

سال انتشار	۱۴۰۵	شماره انتشار	صفحات	۱-۲۰
------------	------	--------------	-------	------

نقش دین و مذهب در تعلیم و تربیت رفتاری فرزندان

آقای علیرضا شریفی

کارشناسی ارشد مدیریت رسانه از دانشگاه پیام نور مرکز تهران غرب، تهران، ایران.

چکیده

تعلیم و تربیت دینی یکی از ارکان اساسی در شکل‌گیری شخصیت و جهت‌دهی به رفتارهای اجتماعی فرزندان است. این پژوهش با هدف واکاوی نقش دین و آموزه‌های مذهبی در فرآیند تربیت رفتاری کودکان و نوجوانان انجام شده است. دین به‌عنوان یک نظام جامع ارزشی، با نهادینه‌سازی مفاهیمی همچون مسئولیت‌پذیری، اخلاق‌مداری و کنترل درونی، بستر مناسبی را برای رشد فضایل اخلاقی فراهم می‌آورد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که رویکردهای تربیتی مبتنی بر دین، با ایجاد ثبات عاطفی و تقویت وجدان اخلاقی، به فرزندان در مدیریت بحران‌های رفتاری و کاهش ناهنجاری‌های اجتماعی کمک شایانی می‌کند. همچنین تأثیرگذاری دین در تربیت رفتاری، در گروی پیوند میان «خانواده» و «محیط‌های آموزشی» است؛ به طوری که ارائه الگوهای عملی و تبیین عقلانی آموزه‌ها، مانع از گریز از دین شده و زمینه را برای درونی‌سازی ارزش‌ها فراهم می‌سازد. در نهایت، این تحقیق بر ضرورت بهره‌گیری از شیوه‌های تربیتی مبتنی بر محبت و الگوسازی در انتقال مفاهیم دینی برای دستیابی به تربیت رفتاری متعالی تأکید می‌ورزد.

واژگان کلیدی: منابع انسانی، فرزندان، تربیت، باورهای دینی

طبقه‌بندی: JEL، فقه - حقوق - جزا و جرم‌شناسی - حقوق بین‌الملل - حقوق خصوصی

The role of religion in children's behavioral education

Alireza Sharifi

Abstract

Religious education is one of the basic elements in the formation of personality and direction of children's social behavior. This research was conducted with the aim of analyzing the role of religion and religious teachings in the process of behavioral education of children and adolescents. Religion as a comprehensive value system, by institutionalizing concepts such as responsibility, ethics and internal control, provides a suitable platform for the growth of moral virtues. The findings of this research show that educational approaches based on religion, by creating emotional stability and strengthening moral conscience, help children in managing behavioral crises and reducing social anomalies. Also, the influence of religion on behavioral education depends on the link between "family" and "educational environments"; So that the presentation of practical models and rational explanation of teachings prevents the escape from religion and provides the ground for the internalization of values. Finally, this research emphasizes the necessity of using educational methods based on love and modeling in the transmission of religious concepts to achieve superior behavioral education.

Keywords: Human resources, children, training, Religious beliefs

متن مقاله

شیوه‌های نوین و انسانی در انتقال مفاهیم دینی را برای دستیابی به نسلی متعادل، مسئولیت‌پذیر و اخلاق‌مدار بررسی نماید.

یافته‌های پژوهشی

«کودکان دربارهٔ جهان پیرامون خود، آدمهایی که می‌بینند، ارتباط بین مردم، و گروههایی که در آن شرکت می‌کنند چه استنباطی دارند و چه استدلالهایی نزد خود می‌کنند؟ در این استنباطها و استدلالها کدام تغییرات رشدی دخیل است؟ و چگونه بین عملکرد شناختی اجتماعی و رفتار اجتماعی ارتباط برقرار می‌شود؟ اینها سؤالاتی اساسی است که در حوزهٔ رشد شناختی اجتماعی مطرح می‌شود» (شانتز، ۱۹۸۳، ص ۴۹۵).

مطالعهٔ شناخت اجتماعی در سالهای اخیر توجه بسیاری از روان‌شناسان را به خود جلب کرده است، زیرا آنان تشخیص داده‌اند که واکنشهای عاطفی و اجتماعی کودکان تا حدودی بستگی دارد به اینکه چگونه می‌اندیشند. مثال زیر را در نظر بگیرید:

کودک چهار ساله ای ظرف سوپی را از جلوی برادر یکساله اش بر می‌دارد. این کودک سوپ دوست ندارد، به همین دلیل خیال می‌کند که با این کار به برادرش لطفی کرده است. کودک یکساله داد و فریاد راه می‌اندازد و پدرش کودک چهار ساله را بخاطر اینکه بدجنسی کرده سرزنش می‌کند.

در این مثال کودک چهار ساله نمی‌تواند تشخیص دهد که برادرش چه چیز را دوست دارد و درک نمی‌کند که ممکن است برادرش علائقی متفاوت از خودش داشته باشد. اگر پدرش از رشد اجتماعی او آگاه می‌بود او را به خاطر مهربان بودن با برادرش تشویق می‌کرد و در عین حال به او گوشزد می‌کرد که برادرش دوست دارد.

اگر بخواهیم تعریف کلی تری بیاوریم باید بگوییم که شناخت اجتماعی به ادراک، تفکر و استدلال دربارهٔ انسانها و روابط انسانی اطلاق می‌شود (فلاول، ۱۹۷۷). بررسیهای مربوط به رشد اجتماعی شناختی بر دانشو فهم کودکان دربارهٔ جهان اجتماعی - مردم، خود و روابط اجتماعی - تأکید دارد. که در این فصل بررسی می‌شود بر ادراک کودکان از خود و دیگران، افکارشان دربارهٔ دوستان، مراجع قدرت و رهبران، قضاوت دربارهٔ

در جهان پرشتاب کنونی که جوامع با چالش‌های اخلاقی و رفتاری متعددی روبه‌رو هستند، جست‌وجو برای یافتن نظام‌های تربیتی که بتوانند «هویت» و «رفتار» فرزندان را به سوی تعالی سوق دهند، به یکی از دغدغه‌های اصلی خانواده‌ها و نظام‌های آموزشی تبدیل شده است. در این میان، دین و آموزه‌های مذهبی به دلیل برخورداری از پشتوانه‌های غنی اخلاقی و وجودشناسی، همواره به‌عنوان یکی از قدرتمندترین ابزارهای شکل‌دهی به شخصیت و تنظیم رفتارهای فردی و اجتماعی شناخته شده‌اند.

تربیت دینی تنها به معنای آموزش مناسک نیست، بلکه فرآیندی جامع است که با جهت‌دهی به بینش‌ها و گرایش‌های درونی، بستری برای رشد فضایل اخلاقی فراهم می‌آورد. دین با تکیه بر مفاهیمی همچون «مسئولیت‌پذیری در برابر خالق و خلق» و «نظارت درونی (تقوا)»، به کودک و نوجوان کمک می‌کند تا در غیاب فشارهای بیرونی، بر اساس معیارهای ثابت اخلاقی عمل کنند. این نظام ارزشی، با ایجاد نوعی ثبات عاطفی و معنابخشی به زندگی، تاب‌آوری فرزندان را در برابر ناهنجاری‌های اجتماعی و بحران‌های هویتی دوران نوجوانی به میزان قابل‌توجهی افزایش می‌دهد.

با این حال، چالش اساسی در مسیر تربیت دینی، «چگونگی انتقال» این آموزه‌هاست. تجربه نشان داده است که رویکردهای تحمیلی یا صرفاً نظری، نه تنها به نهادینه‌سازی ارزش‌ها منجر نمی‌شوند، بلکه گاه باعث ایجاد گریز و دین‌گریزی نیز می‌گردند. اثربخشی تربیت دینی در گرو پیوندی میان‌نهادی (خانه، مدرسه و جامعه) و استفاده از روش‌های اقناعی، عقلانی و مبتنی بر محبت و الگوسازی است.

این پژوهش با درک اهمیت این موضوع، بر آن است تا نقش دین و آموزه‌های مذهبی را به‌عنوان عاملی جهت‌بخش در تربیت رفتاری فرزندان مورد واکاوی قرار دهد. در واقع، این تحقیق تلاش می‌کند تا ضمن تبیین سازوکارهای تأثیرگذاری دین بر اصلاح رفتار، ضرورت بهره‌گیری از

کودکان ۵ ماهه در برابر کسانی که احساسات مثبت از خود نشان می دهند با لبخند واکنش نشان می دهند ولی در برابر پرخاش و ترس و اندوه ناراحت می شوند (کروتزر و چارلز وورث، ۱۹۷۳). وقتی که کودک ۸ ماهه ای می بیند که دیگری نگاهش را به جهت خاصی دوخته است کودک هم به همان طرف نگاه می کند (اسکیف و برونز، ۱۹۷۵).

کودک خصوصیتی که افراد را از اشیای بی جان متمایز می کند - مانند توانایی حرکت مستقل و داشتن حس - را تشخیص می دهد. کودک ۲۴ ماهه وقتی می بیند صدلی به خودی خود حرکت می کند حیرت زده می شوند ولی از دیدن حرکت یک آدم حیرتی نمی کنند. کودکان سه ساله می فهمند که جمله ای مثل «آن دختر غمگین است» معنی دارد ولی جمله «در غمگین است» بی معنی است (کیل، ۱۹۷۹).

بدون شک کودک در برخوردهایی که با مادرش دارد و فهم و دتتش اندکی از روابط اجتماعی به دست می آورد. از همان ابتدا مادر یا هر کسی که از کودک نگهداری می کند به گریه های کودک پاسخ می دهد. حرف زدن با کودک و توجه نشان دادن به او و واکنشی که کودک متقابلاً نشان می دهد همه اینها سبب می شود که او درباره کنش متقابل انسانها، مکالمه و رعایت نوبت در حرف زدن و رابطه با مراجع قدرت به نحوی ابتدایی چیزهایی بیاموزد. کودکان در اوایل کودکی کنش متقابل با همسالان، شریک کردن دیگر در اسباب بازی و کمک متقابل و احساس اعتماد و دوستی را می آموزند (دامون، ۱۹۷۷). آنان به تدریج به مفاهیم روابط اجتماعی (دوستی و قدرت) و مفاهیمی درباره خود و هویت خودشان پی می برند و همه اینها را در نتیجه کنش متقابل با دیگران درک می کنند. درک دیدگاه دیگران

پیاژه کودکان را در دوره پیش عملیاتی خودمدار قلمداد کرده است و معتقد است که آنان نمی توانند بفهمند که دیدگاه نظر، افکار، انگیزشها، مقاصد و نگرشهایشان با دیگران فرق دارد (به فصل ۷ مراجعه کنید). او می گوید از سن ۶ یا ۷ سالگی یعنی وقتی که کودکان وارد مرحله عملیات عینی می شوند و تشخیص می دهند که سایرین هم افکار و نظرها و مقاصد خود را دارند خودمداری کاهش می یابد. البته همان طور که در

قواعد اخلاقی و اجتماعی، و علم به عرف اجتماعی تأکید دارد. هر چند که هر موضوعی جنبه های منحصر به فردی دارد، ولی برای استدلال درباره آنها بعضی از اصول مشترک به کار می رود. اصول رشد شناختی

بسیاری از تحقیقات درباره شناخت اجتماعی از نوشته ها و نظریه های پیاژه الهام گرفته است. از آنجا که محققان شناخت اجتماعی به شدت تحت تأثیر رشد شناختی هستند جای تعجب نیست که بسیاری از آنان این موضوع را که استنباط و استدلال کودک درباره افراد و روابط اجتماعی مراحل یا سطوحی را پشت سر می گذارند که از لحاظ کیفی متمایز است تأیید می کنند. گفته شده که این مراحل به ترتیب نامگیری بروز می کند، هر چند که در کودکان مختلف سرعت متفاوتی دارد. هر مرحله پیشرفته تر بر اساس مرحله قبلی است ولی خصوصیات و ساخت سازمانبندی شده جدیدی دارد.

به طور کلی می توان گفت که تفکر اجتماعی کودکان از جهات مختلفی که وابسته به هم است رشد می کند: (الف) از «سطح به عمق» یعنی از توجه به ظواهر تا در نظر گرفتن خصوصیات پایدارتر (مثلاً، از در نظر گرفتن جذابیت دوستان تا قضاوت درباره انگیزشهای شخصی)؛ (ب) از ساده اندیشی تا تفکر پیچیده، یعنی از تمرکز بر یک جنبه موضوع یا مسئله (تمرکز) تا در نظر گرفتن جنبه های مختلف به طور همزمان (ج)، از خشک تندیشی تا انعطاف پذیری؛ از توجه به خود و وضعیت فعلی تا توجه به رفاه دیگران و آینده؛ (د) از تفکر عینی به تفکر انتزاعی؛ و (ه) از افکار پراکنده و گاهی بی ثباتی تا افکار منسجم و با نظام و سازمان یافته (دیمون و هارت، ۱۹۸۲؛ فلاول، ۱۹۷۷).

تشخیص افراد از اشیاء

هر چند که بسیاری از اصول رشد شناختی برای درک هر دو جهان اجتماعی و مادی به کار می رود کودکان از همان آغاز می دانند که اشیای جاندار از اشیای بی جان متفاوتند. ظاهراً از دیگران انتظار کنش متقابل دارند و از اشیاء ندارند. اگر کسی مقابل آنان ساکت یا بیحرکت بماند، احم می کنند و گریه سر می دهند (گلمن و اسپلک، ۱۹۸۱؛ تروارتن، ۱۹۷۷).

بیاورد، ولی به یاد تو قولی که به پدرش داده بود می افتد. (سلمن، ۱۹۸۰، ص ۳۶).

از کودکی سوالاتی از این قبیل می شود «آیا هالی می داند که مری درباره بچه گربه چه احساسی دارد؟ چرا؟» «اگر پدر هالی بفهمد که او از درخت بالا رفته چه احساسی خواهد داشت؟» براساس توضیحی که در مورد افکار و احساسات هر فرد و نیز در مورد ارتباط بین دیدگاههای مختلف می دهد علامت گذاری می شود.

برای اینکه در این مقیاس کودکان غیر خودمدار تلقی شوند باید بتوانند یک موقعیت فرضی را در نظر بگیرند و افکارشان را درباره آن موقعیت بیان کنند. برای کودک پاسخ دادن به سوالاتی در مورد آدمها در یک موقعیت فرضی به مراتب دشوارتر است تا اینکه دیدگاه فردی را که می شناسند تصور کنند. علاوه بر این، یکی از بدیهیات روان شناسی رشد این است که کودکان غالباً نمی توانند آنچه را می دانند بیان کنند. بنابراین، این حقیقت که کودکان نمی توانند توضیح دهند که دیگران چه احساسی دارند، به این معنی نیست که آنان اینگونه احساسات را درک نمی کنند. برای مثال فرض کنید بتوانیم کودکی را وضعیتی مثل وضعیت هالی در زندگی واقعی مشاهده کنیم. یک کودک پیش دبستانی ممکن است به این نحو نشان دهد که دیدگاه پدرش را فهمیده که از او اجازه بگیرد یا برای پدرش توضیح دهد که چرا از درخت بالا رفته. اگر این بچه به مری اطمینان دهد که بچه گربه اش طوری نخواهد شد فرض را بر این می گیریم که وضعیت او را درک کرده است. وقتی که محققین از روشهای غیرکلامی استفاده می کنند و یا وقتی که واکنشهای کودکان را در زندگی واقعی اندازه گیری می کنند غالباً نشانه هایی از اینکه کودک از سنین اولیه دیدگاه دیگران را درک می کند می یابند.

این حقیقت که نتایج ما تا حدودی بستگی به روشی که به کار می بریم دارد به این معنا نیست که مطالعاتی که بر مبنای داستانهای فرضی انجام می شود بی اعتبار است. بلکه به این معناست که ما باید بدانیم چه چیزی را اندازه گیری می کنیم. مرحله ای که در این روش نشان دادیم نمایانگر توانایی کودکان است در استدلال درباره وضعیتهای اجتماعی انتزاعی و

فصل هفتم گفتیم شواهد اخیر نشان می دهد که حتی کودکان بسیار خردسال، آن طور که پیازه می گوید خودمدار نیستند. آنان غالباً می دانند که دیگران چیزها را آن طور که خودشان می بینند نمی بینند و غالباً رفتار خود را تغییر می دهند تا نیازها و علایق دیگران را در نظر گرفته باشند.

روشهای مطالعه: تردید در اظهارات پیازه در مورد خودمدار بودن کودکان زمانی آغاز شد که محققان برای ارزیابی دانسته های کودکان روشهای جدیدی به کار بردند. نتایجی که ما از درک اجتماعی کودکان می گیریم تا حدود زیادی بستگی به روشهایی دارد که برای مطالعه آن به کار می بریم. بسیاری از محققان شناخت اجتماعی روش بالینی پیازه را در انواع مختلفی به کار برده اند؛ به این صورت که از کودک در مورد یک داستان یا موقعیت فرضی سوالاتی می شود. مصاحبه گر می کوشد تا تعیین کند که کودک درباره انگیزشها، اعمال و مقاصد شخصیتهای داستان چگونه می اندیشد.

مثلاً سلمن (۱۹۸۰) در مورد توانایی کودک در در نظر گرفتن دیدگاه دیگران بررسیهایی کرده است (که به آن توانایی نقش بازی کردن هم می گویند) بدین ترتیب که معماهای داستان را برای کودک مطرح می کنند تا درباره موقعیتهای اخلاقی یا اجتماعی استدلالهایی کند. در اینجا مثالی از مسئله ای که برای کودکان ۴ تا ۱۰ ساله مطرح کرده بودن و سوالات آن را ارائه می کنیم.

هالی دختر بچه ۸ ساله است که دوست دارد از درخت بالا برود. او از بین همه بچه های همسایه در بالا رفتن از درخت ماهرتر است. روزی ضمن اینکه از یک درخت بلند پایین می آمد از شاخه می افتد ولی زخمی نمی شود. پدرش او را در حال افتادن می بیند و ناراحت می شود و از دخترش می خواهد که قول بدهد دیگر از درخت بالا نرود و هالی قول می دهد. کمی بعد در همان روز هالی و دوستانش مری را می بینند. بچه گربه ی مری بالای درخت گیر کرده بود و نمی توانست پایین بیاید. همان موقع باید کاری می کردند در غیر این صورت بچه گربه می افتاد. هالی تنها کسی است که می تواند از درخت بالا برود تا بچه گربه را بگیرد و پایین

مشترک نظام اجتماعی را در نظر می گیرد تا ارتباط درست با دیگران و درک دیگران تسهیل شود» (سلمن، ۱۹۷۶، ص ۳۰۷).

در نظر گرفتن دیدگاه دیگران و سازگاری اجتماعی توانایی در نظر گرفتن دیدگاه دیگران با افزایش سن زیاد می شود و این احتمالاً حاصل کنش متقابل بین رشد شناختی و تجربه اجتماعی کودک است. البته بعضی از کودکان در مقایسه با کودکان همسن خود کمتر قادر به در نظر گرفتن دیدگاه دیگران هستند. در مورد اینگونه کودکان دو سوال مطرح می شود: آیا این کودکان رفتاری متفاوت از رفتار کودکانی دارند که در این کار ماهرترند؟

شناخت اجتماعی و واکنشهای عاطفی:

تواناییهای شناختی اجتماعی مانند در نظر گرفتن دیدگاه دیگران نه تنها در رفتار کودکان بلکه در واکنشهای عاطفی آنان نیز تاثیر می گذارد. مثلاً، کودکان پیش دبستانی و آمادگی از بسیاری از برنامه های تلویزیونی می ترسند. کاننور و همکارانش از دانشگاه ویسکانسین نشان داده اند که تفاوت بین این کودکان دست کم تا حدودی ناشی از تفاوت آنان در نحوه در نظر گرفتن دیدگاه دیگران است. در آزمایشی، کودکان پیش دبستانی و انهایی که به آمادگی می رفتند فیلمی را دیدند که در آن دسته ای زنبور عسل به پسر بچه ای حمله ور شده بودند. در یک روایت از فیلم دوربین بر زنبورهای حمله ور و در روایت دیگر بر صورت ترسیده کودک تأکید می کرد. همچنان که کودکان فیلم را تماشا می کردند واکنشهای فیزیولوژیکی آنان اندازه گیری شد و سپس از آنان سوال شد که چقدر ترسیده اند. کودکان بزرگتر از هر دو روایت فیلم ترسیده بودند، ولی کودکان خردسالتر از روایتی بیشتر ترسیده بودند که زنبورها را نشان می داد. هر قدر که کودکان در توجه کردن به دیدگاه دیگران و همدردی با احساسات دیگران ماهرتر شوند بیشتر آمادگی پیدا می کنند تا از دیدن واکنشهای شخصیت فیلم که حالت ترسیده دارد بترسند حتی وقتی منبع ترس را نبینند (کاننور، ۱۹۸۲).

کودکان ممکن است تا حدودی به دلیل تفسیرها و علت یابیهای که در مورد رفتار خود یا دیگران می کنند احساس شادی، اندوه یا خشم کنند.

توضیح درباره استدلالشان. درک کلامی و انتزاعی از جنبه های مهم رشد است. اما، نباید صرفاً به این دلیل که کودکان خردسالتر به اندازه های کلامی یا فرضی مانند کودکان بزرگتر پاسخ نمی دهند چنین استنباط کنیم که کودکان خردسالتر از دیدگاه بزرگسالان هیچ درکی ندارند.

مراحل نقش گذاری با در نظر گرفتن این مسئله مراحل را که کودک دیدگاه دیگری را می بیند یا نقش دیگری را بازی می کند، از روی پاسخهایی که کودکان به مسئله سمن می دهند بررسی می کنیم. در مرحله صفر که همان دیدگاه خودمدارانه است کودکان نمی توانند بین تفسیری که خود از واقعه ای می کنند و آنچه واقعی و درست به نظر می رسد تمایزی قایل شوند. مثلاً، در پاسخ به سوال «اگر پتر هالی بفهمد چه احساسی خواهد داشت»، کودک می گوید: «خوشحال می شود چون بچه گربه ها را دوست دارد». در مرحله یک، یعنی مرحله نقش گذاری اجتماعی و اطلاعاتی (سنین ۶ تا ۸)، کودکان می دانند که دیگران دیدگاه متفاوتی دارند. در این مرحله کودک ممکن است بگوید: «پدر هالی عصبانی می شود چون نمی خواهد هالی بالای درخت برود». مرحله دو (سنین ۸ تا ۱۰)، مرحله ای است که کودکان تشخیص می دهند که هر فردی از افکار و احساسات دیگران باخبر است. آنان نه فقط می دانند که دیگری دیدگاه متفاوتی دارد بلکه می دانند که فرد دیگری ممکن است از دیدگاه کودک باخبر باشد. مثلاً، وقتی از کودکی سوال شد «آیا پدر هالی او را تنبیه خواهد کرد؟» پاسخ داد: «هالی می داند که پدرش درک خواهد کرد که چرا بالای درخت رفته و او را تنبیه نخواهد کرد». در مرحله سوم، نقش گذاری متقابل (بین سنین ۱۰ تا ۱۲) کودکان می توانند کنش متقابل بین دو نفر را از دیدگاه نفر سوم، مثلاً پدر و مادر، دوست دو جانبه یا ناظری ببینند. کودک در این مرحله می گوید «هالی و پدرش به هم اعتماد دارند و می توانند با هم در این باره که چرا هالی بالای درخت رفته حرف بزنند». بالاخره مرحله چهارم یعنی مرحله سیستم نقش گذاری عرفی و اجتماعی است (سنین ۱۲ تا ۱۵ و بعد از آن). در این مرحله کودکان تشخیص می دهند که شبکه های درهم ادغام شده ای از دیدگاهها وجود دارد. «آزمودنی تشخیص می دهد که هر کس نظر

فاعلی» و «من مفعولی» خود است.

همان طور که گفتیم، کودک از سال دوم زندگی به خودآگاهی دست می یابد.

تقریباً در ۱۸ ماهگی کودکان صورتهای خود را تشخیص می دهند و وقتی اسمشان را می گوئیم تصویر خود را نشان می دهند (دیمون و هارت، ۱۹۸۲). در دوران کودکی در کودکان این حس ایجاد می شود که چه کسی هستند و در کجای جامعه جای دارند. حس اولیه ای که کودک از خود دارد زمانی که به اواخر مدرسه ابتدایی می رسد به صورت شبکه ای از احساسات و استنباطات کودک از خودش در می آید که ثابت و نسبتاً پیچیده است.

مفهوم خود معمولاً به این طریق اندازه گیری می شود که از افراد می خواهند خود را وصف کنند و یا بگویند چه تفاوتی با دیگران دارند. مثلاً ممکن است از کودکی سوال شود اگر قرار باشد طوری که هیچکس نبیند درباره خودش بنویسد چه می نویسد؟ و یا اینکه اگر بهترین دوست خودش بود چه فرقی با وضع فعلی خود داشت؟ اگر قرار باشد نوجوانی به دوستی که هرگز او را ندیده نامه بنویسد احتمالاً استنباطی را که از خودش دارد برایش می نویسد.

مقصود از این اندازه های مفهوم خود این است که خصوصیتی که شخص مهم می داند مشخص شود. فردی ممکن است بر مهربانی (یا نامهربانی) آدمها تأکید کند و دیگری بر جالب (یا ملال آور) بودن آنها. مفهوم از خود همان عزت نفس نیست هرچند که با هم ارتباط دارند. عزت نفس که براساس ارزیابیها و قضاوتهایی است که شخص درباره خصوصیات خود می کند؛ حال آنکه مفهوم از خود به احساسات منفی یا مثبتی که شخص درباره خودش دارد. اطلاق نمی شود.

در طبقه بندی ای که کودکان به هنگام توصیف خود به کار می برند تغییرات رشدی منظمی دیده می شود. کودکان تا سن ۷ سالگی خود را برحسب خصوصیات جسمانی توصیف می کنند. آنان خصوصیات عینی و قابل مشاهده خود مانند رنگ مو، بلندی یا فعالیتها را مورد علاقه شان (توپ بازی را دوست دارم) را نام می برند. تجارب روانی درونی به عنوان

برای مثال، اگر جان بازی مری را به هم بزند، مری عصبانی می شود به خصوص اگر فکر کند جان مخصوصاً این کار را کرده است. اگر فکر کند که تصادفی بوده کمتر احتمال می رود که عصبانی شود. همچنین اگر مری موفقیتش را در بازی ناشی از توانایی خودش بداند احساس غرور خواهد کرد ولی اگر آن را ناشی از تصادف بداند حیرت زده می شود. واکنشهای عاطفی دیگران به رفتار کودکان نیز بستگی دارد به اینکه رفتار کودک را چگونه ت.جیه می کنند. اگر کودکی از عهده انجام تکلیفی در مدرسه برنیاید و معلم فکر کند که کودک به اندازه کافی تلاش نکرده عصبانی می شود ولی اگر فکر کند که تلاش بسیار کرده افسوس می خورد (واینز، زیر چاپ).

استنباط کودک از دیگران :

حال می خواهیم ببینیم که کودکان از مردم - خودشان و دیگران - چه استنباطی دارند، از دوستی، روابط اقتدارگرایانه و سایر کنشهای اجتماعی چه می فهمند. بعضی از مردم می گویند که همه ما به نوعی روان شناس هستیم. همه ما درباره شخصیت، انگیزش و الگوهای رفتاری نظریه هایی داریم. علت یابی یکی از انواع آن است، ولی انواع دیگری نیز وجود دارد. همچنان که کودکان بزرگ می شوند به تدریج از دیگران استنباطی پیدا می کنند. ابتدا می پردازیم به استنباطی که کودکان از خودشان پیدا می کنند و بعد استنباطی که از دیگران پیدا می کنند.

مفهومی که ما از خود داریم در تعیین روابط ما با دیگران سهم عمده ای دارد. ویلیام جیمز یکی از پدید آورندگان رشته روان شناسی، خود را به دو بخش تقسیم کرد، «من مفعولی» و «من فاعلی». «من مفعولی» مجموعه آن چیزی است که شخص می تواند آن را مال خود بنامد (جیمز، ۱۸۹۲ / ۱۹۶۱، ص ۴۴)، و شامل تواناییها، خصوصیات اجتماعی و شخصیتی و متعلقات مادی است. «من فاعلی» «خودداند» است. بر طبق تحلیل بعدی این جنبه خود دائماً تجارب، مردم، اشیاء و وقایع را به نحوی کاملاً ذهنی سازمان می دهد و تفسیر می کند (دیمون و هارت، ۱۹۸۲، ص ۸۴۴). به عبارت دیگر، «من فاعلی» در خود تامل می کند و از طبیعت خود باخبر است. تحقیق درباره درک خود شامل جنبه های «من

دهند اکتفا می کنند.

در همین موقع در نوجوانان «اعتقاد بارزتری» به «من مفعولی» و قدرت اراده ایجاد می شود. (دیمون و هارت، ۱۹۸۲، ص ۸۵۵)، یعنی به فعالیت خود و توانایی در پردازش و کنترل رفتار و افکار و عواطف. نوجوانی می گفت: «اگر به موضوعی علاقه مند نباشم تلاشی برای آن نمی کنم ... از طرف دیگر، برای موضوعاتی که به آن علاقه دارم یعنی علوم و ریاضی واقعاً تلاش می کنم.» (اسکورد و پیورز، ۱۹۷۴، ص ۱۳۹). از آنجا که نوجوانی زمان خود آگاهی و خودهشیاری است نوجوان شدیداً تمایل دارد که افکار و احساساتش را ارزیابی کند و می کوشد تا «جنبه های نامتجانس خود را به صورت نظامی درآورد که از درون پایدار است» (دیمون و هارت، ۱۹۸۲، ص ۸۵۵).

استنباط از دیگران:

وقتی که از کودکان می خواهیم تا بهترین دوست خود، معلم محبوب یا همسایه ای را توصیف کنند همین گونه فرآیندهای رشدی را مشاهده می کنیم. وقتی می گوئیم «از پسر همسایه برایم بگو» یا «هلن چه جور آدمی است؟» کودکان کمتر از ۷ سال معمولاً خصوصیات بیرونی و عینی مانند نام، خصوصیات جسمانی، متعلقات و رفتار آشکار را نام می برند. آنان همچنین صفات ارزشی کلی مانند خوب، بد، بدجنس و خوش جنس را غالباً به کار می برند.

در اواسط دوران کودکی یعنی در حدود ۸ سالگی کودکان به نحو فزاینده ای صفات انتزاعی را که مربوط به خصوصیات رفتاری و روان شناختی و اعتقادات، ارزشها و نگرشهاست به کار می برند (لیوزلی و بروملی، ۱۹۷۳، پیورز و اسکورد، ۱۹۷۳). در این دوران کودک کمتر در قید جنبه های سطحی مردم است و در زمانها و موقعیتهای مختلف نظم و قاعده ای انتزاع می کند و انگیزه هایی را باعث رفتار می داند» (شانتر، ۱۹۸۳، ص ۵۰۶).

کودکان در سن ۱۲ تا ۱۴ سالگی به هنگام توصیف دیگران کمتر روابط خود با آنان را در نظر می گیرند. همچنین نوجوانان از واژه هایی که جنبه کیفی دارند مانند گاهی اوقات و کاملاً بیشتر استفاده می کنند و این بدین

چیزی جدا از رفتار آشکار و خصوصیات جسمانی توصیف نمی شود (براتون، ۱۹۷۸، کلر، فورد و میچام، ۱۹۷۸؛ سلمن، ۱۹۸۰).

در اواسط دوران کودکی توصیف از خود به تدریج انتزاعی تر می شود («من اهل دعوا نیستم») و از صورت «جسمانی» به روان شناختی در می آید (دیمون و هارت، ۱۹۸۲؛ هارتر، ۱۹۸۳، سلمن، ۱۹۸۰). در این موقع کودک بین ذهن و بدن، بین آنچه در درونش می گذرد و وقایع خارجی به اندیشیدن درباره خود می کنند و تشخیص می دهند که می توانند افکارشان را کنترل کنند و دیگران را تحت تاثیر افکار خود قرار دهند (براتون، ۱۹۷۸). در این سن کودک احساس می کند از دیگران فاصله دارد، زیرا تشخیص می دهد که احساسات و افکاری مختص خود دارد. کودکان در این سن و سال به توانشهای خود توجه می کنند و خود را با دیگران مقایسه می کنند («من بهتر از بردارم دوچرخه سواری می کنم»). پاسخهای کودکان کلاسهای اول و سوم و ششم به سوالاتی از این قبیل که اگر قرار باشد بهترین دوست خود باشی چه فرقی خواهی کرد یا وقتی بزرگ شدی با حالا چه فرقی خواهی داشت، یا باز مانی که بچه بودی چه فرقی کرده ای نمایانگر این روندهای کلی است. کودکان کلاس اولی غالباً خصوصیات بیرونی خود مثل نام، سن و متعلقات را نام بردند. کودکان رفتار نوعی خود را تشریح کردند. بعضی از کودکان کلاس ششم به احساسات و افکار درونی خود نیز اشاره کردند (موهر، ۱۹۷۸).

طبق تغییرات شناختی کلی ای که پیاژه و سایر نظریه پردازان شناختی متذکر شدند نظام «خود» نوجوان از نظام «خود» کودک خردسال مشخصاً انتزاعی تر، پیچیده تر و منسجم تر است. نوجوانان به هنگام توضیح دادن درباره «من مفعولی» به همان اندازه بر عقاید، افکار و احساسات تاکید می کنند که بر خصوصیات روان شناختی یکپارچه، ثابت و درونی. معمولاً پاسخها از این قرار است «من واقعاً رفتاری دوستانه دارم و به سادگی دوستان جدید پیدا می کنم» (برنستاین، ۱۹۸۰، ص ۲۳۷). نوجوانان احساساتشان تداوم دارد و برای توصیف خود برداشت خویش در مورد خود کنونی و آینده شان را با هم یکی می کنند، حال آنکه کودکان خردسالتر به هنگام توصیف خود به وضعیت، و کارهایی که در زمان حال انجام می

برحسب خصوصیات بیرونی تناسب دارد. آنان تا اواسط یا اواخر دوران کودکی از خصوصیات روان شناختی درونی استنباطی ندارند.

فرآیندهای تغییر رشدی :

تغییرات رشدی ای که در توصیفات کودکان از خود و سایرین مشاهده می کنیم احتمالاً ناشی از پیشرفت توانایی آنان در به حساب آوردن دیدگاه دیگران و مفهوم کردن افکار و احساسات درونیشان است. در اواسط کودکی (بین سنین ۶ تا ۱۲ سال) کودکان می فهمند که دیگران بر اساس رفتارشان درباره شان قضاوت می کنند و عقایدی پیدا می کنند. در این دوران بسیاری از کودکان در مورد اینکه دیگران درباره آنان چه فکر می کنند خودآگاهی بیشتری پیدا می کنند.

یکی دیگر از پایه های شناختی رشد مفهوم از خود، مقایسه اجتماعی است. ما تا حدودی از مشاهده دیگران و مقایسه خود با آنان از خود مفهومی به دست می آوریم. بسیاری از نظریه پردازان معتقدند که تصور از خود بازتابی است از استنباطات دیگران. همچنان که کودکان بزرگ می شوند، بیشتر مقایسه اجتماعی می کنند و در یافتن شباهتها و تفاوتهای بین خود و دیگران دقیقتر می شوند.

والدین و سایر بزرگسالان اگر این تغییراتی را که در استنباط کودکان از خود و دیگران ایجاد می شود درک کنند احتمالاً بهتر می توانند با آنان تفاهم داشته باشند و درباره امور استدلال کنند.

برای مثال، اگر با کودکان خردسال درباره کاری که دوست دارند حرف بزنیم («تو خوب نقاشی می کنی») برایشان مفهوم تر است تا حرف زدن درباره موضوعات انتزاعی («تو با دیگران مهربانی»)

دوستان و دوستی :

دوستی ها و تعامل با همسالان نه تنها تحت تأثیر استنباطی است که کودکان درباره افراد دارند بلکه همچنین تحت تأثیر نظر آنان درباره روابط اجتماعی در بین مردم است. بعضی از محققان برای بررسی استنباط کودکان از دوستی از روشهای مصاحبه استفاده کرده اند («بهترین دوست تو کیست؟ چرا نانسی بهترین دوست توست؟») (دیمون، ۱۹۷۷؛ سلمن، ۱۹۸۰؛ نویسی، ۱۹۸۱). بعضی دیگر در داستانها مسائلی را مطرح و از

معناست که می فهمند که خصوصیات ثابت و مطلق نیستند (شانتز، ۱۹۸۳).

استنباط انگیزه های رفتار سوالاتی از قبیل «سالی چه جور آدمی است؟» یا «تو که هستی؟» کودکان را بر می انگیزد که به خصوصیات ثابت مردم فکر کنند. البته در زندگی واقعی رفتار آدمها تحت تاثیر عوامل محیطی و نیز ویژگیهای پایدار است. مجسم کنید که سارا در مدرسه از روبرو شدن با دوستانش پرهیز می کند. سوزان که احساس می کند به او بی توجهی شده ممکن است این کار سارا را به خصوصیات شخصیتی او نسبت دهد («سارا از خود راضی است») و یا این حالت او را ناشی از عوامل موقعیتی بداند («همین الان معلم او را از کلاس بیرون کرد»). از ۵ یا ۶ سالگی به بعد غالباً کودکان بر این گمانند که عوامل شخصی و موقعیتی هر دو باعث می شوند که اعمالی از دیگران سرزند. البته گاهی برای عوامل شخصی و گاهی برای عوامل موقعیتی اهمیت بیشتری قایل هستند.

بزرگسالان و کودکان بزرگتر معمولاً رفتار دیگران را به خصوصیات ثابت آنان نسبت می دهند، ولی اعمال خود را ناشی از عوامل موقعیتی می دانند. در مثالی که در بالا زدیم ممکن است سارا رفتار خود را نتیجه سرزنش معلمش بداند و حال آنکه سوزان آن را یک نشانه شخصیتی پایدار در او بداند. بررسی ای ترتیب داده شده تا معلوم شود سن کودکان در این که رفتار را بر حسب موقعیت توجیه کنند یا آن را ناشی از خصوصیات شخصی بدانند تا چه موثر است. برای افراد پنج گروه سنی ۵، ۸، ۱۱، ۱۵ و ۲۰ مجموعه داستانهایی درباره پسری می خوانند که با یک سگ روبرو شد در بعضی از این داستانها پسر بچه قبلاً در موقعیتهای مختلفی ترسیده بود؛ در بعضی دیگر از داستانها سگ بزرگ و تهدید کننده بود؛ در سایر داستانها سگ کوچک بود. (موقعیت فرق می کرد). آزمودنیها می بایست پیش بینی کنند که پسر بچه چه خواهد کرد. هرچند که همه گروههای سنی هم شخص و هم موقعیت را در نظر داشتند کودکان ۵ ساله بیش از کودکان بزرگتر به عوامل موقعیتی توجه داشتند (راس، ۱۹۸۱).

این گرایش کودکان ۵ ساله که به موقعیت بلاواسطه بیش از خصوصیات شخصی پایدار توجه نشان می دهند با گرایش آنان به توصیف دیگران

است (دیمون، ۱۹۷۷). دوستان به مشکلات روانی یکدیگر از قبیل احساس تنهایی، اندوه و ترس کمک می کنند و سعی می کنند یکدیگر را دچار مشکلات روانی نکنند. پسر بچه ۱۳ ساله ای می گفت «آدم احتیاج دارد که کسی را داشته باشد که بتواند هر چیزی را با او در میان بگذارد، همه آن چیزهایی که می خواهد از دیگران پنهان بماند. دوستی برای همین است» (ص ۱۶۳). (روابط کودکان با همسالان در فصل ۱۲ آمده است). نظریه گلبرگ :

پیاژه روز به روز بیشتر سرگرم مطالعه تفکر منطقی و علمی شد و مطالعاتش را در مورد قضاوت‌های اخلاقی ادامه داد. حدود ۳۰ سال بعد از اینکه پیاژه مطالعاتش را در مورد رشد اخلاقی منتشر کرد، لارنس گلبرگ کار پیاژه را دنبال کرد و گسترش داد. گلبرگ و همکارانش به کودکان و نوجوانان تعدادی معماهای اخلاقی دادند و از آنها خواستند که درباره آن معماها قضاوت‌هایی بکنند. یکی از معروفترین معماها درباره مردی است به نام هانز که زنش در حال مردن است. هانز به اندازه کافی پول ندارد تا دارویی را که جان زنش را نجات می دهد تهیه کند. داروساز هم تخفیف نمی دهد و نمی پذیرد که پول را بعداً دریافت کند. از این رو هانز دارو را از داروخانه می دزدد.

سؤال این است که آیا هانز لازم بود این کار را بکند و چرا. سطح قضاوت اخلاقی بستگی دارد به ساخت یا نوع استدلالی که شخص به کار می برد، نه محتوی قضاوت. در صورتی که شخص بگوید که هانز کار درستی کرده یا اشتباه کرده در هر دو حالت می تواند در قضاوت لایحلاقی نمره بالایی بیاورد، نمره ای که می آورد بستگی دارد به دلایلی که مورد قضاوتش ارائه می دهد.

گلبرگ پس از تحلیل پاسخ به این معماها سه سطح قضاوت اخلاقی مطرح کرد که هر یک به دو مرحله فرعی تقسیم می شود. در مرحله پیش عرفی، کودکان در مورد درست و نادرست برحسب عواقب اعمال قضاوت می کنند. در ابتدایی ترین مرحله (مرحله ۱) تعریف کودک از درست و نادرست بر این اساس است که شخص باید از قواعد پیروی کند تا تنبیه نشود. در مرحله دوم رابطه متقابلی ایجاد می شود. هر کس باید کاری

کودکان درباره آن سؤالاتی می کنند (سلمن، ۱۹۷۶). در یکی از این داستانها دو دختر به نامهای کتی و دبی از ۵ سالگی با هم دوست بودند تا اینکه دختر جدیدی به نام ژانت همسایه آنان می شود. ژانت از کتی دعوت می کند تا با او به سیرک برود در همان روز کتی به دبی قول بازی داده است. کتی چه باید بکند؟ در این باره سؤالاتی در مورد دوستی و روابط اجتماعی مطرح می شود.

دیمون با ادغام چندین مطالعه مربوط به هم که در آن تکنیکهای مختلفی به کار برده می شد چنین نتیجه گرفت که استنباط کودکان از دوستی از پنجسالگی تا نوجوانی از سه سطح عمده می گذرد. در سطح اول که کودکان ۵ تا ۷ ساله در این سطح هستند دوستان را همبازیهای تشکیل می دهند که غالباً همسایه یا همکلاس آنها هستند. آنان در چیزهایی مثل غذا یا اسباب بازی با هم سهیم می شوند. دوستان «رفتار دوستانه ای» دارند و «با آنان به آدم خوش می گذرد». دوستیها تداومی ندارد، به سادگی ایجاد می شود و تمام می شود. «ولی هنوز کودک احساس خوب یا بدی در مورد خصوصیات شخصی ثابت دیگری ندارد» (دیمون، ۱۹۷۷، ص ۱۵۴). یک کودک ۵ ساله چنین گزارش داد، «وقتی با آنان بازی نمی کنم مرا دوست ندارند» (ص ۱۵۶). این کودک به سادگی دوست پیدا می کند. «وقتی که من برای خودم بازی می کنم و آنها بازی دیگری می کنند تا مرا می بینند از من می خواهند که با آنها بازی کنم. من را می گیرند و من هم می پرم وسط» (ص ۱۵۵).

کودکان بین سنین ۸ و ۱۱ در سطح دوم هستند. دوستان را کسانی می دانند که به آنان کمک می کنند و علایق مشترکی با آنان دارند. اعتماد متقابل و داشتن خصوصیات مشترک مثل دوستی و ملاحظه کاری نیز از جنبه های مهم دوستی است. بتی ده ساله کاران را دوست دارد «چگونه خوب است؛ او به من خوراکی می دهد، و من هم به او چیزهایی می دهم» (دیمون، ۱۹۷۷، ص ۱۵۸).

در سطح سوم که تقریباً در ۱۲ سالگی است کودکان دوستانشان را بر این اساس ارزیابی می کنند که بتوانند با آنان درونی ترین افکار و احساسات و رازهایشان را در میان بگذارند و معمولاً دوستیها در این سن بادوام تر

همگانی کاربرد دارد و مقید به گروه اجتماعی خاصی نیست» (کلبرگ و گیلیان، ۱۹۷۲). شرح جزئیات هر مرحله در حاشیه ۹ - ۳ آمده است. طی سالها بررسی، به قصد جدا کردن ساخت استدلال شخص از محتوای ارزشهای او در روشهای نمره گذاری قضاوتهای اخلاقی تجدید نظر شده است. نتایج یافته ها باعث شد که این محققان سن متوسطی را که کودکان وارد هر مرحله می شوند قدری دیرتر از آنچه در نوشته های قبلیشان ثبت کرده بودن ثبت کنند (رست، ۱۹۸۳). بسیاری از مردم تا نوجوانی در مرحله پیش عرفی هستند و غالب بزرگسالان در مرحله عرفی باقی می ماندند. کمتر کسی به مرحله پنجم می رسد و تقریباً هیچکس به مرحله ششم نمی رسد. یک مطالعه ۲۰ ساله طولانی مدت که از دوران نوجوانی تا حدود ۳۵ سالگی تعدادی از مردان را پیگیری می کرد نشان داد که مراحل به همان ترتیبی است که کلبرگ مطرح کرده، ولی تغییرات بسیار تدریجی است به نحوی که در طی این ۲۰ سال این مردها به طور متوسط کمتر از دو مرحله را گذراندند (رست، ۱۹۸۲).

شبهت بین نظریه ها :

پیاژه و کلبرگ هر دو چنین مطرح کردند که گذراندن مراحل قضاوت اخلاقی براساس تغییرات رشدی شناختی کلی تری قرار دارد. و آن شامل فزاینده در توجه کردن به دیدگاه دیگران و توانایی در به کارگیری عملیات عینی است. مطالعات بین فرهنگی نشان می دهد که تعلیم و تربیت رسمی نیز در استدلال اخلاقی مردن تاثیر می گذارد. به طور متوسط مردم تحصیلکرده در مقایسه با آنها که تحصیلاتی ندارند در مراحل بالاتری از تفکر اخلاقی استدلال می کنند (رست، ۱۹۸۳). تعلیم و تربیت اهمیت دارد نه به این دلیل که ارزشهای اخلاقی خاصی آموخته می شود، بلکه به این دلیل که دیدگاه شخص را گسترده می کند. افراد تحصیلکرده بهتر می توانند تفکرات انتزاعی را که مراحل بالا مستلزم آن است بیان کنند. هر دوی این نظریه پردازان معتقدند که کنش متقابل بین همسالان باعث رشد اخلاقی می شود. کنشهای متقابل کودک خردسال با بزرگسالان واقع گرایی اخلاقی را تشویق می کند، زیرا تفاوت از حیث تسلط جویی به حداقل می رسد. کودکان به هنگام بحث درباره قواعد بازی و سایر جنبه

کند که نیازهای خود را برآورده کند و بگذارد که دیگری هم همین کار را بکند. انجام دادن آنچه «عادلان» است مبادله ای برابر را ایجاد می کند. این گفته که «تو پشت من را بخاران و من هم پشت تو را می خارانم» مصداق این مرحله است (کولبی، کلبرگ، گیبز، و لیبرمن، کلرگ، ۱۹۷۶). در این مرحله شناخت اخلاقی کودک هنوز هم جنبه فردی دارد، خودمدارانه و عینی است، هر چند کودک حقوق خود را به نوعی منوط به حقوق دیگران می داند (کلبرگ، ۱۹۷۶).

در مرحله دوم یعنی مرحله اخلاق عرفی تأکید بر نیازهای اجتماعی است و ارزشها بر علایق شخصی مقدم است. در مرحله سوم ابتدا کودک سعی می کند که «به چشم شما و دیگران خوب جلوه کند» (کلبرگ، ۱۹۷۶، ص ۳۴) که این به معنای داشتن انگیزه های خوب و توجه نشان دادن به دیگران است. نوعاً در کودک میل زیادی به هماهنگ شدن با تصویر قالبی اکثریت مردم و رفتار «طبیعی» وجود دارد. در این مرحله که نمایانگر رشد شناختی فزاینده است قصد نهانی پشت رفتار اهمیت عمده ای پیدا می کند؛ کودک می خواهد خوب باشد تا دیگران تأییدش کنند. در مرحله چهارم دیدگاه اجتماعی مقدم بر همه چیز می شود. کودک نه تنها خود را با نظم اجتماعی هماهنگ می کند بلکه از آن حمایت می کند و در توجیه آن می کوشد. «رفتار درست عبارت است از انجام وظیفه، احترام به مراجع قدرت و حمایت از نظم اجتماعی به خاطر خود آن نظم» (کلبرگ گیلیگان ۱۹۷۲).

در سطح پس عرفی و بطح مبتنی بر اصول (مراحل ۵ و ۶) مردم قضاوتهای اخلاقی را بر اساس اصولی قرار می دهند که خود آن را پذیرفته اند به این دلیل که آن اصول ذاتاً درست هستند نه اینکه جامعه آن را درست می داند. کلبرگ این سطح را دیدگاه «مقدم بر جامعه» می داند. وقتی که مارتین لوترکینگ گفت که عدم اطاعت از قوانین تبعیض نژادی از لحاظ اخلاقی درست است چون او از قانون بالاتری پیروی می کند، در حقیقت بحث اخلاقی پس عرفی را مطرح می کرد.

مشخصه این مرحله که نمایانگر اکتساب تفکر عملیات صوری کودک است عبارت است از «رانده شدن به طرف اصول اخلاقی انتزاعی که به طور

اخلاقیات در رفتارش تاثیر بگذارد. آیا کودکی که در سطح نسبتاً منطقی استدلال می کند بیشتر احتمال دارد که به نحوی اخلاقی تر رفتار کند؟ آیا کودکانی که پاسخهای جامعه پسند به معضلات اخلاقی می دهند به هنگام برخورد با کسی که به کمک احتیاج دارد نیز رفتاری جامعه پسند خواهند داشت؟ متأسفانه پاسخی قطعی وجود ندارد. در بعضی از موارد مردمی که استدلال اخلاقیشان در سطحی بالاست رفتارشان نوع دوستانه، با صداقت و اصولی است، ولی همیشه چنین نیست.

حتی زمانی که قضاوتها و رفتار در موقعیتهای مشابهی اندازه گیری می شود، اعمال کودکان با آنچه به درست بودن آن معتقدند تفاوت دارد. در مطالعه ای، کودکان به گروههای چهارتایی تقسیم شدند تا چیزهایی درست کنند. از هر کودک خواسته شد که در مورد عادلانه ترین راه تقسیم شکلات در میان گروه تصمیم بگیرد. ولی وقتی که شکلاتها را بین خود تقسیم می کردند فکرشان را در مورد تقسیم عادلانه شکلات عملی نکردند و جای تعجب نیست که بیش از آنچه خودشان «درست» و عادلانه می دانستند شکلات برداشتند (گرسون و دیمون، ۱۹۷۸). آشکار است که قضاوتهای مستدل در مورد آنچه درست است فقط یکی از عواملی است که در چگونگی رفتار تاثیر می گذارد.

دانستن سط قضاوت اخلاقی کودک ممکن است به والدین و دیگران کمک کند تا به آنان به نحو متقاعد کننده و منطقی گفتگو کنند. به این مثال کوتاه دقت کنید :

تدی ده ساله به مادر بزرگش قول داده بود که با او به سینما برود. در همین ضمن دوستش به او زنگ زد و از او خواست که با هم بازی کنند. تدی مایل بود، که با دوستش بازی کند ولی مادرش می گفت که باید به قولی که به مادر بزرگش داده عمل کند. مادر تدی اول سعی کرد که به او بفهماند که اگر به قولش وفا نکنند مادر بزرگ از او می رنجد، ولی تدی مصرانه می خواست که با دوستش بازی کند. در این مواقع مادر تدی به او گفت : «می دانی که مادر بزرگ چه چیزهای خوبی به تو داده و چه کارهایی برای تو کرده حالا نوبت توست که کار خوبی در حق او بکنی». ناگهان چهره تدی باز شد و گفت : «بله تو درست می گویی».

های فعالیت گروهی که مسئله اخلاقی در آن مطرح می شود تجربه به دست می آورند. آنان می آموزند که گروه می تواند قواعد را تغییر یا شکل دهد و می آموزند که دیدگاه دیگران را در نظر داشته باشند.

این مفاهیم در برنامه های تربیتی اخلاقی به کار رفته است. برای مثال، در دبیرستانی برنامه های آموزشی ترتیب داده شد که در آن به گروهی از دانش آموزان مسئولیت تصمیم گیری در مورد قواعد و شیوه هایی در مدرسه واگذار شد. بحثهای بعدی به این قصد بود که سطوح بالاتری از تفکر اخلاقی را تشویق کند. این برنامه هنوز هم ارزیابی می شود.

تأکید بر کنشهای متقابل بین همسالان در نظریه های پیازه و کلبهگ با این مفهوم عرفی تر که کودکان ارزشها و معیارهای اخلاقی را از والدین و سایر بزرگسالان می آموزند کاملاً تفاوت دارد. البته این تناقض بیشتر از آنچه واقعاً هست نمایان می شود. پیازه و کلبهگ متوجه این مسئله هستند که کودکان درباره ارزشهای اخلاقی چگونه فکر می کنند نه اینکه به چه چیز فکر می کنند. به کودکان قواعد اخلاقی و ارزشها را از بزرگسالان می پذیرند، ولی همسالانشان به اندازه فهم خودشان به آنان کمک می کنند تا درباره آنچه می آموزند قضاوت کنند و آن را تعبیر و تفسیر کنند.

قضاوتهای اخلاقی اجتماعی :

قواعد اخلاقی و اجتماعی را می توان تحت عنوان تجویزی و منعی طبقه بندی کرد. رفتار جامعه پسند اصطلاحی است که غالب روان شناسان در مورد اعمال اخلاقی که از لحاظ فرهنگی تجویز می شود مثل سهیم کردن دیگران، کمک به یک نیازمند، همکاری با دیگران، ابراز همدردی به کار می برند. قضاوت درباره اعمال جامعه پسند - موقعی که قانون و قاعده ای در کار نیست، ولی در عین حال شخص باید بین کمک به دیگران و حفظ منافع شخصی یکی را انتخاب کند - از الگویی پیروی می کند که کمی با الگوی قضاوت درباره تخطی از اخلاق تفاوت دارد.

استدلال و رفتار اخلاقی :

مطالعه قضاوت اخلاقی کودکان بر این اساس است که کودکان برای تشخیص بد و خوب چه فرآیندهای فکری و معیارهایی دارند نه اینکه چه اعمالی انجام می دهند. با وجود این، انتظار داریم که نحوه تفکر فرد درباره

۲) پرورش عقلی :

تا سطح تفکر و ادراک کودک بالا رفته، و نسبت به اشیاء و امور دارای رأی صحیح و نظر عمیق، و توانائی بر استدلال منطقی شود.

۳) پرورش اخلاقی :

تا کودک به فضائل آراسته شود، و دارای اراده ای قوی گردد.

وقتی افراد یک جامعه - از نظر جسم و روح و عقل - سالم باشند، آن جامعه متمدن تر، و از انحراف مصون خواهد بود. وظیفه تربیت این است که سلامتی روانی افراد را حفظ نموده، و وجدان آنها را - برای آنکه دارای احساس و شعور دقیق و رقیق گردند - تغذیه کند. و میان فرد و محیط، هماهنگی و تناسب ایجاد نماید. و پدیده های مختلف طبیعت را تفسیر نموده و بشر را بر مکنونات آنها واقف گرداند، تا اینکه بتواند از آنچه در طبیعت است از آب و خاک و گیاه و حیوان و پدیده های مختلف دیگر، بهره برداری کرده، و همه آنها را به نفع و مصلحت خود و اجتماع تسخیر نماید.

همچنین تربیت، می خواهد فرد را طوری پرورش دهد که بتواند خود را در اجتماع منسجم ساخته و در میان افراد جامعه - که خود نیز یکی از آنها است - کامیاب گردد؛ تا در پیشرفت جامعه سهیم بوده و نیروئی باشد که به ضمیمه نیروهای دیگر، جامعه را به منتهای ترقی و کمال برساند. ضرورت تربیت برای فرد، کمتر از ضرورت غذا برای جسم نیست، همانطوریکه حفظ و بقاء حیات انسان به غذا و خوراک بستگی دارد، همین گونه تربیت نیز، ضامن نوعی از حیات و زندگی است؛ و زندگی بارور و سالمی را برای انسان فراهم می سازد.

دوره کودکی که می توان گفت طولانی ترین و بهترین دوره زندگانی بشر است، عالیترین فرصت برای بهره ور ساختن حیات و زندگی می باشد. کودک در این دوره به پدر و مادر خود متکی است و دوران اتکاء کودک به پدر و مادر طولانی است. و لذا فرصت تربیت نیز طولانی خواهد بود. و اگر از این فرصت به طور شایسته بهره برداری شود بهترین نتایج و ثمرات تربیتی به دست خواهد آمد.

عوامل تربیت :

تدی با استدلال متقاعد شد. استدلالی که بر تعهد در برابر رابطه متقابل تأکید داشت. این جریان شبیه به مرحله ۲ از مراحل است که کلبه به آن اشاره کرده است. کودکان استدلال دیگران را در صورتی که با سطح قضاوت اخلاقی آنان تناسب داشته باشد راحتتر می پذیرند تا وقتی که تناسبی نداشته باشد.

متناسب بودن استدلال اخلاقی با سطح درک کودک باعث می شود که کودک حتی در غیاب بزرگسالی که استدلالها را آورده است در برابر وسوسه کار خلاف مقاومت کند. تعدادی از کودکان را در اتاقی که مقداری اسباب بازی در آن بود بردند و به آنان گفتند که به بعضی از اسباب بازیها دست نزنند. برای یک گروه از آنان برای پرهیز از اسباب بازیها استدلال عینی آورده شد. این گونه استدلال جنبه نسبتاً عینی داشت و بر پیامد عینی دست زدن به اسباب بازی تأکید داشت («این اسباب بازی ظریف است و ممکن است بشکند») و مقصود این بود که با سطح رشد نیافته قضاوت اخلاقی کودکان مطابق باشد. برای گروه دوم، استدلالی ذهنی تر آورده شد که تأکید آن بر مالکیت بود («این اسباب بازی متعلق به کودک دیگری است») و مقصود این بود که اشکال پیشرفته تری از قضاوت اخلاقی را نشان دهد. استدلال عینی برای منع کودکان سه ساله از بازی با اسباب بازیهای منع شده موثر واقع شد؛ کودکان ۵ ساله وقتی که در برابر استدلال مالکیتی قرار گرفتند از بازی با اسباب بازیهای منع شده قدری بیشتر پرهیز می کردند. از آنجا که کودکان بزرگتر بیشتر آمادگی استدلال اخلاقی انتزاعی را داشتند، بیشتر تحت تاثیر چنین دلایلی قرار گرفتند.

تربیت و اقسام آن :

تربیت عبارت از پرورش کودک در تمام نواحی وجود او است. جهات وجودی یک کودک، متعدد است. و بنابراین تربیت و پرورش بر حسب این جهات، مختلف خواهد بود :

۱) پرورش بدنی :

برای آنکه کودک سالم و نیرومند باشد و بتواند در مقابل بیماریها مقاومت نماید.

اخلاقی مانند وعظ به شغل تربیت افراد مشغول بوده و هستند، و همچنین جماعتی به عنوان مساعدت به ملتها - که ظاهراً رنگ دینی نیز دارد - از طریق فراهم آوردن اسباب بازی برای کودکان و القاء کنفرانسها و مناظره ها و انتشارات تربیت افراد را به عهده گرفته اند.

د) عوامل پیش بینی نشده :

عوامل دیگری هم وجود دارد که آنها پیش بینی نشده اند، و ناخودآگاه در طرز رشد کودک بسیار موثر هستند : پدر و مادری که کودک از آنها به وجود می آید، از طریق قانون وراثت، و همچنین بهره های پدر و مادر از ثروتهای مالی، در طرز رفتار کودک موثر است. و اینکه کودک در شهر یا ده زندگی می کند در عقلیات و افق فکری کودک آثار عمیقی دارد. رفقای که کودک با آنها بازی می کند، دوستانی که انتخاب می نماید، کتبی که می خواند، نوع بازیهای که انجام می دهد، و حرفه و هنری که پیش گرفته، و نظم و تربیت اجتماعی که در آن زندگی می کند، و نوع حکومت و برنامه هایی که کودک در برابر آن خاضع است؛ همگی آنها در تربیت او موثرند، زیرا همین عوامل هستند که سازنده اخلاق کودک می باشند. و رفتار و سلوک او را تعیین می کنند.

ولی همه این عوامل تحت تسلط و اختیار مربیان و پرورشکاران نیست. و لکن این عدم تسلط نمی تواند ما را قانع کند که ما کودکان را به دست تقدیر و سرنوشت بسپاریم، تا هر طور که می خواهد با آنها بازی کند. بلکه باید در برابر خطرهایی که از ناحیه این عوامل متوجه آنها است موانعی ایجاد کرده و از آثار سوء آنها بکاهیم و به تقویت عوامل سودمند بپردازیم. وقتی ما بخواهیم کودکی را تربیت کنیم باید جوانب مختلف او را در نظر بگیریم : به جسم و عقل و روان و وجدان او توجه نمائیم، چنانچه در تربیت او باید در نظر بگیریم که کودک یکی از اعضاء اجتماع است، و اجتماع در او، و او در اجتماع اثر می گذارد. و نیز باید در نظر گرفت که کودک موجود زنده ای است که در یک محیط طبیعی زیست می کند، که در مقابل آن خاضع می باشد و یا احیاناً آنرا بنفع و مصلحت خویش مسخر خود مینماید.

دکتر ویکتور پوشه می گوید :

فرد در زندگانی، تحت تاثیر عوامل گوناگون قرار دارد که از گذشته در او اثر کرده، و پیوسته این عوامل در او تاثیر می کند. تربیت می خواهد این عوامل را به مصلحت فرد متوجه ساخته، و یا احیاناً از آثار سوء آن بکاهد و آنها عبارتند از :

الف) خانه یا خانواده :

تاثیر خانه و خانواده در فرد، نامحدود است. و می توان گفت که پایه های تربیتی فرد در خانه نهاده شده است، چون محیط خانه با فضائی که ایجاد استقرار روانی در کودک می نماید، و با وسائلی که نیازمندیهای روانی او را تامین می کند، و فرصتی که برای ارضاء تمایلات و جنبشها و غرائز کودک فراهم می سازد، همگی آنها در طرز رشد او موثر است. چنانکه خانه اساس صحت اخلاقی کودک را بنیان گذاری می کند، زیرا ارزشهای اخلاقی : علاقه به راستی و درستی، و تنفر از دروغ و نادرستی، میل به تعاون و همکاری، و علاقه به هم نوع، و بالاخره دوست داشتن فضائل و مبارزت با رذائل ، و امثال آنها را از محیط خانه فرا می گیرد.

ساختمان سلامت عقلانی کودک، از طریق مسموعات (الفاظ و عبارات و داستانها و حوادث) و از طریق مشاهدات (مانند کتب و مجلات و روزنامه ها و پاسخهای منطقی و قانع کننده ای که به کودک القاء می شود) و نیز از طریق رادیو و تلویزیون (داستانها و نمایشنامه ها) در خانه نهاده می شود. و همگی آنها سازنده رشد عقلانی کودک است.

و همچنین خانه با ترتیب و نظم و زیبایی و نظافت و تصویرها و مناظری که در آن دیده می شود، در شعور و وجدان کودک موثر است.

ب) مدرسه :

نظر به اینکه تمام ملت ها کوشش می کنند کودکان خود را درست تربیت نمایند، و از زیان عوامل پیش بینی نشده، و همچنین از آثار غائله و بازده سوء محیط بد خانوادگی بکاهند، مدارس را تاسیس کردند، تا یک محیط تربیتی - که اجتماع آنرا پذیرفته، و دولت ها نیز از آن به منظور خدمت به اجتماع حمایت می کنند آماده شود.

ج) جمعیت های دینی و اخلاقی :

در عصرهای گذشته و همچنین در عصر کنونی جمعیت های دینی و

ما نمی توانیم میان جسم و روان جدائی ببینیم، چون نمی توانیم از یک جنبش جسمانی بحث کنیم که از حدو مرز خارج باشد. شنیدن، دیدن، چشیدن، بوئیدن، بوسودن، مربوط به حواس جسمانی است؛ ولی جدای از روان، نمی توانند انجام وظیفه نمایند؛ و نمی توان از این حواس بطور مستقل بحث نمائیم جز آنکه از ترکیب فیزیولوژی آنها نیز سخن گوئیم، ولی وقتی ما از این حواس در مجال و عرصه زندگی، گفتگو می کنیم از آنچه است که هدفی را در نظر داریم، و آن عبارت است از اثر خاص روانی، که از طریق استخدام این حواس، عائد ما می گردد: دیدن بدون عبرت، و شنیدن بدون تدبّر، و چشیدن و بوئیدن و بوسودن بدون انعکاسی از آنها در محیط روان ارزش ندارد.

«لهم قلوب لا یفقهون بها و لهم اعین لا یبصرون بها و لهم آذان لا یسمعون بها اولئک کالانعام بل هم اضل، اولئک هم الغافلون»

برای آنها دلپهایی است که بدان درک نمی کنند، و برای آنها چشمهایی است که با آن نمیبینند (عبرت نمی گیرند) و برای آنها گوشهایی است که بدان نمی شنود (تدبیر نمی کنند) آنان همچون چهار پایانند، آنها غافل و بی خبرند.

یعنی حواس آنها وظائف روانی خود را انجام نمی دهند، اگر چه از نظر ترکیب فیزیولوژی صحیح و سالم اند.

اسلام در مورد تربیت بدنی راهنمائیهای فراوانی دارد: تیر اندازی و سوارکاری و ورزشهای بدنی به طور عموم، جزئی از روشهای تربیت بدنی از اسلام است، که روایاتی از رسول اکرم (ص) در این باب وارد شده، و فقهاء اسلامی، بابتی از مکتاب خود را به این موضوع اختصاص داده اند. و منظور از اینگونه تربیت، تقویم جسم و تمرین آن بر تحمل ناهمواری ها است. و بهره برداری و تمتع از زندگی، یکی از هدفهای تربیت بدنی از اسلام است. زیرا بدن ناتوان نمی تواند بهره خویش را از زندگانی به دست آورد. پیغمبر اسلام می فرماید:

«ان لبدنک علیک حقا» برای بدن تو، بر تو، حقی است (که باید آنرا ادا نمائی).

یعنی باید وسائل تغذیه و آسایش و بهداشت بدن را فراهم نمود و نیز ما

در ایجاد سرنوشت بشر مزاج او، نه (۹) مرتبه، و حوادث جهان یک مرتبه دخالت دارد. مزاج انسان ترکیبی از بنیه معنوی (سجایا) و ساختمان مادی (بدن) میباشد. مزاج و سجایا در نتیجه جهات شخصی (دماغ، عصب، غده، وراثت) و جهات محیطی (اقلیم، تغذیه، زمین، عادات، تلفیقات) پدید میآید. و برای اینکه کودکان در میدان زندگی، پیروز و کامیاب گردند، باید تمام نیروهای آنها – که عبارت از نیروی بدنی و عقلی و اخلاقی است پرورش یابد.

بنابراین، تربیت بر سه قسم است: تربیت بدنی و تربیت عقلی و تربیت روانی:

تربیت بدنی:

معمولاً علماء تعلیم و تربیت می گویند: تربیت بدنی عبارت از پروراندن جسم کودک است از آن لحاظ که بتواند به اعمال گوناگونی قیام نموده، و بدن او در برابر بیماریها مقاومت نماید. پس تربیت بدنی عبارت از فراهم آوردن وسائل مادی از قبیل خوراک و پوشاک و وسائلی است که از بهداشت کودک حمایت نموده، و به رشد و نمو او مدد کند. و بالاخره در تربیت بدنی، آنچه در بهداشت عمومی لازم است، مورد نظر میباشد.

ولی باید بگوئیم: وقتی ما از جسم و بدن در تربیت از نظر اسلام گفتگو می کنیم تنها عضلات و حواس و امثال آنها مورد نظر نیست، بلکه علاوه بر آنها تمام قوای حیاتی و زیستی که از جسم و بدن منبعت میشود و در روان اثر می گذارد، منظور است.

در روانشناسی آزمایشی این عقیده دیده می شود که تمام آثار نفس و روان – اعم از شعور و تفکر و فعل و انفعالات – انعکاس جسم و بدن است. و در نظریه فلسفی، جسم فقط و عاء و ظرف نفس و روان است. ما نمی خواهیم با این دو نظریه به جدال برخیزیم، لکن میگوئیم میان جسم و روان، اتصال و پیوستگی فعل و انفعال مشترک و متقابلی وجود دارد، به این معنی که جسم در روان، و روان در جسم تأثیر می کند.

و چنانکه در بحثهای گذشته این کتاب یاد آور شدیم موجود انسانی، واحدی است که اجزاء و موجودی او (جسم و عقل و روح) با هم کاملاً مربوط هستند.

همنوعان خود بکوشد.

گرسنگی و تشنگی ضامن حوائج و نیازمندیهای جسمی از قبیل: خوردن و آشامیدن است، و رنج از سرما و گرما و دگرگونیهای هوا، ضامن سایر حوائج بدنی از قبیل پوشاک و مسکن می باشد. تمایلات جنسی ضامن بقاء نسل است، و میل و علاقه شدید انسان به تمتع و بهره مند شدن از زندگانی، ضامن پیوستگی کوشش او برای بالا بردن سطح زندگانی در تمام شئون است. عامل دیگری بنام رنج و لذت، به این امر کاملاً مدد می کند.

و ایندو در اساس جسم و روان، دو عامل بزرگی از عوامل زندگی است. وقتی ما این نکات را فهمیدیم، به خطر پنهانی غرائز و تمایلات می توانیم پی ببریم. این خواسته ها برای حفظ و ادامه حیات ضروری است؛ ولی ممکن اس انسان را در معرض انحراف و سقوط قرار دهد. هنگامی که این تمایلات آزاد باشد، مانند اسب چموش و تندروی پیش می رود، و راکب خود را در معرض هلاک قرار می دهد. پس در نخستین مرحله، این غرائز ممکن است آدمی را به امراض و یا احیاناً مرگ زودرس دچا نماید. طبعاً این غرائز اگر به حال خود واگذاشته شود از پیشرفت خود اشباع نمی گردد، در این وقت لذت، به الم، و تمتع، به رنج و عذاب مبدل خواهد شد. کسبیکه در خوردن و آشامیدن اسراف می کند هرگز سیر نمی شود، بلکه دچار حالتی می گردد که نه قانع می شود، و نه احساس لذت می نماید. و کسبیکه از آسایش بدنی - به طور اسراف آمیز - بهره مند است، افزایش آسایش را درک نمی کند، چنانکه در حال خستگی، و پیش از آسایش درک نمی کرد. بلکه مبتلا به کسالت و سستی گشته، و عنقریب از نشاط و جنبش عاجز می گردد.

کسی که در امور جنسی اسراف می نماید، احساس افزایش تمتع نمی نماید، بلکه دچار تمایل عصبی گشته، و از آن سیر نمی شود، و دائماً گرسنه است، و دنبال شکار تازه ای می گردد.

و نیز کسبیکه در مالداری و جمع آوری آن، زیاده روی می کند از مال، لذتی نمی برد و احساس افزایش لذت نمی نماید، بلکه حرص او افزونتر می شود و هرچه بیشتر به دست او می رسد گرسنه تر است، و همواره احساس می کند که بی چیز و نیازمند است.

را به بهره برداری از مزایای دنیا برای بدن دمعوت می کند و می گوید :
«قل من حرم زینه الله التي اخرج لعباده و الطيبات من الرزق قل هي للذين آمنو في الحيوه الدنيا خالصه يوم القيمه»

ای پیامبر بگو : چه کسی زیوری که خداوند برای بندگان خویش بیرون آورد و آماده ساخت و روزیهای پاکیزه را حرام نموده است؟! بگو این نعمتها از آن کسانی است که در حیات دنیا ایمان آوردند و ویژه آنها در روز رستاخیز می باشد.

«كلوا من رزق ربكم، و اشكروا لله»

از روزیهای پروردگار خود بخورید و بهره ببرید و نعمت او را سپاس دارید.
«یا بنی آدم خذوا زینتکم عند کل مسجد»

ای فرزند آدم زیور خود را در هر مسجد و پرستشگاهی با خود بردارید. و امسال این آیات که صریحاً ما را به اهتمام و عنایت به بدن دعوت می نماید.

اسلام بدن و نیروهای آن را پست و ناچیز نشمرده است. و دلیل رسای آن این است که حتی در عبادات، بدن را از حساب خارج نکرده است: وضو یک حرکت بدنی است که با مداد و جنبش روحی انجام می گیرد و منظور از وضو پاکیزگی بدن و نور انیت باطن میباشد. و نماز، حرکت و جنبش بدن است و در وقتی صحیح است که فکر انسان، بیدار و روح او هشیار باشد؛ و دائماً جسم با عقل و روح طهارت و پاکیزگی. و در غیر این صورت نماز باطل خواهد بود.

اسلام به امور بدنی احترام می گذارد ولی بدن را به حال خود رها نمی کند. بلکه آنرا تنظیم و تعدیل می نماید، زیرا اگر امور بدنی مطلق العنان و افسار گسیخته شود در هیچ حدی متوقف نمی گردد.

لزوم تعدیل غرائز، و آثار سوء آزادی در ارضاء آن :

برای بقاء فرد، خوراک و پوشاک و مسکن، و برای حفظ نوع و تولید مثل و بقاء نوع بشر، غریزه و تمایل جنسی، ضروری است و خداوند غریزه حب ذات و نوع دوستی را برای حمایت از خود و دیگران، بر ضد هر تجاوزی، به بشر عنایت کرد. پس غریزه حب ذات و حب نوع، مهمترین عوامل و انگیزه ای است که خداوند در فطرت بشری نهاده تا برای حفظ خود و

این دو مظهر روحی است که مدبر بدن می باشد. ولی از لحاظ خصوصیات و وظائف از هم ممتازند. و هر یک از آن دو دارای عوامل خاصی در پرورش هستند عوامل پرورش عقل، علوم و معارف، و وظیفه آن تفکر و ادراک است. و عوامل پرورش قلب، شعور و عواطف عالی، و وظیفه مهم قلب نشان دادن جمال و زیبایی در هر چیز و نمودار ساختن کمال است.

انسان میان این دو پدیده روحی قرار گرفته است. و در صورت امکان باید از هر دو بهره بردای نموده، و برای آنکه سعادت مند گردد باید از درجات تنازع و کمکش آن دو بکاهد.

وقتی احوال ملتهای عصرهای مختلف را مطالعه می کنیم این نتیجه عاید ما می شود که جوامع بشری در صورتیکه بخواهد در جاده مستقیم گام بردارد، ناگزیر است میان این دو قدرت تعادلی ایجاد نماید زیرا اگر یکی از این دو بر دیگری غالب و طاغی گشت احوال ملتها را دگرگون ساخت. ممکن است کسی بپرسد، در عصر کنونی - که عقل با علوم و معارف مجهز گشت و بشر سایه آنها حقایق را بررسی نمود - آیا راهی به طراط مستقیم پیدا نخواهد کرد؟ درک جمال و زیبایی نیز از لوازم راه یافتن به صراط مستقیم است.

باید گفت: پاسخ این پرسش کاملاً منفی است. و این بیان، شبهه و ایراد کسانی است که موضوع تربیت را به پرورش عقل منحصر می دانند. چنانکه روش برخی از اصحاب تعلیم و تربیت جدید چنین است؛ آنان تعلیم را در دائره علوم و فنون محدود ساخته و از تربیت احساسات و قلب و عاطفه چشم پوشی کردند، و نتیجه اینگونه تربیت از میان رفتن تعادل عقل و احساسات است.

مشاهدات ما در احوال اقوامی که با این روش تربیت یافته اند منطق عقلیون را باطل می کند، چون در اینگونه روشهای تربیتی به آداب روحی و روانی اعتنائی نشده است. و لذا آنچه از نتایج تربیتی دنیای روز به دست می آید و در مطبوعات میلیونها از افراد جمعیت دنیای منعکس است، تقدیس تمایلات نفسانی و هماهنگی با هوسها است، تا آنجا که اکثر افراد مردم جهان امروز به انگیزه های شهوانی و تمایلات عصبی خو گرفته اند. ما می دانیم صرفاً تسلط عقل نمی تواند ارزش شخصیت انسان را حفظ

همچنین از نظر فطرت انسانی، زندگی تنها تأمین خواسته های بیولوژی نیست. در کنار این خواسته ها، جمال و زیبایی - زائد بر ضروریات زندگی وجود دارد، که تحت منطق ضرورت قرار نمی گیرد. یک نگاه و دید، در هستی پهناور، چشم بصیرت انسان را به سوی این جمال و زیبایی باز می کند.

انسان وقتی این شکوفه های زیبا و رنگارنگ را می نگرد این سوال را مطرح می کند که: آیا این زیبایی داخل در منطق ضرورت است؟ اگر کسی بگوید: زنبور عسل باید از این شکوفه ها عسل بسازد. و یا احیاناً نباتات و گیاهان را برای بارور ساختن تلقیح نماید. باید گفت نسبت به زنبور، آیا این زیبایی ضرورت داشت؟ زنبور آفریده ای متواضع است: او روی شکوفه های بی رنگ و زشت نیز می نشیند، همانطوری که روی شکوفه های خوش آیند و زیبا فرود می آید.

پس زیبایی شکوفه برای زنبور ضروری نیست، و تمام این هدفهای بیولوژی ممکن بود در ساده ترین شکوفه ها تکمیل گردد. حفظ حیات و زندگی، تمام هدف زندگانی را تشکیل نمی دهد، بلکه هدف زندگانی حفظ و پیشبرد آن است.

انسان اشرف کائنات است، و در مسیر ترقی دائمی می باشد، و این امر مستلزم افزایش تمام نیروهای انسانی است. همراهی و همگامی با شهوات و تمایلات، نیروهای ذخیره شده را به تدریج از بین می برد و اگر انسان تمام کوشش خود را در تحقق بخشیدن خواسته های حیوانی خویش مستهلک سازد چگونه می تواند تمدن و افکار تازه ای ایجاد نماید، و به عمران و آبادانی بپردازد؛ و عدالت و حق را اقامه نماید. انسان مشتتی از گل، و در عین حال نفعه ای از روح الهی است. او چگونه می تواند با پیروی دائمی از هوای نفس و شهوت پرستی، جنبه الهی و انسانی خود را حفظ نماید. به همین جهت اسلام انسان را به دست شهوت نمی سپارد، بلکه به ضبط و تعدیل غرائز و تمایلات او می پردازد ولی آنها را در هم نمی کوید چون سرکوفتن تمایلات منافعی با روش زندگانی انسانی است. تربیت هماهنگ:

انسان دارای مغز و دل - یعنی کانون تفکر و احساس - است، اگرچه

پاره گوشت نام دل کردی
دل تحقیق را بحل کردی

اینکه دل نام کرده ای بمجاز
رو به پیش سگان کوی
انداز

از تن و نفس و عقل و جان بگذر
در ره او دلی به دست
آور

آنچنان دل که وقت پیچاپیچ
اندر او جز خدا
نیابی هیچ

دل یکی منظری است ربانی
خانه دیو را
چه خرابی

از در نفس تا به کعبه دل
عاشقانرا هزار و یک
منزل

قرآن کریم راجع به عجز و ناتوانی قلب در اداء وظیفه می گوید :

«اقلم یسیروا فی الارض فتکون لهم قلوب یعقلون بها او آذان یسمعون بها فانها لاتعمی الابصار و لکن تعمی القلوب التی فی الصدور »

آیا نمی گردند در زمین تا برای آنها دلها باشد که به وسیله آن، دریابند و بیندیشند، یا گوشهائی که بدن بشنوند و پند گیرند، چون دیده ها و چشمان کور نمی شود، ولی دلها است که کور و نابینا می گردد و در سینه ها جای دارد.

خداوند انحرافهای بدنی را در مقابل انحرافهای قلبی و روحی ناچیز شمرده و مقرر کرده است که سلامت دل، انسانی را به درجات قابل ملاحظه ای از سلامت اعضاء بی نیاز می سازد، و نجات در روز قیامت موقوف به سلامت قلب از آفات و بیماریهای معنوی است : چنانکه قرآن می گوید :

« و لا تحزنی یوم یبعثون : یوم لا ینفع مال و لا بنون الا من اتی الله بقلب سلیم »

خدایا مرا رسوا مکن در روزی که مردم، زنده و برانگیخته می شوند، روزی که نه مال و نه فرزندان سودی نمی بخشند، مگر کسی که خدایرا با دلی راست و سالم آمد.

زیر سایه اینگونه روشهای تربیتی، مسلمین، عقول و قلوبی را درخواست

کند، و برای آنکه انسان بتواند شخصیت و کمال مطلوب را به دست آورد از تسلط احساسات و عواطف ناگزیر است.

اسلام به همان پایه و درجه که به تربیت عقل عنایت دارد به تربیت قلب و عواطف نیز اهتمام کافی نشان داده است، و همانطور که عقل را میزان سنجش میان حق و باطل شناخته، قلب را نیز وسیله ایجاد عواطف عالی می داند. قرآن کریم در این باره می گوید :

«ان فی ذلک لذکری لمن کان له قلب»

حقاً در این بیان پند و اندرزی است برای کسی که قلب و دلی دارد.

ولی به جای آن نگفت :

«لمن کان له عقل»

زیرا قلب است که می تواند انسان را از انحراف حفظ کند، و عقل به تنهایی عاجز و ناتوان است. اگرچه قلب نیز ممکن است به انحرافها و بیماریهای معنوی دچار گردد، و از اداء وظیفه بازماند، و اختلافی در زندگی مادی به وجود آورد، چنانکه قرآن کریم می گوید :

«فی قلوبهم مرض»

بیماری قلب جسمانی و صنوبری نیز در سایر اعضاء اثر می گذارد، و از نعمان بن بشیر روایت شده که رسول خدا فرمود :

«فی الانسان مضغه اذاهی سلمت و صلحت سلم بها سایر الجسد فاذا سمقت سقم بها سایر الجسد و فسد و هی القلب»

در انسان، پاره گوشتی است (دل) که هرگاه سالم بماند سایر اعضاء بدن سالم است، و هرگاه بیمار گردد، سایر اعضاء نیز بیمار و تباه می گردد، و آن عبارت از قلب است.

و حکیم سنایی می گوید :

دل آنکس که گشت بر تن شاه
سیاه
بود آسوده ملک از او

بد بود تن چون دل تباه شود
ظلم لشکر ز ضعف شاه
شود

این چنین پرخلل دلی که تراست
دد و دیوند با توزین دل
راست

و آمده و نیز فرزندان آنها که از سوال ۶ تا ۱۰ تا بخش دوم سوال ۵ -
۱ آمده است میزان پای بندی و باورهای دینی فرزندان آنها که همان
تربیت دینی قلمداد می شود استفاده شده است. و همچنانکه از یافته های
پرسشنامه ها و اعداد استنباط می گردد. هر چقدر باورهای دینی افزایش
می یابد تربیت فرزندان نیز اصلاح و با اطمینان و توجه و سکون و موفقیت
بیشتری مواجه می گردد. این آثار و نشانه ها در زندگی ظاهری آنها و
خوش خلقی و موفقیت های روزمره آنها نیز قابل پیش بینی و رویت است.

می کنند که با عقل، میان حق و باطل فرق گذارده، و به وسیله قلب از
صفات حیوانی منزّه گردند.

نتیجه گیری :

نتیجه میشود که؛ اول شامل باورهای مذهبی و دینی خانواده و والدین با
رفتارهایی از جمله اعتقاد به خدا، انجام واجبات و ترس از عقاب و مجازات

۴ سیف علی، اکبر روان شناسی پرورشی - آگاه تهران
۱۳۷۱

۵ شریعتمداری، علی جامعه و تعلیم و تربیت - امیرکبیر
تهران ۱۳۶۴

۶ سیف، علی اکبر روان شناسی تجربی - رشد تهران
۱۳۸۱

۷ محاسن - هنری روان شناسی رشد کودک مهشید یارسانی مرکز
تهران ۱۳۷۱

منابع

دلاور، علی روش های آماری - پیام نور تهران ۱۳۷۲

۲ حجتی کرمانی، محمدباقر اسلام و تعلیم و تربیت
دفتر نشر فرهنگ اسلامی تهران ۱۳۷۰

۳ سعدی گلستان محمدعلی فروغی کتابخانه ملی تهران
۱۳۷۱