



فصلنامه علمی - پژوهشی اخلاق پژوهی

سال دوم • شماره چهارم • پاییز ۱۳۹۸

Quarterly Journal of Moral Studies
Vol. 2, No. 4, Autumn 2019

عوامل رشد اخلاقی کودکان در رابطه والد فرزند

از منظر روان‌شناسی اخلاق

حسن بوسلیکی*

چکیده

تربیت نسلی که به هنجارهای اجتماعی و اخلاقی پایبند باشد و بتواند هم به عنوان عضوی مؤثر و سازگار با دیگر انسان‌ها زندگی کند و هم به عنوان انسان برخوردار از قابلیت تعالی، از تعاملات اجتماعی برای رشد فردی بهره‌بردار، موضوعی است که پیشینه‌ای دیرینه دارد. شناسایی عوامل و ساز و کارهای تأثیر این عوامل، در رشد اخلاقی، نخستین گام برای اقدام مؤثر در راستای رسیدن به این هدف تاریخی است. این نوشتار در صدد است با مروری بر یافته‌های روان‌شناسی اخلاق و با روش اسنادی، عوامل رشد اخلاقی کودکان در خانواده را شناسایی و معرفی نماید. حوزه تأثیر این عوامل، اخلاق اجتماعی است. این نوشتار به خانواده‌های هسته‌ای شامل والدین و فرزندان می‌پردازد و به خانواده گسترده نمی‌پردازد. شناسایی عواملی که در مناسبات دوسویه والد-فرزند قلمروی این نوشتار است و دیگر عوامل از جمله آنها که به رابطه خواهر/برادرها مربوط هستند، به محالی دیگر واگذار شده است.

کلیدواژه‌ها

رشد اخلاقی، عوامل رشد اخلاقی، روان‌شناسی اخلاق، خانواده، والدین، فرزندپروری.

* استادیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران. | h.boosaliki@isca.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۲/۱۴ □ تاریخ تأیید: ۱۳۹۸/۰۵/۲۷

خانواده به عنوان طبیعی‌ترین نهاد اجتماعی از دیرباز به مثابه مؤثرترین عامل رشد اخلاقی مورد توجه بوده است. این نهاد کوچک و در عین حال کارآمد، از طرق متعددی بر رشد اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارد. در این مجال بر خانواده‌های عادی شامل پدر و مادر و خواهران و برادران متمرکز هستیم و بررسی خانواده‌های خاص مانند تک‌والدی، تک‌فرزندی و نیز خانواده گسترده شامل خاله، دایی، عمه، عمو، پدر بزرگ، مادر بزرگ و ... را به مطالعات دیگر وامی‌گذاریم.

رشد اخلاقی^۱ به فرایندی گفته می‌شود که افراد - به ویژه کودکان - از طریق آن ارزش‌های مربوط به رفتار خوب و رفتار بد را از جامعه خود دریافت کرده و آنها را درونی می‌سازند (Reber & Reber, 2001). از مفاهیم نزدیک به رشد اخلاقی، اجتماعی شدن^۲ است. اجتماعی شدن به فرایندی اشاره دارد که فرد از طریق آن، نقش‌ها، نگرش‌ها و رفتارهایی را که جامعه از او انتظار دارد، به دست می‌آورد (Corsini, 1999). تحوّل اخلاقی نه تنها از ناحیه رَسَش و تربیت روی می‌دهد، بلکه اجتماعی شدن هم راهی برای تحوّل اخلاقی به حساب می‌آید. رشد اخلاقی ماهیت توصیفی دارد، نه مانند تربیت اخلاقی^۳ که ماهیتی هنجاری دارد. البته، منظورمان از توصیف در مقابل تبیین^۴ نیست، یعنی در مباحث رشد اخلاقی گذشته از توصیف^۵ فرایند رشد در حوزه اخلاق، به تبیین رشد نیز پرداخته می‌شود.

در این نوشتار می‌خواهیم یافته‌های روان‌شناسی را در زمینه عوامل رشد اخلاقی کودکان در خانواده مرور کنیم و نیز به این پردازیم که هر کدام از این عوامل با چه ساز و کاری بر رشد اخلاقی تأثیر می‌گذارند.

روشن است که برخی از این عوامل جنبه وراثتی داشته و نوعاً از حوزه اختیار افراد خانواده خارج هستند و ما نیز به همین دلیل به آن عوامل نخواهیم پرداخت. ما بر عواملی متمرکز هستیم که اعضای خانواده می‌توانند به صورت مؤثری در جهت‌دهی آن نقش ایفا کنند. پاره‌ای از این عوامل مربوط به والدین هستند و پاره‌ای دیگر به خواهر و برادرها و پاره‌ای نیز به خود کودک مربوط است. در این مجال تنها به برخی از عوامل مربوط به والدین می‌پردازیم.

1. moral development
2. socialization
3. moral education
4. explanation
5. description

سبکِ فرزندپروری

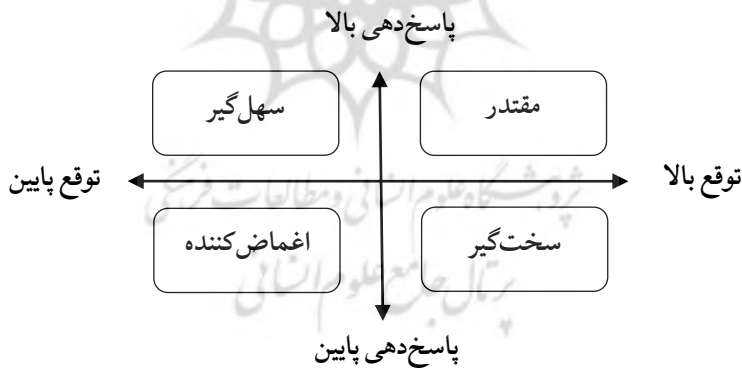
از عواملی که بر عناصر متعددی از رشد اخلاقی تأثیر می‌گذارد، سبک فرزندپروری^۱ والدین است. «شیوه فرزندپروری بیانگر تنوع‌های بهنجار در تلاش‌های والدین برای کنترل و اجتماعی کردن فرزندان است (باومریند، ۱۹۹۱). بنا براین، این شیوه‌ها، ابزاری برای توصیف تفاوت‌های بهنجار فرزندپروری‌اند و با موضوع کنترل، ارتباط تنگاتنگ دارند» (جان‌بزرگی و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۳۱).

سبک فرزندپروری از دو جزء تشکیل شده است:

۱. «پاسخ‌دهی والدینی» که به میزان حساس بودن والدین، گرمی و حمایت‌کنندگی آنها مربوط است.
۲. «توقع والدینی» که به انتظارات آنها از فرزندان و میزان کنترل‌کنندگی آنها مربوط می‌شود.

پاسخ‌دهی به این اشاره دارد که والدین چه میزان برای فرزندشان آزادی عمل و خودمختاری قائل‌اند و چه میزان به نیازهای او پاسخ‌های گرم می‌دهند. توقع نیز اشاره به این دارد که والدین چه میزان برای کودکان قوانین وضع می‌کنند و برای تخلف از این قوانین، اقدامات انضباطی در نظر می‌گیرند. از تلاقی حد بالا و پایین این دو مؤلفه، چهار سبک فرزندپروری شکل می‌گیرد: مقتدر^۲،

سخت‌گیر^۳، سهل‌گیر^۴ و اغماض‌کننده^۵ (جان‌بزرگی و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۳۲).



1. parenting style
2. authoritative parenting
3. authoritarian parenting
4. indulgent parenting
5. neglectful or uninvolved



در سبک اگماض‌کننده، اساساً والدین خود را با زندگی و رشد کودک درگیر نمی‌کنند؛ نه به نیازهای او توجه دارند و پاسخ می‌دهند و نه برایش ضوابطی جعل می‌کنند و از او توقعی دارند. شاید بتوان به باومریند حق دارد که این سبک فرزندپروری را کنار گذاشته و به سه نوع باقیمانده پرداخته است.

مطالعات نشان داده که از میان سه سبک مقتدر، سخت‌گیر و سهل‌گیر، سبک مقتدر بیش از بقیه با رشد نوع‌دوستی و رشد اخلاقی کودک همبستگی دارد (Berkowitz & Grych, 1998, p. 381). برکویتز و گریچ معتقدند که سبک فرزندپروری مقتدر با رشد خودمهارگری، نوع‌دوستی و عزت‌نفس رابطه مستقیم دارد (Berkowitz & Grych, 1998, p. 387).

