

Truthfulness and Education in childhood and adolescence

Narges Sadat Sajadieh (Faculty member, University of Tehran)

Bibliography

- 1- Ibn Babu'iyah, Muhammad ibn Ali (۱۳۸۵), *Man La Yahzrah al-Faqih*, Translated by Mohammad Javad Ghaffari, Tehran: Dar al-Kutb al-Islamiyah.
- 2- Plato (۱۹۷۹), *The Republic*, translated by Fouad Rouhani, Ch ۱۵, Tehran: Cultural Science.
- 3- Ibn Shu'ba, Hassan ibn Ali (۲۰۰۳), *Tuhful-'Uqul 'An Al-Rasul (AS)*, translated by Sadegh Hassanzadeh, Qum: Al-Ali (AS).
- 4- Bagheri, Khosro (۲۰۰۸), *An Introduction to the Philosophy of Education of the Islamic Republic of Iran*, Volume ۱, Tehran: Scientific and Cultural.
- 5- _____ (۲۰۱۵), *A Review on Islamic Education*, Volume ۱, Ch ۳۹, Tehran: School.
- 6- Pourtaghi, Mahboubeh (۲۰۱۲), *Analysis and Explanation of the Concept of Lying, Educational Consequences and Its Prevention and Treatment from the Perspective of Islamic Teachings*, M.Sc., Shiraz University.
- 7- Khosronejad, Morteza (۲۰۱۰), *Innocence and Experience (An Introduction to the Philosophy of Child Literature)*, 3 edition, Tehran: Center.
- 8- Jadari Āli, Mohammad and Mohammad Mohammad Rezaie (۲۰۰۹), "Aristotle's Golden Law of Moderation: A Review", *Qabasat*, Vol. ۱۴, no. ۵۳, pp. ۶۶-۳۷.
- 9- Hasani, Mohammad (۲۰۱۶), "Ethical Education Approaches Based on Cognitive Development Theory", *New Approaches in Ethical Education*, Edited by Mohammad Hassani, Tehran: School.
- 10- Sajadieh, Narges Sadat (۲۰۱۵), "Criticism and Evaluation of the Ethical Literacy Approach from the Perspective of Human Factors", *Journal of Education Foundations*, Vol. ۵, no. ۲, pp. ۹-۸۸.

- 11- Silanian Tousi, Ali (۲۰۰۰), "Lies (Factors Affecting Lying)", Specialized Journal of Language and Literature of Mashhad School of Literature and Humanities, ۳۳, sh۲-۱, pp۲۰۲-۱۷۹.
- 12- Talibzadeh Thani, Hadi, and Parvin Kadivar (۲۰۰۸), "Investigating the Relationship between Extraordinary Knowledge and Reasoning and Ethical Behavior", Education Quarterly, Vol. ۲۴, no. ۱, p.
- 13- Tabatabai, Mohammad Hussein (۱۳۶۳), Tafsir al-Mizan, Volume ۲۵, Translated by Mohammad Bagher Mousavi, Qom: Mohammadi.
- 14- Nouri, Hossein (۱۳۶۶), Mustadrak Al-Wasā'il and Mustanabṭ al-Mas'ail, Qum: Ālulbayt Institute. Vujdani, Fatemeh (۱۹۸۶), "A Critical Study of the Integrated Moral Education Model Based on the Idea of Moral Expertise", Two Quarterly Philosophy of Education, Vol. ۲, no. ۱, pp. ۱۴۳-۱۱۵
- 15- Abdolnour Aljahani, Ayesheh (2017), *The first years last forever: Parental guide to early childhood behavior and development*, UAE: Sail Publishing, (e-book).
- 16- Anderson, C.S. (1982), "The search for schoolclimate: a review of the research", *Review of Educational Research*, 52, pp, 368-420.
- 17- Brown, Elizabeth. J. (1997), *The quest for whole sight or seeing with the eye of the mind and the eye of the heart: A place for imagination in moral education*, (Unpublished Master of Arts' Thesis), Montreal: McGill University.
- 18- Denison, C. (2019), Challenges your students with the daily dilemmas, Available at <https://www.goodcharacter.com/dilemma2/>.
- 19- Johnson, M. (1993), *Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics*, London: University of Chicago Press.
- 20- Kohlberg. (2010), Resolving moral conflicts Within the Just community, From Harding, C.G (Eds.), *Moral Dilemmas and Ethical Reasoning*, Precedent publishing.
- 21- McGuire, K. (2019), Positive parenting: Listening to your child, listening to your partner, listening to yourself, International Focusing Institute, Available at <https://focusing.org/node/344>.
- 22- Narvaez, D. (2008), Human flourishing and moral development: Cognitive and neurobiological perspective of virtue development, In L.

P. Nucci and D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*, (310-327), New York: Routledge.

23- Panksepp, J. (1998), *Affective neuroscience*, New York: Oxford University Press.

Tuana, N. (2007), Conceptualization moral literacy, *Journal of Educational Administration*, 4

24- 5(4), 364-377.



راستگویی و تربیت در دوران کودکی و نوجوانی

نرگس سادات سجادیه*

چکیده

راستگویی در مقام یکی از ارزش‌های کلان اخلاق انسانی، در فرهنگ‌های مختلف تأیید شده و فارغ از تعینات مختلف ملی، مذهبی و فرهنگی، دغدغه طرفداران اخلاق از هر سنخ بوده است. در این میان، رویکردهای تربیتی ناظر بر نهادینه‌سازی راستگویی، مهم و البته تا حدی مبهم و مجمل بوده‌اند. نوشتار حاضر در پی آن است تا ارتباط راستی و تربیت را از دو منظر مختلف برقرار سازد. در منظر نخست، تربیت با هدف راستگویی صورت می‌پذیرد و در پی آن است تا راستگویی را در مقام هدفی تربیتی محقق سازد. در منظر دوم، راستگویی در مقام ضابطه‌ای نظام‌بخش، در پی آن است تا نظر و عمل تربیتی را به گونه‌ای سامان بخشد که مطابق با واقع باشد. در بخش نخست، هفت راهبرد برای نهادینه‌سازی راستگویی پیشنهاد شده است که بعضی بر سامان‌بخشی به فضای تربیت ناظرند و بعضی بر خود‌متربی. از جمله این راهبردهای روشی می‌توان به ایجاد فضای امن روانی، الگوپردازی ناظر بر راستگویی، تقویت حقیقت‌جویی و تکیه بر شواهد، تقویت حساسیت اخلاقی به

* عضو هیئت علمی دانشگاه تهران.



دروغ و تقویت استدلال‌ورزی اخلاقی اشاره کرد. در بخش دوم نیز دربارهٔ دو استعاره از تربیت در مقام استعاره‌های دور از واقعیت بحث شده و تعامل ناهم‌تراز، توصیفی واقع‌گرایانه از رابطهٔ مربی و متربی به‌شمار آمده است.

کلید واژه‌ها

تربیت، راستگویی، جو اخلاقی، الگو، استدلال‌ورزی، شواهد.

مقدمه

راستگویی یکی از ارزش‌های کلان انسانی است که فارغ از تعینات قومی، ملی و مذهبی در همه جوامع انسانی بر آن تأکید شده است. از جمله افلاطون در کتاب نخست جمهور، عدالت را در مقام بالاترین ارزش انسانی، راستگویی دانسته است و بازپس دادن مال دیگران (افلاطون، ۱۳۹۷: ص ۵۶). ارسطو نیز فضیلت راستگویی را در توجه به حقیقت و در میانهٔ دو رذیلت لاف‌زنی و تواضع ریاکارانه قرار داده است (جداری عالی و محمدرضایی، ۱۳۸۸: ص ۵۰).

