

نقش پیش‌فرض‌های متأفیزیکی در تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی

*دکتر بهرام محسن پور

چکیده

از اوایل قرن بیستم، پژوهش در خصوص نظریه‌های یادگیری، ادراک، رشد شناختی، هوش، انگیزش و... آغاز شد. پژوهشگران غربی اثبات‌گرایی را مبنای معرفت‌شناختی و روش‌شناسی پژوهش‌های خود، در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی قرار دادند. پیش‌فرض‌های جدید این پژوهشگران درباره‌ی ماهیت انسان، به ارایه‌ی تصویری نارسا از رفتار و منش انسان انجامید.

مقاله‌ی حاضر ضمن تشریح مشکل یاد شده در چند نظریه‌ی مطرح در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی پیشنهاد می‌کند که مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی این قبیل پژوهش‌ها ارزیابی و از نتایج آنها، با اختیاط، در جامعه‌ی اسلامی استفاده شود. استدلال نویسنده این است که حاکمیت اثبات‌گرایی مبنی بر سکولاریسم، در نظام تعلیم و تربیت جامعه‌ی اسلامی از تحقق رسالت اصلی این نظام (تأمین سعادت انسان‌ها در دو جهان) جلوگیری می‌کند. پیشنهاد دیگر مقاله آن است که کوشید تا روش‌شناسی سازگار با آموزه‌های دینی ابداع و رهنمودهایی برای هدایت فعالیت‌های تحقیقاتی پژوهشگران در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی ارایه کرد.

واژه‌های کلیدی: روش‌شناسی، اثبات‌گرایی، پیش‌فرض‌های متأفیزیکی، سکولاریسم، علوم تربیتی، روان‌شناسی

مقدمه

از دیرباز، درباره‌ی ویژگی‌های روانی و استعدادهای آدمی نظریه‌های وجود داشته که معلمان و مریبان آنها را راهنمای عمل تربیتی خود قرار می‌دادند و با استناد و تماسک به آنها، به تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان می‌پرداختند؛ مانند نظریه‌های مربوط به تفاوت‌های فردی، یادگیری، شخصیت، انگیزش و هیجان. اگرچه مریبان در گذشته با این نظریه‌ها آشنا بودند، در خصوص صحت آنها شواهد کافی نداشتند و تفسیر خود از این نظریه‌ها را اساس فعالیت تربیتی قرار می‌دادند؛ اما در اواخر قرن نوزدهم میلادی، به تدریج، تلاش برای تعیین صحت نظریه‌های یادشده و اندازه‌گیری توانایی‌ها و استعدادهای ذهنی آغاز و باب تحقیق در حوزه‌ی روان‌شناسی و تعلیم و تربیت گشوده شد.

مفهومی هوش و تعییه‌ی ابزار برای سنجش آن جزء نخستین قلمروهایی است که توجه پژوهشگرانی چون فرانسیس گالتون^۱، آلفرد بینه^۲ و تئودور سیمون^۳ را به خود جلب کرد. پس از آن، کارهای بینه و سیمون در زمینه‌ی سنجش توانایی‌های ذهنی کودکان، به حوزه‌ای جاذب و پرطرفدار مبدل و سرآغاز نهضتی برای ساختن ابزارهای سنجش هوش شد، به طوری که بینه و سیمون، در دانشگاه استنفورد، به کمک لوئیز ترمن^۴ و همکارانش در مورد ابزارهای تهیه‌شده واکاوی و بازنگری کردند که به تهیه‌ی آزمون‌های سنجش هوش منجر شد. پس از اجرای هوش آزمایها و انتشار نتایج آن، ترمن (۱۹۸۶، ص ۱۵) در خصوص کاربرد نتایج آن در تعلیم و تربیت چنین نوشت: «در هر مرحله از پیشرفت کودک، مدرسه باید به امکانات حرفه‌ای او توجه و رسیدگی کند. تحقیقات اولیه نشان می‌دهند افرادی که بهره‌ی هوشی کمتر از هفتاد دارند، می‌توانند کارهایی را که از یک کارگر ساده برمی‌آید، انجام دهند. کسانی که بهره‌ی هوشی آنها بین هفتاد تا هشتاد است، از عهده‌ی کارهایی که یک کارگر نیمه‌ماهر انجام می‌دهد، برمی‌آیند. افرادی که بهره‌ی هوشی آنها هشتاد تا صد باشد، می‌توانند به کارهایی چون منشی‌گری پردازنند. اشخاصی که بهره‌ی هوشی آنها حدود ۱۰۰ تا ۱۱۰ یا ۱۱۵ است، توان کارهای نیمه‌تخصصی را دارند و بالآخره، کسانی که بهره‌ی هوشی

1. Francis Galton

2. Alfred Binet

3. Theodore Simon

4. Lewids Terman

بالاتر از این میزان داشته باشند، وارد مشاغل تخصصی می‌شوند». کاربرد آزمون‌های هوش و سایر ابزارهای اندازه‌گیری استعدادها، از دهه‌ی ۱۹۳۰ به طور وسیع، در مدرسه‌های آمریکا و سپس نظامهای آموزشی کشورهای دیگر متداول شد و از آن پس، از این آزمون‌ها برای سنجش توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان استفاده‌ی فراوان می‌شود، به گونه‌ای که امروز، کمتر نظام آموزش و پژوهشی را می‌توان یافت که از این آزمون‌ها بهره نگیرد.

تحقیقات مربوط به رشد از دیگر حوزه‌هایی است که در اوآخر قرن نوزدهم، کسانی مانند استانلی هال^۱ آن را آغاز کردند. این تحقیقات بیشتر بر رشد جسمی کودکان متمرکز بودند. بعدها ژان پیاژه^۲ و لورنس کلبرگ^۳ تحقیقات خود را در زمینه‌ی رشد عقلانی، عاطفی و اخلاقی کودکان دنبال و یافته‌های تحقیقاتی خود را منتشر کردند. روان‌شناسان رفتارگرا مانند ادوارد ثوراندایک^۴، جیمز واتسون^۵ و بی.اف. اسکینر^۶ و روان‌شناسان پیرو مکتب گشتالت^۷ مانند لفگانگ کهлер^۸، در قرن بیستم، به پژوهش در خصوص یادگیری و ادراک توجه کردند و کتاب‌ها و مقاله‌های فراوانی درباره‌ی کاربرد نتایج این تحقیقات در تعلیم و تربیت نوشتند.

کنار گذاشتن پیش‌فرضهای متفاوتیکی

با وجود اینکه تلاش برای انجام چنین تحقیقاتی همچنان ادامه دارد و سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان بر به کارگیری یافته‌های این نوع پژوهش‌ها در فرایند تعلیم و تربیت تأکید دارند، درباره‌ی چنین تحقیقاتی، از منظرهای مختلف انتقاد شده و متقدان در خصوص اعتبار و قطعیت نتایج شماری از آنها تردیدهایی کرده‌اند. از جمله‌ی انتقادهایی که بر مبانی معرفت‌شناسی و روش‌شناسی این گونه تحقیقات وارد است و در این نوشتار به آن اشاره می‌شود، این است که در پژوهش‌های مبتنی بر مبانی

-
1. Stanly Hall
 2. Jean Piajet
 3. Lawrence Kohlberg
 4. Edward Thorndike
 5. James Watson
 6. B.F. Skinner
 7. Gestalt
 8. Wolfgang Kohler

فلسفی اثبات‌گرایی، پیش‌فرض‌های متأفیزیکی^۱ مربوط به ماهیت انسان کنار گذاشته می‌شوند و پژوهشگران، با این دید که ماهیت انسان از هرگونه پیش‌فرض متأفیزیکی فارغ است، درباره‌ی ویژگی‌های روانی او تحقیق می‌کنند. اصولاً سیر فلسفه در مغرب نشان می‌دهد که از قرن هفدهم به بعد، بیشتر فیلسوفان غرب به شناخت‌شناسی روی آورده، از متأفیزیک روی گردان شدند (سجادی، ۱۳۸۰)؛ بر این اساس می‌توان گفت زمینه برای کنار گذاشتن متأفیزیک در مطالعات حالات انسان فراهم شد. محققی در این خصوص چنین می‌نویسد: «دفع متأفیزیک از حوزه‌ی عقل نظری، نه تنها در علوم طبیعی به جریان افتاد، بلکه در علوم انسانی نیز ادامه یافت. بر اساس رویکرد ماتریالیستی، علوم طبیعی و سپس انسانی بر مبنای مقولات مشاهده‌پذیر و مادی و روش‌شناسی تجربی استوار شدند و تمام آنچه به حوزه‌ی متأفیزیک مربوط می‌شد، به نام امور غیر علمی، از قلمرو مطالعات علمی خارج گشت» (علم‌الهدی، ۱۳۸۶، ص ۱۵۳). دیگر محققی درباره‌ی روش‌شناسی این نوع پژوهش‌ها می‌نویسد: «بی‌توجهی به مبانی روش‌شناختی پژوهش تربیتی، ناشی از حاکمیت بلامانع رویکرد اثبات‌گرایی بر محافل علمی و پژوهشی کشور ماست که با تأکید بر تفکیک علم از مباحث متأفیزیکی و ارزشی در روش‌شناسی پژوهش نیز، قابل به استقلال روش تحقیق از هرگونه مبنا یا پیش‌فرض فلسفی و ارزشی است» (صادق‌زاده، ۱۳۸۷، ص ۱۷).

بر این اساس، پژوهشگرانی که با رویکردی اثبات‌گرا، به تحقیق در خصوص پدیده‌های روانی می‌پردازنند، بر این باورند که در پژوهش‌های علوم اجتماعی و رفتاری می‌توان از روش‌های تحقیق متداول در علوم طبیعی سود جست و به یافته‌های پژوهشی قابل اعتمادی رسید. این رویکرد که در سده‌ی اخیر، متداول‌ترین رویکرد روش‌شناسی پژوهش شده است، در سال‌های اخیر، بر تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی کشور ما سایه افکنده و به حضور خود مشروعیت بخشیده است. لطف آبادی در پژوهشی با عنوان «کاستی‌های معرفت‌شناسی و روش‌شناسی در مقالات پژوهشی روان‌شناسی در ایران»، مقاله‌های روان‌شناختی مندرج در آخرین شماره‌ی هر

۱. به استناد آیات و روایات، گرایش‌ها و توانمندی‌هایی در نهاد انسان گذاشته شده که از آنها به عنوان پیش‌فرض‌های متأفیزیکی یاد می‌شود؛ مانند گرایش به خداباوری، تمیز خیر و شر اخلاقی به طور فطری، و کسب معرفت بدون واسطه‌ی حواس.

چهارده مجله‌ی علمی-پژوهشی ایران را که تا خرداد ۱۳۸۶ در این مجلات چاپ شده بودند، از نظر مبانی و روش‌شناسی ارزیابی کرده و نتیجه گرفته است که: «در این ۱۴ مجله، با ۷۸ مقاله‌ی روان‌شناسی رو به رو هستیم. از این میان، ۷۵ مقاله بر اساس فلسفه‌ی تحصیلی، دو مقاله بر اساس فلسفه‌ی پدیدارشناسی و یک مقاله بر اساس فلسفه‌ی خردگرایی مینوی علم تدوین شده است... [از این رو] فرضیه‌ی تحقیق ما مبتنی بر اینکه وجه کاملاً غالب در پژوهش‌های علمی، در حوزه‌ی روان‌شناسی، اساساً بر فلسفه‌ی تحصیلی و به ندرت، بر فلسفه‌ی پدیدارشناسی و ساختارگرایی مبتنی است و توجهی به بنیادهای نظری فلسفه‌ی علم در روش‌شناسی پژوهش در روان‌شناسی نمی‌شود، تأیید می‌شود» (لطف آبادی، ۱۳۸۶، ص ۲۲-۳۴).

بر این اساس، در پژوهش‌هایی که کنش‌ها و حالات روانی آدمی همچون پدیده‌های مشاهده‌پذیر، اندازه‌پذیر، کنترل‌شدنی و پیش‌بینی‌شدنی مطالعه می‌شوند، پیش‌فرض‌های متافیزیکی به بهانه‌ی آزمون‌پذیر نبودن، از دایره‌ی مطالعات خارج می‌شوند و تصویری نارسا از سیمای انسان و رفتار او ترسیم می‌گردد.

اینک برای آنکه نشان داده شود چگونه در تحقیقات روان‌شناختی و علوم تربیتی مبتنی بر رویکرد اثبات‌گرایی، پیش‌فرض‌های متافیزیکی کنار گذاشته می‌شوند، چند تحقیق به اختصار بررسی می‌شوند.

تحقیق در خصوص رشد عقلانی و مفاهیم دینی

از جمله‌ی تحقیقات پرآوازه در خصوص رشد شناختی در انسان، پژوهش‌های ژان پیاژه هستند. پیاژه اعلام کرد رشد شناختی در کودک چهار مرحله را می‌گذراند که عبارت‌اند از: مرحله‌ی حسی- حرکتی^۱ که نشانه‌های آن از تولد تا دو سالگی ظهور می‌کند؛ مرحله‌ی شهودی یا پیش‌عملیاتی^۲ که از دو تا هفت سالگی بروز می‌کند؛ مرحله‌ی عملیات عینی^۳ (ملموس) که بین هفت تادوازده سالگی تجلی می‌یابد و مرحله‌ی عملیات صوری^۴ که آثار و نشانه‌های آن ازدوازده سالگی به بعد مشهودند. به

1. sensorimotor
2. preoperational
3. concert operations
4. formal operations

نظر پیازه، درک مفاهیم و مسائل فکری، تابعی از رشد شناختی فرد است و رشد ذهنی، به تدریج، از یک مرحله به مرحله دیگر متتحول می‌شود (تراورس، ۱۹۹۷، ص ۱۵۷-۱۷۵). گلدمان از جمله‌ی پژوهشگرانی است که به پیروی از نظریه‌ی رشد شناختی پیازه، تحقیق در خصوص مفهوم خدا و دیگر مفاهیم انتزاعی دینی نزد کودکان را دنبال کرد و به زعم خود دریافت کودکانی که از لحاظ رشد شناختی، در مرحله‌ی شهودی (پیش عملیاتی) هستند، تصویر انسان‌گونه از خدا دارند و قدرت لازم را برای استدلال در این خصوص ندارند. به زعم گلدمان، باید بحث درباره‌ی مفاهیم انتزاعی دینی را به زمانی موقول کرد که کودکان به مراحل بالاتر رشد عقلی رسیده باشند.

پژوهشگر دیگری، با همین شیوه، در خصوص درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی، در بین گروه محدودی از کودکان ایرانی تحقیقی کرد. وی در میان پرسش‌های آزمون، پرسش‌هایی چون سخن گفتن خداوند با حضرت موسی(ع) و تبدیل شدن عصای موسی به مار را مطرح کرد و از آنها خواست تا درباره‌ی علت اینکه حضرت موسی(ع) خدا را ندید و اینکه عصای حضرت موسی(ع) به مار تبدیل شد، اظهار نظر کنند.

این پژوهشگر در خصوص یافته‌های تحقیق خود چنین نتیجه گرفت: «بر اساس تحقیقات رشد شناختی پیازه، بیشتر کودکان از هفت یا هشت سالگی، به مرحله‌ی جدیدی از رشد ذهنی وارد می‌شوند که پیازه آن را مرحله‌ی عملیات عینی نامیده است. کودکانی که در این مرحله از رشد ذهنی هستند، از لحاظ استدلال و منطق، از کودکانی که در مرحله‌ی پیش‌عملیاتی هستند، جلوتر می‌باشند؛ ولی تفکرشنان انضمامی و به عملیات عینی فعلی و موجود محدود است و در برخورد با مفاهیم انتزاعی و توصیف آنها، اساس مادی به مفاهیم می‌دهند. در نتیجه، کودک در برابر پرسش چرا موسی خدا را نمی‌دید؟ قادر به درک مفهوم مجرد بودن خداوند نیست و نمی‌تواند کاملاً صفات جسمانی را از او سلب نماید» (خدامی، ۱۳۷۰، ص ۱۰۲).

این پژوهشگر، در ادامه‌ی بحث‌های خود، با مینا قرار دادن دیدگاه پیازه در خصوص رشد شناختی کودکان، نتایج یافته‌های خود را درباره‌ی پرسش مربوط به تبدیل شدن عصای حضرت موسی(ع) به مار، چنین گزارش می‌کند: «پاسخ‌های کودکان کوچک‌تر نشان می‌دهند که آنها معنای تبدیل شدن عصای موسی(ع) به مار را نمی‌فهمند؛ در نتیجه، معنایی غیر از آنچه مورد نظر است، استنباط می‌کنند؛ به همین دلیل این حادثه را

نفی نمی‌کنند. چون کودکان به ماهیت آن حادثه توجه ندارند و نمی‌توانند آن را درک کنند، پاسخ‌های آنها بیشتر جنبه‌ی افسانه‌ای و جادویی دارند و نقش خداوند را در این حادثه مانند جادوگر یا شعبده‌باز می‌دانند» (همان، ص ۱۱۰).

اگر پژوهشگرانی که با این شیوه‌ها درباره‌ی مفاهیم انتزاعی دینی تحقیقاتی کرده‌اند، به پیش‌فرض‌های متافیزیکی توجه داشتند، از اجرای چنین تحقیقاتی و طرح چنین پرسش‌هایی برای آزمون پرهیز می‌کردند و به سراغ کشف شیوه‌ی «استدلال کودکان» در خصوص مفاهیم دینی نمی‌رفتند. اگر این پژوهشگران از روشی که الیورا پترویچ^۱، در سال ۱۹۸۹ در انگلستان استفاده کرد، سود می‌جستند، نتایج بهتری می‌گرفتند. پترویچ در تحقیق خود، در مصاحبه‌هایی که با کودکان سه تا چهارساله درباره‌ی مفهوم خدا کرد، از کودکان خواست تا اشیای طبیعی و دست‌ساز انسان را از هم تفکیک کنند. سپس از کودکان درباره‌ی منشأ هریک از آنها پرسید. بیشتر کودکان پاسخ دادند که خدا یا یک نیروی ناشناخته اشیای طبیعی را ساخته است. پترویچ نتیجه گرفت که نارسایی رشد مفاهیم دینی ذاتی نیست و کودکان تصور انسان‌گونه از خدا را از بزرگ‌سالان می‌گیرند (واتسون، ۱۹۹۹، ص ۲۶).

پیازه نیز به تحقیق در خصوص باورهای کودکان راجع به مبدأ درخت‌ها، ماه و خورشید پرداخته، نتیجه گرفت که مفاهیم ماه و خورشید، در ذهن کودک، سه مرحله دارند و بروز توالي این مراحل از حدود سه تا داوزده سالگی است. مرحله‌ی اول جاندارپنداری است. در این مرحله کودک می‌پندارد که خورشید و ماه مانند آدمیان زنده‌اند. دومین مرحله ساخته‌پنداری است که بنا به اظهار کودک، خورشید نتیجه‌ی اعمال یک منبع خارجی است و یک فرایند طبیعی، خورشید را به وجود نیاورده است، بلکه پیدایی آن ناشی از عملی است که خداوند در آن دخالت داشته است (جنیزبرگ، ۱۳۷۱، ص ۱۵۹-۱۶۰). بنا بر این، پترویچ و پیازه به جای پرسش مستقیم از تصور کودکان درباره‌ی خدا، از آنها در خصوص مبدأ پیدایی اشیای طبیعی پرسیدند و دریافتند که کودکان پیدایی اشیای طبیعی را به خدا نسبت می‌دهند. صرف نظر از پژوهش‌های پیازه و پترویچ، با استناد به آیات، یکی از ویژگی‌های

1. Olivera Pertowich

انسان این است که فطرت او بر توحید است و آدمی، در ذات خود، به وحدانیت خداوند معتبر است. آیه‌ی ۱۷۲ سوره‌ی اعراف به این موضوع اشاره دارد. علامه طباطبائی (۱۳۶۴، ص ۳۹۹) در تفسیر این آیه می‌نویسد: «این آیات موضوع پیمان گرفتن از بنی نوع بشر بر رویت پروردگار را ذکر می‌کند».

بر اساس چنین پیش‌فرضی، آدمی فطرتاً به وجود خداوند اعتقاد دارد و اگر از نخستین سال‌های کودکی، در قالب حکایت‌های شیرین و مثال‌های ساده، از خداشناسی با کودک سخن گفته شود، او این سخنان را می‌پذیرد و نیازی نیست که بزرگ‌سالان با برهان او را مجاب کنند که خدا دیدنی نیست و چنین و چنان است یا از او بخواهند که خود دلیل بیاورد، بلکه باید بکوشتند تا فطرت خدا آشنا کودک را بیدار کنند و متناسب با فهم او، درباره‌ی خدا با وی سخن بگویند و خداشناسی را که زیربنای تربیت دینی است، با روش‌های معصومین(ع) دنبال کنند.

همان طور که اشاره شد، پژوهشگر ایرانی برای کشف شیوه‌ی استدلال کودکان در خصوص معجزه، از داستان سخن گفتن خداوند با حضرت موسی(ع) و تبدیل شدن عصای حضرت موسی(ع) به مار استفاده کرد. او برای اینکه نشان دهد کودکان نمی‌توانند پدیده‌های غیر طبیعی (معجزه) را درک کنند، به نظرات کودکان مورد آزمایش استناد می‌کند و می‌نویسد بر این اساس است که کودک می‌گوید که نمی‌شود درخت آتش بگیرد و نسوزد؛ همچنین از عصا مار به وجود نمی‌آید. بنا بر این، مارشدن عصای حضرت موسی(ع) با منطق عینی و وابسته به ماده‌ی کودک هشت تا دوازده ساله سازگار نیست (خادمی، ۱۳۷۰، ص ۱۱۲).

نکته‌ی مهم درباره‌ی پرسش‌های یادشده این است که در اینجا نیز، پژوهشگر «در صدد کشف نحوه‌ی استدلال کودکان در خصوص پدیده‌های غیر طبیعی برمی‌آید»؛ اما چون کودکان به منطقی که برای تبیین پدیده‌های طبیعی به کار می‌روند، پاییند هستند و از منظر این منطق، به پدیده‌های غیر طبیعی می‌نگرنند، وی نتیجه می‌گیرد که کودکان نمی‌توانند پدیده‌های غیر طبیعی و معجزه را درک کنند؛ در حالی که نباید توقع داشت کودکان پدیده‌های غیر طبیعی را مانند پدیده‌های طبیعی تبیین کنند؛ زیرا همان طور که می‌دانیم، افزون بر عالم خلق (عالی مادی‌ای که ما در آن زندگی می‌کنیم). عالم دیگری نیز وجود دارد (عالی امر یا ملکوت). در عالم خلق، حوادث بر اساس قوانین علت و

معلولی صورت می‌گیرند و هیچ اتفاقی رخ نمی‌دهد، مگر آنکه علت یا عللی داشته باشد؛ یعنی آب نمی‌جوشد، مگر آنکه حرارت داده شود. اما حوادث عالم امر از قوانین علت و معلولی تبعیت نمی‌کنند و به همین دلیل نمی‌توان با استفاده از قوانین حاکم بر عالم خلق، به تبیین حوادث عالم امر پرداخت؛ پس تبدیل شدن عصای حضرت موسی(ع) به مار که مربوط به عالم امر است، طبق قوانین عالم خلق توجیه نمی‌شود و این مطلب را باید تعبدً پذیرفت. اساساً وقتی حضرت موسی(ع) به وادی طوی آمد و خداوند با او سخن گفت و از وی درباره عصایش پرسید، خواست به او بفهماند که ورای عالم خلق، عالم دیگری وجود دارد که در آن، عصا به مار تبدیل می‌شود و به حالت اولیه‌اش بر می‌گردد. لذا حتی اگر بزرگ‌سالان هم با چنین پیش‌فرض‌های متافیزیکی‌ای آشنا نباشند و بخواهند با کمک قوانین عالم اسباب یا عالم خلق، به توجیه حوادث عالم امر بپردازنند، چهار سردرگمی می‌شوند. به همین دلیل، زمانی که پژوهشگران چنین پیش‌فرض‌هایی را در تحقیقات خود نادیده می‌گیرند و از کودکان توقع دارند با همان ذهنیتی که از دنیای مادی دارند، به توجیه حوادث عالم امر بپردازنند، هم کودکان را به بیراهه می‌کشانند و هم خود به نتیجه‌ی درستی نمی‌رسند.

تحقیق در خصوص رشد اخلاقی کودکان

ژان پیاژه و پس از وی، کلبرگ از جمله‌ی پژوهشگرانی هستند که درباره رشد اخلاقی در کودکان تحقیق کرده و کوشیده‌اند تا از مراحل رشد اخلاقی در کودکان و نوجوانان تصویری ارایه کنند. پیاژه و کلبرگ می‌گویند رشد اخلاقی کودکان به معنای تغییر در چگونگی استدلال آنها در امور اخلاقی، نگرش آنان نسبت به قانون‌شکنی و رفتار آنان در مواجهه با مسائل اخلاقی است (لطف آبادی، ۱۳۸۴، ص. ۸۱).

کلبرگ در یکی از مطالعات خود برای پی‌بردن به رشد قضایت اخلاقی در کودکان، آنها را با داستان‌های معماگونه‌ای مواجه ساخت و از آنها خواست در خصوص آنها اظهار نظر کنند تا معلوم شود که در چه مرحله‌ای از رشد اخلاقی قرار دارند. یکی از این داستان‌های معماگونه، ماجراهای هاینز^۱ و داروساز است که در زیر می‌خوانیم: در اروپا، زنی بر اثر نوع خاصی از سرطان در حال مرگ بود. دارویی وجود داشت

که پژوهشکان فکر می‌کردند ممکن است او را نجات دهد. دارو نوعی از رادیوم بود که به تازگی، داروسازی در شهر محل زندگی بیمار کشف کرده بود. ساخت دارو گران تمام شده بود و داروساز قیمت آن را ده برابر بیشتر از هزینه‌ی ساخت آن تعیین کرده بود. او دویست دلار برای رادیوم پرداخته بود و برای مقدار کمی از آن دارو، دوهزار دلار می‌خواست. هاینریخ، همسر زن بیمار، برای تأمین آن پول به همه‌ی کسانی که می‌شناخت، مراجعت کرد؛ اما تنها توانست چیزی حدود هزار دلار جمع‌آوری کند که نیمی از قیمت دارو بود. هاینریخ به داروساز گفت که همسرش در حال مرگ است و از او خواست که دارو را ارزان‌تر بفروشد یا اجازه بدهد که بعداً پول آن را پردازد؛ اما داروساز گفت: «نه. من دارو را کشف کرده‌ام و می‌خواهم از طریق آن پول دریافت». بنا بر این هاینریخ نامید شد و شیشه‌ی مغازه‌ی داروساز را شکست تا دارو را بدزد.

۱- آیا هاینریخ باید این کار را می‌کرد؟

۲- آیا این کار واقعاً درست است یا غلط؟ چرا؟ (شهر آرای، ۱۳۸۴، ص ۱۹۹).

قضاوی اخلاقی هم از رشد شناختی تأثیر می‌پذیرد و هم تابعی است از نظام ارزشی کسی که قرار است قضاویت کند؛ برای مثال در جامعه‌ای که نجات جان انسانی در گرو سرقت از یک مغازه است و جان چنین انسانی با ارزش‌تر از مقداری داروست، قضاویت کننده، متناسب با این نظام ارزشی، سرقت را جایز می‌شمارد و دزدی را در این مورد، غیر اخلاقی تلقی نمی‌کند؛ اما در جامعه‌ای که دزدی، در هر موقعیتی و به طور مطلق مذموم تلقی شود، قضاویت کننده، قضاویت دیگری خواهد داشت. بنا بر این، تفسیر داده‌های مربوط به قضاویت اخلاقی کودکان و نوجوانان باید، در پرتو نظام ارزشی جامعه‌ای صورت گیرد که دانش‌آموزان به آن تعلق دارند. استاد مطهری (۱۳۶۴، ص ۱۰۹) در خصوص تأثیر نظام ارزشی بر حکمی که در مورد فعل اخلاقی صادر می‌شود، نوشت: «میان فعل اخلاقی و اخلاق باید تفاوت قابل شد. این سخن که فعل اخلاقی تغییر می‌کند، با اسلام هم سازگار است؛ مثلاً کسی می‌پرسد دزدی حرام است یا حلال؟ ما می‌گوییم دزدی حرام است. سپس می‌پرسد آیا موقعیتی هست که دزدی در آن جایز باشد؟ می‌گوییم بله؛ پیش می‌آید که حتی واجب هم می‌شود».

نکته‌ی دیگری که باید یادآوری کرد، رابطه‌ی میان قضاویت اخلاقی و رفتار اخلاقی است. کلبرگ بر این عقیده است که قضاویت و «رفتار اخلاقی» کودکان و نوجوانان به

جای آنکه تابع مقتضیات زندگی اجتماعی و فرهنگی آنها باشد، ناشی از رشد اخلاقی آنهاست. واقعیت این است که قضاوت اخلاقی همیشه معرف عملکرد اخلاقی فرد نیست. رفتار اخلاقی شخص ممکن است مخالف استدلال‌های اخلاقی او باشد (لطف آبادی، ۱۳۸۴، ص ۸۵-۸۶).

آنچه از نظر پیازه و کلبرگ مهم است، رشد قوهی قضاوت اخلاقی است که به کمک آزمون‌هایی از نوع آزمون پیش گفته سنجیده می‌شود. رشد قوهی قضاوت اخلاقی می‌تواند به درک خوب و بد اخلاقی کمک کند؛ اما آنچه مهم است، التزام عملی به ارزش‌های اخلاقی است؛ زیرا فواید عمل به موازین اخلاقی، بیش از نتایج افزایش رشد قوهی قضاوت اخلاقی است. به علاوه، چون انسان به طور فطری، به کارهای اخلاقی متمایل و از امور غیر اخلاقی گریزان است، باید به جای داشتن دغدغه‌ی قوهی قضاوت، به تربیت اخلاقی کودکان و نوجوانان همت گماشت تا زمینه‌ی شکوفایی گرایش‌های فطری و اخلاقی آنها فراهم گردد؛ زیرا بر اساس یکی از پیش‌فرض‌های متافیزیکی، فطرت آدمی بر تمیز تقوا از فجور سرنشه شده و آدمی می‌تواند امور اخلاقی را از غیر اخلاقی تشخیص دهد؛ از این رو آنچه مهم است، پرورش تمایلات فطری اخلاقی به مدد تربیت اخلاقی است. محققی در این زمینه می‌نویسد: «از نظر عالمان اخلاق مسلمان، تربیت اخلاقی مستلزم فراهم کردن زمینه‌های آموزش و پرورش خاصی برای شکوفایی و تثبیت یک سلسله ارزش‌های اخلاقی فطری است که انسان‌ها از آغاز تولد همراه خود دارند. حضور فطری این ارزش‌ها در هشتمنی آیه‌ی سوره‌ی شمس که عهده‌دار بیان و ساختار قابلیت‌های اخلاقی روان انسان‌هاست، به صراحةً گوشزد شده است» (شاملی، ۱۳۷۹، ص ۲۰).

علامه طباطبائی عقیده دارد که انسان، بنا به ندای فطرت، از هر عملی که با کمال نفس منافات داشته باشد، دوری می‌جوید و خوبی را به بدی ترجیح می‌دهد. وی در تفسیر «المیزان» در این خصوص می‌نویسد: «اگر آیه‌ی شریفه‌ی **(فَالْهَمَّهَا فَجُورُهَا وَ تَقْوِيَهَا)** هم تقوای نفس و هم فجور آن را الهام می‌خواند، برای این است که بفهماند مراد از این الهام این است که خدای تعالی صفات عمل انسان را به انسان شناسانده و به او فهمانده عملی که انجام می‌دهد، تقواست یا فجور... و خلاصه، منظور از الهام این است که خدای تعالی به انسان‌ها شناسانده که آنها فجور است یا تقوا و برایشان مشخص کرده که تقوا چگونه اعمالی و فجور چه اعمالی است» (طباطبائی، ۱۳۶۴، ص ۴۹۹-۵۰۰).

تحقیق در خصوص یادگیری

روان‌شناسان رفتارگرا برای پی‌بردن به نحوه‌ی یادگیری در انسان یا به سخن دیگر، راه‌های کسب معرفت در آدمی، آزمایش‌های متعددی را با حیوانات و پژوهش‌های گوناگونی را در مورد یادگیری در انسان انجام داده‌اند. آنها بر مبنای نظریه‌ی شرطی شدن یا محرک-پاسخ، یادگیری را محصول تحریک حواس در مقابل محرکات محیطی و ثبت آثار این محرکات در ذهن تلقی می‌کنند. آنان با اتکا بر اثبات‌گرایی، تجارت حسی را منشأ یادگیری و ادراک می‌دانند و با هر اندیشه‌ای که از دایره‌ی حواس خارج باشد، مخالفت می‌ورزند؛ در حالی که بر اساس پیش‌فرض‌های متأفیزیکی، آدمی می‌تواند افروزن بر حواس، از مجاری دیگری کسب معرفت کند و به حقایقی دست یابد که حس و تجربه در دستیابی به آنها نقشی ایفا نمی‌کنند. رؤیای صادقه، علم لدنی، الهام و وحی انواعی از معرفت هستند که در این نوشتار، آنها را در شمار پیش‌فرض‌های متأفیزیکی قرار می‌دهیم.

قرآن در سوره‌ی یوسف (ع)، با ذکر چند مورد رؤیای صادق به این حقیقت اشاره می‌کند که در عالم خواب، مجرایی برای کسب معرفت به روی آدمی گشوده می‌شود و انسان به حقایقی دست می‌یابد که اندام‌های حسی در کسب آنها نقشی ندارند. یکی از این موارد، خواب حضرت یوسف (ع) است. او در خردسالی و بدون تأثیرپذیری از تصوراتی که در عالم خیال، به سراغ اشخاص بزرگسال می‌آید، به شکل نمادین خوابی دید که سالیان بعد تحقق یافت و اسرار آن برایش آشکار شد. مورد دوم خواب‌های دو تن از زندانیانی بود که با حضرت یوسف (ع) در زندان بودند. حضرت یوسف (ع) با تعییر خواب‌هایشان آنها را از سرنوشت‌شان آگاه کرد. مورد دیگر خواب عزیز مصر بود که حضرت یوسف (ع) آن را تعییر کرد و دیری نپایید که این خواب تحقق یافت.

علم لدنی نیز معرفتی است که بدون وساطت اندام‌های حسی کسب می‌شود و موهبتی است که خداوند به انسان‌های خاصی عطا می‌کند؛ برای مثال حضرت خضر (ع) با استمداد از این علم کارهایی کرد که شگفتی حضرت موسی (ع) را در پی داشت.

وحی نوع خاصی از معرفت است که خداوند به قلب انبیا می‌رساند و حواس در کسب آن نقشی ندارند. الهام نیز وجه دیگری از معرفت است که از سinx اشرافات ریانی است و انسان‌های خاصی، بدون وساطه‌ی حواس آن، را درک و کسب می‌کنند.

