

بررسی تطبیقی دیدگاه‌های غزالی و بندورا در تربیت اخلاقی

دکتر محمد کاویانی*

مهدی فصیحی رامندی**

چکیده:

هدف این پژوهش عبارت است از بررسی تحلیلی و مقایسه‌ای آرای ابوحامد غزالی و آلبرت بندورا در باره تربیت اخلاقی در حیطه نظری و تعیین میزان انطباق و آنها با یکدیگر در حیطه کاربرد. سؤال اصلی این است که دیدگاه‌های غزالی و بندورا در زمینه تربیت اخلاقی چیست و مشتمل بر چه عناصری است؟ این پژوهش رویکردی میان رشته‌ای دارد و در آن از روش کتابخانه‌ای و سپس تحلیل محتوایی متون علمی به شیوه عقلی استفاده گردیده و تلاش شده است تا آرای آنان در حوزه‌های پنج‌گانه اهداف، مبانی انسان شناختی، اصول، روش‌ها و عوامل تربیت اخلاقی استخراج شود. دستاوردهای پژوهش نشان داد که در برخی از «مبانی انسان‌شناختی» بین دو دیدگاه، هماهنگی، و در برخی موارد اختلاف قطعی وجود دارد. در محور «اهداف تربیت اخلاقی» نیز، غزالی فضیلت‌گرای مبتنی بر ایمان به خدا است اما بندورا به دنبال فضائل اخلاقی نیست بلکه رویکردی عمل‌گروانه معطوف به موقعیت و ناظر به مهارت خودکنترلی اخلاقی دارد. پس در هدف‌گذاری تربیتی اختلاف فراوان دارند. در «اصول تربیت اخلاقی» نیز موارد تشابهی دارند؛ اگر چه گاهی، در تفسیر یک اصل تربیتی، مختلف می‌شوند. در مجموع، آرای تربیت اخلاقی غزالی گسترده‌تر و جامع‌تر از آرای بندورا است ولی آرای بندورا از انسجام و مؤیدات تجربی بیشتری برخوردار است.

واژگان کلیدی: اخلاق، تربیت اخلاقی، غزالی، بندورا، اصول تربیت اخلاقی، روش‌ها و عوامل تربیت اخلاقی

مقدمه

بی‌تردید غزالی را می‌توان آغازگر جریان روان‌شناسی اسلامی دانست. با مطالعه آثار او به حق می‌توان دریافت که تحلیل‌های عمیق روان‌شناختی در آثار او به ویژه کتاب‌های اخلاقی‌اش بسیار قوی است. غزالی اخلاق پژوهی مسلمان است که در تحلیل‌هایش به ابعاد سه‌گانه منش، عواطف و کنش اخلاقی، رویکردی روان‌شناختی دارد. اما از دیگر سو روان‌شناسی نیز دانش ریشه‌داری است که مکاتب گوناگونی در آن بروز کرده است. از مکاتب با صبغه فلسفی‌تر و مبتنی بر درون‌نگری تا مکاتب عینی‌تر مانند رفتارگرایی و روان‌کاوی و مکاتب شناختی و هیجانی و عصبی فیزیولوژیک و در نهایت دیدگاه‌های تعاملی که امروزه بیشتر مورد توجه است. در این میان، برخی متمرکز بر فرایند شکل‌گیری و رشد پدیده اخلاق در انسان شده‌اند که به روان‌شناسان اخلاق شهره‌اند. در میان این روان‌شناسان بندورا^۱ نظریه‌پردازی نورفتارگراست که افزون بر رفتارها توجه خاصی به دیگر ابعاد انسان از جمله هیجانات و به‌ویژه شناخت‌ها دارد. او با تأکید بر دیدگاه شناختی اجتماعی در تحلیل روان انسان به اخلاق و تربیت اخلاقی نیز از این منظر می‌نگرد. مقایسه دیدگاه‌های اخلاق پژوهی چیره‌دست مانند غزالی که اگر چه اخلاق پژوه است اما توجهی به فرایندهای روانی نیز دارد و به سهم رفتارها شناخت‌ها و هیجانات اخلاقی در فرایند اخلاقی شدن انسان توجه شایانی دارد؛ با یک روان‌شناس «شناختی - اجتماعی»^۲ که تحلیل‌هایی مبتنی بر یادگیری اجتماعی در فرایند «درونی سازی»^۳ ارزش‌های اخلاقی دارد؛ زمینه‌ای مغتنم برای برداشتن گام‌های آغازین در روان‌شناسی اخلاق با رویکردی اسلامی است. بنابراین گرچه موضوع این پژوهش بررسی آرای تربیت اخلاقی است اما تربیت اخلاقی در پس‌زمینه روان‌شناسی اخلاق و رشد اخلاقی مورد مطالعه قرار می‌گیرد.

بیان مساله

تمایل به رشد اخلاقی ریشه در کمال‌خواهی ذاتی انسان دارد. این کشش درونی در صورتی می‌تواند از حالت قوه به فعلیت درآید که عوامل محیطی و بیرونی زمینه

1. Bandura

2. Social-Cognitiv

3. Internalization

مناسبی برای این شکوفایی فراهم آورد. تربیت اخلاقی فرایندی است که می‌کوشد با به کارگیری اصول و روش‌های مناسب، این زمینه را فراهم آورد. اصول و روش‌های تربیت اخلاقی به مثابه ساختمانی هستند که بر مبانی و پایه‌هایی استوار می‌گردد. یکی از مهم‌ترین این پایه‌ها، ترسیم فرایند رشد و «تحول اخلاقی»^۱ است. مطالعاتی که عمدتاً توصیفی است و به تبیین موشکافانه مراحل و سیر گام به گام دگرگونی اخلاقی انسان از کودکی تا بزرگسالی می‌پردازد؛ به حوزه میان رشته‌ای روان‌شناسی اخلاق شهرت یافته است. این مطالعات که به طور ضمنی با تلاش‌های فروید آغاز شد و به وسیله پیاژه^۲ و کلبرگ^۳ پی گرفته شد لوازم تربیت اخلاقی متفاوتی را موجب شده است. یکی از خطوط عمده این مطالعات با رفتارگرایی آغاز شد که در سنت روان‌شناسی با عنوان نظریات یادگیری شناخته می‌شود. نظریه آلبرت بندورا که به نظریه شناختی-اجتماعی معروف است، تعدیل یافته یکی از نظریات یادگیری است. نظریه او که «یادگیری مشاهده‌ای»^۴ نیز خوانده می‌شود با توجه به عناصر شناختی، هیجانی و رفتاری، تربیت اخلاقی را بر اساس فرایندهای برجسته نیابتی، نمادین و «خودتنظیمی»^۵ تبیین می‌کند و نهایتاً تربیت صحیح اخلاقی را بر اساس مفهوم خودتنظیمی اخلاقی معنا می‌کند. «خودتنظیمی» اخلاقی از نگاه او ناظر است بر فرایندی که طی آن، افرادی که به معیارهای «خودتجویزی»^۶ دسته یافته‌اند با پاداش به خود، به حفظ و ارتقاء آن رفتار در خود می‌پردازند و یا از راه «خودتنبیهی» می‌توانند رفتار غیر اخلاقی را کاهش دهند.

ابوحامد غزالی از اندیشمندانی که به تفصیل در آثار خود به تبیین اخلاق و تربیت اخلاقی پرداخته و برخی از زوایای فکری او در زمینه شیوه تربیت اخلاقی با اصول تربیتی بندورا قابل مقایسه است. امروزه شاید بتوان گفت اندیشه غزالی از مرزهای جهان اسلام گذشته و جهانی شده است. او اخلاقی‌شدن را با مفهوم تهذیب پیوند می‌زند. تربیت اخلاقی از دیدگاه غزالی عبارت است از: اصلاح و اعتدال بخشیدن تدریجی به قوای سه‌گانه شهوت، غضب و عقل از طریق معرفت، ریاضت و استمرار آن

1. Moral development

2. Piaget

3. Kohlberg

4. Observational Learning

5. Self Regulation

6. Self Prescription

برای رسیدن به قرب الهی به طوری که این جریان ملکه نفسانی وی واقع گردد و بدون تأمل بدان عمل نماید. پژوهش حاضر می‌کوشد با نگاهی تطبیقی به بررسی فرایند تربیت اخلاقی از نظر این دو شخصیت پردازد. از این رو می‌کوشد که ابتدا دو تصویر دقیق از روی‌کرد غزالی و بندورا به تربیت اخلاقی و مؤلفه‌های آن به دست دهد، سپس میزان توافق این دو دیدگاه در تربیت اخلاقی را بررسی کند.

سؤال پژوهش

تربیت اخلاقی از نگاه غزالی و بندورا چیست و مشتمل بر کدام مؤلفه‌هاست و میزان هم‌پوشی و ناهم‌پوشی این مؤلفه‌ها چقدر است؟

اهمیت و ضرورت انجام پژوهش

از نکات بسیار مهم این پژوهش، خوانش غزالی از منظر روان‌شناختی و سه بعد شناختی رفتاری و هیجانی و مقایسه دیدگاه‌های این اندیشمند با یک رویکرد رفتاری شناختی است. در خلال این بررسی تطبیقی می‌توان به قرائت متفاوتی از نظریه تربیت اخلاقی غزالی رسید. از سوی دیگر به نکات و اصول تربیت اخلاقی از نگاه غزالی نیز دست می‌یابیم.

بسیار روشن است که برای تحقق فرایند تربیت اخلاقی در جامعه ناگزیر از پردازش نظریه‌ای نظام‌مند و منسجم در زمینه تربیت اخلاقی براساس آموزه‌های اسلام هستیم. برای رسیدن به این هدف آرای اندیشمندان اسلامی که بی‌شک غزالی یکی از مصادیق برجسته آن است، زمینه مناسب و غنی‌ای خواهد بود. از این رو این بررسی‌های تطبیقی ظرفیت بالایی در کشف خوانش‌های جدید اندیشمندان اسلامی خواهند داشت.

پیشینه پژوهش

با کاوش در مقالات، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های موجود، پژوهشی که به بررسی تطبیقی آراء آلبرت بندورا و ابو حامد غزالی درباره تربیت اخلاقی پرداخته باشد یافت نشد. البته غزالی به جهت کثرت تألیفات اخلاقی و عرفان عملی، همچنین دقت نظرها و نوآوری‌های علمی، در کانون توجه اخلاق‌پژوهان، پرورش‌کاران و دلدادگان تعلیم و تربیت بوده و از منظرهای گوناگونی مورد تأملات و کاوش‌های علمی بوده است. به

جهت ظرفیت دانشی بالای آرای و اندیشه‌های غزالی، پژوهش‌های تطبیقی و مستقل متعددی در زمینه‌های عرفان عملی، اخلاقی، فرا اخلاقی و تربیت اخلاقی در خصوص آثار غزالی صورت گرفته است. از جمله در حوزه فرا اخلاق یک بررسی تطبیقی در اندیشه هیوم^۱ و غزالی با عنوان «عقل در اخلاق از نظرگاه غزالی و هیوم» توسط شیدان‌شید (۱۳۸۳) صورت گرفته است.

اما درباره تربیت اخلاقی از دیدگاه غزالی نیز دو پایان نامه وجود دارد که هرکدام در نوع خود تلاشی موفق و درخور تقدیر است. آقای صادق‌زاده (۱۳۷۵) در پایان‌نامه ارشد خود با عنوان «**مروری بر مبانی، اصول و شیوه‌های تهذیب اخلاقی از نظر غزالی و فیض**»، به مقایسه دیدگاه‌های غزالی و فیض در چند محور مبانی، اصول و شیوه‌های تهذیب اخلاقی پرداخته است. نگارنده این پایان نامه در یک برآورد نهایی از این پژوهش نشان می‌دهد در هر سه مقوله مبانی، اصول و شیوه‌های تهذیب اخلاقی میزان توافق نظر این دو اندیشمند بسیار بیشتر از اختلاف نظر آنهاست. پایان‌نامه دیگری در با عنوان: «**تربیت اخلاقی از دیدگاه امام ابو‌حامد محمد غزالی**»، توسط مرادی (۱۳۸۲) در دانشگاه آزاد اسلامی تهران، واحد مرکزی؛ گزارش شده است. این پژوهش نگاه تطبیقی ندارد. مقاله‌ای نیز به قلم دکتر صمد موحد، خسروباقری و احمد سلحشور، (۱۳۸۷)، درباره بررسی تطبیقی دیدگاه غزالی و دیدگاه غم‌خواری نل نادینگز درباره تربیت اخلاقی یافت شد.

در زمینه تربیت اخلاقی از دیدگاه آلبرت بندورا به زبان فارسی، تنها یک اثر به دست آمد که در آن فرایند تحول اخلاقی از نظر بندورا بررسی شده. دکتر پروین کدیور (۱۳۸۶) در کتاب کم حجم روان‌شناسی اخلاق به بررسی رشد اخلاقی بندورا در کنار نظریه پیازه و کلبه‌گ می‌پردازد. در این اثر که عمدتاً مربوط به چارچوب نظری عام بندورا در تحول اخلاقی است، مؤلف به اختصار استلزامات تربیت اخلاقی دیدگاه بندورا را بیان می‌کند که ناکافی و گذرا است. در میان آثار ترجمه‌ای، کتابی با عنوان «**نظریه یادگیری اجتماعی**»^۲ که اثر کلاسیک بندورا است توسط فرهاد ماهر (۱۳۷۲) فراهم شده است. این کتاب تنها اثر ترجمه شده از این شخصیت به فارسی است. البته

1. Hume

2. Social Learning Theory

در جستجوهای به عمل آمده مقالات متعددی از خود ایشان در زمینه اخلاق به دست آمد؛ اما در میان آثار ترجمه شده فارسی که عمدتاً در زمینه روان‌شناسی رشد، یادگیری و شخصیت است؛ می‌توان ردپایی از آرای کلی بندورا یافت که این آثار نیز به تربیت اخلاقی نپرداخته‌اند؛ برداشت تربیت اخلاقی از این آثار منوط به تحلیل محتوایی آنهاست که تلاش جدی این پژوهش است. در هر صورت اثری که به طور مستقیم به تربیت اخلاقی از نظر آلبرت بندورا پرداخته باشد یا به بررسی تطبیقی دیدگاه بندورا و محمد غزالی پرداخته باشد یافت نشد.

روش تحقیق

با توجه به اینکه «پژوهش» در حیطه تحقیقات توصیفی و از گونه «اسنادی» محسوب می‌شود برای جمع‌آوری اطلاعات از روش «تحلیل محتوا» استفاده گردید که در این‌گونه تحقیقات از روش‌های متداول به شمار می‌آید و عبارت است از شناخت و برجسته کردن محورها و خطوط اصلی یک متن یا متون مکتوب با هدف فراهم‌آوردن تحلیلی توصیفی (ساروخانی، ۱۳۷۸، ص ۸۲). در این پژوهش، داده‌ها به صورت نظری و تحلیل عقلی، پردازش می‌شوند و در استفاده از متون دینی، روش‌شناسی متعارف در حوزه‌های علمیه مورد نظر است؛ این‌گونه نیست که از تک‌گزاره‌ها در هر موضوعی، بدون توجه به انسجام و هماهنگی با سیستم مفهومی جامع اسلامی، نتیجه‌گیری شود، بلکه همواره به آن روش و آن کلیت و انسجام، توجه کامل بوده است.

مؤلفه‌های پنج‌گانه تربیت اخلاقی از نگاه غزالی

از نگاه غزالی تربیت اخلاقی به معنای زمینه‌سازی برای رشد و شکوفایی فطرت اخلاقی انسان است. وی در این باره تشبیه جالبی دارد که به خوبی بیان‌گر نظر او در تربیت اخلاقی است:

«پیری باید که او را راهنمایی کند و تربیت کند و اخلاق بد را از وی بستاند و بدر اندازد و اخلاق نیکو بجای آن نهد و معنی تربیت این است؛ همچون برزگری که غله را تربیت کند، هر گیاهی که با غله برآمده باشد از میان غله براندازد و همچنین سنگی و کلوخی که در میان کشتزار باشد بیرون اندازد و از بیرون آب و سماد بدان آورد تا غله

پرورده و نیکو برآید و البته سالک راه خدای را از پیری مربی چاره نباشد» (غزالی، ۱۳۶۲، ص ۸۷) براین پایه می‌توان گفت تربیت اخلاقی از نگاه غزالی به معنای فرایند شکوفایی فطریات اخلاقی متربی است.

اهداف تربیت اخلاقی از منظر غزالی

غزالی براساس دیدگاهی که در فلسفه حیات دارد، غایت زندگی را رسیدن به «سعادت» معرفی می‌کند و مرادش «سعادت اخروی» است و از همین منظر نیز به اخلاق می‌نگرد؛ او می‌گوید:

«سعادت اخروی که منظور و هدف ماست بقای بدون فنا، لذت بدون درد و سرور بدون غم، غنای بدون فقر و کمال بدون نقصان و عزت بدون ذلت است. و بالجمله هرآنچه مطلوب و مرغوب تصور می‌شود تا ابد به گونه‌ای که هیچ نقصی بر آن عارض نگردد» (غزالی، ۱۳۶۶، ص ۱۹).

بنابراین هدفی که غزالی از تربیت اخلاقی دنبال می‌کند رسیدن به فضائل اخلاقی است که در پرتو این فضائل، سعادت اخروی و دنیوی حاصل است.

مبانی انسان‌شناختی تربیت اخلاقی در نگاه غزالی

بدون تردید تعریفی که از «انسان»، به عنوان موضوع تربیت اخلاقی ارائه می‌شود از مهم‌ترین ارکان تربیت اخلاقی است. غزالی نیز مانند سایر متفکران اسلامی به تمایز روح و بدن قائل است و مرگ را منزل‌گاه فرجامین زندگی نمی‌داند. در تلقی او نفس اساس حیات انسان است و ریشه تمام دگرگونی‌های روحی و روانی و حتی جسمی و مادی او در تحولات نفسانی نهفته است. غزالی در توضیح و تبیین نفس انسان چهار واژه را به کار می‌گیرد: قلب، نفس، روح و عقل. این واژه‌ها در نگاه غزالی اشاره به یک حقیقت دارند البته او در میان تمام این واژه‌ها واژه قلب را ترجیح می‌دهد. به اعتقاد برخی این واژه‌پردازی‌ها و واژه‌گزینی‌های غزالی که ریشه‌های قرآنی دارد توجه بسیاری از نویسندگان معاصر را به خود جلب کرده است.

غزالی نفس انسان را دارای قوای سه‌گانه نباتی، حیوانی و انسانی می‌داند. نفس حیوانی و انسانی به جهت ارتباط مستقیم‌شان با اخلاق و تربیت اخلاقی در نزد او جایگاه ویژه‌ای دارد. او در کتاب *میزان‌العمل* می‌گوید نفس حیوانی دارای دو توانایی

است یکی توانایی تحرک که از آن به «مباشرالحرکه» یاد می‌کند این قوه سبب انجام هر آن چیزی است که انسان تمایل به انجام آن دارد. (غزالی، ۱۹۸۹، ص ۲۳-۲۴) اما قوه و توان دیگر یعنی مدرکه که توانایی نفس انسان است چیزی است که انسان با آن به تشخیص آن چه خوب، مفید یا بد و مضر است می‌پردازد. قوه مدرکه نیز دارای دو گونه حواس است. حواس ظاهری و حواس باطنی. حواس ظاهری همان حواس معروف پنج‌گانه است و حواس باطنی نیز مانند حواس پنج‌گانه به پنج دسته تقسیم می‌شود. حواس خیالیه، حافظه، وهمیه، ذاکره و متخیله، که مربوط به نفس حیوانی است و قوه متفکره که در ارتباط با نفس ناطقه است (غزالی، ۱۹۸۹، ص ۲۳-۲۶).

