

تعلیم و تربیت از منظر نظریه اسلامی عمل در چالش با رویکرد رفتارگرایانه

زهرا اشعری

کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

هاجرالسادات قاسمی

کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

چکیده

رفتارگرایی به‌عنوان یکی از قدیمی‌ترین نظریات آموزشی، اگرچه همواره به‌وسیله رویکردهای پس از خود مورد نقد قرار گرفته است، امروزه همچنان جایگاه خود را در حیطه عملی آموزش و تربیت داراست. نظریه اسلامی عمل با تأکید بر عاملیت انسان، فاصله قابل توجهی با این نظریه دارد. در این مقاله، مبانی رفتارگرایی و دلالت‌های آن در تربیت، از زاویه نظریه اسلامی عمل نقد شده است. در این راستا، قانونمندی، عینیت‌گرایی، انفعال انسان و تحویل‌گرایی در دو بُعد روشی و هستی‌شناختی آن به‌عنوان مبانی رفتارگرایی معرفی شده و سپس دلالت‌های تربیتی آن‌ها بررسی شده است. قلمروی آموزش و یادگیری دارای فاکتورهای متعددی همچون تعیین هدف، ارزشیابی، انگیزش، روش‌ها، محتوای آموزشی، مربی و یادگیرنده است. اما با توجه به عامل بودن انسان، چنان‌که در نظریه اسلامی عمل مطرح است، فرآیند پیچیده یادگیری در دیدگاه رفتارگرا دچار توهم ساده‌انگاری است؛ به‌طوری‌که این نظریه، تقویت را تنها عامل ایجاد و

ادامه رفتار نمی‌داند، بلکه مهار درونی و نیز عوامل بازدارنده درونی از جمله فاکتورهای محدودکننده آن هستند. همچنین در نظریه اسلامی عمل، انسان دارای هویتی جمعی است و یکی از عرصه‌های بروز و ظهور عاملیت آدمی، جامعه است. بنابراین، یکی از جنبه‌های عاملیت انسان، تعامل اجتماعی است. در واقع، یادگیری، آن‌طور که در نظریه رفتارگرایی مطرح است، مسیری خطی نیست؛ بلکه این فرآیند از برهم کنش میل، معرفت و اراده دانش‌آموز در تعامل فعال با عوامل محیطی حاصل می‌شود.

کلیدواژگان: رفتارگرایی، نظریه اسلامی عمل، تعلیم و تربیت، تقویت، عاملیت

۱. مقدمه

تحقق علوم انسانی اسلامی در گروی گفتگویی دو طرفه میان این علوم و منابع اسلامی است. با این حال، نباید انتظار داشت منابع اسلامی تا زمانی که در شکل یک نظریه انسجام نیابد، به صورت خام در این گفتگو قابلیت‌های خود را نشان دهد. نظریه اسلامی عمل که در طول سال‌ها شکل گرفته و هم‌اکنون مورد تأیید کرسی نظریه‌پردازی قرار گرفته، یکی از نظریات اسلامی در حیطه تعلیم و تربیت است که به وسیله دکتر خسرو باقری ارائه شده است (۱۳۹۱). این نظریه با داعیه امکان تحقق علم دینی بنا نهاده شده است (باقری، ۱۳۸۲). علم تعلیم و تربیت مقوله‌ای است که به دلیل ماهیت هدایتگری دین از یک طرف و روبه‌رو بودن با عنصر انسانی از طرف دیگر، دارای ظرفیت بالایی برای اخذ پیش‌فرض‌های خود از دین است. در این نظریه، دین منبع و مرجع مناسبی برای اخذ پیش‌فرض‌های علم دانسته شده است. در پله بعدی، تجربه و آزمایش براساس این پیش‌فرض‌ها برای شکل‌گیری علم ضروری هستند. لذا با چنین تعریفی از علم دینی، می‌توان و لازم است چنین نظریه‌ای نسبت خود را با سایر نظریات مشخص کند تا بتواند در مسیر پویایی علمی قرار گرفته و امکان رشد خود و سایر نظریات این قلمروی علمی را فراهم کند. رفتارگرایی^۱ را می‌توان یکی از اولین مکاتب روان‌شناختی در آغاز

1. behaviorism

شکل‌گیری روان‌شناسی به‌عنوان یک علم دانست. این رویکرد در چهارچوب معیارهای پوزیتیویستی یا اثبات‌گرایی، در نیمه اول قرن بیستم فراگیر شد و نظام‌های آموزش و پرورش را به‌شدت تحت تأثیر خود قرار داد؛ به‌طوری که علی‌رغم گسترش مکاتب و رویکردهای جدید، هنوز تأثیر قابل توجه رفتارگرایی در اغلب نظام‌های آموزشی از جمله آموزش و پرورش ایران دیده می‌شود. در این دیدگاه، یادگیری دارای سازوکار مکانیستی است؛ بدین معنا که برآیند نیروهای بیرونی بر یک شخص، منجر به سر زدن رفتارهای خاصی از وی می‌شود. از این منظر، انسان تحت سیطره عوامل و محرک‌های محیطی است و اراده و دیگر مؤلفه‌های درونی او نادیده گرفته یا غیر قابل توجه شمرده می‌شود. این مقاله درصدد است تا دلالت‌های آموزشی دیدگاه رفتارگرایی را از منظر نظریه اسلامی عمل مورد بررسی و نقد قرار دهد.

۲. رویکرد رفتارگرایی و دلالت‌های آموزشی آن

رفتارگرایی در حیطه روان‌شناسی با مفاهیم محرک، پاسخ و شرطی‌شدن تعریف می‌شود. در اوایل قرن بیستم، ایوان پاولف^۱، فیزیولوژیست بزرگ روسی دریافت که همراه شدن صدای زنگ با آوردن غذا، سگ را شرطی می‌کند و بعد از مدتی، بزاق دهان سگ تنها با شنیدن صدای زنگ و بدون آنکه غذایی وجود داشته باشد، ترشح می‌شود. به عبارت دیگر سگ نسبت به صدای زنگ شرطی شده و بدون آنکه بوی غذا بیاید، تنها با شنیدن صدا انتظار غذا دارد. حتی پس از مدتی، در آن محدوده زمانی، بدون صدای زنگ نیز بزاق سگ به نشانه انتظار غذا ترشح می‌شود یا تنها با دیدن نگهبان غذا، این اتفاق می‌افتد. این رابطه بین محرک و پاسخ، یک تعریف عمومی از شرطی‌شدن کلاسیک است که پاولف به آن دست یافت. آزمایش‌های پاولف نشان‌دهنده چهار اصل مهم «تقویت»، «خاموشی»، «تعمیم» و «افتراق» بود که تا امروز در تمام نظریه‌های محرک و پاسخ دیده می‌شوند. تقویت به این معناست که پاسخ ترشح بزاق پس از ارائه مداوم غذا و بلافاصله

1. Ivan Pavlov

بعد از شنیدن زنگ تقویت می‌شود. اگر زنگ چند بار به صدا در آید، اما غذا به سگ، یا همان پاسخ‌دهنده، داده نشود پاسخ سگ یعنی ترشح بزاق از بین می‌رود. این امر خاموشی نامیده می‌شود. تعمیم محرک به این معناست که سگ به هر صدایی شبیه به آن زنگ خاص، عکس‌العمل مشابه نشان می‌دهد و منتظر غذا می‌ماند. منظور از افتراق این است که پس از چند بار تمرین، سگ می‌تواند زنگ مورد نظر را از سایر زنگ‌ها تشخیص دهد. از نظر برخی دانشمندان آن زمان، به نظر می‌رسید که نظریه پاولف می‌تواند بسیاری از رفتارهای انسان را نیز توجیه کند؛ لذا گروهی از روان‌شناسان را که به دنبال دقت و عینیت علوم طبیعی در عرصه علوم انسانی بودند، جذب کرد. جان بی. واتسون در آمریکا در این زمینه پیش‌گام بود. (سیف، ۱۳۸۰)

واتسون مخالف روان‌شناسی درون‌نگر بود که می‌خواست از طریق درون‌نگری داده‌های خصوصی و وجدانی را در مقوله‌هایی مانند توجه، تصمیم، حافظه و انگیزه به دست آورد. او معتقد بود برای تبدیل روان‌شناسی به یک علم تجربی باید بر داده‌هایی تکیه کرد که ویژگی تحقیق‌پذیری دارند و دقت و عینیت لازم برای علمی بودن را فراهم می‌کنند. نظریه محرک و پاسخ به واتسون امکان می‌داد تا تنها با تمرکز بر رفتارهای عینی و مشهود انسان بتواند او را تحلیل کرده و با تغییر محرک‌ها به دنبال پاسخ مطلوب باشد. بدین ترتیب، واتسون با بهره‌گیری از فعالیت‌های پاولف، روان‌شناسی رفتارگرا را بنیان نهاد و برای گسترش یک نظریه یادگیری براساس محرک و پاسخ بهره برد. (یوسفی، ۱۳۸۹: ۲۵) وی تحت تأثیر استاد بیولوژی خود، نحوه تأثیرگذاری محرک‌ها را بر انسان شبیه به تأثیر محرک‌هایی مانند نور و گرما بر ارگانیسم‌های ساده‌ای مانند گیاهان در نظر گرفت. عکس‌العمل خودبه‌خودی ارگانیسم‌ها در مقابل محرک‌های بیرونی یا تروپیسم، یک عکس‌العمل غیرارادی و مکانیستی است و واتسون برای نیل به عینیت مورد نظرش، رفتارهای انسان را از جنس تروپیسم در نظر گرفت. (باقری، ۱۳۸۷: ۳۲-۳۱)

