

گزاره‌هایی اساسی در باب تعامل تربیت و فرهنگ عمومی

علیرضا رحیمی^۵

چکیده

با فرض وجود ارتباط میان دو حوزه فرهنگ و تربیت و نیز با فرض ضرورت انجام اصلاحات اساسی در فرهنگ عمومی و نیز برنامه‌ریزی برای تربیت، نحوه ارتباط این دو حوزه چگونه است؟ و بر این اساس چه دستاوردهایی را برای سیاستگذاری فرهنگی یا برنامه‌ریزی تربیتی به دنبال خواهد داشت؟

مباحث این مقاله در دو محور اساسی ارائه می‌شود: محور اول در قالب ارائه ده گزاره اساسی به موضوع کلی تربیت و تحولات شخصیت و رفتار آدمی می‌پردازد. در بخش دوم رابطه تربیت (یعنی رشد شخصیت و تحولات رفتار آدمی) با فرهنگ عمومی در قالب چهار گزاره اساسی بررسی می‌شود. در نهایت با توجه به اینکه اندیشه تربیتی مقدمات و تمهیدات لازم برای عمل تربیتی را فراهم می‌آورد، می‌توان به شکلی منطقی اندیشه تربیتی را، مانند مقدمه عمل تربیتی، بر فرهنگ عمومی مؤثر دانست و این دستاورد مقاله حاضر در زمینه سیاستگذاری فرهنگی است.

کلید واژه‌ها

تربیت، یادگیری، شخصیت، رشد، فرهنگ عمومی.

^۵ مدیرگروه مطالعات فرهنگ عمومی پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات

مقدمه

تردیدی در ارتباط میان مقولاتی همچون «فرهنگ» و «تربیت» وجود ندارد، اما در چگونگی و نوع این ارتباط، و ویژگی‌هایی حاکم بر آن مسلماً ابهاماتی وجود دارد. این مقاله در پی برقراری پیوندی صحیح میان دو مقوله «تربیت» و «فرهنگ» - نه براساس روش‌های تجربی، بلکه به زبان منطق گزاره‌ها - است. به بیان دقیق‌تر، بررسی نظری و منطقی ارتباط میان «حوزه اندیشه و عمل تربیتی» با «حوزه فرهنگ عمومی» است؛ با این فرض اولیه که مسلماً میان این دو حوزه، ارتباط و تعاملات فراوانی وجود دارد؛ اما نحوه، میزان و نوع این ارتباط چیست و چه تأثیری در سیاستگذاری فرهنگی دارد.

برای پاسخ به این پرسش اساسی، سؤالات دیگری مطرح می‌شود. برای مثال اساساً چه نوع ارتباطی میان این دو حوزه می‌تواند وجود داشته باشد؟ و سؤال دقیق‌تر - بر مبنای پاسخ به سؤال اول - اینکه بررسی و تبیین این ارتباط و سپس نحوه، نوع و میزان آن چه نکات اساسی و جالب‌توجهی را در مطالعات فرهنگی و به‌ویژه در زمینه سیاست‌گذاری فرهنگی به ارمغان می‌آورد؟

پاسخ به این سؤالات، هر چند ممکن، اما بسیار دشوار است؛ به‌ویژه آن‌گاه که نتایج بررسی تعاطلی این دو حوزه، در سیاستگذاری مؤثر باشد. نگارنده اذعان دارد که تلاش وی برای پاسخ به این دو پرسش اساسی پاسخ کاملی به آن‌ها نمی‌دهد، اما گزاره‌هایی را مطرح می‌کند که می‌تواند برای تربیت‌پژوه علاقه‌مند به مطالعات فرهنگی، مانند باورهایی که صدق آن‌ها با دلایل منطقی مورد بحث قرار می‌گیرد اما توجیه آن‌ها نیازمند تلاش بیشتری است و تحقیقات تجربی فراوانی را می‌طلبد، بسیار مهم، جذاب و تأمل‌پذیر باشد. بنابراین، از نوع انجام¹ - و نه اتمام² - است!³

1. accomplissement = achievement (معادل فرانسه)

2. achèvement (معادل فرانسه)

3. نباید انجام و اتمام را یکی دانست. ممکن است که اثری به سرانجام رسیده باشد یعنی نویسنده به اطلاعات اساسی به نهایت فکر و بهترین بیان خود رسیده باشد، به نحوی که آنچه در اثر بالقوه است بالفعل برساند. از این رو، یک نظریه تربیت اسلامی نیز هر چند ممکن است در بدو امر به دلیل کمال اسلام، کامل تلقی یا تبلیغ شود، اما همانند هر پدیده ناتمام دیگری می‌تواند ناقص باشد.

تربیت و تحولات شخصیت و رفتار آدمی

گزاره اول: تربیت یک فعالیت و عمل است

درباره تعریف یا تعیین اهداف تربیت، اختلاف نظر وجود دارد. اما چه بر اساس نظر جان دیویی، آن را «فرایندهای انتقال قدرت‌ها و مقاصد یک گروه برای تضمین بقا و رشد مداوم خویش (شکوهی، 1382: 23) از راه دوباره ساختن یا تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌ها» (شریعتمداری، 1380: 61) تعریف کنیم، چه آن را مطابق با نظر امیل دورکیم¹ «صرفاً عملی که نسل‌های بالغ بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگی اجتماعی به حد بلوغ نرسیده‌اند، انجام می‌دهند» (دورکیم، 1376: 64) بدانیم، یا حتی مطابق با نظر استوارت میل² آن را «هرگونه تأثیری که آدمی در معرض آن است» (شکوهی، 1382: 22) تلقی کنیم، تربیت نوعی فعالیت و عمل محسوب می‌شود.

گزاره دوم: تربیت فعالیت و عملی سنجیده است

دورکیم معتقد است که عمل تربیت در همه لحظات صورت می‌گیرد و عمومیت یکی از ویژگی‌های اساسی آن است؛ اما بر این نکته نیز تأکید دارد که تربیت ناخودآگاهانه‌ای وجود دارد که بی‌وقفه صورت می‌گیرد (دورکیم، 1376: 64). به نظر نگارنده، بی‌وقفگی و استمرار و تأثیرگذاری دائمی تربیت بر رفتار کودکان از ناحیه بزرگ‌ترها امری مسلم است؛ اما این مدعا که تربیت اغلب به‌گونه‌ای ناخودآگاه صورت می‌گیرد، محل بحث است و این پرسش را مطرح می‌کند که آیا آن عمل ناخودآگاهانه‌ای که از بزرگسالان در ارتباط با کودکان سر می‌زند و روح آنان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد می‌تواند تربیت نام بگیرد؟ در پاسخ باید گفت این تنها

1. Emile Durkhiem (1858 - 1917)

2. J.S. Mill (1806 - 1876)

دیدگاه معدودی از اندیشمندان نظیر دورکیم و میل است که هدف‌مندی و ارادی بودن تربیت را نفی می‌کنند و آن را مساوی با هرگونه تأثیری بر سایرین می‌دانند در حالی که اغلب متفکران تربیت را «عملی هدف‌مند» دانسته و اعمال «تصادفاً مؤثر» را تربیتی تلقی نمی‌کنند. تربیت به تعبیر دورکیم یا میل، الزاماً به نفع متری نخواهد بود ضمن اینکه بسیار فراخ‌دامن است و روشن نیست که چگونه می‌توان هدف آن را معلوم کرد. نگارنده معتقد است عملی را می‌توان تربیتی دانست که «سنجیده» باشد و «با جهت و هدفی مشخص» و به گونه‌ای «غرض‌مند» از ناحیه مربی صادر شود. پس، تعلیم و تربیت را - به تعبیر گسترده آن - می‌توان عمل تأثیرگذار فرد یا افرادی بر فرد یا افراد دیگر دانست و بر کوشش سنجیده‌ای اطلاق کرد که به منظور پرورش، اصلاح، تغییر یا توسعه رفتار انسان صورت گیرد، یا حتی به طور خاص، بر فعالیت سازمان‌یافته مدرسی دلالت داشته باشد (شریعتمداری، 1380: 110).