غضب، واهمه، تمایلات غریزی و شهوت بین انسان و حیوان مشترک است اما نفس انسان دو توانایی دارد که او را از حیوان متمایز می‌سازد و انسان را قادر به انجام اعمال روحانی می‌سازد. این دو توانایی عبارتند از اراده و عقل. بنابراین قوا و توانایی‌های انسان از نگاه غزالی عبارتند از: تمایلات غریزی، غضب، شهوت، وهم، عقل و اراده. شهوت و واهمه تا زمانی که فعالیتی از جانب تمایل غریزی و غضب نباشد پدید نخواهد آمد. تمایل غریزی و غضب پایه و اساس قوای نفس هستند. از این رو چنانچه قوای عملیه به خوبی هدایت نشوند افعالی که انجام می‌شود اخلاق رذیله یا گناه نام دارند. و اگر کنترل و مدیریت شوند به نحوی که شرایط خوبی را پدیدآورند آن اعمال خلق یا فضیلت نامیده می‌شوند. با این توضیح می‌توان گفت به اعتقاد غزالی نفس در دو سطح با بدن در ارتباط است. اول آنکه به کنترل و مدیریت جسمی آن می‌پردازد و در یک سطح بالاتر به کسب و کنترل معارف عقلی و هیجانی و شناختی می‌پردازد (غزالی، ۱۹۸۹، ص ۲۶-۲۸).

اصول تربیت اخلاقی در نگاه غزالی

اما در زمینه اصول تربیت اخلاقی، غزالی اصول گوناگون و متفاوتی را برای تربیت اخلاقی مطرح می‌کند که به اختصار مهم‌ترین آنها را ذکر می‌کنیم. اولین اصل اساسی تربیت اخلاقی از نگاه غزالی، اصل «تدریج» است. مراد وی از تدریج، هماهنگی روند تربیت با رشد تدریجی متربی است. به این معنا که همان‌گونه که توانایی‌های انسان به تدریج رشد می‌کند تربیت نیز باید همگام با این رشد اتفاق بیفتد. نمی‌توان در تربیت از رشد شناختی عاطفی کودک پیش یا پس افتاد. تدریج در

دیدگاه غزالی ریشه در این حقیقت دارد که خداوند بنا بر سه سنت عمومی «تدریج» (غزالی، [بی‌تا]، ج ۱، ص ۸۸)، «اتقان صنع» (غزالی، ۱۹۹۴، ص ۵۳) و سنت «رعایت مصلحت مخلوقات» (غزالی، [بی‌تا]، ج ۳، ص ۲۷) همه صفات و نیروهای انسانی را به وی اعطا نموده است.

یکی از اصول جدی دیگر در تربیت اخلاقی از نگاه غزالی پذیرش تفاوت‌ها و ظرفیت‌های شناختی و عقلی متفاوت افراد و بلکه یک شخص در احوال مختلف است که می‌توان از آن به «تفرد مبتنی بر تفاوت‌های شخصی» یاد کرد. همین نکته باعث می‌شود که از نگاه او برنامه تربیتی تا حدودی متناسب با ظرفیت‌های افراد تنظیم شود و نتوان یک برنامه تربیتی کلی برای تمام افراد تجویز کرد (غزالی، [بی‌تا]، ج ۱).

اصل دیگر «اصل فعالیت» است به این معنا که متربی باید در فرایند تربیت اخلاقی شرکت فعال داشته باشد و از حالت انفعال و پذیرندگی محض درآید و الا تربیت به شکل صحیح صورت نخواهد گرفت (غزالی، ۱۳۶۵).

اصل دیگری که غزالی اشاراتی به آن در آثار خود دارد «اصل پایش محیطی» است. غزالی آشکارا به تأثیر محیط بر کودک باور جدی دارد. وی معتقد است هنگامی که کودک در محیط قرار می‌گیرد عوامل گوناگون محیطی او را تحت تأثیر قرار می‌دهد و علت اصلی این تأثیرپذیری در فطرت انسان نهفته است زیرا انسان فطرتاً به گونه‌ایست که خوب و بد را از دیگران می‌رباید (غزالی، [بی‌تا]، ج ۲، ص ۷۲-۷۳).

روش‌های تربیت اخلاقی از نگاه غزالی

اما در زمینه روش‌های تربیت اخلاقی غزالی به پنج روش مهم اشاره می‌کند. اولین روش مورد تأکید غزالی روش «عادت‌پذیری» است. عادت یکی از اشکال یادگیری است که در یک تلقی کاملاً سطحی‌نگرانه عبارت است از قالب خاصی که به وسیله آن یادگیری دارای ضرورت می‌گردد و سرانجام به صورت ابزاری در می‌آید که فاقد عنصر اراده و اندیشه می‌شود. در این صورت رفتارهای مبتنی بر عادت، به صورت مکانیکی شکل می‌گیرد (عبدالکریم عثمان، ۱۳۶۰، ص ۹۶). البته در ادامه اشاره خواهد شد که این تلقی از عادت مراد غزالی نیست و تفسیری کاملاً آگاهانه و مبتنی بر

«توجه» از عادت دارد. اهمیت عادت از نگاه غزالی از آنجا ناشی می‌شود که او اخلاق را بر دو پایه بنیان می‌نهد اول «فطرت» که از طریق موهبت الاهی حاصل می‌آید و دیگری «اکتساب»، که از رهگذر عادت‌های گوناگون حاصل می‌شود (غزالی، بی‌تا، ج ۳، ص ۵۶). وی درباره عادت چنین می‌گوید:

«پس هرکه به کاری نیکو عادت کند و خلق نیکو اندر وی پدید آید و سر اینکه شریعت کار نیکو فرموده است، این است که مقصود از این، گرویدن دل است از صورت زشت به صورت نیکو و هرچه آدمی به تکلف عادت کند، طبع می‌شود؛ که کودک ابتدا از دبیرستان و از معلم گریزان بود و چون وی را به الزام به تعلیم فرا دارند، طبع وی شود، و چون بزرگ شود همه لذت وی اندر علم بوده خود صبر از آن نتواند کرد، بلکه کسی که به کبوتر بازیدن یا شطرنج بازیدن یا قمار بازیدن عادت گیرد، چنان طبع وی شود که همه جهان و هرچه دارد اندر سر آن دهد و دست از آن برندارد؛ بلکه چیزهایی که برخلاف طبع است، به سبب عادت، طبع گردد» (غزالی، ۱۳۶۱، ص ۱۱-۱۲).

روش دیگری که غزالی بدان اشاره می‌کند؛ روش «آموزش»^۱ است. برخی معتقدند این روش فراگیرترین و عمده‌ترین روش تربیتی اعمال شده در سیره تربیتی مکتوب باز مانده از غزالی است (رفیعی، ۱۳۸۸، ص ۲۷۷). مراد غزالی از آموزش و تعلیم معنای اخص آن یعنی شیوه و فن آموزشی است که معلم برای تحقق آموزش به معنای عام از آن استفاده می‌شود. غزالی معتقد است بر اثر آگاهی و معرفت، فرد از گناه دوری می‌کند و به سمت خداوند و پیروی از او کشیده می‌شود، بنابراین از طریق معرفت و آگاهی، حالتی در فرد ایجاد می‌شود که این حالت و گرایش، عمل و نتیجه را به دنبال دارد. او معتقد است که معرفت، همانند درخت، تغییرات و حالت‌هایی که در فرد روی می‌دهند، همانند شاخه‌های آن درخت و اعمالی که فرد بعد از این که آگاه شد انجام می‌دهد، همانند میوه‌های آن درختانند. با این مثال، مشخص می‌شود که این سه امر، یعنی معرفت، حال و نتیجه، از هم دیگر جدا نیستند و همه آنها نتیجه خود ملکوتی انسان اند (غزالی، ۱۳۶۸، ج ۲، ص ۳۴۸). به هر حال به اعتقاد غزالی می‌توان با تعلیم و آموزش شخص نسبت به مضرات و منافع امور در او برانگیختگی نسبت به ترک یا انجام عملی ایجاد نمود.

روش دیگر روش «تشویق و تنبیه»^۱ است. از نکات مهمی که غزالی در مسأله تشویق بدان توجه داشته و مریبان را به اهمیت آن گوشزد نموده است، رعایت مراحل مختلف رشد به هنگام تشویق و ترغیب است، چه در هر مرحله از رشد، آدمی دارای علائق و انگیزه‌های مختلفی است که براساس آن رغبت و تمایل به انجام عملی پیدا می‌کند. غزالی در این باره چنین آورده است:

«اگر کودک را گویند به دبیرستان شو تا به درجه ریاست رسی وی خود لذت ریاست نداند که چه باشد، لکن باید گفت به دبیرستان شو تا شبانگاه، چوگان و گوی به تو دهم تا بازی کنی، تا کودک به حرص آن به دبیرستان شود» (غزالی، ۱۳۶۱، ص ۱۸).

غزالی در مسأله تنبیه با دیدی روان‌شناسانه با این امر برخورد نموده و بسیاری از نکات ظریف و لطیف تربیتی را مد نظر قرار داده است. به اعتقاد او اگر لازم باشد کودک تنبیه شود لازم و ضروری است این تنبیه در خفا و سری باشد. وی در این مورد چنین می‌گوید:

«چون کودک معاودت کند یک بار اندر سر تویخ کند و گوید، زینهار تا کس از تو این نداند که رسوا شوی در میان مردمان و تو را به هیچ‌کس پندارند» (غزالی، ۱۳۶۱، ص ۱۹).

دو نکته مهم تربیتی را در این گفته غزالی می‌توان ملاحظه کرد: اول این که در تربیت کودک، کرامت و شخصیت او نباید آسیب ببیند. دوم اینکه در این گفته غزالی، راه درمان و اصلاح رفتار کودک نیز بازگو شده است و توصیه به بهره‌گیری از انگیزه و تمایل کودک در حفظ و کرامت خود شده است.

روش چهارمی که غزالی بدان اشاره می‌کند روش «داستان‌گویی»^۲ است. غزالی معتقد است یکی از اموری که نقش اساسی در درونی‌سازی فضایل اخلاقی در کودکان و تخلق آنها به اخلاق نیکو دارد استفاده از داستان‌ها و قصه‌گویی است. از همین رو او به کودکان توصیه جدی دارد که قرآن، احادیث و حکایات انسان‌های نیکو و شرح حال آنها را بدانند تا در دلش حب صالحین نهاده شود (غزالی، [بی‌تا]، ج ۳، ص ۷۳).

1. Punishment

2. Storytelling

و بالاخره روش «پند و اندرز»^۱ نیز از روش‌های مورد اشاره غزالی در تربیت اخلاقی است.

عوامل تربیت اخلاقی از نظر غزالی

اما در زمینه عوامل تربیت اخلاقی غزالی به دو دسته عوامل «درونی» و «بیرونی» اعتقاد دارد. در عوامل درونی به «اراده» و «وراثت» به عنوان محوری‌ترین عوامل اشاره می‌کند و در عوامل بیرونی، «خانواده»، «همسالان» و «مدرسه» را مطرح می‌کند.

نگاهی گذرا به مؤلفه‌های پنج‌گانه تربیت اخلاقی از نگاه بندورا^۲

آلبرت بندورا روان‌شناس نو رفتارگرایی آمریکایی از نظریه‌پردازان حوزه شناختی-اجتماعی^۳ است؛ این حوزه نظری به تحلیل رشد خود، انطباق و تحولات انسان از یک منظر فاعلی که انسان در آن بیشترین عاملیت را دارد، می‌پردازد (بندورا، ۱۹۹۹، بندورا، کاپرارا^۴، باربانلی^۵، پاستورلی^۶، رگالیا^۷، ۲۰۰۱، ص ۱). بندورا اخلاقیات را مجموعه استانداردهای اخلاقی می‌داند که در هر جامعه‌ای مورد توافق واقع شده است. این استانداردها می‌توانند درونی شده و به منزله اهداف و استانداردهای درونی اخلاقی فرد در فرایند خودتنظیمی، در تنظیم رفتارهای اخلاقی نقش مؤثری داشته باشند. او می‌گوید یک اخلاق مشترک برای کنش‌وری انسان در هر جامعه‌ای ضروری است و نمی‌توان به استانداردهای فردی و شخصی اکتفا کرد. شاید بسیاری از رفتارها از نظر یک شخص، مزیت داشته باشند اما از نظر شخص دیگر، مضر و زیان بخش باشند؛ بنابراین وجود گداهای اخلاقی توافقی امری ضروری است بدون کداهای اخلاقی توافقی هر زمانی که خواسته‌های افراد تعارض یابد حقوق آنها پای‌مال خواهد شد.

«کدها و تأیید و تنبیه‌های اجتماعی وظایف اخلاقی جمعی را مشخص می‌کند و بر کنش اجتماعی تأثیر می‌گذارد» (بندورا، ۱۹۹۱، ص ۲).

1. Advice

2. Bandura

3. Social cognitive

4. Caprara

5. Barbaranelli

6. Pastorelli

7. Regalia

اهداف تربیت اخلاقی در نگاه بندورا

هدف اصلی تربیت اخلاقی از دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا، رشد مهارت «خودتنظیمی اخلاقی» و جای‌گزین شدن «کنترل درونی»^۲ و نمادین به جای «تنبیه و تشویق»‌های بیرونی است. به تعبیر دیگر از نگاه بندورا یک تربیت اخلاقی موفق باید بتواند کانون انگیزش و کنترل کودک را در انجام کارهای اخلاقی و پیش‌گیری از انجام آنها از پایگاه خوشایندها و بدآیندهای اجتماعی به یک کانون شخصی بدل نماید (بندورا، ۱۹۹۱، ص ۸).

مبانی انسان‌شناختی از نگاه بندورا

بندورا سه فرض اساسی درباره انسان دارد که نظریه خود را براین سه فرض بنا می‌کند. اول آن که انسان «نیک‌سیرت» است و دوم آن که انسان‌ها فاقد هرگونه «خزانه فطری رفتاری» هستند. او درباره چنین می‌گوید:

«جز در موارد بازتاب‌های ابتدائی، آدمی فاقد هرگونه خزانه فطری رفتاری است. مردم باید رفتار را بیاموزند. الگوهای پاسخ جدید یا از طریق تجربه مستقیم و یا از طریق مشاهده قابل فراگیری است» (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۲۹).

اما فرض سوم و مهم‌تر این که «انسان‌ها توانایی‌های پنج‌گانه‌ای دارند» که ریشه در شخصیت آنها دارد و رفتارهای انسان تحت تأثیر نسبی آنهاست. این توانایی‌ها، یادگیری انسان را تسهیل می‌کند و زمینه تعامل انسان با محیط را که لازمه رشد و بالندگی است فراهم می‌آورد. رشد یافتگی شخصیت و رشد یافتگی اخلاقی با رشد یافتگی در این توانایی‌های اساسی تبیین می‌شود. از منظر دیدگاه شناختی اجتماعی انسان‌ها دارای این پنج توانایی بنیادین هستند: «نمادپردازی»^۳، «مال‌اندیشی»^۴، «جان‌ساز»^۵، «خودتنظیمی» و «خودواکنشی عاطفی» (بندورا، ۱۹۸۹a، ص ۱-۶۰).

1. Self-regulation

2. Internal Controlling

3. Symbolize

4. Foresightful

5. Emotional Self-reaction

اصول تربیت اخلاقی^۱ از نگاه بندورا

اما در زمینه اصول تربیت اخلاقی بندورا دو دسته اصول را مطرح می‌کند یکی اصول عام و دیگر اصول خاص. اصول عام از نگاه او عبارتند از:

۱. اصل تفرد مبتنی بر موقعیت: به این معنا که هر کسی در هر موقعیتی کاملاً متفاوت از موقعیت‌های دیگر عمل می‌کند (بندورا، ۱۹۹۱، ص ۶)؛
۲. اصل جانشین‌سازی: به این معنا که هر تجربه قابل مشاهده می‌تواند برای مشاهده‌گر نیز یک تجربه باشد و مشاهده‌کننده، تجربه مشاهده شده را جانشین تجربه خود می‌کند (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۱۲۶)؛
۳. اصل موجبیت دوجانبه: به این معناست که مجموعه رفتار، عوامل شخصی و محیط در یک تعامل دوسویه با هم تحول و دگرگونی اخلاقی را می‌سازند. این گونه نیست که رفتار بوسیله محیط یا عوامل شخصی شکل گیرد (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۱۹۷).
اما اصول خاص در تربیت اخلاقی از نگاه بندورا عبارتند از:

۱. اصول مربوط به «یادگیری مشاهده‌ای» که مشتمل است بر چهار اصل: «توجه»^۳، «یادداری»^۴، «بازتولید حرکتی»^۵ و «انگیزش»^۶ (بندورا، ۱۳۷۲). به طور کلی بندورا درباره «مشاهده» معتقد است افراد در موقعیت‌های اجتماعی اغلب تنها از راه مشاهده رفتار دیگران خیلی زودتر یاد می‌گیرند تا بر اساس تحلیل‌های مبتنی بر «شرطی‌سازی»^۸ (بندورا، ۱۹۶۲). نظریه یادگیری مشاهده‌ای بر این ایده بنیادین مبتنی است که الگوها به جهت این که برجسته هستند یا از موقعیت، جایگاه، قدرت و سایر کیفیت‌های مناسب برخوردارند توجه ما را به خود جلب می‌کنند (بندورا، ۱۹۷۱؛ ۱۷)؛
۲. اصول مربوط به «خودتنظیمی اخلاقی» که عبارتند از: «خودنظارت‌گری»، «خودسنجی»^۹ و «خودواکنشگری عاطفی» (بندورا، ۱۳۷۲)؛

1. Moral Education
2. Reciprocal Determinism
3. Attention
4. Retention
5. Motor reproduction
6. Motivation
7. Observation
8. Conditioning
9. Self-Evaluation

۳. اصول مربوط به «خودکارآمدی^۱ اخلاقی ادراک شده»^۲ مشتمل بر چهار اصل می‌باشد: «برجسته‌سازی دست‌آوردهای عملکرد»، «تجربه‌های نیابتی»، «ترغیب کلامی»^۵ و «برانگیختگی هیجانی»^۶ (بندورا، ۱۳۷۲، ۱۹۹۱، ص ۹۰-۱۰۰).

روش‌های تربیت اخلاقی از نگاه بندورا

روش‌هایی که بندورا مطرح می‌کند عمدتاً مربوط به «تقویت و تنبیه»^۷ و «الگوگیری»^۸ است. او روش تقویت و تنبیه را در سه شکل مطرح می‌کند؛ «تقویت و تنبیه بیرونی»^۸، «تقویت و تنبیه جانشین»^۹ و «خودتقویتی و خودتنبیهی». در «تقویت بیرونی» انتظار پاداش ضامن بقای رفتار است. در «تقویت جانشینی» یا نیابتی تقویت و تنبیه مورد مشاهده به منزله تقویت و تنبیه برای مشاهده‌گر است. در فرایندهای جانشین پیاپی‌های مشاهده شده رفتار در افزایش و کاهش رفتارها تأثیرات جدی دارد. البته بندورا معتقد است در این زمینه اثر بازدارنده تنبیه مشاهده شده از اثر وادارنده تقویت مشاهده شده بیشتر است. این پدیده به طور ویژه در پرخاشگری از سوی بندورا به دفعات مورد بررسی قرار گرفته است. در این مطالعات و بررسی‌ها مشاهده پرخاشگری همراه با تنبیه در مقایسه با مشاهده پرخاشگری همراه با پی‌آیندهای پاداش بخش کمتر به پرخاشگری تقلیدی منجر شده است. (بندورا، ۱۹۷۳) اما در تقویت خود، شخص بر اساس استانداردهای درونی شده‌اش و میزان انطباق رفتارهایش با معیارهایش خود را تشویق یا توبیخ می‌کند و از طریق این مکانیسم درونی رفتارهای روزمره خود را تنظیم می‌کند (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۱۳۷).

در روش «الگوگیری» بندورا به دو سنخ الگوها اشاره دارد الگوپردازی زنده که در

1. Self-Efficacy

۲. خودکارآمدی ادراک شده به اعتقادات مردم درباره توانایی‌هایشان اطلاق می‌شود بندورا معتقد است این اعتقاد از طریق چهار فرایند شناختی، انگیزشی، عاطفی و فرایندهای انتخابی می‌تواند رفتار اخلاقی انسان را تنظیم کند (بندورا، ۱۹۹۵، ص ۵)

3. Saliencing Performances Accomplishment

4. Vicarious Experiences

5. Verbal Persuasion

6. Emotional Arousal

7. Reinforcement

8. Extrinsic Reinforcement

9. Vicarious Reinforcement

آن شخص در معرض الگوهای زنده در زندگی روزمره خود قرار می‌گیرد. به اعتقاد بندورا بسیاری از یادگیری‌های ما به خاطر در معرض الگوهای زنده قرار گرفتن در زندگی روزمره است (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۵۱). اما نوع دیگر الگوها الگوهایی هستند که ساخته و پرداخته انسان هستند؛ این الگوها که الگوهای نمادین نام دارند از طریق رسانه‌ها مورد استفاده گسترده قرار دارند (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۱۰).

عوامل تربیت اخلاقی در دیدگاه بندورا

عواملی که بندورا برای تربیت اخلاقی طرح می‌کند عبارتند از عوامل درونی و عوامل بیرونی؛ او وراثت را به عنوان یک عامل درونی نمی‌پذیرد اما عامل اراده انسانی را به عنوان عامل درونی به رسمیت می‌شناسد. به نظر بندورا سه دیدگاه درباره فاعلیت خود مطرح است اول فاعلیت خودپیرو، دیگری فاعلیت مکانیکی و بالاخره فاعلیت برآیندی تعاملی (بندورا، ۱۹۸۹b، ص ۱۱۷۵). چنانچه بندورا تأکید دارد نظریه شناختی-اجتماعی به یک فاعلیت برآیندی تعاملی درباره خود قائل است (بندورا، ۱۹۸۶). براساس این نوع فاعلیت انسان‌ها نه در بند محیط خود هستند و نه تحت تأثیر عوامل ناخودآگاه درونی، بلکه آنها سهم علی معینی برای خود در انگیزش‌ها، و عمل کردهای خود دارند. بنابراین او به عاملیت انسان به عنوان موجودی مختار معتقد است؛ و تأکید جدی بر جایگاه شناخت در بروز رفتارها دارد. او در مقابل رفتارگرایی افراطی چنین موضعی می‌گیرد:

«در حال حاضر ما با حجم عظیمی از پژوهش روبرو هستیم که در آن شناخت‌های فعال شده، به طور غیرمستقیم اندازه‌گیری شده و فقط ارتباط کنشی آنها با رفتار، مورد بررسی قرار گرفته است...؛ نظریه‌ای که نمی‌پذیرد که «تفکرات می‌توانند کنش‌ها را سامان دهند»، خود را نسبت به توصیف رفتار پیچیده آدمی مسئول نمی‌داند» (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۲۳).

اما در زمینه عوامل بیرونی می‌توان گفت بندورا عوامل خانواده، رسانه و همسالان را کانونی‌ترین عوامل تربیت اخلاقی معرفی می‌کند. پدر و مادر به عنوان اصلی‌ترین منبع رفع نیازهای کودک جایگاه ویژه‌ای در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا دارد، تا جایی که برخلاف نظر پیازنه او معتقد است بسیاری از استدلال‌های کودکان باز نمودی از استدلال‌های اخلاقی والدین در خانواده است. او در این زمینه می‌گوید:

«سطح استدلال اخلاقی والدین، سطح استدلال اخلاقی کودکان را پیش‌بینی می‌کند علاوه بر این، تحلیل‌های خرد نشان می‌دهند که کودکان از قواعد والدین برای تلفیق اطلاعات موجود برای قضاوت در مورد اخلاقی بودن عمل ناشیست، الگوبرداری می‌نمایند. بنابراین، اگر والدین از قوانین اخلاقی ساده استفاده کنند، کودکانشان نیز همین کار را خواهند کرد، در حالی که اگر والدین بر قوانین نسبی‌گرایانه پیچیده‌تر تکیه کنند، کودکانشان نیز به همین نحو عمل خواهند کرد. نفوذ اجتماعی، بر تغییرات تحولی عوامل اخلاقی و اهمیتی که به آنها داده می‌شود، تأثیر دارد» (بندورا، ۱۹۹۱، ص ۹).

از نکات بسیار مهمی که بندورا بر اساس نظریه‌اش، به آن توجه فراوان دارد؛ تأثیرات تربیتی رسانه‌هاست. او معتقد است ما به همان اندازه که از پیامدهای رفتارهایمان یاد می‌گیریم از مشاهده تجارب غیرمستقیم هم چیزهایی می‌آموزیم. او الگوها را به عنوان یکی از پر قدرت‌ترین انتقال دهندگان اطلاعات و پیام‌ها معرفی می‌کند. بر این پایه رسانه‌ها از تلویزیون گرفته تا بازی‌های کامپیوتری و اینترنت در نگاه بندورا می‌تواند از طریق فرایندهای جانشینی به الگودهی و استانداردسازی در کودکان بپردازند. از همین رو او یکی از سرسخت‌ترین مخالفان پخش برنامه‌های حاوی سکس و خشونت در تلویزیون است. براساس همین نکته‌سنجی‌ها او یکی از منتقدان رسانه به ویژه تلویزیون در جامعه آمریکا است (هرگنهان و اولسون، ۱۳۸۴، ص ۳۸۱).

او معتقد است یکی از منابع نافذ در یادگیری اجتماعی «مدل‌سازی»^۱ از طریق تلویزیون، سینما و دیگر رسانه‌های گروهی است. بدیهی است که کودکان و بزرگسالان بسیاری از انگیزش‌ها، پاسخ‌های هیجانی و شیوه‌های جدید رفتار از مدل‌سازی تلویزیونی فرا می‌گیرند (بندورا، ۱۳۷۲). درباره میزان اثربخشی این عامل بندورا معتقد است رسانه‌ها دارای چند ویژگی مهم هستند که آنها را از دیگر عوامل ممتاز می‌کند. الف- گستردگی مخاطب؛ ب- تأثیرگذاری شدید آن به خاطر تکرار و ارائه‌گریزی؛ ج- بزرگ‌نمایی اثراتی واقعیات، به گونه‌ای که خود می‌خواهند. بنابراین هرچه تصورات ذهنی مردم از واقعیت بیشتر ناشی از محیط نمادین رسانه باشد، اثر اجتماعی رسانه‌ها بیشتر است (بندورا، ۱۳۷۲، ص ۵۱-۵۲). براساس این ویژگی‌ها بندورا نتیجه می‌گیرد با افزایش استفاده از مدل‌سازی نمادین که با ابزار رسانه اتفاق

می‌افتد امکان دارد که نقش والدین، معلمان و دیگر مدل‌های نقش‌های اجتماعی در تربیتی اخلاقی کاهش یابد (بندورا، همان، ص ۵۱).

همچنین در زمینه اثرگذاری «همسالان» برهم نیز معتقد است که آنها نقش مهمی در شکل‌گیری استانداردها و رشد اخلاقی در کودکان دارند؛ به اعتقاد او کودکانی که در تماس با بزرگسال و الگوهای همسالانی قرار داشته‌اند که استانداردهای متعارضی را نشان داده‌اند، استانداردهای متفاوتی را برای عمل می‌پذیرند؛ بر خلاف وضعیتی که در آن، بزرگسالان به تنهایی استانداردها را تنظیم می‌کنند، یا بزرگسالان و الگوهای همسال به استانداردهای یکسانی صحنه می‌گذارند. قدرت الگوبرداری با تغییر در استانداردهای الگوبرداری شده، تضعیف می‌شود. این تأکید بر نقش همسالان در تربیت اخلاقی در نگاه بندورا تا به آنجا پیش می‌رود که بندورا تأثیر همسالان را بر تأثیر والدین تا حدودی برتری می‌دهد. به نظر او همسالان می‌توانند، با توجهات ارزیابی‌کننده‌ای که رفتار ناشایست را از نظر اخلاقی مجاز می‌سازد، تأثیر زیادی بر کاربرد استانداردهای اخلاقی قبلی داشته باشند. حتی زمانی که واکنش‌های ارزیابی‌کننده والدین اهمیت بیشتری نسبت به واکنش‌های ارزیابی‌کننده همسالان داشته باشند، همسالان می‌توانند در نهایت موفق شوند؛ زیرا آنها افرادی هستند که در موقعیت‌های رفتاری حضور دارند و می‌توانند بر انتخاب‌های اخلاقی تأثیر گذارند (بندورا، ۱۹۹۱).

بررسی میزان هم‌پوشانی و ناهم‌پوشانی دو دیدگاه در مؤلفه‌های تربیت اخلاقی

مقایسه و ارزیابی دو دیدگاه در زمینه اهداف تربیت اخلاقی

بر اساس آنچه بیان شد دو نکته اساسی در نظریه اخلاقی غزالی برجسته است. اول آنکه از نظر غزالی، قلمرو اخلاق محدود به رابطه انسان با دیگر انسان‌ها نیست. بلکه اخلاقیات روابط انسان با خدای خویش را نیز در بر می‌گیرد. به همین جهت غزالی عبادات یکی از ارکان کانونی کتاب احیاء و کیمیای سعادت قرار می‌دهد. دوم آن که خدا و توجه به خدا اساسی‌ترین مفهوم نظریه اخلاقی اوست. تاجایی که این موضوع بر رفتارهایی مانند غذا خوردن و ازدواج نیز تأثیرات جدی دارد (شیدان‌شید، ۱۳۸۳، ص ۸۷-۱۰۱).

بر اساس این دو نکته هدف اساسی تربیت اخلاقی از نگاه غزالی هدف غایی

«آراستگی به فضائل اخلاق» است. خلق نیز هیأت راسخ در نفس است که در اثر آن افعال انسانی به آسانی از انسان صادر شود (داودی، ۱۳۸۷، ص ۳۵). اما از نگاه بندورا تربیت اخلاقی هدف «رشد خودتنظیمی اخلاقی» را پی می‌گیرد. با این حساب می‌توان چند نکته را در مقایسه این دو دیدگاه درباره هدف تربیت اخلاقی دریافت:

۱. اول آن که غزالی در اهداف بیشتر محتوا گراست تا قالب‌گرا برخلاف بندورا که به نظر می‌رسد به محتواها کمتر می‌پردازد و بر نکات فرمی و قالبی تأکید دارد؛ مثلاً خودتنظیمی یا سازگاری که اهدافی شکلی و قالبی هستند. از این منظر می‌توان این انتقاد را به بندورا داشت که تأکید بر شکل و قالب‌ها علاوه بر این که از بن‌مایه‌های نسبی‌گرایانه و قراردادگرایانه در ارزش‌های اخلاقی سرچشمه می‌گیرد به لحاظ کارکردی نیز به نظر می‌رسد که ناکافی است. در هر برنامه تربیت اخلاقی مرتبی از مربی انتظار دارد به او دقیقاً بگوید چه چیزی خوب است و باید چگونه فضائلی را در خود پرورش دهد.

۲. نگاه غزالی در غایت تربیت اخلاقی فضیلت‌گرایانه و دینی است گرچه در موارد متعددی به عمل و موقعیت‌های عملی نیز توجه دارد اما تمرکز اساسی او بر رشد و شکل‌گیری فضایل و منش اخلاقی است و عمل را نیز در راستای شکل‌دهی به فضایل پایدار نفسانی مورد توجه قرار می‌دهد. اما به نظر می‌رسد بندورا بیشتر متمایل به عمل‌گرایی و موقعیت‌گرایی در تربیت اخلاقی است. به این معنا که او در نهایت شخصی را اخلاقی می‌داند که اولاً موقعیت‌های اخلاقی را به درستی تشخیص دهد و ثانیاً در ارزیابی موقعیت، صحیح عمل کند و معیارهای اخلاقی درست در او شکل گرفته باشد و بتواند ماهرانه از داده‌های اخلاقی بهره بگیرد و در نهایت بتواند اخلاقی‌ترین تصمیم را در آن موقعیت اتخاذ کند. بنابراین ثبات رفتارهای اخلاقی در تربیت اخلاقی که از نکات بارز و اساسی فضیلت‌گرایی در تربیت اخلاقی است برای او اگر منفی نباشد موضوعیتی ندارد.

۳. غزالی در تربیت اخلاقی به جنبه‌های فردی-بندگی تأکید دارد یعنی از سویی بر ابعاد فردی اخلاق تأکید دارد و از سویی بر ابعاد بندگی و الهی اخلاق متمرکز است اما بندورا دیدگاهی اجتماعی-شناختی با تأکید بر مهارت‌های اخلاقی عنایت دارد.

مقایسه در زمینه مبانی انسان‌شناختی، تربیت اخلاقی

نظریات تربیت اخلاقی عمدتاً بر دو رویکرد کلان در انسان‌شناختی متمرکز بوده‌اند. یکی دیدگاهی که به داشته‌های فطری انسانی به عنوان عناصر پیشینی در تربیت تأکید دارد و دیگری دیدگاهی که محیط‌گرایی صرف است و معتقد است انسان‌ها هیچ‌گونه داشته فطری ندارند و شخصیت انسان اساساً بر مبنای یادگیری از محیط شکل می‌گیرد.

از این منظر می‌توان تفسیر غزالی را در انسان تفسیر مبتنی بر فطرت‌گرایی دانست که بر عناصر فطری موجود در نهاد انسان تأکید دارد. البته فطرت‌گرایی در اخلاق را دو گونه می‌توان تصور نمود یکی فطرت‌گرایی ساختاری و دیگری فطرت‌گرایی محتوایی. دیدگاه ساختاری در فطرت در پی دست یافتن به ویژگی‌های فطری برای نوع بشر است، در این دیدگاه نیز از فطرت هم‌چون امری مشترک و ثابت در نوع بشر سخن به میان آمده است. اما تفاوت‌هایی نیز وجود دارد. نخست اینکه در دیدگاه ساختارگرا به فطرت، به‌طور کلی، هم‌چون ساختار و نه محتوا نگریسته شده است. اما در دیدگاه اسلام برخی از امور فطری (همچون معرفت و میل ربوبی در انسان)، جنبه محتوایی دارند و نمی‌توان امور فطری را تنها به امور ساختاری محدود نمود. دیگر اینکه شکوفایی یا ظهور برخی از امور فطری، به شکلی قابل ملاحظه در گرو قصد و اراده آدمی قرار دارد و چنین نیست که همه امور فطری، به صرف قرار گرفتن فرد در داد و ستد با محیط، آغاز به شکوفایی کنند. گرایش ربوبی به منزله امری فطری، نه خودرو است که پا به پای رشد و افزایش سن، به‌طور کلی ظهور یابد و نه به‌ضرورت، در نتیجه تأثیر محیط تربیتی تحقق می‌یابد، بلکه در عین حال، وابسته به عمل خود فرد نیز هست. پس، در دیدگاه اسلام، باید فطرت را در عرصه عمل فرد در نظر گرفت و آن را چون سرمایه‌ای نگریست که فرد عامل با آن سودا می‌کند؛ بنابراین فطرت‌گرایی ساختاری بر این نکته تأکید دارد که انسان‌ها یک ساختار فطری پیشینی دارند که این ساختار آموختنی نیست در نهاد انسان از بدو تولد وجود دارد. تربیت اخلاقی بر اساس این اقتضائات ساختاری فطری شکل می‌گیرد. اما فطرت‌گرایان محتوایی که به نظر می‌رسد اندیشمندان اسلامی به آن اعتقاد دارند و در آموزه‌های اسلامی نیز شواهد متعددی بر آن داریم معتقد است انسان به نحو بالقوه به برخی شناخت‌ها و امور گرایش دارد. مثلاً خداشناسی به عنوان یک امر شناختی در انسان وجود دارد و انسان بر این

شناخت‌ها سرشته شده است. غزالی در نهاد انسان به این دسته متعلق است، اما بندورا به طور کلی فطرت‌گرا نیست او از سویی پیاژه و کلبرگ و دیدگاه ساختارگرایانه آنها را که اقتضای نوعی تربیت مرحله‌ای را دارد نفی می‌کند و از سوی دیگر به وضوح محتویات فطری را نیز نفی می‌کند؛ خلاصه سخن این که او رفتارهای انسانی را کاملاً آموخته و بدون پشتوانه پیشینی می‌داند و انسان را فاقد هرگونه خزانه فطری می‌داند. بنابر این غزالی یک فطرت‌گرای محتوایی و بندورا یک غیرفطرت‌گرا است و همچون لاک و رفتارگرایان کلاسیک انسان را یک لوح سفید می‌داند که نقش‌های آموخته بر آن نقش می‌بندد. براین اساس باز او نسبت به سرشت انسانی دیدی خنثا دارد اما بندورا انسان را نیک سیرت می‌شناسد.

اما تفسیر بندورا از انسان یک تفسیر مبتنی بر دیدگاه جان لاک^۱ یا به تعبیری اعتقاد به لوح سفید است. پس او درباره انسان یک نافطرت‌گراست که به طور کلی دانسته‌هایش را از محیط و عمدتاً از راه مشاهده می‌آموزد. البته یک سری توانایی اساسی در مسیر یادگیری انسان وجود دارد. اما فطرت نه به معنای ساختارهای فطری و نه به معنای محتواهای فطری در انسان وجود ندارد.

نکته دیگر که می‌توان گفت از امتیازات بندورا است، ارائه برخی توانایی‌های اساسی شخصیت است. چنانچه ملاحظه شد بندورا پنج توانایی برای شخصیت برشمرد که به نوعی در شکل‌گیری آن اهمیت دارد؛ بندورا در این نظر منحصر به فرد است و این نکته جدی در انسان‌شناسی غزالی به چشم نمی‌خورد.

مقایسه دو دیدگاه در زمینه اصول تربیت اخلاقی

چنانچه مشاهده شد در طرح دیدگاه غزالی به چهار اصل اساسی از نگاه او اشاره شد. یعنی اصل «تدریج»، «تفرد»، «فعالیت» و «پایش محیطی». اما دیدگاه آلبرت بندورا در اصول را به دو بخش عام و اصول خاص تقسیم کردیم. اولین نکته در این زمینه این است که به نظر می‌رسد غزالی بسیار کلی درباره اصول سخن گفته است. اما بندورا اصول تربیت اخلاقی را بسیار جزئی و تفصیلی آورده است.

اما اولین اصل ذکر شده از غزالی، اصل تدریج بود. گفته شده که غزالی تدریج را در

1.Locke

دو معنای خاص و عام به کار می‌برد. مراد وی از تدریج عام همان هماهنگی روند تربیت با رشد تدریجی تربیتی است. به این معنا که همان‌گونه که توانایی‌های انسان به تدریج رشد می‌کند تربیت نیز باید همگام با این رشد اتفاق بیفتد. بندورا در برخی از نگاه‌ها به این معنا از تدریج اشاره دارد اما او تدریج را بیشتر به تدریج در شکل‌گیری توانایی‌ها پیوند می‌دهد. او معتقد است به مرور که توانایی‌های شناختی انسان رشد می‌کند کنترل بیرونی انسان به کنترل درونی و خودتنبیهی و خودتقویتی رشد می‌یابد بنابراین تربیت نیز باید براساس همین رشد تدریجی اتفاق افتد. بنابراین بندورا و غزالی هر دو بر اصل تدریج تأکید دارند.

اما معنای دیگر تدریج که غزالی مطرح کرد تدریج در فراگیری دانش‌ها و علوم بود، منحصر خود اوست در دیدگاه بندورا چنین معنایی از تدریج مورد تأکید قرار نگرفته است.

اصل دیگری که هر دو اندیشمند بر آن تأکید دارند اصل تفرد است. عنایت به بیان‌های غزالی و بندورا نشان از آن دارد که دو معنای متفاوت از تفرد مورد عنایت است. که هرکدام اقتضائات تربیتی خاصی به همراه دارد. غزالی در معنای تفرد تفاوت‌های میان‌فردی را مد نظر قرار داده است به این بیان که افراد به لحاظ استعدادها متفاوت‌اند و بنابراین هرکدام اقتضائات تربیتی منحصر به فردی دارند. پس میان زید و عمرو تفاوت است به جهت این که شاکله شخصیتی آنها متفاوت است. چنانچه ملاحظه می‌شود غزالی منشأ تفرد را خصوصیات و صفات شخصیتی می‌داند و از این نظر شبیه دیدگاه صفات‌موضع‌گیری می‌کند بنابر این غزالی قائل به اصل تفرد مبتنی بر خصوصیات شخصیتی و صفات است. نتیجه تربیتی اصل یاد شده این خواهد شد که برنامه تربیت افراد گوناگون متفاوت است اما ثبات رفتارهای فردی امری طبیعی و بلکه لازم است. بنابراین رسیدن به ثبات رفتارهای فردی در موقعیت‌های متفاوت اخلاقی برای هر شخص امری مطلوب تلقی می‌شود.

اما بندورا تلقی کاملاً متفاوتی از تفرد ارائه نمود، او ضمن این که تفسیر غزالی از تفرد را می‌پذیرد اما گستره این تفرد را به رفتارهای یک شخص می‌کشاند. سرّ این تلقی از تفرد در دیدگاه بندورا وابسته به موقعیت بودن رفتارها از نگاه اوست. به اعتقاد او رفتار فرد بیشتر به وسیله موقعیتی که در آن قرار می‌گیرد و تفسیر او از آن موقعیت

تعیین می‌شود تا به وسیلهٔ مراحل رشد، صفات، یا سنخ شخصیت او (هرگنهان و اولسون، ۱۳۸۴، ص ۳۷۱). براساس این تلقی تفاوت‌های رفتاری فرد در موقعیت‌گوناگون نه تنها امری طبیعی بلکه نکته‌ایست که باید رشد داده شود. می‌توان این‌گونه برداشت کرد که به اعتقاد بندورا اگر این تفسیر از تفرد را نپذیریم و به گونه‌ای یکپارچگی در رفتار او در موقعیت‌های گوناگون قائل شویم، عاملیت او را در رفتارهای خویش نپذیرفته‌ایم، ضمن این که تجربیات گوناگون ما در زندگی روزمره خلاف این برداشت را به اثبات می‌رساند.

دیدگاه غزالی در اصل تفرد به خوبی تفاوت‌های میان‌فردی را در شناخت‌ها و عملکرد اخلاقی تبیین می‌کند اما به تفاوت‌های یک فرد در موقعیت‌های گوناگون نمی‌پردازد. شاید به این دلیل که به اعتقاد او اگر انسانی این‌گونه باشد هنوز اخلاقی نشده است. این نکته به خوبی بیانگر رویکرد فضیلت‌گرایانه غزالی در تربیت اخلاقی است. اما دیدگاه بندورا در تفرد این ظرفیت را دارد که تفاوت‌های رفتارهای اخلاقی یک فرد در موقعیت‌های گوناگون را تبیین کند. جدای از این مزیت دیدگاه بندورا می‌توان این نقد را به او داشت که دیدگاه او در این اصل بیش از اندازه افراطی است. بندورا در تأثیر موقعیت‌ها در رفتارهای افراد کمی اغراق می‌کند که شاید ناشی از رسوبات رفتارگرایی او باشد.

دو اصل دیگری که غزالی در تربیت اخلاقی بر آن تأکید می‌کند اصل فعالیت و اصل پایش محیطی است. بیان شد که در این دو اصل غزالی بر حضور و تأثیرگذاری متربی در فرآیند تربیت اخلاقی هم‌چنین تأثیر محیط در تربیت اخلاقی انگشت می‌نهد. ضمن این‌که بندورا بر تأثیر محیط در رفتار اخلاقی تأکید دارد همچنان بر ضرورت تعاملی بودن تربیت اخلاقی نیز تأکید دارد و به همین جهت پسوند اجتماعی را برای دیدگاه خود برمی‌گزیند اما در این زمینه دست به ابتکار جالبی می‌زند. او این تأثیرپذیری از محیط را از تبیین مکانیکی رفتارگرایی خارج کرده به سمت دیدگاه‌های شناختی می‌کشانند. از همین رو مفهوم محیط را از مفهوم موقعیت متمایز می‌کند. از نگاه او محیط عوامل طبیعی خارجی پیش روی شخص که فرصت‌ها و حمایت‌های اجتماعی را فراهم می‌آورد. و موقعیت دریافت و آگاهی از محیط است (گلانز، ریمر و لوئیس،

-
1. Glanz
 2. Rimer
 3. Lewis

۲۰۰۲، ص ۱۶۹). بنابراین در نگاه او محیط امری خنثاست که برداشت‌های افراد به آن معنا و جهت می‌بخشد، پس تفسیر از محیط در تربیت اخلاقی بسیار مهم است. شاید یک محیط برای دو شخص معانی متفاوتی داشته باشند.

بر اساس همین رویکرد در تبیین محیط او اصل جالب تربیتی موجبیت دوجانبه یا مثلث شخصیت، محیط و رفتار را ارائه می‌کند. در این اصل محیط‌ها کاملاً بالقوه‌اند و رفتارها آن را فعال می‌کند. در این اصل تعامل محیط، رفتار و خصوصیات شخصیتی بیان می‌شود که در نوع خود تفسیر بی‌نظیری در تبیین رفتارهاست.

اصل دیگری که بندورا بیان می‌دارد اصل جانشین‌سازی در تربیت اخلاقی است که باز غزالی بدان نپرداخته است. در این اصل بندورا مفاهیمی را که در ادبیات رفتارگرایی از جدی‌ترین مفاهیم است و به منزله مواد تبیین فرآیندهای روانی است مانند محیط تجربه، تقویت را توسعه می‌دهد به این معنا که تمام تأثیرات این امور را به واسطه شناخت مبتنی می‌کند. به بیان بندورا همان‌گونه تجربه‌های شخصی و پیامدهای آن می‌تواند در تربیت اخلاقی مفید باشد تجربه‌های مشاهده شده و تقویت‌های مشاهده‌ای نیز می‌تواند همان تأثیرات و بلکه قوی‌تری را داشته باشد. از همین رو تجربه را به تجربه نیابتی و تقویت را به انتظار تقویت تأویل می‌برد.

در زمینه اصول خاص نیز در هر سه مفهوم کلیدی یادگیری مشاهده‌ای، خودتنظیمی و خود کارآمدی نیز اصولی را بیان می‌کند که به جهت بافت مطالعات غزالی کمتر نظیر آن‌را در آثار غزالی می‌بینیم. اما نکته اساسی در ایده موجبیت دوجانبه آن است که به نظر می‌رسد که پیچیدگی فوق‌العاده این نظریه فرآیند تربیت اخلاقی را کمی دچار مشکل می‌کند. به اعتقاد برخی، اصل موجبیت دو جانبه تحلیل علی معیار را خدشه‌دار می‌کند. به این معنا که اگر بگوییم رفتار سبب ایجاد تغییر در شخص می‌شود در حالی که شخص موجب تغییرات در رفتار می‌شود و در حالی که محیط باعث تغییر در رفتار و شخص می‌شود و الی آخر، بالأخره هرگز معلوم نخواهد شد که نهایتاً چه چیزی علت چیز دیگر خواهد شد (هرگنهان و اولسون، ۱۳۸۴: ۳۸۵). براین پایه می‌توان گفت علی‌رغم این که بندورا اصول بدیعی را برای تربیت اخلاقی به ارمغان آورده است اما شفافیت برخی اصول غزالی از اصول بندورا بیشتر است.

مقایسه دو دیدگاه در روش‌های تربیت اخلاقی

در زمینه روش‌ها غزالی بر پنج روش عادت‌پذیری، تعلیم و آموزش، تشویق و تنبیه، قصه‌گویی و پند و اندرز تأکید کرد اما بندورا بر انواع روش‌های تقویتی والگوگیری تأکید کرد.

نکته اساسی که تفاوت بندورا و غزالی را نشان می‌دهد. این است که به نظر می‌رسد روش‌های بندورا بر درونی‌سازی اخلاقیات و ارزش‌های اخلاقی متمرکز است. اما غزالی به دنبال رشد فضائل انسانی است. از این رو روش‌های او عمدتاً متمرکز بر زمینه‌سازی مناسب در رشد درونی ارزش‌ها است. اما بندورا چنانچه در برخی مقالات اشاره می‌کند اخلاقی شدن را به انتقال ارزش‌ها به طور صحیح از جامعه یا به تعبیر او الگوها به افراد است. ظاهراً این نکته ریشه در انسان‌شناسی و اعتقاد به فطریات یا عدم آن وابسته که نتیجه آن در روش‌ها این است که یک دیدگاه مانند بندورا هم و غم روشی‌اش این است که چگونه می‌توان به این انتقال کمک کرد. خود انسان از درون که چیزی ندارد. اما غزالی به روش‌هایی مانند پند و اندرز و عادت‌پذیری که در واقع به دنبال این است داشته‌های فطری اخلاقی به طور صحیحی شکوفا شود. اگر غزالی به روش‌هایی مانند تشویق و تنبیه نیز تأکید می‌کند شاید از همین روست که به شکوفایی درونی، یاری می‌رساند؛ برعکس بندورا که روش‌هایش رویکرد انتقال ارزش‌ها را دارد. بنابراین اگر چه در برخی روش‌ها مانند تشویق و تنبیه و تعلیم شباهت‌هایی میان بندورا و غزالی باشد اما رویکردهای اصلی در اتخاذ این روش‌ها متفاوت است.

جنگال برانگیزترین نکته در زمینه روش‌ها تأکید بر روش عادت از سوی غزالی است. عمده‌ترین اشکالات بر این روش به جهت مکانیکی شدن و عدم حضور دو عنصر شناخت و اراده در این روش است؛ عادت‌ی که غزالی از آن صحبت می‌کند عادت‌ی است که هم عنصر آگاهی و هم عنصر اراده در آن وجود دارد.

نکته جالب دیگر که بندورا را از غزالی متمایز می‌کند توجهات خوب بندورا بر روش‌های تقویت‌جانشینی و نمادین است. انعطاف‌پذیری نمادها و الگوهای نمادین قدرت مانور روشی بسیار بالا و گستره تأثیر وسیعی را به لحاظ روشی برای مریبان‌پذیدی می‌آورد که مغتنم است.

مقایسه دو دیدگاه در زمینه عوامل تربیت اخلاقی

در زمینه عوامل تربیت اخلاقی چنانچه ملاحظه شد غزالی و بندورا در اصل تأثیرگذاری برخی عوامل مشترک‌اند مانند خانواده و مدرسه و هم‌سالان. اما در زمینه هم‌سالان بندورا تأثیر هم‌سالان را به جهت سرصحنه بودن و شباهت‌های بیشترشان با هم و تفاوت‌های متعدد بالاتر از خانواده می‌داند برخلاف غزالی که از تأکیدات فراوانش این نکته بدست می‌آید که تأثیر پدر و مادر تأثیری عمده‌تر است. توجه به این نکته لازم است در مباحث تربیت اخلاقی در خانواده تأثیر و جایگاه تربیتی پدر و مادر در تربیت اخلاقی کاملاً منوط به دیدگاه نظری و مبانی تربیتی و روان‌شناختی است. پیروان نظریه روان‌کاوی فروید^۱ به جهت تأکید بیش از اندازه او بر فرآیند «هماندسازی»^۲ با والدین همچنین تثبیت شخصیت اخلاقی در پنج سال آغازین زندگی و حضور مستمر کودک در این دوران در بستر خانواده به طور طبیعی به نقش والدین وزن بیشتری در تربیت اخلاقی خواهند داد. از سوی دیگر پیروان پیازه و کلبه‌گ به جهت تأکید فراوان‌تر بر مفهوم استقلال و نقش هم‌سالان و لزوم عدم وجود فشار از سوی آتوریته در تربیت اخلاقی حضور و دخالت والدین را در عرصه رشد و تربیت اخلاقی مضر و مخل می‌دانند. اما بندورا از آن جهت که بر یادگیری مشاهده‌ای و الگوگیری تأکید دارد لزوماً باید بر نقش تأثیرگذار والدین در تربیت تأکید داشته باشد. که البته دارد.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

مقایسه دیدگاه‌های تربیت غزالی و بندورا اندکی مشکل به نظر می‌رسد. از این جهت که این دو اندیشمند با دو ادبیات کاملاً متفاوت سخن گفته‌اند. اما تمام تلاش ما در این نوشتار آن بود که تا جایی که ممکن است در نزدیک نمودن این دو ادبیات بکوشیم. در مقایسه اجمالی دو دیدگاه می‌توان به این نکات اشاره نمود:

۱. میزان توافق دو نظریه‌پرداز در تعریف تربیت اخلاقی کاملاً با هم زاویه داشت. غزالی رویکردی فضیلت‌گرایانه، سعادت‌محورانه و با محتوای دینی به تربیت اخلاقی داشت و اما بندورا نگاهی موقعیت‌گرایانه، عمل‌محورانه و کاملاً فرمی و قالبی به تربیت اخلاقی داشت.

1. Freud

2. Identification

۲. توافق در مبانی انسان‌شناختی نیز بسیار قابل توجه نبود. غزالی انسان را دارای فطرت دانست اما بندورا از پذیرش امر فطری در انسان دوری جست. گرچه در پاره‌ای از امور انسانی مانند مختاربودن و آگاه‌بودن و عاملیت نفس انسانی در فعالیت‌ها اشتراکاتی میان آن دو بود.

۳. اصولی که غزالی برای تربیت اخلاقی برشمرد، از گستردگی قابل‌قبولی برخوردار بود، اما اصول بندورا شفافیت بهتری داشت؛ و نیز اصول بندورا کاربردی‌تر می‌نمود. ضمن این که در پاره‌ای از اصول میان آن دو اشتراکاتی بود. نکته جالب در این میان تفاوت دقیقی بود که در اصل تفرد میان غزالی و بندورا وجود داشت یکی تفرد را مبتنی بر خصوصیات انسانی پذیرفت و دیگری تفرد را مبتنی بر موقعیت‌ها قرار داد.

۴. روش‌های تربیت اخلاقی غزالی از جامعیت بیشتری برخوردار است. اختلاف جدی غزالی و بندورا در روش عادت‌پذیری است. بندورا این روش را مطرح نمی‌کند اما غزالی به عنوان یک روش اصلی از عادت‌پذیری یاد می‌کند. هر دو نظریه‌پرداز بر روش تشویق و تنبیه تأکید دارند اما شاید بتوان گفت تبیین بندورا می‌تواند پایه و چارچوب نظری تشویق و تنبیه از نگاه غزالی را تأمین می‌کند. باز الگوگیری روشی است که هر دو بر آن توافق دارند. اما غزالی از این روش در عادت‌پذیری یاد می‌کند. روش منحصربه‌فردی که بندورا را از غزالی متمایز می‌کند روش الگوگیری‌های نمادین است. الگوهای نمادین الگوهایی هستند که به طور نمایشی زنده یا به صورت تصاویر و فیلم یا پویانمایی ساخته و پرداخته انسان هستند.

۵. می‌توان گفت بیشترین توافق میان غزالی و بندورا در عوامل است گرچه تبیین‌های آنها از این عوامل متفاوت است. اما تقریباً بیشترین میزان هم‌پوشانی میان این دو در عوامل تربیت اخلاقی است با این تفاوت که تمرکز غزالی بر عامل خانواده و تمرکز بندورا بر عامل رسانه است.

منابع

- بندورا، آلبرت (۱۳۷۲)، *نظریه یادگیری اجتماعی*، ترجمه فرهاد ماهر، شیراز: راهگشا.
- داودی، محمد (۱۳۸۷)، *تربیت اخلاقی*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رفیعی، بهروز (۱۳۸۸)، *آرای اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت*، ج ۳ امام محمد غزالی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ساروخانی، باقر (۱۳۷۸)، *روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شیدان‌شید، حسینعلی (۱۳۸۳)، *عقل در اخلاق در اندیشه غزالی و هیوم*، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- صادق‌زاده، علیرضا (۱۳۷۵)، *مروری بر مبانی، اصول و شیوه‌های تربیت اخلاقی از نظر محمد غزالی و فیض کاشانی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس.
- عثمان، عبدالکریم (۱۳۶۰)، *روان‌شناسی از دیدگاه غزالی و اندیشمندان مسلمان*، (ترجمه سید محمدباقر حجتی)، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- الغزالی، ابوحامد محمد [بی‌تا]، *إحياء علوم الدین*، بیروت: دارالمعرفه للطباعة و النشر، اربع مجلدات.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۶۱)، *کیمیای سعادت*، تهران: طلوع.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۶۲)، *فرزند نامه*، ضمیمه مکاتیب فارسی غزالی (فضائل الانام من رسائل حجه الاسلام)، به تصحیح و اهتمام عباس اقبال، چاپ دوم، تهران: امیرکبیر.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۶۵)، *منهاج العابدین*، (ترجمه محمد بن عبدالجبار سعدی ساوی، مقدمه و تصحیح و تعلیق از احمد شریعتی)، چاپ اول، تهران: امیرکبیر.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۷۶)، *میزان العمل*، تصحیح سلیمان دنیا، ترجمه علی‌اکبر کسمایی، تهران: سروش.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۹۹۴)، *محک النظر*، تحقیق رفیق العجم، لبنان: دارالفکر اللبنانی.
- غزالی، ابوحامد محمد (۱۳۶۸)، *کیمیای سعادت*، (به کوشش حسین خدیو جم)، تهران: علمی و فرهنگی.
- غزالی، محمد (۱۹۸۹)، *میزان العمل*، کتب هوامشه احمد شمس الدین، بیروت: دارالکتب

العلمیه

کدیور، پروین (۱۳۸۶)، *روان‌شناسی اخلاق*، تهران: نشر آگه.

مرادی، فیروز (۱۳۸۲)، *تربیت اخلاقی از دیدگاه امام ابو‌حامد محمد غزالی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکزی.

موحد، صمد؛ خسرو باقری؛ احمد سلحشوری؛ (۱۳۸۷)، «بررسی تطبیقی دیدگاه غزالی و دیدگاه غم‌خواری نل نادینگر درباره تربیت اخلاقی»، *فصلنامه اندیشه دینی*، دانشگاه شیراز، پیاپی ۲۷، ص ۳۹-۶۰.

هرگنهان، بی، آر، و اولسون، میتو، اچ (۱۳۸۴)، *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری* (ترجمه علی اکبر سیف)، تهران: دوران.

- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Bandura, A. (1971). Analysis of modeling processes. In A. Bandura (Ed.), *Psychological modeling: Conflicting theories*. Chicago: Aldine-Atherton
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development. Vol. 6. Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1989b). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of moral thought and action. In W. M. Kurtine & J.L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 1, pp. 451-503). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing

- societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed., pp. 154-196). New York: Guilford Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C., & Regalia, C. (2001). Sociocognitive self-regulatory mechanisms governing transgressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 125-135.
- Glanz, K., Rimer, B.K. & Lewis, F.M. (2002). *Health Behavior and Health Education. Theory, Research and Practice*. San Francisco: Wiley & Sons.