

نقدی بر نظریه رشد قضاوت اخلاقی لارنس کلبرگ: پژوهشی در بحثی چندجانبه نظریه کلبرگ و ارائه رهنمودی درباره مراحل رشدی او

دکتر علیرضا عصاره

آیدین مهدیزاده تهرانی

علیرضا امینی زرین

****شادی عظیمی

چکیده

نظریه‌های رشد سعی در الگوسازی مراحل شکل‌گیری و بالندگی ابعاد شخصیت در بشریت دارند. در این میان رشد قضاوت اخلاقی که ترکیبی پیچیده از ابعاد مختلف شخصیتی همچون بعد اجتماعی و عاطفی دارد، موضوعی است که لارنس کلبرگ مورد تحلیل و بررسی قرار داده است. با وجود بررسیها و نتایجی انجام شده درباره این نظریه، به‌نظر می‌رسد هنوز ابعادی از آن پنهان و ناگفته مانده است. پژوهشگران این مقاله با الگوسازی نظریه کلبرگ، در روش‌سازی آنچه مدنظر وی بوده است، کوشیده‌اند تا این بابت خلاصه موجود در این نظریه و فاصله آن با آنچه در تعریف اخلاق نزد بزرگان فلسفه و دین بوده است، مشخص شود. این خلاصه که به منزله یک مرحله مغفول در این نظریه تبیین و ارائه شده، طی یک مرحله بازسازی و بازناسی روش کلبرگ به روش نیمه‌اکتشافی با مقوله‌بندی تحلیلی-تفسیری گزاره‌های دریافت شده هنرجویان در یکی از مدارس شهر تهران نمایان‌تر و مشخص‌تر شده است. در ادامه با مقایسه آنچه کلبرگ به عنوان مراحل ششگانه معرفی کرده با آنچه مدنظر آبراهام مزلو بوده است، این مرحله مغفول نیز با عنوان مرحله «فراغرفی» تبیین و معرفی شده است. در پایان ضمن جمع‌بندی ارزش‌های نظریه کلبرگ، پژوهشگران با پیشنهاد اضافه‌شدن این مرحله به مراحل رشد اخلاقی کلبرگ سعی در ارائه رهنمودی برای فهم بهتر مراحل رشد قضاوت اخلاقی کرده‌اند که به انطباق این نظریه بر آنچه کانت «عمل اخلاقی» نامیده است، کمک خواهد کرد.

کلید واژگان: اخلاق، رشد اخلاقی، الگوهای رشد اخلاقی، لارنس کلبرگ، نقد نظریه

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۲۴ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۳

alireza_assareh@srttu.edu

aidinbiid@yahoo.com

ar.aminizarrin@gmail.com

shadiaazimi@gmail.com

** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید رجایی (نویسنده مستول)

*** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید رجایی

**** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید رجایی

مقدمه

خواجه نصیر معتقد است که «نفس انسانی، جوهری بسیط و مجرد است که افزون بر ادراک معقولات و تمیز خیر از شر، مسئولیت تدبیر بدن را نیز به عهده دارد و پس از بدن نیز به حیات خود ادامه می‌دهد» (داودی، ۱۳۸۸). بنابراین سه ویژگی را می‌توان از نگاه خواجه نصیر برای اخلاق و موضوع آن بر شمرد: اول آنکه اخلاق امری است فردی و در ارتباط با نفس، دوم اینکه اخلاق امری است بالنده و در حال رشد و سوم آنکه تربیت فرد در این بالندگی شرط است.

از نظر کانت، اخلاق هرچند شکل قانونی می‌تواند داشته باشد ولی اخلاق واقعی نیست. تنها اخلاق واقعی اخلاق خودپیرو^۱ است که در آن فرد واضح و اجراءکننده مقررات برای مهار خود است. در این مرحله اعمال فرد را ارزشها، عقاید درونی و باطنی او مهار می‌کنند. «خود پیروی اخلاقی» یکی از بنیادی‌ترین مفاهیم فلسفه اخلاق کانت است. از نظر کانت، خودپیروی یا خودقانوندهی، انسان را از هرگونه وابستگی و حتی وابستگی به محتوای قانون اخلاقی می‌رهاند (کدیور، ۱۳۷۸).

در اندیشه هر دو اندیشمند، اخلاق دارای دو مؤلفه است: یکی تضمین سعادت و کمال بشر و دیگری فردی و تربیتی بودن. این بدان معنا نیست که اخلاق ابعاد بیرونی و اجتماعی ندارد اما به نظر می‌رسد در نظر نگرفتن این موضوع که هر صورت اخلاق امری است فردی و مبنی بر تربیت، اشتباہی است که می‌تواند مسیر جریان بررسی علمی آن را به مخاطره بیفکند.

این مقاله در پی بررسی ابعاد و مؤلفه‌های گوناگون اخلاق است تا راهی برای فهم بهتر امر اخلاقی بیابد و مسیری را به منزله جریان رشد کامل آن شناسایی کند. در این رهگذر با اینکه روش لارنس کلبرگ^۲ روانشناس شهری امریکایی را مغنم می‌شمارد اما از نقد آن نیز چشم نمی‌پوشد. پژوهشگران این مقاله بر این باورند که الگوی قضاوت اخلاقی وی که شرحی است بر مراحل رشد اخلاقی در انسان، با وجود آنکه الگویی است بدیع و بسیار معروف اما دارای نکاتی است که نیازمند اندیشه و بررسی بیشتر است. پژوهشگران این مقاله ضمن بررسی الگوی سه سطحی و شش مرحله‌ای کلبرگ و مقایسه آن با آرای اندیشمندانی چون امانوئل کانت سعی دارند تا با تشکیل ماتریسی دو بعدی به قسمتهای کم رنگ و نکات مغفول این نظریه دست یابند. ضمن اینکه با انجام دادن یکبار آزمون کلبرگ (به سیاقی که او انجام می‌داد) به نتایجی دست یابند تا کاستیها و نقاط قوت این نظریه را نمایان تر سازند و به این پرسش پاسخ دهند که آیا وی در الگوی رشد اخلاقی خود همه ابعاد و مؤلفه‌های فعل اخلاقی را آن‌طور که مدنظر بزرگان این حوزه بوده،

1. Autonomous morality

2. Lawrence Kohlberg (October 25, 1927 – January 19, 1987)

پوشش داده است یا خیر و در غیر این صورت آیا می‌توان پیشنهاد یا رهنمودی جهت افزایش مرحله‌ای بر مراحل او ارائه کرد.

مبانی نظری

برای شناخت بهتر امر اخلاقی باید بدانیم قضاوت و اخلاق، مفاهیمی دارای رشد و بالندگی‌اند. لارنس کلبرگ درباره رشد قضاوت اخلاقی، از نظریه‌های مریان و روانشناسانی چون روسو، دیوی، بالدوین، هاب‌هاوس^۱، پک، هاویگهرست^۲ و پیازه (۱۹۶۵) بهره گرفت. وی، نظریه رشد اخلاقی پیازه را گسترش داد و تکمیل کرد (مرزووقی، ۱۳۷۶). او همچون پیازه بر این باور بود که رشد اخلاقی بر اساس توانایی‌های شناختی شکل می‌گیرد. همچنین اخلاق را با مفهوم عدالت تبیین می‌کرد و معتقد بود قضاوت‌های اخلاقی افراد، با برداشتهای متفاوت از این مفهوم همراه است (آقامحمدیان و حسینی، ۱۳۹۲).

مهم‌ترین ابعاد نظریه کلبرگ (۱۹۸۱) عبارت اند از:

۱. اخلاق، مفهومی مطلق در وجود بشر نیست، بلکه ابناء بشر از سطوح متفاوت رشد اخلاقی برخوردارند (موقع خاکستری میان اخلاق مطلق و نسبی).
۲. رشد اخلاقی دارای مراحلی است و این مراحل دارای تقدم و تأخیر است. بنابراین می‌توان نگاهی فرایندی به آن داشت که حاصل این نگاه در گام اول اخلاق را تربیتی، تحلیلی و دارای ابعاد مشخصی می‌سازد.
۳. رشد اخلاقی با نوع قضاوت افراد قابل اندازه‌گیری و تحلیل است. بنابراین در بیانی تقلیل یافته نشانه‌های اخلاقی همانا نشانه‌های قضاوت افراد و شرح و تعریفی است که از عدالت دارند (جهانگیرزاده، ۱۳۹۰).
۴. مراحل رشد اخلاقی در میان افراد گوناگون همگون و ثابت است. یعنی فرایند رشد اخلاقی در افراد متفاوت یکی است و تنها تفاوت قضاوت افراد، در جایگاه ایشان در مراحل رشدی است.

نقدهای موجود بر نظریه کلبرگ

کلبرگ و همکارانش شواهدی برای توالی مراحل رشد اخلاقی در کودکان از چند فرهنگ، از جمله امریکا، مکزیک، تایوان و ترکیه، ارائه کرده‌اند (کلبرگ^۳ و همکاران، ۱۹۸۳؛ نیسان^۴ و کلبرگ،

1. Leonard Trelawny Hobhouse (September 8, 1864 –June 21, 1929)

2. Robert James Havighurst (June 5, 1900 –January 31, 1991)

3. Colby

4. Nisan

(۱۹۸۲). اما شواهدی هم وجود دارد که افراد در موقعیتهای گوناگون قواعد متفاوتی را به کار می‌گیرند و توالي موردنظر کلبرگ در آن موقعیتها دیده نمی‌شود (کرتینز^۱ و گریف^۲، ۱۹۷۴). در واقع بیش از آنکه مراحل نام‌گذاری شده او مورد نقد باشد آنچه تاکنون مورد نقد قرار گرفته است، توالي آنها است. اعلام ثبات این مراحل و از آن مهم‌تر همگونی مراحل آن در ابناء بشر اظهار نظری جزئی و به دور از ادبیات علمی است که لازم بود درصدی از احتمال استثنایات در آن دیده می‌شد. اما نقد مشهورتری که ابهاماتی هم در خود دارد، ادعایی است که نظریه کلبرگ را نظریه‌ای «مردمخور» می‌داند، زیرا در آن، شبیه «مردانه» استدلال انتزاعی مبتنی بر عدالت و حق در سطحی بالاتر از سبک «زنانه» استدلال مبتنی بر مراقبت و توجه، قرار گرفته است (گیلیگان، ۱۹۸۲). اما به‌نظر می‌رسد همین موضع یک طرفه بر ادعای گیلیگان نیز وارد باشد چون او نیز مطالعه خود را فقط روی جنس مؤنث متمرکز کرده است.

نقد دیگر را نوروزی و عاطفت‌دوست در سال ۱۳۹۰، در بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ، ارائه نموده‌اند. ایشان بیان می‌کنند که مبنای تربیت اخلاقی از دیدگاه کلبرگ، درک و استدلال مخاطبان (این نظریه در مراحل خود اغلب مبنای بیرونی را برای طبقه‌بندی سطوح خود ملاک قرار می‌دهد) بوده است که شش مرحله را در رشد اخلاقی معرفی کرده، ولی از دیدگاه خواجه نصیر، نفس انسانی مبنای تربیت اخلاقی است. هدف تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیر، رسیدن به قرب‌الهی است (کمال نفس) ولی از دیدگاه کلبرگ، دست یافتن به عدالت برای همه مردم و تحقق ارزش‌های عالی انسانی در زندگی آنها است (تأیید عرف). آنچه مورد تأکید پژوهش نوروزی و عاطفت‌دوست است تفاوت نظر خواجه نصیر به‌عنوان نظریه‌پردازی فردگرا و کلبرگ به‌عنوان روانشناسی جمع‌گراست که حتی در طبقه‌بندی سطوح خود طبقه‌مبنای را «عرف» قرار می‌دهد (نوروزی و عاطفت‌دوست، ۱۳۹۰).

لطف‌آبادی (۱۳۸۴) در پژوهش خود به این نکته اشاره می‌کند که در تحقیقات متأخر، کلبرگ مرحله آخر از سطح سوم را به کلی حذف کرده و این کار را بر مبنای این استدلال انجام داده است که درصد کمی از مردم به این مرحله می‌رسند. در صورت قبول این مسئله باز هم بر این نکته تأکید است که مبنای قضاوت اخلاقی از نظر کلبرگ و همکارانش مبنایی عرفی و اجتماعی است تا مبنایی فردی و شخصی.

1. Kurtines
2. Greif
3. Gilligan

مبانی روانشناسی نظریه کلبرگ

اسکینر هر دو حالت ارائه چیزی به ارگانیسم که خواستار آن است (مثل پول یا غذا)، یا رهاییدن ارگانیسم از چیزی که از آن بیزار است (مانند شوک برقی یا یک خطر قریب الوقوع) را شرطی شدن از طریق «تقویت» می‌نامد. حالت اول را که رفتار ارگانیسم برایش چیز مطلوبی را به بار می‌آورد، تقویت مثبت^۱ و حالت دوم را که رفتار ارگانیسم موجب رهایی یا اجتناب او از چیز نامطلوبی می‌شود، تقویت منفی^۲ نام‌گذاری کرده است (سیف، ۱۳۹۴). در چنین تعریفی آنچه مفروض است انفعال آزمودنی (ارگانیسم) است یعنی رفتار شخص بازتاب آن چیزی است که از بیرون به او اعمال می‌شود؛ گویی هیچ اراده‌ای از خود ندارد و رفتارش حاصل آن چیزی است که اختیاری بر آن ندارد؛ در واقع منشاء بیرونی و حتی هدف بیرونی دارد.

در کنار این موضوع، سائقها نیروهای درونی هستند که حالت تعادل حیاتی (هموستازی) یا مطلوب‌ترین حالتهای سازوکارهای بدنی را حفظ می‌کنند. وقتی که موجود زنده به دلیل محرومیت، نیازی را تجربه می‌کند، سائق، فعال شده و موجود زنده را وادار به پاسخ‌دهی می‌کند و وقتی که عنصر اساسی دریافت می‌شود نیاز، ارضاء می‌شود و سائق کاهش می‌یابد. سائق به خلاف تقویت که دارای دو نوع مثبت و منفی است اغلب به صورت مثبت معرفی می‌شود. به این ترتیب در یک گام فراتر، آنچه منشاء اعمال فرد است دیگر اتفاقات بیرونی نیست بلکه ریشه و نشأت گرفته از درون فرد است. آنچه بیشتر مدنظر این مقاله است تقسیم منشاء رفتارها و اعمال فرد به دو دسته بیرونی و درونی است.

موضوع دیگری که نیاز به بررسی و تبیین دارد مفهوم اثر و سود است. ویلیام فرانکنا^۳ در کتاب خود «فلسفه اخلاق» از نظری سخن به میان می‌آورد که تنها معیار نهایی را درباره صواب، خطأ و الزام اصل سود می‌داند و دقیقاً می‌گوید غایت اخلاقی که باید در تمام اعمال مان به دنبال آن باشیم بیشترین غلبه ممکن خیر بر شر (یا کمترین غلبه ممکن شر بر خیر) در کل جهان است. هر چند که خود فرانکنا کاستیهای توجیه عمل اخلاقی را با اصل سود در کتاب خود بررسی می‌کند اما آنچه در اینجا مفید است وجود اصل سود برای توجیه عمل اخلاقی است. با این استدلال که درست است سود تنها دلیل موجه برای عمل اخلاقی نیست اما مؤلفه‌ای جدی برای بسیاری از اعمال بشر است. البته توجه داریم که این تعریف با تعریف تجاری و صرف مادی آن متفاوت است.

1. Positive reinforcement

2. Negative reinforcement

3. William K. Frankena

از دیدگاه آیت‌الله مصباح‌یزدی، اگرچه همه ارزش‌های اخلاقی با «باید» و «نباید» تبیین می‌شوند، اما چنین نیست که افعال اخلاقی مطلوبیت ذاتی [بدین مفهوم که خودشان به ذات دارای ارزش باشند،] داشته باشند، بلکه مطلوبیت آنها بالغیر است [یعنی مطلوبیت آنها ریشه در نتیجه عمل دارد]. ایشان تصریح می‌کنند که افعال اخلاقی پیوسته دارای مطلوبیت بالغیر هستند و همه ارج و ارزش آنها به سبب نتیجه‌های است که با انجام دادن این افعال، عاید انسان می‌شود... همان‌طور که ارزش مثبت اخلاقی در مورد فعل، پیوسته یک مطلوبیت بالغیر و پرتوی از ارزش ذاتی و مطلوبیت خود به خودی نتیجه آن است، ارزش منفی اخلاقی نیز اولاً صفت فعل اختیاری انسان است و ثانیاً پرتوی از ارزش منفی و مبغوضیت ذاتی نتیجه نامطلوب آن فعل خواهد بود (مصطفی‌یزدی، ۱۳۹۱).

نتیجه اینکه اثر و سود عمل اخلاقی مؤلفه‌ای غیرقابل جداسازی از فعل اخلاقی است.

هر دو مؤلفه، یکی تقویت و سائق به منزله خاستگاه عمل اخلاقی و دیگری سود و درآمد به عنوان پیامد آن دارای دو جنبه درونی و بیرونی و یا دو سطح شخصی و عمومی هستند. پس از بررسی این موارد و مقایسه با آنچه کلبرگ در پی بیان آن بود، می‌توان متوجه شد که وی بدون اینکه به این مؤلفه‌ها اشاره کرده باشد بهشت به آنها معتقد بوده و میان مراحل رشد اخلاقی او و آنچه از آدمیان به منزله رفتار سر می‌زند تناظری مناسب برقرار است. کلبرگ قضاوتهای پسر را دارای سه سطح می‌داند. در سطح اول عموماً کودک یا فرد در پی دریافت سود فردی است و این کاهش شر را از طریق دریافت تقویت (پاداش بیرونی) به دست می‌آورد. در سطح دوم کودک در تعامل با اجتماع هنوز تقویتها را از محیط دریافت می‌کند (پاداش بیرونی) با این تفاوت که عمدتاً سود فعالیتهاش به نفع دیگران است. گویی تعامل و آنچه به عنوان تقویت از اجتماع دریافت می‌کند، آنقدر برایش مهم است که دیگر سود شخصی خود را فراموش کرده است.

در سطح سوم هنوز فرد در پی سود اجتماعی است و سعی دارد که فعالیتها، اعمال و نگرشش و در ادامه، قضاوتش به سود اجتماع بزرگتری از بشریت بینجامد و این کاهش شر و افزایش خیر متوجه همه باشد؛ با این تفاوت که در این میان دیگر منتظر پاداش یا تقویت بیرونی نیست و دیگر این سائق درونی است که او را به سمت عمل اخلاقی سوق می‌دهد. بهترین شعارهای اخلاقی مرحله پنجم را در فعالیتهای بشردوستانه چون صلیب سرخ جهانی می‌توان یافت. افراد در این مرحله اخلاقی کوشش خود را معطوف به دوری از بدیهای دنیا برای سود جهانی خواهند کرد. جنبه مثبت و منفی تقویت و سائق، همچنین افزایش یا کاهش خیر و شر در واقع می‌تواند شش مرحله کلبرگ را در سه سطح توجیه کند و وجه افتراق آنها باشد.

جدول ۱: مراحل قضاوت اخلاقی از نظر کلبرگ (جان استری، ۱۹۸۲) و دسته‌بندی مؤلفه‌های آن

سطح اول: پیش‌عرفي			
مراحل	نوع رفتار	نوع تقویت	نوع اثر یا سود
مرحله یک	جهت‌گیری تنبیه و اعاتع	منفی و بیرونی	شخصی و کاهش شر
مرحله دو	نفع پرستی و مقاصد ایزارگونه	مثبت و بیرونی	شخصی و افزایش خیر

سطح دوم: عرفی			
مراحل	نوع رفتار	نوع تقویت	نوع اثر یا سود
مرحله سه	همناوشدن با دیگران در روابط میان-فردي	مثبت و بیرونی	عمومی و کاهش شر
مرحله چهار	مطابق اجتماع و سیستم نگاهدارنده	منفی و بیرونی	عمومی و افزایش خیر

سطح سوم: پس‌اعرفی			
مراحل	نوع رفتار	نوع سائق	نوع اثر یا سود
مرحله پنج	اخلاق بر اساس فرارداد اجتماعی، ارزش، حقوق فردی	منفی و درونی	عمومی و کاهش شر
مرحله شش	اصول اخلاقی عالمگیر	مثبت و درونی	عمومی و افزایش خیر

در تقابل سود و پاداش بیرونی و درونی و همچنین تقویت بیرونی و تقویت درونی (سائق) حالت‌های متفاوتی پیش می‌آید. با توجه به ماتریس جدول دو می‌توان این نکته را بهتر توضیح داد.

جدول ۲: ماتریس تداخلی سطوح فضای اخلاقی

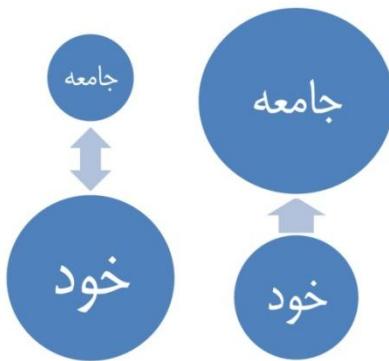
سائق (دروني)	تقویت (بیرونی)	
سطح سوم (پساعرفی)	سطح دوم (عرفی)	سود عمومی (پاداش بیرونی)
؟	سطح اول (پیش‌عرفی)	سود شخصی (پاداش درونی)

در این ماتریس دو در دو، چهار حالت در تقابل مؤلفه‌های مطرح پیش روست. هر تقابل، یکی از حالت‌های ممکن را مطرح می‌کند که متناظر با یکی از مراحل رشد اخلاقی کلبرگ است. در اینجا ترتیب مراحل مطرح نیست. یکی از این پنجره‌ها که حاصل تقابل و تعامل سود درونی و سائق درونی است، خالی است و در مراحل رشد اخلاقی کلبرگ کمتر بدان توجه شده است. همچنین سطح سوم از لحاظ جهت‌گیری سود درونی و بیرونی و اینکه دقیقاً سود و اثر رفتار شخص متوجه چه کسی است، دچار ابهام است که این مسئله نیاز به مطالعه و بررسی بیشتر این مرحله را مشخص می‌سازد.

در حالت چهارم، اعمال فرد بر اساس سود شخصی و درونی انجام می‌گیرد. عمل اخلاقی در نظر او عملی است که سود آن متوجه خود شخص باشد و او برای به دست آوردن مصلحت جمعی، مصلحت خود را نادیده نمی‌گیرد. از سویی هم در این جایگاه اعمال خود را بر اساس سائق و عواملی هدایت می‌کند که از درون خود شخص نشأت می‌گیرند. این سطح با سطح سوم بسیار متفاوت است. افراد در این سطح به دنبال قوانین جهانی نیستند، حتی اگر در بالاترین سطح هدف مودت و دوستی میان بشریت باشد. بسیار دیده می‌شود که افراد در این سطح دارای منافعی متضاد با منافع جمعی و اجتماعی خود هستند. بسیاری از مصلحان یا متقدان اجتماعی را چنین افرادی تشکیل می‌دهند.

در نمودار شماره یک تفاوت این فرد با فردی که در سطح سوم قرار دارد به وضوح نشان داده شده است. در مورد (الف) فرد خود را پاسخگوی جامعه می‌داند و قوانین آن را در مرحله اول محترم می‌شمارد و در مرحله بعد این قوانین را از سوی خود می‌داند. اما در مورد (ب) فرد خود را در تعامل با اجتماع می‌بینید، او خودمحور است و لزوماً تأمین منافع خود را در تأمین منافع اجتماع نمی‌بینید. این بدان مفهوم نیست که از منافع اجتماع صرف نظر می‌کند یا اینکه آنها را نادیده می‌گیرد. این موضوع با این نکته نیز متفاوت است که فرد منافع جامعه را منافع خود بداند. در

چنین شرایطی فرد خود را ارجح بر جامعه می‌داند اما منافعش لزوماً با منافع جامعه در تعارض نیست. در چنین شرایطی فرد خود را بزرگ‌تر از جامعه می‌داند.

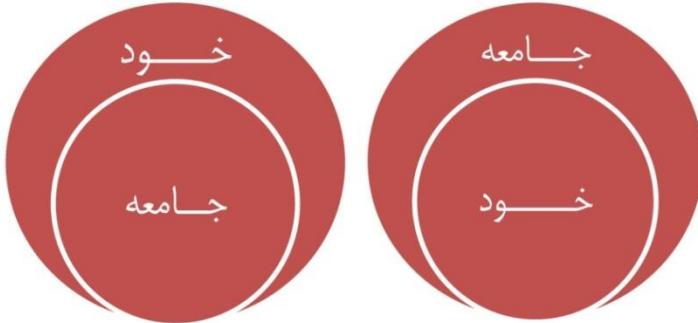


نمودار ۱: دست راست (الف) فرد در خدمت اجتماع (سطح سوم) / دست چپ (ب) فرد در تعامل با اجتماع (سطح چهارم)

شرح دیگر این مسئله را می‌توان در نمودار شماره ۲ دید. در بخش (الف) فرد خود را بخشی از جامعه می‌داند و منافع جامعه را ارجح بر منافع خود در نظر می‌گیرد. اما در مورد (ب) در ذهن فرد جامعه متشکل از افراد است و فرد قوانین خود را آنچنان برتر می‌داند که نیاز به پیروی بی‌چون و چرا از قوانین جامعه را در خود درک نمی‌کند.

در هر سه پنجره پرشده جدول شماره ۲، با مراحل رشد اخلاقی کلبرگ حداقل یکی از مؤلفه‌ها به عوامل بیرونی اشاره دارد. در واقع می‌توان اعلام کرد که از نظر کلبرگ علی‌رغم تأکید مرحله سوم به فردیت شخص، هنوز اخلاق امری اجتماعی و در تقابل با اجتماع قابل تعریف است و مؤلفه‌های فردی اگر نگوییم جایی ندارند، بسیار کم‌رنگ‌اند. در همین راستا مثالهای مطرح شده در پرسش‌های کلبرگ نیز مثالهایی عموماً با چند شخصیت (کاراکتر) هستند و دانش‌آموزان مجبورند قضاوتهای اخلاقی خود را در چارچوب تعامل با دیگران مطرح سازند. از این‌روست که خانه چهارم ماتریس دو در دو با تفکر کلبرگ به سختی پر خواهد شد. شاید به‌نظر برسد که اخلاق خودپیرو متناظر با مرحله پایانی (مرحله ششم) است. اما با کمی دقیق به‌وضوح می‌توان مشاهده کرد که در این مرحله نیز مقصود از قانون، قانون اجتماع است و علی‌رغم اینکه فرد قوانین را درونی کرده اما هنوز هم این قوانین را از جامعه به عاریت گرفته است. عدالت اصولاً مفهومی میان‌فردی و اجتماعی است و همه ابعاد فعل اخلاقی را در بر نمی‌گیرد. همانطور که در آغاز بحث مطرح شد مسائل اخلاقی دستکم از نگاه دو تن از فلاسفه بزرگ این حوزه یعنی کانت و خواجه نصیر امری است شخصی. کانت این اخلاق را یکی خودپیرو می‌داند (خودآئینی یا قانون عام)

[مقصود از قانون عام این است که کانت می‌گوید: «تنها طبق قاعده‌ای عمل کن که در عین حال اراده کنی قانونی عام شود» (کانت به نقل از اونی، ۱۳۸۱) و دیگری کمال فرد را در گرو ویژگیهای فردی معرفی می‌کند.]



نمودار ۲: دست راست (الف) فرد جزئی از اجتماع / دست چپ (ب) جامعه بخشی از خود

روش تحقیق

در یک پژوهش نیمه‌اکتشافی کیفی، با مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گزاره‌هایی از طریق استدلالهای اخلاقی گردآوری شده است. پژوهشگران در مصاحبه از پرسش‌های باز و ختني استفاده کرده‌اند. در مقوله‌بندی و تحلیل پاسخها از روش تحلیل-تفسیری استفاده شده است (کریمی و نصر، ۱۳۹۲). گرچه زمینه‌ای بیش از محدوده پرسشها به مصاحبه‌شوندگان داده شد، ولی پرسشها کم و بیش ثابت بودند که در قلمرو مشخص پرسیده شدند. برای افرایش اطمینان از روایی محتواهی و پیوند پرسش‌های مصاحبه با هدفهای مورد نظر پژوهش، این پرسشها به چهار تن از استادان مسلط به حوزهٔ روانشناسی تربیتی ارائه شد. مضمون دو سؤال پرسیده شده در مصاحبه عبارت بود از:

«همه دانش‌آموزان در طول تحصیل خود در آزمونهای بسیار شرکت می‌کنند. برای بسیاری از آنها آمادگی دارند و برای تعداد کمی هم ندارند. در درجه اول پاسخ دهید که به نظر شما چرا یک دانش‌آموز مجبور می‌شود تقلب کند؟» و در بخش دوم «آیا تقلب در امتحان کاری اخلاقی است یا خیر؟ استدلال خود را برای پاسخтан ارائه کنید که اگر خوب است چرا و اگر بد است چرا؟»

پژوهشگران، آزمون مشابه آنچه را کلبرگ انجام داده بود در یکی از هنرستانهای فنی تهران (نمونه‌گیری در دسترس) در میان هنرجویان سال دوم (به صورت تصادفی) اجرا و مجموعه‌ای از پاسخها به سؤال اخلاقی را که حاصل قضاوت هنرجویان بود، گردآوری کردند. مجموع پاسخهای متمایز و مشخصی که می‌شد آنها را مورد بررسی قرار داد بیست مورد بود و بقیه موارد در حد اشباع به نمونه متفاوتی منجر نشد. این بیست مورد از دل هفتاد و هفت مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

قابل دستیابی بود. در مرحله بعد پاسخهای دانشآموزان مطابق با روش کلبرگ و همکارانش مقوله‌بندی و کدگذاری شد. این پاسخها مجموعاً دارای دو قسمت است. قسمت اول مربوط به این موضوع بوده است که دانشآموزان درباره کسی قضاوت کنند که تقلب می‌کند و جنبه اجتماعی عمل اخلاقی مدنظر بوده و قسمت دوم مربوط به استدلال دانشآموزان در جنبه فردی امر اخلاقی غیراخلاقی بوده است.

این پژوهش به صورت نیمه‌اکشافی به اکتشاف مقوله‌های مطرح در پاسخها پرداخت و در فاز اول به این نظر رسید که پاسخها در سن نوجوانی با آنچه مدنظر کلبرگ بوده تا حدودی مطابق است (این حدود تطابق در بخش یافته‌ها توضیح داده خواهد شد). اما پژوهشگران تحلیل خود را بر جنبه افتراق این پاسخها متمرکز و از ادامه مصاحبه‌ها به صورت پژوهش اکشافی کامل صرف نظر کردند. بدین معنا که این مصاحبه‌ها صرفاً به کشف موارد متفاوت بسته کرده و پژوهشگران بعد از مقوله‌بندی در بخش تحلیل، به دنبال توجیه ریشه این تفاوتها بودند.

پاسخ دانشآموزان در هر دو سؤال، مقوله‌بندی و دسته‌بندی شد. در هر مورد سیزده مقوله متفاوت شناسایی شدند که به اندازه کافی در دو مرحله کدگذاری باز و انتخابی باهم متفاوت بودند. جمع‌بندی این مرحله در دو جدول شماره ۳ و ۴ ارائه شده است.

یافته‌های پژوهش

اغلب استدلالهای این دانشآموزان برای توجیه علت تقلب در سه مرحله نخست از مراحل کلبرگ قرار گرفته که به این معناست که دستکم از نظر این دانشآموزان افرادی که به جامعه خود و ارزش‌های انسانی فکر می‌کنند (سه مرحله پایانی از مراحل کلبرگ) کمتر به خود اجازه می‌دهند که در جلسه امتحان برای گرفتن نمره به تقلب متولّ شوند. یعنی تقلب‌نکردن و استدلالهای لازم برای غیراخلاقی بودن آن از سلسله مراتبی پیروی می‌کند و کسانی که تقلب می‌کنند یا حتی این امر را ممکن و جایز می‌دانند از نگاه این دانشآموزان، به مراحل پایین‌تر استدلال اخلاقی تعلق دارند چراکه این سطوح از نظر قوّه قضاوت اخلاقی در سطحی پایین‌تر قرار دارند؛ لذا عمل تقلب را هر چند که عملی غیراخلاقی است، به‌نحوی توجیه می‌کنند.

در عین حال در میان پاسخهای دانشآموزان مواردی وجود داشت که به سختی در میان مراحل استدلال اخلاقی کلبرگ قرار می‌گیرد. به طور مثال اگر عدم اطمینان فرد از پاسخ خود، باعث تقلب برای به‌دست آوردن این اطمینان شود، این عمل به نقص در سائق وابسته است که در ضمن با سود بیرونی و اجتماعی نیز ربط خاصی ندارد. مربوط دانستن علت تقلب به کم‌کاری خود دانشآموز نیز

موضوعی است که شاید به تقویت (احتمالاً عدم تقویت در گذشته) مربوط باشد ولی سود بیرونی را ایجاد نمی‌کند و به نوعی کاهش شر را برای دانشآموز به دنبال دارد که در هر دو، ریشه عمل به ابعاد درونی فرد باز می‌گردد. اگر دانشآموزی علت تقلب دانشآموز دیگر را تنبی بداند بدان مفهوم است که او معتقد است تقلب کردن به هیچ وجه سودی برای کسی ندارد و شخص متقلب به خاطر عدم رفع نیازهای شخصی (سائق) و درونی مرتكب چنین عملی شده است. البته این موضوع می‌تواند ریشه در ارضی آنی حوايج در گذشته داشته باشد. از آنجا که هر سه مقوله (عدم اطمینان از خود، تنبی و عادت) مقدمه‌ای بر عمل غیراخلاقی هستند، نمی‌توانند جزء استدلالهای مناسب برای سه سطح آخر کلبرگ طبقه‌بندی شوند.

در جدول ۴، به نظر می‌رسد کمبود استدلال از جنس مرحله اول به سبب شرایط سنی دانشآموزان مورد آزمون (متوسطه) است. وقتی که از آنها پرسیده شد چرا یک فرد تقلب می‌کند؟ ایشان شرایط سنی یک دانشآموز فرضی (کوچکتر از سن خودشان) را در نظر می‌گرفتند. اما در قضایت درباره سؤال بعد، استدلال آنها شخصی و مربوط به سطوح بالاتر استدلال اخلاقی بود. نکته دیگر افزایش فراوانی پاسخها و تنوع آنها در سطوحی است که از نظر سنی با آنچه مدنظر کلبرگ است، مطابقت دارد.

به نظر می‌رسد در این جدول نیز برخی مقوله‌ها را نمی‌توان در میان مراحل کلبرگ طبقه‌بندی کرد. این مراحل هم متوجه سائق دانشآموزان و هم سود فردی و شخصی است. در این مقولات دانشآموزان استدلال کرده‌اند که عمل تقلب آنها را جذب و تحريك نمی‌کند (نبود سائق)، چراکه به طور مثال در آینده سودی متوجه آنها نخواهد بود و ضرر خواهند کرد. نه به این دلیل که قوانین بشری یا حقوق افراد دیگر را ضایع می‌کنند، بلکه به دلیل مشکلاتی که در آینده شغلی با آن مواجه خواهند شد.

با اینکه در صورت افزایش تعداد آزمودنیها در چنین پژوهشی که به دنبال کشف نقاط پنهان است، نکاتی بیشتر و مؤثق‌تر معلوم می‌شود اما همین مقولات برای درک نقص مراحل کلبرگ کافی است تا در مرحله تحلیل پژوهشگران به این مهم پردازنده دلیل این خلاصه چیست.

در استدلالهای دانشآموزان در جدول ۴، دو نکته مستتر است:

اول، از آنجا که این دانشآموزان در دوران نوجوانی (دوم متوسطه) بودند، بنابراین در میان استدلالها مواردی که مربوط به سطوح پایانی سلسله مراتب کلبرگ باشد کمتر به چشم می‌خورد و دارای فراوانی کمتری بودند.

دوم آنکه عموماً استدلالها و شواهد گردآوری شده ریشه در سائق دانشآموزان (دروني) دارند و تشویقی هستند که خود دانشآموزان به صورت فردی (سود درونی) دریافت می‌کنند. در چنین استدلالهایی نقش نیروهای بیرونی و دیگران بسیار کمنگ است.

مجموعه‌ای از دلایل دانشآموزان برای غیراخلاقی بودن تقلب، ریشه در احساسات درونی و بسیار شخصی دانشآموزان دارد که مواردی چون خودتنظیمی، خودسنجی و عزت نفس را شامل می‌شود. بازگشت به خود در سلسله مراتب کمال هر فرد را می‌توان به نوعی خودشکوفایی تعبیر کرد که بایختیار هرم سلسله مراتب نیازهای مزلو را یادآور می‌شود.

مقایسه نتایج پژوهش با اندیشه آبراهام مزلو

آبراهام مزلو^۱ نظریه روانشناسی خود را به عنوان «نظریه انگیزه‌های انسان» در سال ۱۹۴۳ ارائه کرد که منجر به ترسیم سلسله مراتب نیازها شد (فیست و همکاران، ۱۳۹۱). شباهتهای میان دو نظریه آبراهام مزلو و لارنس کلبرگ دیده می‌شود. صرف‌نظر از اینکه هر دو دارای نظریه سلسله مراتبی هستند، معتقدند که انسانها در مسیر کمال خود از قواعدی بیش و کم مشابه بیرونی می‌کنند و مسیر یکسانی دارند. در ضمن می‌توان نوعی این‌همانی میان سطح اول از قضاوت اخلاقی و طبقه دوم هرم مزلو (نیازهای ایمنی) برقرار کرد. در هر دو پایه، سبب بروز رفتارهای شخص نیاز به امنیت خویش و پاسداری از حریم شخصی در مقابل تهدیدهای بیرونی است (تقویت بیرونی، سود شخصی).

قرابتی نیز میان سطح دوم از مراحل قضاوت اخلاقی و طبقه سوم از هرم مزلو (نیازهای تعلق) وجود دارد. در هر دو تعبیر، ریشه و اساس رفتارهای فرد نوعی نگاه به مفهوم عرف و آن چیزی است که در اجتماع مورد وثوق است (تقویت بیرونی، سود بیرونی). همین شباهت میان مرحله سوم قضاوت اخلاقی (پس‌عرفی) و طبقه چهارم از سلسله مراتب نیازها (احترام) وجود دارد. در این جایگاه، رفتارهای فرد حاصل سائق درونی و سود بیرونی است. به این معنا که در مرحله سوم فرد از مورد احترام قرار گرفتن و منزلتی که دیگران برای او قائل می‌شوند، لذت می‌برد و برای به‌دست آوردن چنین حس رضایت درونی به جامعه خدمت می‌کند.

نبود طبقه اول که مربوط به نیازهای زیستی است در مراحل قضاوت اخلاقی را نیز می‌توان این‌گونه توجیه کرد که اساساً برای فرد درگیر با پائین‌ترین سطح از ارضای نیازها، تصور وجود قضاوت اخلاقی دشوار است. مفاهیم اخلاقی متوجه افرادی می‌شود که توانسته‌اند تا حدودی از

1. Abraham Maslow

حوالیج فیزیکی خود فاصله بگیرند و از حداقل ارضای نیازهای اولیه خود برآمده باشند تا مفاهیم مربوط به سطوح بالاتر نیاز در زندگی ایشان نمود پیدا کند. اما با وجود اینکه که نبود سطح اول از سطوح نیازها به راحتی قابل درک است، پذیرش نبود طبقه پنجم که خودشکوفایی نام گرفته است در نظام قضایات اخلاقی کلبرگ دشوار است.

جدول ۳: دسته‌بندی قسمت اول پاسخهای دانش‌آموزان به سؤال اخلاقی مطرح شده (بعد اجتماعی)

مرحله قضایا	مفهوم	نمونه پاسخهای ارائه شده
مرحله اول	ترس از کم شدن نمره	۱ ترس از پایین شدن نمره/نانداستن پاسخ یک سؤال و ترس از نگرفتن نمره سؤال/ترس از نمره کم و به نظر من هیچ چیز غیر این نیست.
مرحله دوم	به دست آوردن نمره بهتر	۲ گرفتن نمره عالی تر/ فقط نمره همین/ وقتی جواب یک سؤال را نمی‌دانیم و بقیه را بدانیم، می‌دانیم که نمره ما بیست نمی‌شود پس ما هر کاری می‌کنیم تا نمره آن سؤال را بگیریم.
مرحله دوم	لجبازی	۳ سؤال سخت است و معلم ما را درک نمی‌کند/ این که گفتند این کار را نکنید (لجبازی)
مرحله دوم	به دست آوردن نمره با راحتی و بدون سختی	۴ وقتی سؤالی را بلد نیستی و با استفاده از تقلب به جوابش می‌رسی آن زمان لذت بخش ترین لحظه زندگیت می‌شود و همین باعث ایجاد وسوسه در امتحان پعدی است.
مرحله دوم	پیدا کردن پاسخ و توجیه	۵ پیدا کردن جواب سؤال مورد نیاز/ ناششن جواب سؤال/ درس نخواند. یا اینکه نکته ای را سر جلسه امتحان فراموش کند/ درس نخواندن
مرحله دوم	گرفتن نمره با شرط عدم تایید عمل	۶ برای گرفتن نمره بیشتر در صورتی که هیچ نفعی و پیشرفتی در اجتماع برای کسی که تقلب می‌کند در آینده ندارد.
مرحله دوم	تبیلی	۷ تبیلی و سستی/ شب قبیل درس نخوانده باشد و سر جلسه بدون آمادگی حاضر شود. / تسلط نداشتن کامل به موضوع امتحان
مرحله سوم	به دست آوردن نمره بالاتر و موقعیت بهتر جمعی	۸ دلیلش شاید این است که طرف یک مشکل برایش پیش می‌آید و نمی‌تواند قسمتی از کتاب را بخواند و برای این که نمره خوبی در کارنامه بیاورد و جلو معلمها و ناظمها و یا پدر و مادر که برای فرزند خیلی زحمت کشیده اند سرافراز باشد این کار را می‌کنند.
مرحله سوم	ترس از تبیه	۹ هر فرد به خاطر نمره و جلوگیری از سرزنش معلمان این کار را انجام می‌دهد. / دلشوره برای اینکه جلو پدر و مادر سرافکنده نشونیم و نمره کمی بگیریم.
مرحله سوم	استرس جلسه آزمون	۱۰ در بعضی مواقع می‌تواند به خاطر استرس زیادی که سر جلسه امتحان داریم مطلب از ذهن ما به قول معروف پاک شود که ما می‌توانیم با پرسیدن از یک نفر یادآوری کنیم.
مرحله سوم	مقایسه جمعی	۱۱ وقتی یک فرد می‌بیند که همه تقلب می‌کنند از خود می‌پرسد که چرا من تقلب نکنم؟
در هیچ کدام از مراحل قرار نمی‌گیرد	نبود اطمینان از درست بودن پاسخ	۱۲ عدم اطمینان فرد/ نمی‌دانم یا مطمئن نیستم که جواب سؤال را درست نوشته ام.
در هیچ کدام از مراحل قرار نمی‌گیرد	عادت	۱۳ حتماً به تقلب عادت کرده است.

جدول ۴: دسته‌بندی قسمت دوم پاسخهای دانش آموزان به سؤال اخلاقي مطرح شده (بعد فردی)

مرحله قضادوت	مفهوم	نمونه پاسخهای ارائه شده
مرحله اول	لجبازی	خیر، در کل کار اشتباهاي است ولی به خاطر بعضی از معلمهاي تازه به دوران رسیده که سؤال سخت می‌دهند، باید تقلب کرد.
مرحله دوم	سود شخصی	بله، به نظر من این کار در مورد جلسات امتحان کار سیار خوبی است و کار معقولی به نظر می‌رسد ولی غیر از امتحان درسهاي تخصصی چون هر کسی رشته خودش را متناسب با خواندن خود آمده و باید علاقه‌اي داشته باشد و آدم چيزی که علاوه دارد باید آن را بلطف باشد تا محتاج کسی نشود.
مرحله سوم	پیشرفت دیگران	خیر، کار خوبی نکرده است این کار تقلب به حساب می‌آید زیرا داشته‌ها و مطالب خود را از تو گرفته و یا مطلبی که خودش در سر داشته باعث می‌شود که نمره خودش از من بیشتر شود.
مرحله سوم	احترام به معلم	خیر، به نظر من تقلب یعنی به اخترامی به معلمی که برای ما وقت گذاشته است. / خیر، در واقع کار خوبی نکرده است. با این کار نشان داده است که معلم در کلاس چیزی توضیح نداده است.
مرحله سوم	مقابسه با دیگران	بله، درست است که در عموم به صورت بد تلقی می‌شود وقتی کسی می‌داند اگر این کار انجام ندهد ضرر خواهد کرد به قول معروف زرینگی می‌کنند.
مرحله سوم	ترس از آبرو	خیر، آبروی فرد از بین می‌رود به چشم یک متقلب می‌بینندش. جلو پدر و مادر ضایع می‌شود و باعث دور رویی در کارهایش می‌شود و به نظر من هرگز و هرگز در زندگی موفق نخواهد شد.
مرحله چهارم	تضییع حق دیگران	خیر، زیرا این کار مثل دزدی می‌ماند و حق کسی را خوردن و ضایع کردن حق دیگران. / خیر، چون کسی که جواب سؤال را از او گرفته زحمت کشیده و خوب درس خوانده و این زحمت او به هدر رفته چون به هر دو یک نمره داده می‌شود.
مرحله چهارم	حرام بودن تقلب	خیر، در احکام دین ما آمده است که تقلب یک فعل حرام است پس مسلمان کار خوبی نیست؛ اگر چه معلم و مراقب هم باخبر شوند بالاخره فعل حرام توسط شخص انجام شده است. یک آیه در قرآن هست اگر اشتباها نکرده باشمن الله یعلم بآن الله یرى
مرحله پنجم	عاقبت اندیشی	خیر، درست است که ما می‌توانیم آن امتحان را قبول شویم و نمره خوبی بگیریم ولی در صنعت نرمی توانیم از دست دیگران نگاه کنیم و تقلب کنیم زیرا در صنعت فضای رقابتی است و هیچ کس نمی‌آید چیزی را به دیگری بگوید.
مرحله ششم	به هم خوردن نظم مدرسه	به نظرم تقلب نظام امتحان و مدرسه و کلاس درس را به هم می‌ریزد و اگر داشت آموزان متوجه شوند که می‌شود تقلب کرد، دیگر کسی به حرف معلم گوش نمی‌دهد.
جنبه شخصی و اخلاقی	ارزش دسترنج خود	خیر، وقتی کسی این کار را انجام می‌دهد آن نمره ای که می‌گیرد حاصل تلاش خودش نبوده است و وقتی می‌داند هیچ ذوقی ندارد که این نمره را خودش به دست نیاورده است.
جنبه شخصی و اخلاقی	ضرر کردن در آینده	خیر، انجام این کار جز ضرر زدن به خودم هیچ سودی ندارد البته شاید با انجام این کار نمره ام افزایش پیدا کند اما برای امتحان بعدی چون می‌دانم می‌توانم تقلب کنم دیگر درس نمی‌خوانم و این هم برای من ضرر دارد.
جنبه شخصی و اخلاقی	خودستنجی	خیر، ما امتحان را برای نمره نمی‌دهیم بلکه برای سنجش داناییهای خود امتحان می‌دهیم و خود را امتحان می‌کنیم ولی در بعضی جاها نمره هم مهم است تا موقعیت خود را از دست ندهیم. / چون با این کار به خودمان ظلم می‌کنیم و می‌فهمیم که هیچ چیز باد نگرفتیم.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

از مرور ماتریس یادشده در این مقاله که توانست مرحله کمرنگ نظریه کلبرگ را نمایان سازد و طبقه پنجم هرم سلسله مراتب نیازهای مزلو، شباهتهای بسیاری به دست خواهد آمد. به زعم مزلو

افراد اندکی که به سطح آخر سلسله مراتب نیازها دست پیدا می‌کنند (کلبرگ نیز معتقد بود افراد کمی به سطوح نهایی قضاوت اخلاقی خواهند رسید). افرادی هستند دارای حس تشخیص واقعیت، آگاه از شرایط موجود و واقعی، واقع‌گرا، دارای قضاوت بیطرفانه و عینی، البته نه بر اساس طرز تفکر شخصی و متعصبانه، برخوردار از طرز نگرش نسبت به مشکلات به منزله چالشها و شرایطی که نیاز به راه حل دارند و نه به منزله حربه‌ای برای شکوه‌گری و توجیهات فردی، نیازمند به حریم و تنها یابی و توانایی تحمل تنها یابی، متکی به قضاوت‌ها و تجارت خویش و مستقل. این افراد به فرهنگ و محیط پیرامون خود برای شکل‌گیری عقاید و دیدگاهها اتکا ندارند. برای انجام دادن فعالیتها، قضاوت‌ها و رفتارهای خود نیازی به تأیید بیرونی و تقویت بیرونی نیز در خود حس نمی‌کنند. زندگی چنین افرادی شخصی و به دور از عرف اجتماعی شکل می‌گیرد (فیست و همکاران، ۱۳۹۱).

در آثار حضرت امام خمینی، شواهدی وجود دارد که ایشان اخلاق را به معنای جمع خُلق و خصلتهای درونی و ملکات نفسانی می‌دانست که منشأ صدور اعمال از انسان، بدون رویه و تأمل آگاهانه می‌شود و در برگیرنده فضایل و رذایل اخلاقی است. ایشان در این زمینه و در تعریف خُلق می‌نویستند: «بدان که خُلق عبارت است از حالتی در نفس که انسان را دعوت به عمل می‌کند، بدون رویه و فکر، مثلاً کسی که دارای خُلق سخاوت است، آن خُلق او را وادرار به جود و انفاق می‌کند، بدون آنکه مقدماتی تشکیل دهد و مرجحاتی فکر کند، گویی که یکی از افعال طبیعه او است، بهطوری که حفظ نفس کند که گویی یکی از افعال طبیعه او است». (امام خمینی، ۱۳۷۱).

اخلاق مورد نظر امام خمینی صرفاً اخلاق فردی و شخصی نیست و سطوح مختلف اجتماعی اخلاق نیز مدنظر ایشان بوده است. برای مثال می‌توان بیان کرد که آنگاه که امام خمینی از عدالت فقهی و الهی صحبت می‌کند، عدالت را فضیلتی اجتماعی قلمداد می‌کند و یکی از ویژگیهای حاکم اسلامی می‌شمارد. اما آنچه مسلم است ایشان اخلاق فردی را مقدم بر اخلاق سیاسی و اجتماعی می‌دانند و برنامه تربیتی و اصلاحی امام نیز مبنی بر همین دیدگاه قرار گرفته است. ایشان معتقدند کسانی که به دنبال برپایی عدالت در جامعه هستند باید خود از این فضیلت برخوردار گردند. ایشان می‌فرمایند: «ما تا اصلاح نکنیم خودمان را، نمی‌توانیم کشور خودمان را اصلاح کنیم». یا بیان می‌دارند: «هر کسی از خودش باید شروع کند و عقاید و اخلاق و اعمالش را تطبیق با اسلام بدهد و بعد از اینکه خودش را اصلاح کرد، آن وقت دنبال این باشد که دیگران را اصلاح کند» (امام خمینی، ۱۳۷۸). بنابراین در اندیشه ایشان بعدی از مفاهیم اخلاقی مورد تأکید است که از آن به عنوان بعد فردی یاد می‌شود. نکته دیگری که از مرور نظرات وی درباره اخلاق به دست می‌آید تأکید بر اکتسابی بودن و سلسله مراتبی بودن آن است.

موارد بسیار دیگری نیز می‌توان در آرای اندیشمندان بزرگ شرق و اسلام یافت که بر ابعاد فردی و درونی اخلاق تأکید دارد درحالی که در فلسفه و روش کلبرگ آنچه بهدقت و موشکافانه مشخص می‌شود تأکید او بر ابعاد اجتماعی قضاوت اخلاقی است. بهنظر می‌رسد همین امر نیز موجب شده تا او مرحله‌ای بسیار مهم را که متناظر با بعد فردی اخلاق است که بهزعم کانت و خواجه نصیر نیز والاترین سطح قضاوت اخلاقی افراد را شامل می‌شود (رهنما، ۱۳۸۵) نادیده بگیرد و حتی در اصلاح نظریه خود این بُعد معرفتی – اخلاقی را به‌طور کلی کنار بگذارد. البته این نکته را نیز نباید فراموش کرد روش کلبرگ بهمنزله یک روش پدیدارشناسانه بهشدت تحت تأثیر کاستیهای ابزار است. چرا که اساساً نوع سؤالات مطرح شده در آزمونهای کلبرگ متوجه ابعاد اجتماعی اخلاق و متناظر با روابط میان- فردی است در صورتی که در سؤال این مقاله (درباره تقلب) سعی شد هم ابعاد فردی و هم ابعاد اجتماعی عمل اخلاقی مورد قضاوت قرار گیرد. در پایان نتایج این مقاله را می‌توان در چهار بخش خلاصه و جمع‌بندی کرد:

نخست اینکه قضاوتهای آدمی بر اساس معیارهای اخلاقی قطعاً دارای سلسله‌مراتب است، اما به هیچ وجه در مرور این سلسله‌مراتب نباید ابعاد شخصی و درونی فعل اخلاقی را نادیده گرفت. بهنظر می‌رسد در مراتب کمال آدمی و رشد اخلاقی بهتر است نیمنگاهی به ابعاد درونی آن داشت و تهذیب نفس را مقدم بر اصلاح جامعه دانست. در فرایند تربیت اخلاقی نیز نباید ابعاد درونی و فردی اخلاقی نادیده گرفته شود و باید در فرایند آموزش زمانی را اختصاص داد تا دانش‌آموزان بتوانند با آزادی کامل به عمل خود و عواقب ناشی از آن در خلوت خود بیندیشند.

دوم اینکه به‌نظر می‌رسد پس از گذشتן از سطوح اولیه رشد اخلاقی، همانظور که فرد سلسله‌مراتب هرم مزلو را طی می‌کند باید بتواند به سطحی از اخلاق خود پیرو دست پیدا کند که بدون نادیده گرفتن مصالح اجتماع، مصالح فردی را نیز درنظر بگیرد. او باید بتواند پیوندی عمیق میان مصالح خود و اجتماع پیدی آورد که در نهایت به یک جریان سود دوطرفه منجر شود. این سطح در این مقاله مرحله «فراعری» نامگذاری شده است.

سوم اینکه ابعاد تربیت اخلاقی بیش از آنکه بخواهد به ابعاد درونی آن منجر شود باید از ابعاد بیرونی و اجتماعی آن شروع شود، اما به هیچوجه نباید در این بعد متوقف شود و درجا بزند. یک برنامه‌درسی طولانی‌مدت برای شکل‌گیری سلسله‌مراتب قضاوت اخلاقی موضوعی است که امروز به یعنی روشن شدن سلسله‌مراتب آن (به لطف مطالعات کلبرگ و همکارانش) باید یکی از ارکان برنامه‌درسی دوران تحصیل دانش‌آموزان باشد. داشتن یک نقشه راه چهار سطحی (پیش‌عرفي، عرفی، پسا‌عرفي و فراغرفي) از رشد اخلاقی می‌تواند دانش‌آموزان را نه تنها در طی مراتب اخلاقی هدایت کند بلکه به‌سبب تناظر یک‌به‌یک با سلسله مراتب نیازهایشان می‌تواند ایشان را در طی طریق کمال نیز رهنمون باشد. تناسب و قرابت رشد قضاوت اخلاقی و سلسله مراتب نیازهای

آدمی می‌تواند یکی را مستلزم دیگری کند که این اصل خود بهترین وجه و مسیری است که می‌توان برای رشد درونی و روحانی دانش آموزان متصور شد.

چهارم اینکه بدون شک آنچه در آرای اندیشمندان شرق و ایران می‌گذرد با توجه به سابقه و ریشهای که در تعالیم مرتضع ایرانی - اسلامی دارد به مراتب پیشرو و غنی‌تر از آنچیزی است که در آرای دیگران یافت می‌شود. مرور آثار بزرگان و فلاسفه ایرانی - اسلامی و آنانی که به این سیر اندیشه احترام می‌گذارند مفاهیمی را پیش رو می‌گذارد که در صورت عدم توجه، برای همیشه از حوزه اندیشه رخت برخواهد بست. پذیرفتن بی‌قید و شرط اندیشه افراد بدون داشتن نگاه انتقادی، حاصلی به جز از خودبیگانگی و از دست‌رفتن فرصت‌های بسیار در پی نخواهد داشت.

نظر به قائل شدن سطح چهارم از قضاوتهای اخلاقی در این مقاله (اخلاق فراعرفي) می‌توان این مرحله را با عنوان «فراعرفي» شناسایی و تبیین نمود. در این مرحله فرد در پی خودشکوفایی و تجلی کامل اخلاق خودپیرو است. قانونهای او در عین اینکه شخصی و حاصل چالش درونی است اما قوانین اجتماعی را نقض نمی‌کند. او می‌داند سعادت فرد در گرو سعادت اجتماع است اما نه آن سعادتی که مصالح فردی را فدای مصالح جمعی کند یا بر عکس. او در پی وجه اشتراک و مصالحه میان این مصالح است بدون اینکه دچار مسامحه شود. در اخلاق فراعرفي، در عین اینکه سود فردی در نظر گرفته می‌شود اما این سود در جهت تأمین مصالح اجتماع است چرا که انتظار می‌رود فرد در این مرحله از حوایج نفسانی خود فاصله بگیرد و ساختی تربیت شده و تهذیب شده داشته باشد. امید است که فرد تربیت شده در مسیر کمال اخلاقی، طی مراحل یاد شده بتواند مصدق کاملی بر آنچه امام خمینی به عنوان فرد خوش خلق (که مقدمتاً خود تربیت شده و سپس به دنبال تربیت اجتماع است) و آنچه خواجه نصیر به عنوان فرد مسلط بر نفس و کانت به عنوان فرد قائل بر اخلاق خودپیرو می‌شناسد، باشد.



نمودار ۳: سطوح رشد قضاوتهای اخلاقی، منطبق بر هرم مزلو، سطح چهارم پیشنهاد شده بر اساس یافته‌های پژوهش

منابع

- آقامحمدیان، حمیدرضا و حسینی، سیدمهران. (۱۳۹۲). روان‌شناسی بلوغ و نوجوانی: روان‌شناسی رشد. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد، چاپ سوم.
- آونی، بروس. (۱۳۸۱) نظریه اخلاقی کانت، ترجمه مصطفی ملکیان و علیرضا آلبویه. قم: بوستان کتاب.
- بیاضه، ژان. (۱۳۷۹). قضاوت‌های اخلاقی کودکان، ترجمه محمدعلی امیری. تهران: نشر نی.
- جهانگیرزاده، محمدرضا. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های شناختی-تحولی در رشد اخلاقی. *فصلنامه معرفت اخلاقی*, ۲ (۴)، ۱۰۱-۱۲۲.
- حسینی، روح الله. (۱۳۷۱). *شرح چهل حدیث*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی(ره).
- _____ (۱۳۷۸). *صحیفه امام*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی(ره).
- داودی، محمد. (۱۳۸۸). *تربیت اخلاقی*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- رهنمای، اکبر. (۱۳۸۵). مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی*, ۱ (۲)، ۲۱-۳۳.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). *روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
- شعاری‌نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۸). *یادداشت‌هایی درباره نظریه‌های انگلیش در آموزش و پرورش*. تهران: نشر نی.
- طوسی، خواجه نصیرالدین. (۱۳۶۰). *اخلاق ناصری*. تهران: انتشارات خوارزمی.
- فرانکنا، ولیام کی. (۱۳۹۲). *فلسفه اخلاق*. ترجمه هادی صادقی. قم: انتشارات طه.
- فیست، جس و فیست، گریگوری جی و رابرتس، تامی آن. (۱۳۹۱). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یحیی سیدمحمدی. تهران: نشر روان.
- کدیور، پروین. (۱۳۷۸). *روان‌شناسی اخلاق*. تهران: انتشارات آگاه.
- کریمی، صدیقه و نصر، احمدرضا. (۱۳۹۲). روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه. *نشریه عیار پژوهش در علوم انسانی*, ۴ (۱)، ۷۱-۹۴.
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۴). نقد نظریه‌های رشد اخلاقی بیاضه و کولبرگ و باندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*, ۱ (۱)، ۷۹-۱۱۰.
- مرزووقی، رحمت‌الله. (۱۳۷۶). کاربردهای آموزشی نظریه رشد اخلاقی بیاضه و کلبرگ (۱). *فصلنامه تربیت*, ۱۳ (۳)، ۲۹-۳۲.
- مصطفی‌بزدی، محمدتقی. (۱۳۹۱)، *اخلاق در قرآن، تحقیق و نگارش: محمد حسین اسکندری*. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سرہ).
- نوروزی، رضاعلی و عاطفت‌دوست، حسین. (۱۳۹۰). تربیت اخلاقی؛ بررسی تطبیقی دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی و کلبرگ. *معرفت اخلاقی*, ۲ (۲)، ۵۳-۶۸.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., Lieberman, M., Fischer, K., & Saltzstein, H. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1/2), 1-124.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Volume I. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kurtines, W. M., & Greif, E. B. (1974). The development of moral thought: Review and evaluation of Kohlberg's approach. *Psychological Bulletin*, 81(8), 453-470.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral development: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876.
- Piaget, J. (1965). *Moral judgment of the child*. New York, NY: Free Press.
- Snarey, J. R. (1982). *The social and moral development of kibbutz founders and Sabras: A longitudinal study*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard University, Cambridge.