

بررسی انتقادی مدل تربیت اخلاقی تلفیقی مبتنی بر ایده «خبرگی اخلاقی»^۱

دکتر فاطمه وجدانی^۲

چکیده

ارائه مدل‌های مؤثرتر تربیت اخلاقی دغدغه بسیاری از اندیشمندان، نظریه‌پردازان و دست‌اندرکاران تربیت اخلاقی است. مدل تربیت اخلاقی تلفیقی بر اساس ایده خبرگی اخلاقی شکل گرفته است و ظرفیت‌های دو رویکرد عقل‌گرا و شهودگرا را برای تربیت اخلاقی به کار می‌گیرد. هدف این مقاله معرفی و تبیین ایده خبرگی اخلاقی و مدل تربیت اخلاقی تلفیقی و نقد آن است. روش انجام پژوهش، توصیفی-تحلیلی-انتقادی است. یافته‌ها نشان داد که اخلاق‌ورزی دارای چهار مؤلفه حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و مهارت عملی است و خبرگی اخلاقی مستلزم رشد در هر چهار حیطه است. رشد در این چهار حیطه، تقویت توأم ذهن شهودی و ذهن استدلالی را می‌طلبد که از طریق برنامه تربیت اخلاقی تلفیقی امکان‌پذیر است. در این مقاله، اصول برنامه تربیت اخلاقی تلفیقی و نیز برنامه گام‌به‌گام آن در مدرسه به تفصیل مطرح شده و سپس مورد نقد قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: خبرگی اخلاقی، مدل تربیت اخلاقی تلفیقی، ذهن شهودی، ذهن استدلالی

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۱۲/۰۱

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۱۰

۲. استادیار دانشگاه شهید بهشتی و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ f_vodgani@yahoo.com

مقدمه

نظر به اهمیت ارزش‌ها و اخلاقیات در سعادت فردی و اجتماعی بشر، تربیت اخلاقی در طول تاریخ همواره مورد توجه محققان و دست‌اندرکاران تربیت، پیروان ادیان الهی و به‌طور کلی، مصلحان اجتماعی بوده است. پیچیدگی ماهیت رفتار اخلاقی و به تبع آن، فقدان الگوها و روش‌های تربیت اخلاقی کارآمد از یک‌سو، افزایش روزافزون جاذبه‌های زندگی مادی، مهوور شدن بسیاری از انسان‌ها در برابر تکنولوژی‌های جدید، رفاه‌طلبی، تجمل‌گرایی و دور شدن از معنویت و ارزش‌های متعالی از سوی دیگر، موجب شده است که در دهه‌های اخیر، شاهد افزایش مشکلات اخلاقی در جهان باشیم. برای مقابله با چنین مسائلی چاره‌ای نیست جز تقویت بنیه اخلاقی نسل‌های جدید با برنامه‌های مؤثرتر تربیت اخلاقی. اما چگونه می‌توان تربیت اخلاقی مؤثرتری را در پیش گرفت؟

سال‌های زیادی است که رویکرد عقل‌گرا در آموزش ارزش‌ها و تربیت اخلاقی از اقتدار بی‌چون و چرا برخوردار بوده است. در رویکرد عقل‌گرا، فاعل اخلاقی کسی است که استدلال می‌کند و تصمیم می‌گیرد (نارواتز و لاپسلی^۱، ۲۰۰۵) و عمل اخلاقی هم عملی است که با استدلال خود آگاهانه^۲ و منطقی انتخاب شود، مبتنی بر اصول باشد و از قوانین خاصی پیروی کند (نارواتز، ۲۰۱۰). رویکرد کولبرگ نمونه شناخته شده‌ای از این رویکرد است. مسلماً رویکرد عقل‌گرا ظرفیت‌هایی برای پرورش اخلاقی دارد که نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت؛ اما در عین حال، استدلال اخلاقی، رفتار اخلاقی را تضمین نمی‌کند.

به اعتقاد برخی از محققان، با وجود اهمیت مسلم استدلال اخلاقی، تنها یک اتصال ضعیف بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی وجود دارد (بلزی^۳، ۱۹۸۰؛ توما^۴، ۱۹۹۴) و مرکزیت استدلال در رفتار اخلاقی، پارادایمی است که رو به افول می‌رود (نارواتز، ۲۰۰۸ الف). در

1. Narvaez & Lapsley

2. Conscious Reasoning

3. Blasi

4. Thoma

واقع، شکاف میان نظر و عمل، تغییر پارادایم را در تربیت اخلاقی ترغیب می‌کند (لیکاف و جانسون^۱، ۱۹۹۹). برخی تحقیقات میدانی انجام شده در کشور ما حاکی از وجود شکاف میان نظر و عمل اخلاقی در میان بسیاری از جوانان است؛ بدین معنا که تعداد قابل توجهی از جوانان جامعه ما با وجود اینکه ارزش‌های اخلاقی (مانند انصاف، وفاداری، امانت‌داری و صداقت) را قبول دارند، در بسیاری از موارد، دست به انجام اعمال غیراخلاقی می‌زنند (طالبی، ۱۳۸۰؛ اسماعیلی، ۱۳۷۹؛ بیات، ۱۳۷۲) و مهم‌تر آن‌ها به نوعی، این کار خود را توجیه نموده، خود را چندان گناهکار احساس نمی‌کنند (سعیدی رضوانی، ۱۳۸۶). این یافته‌ها حاکی از آن است که دانش آشکار^۲ و استدلالی^۳ (که تا حدود زیادی در مدارس رشد می‌یابد)، لزوماً به عمل منتهی نمی‌شود.

رویکرد شهودگرا به تربیت اخلاقی، دیدگاه جدیدی است که غلبه افراطی عقل‌گرایی را در این حیطه به چالش می‌کشد. از نظر شهودگراها همه اعمال اخلاقی با فرایندی مبتنی بر استدلال و قضاوت عقلانی انجام نمی‌شوند، یا دست‌کم می‌توان گفت این تمام واقعیت نیست. تحقیقات نشان می‌دهند وقتی سطح اخلاقی افراد از طریق مصاحبه ارزیابی شود که نیاز به بیان روشن مفاهیم دارد، مشاهده می‌شود که فقط تعداد کمی از افراد به استدلال فراقراردادی دست یافته‌اند (اسنری^۴، ۱۹۸۵) و البته همین افراد اندک هم عموماً کسانی هستند که فلسفه خوانده‌اند. اما وقتی دانش ضمنی^۵ مصاحبه‌شوندگان که فعلاً در دسترس نیست، اما در موقع لزوم فراخوانده شده و مورد استفاده قرار می‌گیرد، سنجیده شود (مثلاً از طریق سؤالات چندگزینه‌ای که ترجیحات افراد را می‌سنجند)، تعداد خیلی بیش‌تری از پاسخ‌دهندگان، سطح اخلاق فراقراردادی را نشان می‌دهند (رست^۶، ۱۹۷۹، ۱۹۸۶؛ رست و همکاران، ۱۹۹۹). از اینجا

1. Lakoff & Johnson
2. Explicit Knowledge
3. Rational Knowledge
4. Snarey
5. Implicit Knowledge
6. Rest

می‌توان گفت که انسان‌ها ممکن است خیلی چیزها را بدانند ولی نتوانند آن‌ها را در قالب کلام بیان نمایند. به عبارت دیگر، مردم خیلی بیش‌تر از آنچه می‌گویند، می‌دانند (پولانی^۱، ۱۹۶۶). به علاوه، بسیاری از اوقات، وقتی راجع به درست یا غلط بودن کاری از افراد سؤال شود، به سرعت تصمیم‌گیری نموده، نظر خود را بیان می‌کنند؛ اما بعد که تلاش می‌کنند دلایل این قضاوت را بیان کنند، این کار برایشان سخت است (نارواثر، ۲۰۱۰). چنین شواهدی اندیشمندان را به سمت رویکردهای شهودگرا در تربیت اخلاقی سوق می‌دهد.

طبق دیدگاه شهودگرا، قضاوت اساساً سریع و بدون تلاش است و اکتشاف‌های سریع و مبتنی بر عواطف، قضاوت را هدایت می‌کنند (نارواثر، ۲۰۱۰). انسان برای قضاوت اخلاقی عمدتاً از شهودها استفاده می‌کند و استدلال‌های خودآگاهانه به ندرت در قضاوت مورد استفاده قرار می‌گیرند (مالدن و هیگینز^۲، ۲۰۰۵). در این صورت، رفتارهایی که از تصمیم‌گیری خودآگاهانه اخلاقی ناشی شوند، نادر و غیرمعمول هستند و تنها لبه باریکی از فعالیت‌های انسان را تشکیل می‌دهند (نارواثر و لاپسلی^۳، ۲۰۰۵). پس اگر تربیت اخلاقی محدود به پرورش استدلال خودآگاهانه شود، آنگاه به سادگی بیش‌تر رفتارهای انسانی مغفول واقع خواهد شد.

