

نقدی بر نظریه رشد قضاوت اخلاقی لارنس کلبرگ:

پژوهشی در بررسی 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 نقدهای انجام شده درباره این نظریه، به نظر می‌رسد هنوز ابعادی از آن پنهان و ناگفته مانده است. پژوهشگران این مقاله با الگوسازی نظریه کلبرگ، در روشن‌سازی آنچه مدنظر وی بوده است، کوشیده‌اند تا از این بابت خلاء موجود در این نظریه و فاصله آن با آنچه در تعریف اخلاق نزد بزرگان فلسفه و دین بوده است، مشخص شود. این خلاء که به منزله یک مرحله مغفول در این نظریه تبیین و ارائه شده، طی یک مرحله بازسازی و بازشناسی روش کلبرگ به روش نیمه‌اکتشافی با مقوله‌بندی تحلیلی-تفسیری گزاره‌های دریافت شده هنجاریان در یکی از مدارس شهر تهران نمایان‌تر و مشخص‌تر شده است. در ادامه با مقایسه آنچه کلبرگ به‌عنوان مراحل ششگانه معرفی کرده با آنچه مدنظر آبراهام مزلو بوده است، این مرحله مغفول نیز با عنوان مرحله «فراعرفی» 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 پذیرش: ۹۶/۱۰/۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۱۱/۲۴

alireza_assareh@srttu.edu

aidinbiid@yahoo.com

ar.aminizarin@gmail.com

shadiaazimi@gmail.com

* دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شهید رجایی (نویسنده مسئول)

** 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

**** دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

مقدمه

خواججه 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 خواججه 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 هر چند شکل قانونی می‌تواند داشته باشد ولی اخلاق واقعی نیست. تنها اخلاق واقعی اخلاق خودپیرو^۱ است که در آن فرد واضع و اجراکننده 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 به هر صورت اخلاق امری است فردی و مبتنی بر تربیت، اشتباهی 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 به‌منزله جریان رشد کامل آن شناسایی کند. در این رهگذر با اینکه روش لارنس کلبرگ^۲ روانشناس شهیر امریکایی را مغتنم 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 کم‌رنگ 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 نمایان‌تر 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 بالندگی اند. لارنس کلبِگ دربارهٔ رشد قضاوت اخلاقی، از نظریه‌های مربیان و روانشناسانی چون روسو، دیویی، بالدوین، هاب‌هاوس^۱، پک، هاویگهرست^۲ و پیازه (۱۹۶۵) بهره گرفت. وی، نظریهٔ رشد اخلاقی پیازه را گسترش داد و تکمیل کرد (مرزوقی، 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 نظریهٔ کلبِگ (۱۹۸۱) عبارت اند از:

۱. اخلاق، مفهومی مطلق در وجود بشر نیست، بلکه ابناء بشر از سطوح متفاوت رشد اخلاقی برخوردارند (موضع خاکستری میان اخلاق مطلق و نسبی).
۲. رشد اخلاقی دارای مراحل است و این مراحل دارای تقدم و تأخر 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 تقلیل‌یافته 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 کلبِگ

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

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 توالی مورد نظر 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، توالی آنها است. اعلام ثبات این مراحل و از آن مهم‌تر همگونی مراحل آن در ابناء بشر اظهار نظری جزمی و به دور از ادبیات علمی است که لازم بود درصدی از احتمال استثنائات در آن دیده می‌شد. اما نقد مشهورتری که ابهاماتی هم در خود دارد، ادعایی است که نظریه کلبرگ را نظریه‌ای «مردمحور» می‌داند، زیرا در آن، شیوه «مردانه» استدلال انتزاعی مبتنی بر عدالت و حق در سطحی بالاتر از سبک «زنانه» استدلال مبتنی بر مراقبت و توجه، قرار گرفته است (گیلیگان^۳، ۱۹۸۲). اما به نظر 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 مبنایی 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 قرب الهی 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 به عنوان نظریه‌پردازی فردگرا و کلبرگ به عنوان روانشناسی جمع‌گراست که حتی در طبقه‌بندی سطوح خود طبقه مینا 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 روانشناختی نظریه کلبرگ

اسکینر هر دو حالت ارائه چیزی به ارگانیسم که خواستار آن است (مثل پول یا غذا)، یا رها کردن 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 (هوموستازی) 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، خطا 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 مصباح یزدی، 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 نتیجه‌ای 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 (مصباح یزدی، 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 به‌عنوان 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 به شدت 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 بشر 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 فعالیت‌هایش به نفع دیگران است. گویی تعامل و آنچه به‌عنوان 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 بدیهی‌های 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 اسپری، ۱۹۸۲) و دسته‌بندی مؤلفه‌های آن

سطح اول: پیش‌عرفی			
مرحله	نوع رفتار	نوع تقویت	نوع اثر یا سود
مرحله یک	جهت‌گیری تنبیه و اطاعت با مرحله اول پیاژه در مورد اخلاق مشابهت دارد (لطف آبادی، ۱۳۸۴). در این مرحله کودک نسبت به مراجع قدرت تمکین دارد و از شکستن قواعد اجتناب می‌کند تا مجازات نشود. از خسارت مادی به افراد و اموال اجتناب می‌کند.	منفی و بیرونی	شخصی و کاهش شر
مرحله دو	نفع‌پرستی و مقاصد ابزارگونه در این مرحله کودک قواعد را در جهت ارضای علاقه‌آنی شخصی خود دنبال می‌کند و در بعضی شرایط نیازهای دیگران را مورد توجه قرار می‌دهد. بیشتر به عنوان یک معامله متقابل و تجارت به آن می‌نگرد.	مثبت و بیرونی	شخصی و افزایش خیر
سطح دوم: عرفی			
مرحله	نوع رفتار	نوع تقویت	نوع اثر یا سود
مرحله سه	همنوا شدن با دیگران در روابط میان-فردی جهت‌گیری پسر خوب، دختر خوب. در این مرحله رفتار خوب رفتاری است که تایید دیگران را در پی دارد و مردم عموماً انتظار آن را دارند و مهم خوب بودن است.	مثبت و بیرونی	عمومی و کاهش شر
مرحله چهار	مطابق اجتماع و سیستم نگاهدارنده اخلاق بر اساس قانون و مقررات اجتماعی. در این مرحله فرد وظایفی را که قبول کرده انجام می‌دهد و بر این باور است که قوانین باید پشتیبانی شود. رفتار درست در این مرحله، انجام وظیفه‌ای است که قانون و اجتماع به عهده فرد گذاشته است.	منفی و بیرونی	عمومی و افزایش خیر
سطح سوم: پس‌اعرفی			
مرحله	نوع رفتار	نوع سائق	نوع اثر یا سود
مرحله پنج	اخلاق بر اساس قرارداد اجتماعی، ارزش، حقوق فردی آگاهی از اینکه افراد عقاید و ارزشهای متنوعی دارند و نیز آگاهی از اینکه بیشتر ارزشها و قواعد نسبی اند، اما باید با رعایت بی‌طرفی حمایت شوند زیرا این ارزشها و قواعد، قراردادهای اجتماعی هستند. بعضی ارزشها و حقوق غیرنسبی مانند "زندگی" و "آزادی"، باید در هر اجتماعی، بی‌اعتنا به نظرات اکثریت حمایت شوند.	منفی و درونی	عمومی و کاهش شر
مرحله شش	اصول اخلاقی عالمگیر در دنبال کردن اصول اخلاقی "خودانتخابی" قوانین خاص یا موافقتهای اجتماعی معتبر هستند زیرا آنها براساس چنین اصولی (اخلاقی) پایه‌ریزی شده‌اند؛ وقتی که قوانین این اصول را نقض می‌کنند، فرد مطابق این اصول عمل می‌کند.	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 قضاوت اخلاقی

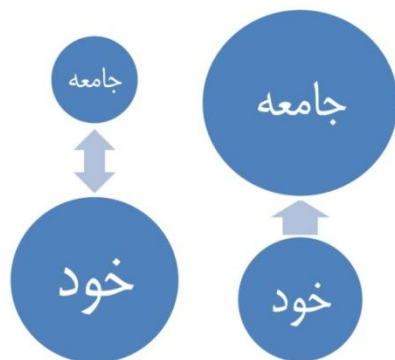
	تقویت (بیرونی)	سائق (درونی)
سود عمومی (پاداش بیرونی)	سطح دوم (عرفی)	سطح سوم (پساعرفی)
سود شخصی (پاداش درونی)	سطح اول (پیش‌عرفی)	؟

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 کلبه‌گ 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 کلبه‌گ 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 به‌دست‌آوردن 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 منافع متضاد با منافع جمعی و اجتماعی خود هستند. بسیاری از مصلحان یا منتقدان 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 می‌بیند، او خودمحور است و لزوماً تأمین منافع خود را در تأمین منافع اجتماع نمی‌بیند. 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

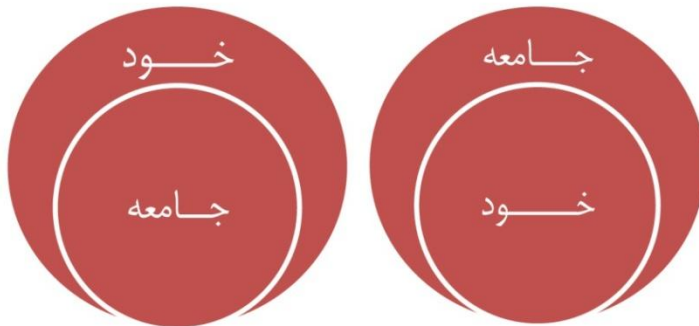
چنین شرایطی فرد خود را ارجح بر جامعه می‌داند اما منافعش لزوماً با منافع جامعه در تعارض نیست. در چنین شرایطی فرد خود را بزرگ‌تر از جامعه می‌داند.



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 نگوئیم جایی ندارند، بسیار کم‌رنگ اند. 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 دقت 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 میان-فردی 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 خنثی 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 افزایش اطمینان از روایی محتوایی و پیوند پرسشهای مصاحبه با هدفهای مورد نظر پژوهش، این پرسشها به چهار تن از استادان مسلط به حوزه 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 پاسختان 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 (به‌صورت تصادفی) اجرا و مجموعه‌ای از پاسخها به سؤالی 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 و غیراخلاقی بوده است.

این پژوهش به صورت نیمه‌اکتشافی 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 اکتشافی کامل صرف نظر کردند. بدین معنا که این مصاحبه‌ها صرفاً به کشف موارد متفاوت بسنده 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 قرارگرفته 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 متوسل شوند. یعنی تقلب نکردن 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 قوه قضاوت اخلاقی در سطحی پایین‌تر قرار دارند؛ لذا عمل تقلب را هر چند که عملی غیراخلاقی است، به نحوی 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 به دست 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 تنبلی 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 مرتکب چنین عملی شده است. البته این موضوع می‌تواند ریشه در ارضای آنی حوائج در گذشته داشته باشد. از آنجا که هر سه مقوله (عدم اطمینان از خود، تنبلی و عادت) مقدمه‌ای بر عمل غیراخلاقی هستند، نمی‌توانند جزء استدلالهای مناسب برای سه سطح آخر کلبه‌گر 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 قضاوت 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 کلبه‌گر است، مطابقت دارد.

به نظر می‌رسد در این جدول نیز برخی مقوله‌ها را نمی‌توان در میان مراحل کلبه‌گر 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 تحریک 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 موثق‌تر معلوم می‌شد اما همین مقولات برای درک نقص مراحل کلبه‌گر کافی است تا در مرحله تحلیل پژوهشگران به این مهم پردازند که دلیل این خلاء 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 کلبه‌گر باشد کمتر به چشم می‌خورد و دارای فراوانی کمتری بودند.

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

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

مقایسه نتایج پژوهش با اندیشهٔ ابراهام مزلو

ابراهام مزلو^۱ نظریهٔ روانشناسی خود را به‌عنوان «نظریه انگیزه‌های انسان» در سال ۱۹۴۳ ارائه کرد که منجر به ترسیم سلسله مراتب نیازها شد (فیست و همکاران، ۱۳۹۱). شباهتهایی میان دو نظریه ابراهام مزلو و لارنس کلبرگ دیده می‌شود. صرف‌نظر از اینکه هر دو دارای نظریهٔ سلسله‌مراتبی هستند، معتقدند که انسانها در مسیر کمال خود از قواعدی بیش و کم مشابه پیروی می‌کنند و مسیر یکسانی دارند. در ضمن می‌توان نوعی این‌همانی میان سطح اول از قضاوت اخلاقی و طبقهٔ 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 طبقهٔ 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 مرحلهٔ سوم قضاوت اخلاقی (پس‌عرفی) و طبقهٔ 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 مرحلهٔ سوم فرد از مورد احترام قرار گرفتن و منزلتی که دیگران برای او قائل می‌شوند، لذت می‌برد و برای به‌دست‌آوردن چنین حس رضایت درونی به جامعه خدمت می‌کند.

نمود 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

حوایح 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 قضاوت اخلاقی کلبگ دشوار است.

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

مرحله قضاوت	مقوله	نمونه پاسخهای ارائه شده
مرحله اول	ترس از کم شدن نمره	۱ ترس از پایین شدن نمره/نداشتن 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 زندگی می‌شود و همین باعث ایجاد وسوسه در امتحان بعدی است.
مرحله دوم	پیدا کردن پاسخ و توجیه	۵ پیدا کردن جواب سؤال مورد نیاز/نداشتن 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	تنبلی	۷ تنبلی و سستی/شب قبل 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 سرفراز باشند این کار را می‌کنند.
مرحله سوم	ترس از تنبیه	۹ هر فرد به خاطر نمره و جلوگیری از سرزنش معلمان این کار را انجام می‌دهد./ دلشوره برای اینکه جلو پدر و مادر سرافکننده نشویم و نمره کمی بگیریم.
مرحله سوم	استرس جلسه آزمون	۱۰ در بعضی مواقع می‌تواند به خاطر استرس زیادی که سر جلسه امتحان داریم مطالب 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 نوشته‌ام.
در هیچ کدام از مراحل قرار نمی‌گیرد	عادت	۱۳ حتماً به تقلب عادت کرده است.

جدول ۴: دسته‌بندی قسمت دوم پاسخهای دانش‌آموزان به سؤال اخلاقی مطرح شده (بعد فردی)

مرحله	مقوله	نمونه پاسخهای ارائه شده
مرحله اول	قضاوت	خیر، در کل کار اشتباهی است ولی به خاطر بعضی از معلمهای تازه به دوران رسیده که سؤال سخت می‌دهند، باید تقلب کرد.
مرحله دوم	لجبازی	بله، به نظر من این کار در مورد جلسات امتحان کار بسیار خوبی است و کار معقولی به نظر می‌رسد ولی غیر از امتحان درسهای تخصصی چون هر کسی رشته خودش را متناسب با خواندن خود آمده و باید علاقه ای داشته باشد و آدم چیزی که علاقه دارد باید آن را بلد باشد تا محتاج کسی نشود.
مرحله سوم	سود شخصی	خیر، کار خوبی نکرده است این کار تقلب به حساب می‌آید زیرا دانسته‌ها 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	پیشرفت دیگران	خیر، به نظر من تقلب یعنی به احترامی که 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	احترام به معلم	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 زرنگی می‌کند.
مرحله سوم	مقایسه با دیگران	خیر، آبروی فرد از بین می‌رود به چشم یک متقلب می‌بینندش. جلو پدر و مادر ضایع می‌شود و باعث دورویی در کارهایش می‌شود و به نظر من هرگز و هرگز در زندگی موفق نخواهد شد.
مرحله سوم	ترس از آبرو	خیر، زیرا این کار مثل زدی 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	تضییع حق دیگران	خیر، در احکام دین ما آمده است که تقلب یک فعل حرام است پس مسلماً کار خوبی نیست؛ اگر چه معلم و مراقب هم باخبر نشوند بالاخره فعل حرام توسط شخص انجام شده است. یک آیه در قرآن هست اگر اشتباه نکرده باشم الم یعلم بان الله بری
مرحله چهارم	حرام بودن تقلب	خیر، درست است که ما می‌توانیم آن امتحان را قبول شویم و نمره خوبی بگیریم ولی در صنعت نمی‌توانیم از دست دیگران نگاه کنیم و تقلب کنیم زیرا در صنعت فضای رقابتی است و هیچ کس نمی‌آید چیزی را به دیگری بگوید.
مرحله پنجم	عاقبت اندیشی	به نظرم تقلب نظم امتحان و مدرسه و کلاس درس را به هم می‌ریزد و اگر دانش‌آموزان متوجه شوند که می‌شود تقلب کرد، دیگر کسی به حرف معلم گوش نمی‌دهد.
مرحله ششم	به هم خوردن نظم مدرسه	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	ارزش دسترنج خود	خیر، انجام این کار جز ضرر زدن به خود 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	ضرر کردن در آینده	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.
جنبه شخصی و اخلاقی	خودسنجی	

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 به‌دست 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 راه‌حل دارند و نه به منزله حربه‌ای برای شکوه‌گری و توجیحات فردی، نیازمند به حریم و تنهایی و توانایی تحمل تنهایی، متکی به قضاوتها و تجارب 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 برگزیده فضایل و رذایل اخلاقی است. ایشان در این زمینه و در تعریف خُلق می‌نویسند: «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 وادار به جود و انفاق می‌کند، بدون آنکه مقدماتی تشکیل دهد و مرجحاتی فکر کند، گویی که یکی از افعال طبیعه او است، به طوری 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 مبتنی بر همین دیدگاه قرار گرفته است. ایشان معتقدند کسانی که به دنبال برپایی عدالت در جامعه هستند ابتدا 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 درحالی‌که 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 اوست. چرا که اساساً نوع سؤالات مطرح شده در آزمونهای کلبرگ متوجه ابعاد اجتماعی اخلاق و متناظر با روابط میان-فردی است در صورتی‌که در سؤال این مقاله (دربارهٔ 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 به‌عمل خود و عواقب ناشی از آن در خلوت خود بیندیشند.

دوم اینکه به‌نظر می‌رسد پس از گذشتن از سطوح اولیه رشد اخلاقی، همانطور که فرد سلسله‌مراتب هرم مزلو را طی می‌کند باید بتواند به سطحی از اخلاق خودپیرو دست پیدا کند که بدون نادیده گرفتن مصالح اجتماع، مصالح فردی را نیز در نظر بگیرد. او باید بتواند پیوندی عمیق میان مصالح خود و اجتماع پدید آورد که در نهایت به یک جریان سود دوطرفه منجر شود. این سطح در این مقاله مرحله «فراعرفی» 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 یمن روشن‌شدن سلسله‌مراتب آن (به لطف مطالعات کلبرگ و همکارانش) باید یکی از ارکان برنامه‌درسی دوران تحصیل دانش‌آموزان باشد. داشتن یک نقشه راه چهار سطحی (پیش‌عرفی، عرفی، پساعرفی و فراعرفی) از رشد اخلاقی می‌تواند دانش‌آموزان را نه تنها در طی مراتب اخلاق 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 دانش‌آموزان متصور شد.

چهارم اینکه بدون شک آنچه در آرای اندیشمندان شرق و ایران می‌گذرد با توجه به سابقه و ریشه‌ای که در تعلیم مرتفع ایرانی-اسلامی دارد به مراتب پیشرو و غنی‌تر از آن چیزی 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 بر خواهد بست. پذیرفتن بی‌قید و شرط اندیشه افراد بدون داشتن نگاه انتقادی، حاصلی به جز از خودبیگانگی و از دست رفتن فرصتهای بسیار در پی نخواهد داشت.

نظر به قائل شدن سطح چهارم از قضاوت اخلاقی در این مقاله (اخلاق فراعرفی) می‌توان این مرحله را با عنوان «فراعرفی» 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 سعادت 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 فراعرفی، 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 حواجج نفسانی خود فاصله بگیرد و سائقی تربیت شده و تهذیب شده داشته باشد. امید است که فرد تربیت شده در مسیر کمال اخلاقی، طی مراحل یاد شده بتواند مصداق 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.
- اونی، بروس. (۱۳۸۱). *نظریه اخلاقی کانت*، ترجمه مصطفی ملکیان و علیرضا آل‌بویه. قم: بوستان کتاب.
- پیاژه، ژان. (۱۳۷۹). *قضاوت‌های اخلاقی کودکان*، ترجمه محمدعلی امیری. تهران: نشر نی.
- جهانگیرزاده، محمدرضا. (۱۳۹۰). دیدگاه‌های شناختی-تحویلی در رشد اخلاقی. *فصلنامه معرفت اخلاقی*، ۲ (۴)، ۱۰۱-۱۲۲.
- خمینی، روح‌الله. (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.
- رهنما، اکبر. (۱۳۸۵). مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی*، ۱ (۲)، ۲۱-۳۳.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۴). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۷۸). *یادداشت‌هایی درباره نظریه‌های انگیزش در آموزش و پرورش*. تهران: نشر نی.
- طوسی، خواجه نصیرالدین. (۱۳۶۰). *اخلاق ناصری*. تهران: انتشارات خوارزمی.
- فرانکن، ویلیام 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 پیاژه و کولبرگ و باندورا و ارائه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴ (۱)، ۷۹-۱۱۰.
- مرزوقی، رحمت‌الله. (۱۳۷۶). کاربردهای آموزشی نظریه رشد اخلاقی پیاژه و کلبرگ (۱). *فصلنامه تربیت*، ۱۳ (۳)، ۳۲-۲۹.
- مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۹۱). *اخلاق در قرآن*، تحقیق و نگارش: محمد حسین اسکندری. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- 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.