از جمله ساز و کارهای دخالت سبک فرزندپروری در رشد اخلاقی کودکان، میزان مراعات حریم قلمروهای سه‌گانه دانش اجتماعی است. طرفداران نظریه قلمروی شواهدی بر این باور دارند که هر قدر والدین مرز قلمروهای سه‌گانه «امور اخلاقی، امور عرفی و امور شخصی» را بهتر مراعات کنند، به رشد اخلاقی فرزندان خود یاری می‌رسانند. برای مثال، والدین که میزان دخالت و نوع اقدامات انضباطی درباره تخلف کودکان را متناسب با قلمرو مورد نظر اعمال کنند، کودکان سریع‌تر رشد می‌یابند و با برنامه‌های انضباطی والدین همراه‌تر می‌شوند. این نظریه‌پردازان بر این باورند که از میان سه نوع سبک فرزندپروری، والدین سخت‌گیر، امور اخلاقی را بی‌جهت گسترده در نظر می‌گیرند و حتی برخی مصادیق امور عرفی یا شخصی را داخل آن قرار می‌دهند، والدین سهل‌گیر گستره امور شخصی را فراخ‌تر در نظر می‌گیرند و برخی امور اخلاقی و عرفی را شخصی تلقی می‌کنند و به کودک آزادی عمل زیادی می‌دهند، اما این والدین مقتدر هستند که مرز روشنی بین امور اخلاقی، عرفی و شخصی می‌کشند و کنش‌های فرزندپروری خود را به تناسب قلمروها صورت می‌دهند (Smetana, 1999, p. 318).

شاید بتوان دیگر ساز و کار یا واسطه تأثیر سبک فرزندپروری را نوع دلبستگی^۱ ناشی از آن دانست از میان انواع دلبستگی، دلبستگی ایمن^۲ در رشد اخلاقی تأثیر ویژه‌ای دارد و امروزه تقریباً اجماعی میان روان‌شناسان درباره این تأثیر وجود دارد. هاگان معتقد است «دلبستگی ایمن به والدین مهربانی که محدودیت‌های باثباتی را تنظیم و اعمال می‌کنند، یک جهت‌گیری مثبت نسبت به قوانین و مراجع قدرت ایجاد می‌نماید» (Hogan & Emler, 1995, p. 218).

1. attachment

2. secure attachment

بسیاری از متخصصان معتقدند که همدلی^۱ در پیوند دلبستگی اولیه نوزاد با مراقبان خود ریشه دارد (Berkowitz, 1998, p. 29). مگید و مک کلوی (۱۹۸۷) استدلال می‌کنند که باثبات‌ترین علت رفتار ضداجتماعی دوران کودکی، به سبب ناتوانی در ایجاد وجدان فقدان دلبستگی ایمن در نوزادی است (Berkowitz & Grych, 1998, p. 387). محققان و متخصصان بالینی بالاتفاق به شکل‌گیری یک دلبستگی ایمن در سال‌های اولیه زندگی به عنوان منشأ جهت‌گیری اجتماعی سالم اشاره می‌کنند. برای مثال، پارک و واترز (۱۹۸۹) گزارش می‌کنند که کودکان پیش‌دبستانی با دلبستگی ایمن، تعاملات هماهنگ‌تری با همسالان خود دارند تا کودکان با دلبستگی نایمن (Berkowitz & Grych, 1998, p. 387).

یکی از گسترده‌ترین ویژگی‌های قابل تشخیصی که دلبستگی ایمن را پیش‌بینی می‌کند پاسخ‌گویی است. مادران نوزادانی که دلبستگی ایمن دارند، مایلند که به نحوی باثبات و سریع به سیگنال‌های نوزادشان پاسخ دهند (آینث ورت، بل و استیون، ۱۹۷۲؛ Berkowitz & Grych, 1998, p. 375). پاسخ‌دهی، تأمین محبت و حمایت در نظر گرفته می‌شود. ایجاد یک بنیان گرم و مثبت برای تعامل، رشد وجدان^۲ و استدلال اخلاقی^۳ در کودکان را ارتقاء می‌بخشد. افزون بر این، پاسخ‌دهی با دلبستگی ایمن و عزت نفس^۴ یعنی دو ویژگی فرااخلاقی برکویتز (۱۹۹۷) ارتباط دارد (Berkowitz & Grych, 1998, p. 383). به عبارت دیگر، عنصر پاسخ‌دهی بالا که یکی از مؤلفه‌های سبک فرزندپروری مقتدر است، به ایجاد دلبستگی ایمن کمک کرده و آن نیز به رشد اخلاقی کودک (به ویژه در مورد نوع دوستی) یاری می‌رساند.

الگودهی

از جمله عواملی که مستقیماً در رشد اخلاقی کودکان نقش ایفا می‌کند، الگودهی است. الگویا

۱. همدلی به صورت عام به عنوان «شناخت و سهیم شدن در حالات عاطفی شخص دیگر» تعریف می‌شود (هاستینگز و زان-واکسلر و مک‌شین، ۱۳۸۹، ص ۷۷۴).
۲. وجدان متضمن احساس التزام به اقتضائات اجتماعی؛ یعنی احساس گناه، اعتراف و تلاش برای جبران پس از انحراف از آن اقتضائات و متابعت از قواعد در غیاب نظارت کسانی است که به عنوان عوامل جامعه‌پذیری شناخته می‌شوند (گروژک، ۱۳۸۹، ص ۳۶۹).
۳. استدلال اخلاقی، فعالیت‌های ذهنی هشیارانه‌ای است که متضمن تغییر اطلاعات مشخص درباره افراد و موقعیت‌ها به منظور رسیدن به یک قضاوت اخلاقی است (Haidt, 2001, p. 819).
۴. عزت نفس اشاره به چگونگی احساس‌های ما نسبت به خودمان دارد (هافمن و دیگران، ۱۳۸۶، ص ۱۳۶).



اسوه اخلاقی فردی است که در سطح مطلوبی از اخلاق قرار دارد و رفتارهای آشکار اخلاقی دارد. اصلی‌ترین موضوع الگوبرداری، رفتار آشکار است. می‌توان ادعا کرد که در میان روان‌شناسان کسی بیش از آلبرت بندورا در مطالعات مربوط به الگوگیری نقش ندارد. بندورا با پرداختن به نظریه «یادگیری اجتماعی»^۱ به این مسئله ابعاد نظری بیشتر و جدی‌تری بخشید. او نشان داد که اگر چهار عامل «توجه، یادسپاری، تولید رفتار و انگیزش» فراهم باشند، رفتار مشاهده‌شده یادگیری شده و تکرار می‌شود (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۴۱۰-۳۷). او همچنین عوامل مؤثر بر هر کدام از این عوامل چهارگانه را بر می‌شمرد. بر اساس یافته‌های وی، از جمله پارامترهای مؤثر بر تأثیر الگوها، شباهت‌های الگو با مشاهده‌کننده، جایگاه اجتماعی و کارآمدی و موفقیت الگو است (هرگنهان و آلسون، ۱۳۸۶، ص ۳۶۴). بندورا با انجام آزمایش «عروسک بوبو» نشان داد که تقویت، متغیری کارکردی است نه متغیری مربوط به یادگیری (هرگنهان و آلسون، ۱۳۸۶، ص ۳۶۱). بر اساس این یافته، رفتاری که مشاهده می‌شود، به صرف مشاهده، یاد گرفته می‌شود. البته، تکرار آن وابسته به انگیزش باقی می‌ماند.

بندورا سه منبع انگیزشی برای رفتار ذکر می‌کند: تقویت مستقیم، تقویت جانشینی، خودنظم‌دهی. تقویت جانشینی به این مطلب اشاره دارد که وقتی الگوی مشاهده‌شده برای انجام کاری تقویت می‌شود (مورد تشویق واقع می‌شود)، این امر احتمال تکرار همان رفتار توسط مشاهده‌کننده را افزایش می‌دهد (کریم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۵). البته، بر اساس یافته‌های مطالعاتی رابطه میان تقویت جانشینی و انگیزش، «صرف مشاهده مدل‌هایی که به شیوه‌ای اخلاقی و درست عمل می‌کنند، آن انگیزش قوی و کافی را که کودک بتواند با آن بر تمایلات خودمحوارانه اش غلبه کند، به وجود نمی‌آورد. پژوهش‌ها همچنین حاکی از این هستند که اگر چه مشاهده الگوهای ناقص هنجارها که مجازات نمی‌شوند، به افزایش و ترویج رفتار نابهنجار در کودک منجر می‌شود، اما مشاهده الگوهایی که به خاطر ارتکاب رفتار خلاف با تنبیه روبه‌رو می‌شوند، تأثیر ناچیزی در کاهش این گونه رفتارها دارد» (کریم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۵)؛ یعنی بر اساس این گزارش، کارکرد روش الگودهی، در ایجاد انگیزه‌های اخلاقی خیلی قوی نیست و برای انگیزش اخلاقی که نوعاً با انگیزه‌های خودمحوارانه تنافی دارد، قابل اتکا و اکتفا نیست.

