

معلم در مقابل تحولات روانشناسی*

بقلم آقای پرفسور دو بس استاد دانشکده ادبیات پاریس

ترجمه سیدضیاءالدین دهشیری

امروز دیگر هیچکس منکر واقعیت و استحکام علائقی که روانشناسی و تعلیم و تربیت را بهم میپیوندند نیست.

تصور تعلیم و تربیت جدید بدون معرفت دقیق و صریح در باب کودک که می خواهیم تربیت نمائیم امکان پذیر نمیباشد. اما اگر دانستن روانشناسی برای معلم لازم باشد، آیا ترقیات جدید این علم که تصورات متداول ما را راجع بزندگان فکری یکسر دگرگون میسازد بوضعی خطرناک نظریات ما را در باب تعلیم و تربیت بندها تغییر نمیدهد؟

نهضت فکری نیرومندی، بخصوص از نیم قرن پیش باین طرف، قصد دارد تعلیم و تربیت را بر اساس روانشناسی مبتنی سازد؛ بدین معنی که تعلیم و تربیت را بصورت يك فن توأم با روانشناسی در آورد. تراجم بنده نهضت تربیتی جدید اینست که «باید بکشف روحیات کودک» پرداخت.

منظور از این امر برخلاف تصور جمعی از تازه کاران این نیست که پیش از ظهور این علم جوان، بطبیعت شاگردان توجهی نشده باشد. در تمام ادوار تاریخ خواهی نخواهی عطف توجه به اطفال و بحساب آوردن امکانات شاگردان در زمینه آموزش امری کاملاً ضروری بوده است. بنابراین همیشه نوعی روانشناسی کودک وجود داشته که بصورت غیر صریح و مرکب از روش تجربی و نظری بوده و فقط نقشی فرعی در تعلیم و تربیتی که بخصوص بیشتر بدانستن توجه کرده و کمتر به تأمین موقعیت کودک

*متمن سخنرانی است که آقای Prof. Maurice Debesse استاد دانشکده ادبیات

پاریس در تالار فردوسی دانشکده ادبیات ایراد نموده اند.

در اجتماع میپرداخته ایفاء میکرده است. در دوران ما برعکس، آن نوع روانشناسی مورد نظر است که دارای جنبه علمی بوده و روشهاییکه روز بروز دقیقتر و صریحتر میشود بکار بندد و معرفت، نسبت بروحیات کودک را مرکز اساسی تعلیم و تربیت قرار دهد.

اگر قبل از توجه بمحتوی تعلیمات، کودک را تحت تعلیم قرار دهیم بحقیقت مقاصد تعلیم و تربیت را واژگون کرده ایم.

مراحل امری که «انقلاب کپرنیکی در امر تربیت» نام دارد بر همه معلوم است و نامهایی بزرگ نماینده مدارج آنند. قبل از همه نام ژان ژاک روسو، داهیة پیشرو، میباشد که شاید هیچ چیز ابداع نکرده ولی در این زمینه نیز مانند بسیاری از شؤون دیگر «همه چیز را مشتعل ساخته است» وی از همان سر آغاز کتاب «امیل» مینگارد که: «کار خود را از بررسی و مطالعه کردن بهتر روحیات شاگردان خود آغاز کنید، زیرا بطور قطع شما از آنان هیچ خبری ندارید.» پستالوتزی (۱) شاگرد و پیرو او در یکی از تعبیرات پرشور و تند خود تأیید میکند که «باید تعلیم و تربیت را خصلت روانی و معرفت النفسی داد». نزدیک تر از همه آنان بعصر مانتیسوری (۲) میباشد که مبلغ و مروج عقیده رعایت و احترام کودک و تربیت حواس محرکه کودک است، و دیگری دکرولی (۳) که بدون شك کاملترین نمونه مر بیان روانی در آغاز قرن حاضر و یکی از کسانی است که بیش از دیگران برای متداول ساختن روشهای فعال در امر تعلیم بذل مجهود کرده اند، و نیز بینه (۴) که تکان و انقلابی قاطع در روش تستی ایجاد نمود و این امر را در پرتو «مقیاس متری هوش» که ساخته خود او است بحصول آورد و خود را بمقام قهرمان مصمم روش تجربی در تعلیم و تربیت رسانید.

سپس پژوهشها روز افزون شده و نتایج آنها بخودی خود اینک در برابر ذهن مجسم میباشد. روانشناسی تکوینی (۵) ناگزیر معادل باتربیت تدریجی است که در درجات

- | | |
|----------------|----------------|
| Montessori _ ۲ | Pestalozzi _ ۱ |
| Binet _ ۴ | Decroly _ ۳ |
| | Genétique _ ۵ |

گوناگون رشد و تکامل کودک بکار بسته میشود. روانشناسی تفاضلی (۱) برابر با آن نوع تربیت است که پای بند توجه به تنوع سنجایا و محیطهای مختلف و نیز به اختلافات موجود بین جنس زن و مرد میباشد و باروانشناسی وظیفه‌ای (۲) که نیازمندی های واقعی کودکان را امرعی و منظور میدارد، تربیت از طریق شیوه‌های فعال معادل میباشد. از جمیع این تمایلات و عقاید متفاوت «مکتب مبتنی بر اندازه گیری» حاصل میگردد که غایت مطلوب روانشناسی تربیتی است.

نقش مربی و معلم در این منظره و با این مقصود جدید تغییرات اساسی پذیرفته است. معلم بجای اینکه بهترین اوقات خود را صرف درسهای دسته جمعی نماید، کار فردی شاگردانش را تحت رهبری قرار میدهد. بیشتر گوش میدهد و کمتر سخن میگوید. بیشتر مشاوره و مذاکره میکند و کمتر دستور میدهد. معلم چون در برابر کودک ناتوان و نادان شخصی کامل و بالغ است، همیشه این خطر در پیش بود که گرفتار فضل-فروشی گردد. ولی اکنون خود را متواضع و فروتن میسازد. از شاگردانش بیشتر چیزی می آموزد و کمتر بدانان چیز یاد میدهد. شعار موسسه ژان ژاک روسو در ژنو چنین است: «مربی مستبد را از سر بچه دور کنید». و عنوان کتابی که یکی از معلمات فاضله امریکائی بنام کارولین پرت (۳) در سن هشتادسالگی بنام «از کودکان چیز می آموزم» نشر داده پاسخ این شعار را منعکس میسازد.

تأکید بیشتر در باب تأثیری که تکامل و توسعه روانشناسی کودک میتواند در تعلیم و تربیت اعمال کند و بحقیقت روز بروز بیشتر اعمال مینماید، امری زاید میباشد. در پرتو این تأثیر شاگردان از رموز و فنونی متناسبتر با سن و نیازمندهای خود بهره میبرند: بازبهای آموزنده و در سنین بالاتر کار دسته جمعی و گروهی و کار دارای جنبه فردی و خصوصی، مطالعه محیط، حکومت بر خود و هدایت نفس، کم کم بنام نتایج اینگونه روانشناسی اشاعه مییابد.

کمتر جای آنست که از خود پیرسیم بچه سبب این تأثیر هنوز آنطور که آرزو

می‌رود عمومیت نیافته است. علت آن است که با مقاومت های شدید و گوناگونی مواجه می‌باشد، که باید آنها را یاد آور گردیم.

نخستین مانع و مشکل ناشی از خودمربیان و معلمان است. یکنوع روح قدرت-جوئی در وجود ما بجوش و خروش است و گاهگاه بدون اینکه خود باخبر باشیم مخالفت با نظریه‌ئی که طبق آن معلم دیگر بر شاگرد حکومت نمی‌کنند در مادیده می‌شود. در فرانسه سمت مدیریت دبیرستانها دیگر از بیزرفته است و اگرچه کلمه مزبور بیایگانی تاریخ سپرده شده ولی وضع روحی قدرت طلبی و استبدادی هنوز در معلمین باقی است: از بین بردن «انسان کهن» در نهاد خود کاری آسان نیست.

هواداران قدرت از آنگونه تعلیم و تربیت که پرورش اراده را ناچیز می‌گیرد، ناراحت می‌باشند. زیرا شاید تربیت جذاب و آمیخته با نشاط را با تربیت بطریقه فعال اشتباه می‌کنند. و نیز بد آنجهت که مفهوم وظیفه را در تحت عنوان « امر قاطع » با اصطلاح کانت در سنی که تناسبی ندارد در امر تربیت مداخله می‌دهند.

این انقلاب در زمینه تعلیم و تربیت سرانجام طرفداران سنت را علیه خود برمی-انگیزد و این طرفداران باور می‌کنند که مفهوم و مضمون کار در مدارس محدود به سه نکته ذیل می‌باشد: درس، کتاب و دفتر. بحقیقت باید از این تفکر ساده لوحانه که «هر امر کاملان و بدیع از هر حیث قابل تحسین است» بر حذر بود. سنت همیشه عبارت از ابتدال نیست. میتوان گفت که سنت تعریف شدنی و توجیه شدنی نیست مگر اینکه ابداعات و نوآوری-های ناشیه از آن را در نظر گیریم. بهمان اندازه که در کشوری کهن نظیر فرانسه حفظ نکردن بعض سنت‌های تربیتی بمیزانی که با تمایلات عمیق فرهنگ مطابقت دارد زبان آور است، بهمان نسبت هم پشت کردن وعدم اعتنا بعلم معاصر خطرناک خواهد بود. مشکلات دیگری نیز هست که مولود وضع و جهت یا بی آموزش و تعلیمات ما است. کلاسهای که بیش از اندازه انباشته از شاگرد باشد اشکالاتی بیار می‌آورد که مواعی تقریباً رفع نشدنی در طریق بکار بستن روشهای جدید بوجود می‌آورند. آنچه را در تعلیمات متوسطه کشور ما میتوان افراط کاری متخصص نام داد مانع از آن است که معلمین شاگردان دبیرستانی خود را بنحوصحیح و حقیقی بشناسند. يك نفر معلم

علوم طبیعی در یکی از دبیرستانهای بزرگ پاریس چندی قبل بمن گفت که تا چه حد در پایان سال تحصیلی حتی فقط شناختن نام شاگردانش بر او دشوار بوده است و وقت کار خود در ادراک ۱۲ کلاس مختلف صرف میکرده است. علاوه مقاومت های محیط اجتماعی و بخصوص محیط خانوادگی را باید بحساب آورد. چه بسیار والدینی را توان یافت که از رموز و فنون جدید بی خبر بوده آنها را مشغله و سرگرمی محسوب میدانند و از روش و هدف تربیت روانی که با کمال حجب و ترس میخواهند بتعلیم و تربیت بدهند مضطرب و ناراحت میباشند.

بالاخره فراموش نکنیم که تأثیر روانشناسی کودک در امر تربیت گاهی از جانب هواداران متعصب خود این تأثیر مورد تهدید واقع میشود. شیفتگان روانشناسی که مستغرق اوهامی در باب این علم هستند اغلب در نظر متخصصین تربیت کودک مزاحم بشمار میآیند. زیرا روانشناسی نوعی شریعت جازم نبوده و هرروزه در تحول میباشد و پاسخهای ساخته و پرداخته هم در برابر مسائل بیشمار تربیتی ندارد. من در قبال شتاب و بی حوصلگی ادعای بعض مرییان که دلباخته روانشناسی هستند اغلب بفکر افتاده ام که اگر به روانشناسان بنحو غیر عادی آزادی کامل بدهیم تا تعلیم و تربیت ما را خود تنظیم کنند و یا بطور ساده تر برنامه های مدارس را تدوین نمایند در آن صورت بسا آنرا گرفتار چه شرمندگی کرده باشیم. اگر بیش از حد و بخصوص با عجله و شتاب بیش از اندازه از روانشناسی کودک انتظار انسی داشته باشیم کاری گستاخانه کرده ایم. آنچه باید انجام داد این است که روانشناسی کودک را بطور ساده آنچه هست در نظر آوریم، یعنی ابزار و وسیله بی برای سازش دادن تربیتی کودک با محیط بوجه احسن.

بنابر این تصور اینکه سیستم تربیتی ما جمیع نتایج نظریه تربیتی مربوط بکودک را استنتاج کرده دلیل بر ساده لوحی است، ولی در عصر حاضر مسأله اساسی دیگر این نیست که بدانیم چگونه باید بر امر شناسائی در روحیات شاگرد تکیه کنیم و اساس کار را بر آن قرار دهیم؛ از این مسأله بشعوی از انحاء برتر رفته ایم و اگر بهتر گفته باشیم مسائل دقیقتری کشف کرده ایم که باید نکات مسلمة آنرا استخراج کنیم



روش بدوش و همزمان با روانشناسی کودک و اغلب از طریق این علم، جمیع پژوهشهای معرفه‌النفسی رشد و تکامل پذیرفته است. از یک جانب این پژوهشها بنوعی تخصصی کردن مطالعات منجر گردیده که روز بروز وسعت بیشتری می‌یابد، و از جانب دیگر پژوهشهای مزبور بجزئیانات متعددی بخش پذیرفته که هر یک تفسیر و تعبیر خاص در مورد روان Psychisme می‌جوید. مجموعه این کار اکنون بوضعی محسوس در ادراک و تصویری که از کودک و تربیت او داریم اثر گذاشته است.

اگر بحق توانسته‌اند بگویند که روانشناسی کودک نهضت معرفه‌النفسی را بنحو قابل ملاحظه‌یی جوش و خروش و تحرك بخشیده است اظهار این نکته نیز کاملاً حقیقت دارد که بنحو متقابل روانشناسی کودک نیز بسهم خود تحت تأثیر جریانات عظیم روان‌شناسی معاصر قرار گرفته است.

مربی و معلم که مشتاق کسب اطلاع است در اینصورت بامشکلی تازه برخورد میکند، یعنی اینکه: در میان این ازدحام و کثرت پژوهشها و تفسیرات چگونه میتوان راه خود را یافت؟ و چگونه بهترین نتایج تربیتی هر یک از این جریانات را میتوان برگزید؟ اگر تصور کنیم که در اینجا فقط حس کنجکاوی معلم دخالت دارد بخطا رفته‌ایم. در حقیقت اغراض و تمایلات روانشناسی معاصر امر تربیت را در طرق گوناگونی رهسپار میسازد.

کلاپارد (۱) از همان آغاز سال ۱۹۳۰ در کتاب خود بنام Education fonctionnelle این ازدحام و کثرت یافتن مکاتب معرفه‌النفسی را که منبعث از اصول مختلفی هستند و قضایا را بشیوه‌یی واحد تحلیل و تفسیر نمیکنند، یاد آور شده بود.

«انواع روانشناسی» همانطور که آمریکائیان بطیب خاطر میگویند (آمریکائینی که میکوشند آنها را مشخص و معرف بعض ادوار تاریخ بدانند) در عصر حاضر دیگر وضع سال ۱۹۳۰ خود را ندارند.

اگر سه یا چهار جرین روانشناسی معاصر را انتخاب کنیم درک این نکته آسان

خواهد بود که پیشرفتی که در شناختن انسان از آنها نتیجه میشود منجر بنتائج تربیتی قابل ملاحظه‌ای میگردد، نمونه روانکاوی و انداره گیری پدیده‌های اجتماعی برای نشان دادن این نکته کفایت میکند.

واتسن (۱) ضمن قطع رابطه شدید باروانشناسی کهن در باب وجدان که از طریق استبطان (درو نکاوی) مطالعه میشود خواسته است رفتار و روحیات مشهود و مسلم موجودات زنده را فقط بکمک روشهای عینی علوم طبیعی بررسی نماید. وی که در آغاز امر وجدان را نادیده گرفته و آخر الامر واقعیت آنرا منکر گردید، تحت عنوان Behaviourisme* نوعی روانشناسی تدوین کرده که در راه درک و شناخت فعالیت‌های انسانی از خلال دستگاه اعمال انعکاسی (۲) بجاهدت مینماید. وی زحمات و مجاهدات پاولف را در باب انعکاسات مشروط مؤید اندیشه‌های خود میداند. در نظر واتسن رشد و تکامل رفتار و روحیات کودک خود مصنوع و ساخته انعکاسات مشروطی است که روز بروز و متناسب با ارتقاء انسان بمدارج فعالیت‌های خود بفرنج تر میگردد و ترکیب آن در پرتو تأثیر تربیت حصول می‌پذیرد. محقق است که «بهاویوریسم» واتسون با کمال صراحت بواسطه خصلت مکانیستی و ارتباطی خود از روانشناسی انعکاسی پاولف که مبتنی بر اساس امر دو گانه است و رفتار آدمی را نوعی وحدت دینامیک می‌شمارد، ممیز و ممتاز میباشد. ولی این نکته نیز بدیهی است که هر دو مکتب مزبور دارای مشابهات عظیمی در نظر مربی و معلم میباشد.

از نظر تعلیم و تربیت Behaviourisme دارای شأن و منزلتی است انکار ناپذیر و مسلم این مکتب پیوسته اهمیت فعالیت محر که را در حیات کودک خاطر نشان می‌سازد و در مورد تأثیر محیط اصرار ورزیده و بخصوص ذهن مارا در باب تشکیل و ایجاد عادات که در نظر او نوعی اتحاد جنبشهای فطری و تنظیم انعکاسات بر اساس انتخاب بطنی میباشد روشن می‌سازد، وی بویژه نقش عظیم مشروط بودن (۳) را در تربیت و حتی در کسب و تحصیل هیجانات، مثل ترسهای کودکان جوان که واتسن و شاگردانش در پیرامون آنها بررسی تجربی جالبی انجام داده اند، نشان میدهد. نظریه Behaviourisme

۱- Watson - ۲- Reflexe

۳- Conditionnement

* عقیده اینکه حالات روحی مولود فعالیت‌های جسمانی است.

امکانات پایان ناپذیر تعلیم و تربیت را میستاید .

بنظر واتسن امر تربیت در پر تو کار آموزشیهای بسیار و مبتنی بر مکانیسم انعکاسات مشروط میتواند قدرت مطلقه‌ی بدست آرد . وی مینگارد : « Behaviourisme » می خواهد دانشی باشد که زنان و مردان را برای درك اصول و رفتار مشخص خود آماده سازد ، این مکتب می خواهد تجدید سازمان زندگی خاص خود و بویژه تربیت فرزند آن را برای مردان و زنان آسان سازد . بسیار میل داشتیم نشان دهیم که چگونه میتوان هر کودک سالم را در صورتیکه فقط بتوانیم او را بنحوی شایسته و مناسب تربیت کرده و جهانی برایش فراهم سازیم که در آن سازمان وجود او بتواند به مرحله عمل در آید بفردی بی نیاز و اعجوبه تبدیل سازیم .

علاوه بر این مطالب در کتاب واتسن عبارتی شکفت انگیز و افسونگر و معجز آساتوان یافت که در ضمن آن وی اظهار میدارد که ما میتوانیم هر گونه شخصیتی را که بخواهیم از کودکان جوان بیار آوریم : « من بعاقبت و نتیجه مسعود نهائی تربیت کودک سالم و متوافق با محیط که از دودمان راهزنان ، آدمکشان ، دزدان و روسپیان زاده شده باشد ، اعتماد مطلق دارم ... » بنظر او تأثیر محیط بر استعدادات موروثی فائق میگردد . بزعم او « انسان ساخته شده و متولد نگر دیده است » .

بدون اینکه در برابر آنچه که روانشناسی فرانسوی بنام تیلکین (۱) از روی شیطنت آنرا « سحر تربیت » در نظر واتسن خوانده است سر تسلیم فرود آوریم ، و با احتراز از افراط و اغراق نظریه مشروط بودن علمی که هکسلی (۲) با کمال خشونت در زمان خود بنام « بهترین جهانها » بیاد مسخره اش گرفته است ، این نکته باز هم حقیقی خواهد بود که این نظریات چشم انداز هائی بدیع و شگرف ، در برابر دیدگان ما ، بجانب میدان « مشروط بودن » در تربیت کودک نوبالغ ، و نیز در امر تبلیغ و ترویج ، میگذشاید و چگونه ممکن است که حس حب ذات روانشناس ، وقتی بسر مبنای تجربه و مشاهده ، تمام وسعت و بساطت قدرت او بدو نشان داده شود نوازش نشود ؟

ما با استفاده از روانکاوی مواجهه بایک شیوة تفحص و پژوهش و تفسیر معرفة النفسی

هستیم که مکتب « بهاویوریسم » ولی باروشی کاملاً متفاوت، نقشی اساسی برای محیط تربیتی در امر رشد و تکامل کودک قائل است. این روش در واقع تأثیر شرایط نامساعد تربیت خانوادگی را در تشکیل و ایجاد بیماریهای عصبی و هر نوع عدم انطباق انعکاسی خاطر نشان میسازد. ولی روانکاو برای معام و مربی چیزهای اساسی و ضروری دیگری را نیز بارمغان میآورد، « روانشناسی بطور عمیق » آنطور که ذکر شده میخواهد نشان بدهد که امور غیر آگاهانه چه مقامی را در زندگی روحی و دماغی داشته و در عین حال نیروی عظیمی در حالت عاطفی کودک برجای میگذارد. نیرویی که سنن مدارس فرانسه (که شیفته اصالت عقل استدلالی هستند) با کمال بی احتیاطی آنرا نادیده می انگارند. روانکاو با ظهور عهد فروید (۱) در باب اهمیت غرایز جنسی در دوران بدایت کودکی تأکید میورزد و همراه آدلر (۲) در باره نقش احساس پست تر بودن و حقارت و مکانیسم های تعدیل کننده آن احساسات که در وجود کودک ایجا میشود اصرار میکند و باتفاق یونگ (۳) راجع بوجود انواع معرفه النفس و نیز در مورد اهمیت « امر ناخود آگاه جمعی » پافشاری مینماید.

این نکته حقیقت دارد که روانکاو نیز مانند هر مشربی دیگر دارای افراط - کاری و اغراق گوئیهایی است، این مشرب که زاده پژوهشهای پزشکی است، بخاطر تمایل بفراهم آوردن تفسیری کامل در باب رفتار انسانی ممکن است بدین خطر دچار شود که بعضی وجوه و جوانب زندگی دماغی را نادیده بدارد. ولی چگونگی نمیتوان شك نمود که نتایج آن معلم و مربی را ناگزیر میسازد که نظرات خود را در باب کودک تغییر دهد و رفتار و اطوار خاص او را قبول نماید؛ خواهی نخواهی، در عصر حاضر، غیر ممکن است در مورد روانشناسی و همچنین تعلیم و تربیت فکر نمود و در عین حال سهم و نقش روانکاو را انکار کرد. بدین طریق پژوهش در باب تماس عاطفی (۴) با کودک از یکطرف و اهمیتی که از طرف دیگر برای « تصور خارجی نفس » کودک در مقاصد و نقشه های آزاد و نمونه برداری و تقلید، و سرگذشت های مداوم عروسک - بازی و غیره قائل شده اند، بحقیقت جزء اکتشافات روانکاو بشمار نمیروند. ولی

این شیوه‌ها، باشکل امروزی خود، ناگزیر با روانکاوی پیوند دارند.
روانکاوی نیز مانند Behaviourisme مظهر و نماینده انکار ناپذیر دورانی
از تاریخ روانشناسی تربیتی می‌باشد.

اندازه‌گیری پدیده‌های اجتماعی در مراحل اولیه خود دست کم با جنبش
روانکاوی مربوط بوده و پایه گذار آن یعنی مورنو (۱) در آغاز فعالیت خود، قبل از
اینکه مبدع و مخترع باشد پیرو فروید بوده است. ولی روانکاوی از لحاظ دیگری
در اینجا توجه ما را بخود معطوف می‌دارد: این مشرب همانطور که از نام آن برمی‌آید
می‌کوشد رفتار و خط مشی اجتماعی افراد را بررسی کرده و در این زمینه اندازه‌گیری را
بمفهوم معمول در روانشناسی متداول سازد.

روانشناسی اشخاص بالغ و کودک در طی دیرزمانی نشان فردی و شخصی برخوردار
داشت. بیچشم یک نفر روانشناس صائب نظر نظیر بالدوین (۲) مؤلف کتاب «رشد و
تکامل دماغی در کودک و در نژاد» روانشناسی در باب فرد، و جامعه‌شناسی در پیرامون
جامعه و جماعت بی‌بحث می‌پردازد. ولی اشکال کار همانطور که بلوندل (۳) در اثر خود
بنام «مقدمه‌یی بر روانشناسی دسته جمعی» نگاشته است، قطعاً این بود که بدانیم
حدود فرد بکجا پایان می‌پذیرد و مرزهای اجتماع در کجا آغاز می‌گردد.

امروزه تألیفات مربوط بر روانشناسی در آمریکا خوشبختانه سدها و موانع را
که میان این دو علم ایجاد کرده بودند درهم شکسته است. مباحثاتی که در کشور
فرانسه تارد (۴) و دور کهایم (۵) را باهم دست بگریبان ساخت، یعنی روانشناسی
درونی را با جامعه‌شناسی بجان هم انداخت، فقط ارزش تاریخی دارد. و حتی کافی
نیست قبول کنیم که با ظهور دلا کروا (۶) روانشناس باید از این پس در مورد قضایای
معرفت‌النفسی بر طبق وسعت اجتماعی آنها فکر کند. این بود سراسر فعالیتی که در
نظر است از خلال مناسبات درونی جامعه در زندگی جماعاتی که ما از آنانیم تفسیر و

Ch. Blondel - ۳

J.M. Baldwin - ۲

Morno - ۱

Durkheim - ۵

Tarde - ۴

H. Delacroix - ۶

تعریف شود.

گورویچ (۱) این خط مشی و جهت یابی جدید را با تعبیری قابل بحث و ایراد ولی در عین حال تهور آمیز تبیین کرده و چنین گفته است: «اجتماع در وجود ما است و ما در وجود اجتماعیم».

اندازه گیری پدیده های اجتماعی بتماایل مذکور پاسخ میدهد و در میان جماعات کوچک روابط بین افراد را که مبتنی بر جنبه عاطفی است (نظیر مناسبات بین جذب و دفع و غیره ...) بررسی میکند و میکوشد آنها را اندازه بگیرد و بدین منظور مجاهدتی را که در زمینه روانشناسی از همان زمان که روش تست ها و اندازه گیری در مورد بررسی وضع روحی و دماغی و استعداد افراد متداول گشته ، باز هم دنبال مینماید . در زمینه اندازه گیری پدیده های اجتماعی ، تست ها مبتنی بر اوضاع و احوال موجود و احساس شده میباشد : مثلاً شاگردان يك کلاس را دعوت میکنند تا فلان یا بهمان رفیق خود را که در مدرسه بیشتر میخواستند در کنارش بنشینند و یا ابام تعطیل را با او بگذرانند تعریف و تعیین نمایند، آنگاه موارد انتخاب شده را بحساب آورده ، ضریب هائی ترتیب میدهند که پدیده های بررسی شده را طبق درجات تعیین میکنند .

يك سلسله علائم و مظاهر فضائی (۲) موجب میشود که میتوان بر طبق نمودار،

مناسبات افراد وارد در يك گروه را نشان داد و از این راه يك Sociogramme بدست آورد .

اظهار نظر کامل در باب اهمیت اینگونه بررسی کم سابقه و تازه ، یعنی اندازه گیری پدیده های اجتماعی هنوز خیلی زود است ، ولی خود معرف پیشرفتی است که انکارش نتوان کرد . با ظهور این طریقه ، منظره دیگری از زندگی دماغی و روحی که کمتر شناخته شده در قلمرو پژوهشهای کمی وارد میگردد . شخصیت که در پرتو بررسی کلینیکی میتوان بواقعیت مسلم و مشخص آن پی برد ، در پرتو «سوسیومتری»

تجزیه و تحلیل گردیده و بصورت يك سلسله مناسبات تعیین شده بر طبق ارقام در میآید. سوسیو گرام، در مورد زندگی اجتماعی تا اندازه بی معادل نیمرخ معرفت‌النفسی در باب استعدادها میباشد. این وسیله مظهر پیروزی دیگر اندیشه آماری است که یکی از خطوط مشخصه عصر مامیباشد. یعنی ما به همراه و بر اساس ارقام و یا نمودارها فکر میکنیم و دیگر فقط بیاری کلمات نمی‌اندیشیم. ارزش تربیتی سوسیومتری، بادر نظر گرفتن مقامی که روشهای تربیتی جدید برای فعالیت های اجتماعی شاگردان قائل هستند، کمتر از آن نمیباشد. تشکیل دادن گروه‌های بازی، کار آموزشگاهی بطور دسته جمعی، پیشاهنگی و بازیهای ورزشی دسته جمعی میتواند از این پس موضوع پژوهشهای صریح و دقیق قرار گیرند تا مناسبات بین افراد را در داخله گروه بندیهای گوناگون کودکان بهبود بخشند.

هر يك از تمایلات عظیم روانشناسی معاصر برای ما نقطه نظر ها و هدفهای جدیدی در باب تربیت بارمغان می آورد. این امر مستلزم آن است که معلم در راه تنظیم مداوم روحیات کودک بذل مجهود نموده و گاه بامشکلاتی مواجه شود. وقتی مثلاً نخستین مجاهدات (که اغلب ناشیانه بوده) یعنی مجاهداتی که سابقاً برای استفاده از نکات معلومه و مسلم روانکاو در محیط آموزشگاه بعمل آمده و بامشکلاتی که هنوز هم در راه منداول نمودن تربیت عواطف جنسی در آموزشگاه موجود است، مورد توجه واقع شود، میتواند بدان موضوع پی برد.

گذشته از این جریانات معرفت‌النفسی وقتی در مجموع مورد توجه قرار گیرد، در اثر تنوع خود، تا حدی موجب تشویش خاطر میباشد. کلاپارد پس از اینکه مانند ما گروههای روانشناسان دوران خود را بر شمرده با قدرت کلام اضافه مینماید: «روانشناسان بسیارند، در صورتیکه فقط يك روانشناسی یعنی يك علم مربوط بفعالیت روانی و دماغی و رفتار آدمی وجود دارد که همیشه بیشتر محصول ادراک و تصورات فردی کسانی است غیر از آنکه در راه آن فعالیت مینمایند، وی بدینسان میخواست است بایراد معلمین و مربیانی پاسخ گوید که در برابر آنچه مکتبهای معرفت‌النفسی

مختلف العقیده تصور میکنند فقط باید در انتظار بود که روانشناسان قبل از هر چیز میان خود توافق حاصل کنند.

با اینوصف تصور نمیکنم اعتراض بکثرت تعداد روانشناسی ممکن است موجود ناراحتی شدیدی برای معلم باشد. سایر علوم انسانی باهمین وضع، در میان تمایلات مختلفی در گیرودارند. اگرچه جریانهایی گوناگون معرفه النفسی وجود دارد، ولی دست کم يك «روحیه معرفه النفسی» مشترك مانند يك روحیه علم الحیاتی و تاریخی مشترك وحتى يك «وحدت معرفه النفس» که لانگاش (۱) اخیراً بتعریف آن پرداخته است وجود دارد.

امری که بیشتر از این ممکن است نگرانی بیار آورد، زندگانی جدید انسانی است که علم معرفه النفسی امروزه از خلال جمیع جریاناتی که بوجود آورده است بعارضه میدارد؛ و نیز تحولی که میخواهد در اندیشه‌ی ما در باب تربیت تا بحال داشته‌ایم ایجاد کند. این تحول را از نزدیک تر مورد توجه قرار دهیم.



تصوری که ما از انسان داریم بمیزانی که معرفت مادر باب او غناء می پذیرد، تحول مییابد. این تصور بعضی ممیزات خود را که در نظر ما حائز خصوصیات بیشتری است از دست میدهد، در صورتیکه بعضی ممیزات دیگر که ما برایش قائل نیستیم و یا نمیخواهیم برایش قبول داشته باشیم باقی میماند. مثلاً ما هنگام برخورد با نتایج روانکوی، در آن واحد هم احساس کشف بعضی خفایای باطنی وجود خود را میکنیم و هم ادراک اینکه هرچه بیشتر از تصور و درک انسان آنطور که در رسالات اخلاقی یا حقوقی مطرح است دور میباشیم. رفتار و سلوک آدمی با این حالات بغرنج و غامض، این عدم تعیین ارزش، این کشمکش‌ها، این مشاجرات، این انطباق با محیط که دائم در حال تغییر است، دیگر زمینه و اساس مستحکمی بدست ما نمیدهد که بتوانیم تعریفی را که در زمان گذشته از انسان میکردیم بر آن متکی سازیم. این ممیزات

بخصوص که آنرا بعنوان ممیزات اساسی قبول میکنیم در برابر تأثیر متعده پژوهشهای معرفه النفسی اخیر رو بزوال میگذازند.

قبل از هر چیز تفاوتها و فصول بین انسان و حیوان صراحت خود را در نتیجه فعالیتهای فیزیولوژی حیوانی از دست میدهد. مظاهر هیجانات و تأثرات شامپانزهها با مظاهر هیجانات کودکان خردسال مشابه دانسته شده است. تجربیات نوآموزی در نزد افراد بشر و موش سفید مبتنی بر همین اصل میباشد. اندکی دورتر برویم، انسان امروزه دیگر بعنوان یگانه موجودی که دارای موهبت هوش و فراست باشد بشمار نمیروند. تجربیات مشهور نظیر تجربیات کوهلر (۱) این نکته را بشبوت رسانیده است و بخاطر ارضای نیاز مندیهای روش مقایسه‌ئی است که روانشناسان آمریکائی در ظرف یکسال یک پسر جوان و یک میمون جوان را باهم و با وضعی مشابه پرورش دادند. هوش میمونهای آدم‌نما با هوش کودکان خردسال مقایسه شده است، در مورد میمون و نیز کودک خردسال منظور از هوش در اینجا هوش محرکه حواس است که معلول تجدید سازمان ناگهانی میدان مشاهده و ادراک بوده و حل مسأله انحراف و یا مسأله ابزار سنجش هوش را ممکن میسازد و این وضع بحدی است که بوهلر (۲) بدون هیچگونه رعایت احترام بانسان، یکی از مراحل رشد و تکامل دماغی کودکی شیرخوار را در پایان سال نخستین عمرش بنام «مرحله شامپانزه» تعریف کرده است. مسلم است که سد و مانع زبانشناسی بین آدمی و حیوان کمتر از سد و مانع هوش و ذهن شکننده و ناپایدار است، علی‌رغم جمیع تلاشها، تا کنون در راه آموختن تکلم از روی تلفظ کلمات بچ حیوانات توفیقی حاصل نشده است. بنابراین هوش و فراست در تکلم یگانه امری است که در علائم و اشارات تأثیر بخشیده و شاید خاص انسان باشد و سرانجام میتوان مانند گیوم (۳) فکر کرد که ممیز و مشخص انسان از حیوان بیشتر نیروی مخیله بوده و کمتر هوش و فراست میباشد.

یک تبعیض ویژه مشخصه دیگر یعنی وضع افراد طبیعی و غیر طبیعی نیز در

تحت تأثیر روانشناسی مرضی رو به تخفیف و تقلیل می‌رود. دیرزمانی است که بروسه (۱) مدلل داشته است که اختلاف ذاتی و طبیعی بین افراد طبیعی و عادی وجود نداشته و کلود برنارد وضع طبیعی را یک نظر ساده ذهنی بیش ندانسته است. از آن پس اغلب مکرر گفته شده که اختلالات مرضی چیزی بیش از تحولات اعمال طبیعی و عادی نمیباشد. ولی موضوعی که در قرن گذشته فرضیه‌ئی در باب کار بیش نبود، امروزه کم کم در شیوه اندیشیدن ما تحت تأثیر تحول روانشناسی رسوخ مییابد. آیا فریود کودك را به يك « Pervers polymorphe » تشبیه نکرده است؟ آیا در علم شناختن خصوصیات و مشخصات بعضی انواع مشخصات متکی بر طبقه بندی امراض خطر دماغی که خصوصیات طبیعی را نیز فرا گرفته اند نمیباشد؟ در نظر روان پزشك حدود فاصل فرد طبیعی لاینقطع بعقب می‌رود ولی در این صورت فرد طبیعی کجا است؟ مباحثاتی که در سال ۱۹۱۰ ژرژ دو هامل رمان نویس معروف و ژان دلای (۲) روان پزشك را در صف مخالف یکدیگر قرارداد، با کمال صراحت تمایل روانشناسی معاصر را که میخواهد از این پس میان فرد طبیعی و غیر طبیعی حدودی دقیق قائل نگردد، نشان میدهد.

پروفسور دلای در دفتر خاطرات خود یادداشت کرده بود که روان پزشك روز - بروز بیشتر بحال غیر طبیعی و غیر عادی خفیف و به « عموم اختلالات منش و خصلت » ابراز علاقه مینماید. در صورتیکه دخالت در این شوون تاچندی قبل خاص علمای اخلاق بود؛ و ژرژ دو هامل (که خود نیز پزشك بود ولی از این پیروزی روان پزشکی ناراحت بنظر میرسید زیرا آنرا نشانی بر « امپریالیسم روان پزشکی » میدانست) با و پاسخ میدهد که: « من از خود در باب آن چیزی پرسش میکنم که در زندگی روحی دست کم در بعضی لحظات و مراحل زندگی و یا حتی در بعضی لحظات روز از چنگ اغتشاش و اختلال بیرون است ». نگارنده یادداشتهای روزانه Salavin (ژرژ دو هامل) آرزو میکند که حالت طبیعی و عادی بتعریف در آید و حدودی برای آن مقرر گردد و با

تصمیم قاطع به مردم ابراز شود، وی میگوید: « بسیار خوب، شما که ریوانه نیستید، بروید و با صلح و صفا بکار و مجاهدت پردازید، ولی روان پزشک (۱) به رومان نویس پاسخ داده و میگوید که جمیع تحولات و مراحل گنارین سلامت و جنون وجود دارد و در این قلمرو دارای حدود و ثغور مشخص، نقش پزشک روانشناس آن است که مشکلات خصلت و منش را بشناسد و آنها را درمان کند. آیا این بحث، مباحثه شاهزادگان است؟ خیر هرگز چنین نیست هر روزه در مراکز نو بنیاد تربیت روانی ما، پزشکان و روانشناسان و یا معلمان، برای ما درباره کودکان و جوانانیکه آنها را «سازش نیافته با محیط» میخوانند، آزمایشهایی انجام میدهند.

این افراد مورد آزمایش، افراد طبیعی و عادی کامل نیستند، و غیر طبیعی هم نمیشوند. در اینجا نیز یک حد و مرز دیگر از میان برداشته میشود.

بالاخره در موضوع مخالفت و تضاد قدیمی فرد طرفدار اصول اخلاقی و فرد منکر این اصول نیز وضع بر همان نهج میباشد و روانشناسی مربوط با افراد مجرم دیگر بجز ارزش نسبی برای مفاهیم و مواضع مسؤولیت و مجرمیت چیزی باقی نگذاشته است. دستگاہ قانونگذاری و قوانین ما ترجمان همین تحول تازه میباشد. این دستگاہها و قوانین وقتی موضوع کودکان مجرم در بین باشد کمتر در پی مجازات کردن و تنبیه بوده و بیشتر در صدد ایجاد تنبه و تربیت میشوند.

برای کودکان مجرم امروزه هیأت دادرسان مخصوصی تعیین شده است، اینگونه کودکان بجای اینکه مجازات دیده و یا زندانی شده و در آنجا بر اثر اختلاط با انواع مجرمین فاسد و تباه شوند، در مراکز و کانون های تجربه و مشاهده آزاد مانده و تحت مراقبت و یا سرپرستی مؤسسات تجدید تربیتی و تهذیب اخلاقی در مسی آیند.

چه کسی در مورد استقاره از این بنگاهها بخود تردید راه خواهد داد؟ در بین مجرمین بالغ هم آن کس بر طبق قانون جزا مسؤول شناخته میشود که از نظر روانپزشک

و بازوانشناس نیز مجرم باشد ولی اضطراب و نگرانی مربی بار دیگر در اینجا آشکار میشود. آیا از فرط علاقه بفراتر رفتن همه چیز و قبول کردن هر چیز سرانجام کار بجائی نمیرسد که همه کاری بخشودنی بشمار آید؟

مسلم است نمونه‌هایی که تا بحال ذکر کردیم فقط نشان دهنده تمایلات افراد هستند؛ و این نکته نیز حقیقت دارد که در اینجا فقط علوم معرفه‌النفسی منظور نمی‌باشد. تحولی که نظریه ما را در باب انسان نیز دگرگون میسازد با شرایط جدید زندگانی اقتصادی و اجتماعی پیوند های نزدیک دارد. این تمایلات و اغراض مع الوصف بحد کافی صراحت داشته و نماینده تأثیر کافی جنبش معرفه‌النفسی در خود این تمایلات بوده و میتوانیم بگوئیم که در تحت تأثیر ترقی علوم انسانی و بویژه روانشناسی، تصویر کهن ما از انسان آشفته میگردد و رویتیرگی و ابهام میگنجد و گاه نیز گرفته و عبوس بنظر می آید.

اگر وضع چنین است، بدیهی است که در این مورد موضوعی برای معلمان و مربیان فراهم آمده است تا در پیرامون آن بتفکر پردازند. روانشناسی کودکان مربیان را بجانب این اندیشه هدایت نموده که زندگانی روحی و دماغی شاگرد مشابه زندگانی روحی فرد بالغ نیست؛ و این امر نیز خود انقلابی بوده است. ولی دست کم شاید این تصویر انسان بالغ برای آنان نقطه عطف و رجوعی باقی مانده باشد. اگر ترقیات روانشناسی امروزه بدانان نشان بدهد که انسان واقعی آن نیست که ایشان می پنداشتند. دیگر آن نقطه عطف و رجوع از چنگ ایشان بدر می‌رود و چون دیگر تکیه گاه مستحکمی نخواهند داشت، بدیهی است که بعضی متحیر و سرگردان خود را مورد بازجویی قرار میدهند و در برابر تحولاتی که روز افزون است، کوشش عظیمی بعمل می‌آورند تا دیدگان فرو بندند و گوشه‌های خود را مسدود نمایند و چنگ بدامان عادات و عقاید خود بزنند. همانطور که اولیس در عرشه کشتی خود وقتی صغیر سیرن‌ها را میشنود (۱)، مانده بود!..

علت تازه دیگری نیز برای اضطراب ایشان بر علت اولیه مزید میشود یعنی: امکانات تشکیل و تجدید تشکیل روانشناسی.

روانشناسی از آغاز قرن حاضر، علی‌الدوام حوزه عمل خود را وسعت داده است. برای قبول این نکته کافی است يك رساله در باب روانشناسی تطبیقی را باز کنیم، بر روانشناسی تربیتی، روانشناسی صنعتی و روانشناسی تجارتي، قضائی، نظامی و غیر آن مزید شده‌اند. اینهمه زمینه‌های پژوهش جدید، در عین حال زمینه فعالیت‌های جدید نیز هستند. در حقیقت روانشناسی دیگر امروزه يك فعالیت نظری محض و یایک کنجکاو ضمیر و ذهن نبوده و بصورت وسیله کار و عمل در آمده است. تحول این علم انعکاسی از تحول سایر علوم یعنی مرحله عبوری از دانستن، به توانستن می باشد.

رموز و فنونی که روانشناسی فراهم آورده است، میتوانند در روحيات و رفتار ما اثر بخشیده، آراء و عقایدمان را دگرگون سازند و فعالیت های ما را جهت و خط سیر تازه‌ای داده و امری را بوجود آورند که گاهگاه مطابق اصطلاح بودن (۱) Psychagogie نامیده میشود. این فعالیت کم کم با امری نزدیک و شبیه میگردد که ما آنرا تربیت، می نامیم. دیگر تست هافقط و سايلى برای اندازه گیری نیستند: وقتی در مورد جوانان فارغ التحصيل بکار روند، میتوانند آنانرا در انتخاب حرفه مشاور و ناصح باشند و همین نکته نیز خود ارزش تربیتی دارد. آنجا که موضوع تداوی روانی مطرح است رابطه روان شناسی و تربیت با هم نزدیکتر خواهد بود، بجدی که میتوان از تجدید تربیت سخن راند. این شیوه‌ها خاص بیماران است ولی بطوریکه دیدیم هر کودک نیز ممکن است دارای حالات غیر طبیعی زود گذر باشد همانطور که ژان دلای در مباحثه با ژرژ دو هامل میگفت، تداوی روحی قطعاً در نظر دارد که « هر فرد را یاری دهد تا حقیقت خود را باز یابد و تمنیات عمیق و شخصی خود را در و رای محدودیتها و تکلفات محیط باز شناسد ».

هیچکس نمیتواند در برابر بسط و توسعه دانش تداوی روانی که در تحت نظارت علم پزشکی میخواهد بصورت یکی از ممیز و مشخص ترین وجوه بهداشت روانی و دماغی عصر ما در آید، ابراز تأسف کند ولی توسعه و شکفتگی وسایل کار روانشناسی در همین جا متوقف نمیگردد. تداوی اجتماعی امروزه معرف جمیع وسایل نفوژی در انسان است که روانشناسی آنها را اثر بخش میداند و این وسایل میتوانند بنا بر اینکه بکار روند و یا نروند وحشت انگیز و یا سعادت بخش باشند زیرا نباید از تکرار این گفتار ترس داشت که روانشناسی مانند هر علم دیگر میتواند در راه هر مقصودی و از طرف هر نوع ایده نولوژی بکار رود. روانشناسی میتواند در خدمت هر نوع مصلحت و غرض در آید و هم چنین بهر گونه حس جاه طلبی خدمت نماید. میدانیم که باچه مهارت و زیرکی و چه موفقیتی در روانشناسی نثریاتی، برای این بکار می رود که آگهی های تجار تی را اثر بخش تر سازد. گذشته بی نزدیک ما را خبر دار ساخته است که چگونه روانشناسی میتواند در خدمت تبلیغات ملل مختلفه قرار گیرد. وقتی می بینیم که اصول تداوی های تربیتی بر ضد اوهام و خرافات نژادی و یا علیه تمایلات اجتماعی و یا بین المللی بکار می رود و اینکار از برکت استعمال فیلم های خاص و بمنظور تنظیم آراء و افکار مردم انجام میشود، خود را مواجه با تبلیغات خوب می بینیم ولی این تبلیغات ذهن ما را در باب آنچه این تبلیغات هست و آنچه میتواند بکمک جراید و رادیو و سینما در راه مخالف انجام دهد روشن میسازد.

مربی و معلم در این مورد با موضوع دیگری برای تفکر پر زحمت برخورد دارند. یعنی اینکه تبلیغات از کجا آغاز میگردد؟ و تربیت بکجا پایان میپذیرد؟ بعضی مربیان میکوشند که حدود آنها را مشخص سازند. ولی دریغ که این کوشش نتیجه بی نمی بخشد. مناطق استتار بیش از حد واقعیت دارد. در آنجا نیز یک مرز روبه نابودی است. در عین حال مفهوم تربیت بنفسه دچار اشکال و مورد تهدید قرار گرفته است. حد اقل میتوان از خود پرسید که آیا روانشناسی در نهاد خود و یا اگر بهتر بگوئیم در موارد اجرای خود که روز بروز وسعت بیشتر می پذیرد، نسوعی

شیوهٔ درک و تصور تربیت ندارد که عمیقاً با شیوهٔ ادراک مورد علاقهٔ ما تفاوت داشته باشد؟

بنابراین سیمای نوین انسانی که هم‌اکنون مجسم ساختیم و فشار فنون و رموز معرفهٔ النفسی در زندگی او ممکن است مربی و معلم راهشوش سازد. اینکه تحول مزبور بعضی از هائرا ناراحت ساخته امری است بسیار طبیعی، ولی در این مورد نیز مانند زمینهٔ اقتصادی و اجتماعی این تحول اجتناب ناپذیر می‌باشد. و با تبدلات سریع تمدن فنی ما وابسته بوده و تأثیر و سلطهٔ روز افزون علم جدید را در زندگی ما خاطر نشان می‌سازد. آیا اگر بجای اینکه در برابر این تحول دیدگان بر هم نهم و بدامان تأسفات بی‌ثمر پناهنده شویم بکوشیم و جهت سیر این نهضت را که هنوز مبهم است تشخیص دهیم و در صدد هدایت و تنظیم آن بر آییم کاری بهتر نکرده‌ایم؟ بنظر من نقش اساسی و فریضهٔ ضمیر انسانی در همین امر است.

بحقیقت این تغییرات هیچ چیزی که موجب تحیر ما گردد در بر ندارد، و اغتشاش واضطرابی که ناشی از آنهاست مظهری از هزاران مظهر تنازع و کشمکش دو نوع تفکر انسان امروزی می‌باشد یعنی: تفکری که مبتنی بر معرفت علم جدید است و تفکری که بنیادش بر موازین و قدر و منزلت‌های کهن و متداول می‌باشد. بهمان نسبت که علم روزه پیشرفت بوده، تمیز و جدائی میان وضع معارف ما و حالت آداب و عادات ما تشدید می‌گردد. آیا در برابر فشار و سائقهٔ علم جدید موازین متداول منهدم خواهند شد؟ عصر مامقار و محکوم تضاری است که بجزد بحران روحی و ذهنی، که پل‌والری بارها و با کمال مهارت و شایستگی آنرا در دوران میان و جنگ بزرگ جهانسوز تشریح و تحلیل کرده چیزد گری نمی‌باشد. وی مینگارد: «دنیای متجدد با قدرت کامله‌اش و بارداشتن سرمایهٔ فنی اعجاب انگیز یکسره تحت نفوذ و سیطرهٔ روش‌های مثبت و مادی واقع گشته، و معدنك نتوانسته است نه‌سیاستی برای خود ایجاد کند، نه اخلاقیات و نه کمال مطلوبی و نه قوانین مدنی و یا جزائی، (و میتوان افزود که: نه تعلیم و تربیتی که با شیوه‌های تفکری که اشاعهٔ عالمگیر و بسط و توسعهٔ بعض

روحیات علمی رفته رفته بعموم ابناء بشر تحمیل می کند تناسب و هم آهنگی داشته باشد.)



مراحل پی در پی تحول روانشناسی که برای تعریف و توصیفش کوشیدیم، شاید چنان بصراحت درعالم واقع ازهم متمایز نیستند که بتوان براساس این تجزیه و تحلیل حدس زد و بدان پی برد ولی هرچند این تحول بطی، و ناکامل باشد بازهم انکارش نتوان کرد که مارا در وضعی عجیب قرار داده است. دیروز مریبان بجاناب روانشناسی کودک روی میآوردند و از آن تمنای یاری داشتند، و یکسره به مقدمات آن مطمئن بودند. آیا فردا نوبت روانشناسی است که بجاناب مریبان بیاید و خود را با رموز و فنون کاری که دارد، فانح نشان داده و حاضر باشد جایگزین ایشان گردد؟

بطورقطع ترقیات روانشناسی در اوضاع و احوال زندگی ما موجب ظهور انقلاب و دگرگونی عظیمی نخواهد بود که با انقلاب حاصله از اکتشافات علوم طبیعی قابل قیاس باشد. ولی معدک در همان جهت بتأثیر میپردازد، گرچه شیوه کارش کمتر جالب و تماشائی باشد. این ترقیات بر فراز سیمای آنچه باطیب خاطر «عصر اتمی» نامیده میشود سیمای انسانی را قرار خواهد داد که در جهت مجاهدت و تأثیر فنون علمی که اجرای همه جاگیرش این خطر را در بردارد که آدمی را بصورت «آدم شیء» در آورد و از این پس آنطور که میگویند فقط سلطانی اسیر باشد، محصور خواهد بود.

آیا ممکن است روانشناسی بخاطر رشد و توسعه خود که موجب پیداشدن آنهمه امیدوارینها گردیده است ما را به بن بست بکشاند؟ آیا بویژه این نیروهای جدید یعنی تداوی روحی و تبلیغات، ظهور نوعی یکشکلی Conformisme و ایجاد انسان نمونه (Standard) را تسهیل نمی نمایند؟ یعنی آن نوع انسان که بر نانوس (۱) در شامگاهان زندگی خود با عبارات ذیل توصیفش نموده است: «تمدن ماشینها... میکوشد نوعی انسان متحدالشکل بوجود آورد که مفید، نیرومند، فعال، اهل کار و عمل، خوشبین،

نوعی انسان جهانی که بشدت میتواند تغییرپذیرد، و قابل انطباق با هر کار و حرفه‌ئی باشد و منحصر را برای ساختن و خریدن ماشین‌ها با آهنگی که دمامد رو بشدت و سرعت می‌رود ساخته شده باشد.

برای حصول اطمینان خاطر شاید بتوان توجه کرد که بسیاری از مریبان و معلمان بکلی در قبال این تحول آرام و ساکت مانده‌اند. اینگونه معلمان به پروردن کورکان محیط خود اکتفاء میکنند و وظیفه خود را برای خود کافی میدانند. روزی با چرخاندن دکمه دستگاه رادیو ناگهان خود را در آموزشگاه یکی از روستاهای کشور خود یافتیم. دختر کی جدول ضرب را از حفظ میخواند و میگفت: سه ضربدر يك میشود سه ۰ سه ضربدر دو میشود ۶. سه ضربدر ۳ میشود ۹. این زبور خوانی و تکرار یکنواخت فقط وقتی قطع میشد که وی با اشکالی بر میخورد و یکی از فرمولهای قدسی را از یاد میبرد. آنوقت صدای آرام بانوی معلم در میان سکوت آموزشگاه بر میخاست و از کودک می پرسید: چه چیز را فراموش کرده‌ای؟ ویست صدا بلافاصله بدو پاسخ میداد و از حفظ خواندن بار دیگر در همان محیط و احوال آرام تجدید می‌گشت و میگفت: سه ضربدر چهار میشود ۱۲، سه ضربدر پنج میشود ۱۵. ولی آیا میتوانیم در برابر این عقل و حکمت، آنهمه موجبات نگرانی خود را از یاز ببریم.

برای اینکه موضوع را روشنتر به بینیم لازم است مفهوم تربیت را بطور عمیق بررسی کنیم. در پر تو تفکر میتوان درک نمود که تربیت مبتنی بر دو عامل اساسی و ضروری است: عامل نخستین عبارتست از نکات مسلمة علمی که بوسیله روانشناسی حاصل میگردد ولی زیست‌شناسی و جامعه‌شناسی نیز در فراهم آوردن آن دخالت دارند. این نکات برای کار تربیتی ضروری است و تعداد آنها روز بروز چنان رو با افزایش میباشد که در عصر حاضر معلم دیگر نمیتواند امیدوار باشد که خود به تنهایی قادر بجمع آوری این نکات خواهد بود. معلم نمیتواند در عین حال هم معلم باشد و هم روانشناس. لاجرم پزشک

آموزشگاه نیز یاری او برمیخیزد و فردا روانشناس آموزشگاه نیز بكمك او خواهد شناخت. امروزه همکاران مأمور تعلیم و تربیت در برابر دیدگان ما جایگزین مربی واحد و مطلق العنان سابق که بر وجود کودک شهریار بود میگردند. این گروه مرکب از معلم یعنی رئیس و مسؤول تربیت کودک و سه نفر متخصص یعنی پزشک روانشناس و سازمان معاونت اجتماعی میباشد.

ولی تنها نکات معلومه علوم در امر تربیت کافی نمیشد. این نکات بعنوان محل اتکاء ضرورت دارد زیرا موجب میشود که بتوان کودک و محیط او را شناخت ولی فقط مبانی تجربی بنای تربیت را تشکیل میدهد. هر نوع تربیت در عین حال مستلزم هدف و مقصدی میباشد و بر نوعی جهان بینی و ادراک زندگی بر آنچه میتوان هدفهای پر ارزش نام داد متکی است. بموازات روانشناسی تربیتی يك اصول شناسی Axiologie تربیتی نیز وجود دارد. ارزشهای تربیتی دست کم از دو نوع هستند: بعضی از آنها فرهنگ و پرورش ما را توصیف میکنند و بعضی دیگر خاص تربیت میباشند.

ارزشهای فرهنگی بمقتضای مکان و زمان تغییر می پذیرد. در دوران بحران بروز اغتشاش و انقلاب و واژگون شدن ارزشهای مزبور امکان پذیر است. ولی آیا در ورای تحولات مزبور تمنیات و مقاصدی که بوسیله این تحولات تبیین میگردد، يك نوع ابدیت را حفظ نمیکنند؟

در طی قرون و اعصار جمال پرستی و عشق بزیبائی، عشق بحقیقت و عشق بخیر توانسته اند سیمای خود را دگرگون سازند. ولی آیا در هیچ زمان و دوران اندیشه و ضمیر انسان از تأثیر این عشق هابر کنار بوده است؟ بویژه مسلم است که رشد و توسعه بیکران امروزی علوم طبیعی و فنون موجب قدر و مقام آن در نظر ما شده است. بدون تردید اهمیت نسبی هر کدام از این ارزشها خود نیز بمقتضای انواع زندگی و تمدن تحول می پذیرد و ما برای آنها مثلاً بیش از یک نفر از مردم هم عصر لوتی چهاردهم قدر و ارج قائل میگردیم.

در قرن هفدهم فرهنگ و تربیت جنبه زیباشناسی و علم الجمال داشت ولی امروزه

روز بروز بیشتر خصلت علمی بخود میگیرد. خوشبختانه یا بدبختانه ما نیز باید بدین اهمیت روزافزون علوم جدید در زندگی خود معتقد گردیم و ارزشهای معادل آنرا در نظر بگیریم. مسلماً زوق حقیقت پرستی باید از اینراه رشد و کمال یابد، معذک منظور ما این نیست که از این پس باید قطعاً عشق بشناختن و معرفت داشته باشیم و زوق جمال دوستی و خیر دوستی با خطر زوال روبرو باشند. این نوع زندگی جاودانی ارزشهای معنوی اساسی شاید برای مربی و معلم نخستین تکیه گاه مستحکم بشمار آید.

دومین تکیه گاه که باز هم مستحکمتر از تکیه گاه نخستین است امر تربیت است که فی نفسه با ارزش تلقی شود. کسی که هستی خود را انثار راه تربیت کودکان میکند یکی از انواع زندگی را از میان سایر انواع برمیگزیند و آنرا برتر از دیگران مینمارد. اسپراگنر (۱) در طی تشریح و تحلیل معروف خود شش نوع (روش زندگی اساسی) تشخیص داده و هر کدام را بکمک یک سلسله ارزشهایی تعریف کرده است مثلاً: زندگی هنرمندان که دارای ارزشهای زیبایی است، زندگی سیاسی واجد ارزشهای قدرت، زندگی مرد اجتماعی دارای ارزشهای خیرخواهانه و عشق آمیز و غیره. چون تربیت سراسر زندگی آینده آدمی یعنی جمیع ارزشها را بخود مربوط و مقید میسازد، از این رو همه آنها را حاضر و ساخته و پرداخته می انگارد. معذک اگر بخواهیم مطلقاً برای زندگی موقعت و مقامی در میان انواع زندگی طبق نظر اسپراگنر قائل شویم، بویژه باید آنرا وابسته بنوع زندگی اجتماعی بشماریم.

در آنصورت شاید بتوان مربی و معلم را چنین توصیف کرد: کسی که کودکان را دوست میدارد یا به بیان صحیحتر کسی که دوست دارد کودکانرا بیورد. نکات معلومه اصل شناسی (۲) که از همه پایدارتر است، یعنی نکاتی که از دنیای متحول و خارج از

Spragner (۱)

Axiologie (۲)

مخور ما گویا دست نخورده مانده است، نکاتی که بمعلم اجازه میدهد برسالت و وظیفه خود مؤمن و موقن بماند چنین بود.

بنا بر این اگر چه تحول کنونی روانشناسی مسائل بفرنجی که مربی را عصبانی میسازد پیش آورده است ولی برای او مشکلات غیر قابل رفعی را موجب نگشته است. برای مربی و معلم کافی است که هر گز این نکته را از نظر دور ندارند که علم روانشناسی باید در دست او بمنزله ابزاری نفیس و پربها و مؤثر باقی بماند ولی فقط ابزاری ساده که معلم باید آنرا در خدمت نفایس عالیتری بکار برد.

تنها خطر وحشت انگیزی که با روانشناسی نیز مانند دیگر علوم همراه است این خواهد بود که آدمی نظارت بر ابزار نامبرده را از دست بدهد و خود بازیچه صنایعی گردد که مخلوق خود اوست. بمانند شاگرد جادو گر افسانه‌ای «گوته» که خود برده مخلوق و مصنوع خود شده بود. این وظیفه انسان است که روانشناسی را همیشه در جهت حصول عالیترین نفایس بکار برد و تربیت آگاهانه و مقاصد آن را هرگز نمیتواند از یاد ببرد مگر اینکه منکر وجود ذات خود گردد. سر نوشت تربیت در دست روانشناس نبوده بلکه در اختیار مربی و معلم میباشد.

بنا بر این برسبیل نتیجه گیری از آنچه مذکور افتاد میگویم که روانشناسی میتواند در امر تربیت بطور قطع خیلی بیشتر و بنحوی غیر از آنچه نخستین معلمین روانشناسی پیش بینی کرده اند، اثر بخش افتد. روانشناس وظیفه دارد روحیات انسان امروزی را بهتر بشناساند و این وظیفه را مانند گذشته با نشان دادن واقعیات روانی کودک انجام دهد. وظیفه روانشناسی این است که فنون جدید را بخاطر مقصد و هدفی در اختیار معلم و مربی گذارد ولی یگانه قاضی و مسؤول آن شخص معلم خواهد بود. روانشناسی اگر بخواهد جهان نفایس تربیتی را از بین ببرد و یا خود جایگزین آن گردد، دیگر نقش خود را انجام نداده و آنرا بطاق نسبیان سپرده است.

معرفت عشق را روشن میکند و میتواند آنرا در گون سازد. ولی معرفت خود عشق نمیباشد.

اگر هم زمانی وسوسه بمن دست داده باشد که این نکته را از خاطر ببرم خاطره‌ی زنده و پر شور مرا بیاد آن روزی در پاریس نمایشگاهی را بازدید میکردم که در آن صدها تابلوی زیبا که صورتگران را جمع بکودک نقاشی کرده‌اند گرد آورده بودند. زن و شوهری در برابر تابلو «دختر جوان» متعلق به فرا گونارد (۱) توقف کرده و اجزاء زیبنده و شایسته آن تابلو را بتفصیل شرح میدادند و بر انعکاس سیال نوار گل زلف آن دختر آفرین میخواندند. در برابر این مذاکرات که هماندم شنیده بودم دچار بی‌صبری شده بودم، فکر کردم که آن زن و شوهر اشخاصی بصیر در رشته نقاشی بوده و شاید خود هنرمند باشند ولی اطمینان داشتم که معلم نیستند. سپس بتأمل پرداختم. با خود گفتم آیا من که خود نیز بدان نمایشگاه آمده‌ام تحت تأثیر تفکر اتی عجیب در باب تربیت، بدینکار دست نزده‌ام؟ نظیر تفکرات شخص روانشناسی که با کنجکاوی میخواهد تصویری را بشناسد که هنرمندان از کودکان ساخته‌اند؟ در ضمن اینکه بازدیدم را دنبال میکردم دختری را دیدم که آهسته آهسته در تالار نمایشگاه گردش میکرد، و هر بار که بتابلوی نزدیک میشد تبسمی بر لب می‌آورد. وقتی بدین کودک کان بهمه این کودک کان و کودک کان Memling و van Loo و Reynolds و Renoir و یا Modigliani می‌نگریست آثار نشاط و سرور از چشمانش هویدا بود. وی کودک کان را دوست میداشت، سراسر وجودش از این مهر و محبت سخن میگفت، آری او خود معلم حقیقی و آموزگار واقعی بود.