

عوامل اجتماعی مؤثر بر پرورش اخلاقی جوانان برای رعایت انصاف، به‌منزلهٔ هنجار اخلاقی صدرنشین^۱

وحید نقدی،* نوین تولایی**

چکیده

هنجار اخلاقی انصاف به‌منزلهٔ تجلی عدالت در سطح جامعه، مهم‌ترین معیار رفتاری برای توزیع منابع است. این مقاله نیز در جهت تحلیل اجتماعی این قاعدهٔ رفتاری تنظیم شده است. رویکرد اصلی این مقاله، نظریهٔ تلفیقی و چندبُعدی نظم اجتماعی است؛ چراکه در آن به ارتباط وثیق نکات محوری نظریه‌های تربیتی توجه و از تقلیل‌گرایی مرسوم اجتناب شده است. روش انجام تحقیق، بنابه امکانات و ماهیت، پیمایش درون‌موردی از نه دبیرستان در سطح استان تهران و ۷۳۹ دانش‌آموز است. در این مقاله، هنجار اخلاقی انصاف به دو بُعد اصلی عام‌گرا و خاص‌گرا تقسیم شده است که شعاع به‌کارگیری این هنجار را مطمئن‌نظر دارد. فرضیه‌های تحقیق از طریق شواهد کمی و کیفی به‌لحاظ تجربی تأیید می‌شوند. نتایج تحلیل رگرسیونی چندگانه حاکی از آن است که در سطح فرد، متغیرهای تعهد خاص‌گرا، اعتماد عام‌گرا، و صداقت عام‌گرا بیشترین نقش تقویت‌کننده را در تمایل جوانان برای رعایت عام‌گرای هنجار انصاف دارا هستند. در سطح خانواده، ویژگی‌های هم‌گامی و مذهب مهم‌ترین عوامل مقوم انصاف عام‌گرا هستند. در سطح مدرسه، هم‌گامی در مدرسه بیشترین نقش را در تقویت انصاف عام‌گرا دارد و در سطح جامعه، میزان ارزیابی از گسترش عدالت در انصاف عام‌گرای جوانان نقش منفی ایفا می‌کند.

کلیدواژه‌ها: هنجار انصاف، هنجار اخلاقی، تربیت اخلاقی، عام‌گرایی، خاص‌گرایی.

^۱ این مقاله از رسالهٔ دکتری نویسنده، با راهنمایی مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهیدبهشتی اقتباس شده است.

* دانش‌آموختهٔ دکتری جامعه‌شناسی، مدرس مدعو دانشگاه شهیدبهشتی و عضو بنیاد ملی نخبگان va.naghdi@yahoo.com

** استادیار گروه مهندسی شهرسازی، دانشگاه مازندران n.tavallaei@umz.ac.ir

تاریخ دریافت: ۹۲/۷/۱۹ تاریخ پذیرش: ۹۳/۷/۳۰

مسائل اجتماعی ایران، سال پنجم، شماره ۲، زمستان ۱۳۹۳، صص ۱۱۷-۱۳۹

مقدمه و طرح مسئله

به دو دلیل شایسته است که تمایل به رعایت هنجار اخلاقی انصاف، به منزله شیوه اجرای عدالت، در سطح کشور، در کانون مطالعات مبتنی بر اخلاق قرار داشته باشد: نخست، موضوع محوری اخلاق در دیدگاه‌های متفاوت مفهوم عدالت است. اما، دومین دلیل، به جهت‌گیری‌های ارزشی اسلامی و توجه ویژه این مکتب به ضرورت عدالت برمی‌گردد. بنابه نص صریح قرآن، مفهوم عدالت مهم‌ترین فضیلت در اخلاق اسلامی است و شأن محوری دارد.^۱ به زبان فنی‌تر می‌توان چنین ادعا کرد که «عدالت و هنجار اخلاقی آن یعنی انصاف تبیین‌کننده بیشترین واریانس اخلاق و پرهیزکاری است». عدالت مفهومی فلسفی است؛ و از نظر اجتماعی، هنگام توزیع منابع ارزشمند (مادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی) بروز می‌کند؛ خصوصاً اگر اصرار داشته باشیم که این توزیع عادلانه صورت گیرد. همین‌جا نقش کلیدی هنجار انصاف خود را نمایان می‌سازد. به عبارت دیگر، هنجار انصاف تجسم عدالت است و صحبت از عدالت، بدون در نظر گرفتن هنجار انصاف و انواع شیوه‌های توزیع منابع، فقط امری انتزاعی و اجرانشدنی است.

در جهان معاصر، پرورش اخلاقی و تقویت تمایل به رعایت هنجارهای اخلاقی همچون انصاف برعهده نهاد آموزش رسمی است. شایسته است این نهاد در بُعد پرورش نونهالان توجه لازم را صورت دهد و زمینه‌های ارتقای اخلاقی و فرهنگی محصلان را فراهم آورد. اما شواهد نشان می‌دهد که وضعیت کنونی بیشتر در جهتی قرار دارد که مانع رعایت اصول اخلاقی است (نقدی، ۱۳۹۱ الف؛ نقدی و همکار، ۱۳۹۲ الف). انواع کجروی‌ها در بین

^۱ در دین اسلام، میزان برتری انسان‌ها نزد خداوند، متناسب با تقوا و پرهیزکاری آنهاست: «به‌درستی که گرامی‌ترین شما نزد خداوند باتقواترین شماست» (حجرات/ ۱۳). همچنین، هدایت‌گری قرآن متقین را شامل می‌شود: «این کتاب، بی‌هیچ شک، راهنمای پرهیزگاران (باتقویان) است» (بقره/ ۲).

اما سؤال این است که در قرائت قرآن تقوا چیست؟ یا دست‌کم در میان فضایل چه فضیلتی به تقوا نزدیک‌تر است؟ به زبان آماری، به زعم کتاب آسمانی قرآن، کدام فضیلت بیشترین واریانس تقوا را پوشش می‌دهد؟ پاسخ این پرسش را می‌توان در آیه هشتم سوره مبارکه مائده جست: «ای اهل ایمان! در راه خدا پایدار و استوار باشید و شما گواه عدالت و راستی و درستی باشید، و البته شما را نباید عداوت گروهی بر آن بدارد که از طریق عدالت بیرون روید؛ عدالت کنید که عدل به تقوا نزدیک‌تر از هر عمل است؛ و از خدا بترسید که خدا البته بر هر چه می‌کنید آگاه است» (مائده/ ۸).

حال اگر پرسش این باشد که عدالت چگونه به منصف ظهور می‌رسد و قابل مشاهده می‌شود، می‌توان تأکید کرد که وجوه اجتماعی آن، به واسطه هنجارهای عادلانه توزیع، مانند انصاف و ملاک‌های آن، به عرصه ظهور می‌رسد. به این ترتیب، هنجار اخلاقی انصاف، با ملاک‌های شایستگی، تلاش و کوشش، و صرف زمان می‌تواند بالاترین شأن را در پرورش اخلاق اسلامی داشته باشند.

دانش‌آموزان کشور، همچنین رعایت‌نکردن قوانین و حقوق اولیای خانه و مدرسه از جانب آنان، نشان‌دهندهٔ وضعیتی بحرانی در پرورش اخلاقی جوانان است (نقدی، ۱۳۹۱ ب؛ نقدی و همکاران، ۱۳۹۱؛ نقدی و میرزایی، ۱۳۹۲). از طرف دیگر، شیوع تقلب در بین معلمان در آزمون‌های ضمن خدمت، تحقیر و توبیخ‌های غیرمنصفانهٔ دانش‌آموزان و اولیا، رعایت‌نکردن اخلاق شغلی و وقت‌کشی (به‌اصطلاح کم‌فروشی) در کلاس به امید دستمزد اضافی در آموزشگاه و کلاس‌های خصوصی که برخی معلمان انجام می‌دهند (نقدی، ۱۳۸۵) نشانهٔ تضعیف اصول اخلاقی به‌دست برخی مربیان است.

از این رو، با توجه به (۱) اهمیت حیاتی رعایت اصول اخلاقی و خصوصاً هنجار انصاف به‌منزلهٔ معیار اخلاقی صدرنشین و نیز (۲) نقش آموزش و پرورش در تربیت اخلاقی، و گسترش افق‌های ارزشی و هنجاری نوجوانان جامعه و (۳) وضعیت این نهاد تربیتی، پژوهش حاضر بررسی تربیت اخلاقی را ضروری دانسته و با هدف تبیین چگونگی رعایت هنجار اخلاقی انصاف در میان جوانان طراحی شده است.

واکاوی ادبیات موضوع

همان‌طور که اشاره شد، هنجار اخلاقی انصاف زیرمجموعهٔ فضیلت عدالت قرار دارد. در ادبیات، موضوع عدالت مفهومی پیچیده است و شاهد آن، درک متفاوت از عدالت در نحله‌های فکری گوناگون است. این نظریه‌ها با عنوان‌های مختلف، در قالب نظریه‌های اخلاق گردآوری شده‌اند که در ادامه به دسته‌بندی و بازگویی آنها با تأکید بر مفهوم عدالت و هنجار اجتماعی آن، یعنی هنجار اخلاقی انصاف، می‌پردازیم.

تنوع در نظریه‌ها به این دلیل به‌وجود آمده که در دیدگاه‌های مختلف اخلاق به‌مثابهٔ موضوعی اجتماعی، بیشتر در فضای کنشی خاصی تحلیل شده است. به این ترتیب، نظریه‌های متنوع اخلاق و تربیت اخلاقی، که گاه رقیب یکدیگر به‌نظر می‌رسند، هرکدام می‌توانند در حوزه‌های خاص از فضای کنش، تاحدی قدرت توضیح داشته باشند (چلبی، ۱۳۸۵ ب: ۴۱-۴۰).

به‌منظور پرهیز از دعاوی فلسفی و انتزاعی، همچنین پرداختن به وجوه اجتماعی و عینی، سعی شده تا نظریه‌های اخلاق به چهار دسته تقسیم شوند^۱ که هر یک بنابه توان تحلیل خود یک بعد از پدیدهٔ اجتماعی "اخلاق" را با دقت بیشتری بررسی کرده است:

^۱ در این تقسیم‌بندی، به تأسی از چلبی (۱۳۸۵ ب) از قالب اِجیل (agil) پارسونز استفاده شده است.

دیدگاه اخلاق سودمندگرا (بعد اثباتی)، دیدگاه اخلاق فضیلت (بعد منشی)، دیدگاه اخلاق مراقبت (بعد عاطفی)، و دیدگاه اخلاق تکلیف‌گرا (بعد شناختی).

دیدگاه اخلاق سودمندگرا (بعد اثباتی)، براساس اصل بهینه‌سازی، کنش اخلاقی را مبتنی بر بیشینه‌کردن خیر برای بیشترین مردم می‌داند. این دیدگاه در مکتب پراگماتیسم ریشه دارد که نظریه‌ای است که در پاسخ به این پرسش که "معیار حقیقت چیست؟" می‌گوید: «سودمندی و به‌کارآمدن تنها معیار درست‌بودن اندیشه‌هاست». میثاقیون یا قراردادگرایان نیز در این نحله فکری نظریه‌پردازی کرده‌اند. این دیدگاه در ساده‌ترین شکلش گویای آن است که اعمالی را که برای مقدر است سبک و سنگین کن، آن‌گاه عملی را انتخاب کن که بهترین نتایج را به‌بار می‌آورد؛ دراین‌صورت آن عمل از حیث اخلاقی درست خواهد بود (مک‌کورمیک، ۲۰۰۳؛ هالینان، ۲۰۰۶، برینک، ۲۰۰۶؛ هولمز، ۱۳۸۵).

هنجار اخلاقی انصاف، به‌مثابه تجلی عدالت، به نوعی در مرکز توجه این دیدگاه قرار دارد. پیروان این دیدگاه، توزیع عادلانه خیرها را تابع میثاق و قرارداد میان کنشگران اجتماعی می‌دانند. به‌این‌ترتیب، عدالت را نه فضیلتی فطری و طبیعی، بلکه مصنوع و ساختگی دانسته‌اند (اسلات، ۲۰۰۶) و متعاقباً نهاد مالکیت را مهم‌ترین نهاد جامعه قلمداد می‌کنند. آنان هنجار انصاف را مسیر تجلی فضیلت عدالت و به‌مثابه قاعده‌ای می‌دانند که نهادهای مالکیت، قرارداد و دولت را بنا می‌نهند. درنظر آنان یگانه فضیلت برجسته عدالت است و "منفعت عمومی" تنها منشأ آن است (والاس، ۲۰۰۵؛ اسلات، ۲۰۰۶).

دیدگاه اخلاق تکلیف‌گرا (بعد شناختی)، که به دیدگاه اصول‌گرا نیز مشهور است، براساس اصل پایداری منطقی است و اخلاق را مجموعه‌ای از اصول و قواعد می‌داند که رفتارهای ما را در زندگی هدایت می‌کنند. ازاین‌رو، جایگاه و شأن اخلاق در کنش و رفتار انسانی، همان شأن و جایگاه منطق در تفکر است.

ایده اخلاقی کانت به‌منزله اصول‌گرایی اخلاقی، یا اخلاق مبتنی بر وظیفه، در پدیدآوردن دستگاه فلسفی برای اندیشمندان پس‌از او به‌مثابه ستاره راهنما قرار گرفته است. هرچند ابعاد حقیقت و تکلیف، یا ابعاد اثباتی و هنجاری اندیشه کانت به‌زعم برخی اندیشمندان درهم پیچیده شده و از یکدیگر متأثر هستند (ویلاسچک، ۲۰۰۹)، شالوده ایده کانت را می‌توان در قوانین یا پندهای اخلاقی^۱ او مشاهده کرد (فیشر، ۲۰۰۶؛ هیل، ۲۰۰۶). شالوده این قوانین، باعنوان "قانون طلایی" شناخته شده است که می‌گوید: «آنچه خواهید که مردم به شما کنند، شما نیز بدیشان همچنان کنید»؛ این قانونی است که در همه

¹ moral maxim

عوامل اجتماعی مؤثر بر پرورش اخلاقی جوانان برای رعایت انصاف به‌منزلهٔ هنجار اخلاقی صدرنشین
زمان‌ها مبنای اصلی اخلاق، و تا اندازه‌ای هنجار انصاف، را تشکیل داده است (توگندهت،
۱۳۸۷؛ تالپوت، ۲۰۰۵).

عدالت و هنجارهای اخلاقی متناظر آن، یعنی هنجارهای انصاف و صداقت، در کانون
این نظریه است. شأن محوری عدالت و خصوصاً هنجار انصاف، عملاً از آغاز دههٔ ۱۹۷۰، که
رالز در جایگاه یک نئوکانتی، نظریهٔ خود را در حوزهٔ فلسفهٔ سیاسی منتشر کرد، بیشتر
جلوه‌گر شد. از آن زمان تاکنون، توجه متفکران اجتماعی و سیاسی به نقش بی‌بدیل هنجار
اخلاقی انصاف در ادارهٔ جامعهٔ بیش از پیش جلب شده است. رالز، از پاره‌ای اصول اخلاقی
دفاع می‌کند که، به‌زعم او، باید بر نحوه‌ای که جامعه، حقوق و مسئولیت‌ها و نیز منافع
تشریک مساعی اجتماعی را توزیع می‌کند حکم‌فرما باشد. این اصول اخلاقی و عقلانی
اوضاع و احوالی را دربرمی‌گیرد که در آن رعایت هنجار انصاف به‌مثابهٔ ظهور عدالت در
سطح جامعه میسر می‌شود (رالز، ۱۹۷۱: ۸۳-۹۰).

رالز و پیروانش، عدالت را برترین فضیلت اخلاقی و اجتماعی می‌شمردند، و چون عدالت
به‌واسطهٔ انصاف اجرا و مشهود می‌شود، هنجار انصاف را هنجار اخلاقی صدرنشین قلمداد
می‌کنند. آنان تأکید می‌کنند که برتری عدالت و هنجار اخلاقی متناظر آن، یعنی هنجار
اخلاقی انصاف، نسبت به دیگر فضایل اخلاقی را تقاضای جامعه برای عدالت، و رعایت
قوانین مبتنی بر اخلاق تکمیل می‌کند. بدین ترتیب، این متفکران بر وجه اخلاقی قوانین
تأکید می‌ورزند: قوانینی قابلیت اجرا در سطح جامعه را دارند که وجه اخلاقی آنها به‌طور
قابل مشاهده نسبت به وجوه دیگر برتری داشته باشد (لیونز، ۱۹۹۹؛ استینر، ۲۰۰۶: ۴۶۶-
۴۷۰).

دیدگاه اخلاق مراقبت (بعد عاطفی)، براساس اصل سازگاری، اخلاق را برقراری عشق و
محبت می‌داند و نگران روابط اجتماعی و عاطفی است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت
می‌گویند که چشم‌گیرترین مفهوم جایگزین در تربیت اخلاقی، دیدگاه انتقادی درباب
مدل‌های لیبرال-عقلانی است (نادینگز، ۲۰۰۸؛ مک‌کورمیک، ۲۰۰۳؛ کار و همکاران،
۲۰۰۵).

پارادایم اخلاق مراقبت موجب شده که هنجار اخلاقی انصاف و فضیلت عدالت صراحتاً
هدف حمله قرار گیرد. به‌عبارت دیگر، اخلاق مراقبت به‌نوعی درمقابل اخلاق تکلیف‌گرا و
اخلاق مبتنی بر عدالت قرار می‌گیرد. در اخلاق تکلیف‌گرا بر عدالت، انصاف، برابری، حقوق
فردی، اصول انتزاعی و دیگر موارد سازگار با آن تأکید می‌شود؛ و موضوع یافتن راه‌حل
منصفانه میان منافع جمع و حقوق فردی است. اما اخلاق مبتنی بر مراقبت بر توجه، اعتماد

و پاسخ‌گویی به نیاز تمرکز می‌کند. نادینگز می‌گوید که دیدگاه عدالت از برابری و آزادی حمایت کرده است، ولی دیدگاه مراقبت گروه‌های اجتماعی و همکاری را پرورش می‌دهد (مک‌کورمیک، ۲۰۰۳؛ نادینگز، ۲۰۰۸؛ هلد، ۲۰۰۶).

دیدگاه اخلاق فضیلت (بعد منشی)، براساس اصل تحقق ظرفیت‌ها، اخلاق را مجموعه‌ای از فضایل می‌داند که در منش فرد تبلور می‌یابند و به ظهور می‌رسند. این دیدگاه، که شکل سنتی آن از قرن پنجم قبل از میلاد در آثار افلاطون و ارسطو وجود داشته است، بدون در نظر گرفتن اصولی خاص، به تفصیل درباره صفات مثبت و منفی اخلاقی، رتبه، رابطه و اصل و فرع بودن آنها بحث می‌کند. این دیدگاه در آثار خواجه‌نصیر مطرح شده در دوره عباسیان با ترجمه آثار یونانی به‌طور نافذ وارد فرهنگ اسلامی شده است و تاکنون تفسیرهای قوی‌تری از این نمونه‌ها ادامه یافته است (جوادی آملی، ۱۳۷۷؛ خواجه نصیر، ۱۳۶۹).

صاحب‌نظران این دیدگاه، عدالت و قواعد مربوط به آن را دارای منشأ اجتماعی تشخیص می‌دهند. آنان صراحتاً در سلسله‌مراتب ارزشی برترین فضیلت را عدالت معرفی می‌کنند؛ اما توجه ویژه‌ای به شیوه اجرای آن، یعنی هنجار انصاف و ملاک‌های مربوطش، ندارند (مک‌کورمیک، ۲۰۰۳؛ والاس، ۲۰۰۵).

محدودیت‌های موجود در دیدگاه‌های بیان‌شده، تا حد زیادی در دیدگاه‌های نظری تلفیقی^۱ بررسی شده است و اخلاق به‌مثابه پدیده اجتماعی از جوه متفاوت بررسی شده است. برخی مطالعات تجربی از این نوع نظریه‌ها تبعیت کرده‌اند. برای نمونه می‌توان از پژوهش درباب رابطه دین و نظم اجتماعی (سراج‌زاده و همکار، ۱۳۸۷) و نیز تبیین اجتماعی هنجار اخلاقی صداقت نام برد (نقدی و همکار، ۱۳۹۲ الف). از میان نظریه‌های تلفیقی می‌توان از "نظم اجتماعی" نام برد. این نظریه حاصل تلفیقی موثق و همه‌جانبه است و در آن از تقلیل‌گرایی مرسوم (که در اکثر نظریه‌های تربیتی مشاهده می‌شود) پرهیز شده است. در ادامه، به جایگاه اخلاق و تربیت اخلاقی با تأکید بر فضیلت عدالت و هنجار انصاف در نظریه نظم اجتماعی می‌پردازیم.

چارچوب نظری: دیدگاه تلفیقی نظم اجتماعی

دیدگاه نظم اجتماعی صراحتاً دیدگاه مبتنی بر اصول و وظایف را با دیدگاه مبتنی بر مراقبت تلفیق می‌کند. چلبی، به‌صورت تحلیلی، برای اخلاق دو بُعد قائل است: یکی بُعد فرهنگی و دیگری بُعد اجتماعی.^۲ بعد فرهنگی اخلاق یا "اخلاق نظری" شامل مجموعه

^۱ Hybridized theory

^۲ Communal dimension of ethic

فرمان‌های اخلاق است که در فرهنگ جامعه ریشه دارند؛ از جمله آرمان‌ها، باورها، ارزش‌ها و اعتقادات دینی. گرچه قاعدهٔ اخلاقی به همراه خود نوعی الزام قطعی را مطرح می‌کند، احساس تکلیف درباب آن در اجتماع، به معنی اخص کلمه، ریشه دارد. این بُعد اجتماعی اخلاق است. بُعد اجتماعی اخلاق یا "اخلاق عملی"، احساس تکلیف و مسئولیت بر مبنای فرمان‌های اخلاقی در مقابل "دیگری" است. این "دیگری" ممکن است در پیوستاری تصور شود که در یک قطب آن مجردترین، عام‌ترین و فراگیرترین "دیگری" تعمیم‌یافته وجود دارد؛ و با نزدیک شدن به قطب مخالف پیوستار مزبور، از سطح انتزاع کاسته می‌شود تا جایی که در قطب مخالف "دیگری" می‌تواند فرد (افراد) انضمامی باشد (چلبی، ۱۳۸۵ الف: ۱۶۶).

در دیدگاه نظم اجتماعی، اخلاق فضیلت با اخلاق سودمندگرا نیز به لحاظ نظری در جوف بحث سلسله‌مراتب هنجارهای یکدیگر ارتباطی تنگاتنگ برقرار می‌کنند. در این نظریه، رکن اصلی هر نوع اجتماع هنجار اجتماعی است و منشأ اصلی هنجارها به چهار نیاز اجتماعی برمی‌گردد: (۱) هم‌زیستی مسالمت‌آمیز (صلح) (۲) همکاری (هم‌افزایی) (۳) هم‌فکری (فهم متقابل) و (۴) هماهنگی (هم‌نوایی). به تبع این چهار نیاز اجتماعی، چهار نوع ارزش اجتماعی [یا فضیلت] که همگی کم‌وبیش خصلت عینی دارند (ارزش‌های عینی) و همگی فراگیرند مطرح می‌شوند. این ارزش‌ها عبارت‌اند از: (۱) ارزش سلامت (۲) ارزش صلح و دوستی (۳) ارزش همکاری اجتماعی و (۴) ارزش عدالت (توزیعی).

هنجار اخلاقی انصاف در زمینهٔ دستیابی به ارزش‌های اجتماعی (خصوصاً ارزش عدالت) ظهور می‌یابد. چلبی هنجارها یا قواعد مشترک را از لوازم دستیابی به ارزش‌ها و فضایل اجتماعی می‌داند. او لوازم و وسائل تحقق ارزش‌های اجتماعی مزبور را این‌چنین معرفی می‌کند: (۱) زبان و نمادهای مشترک (۲) ابزار و منابع مادی (۳) اطلاعات و دانش و (۴) هنجارها (قواعد مشترک). بنابراین، وجود هنجارها برای حفظ گروه (جامعه) و تداوم آن ضروری است و بدون آنها تداوم همکاری مؤثر تصورکردنی نیست. چلبی، هنجارهای اجتماعی را از حیث عمومیت و اهمیت در قالب یک هرم مبتنی بر سلسله‌مراتب می‌بیند که در رأس آن اصول و هنجارهای عمومی مطرح‌اند و در مقابل در قاعدهٔ تحتانی هرم قواعد مقید به زمان و مکان، و محدود به شروط معین. در این صورت مفهوم برابری آحاد جامعه در مقابل هنجارهای عمومی و حقوق هنجاری (قواعد عمومی نانوشته) در مهار نابرابری‌های اجتماعی نقش کلیدی ایفا می‌کند. در این سلسله‌مراتب، هنجارهای صدرنشین مانند انصاف، که هریک حاوی نوعی حقوق و تکالیف متناظر هستند، باید تعمیم‌یافته باشند،

به طوری که حقوق و تکالیف مرتبط به هنجارهای عمومی به طور برابر بین آحاد جامعه توزیع شود (چلبی، ۱۳۸۹: ۱۷-۱۹).

چلبی بر هنجار انصاف تأکید مضاعف دارد و می‌گوید که مهم‌ترین کانون و منبع تهدید صلح و امنیت فردی و جمعی، محدودیت منابع و تضاد مزمن و خفته بر سر منابع کمیاب است. از این رو وجود تضادهای آشکار و نهان با عنایت به ارزش‌های اجتماعی عینی چهارگانه ایجاب می‌کند که "هنجارهای توزیع منابع ارزشمند" و به دنبال آن "هنجارهای مدیریت تضاد" و همراه با آن "هنجارهای ضمانت اجرا" وارد عرصه شوند (چلبی، ۱۳۸۹: ۱۷). در این دیدگاه، با توجه به غنا و انسجام نظری، می‌توان تعاریف مشخصی درباره اخلاق ارائه کرد. یکی از تعاریف اخلاق با تأکید بر وجه اجتماعی و پرهیز از مفاهیم فلسفی و انتزاعی می‌تواند از این قرار باشد:

اخلاق مجموعه‌ای از قواعد مشترک است که برای دستیابی به ارزش‌های غایی و اجتماعی، به شکل داوطلبانه و غیرمشروط، برای کنش اجتماعی ویرایش شده است؛ این ویرایش کنشگران اخلاقی را به سمت آرمان‌ها، پرهیزکاری و لحاظ کردن سود و زیان دیگر اعیان اجتماعی در تابع سود و زیان خود سوق می‌دهد (نقدی، ۱۳۹۱ الف: ۱۱۴). می‌توان برای هنجار انصاف نیز چنین گفت:

هنجار انصاف معیاری است برای توزیع منابع کمیاب که شایستگی و استحقاق اعیان اجتماعی را لحاظ کرده باشند؛ شایستگی با ملاک کسب نتیجه و استحقاق با ملاک‌های سرمایه‌گذاری اقتصادی (پول)، سرمایه‌گذاری زمانی، تلاش، و وفاداری (همان). چلبی اخلاق مسئولیت را هدف غایی تربیت اخلاقی دانسته است و نائل آمدن به چنین شخصیت رشدیافته‌ای را منوط به عملکرد مناسب نهاد آموزش رسمی می‌داند. زیرا پرورش نونهالان در مدرسه این اجازه را به فرد می‌دهد تا ورای پیوندها و تعهدات گروه‌های اولیه و طبیعی، هنجارهای اخلاقی را درباب دیگر اعیان اجتماعی به کار گیرد (چلبی، ۱۳۷۵: ۲۳۷). به عبارت دیگر آنان می‌آموزند که دچار معیار دوگانه^۱ نشوند، یعنی دارا بودن هنجارهای متفاوت برای خود و گروه‌های متفاوت (آپوتاو و همکاران، ۲۰۰۵). آنان در تعمیم عاطفی طوری رشد می‌کنند که اگر به معیار دوگانه مبتلا هستند، در خلال تربیت اخلاقی، دارای معیار منفرد^۲ شوند و تعهد تعمیم‌یافته و انسجام شخصیتی خود را تقویت کنند (چلبی، ۱۳۷۵: فصل نهم؛ بارو، ۲۰۰۱).

¹ Double standard

² Single standard

کانون نظریهٔ اخلاق مسئولیت و شخصیت رشدیافته یک نظریهٔ قیاسی چهارقضیه‌ای است. اولین قضیه یک قضیهٔ شرطی عام است و سه قضیهٔ دیگر شروط وقوع را بیان می‌کنند:

• اگر محیط‌های اثباتی، اجتماعی و فرهنگی بیشتر و متنوع‌تری درونی شوند، پس امکان رشد شخصیت بیشتر می‌شود.

• تحركات فردی در ابعاد تحرک فیزیکی، اقامتی، شغلی، موضعی، رابطه‌ای میسر باشند.

• فرصت‌های فردی در ابعاد آموزشی، شغلی، سیاحتی، گروهی و مادی وجود داشته باشند.

• جامعهٔ کل از نوعی اجتماع عام بهره‌مند باشد؛ به‌طوری‌که در آن میزان اختلالات نمادی، هنجاری، رابطه‌ای و توزیعی حداقل باشند یا دست‌کم در حال کاهش باشند (چلبی، ۱۳۷۵: ۲۳۷).

البته، در گام‌های نخست اهداف اصلی این قضایا عبارت‌اند از: تقویت تعهد عام‌گرا، احساس عام‌گرا، هویت‌های عام و کاهش خاص‌گرایی و فردگرایی خودخواهانهٔ متعلمان. نقش شرایط کلان و متغیرهای پهن‌دامنه در این دیدگاه از نظر پنهان‌نمانده است. در نظریهٔ نظم اجتماعی تأکید می‌شود که پیش‌شرط‌های تربیت شخصیت رشدیافته، کاهش اختلالات اجتماعی و وجود جامعهٔ مدنی است. روند تکوین و توسعهٔ جامعهٔ مدنی به‌منزلهٔ منطقه‌ای بالنده و قوی در گرو دو فرایند دیگر یعنی فرایند درونی‌کردن و فرایند نهادینه‌سازی است و این به‌عهدهٔ جامعه و نخبگان آن است که این سه فرایند را در یک برنامهٔ راهبردی مشترک مرتبط با یکدیگر به‌خوبی ببینند و عزم و تحمل و تدبیر آن را داشته باشند تا آنها را در عمل راهبری و پاسداری کنند (همان: ۲۹۰-۲۹۱). به‌این‌ترتیب، نظریهٔ اخلاق مسئولیت که بخشی از نظریهٔ نظم اجتماعی است سطوح مختلف را مسئول تربیت اخلاقی می‌داند و سهم هریک را در تبیین این پدیدهٔ اجتماعی مشخص می‌کند. اکنون با توجه به چارچوب نظری و با توجه به ویژگی‌های محیط تحقیق فرضیه‌های این پژوهش ارائه می‌شوند.

فرضیه‌های تحقیق

اکنون با توجه به چارچوب نظری، و تأکید بر نوع تعهد (خاص‌گرا/عام‌گرا)، نوع هویت، نوع اعتماد، میزان فردگرایی خودخواهانه و نیز رعایت هنجارهای اخلاقی در خانه و مدرسه، فرضیه‌های زیر استخراج شده‌اند:

فرضیهٔ ۱: نوع تعهد فرد بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.

فرضیهٔ ۲: نوع هویت فرد بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.

فرضیه ۳: نوع اعتماد فرد بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.
 فرضیه ۴: تمایل فرد به رعایت هنجار صداقت بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.
 فرضیه ۵: میزان فردگرایی خودخواهانه فرد بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.
 فرضیه ۶: رعایت هنجارهای اخلاقی در خانواده فرد بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.
 فرضیه ۷: رعایت هنجارهای اخلاقی در مدرسه فرد بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.
 فرضیه ۸: ارزیابی فرد از عدالت در سطح جامعه بر تمایل او به رعایت هنجار انصاف مؤثر است.
 با آنکه فرضیه‌های بالا، در قالب روابط دومتغیری بیان شده‌اند، کیفیت متغیرهای مستقل و شکل تأثیر آنها بر نوع رعایت هنجار اخلاقی انصاف، در معادلات رگرسیون چندگانه مشخص خواهد شد.

روش تحقیق

راهبرد اصلی این مقاله پیمایش درون‌موردی (مدرسه‌ها) است. دریافت نمای کلی و وضعیت تربیت اخلاقی در نمونه‌ها محتاج انجام پیمایش در هریک از مکان‌های موردپژوهی است. با تلفیق داده‌ها در عرض نمونه‌ها، و بدون تمایل به تعمیم نتایج به جمعیت آماری، می‌توان به نتایج جامع در عرض موارد دست یافت. بنابراین، با توجه به اینکه (۱) نمونه‌های اخذشده تقریباً انواع مدرسه‌های کشور را شامل بوده است (۲) نسبت نمونه‌های منتخب تا اندازه‌ای به جامعه پژوهش نزدیک است و (۳) با چشم‌پوشی از تعمیم داده‌ها به جمعیت تحقیق، نتایج پیمایش به نمونه‌های تحقیق محدود می‌شود. اما قابلیت تعمیم به وضعیت مشابه به‌جای خود باقی است.

در این مقاله واحد اصلی تحلیل فرد است و نتایج اصلی تحقیق با مراجعه به دانش‌آموزان دبیرستانی و تکیه بر گزارش‌های آنان ارائه می‌شود. مهم‌ترین تکنیک و ابزار گردآوری داده مصاحبه، مشاهده و پرسش‌نامه است.

تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

متغیرهای مستقل: از آنجاکه تعریف مفهومی و عملیاتی تمام متغیرهای مستقل حجم زیادی از مقاله را اشغال می‌کند، در این قسمت به تعاریف مفهومی و عملیاتی برخی از آنها اکتفا می‌شود.

اقتدار اخلاقی معلم تخصصی: این ویژگی مربوط به درک جوان از رفتار و اخلاق معلمان درس‌های تخصصی است. مهم‌ترین ویژگی‌های آن عبارت‌اند از: رعایت نظم و انضباط، توزیع بی‌طرفانه عاطفه، توجه و نمره از جانب دبیران تخصصی بر مبنای شایستگی و صلاحیت دانش‌آموزان. امتیازات بالا: نظم و انضباط معلم در کلاس درس، بذل توجه و احساس مثبت

به‌شکل بی‌طرفانه، توزیع نمرات با ملاک شایستگی شاگردان، امتیازات پایین: توزیع جانب‌دارانهٔ توجه، عواطف و نمرات درسی از جانب دبیر.

تصدیق حسن در خانواده: این ویژگی میزان تأیید موارد درست و صحیح از جانب والدین را منعکس می‌سازد؛ به‌طوری‌که اولیای خانه آن محسنات را آشکارا اظهار می‌کنند و از آنها چشم‌پوشی نمی‌کنند. مهم‌ترین ویژگی‌های آن عبارت‌اند از: تأیید و اظهار توانایی‌های بدنی، ذهنی و حُسن‌های اخلاقی و عاطفی جوان و گروه دوستان او از جانب والدین. امتیازات بالا: تأیید و اظهار حُسن‌ها، حتی کمترین توانایی‌ها و ویژگی‌های مثبت. امتیازات پایین: نادیده‌گرفتن توانایی‌ها و تأییدنشدن حُسن‌ها از جانب والدین.

خاص‌گرایی مفرط: خاص‌گرایی مفرط آن است که فرد مبتلابه، نه‌تنها دارای جهت‌گیری‌های ارزشی خاص‌گرا باشد، بلکه از جهت‌گیری‌های عام‌گرا بهره‌ای نبرده باشد یا کمترین بهره را داشته باشد. مهم‌ترین ویژگی‌های این صفت عبارت‌اند از: تمایل بسیار شدید به رعایت اخلاقیات در محدودهٔ گروه‌های طبیعی و اولیه و عدم تمایل یا تمایل بسیار ضعیف برای رعایت هنجارهای اخلاقی در شعاع وسیع‌تر. امتیازات بالا: تمایل قوی به رعایت هنجارهای اخلاقی در مقابل اعضای خانواده و گروه دوستی. امتیازات پایین: تمایل قوی به رعایت اخلاقیات در مقابل گروه‌های بزرگ‌تر مانند هم‌محله‌ای‌ها، هم‌شهری‌ها، هم‌وطنان و حتی غریبه‌ها.

معیار دوگانه: این مفهوم در دیدگاه کانتیون همان رعایت قانون طلایی در این معیار اخلاقی است که در نظریهٔ نظم اجتماعی به‌شکل وسیع‌تر با عنوان شخصیت منسجم مطرح می‌شود (چلبی، ۱۳۸۱: ۹۰). این صفت بیشتر در زمینهٔ رعایت هنجار صداقت نمایان می‌شود. فرد زمانی دچار معیار دوگانه است که خود در مقابل اعیان اجتماعی صداقت را رعایت نکند ولی انتظار داشته باشد که آنان با او صادق باشند. به‌این‌ترتیب، معیار دوگانه نیز شامل شعاع‌های گوناگونی می‌شود که می‌تواند عملکرد فرد را تحت تأثیر قرار دهد: معیار دوگانه در مقابل دوستان، معلمان، هم‌محلی‌ها، هم‌شهری‌ها، هم‌وطنان و آنها که نمی‌شناسیم. برای مثال، معیار دوگانه در مقابل غریبه‌ها، تفاوت انتظار صداقت از جانب افرادی که غریبه هستند و رعایت صداقت در مقابل آنان را می‌سنجد. امتیازات بالا: فرد از افراد غریبه انتظار دارد تا با او صادق باشند، ولی خود در مقابل آنان هنجار صداقت را رعایت نمی‌کند. امتیازات پایین: فرد انتظار چندانی ندارد که غریبه‌ها با او صادق باشند، درعین‌حال، در مقابل غریبه‌ها هنجار صداقت را رعایت می‌کند.

متغیر وابسته (انصاف): تبعیت از هنجار انصاف فرایندی ترکیبی است. بنابه تعریف، تمایل به رعایت هنجار انصاف از ترکیب احساس عدالت‌خواهی و تعهد حاصل می‌شود. از دیدگاه نظم اجتماعی، رعایت هنجار انصاف زمانی اخلاقی تلقی می‌شود که دامنه رعایت آن عام‌گرا باشد و به گروه‌های کوچک و اولیه محدود نشود.

به این ترتیب، مهم‌ترین ویژگی‌های تمایل به رعایت انصاف عبارت‌اند از: احساس منفی به تضییع حق فرد یا افرادی از جامعه و توأماً تمایل به انجام کاری برای جبران چنین کاستی‌هایی. امتیازات بالا: انصاف عام‌گرا یا احساس عام‌گرا و تعهد در دامنه وسیع‌تر و برای گروه‌های اولیه. امتیازات پایین: انصاف خاص‌گرا یا احساس خاص‌گرا و تعهد به دامنه گروه‌های اولیه.

مقیاس‌سازی تمایل به رعایت هنجار انصاف: انصاف عام‌گرا از تعامل متغیرهای احساس عدالت‌خواهی و تعهد عام‌گرا حاصل می‌شود. از این رو، داده‌های جمع‌آوری‌شده مربوط به احساس عدالت‌خواهی تحت تحلیل عاملی قرار گرفتند و نتیجه آن در جدول ۱ مشخص شده است. شاخص کی‌ام^۱ در این تحلیل عاملی برابر با ۰/۸۶۳ با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است. همان‌طور که پیش‌بینی می‌شد، گویه‌های مربوط به احساس عدالت‌خواهی در دو بعد منعکس می‌شوند: (۱) احساس عام‌گرا و (۲) احساس خاص‌گرا. جدول ۱ ضریب اعتبار ابعاد احساس عدالت‌خواهی را به‌طور جزئی و کلی نشان می‌دهد. مقدار آلفای کرونباخ برای تمام گویه‌ها برابر با ۰/۸۹۰ است.

جدول ۱. گویه‌ها و ضرایب اعتبار ابعاد احساس عدالت‌خواهی

ابعد	گویه‌ها	عوامل	α
خاص‌گرا	اگر حق والدینم ضایع شود، خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۸۹۵	۰/۷۹۴۸
	اگر حق برادر یا خواهرم ضایع شود، خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۸۸۹	
عام‌گرا	اگر حق یکی از هم‌محلی‌هایم ضایع شود، خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۸۴۶	۰/۹۱۳۴
	اگر حق یکی از هم‌قومی‌هایم ضایع شود، خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۸۸۵	
	اگر حق یکی از هم‌شهری‌هایم ضایع شود، خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۸۹۳	
	اگر حق یکی از هم‌مذهبی‌هایم ضایع شود، خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۸۷۵	
	اگر حق یکی از هم‌وطنانم در یکی از نقاط ایران، ضایع شود خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۶۲۳	
	اگر یکی از هم‌کلاسی‌هایم به نمره‌ای که حقش است نرسد، خیلی ناراحت می‌شوم	۰/۷۸۲	
کل			۰/۸۹۰۴

برای شاخص‌سازی متغیر تعهد، گویه‌های مربوط به آن تحت تحلیل عاملی قرار گرفت که نتیجه آن در جدول ۲ نشان داده شده است. شاخص کی‌ام^۱ در این تحلیل عاملی، برابر با ۰/۸۴۶ با سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است. گویه‌های مربوط به تعهد نیز به دو بعد اصلی (۱) تعهد عام‌گرا و (۲) تعهد خاص‌گرا تقسیم‌پذیرند. جدول ۲ ضریب اعتبار گویه‌های مربوط به ابعاد تعهد را نیز نشان می‌دهد.

جدول ۲. گویه‌ها و ضرایب اعتبار ابعاد تعهد

α	عوامل	گویه‌ها	ابعاد
۰/۷۵۸۶	۰/۷۶۷	خیلی دوست دارم که برای کمک به دانش‌آموزان مدرسه کاری انجام بدهم	خاص گرا
	۰/۸۴۹	خیلی دوست دارم که برای کمک به دانش‌آموزان کلاس کاری انجام بدهم	
	۰/۷۹۹	برای کمک به دوستانم هر کاری که از دستم بر بیاید انجام می‌دهم	
۰/۸۶۱۲	۰/۵۰۰	من برای کمک به افراد خانواده‌ام، حاضرم هر کاری که از دستم بر بیاید انجام دهم	عام گرا
	۰/۷۴۸	من برای کمک به هم‌وطنانم، حاضرم هر کاری که از دستم بر بیاید انجام دهم	
	۰/۷۶۰	من برای کمک به هم‌مذهبی‌هایم، حاضرم هر کاری که از دستم بر بیاید انجام دهم	
	۰/۸۴۱	من برای کمک به هم‌قومی‌هایم، حاضرم هر کاری که از دستم بر بیاید انجام دهم	
	۰/۷۹۶	اگر پای یک هم‌شهری در میان باشد، هر کاری که از دستم بر آید انجام دهم	
۰/۷۷۵	من برای کمک به هم‌محلّی‌هایم، همیشه هر کاری که از دستم بر بیاید انجام می‌دهم		

همان‌طور که در جدول‌های ۱ و ۲ مشاهده می‌شود، گویه‌های متناظر با ابعاد خاص گرا و عام گرا، در شاخص‌های احساس عدالت‌خواهی و تعهد کاملاً بر هم منطبق نیستند. بنابراین، برای تشکیل ابعاد شاخص انصاف از حاصل ضرب مقدار متوسط احساس عدالت‌خواهی در ابعاد مختلف تعهد، به‌منزلهٔ ابعاد عملی هنجار اخلاقی، استفاده شده است. به‌عبارت‌دیگر، در این مقاله، تفکیک دو بُعد انصاف (عام‌گرا و خاص‌گرا) مبتنی بر وجه عملی اخلاق، یعنی تعهد عام‌گرا یا تعهد خاص‌گرا بوده است. به‌این ترتیب، مطابق جدول ۳ شاخص احساس عدالت‌خواهی در ابعاد تعهد ضرب و برای حفظ مقیاس ۵ واحدی، بر ۵ تقسیم می‌شود؛ و به‌منزلهٔ شاخص انصاف معرفی می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌های انصاف عام‌گرا و انصاف خاص‌گرا

ابعاد انصاف	روش استخراج
انصاف عام‌گرا	۵/ احساس عدالت‌خواهی × تعهد عام‌گرا
انصاف خاص‌گرا	۵/ احساس عدالت‌خواهی × تعهد خاص‌گرا

جمعیت و نمونهٔ تحقیق

برای انتخاب مدارس دو ملاک مدنظر بوده است:

کفایت کمی (حتی‌المقدور دربرگیری انواع مدرسه به‌لحاظ طبقه‌بندی در سازمان آموزش و پرورش)، و قابلیت دسترسی به نمونه‌ها.

در سازمان آموزش رسمی کشور، مدارس دولتی بیشترین تعداد را به خود اختصاص داده‌اند و سالانه برای تعلیم و تربیت بیشترین تعداد دانش‌آموز دایر هستند. از نظر نوع سازماندهی، مدرسه‌های تیزهوشان، نمونه و شاهد مدرسه‌های ویژه شناخته شده‌اند و برتر از مدرسه‌های دولتی عادی هستند. تعداد درخور توجهی از مدرسه‌های غیردولتی (غیرانتفاعی) و هیئت امنایی نیز مشغول به کارند که با توجه به عملکردشان با یکدیگر در رقابت قرار می‌گیرند. این مدرسه‌ها، به‌لحاظ بزرگ، کوچک و متوسط بودن نیز تقسیم‌پذیرند که در این میان، مدرسه‌های کوچک بسیار کم‌ترند.

به این ترتیب، با ملاک نوع دبیرستان‌های موجود در سطح استان تهران، و از همه مهم‌تر توانایی ورود محقق به مدرسه بدون مجوز آموزش و پرورش،^۱ نه دبیرستان نوعاً متفاوت انتخاب شد که تقریباً تصویری از بیشترین نوع دبیرستان‌های استان تهران را منعکس می‌کنند. این دبیرستان‌ها شامل چهار دبیرستان دولتی (دو پسرانه و دو دخترانه) به علت بیشترین جمعیتی که در این نوع دبیرستان‌ها مشغول به تحصیل هستند؛ به‌علاوه یک دبیرستان تیزهوشان، یک دبیرستان نمونه دولتی، و یک دبیرستان شاهد به‌عنوان مدرسه‌های ویژه است که مستقیماً تحت نظارت آموزش و پرورش هستند. یک دبیرستان غیردولتی و یک دبیرستان هیئت امنایی نیز هست که مدیریت آنها به بخش خصوصی واگذار شده است.

به این ترتیب، ۷۳۹ دانش‌آموز از نه دبیرستان متفاوت در سطح استان در این تحقیق مشارکت داده شده‌اند. دانش‌آموزان تحقیق را پایه‌های اول، دوم و سوم دبیرستان تشکیل داده‌اند و در جدول ۴، توزیع جمعیت نمونه‌ها را با تفکیک پایه تحصیلی می‌توان مشاهده کرد.

جدول ۴. جمعیت نمونه به تفکیک پایه تحصیلی

پایه تحصیلی	رشته تحصیلی	فراوانی	درصد فراوانی
اول	بدون رشته	۲۵۷	۳۵
دوم	علوم تجربی	۷۹	۲۹/۶
	علوم انسانی	۳۸	
	ریاضی - فیزیک	۱۰۳	
سوم	علوم تجربی	۵۶	۳۵/۲
	علوم انسانی	۱۲۱	
	ریاضی - فیزیک	۸۳	
مفقوده		۲	۰/۲
کل		۷۳۹	۱۰۰

نتایج تحقیق (تحلیل داده‌ها)

تحلیل دومتغیری و ضرایب همبستگی رعایت عام‌گرا و خاص‌گرای هنجارهای اخلاقی با آن دسته از متغیرهای اصلی را، که سطح معنی‌داری آنها بالاتر از ۵ درصد است، می‌توان در جدول ۵ مشاهده کرد. در این جدول اخلاق عام‌گرا و اخلاق خاص‌گرا با یکدیگر دارای رابطه همبستگی مثبت و قوی هستند؛ ولی چگونگی اثر علی آنها بر یکدیگر در معادله رگرسیون نشان داده می‌شود. در این مرحله فقط می‌توان اظهار کرد که گمان آن می‌رود

^۱ به عبارت دیگر، در این میان، ملاک دست‌یابی نیز لحاظ شده است. لذا، دبیرستان‌هایی که در نظام فرهنگی-اجتماعی شهرهای دیگر مشغول فعالیت هستند، به علت عدم همکاری بخش پژوهش آموزش و پرورش، از مجموعه نمونه‌های این تحقیق کنار گذاشته شدند.

که انصاف خاص گرا مقدمهٔ پرورش انصاف عام گرا باشد؛ به شرط آنکه پرورش اخلاقی به فاز عام گرا وارد شود و در فاز اولیهٔ خاص گرا باقی نماند.

تأکید ما بر عام گرایی به این دلیل است که در جهان معاصر عام گرایی یکی از ضرورت‌های نظم اجتماعی است. در جهان اجتماعی قرون پیشین، به علت تعامل محدود و نامنی حاکم بین قبایل و طوایف، نه تنها نیازی به عام گرایی نبوده است، بلکه عام گرایی موجب اضمحلال قوم و قبیله نیز می‌شده است. در چنین وضعیتی بقای اجتماع قومی مرهون خاص گرایی اعضای اجتماعی بوده است. اما اکنون با وسعت ارتباطات و پیچیدگی روابط اجتماعی ذهنیت متمایل به خاص گرایی به معنای جدا افتادگی از جامعه و به انزوارفتن است. امروزه، در پرتو عام گرایی است که افراد جامعه و رای تعلقات گروه‌های اسمی خود یکدیگر را محترم می‌شمردند و هنجارهای اخلاقی را در حق یکدیگر رعایت می‌کنند.

جدول ۵. همبستگی تمایل به رعایت عام گرا و خاص گرای هنجار انصاف (N=۷۳۹)

متغیر مستقل	انصاف عام گرا		انصاف خاص گرا	
	همبستگی	معنی داری	همبستگی	معنی داری
انصاف خاص گرا	۰/۷۸۲	۰/۰۰۰	۱	
تعهد عام گرا	×	×	۰/۵۵۸	۰/۰۰۰
تعهد خاص گرا	۰/۵۰۹	۰/۰۰۰	×	×
تحصیلات مادر	-۰/۱۲۹	۰/۰۰۰	-۰/۰۹۴	۰/۰۱۱
معیار دوگانه نسبت به غریبه‌ها	۰/۱۱۲	۰/۰۰۲	۰/۱۴۶	۰/۰۰۰
هم گامی در خانواده	۰/۱۹۱	۰/۰۰۰	۰/۱۸۷	۰/۰۰۰
تصدیق به حسن در خانواده	۰/۱۷۹	۰/۰۰۰	۰/۱۸۶	۰/۰۰۰
خانواده مذهبی	۰/۲۴۶	۰/۰۰۰	۰/۱۶۸	۰/۰۰۰
اقتدار اخلاقی مادر	۰/۱۴۰	۰/۰۰۰	۰/۲۲۵	۰/۰۰۰
هم گامی در مدرسه	۰/۲۲۳	۰/۰۰۰	۰/۱۳۶	۰/۰۰۰
اقتدار اخلاقی معلم تخصصی	۰/۰۷۳	۰/۰۴۹	۰/۱۵۲	۰/۰۰۰
عضویت در مدرسهٔ هیئت امنایی	-۰/۰۷۴	۰/۰۴۶	-۰/۱۶۳	۰/۰۰۰
خاص گرایی مفرط	-۰/۶۵۲	۰/۰۰۰		
صداقت خاص گرا	۰/۳۸۳	۰/۰۰۰	۰/۰۴۱۶	۰/۰۰۰
اعتماد عام گرا	۰/۵۶۳	۰/۰۰۰	۰/۳۲۸	۰/۰۰۰
اعتماد خاص گرا	۰/۲۱۲	۰/۰۰۰	۰/۴۰۱	۰/۰۰۰
هویت ملی	۰/۳۰۸	۰/۰۰۰	۰/۳۰۸	۰/۰۰۰
هویت شهری و قومی	۰/۳۳۳	۰/۰۰۰	۰/۳۱۸	۰/۰۰۰
بردباری	۰/۰۱۰۶	۰/۰۰۴	۰/۱۸۰	۰/۰۰۰
فردگرایی خودخواهانه	-۰/۲۴۷	۰/۰۰۰	-۰/۲۸۳	۰/۰۰۰
شاخص درک از عدالت	۰/۱۷۳	۰/۰۰۰		
فشار هنجار صداقت در مدرسه	۰/۱۵۴	۰/۰۰۰	۰/۰۱۸۷	۰/۰۰۰
تفاوت ارزش انصاف در جامعه با ارزش آن برای فرد			-۰/۱۶۸	۰/۰۰۰

× این متغیرها با متغیر وابستهٔ متناظر هم خطی دارند؛ زیرا جزء مؤلفه‌های تشکیل دهندهٔ آنها محسوب می‌شوند.

تأکید می‌شود که وجود همبستگی آماری ضرورتاً دالّ بر وجود رابطه علیّ بین متغیرها نیست. اینکه آیا این روابط کاذب هستند یا علیّ و اگر علیّ هستند چه جزئی از آنها ناشی از اثر مستقیم است و چه جزئی اثر غیرمستقیم، در تحلیل رگرسیونی چندگانه تاحدودی روشن خواهد شد (چلبی، ۱۳۸۵ الف: ۱۷۴).

تحلیل رگرسیونی تمایل جوانان به رعایت هنجار انصاف. در این قسمت با ارائه یک نیم‌رخ نوع تمایل (عام‌گرا/خاص‌گرا) جوانان در نمونه‌های تحقیق تحلیل چندمتغیری می‌شود. ضرایب همبستگی انصاف عام‌گرا و انصاف خاص‌گرا با آن دسته از متغیرهای اصلی که سطح معنی‌داری آنها بالاتر از پنج درصد است محاسبه شده است و برای تعیین در معادله رگرسیون وارد شده است و نتایج آن در مدل‌های ۱ و ۲ نمایش داده شده‌اند.

جدول ۶. معادله رگرسیونی چندگانه مربوط به تمایل عام‌گرا در رعایت هنجار اخلاقی انصاف (مدل ۱)

مدل ۱: عام‌گرا		مدل‌های رگرسیونی متغیرهای مستقل
Sig.T	β	
۰/۰۰۰	-۰/۳۴۹	خاص‌گرایی مفرط
۰/۰۰۰	۰/۲۹۵	تعهد خاص‌گرا
۰/۰۰۰	۰/۲۸۶	اعتماد عام‌گرا
۰/۰۰۰	۰/۰۸۷	هم‌گامی در خانواده
۰/۰۰۰	۰/۰۹۳	هویت شهری و قومی
۰/۰۰۰	۰/۱۱۰	صداقت عام‌گرا
۰/۰۰۱	-۰/۰۸۳	تحصیلات مادر
۰/۰۳۰	-۰/۰۵۴	اقتدار اخلاقی معلم تخصصی
۰/۰۰۱	۰/۰۸۶	هم‌گامی در مدرسه
۰/۰۱۱	-۰/۰۶۸	فشار هنجار صداقت در مدرسه
۰/۰۰۶	-۰/۰۷۳	فردگرایی خودخواهانه
۰/۰۱۱	۰/۰۶۵	خانواده مذهبی
۰/۰۱۹	-۰/۰۶۴	شاخص ارزیابی از عدالت
۰/۰۱۹	۰/۰۵۵	معیار دوگانگی مبتنی بر غریبه‌ها
۰/۰۰۰		معنی‌داری مدل
۰/۸۰۲		R
۰/۶۴۳		R Square

جدول ۶ مربوط به مدل ۱ است و ضرایب رگرسیون رعایت عام‌گرایی هنجار انصاف را نشان می‌دهد که گام‌به‌گام در معادله رگرسیونی چندگانه باقی مانده‌اند. این مدل با ۱۴ متغیر توان توضیح ۶۴ درصد تغییرات تمایل عام‌گرایی دانش‌آموزان را به رعایت هنجار انصاف داراست و نشان می‌دهد که در سطح خانواده متغیرهای هم‌گامی در خانواده و خانواده مذهبی بر پرورش انصاف عام‌گرایی دانش‌آموزان تأثیر تقویت‌کننده دارند. درمقابل، متغیر تحصیلات مادر بر انصاف عام‌گرایی این جوانان تأثیر تضعیف‌کننده می‌گذارد. البته تأثیر منفی تحصیلات مادران (و پدران) را می‌توان به انتظارات این مادران (و پدران) از زندگی

نسبت داد. یافته‌های کیفی تحقیق نشان می‌دهند غالباً والدینی که تحصیلات بالاتری دارند بیشتر به فکر تحصیل فرزندان خود هستند. برخی از آنان با مراجعه به مدرسه از وسعت معاشرت فرزندان شکایت می‌کنند؛ بیشترین تأکید آنان اصرار بر این است که فرزندان باید به فکر خودش باشد. واضح است دانش‌آموزانی که به این نوع توصیه‌های والدین خود عمل می‌کنند، تمایل عام‌گرای کمتری به رعایت هنجارهای اخلاقی نشان می‌دهند.

مدل ۱ نشان می‌دهد که در سطح مدرسه هم‌گامی دانش‌آموزان در تقویت انصاف عام‌گرای آنان نقش مثبت ایفا می‌کند. حضور متغیر اقتدار اخلاقی معلم تخصصی نیز نشان می‌دهد هرچه دانش‌آموزان بیشتر رفتار معلم تخصصی^۱ خود را اخلاقی ارزیابی کنند، تمایلشان به رعایت عام‌گرای هنجار انصاف کمتر می‌شود. فشار خارجی هنجار صداقت در مدرسه نیز بر انصاف عام‌گرای شاگردان نقش تضعیف‌کننده دارد. به عبارت دیگر، هرچه دانش‌آموزان فارغ از اینکه خودشان اخلاقی عمل می‌کنند یا نه، بیشتر احساس کنند که دانش‌آموزان دیگر در مدرسه هنجار صداقت را رعایت می‌کنند، کمتر مایل خواهند بود تا هنجار انصاف را به شکل عام‌گرا رعایت کنند.

در مدل ۱ مشاهده می‌شود که در سطح فرد، متغیر خاص‌گرایی مفرط بیشترین تأثیر را بر تضعیف انصاف عام‌گرای دانش‌آموزان دارد. به این معنا که هرچه دانش‌آموزان بیشتر به خاص‌گرایی مبتلا باشند و درمقابل، از عام‌گرایی بهره‌ای نبرده یا کمترین بهره را برده باشند، تمایل عام‌گرایشان به رعایت هنجار انصاف کمتر خواهد بود. این مدل نشان می‌دهد که تعهد خاص‌گرا به‌منزلهٔ مهم‌ترین مؤلفهٔ انصاف خاص‌گرا در تقویت انصاف عام‌گرا نقش مثبت ایفا می‌کند. این تأثیر گمانهٔ مقدمه‌بودن اخلاق خاص‌گرا برای تقویت اخلاق عام‌گرا را، دست‌کم دربارهٔ دانش‌آموزان، به‌طورنسبی تأیید می‌کند.

مدل ۱ نشان می‌دهد که متغیرهای اعتماد عام‌گرا، صداقت عام‌گرا و هویت شهری و قومی در انصاف عام‌گرای دانش‌آموزان نقش مثبت دارد. درمقابل، فردگرایی خودخواهانه بر پرورش انصاف عام‌گرای دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.

حضور متغیر معیار دوگانه درقبال غریبه‌ها نشان می‌دهد که هرچه دانش‌آموزان در مواجهه با غریبه‌ها و کسانی که نمی‌شناسند با معیار دوگانه عمل کنند، بیشتر متمایل خواهند بود تا هنجار انصاف را به شکل عام‌گرا رعایت کنند. ضریب این متغیر بسیار کم است، اما به‌هرحال نوعی تناقض را در رفتارهای اخلاقی دانش‌آموزان تأیید می‌کند. شواهد کیفی و

^۱ در اینجا درس فیزیک برای رشتهٔ ریاضی فیزیک، درس زیست‌شناسی برای رشتهٔ علوم تجربی، و درس‌های فلسفه و منطق و روان‌شناسی برای رشتهٔ علوم انسانی درس تخصصی محسوب شده است.

مصاحبه‌های گروهی مبتنی بر طرز تلقی جوانان از غریبه‌ها نشان می‌دهند که غالباً برای دانش‌آموزان (حتی مریمان و دیگر مردم عادی) فرد غریبه قبل از آنکه دوست احتمالی شناخته شود، به علت تمایزات ظاهری و باطنی که همیشه دارد، ابتدا دشمن احتمالی تلقی می‌شود. البته پس از آنکه روابط اجتماعی برقرار شود و برچسب غریبه برای آن فرد به برچسب دیگری مانند دوست، هم‌شهری یا بچه‌محل تبدیل شود، این تبراجستن نیز کم‌رنگ خواهد شد.

در مدل ۱ مشاهده می‌شود که در کنار دیگر متغیرها و تأثیر آنها، شاخص ارزیابی عدالت بر انصاف عام‌گرای دانش‌آموزان اثر منفی می‌گذارد. به عبارت دیگر، هرچه دانش‌آموزان گسترش عدالت را در سطح جامعه کمتر ارزیابی کنند، بیشتر مایل خواهند بود که هنجار انصاف را به صورت عام‌گرا رعایت کنند. این رابطه و تأثیر احساس عدالت (خصوصاً وجه اقتصادی) میان دانش‌آموزان گمانه‌سازوکار جبران و تعادل را به ذهن متبادر می‌سازد. به این معنی که اگر احساس شود در جامعه عدالت رعایت نمی‌شود، تمایل به رعایت هنجارهای عدالت افزایش خواهد یافت. البته این گزاره زیرمجموعه سازوکاری است که فارارو از ایده دورکیم استنباط می‌کند.^۱

جدول ۷. معادله رگرسیونی چندگانه؛ مربوط به تمایل خاص‌گرا در رعایت هنجار اخلاقی انصاف (مدل ۲)

متغیرهای مستقل	مدل‌های رگرسیونی	
	مدل ۲: خاص‌گرا	
	Sig.T	β
خاص‌گرایی مفرط	۰/۰۰۰	-۰/۳۹۹
هم‌گامی در مدرسه	۰/۰۱۹	-۰/۰۵۸
فردگرایی خودخواهانه	۰/۰۰۰	-۰/۰۸۹
معیار دوگانه مبتنی بر غریبه‌ها	۰/۰۰۰	۰/۱۱۵
صداقت خاص‌گرا	۰/۰۰۰	۰/۰۹۸
هویت ملی	۰/۰۰۲	۰/۰۷۷
تعهد عام‌گرا	۰/۰۰۰	۰/۲۷۶
اعتماد خاص‌گرا	۰/۰۰۰	۰/۲۴۸
هویت رابطه‌ای مدرسه‌ای	۰/۰۰۰	۰/۱۲۸
ارزیابی از عدالت اقتصادی	۰/۰۰۰	-۰/۱۲۴
تحصیل در دبیرستان هیئت امنایی	۰/۰۰۱	-۰/۰۸۴
نقلوت ارزش انصاف در جامعه با ارزش آن برای فرد	۰/۰۰۸	-۰/۰۶۶
اقتدار اخلاقی مادر	۰/۰۰۰	۰/۰۹۳
تصدیق به خستی در خانواده	۰/۰۱۳	-۰/۰۶۶
بردباری	۰/۰۲۴	۰/۰۵۵
فشار هنجار صداقت در مدرسه	۰/۰۱۶	۰/۰۶۱
معنی‌داری مدل	۰/۰۰۰	
آر	۰/۸۲۳	
مختورار	۰/۶۷۸	

^۱ اخلاق از تغییر در تقسیم کار به دست می‌آید: اخلاق کاری در فضاهای نزاع علیه بیماری آنومی رشد می‌کند؛ تربیت اخلاقی در خدمت مبارزه با بیماری خودخواهی خواهد بود (فارارو، ۲۰۰۱: ۴۳-۴۴).

جدول ۷ مربوط به مدل ۲ است. این مدل، با شانزده متغیر، توان توضیح ۶۸ درصد تغییرات تمایل خاص‌گرای دانش‌آموزان به رعایت هنجار انصاف را داراست. این مدل شامل دو متغیر در سطح خانواده، چهار متغیر در سطح مدرسه، ۱۰ متغیر در سطح فرد، و یک متغیر در سطح جامعه است. این مدل نشان می‌دهد که در سطح خانواده متغیر اقتدار اخلاقی مادر در پرورش انصاف خاص‌گرای دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. اما تصدیق حُسن از طرف والدین^۱ بر تمایل خاص‌گرای آنان به رعایت هنجار انصاف تأثیر منفی دارد.

در مدل ۲، مشاهده می‌کنیم که در سطح مدرسه متغیر هم‌گامی در مدرسه تضعیف‌کنندهٔ انصاف خاص‌گرای دانش‌آموزان است. اما متغیرهای هویت رابطه‌ای مدرسه‌ای و فشار درونی هنجار صداقت در مدرسه بر تمایل خاص‌گرای آنان به رعایت انصاف تأثیر تقویت‌کننده دارد. این مدل نشان می‌دهد که عضویت در دبیرستان هیئت امنایی بر انصاف خاص‌گرای دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.^۲ شواهد کیفی مبتنی بر مشاهده‌ها و مصاحبه با دانش‌آموزان نقش افراطی امکانات مالی در امور آموزشی و مدیریتی را نشان می‌دهد. به طوری که اکثر دانش‌آموزان این واحد آموزشی اذعان می‌کنند که کادر مدیریت و برخی معلمان به‌طور دوره‌ای و به بهانه‌های گوناگون از دانش‌آموزان پول جمع می‌کنند و شاگردانی را که سرپیچی کنند به‌شدت تحقیر می‌کنند.

طبق مدل ۲، در سطح فرد، متغیر خاص‌گرایی مفرط بیشترین تأثیر را در تضعیف تمایل خاص‌گرای رعایت انصاف دارد. باتوجه به مدل‌های قبلی می‌توان ادعا کرد که هرچه دانش‌آموزان بیشتر به خاص‌گرایی مبتلا باشند و درمقابل، از عام‌گرایی بهره‌ای نبرده یا کمترین بهره را برده باشند، تمایل آنان به رعایت هنجار انصاف (چه عام‌گرا و چه خاص‌گرا) کمتر خواهد بود. به عبارت دیگر، خاص‌گرایی مفرط به‌معنای مزبور تخریب‌کنندهٔ تمایل به رعایت هنجار انصاف است.

مدل ۲ نشان می‌دهد که متغیر تعهد عام‌گرا به‌مثابهٔ مهم‌ترین جزء انصاف عام‌گرا در تقویت انصاف خاص‌گرا نقش بسیار مهمی دارد. متغیرهای هویت ملی، اعتماد خاص‌گرا و بردباری نیز در پرورش انصاف خاص‌گرا نقش مثبت ایفا می‌کنند. این مدل نشان می‌دهد

^۱ به این معنی که والدین جنبه‌های مثبت موضوع، ویژگی و عملکردها را در نظر گیرند.

^۲ اگر انصاف خاص‌گرا را مقدمهٔ تقویت انصاف عام‌گرا بدانیم، با توجه به نتایج تحلیل واریانس، درباب مدرسهٔ هیئت امنایی می‌توان گفت که در این مرکز آموزشی نه‌تنها انصاف عام‌گرا تقویت نخواهد شد، بلکه زمینهٔ تخریب انصاف خاص‌گرا نیز گسترده است.

که هرچه تفاوت ارزش انصاف در جامعه با ارزش این فضیلت برای دانش‌آموزان بیشتر باشد، تمایل خاص‌گرای آنان برای رعایت هنجار انصاف کمتر است.

در مدل ۲ مشاهده می‌شود که در سطح جامعه هرچه برآورد دانش‌آموزان درباب توزیع عادلانه منابع اقتصادی کمتر باشد، بیشتر متمایل خواهند شد هنجار انصاف را به شکل خاص‌گرا رعایت کنند.

درباب معادلات انصاف عام‌گرا و انصاف خاص‌گرا دو نکته جالب توجه است: نخست، در هر دو مدل انصاف عام‌گرا و انصاف خاص‌گرا متغیرهایی وجود دارند که دارای عملکرد و تأثیر کیفی مشابه هستند، مانند متغیر هویت ملی. در این صورت، به سختی می‌توان با کار در زمینه یک متغیر، انتظار نتیجه مشخصی (تقویت انصاف عام‌گرا) داشت؛ زیرا ممکن است زمینه برای متغیر وابسته در الگوی دیگری مهیا باشد.

دوم، برخی متغیرها به لحاظ نظری ویژه مقوله خاص‌گرایی هستند، مانند تعهد خاص‌گرا؛ اما در مدل انصاف عام‌گرا نقش دارند؛ و برخی متغیرها مخصوص مقوله عام‌گرایی هستند، مانند تعهد عام‌گرا؛ ولی در مدل انصاف خاص‌گرا تأثیر می‌گذارند. نتیجه اینکه، برای رسیدن به یک نتیجه مشخص شایسته است دقیقاً ترکیب متغیرهای دیگر را در نظر بگیریم و به دستورالعمل‌های علی^۱ دست یابیم.

بحث و نتیجه‌گیری

مطابق یافته‌های تحقیق در نگاهی اجمالی سه نکته درخور توجه است: الف) نقش اخلاق خاص‌گرا و مؤلفه‌های آن در پرورش اخلاق عام‌گرا (ب) نقش خاص‌گرایی مفرط و ج) نقش معیار دوگانه در پرورش اخلاقی.

درباب نقش انصاف خاص‌گرا در پرورش انصاف عام‌گرا یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که مقدمه‌بودن انصاف خاص‌گرا در پرورش انصاف عام‌گرا دست‌کم درباب کل دانش‌آموزان به تأیید تجربی رسیده است. به این ترتیب، از تمایل این جوانان به رعایت خاص‌گرایی اخلاقی نباید حذر کرد. بلکه شایسته است که آن را زمینه‌ای مناسب برای تقویت تمایل عام‌گرا به رعایت اخلاقیات بدانیم. اما اگر اقدامات مناسب برای سوق دادن تمایل خاص‌گرایی جوانان به اخلاقیات به سمت تمایلات عام‌گرا در رعایت هنجارهای اخلاقی صورت نپذیرد، تربیت اخلاقی آنان که از خانواده آغاز شده است توسعه چندانی نمی‌یابد و درحقیقت ناکارآمد خواهد شد.

¹ Causal recipes

دربارهٔ نقش خاص‌گرایی مفرط یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که این ویژگی هم پرورش انصاف عام‌گرا و هم تربیت انصاف خاص‌گرا را تخریب می‌کند. به عبارت دیگر، هرچه دانش‌آموزان بیشتر به خاص‌گرایی مبتلا باشند و درمقابل، از عام‌گرایی بهره‌ای نبرده یا کمترین بهره را برده باشند، کمتر تمایل دارند که هنجار انصاف (چه عام‌گرا و چه خاص‌گرا) را رعایت کنند. به‌این‌ترتیب، شایسته است متولیان امر تربیت به این معضل تربیتی نیز توجه ویژه نشان دهند.

اما درباب تأثیر نامتجانس معیار دوگانه و شقوق آن در پرورش تمایل به رعایت هنجار اخلاقی انصاف، یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که تربیت اخلاقی در خطر جدی به‌سر می‌برد. تمایل عام‌گرای دانش‌آموزان به رعایت اخلاقیات در پناه معیار دوگانه، نوعی فقدان تجانس است که از دو جهت بر امر تربیت تأثیر منفی می‌گذارد: از یک طرف، عدم انسجام شخصیت جوانان تحت تعلیم را افزایش می‌دهد و از طرف دیگر، با تغییر هویت اعیان اجتماعی به‌عنوان هدف هنجار اخلاقی (از هم‌مذهب به دوست، هم‌محلی و هم‌شهری...)، نه تنها انرژی لازم برای رعایت هنجار اخلاقی تغییر می‌کند، بلکه جهت تمایل به رعایت هنجار اخلاقی نیز عوض می‌شود. به‌این‌ترتیب، تمایل به رعایت هنجارهای اخلاقی از وضعیت پیش‌بینی‌پذیری خارج و از اعتبار ساقط می‌شود.

یافته‌های تحقیق و ترکیب متغیرها در معادلات رگرسیونی چندگانه به‌خوبی نشان می‌دهند که هرگونه اقدامی از جانب افراد ذی‌صلاح و برنامه‌ریزان راهبردی امر تربیت باید بر پژوهش‌های موثق متکی باشد. چراکه اتکا به یک یا دو متغیر و تغییر آنها نه‌تنها ممکن است ما را به مقصد نرساند، بلکه ممکن است وضع را به‌حدی وخیم کند که روند ترمیم را بس زمان‌بر و مشکل نماید. از این‌رو، شایسته است متولیان فرهنگی و تربیت اخلاقی با استعانت از این پژوهش‌ها قبل از هر اقدامی درباب متغیرهای دخیل، ترکیب آنها، و در یک کلام دستورالعمل علی در شرایط مشخص‌شده، آگاهی کامل داشته باشند تا بتوانند با حرکت‌های بطئی به اهداف تربیتی نزدیک و نزدیک‌تر شوند.

منابع

توگندهت، ارنست (۱۳۸۷) گفت‌وگوهایی دربارهٔ رفتار اخلاقی، ترجمهٔ احمدعلی حیدری و ریحانه حیدری، تهران: دانشگاه تهران.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۷) *مراحل اخلاق در قرآن؛ تفسیر موضوعی قرآن کریم*، قم: إسرائ.
چلبی، مسعود (۱۳۸۹) «تحلیل نظری منشأ و ارتباط هنجارهای اجتماعی و نابرابری‌ها»، *مجلهٔ تحلیل اجتماعی؛ نظم و نابرابری‌های اجتماعی*، شمارهٔ ۵۹/۴: ۲۶-۱.

- چلبی، مسعود (۱۳۸۵ الف) «مطالعه پیمایشی اخلاق کار در سه شهر ایران»، در: *تحلیل اجتماعی در فضای کنش، تهران، نی: ۱۶۵-۱۸۸.*
- چلبی، مسعود (۱۳۸۵ ب) «فضای کنش: ابزاری تنظیمی در نظریه‌سازی»، در: *تحلیل اجتماعی در فضای کنش، تهران، نی: ۱۳-۴۹.*
- چلبی، مسعود (۱۳۷۵) *جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، تهران: نی.*
- طوسی، خواجه نصیرالدین (۱۳۶۹) *اخلاق ناصری، تصحیح و توضیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری، چاپ چهارم، تهران: خوارزمی.*
- سراج‌زاده، سیدحسین و محمدرضا پویافر (۱۳۸۷) «دین و نظم اجتماعی: بررسی رابطه دین‌داری با احساس آنومی در میان نمونه‌ای از دانشجویان»، *مجله مسائل اجتماعی ایران، دانشگاه تربیت معلم، سال ۱۶، شماره ۳: ۶۳-۷۱-۱۰۵.*
- نقدی، وحید و نوین تولایی (۱۳۹۲) «بررسی جامعه‌شناختی رعایت هنجار صداقت در جوانان: با تأکید بر روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه»، *مجله مسائل اجتماعی ایران، دانشگاه خوارزمی، سال چهارم، شماره ۲: ۱۵۳-۱۷۹.*
- نقدی، وحید و سیدمحمد سیدمیرزایی (۱۳۹۲) «بررسی تأثیر عوامل اجتماعی بر مشروب‌خواری جوانان»، *فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی، دانشکده علوم و فنون انتظامی، دانشگاه علوم انتظامی، سال پنجم، شماره اول: ۱۷-۳۸.*
- نقدی، وحید (۱۳۹۱ الف) *بررسی جامعه‌شناختی تربیت اخلاقی در آموزش و پرورش ایران: با تأکید بر هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت، رساله دکتری به راهنمایی مسعود چلبی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهیدبهشتی.*
- نقدی، وحید (۱۳۹۱ ب) «بررسی تأثیر هنجارهای اخلاقی و تربیتی بر خشونت جوانان»، *فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی، سال چهارم، شماره ۳: ۷-۴۰.*
- نقدی، وحید، سیدمحمد سیدمیرزایی و ابراهیم خدایی (۱۳۹۱) «بررسی انحرافات جنسی جوانان (مورد مطالعه: غرب تهران)»، *فصلنامه پژوهش‌های انتظام اجتماعی، سال چهارم، شماره ۱: ۳۹-۸۰.*
- نقدی، وحید (۱۳۸۵) «بررسی تأثیر گروه‌های غیررسمی بر کجروی جوانان»، *دانش‌نامه کارشناسی ارشد، به راهنمایی فرامرز رفیع‌پور، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهیدبهشتی.*
- هولمز، رابرت ال (۱۳۸۵) *مبانی فلسفه اخلاق، ترجمه مسعود علیا، ویراست سوم، تهران: ققنوس.*
- Barrow, Robin (2001) "Inclusion as Fairness", *Journal of Moral Education*, 30 (3): 235- 242.
- Brink, David O. (2006) "Some Forms and Limits of Consequentialism", in Copp, David, *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press: 380- 423.
- Carr, David and Jan Steutel (2005) "The Virtue Approach to Moral Education; Pointers, Problems and Prospects", in Carr, David and Jan

- Steutel, *Virtue Ethics and Moral Education*, Published in Taylor & Francis e-Library: 246-261.
- Fischer, John Martin (2006) "FreeWill and Responsibility" in Copp, David, *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press: 321- 355.
- Hallinan, Maureen (2006) "On the Linkages between Sociology of Race and Ethnicity and Sociology of Education", in Hallinan, Maureen T. *Handbook of Sociology of Education*, Springer Science: 65-84.
- Held, Virginia (2006) "Virtue Ethics", in Copp, David, *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press: 515-536.
- Hill, Jr., Thomas E. (2006) "Kantian Normative Ethics", in Copp, David, *The Oxford Handbook of Ethical Theory*. Oxford University Press: 480-514.
- Lyons, David (1999) *Ethics and the Rule of Law*, seventh edition, Cambridge: Cambridge University Press.
- McCormic, Patrick (2003) "Whose Justice? An Examination of Nine Models of Justice", *Social Thought*, 22 (2): 7-25.
- Noddings, Nel (2008) "Caring and Moral Education", in Nucci, P. Larry & Narvaez, Darcia, *Handbook of Moral Character Education*, London and New York,: Routledge: 161-174.
- Opatow, Susan; Janet Gerson and Sarah Woodside (2005) "From Moral Exclusion to Inclusion: Theory for Teaching Peace", *Theory Into Practice*, 44 (4): 303-318.
- Rawls, John (1971) *A Theory of Justice*, Cambridge: Harvard University Press.
- Slote, Michael (2006) "Moral Sentimentalism and Moral Psychology", in Copp, David, *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press: 219-239.
- Steiner, Hillel (2006) "Moral Rights", in Copp, David, *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford University Press: 459-479.
- Talbot, Marianne (2005) "Against Relativism", in Halstead, J. Mark and Terence H. McLaughlin, *Education in Morality*, published in the Taylor & Francis e-Library: 205-216.
- Wallace, James D. (2005) "Virtues of Benevolence and Justice", in Carr, David and Jan Steutel, *Virtue Ethics and Moral Education*, Published in Taylor & Francis e-Library: 85-97.
- Willaschek, Marcus (2009) "Right and Coercion: Can Kant's Conception of Right Be Derived from His Moral Theory?" *International Journal of Philosophical Studies*, 17(1): 49-70.