همچنین، در متون دینی، دروغ سرچشمهٔ شر و بدی شناخته شده است. رسول اکرم صلی الله علیه و آله، یکی از نشانه‌های منافق را سخن دروغ برشمرده است (ابن شعبه، ۱۳۸۲: ص ۳۱۶). امام حسن عسکری علیه السلام، دروغ را کلید خانه‌ای دانسته که همه زشتی‌ها در آن گرد آمده است (محدث نوری، ۱۳۶۶، ج ۹: ص ۸۶). امام علی علیه السلام نیز خداوند را همراه با راستگویان و ایمان را دور از دروغ دانسته است (ابن بابویه، ۱۳۸۵، ج ۱: ص ۲۰۵).

با این حال، تاکنون کمتر به‌طور جامع دربارهٔ راهکارهای تربیتی نهادینه‌ساختن ارزش راستگویی سخن رفته است. نوشتار حاضر بر آن است تا از دو منظر، حضور راستگویی را در تربیت مدنظر قرار دهد. جایگاه نخست، بر آن است تا تربیتی را



سامان بخشد که به سرمنزل راستگویی روی داشته باشد. این تربیت با نظر به عمل انسانی، بافت تکوین و مبادی سازنده آن، با طرح ملاحظاتی به هدف راستگویی توجه دارد. از سوی دیگر، ساختار منظومه تربیت ایجاب می کند، هدف و روش در آن همسو باشند؛ از این رو، راستگویی علاوه بر جایگاه هدف، باید در جایگاه روش تربیت نیز نقشی را بر عهده گیرد. در این حالت، تربیت از مغالطه ماکیاولی توجیه روش به وسیله هدف، برکنار می ماند و سازواری لازم را به دست می آورد. از این منظر، به مفهومی از تربیت پرداخته می شود که برکنار از توهم های غیر واقعی و به گونه ای هماهنگ با واقعیت انسان، تغییر و تربیت باشد. بر این اساس، مباحث، زیر دو عنوان اصلی تربیت برای راستگویی و راستگویی در تربیت ارائه خواهد شد.

۱. تربیت برای راست گویی

هنگامی که از تربیت برای راستگویی سخن می گوئیم، گویا راستگویی را در مقام هدف تربیت قرار داده و برای دستیابی بدان همت گماشته ایم. در این حالت، به دنبال شیوه هایی هستیم که با استفاده از آنها در مرتبه فرزند یا شاگرد- ارزش صداقت را تقویت و نهادینه کنیم. بر این اساس، در این بخش به راهبردهایی پرداخته می شود که می توانند در به رسمیت شناختن و نهادینه ساختن ارزش صداقت در مرتبه به کار آیند. سه راهبرد نخست بیشتر ناظر بر سامان دهی فضای تربیت و چهار راهبرد دیگر معطوف به خود فردند.

۱-۱. سامان دهی فضای ارتباطی صادقانه

یکی از اصول مهم در تربیت اخلاقی، تنفس و زیستن در فضایی اخلاقی است. در سال های اخیر، نقش زیست جهان کودک و تأثیر آن در منش وی، در رویکردهای تربیت اخلاقی مدنظر قرار گرفته است؛ از جمله کلبرگ (Kohlberg) (۲۰۱۰) با





ملاحظه شکاف میان نظر و عمل اخلاقی در رویکرد شناختی خویش و نیز با نظر به نقش روابط اخلاقی در تقویت هنجارهای انسجام‌بخشی چون صداقت و همدلی، رویکرد تازه‌ای را در تربیت اخلاقی مطرح ساخت که به رویکرد «اجتماع عادل» (Just Community) شهرت دارد. در این رویکرد، بر سامان‌دهی فضای عادلانه و اخلاقی پیرامون کودک تأکید و این نکته مفروض می‌شود که زیستن در فضای اخلاقی می‌تواند لذت زیست اخلاقی را به افراد بچشاند و این تجربه لذت‌بخش می‌تواند کنشگری اخلاقی را در آن‌ها پایدار کند.

مفهوم دیگری که در بستر همین دیدگاه شکل گرفته و اندرسون (Anderson) (۱۹۸۲) آن را مطرح کرده، «جو اخلاقی» (Moral Atmosphere) است. جو اخلاقی که همان فضای زیست کودک است، ابعادی چهارگانه دارد. نخستین مؤلفه جو اخلاقی، بوم آن فضا است. مفهوم بوم، ساختار زیباشناختی و ساختار ارتباطی افراد با یکدیگر است. هنگامی که ساختار کالبدی محیط، ساختاری موزون، منظم و زیبا باشد و تعداد و چینش افراد در کنار یکدیگر به گونه‌ای باشد که همه فرصت برقراری ارتباط کافی و امن را بیابند، مؤلفه بوم به‌خوبی محقق شده است.

مؤلفه دوم جو اخلاقی، مؤلفه فضای فرهنگی است. منظور از این مؤلفه، ویژگی‌های شخصیتی - اخلاقی افراد حاضر در زیست جهان کودک است. اگر این افراد از ویژگی‌هایی غالباً اخلاقی برخوردار باشند و ظرفیت لازم برای اخلاقی‌زیستن را دارا باشند، مؤلفه فضای فرهنگی تحقق یافته و جو اخلاقی در حال ساخته شدن است.

مؤلفه سوم جو اخلاقی، نظام اجتماعی است. این مؤلفه، به نظام‌های تصمیم‌گیری و نقش‌آفرینی افراد معطوف است. نظام‌های مشارکتی، عادل، شایسته‌سالار و منصف، آن نظام‌های اجتماعی هستند که جو اخلاقی را ایجاد می‌کنند. در مقابل، در نظام‌های هرمی که در آن‌ها تنها یک نفر تصمیم می‌گیرد، تصمیم‌ها به‌خوبی تبیین

نمی‌شوند، از افراد ذی‌نفع، مشارکتی خواسته نمی‌شود و نگاه از بالا به پایین وجود دارد. این نظام‌های ضد اخلاقی در افراد نوعی تجربه تحقیر و خشم ایجاد می‌کنند و زمینه را برای عمل غیر اخلاقی مساعد می‌سازند؛ زیرا در این حالت، فرد با این احساس که تحقیر شده و مورد ظلم قرار گرفته - در موضع طلبکاری از جامعه - به خود اجازه می‌دهد هرگونه بی‌اخلاقی را مرتکب شود و آن را بر این اساس، توجیه کند.

مؤلفه چهارم جو اخلاقی، فرهنگ است. این مؤلفه که می‌توان آن را مؤلفه‌ای ساختاری خواند، از تعامل سه مؤلفه نخست به ظهور می‌رسد و در جو اخلاقی نمودار می‌شود. البته فرهنگ، امری فراتر از نهادهای اجتماعی، روابط انسانی و بوم فیزیکی است و زمینه‌های ایجادکننده آن‌ها چون ادبیات، دین و هنر را نیز دربردارد. وجود جو اخلاقی در زیست‌اجتماع کودک، زمینه را برای شکل‌گیری عمل اخلاقی در او مهیا می‌سازد.

بنابراین، یکی از راهبردهای اساسی در نهادینه‌ساختن صداقت در کودکان، سامان‌دهی فضای صادقانه در روابط و زندگی آن‌هاست. این فضا شامل خانواده، مدرسه و بخش‌هایی از جامعه است که کودک با آن‌ها بیشتر سروکار دارد. پس، می‌توان گفت نهادینه‌شدن صداقت در کودک، متأثر از روابط درون خانوادگی، روابط موجود در مدرسه و در مقیاس بزرگ‌تر، روابط موجود در جامعه است؛ از این رو، نمی‌توان توقع داشت کودکی که در فضایی آکنده از دروغ‌زندگی می‌کند، به سوی راستگویی گرایش بیابد. البته باید در نظر داشت که این راهبرد، راهبردی کلان نیست و تنها به‌طور موقت به کار می‌آید؛ زیرا قرنطینه‌سازی به‌صورت راهبرد انحصاری در تربیت اخلاقی نه ممکن است نه مطلوب. این راهبرد عملی نیست؛ زیرا فضای زیست‌کودک، نظارت‌ناپذیر است. این نظارت‌ناپذیری به‌ویژه در عصر ارتباطات - با فروریختن مرزها و ساختارها - تشدید شده است. از سوی دیگر،



به کارگیری انحصاری آن نیز مطلوب نیست؛ زیرا وضعیت کودکی که تنها با رویکرد قرنطینه‌سازی، نظارت بر محیط و روش‌هایی چون عادت و تقلید به راستگویی می‌پردازد، به محض قرار گرفتن در محیط‌های بدون نظارت، قابل پیش‌بینی نخواهد بود. این وضعیت مبهم، بدان دلیل پدید می‌آید که پایبندی وی به رفتارهای اخلاقی مانند صداقت، لزوماً از روی باور و اراده نبوده، بلکه ناشی از فشار فضای اجتماعی پیرامونی و راهبردهایی چون تقلید از دیگران بوده است؛ از این رو، لازم است این راهبرد با دیگر راهبردهای ارادی معطوف به خود فرد پشتیبانی و همراهی شود.

۲-۱. ایجاد فضای امن روانی

یکی از نیروهای پیش‌برنده غریزی آدمی، حفظ بقاست. این نیرو در پی آن است تا وضعیت حداقلی را برای بدن فراهم و تهدیدهای بالقوه را از آن دفع کند. بر همین اساس، یکی از نظام‌هایی که به‌طور ناخودآگاه در ساخت هویت اخلاقی افراد مداخله می‌کند، نظام اخلاق امنیت است (Narvaez, 2008). این نظام که در بخش برون‌هرمی مغز قرار دارد، مبتنی بر بقا و کامیابی فرد عمل می‌کند؛ یعنی هنگامی که بقا یا امنیت فرد به خطر افتد، این نظام فعال می‌شود. به عبارت دیگر، غرایز موجود در مناطق زیر قشری مغز، برای بازگرداندن امنیت یا بقا، مدارهای عاطفی ناظر بر خشم یا ترس را فعال می‌سازند (Panksep, 1998). وجدانی (۱۳۹۶: ص ۱۱۸) معتقد است این نظام اخلاقی، شبیه به مرحله پیش‌قراردادی کلبرگ است که مبتنی بر محافظت از خویشان است.

ناروائز (۲۰۰۸) معتقد است برای کمینه‌ساختن فعالیت سامانه‌های دفاعی مستتر در این نظام اخلاقی باید به امنیت عاطفی و فیزیکی محیط توجه کرد. بر این اساس، می‌توان گفت توجه به امنیت محیط و پرهیز از تهدید فرد در ابعاد مختلف، باعث



می شود نظام اخلاق امنیت و ساز کارهای دفاعی آن تا حد امکان فعال نشوند و زمینه برای دروغ‌های موجه از سوی او فراهم نشود.^۱ بنابراین، یکی از شیوه‌های کارآمد برای حذف یا به حداقل رساندن ساز کارهای دروغ در کودک، ایجاد فضایی امن از نظر فیزیکی و عاطفی است. در چنین محیطی فرد نیازمند دفاع سرسختانه از خویش نیست و احتمال روی آوردن وی به موارد دفاعی - هرچند غیراخلاقی - کاهش می‌یابد.

یکی از مؤلفه‌های این امنیت، تلاش برای حذف مجازات سخت فیزیکی و تحقیر شخصیت فرد است؛ زیرا همواره یکی از دلایل دروغ‌گویی، گریز از موقعیت تحقیر و مجازات است (سیلانیان طوسی، ۱۳۷۹). فضایی که فرد دائم در آن شماتت یا مجازات می‌شود، فضایی است که در آن دروغ رشد خواهد کرد. در مقابل، صداقت نیازمند اطمینان، نگاه مثبت و فضای امن روانی است. در فضای امن روانی، نگاه کلی به فرد مثبت است و هنگام ارتکاب خطا، عمل وی نقد می‌شود نه شخصیتش.

یکی از مؤلفه‌های مهم فضای امن، فاصله‌گذاری میان عمل فرد و شخصیت وی است. منطق این فاصله‌گذاری را در ابعاد مختلف در فلسفه اخلاق نیز می‌توان ملاحظه کرد. نخستین منطقی که می‌تواند این فاصله‌گذاری را پشتیبانی کند، تمایز حسن فاعلی از حسن فعلی است. بر این اساس، گاهی در حالی که حسن فاعلی در عملی موجود است، حسن فعلی موجود نیست و بالعکس؛ از این رو، با وجود رابطه میان عمل و عامل نباید این ارتباط را به معنی چسبندگی جدایی‌ناپذیر تلقی کرد. فرایند تکوین عمل و نسبت آن با عامل نیز از بعدی دیگر، از این تمایز حمایت می‌کند؛ زیرا در تکوین عمل، عناصر زمینه‌ای دیگری غیر از عامل حضور دارند،

۱. البته ناروا از دو سامانه دیگر اخلاقی با نام‌های اخلاق تعهد و اخلاق تخیل نیز سخن می‌گوید که به دلیل مرتبط نبودن با مبحث این بخش، بدان‌ها اشاره نشد.



عناصری چون شاکله‌های خلقتی و خلقی و نیز محیط انسانی، فرهنگ و محیط اجتماعی (طباطبایی، ۱۳۶۳، ج ۲۵: ص ۳۲۴). بدین ترتیب، عمل علاوه بر عامل، با عناصر خارج از اختیار وی نیز مرتبط می‌شود.

از سوی دیگر، باید در نظر داشت که نسبت عامل با عملش همواره تأیید نیست یا تأیید باقی نمی‌ماند. ممکن است عاملی، عملی را مرتکب شود و بعد، با اندیشیدن درباره ابعاد و آثار آن عمل، از انجام آن پشیمان شود و تصمیم به ترک آن بگیرد. در واقع، آدمی پس از وقوع عمل، نتایج آن را تفسیر می‌کند و براساس آن، وقوع‌های بعدی تقویت یا تضعیف خواهند شد. در نهایت، باید در نظر داشت که یک عمل، قادر به تکوین کل شخصیت آدمی نیست، بلکه طی عمر فرد، انبوهی از اعمال به تدریج هویت وی را شکل می‌دهند و شاکله‌ای برای وی پدید می‌آورند. خطای کودک یا نوجوانی که در ابتدای مسیر هویت‌یابی و تکوین شخصیت است، به هیچ‌رو به معنی برخطابودن کل شخصیت یا هویت وی نیست؛ زیرا هنوز تکرار و نهادینگی در آن خطا به اندازه‌ای نیست که سازنده شخصیت و هویت او شود.

فاصله میان عمل و عامل در همه سنین وجود دارد و در عین حال، این فاصله در دوران کودکی و نوجوانی، فزون‌تر از دیگر سنین است؛ به همین دلیل، نمی‌توان خطای کودک یا نوجوان را به ذات و شخصیت وی نسبت داد و کل موجودیت وی را خطا دانست. راجرز با اشاره به همین امر، منطق سومی را برای فاصله‌گذاری میان کودک و عمل وی مطرح می‌سازد که می‌توان آن را منطق روان‌شناختی نام نهاد. از نظر او، به دلیل تکوین خودپنداره فرد در سنین کودکی باید اعمال وی را با دیده اغماض نگریست، عمل خطای او - حتی آگاهانه - را به کل شخصیت وی منتسب نساخت و توجه مثبت به او را به اعمال درست مشروط نکرد (به نقل از:

McGuire, 2019: p.3).



بنابراین، همواره باید بین عمل کودک یا نوجوان و موجودیت وی تمایز قائل شد و فاصله در نظر گرفت. این فاصله‌گذاری میان فرد-کودک یا نوجوان- و عمل خطای او موجب می‌شود شخصیتش از تحقیر و آسیب در امان بماند. درامان ماندن از تحقیر و آسیب، به‌ویژه درباره وقوع دروغ‌های بعدی، اهمیت زیادی دارد؛ زیرا موجب حذف یکی از علل دروغ‌گویی کودک یا نوجوان (یعنی دفاع از موجودیت خویش در مقابل تحقیر و آسیب) می‌شود. با حذف این علت، این انگیزه دروغ‌گویی از بین می‌رود و در پی آن، دروغ‌گویی از این نوع نیز منتفی می‌شود.

۳-۱. الگوبردازی ذیل معیار راستگویی

یکی دیگر از ابعاد عاملیت انسان، مسئله الگوست. الگو به معنای نمونه عملی است که پیش روی فرد نهاده می‌شود. این الگو ممکن است واقعی باشد یا تاریخی. الگو فرد را یاری می‌کند تا امور انتزاعی را به‌طور مشاهده‌ای و قابل لمس در قالب تجسم یافته در عمل بنگرد (باقری، ۱۳۹۴: ص ۱۴۴). این مشاهده عینی برای فرد از جنبه‌های مختلف اهمیت دارد؛ از یک سو، مشاهده یقین آور است و یقین، فرد را به اطمینان می‌رساند و منشأ تحول‌های درونی در اوست. از سوی دیگر، الگو ارزش‌ها را از حالت انتزاعی و مرده خارج می‌کند و در آن‌ها روح می‌دمد. به‌سخن دیگر، هنگامی که از صداقت سخن می‌گوییم، صداقت در حد واژه و مفهوم باقی می‌ماند و در زندگی جریان نمی‌یابد. این جریان در الگو به چشم می‌آید و صداقت را در مقام امری واقعی و زنده تجسم می‌کند. وجه سوم ضرورت الگو، فراهم‌سازی امکان عملی است. در واقع، در الگو صداقتی وقوع یافته جلوه دارد و همین وقوع یافتگی، بهترین دلیل برای امکان صداقت است.

تحقق عمل در الگو از دو وجه، به نهادینه‌سازی صداقت در فرد مدد می‌رساند؛ نخست اینکه فرد با مشاهده انسان صادق و رفتار صادقانه، برای صادق شدن انگیزه



می‌یابد و گویی آینده خویش را در زمان حال الگو تجسم می‌کند و همین امر، کشش و گرایش برای راستگویی در وی پدید می‌آورد. وجه دوم آن است که الگو چون راه‌بلدی می‌تواند راهنمای عمل فرد قرار گیرد و وی را از پیچ‌وخم‌های عملی صداقت عبور دهد.

در عین حال که الگوها لازمه رشد آدمی و مبنایی برای عینیت‌بخشیدن به عمل وی هستند، می‌توانند مانعی در برابر رشد او باشند. در این حالت، الگو از معیار مدنظر گسیخته است و از همین رو، می‌تواند خطر آفرین باشد. گسیختگی الگو از معیار بدین معناست که معیاری برای سنجش الگو در میان نباشد و الگو صرفاً در رابطه‌ای احساسی و براساس منطق‌های مبهم یا ناپذیرفتنی برگزیده شود. در چنین حالتی، ارتباط مرید و مرادی میان فرد و الگو از هرگونه پرسش و چندوچون فراتر می‌رود.

این نوع ارتباط می‌تواند مربی و خطاهای او را از معرض پرسش دور کند و باعث نهادینه‌سازی خطا در مربی گردد. ممکن است کودک یا نوجوان با پذیرش مطلق والدین یا معلم در مقام الگو، بی‌صداقتی‌های موردی آن‌ها را نیز پذیرا باشد و درست بیندارد. بر این اساس، لازم است الگوپردازی با توجه به مفهوم صداقت و بحث و گفتگو و استدلال‌ورزی درباره آن صورت گیرد؛ به بیان دیگر، هنگام ارائه الگو باید درباره ویژگی‌های الگو و نسبت وی با معیارهای مدنظر - در اینجا صداقت - با کودک گفتگو کرد و به تدریج با افزایش توان تحلیل انتزاعی وی، بر لزوم ارزیابی الگو با معیارهای پشتیبان و تطبیق وی با این معیارها تأکید کرد. با این وصف، کودک و نوجوان در کنار اعتماد به الگو و تبعیت از وی، به تدریج به هماهنگی الگو با معیار توجه می‌کند، الگو را با معیار صداقت و ویژگی‌های آن می‌سنجد و از آسیب‌های الگوستایی مرید - مرادی در امان می‌ماند.



۴-۱. تقویت حقیقت‌جویی و توجه به شواهد

حقیقت‌جویی و ژرف‌کاوی از ویژگی‌های کودک است که باید از آن‌ها محافظت کرد. حقیقت‌جویی به معنای دغدغه حقیقت داشتن و تسلیم‌بودن در برابر آن است. دغدغه‌مندی برای حقیقت‌جویی باید به اندازه‌ای باشد که منفعت‌طلبی هم فرد را به نادیده انگاشتن حقیقت وادار نکند. این دغدغه‌مندی، در کنار لزوم مطابقت علم با واقعیت، توجه به شواهد را ضروری می‌سازد.

مطابقت با واقع، در معرفت‌شناسی، معیاری برای صدق دایه‌های دانشی است؛ علم‌هنگامی محقق می‌شود که مطابق با واقع باشد یا درمقابل، هنگامی که عدم مطابقت اندیشه با واقعیت ملاحظه شود، در حکم آن است که علم حاصل نشده و اندیشه مذکور حقیقی نیست (باقری، ۱۳۸۷: ص ۱۹۳). واقع‌گرایی سازه‌گرایانه در مقام انگاره‌ای اسلامی از معرفت (همان، ص ۱۹۳-۲۰۰)، با اذعان به این موضع معرفت‌شناختی، بر این اعتقاد است که معرفت انسانی باید مطابق با واقعیت باشد.

براین اساس، ادعاها باید همواره با نظر به شواهد مؤید و پشتیبان آن در واقعیت مطرح یا پذیرفته شوند. توجه به این شواهد پشتیبان در ارزیابی ادعاها موجب می‌شود افراد مختلف -گوینده و شنونده- درباره این شواهد حساس شوند و هر ادعایی را مطرح نکنند یا نپذیرند. توجه به شواهد مخالف می‌تواند آدمی را درباره صحت ادعای خویش یا دیگران مردد سازد و فرایند راستی‌آزمایی ادعاها را آغاز کند. تکیه بر شواهد در دادوستد ادعاها، فضای ارتباط و گفتگو را از فضای دلبخواهی و بی‌قیدوبند به فضای مقید به شواهد تغییر می‌دهد. در این فضا، دروغ مجال ظهور و برزو چندانی ندارد و در صورت ظهور اولیه، دوام نمی‌یابد.

یکی از ملاحظات مهم در مبحث حقیقت‌جویی و تمایز آن با دروغ‌گویی، تفاوت خیال‌ورزی کودک با دروغ‌گویی است. کودکی، بهار خیال‌ورزی است و



کودک در امر خیال، از بزرگسال پیش است. این پیش بودن تا درجه‌ای است که بلیک (Blake)، کودکی را سن خیال یا خلاقیت ناب می‌خواند (به نقل از خسرو نژاد، ۱۳۸۹: ص ۲۰-۲۷). همچنین، ایگن (Egan) معتقد است کودکان تصاویر و اندیشه‌های غنی، پیچیده و انتزاعی را در سنین خیلی کم به مدد خیال‌ورزی درک می‌کنند (Brown, 1997: p.30). رشد شدید خیال‌ورزی در سنین کودکی - عمدتاً ۳ تا ۵ سال - باعث می‌شود دنیای واقعی و خیالی برای کودک درهم فرورفتگی بیابد. ممکن است بزرگسالان، این ادغام واقعیت و تخیل و قصه‌سرایی کودک را که از مرز واقعیت و خیال فراتر می‌رود و صورتی خلاف واقع دارد، دروغ‌گویی تعبیر کنند. این در حالی است که این عمل کودک در دامنه تعریف دروغ که «واقع‌نمایی ارادی امری غیر واقعی به قصد فریب دیگری» است (پورتقی، ۱۳۹۱)، قرار نمی‌گیرد.

این نوع خلاف واقع‌گویی کودک را می‌توان به درهم‌فرورفتگی واقعیت و خیال منسوب کرد. باید ضمن شنیدن قصه‌سرایی‌ها و توصیف‌های خلاف واقع کودک، از متهم کردن او به دروغ‌گویی پرهیزیم و تلاش کنیم به تدریج زمینه‌های تمایز خیال و واقعیت را برایش فراهم‌سازیم (Abdolnour Aljahani, 2017). شنیدن این خیال‌ورزی‌ها و درعین حال، منتسب دانستن آن‌ها به دنیای خیال کودک باعث می‌شود ضمن آنکه قدرت تخیل او به رسمیت شناخته می‌شود، به تدریج مرز میان واقعیت و خیال را بشناسد.

۵-۱. تقویت حساسیت اخلاقی به دروغ

رویکرد سواد اخلاقی در تربیت اخلاقی بر تقویت مؤلفه‌های سه‌گانه برای اخلاقی شدن تأکید می‌ورزد. یکی از این مؤلفه‌ها، حساسیت اخلاقی است. حساسیت اخلاقی به معنای هوشیاری درباره ابعاد اخلاقی عمل است. هنگامی که ارزش‌های



اخلاقی در جامعه مغشوش می‌شوند و ضداخلاق‌ها عرف می‌شوند، به تدریج حساسیت اخلاقی افراد کاهش می‌یابد. از سوی دیگر، چنانچه افراد حساسیت مناسبی در قبال ابعاد و پیامدهای اخلاقی عمل خود نداشته باشند، کم‌کم این ابعاد اخلاقی را در اعمال خود در نظر نمی‌گیرند و در نتیجه، اعمال غیر اخلاقی که پیامدهای غیر اخلاقی به همراه دارند، به هنجار تبدیل می‌شوند؛ برای نمونه، در جامعه ما به دلیل عدم حساسیت درباره داندلود غیرقانونی فیلم‌ها، این عمل غیر اخلاقی به صورت عملی عادی درآمده و تقریباً هیچ‌کس از انجام دادن آن، احساس شرم و ندامت نمی‌کند. پرهیز از دروغ یکی از ارزش‌های اخلاقی است که جامعه ما حساسیت چندانی درباره آن ندارد. همین امر موجب شده افراد دروغ را کاری بهنجار به‌شمار آورند و ضدا ارزش بودن آن را درک نکنند. همین عدم حساسیت می‌تواند عاملی اساسی در دروغ‌گویی افراد باشد.

در مقابل، حساسیت اخلاقی به معنای توان شناخت و تشخیص ماهیت اخلاقی تصمیم‌ها (Tuana, 2007: p.367)، موجب می‌شود فرد با حساسیت درباره کلام و کنش انسانی، هر جا رگه‌هایی از خلاف واقع و دروغ می‌بیند، حساسیت نشان دهد و تأمل کند. این حساسیت اخلاقی که اکتشاف اخلاقی را نیز دربردارد^۱، ارتباط کنش‌های روزمره را با ابعاد اخلاقی مشخص می‌سازد؛ برای نمونه، امروزه بسیاری از دانش‌آموزان تقلب می‌کنند و تقلب را امری غیر اخلاقی و نوعی دروغ‌گویی به‌شمار نمی‌آورند. در واقع، کندبودن حساسیت اخلاقی در نسل جدید باعث شده تا تقلب کردن را صرفاً راهی برای گرفتن نمره‌های خوب بشمارند و کمتر آن را با حیطة اخلاق مرتبط بدانند؛ از این رو، به درست یا غلط بودن آن نمی‌اندیشند و دغدغه ترک آن را نیز ندارند.

۱. از نظر توانا، حساسیت اخلاقی شامل سه مؤلفه اکتشاف اخلاقی، پتانسیل اخلاقی و تعیین ارزش‌هاست. در حالی که اکتشاف اخلاقی، کشف ابعاد اخلاقی موقعیت اخلاقی است، پتانسیل اخلاقی به وزن این ابعاد اخلاقی اختصاص دارد و تعیین ارزش‌ها، جمع‌بندی کلی را مدنظر قرار می‌دهد که پس از ملاحظه وزن‌ها، صورت می‌گیرد (سجادیه، ۱۳۹۲).



حساسیت اخلاقی باید با شناسایی زیست روزمره کودکان و نوجوانان، بر مصادیقی از کنش‌های غیر اخلاقی متمرکز شود که مرتبط با اخلاق به‌شمار نمی‌روند. این روند باید با برقراری رابطه میان این کنش‌ها و اخلاق، زمینه گفتگو، بحث و نقد درباره آن‌ها را فراهم سازد. در نتیجه این اقدام، حساسیت افراد افزایش می‌یابد و مصادیق بی‌اخلاقی - و در اینجا دروغ - را با دقت بیشتری در زندگی خود جستجو می‌کنند و در نهایت، برای تغییر رویه در این کنش‌ها کوشش می‌کنند.

۶-۱. تقویت استدلال‌ورزی اخلاقی ناظر بر راستگویی

دومین مؤلفه سواد اخلاقی که می‌تواند در نهادینه‌سازی راستگویی در کودک و نوجوان مؤثر باشد، تقویت استدلال‌ورزی اخلاقی است. از نگاه کلببرگ و بسیاری دیگر از اندیشمندان حوزه تربیت اخلاقی، میان شناخت اخلاقی و عمل اخلاقی، رابطه‌ای ضروری برقرار است (حسنی، ۱۳۹۵: ص ۲۰). تحقیقات بعدی نشان داد با وجود رابطه میان استدلال‌ورزی اخلاقی و عمل اخلاقی (از جمله طالب‌زاده ثانی و کدیور، ۱۳۸۷)، این رابطه ضروری نیست، بلکه می‌توان گفت استدلال‌ورزی اخلاقی، شرط لازم برای عمل اخلاقی است.^۱ اگر بپذیریم که درباره راستگویی نیز همین رابطه برقرار است، تقویت استدلال‌ورزی اخلاقی می‌تواند زمینه‌های کنش صادقانه را فراهم سازد. این زمینه، نه به‌طور ضروری بلکه به‌طور امکانی، امکان صداقت را برای کودک و نوجوان مهیا می‌کند.

