شناسی اخلاق می‌باشد. بنابراین، دو پرسش عمده زیر مسیر این نوشتار را ترسیم می‌کنند: (1) درونی‌سازی اخلاقی در یک نگاه کلان از کدام خاستگاه تأثیر می‌پذیرند؟ منشأ این فرایند عمده روان‌شناختی تعیین‌کننده‌های بیرونی و محیط اجتماعی می‌باشد یا این که عوامل درونی، و به ویژه جریان‌های تحوّل، بر آن اثرگذار خواهند بود؟ (2) سازوکارها یا فرایندهای اصلی درونی‌سازی اخلاقی در رویکردهای عمده روان‌شناختی کدام‌اند؟

در مورد اهمیت بحث می‌توان گفت: از یک سو، شناخت گسترده‌تر و احتمالاً عمیق‌تر از کمّ و کیف تحوّل این پدیده در انسان‌ها به کشف عوامل عمده و موانع پدیدآیی به موقع آن در پرتو یافته‌های پژوهشی منتهی می‌شود. از سوی دیگر، به طراحی اقدامات تربیتی لازم و هماهنگ با یافته‌های علمی و ارائه آموزش‌های مؤثر در حوزه تربیت اخلاقی، کمک‌های شایانی خواهد کرد. در پیشینه بحث درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، علاوه بر موارد یاد شده فوق، می‌توان به پژوهش‌های تجربی و نظری فراوانی مراجعه کرد که حاصل تعدیل و ادغام یافته‌های هر گروه از آنها، زمینه تکوین یک نظریه خاص در گستره سازوکارهای ضروری برای بروز چنین رویداد تحوّل و تربیتی را فراهم کرده است. این دسته از پژوهش‌ها، به بررسی و مطالعه فرایندهایی می‌پردازند که در نهایت، نوعی احساس اخلاقی و استقلال فزاینده فرد از فشارها و تنگناهای موقعیت‌های بیرونی را شکل می‌دهند و شاخص تعیین‌کننده‌ای برای عملکرد اخلاقی او خواهند بود. چنین درک و احساسی می‌تواند فرد را در موقعیت‌هایی که مشتمل بر تعارض میان خواسته‌های فردی و نیازهای دیگران می‌باشند، بدون نیاز به استفاده از تأیید اجتماعی یا عوامل خودمحرانۀ دیگر، برای عمل بر طبق ملاک‌های اخلاقی برانگیزد. ارائه، بررسی و نقد آنچه که در باره سازوکارهای این فرایند اخلاقی و تحوّل بنیادین در نظریه‌های گوناگون و یافته‌های برنامه‌های پژوهشی تجربی مربوط مطرح است، بخشی از اهداف مقاله حاضر است. روشن است که بالندگی مباحث تجربی و نظری یادشده می‌تواند به ارائه شیوه‌هایی برای آموزش قوانین و اصول اخلاقی به منظور رشد فضایل، صفات خوب و رفتار پسندیده، از طریق برنامه‌ریزی‌های آشکار و پنهان مراکز آموزشی و تربیتی، که کارکرد اصلی فرایند تربیت اخلاقی⁷ شهروندان هر جامعه را شکل می‌دهد، هم منجر شود.

چیستی درونی‌سازی

درونی‌سازی، آن گونه که ربر⁸ در فرهنگ تخصصی روان‌شناسی تفسیر می‌کند، به معنای پذیرش یا سازگاری باورها، ارزش‌ها، نگرش و معیارها به مثابه آن چیزهایی که به خود فرد تعلق دارد، می‌باشد. شیفر⁹ در تعریف این واژه، منشأ این امور را هم تعیین کرده و آن را فرایند کسب ویژگی‌ها یا معیارهای آدم‌های دیگر و پذیرفتن این ملاک‌ها به مثابه آن چه که به خود فرد تعلق دارد، معرفی می‌کند. به بیان روشن‌تر، درونی‌سازی فرایندی است که در ضمن آن ارزش‌هایی که از طریق عوامل بیرونی به فرد داده شده است، با افکار و اعمال او یکی می‌شوند.¹⁰ در توضیح این معنا می‌توان چنین گفت که استمرار ثبات اجتماعی در هر بخش از عالم، در گرو آن است که اعضای آن جامعه مجموعه‌ای از ضوابط مربوط به رفتارهای خوب و بد را در موقعیت‌های عملی رعایت کنند. لازمه تحقق این امر مهم آن است که، آدم‌ها چنین معیارهایی را از طریق فرایندهای مربوط یاد گرفته و با به کارگیری آنها در موقعیت‌های وسوسه‌کننده واقعی، رفتار خود را کنترل کنند. مهارهای نخستین رفتار اعضای خردسال جامعه، عمدتاً از ناحیه عوامل قدرتمند بیرونی و کنترل‌های بدون واسطه، از قبیل حضور یک چهره مقتدر یا ترس از تنبیه و سرزنش افراد مهم حاصل می‌شوند. اما به نظر می‌رسد، در مسیر عادی تحول و به موازات افزایش سن کودک، مهارهای رفتار به شکل فرایندهای از خلال تطبیق با معیارهایی حاصل می‌شود که به کنترل رفتار در غیاب قید و بندهای بیرون از فرد منجر می‌شوند. انتقال از عوامل ناظر بیرونی به احساسات شخصی و باورهای اخلاقی، به عنوان بنیاد رفتار اخلاقی فرد، همان درونی‌سازی اخلاقی خواهد بود. چیزی که به اعتقاد بسیاری از روان‌شناسان فرایند اصلی و عمده تحول اخلاقی محسوب می‌شود.¹¹ حاصل این انتقال در فرد وضعیتی است که نقض هر یک از آنها، نوعی رنج هیجانی یا احساس ناگوار شرم و حیا را به دنبال خواهد داشت و رعایت آنها به احساس رضایت خاطر و آرامش درونی او منتهی می‌شود. محور مرکزی یان مقاله، همین معنای خاص با همه خصوصیات یادشده خواهد بود.

در باب نسبت درونی‌سازی و تحول اخلاقی باید گفت تحول اخلاقی به رشد توانایی‌های فرد در تفکیک درست از نادرست، رشد نظام ارزش‌های اخلاقی و یادگیری انجام عمل به شیوه درست آن گفته می‌شود. در حالی که نظریه‌های تحول اخلاقی، به ویژه نظریه‌های مرحله‌ای، شیوه‌های اخلاقی را توصیف کرده و می‌کوشند تفاوت‌های کیفی کودکان را در شیوه‌هایی که در ضمن رشد خود به کار می‌گیرند، معرفی کنند. درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی به تجربه‌ها و فرآیندهایی مربوط می‌شوند که یک حسن اخلاقی را برای آدمی به ارمغان آورده و این انگیزش را به آنها می‌دهند که در موقعیت‌هایی که میان نیازهای آنها و خواسته‌های دیگران تعارضی وجود دارد، بدون این که به تأیید اجتماعی و مسائل خودمحرانه توجه کنند، به شیوه‌ای اخلاقی عمل کنند.

رویکردهای درونی‌سازی اخلاقی

الف. رویکرد روان‌تحلیل‌گری

1. نظریه فروید: اولین نظریه کامل در مورد درونی‌سازی به فروید¹² تعلق دارد که در ضمن مطالعات منتشر شده او در دو دهه دیده می‌شود. درک نظریه روان‌تحلیل‌گری در زمینه درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی در کودک، بدون طرح برخی از مفاهیم عمده رویکرد کلی آن به نظام رفتاری و روانی انسان، کاری بس دشواری خواهد بود. یکی از این مفاهیم به رابطه اضطراب و کشاننده‌ها مربوط می‌شود که در این نظریه، دارای اهمیت بنیادی است. علت بروز سازوکارهای دفاعی را تبیین می‌کند و فرایند عمل و کنش‌وری پایگاه‌های شخصیت را نشان می‌دهد. کشاننده‌ها در سطح ناهشیار فردی، نیازها را به وجود می‌آورند. این نیازها، که مبتنی بر نیازهای جسمانی یا فیزیولوژیکی هستند، در سطح روانی به حدّ میل متجلی می‌شوند. تنش، پیامد میل ارضاء نشده‌ای است که در صورت ارضاء، از بین رفته یا کاهش می‌یابد. فروید عقیده دارد که رهایی از تنش، لذت‌بخش است. به عبارت دیگر، ارضای میل ناشی از کشاننده با از بین بردن تنش به لذت منتهی می‌شود. اگر میل ارضاء نشود، یا فقط بخشی از آن برآورده شود، تنش باقی می‌ماند و اضطراب را در پی دارد.

مشهورترین مفاهیم این رویکرد، الگوی ساختاری ذهن یا روان یا سطوح شخصیت فرد را تشکیل می‌دهند. سه ساختی که وی «بن، من و فرامن» نامید و دارای مبانی جسمانی در مغز نیستند، بلکه سازه‌های فرضی می‌باشند. «بن نخستین و قدیمی‌ترین بخش شخصیت به‌شمار می‌رود و شامل غرایز موروثی یا امیال نشأت گرفته از غرایز مرگ و زندگی است. فروید «بن» را یک مخزن مملو از تحریکات و منبع تمامی انرژی روانی می‌داند. در واقع، احکام ارزشی در «بن» وجود ندارد: نه خوب و نه بد، نه اخلاق. حتی به نظر می‌رسد که وضعیت نیرویی برانگیختگی‌های غریزی آن با نواحی دیگر ذهن متفاوت و تحرک و توان برون‌ریزی آن به مراتب بیشتر است. «بن» فقط تابع یک اصل است: دستیابی بلافاصله به تحقق امیال. فروید این اصل را «اصل لذت» نامیده است؛ زیرا کاهش تنش ناشی از ارضای میل، یک تجربه لذت‌بخش است.