نکته درخور توجه در نگاه واتسون آن است که تلاش می‌شود تا چگونگی یک رفتار و علت شکل‌گیری آن - نه دلیل شکل‌گیری که مستلزم حضور استدلال‌های ذهنی باشد

- تحلیل شده و با کم و زیاد کردن و کنترل عوامل یا محرک‌ها، رفتار مطلوب حاصل شود. علت، تبیینی مکانیکی از پدیده‌ها به دست می‌دهد و ناظر بر رابطه‌ای جبری بین آن‌هاست؛ ولی دلیل، ناظر بر عوامل رخداد یک پدیده است، بی‌آنکه وجود آن‌ها اجباری در پدید آمدن آن باشد. بسیاری از هیجانات، ترس‌ها و اضطراب‌های آدمی، براساس این نظریه، حاصل شرطی‌سازی‌های گذشته بوده است؛ مثل دانش‌آموزی که به دلیل رفتار ناراحت‌کننده یک معلم به کلی از درس و مدرسه بیزار شده است یا فردی که با عبور از محل تصادف خود در گذشته، دچار اضطراب می‌شود. چنین وضعیت‌هایی براساس قوانین نظریه محرک- پاسخ قابل اصلاح نیز هستند. مثلاً می‌توان با همراه کردن صدایی ترسناک و نشان دادن یک عروسک موش پشمالو، کودکی را شرطی کرده و از عروسک مورد نظر و کلیه عروسک‌های پشمالوی دیگر ترسانند یا ترس کودکی دیگر را نسبت به یک خرگوش با همراه کردن محرک‌های خوشایند دیگر به تدریج از بین برد. عبارت مشهور واتسون نشان‌دهنده نگاه او به توان و قابلیت رفتارگرایی است: «یک عده کودک سالم را به من بسپارید و برای تربیت آن‌ها مرا آزاد بگذارید. من تضمین می‌کنم که هر یک از آنان را چنان تربیت کنم که پزشکی برگزیده، حقوق‌دان، هنرپیشه‌ای ماهر و بازرگانی صاحب نام و حتی گدا و دزد بار بیابند». (یوسفی، ۱۳۸۹: ۲۷) وی به نظریه‌های ارثی بودن رفتار اعتقاد ندارد و تنها محیط و ترکیب‌های خاص محرک‌های محیطی را عامل شکل‌دهی به رفتارها و وسیله‌ای برای اصلاح آن‌ها می‌داند. (همان)

ادوارد ثرنادیک یکی دیگر از رفتارگرایان برجسته، نظریه کلاسیک محرک و پاسخ را با طرح قانون اثر و برخی قوانین دیگر گسترش داد. طبق قانون اثر، تأثیر یا نتیجه رفتار (پاسخ) است که تعیین می‌کند آیا آن رفتار آموخته می‌شود یا خیر؛ بدین معنا که اگر در حضور یک محرک، پاسخی داده شود و نتیجه خوشایند باشد، آن پاسخ تقویت می‌شود و لذا رفتار، آموخته شده و باقی می‌ماند. گربه‌ای که در یک اتاقک اسیر شده و راه خروج را نمی‌داند، راه‌های مختلف و به عبارت دیگر پاسخ‌های مختلف را از چنگ زدن به دیواره و جیغ زدن تا بالا و پایین پریدن امتحان می‌کند. در نهایت پای او به نقطه‌ای از کف قفس

می‌خورد و در باز می‌شود. گربه در اثر دریافت نتیجه مطلوب می‌آموزد که برای تکرار نتیجه باید کجای قفس را فشار بدهد (سیف، ۱۳۸۰: ۲۴۳).

پس از ثرندایک، فردریک اسکینر، مشهورترین روان‌شناس رفتارگرا، فعالیت‌های وی را تکمیل کرد و نظریه رفتارگرایی را بیش از دیگران در عرصه تعلیم و تربیت گسترش داد. وی طی آزمایش‌های خود برای تحلیل رفتار انسان به این نتیجه رسید که در بسیاری موارد، یافتن محرک‌های یک رفتار به دلیل تعدد و ناشناخته بودن ممکن نیست. مثلاً برای کسی که آواز می‌خواند یا رفتار عاطفی ویژه‌ای نشان می‌دهد، نمی‌توان به‌سادگی محرک‌های اصلی این رفتار را پیدا کرد و مثلاً آواز خواندن را تنها به علت (محرک) شنیدن موسیقی نسبت داد. وی همچنین دریافت که بر خلاف گفته ثرندایک، گاهی پاسخ‌هایی که با شرایط نامطلوب همراه می‌شوند بهتر آموخته می‌شوند. براساس همین یافته‌ها بود که اسکینر شرطی‌سازی عاملی را مطرح کرد. رفتار عاملی، رفتار فعال است و روی محیط عمل می‌کند؛ مانند کودکی که برای دسترسی به خوراکی مورد علاقه‌اش، صندلی آشپزخانه را کنار قفسه می‌گذارد و بالا می‌رود، نه مانند کودکی که با دیدن لیمو خوردن کسی بزاق دهانش ترشح می‌شود (شرطی شدن کلاسیک). لذا اسکینر به‌جای تمرکز بر محرک‌ها که رفتار پاسخگر نامیده می‌شود، مانند ثرندایک بر پیامدهای رفتار تأکید می‌کند و این نوع رفتار را رفتار عاملی می‌نامد. (همان: ۲۴۵) با این حال، وی همچنان از دخالت دادن عوامل درونی مانند اراده و اختیار پرهیز می‌کند. زیرا از منظر پوزیتیویستی، این امر به عینیت و دقت کار علمی صدمه می‌زند. چنین عواملی را اسکینر در جعبه سیاه قرار می‌دهد و اساساً وارد بررسی آن نمی‌شود و آن را لازم نمی‌داند. وی بیش از سایر رفتارگرایان این دیدگاه را در زمینه آموزش و تربیت توسعه داد. پس از اسکینر، تاکنون نظریه‌های مختلفی در زمینه رفتارگرایی پدید آمده است، اما در همه آن‌ها مسئله مهم، رفتار قابل مشاهده آدمی و تأثیر محیط بر آن است. در ادامه به ذکر مشخصه‌های عمومی نظریه‌های رفتارگرا با تأکید بر دیدگاه اسکینر می‌پردازیم.

۲.۱. مشخصه‌های اساسی رفتارگرایی در تعلیم و تربیت

رفتارگرایان معتقد هستند که می‌توانند با بهره‌گیری از اصول و فنون این مکتب، دانش‌آموزان را براساس اهداف از پیش تعیین شده خود، آموزش داده و تربیت کنند. به نظر می‌رسد که نتایج آموزش و پرورش رفتارگرا در برخی زمینه‌ها به‌طور چشم‌گیری موفقیت‌آمیز بوده است، اما این موفقیت در محدوده دیدگاه پوزیتیویستی به تعلیم و تربیت دارای معناست. آن‌گاه که از منظری دیگر با مفاهیمی همچون علم، انسان و تربیت روبه‌رو شویم، معیار متفاوتی برای مطلوبیت تربیت و فرآیند آن خواهیم داشت. همان‌طور که گفته شد، در این مقاله تربیت رفتارگرا را از دیدگاه نظریه اسلامی مورد بررسی قرار خواهیم داد، اما برای این امر در ابتدا باید مشخصه‌های اصلی و دلالت‌های آموزشی برآمده از رفتارگرایی را بازشناسی کنیم.

۲.۱.۱. عینیت‌گرایی

عینیت‌گرایی یکی از ویژگی‌های رویکرد پوزیتیویستی است. آنچه در اینجا درصدد بیان آن هستیم، آن است که مطابق با دیدگاه عینیت‌گرا، علم دارای ویژگی مشاهده‌پذیری است. لذا آنچه که تحققش در جهان خارج قابل اثبات است، عینی و قابل مشاهده است. این امر در مورد انسان نیز صادق است؛ یعنی مطالعه انسان نیز همانند مطالعه طبیعت، دارای خصوصیت عینی بودن است. از طرفی، آنچه که در انسان مشهود و عینی است، رفتار وی است. از این رو برای رفتارگرا، رفتار انسان اصالت دارد. یعنی اساساً حالات نفسانی انسان چیزی جز رفتار بیرونی او یا استعداد انجام نوعی رفتار بیرونی نیست. تحلیل رفتار براساس نظریه‌های کلاسیک و توسعه‌یافته محرک-پاسخ، عینیت و دقت مورد نظر عینیت‌گرا را فراهم می‌آورد. در این منظر، هر مفهوم و مؤلفه‌ای برای معنادار بودن باید به کمیتی قابل اندازه‌گیری تبدیل شود و در مورد انسان، رفتار وی است که قابلیت اندازه‌گیری و تحقیق دارد. رفتار، تنها خروجی سیستم آدمی است که تن به مشاهده عینی علم می‌سپارد. (اسکینر، ۱۹۵۵: ۳۱۶-۵۶)

