

مقدمه

رشد اخلاقی^۱ فرایندی است که افراد از طریق آن به توانایی انطباق رفتار خود با معیارهای درست و نادرست دست پیدا می‌کنند. این توانایی در سه زمینه تشخیص رفتار درست از نادرست، ایجاد یک نظام ارزش‌های اخلاقی و یادگیری انجام عمل بر طبق اصول و معیارهای اخلاقی ظاهر می‌شود.

اهمیت بررسی این پدیده مهم روان‌شناختی سبب شده است در طول چند دهه اخیر، روان‌شناسان بزرگ در سراسر دنیا بسیاری از برنامه‌های پژوهشی را به آن اختصاص داده و با طراحی نظریه‌های متعدد به ابهام‌زدایی از جنبه‌های مختلف این رویداد روان‌شناختی پرداختند. پرسش اصلی این نوشتار به کنکاش در باب نظریه‌پردازی‌هایی اختصاص دارد که روان‌شناسان، از گذشته تا به حال، در باب فرایند اخلاقی شدن آحاد انسانی صورت داده‌اند. هدف عمده از بررسی این رویکردها و تغییرات ایجادشده در جهت‌گیری‌های پژوهشی آن است که زمینه بررسی‌های دیگر، به ویژه در مطالعات تطبیقی، را فراهم کند و به گسترش حوزه نفوذ دانش موجود، کمک کند. روش مورد استفاده در این مقاله، روش تحلیل محتوا می‌باشد که با پرهیز از ویژگی کمی آن اجرا می‌شود.

طبقه‌بندی روی‌آوردهای رشد اخلاقی

هر چند این روی‌آوردها از دیدگاه یک خواننده ناآشنا به زمینه آنها، دیدگاه‌های پراکنده و غیرمنسجمی باشند، اما این مجموعه بزرگ را می‌توان بر اساس ملاک‌های مشخصی تقسیم کرد. یک صورت‌بندی آن است که آنها را بر حسب جایگاهی که در کلیت دانش روان‌شناسی و نظام‌های علمی آن انتخاب می‌کنند، دسته‌بندی کنیم. نوع برداشتی که از روان و رفتار انسان می‌توان داشت، شیوه مطالعه‌ای که برای بررسی پدیده‌های انسانی در پیش گرفته می‌شود، چارچوب نظری ویژه‌ای که حاصل این بررسی‌ها خواهد بود، کاربردهای عملی دلالت‌های نظام‌های مزبور در زمینه مشاوره و درمان و، بالأخره، استفاده از اصول مورد قبول در فرایند تربیت در زمره اموری هستند که از این نظام‌ها استفاده می‌شود. رشد اخلاقی هم، همانند بسیاری از پدیده‌های روان‌شناختی دیگر، از اصول پذیرفته‌شده نظام‌های مختلف در زمینه‌های مورد اشاره، تأثیر پذیرفته است و حاصل نهایی آن هم رنگ و بوی سایر گزاره‌های علمی در همان رویکردها را به خود گرفته است.

روی‌آورد پیشین: رشد اخلاقی به مثابه اجتماعی شدن کودک

در قرن بیستم میلادی، پژوهشگران پژوهش‌های بسیاری در زمینه رشد اخلاقی انجام داده‌اند و به

رشد اخلاقی:

تغییر در روی‌آوردهای معاصر

صادق کریم‌زاده*

چکیده

این مقاله به بررسی و نقد روی‌آوردهای گذشته و معاصر به رشد اخلاقی و تغییر جهت‌گیری‌های عمده در مطالعه علمی آن می‌پردازد. بررسی موضوع به شیوه تحلیل محتوا بوده و هدف از آن فراهم نمودن چهارچوبی برای مطالعات تطبیقی آینده، به ویژه در حوزه اخلاق دینی، می‌باشد. روی‌آوردهای گذشته بر تکوین فرامن و همسان‌سازی با والد همجنس، جریان‌های متکی بر پیرامون فرد، به ویژه تقویت‌های بیرونی، سائق وابستگی کودک، فرایند یادگیری مشاهده‌ای، جریان خودنظم‌دهی و نظام استدلال در درک روابط اجتماعی، تأکید می‌کنند. مفهوم‌سازی‌های جایگزین، بینش‌های جدیدی را در مورد شکل‌گیری اخلاق بر اساس مؤلفه‌های چهارگانه، موضوع عدالت مثبت، در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، ادراک خود، استدلال اجتماعی قراردادگرایی و هویت اخلاقی به ارمغان آورده‌اند. دستاوردهای مهم این جهت‌گیری‌ها عبارتند از: تأکید بر الگوی تطوری - جانشینی در برابر الگوی مرحله‌ای - تراکمی، توجه به ساخت‌های جزئی در اخلاق در برابر انسجام سلسله مراتبی و وحدت ساختاری، تأکید بر طحوراه‌های اخلاقی به جای مراحل، اهتمام به سایر قلمروهای رشد اجتماعی - شناختی در مقابل نادیده گرفتن آنها، توجه به شخصیت اخلاقی به منزله هدف. با وجود این، نگاه تک‌مؤلفه‌ای به فرایند رشد اخلاقی و ضعف در نتایج عملی در حوزه تربیت اخلاقی از کاستی‌های بیشتر رویکردهای یادشده می‌باشد. کلیدواژه‌ها: رشد اخلاقی، روی‌آوردهای معاصر، تغییر.

بررسی آن به‌عنوان جنبه خاصی از حوزه گسترده رشد اجتماعی^۳ و اجتماعی شدن،^۴ به‌معنای یادگیری سازگار شدن با معیارهای فرهنگی، پرداخته‌اند. در این سنت پژوهشی، اندیشه‌های عمده بر این دو فرض استوارند: ۱. خاستگاه ارزش‌های اخلاقی، یک مسئله فرهنگی است؛ به این معنا که اخلاق، نظام قواعد و ارزش‌هایی است که به‌وسیله فرهنگ خاص تعیین می‌شوند؛^۲ کودک این ارزش‌های حاضر و آماده را از طریق سازوکارهای کلی انتقال فرهنگی، مانند یادگیری از راه تقویت یا همسان‌سازی،^۵ به دست می‌آورد. از این رو، درک ما از محتوای باورهای اخلاقی و هیجان‌های مربوط به آن باید بر پایه این نگاه استوار شود که چنین محتوایی محصولی فرهنگی است، نه پدیده‌ای فردی.

نخستین بار دورکیم^۶ این رویکرد فرهنگی به رشد اخلاقی را مطرح کرد؛ کسی که رشد اخلاقی را بر پایه نسبت فرهنگی ارزش‌های اخلاقی معرفی نمود.^۷

کانون اصلی رویکرد دورکیم به رشد اخلاقی، اندیشه جامعه‌پذیری گروهی و انتقال شاخصه‌های فرهنگی جامعه یا گروه به فرد است. منظور از این پدیده، فرایندی است که فرد از طریق آن، هنجارهای مورد پذیرش جامعه و انتظارات از فرد را در زمینه آنچه می‌اندیشد یا احساس می‌کند و آنچه باید انجام دهد، یاد می‌گیرد. چنین مؤلفه‌هایی، عمدتاً از طریق آموزش و توضیح ارزش‌ها، الگوهای نقش و تقویت گروهی صورت می‌پذیرد.

از نظر دورکیم، برخلاف آنچه سودگرایانی^۸ نظیر هیوم^۹ و اسمیت^{۱۰} باور دارند، اخلاق در بافت احترام به قواعد معین و اقتدار حامی آن مطرح می‌شود، نه محاسبه سود و زیان مادی رفتار. افزون بر آن، اخلاق در همه‌جا با عقاید و احساسات کیفی^{۱۱} سروکار دارد؛ عقایدی که اخلاق را کارهای خوب و بدی که با رفاه انسان مرتبط است، نمی‌داند. سوم اینکه تنوع زیادی در میان گروه‌های مختلف درباره نوع قواعدی که احترام اخلاقی، تنبیه و حس وظیفه‌شناسی را تحریک می‌کند، یافت می‌شود. بنابر نظر دورکیم، چنین واقعیاتی این مطلب را به ما یادآوری می‌کنند که قداست و احترام یک قاعده، به آن دلیل است که در میان گروه نهادینه شده است؛ نه به این علت که پیامدهای مثبتی برای سعادت و خوشبختی انسان به دنبال دارد. بنابراین، قواعد اخلاقی، نگرش‌ها و پیامدهای آن، در سطح گروه آغاز می‌شود، نه از ناحیه فرد. منشأ روان‌شناختی نگرش‌های اخلاقی، در احترام فرد به گروه، نگرش‌های مشترک اعضای گروه و چهره‌های صاحب‌نفوذی که تجلی گروه‌اند، نهفته است. ارزش‌های مقدس‌تر نزد افراد، ارزش‌هایی‌اند که گروه در آن سهیم است و آنها را به شکل قاطعی به هم نزدیک می‌سازد.^{۱۲}

فریود،^{۱۳} (۱۹۲۳م) همانند دورکیم، می‌پذیرفت که قواعد اخلاقی به این دلیل که مظهر اقتدار

اجتماعی‌اند، مسأله‌ای هستند درباره احترام به قواعد معینی که به‌لحاظ فرهنگی، در معرض تغییرند. به باور او، احساس گناه و تمایل به مجازات خود در برابر کج‌روی‌ها، بارزترین توصیف از درونی‌سازی اخلاق و احترام به قانون است. با وجود این، فریود برخلاف دورکیم، ریشه باورها و احساسات اخلاقی را در احترام کودک به پدر و مادر و همسان‌سازی با آنها جست‌وجو می‌کند، نه در احترام به گروه.^۴ به اعتقاد او، این احترام، در مرتبه قبل، از دل‌بستگی غریزی کودک به پدر و مادر، به منزله منبع تغذیه و امنیت، و سازوکارهای دفاعی آن حاصل می‌شود. در چنین دیدگاهی، نوعی تعارض میان گرایش‌های طبیعی افراد و روابط اجتماعی ترسیم می‌شود و برای رفع آن لازم است نیازها را به مقتضای ارزش‌های جامعه شکل داد. بنابراین، قواعد اخلاقی، قدرت و پایداری خود را از ضرورت مخالفت با نیروهای غریزی به دست می‌آورند.

در تبیین فریود از رشد اخلاقی، فرامن، به منزله بخشی از ساختار شخصیت، حاصل انحلال عقده اودیپ و همسان‌سازی با والد هم‌جنس است و تبلور خواسته‌های اخلاقی محیط است که از راه پدر و مادر یا مراجع اخلاقی، و با سازوکار همسان‌سازی، به سازمان روانی وارد شده‌اند و مرزهای رفتار یا نمود شخصیت فرد را مشخص می‌کنند. برون فبیرنر^{۱۵} درباره اینکه «محور فرایند همسان‌سازی در کودک، چه ابعادی از زندگی والدین است؟»، اعتقاد دارد که کودکان ممکن است با یک یا سه جنبه از والدین، همسان‌سازی کنند: رفتار آشکار، انگیزش یا آرزوهای آنها در حق فرزندان خود. در واقع، آن جنبه از والدین که کودکان با آن همانند خواهند شد، می‌تواند وابسته به شکلی از همسان‌سازی باشد که خود آن را پذیرفته‌اند. او می‌گوید: «ممکن است یک فرایند، از قبیل همسان‌سازی انگل‌وار،^{۱۶} با احتمال بیشتری به نتیجه‌ای همچون تقلید کردن از معیارهای والدین منجر شود و فرایند دیگری مثل همسان‌سازی با پرخاشگر،^{۱۷} به انتخاب انگیزه‌ها و اعمال والدین ختم شود.»^{۱۸}

وقتی کودک برخلاف معیارهای اخلاقی والدین و اولیا رفتار کند یا حتی بخواهد رفتار کند، اضطرابی را تجربه خواهد کرد. او نسبت به خود، همان واکنش تنبیهی را برمی‌گزیند که بر طبق قاعده، فرد بزرگسال باید نسبت به او داشته باشد. کودک به‌سوی نیروهای پرخاشگرانه‌اش تغییر جهت می‌دهد و بخشی از ساختار روانی او، که بازتاب تصاویر والدین در درون است، در برابر بخشی دیگر از آن قرار می‌گیرد و در موقعیت‌های تخلف از ضوابط اخلاقی، احساس گناه را تجربه خواهد کرد. چنین معیارهایی، در آینده به بخشی از نظام اخلاقی و ارزشی فرد تبدیل می‌شود و رفتار او را هدایت خواهد کرد.