«من» که از قلب «بن» بیرون می‌آید، مسئولیت بقاء و تداوم فرد را به عهده دارد. این پایگاه، که برای درک و ارزشیابی چگونگی تحقق خواسته‌های غریزی و غیرعقلانی «بن» می‌باشد، بخش منطقی شخصیت را تشکیل می‌دهد و طبق اصل واقعیت عمل می‌کند. این اصل حاکی از این واقعیت است که رفتار بایستی با موقعیت جهان خارج و اقتضات آن هدایت شود، نه فقط با نیازها و امیالی که از درون برمی‌خیزند.

آخرین جزء شخصیت «فرامن» است. «فرامن» نیز مانند «بن» و «من»، یک سازه فرضی است که به سازماندهی و حفظ هنجارهای اخلاقی، هدف‌ها و آرمان‌های مقبول می‌پردازد.

کنش‌وری بهینه آن به هماهنگی درون - روانی و بین‌شخصی منجر می‌شود و سازش‌یافتگی اجتماعی را تسهیل می‌کند.

برای فهم دقیق‌تر فرایند درونی‌سازی اخلاقی، توجه به سازوکار تحوّل در یکی از مراحل تحوّل روانی کودک، یعنی مرحله تناسلی کودک، هم ضرورت دارد. ویژگی اصلی این مرحله، وجود احساسات لذّت و تعارض‌های جنسی نیرومند و برانگیختگی‌های ناشی از آنها در کودک است. توجه کودک به این نیرو از کنش تولیدمثل آن ناشی نمی‌شود، بلکه نتیجه لذّت ناشی از خودشهوت‌گرایی و اهمیت اعضای تناسلی به منزله ابزار متمایزکننده دو جنس (پسر و دختر) است. کودکان در این مرحله، بسیار کنجکاوند و این کنجکاوی، که فراتر از توانایی آنها در درک عقلی مسائل جنسی است، موجب می‌شود به خیال پردازی‌های گسترده‌ای دست بزنند که از دیدگاه فروید بر شخصیت آنها تأثیر می‌گذارد.

مهم‌ترین جنبه این مرحله، تعارض ادیبی است که در پسران زمانی به وجود می‌آید که گرایش نسبت به مادر در آنها گسترش می‌یابد. پسر می‌خواهد نقشی را که ممکن است به عنوان یک بزرگسال از نظر جنسی ایفا کند، داشته باشد و غالباً اهداف خود را به طرف اولین شیئی دوست‌داشتنی، یعنی مادر، متمرکز می‌کند. با این حال، کودک به زودی درمی‌یابد که نقشه‌های جاه‌طلبانه او از نظر معیارهای اطرافیان مهم، افراطی و ناشایست به‌شمار می‌رود و او نمی‌تواند با مادرش ازدواج کند. به همین خاطر، پدر را رقیبی برای عشق خود به مادر می‌شناسد. کودک از یک سو، نسبت به پدر احساس حسادت می‌کند و از سوی دیگر، پدر را دوست داشته و به او نیاز دارد. بنابراین، نگران آرزوهای مخرب خود نسبت به پدر است. موضوع مهم‌تر این است که پسر متوجه احتمال اختگی خود به وسیله پدر می‌شود و بدین ترتیب، اضطراب جدیدی را تجربه می‌کند. در نتیجه، رقابت اودیپی او جنبه جدید و خطرناکی به خود می‌گیرد و پسر بچه باید خود را از همه این شرایط جدا کند.¹³

کودک برای غلبه بر این تعارض، به اقدامات و فعالیت‌های مختلف و دامنه‌داری دست می‌زند. او از یک سو، به سرکوب‌گری امیال خود نسبت به مادر پرداخته و هر گونه احساس جنسی نسبت به او را در ناهشیار دفن می‌کند و از سوی دیگر، احساسات خصمانه خود نسبت به پدر را نیز سرکوب و از حوزه هشیار دور خواهد کرد. اقدام سوّم او این است که بر اساس یک مکانیزم تشکل وکنشی¹⁴ با پدر همسان‌سازی کرده و با تقلید کردن از اطوار قالبی، رفتارها، نگرش‌ها و معیارهای فرامن پدر، بیشتر شبیه او شده و بر احساس رقابت خود نسبت به پدر چیره می‌شود. او در نهایت، هویت جنسی مردانه را بدست آورده و از احساس مرد بزرگ شدن، لذّت می‌برد.

این پدیده برای دخترها موقعیت پیچیده‌تری را به تصویر می‌کشد. دختر به سوی پدر متمایل شده و گرایش به پسر بودن در او به وجود می‌آید. دختر خردسال، این وضعیت را با

سرکوب تمایل نسبت به پدر و میل به داشتن یک نوزاد حلّ می‌کند. علاوه بر این، به دلیل آن‌که مادر را مسئول ناقص بودن بدن خود می‌داند، او را سرزنش کرده و با او احساس خصومت می‌کند و به پدر که واجد موضوع خواستنی است، رومی‌آورد. بدین ترتیب، دختران با مادر خود همسان‌سازی می‌کنند تا موضوع را در سطح تخیلی به دست آورند، ولی به جهت آن که ترس عمده‌ای نسبت به عکس‌العمل مادر ندارند، خود را چندان مجبور به همسان‌سازی با مادر ندانسته و در نتیجه، به اعتقاد فروید، فرامن ضعیف‌تری نسبت به مردها را رشد می‌دهند. هم پسر و هم دختر برای حلّ بحران ادیپی به یک اقدام نهایی، یعنی شکل دادن یک فرامن، پناه می‌آورند تا خود را در برابر خواسته‌ها و آرزوهای ممنوع شده محافظت کنند. در خلال فرایند انحلال تعارض ادیپی، به واسطه سرکوب‌گری امیال جنسی و پذیرش ویژگی‌های والدینی، فرامن تکامل می‌یابد؛ یعنی کودک امور منع‌شده اخلاقی والدین را به عنوان مرزهای اخلاقی خود می‌پذیرد و از این طریق، نوعی نگهبان درونی برای خود به وجود می‌آورد که از او در برابر تکانه‌ها و امیال خطرناک محافظت می‌کند. فرامن، تجسّم ارزش‌های والدینی است که غالباً هنجارهای اخلاقی جامعه را منعکس می‌کنند.¹⁵ همین جزء است که تعیین می‌کند چه چیزی درست است و چه چیزی نادرست است و بیشتر در پی تکامل است تا در پی لذت. الگوی مشخص ضوابط فرامن از نظام پاداش‌ها و تنبیه‌های والدین سرچشمه می‌گیرد. کودک برای جلب محبت و عشق والدین، می‌کوشد آن‌چه را آنها درست می‌دانند پیروی کند. او برای اجتناب از درد، تنبیه و طردشدن از سوی والدین خود سعی می‌کند از چیزی که آنها خطا می‌دانند، دوری کند. بدین ترتیب، کودک به لحاظ وابستگی تأمین خواسته‌هایش به والدین، ابتدا سعی می‌کند رفتارهایی که ارضای نیاز را به حداکثر خواهد رساند، شناسایی کند. در مرحله بعد، با نیروگذاری روانی رفتاری را که والدین برای آن ارزش قائل‌اند، دنبال کرده و حتی به آن ارزش‌ها اعتقاد پیدا می‌کند. در نهایت، آرمان‌های والدینی نیروگذاری شده را جزئی از فرامن خود خواهد کرد. بنابراین، کودکان با درونی‌سازی پایگاه فرامنی و ارزش‌های والدینی در شخصیت خود، به مهار کشاننده‌های خطرناک می‌پردازند. چیزی که به آنها امکان می‌دهد تا به پاداش و تنبیه خود بپردازند و در نبود چهره‌های مقتدر برونی، خود را مهار کنند.

فرامن یک بخش پاداش‌دهنده دارد که رفتار و خواسته‌های مثبت فرد را پاداش می‌دهد و به من آرمانی معروف است. هر آن‌چه که والدین آن را تأیید کرده و ارج نهند، به درون من آرمانی جذب می‌شود. جنبه تنبیه‌کننده فرامن، وجدان است که آن‌چه را نباید انجام دهیم، گوشزد می‌کند و در صورت نقض، این دستورات از طریق ایجاد احساس گناه، ما را تنبیه می‌کند. آن‌چه والدین آن را ردّ کنند یا به خاطر آن تنبیه کنند، جذب وجدان می‌شود.¹⁶

خلاصه کلام آن که، درونی‌سازی اخلاقی از این دیدگاه، حاصل درون‌فکنی هنجارهای مورد پذیرش والدین از طرف کودک و همسان‌سازی او با پدر و مادر است. این امر تا حد زیادی از طریق ترس کودک نسبت به از دست دادن عشق والدین و احتمال تحمل تنبیه، برانگیخته می‌شود. نتیجه این درونی‌سازی آن است که یک واسطه و میانجی تنبیه‌کننده در درون کودک شکل می‌گیرد که می‌تواند تجاوز از هنجارهای والدینی را شناسایی کرده و مجازات‌هایی همانند احساس گناه را در مقابل آن وضع کند. بعد از آن، هرگاه کودک ضوابط رفتاری وضع شده والدین را نقض کند، نوعی احساس شرم و گناه را تجربه می‌کند که از درون او سرچشمه گرفته است. همه این حوادث در سال‌های اولیه زندگی، در سن شش تا هفت سالگی و در دوره پیش از دبستان، و قبل از این که کودک بتواند پردازش‌های پیچیده اطلاعات را صورت دهد،¹⁷ به وقوع می‌پیوندد.