دلالت‌های آموزشی

نخستین دلالت عینیت‌گرایی در آموزش، در هنگام تدوین اهداف آموزشی خود را نمایان می‌کند. رفتارگرا اهداف عینی را سرلوحه کار خود قرار می‌دهد. از آنجا که یک هدف هرچه جزئی‌تر باشد، مورد مشخص‌تری را مدنظر قرار می‌دهد، اهداف رفتارگرایانه خرد و از اجزای آشکار و عینی تشکیل می‌شود. لذا معمولاً تعداد این اهداف، قابل توجه است. اسکینر بر تعیین نتایج یا رفتارهای مطلوب پیش از شروع آموزش و به صورت شفاف تأکید می‌کند و آن را برای یک برنامه‌ریزی هدفمند آموزشی ضروری می‌داند. (یوسفی، ۱۳۸۹: ۳۱) به‌عنوان نمونه، از دانش‌آموز انتظار می‌رود در پایان درس بتواند یک مبحث علمی را توضیح دهد، یک عملیات ریاضی را انجام دهد یا یک مهارت را با کمتر از بیست درصد خطا به نمایش بگذارد. این‌گونه اهداف را اهداف رفتاری می‌نامند. به باور اسکینر، فقدان اهداف رفتاری باعث بی‌نظمی و هرج و مرج در کلاس درس می‌شود؛ زیرا معلم دقیقاً نمی‌داند که می‌خواهد به چه چیزی برسد و به تبع آن نمی‌داند چه برنامه‌ای برای کلاس داشته باشد. مثلاً اگر هدف آموزش این باشد که «دانش‌آموز باید دستور زبان فارسی یاد بگیرد»، معلم نمی‌داند کدام قسمت از دستور زبان را تا چه حدی باید در برنامه تدریس قرار دهد و در پایان تدریس نیز نمی‌تواند بدون معیار دقیق، وضعیت دانش‌آموز و نحوه تدریس خود را ارزشیابی کند؛ زیرا این عبارت مبهم و کلی است. اما اگر هدف آن باشد که مثلاً دانش‌آموز، فاعل، فعل و مفعول را در جمله تشخیص دهد و آن‌ها را در جمله‌های خود به‌درستی به کار ببرد، به‌سادگی می‌توان برای این هدف برنامه‌ریزی کرد، فرآیند آموزش را به قسمت‌های خرد تقسیم کرد و در نهایت، میزان دستیابی دانش‌آموزان را به هدف، مورد ارزشیابی قرار داد. (سیف، ۱۳۸۰: ۶۱۱) تعیین اهداف رفتاری، تحول بزرگی در نظام‌های آموزش و پرورش ایجاد کرد. مهم‌ترین نقاط مثبت آن، ایجاد شفافیت برای دانش‌آموز، معلم و سایر افراد ذی‌نفع مثل خانواده‌ها و دولت، همچنین کمک به برنامه‌ریزی برای آموزش آن هدف خاص و در نهایت کمک به ارزشیابی بود. (همان)

دلالت دیگر عینیت‌گرایی، در نظر داشتن رفتار آشکار به‌عنوان نشانه یادگیری است.

اگر بخواهیم از مؤثر بودن آموزش اطمینان یابیم، باید به رفتار فراگیرنده در زمینه مربوط توجه کنیم. لذا به طور مثال در تربیت دینی، رفتار دینی دانش آموز از سوی مدرسه مورد قضاوت قرار گرفته و رضایت یا عدم رضایت از فرآیند آموزشی یا شاگردان را برمی‌انگیزد. به عبارت دیگر، از رفتار دانش آموز است که ارزشیابی صورت می‌پذیرد. ارزشیابی پیشرفت تحصیلی یعنی سنجش عملکرد یادگیرندگان و مقایسه نتایج حاصل با هدف‌های آموزشی. برای اندازه‌گیری باید تعیین کنیم که شخص یادگیرنده چه مقدار از ویژگی مورد نظر ما را داراست. میزان این ویژگی باید با عدد نمایش داده شود تا دقیق و علمی باشد. بعضی ویژگی‌های فیزیکی مانند قد، وزن و ویژگی‌های رفتاری آشکار مانند تعداد دفعاتی که دانش آموز صندلی‌اش را ترک کرده، به‌سادگی قابل گزارش به‌صورت عدد هستند؛ اما ویژگی‌ها و صفات روانی مانند هوش، خلاقیت، یادگیری و نگرش را باید به‌طور غیرمستقیم اندازه گرفت. وسیله این اندازه‌گیری آزمون است. متخصصان مستقیماً نمی‌توانند یادگیری را در ذهن دانش آموز ببینند؛ لذا رفتارهای آشکاری که می‌تواند نشانه‌های یادگیری باشد، مبنای قضاوت قرار می‌گیرند. آزمون‌ها، این رفتارهای آشکار را براساس اهداف رفتاری از پیش تعیین شده اندازه می‌گیرند و عدد به‌دست آمده را به آن ویژگی نسبت می‌دهند. انواع امتحان‌های کتبی و شفاهی در مدارس، نمونه‌ای از این آزمون‌ها برای سنجش میزان یادگیری هستند (سیف، ۱۳۸۰، ۶۱۴-۶۱۲).

۲.۱.۲. تحویل‌گرایی

تحویل‌گرایی یا کاهش‌گرایی دارای دو معنای هستی‌شناختی و روشی است که در رفتارگرایی، هر یک بیانگر ویژگی خاصی هستند. معنای نخست آن است که برای تبیین پدیده‌ای پیچیده، آن را ساده کرده و سطح تحلیل و تبیین خود را فروتر آوریم. در این شکل از تحویل‌گرایی، هرگونه پدیده روانی در انسان، انکار یا مغفول واقع شده و عمل آدمی به رفتار او فرو کاسته می‌شود. مفهوم روشی این اصطلاح، بیانگر آن است که یک رفتار پیچیده، از مولکول‌های رفتاری به‌شکل زنجیره علت و معلولی تک خطی پدید آمده

است. از این امر به علیت خطی نیز یاد می‌شود؛ بدین معنا که رفتارگرا وضعیت روانی را در زنجیره علت و معلولی تک‌خطی قابل تبیین می‌داند، یعنی از طریق بازگشت به اتم‌ها و مولکول‌های رفتاری که یکی پس از دیگری بر هم انباشته می‌شوند و در نهایت، انبوهی را به‌عنوان رفتار پیچیده فراهم می‌کنند. بر این اساس، می‌توان رفتارهای پیچیده انسان را با تجزیه به رفتارهای ریزتر و بسیار ساده‌تر براساس قوانین فیزیولوژیک یا قوانین فیزیک و شیمی توضیح داد. تحویل‌گرایی به‌شدت بر اندیشه‌های روان‌شناختی معاصر به‌خصوص تفکر رفتارگرا حاکم بوده است. (باقری، ۱۳۸۷)

دلالت‌های آموزشی

دلالت تحلیل‌گرایی روشی در فرآیند یادگیری، تجزیه کردن رفتار به عناصر آن و طی کردن یک مسیر خطی است. به‌طور مثال، یکی از ابداعات اسکینر که در زمان خود بسیار تأثیرگذار شد، ماشین آموزشی بود. این ماشین به‌گونه‌ای طراحی شده بود که همچون معلم خصوصی، برای نیل به یک هدف شفاف، رفتاری را به فعالیت‌های ریز و جزئی تقسیم می‌کرد و آن را مرحله به مرحله به دانش‌آموز ارائه می‌داد. هر یک از این فعالیت‌ها مستلزم فعال شدن دانش‌آموز برای پاسخگویی بود. اگر پاسخ صحیح داده می‌شد، بازخورد و تقویت فوری به‌وسیله ماشین صورت می‌گرفت و فرد به مرحله بعدی می‌رفت و در غیر این صورت، به‌شيوه‌ای دیگر دوباره همان مطلب ارائه می‌شد تا یادگیری اتفاق بیفتد. (یوسفی، ۱۳۸۹: ۳۸-۳۷) این ماشین به یک معنا نماد کاملی از رویکرد آموزشی رفتارگرایان بود که در دوران شیفتگی جوامع نسبت به تکنولوژی بسیار مورد استقبال قرار گرفت. به‌گفته اسکینر این ماشین فرصت می‌داد که هر دانش‌آموز براساس توانایی‌های خود پیش برود و براساس هدف‌های از پیش تعیین شده به یادگیری در حد تسلط برسد. امروزه بسیاری از منابع آموزشی مثل کتاب‌های کاردستی، آموزش نقاشی، کامپیوتر، خیاطی و همین‌طور بسیاری از نرم‌افزارهای آموزشی که پس از فراگیر شدن رایانه‌ها رواج پیدا کردند، براساس همین الگو طراحی می‌شوند. شکل‌دهی، ترتیب

در رفتار، مدل‌سازی، توجه به حافظه، هدایت و تکرار، روش‌هایی هستند که در الگوی آموزشی اسکینر اعم از ماشین آموزشی و سایر برنامه‌های او دیده می‌شود. در روش شکل‌دهی، معلم به جای آنکه به مدت نامعلوم منتظر بروز رفتار مطلوب و سپس تقویت آن بشود، برای نیل به رفتار مطلوب برنامه می‌ریزد و هر رفتار نزدیک به رفتار مطلوب را تقویت می‌کند. مثلاً دانش‌آموزی که قرار است بالارفتن از نردبان را یاد بگیرد، در صورت نزدیک شدن به آن تقویت می‌شود. همین‌طور کودکی که قرار است کشیدن دایره را یاد بگیرد، برای یک شکل غیردایره اما بسته در کنار سایر خطوط باز تقویت دریافت می‌کند. در این فعالیت‌ها، تجزیه رفتار به اجزا و ذرات آن حاکی از روش تحویل‌گرایی در آموزش رفتارگراست.

