

Journal of Islamic Education Research

Faculty of Literature and Humanities

Shahid Bahonar University of Kerman

Vol. 8, No. 1, Serial 13, 2019

Limits of Using “Habit” in Moral Education in Accordance with Selected Contemporary Approaches and their Criticism Based on the Theory of Human as Agent

A. Sadeghzade Ghamsari, Department of Education , Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

L Norouzi¹, M. A. Student, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
md.noruzi@gmail.com

Abstract

The present research attempts to conduct a comparative study on the limits of using habit in moral education in accordance with the contemporary approaches including character education (based on the ideas of Plato and Aristotle), cognitive education (based on the ideas of Piaget) and value clarification (based on the ideas of Raths) and criticize them based on the theory of human as agent. Habit, which is based on repetition, has a special status in the character education approach and it is absolutely essential to be used, on the contrary, the cognitive approach is explicitly opposed to this method. The value clarification approach also does not consider a

¹ Corresponding Author

position or status for it. In the theory of human as agent, habit is introduced as a pseudo-education, which is separated from education due to lack of some components like clarification, criterion, internal motivation and criticism. In fact, the theory of human as agent deems the use of habit acceptable only during childhood and believes habit must be used in adulthood only when accompanied by thought and reason. The main weakness of character education approach is lack of paying due attention to cognitive basis. The cognitive approach is the opposite of character education since this approach focuses entirely on cognitive basis and neglects other aspects. In value clarification approach, there is an extreme emphasis on cognition, justification and persuasion and there is no distinction between individual desires and moral values. The reason behind this is that values are mental and subjective. Nevertheless, if the existing approaches get more inclined towards the theory of human as agent, consider the habitual action based on cognitive, motivational and volitional principles and take all basics of action into consideration, each approach alone can be used for educational purposes and no one denies or limits the other.

Keyword: Habit, Islamic Education, Human as Agent, Moral Education, Contemporary Approaches

مجله پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی

دانشکده ادبیات و علوم انسانی

دانشگاه شهید باهنر کرمان

سال هشتم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸

حدود استفاده از «عادت» در تربیت اخلاقی در رویکردهای معاصر منتخب و

نقد آنها بر اساس نظریه انسان عامل

علیرضا صادق‌زاده قمصری

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

لیلا نوروزی^۱

دانشجوی دکتری، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تطبیقی حدود استفاده از عادت در تربیت اخلاقی با توجه به رویکردهای معاصر تربیت منش (با تأکید بر آرای افلاطون و ارسطو)، شناختی (با تأکید بر آرای پیاژه) و تبیین ارزش (با اشاره بر آرای راتس) و نقد آنها بر اساس نظریه انسان عامل است. عادت که بر عنصر تکرار استوار است، در رویکرد تربیت منش جایگاه ویژه‌ای داشته و استفاده از آن کاملاً ضروری است؛ رویکرد شناختی، با این روش مخالف است و در رویکرد تبیین ارزش هم استفاده از آن جایگاهی ندارد. در نظریه انسان عامل، روش عادت به عنوان یک شبه‌تربیت مطرح

^۱. نویسنده مسئول

می‌گردد که به دلیل نداشتن عناصر تبیین، معیار، تحرک درونی و انتقاد از تربیت جدا می‌شود؛ در واقع نظریه انسان عامل، تنها ضرورت حدود استفاده از عادت را در دوران کودکی قابل قبول می‌داند؛ اما در خصوص استفاده از آن در دوران بزرگسالی، همراهی عادت با تعقل را اصل اساسی قلمداد می‌کند. ضعف اصلی رویکرد تربیت منش، بی‌توجهی به مبنای شناختی است. رویکرد شناختی نقطه مقابل رویکرد تربیت منش است؛ به این معنا که تمام تمرکز این رویکرد بر مبنای شناختی استوار است و از توجه به سایر مبانی غفلت می‌کند. در رویکرد تبیین ارزش، تأکید افراطی بر مبنای شناختی و توجیه و اقناع صورت می‌گیرد و بین تمایلات فردی و ارزش‌های اخلاقی تفکیکی حاصل نمی‌شود و دلیل آن ذهنی بودن ارزش‌هاست؛ البته اگر رویکردهای مطرح به نظریه انسان عامل نزدیک شوند و عمل عادت‌ی را بر اساس مبانی سه‌گانه (شناختی، انگیزشی و ارادی) مورد توجه قرار داده و به همه مبادی عمل توجه کنند، هر رویکرد به تنهایی قابلیت استفاده در امور تربیتی را دارد و هیچ‌یک از آنها دیگری را نفی و محدود نمی‌کند.

واژه‌های کلیدی: عادت، تربیت اسلامی، انسان عامل، تربیت اخلاقی، رویکردهای معاصر.

۱ - مقدمه

تربیت به تمامی ابعاد وجود آدمی توجه دارد تا انسان را در همه جنبه‌ها به کمال برساند. از آن جهت تربیت اخلاقی مورد توجه قرار گرفته است که تأثیری انکارناپذیر در حل مسائل و مشکلات اخلاقی و بسیاری از انحرافات فردی و اجتماعی دارد. با وجود پژوهش‌های بسیار، اهداف مربوط به این حوزه چندان محقق نشده و نیازمند همت و تلاش بسیار است (حسینی، ۱۳۸۲). در گذشته از روش‌های متعددی برای تحقق تربیت اخلاقی استفاده می‌شده که یکی از آنها، روش عادت بوده است. این روش، به‌ویژه در دوران کودکی بسیار مورد توجه بوده است؛ به این معنا که خانواده یا متصدی امر تربیت با تکرار یک فعل اخلاقی و عادت دادن کودک به امور اخلاقی، سعی در متعهد کردن وی به رعایت آن عمل داشتند.

تربیت اخلاقی از دیرباز موضوع بحث و بررسی اندیشمندان با دیدگاه‌های گوناگون فلسفی و علمی بوده است و کوشش‌هایی برای تحقق آن و تحقق جامعه اخلاقی صورت گرفته است؛ به طوری که رویکردهای بسیاری در ارائه برنامه تربیتی و توجیه آن به وجود آمده است. یافته‌های برخی از این رویکردها، روش تربیتی عادت^۱ را به عنوان روشی برای تحقق تربیت اخلاقی تأیید می‌کند؛ اما برخی دیگر، کارآمدی این روش را در دنیای کنونی به چالش می‌کشاند. بررسی تطبیقی این امر در نظریات و رویکردهای تربیتی مختلف، نه تنها می‌تواند در فهم عمیق‌تر اصل موضوع بسیار مؤثر باشد؛ بلکه کارگشایی‌هایی اساسی در مقام تجویز نیز به همراه خواهد داشت.

۱. Habit

با این مقدمه، بحث و بررسی پیرامون ضرورت و حدود استفاده از عادت در تربیت اخلاقی با توجه به سه رویکرد معاصر منتخب (رویکرد تربیت منش، رویکرد شناختی و رویکرد تبیین ارزش) در دستور کار این پژوهش قرار گرفت. سؤال اساسی پژوهش این است که ضرورت و حدود استفاده از روش عادت در تربیت اخلاقی در این سه رویکرد معاصر فلسفه تعلیم و تربیت چیست؟

در این پژوهش که با روش تحلیل مفهومی انجام شده است، در بخش رویکردها از «روش انتزاعی پس‌رونده» و «تحلیل فرارونده» استفاده شده است؛ به عبارت دیگر در این روش، طی بررسی امور و پدیده‌ها تلاش می‌شود تا به لایه‌های زیرین و بنیادی آنها توجه شود. در گام‌نهایی از روش انتقادی برای بیان نقاط ضعف و قوت هر رویکرد استفاده شده است (باقری، ۱۳۹۴).

مسئله پژوهشگر این است که روش عادت در سه رویکرد (شناختی، تبیین ارزش و تربیت منش) در حوزه تربیت اخلاقی چه جایگاه و ضرورتی دارد و حدود استفاده از آنها کجاست؟ با توجه به موضوعیت روش عادت در تعلیم و تربیت اسلامی، در بخش دوم این پژوهش به این سؤال پاسخ داده می‌شود که چه نقدی از سوی نظریه انسان عامل به سایر رویکردهای مطرح وارد است؟ وجه انتخاب نظریه انسان عامل به عنوان مبنای پژوهش این بوده است که این نظریه، نظریه-ای است که پشتوانه‌ای دینی دارد و برداشتی از متون اسلامی است و می‌توان در آرای خسرو باقری به آن دست یافت؛ به همین دلیل پژوهشگر در صدد بوده است تا مبنای نقد را نظریه‌ای قرار دهد که پشتوانه دینی داشته و برداشتی از متون اسلامی باشد؛ بدین ترتیب، ابتدا رویکرد اسلامی عمل با توجه به مبادی آن و سپس، جایگاه روش عادت در این نظریه و جایگاه تربیت اخلاقی، مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد؛ البته تأکید بر نظریه انسان عامل به معنی تأیید کامل آن نیست؛

ولی به عنوان یک نظریه مقبول در بین اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، می تواند مبنای تحلیل قرار گیرد.

۱-۱- روش‌شناسی پژوهش

پارادایم این پژوهش از نوع مطالعات کیفی است و داده‌ها و اطلاعات جمع‌آوری شده از طریق رویکرد توصیفی-تحلیلی تجزیه و تحلیل می‌شوند. در این پژوهش، از تحلیل مفهومی نیز استفاده شده است. در این روش، مفاهیم به صورت تحلیلی مورد بررسی قرار می‌گیرد تا عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان عناصر و روابط میان کل یک مفهوم با سایر مفاهیم که به نحوی با آن ارتباط دارند، مورد کاوش قرار گیرد (باقری، ۱۳۸۷). در بخش رویکردها از «روش انتزاعی پس‌رونده» و «تحلیل فرارونده» استفاده شده است؛ به عبارت دیگر در این روش، طی بررسی امور و پدیده‌ها تلاش می‌شود تا به لایه‌های زیرین و بنیادی آنها توجه شود. این روش که با نوعی درون‌بینی و نگاه ریشه‌ای به پدیده‌ها همراه است، در دستیابی پژوهشگر به حقیقت رهنمون مناسبی است (باقری، ۱۳۹۴).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

۱-۲- پیشینه نظری

طبیعی است که تعاریف متعدد نظری درباره «عادت» ارائه شده باشد و اتفاق کاملی درباره آن وجود نداشته باشد؛ ولی می‌توان این تعریف را به عنوان تعریف منتخب پذیرفت: «پاسخ‌های اکتسابی خودبه‌خودی و ماهرانه را گویند که در پاسخ به موقعیت‌های معین غیرارادی است و

نیازهای فرد را بر آورده می کند» (آنجلا، ۱۳۸۳: ۲۳۵)؛ به این دلیل که در هر رویکرد، تعریف متفاوتی از عادت ارائه شده است، نمی توان به تعریف واحدی از آن در این مقام رسید؛ اما عنصر کلیدی این روش در همه رویکردها این است که عادت بر «تکرار» استوار است؛ به این معنا که فرد از طریق مداومت و تکرار یک عمل که برایش ملکه شده، تن به انجام آن عمل می دهد و از حقیقت انجام عمل نا آگاه است (باقری، ۱۳۸۸).

۳-۱- پیشینه تجربی

مرور پیشینه تجربی و نتایج برخی از پژوهش های انجام گرفته پیرامون موضوع مقاله، می تواند زمینه ساز فهم عمیق تر و دقیق تر مسئله بوده و از دوباره گویی های زائد بکاهد.^۱ در پژوهشی، سجّادیه و سورانی بیان می دارند که افلاطون و ارسطو، عادت را به عنوان یک شیوه تربیتی پذیرفته اند؛ اما در مفهوم آنها از عادت تفاوت هایی نهفته است. افلاطون، عادت را از افق جنبه های اخلاقی و معنوی مورد مطالعه قرار می دهد و جنبه های مثبت و منفی آن را در نظر می گیرد. ارسطو، توجه نسبتاً وسیع تری برای عادت از لحاظ فلسفی نموده و به جنبه های عملی آن توجه کرده است؛ بنابراین، ارسطو برای عادت، جایگاه ویژه با نقش مثبت قائل است؛ در حالی که افلاطون، به نقش ایجابی و سلبی آن توجه کرده و به نتایج عملی عادت اهمیت می دهد (سجّادیه و سورانی، ۱۳۹۶: ۲۵).

^۱ هر چند بررسی تخصصی و تفصیلی هر یک از آثار اشاره شده در پیشینه تجربی، امری ضروری و راهگشا است؛ ولی محدودیت های حجمی مقاله، امکان انعکاس تمامی یافته های فرآیند پژوهش را در این قسمت فراهم نیاورد و در برخی موارد، تنها به نقاط کلی این پژوهش ها اشاره گردید.

ایمانی (۱۳۷۶) در مقاله‌ای با عنوان «تبیین معیارهای برنامه‌دستی بر اساس دیدگاه معرفت-شناسی و ارزش‌شناسی رئالیستی علامه طباطبایی و برودی»، بر عادت دادن به عنوان روشی برای تربیت اخلاقی از سوی هر دو فیلسوف تأیید کرده‌است؛ ضمن اینکه جودت (۱۳۷۸) در پژوهشی با عنوان «نقش عادت در تربیت اسلامی» به بررسی همه‌جانبه عادت از مفهوم تا محتوا می‌پردازد و نظر بسیاری از اندیشمندان را در این خصوص ارزیابی می‌کند. رهنما (۱۳۷۸) در پژوهشی با عنوان «خاستگاه، غایات و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی»، عادت دادن و تأکید بر تقویت اراده آزاد را به عنوان روش‌های اصلی تربیت اخلاقی در نظر خواجه نصیرالدین طوسی و کانت مطرح کرده‌است. وجدانی (۱۳۹۱) نیز در رساله دکتری خود می‌کوشد شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی را بر اساس آرای علامه طباطبایی (ره) کاهش دهد و در همین راستا به نقد و بررسی رویکردهای رایج تربیت اخلاقی، اعم از رویکرد شناختی و تربیت منش می‌پردازد.

غفاری (۱۳۸۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی و نقد تطبیقی رویکرد فضیلت و غمخواری در تربیت اخلاقی»، رویکرد فضیلت به عنوان رویکردی منش‌مدار و غایت‌گرا را مطرح کرده‌است. غفاری، مبانی فلسفی آن را عبارت از طبیعت‌گرایی، جماعت‌گرایی و عینیت‌گرایی می‌داند؛ ضمن اینکه حسنی (۱۳۸۶) در پژوهش خود با عنوان «عادت‌ستیزی در آثار عین‌القضات همدانی» می‌کوشد تا معنای مجملی از «عادت» و «عادت‌ستیزی» را در نظام فکری عین‌القضات ارائه کند. داوودی (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی» به تقسیم‌بندی رویکردهای رایج درباره تربیت اخلاقی می‌پردازد و می‌کوشد رویکرد دینی را در تربیت اخلاقی مطرح کند؛ البته داوودی (۱۳۹۱) در پژوهش دیگری با عنوان «سیر تکاملی الگوی خودتربیتی مشاء و نقد آن»، استفاده از روش عادت را در الگوی خودتربیتی فیلسوفان مشاء کاملاً موجه و معقول می‌داند؛ زیرا آن را همراه با آگاهی و اختیار تلقی می‌کند.

در پژوهش وریلانکن^۱ و آرتز^۲ (۱۹۹۹) با عنوان «عادت، نگرش و رفتار برنامه‌ریزی شده: آیا عادت یک سازه خالی است یا یک مورد جالب از هدف راهنمای خودبه‌خودی است؟»^۳ گفته شده که عادت اغلب به عنوان یک سازه حاشیه‌ای مورد بحث قرار می‌گیرد؛ اما لازم است به طور شایسته‌تری به آن پرداخته شود. در این مقاله به ویژگی‌های اساسی عادت از جمله هدف راهنمای خودبه‌خودی، وابستگی به ثبات موقعیتی و عملکرد پرداخته می‌شود؛ بنابراین، عادت‌ها به عنوان شرایط مرزبندی شده اعتبار مدل‌های رفتار برنامه‌ریزی شده و منطقی تصمیم‌گیری، در نظر گرفته می‌شوند. به نظر می‌رسد همراهی یک گرایش شناختی با عادت‌ها موجب می‌شود که توجه فرد به اطلاعات جدید و دوره‌های عملکرد کمتر شود و این به حفظ رفتار همیشگی کمک می‌کند؛ در نهایت، تمرکز بر روی بینش همیشگی به جای ارتباط آماری بین رفتار گذشته و آینده، باعث شده که عادت به عنوان یک سازه جالب در پژوهش‌های آینده مطرح شود. وود^۴ و نیل^۵ (۲۰۰۷) در پژوهش خود با عنوان «نگاه جدیدی به عادات و عادت هدف میانجی»^۶، مدلی برای ارتباط عادت‌ها و اهداف طراحی می‌کنند. به اعتقاد آنها، عادت‌ها در ابتدای شکل‌گیری از اهداف جدا هستند؛ اما به تدریج به اهداف متصل می‌شوند. پژوهش حاضر، چگونگی ارتباط اهداف و عادت‌ها را این گونه بیان می‌کند: اهداف می‌توانند عادت‌ها را به وسیله تکرار انگیزه‌ها هدایت کنند، اهداف می‌توانند از عادت‌ها استنباط شوند، اهداف می‌توانند متقابلاً با عادت‌ها عمل کنند.

^۱. Verplanken

^۲. Aarts

^۳. Habit, attitude, and planned behavior: is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity?

^۴. W. Wood

^۵. D. T. Neal

^۶. A new look at habits and the habit-goal interface

براک^۱ و همکاران (۲۰۰۸) پژوهشی با عنوان «آگاهی و عادت: از عوامل مهم در فعالیت‌های کودکان» بیان می‌دارند کودکانی که هم از آگاهی بالا و هم از قدرت عادت برخوردار بوده‌اند، فعال‌تر از کودکانی گزارش شده‌اند که تنها از قدرت عادت برخوردار بوده و میزان آگاهی آنها نسبت به فعالیت‌هایی که انجام می‌داده‌اند، کم بوده‌است. السن^۲ و همکاران (۲۰۱۲) پژوهشی با عنوان «نقش قدرت عادت در رفتار» انجام داده‌اند. در این پژوهش، یک رویکرد به کارگیری معانی روانی‌ساز عادت، مانند عدم آگاهی و تأمل آگاهانه بسیار کم بوده‌است. یافته این پژوهش نشان می‌دهد که زمانی که عادات شروع به توسعه می‌کنند، برنامه‌ریزی کمتر درگیر است و عمدتاً توالی رفتار رخ می‌دهد.

در پژوهش‌های ذکر شده، نظر برخی از اندیشمندان درباره عادت مورد بررسی قرار گرفت؛ اما به طور کلی تحقیق جامعی درباره عادت و حدود استفاده از آن در رویکردهای معاصر صورت نگرفته‌است؛ در ضمن، روش عادت به عنوان یک روش تربیتی در تربیت اسلامی مطرح می‌شود؛ این در حالی است که چنین ادعایی نیازمند بررسی است؛ ضمن اینکه بررسی روش عادت در نظریه انسان‌عامل به عنوان یک رویکرد اسلامی نیز می‌توانست حاوی نکات پیش‌برنده‌ای در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی باشد؛ بنابراین، این پژوهش می‌کوشد این نقاط خلأ را پوشش دهد و نگاه تفصیلی‌تری از روش عادت در رویکردهای مطرح فلسفه تعلیم و تربیت ارائه نماید.

۲- بحث

۲-۱- نظریه انسان‌عامل

از آنجا که رویکردهای منتخب در تربیت اخلاقی در این پژوهش، بر مبنای نظریه انسان‌عامل مورد نقد قرار می‌گیرند، معرفی اجمالی این نظریه ضروری است. نظریه انسان‌عامل که از سوی

^۱.Brug

^۲.Olsen

باقری (۱۳۸۸) مطرح گردیده، نگاه انسان‌شناختی خویش را بر پایه عامل بودن انسان بنا نهاده است. منظور از عاملیت در این نظریه این است که انسان موجودی فعال است و برآیند کشمکش‌های درونی او «عمل» وی را می‌سازد. «انسان به منزله عامل در اندیشه اسلامی، بیانگر آن است که انسان‌ها را می‌توان منشأ اعمالشان در نظر گرفت. گستره عمل در وجود و موجودیت آدمی بسیار وسیع است؛ به طوری که می‌توان در عرصه‌هایی چون ادراک‌های حسی، زبان، رؤیا و نظام‌های اجتماعی، از بروز و ظهور عمل آدمی سخن گفت» (باقری، ۱۳۸۸: ۹). گستره اعمال، بسیاری از جلوه‌های مختلف وجود آدمی اعم از جنبه‌های درونی و بیرونی، گفتاری و کرداری، اختیاری و اضطراری و فردی و اجتماعی را در بر می‌گیرد (باقری و خسروی، ۱۳۸۵).

در نظریه انسان‌عامل، انسان به عنوان تنها موجودی مطرح است که عامل تلقی می‌شود و هر آنچه به عنوان «عمل» از او صادر می‌شود، متناسب به خود اوست و او باید در مقابل آن پاسخگو باشد؛ به همین دلیل، می‌توان او را در برابر آن مؤاخذه کرد و این عمل هویت‌ساز است؛ از آنجایی که صحبت از عناصر کلیدی مطرح شده در نفس آدمی در انتخاب یک روش تربیتی مناسب ظهور و بروز دارند، به نظر می‌رسد که بتوان با تمسک به این نوع نگاه انسان‌شناختی به تبیین ضرورت و حدود استفاده از روش عادت‌نایل شد.

از دیدگاه باقری، «عمل، به هر رفتار یا جلوه انسانی اطلاق می‌شود که مبتنی بر مبادی لازم یعنی معرفت، میل و اراده باشد» (باقری و خسروی، ۱۳۸۵: ۱۱)؛ بنابراین در فرآیند یک عمل، معرفت با نیرویی چون میل و انگیزه آمیخته می‌شود و گزینش میان این امیال، اراده و در نهایت عمل آدمی را رقم می‌زند. باقری حتی این مبانی را جزء ساحت هسته نظریه عاملیت آدمی مطرح می‌کند و معتقد است عمل بدون در نظر گرفتن یک هدف (شناختی) و موتور حرکت (انگیزشی) و اقدام (ارادی) ممکن نخواهد بود (باقری، ۱۳۹۴).

در این دیدگاه، تربیت اخلاقی با معیارهای ثابت و مطلق روبه‌روست. تربیت اخلاقی در نظریه انسان‌عامل، با توجه به عمل آدمی و بر اساس مبانی سه‌گانه شناختی، گرایشی و ارادی شکل

می‌گیرد؛ در واقع، می‌توان گفت میان همه انواع اعمال، عمل اخلاقی یکی از انواع عمل است که مبانی سه‌گانه درباره آن صادق است و فرد در انجام آن نقش اساسی دارد. در یک عمل اخلاقی، فرد باید نسبت به آن عمل آگاهی و شناخت داشته باشد (مبنای شناختی) و تمایلی برای انجام آن در فرد وجود داشته باشد (مبنای گرایشی) و در نهایت، فرد مصمم به انجام آن عمل اخلاقی باشد (مبنای ارادی)؛ بنابراین در تربیت اخلاقی بر اساس نظریه انسان عامل، معیارها مطلق و ثابت است. از دیگر سو، منشأ اعمال درونی است و فرد در برابر آن مسئول است؛ زیرا عمل منتسب به خود اوست؛ در نهایت، تمامی مبادی عمل در آن رعایت شده‌است؛ پس، تربیت اخلاقی در تمامی سنین از جایگاه مهمی برخوردار است؛ حتی در دوران کودکی که مبادی عمل به صورت ناب و خالص وجود ندارند، می‌توان از تربیت اخلاقی سخن گفت و برای اخلاقی بارآوردن کودک گام‌هایی اساسی برداشت^۱.

۲-۲- مقوله «عادت» در رویکردهای معاصر منتخب

در این بخش از پژوهش، به بررسی سه رویکرد در زمینه ضرورت و حدود استفاده از روش عادت در تربیت اخلاقی پرداخته شده‌است. رویکرد تربیت منش، رویکرد شناختی و رویکرد تبیین ارزش، سه رویکردی هستند که مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته‌اند؛ در ادامه مطلب، وجه انتخاب هر یک از این رویکردها به طور مختصر تبیین می‌شود.

«بهترین راه برای آشنایی با موضوعات و اندیشه‌های مطرح در حوزه تربیت اخلاقی، بررسی رویکردهای رایج در آن است» (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۵۳)؛ بنابراین، «به نظر می‌رسد رویکردهای

^۱. لازم به ذکر است که بنابر دیدگاه باقری، در دوره کودکی به دلیل شکل نگرفتن مبادی عمل از جمله اراده، نمی‌توان از تربیت به معنای دقیق کلمه سخن گفت؛ بنابراین از آن به دوره تمهید یاد می‌شود. در دوران کودکی نمی‌توان از تربیت اخلاقی به معنای کامل آن سخن گفت؛ چون در این دوران، به این سبب که هنوز در کودک، مبنای ارادی که با گزینش و طرد همراه است، کمرنگ است، ملاحظات اساسی وجود دارد؛ ولی این به معنای عدم اهتمام در این جهت نیست.

مطرح در تربیت اخلاقی یا از مکتب‌های حاکم در فلسفه اخلاق یا از مکتب‌های روانشناسی رشد (به‌ویژه رشد شناختی و اخلاقی) و یا از نظریه خاصی در تربیت اخلاقی سرچشمه می‌گیرند؛ بدین ترتیب، روشن می‌شود که رویکردهای مطرح در تربیت اخلاقی همگی در یک سطح قرار ندارند و می‌توان آنها را در سه سطح رتبه‌بندی کرد: سطح اول، رویکردهایی که صبغه فلسفی یا دینی دارند (مانند رویکرد فضیلت‌مدار). سطح دوم، رویکردهایی که صبغه روانشناختی دارند (مانند رویکرد شناختی). سطح سوم، رویکردهایی که صبغه تربیتی دارند (مانند رویکرد تبیین ارزش‌ها)» (همان: ۱۶۱).

بنابراین از هر سطح یک رویکرد به عنوان مبنای کار برگزیده شد. در سطح اول، رویکرد فضیلت‌گرایی (تربیت منش) انتخاب شده است؛ هر چند در این تقسیم‌بندی، رویکرد تربیت منش جزء سطح سوم محسوب می‌شود؛ اما به دلیل متأثر بودن از رویکرد فضیلت‌مدار به عنوان رویکرد مطرح در نظر گرفته شده است. رویکرد شناختی و رویکرد تبیین ارزش هم به عنوان رویکردهای رایج از سطح دوم و سوم برگزیده شده‌اند. «رویکرد تربیت منش از نظر تاریخی، ریشه در عقاید اخلاقی فلاسفه فضیلت‌مدار مانند سقراط و افلاطون و به‌ویژه ارسطو دارد؛ چراکه در یونان باستان، اخلاق فضیلت، رویکرد اخلاقی غالب به شمار می‌رفت؛ از این رو، سخن گفتن از فضایل، مترادف با سخن گفتن از اخلاق بود» (غفاری و باقری، ۱۳۸۰: ۱۵۹). «آغاز قرن بیستم و رواج امواجی از اندیشه‌های نوگرایانه و انتقال فلسفه پوزیتیویسم منطقی از اروپا به آمریکا و پافشاری بر تفکیک حقایق از ارزش‌ها و تأکید بر نسبیّت و فردی بودن ارزش‌ها؛ زمینه را برای جابه‌جایی رویکرد شاخص شخصیت (تربیت منش) با رویکرد تبیین فردی ارزش‌ها فراهم آورد» (شاملی، ۱۳۷۹: ۳۷)؛ در واقع، رویکرد تبیین ارزش در راستای رویکرد رشد شناختی به وجود آمد. شباهت‌های بسیاری نیز بین این دو رویکرد وجود دارد؛ اما تفاوت‌هایی بین این دو رویکرد مطرح است که سبب شده به عنوان یک رویکرد جداگانه مورد بحث و بررسی قرار گیرد.

۳-۲- «عادت» در رویکرد تربیت منش

همان‌گونه که اشاره شد، «رویکرد تربیت منش نسبت به سایر رویکردها از تقدّم تاریخی برخوردار است. بنابراین، موضوع اصلی این رویکرد فضایل و تربیت اخلاقی است؛ به همین دلیل به آن رویکرد، فضیلت نیز گویند.

۳-۲-۱- **تأکید بر فضایل اخلاقی:** «در رویکرد فضیلت، بر پرورش فضیلت‌های مختلف تأکید می‌شود و پرورش اخلاقی، یعنی پروردن ملکات و صفات پسندیده اخلاقی» (آرمند، ۱۳۸۷: ۶۲). در این رویکرد، منش در کانون توجه قرار دارد و پرسش محوری در تربیت منش، این است که «من چگونه باید زندگی کنم؟» پاسخی که به این پرسش می‌دهند، این است که مجموعه‌ای از فضایل و ارزش‌ها را باید پرورش دهید و تنها با پرورش دادن ارزش‌ها و فضایل است که شما به عنوان انسان تحقق می‌یابید (غفاری، ۱۳۸۱). بر اساس این رویکرد، در صورت توفیق در پروراندن صفات و ملکات اخلاقی، به‌ویژه ارزش‌ها و فضایل اصلی، فضایل تبعی و فرعی نیز تحصیل می‌شوند. شجاعت، خویشتن‌داری و عدالت، نمونه‌هایی از فضایل اصلی به‌شمار می‌روند (رهنما، ۱۳۷۸). «این رویکرد، اخلاق انسانی را متشکل از فضیلت‌هایی خاص می‌داند و بدین سبب، به تفصیل درباره صفات‌های مثبت و منفی اخلاقی، رابطه میان آنها و اصل و فرع بودن آنها بحث می‌کند» (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۶۵).

۳-۲-۲- **تأکید بر عینی بودن ارزش‌ها:** «فیلسوفان فضیلت‌مدار، بر واقعیت و ثبات ارزش‌ها، لزوم آموزش ارزش‌های اخلاقی و تربیت منش و سیرت رفتاری تأکید داشتند» (زارعان و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۳). «برای درونی شدن هر ارزش سه مرحله وجود دارد که عبارت‌اند از: ۱. شناخت اخلاقی؛ ۲. احساس اخلاقی؛ ۳. عمل اخلاقی. هنگامی که ارتباط دقیقی بین شناخت، احساس (تمایل) و عمل فرد برقرار نشده باشد، آن ارزش درونی نشده است» (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸: ۱۷۷).

۳-۳-۲- محتوا و روش های مورد استفاده: «وجود گرایش های مذهبی در این رویکرد، به کارگیری روش های تلقینی و در تضاد با روش های جدید مبتنی بر نظریات علمی و فناوری های نوین آموزشی، تأکید بر حفظ متون مقدس و لزوم خواندن و گوش دادن به تأویل نهادهای دینی از آن متون، موجب شده اند که گاه از این رویکرد، به رویکرد سنتی نیز تعبیر شود. پرورش منش، یعنی کمک به مربی برای درونی ساختن ارزش ها، به گونه ای که بدون حضور دیگران نیز قادر و راغب به رعایت ارزش ها باشد. این رویکرد، ارزش های اخلاقی معینی را پرورش داده» (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸: ۱۷۷) و «راه زندگی اخلاقی را ترسیم می کند. هدف از منش پروری، انتقال هنجارها و درونی کردن ارزش ها با استفاده از روش های عمدتاً مستقیم تربیتی، مانند آموزش و الگودهی است» (زارعان و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۱).

۴-۳-۲- عادت به عنوان یکی از روش ها: این رویکرد که ریشه در آموزش های سنتی دارد، بر تشکیل عادات خوب در کودکان تأکید می کند (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷)؛ بنابراین در این رویکرد، یکی از راه های پرورش فضایل و ارزش ها در فرد، روش عادت است. «در این رویکرد، آنچه در تربیت اخلاقی اهمیت دارد و موجب می شود زندگی دانش آموز و رفتارهای او اخلاقی شود، منش اخلاقی است. منش اخلاقی نیز تنها از راه تکرار و تمرین رفتارهای اخلاقی که منجر به پیدایش عادت های اخلاقی مناسب می شود، به دست می آید» (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۷۶).

۵-۳-۲- نقش مربی: «کودکان برای گزینش رفتار صحیح و تمرین و تکرار آنها نیاز به راهنمایی و هدایت مستقیم و نیز مشاهده زندگی و رفتارهای اخلاقی بزرگسالان، به ویژه معلمانی دارند که برای آنها الگو هستند؛ از این رو، در این رویکرد نقش مربیان و بزرگسالان در تربیت اخلاقی غیرقابل انکار و از اهمیت ویژه ای برخوردار است» (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۷۶).

روش عادت در رویکرد تربیت منش از جایگاه ویژه ای برخوردار است؛ به گونه ای که نقش زیادی در رسیدن به سعادت دارد. استفاده از آن در دوران کودکی به دلایل تکوین عقل و کمرنگ بودن اراده ضرورت دارد؛ بنابراین، حدود استفاده از این روش در دوران کودکی قابل

توجه است؛ از سوی دیگر، استفاده از آن در دوران بزرگسالی باید با قواعدی همراه باشد که از جمله آن همراهی عادت با تعقل و انتخاب است.

۴-۲- «عادت» در رویکرد شناختی

«دیدگاه شناخت‌گرایی، مبنای شناختی را زیرساز اصلی رفتار انسان در نظر می‌گیرد» (خسروی و باقری، ۱۳۸۷: ۸۶). «در این رویکرد، تأکید بر رشد و پرورش توانایی شناخت اخلاقی دانش‌آموزان و بالابردن میزان آگاهی آنها از اخلاق و ارزش‌های اخلاقی است. مفروض آن این است که هرگاه دانش‌آموزان از ارزش‌های اخلاقی و رفتاری درست آگاه شوند، خود به خود به سوی آن رفتارها گرایش پیدا کرده و آنها را انجام داده و از رفتارهای ناشایست دوری می‌کنند» (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۷۰).

۴-۲-۱- **تأکید بر شناخت و آگاهی:** در دیدگاه شناختی، اهمیت اساسی به ساختمان فرد داده می‌شود و میزان رشد توانایی‌های شناختی و نحوه قضاوت اخلاقی فرد را تعیین می‌کند و حرکت از یک مرحله رشد به مرحله دیگر در نتیجه تعامل با محیط صورت می‌گیرد (باقری، ۱۳۷۷).

۴-۲-۲- **تأکید بر ذهنی بودن ارزش‌ها:** رویکرد شناختی پیازه، بر جنبه‌های ذهنی اخلاق و ارزش‌ها تأکید دارد (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸). «تأکید بر جنبه‌های ذهنی رشد اخلاقی، یکی از رویکردهای جدید ارزش‌آموزی بود که به الگوی پیازه‌ای، نوکانتی، رویکرد تحول‌شناختی کلبرگ، و به‌طور کلی، به رویکرد شناختی معروف است» (زارعان و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۴).

۴-۲-۳- **تأکید بر تربیت اخلاقی:** در دیدگاه شناخت‌گرایی، رشد قضاوت اخلاقی طبق مراحل صورت می‌گیرد که این مراحل نسبت به هم، ترتیب منطقی دارند؛ بنابراین، پایه اخلاق مطلوب پس از آماده کردن مبانی لازم دست‌یافتنی خواهد بود. طبق مراحل رشد اخلاقی باید در

هر مرحله، مربی وظایف خود را متناسب با ویژگی های آن مرحله ایفا نماید. دو نکته مهم در مراحل رشد قضاوت اخلاقی مهم است؛ الف- چون رسیدن به هر مرحله، به تجربیات قبلی بستگی دارد، مربی باید فرصت هایی را برای کودک فراهم آورد که او بتواند آمادگی های لازم را کسب نماید. همان گونه که کودک برای فهمیدن عدد باید به جایی برسد که بتواند اشیاء مختلف را بشمارد، برای قضاوت اخلاقی نیز باید در موقعیت های اخلاقی مختلف درگیر شود و مراحل را طی نماید و ب- چون نگرش مرحله ای در رشد اخلاق بر آن است که در هر مرحله، میزان معینی از رشد قضاوت اخلاقی را نشان دهد؛ بنابراین، مربی نباید زبان مراحل بعدی را در مراحل پیشین به کار گیرد. وظیفه اساسی مربی در تربیت اخلاقی این است که به رشد مراحل قضاوت اخلاقی افراد کمک کند (آرمند، ۱۳۸۷: ۴۶).

۴-۲-۴- نقش مربی و روش مورد استفاده: روش بحث و گفت و گوی گروهی، روشی برای فراهم آوردن مبانی شناختی و درونی کردن ارزش هاست که به وسیله کلبه گ و پیازه به کار گرفته شد. این روش در خلال بحث و گفت و گو با دیگران شکل می گیرد و معلم کار اصلی را بر عهده ندارد؛ بلکه معلم نقش انتقادی را بر عهده داشته و شاگردان را به بحث و استدلال تشویق می کند. ویژگی مهم این روش آن است که افراد هم سطح با هم به فعالیت فکری می پردازند و دیدگاه یکدیگر را درباره مسائل اخلاقی به چالش می کشند (خسروی و باقری، ۱۳۸۷).

با اینکه در نگاه اول به نظر می آید استفاده از این روش در این رویکرد، جایگاه و ضرورتی ندارد و خلاف عقل، آگاهی و شناخت است؛ اما عدم رشد شناختی در دوره کودکی سبب می شود که استفاده از روش عادت در این دوران ضرورت پیدا کند؛ هر چند که استفاده از آن چندان ارزشمند نباشد؛ اما استفاده از این روش در دوران بزرگسالی به دلیل کمال قوای عقلانی و شناختی مردود است.

۲-۵- «عادت» در رویکرد تبیین ارزش ها

این رویکرد بسیار متأثر از رویکرد شناختی^۱ است و عناصر کلیدی آن عبارت‌اند از: تمرکز بر حق انتخاب سبک زندگی، حق اظهار نظر حتی در مورد ارزش‌ها و تلاش برای شکوفایی توانایی‌های فردی. در ادامه به برخی از مفاهیم و دیدگاه‌های مطرح در این رویکرد پرداخته می‌شود.

۱-۵-۲- نقش مربی و متربی: «تبيين ارزش‌ها يك روش صريح يا مستقيم است. ویژگی این روش، تبیین مزایا و نیز مرزها و معیارهای رفتاری اخلاقی است. در این روش کار اصلی به عهده معلم است که به روشنگری درباره ارزش‌ها می‌پردازد. پیش‌فرض این روش آن است که یکی از دلایل رونیاوردن به رفتارهای اخلاقی، نداشتن تصور روشن درباره رفتارهای اخلاقی، مزایا و معیارهای آن است؛ لذا مقصود از این روش آن است که بتوانیم در مورد رفتارهای اخلاقی و غیراخلاقی، داوری صحیح را افزایش دهیم» (خسروی و باقری، ۱۳۸۷: ۹۲).

در رویکرد تبیین (شفاف‌سازی) ارزش، ارزش‌ها در هر نوع گزینش و انتخابی دخالت دارند. در این رویکرد، تأکید بر این است که هیچ نظام ارزشی خاصی را نباید بر متربی تحمیل کرد. مربی باید فضایی را فراهم آورد که متربی خود بتواند (دور از هر نوع احساس محدودیت یا تحمیل) نظام ارزشی خود را شناسایی کند و برگزیند. این رویکرد مخالف هرگونه القا و تحمیل دیدگاه‌هاست و اصرار دارد که شناسایی، گزینش و عمل بر طبق یک نظام ارزشی، باید تنها از طریق عقل و استدلال صورت گیرد.

«در این رویکرد، مراد از ارزش‌ها چیزهایی است که فرد برای آن ارزش قائل است. کانون توجه این رویکرد به آشنا کردن دانش‌آموزان با ارزش‌هاست؛ اما قاعده تخلف‌ناپذیر در این رویکرد این است که معلم نباید ارزش‌های خود را به دانش‌آموزان دیکته کند؛ بلکه باید تنها آنان را از اینکه برای چه چیزهایی ارزش قائل هستند و اینکه چگونه ارزش‌گذاری می‌کنند،

^۱. رویکرد تبیین ارزش‌ها در خلال دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ مورد توجه واقع شد که طرح اصلی آن در اثر لوئیس راتس، مریل هارمین و سیدنی بی. سیمون در کتاب ارزش‌ها و آموزش در سال ۱۹۶۶ وجود داشت؛ بنابراین، اندیشمندان آن نسبت به سایر رویکردها ناشناخته‌تر هستند.

آگاهی بخشد تا آنان از ارزش‌های خود درک و فهم روشنی به دست آورند و بتوانند در انتخاب-
های اخلاقی خود گزینه بهتر را انتخاب کنند» (رایان، ۱۳۸۵: ۱۷۴).

۲-۵-۲- تأکید بر ذهنی‌بودن ارزش‌ها: «طبق این رویکرد، ارزش‌ها امور ثابت و پایدار
نیستند و ریشه در تجارب اجتماعی افراد دارند. مرئیان نباید نظام ارزشی خود را به عنوان تنها نظام
درست به دانش‌آموزان منتقل کنند؛ در مقابل باید تلاش کنند تا فضایی را فراهم آورند که در
آن دانش‌آموزان احساس احترام، اعتماد و آزادی در اظهار نظر نمایند» (شاملی، ۱۳۷۹: ۳۸).

طرفداران این رویکرد (نظیر راتس) می‌گویند ارزش‌ها در هر نوع‌گزینش و انتخابی دخالت
دارند. در این صورت، چنانچه توجه ما به «ابعاد ارزشی» اشیا معطوف گردد، عملاً درمی‌یابیم که
هر چیزی واجد این ابعاد است؛ با وجود این، هسته اصلی رویکرد به ارزش‌های مشخصی تأکید
نمی‌کند؛ در واقع، در روش‌های آن هیچ‌گونه قضاوتی در مورد ارزش‌گذاری افراد مشاهده نمی-
شود؛ به جای آن، در این وضعیت، آموزش ارزش‌ها سعی دارد تا شیوه‌هایی را برای سر و سامان
دادن یا پابرجا کردن نظام فردی یا سلسله‌مراتب ارزش‌ها تعلیم دهد.

بی‌تردید امر شخصی از پیش برای ما دارای اهمیت و ارزش است؛ اما برداشتی که از مجموعه
این ارزش‌ها به دست می‌دهد و نحوه ارتباط آنها ابهام دارد، تا آنجا که چه بسا در بین ارزش‌های
مذکور، عناصر متفاوتی وجود داشته، هیچ‌یک از آنها بر دیگری برتری روشنی ندارد؛ همچنین
ممکن است از انجام رفتار مطابق با این ارزش‌ها ممانعت به عمل آید. این در جایی است که کسی
بخواهد ارزش‌های خود را که در تعارض با قضاوت‌های ارزشی مورد تأکید جوامع تصمیم‌گیری
یا هم‌ردیفان است، بر جامعه تحمیل کند؛ بر این اساس، نظریه تبیین ارزش‌ها روشی برای برطرف
ساختن تعارضات است که بر پایه آن می‌توان برتری‌های اصلی خود را روشن ساخت و عزت
نفس و اطمینان خود را در مورد هر نوع ارزشی که از آن حمایت می‌کنیم، تعالی بخشید. در
اینجا، تأکید بر کسب مهارت ویژه ارزش‌گذاری است؛ ولی چگونگی اجرای آن در سراسر
عرصه زندگی متفاوت خواهد بود.

این رویکرد که از روش شناختی متأثر است، نگاهی مشابه آن، درباره روش عادت ارائه می‌دهد. این رویکرد هم استفاده از روش عادت را مردود اعلام می‌کند و معتقد است تأکید بر شناخت و فهم اهمیت بالایی دارد و روش عادت فاقد آن است؛ به علاوه، فرد باید توان توجیه و تبیین عملی را که بر مبنای عادت تکرار می‌کند، داشته باشد.

۶-۲- جمع‌بندی اولیه از «عادت» در رویکردهای معاصر منتخب

در جمع‌بندی اولیه باید گفت، رویکرد تربیت منش به صراحت به استفاده از عادت تأکید دارد؛ این در حالی است که دو رویکرد دیگر چندان تمایلی برای استفاده از این روش از خود بروز نمی‌دهند و دلیل آن را نبود شناخت در این روش معرفی می‌کنند. رویکرد شناختی در صورتی با استفاده از این روش موافقت می‌کند که عنصر شناخت و استدلال در آن ظهور و بروز یابد؛ ولی رویکرد تبیین ارزش صرف همراهی عادت با شناخت را دلیلی بر استفاده از آن نمی‌داند؛ بلکه معتقد است فرد علاوه بر اینکه باید قدرت استدلال و قضاوت داشته باشد، باید بتواند عملی را که بر اساس عادت انجام می‌دهد، برای دیگران تبیین و توجیه کند و در اقناع دیگران توانمند باشد. در جدول ۱، به مرور دیدگاه‌های اندیشمندان در رابطه با روش عادت پرداخته شده‌است و مطالب تفصیلی آن به علت محدودیت حجمی مقاله آورده نشده‌است.

جدول ۱: خلاصه دیدگاه اندیشمندان در رابطه با روش عادت (نتایج پژوهش)

رویکرد تبیین ارزش	رویکرد شناختی	رویکرد تربیت منش		رویکرد روش عادت
		ارسطو	افلاطون	
مخالفت راتس	موافقت نسبی	موافق	موافق	جایگاه
---	به صورت حداقلی در دوران کودکی	در همه سنین به ویژه در سنین کودکی	در همه سنین به ویژه در سنین کودکی	محدوده سنی
---	مخالفت استفاده در بزرگسالی	همراهی عادت با تعقل در بزرگسالی	همراهی عادت با تعقل در بزرگسالی	
تأکید بر فعال بودن متربی	تأکید بر شناخت و آگاهی و فعال بودن متربی	تأکید بر نقش اراده و اختیار متربی	تأکید بر نقش فعال مربی و متربی در این روش	ملاحظات
همراهی با عادت و شناخت و توان توجیه و تبیین	همراهی با عادت و شناخت و استنتاج	اعتدال (عدم افراط و تفریط)	قاعده مندی	شرط استفاده

رویکرد تبیین ارزش	رویکرد شناختی	رویکرد تربیت منش		رویکرد روش عادت
		ارسطو	افلاطون	
راتس	پیاژه	ارسطو	افلاطون	موضوع
---	تدریس و آموزش	فضایل اخلاقی	فضایل اخلاقی	

۲-۷-۲- نقد رویکردهای منتخب بر اساس نظریه انسان عامل

پس از بررسی سه رویکرد مطرح درباره روش عادت و بیان آرای اندیشمندان هر یک در بخش پیشین، در ادامه به نقد این رویکردها بر اساس نظریه انسان عامل پرداخته می‌شود؛ البته نقدی که در این پژوهش صورت می‌گیرد، نقد بر اساس مبانی رویکردهاست؛ به این معنا که مبانی زیربنایی هر رویکرد بیان شده و از روش تحلیل فرارونده تلاش می‌شود تا لایه‌های زیرین هر رویکرد مشخص شود. پیش از ورود به بحث، روش تربیتی «عادت» در نظریه انسان عامل معرفی می‌گردد و دیدگاه این نظریه نسبت به این مقوله بیان می‌گردد.

۲-۷-۱- عادت در نظریه انسان عامل

باقری (۱۳۷۷: ۸۴) بیان می‌دارد «روش عادت دادن که به قصد ایجاد خلق و ملکه نفسانی به کار می‌رود، عبارت است از اینکه فرد، دیگری را بر یک امر تکلف‌آمیز وادارد و زمینه استمرار در انجام آن را فراهم آورد؛ در نتیجه این کردار، هیأتی در نفس حاصل می‌شود که به موجب آن، فعل مزبور، به سهولت از صاحب فعل صادر می‌گردد، بدون آنکه نیازی به فکر و اندیشه در باب آن وجود داشته باشد». در این تعریف، مربی در روش عادت، مرتبی را وادار به امری می‌کند که انجام آن برایش سخت و دشوار است؛ اما به مرور با تکرار و استمرار در آن امر، ملکه‌ای در وجود مرتبی ایجاد می‌شود که انجام آن را برایش سهل و ممکن می‌سازد؛ به گونه‌ای که حتی

درباره اینکه چرا آن فعل را مرتکب می شود و مسائل آن عمل نمی اندیشد؛ بنابراین می توان گفت تعریفی که باقری از عادت ارائه می دهد، این است که یک فعلی با تکرار همراه است؛ اما تعقل و شناخت در آن جایگاهی ندارد.

نظریه انسان عامل، روش عادت را شبه تربیت محسوب می کند و تأکید می کند که نباید آن را با تربیت اشتباه گرفت؛ هرچند که بتواند تغییرات مطلوبی ایجاد کند؛ اما با این حال فاقد ویژگی های تربیت است (باقری، ۱۳۸۸، ج ۲). باقری با تأکید بر مؤلفه های اصلی تربیت یعنی تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی بیان می کند که عادت هیچ یک از این عناصر را در بر نمی گیرد؛ به همین دلیل نباید از آن به عنوان تربیت یاد شود؛ بلکه عادت یک شبه تربیت است و تنها می توان به عنوان یک تاکتیک و استراتژی از آن بهره برد (باقری، ۱۳۸۸، ج ۲: ۶۴-۶۸).

باقری روش عادت را یک «شبه تربیت» می داند؛ بنابراین معتقد است: «محدودیت و عدم کفایت این روش در تربیت اخلاقی آشکار است؛ زیرا عمل اخلاقی، هنگامی واقعاً اخلاقی است که معیار افعال اخلاقی در آن حاضر باشد. آنچه به افعال انسان، روح اخلاقی می بخشد، نیت است...؛ اما در عمل عادت دادن یا ایجاد ملکه، به نیت کمتر توجه می شود؛ البته این سخن بدین معنا نیست که ایجاد ملکه، الزاماً با مسئله نیت غیر قابل جمع است؛ بلکه مقصود بیان این مطلب است که نفس ایجاد ملکه ضرورتاً نیت را با خود به همراه ندارد و مفهوم نیت در تعریف آن اخذ نشده است» (باقری، ۱۳۷۷: ۸۴)؛ البته «عادت بر «تکرار» استوار است. از طریق فراهم کردن شرایط تکرار یک رفتار می توان آن را در فردی تثبیت کرد. به کمک عادت می توانیم تغییراتی را که از نظر ما مطلوب است، ایجاد کنیم. این تغییرات ایجاد شده، هر چند خود مطلوب اند؛ اما از آنجا که با ملاحظات روشی خاصی همراهند، تربیت محسوب نمی شوند» (باقری، ۱۳۸۸، ج ۲: ۶۳).

باقری به صورت کامل، استفاده از روش عادت را نفی نمی کند؛ بلکه در صورت همراهی این روش با روش های شناختی و علمی، استفاده از آن را ممکن می داند؛ «روش عادت یک روش عملی است که می تواند با روش علمی (آگاهی به خوبی فضیلت و آثار سوء رذیلت) همراه باشد،

مگر در مواردی که زمینه مناسب برای آن نباشد؛ برای مثال در تربیت اطفال، که هنوز قوه عاقله رشد کافی نیافته، استفاده از روش علمی، موردی نخواهد یافت» (باقری، ۱۳۷۷: ۸۳)؛ پس چون در دوران کودکی، شناخت در حال تکوین است، همراهی عادت با روش‌های علمی و شناخت هم چندان موضوعیت ندارد؛ بنابراین، این همراهی که باقری از آن یاد می‌کند، مخصوص دوران بزرگسالی است.

به نظر می‌رسد فعلی که از روی عادت انجام می‌شود، فاقد مبانی عمل است؛ اما در جای دیگر بیان می‌کند: اگر فرد در یک فرآیند عادت، فعلی را تکرار کند که این افعال دارای پایه‌های شناختی، گرایشی و ارادی باشد، در این صورت باز هم عمل محسوب می‌شود (باقری و خسروی، ۱۳۸۵)؛ بنابراین، حدودی که یک فعل عادت از این مبانی برخوردار باشد؛ عمل محسوب شده و قابل بررسی است؛ از سوی دیگر، هر چند باقری عادت را شبه تربیت معرفی می‌کند؛ اما می‌توان گفت که وی اصل مداومت و محافظت بر عمل را در ظهور تدریجی شاکله مؤثر می‌داند (باقری، ۱۳۹۰). مداومت و محافظت بر عمل از ویژگی‌های اصلی عادت است؛ بنابراین، در این زمینه درخور توجه است. آنچه باقری از شبه تربیت در خصوص عادت یاد می‌کند، مربوط به موقعیتی است که عادت فاقد عناصر تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی باشد؛ اما خود تأکید دارد که عادت به عنوان یک روش عملی می‌تواند با روش‌های علمی و معرفتی همراه باشد؛ بنابراین، زمانی که این همراهی حاصل شود و عادت دارای عناصر تبیین، معیار، تحرک درونی و نقادی گردد، شاید بتوان گفت که دیگر شبه تربیت محسوب نمی‌شود.

ضمن اینکه آنچه باقری از عادت بیان می‌کند و آن را شبه تربیت می‌داند که بیشتر در دوران کودکی مطرح است؛ به این دلیل است که در این دوران، کودک از قوای عقلانی و شناختی بهره کمتری دارد و مربی این روش را در مورد او به کار می‌گیرد. در دوران بزرگسالی توجه به قوای عقلانی و استفاده از این روش به وسیله خود فرد سبب می‌شود کمتر شبه تربیت تلقی شود؛ به طور کلی، ایشان عادت را به دلیل اینکه فاقد مبادی عمل است (شناختی، گرایشی و ارادی)،

شبه تربیت تلقی می کنند- البته تأکید بیشتر بر مبنای شناختی است- و از این جهت، فعلی را که از روی عادت انجام پذیرد، به عنوان روش نمی پذیرند؛ هر چند که تغییراتی که از آن حاصل شود مطلوب باشد؛ اما تأکید دارند در صورتی که این روش با مبادی عمل و عناصر شناختی همراه باشد، ارزشمند است و در صورتی که نیت در آن جایگاه ویژه ای بیابد، از کفایت برخوردار خواهد بود. از آنجا که نیت هم به مبنای گرایشی عمل و هم به مبنای ارادی عمل توجه دارد و در صورتی که عملی با نیت همراه باشد، می توان گفت مبنای گرایشی و ارادی را دربردارد. باقری (۱۳۹۲) در بحث تفصیلی دیگری، عادت را نوعی عمل ناقص و ناتمام تلقی می کند و معتقد است روش عادت به تنهایی نمی تواند تمامی فضایل اخلاقی را در فرد شکل داده و نهادینه کند.

۸-۲- نقد دیدگاه رویکرد تربیت منش به تربیت اخلاقی و «عادت» از دیدگاه

نظریه انسان عامل

پرورش فضایل به حفظ وضع موجود کمک می کند؛ اما پاسخ مدافعان این دیدگاه این است که هر جامعه ای به سختی از آرمان های خود دست برمی دارد و تغییر وضعیت با مشکلاتی مواجه است؛ اما به هر حال، تغییر در چهارچوب این رویکرد نیز ممکن است (غفاری، ۱۳۸۱). انتقاد دیگری که منتقدان بر این رویکرد وارد می کنند، این است که «برای هدایت زندگی به چیزی بیش از فضیلت نیاز است؛ اما پاسخ مدافعان این رویکرد به این مسئله این است که شخص فضیلت مند، خود باید بداند که هر فضیلت را در کجا به کار برد» (غفاری، ۱۳۸۱: ۱۵۵). یکی از نقدها بر مبنای جماعت گرایی وارد است؛ به این معنا که جماعت گرایی سبب شده از توجه به فرد خودداری شود. غفاری (۱۳۸۱) معتقد است دیویدکار برای حل این مسئله علاوه بر فضایل مشترک، به معرفی فضایل شخصی می پردازد تا توجه به فرد را هم جزو این رویکرد تلقی کند (غفاری، ۱۳۸۱).

غفاری نقدهای دیگری بر رویکرد تربیت منش (فضیلت) در تربیت اخلاقی وارد می کند که عبارت اند از: «نظریه فضیلت، قاصر از تعیین جنبه های عینی اخلاق است. مسئله این است که

رویکرد فضیلت، مستلزم اطلاع دقیق شخص از این امر است که در تربیت اخلاقی، تلاش خود را مصروف ارتقای کدام فضایل سازد. این رویکرد شرایط مناسبی برای تربیت اخلاقی تدارک ندیده‌است. با توجه به اینکه وجود برنامه‌داری برای امر مهم تربیت اخلاقی، ضرورتی انکارناپذیر دارد، رویکرد فضیلت در تدارک آن، تلاش‌های نظام‌داری صورت نداده است. فضیلت‌مند بودن معلمان، امری متغیر است. انتظار رویکرد فضیلت از معلمان به عنوان «نمونه کامل» کیفیات اخلاقی غیرواقع‌بینانه است و معلمان چون ارباب مشاغل دیگر، علاوه بر فضایل از رذایل هم سهم دارند» (غفاری، ۱۳۸۱: ۱۶۹).

این موارد نقدهایی است که به صورت کلی بر رویکرد تربیت منش وارد است؛ اما نقد(ها)یی که می‌توان از سوی نظریه‌انسان‌عامل بر آن وارد کرد. نقدی که داوودی (۱۳۸۵) آن را بیان می‌کند: «این رویکرد، متأثر از رویکرد فلسفی اخلاق فضیلت‌محور است و ضعفش این است که پرورش عادت‌های رفتاری خوب، بدون ایجاد شناخت و آگاهی لازم نمی‌تواند هدف تربیت اخلاقی را که تربیت افرادی به لحاظ اخلاقی مستقل است، محقق سازد؛ بنابراین، در تربیت اخلاقی نمی‌توان تنها به رویکرد تربیت منش بسنده کرد؛ بلکه باید در کنار پرورش عادت‌ها و رفتارهای نیکو در دانش‌آموزان، توانایی شناخت و استدلال اخلاقی آنها را نیز پرورش داد» (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۷۷).

به نظر می‌رسد بزرگ‌ترین ضعفی که رویکرد تربیت منش دارد، در حوزه مبنای شناختی است و شناخت‌گرایان بیشتر بر این نوع نقد اصرار می‌ورزند و تأکید می‌کنند. مهم‌ترین نقدهای که این رویکرد به‌ویژه در زمینه روش عادت دارد، این است که این رویکرد فاقد نقد و داوری اخلاقی است؛ اما مدافعان این رویکرد معتقدند برای درک و فهم و بصیرت اخلاقی علاوه بر داشتن تجربه عملی، پیروی از قواعد اخلاقی لازم است. آنها بر این باورند که «کردار فضیلت‌مندانه، علاوه بر تمرین فضیلت به توانایی داوری و تصمیم‌گیری مستقل و حساس نیازمند است؛ به علاوه، پرورش‌کاران اخلاق فضیلت‌گرا به گونه‌ای از عادت دادن اخلاقی پایبند می‌باشند که با

رشد داوری اخلاقی مستقلانه در تعارض نباشد» (غفاری، ۱۳۸۱: ۹۷-۹۵)؛ از سوی دیگر، می توان گفت افلاطون و ارسطو به عنوان نمایندگان این رویکرد، خود از عقل و شناخت جانبداری می کنند و هیچ جای تردیدی نیست که بتوان میان روش عادت و حوزه شناخت، قابلیت جمع شدن و همبستگی به وجود آورد.

نقد دیگری که می توان از سوی نظریه انسان عامل بر رویکرد تربیت منش وارد کرد، این است که این رویکرد در حوزه مبنای گرایشی و انگیزشی هم ضعف دارد؛ به این دلیل که مربی نقش مهم تری دارد و ممکن است فعلی که کودک قرار است تکرار کند، مورد علاقه و میل کودک نباشد؛ به علاوه بسیاری از منتقدان معتقدند در این رویکرد بین استدلال اخلاقی و انگیزش اخلاقی ارتباطی وجود ندارد؛ اما غفاری (۱۳۸۱: ۸۳) بر این باور است: «از دید رویکرد فضیلت، بین استدلال اخلاقی و انگیزش اخلاقی ارتباطی درونی وجود دارد و نمی توان استدلال اخلاقی یا فضیلت اخلاقی را فارغ از انگیزش اخلاقی معنا نمود». ارسطو عادت را در ایجاد میل و گرایش مؤثر می دانست و معتقد بود فعلی که از روی عادت انجام شود، به دنبال لذتی را به همراه خواهد داشت؛ بنابراین، شاید بتوان گفت که مبنای انگیزشی در این رویکرد مورد توجه است و از آن غفلت نشده است.

البته با وجود بیان این نکات و محدودیت ها نسبت به این رویکرد، نباید از نقاط قوت آن غافل بود. «تربیت منش با تأکید بر آرای ارسطو، تحلیلی از یک جامعه واقعی ارائه می دهد؛ چراکه روش ارسطو در اخلاق، روش علمی یا تجربی بوده است؛ یعنی به جای تفکر صرف درباره زندگی خوب، به مطالعه رفتار و کردار مردم پرداخته است و این خود، نقطه مثبتی در این رویکرد است. رویکرد تربیت منش تلاش کرده است فضایل اخلاقی را در شرایطی واقعی پرورش دهد و از روش های علمی استفاده کند؛ نه اینکه از طریق داوری و استدلال و از روش های انتزاعی سود بجوید که معلوم نیست ارتباط مستقیمی با رفتار اخلاقی دارند یا خیر. توجه این رویکرد به

فرد به عنوان یک کل یکپارچه و مبنای جماعت‌گرایی از نقاط قوت دیگر آن است» (غفاری، ۱۳۸۱: ۲۰۴-۲۱۳).

۹-۲- نقد دیدگاه رویکرد شناختی به تربیت اخلاقی و «عادت» از دیدگاه نظریه انسان عامل

مانند بخش پیش، نقدهایی کلی وارد بر این رویکرد به صورت کلی بیان می‌شوند و در انتها با تأکید بر نظریه انسان عامل، جمع‌بندی نهایی نقد این رویکرد نسبت به تربیت اخلاقی و عادت ارائه می‌گردد.

عده‌ای از منتقدان بر این باورند که این رویکرد تنها به استدلال و شناخت اکتفا کرده و بیشتر فرآیند را مورد توجه قرار داده و به محتوا اهمیت چندانی نمی‌دهد؛ این در حالی است که در تربیت اخلاقی، محتوا نقش اساسی را ایفا می‌کند و راه رسیدن به آن در درجه دوم اهمیت قرار دارد؛ حال آنکه این روش می‌تواند عادت باشد یا تلقین؛ «به دلیل تمرکز بر ساخت‌های استدلال و فرآیندهای تصمیم‌گیری، محتوا مورد غفلت قرار گرفته است. برنامه درسی، محتوای مشخصی را در نظر نگرفته است؛ بلکه فرصت‌هایی را برای به کار بستن استدلال شخص در محتواهای متنوع فراهم می‌سازد. این رویکرد، محتوا را ابزاری تربیتی می‌داند» (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۸۸: ۱۸۱).

یکی از نقدهایی که می‌توان به پیاز و کلبرگ وارد کرد، این است که: «اندیشه اخلاق سکولار، نخستین بار توسط مربیانی چون دورکیم مطرح و بعدها توسط پیاز و کلبرگ حمایت و دنبال شد» (موران، ۱۳۷۹: ۳۰). اینها معتقد بودند حوزه اخلاق از حوزه دین جداست و نباید در صدد پیوند این دو بود. داوودی یکی از نقدهای خود را چنین بیان می‌کند و در ادامه، پاسخ آن را مطرح می‌سازد: «پیاز و کلبرگ متعلق به رویکرد اصل محورند. در این رویکرد، اخلاق مجموعه‌ای از صفات و فضیلت‌های نفسانی نیست؛ بلکه مجموعه‌ای از اصل‌ها و قاعده‌هاست

که رفتارهای ما را در زندگی جهت می دهد و هدایت می کند. در این رویکرد، شأن اخلاق همان شأن منطق است؛ چنانکه منطق به یاری اصلها و قواعد منطقی، فکر ما را از کج اندیشی و گرفتار شدن در اندیشه های ناصواب حفظ می کند، اخلاق نیز به کمک اصول و قواعد اخلاقی ما را از کج رفتاری و افتادن در ورطه رفتارهای نادرست نگه می دارد؛ بنابراین در این رویکرد، اخلاق منطق رفتار است» (داوودی، ۱۳۸۵: ۱۶۶). «مهم ترین انتقادی که به این رویکرد وارد است، این است که ممکن است اخلاق را مجموعه ای از قواعد و اصول رفتار بدانیم؛ اما باید توجه داشت که تخلّق به اخلاق نیکو و عمل کردن بر اساس این قواعد و اصول، تنها با دانستن این قواعد حاصل نمی شود؛ بلکه علاوه بر علم به قواعد، عادت کردن به رفتار بر طبق این قواعد نیز لازم و ضروری است؛ بنابراین، دست کم در تربیت اخلاقی نمی توان به این رویکرد به تنهایی بسنده کرد» (لیکونا^۱، ۱۳۸۵: ۱۶۷).

در واقع، مشکل اساسی این رویکرد این است که اخلاق را به دانش و قضاوت اخلاقی کاهش می دهد و معتقد است در صورتی که نسبت به یک فعل شناخت و معرفت حاصل شود، این شناخت، عمل را در پی خواهد داشت؛ اما همان طور که اشاره شد، عمل کردن تنها با دانستن حاصل نمی شود (وجدانی، ۱۳۹۱).

نقد نظریه انسان عامل به این رویکرد این است که پیازه به عنوان نماینده این مکتب، تفاوتی بین تحول شناختی و تحول اخلاقی قائل نمی شود؛ به این معنا که هر چند ظرفیت شناختی یک فرد بر رفتار او مؤثر است؛ اما تنها منبع مؤثر بر رفتار نیست (باقری، ۱۳۷۷)؛ در واقع، طبق نظریه انسان عامل، سه مبنا در یک عمل مؤثرند؛ این در حالی است که پیازه تنها به مبنای شناختی اکتفا کرده است و مبانی گرایشی و ارادی را نادیده انگاشته است و البته، اگر اندک توجهی هم به این مبانی داشته است، آنها را نه به عنوان یک منبع جوشان و تأثیرگذار، بلکه در سایه مبنای فکری و شناختی مورد توجه قرار داده است؛ بنابراین، نمی توان همه رفتارهای انسان را بر اساس شناخت و

^۱. Licona

آگاهی او تفسیر و تبیین کرد؛ زیرا رفتارهای انسان افزون بر شناخت از عوامل دیگری مانند عواطف و احساسات و نیز عوامل محیطی تأثیر می‌پذیرد. اگرچه رشد شناختی فرد برای بروز رفتار اخلاقی، یک شرط لازم است؛ اما شرط کافی نیست.

جودت (1378: ۶) تأکید می‌کند: «عادت یک رفتار است و برای بروز هر نوع رفتاری، تنها وجود عنصر عقلانی کافی نیست؛ بلکه عناصری مثل میل و اراده و عمل را نیز می‌طلبد». پیازه به دلیل همین تعلق خاطر به مطالعه داوری اخلاقی به عنوان امری شناختی و بی‌توجهی به سایر جنبه‌ها، توجه بسیار اندکی به مسئله الگوگیری یا همانندسازی دارد (باقری، ۱۳۷۷). تقلید و الگوبرداری راه‌هایی هستند که می‌توانند مبدل به روش عادت شوند و به همین دلیل به نقش الگو و مربی در این روش تأکید می‌شود؛ بنابراین، پیازه با بی‌توجهی به نقش الگو، از توجه به روش عادت هم غفلت ورزیده‌است؛ این در حالی است که «اهمیت تقلید و درونی کردن در دوران کودکی، چیزی است که زمینه وسیعی از روش‌های تربیتی را اشغال می‌کند» (باقری، ۱۳۷۷: ۲۱۶).

تفاوت دیگری که میان تحول شناختی و تحول اخلاقی وجود دارد، این است که رفتار اخلاقی تغییرپذیر است؛ اما رشد هوشی نوسان و تغییر ندارد؛ به این معنا که در نگاه پیازه امکان ندارد کودک از مرحله جدید به مرحله قبل بازگردد؛ اما این امکان در رفتار اخلاقی قابل تصور است که از نگاه پیازه دور مانده است: «با اینکه در اثر مرور و استمرار، منش‌های معین اخلاقی شکل می‌گیرد؛ اما فرد، همواره این امکان را دارد که از یک نوع منش و رفتار اخلاقی به نوعی کاملاً متفاوت دست یابد» (باقری، ۱۳۷۷: ۲۰۴)؛ بنابراین، باقری معتقد است مرور و استمرار که مؤلفه اساسی روش عادت است، در تعیین و شکل‌گیری منش اخلاقی نقش اساسی دارد.

بنابراین ضعف رویکرد این است که گفته می‌شود رویکرد شناختی پیازه و کلبرگ شناختی و فردگرایانه است و تأکید زیادی بر روی استدلال صورت گرفته‌است که به قیمت نادیده گرفتن عاطفه، انگیزش و فضیلت و عمل اخلاقی تمام شده است (غفاری، ۱۳۸۱)؛ اما نقطه قوت این

رویکرد، تأکید بر پرورش عقل و قوای شناختی است و به آموزش استدلال و تقویت توانایی های داوری می پردازد.

۱۰-۲- نقد دیدگاه رویکرد تبیین ارزش به تربیت اخلاقی و «عادت» از دیدگاه

نظریه انسان عامل

این رویکرد به دلیل ذهنی دانستن ارزش ها نتوانسته است بین تمایلات فردی و ارزش های اخلاقی تمایز قائل شود: «مشکل اصلی پیروان این رویکرد این است که نتوانسته اند بین ترجیحات فردی (که به حق دستاورد انتخاب آزاد افراد است) و ارزش های اخلاقی (که موضوع و متعلق الزام و تکلیف است)، تفکیک قائل شوند» (شاملی، ۱۳۷۹: ۳۸)؛ در واقع این رویکرد، در ذهنی دانستن ارزش ها با رویکرد شناختی اشتراک دارد؛ اما این رویکرد معتقد است ارزش ها نسبی اند و ذهن بشر توان کشف آنها را ندارد و نمی توان ارزش های مشترکی میان افراد تعریف کرد؛ بلکه هر فرد با نوعی استدلال و توجیه شخصی به دفاع از ارزش های خود می پردازد و دیگران را اقناع می کند، صرف نظر از اینکه این ارزش ها واقعاً ارزش باشند یا خیر؛ اما رویکرد شناختی با اینکه معتقد به نسبی و ذهنی بودن ارزش هاست، معتقد است ذهن آدمی با قوای عقلانی قادر به شناخت آنهاست.

نقد دیگر در راستای همین ذهنی دانستن ارزش ها این است که این رویکرد از آموزش هر نوع ارزشی خودداری می کند: «ضعف اساسی این رویکرد این است که از ادای وظیفه اساسی تربیت اخلاقی یعنی آموزش و انتقال بهترین ارزش های مقبول جامعه به نسل جدید شانه خالی می کند؛ به این بهانه که این کار مترادف با تلقین ارزش هاست» (رایان، ۱۳۸۵: ۱۷۴) و معلوم نیست آنچه آموزش داده می شود، ارزش اخلاقی است یا خیر (داوودی، ۱۳۸۵)؛ در واقع، این رویکرد به صورت افراطی تری از رویکرد شناختی وارد میدان می شود؛ زیرا رویکرد شناختی با ارائه استدلال و شناخت با آموزش ارزش ها مشکلی ندارد؛ اما این رویکرد معتقد است که مربی

حق آموزش ندارد و مرتباً خود باید در راستای قضاوت و داوری اقدام نماید؛ بنابراین، مشکل اصلی این رویکرد تأکید افراطی بر توجیه و اقناع شخصی است (الرود، ۱۳۸۲).

۳- نتیجه‌گیری

در تعریفی که باقری از عادت ارائه می‌دهد، وی اساساً عادت را از سوی مربی در نظر می‌گیرد که بیشتر برای دوران کودکی مطرح است؛ اما بخشی از تربیت هم از طریق خودسازی صورت می‌گیرد و فرد می‌تواند از روش عادت برای تربیت خودش استفاده کند که از آن به عنوان «روش عادت‌دادن به نفس» یاد می‌شود؛ به این معنا که فرد خودش را به امری عادت دهد؛ البته باید گفت امکان این امر در بزرگسالی مهیاست؛ اما در هر صورت باید با شناخت و تعقل همراه باشد و مبادی عمل در آن ظهور و بروز داشته باشد؛ در این صورت است که ارزشمند است و باقری نیز به آن اشاره دارد.

تفاوت اساسی که بین پیازه و باقری در بحث عادت مشهود است، توجه به مسئله نیت است. باقری در تعریفی که از عادت ارائه می‌دهد، معتقد است نیت در این تعریف جایگاهی ندارد و بیشتر ناظر به همان اراده یا انگیزه است؛ اما پیازه معتقد است کودک با عادت می‌تواند از نیت دیگران آگاه شود؛ البته باید به اختلافی که در دیدگاه هر دو وجود دارد، توجه نمود و آن این است که باقری نیت را از سوی خود فرد در نظر می‌گیرد؛ ولی پیازه به نیت سایر افراد توجه دارد. در مقام بازسازی رویکردهای مطرح (تربیت منش، شناختی و تبیین ارزش) در تربیت اخلاقی باید گفت هر کدام از این رویکردها بر یکی از مبانی سه‌گانه (شناختی، انگیزشی و ارادی) تأکید داشته‌اند و این خود ضعف بزرگی است که نباید از نظر دور بماند. نظریه انسان عامل نظریه‌ای است که بر هر سه مبنا تأکید دارد و عملی را ارزشمند می‌داند که همه این مبادی را در نظر گرفته باشد؛ بنابراین، در صورتی که هر کدام از این رویکردها خود را به این نظریه و سه عامل نزدیک‌تر

سازند، ارزشمندی بیشتری خواهند داشت؛ به این معنا که ضعف های خود را در نادیده گرفتن هر یک از این ابعاد جبران نمایند.

رویکرد تربیت منش، کمتر به بعد شناختی توجه دارد. هر چند توجه به سایر ابعاد از ویژگی های مثبت آن تلقی گردد، نادیده گرفتن توانایی فهم و استدلال در عملی که به صورت عادت درآمده است^۱، ضعف بزرگی است که باید جبران شود؛ البته بسیاری از طرفداران این رویکرد معتقدند این مسئله از سوی این رویکرد حل شده است و تربیت منش به دنبال عملی است که پشتوانه عقلی و شناختی داشته باشد (غفاری، ۱۳۸۱)؛ اما عده ای از منتقدان هم هنوز بر این باورند که این امر در این رویکرد محقق نشده است. نقد دیگری که بر رویکرد تربیت منش وارد شد، این بود که مبنای انگیزشی در این رویکرد کمتر مورد توجه قرار گرفته است و میل و انگیزه و عاطفه فرد در انجام یک عمل چندان مد نظر قرار نمی گیرد؛ به ویژه در مواردی که قرار است یک عمل از سوی بزرگسال بر فردی تحمیل شود تا آن را با تکرار، ملکه وجود خود سازد؛ با این حال، در صورتی که این نواقص برطرف شود، این رویکرد می تواند به رویکرد جامعی تبدیل شود که قابلیت استفاده در مراکز آموزشی یا تربیت رسمی و غیررسمی را داشته باشد؛ به این معنا که این رویکرد بتواند بعد شناختی را در اولویت قرار دهد؛ یعنی عملی را که قرار است از طریق تکرار به عادت تبدیل شود، ابتدا به وسیله استدلال و شناخت، بدان معرفت حاصل شود و سپس انگیزه یا تمایل به انجام آن در فرد شکل گرفته؛ سپس از طریق روش های عملی به تکرار و پرورش آن فضیلت روی آورد.

رویکرد شناختی و تبیین ارزش، برخلاف رویکرد تربیت منش، بر مبنای شناختی تأکید دارند و این نقطه قوت این دو رویکرد است؛ اما توجه به مبنای ارادی و انگیزشی کمتر در این دو رویکرد مطرح است و البته اگر اندک توجهی هم به این دو مبنای وجود داشته باشد، در سایه مبنای

^۱. متأسفانه محدودیت حجمی مقاله امکان پرداخت به سایر ابعاد را فراهم نمی ساخت و ان شاء الله در پژوهش های آتی به این ابعاد نیز اشاره خواهد شد.

شناختی صورت می‌گرفته است. در صورتی که دو رویکرد شناختی و تبیین ارزش در منظومه ابعاد سه‌گانه حرکت کنند و دو مبنای انگیزشی و ارادی را مورد توجه قرار دهند، عملی که از طریق عادت و تکرار صورت می‌گیرد، ارزشمند خواهد بود و نیازی به انکار این روش نخواهد بود. این دو رویکرد به دلیل تأکید صرف بر مبنای شناختی، روش عادت را فاقد شناخت و تعقل معرفی کرده و عمل بر اساس آن را بی‌ارزش تلقی می‌کردند؛ در حالی که جمع این روش با شناخت و فهم و استدلال منافاتی ندارد و البته در این صورت آن عمل را ارزشمند هم می‌سازد. می‌توان گفت صرف شکل‌گیری منش در رویکرد تربیت منش بدون توجه به مبنای شناختی یا ارادی یا انگیزشی چندان ارزشی ندارد، هر چند که منش و هویت شکل گرفته مطلوب باشد. صرف توانمندی شناختی و قدرت استدلال و قضاوت در رویکرد شناختی بدون در نظر گرفتن مبنای انگیزشی و ارادی ارزشمند نیست و در رویکرد تبیین ارزش، هر چند توانمندی اقناع و توجیه عمل برای دیگران در جامعه فراهم باشد، بدون توجه به پشتوانه شناختی یا ارادی چندان کارآمد نیست.

اگر رویکرد جامعی نسبت به عادت مد نظر قرار گیرد، باید همه مبادی عمل در نظر گرفته شود؛ به این معنا که شناخت و معرفتی از عمل (در مرتبه‌ی یا در خود) ایجاد شود. برای این کار می‌توان از معماهای اخلاقی استفاده کرد و فهم و بصیرت را افزایش داد، طبق همان کاری که پیاژه انجام می‌داد؛ سپس به ایجاد میل و گرایش پرداخت تا عملی که قرار است عادت شود، بر مبنای عاطفه و علاقه صورت گیرد و تحمیل در آن راه نیابد و در نهایت، جایگاه نیت و اراده را در آن پررنگ نمود؛ بنابراین، عادت با هیچ کدام از مبانی عمل (به‌ویژه مبنای شناختی) منافات ندارد.

در واقع، جایگاه هر یک از این رویکردها در نظریه انسان عامل به این گونه است که هر یک، فقط یکی از مبادی عمل را مورد توجه قرار داده و از توجه به مبانی دیگر مغفول مانده است. در صورت برطرف کردن این نقیصه و توجه به همه مبادی عمل، می‌توان گفت اولاً هر رویکرد به

تنهایی قابلیت استفاده در امور تربیتی را خواهد داشت و خود به کمالی دست می‌یابد که از قبل در آنها نبوده‌است؛ از سوی دیگر، قابلیت استفاده از هر سه رویکرد به طور هم‌زمان با هم، در امور تربیتی وجود دارد و هیچ یک از آنها دیگری را نفی و محدود نمی‌کند؛ در نهایت، می‌توان گفت یک رویکرد جامع نسبت به چستی روش عادت چنین تبیین می‌شود که باید عنصر تکرار در روش عادت را به همراه مبادی عمل (شناختی، انگیزشی و ارادی) در نظر گرفت (نظریه انسان عامل)؛ به این معنا که فرد قبل از تکرار یک فعل آگاهی و معرفت نسبت به آن حاصل کند (رویکرد شناختی) و میل و انگیزه درونی برای آن در نظر گرفته؛ سپس با اراده و نیت در صدد انجام آن باشد و به تکرار آن پردازد و منشی را در خود ایجاد کند (رویکرد تربیت منش)؛ البته از آنجایی که انسان موجودی اجتماعی است، باید برای فعل خود به دنبال توجیه و تبیین نیز باشد؛ به این معنا که بتواند دیگران را اقناع کند و بر انجام فضایل اخلاقی دلیل موجهی داشته باشد (رویکرد تبیین ارزش). باید به این امر هم توجه داشت که هر چند عادت تسهیل‌گر عمل است؛ اما این تکرار نباید مانع از خودآگاهی فرد گردد؛ بلکه باید با آگاهی و اراده (نیت) همراه باشد؛ بنابراین، کلیدی‌ترین بحث در بازسازی رویکردهای مطرح (تربیت منش، شناختی و تبیین ارزش) به این صورت خواهد بود که به نظریه انسان عامل نزدیک شوند و عمل عادت را بر اساس مبانی سه‌گانه (شناختی، انگیزشی و ارادی) مورد توجه قرار دهند.

فهرست منابع

- آرمند، محمد. (۱۳۸۷). «طراحی الگوی مطلوب تربیت اخلاقی در دوره متوسطه بر اساس نقد الگوی تربیت منش». رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- آزادمنش، سعید. (۱۳۹۳). «تبیین ماهیت دوران کودکی از منظر رویکرد اسلامی عمل و اهداف تربیت اخلاقی کودک بر اساس آن». پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.

- آنجلای آر. پی. (۱۳۸۳). **فرهنگ توصیفی علوم رفتاری**. ترجمه فاطمه کریمی و موسی کافی. رشت: جهاد دانشگاهی واحد استان گیلان.
- الرود، فردریک. ای. (۱۳۸۲). **فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی**. ترجمه حسین کارآمد. مجله معرفت. ش ۱، صص ۷۱-۸۵
- ایمانی، محسن. (۱۳۷۶). «**تبیین معیارهای برنامه درسی بر اساس دیدگاه معرفت-شناسی و ارزش‌شناسی رئالیستی علامه طباطبایی و برودی**». رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- باقری، خسرو؛ خسروی، زهره. (۱۳۷۸). «**معرفت‌شناسی تکوینی پیاژه**». نشریه تازه‌های علوم شناختی. ش ۱، صص ۳۵-۴۰.
- باقری، خسرو؛ خسروی، زهره. (۱۳۸۵). «**بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس**». مجله حکمت و فلسفه. س ۲، ش ۳، صص ۷-۲۲.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۷). **مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی (نقد تطبیقی علم اخلاق و روانشناسی معاصر)**. تهران: مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۷). **درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران**. ج ۱. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۸). «**بررسی تطبیقی طر حواره اسلامی عمل با انسان‌شناسی (پسا) ساختارگرا**». فصلنامه تعلیم و تربیت. ش ۹۸، صص ۹-۳۶.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۰ الف). **تعلیم و تربیت اسلامی؛ چارچوب تئوریک و کاربرد آن**. تهران: هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۰ ب). **نگاهی دوباره به تربیت اسلامی**. ج ۱ و ۲. تهران: مدرسه.

باقری، خسرو. (۱۳۹۲). **الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران**. تهران: مدرسه.

باقری، خسرو. (۱۳۹۴). **فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). **رویکردها و روش های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

جودت، تقی علی اشرف. (۱۳۷۸). **نقش عادت در تربیت اسلامی**. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.

حسنی، محمد. (۱۳۸۲). «**بررسی دیدگاه ارزش شناسی علامه طباطبایی و دلالت های آن در تربیت اخلاقی**». رساله دکتری. تهران: دانشگاه تهران.

حسنی، نرگس. (۱۳۸۶). «**عادت ستیزی در آثار عین القضاة همدانی**». فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء. س ۱۶ و ۱۷، ش ۶۱ و ۶۲، صص ۷۱-۱۰۰.

حقیقت، شهربانو؛ مزیدی، محمد. (۱۳۸۷). «**بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر**». فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز. ش ۲۶، صص ۱۰۵-۱۳۴.

خسروی، زهره؛ باقری، خسرو. (۱۳۸۷). «**راهنمای درونی کردن ارزش های اخلاقی از طریق برنامه درسی**». فصلنامه مطالعات برنامه درسی. س ۲، ش ۸، صص ۸۱-۱۰۵.

داوودی، محمد. (۱۳۹۱). «**سیر تکاملی الگوی خودتربیتی مشاء و نقد آن**». دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی. س ۷، ش ۱۵، صص ۳۷-۶۴.

داوودی، محمد. (۱۳۸۵). «**رویکردها و پرسش های بنیادین در تربیت اخلاقی**». فصلنامه علمی-پژوهشی انجمن معارف اسلامی ایران. س ۲، ش ۲، صص ۱۵۳-۱۷۵.

- رهنما، اکبر. (۱۳۷۸). «**خاستگاه، غایات و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه کانت و خواجه نصیرالدین طوسی**». رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- زارعان، محمدجواد؛ ساجدی، ابوالفضل؛ خطیبی، حسین. (۱۳۹۱). «**رویکردهای رایج به تربیت ارزش‌های دینی و مقایسه آنها با رویکرد اسلامی**». نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی. س ۴، ش ۲، صص ۹-۳۱.
- سجادی، مهدی. (۱۳۷۹). «**رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی**». مجله پژوهش‌های فلسفی و کلامی. ش ۳، صص ۱۴۴-۱۶۵.
- سجادی، نرگس؛ سورانی، سمیه. (۱۳۹۶). «**نگاهی تطبیقی به اندیشه افلاطون و ارسطو درباره عادت: چالشی بر سر مفهوم و کاربرد**». مجله علوم تربیتی (دانشگاه شهید چمران اهواز). پاییز و زمستان، ش ۱۰۵، صص ۲۵-۴۸.
- شاملی، عباسعلی. (۱۳۷۹). «**در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام**». پژوهش‌های تربیت اسلامی. ش ۲، صص ۱۳-۴۶.
- غفاری، ابوالفضل؛ باقری نوع پرست، خسرو. (۱۳۸۰). «**تربیت اخلاقی فضیلت‌گرا از منظر دیوید کار**». نشریه دانشکده الهیات مشهد. ش ۵۳ و ۵۴، صص ۱۵۷-۱۸۴.
- غفاری، ابوالفضل. (۱۳۸۱). «**بررسی و نقد تطبیقی رویکردهای فضیلت و غمخواری در تربیت اخلاقی**». رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۸۲). «**فلسفه اخلاق**». تهران: انتشارات امیرکبیر.
- میرشاه جعفری، ابراهیم؛ کلباسی، افسانه. (۱۳۸۸). «**دیدگاه برنامه درسی اخلاق‌مدار با تکیه بر پرورش منش**». معرفت اخلاقی. ش ۱، صص ۱۷۱-۱۹۵.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۰). «**نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش**». تهران: طهوری.
- هولمز، رابرت ال. (۱۳۸۲). «**مبانی فلسفه اخلاق**». ترجمه مسعود علیا. تهران: ققنوس.

وجدانی، فاطمه. (۱۳۹۱). «تحلیل مبانی فلسفی تربیت اخلاقی از منظر علامه طباطبایی (ره) و ارائه الگویی نظری جهت کاهش شکاف میان معرفت و عمل اخلاقی.

رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.

Brug, Johannes & Kremers, Stef P.J. & Digkman, Mareke A.M. & Meij, Judith S.B. & Jurg, Merlin. (2008). Awareness & Habit: important factor in activity. Health education. Vol 108, No 6.

Gianoutsos, J. (2006). "Locke and Rousseau: Early Childhood Education". The Undergraduate Journal of Baylor University. 4(1). PP1-23

Lockwood, Thornton C. (2013). Habituation, habit, and character in Aristotle's Nicomachean Ethics. Forthcoming in T. Sparrow, ed., A History of Habit: From Aristotle to Bourdieu (Lexington Press).

Miller, Arthur B. (1974). "Aristotle on Habit (εθος) and Character (ηθος): Implications for the Rhetoric". Speech Monographs, Vol. 41, Nov. PP 309-316

Olsen Ottar Sevin & Tudoran Ana Alina & Bruns, Karen & Verbeke, Wim. (2012). The Role of Habit strength. European Journal of Marketing. 47(1). PP1-10

Verplanken, B., & Aarts, H.A.G. (1999). Habit, attitude, and planned behavior: is habit an empty construct or an interesting case of goal-directed automaticity? European review of social psychology. 10(1):101-134 .

Wood, W., & Neal, D. T. (2007). A new look at habits and the habit-goal interface. Psychology review 114(4):843-63.