

پیشگیری از ضعف اخلاقی در روان‌شناسی شناختی

با تأکید بر نظریه‌های پیازه، کلبرگ و بندورا

مهدی باب‌اله‌زاده* | مسعود آذربایجانی**

چکیده

ضعف اخلاقی یکی از مسائل مهم دانش روان‌شناسی اخلاق است که به چرایی و چگونگی پدیداری شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی می‌پردازد. این پدیده را می‌توان در یک تعریف جامع، کنش آگاهانه بر خلاف باور، قضاوت و اصولی که شخص به لحاظ اخلاقی پذیرفته است دانست. ضعف اخلاقی یا مسئله شکاف میان باور و عمل اخلاقی و راه حل پر نمودن این فاصله از جمله دغدغه‌های بنیادین همه افرادی است که دل در گرو حیاتی فضیلت‌مندانه دارند. در این میان یکی از دانش‌هایی که دارای ظرفیت مناسبی جهت تبیین این پدیده و بیان راهکار جهت درمان یا پیشگیری این پدیده را داشته و کمتر بدان توجه شده است دانش روان‌شناسی است. بدین جهت پژوهش پیش‌رو با روش تحلیلی و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای بر آن است تا با عطف توجه به ظرفیت فراوان این دانش و معطوف به رویکرد شناختی آن، عوامل مؤثر بر پدیداری این مسئله و نیز راهکار پیشگیری از این پدیده را تبیین نماید. نتایج پژوهش حاکی از آن است که تقلید، عدم تقویت قدرت و استدلال عقلی و نیز توجیه غیرمنطقی می‌توانند از عوامل پدیدایی ضعف اخلاقی به شمار آیند که این ضعف را می‌توان با دوری از پذیرش سخنان تقلیدی و عمدتاً از طریق بحث و گفتگوی استدلالی میان متریبان و نیز طرح معماهای اخلاقی جهت تقویت این امر توسط مربیان و همچنین الگوپذیری از افراد اخلاقی برطرف نمود.

کلیدواژه‌ها

پیشگیری، ضعف اخلاقی، روان‌شناسی شناختی، پیازه، کلبرگ، بندورا.

* دانش آموخته دکتری رشته مدرسی معارف اسلامی، گرایش اخلاق اسلامی، قم. (baballah110@gamil.com)

** استاد گروه روان‌شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۲۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۴)

مقدمه

براستی چرا آدمیان بسیاری از اوقات بر خلاف باور و معرفت خویش عمل می‌کنند؟ بارها پزشکانی را دیده‌ایم که علی‌رغم معرفت به نادرستی استعمال دخانیات سیگار می‌کشند و یا برخی کارمندان سازمان‌ها و ادارات دانسته بر خلاف قانون عمل می‌کنند. شکاف میان معرفت و عمل را می‌توان به تعبیر اگزیستانسیالیست‌ها از جمله مسائل بغرنج وجودی آدمیان دانست. فاصله میان معرفت و عمل هر گاه متعلق یک امر اخلاقی قرار گیرد از آن به ضعف اخلاقی^۱ یا مسئله شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی تعبیر می‌شود. سابقه بحث از ضعف اخلاقی در اندیشه‌های مکتوب را می‌توان در آثار افلاطون پی گرفت. سقراط و افلاطون اساساً منکر شکاف میان معرفت و عمل بودند این در حالیست که شاگرد افلاطون یعنی ارسطو نظری کاملاً در تقابل با آنها داشته و ضعف اراده را عامل فاصله میان این دو می‌دانست (در این باره ن. ک: افلاطون، ۱۳۸۰، ج. ۱ / ص ۱۱۲؛ ارسطو، ۱۳۸۹، ص. ۹۵). فیلسوفان بسیاری بعد از این متفکران به بحث از چرایی و چگونگی این پدیده پرداختند و آرائی را در این باره بیان نمودند. دامنه این بحث حتی به میان جامعه‌شناسان، نورولوژیست‌ها، روان‌شناسان و دیگر اندیشمندان رشته‌های گوناگون کشیده شده است. با این وجود به نظر می‌رسد که آنچه در این میان بیشتر مغفول واقع شده است، سخن از نحوه پیشگیری یا درمان این پدیده است. به زعم نویسنده دانش روان‌شناسی توانایی بسیار خوبی جهت ارائه راهکارهای پیشگیری و درمان دارد که بی‌توجهی به آنها می‌تواند بسیاری از افراد را از دستیابی به این راهکارهای گره‌گشا محروم سازد. پژوهش پیش‌رو با تحدید مسئله تحقیق بر آن است تا به این پرسش پاسخ دهد که به چه راهکارهایی از منظر روان‌شناسی شناختی جهت پیشگیری از ضعف اخلاقی می‌توان دست یافت؟ بر این اساس با تکیه بر آراء سه روان‌شناس شاخص این رویکرد، سعی شده

1. Moral Weakness.

ابتدا پدیدایی ضعف اخلاقی از منظر آنها تبیین و سپس به راه‌حل‌های آنها برای پیشگیری اشاره شود و در انتها نیز به ارزیابی این راه‌حل‌ها اشاره شده است.

تا جایی‌که نویسنده اطلاع دارد تحقیقی مستقل درباره پیشگیری از ضعف اخلاقی از نگاه این سه روان‌شناس تا کنون انتشار نیافته است اگرچه در این میان برخی پژوهش‌ها که می‌توان از آنها به عنوان پیشینه خاص نام برد قابل ذکراند. از جمله این پژوهش‌ها می‌توان به فصل چهارم کتاب روان‌شناسی اخلاق تألیف سید مهدی موسوی اصل و دیگران اشاره نمود که در آن به «ضعف اخلاقی در تبیین‌های روان‌شناختی» پرداخته شده است. در قسمتی از این بخش، ضعف اخلاقی از منظر پیازِه و بندورا مورد بررسی قرار گرفته است که صرفاً جنبه تبیینی در مورد چگونگی پدیدایی ضعف اخلاقی را در بر می‌گیرد و اشاره‌ای به بحث از پیشگیری نشده است. بنابراین می‌توان پژوهش حاضر را تحقیقی نوآورانه در این زمینه تلقی نمود.

ضعف اخلاقی

ضعف اخلاقی^۱ ترجمه‌ای از کلمه آکراسیا^۲ در یونان باستان است. ترجمه‌های دیگر از آکراسیا شامل ضعف اراده^۳ و ناخویشتن‌داری و بی‌اختیاری^۴ است. (Thero, 2006, p. 5) برخی نیز همچون ثالبرگ^۵ از آن به ناتوانی اخلاقی^۶ یاد نموده‌اند. (Rosthal, 1967, p. 578) واژه یونانی آکراسیا مرکب از آلفای نافیه (نشانه سلب) و کلمه krasia به معنای قوت و قدرت (مله، ۱۳۹۲،

1. Moral Weakness.

2. Akrasia.

3. Weakness Of Will.

4. Incontinence.

5. Thalberg.

6. Moral Failure.

ص. ۵۶۵) و متضاد کلمه «خودکنترلی»^۱ است. (کین، ۱۳۹۴، ص. ۱۷۱) قوت یا قدرت در اینجا در واقع به معنای قدرت مهار خود در برابر وسوسه‌های کنونی یا وسوسه‌هایی که در آینده ممکن است دامن‌گیر انسان شود است. (مله، ۱۳۹۲، ص. ۵۶۵) بنا بر آنچه گذشت ضعف اخلاقی واژه‌ای است که گاه از آن به ناخویشتن‌داری و ضعف اراده نیز نام برده شده و از همه آنها یک معنای واحد مراد شده است. با وجود این برخی با دقت در این واژه‌ها به تفاوت‌هایی میان آنها اشاره نموده‌اند. به عنوان نمونه دانیل ثرو^۲ ضمن اشاره به مبهم و نارسا بودن این ترجمه‌ها، امروزه بیشترین کاربرد اصطلاح «بی‌اختیاری و ناخویشتن‌داری»^۳ را در اشاره به عدم کنترل عملکرد بدنی افراد دانسته و استفاده از آن جهت اشاره به عملکردها یا حالات شخصیت را امری منسوخ و غیررایج برمی‌شمرد. (Thero, 2006, p. 5) از نگاه ثرو ارتباط و نسبت میان دو واژه ضعف اخلاقی^۴ و ضعف اراده^۵ نیز چندان روشن نیست. واضح نیست آیا رابطه میان این دو مترادف است یا دارای بار معنایی متفاوتی می‌باشند؟ (Thero, 2006, p. 5) مک ناوتن^۶ نیز به درستی قائل به عدم نسبت مترادف میان این دو واژه بوده و مسئله ضعف اخلاقی را صرفاً مصداقی خاص از مشکلی عام‌تر که به شکل سستی از آن به ضعف اراده تعبیر می‌کنند دانسته است. (مک ناتن، ۱۳۸۳، ص. ۱۷۰) از نگاه وی تمامی موارد ضعف اراده نمی‌توانند مصداق ضعف اخلاقی دانسته شوند. به عنوان مثال عدم مبادرت به مسواک زدن به علت خستگی توسط فردی که به ناموجه بودن فعل خویش در این باره آگاهی دارد، اگرچه می‌تواند مصداق

-
1. Self-control.
 2. Daniel Tero.
 3. Incontinence.
 4. Moral weakness.
 5. Weakness of will.
 6. McNaughton.

ضعف اراده باشد اما هرگز نمی‌توان آن را مصداق ضعف اخلاقی قلمداد کرد. (همان، ص. ۱۷۱) همانگونه که گذشت از ضعف اخلاقی به ناخویشتن‌داری، ناتوانی اخلاقی و نیز ضعف اراده هم یاد می‌شود و همین امر موجب شده تا تعریف اصطلاحی این واژه تا حدودی دستخوش تنوع معنایی گردد. ثالبرگ ناتوانی اخلاقی را چنین تعریف می‌کند: باور به اینکه شخص باید/نباید برخی افعالی را که می‌داند امر/نهی شده است بر طبق اصلش انجام دهد ولی (وی) طبق باورش عمل نمی‌کند. (Rosthal, 1967, p. 576)

دونالد ایوانس^۱ نیز تعریف ضعف اخلاقی را به نقل از بحثی که میان کوپر و بنسون صورت پذیرفته است چنین آورده است: هنگامی به فرد گفته می‌شود از نظر اخلاقی ضعیف، که درحالی که این اصل اخلاقی را پذیرفته است که باید یا نباید برخی اعمال را انجام دهد (با این حال) وی مطابق آن اصل عمل نمی‌کند و در انجام آن شکست می‌خورد. (Evans, 2001, p. 295)

در تعریف دیگر، ضعف اراده را ذیل معنای بی‌اختیاری، نام پدیده‌ای دانسته‌اند که انسان در آن بر خلاف قضاوت بهتر عمل می‌کند. (Tobias, 2008, p. 9)

با توجه به تعاریف پیش‌گفته می‌توان در یک تعریف عام ضعف اخلاقی را چنین توصیف نمود: کنش^۲ آگاهانه بر خلاف باور، قضاوت و اصولی که شخص به لحاظ اخلاقی پذیرفته است. (باب‌الزاده، ۱۴۰۲، ۵۱)

راهکارهای پیشگیری از ضعف اخلاقی در رویکرد شناختی

تاریخ روان‌شناسی شاهد پدیداری رویکردهای گوناگونی به شخصیت در طول زمان بوده است. از جمله مهمترین این رویکردها می‌توان به رویکرد روانکاوانه، رفتارگرایانه،

1. Donald Evans.

۲. در اینجا کنش اعم از عمل جوانحی و جوارحی و نیز عمل درونی و بیرونی است. به بیان دیگر برخی انجام ندادن‌ها که با اراده صورت می‌پذیرند نوعی عمل درونی و از سنخ کنش محسوب می‌شوند. مانند کف نفس که نوعی عمل ارادی به حساب می‌آید اگرچه نمود بیرونی ندارد. (ن.ک: جواهری، ۱۳۹۸، ص ۲۳ - ۳۱).

انسان‌گرایانه و نیز رویکرد شناختی اشاره نمود. مراد از شناختی در اینجا تمرکز بر فرایندهای ذهنی مانند درک و فهم عقلی و نیز تفکر و اندیشیدن است. در واقع این رویکرد به طور عمده در مقابل دو رویکرد روانکاوی که به پدیده‌هایی غیر شناختی همچون غرایز و سائق‌ها می‌پردازد و نیز رویکرد رفتارگرایی که صرفاً به رفتار و وجه عینی و بیرونی آدمی توجه دارد قرار می‌گیرد. البته باید توجه نمود که امروزه بسیاری از دیگر مکاتب نیز که اصالتاً غیر شناختی هستند به اهمیت امور ذهنی و فرایند شناخت پی‌برده و بعضاً در نظریات خود از آن غفلت نمی‌ورزند. در ادامه با عطف توجه به نظریات سه روان‌شناس مطرح این رویکرد،^۱ راهکارهایی جهت پیشگیری از ضعف اخلاقی اصطیاد و سپس به برخی از نقاط ضعف و قوت این راهکارها اشاره می‌گردد.

۱. تقویت عقلانیت از طریق نفی تقلید

از جمله اندیشه‌هایی که می‌توان به عنوان راهکاری جهت پیشگیری از ضعف اخلاقی طرح و درباره آن به پژوهش پرداخت، اندیشه نفی تقلید و نیز مباحثه اخلاقی، متعلق به دو متفکر و روان‌شناس بزرگ مبحث رشد اخلاقی یعنی ژان پیاژه^۲ و لارنس کلبِرگ^۳ است. از آنجایی که اندیشه این دو روان‌شناس به جهت روشی دارای قرابت زیادی بود، ترجیح داده شد که در عین توجه به افتراقات، هر دو دیدگاه ذیل یک عنوان طرح و ارائه شود.

۱. اگرچه رویکرد بندورا بیشتر ذیل رفتارگرایی تعریف می‌گردد، با این وجود چون سوبیه شناختی نظریه وی بسیار زیاد بوده به گونه‌ای که برخی همچون شولتز رویکرد وی را شناختی-رفتاری نامیده‌اند. در اینجا نیز ما رویکرد وی را ذیل رویکرد شناختی با اندکی تسامح آورده‌ایم (در این باره ن.ک: شولتز، ۱۳۸۸، ص ۴۴۷؛ سیف، ۱۳۸۶، ص ۶۰).

2. J. Piaget.

3. L. Kohlberg.

۱-۱. مراحل رشد اخلاقی از نگاه پیاژه و کلبرگ

اگرچه پیاژه اساساً بیشتر در خصوص رشد شناختی (عمدتاً با تمرکز بر کودکان) و طرح مراحل آن با تأثیرپذیری از کانت و دورکیم سخن گفته است، (گلاور، ۱۳۸۷، ص. ۱۳۳) اما آنچه در پاسخ به پرسش این پژوهش می‌تواند به مدد آید و گره از پرسش چگونگی پیشگیری از ضعف اخلاقی بگشاید، عمدتاً با واکاوی اثر مهم وی یعنی «قضاوت‌های اخلاقی کودکان»^۱ که در حوزه رشد اخلاقی کودکان است امکان پذیر است. بدین جهت لازم است تا پله به پله اندیشه وی طرح و سپس به نقطه مرکزی آنچه مراد ما از سخن پیاژه است نزدیک گردیم. مسأله اصلی وی در این اثر چگونگی قضاوت و داوری اخلاقی کودکان و شناخت مراحل رشد قضاوت اخلاقی است. بدین جهت وی ابتدا به بررسی نحوه بازی کودکان با تمرکز بر تیله‌بازی و تعاملات آنها در بازی پرداخت چرا که او بر این باور بود که اساساً اخلاق کودکان در بازیهاست که نظام‌مند و ساختارپذیر می‌گردد. از نظر پیاژه در بازی با دو پدیده مواجه می‌شویم که در رشد اخلاقی کودکان مؤثر است اول آگاهی و شناخت قوانین و دیگری تمرین آن قوانین. (Piaget, 1967, p. 102) از نگاه پیاژه کودکان در فرایند رشد اخلاقی خویش سه مرحله پیش‌اخلاقی (pre-moral)، واقع‌نگری اخلاقی یا اخلاق دیگرپیرو،^۲ و نسبی‌گرایی اخلاقی یا اخلاق خودپیرو^۳ را طی می‌نمایند. وی بر آن بود که کودک در مرحله پیش‌اخلاقی اساساً به دلیل ضعف در ساختار اندیشه‌اش توجه و آگاهی چندانی به قوانین بازی نداشته و صرفاً به جهت لذت به بازی می‌پردازد اگرچه در اواخر این دوره که ۴ تا ۵ سالگی است کودکان با مشاهده عملکرد قانون‌مداران بزرگترها و نیز الگوبرداری و تقلید از آنها در این باره، به پابندی نسبت به قانون حساس‌تر می‌شوند. (شافر، ۱۳۹۰، ج. ۲ / ص ۸۳۴)

-
1. The Moral Judgment of the Child.
 2. Heteronomous.
 3. Autonomous Morality.

بین ۵ تا ۱۰ سالگی را می‌توان زمان ورود کودک به مرحله دیگرپیرو یا به تعبیر خود پیاژه واقع‌گرایی اخلاقی دانست. در این سنین آگاهی کودک از قوانین و لزوم تبعیت از آنها قوت می‌گیرد. کودک با خود می‌اندیشد که واضع قوانین افرادی همچون خدا، والدین و دین بوده و این قوانین نیز اموری مقدس، لایتغیر و واجب‌الاطاعه هستند. به عنوان مثال اگر در چنین سنی هنگام رانندگی کودکی در کنار شما باشد و شما بر خلاف سرعت مجاز رانندگی نمایید بی‌گمان با تذکر کودک مواجه خواهید شد چرا که وی قانون را فصل الخطاب تلقی می‌نماید. در واقع نگاه صفر و یکی و کاملاً تابع قوانین بودن در این مرحله بر اندیشه کودکان غلبه دارد. آنان حتی به تنبیه فرد خاطی از قوانین نیز اصرار می‌ورزند.

به تعبیر دیوید شافر: «برای کودک دگرپیرو زندگی جز عدل و انصاف چیز دیگری نیست».^۱ (همان، ص. ۸۳۶) کودک در این مرحله به نوعی واقع‌گرایی اخلاقی به معنای اعتقاد به این امر که عدالت در ذات امور طبیعی نهفته باور، و انصاف و عدالت برای او مهم می‌نماید. (لاپسلی، ۱۳۸۹، ج. ۱ / ص ۱۴۱) نکته قابل توجه این است که برداشت کودک از عدالت کاملاً خودمحرانه و با توجه به آثار و تبعات یک فعل است. به تعبیر دیگر کودک در این مرحله فقط فعل رخ داده و خطا بودن آن را دریافته و بر اساس آن رأی به تنبیه فاعل آن می‌دهد و به نیت و مقدار اختیار فاعل توجهی ندارد. (Piaget, 1967, p. 161)

مرحله سوم رشد کودک خودپیروی یا نسبی‌گرایی اخلاقی است که بین سنین ۱۰ تا ۱۲ سالگی اتفاق می‌افتد. اگر کودک در مرحله پیشااخلاقی تصویری از بازی و قوانین نداشت و اگر در مرحله دیگرپیرو قوانین را فقط بدین جهت پاس می‌داشت که بر ساخته افراد و یا

۱. ناگفته نماند که پیاژه علاوه بر تأیید حس قوی تبعیت از قوانین و لزوم تنبیه متجاوزان از آن در کودکان بر اثر پذیرش آتورینته، بر این باور نیز بود که لزوم تنبیه از نگاه کودک می‌تواند و بلکه حتماً ریشه در تمایلات ژنتیکی وی نیز دارد. از نگاه او وقتی قصاص به عنوان پاسخ به یک عمل نادرست مطرح می‌گردد و مورد تأیید کودک نیز واقع می‌شود، می‌توان علت پذیرش آن توسط کودک را به امور روانی - زیستی وی مرتبط دانست. (Thomas, 1997, p. 57)

اموری فوق‌چون و چرا و مقدس‌اند و با مدد از اندیشه خودمحموری قائل به واقع‌گرایی اخلاقی و تنبیه فرد خاطی فارغ از نیت او بود، اینک و در این مرحله از رشد اخلاقی درکی دیگر از قضاوت و داوری خواهد داشت.

وی که قدرت تفکر انتزاعی در او تا حدودی رشد نموده است در این مرحله کم‌کم از خودمحموری فاصله گرفته و به این امر توجه می‌کند که بدی و خوبی افعال نه به خاطر امر و نهی بزرگترها که می‌تواند دلایل عقلی قابل قبولتری داشته باشد. به عنوان مثال کودک در این ایام به این باور می‌رسد که بد بودن دروغ هرگز امری تقلیدی و گرت‌برداری شده از آتوریته و مرجع اقتدار نیست بلکه دروغ بد است زیرا صداقت برای عمل متقابل و توافق متقابل امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. (Ibid, p. 168)

بنابراین به نظر می‌رسد که با رشد سن ما شاهد کوچ شخص از پیروی مطلق مرجع اقتدار به دلیل محوری هستیم. او اکنون درک می‌کند که میزان گناه یا تقصیر فرد تنها به غایت و خود عمل بستگی ندارد بلکه ماهیت و انگیزه نیز در این ماجرا دخالتی تام و تمام دارد و در نتیجه وی نسبت به اجرای قوانین و نیز تنبیه مجرمان و خاطیان از قوانین انعطاف بیشتری به خرج می‌دهد. (کدیور، ۱۳۹۶، ص. ۳۱)

اما کلبرگ بر این عقیده بود که اساساً طرح مراحل رشد پیازه دارای کاستی‌های قابل توجهی است.^۱ به همین جهت وی مراحل رشد اخلاقی را در سه سطح و ضمن شش مرحله تبیین نمود.^۲ این سه سطح، شامل اخلاق پیش‌قراردادی،^۳ قراردادی^۴ و فرا

۱. برای اطلاع بیشتر از این کاستی‌ها ر.ک: لاپسلی، ۱۳۸۹، ج ۱ / ص ۱۴۷ - ۱۴۶.

۲. اگرچه مؤلفان کتاب «روان‌شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن» بر این عقیده‌اند که وی قبل از مرگش در این مراحل بازاندیشی نموده و مرحله ششم را حذف نموده است. (برای اطلاع بیشتر ر.ک: گلاور، ۱۳۸۷، ص ۲۵۶)

3. Preconventional level.

4. Conventional level.

قراردادی^۱ می‌باشد. در اخلاق پیش‌قراردادی قوانین از بیرون بر فرد تحمیل و هنوز درونی نشده‌اند و کودک به شکل غیر مستدل آنها را پذیرفته است. این سطح خود دارای دو مرحله است مرحله اول جهت‌گیری اخلاقی بر اساس تنبیه و اطاعت است که در این مرحله شخص صرفاً به جهت اطاعت از بزرگترها یا مرجع اقتدار و دوری از تنبیه ناشی از قانون به الزامات اخلاقی پایبندی نشان می‌دهد. مرحله دوم اخلاق مبتنی بر فردگرایی و مبادله است در این مرحله روابط میان‌فردی کودکان در ساحات اخلاقی بر اساس یک مبادله و بده‌بستان صورت می‌پذیرد. به تعبیر دیگر در این مرحله اطاعت از قوانین هنگامی مهم جلوه می‌نماید که نفعی شخصی را در بر داشته باشد. در این نگاه فرد به این دلیل به دیگران خوبی می‌کند تا در یک معامله پایاپای دیگران نیز در مورد او به نیکی رفتار کنند.

سطح دوم اخلاق قراردادی است. در این مرحله تبعیت از قوانین اخلاقی نه به جهت معامله و یا اقتدار بیرونی که به دلیل کسب تأیید و ستایش اجتماعی صورت می‌گیرد. دو مرحله این سطح شامل مرحله اول موسوم به «جهت‌گیری پسر خوب، دختر خوب» است. رفتار نیکو و ارزشمند در این مرحله، رفتاری است که تصویب و تأیید دیگران را بدنبال داشته باشد. در این مرحله فرد لذت ناشی از تأیید دیگران را با لذت مادی خودمحرانه و معامله‌گرانه عوض می‌کند بنابر این تلقی رفتاری اخلاقی است که شامل خوشحالی، سودمندی و تأیید دیگران باشد. مرحله دوم از اخلاق قراردادی اخلاق مبتنی بر حفظ نظم اجتماعی است. فرد دریافته که فلسفه تبعیت از قوانین در ابعاد بزرگتر، حفظ نظم اجتماعی است و وی باید از قوانین تبعیت کند چراکه در غیر این صورت نظم اجتماعی که ضامن وجود جامعه‌ای پیشرونده و متکامل است از بین می‌رود. در واقع در این مرحله خوب و

1. Post conventional level.

درست توسط هنجارهای اجتماعی و نظم حاکم بر آن معین می‌گردد. و بالاخره در سطح سوم یعنی اخلاق فراقراردادی، شخص هدف از متابعت از قوانین را تحقق عدالت می‌داند. مرحله اول شامل حقوق فردی و الزامات پذیرفته شده دموکراتیک است. شخص در این مرحله آگاه می‌شود که اطاعت قانون منجر به پیشرفت جامعه و رسیدن به ارزشهای انسانی است چرا که رسیدن به ارزشهای والای اجتماعی در پرتو نظم و قانون‌مداری اتفاق خواهد افتاد. در آخرین مرحله نیز اصول اخلاقی اساساً جهانشمول، کلی و مطلق هستند و افراد در این مرحله بیشتر انگیزه‌شان از مراعات قانون اخلاقی پاسخ به ندای درون و وجدان خویش بوده و کمتر توجه به ارزش‌دآوری دیگران دارند.^۱

با توجه به آنچه گفته آمد اگر در مورد پیازه احتمال حصر مراحل اخلاقی فقط در مقطع خاصی از زندگی می‌رفت در کلبرگ پر واضح است که مراحل شش‌گانه وی مربوط به تمامی گروه‌های سنی بوده و انحصار در کودکان ندارد. علاوه بر آنکه شاهد توسعه مراحل رشد اخلاقی توسط وی نسبت به پیازه می‌باشیم.

۲-۱. نقش مراحل رشد اخلاقی در پیدایش ضعف اخلاقی

پس از بیان مطالب مقدماتی حال می‌توان به طرح این پرسش اساسی پرداخت که از منظر پیازه و کلبرگ شکاف میان معرفت و عمل چه موقع و به چه دلیل یا دلایلی رخ داده و راهکار از میان برداشتن این شکاف با نگاه پیشگیرانه کدام است؟

پیاژه شاه‌کلید فهم ضعف اخلاقی را در گرو شناخت دقیق مرحله دوم از رشد اخلاقی یعنی مرحله دیگرپیرو یا رئالیسم اخلاقی می‌داند. وی خود در کتاب قضاوت‌های اخلاقی کودکان به نوعی به بحث از شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی و چرایی رخداد آن در این

۱. در بیان این بخش از نظرات کلبرگ از این منابع استفاده شده است: شافر، ۱۳۹۰، ج ۲ / ص ۸۴۵ - ۸۴۲؛ کدیور، ۱۳۹۶، ص ۵۸ - ۵۱؛ لاپسلی، ۱۳۸۹، ج ۱ / ص ۱۴۸؛ Thomas, 1997, p. 60.

مرحله پرداخته است. پیاژه با طرح این سؤال که چرا برخی اوقات کودکان با وجود شناخت و علم به زشتی دروغ بدان مبادرت می‌ورزند، راز آن را در وجود گرایش به خودمحوری و نیز تحمیل ارزش صداقت و زشتی دروغ از طرف اتوریته می‌داند.

از نگاه این روان‌شناس، کودک به دلیل خودمحوری، ناخودآگاه همیشه میل دارد تا خود به خود حقیقت را مطابق میل خویش تغییر داده و حسن صداقت و زشتی دروغ را نادیده بگیرد. وی ریشه این تمایل را در تحمیلی بودن این ارزش‌ها می‌داند. (Piaget, 1967, p. 159-160) در واقع از منظر پیاژه، کودک در مرحله دوم رشد اخلاقی خویش به خاطر تقلید صرف در پذیرش ارزش‌ها و عدم درک درست و واقع‌بینانه از ارزش اخلاقی که معمولاً در مرحله سوم اتفاق می‌افتد و به دلیل وجود قوه خودمحوری، آمادگی و استعداد کاملی جهت تخطی و نادیده گرفتن ارزش‌ها و توجیه آنها در مواقعی که به سود وی نیستند دارد و این دقیقاً جایی است که شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی اتفاق می‌افتد.

اگرچه تحقیقات پیاژه با محوریت اخلاق کودکان سامان یافته است با این وجود می‌توان با توسعه این اندیشه بر آن شد که اساساً هر گاه در کودکی بر تقدس قوانین و بی‌چون و چرا تلقی نمودن آنها اصرار شود، این امر می‌تواند اثری ماندگار حتی تا بزرگسالی در افراد داشته و موجب ضعف اخلاقی در بزرگسالی گردد. به بیان دیگر گویی بسیاری از بزرگسالان نیز هنوز در مرحله دیگرپیرو بوده و لزوم تبعیت از امور دیکته‌شده از مراجع اقتدار در آنها نهادینه شده است و چون این نهادینگی با تعقل و فهم عقلانی همراه نبوده است با اندکی تردید در آن باور و یا با تشدید امیال، امکان دست‌شستن از آن باور قوت می‌گیرد. درست متناظر با همین مطلب است که پیاژه رشد سیاسی یک جامعه را نیز در پرتو حرکت از مرحله دین‌سالاری (معادل رئالیسم اخلاقی) که در آن افراد قوانین را بی‌چون و چرا از مرجع دینی می‌پذیرند به مرحله پذیرش

دموکراسی و احترام متقابل (معادل نسبی‌گرایی اخلاقی) می‌داند. (لاپسلی، ۱۳۸۹، ج. ۱ / ص ۱۴۳) کلبرگ اما معتقد به سطح‌بندی مراحل اخلاقی و در نتیجه طبقه‌بندی معیار ارزش اخلاقی در نسبت با مراحل رشد است به این معنا که افراد، دارای سطوح رشد اخلاقی متفاوت و درجات گوناگون هستند که هر سطح بالاتر، از ارزش والاتری نسبت به سطوح پایین‌تر برخوردار است. نکته‌ای که می‌تواند در تبیین ضعف اخلاقی بکار آید و خود کلبرگ نیز بدان اشاره می‌کند این است که اگرچه اصل اندیشه وی در واقع بیشتر ناظر به تفکر، اندیشه و رشد شناختی اخلاق است، با این وجود این رشد اندیشه‌ای نمی‌تواند تافته جدا بافته‌ای از رفتار تلقی گردد به این معنا که با نگاه کلبرگ و بر مبنای وی میان رشد اخلاقی در سطوح و پابندی یا عدم تقید به عمل و رفتار رابطه تنگاتنگی وجود دارد. معنای این سخن این است که افرادی که در مراحل پایین‌تر سطوح رشد اخلاقی هستند بیشتر در معرض شکاف میان اندیشه و عمل قرار دارند و هر مقدار که فرد تلاش نموده و خود را به سطوح اخلاقی بالاتر برساند رفتار اخلاقی آنها باثبات‌تر و احتمال عمل بر خلاف باورها تقلیل می‌یابد. علت این امر را می‌توان معیار پذیرش باورهای اخلاقی در سطوح گوناگون دانست. به عنوان مثال در مرحله دوم، تصمیم‌گیری‌ها به علت اینکه بر مبنای تأیید و مقبولیت دیگران بنیان نهاده شده است فرد به معیارهای ثابت، محکم و با پذیرش درونی دست نیافته و نوعی نسبی‌گرایی اخلاقی (تابع رأی افراد یا جوامع مختلف) بر اندیشه وی غالب و به همین علت امکان لغزش و عملکرد بر خلاف باورداشت اخلاقی خویش را داراست. (کرین، ۱۳۸۹، ص. ۲۱۹) اما همین فرد وقتی در سطح سوم قرار می‌گیرد کم‌کم به وجود عدالت و قوانین جهان‌شمول با درک و اندیشه مستحکم‌تری باورمند شده و به دلیل همین قوت و رشد شناختی امکان عملکرد خلاف باور اخلاقی نیز کم می‌گردد.

۳-۱. گفتگو و بحث اخلاقی راه پیشگیری

اگر در نگاه پیاژه تقلید و عدم فهم عمیق و عقلانی مناسبات اخلاقی مانعی بر سر رشد اخلاقی آدمی انگاشته می‌شود که ممکن است در دراز مدت از عوامل مؤثر در پیدایی ضعف اخلاقی تلقی گردد، پرسش اساسی از پیاژه اکنون این است که راه برون رفت از این چالش با نگاهی پیشگیرانه چیست؟ از منظر پیاژه اساساً در امر تربیت نباید بر تقدس قوانین تأکید ورزید. وی رشد عقلانی و اخلاقی را در پرتو دوری از تحمیل خارجی قواعد بی‌چون و چرا و نزدیک شدن به استقلال و همکاری دموکراتیک می‌داند. به بیان دیگر قوانین هیچ‌گاه نباید تحمیل و سپس تقلید گردند بلکه کودکان باید با گفتگو، همکاری و احترام متقابل نسبت به همدیگر سعی کنند تا درک واضحی از واقعیت‌های روانی و اخلاقی پیدا کنند. از این منظر وی بر آن بود که اخلاق هنگامی اخلاق است که از روی اراده خود شخص باشد نه از سر دستور و الزام دیگران. فرد با گفتگوی عقلانی درباره الزامات اخلاقی و درک این مطلب که محبت و احترام متقابل، در نهایت به سود او و جامعه‌ای که در آن به سر می‌برد است، از درون کاملاً پذیرای آن قواعد اخلاقی گشته و به اعمال اخلاقی مانند سخاوتمندی و از خودگذشتگی سوق پیدا می‌کند. (Piaget, 1967, p. 193) در واقع نوجوانان در این حالت به قواعدی شناور و غیر مطلق با مرکزیت مفهومی به نام «معامله به مثل»^۱ باورمند خواهند شد که به نوعی می‌تواند یادآور «قانون طلایی» آنچه برای خود می‌پسندی برای دیگران هم پسند باشد. (شافر، ۱۳۹۰، ج. ۲ / ص ۶۹)

پیاژه برای تقویت استدلال‌گرایی اخلاقی و تثبیت نگاهی مبتنی بر نسبی‌گرایی اخلاقی بر آن بود که دانش‌آموزان باید به شکل عملی یعنی از طریق بحث درباره معضلات اخلاقی در کلاس، همراه با آزادی و عدم ترس از نقض اخلاق تقلیدی به رشد عقلانی مطلوب

1. Reciprocity.

نزدیک گردند. وی بر این باور بود که اساساً دانش‌آموزان ظروف خالی نیستند تا با اطلاعاتی پُر گردند بلکه آنچه را که یاد گرفته‌اند باید با فعالیت، تجربه و گفتگو، درونی‌سازی نموده تا در نهاد آنان جای گیرد. (کدیور، ۱۳۹۶، ص. ۴۲؛ گلاور، ۱۳۸۷، ص. ۱۴۹) در واقع دانش‌آموزان با به بحث گذاشتن مسائل اخلاقی و ایجاد تردید عقلانی یا پذیرش یک قاعده اخلاقی از طریق گفتگو و با شیوه‌ای عقل‌محور، مستعد نوعی باورمندی اخلاقی می‌گردند که هنگام وسوسه از طریق امیال و یا فریب دیگران، به سادگی تن به عمل خلاف باور اخلاقی خویش نمی‌دهند. این راهکار دارای تأییدات تجربی نیز بود به عنوان مثال موشه بلات بحث و گفتگو درباره چالش‌های اخلاقی را از طریق بحث‌های کلاس درس بین دانش‌آموزان و معلمان کلاس ششم به تجربه گذاشت او دریافت که یک سوم دانش‌آموزان در گروه آزمایشی در طول سال با طی مراحل به رشد اخلاقی دست یافته‌اند. در این گفتگوها معلمان از دانش‌آموزان درباره رأی‌های اخلاقیشان توضیح می‌خواستند و آنان را وادار به تأملی دوباره درباره باورداشت‌های اخلاقی خود می‌نمودند. در کل، آمار نشان می‌داد که مشارکت مثبت و روابط با همسالان در رفتار، سازگاری و رشد کودکان و نوجوانان مؤثر است. (Snarey and Samuelson, 2005, p. 60-70)

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان به شکل خلاصه اندیشه پیازه در مورد رخداد ضعف اخلاقی و روش پیشگیری از آن را چنین بیان نمود که رشد اخلاقی کودکان مبتنی بر شناخت آنها از قواعد اخلاقی است و شناخت این قوانین و قواعد اخلاقی به توالی و در سه مرحله پیش‌اخلاق، دیگرپیرو و خودپیرو اتفاق می‌افتد. مرحله دیگرپیرو که در آن ارزش‌ها با تقلید از آتورپته در کودک نهادینه می‌شوند به دلیل تقلیدی بودن و امکان نفی آنها در مواقع خاص، امکان پیدایی ضعف اخلاقی را تقویت می‌کند. در این صورت جهت پیشگیری از این امر باید از تقلید در امور اخلاقی پرهیز نموده و ارزش‌های اخلاقی را با تفکر عقلانی، تمرین و

مشارکت گروهی در فرد نهادینه نمود. بدین سان می‌توان امیدوار بود که فرد چه در دوران کودکی و نوجوانی و چه حتی بزرگسالی^۱ دچار ضعف اخلاقی ناشی از تبعیت اخلاقی از دیگران نگردد چرا که وی با عبور از مرحله دوم رشد اخلاقی و تثبیت نسبی گرای اخلاقی، ارزش‌ها را در خود تثبیت نموده و این ارزش‌ها به راحتی تبدیل نمی‌پذیرند.

در این راستا کلبِرگ نیز علاوه بر تأکید بر نقش ژنتیک و محیط، نقش‌های اجتماعی و نهادها را در ارتقاء رشد اخلاقی مؤثر می‌دانست و توصیه‌هایی جهت انتقال از سطوح پایین به مراتب بالاتر و جهت تثبیت باورهای اخلاقی بیان می‌کرد. یکی از این روش‌ها رشد اخلاقی از طریق بحث با همسالان و مربیان درباره دوراهی‌ها و چالش‌های اخلاقی است. به بیان دیگر کلبِرگ بر آن بود که نوعی تمرین شناختی گروهی از طریق مباحثه همراه دوستان و یا مربی می‌تواند بر تثبیت باورهای اخلاقی تأثیر گذار باشد. از این منظر هر گاه فرد وارد چالش‌های اخلاقی با دیگران و سعی در یافتن راه‌حلی برای آنها می‌گردد، جوانب گوناگون امر را واکاوی نموده و کوشش می‌کند بهترین پاسخ و راه برون‌رفت را بیابد. دقیقاً در همین کاوش‌ها است که ارزش‌های از پیش تعیین یافته که تا کنون درست پنداشته می‌شدند توسط دوستان یا مربی به چالش کشیده می‌شود و گاه بی‌اعتباری آنها نمودار می‌شود. (Stacey, 2008, p. 270) ثمره این گفتگوها دست شستن از عقاید سست اخلاقی و گام برداشتن به سمت باورهای موجه‌تر می‌باشد. بدین سان مشخص می‌گردد که فرد هر گاه به جهت شناختی در معرض میل به مخالفت با باور خویش قرار گیرد باور متقن‌تر مجال کمتری برای بروز این مخالفت نسبت به باورهای سست و توجیه‌پذیر به شخص می‌دهد.

۲. الگوبری از مدل اجتماعی

از دیگر روش‌های تربیتی شناختی که کلبِرگ جهت رشد صحیح بدان توجه دارد و در این

۱. همانگونه که ذکر شد وی این مطلب را درباره جوامع نیز صادق می‌داند.

زمینه میان او و بندورا روان‌شناس مشهور اشتراک وجود دارد بحث یادگیری از طریق تعامل و الگوگیری از نمونه‌های اخلاقی^۱ است. کلبِرگ در این نظریه بر این اعتقاد بود که دیدن رفتار و اعمال افرادی که به لحاظ اخلاقی صلاحیت الگو بودن را دارا هستند، می‌تواند در رشد باورهای اخلاقی و تثبیت آنها مؤثر باشد. (Snarey, 2008, p. 68)

از نگاه کلبِرگ شهود اخلاقی‌ای که کودک و نوجوان از طریق نگاه به آن الگوها بدست می‌آورد بسیار مؤثرتر از صرف بیان نظریات و توصیه‌های اخلاقی است. جالب توجه این است که کلبِرگ در آثار خود صراحتاً از برخی از این الگوها مانند سقراط، مارتین لوتر کینگ و توماس مور نام می‌برد. (Ibid) وی اگرچه تمامی این الگوها را افرادی به تمام معنا اخلاقی یا معصوم از خطا نمی‌داند با این وجود بر این باور است که در جنبه‌های خاصی از اخلاق می‌توان از آنها در قامت یک الگو تقلید نمود. کلبِرگ با نگاهی تقریباً مشابه بحث ما (شکاف میان باور و عمل اخلاقی) بر آن است که اگر نتوان فاصله میان باور و عمل را به شکل تمام و کمال برطرف نمود اما تا حد امکان باید تلاش نمود فاصله میان آن دو را کم و باز کم‌تر نمود. به عنوان نمونه کلبِرگ از نژادپرستی نام می‌برد که امری غیر اخلاقی و در طول تاریخ همیشه می‌توان از آن ردپایی یافت. به باور کلبِرگ مبارزه با این پدیده که گویی تا مغز استخوان آدمی نفوذ کرده و کمتر جایی و زمانی هست که در آن از نژادپرستی اثری نباشد، می‌تواند از طریق الگو قرار گرفتن افرادی همچون دیوید ثرو، آبراهام لینکلن و یا مارتین لوتر کینگ صورت یابد. (Ibid, p. 69) در واقع کلبِرگ بر این اعتقاد بود که برخی رذائل اجتماعی یا فردی چنان در جامعه نهادینه شده‌اند که کودک پس از اندکی رشد گویی خود را ملزم به عمل به آنها دانسته و امری جامعه‌پسند و عادی تلقی می‌نماید. از این منظر وی بر آن است که می‌توان در دوران کودکی از طریق الگوسازی افراد اخلاقی به نوعی موجب تثبیت

1. Moral exemplars.

باورهای شایسته در آینده گشت به شکلی که حتی اثر آن با ورود فرد به دریای تنوع فرهنگی و از جمله ضدفرهنگها از میان نرفته و باور داشته باشد که در میان این همه بی‌اخلاقی‌ها هنوز نیز می‌توان بمانند الگوهای اخلاقی رفتاری ارزشمندانه داشت. البته شاید در اینجا نباید سویه عاطفی و تعلق خاطر کودک به شخصیت‌ها و تأثیر آن در عملکرد افراد در بزرگسالی را فراموش نمود. یعنی علاوه بر بعد شناختی و فهم اینکه می‌توان به باورهای اخلاقی مانند الگوها جامه عمل پوشاند، به نوعی کودک به شکل عاطفی نیز با این شخصیت‌ها به عنوان شخصیت محبوب در زندگی خویش پیوند برقرار می‌کند و به عملکرد آنها علاقه‌مند می‌گردد که می‌تواند در عملکرد وی در بزرگسالی تأثیرگذار باشد.

مشابه این نظریه را می‌توان در اندیشه سرمشق‌گیری بندورا مشاهده نمود. ابتدا گفتنی است که تبیین رخداد ضعف اخلاقی به شکل نسبتاً واضح در اندیشه بندورا انعکاس یافته است. به عنوان نمونه وی در کتاب «رهایی اخلاقی خود»^۱ به صراحت چنین می‌گوید: «معمولاً مردم تا زمانی که اخلاقی بودن اعمالشان را توجیه نکرده‌اند به رفتار مضر دست نمی‌زنند». (Bandura, 2015, p. 49) به تعبیر دیگر به باور بندورا افراد معمولاً پیش از عمل بر خلاف باور اخلاقی خویش دست به توجیه و دستکاری نظام باور خود می‌زنند. بندورا توجیه باور را از هشت طریق می‌سور می‌داند که عبارتند از: ۱. هدف وسیله را توجیه می‌کند. پس هر گاه هدف من در خطر بود به خاطر آن می‌توانم بر خلاف باور اخلاقی خود عمل نمایم. ۲. تلطیف لغوی: در این روش شخص با جایگزین نمودن واژگان اخلاقی یا خشتی به جای واژه‌های غیراخلاقی که معرّف عملکرد او هستند تعارض باور و عمل خویش را از میان بر می‌دارد. ۳. مقایسه به نفع خود: که در این روش نیز فرد با مقایسه عملکرد غیراخلاقی خود با دیگران و به نوعی واگویه کردن اینکه عمل من از عمل فلان

1. Moral Disengagement.

فرد بدتر نیست نوعی آرامش خاطر برای خود فراهم می‌آورد. ۴. جابجایی مسئولیت: که همان گردن‌نگرفتن وظیفه اخلاقی خویش و آن را وظیفه دیگران دانستن است. ۵. تقسیم مسئولیت: که در این روش افراد با تقسیم مسئولیت یک کار خلاف گویی سنگینی بار آن را از خود برداشته و سهم کوچکی برای خود در آن حادثه در نظر می‌گیرند. ۶. نادیده‌گرفتن پیامدهای یک فعل غیر اخلاقی: به عنوان مثال شخصی که به دیگران آزار می‌رساند سعی می‌کند به شکل مستقیم و مابشرتاً بدان اقدام نکند تا آثار زشتی عمل خود را نبیند و در نتیجه احساس شرمندگی ننماید. ۷. انسانیت‌زدایی نیز از دیگر روش‌های توجیه است که در آن افراد جهت ارتکاب عمل غیر اخلاقی ابتدا انسان بودن را از شخص مقابل سلب می‌کنند و سپس به خود اجازه می‌دهند تا با دیگران به مثابه یک حیوان رفتار نمایند. به عنوان مثال اصطلاحاتی مانند کاکاسیاه، چشم‌بادامی، خوک‌های کثیف از این دست اصطلاحات هستند. ۸. تقصیر را به گردن قربانی انداختن نیز مکانیسم دیگری است. مثلاً فرد می‌گوید قصد کشتن یا ضربه زدن به او را نداشتم اما او با سخنان یا رفتارهایش من را به این کار تشویق نمود. (ر.ک: شولتز، ۱۳۸۸، ص. ۷۰۹-۷۰۶؛ گنجی، ۱۳۹۵، ص. ۷۴۲-۷۳۹)

پس از تبیین و چگونگی رخداد ضعف اخلاقی از منظر بندورا حال باید به یکی از روش‌های او در پیشگیری از این کنش اشاره نمود.

بندورا یکی از روش‌های مؤثر جهت تقویت باورها و سوق آنها به سوی عمل را محصول عطف توجه به تجربیات مدل‌های اجتماعی دانسته و مشاهده افراد موفق در یک زمینه را جهت تقویت باورداشت خویش لازم می‌داند. (Bandura, 2015, p. 2-3) به اعتقاد وی تأثیرات مدل (در اینجا مراد مدل اخلاقی است) علاوه بر پرورش شایستگی‌ها و کمک به تثبیت آنها به عنوان یک امر پیشگیرانه، می‌تواند تأثیرات انگیزشی قوی نیز جهت تغییر در رفتار با نگاه درمان‌گرایانه داشته باشد. (Ibid, p. 104-112) بندورا بر این باور بود که انسان‌ها با دیدن عملکرد

الگوها و نوع رفتار و عواقبی که برایشان بر اثر آن رفتار رقم خورده است خود را از ارتکاب بسیاری اعمال بازداشته و یا جهت انجام برخی اعمال تشویق می‌گردند که به نوعی نمایانگر سوبیه پیشگیرانه مشاهده مدل بوده و عمدتاً می‌تواند برای کودکان و البته می‌توان از طریق رسانه یا ابزارهای دیگر جهت تأثیرگذاری بر بزرگسالان نیز از آن بهره برد. این مشاهده و تأثیرپذیری البته دارای فرایندی است. به اعتقاد بندورا در واقع از مشاهده رفتار دیگران ایده‌ای در مورد چگونگی رفتار در ذهن بیننده شکل می‌پذیرد و در قدم بعد این اطلاعات و مکانیسم این رفتار کدگذاری شده و به عنوان راهنما می‌توان از آن در زندگی استفاده نماید. (Bandura, 2011, p. 22) به تعبیر ساده مشاهده عملکرد و نتایج بدست آمده توسط یک مدل اجتماعی مطلوب می‌تواند برای فرد مشاهده‌گر تبدیل به قاعده شود که (p آنگاه q) و این قاعده را شخص همیشه به عنوان تابلوی راهنمای عمل خویش با خود داشته و بر اساس آن رفتار می‌نماید. بندورا بر این باور بود که الگو اساساً باید در حافظه الگو گیرنده حک شده. بنابراین قرار گرفتن مکرر در معرض الگوها و مدل‌ها در نهایت می‌تواند تصاویر ماندگاری در ذهن الگو گیرنده ایجاد نماید. وی از شامپانزه‌ها شاهد می‌آورد که آنها با مشاهده متوالی یک صحنه در خانه و بدون آموزش آن را تقلید می‌کنند. وی همچنین از تأثیر تلویزیون در مدل‌سازی چه در جهت مثبت و چه منفی سخن می‌گوید. (Bandura, 2015, p. 113) نکته دیگری که نباید از قلم بیفتد تأکید بندورا بر تشویق و ایجاد انگیزه برای عمل به اموری که از طریق یادگیری مشاهده‌ای صورت پذیرفته است می‌باشد. از این منظر «صرف‌نظر از اینکه رفتارهایی را که مشاهده می‌کنیم چقدر خوب مورد توجه قرار داده و آنها را به یاد سپرده باشیم یا چقدر توانایی انجام دادن آنها را داشته باشیم، بدون فرایندهای تشویقی یا انگیزشی آنها را انجام نخواهیم داد. در صورتی که مشوقها وجود داشته باشند، مشاهده سریعتر به عمل در می‌آید. مشوقها بر فرایندهای توجه و یادداری نیز تأثیر می‌گذارند. بدون وجود مشوق،

شاید زیاد توجه نکنیم و وقتی توجه کمی می‌کنیم، یادآوری کمتری وجود دارد.» (گنجی، ۱۳۹۵، ص. ۴۵۸) بنابراین بندورا به جدّ بر این باور است که جهت بارآوری معرفت و عملی نمودن یادگیری و در نتیجه کاهش شکاف میان معرفت و عمل در آینده، وجود شرایط انگیزشی که همان پاداش و تقویت هستند ضروری است و در این میان نیز باید توجه نمود که تقویت از متغیرهای عملکرد محسوب می‌شوند و نه یادگیری. (سیف، ۱۳۸۶، ص. ۱۸۹-۱۸۷)

با این نگاه جهت بازداری از یک فعل غیر اخلاقی یا تشویق جهت انجام یک باور اخلاقی فرد باید در معرض مکرر مشاهده الگویی خاص قرار گیرد تا کم‌کم رابطه بین نوع عملکرد و نتایج آن برایش روشن گردد. وی بر این باور بود که تأثیرات مدل می‌تواند بازدارندگی‌های رفتاری را که ناظران قبلاً آموخته بودند تقویت یا تضعیف نماید چرا که دیدن مدل‌هایی که به جهت یک عمل غیر درست تنبیه می‌شوند، موجب کاهش رفتارهای مشابه بعدی در ناظران می‌گردد. (Bandura, 2011, p. 49) علاوه بر آن حفظ خودکارآمدی و عدم زیرپا گذاشتن عزت نفس نیز از دیگر عوامل پیشگیری از شکاف میان باور و عمل است چراکه از منظر بندورا پس از آنکه فرد از طریق الگو معیارهای اخلاقی خاصی را در خود درونی می‌کند، آنگاه دور شدن از این معیارها و بایدهای پذیرفته شده توسط وی موجب بوجود آمدن احساس خودتحقیری^۱ گشته که نوعاً تجربه چینی احساسی چنان نامطبوع است که شخص ابتدا خواستار آن نمی‌گردد. (هرگنهان، ۱۳۸۸، ص. ۳۷۱)

نتیجه آنکه بر اساس این نظریه یکی از روش‌های پیشگیری از شکاف میان باور و عمل می‌تواند الگوسازی توسط اولیا، مربیان و حتی سیاستگذاران حاکمیتی و ترویج الگوپذیری از مدل‌های اخلاقی توسط کودکان، نوجوانان و حتی بزرگسالان باشد. در این نگاه مشاهده مکرر یک رفتار اخلاقی یا آگاهی از نتیجه یک رفتار غیر اخلاقی می‌تواند اثری ماندگار در

1. Self-contempt.

کودکان و حتی بزرگسالان داشته باشد به گونه‌ای که هر گاه فرد دچار وسوسه برای ارتکاب عملی غیر اخلاقی گردد با یادآوری آن الگو و نتایج رفتارش، انگیزه لازم جهت پاسداشت خود از انجام ناپایسته‌ها را در خویش خواهد یافت.

اعتبارسنجی راهکارها

ماحصل روش اول که همان تقویت عقلانیت و نفی تقلید از طریق اندیشه و مباحثه اخلاقی بود این است که جهت پیشگیری از پدیداری ضعف اخلاقی و عامل آن که تقلید و نبود استدلال عقلانی است، باید کوشید تا هر قانون و سخن اخلاقی را از طریق مباحثه و گفتگوی عقلانی چنان استوار و مستدل نمود که به راحتی قابل نقض نبوده و درست در همین هنگام امکان کنش بر خلاف باور، به دلیل اعتقاد راسخ عقلانی و استدلالی به ناشایست بودن آن عمل کاهش می‌یابد.

در مقام تحلیل این نظریه، ابتدا باید به حسن توجه پدیدآورندگان این روش به جایگاه شناخت و تأثیر آن بر عملکرد، برخلاف نگاه روانکاوان و رفتارگرایان اذعان نمود. اما فارغ از این نکته مثبت، به نظر می‌رسد که این روش از جهاتی چند قابل نقد و یا تشکیک است. نکته اول که چندان مورد عنایت نویسنده نیست^۱ توجه به بستر معرفتی پدیداری این روش است. همانگونه که برخی محققان نیز بیان نموده‌اند علت توجه بیش از حد پیازه به بحث شناخت اساساً دغدغه‌های معرفت‌شناختی و زیست‌شناسانه وی بوده (هرگنهان، ۱۳۸۸، ص. ۳۱۲) و به نظر همین عامل نیز موجب محدودیت روش وی شده است. به تعبیر دیگر زمینه علایق پیازه در اینجا موجب نوعی محدودیت ادراکی وی در شناخت عوامل و نیز بیان روش شده است. همانطور که مشهود است در این روش اساساً اموری همچون احساسات، عواطف و

۱. چراکه نباید دچار خلط میان ارزش نظریه و زمینه و یا انگیزه پدیدآورنده نظریه شد. در اینجا نیز صرفاً جهت توجه به زمینه پیدایش روش که به محدودیت روشی می‌انجامد آورده شد.

هیجانان و یا تأکید بر ساحات هشیار و ناهشیار و تأثیر آنها بر عمل مشاهده نمی‌گردد. در این نگاه، روش، صرفاً به روش معرفتی و شناختی تقلیل برده شده، و به ساحات دیگر انسان توجه نشده و یا ارزشمندی آنها انکار شده است.

نکته دیگر بحث بر سر محدوده کاربرد روش مباحثه اخلاقی است. به دیگر سخن پرسش اصلی در این میان این است که مگر می‌توان تمام امور اخلاقی را از طریق بحث، در اشخاص نهادینه نمود؟ گستره امور اخلاقی و دوراهی‌ها و چندراهی‌های اخلاقی چنان زیاد است که بعید است کسی فرصت بحث بر سر تمامی آنها را بدست آورد. ممکن است کسی بگوید می‌توان به امهات مسائل اخلاقی و قوانین مادر اکتفا نمود که در پاسخ باید گفت اولاً از گفتار پیاژه و کلبِرگ چنین عمومیتی برداشت نمی‌شود ثانیاً اگر صرف بیان امهات باشد، روش مذکور را می‌توان بیان استدلالی همه قوانین عام اخلاقی مانند وظیفه‌گرایی یا نتیجه‌گرایی دانست که در این صورت بسیار واضح است کسی با بیان قوانین کلی یا چند قاعده کلی اخلاقی، عامل به باورها نمی‌گردد.

دیگر آنکه اساساً فارغ از محدوده مباحث اخلاقی اگر برای کسی فرصت بحث و یا امکان مباحثه فراهم نگردید آنگاه چاره چیست؟ آیا در چنین صورتی ضعف اخلاقی و یا عمل به باور اخلاقی به مسئله‌ای چاره‌ناپذیری تبدیل خواهد شد که راه دیگری برای پیشگیری آن وجود ندارد؟ وضعیت اشخاص تنها و یا غیراجتماعی درباره ضعف‌های فردی خود و چگونگی پیشگیری از آن چه می‌شود؟

انتقاد دیگری که به این راهکار وارد است، مخالفت و تعارض شهود ما آدمیان با فائده‌مند بودن این روش است. به بیان دیگر شهود افراد مختلف بر عدم مؤثریت این روش به جهت عملی و در نتیجه صدق معرفتی آن گواهی می‌دهد. بسیاری از آدمیان به شکل مستدل بر بدی یک عمل آگاهی کامل دارند و با وجود این بدان مبادرت می‌ورزند. پزشکی که سیگار می‌کشد به شکل بسیار دقیق و عقلانی قادر به اثبات ناشایست بودن این عمل است ولی

خود به سیگارکشیدن اعتیاد دارد. دایره این سخن را می‌توان تا فیلسوفان بدکردار^۱ که از استدلالی‌ترین افرادند گستراند. این نکته مورد پذیرش برخی تحقیقات نیز قرار گرفته است. به عنوان نمونه برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد دارای رفتارهای ضداجتماعی از قضا دارای هوش بالا و یا فاقد تفکر غیرمنطقی بوده و حتی از نتایج و پیامدهای کردار نادرست خود به خوبی آگاهند. (کدیور، ۱۳۹۶، ص. ۱۴۱)

از منظر روش‌شناختی نیز نقدهایی بر این نظریه وارد است. به عنوان نمونه روش‌های پیاژه و کلبه‌گ در این زمینه دارای سوگیری‌های فرهنگی و اجتماعی است. به تعبیر دیگر هر فرهنگ و اجتماع و یا تمدن می‌تواند نوعی خاص از اخلاقیات را پذیرفته و یا با نگاهی خاص بدان بنگرد که فرهنگ دیگر با این نگاه بیگانه است. ممکن است یک پدیده اخلاقی نزد فرهنگی بدیهی باشد در حالیکه همان پدیده نزد فرهنگ دیگری امری استدلالی تلقی گردد. استدلال اخلاقی برای اطاعت از قوانین اجتماعی در هند امری مضحک و خنده‌دار است چرا که در فرهنگ مردم هند با این مقوله به مثابه امر اخلاقی بدیهی معامله می‌شود درحالی‌که در جوامع مدرن مطلب عکس آن است. در این مقوله نمی‌توان مردم هند را فاقد رشد اخلاقی لازم دانست و یا جامعه آمریکایی را بدین جهت مترقی پنداشت. (لطف‌آبادی، ۱۳۸۴، ص. ۸۰)

برخی اصول نظریه نیز دستخوش انتقاد قرار گرفته‌اند به عنوان نمونه تحقیقات برخی روان‌شناسان مرزبندی سنی در روند تحول و رشد اخلاقی پیاژه و کلبه‌گ را نمی‌پذیرند و مواردی بر خلاف آن را اثبات می‌کنند. (همان، ص. ۸۲)

و نکته آخر اینکه اساساً خود کلبه‌گ به ناتوانی روش خود در رفع یا پیشگیری از ضعف اخلاقی و پرنمودن خلأ میان باور و عمل از طریق روش خود اذعان نموده است. (کدیور، ۱۳۹۶، ص. ۱۱۱)

در مورد روش بندورا که روش الگوگیری از مدل اجتماعی است، توجه به نقش شناخت، و نیز نقش تقویت انگیزه از طریق دیدن الگو و تثبیت باورها و نیز وجود نوعی عقلانیت تجربی از طریق عبرت‌گیری را می‌توان از محاسن این روش برشمرد. در عین حال این راهکار از ضعف‌هایی نیز رنج می‌برد. یکی از این ضعف‌ها که باید بدان اشاره گردد این است که اساساً الگو و الگوگیری را در کانتکتست اندیشه بندورا و نه از منظر اسلامی باید پی گرفت. به بیان دیگر در الگوگیری در اسلام ما اشخاص کاملی مانند پیامبر ﷺ و دیگر معصومین علیهم‌السلام را داریم که به واسطه عصمتی که دارند تمامی افعال، گفتار و یا تقاریر آنها اسوه و قابل الگوپذیری است. در این نگاه فرد با خیال راحت می‌تواند بدان‌ها چشم دوخته و از طریق آنها هم به معرفت نیک و بد دست یافته و هم انگیزه کافی برای شباهت بدان‌ها پیدا نماید. اما هنگامی که از الگوگیری در فضای اندیشه بندورا سخن می‌رود، این پرسش پیش می‌آید که کدام الگو و با کدام ویژگی‌ها؟ به بیان دیگر الگوهای پیشنهادی بندورا از آنجایی که معصوم نیستند هر آینه در معرض عملکرد نادرست و یا ناقص هستند و یا امکان دارد که پس از مدتی از روش خود و اعمال خود برگشته و به اصطلاح توبه نمایند آنگاه تکلیف الگوگیران در این میانه چه می‌شود و ضربه عاطفی و معرفتی حاصل از آن چگونه جبران می‌شود؟^۱ بنابراین هم از جهت خود شخصیت الگو و هم ویژگی‌های الگو در اینجا امکان نقص وجود دارد که کار الگوگیری را با مشکل مواجه می‌سازد.

نکته دیگر آنکه این روش نیز روشی دوسویه و درای متعلق است. به بیان دیگر اگر الگوی تام و تمامی پیدا نشود و یا فرد امکان ترابط اجتماعی با دیگران و دیدن عاقبت عملکرد آنها را به هر دلیلی نداشت برای پیشگیری از رذائل اخلاقی خویش و یا عمل به باورهای اخلاقی

۱. مگر آنکه گفته شود صرفاً از کسانی که از دنیا رفته و تا آخر زندگی، درستکارانه زیست نموده‌اند الگوگیری شود که البته باز بحث نقایص در ویژگی اخلاقی آنها همچنان پابرجا خواهد بود.

خود چه راهی را باید جستجو نماید؟ اندیشه بندورا پاسخ‌گوی این پرسش نیست. تنوع الگوها و امکان تحیر در انتخاب آنها نیز از دیگر موارد پیش‌پای این اندیشه است. به عنوان مثال در موارد تعدد الگو و یا اختلاف عملکرد دو یا چند الگوی نمونه، فرد به کدام باید اقتدا نماید؟

نتیجه‌گیری

ضعف اخلاقی یا شکاف میان باور و عمل اخلاقی دغدغه وجودی همه عاملین و کنشگران دغدغه‌مند نسبت به اخلاق است که ضرورت یافتن راهکارهایی جهت پیشگیری و درمان آن را نمایان می‌کند. در این میان به باور نویسنده توجه به راهکارهای برآمده از رویکردهای روان‌شناختی در این باره می‌تواند به برآورده شدن این مهم مدد رساند. یکی از این رویکردها، رویکرد شناختی است که در این پژوهش با تمرکز بر سه روان‌شناس شاخص و صرفاً از منظر پیشگیرانه، به راهکارهای این مسئله پرداخته شده است. پیازه و کلبرگ عامل پدیداری ضعف اخلاقی را تقلید و نبود شناخت استدلالی و راه‌حل آن را در مباحثه گروهی، تمرین و ایجاد چالش‌ها و دوراهی‌های اخلاقی برای متربیان توسط آموزگاران دانسته تا با تقویت بعد استدلالی و عقلانی افراد، راه را بر بروز و ظهور شکاف میان باور و عمل برخاسته از تقلید ببندند. از طرفی کلبرگ و بندورا بر الگوگیری از سرمشق‌های اخلاقی و تأثیر فراوان آنها بر عملکرد افراد جهت پیشگیری از ضعف اخلاقی تأکید می‌ورزند. بر این راه‌حل‌ها البته انتقادهایی وارد است که در بخش انتهایی مقاله بدان پرداخته شد. به نظر می‌رسد که پی‌گیری این پروژه در دیگر رویکردهای روان‌شناختی نیز میسر و لازم باشد که می‌تواند دستمایه پژوهش‌های پیش‌رو تلقی گردد.

منابع

۱. افلاطون (۱۳۸۰). دوره آثار افلاطون. ترجمه محمدحسن لطفی‌رضا کاویانی. تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
۲. ارسطو (۱۳۸۹). اخلاق نیکوماخوس. مترجم دکتر محمدحسن لطفی تبریزی. تهران: نشر نو.
۳. باب‌اله زاده، مهدی (۱۴۰۲). پیشگیری از ضعف اخلاقی با رویکرد اخلاق اسلامی و مبتنی بر فلسفه عمل (مراحل پیشاتصور، تصور و تصدیق). پژوهشنامه اخلاق. ش ۶۲. ص ۶۸ - ۵۱.
۴. جواهری، علی (۱۳۹۸). جرایم مبتنی بر ترک فعل در نظام کیفری ایران. مجله علمی فقه، حقوق و علوم جزاء. شماره ۱۱. ص ۲۳ - ۳۱.
۵. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۶۹). تغییر رفتار و رفتاردرمانی نظریه‌ها و روشها. تهران: نشر دوران.
۶. شافر، دیوید (۱۳۹۰). روان‌شناسی رشد. ترجمه امیر خطیبی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۷. شولتز، آلن دوان (۱۳۸۸). نظریه‌های شخصیت. مترجم یحیی سیدمحمدی، تهران: ویرایش.
۸. فیست و دیگران، جس (۱۳۹۶). نظریه‌های شخصیت. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر روان.
۹. کدیور، پروین (۱۳۹۶). روان‌شناسی اخلاق. تهران: آگه.
۱۰. کرین، ویلیلم کریستوفر (۱۳۸۹). نظریه‌های رشد؛ مفاهیم و کاربردها. مترجمان غلامرضا خوی‌نژاد و علیرضا رجایی. تهران: رشد.
۱۱. کین، رابرت (۱۳۹۴). فلسفه اختیار. ترجمه فخرالسادات علوی. تهران: حکمت.
۱۲. گلاور، برونینگ (۱۳۸۷). روان‌شناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن. ترجمه علینقی خرازی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۱۳. گنجی، مهدی (۱۳۹۵). نظریه‌های شخصیت. تهران: ساوالان.
۱۴. لاپسلی، مارتا (۱۳۸۹). نظریه‌های مرحله‌ای اخلاق، رشد اخلاقی. مترجمان محمدرضا جهانگیرزاده قمی و دیگران. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۱۵. لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۴). نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیازه و کولبرگ و باندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهشی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره ۱۱.

۱۶. مک ناتن، دیوید (۱۳۸۳). *نگاه اخلاقی*. ترجمه حسن میاننداری، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).
۱۷. مله، آلفرد آر (۱۳۹۲). *ضعف اراده از دانشنامه فلسفه اخلاق*. ترجمه انشالله رحمتی، تهران: سوفیا.
۱۸. هرگنهان، السون (۱۳۸۸). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی اکبر سیف، تهران، نشر دوران.

19. Bandura, Albert (2011), *Social Learning Theory (1976, Prentice-Hall)*. Libgen. Lc.
20. Bandura, Albert (2015). *Moral Disengagement_ How Good People Can Do Harm and Feel Good About Themselves*. Worth Publishers.
21. Evans (2001). Moral Weakness. *Philosophy*, Vol. 50, p. 295.
22. Piaget, Jean (2009). *The Moral Judgment of the Child*. The Free Press Glencoe.
23. Rosthal, Robert (1967). Moral Weakness Remorse, vol. 76, *Mind*, New Serie: Oxford University Press.
24. Snarey and Samuelson (2005). *Cognitive developmental tradition*, p. 60 -70.
25. Snarey, John and Peter Samuelson (2008). *Moral Education in the Cognitive Developmental Tradition*. Lawrence Kohlberg's Revolutionary Ideas. New York and London: Routledge.
26. Stacey, S. Horn, Christopher Daddis and Melanie Killen (2008). *Peer Relationships and Social Groups: Implications for Moral Education*. Handbook of Educational Psychology, New York and London: Routledge Taylor and Francicis Group.
27. Thero, Daniel p. (2006). *Understanding Moral Weakness*. New York: Amsterdam.
28. Thomas, R. Murray (1997). *Moral Develoment Teories-Secular and Religious*. GreenWood Press.
29. Tobias, Hoffmann (2008). *Studies in Philosophy and the History of Philosophy Volume 49, Weakness of Will from Plato to the Present*. New York: The Catholic University of America Press.