

کاستی‌های تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران با مرور تجربه کشورهای دیگر

محمود بحرانی

عضو هیأت علمی پژوهشکده علوم اجتماعی دانشگاه شیراز

mbahrani@shirazu.ac.ir

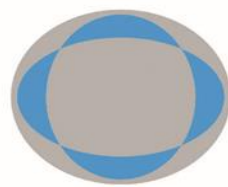
چکیده

در این مقاله اهمیت آموزش اخلاقی در جامعه مورد توجه قرار گرفته و با توجه به نهادهای اصلی درگیر در این امر، بر نقش برجسته آموزش و پرورش به عنوان نهادی که تربیت کودکان تا نوجوانان را در دست دارد تأکید شده است. در این راستا اشاره به توجه کشورهای مختلف بویژه پس از جنگ جهانی دوم بر تعلیمات اخلاقی و جامعه‌پذیری افراد خود، که اخلاق را به عنوان یک درس مستقل بطور تفضیلی در برنامه‌های آموزشی خود گنجانده‌اند، تجارب آنها در این باره نقل شده است. این مقاله ضمن مقایسه و وضعیت آموزش اخلاقی در کشور ایران، به ضعف‌های موجود در این زمینه پرداخته است که از آن جمله نبودن عنوان مستقلی برای این درس، و در نتیجه فقدان هر گونه برنامه‌ریزی رشدی و شناختی برای پیشبرد علمی تربیت اخلاقی در مدارس قابل ذکر است. بر این اساس ضرورت توجه به تربیت اخلاقی به عنوان یک درس مستقل در یک فرایند آموزشی هدفمند، مدون و رشد‌مدار گوشزد شده است تا تعالی جامعه و رشد و شکوفائی شهروندان بر بستر روابط اجتماعی و اصول اخلاقی و جامعه‌پذیری فراهم گردد. کلمات کلیدی: اخلاق، آموزش و پرورش، تربیت اخلاقی، نظام آموزشی.

مقدمه

اجتماع انسانی با روابط بین انسان‌ها شکل می‌گیرد و از این طریق نیازهای متقابل افراد برآورده می‌شود. افراد اجتماع دارای درجات متفاوتی از جامعه‌پذیری و خصوصیات اخلاقی هستند. بدیهی است کودک انسان در بدو تولد به جزء پاره‌ای آمادگی‌های اولیه چیز دیگری از تربیت شدگی و جامعه‌پذیری با خود ندارد، چنانکه بعضی روانشناسان از آن تعبیر به لوحی سفید کرده‌اند که هر نوع تربیتی می‌تواند بر آن نقش ببندد. خانواده، محیط اجتماعی و بخصوص آموزش و پرورش مهمترین نهادهایی هستند که در ایجاد تربیت شدگی و جامعه‌پذیری افراد جامعه نقش اساسی دارند. اگر این فرایند به خوبی اتفاق بیافتد شهروندانی مسئول و وظیفه‌شناس تربیت خواهند شد که بهترین تعامل را با یکدیگر داشته و تعارضات اجتماعی کم می‌شود. در چنین جامعه‌ای بزهکاری، خشونت، زیرپا گذاشتن حقوق دیگران، جرم و جنایت، فساد و دیگر جرائم اجتماعی به کمترین میزان خود خواهد رسید و نیاز به نیروهای امنیتی و قضائی نیز در پایین‌ترین حد خواهد بود. در نتیجه جامعه‌ای سالم و پویا فراهم خواهد شد که در آن زندگی در کنار دیگران به شکل معقولی برقرار می‌گردد.

جوامع انسانی بنا به عوامل مختلف از جمله میزان توسعه یافتگی و برخورداری از امکانات فرهنگی و اجتماعی به نسبت‌های متفاوتی با این ایده‌آل اجتماعی فاصله دارند. در جامعه ایران این نیاز به طرز محسوسی مشاهده می‌شود، تحولات اجتماعی جامعه ایران در چند دهه اخیر و فشارهای اقتصادی باعث فاصله گرفتن بیشتر، از یک جامعه آرمانی شده است، چنانکه بطور روزمره مشاهده می‌شود میزان تحمل افراد در برخورد با مسائل و حل مشکلات شخصی و اجتماعی پایین آمده، و خشونت‌های کلامی و فیزیکی و درگیری‌های خیابانی و غیره فراتر از میزان مورد انتظار است. همچنین پرونده‌های قضائی پیرامون انواع جرائم اجتماعی فراتر از حد معمول است بطوریکه دادگاه‌ها پرازدحام گردیده، زندان‌ها بیش از ظرفیت خود زندانی



دارند و مراکز پلیس بطور گسترده‌ای با آن سروکار دارند. این همه ماجرا نیست ب بسیاری افراد جامعه برای پرهیز از درگیری به شیوه‌های مختلفی ممکن است از حق و حقوق خود بگذرند، یا دچار ناامیدی و سرخوردگی، عقده‌های روانی و اجتماعی شوند و حتی برخی دست به مهاجرت به سرزمین‌های رؤیایی که در آن مسائل وجود نداشته باشد بزنند.

در چنین وضعی همدلی و نشاط اجتماعی به میزان قابل توجهی کاهش می‌یابد و جامعه در برابر بحران‌هایی که حل آنها به وفاق عمومی وابسته است بی‌دفاع می‌شود. نیاز به امنیت و آسایش که یک نیاز اساسی و اولیه زندگی است، دستخوش تزلزل شده و هدف قرار دادن نیازهای سطح بالاتر مانند خودشکوفایی و بروز استعدادهای انسانی را با چالش روبرو می‌سازد یا به هدف‌هایی دور از دسترس در می‌آیند.

رویکردها به آموزش اخلاقی

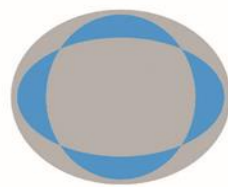
پیرامون اخلاق و آموزش اخلاقی در مجامع علمی بحث‌های بسیاری از لحاظ تعریف موضوع، چارچوب و فلسفه تربیتی و نیز رویکردهای آموزشی وجود دارد. بک و سولیوان (۱۹۷۱) در مقدمه کتاب مجموعه مقالات کنفرانس آموزش اخلاقی که در سال ۱۹۶۹ در تورنتو برگزار شد از قول سقراط نقل می‌کنند که "آیا می‌توانید به من بگویید فضیلت با تدریس به دست می‌آید و یا با تمرین. یا اگر نه با تدریس به دست می‌آید و نه تمرین، پس آیا از طبیعت به انسان می‌رسد، یا به چه روش دیگری"، و می‌افزایند این سوال همچنان باقی است.

ناسی^۱ (۲۰۰۳) در اثر خود تحت عنوان آموزش در حوزه اخلاق، سؤالاتی به این شرح مطرح می‌کند که باید در این حوزه به آنها پاسخ داده شود: "آیا اخلاق مجموعه قوانینی است که ما مانند هر کس دیگر به دست می‌آوریم، یا اخلاق مجموعه‌ای از درک و فهم را تشکیل می‌دهد که به نوعی با سایر حوزه‌های دانش اجتماعی متفاوت است؟ آیا اخلاق به شناخت وابسته است یا حتی به آن متکی است یا اینکه احساسی شبیه همدلی یا گناهی است که رفتار ما هدایت می‌کند؟ آیا جنبه‌های جهانی یا فرا فرهنگی برای اخلاق وجود دارد یا اخلاق خاص فرهنگ است؟ اگر در اخلاق همگانی بودن وجود دارد، آیا این بدان معنی است که مطلق اخلاقی وجود دارد؟ آیا اخلاق بر هنجارهای دینی استوار است یا مفاهیم اخلاقی و دینی از یکدیگر متمایز هستند؟ آیا فهم اخلاقی در طول تاریخ تغییر می‌کند یا اخلاق تاریخی و متعالی است؟ آیا می‌توان اخلاق را آموزش داد، یا باید آن را «آموخت»؟ آیا چنین چیزی به عنوان شخصیت اخلاقی وجود دارد؟ اگر اینگونه نباشد، چگونه می‌توانیم پیشرفت افرادی را که مطابق با مجموعه‌ای از اصول اخلاقی عمل می‌کنند، به حساب آورد و تقویت کرد؟ سرانجام، معلمان چگونه می‌توانند از دانش ما در مورد رشد اخلاقی و اجتماعی کودکان در شیوه‌های روزمره کلاس خود استفاده کنند؟"

میکائیل هند^۲ (۲۰۱۴) در سخنرانی خود در دانشگاه بیرمنگام به طرح یک نظریه تربیت اخلاقی پرداخته است که به گفته وی برای برطرف کردن تنش بین دو اندیشه است که بطور گسترده‌ای از سوی معلمان، سیاست‌گذاران و عامه مردم پذیرفته شده‌اند. ایده نخست این است که اخلاق را باید آموخت: کودکان باید ببینند اخلاق از آنها چه می‌خواهد و انگیزه تسلیم در برابر آن را فرا گیرند. فکر دوم این است که اخلاق بحث‌برانگیز است: هم درباره الزامات اخلاقی و هم دلایل پیروی از آنها عدم اطمینان وجود دارد. میکائیل هند تلاش کرده تا بین دو نوع آموزش اخلاقی شامل شکل‌گیری اخلاقی و پرس‌وجوی اخلاقی نیز فرق بگذارد و همچنین دو نوع پرس‌وجوی اخلاقی (مستقیم و غیرمستقیم) را نیز از یکدیگر متمایز می‌سازد. وی استدلال می‌کند که برخی از معیارهای اساسی اخلاقی کاملاً موجه‌اند و مدارس باید با استفاده از شکل‌گیری اخلاقی و پرس‌وجوی اخلاقی مستقیم، در تحقق این استانداردها مشارکت کنند.

^۱ . Nucci

^۲ . Hand, M.



اسکوویتما، دیم و ویوگلرز^۳ (۲۰۰۷) در یک بررسی پیشینه مطالعات مربوط به استراتژی‌های آموزش اخلاق در مدارس متوسطه (۲۰۰۳-۲۰۰۳) را بررسی نمودند. آنها دریافتند که بیشتر مطالعات بر "چستی" و "چربی"، یعنی اهداف آموزش اخلاقی در برنامه درسی متمرکز است. توجه به قالب‌های آموزشی برای تقویت پیشرفت‌های اجتماعی و اخلاقی دانش‌آموزان ("چگونگی") نسبتاً کم است. اکثر مطالعات در مورد استراتژی‌های آموزش اخلاق، رویکرد مبتنی بر مسئله را توصیه می‌کنند که دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک به کار بگیرند. این رویکرد فضای گفتگو و تعامل بین دانش‌آموزان را فراهم می‌کند، که برای رشد اخلاقی و اجتماعی آنها بسیار مهم است. مطالعات دیگر در مورد روش‌های اختصاصی تدریس، مانند درام و یادگیری خدمات بحث می‌کنند. محققین نتیجه می‌گیرند که گفتمان‌های نظری در مورد تربیت اخلاقی در مورد تمرین اخلاق درسی، برنامه درسی و تأثیرات آن بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان انعکاس نمی‌یابد و توصیه می‌کنند که تحقیقات آینده در مورد آموزش اخلاقی در برنامه درسی شامل زمینه‌های موضوعی مانند مسائل اخلاقی و اختلافات اجتماعی بین دانش‌آموزان باشد.

طبق نظر دنیش کومار^۴ از دانشگاه کشمیر، مفهوم تربیت اخلاقی با در نظر گرفتن دو مؤلفه زندگی اخلاقی تعریف می‌شود: مؤلفه عینی (اجتماعی-ارزش‌شناسی)، و مؤلفه ذهنی (روانشناختی)، یعنی حفظ انسان و رشد ویژگی‌های آن. با توجه به این مؤلفه‌ها، ما می‌توانیم اهداف بسیار متنوعی از این آموزش را تدوین کنیم تا ارتباط آنها را با یک شکل یا شکل دیگری از آموزش (روشنفکری، مدنی، سیاسی، حرفه‌ای، اکولوژیکی، مذهبی و غیره) تحلیل کنیم. بنابراین، ما می‌توانیم فراتر از عقاید ساده که تأکید بر یک یا مؤلفه دیگری از زندگی اخلاقی دارند حرکت کنیم.

آموزش اخلاقی در اینجا به صورت کلی مطرح شده است اما برخی محققان به تمایز بین این مقوله و موارد دیگری که در این حوزه می‌گنجد پرداخته‌اند، چنانکه التوف و برکویتز^۵ (۲۰۰۶) آموزش اخلاقی و آموزش منش (شخصیت) را از یکدیگر متمایز ساخته و همچنین بین آموزش شهروندی و آموزش مدنی (اجتماعی) نیز تفاوت قائل شده‌اند. به گفته آنان شهروندی یک مقوله قانونی، شناخت حقوق قانونی خود، و در نظر گرفتن حقوق و مسئولیت‌های خود به عنوان عضوی از یک جامعه است. این تعریف در چارچوب اصل دموکراسی و براساس جوامع دموکراتیک است. به طور سنتی، آموزش اخلاقی به تفسیر و استراتژی‌هایی که یک فرد برای درک پدیده اخلاقی به کار می‌گیرد توجه دارد، و شخصیت اخلاقی را به عنوان موجودی متفکر تعریف می‌کند، در حالی که تربیت منش بر رشد عادات و سرشت‌ها به عنوان پیش شرط شخصیت اخلاقی تأکید دارد.

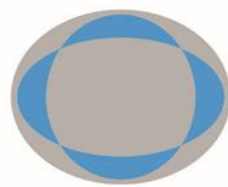
گرچه بعضی محققان نیز مدافع برنامه درسی اخلاق نیستند، چنانکه اسکویتما و ویوگلرز (۲۰۰۸) با مرور تحقیقات مربوط به آموزش اخلاقی در مدارس از سال ۱۹۹۰ دریافتند که این نوع آموزش‌ها از طریق آموزش مستقیم نسبت به برنامه مدرسه و نمونه بودن معلم برای امور اخلاقی از جذابیت کمی برخوردارند. آنها معتقدند فراگیری اخلاق در این کلاس‌ها با اطمینان اتفاق نمی‌افتد زیرا بسیاری از معلمان تمایلی به ورود به مسائل ارزشی بحث برانگیز ندارند و ترجیح می‌دهند به جای آن به محتوای کمتر اختلاف‌انگیزی مانند مقررات مدرسه یا بیولوژی جنسی و غیره بپردازند. اما چودهاری^۶ (۲۰۱۶) در دفاع از آموزش‌های اخلاقی در محیط‌های علمی می‌گوید: "با وجود موانع مختلف در آموزش اخلاقیات/ فضائل اخلاقی و اجرای آموزش منش در علوم، اکثر مربیان، معلمان و جامعه در کل از وجود اخلاق، ارزش‌ها، اخلاقیات و آموزش شخصیت در برنامه درسی علوم بسیار حمایت می‌کنند، که می‌تواند زمینه‌انگیزی برای یادگیری علم و درک جنبه‌های جامعه‌پذیری و انسان‌سازی علم و فن‌آوری فراهم کند. دانش‌آموزان/دانشجویان می‌توانند آگاهی بیشتری در مورد پیامدهای اجتماعی مطالعات علمی خود ایجاد کنند و افرادی خودباور، قادر به تشخیص، پذیرش و درونی کردن نقش‌های خود در تصمیم‌گیری شوند. چنین آموزش‌هایی باعث تقویت

۳. Schuitema, Dam & Veugelers

۴. Dinesh Kumar K.

۵. Althof & Berkowitz

۶. Chowdhury



قضاوت، توانایی تفکر انتقادی و انگیزه آنان و مشوق تعامل در علوم خواهد شد. دانش‌آموزان می‌توانند مسائل مختلف اخلاقی و اخلاقیات را در جامعه مدیریت کنند، مسئولیت‌پذیر باشند و یک صفت خوب شخصیتی را در خود بسط دهند. "همچنین آیینی^۷ (۲۰۱۲) ضمن تأکید بر ضرورت تربیت اخلاقی معتقد است مجامع اخلاقی یا معنوی باید درباره ارزش‌های مختلف قابل قبول تمام دنیا تأمل کنند، استفاده از دین برای پرورش خلاق ممکن است منطقی به نظر برسد اما باید توجه داشت که تجانس کمی میان دین جهانی و اخلاق جهانی همگن وجود دارد. خانه، جامعه بزرگتر و مدرسه نباید از این امر چشم‌پوشی کنند که آنها در مورد رشد اخلاقی کودک مسئول هستند. این کار ضروری است چنانکه ضرامثلی هست که می‌گوید "وقتی خانه است نابسامان است، شهر مانند جنگل است".

پیشینه تربیت اخلاقی در کشورهای دیگر

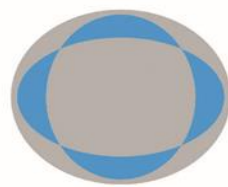
کره جنوبی

در یکی از مقاله‌های کتاب مدرسه و تربیت اخلاقی تحت عنوان "تربیت اخلاقی: تجربه کشور کره جنوب" با اشاره به سابقه توجه به آموزش اخلاقی در کره، به تشریح وضعیتی می‌پردازد که بی‌شبهت به وضع فعلی کشور ما نیست. در مقاله چنین آمده است: «بعد از آن که کره از سلطه استعماری ژاپن در پایان جنگ جهانی دوم رهایی یافت، تحت تأثیر نظام‌های آموزشی غربی قرار گرفت. در آن زمان، تربیت اخلاقی یک ماده درسی مستقل نبود بلکه تربیت اخلاقی کارکرد کلی برنامه درسی مدرسه به شمار می‌رفت. در راستای دنبال کردن اندیشه‌های تربیتی غربی‌ها، مربیان کره‌ای به صورت مبهم این انتظار را داشتند که تربیت اخلاقی در تمامی برنامه‌های درسی و فعالیت‌های مدرسه نقوذ داشته باشد. متأسفانه این انتظار خوشبینانه به خوبی محقق نشد. تحت تأثیر این تفکرات و رویکرد عمومی یا ترکیبی در تربیت اخلاقی، هیچ کس نسبت به تربیت اخلاقی توجهی نشان نداد. معلمان، عموماً به آموزش موضوع درسی خودشان مشغول شدند و در یک کلام، اغلب معلمان نسبت به جریان تربیت اخلاقی بی‌تفاوت شدند و به نظاره آن پرداختند (چو، پارک، ۱۹۹۶)». (ص: ۱۷). طبق همین گزارش بدنبال تضعیف ارزش‌های اخلاقی طی جنگ کره، امروزه در برنامه درسی تربیت اخلاقی، اهداف کلی و جزئی و روش‌های تدریس و ارزشیابی گنجانده شده و پیوسته مورد بازبینی قرار گرفته است (مدرسه و تربیت اخلاقی، ص: ۱۹). این گزارش می‌افزاید در کشور کره جنوب طی سال‌های ۱۹۴۵ تا ۱۹۹۶ شش برنامه درسی اخلاقی اجرا شده است که به ترتیب پیرامون محورهای زیر بوده اند: ۱- تربیت مدنی (۱۹۶۳-۱۹۵۴)؛ ۲- اخلاق ضد کمونیستی، توانبخشی اقتصادی و ارزش‌های سنتی (۱۹۷۳-۱۹۶۳)؛ ۳- استقرار دموکراسی به سبک کرده‌ای، فضائل متناسب با مدرنیته شدن و توسعه اقتصادی (۱۹۸۷-۱۹۸۲)؛ ۴- جایگزینی بحث‌های اخلاقی به جای القاء ارزش‌های اخلاقی؛ ۵- زندگی آزاد منشانه (۱۹۹۲-۱۹۸۷)؛ ۶- تمرکز بر اخلاق اجتماع‌گرا، و عادت‌های اخلاقی پایه، منش‌ها و خصیصه‌های اخلاق خود پیرو^۸ (۱۹۹۲-۲۰۰۰)؛ این برنامه درسی در حال حاضر ادامه دارد. براساس مصوبات وزارت تربیت کره جنوبی، تربیت اخلاقی به عنوان ماده درسی مستقل و مجزا، باید هم‌همگانی (عام) باشد و هم‌اختصاصی (ویژه). همگانی به این معنی است که باید به هنجارهای اخلاقی جهانی احترام بگذارد. اختصاصی به این معنی است که باید به بستر و زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فن‌آورانه کشور کره نیز توجه نماید. این دروس در قالب کتاب اخلاقیات در سطوح ابتدائی، راهنمایی و دبیرستان بین ۳۰ تا ۶۸ ساعت در سال برگزار می‌شود (همان منبع، ص: ۲۱-۲۰).

جزئیات آموزش اخلاقی در کره جنوبی طبق این گزارش بسیار مفصل و حساب شده است بطوریکه در این کلاس‌ها با استفاده از شیوه‌های سنتی و مدرن، افزایش توانایی داوری اخلاقی، ارائه الگوها و شخصیت‌های اخلاقی از نقاط مختلف جهان،

^۷ . Ayeni

^۸ .autonomous character traits



رعایت قانون، رفتارهای پسندیده، نزاکت، معماهای اخلاقی، تأکید بر صلح و دوستی و تحقق وحدت دو کره، وطن‌پرستی، گفتگوها و مباحث و تفکرات اخلاقی در جامعه نوین، محیط زیست، مسائل اجتماعی، و طرح مباحث اقناعی برای فهم و درک اخلاقیات و بسیاری نکات دیگر مورد توجه قرار گرفته است. گذشته از این حتی در سطح تربیت معلم و آموزش‌های ضمن خدمت نیز دوره‌های مربوط به آموزش اخلاقی طرح‌ریزی شده است.

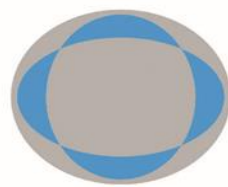
برنامه آموزش اخلاقی کشور کره با وجود نقدهایی که از لحاظ از سجام لازم در باره گستره و توالی، ابهام در محتوا (آیا این برنامه ترکیبی از تربیت سیاسی، تربیت شهروندی و تربیت اخلاقی نیست)، و چگونگی تلفیق بین حیطه شناختی و حیطه عاطفی بر آن شده است، اما یک تجربه و الگوی عملی برای کشورهای دیگر می‌تواند باشد، چنانکه چو پارک (۱۹۹۶) به دلالت‌های تجربه کره برای مربیان اخلاق در آمریکا اشاره نموده است. وی معتقد است با توجه به افزایش بزهکاری خشن نوجوانان، و نیز ترس از اینکه نگرش‌های نامطلوب و ارزش‌هایی که توسط رسانه‌های سرگرم‌کننده و سودجو به تصویر کشیده می‌شود که ممکن است زندگی شهروندان را تحت تأثیر قرار دهد و بر جامعه حاکم شود، و از این رو احیای تربیت اخلاقی را در آمریکا را نیز ضروری دانسته است.

ژاپن

در کشور ژاپن نیز برای تربیت اخلاقی برنامه درسی تدوین شده است. بر اساس مقاله ایکی‌موتا (۱۹۹۶) که در کتاب مدرسه و تربیت اخلاقی آمده است، در ژاپن از دیرباز تربیت اخلاقی مد نظر قرار گرفته است. در دوره‌های پیشین این تربیت بر پایه مذاهب سه‌گانه ژاپنی یعنی شینتو، آیین بودا و کنفوسیوس بود. اما در دوره بعد از جنگ جهانی دوم که به دوره دموکراسی معروف است در نظام تربیت رسمی ابتدا تربیت اخلاقی از طریق کل برنامه درسی القا می‌شد و واحد مطالعات اجتماعی جایگاه اصلی را در این باره داشت. طبق این برنامه که مبتنی بر قانون اساسی بود تربیت باید به رشد کامل شخصیت کمک کند. افرادی را تربیت کند که به لحاظ جسمی و ذهنی سالم باشند و به حقیقت و عدالت گرایش پیدا کنند، افرادی که ارزش‌های فردی را ارج می‌نهند و به کار احترام می‌گذارند، و حس مسئولیت‌پذیری دارند و با روحی مستقل، سازندگان دولت و جامعه هستند (پاسین، ۱۹۶۵، ص. ۳۰۲).

اما در سال ۱۹۵۵ با بازنگری واحد درسی مطالعات اجتماعی مدارس، تربیت اخلاقی مجدداً در برنامه درسی مطالعات اجتماعی مورد تأکید قرار گرفت و در بازنگری سال ۱۹۵۸ تربیت اخلاقی به صورت یک واحد جداگانه ارائه شد که به آن "طریق فضیلت" اطلاق گردید و یک‌ساعت در هفته در تمامی پایه‌ها به آن اختصاص یافت. در این برنامه بر هدف "روح احترام به انسانیت" باید به زندگی، خانواده، مدرسه و جامعه نفوذ کند تأکید گردیده است.

طبق برنامه درسی کنونی ژاپن تربیت اخلاقی به عنوان یک اصل اساسی باید از طریق تمامی فعالیت‌های آموزشی مدرسه ارائه گردد. یعنی علاوه بر ساعات تربیت اخلاقی، در سایر موضوعات درسی و فعالیت‌های ویژه نیز هم‌سو با ویژگی‌های خاص آنها ارائه شود. این برنامه شش هدف برای تربیت اخلاقی تعیین می‌کند: (۱) تقویت روح احترام نسبت به مقام و شأن انسان و زندگی، (۲) پرورش افرادی که در پی انتقال و گسترش فرهنگ سنتی هستند و ایجاد فرهنگی که از لحاظ هویت فردی غنی باشد، (۳) پرورش افرادی که برای ایجاد جامعه مردم‌سالار تلاش کنند. (۴) پرورش افرادی که بتوانند در ایجاد یک جامعه بین‌المللی صلح‌آمیز شرکت داشته باشند، (۵) پرورش افرادی که بتوانند تصمیم‌گیری‌های مستقل انجام دهند، (۶) تقویت حس اخلاقیات. محتوای تربیت اخلاقی مدارس ابتدائی و دبیرستان در ژاپن به چهار حوزه (در ۷۶ بخش) تقسیم می‌شود شامل: واکاوی خود، رابطه با دیگران، رابطه با طبیعت و مقام برتر، و رابطه با گروه و جامعه (مدرسه و تربیت اخلاقی، ص. ۸۶-۸۳).



چین

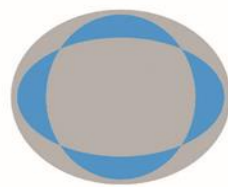
در کشور چین نیز تربیت اخلاقی در مدارس جزئی از برنامه درسی قرار گرفته است. این کار پس از اصلاح برنامه تربیت اخلاقی پیشین صورت گرفته است که تنها دانش اخلاقی محدودی را شامل می‌شد و بدلایلی مورد انتقاد بود از جمله: درس تربیت اخلاقی از دنیای زندگی کودکان بسیار دور بود و صرفاً تعدادی الزامات اخلاقی را دیکته می‌کرد (میهن را دوست‌بدار، به بزرگترها احترام بگذار، مؤدب باش، سخت کار کن و ...) که توسط کشور و جامعه تنظیم شده بود؛ آموزش به شکل سخنرانی و حفظ مطالب درسی بود و تمایل به موعظه داشت و ارزیابی با امتحان انجام می‌گرفت؛ درس تربیت منش اخلاقی ایدئولوژیک با درس اجتماعی همپوشی داشت.

در برنامه جدید تربیت اخلاقی مدارس چین، ایده بنیادی تربیت اخلاقی مادام‌العمر قید گردیده و جزئی جدایی‌ناپذیر از زندگی محسوب می‌شود، که برای حفظ زندگی سعادت‌مندانه است. این بازنگری رویکردهای تربیت اخلاقی را منعطف‌تر ساخته و اصول اخلاقی را در مقام چارچوبی اخلاقی و نه اهدافی فی‌نفسه به کار می‌گیرد، در نتیجه مریدان باید نسبت به زندگی کودکان توجه بیشتری داشته باشند، آن‌ها را در حل مسائل زندگی‌شان کمک نمایند و اضطراب آن‌ها را کاهش دهند. در گذشته براساس راهبرد "بالا به پایین" تربیت اخلاقی برای کنترل کودکان و آماده کردن آنها برای تحقق نیازهای اخلاقی کشور و جامعه بنا شده بود. اکنون، با اصلاح تربیت اخلاقی، وظیفه آن هدایت زندگی کودکان و کمک به آنها در رشد منش‌هایی می‌شود که برای نو سازی چین و رشد جامعه چینی مورد نیاز است (راهبرد پایین به بالا). چارچوب بنیادی راهنماهای تربیت اخلاقی و زندگی در تربیت اجباری چین نیز بر چهار بعد ارزشی استوار است: زیستنی همراه با سلامت و امنیت، زیستنی سعادت‌مندانه و مثبت، زیستنی مسئولانه و با ملاحظه، زیستنی هوشمندانه و خلاقانه (مدرسه و تربیت اخلاقی، ص. ۱۰۸-۱۰۰).

دروس تربیت اخلاقی در پایه اول و دوم شامل درس منش اخلاقی و زندگی، دو جلسه چهل دقیقه‌ای در هفته، درس منش اخلاقی و جامعه برای پایه سوم تا ششم که برای پایه‌های سوم و چهارم دو جلسه چهل دقیقه‌ای در هفته و برای پایه‌های پنجم و ششم هر هفته سه جلسه چهل دقیقه‌ای را به خود اختصاص می‌دهند. این درس‌ها با مدیریت کلاس و مدرسه و فعالیت‌های پیشگامان جوان و نیز دروس دیگر پیوند می‌خورند و جدا از آنها نیستند. علاوه بر این در تربیت اخلاقی تأکید بر این است که برخلاف گذشته که کتاب‌های درسی براساس الزاماتی نگاشته شده بود که به وسیله وزارت تربیت رسمی چین ابلاغ شده بود، امروزه متون درسی از نوع گفتگو با کودکان هستند. کتاب‌های قبلی بیشتر بر مبنای علاقه بزرگترها، به ویژه سیاست‌گذاران تربیتی استاندارد شده بودند. پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا بتوانند از زاویه‌ای که کودکان فکر می‌کنند به درون تفکرات و نگرانی‌های آنها راه یابند. بطور مثال در مبحث اهمیت ثروت ملی، متن کتاب بر شخصیت یک صندلی تمرکز می‌کند که چشم و ابرو دارد و در مکانی عمومی است. صندلی در حال درد دل با خود است و این گونه شکایت می‌کند: «این روزها من ناراحتم. چرا باید زشت‌تر و زشت‌تر شوم؟ می‌خواهم به مردم خدمت کنم و اجازه بدهم که رویم بنشینند اما هیچ کس ملاحظه مرا نمی‌کند!» از نظر هابرماس (۱۹۸۹، ص ۷۷، به نقل از جی و دیشینگ، ۲۰۰۴) کتاب درسی نوعی متن است نه یک شیء، متن نوعی زبان است که با شما گفتگو می‌کند. با این رویکرد کتابی جدید با کودکان گفتگو می‌کنند و کودکان با آن درگیر می‌شوند و آن را با خود به زندگی می‌برند (مدرسه و تربیت اخلاقی، ص. ۱۱۵-۱۱۰).

سنگارپور

سنگارپور از دیگر کشورهای پیشتاز در اجباری کردن برنامه درسی تعلیمات مدنی و تربیت اخلاقی است. موضوع اخلاق برای اولین بار در سال ۱۹۵۹ در این کشور مطرح شد. سپس در سال ۱۹۶۳ تعلیمات مدنی در دوره متوسطه جایگزین آن شد. در سال



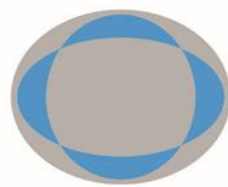
۱۹۷۳ تلاش گسترده‌ای برای طراحی برنامه درسی میان رشته‌ای تربیت ارزشی در مدارس ابتدایی تحت عنوان تربیت برای زندگی صورت گرفت. اما نارضایتی‌ها باعث شد در سال ۱۹۸۰ پروژه گروهی «شهروند خوب» اجرا شود. در سال ۱۹۸۴ تعلیمات دینی و اخلاق کنفو سیوس بطور آزمایشی برای دانش آموزان دبیرستانی به منظور تکمیل سایر برنامه‌های تربیت اخلاقی ارائه شدند، ولی در پایان سال ۱۹۹۰ دولت آن را حذف کرد و از سال ۱۹۹۵ مجموعه جدیدی از برنامه درسی تعلیمات مدنی و تربیت اخلاقی به اجرا درآمد.

بحث

نمونه‌هایی از برنامه‌های آموزش اخلاقی در جهان که در بالا مورد اشاره قرار گرفت نشان دهنده این است که تربیت اخلاقی در به عنوان یک رکن اساسی آموزش و پرورش در این کشورها با جدید مورد توجه قرار گرفته است. گرچه همه کشورها به امر تربیت توجه دارند اما وجه تمایز کشورهای یاد شده در این است که درس تربیت اخلاقی اغلب به صورت یک عنوان مجزا و مستقل هدف برنامه‌های آموزشی قرار گرفته و برای آن ساعات مستقلی اختصاص یافته است ضمن اینکه در یک برنامه بلند مدت برای دوره‌های تحصیلی از دبستان تا متوسطه طرح‌ریزی شده است، همچنین برای آموزگاران دوره‌های آموزشی ویژه به منظور آماده‌سازی جهت تعلیمات اخلاقی ارائه شده و تعریف و اجرای برنامه‌ها نیز به جنبه‌های رشدی، علمی و روانشناختی، فلسفه آموزشی، بسترهای فرهنگی مدنظر قرار گرفته است. در این برنامه‌ها استدلال‌های اخلاقی و نیز فرصت‌های تمرین و درونی‌سازی آموزش‌ها به حساب آمده است. بطور خلاصه به نظر می‌رسد کشورهای دیگر نیاز به آموزش اخلاقی بخوبی احساس کرده‌اند و بطور کاملاً هدفمند، قوی و بنیادین در پیشبرد آن تلاش می‌کنند، چنانکه جزئیات مفصلی برای آن تعریف و بکار گرفته‌اند و پیوسته آن را مورد ارزیابی و بازبینی قرار می‌دهند.

شواهد حاکی از این است که جامعه ایرانی چه در سطح اجتماعی و چه در سطح سازمانی به شدت از نابسامانی اخلاقی رنج می‌برد. میزان فساد که از سوی نهادهای بین‌المللی در مورد کشورهای مختلف سنجیده و گزارش می‌شود یک نمای روشن از وضعیت اخلاق در جامعه ما است. طبق این گزارش‌ها کشور ما در زمره رتبه‌های تأسفبار از لحاظ میزان فساد است. بدون اینکه وارد تحلیل و چند و چون این وضعیت شویم، در یک برداشت کلی از آن در می‌یابیم که اخلاق در بخش‌های مختلف این جامعه زیر سؤال است. می‌فهمیم که بی‌اخلاقی در سطح گسترده‌ای رواج دارد و محدود به اقشار و طبقات خاصی نیست، بلکه یقه سفیدها و غیر یقه سفیدها به آن مبتلا هستند. این گویای همه‌گیری آسیب است که ریشه آن را باید در نظام تربیتی جامعه جستجو کرد. شاخص‌های دیگری نیز گواه این وضعیت نامیمون است، مانند میزان درگیری‌های خیابانی، پایین بودن سطح تحمل افراد، اعتیاد و حجم بالای زندانیان و جرائم و ...

اما نهادهای آموزشی مسئول در تربیت اخلاقی جامعه کدامند و در این باره چه تلاشی می‌کنند؟ مهم‌ترین آنها آموزش و پرورش، دانشگاه‌ها و صدا و سیما هستند. ارزیابی عملکرد آنها خارج از چارچوب این مقاله است اما بطور کلی می‌توان گفت صدا و سیما امکانات زیادی برای این منظور دارد و با شیوه‌های مختلف مانند تهیه و پخش فیلم‌های سینمایی، سریال‌های اجتماعی و میزگردهایی با موضوع اخلاق می‌تواند در فرهنگ‌سازی و گسترش اخلاق در جامعه سهم بسزایی داشته باشد، هر چند جذابیت این نهاد ملی و میزان توفیق در جذب مخاطب برای تماشای برنامه‌های آن چندان روشن و بلکه امیدوار کننده نیست. در دانشگاه‌ها نیز به موضوع ترویج اخلاق در چند واحد درس عمومی پرداخته می‌شود که چشم‌انداز آن چیزی بیش از گذراندن درس اجباری با نهایت رخوت برای دانشجویان به عنوان جوانان بریده از جامعه و زندگی ندارد. بنابراین می‌توان گفت بار اصلی

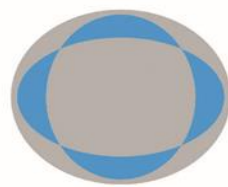


روی شانه نهاد آموزش و پرورش است که تقریباً تمام افراد جامعه بخش مهمی از دوران زندگی خود را از کودکی تا آغاز جوانی به آن می‌سپارند و در بنیاد آن موضوع تربیت گنجانده شده است.

اکنون پرسش اساسی این است که نهاد آموزش و پرورش به عنوان اصلی‌ترین سازمان پرورشی افراد جامعه در پیشبرد اخلاق و تربیت شهروندان چگونه عمل می‌کند و به چه میزان توفیق داشته است؟ در این راستا چیزی که مشهود است این است که از مجموعه نهاد آموزشی یک انتظار کلی و سربسته وجود دارد که در تربیت کودکان و نوجوانان تلاش کند و مسئولیت آن را بپذیرد. به عبارت دیگر مسئول تربیت افراد جامعه در اذهان عمومی نهاد آموزش و پرورش شناخته می‌شود. نظام آموزشی و محتوای مواد درسی، آموزگاران، دبیران و دست‌اندرکاران دیگر که کودکان و نوجوانان با آنها سروکار دارند از دیدگاه عمومی وظیفه تربیت و جامعه‌پذیری آنها را دارند، هر چند که در کتاب‌ها و برنامه‌ی درسی چنین شرح وظایفی بطور آشکار گنجانده نشده باشد یا برای آن برنامه منسجمی تعریف نشده باشد. گرچه موضوع بعضی درس‌ها و کتب درسی مانند دین و زندگی، مطالب کتاب فارسی یا تعلیمات اجتماعی به تربیت اخلاقی و اجتماعی نزدیک است، ولی اصل موضوع آنها آگاهی دادن و کسب دانش نسبت به مسائل دینی و اجتماعی و فرهنگ و ادبیات است و تمرکزشان بر تربیت اخلاقی نیست. بی‌تردید چنین انتظاری در بطن نگاه عمومی به آموزش و پرورش هست و کسی منکر آن نیست. اما این انتظار بسیار غیرواقعیانه و غیر شفاف است. احتمالاً آموزگاران و دبیران در برابر چنین انتظاری هر چند آن را تأیید کنند اما خود را پاسخگو نمی‌دانند، آنها دلایل خود را برای طفره رفتن از این مسئولیت دارند بر این اساس که حجم مطالب درسی و زمان کلاس‌ها و مشغولیات دیگر فرصتی برای پرداختن به امور تربیتی باقی نمی‌گذارد، از طرفی آنها آموزشی برای این کار ندیده‌اند و ممکن است ناشیانه عمل کنند یا حتی دخالت در این امور موجب واکنش‌ها یا اعتراضاتی شود که کسی مایل نیست خود را درگیر آنها سازد.

بنابراین انتظار مبهم پرداختن به وجه تربیت از سوی نهاد آموزش و پرورش در حالی که برنامه آموزشی مدون و موضوع مشخصی برای آن تعریف نشده است به نتیجه‌ای نخواهد رسید و نوعی پخش مسئولیت است که کسی جوابگو نخواهد بود، در حالیکه پیامدهای آن شامل شهروندان تربیت نشده اخلاقی و جامعه پر تعارض دامنگیر اجتماع شده و اثرات منفی آن هر روز بیشتر خواهد بود. وضعیت موجود و توجه به این پیامدها اقتضا می‌کند که برای گنجاندن برنامه‌های تربیتی اثربخش در نظام آموزشی کشور با جدیت هر چه بیشتر اقدام شود و نظر به ضرورت و دیرپایی حاصل و اثرات کار، باید از تأخیر در آن پرهیز کرد و اقدامات فوری در نظر گرفته شود، هر چند در این باره باید کاملاً سنجیده و با دقت زیاد عمل شود و از شتابزدگی که بر نتیجه اثر منفی بگذارد بر حذر بود. زیرا موضوع اخلاق یک مقوله پیچیده و چند بعدی است از این نظر که هم در بعد شناختی، هم عاطفی و هم عملی مطرح است و یک درس عادی که فقط دانش و شناخت را تغییر بدهد و افزایش دهد نیست.

آموزش و تربیت اخلاقی اثربخش یک برنامه آموزشی متفاوت از آموزش‌های شناختی معمول است، در این حوزه خاص بسته به سطح سنی و درک کودک یا نوجوان باید پس از طرح مقدمات لازم در باره ضرورت اخلاق در جامعه، از مباحث مقدماتی برای اغناء ذهنی به منظور پذیرش مطلب اخلاقی آغاز کرد و سپس در بعد عاطفی با نمونه‌های رفتار اخلاقی، زمینه‌سازی لازم برای تقویت توجه به موضوع و تمایل به رفتار را فراهم نمود، و همچنین برای به عمل در آوردن و تمرین رفتاری نیز فرصت‌ها و روش‌هایی را تدارک دید. آموزش اخلاقی در ابتدا بو سیله ژان پیاژه (۱۹۶۵) و بصورت را سخ‌تر بو سیله لورنس کولبرگ (۱۹۷۱)، (۱۹۷۶) به عنوان تلاش برای پیشبرد رشد ساختارهای شناختی (مراحل استدلال اخلاقی) کودکان و نوجوانان در مدارس مطرح شده است (Althof & Berkowitz, 2006). کولبرگ شش مرحله ساختارهای تسلسلی برای احساس عدالت را شناسایی کرد. این مراحل از لحاظ ماهیت و پیوستگی همگانی فرض می‌شوند. اینها همگی مستلزم طرح در برنامه آموزشی جامع و تدوین مواد آموزشی، تربیت کادر و طرح اجرایی است که در حوزه ستادی نهاد آموزش و پرورش باید مورد کنکاش و تحلیل و بررسی قرار گیرد و با تصویب قوانین و دستورالعمل‌های مربوط به آن اقدامات اولیه‌گذاری شود. بدیهی است اساسی‌ترین گام در این



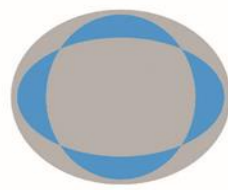
زمینه درک ضرورت آن و قبول مسئولیت نهادهای آموزشی برای تحقق آن خواهد بود. در این صورت چاره‌اندیشی و هموار نمودن راه، جستجوی راه‌کارها و پذیرش سختی کار ممکن می‌گردد.

در نظام آموزشی ایران محتوای کتاب‌های درسی بطور کامل از سوی وزارت آموزش و پرورش تدوین می‌شود مدارس دولتی و غیر دولتی موظف به تدریس آن هستند و تقریباً مدارس هیچگونه اختیاری در تغییر و انتخاب محتوا بطور مستقل ندارند. طبق یک مطالعه تحلیل محتوای کتب شش پایه ابتدائی پیرامون آموزش ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی، و دینی بوسیله نگارنده (بحرانی، ۱۳۹۷) با بررسی ۴۶۰۴ صفحه کتاب‌های این دوره شامل کلیه ۴۱ جلد کتاب‌های ۶ پایه تحصیلی ابتدائی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ قریب ۲۳۸۴۳ پیام مختلف پیرامون موضوعات اجتماعی، اخلاقی و دینی استخراج گردید. در یک جمع‌بندی از مقولات کلی معلوم گردید که ۳۹/۴ درصد آنها شامل آموزش‌های صرفاً دینی، ۵/۳ درصد دارای محتوای ترکیبی دینی-ملی، ۵/۱ درصد دینی-اجتماعی و ۲۳ درصد دینی-اخلاقی بودند. از مقوله‌های فرعی‌تر، تنها ۳/۵ درصد کل پیام‌ها محتوای صرفاً اخلاقی داشتند. ۰/۳ درصد نیز محتوای ادبی-اخلاقی داشتند. به عبارت دیگر تقریباً محتوای همه پیام‌های آموزش اخلاقی بر بستر آموزه‌های دینی استوار بودند. این تحلیل نشان می‌دهد که در نظام آموزشی ایران برنامه‌ای برای آموزش‌های اخلاقی به عنوان یک موضوع مستقل در نظر گرفته نشده و آنچه به عمل در می‌آید در واقع انتظار پیشبرد این اهداف در خلال آموزه‌های دینی و یا تأثیرگذاری ضمنی نصایح و رفتارهای کادر آموزشی است که مسلماً جوابگوی تحقق چنین هدف مهمی نیست چرا که اگر اینها کافی بود امروزه شاهد نابسامانی‌های موجود در وضعیت اخلاقی و اجتماعی جامعه نبودیم.

نتیجه‌گیری

در مقایسه با نمونه‌هایی که از تجارب تربیت اخلاقی در کشورهای دیگر نقل شد، تربیت اخلاقی در نظام آموزش و پرورش ایران از زوایای مختلفی قابل نقد است و در مجموع ضعف‌هایی بر آن عارض است. چنانکه پیش‌تر اشاره شد در نظام تربیتی ما به موضوع تربیت اخلاقی بطور مستقل نگریسته نشده و برای آن برنامه‌ریزی نشده است، آنچه که مشاهده می‌شود تربیت به شکل ضمنی و در خلال دروس دیگر مانند تعلیمات دینی، اجتماعی و ادبیات مد نظر قرار گرفته است. در این دروس نمونه‌هایی از زندگی شخصیت‌های دینی یا الگوهای دیگر یا آموزه‌های موعظه‌وار بخصوص در قالب تعالیم دینی و مذهبی ارائه گردیده و از طریق آنها سعی شده است تا نکات و ارزش‌های اخلاقی به کودکان القا گردد. هر چند این بخش از کار گام مثبتی در تربیت اخلاقی محسوب می‌شود اما تحلیل دقیق آن نشان از نارسایی بسیاری دارد که نیل به نتیجه مطلوب را به هیچ‌وجه تضمین نمی‌کند.

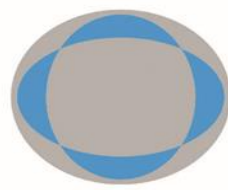
نارسایی‌های تربیت اخلاقی در نظام آموزشی ایران قبل از هر چیز به این موضوع بر می‌گردد که اساساً درس مستقلی برای اخلاقیات در نظر گرفته نشده است و بدنبال آن هیچ برنامه‌ریزی منظم و قابل ارزیابی نیز برای این منظور تدارک دیده نشده است. حتی هیچ بررسی آزمایشی برای اینکه مشخص کند مفاهیم تربیت اخلاقی مطرح شده در دروس مرتبط تا چه اندازه در چارچوب فهم و درک کودکان در یک سطح خاص می‌باشد نیز صورت نگرفته است. در حال حاضر یک مجموعه مفاهیم پراکنده بطور غیر ساختار یافته در دروس مختلف گنجانده شده که تسلسل مفهومی و رشدی در آنها هدفگذاری نشده است. از سوی دیگر تلاشی جهت بحث مطالب اخلاقی که در یک چارچوب استدلالی هماهنگ با سطح رشد شناختی و درک و فهم کودکان و در قالب یک سلسله مباحث اقناعی صورت گیرد در دستور کار مربیان آموزشی قرار نگرفته است. از این رو میزان اقناع ذهنی کودکان برای تعهد به انجام مفاهیم اخلاقی القا شده اصلاً معلوم نیست. یک مؤلفه مورد غفلت در نظام تربیتی ما توجه به مسائل اقتصادی است، در حالی که در تربیت اخلاقی کشورهای مورد اشاره پیشرفت‌های صنعتی و پیشبرد مصالح اقتصادی



کشور همواره بخش مهمی از اهداف آموزشی شمرده شده که در کنار تربیت اخلاقی و در حمایت یکدیگر قرار دارند. دلیل این موضوع روشن است زیرا اخلاق برای زندگی کردن است. بطور مثال در برنامه درسی ملی سنگاپور برای پایه نهم، یک سوم از کل زمان اختصاص یافته به ۶۰ درس به موضوعاتی چون مفهوم شهروندی، مسئولیت‌های شهروندان، مسئولیت‌های زندگی، مسئولیت در قبال قوانین در یک جامعه دموکراتیک تخصیص یافته است.

یک موضوع دیگر که در جهان امروز به آن توجه می‌شود و در زمره دروس تربیت اخلاقی کشورها قرار گرفته است مسائل جهانی و احترام به عقاید و دیدگاه‌های دیگر مردمان به عنوان شهروندان دهکده جهانی است. این موضوع که در کنار اهمیت دادن به فرهنگ و کیان ملی مورد تأکید قرار می‌گیرد با هدف ترویج تفاهم در جهت صلح جهانی بسیار مؤثر است و می‌تواند جامعه جهانی را به سمت همگرایی برای پاسبرد تمدن انسانی و پرهیز از زمینه‌های خصومت‌آمیز و جنگ‌های ویرانگر ترغیب نماید. چه زیبا خواهد بود جهان وقتی همه شهروندان برای هم‌افزایی نیروهای سازنده تلاش کنند و به دور از گرایش‌های شخصی منافع انسانی را مقدم بدانند. این دورنمایی هر چند ایده‌آلی است اما برای موجود انسان که برخوردار از منطق، عقل و ضمیر پاک می‌باشد دست‌یافتنی خواهد بود. کافی است که جوامع و ملت‌های مختلف به این نتیجه منطقی برسند که بشر به همان اندازه که به تکنولوژی نیاز دارد به تربیت اخلاقی و اجتماعی نیز نیازمند است (شاید هم بیشتر). در این صورت گرایش انسان‌ها در کل جهان به سوی کمک به یکدیگر برای همکاری بیشتر در راستای عدالت، حفظ محیط زیست و حل تعارضات خواهد بود. در این حال سیاست‌مداران و رهبران کشورهای جهان به عنوان تربیت‌شدگان اخلاق مدار، بخشی از همت خود را صرف پیش رفتن به سوی جهانی بهتر برای تمام انسان‌ها خواهند کرد و در سایه آن منافع ملی خود را نیز تقویت خواهند نمود. آنگاه خواهیم دید که در سخنرانی‌های رهبران جهان در مجمع عمومی سالانه سازمان ملل، تربیت، همگرایی و تمدن بشری جایگاه در خور خود را پیدا خواهد کرد. در همین‌جا این انتقاد به ما وارد است به عنوان کشوری که به برخورداری از میراث غنی فرهنگی خود می‌بالد و پرچمدار تمدن و حقوق بشر است و نیز ادعای ایده‌رستگاری انسان‌ها را دارد، باید به جای پشت کردن به منشورهای تربیتی جهان مانند سند ۲۰۳۰، این نوع تلاش‌ها را ترغیب نموده و اگر هم تعارضی با فرهنگ، استقلال و فردیت جوامع داشته باشد در صدد رفع آن بر آییم.

از دیگر نارسایی‌های نظام تربیت در کشور ما این است که هیچ‌گونه برنامه‌ریزی برای تمرین و به عادت در آوردن رفتار و منش‌های اخلاقی و ارزشی در دستور کار قرار نگرفته است. هر گونه منش اخلاقی برای اینکه به عادت در آید و در رفتار بروز پیدا کند نیازمند تمرین و ورزشی است. برای چنین هدفی باید فرصت‌هایی به صورت نمادین یا واقعی فراهم نمود تا کودکان در عمل درگیر رفتارهای اخلاقی پسندیده شوند و آنها را درون‌سازی کنند. زیرا گوشزد کردن و سفارش کردن به تنهایی نمی‌تواند سبب ایجاد رفتار اخلاقی شود. این کار بایستی از طریق نمایش‌های کلاسی یا صحنه‌های واقعی و یا نمایش فیلم برای کودکان تقویت شود. همچنین بهتر است صحنه‌های به نمایش درآمده از رفتار اخلاقی در چارچوب درک و زبان کودکان مورد بحث و تحلیل قرار گیرند تا جذب و درون‌سازی از پشتوانه استدلال برخوردار گردد. بطور کلی بررسی مؤلفه روش تدریس در تربیت اخلاقی در کشورهای یاد شده نشان می‌دهد که عمدتاً کشورها به سوی روش‌های فعال یادگیری و فراهم آوردن فرصت‌های یادگیری مناسب برای درک و فهم و درونی‌سازی ارزش‌ها گرایش دارند. در واقع در تربیت اخلاقی و به طور عام تربیت ارزشی، یادگیری شناختی کافی نیست، بلکه باید دانش‌آموزان به سطحی از یادگیری برسند که ارزش‌ها را در عمل خود محقق نمایند، از این رو درگیری روش‌های فعال با محتوای برنامه و یادگیری عمیق ضرورت دارد. در این راستا کشورهای مختلف روش‌هایی را متناسب با شرایط سیاسی، فرهنگی و اجتماعی خود به کار گرفته‌اند که می‌توان از تجربه آنها بهره گرفت، شامل: داستان‌نویسی (چین، ژاپن، کره و ترکیه)؛ بحث و گفتگو بر روی مسائل محتوای داستان‌ها و نمایشنامه‌ها (چین، کره، ترکیه و آمریکا)؛ ایفای نقش (کره و چین)؛ فعالیت‌های عملی و نوشتنی مانند مطالعه موردی (کره، ژاپن، چین، سنگاپور و انگلیس)؛ بحث کلاسی به



صورت انتقادی و بررسی رویدادهای جاری از نظر اخلاقی (انگلیس، ترکیه، کره، چین، سنگاپور و آمریکا)؛ فعالیت‌های گروهی (بیشتر کشورها)؛ مشارکت در فعالیت‌های خدمات اجتماعی مدرسه و جامعه (چین، ژاپن، کره و انگلیس) و استفاده از روش‌های تحلیل ارزش‌ها و شفاف‌سازی ارزش‌ها (ترکیه، آمریکا و انگلیس).

در حال حاضر محتوای آموزش اخلاقی در مدارس ایران چیزی بیش از یک حجم نه‌چندان قابل توجه از مفاهیم در سطح دانش و موعظه نیست و از چنین آموزشی نمی‌توان انتظار تأثیرگذاری لازم بر رفتار و منش افراد تحت تعلیم داشت. به این ترتیب برای تربیت اخلاقی در مدارس ما، حتی نمی‌توان عنوان برنامه را به کار گرفت زیرا هر برنامه‌ای باید دارای اهداف مشخص، چارچوب منظم، محتوای معین، و نیز پیش‌بینی شیوه‌های ارزیابی و اصلاحی باشد، اما در اینجا به جز کلیاتی سازمان‌یافته و پرابهام، و فاقد هدف‌های آموزشی خرد و کلان، شکل و محتوای دیگری نمی‌توان یافت. هر چند تحقیقات نشان می‌دهد استادان و معلمان می‌توانند الگوهای اخلاقی مؤثری برای جوانان باشند و الگوانگاری نقش مهمی در تربیت اخلاقی دارد (کرمی و همکاران، ۱۳۹۵)، اما تجربه کشورهای دیگر نشان می‌دهد برای تربیت اخلاقی نیاز به یک برنامه نظام‌مند با تدوین اهداف از کلی تا جزئی و همچنین محتوا و کادر تربیتی و اجزای دیگر است تا بتوان به حصول نتیجه اطمینان نسبی داشت.

منابع

بحرانی، (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی از لحاظ آموزش ارزش‌های اخلاقی، اجتماعی و دینی. دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی، مشهد.

کرمی مرتضی، فرح بخش کیومرث، عباس‌پور عباس و رضایت غلامحسین (۱۳۹۵). کاوشی در عوامل اصلی تربیت اخلاقی: شناسایی ویژگی‌های اخلاقی الگو مبتنی بر بافت شناسی عمل تربیت (مطالعه موردی بافت استادان، مربیان و مدیران آموزشی یک دانشگاه سازمانی). پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و چهارم، دوره جدید، شماره، ۳۰، ۱۱۳-۱۳۸.

مدرسه و تربیت اخلاقی: تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی چند کشور جهان. گروه پژوهش در مبانی برنامه‌ریزی پژوهشکده برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، تهران، انتشارات مدرسه، ۱۳۹۱.

Althof, W. & Berkowitz, M. W. (۲۰۰۶). Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education. *Journal of Moral Education*, ۳۵ (۴), ۴۹۵-۵۱۸.

Ayeni, M. A. (۲۰۱۲). The concept of morality in education discourse. *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, ۳(۲), ۷۲۵-۷۳۰.

Beck, C., Crittenden, B. S., & O'Sullivan, E. V. (۱۹۷۱). *Moral Education: Interdisciplinary Approaches*. [Toronto]: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division.

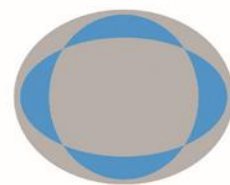
Chowdhury, M. (۲۰۱۶). Emphasizing morals, values, ethics, and character education in science education and science teaching. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, ۴ (۲), ۱-۱۶.

Chu, B. & Park, J. (۱۹۹۶). Moral education in Korea: Curriculum and teacher education. Paper presented at the annual conference of the Georgia Council for the Social Studies, Atlanta, GA

Dinesh Kumar K. (???). Nature and concept of morality and moral education, E-Content unit II. Open Generic Elective: Value Education. SCHOOL OF EDUCATION CENTRAL UNIVERSITY OF KASHMIR. <https://www.cukashmir.ac.in/departmentsdocs>

Hand, M. (۲۰۱۴۰). Towards a Theory of Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, ۴۸(۴), ۵۱۹-۵۳۲.

Jie, Lu & Desheng, Gao (۲۰۰۴). New directions in the moral education curriculum in Chinese primary schools. *Journal of Moral Education*, ۳۳ (۴), ۴۹۵-۵۱۰.



Schuitema, J., Dam, G. & Veugelers, W. (۲۰۰۷). Teaching Strategies for Moral Education: a Review. *Curriculum Studies*, ۴۰(۱), ۶۹-۸۹. DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۰۰۲۲۰۲۷۰۷۰۱۲۹۴۲۱۰

Schuitema, J., Dam, G. T., & Veugelers, W. (۲۰۰۸). Teaching strategies for moral education: A review. *Journal of Curriculum Studies*, ۴۰(۱), ۶۹-۸۹.

Nuncci, L., P. (۲۰۰۳). Education in the moral domain. Cambridge University Press.

Shortcomings of moral education in the Iranian educational system by reviewing the experience of other countries

M. Bahrani
Shiraz University

Abstract

This article focuses on the importance of ethical education in society, and emphasizes the prominent role of the education institution that is involved in the upbringing of children and adolescents, given the key institutions involved. Referring to the attention of different countries, especially after World War II, to the ethical education and socialization of their individuals, who have incorporated ethics as an independent lesson in their curricula, their experiences have been quoted. This article, while comparing the status of ethical education in Iran, addresses the weaknesses in this field, including the lack of an independent title for this course, and consequently the lack of any cognitive developmental planning to promote ethical education in schools. Accordingly, the necessity of paying attention to moral education as an independent lesson in a purposeful, well-organized and growth-oriented educational process has been emphasized in order to provide community excellence and citizen growth and prosperity in the context of social relations and ethics and socialization.

Keywords: Ethics, Education, Moral Education, Educational System.