

نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کولبرگ و باندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان ایران

دکتر حسین لطف‌آبادی*

چکیده^۱

در زمینه موضوع روان‌شناسی رشد اخلاقی و سنجش رشد اخلاقی، سالهاست که نظریه‌های شناخت‌شناسی ژنتیک و رفتارگرایی اجتماعی (که مبتنی بر دیدگاه‌های رشد قضاوت اخلاقی پیاژه و کولبرگ و رویکرد یادگیری اجتماعی باندورا است) در مرکز توجه روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی و مورد استفاده مراکز مشاوره‌ای آموزش و پرورش و سایر مراکز روان‌شناسی کشور ما بوده و تا کنون نظریه و ابزار بومی مناسبی در حوزه سنجش رشد اخلاقی ارائه نشده است. موضوع قابل توجه این است که بنیانهای نظری و ساختار و محتوای این دیدگاهها بدون توجه جدی به بنیانهای انگیزشی و احساس اخلاقی، فرهنگ و اخلاق، رفتار و واکنشهای عینی اخلاقی ارائه شده است. این مقاله نشان می‌دهد که رویکردهای مذکور صرفاً قضاوت اخلاقی و یادگیری قوانین و مناسبات اجتماعی زندگی در کشورهای غربی را مبنای نظریه خود قرار داده است و به بنیانهای

*. استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

۱ - این مقاله حاصل اجرای مرحله اول از پژوهشی است که با عنوان "نظریه‌پردازی، طراحی، تهیه، و هنجاریابی آزمون رشد اخلاقی برای کودکان و نوجوانان و جوانان دانش‌آموز ایران، بر اساس بنیانهای معنوی، حکمت و فرهنگ ملی و دانش روان‌شناسی اجرا شده است.

انگیزی در اخلاق، که ریشه در طبیعت آدمی دارند، توجهی نداشته‌اند. این مقاله، با ارائه الگویی جدید از شکل‌گیری رشد اخلاقی، نشان داده است که رشد اجتماعی و اخلاقی فرد حاصل تأثیر و تأثر متقابل و پیچیده و پویای پنج زمینه طبیعی و درونی، زمینه‌های اجتماعی، واقعه‌ها و تجارب رفتاری، رشد قضاوت شناختی، و تجلی و تحول انگیزش‌ها و عواطف همدردی و کمک‌رسانی به دیگران است. بر چنین اساسی، در این مقاله سعی شده است، ضمن نقد رویکردهای کنونی روان‌شناسی در رشد اخلاقی، برای تحقیقات اصیل و جدید علمی در حوزه نظریه‌پردازی رشد اخلاقی دانش‌آموزان زمینه‌سازی شود و مقدمات نظری لازم برای تهیه ابزار بومی سنجش رشد اخلاقی فراهم آید.

کلید واژه‌ها:

رشد اخلاقی، دانش‌آموزان ایران، سنجش اخلاق، آزمون رشد اخلاقی، روان‌شناسی اخلاق، پیاژه، کولبرگ، باندورا

Criticizing Piaget, Kohlberg, and Bandura's Moral Development Theories and Presenting a New Model for Research on Iranian School Students' Moral Development

Hossein Lotfabadi (Ph. D.)

Abstract

It's been years in the psychology and assessment of moral development that theories of genetic epistemology and social behaviorism (which are based on Piaget, Kohlberg, and Bandura's approaches) have been in the center of attention for the psychologists and education experts and have been used by the educational counseling centers and other psychology centers in Iran. Therefore, there have not been a suitable theory and proper native assessing tools made in our country in the field of moral development.

The main issue is that the theoretical foundations and the structure and content of these viewpoints are provided without considering the innate moral foundations, moral motive and feeling, moral belief and culture, and moral behavior and reactions. This article has shown that Piaget, Kohlberg, and Bandura's viewpoints have strictly positioned the moral judgment, learning social laws, and relations of the Western countries as the foundation for their

theories without considering rational and motivational bases of moralities, which have roots in the human nature.

By providing a new model for moral development formation, this article has shown that individual's social and moral development is a result of complicated, dynamic, and mutual interactions of the five following factors: innate nature of the individual, social contexts, events and experiences, moral judgment development, and manifestation and change of stimulations and sentiments of sympathy and helping other people.

The article tries, while criticizing the present psychological approaches on moral development, to prepare the way for a new scientific and authentic research in making theory for moral development and preparing theoretical basis for making national assessing scales for moral development.

Key Words: Moral development, school students, moral assessment, Psychology of morality, Piaget, Kohlberg, Bandura

مقدمه

از نیم قرن پیش تا کنون یافته‌های روان‌شناسی رشد و تحول اخلاقی و آزمونهای رشد اخلاقی که پیازه و کولبرگ ارائه کرده‌اند، مورد استفاده مراکز مشاوره‌ای آموزش و پرورش و سایر مراکز روان‌شناسی کشور ما بوده است. همچنین، درسهای مربوط به این جنبه از رشد کودکان و نوجوانان در مراکز تربیت معلم و در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های گوناگون روان‌شناسی و علوم تربیتی در همه دانشگاهها و مراکز آموزش عالی ایران نیز غالباً بر اساس دیدگاههای همین دو دانشمند ارائه شده است و می‌شود. از سوی دیگر، در آثار دینی و فلسفی و تربیتی که در نیم قرن گذشته در ایران تألیف شده عموماً به کلیات مسائل اخلاقی پرداخته‌اند و نمی‌توان آنها را در شمار تحقیقات علمی در چگونگی رشد اخلاقی به حساب آورد. در پژوهشهایی نیز که تا کنون در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی صورت گرفته نظریه‌پردازی و مقیاس‌سازی در حوزه رشد اخلاقی مورد توجه جدی واقع نشده است. بررسیهای مربوط به مآخذشناسی سنجش رشد و تربیت اخلاقی نیز نشان می‌دهد که تا کنون در کشور ما آزمون بومی مناسبی در حوزه سنجش رشد اخلاقی تهیه و هنجاریابی نشده است.

با توجه به ضعف پژوهشهای بومی در حوزه روان‌شناسی رشد اخلاقی، روان‌شناسان و کارشناسان و مشاوران و معلمان ناگزیرند در اقدامات تشخیصی (و بهبودبخشی) به نظریه‌ها و آزمونهایی روی آورند که عموماً آمریکایی و اروپایی است و برای مردم مغرب زمین و متناسب با سبک زندگی و هویت و منش اخلاقی آنان تدوین و تهیه شده است. واقعیت این است که اتکاء به نظریه‌های روان‌شناسی و ابزارهای تهیه‌شده برای سنجش رشد اخلاق در جوامع دیگر، همانند اتکاء

به درک و دریافته‌ها و نظریه‌های علمی آنان در سایر حوزه‌های علوم انسانی و روان‌شناسی تربیتی و رشد اخلاقی، که به نامهای گوناگون و با دریافتهای زیست‌شناختی، رفتارگرایی، و عمل‌گرایی و امثال آن در میان تحصیل‌کرده‌ترین افراد کشور ما رایج شده است، با وضعیت اجتماعی و فرهنگ ملی ما چندان تناسبی ندارد، بنابراین لازم است که دانشمندان ایرانی به اقدامات اساسی در تولید دانشهای مبتنی بر بنیادهای حکمت و فرهنگ ایرانی روی آورند و بر امکان شکوفایی علمی و فرهنگی کشور بیفزایند.

واقعیت این است که درک و دریافتهای بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی از چگونگی رشد اخلاقی دانش‌آموزان مبتنی بر دیدگاه‌هایی است که بر اساس نظریه‌های دانشمندان غربی در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی ایران تدریس می‌شود و چند آزمون شناخته‌شده امریکایی و اروپایی که بر اساس نظریه‌های رشد اخلاقی پیازه و کولبرگ^۱ ساخته شده است، به‌عنوان حرف آخر در آزمونهای سنجش رشد اخلاقی، به دانشجویان و دانش‌پژوهان آموزش داده می‌شود و در مراکز درمانی مشاوره روان‌شناسی آموزش و پرورش و سایر نهادهای دولتی و غیردولتی نیز تنها از چنین آزمون‌هایی استفاده می‌شود. بررسی‌های ما از کتب درسی دانشگاهی و از مقالات و مطالب منتشر شده در این حوزه مهم از علوم انسانی نیز نشان می‌دهد که همه منابع اصلی تدریس روان‌شناسی رشد اخلاقی در همه مقاطع تحصیلی آموزش عالی (هم در آموزش و پرورش و هم در مراکز دانشگاهی) عموماً ترجمه‌ای و به‌کارگیری آزمون‌هایی است که دانشمندان امریکایی و اروپایی در فعالیتهای حرفه‌ای خود به‌کار می‌گیرند. تصور دانشجویان و فارغ‌التحصیلان روان‌شناسی و مشاوره نیز آن است که هم برای تشخیص وضعیت رشد اخلاقی افراد عادی و هم برای تشخیص مشکلات و اختلالات اخلاقی کودکان و نوجوانان ایران باید چنین آزمون‌هایی را اساس کار قرار داد. چنین دیدگاهی، به نظر ما، حقانیت کافی ندارد.

واقعیت دیگر این است که اولاً بنیادهای نظری روان‌شناسی رشد اخلاقی که پیازه و کولبرگ ارائه کرده‌اند دارای محدودیتها و ضعفهای نظری است و ثانیاً آزمونهای رشد اخلاقی مبتنی بر این دیدگاهها نیز، در خوش‌بینانه‌ترین صورت، شاید برای تشخیص وضعیت اقلیت محدودی از مردم کشور ما، که روزگار خود را کاملاً به سبک زندگی غربی می‌گذرانند مناسبی داشته باشد، اما مسلماً نمی‌توان وضعیت رشد اخلاقی عموم مردم ایران و نیز مشکلات اخلاقی افرادی را که دچار کم-رشدی و اختلال اخلاقی هستند با چنان آزمون‌هایی به‌درستی شناسایی کرد. آن آزمون‌ها اساساً بر پایه نگرشهای زیست‌شناسی و شناخت‌شناسی ژنتیک، رفتارگرایی فردی و اجتماعی، و نظریه پردازش اطلاعات، و با درکی محدودنگر از تحول اخلاق آدمی، استوار شده است و حاصل دنباله‌روی از روان‌شناسی و درک و دریافتهای محافل و انجمنهای روان‌شناسی کشورهای پیشرفته صنعتی، نظیر انجمن روان‌شناسی امریکا^۲، است. چنین دیدگاهی، به سبب آنکه صرفاً فضاوت اخلاقی در مورد

1 - Piaget & Kohlberg

2 - American Psychological Association (A.P.A.)

قوانین و مناسبات اجتماعی غربی را مبنای نظریه خود قرار داده است و توجهی به بنیادهای انگیزشی و احساس اخلاقی، به فرهنگ اخلاقی، و به رفتار و واکنشهای عینی اخلاقی ندارد، با ساختار روانی و با شکل‌گیری رشد اخلاقی مردمان مشرق‌زمین، آن‌هم ایرانیان، سازگار نیست.