گزاره سوم: تعلیم و تربیت مبتنی بر تفکر است

عمل سنجیده، بی‌تردید، مبتنی بر تفکر است؛ زیرا عمل ناسنجیده، «بی‌هدف» و در نتیجه «بی‌منفعت» و حتی به تعبیر یکی از فیلسوفان معاصر فرانسوی¹ «جنون‌آمیز» خواهد بود.

درباره عمل مبتنی بر اندیشه و اهمیت آن در متون موثق اسلامی نکات جالب توجهی یافت می‌شود. محمدبن یعقوب کلینی در کتاب کافی از حضرت امام جعفر صادق (ع) نقل کرده است: «آنکه بدون علم به عمل پردازد فسادگری‌اش از اصلاح بیشتر است»².

در میان اغلب اندیشمندان اسلامی، شناخت مقدمه عمل و رفتاری همگون با آن

1. آنتوانت فوک (Antoinette Fouque) اعتقاد دارد «عمل بدون اندیشه (یعنی عملی که انگیزه‌اش خودش است)، با جنون فاصله زیادی ندارد» (جهانبگلو، 1383: 364).

2. «من عمل علی غیر علم کان مایفسد اکثر مما یصلح» (به نقل از: صدرالمآلهین، 1366: 52).

است و رفتار آدمی - خواه بهنجار و خواه نابهنجار - از اندیشه ناشی می‌شود. مطابق رأی جاحظ، «اگر شخص عالم بر حسب دانش خویش عمل نکند، شناخت و عدم شناخت یکسان خواهد بود؛ حال آنکه چنین نیست یعنی اگر انسان واقعاً به امری علم داشته باشد، به ناچار، عملی موافق با آن علم از او سر می‌زند.» (جاحظ: 97)، بدین ترتیب، حرکات اختیاری انسان¹ به تمامی از اندیشه او نشأت می‌گیرد.

یکی از بهترین نمونه‌ها در این زمینه ابن‌سیناست که در نمط سوم کتاب *الاشارات و التنبیها*، درباره حرکات اختیاری می‌نویسد: «ان الحركات الاختیاریة اشد نفسائیه». خواجه نصیر در شرح این عبارت توضیح می‌دهد که «حرکات اختیاری، چهار مبدأ دارند. دورترین مبدأ «قوه مدركة» نام دارد که عبارتست از خیال و وهم در حیوان و عقل در انسان. در پی آن، «قوه شوق» است که منبث از قوه مدركة آدمی است و به دو شعبه شهوت و غضب تقسیم می‌شود. بعد از این قوه، «قوه اجماع» است که عبارتست از عزمی که بعد از تردید، در انجام (اراده) یا ترک یک فعل (کراهت) حاصل می‌آید. اینکه انسان آنچه دوست ندارد را برگرفته و یا به عکس در انجام آنچه دوست دارد کراهت نشان می‌دهد، دلالت بر مغایرت قوه اجماع (عزم) با قوه شوق دارد و با وجود این قوه (اجماع) است که انجام یا ترک یک فعل که برای انسان توانا متساوی است، یک طرف ترجیح پیدا می‌کند. بعد از قوه اجماع، «قوه برانگیخته در اندام‌ها و عضلات بدن» است. این قوه نیز با سایر قوا مغایرت دارد، زیرا ممکن است انسان برای انجام امری اشتیاق داشته باشد، اراده نیز داشته باشد، اما قادر به تحریک اعضایش نباشد. این قوه نزدیک‌ترین مبدأ برای حرکات است» (ابن سینا، 1375: 412 - 411).

به تعبیر استاد مطهری، هم در انسان و هم در حیوان، حرکات اختیاری از عزم، شوق

1. مقصود از حرکات اختیاری، ضرورتاً انجام اعمال متفکرانه و پیچیده نیست، بلکه این حرکات نقطه مقابل حرکات بی‌اختیار، نظیر تپش قلب یا هضم غذا در معده است. ملاحظه می‌شود که حتی حرکت دادن دست یا پای انسان نیز در همین زمره قرار می‌گیرد، چه رسد به مسئله‌ای همچون تربیت!

و در نهایت از ادراک نشأت می‌گیرد، متها ادراک در انسان عقلی است. بدین ترتیب هر کارِ اختیاری که انسان انجام می‌دهد سلسله مقدماتی دارد: نخست باید تصویری از آن داشته باشد، دوم باید میل او به آن کار و یا ترس او از نکردن آن کار در او پیدا شود، سوم باید نوعی حکم، قضاوت و تصدیق دربارهٔ مفید بودن آن داشته باشد. چهارم باید نوعی حکم انشائی دربارهٔ آن داشته باشد - که باید آن کار را بکنم، یا نباید -؛ پنجم اراده، تصمیم، یک‌جهت و یک‌دل‌شدن ضرورت دارد (مطهری، 1361: 13 - 12).

باید اذعان کرد که اگر تعلیم و تربیت را فعالیت و عملی سنجیده بدانیم، بی‌شک نمی‌توان هر کوششی را تربیتی تلقی کرد؛ زیرا کمترین ویژگی عمل سنجیده آن است که برای غایتی در نظر گرفته شود و نیز از انجام آن، منفعتی، مادی یا معنوی، حاصل شود که همهٔ این‌ها بر اندیشه و تفکر متکی هستند. بر این اساس واژهٔ تربیت، باید به فعلِ غرض‌مندی اطلاق شود که آگاهانه، ارادی و اندیشیده است و تعبیر نگارنده از تربیت همین است: فعلی ارادی، آگاهانه و غرض‌مند یعنی اندیشمندانه.

گزارهٔ چهارم: دامنهٔ تربیت از نظر تا عمل گسترده است.

1. «تربیت یک عمل است.»
2. «تربیت عملی سنجیده است.»
3. نتیجهٔ منطقی دو گزارهٔ پیشین این است که هر عمل سنجیده‌ای لاجرم مبتنی بر تفکر است: «تربیت عملی است مبتنی بر تفکر.»
حاصل منطقی این سه گزاره:
4. «دامنهٔ تربیت از نظر تا عمل گسترده است.»

با این مقدمات، باید اذعان کرد تنها آن‌گاه که از حوزهٔ نظر و اندیشه به حوزهٔ عمل و رفتار گام می‌نهیم، به حوزهٔ تربیت وارد شده‌ایم. یعنی تربیت گذار از نظر به عمل

است و مربی در تاروپود نوعی قدرت اجرایی است که از راه آن می‌کوشد اندیشه‌های خویش یا دیگر اندیشمندان و فلاسفه¹ را به رفتارهای مشهود تبدیل کند و آن‌ها را در حرکت حیات بشری و زندگی واقعی خویش به کار بندد. به بیان دیگر، آنچه عمل تربیتی را هدایت می‌کند - هر چند این پدیده در بستر فرایندی اجتماعی محقق می‌شود - حاصل تصادف و به زبان دیگر، امری ناآگاهانه، کور، و غریزی نیست، بلکه مربی بر اساس اندیشه عمل می‌کند و براساس بینشی که نسبت به تربیت دارد به فعالیت تربیتی می‌پردازد.

گزاره پنجم: گستردگی دامنه تربیت، از نظر تا عمل، کوشش ذهنی آدمی را به امر تربیت معطوف می‌دارد

تفکر درباره تربیت، چیزی فراتر از کسب اطلاعات علمی مربوط به دانش‌هایی همچون فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی است که در جنبه‌های گوناگون تربیتی برای مربی مفید است؛ آنچه در برخورد با مسائل تربیتی به مربی کمک می‌کند تا اصول و قوانین روان‌شناسی یا جامعه‌شناسی را به کار بندد، همان طرز تفکر اوست. این بدان معناست که نزد مربی تربیت فن، هنر، مهارت، و عملی است که از حوزه نظر² آغاز می‌شود.

1. مراد نگارنده از «فلاسفه»، صرفاً فیلسوفان رسمی و نامی نیست، بلکه «مربی متفکر» یا «متفکرانی که در زمینه تربیت می‌اندیشند» و یا حتی مربیانی است که براساس انتخابی آگاهانه از آراء تربیتی اندیشمندان، به اجرای اعمال تربیتی مبادرت می‌ورزند.

