

الگوی رشد اخلاقی در دانشگاه

اسکینه سلمان ماهینی* | هدف این نوشتار جست‌وجو از راه‌های دستیابی به دانشگاه اخلاق مدار است. مسئله اصلی، پرسش از الگوی مطلوب رشد اخلاقی دانشگاه است. برای پاسخ به این مسئله با فرضیه وجود الگوهایی در آموزش اخلاق در سازمان‌ها از جمله دانشگاه‌ها، با روش کتابخانه‌ای به جمع‌آوری داده‌ها پرداخته شده سپس با روش تحلیلی و تطبیقی به پردازش اطلاعات اقدام شده است. یافته‌های پژوهش بیانگر دو الگوی قابل توجه است: الگوی چهار مؤلفه‌ای تربیت اخلاقی که بر پرورش حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، تعهد اخلاقی، و مهارت عملکردی، تأکید می‌کند. همچنین الگوی سیستمی در آموزش اخلاق که بر شش اصل در آموزش اخلاق تأکید می‌کند که عبارت‌اند از: تقدم تلقی بر رفتار، تقدم شناخت بر رفتار، خودانگیختگی، افزایش مهارت اخلاق ورزی، بهینه‌سازی فرایندها و بسترهای سازمانی، حمایت الزام بیرونی از اخلاق. ضمن نقد و مقایسه این دو الگو و نیز با توجه به ضرورت اتخاذ موازی دو رهیافت سازمانی و منابع انسانی در رشد اخلاقی هر سازمانی به‌ویژه دانشگاه، ظرفیت این الگوها در رشد اخلاقی دانشگاه بررسی شد. نتیجه این پژوهش اصلاح و تلفیق دو الگوی معرفی شده برای ترویج اخلاق در دانشگاه جهت دستیابی به دانشگاه اخلاق مدار است.

واژگان کلیدی: دانشگاه اخلاق مدار، الگوی رشد اخلاقی، الگوی چهار مؤلفه‌ای، الگوی سیستمی، رهیافت سازمانی، رهیافت منابع انسانی

• مدرس دانشگاه شهید بهشتی
و دانش آموخته دکتری فلسفه
تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت
مدرس
s.salmanmahini@modares.
ac.ir

مسئله رشد اخلاقی از دیر باز مورد توجه اندیشمندان مختلف قرار گرفته است. البته امروزه در بیشتر نظام‌های آموزشی رسمی در سطح مدرسه و دانشگاه، آموزش اخلاق مورد توجه خاصی قرار گرفته است و یکی از موضوعات مهم و از بزرگ‌ترین دغدغه‌ها در نظام‌های آموزشی تلقی می‌شود



محقق دانا و قاضی مغرور
از کتاب بوستان سعدی

طرح مسئله

امروزه بر اساس رسالت اجتماعی نهاد علم، فراتر از انباشت آگاهی محض یا تخصص و مهارت یافتن در فن خاص، حل مشکلات جهانی از جمله مشکلات مربوط به نابرابری اجتماعی و اقتصادی، فقر، بی‌عدالتی اجتماعی، آموزش و بهداشت ناکافی و تخریب محیط زیست، از آموزش عالی مطالبه می‌شود. پیامد این توجه، تغییر انتظارات از کارکرد دانشگاه است. یعنی انتظار می‌رود که علم و نهادهای متولی آن از جمله دانشگاه در خدمت پیشرفت، صلح و توسعه قرار گیرد. این تغییر در انگاره و تلقی از دانش و رسالت مراکز علمی، دانشگاه را از جست‌وجوی معرفت محض تفویض فراتر برده و به سوی تولید کالای راهبردی دانش در جهت‌گیری کاربردی سوق می‌دهد. در روند این تحول و طلب توسعه علم سودمند از آموزش عالی، توجه هوشمندانه به تفسیر تحویلی نگر از اصل مفید بودن لازم است تا سیاست‌گذاری‌های آموزش عالی آگاهانه یا ناآگاهانه در دام مغالطه تحویلی‌نگری نیفتد و با انحصار توسعه در بُعد اقتصادی آن، این سودمندی و نقش‌آفرینی، را فقط سودمندی اقتصادی و توسعه مالی نداند. تلقی حصرگرایانه رسالت دانشگاه در توسعه دانش اقتصادمحور، سبب می‌شود آموزش عالی را فقط متولی تجاری‌سازی دانش بدانیم زیرا این حصرگرایی

سبب فروکاهش دادن دانشگاه به بنگاه اقتصادی و در نتیجه خلأ کارکرد اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی می‌شود. احساس این خلأ در کارکرد آموزش عالی و فروکاستن آن به نقش اقتصادی، هنگامی مضاعف می‌شود که توسعه علم و تکنولوژی، و تخصص‌های فنی و حرفه‌ای موقعیت‌هایی فراهم می‌کند که مسائل جدید اخلاقی و فرهنگی در این موقعیت‌های جدید سرنوشت‌ساز، اما بیش و کم مغفول از چشم سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی را به وجود می‌آورد. از این رو صرف‌نظر از سؤالات اساسی در باب امکان سعادت‌آوری ثروت و رفاه‌آوری توسعه اقتصادی صرف، انتظار می‌رود آموزش عالی که نقطه تلاقی سه قلمرو فرهنگ، قدرت و دانش است (ذاکر صالحی، ۱۳۸۳)، رسالت عمیق بخشیدن به نگرش‌های علمی و فرهنگی، پاسخ به سؤالات اخلاقی و نقش‌آفرینی در بهبود کیفیت زندگی را بر عهده داشته باشد. یعنی در تحول ساختار فرهنگی و اجتماعی، بینش‌ها و روش‌ها و اخلاقیات، نقش مؤثری ایفا کند. البته آموزش عالی به‌مثابه نهادی فرهنگی و اجتماعی به موازات تغییرات اجتماعی و محیطی علاوه بر مسئله‌یابی و پاسخگویی به این مسائل اجتماعی، خود با مسائل و چالش‌های فرهنگی و اجتماعی خاصی روبه‌روست، که نباید نسبت به آن‌ها بی‌تفاوت بود.

با پدید آمدن این مطالبه اجتماعی از دانشگاه و آموزش عالی، «اهمیت نگاه اقتصادی به دانشگاه، تا حدودی کاهش یافته و به همین میزان نگاه فرهنگی - اجتماعی به آن افزایش یافته است.» (همان، ص ۱۵) و گرچه «در دهه‌های گذشته دانشگاه بخشی از چرخه تولید تلقی می‌شد که وظیفه آن آموزش نیروی متخصص به‌عنوان یک داده در نظام تولیدی اقتصادی بود» اما اکنون دانشگاه مایل است، کار ویژه خود را در تولید و بسته‌بندی دانش جدید، آینده‌نگری و تولید نرم‌افزارهای تغییر اجتماعی و درونی کردن هنجارهای مدرن جست‌وجو کند (همان).

اگر توجه دانشگاه و نظام‌های آموزش عالی به مباحث فرهنگی، اخلاقی و اجتماعی به مقوله‌ای مهم تبدیل شده و در شمار رسالت‌های رسمی دانشگاه قرار گرفته است چگونه می‌توان به نحوی اثربخش و کارا به آن دست یافت؟ پاسخ به این مسئله در گرو اخلاقی بودن دانشگاه است. دانشگاه اخلاق‌مدار می‌تواند به مسئولیت‌های اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی خود پایبند باشد. حال باید پرسید که چگونه می‌توان دانشگاه را به نهادی اخلاق‌مدار و اخلاق‌پرور تبدیل کرد؟ الگوی مطلوب تحول اخلاقی دانشگاه به‌عنوان هسته تغییر و تحول اخلاقی در همه نهاد‌های اجتماعی، چیست؟ آیا در چنین الگویی می‌توان تنها به آموزش مؤثر اخلاق به منابع انسانی و توسعه و رشد اخلاق فردی آنان بسنده کرد؟

هدف مقاله حاضر دستیابی به الگوی کاربردی رشد اخلاقی در دانشگاه است. این الگو را در پرتو تحلیل انتقادی میراث علمی در این زمینه و به جهت اختصار با بررسی الگوهای موجود جست‌وجو می‌کنیم.

مسئله رشد اخلاقی از دیر باز مورد توجه اندیشمندان مختلف قرار گرفته است. البته امروزه در بیشتر نظام‌های آموزشی رسمی در سطح مدرسه و دانشگاه، آموزش اخلاق مورد توجه خاص‌تری قرار گرفته است و یکی از موضوعات مهم و از بزرگ‌ترین دغدغه‌ها در نظام‌های آموزشی تلقی می‌شود. نظام‌های آموزشی، اغلب، با رویکردی پیشگیرانه و درمان‌گرانه نسبت به نقش ارزش‌ها و اخلاق، بر جلوگیری از جرایم در اثر ترویج ارزش‌ها و حاکمیت اخلاق در جامعه تأکید می‌کنند. برخی از نظام‌های آموزشی نیز، برای ارزش‌ها و اخلاق در نظام آموزشی، نقش بنیادی‌تری قائل‌اند و هدف اصلی آموزش را تربیت اخلاقی و ارزشی دانسته با رویکردی کمال‌محور، آموزش‌های دیگر را جزو اهداف ابزاری و واسطی تلقی می‌کنند. بیشتر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت اصولاً تعلیم و تربیت را اقدامی اخلاقی و هنجاری می‌دانند^۱ و رسالت اصلی تعلیم و تربیت را ایجاد شرایط مناسب آموزشی و پرورشی جهت بهزیستی نسل‌های آینده معرفی کرده و آن را از طریق پرورش منش و کردار اخلاقی در یادگیرندگان جست‌وجو می‌کنند^۲. امروزه انسان‌ها به‌صورت فردی و جوامع به‌طور کلی، رفع مشکلات عمیق و معضلات بی‌شمار خود را در پرتو توسل به اخلاق می‌جویند. بشری که در پرتو دستیابی به تکنولوژی پیشرفته در اثر توسعه چشمگیر علوم به رفاه نسبتاً بالایی دست یافته است، به‌شدت از بی‌هویتی و انواع مشکلات شخصیتی در سطح فردی و انواع مشکلات ارتباطی در سطح اجتماعی رنج می‌برد. در سراسر جهان گرایش و

۱. مانند: Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination*, 3rd Edition. Mac Millan Publishing Company - نثر، جی. اف. (۱۳۸۸). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، تهران، سمت. ۲. نثر، همان

نگاهی کلی شایع شده است که کلید حل این معضلات و چتر نجات و مانع آسیب‌های فراوان فردی و اجتماعی، اخلاق‌ورزی است. بشر امروز از رخنه عملی اخلاق‌مندی رنج می‌برد. در چنین شرایطی، نظام‌های متولی آموزش از جمله آموزش عالی با چه الگویی می‌توانند به نحوی اثربخش، به آموزش و ترویج اخلاق‌مندی بپردازند؟ برای پاسخ به این سؤال به مرور سریع چند الگوی رایج پرداخته می‌شود.

الگوهای رشد اخلاقی

در نیمه اول قرن بیستم، دیدگاه غالب در رشد اخلاقی، دیدگاه اجتماعی یعنی یادگیری هنجارها از طریق فرهنگ بود. رشد اخلاقی به معنای پذیرش هنجارهای اجتماعی رایج، درونی‌سازی آن‌ها و رفتار بر طبق آن‌ها و به عبارت دیگر «سازگاری» با اجتماع، نشانه و هدف رشد اخلاقی تلقی می‌شد (Cunningham, 2008; Lickona, 1999). مسائل چالش‌برانگیز اجتماعی نظیر جنگ ویتنام، نهضت حقوق شهروندی، ادامه پذیرش درستی چنین رویکرد غالبی (رویکرد یادگیری اجتماعی) را مورد تردید قرار داد. در چنین فضای شک‌آلودی ظهور رویکرد کولبرگ، دیدگاه اجتماعی‌سازی در رشد اخلاقی را دگرگون ساخت. الگویی که کولبرگ ارائه می‌دهد سرآغاز میراث علمی الگویابی تلقی می‌شود.

۱. الگوی کولبرگ

الف - بر اساس رشد شناختی در اخلاق. لورنس کولبرگ نظریه رشد شناختی در اخلاق را در اواخر دهه ۱۹۵۰ مطرح کرد. وی فرایند رشد اخلاقی کودک را بررسی و آن را در شش مرحله ارائه کرد. نظریه وی بیش از دو دهه بر پژوهش‌ها در حیطه روان‌شناسی اخلاق حاکم بود. وی در مقابل این فرض که این جامعه است که تعیین می‌کند چه چیزی به لحاظ اخلاقی درست یا نادرست است، این فرض را مطرح می‌کند که این فرد است که تعیین می‌کند چه چیزی درست یا غلط است. این فرد است که موقعیت را تفسیر می‌کند و از حوادث اجتماعی، معنای اخلاقی استنباط می‌کند و در پرتو آن قضاوت اخلاقی می‌کند. در واقع کولبرگ بر قضاوت اخلاقی در فرایند رشد اخلاقی تأکید می‌کند و می‌گوید که روان‌شناسی باید چگونگی دستیابی افراد به این قضاوت اخلاقی را مورد مطالعه قرار دهد. دیدگاه کولبرگ متأثر از رویکرد کلی پیاژه (۱۹۶۵) در باب مراحل رشد شناخت و پذیرش آن و کشاندن آگاهانه آن به مطالعه اخلاق بوده است. وی همانند پیاژه، به مطالعه فرایند شناخت در حوزه اخلاق معطوف شد و متأثر از او فرض کرد که در قضاوت اخلاقی، مرحله‌ای وجود دارد که وظیفه روان‌شناس، توصیف این مراحل در رشد قضاوت اخلاقی و تولید روشی برای تعیین مرحله‌ای که فرد در آن قرار دارد، است.

اگرچه به سبب مقبولیت نظریه کولبرگ الگویی در رشد اخلاقی بر اساس آن رواج یافت، اما چالش‌های فراوانی در نقد الگوی رشد اخلاقی بر اساس نظریه وی به میان آمد: شواهد تجربی در مطالعات متعدد، مؤید نظریه کولبرگ نیستند (Myrsky, 2003): به‌عنوان مثال شواهد تجربی از مفهوم مرحله به‌عنوان کل ساختاریافته و یکپارچه حمایت نمی‌کند (Carpendale, 2000). همچنین امروزه نسبت به رشد انسان به‌ویژه رشد تفکر و رشد شناختی، دیدگاه‌های متفاوتی مطرح است. دیدگاهی که معتقد است، تغییرات در تفکر ناگهانی نیست بلکه به‌صورت تدریجی واقع می‌شود. از این رو برخی دیدگاه مراحل شناختی را به نفع رویکرد پیوسته به رشد کنار گذاشته‌اند (Berk, 2001). در پژوهش‌های متعددی عدم کفایت و ناکارآمدی رویکرد رشدی - شناختی، برای توضیح رفتار اخلاقی مورد توجه و انتقاد قرار گرفته است. به‌عنوان نمونه، هافمن (۱۹۸۴) معتقد است که در این رویکرد، نقش تعارض، انگیزش و عاطفه بسیار کم‌رنگ شده است. همین‌طور بلاسی (۱۹۹۹) در نتیجه‌گیری از پژوهش‌هایش در باب شناخت اخلاقی و فعل اخلاقی، دلایلی را برای وجود شکاف بین قضاوت اخلاقی و رفتار واقعی اخلاقی، مورد توجه قرار داده است. چه چیزی افراد را برمی‌انگیزد تا بر طبق قضاوت‌هایشان رفتار کنند؟ چرا از میان کسانی که نمرات قضاوت اخلاقی آن‌ها بالا است تنها عده کمی قادرند در مقابل وسوسه نفس مقاومت کنند و به فعل اخلاقی مبادرت کنند و عده بیشتری نمی‌توانند؟ افراد از چه نوع راهبردهای دفاعی یا سازگاری استفاده می‌کنند تا از یک تصمیم نامطلوب

و ناخوشایند که به دنبال قضاوت اخلاقی مطرح می‌شود، اجتناب کنند؟ یا کدام راهبردها را استفاده می‌کنند تا بتوانند هماهنگ با قضاوت اخلاقی خود رفتار کنند؟

خودکولبرگ نیز بارها تغییرها و بازنگری‌هایی در بیان مراحل و توضیح آن‌ها انجام داده است. از جمله متوجه انحصارگرایی آن شده و با اصلاح دیدگاه خود قضاوت اخلاقی را تنها بخشی از روان‌شناسی اخلاق و فرایندهای روان‌شناختی دخیل در رشد اخلاقی دانسته است (Kohlberg, 1984).

ب- براساس اجتماع عادل. چالش شکاف بین استدلال اخلاقی و رفتار اخلاقی، کولبرگ را به تأمل واداشت و سبب نگرش اجتماع محور در وی شد (Howard, 2008)، به‌گونه‌ای که نتیجه می‌گیرد رویکرد اساسی به تربیت اخلاقی نیازمند بازسازی بنیادین مدرسه (سازمان آموزش‌دهنده) است (Power & Higgins, 2008). در واقع کولبرگ با بسط دیدگاه خود، تغییر اساسی در سازمان آموزشی را به‌مثابه فضا و جوی برای درک و تجربه اخلاق مطرح می‌سازد و به این ترتیب با طرح رویکرد جامعه عادل در تربیت اخلاقی، دیدگاه دوم خود را معرفی می‌کند. گرچه کولبرگ معتقد است مراحل رشد قضاوت اخلاقی وابسته به فرهنگ و تجارب اجتماعی نیست اما محیط اجتماعی می‌تواند محرکی برای بالا رفتن سطح قضاوت اخلاقی باشد. بنابراین می‌توان محیط را به‌گونه‌ای سامان‌دهی کرد که واجد این تحریکات باشد.

کولبرگ در پرتو تجربیات و اندیشه‌های خود، و نقدهای دیگران بر دیدگاهش به این نتیجه رسید که اجتماع و قوانین و فرایندها و مناسبات آن تأثیر انکارناپذیری بر رشد قضاوت اخلاقی افراد دارد که می‌تواند مکمل رویکرد اول او در رشد قضاوت اخلاقی در پرتو معماهای اخلاقی باشد. به این معنا که برای اخلاقی‌اندیشیدن باید در جو اخلاقی حضور داشت و رشد کرد. چون مناسبات و روابط حاکم و جاری در اجتماع می‌تواند حاوی پیام‌های اخلاقی خاصی باشد که به نحو آشکار یا پنهان به افراد حاضر در آن اجتماع منتقل شود. با عادلانه کردن این مناسبات - به دلیل مسئولیت‌پذیری بالا در این اجتماع - می‌توان از بروز رفتارهای غیراخلاقی پیشگیری کرد و در صورت بروز رفتار غیراخلاقی آن را به‌صورت عادلانه‌ای حل و رفع کرد. تأکید بر عادل بودن این اجتماع تأکید بر مبنای عدالت از سوی کولبرگ است. یعنی کولبرگ در ابتدا رشد اخلاقی را به معنای رشد توانایی استدلال عادلانه اخلاقی می‌دانست. سپس در رویکرد اجتماع عادل نیز با توجه به نظریه راولز در مورد عدالت (اعم از توزیعی، کیفی و روندی) بر توزیع برابر منافع و امکانات، و تناسب مجازات و جرم، و نیز اتخاذ رویه‌ای عادلانه در تصمیم‌گیری‌ها و اجرای مقررات و قوانین تأکید دارد. کولبرگ معتقد است که سازمان آموزشی باید به‌گونه‌ای طراحی و مدیریت شود که به رشد اخلاقی یادگیرندگان، یاری برساند و این امر زمانی تحقق می‌یابد که با نیازهای آن‌ها هماهنگ و متناسب باشد. به‌عنوان مثال یکی از این نیازها استقلال است. اجتماعی که دغدغه‌ای برای ایجاد استقلال ندارد، فضا و جوی به‌وجود می‌آورد که تمایل به صلح را از بین می‌برد. این امر موجب تخریب مسئولیت‌پذیری و پذیرش تعهد می‌شود. می‌توان گفت به‌دنبال رویکرد جامعه عادل از سوی کولبرگ، سازه «جو اخلاقی»^۱ در میان پژوهشگران رایج شده است (حسنی، محمد و همکاران ۱۳۹۴).

1. Moral atmosphere

۲. الگوی چهارمؤلفه‌ای رست

به‌دنبال نقد الگوی کولبرگ، توافق گسترده‌ای در مورد اینکه اخلاق‌مندی مؤلفه‌های بیشتری دارد، به‌وجود آمد؛ اما معرفی و تعیین دقیق این مؤلفه‌ها و چگونگی هماهنگ شدن آن‌ها، تا زمان جیمز رست مورد بحث قرار نگرفت. عدم اقبال کنندگی و نواقص نظریه کولبرگ با هر دو قرائت رشدی شناختی و جامعه عادل، سبب شد که جیمز رست (شاگرد کولبرگ)، مدل چهار مؤلفه‌ای رفتار اخلاقی را مطرح سازد. جیمز رست (۱۹۸۶) به فرایندهای روان‌شناختی را که در رفتار اخلاقی فرد دخیل است، توجه کرد و دریافت که حداقل چهار فرایند روان‌شناختی اصلی باید رخ دهد تا رفتار اخلاقی بروز کند. این مدل اساساً وقتی صورت‌بندی شد و در ذهن رست شکل گرفت که وی مشغول بازنگری پیشینه رشد اخلاقی و پژوهش‌ها در این حیطه بود. پیشینه‌ای وسیع و گسترده که به پژوهش‌های رشد شناختی منحصر نمی‌شد بلکه پژوهش‌هایی در باب اخلاق که معطوف به یادگیری اجتماعی، رفتارگرایی، و روان‌کاوی بود

را نیز در بر می‌گرفت (Rest, 1983). وی این مدل را ابتدا برای طبقه‌بندی مطالعات و پژوهش‌های مختلف و گوناگون در حیطه رشد اخلاقی با رویکردهای مختلف، و وحدت بخشی به آن‌ها، به کار برد (همان). رست متوجه شد که انبوه پژوهش‌های متعدد و مختلف گرچه به اخلاق پرداخته‌اند، اما هر یک از منظری و بعدی از اخلاق بحث کرده‌اند. وی چنین نتیجه گرفت که این پژوهش‌ها، رویکردهای متنوع و مختلفی هستند که در باب ابعاد و وجوه مختلف امر واحد اخلاق بحث می‌کنند بنابراین باید گفت که اخلاق پدیده‌ای چندوجهی است. از نظر وی حداقل (بدون پافشاری و تأکید بر حصر آن به تعداد معین) سه فرایند دیگر در اخلاق‌مندی انسان در جریان است: حساسیت اخلاقی^۱، انگیزش اخلاقی^۲ و منش اخلاقی^۳. رست به تعریف عملیاتی مؤلفه‌ها در مدل چهار مؤلفه‌ای اخلاق‌ورزی می‌پردازد وی (همان) با طرح این پرسش که «چگونه رفتار اخلاقی رخ می‌دهد؟» و چه چیزهایی را باید در نظر بگیریم یا فرض کنیم تا به لحاظ روان‌شناختی در فرد، رفتار اخلاقی رخ دهد؟ و نیز با بررسی پیشینه پژوهشی در زمینه رشد اخلاقی، مطرح کرد که حداقل چهار فرایند در این مسئله مؤثر است. همه این فرایندها باید فعال شوند تا رفتار اخلاقی رخ دهد. در واقع بیان این چهار مؤلفه روشی مفید برای مفهوم‌سازی توانمندی‌هایی شد که در عملکرد اخلاقی مؤثر است. وی سپس سؤال خود را به سؤال از عوامل شکست اخلاقی تغییر داد (راهبردی که در موارد بسیاری راهگشاست)؛ یعنی سؤال از علت اخلاقی عمل نکردن افراد. اینکه چرا فرد ممکن است در اینکه به نحو اخلاقی عمل کند شکست بخورد؟ دلایل مختلف این شکست چیست؟ با شناخت کاستی‌ها می‌توان جنبه مثبت و موفقیت را به صورت رفع آن کاستی‌ها در نظر گرفت و از توصیف به توصیه دست یافت؛ امری که در آموزش به آن نیاز است.