2. دیدگاه اریکسون: برخی از روان‌تحلیل‌گرها، همانند اریکسون،¹⁸ دیدگاه فروید در مورد درونی‌سازی اخلاقی را به طور کامل نپذیرفته و بر این باورند که کودکان اصول اخلاقی پدر و مادر را به منظور کسب رضایت آنها و بدست آوردن محبت و عشق آنها درونی‌سازی می‌کنند. بر اساس دیدگاه اریکسون، هم «من» و هم «فرمان» نقش‌های مهمی در فرایند یاد شده ایفا می‌کنند. «فرمان» انواعی از رفتارها را بر «من» تحمیل می‌کند که از نظر اخلاقی پذیرفته هستند یا نیستند، اما تا وقتی که «من» به اندازه کافی قوی نباشد که بتواند تکانه‌های نامطلوب «بن» را تحمل کند، کودک از مقاومت در برابر خواسته‌های بن، با قطع نظر از قدرت فرمان، ناتوان خواهد بود. بنابراین، اریکسون می‌پذیرد که رفتار اخلاقی محصول درونی‌شدن دستورات فرمان و نیروهای مهارکننده من است، که پیروی از این قواعد را برای کودک امکان‌پذیر می‌سازد.¹⁹ با وجود این و به رغم آن که تأییدهای عمده این نظریه، از مشاهدات پراکنده و بدون نظام خاص در مورد نوجوانان و بزرگسالان بیمار حاصل شده است، مؤلفان روان‌تحلیل‌گر این نظریه را با اختلاف اندکی پذیرفته‌اند. اما انتقادهای جدی‌تری از ناحیه دیگران بر آن وارد شده است که به برخی از آنها اشاره می‌کنیم:

مطالعات و پژوهش‌های مربوط به درونی‌سازی اخلاق و تحوّل اخلاقی، حمایت‌های بسیار کمی را برای هر یک از فرضیه‌های فروید فراهم کرده‌اند. والدین بی‌احساس و تهدیدکننده، فرزندان را که از بلوغ اخلاقی برخوردار باشند به بار نمی‌آورند. بر عکس، والدینی که به شیوه‌های تنبیهی، از قبیل کتک‌زدن متکی هستند، فرزندان دارند که غالباً بدرفتار بوده و به ندرت از احساس گناه، ندامت، شرم یا انتقاد از خود برخوردار هستند.²⁰

همچنین، این فرضیه که اضطراب مربوط به از دست دادن محبت والدین به درون‌سازی اخلاقی مستند است، در پژوهش‌های مربوط به انضباط والدینی حمایت‌های اندکی را به دست

آورد.²¹ شیوه انضباطی مبتنی بر از دست دادن محبت والدین، با درونی‌سازی اخلاقی همبستگی ندارد. این فرضیه، که عشق والدین درونی‌سازی اخلاقی را پرورش می‌دهد، تأییدهای ناچیزی را در پژوهش‌ها به دست آورده است. ابراز محبت والدین با برخی رفتارهای اخلاقی عمده از قبیل امداد رسانی به دیگران یا داوری اخلاقی در مورد دیگران، همبسته است. اما با احساس گناه، که یک شاخص برای کاربرد معیارهای اخلاقی در مورد ارزشیابی رفتار خاص خود فرد²² بشمار رفته و نوعی احساس اخلاقی او را می‌سازد، همبسته نمی‌باشد. دلیل آن هم این است که کمتر اتفاق می‌افتد والدین میان سرچشمه احساس گناه تجربه‌شده قبلی خود و کودکان خردسال پیوندی برقرار کنند. دلیل این پدیده هم آن است که چنین کودکانی اطلاعاتی را که در اختیار والدین بزرگسال خود می‌باشد، ندارند. به همین دلیل، توانایی استنباط‌های ضروری در مورد حالت‌های درونی والدین را ندارند. نکته اساسی‌تر این که، امکان سازگاری یک نظام کنترل درونی‌شده‌ای، که تا حد زیادی ناهشیار است، با وجود پیچیدگی‌های رفتار اخلاقی وجود ندارد، تا چه رسد به این که خود آن را به وجود آورد.

برخی دیگر این محدودیت را مطرح می‌کنند که اگرچه «فرمان» در تمام دوران کودکی باقی خواهد ماند، اما به علت بروز تحولات هورمونی، محدودیت‌های اجتماعی و اطلاعات جدید در مورد شرایطی که در تضاد با آن است، دچار نوعی وقفه خواهد شد.²³ در نتیجه ایجاد فرمان و خطر ناشی از رابطه نزدیک و وابسته به والدین، که فرمان را مورد حمایت قرار می‌دهد، اضطراب قابل توجهی در کودک پدید می‌آید. در چنین وضعیتی، کودک باید یک پایه اخلاقی کامل‌تر یا مکانیزم‌های دفاعی را راه بیندازد تا تکانه‌های غیرارادی را از خود دور کرده و فرمان سالم را حفظ کند.

انتقادهای دیگر به تمایزهای جنسیتی در این نظریه برمی‌گردد. پژوهشگرانی که کودکان را در شرایط تنهایی قرار دادند تا مقاومت آنها در مقابل نقض هنجارها را بررسی کنند، غالباً هیچ نوع تفاوت جنسیتی را در رفتار اخلاقی کودکان نیافتند. اگر هم تفاوتی بوده است، به نفع دخترها بوده است.²⁴ بنابراین، مدرک دقیق و روشنی دال بر رشد فرمان قوی‌تر در مردان گزارش نشده است. بالاخره، این که شواهد اندکی وجود دارد که نشان دهند کودکان در سن شش یا هفت سالگی، یعنی زمانی که فرض بر این است آنها تعارض‌های اودیپی را منحل می‌کنند، به بلوغ اخلاقی می‌رسند.

ب: رویکرد یادگیری اجتماعی

همان گونه که انتظار می‌رود، نظریه پردازان رویکرد یادگیری اجتماعی غالباً از کاربرد واژه‌ها و اصطلاحاتی نظیر درونی‌سازی اخلاقی، که به حالت‌های روان‌شناختی درونی افراد مربوط

می‌شوند و چند گام از رفتار قابل مشاهده فاصله دارند، اجتناب می‌ورزند. با این حال، این گروه تلاش می‌کنند تا پدیده مشابه آن را به جای آن توضیح دهند؛ یعنی عمل اخلاقی آشکار، که هنجارهای فرهنگی معرف آن هستند یا ترک عمل نابهنجار در شرایطی که نوعی و سوسه برانگیخته شده و نظارت برونی هم وجود ندارد. چنین چیزی بیشتر به دلیل تأثیرپذیری این رویکرد از دیدگاه رفتارگرایی اسکینر در زمینه تأکید بر رفتار آشکار می‌باشد، هرچند میان این دو رویکرد، تفاوت‌های چشمگیری در مورد فرایندهای درونی - شناختی و نیز نقش بافت اجتماعی در تکوین رفتار فرد، وجود دارد.

1. تجربه تنبیه: یک نظریه یادگیری اجتماعی²⁵ بر این باور است که وقتی فرد به دلیل انجام اعمال و رفتار ناشایست از سو دیگران تنبیه می‌شود، پیشینه‌ای تجربی برای او شکل می‌گیرد که ممکن است سبب ایجاد پیوند میان حالت‌های اضطراب دردناک، ناشی از آن و این گونه اعمال ناقص هنجارها شود. در موقعیت‌های بعدی، وقتی که فرد از هنجارها تخطی کرده یا قصد نقض آنها را داشته باشد، ممکن است اضطراب ناشی از نادیده گرفتن مرزهای اخلاقی بار دیگر تجربه شود، حتی در شرایطی که فرد دیگری در موقعیت حاضر نباشد. به همین دلیل، برای او این امکان وجود دارد که با پرهیز از ارتکاب عمل نابهنجار و غیراخلاقی به بهترین وجهی از تحمل زجرآور این اضطراب در امان بماند. بنابراین، ممکن است در ظاهر چنین به نظر برسد که فرد به یک شیوه درونی شده رفتار می‌کند، اما او در واقع به نگرانی درونی خود از تنبیه شدن به وسیله عامل بیرونی، پاسخ می‌دهد. وقتی اضطراب ناشی از نقض هنجار اخلاقی توسعه یافته و از ترس آگاهانه برخاسته از تشخیص وجود رفتار نادرست متمایز شود، منع از رفتار ناقص معیارهای اخلاقی را می‌توان به عنوان شکل اولیه درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی تلقی نمود؛ چیزی که با مفهوم «فرامن» در رویکرد روان‌تحلیل‌گری اشتراک زیادی دارد.

2. الگوبرداری: نظریه‌های یادگیری اجتماعی به بررسی مسئله ارائه الگوهایی به کودکان می‌پردازند، که به شیوه‌ای اخلاقی و پسندیده رفتار می‌کنند، یا به دلیل نقض هنجارها مورد تنبیه قرار می‌گیرند. در موارد قدیمی‌تر این مطالعات²⁶ فرض بر این بود که کودک از طریق مشاهده الگو، رفتار را فراگرفته و در موقعیت‌های بعدی، که الگو حضور ندارد، آن رفتار را تقلید می‌کند. در مواردی که کودک صحنه تنبیه یک الگوی هنجارشکن را مشاهده می‌کند، فرض این است که کودک به طور تخیلی و به شیوه‌ای غیرمستقیم تنبیه می‌شود، یا این که سرانجام رفتار الگو را پیش بینی می‌کند، بدین ترتیب، در موقعیت‌های واقعی آینده از رفتار ناقص هنجارها، اجتناب می‌ورزد. در این مسیر طولانی و پیچیده، فرایندهای مختلفی از قبیل فرایندهای توجه،²⁷ فرایندهای یادداری،²⁸ فرایندهای تولید رفتاری²⁹ و بالاخره، فرایندهای

مشوق و انگیزش،³⁰ چهار سازوکار مربوط به هم هستند که بر درونی‌سازی رفتار، و به تعبیر این نظریه پردازان، بر یادگیری رفتار، اثرگذار خواهند بود. پیش از این که چیزی از یک سر مشق آموخته شود، آن سرمشق باید مورد توجه قرار گیرد. ظرفیت‌های حسی شخص، تقویت‌های پیشین فرد و نیز ویژگی‌های مختلف الگو بر این که چه چیزی مورد توجه قرار بگیرد و تا چه حد در کانون توجه انتخابی فرد واقع شود، مؤثر هستند. برای این که اطلاعات به دست آمده از راه مشاهده مفید واقع شوند، باید حفظ گردند. در فرایندهای یادداری، اطلاعات به طور نمادی و به دو صورت تجسمی و کلامی ذخیره می‌شوند و مدت‌ها پس از یادگیری مشاهده‌ای قابل بازیابی‌اند و می‌توان مطابق با آنها عمل کرد. فرایندهای تولید رفتاری تعیین می‌کنند که آنچه یاد گرفته شده است، تا چه اندازه به عملکرد تبدیل می‌شود. یک دوره مرور شناختی لازم است تا این که فرد بتواند رفتاری مطابق با رفتار الگوی مشاهده‌شده انجام دهد.

طبق نظر بندورا، نشانه‌های حفظ شده از تجربه الگوبرداری شده،³¹ به عنوان سرمشقی عمل می‌کنند که رفتار فرد با آن مقایسه می‌شود. در ضمن فرایند مرور کردن، فرد رفتار خود را مورد مشاهده قرار داده و آن را با بازنمایی شناختی، که از تجربه الگوبرداری کسب کرده است، مقایسه می‌کند، تا هر گونه اختلاف بین رفتار فرد و خاطره رفتار الگو برطرف شود. اما صرف نظر از این که چقدر به رفتار مشاهده شده توجه کافی شده و آن را به خاطر سپرده باشد یا چقدر توانایی انجام آن را دارد، بدون فرایندهای مشوق یا انگیزش آن را انجام نخواهد داد. وقتی ببینیم رفتار الگو به پاداش می‌انجامد یا به تنبیه عامل آن منتهی می‌شود، این انتظار در ما به وجود می‌آید که عملکرد ما در همان مورد به پیامدهای مشابهی منجر می‌شود.³² در مدتی که الگو مشاهده می‌شود تقویت به صورت جانشینی³³ تجربه می‌شود و تجربه مستقیم آن لازم نمی‌باشد. بنابراین، برای درونی‌سازی هنجارهای اخلاقی، نه تنها تقویت یا تنبیه ضرورت ندارد، بلکه تجربه مستقیم آنها نیز برای آن لازم نیست و تقویت و تنبیه جانشینی برای این منظور کفایت می‌کند.

پژوهش در مورد الگوها، علاوه بر این که تأییدات صریحی از این نظریه فراهم نکرده‌اند، مشکلات و مسائل دیگری را هم نشان می‌دهند. برخی یافته‌های این پژوهش‌ها حاکی از این واقعیت هستند که اگرچه مشاهده الگوهایی که از یک هنجار اخلاقی تخطی می‌کنند، احتمال رفتار خلاف از کودکان را به وضوح افزایش می‌دهند، اما به نظر نمی‌رسد مشاهده الگوهایی که در مقابل وسوسه نقض هنجارها مقاومت کرده و بر طبق آنها عمل می‌کنند، احتمال وقوع رفتار اخلاقی را افزایش دهد. چنین یافته‌ای نشان می‌دهد صرف مشاهده مدل‌هایی که به شیوه‌ای اخلاقی و درست عمل می‌کنند، آن انگیزش قوی و کافی را که کودک بتواند با آن بر تمایلات

خودمحورانه‌اش غلبه کند، به وجود نمی‌آورد. پژوهش‌ها همچنین حاکی از این هستند که، اگر چه مشاهده الگوهای ناقص هنجارها، که مجازات نمی‌شوند، به افزایش و ترویج رفتار نابهنجار در کودک منجر می‌شود، اما مشاهده الگوهایی که به خاطر ارتکاب رفتار خلاف با تنبیه روبه‌رو می‌شوند، تأثیر ناچیزی در کاهش این گونه رفتارها دارد.

3. تقویت خود: رویکرد دقیق‌تر دیگری در حوزه یادگیری اجتماعی وجود دارد که متأثر از این اندیشه است که فرد ممکن است به منظور کسب پاداش از خودش، به انجام کاری مبادرت ورزد.³⁴ منظور این است که اگر کودکان از طریق فرایندهای مربوط و با این هدف اجتماعی شوند که بر طبق موازین اخلاقی عمل کنند و پس از آن طعم تقویت خود³⁵ را بچشند، در آن صورت حتی در غیاب ناظر بیرونی رفتار خود را بر طبق هنجارهای اخلاقی رهبری خواهند کرد. این فرایند به معیارهای عملکرد، که از تجربه مستقیم یا تجربه جانشینی آموخته است، نیاز دارد تا رفتار از طریق آنها ارزیابی شود. اگر عملکرد شخص در یک موقعیت معین، با معیارهای او هماهنگ یا از آن بالاتر باشد، آن را مثبت ارزیابی می‌کند، و اگر پایین‌تر از معیارها باشد آن را منفی تلقی می‌کند. با درونی‌شدن مهارهای بیرونی، فرد به توانایی هدایت رفتار خود دست یافته و کنترل رفتارهای خود را بر عهده می‌گیرد. انتظارات او از خود، به تدریج، به عنوان هدایت‌گر و برانگیزاننده رفتار وارد عمل گردیده و بر رفتار او تسلط پیدا می‌کنند. بندورا³⁶ (1977) بر این اعتقاد است که تقویت درونی حاصل از ارزشیابی خود، از تقویت بیرونی از طرف دیگران بسیار نیرومندتر بوده و بهتر نگهداری خواهد شد. به یک بیان فنی‌تر، اکثر نظریه‌های مربوط به توصیف و تحلیل مکانیزم خودنظم‌دهی آن را بر مبنای نظام کنترل پس‌خوراند منفی³⁷ تبیین می‌کنند. در این نظام، تنظیم رفتار و انگیزش انسان از خلال کاهش ناهمخوانی تحقق می‌یابد، به این صورت که ادراک ناهمخوانی میان عملکرد و هنجار - یعنی ناهمخوانی نتیجه به دست آمده، با نتیجه‌ای که مورد نظر فرد بوده است - عمل را در جهت کاهش ناهمخوانی بر می‌انگیزاند. بندورا معتقد است که، کاهش ناهمخوانی در نظام‌های مختلف خود-تنظیم‌گری نقشی اساسی ایفا می‌کند، ولی اشکال در این جا است که وقتی میان هنجار با عملکرد ناهمخوانی وجود نداشته باشد، فرد کار دیگری انجام نمی‌دهد و انگیزه‌ای ندارد. حال آن‌که در حقیقت، خود - انگیزشی³⁸ انسان مستلزم هم مهارهای متقدم و پیش از عمل و هم کنترل‌های بازخورد است. انسان در آغاز از خلال کنترل متقدم یا پیش‌یاب درگیر عمل می‌شود. به این صورت که در آغاز و با در نظر داشتن هنجاری برای عملکرد، حالتی از بی‌تعادلی در فرد به وجود می‌آید و در پی آن، او به سنجش پیش‌یاب میزان کوشش لازم برای دستیابی به عملکرد مطلوب می‌پردازد. از آن پس، کنترل پس‌خوراند وارد عمل می‌شود و به سنجش

همخوانی کوشش صرف شده در مقایسه با نتیجه و هنجار مورد نظر می‌پردازد. وقتی فرد در دست یابی به هنجار مورد نظر موفق باشد - یعنی ناهمخوانی ادراک نگردد - معمولاً هنجار سطح بالاتری را در نظر می‌گیرد. اخذ چالش جدید موجب ناهمخوانی‌های جدید و در پی آن، کوشش در جهت بالا بردن سطح آمال عمل می‌کند تا متوقف ساختن کوشش. بر حسب نظر بندورا، خود - انگیزی یک فرایند دوره‌ای دوگانه متشکل از فرایندهای برهم خوردگی تعادل و تولید ناهمخوانی و در پی آن، استقرار مجدد تعادل و کاهش ناهمخوانی است، و به گونه دایره‌شکل یا چرخه‌ای عمل می‌کند.³⁹ از این رو، بندورا معتقد است تصویر انسان، در نظریه‌هایی که رفتار او را فقط با کمک پاداش و تنبیه‌های بیرونی توصیف می‌کنند، به صورت ناقص و محدود ترسیم شده است. انسان دارای توانایی‌هایی در خود - تنظیم‌گری است که به او امکان می‌دهند به وسیله نتایجی که اعمال او به همراه دارند، بر روی افکار، احساسات و اعمال خود، به وسیله نتایجی که اعمال به همراه دارند، نظارت داشته و آنها را تحت مهار خود درآورد.

با وجود این که چنین تصویری از درونی‌سازی اخلاقی هنوز هم شواهد و مدارک کافی و بسنده‌ای را کسب نکرده است و پرسش‌های مهمی را بدون پاسخ گذاشته است، تا اندازه‌ای موجه به نظر می‌رسد. برای مثال، این پرسش که پاداش خود به چه دلیل در عمل اخلاقی مشارکت دارد؟ پرسش دیگر این که تقویت خود، رشد خود پاداش یافته را چگونه تبیین می‌کند؟ همچنین، این رویکرد توضیح نمی‌دهد که سازوکارهایی که اعمال اخلاقی از آن طریق خود را پاداش می‌دهند، کدام‌اند؟

4. نظریه همدلی: هافمن⁴⁰ نوعی پاداش خود را ادعا می‌کند که بخشی از احساس همدلی⁴¹ است؛ کسی که به افراد دیگر کمک می‌کند، ممکن است با این کار خود، احساس رنج همدلانه خود را تا حدودی تسکین داده و آرامش خاطر پیدا کند. مرحله بالاتر این حالت آن است که وقتی فرد گرفتار، بعد از دریافت کمک، علائم آشکاری از آرامش و شادی را در خود بروز دهد، در این صورت فرد کمک دهنده ممکن است آرامش و رنج همدلانه‌ای را تجربه کند که فراتر از رفع سوزش قلبی ناشی از مشاهده مشکل دیگران است. احساس چنین تجربه همدلانه شادی آوری، ممکن است فرد را در موقعیت‌های بعدی برای کمک به دیگران و تجربه مجدد آن برانگیزد تا آن احساس را بار دیگر تجربه کند.

این دیدگاه در مورد لذت همدلانه‌ای، که انگیزش اخلاقی را برای فرد فراهم می‌کند، هنوز هم شواهد و مدارک لازم را بدست نیاورده است. علاوه بر این، همان گونه که هافمن⁴² یادآوری می‌کند شواهد تجربی قابل قبول نشان می‌دهند به رغم این که آدم‌ها پس از رفتار کمک به دیگران، احساس مثبتی پیدا می‌کنند، عموماً در موقعیت‌های مشابه برای کسب احساس مطلوب یادشده به کمک دیگران نمی‌شتابند.

5. نظریه خودآگاهی: در این جا مناسب است از نظریه خودآگاهی⁴³ هم یاد کنیم. هرچند نتوان آن را به طور کامل یک نظریه یادگیری اجتماعی به حساب آورد. بر حسب این دیدگاه،⁴⁴ هنجارهای اخلاقی فرد در مورد کارهای درست، بخش ذاتی و لاینفک خود⁴⁵ به شمار می‌روند. هر آن چه در یک موقعیت، که توجه فرد بر خود متمرکز است، وجود داشته باشد، می‌تواند او را از هنجارهای اخلاقی آگاه ساخته و به فعالیت وادار کند. وقتی رفتار فرد از یک هنجار اخلاقی فعال شده تخطی کند، ممکن است حالتی از تنش در فرد حاصل شود که می‌توان از طریق سازگار کردن رفتار با هنجار، آن را کاهش داد. بنابراین، می‌توان اذعان کرد افراد با تمرکز توجه بر خود، به انجام اعمال شایسته و اخلاقی سوق داده می‌شوند.

این نظریه، و همچنین یافته‌های آن، به رغم آن که از جاذبه و اهمیت بالقوه‌ای برخوردار است، کمک محدودی به درک مناسبی از فرایند درونی‌سازی اخلاقی ارائه می‌کند. دلیل آن، این است که چنین مفهوم‌سازی از رابطه خود و هنجارهای اخلاقی، مسئله چگونگی رشد خود را نادیده می‌گیرد. همچنین، این مسئله که چگونه هنجارهای اخلاقی فرد با خود پیوند برقرار می‌کند، را مورد توجه قرار نمی‌دهد. علاوه بر آن، این پرسش که وقتی توجه فرد روی خود متمرکز است، چرا جنبه‌های خودمحورانه خود فعال نیست، را از نظر دور می‌دارد.

ج: رویکرد اسناد

اصل حداقل لازم: در طول سال‌های دهه هفتاد و دهه هشتاد قرن بیستم میلادی، یک رویکرد نظری در مباحث روان‌شناسی اجتماعی پیدا شد که از یک خاستگاه شناختی - اجتماعی برخوردار بوده و به نظریه اسناد⁴⁶ شهرت پیدا کرد. بعد از طرح خطوط اولیه این دیدگاه، مجموعه‌ای از پژوهشگران⁴⁷ در مدت کوتاهی به امکان استفاده از چنین زمینه نظری در تبیین فرایندها و سازوکارهای درونی‌سازی اخلاقی توجه کردند. در یکی از نخستین پژوهش‌ها، فریدمن⁴⁸ نشان داد کودکانی که به دلیل بازی با برخی وسایل، با یک تنبیه ساده روبرو شدند، وقتی که در آینده در موقعیت‌هایی قرار می‌گرفتند که در معرض مشاهده افراد دیگر نبودند، با احتمال بیشتری از بازی با آن ابزارها پرهیز می‌کردند. اما اگر به دلیل ارتکاب چنین رفتاری با تنبیه شدیدی مواجه می‌شدند، احتمال کمتری وجود داشت که در آینده و در شرایطی که ناظر بیرونی حضور ندارد، از این وسایل استفاده نکنند. پژوهشگران این سنت پژوهشی، برای تبیین چنین یافته‌ای، از بیانی استفاده کردند که در واقع صورت اولیه‌ای از تبیین درونی‌سازی اخلاقی در نظریه اسناد را ارائه می‌کند. بر اساس این تبیین، اگر فشاری که بر کودک وارد می‌شود در حد و اندازه‌ای باشد که او را نسبت به تغییر رفتار خود و مراعات هنجار اخلاقی خاص ترغیب کند؛ یعنی آنقدر شدید نباشد که کودک را نسبت به وجود فشار خارجی آگاه کند، او هم

پیروی از چنین هنجاری را به ارادهٔ خودش اسناد می‌دهد نه به فشار عامل بیرونی.⁴⁹ روایت پیچیده‌تر این نظریهٔ بنیادی در اصل *حداقل* لازم⁵⁰ را لپر⁵¹ ارائه کرده است. اندیشهٔ بنیادی اصل مزبور آن است که، آدم‌ها همیشه در جستجوی دلایل و تبیین‌های موردنیاز برای رفتارهای خود می‌کوشند. لپر تصریح می‌کند، درونی‌سازی اخلاقی از طریق آن نوع انضباط والدینی که کمترین میزان فشار را بر کودک وارد می‌کند، تسهیل می‌شود. اگر کودک ترغیب شود تا به شیوه‌ای برخلاف خواست درونی خودش رفتار کند، در صدد برمی‌آید رفتار فرمانبرانه‌اش را از طریق استناد به ارادهٔ فردی خود توجیه کند. اما اگر فشار نیروی بیرونی آشکار و غیرقابل تردید باشد، رفتار اطاعت کودک به آسانی به همان نیروی بیرونی نسبت داده می‌شود. در این صورت، اگر در آینده شرایط وسوسه‌برانگیزی ایجاد شود که در آن از فشارهای نیروی خارجی خبری نباشد، دلیلی برای ضرورت تبعیت کودک از هنجارهای اخلاقی موردنظر وجود ندارد. اما اگر فشاری که والدین برای عملی کردن چارچوب انضباطی بر او وارد می‌کنند، چندان شدید نباشد، این امکان را به کودک می‌دهد که برای اطاعت خود از آن ملاک‌ها یک تبیین درونی را پدید آورد. در نتیجه، وقتی با یک شرایط وسوسه‌برانگیز جدید مواجه می‌شود که او را به نقض اصول و هنجارهای خاص ترغیب می‌کند، این ظرفیت و توانایی را دارد که حتی در غیاب یک ناظر بیرونی از تخلف پرهیز کند، بدون این که نیاز به آن باشد که نگرش خاص خود را زیر پا بگذارد یا برخلاف خودپنداره‌اش در مورد خوب بودن عمل کند.

اگر چه این تقریر و صورت‌بندی از درونی‌سازی از نوعی سادگی و ظرافت برخوردار است، اما پاسخ به این پرسش را نادیده می‌گیرد که چرا کودکان باید اهمیت کمتری به خواسته‌های خود داده و رفتار خود را در شرایطی که از وجود هر گونه فشار نیروی ناظر بیرونی برای انجام آن آگاه نیستند، تغییر دهند. محدودیت دیگری که این نظریه با آن روبرو است، این مسئله است که درونی‌سازی اخلاقی را، همانند برخی پارادیم‌های دیگر در حوزهٔ نظریهٔ یادگیری، چیزی جز نوعی اطاعت فاقد آگاهی از فشار نیروی خارجی که در نهایت، به تبعیت و عدم‌نقض هنجارهای اخلاقی منتهی می‌شود، نمی‌دانند. پیروی از هنجارها می‌تواند بخش مهمی از فرایند درونی‌سازی اخلاقی باشد، اما مطمئناً همهٔ موجودیت آن نمی‌باشد.

د: رویکرد شناختی - تحوولی

نظریه پردازان شناختی - تحوولی،⁵² همانند نظریه‌پردازان شناختی - اجتماعی، سعی می‌کنند از کاربرد اصطلاحاتی نظیر درونی‌سازی اخلاقی اجتناب کنند اما به دلیلی غیر از آن‌چه که روان‌شناسان رویکرد یادگیری به آن استناد می‌کنند. دیدگاه کلی این دسته از نظریه‌ها در زمینهٔ اخلاق، بر این اساس استوار است که ارزش‌های اخلاقی، و به طور کلی دانش، یک

اکتساب ساده و مستقیم از محیط پیرامونی، یا نوعی انتقال امر بیرونی به نظام درونی فرد نمی‌باشد؛ چنین رویدادی حاصل تعامل پویا و فعال سازمان‌یاب و سازمان‌دهنده ذهن با محیط خارج است که از طریق ادغام واقعیت‌های بیرونی در روان‌بنه‌ها، ابزارها و قالب‌های ذهنی از یک سو و سازگار ساختن الگوها و ابزارهای ذهنی با ویژگی‌ها و الزام‌های واقعیت از سوی دیگر، صورت می‌پذیرد. بر پایه آن چه گفته شد، دلیل پرهیز چنین رویکردی از واژه درون‌سازی آن است که به نظر می‌رسد، این اصطلاح اموری را تداعی می‌کند که در ابتدا خارج از وجود فرد هستند و بعدها به بخشی از ساختار اخلاقی درونی او تبدیل خواهند شد. در نتیجه، کودک در کسب هنجارهای اخلاقی تقریباً کنش‌پذیر و منفعل خواهد ماند و به شیوه‌ای فعال و سازنده به ساختن آنها اقدام نخواهد کرد.

با وجودی که این گروه از نویسندگان از استعمال این اصطلاح خودداری می‌کنند، اما سعی می‌کنند از یک نوع مفهوم، که در ضمن آن درونی‌سازی اخلاقی هم یافت شود، استفاده کنند. این مفهوم که عناصر اصلی آن در نظریه مرحله‌ای کوهلبرگ⁵³ آمده است، دلالت‌های زیر را با خود به همراه دارد:

الف) وقتی افراد در معرض اطلاعات جدیدی قرار می‌گیرند که از لحاظ اخلاقی مرتبط با زمینه و مناسب‌اند و در مقایسه با سطح فعلی تفکر اخلاقی آنها جامع‌تر بوده و با سطح عالی‌تری از اندیشه اخلاقی سازگار باشد، مجموعه‌ای از فعالیت‌های ذهنی جدی را آغاز می‌کنند تا اطلاعات یادشده را مورد پردازش قرار داده و آنها را با دیدگاه قبلی خود، ادغام کنند.

ب) روند حرکت تحوّل انسان‌های متعارف در حوزه اخلاق و اندیشه اخلاقی آن است که در جهت ارتقاء به سطح بالاتر حرکت کنند. ج) بالاترین سطوح تحوّل، سطوح مستقل و مبتنی بر اصول والای انسانی می‌باشند. در مورد کسی که به این سطح از تراز اخلاقی می‌رسد، می‌توان چنین داوری کرد که هنجارهای اخلاقی را درونی‌سازی کرده است؛ به دلیل این‌که آن اصول رفتاری را جزئی از ساختار ذهنی خود کرده و این مهم را هم با فعالیت خود صورت داده است.

چنین برداشتی از درونی‌سازی اخلاقی، دو پیش‌فرض را در خود گنجانده است: فرض اول، به طور ضمنی در نظریه‌های مرحله‌ای وجود دارد، آن است که اطلاعات جدید باید در یک سطح عالی‌تری نسبت به سطح اخلاقی فرد باشد. اگر کسی به طرف آن سطح عالی حرکت می‌کند، از یک سطح اخلاقی بالاتری هم برخوردار است. چنین فرضی ممکن است، بویژه با توجه به محدودیت‌های جدی که در ارزیابی این نظریه‌ها از سوی برخی نظریه پردازان نظیر رست⁵⁴ مطرح شده است، مورد تردید واقع شود. فرض دوم، که اکثر نظریه‌های شناختی اعم از نظریه‌های مرحله‌ای و غیر مرحله‌ای به طور ضمنی آن را پذیرفته‌اند، این است که فرآیند

ساختن، یک جریان فعال و فراگیر است. محصولات این ساختن، با قطع نظر از زمینه آنها (مثل زمینه اخلاقی یا زمینه جسمانی)، بخشی از نظام ساختارهای معرفتی فرد خواهند شد و از این لحاظ درونی خواهند شد. در هر حال، نمی‌توان انکار کرد با وجود این که ممکن است چنین اندیشه‌ای در مورد درونی‌سازی از حدّ یک نظریه مرحله‌ای فاصله گرفته باشد، برداشتی موجه و دارای برخی جاذبه‌ها می‌باشد؛ زیرا در این دیدگاه، فرد انسانی به مثابه موجودی دیده می‌شود که قادر به تفکر در مورد موضوعات اخلاقی و دارای ظرفیت پذیرش مفاهیم اخلاقی و غیراخلاقی در زمینه‌های کمابیش عقلی می‌باشد.

ه: نظریه شناختی - عاطفی

این دیدگاه، به یکی از پژوهشگران معاصر در حوزه پردازش اطلاعات، یعنی مارتین هافمن، تعلق دارد. هافمن معتقد است رفتار اخلاقی و درون‌سازی ارزش‌ها به شیوه پیشنهادی نظریه‌های یادگیری اجتماعی و روان‌تحلیل‌گری نیاز به تأمل و پرورش بیشتر دارد. از نگاه هافمن در فرایند درونی‌سازی، هنجارهای اخلاقی تا اندازه‌ای درونی می‌شوند که فرد نسبت به عمل بر طبق آنها احساس تعهد می‌کند. چنین الزامی بر اساس ترس از تنبیه یا سرزنش والدین نمی‌باشد. بر حسب هافمن⁵⁵ به رغم این که رشد اخلاقی در کودکان ممکن است خارج از چارچوب و شرایط نظم‌دهی و در ضمن تعامل با دیگران حاصل شود، اما برخوردهای انضباطی والدین با کودک نقشی اساسی در فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی او ایفا می‌کنند. این موقعیت‌ها به گستره‌ای از برخوردهای انضباطی می‌مانند که کودک در آنها سعی می‌کند به شیوه‌ای عمل کند که آثار ناگواری برای دیگران به دنبال داشته باشد. پدر یا مادر در این موارد، مداخله کرده و می‌کوشند رفتار کودک را به شیوه‌ای تغییر دهند که با نیازهای فرد مقابل سازگار باشد. در نتیجه، آن چه که کودک در برخوردهای انضباطی یاد می‌گیرد، احتمالاً در تجربه‌های اخلاقی آتی او مؤثر خواهد بود.

هافمن سه شیوه آموزش مهار رفتار را توصیف می‌کند. فنونی که در آن سعی می‌شود با ارائه نمونه‌ها، طرح واقعیات و پدیده‌های خاص در ذهن دیگری، قواعد و اصول کلی را شکل داد. والدین با استفاده از این روش‌ها، که هافمن آن را فنون القایی⁵⁶ می‌نامد، تأثیر رفتار کودک بر انسان‌های دیگر را خاطر نشان می‌کنند. در بسیاری از این فنون، از سوی والدین به کودک پیشنهاد می‌شود که به انجام رفتارهای جبرانی اقدام کنند. هافمن در مورد این دسته از فنون، معتقد بود که درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی و تکوین جهت‌گیری‌های مبتنی بر بی‌نیازی از تأییدهای بیرونی و نیز برخورداری از سطح بالای احساس گناه، به این واقعیت وابسته است که پدر و مادر تا چه حدّ از این شیوه‌ها استفاده می‌کنند.

در مقابل فنون القایی، شیوه‌های مبتنی بر اعمال زور⁵⁷ قرار دارند. والدین در این شیوه‌ها از نیروی بدنی، محروم کردن کودک از امکانات و مزایای خاص، فرامین صریح و قاطع یا تهدید کودک استفاده می‌کنند. هافمن ادعا می‌کند چنین رویکردی با نوعی جهت‌گیری اخلاقی در کودکان، که مبتنی بر اجتناب از کشف رفتار نادرست توسط عوامل بیرونی، رسوایی و تحمل تنبیه می‌باشد، همبسته است. با وجود این، هافمن⁵⁸ ادعا می‌کند کاربرد مناسب این شیوه‌ها می‌تواند در درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی سهیم باشد. دلیل آن هم این است که، چنین تلفیقی می‌تواند راهی برای آگاهی بخشیدن به کودکان در مورد احساس قوی والدین و جدیت آنها در مسائل خاص یا ابزار قاطع و صریح رفتارهای گستاخانه فرزندان باشند. اثربخشی چنین فونونی با این روش ترکیبی، مشروط به این است که از سوی والدینی به کار برده شود که غالباً شیوه القایی را مورد استفاده قرار می‌دهند.

دسته سوم، روش‌های مبتنی بر قهر⁵⁹ و از دست دادن عشق و محبت پدر و مادر است. در این شیوه‌ها، یکی از والدین به طور آشکار در مقابل رفتار کودک موضع می‌گیرد، اما این موضع‌گیری به صورت غیرجسمانی اتفاق می‌افتد. برای مثال، خشم و نارضایتی خود از مشارکت کودک در رفتارهای نامناسب را با بی‌اعتنایی و قهر کردن، روگرداندن و حرف نزدن با او بروز می‌دهد. هافمن در مورد چنین شیوه‌هایی اعتقاد دارد که، به طور نظام‌مندی با فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی، همبسته نمی‌باشند.

بر اساس نظر هافمن،⁶⁰ استفاده از شیوه‌های القایی به چند دلیل به فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی کمک می‌کنند. اول، به خاطر آن که چنین شیوه‌هایی بهترین سطح انگیزش، یا سطح متعادلی از انگیزش، را برای یادگیری در کودک ایجاد می‌کنند. دوم، این که چنین فونونی توجه کودک را به میزان کافی نسبت به موضوع برانگیخته و در عین حال، احتمال ایجاد اضطراب سطح بالا و خشم هم منتفی است. در نتیجه، کودک دقت بیشتری در موضوع القایی کرده و پردازش اطلاعات در مورد اظهارات القا شده به طور عمیق صورت می‌پذیرد. علاوه بر این، به دلیل آن که اطلاعات مربوط به موضوع در قالب توضیح و تبیین یک مسئله به کودک ارائه می‌شوند، اقدامات نظم‌دهی والدین کمتر مستبدانه جلوه می‌کنند. در نتیجه، احتمال بروز واکنش از سوی کودک هم کاهش می‌یابد. به بیان دیگر، برقراری نظم در رفتار روزانه کودک به عنوان تهدیدی برای آزادی کودک تلقی نخواهد شد. همچنین، روش‌های القایی توجه کودک را بر نتایج رفتار آنها برای افراد دیگر متمرکز می‌کند و از ظرفیت کودکان برای احساس همدردی با افراد دیگر و احساس گناه ناشی از آگاهی نسبت به ناراحتی دیگران به نحو بهتری استفاده می‌کند. احساس همدلی با انگیزه‌های نودوستانه مرتبط است. احساس گناه، اندیشه جبران رفتار گذشته و اصلاح آن را برمی‌انگیزد.

در نقطه مقابل این دسته از فنون نظم‌دهی، فنون مبتنی بر کاربرد زور و اجبار و نیز شیوه‌های مبتنی بر از دست دادن عشق والدین می‌توانند مایه برانگیختن ترس شدید کودک دلیل احتمال تنبیه یا ایجاد اضطراب ناشی از فقدان محبت والدین گردند. در هر یک از فنون یادشده، این احتمال مطرح است که توجه کودک به جای آن که بر نتایج اعمال نادرست او بر وضعیت افراد دیگر معطوف باشد، بر پیامدهای آن برای خودش متمرکز خواهد شد. این شیوه‌ها، همچنین، این دیدگاه را در کودک تثبیت می‌کند که معیارهای اخلاقی در مورد رفتار موردنظر از منابعی خارج از وجود خود آنها حاصل شده است.

هافمن همچنین می‌کوشد این مسئله را تبیین کند که استفاده از فنون نظم‌دهی القایی چگونه به این نتیجه منجر می‌شود که کودکان هنجارهای اخلاقی رفتار را به مثابه اموری که از درون خود آنها جوشیده است، درک کنند. به زعم هافمن برای حل این مشکل، این فرضیه را می‌توان مطرح کرد که مؤلفه‌های اطلاعاتی که از القائات والدین بدست آمده است، در حافظه معنایی کودک سازمان‌دهی، رمزگذاری و تغییر می‌یابند و سپس با اطلاعات مشابه، که از القائات مربوط به تجربه‌های نظم‌دهی دیگر کسب کرده است، ادغام خواهند شد. این فرایند چند ویژگی مهم دارد: اول این که، کودک در مراحل مختلف این فرایند نقش فعالی را بعهده می‌گیرد. دوم این که، چنین فرایندی، به جای تأکید بر نقش والدین به منزله عامل اصلی نظم‌دهی رفتار کودک، بر فعالیت خود کودک و پیامدهای آن متمرکز است. از این رو، کودک به جای این که فشار نیروی بیرونی یا زمینه تنبیهی خاص را به خاطر بسپارد، رابطه سببی میان اعمال و نتایج آن برای انسان‌های دیگر را یاد خواهد گرفت. در نتیجه، بر خلاف زمانی که منشأ هنجارهای اخلاقی عامل بیرونی باشد، پیامی که کودک از توضیحات القایی دریافت کرده است در موقعیت‌های بعدی به یاد خواهد آمد. ویژگی سوم این که، اگر اطلاعات ذخیره شده در زمان بعد در موقعیت مشابهی فراخوانده شود، احتمالاً کودک عاطفه همدلی و نیز احساس گناه را تجربه خواهد کرد. عواطف یادشده در زمان‌های بعد، به مثابه انگیزه‌های عمل بر طبق هنجارهای اخلاقی، مؤثر واقع خواهند شد.

بسیاری از محققانی که نقش والدین را در تحوّل اخلاقی کودکان مورد مطالعه قرار داده‌اند، فنون نظم‌دهی مورد بحث هافمن را بررسی کرده‌اند و هماهنگی‌های قابل توجهی را در یافته‌های خود گزارش نموده‌اند. علاوه بر این، چنین نظریه‌ای با پژوهش‌هایی که این یافته‌ها را نشان داده است، منطبق است: الف) سطوح مناسب اضطراب، پردازش معنایی پیام‌های لفظی را تقویت می‌کند. در حالی که، سطوح اضطراب شدید، توجه کودک را به جزئیات تنبیه بدنی پیام معطوف کرده و نوعی عدم توجه نسبی به پردازش معنایی پیام را تقویت می‌کند؛ ب) افراد هنگامی که یک نفر را در حال تحمّل درد و رنج مشاهده می‌کنند، معمولاً نوعی رنج همدلانه را

تجربه می‌کنند و اگر متوجه شوند خود آنان منشأ رنج دیگران بوده‌اند. به طور معمول احساس گناهکار بودن پیدا می‌کنند؛ ج) پردازش معنایی پیام‌های انضباطی که به وسیله کودکان و بزرگسالان صورت می‌گیرد، سازمان‌یافته و باثبات هستند. در حالی که، پردازش جزئیات مربوط به موقعیت‌ها تقریباً کوتاه‌مدت می‌باشند. سازگاری این نظریه با این حجم وسیع از یافته‌های پژوهشی، اعتبار لازم را به آن می‌بخشد. با وجود این، پژوهش در مورد آن باید برخی فرضیه‌ها را که مستقیماً از خود آن مایه می‌گیرند، مورد آزمون قرار دهد. برای مثال، این فرضیه که احساس گناه غالباً از انضباط مبتنی بر استدلال و توضیح برانگیخته می‌شود. فرضیه دیگر این که، احساس گناه، نیروی انگیزشی را به ساختارهای اخلاقی ناشی از پردازش مضامین القایی و یکسان کردن آنها توسط کودکان می‌افزاید. فرضیه سوم این که، انگیزش اخلاقی در شرایط وسوسه‌برانگیز آتی فعال شده و به برقراری تعادل میان نیروهای تعیین‌کننده در کیفیت عمل فرد، سهمیم خواهد بود. علاوه بر این، هافمن جزئیات و تفصیل چگونگی تأثیر عملکرد والدین بر روند رشد اخلاقی کودکان در شرایطی خارج از بافت انضباطی را مورد بحث قرار نداده است.

نتیجه‌گیری

در تبیین نظریه‌های درونی‌سازی هنجارهای اخلاقی، از رویکردهای متعددی یاد شد. با توجه به پرسش اول، می‌توان نظریه‌های مختلف را بر اساس ملاک‌های مشخصی طبقه‌بندی کرد و تمایز رویکردها را بر اساس نوع عامل شکل داد. یک دسته از نظریه‌ها درونی‌سازی را می‌توان بر پایه نوع تعیین‌کننده روان‌شناختی آن توصیف کرد. آیا عامل تحوّل درونی‌سازی، در درون فرد است یا پدیده‌ای بیرونی به شمار می‌رود، یا به شکل تعاملی و در یک رابطه دوسویه عمل می‌کند؟ روان‌تحلیل‌گری از قبیل فروید، که اخلاق را محصول تحمیل‌های خارجی و پدیده‌های محیطی می‌داند که به شکل انتقال قوانین و هنجارهای اجتماعی صورت می‌گیرد، در طبقه‌ای قرار می‌گیرد که خاستگاه درونی‌سازی هنجارها را در بیرون فرد جستجو می‌کند. هر چند فروید بر نقش کشاننده‌ها در برانگیختن رفتار تأکید کرده و آنها را از عناصر اصلی شخصیت معرفی می‌کند، اما نقش اصلی در تکوین فراخود، به عهده فشار نیروهای اجتماعی برای بروز رفتارهای مورد پذیرش جامعه می‌باشد که در فرامین والدین منعکس می‌شود.

اریکسون نسبت به تأکید فروید بر کشاننده‌های زیستی اعتراض داشت. به همین دلیل، جهت‌گیری وی به جای بُن بر من به عنوان اساس رفتار و عملکرد انسان پایه‌ریزی شد. او اخلاق را محصول تحوّل اجتماعی و هیجانی فرد در شرایطی می‌داند که مطالبات اجتماعی به بحران‌هایی دامن می‌زند که ناگزیر از حل آن هستیم. گرایش اریکسون به پدیده‌های بیرونی در تأکید شدید وی بر عوامل خانوادگی، فرهنگی و تاریخی در رشد شخصیت به طور کلی و در

درونی‌سازی هنجارها به طور خاص آشکار می‌شود. با وجود این، به دلیل پذیرش تأکید فروید بر بنیان‌های زیستی و کشاننده‌ای رفتار می‌توان از مشارکت نسبی نیروهای درونی هم در دیدگاه او دفاع کرد. سازوکار اصلی فرایند درونی‌سازی، در هر دو گرایش یادشده، که محور پرسش دوم می‌باشد، همسان‌سازی و رشد فرامن می‌باشد که در ضمن فرایندهای مرحله‌ای صورت می‌گیرد.

جدول تطبیقی سازوکارهای درونی‌سازی اخلاقی در رویکردهای مختلف

رویکردها	مبدأ درونی‌سازی اخلاقی	چارچوب تحوّل	نقش فرد در فرایند درونی‌سازی اخلاقی	مکانیزم‌های تحوّل درونی‌سازی اخلاقی
روان‌تحلیل‌گری	بیرونی	مرحله‌ای	تعامل	همسان‌سازی، شکل‌گیری فرامن
شناختی - اجتماعی	بیرونی	پیوسته (غیرمرحله‌ای)	تعامل	لگوپرداری، خودنظم‌دهی، تقویت خود، تجربه تنبیه، اسناددهی
شناختی - تحوّل	درونی	مرحله‌ای	تعامل	تعارض شناختی، جذب و انطباق شناختی، تعادل جویی
عاطفی - شناختی	درونی	مرحله‌ای	تعامل	فنون نظم‌دهی، ظرفیت شناختی، سطح انگیزش و همدلی

بنیان مشترک نظریه‌های شناختی - اجتماعی این باور است که، هنجارهای فرهنگی و پدیده‌های اجتماعی مؤثر بر فرد تأثیر مستقیم و حائز اهمیتی دارند. درونی‌شدن ارزش‌ها نیز از این قاعده کلی تفکیک نمی‌شود. از طریق یادگیری‌های مختلف و به صورت سازگار شدن با هنجارهای گروهی ظاهر می‌شود. با وجود این، توان شناختی کودک به عنوان یک مؤلفه تأثیرگذار در کسب ارزش‌های بیرونی را می‌پذیرند، بدون این‌که به ساخت‌های اخلاقی و مراحل مختلف تحولات ذهنی اعتقاد داشته باشند. بنابراین، در حالی که تعامل ثابتی میان عوامل رفتاری، شناختی و محیطی وجود دارد، کفه ترازو به نفع گرایش محیطی‌نگری و عوامل بیرونی سنگینی می‌کند.

رویکرد شناختی - تحوّل اخلاق و هرگونه دانش را با ساخت‌های شناختی، که توان برخورد با محیط را به شیوه‌های معین فراهم می‌آورند، معادل می‌داند. ساخت‌های شناختی چارچوبی برای تجربه فراهم می‌آورند؛ یعنی آنها تعیین می‌کنند که به چه چیزی باید پاسخ داده شود و چگونه به آنها پاسخ داده شود. هم محیط در ایجاد ساخت‌های اخلاقی مشارکت می‌کند و هم ساخت‌ها در شکل‌دهی به محیط نقش دارند. تعامل بین محیط و ساخت‌های اخلاقی از راه فرایندهای جذب و انطباق در این نظریه نقش اساسی دارد. توجه به مفهوم تعادل جویی، که یک جنبه ذاتی نظریه مزبور می‌باشد، این گرایش تعاملی را بیشتر روشن می‌سازد. تعادل جویی به تمایل ذاتی ارگانسیم برای سازمان دادن تجارب خود جهت کسب حداکثر سازگاری، و به تعبیر دیگر، کشش مداوم به سوی موازنه گفته می‌شود. این کشش ذاتی به سوی توازن، بین محیط درونی و محیط بیرونی، اساس درونی‌سازی اخلاقی و هرگونه تحوّل دیگر را فراهم می‌سازد. بنابراین، اگرچه این دیدگاه را می‌توان در زمره طرفداران طبقه درونی در فرایند اکتساب اخلاق تلقی کرد، اما تأکید بر آمیزه رسی و تجربه در توازن محیط بیرونی و درونی دیدگاه فوق را

بیشتر یک رویکرد تعاملی توصیف می‌کند. سازوکار فعال در این فرایند هم تعارض شناختی، عملیات جذب و انطباق و در نهایت، تعادل جویی است که نیروی لازم برای تحوّل درونی‌سازی را فراهم می‌کند.

هافمن با آن که مبنای بیرونی و اجتماعی ارزش‌های اخلاقی را می‌پذیرد، اما درونی‌سازی آنها را نه منحصرأ از ناحیهٔ جامعه می‌بیند و نه از شیوه‌های تربیتی، بلکه نقش بی‌بدیل ظرفیت‌های شناختی کودک، تجسّم و تفسیر موقعیت‌های اخلاقی و سطح انگیزشی که در برخورد با عوامل اجتماعی شدن به کار می‌گیرد، را مورد تأکید قرار می‌دهد. سازوکارهای مؤثر در درونی‌سازی هم فنون نظم‌دهی، پردازش شناختی، انگیزش و همدلی می‌باشند.

یادآوری این نکته اهمیت دارد که رویکردهای مورد بحث، تحوّل درونی‌سازی اخلاقی را منحصر در عوامل درونی یا بیرونی نمی‌دانند، بلکه برای هر دو دسته از تعیین‌کننده‌ها سهم قائل‌اند. در عین حال، بر برخی از آنها تأکید بیشتری دارند. چنین مطلّبی حاکی از مشارکت بیشتر و عمیق‌تر آن عامل خاصّ در این فرایند تحوّل می‌باشد. برخی نظریه‌ها تأکید ویژه‌ای بر کشاننده‌های ذاتی دارند، برخی بر ظرفیت‌های شناختی و دسته‌ای دیگر بر بنیان‌های عاطفی و گروهی هم بر تعاملات اجتماعی تکیه می‌کنند، اما در یک نگاه کلی، همهٔ گرایش‌های مورد بحث، بر مشارکت پدیده‌های سرشتی و محیطی و تعامل دو سویهٔ آنها اتفاق نظر دارند.



پای‌نوشت‌ها

1. Kohlberg, L. Moral development. In Sills, D. L., *International encyclopedia of the social sciences*, V.9, P.483.
2. Ibid.
3. Ibid.
4. Ibid, p.489.
5. Ibid, p.483.
6. Content analysis
7. Reber, S. A. *Dictionary of psychology*, p.383
8. Shaffer, D.R. *Developmental psychology: Children and adolescence*, p.530.
9. Grusec, J. E. & Goodnow, j. j. *Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current point of view*. *Developmental psychology*, 30, p. 14.
10. Hetherington, E. M. & Parke, R. D. *Child psychology: A contemporary viewpoint*, p.666.
11. Freud, S
12. Anxiety
13. Reaction-formation
14. Hoffman, M. L. Moral development, In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*, p.298.
15. Ego-ideal
16. Hoffman, M. L, Ibid, p.298.
17. Moral anxiety
18. Shaffer, D.R. *Developmental psychology: Children and adolescence*, p.530
19. Hoffman, M. L. Moral development, In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*, p.298.
20. Ibid.
21. Hoffman, M.L. "Identification and conscience development". *Child Development*, 42, P.107; Hoffman, M. L. Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation. *Developmental psychology*, v.11, P.613.
22. Hoffman, M. L. Moral development. In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*, p.298.
23. Hoffman, M. L. Sex differences in moral internalization. *Journal of personality and social psychology*, 32, p.728.
24. Social learning approach.
25. د. و شولتز، آ. س شولتز، نظریه‌های شخصیت، ترجمه یحیی سیدمحمدی، ص 458
26. Attention processes
27. Retentional processes
28. Behavior production
29. Incentive & motivational processes
30. Modeling
31. هرگنهان، بی. آر و السون، م. اچ، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، ص 417
32. Vicarious
33. Milgram, S. Behavioral study of obedience. *Journal of personality and social psychology*, 1963, 67, p.375.
34. Self-reward
35. هرگنهان، بی. آر و السون، م. اچ، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ص 410
36. Self-regulated
37. Self-motivation
38. نیک‌چهر محسنی، نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد: شناخت، شناخت اجتماعی، شناخت و عواطف. صفحه 90
39. Hoffman, M. L. Is altruism part of human nature? *Journal of personality and social psychology*, V40, P. 126.
40. Empathy
41. Hoffman, M. L. Moral development. In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*, P.300.
42. Self-awareness theory
43. Duvall, S., Duall, V. H., & Nealy, R. Self-focus, felt response, and helping behavior. *Journal of personality and social psychology*, V37, 1775.
44. Self
45. Attribution theory
46. Grusec, J. E. The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective, In Killen, M & Smetana, J. *Handbook of moral development*, P.250.
47. Freedman, J. L. Long-term behavioral effects of cognitive dissonance. *Journal of abnormal and social psychology*, V1, p.151.
48. Hoffman, M. L. Moral development. In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*, P.301.
49. Grusec, J. E. The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective, In Killen, M & Smetana, J. *Handbook of moral development*, P.250.
50. Ibid.
51. Cognitive-developmental
52. Kohlberg, L
53. Rest, J. R., "Morality". In P. Mussen (series Ed.) & J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology*, V3, Cognitive development, p.931-932.
54. Hoffman, M. L. Moral development. In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*, P.303.
55. Inductive techniques
56. Power assertive techniques
57. Ibd.
58. Withdrawal techniques
59. Ibid, p.305.
60. Ibid, p.306.

منابع

- شولتز، د. و شولتز، آ. س.، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، نشر ویرایش، 1998.
- کارور، چارلز. اس و شی‌یر، مایکل. اف، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه احمد رضوانی، مشهد، آستان قدس رضوی، 2007.
- محسنی، نیک‌چهر، *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد: شناخت، شناخت اجتماعی، شناخت و عواطف*، تهران، پردیس، 1383.
- هرگنهان، بی. آر و السون، م. اچ، *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران، دوران، 1385.
- Bandura, A, Social learning theory, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1977.
- Duvall, S., Duall, V. H., & Nealy, R. Self-focus, felt response, and helping behavior. *Jornal of personality and social psychology*, 1979, 37, 1769-1778.
- Freedman, J. L, Long-term behavioral effects of cognitive dissonance. *Journal of abnormal and social psychology*, 1, 1965, P.145-155.
- Grusec, J. E, The internalization of altruistic dispositions: A cognitive analysis. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. W. Hartup (Eds), *Social cognition and social development* (PP. 275-293). New York: Cambridge University Press, 1983.
- Grusec, J. E. & Goodnow, j. j. Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current point of view. *Developmental psychology*, 1994, P.30, 4-19.
- Grusec, J. E. The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective, In Killen, M & Smetana, J. *Handbook of moral development*, London, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.
- Hetherington, E. M. & Parke, R.D, *Child psychology: A contemporary viewpoint*, London, MC Graw-Hill Book Company, 1986.
- Hoffman, M.L. Moral development, In P. H. Mussen (ED.), *Carmichael's handbook of child psychology*, Vol. 2, PP.261-359, New York: Wiley, 1970.
- Hoffman, M. L, Identification and conscience development. *Child Development*, 42, 1971, P.1071-1082
- Hoffman, M. L, Developmental synthesis of affect and cognition and its implication for altruistic motivation. *Developmental psychology*, 11, 1975, P.607-622.
- Hoffman, M. L, Sex differences in emphathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 1977, p.712-722.
- Hoffman, M. L, Is altruism part of human nature? *Journal of personality and social psychology*, 40, 1981, p.121-137.
- Hoffman, M. L, Affective and cognitive processes in moral internalization. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & W. W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development*, Cambridge, England: Cambridge university press, 1983.
- Hoffman, M. L, Moral development. In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*, NJ, Hillsdale, 1984.
- Kohlberg, L, Moral development. In Sills, D. L. *International encyclopedia of the social sciences*, Vol.9, New York, The Macmillan company & The free press, 1972.
- Kohlberg, L, The moral atmosphere of the school. In H. Giroux and D. Purpel (Eds.), *The hidden curriculum and moral education: deception or discovery?* Berkely: McCutchan Publishing Corporation, 1983.
- Kohlberg, L, Moral stages and moralization: The cognitive developmental approach. In L. Kohlberg (Ed.), *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*, San Francisco: Harper & Row, 1984.
- Lepper, M, Social control processes, attributions of motivation, and the internalization of social values. In E. T. Higgins, D. N. Ruble & w. w. Hartput (Eds.). *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, New York, Cambridge University Press, 1983.
- Milgram, S, Behavioral study of obedience. *Jornal of personality and social psychology*, 1963, 67, 371-378.
- Reber, S. A, *Dictionary of psychology*, London: Pengun Books, 1995.
- Rest, J. R, The hierarchical nature of moral judgment: A study of patterns of comprehension and preference of moral stages, *Journal of personality*, 41, p.86-109, 1973.
- Rest, J. R, "Morality". In P. Mussen (series Ed.) & J. H. Flavell & E. M. Markman (Eds.), *Handbook of child psychology: (Vol.3). Cognitive development*, (PP. 920-990). New York: Wiley, 1983.
- Shaffer, D.R, *Developmental psychology: Children and adolescence*, California: Brooks/cole publishing company, 1989.
- Turiel, E, The development of morality. In Nancy Eisenberg. *Handbook of child psychology (Vol.3): social, emotional and personality development*, (PP.789-857). NJ: John Wiley & Sons, 1997.