

دیدگاه‌های هویت - شخصیت و رفتاری نگر در رشد اخلاقی

محمد رضا جهانگیرزاده*

چکیده

دیدگاه‌های هویت - شخصیت و دیدگاه‌های رفتاری در رشد اخلاقی در چارچوب دو سنت متعارض روان‌شناختی قرار دارند: سنت روان‌تحلیل‌گری و سنت رفتارگرایی. در حالی که رفتارگرایان به شدت عینیت‌گرا و متمرکز بر رفتار مشهود هستند، روان‌شناسان تحلیلی، ذهن ناهشیار و هیجانات را موضوع بررسی‌های روان‌شناختی خود قرار داده‌اند. این تفاوت اساسی در موضوع و بالتبع روش‌شناسی، به حوزه تحول اخلاقی نیز کشیده شده است. در این مقاله، تلاش بر این است تا به ماهیت و فرایند تحول اخلاقی از منظر این دو سنت توجه شده و نظریه‌هایی که در چارچوب این دو سنت قرار می‌گیرند، مرور شود. البته در نظریه‌های جدید هر دو سنت، نوعی همگرایی مشاهده می‌شود؛ روان‌شناسان تحلیلی، به طور روزافزونی به تأثیر عوامل محیطی و فرهنگی توجه نشان می‌دهند و رفتارگرایان، به تدریج، نقش عوامل سرشتی را به رسمیت می‌شناسند. مقایسه این دو سنت می‌تواند رهیافت‌های جدیدی را در چارچوب هر یک ارائه کند. کلیدواژه‌ها: شخصیت، هویت، فرامن، وجدان، همانندسازی، نقش‌پذیری، خود (خودپنداره)، منزلت اخلاقی، تربیت منش.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

شخصیت و تحول اخلاقی

روانشناسی رشد اخلاقی از نظریه‌های رشد شناختی و یادگیری اجتماعی، تأثیرهای فراوانی پذیرفته است. در این دست الگوها درباره، رفتار اخلاقی بیشتر از حیث ساختارهای شناختی یا تأثیرهای محیطی، بحث می‌شود. اما در رویکردهای هویت شخصیت که مستقیماً با نظریه‌های فروید، یونگ، مورای و اریکسون (یعنی روان‌شناسان سنتی شخصیت) ارتباط دارد، الگوهای رشد اخلاقی از چگونگی شکل‌گیری شخصیت، متأثر می‌باشند و تفاوت‌های فردی در رفتار اخلاقی با تفاوت‌های فردی در شخصیت ارتباط دارند. جهت‌گیری‌های اخلاقی، از خلال مراحل که منعکس‌کننده مقتضیات اجتماعی متناسب با سن می‌باشند، تحول می‌یابند و تفاوت‌های فردی، محصول تجارب متفاوت در این زمینه هستند. از سوی دیگر، رفتار اخلاقی در بزرگسالی به میزان قابل توجهی بر اساس مفاهیمی، از قبیل هویت و حیثیت^۱ قابل درک است.^۲

فروید و روان‌تحلیل‌گری^۳

از نظر فروید (۱۹۵۰م) انسان از زمان تولد، پیوسته و به صورت ناهشیار، به وسیله غرایز جنسی و پرخاشگری برانگیخته می‌شود. انسان مایل است غرایز او بی‌هیچ مانعی ارضا شوند، اما جامعه نیز متقابلاً در پی سرکوب این خواهش‌ها بوده و زمینه ناراحتی و تنش را برای افراد فراهم می‌سازد. تنش و پریشانی، بهایی است که بابت مزایای زندگی مدنی پرداخته می‌شود. از آنجا که کشش‌های غرایز، خودخواهانه و ضداجتماعی هستند، باید کنترل شوند. یکی از دغدغه‌های مهم روان‌تحلیل‌گری، کشف فرایندهایی است که غرایز را کنترل می‌کنند.^۴

فروید (۱۹۵۰م) معتقد است که کودکان پس از سن سه سالگی، نوعی احساسات جنسی به والد جنس مخالف تجربه می‌کنند. این احساسات به تعارض شدید با والد همجنس به عنوان رقیب جنسی می‌انجامد. کودک، از یک‌سو، عاشق والدین خود می‌باشد و از سوی دیگر، به یکی از والدین خود احساس حسادت می‌کند و از او می‌ترسد. این تعارض، حدود پنج سالگی به اوج خود می‌رسد. کودک (پسر) در این مرحله، گمان می‌کند که پدر او را به سبب تمایلات هم‌بستری با مادر، اخته خواهد کرد. ترس از اختگی موجب درونی‌ساختن^۵ تصویر پدر، رهاکردن تمایلات جنسی به مادر و سرکوب تمام خاطره‌های

هشیار مربوط به این اتفاقات می‌شود. این چنین است که پس از پنج سالگی این تعارض به گونه‌ی شگفت‌انگیزی برطرف می‌شود.^۶

تصویر درونی‌شده والدین، فرامن، کودک را می‌سازد. فرامن، آمیزه‌ای است از فرمان‌های اخلاقی؛ نسخه‌هایی از اموری که کودک باید انجام دهد یا نباید انجام دهد، تمایلات خودتنبیه‌گرانه و احساس گناه در صورت نقض قوانین والدین (یا تصور نقض آنها). پس از تشکیل فرامن، افکار و اعمال کودک توسط والد درونی، ارزیابی می‌شود. وجدان کودک، پرخاشگر، اقتدارگرا، سخت‌گیر و نقاد است. خودانتقادگری موجب کاهش عزت نفس می‌شود. علاوه بر این، از آنجا که وجدان از بروز تمایلات جنسی و خشم جلوگیری می‌کند، این تکانه‌ها به گونه‌ی دیگری (معمولاً به صورت نشانگان نوروتیک) ظاهر می‌شوند. فرامن در طول فرایند تحلیل روانی (شیوه روان‌درمانی فرویدی)، آموزش می‌بیند تا تحمل بیشتری پیدا کرده و منطقی شود.^۷

فرضیه‌های فروید در مورد اخلاق

ایده فروید در مورد خاستگاه و نقش وجدان، بر اندیشه‌های تکاملی او (متأثر از داروین) استوار است. از نظر او، رشد مدنیت به ظرفیت و توانمندی جامعه در کنترل خودخواهی افراد وابسته است. در واقع، تمایلات اخلاقی منعکس‌کننده فرایندهای تکاملی برای حفظ گونه‌ی انسانی هستند. جامعه، بخشی از سازوکار بقای گونه است و مستقیماً در خدمت علایق خودخواهانه ما قرار دارد.

فروید اخلاق را متفاوت از قواعد و میثاق‌های اجتماعی نمی‌داند. از نظر او، اخلاق قراردادی^۸ ما را از جنبه‌های منفی طبیعت آدمی که همان غرایز جنسی و خشم باشند، محافظت می‌کند. اخلاق برای ما ناخوشایند است، اما چاره‌ای نیست، زیرا تنها اخلاق عرفی می‌تواند به سامان‌دهی اجتماعی کمک کند.

فروید معتقد است، که جهت‌گیری فرد به مراجع قدرت، اولین ساختار غیرزیستی شخصیت است، و از آنجا که اولین ساختار است، مهم‌ترین ساختار نیز می‌باشد.

چگونگی رفتار والدین (سبک‌های فرزندپروری)،^۹ پیامدهای پایداری برای منش اخلاقی فرزندان دارد. رشد مطلوب فرامن در گرو میزان صمیمیت و نظارت همزمان والدین است. والدین مستبد، سخت‌گیر، غیرصمیمی و فاقد ثبات‌قدم در معیارهای کودک‌پروری، صاحب فرزندانی با فرامن ضعیف خواهند شد.

دیدگاه فروید در مورد عدالت، دیدگاهی نسبی‌گرایانه است که در نقطه مقابل دیدگاه پیازنه قرار دارد. بر اساس الگوی پیازنه، مفهوم عدالت از تجربه‌های کودک در جریان مشارکت با همسالان در فعالیت‌هایی، مثل بازی حاصل می‌شود. کودکان در جریان تعاملات اجتماعی درمی‌یابند که چگونه تعارض منافع خود با دیگران را با استفاده از اصل عدالت توزیعی حل کنند. در مقابل، فروید معتقد است که زندگی در جامعه، مستلزم مشارکت در مسئولیت‌ها و محرومیت‌ها و همچنین منافع است. جامعه عادلانه از نظر فروید، جامعه‌ای است که تمام افراد در آن به طور یکسان رنج می‌برند، چراکه جامعه اصولاً سرکوبگر است. علاوه بر این، درک مفهوم عدالت از تجربه بی‌عدالتی از سوی همسالان و بزرگسالان گسترش می‌یابد. کودکان درمی‌یابند که تنها زمانی سهم عادلانه خود را می‌گیرند که بتوانند همسالان خود را به پرداخت آن مجبور کنند.

اگرچه فروید معتقد است که فرامن، علت اصلی روان‌آزردگی در جامعه انسانی است، اما او لذت‌گرای افراطی و طرفدار آزادی‌های افسارگسیخته فردی نیست.^{۱۱} او از خودابرازی بی‌مهابا حمایت نمی‌کند. او اصرار دارد که باید به جای سرکوب‌گرایی، آنها را آگاهانه، کنار گذارد. از نظر او افراد رشدنا یافته نمی‌توانند جنبه حیوانی طبیعت خود را به رسمیت بشناسند، اما افراد رشدیافته بدان اذعان داشته، لکن آن را آگاهانه، کنترل می‌کنند.

در نهایت، باید یادآوری کرد که فروید اخلاق را بر اساس قوانین و قراردادهای اجتماعی تعریف می‌کند و عمل اخلاقی را هم‌نوایی با این قوانین و قراردادهای می‌داند. نوعاً او را یک نسبی‌گرای اخلاقی در نظر می‌گیرند. در عین حال، فروید پشتیبان اصل اخلاقی کلی است. فروید معتقد است که ما تعهد اخلاقی برای رسیدن به خودآگاهی^{۱۱} داریم. ما موظفیم برای غلبه بر خودفریبی تلاش کنیم. به نظر فروید به همان اندازه که نمی‌دانیم چه می‌کنیم، تحت تسلط نیروهایی قرار داریم که از درک آنها عاجز هستیم، و این نیروهای ناشناخته، نوعاً خودخواهانه و در خدمت منافع خود هستند.^{۱۲}

دورکیم و مید

جامعه‌شناسی، نکته‌های مهمی را درباره فرایند شکل‌گیری اخلاق، ارائه می‌کند. به طور اخص، کتاب دورکیم با عنوان *تربیت اخلاقی* (۱۹۲۵م) و کتاب مید با عنوان *ذهن، خود و جامعه* (۱۹۳۴م) حاوی بینش‌هایی هستند که: الف - به غنای تحلیل فروید می‌افزایند، ب -

می‌توانند از لحاظ تجربی، ارزیابی شوند. دورکیم (۱۹۲۵م) معتقد بود که فرایند تربیت اخلاقی، سه پیامد مطلوب دارد؛ بدین معنا که او سه ویژگی روان‌شناختی شخص اخلاقی را توصیف می‌کند. اولین آنها التزام به قواعدی است که دربردارنده احترام به مرجع اقتدار است. این التزام، به احترام به آداب، سنن، قواعد اجتماعی و فرهنگ، تعمیم می‌یابد. به گفته دورکیم، پیامد دوم آموزش اخلاقی مؤثر، احساس دلبستگی به گروه‌های اجتماعی است که فرد عضوی از آنهاست. این احساس تعلق، نه تنها فرد را به آرزوها و انتظارات دیگر اعضای گروه حساس می‌کند، بلکه او را به اهداف گروه، مشتاق و متعهد می‌سازد. و پیامد سوم، توانایی ارائه توجیهات فلسفی برای عضویت در گروه و اطاعت از قواعد آن است. این توجیه‌ها غالباً در فرهنگ فرد، و در قالب آموزه‌های دینی یا سیاسی وجود دارند. دورکیم (۱۹۲۵م)، بر اساس این سه تغییر روان‌شناختی، توصیف جالبی از پیامدهای اخلاقی شدن طبیعی به دست داده است. علاوه بر این، وی تلاش کرده تا چگونگی دستیابی به این سه پیامد را از طریق آموزش رسمی، شرح دهد.^{۱۳}

نظریه فروید، اولین تغییر را تشریح می‌کند. نظریه وی به خاستگاه نگرش‌های ما به مراجع قدرت می‌پردازد. موضوع بحث کتاب مید (۱۹۳۴م) تغییر دوم است؛ فرایندی که طی آن افراد با گروه‌های اجتماعی همانندسازی نموده و به انتظارت دیگران پاسخ می‌دهند. فرایند نقش‌پذیری در این میان، اهمیت زیادی دارد. مید بر اهمیت نقش بازی‌های کودکان در فرایند شکل‌گیری اخلاق تأکید می‌کند. کودک در این بازی‌ها (مثل طناب‌بازی) بایستی نقش‌های مکمل را ایفا نموده و اعمال خود را طبق هنجارهای خاص و همراه با نقش‌های مربوطه تنظیم کند. فرایند نقش‌پذیری به کودک می‌آموزد که اعمال خود را از منظر بازیکنان رقیب بنگرد. این تجربه، هم از خودمحوری کودک می‌کاهد و هم او را به انتظارات دیگران حساس می‌سازد. اجرای پی‌درپی بازی‌ها، موجب تقویت همبستگی بین هم‌بازی‌ها و دلبستگی به گروه می‌شود. در نهایت، کودک می‌پذیرد که بایستی هویت خاصی را در چارچوب گروه اجتماعی بر عهده گیرد.^{۱۴}

اریکسون

نوشته‌های اریکسون^{۱۵} پیرامون مفهوم هویت دگرگونی سوم دورکیم بحث می‌کند. اریکسون (۱۹۵۰م) که درصدد تلفیق روان‌تحلیل‌گری با جامعه‌شناسی کلاسیک است،

اعتقاد دارد که رشد شخصیت در چارچوب هشت مرحله روان‌شناختی رو به کمال می‌رود. یک مرحله اساسی که بین دوره‌های نوجوانی و بزرگسالی قرار دارد، مرحله رشد احساس هویت است؛ احساسی که به فرد می‌گوید کیست و در برابر جامعه بزرگسالان چه جایگاهی دارد. اریکسون معتقد است که مشکل هویت نوعاً زمانی برطرف می‌شود که جوان ایدئولوژی (نگرش سیاسی - مذهبی یا تاریخی) را بپذیرد. این ایدئولوژی تعریفی از شخص اخلاقی به دست داده و شخص را به هویت اخلاقی تجهیز می‌کند. تحقیقاتی که در زمینه استدلال اخلاقی صورت گرفته است، منبع مهمی از داده‌ها در خصوص ارتباط بین ایدئولوژی اخلاقی و عمل اخلاقی فراهم می‌آورند.^{۱۶}

از نظر اریکسون، تحول وجدان و اصول اخلاقی اساساً واقعه‌ای است که به واسطه کودکی تعلق دارد. اما پیش‌فرض‌های این تحول، عبارت‌اند از: رشد احساس اعتماد، استقلال، ابتکار و موفقیت، همراه با فضیلت‌های متناظر هر دوره، یعنی امید، اراده، قدرت تخیل و مهارت. اگر یک یا چند بحران به خوبی حل نشوند، تحول وجدان دچار مشکل می‌گردد.^{۱۷}

هویت اخلاقی

به نظر می‌رسد که بالاترین میزان یک‌پارچگی اخلاقی، زمانی حاصل می‌شود که ادراکات و علایق اخلاقی فرد به بخشی از خودپنداره او، یعنی شیوه خاص نگاه فرد به خود و تعریف وی از خود تبدیل شود. وقتی این اتفاق رخ دهد، اخلاق نه تنها به جنبه‌ای از سازمان هشیار شخصیت تبدیل می‌شود، بلکه به انگیزه‌ها و هیجانات مضاعف نیز تجهیز می‌گردد. برای مثال، یک فرد علاقمند به امور اخلاقی، تلاش می‌کند تا راه‌حل‌های اخلاقی مناسب پیدا کند و تمایل دارد اعمالش از نظر اخلاقی صحیح باشند، نه تنها به این دلیل که او اهمیت عینی نوع‌دوستی و عدالت را درک می‌کند، بلکه به سبب اینکه او خود را به گونه خاصی ادراک می‌کند و می‌خواهد به ایده‌آل‌های خود ملتزم بماند. البته خودپنداره‌ها از سنی به سن دیگر و از شخصی به شخص دیگر، در میزان انسجام درونی یا در استحکام ساختاری، و همچنین در میزان اهمیت ذهنی آن برای فرد، متفاوتند. واژه هویت، به یک شکل رشدیافته از خودپنداره اشاره دارد؛ شکلی که با احساس یکپارچگی فزاینده، نفوذ در هشیاری، و توانایی استحکام بخشیدن به احساس ثبات، فردیت و هدفمندی، مشخص می‌شود.^{۱۸}

اریکسون (برای مثال، ۱۹۶۸م) مدعی است که ایده‌آل‌ها و ایدئولوژی‌های سیاسی، دینی و اخلاقی از مؤلفه‌های مهم هویت به شمار می‌روند. او دلیلی تئوریک برای این ادعا دارد: ایدئولوژی، جنبه محوری هر جامعه است، و هویت به عنوان عامل مهم پیونددهنده میان جامعه و شخصیت عمل می‌کند؛ یعنی به جامعه و فرهنگ امکان می‌دهد تا شخصیت هشیار را بسازد و به شخص امکان می‌دهد تا هشیارانه به عضوی هماهنگ با جامعه تبدیل شود. بررسی‌های متعددی، در چارچوب نظریه اریکسون، فرضیه همبستگی معنادار بین رشد هویت (نوعاً با استفاده از عملیاتی‌سازی‌های مارسیا^{۱۹}، ۱۹۶۶م) و مراحل استدلال اخلاقی (آن‌گونه که توسط کلبرگ توصیف شده است) را آزمودند.

دامون^{۲۰} (۱۹۸۴م) با اتخاذ دیدگاهی متفاوت از اریکسون، نشان داد که اخلاق از میانه نوجوانی با خودپنداره تلفیق می‌شود.

گیلیگان (۱۹۸۲م) در سال‌های اخیر، درباره ارتباط اخلاق و هویت به شیوه متفاوتی بحث کرده است. وی مدعی است که دو جهت‌گیری متفاوت در اخلاق وجود دارد: جهت‌گیری اول، با توجه به مراقبت و مسئولیت مشخص می‌شود که نوعاً در زنان رواج دارد. دومین جهت‌گیری با تأکید بر هنجارهای اجتماعی و عدالت مشخص می‌شود، که بیشتر در مردان شایع است. او ادعا می‌کند که بنیان روان‌شناختی این دو اخلاق واگرا در برداشت خود و هویت متفاوتی که مردان و زنان از آن بهره‌مندند، ریشه دارد. وی یک خود ارتباطی برای زنان، و یک خود مستقل و فردگرا برای مردان در نظر می‌گیرد. بنابر این، در حالی که اریکسون به نقش سازنده اخلاق و سایر ایده‌آل‌ها در هویت اشاره می‌کند، گیلیگان بر نقش هویت در تعیین ماهیت اخلاق فرد تأکید دارد. البته این رویکرد تا اندازه‌ای پیوستگی و انسجام بین اخلاق و هویت را تضمین می‌کند. اما راه حل گیلیگان، مشکل نظری احتمالی را ایجاد می‌نماید و آن اینکه وابسته ساختن اخلاق به هویت روان‌شناختی، توجیه عقلانیت اخلاق را دشوارتر می‌سازد.

بلازی^{۲۱} و همکارانش با اجرای تحقیقات متعدد در پی پاسخ به پرسش تلفیق اخلاق در هویت برآمده‌اند. در طرح بلازی، هماهنگ با مفروضه دامون (۱۹۸۴م)، اخلاق و هویت (یا خودپنداره) سیستم‌های روان‌شناختی مجزایی هستند که تنها به آرامی و گاهی اوقات به صورت ناقص با یکدیگر تلفیق شده و یکپارچه می‌شوند. از نظر بلازی، مزیت اساسی

این موضع، حمایت از استقلال اخلاق است؛ یعنی اذعان به این امر که ادراک اخلاقی و اعتبار آن، اساساً مستقل از آرایش روان‌شناختی فرد است. این مفروضه نتیجه بسیار مهمی دارد که می‌تواند به عنوان بسط رویکرد شناختی تحولی به رشد اخلاقی در نظر گرفته شود: یک سیستم اخلاقی معتبر از لحاظ شناختی باید این ظرفیت را داشته باشد که بر شکل‌دهی شخصیت فرد مؤثر باشد. این مسئله دقیقاً همان چیزی است که در انتخاب ادراک اخلاقی به عنوان نقطه شروع و سنگ‌بنای یک‌پارچه‌سازی اخلاقی نقش دارد.

در اینجا دو پرسش مهم مطرح است: آیا هویت، اشکال تحولی متفاوتی دارد، که در میزان یک‌پارچگی و انسجام، و اهمیت برای برداشت خود^{۳۲} متفاوت‌اند؟ و سؤال دوم، اینکه آیا در انتخاب اخلاق به عنوان عامل تشکیل‌دهنده هویت فرد، تفاوت‌های فردی وجود دارد؟

برای پاسخ به سؤال اول، بایستی بر جنبه‌های پدیدارشناختی^{۳۳} هویت و گردآوری شواهد تجربی تکیه کرد. این کار (که با یک بازتفسیر از سوی مقولات تحول ایگویی لاونگر، ولسلر، و ردمور، ۱۹۷۰م آغاز شد) بلازی را به اثبات تجربی سه‌گونه هویت مختلف رهنمون شد که در یک توالی تحولی به دنبال هم می‌آیند.^{۳۴}

هریک از این هویت‌ها دربرگیرنده مجموعه‌ای از ویژگی‌هاست، که یک پرتره منسجم روان‌شناختی را شکل می‌دهند. هویت اول، یعنی هویت نقش اجتماعی، بر هویتی که اریکسون (۱۹۵۹م) آن را نقطه عطف تحولی نوجوانی می‌داند، مقدم است. در اینجا تجربه خود معطوف به بدن و رفتارهای عادی یا ترجیحی مختلف است. هنوز هیچ‌گونه جوهره روان‌شناختی درونی بنا نشده که فرد بتواند آن را به عنوان جنبه محوری خود شناسایی کند. خلوص، صرفاً به معنای بیان واقعیت درباره رفتارهای خود و رفتار کردن به شیوه خاص خود است. در نهایت، ویژگی‌های شخصیتی فرد، موضوع دل‌بستگی و پاسخ‌های عاطفی نیستند.

هویت نوع دوم، هویت مشهود است؛ یعنی تجربه خود تحت تسلط نیروهای درونی، عمدتاً هیجان‌ات و باورهای خودانگیخته، قرار دارد. این دنیای درونی، شخصی، بدون تأثیرپذیری از دیگران و دور از دسترس آنهاست، و خود واقعی در نظر گرفته می‌شود. عدم خلوص، در این مرحله به معنای رفتار کردن به شیوه‌ای است که با احساسات درونی فرد

هماهنگ نیست و خودملاحت‌گری شدیدی را برمی‌انگیزد. هویت درونی فرد به عنوان یک واقعیت طبیعی و اساساً غیر قابل تغییر در نظر گرفته می‌شود و شخص از لحاظ عاطفی بدان دلبسته است و به ابراز صادقانه آن، احساس مسئولیت می‌کند.

سبک سوم، یعنی مدیریت هویت، در حالی که هنوز به شخصیت درونی فرد متکی است، اما دستخوش تغییرات مهمی می‌شود. در اینجا هویت، متشکل از ارزش‌ها، ایده‌آل‌ها و تعهدات (و نه هیجان‌ها و افکار خودانگیخته) تجربه می‌شود. مسئولیت فرد نه تنها خلوص در ابراز احساسات، بلکه ایجاد باورها و ارزش‌های شخصی است و کنترل هیجان‌ها را نیز در برمی‌گیرد. نقض ایده‌آل‌ها و تعهدات فرد، خیانت به خود تلقی می‌شود. در واقع، از دست دادن ایده‌آل‌ها و تعهدات، از دست دادن هویت فرد به حساب می‌آید.^{۲۵}

سؤال دوم، درباره تفاوت افراد در استفاده از علاقه‌های اخلاقی برای ایجاد هویت، هنوز به شیوه‌ای نظام‌دار بررسی نشده است. به نظر می‌رسد تنها برخی از افراد تمایل دارند هویت خود را حول محور ارزش‌های اخلاقی شکل دهند و این تفاوت منحصراً به سن، تحصیلات و سبک هویت بستگی ندارد. هنوز درباره عواملی که این انتخاب‌ها را تبیین می‌کنند، مثل تجارب زندگی، الگوهای مورد توجه، ویژگی‌های شخصیتی و... بررسی دقیق علمی صورت نگرفته است.

خلاصه کلام آنکه، علاقه‌های اخلاقی برای مؤثر بودن در زندگی افراد، به یک‌پارچگی هویتی قوی نیازمند هستند. این امر را می‌توان از تئوری شناختی تحولی پیش‌بینی کرد. اما تئوری شناختی تحولی نمی‌تواند ترجیح ایده‌آل‌های اخلاقی بر سایر ایده‌آل‌ها را تبیین کند. این حقیقت که افراد، ایده‌آل‌های مختلفی را برای هویت خود انتخاب می‌کنند، به افراد امکان می‌دهد تا در پی چیزی می‌باشند که با هویت آنها همخوان‌تر است.^{۲۶}

به اعتقاد بلازی، محوریت گرایش‌های اخلاقی فرد برای برداشت از خود (یعنی هویت اخلاقی) به بهترین وجه، تعهد به رفتار اخلاقی را پیش‌بینی می‌کند. هویت اخلاقی فرد دربردارنده تعهد وی به تعقیب اهداف اخلاقی است. هویت اخلاقی دو موضوع را مشخص می‌کند: عملی که از نظر فرد درست و اخلاقی به حساب می‌آید، و اینکه چرا فرد تصمیم می‌گیرد که من بایستی این عمل را انجام دهم. برای مثال، افراد مختلفی معتقدند

بی‌اعتنایی به رنج گرسنگی انسان‌ها غیراخلاقی است، اما تنها اندکی از افراد به این نتیجه می‌رسند که باید اقدامی برای رفع این معضل انجام دهند.^{۲۷} بر اساس این خط تئوریک، افرادی که هویت اخلاقی آنها متضمن احساس مسئولیت شخصی در برابر فقر است، همان افرادی خواهند بود بیش از همه احتمال می‌رود به اقدامات نیکوکارانه برای آنها دست بزنند.

بلازی، در بررسی آثار تجربی صورت گرفته در مورد رفتار اخلاقی، مدعی شده است که هویت اخلاقی، مشوقی قوی برای عمل فراهم می‌کند، زیرا هویت، انگیزه عمل را هماهنگ با برداشت فرد از خود ایجاد می‌کند. اما قضاوت اخلاقی به تنهایی نمی‌تواند این انگیزه را ایجاد کند. به بیان دیگر، تنها زمانی که افراد خود و اهداف زندگی خود را طبق با معیارهای اخلاقی درک کنند، گرایش نیرومندی به عمل بر اساس قضاوت‌های اخلاقی احساس می‌کنند. همان‌طور که یکی از نظریه‌پردازان هویت می‌نویسد: «اگر شخصی یک ارزش یا یک روش زندگی را برای هویت خود ضروری ببیند، آن وقت احساس می‌کند بایستی بر اساس آن ارزش یا روش عمل نماید».^{۲۸}

تحقیقات نشان می‌دهد که میزان دخالت علاقه‌های و هدف‌های اخلاقی در تعریف افراد از خود متفاوت است. تجارب برخی افراد سرشار از ملاحظات و مسائل اخلاقی است، زیرا اخلاق در جوهره آنها ریشه دارد، درحالی که بعضی دیگر به ملاحظات اخلاقی توجه نداشتند و حفظ ارزش‌ها و استانداردهای اخلاقی برای خودپنداره و عزت نفس آنها بنیادی نیست.

کولبی و دامون (۱۹۹۲م)، در بررسی الگوهای اخلاقی بزرگسال (افرادی با تاریخچه طولانی عملکرد اخلاقی، مثل اقدامات خیرخواهانه و تلاش در جهت استیفای حقوق مدنی) به سطوح بالای هماهنگی میان خود و گرایش‌های اخلاقی پی بردند. این گروه از الگوهای اخلاقی، شاخص‌هایی دال بر توانایی‌های استدلال اخلاقی سطح بالا بر اساس مقیاس قضاوت اخلاقی کلبرگ نشان ندادند. کولبی و دامون به این نتیجه رسیدند که تعهد اخلاقی مستمر، مستلزم یک‌پارچه کردن خود و اخلاق است، نه توانایی‌های پیچیده استدلال اخلاقی. «افرادی که خود را بر اساس اهداف اخلاقی تعریف می‌کنند، بیش از دیگران ملاحظات اخلاقی زندگی روزمره را مدنظر قرار می‌دهند. این افراد خود را درگیر این مسائل دانسته، و از اینجا اولین گام برای قبول مسئولیت حل این مسائل برداشته می‌شود».^{۲۹}

نتایج مشابهی از جمعیت‌های جوان نیز به دست آمده است. تحول ادراک خود در خلال نوجوانی، به طور طبیعی با افزایش تدریجی در استفاده از مفاهیم اخلاقی مشخص می‌شود. زمانی که از نوجوانان خواسته شد تا خود را توصیف کنند، بیشتر آنها از صفات اخلاقی نظیر مهربان، منصف و درستکار استفاده کردند. بعضی از نوجوانان، حتی فراتر رفته و خود را مشخصاً بر اساس باورها و اهداف اخلاقی توصیف کردند. در بین نوجوانانی که خود را این‌گونه توصیف کردند، شواهدی از تعهد اخلاقی مستمر، مشابه آنچه در بررسی کولبی و دامون در مورد سرمشق‌های اخلاقی بزرگسال مشاهده شد، وجود داشت. هارت و فگلی (۱۹۹۵م) دریافتند که تعداد زیادی از «الگوهای مهربانی» (پسران و دخترانی که تعهد بالایی به خدمات داوطلبانه داشتند)، خود را بر اساس سیستم‌های باورهای اخلاقی ادراک می‌کنند. اما این الگوها در مقیاس قضاوت اخلاقی کلبرگ نمره بالاتری از همسالان خود نگرفتند. بررسی هارت و فگلی درخور توجه است، زیرا در محیط شهری محروم از لحاظ اقتصادی، و در میان جمعیت نوجوانی که اغلب از لحاظ اخلاقی در معرض ریسک بالا و مستعد اقدام به جرم بودند، اجرا شده است.^{۳۰}

در نقطه مقابل، با رفتار ضداجتماعی روبه‌رو هستیم. در اینجا نیز شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه هویت، نقش میانجی ایفا می‌کند. دامون و هارت (۱۹۸۸م) شواهدی را گزارش کرده‌اند که حاکی از تأخیر تحولی در ادراک خود جوانان بزهکار می‌باشد. اویسرمن و مارکوس (۱۹۹۰م) دریافتند که نوجوانان بزهکار، در مقایسه با هم‌تایان غیربزهکار خود، کمتر می‌توانند آینده‌ای را برای خود در نظر گیرند که منعکس‌کننده ارزش‌های مثبت یا منفی باشد. این ویژگی یکی از شاخص‌های هویت اخلاقی رشدنیافته است.^{۳۱}

جمع‌بندی

از منظر تئوری‌های شخصیت - هویت، اخلاق در ابتدا بیرونی است. انسان از بدو تولد با امیال و تکانه‌هایی به دنیا می‌آید که احیاناً در تضاد با مقتضیات محیط و نیازهای دیگران است. یکی از مهم‌ترین نتایج فرایند اجتماعی‌شدن، درونی‌سازی یا جذب این مطالبات خارجی است. این امر به ایجاد طبیعت ثانویه منجر می‌شود که متأسفانه در بسیاری از موارد در وضعیت مصالحه بی‌ثبات با طبیعت اولیه باقی می‌ماند. تئوری‌های روان‌تحلیلی،

این تعارض کمابیش تا پایان زندگی وجود دارد. البته بعدها اصطلاح یک‌پارچه‌سازی جانشین درونی‌سازی شد. در دیدگاه‌های هویت، یک‌پارچه‌سازی برداشت اخلاقی از خود با سایر خودهای احتمالی، تا حد زیادی به برطرف شدن این تعارض می‌انجامد. حتی انگیزه اخلاقی تا میزان زیادی به سطح این یکپارچگی بستگی دارد. در اینجا مرور نظریه‌های هویت - شخصیت را خاتمه داده، به طرح دیدگاه‌های رفتاری در حوزه رشد اخلاقی پرداخته می‌شود.

دیدگاه‌های رفتاری رشد اخلاقی

در این بخش از مقاله به مرور الگوهای رفتاری رشد اخلاقی پرداخته می‌شود. الگوهای رفتاری بر مفروض‌های مشترکی مبتنی هستند. یکی از مفروض‌های مشترک این دیدگاه‌ها آن است که تحقیقات رشد اخلاقی بایستی از تأکید انحصاری بر استدلال و قضاوت فراتر رفته و به عمل واقعی، توجه کنند. نظریه‌های رفتاری اولیه، نقش شناخت‌ها و قضاوت‌های اخلاقی را به کلی نادیده می‌گرفت، اما به تدریج، نقش شناخت‌ها، تصمیم‌گیری، استدلال و قضاوت درباره تعارض‌های اخلاقی مورد اذعان و توجه قرار گرفت. اما نکته مهم آن است که عوام درون‌روانی در این چارچوب، نقش میانجی را ایفا می‌کنند، و اهمیت آنها بسته به تأثیری است که بر تعیین یا تبیین کنش اخلاقی دارند.

از میان نظریه‌های رفتاری، چهار دیدگاه مهم در اینجا مرور می‌شوند:

بررسی‌های کلاسیک هارتشورن و می؛

مطالعات تئوری‌های سنتی رفتاری؛

تئوری‌های رفتار کنش‌گر؛

الگوهای یادگیری اجتماعی که مؤلفه‌های شناختی و رفتاری را تلفیق می‌کنند.

هارتسورن و می^{۳۲}: آثار کلاسیک رفتاری

یکی از مطالعات کلاسیک روان‌شناختی که در حوزه اخلاق انجام گرفته است، بررسی تربیت منش^{۳۳} (CEI) هارتسورن و می است که با عنوان تحقیقاتی در ماهیت منش نیز شناخته شده است. این اثر سه جلدی، از لحاظ مسائل مختلفی که در اجرای تحقیقات در حوزه عمل اخلاقی مدنظر قرار می‌گیرند (خصوصاً در مورد کودکان)، استاندارد بالایی دارد.

مباحثه‌های آنها در مورد موضوعات اخلاقی، روش‌شناسی، شیوه‌های تحلیل، تفسیرها و محدودیت نتایج، امروزه با گذشت بیش از نیم قرن هنوز بامعنا و تازه است. جلد اول کتاب، با عنوان *بررسی‌هایی در زمینه فریب‌کاری*^{۳۴} (۱۹۲۸م)، به موضوعاتی از قبیل تقلب، دروغ‌گویی، و سرقت می‌پردازد. جلد دوم، با عنوان *بررسی‌هایی در زمینه نیکوکاری و خودمهارگری*^{۳۵} (۱۹۲۹م) نوع‌دوستی، استقامت و خودمهارگری توجه می‌کند. جلد آخر، با عنوان *بررسی‌هایی در زمینه سازمان‌یافتن منش*^{۳۶} (۱۹۳۰م)، به کاوش نقش دانش اخلاقی، دیدگاه‌ها و نگرش‌های اخلاقی می‌پردازد، و در نهایت اینکه چگونه همه این معیارها، برای منعکس کردن منش اخلاقی کلی فرد، تلفیق می‌شوند.^{۳۷}

این بررسی‌ها، مشهورترین و گسترده‌ترین مطالعات رشد عمل و منش اخلاقی است که تا به امروز انجام شده است. در میان مشاوران این طرح، ای ال ثورندایک حضور داشت که مشهورترین روان‌شناس امریکایی در آن زمان بود. این پروژه تحت نظارت مستقیم وی قرار داشت و به عنوان پروژه‌ای در مؤسسه تحقیقات تربیتی او انجام شد. تأثیر ثورندایک در تصمیم به بررسی تجارب واقعی کودکانی که برجستگی اخلاقی و مذهبی داشتند، و به کارگیری روش‌های عینی آزمایشگاه برای اندازه‌گیری عمل تحت شرایط کنترل‌شده، و نیز انتخاب هارتشورن و می‌به عنوان مسئولان پروژه، آشکار است.

این محققان طی پنج سال: ۱. آثار تحقیقاتی قبلی را مرور کردند؛ ۲. آزمون‌های رفتاری متعددی برای اندازه‌گیری درست‌کاری، نوع‌دوستی، خودمهارگری، و نگرش‌های اخلاقی تدوین نمودند؛ ۳. بیش از یازده‌هزار کودک را تست کردند؛ ۴. هزاران همبستگی و تست‌های تفاوت‌های گروهی را با دست یا با ماشین‌حساب‌های ابتدایی محاسبه کردند؛ و ۵. سه جلد کتاب (یک شاهکار عظیم) نوشتند.^{۳۸}

آنها در بررسی درستکاری،^{۳۹} کودکان را وسوسه کردند تا برای کسب منافع شخصی، کاری انجام دهند که دربردارنده فریب‌کاری و تلاش برای پنهان کردن عمل یا انگیزه‌های عمل است. ایجاد آزمون‌های خاص درستکاری بر معیارهای روشن و دقیق استوار بود. اولاً: آنها به موقعیت‌های طبیعی (یا به اصطلاح امروزی اعتبار اکولوژیک) احتیاج داشتند که کودک را در تعارض اخلاقی قرار دهد. ثانیاً: لازم بود آزمون‌ها، اعتبار صوری داشته باشند؛ به این معنا که در میان بزرگسالان در مورد رفتار مناسب و اخلاقی در آن موقعیت توافق وجود داشته باشد (یعنی انتخاب اخلاقی در آن بافت خاص، برای اینکه به گونه قابل

اعتمادی نمره‌گذاری و طبقه‌بندی شود، باید واضح و شفاف باشد). آنها پس از ایجاد تست‌ها و روش‌های متعدد برای اندازه‌گیری فریب‌کاری، از تقلب، دزدی، و دروغ‌گویی در کلاس درس، خانه، مسابقه ورزشی و بازی‌های خانگی، نمونه‌گیری کردند.^{۴۰}

هارتشرون و می‌همان رویکرد روش‌های تحلیلی و انواع نتیجه‌گیری را برای جنبه‌های دیگر منش به کار گرفتند. آزمون‌های خدمت‌رسانی، رفتارهای نوع‌دوستانه، ایثارگرانه، نیکوکارانه، یاری‌گرانه، و همکاری را اندازه‌گیری کردند. ابعاد استقامت و خودمهارگری، بر اساس مدت زمان اصرار کودک بر انجام وظیفه‌ای سخت، هنگام وجود گزینه‌های دیگر، و میزان مقاومت او در برابر جذابیت یک فعالیت هنگام بر عهده گرفتن تکلیفی خسته‌کننده، اندازه‌گیری شد. علاوه بر این، آنها چندین پرسش‌نامه برای برآورد دانش اخلاقی دیدگاه‌ها و نگرش‌های اخلاقی، در جهت ارزیابی آشنایی با شاخص‌های اخلاقی و پذیرش آنها، ایجاد کردند. در اینجا به بعضی از یافته‌های این تحقیق اشاره می‌شود.

مشهورترین نتیجه با عنوان آموزه اختصاصی بودن،^{۴۱} این است که رفتار عمدتاً به صورت موقعیتی تعیین می‌شود و نه بر اساس صفات یک‌پارچه منش. برای نمونه، مشاهده کودک در حالت تقلب در یک آزمون حساب، پیش‌بینی نمی‌کند که کودک در تمام آزمون‌ها تقلب می‌کند و دروغ می‌گوید یا دزدی می‌کند. تعیین‌کننده‌های خاص در موقعیت‌های آزمون، مثل سطح خطر، در ایجاد تفاوت در رفتار بسیار مؤثرتر بودند. آنچه هارتشورن و می‌رد کردند، مفهوم غلیظ صفت، به عنوان جوهره درونی است که به صورت مستقل از موقعیتی که فرد در آن قرار دارد، عمل می‌کند. البته تحلیل مجدد از داده‌های آنان با استفاده از روش‌های تحلیلی برای نشان دادن وجوه مشترک آزمون‌های مختلف، عامل خاصی را آشکار ساخت.^{۴۲} این عامل یا صفت - آن‌گونه که بیشتر محققان فعلی این اصطلاح را تعریف می‌کنند - مقاومت در برابر وسوسه نامیده شد. در حقیقت، آنها یک نمره ثبات در زمینه تفاوت‌های فردی در ابعاد مختلف منش (با عنوان نمره یک‌پارچگی) ایجاد کردند.^{۴۳}

یک یافته قابل توجه دیگر این بود، که یک روحیه جمعی در واحدهای مدرسه ایجاد می‌شود و هرچه کودکان مدت زمان بیشتری با هم باشند، این روحیه قوی‌تر می‌گردد. ایجاد کدهای گروهی با تنظیم دامنه انتخاب‌های اخلاقی قابل قبول برای اعضای واحد (unit)، موجب ثبات عمل افراد می‌شود. این استانداردهای جمعی برای دوستان نزدیک در

یک کلاس، قوی‌تر بود، اما برای همه کلاس و حتی همه مدرسه وجود داشت. ایجاد کدهای گروهی در هماهنگی ساختن عمل شاگردان با استانداردهای اخلاقی تثبیت شده برای یک واحد اجتماعی مؤثرتر است تا صرف تکیه بر تلاش‌های معلم در جهت القای استانداردها در هر کودک. مؤلفان نتیجه گرفتند که مربیان باید بر ایجاد اتمسفری در کلاس متمرکز شوند که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا از طریق اعمال قابل قبول، در عین حال که از شکست اجتناب می‌کنند، به موفقیت برسند.^{۴۴}

هارتشرون و می‌همخوانی بین گزارش‌های کلامی و رفتار آشکار یا کلمات و کردارها را بررسی کردند. آیا افراد بر اساس اظهارات خود در مورد چگونگی عمل در موقعیت‌های فرضی عمل می‌کنند؟ آیا آگاهی از درست و غلط، عمل در موقعیت‌های وسوسه‌انگیز واقعی را پیش‌بینی می‌کند؟ آنها اذعان داشتند که نظر دیگران در مورد فرد، یعنی اعتبار او بر آنچه فرد انجام می‌دهد، تأثیر دارد. این امر از تأثیر انتظار و اسناد در ادراک شخص، حکایت می‌کند.

همخوانی اندکی بین دانش فرد از رفتار شایسته در موقعیتی خاص، و آنچه واقعاً انجام می‌دهد، وجود داشت. یک پرسش‌نامه بر اساس خودگزارش‌دهی، پابندی دانش‌آموزان را به اصول هنجاری رفتار (از لحاظ عرفی)، ارزیابی کرد. محققان اثبات کردند که تنها یک فریب‌کار متظاهر به همه یا حتی ۷۵ درصد از آیت‌های موافق با اصول هنجاری، پاسخ می‌دهد. این مقیاس دروغ‌سنج و روندهای ایجاد آن، بنیانی برای بیشتر مقیاس‌های فعلی اندازه‌گیری تقلب و سوگیری مقبولیت اجتماعی شد. بسیاری از بررسی‌های موجود نشان داده‌اند که همخوانی کامل بین کلمات و کردارها دست‌نیافتنی است، خصوصاً در مقیاس‌هایی که مقبولیت اجتماعی در سؤالات مورد پرسش آشکار است. با این‌همه، هارتشرون و می‌معتقد بودند که همخوانی بین دانش و عمل، جنبه‌ای از سازگاری است که اهمیت بسیاری برای توانمندی افراد، انسجام و مصالحه اجتماعی دارد.^{۴۵}

تحلیل مجموع مقادیر از این باور حمایت کرد که: دانش اخلاقی با اندازه کلی رفتارهای اخلاقی ارتباط مثبت دارد. رفتار آشکار در موقعیت‌های فاقد نظارت و غیرسرکوب‌گرانه، تراز است که اخلاق واقعی ما را نشان می‌دهد؛ اخلاقی که در قلب ماست، و پاسخ‌های کلامی ما زمینه‌ای برای درک اینکه چرا ما به گونه خاصی رفتار می‌کنیم، ارائه می‌نمایند.

CEI، علاوه بر مقیاس‌های مبتنی بر خودگزارش‌دهی، از گزارش همسالان و معلمان نیز برای اندازه‌گیری درستکاری و شهرت اخلاقی استفاده کرد. آنها به وجود ارتباط معناداری بین نمره‌های منش کلی افراد (آزمون‌های رفتاری) و نمره‌های اعتبار (شهرت؛ درجه‌بندی معلمان و تمام اعضای کلاس از هر کودک) پی بردند.

آنها در تحلیل خود از انگیزه، انگیزه اجتناب از پی بردن دیگران و مشوق انحراف^{۴۶} را دستکاری کردند. آزمون‌های سطح ریسک نشان دادند که هر چقدر میزان ریسک بیشتر باشد، احتمال فریب‌کاری کمتر است. نتایج نشان دادند که یک کودک در تمام آزمون‌ها، بسته به میزان خاصی از ریسک، تقلب می‌کرد و با ریسک بالاتر در هیچ آزمونی تقلب نمی‌کرد. مشوق‌ها نیز با ارائه گزارش دروغین از عملکرد همسالان، دستکاری شدند. استانداردهای بالای دروغین، فریب‌کاری را افزایش داد. وقتی از آنها سؤال شد که چرا تقلب می‌کنند، دو سوم از کودکان عملکرد بهتر را علت تقلب خود دانستند (اثر مقایسه ناخوشایند). یک قاعده اکتسابی در مدرسه این است که اگر موفق نشدی، تقلب کن.^{۴۷}

عوامل متعددی از جهت ارتباط با درستکاری، نوع دوستی، استقامت و یک‌پارچگی منش، بررسی شده‌اند: سن، جنسیت، هوش، شرایط فیزیکی و هیجانی، پیشینه اجتماعی - اقتصادی و فرهنگی، نژاد، دین، جایگاه مدرسه، تأثیر مدرسه و معلم، و تلاش‌های تجربی برای افزایش درستکاری و نوع دوستی. در میان یافته‌های متعدد، ارتباط منفی بین تقلب و هوش مشهود بود. اما این ارتباط در مورد آزمون‌هایی شناخته‌شده وجود داشت. در آزمون‌های ناآشنا، مثل سرقت، هیچ ارتباطی بین فریب‌کاری و هوش وجود نداشت. بنابراین، محققان این فرضیه را آزمون کردند که تجارب قبلی در مورد موفقیت یا شکست، همبستگی‌ها را تبیین می‌کنند.

یکی دیگر از یافته‌هایی که غالباً نقل می‌شود این است که عمل اخلاقی با سن ارتباط ندارد، اما این نتیجه‌گیری همه داده‌ها را در نظر نمی‌گیرد. شواهد نشان می‌دهند که وقتی موقعیت با پختگی فرد ارتباط ندارد، افراد تمام سنین، بسته به موقعیت، به یک اندازه امکان دارد که تقلب کنند، دزدی نمایند، دروغ بگویند، یا خودخواه باشند. اما تحلیل نمره یک‌پارچگی نشان داد که ثبات در موقعیت‌های مختلف، با سن ارتباط مثبت داشت؛ بعضی از کودکان در جریان رسش، به چگونگی با ثبات‌تری درستکار و بعضی دیگر به چگونگی

باثبات تری فریبکار می‌شدند. همان‌طور که از یک چشم‌انداز تحولی، یادگیری اجتماعی انتظار می‌رود، افراد در جریان رسش ثبات بیشتری در عمل اخلاقی نشان می‌دهند.^{۴۸}

بررسی‌های رفتاری / روان تحلیل‌گرانه

پیش از جنگ جهانی دوم، بعضی از روان‌شناسان تحت تأثیر تئوری یادگیری - در وهله اول، تئوری کاهش سائق هال^{۴۹} (هال، ۱۹۴۳م) - و تئوری روان تحلیل‌گری فرویدی قرار داشتند. یکی از پرسش‌هایی که در این رویکردهای نظری مطرح می‌شود، این بود که «صفات و مهارت‌ها چگونه بدون دستورالعمل مستقیم کسب می‌شوند؟» فروید این بحث را ذیل مباحث خود در مورد همانندسازی و رشد فرامن (سوپرایگو) آورده است، در حالی که نظریه‌پردازان یادگیری (مثل، تولمن، ۱۹۳۲م) آن را تحت عنوان یادگیری مشاهده‌ای یا پنهان قرار می‌دادند. میلر و دولارد^{۵۰} (۱۹۴۱م) نیز سهم زیادی در توجه به این مباحث، خصوصاً کسب رفتار از طریق تقلید از دیگران داشتند. اگرچه اثر آنها اطلاعات برانگیزاننده و بدیعی، بر اساس تحقیقات جانوری و انسانی، ارائه کرد، اما وقوع جنگ جهانی دوم موقتاً توجهات را به مسائل دیگری معطوف کرد.^{۵۱}

پس از جنگ، سیرز^{۵۲} و همکارانش (طی سال‌های دهه ۱۹۵۰م) یک چارچوب تئوریک برای تحقیق در مورد رشد اجتماعی، بر اساس تئوری‌های رفتاری و روان تحلیل‌گری، تدارک دیدند. آنها ابعاد مختلفی از پیشایندهای رشد اخلاقی، از قبیل پرخاشگری، مقاومت در برابر وسوسه، و احساس گناه را بررسی کردند. نتایج به دست آمده از این تحقیقات نشان داد که استفاده والدین از تنبیه بدنی با ویژگی‌های نامطلوب در کودکان، از جمله پرخاشگری و رشدنایافتگی اخلاقی، ارتباط دارد. در طرف مقابل، صمیمیت والدین، و ایجاد فضایی سرشار از عشق ایمنی‌بخش و بعضی از اشکال تنبیه روانی، مثل تایم‌اوت (محرومیت‌های موقتی) و تبیین‌هایی که کودک قادر به درک آنها باشد، با پرخاشگری پایین و رشد وجدان بالا ارتباط دارد. این یافته‌ها پژوهش‌های متعددی را برای بررسی تأثیر رویه‌های تربیتی بر رشد اخلاقی، سامان دادند.^{۵۳}

کارهای وایتینگ^{۵۴} و همکارانش (۱۹۷۵م) آزمون این تئوری رفتاری را که تحت تأثیر ملاحظات فرویدی قرار داشت، به مقایسه‌های بین فرهنگی گسترش دادند. این بررسی‌ها نوعاً درصدد تعیین این نکته بودند که آیا صفات شخصیتی بزرگسالی، با استفاده از

تکنیک‌های خاص تربیتی کودک، شدت اجرای این تکنیک‌ها، و سن کودک هنگام استفاده از این تکنیک‌ها، ارتباط دارد یا خیر. یافته‌ها نشان دادند که صمیمیت زودهنگام با آسان‌گیری در نوزادی، همراه با استفاده از تکنیک‌های انضباطی محرومیت از عشق در سال‌های بعد، به وظیفه‌شناسی بالا در بزرگسالی منجر می‌شود.^{۵۵}

از سوی دیگر، این مطالعات نشان داد که جوامع برای تضمین همنوایی با قوانین، ابزارهای کنترل اجتماعی دارند، این سازوکارها با پیشایندهای تربیتی مختلف ارتباط دارند. برخی جوامع بر درونی‌سازی وجدان، که تضمین‌کننده مقاومت در برابر وسوسه و احساس گناه است، تکیه می‌کنند، در حالی که جوامع دیگر بر سازوکارهایی، مثل ترس از ارواح یا احساس شرم تأکید می‌نمایند. این پژوهش‌های بین‌فرهنگی اطمینان بیشتری در جهت تعمیم یافته‌ها به تمام فرایندهای جامعه‌پذیری فراهم کردند.^{۵۶}

بیشتر تئوری‌هایی که به وسیله محققان بالا ایجاد و آزمون شدند، از تفسیر مجدد مشاهده‌ها و توصیف‌های تئوریک فرویدی بر اساس فرضیه‌های رفتاری قابل آزمون تجربی، منتج شدند. اگرچه بیشتر چارچوب‌های تئوریک برای ارزیابی آثار تربیت بر رفتار بزرگسالی هنوز بانفوذ است، اما در آن زمان نارضایتی فراوانی از توصیفات فروید در مورد فرایندهای تحولی زیربنایی مشاهده‌ها وجود داشت.

به نظر می‌رسد که مفاهیم همانندسازی و فرامن بسیار کلی و مبهم بوده و برای ارائه تحلیلی دقیق از فرایندهای خاص مناسب نیستند. این موضوع باعث شد تا بعضی از محققان از تبدیل مفاهیم کلی فروید به عناصر دقیق‌تر و قابل تحلیل تجربی، انتقاد کنند. بررسی‌های تجربی سولومون و الگوهای تئوریک آن، که از تئوری‌های شرطی‌سازی کلاسیک (پاولفی) و شرطی‌سازی عامل اخذ شده بود، سهم قابل توجهی در تعیین متغیرهای دخیل در شکل‌گیری وجدان، خصوصاً توان مقاومت در برابر وسوسه و احساس گناه داشتند (۱۹۶۴، ۱۹۶۸م). دو طرح تجربی او رفتارهای بسیار متفاوتی را در آزمودنی‌ها ایجاد کردند. تنبیهی که قبل از تخلف اجرا شود، به مقاومت در برابر وسوسه منجر می‌شود، در حالی که تنبیه پس از تخلف، احساس گناه را به بار می‌آورد. این مشاهده که بیشتر افراد مقاومت و احساس گناه نشان می‌دهند، فروید را به این نتیجه‌گیری رسانده بود که این مؤلفه‌ها بخش‌هایی از یک فرایند خاص هستند، در حالی که سولومون با تجزیه و تحلیل

پارامترهای مختلف تنبیه توانست نشان دهد که شرایط خاص به تبعات متفاوت در رشد وجدان منجر می‌شود.^{۵۷}

سایر محققان با یک جهت‌گیری خشک اسکینری به بعضی از این موضوعات توجه کردند. گویرتز^{۵۸} (۱۹۶۹م) سهم تئوریک مهمی در بازتفسیر الگوگیری و فرایند تقلید بر اساس ادبیات رفتاری داشت. اگرچه تحقیقات بیشتری برای تأیید ثمربخشی استفاده از تقویت مثبت به تنهایی (بدون تنبیه)، برای تعلیم استانداردهای اخلاقی لازم است، اما بیشتر تحقیقات نشان می‌دهند که مقاومت قابل اعتماد در برابر وسوسه مستلزم سطحی از تنبیه است. البته دستکاری دقیق پاداش‌ها و زمینه شناختی، میزان تنبیه لازم را کاهش می‌دهند.^{۵۹}

یادگیری اجتماعی مشاهده‌ای و الگوهای شناختی رفتاری

بسیاری از توصیفات فروید در مورد فرایند همانند سازی،^{۶۰} اهمیت تقلید و یادگیری از طریق مشاهده، بدون آموزش مستقیم را نشان داد. محققان از فرضیه مبتنی بر مفهوم همانندسازی به عنوان فرایندی عمومی، رضایت نداشتند، از این رو به پرسش‌های مطرح شده به صورت تجربی توسط میلر و دولارد بازگشتند. بندورا^{۶۱} و همکارانش (در خلال دهه شصت میلادی) از پیشتازان این حرکت بودند. آنها به بررسی تجربی عوامل مؤثر بر فرایند تقلید پرداختند، عواملی از قبیل:

شباهت الگو به مشاهده‌گر؛

جایگاه الگو؛

میزان صمیمت الگو؛

کنترل منابع مطلوب؛

تمایز یادگیری / عملکرد؛

یادگیری نیابتی با مشاهده نتایج رفتار دیگران؛

نقش پاداش و تنبیه به عنوان عامل برانگیزاننده رفتار آموخته‌شده از طریق مشاهده؛

الگوهای زنده / در برابر الگوهای نمادین (در تلویزیون و سینما)؛

موعظه (تنها) در برابر عمل / الگودهی (تنها) در برابر تلفیق موعظه و عمل / الگودهی،

استانداردهای اخلاقی.^{۶۲}

این فهرست، تنها بعضی از عوامل مؤثر بر یادگیری و عملکرد از طریق مشاهده را نشان

می‌دهد. این بررسی‌ها به وضوح نشان می‌دهند که الگوهای (والدین، خواهر و برادرها،

معلمان و همسالان) که علاوه بر توصیه استانداردهای اخلاقی، بدان‌ها عمل نیز می‌کنند، تأثیر بیشتری بر مشاهده‌گران در اطاعت از آن استانداردها دارند. یک نکته مهم این است که اگرچه والدین به صورت آگاهانه استانداردهای اخلاقی را با توصیه به کودکان آموزش می‌دهند، آنها اغلب آگاه نیستند که از طریق رفتارهایشان نیز بدان‌ها آموزش می‌دهند. شواهد نشان می‌دهد که یک کودک احتمال بیشتری وجود دارد که از اعمال یک الگوی محترم تقلید کند تا با درخواست‌های کلامی آنها همنوایی نماید. علاوه بر بررسی پارامترهای کلی دخیل در تقلید، درباره تأثیر الگوگیری بر استانداردهای اخلاقی نیز به طور مستقیم تحقیق صورت گرفته و مشخص شده است که الگوگیری، قضاوت‌های اخلاقی را ارتقا می‌بخشد.^{۶۳}

در تلاش برای تبیین این نتایج، بسیاری از نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی به شکل فزاینده‌ای از نقش فرایندهای شناختی آگاه شدند. توجه به آنچه مشاهده می‌شود و تفسیر آنها، به سبب سپردن رفتار الگودهی شده (عملکرد با تأخیر)، تقلید انتخابی، مثل رفتارهای متناسب با جنسیت، تعمیم به بافت‌های مختلف بر اساس روابط معنایی، و سطح شناختی لازم برای رمزگذاری عمل الگو از این قبیل‌اند. بنابراین، الگوهای تئوریک به شکل فزاینده‌ای مؤلفه‌های شناختی را در تبیین‌های خود وارد کرده‌اند. بندورا (۱۹۷۱م) و دیگران با تفسیرهای مشابه^{۶۴} این معنا را که الگوهای یادگیری تمام اقسام یادگیری مشاهده‌ای و تقلید را بر اساس تاریخچه پاداش و تنبیه تبیین می‌کنند (همان‌گونه که نظریه‌پردازان با جهت‌گیری خشک شرطی‌سازی عامل ادعا می‌کنند)، رد کردند. در عوض آنها مدعی شدند که شناخت، واسطه تأثیر پاداش‌ها و تنبیه‌های وابسته می‌باشد.^{۶۵}

مؤلفه‌های اصلی الگوی بندورا عبارت‌اند از: توجه (ثبت عمل الگو)، یادسپاری (به خاطر سپردن آنچه مشاهده شده، با بازنمایی تخیلی یا کلامی)، بازآفرینی حرکتی (ابراز بازنمایی‌های شناختی به صورت رفتاری) و انگیزه (تأثیر برانگیزاننده پاداش و تنبیه بر توجه، رمزگذاری، تعریف نمادین، و در نهایت اجرای عمل مشاهده‌شده).^{۶۶}

موضوع خاستگاه تقلید، و اینکه آیا ذاتی است یا بخشی از یک فرایند رسی است و یا از طریق تجارب محیطی کسب می‌شود، موضع الگوهای مبتنی بر شرطی‌سازی عامل در برابر الگوهای معتقد به میانجی‌گری شناختی را متمایز می‌سازد. همان‌طور که بندورا اشاره

می‌کند، ممکن است میانجی‌گری شناختی یک مؤلفه ضروری تقلید در نوزادان نباشد. تحقیقات بعدی نشان داد که الگوی یادگیری شناختی برای تبیین رفتار کودکان بزرگ‌تر مناسب‌تر است. و در مقابل، الگوهای شرطی‌سازی عامل، برای تبیین تقلیدهای اولیه مناسب‌تر است. با این فرض که تقلید، الگوی عمل ذاتی نیست. آنچه از تحقیقات یادگیری مشاهده‌ای روشن می‌شود این است که الگودهی استانداردهای اخلاقی، احتمال اطاعت از استانداردها را در مشاهدگران افزایش می‌دهد.^{۶۷}

سایر الگوهای رفتاری نیز میانجی‌گری شناختی را به عنوان یک عنصر ضروری برای درک چگونگی کسب قوانین اخلاقی و درونی ساختن آنها می‌پذیرند. بورتون^{۶۸} اظهار داشته است که سطح رشد شناختی کودک، خصوصاً رشد زبانی، در تعیین کارآمدی تکنیک‌های آموزش استانداردهای اخلاقی مهم هستند. معلم بایستی تکنیک‌ها را با سطح ادراک کودک هماهنگ سازد. ارائه یک استدلال کلامی خوب برای یک نوزاد شش ماهه، برای اینکه او چرا نباید انگشتان خود را در پریش برق بگذارد، آشکارا بی‌تأثیر است، درحالی که گفتن نه! و دور کردن کودک، شیوه‌ای مناسب به شمار می‌آید. همچنین تحریک دیداری پریش، نشانه‌های کلامی والدین، تن صدا و تظاهر چهره‌ای همگی به صورت کلاسیک شرطی شده و با تنبیه برای عمل ممنوعه ارتباط دارند.^{۶۹}

جمع‌بندی

بسیاری از محققان رشد اخلاقی، تأکید بر عمل را به عنوان شرط لازم ارزیابی نقش شناخت‌ها در رشد اخلاقی به حساب می‌آورند. این موضع بسیار به دیدگاه پیائزه نزدیک است. وی معتقد بود، ساختارهای شناختی ذاتی نیستند، بلکه محصول تعامل کودک با محیط خود می‌باشند. از آنجا که عمل و استدلال به شیوه‌ای بازخوردی تعامل دارند، مطالعات در مورد تعیین‌کننده‌های استدلال اخلاقی بسیار مهم است. محققانی که تنها استدلال و قضاوت را بر رشد اخلاقی مؤثر می‌دانند، باید شواهدی ارائه کنند تا چگونگی ارتباط این عوامل شناختی با عمل اخلاقی را نشان دهند. به قول پیائزه: «روابطی که بین عمل و آگاهی از قوانین وجود دارند، روابطی هستند که ما را قادر می‌سازند تا ماهیت روان‌شناختی واقعیات اخلاقی را تعریف کنیم»^{۷۰}

1. identity and reputation
2. Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. . *Moral Development: An Introduction*, p: 201.
3. Freud and Psychoanalysis
4. Freud, S. *Totem and Taboo* , p: 210.
5. internalization
6. Freud, S., Opcit, p: 211.
7. Freud, S, Opcit, p. 211.
- 8 conventional morality
- 9 parenting styles
- 10 libertarian
- 11 self-awareness
12. Freud, S,Opcit, p: 212-214
13. Durkheim, E Moral Education. Glencoe: *The Free Press*, p: 214
14. Mead, G. H. Mind, *Self, & Society*, p: 215
- 15 Erikson
16. Erikson, E. H. *Identity: Youth and crisis*, p: 215
17. Ibid, p: 216.
18. Blasi, A. Moral understanding and the moral personality: *The process of moral integration*, p: 229
- 19 Marcia
- 20 Damon
- 21 Balsi, A.
- 22 sense of self
- 23 phenomenological
24. Blasi, A, Opcit, p: 242
25. Blasi, A, Opcit, p: 243
26. Blasi, A, Opcit, p: 244
27. Damon, W. *Self understanding and moral development from childhood to adolescence*
28. Blasi, A, Opcit, p: 78
29. Colby, A., and Damon, W. *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*, p: 307.
30. Damon, W, & Hart, W. *Self understanding in childhood and adolescence*.p: 250
31. Damon, W, & Hart, W, Opcit, p: 250
- 32 Hartshorne and May
- 33 Character Education Inquiry
- 34 Studies in Deceit
- 35 Studies in Service and Self control
- 36 Studies in the Organization of Character
37. Burton, R. V., & Kuncce, L. *Behavioral Models of Moral Development: A Brief History and Integration*, p: 144
38. Ibid, p: 144
39. honesty
40. Burton, R. V., & Kuncce, L, Opcit, p: 145
41. Doctorin of specificity
42. Burton, R. V., & Kuncce, L. Behavioral Models of Moral Development: A Brief History and Integration. In Kurtines W. M., & Gewirtz J. L. *Moral Development: An Introduction*
- 43 Ibid, p: 145
- 44 Ibid, p: 146
- 45 Ibid, p: 146
46. incentive of deviation
47. Burton, R. V., & Kuncce, L, Opcit, p: 147
48. Burton, R. V., & Kuncce, L, Opcit, p: 147
49. Hullian Drive Reduction Theory
50. Miller, N. E, & Dollard, J.
51. Burton, R. V., & Kuncce, L. *Behavioral Models of Moral Development: A Brief History and Integration*, p: 149
52. Sears, R. R.
53. Sears, R. R., Rau, L., & Alpert, R. *Identification and child rearing*, p: 170
54. Whiting, J. W. M.

-
55. Whiting, B. B., & Whiting, J. W. M. *Children of six cultures*, p: 150
56. Ibid, p: 150
57. Solomon, R. L., Turner. L. H., & Lessac, M. S. *Some effects of of dellay of punishment on resistance to temptation in dogs*, p: 233
58. Gewirtz J. L.
59. Gewirtz, J. L. *Mechanisms of social learning: Some roles of stimulation and behavior in early human development*, p: 57
60. identification
61. Bandura, A.
62. Bandura, A. *Social cognitive Theoryof moral thought and action*, p: 50
63. Ibid, p: 65
64. Mischel, Y., & Mischel, H. N. A cognitive social learning approach to morality and self- regulation. In T. Likona (Ed.), *Moral Development abd Behavior: Theory, research and social issues*
65. Ibid, p: 84
66. Bandura, A. *Social cognitive Theoryof moral thought and action*, p: 73
67. Burton, R. V., & Kuncce, L, Opcit, p: 133
68. Burton, R. V.
69. Burton, R. V. *A paradox in theories and research in moral development*, p: 193
70. Piaget, J. *Moral Judgement of the child*, p: 3



منابع

- Aronfreed, J. (1976). Moral development from the standpoint of a general psychological theory. In T. Lickona (Ed.), *Research in moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive Theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Ed.), *Hand book of moral behavior and development*. Vol. 1. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Blasi, A. (1995). Moral understanding and the moral personality: The process of moral integration. In Kurtines W. M., & Gewirtz J. L. *Moral Development: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burton, R. V., & Kunce, L. (1995). Behavioral Models of Moral Development: A Brief History and Integration. In Kurtines W. M., & Gewirtz J. L. *Moral Development: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Burton, R. V. (1984). A paradox in theories and research in moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Ed.), *Morality, moral development and moral behavior*. New York: Wiley & Sons, Inc.
- Colby, A., and Damon, W. (1992). *Some do care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Damon, W. (1984). Self understanding and moral development from childhood to adolescence. In W. M. Kurtines and J. L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 109-127). New York: Wiley.
- Damon, W., & Hart, W. (1988). *Self understanding in childhood and adolescence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Dienstbier, R. A., & Munter, P. O. (1971). Cheating as a function of the labeling of natural arousal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17.
- Dix, T., Ruble, D., Grusec, J., & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57.
- Durkheim, E. (1961). *Moral Education*. Glencoe: The Free Press.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Freud, S. (1914/1950). *Totem and Taboo*. New York: Norton.
- Gewirtz, J. L. (1969). Mechanisms of social learning: Some roles of stimulation and behavior in early human development. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand- McNally.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press: Cambridge.
- Grueneich, R. (1982). The development of children's integration rules of making moral judgement. *Child Development*, 53.
- Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. (1995). *Moral Development: An Introduction*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lepper, M. R. (1982). Social control processes, attributions of motivation, and the internalization of social values. In E. T. Higgins, D. N. Ruble, & W. Hartup (Ed.), *Social cognition and social behavior*. Cambridge, Eng: Cambridge Univ. Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, & Society*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Mischel, Y., & Mischel, H. N. (1976). A cognitive social learning approach to morality and self-regulation. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Piaget, J. (1965). *Moral Judgement of the child*. New York: Free Press.
- Sears, R. R., Rau, L., & Alpert, R. (1965). *Identification and child rearing*. Stanford, CA: Stanford Univ. Press.
- Solomon, R. L., Turner, L. H., & Lessac, M. S. (1968). Some effects of delay of punishment on resistance to temptation in dogs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8.
- Swan, W. B. (1983). Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self. In J. Suls & A. G. Greenwald (Ed.), *Psychological perspectives on the self*. Vol. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Whiting, B. B., & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures*. Cambridge, MA: Harvard U. Press.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35.