۱. در بعضی از رویکردهای تربیت اخلاقی مانند اخلاق شهودی، شهود در مقابل استدلال قرار گرفته است و اندیشمندان معتقد به اخلاق شهودی (از جمله مور)، بر آنند که احکام اخلاقی بسیط و تحلیل‌ناشدنی هستند. در عین حال، این دیدگاه‌ها همچنان نقد می‌شوند؛ از جمله رویکرد اسلامی عمل (باقری، ۱۳۸۷)، شناخت تبیینی را همواره یکی از زیرسازهای عمل می‌شمارد و بنابراین، استدلال‌ورزی را تقویت‌کننده عمل اخلاقی می‌داند. در مجموع، می‌توان گفت حتی اگر لزوم استدلال در مقام شرط عمل اخلاقی در جایگاه چندو چون قرار داشته باشد، اندیشمندان درباره تقویت‌کنندگی آن اجماع دارند.



استدلال‌ورزی ناظر بر صداقت از راه‌های مختلف پی‌جویی و تقویت می‌شود. در طرح کلب‌رگ، استدلال‌ورزی در پیچ‌وتاب معماهای اخلاقی تقویت می‌شود. در دل این معماها، فرد گزینه‌های مختلف پیش روی خود را واریسی و ارزیابی می‌کند و در دل این ارزیابی‌ها و چه‌کنم‌چه‌کنم‌ها، استدلال‌ورزی اخلاقی اش تقویت می‌شود؛ از این رو، طرح معماهایی برپایه ارزش راستگویی، این تقویت را میسر می‌کند. برای نمونه، دنیسون (Denison) (۲۰۱۹)، یک معمای اخلاقی را مطرح کرده است که در آن، صداقت مورد بحث و تأمل قرار می‌گیرد.

معمای وی در مورد دختری به نام «جنیفر» است که به‌تازگی به دبیرستان جدید آمده است و تلاش کرده در مواضع مختلفی چون تیم بسکتبال و تحقیق درس علوم، دوستانی برای خود پیدا کند. او به عمق و بسط رابطه دوستی نیاز دارد. طبق برنامه دبیرستان، بچه‌ها می‌توانند برای یک شب، در تاریخی خاص، دوستانشان را به خانه خود دعوت کنند. والدین جنیفر در این تاریخ به مسافرت می‌روند و جنیفر مطمئن است که اگر نبودن آن‌ها را بیان کند، هیچ‌یک از دوستان جدیدش اجازه نمی‌یابند که به خانه او بیایند. او بر سر دوراهی گفتن غیبت والدین یا دروغگویی حیران مانده است.

بعد از طرح این معما، بچه‌ها گزینه‌های پیش روی جنیفر را به بحث و گفتگو می‌گذارند. برای گفتگو درباره معماهای اخلاقی و راه درست برون‌رفت از مشکلات می‌توان از چارچوب‌های نظری مختلفی بهره برد. یکی از راه‌های تقویت استدلال‌ورزی اخلاقی، آشنایی کودکان و نوجوانان با این چارچوب‌های نظری و تمرین استدلال‌ورزی براساس هر یک از آن‌هاست. یکی از این چارچوب‌های نظری، اخلاق فضیلت است که پشتیبان رویکرد تربیتی تربیت‌منش است. در این رویکرد، انتخاب و تصمیم براساس فضیلت بودن یا نبودن راه انتخابی صورت می‌پذیرد. در این رویکرد، پرسش‌هایی مانند این پرسش‌ها، در انتخاب راه مطرح می‌شوند:



- آن قهرمان صادقی که من آرزو دارم مانند او باشم، در این موقعیت چگونه رفتار می کند؟

- آیا این عمل از صداقت من سرچشمه گرفته است؟

در بحث و گفتگو دربارهٔ معمای طرح شده که برشی از زندگی روزمره دانش-آموزان است، این گونه پرسش‌ها، پرسش‌هایی هستند که چارچوب فضیلت‌گرا را برای برون‌رفت از مشکل مطرح می‌سازند و دانش‌آموز با پاسخ به آن‌ها، راه خویش را می‌یابد. فرد در چارچوب نظری پیامدگرا، با تمرکز بر نتایج و پیامدهای گزینه‌ها، دست به انتخاب می‌زند؛ برای نمونه، در معمای بیان‌شده، پرسش‌هایی نظیر این پرسش‌ها را مطرح می‌کند:

- نتیجهٔ این عمل - دروغ‌گویی یا راست‌گویی - چه خواهد بود؟

- آیا می‌توانم نتایج این عمل را دربارهٔ همهٔ افراد مرتبط - دوستانم، والدینشان، اولیای مدرسه، والدین خودم، خواهر و برادرهایم و... - بررسی کنم؟
در چارچوب نظری وظیفه‌گرا، مسئله از جنبهٔ اهمیت حقوق و تکالیف و فارغ از نتیجهٔ عمل بررسی و تحلیل می‌شود؛ از این رو، دانش‌آموز چنین پرسش‌هایی را مطرح می‌کند:

- وظیفهٔ من در این موقعیت چیست؟

- من باید در این موقعیت به چه حقوقی توجه کنم؟

- آیا اگر خودم را جای دیگران بگذارم، دروغ‌گویی را همچنان عادلانه می‌بینم؟
در نهایت، چارچوب نظری اخلاق مراقبت، بیشتر بر روابط و احساسات تأکید می‌ورزد و افراد در این چارچوب با طرح پرسش‌هایی نظیر آنچه در ادامه می‌آید، مسئله را در قالب روابط پی می‌گیرند:

- آیا راست‌گویی یا دروغ‌گویی من، رابطه‌ای خوب را پایه‌گذاری می‌کند؟

- آیا من نیازها و علایق اطرافیانم را در نظر گرفته‌ام و اقدام به این کار کرده‌ام؟



بنابراین، برای تقویت استدلال‌ورزی اخلاقی می‌توان با طرح معماهای اخلاقی و به‌کارگیری پرسش‌های مختلف، توانمندی تجزیه و تحلیل اخلاقی موقعیت‌های معطوف به راستگویی/ دروغگویی را افزایش داد. نکته مهم در تقویت استدلال‌ورزی، لزوم همپایی آن با حقیقت‌جویی و عمل اخلاقی است. بدون این همپایی، ممکن است استدلال‌ورزی اخلاقی به توجیه اعمال غیراخلاقی بینجامد. این امر در اصول بعدی توضیح داده می‌شود.

۷-۱. تقویت تخیل اخلاقی در موقعیت‌های عملی

یکی دیگر از مؤلفه‌های سواد اخلاقی که در تربیت اخلاقی اهمیت دارد، تخیل اخلاقی است. تخیل اخلاقی در دو معنای همدلی (Tuana, 2007: p.369) و تصور گزینه‌های متنوع پیش رو (Johnson, 1993) قابل طرح است. در معنای نخست، فرد سعی می‌کند خود را به جای طرف مقابل خود قرار دهد و احساسات وی را درک کند و در معنای دوم، می‌کوشد گزینه‌های متعدد پیش روی خود را تصور کند. تخیل اخلاقی از جمله دشوارترین مفاهیم تربیتی برای تحقق در عمل است. استفاده از ظرفیت قصه و روایت در سیال کردن ذهن فرد و دور کردن وی از خودمحوری شناختی می‌تواند به تقویت این توانمندی کمک کند.

قصه و روایت، به دلیل برخورداری از زاویه‌دیدهای مختلف (اول‌شخص، دوم‌شخص و سوم‌شخص)، ابزار مناسبی است برای جدا کردن فرد از موقعیت خویش و قرار دادن وی در زوایای دیگری از وقایع. خواندن قصه به بچه‌ها کمک می‌کند تا خود را به جای قهرمانان قصه بگذارند، خطر را تجربه کنند، نتایج پیش‌داوری را دریابند و درکی از امور ناعادلانه پیدا کنند. می‌توان گفت آن‌ها در این قصه‌ها همه ابعاد تخیل اخلاقی را تجربه می‌کنند؛ برای نمونه، هنگامی که فرد در موقعیتی قرار می‌گیرد که شخصی از زندگی خصوصی وی پرسشی می‌کند، او چه



گزینه‌هایی پیش رو دارد؟ برای نمونه، کسی از شما می‌پرسد: «آیا دیشب با پدرت دعوا کرده‌ای؟» پاسخ این پرسش، بله یا خیر است. ممکن است شما برای حفظ آبروی خود، با وجود وقوع دعوا، خلاف واقع پاسخ دهید: خیر. در این حالت شما دروغ گفته‌اید، اما ممکن است این دروغ در ضعف قدرت تخیل اخلاقی و ناتوانی شما در تصور گزینه‌های دیگر برای این پرسش ریشه داشته باشد. اگر تخیل اخلاقی خوبی داشته باشید، ممکن است علاوه بر دو گزینه بله یا خیر، گزینه‌های دیگری هم نزد خود تصور کنید؛ از جمله این پاسخ‌ها: «سؤال خوب و مربوطی نپرسیدی»، «چطور؟» و....

۲. راست‌گویی در تربیت

وجه دیگر راست‌گویی در تربیت، زدودن مفاهیم، رویکردها و روش‌های تربیت از دروغ و نزدیک‌ساختن آن‌ها به واقعیت است. در اینجا، منظور از راست‌گویی، ارائه تبیینی از تربیت است که با واقعیت سازواری بیشتر داشته باشد. سازکارهای عملی مبتنی بر این تبیین نیز از راست‌نمایی و کارآمدی بیشتری برخوردارند. در ادامه تلاش می‌شود با بررسی اجمالی تبیین‌های موجود در تربیت و رابطهٔ مربی-متربی، بر تبیینی تأکید شود که از واقع‌نمایی بیشتری برخوردار است.

۲-۱. استعاره معلم: از پیر همه‌دان تا جوان خام هم‌پا

یکی از مواضع واقع‌نگری که سایر سازکارهای تربیت را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تصور ما دربارهٔ نقش مربی در رابطهٔ وی با متربیان است. این رابطه، در دو شکل سنتی و مدرن، به دو گونهٔ غیرواقع‌گرایانه ترسیم شده و همین خلاف‌واقع‌گویی، دیگر اقدامات و سیاست‌های تربیتی ذیل آن‌ها را نیز با مشکل مواجه ساخته است.



استعاره نخست که در دوران سنتی تکوین یافته، مربی را پیر مرادی می‌داند که بر همه رازهای جهان و بر پیدا و پنهان عالم، واقف است و از این رو، موجودی سراسر دارایی و واجد همه دانش‌ها و ارزش‌هاست که باید از وی طلبی بی‌وقفه و تبعیتی بی‌چون و چرا داشت. این تصور از مربی که به مربی محوری نیز مشهور است، جایگاه مربی را چنان رفعت می‌بخشد که ورای هر گونه پرسش و چند و چون قرار می‌گیرد. ترکیب این تصور با تصور از مرتبی در مقام موجودی فاقد مطلق، رابطه ویژه‌ای میان مربی و مرتبی تصویر می‌کند و نوعی رابطه مرید- مرادی بر کنار از نقادی را در قلب تربیت می‌نشانند. این تصور، تصویری بزرگ‌نمایی شده از مربی و تصویری کوچک‌نمایی شده از مرتبی پیش روی دست‌اندرکاران و ذی‌نفعان تربیت قرار می‌دهد که دور از حقیقت است. استعاره‌هایی چون «تربیت بانکی» - استعاره‌ای که فریره مطرح کرد - که مربی را چون بانکداری واجد همه سرمایه‌ها و مرتبی را چون مراجعی طالب سرمایه می‌داند، الگوهایی هستند که این نوع تربیت را تجسم می‌بخشند.

دروغ بودن این تصور، مسائل مختلفی را در عرصه تربیت ایجاد می‌کند؛ از یک سو، مربی در واقع همه‌دان نیست و بسیاری از چیزها را نمی‌داند یا دانشش درباره آن‌ها درست نیست. با این رویکرد، پای نادانی، کم‌دانی و اشتباه‌دانی به تربیت باز می‌شود. کم‌دانی یا نادرست‌دانی فی‌نفسه ایراد نیست؛ زیرا مربی نیز مانند همه انسان‌ها دارای محدودیت و خطاست. اما هنگامی که این کم‌دانی و اشتباه‌دانی با تصور بزرگ‌نمایی شده درمی‌آمیزد، ملغمه‌ای از تربیت مردابی و مقاوم به نقد را پدید می‌آورد که می‌تواند مرتبی و مربی را به تباهی بکشاند.

دروغ دوم نیز تربیت را با مشکلات جدی دیگری مواجه می‌کند. در دروغ دوم، مربی کاملاً در سطح مرتبی تصویر می‌شود: جوانی خام که هم‌پای مرتبی است و قرار است همراهی برای او باشد. این تصویر نیز تصویری کارتونی از مربی ارائه



می‌دهد. تصویری که به‌طور ضمنی بر تصویری بزرگ‌نمایی شده از مرتبی نیز دلالت دارد. این دو تصویر غیرواقعی در کنار هم باعث می‌شوند تا رابطهٔ مربی و مرتبی یا به تک‌روی مرتبی منجر شود یا به دنباله‌روی مربی از وی. این رویداد، خود ملغمه‌ای مغشوش از دانستی‌های نامعتبر را فراهم می‌آورد که در آن، دانش و ارزش قربانی عاملیت و ارادهٔ مرتبی می‌شود.

واقع‌گرایی در رابطهٔ مربی و مرتبی، ما را از دو قطب افراط و تفریط دور می‌سازد. از یک سو مربی انسانی است با محدودیت‌ها و خطاهای انسانی و از سوی دیگر، انسانی است با رسالت و دانشی خاص برای تعالی بخشی. می‌توان گفت استعارهٔ راهروی پیشرو، به واقعیت نزدیک‌تر است؛ از یک سو، مربی انسانی است با محدودیت‌ها و خطاهای انسانی و به همین دلیل، نمی‌توان وی را قله‌نشینی بر کنار از خطا و محدودیت تصور کرد، بلکه باید وی را رهرویی دانست که سودای فتح قله را در سر دارد. از سوی دیگر، مربی انسانی است با رسالت و دانشی خاص و از همین رو، هم‌تراز مرتبی نیست و به دلیل برخورداری از دانش و تخصص، در مرتبه‌ای بالاتر از وی ایستاده است. مجموع این رهروی و ناهم‌ترازی می‌تواند به تولد مفهومی به نام «همراه ناهم‌تراز» بینجامد.

در نتیجهٔ مفروض انگاشتن این استعاره از مربی، «تعامل ناهم‌تراز» رابطه‌ای واقعی می‌شود که میان مرتبی و مربی برقرار می‌گردد. در این رابطه، از یک سو تعامل جریان دارد و از سوی دیگر، ناهم‌ترازی جنبهٔ تعالی بخش آن را تأمین می‌کند. در این رابطهٔ واقعی، مربی در عین همراهی با مرتبی، راهنمای اوست و مرتبی در عین صمیمیت با مربی، وی را هم‌سطح خود نمی‌پندارد، بلکه به دانش و تخصص و ارزش‌های نهادینه شده در وی احترام می‌گذارد. مربی در این رابطه، به ایفای نقش مصنوعی نیاز ندارد؛ زیرا نه لازم است برخلاف موجودیتش، نقش پیر همه‌دان را بازی کند و نه مجبور است با پنهان کردن سرمایهٔ دانشی - ارزشی خود، ادای هم‌ترازی را درآورد.



به نظر می‌رسد برای آنکه نظام تربیتی در مسیر راستگویی حرکت کند، در درجه اول خود این نظام باید رابطه مربی و متربی را راستگویانه و واقع‌گرایانه تبیین کند؛ زیرا رابطه‌ای که قرار است راستگویی را بیاموزد نباید به نقش بازی کردن و فریب آلوده و بر پایه دروغ استوار باشد. به سخن دیگر، نمی‌توان به وسیله دروغ به هدف راستی دست یافت؛ از این رو، در بنانهادن تربیت برای راستگویی باید برای بنیادهایی واقعی همت گماشت و بر آن تأکید کرد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



۳. نتیجه گیری

نوشتار حاضر در پی آن بود تا راهبردهایی را برای نهادینه سازی ارزش راستگویی در کودکان و نوجوانان مطرح سازد. راستگویی و تربیت از دو جنبه با یکدیگر پیوند دارند. در حالی که از منظر نخست، تربیت با هدف راستگو کردن متربی صورت می پذیرد، در منظر دوم، راستگویی در مقام ضابطه ای اساسی در تربیت مطرح می شود. در بخش نخست، هفت راهبرد روشی برای تقویت راستگویی در متربی پیشنهاد شد که سه راهبرد نخست ناظر بر ساماندهی محیط تربیت و چهار راهبرد بعدی ناظر بر خود فرد بود. تعامل ناهم تراز میان مربی و متربی موجب می شود در چهار راهبرد بعدی، کوششی دوسویه را از مربی و متربی انتظار داشته باشیم؛ از این رو، در راهبردهای چهارگانه (تقویت حقیقت جویی و توجه به شواهد، تقویت حساسیت اخلاقی به دروغ، تقویت استدلال و ورزی اخلاقی معطوف به راستگویی و تقویت تخیل اخلاقی ناظر بر موقعیت های عملی) از یک سو، مربی مسئول است و از سوی دیگر، متربی وظیفه دارد برای تحقق آن ها دغدغه مند باشد. نتیجه این دغدغه مندی دوطرفه، محیط و جوی اخلاقی است که بر دوام این راهبردها و روش ها تأثیر مثبت دارد.

مسئله مهم در این باره این است که قرنطینه سازی از فضای عمومی جامعه و تمایز تربیت از سیاست و اقتصاد ناممکن است. این امر باعث می شود تا اوضاع فضای عمومی جامعه به عرصه تربیت سرایت کند و تلاش های تربیتی را متأثر سازد؛ از این رو، وظیفه تربیت به ویژه در موضوعات اخلاقی چون صداقت - فراتر از روابط مربی و متربی - مسئولیتی جمعی است که همه آحاد جامعه و همه عرصه های حیات جمعی بشری را در برمی گیرد. بر این اساس، اخلاق در عرصه ها و حرفه های مختلف، ضمن حمایت از چارچوب های مورد انتظار در هر عرصه، این قابلیت را دارد که آثار تربیتی فرا عرصه ای را نیز مدیریت کند.



کتاب‌نامه

۱. ابن بابویه، محمد بن علی (۱۳۸۵)، *من لا یحضره الفقیه*، ترجمه محمدجواد غفاری، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
۲. افلاطون (۱۳۹۷)، *جمهور*، ترجمه فؤاد روحانی، چ ۱۵، تهران: علمی فرهنگی.
۳. ابن شعبه، حسن بن علی (۱۳۸۲)، *تحف العقول عن آل رسول ﷺ*، ترجمه صادق حسن‌زاده، قم: آل علی علیهم‌السلام.
۴. باقری، خسرو (۱۳۸۷)، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، جلد ۱، تهران: علمی و فرهنگی.
۵. _____ (۱۳۹۴)، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، جلد ۱، چ ۳۹، تهران: مدرسه.
۶. پورتقی، محبوبه (۱۳۹۱)، *تحلیل و تبیین مفهوم دروغ، پیامدهای تربیتی و راه‌های پیشگیری و درمان آن از منظر آموزه‌های اسلامی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
۷. خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۹)، *معصومیت و تجربه (درآمدی بر فلسفه ادبیات کودک)*، چاپ ۳، تهران: مرکز.
۸. جداری عالی، محمد و محمد محمدرضایی (۱۳۸۸)، «قانون زرین اعتدال ارسطو: نقد و بررسی»، *قبسات*، سال ۱۴، ش ۵۳، ص ۳۷-۶۶.
۹. حسنی، محمد (۱۳۹۵)، «رویکردهای تربیت اخلاقی مبتنی بر نظریه رشدی شناختی»، *رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی*، ویراسته محمد حسنی، تهران: مدرسه.
۱۰. سجادیه، نرگس سادات (۱۳۹۴)، «نقد و ارزیابی رویکرد سواد اخلاقی از منظر عاملیت انسان»، *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، سال ۵، ش ۲، ص ۸۸-۱۰۹.



۱۱. سیلانیان طوسی، علی (۱۳۷۹)، «دروغ (عوامل مؤثر بر دروغ‌گویی)»، مجله تخصصی زبان و ادبیات دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد، سال ۳۳، ش ۱-۲، ص ۱۷۹-۲۰۲.
۱۲. طالب‌زاده ثانی، هادی و پروین کدیور (۱۳۸۷)، «بررسی رابطه دانش فرااخلاقی با استدلال و رفتار اخلاقی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۲۴، ش ۱، ص ۷-۳۲.
۱۳. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۳)، *تفسیر المیزان*، جلد ۲۵، ترجمه محمدباقر موسوی، قم: محمدی.
۱۴. محدث نوری، حسین (۱۳۶۶)، *مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل*، قم: مؤسسه آل‌البتین.
۱۵. وجدانی، فاطمه (۱۳۹۶)، «بررسی انتقادی مدل تربیت اخلاقی تلفیقی مبتنی بر ایده خبرگی اخلاقی»، دو فصلنامه فلسفه تربیت، سال ۲، ش ۱، ص ۱۱۵-۱۴۳.
16. Abdolnour Aljahani, Ayesheh (2017), *The first years last forever: Parental guide to early childhood behavior and development*, UAE: Sail Publishing, (e-book).
17. Anderson, C.S. (1982), "The search for schoolclimate: a review of the research", *Review of Educational Research*, 52, pp, 368-420.
18. Brown, Elizabeth. J. (1997), *The quest for whole sight or seeing with the eye of the mind and the eye of the heart: A place for imagination in moral education*, (Unpublished Master of Arts' Thesis), Montreal: McGill University.
19. Denison, C. (2019), Challenges your students with the daily dilemmas, Available at <https://www.goodcharacter.com/dilemma2/>.



20. Johnson, M. (1993), *Moral imagination: Implications of cognitive science for ethics*, London: University of Chicago Press.
21. Kohlberg. (2010), Resolving moral conflicts Within the Just community, From Harding, C.G (Eds.), *Moral Dilemmas and Ethical Reasoning*, Precedent publishing.
22. McGuire, K. (2019), Positive parenting: Listening to your child, listening to your partner, listening to yourself, International Focusing Institute, Available at <https://focusing.org/node/344>.
23. Narvaez, D. (2008), Human flourishing and moral development: Cognitive and neurobiological perspective of virtue development, In L. P. Nucci and D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*, (310-327), New York: Routledge.
24. Panksepp, J. (1998), *Affective neuroscience*, New York: Oxford University Press.
25. Tuana, N. (2007), Conceptualization moral literacy, *Journal of Educational Administration*, 45(4), 364-377.