برای روشن تر شدن معنای عبارات بالا مناسب است پرسیده شود که به‌راستی فیلسوفان چه کار می‌کنند؟ در پاسخ آریا برلین (Isaiah Berlin) می‌گوید: «مشغله آنان فلسفه‌پردازی و اندیشیدن است... هدف فلسفه پی‌جویی حقیقت فلسفی است. پاسخی به پرسش‌هایی است که بچه‌ها مطرح می‌کنند؛ چرا باید درصدد انجام دادن فلان وظیفه باشیم؟ چرا باید از کسی دیگر اطاعت کنیم؟» پل ریکو (Paul Ricoeur) می‌گوید: «به نظر من اولین وظیفه فیلسوف روشن‌بینی است. همچنین یک فیلسوف نمی‌تواند فیلسوف باشد، مگر آن که در مفاهیم دقت داشته باشد. از این رو فکر می‌کنم که فیلسوفان تحلیلی حق دارند با کمال فروتنی بگویند که باید به مردم یاد داد کلمات را درست به کار ببرند» (جهانگلو، 1383: 232).

2. سؤالی اساسی است که چرا نگارنده در جای جای این مقاله از واژه «نظر» استفاده می‌کند؟ هرچند نظر، به معنای نظریه نیست اما نظریه تربیتی یا حاصل «نظر» مربی است یا اینکه جهت‌دهنده به مربی است و در او موضع تربیتی ایجاد می‌کند. ⁱ

تفکر درباره تربیت البته متأثر از فلسفه اجتماعی، روح زمان و نیز در تعامل با واقعیت حیات اجتماعی مربی و حتی متربی است. به هیچ وجه فردی و دلخواه به حساب نمی آید، اما متکی بر باورهایی است که مربی، پیش تر آن‌ها را انتخاب، گزینش و یا حتی خلق و تدوین کرده است. بی دلیل نیست که امروزه اگر مربی از جریان‌های فکری و از آداب و رسوم و سنت‌های جامعه آگاه نباشد، نمی تواند به تربیت پردازد و چون عملاً نمی تواند در همه رشته‌ها کارشناس شود، به ناچار باید نخی در اختیار داشته باشد تا این دانه‌های تسیخ را به یکدیگر ببیوندد. این نخ چیزی جز درک پایه‌های اساسی سامانه فکری‌ای که ساختمان جامعه بر رویش سوار شده است و ملت با تکیه بر آن زندگی می کند، یعنی فلسفه، طرز تفکر و دیدگاه نیست.

گزاره ششم: فلسفه تربیتی عبارتست از کوشش ذهنی معطوف به فعالیت‌های بشری مربوط به امر تربیت که اصلی ترین بخش آن نظریه پردازی است

فلسفه، کوشش ذهنی معطوف به فعالیت‌های بشری است، زیرا اندیشه فلسفی تنها مجموعه‌ای از پروازهای عقل سرکش نیست که در فضایی مجرد و انتزاعی، بدون قید زمان و مکان پرواز کند؛ بلکه نوعی کوشش ذهنی است که رو به سوی فعالیت‌های بشری دارد و برای یافتن مفاهیم اساسی نهفته در ورای آن‌ها و آماده کردنشان برای تحقیق و بررسی، آن‌ها را تحلیل می کند. به تبع فلسفه تربیتی نیز این چنین است. بدین ترتیب هرچند کوشش فلسفی در وهله نخست نظری و کوشش تربیتی در درجه نخست عملی است، اما تعلیم و تربیت به حکم طبیعت آن و به دلیل اینکه به اقدامات

در حالت اول، نظریه می تواند معطوف به امر واقع و تجربه شدنی - و در نتیجه مولد نظریه علمی - و یا معطوف به نگرش مربی نسبت به عناصر مرتبط با تربیت - فلسفه تربیت - باشد. در حالت دوم نیز نظریه، نظرساز و در واقع تصمیم ساز است. بدین ترتیب مربی به دو معنا می تواند صاحب نظر باشد یا اینکه به واقعیت‌های تربیت بنگرد و در اطراف آن بیندیشد. در این صورت، اگر او روش علمی را به کار گیرد، حاصل این اقدام (تفکر در امر تربیت) می تواند پیشنهاد، ساخت یا انتخاب نظریه‌ای تربیتی باشد و او علاوه بر مربی بودن، دانشمند یا فیلسوفی تربیتی است و یا اینکه با نگاهی خاص به انسان، هستی و عناصر آن، ارزش‌ها - و به طور کلی تمامی عناصر مؤثر بر تربیت - به سراغ تربیت شاگردان برود. در فرهنگ اسلامی نیز واژه «نظر» بسیار استفاده شده است و انسان‌ها به نظر کردن تشویق شده‌اند.

عملی و گام‌های اجرایی گرایش دارد، به‌ناچار باید به چارچوبی فکری متکی باشد. این در واقع بیانگر ضرورتی نهفته در طرحی فکری است که مری بر پایه آن در دنیای رفتارهای بشری سیر می‌کند. این چنین است که بسیاری از فلاسفه بزرگ در طول تاریخ برای عینیت بخشیدن به اندیشه‌های فلسفی خویش به تعلیم و تربیت متوسل شده‌اند.¹

فلسفه تعلیم و تربیت عبارت از به‌کارگیری روش فلسفی در تفکر و تحقیقات تربیتی نیز هست. مطابق این تعبیر، فیلسوف تربیتی به کوششی عقلانی برای تحلیل و نقد آن دسته از مفاهیم اساسی مثل طبیعت انسان، فعالیت مدرسه‌ای، مهارت، آزادی، فرهنگ، و شناخت می‌پردازد که کار تربیتی بر پایه آن‌ها استوار است. مطالعات فلسفه تعلیم و تربیت گاه از راه بررسی اندیشه‌ها و مفاهیم اساسی - مانند موضع‌گیری در قبال ماهیت انسان، اهداف تربیتی، آزادی و روش‌ها - که ممکن است از راه شخصیت‌ها صورت گیرد؛ گاهی نیز از راه بررسی مکاتب و گرایش‌ها صورت می‌گیرد.² از طرفی فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان دو نوع تعریف کرد: نخست تلاشی جدی و پیوسته به سوی وظیفه‌ای هماهنگ و دوم شیوه‌ای فلسفی برای بررسی مسائل تربیتی. بدین ترتیب فلسفه تربیتی اصطلاحات، مفاهیم و اهداف تربیت را تعریف، مبانی و ریشه‌های نظری

1. بارزترین نمونه سقراط است. اندیشمند یا معلمی دوره‌گرد که محافل و کوچه و بازارها را در می‌نوردید و با این و آن به گفت‌وگو می‌پرداخت. او کارش را از واقعیت‌های رفتاری، که محور مهارت انسانی را تشکیل می‌دهند، آغاز کرد و در جستجوی مفاهیمی که خاستگاه رفتار انسان است به کندوکاو در زوایای عقل پرداخت، با این دیدگاه که فعالیت‌های مختلف رفتاری ما، آگاهانه یا ناآگاهانه، از مفهوم یا مفاهیم خاصی برمی‌خیزد.

پیش از او نیز معلمانی بودند که آرای خویش را نشر می‌دادند و گرایش‌ها و تمایلات خود را از راه تربیت گروه‌هایی از مردم آتن ترویج می‌کردند، زیرا ایمان داشتند که اندیشه‌های فلسفی برای زندانی شدن در مغز زاده نشده‌اند، بلکه باید منتشر شوند و در میان مردمی که به درستی آن‌ها ایمان دارند، گسترش یابند تا از راه رفتار انسانی افراد مختلف به موجوداتی زنده تبدیل شوند. در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، به یکی از پیشوایان بزرگ اندیشه فلسفی معاصر، جان دیویی، برمی‌خوریم که وقتی برای تصدی ریاست گروه فلسفه دانشگاه شیکاگو در آمریکا دعوت شد این مقام را به شرطی پذیرفت که همزمان ریاست بخش علوم تربیتی را نیز عهده‌دار باشد. دلیل چنین خواسته‌ای اعتقاد او به این اصل بود که فلسفه نظریه عمومی تعلیم و تربیت است و تعلیم و تربیت در واقع کارگاهی است که اندیشه‌های فلسفی در آن محک زده می‌شوند.

2. اگر بخواهیم درباره «زمینه» یا «نظام معرفتی» بحث کنیم «فلسفه تعلیم و تربیت» پیش روی ماست و اگر موضع‌گیری‌های مربیان و فلاسفه و نیز «گرایش‌ها» را بررسی می‌کنیم در برابر «فلسفه‌های تعلیم و تربیت» قرار داریم.

و فکری تربیت را تحلیل و بنیان‌های آن را تعیین می‌کند و میان همه این‌ها هماهنگی می‌آفریند. این گونه است که می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت را پیاده کردن روش و نظریه فلسفی در میدان آزمایش یعنی تربیت نیز قلمداد کرد (فنیکس، 1965: 39) یا طرحی دانست برای هدایت فعالیت‌های تربیتی؛ طرحی که به شیوه عمل یعنی آنچه باید کرد، اشاره دارد (دیویی: 23).

به هر حال فلسفه تعلیم و تربیت یعنی به کارگیری روش فلسفی در تحقیقات تربیتی¹ با هدف نظریه پردازی؛ اما همزمان باید با مهارت‌های تربیتی نیز مرتبط باشد و اگر به ویژگی‌های این فلسفه² نظری بیفکنیم، به خوبی در خواهیم یافت که مهم‌ترین خصیصه آن، ساخت پیوندی راسخ میان اندیشه و عمل تربیتی در قالب نظریه پردازی است؛ یعنی برقراری ارتباط میان آنچه اندیشه و نظر تلقی می‌شود با عمل تربیتی. که البته تنها از راه به کارگیری روش علمی مناسب ممکن است.

فرایند نظریه پردازی در کار تربیتی یعنی ادراک ضوابط کلی و مفاهیم اساسی و یافتن رشته‌های پیوند دهنده میان جزئیات پدیده تربیتی که با واقعیت‌های زندگی روزانه همراه است. بدین ترتیب فلسفه تعلیم و تربیت به مربی این امکان را می‌دهد که جزئیات اندیشه را با جزئیات عمل در قالب نظریه مدون تربیتی پیوند بزند. بر این اساس می‌توان به گزاره هفتم این مقاله اشاره کرد.

گزاره هفتم: نظریه تربیتی تجلی پیوند نظر با عمل تربیتی است

ذیل این گزاره که به واقع شرح منطقی گزاره پیشین است، دو نکته اساسی را باید

1. باید به تفاوت موجود میان وظیفه «تحقیق» و وظیفه «تعلیم و تربیت» توجه داشت. در تحقیق موضوع هر چه ریزتر و خردتر شود کار تحقیق، دقیق‌تر و ژرف‌تر است و اما در تعلیم و تربیت هر چه عام‌تر و مرکب‌تر باشد، رفتار به «هنجار» نزدیک‌تر است (سعید اسماعیل، 1377: 34 - 33).

2. برخی از ویژگی‌های فلسفه تعلیم و تربیت عبارتند از: 1 - بینش کلی 2 - خطوط کلی و راه‌های اصلی 3 - آماده بودن برای فهم مسائل تربیتی 4 - هماهنگی میان شاخه‌های علوم تربیتی و علوم وابسته 5 - ساخت چتری ارزشی 6 - نیروی تغییر دهنده اجتماعی 7 - تعامل نظری با محیط (علی، 1377: 30 و 31 و 35 و 41 و جهانگل، 1383: 48 - 47 و 54).

متذکر شد: نخست اینکه نظریه تربیتی عبارتست از شیوه‌های تربیت، نه ضرورتاً شیوه‌های به‌کار بستن آن.¹ دوم اینکه نظریه تربیتی - به‌دلیل اختلاف در فلسفه‌های تربیتی - از جامعه‌ای به جامعه دیگر متفاوت است و علوم تربیتی پیوسته از حیث محتوا و هدف در حال دگرگونی است، زیرا آنچه موجب زایش نظریه تربیتی می‌شود نگاه فلسفی است. با وجود این، نظریه مبنا و اساس عمل تربیتی تلقی می‌شود، زیرا علاوه بر اینکه نظریه تربیتی مجموعه همسازی از مفاهیم و گزاره‌های تربیتی مبتنی بر دانش‌های بشری اعم از فلسفی، دینی، اجتماعی، فرهنگی و علمی است؛ مجموعه‌ای از اهدافی نیز تلقی می‌شود که در پرتو آن‌ها می‌توان همه فرایندهای تربیتی را به‌ویژه از بُعد روشی سازمان داد.

گزاره هشتم: مطابق نظریه بصیرت، یادگیری عبارت از تغییر شخصیت و تربیت همان رشد شخصیت است

یکی از نکات مهم در نظریه تربیتی این است که بتواند برای مهم‌ترین امور حوزه تعلیم و تربیت تعیین تکلیف کند و تعاریف اساسی ارائه دهد. آنچه برای ما در این جا حائز اهمیت است ارائه «چارچوب مفهومی»² برای تبیین مدعیات این مقاله است و نگارنده صرفاً تعدادی از گزاره‌های متعددی را، که در نظریه تربیتی ارائه شده به نام «نظریه بصیرت»³ طرح، بررسی و اثبات کرده، در مقام مفروضات اساسی این مقاله به کار می‌گیرد. این گزاره‌ها عبارتند از:⁴

1. تصوراتی که گاه به حدی از اعمال تربیتی متداول متمایز می‌شوند که در تقابل با آن‌ها قرار می‌گیرند. به همین سبب است که نظریه تربیتی بسیاری از مریبان بزرگ با تربیت متداول در عصر ایشان در تضاد است.

2. Conceptual framework

3. درباره نظریه بصیرت و محتوا و مضامین آن رک به: رحیمی، 2008: فصل 5 و نیز ارزشیابی خلاق...، 1382؛ مجموعه مقالات...، 1382؛ معنای تربیت...، 1385؛ تربیت دینی کودک...، 1385؛ «انسجام اسلامی و نظریه بصیرت»، 1386.

4. به جای بحث درباره درستی یا نادرستی گزاره‌ها در این مقاله صرفاً از این گزاره‌ها به شکل چارچوبی مفهومی و مفروضاتی اساسی برای ارائه بحث بهره می‌گیریم.

نخست: در فرایند تربیت تمامی ابعاد وجودی «رشد» می‌کند، که از آن به «شخصیت» تعبیر می‌شود (رحیمی، علیرضا، ۱۳۸۷).

در روان‌شناسی، شخصیت جامع تمامی چیزهایی است که «خصایص»، «خلق و خوی» و «مزاج» آدمی شناخته می‌شوند¹ و شامل خصوصیات است که در یک طرح یا کل، وحدت پیدا کرده و شکل گرفته است (شریعتمداری، 1369: 484 - 483) و ناظر به کلیت وجود انسان و به تعبیر فلسفی آن «انسان بما هو انسان» است. مطابق گزاره بالا، مفهوم «شخصیت» مانند جامع تمامی ابعاد وجودی آدمی، می‌تواند «متعلق رشد» تلقی شود (رحیمی: 1387). بر این اساس، معلم (مربی؛ یعنی کسی که برای تدارک تربیت تلاش آگاهانه و عقلانی انجام می‌دهد) با مدیریت و تسهیل یادگیری در متریان، به تحول در شخصیت آنان می‌پردازد.

دوم: یادگیری «تغییر شخصیت» است

یادگیری، اساس رفتار آدمی، رویدادی روان‌شناختی است که در ذهن و روان انسان به وقوع می‌پیوندد و وقتی صورت می‌گیرد که شاگرد خود تجربه کند و در نتیجه تجربه، تغییراتی در افکار، عادات، تمایلات و اعمال او ظاهر شود.² این تغییرات نه ضرورتاً در رفتار - که در روان‌شناسی رفتارگرا به هنگام تعریف یادگیری گفته می‌شود - بلکه در تمامی ابعاد وجودی یعنی شخصیت بروز می‌کند (رحیمی، 1387 و رحیمی، 2008). این امر روان‌شناختی به تعبیر فلسفی آن، می‌تواند به گونه‌ای «نافع» برای مربی و

1. دکتر منصور، روان‌شناس برجسته کشورمان، مفاهیم خوی، مزاج و استعداد را مبین سه جنبه خاص شخصیت به تعبیر وسیع آن، می‌داند که در پاسخ به سه سؤال از یک عمل معنا پیدا می‌کنند (منصور، 1373: 3 - 1).

2. آنچه از واژه یادگیری استنباط می‌شود معنای بسیار وسیع‌تری از کلاس، معلم، کتاب و چارچوب مدرسه یا دانشگاه را در برمی‌گیرد؛ یعنی مفهوم گسترده و غنی یادگیری بدون توجه به اینکه در کجا و چه سنی انجام پذیرفته است، مورد نظر است. بدین ترتیب، یادگیری می‌تواند به معنای کسب دانش، بینش، نگرش و توانایی از راه‌ها و روش‌های متعدد باشد: در نهادهای رسمی مانند مدرسه، یا از راه آثار مکتوب مثل کتاب، روزنامه‌ها و مجلات یا رسانه‌های سمعی و بصری مانند رادیو و تلویزیون، سینما یا هر ابزار و امکان دیگر.

«مطلوب» برای مربی یا «غیرنافع» برای متربی و «نامطلوب» برای مربی تحقق یابد (رحیمی، 2008).

سوم: تربیت «یادگیری نافع» یا «رشد شخصیت» است

تربیت «یادگیری نافع» یا به تعبیر دقیق‌تر آن «رشد» است و مربی کسی است که در متربی یادگیری نافع یعنی رشد ایجاد می‌کند. بدون یادگیری، تربیت ممکن نیست، اما هر نوع یادگیری‌ای تربیت قلمداد نمی‌شود. یعنی یادگیری واسطه تربیت‌شدن است و تربیت‌شدن نوع خاصی از یادگیری را در بر دارد؛ چیزی که نگارنده از آن به یادگیری نافع یاد می‌کند در منابع دینی از آن به «رشد» تعبیر می‌شود (همان و رحیمی، 1387). از نظر مریمان آن‌گاه که یادگیری غیرنافع است امر تربیتی حاصل نشده است و تنها هنگامی که یادگیری نافع است، عمل تربیتی محسوب می‌شود؛ یعنی یادگیری نافع با تربیتی بودن و یادگیری غیرنافع با تربیتی نبودن مقارن و متقارب تلقی می‌شود.¹ بدین ترتیب، تعلیم و تربیت کوششی سنجیده برای شکل‌دادن به تجربه - از راه هدایت و کنترل یادگیری - است و وظیفه آن، خلق امکان و فرصت برای هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت انسان و تسهیل این فرایند است و «یادگیری نافع» واسطه مفهومی آن به‌شمار می‌رود (همان).

چهارم: آموزش عبارتست از تدارک آگاهانه، غرض‌مند و اندیشیده تربیت (رشد شخصیت).

گزاره نهم: نظریه تربیتی مقدمات و تمهیدات لازم برای تربت را فراهم می‌آورد

در توضیح باید گفت آموزش تدارک تربیت است و مربی کسی است که برای

1. ممکن است کسی اشکال کند که در مفهوم یادگیری نافع معیار مشخص نیست و این تعریف ما را به دوری باطل می‌افکند. در پاسخ باید گفت از آنجا که مفهوم تربیت از مفاهیم ثانیه فلسفی است هر مربی (چه شخص تربیت‌کننده، چه مکتب تربیتی) تلقی خاص خود را نسبت به نافع بودن تربیت دارد، بنابراین، تعیین این نافع بودن در یادگیری به عهده مربی یا مکتب تربیتی است (رحیمی و گوهری‌پور، 1388 و نیز رحیمی، 1385).

تدارک تربیت تلاشی عقلانی و آگاهانه انجام می‌دهد. بدین ترتیب، مربی برای تحقق یادگیری نافع (یا همان تربیت) به تسهیل یادگیری به منظور کمک رساندن به جریان رشد شاگردان و هدایت آن می‌پردازد. در این مسیر، او درصدد است تا با استفاده از داشته‌ها (امکانات، دانش‌آموزان، خود، کلاس و مدرسه) و بر اساس برنامه‌ای مشخص و روندی معین (برنامه درسی)، ابعاد اساسی شخصیت شاگرد را متحول سازد. او تربیت می‌کند یعنی یاد می‌دهد؛ یعنی به فعل و انفعالات درونی شاگرد با محیط جهت می‌دهد و در ساخت ذهنی دانش‌آموز را تغییر می‌دهد. اما یاد دادن باید به یادگیری نافع منجر شود، والا امر تربیتی واقع نمی‌شود. اکنون باید بر این نکته تأکید کرد که تشخیص میزان و نحوه این نافع بودن نیز شدیداً تحت تأثیر دانش‌ها، بینش‌ها و ارزش‌هایی است که مربی بدان معتقد است؛ بنابراین، تحت تأثیر نظریه تربیتی یعنی در ماهیت امری فلسفی¹ و مبتنی بر برداشت‌های انسان نسبت به حقایق زندگی است (همان). از این رو، معتقدیم که آنچه مقدمات و تمهیدات لازم برای تربیت (تحول شخصیت) را فراهم می‌آورد، نظریه تربیتی است.

گزاره دهم: تحول شخصیت آدمی با تغییر رفتارهای او ملازم است

نکته مهمی که در تکمیل گزاره هشتم باید به آن اشاره کرد این است که تحول شخصیت آدمی با تغییر رفتارهای او ملازم است. این گزاره نیازمند توجیه است: درباره شخصیت تعابیر و تعاریفی از قبیل مجموعه رفتار یا عکس‌العمل‌های فرد، مجموعه خصوصیات فرد، طرح رفتار فرد، رفتار فرد به طور کل و راه زندگی فرد ارائه شده است. ملاحظه می‌شود که اغلب این تعاریف به جنبه‌های رفتاری و در واقع به بعد بیرونی وجود آدمی توجه دارند. این توجه در تعبیر دکتر منصور از شخصیت نیز به خوبی هویدا است. به اعتقاد ایشان «موضوع شخصیت، به بیانی ساده، همان انسان

1. مقصود نگارنده از به‌کارگیری عبارت «امر فلسفی» این است که بر این مدعا تأکید کند که این امر اساساً مبتنی است بر برخورداری از ساختاری تئوریک که خود مبتنی بر مفاهیم پایه است.

گزاره‌هایی اساسی در باب تعامل تربیت و فرهنگ عمومی 61 v

واقعی است با همان وضعی که در خیابان یا در کار یا به هنگام فراغت دارد» (منصور، 1373: 1). این عبارت بیانگر این حقیقت است که ما هنگامی که با انسان در مقام موجودی که در تعامل با خود، محیط و دیگران رفتارهایی از خود بروز می‌دهد مواجهیم، از چیزی به نام شخصیت سخن می‌گوییم. به عبارت دیگر، شخصیت یک واقعیت است و با وجودی که مفهومی به‌شمار می‌آید، اما با اموری ملموس و مشاهده‌شدنی تبیین‌پذیر و توجیه‌شدنی است و امری انتزاعی به‌شمار نمی‌آید. به تعبیر منصور «شخصیت، یک کلیت روان‌شناختی است که انسان خاصی را مشخص می‌سازد، در نتیجه یک مفهوم انتزاعی نیست، بلکه تجلی همین موجود زنده است که ما از برون می‌نگریم و از درون او را حس می‌کنیم» (همان).

به هنگام مطالعه شخصیت باید چند نکته را در نظر گرفت: نخست اینکه شخصیت از یک سری صفات و خصوصیات تشکیل می‌شود، ولی نباید این خصوصیات را به امور بدنی یا امور روانی محدود کرد. دوم اینکه شخصیت مجموع این خصوصیات نیست، بلکه از طرح یا زمینه‌ای تشکیل می‌شود که این خصوصیات در آن به شکل خاصی با هم ارتباط پیدا می‌کنند و به صورت واحد درمی‌آیند. روی همین اصل خصوصیات معین در اشخاص گوناگون به صورت‌های گوناگون ظاهر می‌شوند و رفتار آن‌ها را به شکل خاصی درمی‌آورند. سوم اینکه ملاک قضاوت درباره شخصیت افراد، رفتار آن‌هاست و خصوصیات فرد از این نظر که در رفتار او ظاهر می‌شوند، جزئی از شخصیت او را تشکیل می‌دهند. بنابراین، در تعریف شخصیت می‌توان گفت: خصوصیتی است که در یک طرح یا کل وحدت پیدا کرده و شکل گرفته است و در رفتار فرد ظاهر می‌شود.¹

1. با اینکه این خصوصیات طرح رفتار فرد را تا حدی ثابت و پیش‌بینی‌پذیر می‌سازد، شخصیت فرد تغییرپذیر و تکامل‌پذیر است (شریعتمداری، 1369: 484 - 483). بر اساس همین تغییرپذیری و امکان تکامل است که می‌توان از رشد ابعاد اساسی شخصیت و از تربیت مانند هدایت این رشد سخن به میان آورد.