گلبگ نیز بر نقش اسوه‌های اخلاقی در تربیت اخلاقی تأکیدی ویژه داشت (Snary &)

1. social learning

67, p. Samuelson, 2008). او بر این باور بود که لازم نیست اسوه‌های اخلاقی زنده باشند. می‌توان در تربیت اخلاقی کودکان از اسوه‌های تاریخی بهره گرفت. همچنین لازم نیست اسوه اخلاقی به لحاظ اخلاقی، قدیس باشد. می‌توان افراد عادی را که غیرکامل هستند به عنوان اسوه در نظر گرفت، کافی است او در سطح بالایی از رشد اخلاقی باشد. انتخاب چنین افرادی به عنوان اسوه، به کودکان القا می‌کند که آنها نیز می‌توانند اسوه بشوند (Snary & Samuelson, 2008, p. 69). اسوه نباید چنان خاص و ویژه باشد که برای افراد عادی غیرقابل دسترسی به نظر برسد.

جالب این است که دایره تأثیر الگوبرداری از رفتار فراتر رفته و شامل قضاوت اخلاقی نیز می‌شود. در مطالعه‌های انتقادی که ناظر به ادعاهای کُلیبرگ صورت گرفت، دیده شد که کودکان با مشاهده افرادی که از ساختاری خاصی برای قضاوت اخلاقی استفاده می‌کنند، بدون توجه به سطح استدلال اخلاقی خود، از آن روش قضاوت (هر چند به مراحل بالای کُلیبرگ مربوط باشد) استفاده می‌کنند. یعنی آنها حتی در قضاوت‌های اخلاقی خود الگوبرداری می‌کنند (گوریک، ۱۳۸۹، ص ۳۸۰).

به هر حال شاید بتوان قوی‌ترین تبیین از کارکرد الگو را توسط مفهوم همدلی^۱ ارائه کرد. همدلی ساز و کاری است که به انسان‌ها اجازه می‌دهد خود را جای شخص مشاهده‌شده قرار دهند و حالات درونی او را تجربه کنند. این فرایند به صورت خودکار اتفاق می‌افتد و وابسته به مجموعه‌ای از ساز و برگ‌های عصبی از جمله سلول‌های آینه‌ای^۲ است (لرر، ۱۳۸۹، ص ۲۷۸). این سلول‌ها هنگام مشاهده حالات عاطفی شخص دیگر، به صورت خودکار همان حالات را برای مشاهده‌کننده ایجاد می‌کنند. البته، عناصری واسطه در این میان دخالت دارند که از جمله مهم‌ترین آنها، تفسیر حالات چهره افراد مشاهده‌شده است (Hoffman, 2007, p. 65).

اسکالمن^۳ فرایند تأثیر الگو را بر اساس سه سبک اخلاقی که مطرح می‌کند، توضیح می‌دهد. او بر این باور است که انسان‌ها به صورت خودکار (بدون دخالت محیط در اصل این جهت‌گیری) از یکی از سه سبک اخلاقی تبعیت می‌کنند و می‌توان تمام نظام اخلاقی آنها را بر اساس الگوی آن سبک خاص توضیح داد (Schulman, 2002). یکی از این سبک‌ها که اتفاقاً شیوع زیادی دارد، تعلقات اخلاقی (همانندسازی با الگوهای اخلاقی) است.^۴ در نظر کسانی

1. empathy
2. mirror neurons
3. Michael Schulman

۴. دو سبک دیگر عبارتند از «تحریک همدلی» و «تعهد به اصول اخلاقی».



که وابسته به این سبک اخلاقی هستند، «زمانی که ما استانداردهای الگوهای اخلاقی مورد تحسین و درون‌سازی شده را نقض می‌کنیم، حس می‌کنیم که شایسته محبت آنها نیستیم و از روبه‌رو شدن با آنها احساس شرم می‌کنیم» (Schulman, 2002, p. 504)، یعنی در این سبک اخلاقی، احساس اخلاقی شرم، واسطه تبعیت از الگو است. بدین ترتیب او تبیینی عاطفی از فرایند الگوبرداری ارائه می‌کند.

بر اساس رویکرد روان‌تحلیل‌گری رفتارهای والد همجنس اصلی‌ترین منبع همانندسازی کودکان است. یعنی کودکان در سنین پایین پیش از همه از والدین خود الگوبرداری می‌کنند. یعنی می‌توان رفتار اخلاقی والدین را به عنوان مصداقی از فرایند الگوبرداری، یک عامل رشد اخلاقی به حساب آورد. در نظریه‌های روان‌تحلیل‌گری (حتی نسخه‌های اصلاح‌شده آن)، «فرامن یک بخش پاداش‌دهنده دارد که رفتار و خواسته‌های مثبت فرد را پاداش می‌دهد و به «من آرمانی» معروف است. هر آنچه که والدین آن را تأیید کرده و ارج نهند، به درون من آرمانی جذب می‌شود» (کریم‌زاده، ۱۳۸۹، ص ۱۱). در این جریان درونی‌سازی، آنچه بیش از همه اهمیت دارد، رفتار مشاهده‌شده والدین است.

والدین افزون بر ایفای نقش الگو و افزون بر نقشی که از طریق رفتارهای مستقیم خود در رشد اخلاقی کودکان تأثیر می‌گذارند، می‌توانند با معرفی و برجسته‌سازی اسوه‌های اخلاقی از عامل الگوبرداری استفاده کنند. یعنی آنها می‌توانند با شناسایی افرادی که شاخصه‌های لازم برای الگو شدن را دارند، با معرفی مستقیم و غیرمستقیم آنها به کودکان، برای آنها الگوبرداری کنند. همان‌طور که ذکر شد، محققان بر این باورند که الگوها لازم نیست حتماً زنده باشند، والدین می‌توانند از الگوهای تاریخی نیز استفاده کنند.

واکنش‌های هیجانی به تخلفات

آیر^۱ به عنوان یک اثبات‌گرای منطقی، بر این باور بود که گزاره‌های اخلاقی (برای مثال، امانتداری خوب است) محتوایی جز ابراز احساسات ندارند (مانند به‌به امانتداری!) و هیچ ماهیت اخباری و واقع‌نمایی ندارند (فرانکنا، ۱۳۸۳، ص ۲۲۰). از این ادعای افراطی آیر که بگذریم به جرأت می‌توان

1. A. J. Ayer

گفت قضاوت اخلاقی (و نه استدلال اخلاقی) ماهیتی تماماً عقلانی ندارد و احساسات بخش قابل توجهی از آن را تشکیل می دهند، یعنی گزاره‌ای همچون «راستگویی خوب است» به لحاظ واقع‌نما بودن، با گزاره «۵ بزرگ‌تر از ۳ است» متفاوت است. گزاره اولیّه مشتمل بر ابراز احساسات نیز هست (بوسلیکی، ۱۳۹۶، ص ۱۷۲). از این رو، پرورش احساسات صحیح اخلاقی به وقایع اجتماعی می‌تواند قضاوت اخلاقی کودکان را رشد دهد.

شاید بتوان ادعا کرد که بخش قابل توجهی از شکل‌دهی قضاوت اخلاقی کودکان، محصول ابزار احساسات اطرافیان نسبت به وقایع (مانند یک موقعیت تعرض اخلاقی) است (Haidt, 2001)، به این معنا که بیش از آن که کلام و ابزار قضاوت اطرافیان در شکل‌گیری قضاوت کودکان درباره اتفاقات پیرامونی دخیل باشد، هیجانات همراه با این قضاوت‌ها دخیل است. به عبارت دیگر، قضاوت اخلاقی‌ای که همراه با هیجان متناسب ابراز می‌شود بیش از قضاوتی که خالی از هیجانات ابراز می‌شود، در شکل‌گیری قضاوت مشابه در نهاد کودک تأثیر دارد.

همچنین والدین می‌توانند در موقعیت‌های تعرض (موقعیت‌هایی که کودک شاهد تعرض است) با تمرکز بر موقعیت قربانی و ابراز احساسات نسبت به حال بد او احساس همدلی کودک را تقویت کنند، اما گذشته از این جنبه مسئله، ابراز احساسات در قبال وقایع اخلاقی پیرامونی از جهت دیگری نیز بر رشد اخلاقی تأثیر می‌گذارد؛ بی‌تردید عواطف و احساسی که شخص پیش‌بینی می‌کند پس از انجام عملی داشته باشد، منبع مهمی برای انگیزش انجام آن عمل است (آرنیو و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۸۹۴). «نانر - وین کلر و سودین (۱۹۸۸) معتقد بودند که انتظار کودکان از این‌که پس از تعرض احساس ناخشنودی خواهند داشت، بخش مهمی از انگیزه اخلاقی آنان است» (آرنیو و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۹۰۱).

از جمله زمینه‌هایی که پیش‌بینی احساس بعد از تعرض را فراهم می‌کند، تصور کودک از احساس متعرضان اخلاقی بعد از تعرض است. مطالعات فراوانی در این زمینه صورت گرفته و یافته‌های جالبی به دست آمده است. در این مطالعات برای کودک موقعیت تعرضی ترسیم می‌شود و آنگاه از او خواسته می‌شود که احساس شخص متعرض و قربانی را حدس بزند. یکی از یافته‌های جالب این مطالعات، تفاوت کودکان خردسال و بزرگ‌تر است:

کودکان کم سنّ ابتدائاً تعرض را شامل دو مجموعه مجزاً از واکنش‌های عاطفی می‌دانند؛ متعرضان به خاطر آنچه به دست آورده‌اند خشنودند و قربانیان تعرض به خاطر صدمات وارد بر خود و ناعادلانه بودن چنین رفتارهایی احساسی بسیار منفی



دارند. برعکس، کودکان بزرگ‌تر این واکنش‌ها را تلفیق می‌کنند به گونه‌ای که رنج و عواطف منفی قربانیان از نظر آنان نقش کاهش‌دهنده و نهایتاً جایگزین برای هر گونه احساس خشنودی در متعرضان دارد (آرسنیو و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۸۹۹).

پیوند دادن احساسات قربانی با احساسات متعرضان و تعدیل کردن احساس شادی قربانی توسط غم قربانی، نشان از رشد اخلاقی کودک دارد و نشان از دریافت کودکان از مفهوم رابطه متقابل و انصاف است (آرسنیو و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۹۰۵). بنا براین، حرکت کودک از انتساب احساسات بسیط و مستقل به قربانی و متعرض، به سمت انتساب احساسات مختلط و مرتبط به قربانی و متعرض، یک نشانه رشد اخلاقی است و زمینه‌ساز پیش‌بینی احساسات مختلط خودش بعد از ارتکاب تعرض است و این امر به نوبه خود، انگیزه او را برای ارتکاب تعرض کاهش می‌دهد. آرسنیو و همکارانش این تغییر انتساب احساسات را نشانه ارتقای حساسیت اخلاقی^۱ کودک می‌دانند (آرسنیو و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۸۹۹).

نکته آخر این که احساسات پیش از عمل، اکثراً راهنمای خوبی برای هر تصمیم‌گیری‌ای از جمله اخلاقی است. داماسیو با نگارش کتاب خطای دکارت توانست کارکردهای مثبت احساسات در تصمیم‌گیری را نشان دهد (داماسیو، ۱۳۹۱) و نیز یونا لرد در کتاب تصمیم‌گیری کارکردهای احساسات در تصمیم‌گیری را با تحلیل‌های عصب‌شناختی ترسیم کرد (لرد، ۱۳۸۹)، یعنی می‌توان با شکل دادن احساس پیشایند در موقعیت‌های اجتماعی، افراد را به تصمیم‌گیری‌های اخلاقی صحیح سوق داد. «در طول زمان به موازات مرتبط شدن رفتارها و شناخت‌های خاص با پیامدهای مثبت یا منفی، شکلی از نشانه جسمی یا احساس درونی ایجاد می‌شود» (که شما را در برابر آسیب‌های آتی محافظت می‌کند و سپس به شما امکان می‌دهد که انتخاب خود را از میان گزینه‌های کمتری صورت دهید) (داماسیو، ۱۹۹۴، ص ۱۷۳؛ آرسنیو و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۸۹۶). نخستین زمینه‌های شکل‌گیری این احساسات پیشایند، ابراز احساسات والدین در رویدادهای اخلاقی و بیان اصول اخلاقی است.

مکانیزم تأثیر این عامل بدین شرح است که با تکرار فراوان ابراز احساسات اطرافیان در

۱. moral sensitivity: حساسیت اخلاقی، متضمن گشودگی سیستم حسی ادراکی به موقعیت‌های اجتماعی، و تفسیر آن موقعیت‌ها بر اساس احتمالی، این که چه کسی یا چه چیزی تحت تأثیر اعمال ممکنه قرار می‌گیرد و چگونه طرفین درگیر به نتایج احتمالی واکنش نشان می‌دهند (Narvaez & Rest, 1995, p.265).

رویدادهای اخلاقی، در ذهن کودک یک تداعی بین تخلف اخلاقی و احساسات منفی (و بین رفتار جامعه‌گرا و احساسات مثبت) شکل می‌گیرد و بدین ترتیب، یک دانش ضمنی برای شخص به وجود می‌آید و همین دانش ضمنی در تصمیم‌گیری‌های آتی، در شکل یک احساسات منفی (نسبت به تخلف اخلاقی) یا مثبت (نسبت به رفتار جامعه‌گرا) برای شخص آشکار می‌شود. این دانش ضمنی بخش زیادی از تصمیم‌گیری‌ها و تشخیص‌های افراد را هدایت می‌کند، تا آن‌جا که کسانی همچون نارواژ نقش آن را به اندازه استدلال هشیار برجسته می‌کنند (وجدانی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۰). به طور کلی «پویایی‌های عاطفی^۱ روابط خانوادگی، انگیزه قدرتمندی برای کودکان فراهم می‌کند تا مسائل اخلاقی و قوانین عرفی^۲ را درک کنند» (دان، ۱۳۸۹، ص ۵۶۶).

غمخواری

مطالعات و اقدامات کلبرگ سال‌ها در فضای اندیشه رشد و تربیت اخلاقی غرب سیطره داشت تا این که گیلیگان با صدایی متفاوت^۳ از اخلاق مراقبت سخن گفت. او اخلاق عدالت‌محور را اخلاق مردانه می‌دانست و معتقد بود که اخلاق زنانه که مراقبت‌محور است، قوی‌تر و شایسته‌تر از آن است. اندیشه گیلیگان هرچند با شواهد تجربی حمایت نشد، ولی توانست موجی در اندیشه‌های رشدی و تربیتی ایجاد کند که رویکرد غمخواری در تربیت اخلاقی یکی از ثمرات آن است. رویکرد غمخواری که توسط کسانی همچون نل نادینگز^۴ پی‌گیری شده است، رقیب جدی رویکرد تربیت منش است که مبتنی بر دیدگاه‌های اخلاق فضیلت توسط امثال دیوید کاره^۵ پی‌گیری می‌شود.

رویکرد غمخواری بر خلاف رویکرد تربیت منش که به شکل دهی فضایل انفسی در افراد می‌اندیشد، پروای روابط انسانی دارد و تأکید می‌کند که اخلاق باید در روابط انسانی معنا یابد و کارکرد اصلی آن بهبود این روابط باشد. رویکرد غمخواری بیش از آن‌که دلمشغول اصول و معیارهای برای تشخیص حق و عدالت باشد، در پی ساز و کارهایی برای تحکیم روابط انسانی و گسترش دلشغولی انسان‌ها در قبال هم و دیگر موجودات است.

1. affective dynamics
2. conventional rules
3. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*
4. Nel Noddings
5. David Karr



اصلی‌ترین عامل رشد اخلاقی در این رویکرد، تجربه غمخواری است (چه به عنوان فاعل غمخواری و چه به عنوان موضوع غمخواری). نادینگز، دو نوع غمخواری را مطرح می‌کند:

غمخواری در یک معنا، اشاره به فعلیتی دارد که در آن نهفته است و آن «غمخواری برای»^۱ دیگری است. این غمخواری مستقیم است، اما امکان غمخواری عملی در مورد تمام اشخاص وجود ندارد. بنا براین، نظریه غمخواری جهانی و فراگیر را باید رد کرد، اما غمخواری به معنای تعهد کلامی درباره امکان غمخواری نیز می‌تواند گرفته شود. چنین مواردی را می‌توان «غمخواری راجع به»^۲ دیگری نامید (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۵۹).

به عبارت دیگر، گاهی اوقات ما درگیر اقدامی غمخورانه می‌شویم و رنجی را از شخصی رفع می‌کنیم و گاه به دلیل محدودیت امکانات (برای مثال، مسافت زیاد) تنها با شخص رنجور، احساس غمخواری می‌کنیم و آن را به زبان جاری می‌کنیم.

کودکان ما با تجربیات خود از این که مورد غمخواری واقع شده‌اند، غمخواری کردن را می‌آموزند (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۸۴). «از نظر ساگان، وجدان، سوای ترس، از عشق و وابستگی توسعه می‌یابد. به نظر او، ترس اولیه بیش از آن که از آسیب و مجازات باشد، از یک والد محبوب ناکام‌کننده و بدتر از آن، از دست دادن محبت اوست (نادینگز، ۱۹۹۲، ص ۵۰۴۹، ۹۲). تجربه نشان داده که فضای صمیمی و عطف‌آمیز خانواده بهترین زمینه برای رشد اخلاق مراقبت است.

بی‌گمان یکی از ساز و کارهایی که می‌تواند این تأثیر را تبیین کند، یادگیری مشاهده‌ای است. کودکان تنها رفتارهای قابل مشاهده را الگوبرداری نمی‌کنند، بلکه آنها درگیر الگوبرداری انتزاعی شده (هرگنهان و آلسون، ۱۳۸۶، ص ۳۷۶) و با مشاهده رفتارهایی خاص، اصول و اسلوبی رفتاری را شکل می‌دهند که بعدها خود را در قالب رفتارهایی نشان می‌دهد که خود آن رفتارهای مشاهده نشده است. به عبارت دیگر، کودکان از مشاهده رفتارهای قابل مشاهده والدین، اسلوب و ساختار آن رفتارها را الگوبرداری می‌کنند و در موقعیت‌های جدید، رفتارهایی به تناسب آن ساختارها شکل می‌دهند.

از دیگر ساز و کارهای تبیین‌کننده این تأثیر، شکل‌دهی دلبستگی ایمن است. فضای محبت‌آمیز خانواده و به ویژه مادر (به عنوان والد مراقب) در شکل‌گیری دلبستگی ایمن نقشی

1. caring-for
2. caring-about

اساسی دارد. «مادرانی که هر وقت خودشان سرحال و آماده هستند به کودک توجه نشان می دهند، کودکانی بی ثبات می پروراند و مادرانی که نسبت به نیاز کودک، حساس و پاسخگو هستند، کودکان ایمن تری بار می آورند (به نقل از ماسن و همکاران، ۱۳۶۸، ص ۱۵۳-۱۵۴؛ غفاری، ۱۳۸۵، ص ۱۰۹) سابقاً در تأثیر دلبستگی ایمن در رشد اخلاقی سخن گفتیم.

اما ساز و کار دیگری که ناروانز برای تأثیر غمخواری در رشد اخلاقی مطرح می کند، جالب است. او با بهره گیری از یافته های عصب شناسی جدید، به سه سامانه اخلاقی در انسان ها اشاره می کند که هر کدام مکانی در دستگاه عصب مرکزی دارند: سامانه اخلاق امنیت، سامانه اخلاق تعهد و سامانه اخلاق تخیل (وجدانی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۴-۱۶۵). سامانه امنیت یک پیش فرض غریزی در انسان ها و اکثر حیوانات است و هدف آن حفظ حیات و دور نگه داشتن جاندار از خطرات است. سامانه تعهد، ماهیتی عاطفی دارد و روابط صمیمی میان انسان ها را ممکن می سازد. سامانه سوم به ما این امکان را می دهد که از دایره افراد حاضری که با آنها ارتباط چهره به چهره داریم، فراروی کرده و افراد غایب و حتی نسل های قبل و بعد فکر کنیم. سامانه امنیت کاملاً خودگرا بوده و تنها به حفظ شخص می پردازد و دو سامانه بعدی، ماهیت دیگرگرا دارند.

۱۲۵

سخن ناروانز این است که برای شکل گیری صحیح سامانه تعهد و تخیل، باید کارکرد سامانه امنیت را به حداقل رساند. فعالیت زیاد سامانه امنیت، مجالی برای کارکرد و رشد دو سامانه دیگر باقی نمی گذارد. ^۱ به عبارتی، وقتی امنیت و نیازهای اولیه جاندار در خطر باشد، دیگرگرایی او به نحو چشم گیری کاهش می یابد. اصلی ترین عامل کاهش فعالیت سامانه امنیت، محیط عاطفی و تأمین کننده نیازهای اساسی افراد است (وجدانی، ۱۳۹۴، ص ۱۶۵). به عبارت دیگر، غمخواری و تأمین محیط عاطفی، با کاهش فعالیت سامانه امنیت، زمینه را برای رشد و فعالیت سامانه های تعهد و تخیل فراهم می کند.

به طور خلاصه می توان گفت کمبود محبت یکی از عوامل اصلی اختلال در مسیر رشد اخلاقی است. این امر تنها درباره انسان ها برقرار نیست. یونا لور از آزمایشات چندساله هری هارلو گزارشی ارائه می کند. هارلو برای انجام آزمایشات خود، چند بچه میمون را از ابتدای تولد در قفسی جداگانه بزرگ می کند. این میمون ها از همه امکانات زندگی بهره مندند، جز مهر مادری و ارتباطات اجتماعی. این بچه میمون ها که به شدت از محبت محروم هستند، اختلال های

۱. این تحلیل عصب شناختی قرابت جالب توجهی با هرم نیازهای مازلو دارد.



جدّی در زندگی اجتماعی آینده نشان می‌دهند. آنها قادر به ارتباط با دیگر میمون‌ها نیستند. آنها در رویارویی با دیگر میمون‌ها جیغ می‌کشیدند، «یک میمون موهای تن خود را دسته دسته کند و آن را خون انداخت. میمون دیگری دست خود را جوید» (لرر، ۱۳۸۹، ص ۲۸۴-۲۸۵). این میمون‌ها وقتی خودشان مادر شدند، رفتارهای وحشتناکی با فرزندان خود داشتند. «یک میمون جانی روانی انگشتان بچه خود را گاز گرفت و کند. میمونی دیگر، بچه خود را که گریه می‌کرد چنان محکم گاز گرفت که بچه کشته شد». جالب این است که «بیشتر مادران جانی روانی چرخه مخرب بی‌رحمی را تداوم بخشیدند» و بی‌رحمی را به فرزندان خود که محروم از محبت بوده‌اند منتقل کردند. لرر، این پدیده را با نقصان رشد سلول‌های آینه‌ای مغز مرتبط می‌داند (لرر، ۱۳۸۹، فصل ۶).

تلقین

بحث از مؤثر بودن روش تلقین^۱ در انتقال ارزش‌ها در دوران جدید مورد بحث‌های جدّی قرار گرفته است. با مطالعات تجربی در زمینه رشد و تربیت اخلاقی، تلقین و تحمیل که جزء روش‌های رایج در تربیت‌های سنتی قدیمی بوده است (الرود، ۱۳۸۱، ص ۸۲)، به صورت گسترده‌ای زیر سؤال رفت. شاید بتوان سرآغاز نهضت علیه این دو روش را کارهای ژان ژاک روسو دانست که به شکل بارزی در کتاب امیل (روسو، ۱۳۴۹) منعکس شده است. این تفکر به تدریج پرننگ‌تر شد تا این که با آثار پیازه و کلبیگ به اوج خود رسید. تا جایی که پیازه اساساً مداخله بزرگسالان را محلّ رشد اخلاقی کودکان دانست (پيازه، ۱۳۷۹؛ برنیگیه، ۱۳۸۴). کلبیگ بر اساس اندیشه‌های رشدی خود، مدارس اجتماع عادل را تأسیس کرد که بنیان آن بر پرهیز از تلقین و تحمیل بود.

خسرو باقری تلقین را مبتنی بر «هیبت» می‌داند و می‌گوید: «هنگامی که کسی سخنی یا اندیشه‌ای را نه به سبب استواری و معقولیت آن، بلکه به دلیل هیبت گوینده آن می‌پذیرد، تن به تلقین سپرده است» (باقری، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۳). او تلقین را شبه تربیت می‌داند نه تربیت. او تنها ایجاد تغییرات مطلوب در مرتبّی را برای تعریف تربیت کافی نمی‌داند و معتقد است روش ایجاد این تغییرات هم در تعریف تربیت باید لحاظ شود. مخالفت پیازه با دخالت والدین در رشد اخلاقی دقیقاً ناظر به همین هیبت آنها بر می‌شود. او بر این باور است که والدین حتی اگر از

1. induction

2. Jean-Jacques Rousseau

روش تحمیل استفاده نکنند، اُبھتی که آنها در نظر کودکان دارند، کارکرد مثبت آنها در رشد اخلاقی را مختل می‌کند (پیاژه، ۱۳۷۹، ص ۱۲۰).

از آنجا که بحث ما جنبه رشدی دارد نه تربیتی، از این‌رو، می‌توانیم فارغ از نگاه هنجاری (تربیتی) به تلقین، از کارآمدی روش تلقین سخن گوئیم. همان‌طور که ذکر شد، افرادی همچون کلبرگ به شدت با روش‌هایی همچون تلقین مخالف بودند، اما شاهد این هستیم که در اواخر عمر علمی خویش اعتراف به این می‌کند که:

چند سالی که فعلاً نه به کار تربیت اخلاقی پرداختم، پی بردم ... که مفهوم عام «مرحله اخلاقی» روان‌شناس به تنهایی نمی‌تواند اساس تربیت اخلاقی را تشکیل دهد ... مربی باید به پرورش بُعد اجتماعی همت گمارد، محتوا و رفتار ارزشی را بیاموزاند، صرفاً تسهیل‌کننده رشد به روش سقراطی نباشد. معلمی که به پرورش بعد اجتماعی فراگیران می‌پردازد و حامی آنان می‌باشد، به شیوه «القاء و تلقین» روی می‌آورد؛ شیوه‌ای که از ابتدا معتقد بودم - هم از لحاظ فلسفی و هم از لحاظ روان‌شناسی - بی‌اعتبار است. چندی است که به دیدگاه‌های منفی تربیت اخلاقی تلقینی گرایش پیدا کردم و اکنون باور دارم که مفاهیم مؤثر در تربیت اخلاقی تا اندازه‌ای باید «تلقینی» باشد... تربیت رفتار اخلاقی، متمایز از استدلال و تفکر، همواره نگران محتوای اخلاقی است (الرود، ۱۳۸۱، ص ۷۱).

در این بیان کلبرگ اشاره به این دارد که صرف تأکید بر ساختار استدلال برای رشد اخلاقی کافی نیست و برای تأمین محتوای اخلاق (اصول اخلاقی) باید از روش تلقین بهره گرفت. جوڈیث جی. اسمتانا^۱ بیان می‌دارد که روش تلقین از طریق ارائه اطلاعات درباره ماهیت خطاها، محتوا و مواد اولیه تفکر اخلاقی کودکان را تأمین می‌کند. همچنین او معتقد است استدلال‌ها و تبیین‌های والدین کمک می‌کند که واکنش‌های هیجانی کودکان به موقعیت‌های اخلاقی به اصول تعمیم‌پذیر در خصوص عدالت، انصاف و حقوق تبدیل شود (اسمتانا، ۱۳۸۹، ص ۲۷۵).

مارتین هافمن^۲ از دیگر روان‌شناسان معاصر، بر کارکرد مثبت روش تلقین اشاره می‌کند. به اعتقاد او، هنگامی که کودکی به دیگری آسیب رسانده است، گاهی اوقات لازم است خیلی

1. Judith G. Smetana
2. Martin Hoffman



روشن و با روش تلقین، از اثر رفتارش بر دیگری سخن بگوییم و او را متوجه رنجی که قربانی بخاطر رفتار او می‌کشد، بکنیم. این روش در رشد همدلی کودک مؤثر است. می‌توان گفت چنین تلقینی (که محتوای آن، آسیب‌های وارده بر قربانی و عاملیت کودک در این آسیب‌ها است) مؤلفه «حساسیت اخلاقی» را ارتقا می‌بخشد. سابقاً دربارهٔ حدس کودک دربارهٔ احساس متعرض و قربانی در جهت‌دهی انگیزه اخلاقی سخن گفتیم. با روش تلقین می‌توان این حدس‌ها را جهت‌دهی کرد و در رویدادهای تعرض، با روش تلقین، دربارهٔ احساس قربانی و متعرض با کودک سخن گفت.

روش تلقین همچنین می‌تواند به جهت‌دهی خودانگاره شخص و شکل‌گیری هویت اخلاقی او کمک نماید. این که دائماً به کودک القا شود که او کودک مهربانی است، او از خود تصویر یک انسان مهربان خواهد ساخت و هویت اخلاقی به دست خواهد آورد؛ کما این که تأثیر تلقین در شکل‌گیری هویت ضد اخلاقی نیز شواهد تجربی دارد.

نادینگز که طرفدار رویکرد غمخواری در تربیت اخلاقی است، یکی از روش‌های تربیت را تأیید^۱ می‌داند. او بر این باور است که «اگر عمل ناغمخوارانه فرد را به انگیزه‌ای مطلوب منتسب سازیم، آنگونه که همخوان با واقعیت نیز باشد، ما مشغول تأیید هستیم... به وسیله فرایند تأیید (این که آن رفتار ناغمخوارانه را انعکاس کامل خود فرد تلقی نکنیم)، خود بهتری را در فرد نشانه می‌رویم، اما عمل خاص او را تأیید نمی‌کنیم» (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۹۱). یعنی هنگامی که شاهد این هستیم که کودک، دوستش را هل می‌دهد، ضمن این که کارش را تأیید نمی‌کنیم، می‌توانیم آن را حمل بر انگیزه‌ای خوب (مانند این که قصد بازی یا شوخی داشت) کنیم و به نوعی به کودک تلقین کنیم که غرض بدی نداشته است.

گفت‌وگو دربارهٔ مسائل اخلاقی

گفت‌وگو، از جمله روش‌هایی است که در غالب رویکردهای جدید تربیت اخلاقی مورد توجه و تأکید بوده است. البته، هر رویکردی بر شکل خاصی از گفت‌وگو متمرکز بوده و برای مثال، برخی از آنها بر مباحثه بر سر معماهای اخلاقی، برخی دیگر بر گفت‌وگو بر سر احساسات

1. confirmation

اخلاقی، برخی دیگر بر گفت‌وگو بر تخلفات واقعی کودکان و ... تمرکز کرده‌اند.

مباحثه درباره معماهای اخلاقی به عنوان یک عامل رشد اخلاقی را کلببرگ مطرح کرد و با مطالعات تجربی موشه بلات^۱ تأثیر آن در رشد قدرت استدلال اخلاقی کودکان نشان داده شد (Snary & Samuelson, 2008, p. 69). معماهای اخلاقی شامل موقعیت تعارض اخلاقی^۲ هستند^۳ که از شرکت‌کنندگان در مباحثه خواسته می‌شود کار درست را مشخص کنند و برای موضع خود استدلال کنند. این معماها سه شکل دارند: الف) واقعی: اتفاقات واقعی زندگی کودکان؛ ب) نیمه‌واقعی: اتفاقات واقعی که برای افراد دیگری پیش آمده است؛ ج) فرضی: داستان‌های ساختگی با قهرمان‌های خیالی و فرضی. بهترین تأثیر بر استدلال اخلاقی، در مباحثات درباره معماهای واقعی مشاهده شده است. می‌توان تخلفات کودک (مانند هل دادن همبازی) را دست‌مایه گفت‌وگو کرد. البته، باید توجه داشت که این گفت‌وگو با فاصله زمانی مناسبی از خود واقعه باشد تا هیجانات کودک فروکش کرده باشد و بتواند وارد یک گفت‌وگوی سازنده بشود. در این گفت‌وگوها افزون بر ارزش‌گذاری درباره خود رفتار، می‌توان درباره علل و عوامل وقوع آن نیز سخن گفت. محور دیگر این گفت‌وگوها می‌تواند نوع برخورد (جریمه یا تنبیه یا ...) در قبال آن تخلف باشد. پیاژه بخشی از مصاحبه‌های خود را به عدالت‌کیفری در قبال تخلفات (تنبیه) اختصاص داده است (پیاژه، ۱۳۷۹، ص ۱۸۰-۲۱۴). این گفت‌وگوها افزون بر این که ابزاری مناسب برای کشف تفکر اخلاقی کودک هستند، می‌توانند ابزاری برای رشد تفکر آنها باشند. بر اساس تحلیل پیاژه، ساز و کار چنین رشدی، ایجاد تنش‌ها و ناسازگاری‌های شناختی است. وقتی شخص بر اساس مرحله شناختی موجودش نتواند مسئله‌ای را حل کند، با اشاره اطرافیان (معلم، والدین و ...) متوجه مرحله بالاتری از شناخت خواهد شد و برای رهایی از تنش شناختی، انگیزه خواهد یافت به آن مرحله صعود کند.