نتیجه‌گیری

ویژگی‌های روانی آدمی مانند ادراک، تفکر، یادگیری، انگیزش، هیجان، عواطف و... که موضوع مورد مطالعه‌ی پژوهشگران حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی به شمار می‌روند، فرایندهای پیچیده‌ای هستند که شناخت درست آنها در گرو فهم پیش‌فرض‌های متافیزیکی است؛ از این رو، وقتی پیش‌فرض‌های متافیزیکی مربوط به انسان کنار گذاشته می‌شوند، ابعاد وجودی انسان مانند پدیده‌های مادی، تحقیق و بررسی می‌شوند؛ انسان در حد یک شئ تنزل می‌باید و از شائ روحانی او غفلت و در نتیجه، تصویری نارسا از ظرفیت‌ها و توانمندی‌های او ترسیم می‌شود. متأسفانه در این نوع پژوهش‌های روان‌شناختی و علوم تربیتی که منشأ فلسفی آنها اثبات‌گرایی بوده است، به پیش‌فرض‌های متافیزیکی توجه نشده است؛ از این رو، بنا نهادن تعلیم و تربیت بر یافته‌های پژوهشی مبتنی بر رویکرد اثبات‌گرایی -که بر سکولاریسم استوار است- برای نظام تعلیم و تربیت ما که فلسفه و جهان‌بینی حاکم بر آن، برای آدمی شائی روحانی قابل است و رسالتش مهیا ساختن آدمی برای زندگی در دو جهان است، سزاوار نیست. پیشنهاد می‌شود نتایج پژوهش‌های روان‌شناختی و علوم تربیتی مندرج در کتاب‌ها و مقاله‌ها، به ویژه در چندین دهه‌ی اخیر، ارزشیابی و یافته‌های مبتنی بر اثبات‌گرایی کنار گذاشته شوند یا به آنها با احتیاط استناد شود. دیگر آنکه روش‌شناسی‌های تحقیقات روان‌شناسی و علوم تربیتی موجود، در پرتو مناسبات علم و دین بیشتر نقد شوند تا از این راه، هم از سلطه‌ی اثبات‌گرایی بر تحقیقات جلوگیری شود و هم راه برای شناسایی رویکردهای تحقیقاتی سازگار با آموزه‌های دین هموار گردد.

منابع

قرآن

- چینبزبرگ، هربرت و سیلویا اپر (۱۳۷۱). *رشد عقلانی کودک از دیدگاه پیازه، ترجمه‌ی فریدون حقیقی و فریده شریفی*، تهران، انتشارات فاطمی.
- خادمی، عزت (۱۳۷۰). «درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال هفتم، پاییز و زمستان، ۱۳۷۰، شماره‌ی مسلسل ۲۷ و ۲۸، تهران، مرکز تحقیقات آموزشی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۰). *تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، انتشارات امیر کبیر.
- شاملی، عباسعلی (۱۳۷۹). «در تکاپوی رسیدن به مدلی از تربیت اخلاقی در اسلام»، *تربیت اسلامی، ویژه تربیت اخلاقی (کتاب دوم)*، تهران، مرکز مطالعات تربیت اسلامی وابسته به معاونت پژوهشی وزارت آموزش و پرورش.
- شهر آرای، مهرناز (۱۳۸۴). *روان‌شناسی رشد نوجوان، دیدگاهی تحولی*، تهران، نشر علم.
- صادق‌زاده قمصی، علی‌رضا (۱۳۸۷). «دیدگاهی اسلامی به روش‌شناسی تحقیق تربیتی»، *روشنی‌شناسی تحقیق در تعلیم و تربیت*، رویکردی اسلامی، تأليف عبد الرحمن نقیب عبد الرحمن، ترجمه‌ی بهروز رفیعی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۳۶۴). *المیزان*، ج ۸، ترجمه‌ی سید محمد باقر موسوی همدانی، قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- _____ (۱۳۶۴). *المیزان*، ج ۲۰، ترجمه‌ی سید محمد باقر موسوی همدانی، قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۶). «چرخش از عالم دوقطبی به جهان سه‌درجه‌ای»، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره‌ی ۲۰، تهران، مؤسسه‌ی پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- لطف‌آبادی، حسن (۱۳۸۴). «نقد نظریه‌های رشد اخلاقی پیازه و گلبرگ و باندورا و ارایه الگویی نو برای پژوهش در رشد اخلاقی دانش‌آموزان»، *فصلنامه نوآوری‌های*

آموزشی، شماره‌ی ۱۱، تهران، مؤسسه‌ی پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش.

_____ (۱۳۸۶). «کاستی‌های معرفت‌شناسی و روش‌شناسی در مقالات پژوهشی روان‌شناسی در ایران»، حوزه و دانشگاه، سال سیزدهم، شماره‌ی ۵۳، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

مطهری، مرتضی (۱۳۶۴). *تعلیم و تربیت در اسلام*، چ ۶، تهران، انتشارات الزهرا.

Terman. M. Lewis, *Intelligence tests and school Rrganization* New York, World, 1923, 27 as cited in Oakes, Jeannie, *Keeping Track. How Schools Structure Inequality?*, Yale University press, 1986.

Travers, F. John (۱۹۹۷). *The Growing Child, Introduction to Child Development*, John Wiley and Sons, Inc, New York.

Watson, Branda (1994). *The Effective Teaching of Religious Education*, Farmington Institute for Christian Studies, London.