تحویل‌گرایی هستی‌شناختی نیز سهم عمده‌ای در تعلیم و تربیت دارد. قلمروی آموزش دارای فاکتورهای متعددی همچون تعیین هدف، ارزشیابی، انگیزش، روش‌ها و محتوای آموزشی است. وقتی مجموعه این فاکتورها از فیلتر تحویل‌گرایی بگذرند، فرآیند پیچیده یادگیری دچار توهم ساده‌انگاری خواهد شد.

۲.۱.۳. قانونمندی رفتار

در دو ویژگی پیش، روشن شد که در دیدگاه رفتارگرایی، مطالعه آدمی به رفتار او فرو کاسته می‌شود و در بررسی رفتار، خاصیت دقت و مشاهده‌پذیری مورد نظر است. سومین مؤلفه اساسی رفتارگرایی که تمام تبیین‌ها، فعالیت‌ها و کنترل رفتار بر مدار آن می‌گردد، قانونمندی رفتار است. ویژگی قانون، روابط ثابت بین پدیده‌ها و قابل پیش‌بینی بودن است. نظریه‌پردازان رفتارگرا برای ایجاد، اصلاح و از بین بردن رفتارها، خود را مجهز به قانون می‌کنند؛ مانند قانون اثر که در بخش قبل توضیح داده شد. قانون به رفتارگرا اجازه می‌دهد که همچون علم فیزیک یا شیمی دست به تولید رفتار مورد نظر بزنند و از این بابت خشنود باشد. این تمایل، مربوط به فضای علم‌گرای اوایل قرن بیستم است. چنین برداشتی از علم، ایجاد رفتار را منوط به علل رخداد آن می‌کند. بدین قرار، با ترتیب دادن

علل یک رفتار خاص براساس قوانین کشف شده، رفتار آدمی در خط تولید قرار می‌گیرد. اسکینر در این مورد چنین می‌گوید: «باید بتوان صرفاً با تنظیم شرایط مناسب، رفتار را براساس طرح و نقشه تولید کرد». (۱۹۵۶-۱۹۵۵: ۴۱۴)

دلالت‌های آموزشی

فرآیند آموزش و یادگیری در این دیدگاه، سازوکارهای مشخص و قانونمند خود را دارد. این قوانین مانند ابزارهایی در خدمت معلم هستند. همان‌طور که در تاریخچه رفتارگرایی اشاره شد، اسکینر بر خلاف رفتارگرایان کلاسیک به جای محرک‌ها، پیامدهای رفتار فراگیر را موجب تحکیم و توسعه رفتار فرد می‌داند. تمرکز بر پیامدهای رفتار مشهود بدون توجه به محرک‌های ایجادکننده آن‌ها، او را به کشف و توسعه مجموعه‌ای غنی از اصول و فنون تأثیرگذار بر رفتارهای موجود و شکل‌دهی به رفتارهای تازه آدمی رساند که علاوه بر مراکز درمانی، در مؤسسات آموزشی نیز برای تغییر و اصلاح رفتار عمومی و رفتارهای تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان به کار می‌رود. وی توصیه می‌کند که دانش‌آموز در آغاز یادگیری یک تکلیف، بلافاصله پاداش دریافت کند و گام‌های طراحی شده برای یادگیری، کوچک باشد تا احتمال بروز اشتباه کمتر شود. وی برای آموزش کودکان خردسال اتاقکی با محیطی کاملاً کنترل شده، به نام کودک‌بان طراحی کرد که اولین دختر او بخشی از ایام طفولیت خود را در آن گذراند. دیدگاه‌های اسکینر در خصوص آموزش و پرورش در کتاب او به نام «فناوری تدریس» آمده است. او در این کتاب، دو قانون کنترل‌کننده رفتار یعنی قانون اثر و قانون تقویت‌کننده‌ها را مطرح می‌کند. قانون اثر، همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد، حاکی از آن است که رفتار یک موجود زنده را تقریباً به دلخواه می‌توان شکل داد. قانون دوم نیز به رفتاری که با تقویت‌کننده‌ها قابل کنترل است می‌پردازد. اسکینر تقویت‌کننده‌ها را به دو دسته تقسیم‌بندی می‌کند: تقویت‌کننده مثبت و تقویت‌کننده منفی. از نظر او ارائه تقویت‌کننده مثبت و حذف تقویت‌کننده منفی احتمال بروز رفتار را بیشتر می‌کند. در اثر استمرار استفاده از یک

تقویت‌کننده، ممکن است دانش‌آموز به اشباع برسد و از آن تقویت‌کننده خسته شود، در نتیجه دیگر آن تقویت‌کننده اثری بر او نداشته باشد. از این رو، اسکینر پیشنهاد می‌کند که از تقویت‌کننده‌ها به‌طور متناوب استفاده شود. بدین ترتیب، بزرگ‌ترین منطق یادگیری، تقویت است. تقویت، کلید طلایی دستیابی به اهداف جزئی و از پیش تعیین شده آموزش است. باید توجه داشت که تمام حیطه‌ها مشمول این منطق است: زبان‌آموزی، آموزش ارزش‌ها و حتی ایمان. قوت ایمان ناشی از تقویت‌های درست و به‌اندازه است. از نظر اسکینر حتی ویژگی‌هایی چون تعهد نیز با استفاده از قوانین تربیتی او در انسان ایجاد می‌شوند. شخص متعهد کسی است که بدون استفاده از تقویت‌کننده برای مدت طولانی به کاری مشغول است و دلیل این امر آن است که او در گذشته تحت استفاده از یک برنامه تقویت‌کننده از نوع نسبی متغیر با افزایش تدریجی بوده است. (میلر به نقل از اسکینر: ۲۰)

۲.۱.۴. منفعل بودن انسان

انفعال انسان بدین معناست که روان او فعالیت و تحرکی از درون ندارد و منشأ همه فعالیت‌های روانی، بیرون از انسان است؛ لذا همه فعالیت‌ها بازتاب است و تابش و جوششی در کار نیست. (باقری، ۱۳۸۷: ۳۸-۳۴) از نظر رفتارگرایان، ماهیت انسان واکنشی است و شناخت انسان به وسیله ویژگی‌های محیطی است و نه با اراده وی. اسکینر که همچون سایر رفتارگرایان، شرایط محیطی را برجسته می‌کند، در کتاب فراسوی آزادی و شأن می‌گوید: «وقتی کنش متقابل بین ارگانیسم و محیط فهمیده می‌شود، تأثیراتی که زمانی به حالات ذهنی، احساس‌ها و صفات شخصیت نسبت داده می‌شد، به شرایط قابل دسترسی ربط داده خواهد شد و در نتیجه یک تکنولوژی رفتار به دست خواهد آمد». (یوسفی، ۱۳۸۹: ۳۳) بر این اساس، اسکینر تمامی رفتارهای غیرعکس‌العملی و آموخته‌شده آدمی حتی کنترل نفس، تقوا و احساس مسئولیت و تعهد را در همین چهارچوب و براساس محرک‌ها و تقویت‌های بیرونی تحلیل می‌کند. به تعبیر اسکینر کسی که در امری احساس مسئولیت می‌کند، در گذشته قطعاً به‌خاطر انجام آن امر بارها

تنبیه شده و اکنون برای اجتناب از آن تنبیه چنین احساسی دارد. همین‌طور کسی که خودکنترلی یا پرهیزکاری دارد، قطعاً در اثر کنترل اجتماعی و دریافت بازخوردهای منفی آموخته است که از برخی رفتارها اجتناب کند. (باقری، ۱۳۷۷: ۱۷۳) بنابراین به‌جای اراده و اختیار، همه‌چیز به انواع تقویت‌ها بر می‌گردد که موجب تثبیت یا خاموشی رفتار شده است. این امر بیانگر اصل جبر روانی است که نظام روانی انسان را تحت تأثیر جبری قاطع در نظر می‌گیرد، تا جایی که اسکینر در این زمینه معتقد است: «تمام کلماتی که از آن‌ها بوی آزادی استشمام می‌شود نظیر اختیار و اراده و مسئولیت، همه افسانه‌هایی هستند که انسان‌ها مدتی با آن‌ها سرگرم بوده‌اند، اما در علم روان‌شناسی هیچ‌یک از این مفاهیم نقشی تعیین‌کننده در رفتار آدمی ندارند». (باقری، ۱۳۸۷: ۳۴)