پیاژه توضیح می‌دهد که اصلی‌ترین فرایند تعادل‌جویی شناختی، جذب^۴ و انطباق^۵ است. جذب عبارت است از تغییر تجربه جدید به گونه‌ای که با ساخت شناختی موجود سازگار شود و

1. Moshe Blatt

2. moral dilemma

۳. تعارض اخلاقی موقعیتی است که فاعل اخلاقی هم‌زمان دو یا چند وظیفه اخلاقی دارد که هر کدام به تهای وظیفه اوست، ولی اتفاقاً فقط به دلیل هم‌زمانی نمی‌تواند همه آنها را انجام دهد (بوسلیکی، ۱۳۹۱، ص ۶۱).

4. assimilation

5. accommodation

انطباق عبارت است از تغییر ساخت شناختی به گونه‌ای که بتواند تجربه جدید را به درستی تفسیر کند. وقتی برای ارگانیزم ناسازگاری شناختی پیش می‌آید، با دو فرایند مذکور مجدداً تعادل خود را به دست می‌آورد و به مرحله بالاتری از شناخت ارتقا می‌یابد.

مدتی پس از سلطه نظریه‌های کلبِگ بر فضای تربیت اخلاقی جامعه آمریکا، گیلیگان در رویکردی انتقادی، روش مباحثه بر سر معماها را زیر سؤال برد. به اعتقاد گیلیگان، معماهای فرضی خالی از حال و هوای عاطفی و هیجانی هستند و منعکس‌کننده اتفاقات واقعی زندگی نیستند. چه بسا افرادی که در معماهای فرضی مرحله سه را به نمایش می‌گذارند، در موقعیت‌های واقعی زندگی همچون شخصی در مراحل بالا قضاوت و رفتار نمایند. او معتقد بود که گفت‌وگوی واقعی اخلاقی باید بر سر معماهای واقعی باشد.

جریان انتقادی گیلیگان در سنت رشد اخلاقی، انعکاس جدی در فضای تربیت اخلاقی داشت که محصول آن، رویکرد غمخواری است که توسط امثال نادینگز پی‌گیری می‌شود. نادینگز بر روش گفت‌وگو در تربیت اخلاقی تأکید ویژه دارد. نادینگز می‌نویسد:

نظر من راجع به گفت‌وگو^۱ شبیه شبیه پائولو فری^۲ است. گفت‌وگو با صحبت یا مکالمه^۳ تفاوت دارد. گفت‌وگو بُن‌باز^۴ است و انتهایش مشخص نیست؛ زیرا موضوع گفت‌وگو هر چند مشخص است، اما با پیش آمدن موضوعات حیاتی‌تر و بنیادی‌تر، ممکن است جابه‌جا شود. بنا براین، وقتی تصمیم معلم یا والد از قبل مشخص است، نمی‌تواند در آن زمینه با شاگرد یا کودک وارد گفت‌وگو شوند. در گفت‌وگو بیش از آن که موضوع مورد توجه باشد، شریک گفت‌وگو مورد توجه است و از این‌رو، چنانچه احساس شود موضوع خاصی برای فرد مقابل رنج‌آور است، می‌توان آن را تغییر داد. گفت‌وگو جست‌وجوی مشترکی برای درک، همدردی یا تقدیر است. می‌تواند تفریحی یا جدی، منطقی یا تخیلی، هدف‌مدار یا فرایند‌مدار باشد، ولی همیشه در جست‌وجوی چیزی است که در آغاز معین نشده است (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۸۸).

همان‌طور که از رویکرد غمخواری انتظار می‌رود، گفت‌وگو برای نادینگز بیش از آن که روشی

1. dialogue
2. Paulo Freire
3. conversation
4. open-ended

برای رسیدن به پاسخ یک معما باشد، ابزاری برای همدلی و تقویت روابط بین شخصی است؛ «هدف گفت‌وگوهای غمخوارانه - در قالب اجتماعی به نام زمینه مشترک^۱ - به طور مثال حول موضوع سقط جنین، رفع و حل این مسائل نیست، بلکه هدف، برقراری ارتباط غمخوارانه طبیعی برای کاهش درد و رنج و تعارض‌های ناراحت‌کننده افراد است» (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۸۸).

به هر حال، گفت‌وگو کارکردهای مختلف شناختی، هیجانی، همدلی، انگیزشی و... دارد که به دلیل اجمال این نوشته از تفصیل آنها صرف‌نظر می‌کنیم.

ایجاد حریم خصوصی برای فرزندان

از جمله نظریه‌های رشد اخلاقی که بصورت گسترده‌ای مورد توجه واقع شده و شواهد تجربی فراوانی از آن حمایت کرده است، نظریه قلمرویی^۲ است. این نظریه بیانگر آن است که انسان‌ها در دانش اجتماعی خویش، سه حوزه اخلاق، امور عرفی و امور شخصی را از هم متمایز می‌کنند، یعنی در هر کدام با ملاک خاصی قضاوت می‌کنند، به دیگران به اندازه‌های متفاوتی در این سه حوزه اجازه دخالت می‌دهند، میزان ثباتی که در هر حوزه قائل هستند، متفاوت است و... از جمله ادعاهای طرفداران نظریه قلمرویی این است که رشد در حوزه‌های مختلف هرچند مسیر خاص خود را دارد، ولی رشد هر کدام بر دیگری تأثیر می‌گذارد (Nucy, 2001, p. 80).

از جمله این تأثیرها این است که اگر شخص در قلمروی شخصی رشد کند و با مفهوم حریم خصوصی^۳ آشنا شود، به تدریج با مفهوم اساسی «حق» آشنا می‌شود (Nucy, 2001, p. 80). به این ترتیب پایه‌ای‌ترین مفهوم اخلاق عدالت شکل می‌گیرد. اخلاق عدالت دایرمدار مفهوم حق است. به عبارت دیگر، کسی که از حقوقی (آزادی عمل و اختیار) برخوردار شود، خواهد توانست آنها را برای دیگران هم تصور کند، اما شخصی که ابتدایی‌ترین حقوقش استیفا نمی‌شود و با این شرایط رشد می‌کند، با یک خودمیان‌بینی، همین شرایط را برای دیگران نیز تصور می‌کند؛ به این معنا که وقتی شخصی خودش از شأن اخلاقی^۴ برخوردار نشود، برای دیگران هم این شأن را قائل

1. common ground
2. domain theory
3. privacy
4. moral status



نخواهد بود.

دیگر اثر مراعات حریم خصوصی این است که برنامه‌های تربیتی والدین با نظام شناخت فطری (به عبارت دقیق‌تر، برساخت‌گرایانه) کودک هماهنگ خواهد بود و او بیشتر پذیرای نظم‌دهی والدین خواهد بود. به این بیان که تمایز حوزه‌های سه‌گانه شناخت اجتماعی از همان اوان کودکی آشکار می‌شود. برای مثال، کودک می‌فهمد که قوانین اخلاقی با جواز مربی مهد کودک تغییر نمی‌کنند، ولی آداب و رسوم غذا خوردن در مهد کودک، با نظر مربی تغییر می‌کنند. حال که این تمایز جزء ساختار شناخت اجتماعی کودکان است، اگر والدین بر خلاف آن عمل کنند، کودکان پذیرای اقدامات نظم‌دهی آنها نخواهند بود. برای مثال، کودکان در امور عرفی (مربوط به آداب و رسوم، برای مثال، شیوه لباس پوشیدن برای مراسم ختم) بیشتر به والدین حق دخالت می‌دهند تا امور شخصی (مانند انتخاب باشگاه ورزشی) (توریل، ۱۳۸۹، ص ۱۱۲). اگر والدین بر خلاف این عمل کنند و برای امور شخصی کودک ارزش قائل نشوند، تعامل آنها دچار اختلال شده و کودک برای محافظت از حریم خصوصی خود، دروغ‌گویی به والدین را مجاز خواهد دانست^۱ و اساساً تحت برنامه‌های تربیتی آنها نخواهد رفت.

جنبه دیگر تأثیر مراعات حریم خصوصی کودکان در رشد اخلاقی ایشان، با عزت نفس آنها مرتبط است. برخورداری از حریم خصوصی (آزادی عمل در حوزه امور شخصی) تأمین‌کننده بخشی از عزت نفس کودک است. همان‌طور که ذکر شد، عزت نفس، یکی از محورهای رشد اخلاقی است.

جمع‌بندی

در این نوشتار به مرور یافته‌های رشد اخلاقی به عنوان شاخه‌ای از مطالعات روان‌شناسی اخلاق پرداختیم و به عواملی همچون سبک فرزندپروری، الگوپردازی، قصه‌گویی، واکنش‌های هیجانی به تخلفات، غمخواری، تلقین، گفت‌وگو درباره مسائل اخلاقی و ایجاد حریم خصوصی برای

۱. مطالعات متعددی نشان داده که جواز دروغ گفتن در موارد خاص (توسط فرزندان به والدین، توسط پزشکان به شرکت‌های بیمه و ...) تابعی از این است که شخص، مورد محل بحث را جزء کدام قلمرو به حساب می‌آورد (اخلاق، عرف یا امور شخصی). (توریل، ۱۳۸۹، ص ۱۱۰-۱۱۲).

فرزندان به عنوان عواملی که در رابطه والد و فرزند وجود دارند، اشاره کردیم. در این میان عواملی همچون سبک فرزندپروری نقشی محوری و جامع دارد. برای تبیین ساز و کار تأثیر این عوامل از یافته‌های روان‌شناسی رشد همچون نظریه یادگیری مشاهده‌ای، نظریه قلمرویی، عصب‌شناسی اخلاق بهره گرفتیم.

روشن است عوامل اشاره شده در این نوشتار وساز و کارهای تأثیر آنها تنها توصیف بخشی از واقعیت رشد اخلاقی هستند و شناسایی کامل عوامل وساز و کارها نیازمند مطالعات فراوانی است.

فهرست منابع

۱. آرسنیو، ویلیام اف و گولد. جیسون و آدامز. اریس (۱۳۸۹). تصورات کودکان از عواطف اخلاقی و نمودهای آن. (سید رحیم راستی تبار). در کتاب راهنمای رشد اخلاقی. ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۲. اسمتانا، جودیت جی. (۱۳۸۹). نظریه قلمرو اجتماعی شناختی؛ همسانی‌ها و تفاوت‌ها در قضاوت‌های اخلاقی و اجتماعی کودکان. ترجمه محمدرضا جهانگیرزاده. در کتاب راهنمای رشد اخلاقی. ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۳. ال‌رود، فردریک ال. (۱۳۸۱). فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی. (ترجمه: حسین کارآمد). معرفت. ش ۶۱.
۴. باقری، خسرو. (۱۳۸۶). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. (چاپ دوم). تهران: انتشارات مدرسه.
۵. برنیگیه، ژان کلود. (۱۳۸۴). گفت‌وگوی آزاد با ژان پیاژه. ترجمه زینت توفیق. تهران: نی.
۶. بندورا، آلبرت. (۱۳۷۲). نظریه یادگیری اجتماعی. فرهاد ماهر. تهران: راهگشا.
۷. بوسلیکی، حسن. (۱۳۹۱). تعارض اخلاقی و دانش اصول فقه. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۸. بوسلیکی، حسن. (۱۳۹۶). مقایسه بسندگی و کارآمدی قاعده زرین با قاعده تعمیم‌پذیری کانت. قیسات. ۲۲(۸۴).
۹. پیاژه، ژان. (۱۳۷۹). قضاوت‌های اخلاقی کودکان. ترجمه محمد علی امیری. تهران: نی.
۱۰. توریل، الیوت. (۱۳۸۹). تفکر. عواطف و فرایندهای تعامل اجتماعی در رشد اخلاقی. علیرضا شیخ شعاعی. در کتاب راهنمای رشد اخلاقی. ویراسته ملانی کیلن و جودیت اسمتانا. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۱۱. جان‌بزرگی، مسعود و نوری. ناهید و آگاه‌هریس. مژگان (۱۳۸۷). آموزش اخلاق. رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان. تهران: ارجمند.



۱۲. داماسیو، آنتونیو. (۱۳۹۱). خطای دکارت؛ عاطفه، خرد و مغز انسان. (ترجمه: رضا امیررحیمی). تهران: مهر ویستا.
۱۳. دان، جودی. (۱۳۸۹). رشد اخلاقی در اوایل کودکی و تعاملات اجتماعی در خانواده. (ترجمه: محمد رضا جهانگیرزاده). در کتاب راهنمای رشد اخلاقی. ویراسته ملانی کیلن و جودیث اسمتانا. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۱۴. روسو، ژان ژاک. (۱۳۴۹). امیل. (ترجمه: منوچهر کیا). تهران: گنجینه.
۱۵. غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۵). دو رویکرد معاصر در تربیت اخلاقی. تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاه.
۱۶. فرانکنا، ویلیام. کی. (۱۳۸۳). فلسفه اخلاق. (ترجمه: هادی صادقی). قم: طه.
۱۷. کریمزاده، صادق. (۱۳۸۹). سازوکارهای روان‌شناختی فرایند درونی‌سازی ارزش‌های اخلاقی. روان‌شناسی و دین. ۲۳(۲).
۱۸. کرین، ویلیام. (۱۳۸۴). نظریه‌های رشد؛ مفاهیم و کاربردها. (ترجمه: غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی). تهران: رشد.
۱۹. گروزک، یونان‌ای. (۱۳۸۹). رشد رفتار اخلاقی و وجدان از دیدگاه جامعه‌پذیری. علیرضا شیخ‌شعاعی. در کتاب راهنمای رشد اخلاقی. (ویراسته ملانی کیلن و جودیث اسمتانا). قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۲۰. لور، یونا. (۱۳۸۹). تصمیم‌گیری. اصغر اندرودی. تهران: دایره.
۲۱. وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۴). رویکرد تلفیقی در تربیت اخلاقی. در کتاب رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی. (ویراسته: محمد حسنی). تهران: مدرسه.
۲۲. هاستینگز، پُل دی و زان-واکسلر. کارولین و مک‌شین. کلی (۱۳۸۹). ما طبیعتاً موجوداتی اخلاقی هستیم: مبانی زیست‌شناختی توجه به دیگران. سید رحیم راستی تبار. در کتاب راهنمای رشد اخلاقی. ویراسته ملانی کیلن و جودیث اسمتانا. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۲۳. هافمن، کارل و ورنوی. مارک و ورنوی. جودیت. (۱۳۸۶). روان‌شناسی عمومی. (ترجمه: هادی بحیرایی و دیگران). تهران: ارسباران.
۲۴. هرگنهان، بی. آر و اُلسون، متیو اچ. (۱۳۸۶). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. (ترجمه: علی اکبر سیف). تهران: دوران.

25. Berkowitz, M. W., & Grych, J. H. (1998). Fostering Goodness: Teaching Parents to Facilitate Children's Moral Development. *Journal of Moral Education*, 27(3), 371–391. doi: 10. 1080/0305724980270307
26. Corsini. R. J. (1999). *The Dictionary of Psychology*. Philadelphia. Brunner / Mazel.

27. Haidt, J. (2001). The Emotional Dog and Its Rational Tail. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. doi: 10. 1037/0033-295x. 108. 4. 814.
28. Hoffman. M. L. (2007). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. New York. Cambridge University Press.
29. Hogan. R. & Emler. N. (1995). Personality and Moral Development. In William M. Kurtines & Jacob L. Gewirtz. (Eds.). *Moral development: an introduction*. Boston: Allyn & Bacon. pp. 209-227
30. Narvaez. D. & Rest. J. (1995). Four components of acting morally. in Kurtines, W. M., & Gewirtz, J. L. *moral development: An introduction*. Allyn & Bacon.
31. Nuccy. L. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge university press.
32. Reber. S. & Reber, A., (2001). *Dictionary of psychology*. London. Penguin Books.
33. Schulman. M., (2002). How We Become Moral: The Sources of Moral Motivation. in C. R. Snyder & Ahane J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. pp. 499-512.
34. Smetana, J. G. (1999). The Role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis. *Journal of Moral Education*, 28(3), 311–321. doi: 10. 1080/030572499103106.





پروفیسر گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی