

آسیب‌شناسی تربیت اجتماعی

«اجتماعی کردن مانع اجتماعی شدن است»

دکتر عبدالعظیم کریمی^۱

چکیده

در دیدگاه‌های رایج، هدف تربیت اجتماعی، هنجارپذیر کردن کودکان و نوجوانان است. اما این نوع تربیت با ساختار شخصیت و تعریف فعال و خلاق آن مغایر است. از آنجا که شخصیت به یک معنا، بیانگر شاخص بودن و متمایز شدن از دیگری است، به نوعی واگرایی یا ناهمگرایی از دیگران تأکید دارد. در حالی که هدف تربیت اجتماعی آنچنان که عنوان شد، در این راستا نیست. در اینجا نقطه‌ی اختلاف «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» آغاز می‌شود. اجتماعی کردن منجر به تقلید، دیگر پیروی، همگرایی و هنجارپذیری و اجتماعی شدن منجر به تحقیق، خودپیروی، واگرایی و هنجارگزینی و هنجارآفرینی و دستیابی منحصر به فرد می‌گردد. پرورش استقلال عمل، آزادی اندیشه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌تواند زمینه‌ساز این باشد که آنها به جای اینکه تابع صرف تجربه‌ها باشند، به بازسازی تجربه بپردازند. نظریه‌های یادگیری مبتنی بر تجربه بر اهمیت تعامل یادگیرنده با واقعیت در تجربه بیرونی

۱. دکترای روان‌شناسی / استادیار دانشگاه تهران.

تأکید دارد؛ زیرا در این رویکرد هرکس ممکن است، جهان هستی را نسبت به کس دیگر به گونه‌ای متفاوت ادراک کرده و بر اساس آن ادراک و برداشت، اعمالش را هدایت کند. فرآیند اجتماعی شدن نیز به طور نسبی از همین ویژگی «نسبت‌گرایی» برخوردار است.

هر قدر ارتباطها و کنش‌های کودک طبیعی‌تر در محیط‌های واقعی‌تر و غیر رسمی‌تر رخ دهد، عمق و پهنای تأثیرگذاری آن در توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی فرد بیشتر می‌گردد. در واقع تحوّل «خودشناسی» از فرآیند «اجتماعی شدن» سر بر می‌آورد.

نهادینه شدن تجربیات گروهی و اجتماعی، زمانی رخ می‌دهد که «اجتماعی شدن» به منزله‌ی فرآیند طبیعی، تکوینی و خودانگیخته در بستر واقعی زندگی اجتماعی رخ دهد و اگر این روند در قالب یک «پروژه» و نه یک «پروسه» به افراد تحمیل شود، خاصیت ذاتی خود را از دست می‌دهد. نهایتاً برای ایجاد تمایز یافتگی میان «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» باید گفت که در اجتماعی شدن مترقی با طبیعی‌ترین روش‌ها و در طبیعی‌ترین موقعیت‌ها، الگوی رشد و تحوّل خود را در تعامل با تجربه‌ی اجتماعی شخصاً کشف می‌کند؛ در حالی که در اجتماعی کردن کودک در زیر چتر سنگین کنترل و حمایت والدین و فشارهای اجتماعی فرصت تجربه‌ی شخصی خویش را پیدانمی‌کند.

کلید واژه‌ها: تربیت اجتماعی، آسیب‌شناسی، اجتماعی شدن، اجتماعی کردن.

پیش درآمد

عنوان این مقاله «پارادوکسیکال» یا «متناقض‌نما» در وهله‌ی نخست ابهامات و شبهات اجتناب‌ناپذیری را در ذهن خوانندگان اهل نظر ایجاد می‌کند که لازم است قبل از مطالعه توضیحاتی اندک در مورد آن ارائه شود.

از آنجا که هر فرد یک واقعیت ذهنی، یک زمینه‌ی مستقل و یک توانمندی خاص و بی‌همتای دارد که او را به موجودی منحصر به فرد تبدیل می‌کند؛ چیزی که به واسطه‌ی آن از تطبیق کامل بر هموعان و پیروی انفعالی از هنجارها و ارزش‌ها آراد شده و در فراسوی آن قرار می‌گیرد، پس دلیلی ندارد که در تربیت اجتماعی، این جنبه از هستی آدمی خواسته یا ناخواسته مورد غفلت قرار گیرد و یا در فشار سنگین هنجارها و ارزش‌های حاکم به نابودی کشیده شود. درست برعکس، در تربیت اجتماعی هر فرد، باید به ابعاد و اعماق وجود بی‌همتای او تا وصول بدین واقعیت توجه شود؛ زیرا شخص ممکن است تحت تأثیر فشارهای جامعه به شرایطی سوق داده شود که کنش‌های خلاق خود را به کلی از دست داده و آموزه‌ها و قواعد اجتماعی را به صورت یک جانبه و به دور از آگاهی و ارزیابی بپذیرد.

افزون بر آن، شخصیت آدمی به منزله‌ی یک نظام و سازمانی پویا، دارای مرجعیتی

بنیادی و یکپارچه است که او را به کنش آزاد و متمایز از دیگران وادار می‌سازد اما خود (Self) و دیگری (After) در کنش متقابل با یکدیگر نقش جدیدی را در زندگی آدمی ایفا می‌کند که کارکرد آن نه برخاسته از خزائن ژنتیکی فرد، و نه ناشی از آموزه‌های اجتماعی، بلکه در تعامل و فراتر از این دو می‌باشد.

پس وجه تمایز میان «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن»^۱ به رغم مفهوم و معنای به ظاهر یکسان و مشابه این دو واژه، این است که در «اجتماعی شدن» قدرت انتخاب و مداخله‌گری فعال و خلاق متربی در هنجارگزینی و سپس هنجارپذیری مدنظر است و در «اجتماعی کردن» روش تحمیل و تلقین در انتقال هنجارها و ارزش‌ها محور کار مربی قرار می‌گیرد. برای تقریب ذهن و ایجاد پیوستگی و نزدیکی بین ذهن نگارنده و خواننده می‌توان این دو مفهوم را با مقوله‌ی «یاد دهنده» و «یادگیرنده» مطابقت داد.

همان‌گونه که در فرآیند تدریس ممکن است «یاددهی تحمیلی» از سوی معلم مانع یادگیری خود انگیزه‌ی خود و فعال دانش‌آموز شود به همان میزان می‌توان گفت در پاره‌ای از موارد اجتماعی کردن، مانع اجتماعی شدن می‌گردد.

به عبارت روش‌تر، هنگامی که معلم کلاس درس، همواره مطلبی را بدون مداخله، فعالیت و تمایل دانش‌آموزان به آنها تحمیل می‌کند احتمال زیاد دارد که این نوع یاددهی یک سویه مانع یادگیری خلاق و فعال آنها شود. پس در اینجا اگر بگوییم «یاددهی، مانع یادگیری است» قصد ما مخالفت با اصل «یادگیری» نیست بلکه مخالفت با دیدگاه‌ها و روش‌هایی است که ذهن دانش‌آموز را نظیر اسفنج مکنده‌ای تلقی می‌کند که باید از بیرون، مواد از پیش تعیین شده را به شکل فعل‌پذیر و یک سویه جذب کند. اما اگر معلم شرایطی را فراهم کند که دانش‌آموز خود شخصاً در جذب، تغییر، دستکاری و تفسیر مطالب دخالت کند آنگاه یادگیری به معنای واقعی و عمقی آن رخ می‌دهد. از این رو

۱. تمایزگذاری این دو واژه در این مقاله، صرفاً یک تفکیک اعتباری و قراردادی - و نه ذاتی و جوهری - است که برای نشان دادن تفاوت در روش‌های وصول به تربیت اجتماعی به کار رفته است.

می‌توان گفت در «اجتماعی شدن» فاعل تربیت، خود کودک است و در «اجتماعی کردن» فاعل تربیت، بزرگسالان و یا اولیا و مربیان هستند.

گویاترین توجیه برای بیان متمایز «اجتماعی کردن» از «اجتماعی شدن»، تعبیر زیبایی است که در حدیث گران‌مایه‌ای از امام صادق (ع) آمده است که: «کن مع الناس و لاتکن معهم!؛ با همه‌ی مردم باش ولی از آنها نباش». یعنی در عین پذیرش دیگران و رعایت هنجارها و ارزش‌های جامعه، باید یگانگی و بی‌همتایی فرد نیز حفظ شود، همه‌ی مقصود ما از تمایز هنجاری‌پذیری و هنجارگزینی در همین حکمت ظریف نهفته است که فرد علیرغم قرارگرفتن در میان مردم و درآمیختن با هنجارها و ارزش‌ها، اما خود شخصاً انتخاب‌گر و فاعل تربیت خویش است، و مربی و بزرگسال صرفاً زمینه‌ساز، مراقب، ناظر و هدایت‌گر غیرمستقیم او می‌باشد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شروہ شگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

واژه‌ی «اجتماعی شدن»^۱ یا «اجتماعی کردن» در حوزه‌ی روان‌شناسی و جامعه‌شناسی در قرن اخیر کاربرد فراوانی پیدا کرده است. شاید بتوان گفت یکی از آرمان‌های مهم هر جامعه‌ای این است که نسل جدید را در فرایند «اجتماعی کردن» به گونه‌ای تربیت کند که به سادگی و سهولت تابع هنجارها، ارزش‌ها، و قواعد و مقررات پذیرفته، شود.

در واقع، «اجتماعی کردن» با جامعه‌پذیری و هنجارپذیری، هم‌بسته و همخوان است؛ به گونه‌ای که میزان موفقیت نظام‌های تعلیم و تربیت، بستگی به میزان موفقیت آنها در «اجتماعی کردن» دانش‌آموزان دارد.

براین اساس، هدف «تربیت اجتماعی» در دیدگاه‌های رایج، هنجارپذیر کردن کودکان و نوجوانان است و هر قدر فرد به هنجارها نزدیک‌تر شود و از آن بیشتر تبعیت کند، همسانی او با جامعه بیشتر می‌شود. اما این نوع تربیت با ساختار شخصیت و تعریف فعال و خلاق آن نیز مغایر است؛ زیرا شخصیت آن گونه که «گوردن آلپورت» بیان می‌کند،

1. Socialization.

عبارت است از: «مجموعه صفات و خصوصیات سازمان یافته و پویایی که هر فرد را از دیگری متمایز می‌کند». این تمایز، معطوف به سازگاری اختصاصی و منحصربه‌فرد آدمی با محیط است. مقصود آلپورت از «سازگاری اختصاصی» این است که هر فردی به وجهی خاص برای سازگاری با محیط اقدام می‌کند؛ به عبارت دیگر نمی‌توان دو فرد آدمی را یافت که محیط را به شکل یکسان درک کنند و در برابر آن به طور مشابه واکنش نشان دهند. آلپورت درباره‌ی بی‌همتایی افراد یعنی اصل فردیت، تأکید فراوان دارد و به همین جهت روان‌شناسی او را «روان‌شناسی فردی»^۱ خوانده‌اند.^۲

«کرشن اشتاینر» هم در این باره می‌گوید: یکی از اهداف مهم تربیت، تربیت «منش» یعنی شخصیت یا ایجاد صفاتی در مرتبی است که او را از افراد دیگر متمایز می‌سازد. در واقع واژه‌ی شخصیت به یک معنا، بیانگر شاخص بودن و متمایز شدن از دیگری و دیگران است؛ یعنی شخص بتواند شاکله و شخصیت خویش را در فرایند تحول، از دیگری متمایز کند و به نوعی واگرایی و ناهم‌گرایی از دیگری و دیگران دست یابد. اما در تربیت اجتماعی، هنجارپذیر کردن و سازگار کردن کودک تا چه اندازه می‌تواند اصل تمایز یافتگی شخصیت او را حفظ کند؟

قبل از هر چیز لازم است مفهوم «تربیت» به معنای عام کلمه روشن شود تا بتوان پسوند «اجتماعی» را که خود نیازمند تعریفی دیگر در ترکیب با واژه‌ی تربیت است، مورد بررسی قرار داد.