۱. حساسیت اخلاقی: گاهی علت اخلاقی عمل نکردن فرد این است که وی به موقعیت توجه نمی‌کند و جنبه‌های اخلاقی آن را ملاحظه نمی‌کند. فرد متوجه نیست که عمل وی می‌تواند دیگران را تحت تأثیر قرار دهد و حتی از آن‌ها را ضایع کند. عوامل بسیار (درونی و بیرونی) در این بی‌توجهی دخیل است، که رفع آن منوط به شناخت این عوامل مؤثر و اصلاح آن‌ها است. رست این علت کلی را، تحت عنوان حساسیت اخلاقی معرفی کرده است. حساسیت اخلاقی آگاهی به این است که چگونه عملکرد ما دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد، و در نظر گرفتن عملکردهای مختلف در موقعیت خاص و پیامدهای هر عملکرد. چنین ملاحظه‌ای دال بر فرایند روان‌شناختی پیچیده‌ای است که لازمه آن مهارت‌هایی نظیر دانستن روابط علی و توجه به آن‌ها در جهان واقع، مهارت همدلی و دیدن موقعیت از چشم دیگران است. این مؤلفه بیانگر توانمندی فرد در ساختن فیلم‌نامه‌ای ذهنی و تصویری از عملکردهای فرضی ممکن در موقعیت و توجه به پیامدهای هر عملکرد براساس نکات کلیدی و اطلاعاتی که در دسترس فرد است خواهد بود. در واقع، هم فرایندهای شناختی نظیر ادراک، ارزیابی و تفسیر و برداشت از موقعیت و هم فرایندهای عاطفی و برانگیختگی‌های احساسی نظیر خشم، نگرانی، علاقه یا بی‌زاری و همدلی، در تفسیر موقعیت دشوار و مسئله‌ساز، و برداشت از آن، مؤثر است.

۲. قضاوت اخلاقی: گاهی علت اخلاقی عمل نکردن فرد، اشتباه در سنجش و قضاوت اخلاقی است. فرد به درستی موقعیت را نمی‌سنجد و بسیار ساده و سطحی و کوتاه‌بینانه بلکه زیان‌بخش به موجه‌سازی عملکرد می‌پردازد. این مؤلفه را قضاوت اخلاقی نامیده‌اند که مباحث کولبرگ و تئوری شش مرحله‌ای اش معطوف به آن است. وقتی فرد آگاه باشد از اینکه خط مشی‌های مختلفی از عملکرد و رفتارهای متنوع و مختلفی در موقعیت واحد، امکان‌پذیر است باید از خود بپرسد که کدام نحوه رفتار و خط مشی، به لحاظ اخلاقی موجه‌تر است. این سؤالی است که برای ذهن هشیار و ناهشیار در هر انسانی و در هر عملکردی مطرح می‌شود و رفتار منوط به پاسخ به آن است و بیانگر همان فرایندی است که در آثار پیاز و کولبرگ بر آن تأکید شده است؛ یعنی فرایند شناخت، قضاوت و استدلال. گفته می‌شود حتی در مراحل ابتدایی رشد، فرد درکی درونی و شهودی درباره آنچه که منصفانه و اخلاقی است دارد و درباره ساده‌ترین رفتارها تا پیچیده‌ترین فعالیت‌های انسانی قضاوت اخلاقی می‌کند. این مؤلفه بیانگر توانمندی وظرفیتی است که نیاز به شناخت و پرورش دارد. یکی از مشغله‌های روان‌شناس این است که بفهمد چگونه این درک درونی (شهود) ایجاد می‌شود و چه چیزی کاربرد

آن را برای حوادث واقعی در جهان، مهار و کنترل می‌کند و آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یکی از مشغله‌های مربی و معلم نیز این است که براساس یافته‌های روان‌شناس بفهمد چگونه رشد قضاوت اخلاقی را به بهترین وجهی بالا ببرد و افزایش دهد.

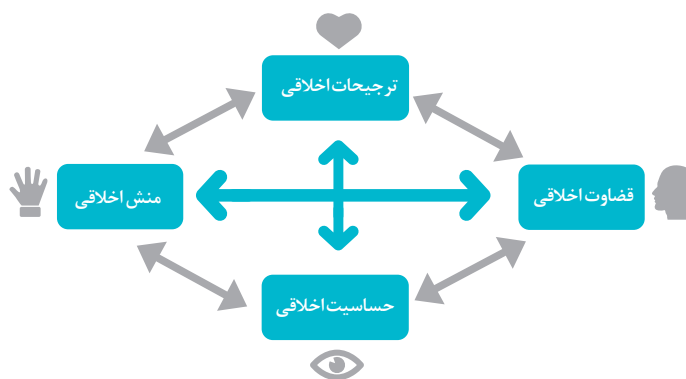
پژوهش‌های فراوان نشان می‌دهند که قضاوت اخلاقی به لحاظ آماری با رفتار اخلاقی در زندگی واقعی ارتباط و همبستگی دارد هر چند این اتصال و ارتباط قوی نیست و رشد قضاوت اخلاقی نمی‌تواند رفتار اخلاقی در زندگی واقعی را پیش‌بینی کند (Thoma & Rest, 1986; Thoma & Narváez, 1994; Rest, 1994). این امر خود روشنگر این مطلب مهم است که رفتار اخلاقی از طریق فرایندهای روان‌شناختی متعددی که با یکدیگر عمل می‌کنند، شکل می‌گیرد و قضاوت اخلاقی تنها یکی از این فرایندها است.

۳. انگیزش اخلاقی: گاهی نیز علت اخلاقی عمل نکردن فرد، ترجیح ارزش‌های دیگر بر ارزش و ملاحظه اخلاقی مطرح در موقعیت و کنار گذاشتن ارزش اخلاقی به نفع آن ارزش‌های دیگر رخ می‌دهد. افراد پلید مشهوری وجود دارند مثل هیتلر که عملکرد غیر اخلاقی آن‌ها را نمی‌توان ناشی از عدم ملاحظه تأثیر رفتار بر دیگران و نقصان آگاهی آن‌ها از آنچه انجام می‌دهند دانست یا به دلیل اینکه نمی‌توانسته‌اند محاسبه کنند و دریابند که چه عملی منصفانه و اخلاقی است. بلکه آن‌ها آگاهانه ارزش اخلاقی را فدای نژاد و ارزش آن کرده‌اند. از نظر آن‌ها «رایش» بسیار مهم‌تر از اخلاق است. بنابراین ارزشی دیگر می‌تواند ارزش اخلاقی را دگرگون و تضعیف کند. در واقع گاهی عمل غیر اخلاقی ناشی از اهمیت و اولویتی است که به یک ارزش، نسبت به سایر ارزش‌ها داده می‌شود و عمل غیر اخلاقی زمانی رخ می‌دهد که فرد به حد کافی برانگیخته نیست که ارزش‌های اخلاقی را بالاتر از ارزش‌های دیگر قرار دهد. وقتی که خود، سازمان خود، کشور خود، نژاد خود، پول، مدرک، مقام و... جایگزین ارزش اخلاقی یا آنچه که درست است بشود، رفتار غیر اخلاقی رخ می‌دهد. رست این مؤلفه را انگیزش اخلاقی یعنی برانگیختگی برای ترجیح ارزش اخلاقی بر سایر ارزش‌ها می‌نامد. در باب این مؤلفه پژوهش‌های زیادی صورت نگرفته است (Rest & Narváez, 1994).

۴. منش اخلاقی: گاهی نقصان در عملکرد اخلاقی به دلیل ناتوانی در عملکرد رخ می‌دهد. یعنی فرد ممکن است به لحاظ اخلاقی حساس باشد (مؤلفه یک) و استدلال‌آور خوبی هم باشد و قضاوت اخلاقی را در سطح بالایی انجام دهد (مؤلفه دو) و انگیزش اخلاقی بالایی نیز داشته باشد و ارزش‌های اخلاقی را بر سایر ارزش‌ها ترجیح دهد (مؤلفه سه) اما در عمل موفق نباشد. چون فاقد شایستگی‌ها و منشی اخلاقی باشد که او را در عمل به عملکرد مبتنی بر ارزش‌های اخلاقی موفق می‌کند. به دلیل عوامل مختلفی مانند ضعف نفس، عدم ثبات قدم و پشتکار، عدم استحکام، ضعف ایمان و جرئت‌مندی و شهامت، به‌ویژه زیر فشار، ممکن است فرد به راحتی سست شود و از انجام عمل دلسرد شود یا بترسد و منصرف شود. در صورت همه این ضعف‌ها و فقدان شایستگی‌های لازم، رفتار اخلاقی بروز پیدا نخواهد کرد و فرد در اقدام اخلاقی شکست خواهد خورد. لازمه عملکرد اخلاقی، توانمندی در عملکرد است که ناشی از ویژگی‌های شخصیتی (منش) و مهارت‌های رفتاری است. رست این مؤلفه را منش اخلاقی می‌نامد. استحکام روان‌شناختی نفس و منش قوی، برای انجام عمل اخلاقی علاوه بر سه مؤلفه قبل لازم است. شایستگی و منش اخلاقی یعنی داشتن قدرت و توان متقاعدسازی خود، شجاعت، پایداری، غلبه بر تعارض‌ها و موانع، داشتن مهارت‌های اجرایی و داشتن قدرت نفس. این مؤلفه مبتنی بر این است که فرد توانمندی تعیین اهداف، و دستیابی به آن‌ها را در پرتو خود انضباطی و کنترل تکانه‌ها و مهارت‌های لازم رفتاری دارد. کمترین پژوهش‌ها و مطالعات و نیز اقدامات آموزشی در مورد این فرایند صورت گرفته است (Myrty, 2003).

مدل چهار مؤلفه‌ای رست به منزله نفی نظریه کولبرگ یا کم‌اهمیت تلقی کردن آن در فهم ساختار مسائل اخلاقی و رشد اخلاقی نیست بلکه در واقع مدل ۴ مؤلفه‌ای، توسعه چشمگیر این نظریه و گسترش روان‌شناسی اخلاق از طریق در نظر گرفتن دیگر فرایندهای مؤثر در رفتار اخلاقی است. هر یک از این مؤلفه‌ها، بیانگر توانمندی‌ها و استعدادهایی است که نیازمند رشد و پرورش‌اند و در توسعه و رشد اخلاق به‌طور کلی و اخلاق

حرفه‌ای به‌طور خاص مؤثرند. این مؤلفه‌ها ماهیتی تعاملی دارند یعنی در یکدیگر تأثیر دارند و از یکدیگر اثر می‌پذیرند. رست به روشنی تصریح می‌کند که در مقابل مدل‌های سنتی دیگری که در باب عملکرد و کنش اخلاقی مطرح شده است که همه معطوف‌اند به سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری، در مدل چهار مؤلفه‌ای وی، مؤلفه‌ها، ماهیتی تعاملی دارند و در این مدل چنین فرض گرفته می‌شود که در همه حیطه‌های عملکرد اخلاقی شناخت و عاطفه هم‌زمان و تحت تأثیر یکدیگر رخ می‌دهند (Rest, 1983). در واقع به روشنی و به دقت نمی‌توان گفت که کدام یک اول رخ می‌دهد و در نتیجه نمی‌توان گفت که یکی معلول دیگری و تحت تأثیر آن است و نه برعکس. یعنی فعل و عملکرد اخلاقی صرفاً نتیجه عملکرد فرایندهای جداگانه شناختی و عاطفی نیستند بلکه ترکیبی از فرایندهای شناختی و عاطفی است که در عملکرد اولیه هر مؤلفه مؤثر و دخیل است (Bebeau, Rest & Narváz, 1999; Bebeau, 2006). رست (۱۹۸۶) تأکید داشت که ترتیب این مؤلفه‌ها در این مدل منطقی است و نه بر اساس تقدم زمانی. در تحلیل ذهنی به چنین ترتیبی دست می‌یابیم که به‌عنوان مثال مؤلفه یک (حساسیت به مسائل اخلاقی یک موقعیت) به لحاظ منطقی مقدم است بر مؤلفه سه (انگیزش برای اخلاق عمل کردن). اما در واقع این مؤلفه‌ها در تعامل و تأثیر و تأثر متقابل با هم هستند به‌عنوان نمونه اولویت‌های ارزشی یک فرد (مؤلفه سه)، تفسیر فرد از موقعیت‌ها را به لحاظ اخلاقی (مؤلفه یک) و اینکه کدام جنبه‌های موقعیت در نظر فرد مهم تلقی شوند، تحت تأثیر قرار می‌دهد.



الگوی چهار مؤلفه‌ای «رست»

بنابراین، فرض مبنایی این است که فرایندهای روان‌شناختی بنیادین در رفتار اخلاقی از یکدیگر متمایزند هر چند ممکن است تعامل داشته باشند و یکدیگر را تحت تأثیر قرار دهند. به‌عنوان مثال فرد ممکن است قادر به قضاوت اخلاقی باشد (مؤلفه دو) اما نسبت به جنبه‌های اخلاقی یک موقعیت حساس نباشد (مؤلفه یک) و برعکس. رست تأکید داشت (Ibid.) که این چهار مؤلفه بیانگر فرایندهایی هستند که در تولید و ایجاد یک رفتار اخلاقی درگیرند و نه در ویژگی و خصلت (ملکه و خلق و خوی) افراد. این مدل برای تفسیر رفتار اخلاقی به کار می‌رود و نه ویژگی مطلق فرد. به‌عنوان مثال فردی که در یک موقعیت به‌شدت حساس است ممکن است در موقعیتی دیگر غیرحساس باشد. از این رو این مدل محدود به شرایط و موقعیت است. به این صورت که مواجهه با موقعیت‌های مختلف، تفسیر و قضاوت اخلاقی را رشد می‌دهد و اهمیت برخی از ارزش‌ها را در مقایسه با برخی دیگر، بالا می‌برد و فرد را به انجام یک فعل اخلاقی تشویق می‌کند یا از انجام فعلی باز می‌دارد. لازم به تأکید و توجه است که هر یک از این مؤلفه‌ها شرط لازم و نه کافی برای انجام عمل اخلاقی است. حضور مقدار و سطح خاصی از هر یک از مؤلفه‌ها لازم است و ضعف اخلاقی به دلیل نقصان در هر یک از مؤلفه‌ها رخ می‌دهد. این چهار مؤلفه در پرتو تعامل پیچیده‌ای با هم، تعیین کننده و قطعیت بخش عمل اخلاقی‌اند.

کاربست الگوی رست در دانشگاه. رست با همکاری نارواژ کتاب رشد اخلاقی در حرفه‌ها را در سال ۱۹۹۴ منتشر کرده است. این کتاب در سیزده فصل سامان یافته که فصل اول آن به منزله مباحث مقدماتی و مبنایی در اخلاق حرفه‌ای است که خود رست تدوین کرده است. در این فصل، رست پس از بررسی نظریه

کولبرگ، به کاربرد الگوی چهار مؤلفه‌ای خود در حرفه‌ها می‌پردازد. این الگو را رست ده سال پیش از این به‌عنوان الگویی عام در اخلاق معرفی کرده بود. فصل سیزدهم نیز جمع‌بندی فصول دوازده‌گانه کتاب است که به قلم نارواژ نوشته شده است و در واقع کارایی و اثر بخشی الگوی چهار مؤلفه‌ای را در حرفه‌ها مورد بحث قرار می‌دهد. یازده فصل دیگر کتاب به قلم پژوهشگران در حیطه اخلاق حرفه‌ای نگارش یافته است. هریک از این مقالات از منظری خاص و در حیطه حرفه‌ای خاص مثل معلمی، پرستاری، پزشکی، مشاوره، حسابداری، دندان پزشکی، دام پزشکی، ورزش و روزنامه‌نگاری مسئله آموزش اخلاق حرفه‌ای را، بررسی کرده‌اند. در واقع این کتاب نحوه کاربست الگوی رست و اثربخشی آن را با تکیه بر شواهد پژوهشی در آموزش عالی و دانشگاه نشان می‌دهد.

بخش پنجم کتاب راهنمای تربیت اخلاقی و منش^۱، به ویراستاری لاری پی، نوچی^۲ و نارواژ، که به مسائل حرفه‌ای اختصاص یافته است شامل مقاله‌ای است که به معرفی اخلاق حرفه‌ای در حرفه‌های مختلفی مثل حقوق، پزشکی، دندان پزشکی، و... و کاربرد الگوی چهار مؤلفه‌ای رست در آموزش اخلاق حرفه‌ای اختصاص یافته است. این مقاله که توسط موریل جی بیبو^۳ و ورنای. مونسون^۴ نگارش یافته است با شواهد تجربی اثربخشی کاربست الگوی رست را در آموزش اخلاق در سطح آموزش عالی نشان می‌دهد.

تقد و بررسی الگوی چهار مؤلفه‌ای در آموزش اخلاق حرفه‌ای. نکات شایان توجهی در این الگو به

نظر می‌رسد:

رست اساساً این الگو را برای آموزش اخلاق و توسعه اخلاق‌مندی به‌طور کلی مطرح کرده و حدوداً ده سال بعد به کاربرد آن در توسعه اخلاق در حیطه حرفه‌ها و دانشگاه‌ها پرداخته است. راهبرد رست در دستیابی به چنین الگویی جست‌وجو از عوامل شکست در رفتار اخلاقی است که سبب شده است به مؤلفه‌های عملیاتی‌تر و کاربردی‌تر در آموزش اخلاق دست یابد. همان‌گونه که رست خود تأکید می‌کند این شیوه در مقایسه با سنت رایج تقسیم سه بعدی اخلاق‌مندی به ابعاد عاطفی، شناختی، و رفتاری رهگشا تر و کارا تر است. وی ضمن حفظ رابطه تنگاتنگ عاطفه و شناخت و حضور هر دوی آن‌ها در هر چهار مؤلفه، بر تعامل متقابل مؤلفه‌ها نیز تأکید می‌کند که به واقعیت، نزدیک‌تر است و در عین حال خود را از افتادن در چالش تقدم عاطفه یا شناخت مصون می‌دارد. رست تأکید می‌کند که وی فرایندهای دخیل در بروز یک رفتار اخلاقی را بررسی و معرفی می‌کند و نه اخلاق‌مندی به منزله ملکه و صفات ثابت درونی یا سبک رفتاری را. جست‌وجوی نسبت این دو می‌تواند ثمرات معرفتی و کاربردی مؤثری داشته باشد. در تأمل دقیق و مقایسه تعریف (سنتی و جدید) اخلاق، با الگوی رست، متوجه می‌شویم که الگوی رست در واقع تبیین چگونگی و بیان عوامل بروز یک رفتار اخلاقی بر اساس ملکات و سبک‌های رفتاری است. به بیان دیگر ملکه علت تامه بروز رفتار اخلاقی و سلب‌کننده اختیار و آزادی نیست بلکه صرفاً تسهیل‌گر و یک مؤلفه و عامل از مجموعه عوامل بروز رفتار اخلاقی است و عناصر و مؤلفه‌های سه گانه دیگری غیر از ملکه در انجام فعل اخلاقی دخیل‌اند. توضیح مطلب به شرح زیر است:

همان‌گونه که گفته شد رست با استفاده از راهبرد جست‌وجو از شکست در رفتار اخلاقی به ترتیب به چهار مؤلفه که هریک بیانگر فرایندی روان‌شناختی است دست می‌یابد که به‌طور خلاصه عبات بودند از:

۱. حساسیت اخلاقی: شناخت موقعیت به‌عنوان موقعیتی اخلاقی.

۲. قضاوت اخلاقی: قضاوت و تشخیص اینکه در این موقعیت کدام رفتار اخلاقی است.

۳. انگیزش اخلاقی: انگیزش و تصمیم برای اقدام به تشخیص صورت گرفته و قضاوت انجام شده.

مؤلفه سه در مدل رست، اهداف بنیادین انسان‌ها را بیان می‌کند. رفتار اخلاقی ناشی از فهم و شناخت اهداف بنیادین وجود انسان، و ابزار دنبال کردن آن‌ها می‌شود (Blasi, 1984). ارزش‌ها اهدافی‌اند که به منزله اصول راهنما در زندگی بشر عمل می‌کند و آن‌ها را برمی‌انگیزد تا عمل کنند (Schwartz, 1992). مؤلفه‌های دیگر مدل رست یعنی حساسیت به مسائل اخلاقی، قضاوت اخلاقی و مهارت‌های عملکرد اخلاقی می‌توانند ابزار دنبال کردن این اهداف باشند. به‌علاوه، مفاهیم نظری دیگری مثل ناهشیار، بهوشیاری، هوش هیجانی، و... ابزاری را برای دستیابی به این اهداف فراهم می‌کند.

رست، پس از این سه مرحله متوجه می‌شود که هنوز این فرایندها برای اقدام اخلاقی کافی نیستند و ممکن است فرد به دلیل عدم شجاعت و جرئت و... به‌ویژه در موقعیت‌های تنش‌زا و تعارض‌آفرین، از اقدام به رفتار اخلاقی خودداری کند. از این رو پای مؤلفه چهارم را هم به میان می‌کشد و با معرفی آن با عنوان منش اخلاقی، آن را یکی از عناصر دخیل در اخلاق‌ورزی می‌داند. همان‌طور که گفته شد کمترین پژوهش‌ها نیز به این مؤلفه اختصاص یافته است.

ادعای محقق این است که این مؤلفه چهارم با بیانی که رست آورده است در واقع همان ملکه و ویژگی‌های خُلق و خوی و خصلت‌های درونی است که اندیشمندان یونان باستان و متفکران مسلمان در تعریف اخلاق آورده‌اند و اخلاق را ناظر بر آن می‌دانند.

یعنی به نظر می‌رسد این ویژگی‌ها، توانمندی‌ها و صفات درونی که رست از آن با عنوان منش اخلاقی بحث می‌کند همان فضایل اخلاقی باشند که در سنت ارسطویی و سنت اسلامی مطرح‌اند. و به‌رغم اینکه رست از پرداختن به آن طفره می‌رود اما در دام آن می‌افتد. رست تأکید دارد که بحث وی ناظر بر بررسی فرایندهای دخیل در یک رفتار اخلاقی است و وی در پی بحث از سطوح بالاتر رفتار و منشأ آن در نفس نیست. اما در طی بحث خود ظاهراً ناگزیر شده است که به منش و فضایل به‌عنوان یکی از فرایندهایی که در بروز رفتار اخلاقی مداخلت دارد بپردازد.

نتیجه ارزشمندی که از مقایسه الگوی رست و تعریف اخلاق در سنت ارسطویی و سنت اسلامی به‌دست می‌آوریم تکمیل این دو دیدگاه در کنار هم و توسط هم است. به این صورت که:

باید به رست گفت به دلیل نقش مؤثر و غیر قابل انکار ملکات اخلاقی، نمی‌توان از پذیرش و پرداختن به آن‌ها طفره رفت. بلکه توجه به آن می‌تواند الگوی چهار مؤلفه‌ای را تکمیل کند و نقش و جایگاه ملکه و الگو را در آموزش اخلاق نشان دهد و برجسته کند. و باید به متفکران سنتی نیز گفت که ملکات به تنهایی برای بروز رفتار اخلاقی کافی نیستند بلکه مؤلفه‌ها و فرایندهای دیگری نیز دخیل هستند. مؤلفه‌های سه‌گانه دیگری که حداقل مقوم دو تای آن‌ها (مؤلفه یک و دو) تأمل و هشیاری است و نه بی‌رؤیت‌بودن. در واقع تمسک به الگوی رست در تبیین بروز رفتار اخلاقی به متفکران سنتی کمک می‌کند تا نشان دهند که ملکات تنها تسهیل‌گرند و نه علت تامه. صرف وجود ملکات اخلاقی آن گونه که در تعریف اخلاق نزد مسلمانان و ارسطو بر آن تأکید شده است، سبب اخلاق‌ورزی نمی‌شود. بلکه توجه و حساسیت به موقعیت و سنجش آن و تعهد به ارزش اخلاقی نیز ضروری است. هرچند که برخی معتقدند ارسطو نیز بر این فرایندها توجه داشته است (سلمان ماهینی، ۱۳۹۴؛ Carr, 2008).

بدین ترتیب شبیه جبری‌بودن رفتارهای ناشی از خُلق و خوی، رفع می‌شود و نیز مسئله بی‌رؤیت‌بودن و بی‌نیازی از تأمل در رفتار اخلاقی تا حدودی روشن می‌شود^۱. تسهیل‌گری ملکات، به‌ویژه در مؤلفه سوم (ترجیح و انگیزش اخلاقی) خود را نشان می‌دهد به این صورت که خصلت‌های درونی، چالش میان ارزش‌ها را به‌سرعت و به نفع خصلت‌های حاکم درونی حل می‌کند و نیازی به تأمل فراوان و تصمیم‌سازی دشوار نیست.

نکته دیگر در الگوی رست که برای متفکران سنتی قابل توجه است، راهبردی است که این الگو برای آموزش اخلاق و ایجاد ملکات اخلاقی در اختیار این متفکران قرار می‌دهد. به این صورت که برای ایجاد ملکات اخلاقی به پرورش فرایندهای چهارگانه نیاز است. با اصلاحیه‌ای که در مورد مؤلفه چهارم خواهیم گفت، آموزش اخلاق به منزله آموزش و پرورش چهار مؤلفه حساسیت اخلاقی، قضاوت اخلاقی، تعهد اخلاقی، و مهارت عملکردی اخلاقی است تا یک رفتار اخلاقی بروز پیدا کند سپس با تکرار و تمرین، به‌صورت فضایل اخلاقی در نفس نقش ببندد.

اصلاحیه‌ای که درخصوص مؤلفه چهارم می‌توان در مورد الگوی رست ارائه کرد، شامل دو گام است:

یک، توجه به اینکه مهارت‌های عملکردی، دو گونه است:

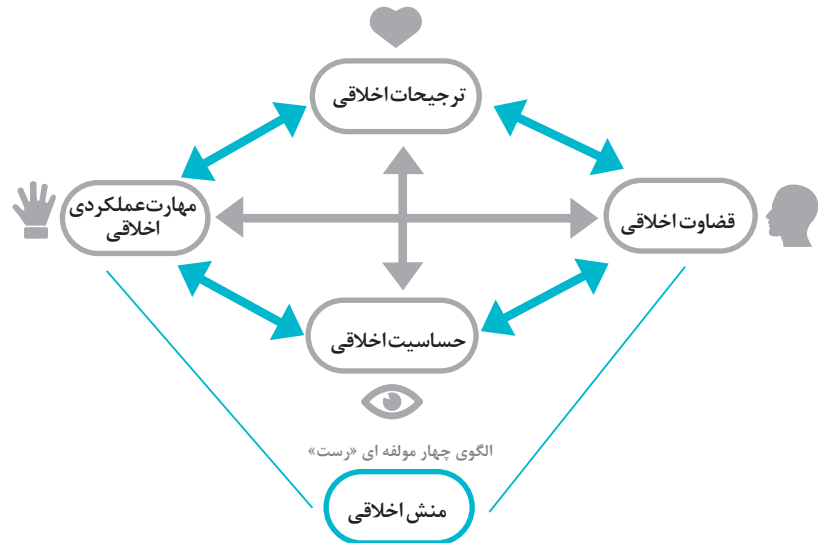
۱. توانمندی‌های درونی و نفسانی که به فرد جسارت و جرئت اقدام را به‌ویژه در شرایط تحت فشار

۱. تفصیل مطلب را بنگرید در: -سلمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۴). حل شبهه تعارض آفرینی مفهوم "بی‌رؤیت" در تعریف سنتی اخلاق بر اساس الگوی چهار مؤلفه‌ای اخلاق ورزی، دو فصلنامه پژوهشی تأملات فلسفی، دانشگاه زنجان، شماره ۱۴. سلمان ماهینی سکینه، (۱۳۹۴). رویکرد منش در تربیت اخلاقی در: رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، محمد حسینی و همکاران، ص ۲۲۷-۲۸۷.

می‌دهد. این‌ها همان ملکات اخلاقی و خصلت‌های درونی فردند.

ب. توانمندی‌های عملی و مهارت‌هایی که به اقدام خاص مرتبطند. مثل «آگاهی از» و «مهارت در» برقراری ارتباط کلامی اخلاقی با مدیر، با نزدیکان، با رقیب، با دشمن و...؛ تکنیک‌های کنترل خشم؛ و... رست بر قسم اول تأکید کرده است. ویژگی‌هایی که سبب می‌شود فرد به انجام یک عمل و اجرای یک تصمیم حتی تحت فشار و مخالفت عوامل مختلف، اقدام کند (Rest, 1986; Ibid, 1994).

۲. در اینجا ادعا این است که می‌توان قسم دوم را در کنار سه مؤلفه دیگر قرار داد و ضمن اذعان به نقش مؤثر قسم اول، آن را زیر ساخت هر چهار مؤلفه دیگر تلقی کرده برای آن نقش بنیادی تر قائل شد. نکته دیگر در نقد الگوی رست نحوه توسعه آن به حیطه حرفه‌ها و کاربرد آن در رشد اخلاقی حرفه‌ها است.



رست نوع مسائل را در اخلاق عمومی و اخلاق حرفه‌ای متفاوت می‌داند و حرفه را زمینه‌ای برای توسعه اخلاق می‌انگارد (Rest & Narvaez, 1994). وی معتقد است چالش‌ها در اخلاقیات و مسائل در مواجهه اخلاقی، متنوع است و سطوح مختلف دارد. برخی از این مسائل سطحی و فراگیرتر است. این مسائل بیشتر معطوف به رشد فردی (Lickona, 1991; Lickona & Davidson, 2005) و جلوگیری از رفتارهای مخرب و جرایم در سطح کل جامعه است. این سطح از اخلاق معطوف به مسائل ابتدایی اجتماعی سازی، نظیر مهارت‌های خود انضباطی و خود تنظیمی و کنترل تکانه‌ها است. اما برخی از چالش‌ها و مسائل اخلاقی، عمیق‌تر و تخصصی‌تر و به عبارت دیگر حرفه‌ای است. اخلاق در سطح حرفه‌ای و حرفه‌ها با مسائل متفاوتی از سطح پیشین سروکار دارد گرچه بر آن‌ها مبتنی است. فرض می‌شود که افراد حرفه‌ای با توجه به اینکه حرفه‌ای بودن و تخصص خود را در طول سال‌ها آموزش و کارورزی به دست آورده‌اند لاجرم حداقل مبانی اولیه اخلاق و رفتار اخلاقی نظیر مهارت‌های خود انضباطی و خود تنظیمی و کنترل تکانه‌ها را دارند. در نتیجه اکنون در زمینه حرفه خود با مسائل عمیق‌تر و متفاوتی روبرو هستند. مسئله اخلاقی که درگیر آن هستند غالباً به صورت چالش‌ها و معماهای اخلاقی مطرح می‌شود.

با طرح این سؤال که آیا در عمل با چنین تقسیم‌بندی مسائل در اخلاق عمومی و اخلاق حرفه‌ای، مواجه هستیم؟ یعنی آیا واقعاً مسئله در اخلاق حرفه‌ای صرفاً معطوف به تصمیم‌گیری درست است؟ می‌توان توضیح داد که اولاً همیشه نمی‌توان مطمئن بود که افراد متخصص از سطح عمومی عبور کرده باشند به گونه‌ای که اکنون فقط درگیر مسائل تخصصی هستند. ثانیاً با فرض و قبول آن هم، در نگاهی ژرف‌تر به نظر می‌رسد مسئله توسعه اخلاق در پرتو حرفه بسیار عمیق‌تر باشد. می‌توان ادعا کرد که اخلاق در پرتو حرفه عمیقاً

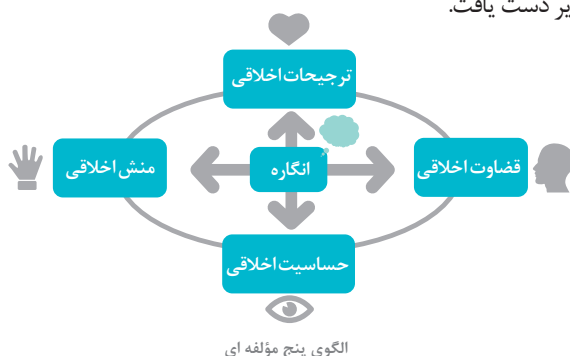
توسعه می‌یابد و چنین نیست که حرفه تنها با طرح معماهای بیشتر و چالش‌هایی وسیع‌تر برای تصمیم‌گیری، به توسعه اخلاق منجر شود بلکه اولاً همه مؤلفه‌های روان‌شناختی درگیر در اخلاق‌ورزی - و نه فقط فرایند قضاوت و تصمیم‌سازی اخلاقی - تحت تأثیر حرفه توسعه می‌یابند و مسائل مرتبط با هریک از این فرایندها گسترش می‌یابند. ثانیاً، مسائل مطرح در سطح حرفه، مسائل اخلاقی در سطح فردی را نیز به چالش‌های جدی‌تری می‌کشاند (سلمان ماهینی، ۱۳۹۳).

یعنی نه تنها اخلاق حرفه‌ای تعامل فرد حرفه‌ای با دیگران را بهبود می‌بخشد بلکه به نظر محقق، حرفه با طرح مسائل و چالش‌های عمیق‌تر اخلاقی تعامل فرد با خود را نیز متحول می‌سازد و «خود» و هویت انسان را تکامل می‌بخشد. حرفه، چنان بستری برای رشد و تعالی اخلاقی فراهم می‌آورد که بدون آن این رشد اصلاً برای فرد میسر نمی‌شود.

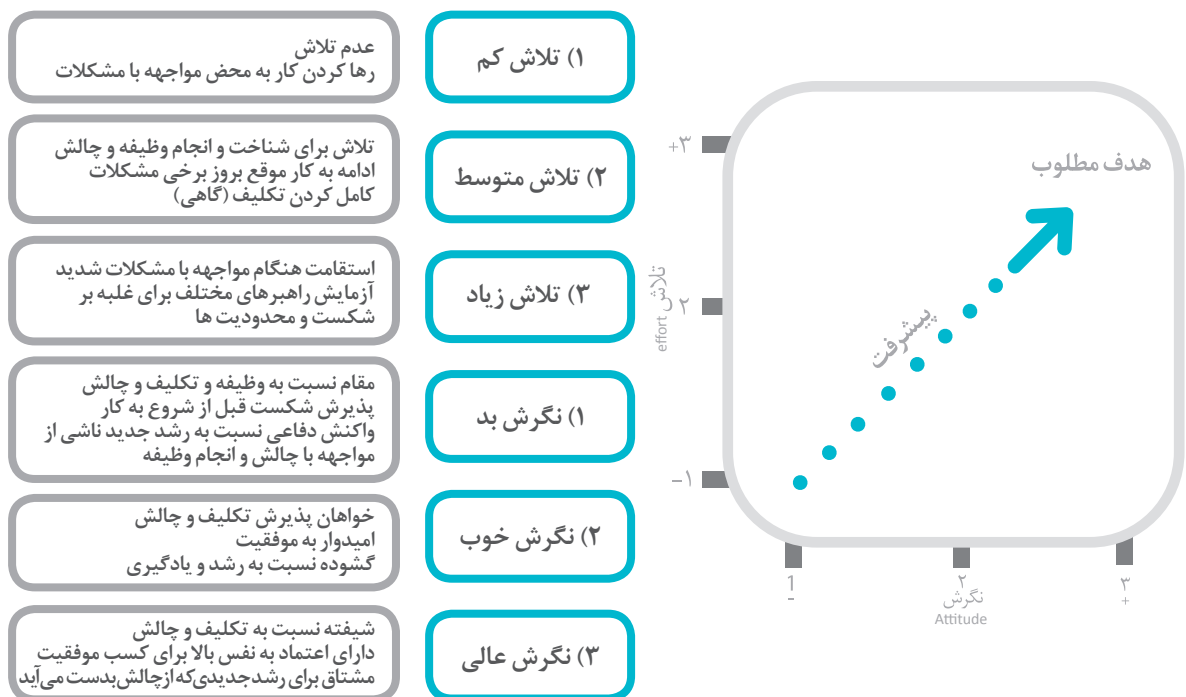
سه، الگوی پنج مؤلفه‌ای: تکمیل الگوی رست

الگوی رست به عنصر انگاره و تأثیر آن در رشد اخلاقی توجه ندارد. این غیبت می‌تواند کارآیی و اثربخشی مدل رست را با چالش‌های فراوانی روبه‌رو کند.

مفهومی که از انگاره در اینجا به کار برده می‌شود، به معنای تصویری بیش و کم پایدار از امور در ذهن است. و به بیان کوتاه «صورت خیالی دارای قدرت» است که در احساسات و عواطف، داوری‌ها و باور، تفسیرها، رفتار ارتباطی، انتخاب و تصمیم، تأثیر دارد (فرامرز قراملکی، ناسخیان، ۱۳۹۵). از آنجا که در این مفهوم‌سازی جدید، انگاره، متمایز از نگرش، دیدگاه، عقیده، و ایده به کار برده شده است که در همه آن‌ها تأثیرگذار است، می‌توان آن را به منزله مؤلفه‌ای مستقل از سایر مؤلفه‌های اخلاق‌مندی که رست معرفی می‌کند در نظر گرفت که طی فرایند روان‌شناختی خاصی پدید می‌آید. به دلیل نقش و تأثیر بنیادی‌تر آن می‌توان این مؤلفه را در مرکز الگوی رست جای داد و به الگوی زیر دست یافت.



بنابراین توجه به فرایند پندجمی به نام انگاره که نقش اساسی و زیر بنایی و پنهان در هر چهار مؤلفه دارد نقش سرنوشت‌سازی در اثر بخشی مداخلات آموزشی در اخلاق ایفا خواهد کرد. قراملکی با معرفی انگاره، ریشه پنهان رفتار را، پنهان‌تر از باورها و نگرش، نگاه و انگاره فرد به همه عناصر در محیط ۳۶۰ درجه می‌داند (فرامرز قراملکی، ۱۳۹۶). نگاه فرد به خود و خدا، دیگران و محیط در نحوه تعامل او در هر رفتار ارتباطی مؤثر است. وی این نگاه را دارای دو مرتبه می‌داند: ۱. نگاه فرد به همه این عناصر. ۲. تلقی و نگاه فرد نسبت به «نگاه دیگران» به همه این عناصر. به‌عنوان مثال نگاه فرد به خود نگاه درجه اول است و نگاه فرد به نگاه دیگران به او، نگاه درجه دو است. هر دو منشأ رفتار با دیگران می‌شود و رشد اخلاقی نیازمند اصلاح و بهبود هر دو است. پژوهش‌ها نیز با تأکید بر ارتباط بین شناخت و عاطفه، به‌ویژه هنگام اقدام به حل مسائل چالش برانگیز، تأثیر انگاره را تأیید می‌کنند (Bandura, 1977). به‌عنوان مثال، اگر فرد به وظیفه‌اش به منزله امر خوشایند یا چالش برانگیز نگاه کند، به احتمال زیاد برای حل مسئله، تلاش و پافشاری بیشتری خواهد کرد. برعکس اگر یک مسئله با ترس و نگرانی یا بی‌علاقگی مورد توجه قرار گیرد پشتکار و پایداری کمتری احتمال بروز دارد (Lickona, 2011).



نمودار ارتباط نگرش با تلاش (لیکونا، ۲۰۱۱)

چهار، الگوی سیستمی در آموزش اخلاق حرفه‌ای

نزدیک به دو دهه است که توسعه و ترویج اخلاق حرفه‌ای در کشور ایران از طریق برپایی کارگاه‌های آموزشی مبتنی بر الگوی سیستمی در نهادهای علمی و صنعتی انجام می‌شود. قراملکی با توجه به شناخت رخنه مهمی در حوزه اخلاق، به پژوهش و آموزش در این حیطه پرداخته است. وی معتقد است به‌رغم پیشینه غنی و میراث گران‌بهای ما در اخلاق، دانش اخلاق در گفتمان سنتی در دوره اسلامی، همپای سایر علوم به‌ویژه کلام و فقه توسعه نیافته و پس از انقلاب نیز این دانش از تجدد و پویایی که در خصوص کلام و فقه طرح شده، بی‌بهره مانده است. لذا اخلاق حرفه‌ای نیز به منزله یک گستره معرفتی با گرایش‌های بسیار متنوع آن که از شاخه‌های اخلاق کاربردی است در کشور ما توسعه نیافته است. توسعه نیافتگی علم اخلاق به‌ویژه در حوزه اخلاق حرفه‌ای، در هر دو عرصه آموزش و پژوهش رؤیت می‌شود. بررسی تطبیقی ماهیت و منزلت آموزش اخلاق حرفه‌ای در کشورهای صنعتی با جهان در حال توسعه، فاصله زیادی را بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب آموزش اخلاق حرفه‌ای در جامعه ما نشان می‌دهد. لذا قراملکی در ابتدا تلاش می‌کند تا آموزش اخلاق حرفه‌ای جایگاه و هویت معرفتی خود را پیدا کند به همین دلیل به تألیف چند کتاب در این راستا می‌پردازد و سعی می‌کند از طریق تحلیل آموزش اخلاق حرفه‌ای به عناصر آن، سایر مسائل مانند فرایند، برنامه، و روش را کشف و اجرا کند. وی با تعریف اخلاق به «مسئولیت‌پذیری در قبال حقوق افراد» مسئله توجه به محیط ۳۶۰ درجه‌ای که فرد در آن قرار دارد را مطرح می‌کند و به این ترتیب مسئولیت اخلاقی فرد در قبال خود و دیگران در زندگی شخصی، مسئولیت اخلاقی فرد در قبال خود و دیگران در زندگی شغلی، و مسئولیت اخلاقی سازمان در قبال محیط داخلی و خارجی را متذکر می‌شود و بر اساس مبانی اسلامی (به‌ویژه با تأکید بر رساله الحقوق امام سجاد (ع) «دیگران» را اعم از انسان‌های دیگر، محیط و خدا می‌داند. گام‌های عملیاتی تحقق اخلاق در حرفه بر اساس این الگو مبتنی بر شش گام اساسی است (فرامرز قراملکی، همان).

۱. اصل تقدم تلقی بر رفتار. بر اساس تأکید بر نقش انگاره در رفتار ارتباطی در این الگو، اولین گام در تغییر

رفتار، اصلاح یا بهبود نگاه و تغییر آن یعنی بازانگاری است. این امر نیازمند برنامه آموزشی است.

۲. اصل تقدم شناخت بر رفتار. بازشناسی مسئولیت‌های اخلاقی گام دیگری است که اخلاق‌ورزی بر آن مبتنی است. گرچه شناخت وظیفه و مسئولیت، ضرورتاً به انجام آن منجر نمی‌شود و شناخت شرط کافی نیست، اما شرط لازم است. بازشناسی این مسئولیت‌ها و تداوم در شناخت به دلیل سیال بودن موقعیت ضروری است یعنی شناخت مسئولیت یکبار برای همیشه نیست و موقعیت وابسته است.

۳. اصل خود انگیزختگی. این اصل که رست آن را انگیزش و تعهد اخلاقی می‌نامد بیانگر پابندی به تعهدات و وظایف و مسئولیت‌های شناخته شده است. خواستن آنچه که دانسته شده است. شکاف بین نظر و عمل در این حیطة رخ می‌دهد که با آموزش مؤثر می‌توان رخنه را پر کرد. از نظر قراملکی، رهاورد دانش روان‌شناسی، تعلیم و تربیت و نیز آموزه‌های اسلامی یاور سازمان یاد گیرنده می‌شوند. برگشت دادن به ساحت انسانی و فطری، ارتقای سطح خودباوری، ایمان و تحول وجودی، و از همه مهم‌تر وجود اسوه‌های اخلاق خود انگیزختگی را به میان می‌آورد. نظام‌های اخلاق دینی به سبب قدسی انگاری اخلاق بر انگیزه‌های درونی استوار می‌شوند.

۴. اصل افزایش مهارت اخلاق‌ورزی. در موقعیت‌های دشوار، مهارت‌های خاص، رفتار اخلاقی را ممکن می‌سازد. صرف شناخت و نگاه و تعهد و انگیزش نمی‌تواند برای اقدام و رفتار کافی باشد. در شرایط فشار دچار تکانه‌های هیجانی می‌شویم که مانع رفتار اخلاقی می‌شود. آموزش قاطعیت و به‌طور کلی اصلاح سبک رفتار ارتباطی برنامه‌های آموزشی دارد و قابل یادگیری است. صرف پند و نصیحت یا تشویق و تنبیه کافی نیست (همان).

۵. اصل بهینه‌سازی فرایندها و بسترهای سازمانی. سلطه سازمان بر منابع انسانی یا مانع اخلاق‌ورزی می‌شود یا اخلاق‌مندی را ترویج می‌دهد. بدون بهینه‌سازی فرایندها و زیرساخت‌ها نمی‌توان به اخلاق‌ورزی منابع انسانی امید داشت. قراملکی معتقد است که سازمان باید به گونه‌ای باشد که اخلاق‌ورزی در آن آسان، و اخلاق ستیزی دشوار باشد. همه آنچه در سازمان به منزله عامل غیرانسانی مداخلیت دارد می‌تواند زمینه‌ساز اخلاق‌ورزی باشد یا باعث رواج معضلات اخلاقی شود. از این رو بازمهندسی عوامل غیرانسانی سازمان برای کاهش اخلاق ستیزی و افزایش اخلاق‌ورزی ضروری است.

شش - اصل حمایت الزام بیرونی (قانون) از اخلاق. وجود افراد اصلاح‌ناپذیر هر چند اندک باشند، تهدیدی بزرگ برای سلامت سازمان است و مانع رشد اخلاقی سازمان می‌شوند الزام قانونی و نظارت نظام‌مند می‌تواند تا حدودی در مهار آنان مؤثر باشد. البته از نظر قراملکی حمایت قانون از اخلاق شرط لازم است و نه کافی و نباید اخلاق به قانون تحویل شود. اخلاق فراتر از قانون است. اثر بخشی حمایت قانون از اخلاق منوط به شرایط خاصی است.

الگوی آموزش و ترویج حرفه ای در سازمان



نمودار الگوی سیستمی در آموزش اخلاق حرفه‌ای

نقد و بررسی الگوی سیستمی در آموزش اخلاق حرفه‌ای. قراملکی در دیدگاه خود به چند اصل به‌عنوان اصول راهبردی معتقد است که کارایی و اثربخشی آموزش را تأمین می‌کند:

۱. وی ایجاد الگوی رفتار ارتباطی را، شاخص کارآیی آموزش اخلاق حرفه‌ای می‌داند. بر این اساس جهت‌گیری آموزش اخلاق حرفه‌ای را معطوف به چهار بُعد دانش، توانایی، گرایش، و مهارت می‌داند. تمایز میان توانایی و مهارت در الگوی ایشان قابل توجه و تأمل است.

۲. اولویت جهت‌گیری آموزش اخلاق حرفه‌ای را به اصلاح رفتار ارتباطی درون شخصی می‌دهد. وی با اعتقاد به‌گرایش درونی انسان‌ها به اخلاق، بر این باور است که انسان‌ها در درون خود، توان و گرایش به فضایل اخلاقی را دارند و در این بحث هم به مطالعات فیلسوفان و اندیشمندان مسلمان مانند فارابی، شاه‌آبادی و مطهری ارجاع می‌دهد (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۴) و هم به رهاورد روان‌شناسان مثبت. براساس این پیش فرض، الگوی آموزش اخلاق حرفه‌ای، جهت‌گیری پیشگیرانه و درمانی دارد و به رفع موانع رشد اخلاقی فرد در سازمان ناظر است. نکته قابل تأمل این است که درونی بودن گرایش انسان‌ها به اخلاق، ما را از پرورش این گرایش‌ها بی‌نیاز نمی‌کند و جهت‌گیری پیشگیرانه و درمانی را صرفاً الزام نمی‌کند.

۳. قراملکی به ضرورت اخذ روی آورد مدیریت استراتژیک به اخلاق حرفه‌ای معتقد است. با توجه به سلطه سازمان‌ها بر حرفه‌ها بر این باور است که در آموزش اخلاق حرفه‌ای نمی‌توان فرد را منفک از سازمان، هدف آموزش قرار داد. تعامل فرد و سازمان، بر الگوی آموزش اخلاق حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد.

۴. وی رعایت حقوق افراد را، شاخص اثربخشی آموزش اخلاق حرفه‌ای می‌داند. با تعریف حقوق محور اخلاق، ملاک اخلاق‌مندی را رعایت حقوق طرف ارتباط می‌داند. این ملاک می‌تواند جهان‌شمولی اخلاق را در تعامل جهانی سازمان‌های آموزشی و نیز شرکت‌های کسب و کار تأمین کند.

نکات قابل ملاحظه در این الگو عبارت است از:

یک. توجه به هر دو رهیافت فردی و سازمانی توسعه اخلاق حرفه‌ای و جست‌وجوی اثر بخشی آموزش اخلاق در پرتو هر دو رهیافت.

دو. توجه به هر چهار مؤلفه و فرایند روان‌شناختی دخیل در رفتار اخلاقی که رست بیان می‌کند یعنی:

۱. توجه به حقوق افراد در محیط ۳۶۰ درجه (که رست از آن به حساسیت اخلاقی نام می‌برد)؛

۲. توجه به چالش‌ها و تعارضات اخلاقی و نحوه حل آن‌ها (که رست از آن به قضاوت اخلاقی نام می‌برد)؛

۳. توجه به تعهدات و مسئولیت‌پذیری حرفه در محیط ۳۶۰ درجه (که رست از آن به تعهد اخلاقی نام می‌برد)؛

۴. توجه به مهارت‌های ارتباطی برای رفتار اخلاقی (که رست از آن به منش اخلاقی نام می‌برد).

سه. تمایز الگوی سیستمی از الگوی چهار مؤلفه‌ای رست حداقل در چهار نکته است:

سه. الف. رست تأکید می‌کند که به رفتار اخلاقی معطوف است نه ملکه و منش درونی و نه سبک رفتاری، ولی در الگوی سیستمی یافتن ملاکی برای پیش‌بینی رفتار هدف است و به سبک رفتاری توسل جسته می‌شود که سطح بالاتر و پنهان رفتار است و فراتر از رفتار و فروتر از ملکه.

سه. ب. بنیان رفتار اخلاقی در الگوی سیستمی، توجه به حقوق در محیط ۳۶۰ درجه معرفی می‌شود که شامل محیط، خدا و خود فرد هم می‌شود. این توجه چهارگانه در هر فعل اخلاقی ضرورت دارد. در حالی که در مدل رست و کلاً اخلاق حرفه‌ای در مغرب زمین، بیشتر پژوهش‌ها معطوف به تعاملات بین فردی و تعارضات بین انسان‌ها است. گویی تعامل اخلاقی با خود، سطحی از اخلاق‌ورزی است که می‌توان از آن عبور کرد و به سطح بالاتر که اخلاق حرفه‌ای است، رسید و با مسائل آن درگیر شد.

سه. ج. تأکید مبنایی قراملکی بر بازمهندسی عوامل غیر انسانی سازمان‌ها و بهینه‌سازی فرایندها و بسترهای سازمانی و نیز حمایت الزام بیرونی (قانون) از اخلاق، به‌عنوان گام‌های اساسی در آموزش اخلاق به‌ویژه به بزرگسالان، دلالت بر نگرش سیستمی وی در آموزش دارد. گرچه رست، و قبل از او کولبرگ و افراد دیگر، به نقش و تأثیر سازمان و محیط در آموزش اخلاق توجه داشته‌اند اما تأکید قراملکی به نحوی

است که آن را یکی از گام‌های اساسی آموزش قرار می‌دهد.

سه. د. نکته مهم دیدگاه قراملکی در مقایسه با رست توجه به فرایند پنجمی به نام انگاره است که نقش اساسی و زیربنایی و پنهان در هر چهار مؤلفه دارد. توجه به این عنصر بنیادی، ما را به تولید الگوی پنج مؤلفه‌ای که پیش از این معرفی شد، هدایت کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

گرچه بحث اخلاق در ابتدا با رویکرد فردی و درباره انسان مطرح شده است که در آن به بحث از خوبی و بدی خلق و خوی و در نتیجه رفتار و اعمال فرد پرداخته می‌شود اما از آنجا که انسان موجودی اجتماعی است و ظهور و بروز اخلاق، صفات اخلاقی و رفتارهای اخلاقی در پرتو ارتباط با دیگران و حضور در اجتماع معنا و امکان می‌یابد، از دیرباز به تأثیر محیط در رشد اخلاق نیز توجه شده است. به عنوان مثال در همین نوشتار مشاهده شد که توجه به تأثیر محیط، کولبرگ را به رویکرد اجتماع عادل به عنوان الگویی برای رشد اخلاقی، معطوف کرد. اما باید گفت از آنجا که امروزه روابط انسان‌ها بسیار پیچیده‌تر گشته و انسان‌ها به دلایل اجتماعی ناگزیر از حضور در سازمان‌ها (اعم از سازمان‌های مردم نهاد حرفه‌ای و سازمان‌های رسمی و سازمان‌های کسب و کار)، هستند، نمی‌توان این تأثیرگذاری را امری ساده تلقی کرد. زیرا به دلیل ضرورت اشتغال افراد برای کسب هزینه‌های زندگی از سویی و تغییر و تعالی شغل به حرفه از سوی دیگر، انسان‌ها با امری به نام حرفه و حرفه‌مندی مواجه گشته‌اند که این امر مسئله اخلاق حرفه‌ای، را فراتر از اخلاق فردی، به میان می‌آورد؛ همچنین به دلیل امکان فراگیری حرفه‌ها در سازمان‌های آموزشی از سویی و ارائه خدمات و اشتغال حرفه‌مندان در ذیل سازمان‌ها از سوی دیگر، رشد اخلاقی با چالش‌های عمیق‌تری مواجه می‌شود که این امر نیز مسئله اخلاق سازمانی را به میان می‌آورد. بنابر این، برای آموزش اخلاق به افراد، فراتر از اخلاق شخصی، به اخلاق حرفه‌ای با دو رهیافت ضرورت می‌یابد:

۱. رهیافت فردگرایانه (مدیریت منابع انسانی) که معطوف به مسئولیت اخلاقی افراد در مشاغل و حرفه‌ها است.
۲. رهیافت سازمانی که معطوف به مسئولیت اخلاقی سازمان، به معنای مسئولیت‌پذیری سازمان در قبال حقوق همه کسانی است که در محیط سبب و شصت درجه فعالیت حرفه‌ای سازمان قرار می‌گیرند.

اخلاق سازمانی گرچه مبتنی بر اخلاق مندی منابع انسانی سازمان است اما مساوی آن نیست و به آن منحصر و فرو کاسته نمی‌شود. این دو رهیافت در تحلیل منطقی از هم تفکیک می‌شوند و به منظور آشنایی با مبانی نظری به طور مجزا مورد پژوهش و آموزش قرار می‌گیرند اما به دلیل تعامل تنگاتنگشان امروزه اعتقاد بر این است که اثر بخشی آموزش عملی اخلاق حرفه‌ای به منظور افزایش مسئولیت‌پذیری اخلاقی حرفه‌ای افراد، در پرتو توجه به هر دو رویکرد، به طور هم‌زمان، تحقق می‌یابد. ضرورت اخلاقی شدن سازمان صرفاً به منظور فراهم کردن زمینه مساعدتر برای رشد اخلاقی حرفه‌ای‌ها تلقی نمی‌شود، بلکه به دلیل سلطه‌ای که امروزه سازمان‌ها بر حرفه‌ها و حرفه‌ای‌ها دارند، تحقق رشد اخلاقی حرفه‌ای‌ها، منوط و مبتنی بر اخلاقی بودن سازمان است. سازمان می‌تواند موجب رشد اخلاقی منابع انسانی خود یا مانع آن شود (دونالد، ۱۳۸۶).

بنابراین امروزه دامنه آموزش و رشد اخلاقی، به نهادها و سازمان‌های اجتماعی که شخصیت حقوقی دارند نیز کشیده شده است. اخلاقی یا غیراخلاقی دانستن یک سازمان مثل دانشگاه فراتر از جمع جبری اخلاقی یا غیر اخلاقی بودن اعضای تشکیل دهنده آن سازمان و عملکرد تک تک آن‌ها محسوب می‌شود. «سازمان دارای عملکرد است و زندگی انسان‌ها را در محیط درونی و بیرونی خود تحت تأثیر قرار می‌دهد. سازمان بسیار مؤثرتر از افراد عمل می‌کند و به همین دلیل می‌تواند سازنده یا مخرب باشد، حقوق افراد را حفظ یا پایمال کند. یعنی عملکرد اخلاقی یا غیراخلاقی داشته باشد. مسئولیت عملکرد اخلاقی سازمان مانند مسئولیت‌های حقوقی بر دوش مدیران آن سازمان است» (فرامرز قراملکی، ۱۳۸۸).

نکته بسیار قابل توجه این است که تأثیر سازمان و عملکرد آن صرفاً در حفظ یا پایمال شدن حقوق افراد

نیست بلکه بسیار فراتر از آن، در آموزش ضمنی و پنهان همه افراد به‌ویژه در محیط درونی است. سازمان با عملکرد خود افراد را در جهت رشد یا افول اخلاقی سوق می‌دهد.

پس به‌دلیل سلطه سازمان‌ها بر منابع انسانی و عملکردشان، نمی‌توان ترویج و آموزش اخلاق را صرفاً از طریق آموزش اخلاقی منابع انسانی امکان‌پذیر دانست بلکه اخلاق‌مندی سازمانی در پرتو باز مهندسی فرایندها و ممیزی اخلاقی قوانین حاکم بر عملکردهای سازمانی نیز ضرورت دارد. برای دستیابی به دانشگاه اخلاق مدار در پرتو تلاش در جهت ترویج اخلاق در دانشگاه، اتخاذ موازی دو رهیافت سازمانی و منابع انسانی ضرورت دارد. از آنجا که افراد از کل سازمان و محیطی که در آن حضور دارند، می‌آموزند و نیز قوانین و شیوه‌نامه‌ها در نحوه عملکرد آن‌ها تأثیر مستقیم دارد، اخلاقی‌سازی کل سازمان و محیط ضروری است. عدم تطابق ارزش‌های کل سازمان با آنچه که آموزش داده شده یا توصیه می‌شود، فرهنگ دورویی و ریاکاری سازمانی را رواج می‌دهد. در مقابل تعهد اخلاقی هر سازمان به محیط درونی و بیرونی خود سبب الگودهی به رفتار اخلاقی عناصر درونی و بیرونی می‌شود. به‌عنوان مثال تعهد اخلاقی دانشگاه، سبب الگودهی به رفتار اخلاقی استادان، دانشجویان و کارکنان در محیط درونی و نیز تأثیرگذاری در همه عناصر مرتبط با دانشگاه در محیط بیرونی دانشگاه می‌شود. سیستم ارزش اجتماعی که دانشجویان با آن در دانشگاه مواجه هستند و ارزش‌هایی که آشکار یا پنهان به فرد دانشجو منتقل می‌شود، سبب رشد یا مانع رشد آن‌ها در جهت متخصصانی اخلاقاً آگاه خواهد شد. اگر سیستم ارزش اجتماعی دانشگاه اولویت ارزش‌های خود استعلائی بر ارزش‌های تمایلات نفع شخصی را تأکید کند، می‌تواند این پیام را به دانشجویان بدهد که این ارزش‌ها برای متخصصان شایسته در حوزه رشته‌شان اهمیت دارند. این حقیقت که دانشجویان اغلب حوزه‌ای از دانش و رشته تحصیلی را انتخاب می‌کنند که ارزش‌های موجودشان را تأیید کند، مسئولیت بیشتری به معلمان دانشگاه‌ها می‌دهد. دانشجویان باید از سیستم ارزش اجتماعی حوزه و رشته تحصیلی‌شان، آگاه شوند.

همه ابعاد رشد اخلاقی و شخصیتی افراد حقیقی حاضر در دانشگاه را نمی‌توان از طریق ارائه یک یا دو واحد درسی در زمینه اخلاق فراهم کرد بلکه باید بافت و زمینه فرهنگی دانشگاه با چنین رشدی عجین و همراه شود. این امر نیازمند ارتقای درک مسئولیت‌پذیری جامع دانشگاه نه تنها نسبت به سعادت استادان، دانشجویان و کارکنان خود بلکه نسبت به کل جامعه است.

برای دستیابی به دانشگاه اخلاق‌مدار و اخلاق پرور، می‌توان الگوی چهار مؤلفه‌ای و الگوی سیستمی را با توجه به نقاط قوت آن‌ها و رفع کاستی‌هایشان در پرتو هم تلفیق کرد و به الگوی کامل‌تر برای ترویج اخلاق و اخلاق‌مندی دست یافت که هر دو رهیافت فردی و سازمانی را مورد توجه قرار می‌دهد. بدین ترتیب برای اجتماعی‌سازی و آموزش اخلاقی افراد در دانشگاه‌ها و اخلاق‌مداری خود دانشگاه، توجه به ممیزی اخلاقی قوانین و فرایندها در همه امور دانشگاهی، از جذب و ارتقا هیئت‌علمی گرفته تا جذب و آموزش دانشجو، در دوره‌های کارشناسی و تحصیلات تکمیلی و نیز تعیین رئیس، مسئولین و کارمندان ضرورت دارد. بر همه این فعالیت‌ها، سیستم ارزشی حاکم است که همه افراد حاضر در دانشگاه در ضمن فعالیت‌ها به نحو ضمنی با این سیستم ارزشی مواجه می‌شوند. این سیستم ارزشی حاکم می‌تواند به افراد منتقل شود و سبب رشد یا مانع رشد اخلاقی آن‌ها گردد. به‌عنوان مثال در فرایند پایان‌نامه‌نویسی یا رساله‌نویسی در مقاطع تحصیلات تکمیلی، قوانین و فرایندهای خاصی مانند نحوه انتخاب استاد راهنما، مشاور، داور، نحوه مشارکت آن‌ها در انجام کار، نحوه انتخاب موضوع، نحوه دفاع و غیره مطرح است که هم سیستم خاصی از ارزش‌های اخلاقی و الگوهای رفتار اخلاقی را به‌صورت پنهان به دانشجو و استاد منتقل می‌کند و هم دست استاد و دانشجو را از حیث پایبندی به اصول اخلاقی می‌بندد یا باز می‌گذارد.

البته سلطه سازمان و تأثیر انکارناپذیر آن در جهت‌گیری اخلاقی افراد به معنای نفی مسئولیت فردی افراد نیست. تحقق محیط اخلاقی در سازمان و جامعه آموزش‌پذیر اخلاقی و ممیزی اخلاقی فرایندها و قوانین، گرچه ضروری است اما امری دشوار، تدریجی و پیچیده است که در طی زمان طولانی قابل تحقق است. این

نکته بسیار قابل توجه
این است که تأثیر
سازمان و عملکرد آن
صرفاً در حفظ یا پامال
شدن حقوق افراد
نیست بلکه بسیار فراتر
از آن، در آموزش
ضمنی و پنهان همه
افراد به‌ویژه در محیط
درونی است. سازمان با
عملکرد خود افراد را
در جهت رشد یا افول
اخلاقی سوق می‌دهد

دشسواری و بلندمدت بودن از سویی نباید مایوس‌کننده باشد و از سوی دیگر چنین تلقی شود که هرگونه اثربخشی در تعالی اخلاقی مبتنی و منوط بر آن است؛ در نتیجه هرگونه فعالیت منفرد تا تحقق چنین جامعه‌ای به تأخیر بیفتد. حتی اگر برای تغییرات کلی و سراسری تلاش می‌شود نباید از ظرفیت و توان و در نتیجه مسئولیت هر فرد برای ایجاد تغییر اخلاقی مثبت و رشد، غفلت کرد. هر فردی در هر شرایطی مسئول انتخاب‌ها و ابعاد اخلاقی شخصی خود است. پژوهش‌ها، قدرت فردی را در پابندی اخلاقی تأیید می‌کنند. هرچند اثر بخشی فعالیت‌ها برای افزایش اخلاق‌مندی در پرتو توجه موازی به هر دو رهیافت سازمانی و فردی امکان‌پذیر است ■

فهرست منابع

- حسینی، محمد، و همکاران (۱۳۹۴)، تهران، مؤسسه فرهنگی برهان (انتشارات مدرسه).
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۳)، درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی، تهران، انتشارات کویر.
- سلمان ماهینی سکینه، (۱۳۹۴)، رویکرد منش در تربیت اخلاقی در: رویکردهای نوین در تربیت اخلاقی، محمد حسینی و همکاران، ص ۳۲۷-۳۸۷
- سلمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۴)، حل شبهه تعارض آفرینی مفهوم «بی‌رویت» در تعریف سنتی اخلاق بر اساس الگوی چهار مؤلفه‌ای اخلاق ورزی، دو فصلنامه پژوهشی تأملات فلسفی، دانشگاه زنجان، شماره ۱۴
- سلمان ماهینی، سکینه (۱۳۹۳)، تدوین مؤلفه‌های آموزش اخلاق حرفه‌ای با توجه به آموزه‌های تربیتی اسلام، رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- فرامرز قراملکی، احد و علی اکبر ناسخیان (۱۳۹۵)، قدرت انگاره، تهران، نشر مجنون.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۸)، اخلاق سازمانی، تهران، سرآمد.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۸۴)، استاد مطهری و کلام جدید، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- فرامرز قراملکی، احد (۱۳۹۶)، اخلاق حرفه‌ای (نگارش نو)، چاپ یازدهم، تهران، مجنون.
- مایکنکنام، دونالد (۱۳۸۶)، آموزش ایمن‌سازی در مقابل استرس، مترجم سیروس مبینی، تهران، رشد.
- نلر، جی. اف (۱۳۸۸)، آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه فریدون بازگان دیلمقانی، تهران، سمت
- Bandura, A. (1977). Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-212
- Bebeau, M. J. (2006). Evidence-based character development. In N. Kenny & W. Shelton (Eds.), *Lost*
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Narváez, D. F. (1999). Beyond the promise: A perspective for research in moral education. *Educational Researcher*, 28(4), 18-26.
- Berk, N. W. (2001). Teaching ethics in dental schools: Trends, techniques, and targets. *Journal of Dental Education*, 65(8), 744-750.
- Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In: W. M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds.) *Morality, Moral behavior and moral development*. (pp. 129-139). New York: Wiley
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal of the theory of social behavior*, 1, 1-19.
- Carpendale, J.I.M. (2000). Kohlberg and Piaget on stages and moral reasoning. *Developmental Review*, 20, 181-205
- Carr, David, 2008, "Character Education as the Cultivation of Virtue" in: Nucci, Larry P., Darcia Narvaez (ed). *Handbook of moral and character education*. Taylor & Francis, pp:99-116
- Cunningham, C.A. (2008). *Character Education Movement*. In F. Clark Power, Ronald J. Nuzzi, Darcia Narvaez, Daniel K. Lapsley, and Thomas C. Hunt, *Moral education: a handbook*. (2008). Praeger Publishers, 88 Post Road West, Westport, CT 06881. Printed in the United States of America. pp.65-66
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination*, 3rd Edition. Mac Millan Publishing Company
- Hoffman, M.L. (1984). *Empathy, its limitations, and its*
- role in a comprehensive moral theory. In: W.M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds.) *Morality, Moral behavior and moral development*. New York; John Wiley, pp. 283-302
- Howard, R. W (2008) in: Edwin Fenton & et al, *Moral Education: A Handbook*, London, preager.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco; Harper&Row.
- Lickona, T. (1991). *Educating for character*. New York: Bantam.
- Lickona, T. (1999). *Character Education*. In: Reigeluth, C. M. (Ed) (1999). *Instructional-design theories and Models*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association Publishers, P:590-612(p:696)
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart & good schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*. Cortland, NY: Center for the 4th and 5th Rs (Respect& Responsibility). Washington, D.C.: Character Education Partnership.
- Lickona, Thomas (2011). *Values Education: The Power 2 Achieve approach for building sustainability and enduring impact*, International Journal of Educational Research.
- Myrvi, Liisa. (2003). *Components of Morality, A Professional Ethics Perspective on Moral Motivation, Moral Sensitivity, Moral Reasoning and Related Constructs Among University Students* Academic dissertation, University of Helsinki
- Piaget, J. (1965), *The moral judgement Of the child*. (Trans.M.Gabain.) New York: Free Press.
- Power, F. c. & Higgins, A. (2008). The just community approach to moral education and moral atmosphere of the school. In: Nucci, L. P. & Darcia Narvaez. (2008). *Handbook of moral and character education*, New York, Rutledge.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development: Advances in research and theory*. New York: Praeger Press.
- Rest, J. R., & Narvaez, D. F. (Eds.). (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied Ethics*. Hillsdale; Lawrence Erlbaum Associates.
- Rest, J. R., & Narvaez, D. F. (Eds.). (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied Ethics*. Hillsdale; Lawrence Erlbaum Associates.p:24
- Rest, J.R. (1983). *Morality*. In: J.H.Flavell & E.M.Markman (Eds.) *Handbook of Child Psychology*, vol. III Cognitive development, 4th edition. New York; John Wiley, pp. 556-629.
- Rest, J.R. (1983). *Morality*. In: J.H.Flavell & E.M.Markman (Eds.) *Handbook of Child Psychology*, vol. III Cognitive development, 4th edition. New York; John Wiley, pp. 556-629.
- Schwartz, S. (1992) *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries*. In: M.P Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, vol 25. San Diego; Academic Press, pp.1-65.
- Thoma, S. J. (1994). "Moral Judgments and Moral Action" in: Rest, J. R., & Narvaez, D. F. (Eds.). (1994). *Moral development in the professions: Psychology and applied*, pp: 199-212
- Thoma, S. J., & Rest, J. R. (1986). *Moral judgment, behavior, decision making, and attitudes*. In J. R. Rest (Ed.), *Moral development: Advances in theory and research* (pp. 133-175). New York: Praeger