بررسی نظریه‌های رشد اخلاقی در میان روان‌شناسان غربی ما را به این نتیجه می‌رساند که آنان را می‌توان در سه گروه قرار داد. گروهی از روان‌شناسان غربی (از جمله لارنز، ۱۹۸۳، گودال، ۱۹۹۰؛ دو وال، ۱۹۹۱ و ۱۹۹۶؛ راین، ۱۹۹۷؛ هافمن، ۲۰۰۰؛ و هاید، ۲۰۰۱)^۱ ریشه اخلاقیات و رفتار اجتماعی را در تاریخ تکامل زیستی انسان می‌دانند. گروهی دیگر (از جمله روان‌تحلیلگرانی چون فروید، ۱۹۶۱/۱۹۲۵؛ و نظریه‌پردازان یادگیری اجتماعی چون باندورا، ۱۹۷۷) اخلاقیات را سازگاری با هنجارهای اجتماعی تلقی می‌کنند. گروه سوم، که دیدگاه‌هایشان بیش از همه، مورد توجه واقع شده است، روان‌شناسانی هستند که سطح رشد شناختی را اساس اخلاق می‌دانند. ژان پیاژه (۱۹۶۵/۱۹۳۲) و لارنس کولبرگ (۱۹۷۶) بیش از هر روان‌شناس دیگر این گروه را نمایندگی می‌کنند. بنیادهای فکری برخی دیگر از روان‌شناسان (از جمله گیلیگان، ۱۹۸۲؛ و رست، ۱۹۸۶)^۲ را نیز که در باره رشد اخلاقی مطالعاتی تازه‌تر انجام داده‌اند، می‌توان در شمار همین گروه اخیر دانست.

دیدگاه‌های مذکور که حاصل پژوهش‌های شناخته‌شده‌ترین روان‌شناسان غربی در زمینه رشد اخلاقی است دچار مشکلاتی است که بر شمردیم. نه تنها گروه اول (که جوانب زیست‌شناختی و تکامل بیولوژیک آدمی را اساس اخلاق او می‌دانند)، بلکه آن گروه از روان‌شناسان نیز که به جنبه‌های اجتماعی و شناختی رشد اخلاقی بیشتر توجه کرده‌اند نیز نتوانسته‌اند، از زندگی عرفی انسان گامی فراتر گذارند و بنیادهای نهادین و انگیزشی در اخلاق را نیز، که ریشه در طبیعت آدمی دارد، مورد توجه نظام‌مند و عمقی قرار دهند. در واقع، سطوح نظری و عملی روان‌شناسی رشد و روان‌شناسی تحول اخلاقی در مغرب‌زمین و دیدگاه‌های روان‌شناسان مذکور، که در سه گروه زیستی، اجتماعی، و شناختی قرار می‌گیرند، به تمامیت رشد اخلاقی آدمی توجه کافی ندارند و یا چنان متمرکز بر سطوح پایین تحول اخلاق آدمی هستند که سطوح مینوی و عقلانی در اخلاق را نادیده می‌گیرند.

مشکل اصلی فقط این نیست که روان‌شناسان غربی نگرش‌های محدود و تقلیل‌دهنده‌ای به تحول اخلاق آدمی دارند، بلکه این نیز هست که روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت ما هم سعی نکرده‌اند نظریه‌های مقبول و جامعی در باره رشد و تحول و تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان ارائه دهند. بدتر از همه این است که فکر کنیم گویا تحقیقات دانش‌روان‌شناسی رشد را نمی‌توان بر بنیاد دیدگاه‌ها و مفاهیم و اصول برگرفته از حکمت و فرهنگ ملی استوار کرد و گویا مقدور نیست که برای نوآوری‌کردن و نظریه‌پردازی و آزمون‌سازی در چنین زمینه‌ای به پژوهش‌های اصیل و جدید علمی در حوزه روان‌شناسی رشد اخلاقی بپردازیم. با توجه به چنین دلایلی، آفرینش دانش در این حوزه اساسی روان‌شناسی یک ضرورت قطعی به‌شمار می‌آید.

¹ - Lorenz Goodall de Waal Raine Hoffman Haidt
² - Freud Bandura Piaget Kohlberg Gilligan Rest

آید و ما هم، به همین سبب، سعی کرده‌ایم در پژوهشی مصوب با عنوان "نظریه‌پردازی، طراحی، تهیه، و هنجاریابی آزمون رشد اخلاقی برای کودکان و نوجوانان و جوانان دانش‌آموز ایران بر اساس بنیانهای حکمت و فرهنگ ملی و دانش روان‌شناسی" به این نیاز مبرم فراموش شده پاسخی بدهیم و برای تحقیقات اصیل و جدید علمی در حوزه نظریه‌پردازی رشد اخلاقی زمینه‌سازی کنیم. امیدوار هستیم که نتایج چنین پژوهشی بتواند کار تشخیص و تربیت و بازپروری رشد اخلاقی دانش‌آموزان را در مقاطع گوناگون تحصیلی بهبود بخشد و تئوری و روش و ابزاری مناسب را در اختیار مشاوران و روان‌شناسان مدارس و معلمان قرار دهد.

بررسی پیشینه پژوهشی

مهمترین پیشینه‌های علمی را که در زمینه رشد و تربیت اخلاقی و سنجش رشد اخلاقی در کشور ما وجود دارد، به شرحی که در زیرنویسها ارائه شده است، به‌طور کلی، می‌توان به سه گروه تقسیم کرد: ۱. مجموعه تألیف‌هایی که تربیت اخلاقی را از دیدگاه‌های دینی و فلسفی و تربیتی مورد بحث قرار داده است، ۲. آثاری که بیانگر دیدگاه‌های پیازه و کولبرگ (اعم از ترجمه و تألیف) است، و ۳. مجموعه‌ای از پژوهش‌های دانشگاهی که از نوع پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی است و به وضعیت رشد قضاوت اخلاقی کودکان و نوجوانان ایرانی با تکیه بر دیدگاه‌های پیازه و کولبرگ پرداخته است.

مهمترین عناوین تألیفی رشد اخلاقی از دیدگاه‌های دینی و فلسفی و تربیتی که از گذشته تا به حال، در کشور ما به چاپ رسیده است شامل بیست مورد است که در زیرنویس ارائه شده است.^۱ همچنین، افزون‌بر کتابها و تحقیقات دانشمندان خارجی که در این مقاله مورد استناد قرار گرفته‌اند، پنج مورد از آثار دانشمندان خارجی و داخلی که به بحث اخلاق و تربیت و رشد اخلاقی بر اساس

۱ - "اخلاق و راه سعادت" (ابن مسکویه، چاپ ۱۳۶۹)؛ "اخلاق ناصری" (طوسی، خواجه نصیرالدین، چاپ ۱۳۶۴)؛ "احیاء علوم‌الدین" (غزالی، محمد، چاپ ۱۳۷۴)؛ "کیمیای سعادت" (غزالی، محمد، چاپ ۱۳۷۵)؛ "علم اخلاق: نظری و عملی" (سیاسی، علی‌اکبر، ۱۳۳۶)؛ "مقایسه اخلاق کانت و اخلاق اسلامی" (اخوان، محمد، ۱۳۶۳)؛ "علم اخلاق اسلامی، ترجمه جامع السعادات" (نراقی، مهدی، ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبیوی، ۱۳۷۰)؛ "اخلاق اسلامی" (سادات، محمدعلی، ۱۳۷۰)؛ "اخلاق از نظر همزیستی و ارزشهای انسانی" (فلسفی، محمدمتقی، ۱۳۷۰)؛ "پند یا بند، تربیت و اخلاق در سخن حکیم سعدی شیرازی" (رنجبر، محمدرضا، و "آرای دانشمندان در تعلیم و تربیت و مبانی آن" (فتحعلی‌خانی، محمد، و همکاران، ۱۳۷۷).

دیدگاه‌های روان‌شناسان غربی پرداخته، حائز اهمیت بیشتری است.^۱ از میان پژوهش‌های ایرانی و پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاهی نیز می‌توان به بیست و چهار مورد، که در زیرنویس آمده است، اشاره کرد.^۲

-
- ۱ - "قضاوت اخلاقی کودکان" (پیاژه، ژان^۱، ۱۹۵۰)؛ "مراحل تربیت" (دبس، موریس، ترجمه علی‌محمد کاردان، ۱۳۶۸)؛ "اخلاق: تبیین جدید از قواعد اخلاقی" (اثر گرت، برنارد^۱، ۱۹۹۸)؛ "روانشناسی اخلاق" (کدیور، پروین، ۱۳۷۸)؛ و "تدریس ارزشها" (جارت، جیمز^۱، ۱۹۹۱).
- ۲ - "بررسی رشد قضاوت اخلاقی نوجوانان تیزهوش و مقایسه آنان با نوجوانان عادی" (صاحبی، علی، ۱۳۶۹)؛ "بررسی تحول اخلاقی در کودکان و نوجوانان نابینا" (حاج اسماعیلی، مهدی، ۱۳۷۰)؛ "وجدان اخلاقی و شیوه‌های پرورش آن" (حسینی دولت‌آبادی، فاطمه، ۱۳۷۰)؛ "بررسی تفاوت‌های آرای اخلاقی ابن مسکویه و خواجه‌نصیر با امام محمد غزالی: بررسی کتب تهذیب‌الآخلاق ناصری، احیاء علوم دین، و کیمیای سعادت" (نوری، محمد، ۱۳۷۱)؛ "مقایسه‌ای میان اخلاق کانت و اخلاق اسلامی" (اخوان، محمد، ۱۳۷۱)؛ "بررسی رابطه بین مراحل و رشد قضاوت اخلاقی، هوش، جایگاه مهار، و سطوح تحصیلات در میان دانش‌آموزان پایه‌های پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان، و دانشجویان مراکز تربیت معلم نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش اهواز" (کمائی، جمشید، ۱۳۷۱)؛ "بررسی تحول اخلاقی نوجوانان بزهدکار پسر و مقایسه آن با نوجوانان عادی پسر" (رهنما، اکبر، ۱۳۷۲)؛ "رابطه تحول اخلاقی نوجوانان دختر با نگرش‌های تربیتی والدین" (رضایی، منیژه، ۱۳۷۲)؛ "بررسی رشد و قضاوت اخلاقی بین دانشجویان هنر دانشگاه‌های تهران" (خوش‌اندام، علیرضا، ۱۳۷۳)؛ "بررسی مراتب رشد اخلاقی در آثار سعدی و مقایسه آن با نظریه کهلبرگ" (نخستین، ابراهیم، ۱۳۷۳)؛ "بررسی و تحلیل شیوه‌های بیان مسائل اخلاقی در ده اثر ادب فارسی تا قرن هفتم" (عسگری رابری، فاطمه، ۱۳۷۴)؛ "میانی اخلاقی در شاهنامه" (کلانتری هر مزی، محمدرضا، ۱۳۷۴)؛ "رابطه میان رشد اخلاقی و شناختی کودکان ابتدایی (کریمی، عبدالعظیم، ۱۳۷۴)؛ "رابطه هوش و تحول اخلاقی در پسران راهنمایی شهرستان اراک" (سلامتی، سیدعبدالله، ۱۳۷۴)؛ "بررسی تحول اخلاقی و نوع‌دوستی در دانشجویان تیزهوش و مستعد واقع در دانشگاه‌های شهر تهران" (مکتبی، غلامحسین، ۱۳۷۵)؛ "بررسی رابطه بین مراحل رشد قضاوت اخلاقی، هوش، جایگاه مهار، و سطح تحصیلات در میان دانش‌آموزان پایه‌های پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان، و دانشجویان مراکز تربیت معلم (حقیقی، جمال و همکاران، ۱۳۷۶)؛ "بررسی رابطه هوش و تحول اخلاقی دانش‌آموزان" (پرهیزکار، احمد، ۱۳۷۶)؛ "بررسی اصول تعلیم

با بررسی نوشته‌ها و پژوهش‌های فوق دریافته‌ایم که مسئله اخلاق و رشد اخلاقی و سنجش اخلاقی، تا آنجا که به آثار دینی و فلسفی و تربیتی ایرانی ربط دارد، از نوع مطالب کلی در معارف دینی و حکمت و تربیت است و تحقیقات دانشگاهی نیز، به جز چند پایان‌نامه فلسفی و ادبی که فرهنگ ملی را در مسائل اخلاقی مورد توجه قرار داده‌اند، بر درک و دریافتهای پیاژه و کولبرگ از رشد اخلاقی مبتنی است و در این پژوهش‌ها که همگی از نوع پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد هستند، هیچ نوع نظریه‌پردازی در رشد اخلاقی و مقیاس‌سازی برای سنجش رشد اخلاقی و برنامه‌سازی برای آموزش و تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان و دانش‌آموزان ایران و نیازهای آموزش و پرورش صورت نگرفته است.

بررسی دیدگاه شناختی در رشد اخلاقی

در بررسی‌هایی که از آثار روان‌شناسی به عمل آورده‌ایم، به این نتیجه رسیده‌ایم که مسئله رشد اخلاقی در اکثر این آثار با دو مقوله رشد اجتماعی (یعنی چگونگی ارتباط با دیگران) و رشد شناختی (چگونگی قضاوت درباره رفتار خود و دیگران) مرتبط شده است. مطابق این دیدگاه‌ها دو مقوله رشد اخلاقی و رشد اجتماعی مرتبط با یکدیگرند و روان‌شناسان معمولاً این دو مقوله را در یک مجموعه واحد مورد بررسی قرار داده‌اند. از این دیدگاه، همراه با رشد شناخت خود و هویت خود، فرد به تدریج تصویری از خویشتن در میان دیگران و در ارتباط با دیگران پیدا می‌کند که این تصور یکی از پایه‌های شکل‌دهنده مناسبات اجتماعی و اخلاقی او با دیگران است (سانتروک^۱، ۲۰۰۱، صفحه ۴۴۰).

مطابق تعریفی که در روان‌شناسی معمول است، رشد اخلاقی حاکی از جریان دستیابی به احساس عدالت در رابطه با دیگران، درستی یا نادرستی این یا آن امر و چگونگی رفتار فرد در هر یک از این امور است. در این تعریف، آن گونه که روان‌شناسانی چون پیاژه و کولبرگ می‌گویند،

و تربیت در مثنوی معنوی مولوی" (میرزاپور، رضا، ۱۳۷۷)؛ "بررسی و مقایسه تحول شناختی و اخلاقی در کودکان شهری و روستایی" (احمدپناه، محمد، ۱۳۷۷)؛ "رشد اخلاقی کودک" (محمدیان، مهرداد، ۱۳۷۷)؛ "مقایسه رشد قضاوت اخلاقی و رشد شناختی در نوجوانان عادی و بزهدکار" (اسماعیلی، معصومه، ۱۳۷۸)؛ "بررسی رابطه نظام ارزشی و رشد اخلاقی با هویت‌یابی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران" (محمدی روزبهانی، کیانوش، ۱۳۷۸)؛ "بررسی رابطه عزت نفس با قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران" (ولی‌بیگی، منصوره، ۱۳۷۸)؛ و "بررسی عناصر شناختی و عاطفی تربیت اخلاقی در سیره و کلام امام علی^ع (کلبعلی، ایران‌دخت، ۱۳۷۹).

¹ - Santrock

رشد اخلاقی به معنای تغییر در چگونگی استدلال کودکان در امور اخلاقی، نگرش آنان نسبت به قانون‌شکنی، و رفتار آنان در مواجهه با مسائل اخلاقی است (گروسک و کوژینسکی^۱، ۱۹۹۷؛ لانگ‌فورد^۲، ۱۹۹۵).

آن گروه از روان‌شناسان که به تحولات مرحله‌ای در رشد آدمی معتقدند، رویکردهایی را درباره تحول اخلاقی مطرح ساخته‌اند. ژان پیاژه^۳ در شمار نخستین روان‌شناسانی است که مسئله چگونگی رشد اخلاقی را مورد پژوهش قرار داده است (شافر^۴، ۱۹۹۶، صفحات ۵۷۲ و ۵۷۳). او می‌گوید که رشد اخلاقی، همانند رشد شناختی، طی مراحل صورت می‌گیرد (پیاژه، ۱۹۳۲). نخستین مرحله عبارت است از شکلی بسیار گسترده از تفکر اخلاقی ناهمخوان و متضاد که اخلاقیات منشأگرفته از خارج^۵ نامیده می‌شود و فرد تصور می‌کند که قواعد اخلاقی ثابت و تغییرناپذیرند. در این مرحله که ۴ تا ۷ سالگی را در بر می‌گیرد، کودکان فقط به یک صورت بازی می‌کنند، و هر چند هنوز مفهوم درستی از قواعد بازی ندارند، گمان می‌کنند هر نوع دیگری از بازی کردن نادرست است. به همین دلیل، وقتی که کودکان سرگرم بازی با یکدیگرند، هر یک قواعد خاص خود را که ممکن است متفاوت از بازی دیگری باشد، اعمال می‌کنند و با این حال خود را "برنده" بازی می‌دانند. پیاژه می‌گوید: در این بازی همه کودکان برنده هستند، زیرا همگی از بازی خود رضایت دارند و این رضایت ناشی از پیروزی در رقابت با دیگران نیست، بلکه ناشی از موفقیت هر یک از آنان نزد خویش است (همان، صفحه ۵۷۵).

اخلاق ناهمخوان یا نشأت‌گرفته از خارج بعداً به صورت دو مرحله متوالی اخلاقی دیگر بروز می‌کند: همکاری اولیه و همکاری خودمختارانه. در مرحله اخلاق مبتنی بر همکاری اولیه با دیگران^۶، که در ۷ تا ۱۰ سالگی نمود می‌کند، بازی کودکان حالت اجتماعی به‌خود می‌گیرد و آنان قواعد بازیها را فرامی‌گیرند و بر اساس دانش خود درباره این قواعد بازی می‌کنند. آنان هنوز فکر می‌کنند که قواعد بازی تغییرناپذیر است. به نظر آنان در هر بازی فقط یک روش درست وجود دارد و هر کودک باید بر اساس همین قواعد رسمی بازی کند.

در مرحله سوم، یعنی مرحله اخلاق نشأت‌گرفته از درون یا اخلاق مبتنی بر همکاری خودمختارانه^۷، که در حدود ۱۰ سالگی آغاز می‌شود، کودکان کاملاً درک می‌کنند که قواعد رسمی بازی را با موافقت اعضای گروه می‌توان تغییر داد. در همین مرحله است که کودکان می‌فهمند

1 - Grusec & Kuczynski

2 - Langford

3 - Jean Piaget

4 - Shaffer

5 - Heteronomous morality

6 - Incipient cooperation stage

7 - Autonomous cooperation stage

قواعد و قوانینی که میان مردم رواج دارد، قابل تغییر است و آنان اگر بخواهند می‌توانند این قوانین را تغییر دهند.

پیاژه می‌گوید: به نظر کودک پیش‌دستانی که در مرحله اخلاق ناهمخوان و متضاد است، اگر کسی یک سینی چای را انداخت و چند فنجان را که داخل آن بوده است، شکست، خطاکارتر از کودکی است که با انداختن سینی فقط یک فنجان را شکسته است. اما به نظر کودکی که مرحله اول رشد اخلاقی را پشت سر گذاشته، کودکی که نتوانسته سینی چای را که یک فنجان در آن بوده است، به درستی حمل کند، در مقایسه با کسی که یک سینی با چند فنجان چای را انداخته و فنجانها را شکسته، کار بدتری کرده است. تفاوت این دو نوع قضاوت میان کودکی که در مرحله اول رشد اخلاقی است با فردی که به مراحل بعدی رشد قضاوت اخلاقی رسیده، این است که در مرحله اول رشد اخلاقی کودک هنوز نمی‌تواند قصد و نیت فرد و توانایی مورد انتظار از یک فرد را در حمل سینی چای وارد قضاوت خود کند. همچنین، در نظر پیاژه کودکی که در مرحله اول قضاوت اخلاقی است، به عدالت ذاتی باور دارد. منظور از عدالت ذاتی این است که وقتی فرد خطا می‌کند لازم است بلافاصله مجازات شود. برعکس، کودکی که به مراحل بعدی رشد قضاوت اخلاقی می‌رسد، درک می‌کند که تنبیه و مجازات را افراد تعیین می‌کنند و قابل بخشش نیز هست. یعنی، چون مجازاتها را افراد صاحب‌قدرت تعیین می‌کنند خود آنان می‌توانند درباره نوع تقصیر و مجازات نیز تصمیم بگیرند.

واقعیت این است که، هر چند نظریه پیاژه در باره رشد اخلاقی مورد توجه گروهی عظیم قرار گرفته و روان‌شناسانی چون لارنس کولبرگ نیز پیرو و ادامه‌دهنده راه او بوده‌اند، اما همان انتقاداتی که به کل نظریه او وارد است بر نگرش او در باره رشد اخلاقی نیز وارد است. مثلاً، نظریه پیاژه کودکان را کمتر از آنچه واقعاً هستند، برآورد کرده است. تحقیقات روان‌شناسان (از جمله باسی^۱، ۱۹۹۲؛ و یوئیل و پرنر^۲، ۱۹۸۸) نشان می‌دهد که کودکان از ۳ سالگی به بعد قادرند قصد و نیت افراد را مورد توجه قرار دهند. آنان می‌توانند کسی را که از روی قصد خطایی مرتکب می‌شود گناهکارتر از فردی بدانند که در کار خطای خود قصد بدی نداشته است، حتی اگر خطای او بزرگتر باشد.

گذشته از نظریه رشد اخلاقی پیاژه، نظریه لارنس کولبرگ در رشد اخلاقی نیز اهمیتی چشمگیر در مباحث روان‌شناسی تربیتی یافته است. خلاصه نظر او را نیز ارائه می‌کنیم (برای توضیحات بیشتر نگاه کنید به: لطف‌آبادی، ۱۳۸۱ و ۱۳۸۴). لارنس کولبرگ^۳ (۱۹۵۸، ۱۹۷۶، و ۱۹۸۶) مانند پیاژه، معتقد است که رشد اخلاقی نشأت‌گرفته از استدلال اخلاقی است که طی مراحل مختلف (از کودکی تا نوجوانی) شکل می‌گیرد. او طی سالها تحقیق و آزمون و مصاحبه و

1 - Bussey

2 - Yuill & Perner

3 - Lawrence Kohlberg

طراحی ۱۱ داستان حاوی معماهای اخلاقی (با ارائه این داستانها به کودکان و نوجوانان و طرح چند سؤال درباره هر یک از داستانها) به این نتیجه رسید که رشد قضاوت اخلاقی در سه سطح (که هر سطح دارای دو مرحله است) صورت می‌گیرد. داستانهای اخلاقی که در آزمونهای کولبرگ به آزمون‌شونده ارائه می‌شود، نمونه‌هایی جالب از چگونگی مطالعه در رشد قضاوت اخلاقی نوجوانان است.

کولبرگ در واقع ادامه‌دهنده و تکمیل‌کننده نظریه رشد اخلاقی پیازه است. او معماهای اخلاقی پیچیده‌تری، مانند داستان "هاینز و داروساز"، در اختیار آزمون‌شوندگان قرار داد و طی چندین سال مطالعاتی دقیق انجام داد و به نتایجی باارزش نیز دست یافت. او دریافت که یک فرد معمولاً از جهاتی در مرحله پایین قضاوت اخلاقی و از جهاتی دیگر در مرحله بالا قرار می‌گیرد و ممکن است برخی افراد، علی‌رغم افزایش سن خود، به مرحله پایین‌تر تنزل کنند. او همچنین به این نتیجه رسید که با رشد فرد از کودکی به نوجوانی، استدلال اخلاقی وی از حالت کنترل بیرونی به حالت کنترل درونی شده^۱ تغییر پیدا می‌کند.

کولبرگ از تحقیقات خود نتیجه گرفت که رشد قضاوت اخلاقی به تدریج و به ترتیب در سه سطح (که هر سطح نیز دارای دو مرحله است) صورت می‌گیرد. این سطوح سه‌گانه اخلاقی عبارتند از:

استدلال پیش‌قراردادی^۲. در این پایین‌ترین سطح از رشد اخلاقی، فرد هنوز هیچ یک از ارزشهای اخلاقی را در خود درونی نکرده است و استدلال اخلاقی او تابع پاداش و تنبیهی است که از بیرون موجب کنترل رفتار وی می‌شود.

استدلال قراردادی^۳. در این سطح میانی از رشد قضاوت اخلاقی، فرد تابع هنجارهای درونی‌شده‌ای است که اساساً از جانب دیگران (خاصه والدین) و از محیط اجتماعی (مثلاً قوانین اجتماعی) به او تحمیل می‌شود.

استدلال فوق‌قراردادی^۴. این بالاترین سطح رشد است که در آن استدلال اخلاقی به‌طور کامل در فرد درونی‌شده است و مبتنی بر هنجارهای دیگران نیست. فرد شخصاً می‌تواند جریانهای متفاوت اخلاقی را تشخیص دهد، راههای گوناگون اخلاقی را کشف کند، و بر این اساس برخورد اخلاقی مخصوص به‌خود را اتخاذ کند.

هر یک از سه سطح اخلاقی مذکور دارای دو مرحله است که در مجموع به‌شش مرحله، به‌شرح زیر، تقسیم شده است:

1 - Internalized control

2 - Pre-conventional reasoning

3 - Conventional reasoning

4 - Post-conventional reasoning

مرحله نخست) تنبیه و اطاعت^۱. تفکر اخلاقی مبتنی بر ترس از تنبیه است.

مرحله دوم) قصد وسیله‌ای فردی یا لذت‌جویی ساده^۲. تفکر اخلاقی مبتنی بر پاداش و تمایل شخصی است.

مرحله سوم) انتظارات بین فردی دوجانبه^۳. ارزشهای قابل قبول شخص، و مراقبت از دیگران و وفاداری نسبت به دیگران اساس قضاوت‌های اخلاقی است.

مرحله چهارم) حفظ نظم اجتماعی^۴. درک کردن نظم و قانون و عدالت و وظیفه که پایه استدلال اخلاقی است.

مرحله پنجم) تشخیص حقوق اساسی و قرارداد اجتماعی^۵. در این مرحله، درک ارزشها و قوانین برای هر فرد به صورتی مخصوص به خود وی در می‌آید و فرد تشخیص می‌دهد که قوانین برای جامعه اهمیت دارد و ارزشهایی چون عدالت و آزادی از قوانین نیز مهم‌ترند.

مرحله ششم) اصول اخلاقی جهانی^۶. هنجارهای اخلاقی جهانی، نظیر حقوق بشر، در ذهن فرد شکل می‌گیرد و او استدلال‌های خود را بر پایه این اصول و هنجارها قرار می‌دهد.

لازم به توضیح است که کولبرگ بر اساس مطالعاتی که انجام داده مرحله ششم را به کلی از نظریه خود حذف کرده است. او دریافته بود که اکثر قریب به اتفاق نوجوانان و جوانان و مردم کشورهای غربی فقط تا مرحله دوم الی چهارم قضاوت اخلاقی رشد کرده‌اند و کسانی را نمی‌توان یافت که به سطح سوم رشد اخلاقی، به‌ویژه به مرحله ششم، رسیده باشند. این امر نشان می‌دهد، همان گونه که اشاره شد، رشد اخلاقی مردمی که مورد مطالعه کولبرگ قرار گرفته‌اند، از نظر قضاوت اخلاقی حداکثر به تشخیص حقوق اساسی و قرارداد اجتماعی می‌رسند و اصول اخلاقی جهانی برای آنان معنایی ندارد.

به هر حال، کولبرگ معتقد است که این سطوح و مراحل در قضاوت اخلاقی به ترتیب و به تدریج که سن فرد بالا می‌رود، در او شکل می‌گیرد. از تحقیقات او چنین برمی‌آید که استدلال کودک در معماهای اخلاقی، قبل از ۹ سالگی، در سطح اول (یعنی در سطح اخلاق پیش‌قراردادی) است. در اوائل نوجوانی این استدلالها به طور کلی در سطح دوم است و گاهی میان مرحله دوم و چهارم در نوسان است. در نیمه دوم نوجوانی گروهی از نوجوانان به مرحله چهارم می‌رسند و

1 - Punishment and obedience

2 - Individual instrumental purpose

3 - Mutual interpersonal expectations

4 - Social-order maintaining

5 - Prior rights and social contract

6 - Universal ethical principles

روی هم‌رفته، فقط اقلیتی از افراد هستند که در دورهٔ جوانی و بزرگسالی به سطح اخلاق فوق قراردادی (آن‌هم صرفاً تا مرحلهٔ پنجم) دست می‌یابند.

گرچه کولبرگ بر این باور است که دوستان و والدین فرد می‌توانند تفکر وی را در برخورد با مسائل اخلاقی بهبود بخشند، اما فرض اصلی او این است که نوع استدلال فرد در برخورد با یک مسئلهٔ اخلاقی، که ناشی از سطح رشد تفکر اوست، نقش اساسی در عملکرد وی ایفا می‌کند. او معتقد است که قضاوت و رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان به‌جای آن‌که تابع مقتضیات زندگی اجتماعی و فرهنگی باشد ناشی از مرحلهٔ رشد شناختی است که در آن قرار دارند. همین نکته است که به‌نظر ما، مهمترین ضعف نظریهٔ کولبرگ است. ضعف دیگر این تحقیقات آن است که رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان صرفاً بر اساس قضاوت اخلاقی و یادگیری قوانین و مناسبات اجتماعی زندگی در محیطی که کولبرگ پژوهش کرده مورد توجه قرار گرفته و نه تنها به پایه‌های فرهنگی جوامع دیگر بلکه به بنیادهای غیرشناختی و انگیزشی در اخلاق نیز توجهی نشده است.

یکی از همکاران کولبرگ به‌نام کارول گیلیگان^۱، که او نیز استاد روان‌شناسی در دانشگاه هاروارد است، بر این باور است که تأکید نظر پیازه و کولبرگ در رشد اخلاقی که مبتنی بر اصول عقلانی و انتزاعی دربارهٔ عدالت است، بیشتر مناسب حال مردان است اما نگرش زنان به مسئلهٔ اخلاق عمدتاً بر امور شخصی و ابراز عواطف و مراقبت از خود و دیگران (به‌ویژه افراد محبوب آنان) استوار است. به‌همین دلیل، به‌نظر گیلیگان، وقتی که رشد اخلاقی آنان با آزمونهای اخلاقی عدالت محور کولبرگ سنجیده می‌شود، در سطحی پایین‌تر از مردان قرار می‌گیرند (گیلیگان، ۱۹۷۷؛ گیلیگان و آتانوچی^۲، ۱۹۸۸).

به نوشتهٔ شافر (۱۹۹۶، صفحات ۵۸۳ و ۵۸۴)، این نظر گیلیگان را روان‌شناسان دیگر مورد تحقیق قرار داده و غالباً به‌این نتیجه رسیده‌اند که تفاوتی اساسی در مراحل رشد اخلاقی پسران و دختران مشاهده نمی‌شود، اما دختران در آزمون کولبرگ غالباً یک مرحله پایین‌تر از پسران همسال خود قرار می‌گیرند (گیبب و همکاران، ۱۹۸۴؛ رست، ۱۹۸۶؛ فریدمن و فریدمن، ۱۹۸۷؛ واکر، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۱؛ دامون و هارت، ۱۹۹۲، اسکو و دیسنر، ۱۹۹۴؛ واکر و همکاران، ۱۹۹۵)^۳. گیلیگان مباحثی دیگر چون برتری زنان بر مردان در احساس مسئولیت نسبت به‌نوع انسان و حساسیت نسبت به‌دیگران و حقوق آنان را نیز مطرح کرده است (گیلیگان، ۱۹۸۲، ۱۹۸۴)، اما این نظریات او مورد تأیید تحقیقات دیگر قرار نگرفته است.

بررسی دیدگاه رفتاری-اجتماعی در رشد اخلاقی

^۱ - Carol Gilligan

^۲ - Attanucci

^۳ - Gibbs Rest Friedman & Friedman Walker Damon & Hart Skoe & Diessner

به‌خلاف رویکردهای شناختی و تحلیل روانی که پایه‌های رشد اخلاقی را به‌ترتیب، به‌حوزه‌های ذهنی و روانی - جنسی مربوط می‌دانند، رویکردهای رفتارگرایی و یادگیری اجتماعی چگونگی رفتار اخلاقی و نحوه یادگیری آن در کودکان و نوجوانان را پایه مطالعات خود قرار می‌دهند. برای توضیح و تبیین چگونگی و چرایی یادگیری رفتارهای اخلاقی معین و تفاوت‌های رفتار اخلاقی در کودکان و نوجوانان، در این نظریه‌ها از فرآیندهای شناخته شده تقویت و تنبیه و تقلید استفاده می‌شود. نتیجه‌گیری عمومی رویکردهای رفتارگرایی و یادگیری اجتماعی در باره مسائل رشد اخلاقی نیز همانند نتیجه‌گیری این رویکردها در باره سایر حوزه‌های رفتار اجتماعی است. به‌بیان دیگر، وقتی که رفتار کودک یا نوجوان هماهنگ با قوانین و مقررات اجتماعی باشد، تقویت و معمولاً تکرار و تثبیت می‌شود.

با وجود ارزش عمومی مطالعات و نتیجه‌گیری‌های روان‌شناسان رفتارگرا در باره چگونگی تشویق و تنبیه (از نظر نوع و شدت و فاصله زمانی و غیره)، دشوار است که بتوانیم روایی نتایج مطالعات آنها را به کودکان و نوجوانان متفاوت (که هر یک برای خود دنیای ویژه‌ای هستند) تعمیم دهیم و به‌کار گیریم. تعیین کارایی روشهای الگوبرداری در رفتار اخلاقی نیز به‌اندازه به‌کارگیری تشویق و تنبیه دشوار است، زیرا ویژگیهای شخصیتی الگودهنده‌های مورد بحث (مثلاً از نظر قدرت روحی، صمیمیت، بی‌همتایی، و غیره) متفاوت از یکدیگرند و نمی‌توان مطمئن بود که این ویژگیها الزاماً با زمینه‌های روان‌شناختی الگوگیرنده تناسب داشته باشد. کارایی این الگوبرداری، همچنین، به‌چگونگی فرآیندهای شناختی و رمزهای زبانی و تخیلات و دیگر ویژگیهای ذهنی الگودهنده و الگوگیرنده بستگی دارد.

به‌ترتیبی که گفته شد رشد یادگیری رفتار اخلاقی از طریق الگوهای اخلاقی بزرگسال اگرچه امکان‌پذیر است، اما نباید درباره آن بیش از اندازه خوشبین بود. مسئله این است که آیا الگوهای اخلاقی مورد نظر واقعاً الگوهای مناسبی هستند؟ آیا کسانی که الگوی دیگران هستند یا می‌خواهند الگوی دیگران قرار گیرند چنانکه می‌نمایند هستند و آنچه را می‌گویند خود به‌آن عمل می‌کنند؟ مثلاً می‌دانیم که نوجوانان به‌طور طبیعی به‌بزرگسالان بدبین هستند و آنان را افرادی کمابیش دو رو به‌حساب می‌آورند، پس چگونه ممکن است نسبت به‌کارایی الگودهنده‌های بزرگسال و تأثیر آنها بر رشد رفتار اخلاقی نوجوانان خوشبین باشیم؟ اگر منصفانه به‌مسئله نگاه کنیم و اگر خود را همان‌گونه که هستیم، ببینیم، متوجه خواهیم شد وقتی که نوجوانان به‌ما اعتماد کافی ندارند، خیلی هم بی‌راه نمی‌روند. کم نیستند بزرگسالانی و چه بسا بیشتر آنان، که هنجارهای دوگانه یا چندگانه را در رفتار خویش به‌کار می‌گیرند و عملکردهای آنان همیشه با افکار و گفتارشان منطبق نیست.

علاوه‌بر نقش عوامل اجتماعی در رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان، و جدا از فاصله میان تفکر اخلاقی و عمل اخلاقی، طرفداران رویکردهای یادگیری اجتماعی بر این باورند که رفتار اخلاقی وابسته به شرایطی است که در آن روی می‌دهد. به‌همین دلیل نمی‌توان انتظار داشت که رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان در شرایط متفاوت به‌گونه‌ای یکسان باشد. آنان از بزرگسالان و از محیط زندگی خود آموخته‌اند که رفتارشان باید متناسب با شرایطی باشد که در آن قرار گرفته‌اند.

شاید نتوان هیچ فردی را در جهان پیدا کرد که کاملاً صادق یا کاملاً ناصداق باشد. اگرچه برخی از افراد در مقایسه با دیگران صادق‌تر یا ناصداق‌ترند.

همگان ناگزیرند برحسب مصالحی رفتار کنند که گاهی اخلاقی است و گاهی غیراخلاقی. قاعده اصلی، رفتار اخلاقی متناسب با شرایط است. رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان نیز چنین است. آنان نه کاملاً تابع تواناییهای شناختی و قدرت استدلال اخلاقی خود هستند و نه کاملاً از تمایلات درونی و عواطف حقیقی خود پیروی می‌کنند. کودکان و نوجوانان و جوانان، همانند سایر مردم و به اندازه هوشمندی خود، در رفتارهای اخلاقی خویش در جایگاهی قرار می‌گیرند که نقطه مشترک طبیعت آنان، سطح رشد استدلال اخلاقی، احساس اخلاقی، تجارب عینی، و موقعیتی است که یک رفتار اخلاقی معین در آن روی می‌دهد. از میان دیدگاههای رفتارگرایانه، رویکرد یادگیری اجتماعی - شناختی^۱ بر تمایز میان شایستگیهای اخلاقی کودک یا نوجوان (قابلیت او در ارائه رفتارهای اخلاقی) و رفتارهای واقعی او در شرایط و وضعیتهای معین تأکید دارد (میشل^۲ و میشل، ۱۹۷۵؛ باندورا^۳، ۱۹۹۱). این شایستگیها یا اکتسابها در درجه اول به فرآیندهای حسی - شناختی وابسته است و از این فرآیندها نشأت می‌گیرد. این شایستگیها شامل تواناییهای عملی کودک یا نوجوان، دانش و مهارتهای او، آگاهی او از قوانین و قواعد اخلاقی، و تواناییهای شناختی وی در ایجاد رفتارهای اخلاقی است.

ترجیحهایی رفتاری و عملکردهای اخلاقی کودکان و نوجوانان بر اساس انگیزشهای آنان و پاداشهایی تعیین می‌شود که یک رفتار اخلاقی معین به وجود می‌آورد. به نظر آلبرت باندورا (۱۹۹۱) بهترین راه برای فهم رشد اخلاقی توجه به ترکیب عوامل اجتماعی و شناختی، به‌ویژه در رفتارهای مربوط به کنترل خود است. از این دیدگاه می‌توان انتقاداتی مؤثر بر رویکردهای شناختی در رشد اخلاق وارد کرد که نه چندان توجهی به رفتار اخلاقی دارند و نه وضعیتهای و شرایطی را که رفتار اخلاقی در آن روی می‌دهد مورد توجه جدی قرار می‌دهند. بی‌تردید، عمل اخلاقی متأثر از مجموعه‌ای عوامل است که هر یک به سهم خود در ایجاد آن نقش دارند، اما رویکردهای گوناگون، از جمله همین رویکرد اجتماعی - شناختی، فقط یک یا دو عامل را برجسته می‌کنند و تأثیر عوامل دیگر را کم رنگ می‌کنند.

آنچه را باندورا در چهار اثر اخیر خود نیز (باندورا، ۱۹۹۱، ۱۹۹۴، ۱۹۹۵، و ۱۹۹۷) تحت عنوان نظریه یادگیری اجتماعی - شناختی ارائه کرده است تفاوت چشمگیری با دیدگاههای پیشین وی درباره یادگیری اجتماعی و الگوبرداری (باندورا، ۱۹۶۵، ۱۹۷۷، و ۱۹۸۶) ندارد. باندورا در تمام نوشته‌های قدیم و جدید خود از این نظریه دفاع کرده است که پایه‌های اخلاق و رفتار اخلاقی در یادگیریهای اجتماعی و تقلید و الگوبرداری از دیگران است و این رفتارها، از جمله

^۱ - cognitive social learning theory of moral development

^۲ - Mischel

^۳ - Bandura

استدلالاتی فرد درباره قوانین و قراردادهای اخلاقی، اساساً از طریق فرآیندهای تقویت و تنبیه و تقلید، و در ارتباط با شرایط معینی که رفتار اخلاقی در آن رخ می‌دهد، شکل می‌گیرد.

ایراد اساسی که بر نظریه باندورا وارد است و وی در تبیین شکل‌گیری اخلاقی از آن غفلت دارد، عوامل اولیه و اساسی جهت‌دهنده اخلاق، یعنی طبیعت آدمی و قابلیت تمیز خوب و بد، تاریخ و فرهنگ مردم، انگیزشها و عواطف فرد، نحوه تفکر و سطح رشد خردمندی شخص، و چگونگی شکل‌گیری احساس و وجدان اخلاقی در فرد است. نظریه یادگیری اجتماعی اخلاق توجهی ندارد که بر چنین زمینه‌هایی است که رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان رشد می‌کند و به صورتی معین در این یا آن وضعیت و شرایط خاص بروز می‌کند. تشویق و تنبیه و تقلید و الگوبرداری و استدلال درباره قوانین و قراردادهای اجتماعی، که پایه‌های دیدگاه باندورا در رشد اخلاقی را تشکیل می‌دهند، همگی عوامل ثانوی هستند و نباید آنها را به جای عوامل اصلی مطرح کرد. تحقیقات روان‌شناسی، از نوع پژوهشهای پیازه و کولبرگ و باندورا، از محدوده مفاهیم شناختی و اجتماعی فراتر نمی‌روند و به ما نمی‌گویند که ریشه خودشناسی و دیگرشناسی و صمیمیت و همدردی و وفاداری و تمیز خوب و بد چیست و چگونه این قابلیت‌های طبیعی از محیط اجتماعی و آموزشی و فرهنگی تأثیر می‌پذیرند و به شکلهای متفاوت و حتی متضاد در رفتار افراد تجلی می‌یابند.

نظریه رشد اخلاقی بر اساس بنیانهای حکمت، فرهنگ ملی، و دانش روان‌شناسی

به نظر ما، مبنای رشد اخلاقی را نباید صرفاً در قضاوت درباره قوانین اجتماعی و مفهومی که این قوانین از عدالت ارائه می‌کنند، محدود کرد، بلکه باید مبانی دیگر چون طبیعت اخلاقی انسان، عشق و عواطف انسانی، و گرایش وجدانی به فضایل اخلاقی را نیز به‌مثابه بنیادهای رشد اخلاقی در نظر گرفت. متأسفانه به‌طور کلی، دیدگاه‌های روان‌شناسی چون پیازه و کولبرگ و باندورا به‌دور از توجه به این مبانی اخلاقی است.

دیدگاه پیازه و کولبرگ که التزام به قوانین اجتماعی و عدالت اجتماعی در محیط زندگی اروپایی و امریکایی را به‌عنوان اصل پایه‌ای رشد اخلاقی برشمرده و آزمونهای خود را بر اساس آن ساخته‌اند، توجهی به این مسئله اساسی ندارد که مبنای زندگی مردم در آن کشورها، نه دستیابی به عدالت، بلکه رسیدن به پیشرفت مادی و رفاه شخصی و لذت جویی است و باورهای اصیل و کلاسیک اخلاقی چندان جایگاهی ندارد. به‌همین دلیل است که استدلال اخلاقی اقلیت بسیار کمی از مردم به مرحله اول اخلاق فوق قراردادی می‌رسد و اکثریت قریب به اتفاق مردم، حتی در پاسخ به پرسشهای آزمونهای قضاوت اخلاقی، که خود فاصله‌ای بسیار با رفتار اخلاقی دارد، از سطح سوم و چهارم مراحل اخلاقی کولبرگ بالاتر نمی‌روند.

بی‌دلیل نیست که کولبرگ مرحله ششم اخلاقی (یعنی اصول جهانی اخلاقی) را از آخرین تجدید نظر آزمون خود به‌کلی حذف کرده و فقط از اهمیت نظری آن سخن گفته است. به‌خلاف کمبودهای رشد اخلاقی در میان مردمی که مورد مطالعه کولبرگ قرار گرفته‌اند که ناشی از نوع اجتماعی شدن آنان است، چگونگی اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان و جوانان در کشورهایمانند کشور ما غالباً مبتنی بر سنن فرهنگی و اخلاق کلاسیک است و اکثریت مردم، با وجود کمبودهای گوناگون، به‌اصول انتزاعی اخلاقی (مانند کمال‌جویی و عدالت و محبت و مروت و شجاعت) وفاداری نشان می‌دهند.

مشکل اساسی دیگر در نظریه‌های شناختی روان‌شناسی رشد اخلاقی (پیاژه و کولبرگ و امثال آنها) این است که رفتار اخلاقی را فقط با چگونگی تفکر و قضاوت اخلاقی فرد مربوط کرده و جوانب مهم دیگر را نادیده گرفته یا کم اهمیت شمرده‌اند. نگرش علمی در فهم چگونگی رشد اخلاقی افراد نمی‌تواند و نباید صرفاً در محدوده نظریه شناختی باقی بماند، بلکه باید در پی کشف نکات مبهم و ناقص نظریه شناختی به‌منظور دستیابی به دیدگاهی همه‌جانبه‌نگر در رشد اخلاقی برآید. ما در اینجا سعی می‌کنیم محدودیتهای اساسی نظریه شناختی در رشد اخلاقی را آشکار کنیم تا برای دستیابی به "نظریه رشد اخلاقی بر اساس بنیادهای حکمت و فرهنگ ملی، و دانش روان‌شناسی" راهی نو باز شود.

به این نکته مهم نیز باید توجه کرد که رفتار اخلاقی فرد ممکن است کاملاً در جهت مخالف حرفها و استدلالهای او باشد. بنابراین، هیچ تضمین قابل‌قبولی برای قطعی بودن هماهنگی میان سطح هوشمندی فرد با سطح رفتار اخلاقی او وجود ندارد. مثلاً اکثر ثروتمندان و بزرگان قدرت‌مداران دنیا هیچ‌گونه پایبندی به اصول اخلاقی ندارند. آنان محرک جنگها، آدم‌کشیها، آوارگیها، فقر و فلاکتهای گروهی بزرگ از مردم جهان و عامل تسلط ضد انسانی اقلیتی بسیار کوچک از افراد یک یا چند کشور معین بر بقیه مردم هستند، اما همین افراد از نظر رشد هوش و قدرت استدلال و تواناییهای کلامی در عالی‌ترین سطح قرار می‌گیرند. خواننده این نوشته می‌تواند دهها و صدها تن از این افراد را در اینجا و آنجا که از جمله مظاهر آشکار شیطنت و تجاوز و قساوت نسبت به انسانهای دیگرند، در نظر بگیرد و استدلالها و سخنان شیرین آنان درباره حقوق انسان و عدالت و کمالات دیگر را نیز به‌نظر آورد تا روشن شود که رشد استدلال شناختی الزاماً ارتباطی با رشد اخلاقی ندارد.

در میان مردم عادی نیز، فاصله حرف و عمل بسیاری از آنان، هزار فرسنگ است و در رفتارهای اخلاقی، به‌جای تبعیت از استدلال اخلاقی در سطح سنی خود، در پی منافع و مصالح خویش هستند و بامشان چندین هوا دارد. البته میان قضاوت اخلاقی و رفتار کودکان خردسال و کم تجربه ارتباطی محکمتر وجود دارد اما هرچه سن آنان بالاتر رود، ممکن است این ارتباط تحت تأثیر عوامل گوناگون، به‌ویژه منافع شخصی در زندگی اجتماعی، ضعیف‌تر شود.

نکته دوم و اساسی این است که در مطالعه رشد اخلاقی، به جای تمرکز بر استدلال اخلاقی، باید بر وجدان و رفتار اخلاقی نیز تأکید کرد. نظریه‌های پیاژه و کولبرگ اگرچه برای فهم رشد استدلال اخلاقی مفید است، اما شناخت واقعی از چگونگی عملکرد اخلاقی فرد به دست نمی‌دهد. تنها فایده عملی این نظریه‌ها آن است که وقتی ببینیم رفتار غیر اخلاقی فرد استثنائاً به دلیل استدلال عقلانی نادرست اوست، به وی کمک کنیم تا شیوه تفکر خود را تغییر دهد و به این وسیله به اصلاح رفتار اخلاقی او پردازیم.

نکته سوم این است که در بسیاری از موارد، استدلال اخلاقی فرد سپری برای رفتارهای غیر اخلاقی او است. به بیان دیگر، نوع معینی از استدلال می‌تواند یک سازوکار دفاعی برای توجیه عمل غیر اخلاقی باشد. در این موارد نیز کوشش اساسی باید متمرکز بر کشف دلایل واقعی رفتار نادرست و تغییر عواملی باشد که فرد را هم به عمل غیر اخلاقی وادار می‌کند و هم با استدلالهای دفاعی به توجیه و ادامه آن می‌پردازد. مثلاً مدیر یک کارخانه را که برای فرار از پرداخت مالیات دست به حساب‌سازی می‌زند، در نظر بگیرید و ببینید که او چگونه با استدلالهای دفاعی کار خود را توجیه می‌کند و با استدلالهای گوناگون (مثلاً با این استدلال که "در این کشور فراوانند کسانی که شتر و بارش را با هم می‌زدند و آدم باید عرضه داشته باشد که بار خودش را ببندد") به رفتارهای غیر اخلاقی خود ادامه می‌دهد.

حال اگر شما ببینید که باهوش‌ترین و تحصیلکرده‌ترین و بالاترین مدیران در یک جامعه در سطح اخلاق فوق قراردادی به استدلال اخلاقی می‌پردازند، اما در زندگی روزمره خود با نازل‌ترین سطح اخلاقی رفتار می‌کنند، توجه خواهید کرد که تمرکز بر یک بخش از این مسئله (یعنی رابطه میان استدلال اخلاقی با رفتار اخلاقی) هرگز نمی‌تواند یک تبیین علمی از مقوله رشد اخلاقی باشد. مسلماً همه خلافکاران می‌دانند که چه چیزی درست است و چه چیزی نادرست، اما مطالعه روان‌شناسی درباره سطح رشد استدلال اخلاقی این‌گونه افراد کمکی به فهم روان‌شناسی رشد اخلاقی نمی‌کند. در ارزیابی رابطه میان تفکر اخلاقی و رفتار اخلاقی، باید به قدرت مخرب توجیهات عقلانی و سایر سازوکارهای دفاعی افرادی که برای فرار از سرزنش خویشتن، به قلب واقعیتها و اسناد دادن مشکلات خویش به شرایط اجتماعی و غیره متوسل می‌شوند، کاملاً توجه داشت.

نکته چهارم مربوط به سوگیری فرهنگی در نظریه‌های رشد اخلاقی پیاژه و کولبرگ است که تحقیقات اخیر روان‌شناسان غربی نیز این نکته را روشن کرده است (میلر، ۱۹۹۵؛ گلاسمن، ۱۹۹۷؛ و هایدت، ۱۹۹۷)^۱. رشد اخلاقی در فرهنگهای متفاوت دارای محتوا و معانی گوناگونی است و استفاده از آزمونهای کولبرگ در فرهنگهای متفاوت از جامعه مورد مطالعه وی، نتیجه‌اش عدم دستیابی مردم آن فرهنگها به سطوح بالاتر این رشد است. واقعیت این است که نظامهای معنایی در

^۱ - Miller

Glassman

Haidt

فرهنگهای متفاوت جهان دارای تفاوت‌های اساسی با یکدیگرند و ما در پژوهشهای خود باید به این نکته توجه دقیق داشته باشیم.

در پژوهش اسناری^۱ (۱۹۸۷) روی افراد متعلق به بیست و هفت کشور جهان سوگیری فرهنگی آزمونهای کولبرگ در مطالعه رشد اخلاقی به اثبات رسیده است. مطالعات هاوینر و گارود^۲ (۱۹۹۳) درباره نوجوانان بودایی نیز همین سوگیری فرهنگی نظریه کولبرگ را نشان می‌دهد. واکر (۱۹۹۶) نیز از پژوهشهای خود دریافته است که مبانی و مفاهیم اساسی اخلاقی در فرهنگهای گوناگون باهم تفاوت دارد و با آزمونهای تهیه شده برای فرهنگ غربی، سطح رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان و بزرگسالان فرهنگهای متفاوت را نمی‌توان به درستی سنجید. در مقایسه‌ای که شویدر^۳ و همکارانش (۱۹۸۷) میان نوجوانان برهمن هندی و نوجوانان امریکایی به عمل آوردند معلوم شد که برهمنان تفاوتی میان نظم اجتماعی و اخلاقی و زیستی نمی‌بینند و قوانین اخلاقی برای آنان در حکم بخشی از نظم جهان طبیعی به حساب می‌آید، در حالی که نوجوانان امریکایی چنین مفهومی در ذهن خود ندارند. مثلاً شکستن تابوهای غذایی و ممنوعیتهای جنسی در میان برهمنان به همان اندازه غیراخلاقی به حساب می‌آید که خشونت فیزیکی علیه دیگران در میان نوجوانان امریکایی.

همین طوره اطاعت از قوانین اجتماعی برای بسیاری از مردم هند به همان اندازه اجتناب ناپذیر است که پذیرش قانون جاذبه عمومی در میان مردم امریکا. در حالی که عامه امریکاییها اخلاق را در حکم انتخاب آزادانه قرارداد اجتماعی تلقی می‌کنند، هندیان نگرش کاملاً متفاوتی دارند و هنجارهای خوبی و بدی برای آنان با مفاهیم روحانی مذهب هندو سنجیده می‌شود. از آنجا که رفتارهای ویژه فرهنگی معین، معنای عمیق و پراهمیتی در زندگی کودکان و نوجوانان و جوانان دارد عادات و رسوم و رشد اخلاقی آنان را نیز عمیقاً تحت تأثیر خود قرار می‌دهد. در جامعه‌ای که منفعت طلبی مادی و هنجارها و سبک زندگی لذت‌جویانه شخصی حاکم است، اصول اخلاقی درونی‌شده در کودکان و نوجوانان و جوانان نیز متناسب با همان هنجارها خواهد بود. برعکس، اگر جامعه‌ای معیارهای دیگر اجتماعی و فرهنگی را راهنمای زندگی خود قرار دهد، رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان آن جامعه نیز شکل و محتوای دیگری به‌خود خواهد گرفت.

نکته پنجم این است که تقدم و ترتیب اهمیت ارزشها در یک جامعه و فرهنگ نیز بر چگونگی رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان و جوانان عمیقاً تأثیر می‌گذارد (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۳). مثلاً در جوامع سنتی که روابط بین‌فردی و حرمت گذاشتن به‌مقام و موقعیت دیگران از اهمیت بیشتر برخوردار است، مردم به‌راحتی خود را در مخاصماتی که بین دیگران پیش می‌آید، وارد می‌کنند و به‌کمک آنان می‌شتابند، اما در جوامع مدرن که فردگرایی و منفعت طلبی شخصی و جدا

1 - Snarey

2 - Huebner & Garrod

3 - Shweder

کردن خود از مشکلات دیگران در اولویت است، هرکس مسئول حل مشکلات خویش است و جای مهمی برای مهر ورزیدن و کمک کردن به دیگران، در هنگام وقوع سختیها، وجود ندارد.

نکته ششم این است که قضاوت اخلاقی مردم نه فقط ناشی از استدلال اخلاقی، بلکه متأثر از آداب و رسوم و قراردادهای عرفی اجتماعی نیز هست. این قراردادهای اجتماعی که معمولاً برای حفظ نظام اجتماعی و کنترل بی‌نظمیهای رفتاری است، برخلاف قوانین اخلاقی که نوعی تعهد درونی است، ناشی از اجبارهای بیرونی است و عمل به آنها حالت اختیاری دارد و موجب احترام و نشانه ادب اجتماعی فرد است. مثلاً اگر از نوجوانی درباره درستی یا نادرستی غذا خوردن با دست در حضور مهمانان خانواده سؤال کنید آن را عملی مذموم تلقی می‌کند، در حالی که از نظر اخلاقی نمی‌توان این کار را نادرست خواند.

نکته هفتم اینکه در برخی تحقیقات روان‌شناسان غربی درباره روان‌شناسی رشد اخلاق، عدالت در مردان و مراقبت در زنان در حکم دو اصل اخلاقی پایه‌ای در استدلال اخلاقی شمرده شده است. از آنجا که، براساس پژوهشها، بیش از ۹۰ درصد نوجوانان و جوانان و بزرگسالان غربی که مورد آزمونهای اخلاقی قرار گرفته‌اند در مرحله اخلاق قراردادی هستند (کولبی^۱ و همکاران، ۱۹۸۳؛ اسناری، ۱۹۸۷) می‌توان به قطعیت گفت که نه عدالت بلکه قوانین اجتماعی است که پایه اصلی قضاوتهای اخلاقی آنان است. البته قوانین یک کشور را الزاماً نمی‌توان عادلانه دانست. ادراک عدالت در معنایی که مورد نظر روان‌شناسان مذکور است، و این ادراک را به راحتی از عملکردهای جهانی آنان می‌توان کشف کرد، با عدالت واقعی، مثلاً در معنایی که ما در فرهنگ ایرانی از آن در ذهن داریم، فاصله زیادی دارد.

همین طور، به خلاف ادعای کارول گیلیگان که مراقبت از دیگران را اصل اخلاقی درجه اول برای زنان غربی شمرده است، چنین خصوصیتی نه در زنان و نه در مردان غربی عمومیت ندارد. تنها چیزی که می‌توان گفت، این است که زنان غربی کمتر از مردانشان در رقابتهای سهمگین مادی و در منفعت طلبیهای جهانی درگیر هستند و مثل سایر مادران به مراقبت از فرزندان می‌پردازند، اما این امر را نمی‌توان به عنوان مراقبت و احساس مسؤولیت نسبت به دیگران و به عنوان اصل اخلاقی درجه اول در میان زنان به حساب آورد. نکته دیگر این است که با دیدگاههای روان‌شناسی ژنتیک، که پایه نگرش این دانشمند به رشد اخلاقی است، نمی‌توان تبیین قابل‌قبولی از تفاوتهای اخلاقی مورد ادعای مذکور ارائه کرد. جدا از نگرشهای پایه‌ای فمینیستی در دیدگاه گیلیگان، احتمال دارد که تفاوت درگیریهای اقتصادی میان زنان و مردان در کشورهای غربی و نیز مراقبتهای طبیعی مادران از فرزندان سبب نتیجه‌گیریهای نامطمئن محقق مذکور در باره تفاوت رشد اخلاقی مردان و زنان شده باشد.

پیازه و کولبرگ و سایر روان‌شناسان شناختی نقش والدین و شیوه فرزندپروری در چگونگی رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان را در اولویت توجه خود قرار نداده‌اند، اما نظریه‌های تحلیل

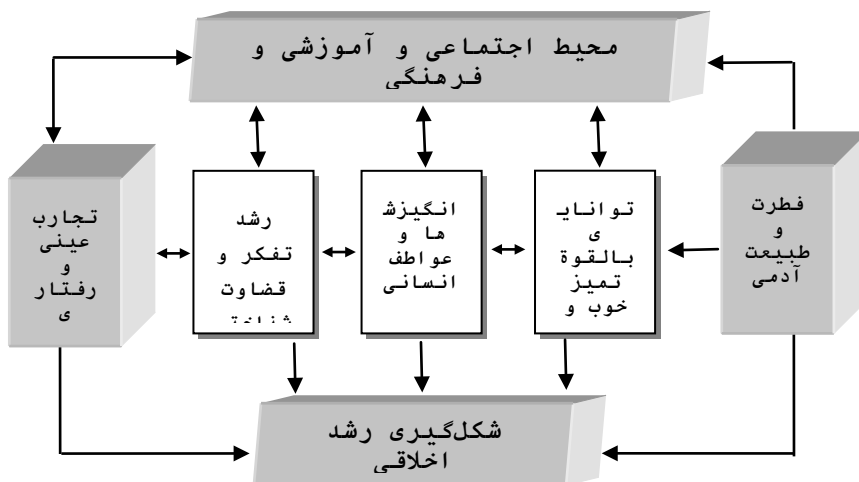
¹ - Colby

روانی و روان‌پویایی بر اهمیت درجه اول چگونگی پاسخگویی به نیازهای دهانی کودک، نحوه آموزش توالی، چگونگی همانندسازی کودک با والد همجنس و شکل‌گیری متفاوت هویت روانی - جنسی در پسران و دختران، نظم و میزان سخت‌گیری و پرخاشگری در خانواده، درونی کردن ترس در کودک در ازای رفتارهای غیرقابل قبول وی از جانب والدین و تحمیل قدرت و ترک محبت را مبنای شکل‌گیری وجدان اخلاقی دانسته و بر اهمیت آنها در رفتار اخلاقی و غیراخلاقی تأکید کرده‌اند.

مدل نظری شکل‌گیری رشد اخلاقی

به ترتیبی که توضیح داده شد، به نظر ما، رشد اجتماعی و اخلاقی فرد، نه فقط حاصل رشد شناختی و یادگیری اجتماعی برای فهم وضعیت خود و دیگران و تجارب عینی و رفتاری در مناسبات اجتماعی است، بلکه ناشی از ظرفیتهای نهفته طبیعت انسانی و ساختار پیچیده انگیزشی و عاطفی او نیز هست. به بیان دیگر، رفتار اجتماعی و اخلاقی، جدا از ظرفیتهای طبیعی آدمی و توانایی تمیز خوب و بد، دست‌کم دارای چهار جنبه انگیزشی و عاطفی، رشد تفکر و قضاوت عقلی، واقعه‌ها و تجارب عینی رفتاری، و وضعیت عمومی زندگی اجتماعی و آموزشی و فرهنگی است. برای روشن‌تر شدن مبانی "نظریه رشد اخلاقی مبتنی بر بنیانهای حکمت و فرهنگ ملی و دانش روان‌شناسی"، الگوی نظری زیر را که نشان‌دهنده عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و رشد اخلاقی است، ارائه می‌کنیم.

الگوی نظری شکل‌گیری رشد اخلاقی



با تکیه بر الگوی فوق، رشد اخلاقی و قوانین و ارزشهای اخلاقی، جدا از توجه به بنیادهای طبیعی آن، باید دست‌کم از چهار نظر مورد مطالعه قرار گیرد:

اول، انگیزش اخلاقی که دربرگیرنده اولویت دادن به ارزشهای اخلاقی معین بر سایر ارزشها است. مردم دارای ارزشهای گوناگونی هستند که به شخصیت و منش و عادات آنان مربوط است. بر چنین اساسی است که مثلاً برخی به حالات عاطفی و احساسی درون خود بیشتر اهمیت می‌دهند، برخی به روابط اجتماعی و شغلی خویش اهمیت می‌دهند، و برخی دیگر به امور فرهنگی و هنری بیشتر توجه دارند. درجه رشد اخلاقی افراد به میزان اهمیت و ارزشی بستگی دارد که برای امور اخلاقی قائل هستند.

دوم، چگونگی استدلال یا تفکر درباره رفتارهایی است که با امور اخلاقی مرتبط است. مثلاً، وقتی که از یک دانش‌آموز نوجوان دبیرستانی درباره تقلب در امتحانات سؤال شود از نوع استدلالی که وی در این زمینه می‌کند می‌توان یکی از جنبه‌های عمل اخلاقی یا غیراخلاقی وی را مورد مطالعه قرار داد.

سوم، چگونگی رفتار فرد در موقعیتهای معینی است که آن رفتار جنبه اخلاقی یا غیراخلاقی پیدا می‌کند. مثلاً، بررسی دلایل و زمینه‌ها و فرآیند تقلب برخی از نوجوانان در امتحانات درسی مدرسه جنبه‌ای دیگر از مطالعه اخلاق است.

چهارم، چگونگی احساس و حالت روحی فرد در باره امور اخلاقی است. مثلاً، در باره مسئله تقلب در امتحانات درسی می‌توان بررسی کرد که آیا حالت روحی نوجوانی که دست به تقلب می‌زند با احساس تقصیر همراه است یا نه. چگونگی این احساس فرد در جریان رفتار و پس از آن به ما کمک می‌کند که پیش‌بینی کنیم، آیا این فرد در موارد مشابه بازم دست به چنین عملی خواهد زد یا نه.

تردیدی نیست که این چهار جنبه اخلاق، یعنی انگیزش و نوع تفکر و رفتار و احساس اخلاقی، در ارتباط درونی با یکدیگرند. در مثال فوق، وقتی که به بررسی رفتار فرد در امتحان می‌پردازیم نمی‌توانیم رفتار او را از انگیزه‌ها و استدلال و احساس وی در اجرای عمل غیراخلاقی مذکور جدا کنیم. به هر صورت، وضعیت رشد اخلاقی فرد مسئله‌ای چند بُعدی است و نمی‌توان آنرا فقط از یک جنبه، مثلاً از نظر نوع استدلال یا قضاوت اخلاقی، که مورد نظر غالب نظریه‌های روان‌شناسی در رشد اخلاقی است، بررسی کرد.

در "نظریه رشد اخلاقی مبتنی بر حکمت و فرهنگ ملی و دانش روان‌شناسی"، فرض ما آن است که وجود کودک مملو از بذرهای رشد و کمال است. طبیعت آدمی که در جریان زندگی اجتماعی با ویژگیهای اخلاقی و غیراخلاقی شکل گرفته است، هم زمینه‌ساز رشد و کمال کودکان و نوجوانان و هم پایه بدیها و زوال تدریجی اخلاق آنان است. مطالعه چگونگی شکل‌گیری رشد اخلاقی نیز با توجه به مهم‌ترین یافته‌های دانش روان‌شناسی رشد فرد، با بهره‌گیری از فلسفه واقع بینی و خردگرایی و فرهنگ ملی و با تکیه بر حکمت و عرفان ایرانی، امکان‌پذیر است. بر چنین

اساسی است که می‌توان مراحل رشد اخلاق را، از خردسالی تا دورهٔ پختگی زندگی بزرگسالی، فرضیه‌سازی و آزمون کرد. دریافت ما از رشد اخلاقی آن است که تحول فرد در این مراحل رشدی، به‌صورتی پویا و تدریجی و طولانی و تراکمی و بافت و خیزهای فراوان رخ می‌دهد و هرچند در زمانی معین ویژگیهای یک دوره بر ساختار روان‌شناختی اخلاقی فرد تسلط بیشتری دارد اما، ترکیب پیچیده‌ای از برخی ویژگیهای مراحل دیگر رشد اخلاقی را نیز می‌توان در هر دوره در یک فرد مشاهده کرد. پژوهشی موضوع این مقاله، در پی آن است که چنین نظریه‌ای را بیازماید و مورد بررسی علمی قرار دهد. ما همچنین سعی کرده‌ایم که بر اساس الگوی نظری شکل‌گیری رشد اخلاقی، که در این مقاله ارائه شد، مراحل رشد اخلاقی کودکان و نوجوانان کودکستانی و دبستانی و راهنمایی و دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی ایران را فرضیه‌سازی و آزمون کنیم. حاصل یافته‌های دیگر این تحقیق در آینده نزدیک منتشر خواهد شد.

فهرست منابع

- ابن مسکویه (۱۳۶۹). اخلاق و راه سعادت (طهارة الاعراق ابن مسکویه). (اقتباس و ترجمهٔ یک بانوی اصفهانی). چاپ دوم، تهران: مؤسسه تحقیقاتی و انتشاراتی فیض کاشانی.
- احمد پناه، محمد (۱۳۷۷). بررسی و مقایسهٔ تحول شناختی و اخلاقی در کودکان شهری و روستایی. کارشناسی ارشد (کودکان استثنائی). تهران: دانشگاه تهران، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی. به راهنمایی: منصور، محمود.
- اخوان، محمد (۷۱-۱۳۷۰). مقایسه‌ای میان اخلاق کانت و اخلاق اسلامی. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد (الهیات و معارف اسلامی). قم: مرکز تربیت مدرس حوزهٔ علمیهٔ قم. به راهنمایی: ابراهیمی دینانی، غلامحسین.
- اخوان، محمد (۱۳۷۳). مقایسهٔ اخلاق کانت و اخلاق اسلامی. چاپ اول، قم: انتشارات اشراق، ۱۳۷۳.
- اسماعیلی، معصومه (۱۳۷۸). مقایسهٔ رشد و قضاوت اخلاقی و رشد شناختی در نوجوانان عادی و بزهکار سنین ۱۷-۱۲ سالهٔ شهر مشهد. کارشناسی ارشد (روانشناسی بالینی). مشهد: دانشگاه فردوسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روانشناسی. به راهنمایی: لطف‌آبادی، حسین.
- پرهیزکار، احمد (۷۶-۱۳۷۵). بررسی رابطهٔ هوش و تحول اخلاقی دانش‌آموزان. کارشناسی ارشد (تاریخ و فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی). تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکزی. به راهنمایی: موحد، صمد.
- حاج اسماعیلی، مهدی (۷۰-۱۳۶۹). بررسی تحول اخلاقی در کودکان و نوجوانان نابینا. کارشناسی ارشد (علوم تربیتی). تهران: دانشگاه تهران، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی. به راهنمایی: کدیور، پروین.
- حسینی دولت‌آبادی، فاطمه (۱۳۷۰). وجدان اخلاقی و شیوه‌های پرورش آن. کارشناسی ارشد (علوم تربیتی). تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکدهٔ علوم انسانی. به راهنمایی: حجتی، سید محمدباقر.
- حقیقی، جمال؛ کمائی، جمشید؛ و شکرکن، حسین (۱۳۷۶). بررسی رابطهٔ بین مراحل و رشد قضاوت اخلاقی، هوش، جایگاه مهار، و سطح تحصیلات در میان دانش‌آموزان پایه‌های پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی، سوم دبیرستان، و دانشجویان مراکز تربیت معلم. اهواز: شورای تحقیقات ادارهٔ کل آموزش و پرورش استان خوزستان.

خوش‌اندام، علیرضا (۱۳۷۳). بررسی رشد و قضاوت اخلاقی بین دانشجویان هنر دانشگاه‌های تهران سال ۷۳-۷۲. کارشناسی ارشد (مشاوره). تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی. به راهنمایی: نوایی‌نژاد، شکوه.

رنجبر، محمدرضا (۱۳۷۶). تربیت یا بند، تربیت، اخلاق در سخن حکیم سعدی شیرازی. چاپ اول، قم: نشر دارالصادقین.

رضایی، منیژه (۱۳۷۲). رابطه تحول اخلاقی نوجوانان دختر با نگرش‌های تربیتی والدین. کارشناسی ارشد (علوم تربیتی). تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی. به راهنمایی: کدیور، پروین.

رهنما، اکبر (۱۳۷۲). بررسی تحول اخلاقی نوجوانان بزهکار و مقایسه آن با نوجوانان عادی پسر. کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی. به راهنمایی: کدیور، پروین.

سلامتی، سید عباس (۱۳۷۴). رابطه هوش و تحول اخلاقی در پسران راهنمایی شهرستان اراک. کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی. به راهنمایی: فرزاد، ولی‌الله.

سیاسی، علی اکبر (۱۳۳۶). علم اخلاق (نظری و عملی). تهران: دانشگاه تهران.

صاحبی، علی (۶۹-۱۳۶۸). بررسی رشد و قضاوت اخلاقی نوجوانان تیزهوش و مقایسه آنان با نوجوانان عادی. کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. به راهنمایی: کدیور، پروین.

طوسی، خواجه نصیرالدین (۱۳۶۴). اخلاق ناصری (تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری). چاپ سوم، تهران: انتشارات خوارزمی.

عسگری رابری، فاطمه (۱۳۷۴). بررسی و تحلیل شیوه‌های بیان مسائل اخلاقی در ده اثر ادب فارسی تا قرن هفتم. کارشناسی ارشد (ادبیات فارسی). تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده ادبیات و علوم انسانی. به راهنمایی: سجادی، علی - محمد.

غزالی، محمد (۱۳۷۷). احیاء علوم الدین (ربع منجیات). (ترجمه مؤیدالدین محمد خوارزمی، به کوشش حسین خدیو جم). ج ۴، چاپ دوم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

غزالی، محمد (۱۳۷۴). احیاء علوم الدین (ربع مهلکات). (ترجمه مؤیدالدین محمد خوارزمی، به کوشش حسین خدیو جم). ج ۳، چاپ سوم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

غزالی، محمد (۱۳۷۵). کیمیای سعادت. (تحقیق: حسین خدیو جم). ج ۲، چاپ هشتم، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

فتحعلی‌خانی، محمد و همکاران (۱۳۷۷). آرای دانشمندان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه). ج ۱، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.

فلسفی، محمدتقی (۱۳۷۰). اخلاق از نظر همزیستی و ارزشهای انسانی. ج ۱، چاپ چهارم، تهران: هیئت نشر معارف اسلامی.

کدیور، پروین (۱۳۷۸). روانشناسی اخلاق. چاپ اول، تهران: مؤسسه انتشارات آگاه.

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۴). رابطه میان رشد اخلاقی و شناختی کودکان ابتدایی. (چکیده مقالات مجامع علمی جایگاه تربیت). تهران: وزارت آموزش و پرورش، دفتر مشاوره و برنامه‌ریزی امور تربیتی.

کلاتر هرمزی، محمدرضا (۱۳۷۴). مبانی اخلاقی در شاهنامه. کارشناسی ارشد (ادبیات). اهواز: دانشگاه شهید چمران، دانشکده ادبیات و علوم انسانی. به راهنمایی: سلمی، عباس.

کمانی، جمشید (۱۳۷۳). بررسی رابطه بین مراحل و رشد قضاوت اخلاقی، هوش، جایگاه مهار و سطوح تحصیلات در میان دانش‌آموزان پایه‌های پنجم ابتدایی، سوم راهنمایی، و دانشجویان مراکز تربیت معلم نواحی سه‌گانه آموزش و پرورش اهواز در سال تحصیلی ۱۳۷۱. کارشناسی ارشد (روانشناسی). اهواز: دانشگاه شهید چمران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. به راهنمایی: حقیقی، جمال.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.

لطف‌آبادی، حسین؛ و نوروزی، وحیده (۱۳۸۳). نظریه‌پردازی و مقیاس‌سازی برای سنجش نظام ارزشی دانش‌آموزان نوجوان ایران. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوریهای آموزشی. شماره ۷، صفحات ۳۳ تا ۵۸ و ۱۴۳ تا ۱۶۰.

لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۱). رشد اخلاقی، ارزشی، و دینی در نوجوانی و جوانی تهران: انتشارات شابک.

محمدیان، مهرداد (۱۳۷۷). رشد اخلاقی کودک. (چکیده مقالات دومین کنگره روان‌پزشکی فرهنگی و اجتماعی). تهران: دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی - درمانی ایران.

محمدی روزبهانی، کیانوش (۱۳۷۸). بررسی رابطه نظام ارزشی و رشد اخلاقی با هویت‌یابی در دانشجویان دانشگاه شهید چمران. کارشناسی ارشد (روانشناسی). اهواز: دانشگاه شهید چمران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. به راهنمایی: مهربانی‌زاده هنرمند، مهناز.

مکتبی، غلامحسین (۱۳۷۵). بررسی تحول اخلاقی و نوع دوستی در دانشجویان تیزهوش و مستعد واقع در دانشگاههای شهر تهران. کارشناسی ارشد (روانشناسی عمومی). تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده ادبیات و علوم انسانی. به راهنمایی: اژه‌ای، جواد.

میرزاپور، رضا (۱۳۷۷). بررسی اصول تعلیم و تربیت در مثنوی معنوی مولوی. کارشناسی ارشد (تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت). اهواز: دانشگاه شهید چمران، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. به راهنمایی: پاک‌سرشت، محمدجعفر.

نخستین، ابراهیم (۱۳۷۷). بررسی مراتب رشد اخلاقی در آثار سعدی و مقایسه آن با نظریه کهلبرگ. کارشناسی ارشد (روانشناسی بالینی). شیراز: دانشگاه تربیت معلم. به راهنمایی: نادری، عزت‌الله.

نوری، محمد (۷۱-۱۳۷۰). بررسی تفاوت‌های آرای اخلاقی ابن مسکویه و خواجه نصیر با امام محمد غزالی (بررسی کتب تهذیب الاخلاق ناصری، احیاء علوم دین و کیمیای سعادت). کارشناسی ارشد (الهیات و معارف اسلامی). قم: مرکز تربیت مدرس. به راهنمایی: ابراهیمی دینانی، غلامحسین.

ولی‌بیگی، منصوره (۱۳۷۸). بررسی رابطه عزت نفس با قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان سال سوم دوره متوسطه شهر تهران سال تحصیلی ۷۸-۱۳۷۷. کارشناسی ارشد (روانشناسی تربیتی). تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی. به راهنمایی: کدیوره، پروین.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berk, L. E. (2003). *Child development*. 6th Edition. Boston: Allyn and Bacon.

Bussey, K. (1992). Lying and truthfulness: Children's definitions, standards, and evaluative reactions. *Child Development*, 63, 129-137.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (21, Serial No. 201).

Cook, J. L., & Cook, G. (2005). *Child development: Principles and perspectives*. Boston: Pearson.

Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Damon, W., & Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development. In M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp.421-464). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

de Waal, F. (1991). The chimpanzee's sense of social regularity and its relation to the human sense of justice. *American Behavioral Scientist*, 34, 335-349.

de Waal, F. (1996). *Good natured: The origins of right and wrong in humans and other animals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Freud, S. (1961). Some psychological consequences of the anatomical distinction between the sexes. In J.

Friedman, W. J., Robinson, A. B., & Friedman, B. L. (1987). Sex differences in moral judgment: A test of

Gall, M. D.; Borg, W. R.; & Gall, P. G. (1996). *Educational Research*, 6th Edition. Longman Publishers.

Gilligan's theory. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 37-46.

Gert, Bernard (1998). *Morality: A new justification of the moral rules*. New York: Oxford University Press.

Gibbs, J. C., Arnold, K. D., & Burkhart, J. E. (1984). Sex differences in the expression of moral judgment. *Child Development*, 55, 1040-1043.

Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conception of the self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.

Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations. In C. Gilligan, J. V. Ward, J. M. Taylor, & B. Bardige (Eds.) (1989). *Mapping the moral domain*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Glassman, M. J. (1997). Moral action in the context of social activity. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Goodall, J. (1990). *Through a window: My thirty years with chimpanzees of Gombe*. Boston: Houghton Mifflin.

Grusec, J. E., & Kuczynski, L. E. (Eds.). (1997). *Parenting and children's internationalization of values: A handbook of contemporary theory*. New York: Wiley.

Haidt, J. D. (1997). Cultural and class variations in the domain of morality and the morality of conventions. Paper presented at the Society for Research in Child Development, Washington, DC.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgement. *Psychological Review*, 108, 814-834.

Harris, P. L., & Leever, H. J. (2000). Reasoning from false premises. In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind* (pp. 67-99). Hove, UK: Psychology Press.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. New York: Cambridge University Press.

Jarrett, James, L. (1991). *The teaching of values*. London: Routledge.

Kohlberg, L. (1958). The development of modes of moral thinking and choice in the years 10 to 16. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L., & Gilligan, C. (1971). The adolescent as a philosopher: The discovery of the self in a post-conventional world. *Daedalus*, 100, 1051-1086.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1986). A current statement on some theoretical issues. In S. Modgil & C. Modgil (Eds.), *Lawrence Kohlberg*. Philadelphia: Falmer.

Lorenz, K. Z. (1983). *So kom der Mensch auf den hund*. Munich: DTV.

Miller, J. G. (1995). Culture, context, and personal agency: The cultural grounding of self and morality. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Indianapolis.

Piaget, Jean (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Harcourt.

Piaget, Jean (1950). *The moral of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press. (Original work published 1932)

Raine, A. (1997). Antisocial behavior and psychophysiology: A biosocial perspective and a prefrontal dysfunction hypothesis. In D. M. Stoff et. Al. (Eds.), *Handbook of antisocial behavior* (pp. 289-304). New York: Wiley.

Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.

Santrock, J. W. (2001). *Child development*. 6th Edition. Toronto: McGrawHill.

Santrock, J. W. (1998). *Adolescence*. 7th Edition. Toronto: McGrawHill.

Shaffer, David R. (1996). *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. Fourth Edition. Boston: Brooks/Cole.

Shweder, R., Mahapatra, M., & Miller, J. (1987). Culture and moral development. In J. Kagan & S. Lamb (Eds.), *The emergence of morality in young children*. Chicago: University of Chicago Press.

Skoe, E. S. A. (1998). The ethic of care: Issues in moral development. In von der Lippe (Eds.), *Personality development in adolescence* (pp. 143-171).

Snarey, J. (1987). A question of morality. *Psycholog Today*, June, pp.6-8.

Strachey (Ed.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 19, pp. 248-258). London: Hogarth Press. (Original work published 1925)

Sudman, Seymour (1976). *Applied sampling*. New York: Academic Press.

Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning. A critical review. *Child Development*, 51, 131-139.

Walker, L. J., de Vries, B., & Bichard, S. L. (1984). The hierarchical nature of stages of moral development. *Developmental Psychology*, 20, 960-966.

Walker, L. J., de Vries, B., & Trevethan, S. D. (1987). Moral stages and moral orientation in real-life and hypothetical dilemmas. *Child Development*, 58, 842-858.

Walker, L. J. (1991). Sex differences in moral development. In W. M. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Moral behavior and development* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Walker, L. J., & Taylor, J. H. (1991). Family interaction and the development of moral reasoning. *Child Development*, 62, 264-283.

Walker, L. J. (1993). Is the family a sphere of moral growth for children? Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.

Walker, L. J., & Hennig, K. H. (1998). Moral functioning in the context of cognition and personality. In S. Hala (Ed.), *The development of social cognition*. London: University College of London Press.

Weiss, R. J. (1982). Understanding moral thought: Effects on moral reasoning and decision-making. *Developmental Psychology*, 18, 852-861.