پژوهش‌های هارت‌شورن و می: یکی از دلالت‌های ضمنی نظریه اخلاقی فروید این بود که همسان‌سازی کودک با پدر یا مادر، به یادگیری رفتارهای اخلاقی با میزان بالایی از انسجام خواهد انجامید. این مطلب در یکی از مطالعات کلاسیک، به وسیله هارت‌شورن و می (۱۹۲۸-۱۹۳۰م)^{۱۹} اجرا و بررسی شد. آنان کودکان هشت تا شانزده ساله را به منظور اندازه‌گیری مقاومت آنها در برابر وسوسه تقلب، در ضمن یک مطالعه طولی، مورد مشاهده قرار دادند. مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش گسترده در زمینه مرتبط با دیدگاه فروید این بود که افراد را نمی‌توان به دو دسته متقلب و امین تقسیم کرد. نمره تقلب کودکان در منحنی توزیع نرمال، در اطراف نمره میانگین تجمع کرده‌اند. تقریباً همه دانش‌آموزان تقلب می‌کنند؛ اما صدور این رفتار ممکن است با توجه به میزان خطرپذیری رفتار و احتمال گرفتار شدن، متفاوت باشد. در نتیجه، به نظر می‌رسد افرادی که تقلب نمی‌کنند، بیشتر به دلیل رعایت احتیاط و پرهیز از دردهای بعدی، این کار را نمی‌کنند؛ نه به دلیل صداقت در عمل.^{۲۰}

یافته دیگر این پژوهش آن بود که حتی در شرایطی که رفتار عدم تقلب به دلیل نگرانی از مجازات یا گرفتاری نباشد، منشأ آن را تا حدود زیادی باید در عوامل موقعیتی، نظیر تأیید گروه جست‌وجو کرد. برخی گروه‌های آزمایشی، تمایل زیادی به تقلب داشتند؛ در حالی که برخی گروه‌های دیگر، که در ظاهر شباهت زیادی با آن گروه داشت، چندان به تقلب علاقه نداشتند. یافته دیگر این بود که معرفت‌های اخلاقی یا شناخت درباره ارزش‌ها، اثر ناچیزی بر رفتار اخلاقی داشتند. شاهد این یافته، وجود ضریب همبستگی پایین میان آزمون‌های شفاهی مربوط به شناخت‌های اخلاقی و آزمون‌های تجربی مربوط به رفتار اخلاقی بود.^{۲۱}

هارت‌شورن و می به این نتیجه رسیدند که شرایط و موقعیت‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای در بروز رفتار تقلب دارند، نه یک صفت کلی و منش اخلاقی، همچون صداقت و درست‌کاری، یا نیروی درونی، مانند وجدان. این نتیجه‌گیری، تردیدهای مهمی را درباره دیدگاه روان‌تحلیل‌گرها در زمینه نیروی اخلاقی یا فرامن و اهمیت منش درونی و صداقت، دامن زدند. اگر عوامل موقعیتی هستند که رفتار اخلاقی فرد را رقم می‌زنند، نمی‌توان عمل اخلاقی را نتیجه یک گرایش درونی به سوی صداقت یا منش اخلاقی دانست. به همین دلیل، پیش‌بینی رفتار از طریق قانون اخلاقی، کاری دشوار خواهد بود.

روی آورد یادگیری به رشد اخلاقی

با وجود این که روی آورد روان‌تحلیل‌گری در زمینه روان‌شناسی و روان‌پزشکی، تأثیر عظیمی بر جای

گذاشت، اعتباریابی بسیاری از مفاهیم فرویدی از طریق روش‌های علمی، با مشکل مواجه شد. از این رو، برخی از پیشگامان نظریه یادگیری اجتماعی، نظیر مارک می^{۲۲} و رابرت سیرز،^{۲۳} به دنبال ایجاد یک نظریه پویا از رشد و رفتار انسانی از طریق تفسیر دوباره فرضیه‌های فروید برآمدند که از اصول کلی نظریه محرک - پاسخ پیروی کند.

سیرز (۱۹۵۳م) در تحلیل خود از فرایند اکتساب اخلاق، به مفهوم سائق وابستگی^{۲۴} کودک استناد می‌کند. بر اساس مشاهدات فراوان، کودک حتی در زمانی که همه سائق‌های اولیه‌اش کاهش پیدا می‌کند، باز هم رفتار وابسته به مادر را بروز می‌دهد. بنابراین، می‌توان گفت نزدیک‌بودن به مادر یک تقویت‌کننده ثانوی برای کودک می‌باشد.^{۲۵} سیرز با این تبیین، نظریه‌ای در مورد همسان‌سازی ارائه داد که از طریق آن توانست مفهوم همسان‌سازی انگل‌وار فروید را به چهارچوب نظریه یادگیری منتقل کند. به اعتقاد سیرز، ضعف کودک در ایجاد تمایز میان خود و مادر سبب می‌شود که او کارهای مادر را به منزله کارهای خود بداند و به همین خاطر، انجام دوباره رفتارهای مادر برای او نوعی تقویت‌کننده باشد. در نتیجه، کودک به شکل تقلیدی و با استفاده از یک نظام سائق ثانوی،^{۲۶} که به منظور انجام رفتار مشابه رفتار مادر است، به پاسخ‌دهی مشغول می‌شود.^{۲۷} بدین ترتیب، سیرز توانست نشان دهد که چگونه کودک ارزش‌های والدین را از طریق همسان‌سازی با آنها و شبیه‌شدن به مربیان و اطرافیان خود، کسب می‌کند.

تبیین بالا پیشرفت مهمی در تحقیقات تجربی مربوط به رشد اخلاقی بشمار می‌رفت، اما در توجیه مسأله ظهور همسان‌سازی در شکل یک سائق و نیز رشد سائق‌های اکتسابی با دشواری روبرو شد. در نتیجه، این نظریه که تکیه زیادی بر رویکرد روان‌تحلیل‌گری داشت، به کنار رفته و جای خود را به نظریه‌ای داد که تأکید بیشتری بر نظریه رفتارگرایی داشت.

آلبرت بندورا^{۲۸} و والترز،^{۲۹} از کوشش‌های سیرز و همکارانش در تبیین رفتار از طریق مفهوم سائق و برخی سازه‌های مرتبط با انگیزش راضی نبودند، بلکه به دنبال تبیینی از یادگیری رفتار بودند که از تأثیرات روان‌تحلیل‌گری به دور باشد. آنان از جهت‌گیری نظریه یادگیری اجتماعی در فهم فرایند رشد در انسان، ناخشنود بوده و به ویژه از غفلت این نظریه در تشخیص ماهیت اجتماعی رفتار انسان انتقاد کردند. این کاستی به طور خاص در زمینه همسان‌سازی، یا همان چیزی که بندورا و والترز آن را تقلید^{۳۰} نامیدند، ظاهر شد. بی‌توجهی به نقش متغیرهای اجتماعی زمانی بیشتر روشن می‌شد که پای فهم کیفیت اکتساب رفتارهای جدید به میان می‌آمد.

فرایند یادگیری رفتارهای جدید که احتمال وقوع خودانگیخته آنها نمی‌رود، در نظریه اسکینر^{۳۱} از طریق تقریب‌های متوالی^{۳۲} توجیه می‌شود. در این شیوه، ارگانیزم تنها در صورتی تقویت می‌شود که رفتارش به صورت متوالی یا پی در پی صادر شود تا به رفتار مطلوب نزدیک شود. اما میلر و دلارد (۱۹۴۱)^{۳۳} برای پاسخ به این پرسش، یادگیری مشاهده‌ای^{۳۴} را مطرح کردند. به باور این دو اگر رفتار مشاهده شده تقویت شود، مانند هر رفتار دیگر نیرومند خواهد شد.^{۳۵} اگر پاسخ‌های تقلیدی ارائه نشده و تقویت نگردند، یادگیری صورت نخواهد گرفت. بنابراین، تقلید حاصل مشاهده، پاسخ‌دهی آشکار و تقویت است.

بندورا و والترز (۱۹۸۶م)، نه تنها تقویت را برای وقوع یادگیری لازم نمی‌دانند، بلکه در نظر آنها، تجربه مستقیم هم برای ایجاد یادگیری ضرورت ندارد.^{۳۶} مشاهده کننده می‌تواند به سادگی از راه مشاهده نتایج رفتار دیگران بیاموزد، اطلاعات آموخته‌شده را به طور نمادی در حافظه خود ذخیره کند و وقتی که به نفعش باشد آن اطلاعات را مورد استفاده قرار دهد. در واقع، بندورا، برخلاف نگاه روان‌تحلیل‌گراها، یادگیری مشاهده‌ای را عمدتاً یک فرایند شناختی و تلاشی آگاهانه می‌داند که، همانند زبان و اخلاق، از ویژگی‌های خاص انسان برخوردار است. بنابراین، حتی در مواردی که به خاطر ساخته‌نشدن پاسخ‌های تطبیقی،^{۳۷} امکان تقویت رفتار وجود ندارد، یادگیری مشاهده‌ای به تقلید می‌انجامد. آنها نتیجه گرفتند که یادگیری مشاهده‌ای، در مقایسه با روش تقریب متوالی اسکینر، شیوه کارآمدتری برای تغییر رفتار، می‌باشد. بدین ترتیب بود که بندورا و والترز نیازی به استفاده از اندیشه همسان‌سازی فریود، یا سائق همسان‌سازی سیرز و همچنین اندیشه ضرورت تقویت در یادگیری رفتار جدید، احساس نکردند.

بندورا به مسئله داوری و استدلال اخلاقی نیز توجه کرد. او و یکی از همکارانش به نام مک دونالد^{۳۸} از پسران پنج تا یازده سال می‌خواستند الگویی را مشاهده کنند که برای بیان قضاوت اخلاقی‌اش، تقویت دریافت می‌کرد. الگوی مزبور برای توضیح این که چرا یک عمل سزاوار سرزنش است، گاهی قصد عامل را مطرح می‌کند و گاهی نتایج عمل او را ذکر می‌کرد. داوری‌هایی که الگو ارائه می‌نمود، گاه بالاتر از سطح شناختی خود آنها بود و گاهی پایین‌تر. این دو محقق دریافتند که پسرها پس از مشاهده الگوی موردنظر، قضاوت‌هایشان را چه به سمت بالا یا پایین، هماهنگ با قضاوت الگو، تغییر می‌دهند. بندورا و مک‌دونالد (۱۹۶۹) چنین استدلال کردند که مشاهدات این تحقیق موجب تردید در این عقیده می‌شود که مراحل داوری اخلاقی در یک توالی غیرقابل برگشت و با تأثیر از ترکیب نوع تفکر جاری و تجربه‌های جدید کودک به پیش می‌رود.^{۳۹}

بر طبق نظر بندورا اکتساب هنجارهای اخلاقی از سوی کودک، به میزان زیادی تحت نفوذ اولیاء و پادشاه‌ها و مجازات‌های بیرونی تحقق می‌یابد. با وجود این، بزرگسالان همیشه آماده و حاضر نیستند تا رفتار او را هدایت کنند. در این موقعیت‌ها، چه چیزی رفتار فرد را مهار خواهد کرد؟ سیرز و همکاران او (۱۹۵۳) از طریق طرح فرایند همسان‌سازی با والدین و سایر عوامل جامعه‌پذیری، این مشکل را از سر راه برداشتند. اما از نگاه بندورا (۱۹۷۷)^{۴۰} آن چه که رفتار فرد را در غیاب منابع بیرونی قدرت مهار می‌کند، جریان خودنظم‌دهی^{۴۱} رفتار است، به این ترتیب که افراد ابتدا از طریق تجربه مستقیم تقویت و نیز مشاهده رفتارهایی که دیگران به خاطر ارتکاب آنها تقویت یا تنبیه می‌شوند، معیارهای عملکرد^{۴۲} را می‌آموزند. این ملاک‌ها، انتظارات فرد از خود را شکل می‌دهند و مبنایی برای ارزشیابی شخصی فرد فراهم می‌شود. اگر عملکرد او در یک موقعیت معین با معیارهای او همخوان باشد، او آن را مثبت ارزیابی می‌کند و معمولاً هنجار سطح بالاتری را در نظر می‌گیرد. اما اگر عمل پایین‌تر از معیارها باشد آن را منفی ارزشیابی می‌کند و عمل را در جهت کاهش ناهمخوانی هدایت می‌کند. بدین ترتیب، هم توفیق در رسیدن به هدف و هم ناکامی در کسب آن، به ادامه کوشش فرد در جهت ایجاد تعادل یا افزایش سطح عملکرد منجر خواهد شد.

روی‌آوردشناختی - رشدی دو نظریه پیشگام

منبع اصلی سنت شناختی - رشدی در حوزه رشد اخلاقی را می‌توان پژوهش‌های گسترده و عمیق پیازه دانست، اما توسعه دامنه نفوذ این سنت به مسائل جامعه‌پذیری و ویژگی‌های رشد استدلال اخلاقی در جلوه‌های اجتماعی و دلالت‌های آن برای فعالیت‌های تربیتی و درمانی، از کارهای کوهلبرگ و همکاران او (نوکوهلبرگی‌ها) متأثر است. پیازه، در عین این که یک روان‌شناس تحولی کودک به معنای رایج کلمه است، یک نظریه معرفت‌شناختی را نیز ارائه کرده است. از این نظر می‌توان گفت جنبه معرفت‌شناختی نظریه او بر جنبه روان‌شناختی آن غالب است. او به دنبال این بود که مسائل بنیادین معرفت‌شناختی را از طریق شیوه استدلال کودکان در مورد مفاهیم گوناگون بررسی کند و کوهلبرگ هم می‌کوشید نسبت‌گرایی اخلاقی^{۴۳} را از طریق مطالعه شیوه حل تعارض‌های اخلاقی فرضی به وسیله افراد، ابطال کند. داده‌های مربوط به رشد اخلاقی کودکان نشان داد که استدلال اخلاقی آنها از تغییرات رشدی نظام‌مندی پیروی می‌کند که می‌توان آن را با عنوان مرحله شناسایی کرد.

تصور از مرحله در سنت شناختی - رشدی با برداشت از ساخت^{۴۴} و نیز سازمان‌یافتگی^{۴۵} مرتبط است و این دو هم از نگاه زیست‌شناختی پیازه به هوش متأثر است. منظور از ساخت، روان‌بنه‌های موجود ارگانیزم است که تعیین می‌کند او چگونه و به چه میزان با محیط تعامل برقرار کند. در یک کلّ دارای ساخت^{۴۶} میان کلّ و عناصر تشکیل‌دهنده آن ارتباط وجود دارد. این رابطه در طبیعت میان سلول‌ها و ارگانیزم، در درون انسان میان فرایندهای شناختی و ساختار شناخت، در اجتماع انسانی میان افراد و جامعه و در یک خانواده میان فرزندان و نظام خانواده دیده می‌شود. ارتباط وقتی در یک کلّ دارای ساخت باشد، یک ویژگی ثابت یا یک مجموعه از تغییرات یکنواخت نیست، بلکه یک رابطه‌ای است که در آغاز ناپایدار و شکل ضعیفی از تعادل است، اما به سوی شکل پایدارتر و کامل‌تر حرکت می‌کند و سازگاری بیشتری از نظر عملکرد پیدا می‌کند.^{۴۷}

وقتی رابطه میان اجزاء و کلّ، سازگاری موفق‌تری را در گستره معینی ممکن می‌سازد، با یک مرحله رشدی روبرو خواهیم شد که ظرفیت‌های ساختاری بیشتر و شیوه‌های عمل کامل‌تر را فراهم می‌سازد. در هر مرحله رشدی، ارگانیزم به ثبات بیشتر، قدرت افزون‌تر و امکان سازگاری پیچیده‌تر و تعادل مطلوب، دست پیدا می‌کند و به همین خاطر، مرحله بعد بهتر از مرحله گذشته است. چنین تصویری از رشد، این فرایند را از تغییر محض متمایز می‌کند. علاوه بر این، چنین گزاره‌ای هم یک توصیف تجربی از جریان طبیعی رشد است و هم یک معیار برای داوری در مورد رشد مطلوب بشمار می‌رود؛ ادعایی که در فلسفه اخلاق مورد بحث فراوانی قرار گرفته و مخالفین زیادی دارد.

تا زمانی که کودک از خواسته‌ها و تمایلات خویش پیروی می‌کند، ارزش‌های اخلاقی برای او جایگاهی ندارد و هیچگونه تبعیتی از قوانین و مقررات اخلاقی وجود ندارد. در این مرحله، ساخت‌های روانی کودک توسعه نیافته و الگوهای روابط اجتماعی نیز در او شکل نگرفته است. عنصر شناختی رشد بسیار ضعیف است و کودک نمی‌تواند بین پدیده‌های عینی و امور ذهنی تفکیکی قائل شود و از لحاظ اخلاقی نیز نمی‌تواند با دیگران همکاری و هماهنگی داشته باشد. این دوره را می‌توان دوره پیش از اخلاق^{۴۸} نام نهاد.

ورود کودک به قلمرو اخلاق با الزام‌های مبتنی بر احترام یک‌سویه همراه است. این مرحله مقارن با مرحله دیگری در رشد شناختی کودک است که به نام مرحله عملیات عینی^{۴۹} شناخته می‌شود. روابط اجتماعی کودک، به ویژه با والدین، در این دوره نقش قاطعی در اندیشه اخلاقی او دارد. این رابطه از نوع احترام یک‌جانبه و فاقد همکاری متقابل برای کودک است و پیازه آن را اخلاق دگرپیرو^{۵۰} نام گذاشته است.

مرحله اخلاق دگرپیرو، یک تعادل ناقص و موقتی است که با فقدان رابطه متقابل بین اجزاء (کودکان) و کلّ (والدین) توصیف می‌شود. از یک طرف، والدین با برخورداری از قدرت اجتماعی افزون خود، کودکان را محدود می‌کنند و از این طریق یک چشم‌انداز اخلاقی را توسعه می‌دهند که وظیفه اخلاقی کودک را به پیروی و اطاعت تقلیل می‌دهد. از سوی دیگر، باورهای شناختی کودکان بر تبعیت دیدگاه‌های شخصی از علائق بزرگسالان تأکید می‌کند. چنین وضعیتی به این اعتقاد منجر می‌شود که عدالت، بخشی از ذات امور و اشیاء در طبیعت است. کودک بر این اعتقاد است که عدالت چیزی است معادل خواسته‌های خودمیان‌بینانه. از نظر او، تقصیر اخلاقی بر معیار نتایج محسوس و مادی بررسی می‌شود نه بر پایه اغراض و انگیزه‌های کننده کار.

دگرگونی‌هایی که در نوع و بافت روابط اجتماعی کودک رخ می‌دهد، موجب شکل‌گیری گروه‌های پایدار همسالان می‌گردد و احساس همدلی آنها را نسبت به همسالان خود فراهم می‌آورد. با ایجاد این بخش از رشد، داوری اخلاقی کودک به یک نوع اخلاق منجر می‌شود که از آن به اخلاق خودپیرو^{۵۱} یاد می‌شود. آن چه که این اخلاق را متمایز می‌کند، مفاهیم مساوات و احترام متقابل است. کودک قواعد رفتار را امور مقدس، ثابت و مستقل از آدم‌ها تلقی نمی‌کند. عمل اخلاقی هم پیروی محض و بدون تأمل دستورات بزرگسالان نیست، بلکه قواعد به مثابه قرارداد اجتماعی و توافق میان بچه‌ها قلمداد می‌شود و افراد آنها را ساخته‌اند.

پیازه، از آن چه که در روند شکل‌گیری دانش برای کودک رخ می‌دهد، برای فهم حوادثی که در تاریخ علم روی می‌دهد، سود جست. هر آن چه که معیار تغییرات همراه با تکامل در شناخت کودک بشمار رفته و آن را به عنوان رشد، توصیف می‌کند، ملاکی برای رشد تاریخی علوم نیز محسوب می‌شود. بدین ترتیب، مطالعات معرفت‌شناختی از طریق یافته‌های پژوهش‌های روان‌شناختی در مورد رشد شناختی، شکلی طبیعی به خود می‌گیرند. برای مثال، به نظر پیازه درک کودک از واقعیت از تلفیق خودمیان‌بینانه امور ذهنی و امور عینی شروع می‌شود، اما به یک درک علمی‌تر از موضوعات مادی و حوادث علی منجر می‌شود. این گزاره یک واقعیت رشدی است، اما بر دیدگاه معرفت‌شناختی تأثیر می‌گذارد. بر این اساس، هم دیدگاه تجربه‌گرا^{۵۲} که دانش نوع بشر را نتیجه تأثیرات محیطی می‌داند، پذیرفتنی نیست و هم پیشینی‌گرایی^{۵۳} که روان‌بنه‌های ساخته‌شده قبلی را سازمان‌دهنده ذهن می‌داند، تضعیف می‌شود. شواهد حاکی از کنش درون‌سازی، تجربه‌گرایی را انکار می‌کند و شواهد حاکی از برون‌سازی، پیشینی‌گرایی را رد می‌کند.^{۵۴}

بر اساس آن چه گفته شد، کوهلبرگ گزاره‌های کلی پیازه در مورد رشد اخلاقی را توسعه داده و آن را در سه سطح رشدی و شش مرحله توصیف کرد. در سطح اول، که پیش‌قراردادی^{۹۱} نام گرفته است، ارزش‌های اخلاقی از امور مادی و ترس از مجازات (مرحله یک) و پیگیری منافع شخصی و نیازها (مرحله دو) تفکیک نشده است. عدالتی که در این سطح مطرح می‌شود بر پایه نظام مبادله منافع، خواسته‌ها و پرهیز از کیفر به منظور رسیدن به اهداف خودخواهانه، فردی و بدون ملاحظه هنجارها و توقعات مراجع قدرت استوار است. بنابراین، کوهلبرگ، بر خلاف پیازه، ادعا می‌کند داوری اخلاقی کودکان در این سطح، ویژگی‌های اخلاق دگرپیرو را ندارد.

در سطح قراردادی^{۹۲} این اعتقاد در نوجوان پیدا می‌شود که آدم‌ها باید بر اساس انتظارات خانواده و جامعه به عنوان گروه مرجع، زندگی کنند و منافع شخصی از منافع روابط مشترک پیروی می‌کند. داوری اخلاقی به هدف انجام آن چه که دیگران را خشنود می‌کند، انجام می‌گیرد (مرحله سه). در ادامه فرایند رشد، نوجوان به شکل وسیع‌تری به جامعه به عنوان یک کل توجه می‌کند و تأکید عمده بر پیروی از قوانین و انجام وظایف برای یک هدف بزرگتر، یعنی حفظ نظام اجتماعی کل جامعه است (مرحله چهار).

در اواخر نوجوانی و بزرگسالی، داوری اخلاقی از سطح احترام به قوانین رسمی و اقتدار اجتماعی فراتر می‌رود و فرد قوانین را با انعطاف بیشتری در نظر می‌گیرد (سطح فراقراردادگرایی).^{۹۳} در این سطح، دیدگاه اخلاقی، اهمیت بیشتری از قراردادهای اجتماعی و مقررات تدوین شده پیدا می‌کند. قوانین، ابزاری برای زندگی بهتر مردم است و زمانی که رعایت اصول اخلاقی و رعایت قانون تعارض پیدا می‌کنند، رعایت اصول اخلاقی اولویت خواهد داشت (مرحله پنج). در مرحله بالاتر، افراد درک می‌کنند که حتی جوامع منظم همه اصول مهم را اجرا نمی‌کنند، عدالت، احترام و شأن همه افراد اصول جهانی و فراقانونی هستند که باید لحاظ شوند. دیدگاه فرد، بر اساس الزامات اخلاقی جهان‌شمول شکل می‌گیرد و کاربرد آگاهانه آنها به اندیشه اخلاقی فرد اعتبار می‌بخشد (مرحله شش).

الگوی مؤلفه‌ای رفتار اخلاقی

یکی از دوستان و همکاران کوهلبرگ، به نام جیمز رست،^{۹۴} پژوهش‌هایی را ترتیب داد که الگوی پیچیده‌تری را در این باب که رفتار اخلاقی چگونه تجویز یا منع می‌شود، ارائه کرد. او از یک الگوی کامل‌تر برای رشد اخلاقی، که با دیدگاه کوهلبرگ در این مسأله مغایر است، دفاع کرده است و عدالت موردنظر را در یک الگوی اخلاقی منسجم چهارمؤلفه‌ای قرار داده است. رست می‌کوشید قلمرو اخلاق

دیدگاه طبیعی شده پیازه به نظریه شناخت مورد استقبال کوهلبرگ قرار گرفت. همان‌گونه که پیازه با تکیه بر معیار رشدی، مواضع معرفت‌شناختی تجربه‌گرا و پیشینی‌گرا را نپذیرفت، کوهلبرگ هم با بهره‌گیری از آن مواضع روان‌شناختی ریش‌گرایی^{۹۵} و تداعی‌گرایی^{۹۶} را مورد انتقاد قرار داد. به اعتقاد او دگرگونی‌های رشدی نشان می‌دهد که نمی‌توان ساخت‌های اخلاقی را مقولات درونی و قالب‌های کانتی دانست که تجارب خاص افراد را شکل می‌دهند. همچنین، نمی‌توان ساخت‌های اخلاقی را با فرایند اجتماعی شدن و فرمان‌های والدین یا فرایندهای تقویت توجیه کرد، برای این که چنین رویدادهایی نمی‌توانند ساخت‌های اخلاقی کودکان را تغییر دهند.^{۹۷}

کوهلبرگ، همچنین، از معیاری که پیازه برای رشد ارائه کرد، برای تأیید این دیدگاه که چرا برخی از شیوه‌های استدلال اخلاقی، در مقایسه با شکل‌های دیگر استدلال، اولویت دارند و برخی از آنها را نمی‌توان پذیرفت، استفاده کرد. به اعتقاد او برخی دیدگاه‌ها در مورد اخلاق نادرست بوده و برخی بهتر هستند و راه برای آگاهی از این تفاوت باز است و به همین خاطر است که نسبی‌گرایی اخلاقی و عدم امکان مقایسه چشم‌اندازها را نمی‌پذیرد.

با وجود این که کوهلبرگ کار خود را در چارچوب پیازه‌ای رشد آغاز کرد و انتظار می‌رود همانند او به اندیشه مرحله فکر کند، به نظر می‌رسد او برداشت قاطع‌تری نسبت به لوازم مفهوم «کل دارای ساخت» داشته باشد. منظور کوهلبرگ از کلیت‌های ساخت‌یافته این است که مراحل تنها مجموعه‌ای از پاسخ‌های جداگانه‌ای نیستند، بلکه الگوهای کلی اندیشه هستند که همواره در بسیاری از انواع مختلف مسائل ظاهر می‌شوند. به اعتقاد او مرحله باید این معیارها را داشته باشد: ۱. مراحل شیوه‌هایی از تفکر هستند که به لحاظ کیفی متفاوت می‌باشند؛ ۲. مراحل کلیت‌های ساخت‌یافته و سازمان‌زیربنایی اندیشه هستند؛ ۳. مراحل در یک زنجیره معین و ثابت در حرکت‌اند. ۴. مراحل از طریق یک فرایند ادغام سلسله‌مراتبی در ساخت جدید، ادغام می‌شوند. کوهلبرگ این ملاک‌ها را بسیار حیاتی تلقی کرد، اما معتقد بود که مراحل پیازه این ملاک‌ها را به خوبی پوشش نمی‌دهد و به همین علت نمی‌توان آنها را مراحل رشدی حقیقی تلقی کرد.

از نظر کوهلبرگ، هر کدام از مراحل پیازه‌ای از طریق محتوای خود یک جهت‌گیری را شکل می‌دهند، اما از لحاظ ساختار سازمان پیدا نمی‌کنند. علاوه بر این، اخلاق خودپیرو شکل تکاملی اخلاق دگرپیرو نمی‌باشد، بلکه در مقابل آن قرار گرفته و در نهایت جانشین آن می‌شود. همچنین، هر دو شکل اخلاق تحت تأثیر مناسبات اجتماعی، شیوه‌های تربیت و فرهنگ قرار دارند و قدرت تفکیک ساختار استدلال و محتوای آن را ندارد.^{۹۸}

را از طریق توجه به مؤلفه‌های بیشتر، که پیچیدگی کارکرد اخلاقی را دارند، گسترش دهد. او بر این باور است که چهار مؤلفه کلّی در عمل اخلاقی وجود دارد که نوع استدلال اخلاقی، که کوهلبرگ و پیازنه آن را مطرح کرده‌اند، فقط یکی از آنها می‌باشد.

به اعتقاد رست (۱۹۸۶)^{۳۳} تأمل اخلاقی از وقتی شروع می‌شود که عامل تلاش می‌کند موقعیت را تفسیر کند. تأملات اخلاقی جدّی به ندرت نظیر معماهای فرضی به طور کامل ساختاری هستند. این امور معمولاً در هاله‌ای از ابهام مربوط به پیچیدگی اخلاقی قرار دارند. تردیدهای بیشتر در مورد واقعیات مربوط به موضوع، گزینش‌های مناسب، شیوه‌های عمل و نتایج آنها می‌باشند. برخی ابهام‌ها در زمینه نیات، انگیزه‌ها و علایق می‌باشد. این امکان وجود دارد که ما نسبت به علائم مهمی که موقعیت‌های مشکل یا شرایط نیازمند به پاسخ را توصیف می‌کند، حساس بوده و یا بی‌تفاوت باشیم.

مؤلفه اول فرآیندی است که جریان شناختی در مورد فهم، ارزیابی و تفسیر را شامل می‌شود. علاوه بر این، برانگیختگی‌های عاطفی (مثل خشم، اضطراب، دلسوزی، ...) ممکن است بخشی از اموری باشد که لازم است در یک موقعیت اجتناب‌ناپذیر تفسیر شوند. کوهلبرگ اظهار می‌کند مرحله اخلاقی به منزله یک عدسی یا صفحه مانیتور است که این نوع از دیدگاه اخلاقی را هدایت می‌کند و نقش‌گیری هم یک فرآیند شناختی - اجتماعی است که چنین عواملی را به کار می‌گیرد. احتمالاً این همان چیزی است که رست آن را به دیده تردید می‌نگرد.^{۳۴}

فرآیند مؤلفه دوم از وقتی آغاز می‌شود که در مورد ارزش یک موقعیت تصمیم گرفته‌ایم. وقتی که انواع گوناگون یک عمل شناخته شد، فرد باید در پرتو آرمان اخلاقی به ارزش‌گذاری آنها اقدام کند «من می‌توانم بسیاری از کارها را انجام دهم، اما آنچه که باید انجام دهم کدام است؟ کدام قانون اخلاقی در اینجا مطرح است؟». مؤلفه دوم ما را وادار می‌کند که هنجارهای اجتماعی و اصول اخلاقی را در سنجش‌های اخلاقی دخالت دهیم. نظریه مرحله‌ای کوهلبرگ و پیازنه ذیل این عنوان قرار می‌گیرند. به بیان دقیق‌تر، این نظریه، مؤلفه دوم یک تأمل اخلاقی را تشکیل می‌دهد. در سنت کوهلبرگی، یک نوع خاص از عمل اخلاقی در یک موقعیت معین، نتیجه منطقی آن ساختار کلی است که وظایف و حقوق را معین می‌کند.^{۳۵} اما روشن است که یک ساختار مرحله‌ای معین، به احتمال زیاد، می‌تواند راه‌های عمل متعددی را به وجود آورد و خود این عمل می‌تواند به وسیله چند نظریه مرحله‌ای توجیه شود.

مؤلفه بعدی با تصمیم‌گیری و با انگیزش اخلاقی سروکار دارد. اگرچه یک آرمان اخلاقی می‌تواند

شیوه معینی از عمل را نشان دهد، اما این واقعیت را هم باید در نظر داشت که شیوه‌های دیگر عمل هم ممکن است از طریق ارزش‌های رقیب ارائه شوند. در یک نتیجه، یک عامل اخلاقی ممکن است در همان حال که به صورت‌بندی شیوه خاصی از عمل اخلاقی اقدام می‌کند انواع دیگر عمل را بر محور ارزش‌های دیگر هم پی‌ریزی کند. در بسیاری موارد، ارزش‌های دیگر چنان برای فرد اهمیت دارند که ارزش‌های اخلاقی را خنثی کرده و یا از اعتبار ساقط می‌کنند. در این صورت، الگوهای تصمیم‌گیری انسانی و تأثیرات بر منابع انگیزش اخلاقی، برخی از موارد مؤلفه سه هستند.

از نظر رست (۱۹۸۶)م) به جای این که همانند کوهلبرگ از مراحل داوری اخلاقی در توصیف ساخت‌های اخلاقی استفاده کنیم، بهتر است از طرح‌واره‌های اخلاقی^{۳۶} سخن بگوییم. طرح‌واره‌ها، الگوهای سازمان‌یافته اندیشه و عمل هستند که در تعامل میان انسان و محیط به کار می‌روند و مبنای تفکر ما هستند. این الگوها از مراحل کوهلبرگ جزئی‌تر بوده و به دلیل آن که با موقعیت‌ها در ارتباط هستند، به بافت‌های خاص وابسته‌اند. آنها، همچنین، با توجه به فرایندهای شناختی توصیف نمی‌شوند و به همین خاطر عینی‌تر از مراحل هستند.

طرح‌واره اول، به رغبت‌های فردی و علایق او^{۳۷} مربوط می‌شود. با استفاده از این طرح‌واره، فاعل اخلاقی آن چه را در یک موقعیت عمل به دست می‌آورد یا از دست می‌دهد، بررسی می‌کند و چندان توجهی به همکاری اجتماعی بروز نمی‌دهد. تسلط این طرح‌واره بر عملکرد اخلاقی فرد، او را در مراحل دو و سه رشد اخلاقی کوهلبرگ قرار می‌دهد.

طرح‌واره دوم، یا طرح‌واره نگهداری هنجارها،^{۳۸} با چشم‌انداز اجتماع‌محور رابطه نزدیکی دارد. فرد قانون اجتماعی و نقش‌های موجود را می‌شناسد و نظم اجتماعی حاصل از آنها، محور اصلی رفتار اخلاقی است.

طرح‌واره فراقراردادی،^{۳۹} تکالیف اخلاقی فرد را بر پایه عناصر دیگری قرار می‌دهد که کارکرد متفاوتی را برای اخلاق رقم می‌زند. یک عنصر، اولویت داشتن معیارهای اخلاقی است. قوانین و نقش‌ها، همگی حاصل توافق آحاد جامعه است و خود آنها ابزار تحقق اهداف اخلاقی می‌باشند و در مقام تعارض با هدف اخلاق، باید کنار گذاشته شوند. جنبه دیگر طرح‌واره فراقراردادی، ابداع اندیشه‌ها و آرمان‌هایی است که در پرتو آنها می‌توان میان افراد دارای منافع متعارض ارتباط برقرار کرد. برخی از این آرمان‌ها عبارتند از: حفظ حداقل حقوق انسانی افراد، تأمین لوازم یک زندگی آبرومندانانه برای نیازمندان و پیشرفت فرد در زمینه شکوفایی استعدادها.

نظریه‌های عدالت مثبت

کوهلبرگ و همکارانش در تحقیقات خود بیشتر بر موضوعاتی تکیه می‌کنند که از سنخ حقوق، وظایف، هنجارها و تکالیف هستند؛ اموری که تا حدودی، از شرایط و دنیای اخلاقی کودکان فاصله دارند. در مقابل، حوزه عدالت مثبت و مسائل مربوط به آن را داریم که در بافت‌های تعامل جامعه‌گرا ظاهر می‌شوند؛^{۷۰} جنبه‌ای از عدالت که به افرادی از جامعه مربوط می‌شود که باید بخشی از منابع موجود و امتیازها را دریافت کنند. سهم کردن دیگران در یک چیز، از قبیل خوراکی یا اسباب بازی، یک رفتار قالبی جامعه‌گراست که به طور عادی در محیط طبیعی-اجتماعی کودکان اتفاق می‌افتد و بخش مهمی از روابط دوستانه آنها را شکل می‌دهد. در دوران کودکی اولیه، علاقه کودک به بازی با دیگران او را وادار می‌کند که بخشی از اوقات خود را در کنار کودکان دیگر بگذراند، از اسباب‌بازی‌های یکدیگر استفاده کنند و وسایل خود را مبادله کنند. از این رو، می‌توان گفت مشارکت آنها در وسایل و توزیع زمان و لذت استفاده از آنها، سهم قابل‌توجهی از رفتارهای بین فردی کودک را به خود اختصاص می‌دهد.

ویلیام دیمون^{۷۱} معتقد است اگر بخواهیم فرایند رشد اخلاقی کودکان را مطالعه کنیم، نمونه‌ای بهتر از رفتار تقسیم امکانات و سهم کردن دیگران در آن وجود ندارد.^{۷۲} مطالعاتی که دیمون در این زمینه ترتیب داد، به بررسی این مسأله می‌پرداختند که کودکان چگونه تعارض‌های مربوط به توزیع امکانات را درک کرده و از عهده حل آن برمی‌آیند. در این بررسی‌ها، راه‌حل‌های مختلف کودکان برای تحقق عدالت مثبت در موقعیت‌هایی که برای آنها مطرح شده است، مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

مراحل رشدی عدالت توزیعی

دیمون در بررسی استدلال‌های کودکان، یک توالی آشکار سطوح و مراحل وابسته به سن در زمینه تقسیم عادلانه را به دست آورد. سطوح مزبور شش سطح اصلی هستند که پیشرفت استدلال عدالت کودکان را نشان می‌دهد. در ابتدایی‌ترین سطح، یعنی سطح 0-A، تصور کودک از عدالت با برداشت او از تمایلات و خواسته‌های خاص کودکان همراه است. برای مثال، کودک ممکن است ادعا کند منصفانه آن است که او بستنی بیشتری از خواهرش دریافت کند، برای این که او بستنی را دوست دارد.

در سطح 0-B، خواسته‌های خودمحورانه کودک از طریق استناد او به برخی ملاک‌های به ظاهر عینی توجیه می‌شوند. بنابراین، کودک هنوز داوری‌هایش را در خدمت تأمین تمایلات شخصی به کار می‌گیرد. برای مثال، یک کودک ممکن است ادعا کند او باید سهم بیشتری از بستنی دریافت کند برای

این که به دلیل اینکه او یک پسر است. چنین ملاک‌هایی ممکن است اموری غیرمنطقی، غیرواقعی و بی‌ارتباط با امتیاز مورد نظر باشد.

در سطح بالاتر، یعنی سطح 1-A، عدالت و انصاف با نوعی برابری خشک و بی‌روح آمیخته باشد. رفتار عادلانه و تقسیم منصفانه آن است که با همه افراد، بدون در نظر گرفتن ملاحظه‌های خاص مثل نیاز یا شایستگی، به شیوه یکسان و مشابه برخورد شود. همه افراد کلاس که در یک فعالیت اقتصادی شرکت کرده‌اند باید به طور برابر پول بگیرند حتی اگر برخی کار بدنی بیشتری انجام داده باشند.

در مرحله 1-B، آمیزه‌ای از انصاف و استحقاق مطرح می‌شود. افرادی که بیشتر تلاش کرده‌اند، رنج بیشتری را تحمل کرده‌اند یا کار بهتری انجام داده‌اند، باید سهم بیشتری داشته باشند برای این که استحقاق آن را دارند. چنین داوری، شکلی از استدلال برابرنگر است که بر اندیشه معامله به مثل یا جبران کارهای خوب متکی است. کودک در این مرحله در دوران کودکی میانه و در سال‌های اولیه دبستان قرار دارد.

کودکانی که اندکی بزرگ‌ترند در مرحله 2-A قرار می‌گیرند. آنها توجه ویژه‌ای به نیازهای خاص مبذول می‌دارند و در عین حال نوعی مساوات را هم در نظر می‌گیرند. کودک ممکن است استدلال کند باید سهم مشخصی از اشیاء موردنظر را به طور منصفانه به همه داد، اما می‌توان سهم بیشتری را برای جبران تفاوت‌ها به گروه‌های خاص، مثل افراد بی‌بضاعت، داد. در اینجا یک شیوه مبتنی بر احسان را می‌بینیم.

کودکان بزرگ‌تر، که در سطح 2-B قرار دارند، انصاف و عدالت را با نوعی اخلاق موقعیتی درمی‌آمیزند. همه ادعاهای مربوط به عدالت در نظر گرفته می‌شوند، اما گزینش نهایی با ملاحظه کارکرد خاص یک امتیاز در موقعیت موردنظر، صورت خواهد پذیرفت. به نظر می‌رسد این دسته از کودکان اغلب نفع‌گرا هستند. برای مثال، ممکن است یک کودک چنین استدلال کند که آدم‌هایی که وظایف خود را بهتر انجام داده‌اند، باید پاداش بیشتری دریافت کنند. دلیل این مطلب آن است که کاربرد چنین روشی، افراد را به انجام بهتر امور در موقعیت‌های بعدی تشویق می‌کند. در نتیجه، درآمد بیشتری نصیب همه اعضای کلاس خواهد شد.

به اعتقاد دیمون، بهترین پیش‌بینی‌کننده برای عبور از یک مرحله به مرحله بعد این نیست که استدلال عدالت مثبت کودک در مرحله فعلی تثبیت شود، بلکه آمیزه مراحل و افزایش تعداد نمرات بالاتر از حد معمول مربوط به یک مرحله است که این پیش‌بینی را امکان‌پذیر می‌سازد. این یافته،

دیدگاه توریل^{۳۳} را مبنی بر این که یکی از شاخص‌های آمادگی کودک برای رشد، آمیزهٔ مراحل است، به ویژه اگر توزیع نمره‌ها به طرف مرحلهٔ بعد انحنا پیدا کند، تقویت می‌کند.

استدلال اخلاقی جامعه‌پسند

جنبه دیگری از عدالت مثبت به رفتارهای اجتماعی مطلوب^{۷۴} مربوط می‌شود. منظور از این رفتارها، غالباً کارهایی است که اولاً به صورت داوطلبانه انجام می‌شود و ثانیاً هدف از آنها نه تعهدات حرفه‌ای یا مصلحت شخصی، بلکه نفع‌رساندن به دیگران است.

یکی از متغیرهای رشد اخلاقی، منطق شناختی مربوط به این دسته از کارها می‌باشد که از آن به استدلال اخلاقی جامعه‌پسند^{۷۵} یاد می‌شود. در حالی که استدلال اخلاقی استاندارد شده بر توجیه پیروی از معیارهای اخلاقی یا تحلف از آنها معطوف است، استدلال اخلاقی جامعه‌پسند بر پایهٔ اندیشه‌هایی استوار است که از بحران‌های فرضی اخلاقی ناشی می‌شود و فرد در ضمن آن حق دارد که اقدام به کمک‌رسانی کند یا از ارائهٔ کمک خودداری کند.^{۳۶} استدلال مزبور زمانی مطرح می‌شود که فرد گرفتاری از ما تقاضای کمک می‌کند و پاسخ به آن نتایجی دارد که باید آن را تحمل کرد و در عین حال هیچ وظیفهٔ تعریف‌شده‌ای هم در مورد آن نداریم.

نتایج تحقیقات آیسنبرگ و همکاران او (۱۹۸۶) نشان می‌دهد که می‌توان سطوحی از استدلال اخلاقی جامعه‌پسند را شناسایی کرد که از اشکال ابتدایی شروع شده و به استدلال‌های کامل‌تر منتهی می‌شود. سطح یک استدلال به سوی منافع شخصی و نتایج احتمالی رفتار کمک به دیگران معطوف است (جهت‌گیری مبتنی بر لذت و خودمحوری).^{۷۷} در سطح دو، انگیزه کمک به دیگران در توجه به نیازهای آنان ظاهر می‌شود هر چند نیازهای خود فرد تأمین نشود؛ چیزی که ممکن است با احساس گناه یا همدلی همراه نباشد (جهت‌گیری مبتنی بر نیاز).^{۷۸} در سطح سه آن دسته از رفتارهای جامعه‌پسند انتخاب می‌شوند که تأیید جامعه را به همراه داشته باشند. اهداف و اغراض جامعه‌پسند به این شرط خوب خواهند بود که با دیدگاه‌های قالبی در مورد افراد خوب و بد هماهنگ باشد (جهت‌گیری تأیید بین فردی).^{۷۹} در سطح چهار، فرد خود را به جای دیگران قرار می‌دهد و با دیگران به عنوان هموعان خود احساس همدردی می‌کند و بی‌توجهی را مایه احساس گناه می‌داند (جهت‌گیری همدلانه).^{۸۰} بین سطح چهار و سطح پنج یک سطح انتقالی را می‌بینیم که در ضمن آن تأمل بر خود بر اساس عمل به هنجارهای درونی شده و مسئولیت صورت می‌پذیرد (سطح 4B). در سطح پنج، توجه به رفاه دیگران و زندگی بر اساس ارزش‌ها به خوبی ابراز می‌شوند (مرحله بسیار درونی شده).^{۸۱}

نظریه قلمرو اجتماعی - شناختی

الیوت توریل،^{۸۲} همانند سایر روان‌شناسان سنت شناختی - رشدی، بر این باور است که اندیشهٔ فرد به صورت فعال از طریق تعامل دوسویهٔ او با محیط اطراف ساخته می‌شود. توریل، فرایند تفکر را به منزلهٔ گذار از یک زنجیرهٔ رشدی در نظر می‌گیرد که تغییرات کیفی در سازمان شناختی را از سطوح ساده‌تر به سطوح کامل‌تر آشکار می‌کند. با وجود این، توریل به خاطر این که نوعی تفکیک را میان شناخت اجتماعی^{۸۳} و شناخت اخلاقی^{۸۴} قائل بود، از کوهلبرگ فاصله گرفت.

به اعتقاد توریل (۱۹۸۳م) همان گونه که برداشت کودکان از اخلاق در حال تغییر است، اندیشه‌های آنان در باب قرارداد اجتماعی هم چنین است. کودک ممکن است انتظارات دیگران از خودش را درک کرده و رفتار خود را با این انتظارات تطبیق دهد، اما تنها زمانی این کار را انجام می‌دهد که بتواند درک کند چرا چنین رفتارهایی درست می‌باشند. از این رو، کودک برای درک قراردادهای اجتماعی لازم است نسبت به روابط بین فردی و نقش هنجارهای رفتاری بینش لازم را کسب کند.

توریل ادعا می‌کند که افراد سطوح رشدی هفت‌گانه‌ای را، که مفاهیم زیربنایی نظام اجتماعی را می‌سازند، پشت سر خواهند گذاشت و فرایندی را طی می‌کنند که میان دوره‌های تأییدکنندهٔ قراردادهای اجتماعی و مراحل نفی‌کنندهٔ آنها در نوسان است. هیچ کدام از داورهای اجتماعی کودکان را نمی‌توان با عناوین یکسانی که اجبار یک‌سویه و اخلاق دگرپیرو باشد، توصیف نمود، بلکه در تمام دوران رشد، داورهای کودکان نامتجانس بوده و زمینه‌های مختلف آنها را از هم جدا می‌کند.

بر اساس آن چه گفته شد، توریل توانست بی‌ثباتی‌هایی را که از ناحیهٔ تعارض‌های شناختی به فرایند رشد تحمیل می‌شود، تنظیم کند. او این مهم را از طریق وارد کردن مراحل نفی در سلسلهٔ مراحل رشدی نشان داد. بر این اساس، تغییرات رشدی به صورت دیالکتیکی و از خلال توالی اثبات و نفی ظاهر می‌شوند. در مرحلهٔ یک، کودک به همانندی‌های اجتماعی به شکل گستردهٔ آن آگاه می‌شود، اما آن را از لوازم و اقتضائات نظم اجتماعی می‌داند (شش تا هفت سالگی). در مرحلهٔ دو، کودک این برداشت را نمی‌پذیرد. فعالیت‌های قراردادگرایی، اموری اختیاری هستند و این واقعیت که افراد به آنها ملتزم می‌شوند، برای ضرورت حفظ آنها کفایت نمی‌کند (هشت تا نه سالگی). در مرحله سه، کودک استدلال می‌کند اگر چه قواعد اجتماعی اموری دلبخواهی هستند، اما به دلیل آن که مراجع قدرت جامعه احترام به آنها را از ما می‌خواهند، از آنها پیروی می‌کنیم (سن ده تا یازده سالگی). در مرحلهٔ چهار، آداب و رسوم بخشی از انتظارات اجتماعی هستند که از نظر قانونی و رسمی هیچ تسلطی بر

رفتار ما ندارند (دوازده تا سیزده سالگی). در مرحله پنج، قواعد اجتماعی مجموعه‌ای از هنجارهای اجتماعی هستند که از طریق نقش‌های ثابت افراد در سلسله مراتب اجتماعی تعین پیدا می‌کنند و این قواعد مزبور هستند که گروه اجتماعی را حفظ می‌کنند (چهارده تا شانزده سالگی). در مرحله شش، این درک از قراردادهای اجتماعی نفی می‌شود. آداب رفتار اجتماعی آن دسته از انتظارات اجتماعی هستند که بر پایه عادت‌ها و شیوه‌های زندگی تنظیم شده‌اند و تأثیری در حفظ نظام اجتماعی ندارند (هفده تا هیجده سالگی). در مرحله هفت، بار دیگر آداب اجتماعی مورد تأیید قرار می‌گیرند. این آداب، کدهایی نیستند که گروه اجتماعی را تعریف کرده یا توزیع نقش‌ها را تنظیم کنند، آن گونه که در مرحله پنج تصور می‌شد، بلکه همانندی‌های اجتماعی هستند که با توافق اعضای جامعه حاصل می‌شوند و کارکردی مثل نیاز به همکاری را به همراه دارند (هیجده تا بیست و پنج سالگی).^{۸۵}

با توجه به آن چه گفته شد، معلوم می‌شود درک جدید ما از رشد اخلاقی، تصویری از آن را در اختیار ما قرار می‌دهد که روشن‌تر، و در عین حال، پیچیده‌تر از آن تصویری است که در گذشته داشتیم. داوری‌های اجتماعی، که یک مؤلفه اخلاقی را شامل می‌شود، بیش از آن چه قبلاً تصور می‌شد، امری تغییرپذیر و نامتجانس می‌باشد. دلیل این مطلب هم آن است که اخلاق فقط یکی از مؤلفه‌هایی است که در تکوین داوری‌های اجتماعی در بافت جامعه مشارکت دارد. چنین داوری‌های اجتماعی که به بافت‌ها وابسته هستند، استفاده از نظام‌های معرفتی چندگانه‌ای را ایجاد می‌کنند که به شیوه‌های مختلفی هماهنگ خواهند شد. فرض‌های واقعی، رسوم و سنت‌ها و قراردادهای اجتماعی موجود در فرهنگ فرد و جامعه، بخشی از این تنوع را تشکیل می‌دهند. با وجود این، خود این عوامل بازتاب مؤلفه‌های نظام‌دار و اساسی زندگی اجتماعی هستند. بالاتر اینکه، رابطه بین ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی و آن چه که پدیده‌های فردی تلقی می‌شوند، نه امری یکسویه بلکه پدیده‌های دوجانبه و تعاملی هستند.

ملاحظه دیدگاه دیگران

یکی از توانایی‌های رشدی که با فرایند رشد اخلاقی رابطه دارد، ظرفیت در نظر گرفتن دیدگاه دیگران،^{۸۶} به معنای نگاه به یک موضوع از زاویه افکار و احساسات دیگران، است. اهمیت این امر به ویژه از آن جهت است که اجتماعی بودن مستلزم برقراری تعامل با دیگران و درک دیدگاه آنان است.

با آن که این موضوع در ابتدا از سوی پیازه مورد بررسی قرار گرفت، ولی بررسی دقیق آن را به فلاول^{۸۷} نسبت می‌دهند. فلاول این موضوع را از زاویه بصری و مفهومی دنبال کرد، اما سلمن

(۱۹۸۰)^{۸۸} مدلی با پیچیدگی‌های بیشتری از جنبه مفهومی آن ارائه داد که پیشرفت در کسب این توانایی را بر طبق مراحل منظمی نشان می‌دهد. او بر پایه پاسخ‌های کودکان و استدلال آنها، یک مدل پنج مرحله‌ای را مشخص می‌کند که تفاوت‌های کیفی کودکان در ظرفیت دیدگاه‌گیری را منعکس می‌کند. در مرحله ابتدایی یا صفر، کودک از وجود اندیشه و احساس در افراد دیگر آگاه است، اما آنها را همانند افکار و احساس خود می‌پندارد و در واقع، نوعی تعمیم را در این زمینه قائل می‌شود (سن چهار تا شش سالگی). به اعتقاد سلمن، این مرحله یک نوع نقش‌گیری خودمحورانه^{۸۹} را توصیف می‌کند. کودک در مرحله اول، می‌تواند بفهمد که دیگران الزاماً همانند او نمی‌اندیشند و مثل او رفتار نمی‌کنند، اما هنوز هم نمی‌تواند دو دیدگاه را به طور همزمان در نظر بگیرد، بلکه غالباً بر دیدگاه خود اصرار می‌ورزد. در این مرحله، کودک به قصد و نیت فاعل هم توجه می‌کند و آن را راهی برای ارزیابی رفتارها می‌داند (شش تا هشت سالگی).

در مرحله دوم، کودک می‌فهمد که دیگران در مورد کارهای او داوری می‌کنند و توانایی ارزشیابی خود از نگاه دیگران را به دست می‌آورد، چیزی که می‌توان آن را نقش‌گیری بر اساس تأمل در خود^{۹۰} نامید. او درک می‌کند که حتی اگر آگاهی‌های افراد از مبنای رفتار دیگران یکسان هم باشد، الزاماً به ارزشیابی‌های مشابه منجر نمی‌شود، اما هنوز هم نمی‌تواند دیدگاه‌های مختلف را با یکدیگر سازش دهد (هشت تا ده سالگی). در مرحله سوم است که که کودک می‌تواند دیدگاه‌های متقابل را به صورت همزمان لحاظ کند و در عین حال معتقد شود که دیگران هم می‌توانند این دیدگاه‌ها را داشته باشند. این مرحله، که می‌توان آن را نقش‌گیری دوسویه^{۹۱} نامید، در حدود ده تا دوازده سالگی صورت می‌پذیرد.

در مرحله چهارم، نوجوان از دایره دیدگاه‌های دوقطبی رها شده و در سطح گسترده‌تری موقعیت را از نگاه شخص سومی هم در نظر می‌گیرد که می‌تواند یک دوست، معلم، اعضای خانواده یا جامعه باشد. قراردادهای اجتماعی به عنوان ابزاری برای حل مشکلات زندگی در نظر گرفته می‌شوند و تفاوت ارزش‌ها با احترام نگریسته می‌شود.^{۹۲} این مرحله، که سطح پنجم از سطوح دیدگاه‌گیری می‌باشد، مرحله مبتنی بر نظام قراردادهای اجتماعی^{۹۳} می‌باشد و در حدود دوازده تا پانزده سالگی رخ می‌دهد.

بر حسب شواهد متعددی که ارائه شده است،^{۹۴} برخی از پژوهشگران ادعا می‌کنند فرصت‌هایی که جامعه برای کودکان و نوجوانان در جهت ایفای نقش فراهم می‌کنند، فهم آنها از دیدگاه دیگران را ارتقا بخشیده و حس خودمحوری آنها را تقلیل می‌دهد و اسباب پیشرفت اندیشه اخلاقی آنها را ایجاد

می‌کند. حتی برخی از نظریه‌پردازان، همانند رست، ادعا کرده‌اند تفاوت اعضای جوامع و فرهنگ‌های گوناگون در رسیدن به مراحل خاص رشد اخلاقی ممکن است از طریق اختلاف آنها در میزان فرصت‌های فراهم‌شده برای دیدگاه‌گیری، قابل تبیین باشد.

رشد اخلاقی و ادراک خود

جهت‌گیری پژوهشی دیگری که خط دیگری از تحقیقات را هدایت می‌کند، به شناخت‌های اجتماعی فرد، به طور عام، و ادراک فرد از خود، به طور خاص، و رشد ظرفیت‌های لازم برای رفتار اخلاقی او مربوط می‌شود. منظور از ادراک فرد از خود^{۹۵} جنبه مهمی از شناخت اجتماعی است که به کوشش او در جهت متمایز ساختن «خود» از «دیگری» از طریق اندیشه‌ها و نگرش‌هایی در باره خود، اشاره می‌کند. ادراک خود، تجسم شناختی فرد از خود است که هم به شناخت او در باره خود به گونه شناخته‌شده^{۹۶} اشاره می‌کند و هم خود شناسا^{۹۷} را شامل می‌شود. ادراکی که فرد از خود به عنوان شناسا دارد، ابعادی از قبیل اختیار و اراده فرد در کنترل اعمال خود، تداوم و احساس پیوستگی وجود در طول زمان و، همچنین، احساس یگانه بودن و تجربه تمایز از دیگران را شامل می‌شود.^{۹۸} خود به گونه شناخته‌شده چهار طرحواره فی (ویژگی‌های بارز جسمانی و امور مادی)، طرحواره فعال (کارها و توانایی‌ها)، طرحواره اجتماعی (پیوندها با دیگران) و طرحواره روان‌شناختی (افکار، هیجان‌ها و شناخت‌ها) را شامل می‌شود که به توصیف خود می‌پردازند.^{۹۹}

آن چه که برخی نظریه‌پردازان در حوزه رشد اخلاقی را به تبیین مبتنی بر سازه شخصیت اخلاقی کشانده است، شواهدی است که به برخی از آنها اشاره می‌شود. برای نمونه مشاهدات کوهلیبرگ و کاندی (۱۹۸۵)^{۱۰۰} حاکی از آن است که افرادی که داورهای اجتماعی یکنواختی دارند، در شرایط و موقعیت‌های اجتماعی به شیوه کاملاً متفاوتی عمل کرده‌اند. در مقابل، افراد دیگری هم دیده شده‌اند که در داورهای خود از ارزش‌های متفاوتی دفاع می‌کنند، ولی وقتی با یک مسأله اخلاقی در زندگی واقعی روبرو می‌شوند، به شیوه مشابهی رفتار می‌کنند.^{۱۰۱} مشاهدات دیگر، همچنین، حاکی از این است که برخی مردم که در مورد موضوعات اخلاقی کلی با یکدیگر هم عقیده هستند، وقتی در زندگی واقعی با یکی از مواجحه می‌شوند، به شیوه مشابه عمل نمی‌کنند. یکی از دلایل تفاوت مزبور آن است که اخلاق از موقعیت مشابهی در ادراک خود همه افراد برخوردار نیست. ارزش‌های اخلاقی در نظر برخی از مردم، یک بخش اصلی از توصیف آنها از خود است و حال آن که برای گروهی دیگر از مردم یک مسأله جنبی، تلقی می‌شود.^{۱۰۲}

دانیل هارت و فگلی (۱۹۹۵)^{۱۰۳} ارتباط میان ادراک خود، داورهای اخلاقی و رفتارهای نودوستانه را نزد گروهی از نوجوانان نوع‌دوست و نوجوانان عادی، مورد مطالعه قرار دادند. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که نوجوانان نوع‌دوست، در مقایسه با نوجوانان عادی، خود را بیشتر در چارچوب صفات اخلاقی معرفی می‌کنند، تداوم گذشته و حال را بهتر می‌فهمند، اعتقاد دارند آرمان‌های خود و بزرگ‌ترها را تحقق بخشیده‌اند و در توصیف خود بیشتر از نظام باورهای شخصی و افکار فلسفی استفاده می‌کنند. با وجود این، چنین افرادی در زمینه مراحل رشد داورهای اخلاقی تفاوت مهمی با نوجوانان عادی ندارند. وجود چنین شواهدی برخی از صاحب‌نظران را به این نتیجه رسانده است که عامل تعیین‌کننده برای سازش میان داورهای اخلاقی و رفتار، میزان بالای اهمیت و مرکزیت اخلاق برای خود می‌باشد. به بیان دیگر، شواهد مزبور از این حکایت می‌کنند که نوعی میانجی‌گری میان استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی از طریق نظام‌های شخصیت نظیر هویت صورت می‌گیرد (برای مثال، بلاسی، ۱۹۸۴؛ بلاسی و اورسیک، ۱۹۸۶).^{۱۰۴} افرادی که خودپنداره آنها پیرامون باورهای اخلاقی آنها سازمان داده شده است، غالباً به طور منظم این باورها را در تمام دوران زندگی به شیوه رفتار و عمل خود منتقل می‌کنند (کاسپی، بَم و ایلدر، ۱۹۸۹م).^{۱۰۵} ویژگی چنین افرادی آن است که سعی در حفظ سطح بسیار بالای تعهد اخلاقی در رفتار واقعی خود دارند. اما کسانی که ممکن است در مورد اخلاق به خوبی استدلال کنند و نقش کمتری برای آن در خودپنداره‌شان قائل هستند، چنین سطحی از مسئولیت‌پذیری را ندارند. حتی برخی افراد که انتخاب خاصی در این زمینه ندارند، می‌گویند آن چه باعث می‌شود تعهدهای اخلاقی خود را، همانند سایر اهداف اساسی زندگی، با جدیت دنبال کنند، همان باورهای اخلاقی آنها می‌باشد؛ واقعیتی که می‌توان آن را اتحاد خود و اخلاق نام نهاد.

این یافته‌ها نشان می‌دهند که پیشرفت در سطوح ادراک خود، فرد را به رشد اخلاقی بیشتری هدایت می‌کند. ارتقاء سطح رشدی در زمینه ادراک خود، نتایج اخلاقی فردیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به بیان دیگر، نتیجه رشد اخلاقی و رشد ادراک خود، در یک وضعیت آرمانی، می‌تواند در رشد هویت و شخصیت اخلاقی متجلی شود. معنای این ادعا آن است که مرکزیت نسبی اخلاق شخص با درک او از خود، و به تعبیر دقیق‌تر هویت اخلاقی^{۱۰۶} شخص، در ارتباط است؛ چیزی که احتمالاً بهترین پیش‌بینی‌کننده التزام فرد به عمل اخلاقی بشمار می‌رود. هویت اخلاقی، به دلیل آن که انگیزه هماهنگ با برداشت از خود را در فرد ایجاد می‌کند، محرک قدرتمندی برای عمل فراهم می‌آورد؛ چیزی که داورهای اخلاقی به تنهایی نمی‌تواند آن را در اختیار فرد بگذارد. این انگیزه وقتی به

وجود می‌آید که آدم‌ها خود و اهداف زندگی خود را در آن چارچوب اخلاقی تصور کنند که یک نوع تمایل قوی را به عمل بر طبق داوری‌های اخلاقی‌شان به آنها می‌دهد.

با وجود تنوع جهت‌گیری در روی آوردهای یادشده، بر خواننده نکته‌سنج روشن است که یک ویژگی مشترک در همه آنها دیده می‌شود و آن پرهیز از جامع‌نگری به همه ابعاد رشد اخلاقی است. همان‌گونه که ملاحظه شد، رویکرد روان‌تحلیل‌گری، رشد اخلاقی را از زاویه عواطف و هیجان‌های انسانی، از قبیل احساس گناه، ترس و اضطراب، و نیز دل‌بستگی‌های کودک به والدین توجیه می‌کند؛ اموری که به‌طور عمده نشان‌دهنده مؤلفه عاطفی رشد اخلاقی‌اند. سنت پژوهشی شناختی - رشدی، فرایندهای شناختی و ذهنی، یعنی آگاهی فرد از قواعد اخلاقی، داوری درباره درستی و نادرستی رفتارهای گوناگون و نیز شیوه استدلال در مورد آنها را بنیاد اصلی رفتار اخلاقی می‌داند. به همین علت است که پژوهش‌های رویکرد رشدی - شناختی در زمینه اخلاق، بیشتر به بررسی داوری اخلاقی پرداخته‌اند که به جنبه شناختی مربوط است. رویکرد یادگیری نیز رشد اخلاقی را با تأکید بر مؤلفه رفتاری، یعنی شیوه‌های رفتار آدمیان در شرایط مختلف، تبیین می‌کند. بر این اساس، رفتار اخلاقی، با قواعد کلی رفتار و بدون نیاز به در نظر گرفتن تعیین‌کننده‌های درونی، توجیه می‌شود. این پرسش که «افراد در موقعیت‌های تعارض‌برانگیز چه واکنش‌هایی نشان می‌دهند؟ آیا ضوابط اخلاقی را رعایت می‌کنند یا آنها را نقض می‌نمایند؟ و در هر دو صورت، چه توجیهی برای آن وجود دارد؟»، به این مؤلفه مربوط می‌شود.

در این میان، نظریه‌پردازی که کوشیده است مؤلفه‌های دیگر رشد اخلاقی را شناسایی کند، جیمز رست است که با انتقاد از بی‌توجهی به عناصر مهم دیگر رشد اخلاقی، به ارائه آنها می‌پردازد. با این حال، او نیز بیشتر می‌کوشد جامعیت عناصر را در فضای مؤلفه شناختی تمام کند. رست (۱۹۸۳م) پس از اینکه از مؤلفه‌های چندگانه برای عمل اخلاقی دفاع می‌کند، چنین نتیجه می‌گیرد که «الگوی مؤلفه‌ای ادعا می‌کند شناخت‌های زیادی بر تأمل اخلاقی مؤثرند و عمل اخلاقی نتیجه قاطع هیچ یک از آن فرایندهای شناختی نیست».^{۱۷} رست، همان‌گونه که از بیان وی در توصیف مؤلفه‌ها پیداست و از نتیجه‌گیری اخیر او هم فهمیده می‌شود، او اذعان می‌کند که در حوزه شناخت از عمل اخلاقی، همه آنچه که باید پژوهش در زمینه رشد شناختی، به آن معطوف باشد، مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که حتی برای کسی همچون رست هم گستره شناخت‌های لازم برای عمل اخلاقی، بیشتر اهمیت داشته است.

از زاویه نگاه روی آورد اسلامی، انتقاد عمده‌ای به همه جهت‌گیری‌های یادشده وارد می‌شود که بیشتر از نگاه یک‌بعدی آنها به مؤلفه‌های رشد اخلاقی و کم‌اعتنایی به عناصر دیگر آن ناشی می‌شود. قرآن، در یک نگاه جامع‌تر به مسئله اخلاق، مؤلفه‌های متعددی را برای آن به رسمیت می‌شناسد و این، به نوبه خود، از دیدگاهی جامع‌تر نسبت به ماهیت انسان و ابعاد گوناگون آن، در مقایسه با رویکردهای روان‌شناختی، حکایت می‌کند. از بررسی آیات قرآن روشن می‌شود که برای فرایند رشد اخلاقی، پنج مؤلفه اساسی وجود دارد: معرفت، گرایش (عاطف یا هیجان)، اراده، عزم بر عمل و تحقق آن. اگر بخواهیم به یک بیان روان‌شناختی سخن بگوییم، می‌توان گفت: رفتار آشکار یا رفتار درونی و ناپیدا که بر اساس شناخت به جهات مختلف آن، گرایش به سوی آن و اراده تحقق آن صورت بگیرد، عمل بوده، نشانگر تحقق رشد اخلاقی خواهد بود.

هرچند اثبات این گزاره به مقاله‌ای مستقل نیاز دارد، اما برای نمونه به برخی ابعاد عمل اخلاقی که قرآن آن را پذیرفته است، اشاره می‌کنیم. قرآن در هنگام سخن گفتن از اعمال آدمیان، به‌گونه‌ای آن را توصیف می‌کند که گاهی مبنای آن را حدس‌ها و گمان‌های بی‌اساس تشکیل می‌دهد (برای نمونه، انعام: ۶۵)؛ در مواردی هم عمل بر اساس حسابان، به معنای «تلقی» تبیین می‌شود (برای نمونه، عنکبوت: ۳). در بیان فرق حسابان و ظن می‌توان گفت: در حسابان، یک طرف قضیه در نظر گرفته می‌شود و طرف دیگر اصلاً لحاظ نمی‌گردد؛ اما در ظن، هر دو طرف حکم در نظر گرفته می‌شوند، ولی در نهایت، به نفع یک طرف حکم کرده و آن را ترجیح می‌دهد. گاهی نیز عمل با علم توجیه می‌شود (برای نمونه، اسراء: ۳۶). گمان، حسابان و علم، وضعیت‌های سه‌گانه‌ای هستند که در شکل کلی خود برای تبیین عمل اخلاقی انسان به کار می‌روند. به این ترتیب، عمل اخلاقی، با اوصاف و ویژگی‌هایی تبیین می‌شود که هرچند با یکدیگر تفاوت دارند، همه آنها جلوه‌های یک واقعیت، یعنی عنصر شناخت، می‌باشند. از این رو، می‌توان گفت: شناخت عنصری لازم برای عمل اخلاقی است؛ به این معنا که تحقق غایت رشد اخلاقی، بدون وجود آگاهی از عمل امکان‌پذیر نیست.

همچنین قرآن در موارد زیادی برای اشاره به منشأ عمل اخلاقی انسان، از مفاهیمی استفاده می‌کند که در نگاه اول، از نوع مفاهیم شناختی نیستند؛ بلکه جنبه هیجانی آن را تشکیل می‌دهد. برای نمونه می‌توان به این آیه استناد کرد که می‌فرماید: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید، عدالت را برپای دارید. برای خدا شهادت دهید؛ اگرچه این گواهی، به زیان خود شما، یا پدر و مادر و نزدیکان شما باشد؛ چراکه اگر آنها غنی یا فقیر باشند، خداوند سزاوارتر است که از آنان حمایت کند. بنابراین، از هوا و هوس

پیروی نکنید که از حق، منحرف خواهید شد» (نسا: ۱۳۵) این آیه - که به گواهی دادن در محکمه مربوط می‌شود - مردم را به رعایت عدالت و شهادت به حق دعوت می‌کند؛ خواه این گواهی مطابق با واقع، به نفع نزدیکان آنها باشد و خواه به ضرر آنها. سپس به بیان مواردی می‌پردازد که ریشه انحراف از این عمل عادلانه را روشن می‌کند و آن اینکه گاهی علاقه به نزدیکان و گرایش به حفظ منافع آنان سبب می‌شود انسان از پیروی حق بازماند و به ناحق شهادت دهد. آنچه این عمل را توجیه می‌کند، مفهومی است که بیش از هر چیز بار عاطفی دارد و در تعبیر قرآنی، از آن به «هوا» یاد می‌شود.

آیات قرآن، مؤلفه دیگری را برای عمل آدمی معرفی می‌کند که گاهی از آن به واژه «اراده» و زمانی با واژه «مشیت» و گاهی با کلمات دیگری که به مناسبت موقعیت مورد نظر آورده می‌شود، یاد می‌گردد. برای نمونه، درباره کسانی که اراده برتری بر دیگران و فساد در روی زمین دارند، می‌فرماید: «این سرای آخر را تنها برای کسانی قرار می‌دهیم که اراده برتری جویی در زمین و فساد را ندارند و عاقبت نیک برای پرهیزگاران است.» (قصص: ۸۳) چنان‌که از آیه به خوبی پیداست، برخورداری از سعادت اخروی منوط به آن شمرده شده است که انسان در زندگی دنیا اراده برتری و فساد نداشته باشد؛ یعنی نه تنها در عمل، سلطه جو و مفسد نباشد، بلکه درون آنها از اراده این امور منزه باشد.

حاصل سخن اینکه نگاه جامع قرآن به عمل اخلاقی، آن را چندوجهی توصیف می‌کند. با وجود این، نمی‌توان ادعا کرد که هر یک از این عناصر، به صورت جدا و مستقل از یکدیگر عمل می‌کنند یا یکی از آنها منشأ دیگری است. آنچه در جهان واقعی وجود دارد، وحدت عمل انسان است و شناخت و عواطف و سایر عناصر عمل اخلاقی، به موازات تنظیم عمل، در یک ارتباط و تعامل چندسویه قرار می‌گیرد و به رشد فرد می‌انجامد.

بحث، نقد کلی و نتیجه‌گیری

جامعه‌شناسی همچون دورکیم و روان‌شناسان روان‌تحلیل‌گر، رشد اخلاقی را به عنوان جنبه ویژه‌ای از اجتماعی شدن در درونی شدن اخلاق مشارکت دارد، در نظر می‌گرفتند. در این نگاه، اخلاق در اساس خود مسأله‌ای است مربوط به احترام به قواعد معینی که از طریق فرهنگ توصیف می‌شوند. از این رو، تمایل فرد به مجازات خود در برابر کج‌روی‌ها، بارزترین توصیف از درونی‌سازی معیارهای اخلاقی و احترام به ضوابط اجتماعی رفتار است. چنین برداشتی از ماهیت رشد اخلاقی، نقش اقتدار گروه و فرایندهای دخیل در تربیت کودک و تعامل‌های او با والدین را مورد تأکید قرار می‌دهد.

از دیدگاه نظریه‌های یادگیری، رشد اخلاقی از خلال همان سازوکارهایی اتفاق می‌افتد که یادگیری هر نوع رفتار دیگر را تحقق می‌بخشد. اکتساب رفتار اخلاقی و اصلاح آن فرایند جاری و مستمری است که حاصل آموزش مستقیم و مشاهده عادی والدین و سایر الگوها می‌باشد. چنین تصویری از رشد اخلاقی یک تفاوت بارز با دیدگاه روان‌تحلیل‌گری دارد که همسان‌سازی را فرایندی کمابیش منفعلانه در نظر می‌گیرد. علاوه بر این، رویکرد یادگیری، در مقایسه با نظریه روان‌تحلیل‌گری، تأکید کمتری بر روابط والدین و فرزندان دارد و به گونه‌ای کلی نقش تعامل افراد بزرگسال را با کودک، به طور مستقیم یا غیرمستقیم، خاطر نشان می‌کند.

یکی از دلالت‌های رویکرد یادگیری آن است که رشد اخلاقی کما بیش بی‌ارتباط با متغیر سن روی می‌دهد و از طریق مداخله‌های محیطی شکل می‌گیرد. اما نظریه روان‌تحلیل‌گری با تأکید بر سال‌های نخستین زندگی، فرایند تکوین اخلاق در کودک را به شدت با متغیر سن مرتبط می‌داند. با وجود این، هم نظریه روان‌تحلیل‌گری و هم نظریه‌های یادگیری بر اهمیت احساس گناه به عنوان انگیزه بنیادی اخلاق تأکید می‌ورزند؛ چنین فرض می‌شود که فرد برای اجتناب از احساس گناه به شیوه‌ای اخلاقی رفتار می‌کند.

فرایند رشد اخلاقی، علاوه بر رفتار سازگار با ارزش‌های اخلاقی و واکنش‌های هیجانی ناشی از نقض آنها، به ظرفیت داوری بر حسب آن ملاک‌ها هم وابسته است؛ جنبه‌ای از رشد اخلاقی که جهت‌گیری پژوهشی جدید را در راستای مفهوم سوم از اخلاق، به راه انداخت. تأکید این رویکرد بر فرایندهای تفکر، که زیربنای رشد اخلاقی را تشکیل می‌دهند، در توالی مراحل بروز پیدا می‌کند که تفاوت چندانی با مراحل رشد هوشی ندارند. در این نگاه، اگر چه داوری و احساس اخلاقی ممکن است بر پایه احترام به عوامل جامعه‌پذیری و اقتدار آنان باشد، اما چنین چیزی فقط یک مرحله از مراحل رشد اخلاقی خواهد بود نه توصیفی عام از آن. از این رو، کسب ظرفیت داوری اخلاقی در مورد رفتار خوب و رفتار بد بر اساس توجه به رفاه اجتماعی انسان‌ها، اصول جهان‌شمول اخلاقی و عدالت، مرحله دیگری از رشد اخلاقی است که در برداشتهای قبلی به آنها توجه نشده بود.

کوهلبرگ، از اندیشه ساختارهای فارغ از محتوای خاص دفاع می‌کرد؛ ساختارهایی که در همه فرهنگ‌ها کارکردهای شناختی را در گستره مضامین یکسان می‌کند. فرض بر این است که یک ساختار شناختی، تنها به این علت که یک کل ساخت یافته^{۱۸} است، مضامین مختلف را سازمان‌دهی می‌کند. این قرائت از مفروضه کلیت ساخت یافته به منظور ایجاد یک بنیاد رشدی برای نظریه اخلاقی و پرهیز از

غلتیدن به دام نسبیّت فلسفی، انتخاب شده بود و مفهوم خاصی از مرحله را در رشد اخلاقی رقم می‌زند؛ تفسیری که می‌توان آن را قرائت سخت و صلب از مفروضه کلّ ساخت یافته دانست.

قرائت دیگر از ساخت‌های جزئی دفاع می‌کند. مراحل رشد اخلاقی از سوی مضامین خاص، دچار محدودیت می‌شوند، اما به این جا منتهی نمی‌شود که حوزه‌های نامرتب را با یکدیگر ترکیب کند. الگوی استدلال اخلاقی جامعه‌پسند آیسنبرگ و الگوی استدلال عدالت توزیعی دیمون، بر این اندیشه تأکید می‌کنند که مفاهیم اخلاقی در زمینه‌های مختلف، به شیوه‌های گوناگون سازمان‌دهی می‌شوند و ساخت‌ها همواره ویژگی جزئی بودن محتوای حفظ می‌کنند.

کوهلبرگ همواره از الگوی تطوری - جانشینی^{۹۹} دفاع می‌کرد. بر اساس این الگو، رشد مرحله‌ای اخلاق انسجام سلسله‌مراتبی را شامل می‌شود. افراد یا در یک مرحله رشدی مشخص یا در حال گذار به مرحله بعدی هستند؛ یعنی ساخت‌های اخلاقی پیشین جابه‌جا شده و تغییر شکل می‌دهند و وقتی به مرحله بالاتر رفتند، دیگر قابل دسترس نیستند. این الگو در مقابل الگوی مرحله‌ای - تراکمی^{۱۰۰} قرار دارد دارد که در آن، مراحل پایین‌تر حتی در زمانی که فرد به مرحله بالاتر رسیده است، هنوز هم در دسترس باقی می‌مانند. بر حسب الگوی دوّم، مراحل اولیه جای خود را به مراحل بعدی نمی‌دهند، بلکه با توجه به نوع معما، متغیرهای فردی و بافت اجتماعی قابل استفاده باقی می‌مانند. این الگو، به دلیل آن که به دنبال ثبات درونی بسیار بالای استدلال‌ها در هر مرحله می‌باشد امکان بیشتری برای توجیه ناهمخوانی‌ها، در مقایسه با الگوی تطوری - جانشینی، دارد.

تغییر دیگر در جهت‌گیری تحقیقات مربوط به رشد اخلاقی در مطالعات رست و همکاران او دیده می‌شود که از طرحواره‌های رشدی سه‌گانه، به جای مراحل رشد اخلاقی پیازه و کوهلبرگ، حمایت می‌کنند. این طرحواره‌ها، فهم فرد از نظام نقش‌ها در جامعه را حکایت می‌کنند؛ واقعیتی که کوهلبرگ از آن به منزله درون‌مایه و محتوای رشد استدلال اخلاقی یاد می‌کند.

تحقیقات بعدی نشان داده است حتی ساخت‌های جزئی استدلال عدالت توزیعی و استدلال جامعه‌گرا همه حوزه‌های رشدی را شامل نمی‌شود. در نظر گرفتن دیدگاه دیگران، یک محصول رشدی اساسی است که عملکرد رشد یافته در قلمرو اخلاق را تضمین می‌کند. ادراک خود رشد یافته، ما را به خود اخلاقی هدایت می‌کند و خود اخلاقی هم نمی‌تواند جدا از دیدگاه‌های اخلاقی باشد. این چشم‌انداز پژوهشی، تلاش برای شناسایی متغیرهای خود اخلاقی را بیش از پیش رونق داده است. پژوهش‌های بعد از کوهلبرگ از این واقعیت حکایت می‌کند که یافته‌های مربوط به هر الگوی رشد

اخلاقی باید در پرتو یافته‌های ما در مورد فرایندهایی از قبیل رشد خود، خودنظم‌بخشی و پردازش اطلاعات و حتی فرایندهای فرهنگی فهمیده شود. بنابراین، به روشنی می‌توان ادعا کرد که تا رسیدن به پاسخ پرسش‌های اساسی در زمینه رشد اخلاقی راه درازی در پیش است.

در بررسی انتقادی روی آوردهای رشد اخلاقی، دیدیم که بنابر آموزه‌های اسلامی، اشکال اساسی بیشتر رویکردهای روان‌شناختی به اخلاق آن است که رشد اخلاقی را با برجسته کردن یک جنبه آن مطالعه کرده‌اند. در تبیین دیدگاه اسلامی می‌توان گفت: درک حقیقت انسان و کنه عوامل و انگیزه‌های رفتار او از سوی آفریننده او، چنین توصیف‌های جامعی را برای ما به دنبال داشته است. در این نگاه، انسان‌ها در همه فعالیت‌های خود جنبه‌های مختلفی را به کار می‌گیرند و همه عناصر یاد شده، به‌طور هماهنگ در فرایند عمل وارد می‌شوند و تفکیک این جنبه‌ها کاری ناشدنی است. شاید به همین سبب است که می‌بینیم با اینکه پژوهش‌های روان‌شناختی در مورد رشد اجتماعی و اخلاقی کودکان، شواهد ارزشمندی در حمایت از این فرضیه فراهم کرده‌اند که انسان را موجودی استدلال‌گر معرفی می‌کند،^{۱۰۱} توجه فزاینده‌ای هم به نقش هیجان‌ها و عواطف در رشد اخلاقی مبذول شده است.^{۱۰۲} دلیل چنین علاقه‌ای آن است که یکی از عوامل برانگیزنده نیرومند برای رفتار اخلاقی، هیجان قابل توجهی است که از رفتارهای یاد شده ناشی می‌شود. بنابراین، اشتباه است اگر رفتار اخلاقی را تابعی از رشد شناختی بدانیم یا عواطف اخلاقی را تابع استدلال اخلاقی تلقی کنیم. هر یک از این جنبه‌ها، اگرچه شرط لازم برای رشد اخلاقی‌اند، ولی نمی‌توانند شرط کافی باشند.

دلالت این آموزه اسلامی برای طراحی پژوهش‌های مربوط به رشد اخلاقی آن است که هم ابزارهای مورد استفاده در پژوهش‌های تجربی باید به همه مؤلفه‌های رشد اخلاقی معطوف باشند؛ هم در مقام دوری در مورد داده‌ها باید این عناصر را در نظر گرفت و هم در مقام نظریه‌پردازی باید آنها را در چارچوب اصلی نظریه قرار داد. اگر از داستان‌ها در مصاحبه‌های بالینی، برای گردآوری داده‌ها استفاده می‌شود، لازم است به شکل متوازن، از همه مؤلفه‌ها در آنها استفاده شود. اگر از پرسش‌نامه یا مشاهده برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کنیم، این کار باید با هدف به دست آوردن اطلاعات مفید در زمینه همه مؤلفه‌های یاد شده باشد و برای تحقق آن نیز تمهیدات لازم را اندیشید. برای مثال، به منظور مشاهده نشانگرهای مربوط به عنصر عاطفی، باید زوایای خاصی از واکنش‌های آزمودنی‌ها را مشاهده کرد یا اندازه گرفت و برای مشاهده علائم عنصر ارادی، از اقدامات دیگری استفاده کرد.

افزون بر این، در موقعیت‌های آموزش اخلاق به کودکان و نوجوانان و جوانان در مراکز تربیتی،

پی‌نوشت‌ها

1. Moral development
2. Reber&Reber, Dictionary of psychology, p. 444
3. Social development.
4. Socilaization.
5. Identification.
6. Durkhiem, E.
7. Kohlberg, L.Moral development, p. 483.
8. Utilitarians.
9. Hume, D.
10. Smith, J.
11. Punitive sentiments.
12. Ibid, p.487.
13. Frued, S.
14. Ibid, p.487.
15. Bronfenbennner, U.
16. Anaclitic identification.
17. Identification with the aggressor.
18. Bronfenbennner, U. Freudian theories of identification and their derivatives, p. 22.
19. Hartshorne and May.
20. Ibid, p. 484.
21. Ibid, p.484.
22. Mark May
23. Robert Sears
24. Dependency drive
25. Grusec, J. E. The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective. In Killen, M & Smetana, J. (Eds.), Handbook of moral development,p.245
26. Secondary drive system
27. Ibid.
28. Bandura, A.
29. Walters, R. H
30. Imitation
31. Skinner, B. F.
32. Successive approximation.
33. Miller, N. E & Dollard, J. E.
34. Vicarious learning.
35. Ibid, p. 247.

۳۶. السون، ام، اچ و هرگنهان، بی، آر، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، ص ۴۰۷

۳۹ ویلیام سی کرین، نظریه‌های رشد، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی، ص ۲۷۵-۲۷۴.

۴۰ السون، ام، اچ و هرگنهان، بی، آر، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، ص ۴۰۹.

41. Self-regulation
42. Performance standards
43. Etical relativism.
44. Structure.
45. Organization.
46. Structured whole.
47. Lapsley, D. K. (1996). Moral psychology, P.45.

همه مؤلفه‌های اخلاق باید مورد اهتمام مریبان باشند و برای هر یک از آنها از ابزارهای مناسب همان مؤلفه بهره برد. اگر مربی، تربیت اخلاقی کودک را هدف گرفته است، معطوف کردن روش‌های تربیتی به عنصری خاص و غفلت از بخش‌های دیگر آن، نمی‌تواند به فرایند تربیت اخلاقی، آن‌گونه که از آموزه‌های اسلامی استفاده می‌شود، منتهی شود.

نگاه یک‌جنبه‌ای رویکردهای یاد شده، به کاستی‌های دیگر در دستاوردهای تربیتی نظریه‌های مورد بحث برمی‌گردد که به‌پیروی از نگاه خاص هر یک از آنها، به ماهیت رشد اخلاقی به آن تن می‌دهند؛ آموزه‌ای که تعالیم اسلامی، دیدگاه مقابل آن را به ارمغان آورده‌اند. برای نمونه، فروید به دلیل تأکید خاص بر جنبه‌های آزارنده هیجان‌ها، جنبه ترغیب‌کننده و شوق‌آفرین فرامن را در فرایند تربیت اخلاقی به شمار نیاورده است. همچنین، تصویر خاص او از رشد فرامن سبب شده است که رشد اخلاقی را در محدوده اخلاق دگرپیرو متوقف کند و امکان رشد اخلاقی انسان، بدون اتکا به بزرگسالان را در نظر نگیرد.

محدودیت نظریه در حوزه تربیت، در رویکرد رشدی - شناختی، به شکل دیگر بروز کرده است. تأکید بیش از حد پیازه بر اخلاق مشارکت و عاملیت کودک، سبب شده است آثار رابطه والدین و کودک در فرایند تربیت اخلاقی او نادیده گرفته شود. اندیشه انسان‌ها در طول تاریخ و نیز تعالیم اسلامی بر این اساس استوار است - چنان‌که بسیاری از پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند - که روابط کودک و والدین، منشأ برکات زیادی در تربیت اخلاقی است و الگوهای رفتاری و حتی شناخت‌های اخلاقی کودکان، از این روابط تأثیر می‌پذیرند. بنابراین، طبیعی است از خود بپرسیم: آیا زمان آن نرسیده است که پژوهشگران و نظریه‌پردازان به اخلاق دینی برخاسته از منبع وحی استناد کنند و الگوهای نظری بسنده‌تری را از بیان آفریننده انسان استخراج و ارائه نمایند؟ امید که این پرسش، در آینده نزدیک پاسخی شایسته بیابد.

۹۴. برای نمونه پژوهش‌های کوهلبرگ (۱۹۶۹، ۱۹۷۶)، کولبی (۱۹۸۳)، مویر (۱۹۷۴) و کربز و گیل‌مور (۱۹۸۲) را در این زمینه می‌توان نام برد.

95. Self-understanding
96. Self-as-known
114. Self-as-knower
98. Damon, W, and Hart, D. The development of self-understanding in childhood and adolescence. P.69
- 99Ibid. p. 57
100. Candee, D
101. Damon, W, & Hart, D. Self-understanding and its role in social and moral development, In In M. H. Bornsheim & M. E. Lamb, Developmental psychology: an advanced textbook. Hillsdale: NN.J, p.454
102. Ibid. p. 454
103. Damon, W. (2000). Moral development. In Kazdin, A. (ed.), Encyclopedia of psychology (vol. 5), p.301
104. Damon, W & Hart, D. (Self-understanding and its role in social and moral development, In In M. H. Bornsheim & M. E. Lamb, Developmental psychology: an advanced textbook. Hillsdale: NN.J, p.454
105. Ibid. p.454
106. Moral identity
107. Lapsley, D, K. Moral psychology, p.94.
108. Structured whole
109. Transformative-displacement model
110. Additive stage model
111. Elliot Turiel, Thought, emotions and social interactional processes in moral development, In Killen, M & Smetana, J. (Eds.), Handbook of moral development, p.10
112. Judith G. Smetana, Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments, In Killen, M & Smetana, J. (Eds.), Handbook of moral development, p.129

48. Premoral period.
 49. Concrete operations.
 50. Heteronomous morality.
 51. Autonomous morality.
 52. Empiricist.52
 53. Priorism.53
 54. Lapsley, D. K. Moral stage theory. In Killen, M & Smetana, J, Handbook of moral 54. 54. development, P.52.
 55. Maturationism.
 56. Associationism.
 57. Ibid.
 58. Ibid.
 59. Preconventional level.
 60. Conventional level.
 61. Postconventional level.
 62. Rest, J.
 63. Lapsley, D, K. Moral psychology, p.91.
 64. Ibid, p.91.
 65. Ibid.
 66. Moral schemas.
 67. Personal interest schema.
 68. The maintaining norms schema
 69. Postconventional schema
 70. Lapsley, D. K. Moral stage theory. In Killen, M & Smetana, J, Handbook of moral development, P.52
 71. William Damon
 72. William Damon, The moral child: Nurturing children's natural moral growth. P.31
 73. Turiel, E
 74. Prosocial behaviour
 75. Prosocial moral reasoning
۷۶. هانس ورنر بیرهوف، رفتارهای اجتماعی مطلوب از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه رضوان صدقی‌نژاد، ص ۱۰۵
77. Hedonistic and self-focused orientation
 78. Needs oriented
 79. Approval-interpersonal orientation
 80. Empathic orientation
 81. Strongly internalized stage
 82. Lapsley, D. K. Moral stage theory. In Killen, M & Smetana, J, Handbook of moral development, p.56
 83. Societal knowledge
 84. Moral knowledge
 85. Ibid, P.57-58
 86. Perspective taking
 87. Flavell, J, H
 88. Selman, R.L
 89. Egocentric role-taking
 90. Self-reflective role-taking
 91. Mutual role-taking

۹۲. نیک‌چهر محسنی، نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد، ص ۴۳۸-۴۳۶

93. Social and conventional role-taking

منابع

- آلسون، ام، اچ و هرگنهان، بی، آر، *مقدمه‌های بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران: نشر دوران، ۱۳۸۸.
- باقری، خسرو و خسروی، زهره، *نظریه‌های روان‌شناسی معاصر: به سوی سازه‌گرایی واقع‌گرایانه*، تهران، علم، ۱۳۸۷.
- باقری، خسرو، *مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۷.
- بیرهوف، هانس ورنر، *رفتارهای اجتماعی مطلوب از دیدگاه روان‌شناسی اجتماعی*، ترجمه رضوان صدقی‌نژاد، تهران، به‌آذین، ۱۳۸۶.
- المحمدی الری شهری، محمد، *میزان‌الحکمة، المجلد الثالث*، قم: مکتب الأعلام الأسلامی، ۱۳۶۷.
- فیست، جس و فیست، گرگوری، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، رس، ۱۳۸۴.
- کارور و شی‌یر، *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه احمد رضوانی، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۸۸.
- کرین، ویلیام، *نظریه‌های رشد: مفاهیم و کاربردها*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی، رشد، ۱۳۸۷.
- لورنس، ای. پروین و اولیور، پی. جان، *شخصیت: نظریه و پژوهش*، ترجمه پروین کدیور و محمدجعفر جوادی، تهران، آبیژ، ۱۳۸۱.
- محسنی، نیکچهر، *نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد*، تهران، پردیس، ۱۳۸۷.
- Aronfreed, J. (1969). "The nature, variety and social patterning of moral responses to transgression" *In Journal of abnormal and social psychology*, 63, pp. 223-241
- Bronfenbrenner, U. (1960). Freudian theories of identification and their derivatives, *Child development*, 31, 15-40.
- Colby, A., & Damon, W. (1992). *Some do we care: Contemporary lives of moral commitment*. New York: Free Press.
- Damon, W & Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development, In M. H. Bornstein & M. E. Lamb, *Developmental psychology: an advanced textbook*. Hillsdale: NNJ.
- Damon, W (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Damon, W, and Hart, D. (1988). *The development of self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- Damon, W. (2000). *Moral development*. In Kazdin, A. (ed.), *Encyclopedia of psychology* (vol. 5). London: Oxford University Press.
- Duane, P. Schultz & Sydney Ellen, *Theories of personality: theory and research*, Wadsworth Cengage Learning.
- Elliot Turiel, *Thought, emotions and social interactional processes in moral development*, In Killen, M & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Grusec, J. E., (2006). *The development of moral behavior and conscience from a socialization perspective*. In Killen, M & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoffman, M. "Parent discipline and the child's moral development" *In Journal of personality and social psychology*, 1967, Vol 5, No1, pp.45-57
- Hoffman, M. (1984). *Moral development*. In M. H. Bornstein, & Lamb, M. E. *Developmental Psychology: An advanced Textbook*. NJ, Hillsdale.
- Jerome, B. Dusek. (1987). *Adolescent development and behavior*. NG: Prentice – Hall Englewood Cliffs.
- Judith G. Smetana, *Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments*, In Killen, M & Smetana, J. (Eds.), *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Lapsley, D. K. (1996). *Moral psychology*. Boulder, Co: Westview Press.
- Lapsley, D. K. (2006). *Moral stage theory*. In Killen, M & Smetana, J, *Handbook of moral development*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Reber, Arthur, S & Reber, E. (2001). *Dictionary of psychology*. London: Penguin Books.
- Rest, J. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- William, D. (1988). *The moral child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*, Boston: Allyn and Bacon.