

شاخص‌های پیش‌تحوّلی کودک در فرآیند گذار کسب فضیلت‌های اخلاقی

سیده فاطمه موسوی*

چکیده

فضیلت‌ها صفات مثبت شخصیتی پایداری هستند که در گذر زمان و بر اثر تجربه‌های به‌اشتراک‌گذاری‌شده کودک با محیط طی مراحل تحوّل در فرد به وجود می‌آیند، با استمرار و تکرار به عادت‌واره‌ها تبدیل و در شخصیت فرد نهادینه می‌شوند؛ از این رو، بنیانی برای اجتماعی فضیلت‌مدار می‌نهند. هدف این مقاله، مرور اندیشه‌های نظریه‌پردازان تحوّل همچون پیاز، کوشانسکا، ابن‌مسکویه و خواجه‌نصیر و عرضه شواهدی پژوهشی درباره شکل‌گیری فضیلت‌های اخلاقی در کودکان است. از مجموع دیدگاه‌های تحوّل می‌توان به ظهور برخی پیش‌نیازهای رفتار فضیلت‌مند، شامل حساسیت پیش‌اخلاقی، قصد به‌اشتراک‌گذارده‌شده، خود اخلاقی و وجدان، پیش از دوره‌های تحوّل ادعان کرد؛ پیش‌نیازهایی که می‌تواند با غنی‌سازی تجربه‌های محیطی در دوره‌های تحوّل، به ظهور و تثبیت فضیلت‌های اخلاقی در کودکان منجر شود؛ از این رو، رابطه گرم و حمایت‌آمیز پدر و مادر و فراهم کردن تجربه‌های اجتماعی غنی می‌تواند زمینه‌ساز قوام و ثبات رفتارهای فضیلت‌آمیز در کودکان شود.

کلیدواژه‌ها: فضیلت‌های اخلاقی، کودک، تحوّل.

* استادیار گروه روان‌شناسی، پژوهشکده زنان دانشگاه الزهراء (f.mousavi@alzahra.ac.ir)

ایجاد ظرفیت قضاوت تحسین برانگیز و رفتار هدفمند، هدف اصلی پدر و مادر در پرورش شخصیت کودک است. نظریه‌های قدیم و جدید بسیاری درباره پرورش شخصیت بافضیلت در کودکان سخن گفته‌اند؛ برای نمونه، تمرکز بر آموزش و پرورش قضاوت‌رسان یافته، محدود کردن انگیزه‌های خودخواهانه با نظارت اجتماعی، آزادسازی نیکی‌های ذاتی و طبیعی در کودکان، حمایت از بلوغ احساسات اخلاقی و ... همگی حکایت از توجه اندیشمندان به این حوزه است. چنین دیدگاه‌هایی از رویکردهای فلسفی به طبیعت انسان متأثر می‌شود: تصویر رمانتیک روسو از طبع وحشی تلطیف شده، آموزش‌پذیری لوح سفید لاک و زندگی بدون شعور انسانی هابز، رویکرد دوبعدی طبیعت- تربیت^۱ در اسلام و ... همگی دلالت‌ها و پیامدهای متفاوتی برای پرورش شخصیت کودکان فضیلت‌مند دارد.

توجه بیشتر به پرورش فضیلت در کودکان، موجب مطرح‌شدن موضوع اخلاق فضیلت شده است. فهم ریشه‌های رشد شخصیت بافضیلت می‌تواند در عرضه بینشی به چگونگی و زمان ظهور تمایلات شفقت‌آمیز، خیرخواهی و عدالت برای هدایت رفتار کمک کند. همین موضوع، می‌تواند بر فهم درست ما از چگونگی رشد خودآگاهی اخلاقی در کودکان و کیفیت نگرستن به خود همچون عامل اخلاقی تأثیر بگذارد. دستیابی به درکی از پرورش فضیلت در کودکان، جایگاه رشد شخصیت اخلاقی را در بافت پیشرفت‌های تحولی در تفکر، احساسات، درک اجتماعی و اخلاقی، تحول خود و خودتنظیمی و تأثیر روابط نزدیک و صمیمی مشخص می‌کند.

این مقاله می‌خواهد با نگاه تحولی (رشدی)، گذار کودک را در کسب فضیلت‌های اخلاقی بررسی کند؛ درعین‌مرور نقادانه بر رویکردهای روان‌شناسی رشد. در این رهگذر، فارغ از منشأ و خاستگاه کسب فضیلت‌های اخلاقی یا مقایسه تطبیقی رویکردهای گوناگون،

هریک از ملزومات کسب فضیلت، همچون حساسیت پیش اخلاقی، قصد و انگیزه، عواطف اخلاقی، وجدان، خود اخلاقی و ... را در گذار تحولی کودک از نگاه نظریه پردازان تحولی بررسی می کنیم.

پیش از توجه به تحول فضیلت در کودک، درباره اصول حاکم بر رشد و تحول از دیدگاه نظریه پردازان رشد (روسو، پیازه، کلبگ،^۱ ابن مسکویه، خواجه نصیرالدین طوسی) صحبت می کنیم، اصولی که از مجموع دیدگاه‌های آن‌ها برداشت شده است، هر یک دایره شمول کم‌تر یا گسترده‌تری دارد:

- مرحله‌ای بودن رشد: اصل مهم رشد، مرحله‌ای بودن آن است. این اصل ناظر بر تمایز برآیندهای هر مرحله با دو تراز آغاز و پایان است که آن را با مرحله پیش و پس از آن متفاوت می کند. این ویژگی به توالی مراحل شهرت دارد. در دیدگاه خواجه نصیر، با مفهوم تدریج و تطابق با سن تقویمی آمیخته و در دیدگاه روان‌شناسان عملیاتی، به معنای شروع تشکیل ساخت‌های مجموعه‌ای و پایان آن همچون مقدمه‌ای برای آغاز ساخت‌های شناختی جدید است. آنچه از مفهوم مرحله در همه رویکردها برداشت می‌شود، تمایزهای ساختاری و برش‌های انقطاع‌پذیر مبتنی بر سن تقویمی است.

- به وجود آمدن ساخت‌های مجموعه‌ای: شکل‌گیری سازمان، از نشانه‌های وجود مراحل در رشد است. تأکید بر آموزش مفاهیم متناسب با درک و فهم کودک، حاکی از تفاوت ساخت‌های مجموعه‌ای ایجاد شده در پایان هر مرحله است؛ زیرا هر مرحله، شیوه‌های شناختی متفاوتی را با مراحل پیش در اختیار کودک قرار می‌دهد. تفاوت در شیوه کسب فضیلت‌ها در هر مرحله، ناظر بر همین اصل است.

- تدریجی بودن رشد: براساس مرحله‌ای بودن رشد، تحول در فرآیندهای شناختی، عاطفی و رفتاری کودک، تدریجی است.

- جهان‌شمول بودن در بافت تفاوت‌های فردی: این ویژگی ناظر بر جهانی بودن ترتیب مراحل، درعین تفاوت‌های فردی از حیث متغیرهای محیطی و فرهنگی در سرعت طی مراحل در کودک است.

- دورهٔ حیاتی (طلایی) رشد: از نظر بسیاری از نظریه‌پردازان رشد مانند پیاز، مسکویه و خواجه‌نصیر، دورهٔ کودکی، دورهٔ حیاتی تحول است.

- تعامل با محیط: بسیاری از نظریه‌پردازان رشد بر اهمیت محیط و مبادله‌های رفتاری، عاطفی و شناختی با دیگران در شکل‌گیری سازمان روانی فرد تأکید کرده‌اند.

- همگامی با طبیعت: این اصل در دیدگاه مسکویه، ابن‌سینا، خواجه‌نصیر، روسو و ... به برنامه‌ریزی طبیعی رشد در کودک اشاره می‌کند؛ زیرا اصل تدریج و توالی مراحل در رشد، براساس نظام درونی ازپیش‌تعیین‌شده‌ای است. این اصل در همهٔ دیدگاه‌های تحولی به بیان‌های متفاوتی مطرح است. از دید طرف‌داران روان‌شناسی عملیاتی مانند پیاز، تحول نتیجهٔ تعامل طبیعت و محیط فرد است. عوامل نمو یافتگی (عصبی - اندامی) سرعت تحول را مشخص می‌کند، اما برای شکل‌گیری ساخت‌های شناختی، تجربه‌کردن ضروری است (منصور، ۱۳۹۳: ۴۳-۴۵).

حساسیت پیش‌اخلاقی

طی چندین دهه، دانشمندان و روان‌شناسان درپی فهمی از رشد درک و استدلال اخلاقی، ریشه‌های تفاوت در رفتار اخلاقی، ظهور احساسات اخلاقی و موضوع اخلاق را مطالعه کرده‌اند. اگرچه این پژوهشگران به‌ندرت به روشنی به واژهٔ فضیلت اشاره کرده‌اند، موضوعاتی همچون رشد همدلی و شفقت، قضاوت‌های عادلانه و منصفانه، انگیزهٔ کمک به دیگران، وجدان و ... دربارهٔ فضیلت‌هاست. بزرگ‌ترین نمود آن در مطالعهٔ لارنس کلبِرگ دربارهٔ نحوهٔ رشد استدلال اخلاقی در اواسط کودکی و نوجوانی و ارتباط آن با رشد شناختی و رفتار اخلاقی است. مبدأ و بنیان‌گذار این رویکرد را می‌توان ژان پیاز دانست که بعدها

کلبرگ، رالف موشر^۱ و ویلیام پری^۲ آن را دنبال کردند. در چنین دیدگاه شناخت‌گرایی، رشد اخلاقی شخص در مراتب و مراحل بالای درک اخلاقی ارزیابی می‌شود (دبیا، ۱۳۹۱: ۴۰). اساس این رویکرد، در دیدگاه عقل‌گرا و وظیفه‌گرای کانت و پیروان جدید او، به‌ویژه هیر و رولز است: عموم خوبی‌ها یا ارزش‌ها از حیطه تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بیرون است؛ در نتیجه، فاعل اخلاقی از عوامل خارجی دیگر و عوامل غیر از خود تأثیر نمی‌گیرد. از این منظر، احکام وجدانی یا اخلاقی همچون ندایی درونی، مقدم بر تجربه‌اند و تکالیفی فراتر از عوامل محیطی بر فرد تحمیل می‌کنند. در مکتب تکلیف‌گرای کلبرگ، اصول جهان‌شمول وجدانی پذیرفته شده است که در آن، حساسیت اخلاقی، ویژگی ذاتی انسان است (گریز، ۱۳۸۳: ۳۵۵). قوی‌ترین نوع مداخله‌ها و برنامه‌های تربیت اخلاقی دیدگاه کلبرگ برای ایجاد تغییر و گذار از مراحل تحول، طرح معماهای اخلاقی است (حقیقت و مزیدی، ۱۳۷۸: ۱۱۹). اساس پژوهش‌های کلبرگ، بر رشد اخلاق مبتنی بر خودمیان‌بینی و پاداش‌گرای کودکان متناسب با رشد شناختی ایشان، نظام تحول شناختی پیازه است که معتقد است کودک با شکل‌گیری ساخت‌های شناختی در دوره‌های مختلف تحول، قادر به درک ارزش‌های اخلاقی و ساخت نظامی از رفتارهای اخلاقی برای خود می‌شود.

پژوهش‌های جدیدتر بر مهارت‌های عاطفی و مفهومی پیش‌رشدی متمرکز شده‌اند که مبنایی برای حساسیت پیش‌اخلاقی^۳ اولیه در کودکان است و مطابق با آن کودکان به احساسات و اهداف دیگران حساس می‌شوند، که از لحاظ اخلاقی به ارزیابی‌های رفتار دیگران مبتنی بر نیازهای انسانی مرتبط است و قادر به رفتارهای مشارکتی با جهت‌گیری اجتماعی می‌شوند. حساسیت پیش‌اخلاقی در همان ابتدای کودکی در تعاملات پالایش‌شده با بزرگ‌سالان درباره مسائل روزمره‌ای از مسئولیت‌پذیری، انصاف و همیاری به رشد خود

1. Mosher, R.

2. Perry, W.

3. pre-moral sensibility

ادامه می‌دهد و به شکل‌گیری خود اخلاقی منجر می‌شود؛ چهارچوبی شناختی - عاطفی که فرد با آن رفتارهای خود و دیگران را ارزیابی می‌کند؛ بنابراین، فضیلت‌ها از روان‌بنه‌های شناختی و عاطفی بدوی کودک شروع به رشد می‌کنند. در جریان رشد ادراک فرد از خود و تجربه‌های وی با دیگران، به تشکیل طرح‌واره‌هایی از قضاوت‌ها و عواطف اخلاقی در فرد منجر می‌شوند و نظامی برای ارزیابی رفتار اخلاقی در وی فراهم می‌کنند؛ از این رو، روان‌شناسان پس از کلبرگ معتقدند که رشد اخلاق «پیش» از شروع رشد ساخت‌های شناختی در فرد و رسیدن کودک به درکی از هویت خود آغاز می‌شود (Thompson, 2015: 280).

این در حالی است که طبق نظام شناختی پیاژه، کودک دوره حسی - حرکتی (دو سال اول زندگی) در مرحله «ناپیروی اخلاقی» یا فقدان مهار درونی برای رفتارهایی است که طبیعت آن‌ها با توقعات زندگی اخلاقی و اجتماعی گره خورده‌اند. اگرچه در برقراری مبادله کودک و بزرگسال، به‌ویژه از یک‌سالگی به بعد، می‌توان نوعی رعایت، تبعیت یا خودداری موقت و شکننده را در کودک دید. در این دوره، نظام ارزش‌های فرد در چهارچوب اقتصاد و غایت عمل، آن‌هم به معنای شیء یا شخصی «ارزنده‌شده» که می‌تواند سرچشمه فعالیت‌های جدید باشد، صورت ناپخته‌ای دارد (منصور، ۱۳۹۳: ۱۴۲).

قصد به اشتراک‌گذارده شده^۱

قصد به اشتراک‌گذارده شده یا قصد جمعی^۲، توانایی و انگیزه برای تعامل با دیگران در فعالیت‌های جمعی و مشترک، تعاونی با اهداف و مقاصد مشترک است (Tomasello, Carpenter, Call, Behne and Moll, 2005: 680). این اصطلاح همچنین نشان می‌دهد که فرایندهای روان‌شناختی همکار، مشترکاً به سوی یک چیز هدایت شده و درون یک چهارچوب قصد مشترک رخ می‌دهند (Tomasello, et al, 2005: 680). از دید توماسلو، کروگر و راتنر (۱۹۹۳: ۴۹۵) دو

1. shared intentionality

2. collective intentionality

بعد خواندن مقاصد^۱ دیگران و تعامل فرهنگی با دیگران، از ویژگی‌های اختصاصی انسان‌اند که موجب درک فرد از اقدامات عمدی می‌شود و زمینه‌ساز یادگیری فرهنگی^۲ و درگیری (مشارکت) کودک است.

پیاژه معتقد است کودک نیم‌دوره پیش‌عملیاتی (۲-۷ سالگی) با تجهیز به مرجع اخلاق بیرونی، که نتیجه آن تبعیت، اطاعت و انضباط است، در گستره تحولی واقع‌پنداری اخلاقی مبتنی بر مسئولیت عینی عمل قرار می‌گیرد؛ مسئولیتی که با محتوای عمل سروکار دارد و نه انگیزه و قصد آن. در این مرحله از تحول، دیگر پیروی اخلاقی یا پذیرش اخلاقی که مصدر آن بزرگسالان هستند، در کودک شکل می‌گیرد (منصور، ۱۳۹۳: ۱۴۷)؛ باین حال، پژوهش‌های روان‌شناسان پساکلبرگی نشان داده است که کودک در دوازده و هجده‌ماهگی قادر به درک مقاصد دیگران است؛ حتی برخی پژوهش‌ها با استفاده از روش‌های مختلف، شواهدی دال بر ادراک کودک از مقاصد دیگران پیش از یک‌سالگی ارائه نمودند؛ برای مثال، در پژوهشی مهم اجتماعی-شناختی، شامل نگاه خیره پس از توجه مشترک^۳، دست‌کاری اجتماعی در ارتباط‌های مشارکتی، فعالیت گروهی برای همکاری و یادگیری اجتماعی برای یادگیری آموخته^۴، بر اهمیت مبانی زیستی و فرهنگی قصد به‌اشتراک‌گذارده‌شده در فرآیند تحول کودک تأکید کردند. کودکان هنگام تماشای مردم، اعمال آن‌ها را با توجه به اهداف و مقاصدشان تفسیر می‌کنند. به نظر آن‌ها، این اولین جنبه از درک اجتماعی است. شیرخواران نه تنها قادر به درک نیت‌ها و رفتارهای دیگران، بلکه قادر به واکنش هیجانی مناسب به ادراکات خود از چهره و صدای دیگران‌اند، به ابراز شادی‌های دیگران پاسخ مثبت و به

-
1. reading intentions
 2. cultural learning
 3. joint attention
 4. instructed learning

بیانات ناراحتی یا خشم دیگران، با احتیاط پاسخ می‌دهند. کودکان از ابتدا در حال دیدگاه‌گیری،^۱ یعنی ادراکی از چگونگی کارکرد ذهن‌های دیگران هستند. این فعالیت مفهومی در سراسر کودکی به رشد خود ادامه می‌دهد؛ طوری که آن‌ها به درکی از عنصرهای مختلف روانی (همچون افکار اشتباه و خاطرات) و کارکردهای ذهنی (روانی) (همچون سوگیری‌ها، انتظارات و دیگر فرایندهای ساخته‌شده روانی) دست می‌یابند (Wellman, 2011: 176).

قصد به اشتراک‌گذارده‌شده نه تنها به فهم مقاصد و نیت‌های دیگران اشاره می‌کند، بلکه توانایی به اشتراک‌گذاری مقاصد و دیگر موقعیت‌های روانی با دیگران است. وجود چنین ظرفیتی در کودکان، آن‌ها را قادر به درک دیگران در موقعیت‌های مختلف می‌کند. این ظرفیت، پایه‌ای برای یادگیری زبان، حل مشارکتی مسئله، بازی‌های اجتماعی مشارکتی و بسیاری از اشکال یادگیری فرهنگی بنا می‌گذارد. این دستاوردهای اولیه نشان از کیفیت غیر خودمحورانه ادراک اجتماعی اولیه است؛ زیرا کودکان هیچ خلطی بین دیدگاه، ادراک و قصد خود با دیدگاه و مقاصد دیگران نشان نمی‌دهند که حاکی از نیروی خودجوش به اشتراک‌گذارده‌شده مقاصد، احساسات و اهداف کودک با دیگران است و پایه‌ای برای واکنش‌های کودکان به مردمی فراهم می‌کند که به پیشبرد نیازها، تمایل‌ها یا هدف‌های دیگران کمک می‌کند (Thompson, 2015: 285).

اما در نظام تحولی پیاژه، کودک با مجهز شدن به امکانات فراهم‌شده به کمک ساخت‌های منطقی و گسترش نگاه‌داری‌های ذهنی و بهره‌مند شدن از ظرفیت‌های جدیدی همچون «اخلاق خودپیروی»، فعالیت‌های تعاونی و «هم‌عملی» و مشارکت که ویژه نیم‌دوره عملیات عینی (۷-۱۱ سالگی) است، از اهرم درونی تنظیم‌کننده رفتارهای خود در سازمان روانی‌اش بهره‌مند می‌شود؛ باین حال، پیاژه معتقد است داوری اخلاقی کودک در این گستره تحولی، بیشتر بر اساس «نتیجه» عمل است تا «انگیزه‌های» عمل (منصور، ۱۳۹۳: ۱۴۷ و ۱۸۹). مصاحبه‌ایشان با کودکان، با محور قضاوت درباره اندازه بد بودن شکسته شدن لیوان‌ها

1. perspective-taking

به‌دست دو کودک با دو انگیزه متفاوت (از روی خشم یا اتفاقی) و دو نتیجه متفاوت (تعداد لیوان‌های شکسته) نیز شاهدهی بر مدعای خود است.

در تأیید ظرفیت آگاهی از مقاصد دیگران، محققان در دو شرایط آزمایش با وانمودکردن به رفتاری غیر عمدی مانند افتادن مازیک از دست یا قاشقی کنار سوراخی (در دسترس کودک) و شرایط کنترل (انجام دادن عمدی همان اعمال) کودکان هجده‌ماهه را مشاهده کردند. نتایج نشان داد که کودکان در شرایط آزمایشی، متفاوت با گروه کنترل، آماده کمک به آزمایشگر بودند و مازیک یا قاشق افتاده را به وی می‌دادند. این کودکان هرگز درازای کمک خود، قدردانی یا پاداشی دریافت نمی‌کردند (Warneken, et al, 2006: 640) و چه‌بسا دادن پاداش، فراوانی کمک‌رسانی را در آن‌ها تضعیف می‌کرد (Warneken & Tomasello, 2008: 1785). این یافته‌ها، ظرفیت «قصد به اشتراک‌گذارده‌شده» را در کودکان برای مشارکت در فعالیت با دیگری نشان می‌دهد که حالات روانی مشترک، به‌ویژه اهداف و مقاصد آن‌ها را دربرمی‌گیرد (Tomasello, et al, 2005: 694).

آگاهی و درک مقاصد دیگری و شرکت در مقاصد آن‌ها منجر به درک و واکنش آن‌ها به رفتارها و مقاصد شخص سوم نیز می‌شود. در شرایط آزمایشی در مطالعه‌ای (Vaish et al, 2005: 534) کودکان ۱۸-۲۴ ماهه در کنار مادر خود نشسته و شاهد تعامل دو بزرگسال در میز کنار خود بودند. یکی از آن‌دو، گردنبند و کمربند خود را به کودک نشان داد، نقاشی کشید و مجسمه‌ای سفالی ساخت و از چیزهایی که ساخته بود، ابراز خوشحالی می‌کرد. نفر دوم، گردنبند و کمربند اولی را گرفت و نقاشی و مجسمه ساخته‌شده وی را خراب کرد. فرد قربانی بدون ابراز واکنشی به این اعمال فقط از نظر عاطفی متأثر شد. در شرایط کنترل، پس از واکنش فرد اول، فرد دوم گردنبند و کمربندی متفاوت (که متعلق به کسی نبود) را در برابر دید کودک برداشت، برگه‌ای خالی را پاره و تویی سفالی را خراب کرد (موقعیت‌های یادشده لذت بردن از اشیائی بود که نفر اول آن‌ها را ساخته بود و فرد دیگر آن‌ها را ضایع می‌کرد). سپس در موقعیت دیگری، نفر دوم با سه بادکنک وارد اتاق

می‌شد، یک بادکنک به فرد اول و دو بادکنک دیگر را به کودک می‌داد. دقیقه‌ای بعد، بادکنک از دست فرد اول رها می‌شد و به سقف می‌چسبید، با ابراز ناراحتی وی و تلاش برای پایین آوردن آن، کودکی که در موقعیت آزمایشی اول قرار گرفته بود، با ابراز همدردی و آغوش گرفتن و بخشیدن یکی از بادکنک‌های خود به وی واکنش نشان می‌داد و کودکی که شاهد موقعیت کنترل بود، فقط شاهد ماجرا بود و واکنشی نشان نمی‌داد. آزمایش مشابهی در مطالعه دیگری بر روی کودکان ۱۹-۲۳ ماهه، همین نتایج را تأیید کرد (Hamlin, et al, 2011: 19931). یافته‌های این چنین حاکی از ظهور پیش تحولی قصد به اشتراک‌گذارده شده در موقعیت‌هایی است که کودک در آن نقش شخص ثالث را بازی می‌کند.

عواطف اخلاقی

احساسات و عواطف برای کودکان، مانند منبع اطلاعاتی در تفسیر آن‌ها از عواقب اخلاقی اعمالشان عمل می‌کند. تیوریل و کلن^۱ (۲۰۱۰: ۳۳-۵۲) از عواطف به عنوان بازخورد ارزیابانه برای اعمال حاوی محتوای اخلاق یاد کرده است. این بیان که عاطفه ممکن است یکی از عناصر برجسته رشد اخلاقی باشد، با این سخن مارتین هافمن^۲ که نظاره کردن انسانی که ناراحت است، موجب انگیزش همدردی آدمیان می‌شود، تأیید شده است؛ به هر حال، مراحل رشد و تحول از نظر هافمن، متوالی است و احساس همدردی با دیگران، همراه با سن تغییر می‌کند (اسمتانا، ۱۳۸۱: ۸۸). تحقیقات نشان داده است کودکان به عاملان درگیر در تخلفات اخلاقی در مقایسه با عاملان تجاوزات مرسوم و معمول، پیامدهای عاطفی متفاوت تری اسناد می‌دهند که تفاوت‌های فردی و تحولی در آن نقش دارد (Arsenio & Fleiss, 1996: 173).

1. Turiel & Killen

2. Hoffman

از نظر فرنزی،^۱ بوه^۲ و بالدوئین،^۳ نخستین احساسات اخلاقی از رابطه دوجانبه مبنی بر ملغمه‌ای از ترس و محبت در کودک شکل می‌گیرد که مبنای اخلاق و وظیفه‌گرا و تکلیف‌گرای کلبرگ را پایه‌ریزی می‌کند، روش‌های واکنشی که کودک در مواجهه با بزرگسالان شناخته‌شده خود می‌آموزد، نقطه شروع این تداوم‌اند؛ از این رو، نخستین عواطف اخلاقی در گستره احساسات خانوادگی شکل می‌گیرد و تحول می‌یابد (منصور، ۱۳۹۳: ۱۸۲).

مطالعات نشان می‌دهند که ظرفیت بالای هم‌حسی و پاسخ‌های همدلانه به شخص پریشان، پایه‌ای برای اشکال پیچیده‌تر هیجان و عاطفه به اشتراک‌گذارده شده است؛ زیرا شفقت و عطف با کمک و مراقبت در سنین بعدی مرتبط است (Eisenberg et al, 2010: 115). اُنگلی، نولا و مالتی^۴ (۲۰۱۴: ۴۵۸) در پژوهش خود به نقش پیش‌بینی‌کننده استدلال اخلاقی برای رفتارهای حاکی از همدردی و صدقه دادن (هبه کردن) با اثرات تحولی و جنسیتی پی‌بردند و نشان دادند که چنین رفتارهایی از کودکان هشت‌ساله بیش از کودکان چهارساله بروز می‌کند. همچنین دختران چهارساله بیش از پسران همین سن، عواطف همدردی و صدقه دادن را به افراد پریشان از خود نشان می‌دادند. مطابق با نظام شناختی پیازه، کودک نیم‌دوره پیش‌عملیاتی (۲-۷ سالگی) به موازات سه نوع تازگی، اعم از کنش رمزی، تجسم براساس نظام رمزی و نشانه‌ها و مبادلات فکری میان‌فردی به کمک زبان (شکل اجتماعی شده کنش رمزی) اشکال شهودی از عواطف و هیجانات را نشان می‌دهد که به دو صورت ارزش‌سازی بین‌فردی و خودارزنده‌سازی متجلی می‌شود. تأثیر فرد بر فرد دیگر، بروز احساس رضایت در طرف مقابل و به‌جای گذاشتن اثر پایدار در قالب نوعی حق‌شناسی، ارزش قائل شدن برای فرد اثرگذار (ارزنده‌سازی بین‌فردی) و تجلی الگویی از

-
1. Ferenczi, S.
 2. Bovet, P.
 3. Baldwin, J. M.
 4. Ongley, Nola, & Malti

این مبادلات در خود و احساس ارزشمندی یا بی‌ارزشی در خود (خودارزنده‌سازی) دو وجه تحول عواطف اخلاقی فرد نسبت به کنش ارزشی دیگران و خود است. در چنین دوره‌ای است که تحول از خودمیان‌بینی به میان‌واگرایی، از ظرفیت درک دیدگاه‌ها و احساسات دیگری بهره‌مند می‌شود که معرف مؤلفه اساسی استدلال اخلاقی است (منصور، ۱۳۹۳: ۱۸۰-۱۸۱)، که در پژوهش‌هایی با هدف بررسی مسئله «همدلی شناختی - اجتماعی»^۱ نیز تأیید شده است. این همان توانایی است که مبنای پذیرش مسئولیت و نمایش رفتارهای حاکی از فضیلت در فرد است.

در پژوهشی دربارهٔ کودکان ۴-۸ ساله، اسنادهای عاطفی کودکان به شخصیت اصلی داستان بررسی شد که مرتکب عملی غیراخلاقی شده بود. بیشتر کودکان چهارساله بر احساسات خوشایند تجربه‌شدهٔ فرد خاطی پس از عمل غیراخلاقی تمرکز کردند؛ درحالی‌که بیشتر کودکان هشت‌ساله بر ارزش اخلاقی عمل فرد خاطی تمرکز کردند. فقط کودکان شش‌ساله بودند که واکنش‌های هیجانی مثبت یا منفی به فرد خاطی نشان می‌دادند. محققان روندی تحولی از اخلاق نتیجه‌گرای کودکان چهارساله به سوی اسنادهای احساسی مبتنی بر اخلاق استنباط کردند (Nunner-Winkler & Sodian, 1988: 1323)؛ همان چیزی که اخلاق نتیجه‌گرای پیاژه و کلبرگ مبتنی بر سن رشد شناختی بر آن صحنه می‌گذارد.

در میان عواطف اخلاقی، کاگان^۲ (۱۹۸۴: ۱۱۹-۱۲۰) همدلی را یکی از «احساسات اخلاقی محوری» و دیمن^۳ (۱۹۹۰: ۱۸) آن را یکی از «حمایت‌های عاطفی اولیهٔ اخلاق» می‌داند و استدلال می‌کند از آنجا که اخلاق از اساس بر تعهد فرد به دیگران متمرکز است، فقط با درون‌نگری و بازشناسی احساسات درونی توسعه نمی‌یابد. هافمن (۱۹۹۱)، به‌نقل از اسمتانا، ۱۳۸۱: ۸۷). در مدل نسبتاً پیچیدهٔ تحولی، همدلی را ناشی از تمایل ذاتی کودک در پنج مرحلهٔ تحول

1. socio-cognitive empathy

2. Kagan

3. Damon

در گستره‌ای از واکنش‌های غیرارادی و خودکار نوزادان در پاسخ به گریه دیگر نوزادان تا بلوغ، واکنش‌های بازتابی به معانی برخاسته از شرایط ناگوار برای دیگران می‌داند که تحت‌تأثیر آموزش والدین به تحول خود ادامه می‌دهد. برخی تحقیقات حاکی از بروز عواطف اخلاقی پیش از شکل‌گیری ساخت‌های شناختی پیشرفته و نشان‌دهنده‌نوعی میان‌واگرایی عاطفی و احساسی در گستره‌ای از رفتارهای خودمیان‌بینانه شناختی در کودک است. در آزمایشی روی کودکان ۱۸-۲۴ ماهه در شرایط آزمایشی دربرگیرنده موقعیت‌های برانگیزاننده همدلی، مشاهده شد که کودکان به فردی که ظلمی به وی شده بود، حس همدردی و کمک‌رسانی نشان می‌دادند و رفتارهای مبتنی بر یاری و دلجویی می‌کردند (Vaish et al, 2009: 534). در آزمایش دیگری، داستانی با محتوای عدالت برای کودکان سه‌سال‌ونیم خوانده می‌شد که در آن دو دختر، یکی به تنهایی مشغول پختن شیرینی می‌شد و دیگری وقت خود را با بازی سپری می‌کرد. پس از پختن شیرینی‌ها، نوبت به تقسیم آن‌ها رسید. سه‌چهارم کودکان سه‌سال‌ونیم بر این باور بودند که آن‌که تلاش بیشتری کرده است، مستحق دریافت سهم بیشتری است (Baumard et al, 2012: 492). در موقعیتی که موضوع سخاوت در کودکان همین سنین آزمایش شد، مشاهده کردند که کودکان به شخصیتی که از خود رفتارهای سخاوتمندانه نشان می‌داد، تمایل بیشتری برای دادن پاداش داشتند تا شخصیتی که با دیگران سخاوتمند نبود (Olson & Spelke, 2008: 222).

مطالعات بالا نشان می‌دهد کودکان از همان سنین ابتدایی رشد، قادر به درک چرایی رفتارهای دیگران، به‌ویژه حالات درونی و ذهنی رفتارهای دیگران هستند. در راستای این ادراک، آن‌ها از مقاصد، تمایلات، هیجانات و اهداف، که انگیزه‌های مهم رفتار انسانی هستند، آگاه می‌شوند (Wellman, 2011: 261). چنین ادراکی به آن‌ها اجازه می‌دهد تا از تجربه‌های درونی دیگران مطلع شوند و بدین ترتیب، هیجانات و عواطف فردی به‌اشتراک گذاشته شود و مبتنی بر چنین تجربه‌های عاطفی مشترکی، رفتارهای اخلاقی چون همدردی، کمک و یاری‌رسانی و سخاوت صادر می‌شود. این موضوع حاوی اشارات مهمی در تحول «حساسیت پیش‌اخلاقی» است. اول اینکه، این رفتارهای پیش‌اجتماعی نه ناشی از

مشوق‌های بیرونی، بلکه همچون پیامد خودجوشی از درک و به‌اشتراک‌گذاری اهداف دیگران و آگاهی از چگونگی یاری‌رسانی برای دستیابی آن‌ها به اهدافشان رخ می‌دهد. دوم اینکه، کودکان کم‌سن‌وسال، رفتار دیگر مردم را با توجه به اثرات آن بر اهداف دیگران تحسین می‌کنند، به افراد خیرخواه و یاری‌رسان پاداش می‌دهند و آن‌هایی را که مانع تراشی می‌کنند، مستحق تنبیه می‌دانند (Thompson, 2015: 286).

ادراک عواطف و هیجانات، بخشی از حساسیت پیش‌اخلاقی است؛ زیرا هیجانات با موقعیت‌های مرتبط با کمک یا ایجاد مانع بر سر راه اهداف دیگران و درک با بهزیستی دیگر مردم سروکار دارد. از طرفی درک هیجان در رابطه والد-فرزندی و ویژگی‌های والدین نهفته است. به این موضوع باید از چند بُعد توجه کرد. از سویی، پیوند گرم و حمایت‌آمیز والدین و کودکان، این احتمال را تقویت می‌کند که کودکان تشویق شوند پیام‌های والدین را بشنوند و به آن پاسخ دهند؛ از سویی دیگر، واکنش عاطفی والدین، به شرط منطقی بودن، ممکن است فهم کودکان را از مقررات اجتماعی و رمزگذاری آن‌ها را آسان کند (اسمتانا، ۱۳۸۱: ۸۸). برای برخی والدین عدول از ارزش‌های اخلاقی، جدی و صرف‌نظر از خط‌مشی‌های اجتماعی مهم و حیاتی است. برخی مطالعات نیز تأیید کرده‌اند کودکانی که در موقعیت‌های برانگیزاننده رفتار اخلاقی، عواطف و رفتار اخلاقی بیشتری از خود نشان می‌دهند، والدین یاریگر و حساس به موضوعات اخلاقی دارند (Thompson, 2015: 290)؛ چیزی که پیازه‌ای‌ها درباره نقطه شروع و تداوم احساسات و عواطف اخلاقی در گستره مناسبات خانوادگی، از آن سخن به میان آورده‌اند.

تحول وجدان در کودک

«وجدان» نیز میراث طولانی و پیچیده‌ای در فلسفه و سنت‌های مذهبی است (Thompson, 2015: 290). احکام وجدانی که بر پایه آن‌ها انسان به انجام دادن یا ترك کردن فعل فرمان می‌یابد، از دیدگاه کانت در زمره دانش پیش‌تجربی و مقدم بر تربیت شناخته شده، نوایی درونی است که برای انسان تکالیفی تعیین می‌کند و می‌خواهد که بدون چون‌وچرا آن‌ها را انجام دهد (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷: ۱۱۸).

روانشناسان به‌تازگی مفهوم وجدان را به فرآیندی تحولی اختصاص داده‌اند که با آن کودکان به ساخت و عمل پیوسته مطابق با استانداردهای تعمیم‌یافته و درونی رفتار مبادرت می‌ورزند. این مفهوم که تداعی‌گر مفهوم فرامن در مکتب روان‌تحلیل‌گری است، مشتمل بر دو مولفه استانداردهای درونی و پیامدهای رفتاری و عاطفی پایبندی به آن استانداردها یا نقض آن‌هاست (Berkowitz & Grych, 1998: 372). ظرفیت رفتار اخلاقی درون‌سازی‌شده، دستاورد دوران کودکی یا نوجوانی شناخته می‌شود؛ اما تحقیقات معاصر درباره فرایند تحولی وجدان، بر اوایل دوران کودکی، یعنی دوره زمانی حیاتی برای پایه‌گذاری پایه‌های وجدان متمرکز شده‌اند. محققان بر این باورند که تحول وجدان همچون عواطف، بر گسترش حساسیت پیش‌اخلاقی استوار است و توسعه آن در سال‌های اولیه رشد، تحت‌تأثیر ویژگی‌های مزاجی و ظرفیت‌های در حال توسعه خودتنظیمی در کودک قرار دارد. از دید ایشان، خودکنترلی عنصر بنیادین در رشد اخلاق است. در این میان، کیفیت روابط والد-فرزند در رشد وجدان و رشد تفاوت‌های فردی در رفتار اخلاقی محوری است که با شخصیت فضیلت‌مند ارتباط دارد.

طبق نظریه برجسته رشد گریزینا کوشانسکا^۱ (۱۹۹۱: ۱۳۸۱) وجدان دو بعد دارد: (۱) ناراحتی عاطفی که دربرگیرنده پیامد عاطفی گناه (خطا) همچون احساس گناه، پوزش، همدلی برای قربانی و ... است؛ (۲) قواعد اخلاقی فعال یا مراقبت که شامل درونی‌سازی استانداردهای کلاسیک در راستای اعتراف، جبران خسارت و نظارت بر تخلف دیگران است. از دید کوشانسکا، رشد اولیه وجدان، بر پایه رشد جهت‌گیری پاسخ‌گویی دوجانبه والد و کودک پایه‌ریزی می‌شود؛ رابطه‌ای که کودک را به وظایف متقابل در روابط صمیمی حساس می‌کند (Kochanska & Murray, 2000: 417). گرمی والدین و پاسخ‌گویی حساس، موجب برانگیختن واکنش‌های حساس، مشارکت‌جویانه و سازنده در کودکان به

1. Grazyna Kochanska

تقاضاهای محیطی می‌شود. چنین دیدگاهی با نظریه معاصر درباره دل‌بستگی موافق است. سنجش وجدان در کودکان سنین مختلف، متفاوت بوده است. به تحول وجدان در کودکان دوسالونیم، به صورت حضور در کنار مادر (خواستن از کودک برای کنار گذاشتن اسباب‌بازی‌هایی که با آن بازی کرده است)، در غیاب مادر (منع کودک از دست زدن به اسباب‌بازی‌های جذاب در قفسه و خروج از اتاق) و در کودکان بزرگ‌تر با آزادگذاری آن‌ها برای تقلب و طرح معماهای اخلاقی و شیوه پاسخ کودک به اتفاقات ناگوار و توجه همدلانه وی به افراد گرفتار توجه کرده‌اند. این ارزیابی‌های متفاوت، دربرگیرنده ابعاد پیچیده‌تر شناختی، عاطفی و خودارجاعی به رفتار اخلاقی با افزایش سن است. کودکان نوپا اشتیاق درونی بسیاری برای مشارکت از خود نشان می‌دهند. کودکان پیش‌دبستانی با احتمال کم‌تری در بازی‌های دشوار تمایل به تقلب نشان می‌دهند، از لحاظ اجتماعی پاسخ‌های سازنده‌ای به معماهای اخلاقی فرضی می‌دهند و خود را افرادی نشان می‌دهند که سعی می‌کنند رفتارهای درستی از خود نشان دهند (Kochanska et al, 2010: 1320). ثبات چنین گرایشاتی در طول زمان می‌تواند نتیجه رشد ویژگی‌های مرتبط با تمایلات اخلاقی و مرتبط با فضیلت، کیفیات مزاجی اثری مرتبط با وجدان یا تداوم کیفیت رابطه والد-فرزند باشد. شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد کودکان با آسیب‌پذیری ذاتی در توانایی‌های خودتنظیمی و پاسخ‌دهی ضعیف مادر در ۵/۵ سالگی، وجدان ضعیف‌تری دارند؛ اما همان کودکان در بافتی از پاسخ‌دهی بیشتر مادر، از تحول بیش‌تری در وجدان بهره‌مندند (Kochanska et al, 2011: 605). برخی مطالعات نشان دادند که نظرات مادران درباره احساسات مردم و نه درباره قوانین و پیامدهای شکستن آن‌ها، با رشد وجدان در کودکان ارتباط دارد (Dunn et al, 1995: 649). از تحقیقات یادشده می‌توان دریافت که تمایلات اخلاقی مثبت در بافتی از روابط پاسخ‌گو در خانواده گسترش می‌یابد و در مکالمات روزمره والد-فرزند غنی می‌شود؛ مکالماتی که بر احساسات و نیازهای دیگران بیشتر از مسائل معطوف به قاعده و قانون تمرکز می‌کند.

خود اخلاقی

هویت اخلاقی^۱ را «ساختاری از احساس خود درباره ارزش‌های اخلاقی» تعریف می‌کنند. اطلاعات کمی درباره مراحل اولیه تحول هویت اخلاقی و چگونگی مهم شدن ارزش‌های اخلاقی برای ادراک فردی و تحول شخصیت بافضیلت وجود دارد. روان‌شناسان تحولی در جست‌وجو برای رشد «خود اخلاقی»^۲ در اوان کودکی، خود اخلاقی را دیدگاه کودک از خود همچون شخصی «خوب» تعریف می‌کنند که تلاش می‌کند اعمال درستی انجام دهد. چنین دیدگاهی با انتظارات والدین و ارزش‌های اخلاقی در وی تعریف و تعیین می‌شود (Kochanska, 2002: 339) و در بستر تعاملات اجتماعی غنی‌سازی می‌شود و عمق می‌یابد. مطالعه طولی هوکر^۳ (۲۰۱۳: ۸) روی ۱۱۵ کودک شش تا هفت‌ساله در بازه زمانی بیش از دو سال، نشان داد رفتارهای اجتماعی در تعاملات اجتماعی بر شکل‌گیری خود اخلاقی کودکان و بازشناسی خود همچون عاملان اخلاقی نقش بسزایی دارد و پیامدهای مهمی برای بهزیستی آن‌ها دربردارد.

در تعیین چگونگی رشد اخلاقی در کودکانی که مهارت‌های زبانی ندارند، روش‌های متفاوت‌تری نیاز است. در مطالعه‌ای از عروسک‌ها برای توصیف ویژگی‌های خود در قالب واژگان حاوی صفات دوقطبی استفاده شد. عروسکی خود را دوستدار تعامل با دیگران و عروسک دیگر خود را دوستدار تنهایی توصیف می‌کرد و ... این روش موجب برانگیختن پاسخ‌های کودکان در کاربرد توصیفات دوقطبی در راستای ارزیابی از صفات شخصیتی می‌شد؛ قضاوت‌های پایداری که به‌نظر می‌رسد بازتابی از نمایش منسجم از کیفیات درونی باشد (Brown, et al, 2008: 161).

مطالعات نشان داد که خودتوصیفی کودکان پیش‌دبستانی از لحاظ درونی، با توصیفات

1. moral identity
2. moral self
3. Hawker

معلم و والدین از کودک سازگار بود و باهم ابعاد مثبت و منفی خودمفهومی^۱ را در فرد تشکیل می‌دهد. (Kochanska et al, 2010: 1320). در مطالعه‌ای این توصیفات را مرتبط با رفتار و انگیزه اخلاقی به کار بردند و جملاتی با این مضمون برای کودکان ساختند: «وقتی چیزی را می‌شکنم، تلاش می‌کنم از دیگران مخفی کنم» و «وقتی چیزی می‌شکنم، راستش را به مادرم می‌گویم». یافته‌ها نشان داد که تحول وجدان در کودکان بین ۲ تا ۵/۴ سال با خود اخلاقی در ۵/۵ سالگی هم‌بسته و پیش‌بینی‌کننده خوبی برای رفتارهای شایستگی در سن مدرسه بود. نمایش رفتارهای منعکس‌کننده هیجان‌ات خودارزیابانه همچون احساس غرور، شرم (واکنش انفعالی و همراه با احساس ناراحتی به خطای درک‌شده) (Eisenberg, 2000: 665) و گناه (احساس تأسف در دناک و مبتنی بر اضطراب که با رویداد سرزنش‌آمیز همراه است) (Ferguson & Stegge, 1998: 30) حاکی از شکل‌گیری خود اخلاقی در کودک و مرتبط با تحسین رفتارهای مطلوب یا تقبیح رفتارهای نامطلوب وی از سوی والدین است؛ زیرا احساس شرم و گناه (مقابل همدردی و هم‌حسی با رویکرد دگرگرایی) احساسات خودآگاهانه‌ای^۲ است که اهمیت زیادی در خودارزیابی فرد (مبنای شناختی خود اخلاقی) دارد؛ باین حال تفاوت‌های فردی در هیجان‌ات حاصل از رفتار اخلاقی یا غیر اخلاقی در گستره‌ای از احساسات غرور، بی‌اعتنایی، شرم و گناه موضوعی است که نیازمند تحقیقات طولی است.

دیدگاه تحولی اندیشمندان اسلامی به کسب فضیلت‌ها

مسکویه با الگو گرفتن از دیدگاه ارسطو و فلسفه یونان از حیث هستی‌شناختی، انسان را انتهای زنجیره تکامل در سلسله‌مراتب خلقت می‌داند که با میل ذاتی به کمال و تعالی، از دوره‌های تحولی جنینی، نوزادی، کودکی، نوجوانی، جوانی و میان‌سالی عبور می‌کند. وی با اعتقاد به رشد مرحله‌ای، انگیزه‌های فیزیولوژیکی همچون امیال دهانی را اولین مرحله رشد

1. self-concept

2. self-conscious

کودک و مایه غریزی حیات وی می‌داند. کودک با سیر تحوّل خود با تجهیز قوای ادراکی که مسکویه از آن تعبیر به «قوه خیال» می‌کند، به تصویرسازی و بازنمایی اشیا در ذهن می‌پردازد؛ مرحله‌ای که قوه خشم و روی‌گردانی از چیزهای آزارنده به‌تنهایی یا به‌دست والدین در وی پدیدار می‌شود. مسکویه اگرچه معتقد است انسان‌ها از بدو خلقت، خالی از هر نوع خلُق و ملکه‌ای هستند و زمینه‌های خیر و شر در طبیعت هر انسانی وجود دارد، بر این باور است که تمایل اولیه کودک به شر و نابسامانی‌های اخلاقی و تربیتی است و در آغاز رشد خود، همه یا بیشتر کارهای زشت و ناپسند است، اگرچه منکر تربیت‌پذیری، تأثیر والدین، هم‌نشینان و هم‌بازی‌های کودک در ایجاد فضیلت‌هایی چون صداقت، احترام به دیگران، اطاعت از پدر و مادر و مریبان و رعایت آداب اجتماعی نیست. پس از دوره کودکی است که قوه تعقل یا تجهیز کودک به ویژگی تمیز خوب و بد در وی به ظهور می‌رسد. نتیجه این مرحله پیدایش شرم و حیاست که در دیدگاه مسکویه به‌صورت ترس از ارتکاب عمل زشت و آشکار شدن آن برای دیگران و فرع بر تشخیص زشت از زیبا و خیر از شر معرفی می‌شود. این همان مرحله شکل‌گیری خود اخلاقی در کودک است.

به‌نظر ابن‌مسکویه، برتری عقل بر قوای طبیعی و توانمند شدن کودک در این خصیصه است که ضمانتی برای کسب و پایداری فضیلت‌هایی چون احترام، صداقت، همدلی و ... در وی فراهم می‌کند. وی متناسب کردن شیوه‌های آموزش فضیلت‌ها را با مراحل رشد طبیعی قوا (شوق به غذا ملازم با پیدایش نیروی خشم، سپس شوق کسب علم) در کودک، برای رسیدن به تعالی مهم و نگه‌داری و قوام آن‌ها را در شخصیت فرد منوط به تکرار و استمرار رفتارهای فضیلت‌مند در موقعیت‌های مختلف زندگی و حضور در مبادلات و تعاملات اجتماعی مهم می‌داند (مسکویه، ۱۳۷۱: ۵۴-۸۷). از نظر ابن‌مسکویه، فضیلت‌ها، صفات شخصیتی و بخش‌های پایدار از حالت روحی‌اند. شخصیت حالت دویخشی از روح^۱ شامل فضیلت طبیعی و اخلاقی است. ازسویی، سرشت ذاتی فرد، شخصیت وی را تعیین می‌کند؛

1. soul

از سوی دیگر، بخشی از شخصیت با «عادت^۱ و خودآموزی^۲» شکل می‌گیرد؛ از این رو، همان‌گونه که اشاره کردیم، ایجاد و اکتساب فضیلت‌ها اگرچه در ابتدا با تفکر همراه است، پس از آن بنابر اصل تدریج، با استمرار در عمل، به استعداد و صفت شخصی تبدیل می‌شود و برخی فضیلت‌ها مانند شجاعت، عفت، خویشتن‌داری، عدالت، از خودگذشتگی، همدلی و ... در سایه معاشرت و تعاملات اجتماعی و به اشتراک‌گذاری آموخته‌ها به دست می‌آید؛ از این رو، حوزه‌های بین‌فردی فعالیت، خود موجد موقعیت‌های حاکی از فضیلت می‌شود (Bucar, 2014: 200).

محقق نراقی رعایت ترتیب مراحل تربیتی انسان و موافقت آموزش با این مراحل را گام مهمی در تربیت اخلاق می‌داند. ترتیب مراحل تربیت در انسان از دیدگاه ایشان، بروز قوه شهویه و ظهور استعداد غذاخواهی در وی است. پس از آن با رشد قوای حسی، تقویت خواسته‌های کودک، توانایی حفظ صورت‌ها و اشکال، هریک از استعدادهای قوه شهویه یکی پس از دیگری شکوفا می‌شود و نوبت به بروز قوه غضبیه، میل به برتری بر خود و دیگران در وی تجلی می‌یابد. با ظهور قوه تمییز و رشد توانایی کودک در یادگیری علوم، هنرها و صنعت‌ها محقق می‌شود. هر مرتبه ضرورت کسب فضیلت‌های آن دوره همچون عفت، شجاعت و حکمت را در فرد آشکار می‌کند؛ از این رو، ملامحمد مهدی نراقی (۱۴۰۸، به نقل از هدایتی، ۱۳۹۰: ۸۹) نیز پس از بیان لزوم طی مراحل تربیتی موافق با مراحل رشد طبیعی انسان می‌گوید:

«انسان در مقام تهذیب اخلاق خویش، ابتدا باید قوه شهوت را کنترل کند تا به عفت [خویشتن‌داری] برسد. آن‌گاه قوه غضبیه خود را تا صفت شجاعت را دارا شود و سپس قوه عاقله را تعدیل کند تا به زیور حکمت [خرد] آراسته گردد. رعایت این ترتیب، در طهارت نفس و تهذیب جان برای انسان، موجب سهولت وصول به کمال انسانی می‌گردد.»

1. habit

2. self-training

از دید ملا احمد نراقی، آموزش و پرورش انسان بر اساس چهار مرحله (۱) پیش از تمییز؛ (۲) تمییز؛ (۳) آموزش و پرورش رسمی و (۴) بلوغ است (بهشتی و دیگران، ۱۳۸۰: ۲۴۹-۲۵۷).

خواجه نصیرالدین طوسی نیز با برشمردن اقسام شناخت به شش دسته حسی، خیالی، وهمی، عقلی، شهودی و ربّانی، منشأ حُلُق (ملکه راسخ در نفس که افعال و رفتار متناسب با آن به سهولت از آن صادر می‌شود) را طبیعت و عادت (تربیت) می‌داند. ایشان کسب فضیلت را مبتنی بر سیر تدریجی تحول و متناسب با ویژگی‌های خاص آن مرحله از رشد می‌داند و معتقد است کودک در هر مرحله تحولی، به کسب فضیلت‌های آن دوره نائل می‌شود. در مرحله ابتدایی رشد به تعدیل قوه شهوت، در مراحل بعدی به ایجاد اعتدال در قوه خشم و سپس قوه ادراک و تمییز موفق می‌شود. از این دو دیدگاه، می‌توان استنباط کرد که کودک حتی پیش از مجهز شدن به ابزارهای نمادین (تفکر و زبان) قادر به درکی از خوبی و بدی است و قابلیت یادگیری رفتارهای شایسته همچون مقدمه کسب فضیلت‌های اخلاقی را دارد. با دست یافتن به مهارت‌های تصویری (خیال) و ادراکی (تمییز) است که کودک می‌تواند در رابطه گرم والدینی، با تکرار، استمرار و حضور در تجربیات اشتراکی و تعاملی به قوام‌یافتگی و تثبیت فضیلت‌ها در خود پردازد.

آنچه در این بخش مطرح شد، ناظر بر رویکرد اندیشمندان اسلامی است که کسب فضیلت را مقوله اخلاقی در دو سطح نظری (استدلالی) و عملی مبتنی بر سطوح معرفت‌شناسانه انسان، با در نظر گرفتن اصول حاکم بر تربیت انسان (تدریج، رشد گام‌به‌گام، همگامی با طبیعت، توجه به سطوح معرفت‌شناختی فرد و ...) ناظر بر تربیت قوای نفس می‌دانند تا این‌گونه فرد با متصف شدن به ویژگی‌های اخلاقی، زندگی دنیوی و اخروی خود را بسازد. خواجه نصیرالدین طوسی (۱۳۶۹: ۱۵۳-۱۵۲) به اخلاق از دو بعد درمان و کاربرد همچون فن و صنعت در دو بخش حفظ فضیلت‌ها و ارزش‌ها و درمان بیماری‌های نفسانی توجه می‌کند.

دیدگاه رشدی اسلام نه رشدی صرفاً تابع طبیعت و توارث و نه رشدی تابع صرف بازسازی را می‌پذیرد، بلکه افزون‌بر اصول تحولی یادشده، رشدی مبتنی بر اصول سازگاری

عقل با وحی، هماهنگی ظاهر و باطن، تعامل جسم و روح، اصل تکلیف و مسئولیت و ... (رهنمایی، ۱۳۸۸: ۲۸۸-۲۹۷)، معطوف به اهداف متعالی و در نتیجه، فعل اختیاری و انتخابی انسان را در نزدیکی به خالق خود تأیید می‌کند؛ از این رو، تربیت اخلاقی در چنین دیدگاهی، مجموعه اعمال یا تأثیرات عمدی و هدف‌دار مربی بر مربی به‌ویژه عمل برای ایجاد فضیلت‌های اخلاقی و علمی متناسب با اصول پیش‌گفته است (پژوهشکد حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۸: ۳۶۶)؛ راهبردهای رفتاری مستخرج از گزاره‌های تربیتی قرآن کریم نیز ناظر بر همین معناست (صدری‌فرد و موسوی، ۱۳۹۲: ۱۵۷-۱۵۸)؛ بنابراین در اندیشه اسلامی، درباره اخلاق و فضیلت باتوجه به دیدگاه انسان‌شناختی، هستی‌شناختی و غایت‌نگری بحث می‌کنند.

نتیجه‌گیری

فضیلت و گرایش افراد به رفتارهای نیک، در مراحل رشدی پیش از تشکیل ساخت‌های شناختی انتزاعی پیاز و حتی مراحل رشد اخلاقی پیش‌قراردادی کلبرگ در کودک مشاهده می‌شود. دیدگاه کلبرگ، قضاوت‌های اخلاقی افراد را در سنین کودکی، پیامدگرا و مبتنی بر دریافت پاداش و اجتناب از تنبیه تفسیر می‌کند؛ دیدگاهی که به استدلال مبتنی بر مقاصد و انگیزه‌های رفتار اخلاقی در این سنین اعتقادی ندارد و آن را مربوط به مراحل بالاتر شناختی شخص نسبت می‌دهد. البته نظریه رشد اخلاقی کلبرگ، براساس معماهای اخلاقی عدالت‌محوری طرح‌ریزی شده است که فرد را در حل تعارض اخلاقی و انتخاب یکی از چند راه‌حل اخلاقی محصور می‌کند؛ درحالی‌که در موقعیت‌های آزمایشی در این گفتار، که از آن همچون شواهدی دال بر درک اخلاقی در سنین کمتر کودکی استفاده شد، تعارضی مطرح نیست. کودک در انتخاب دو موقعیت کاملاً محرز اخلاقی و غیر اخلاقی مخیر است؛ موقعیتی که در آن یک طرف قربانی و دیگری متجاوز معرفی می‌شود.

صاحب‌نظران تحولی استنباط می‌کنند که کودکان از همان ابتدا حسی شهودی و غیر خودمحورانه به درستی یا مطلوبیت رفتار مبتنی بر پیامدهای آن برای اهداف و تمایلات دیگران دارند؛ آنچه پایه قضاوت‌های وی را درباره انصاف، برابری و عدالت بنا می‌گذارد؛ باین حال برخی دیگر از صاحب‌نظران درباره ادعاهای و شواهد علمی مربوط به وجود

سازه‌های پیش‌اخلاقی کودکان تردید می‌کنند، آن را ناشی از فقدان محرک‌های محیطی رقیب در شرایط آزمایشگاهی یا محدودیت‌های خودتنظیمی نشأت گرفته از رشد نیافتگی مغز می‌دانند و بر این باورند که وجود چنین رفتارها، قضاوت‌ها و عواطف ارزشی-اخلاقی در کودکان، خصیصه بی‌ثباتی دارد و دوره‌هایی از سخاوت و مشارکت به موازات دوره‌هایی از پاسخ‌دهی تکانشی و خودمحوری در رفتارهای آن‌ها مشاهده می‌شود؛ از این رو، به دوره‌های ابتدایی رشد که سرشار از تحول و بی‌ثباتی است، در ساخت و پرورش فضیلت‌های اخلاقی تردید دارند. این ادعا همچون دیدگاه مربوط به واپس‌زنی رفتارهای شناختی (حفظ کردن و فراموش کردن) است که البته با موضع‌گیری روان‌شناسان تحولی مبنی بر شکل‌گیری مفاهیم و سازماندهی آن‌ها در چارچوب ساخت‌های مجموعه‌ای متفاوت است.

یکی دیگر از نتایج بحث این است که فضیلت در حساسیت پیش‌اخلاقی شهودی، ریشه‌های تحولی دارد که از ادراک روان‌شناختی اولیه به ظهور می‌رسد و پرورش آن در بافت رابطه‌ی والد-فرزندی و مبتنی بر آن است؛ به‌ویژه تجربیات رابطه‌ای مثبت، موجب پاسخ‌دهی، احترام و درک دوجانبه می‌شود. بسیاری از فضیلت‌های اخلاقی در گستره تحولی به موازات رشد و قوام شخصیت، خودتنظیمی، پیچیدگی‌های شناختی، خودآگاهی و تجربیات رابطه‌ای توسعه می‌یابند؛ باین حال پایه بسیاری از فضیلت‌هایی همچون انسانیت، همیاری، اخلاق رابطه‌ای در سنین کودکی گذاشته و در سنین بعدی غنی‌سازی و تعمیم‌پذیر می‌شوند؛ پس مبانی تحولی فضیلت در حساسیت پیش‌اخلاقی و درک وی از دیگران گذاشته می‌شود و روابط پاسخ‌گو همچون نگه‌دارنده و مقوم، موجب استمرار در رفتارهای مثبت و رشد خود اخلاقی در کودکان می‌شود.

اگرچه باورهای هستی‌شناختی و فلسفی درباره ماهیت انسان و انگینختگی ذاتی یا پرورش فضیلت (دیدگاه ارسطو، مسکویه و خواجه‌نصیر) در وی، می‌تواند تعیین‌کننده قضاوت درباره چگونگی بروز رفتارهای بافضیلت در کودک باشد، به‌نظر برخی محققان ادعاهای سرشت‌گرایان در روان‌شناسی به‌دلیل صورت‌بندی آسان و اعتباربخشی تجربی

دشوار، همواره مشکل‌ساز است؛ باین حال آنچه در این مقاله بررسی کردیم، دیدگاه تحولی به کسب فضیلت‌های اخلاقی در کودکان فارغ از باورهای هستی‌شناسانه آن‌ها به ماهیت انسان بود. اگرچه نظریه‌پردازان تحولی بسیاری، اعم از اندیشمندان غربی و اسلامی، در حوزه یادگیری رفتارها و عواطف اخلاقی دیدگاه‌هایی عرضه کرده‌اند، در این مقاله دیدگاه‌های اصلی را بررسی کردیم. مرور شواهد و یافته‌های پژوهشی و آزمایشی در آزمون نظریه‌های تحولی غربی، موجب پویایی و تضارب دیدگاه‌های تحولی شده است. ظهور نویافته‌های و پساکلبرگی‌ها این ادعا را تأیید می‌کند؛ بنابراین، آزمودن مباحث تربیتی اندیشمندان مسلمان را برای محققان مسلمان تأمل‌پذیر و پویایی اندیشه‌های تربیتی اسلامی را با خطر رکود روبه‌رو می‌کند.

منابع

۱. اسمتانا، جودیت جی. (۱۳۸۱)، «تأثیر والدین بر رشد اخلاقی کودکان؛ تحلیلی مربوط به حیطه اجتماعی»، ترجمه غلامرضا متقی‌فر، معرفت، ش ۵۷، ص ۸۵-۹۱.
۲. بهشتی، محمد و دیگران (۱۳۸۰)، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، سمت و پژوهشکده حوزه و دانشگاه، تهران.
۳. پژوهشکده حوزه و دانشگاه (۱۳۷۸)، فلسفه تعلیم و تربیت، سمت، تهران.
۴. حقیقت، شهریانو و محمد مزیدی (۱۳۸۷)، «بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر»، اندیشه دینی دانشگاه شیراز، ۲۶، ص ۱۰۵-۱۳۴.
۵. خواجه‌نصیرالدین طوسی (۱۳۶۹)، اخلاق ناصری، تصحیح و توضیح: مجتبی مینوی و علی‌رضا مردای، خوارزمی، تهران.
۶. دیبا، حسین (۱۳۹۱)، «نقش عواطف و هیجانات در اخلاق»، حکمت اسراء، ش ۱۳، ص ۵۹-۲۵.
۷. رهنمایی، احمد (۱۳۸۸)، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت، موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم.
۸. صدری‌فر، نبی‌ا... و ابوالقاسم موسوی (۱۳۹۲)، «راهبردهای تربیتی از دیدگاه قرآن کریم»، اخلاق و حیانی، ش ۴، ص ۱۶۱-۱۲۱.
۹. گریز، آرونند (۱۳۸۳)، فلسفه تربیتی شما چیست؟، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و دیگران، آستان قدس رضوی، مشهد.
۱۰. مسکویه، احمد (۱۳۷۱)، تهذیب‌الاخلاق و تطهیر الاعراق، بیدار، قم.
۱۱. منصور، محمود (۱۳۹۳)، روان‌شناسی ژنتیک؛ تحوّل روانی از کودکی تا پیری، سمت، تهران.
۱۲. هدایتی، علی (۱۳۹۰)، «تعلیم و تربیت در اندیشه ابوعلی مسکویه و فاضل نراقی»، معرفت اخلاقی، ش ۴، ص ۷۳-۱۰۰.

13. Arsenio, William F., and Fleiss, Karen (1996), "**Typical and behaviourally disruptive children's understanding of the emotional consequences of socio-moral events**", British Journal of Developmental Psychology, 14, 173-186.
14. Baumard, Nicolas, Mascaro, Olivier & Chevallier, Coralie (2012), "**Preschoolers are able to take merit into account when distributing goods**", Developmental psychology, 48(2), 492.
15. Berkowitz, Marvin W., and Grych. John H. (1998), "**Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development**", Journal of moral Education, 27(3), 371-391.
16. Brown, Geoffrey L., Mangelsdorf, Sarah C., Agathen, Jean M., & Ho, Moon-Ho (2008), "**Young children's psychological selves: Convergence with maternal reports of child personality**", Social Development, 17(1), 161-182.
17. Bucar, Elizabeth (2014), "**Islam and the Cultivation of Character: Ibn Miskawayh's Synthesis and the Case of the Veil.**" (Ed.) by Snow, N. E. In Cultivating Virtue: Perspectives from Philosophy, Theology, and Psychology, Oxford : Oxford University Press.
18. Damon, William (1990), "**The moral child: Nurturing children's natural moral growth**", Free Press, New York.
19. Dunn, Judy, Brown, Jane R. and Maguire, Mary (1995), "The development of children's moral sensibility: Individual differences and emotion understanding", Developmental psychology, 31(4), 649.
20. Eisenberg, Nancy (2000), "**Emotion, Regulation, and Moral Development**", Annual Review of Psychology, 51,665-697.
21. Eisenberg, Nancy, Eggum, Natalie D. and Edwards, Alison (2010), "**Empathy-related Responding and Moral Development, in Emotions, Aggression, and Morality in Children**", ed, William F. Arsenio and Elizabeth A, Lemerise (Washington, DC: American Psychological Association).
22. Ferguson, Tamara J., and Stegge, Hedde (1998), "**Measuring guilt in children: a rose by any other name still has thorns**", In Guilt and Children, ed, J. Bybee, San Diego: Academic.
23. Hamlin, J. Kiley, Wynn, Karen, Bloom, Paul, and Mahajan, Neha (2011), "**How infants and toddlers react to antisocial others**", Proceedings of the national academy of sciences, 108(50), 19931-19936.

24. Hawker, Amy (2013), **Moral self-concept and children's wellbeing at school**, Master's Thesis, University of Sydney, Faculty of Science, School of Psychology
25. Kagan, Jerome (1984), **The nature of the child**, New York: Basic Books.
26. Kochanska, Grazyna (1991), "Socialization and temperament in the development of guilt and conscience", *Child Development*, 62, 1379-1392.
27. Kochanska, Grazyna (2002), "Committed compliance, moral self, and internalization: a mediational model", *Developmental psychology*, 38(3), 339.
28. Kochanska, Grazyna, and Murray, Kathleen T. (2000), "Mother-Child Mutually Responsive Orientation and Conscience Development: From Toddler to Early School Age", *Child Development*, 71(2), 417-31.
29. Kochanska, Grazyna, Kim, Sanghag, Barry, Robin A., and Philibert, Robert A. (2011), "Children's genotypes interact with maternal responsive care in predicting children's competence: Diathesis-stress or differential susceptibility?", *Development and Psychopathology*, 23(02), 605-616.
30. Kochanska, Grazyna, Koenig, Jamie L. Barry, Robin, A. Kim, Sanghag, and Yoon, Jeung Eun (2010), "**Children's conscience during toddler and preschool years, moral self, and a competent, adaptive developmental trajectory**", *Developmental psychology*, 46(5), 1320.
31. Nunner-Winkler, Gertrud, and Sodian, Beate (1988), "**Children's understanding of moral emotions, Child development**", 1323-1338.
32. Olson, Kristina R., and Spelke, Elizabeth S. (2008), "**Foundations of cooperation in young children**", *Cognition*, 108(1), 222-231.
33. Ongley, Sophia F., Nola, Marta and Malti, Tina (2014), "Children's giving: moral reasoning and moral emotions in the development of donation behaviors", *Frontiers in psychology*, 5, 458.
34. Thompson, Ross A. (2015), The development of virtue: A perspective from developmental psychology, *Cultivating virtue: Perspectives from philosophy, theology, and psychology*, 279-306.
35. Tomasello, Michael, and Carpenter, Malinda (2007), "**Shared intentionality**", *Developmental science*, 10(1), 121-125.
36. Tomasello, Michael and Vaish, Amrisha (2013), "**Origins of human cooperation and morality**", *Annual review of psychology*, 64, 231-255.

37. Tomasello, Michael, Carpenter, Malinda, Call, Josep, Behne, Tanya and Moll, Henrike (2005) "**Understanding and Sharing Intentions: The Origins of Cultural Cognition**", Behavioral and Brain Sciences, 28(5), 675–735.
38. Tomasello, Michael, Kruger, Ann Cale, and Ratner, Hilary Horn (1993), "**Cultural learning**", Behavioral and Brain Sciences 16,495–552.
39. Turiel, Elliot, and Killen, Melanie (2010), "**Taking emotions seriously: The role of emotions in moral development**", In W. Arsenio & E. Lemerise (Eds.), Emotions in aggression and moral development, (pp, 33-52), Washington, D.C.: APA.
40. Vaish, Amrisha, Carpenter, Malinda, and Tomasello, Michael (2009), "**Sympathy through affective perspective taking and its relation to prosocial behavior in toddlers**", Developmental psychology, 45(2), 534.
41. Warneken, Felix, and Tomasello, Michael (2008), "**Extrinsic Rewards Undermine Altruistic Tendencies in 20-month-olds**", Developmental Psychology, 44 (6), 1785–88.
42. Warneken, Felix, Chen, Frances, and Tomasello, Michael (2006), "**Cooperative Activities in Young Children and Chimpanzees**", Child Development, 77(3), 640–63.
43. Wellman, Henry M. (2011), "**Developing a Theory of Mind**", In *the Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development*, 2nd ed., edited by Usha Goswami, Oxford: Wiley-Blackwell.