

چکیده

چگونگی رشد اخلاقی، ارزشی و دینی در نوجوانان و جوانان از موضوعات مهم روان شناسی رشد است که روان شناسان بزرگ درباره آن به تحقیق و نظریه پردازی پرداخته اند. این تحقیق تلاشی دیگر در این راستا است که می کوشد تا چگونگی رشد و پرورش اخلاقی و دینی نوجوانان و جوانان را هم بر پایه دانش روان شناسی رشد و هم با تکیه بر یافته های دانش روان شناسی تربیتی، تبیین نماید. سعی بر این است که با نگرشی نو چگونگی رشد اخلاقی و ارزشی نوجوانان و جوانان را بررسی و نظریه تازه ای را درباب مراحل شکل گیری و رشد دینی ارائه دهد. کیفیت تعامل اجتماعی با دیگران و پیامهای اخلاقی که دراین ارتباطها به نوجوانان و جوانان داده می شود بسیار قویتر از آموزشهای مستقیم اخلاقی است که معلم یا استاد در کلاس درس ارائه می کند.

برای آنکه معلمان و والدین سهم مثبتی در رشد اخلاقی و دینی نوجوانان و جوانان داشته باشند باید روابط محترمانه ای را با آنان ایجاد کنند. نوجوانان و جوانان نیاز به راهنمایی دارند و این راهنمایی باید در جریان یک ارتباط متقابل محترمانه به آنان ارائه شود، چراکه رشد اخلاقی و دینی نه فقط ناشی از تواناییهای فکری بلکه همچنین حاصل چگونگی روابط با والدین و مربیان و معلمان و همسالان و نوع ارزشهای اجتماعی - فرهنگی و عواطفی است که در این ارتباطها با نوجوانان و جوانان مبادله می شود. ترکیب پویای ویژگیهای انگیزشی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی باعث می شود وی پذیرای رفتار اخلاقی باشد، یعنی هم به ارزشهای اخلاقی اولویت بدهد و هم به خداوند و جاودانگی خیر و فضیلت و ارزش انسانی خود و دیگران ایمان داشته باشد. لازم به یادآوری است، به دلیل حجم زیاد مقاله، بخش نخست آن در این شماره و بخش دوم آن در شماره بعدی ویژه روان شناسی از نظر خوانندگان عزیز خواهد گذشت.

واژه های کلیدی: رشد اخلاقی؛ تفکر اخلاقی؛ اخلاق تابعی؛ وجدان اخلاقی؛ اخلاق مبتنی بر عدالت؛ اخلاق مبتنی بر مراقبت؛ رشد قضاوت؛ فراشناخت؛ دآوری ارزشی.

مقدمه

تحول اخلاقی و ارزشی و دینی در نوجوانی و جوانی بیش از هر دوره دیگری است. رشد سریع شناختی در نوجوانی و جوانی باعث می شود که فرد بهتر بتواند درباره مسائل اخلاقی و ارزشی و دینی قضاوت کند و در برخورد با این مسائل واکنش دقیق تر و پیچیده تری نشان دهد. هم چنین تحولات و سیع عاطفی و اجتماعی و مواجهه نوجوانان و جوانان با مقتضیات زندگی و انتظارات والدین و دوستان و اطرافیان و تجارب تازه ای که در مناسبات اجتماعی و فرهنگی خود کسب می کنند درگیری آنان را با مسائل اخلاقی و ارزشی بیشتر می کند و زمینه های رشد آنان در این امور را گسترش می دهد.

نتیجه این وضع آن است که نوجوانان و جوانان با مجموعه وسیعی از تغییرات درونی و بیرونی و تعارض های

ناشی از ارزش های گوناگون اجتماعی و فرهنگی و دینی روبه رو می شوند و باید جایگاه مطمئنی برای دوام و رشد خود دست و پا کنند. وظیفه انتخاب ارزش ها و هنجارهای مناسب برای زندگی با مشکل پیچیدگی این امور نیز همراه است. یعنی، از یک سو نوجوانان و جوانان به ظرفیت های تازه ای در فهم ارزش های اخلاقی و دینی دست می یابند و از سوی دیگر از تجربه کافی برای برخورد صحیح با مسائل پیچیده اخلاقی و ارزشی و دینی که در زندگی روزمره آنان پیش می آید برخوردار نیستند. با این حال آنان باید در هر روز و هر لحظه تصمیمی بگیرند و از بین راه حل های مختلف اخلاقی و ارزشی راه مناسب تری را انتخاب کنند.

شناخت و تعریف نوجوان و جوان از هویت خویش مستلزم اسناد ویژگی های دینی و ارزشی و اخلاقی به خود نیز هست. او باید به خود بگوید که خصوصیات اخلاقی و ارزشی و دینی وی کدام است تا احساس کند که از یک هویت محکم برخوردار است. مثلاً، یک نوجوان یا جوان ممکن است در خلوت خویش به خود بگوید: «من یک فرد با صداقت و مهربان هستم» یا «من آدمی دین دار و انسان دوست هستم» یا «من فقط به مصالح خودم اهمیت می دهم و مسائل دیگران به من مربوط نیست». این گونه ارزش های مثبت و منفی که پایه چگونگی هویت اخلاقی فرد است، بر تصمیم گیری و رفتار او تأثیر غیرقابل انکاری دارد.

روان شناسی رشد اخلاقی در نوجوانی و جوانی

ژان پیاژه (1932)، روان شناس فقید سوئیسی، برای اولین بار به تفصیل درباره تفکر کودکان و نوجوانان در قضاوت های اخلاقی آنان تحقیق کرده و تئوری رشد تفکر اخلاقی خود را به جهان عرضه کرده است. او ضمن مشاهده رفتارهای کودکان در جریان بازی هایشان و با سؤالاتی که درباره امور اخلاقی (عدالت، مکافات یا تنبیه، دزدی، دروغگویی، و امثال این ها) از کودکان و نوجوانان پرسیده به این نتیجه رسیده بود که آنان به دو طریق متمایز، بر حسب این که در چه مرحله از رشد تفکر هستند، درباره مسائل اخلاقی استدلال می کنند.

به نظر پیاژه، استدلال اخلاقی دارای دو مرحله اساسی است: مرحله اخلاق نشأت گرفته از خارج (2) (که درفاصله سالهای 4 تا 7 سالگی بروز می کند و کودک در این مرحله فکر می کند که عدالت و قوانین جامعه اموری غیرقابل تغییر و خارج از کنترل انسان است) و مرحله اخلاق کنترل شده از درون (3) (که از ده سالگی به بعد بروز می کند و فرد می فهمد که قوانین توسط مردم ایجاد شده و قضاوت درباره عمل اشخاص باید هم نیت و هم نتیجه کارشان را مورد توجه قرار دهد). پیاژه فاصله سنی 7 تا 10 سالگی را دوره انتقال از قضاوت اخلاقی مرحله اول به مرحله دوم می داند.

در مرحله قضاوت اخلاقی نشأت گرفته از خارج، داورى درباره درستی یا نادرستی کارها بر حسب نتیجه آن ها صورت می گیرد. مثلاً وقتی از یک کودک 5 ساله درباره رفتار دو نفر (که اولی عمداً و در جریان دزدیدن یک شیرینی، یک فنجان را شکسته و دومی بدون قصد، و در جریان پذیرایی از مهمان ها، دوازده فنجان را شکسته است) سؤال می شود پاسخ وی این است که فردی که دوازده فنجان را شکسته کار بسیار بدتری کرده است. نوع قضاوت اخلاقی افراد بالاتر از 10 سال به کلی برعکس است چون آنان نیت رفتار را در درجه اول اهمیت قرار می دهند.

مرحله اخلاق نشأت گرفته از بیرون با این تصور همراه است که خطا و تنبیه (جرم و مکافات) به یکدیگر مرتبط اند و به محض آن که خطایی از فرد سر زد باید مورد تنبیه قرار گیرد. به همین جهت وقتی کودکان خردسال خطایی مرتکب می شوند فوراً و با نگرانی به اطراف خویش نگاه می کنند و در انتظار تنبیه هستند. از این دیدگاه، وقتی

کسی خطایی می کند به صورت خودبه خودی مورد مکافات قرار خواهد گرفت و اجرای عدالت امری ذاتی. اما تفکر نوجوانان و جوانان در این باره متفاوت است و آنان فکر می کنند وقتی فردی جرمی مرتکب شود فقط در صورتی که آن جرم کشف شود و دلایل و شواهد کافی برای اثبات آن وجود داشته باشد ممکن است به مکافات عمل خود برسد.

توانایی تفکر صوری در نوجوانان و جوانان باعث می شود که آنان آرمان ها را با واقعیت ها مقایسه کنند، قضایای متضاد با واقعیت را بفهمند، تفاوت ها و تضادهای قوانین و معنای عدالت در جوامع گوناگون و در برهه های تاریخی مختلف را کشف کنند و احتمالاً یک مفهوم کمابیش واحد از عدالت در معنای جهانی آن را در ذهن خود ایجاد نمایند.

یکی از طرف داران پیازه، مارتین هوفمن (4) (1980)، نظریه رشد اخلاقی او را گسترش داده و آن را تئوری عدم تعادل شناختی (5) نامیده است. مطابق این تئوری، دوره نوجوانی و جوانی در شکل گیری اخلاقی فرد بیشترین اهمیت را دارد، زیرا در این سال هاست که نوجوانان و جوانان با واقعیت های گسترده و پیچیده اجتماعی و فرهنگی و با تضادهای گوناگون در زندگی مواجه می شوند و از مقایسه تعارضات میان مفاهیم اخلاقی که قبلاً در خانواده و مدرسه آموخته اند با آن چه در محیط های وسیع تر اجتماعی مشاهده و تجربه می کنند به این نتیجه می رسند که باید تعادلی در شناخت های اخلاقی خود ایجاد نمایند. آنان می فهمند که مجموعه باورهای اخلاقی آن ها فقط یکی در میان هزاران باور و اندیشه و رفتار اخلاقی است و لازم است که در نگرش خود درباره درستی و نادرستی امور مختلف تجدید نظر کنند. به این طریق، آنان ناچارند باورهای پیشین خود را مورد سؤال قرار دهند و مجموعه تازه ای از داورى های اخلاقی را برای خود ایجاد نمایند.

یکی دیگر از نظریه های بحث انگیز در رشد قضاوت اخلاقی از آن لارنس کولبرگ (6) (1958، 1976 و 1986) است که او نیز، مانند پیازه، معتقد است رشد اخلاقی اساساً نشأت گرفته از استدلال اخلاقی است که در طی مراحل مختلف (از کودکی تا نوجوانی) شکل می گیرد. او در طی سال ها تحقیق و آزمون و مصاحبه و طراحی یازده داستان که حاوی معماهای اخلاقی است و ارائه آن ها به کودکان و نوجوانان و طرح چند سؤال درباره هر یک از داستان ها به این نتیجه رسید که رشد قضاوت اخلاقی در سه سطح (که هر سطح دارای دو مرحله است) صورت می گیرد.

داستان های اخلاقی که در آزمون های کولبرگ به آزمون شونده ارائه می شود نمونه های جالبی از چگونگی مطالعه در رشد قضاوت اخلاقی نوجوانان است.

یکی از این داستان ها که «هاینز و داروساز» نام دارد و مشهورترین داستان آزمون های قضاوت اخلاقی کولبرگ است به صورت زیر برای آزمون شوندگان خوانده می شود و آنان باید به سؤالات مربوط به این داستان پاسخ گویند:

در اروپا، خانمی به دلیل ابتلا به نوع خاصی از بیماری سرطان، نزدیک به مرگ بود. فقط یک نوع دارو وجود داشت که پزشکان فکر می کردند این خانم می تواند با استفاده از آن از مرگ نجات پیدا کند. این دارو ترکیبی از رادیوم داشت که داروسازی در همان شهر آن را کشف کرده بود. هزینه تهیه این دارو زیاد بود، اما داروسازی که آن را می ساخت ده برابر قیمت تمام شده از بیمار مطالبه می کرد. او برای تهیه مقدار کمی از این دارو 200 دلار خرج می کرد ولی از بیمار می خواست که 2000 دلار بپردازد. آقای هاینز، شوهر خانمی که بیمار بود، به هر کسی که می شناخت مراجعه کرد تا شاید بتواند پول دارو را از آنان قرض کند اما توانست فقط 1000 دلار، که نصف قیمت

دارو بود، تهیه کند. او به داروساز گفت که همسرش در حال مرگ است و از او تقاضا کرد که یا دارو را با قیمت کمتری به او بفروشد یا اجازه بدهد که وی بقیه پول دارو را بعداً بپردازد. اما داروساز پاسخ داد: «نه. من این دارو را خودم کشف کرده‌ام و می‌خواهم از فروش آن پول دربیآورم» به این دلیل، آقای هاینز از فرط درماندگی ناچار شد محل ورود به داروخانه او را بشکند و دارو را برای استفاده همسرش بدزد (کولبرگ، 1969، ص 379).

سؤالاتی که آزمون شونده باید به آن‌ها پاسخ دهد چنین است: آیا آقای هاینز باید دارو را می‌دزدید؟ آیا دزدی کردن او کار درستی بود یا کار نادرستی؟ چرا؟ آیا شوهر یک شخص اگر از هیچ راه دیگری نتواند به این دارو دست یابد وظیفه دارد دارو را برای همسر خود بدزدد؟ آیا یک شوهر خوب این دارو را می‌دزدد؟ آیا داروساز، در حالی که قیمت قانونی برای آن دارو معین نشده بود، حق داشت چنان قیمت گزافی برای دارو مطالبه کند؟ چرا؟ پس از توضیح مختصری درباره مراحل رشد اخلاقی در نظریه کولبرگ، نوع پاسخ‌هایی را که آزمون‌شوندگان معمولاً به این سؤالات می‌دهند ارائه خواهیم کرد.

کولبرگ در واقع ادامه دهنده و تکمیل‌کننده تئوری رشد اخلاقی پیاژه است. او معماهای اخلاقی پیچیده‌تری، نظیر داستان بالا، در اختیار آزمون‌شوندگان قرار داد و در طی چندین سال مطالعات دقیقی انجام داد و به نتایج مهمی نیز رسید. او دریافت که یک فرد معمولاً از جهاتی در مرحله پایین‌تر قضاوت اخلاقی و از جهات دیگری در مرحله بالاتر قرار می‌گیرد و ممکن است برخی افراد، علی‌رغم افزایش سن خود، به مرحله پایین‌تری تنزل کنند. او هم چنین به این نتیجه رسید که با رشد فرد از دوره کودکی به دوره نوجوانی استدلال اخلاقی وی از حالت کنترل بیرونی به حالت کنترل درونی شده (7) 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. (8) در این پایین‌ترین سطح از رشد اخلاقی، فرد هنوز هیچ‌یک 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. (9) در این سطح میانی از رشد قضاوت اخلاقی، فرد تابع هنجارهای درونی شده‌ای است که اساساً از جانب دیگران (خاصه والدین) و از محیط اجتماعی (مثلاً قوانین اجتماعی) به او تحمیل می‌شود. استدلال فوق‌قراردادی. (10) این بالاترین سطح رشد است که در آن استدلال اخلاقی به طور کامل در فرد درونی شده است و بر هنجارهای دیگران مبتنی نیست. فرد شخصاً می‌تواند جریان‌های مختلف اخلاقی را تشخیص دهد، راه‌های گوناگون اخلاقی را کشف کند، و براین اساس برخورد اخلاقی مخصوص به خود را اتخاذ کند. هر یک از سه سطح اخلاقی مذکور دارای دو مرحله است که جمعاً به شش مرحله، به شرح زیر، تقسیم شده است:

مرحله اول تنبیه و اطاعت. (11) تفکر اخلاقی بر ترس از تنبیه مبتنی است. مرحله دوم قصد وسیله‌ای فردی یا لذت‌جویی ساده. (12) تفکر اخلاقی مبتنی بر پاداش و تمایل شخصی است. مرحله سوم انتظارات بین فردی دو جانبه. (13) ارزش‌های قابل قبول شخص، و مراقبت و وفاداری به دیگران اساس قضاوت‌های اخلاقی است.

مرحله چهارم حفظ نظم اجتماعی. (14) فهمیدن نظم و قانون و عدالت و وظیفه است که پایه استدلال اخلاقی است.

مرحله پنجم تشخیص حقوق اساسی و قرارداد اجتماعی. (15) در این مرحله، درک ارزش ها و قوانین برای هر فرد به صورتی مخصوص به خود وی درمی آید و فرد تشخیص می دهد که قوانین برای جامعه اهمیت دارد و ارزش هایی چون عدالت و آزادی از قوانین نیز مهم ترند.

مرحله ششم اصول اخلاقی جهانی. (16) هنجارهای اخلاقی جهانی، نظیر حقوق بشر، در ذهن فرد شکل گرفته و او استدلال های خود را بر پایه این اصول و هنجارها قرار می دهد.

کولبرگ معتقد است که این سطوح و مراحل در قضاوت اخلاقی به ترتیب و به تدریج که سن فرد بالا می رود در او شکل می گیرد. از تحقیقات او چنین برمی آید که استدلال کودک در معماهای اخلاقی، قبل از 9 سالگی، در سطح اول (یعنی در سطح اخلاق پیش قراردادی) است. در اوایل نوجوانی این استدلال ها عموماً در سطح دوم است و گاهی بین مرحله دوم و چهارم نوسان می کند. در نیمه دوم نوجوانی گروهی از نوجوانان به مرحله چهارم می رسند و روی هم رفته، فقط اقلیتی از افراد هستند که در دوره جوانی و بزرگ سالی به سطح اخلاق فوق قراردادی (مراحل پنجم و ششم) دست می یابند.

نمونه ای از چگونگی استدلال اخلاقی افراد در سطح و مراحل مختلف رشد، در پاسخ به داستان ها «هاینز و داروساز» (که در بالا نقل شد)، در جدول 1 دیده می شود.

جدول 1. نمونه استدلال ها در داستان «هاینز و داروساز» در مراحل مختلف رشد قضاوت اخلاقی

این نمونه پاسخ ها به سؤالات داستان «هاینز و داروساز» به ما کمک می کند که چگونگی استدلال افراد در برخورد با یک مسأله پیچیده اخلاقی را بهتر متوجه شویم.

اگرچه کولبرگ بر این باور است که دوستان و والدین نوجوان می توانند تفکر وی در برخورد با مسائل اخلاقی را بهبود بخشند، اما فرض اصلی او این است که نوع استدلال فرد در برخورد با یک مسأله اخلاقی که ناشی از سطح رشد تفکر او است، نقش اساسی را در عملکرد وی ایفا می کند. او معتقد است که قضاوت و رفتار اخلاقی کودکان و نوجوانان به جای آن که تابع مقتضیات زندگی اجتماعی و فرهنگی باشد ناشی از مرحله تفکری است که در آن قرار دارند (نکته ای که، به نظر ما، مهم ترین ضعف نظریه کولبرگ است و بعداً در همین فصل به آن خواهیم پرداخت).

یکی از همکاران کولبرگ به نام کارول گیلیگان، (17) که او نیز پروفسور روان شناسی در دانشگاه هاروارد است، بر این باور است که تأکید نظر پیازه و کولبرگ در رشد اخلاقی که بر اصول عقلانی و انتزاعی درباره عدالت مبتنی است بیشتر مناسب حال مردان است، ولی نگرش زنان به مسأله اخلاق عمدتاً بر امور شخصی و ابراز عواطف و مراقبت از خود و دیگران (به خصوص افراد محبوب آنان) استوار است. به همین دلیل، به نظر گیلیگان، وقتی رشد اخلاقی آنان با آزمون های اخلاقی عدالت محور کولبرگ سنجیده می شود در سطح پایین تری از مردان قرار می گیرند (گیلیگان، 1977؛ گیلیگان و آتانوچی، (18) 1988).

این نظر گیلیگان را روان شناسان دیگر مورد تحقیق قرار داده و غالباً به این نتیجه رسیده اند که تفاوت بزرگی در مراحل رشد اخلاقی پسران و دختران نوجوان و جوان مشاهده نمی شود اما دختران در آزمون کولبرگ عموماً یک مرحله پایین تر از پسران هم سن و سال خود قرار می گیرند (گیبیز (19) و همکاران، 1984؛ رست، (20) 1986؛

فرید من (21) و فریدمن، 1978؛ واکر، (22) 1989 و 1991؛ دامون (23) و هارت، (24) 1992، اسکو (25) و دیسنر، (26) 1994؛ واکر و همکاران، (1995). گیلیگان مباحث دیگری چون برتری زنان بر مردان در احساس مسؤولیت نسبت به نوع انسان و حساسیت نسبت به دیگران و حقوق آنان را نیز مطرح کرده است (گیلیگان، 1982، 1984)، ولی این نظریات او مورد تأیید تحقیقات دیگر قرار نگرفته است.

به نظر ما، مبنای رشد اخلاقی را نباید صرفاً در قضاوت راجع به قانون و عدالت محدود کرد بلکه باید مبنای دیگری چون باور به جاودانگی خیر، رعایت حرمت و شأن انسانی، مراقبت و عشق و ابراز عواطف انسانی به دیگران، احساس مسؤولیت و وظیفه شناسی و شجاعت و آزادمنشی را نیز به عنوان بنیادهای رشد اخلاقی در نظر گرفت. متأسفانه دیدگاه های روان شناسی غربی عموماً به دور از توجه عمیق به این مبنای اخلاقی است.

نگرش جدید به رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان

مشکل اساسی در نظریه های شناختی روان شناسی رشد اخلاقی (پیازه و کولبرگ و امثال آن ها) این است که رفتار اخلاقی را فقط با چگونگی تفکر و قضاوت اخلاقی فرد مربوط کرده و جوانب مهم دیگری را نادیده گرفته یا کم اهمیت شمرده اند. نگرش جامع در فهم چگونگی رشد اخلاق نوجوانان و جوانان نمی تواند و نباید صرفاً در محدوده نظریه شناختی باقی بماند، بلکه باید در پی کشف نکات مبهم و مخدوش نظریه شناختی به منظور دستیابی به یک دیدگاه همه جانبه نگر در رشد اخلاقی برآید. ما در این بخش از فصل حاضر سعی می کنیم محدودیت های اساسی نظریه شناختی در رشد اخلاقی را آشکار کنیم تا برای دستیابی به یک نظریه جدید راه تازه ای باز کنیم.

در این رابطه، اولین نکته مهم این است که رفتار اخلاقی فرد ممکن است کاملاً در جهت مخالف حرفها و استدلالهای او باشد بنابراین، هیچ تضمینی برای قطعی بودن هماهنگی بین سطح هوشمندی فرد با سطح رفتار اخلاقی او وجود ندارد. مثلاً اکثر سرمایه داران بزرگ و قدرتمندان دنیا هیچ گونه پای بندی به اخلاق ندارند و محرک جنگها و آدم کشی ها و آوارگی ها و فقر و فلاکتهای جمعیت های بزرگی از مردم جهان و عامل تسلط ضد انسانی اقلیت بسیار کوچک از استثمارگران یک یا چند کشور معین بر بقیه مردم هستند، لیکن همین افراد از نظر رشد هوش و قدرت استدلال و تواناییهای کلامی در عالی ترین سطح قرار می گیرند. افرادی مثل وینستون چرچیل، جوزف استالین، آدولف هیتلر، مناخیم بگین و هنری کیسینجر را که از جمله مظاهر آشکار شیطنیت و تجاوز و قساوت نسبت به انسان های دیگر هستند در نظر بگیرید و استدلال ها و سخنان شیرین آنان درباره حقوق بشر و عدالت و پیشرفت انسانی را نیز به نظر آورید تا ببینید که رشد هوش و تفکر الزاماً ارتباطی با رشد اخلاقی ندارند. حتی در میان مردم عادی نیز، فاصله حرف و عمل بسیاری از آنان هزار فرسنگ است و در رفتارهای اخلاقی، به جای تبعیت از استدلال اخلاقی در سطح سنی خود، در پی منافع و مصالح خویش هستند و بامشان چندین هوا دارد. البته بین قضاوت اخلاقی و رفتار کودکان خردسال و کم تجربه ارتباط محکم تری وجود دارد، ولی هر چه سن آنان بالاتر می رود این ارتباط، تحت تأثیر عوامل گوناگون به ویژه عوامل اجتماعی فرهنگی، ضعیف تر می شود. بنابراین مسأله اساسی و نکته دوم این است که در مطالعه رشد اخلاقی، به جای تمرکز بر استدلال اخلاقی، اساساً باید بر وجدان و رفتار اخلاقی تأکید کرد. نظریه های پیازه و کولبرگ اگرچه برای فهم رشد استدلال اخلاقی مفید است، اما شناخت واقعی از چگونگی عملکرد اخلاقی فرد به دست نمی دهد. تنها فایده عملی این نظریه ها آن است که وقتی ببینیم رفتار اخلاقی فرد استثنائاً به دلیل استدلال عقلانی نادرست او است به وی کمک کنیم تا

شیوه تفکر خود را تغییر دهد و بدین وسیله به اصلاح رفتار اخلاقی او بپردازیم.

نکته مهم 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 می تواند یک مکانیسم دفاعی برای توجیه عمل غیر اخلاقی باشد. در این موارد نیز کوشش اساسی باید متمرکز بر کشف دلایل واقعی رفتار غیر عقلانی و تغییر عواملی باشد که فرد را هم به عمل غیر اخلاقی وادار می کند و هم با استدلالهای دفاعی به توجیه و ادامه آن می پردازد. مثلاً یک رئیس بانک را که به اختلاس دست می زند در نظر بگیرید و ببینید که او چگونه با استدلالهای دفاعی کار خود را توجیه می کند و با عناوین گوناگون (مثلاً با این استدلال که «در این کشور مردم شتر را با بارش می دزدند و آدم باید عرضه داشته باشد که بار خودش را ببندد» به رفتار غیر اخلاقی خود ادامه می دهد.

حال اگر شما ببینید که باهوش ترین و تحصیل کرده ترین و بالاترین مدیران در یک جامعه در سطح اخلاق فوق قراردادی به استدلال می پردازند، ولی در کار روزمره و عمل خود در نازل ترین سطح اخلاقی رفتار می کنند توجه خواهید کرد که تمرکز بر یک بخش از این مسأله (یعنی رابطه میان استدلال اخلاقی با رفتار اخلاقی) هرگز نمی تواند یک تبیین علمی از مقوله رشد اخلاقی باشد. مسلماً همه شیادان و دزدان می دانند که چه چیزی درست است و چه چیزی نادرست، اما مطالعه روان شناسی درباره سطح رشد استدلال اخلاقی این گونه افراد کمکی به فهم روان شناسی رشد اخلاقی نمی کند.

در ارزیابی رابطه میان تفکر اخلاقی و رفتار اخلاقی، باید به قدرت مخرب توجیهات عقلانی و سایر مکانیسم های دفاعی توسط افرادی که برای ممانعت از سرزنش خویشتن، به قلب واقعیت ها و اسناد دادن مشکلات خویش به شرایط اجتماعی و غیره متوسل می شوند کاملاً توجه داشت.

نکته چهارم مربوط به سوگیری فرهنگی در نظریه های رشد اخلاقی پیازه و کولبرگ است که تحقیقات اخیر روان شناسان غربی نیز این نکته را روشن کرده است (میلر (27)، 1995؛ گلاسمن، (28) 1977؛ و هایدت، (29) 1997). رشد اخلاقی در فرهنگ های مختلف محتوا و معانی گوناگونی دارد و استفاده از آزمون های کولبرگ در فرهنگ های متفاوت از جامعه غربی عدم دستیابی مردم آن فرهنگ ها به سطوح بالاتر این رشد را نتیجه می دهد.

نظام های معنایی در فرهنگ های مختلف جهان دارای تفاوت های اساسی با یکدیگر است. در پژوهش اسناری (30) (1987) مطالعات هاوبنر (31) و گارود (32) (1993) در مورد نوجوانان بودایی نیز همین سوگیری فرهنگی نظریه کولبرگ را نشان می دهد. واکر (1996) نیز از پژوهش های خود دریافته است که مبانی و مفاهیم اساسی اخلاقی در فرهنگ های مختلف با هم فرق می کند و با آزمون های تهیه شده برای فرهنگ غربی نمی توان سطح رشد اخلاقی در نوجوانان و جوانان و بزرگسالان فرهنگ های متفاوت را به درستی سنجید.

در مقایسه ای که شویدر (33) و همکاران (1987) بین نوجوانان برهمن هندی و نوجوانان آمریکایی به عمل آوردند معلوم شد که برهمنان تفاوتی بین نظم اجتماعی و اخلاقی و زیستی نمی بینند و قوانین اخلاقی برای آنان به عنوان بخشی از نظم جهان طبیعی به حساب می آید، در حالی که نوجوانان آمریکایی چنین مفهومی در ذهن ندارند. مثلاً شکستن تابوهای غذایی و ممنوعیت های جنسی در میان برهمنان به همان اندازه غیر اخلاقی به حساب می آید که خشونت فیزیکی علیه دیگران در میان نوجوانان آمریکایی.

همین طور، اطاعت از قوانین اجتماعی برای بسیاری از مردم هند به همان اندازه اجتناب ناپذیر است که پذیرش قانون جاذبه عمومی در میان مردم آمریکا. در حالی که عامه آمریکائیان اخلاق را در حکم انتخاب آزادانه قرارداد

اجتماعی تلقی می کنند، هندیان نگرش کاملاً متفاوتی دارند و هنجارهای خوبی و بدی برای آنان با مفاهیم روحانی مذهب هندو سنجیده می شود. برخی از هنجارهای متفاوت اخلاقی در بین نوجوانان هندی و آمریکایی را که از مصاحبه های محققان نامبرده (شویدر و همکاران، 1987) معلوم شده است، در جدول 2 ملاحظه می کنید.

(جدول 2) - مقایسه برخی نگرش های اخلاقی و درستی و نادرستی آنها از نظر نوجوانان هندی و آمریکایی

نگرش اخلاقی مورد اختلاف نوجوانان هندی نوجوانان آمریکایی کتک زدن یک کودک خطاکار درست نادرست با دست غذا خوردن درست نادرست باز کردن نامه پسر توسط پدر درست نادرست صدا کردن پدر با اسم کوچک نادرست درست خوردن گوشت گاو نادرست درست اصلاح موی سروخوردن گوشت مرغ پس از مرگ پدر نادرست درست نگرش اخلاقی مورد اتفاق نوجوانان هندی نوجوانان آمریکایی بی اعتنایی به نیازمندان نادرست نادرست پاره کردن عکس دیگران نادرست نادرست آزار دادن حیوانات بی زیان نادرست نادرست وقتی که رفتارهای مخصوص به یک فرهنگ معین معنای عمیق و پر اهمیتی در زندگی کودکان و نوجوانان و جوانان دارد، عادات و رسوم و رشد اخلاقی آنان را نیز عمیقاً تحت تأثیر خود قرار می دهد. در جامعه ای که منفعت طلبی مادی و هنجارها و سبک زندگی نوع غربی حاکم است، اصول اخلاقی درونی شده در نوجوانان و جوانان نیز متناسب با همان هنجارها خواهد بود. برعکس، اگر جامعه ای معیارهای دیگر اجتماعی و فرهنگی را راهنمای زندگی خود قرار دهد، رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان نیز شکل و محتوای دیگری به خود خواهد گرفت. نکته پنجم این است که تقدم و ترتیب اهمیت ارزش ها در یک جامعه و فرهنگ نیز بر چگونگی رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان عمیقاً تأثیر می گذارد. مثلاً در جوامع سنتی که روابط بین فردی و حرمت گذاشتن به مقام و موقعیت سایرین از اهمیت بیشتری برخوردار است مردم به راحتی خود را در مخاصماتی که بین دیگران پیش می آید وارد می کنند و به کمک آنان می شتابند، اما در جوامع غربی که فردگرایی و منعفت طلبی شخصی و جدا کردن خود از مشکلات دیگران در اولویت است، هر کسی مسؤول حل مشکلات خویش است و جای مهمی برای مهر ورزیدن و کمک کردن به دیگران در هنگام وقوع سختی ها 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 عموماً برای حفظ نظام اجتماعی و کنترل بی نظمی های رفتاری است، بر خلاف قوانین اخلاقی که نوعی تعهد درونی است، ناشی از اجبارهای بیرونی است و عمل به آن ها 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 می کند در حالی که از نظر اخلاقی نمی توان این کار را نادرست خواند.

نکته هفتم این است که در تحقیقات غربی درباره روان شناسی رشد اخلاقی، عدالت در مردان و مراقبت در زنان به عنوان دو اصل اخلاقی پایه ای در استدلال اخلاقی شمرده شده است. از آنجا که بیش از 90 درصد نوجوانان و جوانان و بزرگسالان غربی که مورد آزمون های اخلاقی قرار گرفته اند در مرحله اخلاق قراردادی هستند (کولبی 34) و همکاران، 1983؛ اسناری، 1987) می توان به قطعیت گفت که نه عدالت بلکه قوانین اجتماعی است که پایه اصلی قضاوت های اخلاقی آنان است و البته نمی توان قوانین یک کشور را الزاماً به معنای عدالت دانست. ادراک عدالت در معنایی که مورد نظر غربیان است و این ادراک را می توان به راحتی از عملکردهای جهانی آنان و از شکاف های عظیم اجتماعی اقتصادی در میان مردم کشورهای غربی کشف کرد با عدالت واقعی، مثلاً در معنایی

که ما ایرانیان و سایر مسلمانان از آن در ذهن داریم، سنجیتی ندارند.

همین طور، بر خلاف ادعای کارول گیلیگان که مراقبت از دیگران را اصل اخلاقی درجه اول برای زنان غربی شمرده است، وجود چنین خصوصیتی نه در زنان و نه در مردان غربی عمومیت ندارد. تنها چیزی که می توان گفت این است که زنان غربی کمتر از مردانشان در رقابت های سهمگین مادی و در منفعت طلبی ها و استثمارگری ها درگیر هستند و مثل سایر مادران به مراقبت از فرزندان می پردازند، ولی این امر را نمی توان به عنوان مراقبت و احساس مسؤولیت نسبت به دیگران و به عنوان اصل اخلاقی درجه اول در بین زنان به حساب آورد. جدا از نگرش های پایه ای فمینیستی پروفیسور گیلیگان در این مسأله، احتمال دارد که همین تفاوت درگیری های اقتصادی بین زنان و مردان در کشورهای غربی و نیز مراقبت های مادران از فرزندان باعث نتیجه گیری های نامطمئن وی در مسأله تفاوت رشد اخلاقی مردان و زنان شده باشد.

واقعیت های مربوط به روابط انسانی و مراقبت و محبت به سایر مردم در کشورهای غربی بسیار تلخ تر از آن است که مردم کشور ما تصور می کنند. به عنوان مثال، در چهار شهر بزرگ و بسیار پیشرفته امریکای شمالی (نیویورک، لس آنجلس، شیکاگو، و تورانتو) بیش از صد هزار نفر زن و مرد و نوجوان بی خانمان زندگی می کنند که شب ها در خیابان ها و کوچه و پس کوچه ها و پناهگاه ها می خوابند که نه خود این بینوایان و نه سایر مردم، کمترین محبت و توجهی به آنان ندارند. قریب بیست میلیون نفر مردم عادی این شهرها نیز از نظر محبت و مراقبت از یکدیگر در فقر عمیق اخلاقی به سر می برند. اگرچه متوسط سطح رفاه مادی و تحصیلات و مهارت های شغلی و بهره گیری از هوش و پیچیدگی شخصیت آنان، در مقایسه با سایر مردم جهان، بسیار بالاتر است، اما این برتری های مادی و فکری، تأثیر مثبتی بر اخلاق آنان ندارد.

دیدگاه پیازه و کولبرگ که عدالت را به عنوان اصل پایه ای رشد اخلاقی برشمرده اند و آزمون های خود را براساس آن ساخته اند، دچار این مشکل است که مبنای زندگی مردم در کشورهای غربی، نه دستیابی به عدالت، بلکه رسیدن به پیشرفت مادی و رفاه شخصی و لذت جویی است و آداب و سنن و دین و اصول کلاسیک اخلاقی چندان جایگاهی در زندگی اکثر آنان ندارد. به همین دلیل است که استدلال اخلاقی اقلیت بسیار کوچکی از مردم به سطح اخلاق فوق قراردادی می رسد و اکثریت قریب به اتفاق مردم، حتی در پاسخ به سؤالات آزمون های قضاوت اخلاقی که خود فاصله عظیمی با رفتار اخلاقی دارد، از سطح سوم و چهار مراحل اخلاقی کولبرگ بالاتر نمی روند.

بی جهت نیست که کولبرگ مرحله ششم اخلاقی را از آخرین تجدید نظر دستور نامه آزمون خود به کلی حذف کرده و فقط از اهمیت تئوریک آن صحبت کرده است. برخلاف کمبودهای رشد اخلاقی در جوامع غربی که ناشی از نوع اجتماعی شدن مردم آن کشورها است، چگونگی اجتماعی شدن کودکان و نوجوانان و جوانان در کشورهایی نظیر کشور، ما اساساً مبتنی بر سنن فرهنگی و دینی و اخلاقی کلاسیک است و اکثریت مردم، با وجود تنگناهای شدید مادی و ناآگاهی عمومی، باز هم رفتار پرمهر و مراقبت کننده ای نسبت به یکدیگر دارند و وفاداری آنان به اصول انتزاعی اخلاقی (نظیر کمال جویی و عدالت و محبت و مروت و شجاعت) بیشتر است.

با توجه به نکاتی که توضیح داده شد روشن است که رشد اخلاقی در مفهومی که توسط روان شناسان شناختی (پیاژه، کولبرگ، گیلیگان و دیگران) ارائه شده است، پاسخگوی پیچیدگی های موضوع نیست و ضروری است که با نگرش جامع تری به موضوع نگرسته شود.

دانش روان شناسی واقعاً نیازمند یک نظریه علمی جدید برای فهم روان شناسی رشد اخلاقی است. چنین نگرشی

باید با توجه به طبیعت (و فطرت) آدمی، سطح رشد شناختی و استدلال اخلاقی، انگیزش و احساس اخلاقی و چگونگی رفتار اخلاقی فرد بر زمینه های تاریخی و اجتماعی و فرهنگی زندگی او بنا نهاده شود. از چنین دیدگاهی است که می توانیم مسائل تربیت اخلاقی را نیز به درستی دریابیم و راه های تازه ای را برای اعتلای اخلاقی نوجوانان و جوانان کشف کنیم.

رشد قضاوت و وجدان اخلاقی در نوجوانی و جوانی

با وجود نادرستی یکسان تلقی کردن رشد اخلاقی با رشد قضاوت اخلاقی، بدون تردید رشد اخلاقی متأثر از سطح رشد شناختی فرد نیز هست و دریافت های شناختی کودکان و نوجوانان و جوانان و بزرگسالان در رفتار آنان نیز بازتاب می یابد. قبلاً توضیح دادیم که یک فرد ممکن است شناخت روشنی از مسائل اخلاقی داشته باشد و اقدامات لازم برای رفتار اخلاقی را نیز بشناسد، اما به دلایل گوناگون نتواند یا نخواهد رفتار درست اخلاقی از خود بروز دهد. تحقیقات نشان می دهد که استدلال اخلاقی همیشه در رفتار اخلاقی مؤثر است، اما میزان این تأثیر بسیار اندک است (بلاسی، (35) 1984؛ توما (36) و همکاران، 1991؛ واکر (37) و همکاران، 1996).

در مطالعه ای که توسط وایز (38) (1982) انجام شد از نوجوانان خواسته شد که به یکی از دو حالت زیر به دو دسته داستان پاسخ دهند. در یک نوع از این داستان ها از آنان خواسته می شد که پاسخ های ساختگی به سؤالات بدهند و در نوع دیگر از داستان ها آنان باید پاسخ هایی را که خودشان واقعاً فکر می کنند درست است ارائه دهند. در پاسخ های واقعی نوجوانان به داستان ها، بیشترین توجه آنان به رفتارها و نتیجه ناشی از رفتارها و استدلال هایشان نیز از نظر اخلاقی تناسبی با سطح رشد فکری آنها نداشت، اما در پاسخ های ساختگی نتیجه معکوس به دست آمد. این بدان معنا است که شناخت و دانش به تنهایی، حتی دانش مبتنی بر هنجارهای اخلاقی، تضمین کننده قضاوت و عمل اخلاقی نیست.

اینکه مردم همان کاری را بکنند که هماهنگ با دانش اخلاقی آنان است، فقط منوط به درونی شدن رفتار اخلاقی در خودانگاره و احساس هویت آنان است. تنها کسانی که اعتقادات اخلاقی آنان بخش مهمی از هویت خود و ساختار شخصیتشان شده است، رفتار خلاف اخلاق را باعث پشت پا زدن به هویت خویش به حساب می آورند و از چنین کاری اجتناب خواهند کرد. در مورد سایر افراد، چنین تضمینی وجود ندارد. احساس گناه و تقصیر فقط به کسانی دست می دهد که وقتی خطایی مرتکب می شوند و برای اجتناب از این ناهماهنگی، خود را موظف به رعایت موازین اخلاقی می دانند. بنابراین، رشد اخلاقی با رشد وجدان فرد همبستگی دارد و نه الزاماً با رشد شناختی و توانایی استدلال اخلاقی وی.

رشد وجدان از دوره پیش دبستانی شروع می شود، یعنی از زمانی که کودک هنجارهایی را برای رفتارهای قابل قبول در ذهن خود ایجاد می کند (موسن (39) و همکاران، 1990). چگونگی رشد وجدان را نظریه های مختلف روان شناسی به صورت های متفاوتی تبیین کرده اند. در تئوری تحلیل روانی، وجدان محصول همانندسازی با والدین است. به تدریج که کودک رشد می کند هنجارها و ممنوعیت های اخلاقی را درونی می سازد، به همان صورتی که خود را با سایر ویژگی های والدین سازگار می کند.

انطباق با هنجارهای والدین باعث می شود که احساس همانندی با والدین در کودک تقویت شود و خود را بیشتر با آنان همانند سازد. کودکانی که چنین وجدانی را در خود درونی می سازند، هرگاه مرتکب خطایی شوند خود را ملامت می کنند و می کوشند از تکرار خطا اجتناب کنند. در این فرایند همانندسازی و درونی کردن هنجارهای

اخلاقی والدین، جنبه های شناختی و الگوبرداری و یادگیری اجتماعی نقش دارد.

نوع الگویی که والدین به کودک و نوجوان ارائه می دهند و نوع نظم و انضباطی که اعمال می کنند بر چگونگی شکل گیری و قوت وجدان کودک یا نوجوان تأثیر می گذارد (هوفمان، (40) 1983؛ هارت، (41) 1988؛ گروسک (42) و گودنوف، (43) 1994). آن دسته از والدین که به انگیزش های مثبت و رشددهنده و استفاده از فنون انضباطی متوسل می شوند، در مقایسه با والدینی که از انگیزش های منفی نظیر ترس از محروم شدن از عشق پدر و مادر یا ترس از خشم والدین استفاده می کنند، توفیق بسیار بیشتری در فرایند همانندسازی مثبت و در رشد اخلاقی ریشه دار و در پرورش وجدان فرزندان خود دارند.

علاوه بر این، خلق و خوی خود کودک یا نوجوان (مثلاً تحریک پذیری، اضطراب، ترس و تکانشگری) نیز نه تنها در چگونگی واکنش وی نسبت به اعمال نظم و انضباط یا ارایه هنجارهای معین از سوی والدین بلکه همچنین در چگونگی ارزیابی وی از معماها و مسائل اخلاقی تأثیر می گذارد (کوچانسکا، (44) 1993). به این ترتیب، وجدان اخلاقی در نوجوان نه تنها متأثر از دیگران است، بلکه ناشی از پویایی درونی وی و خصوصیات خلقی و تعامل ویژگی های درونی با تأثیرات بیرونی نیز هست.

بصیرتی را که نوجوانان و جوانان درباره خصوصیات اخلاقی خویش دارند نیز می توان به عنوان یک عامل مهم در رشد قضاوت و وجدان اخلاقی به شمار آورد. در این مورد، همان طور که از اصطلاح «فراشناخت» (45) برای بیان «آگاهی فرد درباره فرایندهای شناختی و تفکر خویش» استفاده می کنیم، می توان اصطلاح «فراشناخت اخلاقی» را برای توضیح «آگاهی فرد از فرایندهای اخلاقی و از چگونگی استدلال ها و قضاوت های اخلاقی خویش» به کار گرفت.

فراشناخت اخلاقی با استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی مرتبط است و نوجوانان و جوانان همراه با افزایش سن خود دریافت دقیق تری از فرایندهای استدلال و قضاوت اخلاقی خویش به دست می آورند. همچنین، هر چه فراشناخت اخلاقی قوی تر باشد قضاوت و رفتار اخلاقی فرد نیز پیشرفته تر است و او بهتر می تواند ناهمخوانی ها در تفکر و عمل اخلاقی خویش را دریابد و در جهت حل آنها کوشش کند. سوانسون (46) و هیل (47) (1993) نیز نشان داده اند که آگاهی نوجوانان از شناخت های اخلاقی خویش پیش شرط مهمی برای استفاده از استدلال اخلاقی در جریان رفتار اخلاقی است.

ارتباط رشد وجدان با همانندسازی و الگوبرداری و با سطح رشد فراشناخت اخلاقی نشان می دهد که شکوفا شدن جهت گیری اخلاقی فرد حاصل تعامل عوامل درونی و بیرونی است و نوجوانان و جوانان قادرند در فرایند تحول اخلاقی خویش سهم بزرگی داشته باشند. نوع انتخاب الگو، چگونگی حل تعارضات شناختی در قضاوت اخلاقی و کیفیت استفاده از فرصت ها برای پذیرش نقش اخلاقی می تواند در رشد وجدان اخلاقی تأثیر بسیار داشته باشد. مربیان و والدین و دوستان نیز می توانند نقش مهمی در رشد وجدان نوجوانان و جوانان ایفا کنند.

رشد وجدان اخلاقی از طریق ارایه الگوهای بحث و گفت وگویی والدین و مربیان با نوجوانان و جوانان در چگونگی تفکر اخلاقی نیز امکان پذیر است. برخی از تحقیقات نیز نشان می دهد که از طریق این بحث و گفت وگوها می توان سطح رشد اخلاقی را به مراحل بالاتری ارتقا داد. این تحقیقات بر غنا بخشیدن در مفاهیم رشدی شناخت اخلاقی مبتنی است (واکر و همکاران، 1984؛ واکر و تیلور، (48) 1991). ما در بخش آموزش اخلاقی، ارزشی و دینی به نوجوانان و جوانان (گفتار آخر از یازده گفتار مقاله) این موضوع را به تفصیل مورد بحث قرار داده ایم. ارایه دانش و آگاهی های اخلاقی بالاتر از سطح شناخت اخلاقی نوجوانان و جوانان، یعنی ایجاد یک عدم تعادل در

چگونگی تفکر کنونی آنان توسط مربی، باعث برانگیختن اندیشه های تازه در چگونگی تفکر می شود. کمک به نوجوانان و جوانان برای رفع این عدم تعادل ها می تواند شایستگی های اخلاقی و رشد وجدان آنان را افزایش دهد. به بیان دیگر، با ارایه الگوها یا بحث و گفت وگوهای اخلاقی سطح بالاتر می توان تفکر نوجوانان و جوانان را به مرحله پیشرفته تری ارتقا داد. شرط اساسی برای پیشرفت اخلاقی آنان استفاده از روش های غیرمستقیم آموزشی در شرایط مبتنی بر برابری و احترام متقابل و بده بستان فکری دو جانبه بین نوجوان یا جوان از یک سو و مربی یا والدین از سوی دیگر است.

والدین و مربیانی که دارای مهارت های گفت وگو در مسائل ارزشی و اخلاقی با نوجوانان و جوانان هستند تأثیرات شگرفی بر رشد وجدان اخلاقی آنان به جای می گذارند. تحقیقات نشان می دهد که متأسفانه اکثر والدین و مربیانی که برخورداری کافی از چنین مهارت هایی ندارند، نمی توانند از روش های گفت وگوی حمایت کننده متقابل در بحث های اخلاقی بهره گیرند و کاری که عموماً می کنند این است که دستور بدهند و نصیحت کنند (واکر و تایلور، 1991؛ آیزنبرگ (49) و مورفی، (50) 1995).

رشد احساس اخلاقی در نوجوانی و جوانی

رشد احساس اخلاقی اساساً در خانواده و در فرایند ارتباطی عاطفی والدین با فرزندان شکل می گیرد. روش ها و فنون تربیت فرزند، میزان همدلی والدین با فرزندان و نقش عواطف و رشد وجدان اخلاقی را می توان در شمار مهمترین عوامل شکل دهنده فراخود و احساس اخلاقی به حساب آورد، فراخود، که بخش اخلاقی شخصیت فرد است، از سنین پیش دبستانی در او شکل می گیرد، یعنی آن زمان که کودک برای حفظ و افزایش محبت والدین نسبت به خود و از ترس و اضطراب از دست دادن عشق و علاقه والدین به او و برای اجتناب از تنبیه شدن توسط آنان سعی می کند خود را با والدین و به خصوص با والد همجنس خود همانند سازد. در فرایند شکل گیری وجدان و همانندسازی با والدین (و بعداً با مربیان و همسالان) است که احساس مثبت و منفی درباره هنجارهای اخلاقی خیر و شر نیز در وجود فرد ریشه می گیرد و فراخود او را می سازد. انتظارات و فرمان ها و چارچوب های مجاز و غیر مجاز اخلاقی فراخود فرد است که احساس معینی را نسبت به تفکر و رفتار مثبت اخلاقی (احساس صواب یا پاداش وجدانی) و نسبت به تفکر و رفتار غیر اخلاقی (احساس گناه یا تنبیه وجدانی) در فرد به وجود می آورد.

برانگیختن فرزند از جانب والدین برای یادگیری هنجارها و رفتار اخلاقی معمولاً به سه روش انضباطی یعنی محرومیت از عشق، نمایش قدرت و گفت وگو و استدلال صورت می گیرد. گذشت کردن از خطاهای نوجوانان و جوانان و احساس همدردی کردن با آنان نیز روش تربیتی مناسبی برای رشد احساس اخلاقی در آنان است. در روش محروم کردن از عشق و علاقه، پدر یا مادر توجه و علاقه خود را از کودک باز می دارد، و با سردی و بی اعتنائی با او رفتار می کند. مثلاً هنگام بروز خطایی از کودک ممکن است به او گفته شود «اگر یک بار دیگر این کار را بکنی به کلی تو را رها می کنم.» یا «وقتی که این کار را می کنی اصلاً تو را دوست ندارم.» در روش نمایش قدرت، والدین سعی می کنند کنترل خود را روی فرزند یا امور مورد علاقه او اعمال کنند. مثلاً تنبیه کردن، تهدید کردن و کاهش دادن امتیازات وی نوعی نمایش قدرت به حساب می آید.

در روش گفت وگو و استدلال، با آگاه کردن فرزند از عواقب کاری که انجام می دهد و با توضیح دلایل عمل او برای دیگران سعی می شود رفتار اخلاقی در وی درونی شود. مثلاً وقتی والدین به معلم توضیح می دهند که علت رفتار

نادرست فرزندشان خود آنان بوده و با کم اهمیت شمردن انجام تکالیف مدرسه باعث شده اند که او به معلم دروغ بگوید، از این روش استفاده می کنند.

هر یک از این روش ها تحریکات خاصی را در کودک یا نوجوان ایجاد می کند. به نظر می رسد که میزان تحریک کنندگی دو روش اول (یعنی محروم کردن از عشق و علاقه و نمایش قدرت) خیلی شدیدتر است به گونه ای که محروم کردن از عشق باعث ایجاد اضطراب و نمایش قدرت باعث تنفر و کینه توزی می شود. روش گفت وگو و استدلال تحریک کمتری در نوجوانان ایجاد می کند و باعث می شود که آنان بتوانند حرف عاقلانه والدین را بفهمند و احساس اخلاقی مثبت و مؤثری پیدا کنند.

آن دسته از والدین که هر دو روش محروم کردن از عشق و نمایش قدرت را به کار می گیرند لطمه بیشتری به نوجوان می زنند و شرایطی فراهم می کنند که او قادر به فهمیدن استدلال ها و حرف های حساب آنها هم نیست. والدینی که از روش نمایش قدرت استفاده می کنند نشان می دهند که قادر به کنترل احساسات خودشان نیستند. فرزندان نوجوان این والدین نیز که با آنها همانندسازی می کنند دچار همین مشکل خواهند شد و نمی توانند در برخورد با مشکلات، احساسات و خشم خود را کنترل کنند.

روش استفاده از گفت وگو و استدلال نیز نباید به گونه ای باشد که به ملامت کردن نوجوان بینجامد. این گفت وگوها باید باعث رشد احساس اخلاقی نوجوان شود نه احساس ناتوانی و گناه. تحقیقات (هوفمن، (51) 1988؛ بویز (52) و آلن، (53) 1993؛ واکر، (54) 1993) نشان می دهد که روش استدلال استقرایی و توضیح رفتار اخلاقی و تبیین عواقب رفتار نادرست، اگر مستقیماً نوجوان را مورد حمله قرار ندهد، نتایج مثبت و مؤثری در رشد احساس اخلاقی وی به جای می گذارد.

گذشت کردن و احساس همدردی با نوجوانان و جوانان نیز تأثیر مثبتی بر رشد اخلاقی آنان می گذارد. گذشت کردن یک تمایل غیرخودخواهانه و از سر انسان دوستی نسبت به دیگران است. در شرایطی که نوجوانان عموماً خود مرکز بین و تا اندازه ای خودخواه هستند وقتی که رفتار بزرگسالان همراه با فداکاری باشد زمینه بسیار خوبی برای ایجاد احساس اخلاقی مثبت در آنان فراهم می کند. به بیان دیگر، فداکاری و گذشت بزرگسالان زمینه فداکاری متقابل نوجوانان و جوانان را فراهم می آورد.

بی جهت نیست که همه ادیان الهی و تمام عرفا و حکما و مربیان بزرگ، همگان را به چنین رفتاری توصیه کرده اند. این رفتار باعث می شود که نوجوانان و جوانان یاد بگیرند با دیگران به همان گونه رفتار کنند که با آنان رفتار می شود یا انتظار دارند که دیگران با آنان رفتار کنند.

تحقیقات جدید (از جمله آیزنبرگ (55) و همکاران، 1995؛ ابرلی (56) و مونته مایور، (57) 1996) نیز نشان می دهند که وقتی پدر و مادر و مربی رفتار فداکارانه ای با نوجوانان دارند او نیز همین رفتار را با دوستان نوجوان خود نشان می دهد.

بخشیدن خطاهای نوجوانان و جوانان، یعنی نادیده گرفتن (به جای تلافی کردن) صدمه ای که از جانب آنان به ما وارد شده است، نیز یکی از جنبه های برخورد بزرگوارانه با آنان است. مرحله اخلاقی بالاتر این است که نه تنها خطای آنان نادیده گرفته شود بلکه به آنان کمک شود تا مشکل خود را از بین ببرند. آنان به این ترتیب یاد خواهند گرفت که در مقابل خطاهای دیگران چه رفتاری از خود نشان دهند. آنان خواهند آموخت که معنای خوبی و بدی اساساً این است که به دیگران کمک کنید یا به آنان زیان برسانید.

احساس همدردی کردن با نوجوانان و جوانان نیز از یک سو باعث ایجاد احساس اخلاقی مثبت در آنان می شود و

از سوی دیگر به آنان می آموزد که نسبت به دیگران با همنوایی و همدردی و انگیزش مثبت و کمک کننده برخورد کنند. همنوایی و همدردی با دیگران، اگرچه یک حالت عاطفی است، اما دارای یک بخش شناختی نیز هست، یعنی استعداد تشخیص وضعیت روانی و درونی طرف مقابل که آن را برداشت درست از وضع دیگران می نامند. معمولاً افراد در سنین 10 تا 12 سالگی و در آستانه نوجوانی است که نسبت به دیگران، خاصه افراد بیمار و معلول و محروم و نیازمند، احساس همدردی پیدا می کنند و مایلند به آنان کمک کنند. این احساس، اگر توسط دیگران مورد تقویت قرار گیرد، در اواخر نوجوانی و در جوانی کاملاً تشدید می شود و زمینه ساز اندیشه های انسان دوستانه اجتماعی و اقتصادی در آنان می گردد.

رفتار همدردی شکل های گوناگونی به خود می گیرد و در مراحل مختلف نوجوانی به صورت های گوناگونی بروز می کند. مثلاً در اوایل نوجوانی این رفتار کمتر مشاهده می شود ولی در اواسط این دوره همدردی نوجوانان با همسالان خود به جایی می رسد که حتی ممکن است او را در مسیرهای ضداجتماعی نیز سوق دهد. در اواخر این دوره و در جوانی است که فرد قادر است رفتار همدلانه با دیگران داشته باشد و احساس همدلی را در دوستان خود نیز به وجود آورد (دامون، 1988؛ مارشال و همکاران، 1994).

اهمیت احساس همنوایی و همدردی در رشد اخلاقی به قدری است که برخی از تئوری های جدید روان شناسی این احساس را مرکز عواطف آدمی و پایه طبیعی یادگیری هنجارهای اخلاقی می دانند. از این دیدگاه، عواطف اخلاقی به صورتی نزدیک با جنبه های شناختی و اجتماعی رشد نوجوانی نیز مرتبط است (دامون، 1988؛ آیزنبرگ، 1977).

رشد ارزش ها در نوجوانی و جوانی

از خود پرسیم چه ارزش هایی برای نوجوانان و جوانان حائز اهمیت است؟ چرا تحقق آن ارزش ها باعث ایجاد احساس اهمیت و رشد در آنان می شود؟ و باور کردن چه ارزش هایی در آنان می تواند به رشد و کمال فردی و اجتماعی آنان کمک کند؟

همه نوجوانان و جوانان، صاحب ارزش های معینی در زندگی خود هستند و این ارزش ها بر افکار و احساسات و رفتارشان تأثیر می گذارد (فلانگان (58)، 1997). شما نیز می توانید از خود پرسید اهمیت ارزش ها در زندگی آدمی چیست؟ چه ارزش هایی در دوره نوجوانی و جوانی برای شما اهمیت داشت؟ دوستان و همسالان شما در آن دوره عموماً چه ارزش هایی در سر داشتند؟ و تفاوت ارزش های نوجوانان و جوانان در جوامع مختلف و در گذشته و حال چیست؟

ارزش های نوجوانان و جوانان کشور در سه دهه اخیر همراه با تغییرات وسیعی بوده است. در دهه 1350 و در آستانه و اوایل انقلاب جوش و خروش انقلابی برای آزاد کردن و تحول کشور در رأس امور نوجوانان و جوانان قرار داشت و عموم نوجوانان و جوانان با آرمان گرایی افراطی و امیدهای بسیار بزرگی که داشتند تصور می کردند در مدتی کوتاه شاهد پیشرفت های عظیم کشور خویش خواهند بود و با همین تصور بود که از جان فشانی در راه تحقق آرمان های خویش نیز مضایقه نداشتند. در دهه 1360 مهم ترین مسأله آنان به پیروزی رساندن جنگ تحمیلی بود و درصد نسبتاً کمی از آنان در پی رفاه و منافع شخصی خویش بودند.

اما از اوایل دهه 1370 تا کنون وضعیت عوض شده است و نوجوانان و جوانان دریافته اند که به جای امید بستن به وعده های گوناگونی که به آنان داده می شود، باید شخصا با اتکال به خود و با به کارگیری هوشمندی و

انرژی شخصی راهی برای تأمین معاش و پیشرفت خویش در شرایط بسیار دشوار اجتماعی و اقتصادی کنونی پیدا کنند تا بیش از این از قافله عقب نمانند. بی تردید احساس عقب ماندن از قافله توانسته است تأثیرات نامطلوبی را بر روح پاک و شخصیت شریف نوجوانان و جوانان به جای گذارد و اهمیت تعلق قلبی به ارزش های معنوی را که از جمله خصال برجسته تاریخی جوانان ایرانی است، در آنان کاهش دهد.

به نظر می رسد که بزرگ ترین عامل این تغییر وضعیت ارزشی نوجوانان و جوانان، از جهت گیری عمومی فرهنگی اجتماعی به جهت گیری شخصی اقتصادی فردی، شکاف عظیم حرف و عمل و فاصله عظیم تر ادعا و توانایی در میان بسیاری از کسانی بوده است که سر رشته امور اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی را در اختیار داشته اند و حاضر نبوده و نیستند که در جایگاهی متناسب با توانایی های خویش قرار گیرند.

به عنوان مثال می توانید امور آموزش و پرورش متوسطه را که سرنوشت رشد ارزش های اکثریت نوجوانان کشور را در دست دارد، در نظر بگیرید و ببینید چه تفاوت قابل ملاحظه ای بین سخنان و ادعاهای گروهی از مسؤولان این نهاد عظیم فرهنگی در سطح کشور و استان ها و شهرستان ها با واقعیت های مربوط به نگرش های ارزشی و اخلاقی و شخصیتی دانش آموزان دوره های راهنمایی و دبیرستانی و فارغ التحصیلان مدارس وجود دارد.

در یک موضوع مشخص تر، نظیر انگیزه برای تحقق ظرفیت های خویش که یک ارزش اساسی در رشد نوجوانان و جوانان است، اگر دقت کنید خواهید دید که نه آموزش و پرورش دارای برنامه و کارکرد مناسبی برای تحقق این هدف بزرگ تعلیم و تربیت است و نه بسیاری از نوجوانان و جوانان نگرش و برنامه و عملکردهای مناسبی برای شکوفا کردن قابلیت های عظیم خدادادی خویش را دارند. آن دسته از نوجوانان و جوانان هم که تلاش کافی به عمل می آورند بیشترین سعی شان این است که شاید بتوانند جل و پلاس خویش را از آب بکشند و راهی برای آینده و رفاه زندگی خود پیدا کنند. مفاهیم ارزشی سطح بالاتر نظیر رفاه و سعادت دیگران، آبادانی کشور، و سعادت عمومی انسانی نیز جایگاه مهمی در ذهن و احساسات آنان ندارد.

مسأله بی توجهی نوجوانان و جوانان به مصالح عمومی و سعادت و رفاه دیگران در کشورهای دیگر، از جمله در کشورهای پیشرفته صنعتی، نیز فراگیر است و به وسعت مشاهده می شود. تحقیقات علمی نیز مؤید این نظر است (مثلاً نگاه کنید به: آستین (59) و گرین (60) و کورن، (61) 1987؛ کانگر، (62) 1988؛ و آستین و همکاران، (1997).

به نظر ما و تا آنجا که تحول ارزش ها در نوجوانان و جوانان جنبه بین المللی دارد و ناشی از مشکلات عصر الکترونیک و ارتباطات و نتیجه استثمارگری های بی سابقه اقتصادی و فرهنگ زدایی های عصر تسلط و تهاجم سبک زندگی غربی است، نگرش ها و ارزش های مادی گرایانه فرهنگی اجتماعی آنگلو ساکسون (انگلیسی امریکایی)، که در بخش بزرگی از جهان رایج شده و روزه روز در حال گسترش و تهاجم بیشتر نیز هست، دامن اندیشه و اخلاق نوجوانان و جوانان بسیاری از ملت های دیگر را نیز آلوده کرده و بلکه تمام نوع انسان را در معرض خطر خودخواهی و منفعت گرایی شخصی و بی اعتنائی به سرنوشت انسانی دیگران و پشت کردن به ارزش های کلاسیک مبتنی بر جاودانگی خیر قرار داده است.

به نوشته سانتروک (63) (1998، صفحه 421 و 422)، در بیست سال اخیر توجه نوجوانان امریکایی اساساً متوجه رفاه شخصی خودشان شده و مصالح دیگران، به خصوص گروه های محروم، به کلی مورد علاقه آنان نیست. حتی دانشجویان دانشگاه ها نیز تمام فکر و ذکرشان کاملاً متمرکز بر دستیابی به رفاه مادی و شخصی است و انگیزه ای برای دستیابی به یک فلسفه زندگی معنی دار در آنان مشاهده نمی شود. هدف اصلی تحصیلات

دانشگاهی برای جوانان کسب پول بیشتر است و به چیز دیگری به طور جدی فکری نمی کنند. نوجوانان و جوانان برای آن که خود را بنمایانند توجه عجیبی به وضع ظاهر و زیبایی اندام و شکل عضلات و جذابیت های بدنی خود دارند. افراط در این ارزش های مادی و بدنی و ظاهری، به عنوان هدف غایی زندگی، باعث تخریب روح خویشتن و تنهایی و احساس از خود بیگانگی در نوجوانان و جوانان می شود. آنان نیاز دارند برای احساس چنین تعهدی، به جای پرداختن افراطی به خویشتن، وظیفه بزرگ تعلیم و تربیت در امریکا در زمان حاضر است.

سانتروک، مانند سایر روان شناسان غربی که فقط گوشه چشمی به حقایق ارزشی و اخلاقی دارند و گهگاه واقعیت های کوچکی از تلخی های بزرگ زندگی مادی غربی را بیان می کنند، در ادامه بحث خود این سخن برتراند راسل (64) را در کادر قرار داده است که: «جوامعی که فاقد ارزش های اخلاقی جمعی هستند نابود می شوند، اما بدون ارزش های اخلاقی شخصی بقا آنان نیز ارزشی ندارد».

به هر صورت، ارزش های معنوی و اخلاقی از جمله نیازهای اساسی برای نوجوانان و جوانان در عصر حاضر است. از میان این ارزش های انسانی و اخلاقی، احساس همدردی و کمک به دیگران اهمیت ویژه ای دارد و پایه سایر ارزش ها است. تحقیقات انجام شده در مورد رابطه روانی نوجوانان با شرکت آنان در فعالیت های عام المنفعه نیز به روشنی نشان می دهد که توجه به نیازهای دیگران و کمک به آنان باعث اعتلای ارزش های اخلاقی و کاهش مشکلات روانی فرد کمک دهنده می شود. بییتس (65) و یونیس (66) (1997) سه نوع از این مطالعات را مورد توجه قرار داده اند.

اول، مطالعه ای که توسط سه رو (67) و همکاران (1990) انجام شده و در آن ویژگی ها و انگیزش های شرکت کنندگان در خدمات اجتماعی با ویژگی ها و انگیزش های کسانی که از شرکت در چنین خدماتی اجتناب می کنند مورد مقایسه قرار گرفته است. نتیجه این تحقیق آن بوده است که نوجوانان شرکت کننده در این خدمات هم در فعالیت های درسی و هم در امور غیر درسی موفقیت های بسیار بیشتری دارند.

دوم، مطالعه ای که در مورد تأثیرات مشارکت در خدمات عام المنفعه توسط کالابریس (68) و شومر (69) (1986) انجام شده و به این نتیجه رسیده است که شرکت نوجوانان در این گونه خدمات باعث کاهش احساس از خودبیگانگی در آنان می شود.

مطالعه سوم توسط آیلر (70) و گیلز (71) (1997) در خصوص فرایند مشارکت نوجوانان در خدمات عام المنفعه صورت گرفته و حاکی از آن است که آنچه در جریان این مشارکت ها اتفاق می افتد باعث تغییر تدریجی و سازگاری بیشتر شرکت کنندگان در این خدمات و ایفای بهتر نقش اجتماعی در وضعیت های جدید توسط آنان می شود. علاوه بر این، مشارکت در خدمات عام المنفعه باعث بارور شدن ارزش های اخلاقی سطح بالاتر، نظیر عدالت خواهی و احساس مسؤولیت می گردد.

ارزش های مورد توجه نوجوانان و جوانان بسیار متنوع و متفاوت است. تعمیم دادن بیجای برخی از ارزش ها که گروه معینی از نوجوانان به آنها پای بندند به تمام نوجوانان و جوانان در کشور یا در یک شهر و یا حتی در یک مدرسه، کاری نادرست و خطرناک است. مثلاً اگر چه منفعت گرایی شخصی راه و رسم زندگی گروهی از جوانان است، ولی نباید این پدیده را به تمام جوانان کشور تعمیم داد.

در عین حال، چشم خود را بر واقعیت ها نباید بست و استحاله تدریجی درصدی از نوجوانان و جوانان در سبک زندگی مادی گرایانه و فارغ از ارزش های معنوی را نیز نباید نادیده گرفت. مثلاً بخش بزرگی از فرزندان جوان طبقات مرفه جامعه که ارزش های زندگی و رفتارهایشان با سبک زندگی غربی نیز هماهنگی بیشتری دارد، در بخش هایی

از شهرها، در بازارچه های مدرن و رستوران های بالای شهر و تفرجگاه های عمومی، نمود بیشتری به خود می دهند و بسیاری از نوجوانان و جوانان چشم و گوش بسته تر طبقات متوسط و پایین اجتماعی را به دنبال خود می کشانند. در واقع، دافعه های فرهنگی اجتماعی گروه های سنتی جامعه نیز به این مشکل دامن می زند و ما شاهد جدا شدن تدریجی گروهی از نوجوانان و جوانان خانواده های سنتی از هنجارهای زندگی مرسوم و جذب آنها به سبک زندگی مادی گرای، به جای آراستگی خردمندانه به معنویت هستیم.

اعمال فشارهای بیجایی که از جانب بخش های سنتی تندرو جامعه نیز بر نوجوانان و جوانان وارد می شود عملاً گروه های بیشتری از نوجوانان و جوانان را از فرهنگ و ارزش های کلاسیک اخلاقی و معنوی دور می کند و به این ترتیب با شکاف بیشتری بین نسل قدیمی تر جامعه و بخش قابل توجهی از نسل جدید روبه رو هستیم. با وجود این و بسیاری از مشکلات دیگر و با همه بی عدالتی ها و فشارهای گوناگونی که بر نوجوانان و جوانان وارد می شود، فرهنگ و ارزش های اصیل اخلاقی و دینی در کشور ما به قدری در اعماق جان مردم ریشه دارد که اکثریت نوجوانان و جوانان را وفادار به سبک زندگی ایرانی نگه می دارد و اکثر آنان از افتادن در دام مادی گرایی غربی و سبک زندگی بی بند و بار و آلوده آن اجتناب می کنند.

تمام نوجوانان و جوانان نیاز دارند که از ارزش های مثبت و انسانی، شایستگی، مورد احترام والدین و دوستان و مردم بودن، به رسمیت شناخته شدن توانایی ها، داشتن دوستان صمیمی و بهترین دوست، و از نگرش امیدبخش نسبت به آینده خویش برخوردار باشند. ارزش زندگی آدمی به ایمان داشتن و خردمند بودن و عشق ورزیدن و کار کردن و مؤثر بودن و لذت بردن از گذران عمر است.

هر یک از این ارزش های زندگی برای نوجوانان و جوانان مختلف دارای معانی گوناگونی است و همراه با رشدی که می کنند در تغییر و تحول است. زمینه ها و تحولات زندگی فرهنگی اجتماعی اقتصادی نیز باعث تغییر در این ارزش ها و بازنگری مکرر آنها توسط نوجوانان و جوانان می شود. به بیان دیگر، درک درست وضعیت زندگی ارزشی هر نوجوان یا جوان باید با توجه به تمام عوامل مؤثر بر شکل گیری و تغییر آن باشد تا امکان رفع مشکلات ارزشی و هم چنین، اعتلای ارزشی و اخلاقی در شخصیت نوجوانان و جوانان را میسر سازد.

جدا از ارزش های معنوی مرتبط با دین و فلسفه و اخلاق و فرهنگ و هنر، شکل گیری ارزش های اجتماعی و اقتصادی در نوجوانان و جوانان نیز حائز اهمیت است. می توان ارزش هایی چون رعایت موازین مدنی، تأمین معاش حلال و سالم برای دستیابی به رفاه فردی، کمک به دیگران در راستای رفاه اجتماعی همگانی، و باور و اتکا به کار سالم و ثمربخش را در درجه اول اهمیت قرار داد. از میان ارزش های اجتماعی، علاوه بر رعایت موازین مدنی، بسیار مهم است که نگرش ها و ارزش های سیاسی نیز محتوای درستی در ذهن نوجوانان و جوانان داشته باشد.

از آن جا که سیاست و ارزش های سیاسی اساساً موضوعی بغرنج است و سیاست عموماً میدان تاخت و تاز نیروهای متضاد اجتماعی اقتصادی است، گروهی از نوجوانان و جوانان فکر می کنند که باید خود را از این عالم دور نگه دارند. این تفکر البته از وارد شدن به بازی های سیاسی بهتر است، اما سپردن یک عرصه مهم زندگی اجتماعی به دیگران که اتفاقاً ممکن است با زندگی و آینده جوانان به بدترین نوعی بازی کنند، هنر یک انسان رشد یافته نیست. انسان رشدیافته برخورد فعالانه را بر واکنش منفعلانه ترجیح می دهد و در پی قدرتی است که بتواند حق را بر ناحق پیروز کند. به این جهت نوجوانان و جوانان باید یاد بگیرند که قدرت به خودی خود چیز بدی نیست. آنچه بد و ضد ارزش است قدرتی است که در خدمت بی عدالتی و جور و جهل باشد.

متأسفانه نگرش درست سیاسی در مفهومی که ذکر شد به نوجوانان و جوانان، آموخته نمی شود. آنان معمولاً یاد می گیرند که طرفدار و پشتیبان افراد و گروه ها و ایدئولوژی های خاصی باشند و نمی آموزند که هر مسأله را به طور جداگانه و در تمامیت ارتباط آن با مسائل دیگر به تجزیه و تحلیل خلاقانه بکشانند و واقعیت آن را کشف کنند. آنان در واقع نیاموخته اند که سیاست چیست و چه رابطه ای با اقتصاد و جامعه شناسی و تاریخ و علم و هنر و فرهنگ و دین دارد.

آنان عموماً یاد نمی گیرند که سیاست بین المللی چیست؟ چگونه است که جهان با دو قطب پیشرفته و عقب مانده تقسیم شده است؟ چگونه می توان عقب ماندگی را به پیشرفت تبدیل کرد؟ چه موانع داخلی و خارجی در این راه وجود دارد و کدام تفکرات و ابزارها و روش ها می تواند موانع را کنار بزند و راه پیشرفت را باز کند. با وجود اهمیت معرفت نسبت به ارزش های پایه ای سیاسی، به نوجوانان و جوانان عموماً آموخته نمی شود که معنای حقیقی عدالت و آزادی و برابری و حقوق انسانی چیست، چگونه باید زورگویان و سیاسی کاران حرفه ای را مهار کرد و چگونه می توان در هر حرفه و شغل و مقام و موقعیتی از سیاست های درست حمایت کرد و صاحب ارزش های سیاسی عادلانه و انسانی بود. آنچه به نوجوانان و جوانان به طور رسمی آموخته می شود عمدتاً تلاش برای حفظ وضع موجود است نه بهبود زندگی سیاسی و اجتماعی آنان.

مسأله فقر اندیشه سیاسی در میان نوجوانان و جوانان کشورهای پیشرفته صنعتی و واگذار کردن آن به سیاسی کاران حرفه ای در این کشورها نیز امری رایج است. نوع فلسفه و سبک زندگی غربی و شرایط رفاه مادی و پیشرفت های علمی و صنعتی و اقتصادی که باعث امنیت خاطر نوجوانان و جوانان از آینده خود می شود ضرورت پرداختن به مسائل ارزشی، از نوع مسائل پیچیده سیاسی را از ذهن آنان دور می کند. فعالیت های اجتماعی و سیاسی در میان جوانان غربی بسیار اندک است و هر کسی فقط در فکر درآمد و رفاه مادی بیشتر برای خویش است. آن دسته از جوانان هم که به سیاست علاقه ای نشان می دهند از محدوده مسائلی چون «کمک های مالی دانشجویی» یا «مشکل آلودگی هوا» یا «مسأله آزادی های جنسی» و امثالهم فراتر نمی روند. پرداختن به ارزش های پایه ای سیاسی و توجه به مسائل مهم سیاست بین المللی، از قبیل تجاوز آشکار قدرت های بزرگ جهانی به پایه ای ترین حقوق انسانی مردم کشورهای در حال توسعه، به کلی دور از ذهن جوانان است.

صدها کانال تلویزیونی در کشورهای غربی نیز توجهی به اعتلای ارزش های سیاسی و اجتماعی جوانان و دیگر مردم ندارند و مسائل حیاتی زندگی انسان عصر حاضر را تا سطح لذت جویی های بدنی و مادی تنزل می دهند. تحقیقات گوناگون در امریکای شمالی مؤید دیدگاه های فوق است. آستین (72) و همکاران (1994) نشان می دهند که فقط یک چهارم دانشجویان دانشگاه ایفای نقش های اجتماعی را مسأله مهمی تلقی می کنند. دای (73) و همکاران (1991) از تحقیقات خود دریافته اند که تنها پانزده درصد جوانان دانشجوی فکر می کنند که اصلاحات اجتماعی برای کاهش نابرابری ها امر مهمی است. کانگر (74) و گلامبوس (75) (1997) با ارائه نتایج تحقیقات اخیر نشان می دهند که حتی در یک مسأله کاملاً شخصی، چون کمک به نزدیکان و دوستان در هنگام گرفتاری، فقط نیمی از دانشجویان به لزوم و اهمیت آن اشاره می کنند.

شی (76) (1995) با آمار استخراج شده از منابع رسمی دولت ایالات متحده نشان می دهد که تمایل جوانان به رأی دادن و مشارکت در امور سیاسی کشور در بین جوانان 18 تا 24 ساله در فاصله سال های 1972 به بعد شدیداً کاهش یافته است و جوانان به جای توجه به مسائل اجتماعی اساساً به مسائل شخصی خودشان فکر می

کنند. او دلایل این وضع را بی اعتمادی جوانان به مراکز قدرت (اعم از دولتی و غیردولتی) می داند. به هر صورت، مجموعه ارزش های زندگی (اعم از ارزش های اجتماعی سیاسی اقتصادی و ارزش های دینی فلسفی فرهنگی) بر تفکر و احساس و رفتار نوجوانان و جوانان عمیقاً تأثیر می گذارد و جا دارد که نسبت به این مسأله حیاتی که تا به حال در حیطه مباحث نظری معلمان اخلاق قرار داشته است، حساسیت علمی بیشتری نشان داده شود و درباره چگونگی کارکردهای تربیتی موجود و راه کارهای مؤثر آموزش و اعتلای این ارزش ها مطالعات دقیقی توسط صاحب نظران و محققان و به خصوص روان شناسان تربیتی، صورت گیرد.

منابع

- Astin, A.W., Green, K.C., & Korn, W.S. (1987). *The American freshman: Twenty-year trends*. Los Angeles: UCLA Higher Education Research Institute.
- Astin, A.W., Korn, W.S., Sax, L.J., & Mahoney, K.M. (1994). *The American freshman: National norms for fall 1994*. Los Angeles Higher Education Research Institute.
- Astin, A.W., Korn, W.S., Sax, L.J., & Mahoney, K.M. (1994). *The American freshman: National norms for fall 1994*. Los Angeles Higher Education Research Institute, University of California.
- Astin, A.W., Parrott, S.A., Korn, W.S., & Sax, L.J. (1997). *The American freshman: Thirty year trends*. CA: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W.M. Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 128-139). New York: Academic press.
- Boyes, M.C., & Allen, S.G. (1993). Styles of parent- child interaction and moral reasoning in adolescence. *Merrill-palmer Quarterly*, 39, 551-570.
- Calabrese, R.L., & Schumer, H. (1986). The effects of service activities on adolescent alienation. *Adolescence*, 21, 675-687.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, Monographs of the Society for Research in Child Development, 48 (21, Serial No. 201).
- Conger, J.J., & Peterson, A.C. (1984). *Adolescence and youth: Psychological development in a changing world* (3rd ed.). New York: Harper & Row.
- Conger, J.J. & Galambos, N.L. (1997). *Adolescence and youth: Psychological development in a changing world*. New York: Longman.
- Damon, W. (1988). *The moral child*. New York: Free Press.
- Damon, W., & Hart, D. (1992). Self-understanding and its role in social and moral development. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology: An advanced textbook* (pp. 421-464.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dey, E.L., Astin, A.W., & Korn, W.S. (1991). *The American freshman: Twenty five year trends*.

- Los Angeles Higher Education Research Institute, University of California, Los Angeles.
- Eisenberg, N., & Murphy, B. (1995). Parenting and children's moral development. In M.H. Bornstein (Ed.), *Children and parenting* (vol.4). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., (1997). Prosocial development. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ED., vol.3). New York: Wiley.
- Eyler, J., & Giles, D. (1997). The importance of program quality in service-learning. In A.S. Waterman (Ed.), *Service learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Flanagan, C. (1997). Youth, family, values, and civil society. paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Washington, DC.
- Friedman, W.J., Robinson, A.B., & Friedman, B.L. (1987). Sex differences in moral judgment: A test of Gilligan's theory. *Psychology of Women Quarterly*, 11, 37-46.
- Gibbs, J.C., Arnold, K.D., & Burkhardt, 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, 48-517.
- 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.
- Grusec, J.E., Goodnow, J.J. (1994). Impact of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Hart, D. (1988). A longitudinal study of adolescents' socialization and identification as predictors of adult moral judgment development. *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, 245-260.
- Hoffman, M.L. (1980). Moral development in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Hoffman, M.L. (1988). Moral development. In M.H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An advanced textbook* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Huebner, A.M., & Garrod, A.C. (1993). Moral reasoning among Tibetan monks: A study of Buddhist adolescents and young adults in Nepal. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24, 167-185.
- Kochanska, G. (1993). Toward a synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- 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. (1964). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.

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.

Marshal, S.,Adams,G.R.,Ryan,B.A.,& Keating, L.J. (1994). Parental influences on adolescent empathy.Paper presented at the meeting of the Society for Research on Adolescence, San Diego.

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.

Mussen.P.H.,Conger.J.J.,Kagan,J.,& Huston, A. (1990).Child Development and personality (7th ed.).New York:Harper & Row.

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

Rest,J. (1995).Concerns for the social psychological development of youth and educational strategies: Report for the Kaufman Foundation. Minneapolis: University of Minnesota, Department of Educational Psychology.

Santrock,J.W. (1998).Adolescence (7th Edition). New York: McGraw Hill.

Serow,R. C.,Ciechalski,J., & Daye, C. (1990).Students as volunteers: personal competence,social diversity,and participation in community service. Urban Education,25,157-168.

Shea, C. (1995). Disengaged freshmen. Chronicle of Higher Education, January 13,p.A 29.

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.

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

Swanson,H.L., & Hill,G. (1993).Meta-cognitive aspects of moral reasoning and behavior. Adolescence,28,711-735.

Thoma,S.J.,Rest,J.R.,& Davison,M. L. (1991). Describing and testing a moderator of the moral judgment and action relationship. Journal of Personality and Social Psychology, 61,695-669.

Walker,L.J. (1984).Sex differences in the development of moral reasoning. A critical review.

Child Development,51,131-139.

Walker, L.J. (1996). 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.

Yates, M., & Youniss, J. (1997). Social capital through community service. Paper presented at .the meeting of Society for Research in Child Development, Washington, DC

پی نوشت ها :

1. عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد.
2. Heteronomous morality.
3. autonomous morality.
4. Martin Hoffman.
5. Cognitive disequilibrium theory.
6. Lawrence Kohlberg.
7. internalized control.
8. pre-conventional reasoning.
9. conventional reasoning.
10. post-conventional reasoning.
11. punishment and obedience.
12. individual instrumental purpose.
13. mutual interpersonal expectations.
14. social - order maintaining.
15. prior rights and social contract.
16. universal ethical principles.
17. Carol Gilligan.

18. Attanucci.
19. Gibbs.
20. Rest.
21. Friedman.
22. Walker.
23. Damom.
24. Hart.
25. Skoe.
26. Diessner.
27. Miller.
28. Glassman.
29. Haidt.
30. Snarey.
31. Huebner.
32. Garrod.
33. Shweder.
34. Colby.
35. Blasi.
36. Thoma.
37. Walker.
38. Weiss.
39. Mussen.
40. Hoffman.
41. Hart.
42. Grusec.
43. Goodnow.
44. Kochanska.
45. Metacognition.
46. Swanson.
47. Hill.
48. Taylor.
49. Eisenberg.
50. Murphy.
51. Hoffman.

52. Boyes.
53. Allen.
54. Walker.
55. Eisenberg.
56. Eberly.
57. Montemayor.
58. Flanagan.
59. Astin.
60. Green.
61. Korn.
62. Conger.
63. Santrock.
64. Bertrand Russell.
65. Yates.
66. Youniss.
67. Serow.
68. Calabrese.
69. Schumer.
70. Eyler.
71. Giles.
72. Astin.
73. Dey.
74. Conger.
75. Galambos.
- .76. Shea