دلالت‌های آموزشی

حاصل نگاه جبری به انسان در فرآیند آموزش، عناصر انسانی منفعل است؛ یعنی یادگیرنده و معلم هر دو در جایگاه خود نقشی منفعل دارند. کتاب‌های راهنمای معلم با مشخص کردن ریز مراحل آموزشی در کلاس درس، خلاف جهت بُروز خلاقیت معلم گام برمی‌دارند و در کلاس‌های درس عمومی حتی با تغییر اعضای کلاس، عملکرد آموزشی یکسان صورت می‌پذیرد و بدون توجه به مقتضیات و فرهنگ محلی یا شهری اقدام به ارائه درس می‌شود. از این امر با عنوان برنامه درسی مقاوم در مقابل معلم نام برده شده است. (حیدری، ۱۳۸۳)

در نظر اسکینر و سایر رفتارگرایان، قوانین نظریه محرک- پاسخ بر همه انسان‌ها به‌شیوه یکسانی مؤثر است و این محیط و نحوه تعامل انسان با آن است که تعیین می‌کند نتیجه رشد و یادگیری چه باشد؛ لذا هر چه تعامل بیش‌تر، قانونمندتر و سازمان‌دهی‌شده‌تر باشد، رشد نیز روان‌تر و بهتر خواهد بود. قوانین این تعامل مؤثر را نیز نظریه رفتارگرایی و انواع تقویت‌ها و اصول اصلاح رفتار تعیین می‌کند. تفاوت‌های انسان‌ها یا دانش‌آموزان در رویکرد رفتارگرایانه به تجربه‌های شرطی‌شدن آن‌ها در گذشته باز می‌گردد که خود ناشی

از تفاوت در محیط رشد است. به همین دلیل می‌توان با طراحی برنامه‌های دقیق متناسب با سابقه شرطی شدن‌های فرد، همه را در نهایت به یک نقطه رساند. اختیار و انتخاب‌های آدمی یا عوامل وراثتی از دیدگاه رفتارگرایان نقشی در تربیت ندارند. (باقری، ۱۳۷۵)

۳. نقد اصول و دلالت‌های آموزشی رفتارگرایی از منظر نظریه اسلامی عمل

پس از شناسایی ویژگی‌های اصلی دیدگاه رفتارگرا، می‌خواهیم از منظر نظریه اسلامی عمل آن را تحلیل و بررسی کنیم. البته این کار به معنای کنار گذاشتن یک‌سره روش‌هایی که رفتارگرایان در آموزش به آن دست یافته‌اند نیست. بلکه بدین منظور است که هر نظریه وقتی نسبت خود را با سایر نظریه‌ها مشخص کند می‌تواند در صورت لزوم، در چهارچوب خود، از سایر نظریات به‌جا و به‌اندازه استفاده کند؛ در غیر این صورت دچار التقاط می‌شود و انسجام خود را از دست می‌دهد. لذا در آغاز لازم است با مفاهیم و چهارچوب نظریه اسلامی عمل آشنا باشیم. این نظریه که براساس منابع اسلامی در کتبی به‌طور مفصل بیان شده است^(۱)، براساس تصویر قرآن از انسان، عمل را نقطه ثقل دارایی‌های گوناگون درونی و شرایط پیرامونی آدمی می‌داند. این تصویر از آدمی، بدون آنکه قوت برخی نیروهای تأثیرگذار بیرونی را انکار کند، عمل ارادی و از روی اختیار انسان را نقطه پایانی می‌داند که او با عقل و معرفت و امیال خویشتن در برابر عرض‌اندام تمام نیروهای درونی و بیرونی و محدودیت‌های خود می‌گذارد. اساساً او از همین مسیر، هویت خویش را تحقق می‌بخشد و انتخاب می‌کند که چگونه انسانی باشد. فطرت خداجو و ارزش‌های وجودی انسان نیز هر یک به‌منزله امکانی برای بهتر زیستن او نقش دارند و نه نقش تام و فراگیر. لذا قرآن کریم انسان را با عملش توصیف کرده است. تا جایی که برای او موجودیتی و رای عملش قائل نیست^(۲) (باقری، ۱۳۸۲). «بر این اساس پیش‌فرض ارائه شده درباره آدمی، انسان عامل است. بدین معنی که انسان با عاملیت خویش، هویت خود را رقم می‌زند. طرح‌واره انسان به‌منزله عامل، بیانگر آن است که

۱. (بقره: ۲۸۶) "لها ما کسبت و علیها ما اکتسبت".

در اندیشه اسلامی، انسان چون عاملی در نظر گرفته شده است که می‌توان عمل‌های صادرشده از وی را به خود او منتسب ساخت و او را منشأ عملش در نظر گرفت. قابل ذکر است که «عمل» مفهومی متفاوت با «رفتار» دارد. تفاوت نخست در این است که رفتار، بیشتر جنبه بیرونی و محسوس دارد، در حالی که عمل، در اندیشه اسلامی، اعم از عمل بیرونی (عمل جوارحی) و عمل درونی (عمل جوانحی) است. تفاوت دوم این است که در رفتارهای بیرونی نیز تنها برخی از آن‌ها عمل محسوب می‌شوند و این امر در گروهی آن است که مبانی معینی، زیرساز رفتارهای مذکور باشند تا به اعتبار آن‌ها عمل نامیده شوند». (باقری، ۱۳۸۸: ۱۱) با این آشنایی مختصر، در ادامه مؤلفه‌های اصلی رفتارگرایی که در بخش پیش ارائه شد، براساس نظریه اسلامی عمل مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

۳.۱. نقد عینیت‌گرایی

هر قلمرویی از علم، براساس ویژگی‌های خود، روش معینی را می‌طلبد. کوشش بر حفظ روشی واحد در همه قلمروها محکوم به شکست است. این اولین مشکلی است که عینیت‌گرا با آن روبه‌رو است و موجب می‌شود که مطالعه انسان را در سطح رفتار او علمی بنامد. اما باید توجه داشت که کاستی و ناتوانی ابزار در بررسی یک پدیده، نمی‌تواند دلیل بر انکار صریح یا حتی ضمنی آن پدیده شود. نظریه اسلامی عمل، در قطب مقابل این انحصارطلبی قرار دارد؛ زیرا مطابق با این نظر، قصد و نیت انسان و مبادی شناختی و گرایشی در انجام یک عمل، سهم قابل توجهی در برآورد آن دارند که این مسئله نیاز به بررسی علمی با ابزارهای غیرعینی دارند. این قسمت را مبانی عمل می‌نامیم و رفتار را ظاهر عمل. بدین معنا، می‌توان این تعبیر را به کار گرفت که این دیدگاه رفتار انسان را چون کوه یخی می‌داند که بخش اعظم آن از دسترس مشاهده پنهان است.

قرآن کریم در موارد متعددی رفتار آدمی را با این بخش پنهان آدمی که در دسترس مشاهده نیست توصیف و تبیین کرده و ارزش یا دلیل اعمال آدمی را با آن روشن ساخته است. به‌طور مثال، رفتار کسانی را که با کافران همدستی و به حقیقتی که به آن‌ها عرضه

شد پشت کردند، این گونه تبیین می‌کند: «ذَلِكَ بِأَنَّهُمْ اتَّبَعُوا مَا أَسْخَطَ اللَّهُ وَكَرِهُوا رِضْوَانَهُ». (محمد: ۲۸) در این آیه، کراهت درونی فرد که مبنای گرایش عملی است، به‌عنوان دلیل مخالفت با امر خداوند ذکر شده است.

دومین مسئله در مورد نگاه چالش‌برانگیزی است که دیدگاه رفتارگرا در مورد مفهوم قابلیت دارد. قابلیت، امری وجودی است که بروز می‌یابد؛ اما در این رویکرد، قابلیت در مقام بروز قابل بررسی است، نه در مقام وجود. عینیت‌گرا برای آنچه مشاهده می‌کند، اعتبار قائل است و لذا وجود قابلیت به بروز آن کاهش داده می‌شود. باید توجه داشت که قبول بروز یک چیز دلیل بر قبول وجود آن نیست. «خطایی که به‌طور غالب در این مورد رخ می‌دهد، این است که میان ظهور و وجود این سرمایه‌ها تمایزی قائل نمی‌شوند و آن دو را با هم برمی‌آمیزند. حیات اجتماعی، تنها شرط ظهور این سرمایه‌هاست، نه شرط وجود آن‌ها. به عبارت دیگر، این نوع حیات اجتماعی نیست که فرد را از فطرت، کرامت و حریت برخوردار می‌کند؛ بلکه این‌ها سرمایه‌های وجودی آدمی‌اند و حیات اجتماعی، نقش خطیر خود را در ظهور، نحوه ظهور و بلکه ممانعت از ظهور آن‌ها بازی می‌کند.» (باقری، ۱۳۸۴: ۲۰۰) به‌طور مثال، عینیت‌گرا، قابلیت اجتماعی را در اشکال بروز یافته آن چون تجارب اجتماعی در روابط میان فردی و مهارت‌های اجتماعی و به‌طور کلی حضور در روابط اجتماعی معین مشاهده می‌کند و برای آزمایش و تغییر آن‌ها از متغیرهای عملیاتی قابل اندازه‌گیری بهره می‌گیرد. این دیدگاه نسبت به وجود سرمایه‌های اجتماعی در نوع آفرینش انسان بی‌اعتناست. اساساً سرمایه‌هایی از این جنس در جعبه سیاه اسکینر قرار دارد. یعنی اندیشیدن به وجود ذاتی آن‌ها مسئله‌ای را حل نمی‌کند. در حالی که در نگاه اسلامی آدمی اساساً بالطبع مدنی است.