رابطه تربیت (تحولات شخصیت و رفتار آدمی) با فرهنگ عمومی

آنچه تاکنون گفته شد گزاره‌هایی در زمینه تعلیم و تربیت بود، اما موضوع اصلی این مقاله ارتباط میان این حوزه با حوزه فرهنگ عمومی است. میان این دو حوزه، ارتباط و تعاملات فراوانی وجود دارد، اما آنچه مهم است نحوه، میزان، و نوع این ارتباط است. ساده‌ترین سؤال این است که اساساً چه نوع ارتباطی میان این دو می‌تواند وجود داشته باشد؟ اما سؤال دقیق‌تر که می‌تواند بر مبنای پاسخ به سؤال نخست در ذهن پژوهش‌گر شکل بگیرد این است بررسی و تبیین این ارتباط و سپس نحوه، نوع، و میزان آن چه نکات اساسی و جالب‌توجهی را در مطالعات فرهنگی و به‌ویژه در زمینه سیاست‌گذاری فرهنگی به ما گوشزد می‌کند؟

در این مقاله مسلماً نمی‌توانیم پاسخ اساسی و کاملی به این سؤالات بدهیم، با وجود این گزاره‌هایی را مطرح می‌کنیم که می‌تواند برای تربیت‌پژوه علاقه‌مند به حوزه مطالعات فرهنگی، چونان باورهایی صادق که البته نیازمند توجه بیشتری هستند، بسیار مهم، جذاب و تأمل‌کردنی باشد.

گزاره یازدهم: رفتارهای آحاد و افراد انسانی شکل دهنده فرهنگ عمومی یا دست‌کم مؤلفه‌های آن هستند

امروزه میان اندیشمندان درک واحدی از فرهنگ و مفاهیم متقارب آن وجود ندارد و برخی دانشمندان علوم اجتماعی بعضاً با افزایش افتخارآمیز تعداد این تعاریف و تأکید بر تعدد آن‌ها، اوضاع را آشفته‌تر نیز می‌کنند. از این‌رو، اغلب محققان ترجیح می‌دهند که بدون پرداختن به تعاریف موجود، به بحث درباره آسیب‌ها و معایب، وجوه، مسائل و راه‌حل‌ها بپردازند. هدف نگارنده در اینجا ارائه تعریفی از فرهنگ عمومی نیست، بلکه تبیین مدعایی است که در قالب یازدهمین گزاره مطرح شده است. این گزاره نه به تعاریف موجود فرهنگ انتقادی وارد می‌کند و نه تعریف جدیدی ارائه می‌دهد، بلکه بر این مدعا پافشاری می‌کند که آنچه در فرهنگ عمومی - چونان

گزاره‌هایی اساسی در باب تعامل تربیت و فرهنگ عمومی 63 v

مؤلفه‌ای اساسی - بیش از هر چیز موضوعیت دارد و باید مورد مطالعه دانشمندان قرار گیرد، همانا رفتارهای انسانی است، زیرا فرهنگ عمومی از مفاهیم اعتباری است که برای بیان ویژگی‌های رفتاری گروهی از انسان‌ها به کار می‌رود.¹

به اعتقاد ما مفهوم فرهنگ، به تمامی حوزه‌های حیات آدمی مربوط است و مطالعه آن صرفاً به حوزه علوم اجتماعی محدود نمی‌شود؛ بلکه موضوع فعالیت همه اندیشمندان است که هر یک به گونه‌ای و از زاویه‌ای، به شکل و یا حوزه خاصی از آن توجه می‌کنند، اما هدف همه بررسی‌ها دستیابی به معانی است. بنابراین، انتظار می‌رود که یافته‌های همه این اندیشمندان در حوزه فرهنگی خاص، مکمل یکدیگر و بازگوکننده حقیقتی واحد باشد. در این تعبیر، که به جوهر فرهنگ توجه دارد، فرهنگ در واقع از برنامه‌هایی تأثیر نمی‌پذیرد که از سوی گروه‌های خاص نظیر سیاست‌مداران و نخبگان تنظیم می‌شود و تصمیم‌های دولتمردان و مدیران، بلکه همانی است که در زمان و مکانی خاص به گونه‌ای مقبول، معروف یا مشهور، در میان مردم به مثابه «صفات»، یعنی «رفتار»، جریان دارد. به عبارت دیگر، «فرهنگ به مثابه رفتار» شامل فرایندهایی است که نمی‌توان در آن جز به مقتضای طبیعت آن، دستکاری کرد. باید دانست فرهنگ عمومی حوزه‌ای از نظام فرهنگی جامعه است که پشتوانه اجبار قانونی و رسمی² ندارد و عدم پای‌بندی به آن مجازاتی را، به معنای حقوقی کلمه، در پی ندارد. فرهنگ عمومی شامل قوانین مدونی نیست که بتوان به آن‌ها ارجاع داد یا استناد کرد و شاید بتوان گفت اساساً به لحاظ مفهومی در تقابل مردم - دولت معنا و ظهور پیدا می‌کند. فرهنگ عمومی حوزه‌ای است که در «صفات» و «رفتارها»، نه قوانین و

1. شاید چنین مدعایی ساده‌انگارانه یا در راستای اندیشه روان‌شناسان رفتارگرا یا فیلسوفان رفتارگرای ذهن به نظر آید؛ اما چنین نیست، زیرا یکی از ویژگی‌های اساسی نظریه تربیتی بصیرت، مخالفت با رفتارگرایی است و تأکید نگارنده بر اهمیت موضوع رفتار در فرهنگ عمومی پس از ارائه توضیحات بعدی واضح‌تر می‌شود.

2. این اجبار، به بیان دورکیم، سطوح مختلفی دارد: از فشار روانی ناشی از بی‌توجهی افراد، تا مجازات اقتصادی (جریمه)، اجبار فیزیکی (زور)، و تنبیه بدنی. برخی از این اجبارها از ناحیه دولت و حکومت و برخی از سوی افراد یا گروه‌های خاص و حتی آحاد برای حمایت از ارزش‌ها و اعتقادات اعمال می‌شود.

مقررات و حتی ارزش‌ها، تجلی می‌یابد، زیرا ضرورتاً تمامی آحاد صاحب ارزش‌های پذیرفته شده و به کار بسته عمومی و مشترک نیستند و آنچه میان اقشار و طبقات گوناگون جامعه مشترک است، عبارتست از رسوم، آداب، تشریفات و شعائر اجتماعی، نه ضرورتاً ارزش‌ها. برای بررسی باید آن را در قالب «رفتار» بررسی کرد.

گزاره دوازدهم: اصلاح فرهنگ عمومی یعنی اصلاح رفتارها

فرهنگ عمومی جزئی از نظام فرهنگی جامعه است که اجبار رسمی از آن حمایت نمی‌کند و در مقابل جوهری از فرهنگ قرار می‌گیرد که حکومت برای حراست از آن - در نهایت - از اجبار فیزیکی (زور) استفاده می‌کند. فرهنگ عمومی، در کنار فرهنگ رسمی، در همه حوزه‌های زندگی اجتماعی، خانواده، حکومت، اقتصاد، آموزش و پرورش و نظایر آن حضور دارد؛ از این رو، نمی‌توان آن را به حوزه مشخصی محدود کرد. می‌توان تعاطی و تأثیر این دو حوزه بر هم، عوامل مؤثر بر تفسیر آن، مکانیسم‌های تحول و تفسیر، کارکرد آن در نظام اجتماعی، میزان تناسب آن را به فرهنگ رسمی بررسی کرد و بر اساس این شناخت احیاناً به تغییر و اصلاح آن پرداخت.

حکومت، به درستی یا به خطا، خود را انسجام‌بخش آحاد و اصلاح‌گر امور تلقی می‌کند، به همین دلیل، هرگاه فرهنگ عمومی با اهداف کلی نظام رسمی فرهنگی تطبیق و همراهی نکند، به خود اجازه می‌دهد تا با بهره‌گیری از مکانیسم‌های گوناگون، فرهنگ عمومی را «اصلاح»، یعنی آن را با اهداف خود هماهنگ کند.¹ از این

1. ادبیات فرهنگ عمومی، که در چند سال گذشته در کشور شکل گرفته است، نشانگر این است که مسئولان کشور اصرار و تمایل زیادی به این اصلاح‌گری دارند. قرار گرفتن فرهنگ عمومی در کنار فرهنگ آموزشی، اشاره به اصلاح فرهنگ عمومی با تصحیح عادات، اخلاق، ملکات و روش‌های زندگی مردم در بیانات مقام رهبری (آذر ماه 68)، تلاش برای تغییر رفتار مردم در اموری مثل لباس پوشیدن، اخلاقیات فردی و اجتماعی، طرح موضوعاتی همچون وجدان‌کاری، انضباط اجتماعی که به تعبیر ایشان «جز به برکت یک فرهنگ صحیح در اذهان یکایک مردم قابل تعمیم نیست» (سخنرانی 84/4/19) حاکی از آن است که فرهنگ عمومی در تلقی حاکمان حوزه‌ای از فرهنگ در کنار فرهنگ رسمی است که حکومت مفسر و متولی آن است. در سخنان دیگر حاکمان و دست‌اندرکاران فرهنگی هم مطالبی مشابه می‌توان یافت.

هماهنگ‌سازی گاه به برنامه‌ریزی یا مدیریت فرهنگ و اخیراً با نام مهندسی فرهنگ نیز یاد می‌شود.

این اصلاح را نمی‌توان فی‌نفسه خطا دانست، اما نکته مهم نحوه این اصلاح و مکانیسم حاکم بر آن است. آیا می‌توان با هر نوع دستکاری، ولو اندیشیده و حساب‌شده، فرهنگ عمومی را اصلاح کرد؟ آیا این اصلاح و تغییر از راه اعمال قانون و اجبار امکان‌پذیر است؟ آیا نهادهای دولتی و حکومتی، با مصوبه و بخشنامه و وضع قوانین می‌توانند فرهنگ عمومی را تغییر دهند؟ حال آنکه پیش از این گفتیم که تغییر رفتار مستلزم تغییر در شخصیت است که خود مستلزم یادگیری، آن هم یادگیری نافع است.

ضمن اینکه می‌دانیم که اساساً حوزه فرهنگ عمومی اجباربردار نیست و عمدتاً بر مبنای پذیرش و ساخت نهادهایی خارج از حکومت شکل می‌گیرد و تغییر می‌کند.¹ فرهنگ عمومی سازندگان و حاملان خاص خودش را دارد که تغییر یا به اصطلاح اصلاح آن با بخشنامه میسر نیست، زیرا مصوبه قانونی و صدور بخشنامه برای اصلاح فرهنگ عمومی نابخردانه‌ترین شکل برخورد با آن است.

گزاره سیزدهم: تربیت موجب تغییر نافع در مؤلفه‌های فرهنگ عمومی می‌شود

گفته شد:

1. در فرایند تربیت تمامی ابعاد وجودی آدمی، چیزی که از آن تعبیر به «شخصیت» می‌شود، رشد می‌یابد. به عبارت دیگر، تمامی «خصایص»، «خلق و خوی» و «مزاج» آدمی

1. یکی از وزرای سابق فرهنگ و ارشاد اسلامی درباره فرهنگ عمومی گفته است: «ما برای فرهنگ عمومی چیزی به نام قانون ننوشته‌ایم، و مصوبه‌ای هم از سوی دولت نداشته‌ایم، اما ظاهراً حاکم‌ترین قانون و مصوبه، همین فرهنگ عمومی است که یک قانون ننوخته و به عنوان یک تصویب‌نامه در متن جامعه مطرح می‌باشد» (فرهنگ عمومی، زمستان 73). این جملات هرچند بیانگر اذعان سیاستمداران به مهار نشدنی بودن فرهنگ عمومی است، اما به‌خوبی نشان می‌دهد آنان به اصلاح و تغییر آن از راه قانون و مصوبه قائلند.

که در یک طرح یا کل، وحدت پیدا می‌کنند و شکل می‌گیرند و ناظر به کلیت وجود انسان یا به تعبیر فلسفی آن انسان بما هو انسان هستند تحولات اساسی پیدا می‌کنند، براین اساس، مفهوم «شخصیت» می‌تواند «متعلق رشد» تلقی شود. مربی با مدیریت و تسهیل یادگیری در متریان، به تحول شخصیت آنان می‌پردازد.

2. یادگیری «تغییر شخصیت» است. رویدادی روان‌شناختی که در ذهن و روان انسان به‌وقوع می‌پیوندد و در تمامی ابعاد وجودی وی تأثیر می‌گذارد.

3. این امر روان‌شناختی، به تعبیر فلسفی آن، می‌تواند به گونه‌ای «نافع» برای مربی و «مطلوب» برای مربی یا «غیرنافع» برای مربی و «نامطلوب» برای مربی تحقق یابد. به عبارت دیگر، این تغییر ضرورتاً مثبت یا منفی نیست، بلکه می‌تواند متناسب با دیدگاه مربی خوب یا بد باشد.

4. تربیت «یادگیری نافع» یا «رشد شخصیت» است و مربی کسی است که در مربی یادگیری نافع یعنی «رشد» می‌آفریند.

5. بدون یادگیری تربیت ممکن نیست و بدون تربیت رشد شخصیت معنا ندارد و آموزش عبارتست از تدارک آگاهانه، غرض‌مند و اندیشیده این رشد.

6. تحول شخصیت آدمی با تغییر رفتارهای او ملازم یا مطابق است.

7. رفتارهای انسانی شکل‌دهنده فرهنگ عمومی یا مؤلفه‌های آن هستند.

8. اصلاح فرهنگ عمومی یعنی اصلاح رفتارها که از راه برنامه‌ریزی و مهندسی فرهنگ ممکن نیست.

اکنون نتیجه منطقی این است که تربیت موجب تغییر نافع در مؤلفه‌های فرهنگ عمومی می‌شود.

سیزدهمین گزاره این مقاله از سویی به نقش اساسی تربیت در بروز تحولات نافع در فرهنگ عمومی، که اساسی‌ترین مؤلفه‌های آن رفتار است، اشاره می‌کند و از سویی

گزاره‌هایی اساسی در باب تعامل تربیت و فرهنگ عمومی 67 v

دیگر، به نفی امکان برنامه‌ریزی مستقیم یا به اصطلاحی بی‌پایه‌تر، «مهندسی فرهنگ» اشاره دارد.¹

گزاره چهاردهم: تفکر درباره تربیت، مقدمات و تمهیدات لازم را برای عمل تربیتی فراهم می‌آورد، بنابراین، می‌توان به‌طور منطقی نظریه تربیتی را مانند مقدمه عمل تربیتی بر فرهنگ عمومی مؤثر دانست

سخن آخر اینکه تنها و تنها تربیت است که می‌تواند موجب بروز تحول (تغییر نافع) در رفتارها و به تبع مؤلفه‌های فرهنگ عمومی شود، مطابق با گزاره‌های سوم، چهارم، هفتم و نهم می‌توان منطقاً اندیشه تربیتی را مقدمه عمل تربیتی و مؤثر بر فرهنگ عمومی دانست.

نکاتی برای سیاستگذاری

نفی مهندسی فرهنگ نفی سیاستگذاری فرهنگی نیست. این مقاله مدعی است که اصلاح فرهنگ عمومی صرفاً از مسیر اصلاح رفتارها ممکن است که خود منوط به تغییر شخصیت افراد است. «تربیت کردن» چه از راه آموزش‌های رسمی و چه غیررسمی و غیرسازمانی، در هر حال، متعلق مشخصی دارد که از آن به شخصیت تعبیر شد. از آنجا که رفتارهای مشابه افراد گروه اجتماعی شاخصه اصلی فرهنگ عمومی است، تغییر وضعیت در فرهنگ عمومی صرفاً از مسیر تربیت و تحول در شخصیت افراد امکان‌پذیر است. بدین ترتیب برای سیاستگذاری فرهنگی و احیاناً اصلاح فرهنگ عمومی راهی جز طی مسیر طبیعی تغییر رفتارها از راه تربیت وجود ندارد و افراد یا نهادهای سیاستگذار باید به این نکته توجه کافی داشته باشند.

1. نکته نخست اینکه این مقاله اثبات عدم امکان برنامه‌ریزی مستقیم و مهندسی فرهنگی را مطرح نظر قرار نداده است، اما نتیجه منطقی گزاره‌ها چنین مدعایی را مطرح می‌کند. نکته دوم اینکه از عوامل بسیار مؤثر بر تغییر رفتارها و اصلاح فرهنگ عمومی «قانون» است. قانون می‌تواند تغییرات اساسی در رفتارها بیافریند، اما این تغییرات نیز بی‌شک، غیرمستقیم، از مسیر تربیت و در قالب فرایندی تربیتی تحقق‌یافتنی است.

خلاصه و نتیجه‌گیری (به زبان منطق گزاره‌ها)

- گزاره اول: تربیت یک فعالیت و عمل است. (1)
- گزاره دوم: تربیت فعالیت و عملی سنجیده است. (2)
- گزاره سوم: تعلیم و تربیت مبتنی بر تفکر است. (1)+(2)←(3)
- گزاره چهارم: دامنه تربیت از نظر تا عمل گسترده است. (1)+(2)+(3)←(4)
- گزاره پنجم: گستردگی دامنه تربیت از نظر تا عمل، کوشش ذهنی آدمی را به امر تربیت معطوف می‌دارد. (4)←(5)
- گزاره ششم: فلسفه تربیتی عبارتست از کوشش ذهنی معطوف به فعالیت‌های بشری مربوط به امر تربیت که اصلی‌ترین بخش آن نظریه‌پردازی است. (6)
- گزاره هفتم: نظریه تربیتی تجلی پیوند نظر با عمل تربیتی است. (6)+(4)←(7)
- گزاره هشتم: مطابق نظریه بصیرت یادگیری عبارت از تغییر شخصیت و تربیت همان رشد شخصیت است. (8)
- گزاره نهم: نظریه تربیتی مقدمات و تمهیدات لازم برای تربیت (تحول شخصیت) را فراهم می‌آورد. (7)+(8)←(9)
- گزاره دهم: تحول شخصیت آدمی با تغییر رفتارهای او مطابق یا دست‌کم ملازم است. (10)
- گزاره یازدهم: رفتارهای آحاد و افراد انسانی، شکل دهنده فرهنگ عمومی یا دست‌کم مولفه‌های آن هستند. (11)
- گزاره دوازدهم: اصلاح فرهنگ عمومی یعنی اصلاح رفتارها. (12)
- گزاره سیزدهم: تربیت موجب تغییر نافع در مؤلفه‌های فرهنگ عمومی می‌شود. (9)+(10)+(11)←(13)
- گزاره چهاردهم: تفکر درباره تربیت مقدمات و تمهیدات لازم برای عمل تربیتی یعنی تحول شخصیت را فراهم می‌آورد، بنابراین، می‌توان نظریه تربیتی را مقدمه عمل تربیتی و مؤثر بر فرهنگ عمومی دانست. (3)+(4)+(7)+(9)+(13)←(14)

منابع و مأخذ

- آیسنگ، مایکل، 1379. فرهنگ توصیفی روانشناسی شناختی، ترجمه علینقی خرازی و دیگران، تهران: نی.
- پارسا، محمد، 1376. روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها، تهران: سخن.
- جهانبگلو، رامین، 1383. نقد عقل مدرن (1 و 2) گفت‌وگوهایی با اندیشمندان امروز جهان، تهران: فرزاد.
- دورکیم، امیل، 1376. تربیت و جامعه‌شناسی، ترجمه علیمحمد کاردان.
- رحیمی، علیرضا، 2008 م. «بررسی جایگاه تعقل در تعلیم و تربیت اسلامی و ارائه نظریه بصیرت، رساله دکترای تعلیم و تربیت»، استاد راهنما: دکتر علی شریعتمداری، دانشگاه بین‌المللی علوم اسلامی (ICIS).
- رحیمی، علیرضا و مرتضی، گوهری‌پور، 1388. تعلیم و تربیت از نظریه تا عمل: بر اساس آراء فلسفی و تربیتی دکتر علی شریعتمداری، پژوهشگاه آموزش و پرورش.
- _____، 1382. ارزشیابی خلاق در تعلیم و تربیت دینی بصیرت‌گرا (الگوهای برای معلمی اثربخش) / تهران: نهج.
- _____، 1382. مجموعه مقالات: مجموعه مقالات تعلیم و تربیت دینی. مبانی اصول و روش‌ها / تهران: نهج.
- _____، 1385. معنای تربیت (درسنامه‌ای برای اولیاء و مربیان) / تهران: نهج.
- _____، 1385. تربیت دینی کودک: درسنامه‌ای برای مربیان، به سفارش معاونت پژوهشی سازمان تبلیغات اسلامی و دفتر مطالعات گرایش‌های دینی کودکان (مؤسسه راه روشن) / تهران: نهج.

70 v نامه پژوهش فرهنگی، سال دهم، دوره سوم، شماره هفتم

- _____ ، اسفندماه 1386. «انسجام اسلامی و نظریه بصیرت»، همایش بین‌المللی نقش آموزش، علوم و فرهنگ و ارتباطات در تحکیم انسجام اسلامی.
- _____ ، دی ماه 1387. «تربیت عقلانی و تمدن اسلامی: بررسی جایگاه عقل در اندیشه تربیتی و نهاد آموزش اسلامی»، همایش تمدن اسلامی، دانشگاه امام صادق (ع).
- _____ ، پاییز 1387. «نگاهی دوباره به ارشاد اسلامی: رویکردی تربیتی، نامه پژوهش فرهنگی»، فصلنامه تحقیقات فرهنگی، سال نهم، دوره سوم، ش سوم، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- گانیه، روبرت. میلر، 1368. شرایط یادگیری، ترجمه جعفر نجفی زند، تهران: رشد.
- سیف، علی اکبر، 1371. روان‌شناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- شریعتمداری، علی، 1369. روان‌شناسی تربیتی، تهران: امیرکبیر.
- _____ ، 1380. اصول تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تهران.
- _____ ، 1381. تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: امیرکبیر.
- _____ ، 1381. چگونگی ارتقاء سطح علمی کشور، تهران: فراشناختی اندیشه.
- شکوهی، غلامحسین، 1382. مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: به نشر (آستان قدس رضوی).
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، 1366. کسرالاصنام الجاهلیة (عرفان و عرفان نمایان).
- علی، سعید اسماعیل، 1377. پژوهشی پیرامون چند فلسفه تربیتی معاصر، ترجمه عباس عرب، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.

گزاره‌هایی اساسی در باب تعامل تربیت و فرهنگ عمومی 71 v

- مطهری، مرتضی، 1361. آشنایی با علوم اسلامی (حکمت عملی)، تهران: صدرا.

- منصور، محمود، 1373. شخصیت، تهران: دانشگاه تهران.

منابع عربی:

- ابن سینا، حسین بن عبدالله، 1375 ش. الاشارات و التنبیحات، 3 ج، نشر البلاغة، قم: الطبعة الاولى.

- جاحظ، الحیوان، شرح و تحقیق عبدالسلام محمد هارون، مصر: مكتبة مصطفى لبابی الحلبي و اولاده.

- دیوبی، جان، الخبرة و التریبة، ترجمه محمد رفعت رمضان و آخرون، القاهرة: مكتبة الانجلوالمصرية.

- سمعان، صادق، الفلسفة و التریبة، القاهرة: دار النهضة (دت).

- فیکس، فیلیپ. ه، 1965 م. فلسفة التریبة، ترجمه محمد لیبب النجیحی، القاهرة: دار النهضة المصرية.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی