

# روان‌شناسی رشد اخلاقی

## ارزشی و دینی در نوجوانی و جوانی

«قسمت اول»

دکتر حسین لطف‌آبادی\*

### چکیده

چگونگی رشد اخلاقی، ارزشی و دینی در نوجوانان و جوانان از موضوعات مهم روان‌شناسی رشد است که روان‌شناسان بزرگ درباره آن به تحقیق و نظریه‌پردازی پرداخته‌اند. این تحقیق تلاشی دیگر در این راستا است که می‌کوشد تا چگونگی رشد و پرورش اخلاقی و دینی نوجوانان و جوانان را هم بر پایه دانش روان‌شناسی رشد و هم با تکیه بر یافته‌های دانش روان‌شناسی تربیتی، تبیین نماید. سعی بر این است که با نگرشی نو چگونگی رشد اخلاقی و ارزشی نوجوانان و جوانان را بررسی و نظریه تازه‌ای را در باب مراحل شکل‌گیری و رشد دینی ارائه دهد.

کیفیت تعامل اجتماعی با دیگران و پیامهای اخلاقی که در این ارتباطها به نوجوانان و جوانان داده می‌شود بسیار قویتر از آموزه‌های مستقیم اخلاقی است که معلم یا استاد در کلاس درس ارائه می‌کند.

برای آنکه معلمان و والدین سهم مثبتی در رشد اخلاقی و دینی نوجوانان و جوانان داشته باشند باید روابط محترمانه‌ای 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 عاطفی است که در این ارتباطها با نوجوانان و جوانان مبادله می‌شود. ترکیب پویای ویژگیهای انگیزشی، شناختی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی باعث می‌شود 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 روان‌شناسی از نظر خوانندگان عزیز خواهد گذشت.

**واژه‌های کلیدی:** رشد اخلاقی؛ تفکر اخلاقی؛ اخلاق تابعی؛ وجدان اخلاقی؛ اخلاق مبتنی بر عدالت؛ اخلاق مبتنی بر مراقبت؛ رشد قضاوت؛ فراشناخت؛ داوری ارزشی.

\* عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد.

### 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 می‌شود که فرد بهتر بتواند درباره مسائل اخلاقی و ارزشی و دینی قضاوت کند و در برخورد با این مسائل واکنش دقیق‌تر و پیچیده‌تری نشان دهد. همچنین تحولات و سیع عاطفی و اجتماعی و مواجهه نوجوانان و جوانان با مقتضیات زندگی و انتظارات والدین و دوستان و اطرافیان و تجارب تازه‌ای که در مناسبات اجتماعی و فرهنگی خود کسب می‌کنند درگیری آنان را با مسائل اخلاقی و ارزشی بیشتر می‌کند و زمینه‌های رشد آنان در این امور را گسترش می‌دهد.

نتیجه این وضع آن است که نوجوانان و جوانان با مجموعه وسیعی از تغییرات درونی و بیرونی و تعارض‌های ناشی از ارزش‌های گوناگون اجتماعی و فرهنگی و دینی روبه‌رو می‌شوند و باید جایگاه مطمئنی برای دوام و رشد خود دست و پا کنند. وظیفه انتخاب ارزش‌ها و هنجارهای مناسب برای زندگی با مشکل پیچیدگی این امور نیز همراه است. یعنی، از یک سو نوجوانان و جوانان به ظرفیت‌های تازه‌ای در فهم ارزش‌های اخلاقی و دینی دست می‌یابند و از سوی دیگر از تجربه کافی برای برخورد صحیح با مسائل پیچیده اخلاقی و ارزشی و دینی که در زندگی روزمره آنان پیش می‌آید برخوردار نیستند. با این حال آنان باید در هر روز و هر لحظه تصمیمی بگیرند و از بین راه‌حل‌های مختلف اخلاقی و ارزشی راه مناسب‌تری را انتخاب کنند.

شناخت و تعریف نوجوان و جوان از هویت خویش مستلزم اسناد ویژگی‌های 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 دین‌دار و انسان دوست هستم» یا «من فقط به مصالح خودم اهمیت می‌دهم و مسائل دیگران به من مربوط نیست». این گونه ارزش‌های مثبت و منفی که پایه چگونگی هویت اخلاقی فرد است، بر تصمیم‌گیری و رفتار او تأثیر غیرقابل انکاری دارد.

### روان‌شناسی رشد اخلاقی در نوجوانی و جوانی

ژان پیاژه (۱۹۳۲)، روان‌شناس فقید سویسی، برای اولین بار به تفصیل درباره تفکر کودکان و نوجوانان در قضاوت‌های اخلاقی آنان تحقیق کرده و تئوری رشد تفکر اخلاقی خود را به جهان عرضه کرده است. او ضمن مشاهده رفتارهای کودکان در جریان بازی‌هایشان و با سؤالاتی که درباره امور اخلاقی (عدالت، مکافات یا تنبیه، دزدی، دروغ‌گویی، و امثال این‌ها) 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 می‌کنند.

به نظر پیاژه، استدلال اخلاقی دارای دو مرحله اساسی است: مرحله اخلاق نشأت گرفته از خارج<sup>۱</sup> (که در فاصله سالهای ۴ تا ۷ سالگی بروز می‌کند و کودک در این مرحله فکر می‌کند که عدالت و قوانین جامعه اموری غیرقابل تغییر و خارج از کنترل انسان است) و مرحله اخلاق کنترل شده از درون<sup>۲</sup> (که از ده سالگی به بعد بروز می‌کند و فرد می‌فهمد 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 ۷ تا ۱۰ سالگی را دوره انتقال از قضاوت اخلاقی مرحله اول به مرحله دوم می‌داند.

در مرحله قضاوت اخلاقی نشأت گرفته از خارج، داوری درباره درستی یا نادرستی کارها بر حسب نتیجه آن‌ها صورت می‌گیرد. مثلاً وقتی از یک کودک ۵ 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 مهمان‌ها، دوازده فنجان را شکسته است) سؤال می‌شود پاسخ وی این است که فردی که دوازده فنجان را شکسته کار بسیار بدتری کرده است. نوع قضاوت اخلاقی افراد بالاتر از ۱۰ سال به کلی برعکس است چون آنان نیت رفتار را در درجه اول اهمیت قرار می‌دهند.

مرحله اخلاق نشأت گرفته از بیرون با این تصور همراه است که خطا و تنبیه (جرم و مکافات) به یکدیگر مرتبط‌اند و به محض آن که خطایی از فرد سرزد باید مورد تنبیه قرار گیرد. به همین جهت وقتی کودکان خردسال خطایی مرتکب می‌شوند فوراً و با نگرانی به اطراف خویش نگاه می‌کنند و در انتظار تنبیه هستند. از این دیدگاه، وقتی کسی

1. Heteronomous morality.

2. autonomous morality.

خطایی می‌کند به صورت خودبه‌خودی مورد مکافات قرار خواهد گرفت و اجرای عدالت امری ذاتی است. اما تفکر نوجوانان و جوانان در این باره متفاوت است و آنان فکر می‌کنند 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 می‌شود که آنان آرمان‌ها را با واقعیت‌ها مقایسه کنند، قضایای متضاد با واقعیت را بفهمند، تفاوت‌ها و تضادهای قوانین و معنای عدالت در جوامع گوناگون و در برهه‌های 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 طرف‌داران پیاز، مارتین هوفمن<sup>۱</sup> (۱۹۸۰)، نظریه رشد اخلاقی او را گسترش داده و آن را تئوری عدم تعادل شناختی<sup>۲</sup> نامیده است. مطابق این تئوری، دوره نوجوانی و جوانی در شکل‌گیری اخلاقی فرد بیشترین اهمیت را دارد، زیرا در این سال‌هاست که نوجوانان و جوانان با واقعیت‌های گسترده و پیچیده اجتماعی و فرهنگی و با تضادهای گوناگون در زندگی مواجه می‌شوند و از مقایسه تعارضات میان مفاهیم اخلاقی که قبلاً در خانواده و مدرسه آموخته‌اند با آن چه در محیط‌های وسیع‌تر اجتماعی مشاهده و تجربه می‌کنند به این نتیجه می‌رسند که باید تعادلی در شناخت‌های اخلاقی خود ایجاد نمایند. آنان می‌فهمند که مجموعه باورهای اخلاقی آن‌ها 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 تازه‌ای از داورهای اخلاقی را برای خود ایجاد نمایند.

یکی دیگر از نظریه‌های بحث‌انگیز در رشد قضاوت اخلاقی از آن لارنس کولبرگ<sup>۳</sup> (۱۹۵۸، ۱۹۷۶ و ۱۹۸۶) است که او نیز، مانند پیاز، معتقد است رشد اخلاقی اساساً نشأت گرفته از استدلال اخلاقی است که در طی مراحل مختلف (از کودکی تا نوجوانی) شکل می‌گیرد. او در طی سال‌ها تحقیق و آزمون و مصاحبه و طراحی یازده داستان که

1. Martin Hoffman.

2. Cognitive disequilibrium theory.

3. Lawrence Kohlberg.

حاوی معماهای اخلاقی است و ارائه آن‌ها 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 آزمون شونده ارائه می‌شود نمونه‌های جالبی از چگونگی مطالعه در رشد قضاوت اخلاقی نوجوانان است.

یکی از این داستان‌ها که «هاینز و داروساز» نام دارد و مشهورترین داستان آزمون‌های قضاوت اخلاقی کولبرگ است به صورت زیر برای آزمون شونده خوانده می‌شود 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 می‌کردند این خانم می‌تواند 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 می‌ساخت ده برابر قیمت تمام شده از بیمار مطالبه می‌کرد. او برای تهیه مقدار کمی از این دارو ۲۰۰ دلار خرج می‌کرد ولی از بیمار می‌خواست که ۲۰۰۰ دلار بپردازد. آقای هاینز، شوهر خانمی که بیمار بود، به هر کسی که می‌شناخت مراجعه کرد تا شاید بتواند پول دارو را از آنان قرض کند اما توانست فقط ۱۰۰۰ 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 در بیاورم» به این دلیل، آقای هاینز از فرط درماندگی ناچار شد محل ورود به داروخانه او را بشکند و دارو را برای استفاده همسرش بدزدد (کولبرگ، ۱۹۶۹، ص ۳۷۹).

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 دربارهٔ مراحل رشد اخلاقی در نظریهٔ کولبرگ، نوع پاسخ‌هایی را که آزمون شوندگان معمولاً به این سؤالات می‌دهند ارائه خواهیم کرد. کولبرگ در واقع ادامه دهنده و تکمیل‌کنندهٔ تئوری رشد اخلاقی پیاژه است. او معماهای اخلاقی پیچیده‌تری، نظیر داستان بالا، در اختیار آزمون شوندگان 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 مرحلهٔ پایین‌تر قضاوت اخلاقی و از جهات دیگری در مرحلهٔ بالاتر قرار می‌گیرد و ممکن است برخی افراد، علی‌رغم افزایش سن خود، به مرحلهٔ پایین‌تری تنزل کنند. او هم‌چنین به این نتیجه رسید که با رشد فرد از دورهٔ کودکی به دورهٔ نوجوانی استدلال اخلاقی وی از حالت کنترل بیرونی به حالت کنترل درونی شده<sup>۱</sup> 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 سه‌گانهٔ اخلاقی عبارتند از:

استدلال پیش‌قراردادی.<sup>۲</sup> 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.<sup>۳</sup> 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.<sup>۴</sup> 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:

- 
- |                            |                                 |
|----------------------------|---------------------------------|
| 1. internalized control.   | 2. pre-conventional reasoning.  |
| 3. conventional reasoning. | 4. post-conventional reasoning. |

مرحله اول - تنبیه و اطاعت.<sup>۱</sup> تفکر اخلاقی بر ترس از تنبیه مبتنی است.

مرحله دوم - قصد وسیله‌ای فردی یا لذت‌جویی ساده.<sup>۲</sup> تفکر اخلاقی مبتنی بر پاداش و تمایل شخصی است.

مرحله سوم - انتظارات بین فردی دو جانبه.<sup>۳</sup> ارزش‌های قابل قبول شخص، و مراقبت و وفاداری به دیگران اساس قضاوت‌های اخلاقی است.

مرحله چهارم - حفظ نظم اجتماعی.<sup>۴</sup> فهمیدن نظم و قانون و عدالت و وظیفه است که پایه استدلال اخلاقی است.

مرحله پنجم - تشخیص حقوق اساسی و قرارداد اجتماعی.<sup>۵</sup> در این مرحله، درک ارزش‌ها و قوانین برای هر فرد به صورتی مخصوص به خود وی درمی‌آید 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.<sup>۶</sup> هنجارهای اخلاقی جهانی، نظیر حقوق بشر، در ذهن فرد شکل گرفته و او استدلال‌های خود را بر پایه این اصول و هنجارها قرار می‌دهد.

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 عموماً در سطح دوم است و گاهی بین مرحله دوم و چهارم نوسان می‌کند. در نیمه دوم نوجوانی گروهی از نوجوانان به مرحله چهارم می‌رسند و روی هم رفته، فقط اقلیتی از افراد هستند که در دوره جوانی و بزرگسالی به سطح اخلاق فوق‌قراردادی (مراحل پنجم و ششم) دست می‌یابند.

نمونه‌ای از چگونگی استدلال اخلاقی افراد در سطح و مراحل مختلف رشد، در پاسخ به داستان‌ها «هاینز و داروساز» (که در بالا نقل شد)، در جدول ۱ دیده می‌شود.

1. punishment and obedience.

2. individual instrumental purpose.

3. mutual interpersonal expectations.

5. prior rights and social contract.

4. social - order maintaining.

6. universal ethical principles.





این نمونه پاسخ‌ها به سؤالات داستان «هاینز و داروساز» به ما کمک می‌کند 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 می‌توانند 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 می‌کند. 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 (نکته‌ای که، به نظر ما، مهم‌ترین ضعف نظریه کولبرگ است و بعداً در همین فصل به آن خواهیم پرداخت).

یکی از همکاران کولبرگ به نام کارول گیلیگان<sup>۱</sup>، که او نیز پروفیسور روان‌شناسی 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 آزمون‌های اخلاقی عدالت محور کولبرگ سنجیده می‌شود در سطح پایین‌تری از مردان قرار می‌گیرند (گیلیگان، ۱۹۷۷؛ گیلیگان و آتانوچی، ۱۹۸۸<sup>۲</sup>).

این نظر گیلیگان را روان‌شناسان دیگر مورد تحقیق قرار داده و غالباً به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت بزرگی در مراحل رشد اخلاقی پسران و دختران نوجوان و جوان مشاهده نمی‌شود اما دختران در آزمون کولبرگ عموماً یک مرحله پایین‌تر از پسران هم سن و سال خود قرار می‌گیرند (گیبیز<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۸۴؛ رست<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶؛ فرید من<sup>۵</sup> و فریدمن، ۱۹۷۸؛ واکر<sup>۶</sup>، ۱۹۸۹ و ۱۹۹۱؛ دامون<sup>۷</sup> و هارت<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲، اسکو<sup>۹</sup> و دیسنر<sup>۱۰</sup>، ۱۹۹۴؛ واکر و همکاران، ۱۹۹۵). گیلیگان مباحث دیگری چون برتری زنان بر مردان در احساس مسئولیت نسبت به نوع انسان و حساسیت نسبت به دیگران و حقوق آنان را نیز

1. Carol Gilligan.

2. Attanucci.

3. Gibbs.

4. Rest.

5. Friedman.

6. Walker.

7. Damom.

8. Hart.

9. Skoe.

10. Diessner.

مطرح کرده است (گیلیگان، ۱۹۸۲، ۱۹۸۴)، 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 مبانی دیگری چون باور به جاودانگی خیر، رعایت حرمت و شأن انسانی، مراقبت و عشق و ابراز عواطف انسانی به دیگران، احساس مسئولیت و وظیفه‌شناسی و شجاعت و آزادمشی را نیز به عنوان بنیادهای رشد اخلاقی در نظر گرفت. متأسفانه دیدگاه‌های روان‌شناسی غربی عموماً به دور از توجه عمیق به این مبانی اخلاقی است.

### نگرش جدید به رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان

مشکل اساسی در نظریه‌های شناختی روان‌شناسی رشد اخلاقی (پیازه و کولبرگ و امثال آن‌ها) 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 شمرده‌اند. نگرش جامع در فهم چگونگی رشد اخلاق نوجوانان و جوانان نمی‌تواند 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 جانبه‌نگر در رشد اخلاقی برآید. ما در این بخش از فصل حاضر سعی می‌کنیم محدودیت‌های اساسی نظریه شناختی در رشد اخلاقی را آشکار کنیم تا برای دستیابی به یک نظریه جدید راه تازه‌ای 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 سرمایه‌داران بزرگ و قدرتمندان دنیا هیچ‌گونه پای‌بندی به اخلاق ندارند و محرک جنگها و آدم‌کشی‌ها و آوارگی‌ها و فقر و فلاکتهای جمعیت‌های 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 عالی‌ترین سطح قرار می‌گیرند. افرادی مثل وینستون چرچیل، جوزف استالین، آدولف هیتلر، مناخیم بگین و هنری کیسینجر را که از جمله مظاهر آشکار شیطنت و

تجاوز و قساوت نسبت به انسان‌های دیگر هستند در نظر بگیرید و استدلال‌ها 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 کم‌تجربه ارتباط محکم‌تری وجود دارد، ولی هر چه سن آنان بالاتر می‌رود این ارتباط، تحت تأثیر عوامل گوناگون به ویژه عوامل اجتماعی - فرهنگی، ضعیف‌تر می‌شود.

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. نظریه‌های پیازه 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 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 پردازیم.

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 می‌تواند 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 می‌کند و هم با استدلالهای دفاعی به توجیه و ادامه آن می‌پردازد. مثلاً یک رئیس بانک را که به اختلاس دست می‌زند در نظر بگیرید و ببینید که او چگونه با استدلالهای دفاعی کار خود را توجیه می‌کند و با عناوین گوناگون (مثلاً با این استدلال که «در این کشور مردم شتر را با بارش می‌دزدند و آدم باید عرضه داشته باشد که بار خودش را ببندد») به رفتار غیر اخلاقی خود ادامه می‌دهد.

حال اگر شما ببینید که باهوش‌ترین و تحصیل‌کرده‌ترین و بالاترین مدیران در یک جامعه در سطح اخلاق فوق‌قراردادی به استدلال می‌پردازند، ولی در کار روزمره و عمل

خود در نازل‌ترین سطح اخلاقی رفتار می‌کنند توجه خواهید کرد که تمرکز بر یک بخش از این مسأله (یعنی رابطه میان استدلال اخلاقی با رفتار اخلاقی) هرگز نمی‌تواند یک تبیین علمی از مقوله رشد اخلاقی باشد. مسلماً همه شیادان و دزدان 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 مکانیسم‌های دفاعی توسط افرادی که برای ممانعت از سرزنش خویش، 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 پیازه و کولبرگ است که تحقیقات اخیر روان‌شناسان غربی نیز این نکته را روشن کرده است (میلر<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵؛ گلاسمن<sup>۲</sup>، ۱۹۷۷؛ و هایدت<sup>۳</sup>، ۱۹۹۷). رشد اخلاقی در فرهنگ‌های مختلف محتوا و معانی گوناگونی دارد و استفاده از آزمون‌های کولبرگ در فرهنگ‌های متفاوت از جامعه غربی عدم دستیابی مردم آن فرهنگ‌ها به سطوح بالاتر این رشد را نتیجه می‌دهد. نظام‌های معنایی در فرهنگ‌های مختلف جهان دارای تفاوت‌های اساسی با یکدیگر است. در پژوهش اسناری<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) مطالعات هاوینر<sup>۵</sup> و گارود<sup>۶</sup> (۱۹۹۳) در مورد 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 مختلف با هم فرق می‌کند و با آزمون‌های تهیه شده برای فرهنگ غربی نمی‌توان سطح رشد اخلاقی در نوجوانان و جوانان و بزرگسالان فرهنگ‌های متفاوت را به درستی سنجید.

در مقایسه‌ای که شویدر<sup>۷</sup> و همکاران (۱۹۸۷) بین نوجوانان برهمن هندی و نوجوانان امریکایی به عمل آوردند معلوم شد که برهمنان تفاوتی بین نظم اجتماعی و اخلاقی و زیستی نمی‌بینند و قوانین اخلاقی برای آنان به عنوان بخشی از نظم جهان طبیعی به حساب می‌آید، در حالی که نوجوانان امریکایی چنین مفهومی در ذهن ندارند.

1. Miller.

2. Glassman.

3. Haidt.

4. Snarey.

5. Huebner.

6. Garrod.

7. Shweder.

مثلاً شکستن تابوهای غذایی و ممنوعیت‌های جنسی در میان برهمنان به همان اندازه غیر اخلاقی به حساب می‌آید که خشونت فیزیکی علیه دیگران در میان نوجوانان امریکایی.

همین‌طور، اطاعت از قوانین اجتماعی برای بسیاری از مردم هند به همان اندازه اجتناب‌ناپذیر است که پذیرش قانون جاذبه عمومی در میان مردم امریکا. در حالی که عامه امریکائیان 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. برخی از هنجارهای متفاوت اخلاقی در بین نوجوانان هندی و امریکایی را که از مصاحبه‌های محققان نامبرده (شویدر و همکاران، ۱۹۸۷) معلوم شده است، در جدول ۲ ملاحظه می‌کنید.

(جدول ۲)

مقایسه برخی نگرش‌های اخلاقی و درستی و نادرستی آنها از نظر نوجوانان هندی و امریکایی

نوجوانان امریکایی	نوجوانان هندی	نگرش اخلاقی مورد اختلاف
نادرست	درست	کتک زدن یک کودک خطاکار
نادرست	درست	با دست غذا خوردن
نادرست	درست	باز کردن نامه پسر توسط پدر
درست	نادرست	صدا کردن پدر با اسم کوچک
درست	نادرست	خوردن گوشت گاو
درست	نادرست	اصلاح موی سرو خوردن گوشت مرغ پس از مرگ پدر
نوجوانان امریکایی	نوجوانان هندی	نگرش اخلاقی مورد اتفاق
نادرست	نادرست	بی‌اعتنایی به نیازمندان
نادرست	نادرست	پاره کردن عکس دیگران
نادرست	نادرست	آزار دادن حیوانات بی‌زیان
نادرست	نادرست	دزدیدن گلهای باغچه دیگران

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 می‌دهد. در جامعه‌ای که منفعت‌طلبی 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 جامعه‌ای 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 ارزش‌ها در یک جامعه و فرهنگ نیز بر چگونگی رشد اخلاقی نوجوانان و جوانان عمیقاً تأثیر می‌گذارد. 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 مناصماتی که بین دیگران پیش می‌آید وارد می‌کنند و به کمک آنان می‌شتابند، اما در جوامع غربی که فردگرایی و منفعت‌طلبی 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 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 عموماً برای حفظ نظام اجتماعی و کنترل بی‌نظمی‌های رفتاری است، بر خلاف قوانین اخلاقی که نوعی تعهد درونی است، ناشی از اجبارهای بیرونی است و عمل به آن‌ها حالت اختیاری دارد و موجب احترام و نشانه‌ادب اجتماعی فرد است. مثلاً اگر از نوجوانی درباره‌ی 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 این است که در تحقیقات غربی درباره‌ی روان‌شناسی رشد اخلاقی، عدالت در مردان و مراقبت در زنان به عنوان دو اصل اخلاقی پایه‌ای در استدلال اخلاقی شمرده شده است. از آنجا که بیش از ۹۰ درصد نوجوانان و جوانان و بزرگسالان غربی که مورد آزمون‌های اخلاقی قرار گرفته‌اند در مرحله‌ی اخلاق قراردادی هستند (کولبی<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۸۳؛ اسناری، ۱۹۸۷) می‌توان به قطعیت گفت که نه عدالت بلکه قوانین اجتماعی است که پایه‌ی اصلی قضاوت‌های اخلاقی آنان است و البته نمی‌توان قوانین یک

1. Colby.

کشور را الزاماً به معنای عدالت دانست. ادراک عدالت در معنایی که مورد نظر غربیان است - و این ادراک را می‌توان به راحتی از عملکردهای جهانی آنان و از شکاف‌های 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، سنخیتی ندارند.

همین‌طور، 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 در 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 منفعت‌طلبی‌ها و استثمارگری‌ها درگیر هستند و مثل سایر مادران به مراقبت از فرزندان می‌پردازند، ولی این امر را نمی‌توان به عنوان مراقبت و احساس مسؤولیت نسبت به دیگران و به عنوان اصل اخلاقی درجه اول در بین زنان به حساب آورد. جدا از نگرش‌های پایه‌ای فمینیستی پروفیسور گیلیگان در این مسأله، احتمال دارد که همین تفاوت درگیری‌های اقتصادی بین زنان و مردان در کشورهای غربی و نیز مراقبت‌های مادران از فرزندان باعث نتیجه‌گیری‌های نامطمئن وی در مسأله تفاوت رشد اخلاقی مردان و زنان شده باشد.

واقعیت‌های مربوط به روابط انسانی و مراقبت و محبت به سایر مردم در کشورهای غربی بسیار تلخ‌تر از آن است که مردم کشور ما تصور می‌کنند. به عنوان مثال، در چهار شهر بزرگ و بسیار پیشرفته امریکای شمالی (نیویورک، لس‌آنجلس، شیکاگو، و تورانتو) بیش از صد هزار نفر زن و مرد و نوجوان بی‌خانمان زندگی می‌کنند که شب‌ها در خیابان‌ها و کوچه و پس کوچه‌ها و پناهگاه‌ها می‌خوابند 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 می‌برند. اگرچه متوسط سطح رفاه مادی و تحصیلات و مهارت‌های شغلی و بهره‌گیری از هوش و پیچیدگی شخصیت آنان، در مقایسه با سایر مردم جهان، بسیار بالاتر است، اما این برتری‌های مادی و فکری، تأثیر مثبتی بر اخلاق آنان ندارد.

دیدگاه پیازه و کولبرگ که عدالت را به عنوان اصل پایه‌ای رشد اخلاقی برشمرده‌اند و آزمون‌های خود را براساس آن ساخته‌اند، دچار این مشکل است که مبنای زندگی مردم در کشورهای غربی، نه دستیابی به عدالت، بلکه رسیدن به پیشرفت مادی و رفاه

شخصی و لذت‌جویی 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 فوق‌ترادادی می‌رسد و اکثریت قریب به اتفاق مردم، حتی در پاسخ به سؤالات آزمون‌های قضاوت اخلاقی که خود فاصله عظیمی با رفتار اخلاقی دارد، از سطح سوم و چهار مراحل اخلاقی کولبرگ بالاتر نمی‌روند.

بی‌جهت نیست که کولبرگ مرحله ششم اخلاقی را از آخرین تجدید نظر دستورنامه 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 کشورهای 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 مراقبت‌کننده‌ای نسبت به یکدیگر دارند و وفاداری آنان به اصول انتزاعی اخلاقی (نظیر کمال‌جویی 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 روان‌شناسان شناختی (پیاژه، کولبرگ، گیلیگان و دیگران) ارائه شده است، پاسخگوی پیچیدگی‌های موضوع نیست و ضروری است که با نگرش جامع‌تری به موضوع نگرسته شود.

دانش روان‌شناسی واقعاً نیازمند یک نظریه علمی جدید برای فهم روان‌شناسی 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 زمینه‌های تاریخی و اجتماعی و فرهنگی زندگی او بنا نهاده شود. از چنین دیدگاهی است که می‌توانیم مسائل تربیت اخلاقی را نیز به درستی دریابیم و راه‌های تازه‌ای 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 دریافت‌های شناختی کودکان



و نوجوانان و جوانان و بزرگسالان در رفتار آنان نیز بازتاب می‌یابد. 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 می‌دهد که استدلال اخلاقی همیشه در رفتار اخلاقی مؤثر است، اما میزان این تأثیر بسیار اندک است (بلاسی،<sup>۱</sup> ۱۹۸۴؛ توما<sup>۲</sup> و همکاران، ۱۹۹۱؛ واکر<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۹۶).

در مطالعه‌ای که توسط وایز<sup>۴</sup> (۱۹۸۲) انجام شد از نوجوانان خواسته شد که به یکی از دو حالت زیر به دو دسته داستان پاسخ دهند. در یک نوع از این داستان‌ها از آنان خواسته می‌شد که پاسخ‌های ساختگی به سؤالات بدهند و در نوع دیگر از داستان‌ها آنان باید پاسخ‌هایی را که خودشان واقعاً فکر می‌کنند درست است ارائه دهند. در پاسخ‌های واقعی نوجوانان به داستان‌ها، بیشترین توجه آنان به رفتارها و نتیجه ناشی از رفتارها و استدلال‌هایشان نیز از نظر اخلاقی تناسبی با سطح رشد فکری آنها نداشت، اما در پاسخ‌های ساختگی نتیجه معکوس به دست آمد. این بدان معنا است که شناخت و دانش به تنهایی، حتی دانش مبتنی بر هنجارهای اخلاقی، تضمین‌کننده 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 می‌آورند و از چنین کاری اجتناب خواهند کرد. در مورد سایر افراد، چنین تضمینی وجود ندارد. احساس گناه و تقصیر فقط به کسانی دست می‌دهد که وقتی خطایی مرتکب می‌شوند و برای اجتناب از این ناهماهنگی، خود را موظف به رعایت موازین اخلاقی می‌دانند. 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 می‌شود، یعنی از زمانی که کودک

1. Blasi.

2. Thoma.

3. Walker.

4. Weiss.

هنجارهایی را برای رفتارهای قابل قبول در ذهن خود ایجاد می‌کند (موسن<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۰). چگونگی رشد وجدان را نظریه‌های مختلف روان‌شناسی به صورت‌های متفاوتی تبیین کرده‌اند. در تئوری تحلیل روانی، وجدان محصول همانندسازی با والدین است. به تدریج که کودک رشد می‌کند هنجارها و ممنوعیت‌های اخلاقی را درونی می‌سازد، به همان صورتی که خود را با سایر ویژگی‌های والدین سازگار می‌کند.

انطباق با هنجارهای والدین باعث می‌شود 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 می‌سازند، هرگاه مرتکب خطایی شوند خود را ملامت می‌کنند و می‌کوشند از تکرار خطا اجتناب کنند. در این فرایند همانندسازی و درونی کردن هنجارهای اخلاقی والدین، جنبه‌های شناختی و الگوبرداری و یادگیری اجتماعی نقش دارد.

نوع الگویی که والدین به کودک و نوجوان ارائه می‌دهند و نوع نظم و انضباطی که اعمال می‌کنند بر چگونگی شکل‌گیری و قوت وجدان کودک یا نوجوان تأثیر می‌گذارد (هوفمان،<sup>۲</sup> ۱۹۸۳؛ هارت،<sup>۳</sup> ۱۹۸۸؛ گروسک<sup>۴</sup> و گودنوف،<sup>۵</sup> ۱۹۹۴). آن دسته از والدین که به انگیزش‌های مثبت و رشد‌دهنده و استفاده از فنون انضباطی متوسل می‌شوند، در مقایسه با والدینی که از انگیزش‌های منفی نظیر ترس از محروم شدن از عشق پدر و مادر یا ترس از خشم والدین استفاده می‌کنند، توفیق بسیار بیشتری در فرایند همانندسازی مثبت و در رشد اخلاقی ریشه‌دار و در پرورش وجدان فرزندان خود دارند.

علاوه بر این، خلق و خوی خود کودک یا نوجوان (مثلاً تحریک‌پذیری، اضطراب، ترس و تکانشگری) نیز نه تنها در چگونگی واکنش وی نسبت به اعمال نظم و انضباط یا رایه هنجارهای معین از سوی والدین بلکه همچنین در چگونگی ارزیابی وی از معماها و مسائل اخلاقی تأثیر می‌گذارد (کوچانسکا،<sup>۶</sup> ۱۹۹۳). به این ترتیب، وجدان اخلاقی در نوجوان نه تنها متأثر از دیگران است، بلکه ناشی از پویایی درونی وی و خصوصیات خلقی و تعامل ویژگی‌های درونی با تأثیرات بیرونی نیز هست.

بصیرتی را که نوجوانان و جوانان درباره خصوصیات اخلاقی خویش دارند نیز می‌توان به عنوان یک عامل مهم در رشد قضاوت و وجدان اخلاقی به شمار آورد. در این

1. Mussen.

2. Hoffman.

3. Hart.

4. Grusec.

5. Goodnow.

6. Kochanska.

مورد، همان طور که از اصطلاح «فراشناخت»<sup>۱</sup> برای بیان «آگاهی فرد درباره فرایندهای شناختی و تفکر خویش» استفاده می‌کنیم، می‌توان اصطلاح «فراشناخت اخلاقی» را برای توضیح «آگاهی فرد از فرایندهای اخلاقی و از چگونگی استدلال‌ها و قضاوت‌های 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 دقیق‌تری از فرایندهای استدلال و قضاوت اخلاقی خویش به دست می‌آورند. همچنین، هر چه فراشناخت اخلاقی قوی‌تر باشد قضاوت و رفتار اخلاقی فرد نیز پیشرفته‌تر است و او بهتر می‌تواند ناهمخوانی‌ها در تفکر و عمل اخلاقی خویش را دریابد و در جهت حل آنها کوشش کند. سوانسون<sup>۲</sup> و هیل<sup>۳</sup> (۱۹۹۳) نیز نشان داده‌اند که آگاهی نوجوانان از شناخت‌های 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 می‌دهد که شکوفا شدن جهت‌گیری 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 فرصت‌ها برای پذیرش نقش اخلاقی می‌تواند در رشد وجدان اخلاقی تأثیر بسیار داشته باشد. مریبان و والدین و دوستان نیز می‌توانند نقش مهمی در رشد وجدان نوجوانان و جوانان ایفا کنند.

رشد وجدان اخلاقی از طریق آرایه الگوهای بحث و گفت‌وگوی والدین و مریبان با نوجوانان و جوانان در چگونگی تفکر اخلاقی نیز امکان‌پذیر است. برخی از تحقیقات نیز نشان می‌دهد که از طریق این بحث و گفت‌وگوها می‌توان سطح رشد اخلاقی را به مراحل بالاتری ارتقا داد. این تحقیقات بر غنا بخشیدن در مفاهیم رشدی شناخت اخلاقی مبتنی است (واکر و همکاران، ۱۹۸۴؛ واکر و تیلور،<sup>۴</sup> ۱۹۹۱). 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 داده‌ایم.

1. Metacognition.

2. Swanson.

3. Hill.

4. Taylor.

ارایه دانش و آگاهی‌های اخلاقی بالاتر از سطح شناخت اخلاقی نوجوانان و جوانان، یعنی ایجاد یک عدم تعادل در چگونگی تفکر کنونی آنان توسط مربی، باعث برانگیختن اندیشه‌های تازه در چگونگی تفکر می‌شود. کمک به نوجوانان و جوانان برای رفع این عدم تعادل‌ها می‌تواند شایستگی‌های اخلاقی و رشد وجدان آنان را افزایش دهد. به بیان دیگر، با ارایه الگوها یا بحث و گفت‌وگوهای اخلاقی سطح بالاتر می‌توان تفکر نوجوانان و جوانان را به مرحله پیشرفته‌تری ارتقا داد. شرط اساسی برای پیشرفت اخلاقی آنان استفاده از روش‌های غیرمستقیم آموزشی در شرایط مبتنی بر برابری و احترام متقابل و بده‌بستان فکری دو جانبه بین نوجوان یا جوان از یک سو و مربی یا والدین از سوی دیگر است.

والدین و مربیانی که دارای مهارت‌های گفت‌وگو در مسائل ارزشی و اخلاقی با نوجوانان و جوانان هستند تأثیرات شگرفی بر رشد وجدان اخلاقی آنان به جای می‌گذارند. تحقیقات نشان می‌دهد که متأسفانه اکثر والدین و مربیانی که برخورداری کافی از چنین مهارت‌هایی ندارند، نمی‌توانند از روش‌های گفت‌وگوی حمایت‌کننده متقابل در بحث‌های اخلاقی بهره‌گیرند و کاری که عموماً می‌کنند این است که دستور بدهند و نصیحت کنند (واکر و تایلور، ۱۹۹۱؛ آیزنبرگ<sup>۱</sup> و مورفی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵).

### رشد احساس اخلاقی در نوجوانی و جوانی

رشد احساس اخلاقی اساساً در خانواده و در فرایند ارتباطی عاطفی والدین با فرزندان شکل می‌گیرد. روش‌ها و فنون تربیت فرزند، میزان همدلی والدین با فرزندان و نقش عواطف و رشد وجدان اخلاقی را می‌توان در شمار مهمترین عوامل شکل‌دهنده فراخود و احساس اخلاقی به حساب آورد، فراخود، که بخش اخلاقی شخصیت فرد است، از سنین پیش دبستانی در او شکل می‌گیرد، 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 می‌کند خود را با والدین و به خصوص با والد همجنس خود همانند سازد.

در فرایند شکل‌گیری وجدان و همانندسازی با والدین (و بعداً با مربیان و همسالان)

1. Eisenberg.

2. Murphy.

است که احساس مثبت و منفی دربارهٔ هنجارهای اخلاقی خیر و شر نیز در وجود فرد ریشه می‌گیرد و فراخود او را می‌سازد. انتظارات و فرمان‌ها و چارچوب‌های 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 می‌آورد.

برانگیختن فرزند از جانب والدین برای یادگیری هنجارها و رفتار اخلاقی معمولاً به سه روش انضباطی یعنی محرومیت از عشق، نمایش قدرت و گفت‌وگو و استدلال صورت می‌گیرد. 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 علاقهٔ خود را از کودک باز می‌دارد، و با سردی و بی‌اعتنایی با او رفتار می‌کند. 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 می‌کنم.» یا «وقتی که این کار را می‌کنی اصلاً تو را دوست ندارم.»

در روش نمایش قدرت، والدین سعی می‌کنند کنترل خود را روی فرزند یا امور مورد علاقهٔ او اعمال کنند. مثلاً تنبیه کردن، تهدید کردن و کاهش دادن امتیازات وی نوعی نمایش قدرت به حساب می‌آید.

در روش گفت‌وگو و استدلال، با آگاه کردن فرزند از عواقب کاری که انجام می‌دهد و با توضیح دلایل عمل او برای دیگران سعی می‌شود رفتار اخلاقی در وی درونی شود. مثلاً وقتی والدین به معلم توضیح می‌دهند که علت رفتار نادرست فرزندشان خود آنان بوده و با کم‌اهمیت شمردن انجام تکالیف مدرسه باعث شده‌اند که او به معلم دروغ بگوید، از این روش استفاده می‌کنند.

هر یک از این روش‌ها تحریکات خاصی را در کودک یا نوجوان ایجاد می‌کند. به نظر می‌رسد که میزان تحریک‌کنندگی دو روش اول (یعنی محروم کردن از عشق و علاقه و نمایش قدرت) خیلی شدیدتر است به گونه‌ای که محروم کردن از عشق باعث ایجاد اضطراب و نمایش قدرت باعث تنفر و کینه‌توزی می‌شود. روش گفت‌وگو و استدلال تحریک کمتری در نوجوانان ایجاد می‌کند و باعث می‌شود که آنان بتوانند حرف عاقلانهٔ 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 می‌گیرند لطمه بیشتری به نوجوان می‌زنند و شرایطی فراهم می‌کنند که او قادر به فهمیدن استدلال‌ها و حرف‌های حساب آنها هم نیست. والدینی که از روش نمایش قدرت استفاده می‌کنند نشان می‌دهند که قادر به کنترل احساسات خودشان نیستند. فرزندان نوجوان این والدین نیز که با آنها همانندسازی می‌کنند دچار همین مشکل خواهند شد و نمی‌توانند در برخورد با مشکلات، احساسات و خشم خود را کنترل کنند. روش استفاده از گفت‌وگو و استدلال نیز نباید به گونه‌ای باشد که به ملامت کردن نوجوان بینجامد. این گفت‌وگوها باید باعث رشد احساس اخلاقی نوجوان شود نه احساس ناتوانی و گناه. تحقیقات (هوفمن،<sup>۱</sup> ۱۹۸۸؛ بویز<sup>۲</sup> و آلن،<sup>۳</sup> ۱۹۹۳؛ واکر،<sup>۴</sup> ۱۹۹۳) نشان می‌دهد 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 می‌گذارد.

گذشت کردن و احساس همدردی با نوجوانان و جوانان نیز تأثیر مثبتی بر رشد اخلاقی آنان می‌گذارد. گذشت کردن یک تمایل غیرخودخواهانه و از سرانسان دوستی نسبت به دیگران است. در شرایطی که نوجوانان عموماً خود مرکز بین و تا اندازه‌ای خودخواه هستند وقتی که رفتار بزرگسالان همراه با فداکاری باشد زمینه بسیار خوبی برای ایجاد احساس اخلاقی مثبت در آنان فراهم می‌کند. به بیان دیگر، فداکاری و گذشت بزرگسالان زمینه فداکاری متقابل نوجوانان و جوانان را فراهم می‌آورد. بی‌جهت نیست که همه ادیان الهی و تمام عرفا و حکما و مربیان بزرگ، همگان را به چنین رفتاری توصیه کرده‌اند. این رفتار باعث می‌شود که نوجوانان و جوانان یاد بگیرند با دیگران به همان‌گونه رفتار کنند که با آنان رفتار می‌شود یا انتظار دارند که دیگران با آنان رفتار کنند.

تحقیقات جدید (از جمله آیزنبرگ<sup>۵</sup> و همکاران، ۱۹۹۵؛ ابرلی<sup>۶</sup> و مونته مایور،<sup>۷</sup> ۱۹۹۶) نیز نشان می‌دهند که وقتی پدر و مادر و مربی رفتار فداکارانه‌ای با نوجوانان

1. Hoffman.

2. Boyes.

3. Allen.

4. Walker.

5. Eisenberg.

6. Eberly.

7. Montemayor.

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) صدمه‌ای که از جانب آنان به ما وارد شده است، نیز یکی از جنبه‌های 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 کمک‌کننده 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 ۱۰ تا ۱۲ 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 اندیشه‌های انسان دوستانه اجتماعی و اقتصادی در آنان می گردد.

رفتار همدردی شکل‌های گوناگونی به خود می گیرد و در مراحل مختلف نوجوانی به صورت‌های 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، ۱۹۸۸؛ مارشال و همکاران، ۱۹۹۴).

اهمیت احساس همنوایی و همدردی در رشد اخلاقی به قدری است که برخی از تئوری‌های جدید روان‌شناسی این احساس را مرکز عواطف آدمی و پایه طبیعی یادگیری

هنجارهای اخلاقی می‌دانند. از این دیدگاه، عواطف اخلاقی به صورتی نزدیک با جنبه‌های شناختی و اجتماعی رشد نوجوانی نیز مرتبط است (دامون، ۱۹۸۸؛ آیزنبرگ، ۱۹۷۷).

### رشد ارزش‌ها در نوجوانی و جوانی

از خود بپرسیم چه ارزش‌هایی برای نوجوانان و جوانان حائز اهمیت است؟ چرا تحقق آن ارزش‌ها باعث ایجاد احساس اهمیت و رشد در آنان می‌شود؟ و باور کردن چه ارزش‌هایی در آنان می‌تواند به رشد و کمال فردی و اجتماعی آنان کمک کند؟

همه نوجوانان و جوانان، صاحب ارزش‌های معینی در زندگی خود هستند و این ارزش‌ها بر افکار و احساسات و رفتارشان تأثیر می‌گذارد (فلاناگان<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). شما نیز می‌توانید از خود بپرسید اهمیت ارزش‌ها در زندگی آدمی چیست؟ چه ارزش‌هایی در دوره نوجوانی و جوانی برای شما اهمیت داشت؟ دوستان و همسالان شما در آن دوره عموماً چه ارزش‌هایی در سر داشتند؟ و تفاوت ارزش‌های نوجوانان و جوانان در جوامع مختلف و در گذشته و حال چیست؟

ارزش‌های نوجوانان و جوانان کشور در سه دهه اخیر همراه با تغییرات وسیعی بوده است. در دهه ۱۳۵۰ و در آستانه و اوائل 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 آرمان‌گرایی افراطی و امیدهای بسیار بزرگی که داشتند تصور می‌کردند در مدتی کوتاه شاهد پیشرفت‌های عظیم کشور خویش خواهند بود و با همین تصور بود که از جان‌فشانی در راه تحقق آرمان‌های خویش نیز مضایقه نداشتند. در دهه ۱۳۶۰ مهم‌ترین مسأله آنان به پیروزی رساندن جنگ تحمیلی بود و درصد نسبتاً کمی از آنان در پی رفاه و منافع شخصی خویش بودند.

اما از اوائل دهه ۱۳۷۰ تا کنون وضعیت عوض شده است و نوجوانان و جوانان دریافته‌اند که به جای امید بستن به وعده‌های گوناگونی که به آنان داده می‌شود، باید شخصاً 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

1. Flanagan.



بیش از این از قافله عقب نمانند. بی‌تردید 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 ارزش‌های معنوی را که از جمله خصال برجسته تاریخی جوانان ایرانی است، در آنان کاهش دهد.

به نظر می‌رسد که بزرگ‌ترین عامل این تغییر وضعیت ارزشی نوجوانان و جوانان، از جهت‌گیری عمومی فرهنگی - اجتماعی به جهت‌گیری 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 داشته‌اند و حاضر نبوده و نیستند که در جایگاهی متناسب با توانایی‌های خویش قرار گیرند.

به عنوان مثال می‌توانید امور آموزش و پرورش متوسطه را که سرنوشت رشد ارزش‌های اکثریت نوجوانان کشور را در دست دارد، در نظر بگیرید و ببینید چه تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین سخنان و ادعاهای گروهی از مسئولان این نهاد عظیم فرهنگی در سطح کشور و استان‌ها و شهرستان‌ها با واقعیت‌های مربوط به نگرش‌های ارزشی و اخلاقی و شخصیتی دانش‌آموزان دوره‌های راهنمایی و دبیرستانی و فارغ‌التحصیلان مدارس وجود دارد.

در یک موضوع مشخص‌تر، نظیر انگیزه برای تحقق ظرفیت‌های 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 قابلیت‌های عظیم خدادادی خویش را دارند. آن دسته از نوجوانان و جوانان هم که تلاش کافی به عمل می‌آورند بیشترین سعی‌شان 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.

مسئله بی‌توجهی 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 می‌شود. تحقیقات علمی نیز مؤید این نظر است (مثلاً نگاه کنید به: آستین<sup>۱</sup> و گرین<sup>۲</sup> و کورن،<sup>۳</sup> ۱۹۸۷؛ کانگر،<sup>۴</sup> ۱۹۸۸؛ و آستین و همکاران، ۱۹۹۷).

به نظر ما و تا آنجا که تحول ارزش‌ها در نوجوانان و جوانان جنبه بین‌المللی دارد و ناشی از مشکلات عصر الکترونیک و ارتباطات و نتیجه استثمارگری‌های بی‌سابقه اقتصادی و فرهنگ‌زدایی‌های عصر تسلط و تهاجم سبک زندگی غربی است، نگرش‌ها و ارزش‌های مادی‌گرایانه فرهنگی - اجتماعی آنگلو ساکسون (انگلیسی - امریکایی)، که در بخش بزرگی از جهان رایج شده و روزه‌روز در حال گسترش و تهاجم بیشتر نیز هست، دامان اندیشه و اخلاق نوجوانان و جوانان بسیاری از ملت‌های دیگر را نیز آلوده کرده و بلکه تمام نوع انسان را در معرض خطر خودخواهی و منفعت‌گرایی شخصی و بی‌اعتنایی به سرنوشت انسانی دیگران و پشت کردن به ارزش‌های کلاسیک مبتنی بر جاودانگی خیر قرار داده است.

به نوشته سانتروک<sup>۵</sup> (۱۹۹۸، صفحه ۴۲۱ و ۴۲۲)، در بیست سال اخیر توجه نوجوانان امریکایی اساساً متوجه رفاه شخصی خودشان شده و مصالح دیگران، به خصوص گروه‌های محروم، به کلی مورد علاقه آنان نیست. حتی دانشجویان دانشگاه‌ها نیز تمام فکر و ذکرشان کاملاً متمرکز بر دستیابی به رفاه مادی و شخصی است و انگیزه‌ای برای دستیابی به یک فلسفه زندگی معنی‌دار در آنان مشاهده نمی‌شود. هدف اصلی تحصیلات دانشگاهی برای جوانان کسب پول بیشتر است و به چیز دیگری به طور جدی فکری نمی‌کنند. نوجوانان و جوانان برای آن که خود را بنمایانند توجه عجیبی به وضع ظاهر و زیبایی اندام و شکل عضلات و جذابیت‌های بدنی خود دارند. افراط در این ارزش‌های 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 می‌شود. 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 روان‌شناسان غربی که فقط گوشه چشمی به حقایق ارزشی و اخلاقی دارند و گهگاه واقعیت‌های کوچکی از تلخی‌های بزرگ زندگی مادی غربی را

1. Astin.

2. Green.

3. Korn.

4. Conger.

5. Santrock.

بیان می‌کنند، در ادامه بحث خود این سخن برتراند راسل<sup>۱</sup> را در کادر قرار داده است که: «جوامعی که فاقد ارزش‌های اخلاقی جمعی هستند نابود می‌شوند، اما بدون ارزش‌های اخلاقی شخصی بقا آنان نیز ارزشی ندارد».

به هر صورت، ارزش‌های معنوی و اخلاقی از جمله نیازهای اساسی برای نوجوانان و جوانان در عصر حاضر است. از میان این ارزش‌های انسانی و اخلاقی، احساس همدردی و کمک به دیگران اهمیت ویژه‌ای دارد و پایه سایر ارزش‌ها است. تحقیقات انجام شده در مورد رابطه روانی نوجوانان با شرکت آنان در فعالیت‌های عام‌المنفعه نیز به روشنی نشان می‌دهد که توجه به نیازهای دیگران و کمک به آنان باعث اعتلای ارزش‌های اخلاقی و کاهش مشکلات روانی فرد کمک‌دهنده می‌شود. بیتس<sup>۲</sup> و یونیس<sup>۳</sup> (۱۹۹۷) سه نوع از این مطالعات را مورد توجه قرار داده‌اند.

اول، مطالعه‌ای که توسط سه رو<sup>۴</sup> و همکاران (۱۹۹۰) انجام شده و در آن ویژگی‌ها و انگیزش‌های شرکت‌کنندگان در خدمات اجتماعی با ویژگی‌ها و انگیزش‌های کسانی که از شرکت در چنین خدماتی اجتناب می‌کنند مورد مقایسه قرار گرفته است. نتیجه این تحقیق آن بوده است که نوجوانان شرکت‌کننده در این خدمات هم در فعالیت‌های درسی و هم در امور غیر درسی موفقیت‌های بسیار بیشتری دارند.

دوم، مطالعه‌ای که در مورد تأثیرات مشارکت در خدمات عام‌المنفعه توسط کالابریس<sup>۵</sup> و شومر<sup>۶</sup> (۱۹۸۶) انجام شده و به این نتیجه رسیده است که شرکت نوجوانان در این گونه خدمات باعث کاهش احساس از خودبیگانگی در آنان می‌شود.

مطالعه سوم توسط آیلر<sup>۷</sup> و گیلز<sup>۸</sup> (۱۹۹۷) در خصوص فرایند مشارکت نوجوانان در خدمات عام‌المنفعه صورت گرفته و حاکی از آن است که آنچه در جریان این مشارکت‌ها اتفاق می‌افتد باعث تغییر تدریجی و سازگاری بیشتر شرکت‌کنندگان در این خدمات و ایفای بهتر نقش اجتماعی در وضعیت‌های جدید توسط آنان می‌شود. علاوه بر این، مشارکت در خدمات عام‌المنفعه باعث بارور شدن ارزش‌های اخلاقی سطح بالاتر، نظیر عدالت‌خواهی و احساس مسئولیت می‌گردد.

1. Bertrand Russell.

2. Yates.

3. Youniss.

4. Serow.

5. Calabrese.

6. Schumer.

7. Eyley.

8. Giles.

ارزش‌های مورد توجه نوجوانان و جوانان بسیار متنوع و متفاوت است. تعمیم دادن بیجای برخی از ارزش‌ها که گروه معینی از نوجوانان به آنها پای‌بندند 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 منفعت‌گرایی 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 واقعیت‌ها نباید بست و استحاله تدریجی درصدی از نوجوانان و جوانان در سبک زندگی مادی‌گرایانه و فارغ از ارزش‌های معنوی را نیز نباید نادیده گرفت. مثلاً بخش بزرگی از فرزندان جوان طبقات مرفه جامعه که ارزش‌های زندگی و رفتارهایشان با سبک زندگی غربی نیز هماهنگی بیشتری دارد، در بخش‌هایی از شهرها، در بازارچه‌های مدرن و رستوران‌های بالای شهر و تفرجگاه‌های عمومی، نمود بیشتری به خود می‌دهند و بسیاری از نوجوانان و جوانان چشم و گوش بسته‌تر طبقات متوسط و پایین اجتماعی را به دنبال خود می‌کشاند. در واقع، دافعه‌های فرهنگی - اجتماعی گروه‌های سنتی جامعه نیز به این مشکل دامن می‌زند و ما شاهد جدا شدن تدریجی گروهی از نوجوانان و جوانان خانواده‌های سنتی از هنجارهای زندگی مرسوم و جذب آنها به سبک زندگی مادی‌گرای، به جای آراستگی خردمندانه به معنویت هستیم. اعمال فشارهای بیجایی که از جانب بخش‌های سنتی تندرو جامعه نیز بر نوجوانان و جوانان وارد می‌شود عملاً گروه‌های بیشتری از نوجوانان و جوانان را از فرهنگ و ارزش‌های کلاسیک اخلاقی و معنوی دور می‌کند و به این ترتیب با شکاف بیشتری بین نسل قدیمی‌تر جامعه و بخش قابل توجهی از نسل جدید روبه‌رو هستیم. با وجود این و بسیاری از مشکلات دیگر و با همه بی‌عدالتی‌ها و فشارهای گوناگونی که بر نوجوانان و جوانان وارد می‌شود، فرهنگ و ارزش‌های 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 می‌دارد و اکثر آنان از افتادن در دام مادی‌گرایی غربی و سبک زندگی بی‌بند و بار و آلوده آن اجتناب می‌کنند.

تمام نوجوانان و جوانان نیاز دارند که از ارزش‌های مثبت و انسانی، شایستگی، مورد احترام والدین و دوستان و مردم بودن، به رسمیت شناخته شدن توانایی‌ها، 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 ارزش‌های زندگی برای نوجوانان و جوانان مختلف دارای معانی گوناگونی است و همراه با رشدی که می‌کنند در تغییر و تحول است. زمینه‌ها و تحولات زندگی فرهنگی - اجتماعی - اقتصادی نیز باعث تغییر در این ارزش‌ها و بازنگری مکرر آنها توسط نوجوانان و جوانان می‌شود. به بیان دیگر، درک درست وضعیت زندگی ارزشی هر نوجوان یا جوان باید با توجه به تمام عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و تغییر آن باشد تا امکان رفع مشکلات ارزشی و هم‌چنین، اعتلای ارزشی و اخلاقی در شخصیت نوجوانان و جوانان را میسر سازد.

جدا از ارزش‌های معنوی مرتبط با دین و فلسفه و اخلاق و فرهنگ و هنر، شکل‌گیری ارزش‌های اجتماعی و اقتصادی در نوجوانان و جوانان نیز حائز اهمیت است. می‌توان ارزش‌هایی 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 ارزش‌های اجتماعی، علاوه بر رعایت موازین مدنی، بسیار مهم است که نگرش‌ها و ارزش‌های سیاسی نیز محتوای درستی در ذهن نوجوانان و جوانان داشته باشد.

از آن جا که سیاست و ارزش‌های سیاسی اساساً موضوعی بغرنج است و سیاست عموماً میدان تاخت و تاز نیروهای متضاد اجتماعی - اقتصادی است، گروهی از نوجوانان و جوانان فکر می‌کنند که باید خود را از این عالم دور نگه دارند. این تفکر البته از وارد شدن به بازی‌های 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 رشد یافته برخورد فعالانه را بر واکنش منفعلانه ترجیح می‌دهد 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 بی‌عدالتی و جور و جهل باشد.

متأسفانه نگرش درست سیاسی - در مفهومی که ذکر شد - به نوجوانان و جوانان، آموخته نمی‌شود. آنان معمولاً یاد می‌گیرند که طرفدار و پشتیبان افراد و گروه‌ها و

ایدئولوژی‌های خاصی باشند و نمی‌آموزند 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 نیاموخته‌اند که سیاست چیست و چه رابطه‌ای با اقتصاد و جامعه‌شناسی و تاریخ و علم و هنر و فرهنگ و دین دارد.

آنان عموماً یاد نمی‌گیرند که سیاست بین‌المللی چیست؟ چگونه است که جهان با دو قطب پیشرفته و عقب‌مانده تقسیم شده است؟ چگونه می‌توان عقب‌ماندگی را به پیشرفت تبدیل کرد؟ چه موانع داخلی و خارجی در این راه وجود دارد و کدام تفکرات و ابزارها و روش‌ها می‌تواند موانع را کنار بزند و راه پیشرفت را باز کند.

با وجود اهمیت معرفت نسبت به ارزش‌های پایه‌ای سیاسی، به نوجوانان و جوانان عموماً آموخته نمی‌شود که معنای حقیقی عدالت و آزادی و برابری و حقوق انسانی چیست، چگونه باید زورگویان و سیاسی‌کاران حرفه‌ای را مهار کرد و چگونه می‌توان در هر حرفه و شغل و مقام و موقعیتی از سیاست‌های درست حمایت کرد و صاحب ارزش‌های سیاسی عادلانه و انسانی بود. آنچه به نوجوانان و جوانان به طور رسمی آموخته می‌شود 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 سیاسی‌کاران حرفه‌ای در این کشورها نیز امری رایج است. نوع فلسفه و سبک زندگی غربی و شرایط رفاه مادی و پیشرفت‌های علمی و صنعتی و اقتصادی که باعث امنیت خاطر نوجوانان و جوانان از آینده خود می‌شود ضرورت پرداختن به مسائل ارزشی، از نوع مسائل پیچیده سیاسی را از ذهن آنان دور می‌کند.

فعالیت‌های 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 علاقه‌ای نشان می‌دهند از محدوده مسائلی چون «کمک‌های مالی دانشجویی» یا «مشکل آلودگی هوا» یا «مسأله آزادی‌های جنسی» و امثالهم فراتر نمی‌روند. پرداختن به ارزش‌های پایه‌ای سیاسی و توجه به مسائل مهم سیاست بین‌المللی، از قبیل تجاوز آشکار قدرت‌های بزرگ جهانی به پایه‌ای‌ترین حقوق انسانی مردم کشورهای در حال توسعه، به کلی دور از ذهن جوانان است.

صدها کانال تلویزیونی در کشورهای غربی نیز توجهی به اعتلای ارزش‌های سیاسی و اجتماعی جوانان و دیگر مردم ندارند و مسائل حیاتی زندگی انسان عصر حاضر را تا سطح لذت‌جویی‌های بدنی و مادی تنزل می‌دهند.

تحقیقات گوناگون در امریکای شمالی مؤید دیدگاه‌های فوق است. آستین<sup>۱</sup> و همکاران (۱۹۹۴) نشان می‌دهند که فقط یک چهارم دانشجویان دانشگاه ایفای نقش‌های اجتماعی را مسئله مهمی تلقی می‌کنند. دای<sup>۲</sup> و همکاران (۱۹۹۱) از تحقیقات خود دریافته‌اند که تنها پانزده درصد جوانان دانشجوی فکر می‌کنند که اصلاحات اجتماعی برای کاهش نابرابری‌ها امر مهمی است. کانگر<sup>۳</sup> و گالامبوس<sup>۴</sup> (۱۹۹۷) با ارائه نتایج تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که حتی در یک مسئله کاملاً شخصی، چون کمک به نزدیکان و دوستان در هنگام گرفتاری، فقط نیمی از دانشجویان به لزوم و اهمیت آن اشاره می‌کنند.

شی<sup>۵</sup> (۱۹۹۵) با آمار استخراج شده از منابع رسمی دولت ایالات متحده نشان می‌دهد که تمایل جوانان به رأی دادن و مشارکت در امور سیاسی کشور در بین جوانان ۱۸ تا ۲۴ ساله در فاصله سال‌های ۱۹۷۲ به بعد شدیداً کاهش یافته است و جوانان به جای توجه به مسائل اجتماعی اساساً به مسائل شخصی خودشان فکر می‌کنند. او دلایل این وضع را بی‌اعتمادی جوانان به مراکز قدرت (اعم از دولتی و غیردولتی) می‌داند.

به هر صورت، مجموعه ارزش‌های زندگی (اعم از ارزش‌های اجتماعی - سیاسی - اقتصادی و ارزش‌های دینی - فلسفی - فرهنگی) بر تفکر و احساس و رفتار نوجوانان و جوانان عمیقاً تأثیر می‌گذارد و جا دارد که نسبت به این مسئله 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 راه‌کارهای مؤثر آموزش و اعتلای این ارزش‌ها مطالعات دقیقی توسط صاحب‌نظران و محققان و به خصوص روان‌شناسان تربیتی، صورت گیرد.

1. Astin.

2. Dey.

3. Conger.

4. Galambos.

5. Shea.

## 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. NewYork: 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 (5<sup>th</sup> ED.,vol.3). New York: Willey.
- 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).Yout, family, values, and civil societ y. paper present 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.,& 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, 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 (7 th ed.).New York:Harper & Row.
- Rest, J.R.(1986).Moral development: Advances in the ory 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.