نقد دلالت‌های آموزشی عینیت‌گرایی

در جریان یادگیری، اعمال آدمی غیر قابل انکارند و عمل آدمی بدون تحلیل مبادی آن یعنی معرفت، انگیزه و اراده قابل ارزیابی نیست. همان‌طور که گفته شد، مشکل این

نگرش آن است که در بُعد معرفت‌شناختی، دانش ضمنی آدمی در نظر گرفته نمی‌شود و مفاهیم غیرعینی به کلی بی‌معنا تلقی می‌شوند. از سوی دیگر، به جای عمل، رفتار مشهود ارزیابی می‌شود و به دلیل کمی کردن معیارها، تقریب و شناوری عمل آدمی را مغفول می‌گذارد. در حالی که شکل ظاهری عمل کودک که تنها به دلیل کسب نمره خوب و دریافت تشویق، در یک فعالیت علمی یا اجتماعی شرکت می‌کند با دانش‌آموزی که انگیزه‌های درونی در این زمینه دارد، یکسان است و چه بسا دانش‌آموز اول نمره بهتری دریافت کند؛ در حالی که هدف اصلی از آموزش، انجام عمل با انگیزه‌های پایدارتر و درونی است. تأکید بر عینیت سبب می‌شود که نتیجه و خروجی یادگیری محوریت یابد و اهمیت فرآیند آموختن در حاشیه قرار گیرد. لوین معتقد است که گاهی آموزنده به رفتار مطلوب نمی‌رسد یا آن را نشان نمی‌دهد، اما در فرآیند یادگیری بسیاری چیزها را آموخته است. (یوسفی، ۱۳۸۹: ۷۹)

مسئله دیگر آن است که اختصاص یک نمره و عدد به میزان فهم و یادگیری دانش‌آموز به هیچ وجه دقیق نیست؛ اما استفاده‌کنندگان از این ابزار را دچار توهم دقت می‌کند و به‌طور مطلق نگرانه‌ای مبنای قضاوت درباره عملکرد دانش‌آموز قرار می‌گیرد، چنان که گویا این نمره، حاصل عکاسی از درون فرد و اندازه‌گیری دقیق مفهوم مورد نظر بوده است. اگر چه با ارزشیابی‌های تدریجی و تکوینی و کیفیت‌بخشی به آزمون‌ها سعی شده دقت و معنای نمره‌ها بالاتر رود، اما همچنان جای بازخوردهای کیفی در کنار این نمره‌ها و در مواردی به‌عنوان جایگزین آن‌ها خالی است. زیرا معلم هنگام نسبت دادن یک عدد به فعالیت کودک، دچار نوعی ابهام‌گریزناپذیر است؛ اما همین معلم هنگامی که نمره‌ها را جمع زد و نمره کل آن آزمون را اعلام کرد، فراموش می‌کند که آن ابهام در جریان تصحیح هنوز وجود دارد و این نمره دقیق نیست. به عبارت دیگر در اینجا، پارادوکس بی‌اعتباری دقت در عینیت‌گرایی ظاهر می‌شود. بنابراین، ارزشیابی معیارمدار، توان ارزیابی ویژگی‌ها و فعالیت‌های کیفی را ندارد. برای جبران کاستی مشاهده رفتار صرف، لازم است که در ارزشیابی‌ها از روش‌های موازی و تکمیلی مانند مصاحبه ژرف برای تحلیل دقیق‌تر عمل

و ارزیابی آن استفاده شود.

۳.۲. نقد تحویل‌گرایی

تحویل‌گرایی از دو جهت قابل بررسی است. تحویل‌گرایی در نوع هستی‌شناختی، با این اشکال عمده روبه‌رو است که همه ما به‌طور واضح درون‌بینی را قبول داریم و مطالعه آدمی، قابل فروکاستن به رفتار آشکار او نیست. حرکت‌های انسان، اعمال هستند و این اعمال، معنادارند. در رابطه با مفهوم روشی تحویل‌گرایی باید گفت که اگر قانون شرطی شدن، برخی از رفتارهای ساده را تبیین می‌کند، دلیل نمی‌شود که بتوانیم هر پدیده پیچیده‌ای را با آن توضیح دهیم. چنان‌که امیرالمؤمنین (ع)، عمل یکسان تکلم و سخن گفتن را از سوی دو فرد مختلف، متفاوت توصیف می‌کند. وی تمایز این دو شخص را در ایمان و نفاق ذکر کرده و می‌فرماید: «لِإِنَّ الْمُؤْمِنَ إِذَا أَرَادَ أَنْ يَتَكَلَّمَ بِكَلَامٍ تَدْبِرُهُ فِي نَفْسِهِ فَإِنَّ كَانَ خَيْرًا أَبَدَاهُ وَ إِنْ كَانَ شَرًّا وَ إِرَاه... وَ إِنْ الْمُنَافِقُ يَتَكَلَّمَ بِمَا أَتَى عَلَى لِسَانِهِ لَا يَدْرِي مَاذَا لَهُ وَ مَاذَا عَلَيْهِ». (نهج‌البلاغه: خطبه ۱۷۶) در صورتی که وقتی عمل سخن گفتن قابل کاهش دادن در حد کلام ظاهری باشد، جای چنین تبیینی وجود ندارد. همچنین در برخی از آیات قرآن، بر این امر تأکید شده است. به‌طور مثال ساختن مسجد به وسیله منافقان یا انفاق مال با انگیزه منت، با وجود آنکه شکلی موجه و مطلوب دارند، مطرود اعلام شده است. (بقره: ۲۶۴-۲۶۱)

نقد دلالت‌های آموزشی

خاصیت نگاه تحویل‌گرایانه آن است که در هر امری از جمله آموزش و یادگیری، از مؤلفه‌های بسیاری چشم می‌پوشد. این امر در هر دو نوع روشی و هستی‌شناختی آن صادق است که بسیاری از جنبه‌های موضوع را مغفول نگاه می‌دارد. برای مثال، برخی هدف‌های حیطة عاطفی یا سطوح بالای تفکر را نمی‌توان به رفتار مشاهده‌پذیر تبدیل کرد. همچنین برخی اهداف والای تربیتی مانند استقلال اخلاقی، ایمان و داشتن تفکر واگرا

تقریباً تن به تبدیل شدن به اهداف رفتاری نمی‌دهند و از این‌رو از فهرست هدف‌های نظام آموزشی حذف می‌شوند. این امر که در اثر تحویل‌گرایی هستی‌شناختی در تربیت است، تا آنجا ادامه می‌یابد که اسکینر حتی الزام‌های درونی آدمی را تقویت‌کننده‌های نامرئی اجتماعی می‌داند. در حقیقت، قانون تقویت که لذت فراگیر را نشانه گرفته است، دامنه آن را کوتاه و حداکثر تا تقویت‌کننده‌های اجتماعی می‌بیند. در اینجا مسئله اساسی عدم توجه به سطوح برتر خواست‌های انسان است؛ در حالی که اگر رفتارگرا دامنه تقویت را فراتر از سطوح نزدیک و اجتماعی قرار دهد، منطق تقویت را در رفتارگرایی می‌توان پذیرفت. مسئله بعدی آن است که برخلاف آنچه اسکینر در رویکرد آموزشی خود تجویز می‌کند، یادگیری مسیری خطی نیست؛ بلکه این فرآیند از برهم کنش میل، معرفت و اراده دانش‌آموز در تعامل با عوامل محیطی حاصل می‌شود. بنابراین، تلقی تحویل‌گرایانه از فرآیند یادگیری، در نوع روشی نیز با مشکل روبه‌رو است.

۳.۳. نقد قانونمندی رفتار

تلقی قانونمندان از رفتار با چندین چالش روبه‌رو است. نخست آنکه قانون، رفتارها را پیش‌بینی می‌کند، اما عمل آدمی، آن‌گونه که اسکینر می‌پندارد، قابل پیش‌بینی نیست. اساساً قانون درباره گذشته سخن می‌گوید. اما قانون‌های کلی، مدعی هستند به بیش از آنچه که تاکنون واقع شده علم دارند و درباره موقعیتی سخن می‌گویند که هنوز پیش نیامده است. دومین مسئله آن است که قانون، روابط علی و معلولی پدیده‌ها را تبیین می‌کند؛ در حالی که فهم اعمال انسان به وسیله دلیل‌های درونی و بیرونی است. علت، تبیین مکانیکی از پدیده‌ها به دست می‌دهد، ولی اختیار در انسان، عنصری است که توان رویارویی با نیروهای جبری و فائق‌شدن بر آن‌ها را دارد. همچنین هدفمندی اعمال آدمی که توجه به آینده را برای توجیه اعمال وی می‌طلبد، نگاه علت‌جویانه قانون را که به گذشته و نیروهای وادارکننده پیشینی می‌نگرد، به مخاطره می‌افکند. قرآن کریم با بیان زمینه‌های فراهم شده برای رشد آدمی، استفاده یا عدم بهره‌مندی از آن‌ها را پیش‌بینی نشده و بسته

به مسئولیت‌پذیری و شاکر بودن هر فرد بیان کرده است: «وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَاتَعْلَمُونَ شَيْئاً وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْأَبْصَارَ وَ الْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ». (نحل: ۷۸)

نقد دلالت‌های آموزشی

شرطی کردن و شکل دادن رفتار مطلوب با استفاده از انواع محرک‌ها و تقویت‌ها در برنامه‌های ساده و پیچیده، اصل حاکم بر روش‌های آموزشی رفتارگرایان است. این برنامه‌ها به نوعی مفهوم عادت دادن را به ذهن متبادر می‌کنند. در فرآیند عادت‌دادن نیز عمدتاً شکل ظاهری رفتار مد نظر است که با انواع تکنیک‌های شرطی‌سازی شکل گرفته و با تقویت و تکرار، درونی شده است. در عادت‌دادن، توجهی به مبادی عمل آدمی یعنی شناخت، انگیزه و اراده نمی‌شود. شاید بتوان استفاده از تقویت‌های مثبت و منفی و سایر تکنیک‌های شکل‌دهی به رفتار را تا حدی بر مبداء انگیزه در عمل مؤثر دانست، اما آن نیز عمدتاً بر انگیزه‌های بیرونی مبتنی است. در حالی که هدف ما از آموزش آن است که انسان پس از مدتی به‌طور خودکار عمل مطلوب را به‌طور آگاهانه انتخاب کند و انجام دهد، نه آنکه ماشین‌وار تحت تأثیر محرک‌های بیرونی باشد و رفتارهای شرطی شده را تکرار کند. در نظریه انسان به‌منزله عامل، عادت‌دادن نفی نمی‌شود، اما این تنها یک تاکتیک آموزشی است، نه راهبرد اساسی؛ زیرا عادت کردن به انجام اعمال مطلوب، شاکله یا شخصیت انسان عامل را شکل می‌دهد. این شکل‌دهی حاصل اثر بازگشتی عمل بر عامل و به تبع آن مبادی عمل است. (باقری، ۱۳۸۲) به همین دلیل، عادت به تکرار اعمال مطلوب و تلاش برای حذف عادات نامطلوب توصیه می‌شود؛ اما این عادت دادن کاملاً با توضیح و تبیین، حتی برای سنین کودکی، همراه است. به این ترتیب، به‌طور مثال اگر هدف رفتاری یک مربی در مقطع پیش‌دبستانی آن باشد که کودک بتواند دکمه‌های لباس را خودش مستقلاً ببندد، تنها و تنها به مهارت بستن دکمه بسنده شده است و به انگیزه درونی کودک برای بستن دکمه یا شناخت او از موقعیت‌هایی که باید دکمه لباسش بسته باشد، توجهی نشده است. این کودک ممکن است در حضور یک دوست یا در رقابت با

دوستی دیگر برای یک مقطع زمانی خاص دکمه‌ها را ببندد، اما پس از مدتی، مهارتی را که یادگرفته انجام ندهد؛ چون سایر مبادی یعنی شناخت و میل و اراده حضور ندارند. اهداف رفتاری توجهی به این مبادی زیرساز عمل ندارند و این برای یک نظام آموزشی که می‌خواهد تأثیر یادگیری را در عمل دانش‌آموزان ببیند، نقص بزرگی محسوب می‌شود. نظریه اسلامی عمل، انسان را به‌عنوان عامل مؤثر بر فعالیت‌های خود در نظر می‌گیرد. لذا از این منظر، محرک‌های محیطی تنها یک مؤلفه در فرآیند عمل‌ورزی فرد است و منحصراً در یادگیری، ایفای نقش نمی‌کنند. بنابراین، همه افراد، محرک‌های بیرونی را به‌طور مشابه درک نمی‌کنند؛ زیرا برآیند امیال و شناخت‌های گوناگون با محرک‌های محیطی یکسان، پیامد یکسانی در پی ندارد. از این منظر، تقویت، عامل منحصر و مستمر در ایجاد و ادامه رفتار نیست؛ بلکه تقویت باید از نظر استمرار، به‌وسیله مهار درونی و از نظر انحصار با عوامل بازدارنده و الگوگیری حد بخورد. (باقری، ۱۳۷۷: ۱۷۷) در این جمله، منظور از حد خوردن استمرار، آن است که در تربیت تقویت یک ضرورت دائمی نیست، بلکه فرد رشدیافته از منظر انسان عامل، کسی است که در او تقویت، جای خود را به تعهد، ایمان و کنترل درونی می‌دهد. حتی این امر تا جایی ادامه می‌یابد که فرد از تقویت‌های اجتماعی به نفع خلوص و تعهد درونی خویش‌تر گریزان است؛ چنان‌که اصحاب کهف، جایگاه بالای اجتماعی خود را به‌خاطر رسالت الهی خویش رها کردند. همچنین وقتی الزام‌های درونی فرد را در تربیت معتبر شماریم، روش تقویت از انحصار درمی‌آید. زیرا یادگیرنده از طریق الگوگیری از دیگران و نیز میل و شناخت خویش دست به انتخاب می‌زند و این انتخاب هدف شخصی، در وی جوشش درونی برای رسیدن به غایت مطلوبش را برمی‌انگیزد. البته برای کودکانی که مبادی شناختی و ارادی عمل در ایشان شکل نگرفته و تنها تحت‌تأثیر انگیزه‌های مقطعی هستند، شرطی کردن نقطه شروع مناسبی است. اما به‌محض آنکه قدرت فهم تبیین‌های ساده در کودکان شکل گرفت، توصیه به عمل و فرآیند شکل‌دهی به آن باید همراه با تبیین، یعنی توجه به مبدأ شناختی، باشد. فضا برای انتخابگری و تمرین اراده‌ورزی در عمل نیز باید از همان کودکی آغاز

شود تا عادت کردن، صرفاً در قالب شرطی سازی اتفاق نیفتد. چنین عادت‌دانی است که می‌تواند عاملیت آدمی را در سنن بالاتر تقویت کند. لذا شباهت در به‌کارگیری برخی روش‌های آموزشی نباید این تصور را ایجاد کند که می‌توان در مقطع کودکی رویکرد رفتارگرایانه و در سنن بالاتر، رویکرد نظریه اسلامی عمل اتخاذ کرد؛ زیرا این دو پارادایم به کلی از یکدیگر منفک هستند.

۳.۴. نقد منفعل بودن انسان

انسان عامل با انسان منفعل رفتارگرایان کاملاً متفاوت است و تفاوت‌های فردی کودکان نه صرفاً حاصل تجارب گذشته، شرطی سازی و محرک‌های محیطی، بلکه ناشی از اراده و اختیار انسان‌ها نیز هست که باید در جریان تعلیم و تربیت مورد توجه جدی قرار گیرد. آزمایشی که کهلر با میمون‌ها انجام داد به‌طور تجربی نشان داد که نیاز، میمون‌های گرسنه را به اتخاذ وسیله برای رسیدن به هدف یا همان به‌دست آوردن موزها می‌کشاند؛ بدین معنا که این علل غایی هستند که در سازوکار یادگیری بر انجام رفتار تأثیر دارند، اما تبیین محرک-پاسخی و تقویت‌محور، نیاز انسان و علل غایی رفتار او را در نظر نمی‌گیرد. از نظر اسکینر تمام ابعاد درونی انسان در جعبه سیاه است و قابل مشاهده و شناخت نیست، درحالی‌که مفهوم تقویت با نیاز ارتباط متقابل دارد؛ زیرا می‌توان سؤال کرد که چرا چیزی موجود را تقویت می‌کند؟ برای پاسخ به این سؤال لازم است جعبه سیاه مذکور را بگشاییم و نیاز موجود را ببینیم. از آن بالاتر این است که تقدم با نیاز و تأخر با تقویت است. اگر از منظر نیازمندی به موجود بنگریم، نگاه هدفمند به رفتار به‌وجود می‌آید. این نگاه در برابر الگوی مکانیستی است که رفتار را با نیروهای به‌وجودآورنده آن توضیح می‌دهد؛ یعنی علل فاعلی و نه علل غایی. (باقری، ۱۳۸۹) البته در تبیین رفتار لازم است هر دو علت مورد توجه قرار گیرند؛ بدین معنا که علت فاعلی برخی رفتارها قابل انکار نیست، اما اقتضای عامل دانستن انسان آن است که نقش علل غایی که از نیت و شناخت او سرچشمه می‌گیرند، به‌طور ویژه‌ای در تبیین رفتار او مورد توجه قرار گیرد. قرآن کریم

این امر را بارها متذکر شده است. به طور مثال، عمل کمک به نیازمندان را با توجه به علل غایی آن چنین توضیح می‌فرماید: «انما نطعمکم لوجه الله لا نريد منکم جزاءً و لا شکورا». (انسان: ۹-۸) در این آیه، شکر و گرفتن جزای خیر از سوی خداوند و نه دریافت پاداش یا تشکر از طرف نیازمندان، مبنای عمل انجام شده تلقی شده است.

نقد دیگری که به منفعل بودن انسان در رفتارگرایی وارد است، این است که وقتی انفعال انسان را در بُعد اجتماعی ملاحظه کنیم، تبعاً تعامل فعالی را شاهد نخواهیم بود؛ در حالی که در نظریه اسلامی عمل، یکی از زمینه‌های عاملیت آدمی، اجتماع است. انسان علاوه بر حرکت در مدار فردیت خود، دارای هویتی جمعی است و برهمکنش اعمال انسان‌ها، چیزی فراتر از جمع است تا جایی که می‌توان از روح جمعی سخن گفت. امیرالمؤمنین (ع) می‌فرماید: «کسی که از اعمال قومی خشنود باشد، گویی خود داخل در کارهای آنان بوده است. بر هرکس که در مجلس فاسقان نشیند، دو گناه باشد؛ یکی گناه آن کار که مرتکب شده و دیگری گناه خشنودی او به آن کار». (نهج البلاغه: حکمت ۱۴۶) بنابراین، یکی از جنبه‌های عاملیت انسان، تعامل اجتماعی است و ارتباط میان افراد، اعتباری و قراردادی نیست. سخن حضرت امیر(ع) مؤید این امر است: «آنان که در ارتباط با خدا با هم برادرند، مؤدثشان پایدار است؛ زیرا علت این مؤدت پایدار است». (غررالحکم و دررالکلم: باب الاخوان)

نقد دلالت‌های آموزشی

همان‌طور که در بخش قبل گفته شد، توجه نکردن به اراده انسان و کمرنگ بودن تفاوت‌های فردی، نقش یادگیرنده را در آموزش به انفعال می‌کشاند. طراحی نظام آموزش متمرکز، بازتاب همین امر است. در دیدگاه رفتارگرایان، متأثر از اثبات‌گرایی، ارزش‌های جامعه مدرن باید جهانی شود و انسان‌ها نیز تنها و تنها تحت تأثیر محرک‌های بیرونی شکل می‌گیرند و خصوصیات ژنتیک یا اراده آدمیان در شکل‌گیری آنان مؤثر نیست و تفاوت آدم‌ها تنها در تفاوت محیط‌های زندگی و به تبع آن محرک‌های بیرونی است؛

لذا یک نظام آموزشی متمرکز که به وسیله کارشناسان طراحی شده باشد، می تواند برای همه افراد به کار گرفته شود و تأثیر یکسانی به جا بگذارد. تنها تفاوت در نقطه شروع یا همان رفتارهای ورودی است که بر طرح درس معلمان و نه اهداف مطلوب خروجی، تأثیر می گذارد. نکته اینجاست که اگر چه نظام متمرکز تا حدی باعث گسترش پوشش آموزش در کشورها شده و در موقعیت‌هایی نیز فرصت‌های طلایی در اختیار دانش‌آموزان محروم قرار داده است و فضا برای حدی از خلاقیت نیز در قالب برنامه درسی از پیش تعیین شده برای معلمان وجود دارد، اما آسیب‌های این رویکرد نیز قابل اغماض نیست. هرچند نسبی‌گرایی در ارزش، مورد نظر نیست و مسلماً ارزش‌هایی مطلق و غیروابسته به زمینه فرهنگی برای انسان وجود دارد، اما انعطاف براساس تفاوت‌های فرهنگی و قومی ضروری است که نظام متمرکز آن را نادیده می‌گیرد. این تفاوت‌ها را می‌توان از مباحث مورد نیاز مثلاً در درس جغرافی یا آموزش حرفه‌ها تا درس علوم اجتماعی در نظر گرفت. مشکل دیگر در آموزش متمرکز، لطمه وارد شدن به عمل معلم و شاگردان و هویت جمعی کلاس درس است. هر کلاس درس، بسته به شخصیت و رویکرد معلم و دانش‌آموزان، با رسیدن به توافقاتی مشترک، پس از مدتی به یک هویت جمعی می‌رسد که همزمان تحت تأثیر هویت افراد است و بر تک‌تک هویت‌ها نیز تأثیر می‌گذارد. برنامه‌های آموزشی در کلاس درس لازم است که با قدری انعطاف نسبت به این هویت‌های فردی و هویت جمعی پیش برود. برنامه‌هایی که از بالا دیکته شده باشد، اجازه عمل جمعی و خلاقانه را نمی‌دهد و کلاس و افراد آن را به انفعال می‌کشاند، در حالی که برخورد فعالانه با مباحث درسی برای یادگیری عمیق و تأثیرگذار ضروری است. مثلاً کل کلاس تمایل دارد وضعیت شهر یا منطقه محل زندگی‌شان را در یک مقطع تاریخی خاص در درس تاریخ بیشتر بشناسد، اما کتاب درسی و برنامه مصوب و امتحانات هماهنگ و کمبود وقت این اجازه و فرصت را به کلاس نمی‌دهد. یادگیرنده، در جریان یادگیری، منفعل نیست و از اراده برخوردار است. لذا یادگیرنده در ساختن دانش خود، بدون نقش نیست. همچنین این دلایل ناظر بر آن است که نمی‌توان یادگیرنده را چون یک ظرف بی‌اراده و بدون نقش

در ساختن دانش خود تصور کرده و به آموزش به دیده انتقال فرهنگ نگرست. سومین نقد بر این مسئله، مربوط به انگیزش فراگیر است. انگیزش یادگیری، امری بیرونی نیست؛ بلکه برخاسته از درون آدمی است؛ اما چنان‌که پیش از این اشاره شد، اسکینر معتقد است که باید به دنبال قوانین کلی رفتار بشر بود و تلاش برای موضوعی به نام تفاوت‌های فردی به‌نوعی اتلاف وقت است. (یوسفی، ۱۳۸۹)

جمع‌بندی

نظریه اسلامی عمل در مقابل الگوی مکانیستی رفتارگرا، عاملیت آدمی را در تربیت مورد تأکید قرار می‌دهد. توصیف و تبیین این نظریه از انسان، در قطب مقابل رفتارگرایی قرار دارد؛ تا حدی که یادگیری مطلوب در این نظریه، فرآیند استقلال‌یابی فراگیر از محیط تعریف می‌شود. این امر بر عناصر مختلف آموزش و تربیت تأثیر به‌سزایی دارد. در حالی که معلم رفتارگرا آموزش را چون مکانیزمی با قوانین مشخص و خروجی‌های از پیش تعریف شده کنترل می‌کند، در این نظریه بدیل، عاملیت معلم در تمام ارکان عمل تربیتی و آموزشی او مشهود است و از همین مسیر او عاملیت دانش‌آموز را به سمت و سوی درست هدایت می‌کند. خروجی این کار برای او از پیش تعریف شده نیست و ارزشیابی را صرفاً براساس رفتار بیرونی یادگیرنده امری دور از واقع تلقی می‌کند. در این نگاه، تعامل اجتماعی دانش‌آموزان امری صوری نیست. علت جمع‌شدن دانش‌آموزان در یک فضای آموزشی، ضرورتاً کمبود فضای آموزشی و معلم نیست؛ بلکه به‌سبب تعامل فعال معلم و یکایک دانش‌آموزان با یکدیگر در جهت تشکیل هویت جمعی دانش‌آموز و مشارکت مؤثر اجتماعی آنهاست. هرچند قطعاً روش‌هایی از رویکرد رفتارگرایی در اینجا نیز به کار می‌رود، اما تفاوت مبانی، به‌کارگیری آن روش‌ها را از لحاظ فراوانی و نیز موضوعات و موارد به‌کارگیری آنها محدود می‌کند.

پی‌نوشت

۱. ر.ک: باقری، ۱۳۸۲ و باقری، ۱۳۸۷

کتابنامه

- قرآن کریم.
- نهج‌البلاغه.

۱. باقری، خسرو، ۱۳۷۷، مبانی شیوه‌های تربیت اخلاقی، تهران، مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی.
۲. باقری، خسرو، ۱۳۸۲، هویت علم دینی، سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۳. باقری، خسرو، ۱۳۸۷، نظریه‌های روان‌شناسی معاصر، تهران، نشر علم.
۴. باقری، خسرو، ۱۳۸۹، الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، تهران، مدرسه.
۵. باقری، خسرو، ۱۳۹۱، نوآوری: تعلیم و تربیت اسلامی، چهارچوب تئوریک و کاربرد آن، تهران، هیئت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی، نقد و مناظره، سازمان انتشارات.
۶. باقری، خسرو، ۱۳۷۵، انسان به‌منزله عامل، فصلنامه حوزه و دانشگاه، شماره ۹.
۷. باقری، خسرو، ۱۳۸۸، بررسی تطبیقی طرح‌واره اسلامی عمل با انسان‌شناسی (پسا)ساختارگرا، فصلنامه تعلیم و تربیت.
۸. سیف، علی اکبر، ۱۳۸۰، روان‌شناسی پرورشی، تهران، نشر دوران.
۹. حیدری قزلیجه، رضا، ۱۳۸۳، رفتارگرایی و طرح درس در بوته نقد، مجله رشد آموزش ریاضی، شماره ۷۸.
۱۰. میلر، جی. پی، ۱۳۷۹، نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، انتشارات سمت.
۱۱. یوسفی، ناصر، ۱۳۸۹، رویکردهای آموزشی در کار با کودکان خردسال، تهران، انتشارات کارگاه کودک.

12. Skinner, B. F. (1995-1996). Freedom and the Control of Men, The American Scholar, 25, (1). Reprinted in Paul Nash (ed.), Models of Man, New York: Joun Wilery and sons, Inc. 1968

