

مطالعه تطبیقی تمایل افراد جامعه نسبت به رعایت اخلاق: با تأکید بر رعایت هنجار انصاف در سطح جامعه¹

وحید نقدی²

دکتری جامعه‌شناسی از دانشگاه شهید بهشتی، عضو بنیاد ملی نخبگان
(تاریخ دریافت: آبان 1394، تاریخ پذیرش: بهمن 1394)

چکیده:

هدف این پژوهش، کشف دستورالعمل‌های علی و نسبتاً عام و شاکله‌هایی از شرایط سیستمی برای نائل آمدن به ترویج اخلاق در سطح جامعه است. این پژوهش به‌طور عمده از نظریه «نظم اجتماعی» به‌عنوان یک نظریه ترکیبی و چندوجهی بهره برده است. با توجه به اهداف این پژوهش و به‌کارگیری دانش محتوایی و اطلاعات موجود، روش تطبیقی کیفی اتخاذ شده است. برای این منظور، نه کشور چین، ژاپن، کره جنوبی، تایوان، سنگاپور، مالزی، انگلستان، سوئد و ایران مورد تحلیل فازی قرار گرفته‌اند. بر اساس نتایج تحلیل فازی، شرایط عام دستیابی به توسعه اخلاقی از سه مسیر می‌گذرد. مسیر نخست، وجود برنامه مدون با ارزش‌های عینی و مشخص در نظام تعلیم و تربیت رسمی است. دومین مسیر، تقویت ملاک تلاش در توزیع منابع است. سومین مسیر، از ترکیب عطفی سه شرط لازم به‌کارگیری ملاک شایستگی در توزیع منابع؛ محترم‌دانستن سلسله مراتب و کمینه‌سازی وفاداری سیاسی در نظام تعلیم و تربیت رسمی برخوردار بوده است. در این میان جوامعی که توانسته‌اند اجتماع سازمانی را در سطح سیستم تقویت کنند، در تعمیم تعهد اعیان اجتماعی و تحقق این سه مسیر موفق‌تر بوده‌اند.

واژگان کلیدی: تربیت اخلاقی، هنجار انصاف، ملاک شایستگی، ملاک تلاش، اجتماع مدرسه‌ای، تحلیل تطبیقی.

1. این مقاله از رساله دکتری نویسنده، با راهنمایی مسعود چلی، استاد جامعه‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی اقتباس شده است.
2. آدرس الکترونیکی: va.naghdi@yahoo.com

مقدمه و طرح مسأله

بسیاری از محققان در سی سال اخیر دقت نظر خاصی به اهمیت اخلاق و تربیت اخلاقی داشته‌اند. برخی از این محققان، مبتنی بر مسائل جامعه خود و برخی دیگر بنابه نتایج مطالعات تطبیقی به اهمیت امر تربیت اخلاقی پی برده‌اند و به موشکافی و بررسی مدقانه در این زمینه پرداخته‌اند.

در کشور ایران، موضوع اخلاق و شرایط رعایت هنجارهای اخلاقی باید از دو نظر مورد توجه محققان قرار گیرد: نخست، تضعیف اخلاق و روند افزایشی انحرافات در میان جوانان است (نقدی و سید میرزایی، 1392؛ نقدی، 1391؛ نقدی و همکاران، 1391). آنچه در این تغییرات افزایشی بارز است، نقش انفعالی نظام تعلیم و تربیت و ناتوانی کانون تربیتی مدارس در تربیت اخلاقی جوانان است (نقدی و تولایی، 1392؛ نقدی، 1391 الف). دوم، ایده صاحب‌نظران است؛ همچنین مطالعات تطبیقی محقق حاکی از آن است که اخلاق، جزء جدانشدنی یک جامعه نیک است. این مهم، زمانی برجسته می‌شود که نقش محوری آن در برقراری نظم اجتماعی با محوریت حاکمیت قانون و توسعه موزون آشکار می‌شود (نقدی و همکاران، 1392 الف؛ نقدی، 1392 الف)؛ از این رو جامعه امروزی ایران محتاج مطالعات منظم و موثق در مورد متغیرهای مقوم و وجه عملی و اجتماعی اخلاق است؛ در حالی که تلاش برنامه‌ریزان راهبردی و متولیان فرهنگی، همواره نشان از اراده‌ای قوی در مسیر تقویت اخلاق در سطح جامعه بوده است.

هدف این پژوهش، دستورالعمل‌های نسبتاً عام و شاکله‌هایی از شرایط سیستمی برای نائل آمدن به اخلاق عملی است؛ بنابراین سعی شده است تا با پرهیز از مفاهیم فلسفی و انتزاعی اخلاق، شرایط عام و نسبتاً عینی از رعایت هنجارهای اخلاقی در سطح سیستم مورد بررسی تعلیل ساختاری قرار گیرد؛ لذا از روش تطبیقی کیفی استفاده شده است و تأکید اصلی بر تحلیل فازی شرایط حاکم در نمونه‌های منتخب است.

در ادبیات موضوع، اخلاق مفهومی پیچیده است و شاهد آن، درک متفاوت از اخلاق در نحل‌های فکری متفاوت است. تنوع مذکور به این خاطر ایجاد شده است که اخلاق به-عنوان یک موضوع اجتماعی، بیش‌تر در چه فضای کنشی مورد تحلیل قرار گرفته است. در این رابطه، چلبی تصریح می‌کند که نظریه‌های متنوع اخلاق و تربیت اخلاقی که بعضاً رقیب یکدیگرند، هر یک می‌توانند در حوزه‌ای خاص از فضای کنش تا حدی دارای

قدرت توضیحی باشند (م.ش. چلبی، 1385 الف: 41-40)؛ بنابراین تأکید اصلی این پژوهش بر دیدگاه تلفیقی نظم اجتماعی است؛ زیرا هسته اصلی دیدگاه‌های متنوع اخلاق را به خوبی در خود پروارنده است (نقدی، 1392 ب).

چارچوب نظری (دیدگاه تلفیقی نظم اجتماعی)

در دیدگاه نظم اجتماعی، نوعی تلفیق نظری از مهم‌ترین دیدگاه‌های اخلاقی وجود دارد که محور آن نظم اجتماعی است. در این تلفیق نظری، اخلاق یکی از اجزاء جدانشدنی نظم اجتماعی است (نقدی، 1392 ب: 29-24)؛ به اعتقاد چلبی، همان‌طور که جامعه‌ای بدون وجه اقتصادی قابل تصور نیست، هیچ جامعه‌ای بدون اخلاق نیز امکان‌پذیر نیست.

دیدگاه نظم اجتماعی، به صراحت دیدگاه مبتنی بر اصول و وظایف را با دیدگاه مبتنی بر مراقبت تلفیق می‌کند. چلبی، به صورت تحلیلی، برای اخلاق دو بُعد قائل است: بُعد فرهنگی و بُعد اجتماعی¹. بُعد فرهنگی اخلاق، همان «اخلاق نظری» است و شامل مجموعه فرمان‌های اخلاق (آرمان‌ها، باورها، ارزش‌ها و اعتقادات دینی) است که ریشه در فرهنگ جامعه دارند. چلبی تصریح می‌کند که اگرچه قاعده اخلاقی به همراه خود نوعی الزام قطعی را مطرح می‌کند؛ ولی احساس تکلیف نسبت به آن ریشه در اجتماع، به معنی اخص کلمه دارد. این، بُعد اجتماعی اخلاق است. بُعد اجتماعی اخلاق یا «اخلاق عملی»، احساس تکلیف و مسئولیت بر مبنای فرمان‌های اخلاقی در مقابل «دیگری»، آن‌هم «دیگری تعمیم-یافته» است (چلبی، 1385 ب: 166). در این دیدگاه، اخلاق اجتماعی در پرتوی عام‌گرایی و ادخال اجتماعی تحقق می‌یابد. پیوندهای ضعیف اجتماعی و مبتنی بر آشنایی، زمینه را برای ادخال اجتماعی فراهم می‌آورند. روابط بین‌گروهی، به‌ویژه روابط آشنایی متقابل و همکاری بین گروه‌های عدیده، امکان ادخال اجتماعی را در جامعه میسر می‌سازند (چلبی، 1375؛ لیکستر و همکاران، 2000).

چلبی تأکید می‌کند آنچه که برای جوامع امروزی اهمیت زیادی دارد، انسجام کل است. پیش‌نیاز اولیه چنین انسجامی در مرحله اول، نفوذ اجتماع طبیعی در تعاملات اجتماعی است. بدون چنین نفوذی، تصور اجتماع سیاسی و یا اقتصادی غیرممکن است.

پیش شرط دوم این است که پیوندهای ضعیف یا به عبارتی پل‌های ارتباطی در شبکه تعاملات جامعه افزایش یابند. پیوندهای ضعیف، شبکه تعاملات اجتماعی را گسترش می‌دهند و باعث تقویت روابط بین گروهی در جامعه می‌شوند (چلبی، 1375: 99). چلبی در یک نگاه تیزبینانه، بقا و دوام گروه‌های سازمانی (از جمله سازمان‌های فرهنگی و تربیتی) و اتصال آن‌ها به کل جامعه را مشروط به تقویت اجتماع سازمانی می‌داند. تأکید بر اجتماع، به معنای اخص کلمه و اعتماد حاصل از آن در آرای مک‌اینتایر و پیروان او که نظام تعلیم و تربیت کشورهای پیشرفته‌ای مانند سوئد متکی بر نظریه‌پردازی آن‌ها است، مشاهده می‌شود. آن‌ها با تأکید بر بُعد اجتماعی سازمان آموزش و پرورش و فضای آموزشی مدرسه، بر نقش حضور خانواده‌ها در مدارس، حضور دانش‌آموزان در محیط‌های اجتماعی متنوع و تعامل عاطفی محصلان با دیگر اعیان اجتماعی و فرهنگی، بر تقویت اجتماع مدرسه‌ای و اعتماد حاصل از آن تأکید فراوان دارند (مک‌اینتایر، 2007، 2006^a: 186-204؛ 2006^b: 205-223؛ استریک، 2008: 117-130؛ استریک، 2005: 235-236).

با این توصیف و تکیه بر اجتماع‌های فنی و سنتی، اختصاص تربیت اخلاقی به خانه و یا اجتماع و اختصاص آموزش به مدرسه و مؤسسه‌های فنی و جداساختن نقش این دو از یکدیگر، قابل دفاع نیست. امروزه بحث «مشارکت» میان مدرسه، خانه و جامعه از مهم‌ترین مباحث تربیتی معاصر است (مک‌دیل و همکاران، 1969؛ کار و همکاران، 2005: 258). به این ترتیب، با توجه به انسجام نظری موجود در این دیدگاه، می‌توان تعاریف مشخصی را در مورد اخلاق ارائه کرد. یکی از این تعاریف با تأکید بر وجه اجتماعی و پرهیز از مفاهیم فلسفی و انتزاعی آن، به این قرار است: «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، 1390الف) و اصول انصاف را می‌توان به تاسی از رالز، بازگو کرد: اصل اول: هر کس در طرحی کاملاً کافی نسبت به آزادی‌های بنیانی برابر و همساز با آزادی همگان، دارای حق مسلم یکسان است؛ اصل دوم: نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی به دو شرط قانع‌کننده هستند: نخست این نابرابری‌ها باید مختص به کسب مناصب و مقام

مقام‌هایی باشند که تحت شرایط برابری منصفانه فرصت‌ها برای همه فراهم است؛ دوم، این نابرابری‌ها بیش‌ترین سود را برای محروم‌ترین اعضای جامعه دارا باشند (مک‌کرمیک، 2003: 11؛ راولز، 2001: 42)؛ اما پاسخ به این پرسش که در نمونه‌های این پژوهش، چه شرایطی به شکل مقوم و بازدارنده عمل می‌کنند؛ مستلزم مطالعه‌ای دقیق‌تر و توجه ویژه به دانش محتوایی این جوامع است.

در ادامه، به دیدگاه‌ها و اندیشه‌های متخصصانی که به‌طور خاص، تربیت اخلاقی کشورهای منتخب را مورد توجه و نظریه‌پردازی‌های خود قرار داده‌اند، پرداخته می‌شود.

روش تطبیقی با رویکرد فازی

رویکرد فازی در روش تطبیقی کیفی، معرفی‌کننده شیوه مطالعه‌ای است که با آن، محقق می‌تواند فارغ از مطالعه‌های عمیق و کیفی، از منطق ریاضی و ملاک‌های کمی نیز استفاده کند. خروجی‌های این روش، به‌عنوان مدل‌های ریاضی، بر مبنای شروط منطقی لازم و کافی بوده است و به‌طور ماهوی با خروجی‌ها و مدل‌های ریاضی در روش کمی متفاوت هستند.

در روش تطبیقی فازی، مهم‌ترین ویژگی تحلیل نهایی، فارغ از آزمون فرضیه‌های تحقیق، ارائه تعلیل (علت‌یابی) ساختاری، کشف دستورالعمل علی¹ و چگونگی ترکیب شرایط متنوع برای متغیر نتیجه است (راژین، 2008). لازم به ذکر است که تحلیل آماری، با توجه به تمام مزایای شناخته‌شده، فاقد چنین کیفیت‌هایی است.

در تحلیل نمونه‌ها، می‌توان برای ویژگی‌ها و صفات مورد تحقیق، فقط حضور و نبود صفات را با استفاده از جبر بولی (0 و 1) بررسی کرد (راژین، 1989)؛ ولی اگر داده‌های کیفی موجود با استفاده از دانش محتوایی²، به ارزش‌های فازی تبدیل شوند، آنگاه، بر مبنای هر صفت، میزان عضویت فازی هر یک از نمونه‌ها در مجموعه مواردی که بالاترین درجه از صفت مورد نظر را دارا می‌باشند، در نظر گرفته می‌شود. در انتها، می‌توان با به

1. Causal recipe
2. Substantive knowledge

کارگیری مجموعه‌های فازی^۱، به شروطی (لازم - کافی) دست یافت که تحت آن شرایط، متغیر وابسته به وقوع می‌پیوندد (راژین، 2000).

در روش تطبیقی کیفی با تأکید بر تحلیل فازی، دانش محتوایی در تبیین متغیر وابسته نقش کلیدی دارد. صاحب‌نظران این روش تأکید دارند که استفاده از دانش محتوایی نه تنها به معنای بهره‌برداری از متون علمی مربوط به نمونه‌ها، نظرهای افراد موثق و تجربه‌های بومیان به‌ویژه بومیان متخصصی است که سنجیده سخن می‌گویند؛ بلکه تعیین عضویت فازی نمونه‌ها در مجموعه شرایط تحقیق است؛ زیرا هر یک از نمونه‌ها صفات و ویژگی‌های تحقیق را نسبت به دیگر نمونه‌ها در سرتاسر جهان، به‌صورت فازی دارا می‌باشند. به این ترتیب، قدر و ارزش دانش محتوایی، محقق را نسبت به هر واقعه‌ای حساس کرده است و اجازه نمی‌دهد که از کنار آن‌ها به راحتی گذر کند (ریهوکس و همکاران، 2008: 167-178).

در این روش، سعی محقق بر این است که موارد منفرد را بشناسد و به یک نوع دانش الگویی در عرض موارد نیز برسد. جمعیت تحقیق طوری انتخاب می‌شود که از نظر تنوع برای تحقیق مهم باشد. در این روش، مرزهای نمونه‌ها در ابتدا برای محقق مبهم و منعطف است؛ ولی هر چه پیش می‌رود مرزها را بیش‌تر شناسایی می‌کند؛ به‌طوری‌که تشکّل مفهومی را همراه با مقوله‌بندی تجربی پیش می‌برد. نقش تئوری به شکلی است که محقق می‌تواند به کمک آن، هم به سمت گزاره‌های خاص و همچنین گزاره‌های عام حرکت کند (راژین، 2008؛ راژین، 2003).

در این روش، محقق در نمونه‌گیری آزادتر است؛ زیرا نمونه‌گیری در این روش منعطف است و در طی تحقیق انجام می‌شود. در این روش، بحث آزمون تئوری نیز مطرح نیست؛ بلکه تشکّل مفهومی، به مثابه بسط نظری و تدقیق تعریف مجموعه موارد است. به این ترتیب، پژوهش‌گر تطبیقی با انتخاب موارد خاصی آغاز می‌کند که مشابهت زیادی دارند و به تدریج موارد غیرمشابه را نیز به مجموعه موارد وارد می‌کند. در حقیقت، توجه محقق

بر شاکله‌ها¹ یا ترکیبی از صفات مربوطه‌ای است که فکر می‌کند که بر نتیجه اثر دارند. در این شرایط، محقق به دستورالعمل‌های علی نزدیک می‌شود (راژین، 2003). در واقع، روش تطبیقی کیفی راه میانه‌ای است که خصوصیات روش‌های کمی و کیفی را همزمان دارا می‌باشد. این روش، همزمان تمایل به بررسی الگوها در عرض موارد و کشف ویژگی‌های خاص موارد و بررسی روابط در درون هر مورد را دارد (راژین، 2003). از همه مهم‌تر این که این روش با اتکا به شرایط منطقی لازم و کافی برای به‌وجود آمدن نتایج، پژوهشگر را به هدف این شیوه، یعنی کشف شاکله‌ها و تعلیل ساختاری نزدیک می‌کند. در این روش، نوعی ادغام در دو مفهوم تحلیل آماری و تعلیل ساختاری صورت می‌پذیرد؛ زیرا در شیوه کیفی تطبیقی، داده‌های کمی با توجه به دانش کیفی و دقیق (دانش محتوایی) به مقولات کیفی تبدیل شده است و با استفاده از لگاریتم بخت، تحت آزمون-های منطقی فازی قرار می‌گیرند. نتایج نهایی، مدل‌های ریاضی و معادلات منطقی‌ای هستند که مسیرهای علی (یا مسیرهای علی چندگانه) را آشکار می‌سازند. هر یک از این مسیرها، نشان‌دهنده شاکله‌ای است که بر اساس آن، متغیر وابسته در نمونه‌های مختلف حاصل می‌شود. مسیرهای علی چندگانه، به محقق اجازه می‌دهد که برای احقاق متغیر وابسته، در نظریه‌های موجود، با توجه به شرایط بومی و ویژه، جرح و تعدیل متناسب و واقعی قائل شود (راژین، 2000؛ برگ - اسپلسر و همکاران، 2008: 1-18).

روش تطبیقی فازی، به علت استفاده از منطق مقایسه‌ای و پرهیز از اعوجاج شرایط منطقی، دارای دو محدودیت ساختاری است. نخست، با هدف نایل آمدن به تعلیل ساختاری و دستیابی به شاکله‌های علی، بهتر است که متغیرهای وارد شده در تحلیل فازی، مبتنی بر سطح کلان باشند؛ یا حداقل، شرایطی مبتنی بر سطح سیستم را توصیف کنند؛ دوم، برای نائل آمدن به حداقلی از نمونه‌ها در برآوردن اقتضائات محاسباتی و مقایسه‌ای بهتر است که تعداد نمونه‌ها کم‌تر از پنج مورد نباشد. ضمن این که برای پرهیز از اعوجاج شرایط منطقی و شفاف سازی معادلات خروجی حداکثر تعداد نمونه‌های تحقیق بیشتر از 50 مورد نباشد؛ بنابراین، روش تطبیقی فازی در نشان دادن شرایط ساختاری متغیر

1. Configurations

نتیجه در سطوح کلان، بهترین توصیف‌ها را ارائه می‌دهد؛ البته در صورتی که مطالعات کیفی به اندازه کافی عمیق و وسیع باشد.

در مطالعه تطبیقی فازی، نمونه‌ها با توجه به متغیر نتیجه انتخاب می‌شوند. تعداد این نمونه‌ها، حداقل پنج مورد و حداکثر 50 نمونه است. انتخاب نمونه‌ها به این صورت است که ابتدا چند نمونه که در آن‌ها متغیر نتیجه وضعیتی مثبت دارد، انتخاب می‌شوند؛ سپس به جهت اشباع نسبی نظری، نمونه‌های منفی نیز به تحلیل اضافه می‌شوند؛ بنابراین یکی از معیارهای انتخاب نمونه، اشباع نظری است. به همین دلیل در تحلیل تطبیقی فازی، نوعی رفت و برگشت از نظریه به روش و گردآوری داده‌ها وجود دارد. گردآوری داده‌ها مبتنی بر انتخاب نمونه‌های موثق است که متغیر نتیجه را به صورت مثبت یا منفی در خود پروراندند. برای مثال، در مطالعه تطبیقی پرورش اخلاقی که این کتاب به آن معطوف است، ابتدا بررسی سیستم‌های تعلیم و تربیت کشورهای چین، ژاپن، کره جنوبی، تایوان، سنگاپور و سوئد به عنوان نمونه‌های مثبت و نسبتاً مثبت در دستور کار قرار می‌گیرند و در ادامه نمونه‌های نسبتاً منفی، همچون مالزی، انگلستان، به مجموعه نمونه‌ها اضافه می‌شوند و در نهایت ایران نیز در این مجموعه قرار می‌گیرد.

در مجموع، انتخاب این کشورها، با چهار ملاک انجام شده است: 1) برخی شباهت‌های فرهنگی با فرهنگ ایرانی، حداقل در مورد اخلاق سنتی؛ 2) مورد توجه بودن از طرف سیاست‌گذاران تعلیم و تربیت در کشور، 3) میزان موفقیت یا عدم موفقیت نسبی در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان (ملاک کیفی برای به کارگیری روش تطبیقی کیفی) و 4) گردآوری حداقلی از کشورها در تحلیل کیفی تطبیقی (ملاک کمی برای به کارگیری روش تطبیقی کیفی)؛ بنابراین با تعامل میان نظریه، روش و نمونه‌های تحقیق، امکانی فراهم می‌شود تا شرایط تحت مطالعه و چگونگی ارتباط آن‌ها، حین بررسی نمونه‌ها و نتایج، مورد دقت بیش‌تری واقع شوند.

مورد پژوهی چندگانه؛ تحلیل تطبیقی کیفی

بر اساس اهداف این پژوهش، پاسخ به پرسش‌هایی همچون «شرایط عام، برای پرورش تمایل افراد جامعه نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی چیست؟» و «در لوای کدام شرایط

در سطح سیستم، تعلیم و تربیت به اهداف دور و نزدیک خود نائل می‌شود؟»، محتاج بررسی‌های تطبیقی در میان کشورها و فرهنگ‌های مختلف است.

توصیه‌های مفید و متنوعی در خصوص مطالعه تطبیقی نظام‌های تربیتی و اخلاقی شده است. در ادامه، سعی شده است تا با مطالعه تاریخی موارد منتخب و مطالعه کیفی دیدگاه‌های اخلاقی و فلسفی تعلیم و تربیت آن‌ها (منزون، 2001)، همچنین، سیستم‌های فرهنگی و ارزشی کشورهای نمونه (روی، 2007؛ وینگ - آن، 2007؛ دیموک، 2007)، به مقایسه نظام تربیتی آن‌ها پرداخته شود.

بنابه ضرورت مطالعه تطبیقی، نظام‌های تربیت اخلاقی کشورهای چین، ژاپن، کره جنوبی، سنگاپور، مالزی، سوئد و انگلستان در زمینه تربیت اخلاقی، مورد مطالعه و سپس تحلیل فازی قرار خواهند گرفت. هرچند، میزان رعایت هنجارهای اخلاقی در این کشورها با هم نسبتاً متفاوت است؛ اما می‌توان به کمک این شباهت‌ها و تفاوت‌ها، شرایط عمومی و مسیرهایی را که به تربیت اخلاقی موفق در این کشورها منجر شده‌اند، کشف کرد.

رعایت هنجارهای اخلاقی در چین (تربیت اخلاقی در چین)

سرزمین چین با کشورهای آسیای شرقی و آسیای جنوب شرقی، از نظر تاریخی و جغرافیایی اشتراکات فراوان دارد و از لحاظ فرهنگی بر کشورهای مزبور سلطه بلامنازعی نیز داشته است؛ بنابراین در میان این کشورها از آن به‌عنوان سرزمین اصلی یاد می‌شود (موک، 2006؛ کیم، 2009؛ جینگ، 2010) و از این مجموعه که به نوبه خود، جهانی را تشکیل داده‌اند با عنوان «نظم جهانی چین محور¹» نام برده می‌شود (زنگ، 1999: 316؛ کیم، 2009).

التزام ساکنان سرزمین چین نسبت به اخلاقیات، حداقل به 550 سال قبل از میلاد مسیح باز می‌گردد؛ یعنی زمانی که کنفوسیوس زمام‌دار فرهنگی و تربیتی این سرزمین بوده است. از آن زمان تا به امروز، این کشور در بخش تعلیم و تربیت، دارای نظام تربیتی مدون و بر اساس ارزش‌های عینی و مشخصی بوده است که از فرهنگ سنتی پیروی کرده است. این تعالیم، همان آموزه‌های اخلاقی کنفوسیوس است. به موجب این تعالیم، احترام به اقتدار

1. Sinocentric world order

سلسله مراتب (اعم از خانواده و دولت)، شایسته‌سالاری و تلاش برای رسیدن به هدف، اهمیت ویژه‌ای دارند (کیم، 2009؛ کون، 2009؛ پاپکویتز، 2009؛ فنگزیان، 2007؛ بینگ، 2007؛ لی و همکاران، 2005؛ یان، 2007).

این سرزمین، از سال 1949 تا 1976، تحت تأثیر ایدئولوژی مائوئیستی، فساد سازمان‌یافته را تجربه کرده است. در این دوران و حتی بعد از آن، تنها ملاک توزیع مزایا، وفاداری نسبت به دولت بود و به ملاک‌های شایستگی و تلاش، اهمیتی داده نمی‌شد (کوپر و همکاران، 1999؛ تامپسون و همکاران، 2005؛ پستیگیون و همکاران، 2006: 32؛ دانگ و همکاران، 2010).. صاحب‌منصبان چینی به کمک متولیان تعلیم و تربیت این سرزمین، این گرایش‌ها را با تعالیم کنفوسیوس ترکیب کردند و از آن برای سرکوب مخالفان، استفاده ابزاری کردند و توجیهات فرهنگی برای برخوردهای سرکوب‌گرانه فراهم کردند (زانگ، 2010؛ برمان، 210).

در چین، بعد از اصلاحات مبتنی بر اقتصاد آزاد، از سال 1976، مجدداً ملاک‌های اخلاقی شایستگی و تلاش در رأس قرار گرفت؛ اما ملاک‌های وفاداری و تعلیم مربوط به آن کاملاً از میان برداشته نشد. در چین، علی‌رغم تأکید بر ارزش‌های عینی و فارغ از تعالیم ایدئولوژیک و وفاداری نسبت به نظام سیاسی، هنوز هم آموزش‌های دانشگاهی تربیت معلم و دیگر رشته‌های تحصیلی، همراه با وفاداری به دولت است و معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ از این‌رو، گرایش‌های ایدئولوژیک معلمان، بعضاً در پرورش اخلاقی دانش‌آموزان بروز می‌کند (گیائومان و همکاران، 2004؛ لی و همکاران، 2004). در ویرایش نوین این تعالیم، اخلاق به مثابه وسیله‌ای است که به زندگی باکیفیت کمک می‌کند؛ به عبارت دیگر، اخلاق چینی، نوعی اخلاق پیامد‌گراست؛ بنابراین در صورت فراهم شدن شرایط، اخلاق در خدمت ایدئولوژی یا منافع دیگر قرار خواهد گرفت (بینگ، 2007؛ لی و همکاران، 2005؛ جی، 2004؛ لی و همکاران، 2004).

امروزه، صاحب‌منصبان هم‌جهت با عالمان تعلیم و تربیت این سرزمین نسبت به تربیت اخلاقی در مدارس و دیگر مراکز آموزشی بسیار حساس هستند و آن را بررسی می‌کنند و تأثیر متغیرهای مختلف بر جهت‌گیری‌های اخلاقی متعلمان را مورد سنجش قرار می‌دهند (کانگ، 2003). آن‌چه از نظر متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت چینی و غیرچینی

نمایان است، موفقیت نهاد تعلیم و تربیت در این کشور و هم‌گرایی انتظارات بخش‌های مختلف، اعم از خانواده، مدرسه و دولت در زمینه تربیت اخلاقی است. نتایج آموزشی و تربیتی در چین، حاکی از تغییرات و رشد اقتصادی بوده است و نتایج تحقیقات، این پیشرفت سریع اقتصادی را به‌طور عمده مرهون تربیت اخلاقی در این کشور می‌دانند (کاوان، 2009؛ مینگ‌یان، 2007؛ بری و همکاران، 2007؛ موک، 2006).

در حال حاضر چینی‌های مدرن، به‌خوبی می‌دانند که از مسیر تاریخی منحصر به فرد و با ارزشی عبور کرده‌اند و به این موقعیت رسیده‌اند و بهتر است که این تجارب را حفظ کنند، از لاک خاص‌گرایی ایدئولوژیک خارج شوند و در خاطر خود تجمیع اضداد نمایند؛ لذا آن‌ها آموزه‌های کنفوسیوس، مارکس، مائو، دنگ ژیاو‌پینگ را به جوانان خود تعلیم دادند و از این آموزه‌ها نوعی دانش ترکیبی اخلاقی و بومی ساخته‌اند. در محل قتلگاه جوانان معترض به فساد حزب کمونیست، یعنی «میدان تیان‌آن‌من¹»، یادواره‌هایی از چهار نسل متخاصم مشاهده می‌شود که برای مردم چین بسیار قابل احترام است: (1) کاخ ممنوعه به همراه نمادهای سنتی چینی؛ (2) بنای یادبود مائو؛ (3) بنای یادبود دانشجویان معترض به فساد حزب کمونیست؛ و (4) بنای حزب حاکم، یعنی حزب کمونیست مدرن که حاصل اصلاحات و تلاش‌های دنگ ژیاو‌پینگ است.

این تجمیع محترمانه اضداد، به‌خصوص به روش هنری و دراماتیک، به هر مشاهده‌گری، اعم از چینی و غیرچینی، اهمیت احترام متقابل را القا می‌کند و گوش‌زد می‌کند که در این منطقه از جهان، تمایلات خاص‌گرا به سر آمده است و در مقابل، تمایل زیادی برای رعایت عام‌گرای هنجارهای اخلاقی وجود دارد.

رعایت هنجارهای اخلاقی در ژاپن (تربیت اخلاقی در ژاپن)

مردم ژاپن، از لحاظ سیاسی فراز و نشیب زیادی را تجربه کرده‌اند؛ اما همیشه اخلاق و پرورش اخلاقی را سرلوحه تلاش‌های خود قرار داده‌اند؛ بنابراین برنامه‌ریزان راهبردی و متولیان امر تربیت در این کشور همواره به آموزش و پرورش، به عنوان هدف و وسیله

1. Tiananmen Square

نگریسته‌اند و پیوسته در حال تدوین و اصلاح نظام آموزشی کشور خود بوده‌اند (ام ای اکس تی، 2011^c).

سرزمین ژاپن، از دیرباز دارای سیستم تربیتی متمرکز و منحصربه‌فردی بوده است. این کشور از لحاظ پیشینه فرهنگی، با کشور چین مشترکات زیادی دارد. فرهیختگان و نخبگان ژاپنی از نظر نظام ارزشی و سنت اداره حکومتی، از عهد باستان تحت تأثیر تعالیم و آموزه های سنتی کنفوسیوس بوده‌اند؛ اما مسیر تاریخی ژاپن در تجربه‌ها و مواجهه با وقایع و طراحی سیستم تربیتی، آن را از سرزمین اصلی، یعنی چین، متمایز کرده است (وانگ، 2009؛ لويس، 2009).

اگرچه جامعه به شدت طبقاتی ژاپن، با شیوه مدیریتی سخت گیرانه سامورایی پیوستگی قابل توجهی داشته است؛ اما شیوه مدرن حکومت ژاپنی از عصر میجی¹ و اقدامات او در جهت مدرنیزاسیون با محوریت نظام آموزش و پرورش و تربیت افرادی بااخلاق و باسواد آغاز می‌شود (موک، 2006؛ آکیزوکی، 2010؛ ام ای اکس تی، 2011^a).

از نظر متخصصان و شرق شناسان، نوعی یکپارچگی، درهم تنیدگی و وابستگی متقابل میان مفاهیم اخلاقی در فرهنگ ژاپنی وجود دارد که آن را منحصربه‌فرد ساخته است. ژاپنی‌ها هنجارهای اخلاقی را به عنوان هنجارهای ملازم، در تمام اعمال خود به کار می‌برند؛ از این رو اندیشمندان معتقدند که در آموزش و پرورش ژاپن، مفهوم اخلاق و تربیت اخلاقی، معادل «زندگی ژاپنی» تلقی شده است. در توصیف‌های این اندیشمندان، عمده ویژگی‌های اخلاقی نظام تربیتی ژاپنی عبارت‌اند از: 1) اقتدار اخلاقی سلسله مراتب (اعم از خانواده و دولت) (استیگر و همکاران، 1384؛ وایت، 1388؛ ری، 2000؛ دائودیل، 1973)؛ 2) شایسته‌سالاری با ملاک کسب نتیجه که به طور عمده توسط نظام مبتنی بر آزمون عملیاتی شده و در نظام آموزشی ژاپن به جوانان آموخته می‌شود (کاون، 2002؛ جوهانسون، 2002؛ کیم، 2009)؛ 3) استحقاق با ملاک سخت کوشی به عنوان یک وظیفه خلل‌ناپذیر (بوربا، 2009: 427؛ 2006: 183)؛ و 4) اخلاق مبتنی بر نقش (اعم از نقش‌های خانوادگی و شغلی).

1. Meiji: 1868-1912

در حقیقت، در فرهنگ ژاپنی ایفای موفقیت آمیز نقش، به مثابه تجلی اخلاق است. وقف یک ژاپنی مدرن به نقش خود، به آغستگی فرهنگ ژاپنی به فلسفه کنفیوسوس مربوط می‌شود که از طریق نخبگان سامورایی در قرن نوزده در این منطقه از جهان استیلا یافته است. در ادبیات موجود مشاهده می‌شود که در فرهنگ غربی، مفهوم اهداف فردی و خودتحقق‌بخشی¹، با مفهوم خیر جمعی در تضاد است؛ اما در فرهنگ ژاپنی، ایفای موفق نقش و برآوردن انتظارات اجتماعی، تطابق کامل با خودتحقق‌بخشی دارد. در حقیقت، مفاهیم اهداف فردی، خودتحقق‌بخشی و ایفای نقش اجتماعی هر سه به یک معنا تلقی می‌شوند (واگاتسوما، 1993). اخلاق ژاپنی، فساد را بسیار نکوهش می‌کند و آن را گناهی نابخشودنی می‌شمرد؛ به‌ویژه اگر از طرف افراد عالی‌رتبه حکومتی سرزند. به واسطه تعالیم سنتی ژاپنی، حکام و عوامل دولتی از دیرباز به عنوان مظاهر اخلاق، پاک‌دامنی و اسطوره اسطوره‌های شرافت شهرت داشته‌اند (آکیو، 2010؛ تامپسون و همکاران، 2005). این طرز تلقی از موقعیت‌های شغلی دولتی، باعث شده است که میزان فساد اداری و مالی در این کشور، از دیگر کشورهای منطقه شرقی آسیا، بسیار کم‌تر باشد (تامپسون و همکاران، 2005).

همت و اراده ژاپنی‌ها، مبتنی بر محوریت اخلاق و پرورش اخلاقی را می‌توان از تمرکز و حساسیت آن‌ها نسبت به نظام تعلیم و تربیت رسمی آنان ارزیابی کرد. از 1947، وزارت آموزش و پرورش ژاپن بر تعلیم و تربیت عینی دانش‌آموزان اصرار ورزیده و هم به‌صورت آشکار و هم به‌طور تلویحی، تصریح‌کننده اخلاق و عام‌گرایی در تمایلات شخصیتی افراد تحت تعلیم بوده است (ام‌ای اکس‌تی، 2011^b، 2011^a). وزارت آموزش و پرورش ژاپن، برای تحقق، تداوم و رشد ویژگی‌های اخلاقی، این ویژگی‌ها و شیوه‌های مقوم آن‌ها را مورد سنجش قرار داده است و تغییرات را زیر نظر دارد (ام‌ای اکس‌تی، 2011^b، 2011^a، 2011^d).

1. Self-realization

حاصل این تحقیقات و واسنجی روش‌های آموزشی و تربیتی، ابداع روش «مطالعه درس» یا «درس‌پژوهی»¹ و تقویت «اجتماعی سازمانی» در نظام تعلیم و تربیت این کشور است. این روش، توأم با توسعه بعد اجتماعی محیط مدرسه، اهداف آموزشی و تربیتی را نیز در خود نهفته است. در این شیوه، تعدادی از معلمان در یک کلاس حاضر می‌شوند، پس از ارائه درس توسط یکی از معلمان، دانش‌آموزان به صورت گروهی به رای‌زنی در مورد جنبه‌های مختلف درس یا بررسی مسائل مشغول می‌شوند. معلمان، ناظر هم‌اندیشی محصلان بوده و از دخالت در ارائه راه‌حل یا شفاف‌سازی مسائل دوری می‌کنند. آن‌ها فقط مراقب فرایند یادگیری درس و تعامل مطالب درسی در میان دانش‌آموزان هستند؛ البته در صورت لزوم، با پرسش‌های متعدد و مرتبط، شاگردان را به اشتباهات خود آگاه می‌سازند. در این روش، تأکید می‌شود که آنچه مهم است، فرایند درس و یادگیری جمعی خودمختارانه است. در این کلاس‌ها، حضور والدین و مقامات شهری بلامانع است و آن‌ها نیز در مطالعه درس مشارکت می‌کنند. به‌طور خلاصه روش مطالعه درس، فرایند فهمیدن با یکدیگر است؛ اعم از معلم و متعلم (استیگلر و همکاران، 1384؛ هارت و همکاران، 2011). با این شیوه، ژاپنی‌ها محیط رسمی آموزشی را برای نفوذ محیط اجتماعی هموار ساخته و نوعی «اجتماع مدرسه‌ای» پدید آورده‌اند. در لوای این اجتماع مدرسه‌ای که نوعی اجتماع سازمانی است، تعهد مشارکت‌کنندگان نسبت به رعایت اخلاقیات توسعه می‌یابد. به این ترتیب، برنامه‌ریزان راهبردی تعلیم و تربیت ژاپنی، نسبت به ویژگی‌های فرهنگی سنتی و مدرن کشور خود حساسیت خاصی نشان می‌دهند و به‌طور مستمر اهداف و شیوه‌های دستیابی به اهداف فرهنگی و تربیتی را بررسی می‌کنند. بدین ترتیب، در صورت تغییرات نامطلوب، در ویژگی‌های سنتی و مدرن، اصلاحاتی را در پیش می‌گیرند تا اهداف منظور شده حاصل شود. لازم به ذکر است، به علت ثبات فرهنگی این کشور تا کنون اصلاحات انجام شده در جهت نیازهای فنی و علمی روز و آینده انجام شده است؛ ولی همیشه نیازها و اهداف فنی در پرتوی تربیت اخلاقی مدنظر بوده و نسبت به آن در مرتبه دوم قرار داشته است (آکیزوکی، 2010؛ کیکوچی، 2010؛ ایماناکا، 2010؛ آکیو، 2010).

1. Lesson study

رعایت هنجارهای اخلاقی در کُره (تربیت اخلاقی در کره جنوبی)

کُره جنوبی، به‌عنوان یکی از استان‌های سرزمین چین تا سال 1894، تحت نفوذ فرهنگی و سیاسی چین بوده است. این کشور، به‌عنوان مستعمره از سال 1910 تا 1945، تحت نفوذ سیاسی ژاپن قرار داشته است و ساکنان این منطقه به علت نظام فنی و اخلاقی پیشرفته‌ای که ژاپنی‌ها به نمایش می‌گذاشته‌اند، از این استعمار نسبتاً رضایت داشته‌اند؛ بنابراین مردم این کشور، از نظر فرهنگی دارای اخلاق سنتی چینی هستند و از اخلاق سخت‌گیرانه و منضبط ژاپنی به شدت تأثیر پذیرفته‌اند (سس، 2011؛ راهو همکاران، 2010؛ کیم، 2009؛ زاجدا و همکاران، 2010: 167؛ پرات، 2006)؛ بنابراین اخلاق در میان مردم کُره جنوبی، ترکیبی از اخلاق چینی و نوع ژاپنی آن است. البته، مردم جزایر کُره با توجه به زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی خود، تعالیم کنفوسیوس را پذیرفته‌اند و قرائت منحصر به فرد خود را از این مکتب دارا شده‌اند (کیم، 2009؛ سس، 2011: 120).

در نیمه دوم قرن بیستم، برنامه‌ریزان راهبردی و متولیان تعلیم و تربیت کره جنوبی، به علت تمایل شدید به فرایند صنعتی شدن و جذب سرمایه اقتصادی، برای مدتی آموزش‌های فنی و علمی را مورد توجه قرار دادند و نسبت به تدوین برنامه‌های پرورش اخلاقی غفلت ورزیدند. این بی‌توجهی به تربیت اخلاقی، موجب شد تا کره جنوبی دچار بحران‌های اخلاقی و اجتماعی شود. این تحولات اجتماعی در کُره جنوبی، متولیان امر تربیت را بر آن داشت که با توجه به زمینه‌های سنتی و اخلاقی موجود، با محوریت پرورش اخلاقی، اصلاحاتی را در نظام تعلیم و تربیت این کشور برپانمایند (سس، 2010؛ لا، 2010؛ سودیان، 2009: 37؛ کاون، 2007؛ مور، 2007: 26-38؛ موک، 2006). اصلاحات تربیتی و آموزشی، شامل تعیین اهداف کاملاً عینی و برنامه‌های اجرایی مشخص، تاکنون چندین بار تجدید نظر شده است و امر خطیر تعقیب برنامه‌های توسعه را با تکیه بر اخلاق بومی، فراهم کرده است. متخصصان فرهنگ شرقی تأکید می‌کنند که اخلاق در میان مردم کُره جنوبی، رعایت کامل آموزه‌های کنفوسیوس است. مهم‌ترین اهداف تربیتی کره‌ای، پرورش افرادی است که پذیرای جامعه مبتنی بر سلسله مراتب، خانواده پدرسالار و یک دولت مقتدر باشند. در این مکتب، امور انسانی کاملاً به امور طبیعی مرتبط است و انسان به‌طور ذاتی نیک‌بنیان است؛ به شرط آن که به‌خوبی تربیت شود. این تربیت به عهده خانواده و سازمان آموزش رسمی است. به علت تأکید افراطی کنفوسیوس‌گرایی بر خانواده، گاهی این مکتب،

خانواده گرایی¹ نامیده می شود که در آن، خانواده به مثابه واحد اولیه جامعه تلقی می شود و دولت به مثابه نوعی ابرخانواده، با حاکمانی که نقش سران یک خانواده پدرسالار را به عهده دارند، در نظر گرفته می شود. مهم ترین ویژگی حاکمان، سخت گیری توأم با یک عشق پدرانه و نگرانی برای افراد تحت هدایت است (سس، 2011: 120-121؛ 2010: 141).

در قرائت کُره ای کنفوسیوس گرایی که کنفوسیوس گرایی نوین² نامیده می شود؛ سلسله مراتب بسیار سخت تر و بادوام تر از نوع چینی آن است. این ویژگی، سیستم اجتماعی کُره را از سیستم اجتماعی سرزمین اصلی (چین) نسبتاً متمایز می کند. تاریخ مشرق زمین نیز تأیید می کند که در کُره میزان تحریک اجتماعی کم تر و ثبات سلسله مراتب بیش تر بوده است. همچنین، در مقایسه با چین، توزیع موقعیت های اجتماعی در کُره، به طور سخت گیرانه تری بر مبنای هنجار اخلاقی انصاف و ملاک شایستگی توزیع شده است (سس، 2011: 6؛ پرات، 2006). با چنین ذهنیتی، در مقایسه با سلسله مراتب چینی، حفظ سلسله مراتب برای مردم کُره جنوبی بسیار حیاتی تر و اعتراض به آن توجیه ناپذیرتر می نماید. در حقیقت، اعتبار سلسله مراتب به مثابه اعتبار ملی است و سیستم تعلیم و تربیت نیز آن را تقویت می کند. در ادامه، برخوردهای خشن و گاه سرکوب گرانه دولتی کُره در مقابل معترضان از توجیه فرهنگی بسیار قوی ای برخوردار شده است (کیم، 2009؛ بری و همکاران، 2007؛ سس، 2011: 120).

تأکید بر انصاف با ملاک شایسته سالاری، یکی از ویژگی های اخلاق کُره ای است که به نوبه خود در مخاطره بوده است. اهمیت افراطی نسبت به خانواده و پیوندهای گرم و قوی، باعث شده است که رعایت اخلاقیات، همچنین ارائه فرصت های اقتصادی و شغلی در حوزه وسیع، بعضاً تحت الشعاع روابط و تعاملات گرم و صمیمانه قرار گیرد (سس، 2011؛ لی و همکاران، 2010).؛ اما در مجموع، از تجلیات هنجار اخلاقی انصاف و ملاک شایسته سالاری در کُره جنوبی، هنجارهای رویه ای دیوان سالاری، با محوریت سیستم مبتنی بر آزمون بوده است. استخدام در پست های دولتی، از دیرباز در کُره از ارزش و اعتبار

1. Familism
2. Neo-confucianism

بسیار والایی داشته است و در ادامه تقاضا برای چنین موقعیت‌هایی بسیار فراگیر بوده است؛ بنابراین سعی بر این است که از میان فرهیختگان متقاضی، با اخلاق‌ترین و خردمندترین آن‌ها، مطابق با استانداردهای اخلاقی گزینش و به کار گمارده شوند. از این رو، مراتب و ملاک‌های سنجش و روش‌های گزینش، همواره مورد توجه و بازبینی متصدیان امور دولتی قرار داشته‌اند و مراتب دیوان‌سالاری و آزمون‌های مربوطه در جهت احقاق شایسته‌سالاری، توجهات اخلاقی یافته است (کیم، 2009؛ لی و همکاران، 2010؛ آمسدان، 1989).

برنامه‌ریزان راهبردی گره‌ای، با پژوهش پیگیرانه، اقدامات و اصلاحات انجام شده در حوزه‌های مختلف را بررسی می‌کنند. به‌ویژه این که آن‌ها در نظام تعلیم و تربیت خود، به تأسی از روش مطالعه درس ژاپنی، مبدع روش «کلاس باز» بوده‌اند که بیش تر صبغه رسمی دارد تا اجتماعی و نسبتاً تقویت «اجتماع سازمانی» را به دنبال داشته است. متولیان تعلیم و تربیت گره سعی می‌کنند تا از اقدامات کورکورانه تربیتی و بدون مطالعه موثق دوری کنند. متولیان امر تربیت، صاحب‌منصبان اقتصادی و سیاسی، به خوبی می‌دانند که خیزش به سمت رشد اقتصادی سالم و پایدار، بدون استیلای ارزش‌های اخلاقی و رعایت هنجارهای اخلاقی در عرصه‌های مختلف جامعه امکان‌پذیر نمی‌باشد (منگک زون، 2007؛ مور، 2007).

رعایت هنجارهای اخلاقی در تایوان (تربیت اخلاقی در تایوان)

کشور تایوان یا جمهوری چین تا سال 1949، به‌عنوان یکی از استان‌های جزیره‌ای چین محسوب می‌شد. این کشور، پس از اختلاف با دولت مرکزی چین و نپذیرفتن سلطه ایدئولوژیک کمونیسم و با گرایش ملی‌گرایانه در سال 1949، اعلام استقلال نمود و هنوز مدعی تملک سیاسی بر کل سرزمین اصلی است (پلچر، 2011؛ شنکر، 2005: 52-53؛ لی و همکاران، 1997: 106). پیوستگی تایوان به سرزمین اصلی، آنقدر ناگسستگی است که برخی متفکران، شناخت کامل از سرزمین چین را منوط به شناخت تایوان می‌دانند. البته این توصیه، مربوط به عاری بودن نظام فرهنگی - اجتماعی تایوان نسبت به ایدئولوژی کمونیسم است (جان، 2010؛ لی و همکاران، 1997).

تایوان مدتی نیز تحت سلطه ژاپن بوده است؛ بنابراین بخشی از نظام تعلیم و تربیت این کشور، به خصوص در بخش آموزش فنی، تحت تأثیر ژاپنی‌ها بوده است. در این دوره، ژاپنی‌ها زیرساخت‌های اقتصادی را آغاز کردند و آموزش فنی و حرفه‌ای را با توجه به نیازهای زیربنایی در آموزش و پرورش تایوان بنا نهادند. این تلاش‌های ژاپن، مقدمه خیزش و رشد صنعتی تایوان در دهه 1950 را فراهم آورد (جان، 2010؛ پلچر، 2011؛ شنکر، 2005).

روند اصلاحات قوانین، با محوریت اخلاق، اقدامات اساسی‌ای بود که در این کشور به وجود آمد. برنامه‌ریزان راهبردی، بر اهمیت نقش قوانین مبتنی بر اخلاق و قانون‌گذاران اخلاقی تأکید داشتند. چن، می‌گوید تایوانی‌ها به خوبی درک کرده بودند که «بدون راهبردهای اخلاقی و رفتاری، تخلفات عمده و غیرعمدی قانون‌گذاران از قوانین، اجتناب‌ناپذیر است» (چن و همکاران، 2010: 577)؛ بنابراین با توجه به زمینه فرهنگی کنفوسیوس‌گرایی و سنت پدرسالاری در تایوان، با یک حرکت نسبتاً بطئی و با اتکا به آزادی بیان و مطبوعات، اصلاحات قوانین آغاز شد (Ibid). اکنون، کشور تایوان از نظر پاکی مبتنی بر عدم فساد، جایگاه سی‌وهفتم، یعنی بالاتر از چین (با رتبه هشتاد) و کره جنوبی (با رتبه چهل و پنج) و پایین‌تر از ژاپن (با رتبه هفده) را به خود اختصاص داده است (چن و همکاران، 2010؛ شاخص فساد، 2012).

متخصصان معتقدند که پیشرفت اقتصادی و رشد صنعتی تایوان، فقط به علت برنامه‌ریزی‌های اقتصادی نیست. آن‌ها معتقدند که برنامه‌های اقتصادی، فارغ از زمینه‌های اخلاقی و رفتارهای صحیح عوامل اجرایی، راه به جایی نخواهد برد. از این رو، ادبیات موجود حاکی از نقش اخلاق نهادی شده مانند اخلاق کار و تربیت اخلاقی یا همان درونی کردن ارزش‌ها در نظام تعلیم و تربیت این کشور است (دونگ، 2008؛ هانگ و همکاران، 2010؛ شنکر، 2005: 52-53).

تمایل به اثبات هویت مردم این سرزمین به مردم جهان و گرایش آن‌ها نسبت به ارتباط شفاف و سیال، تایوانی‌ها را به سمت جهانی شدن سوق داده است. آن‌ها در این روابط، درک کرده‌اند که رمز ارتباط با سایرین، کسب اعتماد آنان بوده است و این اعتماد در

پرتوی اخلاق میسر می‌شود؛ بنابراین، فرایند جهانی شدن نیز تایوانی‌ها را بیش از پیش نسبت به پایبندی به اخلاق مصمم کرده است (تی یو، 2012).

به موازات تأمین شرایط مناسب برای رعایت اخلاقیات در سطح جامعه، نظام تعلیم و تربیت رسمی به‌عنوان متولی پرورش اخلاقی در تایوان، اصلاحاتی اساسی را در سال 1994 در دستور کار خود قرار داد. این اصلاحات، به‌طور عمده برای تقویت عام‌گرایی جوانان با اولویت ملی‌گرایی تمرکز یافت و تاکنون نیز ادامه داشته است. به این ترتیب، متولیان تعلیم و تربیت، جوانان را در لوای اخلاقیات سنتی، برای اتصال به جهان پرورش می‌دهند. آن‌ها به‌خوبی درک کرده‌اند که با تقویت عام‌گرایی، امکان تضعیف و بی‌رنگ شدن پیوندهای داخلی وجود دارد. از این رو، بر تقویت حس میهن‌پرستی و تقویت انسجام ملی اصرار ورزیده‌اند (موک، 2006: 56؛ چیانگ، 2012؛ ام‌ای تائوان، 2012^b).

از آنجا که متولیان فرهنگی در تایوان، با هدف توسعه اخلاق در سطح جامعه، شایسته سالاری عناصر اجتماعی را مورد توجه قرار دادند، نظام مبتنی بر آزمون، مهم‌ترین سیستم ارزیابی تایوانی‌ها به‌شمار می‌رود. در سطح آموزش و پرورش، این ارزیابی با توجه به توانایی‌های شاگردان و با مشاهده آن‌ها انجام می‌پذیرد. به این ترتیب که برای دانش آموزان یک سیستم خودارزیابی طراحی شده است و آن‌ها با انجام آزمون‌های استاندارد، طی دوره‌های مشخص خودشان را ارزیابی می‌کنند (موک، 2006).

به این ترتیب، مردم تایوان، به واسطه فقدان گرایش‌های ایدئولوژیک، از چینی‌های منطقه اصلی خود را اصیل‌تر می‌دانند. آن‌ها، با نهادینه کردن هنجارهای اخلاقی و سیستم درونی کردن ارزش‌ها، از طریق آموزش و پرورش، همچنین اصلاحات سیستم ارائه خدمات مبتنی بر انصاف و بی‌طرفی، قویاً به هنجارهای اخلاقی چنگ زده‌اند. نتیجه این گرایش‌های اخلاقی، رویکرد مثبت دیگر کشورها نسبت به مردم این نقطه از جهان و تفوق آن‌ها در امور صنعتی و فرایند جهانی شدن بوده است.

رعایت هنجارهای اخلاقی در سنگاپور (تربیت اخلاقی در سنگاپور)

سنگاپور، کشوری در جنوب شبه‌جزیره مالایا و کوچک‌ترین کشور جنوب شرقی آسیا است. این کشور، از سال 1824 تا 1961، به‌غیر از سه سال در زمان جنگ جهانی دوم، مستعمره انگلستان بود. در سال 1942، توسط ژاپنی‌ها اشغال شد و پس از جنگ جهانی دوم

مجدداً به عنوان مستعمره تحت سلطه استعماری انگلستان در آمد و از سال 1965 به عنوان جمهوری سنگاپور به رسمیت شناخته شد (هولدن، 2009).

چینی‌ها حدود 80 درصد کل جمعیت سنگاپور و اکثریت آن را تشکیل داده‌اند (تان، 2010: 364؛ شنکر، 2005: 52-53). حوزه سنگاپور در سال 1965، در نتیجه گرایش خاص گرایانه بومی پاترها نسبت به چینی تبارها از شبه جزیره مالزی جدا شد و به عنوان یک کشور استقلال یافته است، تحت جمهوری سنگاپور، به رسمیت شناخته شد (تان، 2010).

جامعه سنگاپور، یک «جامعه متکثر»¹ است که با جامعه مدنی برای برقراری نهادها و حساسیت‌های دموکراتیک، حداقل از لحاظ نظری ناسازگار است (بیولستورف، 2003: 423-422). مهم‌ترین دلیل برای برقراری نهادهای دموکراتیک، برتری جمعیت چینی‌ها و رفتار نسبتاً انفعالی بومی پاترها و هندی‌ها است که این جامعه را از نزاع‌های قومی و نژادی به دور نگاهداشته است. در سنگاپور، چینی تبارها به عنوان برنامه‌ریزان راهبردی، نه تنها قدرت اقتصادی را در دست دارند؛ بلکه عناصر اصلی سیاسی، اجتماعی و فرهنگی نیز تحت کنترل آن‌ها است (هولدن، 2009). در ادامه، بومیان و هندی‌ها از نتیجه فعالیت‌های کلیدی چینی‌ها منتفع می‌شوند. طراحان راهبردی، کشور سنگاپور را طوری اداره کرده‌اند که علی‌رغم ذخایر و منابع ناچیز، در حال حاضر یکی از قطب‌های اقتصادی، در زمینه‌های تجارت، تولید فن‌آوری سطح بالا و سرمایه‌گذاری خارجی در جهان است (پون، 2009؛ شنکر، 2005). این کشور، از نظر پاکی مبتنی بر نبود فساد، جایگاه پنجم را به خود اختصاص داده است و از نظر نبود فساد، بالاتر از همه کشورهای آسیایی و آسیای جنوب شرقی است (شاخص فساد، 2012).

در ادبیات موجود، تأکید می‌شود که رشد اقتصادی کم‌نظیر این کشور، ناشی از تلاش بیشتر افراد جامعه است. چنین توسعه‌ای، باعث شده است که ویژگی‌های جمعیتی این کشور، آشکارا در محاسبات علمی اقتصادی قرار گیرد؛ بنابراین ذهنیت و ویژگی‌های فرهنگی سنگاپوری‌های چینی تبار، در کانون توجه اقتصاددانان و شرق‌شناسانی بوده است که پیشرفت‌های قابل توجه کشورهای آسیای شرقی و جنوب شرقی آسیا را بررسی کرده‌اند (هولدن، 2009؛ ک.گ.ک، 2006؛ شنکر، 2005: 52). آن‌ها یکی از مهم‌ترین عوامل

1. Plural society

موفقیت سنگاپور در جلب اعتماد جهانی برای سرمایه‌گذاری، پیشرفت فراگیر در توسعه اقتصادی و فن‌آوری سطح بالا، همچنین پیشرو بودن در روند جهانی شدن را در نظام تعلیم و تربیت این کشور جست‌وجو می‌کنند. آن‌ها محوریت اخلاق در نظام تعلیم و تربیت کشور سنگاپور را تشخیص داده‌اند و برای توصیف دقیق این نظام تربیتی، به ریشه‌های سنتی چینی آن رجوع می‌کنند (موک، 2006).

صاحب‌نظران تأکید دارند که در جامعه سنگاپور، اخلاق غالب، اخلاق چینی است که به‌طور عمده در اخلاق کار چینی متبلور می‌شود. این اخلاق، برگرفته از اخلاق چینی سنتی بوده است و شامل: احترام متقابل، حفظ اقتدار سلسله مراتب (اعم از خانواده، محیط کار و حکومت)، شایسته‌سالاری و سخت‌کوشی است. متولیان تعلیم و تربیت سنگاپور، به‌خوبی درک کرده‌اند که فرایند جهانی‌شدن، توجه جوانان و فرهیختگان کشور را به بیرون از مرزها جلب می‌کند. این تمایل به مثابه یک نیروی گریز از مرکز عمل می‌کند و کشور را از لحاظ وجود توده‌ای از نخبگان علمی مورد تهدید قرار می‌دهد. از این‌رو، نظام تعلیم و تربیت سنگاپور، از سال 1997، در قالب اصلاحات تربیتی، برنامه‌هایی برای تقویت و حفظ نیروهای داخلی، با تأکید بر تقویت تعهد ملی و شهروندی ارائه داد (موک، 2006؛ بیولستورف، 2003). به موجب این اصلاحات (با عنوان «مدارس متفکر، ملت یادگیرنده»¹)، بسیاری از مدیران مدارس با توجه به آشنایی با مدل تدریس ژاپنی، از روش «مطالعه درس» استفاده می‌کنند. در این روش، برقراری ارتباط منطقی میان مفاهیم اخلاقی در فعالیت‌های درسی و فوق برنامه در کانون توجه قرار دارد. به‌ویژه، برقراری مباحث اخلاقی، برای ارتقاء تفکر اخلاقی بسیار مهم است. به این وسیله، نظام تعلیم و تربیت سنگاپور، نه تنها به اهداف آموزشی نائل می‌شود؛ بلکه با هدایت مربیان مربوط، اهداف تربیتی همچون تقویت درک اخلاقی و تعهد تعمیم یافته دانش‌آموزان را نیز در نظر می‌گیرد (هارت و همکاران، 2011). نظام‌های مدیریتی و نظام تعلیم و تربیت سنگاپور، با هدف برقراری اخلاق و با محوریت شایستگی در توزیع امتیازات و همچنین عدالت روبه‌ای، به‌طور دوره‌ای تحقیقات سراسری برپا کرده است و نتایج اصلاحات را مورد سنجش قرار می‌دهد. آموزش و پرورش

1. Thinking Schools, Learning Nation (TSLN)

سنگاپور نیز برای تقویت حس عدالت و انصاف این مجموعه فرهنگی، سامانه خودارزیاب¹ دقیقی را ارائه داده است. ملاک‌های سنجش این سامانه عبارت‌اند از: (1) مدیریت، (2) طراحی راهبردی، (3) مدیریت منابع انسانی، (4) منابع درسی، (5) فرایندهای دانش - آموز محور، (6) نتایج عملیاتی و مدیریتی، (7) نتایج منابع انسانی، (8) نتایج مشارکت اجتماعی و (9) نتایج اجرایی کلیدی. این ملاک‌ها، با مراجعه به تمام عوامل مدارس، اعم از دانش دانش آموزان و مربیان، مورد سنجش واقع می‌شوند (موک، 2006: 53).

نخبگان و برنامه‌ریزان راهبردی سنگاپور، به نهادی بودن اخلاق و پایین بودن فساد در جامعه و میان بخش‌های دولتی اکتفا نکرده‌اند. آن‌ها، اصرار بر پرورش تفکر اخلاقی، تقویت تعهد تعمیم‌یافته در سطح ملی و پرورش مشارکت مدنی تأکید داشته‌اند و برای این اهداف، برنامه‌های عملی، همچون شیوه مطالعه درس در نظام مدرسه‌ای را مطابق اهداف تربیتی خود، طراحی کرده‌اند. حس شایسته‌سالاری در این کشور با نظام سنجش مبتنی بر آزمون تقویت شده است و با دوری از فساد صاحب‌منصبان و شایستگی آن‌ها تثبیت می‌شود. متولیان فرهنگی این کشور نیز با سنجش‌های دوره‌ای، اهداف اخلاقی و فنی را مورد سنجش قرار داده‌اند و از میزان منصفانه بودن روند توزیع مزایا اطلاعات موثق دریافت می‌کنند.

رعایت هنجارهای اخلاقی در مالزی (تربیت اخلاقی در مالزی)

شبه جزیره مالایا، شامل مالزی، سنگاپور و پنگانگ از 1824 تا 1957، تحت نفوذ استعمار انگلستان بوده است. در این زمان توجه انگلیسی‌ها به منابع قابل توجه قلع و کائوچو در شبه جزیره جلب شده بود. آن‌ها، برای دستیابی به این منابع، با کمک عواملی که در دربارهای محلی داشتند و گاه با همکاری سلاطین و خانواده‌های آن‌ها، راه خود را برای بهره‌برداری از معادن قلع هموار کردند (تینگ، 2009: 36-39). با کشف این منابع، تعداد زیادی از چینی‌هایی که در استخراج قلع تبحر داشتند و هندی‌هایی که محل کارشان درختستان‌های کائوچو بود، از سرزمین‌های خود برای کار به سوی این مناطق هجوم آوردند (گو و همکاران، 2009؛ تینگ، 2009: 36-39؛ دیوداس، 2009).

1. Self-appraisal

سیل مهاجرت چینی‌ها و هندی‌ها در اوایل قرن بیستم به حدی بود که مالایی‌های بومی، کم‌کم احساس کردند که از لحاظ تعداد جمعیت، در سرزمین خودشان به صورت اقلیت درمی‌آیند. در واقع، در رقابتی پنهانی بین اقوام مختلف، مالایی‌ها بالاترین میزان رشد جمعیت را به دلیل زاد و ولد زیاد داشته‌اند؛ تا ترکیب جمعیت کشور را بیش‌تر به نفع خود تغییر دهند؛ اما چینی‌ها از پایین‌ترین میزان زاد و ولد را داشته‌اند و در اقلیت بودن، برای آن‌ها خیلی مطلوب نبوده است (تینگ، 2009؛ بیولستورف، 2003).

در سال 1961، انگلستان تصمیم به ترک مستعمرات و ایجاد اتحاد میان ایالات شبه-جزیره مالاکا داشت. در این سال، نخست وزیر مالزی، پیشنهاد کرد که سنگاپور، ساراواک، بروئی و صباح به فدراسیون مالایا پیوسته و یک واحد منسجم را تشکیل دهند. ایالات ساراواک و صباح عقب‌مانده‌تر و فقیرتر از ایالات دیگر بودند، به جز بروئی که نپذیرفت، سایر ایالات به فدراسیون مالایا پیوستند و نام فدراسیون مالزی بر آن نهادند؛ اما مهم‌ترین حزب مالزی، حزب آمنو، در پی تحلیل خاص گرایانه خود مبتنی بر قوم‌گرایی، با ملحق شدن سنگاپور به فدراسیون مخالفت داشت؛ زیرا ترکیب جمعیتی را در مجموع به نفع چینی‌ها تغییر می‌داد و مالایی‌ها در کل، کم‌تر از 50 درصد کل جمعیت کشور را کسب می‌کردند. از این‌رو، چهار سال بعد، در سال 1965، نخست وزیر مالزی اعلام کرد که سنگاپور به دلیل حساسیت‌های قومی از فدراسیون کنار گذاشته شد (توکلی، 1385: 13-14؛ هولدن، 2009).

به دلیل حضور جمعیت زیادی از مهاجرین در منطقه مالزی، این کشور در یک‌صد و پنجاه سال اخیر به یک جامعه چندفرهنگی با اکثریت بومی پاتراها (حدود 62 درصد مالایی)، 25 درصد چینی و 8 درصد هندی مبدل شده است. گرایش خاص گرایانه بومی-پاتراها نسبت به چینی‌تبارها که موجب تفکیک سنگاپور از شبه‌جزیره مالزی شد، همواره سایه کم‌ویش سنگینی را بر فضای اخلاقی این جامعه افکنده است. اندیشمندان اجتماعی معتقدند که علی‌رغم این نوع گرایش در میان بومیان و بداخلاقی‌های آنان نسبت به مهاجرین، چینی‌تبارها همواره موجب توسعه و پیشرفت منطقه مالزی بوده‌اند. آن‌ها با رعایت هنجارهای اخلاقی، همچون شایستگی، استحقاق و صداقت، چه در عرصه اجتماع

گل و چه در محیط‌های خانوادگی، حُسن شهرت داشته‌اند (بیولستورف، 2003؛ هالیب و همکاران، 1996؛ بارنز و همکاران، 1996).

با گذشت زمان و در پی تضادهای ایجادشده در میان بومیان و غیربومیان، توافق‌های نوشته و نانوشته‌ای میان ساکنان این منطقه پدید آمد. در پی این توافق‌ها، نوعی تقسیم کار نسبتاً منصفانه میان ساکنان صورت گرفت که تاکنون پابرجا بوده است. به موجب این توافق‌ها، مدیریت و سیاست‌گذاری‌های راهبردی به عهده نخبگان بومی؛ امور اقتصادی و بازرگانی عمدتاً به عهده چینی‌تبارها؛ امور دیوانی و اداری به عهده هندی‌ها و بومیان تحصیل کرده و در نهایت کارهای دست‌پایین به عهده بومیانی قرار گرفت که تحصیلات بالایی نداشتند؛ به این ترتیب از اوایل دهه 1970 تاکنون، بومیان به واسطه حق مالکیت سرزمین و دو گروه مهاجر، به موجب فعالیت‌های اقتصادی و دیوانی، از منافع حاصل‌شده، بهره‌مند شده‌اند (بوما و همکاران، 2010: 1062؛ گو، 2009؛ فانتین، 2003). آنچه اخلاق اجتماعی این سرزمین را بسیار تحت‌تأثیر قرار داده است، تثبیت گرایش خاص گرایانه بومیان نسبت به غیربومیان است؛ به این ترتیب که همواره در مالزی، در ادبیات رسمی و کتب درسی و ادبیات غیررسمی و سخنرانی‌ها از کلمات مالایی¹ و غیرمالایی² استفاده می‌شود. در این ادبیات، فضای مفهومی مالایی حاکی از صاحبان اصلی سرزمین مالایا است که هر حقی درباره مالزی دارند؛ در صورتی که فضای مفهومی غیرمالایی، به مثابه غیربومیان، مهاجرین و خارجی‌ها است. این ادبیات که از طرف بومیان به وفور مورد استفاده قرار می‌گیرد، مؤید خاص‌گرایی آن‌ها و همچنین بی‌میلی کامل نسبت به پذیرش چینی‌تبارها و هندی‌تبارها است. از آن‌جا که تقریباً تمام بومیان مالایا مسلمان هستند، کلمه غیرمالایی، به معنای غیرمسلمان (و حتی کافر) نیز است؛ بنابراین این خاص‌گرایی مبتنی بر نژاد، با خاص‌گرایی مبتنی بر مذهب ممزوج شده است. بیشتر مالایی‌ها دچار این خاص‌گرایی مضاعف هستند، آنان عام‌گرایی چندانی بروز نمی‌دهند و به دنبال آن، تمایل آن‌ها نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی، بسیار ضعیف است (تینگک، 2009)؛ از این رو، در این کشور کسانی که شهره رعایت اخلاق هستند، چینی‌تبارها و تا حدودی هندی‌تبارها هستند.

1. Malays

2. Non-Malays

در چنین زمینه اجتماعی - فرهنگی خاص گرا، نظام تعلیم و تربیت مالزی نیز که توسط بومیان تحصیل کرده اداره می‌شود برای پرورش اخلاقی دانش‌آموزان بومی برنامه مدونی ترتیب نداده و تنها به تعلیمات دینی اسلامی اکتفا کرده است؛ اما غیربومیان به تأسی از کشور سنگاپور برای فرزندان خود، درس تربیت اخلاقی را در قالب فعالیت‌های فوق‌برنامه و گروهی ترتیب داده‌اند (پارک و همکاران، 2008؛ دلبو دی ای مالزی، 2011؛ تان، 2010). شواهد کیفی مبتنی بر ارتباط با گروه پژوهشی تیمز¹، حاکی از آن است که تعداد زیادی از چینی‌تبارهای متمول، فرزندان خود را برای تحصیل به سنگاپور می‌فرستند و آن‌ها را مطابق آموزه‌های فرهنگ سنتی خود که همان کنفوسیوس‌گرایی است، پرورش می‌دهند. به این ترتیب، در عرصه تعلیم و تربیت اقدام اثربخشی در جهت پرورش اخلاقی صورت نگرفته است؛ از سوی دیگر، روش و ادبیات به کار رفته در عرصه اجتماع، بیش‌تر در راستای توجیه رعایت نکردن هنجارهای اخلاقی نسبت به غیرمالایی‌ها در منطقه مالزی است.

کشورهای انگلستان و سوئد که دو کشور مطرح اروپایی در تربیت اخلاقی محسوب می‌شوند؛ به ترتیب، دو نمونه نسبتاً ناموفق و موفق را در این زمینه معرفی می‌کنند. کشور انگلستان، قبل از انقلاب اسلامی یکی از سرمشق‌های متولیان تعلیم و تربیت در ایران بوده است. اکنون نیز، در جلسه‌ها و گردهم‌آیی‌هایی که در ایران برگزار می‌شود از جلوه‌های تعلیم و تربیت انگلستان به عنوان یک سرمشق خدشه‌ناپذیر یاد می‌شود. علی‌رغم هشدارهای برخی صاحب‌نظران، این تمایل نسبت به نظام فرهنگی انگلیسی همچنان به قوت خود باقی مانده است (الماسی، 1382). اصلاحات ظاهری نظیر، هوشمند کردن مدارس و استفاده از فن‌آوری اطلاعات در سطح مدارس که مخارج هنگفتی بر دوش مدارس و آموزش‌وپرورش گذاشته است، نتیجه این تقلید و تبعیت بی‌چون و چرا از نظام تعلیم و تربیت انگلیس است.

1. TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study

رعایت هنجارهای اخلاقی در انگلستان (تربیت اخلاقی در انگلستان)

جزیره انگلستان یا بریتانیا، شامل مناطق ویلز، اسکاتلند، ایرلند شمالی و جنوبی است. انگلستان کشوری با قدمت چندین هزار ساله است. مردم انگلیس به سنت‌ها و فرهنگ خود علاقمند هستند و در حفظ ملیت و موارث فرهنگی خود اهتمام تمام دارند. ویژگی‌های فرهنگی جامعه انگلیس را در معماری ساختمان‌ها، مراسم ملی و حتی پوشش ظاهری آن‌ها می‌توان مشاهده کرد.

شیوه مدیریت جامعه انگلستان، عمدتاً به صورت غیرمتمرکز است که ریشه در تمایل صاحب‌منصبان نسبت به تقویت مبانی ملی، اعتقادی، برنامه‌های اجتماعی منطقه‌ای و احترام به نظرهای مردم و فرهنگ مناطق دارد؛ در ضمن شیوه مدیریت غیرمتمرکز موجب استفاده از مقامات محلی برای سرمایه‌گذاری در بخش‌های محلی شده است. این نوع مدیریت با پشتوانه‌های نظری راهبردی این کشور، یعنی اقتصاد آزاد نیز تطابق دارد (نائو، 2003؛ فرجاد، 1388).

رقابت جهانی در فرایند تجدد و صنعتی‌شدن در قرن بیستم و به دنبال آن، تخصصی‌شدن مشاغل موجب شد تا از دهه 1970، تقاضا برای کسب مهارت و مدارک تخصصی لازم به طور قابل توجهی افزایش یابد. در این زمان، بسیاری فارغ‌التحصیلان به اجبار برای پیوستن به مشاغل صنعتی، به دانشگاه روی آوردند و سیستم آموزش رسمی نیز با احداث مراکز آموزش تخصصی آزاد و نیمه‌دولتی به انتظار آن‌ها پاسخ داد. کالینز، (2006) از این واقعه در جامعه انگلستان به عنوان «تورم گواهی‌نامه‌ای»¹ یاد می‌کند (کولینز، 2006: 234).؛ البته مراکز آموزش فنی و تخصصی کاملاً مطابق با نیازهای صنعت و رشد اقتصادی، خدمات تحصیلی را ارائه می‌دادند؛ و موفقیت شغلی تحصیل کرده‌ها تضمین شده بود. این موقعیت‌های شغلی و درآمد بیش‌تر، موقعیت‌های اجتماعی بهتری را نیز به دنبال داشت؛ از این رو، تحصیلات بالاتر و باکیفیت، نویدبخش سرمایه‌های چندگانه برای متقاضیان بود (بارکر، 2006: 356). این تمایلات در جهت تقویت بنیه علمی و فنی از سال 1944 نظام تعلیم و تربیت این کشور را نیز مطابق نیازهای روز سوق داده است. به واسطه این جهت

1. Credential inflation

جهت گیری، ملزومات فنی و توسعه علمی در کانون توجه و متعاقباً، پرورش اخلاقی نوجوانان و جوانان در حاشیه قرار گرفته است (کولینز، 2006؛ بارکر و همکاران، 2006).

هدف‌های تعلیم و تربیت بریتانیا، به‌طور ریشه‌ای با آنچه در خود قاره اروپا است، تفاوت دارد. آموزش و پرورش این منطقه تا حد زیادی تجربی، عمل‌گرایانه و معطوف به نتیجه است (وزارت آموزش و پرورش انگلستان، 2012^a؛ الماسی، 1382: 137)؛ در صورتی که اهداف نظام تعلیم و تربیت سایر مناطق اروپایی، کم‌تر بر پایه نتیجه و بیش‌تر مبتنی بر تلاش و مراقبت است (نوراستورم، 2010: 1-26). این هدف‌های متمایز در نظام تعلیم و تربیت انگلیس موجب شده است که آنان از پرورش اخلاقی جوانان غفلت کنند و در این زمینه نسبتاً ناموفق باشند. با افزایش مسائل اخلاقی دانش‌آموزان و جوانان، توجه متخصصان تعلیم و تربیت به این منطقه از اروپای پیشرفته بیش‌تر جلب شده است.

به تأسی از نظام مدیریت انگلستان، نظام تعلیم و تربیت این کشور نیز از گذشته به صورت غیرمتمرکز اداره می‌شده است که نه‌تنها ریشه در تمایلات صاحب‌منصبان نسبت به تأیید ارزش‌های منطقه‌ای و جذب سرمایه‌های محلی داشته؛ بلکه پیامد بی‌واسطه به کارگیری نظریه اخلاق فضیلت و پرورش منش بوده است. برنامه‌ریزان راهبردی نظام فرهنگی انگلستان که به نظریه بدون چارچوب اخلاق فضیلت تمسک جست‌ه‌اند از تدوین برنامه‌های مشخص برای پرورش اخلاقی متعلمان بازمانده‌اند (نائو، 2003؛ آرتور، 2008).

ارزیابی اساتید و متخصصین انگلیسی تعلیم و تربیت از اوضاع پرورش اخلاقی جوانان این کشور نیز تصویر مناسبی را منعکس نمی‌سازد. آن‌ها به معرف‌هایی اشاره می‌کنند که مبتنی بر اجماع علمای اجتماعی، نشانه‌های آفت شدید اخلاقی به‌شمار می‌روند؛ مانند بارداری-های نوجوانان، بیماری‌های مقاربتی آن‌ها، سوءاستفاده الکل و مواد مخدر و خشونت‌های خیابانی در جامعه انگلستان. مطابق نظر این متخصصان، علل ناتوانی نظام تعلیم و تربیت انگلستان در پرورش اخلاقی جوانان را می‌توان به صورت زیر معرفی کرد:

1. نظام تعلیم و تربیت کشور انگلستان به موجب تمایل نظری در تربیت اخلاقی دانش‌آموزان دارای برنامه مدونی نیست؛
2. نظریه‌های مورد استفاده به علت ضعف اقتصادی بخش علمی دارای پژوهش‌های لازم و واکاوی‌های تجربی نیستند؛
3. روند توسعه و رشد ارزش‌های سرمایه‌داری، جوانان را نسبتاً به سمت فردگرایی خودخواهانه و

انواع بحران‌های اخلاقی سوق داده است و برای کنترل آن‌ها نیاز مبرم به کنترل بیرونی قوی و پرهزینه وجود دارد و 4. پرورش اخلاقی در نظام تربیتی انگلیسی به معلمان وابسته است؛ اما از آن‌جا که سلسله‌مراتب اعتبار خود را نزد جوانان از دست داده است، سرمشق‌بودن معلمان نیز اعتبار چندانی ندارد (وزارت آموزش و پرورش انگلستان، 2012؛ آرتور، 2008؛ کار، 2008؛ ناسی، 2005، 2001)؛ از این‌رو، نظام تعلیم و تربیت انگلستان در مقایسه با سایر کشورهای اروپایی همچون سوئد، در تربیت اخلاقی محصلان چندان موفق نبوده است.

به این ترتیب، شرایط حاکم بر نظام تعلیم و تربیت انگلستان و اقدامات انجام گرفته برای تقویت اخلاق اجتماعی، چندان پاسخگوی مقابله با رفتارهای ضد اخلاقی، خصوصاً انحرافات جوانان این سرزمین نبوده است. بنا به تصدیق متخصصان تعلیم و تربیت انگلیسی و غیر انگلیسی، کشور انگلستان علی‌رغم پیشرفت و توسعه اقتصادی و صنعتی در زمینه پرورش اخلاقی و ارائه برنامه‌های توانمند تربیتی جزو کشورهای ناموفق محسوب می‌شود.

رعایت هنجارهای اخلاقی در سوئد (تربیت اخلاقی در سوئد)

سوئد از کشورهای باستانی است که تاریخ آن به 2000 سال قبل از میلاد بازمی‌گردد و با تاریخ کشورهای اسکاندیناوی و قوم «وایکینگ» گره خورده است. در قرن هشتم میلادی «وایکینگ‌ها» که از نژاد سوئدی، نروژی و دانمارکی بودند مدت زیادی سرزمین اروپا، مخصوصاً نواحی ساحلی؛ را مورد تاخت و تاز خود قرار دادند. از اعتقادات مردم جنگاور شمال اروپا چنین برمی‌آید که جنگ، چپاول و کشته‌شدن در جنگ نعمتی بزرگ است و برای مقتول در دنیای دیگر، آرامش و سرور به بار می‌آورد؛ ولی سوئدی‌ها که از این اعتقادات تا حدی ناخشنود بودند از بت‌پرستی به آیین مسیحیت روی آوردند (فرجاد، 1388: 348). گرایش آنان به مسیحیت، تعامل اقتصادی و روابط اجتماعی با سایر ساکنان مسیحی اروپا را تسهیل کرد. سوئدی‌ها، مانند برخی از قبایل اسکاندیناوی به خارج از سرزمین خود مهاجرت نکردند؛ بلکه با اقامت در منطقه سکونت خود و تعیین محدوده جغرافیای سیاسی، هویت ویژه‌ای کسب کردند (نوراستورم، 2010: 1-26).

حکومت پادشاهی سوئد تا اواخر رنسانس نیز به صورت حکومت‌های محلی اداره می‌شد. شاه توسط هیأتی از نخبگان انتخاب و علاوه بر مقام سلطنت، فرمانده کل قوا و

کاهن اعظم نیز محسوب می‌شد. قبل از اتحاد کشور سوئد، والی هر منطقه، در اداره امور استقلال کامل داشت و فقط از لحاظ دینی و نظامی از شاه اطاعت می‌کرد (فرجاد، 1388: 348؛ نوراستورم، 2010).

مهم‌ترین واقعه‌ای که تأثیر جدی بر مردم آزادی‌خواه سوئد گذاشت، انقلاب کیپر فرانسه، در سال 1789 بود. در پی چندین سال، مناقشه سیاسی و به تأسی از چنین تغییری در اروپا، پارلمان سوئد خاندان سلطنتی را برای اداره کشور فاقد صلاحیت دانست و رأی به برکناری آن داد که در نهایت به برپایی حکومت پارلمانی در سال 1917 انجامید (نوراستورم، 2010).

از دهه 1950، ارزش‌های ملی سوئد به‌طور جدی تحت تأثیر ارزش‌های لیبرال اجتماعی قرار گرفت. از آن زمان به بعد، جاری‌شدن ارزش‌های اخلاقی در جامعه سوئدی، به‌عنوان یک جامعه دموکراتیک، امری حیاتی محسوب می‌شود. متأثر از این تمایلات ارزشی در سال 1975، تغییرات جدی در متن قانون اساسی صورت گرفت که به دنبال آن شاه به‌عنوان مظهر سنت و ارزش‌های ملی و یک مقام تشریفاتی محسوب می‌شد؛ و حکومت پارلمانی با اقتدار فزاینده برای اداره کشور سوئد شروع به کار کرد (Ibid).

از دهه 1960 به علت غلبه دیدگاه لیبرال در سطح جامعه سوئد و نخبگان آن، موضوع ادخال اجتماعی به بحث محوری سیاست‌گذاری‌های کلان تبدیل شد. متعاقباً برابری حقوق اجتماعی زن و مرد، نه تنها در نظریه‌پردازی، بلکه در عمل نیز مهم‌ترین مناقشه میان احزاب رقیب سوئدی بود. در این دوره، اقتصاد مبتنی بر بازار و تفکر لیبرالیسم نوین به‌طور فزاینده در جوامع اسکاندیناوی و خصوصاً سوئد، نفوذ داشت و فضا برای سیاست‌گذاری بسیار محدود شد (انجل، 2003؛ آنتیکانن، 2006؛ نوراستورم، 2010: 49؛ ورنسون، 1997).

از زمانی که مباحث جامعه دموکراتیک اجتماعی در سوئد شایع شد و برتری یافت، ارزش‌های نظام تعلیم و تربیت نیز در جهت تطابق با ارزش‌های دموکراتیک اجتماعی اولویتی تازه گرفت؛ برعکس با تمایل نظام آموزشی سوئد نسبت به ایده دموکراتیک اجتماعی، سیاست‌گذاری‌های این کشور در جهت استحکام یک جامعه دموکراتیک نیز قوام بیش‌تری یافت. اکنون خرده‌نظام‌های سیاست و فرهنگ در راستای تقویت و تأیید

یکدیگر، در تعامل هستند و ملزومات جامعه مرفه را با کمک از ظرفیت‌های موجود در یکدیگر فراهم می‌کنند (هورس و همکاران، 2010؛ تله‌گ و همکاران، 2006).

توجه ویژه برنامه‌ریزان راهبردی کشور سوئد به موضوع شمول و ادخال اجتماعی موجب شده است تا نظام اخلاق‌محور تعلیم و تربیت این کشور برای پرورش ارزش‌های دموکراتیک فعال شود. به این منظور با رعایت چهار جنبه، نظام تعلیم و تربیت سوئد از سایر کشورهای اسکاندیناوی متمایز می‌شود: 1. دستیابی به تعلیم و تربیت و سنجش‌هایی برای ممانعت از انحصار اجتماعی جوانان؛ 2. جامعیت تعلیم و تربیت در مقولات عمومی/خصوص، انسجام/تبعیض و همچنین فراهم آوردن محیط‌های مناسب برای اقلیت کودکان و کودکانی با نیازهای ویژه؛ 3. تأکید بر ارزش‌های دموکراتیک و مشارکت؛ 4. اهمیت اجتماع و برابری در مقابل محوریت فردی (آرنسن و همکاران، 2006).

در اخلاق سنتی سوئدی، محترم‌داشتن خانواده و اقتدار اخلاقی والدین اهمیت زیادی دارد. علی‌رغم تغییرات به‌وجود آمده در ارزش‌ها و شکل خانواده‌های اروپایی به علت آزادی‌های جنسی در این قاره، خانواده در نظام تعلیم و تربیت سوئد شأن والایی دارد (نوراستورم، 2010: 46-47).؛ بنابراین نفوذ والدین در نظام‌های رسمی همچون مدرسه و هماهنگی بین اولیا و مربیان مدرسه امری حیاتی در پرورش دانش‌آموزان قلمداد می‌شود و یکی از تأکیدی است که مک‌ایتتایر، (2006) برای عملیاتی کردن نفوذ اجتماع سنتی در اجتماع فنی داشته است (مک‌ایتتایر، 2006^a؛ 2006^b).

علمای تعلیم و تربیت سوئدی با تأثیر از مک‌ایتتایر، (2006) و پیروان او بر تشکیل اجتماعات سازمانی اصرار داشتند. آن‌ها به نقش خانواده و نفوذ گروه‌های طبیعی در دیگر گروه‌های سازمانی، برای تحکیم روابط گرم و صمیمانه و همچنین تقویت انسجام اجتماعی پی‌برده بودند؛ بنابراین ضرورت چنین روابطی در محیط مدرسه برای برقراری اعتماد میان اعیان اجتماعی مدرسه به‌خوبی درک شده بود. متولیان تعلیم و تربیت، تأکید داشتند که اگر روابط گرم و مبتنی بر اعتماد و مراقبت فقط در خانه مشاهده و تجربه شود و کلاس درس مکانی برای دریافت مراقبت نباشد، دانش‌آموزان به‌سختی در جهت رعایت هنجارهای اخلاقی و معطوف به مراقبت نسبت به دیگران متمایل خواهند شد. برای مثال: اگر دانش‌آموزان برای دریافت امتیاز یا توجه و معلم، نیازمند رقابت با یکدیگر باشند؛ کار

برای تعمیم احساسات آنان دشوار خواهد شد و ممکن است تصور کنند که رفتار منصفانه و مهربانانه نسبت به دیگران، تنها در محیط خانواده صورت می‌گیرد. آن‌ها ممکن است باور کنند که بی‌توجهی یا تمسخر افرادی که توانایی کم‌تری دارند یا کسانی که توسط معلم به‌طور مداوم مورد تدابیر انضباطی واقع می‌شوند، توجیه‌پذیر است (واتسون، 2008: 181).

نظام تعلیم و تربیت با اتکا به دانش مبتنی بر اندیشه‌های مک‌ایتنایر، (2006) و پیروان او و همچنین تجربه‌های علمی در زمینه گسترش اجتماع سنتی، تقویت اجتماع سازمانی و پرورش اعتماد تعمیم‌یافته جوانان سوئدی، راه کارهای زیادی ارائه داده است. متولیان تعلیم و تربیت سوئدی، مبتنی بر دانش خود، مدارس ویژه را لغو و به این وسیله از تبعیض نسبت به کودکان ویژه جلوگیری کردند. این اقدام، محیط مدرسه را به واقعیت محیط اجتماعی خارج از مدرسه نزدیک‌تر ساخت. کودکان عادی و ویژه را در تعامل با یکدیگر قرار داد و روح اجتماع، احساس تعمیم‌یافته و اعتماد تعمیم‌یافته را در آن‌ها بیش‌تر تقویت کرد (هادسون و همکاران، 2002؛ پیچل، 1995: 39-40). نظام تعلیم و تربیت سوئد، با ابتکار «واحدهای کاری»، توانسته است در مدارس، یک «اجتماع مدرسه‌ای»¹ ایجاد کند. این نظام تعلیم و تربیت با برگزاری اردوهای کوتاه و بلندمدت و تشکیل «واحدهای کاری» در خلال اردوها در اتصال اجتماع مدرسه‌ای به اجتماع بزرگ‌تر و تعمیم عاطفی محصلان بسیار موفق بوده است. نظارت و هدایت مربیان در واحدهای کاری به شکلی است که تمایل محصلان را نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی همچون شایستگی، تلاش، یاری و برابری در حقوق انسانی افزایش می‌دهد (پیچل، 1995: 41-45).

طبق شواهد کیفی که از ارتباط با مطلعین کلیدی² به دست آمده است، معلمان و مربیان مدرسه به واسطه برقراری ارتباطات شفاف و سازنده در اجتماعات مدرسه‌ای، ارزش نسبتاً بالایی نزد شاگردان دارند و اقتدار اخلاقی آن‌ها به لحاظ درونی پذیرفته شده است. طراحی «اجتماع مدرسه‌ای»، مشابه ابداع «مطالعه درس» توسط ژاپنی‌ها است؛ البته ژاپنی‌ها در فرایند

1. School community

2. مطلعین کلیدی این قسمت شامل جمعی از معلمان است که طی بیست سال اخیر مشغول به کار آموزشی و پرورشی در نظام تعلیم و تربیت سوئد هستند.

«مطالعه درس» فقط معطوف به درس هستند؛ در صورتی که «اجتماع مدرسه‌ای» در سوئد، مبتنی بر هر نوع مسئله درسی، ذهنی، یا اجتماعی است. به تأیید صاحب‌نظران، مشارکت فعال والدین، روابط اجتماعی نزدیک بین خانه و مدرسه، جذب اجتماع شدن با محوریت خانواده و حتی ارائه برخی خدمات اضافی به خانواده‌ها (مانند تحصیلات والدین، مشاوره خانواده)، عناصر حیاتی نظام تعلیم و تربیت پیشرو در کشور سوئد هستند و هویت منحصر به فردی به آن داده‌اند.

در تأیید دانش محتوایی، مطلعین کلیدی تصریح می‌کنند که امروزه میزان تمایل عام-گرای افراد جامعه سوئد، نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی بسیار بالا است. نتایج پژوهش‌ها درباره میزان تمایل دانش‌آموزان سوئدی نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی، مؤید موفقیت طرح‌ها و اصلاحات انجام شده است. با تقویت عام‌گرایی جوانان سوئدی و کمینه‌شدن تمایل آنان نسبت به تبعیض‌های قومی، نژادی، جنسیتی و عقیدتی، شرایط فرهنگی برای احقاق ارزش‌های عام جامعه بیش از پیش فراهم شده است و شرایط برای رعایت هنجارهای اخلاقی و رای تمایلات اسمی گسترده است (دبلیو دی ای سوئد، 2011).

نظام تعلیم و تربیت سوئد درحالی که نسبت به تعلیم علوم و فنون نوین به دانش‌آموزان کوشش فراوان دارد، هر نوع آموزشی را در پرتوی تربیت اخلاقی انجام پذیر می‌داند. این نظام، اولویت نخست را به پرورش اخلاقی اختصاص داده است و سایر آموزش‌های در مرتبه‌های بعدی قرار دارد؛ ازاین‌رو اخلاق و پرورش اخلاقی در سوئد، خاص و متمایز است.

رعایت هنجارهای اخلاقی در ایران (تربیت اخلاقی در ایران)

اخلاق پارسی از عهد باستان با محوریت اخلاق (گفتار نیک، کردار نیک و پندار نیک) سرآمد بوده (ویسهوفر، 1377؛ زنجانی، 1380؛ کرین‌براک، 2010: 103-110؛ باسیرو، 2010: 75-84) و پس از نفوذ اسلام در این سرزمین، اخلاقیات قوت بیشتری یافته است (مطهری، 1376). بعد از ورود اسلام تأسیس مدارس قدیم در شکستن سد طبقاتی و فراهم ساختن زمینه بهره‌مندی عموم از تربیت و تعلیم، نقش مهمی ایفا کرد و زمینه شکوفایی

استعدادهای برجسته را در همه طبقات جامعه فراهم کرد. به اعتقاد معیری (1388)، رمز پیشرفت فکری و علمی دوره اسلامی در همین دگرگونی است (معیری، 1388: 10). از وقایعی که اخلاق در در میان مردم ایران به شدت تحت تأثیر قرار داد؛ سال‌ها حکومت سبانه مغولان بود. مغولان با استبداد و وحشی‌گری، چندین نسل سایه سنگین و سرد ترس و وحشت را بر این سرزمین تثبیت کردند. در این بازه زمانی، ایرانیان همواره احساس ناامنی همه‌جانبه را تجربه می‌کردند و خود و نزدیکان‌شان را در خطر جدی می‌دیدند. گیزو و همکاران (2002) با پژوهش‌های تجربی و تاریخی و ارائه مدل «گذار بین نسلی عقاید» به این نتیجه رسیدند که تجربه‌های اجتماعی طی دو یا سه نسل می‌تواند اثرات ماندگاری بر باورهای یک اجتماع داشته باشد و سرمایه اجتماعی آن اجتماع را تحت تأثیر قرار دهد (گویسو و همکاران، 2002: 5). محسنیان راد، (1387) با توجه به شواهد تاریخی می‌گوید که از زمان استیلای سیاسی مغولان، به علت سیطره استبداد شدید طی چند نسل، بذر صفات ضد اخلاقی چون ریاکاری، دورویی و دروغ‌گویی در جامعه ایران کاشته شد. او تأکید می‌کند که این رذایل به دلیل سیطره طولانی مدت مغولان برای چند صد سال، حتی پس از حکومت مغولان [به عنوان یکی از شقوق فرهنگی]، در میان مردم ایران باقی ماند (محسنیان راد، 1387).

احساس ترس و بدبینی نسبت به دیگران، انواع خاص‌گرایی را در میان مردم ایران تقویت و رفتار آنان را پیش‌بینی‌ناپذیر¹ کرده است. رفیع‌پور، (1376) پیش‌بینی‌ناپذیر بودن رفتار ایرانیان را یک خصلت فرهنگی و ریشه آن را فرهنگ استبدادی ایرانیان می‌داند (رفیع‌پور، 1376). برخی شرق‌شناسان نیز چنین صفاتی را ویژگی‌هایی شخصیت ملی ایرانی دانسته‌اند. برای مثال، بی‌من²، صفاتی چون عدم اطمینان/ ناامنی و بدگمانی را در ایرانیان تشخیص داده است (نقل از چلبی، 1381: 30-20).

تحولات سیاسی بعد از مغولان نیز تأثیراتی جدی بر سطح اجتماع داشته است. برخی اندیشمندان معتقدند که در قرون گذشته همواره نوعی فاصله بین نظام سیاسی (دربار پادشاهی) و نظام اجتماعی (مردم) وجود داشته است. آبراهامیان، (1384) مبتنی بر شواهد

تاریخی، تصریح می‌کند که نظام سیاسی پادشاهی همواره به فکر نگهداری دربار و به تبع عیش و نوش شاهزادگان در حرم‌سرا بوده است. پادشاهان نه تنها برای مردم ارزش چندانی قائل نبودند؛ بلکه همواره آن‌ها را فدای اهداف سخیفانه دربار و حفظ عیاشی‌های خود می‌کردند (آبراهامیان، 1384).

کاتوزیان، (1381) اظهار می‌کند که چنین رابطه‌ای بین دولت و ملت ایران در قرون اخیر باعث فاصله و حتی تضاد بین این دو شده است. تضاد موجود بین دولت و ملت موجب شده است تا هریک نفع خود را در نفع دیگری مشاهده نکند و برای تثبیت خود، طرف مقابل را نفی کند. کاتوزیان تصریح می‌کند که این نوع تعامل، در جامعه ایران، یک ملت خودکامه و یک دولت خودکامه ایجاد کرده است (کاتوزیان، 1381، 1380).

رفیع‌پور، (1383) در این رابطه تأکید می‌کند که قرن‌ها تضاد بین دولت و ملت، نوعی فرهنگ مبتنی بر تضاد را در رابطه بین دولت و ملت ایران خلق کرده است (رفیع‌پور، 1383). او در جای دیگر اشاره می‌کند که ایرانیان عمدتاً استبداد و تضاد را می‌پسندند و می‌پذیرند (رفیع‌پور، 1376، 1378). این زمینه فرهنگی، علی‌رغم حضور و دوام فضایل اخلاقی، همچون جوانمردی و پهلوانی (نقل از چلبی، 1381: 13)، همواره پیکره اخلاقی جامعه را به مخاطره انداخته است.

نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور به‌عنوان متولی امر تربیت، همواره این مهم را مدنظر داشته است. اسناد موجود (صفوی، 1383) و همچنین یافته‌های پژوهش کیفی حاصل از مصاحبه با مطلعین کلیدی¹ نشان می‌دهد که متولیان آموزش رسمی کشور، امر تربیت اخلاقی را پیوسته مورد توجه قرار داده‌اند. مطلعین کلیدی، تأکید می‌کنند که دو عامل چنین انتظاری را از متولیان آموزش و پرورش تشدید کرده است:

الف) شرایط اجتماعی و فرهنگی کشور و تأکید مذهب رسمی بر درستکاری و منش‌های اخلاقی؛

1. مطلعین کلیدی در این بخش از پژوهش، عمدتاً در دهه‌های 60، 70 و اوایل دهه 80 در سمت‌های رئیس آموزش و پرورش استان، مشاور معاون وزیر، مدیر کل اداره کل امور تربیتی قرار داشته‌اند. تعدادی از آن‌ها، قبل از انقلاب اسلامی در کسوت‌های دبیر، معلم، یا مربی فوق‌برنامه انجام وظیفه کرده‌اند و جمعی دیگر نیز در حال حاضر از معاونان و مربیان پرورشی مدارس و مراکز آموزشی هستند.

ب) نگاه تطبیقی با دیگر کشورهای جهان و تأکید آن جوامع بر پرورش اخلاقی نونهالان. اهمیت امر تربیت اخلاقی موجب شده است تا متولیان آموزش و پرورش کشور از سال 1302 تاکنون، تربیت اخلاقی را در قالب درس‌های مختلفی در جدول دروس و متون آموزش رسمی کشور قرار دهند (صفوی، 1383)؛ اما شواهد نشان می‌دهد که این کار با طراحی یک برنامه مدون و تعیین ارزش‌های اخلاقی عینی همراه نبوده است؛ به عبارت دیگر، علی‌رغم اراده لازم در برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت برای اقدامات مقتضی برای پرورش اخلاقی نونهالان، برنامه‌های ارائه‌شده فاقد ظرفیت‌های تربیتی کارآمد هستند؛ همچنین در نحوه اجرا به شدت تحت تأثیر سلاقی مریبان قرار می‌گیرند و نتایج یکسان حاصل نمی‌شود.

به علت عدم تأکید بر ارزش‌های اخلاقی خاص و عینی و همچنین تأکید بر اهداف کلی و عموماً فلسفی اخلاقی توسط برنامه‌ریزان راهبری تعلیم و تربیت، راهکارهای و فنون دستیابی به پرورش اخلاقی نیز به طور واضح قابل سنجش نیست. متعاقباً، راهکارها و فنون (تاکتیک‌ها و روش‌ها) اجرایی کردن تربیت اخلاقی به طور عمده از دروس دینی (قرآن و شریعت) آغاز و به آن نیز منتهی شده است (صفوی، 1383: فصل دهم)؛ به عبارت دیگر، علی‌رغم وجود دستگاه نظری اخلاقی در منابع اسلامی، نظام تعلیم و تربیت ایران از چنین کیفیتی بی‌بهره بوده است.¹

1. در فرهنگ غنی اسلامی، میزان برتری انسان‌ها نزد خداوند، متناسب با تقوی و پرهیزکاری آن‌ها است (سوره حجرات، آیه 13) و هدایتگری قرآن، متقین را شامل می‌شود (سوره بقره، آیه 2)؛ اما سؤال این است که در میان فضایل، چه فضیلتی به تقوی نزدیک‌تر است؟ به زبان آماری، به زغم کتاب آسمانی قرآن، کدام فضیلت، بیشترین وارانس تقوی را پوشش می‌دهد؟ پاسخ این پرسش را می‌توان در آیه‌ی هشتم سوره‌ی مبارکه‌ی مائده جست: *يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ لِلَّهِ الْأَعْدِلُوا اِعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَى وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا تَعْمَلُونَ*: ای اهل ایمان! در راه خدا پایدار و استوار بوده 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 تقوی نزدیک‌تر از هر عمل است؛ و از خدا بترسید که خدا البته بر هر چه می‌کنید آگاه است (سوره مائده، آیه 8).

پس اگر پرسش این باشد که عدالت چگونه به منصف ظهور می‌رسد و قابل مشاهده می‌شود. با توجه به مبانی اسلامی و دانش اجتماعی موجود، می‌توان تأکید کرد که وجوه اجتماعی آن، توسط هنجارهای عادلانه‌ی توزیع، مانند انصاف و

پاپلی یزدی، (1390) که پژوهش‌ها و مشاهدات زیادی درباره کتاب‌های درسی انجام داده است، تصریح می‌کند که تا سال 1330، هدف اصلی کتاب‌های درسی، آموزش بود نه تلقین یک ایدئولوژی سیاسی به دانش‌آموزان؛ ولی نظام تعلیم و تربیت دولت شاهنشاهی از سال 1330، کم‌کم کتاب‌های درسی در کنار آموزش، دو اصل اساسی: 1. شاه دوستی؛ و 2. ناسیونالیسم (ملی‌گرایی) و وطن‌پرستی را تعقیب می‌کرد (پاپلی یزدی، 1390: 206-204).

از سال 1328، به‌طور رسمی، ماده درسی «اخلاق»، عمدتاً زیرمجموعه درس تعلیمات دینی در مقاطع ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان در نظر گرفته شده و گاهی نیز تحت فعالیت‌های فوق‌برنامه گنجانده شد؛ اما با توجه به دو اصل مزبور، مهمترین وظایف فعالیت‌های فوق‌برنامه، تقویت ملی‌گرایی، حس وطن‌پرستی و تقویت وفاداری دانش‌آموزان نسبت به رژیم پادشاهی بود؛ به این ترتیب در نظام شاهنشاهی محور تربیت و پرورش نونهالان، بُعد سیاسی پرورش و جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان بود و شعارهایی از قبیل «خدا، شاه، میهن!» که دانش‌آموزان در مراسم مختلف با صدای بلند تکرار می‌کردند در مسیر این استراتژی طراحی شده بود؛ البته تصاویر و ظواهر در و دیوار مدارس و تذکرات مسئولان امر، همواره به‌شکل ظاهری، شاه را بیش از دو عنصر دیگر برجسته می‌ساخت.

مطالعین کلیدی تأیید می‌کنند که پس از برکناری رژیم پادشاهی و حاکم شدن نظام جمهوری اسلامی، تأکیدات بیشتری بر تربیت اخلاقی در آموزش و پرورش وجود داشته است. آن‌ها اذعان می‌دارند که علی‌رغم توجه ویژه به تربیت اخلاقی، پس از انقلاب اسلامی نیز تعریف مشخص و عینی از اخلاق و تربیت اخلاقی وجود نداشته است؛ بنابراین نحوه اجرا و راهکارها با دوران قبل تفاوت چندانی نکرده است و این راهکارها و فنون، همان تعلیمات دینی و قرآنی است.

اظهارات مطالعین کلیدی، حاکی از آن است که قبل از انقلاب اسلامی، تقریباً تمام اصلاحات آموزش و پرورش، با تمرکز بر اصلاحات آموزشی (نه پرورشی) انجام شده

ملاک‌های آن به عرصه‌ی ظهور می‌رسد؛ به این ترتیب، هنجار اخلاقی انصاف، با ملاک‌های شایستگی، تلاش و کوشش و صرف زمان بالاترین شأن را می‌تواند در پرورش اخلاق اسلامی داشته باشند.

است. از سال 1359، در بخش وزارت آموزش و پرورش، تحرکاتی مبتنی بر تربیت اخلاقی صورت پذیرفت و طرح‌هایی ارائه و به اجرا گذاشته شد.

بنا به اظهارات مطلعین کلیدی که در دهه‌های 70-1360 و اوایل دهه 1380 در موقعیت‌های مشاور معاون وزیر و موقعیت‌های راهبردی آموزش و پرورش قرار داشته‌اند از اواخر سال 1359، ضرورت امور تربیتی در وزارتخانه آموزش و پرورش کشور مطرح شد. از سال 1360، واحدی با عنوان «اداره کل امور تربیتی» در این وزارتخانه تأسیس شد. مطلعین کلیدی، تأسیس چنین واحدی را به دو عامل تهدیدکننده نظام جمهوری اسلامی مرتبط می‌دانند: 1. گروه‌های سیاسی ضد نظام جمهوری اسلامی و 2. جنگ تحمیلی. عوامل تهدیدکننده مزبور موجب شدند که از آن زمان تاکنون، عمده فعالیت‌های امور تربیتی کشور، بدون توجه به اهمیت تطبیق با نظام آموزشی سایر کشورها بر تربیت سیاسی و وفاداری دانش‌آموزان نسبت به نظام سیاسی کشور متمرکز شود.

جنگ بین ایران و عراق، علی‌رغم همه محدودیت‌ها و تحریم‌های نظام سیاسی ایران، به نفع ایران تمام شد و باید اعتراف کرد که این پیروزی مرهون آن نوع تربیت در آموزش و پرورش، به‌علاوه خصلت فرهنگی تمایل به تضادی است که میان ایرانیان وجود دارد. رفیع‌پور، (1378) می‌گوید که خصلت فرهنگی تمایل به تضاد در میان ایرانیان، همواره در تقابل‌ها موجب شده است تا ایرانیان بتوانند با شجاعت بر مشکلات غلبه کنند (رفیع‌پور، 1378). امور پرورشی در آموزش و پرورش که مبتنی بر وفاداری نسبت به نظام جمهوری اسلامی انجام می‌شد در تهییج جوانان و تقویت اراده دشمن‌ستیزی آنان نقش مثبت ایفا می‌کرد و شکی باقی نمی‌گذاشت که باید به جبهه رفت و با دشمن برون‌مرزی به‌شدت جنگید.

مطلعین کلیدی اظهار می‌کنند که بنا به دلایل مزبور، متولیان امر تربیت اخلاقی پس از انقلاب فرهنگی در دوران جنگ تحمیلی و پس از آن نیز معطوف به تقویت تمایلات جوانان نسبت به نظام جمهوری اسلامی بوده‌اند؛ در عین حال آن‌ها در مورد تدوین یک برنامه مشخص برای تربیت اخلاقی محصلان، اظهار می‌کنند که برای متولیان تعلیم و تربیت رسمی کشور، امر تربیت اخلاقی همواره مبهم بوده است. بنا به گفته آن‌ها، فضایل اخلاقی، هیچ‌گاه برای متولیان تعلیم و تربیت رسمی کشور به‌طور شفاف، جزئی و واضح

مهم نبوده و به تبع به طور ویژه در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار نگرفته است؛ بلکه این موضوع، همواره در قالب‌های کلی و فلسفی مطرح شده و برای اجرایی کردن آن نیز به امور پوشش، عدم استفاده از تجملات و تظاهر جنسی و رعایت ارزش‌های انقلابی در حد ظواهر اکتفا شده است؛ بنابراین فقدان احساس نیاز نسبت به تربیت اخلاقی در معنای صحیح آن و عدم تخطی نسبت به آرای گذشتگان، باعث شده که تاکنون اهمیت این نهاد نظارتی و همچنین گماردن افرادی که در مدارس، مستقیماً متولی امر پرورش سیاسی باشند در مرکز توجه مسئولان آموزش رسمی کشور قرار داشته باشد. مطلعین کلیدی اظهار می‌دارند که عوامل پرورشی با عنوان «مربی پرورشی» یا «معاون پرورشی» در مدارس، مستقیماً متولی تربیت و پرورش کودکان و نوجوانان و متولی انتقال ارزش‌های اسلامی و سیاسی به دانش‌آموزان هستند و روند پرورشی این عوامل زحمت‌کش تا اندازه‌ای سلیقه‌ای و معطوف به فرد است.

آخرین اصلاحات آموزش و پرورش کشور که با محوریت تربیت اخلاقی تدوین شده با ابهامات جدی در حیطه پرورش اخلاقی مواجه است (سند تحول بنیادین، 1390)¹. در این اصلاحات، با عنوان «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به طور صریح بیان شده است که مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیت، نائل آمدن به «حیات طیبه» است (همان). در این سند برای مفهوم «حیات طیبه»، تعریف مشخص و عینی ارائه نشده و ابعاد آن به طور واضح مشخص نشده است. متعاقباً، راهکارها و فنون دست‌یابی به این هدف تربیتی نیز همچنان مسکوت و مبهم مانده است.

پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهند که آمیختگی فضایل اخلاقی با معیار مضاعف و شیوع فردگرایی خودخواهانه و خاص‌گرایی مفرط تربیت اخلاقی را به مخاطره انداخته است (نقدی، 1391). روند افزایشی در انحرافات جنسی و خشونت جوانان و همچنین آمیختگی تفریحات جوانان، نمایان‌گر شرایط اجتماعی بحرانی است (نقدی و میرزایی، 1392؛ نقدی، 1391؛ نقدی و همکاران، 1391؛ نقدی و تولایی، 1392؛ نقدی،

1. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آذرماه 1390. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش.

1391 الف). مطلعین کلیدی تصریح می‌کنند که بیشتر متولیان تعلیم و تربیت، در جلسه‌ها و نشست‌های غیررسمی، این مشکلات اخلاقی را ناشی از بحران‌های اخلاقی اجتماعی، مانند مدرک‌گرایی، ارتشاء، اختلاس و انواع آلودگی‌های بالادستی دانسته‌اند و معتقدند که با توجه به وضع موجود، تربیت اخلاقی در مدارس با شکست مواجه خواهد شد؛ ولی نسبت به آینده تربیت اخلاقی نسبتاً خوش‌بین هستند.

پژوهش‌ها و تجربه‌های پژوهشگر، مؤید آن است که ورای شرایط عمومی، می‌توان با طراحی شرایط ویژه تربیتی به موفقیت‌های زیادی دست یافت. برای مثال، طراحی «اجتماع مدرسه‌ای» به‌عنوان نوعی اجتماع سازمانی و استفاده از ظرفیت‌های موجود در باشگاه‌ها و مکان‌های ورزشی، ما را به اهداف تربیتی نزدیک خواهند کرد (نقدی، 1393: 44-30؛ 1394 الف: 47-22)؛ اما تأکید می‌شود که این موفقیت‌ها بسیار شکننده و بی‌ثبات بوده و گاهی معطوف به فرد است؛ به این معنا که با تغییر کوچک‌ترین شرط یا با رفتن یا حذف فردی که دارای برنامه ویژه و مدون تربیتی برای مدرسه است، فعالیت‌های مدرسه دچار اختلال شده و مجدداً سلطه شرایط عمومی سنگین می‌شود؛ به‌علاوه اگر شرایط عمومی برای تربیت اخلاقی جوانان مساعد نباشد، اقدامات جنبی و طراحی شرایط خاص، همواره با صرف وقت و انرژی مضاعف توأم خواهد بود و برای متولیان، مجریان و ناظران فرسودگی روزافزون به‌بار خواهد آورد (نقدی، 1394: 28-24).

شایسته است که متولیان امر تربیت به ضرورت پژوهش‌های موثق و دقیق توجه بیشتری داشته باشند؛ زیرا پژوهش درباره تربیت اخلاقی، به‌ویژه مهم‌ترین فضایل اخلاقی در سطح مدارس کشور و روش‌های انجام آن، از ضرورت‌های امروز جامعه است و با اتکا به نتایج آن‌ها می‌توان به اهداف بلندمرتبه تربیتی نائل شد.

جمع‌بندی تحلیل مقایسه‌ای

مطالعه تطبیقی این پژوهش، متکی بر مطالعات نسبتاً وسیع در مورد رعایت اخلاقیات در کشورهای نمونه و همچنین مصاحبه و گفت‌وگو با مطلعین کلیدی‌ای است که درباره رعایت هنجارهای اخلاقی در جوامع مورد نظر اشراف کافی دارند. این شواهد، نشان می‌دهند که هر یک از کشورهای تحت پژوهش، فارغ از شرایط تاریخی و اجتماع-فرهنگی منحصر به فرد خود در فراهم‌آوردن پنج زمینه در سطح سیستم تربیتی تجربه‌های متفاوتی

داشته‌اند؛ به طوری که ترکیب متفاوت این پنج شرط، مسیرهای علی چندگانه را برای دستیابی به شرایط مناسب برای رعایت هنجارهای اخلاقی، فراهم کرده است. این پنج شرط عبارت‌اند از: 1. وجود برنامه مدون و متمرکز بر تربیت اخلاقی، با محوریت ارزش‌های عینی و قابل مشاهده؛ 2. القای وفاداری دولتی یا آمیختگی برنامه تربیت اخلاقی با وفاداری نسبت به حکومت؛ 3. رعایت ملاک شایستگی در توزیع مزایا؛ 4. رعایت ملاک کوشش در توزیع مزایا؛ 5. محترم شمرده شدن سلسله‌مراتب. به کارگیری ملاک‌های هنجار اخلاقی انصاف در سطح سیستم، همچون شایستگی و تلاش در توزیع مزایا، نقشی بسیار مهمی در تمایل افراد جامعه برای رعایت هنجارهای اخلاقی دارد؛ البته چگونگی ترکیب این پنج شرط و تأثیر آن‌ها در تقویت کنشگران اجتماعی در رعایت هنجارهای اخلاقی به شکل واضح‌تر در بخش تحلیل فازی ارائه خواهد شد.

نتایج تحلیل فازی

جمع‌بندی و طبقه‌بندی اطلاعات تحقیق در مورد شرایط عمومی تربیت اخلاقی و تعلیل ساختاری، نیازمند ارزیابی موثق کشورهای منتخب، بر اساس متغیرهای تحقیق بوده است. به این منظور، با تعدادی از اعضای گروه تحقیقاتی بین‌المللی تیمز که توانایی مقایسه سیستم تعلیم و تربیت کشورهای مختلف را دارا هستند¹، تماس برقرار شد. با ارائه توضیحات کافی، از آن‌ها درخواست شد تا با توجه به اطلاعات و تجربه‌های خود، حضور برخی متغیرهای تحقیق را بر یک طیف فازی صفر تا 1، علامت بزنند. صفر متعلق به عضویت

1. منابع اطلاعاتی تیمز (TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study)، عبارت است از ساعت‌ها، فیلم‌ها و مصاحبه‌های ضبط شده در نظام اداری و آموزشی کشورهای مختلف. این منابع ابتدا با محوریت تدریس ریاضیات انجام می‌شده است؛ اما با توجه به نقش متغیرهای اجتماعی و فرهنگی در شیوه‌های تدریس و یادگیری؛ امروزه این اطلاعات با تمرکز بر نظرها و مشاهده‌های استادان رشته‌های مختلف در مورد سیستم‌های دولتی و متمرکز بر سیستم‌های آموزشی؛ همچنین شیوه‌های تدریس معلمان، روابط میان معلمان و شاگردان، فعالیت‌های درسی دانش‌آموزان، فعالیت‌های فوق‌برنامه و فعالیت‌های جنبی مانند غذا خوردن، پیمودن مسیر مدرسه تا خانه، شیوه‌های مطالعه فردی و روابط میان اولیا و فرزندان تهیه می‌شود.

نداشتن آن کشور و امتیاز 1 به معنای عضویت کامل در میان کشورهایی است که آن متغیر را به طور کامل دارا هستند. متغیرها یا شرایط ارائه شده، عبارت‌اند از¹:

برنامه: وجود برنامه مدون و متمرکز بر تربیت اخلاقی، با محوریت ارزش‌های عینی و قابل مشاهده؛

وفادای دولتی: القای وفاداری دولتی، یا آمیختگی برنامه تربیت اخلاقی با وفاداری نسبت به حکومت؛

شایسته سالاری: رعایت ملاک شایستگی در توزیع مزایا؛

تلاش: رعایت ملاک کوشش در توزیع مزایا؛

سلسله مراتب: محترم شمرده شدن سلسله مراتب؛

اخلاق: تمایل عام‌گرای جوانان نسبت به رعایت هنجارهای اخلاقی، مانند تعهد عام‌گرا در رعایت صداقت، انصاف، یاری، احترام و لحاظ کردن نفع و ضرر دیگران در تابع نفع و ضرر خود.

بر اساس جدول 1، مطلعین کلیدی با توجه به دانش محتوایی خود، عضویت فازی هر یک از کشورها را بر اساس هر یک از متغیرها تعیین کرده‌اند.

جدول 1: عضویت فازی کشورهای منتخب مبتنی بر شرایط تحقیق

کشور	شرایط	وفاداری دولتی	شایسته‌سالاری	تلاش	سلسله مراتب	اخلاق
چین	1/00	0/30	0/80	0/80	0/95	0/65
ژاپن	1/00	0/00	1/00	1/00	0/95	0/95
کره جنوبی	1/00	0/30	1/00	1/00	0/95	0/85

2. به علت این که نرم‌افزار fs/QCA قابلیت برگردان به فارسی را ندارد و حروف بزرگ و کوچک در آن معنای کاملاً متفاوتی دارند؛ این گزارش، ناگزیر از ارائه بدون کم و کاست خروجی رایانه‌ای و به کارگیری حروف لاتین برای معرفی متغیرها و شرایط است.

0/87	0/95	1/00	1/00	0/00	1/00	تایوان
0/92	0/90	1/00	1/00	0/00	0/70	سنگاپور
0/55	0/40	0/40	0/50	0/00	0/10	مالزی
0/70	0/50	0/60	0/90	0/00	0/50	انگلستان
0/97	0/90	1/00	1/00	0/00	1/00	سوئد
0/15	0/20	0/30	0/30	0/70	0/10	ایران

متغیرهای تحقیق همراه با عضویت فازی آنها، توسط نرم افزار fs/QCA مورد تحلیل فازی قرار خواهند گرفت (م.ش. خانه 1).

خانه 1: توضیح روشی در مورد خروجی های fs/QCA:

در این جا ذکر 4 نکته مقدماتی در مورد استفاده از روش تطبیقی کیفی، ضروری به نظر می رسد:

1. بنابه ماهیت روش تحقیق کیفی تطبیقی، ماهیت متغیرها عبارت اند از: «عضویت فازی در یک مجموعه خاص». اکنون ابتدا به معرفی متغیر وابسته و سپس به معرفی متغیرهای مستقل پرداخته می شود.
2. در این روش، هر متغیری که با حروف برجسته نوشته شود، نشان دهنده عضویت فازی در مجموعه خاص است؛ و برعکس، هر متغیری که با حروف معمولی نوشته شود، نشان دهنده عدم عضویت فازی در مجموعه خاص می باشد. برای مثال، در متغیر «رعایت عام گرای اخلاق» داریم: «**اخلاق**»، یعنی عضویت فازی در مجموعه کشورهای که درجات بالایی از رعایت عام گرای اخلاق را دارا هستند؛ بنابراین «اخلاق»، یعنی عدم عضویت فازی در مجموعه کشورهای است که درجات بالایی از رعایت عام گرای اخلاق را دارا هستند.
3. علامت + در جملات، به معنای «یا» منطقی (U, E) است. این علامت جداکننده یک مسیر علی بوده و شروط کافی را از یکدیگر متمایز می کند و علامت * در جملات، به معنای «و» منطقی (U, C) است. این علامت شروط لازم را آشکار می سازد.
4. هنگام نقیض گرفتن و استفاده از قانون دمورگان از یک عبارت فازی، علامات + به * تبدیل می شود و برعکس و حروف برجسته به کوچک تبدیل می شوند و برعکس. برای مثال، نقیض عبارت «**تلاش**» + «**برنامه**»، به عبارت «تلاش» * «برنامه» مبدل می شود.

مطابق اصل امکان، مجموعه متغیرهای مستقل یا شرایط فازی، همراه با متغیر وابسته را در نرم افزار fs/QCA وارد کرده و نتیجه آن به صورت معادله زیر (جدول 2) به دست آمده است:

جدول 2: مسیرهای علی چندگانه مربوط به عضویت در مجموعه کشورهای با درجه بالایی از عام-گرایی در رعایت هنجارهای اخلاقی

سازگاری	پوشش یکتایی	پوشش خام	مسیرهای علی منتهی به «اخلاق»
0/881250	0/000000	0/866359	+ «برنامه»
0/874627	0/003072	0/900154	+ «تلاش»
0/962903	0/023042	0/917051	* «سلسله مراتب» * «شایسته‌سالاری» * «وفاداری دولتی»
	0/953917		ضریب پوشش کل
	0/874648		ضریب سازگاری کل

بالا بودن ضریب پوشش کل (0/954) و ضریب سازگاری کل (0/875)، همچنین بالا بودن میزان سازگاری و پوشش خام در هر مسیر علی، نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالا، نسبت به معادله استخراج شده است. پایین بودن پوشش یکتایی در هر مسیر، نشان‌دهنده آن است که به علت کیفیت نمونه‌ها، در هر مسیر تمام نمونه‌های منتخب دخالت داشته؛ و در ادامه، موارد یکتا در مسیرهای علی متمایز نمی‌شوند؛ به عبارت دیگر، هر مسیر علی را می‌توان برای تمام کشورهای منتخب قلمداد کرد و هیچ‌یک از نمونه‌ها در مسیرهای مشخص شده مستثنی نیستند.

قبلاً تأکید شد که تعلیل ساختاری ممکن است، ارائه‌کننده مسیرهای علی چندگانه باشد که هر یک به تنهایی برای احقاق متغیر وابسته کافی است. اکنون در معادله آ، با توجه به نمونه‌های تحقیق، مشاهده می‌شود که سه مسیر علی برای عضویت یک کشور در مجموعه کشورهای که هنجارهای اخلاقی به‌طور عام‌گرا در آن‌ها رعایت می‌شود، وجود دارد:

معادله 1: معادله مسیرهای علی چندگانه رعایت هنجارهای اخلاقی در کشورهای منتخب

مسیر علی سوم	مسیر علی دوم	مسیر علی اول	تمایل به رعایت هنجارهای اخلاقی
سلسله مراتب * شایسته‌سالاری * وفاداری دولتی	+ «تلاش»	+ «برنامه»	= «اخلاق»

در نخستین مسیر علی، فقط متغیر «وجود برنامه مدون» قرار دارد. به این معنی که وجود برنامه مدون جهت تربیت اخلاقی دانش‌آموزان، شرط کافی برای عضویت در مجموعه کشورها با رعایت بالای اخلاقیات است. به عبارت دیگر، یکی از مسیرهایی که کشورهای منتخب برای تحقق هنجارهای اخلاقی پیموده‌اند، از طریق تدوین و اجرای برنامه واضح در جهت پرورش اخلاقی جوانان کشور بوده است. برنامه‌ریزان راهبردی برخی از این

کشورها، توانایی‌های قابل توجهی در طراحی و اجرای برنامه‌های متفاوت، با هدف پرورش اخلاقی افراد جامعه از خود نشان داده‌اند. آن‌ها در عرصه آموزش و پرورش و تدوین برنامه‌های پرورش اخلاقی،

- عموماً از ارزش‌های فرهنگی سنتی استفاده کرده‌اند؛
- ارزش‌های اخلاقی مشخص و عینی را برجسته کرده‌اند؛
- در نظام ارزیابی، از ابتکاراتی استفاده کرده‌اند که ملاک‌های شایستگی و تلاش دانش‌آموزان لحاظ شود؛
- با ارتباط خانه و مدرسه، توانسته‌اند یک اجتماع مدرسه‌ای ایجاد کنند؛
- با طراحی مسافرت و بازدید از محیط‌های خارج از مدرسه، شهر محل سکونت و حتی استان محل اقامت دانش‌آموزان، ارتباط اجتماعی شاگردان را به افراد جامعه در اقصی نقاط کشور فراهم آورده‌اند و اجتماع مدرسه‌ای را به کل کشور متصل کرده‌اند.

در مسیر علی دوم، فقط متغیر «ملاک تلاش» قرار دارد. به این معنی که اهمیت ملاک تلاش در توزیع مزایا در سطح جامعه، شرط کافی برای عضویت در مجموعه کشورها با رعایت بالای اخلاقیات است؛ به عبارت دیگر، یکی از مسیرهایی که کشورهای منتخب برای رعایت عام‌گرای هنجارهای اخلاقی پیموده‌اند، از طریق ارج نهادن به تلاش افراد جامعه و در نظر گرفتن این ملاک در توزیع مزایای اجتماعی است.

در سومین مسیر علی، ترکیب عاطفی سه شرط قرار دارد که دو شرط در سطح جامعه و یک شرط در سطح نظام تعلیم و تربیتی رسمی قرار دارند. هر یک شرط لازم برای دستیابی به رعایت عام‌گرای هنجارهای اخلاقی در جامعه است و حضور هر سه متغیر باهم، شرط کافی برای احقاق اخلاق در جامعه است. این سه شرط عبارت‌اند از «شایسته‌سالاری»، «سلسله مراتب» و «عدم عضویت در مجموعه «القای وفاداری دولتی»». به عبارت دیگر، در میان نمونه‌های منتخب، کشورهایی که به‌طور نسبی به سطح بالایی از رعایت عام‌گرای هنجارهای اخلاقی رسیده‌اند، به‌طور هم‌زمان، سه شرط لازم را دارا بوده‌اند: اول، عاری بودن روش‌های تربیتی مدرسه‌ای از وفاداری سیاسی نسبت به حکومت؛ دوم، در نظر گرفتن ملاک شایستگی در توزیع مزایا در جامعه؛ و سوم، محترم شمردن سلسله مراتب.

به عبارت دیگر، مسیر سوم حاکی از آن است که در سطح جامعه، اهمیت سلسله مراتب، آمیخته با شایسته‌سالاری می‌تواند ترکیبی را فراهم کند که اگر توأم با برنامه‌های تربیتی فارغ از وفاداری به حکومت باشد، نتیجه آن، پرورش اخلاقی دانش‌آموزان خواهد بود؛ بنابراین اهمیت داشتن سلسله مراتب و پیروی از آن، به تنهایی گویای نظام احقاق حق نیست و به توسعه اخلاق در جامعه منجر نمی‌شود. سیستم مبتنی بر سلسله مراتب، زمانی کارگر خواهد بود که مردم جامعه، اطمینان داشته باشند که هنجار انصاف با ملاک شایسته‌سالاری و سزاواری دست‌یابی به مزایا، به‌عنوان معیار توزیع منافع، به شدت دست‌اندرکار و کنترل‌کننده است و از طرف دیگر، نظام تعلیم و تربیت نیز باید بدون جانب‌داری از حکومت و دولت، پرورش اخلاقی افراد جامعه را با برنامه‌های مدون در دستور کار داشته باشد؛ بنابراین به هیچ‌وجه نباید بر یک یا حتی دو شرط موجود در مسیر سوم اکتفا کرد؛ بلکه باید توجه داشت که حتماً هر سه شرط برقرار باشد.

اکنون، با نقیض گرفتن از معادله منطقی 1، می‌توان شروط عدم وقوع متغیر وابسته را نیز مشخص کرد. در حقیقت، می‌توان وجه سلبی متغیر وابسته را نیز تعلیل ساختاری کرد؛ بنابراین اگر از معادله قبل، با استفاده از قوانین دموگان، معادله نقیض استخراج شود، معادله 2 به شکل زیر خواهد شد:

معادله 2: (نقیض معادله 1) - معادله و مسیرهای علی چندگانه عدم عضویت در کشورهای با رعایت اخلاقیات بالا، در میان کشورهای منتخب

"سلسله مراتب" + "شایسته‌سالاری" + "وفاداری دولتی" * "تلاش" * "برنامه"	= "اخلاق"
+ "وفاداری دولتی" * "تلاش" * "برنامه"	مسیر علی اول
+ "شایسته‌سالاری" * "تلاش" * "برنامه"	مسیر علی دوم
"شایسته‌سالاری" * "تلاش" * "برنامه"	مسیر علی سوم

معادله 2، نشان می‌دهد که برای عدم عضویت در مجموعه کشورهای با رعایت بالای هنجارهای اخلاقی، در میان کشورهای منتخب، سه مسیر علی وجود دارد. هر یک از این مسیرها، دارای سه شرط لازم هستند که جدا از یکدیگر بررسی می‌شوند.

در هر سه مسیر، دو شرط لازم، یکی در سطح جامعه و دیگری در سطح نظام تعلیم و تربیت رسمی، تکرار می‌شوند. این دو شرط عبارت‌اند از: 1) عدم عضویت فزایی در

مجموعه کشورهای که ملاک تلاش برای توزیع مزایا در آن‌ها رعایت می‌شود؛ (2) عدم عضویت فازی در مجموعه کشورهای که نظام تعلیم و تربیت آن‌ها برای پرورش اخلاقی جوانان برنامه مدون طراحی و اجرا کرده‌اند.

در مسیر علی‌نخست، شرط لازم سوم در سطح نظام تعلیم تربیت است. این شرط عبارت است از: عضویت در کشورهایی که در آن‌ها برنامه‌های تربیتی توأم با وفاداری به نظام سیاسی است؛ به عبارت دیگر، می‌توان ادعا کرد که در میان کشورهای منتخب، آن‌ها که

- در سطح آموزش و پرورش، برنامه‌های تربیتی آن‌ها چندان مدون نیست و نسبتاً ضعیف است و برنامه‌های تربیتی‌شان در جهت وفاداری نسبت به حاکمیت سیاسی است؛ و
- در سطح جامعه، ملاک تلاش را در توزیع مزایا چندان رعایت نمی‌کنند، چندان هنجارهای اخلاقی به صورت عام‌گرا در آن‌ها رعایت نمی‌شود.

در دومین مسیر علی، شرط لازم سوم در سطح جامعه بوده و عبارت است از: عدم عضویت فازی در کشورهایی که در آن‌ها ملاک شایستگی برای توزیع مزایا رعایت می‌شود.

اکنون، در خطر ساده‌گویی، می‌توان ادعا کرد که در میان کشورهای منتخب، آن‌ها که:
- در سطح آموزش و پرورش، برنامه‌های تربیتی‌شان چندان مدون نیست و نسبتاً ضعیف است؛ و

- در سطح جامعه، ملاک‌های شایستگی و تلاش را در توزیع مزایا چندان رعایت نمی‌کنند، جوانان آن‌ها، هنجارهای اخلاقی را چندان به صورت عام‌گرا رعایت نمی‌کنند.

در مسیر علی سوم که شرط لازم سوم در سطح جامعه بوده و عبارت است از: عدم عضویت فازی در کشورهایی که در آن‌ها، سلسله مراتب دارای اقتدار اخلاقی بالایی است. پس در خطر ساده‌گویی، می‌توان ادعا کرد که در میان کشورهای منتخب، آن‌ها که

- در سطح آموزش و پرورش، برنامه‌های تربیتی‌شان چندان مدون نیست؛ و
- در سطح جامعه، ملاک تلاش را در توزیع مزایا چندان رعایت نمی‌کنند؛ و سلسله مراتب در آن‌ها دارای اقتدار اخلاقی بالا نیست،

چندان هنجارهای اخلاقی به صورت عام‌گرا در آن‌ها رعایت نمی‌شود.

به این ترتیب، مطابق یافته‌های تحقیق می‌توان ادعا کرد کشورهایی که در آن‌ها ارزش‌های کار و تلاش دارای برجستگی نیستند و نظام تعلیم و تربیت آن‌ها برنامه مدونی برای تربیت اخلاقی جوانان ندارد؛ اگر یکی از سه شرط زیر را داشته باشند، الف) آمیختگی برنامه تربیتی با وفاداری نسبت به نظام سیاسی و حکومتی؛ یا ب) ضعیف بودن ملاک شایستگی در کسب مزایا؛ یا ج) ضعیف بودن اقتدار اخلاقی سلسله مراتب؛

آنگاه، تربیت اخلاقی جوانان میسر نخواهد شد و در ادامه، از معیارهای یک جامعه نیک فاصله خواهد گرفت. به این ترتیب، با استناد به یافته‌های تحقیق، می‌توان ادعا کرد که فاصله گرفتن جوامع مورد تحقیق از ملاک‌های هنجار اخلاقی انصاف، به ویژه ترکیب آن‌ها با دیگر متغیرهای تضعیف‌کننده، شرایط را برای تقویت هنجارهای اخلاقی نامناسب ساخته است؛ بنابراین به منظور ترویج هنجارهای اخلاقی و ترغیب کنش‌گران نسبت به رعایت آن‌ها در سطح کشور، می‌توان شرایط عمومی مقوم را به‌طور علمی و موثق شناسایی و آن‌ها را تقویت کرد. در مقابل، تصریح می‌شود که برای اجتناب از شرایط بحرانی، لازم است که شرایط عمومی متضاد با رشد اخلاقیات، شناسایی شده و به‌ویژه از ترکیب آن‌ها جلوگیری به‌عمل آید. در این راستا، الهام گرفتن از تجارب دیگر جوامع و کشورها، می‌تواند مفید واقع شده و با بومی‌سازی این تجارب، برنامه‌های کوتاه و بلندمدت طراحی شود. علاوه بر این، تأکید بر هنجار اخلاقی انصاف با ملاک‌های شایستگی و تلاش که حاوی عام‌ترین ارزش‌ها و پرهیز از هرگونه خاص‌گرایی است می‌تواند در برنامه‌های راهبردی کوتاه‌مدت گنجانده شود؛ بنابراین بهتر است که متولیان امر تربیت اخلاقی جامعه که خود با ملاک‌های شایستگی بر مسند امر قرار گرفته‌اند، در هر سطحی نسبت به شرایط تقویت و تضعیف متغیرهای اخلاقی اشراف داشته باشند و با صبر و تأنی که لازمه شناسایی مدقانه و علمی است، نسبت به اصلاحات موثق و «معطوف به هدف» اقدام کرده و تغییرات بطئی را مدقانه بررسی کنند تا از نزدیک شدن به اهداف کوتاه و بلندمدت راهبردی، اطمینان حاصل کنند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش، در راستای تحلیل تطبیقی شرایط مناسب عام برای رعایت هنجارهای اخلاقی انجام گرفته است. به این منظور نه کشور چین، ژاپن، کره جنوبی، تایوان، سنگاپور، مالزی، انگلستان، سوئد و ایران انتخاب شده‌اند.

مطابق نتایج تحقیق، جوامعی که در سیستم تعلیم و تربیت خود از برنامه‌های تربیتی مدون و مبتنی بر ارزش‌های عینی بهره‌جسته‌اند، توانسته‌اند اخلاقیات را در سطح جامعه ترویج دهند.

بر اساس نتایج رعایت عدالت و هنجار عینی متناظر آن، یعنی انصاف، با دو ملاک شایسته‌سالاری و تلاش، نقش تقویت‌کننده در تمایل افراد جامعه نسبت به اخلاقیات دارا است؛ به طوری که ملاک تلاش و شرط کافی و ملاک شایستگی شرط لازم را در این امر ایفا می‌کند. لازم به ذکر است که ملاک شایستگی همراه با دو شرط دیگر، شرایط کافی در احقاق اخلاقیات برقرار می‌سازند؛ این دو شرط عبارت‌اند از: احترام و قدرشناسی نسبت به سلسله مراتب و پرهیز از القای وفاداری دولتی در سیستم تعلیم و تربیت رسمی؛ به عبارت دیگر، محترم شمردن سلسله مراتب، تنها در لوای شایسته‌سالاری و برنامه‌های تربیتی فارغ از وفاداری نسبت به نظام سیاسی حاکم می‌تواند در تقویت اخلاقیات در جامعه نقش کلیدی ایفا کند.

در ادامه، جوامعی که از به کارگیری هنجار انصاف در توزیع مزایا فاصله گرفته‌اند، از گستردن و ترویج اخلاق در جامعه نیز بازمانده‌اند.

نتایج مطالعه تطبیقی نشان می‌دهد که تقویت اجتماع سازمانی و نفوذ اجتماع طبیعی در فرهنگ سازمانی از مهم‌ترین تجاربی است که کشورهای نمونه در تقویت عام‌گرایی کنش‌گران داشته‌اند. تأسیس «اجتماع مدرسه‌ای» در سوئد و «درس پژوهی» در ژاپن و کره جنوبی، نمونه‌های بارز تقویت اجتماع سازمانی در سطح مدارس و مراکز آموزشی این کشورها است.

یافته‌های تحقیق می‌تواند برای جامعه ایرانی نیز مورد استفاده قرار گیرد. نظام فرهنگی اسلامی و ایرانی، دارای ظرفیت‌های نظری لازم برای ترسیم اهداف مشخص و عینی است؛ بنابراین بهتر است که رعایت هنجار اخلاقی انصاف در سطح سیستم‌ها، به عنوان وسیله عملیاتی کردن عدالت، با ملاک‌های تلاش و شایسته‌سالاری، شأن محوری داشته باشد.

همچنین، برنامه‌های راهبردی آموزش و پرورش، به عنوان مهم‌ترین متولی تربیت اخلاقی، شایسته است دارای برنامه‌های مدون، شامل اهداف عینی و کاملاً مشخص باشد. این برنامه‌ها باید حاوی حداقلی از القای مستقیم وفاداری دولتی و سیاسی باشد؛ به طوری که با رعایت شایسته‌سالاری، احترام اعیان اجتماعی نسبت به سلسله مراتب، به طور عمیق و غیرمستقیم جلب شود.

در این راستا، بهتر است که برنامه‌ریزان راهبردی کشور، اهداف اخلاقی کوتاه‌مدت و بلندمدت را در صدر برنامه‌ها قرار دهند. واضح است که روند شناسایی دقیق و به کارگیری معیارهای علمی، باید توسط افرادی ذی صلاح انجام شود که به دانش و ابزار علمی مربوطه مسلط هستند. متولیان راهبردی فرهنگی، به کمک محققان زبده می‌توانند تغییرات لازم در جهت تقویت تمایل کنش‌گران نسبت به رعایت اخلاقیات را بررسی کرده و میزان دست‌یابی به اهداف کوتاه و بلندمدت را بررسی کنند.

منابع

- آبراهامیان، پروانه، 1384، ایران بین دو انقلاب: درآمدی بر جامعه‌شناسی سیاسی ایران، ترجمه احمد گل محمدی و محمدابراهیم فتاحی ولیلایی، چاپ یازدهم، تهران، نشر نی.
- الماسی، علی محمد (1382) آموزش و پرورش تطبیقی. چاپ ششم، تهران: انتشارات رشد.
- استیگلر، جیمز و جیمز هیبرت (1384) شکاف آموزشی؛ بهترین ایده‌ها از معلمان جهان برای بهبود آموزش در کلاس درس. مترجمان دکتر محمدرضا سرکارآرانی و علی‌رضا مقدم. تهران: انتشارات مدرسه.
- پاپلی یزدی، محمدحسین، 1390، خاطرات شازده حمام: گوشه‌ای از اوضاع اجتماعی شهر یزد دهه 40-1330، جلد اول، چاپ پنجم، مشهد، انتشارات پاپلی.
- چلبی، مسعود (1385^{الف}) "فضای کنش: ابزاری تنظیمی در نظریه سازی"، در مسعود چلبی، تحلیل اجتماعی در فضای کنش. چاپ اول، تهران: نشر نی، صص. 13-49.
- چلبی، مسعود (1385^ب) "مطالعه پیمایشی اخلاق کار در سه شهر ایران"، در مسعود چلبی، تحلیل اجتماعی در فضای کنش. چاپ اول، تهران: نشر نی، صص. 165-188.
- چلبی، مسعود، 1381، بررسی تجربی نظام شخصیت در ایران، تهران، چاپ اول، مؤسسه پژوهشی فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- چلبی، مسعود (1375) جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، چاپ اول، تهران: نشر نی.
- رفیع‌پور، فرامرز، 1386، سرطان اجتماعی؛ فساد، چاپ اول، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- رفیع‌پور، فرامرز، 1383، "عناصرزیربنایی جامعه ایران؛ نظام ایلی، دولت ستیزی و ساختارنفودال"، پژوهشنامه علوم انسانی، دانشگاه شهیدبهشتی، شماره 42-41: 37-52.
- رفیع‌پور، فرامرز، 1378، آنا‌تومی جامعه، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی کاربردی، تهران، چاپ اول، شرکت سهامی انتشار.
- رفیع‌پور، فرامرز، 1376، توسعه و تضاد: کوششی در جهت تحلیل انقلاب اسلامی و مسائل اجتماعی ایران، تهران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- زنجانی، محمود (1380) تاریخ تمدن ایران باستان (جلد اول)، چاپ اول، تهران: انتشارات آشیانه کتاب.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، آذر ماه 1390. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش.
- صفوی، امان‌الله (1383) تاریخ آموزش و پرورش ایران؛ از ایران باستان تا 1380 هجری شمسی، همراه با معرفی کلیه وزرای علوم، معارف، فرهنگ و آموزش و پرورش. چاپ اول، تهران: انتشارات رشد.
- فرجاد، محمد علی (1388) آموزش و پرورش تطبیقی؛ آموزش و پرورش در کشورهای جهان (جلد دوم). چاپ ششم، تهران: انتشارات رشد.
- کاتوزیان، محمدعلی همایون، 1381، تضاد دولت و ملت: نظریه تاریخ و سیاست در ایران، ترجمه علیرضا طیب، تهران، چاپ دوم، نشر نی.

- محسینیان راد، مهدی، 1387، ایران در چهار کهنکشان ارتباطی: سیر تحول تاریخ ارتباطات در ایران، از آغاز تا امروز، سه جلد، چاپ دوم، تهران، انتشارات سروش.
- مطهری، مرتضی (1376) خدمات متقابل اسلام و ایران، تهران: انتشارات صدرا.
- معیری، محمد طاهر، 1388، مسائل آموزش و پرورش، تهران، چاپ بیستم، مؤسسه انتشارات امیر کبیر.
- نقدی، وحید (1394الف) "نقش ورزش در تربیت اخلاقی: ورزش در جوامع شرقی"، مجله رشد علوم اجتماعی، دوره هفدهم، شماره 1، پاییز 1394: 47-22.
- نقدی، وحید (1394ب) "اقدام پژوهی در مدرسه"، مجله رشد علوم اجتماعی، دوره هفدهم، شماره 3، بهار 1394: 28-24.
- نقدی، وحید (1393) "نظریه اجتماع مراقب: تربیت اخلاقی در آرای مک‌اینتایر"، مجله رشد علوم اجتماعی، دوره هفدهم، شماره 2، زمستان 1393: 44-30.
- نقدی، وحید (1392الف) "مطالعه تطبیقی حاکمیت قانون در کشورهای آسیای جنوب شرقی: با تأکید بر نقش اخلاق اجتماعی"، دوفصلنامه علمی - پژوهشی تحلیل اجتماعی، دانشگاه شهید بهشتی، شماره بهار و تابستان 91، 61/4.
- نقدی، وحید (1392ب) "کندوکاوی در مورد نظریه اجتماعی اخلاق: با تأکید بر نظریه نظم اجتماعی"، مجله رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره 61 زمستان 92، صص. 29-24.
- نقدی، وحید و نوین تولایی و سیدمحمد سیدمیرزایی (1392الف) "بررسی تطبیقی توسعه موزون در کشورهای آسیای جنوب شرقی: با تأکید بر ضرورت جمعیت منضبط و با اخلاق"، فصلنامه علمی - پژوهشی برنامه-ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبائی، پاییز 92، شماره 16.
- نقدی، وحید و سیدمحمد سیدمیرزایی (1392ب) "بررسی تأثیر عوامل اجتماعی بر "مشروب‌خواری" جوانان"، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌های انتظام اجتماعی، دانشکده علوم و فنون انتظامی، دانشگاه علوم انتظامی، سال پنجم، شماره اول.
- نقدی، وحید و نوین تولایی (1392ج) "بررسی جامعه‌شناختی رعایت هنجار صداقت در جوانان: با تأکید بر روش‌های تربیتی خانواده و مدرسه"، مجله علمی - پژوهشی مسائل اجتماعی ایران، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تربیت معلم، دوره چهارم، شماره 2.
- نقدی، وحید (1391الف) بررسی جامعه‌شناختی تربیت اخلاقی در آموزش و پرورش ایران: با تأکید بر هنجارهای اخلاقی انصاف و صداقت، رساله دکتری به راهنمایی مسعود چلبی، استاد جامعه‌شناسی گروه علوم اجتماعی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.
- نقدی، وحید (1391ب) "بررسی تأثیر هنجارهای اخلاقی و تربیتی بر خشونت جوانان"، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌های انتظام اجتماعی، سال چهارم، شماره سوم: 40-7.
- نقدی، وحید و سیدمحمد سید میرزایی و ابراهیم خدایی (1391) "بررسی انحرافات جنسی جوانان (مورد مطالعه: غرب تهران)"، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش‌های انتظام اجتماعی، سال چهارم، شماره اول: 80-39.

وایت، مری (1388) *مطالبات آموزشی در ژاپن (احساس تعهد نسبت به کودکان، ترجمه مارینا فرهودی زاده. چاپ اول، تهران: مؤسسه فرهنگی آموزشی نور مبین با همکاری مؤسسه خدمات فرهنگی رسا. ویسپوفر، یوزف (1377) ایران باستان: از 550 پیش از میلاد تا 650 پس از میلاد، ترجمه مرتضی ثاقب فر، چاپ سوم، تهران: انتشارات ققنوس.*

- Akio, Kamiko (2010) "Public Service Ethics and Corruption in Japan" in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), *Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan*, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 251- 272.
- Akizuki, Kengo (2010) "History and Context of Public Administration in Japan", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), *Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan*, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 195- 211.
- Amsden, Alice H. (1989) *Asia's Next Giant: South Korea and Late Industrialization*, First published by Oxford University Press.
- Angell, Svein Ivar (2003) "Nordic Lights- Education for Nation and Civic Society in the Nordic Countries", *Scandinavian Journal of History*, Vol. 28:2, pp. 139-141 .
- Antikainen, Ari(2006) "In Search of the Nordic Model in Education", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.50: 3, pp. 229-243.
- Arnesen, Anne-Lise and Lisbeth Lundahl (2006) "Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States", *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol.50: 3, pp. 285-300.
- Arthur, James (2008) "Traditional Approaches to Character Education in Britain and America", in Nucci, Larry p. and Darcia Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education*, Published by Routledge. Pp. 80-98 .
- Baker, David P. and Gerald K. Letendre (2006) "Comparative Sociology of Classroom Process, School Organization, and Achievement", in Hallinan, Maureen T. (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, published by Springer Science+Business Media, LLC, pp. 345- 364.
- Basirov, Oric (2010) "The Achaemenian Practice of Primary Burial: An Argument against Their Zoroastrianism? Or Testimony of Their Religious Tolerance?", in Curtis, John and St John Simpson, *The World of Achaemenid Persia: Hiatory, Art, Society in Iran and The Ancient East*, Proceedings of a Conference at the British Museum, I. B. TAURIS:75-84.
- Berg-Schlosser, Drik and Gisèle De Meur and Benoît, Rihoux and Charles C. Ragin (2008) "Qualitative Comparative Analysis (QCA) as an Approach", in Benoît, Rihoux and Charles C. Ragin and Sakura Yamasaki and Damien Bol, *Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative*

- Analysis (QCA) and Related Techniques, published by SAGE Publications, Inc: 1-18.
- Berman, Evan (2010) "Public Administration in East Asia: Common Roots, Ways, and Tasks", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), *Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan*, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 1-29 .
- Beollstorff, Tom (2003) "The Politics of Multiculturalism: Pluralism and Citizenship in Malaysia, Singapore, and Indonesia", *American Anthropologist*; Vol. 105, p.422.
- Bingde, Li (2007) " Pioneer of Learning Theory and Educational Experimentation", in Ruth Hayhole, *CERC Studies in Comparative Education 17, Portraits of Influential Chinese Educators*, Published by Springer, pp. 76- 108 .
- Borba, Michele (2009) *The Big Book of Parenting Solutions: 101 Answers to Everyday Challenges and Wildest Wotties*, Published by Jossi-Bass.
- Borba, Michele (2006) *12 Simple Secrets Real Moms Know; Getting Back to Basics And Raising Happy Kids*, Published by Jossey-Bass.
- Bouma, Gary D. and Rod Ling and Anna Halahoff (2010) " The Impact of Religious Diversity and Revitalisation on Inter-religious Education for Citizenship and Human Rights", in Engebretson, Kath and Marian de Souza and Gloria Durka and Liam Gearon (Ed.), *International Handbook of Inter-religious Education, Part One*, Springer Dordrecht Heidelberg New York: 1053- 1070 .
- Bray, Mark and Gui Qin (2007) "Comparative Education in Greater China: Contexts, Characteristics, Contrasts and Contributions", in Ceossley, Michael and Patricia Broadfood and Michele Schweisfurth (Ed.), *Changing Educational Contexts, Issues and Identities; 40 Years of Comparative Education*, first published by Routledge, pp. 319-349.
- Burns, David J. and Brady, John T (1996) "Retail Ethics as Appraised by Future Business Personnel in Malaysia and the United States", *The Journal of Consumer Affairs*, Vol. 30, 1, pp. 195-218.
- Carr, David (2008) "Character Education as the Cultivation of Virtue", in Nucci, Larry p. and Darcia Narvaez, *Handbook of Moral and Character Education*, Published by Routledge. Pp. 99-116 .
- Carr, David and Jan Steutel (2005) "The Virtue Approach to Moral Education; pointers, problems and prospects", in Carr, David and Jan Steutel (Ed.), *Virtue Ethics and Moral Education*, Published in Taylor&Francis, Pp.246-261 .
- Chen, Chun-Ming and Wen-Jong Juang (2010) "Public Service Ethics and Corruption in Taiwan", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk

- Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 563-590.
- Chiang, Wie-Ling (2012) "Working to Creating a New Vision for Education", MOE Taiwan, [http:// english.moe.gov.tw/ ct.asp?xItem= 13807&CtNode= 11402&mp=1](http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=13807&CtNode=11402&mp=1).
- Collins, Randall (2006) "Comparative and Historical Patterns of Education", in Hallinan, Maureen T., Handbook of the Sociology of Education, published by Springer Science+Business: 213-240.
- Cooper, Terry L. and Mark Wehrly and Yongjian Bao (1997) "Organizational loyalty and personal ethics: The moral priorities of Chinese cadres", International Journal of Public Administration, 20: 10, 1791- 1820.
- Corruption Index (2012) Corruption Perception Index 2012; The Perception Level of Public Sector Corruption in 176 Countries/ Territories around the World, [http://cpi.transparency.org/ cpi2012/ results/www](http://cpi.transparency.org/cpi2012/results/www)
- Cowen, Robert (2007) "Last Past the Post: Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity", in Ceossley, Michael and Patricia Broadfoot and Michele Schweisfurth (Ed.), Changing Educational Contexts, Issues and Identities; 40 Years of Comparative education, first published by Routledge, pp. 148-174 .
- Department for Education UK (2012i) "Micheal Gove's Speech: moral purpose of school reform", [http://www.education.gov.uk/inthenews/ speeches / the-moral-purpose-of-school-reform ;](http://www.education.gov.uk/inthenews/speeches/the-moral-purpose-of-school-reform).
- Department for Education UK (2012b) "Facilities output specification for the PSBP PFI projects: Key design principles, 2010", [http:// www.education.gov.uk/ aboutdfe/executiveagencies/ efa/schoolscapital/ buildings and design/ baseline/ b00213573/ facilities-output- specification/key-design-principles](http://www.education.gov.uk/aboutdfe/executiveagencies/efa/schoolscapital/buildingsanddesign/baseline/b00213573/facilities-output-specification/key-design-principles).
- Devadas, Vijay (2009) "Makkal Sakthi: the Hindraf effect, race and postcolonial democracy in Malaysia", in Goh, Daniel P.S. and Matilda Gabrielpillia and Philip Holden and Gaik Cheng Khoo (Ed.), Race by Multiculturalism in Malaysia and Singapore, First Published by Routledge: 86-103.
- Dimmock, Clive (2007) "Comparing Educational Organizations" in Bray, Mark and Bob Adamson and Mark Manson (Ed.), Comparative Education Research; Approaches and Methods, The University of Hong Kong, Springer.
- Dong, Ke-Yong (2010) "Public Service Ethics and Anticorruption Efforts in Mainland China", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC, pp. 95-116.
- Doong, Shiolwan (2008) "Taiwan's New Citizenship Curriculum: Changes and Challenges", in Grossman, David L. and Wing On Lee and Kerry J. Kennedy

- (Ed.), *Citizenship Curriculum in Asia and the Pacific*, first published by Comparative Education Research Centre, pp. 43-60 ;
- Fengxian, Wang (2007) "A Leading Philosopher of Education", in Ruth Hayhole (Ed.), *CERC Studies in Comparative Education 17, Portraits of Influential Chinese Educators*, Springer: 204- 225 .
- Fontaine, Rodrigue and Stanley Richardson (2003) "Cross-cultural research in Malaysia", *Cross Cultural Management*; Vol. 10, 2, pp. 75-90.
- Goh, Daniel P.S. (2009) " toward a critical multiculturalism", in Goh, Daniel P.S. and Matilda Gabrielpillia and Philip Holden and Gaik Cheng Khoo (Ed.), *Race by Multiculturalism in Malaysia and Singapore*, First Published by Routledge: 213-218.
- Goh, Daniel P.S. and Philip Holden (2009) " postcoloniality, race and multiculturalism", in Goh, Daniel P.S. and Matilda Gabrielpillia and Philip Holden and Gaik Cheng Khoo (Ed.), *Race by Multiculturalism in Malaysia and Singapore*, First Published by Routledge: 1-15.
- Guiso, Luigi and Paola Sapienza, and Luigi Zingales (2002) "Long Term Persistence", UCLA International Institute, Center for Comparative and Global Research, The Regents of the University of California.
- Halib Mohammed and Huxley Tim. (1996) "An Introduction to Southeast Asian Studies", London: Tauris Academic Studies: 148-188 .
- Hart, Lynn C. and Alice S. Alston and Aki Murata (2011) *Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education; Learning Together*, Published by Springer.
- Holden, Philip (2009) "A Literacy History of Race: Reading Singapore Literature in English and Histirocal Frame", in Goh, Daniel P.S. and Matilda Gabrielpillia and Philip Holden and Gaik Cheng Khoo (Ed.), *Race by Multiculturalism in Malaysia and Singapore*, Routledge: 19-35.
- Horst, Christian and Joron Pihl (2010) "Comparative Perspectives on Education in the Multicultural Nordic Countries", *Intercultural Education*, Vol. 21: 2, pp. 99-105.
- Huang, Chaomeng J. and Lung-Teng Hu (2010) "Performance Management Reforms in Taiwan", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), *Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan*, Taylor & Francis Group, LLC: 591-608.
- Hudson, Christine and anders Lidstöröm (2002) "National School Policy Changes in Britain and Sweden", in Hudson, Christine and anders Lidstöröm (Ed.), *Local Educational Policies: Comparing Sweden and Britain*, Palgrave Publisher Ltd: 27-53 .
- Imanaka, Yasuyuki (2010) "Civil Service Reform in Japan", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), *Public Administration in East*

- Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC: 291- 303.
- Jan, Chung-Yuang (2010) "History and Context of Public Administration in Taiwan", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC: 497-516 .
- Jie, Lu and Desheng, Gao(2004) "New directions in the moral education curriculum in Chinese primary schools", Journal of Moral Education, 33: 4, 495- 510.
- Jing, Yijia (2010) "History and Context of Public Administration in Mainland China", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC: 33-53.
- Johnson, David T. (2002) The Japanese Way of Justice: Prosecuting Crime in Japan, Published by Oxford University Press, Inc.
- Keung, Hing (2003) "The Relation of Moral Orientation and Moral Judgment to Prosocial and Antisocial Behaviour of Chinese Adolescents", International Journal of Psychology, 38:2, pp. 101- 111.
- Kikuchi, Masao (2010) "Public Policy Processes and Citizen Participation in Japan", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group, LLC: 213- 232 .
- Kim, Terri (2009) "Confucianism, Modernities and Knowledge: China, South Korea and Japan", In Cowen, Robert and Andreas M. Kazamias, International Handbook of Comparative Education, Published by Springer Dordrecht Heidelberg London: 857-872.
- Kreyenbroek, Philip G. (2010) "Zoroastrianism Under the Achaemenians: A Non-Essentialist Approach", in Curtis, John and St John Simpson, The World of Achaemenid Persia: History, Art, Society in Iran and The Ancient East, Proceedings of a Conference at the British Museum, I. B. TAURIS: 103-110.
- Lah, T.J. (2010) "Public Policy Processes and Citizen Participation in South Korea", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group: 355-376.
- Lee, Sam Youl and Kwangho Jung (2010) "Public Service Ethics and Anticorruption Efforts in South Korea", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis: 401-425.
- Lee, Michael H. and Gopinathan s. (2005) "Convergence or Divergences? Comparing Education Reforms in Hong Kong and Singapore", in Zajda Joseph (Ed.), International Handbook on Globalization, Education and

- Policy Research: Global Pedagogies and Policies, Published by Springer: 253- 278.
- Lewis, Mark E. (2009) *China's Cosmopolitan Empire; The Tang Dynasty*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Li, Ping and Zhong Minghua and Lin Bin and Zhang Hongjuan (2004) "Deyu as moral education in modern China: ideological functions and transformations", *Journal of Moral Education*, 33: 4, 449- 464.
- Manzon, Maria (2011) *Comparative Education: The Construction of a Field*, First published, Springer Science+Business Media B.V.
- Manzon, Maria (2007) "Comparing Places", in Bray, Mark and Bob Adamson and Mark Mason (Ed.), *Comparative Education Research; Approaches and Methods*, First published by Comparative Education Research Centre, pp. 85-122.
- McCormic, Patrick (2003) "Whose Justice? An Examination of Nine Models of Justice", *Social Thought*, Vol 22, No. 2, pp. 7-25.
- McDill, Edward L. and Leo C. Rigsby and Edmund D. Meyers (1969) "Educational Climates of High Schools: Their Effects and Sources", *The American Journal of Sociology*, Vol. 74, No. 6: 567-586.
- MacIntyre, Alasdair (2007) *After Virtue: A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press.
- McIntyre, Alasdair (2006^a) "Social Structures and Their Threats to Moral Agency", in Alasdair McIntyre (Ed.), *Ethics and Politics; Volume 2, Selected Essays*, Cambridge University Press, pp.186-204.
- McIntyre, Alasdair (2006^b) "Toleration and the Goods of Conflict", in Alasdair McIntyre, *Ethics and Politics; Volume 2, Selected Essays*, Cambridge University Press, pp.205-223.
- MEXT (2011^a) "Basic Act on Education; Act No. 120 of December 22, 2006", http://www.mext.go.jp/component/english/icsFiles/afieldfile/2011/03/07/1303013_02.pdf.
- MEXT (2011^b) "Mission of education", <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303469.htm>.
- MEXT (2011^c) "For realizing "an education-based nation"", <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303469.htm>.
- MEXT (2011^d) "Basics of Education Provision; Teachers", <http://www.mext.go.jp/english/lawandplan/1303463.htm>Mingyuan, 2007.
- MOE Taiwan (2012^b) "Student Affairs and Counseling: School Discipline and Moral Education", <http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=249&ctNode=509&mp=1>.
- Mok, Ka Ho (2006). *Education Reform and Education Policy in East Asia*, first published by Routledge.

- Moor, Phoebe V. (2007) *Globalization and Labour Struggle in Asia: A Neo-Gramscian Critique of South Korea's Political Economy*, Published by Tauris Academic Studies.
- Naoe, Toshio (2003) "Art Education in Lower Secondary Schools in Japan and the United Kingdom", *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 37, No. 4, pp. 101-107
- Nordstorm, Byron J. (2010) *Culture and Customs of Sweden*, published by Greenwood Publishing Group.
- Nucci, P. Larry (2005) *Conflict, Contradiction, and Contrarian Elements in Moral Developments and Education*, Lawrence Erlbaum association, publishers.
- Nucci, P. Larry (2001) *Education in the Moral Domain*, First published, Cambridge university press.
- Park, Jaddon and Niyozov, Sarfarozi (2008) "Madrasa Education in South Asia and Southeast Asia: Current Issues and Debates", *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 28: 4, pp. 323-351.
- Pijl, Sip Jan (1995) "Sweden", in Meijer, Cor J.W. and Sip Jan Pijl and Seamus Hegey (Ed.), *New Perspectives in Special Education: A Six-Country Study of Itegration*, first published by Routledge, pp. 39-50.
- Pletcher, Kenneth (2011) *Understanding China: The History of China*, published by Britannica Educational Publishing.
- Poon, angelia (2009) "Pick and Mix for a Global City: Race and Cosmopolitanism in Singapore", in Goh, Daniel P.S. and Matilda Gabrielpillia and Philip Holden and Gaik Cheng Khoo (Ed.), *Race by Multiculturalism in Malaysia and Singapore*, First Published by Routledge, pp. 70-85.
- Popkewitz, Thomas S. (2009) "The Double Gestures of Cosmopolitanism and Comparative Studies of Education", in Cowen, Robert and Andreas M. Kazamias (Ed.), *International Handbook of Comparative Education*, Springer Dordrecht Heidelberg London New York, pp. 385-402.
- Pratt, Keith (2006) *Everlasting Flower: A History of Korea*, First published by Reaktion Books Ltd.
- Ragin, Charls C. (2008) *Residing Social Inquiry; Fuzzy Sets and Beyond*, The University of Chicago Press, Ltd, London.
- Ragin, Charls C. (2003) "Making Comparative Analysis Count", Preliminary Draft. University of Arizona.
- Ragin, Charls C. (2000) *Fuzzy-Set Social Science*, The University of Shicago Press, Ltd. London.
- Ragin, Charls C. (1989) *The Comparative Methods*, University of Califirnia Press, Ltd. London, England.
- Rawls, John (2001) *Justice as Fairness: A Restatement*, edited by Erin Kelly, The Belknap of Harvard University Press.

- Rawls, John (1971) A Theory of Justice, original edition, First edition, Harvard university press.
- Rho, Seung-Yong and Seung Jong Lee (2010) "History and Context of Public Administration in South Korea", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group: 329-354.
- Rihoux, Benoît and Charles C. Ragin and Sakura Yamasaki and Damien Bol (2008) Configurational Comparative Methods: Qualitative Comparative Analysis (QCA) and Related Techniques, published by SAGE Publications, Inc.
- Rui, Yang (2007) "Comparing Policies", in Bray, Mark and Bob Adamson and Mark Manson (Ed.), Comparative Education Research; Approaches and Methods, The Hong Kong, Springer.
- Seth, Michael J. (2011) A History of Korea; from Antiquity to the Present, Published by Roman& Littlefield publisher, Inc.
- Seth, Michael J. (2010) A Concise History of Modern Korea: From the Nineteenth Century to the Present, Published by Roman& Littlefield publisher, Inc.
- Shenkar, Oded (2005) The Chinese Century; The Rising Chinese Economy and Its Impact on the Global Economy, the Balance of Power, and Your Job, Pearson Education, Inc.
- Soudien, Crain (2009) "Globalisation and Its Malcontents: In Pursuit of the Promise of Education", in Zajda, Joseph and Val Rust (Ed.), Globalisation, Policy and Comparative Research: Discourses of Globalisation, published by Springer Science + Business Media B.V. pp. 35-48 .
- Strike, Kenneth A. (2008) "School, Community and Moral Education", in Nucci, Larry and Darcia Narvaez (Ed.), Handbook of Moral Character Education, First published. Routledge, London and New York, Pp. 117-133.
- Strike, Kenneth A. (2005) "Trust, Traditions and Pluralism; human Flourishing and liberal polity", in Carr, David and Jan Steutel (Ed.), Virtue Ethics and Moral Education, Published in Taylor&Francis, Pp.231-244 .
- Tan, Charlene (2010) "Dialogical Education for Interreligious Engagement in a Plural Society", in Engebretson, Kath and Marian de Souza and Gloria Durka and Liam Gearon (Ed.), International Handbook of Inter-religious Education, Part One, Springer Dordrecht Heidelberg London New York, pp. 361-376.
- Telhaug, Alfred Oftedal and Odd Asbjørn Mediås, and Petter Aasen (2006) "The Nordic Model in Education: Education as Part of the Political System in The Last 50 Years", Scandinavian Journal of Educational Research, Vol.50: 3, pp. 245-283.

- Thompson, Theresa and Anwar Shah (2005) "Transparency International's Corruption Perceptions Index: Whose Perceptions Are They Anyway?" <http://www.asiarisk.com/lib10.html>.
- Ting, Helen (2009) "Malaysian History Textbooks and the Discourse of Ketuanan Melayu", in Goh, Daniel P.S. and Matilda Gabrielpillia and Philip Holden and Gaik Cheng Khoo (Ed.), *Race by Multiculturalism in Malaysia and Singapore*, First Published by Routledge: 36-52.
- TU, Cheng-Sheng (2012) "Taiwan Innovation, Global Strategy: Cultivating New Citizens with Full Individual Potential", MOE Taiwan, <http://english.moe.gov.tw/ct.asp?xItem=7041&ctNode=784&mp=1>.
- Wagatsuma, Hiroshi (1993) "Status and Rule Behavior in Changing Japan: Psychocultural continuities", in George A. De Vos and Hiroshi Wagatsuma and William Caudill and Keichi Mizushima (Ed.), *Socialization For Achievement; Essays on the Cultural Psychology of the Japan*, university of California Press, pp. 10- 60.
- Wang, Chengxu and Jianhong Dong and Masako Shibata (2009) "Comparative Education in Two Asian Contexts: A Juxtaposition and Some Questions", in Cowen, Robert and Andreas M. Kazamias (Ed.), *International Handbook of Comparative Education*, Springer Dordrecht Heidelberg London New York, pp. 1209- 1223.
- Watson, Marily (2008) "Developmental Discipline and Moral Education", in Nucci, Larry and Darcia Narvaez (Ed.), *Handbook of Moral and Character Education*, Routledge: 175-203.
- WDE Malaysia (2011) *Principles and General Objectives of Education*, 7th edition, UNESCO-IBE, <http://www.ibe.unesco.org/>
- WDE Sweden (2011) *Principles and General Objectives of Education*, 7th edition, UNESCO-IBE, <http://www.ibe.unesco.org/>. Wernersson, 1997
- Wing-On, Lee (2007) "Comparing Values", in Bray, Mark and Bob Adamson and Mark Manson (Ed.), *Comparative Education Research; Approaches and Methods*, The Hong Kong, Springer.
- Wray, Harry (2000) "The fall of moral education and the rise and decline of civics education and social studies in occupied and independent Japan", *Japan Forum*, Vol. 12, No. 1, pp. 15- 41.
- Xiaoman, Zhu and Liu Cilin (2004) "Teacher Training for Moral Education in China", *Journal of Moral Education*, 33: 4, pp. 481- 494.
- Yan, Yunxiang (2007) "Managing Cultural Conflict: State Power and Alternative Globalization in China", in Anheier Helmut K. and Yudhishtir Raj Isar (Ed.), *Conflicts and Tentions*. First Published by Sage Publications: 172- 184.

- Zajda, Jozeph and Macleans A. Geo-Jaja (2010) The Politics of education Reforms, First published by Springer Science + Business Media B.V.
- Zeng, Kangmin (1999) Dragon Gate: Competitive Examinations and their Consequences, First published, Cassell Wellington House.
- Zhang, Mengzhong and Wei Zhou (2010) "Civil Service Reforms in Mainland China", in Berman, Evan and M. Jae Moon and Heungsuk Choi (Ed.), Public Administration in East Asia: Mainland China, Japan, South Korea, and Taiwan, Taylor & Francis Group: 145- 163.