

## بررسی دیدگاه‌های تربیتی<sup>(۱)</sup>

حمید لطفی

عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد تنکابن

### اشاره

مضمون این نوشتار شامل سه سرفصل است: طرح اجمالی سه دیدگاه کلان انسان‌شناختی - تربیتی، نقد نگرش‌های تربیتی در تعاملات والد - فرزند، طرح خرده‌الگوهای تربیتی مأخوذ از روابط تربیتی و نقد و بررسی پژوهشی یکی از آنها.

### مقدمه

مفهوم تربیت به عدد نظریه‌ها و دیدگاه‌ها متعدد است. برای این تعداد و گوناگونی می‌توان دو دلیل ذکر کرد. اول اینکه هر رشته علمی قرائت‌های متفاوتی بر می‌دارد. این تفاوت‌ها معانی و دایره شمول مفاهیم و موضوعات هر مبحثی را تحت الشعاع خود قرار می‌دهد و به این ترتیب، یک مفهوم در ذیل نظریه‌های مختلف، معانی متفاوتی می‌پذیرد. دوم اینکه علم تربیت یک علم توصیفی - تجویزی است و به عبارت دیگر، از دستاوردهای علوم دیگر بهره‌مند می‌شود. روانشناسی (به ویژه رشد و یادگیری)، جامعه‌شناسی، فلسفه، دین، اخلاق و عرفان از جمله منابعی هستند که در مباحث تربیتی به آنها

رجوع می‌شود. تعدد نظریه‌ها در این منابع و گوناگونی مکاتب و ادیان مورد دیگری است که به تعدد جهت‌گیری‌های تربیتی و مفاهیم آن منجر می‌شود.

بنابراین، هر مفهومی از تربیت در چارچوب یکی از نظریه‌ها قرار می‌گیرد. هر کدام از این نظریه‌ها با توجه به ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌هایی که دارند، منحصر به فردند، ولی از آنجایی که «تربیت» مقوله‌ای است که در «انسان» به معنای خاص، و در جمیع موجودات به معنای اعم تحقق پیدا می‌کند، بنابراین با توجه به میزان اهمیت بخشی نظری به «موجود زنده» یا ارگانیسم، تمامی نظریه‌ها را می‌توان در ذیل سه دیدگاه کلان طبقه‌بندی نمود که ذیلاً به معرفی اجمالی هر یک می‌پردازیم:

الف) رویکرد «جعبه سیاه»<sup>(۲)</sup> (black box): از ابتدای تولد معارف بشری، در چیستی و چرایی (توصیف و تبیین) رفتار موجود زنده، به ارگانیسم و سازوکارهای آن توجه جدی مبذول می‌داشتند. اگرچه سازوکارهای مورد اشاره در مکاتب و رویکردهای مختلف متفاوت بوده، ولی توجه به موجود زنده وجه اشتراک همه آنها بوده است، تا اینکه در دهه ۱۹۱۰<sup>(۳)</sup> در توصیف رفتار موجود زنده به «من تجربی» یا ظواهر قابل مشاهده و در تبیین آن رفتار، یکسره به محیط متمایل گشتند. به عبارت دیگر ذهن، تفکر، فطرت و خلاصه تمامی مقولات درونی در بررسی‌های علمی کمرنگ و در عوض، پرداختن به رفتار و علل تبیینی آن در محیط بسیار پررنگ شده است. این جهت‌گیری در دهه ۱۹۶۰ با تقویت رویکرد رفتارگرایی رادیکال، در اوج توجه اندیشمندان بوده است.

بنابراین، نگاه بنیادی در رویکرد «جعبه سیاه» این است که انسان ظرفی توخالی است که محتویات آن کاملاً از سوی محیط تعیین می‌شود. برون‌دادهای چنین برداشتی در معنای تربیت و

جهت‌گیریهای تربیتی به تأثیراتی منتهی می‌شود که اجمال آن به قرار زیر است:

معنای تربیت به بار آوردن، شکل دادن، عادت دادن، آموزش و روش تربیتی به تلقین و تکرار نزدیک می‌شود. مربی، محور فعالیت‌های تربیتی است و هدفها از قبل توسط ما بر نامه‌ریزی و مشخص می‌شود و تنها لازمه انجام فعالیت‌های تربیتی، آگاهی به قوانین تغییر و ایجاد رفتار و راهکارهای کنترل آن است. این آرا را می‌توان در نظریه‌های اسکینر و جان لاک<sup>(۴)</sup> به ترتیب به عنوان رأی روان‌شناختی و دیدگاه فلسفه تربیتی مشاهده و استنباط نمود.

از آنجا که در تعابیر عامیانه و رایج نیز رابطه تربیتی، یکسویه و با تعیین‌کنندگی مربی است و کنترل و ایجاد رفتار می‌تواند مستقل از ویژگی‌های تربیت شونده اعمال شود و تربیت به القاء استانداردها نزدیک می‌شود، بنابراین رویکرد جعبه سیاه از این نظر با برداشت رایج سرسازگاری دارد و حتی به تقویت مفروضات بنیادی رایج منجر می‌شود، اما از این نظر که به عوامل و شرایط محیطی در شکل‌دهی رفتار توجه علمی دارد از برداشت عامیانه که در روابط اقتدار آمیز و یکسویه تربیت‌کننده و تربیت شونده خلاصه می‌شود، فاصله می‌گیرد.

در مجموع، در این رویکرد، انسان منفعل است و با توجه به منابع بیرونی هدایت می‌شود و تمامی برانگیزاننده‌های رفتار و افکار او در محیط پیرامونی‌اش یافت می‌شوند. نگاه به آدمی نگاهی ماشینی و مکانیکی است و در تربیت به اهدافی فراتر از نیاز عمومی جامعه اندیشیده نمی‌شود. راهکارهای تربیتی آدمی نیز با سایر موجودات یکسان و محصول نهایی تحقق تربیت همانا مجموعه‌ای از عادات منظم و منسجم و مطلوب متولیان تربیتی است.

ب) دیدگاه ارگانیسمی (organismic): این دیدگاه از ابتدای تدوین معارف بشری مورد توجه بوده، اگرچه در طول زمان، دچار دگرگونی

و تحولات بسیار عمیق شده است. در نظریه افلاطون به نَسَب و تبار و جنس فرد (طلا، مس، آهن) توجه می شده است. فروید با تکیه به روان ناخود آگاه، ساختارگرایان با تأکید بر ذهن و عناصر هشیاری، شناخت‌گرایان با توجه به پردازش اطلاعات، حافظه و تفکر و رویکرد فیزیولوژیک با تکیه بر ساختار عصبی و زیستی - شیمیایی، اعمال و افکار آدمی را تبیین می کنند.

این نظریه‌ها، به ویژه موارد اخیر، بعد از دهه ۱۹۶۰ رشد و نمو زیادی پیدا کرده و در میان متفکران و محققان جایگیر تر شده است. محور مشترک در همه آنها این است که انسان ظرفی خالی یا میان تهی نیست و کشف محتویات آن نیز خارج از توان راهکارهای علمی نیست، بلکه انسان موجودی است که با تواناییها و استعدادهای خاصی به دنیا می آید (= تعیین کننده بودن ارگانسیم) و این استعدادهای نیز در افراد مختلف ممکن است متفاوت باشد (= تفاوت‌های فردی). این ویژگی محوری موجب شده است تا در راهکارها و تدابیر تربیتی و حتی معنای تربیت دگرگونیهای عظیمی ایجاد شود.

معنای تربیت از «بار آوردن» و «عادت دادن» به «پرورش دادن» تغییر می یابد. پرورش با قبول استعداد در آدمی و آزادی عمل و بار آوردن با محدودیت و نادیده گرفتن طبیعت آدمی همراه است:

... «بار آوردن مفهومی است برای پدید آوردن دگرگونیهای معینی که «ما» آن را هدف می شمیریم، یعنی در «بار آوردن»، طبیعت درونی به هیچ وجه چون بنیاد و اصلی که باید از آن پیروی کرد نگریسته نمی شود، بلکه هدفهایی که «ما» برگزیده ایم و دگرگونیهایی که از پیش تعیین شده اند، اصل شمرده می شوند. از اینجاست که چه بسا میان طبیعت از یکسو، و هدفهای تعیین شده از سوی دیگر، ناسازگاریهایی نمایان شود و کار آموزش و پرورش به صورت ستیز با

طبیعت در آید. همین چگونگی، بنیاد سختگیرانه‌ای است که بسا به بیزاری و حتی سرکشی بینجامد. به سخن کوتاه، اگر پرورش فراهم آوردن زمینه برای نمایان شدن تواناییهاست و بنیاد آن همانا فعالیت آزاد پرورش یابنده است، بار آوردن، کاری است که بیشتر با فرمان دادن، تحمیل کردن، شکل دادن، پدید آوردن عادت‌ها و در نتیجه با محدود کردن فعالیت آزاد طبیعی همراه است. روش آن بیش از هر چیز، تلقین و تکرار و نیز واداشتن و بازداشتن است.»<sup>(۵)</sup>

در این رویکرد، انسان موجودی فعال و تعیین کننده است و تربیت بر محور استعدادها و نیروی درونی آدمی است و کار مربی، شکوفاندن آن استعدادها با توجه به تفاوت‌های فردی است. لازمه تربیت آگاهی به قوانین رشد و استعدادهای آدمی است تا مربیان بتوانند با این آگاهیها در جوی انسانی و رابطه‌ای متقابل، از قلمرو انضباط و عادت فراتر روند و اندیشه و نیروی فهم و قضاوت را با انتقال قواعد و اصول، و نه اطلاعات جزئی و پراکنده، به تربیت‌شوندگان شکوفاسازند.

ج) دیدگاه ارگانیسمی هدفمند: این دیدگاه نیز بر استعدادهای آدمی، مراحل رشد آنها، بنیاد درونی تغییرات و با روش آزادی در فعالیت، انتقال قواعد و قاعده‌ها، پرورش فهم و اندیشه و... تأکید دارد، اما معتقد است که شکوفایی استعدادهای بدون یگانگی و وحدت بین آنها و بدون در نظر گرفتن مقصود نهایی تربیت به تشتت منتهی می‌شود. این رویکرد از سطح عادات در دیدگاه اول و از سطح تفکر و فهم و اندیشه رویکرد دوم فراتر گذاشته و از معنا و ارزشها سخن می‌گوید و تربیت حقیقی و هدفمند را در گرو توجه به این امور می‌داند.

در روانشناسی، انسان‌گرایان مکتب نیرومندی پدید آوردند که به مفاهیمی چون عشق، ایمان و معنا توجه عمیقی ابراز داشته‌اند. آنها معتقد بودند که نباید با نگرشهای مکانیکی به انسان، ماهیت اصیل و

روحانی او را نادیده گرفت و بنابراین در توصیف، تبیین و حتی درمان مشکلات روانی به این مفاهیم و متغیرها عنایت ویژه‌ای داشتند.

در قلمرو نظریه‌های تربیتی نیز برخی با برجسته کردن بعد ماورایی انسان در ترسیم اهداف و روشهای تربیتی تأثیر بسزایی گذاشته‌اند. کومینوس درباره هدف تربیت می‌گوید:

«هدف آن است که انسان چنان پرورش یابد که زندگانی این جهان را به خوبی بگذراند و برای زندگانی آن جهان نیز آماده شود. این کار آنگاه ممکن است که آدمی خود و جهان را بشناسد، فرمانروای خود گردد و به خدا رو کند.»<sup>(۶)</sup>

«پستالوزی» نیز مانند روسو از یک سو، نیروی طبیعی و درونی را بنیاد تحول می‌شمارد و کار مربی را به کار باغبان مانند می‌کند و از سوی دیگر، راه درست تربیت را نیز در پیروی از طبیعت می‌بیند. او پا را از این فراتر گذارد و در جهت‌دهی فعالیت‌های تربیتی، عشق و خدا را معرفی کرد و هستی و چیستی انسان را بدون آنها مورد تردید قرار داد.

«فروبل» نیز با ارج نهادن به گسترش روابط کودک با محیط و تأکید بر آزادی و خودانگیختگی در فعالیت و تقویت خودآگاهی و شکوفایی نیروهای درونی در هدف‌نهایی تربیت، می‌گوید:

«بی‌هیچ گفتگو، تربیت یک مقصد دارد و بس و آن پروردن طبیعت حقیقی و خدایی انسان و نمایان کردن جنبه ابدی و بی‌پایان اوست. زندگانی انسان را باید هم از آغاز در پرتو این اصل نگریم.»<sup>(۷)</sup>

بنابراین، تربیت انسان ماهیتاً از تربیت جانوران متفاوت است و موقعی می‌توان از تربیت انسان سخن گفت که به گوهر انسانی او توجه کنیم و او را از حد یک «آدمی زاده» به عنوان مفهومی بیولوژیک، به سوی انسان همچون یک آرمان و به سوی ارزشها بکشانیم.

نگرشهای تربیتی در تعاملات والد - فرزند

محور توجه مریبان یا والدین در فعالیتهای تربیتی، موضوع کنترل است. این که از مفهوم کنترل چه استنباطی شود، در چگونگی اعمال نفوذ و کیفیت و کمیت تعاملات تربیتی به شدت تأثیر می‌گذارد. به نظر نگارنده، از مشاهده روابط والدین با فرزندان سه نگرش را می‌توان استنباط کرد. این نگرشها در واقع اشکال تشدید یافته یا تلفیقی دیدگاههای تربیتی نظریه پردازان روانشناسی یا فیلسوفان تربیتی است. این سه نگرش عبارتند از:<sup>(۸)</sup>

الف) کنترل به عنوان «تبعیت بی چون و چرا»: در این نگرش انتظار بسیاری از والدین آن است که فرزندان نشان کاملاً از آنان اطاعت کنند. خلاصه استدلال این دسته از والدین آن است که چون پرورش، نگهداری و سرپرستی فرزندان با ماست، بنابراین کمترین حقوقی که بر فرزند خود داریم این است که باید از ما تبعیت کند و به آرزوی ما جامه عمل بپوشاند و «آن» شود که ما می‌خواهیم. از توابع چنین استدلالی آن است که این دسته از والدین در تمامی زوایای فکری، رفتاری، هیجانی و... فرزند خود مداخله نموده و دائماً در پی ردگیری موارد ناسازگار با انتظارات خود هستند. آنها حتی به شیوه غذا خوردن، لباس پوشیدن، آرایش و اصلاح، نشست و برخاست، نظافت، برخورد با دیگران و خلاصه تمامی ابعاد، حساس بوده و پیوسته در پی اعمال خواسته‌های خود هستند. این والدین وقتی در سنین قبل از نوجوانی فرزندان را منعطف و تابع خود می‌بینند، خوشحالند و آنها را مؤدب، بچه خوب و... توصیف می‌کنند، لیکن دیری نمی‌پاید که این اوصاف به سرکشی، سماجت، مقاومت و حتی جبران تمامی تبعیتهای دوره قبل، تغییر شکل می‌یابد. در اینجا است که والدین احساس می‌کنند، کنترل پیشین خود را از دست داده‌اند و

در نتیجه دچار احساس درماندگی، ناامیدی و حتی افسردگی می‌شوند و رفتارهای پرخاشگرانه آنان در مقابل فرزندانشان افزایش می‌یابد.

ب) کنترل به عنوان «تبعیت منطقی»: مدعای والدینی که به این نگرش تمایل دارند آن است که هر خواسته‌ای را نباید به فرزندان تحمیل کرد. باید خواسته‌ها و آرزوهای خود را با مقرض منطقی اصلاح کنیم و فقط آن دسته از افکار و خواسته‌ها را از فرزندان انتظار داشته باشیم که با اصول منطقی سازگارند. فرزندان نیز موظفند در این مواقع تابع بی‌چون و چرای اصول منطقی باشند. اگرچه عرصه مداخله این والدین نسبت به والدین دسته اول کمتر است و مهمترین امتیاز آنان این است که از «خودشاخصی» به درآمده‌اند و منطقی را شاخص افکار و رفتار می‌دانند، لیکن اینها نیز دائماً در پی ردگیری موارد ناسازگار با منطقی هستند و در صورت مشاهده ناسازگاری خواهان توقف آن رفتار یا افکار خواهند بود و انتظار مقاومت و یا حتی بازگشت آن رفتار را ندارند. در صورت بروز ناسازگاری، رفتارهای مقابله‌ای این دسته از والدین، هیچ تفاوتی با والدین قبلی ندارد. این‌گونه والدین در دوره قبل از نوجوانی با عدم درک قواعد منطقی از سوی فرزندان خود و در دوره نوجوانی با مخالفت، سرکشی، طغیان و حتی افزایش رفتارهای غیر منطقی آنان مواجه می‌شوند. عارضه منفی دیدگاه این دسته از والدین آن است که در اعمال نفوذ فقط به تطبیق افکار و رفتار فرزند با شاخصهای منطقی مشغولند و به مقتضیات سنی، جنسی، شرایط محیطی، روانی و... توجهی ندارند.

ج) کنترل به عنوان «مرجع و الگو بودن»: در این نگرش، شاخص تنظیم روابط والدین و فرزندان، هر دو منطقی فکری و روانی را دربرمی‌گیرد. در اینجا والدین متناسب با خصایص شناختی و روانی فرزندان، تعامل خود را با آنها تنظیم می‌کنند. تفکر و نگرش این



والدین را می‌توان در چند مورد زیر خلاصه نمود:  
۱. سرپرستی، نگهداری و پرورش فرزندان از جمله وظایف ماست و این امر مستلزم انجام تکالیفی از سوی فرزندان نیست. این کار ممکن است احترام فرزندان را به دنبال داشته باشد ولی تبعیت «بی‌چون و چرا» از طرف آنها هرگز!

۲. فرزند ما یک انسان منحصر به فرد است، به این معنا که نه تنها نباید انتظار همسانی او را با دیگر افراد داشته باشیم، بلکه حتی انتظار همانندی او را با دیگر فرزندان خود نیز نباید داشته باشیم.

۳. افکار، آرزوها و خواسته‌های ما، متعلق به ما و متأثر از وضعیت شناختی و محیطی ماست. بنابراین، نباید آرزوهای برآورده نشده خود را در فرزندان محقق نماییم.

۴. رشد بهینه فرزند ما متأثر از عوامل و دلایل مختلفی است که برخی از آنها به طور نسبی در دست ماست و بعضی کاملاً از دست ما خارج است. البته از انجام هر تلاشی در کنترل شرایط محیطی و بهسازی شخصیت او دریغ نمی‌کنیم، ولی در نهایت و با به کارگیری تمامی اصول تربیتی و روانشناختی فقط می‌توانیم بگوییم که از فرزندانی مناسب یا مناسبتر، خوب یا خوبتر برخورداریم و می‌دانیم که کاملترین انسان نیز نمی‌تواند مدعی کمال مطلق شود.

۵. فرزند ما خود «ما» نیست که اراده و نیت ما را محقق سازد. افکار و اعضا و جوارح او به نیت و اراده او به حرکت درمی‌آیند نه به اراده و اختیار ما. بنابراین، نباید خودکامانه فکر کنیم که فرزند ما ماشینی است که باید به اراده ما به حرکت درآید.

۶. همانطور که ما مطابق وضعیت شناختی و فکری متناسب با سن خود عمل می‌کنیم، آنها نیز در هر سنی متناسب با وضعیت شناختی و فکری خود رفتار می‌کنند. بنابراین، اگر قرار است در آنها نفوذی داشته باشیم باید اولاً آنها در جهان خود، جایی را برای ما اختصاص دهند و به عبارت دیگر ما را دوست داشته باشند و ثانیاً ما باید

ویژگیها، خصایص و تواناییهای هر سنی را بشناسیم. این نگرش و برداشت از کنترل و اعمال نفوذ، از آن جهت مؤثر است که ارائه طریق و امر و نهی به صورت مستقیم و بی واسطه نیست، بلکه ایجاد پیوند محبت آمیز و حاکی از پذیرش، فرزند را به همانندسازی رهنمون می‌شود و همین گرایش، شخصیت او را در جهت استانداردهای الگوی مورد نظر ما شکل می‌دهد. پژوهشها نیز حاکی از آن است که امر و نهی مستقیم به مقاومت و عکس‌العمل منجر می‌شود و فرد از پذیرش آن خودداری می‌ورزد. کنترل و اعمال نفوذ مؤثر آن است که فرزند همراه حفظ هویت فردی خود، صلاح‌دید ما را نیز به حساب آورد و این «به حساب آوردن» توأم با پذیرش درونی باشد. بسیاری از والدین و بزرگسالان به تبعیت ظاهری و از روی ترس فرزندان خود اکتفا می‌کنند و دلخوشند که به عنوان مرجع قدرت در کنترل آنها مؤثرند، غافل از آنکه این تبعیت ظاهری موجب می‌شود که فرزند رفتار واقعی خود را در حضور مرجع قدرت آشکار نکند، ولی رفتارهای او در نهان کاملاً مغایر با استانداردهای والدین باشد.

این سه نگرش در عین حال که به لحاظ نظری فراگیرند و تمامی فعالیتهای تربیتی والدین را تحت الشعاع خود قرار می‌دهند، ولی دایره شمول آنها به لحاظ تعداد والدینی که به این نگرشها گرایش دارند از یکدیگر متفاوت است. به عبارت دیگر، هرچه از نگرش آخر به سوی نگرش اول پیش می‌رویم، نگرشها رایجتر و در روابط تربیتی والدین بیشتر مشاهده می‌شوند.

خرده‌الگوهای تربیتی رایج

در روابط تربیتی والدین و فرزندان، خرده‌الگوهای بهنجار و نابهنجاری مشاهده می‌شود که تأمل و بررسی پژوهشی و انتقال آنها به جامعه، تعامل محققان و افراد جامعه را بیشتر خواهد کرد و کاربرد مباحث تربیتی نظری را در عمل برای جامعه ملموستر خواهد ساخت.

نگارنده از بررسی و مشاهده تعاملات تربیتی و ارشادی والدین و متصدیان امور تربیتی، گونه‌هایی از الگوهای تربیتی را که دایره شمول کمتری نسبت به بحث سابق الذکر دارند، انتزاع کرده است که برخی از آنها را با تأکید بر بعد نابهنجار و تحت عنوان خرده‌الگوها ذیلاً مطرح می‌کنیم:

الف) تربیت دیگران - محور یا تربیت مبتنی بر «شبيه‌سازی»: زبان حال این دسته از والدین آن است که «ای کاش بچه‌ام مثل فلانی شود یا خدا کند بچه‌ام مثل فلانی شود». وقتی تلاش بر این باشد که دیگران ملاک و مرجع داوری فعالیت‌های تربیتی شود، محصول آن این است که کودک نه «او» می‌شود و نه خودش. الگوگیری، توجه به هنجارهای مطلوب اجتماعی یا گروهی، آگاهی از قواعد و اصول شناختی و رفتاری دیگران، توأم با حفظ هویت فردی چیزی است که بسیار مؤثر است اما تقلید از مصادیق یا جزئیات رفتاری و فکری دیگران با حفظ هویت فردی، استقلال، تفکر و پرورش شناخت انتقادی کودک مغایر است. باید بدانیم که کودک در زمان، مکان، خانواده، محیط و سن خاصی بسر می‌برد و تقلید و هم‌رنگ شدن با دیگران، هیچ‌گونه سازگاری‌ای با انطباق دادن رفتار و افکار با مقتضیات فردی - محیطی خویش ندارد.<sup>(۹)</sup> خودانگیختگی، فعالیت، آزادی عمل، واقع‌بینی، حقیقت‌جویی، استفاده فعالانه و نقادانه از دیگران، جغرافیای حرف و فصل عمل<sup>(۱۰)</sup> خود را فهمیدن و بر آن اساس، ظهور و بروز داشتن از جمله مواردی است که با شبیه‌سازی و محور قرار دادن دیگران در فعالیت‌های تربیتی منافات دارد.

ب) تربیت مقطعی: نمایش این الگوی تربیتی در عرصه روابط و تعامل والد - فرزند چنان است که به نظر می‌رسد برخی موازین تربیتی به کلی یا در مقطعی از زندگی نادیده انگاشته می‌شود. این الگو خود را به صورتهای متفاوتی نشان می‌دهد، ولی هسته محوری

همه آنها این است که تواناییهای کودک مورد توجه واقع نمی‌شود. جلوه‌های خارجی این الگو یا به صورت «مراقبت افراطی» است که بر اساس آن، تمامی فعالیتهایی که کودک قادر به انجام است مثل لباس پوشیدن، غذا خوردن و تنظیم اوقات برای فعالیتهای آموزشی، فردی و اجتماعی، توسط والدین انجام می‌گیرد و باور آنها این است که کودک خود قادر به انجام این امور نیست یا به صورت دور نگهداشتن کودک از واقعیتهای و نارساییهای مختلف خانوادگی است، مثلاً بدون ملاحظه واقعیتهای اقتصادی درخواستهای فرزند برآورده می‌شود و باورشان این است که کودک نباید از مشکلات آنها آگاهی داشته یا در مدت زمانی که تحت پوشش و سرپرستی آنهاست نباید تجربه‌ای از ناکامی داشته باشد. صورت دیگر این الگو متوقف گذاشتن برخی از موازین تربیتی مثل نظم، برنامه‌ریزی، ثبات، سماجت در پیگیری هدف و... در دوره‌های اولیه زندگی است. در این مورد نیز تصورشان این است که در سنین اولیه نمی‌توان مصداقی از این موازین را یافت که در حیطه توانایی کودک قرار گیرد.

مجموعه این باورها عوارض رشدی و تربیتی متعددی در بر دارد که می‌توان به برخی از آنها اشاره کرد. در مراقبت افراطی، تواناییهای کودک در زمینه خودیاری و فعالیتهای عمومی و تنظیم امور فردی و اجتماعی، خام و دست‌نخورده باقی می‌ماند و در دوره‌های بعدی رشد، قادر به انجام این فعالیتها به نحو احسن نخواهد بود و وابستگی و ارجاع وظایف فردی و اجتماعی به دیگران و توقع دائم از دیگران در دستور کار کودک قرار خواهد گرفت.

دور نگهداشتن کودک از واقعیتهای زندگی و پرهیز از ناکام کردن آنان، موجب می‌شود که وقتی در معرض مسائل زندگی قرار گرفت به راهکارها و تدابیر لازم برای مقابله با آنها مجهز نباشد و چون دارای پیشینه‌ای از تجربه ناکامی در رسیدن به هدف نیست، کمترین

مشکل و احساس دشواری، آنها را از فعالیت بازمی‌دارد و به درماندگی و بازداری و توقف فعالیتها و در نهایت افسردگی می‌کشاند.<sup>(۱۱)</sup>

شکوفه کردن برخی از موازین تربیتی مثل نظم و... نیز در هر سنی، البته با ملاحظه تواناییهای ذهنی - حرکتی و شرایط محیطی خاص، امکانپذیر است. گذراندن مراحل از رشد بدون ملاحظه این موازین موجب می‌شود که تلاش برای جایگزین ساختن آنها در دوره‌های بعدی با مشکلات بسیار و بعضاً با ناکامی مواجه شود. همچنین شکل‌گیری عادت‌گذران امور بر مبنایی نامطلوب و ناکارآمد موجب می‌شود که در دوره‌های بعدی با توجه به «اصل اقتصاد روانی»، کودک در بازتنظیمی یا ساماندهی چرخه و سبک زندگی دچار مشکل شود و نتواند یا نخواهد انرژی روانی بیشتری صرف کند. کودک در سال اول زندگی خود (در حدود ۲ ماهگی) مستعد الگوگیری از والدین است و به عبارت دیگر، سعی در تقلید الگوهای رفتاری والدین دارد و نیز به بعضی فرامین و درخواستهای والدین گردن می‌نهد و به اجرا می‌گذارد. بنابراین، خوب است در همین سنین در مصادیق رفتاری متناسب با توانایی و علاقه کودک، الگوهای تربیتی منتقل شود. باید به یاد داشته باشیم که تربیت مقوله‌ای مستقل، مقطعی، یک بعدی و بی‌ارتباط با امور روزمره زندگی نیست، بلکه امری پیوسته، چندبعدی و نظام‌دار است.

ج) تربیت گیاهی: عموم والدین راجع به چگونگی آینده فرزندان خود اندیشناکند. آنها برای اینکه از دغدغه‌ها، نایمنی و ابهام وضعیت آینده فرزندان خود فارغ شوند و به پیش‌بینی موقعیتی که در آن، فرزندانشان مستقل، خودکفا و توانا باشند نایل آیند، پیگیر فعالیتهای خاصی می‌شوند. جهت‌گیری اقدامات اکثر والدین به سمت و سویی مستقل از بهینه‌سازی کارکردهای کمی و کیفی فرزندانشان

است. به عبارت دیگر، بیشتر دلمشغول بنیه‌سازیه‌های بیرونی‌اند، مثلاً به خرید ملک، ساختمان مسکونی، محل تجاری و... می‌اندیشند و سعی دارند با اهتمامی وصف‌ناپذیر مواردی از آن ارقام را برای آنها فراهم کنند. با تحقق چنین اموری است که احساس می‌کنند از آسیب‌پذیریهای احتمالی فردی - اجتماعی فرزندان خود در آینده پیشگیری یا آنها را در مقابل مسائل و دشواریهای زندگی بیمه کرده‌اند.

پیشفرض چنین باوری آن است که «سرمایه‌های بیرونی» به خودی خود، ضامن تأمین استقلال و توانمندی هستند، در حالی که اگر نیک‌بنگریم خواهیم دید که ربط و پیوستگی سرمایه‌های بیرونی به فرد، مع‌الواسطه و عارضی است. به عبارت دیگر، ضمانتی ندارد که سرمایه‌های انباشته مادام‌العمر به یک شخص خاص مرتبط باشند. ماندگاری، از دیاد و کارآمد بودن سرمایه برای فرد به بسیاری از ویژگیهای وی ارتباط پیدا می‌کند. اگر آن ویژگیها در فرد وجود داشته باشد، موضوع سرمایه بیرونی کارکردهای خود را نشان خواهد داد، اما اگر فرد فاقد ویژگیهای لازم باشد یا به سرمایه‌های بیرونی دست نخواهد یافت یا در صورتی که به سرمایه‌ای دست یافته، آن را از دست خواهد داد.

بنابراین، جهت‌گیری مناسب برای رفع دغدغه‌های ناشی از احساس مسئولیت والدین آن است که در طی دوران رشد، دلمشغولی راجع به پرورش «سرمایه‌های درونی» از قبیل نظم، هدفمند بودن، برنامه‌ریزی، تلاش و تحمل رنج برای رسیدن به هدف، روحیه استقلال‌جویی، استفاده از تجارب قبلی و... را جایگزین اقدامات سابق کنند یا حداقل آن را در محور فعالیتهای مراقبتی خود قرار دهند.

(د) تربیت مستقیم: عموم والدین یا متصدیان امور تربیتی در

نهادهای اجتماعی در انتقال عادات، جهت‌گیرها، سبک زندگی، شیوه‌های تفکر، ارزشها و در مجموع، استانداردهای زندگی به روش مستقیم عمل می‌کنند. در این روش سعی می‌شود با امر و نهی یا «بکن و نکن»‌های مداوم و دخالت در همه امور مربوط به فرزندان و از غریب‌گردانیدن تمامی مصادیق رفتاری و فکری، آنها را به جهات مطلوب و مورد نظر هدایت کنند. این روش که معمولاً یک سویه و با اعمال قدرت و پند و نصیحت‌های تکراری و مداوم و حساسیت نسبت به موارد خطا و غفلت از رفتارها و افکار مطلوب فرزندان توأم است، معمولاً به مقاومت و سرکشی کودکان و نوجوانان منجر می‌شود. بنابراین، بهتر است از روش‌های غیر مستقیم مثل الگودهی (استفاده از آمادگی کودکان برای تقلید و الگوگیری از رفتار و افکار والدین)، مشارکت (درگیر کردن کودک با فعالیتها و سپردن مسئولیتها به او با توجه به سن و تواناییهای وی)، ایجاد ناهماهنگی شناختی (درگیر کردن کودک به فعالیت‌هایی که تصور می‌رود برای او مطلوبند ولی کمتر در او دیده می‌شود، مثلاً اگر در نوجوان بی‌نظمی مشاهده می‌شود کاری که انجام آن مستلزم نظم است به او سپرده شود) ارتباط کلامی و استدلالی در تشریح و تبیین پدیده‌ها و امور زندگی در حد نیازهای شناختی کودک و آن هم به صورت گفتگو و استفاده از طرح سؤال برای هدایت بحث و ایجاد بینش در کودک، استفاده شود.

ه) تربیت متشئت: این الگوی تربیتی به گونه‌های مختلفی ظاهر می‌شود. یکی از گونه‌های آن این است که بین آرزوها و عملکرد والدین ناهمسانی وجود دارد. والدین در صددند فرزندان آنها به تحصیل اقدام کنند و پیگیر امور درسی باشند، ولی به شرایط تحصیل توجهی ندارند و مثلاً به اختلافات خانوادگی دامن می‌زنند، پیگیر کمیت و کیفیت امور تحصیلی فرزندان نیستند یا به مسائل و مشکلات فرزندان در امور مختلف بی‌توجهند. در این خانواده‌ها، فرزندان

معمولاً افت تحصیلی دارند، به خوبی درگیر تکالیف درسی نیستند، هدف خاصی را در تحصیل تعقیب نمی‌کنند و بیشتر خواهان ترک تحصیلند، ولی بخاطر ترس از والدین مسائل خود را مطرح نمی‌کنند و در واقع، با یک درگیری بسیار سطحی با امور درسی وقت‌گذرانی می‌کنند.

گونه دیگر این روش، ناهمسانی بین هدفها و روشهاست، به این معنا که گاهی مشاهده می‌شود متصدیان امور تربیتی بعد از هدفگذاری، روشهایی را برای رسیدن به هدف برمی‌گزینند که نه تنها راه رسیدن به هدف را تسهیل نمی‌سازد بلکه مانعی برای رسیدن به هدف است. مثلاً اگر هدفشان این است که دانش آموزان در نماز جماعت مدرسه شرکت کنند، روشهایی مثل حضور غیاب، سرزنش افرادی که شرکت نمی‌کنند و... را برمی‌گزینند که عموماً به شکست منتهی می‌شود. این ناهمسانی در صورتی کاهش می‌یابد که اتخاذ روشهای مناسب با توجه به موضوع به متخصصان ارجاع شود. مثلاً در این مورد خاص باید بدانیم که مدرسه یک نهاد اجتماعی است و در عین حال، یک مؤسسه تعلیمی و تربیتی است، و چون با افراد راهکارهای تعاملی سروکار داریم، پس در انتخاب راهکارها و روشها و تصحیح و تکامل آنها در فرایند عمل به ترتیب به یک جامعه‌شناس، متخصص تعلیم و تربیت و یک روانشناس نیاز داریم تا بتوانیم در روندی قرار بگیریم که به هدف منتهی می‌شود.

جلوه دیگری از «تشتت»، داشتن هدفهای چندگانه در خانواده است. در عرصه تحصیل چند رشته مورد علاقه را در سرپروراندن، در زمینه مسائل زندگی جهات مادی و فکری را توأمآ پیگیر بودن، یا چند شغل یا جایگاه اجتماعی را تعقیب کردن از جمله مواردی است که پرداختن متمرکز و پیوسته به همه آنها در یک زمان دشوار است و به عوارض نامطلوبی منتهی می‌شود. انرژی زیادی در این جابجاییها



تلف می‌شود، در یک کار و یک جهت خاص به طور عمقی فعالیت نمی‌شود و به علت داشتن ارزشهای هم‌عرض و عدم تأکید بر برخی ارزشهای مهم در خانواده یا جامعه، تصمیم‌گیری افراد در موقعیتهای تعیین‌کننده و متعارض (مثلاً ادامه تحصیل در محیطی خاص یا ماندن در خانواده) بسیار دشوار خواهد شد. به عبارت دیگر، سبک زندگی افراد منسجم، وحدت یافته، جهت‌دار و دارای ارزشهای سلسله‌مراتبی نیست. بنابراین، برای ایجاد یک خانواده متعادل ضروری است که ارزشها، علایق و فعالیت‌های خود را دور یک محور خاص و در عین حال مطمئن سازمان دهند تا با حداقل نیرو و کمترین احساس تشتت و عدم تمرکز، بیشترین کارآمدی و ثمربخشی حاصل شود.

و) تربیت دلیل - محور: بین علت و دلیل در عرصه تفکر تمایز قائل شده‌اند؛<sup>(۱۲)</sup> وقتی سخن از علت به میان آورده می‌شود، منظور سببی است که عهده‌دار ایجاد پدیده‌ای است. وقتی می‌گوییم چیزی معلل است یعنی عللی به پدید آیی آن مدد رسانده‌اند. در علت نمی‌توان سخن از درست و نادرست، صدق و کذب و صحیح و غلط به میان آورد. اگر معلولی مطلوب نبود باید با تغییر علت یا حذف آن تغییراتی در معلول ایجاد کرد. در روانشناسی نیز می‌توان عمده نظریه‌ها را در تبیین رفتار و افکار آدمی در چارچوب علت‌گرایی طبقه‌بندی کرد. چون رفتار و افکار یا تابع شرایط انگیزشی، روانی و فیزیولوژیک یا تابعی از شرایط و اسباب بیرونی در نظر گرفته می‌شود، کمتر نظریه‌ای در روانشناسی است که در تبیین روانشناختی آدمی از راه دلیل و تکیه صرف بر ادله وارد شده باشد. بنابراین، همانطور که امور طبیعی از راه علت شناسایی و تبیین می‌شوند آدمی نیز در عرصه روانشناسی از دیدگاه طبیعت‌گرایانه مورد بررسی قرار می‌گیرد، اما در این بررسی برخی از راه علل بیرونی و برخی با تأکید بر علل درونی اقدام کرده‌اند. دلیل مقوله‌ای است که در عرصه معرفت به کار می‌آید و در

آن می‌توان از صدق و کذب، اثبات و ابطال و درستی و نادرستی سخن گفت. دلیل منحصرأ با خرد و عقل سروکار دارد و فقط با دلیل می‌توان به تعدیل یا تثبیت امور عقلانی اقدام نمود. بنابراین، دلیل با خردورزی و تأملات هشیارانه و آگاهی و ارادهٔ آدمی سروکار دارد، در حالی که علت با امور طبیعی و خارج از خواست فرد مناسبت دارد. در تربیت دلیل - محور، مواجهات و تعاملات تربیتی مبتنی بر دلیل است یا به عبارت دیگر، پیشفرض این است که انجام یک رفتار یا بروز برخی افکار از سوی کودک و نوجوان مبتنی بر یک تحلیل‌شناختی است و او با توجه به مجموعه‌ای از دلایل به نتایجی رسیده است که اعمال و افکارش «پیامد منطقی» آن ادله است. این رویکرد در چگونگی تعامل و تأثیرگذاریهای تربیتی اثرات مخربی دربردارد. اول اینکه راهکارهای مواجهه با رفتار و افکار نامطلوب عموماً از سنخ ادله‌اند و به عبارت دیگر، سعی می‌شود که دلایل بنای رفتار و افکار فرد مخدوش و صدور آنها مورد بازداری واقع شود. دوم اینکه در صورت مقاومت فرد سرزنش، حذف امتیازات و تسهیلات، طرد و سایر اقدامات تنبیهی و بازدارنده به کار گرفته می‌شود. اتخاذ این تدابیر نیز نه تنها هیچ کمکی به تحقق هدف تربیتی - که تحول و دگرگونی است - نمی‌کند بلکه به واکنش و عکس‌العملهای شدیدتر نیز منتهی می‌شود. سوم اینکه در درازمدت، مریبان به درماندگی و احساس ناکارآمد بودن کشانیده می‌شوند و دست از اقدامات تربیتی می‌کشند و به تبعیتهای صوری و تظاهرات رفتاری و فکری موقعیتی اکتفا می‌کنند و از هدف اصلی تربیت که ایجاد پذیرش درونی و تحول در فرد است، منصرف می‌شوند.

بر آن نیستیم که همه اعمال و افکار آدمیان معلل‌اند و فقط با تأویل آنها به علت می‌توان به فهمشان نائل آمد یا خردورزی و عقلانیت در صدور اعمال و افکار آدمیان مؤثر نیست، بلکه عمده بحث

آن است که اولاً در حوزه معرفت با دلیل و در نتیجه، با خرد سروکار داریم و ثانیاً حاکمیت دلیل و خرد بر رفتار و اعمال ممکن است به ندرت وجود داشته باشد، ولی این تحقق قلیل نمی‌تواند مبنای برنامه‌ریزیهای علمی در جامعه باشد. مقوم و محرک رفتار و افکار در دوره‌های اولیه رشد (به ویژه کودکی و نوجوانی) و حتی در بسیاری از بزرگسالان مجموعه‌ای از علل درونی و بیرونی است و عرصه دلیل در تنظیم رفتار و افکار در سلسله مراتب تعیین‌کننده‌ها سطح نازلی دارد.

نگارنده برای آزمون این فرضیه، یکی از رفتارهای مورد توجه متصدیان امور تربیتی یعنی «عدم شرکت نوجوانان در نماز جماعت مدارس» را مورد بررسی پژوهشی قرار داده<sup>(۱۳)</sup> و به این ترتیب، مجموعه علل و دلایل عدم شرکت دانش‌آموزان را در نماز استخراج و سپس مورد مقایسه آماری قرار داده است. نتایج نشان داد وزن علت‌های بیرونی و درونی (مثل تمیز نبودن نمازخانه، بوی جوراب نمازگزاران، کثیف بودن دستشوییها، حوصله نماز نداشتن، دوست نداشتن خدا و...) به مراتب بیشتر از دلایل (مثل خواندن نماز در منزل، بلد نبودن نماز، عدم وجود شرایط نماز خواندن و...) بوده است.

بنابراین، به نظر می‌رسد که در انتقال یک اصل یا رفتار تربیتی ابتدا باید شرایط آن را فراهم کرد و در صورت مواجهه با مسائل تربیتی به علت‌های احتمالی موجد آن نظر افکند تا بتوان در جایگیری و تصحیح روشها و اقدامات موفقیتی کسب کرد. کارشناختی و مبتنی بر ادله نیز در صورتی کارگشاست که همراه با اقدامات و پیگیریهای علت‌گرایانه باشد.

□ پی‌نوشتها

۱. این پژوهش ابتدا در همایش علمی - پژوهشی کودک و خانواده در دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن، ۹ آبان ۱۳۷۸ ارائه شده است.
۲. برای آگاهی از بنیادهای نظریه جعبه سیاه می‌توانید به اثر زیر یا کتابهای مربوط به نظریه‌های یادگیری، فصل مربوط به نظریه اسکینر مراجعه کنید: اسکینر، بی.اف.؛ فراسوی آزادی و شأن؛ مترجم: سیف، علی‌اکبر، تهران: انتشارات رشد، ۱۳۷۰
۳. برای آگاهی از فرایند شکل‌گیری رفتارگرایی به اثر زیر مراجعه کنید: شولتز، دوان بی.؛ تاریخ روانشناسی نوین؛ مترجم: سیف، علی‌اکبر، تهران: انتشارات رشد، ۱۳۷۰، جلد دوم
۴. نقیب‌زاده، عبدالحسین؛ نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش؛ تهران: انتشارات طهوری، ۱۳۷۳
۵. همان، ص ۱۳
۶. همان، ص ۱۱۵
۷. همان، ص ۲۵۸
۸. لطفی، حمید، خصایص نوجوانان و تدابیر اعمال نفوذ، مجله تربیت، سال سیزده، شماره نهم، خرداد ۱۳۷۷
۹. لطفی، حمید، بررسی رابطه منبع کنترل و حمایت اجتماعی با هم‌رنگی اجتماعی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی، خرداد ۷۳.
۱۰. این اصطلاح برگرفته از آثار عبدالکریم سروش است.
۱۱. ر.ک: «نظریه‌های ناکامی» در ذیل نظریه‌های هال در کتاب: مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، مترجم: علی‌اکبر سیف
۱۲. برای آگاهی از ادله تفکیک بین علت و دلیل به اثر زیر مراجعه کنید: سروش، عبدالکریم، فربه‌تر از ایدئولوژی، تهران: مؤسسه فرهنگی صراط، ۱۳۷۲، ص ۳۶۷
۱۳. لطفی، حمید، تبیین پژوهشی عدم شرکت دانش‌آموزان در نماز جماعت (مشروح مقاله چاپ نشده است)، خلاصه آن در مجله تربیت، سال سیزدهم، شماره ششم، اسفند ۷۶

بررسی دیدگاه‌های تربیتی



+