با توجه به اهمیت و ضرورت توأمان عقل و عواطف در اخلاق‌ورزی ممکن است بتوان دو رویکرد عقل‌گرا و شهودگرا را به جای قضاوت در قالب «این-یا-آن»، به صورت مکمل در نظر گرفت. خانم دارسیا نارواثر، پژوهشگر اخلاق، با همین نگاه، انسان اخلاق‌مدار را «خبیره اخلاقی»^۳ تعریف می‌کند. خبیره اخلاقی کسی است که هم ذهن استدلالی و هم ذهن شهودی او در زمینه اخلاق به خوبی رشد کرده و ساختار مناسبی پیدا کرده باشد (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). او سپس بر اساس این ایده، مدل تربیت اخلاقی تلفیقی^۴ را طراحی کرده است. در این مقاله، ایده خبیرگی اخلاقی و مدل تربیت اخلاقی تلفیقی تبیین شده و سپس مورد نقد قرار می‌گیرد.

1. Polanyi

2. Molden & Higgins

3. Moral Expertise

4. Integrative Ethical Education (IEE)

سؤالات تحقیق و روش پژوهش

در این پژوهش به سه سؤال زیر پاسخ داده شده است:

- خبره‌های اخلاقی چگونه عمل می‌کنند و از نظر مؤلفه‌های اصلی اخلاق‌ورزی، چه تفاوت‌هایی با تازه‌کارها دارند؟
- مدل تربیت اخلاقی تلفیقی، چگونه متریان را به سمت خبرگی اخلاقی هدایت می‌کند؟
- نقاط قوت و ضعف این مدل تربیتی کدام‌اند؟

روش انجام پژوهش، توصیفی-تحلیلی-انتقادی است. ابتدا آثار مکتوب خانم ناروازر و برخی منابع مکمل دیگر مورد بررسی توصیفی-تحلیلی قرار گرفت و چارچوب اولیه ایده خبرگی و مدل تربیت اخلاقی تلفیقی به دست آمد. سپس، برای درک عمیق‌تر دیدگاه وی مکاتباتی با ایشان صورت گرفت و منابع تکمیلی دریافت و مورد مطالعه قرار گرفت. مکاتبات و پرسش و پاسخ جهت رفع ابهامات و پاسخگویی به سؤالات پیش‌آمده ادامه یافت تا تصویر روشن‌تری از این مدل به دست آید. در نهایت، این مدل مورد بررسی انتقادی قرار گرفت و نقاط قوت و ضعف آن مشخص گردید.

مبانی نظری پژوهش

خبرگی اخلاقی را می‌توان چارچوبی برای مدل تربیت اخلاقی تلفیقی دانست (ناروازر، ۲۰۰۸ الف). فاعل‌های اخلاقی، برخی تازه‌کار و برخی خبره هستند. خبره‌های اخلاقی کسانی هستند که استدلال‌ها و شهود آن‌ها به خوبی رشد یافته است. لذا برای ورود به بحث تربیت اخلاقی، ابتدا لازم است اهمیت یادگیری‌های ضمنی و شهودی در یادگیری اخلاقی و همچنین، نظریه خبرگی، به عنوان مبانی نظری بحث معرفی شود. بحث دیگری که بخشی از پایه‌های نظری این مدل را شکل می‌دهد، نظریه سیستم‌های اخلاقی سه‌گانه است که به‌ویژه دلالت‌هایی برای تنظیم محیط تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دارد.

الف- یادگیری ضمنی و شهودی اخلاق

انسان دو نوع ذهن^۱ دارد (کانمن^۲، ۲۰۰۳)؛ ذهن استدلالی^۳ که بر اساس سیستم‌های حافظه آشکار^۴، اطلاعات را به صورت متوالی و خودآگاهانه پردازش می‌کند و ذهن شهودی^۵ که مشتمل بر سیستم‌های پردازشگر موازی غیرآگاهانه است که به صورت ضمنی از الگوهای محیطی یاد می‌گیرند و اغلب به صورت خودکار^۶ و بدون هشیاری خودآگاهانه^۷، عمل می‌کنند (هوگارت^۸، ۲۰۰۱). ذهن شهودی حساسیت‌های مناسب و پاسخ‌های عادت‌ی را که برای تربیت سنتی منش ارزشمند هستند، رشد می‌دهد و ذهن استدلالی، استدلال فلسفی اخلاقی خودآگاهانه را که برای تربیت اخلاقی عقلانی ارزشمند است، تقویت می‌نماید.

تحقیقات جدید نشان می‌دهند که غالباً پردازش‌های ذهنی به صورت خودکار انجام می‌گیرد (بارگ^۹، ۱۹۹۷)، تصمیم‌ها بدون پردازش آگاهانه و تحلیلی گرفته می‌شوند و فعالیت‌ها توسط پردازش‌های ناخودآگاه و خودکار به انجام می‌رسند (بارگ و چارتلند^{۱۰}، ۱۹۹۹). البته برای رفتار اخلاقی، رشد مناسب هر دو ذهن لازم است؛ اما بحث کنونی متمرکز بر فعالیت‌های ذهن شهودی است.

اغلب، پردازش ضمنی^{۱۱}، شهود^{۱۲} نامیده می‌شود (نارواثر و لاپسلی، ۲۰۰۵). به طور کلی، شهود نوعی فعالیت شناختی است که در آن یک پاسخ، یک راه حل یا یک ایده بدون استفاده

1. Mind

2. Kahneman

3. Deliberative Mind

4. Explicit Memory Systems

5. Intuitive Mind

6. Automatic

7. Conscious Awareness

8. Hogarth

9. Bargh

10. Bargh & Chartrand

11. Implicit Processing

12. Intuition

از فرایندهای متوالی خودآگاهانه و قابل دفاع منطقی، به وجود می‌آید (هموند^۱، ۲۰۰۰)؛ احساس دانستن، بدون تبیین. شهود به‌طور خودکار و به‌سرعت اتفاق می‌افتد؛ با وجود این، قطعات اطلاعات را به‌صورت جامع^۲ مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌های شهودی با حداقل تلاش آشکار و بدون هشیاری خودآگاهانه و بدون هیچ استدلال خودآگاهانه یا کمترین میزان آن، اتفاق می‌افتند (هوگارت، ۲۰۰۱).

شهود اخلاقی نیز به معنای ظهور ناگهانی و غیرآگاهانه^۳ (در حاشیه هشیاری) یک احساس ارزیابی‌کننده (خوب/بد، علاقه/نفرت) است که بدون طی کردن خودآگاهانه و هشیارانه گام‌ها و مراحل جستجو، بررسی شواهد یا یک استنتاج، انجام می‌گیرد (هایت و جورکلند^۴، ۲۰۰۸). بسیاری از اوقات، ما بر اساس ادراکات شهودی و اکتشافات سریع و مبتنی بر عواطف خود، در مورد موقعیت‌های اخلاقی، اعمال یا منش دیگران قضاوت می‌کنیم؛ سریع و بدون نیاز به تلاش فکری. یعنی شهودها حس درست یا غلط بودن را بدون کمک دلایل و یا استدلال منتقل می‌کنند (نارواژ، ۲۰۱۰). شهودها حتی می‌توانند از طریق فرایندهای ضمنی، قضاوت‌های مستدل و منطقی را دست‌کاری و منحرف کنند و خود، منطقی به نظر برسند (مالدن و هیگینز، ۲۰۰۵؛ استانوویچ^۵، ۱۹۹۶). اما این ادراکات شهودی چگونه شکل می‌گیرند و مبنای داوری‌های اخلاقی انسان قرار می‌گیرند؟

ادراک و داوری شهودی با پردازش ضمنی اطلاعات ارتباط دارد و در واقع، از یادگیری‌های ضمنی ناشی می‌شود. یادگیری‌های ضمنی خود، به یادگیری‌های غیرکلامی انسان اشاره دارند. نوزاد از ابتدای تولد و از طریق تعامل با محیط (والدین و مراقبین) شروع به یادگیری و رشد دانش ضمنی می‌کند؛ زمانی که هنوز از درک کلام و استدلال خبری نیست. دانش ضمنی از مبادلات غیرکلامی فرد - محیط و در بستر تحریکات محیطی و تجارب فرد

1. Hammond

2. Holistic

3. Non-conscious

4. Haidt, J., & Bjorklund

5. Stanovich

تشکیل می‌شود (سیانکولو^۱ و همکاران، ۲۰۰۶) و انسان از طریق سیستم پردازش ضمنی، دانشی را غالباً بدون خودآگاهی هشیارانه و به صورت غیرارادی و خودکار درباره روابط ساختاری میان اشیا و حوادث کسب می‌کند (فرنش^۲، ۱۹۹۸). تجارب اولیه، مدارهایی را برای شهودها و استدلال‌های بعدی در زمینه‌های اجتماعی (شور^۳، ۲۰۰۱)، شناختی (گرینسپن و شانکر^۴، ۲۰۰۴) و اخلاقی (نارواثر، ۲۰۰۸ ب) بنیان‌گذاری می‌کنند و تکرار تجارب، رشد ادراکات و مفاهیم ضمنی را تقویت می‌نمایند (نارواثر و همکاران، ۲۰۰۶). بدین ترتیب، شهود مبتنی بر بانک‌های بزرگ دانش ضمنی است.

والدین بسیاری چیزها را بدون آن‌که آگاه باشند و به صورت غیرارادی و ضمنی به کودک یاد می‌دهند و کودک هم ناخودآگاه آن‌ها را می‌آموزد و ذخیره می‌کند. بر همین اساس، انسان چیزهایی را می‌داند که نه از طریق شفاهی آموخته است و نه می‌تواند به صورت شفاهی بیان کند؛ مانند مهندس مکانیک اتومبیل که دانش ضمنی فراوانی دارد و بیش‌تر از آنچه می‌تواند توضیح بدهد، می‌داند؛ برخلاف یادگیری مدرسه‌ای که غالباً هشیارانه بوده، مبتنی بر متون و کتاب‌های آموزشی است و یادگیری آن نیاز به تلاش زیاد، خودآگاهانه و عمدی دارد (نارواثر، ۲۰۱۰).

سیستم‌های پردازش ضمنی، خودکار و ناهشیار، در سطوح گوناگونی کار می‌کنند. گاه عملکرد فیزیکی بدن مانند مکانیسم‌های گرسنگی و تشنگی را تنظیم می‌کنند، گاهی محرک‌های بیرونی را به صورت نمادین پردازش می‌کنند و مثلاً باعث درک گرامر و دستور زبان می‌شوند و گاهی عملکرد پیچیده‌تری دارند و به معنا و محتوای عاطفی توجه می‌کنند (هوگارت، ۲۰۰۱). یعنی یادگیری‌های ضمنی نه تنها صبغه شناختی دارند، بلکه تمایلات، علایق و یا نفرت‌هایی را نیز در عمق وجود انسان پدید می‌آورند که بعدها بر اساس آن‌ها، در مورد

1. Ciancolo

2. Frensch

3. Schore

4. Greenspan & Shanker

موقعیت‌ها و اعمال، داوری شهودی می‌کند. گاهی قضاوت‌هایی انجام می‌دهیم، بدون این که دلیل آشکاری برای آن داشته باشیم. این نوع داوری‌ها، یک واکنش عاطفی تکانشی نیستند و بانک‌های وسیع دانش ضمنی پشت آن‌هاست. عواطف در شناخت‌های انسان (لوئیس^۱، ۲۰۰۹)، در قضاوت‌های اجتماعی او و در داوری‌های اخلاقی او (داماسیو^۲، ۱۹۹۴؛ لازاروس و لازاروس^۳، ۱۹۹۴) نقش اساسی و بنیادی دارند. اگر تصمیمات اخلاقی، هم توسط سیستم خودآگاه و هم سیستم‌های خارج از هشیاری خودآگاهانه، اتخاذ می‌شوند و اگر اغلب رفتارهای انسان نه به صورت خودآگاهانه، بلکه به طور خودکار کنترل می‌شود (بارگ و فرگوسن^۴، ۲۰۰۰)، توصیف و مطالعه اخلاق‌ورزی انسان‌ها و به تبع آن، برنامه تربیت اخلاقی متفاوت خواهد بود.

ب- خبرگی اخلاقی

به طور کلی خبرگی به یک نوع درک تصفیه شده و عمیق که در عمل آشکار است، اشاره دارد (نارواژ، ۲۰۱۰). خبرگی، صلاحیت تکنیکی نیست؛ توانایی هوشی صرف هم نمی‌باشد. در افراد خبره، تمام سیستم‌ها در جهت رسیدن به هدف و تحقق عمل، به صورت هماهنگ و روان کار می‌کنند (نارواژ، ۲۰۰۶). خبره‌ها و تازه‌کارها از سه نظر باهم تفاوت اساسی دارند: اولاً، خبره‌ها در یک حوزه خاص، دانش بیش‌تر و سازمان‌یافته‌تری دارند (چای، گلاسر و فار^۵، ۱۹۸۸). آن‌ها از چندین نوع دانش بهره‌مند هستند: دانش نسبت به چیستی، چگونگی، چه وقت و چه قدر (نارواژ، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، آن‌ها علاوه بر دانش آشکار و محتوایی^۶، دانش ضمنی درباره فرایندها^۷ دارند و می‌دانند که کدام نوع دانش و کدام رویه عملی را

1. Lewis

2. Damasio

3. Lazarus & Lazarus

4. Bargh & Ferguson

5. Chi, Glaser & Farr

6. Content knowledge

7. Process knowledge

چگونه و چه وقت به کار گیرند (ناروانز، ۲۰۰۸ الف). به علاوه، آن‌ها دانش خود را بیش تر و بهتر سازمان‌دهی می‌کنند (استرنبرگ^۱، ۱۹۹۸).

دوم آن‌که خبره‌ها جهان را به صورت متفاوتی درک می‌کنند و به طور متفاوتی به آن واکنش نشان می‌دهند. آن‌ها به جزئیات و فرصت‌هایی توجه می‌کنند که تازه‌کارها آن را از دست می‌دهند (ناروانز، ۲۰۱۰) و ضرورت‌ها را درجایی که تازه‌کارها هیچ چیز قابل درکی نمی‌بینند، تشخیص می‌دهند (جانسون و مرویس^۲، ۱۹۹۷).

سوم آن‌که خبره‌ها به طور متفاوتی رفتار می‌کنند. در حالی که تازه‌کارها از روش‌های هشیارانه و پرتلاش برای حل مسائل بهره می‌گیرند، مهارت‌های خبره‌ها بسیار خودکار و بدون تلاش است و در طول سال‌ها و هزاران ساعت مطالعه آگاهانه پرورش یافته است (اریکسون و چارمس^۳، ۱۹۹۴). شهود خبره‌ها با شهود تازه‌کارها متفاوت است و به خوبی تربیت یافته و شکل گرفته است. شهود خبره‌ها، ترکیب بسیار پیچیده‌تری دارد و دانش ناهشیار عمیق و خودکار شده‌ای است که ممکن است از قوانین، یاد گرفته شده باشد (دریفوس و دریفوس^۴، ۱۹۹۰) یا در انتهای تجربه کسب شود؛ یعنی زمانی که تلاش هشیارانه، به صورت خودکار درمی‌آید (ناروانز و لاپسلی، ۲۰۰۵). بنابراین، شهود خبره‌ها به دنبال تأمل ایجاد می‌شود^۵ و خبره‌ها به دلیل دسترسی به میزان قابل توجهی از دانش ضمنی، در پاسخ‌گویی به مسائل حیظه اخلاق، شهودهای بهتری دارند؛ یعنی می‌دانند که چه عملی مؤثر خواهد بود و چگونه باید آن را انجام بدهند یا کدام اعمال را نباید انجام داد (مینسکی^۶، ۱۹۹۷). قضاوت‌های آن‌ها مثل جرقه برق نمی‌زند و فشار ناشی از محدودیت زمانی، از دقت آن‌ها نمی‌کاهد (گلدول^۷، ۲۰۰۵). پس خبره‌ها شهودهایشان را درست مانند دانش آشکارشان به میزان زیادی رشد

1. Sternberg

2. Johnson & Mervis

3. Ericsson & Charness

4. Dreyfus & Dreyfus

5. Post-reflective Intuition

6. Minsky

7. Gladwell

داده‌اند (ناروائز، ۲۰۰۸ الف). در مقابل، شهود تازه کارها نوعاً سریع است و قبل از تأمل شکل گرفته است^۱ (لاپسلی و هیل، ۲۰۰۸) و کاملاً از شهود خبره‌ها متمایز می‌باشد.

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی بر اساس ایده رشد خبرگی ساخته شده است. ناروائز مفهوم خبرگی را به حیطه اخلاق آورد و رشد اخلاقی را رشد خبرگی تلقی نمود. در این صورت، منش عبارت است از مهارت‌هایی که می‌تواند به سطوح بالایی از خبرگی پرورش یابد (ناروائز و لاپسلی، ۲۰۰۵). خبره‌های اخلاقی چیزی بیش از قدرت قضاوت و تصمیم‌گیری دارند. به عبارت دیگر، رفتار اخلاقی غیر از مؤلفه قضاوت و استدلال، مؤلفه‌های دیگری هم دارد که در قسمت معرفی مدل به تفصیل بحث خواهد شد.

ج- نظریه سیستم‌های سه‌گانه اخلاقی

با وجود ویژگی‌های مشترکی که بر تفکر و رفتار خبره‌ها حاکم است، به نظر می‌رسد تفاوت‌های زیادی در ذهنیت افراد وجود دارد که بر روی ادراک و نحوه رفتار اخلاقی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نظریه سیستم‌های اخلاقی سه‌گانه^۳ می‌خواهد ریشه این تفاوت‌ها را مشخص کند.

غالب تحقیقات بر کارهای قشر خاکستری مغز، مانند استدلال خودآگاهانه متمرکز شده‌اند و غالباً از ساختارهای انگیزشی که زیر قشر خاکستری قرار گرفته‌اند (مانند سیستم لیمبیک) غفلت می‌کنند. اما نظریه سیستم‌های اخلاقی سه‌گانه به سیستم‌های عاطفی ناخودآگاه توجه می‌کند؛ سیستم‌هایی که فرد را تحریک می‌کنند تا اطلاعات را پردازش کند و نسبت به وقایع، عکس‌العمل خاصی نشان بدهد.

طبق این نظریه، همه افراد هویت اخلاقی^۴ دارند و تفاوت آن‌ها صرفاً مربوط به نوع هویت اخلاقی است. دست‌کم سه نوع هویت اخلاقی یا سه سیستم اخلاقی متفاوت در افراد وجود

1. Pre-reflective Intuition

2. Lapsley & Hill

3. Triune Ethics Theory (TET)

4. Moral Identity

دارد و در هر لحظه خاص، بر اساس تجربه و موقعیت، یکی از این هویت‌ها ممکن است فعال شود. این سیستم‌های اخلاقی، در سیستم‌های عاطفی افراد ریشه دارند و عمل اخلاقی آن‌ها را تحریک و هدایت می‌کنند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف).

سیستم اول، اخلاق امنیت^۱ است که در سیستم عصبی برون‌هرمی^۲ ریشه دارد و معطوف به بقای فیزیکی و کامیابی است. رفتارهای کلیشه‌ای، تقلید، فریب، منازعه بر سر قدرت، کارهای روزمره و تکراری از جلوه‌های فعالیت این سیستم هستند و ریشه در غرایزی^۳ دارند که از زمان تولد در انسان وجود دارد. زمانی که امنیت یا استقلال فرد به خطر بیفتد، غرایز ناشی از مناطق زیرقشری^۴ مغز برای بازگرداندن آن، مدارهای عاطفی ترس و خشم را فعال می‌کنند (پانکسپ^۵، ۱۹۹۸). هویت و خود اخلاقی امنیتی، فرد را به سوی تقویت فیزیکی از طریق ثروت، مقام و قدرت تحریک می‌کند. در ذهن چنین فردی غلبه کردن و حفظ عدم تساوی «درست» است. او امتیازات را فقط برای خود یا گروه خود می‌خواهد و خوار شمردن اعضای خارج از گروه یا افرادی که از قوانین گروه تخلف کنند، اخلاقی تلقی می‌شود (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). اخلاق امنیت شبیه مرحله پیش‌قراردادی کولبرگ، به میزان زیادی با حفاظت از خود و سود شخصی مربوط است. سیستم اخلاقی امنیت، جزو سخت هسته مغز بوده، سیستم پیش‌فرض^۶ مغز می‌باشد و برخلاف دو سیستم دیگر، به آسانی صدمه نمی‌بیند و زمانی که سایر سیستم‌های مغزی هنوز رشد نیافته باشند یا به هر دلیلی عمل نکنند، این سیستم وارد عمل می‌شود. برای به حداقل رساندن فعالیت سیستم‌های دفاعی اخلاق امنیت، محیط باید از نظر عاطفی و فیزیکی ایمن باشد و نیازهای اساسی افراد را تأمین کند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). در این صورت، سیستم‌های اخلاقی انسانی‌تر، فعال می‌شوند.

1. Ethic of Security
2. Extrapyramidal
3. Instincts
4. Sub-cortex
5. Panksepp
6. Default System

سیستم اخلاقی دوم، اخلاق تعهد^۱ است. اخلاق تعهد آن دسته از سیستم‌های عاطفی را که انسان را به سمت صمیمیت، همدلی و مراقبت‌های مهربانانه والدینی سوق می‌دهند، فعال می‌کند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف) و ظرفیت بیش‌تری برای ارتباطات معنادار و احساس مسئولیت برای رفاه دیگران دارد (اولاینر و اولاینر^۲، ۱۹۸۸). گرچه تکامل مغز، انسان را به سوی اجتماعی‌تر شدن و عملکرد اخلاقی رشد می‌دهد، اما برای مشارکت اجتماعی موفقیت‌آمیز و عضویت فرهنگی، باید مدارهای مغزی تحریک و فعال شوند و رشد یابند و این امر مستلزم مراقبت‌های مناسب در طول دوره رشد و کسب تجارب مناسب و ارائه پاداش‌های مناسب است (گرینسپن و شانکر^۳، ۲۰۰۴). اطفال محروم از مراقبت، ساختارهای مغزی غیرعادی دارند و خصومت و پرخاشگری نسبت به دیگران در آن‌ها بیش‌تر است (کروزی^۴ و همکاران، ۱۹۹۲).

سومین سیستم اخلاقی، اخلاق تخیل^۵ است که عمدتاً مربوط به قشر جدید مغز^۶، به‌ویژه قشر جلو پیشانی^۷ است. بدون اخلاق تخیل، صرفاً می‌توان روابطی چهره به چهره با افراد حاضر برقرار یا اصلاح کرد؛ اما به‌سختی می‌توان افرادی را که هم‌اکنون حاضر نیستند (مانند نسل‌های بعد) درک نمود. با اخلاق تخیل، روابطمان را به سطوحی فراتر از روابط فوری و کنونی، توسعه می‌دهیم و خود را با اهدافی که (در ارتباط با آینده) پیش‌بینی می‌کنیم، تنظیم می‌کنیم (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). رشد نواحی مغزی مرتبط با اخلاق تخیل نیز نیاز به محیطی غنی و تربیت مناسب دارد. گرچه خانواده مهم‌ترین زمینه را برای این امر فراهم می‌کند، اما مربیان و معلمان نیز می‌توانند دانش آموزان را به سوی سیستم‌های اخلاقی بالاتر سوق دهند و کمک کنند تا نوع خاصی از اخلاق در کلاس و مدرسه تسلط یابد.

1. Engagement Ethic

2. Oliner & Oliner

3. Greenspan & Shanker

4. Kruesi

5. Imagination Ethic

6. Neo -cortex

7. Prefrontal Cortex

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی

مدل تربیت اخلاقی ناروائز، رویکرد عقل‌گرا و شهودگرا را تلفیق می‌کند تا از ظرفیت‌های هر دو بهره بگیرد. در این دیدگاه، با این که بیش‌تر تصمیم‌گیری‌ها و اعمال اخلاقی تحت تأثیر یادگیری‌های ضمنی و شهودی است و ذهن شهودی غالباً بدون هشیاری خودآگاهانه تصمیم می‌گیرد و عمل می‌کند، اما ذهن استدلالی نیز برای هدایت رشد شهودی و مقابله با شهودهای ضعیف، حیاتی است. شخص بدون یکی از این دو، فاقد یک ابزار حیاتی برای داشتن شخصیت اخلاقی است.

ناروائز با پیگیری چهار فرایند متمایز روان‌شناختی که توسط رست^۱ مطرح شد (حساسیت اخلاقی^۲، قضاوت اخلاقی^۳، انگیزش اخلاقی^۴ و عمل اخلاقی^۵) (رست، ۱۹۸۳؛ ناروائز و رست، ۱۹۹۵) و گسترش این ایده، به این نتیجه رسید که افرادی با منش خوب، در چهار حیطه مهارت دارند: حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی (ناروائز و لاپسلی، ۲۰۰۵) و همه این مهارت‌ها برای عمل اخلاقی، حیاتی هستند. به عبارت دیگر، رفتار اخلاقی مشتمل بر این چهار مؤلفه است (شکل ۱).

حساسیت اخلاقی، یعنی سیستم حسی- ادراکی فرد، موقعیت اجتماعی را دریابد و برحسب این که احتمالاً چه اعمالی، چه کسانی را، چگونه تحت تأثیر قرار می‌دهد، آن موقعیت را تفسیر کند. قضاوت اخلاقی یعنی تصمیم‌گیری درباره این که کدام‌یک از اعمال و گزینه‌های موجود، اخلاقی‌تر هستند و در این موقعیت چه باید کرد. انگیزش اخلاقی، یعنی فرد به کاری که بالاترین ارزش اخلاقی را دارد، اولویت بدهد و به انجام آن تمایل داشته باشد. مهارت عملی یعنی فرد مهارت‌های اجتماعی و روان‌شناختی لازم را برای انجام عمل انتخاب شده، داشته باشد. رفتار اخلاقی ممکن است به خاطر ضعف هر یک از این مؤلفه‌ها شکست بخورد؛

1. Rest

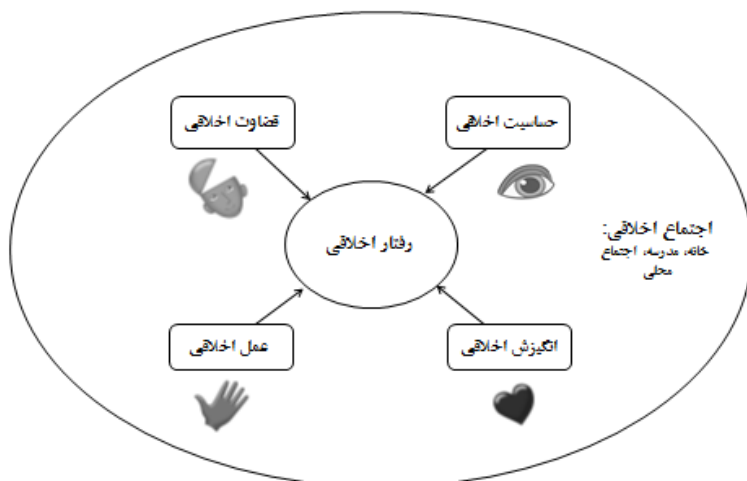
2. Moral Sensitivity

3. Moral Judgment

4. Moral Motivation

5. Moral Action

چنان که برخی از افراد حساسیت زیادی نشان می دهند، اما قضاوت ضعیفی دارند. بعضی دیگر خوب قضاوت می کنند، اما نمی توانند کار را به انجام برسانند.



شکل ۱- مؤلفه های چهارگانه رفتار اخلاقی

خبره های اخلاقی در هر چهار مؤلفه مهارت دارند. آن‌ها به خاطر حساسیت اخلاقی می توانند طبیعت یک موقعیت اخلاقی و نقشی را که خود می توانند ایفا کنند، سریع تر و دقیق تر تشخیص دهند و همچنین، مسئله را از دیدگاه دیگری هم ببینند. آن‌ها به خاطر قضاوت اخلاقی، جنبه های پیچیده و معماگونه یک مشکل را سریع می بینند، درباره وظیفه خود استدلال می کنند و کدهای شخصی یا دینی را برای حل مسائل پیچیده به کار می برند و پردازش های پیچیده تر و کارآمدتری دارند. آن‌ها به خاطر انگیزش اخلاقی، قادرند بر اولویت اخلاقی تمرکز کنند، خودتنظیمی^۱ رشد یافته تری دارند و به همین دلیل، به صورت عمیقی در مقابل اهداف اخلاقی تسلیم می شوند. در نهایت، آن‌ها به خاطر مهارت عملی، قادرند خود را روی اهداف اخلاقی متمرکز نگه دارند و شجاعانه برای رفاه دیگران مداخله نمایند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف؛ نارواثر و لاپسلی، ۲۰۰۵). این چهار مؤلفه در یک توالی منطقی ذکر شده اند؛ اما مردم لزوماً آن‌ها را به ترتیب انجام نمی دهند. در واقع، علاوه بر این که در داخل هر مهارت، اجزای عاطفی و شناختی

^۱. Self-Regulation

درهم تنیده‌اند، خود این مؤلفه‌ها هم با هم تعامل دارند (ناروائز و رست، ۱۹۹۵)؛ مثلاً قضاوت فرد، اغلب بر حساسیت او تأثیر می‌گذارد. تربیت اخلاقی کمک می‌کند که دانش‌آموزان در این چهار مؤلفه خبره شوند.

اصول تربیت اخلاقی تلفیقی

ناروائز بر اساس مبانی نظری در زمینه یادگیری شهودی و استدلالی، دستورالعمل‌ها (اصول و گام‌هایی) را برای تربیت اخلاقی مؤثرتر مطرح می‌نماید. ظاهراً ایشان به بحث روش‌شناسی استخراج اصول از مبانی نظری پرداخته‌اند و لذا در این مقاله نیز به این ارتباط پرداخته نشده است.

در رویکرد تلفیقی، اصول زیر بر تربیت اخلاقی حاکم‌اند:

- آموزش مهارت‌های چهارگانه رفتار اخلاقی به دانش‌آموزان
- آموزش توأم فضایل، مهارت‌ها و عادات اخلاقی و استدلال اخلاقی
- فراهم نمودن محیط ساختاریافته‌ای که شهودهای اخلاقی مناسب را پرورش دهد.
- سوق دادن دانش‌آموزان از تازه کار بودن، به سمت خبرگی
- تلفیق تربیت اخلاقی با تمام دروس
- تقویت خودتنظیمی در دانش‌آموزان و اعضای اجتماع
- ترتیب دادن محیط داخل و خارج از مدرسه به صورت اجتماع مناسب تربیتی (ناروائز، ۲۰۰۶).

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی به شکل گام‌به‌گام ارائه شده است.

برنامه گام به گام تربیت اخلاقی تلفیقی

تربیت اخلاقی تلفیقی در قالب پنج گام انجام می‌گیرد. البته این بدان معنا نیست که آن‌ها باید لزوماً به دنبال هم انجام گیرند؛ گرچه رعایت ترتیب برای معلمان کم‌تجربه پیشنهاد می‌شود.

گام اول - پایه‌گذاری ارتباط غمخوارانه با تک‌تک دانش‌آموزان

برقراری رابطه غمخوارانه برای تربیت، امری اساسی است و منجر به تأثیرگذاری امر تربیت می‌گردد. تغذیه عاطفی عمیق کودک و روابط غمخوارانه با او در درجه اول باید در درون خانواده اتفاق بیفتد و سپس در مدرسه ادامه یابد. وقتی دانش‌آموزان روابط خوبی با معلم داشته باشند، احساس می‌کنند که در کلاس مورد استقبال هستند و حس تعلق بیش‌تر (کلم و کانل^۱، ۲۰۰۴) و مشارکت بهتری خواهند داشت. این از آن‌رو است که ذهن و قلب انسان‌ها برای سیگنال‌های عاطفی و انگیزش عاطفی سیم‌پیچی شده است (گرینسپن و شانکر، ۲۰۰۴). اگر جنبه عاطفی توسط معلم مورد غفلت قرار گیرد یا به‌صورت بدی تدبیر شود، آنگاه اخلاق امنیت غالب خواهد شد و دانش‌آموزان بیش‌تر انرژی خود را صرف حفاظت از خود می‌کنند؛ نه گشودگی با دیگران و یا حتی انگیزش برای یادگیری.

گام دوم - برقراری جوّ حمایتی برای کسب شخصیت اخلاقی

بخش زیادی از یادگیری‌های انسان، نه از طریق پردازش تلاش‌مندانانه ذهن استدلالی، بلکه به‌صورت خودکار و بدون تلاش اتفاق می‌افتد (هشر و زکس^۲، ۱۹۸۴؛ ویلسون^۳، ۲۰۰۲). محیط‌ها به‌طور خودکار، شهودهای ما را درباره این‌که چگونه عمل کنیم و واکنش نشان بدهیم، پرورش می‌دهند (هوگارت، ۲۰۰۱). ذهن از قواعد ساختاری حاکم بر روابط میان مردم و اشیاء محیط، یاد می‌گیرد (فرنش، ۱۹۹۸). الگوهای تکراری مورد توجه قرار می‌گیرند و توسط بخش‌های ابتدایی‌تر مغز^۴، بدون تلاش، ثبت می‌شوند. بر همین اساس، بسیاری از این رفتارهای رایج جامعه، بدون تدریس آشکار، یاد گرفته می‌شوند و بدون تلاش، به‌صورت خودکار در می‌آیند. به همین خاطر، بزرگسالان باید محیط^۵ و جوّ^۱ را ایجاد کنند که

1. Klem & Connell

2. Hasher & Zacks

3. Wilson

۴. منظور مناطق زیرقشری مغز است که به‌صورت خودکار واکنش‌ها و رفتارهای انطباقی را تنظیم می‌کنند و از نظر تکاملی زودتر از مناطق قشری مغز به وجود می‌آیند؛ همچون سیستم برون‌هرمی.

5. Environment

شهودهای درست را در کودکان شکل بدهد (نارواثر، ۲۰۰۶). شهودهای درست به نوبه خود، رفتار اجتماعی، فضیلت و هویت اخلاقی را رشد خواهند داد. در مدارس و کلاس‌های غمخوار، دانش‌آموزان با یکدیگر تعامل مثبت برقرار می‌کنند و درباره محتوا و سیاست‌های کلاس با یکدیگر و با معلم تشریک مساعی دارند. معلم با دانش‌آموزان به گرمی برخورد می‌کند، آن‌ها را می‌پذیرد، حمایت می‌کند، به ایشان الگو می‌دهد، مهارت‌های اجتماعی آن‌ها را هدایت می‌کند و فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌کند تا همدیگر را یاری کنند (سولومون^۲ و همکاران، ۲۰۰۲). چنین کلاسی کمک می‌کند که دانش‌آموزان از سؤالاتی نظیر «من باید چگونه انسانی باشم؟» به سوی اخلاق تعهد و سؤالاتی نظیر «ما چگونه می‌توانیم برای یکدیگر احترام نشان بدهیم؟ چگونه می‌توانیم به همدیگر کمک کنیم و مراقب و غمخوار همدیگر باشیم؟» سوق یابند (نارواثر، ۲۰۰۸ الف). گام اول و دوم به خوبی در تدریس عملی تلفیق می‌شوند. با وجود این، برای رشد کامل دانش‌آموز و کسب شخصیت کامل اخلاقی کافی نیستند.

گام سوم- آموزش مهارت‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی و فوق‌برنامه (از تازه کاری به سوی خبرگی)

در گام سوم، دانش‌آموزان باید در چهار حیطه حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل اخلاقی مهارت پیدا کنند. مهارت‌های مربوط به هر حیطه به قرار زیر هستند:

الف- مهارت‌های مربوط به حساسیت اخلاقی

- درک اخلاقی بودن موقعیت‌ها و تفسیر آن‌ها
- شناخت و درک بیانات عاطفی
- مسائل را از دریچه چشم دیگران دیدن (درک دیدگاه‌های دیگران)
- پیوستن به دیگران (برقراری ارتباط دوستانه و غمخوارانه با دیگران)

ب- مهارت‌های مربوط به قضاوت اخلاقی

1. Climate

2. Solomon

- درك مسئله‌های اخلاقی
 - استفاده از معیارها و ملاک‌های قضاوت
 - تأمل و تجزیه و تحلیل فرایندها و بررسی نتایج تصمیم‌ها و اعمال
 - پیش‌بینی پیامدها
 - استدلال نقادانه
 - ج- مهارت‌های مربوط به انگیزش اخلاقی
 - تقویت خودآگاهی
 - تقویت خودفرمانی^۱
 - احترام به دیگران
 - جلب همکاری دیگران
 - رشد هویت و یکپارچگی اخلاقی
 - د- مهارت‌های مربوط به عمل اخلاقی
 - حل تناقض‌ها و مسئله‌های اخلاقی
 - اظهار نظر با احترام
 - برنامه‌ریزی برای اجرای تصمیمات
 - تقویت شجاعت
 - پایداری، سخت‌کوشی و ثبات قدم
 - ابتکار عمل را به دست گرفتن و رهبری دیگران (ناروانز، ۲۰۰۸ الف؛ ناروانز و لاپسلی، ۲۰۰۵)
- آموزش ارزش‌ها و تربیت اخلاقی در چهار سطح ارائه می‌شود:

¹. Self- command

سطح ۱- غوطه‌ورسازی در مثال‌ها و موقعیت‌های گوناگون

در مرحله مقدماتی، دانش‌آموزان در فعالیت‌های متنوع و برانگیزنده غوطه‌ور می‌شوند و به تدریج یاد می‌گیرند الگوهای اساسی و کلی را در حیطه اخلاق تشخیص بدهند و به تدریج آگاهی آن‌ها نسبت به عوامل دخیل در حیطه اخلاق افزایش می‌یابد. همچنین، معلم اهداف را از طریق الگوهایی برای ایشان مدل‌سازی می‌کند.

سطح ۲- توجه و دقت در جزئیات

در مرحله بعد، تمرکز بر روی جزئیات و مثال‌ها افزایش می‌یابد و دانش‌آموزان به مفاهیم جزئی‌تر و عوامل دخیل در حیطه اخلاق توجه می‌کنند و مفاهیم به شکل دقیق‌تری در ذهن آن‌ها ساخته می‌شود.

سطح ۳- تمرین

مهارت‌ها از طریق تمرین و اکتشاف رشد می‌یابند. در این سطح، فرد اهدافش را تنظیم می‌کند، گام‌های حل مسئله را طرح‌ریزی می‌کند و مهارت‌ها را تمرین می‌نماید. معلم، دانش‌آموز را رهبری می‌کند و اجازه می‌دهد که او مهارت‌های خود را در حیطه اخلاق آزمون کند و یاد بگیرد که مسائل اخلاقی را به بهترین وجهی حل نماید.

سطح ۴- تلفیق دانش و عمل

در این سطح، فرد طرح‌ها را اجرا نموده، مسائل را حل می‌کند. عمل سنجیده در یک دوره زمانی طولانی، می‌تواند منجر به خبرگی شود. دانش‌آموز مریبان زیادی پیدا می‌کند و به جستجوی اطلاعات و مفهوم‌سازی و افزایش مهارت‌های عملی ادامه می‌دهد. او در طی موقعیت‌های مختلف و به‌طور مکرر یاد می‌گیرد که دانش‌ها و مهارت‌ها را هم‌زمان به کار برد و از این طریق، در جهت حل مسائل پیچیده اخلاقی گام بردارد (نارواثر و لاپسلی، ۲۰۰۵).

گام چهارم- پرورش خودتنظیمی در دانش آموز

مسئولیت نهایی برای رشد منش، در درون خود فرد قرار دارد و رشد منش از طریق تقویت خودتنظیمی تحقق می‌یابد. دانش‌آموزان نه تنها در مهارت‌ها و خبرگی، بلکه در خودکارآمدی^۱ و خودتنظیمی هم باید تحت هدایت قرار بگیرند (زیمرمن، بانر و کواچ^۲، ۲۰۰۲). موفق‌ترین دانش‌آموزان کسانی هستند که یاد می‌گیرند اثربخشی استراتژی‌هایی را که برای حل مسائل به کار می‌برند، به‌دقت بررسی کنند و در صورت لزوم، آن‌ها را تغییر دهند (آندرسون^۳، ۱۹۸۹). این کار بیش‌تر در گروهی فعالیت‌های ذهن استدلالی است. اگر ذهن شهودی به‌طور ناخودآگاه و ضمنی از محیط یاد می‌گیرد، از طریق دانش نظری و بررسی‌های صریح ذهن استدلالی، می‌توان محیط‌هایی را انتخاب کرد که ذهن شهودی در آن، رفتارهای خوب را یاد بگیرد و در نتیجه، یادگیری ضمنی مناسب تسریع شود (هوکارت، ۲۰۰۱) یعنی آگاهانه انتخاب کنیم که دانش آموز را در چه محیطی قرار بدهیم. مسلماً شهودی که با خواندن یک کتاب خوب در کودک رشد می‌کند، با شهودهایی که به‌واسطه انجام بازی‌های ویدیویی خشن ایجاد می‌شود، متفاوت است. از طرف دیگر، ذهن استدلالی می‌تواند با از میان بردن تکانه‌های مضر یا نامناسب و جایگزین کردن آن‌ها با رفتارهای اجتماعی مطلوب، نقش مؤثری در اصلاح مغزی که عملکرد خوبی ندارد، داشته باشد. افزایش مهارت‌های فراشناختی با استفاده از ذهن استدلالی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که توجه خود را از وسوسه‌ها دور کنند و زمانی که انرژی روانی آن‌ها کم می‌شود، به خود قوت قلب بدهند و اهداف را با حداکثر قدرت به انجام برسانند؛ و این فرایندی است که خبرگان اخلاقی طی می‌کنند (زیمرمن، ۱۹۹۸).

به نظر زیمرمن (۲۰۰۰) خودتنظیمی طی چهار مرحله به دست می‌آید. در مرحله اول، از طریق مشاهده و تماشای یک الگو، مهارت به دانش‌آموز القا می‌شود. در مرحله دوم، کودک

1. Self-efficacy

2. Zimmerman, Bonner & Kovach

3. Anderson

الگو را با کمک مربی تقلید می‌کند. در مرحله سوم، کودک در محیطی که به‌خوبی ساختاریافته و در شرایط خاص، به‌طور مستقل مهارت را از خود نشان می‌دهد. در مرحله آخر، کودک می‌تواند مهارت را در موقعیت‌ها و شرایط مختلف به کار گیرد. زمانی که فضایل در دانش‌آموز رشد پیدا کرد، فضایل به‌دست‌آمده باید از طریق انتخاب دوستان مناسب و محیط‌های مناسب، حفظ شوند.

گام پنجم- مشارکت و هماهنگی اجتماع با مدرسه

اخلاق در اجتماع رشد می‌کند (نارواژ، ۲۰۰۶). کسانی که در تربیت اخلاقی درگیرند - مریان، خانواده، اعضای اجتماع و دانش‌آموزان- با همدیگر یک اجتماع یادگیری را تشکیل می‌دهند، به‌ویژه اجتماع محلی در رشد منش تأثیر زیادی دارد. در ابتدا، کسانی که خبره‌ترند، الگوی مناسبی برای تازه‌کارها هستند و آن‌ها را راهنمایی می‌کنند و در قدم بعدی، اجتماع محلی، محل تمرین مهارت‌های منش و ظهور و بروز آن است. انسان با تماشای تلویزیون یا خواندن کتاب نمی‌تواند فضیلت‌مند شود. او باید از طریق تعامل با دیگران در اجتماع، پاسخ‌های مناسب را یاد بگیرد و آن‌ها را به کار برد (نارواژ، ۲۰۰۶). نکته مهم این است که وقتی سیستم‌های خانه، مدرسه و اجتماع با هم هماهنگ باشند، کار برای کودک خیلی آسان‌تر است (بنسون^۱ و همکاران، ۱۹۹۸) در جوامع غمخوار، جوامعی که سطح انتظارات افراد در آن بالاست و بزرگسالان در تربیت اخلاقی کودکان مشارکت فعال دارند، احتمال موفقیت در تربیت اخلاقی بیش‌تر است (نارواژ، ۲۰۰۸ الف). بدین ترتیب، آخرین گام در این مدل، تشکیل اجتماع تربیتی را پیشنهاد می‌کند.

نقد مدل تربیت اخلاقی تلفیقی و نتیجه‌گیری

مدل تربیت اخلاقی تلفیقی، ایده اصلی اخلاق یونان قدیم را مفید می‌داند و با خود دارد: اخلاق، عملی برای زندگی در اجتماع است و تحت راهنمایی اجتماع رشد و پرورش می‌یابد. از جمله نقاط قوت این مدل می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

¹. Benson

- نگاه نسبتاً جامع به تربیت و برخورداری از چارچوب منسجم تر نسبت به سایر رویکردهای تلفیقی
- توجه به آغاز تربیت اخلاقی از دوران اولیه زندگی
- توجه به مبانی روان‌شناختی (علوم شناختی) و عصب‌شناختی اخلاق
- توجه به یادگیری‌های ضمنی، شهودی و ناخودآگاه (در عین ارزشمند دانستن آموزش‌های صریح و استدلالی)
- توجه به بعد اجتماعی شخصیت و اخلاق

با این حال، سؤالاتی نیز در این دیدگاه بدون پاسخ باقی مانده است: طبیعت فرایندهای چهارگانه خبرگی اخلاقی دقیقاً چیست؟ آن‌ها چگونه رشد می‌کنند و تفاوت آن‌ها در تازه‌کارها و خبره‌ها دقیقاً چیست؟ شاید مطالعه نظام‌مند و دقیق روی افراد خبره و تعیین ویژگی‌ها، قدرت‌ها و فضایی که آن‌ها دارند، در شناسایی طبیعت این مهارت‌ها و فرایندها کمک کند.

طبق این مدل، «تعامل» دو ذهن شهودی و استدلالی برای عملکرد اخلاقی حیاتی است؛ اما این دو ذهن چگونه و با چه سازوکاری باهم تعامل می‌کنند؟ تصمیم‌گیری خودآگاهانه دقیقاً چگونه از درک ضمنی^۱ ناشی از تجربه، تأثیر می‌پذیرد و بر آن اثر می‌گذارد؟ نارواثر در یکی از جدیدترین آثارش (نارواثر، ۲۰۱۳) همین سؤال اساسی را مطرح می‌نماید و محققان را برای کمک به پاسخ‌گویی به این سؤال فرامی‌خواند.

دشواری‌ها و چالش‌های مربوط به اجرای این برنامه تربیتی نیز از دیگر مسائلی است که نیاز به مطالعات بعدی را ضروری می‌سازد. رویکرد تلفیقی بر وجود اجتماع تربیتی به‌عنوان مثال در مدرسه و در میان همسایگان تأکید می‌کند؛ اما چگونه می‌توان چنین اجتماعات اخلاقی و حمایت‌گری را در جامعه ایجاد کرد و به عموم مردم انگیزه داد تا برنامه منسجمی برای تربیت منش نسل‌های جدید داشته باشند؟ چگونه رسانه‌ها را مجاب کنیم تا تأثیرات مخربی همچون

¹. Tacit Understanding

مصرف گرایی، تجمل گرایی، خشونت و نظایر آن را بر روی جوانان متوقف کنند؟ حتی اگر بتوانیم با طراحی و اجرای دوره‌های اخلاق حرفه‌ای برای معلمان، به این قشر کمک کنیم تا ابتدا خود به‌عنوان الگو، منش خوب را در خود رشد بدهند و حفظ کنند، با والدین و سایر اعضای اجتماع چه کار کنیم؟

علاوه بر این سؤال‌ها، نکات دیگری نیز در مورد این نظریه قابل تأمل به نظر می‌رسند و نیاز به بررسی بیش‌تری دارند:

نحوه ارتباط ذهن و مغز یکی از نقاط قابل تأمل در این رویکرد است. بحث ذهن (شهودی و استدلالی) پایه مهمی برای بحث‌های تربیتی در این مدل است؛ اما علاوه بر این که ذهن و انواع آن به‌صورت دقیق تعریف نشده‌اند، رابطه و نسبت آن‌ها با مغز و همچنین، فرایندهای فیزیکی تقویت ذهن شهودی یا استدلالی نیز تا حدّ زیادی مبهم بوده، نیاز به تبیین‌های دقیق‌تری دارند.

نکته قابل ذکر دیگر این است که نارواژ در کتب و مقالات خود، به‌خوبی بر بنیان‌گذاری پایه‌های تربیت اخلاقی از همان اولین روزهای تولد تأکید می‌کند و در واقع، تمرکز او بر شکل‌دهی مناسب شخصیت اخلاقی در فرد است و ما را به‌سوی رویکردهای پیشگیرانه در تربیت اخلاقی سوق می‌دهد؛ اما کمتر به این امر می‌پردازد که احیاناً پس از شکل‌گیری رذایل اخلاقی در فرد (به‌ویژه در سال‌های مهم کودکی)، چگونه امکان اصلاح و بازگرداندن او به‌سوی منش اخلاقی مناسب (در سال‌های بعدی) وجود دارد؟ و آیا اساساً این امکان وجود دارد یا خیر؟ این سؤال، ذهن را به‌سوی سؤال مهم‌تری هدایت می‌کند: جایگاه اراده فرد در شکل‌دهی یا تغییر منش اخلاقی خود چگونه است؟ آیا باوجود تأثیر تجارب، آموخته‌های مستقیم اخلاقی و تأثیر شرایط محیطی یا حتی تأثیر جنبه‌های فیزیکی مانند تأثیر ژنتیک و یا عدم رشد مناسب قسمت‌هایی از مغز که با عملکرد اخلاقی در ارتباط هستند، بازهم خود فرد می‌تواند به‌خواست خود، مسیر دیگری را در پیش گیرد؟ تأکید زیاد بر عوامل پیش‌گفته که آینده اخلاقی فرد را شکل می‌دهند، منفعل انگاشتن خود فرد و نوعی علیت خطی و نگاه جبرگرایانه را به ذهن متبادر می‌سازد؛ به‌ویژه که نارواژ نقش معینی را برای خود فرد در

شکل‌دهی منش اخلاقی خویش تعریف و مشخص نکرده است. به عبارت دیگر، در این مدل، عمده توجه، معطوف به نقش مریبان در تربیت اخلاقی است؛ نه نقش و سهم خود متری در این فرایند.

از سوی دیگر، تربیت اخلاقی تلفیقی رویکردی است که از علوم روان‌شناختی تکاملی، علوم شناختی و علوم اعصاب ریشه گرفته است. به نظر می‌رسد در نظریه نارواژر همانند دیگر دیدگاه‌های شناختی نوین، روانشناسی به منزله بخشی از علوم طبیعی در نظر گرفته شده است. این نظریه سعی دارد یک تبیین عینی از ساختارها و فرایندهای مغزی شناختی فراهم آورد. در تبیین‌های روان‌شناختی نارواژر، «ذهن» جایگاه قابل توجهی دارد؛ اما به نظر نمی‌رسد که ذهن در اینجا ناظر بر موجودیت مجردی هم چون «نفس» باشد؛ زیرا عملکرد و رشد ذهن شهودی و ذهن استدلالی از طریق ساختارها و مسیرهای پردازشی قشری و زیر قشری مغز تبیین می‌شوند؛ به گونه‌ای که به نظر می‌رسد می‌توان رخدادهای ذهنی را به رخدادهای عصبی ترجمه نمود؛ یعنی شواهدی دال بر وجود موجودیتی غیرمادی برای انسان و توضیح متافیزیکی مفاهیمی هم چون میل، اعتقاد و هدف دیده نمی‌شود. لذا این رویکرد به نوعی یادآور دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه و فیزیکیالیستی است.

نکته مهم دیگری که توجه به آن ضروری می‌نماید، این است که این رویکرد، همان‌گونه که خود بیان می‌دارد (نارواژر، ۲۰۱۰؛ نارواژر و لاپسلی، ۲۰۰۵)، برای جوامع تکثرگرا و با ارزش‌های اخلاقی متغیر تهیه شده و موضعی نسبیست‌گرا و سکولار نسبت به تربیت اخلاقی اتخاذ می‌کند. در این رویکرد، هیچ‌گونه ارزش‌های اخلاقی معین و حداقل ارزش‌های پایه و مشترک نیز معرفی نشده است و برعکس، متری را تشویق به گشودگی کامل نسبت به ارزش‌های اخلاقی مغایر و حتی توصیه به چند فرهنگی شدن می‌نماید (نارواژر و لاپسلی، ۲۰۰۵). این مطلب در دیدگاه اسلامی که معتقد به وجود اصول اخلاقی ثابت و مطلق به‌عنوان سخت‌هسته بحث اخلاق می‌باشد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص: ۵۷۴-۵۶۳)، پذیرفته نیست. هم‌چنین، برخلاف رویکرد اسلامی که هدف نهایی و اصلی اخلاق‌مندی و اتصاف به فضایل اخلاقی را تقویت روح توحید و سعادت اخروی انسان می‌داند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴)، این

رویکرد، هدف تربیت اخلاقی را به تربیت یک شهروند خوب فرو می‌کاهد (نارواثر، ۲۰۰۸ الف) و صرفاً معطوف به تنظیم زندگی دنیوی می‌باشد.

در نهایت، به این نکته نیز باید توجه کرد که این رویکرد از دریچه خاصی (شناخت‌گرایی و عصب‌شناسی) به مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی نگریسته و این مقوله را تبیین نموده است. بنابراین، ضمن این که یافته‌های این بحث می‌تواند درک کامل‌تر موضوع مهم اخلاق را تسهیل کند، اما به تنهایی نمی‌تواند برای بررسی همه‌جانبه مسئله پیچیده اخلاق و تربیت اخلاقی کافی باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد تربیت اخلاقی تلفیقی ایده‌های جدید و قابل تأملی را در زمینه اخلاق و رشد و تربیت اخلاقی در اختیار می‌نهد و زمینه‌های خوبی را برای تحقیقات بعدی فراهم می‌کند. با این حال، با توجه به مبانی فکری و اعتقادی خاص خود، استفاده و به کارگیری این رویکرد برای جامعه اسلامی ما باید با تأمل بیش‌تر و با در نظر گرفتن چنین تفاوت‌های بنیادینی صورت گیرد.

منابع

- اسماعیلی، رضا (۱۳۷۹). بررسی اوضاع و ویژگی های فرهنگ عمومی استان اصفهان (گزارش تحقیق). اصفهان: انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان.
- بیات، فریبرز (۱۳۷۲). تأثیر عام گرایی بر اخلاق. (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه شهید بهشتی، تهران.
- سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۶). بررسی وضع موجود تربیت دینی و اخلاقی دانش آموزان و ارزیابی آن بر اساس مولفه های اصلی آموزش و پرورش. تهران: دفتر سند ملی آموزش و پرورش.
- طالبی، ابوتراب (۱۳۸۰). بررسی تعارض بین ارزش های اخلاقی مذهبی و کنش های اجتماعی دانش آموزان دبیرستان های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران. (رساله دکتری)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۷۴). تفسیر المیزان (سید محمد باقر موسوی همدانی، مترجم). قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- Anderson, L. M. (1989). *Learners and learning*. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 85–99). Oxford: Pergamon Press.
- Bargh, J. A. (1997). The automaticity of everyday life. In R. S. Wyer, Jr. (Ed.), *The automaticity of everydaylife: Advances in social cognition* (Vol. 10, pp. 1–61). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bargh, J. A., & Chartrand, T. L. (1999). The unbearable automaticity of being. *American Psychologist*, 54(7), 462–479.
- Bargh, J. A., & Ferguson, M. J. (2000). Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes. *Psychological Bulletin*, 126(6), 925–945.
- Benson, P., Leffert, Scales, P., & Blyth, D. (1998). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(3), 138–159.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1–45.
- Chi, M.T.H., Glaser, R., & Farr, M.J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ciancolo, A.T., Matthew, C., Sternberg, R.J., & Wagner, R.K. (2006). *Tacit knowledge, practical intelligence and expertise*. In K.A. Ericsson, N. Charness, P.J., Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 613–632). New York: Cambridge University Press.
- Damasio, A. (1994). *Descartes’ error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Avon.
- Dreyfus, H.L., & Dreyfus, S.E. (1990). What is moral maturity? A phenomenological account of the development of ethical expertise. In D. Rasmussen (Ed.), *Universalism vs. communitarianism* (pp. 237–264). Boston: MIT Press.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49(8), 725–747.
- Frensch, P. A. (1998). One concept, multiple meanings: On how to define the concept of implicit learning. In M. A. Stadler, & P. A. Frensch (Eds.), *Handbook of implicit learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gladwell, M. (2005). *Blink: The power of thinking without thinking*. New York: Little, Brown.
- Greenspan, S.I., & Shanker, S.I. (2004). *The first idea*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Haidt, J., & Bjorklund, F. (2008). Social intuitionists reason, in conversation. In W. Sinnott-Armstrong (Ed.), *Moral psychology* (Vol.2): *The cognitive science of morality: Intuition and diversity* (pp.241–254). Cambridge, MA: MIT Press.

- Hammond, K. R. (2000). *Judgments under Stress*. New York: Oxford University Press.
- Hasher, L., & Zacks, R.T. (1984). Automatic processing of fundamental information, *American Psychologist*, 39, 1372–1388.
- Hogarth, R.M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnson, K. E., & Mervis, C. B. (1997). Effects of varying levels of expertise on the basic level of categorization. *Journal of Experimental Psychology: General*, 126(3), 248–277.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58 (9), 697–720.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.
- Kruesi, M. J. P., Hibbs, E. D., Zahn, T. P., Keysor, C. S., Hamburger, S. D., Bartko, J. J., & Rapoport, J. L. (1992). A two-year prospective follow-up study of children and adolescents with disruptive behavior disorders: Prediction by cerebrospinal fluid 5- hydroxyindoleacetic acid, homovanillic acid and autonomic measures? *Archives of General Psychiatry*, 49(6), 429–435.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Harper Collins.
- Lapsley, D.K., & Hill, P.L. (2008). On dual processing and heuristic approaches to moral cognition. *Journal of Moral Education*, 37(3), 313–332.
- Lazarus, R.S., & Lazarus, B.N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Lewis, M.D. (2009). *Desire, dopamine, and conceptual development*. In S.D. Calkins & M.A. Bell (Eds.), *Child development at the intersection of emotion and cognition* (pp. 175–199). Washington, DC: American Psychological Association.
- Minsky, M. (1997). *Negative expertise*. In P.J. Feltovich, K.M. Ford, & R.R. Hoffman (Eds.), *Expertise in context: Human and machine* (pp. 515–521). Cambridge, MA: MIT Press.
- Molden, D.C., & Higgins, E.T. (2005). *Motivated thinking*. In K. Holyoak & B. Morrison (Eds.), *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 295–320). New York: Cambridge University Press.
- Narvaez, D. (2006). *Integrative Ethical Education*. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Narvaez, D. (2008 a). Human Flourishing and Moral Development: Cognitive and Neurobiological Perspectives off Virtue Development. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 310 – 327). New York: Routledge
- Narvaez, D. (2008b). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26, 95–119
- Narvaez, D., (2010). Moral Complexity: The Fatal Attraction of Truthiness and the Importance of Mature Moral Functioning. *Perspectives on Psychological Science*. 5(2) 163-181
- Narvaez, D. (2013): The future of research in moral development and education. *Journal of Moral Education*, 2013. DOI:10.1080/03057240.2012.757102
- Narvaez, D., & Lapsley, D. (2005). *The psychological foundations of everyday morality and moral expertise*. In D. Lapsley & Power, C. (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 140-165). Notre Dame: IN: University of Notre Dame Press.

- Narvaez, D., Lapsley, D.K., Hagele, S., & Lasky, B. (2006). Moral chronicity and social information processing: Tests of a social cognitive approach to the moral personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 966–985.
- Narvaez, D., Rest, J. (1995). *the four components of acting morally*. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.). *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction* (pp. 385–400). New York: McGraw-Hill.
- Oliner, S. P., & Oliner, P. M. (1988). *The altruistic personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Press.
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience*. New York: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. New York: Doubleday.
- Rest, J. (1979). *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rest, J. (1983). *Morality*. In J. Flavell & E. (Eds.). *Markman Cognitive Development, Manual of Child Psychology (4th ed., vol. 3)*. P. Mussen, (pp. 556–629). New York: John Wiley and Sons.
- Rest, J.R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger.
- Rest, J.R., Narvaez, D., Bebeau, M.J., & Thoma, S.J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schore, A. (2001). The effects of a secure attachment on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 201–269.
- Snarey, J. (1985). The cross-cultural universality of social-moral development. *Psychological Bulletin*, 97, 202–232.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A., (2002). *Teaching and school effects on moral /prosocial development*. In V. Richardson (Ed.), *Handbook for research on teaching* (pp. 566–633). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Stanovich, K.E. (1996). *How to think straight about psychology*. (4th ed.). New York: HarperCollins.
- Sternberg, R. (1998). Abilities are forms of developing expertise, *Educational Researcher*, 3, 22–25.
- Thoma, S. J. (1994). Moral judgment and moral action. In J. R. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 199–212). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wilson, T. (2002). *Strangers to ourselves: Discovering the adaptive unconscious*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J., (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33, 73-86.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). New York: Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2002). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: American Psychological.