در تعریف واژگان کلیدی، این پرسش‌ها مطرح می‌شود که:

- آیا تربیت به معنی «شکوفاکردن» استعداد‌های نهفته در وجود فرد است یا ایجاد شرایط و زمینه‌ی مساعد برای «شکوفاشدن» استعدادها؟
- آیا با توجه به تفاوت «سازش» و «سازگاری»، تربیت ایجاد توانایی در فرد برای

1. Psychology of the Individual.

۲. ر.ک: سیاسی، علی‌اکبر؛ نظریه‌های شخصیت؛ ص ۱۸۵؛ ۱۳۶۷.

«سازش»^۱ با محیط است یا ایجاد قابلیت و توانمندی در فرد برای «سازگاری»^۲ با محیط خویش؟

- آیا با توجه به تفاوت تربیت «اکتشافی» و تربیت «اکتسابی»، تربیت محدود به «کسب تجربه» و واقعیت بیرونی است یا فراتر از آن، «کشف تجربه» و «بازسازی» واقعیت، مطابق ساخت‌های ادراکی و شناختی متربی است؟

- آیا تربیت «انتقال فرهنگ» و تجربه‌ی نسل گذشته به نسل جدید است یا «انتقاد» و «بازسازی» تجربه‌ی نسل قدیم توسط نسل جدید، براساس مقتضیات خود و محیط خویش؟ و...

درباره‌ی تربیت اجتماعی نیز می‌توان سؤالات مشابهی را مطرح کرد؛ به عنوان مثال:
- آیا تربیت اجتماعی افراد تابع مقتضیات اجتماعی است یا تابع ظرفیت‌ها و نیازهای روانی فرد؟

- آیا تربیت اجتماعی افراد باید تابع هنجارهای زمان «حال» باشد، یا نیازها و مقتضیات زمان «آینده»؟

- آیا تربیت اجتماعی مستلزم هنجارپذیری از «الزامات بیرونی» است یا متضمن فرایند هنجارآفرینی از درون؟

- آیا تربیت اجتماعی براساس تحمیل قالب‌ها و الگوهای گزینش شده‌ی تبلیغ شده جامعه رخ می‌دهد یا متربی در انتخاب و گزینش این الگوها نقش تعیین کننده دارد؟

- در تربیت اجتماعی نیازهای فرد مهم است یا نیازهای جامعه؟ به بیانی دیگر، تربیت اجتماعی معطوف به خواسته‌های بزرگسال است یا خواسته‌های کودک، و یا ترکیب و تعامل بین این دو؟

فیلسوفان و صاحب‌نظران در پاسخ به این سؤا‌ل‌ها دیدگاه‌های متفاوت و

1. Adjustment.

2. Adaptation.

بعضاً متضادی را طرح کرده‌اند که هر یک در شرایط زمانی و مکانی خاصی می‌تواند مفهوم اجتماعی شدن و تربیت اجتماعی را شکل دهد؛ به عنوان مثال به نظر «فلاطون»، هدف عمده‌ی تربیت، کشف استعداد‌های برجسته و آماده ساختن افراد برای زمامداری در جامعه‌ی آرمانی یعنی جامعه‌ای مبتنی بر عدالت و حکمت است.^۱ آیا این تعریف و هدف‌گذاری برای تربیت با جهت‌گیری سیاسی و حکومتی می‌تواند قابل تعمیم به نسل کنونی باشد؟

«ارسطو» در پایان کتاب هفتم سیاست سه سؤال اساسی را طرح کرده است که هنوز به عنوان مهم‌ترین و چالش‌برانگیزترین سؤال در قلمرو تعلیم و تربیت بسته و آزاد، خودنمایی می‌کند. این سؤالات عبارت‌اند از:

۱. آیا باید مقرراتی برای تربیت کودکان وجود داشته باشد؟

۲. آیا تربیت کودکان باید وظیفه‌ی دولت باشد؟

۳. مقررات مربوط به تربیت کودکان باید چگونه باشد؟^۲

هر چند ارسطو به سؤال‌های اول و سوم پاسخ مثبت می‌دهد، اما باید دید این پاسخ‌ها در شرایط امروزی چگونه تبیین می‌شود و چه پاسخی برای آن داده شده است؟

برای آن که بتوانیم جایگاه تربیت و رویکرد متمایز خود را از قلمرو تربیت اجتماعی مشخص کنیم، باید در ابتدا مراد خود را از مفهوم «تربیت» و سپس «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» روشن کنیم.

پاره‌ای از صاحب‌نظران، تربیت را معطوف به انتقال تجربه‌ی بزرگسال به نسل جدید می‌دانند، همان‌گونه که «دورکیم»^۳ به صراحت می‌گوید:

«تربیت عملی است که نسل‌های بزرگسال بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی پخته نیستند، انجام می‌دهند و هدف آن این است که شماری از حالات

۱. به نقل از کاردان، سال ۸۱، ص ۲۶.

۲. همان منبع، ص ۳۳.

جسمانی، عقلانی و اخلاقی را در کودک برانگیزد و پرورش دهد که جامعه‌ی سیاسی و نیز محیط ویژه‌ای که فرد به نحو خاصی برای آن آماده می‌شود، اقتضا می‌کنند»^۱.

در این تعریف، نقش کودک به عنوان موجودی نسبتاً فعل‌پذیر تلقی می‌شود که باید خود را مطابق آنچه جامعه‌ی بزرگسال تشخیص می‌دهد و تحمیل می‌کند، سازگار نماید. اما از نظر «کرشن / اشتاینر» هدف تربیت این است که سرانجام ارزش‌های فرهنگی یا تمدنی را به صورت ترکیبی در نوع خود «بدیع» در آورد و این ترکیب همان هستی معنوی آدمی است که هر فرد این ارزش‌ها را به شیوه‌ی خود یا برحسب فردیت خویش، در ذهن خود سازمان می‌بخشد.^۲

اما هر یک از این تعریف‌ها و برداشت‌های مختلف از تربیت اجتماعی، دارای هدف‌های متمایز و بعضاً متضاد نیز هست.

عده‌ای از صاحب‌نظران هدف از تربیت اجتماعی را انتقال میراث فرهنگی نسل قدیم به نسل جدید می‌دانند و عده‌ای دیگر غایت تربیت اجتماعی را پرورش افراد برای تصدی حرفه‌ها و مشاغل مورد نیاز جامعه تلقی می‌کنند.

صاحب‌نظران تربیتی با گرایش ارزش‌های اخلاقی و دینی، هدف تربیت اجتماعی را تعلیم رفتارهای اجتماعی و ارزش‌های اخلاقی می‌دانند. پاره‌ای دیگر، هدف تربیت اجتماعی را تقویت و توسعه‌ی هنر خوب زیستن، هنر با هم زیستن، پرورش حس مسئولیت، مهرورزی و خدمتگزاری به دیگران می‌دانند.

عده‌ای دیگر غرض اصلی و نهایی تربیت اجتماعی را آزادکردن انسان از عادت‌ها و قالب‌ها و رهانیدن او از همه‌ی قیدوبندهای مغایر با استقلال فردی و هویت شخصی او می‌دانند و براین باورند که وجه تمایز تربیت انسان با حیوان در این ویژگی و غایت نهفته است که او موجودی مختار، آزاد و الهی است و باید براساس شأن و منزلتی که خداوند

۱. دورکیم. به نقل از همان منبع. ص ۲۰۳.

۲. Hubert, 1952 - P.4. به نقل از همان منبع. ص ۲۱۲.

برای او قائل است، پرورش یابد.

نقطه‌ی اختلاف و زاویه‌ی شکاف «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» در تربیت اجتماعی متربی، از همین جا آغاز می‌شود و برای همین است که در این نوشتار ادعا شده است که «اجتماعی کردن» - به معنای متداول و جاری آن - می‌تواند مانع «اجتماعی شدن» به معنای خاص آن شود.

در حقیقت «اجتماعی کردن» متربی در زیر فشار پنهان و آشکار هنجارها، ارزش‌های رایج، قالب‌ها و الگوهای تحمیلی و تبعیت‌پذیری مطلق فرد از قواعد و مقررات موجب می‌شود که او به دور از مداخله‌گری فعال و خلاق خویش صرفاً به پذیرش انفعالی هنجارها تن دهد.

اگر در تربیت اجتماعی فعال یا «اجتماعی شدن»، به استقلال فکری و هویت شخصی فرد باور عمیق داشته باشیم، باید اجازه دهیم که او بتواند «نحوه‌ی خاصی» از احساسات، عواطف، اندیشگی و «سبک زندگی» خویش را به شکل منحصر به فرد بروز دهد. این نوع تربیت با آنچه در تعلیم و تربیت رسمی و در آموزه‌های درسی به شکل مستقیم و غیر مستقیم رخ می‌دهد، مغایر است.

به عبارتی دیگر، در فرایند «اجتماعی شدن» فرد از «تقلید» به «تحقیق»، از «دیگر پیروی» به «خودپیروی»، از «هم‌گرایی» به «واگرایی» و از «هنجارپذیری» به «هنجارگزینی» و «هنجارآفرینی» تحول یابد. او از تعبد، تقلید کورکورانه، هم‌خوانی کورکورانه با افکار عمومی و تحت تأثیر قرار گرفتن بی قید و شرط هنجارها و ارزش‌های اجتماعی آزاد می‌شود.

بنابراین بار دیگر باید به این موضوع اندیشید که هدف از «اجتماعی کردن» دانش‌آموزان چیست؟ شرایط و عوامل اجتماعی کردن چیست؟ فرق بین «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن»، «هنجارپذیر ساختن» و «هنجارآفرینی» چیست؟

شاید در وهله‌ی نخست پاسخ به این سؤالات، بسیار طبیعی و بدیهی جلوه کند و گفته شود که هدف از اجتماعی کردن ایجاد مهارت‌های مختلف ارتباطی و توانایی سازگاری

اجتماعی در کودک است تا بتواند به آسانی خود را با هنجارها و ارزش‌های جامعه مطابقت دهد. اگر این پاسخ را بپذیریم، آنگاه اجتماعی کردن با اهلی کردن و رام کردن کودک چه تفاوتی دارد؟ آیا مراد از تربیت این است که کودکی که با طبیعتی پاک، سرشتی فعال و روحی آزاد زاده می‌شود، به موجودی تابع، هنجارپذیر و سازگار با آنچه بر او تحمیل می‌شود، تبدیل شود؟ چگونه می‌توان به «استقلال»، «ناهم‌رنگی»، «یگانه بودن»، «بی‌همتا بودن» و «خودبودن» کودک کمک کرد؟ آیا جمع بین اصل «جامعه‌پذیری» و اصل «خودپذیری» امکان‌پذیر است؟ آیا فرد اجتماعی شده کسی است که همواره تابع هنجارهای از پیش تعیین شده است و یا کسی است که در آفرینش هنجارها و ارزیابی و نقادی آن‌ها نیز مداخله‌گری می‌کند؟

آیا تربیت اجتماعی، برخاسته از الگوهای حاکم بر جامعه است یا شکل‌دهنده و تعیین‌کننده‌ی الگوست؟ آیا تربیت اجتماعی فرآیندی تحولی، تعاملی و توافقی است و یا فرآیندی تراکمی، تحکمی و اجباری است؟ آیا تربیت اجتماعی تابع تحول ساختارهای هوش است یا هوش، تابع فرایندهای اجتماعی است؟ آیا تربیت اجتماعی، معطوف به آرمان‌های نسل بزرگسال است یا تابع مقتضیات طبیعت خردسال؟ و ده‌ها سؤال دیگری که می‌توان در قلمرو تربیت اجتماعی با رویکردهای فلسفی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی، با گستره‌ای متنوع از روش‌ها، مراحل و عوامل «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» کودک، به آن پرداخت.

در این جا بهتر است مراد خود از «اجتماعی کردن» و تمایز آن با «اجتماعی شدن» را روشن سازیم. تمایز بنیادی بین «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» را می‌توان در تعریفی که «جان دیویی»^۱ از «تربیت» و «تربیت اجتماعی» بیان می‌کند، ارائه کرد.

از نظر «دیویی»، تربیت به منزله‌ی «بازسازی تجربه»^۲ تلقی می‌شود؛ یعنی فرد صرفاً

1. Dewey; John (1952 - 1859).

2. Education as reconstruction.

تابع تجربه و یا اقتباس کننده‌ی صرف از آن نیست؛ بلکه فراتر از آن، سازنده و تغییردهنده‌ی آن نیز هست. از این رو، برای آن که دانش آموز توان چنین بازسازی منحصر به فردی را داشته باشد، باید از استقلال اندیشه، آزادی عمل و اعتماد به نفس لازم برخوردار باشد.

به تعبیر دیگر، «دیویی» تربیت اجتماعی را عین «زندگی اجتماعی» و زندگی اجتماعی را عین «تربیت اجتماعی» می‌داند و برای آن، هدف‌ها و انتظارات از پیش تعیین شده‌ای قائل نمی‌شود. از نظر او حتی تربیت فاقد هدف بیرونی است؛ زیرا هدف تربیت در خود آن است. این تفسیر از تربیت، مفهوم فرایندی آن را به عمیق‌ترین و کوتاه‌ترین شکل خود نشان می‌دهد^۱. بدین سان، به نظر دیویی تعلیم و تربیت چهار ویژگی دارد:

۱. تربیت عین زندگی است نه آماده شدن برای زندگی؛

۲. تربیت همان راهنمایی دانش آموز و حمایت از رشد طبیعی اوست و نه شکل دادن و دخالت در رشد او؛

۳. تربیت، کارکردی اجتماعی است و در اجتماع و برای اجتماع صورت می‌گیرد؛

۴. تربیت، عمل است؛ عملی که بر انگیزه و نیاز متربی استوار است. این عمل توسط خود او و به یاری و راهنمایی مربی صورت می‌گیرد.

براساس این دیدگاه «تربیت، زندگی است»؛ «تربیت، راهنمایی است»؛ «آموزشگاه جامعه است» و «یادگیری، همان عمل است»^۲.

اگر ویژگی‌های چهارگانه‌ی فوق را در فرایند تربیت بپذیریم، آن گاه می‌توان تربیت را عین زندگی و در فرایند رشد طبیعی، در «متن اجتماع» (بدون دست‌کاری و هدف‌گذاری، جهت‌دهی و...) دانست و اجتماع را در متن «تربیت» تفسیر کرد. در این صورت «اجتماعی شدن» به خودی خود و بدون هیچ‌گونه برنامه ریزی تصنعی و یا قالب‌سازی و

۱. ر.ک. دیویی، جان، مقدمه‌ای بر فلسفه‌ی آموزش و پرورش، تبریز، ۱۳۳۹، ترجمه‌ی امیرحسین آریان‌پور، ص ۷۰.

۲. منبع پیشین؛ کاردان، ص ۲۲۶؛ سال ۱۳۸۱.

الگودهی‌های بیرونی رخ می‌دهد. بنابراین تربیت اجتماعی یک جریان تکوینی و تعاملی است که باید مبتنی بر روش «کشف» و استخراج از درون، باشد و نه «کسب و انتقال از بیرون»؛ زیرا کودک در فرایند کشف است که «اجتماعی شدن» را شخصاً تجربه می‌کند. در این فرایند، کودک یاد می‌گیرد که چگونه به سبک خویش و براساس علاقه و حس خصوصی اش، با تجربه و واقعیت بیرونی سازگار شود؛ واقعیت و تجربه‌ای که مابه ازای آن در طبیعت و استعدادها و قابلیت‌های درونی او نهفته است.

در واقع کودک یادگیری فاعلی را با کشف تجربه، از عمیق‌ترین و خصوصی‌ترین لایه‌ی آن حس می‌کند. در چنین شرایطی است که مرز بین «یادگیری رسمی» و «یادگیری غیر رسمی» از یک سو، و دیوار اجتماعی کردن و اجتماعی شدن از سوی دیگر، فرومی‌ریزد. به همین سبب است که «جان دیویی» هسته‌ی بنیادی تربیت اجتماعی کودک را «کشف تجربه» قلمداد می‌کند و معتقد است مدرسه صرفاً مکانی برای آماده ساختن کودکان به قصد زندگی اجتماعی نیست بلکه «خودزندگی» است!

این تعبیر از تربیت اجتماعی، نشان دهنده‌ی آن است که «اجتماعی شدن» فرایندی خودانگیخته، درونی، فاعلی، زنده و سیال در بستر «زندگی»، «از زندگی» و «برای زندگی» است! تربیت طبیعی و فطری نیز چیزی جز فراهم کردن شرایطی آزاد برای «تجربه آزاد» به قصد «شکوفاشدن» استعدادها - و نه «شکوفاکردن» - به شکل آزاد نیست. البته آزادی بدون مراقبت می‌تواند نتیجه‌ی معکوس داشته باشد. وقتی از آزادی عمل، فرصت دادن آزادانه برای شکوفایی استعداد و رشد مهارت‌های اجتماعی صحبت به میان می‌آید، مراد از آن فراهم کردن شرایطی است که کودک از هرگونه اجبار و تحمیلی که منجر به مصنوعی شدن محیط یادگیری و اجباری شدن تربیت می‌شود، آزاد شود؛ اما این بدان معنی نیست که تربیت اجتماعی از هرگونه مراقبت و مداخله‌ی سازنده و بالنده‌ی بزرگسال خالی باشد.

جدول شماره‌ی ۱: باهم‌بینی تمایز میان «اجتماعی شدن» و «اجتماعی کردن»

اجتماعی شدن	اجتماعی کردن
فرآیندی درونی و پوی	فراورده‌ای بیرونی و ایستا
خودانگیخته و فاعلی	دگرانگیخته و انفعالی
درون‌زاد دیرپا	برون‌زا و ناپایدار
مداخله‌گری ارادی	تبعیت‌کنندگی غیرارادی
خودپیروی مطبوع	دگر پیروی منفور
همسان و هم‌رنگ با «خود واقعی»	ناهمسان و ناهم‌رنگ با «خود واقعی»
انتخاب شخصی	الزام اجتماعی
هنجار آفرین	هنجارپذیر
نظم خودجوش و رغبت‌زا	نظم بیرونی و نفرت‌زا
کشف تجربه و خلق موقعیت‌ها	کسب تجربه و تسلیم موقعیت‌ها
جریانی تکوینی و طبیعی	جریانی تدوین شده و مصنوعی
خود‌نظم‌جویی و خود‌راهبری درونی	کنترل و نظم بیرونی
مهارت‌یابی خود‌بنیاد	مهارت‌دهی دیگر‌بنیاد
کنش‌وری درون‌زا	رفتارهای واکنشی برون‌زا
ارتباط عرضی و تعاملی	ارتباط عمومی و تحکمی
تقوی اجتماعی بر اساس اصل تعادل‌جویی	تحمیل اجتماعی بر اساس اصل تبعیت‌جویی
بازسازی و نوسازی تجربه‌ی اجتماعی	بازتولید تقلیدی از رفتارهای اجتماعی
الگویابی خودانگیخته	الگودهی دگرانگیخته
فرد‌شوندگی جامعه‌گرا	جامعه‌پذیری مصلحت‌گرا
نقد‌کننده و گزینشگر	تقلید‌کننده و مطیع
تربیت طبیعی و اصیل	تربیت مصنوعی و عاریه‌ای
سازمان‌دهنده و جهت‌دهنده‌ی رفتار خویش	تبعیت‌کننده از رفتار دیگران
دارای تفکر واگرا و خلاق	دارای تفکر همگرا و یکنواخت
شکل‌دهنده‌ی هویت شخصی خویش	شکل‌پذیر از هویت جمعی دیگران

هر چند کودک در ابتدا هنجارها و ارزش‌های اجتماعی را از بزرگسال کسب می‌کند، اما این اکتساب عموماً بدون تغییر و دست‌کاری صورت نمی‌گیرد؛ بلکه به تعبیر

«ژان پیاژه» کوددک، براساس «درون‌سازی»^۱ و «برون‌سازی»^۲ که دو سازوکار هوش به شمار می‌روند، در برخورد با واقعیت، جهان درون را تابع جهان بیرون و جهان بیرون را به رنگ جهان درون خویش درمی‌آورد.^۳

این انطباق^۴ و سازگاری در فرایند «اجتماعی شدن» نقش مهمی دارد. به همین سبب است که علی‌رغم وجود محیط‌های یکسان برای افراد، کنش‌های متفاوت اجتماعی از آن‌ها خلق می‌شود و با وجود همسانی شرایط، تعامل افراد در برابر این شرایط به تناسب تفاوت‌های فردی، ساختارهای شناختی و فرایندهای عاطفی دگرسان می‌شود.

«آر.ام. هیر» نشان داده است که چگونه تصمیم‌گیری‌های خاص (و کنش‌های اجتماعی منحصر به فرد) که برخاسته از تجارب جدیدند، تعمیم‌هایی را مجسم می‌کنند. در واقع پیشامدهای زندگی، ما را به گزینش‌هایی وامی‌دارد که هرگز به طور کامل تحت پوشش هنجارهای از پیش تعیین شده، نیست و این گزینش‌ها تابع تجربیات، نگرش‌ها، عادات، علایق و سبک‌های شناختی آدمی در برابر موقعیت اجتماعی است.^۵

اگر بپذیریم که تربیت به معنای عام کلمه و در وسیع‌ترین شکل آن، عبارت است از «آنچه بر روی متربی اتفاق می‌افتد و او را تحت تأثیر قرار می‌دهد»، آن‌گاه می‌توان گستره‌ی تربیت اجتماعی را از آموزه‌های رسمی، کلاس‌های درسی، نصایح مربیان، و طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی و پرورشی فراتر برد، زیرا بخش عمده‌ی آنچه که بر شخصیت متربی تأثیر می‌گذارد، ممکن است ناخواسته، ناهشیار، غیر عمدی و تصادفی،

1. Assimilation.

2. Accommodation.

3. Ginsburg, H, and S. Opper. Piaget's Theory of intellectual Development.

4. Adaptation.

۵. ر.ک. «دریاب استعداد آدمی»، شفلر. ترجمه‌ی گروه تعلیم و تربیت، انتشارات سمت. ص ۳۴ و ۳۵.

غیرمستقیم و نامرئی باشد.

اکنون آیا می‌توان سهم تأثیر گذاری عوامل ناخواسته و آموزش‌های غیر رسمی را کمتر از سهم تأثیر گذاری عوامل عمدی و آموزشی دانست؟

آیا می‌توان وزن ارزشی عوامل غیر رسمی «اجتماعی شدن» کودکان و نوجوانان را در محیط‌های آزاد و غیرمدرسه‌ای، کم‌تر از سهم وزن ارزشی عوامل رسمی «اجتماعی کردن» تلقی کرد؟

برای پاسخ به این سؤال قبل از هر چیز باید به پیش‌فرض‌های مربوط به اجتماعی شدن اشاره کرد، تا به اتکای این پیش‌فرض‌ها، بتوان راهبردهای تربیت اجتماعی را در سطوح مختلف استخراج کرد.

بنابراین عمده‌ترین و مهم‌ترین ویژگی‌های تربیت اجتماعی در عصر جدید و با توجه به پیش‌فرض‌های آن عبارت‌اند از:

۱. اصول و قوانین «اجتماعی شدن»، برخلاف «اجتماعی کردن»، ثابت و بدون تغییر نیست و به تناسب فرهنگ‌ها، ظرفیت‌ها، نیازها و شرایط، متفاوت است.

۲. عوامل و شرایط «اجتماعی شدن» بسیار پیچیده‌تر از آن است که بتوان برای آن نظم و نظام قابل پیش‌بینی‌ای در قالب برنامه‌های درسی و ارزش‌یابی‌های عینی ارائه کرد.

۳. هرگونه تأثیرپذیری از جهان فیزیکی - اجتماعی، براساس کیفیت تعامل متربی با واقعیت و تجربه بیرونی، متأثر از دنیای درون و تجارب خصوصی فرد مشاهده کننده است.

۴. هیچ تجربه‌ی اجتماعی‌ای بدون تعامل درونی در ساختار روانی - عاطفی متربی نهادینه نمی‌شود. درواقع فرایند تربیت اجتماعی کودک باید فرایندی طبیعی، آزاد و خودانگیخته باشد.

۵. هیچ کنترل بیرونی‌ای (پیشینی، هم‌زمانی، پسینی) باعث هدایت جریان تربیت اجتماعی (به معنای طبیعی و درونی آن) نمی‌شود و اگر چنین اتفاقی رخ دهد، اجتماعی شدن کودک را به یک پروژه‌ی مصنوعی، یعنی اجتماعی کردن تبدیل می‌کند.

۶. تعیین هدف، محتوا، روش و مراحل خاص تربیت اجتماعی بدون تعامل با طبیعت و فطرت کودک، در شرایطی که نوع، اندازه، کیفیت تعامل فرد با موقعیت اجتماعی متفاوت است، امکان‌پذیر نیست.

۷. پذیرش اصل، تنوع، دگرسانی و پویایی در فرایند «اجتماعی شدن» لازمی پرورش افراد خلاق، مستقل و آزاداندیش است.

۸. با توجه به حضور دو قطب سیال مربی و متربی و نقش تعاملی هر یک از این دو در مواجهه با واقعیت سیال، محرک‌ها و رخدادهای اجتماعی، نمی‌توان شاخص‌های از پیش تعیین شده‌ای در فرایند تربیت اجتماعی به طور مطلق تدوین کرد.

درباره‌ی گزاره‌ی چالش برانگیز و درعین حال متناقض‌نمایی که در عنوان این مقاله آمده است و گفته شده است که: «اجتماعی کردن مانع اجتماعی شدن می‌شود»، می‌توان گفت، زمانی که کودک از طریق عوامل بیرونی به شکل مستقیم و کنترل شده تحت تربیت اجتماعی قرار گیرد و همه قالب‌ها، الگوها، و مقررات اجتماعی به صورت اجباری به او تحمیل می‌شود، این احتمال را به وجود می‌آورد که شخصیت کودک به شکل فعل‌پذیر و تبعیت‌جو، تابع آموزه‌ها و الزاماتی شود که جامعه‌ی بزرگسال بر او تحمیل می‌کند. از همین رو، به تدریج کودک نسبت به تکالیف رشد اجتماعی و مهارت‌هایی که باید شخصاً در تعامل با محیط‌های مختلف فرهنگی یادبگیرد، بی‌تفاوت می‌شود یا برحسب عادت و الگوهای قبلی، در انتظار هدایت و مدیریت دیگران است. همین برنامه‌ریزی‌های بیرونی و هدایت‌های اجباری باعث می‌شود که فرد انگیزه‌ی مشارکت، دخالت و درگیر شدن درونی با موقعیت‌ها و محرک‌های اجتماعی را از دست بدهد.

در واقع، همان‌گونه که «پیاز» در جایی گفته است: «هرگاه چیزی را به کودک بیاموزیم، مانع شده‌ایم تا خود، آن را شخصاً کشف کند؛ شاید بتوان گفت که «هرگاه بخواهیم کودک را در برنامه‌ریزی‌های بیرونی و الگوها و قالب‌های تحمیلی، اجتماعی

کنیم، مانع شده‌ایم تا او شخصاً در فرایند اجتماعی شدن خود مداخله‌گری کند.^۱ برای تأکید این پیش‌فرض می‌توان به یافته‌های پژوهشی درزمینه‌ی تربیت اجتماعی کودکان به دو شکل رسمی و غیررسمی مراجعه کرد. آن‌گاه به استناد مقایسه‌ی رفتار اجتماعی گروه‌های آزمایشی و کنترل که در دو موقعیت تربیتی متفاوت (رسمی در مقابل غیررسمی) قرارگرفته‌اند به این نتیجه می‌رسیم که چه‌بسا کودکانی که زندگی اجتماعی خود را در موقعیت‌های طبیعی و در قلمرو یادگیری‌های شخصی و آزاد (اجتماعی شدن) طی کرده‌اند، به مراتب از نظر رشد مهارت‌های اجتماعی، اعتماد به نفس، استقلال و قدرت تصمیم‌گیری نسبت به همسالان خود که از طریق آموزه‌های رسمی (اجتماعی کردن) رشد کرده‌اند، از وضعیت بهتری برخوردار هستند.^۲

این یافته‌ها نشان می‌دهد که اگر کودکان و نوجوانان شخصاً در مسائل اجتماعی و موقعیت‌های عاطفی و اخلاقی فرابگیرند، انگیزه‌ی بیشتری برای شناخت رفتار خویش و دیگران خواهند داشت. آنها برای تشخیص موقعیت‌ها و آگاهی از پیامدهای مثبت و منفی رفتارهای اجتماعی خود تلاش بیشتری انجام می‌دهند.

همین انگیزه و تلاش موجب می‌شود که آنها اجتماعی شدن را جزء هدف شخصی خود بدانند و شخصاً در کم و کیف آن مداخله‌گری کنند، اما چنانچه دیگران برای آنها برنامه‌ریزی کنند، بی‌گمان این برنامه‌ها و آموزه‌ها را جزء هدف شخصی خود تلقی نمی‌کنند و با آن درگیری سازنده و بالنده نخواهند داشت.

از سوی دیگر باید گفت که نمی‌توان برنامه، زمان، مکان و یا قالب خاصی را برای مقوله‌هایی از جمله: احساس مشارکت، «خود - درگیری» در فعالیت‌های اجتماعی، خودگردانی و خودنظم‌جویی در مواجهه با موقعیت‌ها و مشکلات اجتماعی، تنظیم و

۱. گفت و گوی آزاد با ژان پیاژه، ص ۱۳۷.

۲. No, Thank You, we don't Believe in Socialization! جفس، اسمیت (۱۹۹۶) و ایزارول

تعدیل رفتار اجتماعی خویش در برابر دیگران، کشف ابعاد پنهان شخصیت خویش در تعامل با دیگران، مقایسه و هم‌بینی ویژگی‌های متمایز خویش با دیگران، رقابت، همدردی، هم‌ستیزی و مخالفت در تعامل با خواسته‌ها و اندیشه‌های دیگران تعریف کرد. این موقعیت‌ها و نحوه‌ی تأثیر گذاری‌اشان به گونه‌ای است که به شکل سیال و آزاد در یک میدان گشتالتی نامعین به طور طبیعی و بعضاً تصادفی و ناخواسته، رخ می‌دهد و فرد باید در همان موقعیت و به تبع نیازهای آنی و فوری، کنش و واکنش مناسب را نشان دهد.

جان دیویی بر جنبه‌ی تجربی بودن یادگیری تأکید فراوان دارد و معتقد است برخورد هر کس با واقعیت، منجر به بازتاب‌هایی از او می‌شود که به طور مستقیم فقط به تجربه‌ی شخصی او در همان لحظه بستگی دارد. همان‌گونه که ما از طریق حواس پنج‌گانه‌ی خود محرک‌های مختلفی را در ابعاد بساواپی، بینایی، بویایی، چشایی و شنوایی تجربه می‌کنیم، واقعیت‌های اجتماعی را نیز می‌توانیم مستقیماً به طور طبیعی و بلاواسطه شخصاً تجربه کنیم.

برونر (۱۹۹۱)^۱ از روان‌شناسان گشتالتی نیز، بر اهمیت کشف مستقیم کودک در مواجهه با واقعیت تأکید می‌رود و معتقد است مفهوم‌سازی افراد از مقوله‌های یادگیری، به صورت متفاوت انجام می‌گیرد و این تفاوت در بستر فرهنگی و اجتماعی به شکل خاص بروز می‌کند.

نظریه‌های یادگیری مبتنی بر تجربه^۲ (جان دیویی، ژان پیاژه، ویگوتسکی، و جُروم برونر علی‌رغم تفاوت‌های قابل اغماض آنها) و نظریه‌ی سازندگی یادگیری یا ساختن‌گرایی^۳ به ویژه مفهوم تحول یافته‌ی یادگیری در قرن اخیر بر اهمیت تعامل

1. Bruner;J.1991

2. Experience _Based learning theories.

3. Constructivism.

یادگیرنده با واقعیت و تجربه‌ی بیرونی تأکید دارد؛ زیرا در این رویکرد هرکس ممکن است جهان هستی یا اشیای پیرامون خود را نسبت به کسی دیگر به گونه‌ای متفاوت ادراک کند. این ادراک و برداشت فرد از محیط است که برای او واقعیت به حساب می‌آید؛ زیرا هر فردی اعمالش را بر اساس برداشت‌های خودش هدایت می‌کند. به سخن دیگر می‌توان گفت که هرگونه ادراک از جهان فیزیکی - اجتماعی تا حدی از مقاصد و تجارب فرد مشاهده‌کننده و روش‌هایی که برای مشاهده به کار می‌برد، متأثر است.^۱

فرایند «اجتماعی شدن» و نه «اجتماعی کردن» نیز به طور نسبی از همین ویژگی «نسبیت‌گرایی» برخوردار است؛ زیرا این تحولات به کیفیت تعامل یادگیرنده با محیط اجتماعی بستگی دارد که هرکس به تناسب تجربه، نگرش و ظرفیت خود، واقعیت بیرونی را درون‌سازی می‌کند.

براساس این پیش‌فرض که تربیت اجتماعی در عصر جدید، امری جهانی و فارغ از چارچوب‌های کاملاً کنترل‌شده و از پیش تعیین‌شده است، می‌توان گفت فرایند «اجتماعی شدن» از نوعی هرج و مرج و آشفتگی بیرونی که البته در ذات خود از نظمی پویا برخوردار است، پیروی می‌کند. این پویایی و خودنظم‌جویی طبیعی، زمانی حادث می‌شود که روش‌های تربیتی فعال و خلاق جهت آماده‌سازی‌ها و ظرفیت‌سازی‌های لازم در متربی برای مواجهه با محرک‌های اجتماعی و فرهنگی به کار رود. به تعبیر «گراهام، دوهرتی»^۲ در پشت این هرج و مرج ظاهری جهان و جامعه، نوعی منطق یا یک حقیقت بینادی نهفته است که می‌توان آن را در جهت سعادت انسان شناسایی کرد.^۳

بدین‌سان، کودک رشد و تحول مهارت‌های ارتباطی و کنش‌های اجتماعی خود را در

۱. ر.ک: روان‌شناسی پرورشی؛ علی‌اکبر سیف؛ ص ۳۰۳؛ انتشارات آگاه؛ سال ۱۳۷۹.

2. Graham - Doherty.

۳. روان‌شناسی تربیتی؛ علی‌اکبر سیف؛ انتشارات آگاه؛ ص ۳۲۸.

فرایند «اجتماعی شدن» و در متن وقایع طبیعی زندگی روزمره فرامی‌گیرد و هر قدر این ارتباطها و کنشها طبیعی‌تر و در محیط‌های واقعی‌تر و غیررسمی‌تر رخ دهد، عمق و پهنای تأثیرگذاری آن در توسعه‌ی مهارت‌های اجتماعی فرد بیشتر می‌گردد.

«مارک اسمیت»^۱ در مقاله‌ای با عنوان «معرفی آموزش و پرورش غیر رسمی»^۲ نشان داده است که کودکان و نوجوانان در تعامل با همسالان خود به شکل آزاد و خودانگیزه در کشف مهارت‌های زندگی بسیار موفق‌ترند تا این که بخواهند همان مهارت‌ها را در قالب آموزش‌های رسمی و کلاس‌های درسی یاد بگیرند.

«کانن»^۳ نیز در تحقیقات خود بر روی کودکان و نوجوانان کشورهای اروپایی (آلمان، فرانسه، اسکاتلند و...) نشان داده است که یادگیری‌های غیر رسمی، آزاد و طبیعی، هم از نظر تنوع و گستردگی و هم از نظر پایداری و تداوم بیش از یادگیری‌های آموزشگاهی، در شکل‌دهی شخصیت کودکان و نوجوانان نقش دارند.^۴

«مارتین، ا.پ.»^۵ (۱۹۹۱) در کتاب «کودک خویش‌بین» یادآور می‌شود، «کودکانی که در مدارس خانگی آموزش دیده‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی که دوره‌های تحصیل رسمی را طی کرده‌اند، از نظر مهارت ابزار وجود، صراحت، اعتماد به نفس، خوش‌بینی به زندگی، امیدواری و نشاط از برتری معنی‌داری برخوردار بوده‌اند».^۶

بدون تردید، آنچه کودکان و نوجوانان از روی میل درونی، و در یک محیط آزاد، هم‌چنین همراه با دخالت شخصی خویش فرامی‌گیرند، بیش از آموزه‌های درسی و

1. Mark Smith.

2. Introducing informal education (First published May 1997. Last update - 2005) www.infed.org/I-in To.htm.

3. Cannan.

4. Cannan, C. Berry, L. and Lyons, K. (1992) Social work in Europe, London. Macmillan.

5. Martin. A.p.

نمره مدار در ذهن و روان آن‌ها نقش می‌بندد. به همین سبب است که در این‌جا تأکید عمده بر «اجتماعی شدن» به منزله‌ی یک فرایند طبیعی (پروسه) در مقابل «اجتماعی کردن» به منزله‌ی یک طرح و برنامه‌ی عمدی (پروژه) است و یافته‌های علمی و پژوهشی در قلمرو مقایسه‌ی کارکرد تربیتی هریک از این دو جریان، متفاوت است.

«کارل. ام. باندی»^۱ (۱۹۹۱) در کتاب «یادگیری آزاد»، نتایج تحقیقاتی را ذکر می‌کند که نشان دهنده‌ی برتری رشد اجتماعی کودکانی است که به جای گذراندن دوره‌های رسمی آموزشی در مدارس توسط والدین خود در خانه و در قالب «مدارس خانگی»^۲ تربیت شده‌اند.

«لاری ادوارد شیرز»^۳ (۱۹۹۱) پژوهشی با عنوان مقایسه‌ی سازگاری اجتماعی بین کودکان تربیت شده در مدارس خانگی و کودکان تربیت شده در «مدارس رسمی» انجام داده است که نشان می‌دهد کودکانی که به شکل آزاد و غیررسمی تربیت شده‌اند، از نظر «اعتماد به نفس»، استقلال، تفکر خلاق، و مهارت‌های اجتماعی به طور معناداری از کودکان هم‌سن خود که در مدارس رسمی تحصیل کرده‌اند، بالاتر بوده‌اند.

باری، نحوه‌ی تربیت اجتماعی با نحوه‌ی شکل‌گیری شخصیت ارتباطی قوی دارد. در واقع، چنانچه تربیت اجتماعی کودک با رویکرد فعال، خلاق و به شکل طبیعی و خودانگیخته پیش‌رود، شخصیت کودک نیز به تبع این تحول، ساختاری بدیع و منحصر به فرد پیدا می‌کند.

اگر بپذیریم که شخصیت و هویت فرد، تابع چگونگی تربیت اجتماعی اوست، باید قبول کنیم که گزینش شیوه‌ی تربیتی بزرگسال در فرایند اجتماعی کردن کودک، می‌تواند هسته‌ی معنایی وجود او را در آینده، آن هم به شکل فعال یا غیرفعال مشخص کند.

1. Karl, M.Bunday.

2. Home Schooling.

3. Larry Edward shyers.

در فرآیند «اجتماعی شدن» که کودک، خود نقش فعال و خلاق دارد، همه‌ی نظم‌های بیرونی، هنجارها و ارزش‌های اجتماعی به منزله‌ی مظلوفی در ظرف طبیعی کودک، شکل جدیدی به خود می‌گیرد. چنین اتفاقی در فرآیند «اجتماعی شدن» کودک در تعامل با محیط بیرونی (اعم از فیزیکی و اجتماعی و فرهنگی)، زمانی رخ می‌دهد که اصل «خودنظم جویی»^۱ و خودراهبری در کودک، محور و بُن‌مایه‌ی کنش‌های اجتماعی او شود.

«ا.اس نیل»^۲ نیز از جمله کسانی است که اصطلاح «خودراهبری» را در قلمرو «اجتماعی شدن» به منزله‌ی یک عامل بنیادی به کار می‌برد. او معتقد است: «خودراهبری به معنای حق کودک است تا براساس آن بتواند، بدون تأثیرپذیری از سلطه‌ی دیگری آزادانه زندگی کند».

«نیل» خودراهبری را به معنای آزادی کامل فرد برای هدایت زندگی خود تعبیر می‌کند اما این خودراهبری چگونه اتفاق می‌افتد؟ چه عوامل و شرایطی باید فراهم شود تا فرایند استقلال، اعتماد و خلاقیت، زمینه‌ساز تربیت اجتماعی مطلوب برای کودک باشد؟ تحقیقات و یافته‌های علمی مربوط به تربیت اجتماعی کودک و رابطه‌ی آن با مفاهیمی چون «تحول خود» و «توسعه‌ی خودشناسی» چه نتایجی را به ما نشان می‌دهد؟ به نظر می‌رسد بدون توجه به رابطه‌ی «تحول خود» و «اجتماعی شدن»، نتوان پاسخ مشخصی به این پرسش‌ها داد.

چنانکه «مید» تأکید کرده است، «تحول خودشناسی» از فرایند «اجتماعی شدن» سربر می‌آورد. کودکی که در آغاز از خود، آگاه نیست، از طریق واکنش دیگران نسبت به اعمالش، به آگاهی از خویشتن نایل می‌گردد. ما نخست از طریق دیدن بازتاب اعمال خودمان در نگاه‌ها و نگرش‌های دیگران چیزهایی را درباره‌ی خودمان می‌آموزیم و

1. Self - regulation.

2. Neill, A.S.

هم‌زمان با آن فرا می‌گیریم که نحوه‌ی عمل‌مان واکنش‌های مناسب دیگران را برانگیزد. از این‌رو، رشد خودآگاهی و دورنی کردن «هنجارهای اجتماعی»^۱، همراه با هم هستند. این فرایندها زمانی که آغاز می‌شوند، هیچ محدودیت طبیعی ندارند. آگاهی فرد از خود به عنوان فاعلی که «برحسب» هنجارهای اجتماعی عمل می‌کند، ممکن است به آگاهی از خود به عنوان کسی که «مسئول» هنجارهای اجتماعی است، تبدیل شود.^۲

اما آن چه در «اجتماعی کردن» کودکان در نظام تعلیم و تربیت رسمی رخ می‌دهد، به از هم پاشیدن «خود» یا قربانی شدن «فردیت» کودک منتهی می‌شود و اگر فرد، شهامت «خودبودن» را در فرایند جامعه‌پذیری از دست بدهد، بسیاری از کنش‌های انسانی او تعطیل خواهد شد.

هرچند، تلاش برای حفظ خود در زیر چتر سنگین فشارهای اجتماعی و آموزه‌های عمدی و غیر عمدی، آن هم در جامعه‌ی پیچیده‌ی امروزی، بسیار دشوار و تا اندازه‌ای غیرممکن می‌نمایند اما آگاهی بر روند تربیت اجتماعی و پیش‌گیری از آسیب‌های احتمالی آن می‌تواند ساختار شخصیت را از تخریب و تحریف بیشتر حفظ کند.

به تعبیر «گیدنز»^۳ «خود واقعی» آدمیان در عصر جدید و در فشار ناخواسته و یا خواسته‌ی آموزش‌ها، تلقین‌ها، به «خود تحریف شده» فروکش کرده است. این «خود» در فرایند تربیت اجتماعی از اصالت، یگانگی و یکپارچگی خارج می‌شود و در قالب الگوها، مسیرها و شیارهای از پیش رسم شده رنگ می‌بازد و رنگ «دیگری» به خود می‌گیرد.

1. Social norms.

۲. شفلر، ایزرائیل؛ در باب استعدادهای آدمی؛ ترجمه‌ی دفتر همکاری حوزه و دانشگاه؛ انتشارات سمت؛ ۱۳۷۷؛ ص ۳۰ و ۳۱.

3. Giddens, A.

«*تئودور روزک*»^۱ (۱۹۷۹) نیز پیامدهای خطرناک این روند را که سرانجامی جز فروپاشی «هویت شخصی» ندارد، اعلام می‌کند و معتقد است:

«ما در زمانی زندگی می‌کنیم که تجربه‌ی کاملاً خصوصی کشف هویت شخصی یا به دنبال سرنوشت خود رفتن، به صورت نوعی نیروی سیاسی آشوب‌زا و بسیار پر قدرت درآمده است.^۲»

اما به راستی چگونه می‌توان به دور از تحمیل اجتماع و فشارهای ناخواسته‌ی جامعه، شرایط تحقق هویت شخصی و «تجربه‌ی خصوصی» افراد را مهیا کرد؟ چگونه می‌توان اصالت فردیت و یا فرایند فرد شونددگی را در کنار جامعه‌پذیری او پابرجا نگاه داشت؟^۳

تعارض «اصل جامعه‌پذیری» با «اصل فردیت» در زمانی آشکارتر می‌شود که به فلسفه‌ی وجودی انسان که موجودی آزاد و مختار است، باوری عمیق پیدا کنیم؛ زیرا نوزاد آدمی^۳ در بدو تولد دارای بیشترین و مستعدترین ظرفیت برای رشد و تحقق خویشتن است. مربی یا بزرگسال که خواهان تربیت کودک است، باید به این اصل توجه داشته باشد که آدمی در زندگانی خود بر اساس نوع انتخابی که می‌کند، سرنوشت خود را رقم می‌زند و هیچ قالبی نباید او رابه رنگ خود درآورد؛ زیرا از دیدگاه بعضی از فیلسوفان، «هستی» انسان بر «چیستی» او مقدم است. این هستی در عین حال که ماهیتی سیال و آزاد دارد، تابع طبیعت و قابلیت است که در تعامل با محیط و با هدایت و زمینه‌سازی بزرگسال فعلیت می‌یابد.^۴ اما بلافاصله باید تأکید کرد که این آزادی و انتخاب

1. Theodore Rosak.

2. Theodore Rosak, Person - planet: The creative Destruction of Industrial Society London; Gollancz, 1979 - p.xxviii.

۳. در این‌جا منظور از نوزادی، زندگی فرد در دوران نوزادی نیست بلکه نوزادی به دوره‌ای اطلاق می‌شود که در فرآیند اجتماعی شدن طبیعی، همواره در حال تعلیق و بدل شدن به یک Ego یا «خود» باز یافته است.

۴. ر.ک: نظریه‌های هستی‌گرایی در تعلیم و تربیت.

به معنی هرج و مرج و یا لابلالی‌گری در زندگی اجتماعی نیست بلکه متضمّن هدایت غیرمستقیم و ویژه‌ای است که ویژگی آن را مربی یا بزرگسال در تعامل با طبیعت و فطرت کودک شناسایی می‌کند.

در حقیقت، تربیت اجتماعی باید واجد کنش خلاق فرد با محیط اجتماعی به سبک خود باشد. «کرشن اشتایئر»^۱ در این باره می‌گوید:

کودک باید در تعامل با فرهنگ و طبیعت خویش، ترکیبی تازه و بدیع از رفتارهای اجتماعی را خلق کند.

تفسیر «اشتایئر» از ترکیب «طبیعت» و «فرهنگ» به گونه‌ای است که نقش تعیین کننده را به مربی می‌دهد تا او در تعامل این دو، شخصیتی متمایز، پویا و خلاق کسب کند. او در جایی دیگر می‌گوید:

برای آنکه فرهنگی که می‌آموزیم در تربیت مربی مؤثر باشد، باید میان این «سرمایه‌ی فرهنگی» و «ساختار روانی» او به طور کلی یا دست کم به طور جزئی، هماهنگی موجود باشد.^۲

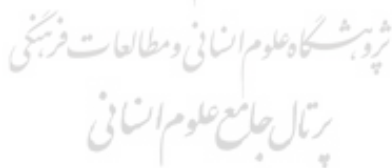
به بیانی دیگر، آموزه‌ها بیرونی باید تابع نیازهای دورنی باشد و یاددادن، تربیت کردن و اجتماعی کردن کودک اصل استقلال، هویت شخصی و تجربه‌ی درونی‌اش را مخدوش نسازد. در انتخاب رویکرد و دیدگاه تربیتی نسبت به ماهیت و غایت تربیت کودک تمایز میان «یادگرفتن» و «یاددادن»، «تربیت کردن» و «تربیت شدن»، «اجتماعی شدن» و «اجتماعی کردن» هم‌چنین شکوفا کردن استعداد و شکوفا شدن استعداد از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا اگر اجازه دهیم که مربی خود فاعل تربیت بوده و بزرگسال صرفاً زمینه‌ساز و مساعد کننده‌ی محیط تربیت باشد، آن‌گاه، مرز میان «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» برداشته می‌شود؛ اما اگر همه‌ی اهتمام مربی در شکل دادن

1. G. Kereshen Steiner.

۲. شکوهی، مریمان بزرگ، ص ۲۲۶.

شخصیت و رفتار کودک مطابق خواست و اراده‌ی خود و یا مصلحت و اقتضای جامعه باشد، تربیت اجتماعی چیزی جز بیگانه‌سازی فرد از فرایند «خود بودن» و «خود شدن» نیست.

«هوارد گاردنر»^۱ نظریه‌پرداز فرایند مدار و صاحب کتاب «ذهن مدرسه‌ای نشده»^۲ آسیب‌های آموزشی مدارس را در تخریب فرایندهای شناختی یادآور می‌شود و معتقد است، یادگیری مبتنی بر محصول و فرآورده‌ی آموزشی موجب می‌شود که انگیزه‌های درونی و مداخله‌گری‌های شخصی دانش‌آموزان تضعیف شود. او در نظریه‌ی «هوش چندگانه»^۳ یادآور می‌شود که هدف آموزش، کسب نمره و معدل و یا محصول یادگیری نیست بلکه فراتر از آن، ایجاد انگیزه، شوق به یادگیری و آزادی عمل در کیفیت یادگیری است. با تأکید بر این رویکرد است که می‌توان در نظام آموزشی، تمایز بنیادین میان اجتماعی کردن و اجتماعی شدن را آشکارتر کرد.



1. H. Gardner.
2. Unschooling Mind.
3. Contextualised.

جدول شماره ۲. باهم‌بینی گزاره‌های متضاد در «اجتماعی‌کردن» و «اجتماعی‌شدن»
در نظام آموزشی

اجتماعی‌کردن	اجتماعی‌شدن
به نیازها، مصلحت‌ها و مقتضیات اجتماعی جامعه اهمیت داده می‌شود.	به تفاوت‌های فردی و نیازهای روانی، اجتماعی مرتب‌ی اهمیت داده می‌شود.
مربی تربیتی، در محدوده‌ی برنامه‌هایی از پیش تعیین شده، دانش‌آموزان را متناسب با آنچه دیگران طرح‌ریزی کرده‌اند، سوق می‌دهد.	مربی تربیتی فضایی از بحث آزاد، فرصت‌های طبیعی و شرایط انتخاب آزاد را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا آنها خود در فرایند کشف تجربه به مهارت‌های اجتماعی دست‌یابند.
خواست‌ها، و انتظارات بزرگسالان، جهت‌دهنده‌ی اهداف، محتوا و روش‌های تربیتی است.	ساخت‌های شناختی و گرایش‌های عاطفی دانش‌آموزان در فرایند تربیت اجتماعی جهت‌دهنده‌ی محتوا، هدف و روش‌های تربیتی است.
هدف تربیت اجتماعی از پیش تعیین شده است و کودک باید خود را با چارچوب‌ها و مسیرهای معین شده تطبیق دهد.	هدف تربیت اجتماعی در خود آن است و اجتماعی‌شدن کودک در متن زندگی اجتماعی بدون دستکاری و مداخله‌گری مصنوعی انجام می‌شود.
در اجتماعی‌کردن، مربی، مهارت‌های اجتماعی را به صورت بسته‌های آموزشی و در قالب کلاس‌های درسی و یا محیط‌های انتزاعی منتقل می‌کند.	در اجتماعی‌شدن، مهارت‌های اجتماعی به کودک منتقل نمی‌شود، بلکه موقعیت‌ها و فرصت‌ها ارائه می‌شود و او در چالش با آنها، مهارت‌های روبه‌رو شدن را یاد می‌گیرد.
تربیت اجتماعی، مستلزم کسب صوری و تقلید و اقتباس انفعالی مرتب‌ی از الگوها و تکالیف اجتماعی است.	تربیت اجتماعی، تغییر تجربه، کشف واقعیت‌ها و شکار فرصت‌های اجتماعی بر اثر مداخله‌گری مرتب‌ی است.
تربیت اجتماعی، حفظ طوطی‌وار و بازگویی و باز تولید انتظارات بزرگسالان بر اساس ساخت‌های اجتماعی و هنجارهای حاکم بر جامعه است.	تربیت اجتماعی، کسب یک ساخت جدید از مجموعه عملیات ذهنی است که در قالب تعامل با واقعیت و تجربه‌ی اجتماعی حادث می‌شود.
کمیت و تراکم یادگیری مهارت‌های اجتماعی بسی مهم‌تر از کیفیت و تحول طبیعی آن است.	چگونگی یادگیری مهارت‌های اجتماعی از نظر کیفیت، بسی مهم‌تر از میزان کمی یادگیری‌های اجتماعی است.
در تربیت اجتماعی، اصل بر تقلید و نسخه برداری از الگوهای ارائه شده و توانایی کسب مستقیم دستورها و قواعد و مقررات اجتماعی است.	در تربیت اجتماعی، اصل بر آزادی عمل، قدرت تشخیص، توانایی کشف و میزان برخورداری از حق انتخاب در موقعیت‌های اجتماعی است.

اصل مداخله‌گری فعال در ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی از جانب مرتب‌ی، و کیفیت تغییر و تبدیل واقعیت بیرونی با ساختار و طبیعت روانی خود، وجه تمایز میان «اجتماعی‌کردن» و «اجتماعی‌شدن» در کودک است.

در فرایند اجتماعی‌شدن - و نه اجتماعی‌کردن - می‌توان توسعه‌ی هویت شخصی

فرد را در تعامل با الزام‌های اجتماعی و فرهنگی از طریق کنترل درونی حفظ کرد. «گیدنزک» در این باره می‌گوید:

«مسیر توسعه‌ی «خود» با نوعی کنترل درونی مشخص می‌گردد. تنها خط ارتباطی مهم و مؤثر در این زمینه همان مسیری است که برای زندگی انتخاب کرده‌ایم. جامعیت و شخصیت، به عنوان دستاورد نوعی «خود» اصیل و حقیقی، حاصل تجربیات ادغام‌گرانه‌ای است که فرد در چارچوب روایت معینی که برای توسعه‌ی شخصی خویش در نظر گرفته است، انجام می‌دهد.»^۱

اما تا چه اندازه نظام‌های تعلیم و تربیت رسمی در فرایند جامعه‌پذیر ساختن دانش‌آموزان به این مراقبت‌ها و روش‌های کنترل درونی توجه داشته و آنها را در توسعه حفظ هویت شخصی افراد به کار می‌گیرند؟ شاید بتوان گفت خطرناک‌ترین و بحرانی‌ترین وهله‌ی رشد اجتماعی فرد در دوران کودکی دوره‌ای است که او مرز میان «خود» و «دیگری» را در تعامل با اطرافیان تجربه می‌کند. اگر این تجربه، به نفع کشف ژرفا و پهنای وجود خود نینجامد از همان ابتدا زیرساخت‌های خویشتن‌گستری و خویشتن‌بانی در قالب استقلال، اعتماد و خلاقیت، در کودک ریشه‌کن می‌شود. هر تجربه‌ای که کودک از وجود خود در تعامل با محیط اجتماعی (کنش‌های ارتباطی و کلامی) کشف می‌کند، لایه‌ی جدیدی در ساختار رفتار اجتماعی او شکل می‌گیرد که می‌تواند گستره‌ی شناخت او را نسبت به دیگران بیشتر کند. گیدنزک در این باره نیز می‌گوید:

«هر نوع تجربه‌ی بشری عملاً با واسطه است (از طریق اجتماعی شدن و به خصوص از طریق زبان گفتاری). زبان و حافظه، چه در سطح یادآوری و چه در سطح نهادینه شدن تجربیات گروهی و اجتماعی، به‌طور ذاتی با یکدیگر ارتباط دارند.»^۲

البته نهادینه شدن تجربیات گروهی و اجتماعی زمانی رخ می‌دهد که

۱. موافقان تجدد و تشخیص ص ۱۱۸ و ۴۴، سال ۱۳۷۸.

۲. همان.

«اجتماعی شدن» به منزله‌ی یک فرایند طبیعی، تکوینی و خودانگیخته در بستر واقعی زندگی اجتماعی رخ دهد و اگر این روند در قالب یک «پروژه» - و نه یک «پروسه» - به افراد تحمیل شود، خاصیت ذاتی خود را از دست می‌دهد.

آموزش و پرورش که در اصل در پی شکوفایی استعداد‌های فردی است در دوران اخیر مغلوب قالب‌های اجتماعی، و مرعوب فشارهای زندگی ماشینی شده است. به‌گونه‌ای که تربیت امروز خصلتی استمارگرانه یافته است و کسی که آن را بیشتر درونی کرده باشد، در قربانی کردن خود و جوهر درونی خویش پیش‌روتر است.

درواقع، مدارس امروز با ساختار و عملکرد موجودشان نقشی جز توسعه‌ی بیگانه‌سازی افراد از خود و تقویت حس «نانسانی» در آنها ندارند.

به تعبیر «*ایوان ایلچ*»^۱، مدارس امروز برای چهار وظیفه‌ی اصلی توسعه پیدا کرده‌اند:

۱. تربیت اجباری و تصنعی؛

۲. توزیع افراد براساس نقش شغلی از پیش تعیین شده؛

۳. درون‌سازی و نهادینه کردن ارزش‌های مسلط؛

۴. کسب مهارت‌ها و فنون مورد پسند اجتماعی روزگار.

همه‌ی این وظایف در پرتو «اجتماعی کردن» دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد که با قیدهای محکمی که حکم زندان را برای آنان دارد، همراه است. قیدهایی همانند قید تربیت سنتی، قید آموزش اجباری و قید دنبال کردن برنامه‌هایی که درواقع نقش «دانش استاندارد شده» را بازی می‌کند و بیرون از آن هر نوع کسب دانش به رسمیت شناخته نمی‌شود.

«ایلیچ» معتقد است: «ما بی‌آنکه فکر کرده‌باشیم این قیود را به عنوان اصول بدیهی و

تردیدناپذیر پذیرفته‌ایم و براین باور پامی فشاریم که:

اولاً: بچه‌ها حتماً باید به مدرسه بروند؛

ثانیاً: بچه‌ها در مدرسه چیزهای خوبی یاد می‌گیرند و ثالثاً: تنها جایی که معلمان و

مربیان می‌توانند آموزش بدهند، مدرسه است»^۱. این تصور آنچنان ریشه دوانیده که کم‌تر به پیامدهای منفی و آسیب‌زای آن توجه شده است.

درواقع، هر آموزه‌ی اجباری از این جهت می‌تواند مسموم‌کننده و مخرب باشد که ارتباط معناداری بین «نیاز درونی متربی» و «تجربه‌ی بیرونی او» برقرار نمی‌کند و در اثر این گسست، «بیگانگی از خود» که هسته‌ی اصلی ایجاد «اختلال» در روند شکل‌گیری شخصیت کودک است، اتفاق می‌افتد. هرچند همه‌ی این اتفاق‌ها و فعالیت‌های آموزشی به نام «تربیت» و «اجتماعی کردن» کودک انجام می‌گیرد، اما باید دید تا چه اندازه متربی نسبت به آموزه‌های ارائه شده احساس بیگانگی و یکپارچگی می‌کند؟

تردید نیست که یکی از اهداف تربیت در شکل‌گیری شخصیت افراد این است که هرکس بتواند مطابق با طبیعت، استعداد و شاکله‌ی خویش رشد کند. این نوع نگرش به تربیت، متضمن تقویت اصلی «خودبودن» و «خودشدن» است که زمینه‌ی تربیت فعال و خلاق را شکل می‌دهد. اما به‌نظر می‌رسد آنچه در جامعه‌ی تعلیم و تربیت امروز شاهد آن هستیم، تهی‌سازی دانش‌آموزان از «هنر خودبودن» است؛ همان‌گونه که یکی از طرفداران فلسفه‌ی هستی‌گرایی می‌گوید:

«در وضع کنونی، آموزشگاه، خود مجری نیرومندی در اشاعه‌ی بیگانگی با خود آ در جامعه‌ی جدید است. معلم در دورن با خود بیگانه است. وی به عنوان شخص واقعی در کلاس حضور ندارد... و تنها به ادای وظیفه می‌پردازد و از دستورها پیروی می‌کند... درس، نسبت به دنیای واقعی احساسات او از قبیل خشم، شادی، اندوه، تنهایی، تخیل، تهییج و دلسوزی جنبه‌ی خارجی دارد... معلم نسبت به کودک نیز بیگانه شده است. کودک بر مبنای طبقه‌بندی‌ها و مصطلحات ارزش‌یابی درک می‌شود... در چنین وضعی که معلم با خویشتن و با ماده‌ی درسی و با دانش‌آموز بیگانه شده است، به تدریج، اما به طور قطعی، به صورت شیئی درمی‌آید.»^۳

۱. ر.ک: مقاله‌ی جامعه‌ی فارغ از مدرسه؛ روزنامه‌ی شرق؛ اسفند ۸۳.

2. Alienation.

۳. کاردان، سیر آرای تربیتی در غرب؛ ص ۲۶۰؛ سال ۱۳۸۱.

بنابراین، طرح مقوله‌ی «آسیب‌شناسی تربیت اجتماعی» که به نام اجتماعی کردن و جامعه‌پذیر ساختن بدون توجه به ساختارهای روانی «هویت و فردیت» دانش‌آموزان رخ می‌دهد، می‌تواند نگاه اولیا و مربیان را نسبت به پیامدهای آثار تربیتی خود هوشیار کند. این هوشیاری در عین حال که هراس‌ها و بیم‌هایی را در سطح جامعه می‌کند، می‌تواند منشاء امید و بشارت برای تجدیدنظر در روش‌ها و دیدگاه‌های تربیتی موجود باشد.

نتیجه

در خاتمه برای تبیین بیشتر ویژگی‌های دو مفهوم متفاوت و بعضاً متضاد «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» که در این مقاله تحت عنوان «اجتماعی کردن، مانع اجتماعی شدن است»، آمده است، می‌توان به مضمونی اقتباس شده از «کرکیگارد»^۱ فیلسوف اگزیستانسیالیست استناد کرد که در تبیین مسیحی بودن و مسیحی شدن می‌گوید:

«مسیحی بودن، «مقام» است و مسیحی شدن «حال». در مسیحی بودن، دینداری آدمی صرفاً تابع آداب و سنن رسمی و حفظ ظواهر شریعت و تن‌دادن صوری و انضباطی به آیین‌های مسیحیت - بدون ایمان قلبی و تجربه‌ی فردی - است؛ اما در «مسیحی شدن»، افزودن بر فرم و ظاهر می‌توان به لذت ایمان باطنی و حلاوت کشف تجربه‌ی قدسی از دینداری نیز، دست یافت.»^۲

شاید در این‌جا نیز برای ایجاد تمایز یافتگی میان «اجتماعی کردن» و «اجتماعی شدن» بتوان از تعبیر زیبا و چالش‌برانگیز «کیگارد» استفاده نمود؛ زیرا در

۱. Soren Kierkegaard.

۲. برای مطالعه‌ی بیشتر درباره‌ی مفهوم ایمان دورنی بنگرید به کتاب ترس و لرز اثر کیگارد؛ ترجمه‌ی دکتر سید محسن کاظمی؛ صص ۱۴۵ و ۱۴۳ و ۱۴۲ و ۱۴۱ و ۱۴۰. و نیز مقاله‌ی هستی دینی، نوشته‌ی مارتین دینس ترجمه‌ی پریش کوششی.

«اجتماعی شدن»، مرتب‌ی با طبیعی‌ترین روش‌ها و در طبیعی‌ترین موقعیت‌ها، الگوی رشد و تحول خود را در تعامل با تجربه‌ی اجتماعی شخصاً کشف می‌کند؛ در اجتماعی کردن، کودک در زیر چتر سنگین کنترل و همچنین حمایت والدین و فشارهای اجتماعی فرصت تجربه‌ی هویت شخصی خویش را پیدا نمی‌کند.

باری، تربیت هرکس باید متمایز از دیگری و به شکل تکثیرناپذیر و منحصر به فرد صورت گیرد. یک فرد تربیت شده کسی است که قدرت ابداع، خلاقیت و نوآفرینی همه جانبه را در گستره‌ی زندگی خویش داشته باشد و بتواند در تعامل با محیط اجتماعی، سبک بی‌همتای «بودن» و «شدن» خویش را حفظ کند. این هنر تنها در پرتو مفهوم «اجتماعی شدن» که فرایندی فاعلی، خودجوش و درون‌زا است، شکل می‌گیرد.

البته واگذاری فرد به حال خود و آزادی دادن در انتخاب مسیر خویش، مشروط به شرایطی است که براساس آن، مربی یا بزرگسال به این تشخیص برسد که مرتب‌ی از میان موقعیت‌ها و شیوه‌های گوناگون زندگی، راه درست و بالنده‌ای را برمی‌گزیند و در غیر این صورت باید قدرت تشخیص و نیروی روشنگری را در مرتب‌ی با راهنمایی و هدایت غیر مستقیم تقویت نماید.

در مقابل چنین تربیتی، شیوه‌ی تربیتی دیگری وجود دارد که براساس آن، پاره‌ای از اولیا و مربیان بلافاصله با دیدن کوچک‌ترین خطا و ناتوانی‌ای، سد راه کودک شده و قیم‌وار مسیر زندگی او را به سبک و سیاق خود تعیین می‌کنند. به هر حال، هنر مربی در ایجاد زمینه و شرایط مناسب «اجتماعی شدن» کودک، در این است که ظرفیت او را به حدی از رشد برساند که او خود، مربی خویش و سازمان‌دهنده‌ی شخصیت بدیع و رفتار ویژه‌ی خود باشد.

در چنین شرایطی، فاعل تربیت و شکل‌دهنده‌ی شخصیت، بیش از آن‌که معطوف به عوامل بیرونی باشد، برخاسته از مداخله‌گری‌های فعال خود در تعامل با محیط است که براساس اصل «خودنظم‌جویی»^۱ رخ می‌دهد و این اصل موجب می‌شود تا هرکس به شکل منحصر به فردی، هویت خویش را در فرایند اجتماعی شدن تحقق بخشد.

توصیه‌ها

با تکیه بر مبانی نظری و راهبردهای عملی تربیت اجتماعی به شکل فعال و خلاق و براساس تمایز یافتگی مفهوم اجتماعی کردن و اجتماعی شدن، اولیا و مربیان می‌توانند موارد زیر را می‌توان در سیاست‌ها و روش‌های تربیتی به کار بست:

● تربیت اجتماعی به معنای واقعی آن قبل از هرچیز مستلزم رشد همزمان و همه‌جانبه‌ی دو صفت به ظاهر متضاد، «حس تفرّد» و «حس اجتماعی» است. این دو مفهوم در تربیت اجتماعی کودک لازم و ملزوم یکدیگرند. در واقع انسان و جامعه در هم تنیده‌اند؛ انسان وقتی خود را می‌یابد که در تعامل با جامعه قرار گیرد، و جامعه هنگامی به هدف خود نایل می‌شود که به فردیت و هویت متمایز دیگران احترام بگذارد.

● وظیفه اولیا و مربیان در تربیت اجتماعی، مرتبی فراهم کردن فرصت‌ها و زمینه‌های مساعد است تا او در تعامل با محیط اجتماعی، دنیای خویش را خود شخصاً بسازد. او با تقویت مهارت‌های «خودیابی» و «خودگرانی» می‌تواند ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را به سبک خاص خود بازیابی و بازتولید کند.

● فضای تعاملی، تألیفی و توافقی که بین مرتبی و مرتبی ایجاد می‌شود شرایط و زمینه‌ای را برای فرد فراهم می‌آورد که از همان ابتدا دنیای دیگری و دیگران را از دنیای خود جدا کند تا بتواند از فرآیند «مستهلک شدن» که ناشی از تحمل هنجارها و قالب‌های اجتماعی است رهاگشته و به فرآیند «مستقل شدن» که ناشی از گزینش و پالایش هنجارها و ارزش‌ها دست‌یابد.

● اصل خود رهبری، خود اتکایی و خودآموزی فرد باید در همه‌ی مراحل رشد، به منزله‌ی یک راهبرد تربیتی هم در خانه و هم در مدرسه تقویت و گسترش یابد.

● احترام به شخصیت کودک همانگونه که «هست» و شناخت توانایی‌ها همانگونه که «وجود دارد» و توسعه و پرورش استعدادها آن‌گونه که «باید محقق شوند» راهبردهای اساسی در تربیت اجتماعی می‌باشد.

● مرتبی در فرآیند تربیت اجتماعی کودک به جای رابطه‌ی عمودی و تحکمی باید

رابطه‌ی عرضی و افقی برقرار کند تا او با برخورداری از اعتماد به نفس و پی‌بردن به توانمندی‌های خویش راه خود را بدون مرعوب شدن از دیگران بیابد.

● هر فردی حق دارد، معیارها و هدف‌هایی برای خود تعیین کند که متناسب با نیازها و قابلیت‌های خویش باشد و اگر چه انسان تحت تأثیر موقعیت‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی قرار می‌گیرد اما این تأثیر نباید اراده و قدرت انتخاب‌گری فرد را کمرنگ و کم‌مایه گرداند.

● از آنجا که اضطراب و ناامنی، به منزله‌ی عوامل تهدیدکننده‌ی شکل‌گیری و تکوین طبیعی و مستقل شخصیت کودک محسوب می‌شود، وظیفه‌ی اولیا و مربیان بیش از هر چیز ایجاد مهارت‌های لازم در او برای مواجهه با این عوامل و کنار آمدن و درک کردن شرایط واقعی زندگی علی‌رغم همه‌ی محرک‌های ناخوشایند و ناامن آن است.

● پایدارترین و در عین حال دشوارترین شیوه‌ی تثبیت و تداوم هویت متمایز در افراد، قرار گرفتن در برابر تعارض‌های سازنده و تضادهای بالنده‌ای است که آنها را در برابر «دیگری» و «دیگران» به چالش می‌کشانند تا علی‌رغم احساس گم‌گشتگی، شخصیت منحصر به فرد خویش را کشف کنند.

● آگاهی هر فرد از هویت خویش متضمن داشتن شهامت، اعتماد، امنیت و استقلال در عین تعامل با دیگران، احترام به دیگران و هنجارها و ارزش‌های پذیرفته شده‌ی جامعه است.

● تربیت اجتماعی محدود به تأثیرگذاری از بیرون بر فرد نیست بلکه فراتر از آن به کارگیری نیرو، استعداد و قابلیت‌های درونی او برای تبدیل شدن به یک انسان بی‌همتا است.

● تردیدی نیست که تحوّل خودشناسی و خودرهبری از فرآیند «تربیت اجتماعی» سر برمی‌آورد. اما آنچه در اجتماعی کردن کودکان در تعلیم و تربیت رسمی رخ می‌دهد غالباً به از هم پاشیدن «خود» کودک و قربانی کردن فردیت او می‌انجامد.

منابع فارسی:

۱. دنیس، مارتین جی، *هستی دینی* (بررسی ایمان از دیدگاه کی‌یرکیگارد)، ترجمه‌ی پریش کوششی. همشهری، شماره‌ی ۳۸۶۵.
۲. دورکیم، امیل (۱۳۷۶): *تربیت و جامعه‌شناسی*؛ ترجمه‌ی علی محمد کاردان، دانشگاه تهران.
۳. دیوی، جان (۱۳۲۹): *مقدمه‌ای بر فلسفه‌ی آموزش و پرورش یا دموکراسی و آموزش و پرورش*؛ ترجمه و تلخیص امیرحسین آریان‌پور؛ تبریز.
۴. دیویی، جان؛ *مدرسه و اجتماع*؛ ترجمه‌ی مشفق همدانی؛ چاپ سوم؛ دیدگاه مطبوعاتی صفی‌علیشاه؛ تهران، ۱۳۴۳.
۵. سیاسی، علی‌اکبر (۱۳۶۷): *نظریه‌های شخصیت*؛ انتشارات دانشگاه تهران.
۶. شاتو، ژان (۱۳۵۵): *مربیان بزرگ*؛ ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی؛ دانشگاه تهران.
۷. شفلر، *در باب استعداد آدمی*؛ ترجمه‌ی گروه علوم تربیتی دفتر همکاری، انتشارات سمت، سال ۱۳۷۹.
۸. فکوهی، ناصر (۱۳۸۲): *تاریخ اندیشه و نظریه‌های انسان‌شناسی*؛ نشر قطره.
۹. کاردان، علی‌محمد (۱۳۸۱): *سیر آرای تربیتی در غرب*؛ انتشارات سمت.
۱۰. کدیور، پروین، *روان‌شناسی تربیتی*، انتشارات سمت، سال ۱۳۷۹.
۱۱. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۶): *تربیت چه چیز نیست*؛ انتشارات تربیت.
۱۲. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۲): *سازه‌های تربیت و دموکراسی*؛ انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
۱۳. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۳): *تربیت آسیب‌زا*؛ انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
۱۴. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۴): *تربیت طبیعی*؛ انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
۱۵. کلود برنگینه، ژان: *گفت‌وگوهای آزاد با پایازه*؛ ترجمه‌ی م. منصور و پ. دادستان؛ چاپ دریا؛ ۱۳۶۹.
۱۶. کی‌یرکیگارد، سورن (۱۳۷۵): *ترس و لرز*؛ ترجمه‌ی دکتر سید محسن کاظمی،

حوزه‌ی هنری.

۱۷. منصور، م. و دادستان، پ (۱۳۶۸)؛ دیدگاه پیاژه در گستره‌ی تحول روانی؛ چاپ اول، انتشارات رثوف.

۱۸. نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (۱۳۷۴)؛ نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش؛ چاپ ششم؛ کتابخانه‌ی طهوری.

۱۹. نیل، آ. اس؛ کودکانی آزاد و مستقل تربیت کنیم؛ ترجمه‌ی عبدالرضا صرافان؛ انتشارات دستان؛ ۱۳۷۲.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع انگلیسی:

Bruner, J. The Culture of Education, Cambridge: Harvard University, 1996. A difficult, but interesting book on Bruner's views of narrative of narrative and culture in education.

Cannan, G. Berry. L. and Lyons, K. (1992). Social Work in Europe, London: Macmillan.

Coombs, P. H. and Ahmed, M. (1974) Attaching Rural Poverty. How non-formal education can help, Baltimore: John Hopkins University Press.

Ginburg, H. and S. Opper. Piaget's Theory of Intellectual Development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1979. A very readable and concise introduction to Piaget's theory.

Gardner, Howard. The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books, 1991. Read about multiple intelligences in an interesting book about applications of this theory of education.

Gardner, H. (1986); Unschooled Mind; New York.

Jeffs, T. and Smit, M. K. (1996) Informal Education. Conversation, democracy and learning, Ticknall: Education Now.

Richard L. Weinberg and Lynn Goetsch Weinberg (Chicago: Nelson-Hall, 1979) (ISBN 0-88229-442-3). X and 214 pages; index. Excellent how-to advice on how to deal with school staff and administrators. KMBseen-MNU, HCO.

Zysk, B. Manfred: Homeschooling and Socialization. <http://www.lewrockwell.com>

مشخصات مقالات انگلیسی

Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention Mihaly Csikszentmihalyi (New York: Harper Collins, 1996) (ISBN 0-06-017133-2). Viii and 456 pages; appendixes, notes, references, index. KMBseen-HCO.

Everett reimer (Garden City, NY: Anchor, 1972, c.1970, 1971).(ISBN 0-358-02695-5). Xiii and 179 pages; notes and references, index. Critique of schooling by a close associate of Ivan Illich, bases on his years of study of education of poor children in the third worlds.

Larry Edward Shyers: obtained a Ph.D. degree at the University of Florida in part dy conducting research reported in his thesis, Comparison of Social Adjustment Between Home and Traditionally Schooled Studets. The whole 299-page thesis is available from Universiey Microfilms International. (the order number is DA9304052, from UMI,1 (800) 521-3042). An abstract of the thesis appears in Dissertation Abstracts Internatonal at page 4215A of volume 53, number 12 Of the humanities/social sciences series.

School ia Deal: Alternatives in Education.

School's Out: Hyper learning, the New Technology, and the End of Education Lewis J.Perelman (New York: Avon, 1993 c. 1992) (ISBN 0-380-71748-4[pbk.]). 368 pages; notes, index.

The Growth of the Mind: And the Endangered Origins of Intellingence Stanly I. Greenspan with Beryl Lief Bendorly (Reading, Massachusetts: Addison_Wesley, 1997) (ISBN 0-201-48302-5).Xi and 364 pages; notes, further sources, index. KMBseen-HCO.

The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach Howard Gardner (New York: Basic Books, 1991) (ISBN 0-465-08895-3). Xii and 303 pages; notes and index. KMBseen-HCO

The Learn in Freedom! TM home page, the Learn in Freedom! Logo, and the entire contents of this award-winning Learn in Freedom! TM site are copyright 2000 karl M.Bunday. Some pages copyright 1992,1993,1994,1995,1996, or 1997 Karl M. Bunday.



شروہ شگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی