

تحلیلی بر جایگاه عادت و عاملیت در پرورش انسان: ژرفاندیشی در آرای تربیتی

■ مرضیه دهقانی*

■ منا افضلی قادی**

چکیده:

هدف پژوهش حاضر شناسایی جایگاه «عادت» و «عاملیت» در پرورش انسان است. روش پژوهش، «تحلیل مفهومی» است که ناظر بر فراهم آوردن تبیین روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباطات آن با سایر مفاهیم است. عادت حالتی است در وجود انسان که در اثر کنش‌های تکراری پدید می‌آید و به تدریج دشواری انجام آن کنش را آسان می‌کند. عاملیت نیز بر مفاهیمی نظیر آزادی عمل، مسئولیت‌پذیری و پاسخ‌گویی در بروز یک کنش استوار است و از مبادی میلی، معرفتی و ارادی در وجود انسان نشئت می‌گیرد. مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

ضرورت پرورش عاملیت در فرایند تربیت و عقب راندن موقت آن؛

رفع مسئولیت‌متربی هنگام سلب عاملیت؛

نفی مطلق‌انگاری در پرورش عاملیت به دلیل امکان خطا در مبادی عمل؛

وابستگی خودکنترلی در عاملیت به بلوغ ایمانی و معرفت‌ارزشی عامل؛

ارزش مضاعف عادت‌های هوشیار به سبب شکل‌گیری در بستر عاملیت؛

ارزشمندی عادت‌های ناهوشیار هنگام ضعف عاملیت؛

نقش مؤثر عادت‌های ناهوشیار در تقویت مبادی عمل، محدودیت عادت‌های هوشیار در

وابستگی به مبادی عمل؛

جلوگیری از زوال عادت‌ها از طریق ایجاد پیوند با محرک‌های ارزشی و عاطفی.

نتیجه این پژوهش نشان داد که عادت‌های هوشیار، در بستر عاملیت شکل می‌گیرند و با

آن معارض نیستند. این عادت‌ها در جایگاه غایت مطلوب، با پرورش عاملیت در تعارض‌اند و در

مقام تسهیل‌کننده، مکمل رشد عاملیت هستند. همچنین در منظومه تربیتی، پرورش «عاملیت»

و «عادت‌های هوشیار» در جایگاه «اهداف واسطی» و پرورش «عادت‌های ناهوشیار» در جایگاه

«اهداف ابزاری» قرار دارند.

کلید واژه‌ها:

عاملیت، عادت، تعلیم‌وتربیت، مبادی میلی، مبادی معرفتی، مبادی ارادی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۲/۱۱

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۱۰/۲۸

* عضو هیئت علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
** دانشجوی دکتری معارف اسلامی و مدیریت آموزشی دانشگاه امام صادق (علیه‌السلام)، پردیس خواهران (نویسنده مسئول) mona_afzali14@yahoo.com
Dehghani_m33@ut.ac.ir

■ مقدمه

رویکردهای تربیتی از دیرباز دارای شاخصه‌ها و تمایزات متعدد در نگاه به پرورش انسان بوده‌اند. در این رابطه یکی از محورهای چالش‌برانگیز، بر تشکیل «عادت»^۱ برای ایجاد یا ترک رفتار استوار است. تعریف‌های متعددی از پدیده عادت وجود دارد. هادسون^۲ (۲۰۰۴) تعریف‌ها را بررسی کرده و معتقد است این مفهوم گاهی بر معنای رفتار و گاهی بر تمایل یا قابلیت دلالت می‌کند. به‌طورکلی، مفاهیمی چون امر نهادینه‌شده خودبه‌خودی، غیرارادی بودن و تکرار^۳، در تعریف‌های پیرامون عادت دیده می‌شوند. درزمینه تربیت مبتنی بر عادت، آرای اندیشمندانی مانند افلاطون^۴، ارسطو^۵، غزالی، روسو^۶ و دیویی^۷ قابل توجه است. این مفهوم از منظر برخی، موردپذیرش و سبب نهادینه‌شدن یک رفتار معرفی شده است و عده‌ای دیگر آن را مغایر با ماهیت تربیت تلقی کرده‌اند (سجادیه و سورانی، ۱۳۹۶).

از نظر برخی اندیشمندان، مادامی‌که صفت به‌صورت ملکه درنیامده یا به طبیعت ثانوی انسان بدل نشده باشد، فضیلت نیست؛ زیرا زایل‌شدنی است. نظریه دیگری وجود دارد که تربیت را فقط پرورش عقل و اراده اخلاقی می‌داند. بر این باور است که انسان را به هیچ چیز نباید عادت داد، چون اگر عادت شد، بدان انس می‌گیرد و نمی‌تواند ترکش کند. یعنی کار را به حکم عقل و اراده اخلاقی انجام نمی‌دهد، بلکه به این دلیل است که عادتش شده و اگر انجام ندهد، ناراحت می‌شود (مطهری، ۱۳۸۶، ص. ۵۶ و ۵۸). مثلاً به‌زعم ارسطو، تأثیر ممارست در حصول هدف آموزش تا حدی است که از اقدامات عدالت‌آمیز، انسان عادل می‌شود، یا با رفتارهای شجاعانه، شخص به شجاعت طبع دست می‌یابد. در نتیجه از تکرار اقدامات نیک و بد، صفات آن پدید می‌آیند (ارسطو، ۱۳۸۱، ج ۱). در مقابل، دیویی اساساً تکرار حرکات بدون دخالت تفکر را، موجب نابودی خلاقیت و بازاندیشی می‌داند و معتقد است که این عادت‌ها سطحی‌اند و در مواقع بحرانی به‌آسانی زائل می‌شوند (دیویی، ۱۳۳۴).

در زمینه تربیت مبتنی بر عادت، پژوهش‌هایی نیز انجام گرفته‌اند. از جمله، سجادیه و سورانی (۱۳۹۶)، اندیشه افلاطون و ارسطو درباره عادت را تحلیل مفهومی و تطبیقی کرده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که ارسطو برای عادت جایگاه مثبت قائل است، ولی افلاطون به نقش ایجابی و سلبی آن اهمیت می‌دهد.

طاووسی (۱۳۹۳)، عادت در تعلیم و تربیت را بر اساس «نظریه انسان عامل» بررسی کرده و نتیجه گرفته است که پیش از بلوغ، یعنی دوران تمهید، استفاده از روش تربیتی عادت مورد تأکید قرار دارد و پس از آن، با توجه به دسته‌بندی اعتقادات، احکام و اخلاق، جایگاه‌های متفاوتی برای عادت پیش‌بینی شده است. محمدی (۱۳۹۵) نیز اختلافات پیرامون عادت در قرآن و روان‌شناسی را تبیین و اشاره می‌کند که نگاه روان‌شناسان به عادت، صرفاً مادی است، ولی قرآن تبیین آن را

در نظام هماهنگ و سیر تکاملی انسان ضروری می‌داند. این اختلاف تأثیر خود را در چهار زمینه تعریف عادت‌های مطلوب و نامطلوب، تحلیل مبانی رفتار عادی، استفاده ابزاری از عادت در تربیت و نیز روش‌های اصلاح رفتارهای عادی نشان داده است.

از سوی دیگر در اقدامات تربیتی، «عاملیت^۸» انسان مورد توجه است. در یکی از تعریف‌ها آمده است: «عاملیت اشاره دارد به آزادی^۹ برای انجام هر چه انسان برای دستیابی به هدف‌ها و ارزش‌های مهم خود نیاز دارد» (بنکس^{۱۰}، ۲۰۱۲، ص. ۷۴)؛ اینکه اقدام به آن، تحت اجبار یا محدودیت ناشی از عوامل دیگری مانند خوی انسانی قرار نگرفته باشد (مایر^{۱۱}، ۲۰۱۱). نقطه مقابل عامل بودن آن است که عملکرد بشر به وسیله سازوکارهای پیچیده و وابسته به اعصاب اداره شود که خارج از محدوده هوشیاری و کنترل خود فرد است (بندورا^{۱۲}، ۲۰۰۸، ص. ۱۱۲). به‌زعم اندیشمندان، پذیرفتن عاملیت انسان موجب آن است که به مربی قدرت انتخاب، آزادی عمل و تفکر انتقادی بدهیم و توسعه «مهارت‌های فراشناختی^{۱۳}» و کنترل یادگیری توسط خود آن‌ها را ارزشمند تلقی کنیم (بنکس، ۲۰۱۲). مثلاً دیویی معتقد است که مربی در اثر «تجربه^{۱۴}» خود نتایج اعمالش را پیش‌بینی می‌کند و کنترل تجربیات بعدی را به دست می‌گیرد. بنابراین در این فرآیند، مربی باید صرفاً نقش تسهیل‌کننده را ایفا کند (شریعتمداری، ۱۳۸۶). دیویی تأثیرگذاری بر جوانب مختلف وجود انسان را متأثر از تجربه می‌داند. بنابراین به‌زعم او افکار، احساسات و حتی تغییر در عادت‌ها باید بر اساس کسب تجربه شکل بگیرد (دیویی، ۱۳۳۴).

در زمینه عاملیت نیز پژوهش‌هایی صورت پذیرفته‌اند. در بین پژوهشگران نظریه‌پرداز، بندورا (۲۰۰۸)، مفهوم آزادی ارادی از دیدگاه عاملیت را در «تئوری شناختی اجتماعی» بازسازی کرده است. به‌زعم وی، عاملیت انسان دارای چهار ویژگی قصدمندی^{۱۵}، پیش‌اندیشی^{۱۶}، خودواکنش‌سازی^{۱۷} و خودتأملی^{۱۸} است. همچنین الدر^{۱۹} (۱۹۹۴)، در پژوهش «زمان عاملیت و تغییر اجتماعی» چنین می‌انگارد که انتخاب‌های اولیه ناشی از عاملیت، بر ادامه حیات انسان تأثیر می‌گذارند و موجب پیشرفت‌ها و تنزل‌ها می‌شوند.

از سوی دیگر بین سایر پژوهشگران، باقری و خسروی (۱۳۸۵)، عاملیت انسان را در نظریه اسلامی عمل با دیدگاه هابرماس^{۲۰} مقایسه کرده‌اند. طبق این پژوهش، دیدگاه سیبرنتیکی هابرماس، از اساس قصد و آگاهی عاملان را نادیده می‌گیرد و با انسان‌شناسی اسلامی متفاوت است. همچنین رضوی ظاهری (۱۳۹۱)، استلزام‌های عاملیت انسانی در اندیشه اسلامی را بررسی کرده است. وی به این نکته دست یافته است که مبادی معرفت انتزاعی در کودک شکل نگرفته‌اند و اراده وی نیز از نوع اختیار نیست؛ بلکه نمودی از کشش بسیار نسبت به امیال اوست.

آزادمنش، سجادیه و باقری (۱۳۹۵) نیز هدف‌های تربیت اخلاقی کودکان را با توجه به عاملیت در اندیشه اسلامی واکاوی کرده‌اند. بر اساس این پژوهش، ایام کودکی از نظر اخلاقی، دوران گزینشگری

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

مسئولانه است که شامل مراحل گزینه‌پردازی، گزینشگری و پذیرش پیامدهای گزینش می‌شود. مفهوم عاملیت عمدتاً خود انسان را منشأ عمل، مسئول و صاحب اراده تلقی می‌کند. بنابراین در فرض اولیه می‌توان عادت را در سوی مقابل عاملیت ترسیم کرد. پس از یک منظر، صفات و ملکات فاضله را باید از طریق فرآیند عادت‌ها ایجاد کرد و این موضوع، سبب صرفه‌جویی در صرف زمان و نیرو می‌شود و تسهیل اقدامات تربیتی را به دنبال دارد. از منظر دیگر، عادت دادن موجب سلب اراده، استقلال و خلاقیت متربی می‌شود و به منزله در نظر گرفتن وی به‌مانند ماشین و ابزار است (کریمی، ۱۳۹۶). اساساً در تربیت انسان، این‌گونه تقابلات در زمینه‌های گوناگون امکان بروز دارد. چنان‌که بین اصول تربیتی «فعالیت» و «کمال» و یا بین اصول «حریت» و «سندیت» نیز این مواجهه پدید می‌آید. طبق اصل فعالیت، متربی را نباید محدود کرد؛ ولی بر اساس اصل کمال، باید وی را به سمت امور پسندیده سوق داد. همچنین، اصل حریت به متربی اجازه خودکاری می‌دهد، حال آن‌که اصل سندیت، امیال متربی را کنار می‌نهد (شکوهی، ۱۳۹۵). بنابراین، ملاحظات مفهوم عادت را می‌توان با نتایج کمال و سندیت مشابه دانست و تقابل آن را به مفهوم عاملیت که با نتایج فعالیت و حریت شباهت دارد، درک کرد.

به‌طورکلی، بررسی ادبیات پژوهشی پیرامون عادت و عاملیت نشان می‌دهد که تحقیقات موجود، عمدتاً به جنبه‌های پژوهش حاضر، از قبیل بررسی مفهومی این دو مضمون در آرای تربیتی، ترسیم جایگاه آن‌ها، فهم درجات ارزشی هر یک در تربیت انسان و تبیین رابطه آن‌ها با یکدیگر، عنایتی نداشته‌اند و اساساً آن دو را در مقایسه با هم بررسی نکرده‌اند. در مجموع با توجه به جست‌وجوی پژوهشگر، پژوهشی یافت نشد که جایگاه عادت و عاملیت را در آرای تربیتی با روش تحلیل مفهومی بررسی کرده باشد. در این راستا، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این پرسش‌هاست که:

- جایگاه عادت و عاملیت در تربیت انسان چیست؟
- آیا پرورش عادت‌ها در انسان امری نکوهیده و فاقد ارزش است؟
- آیا عاملیت دارای ارزش تلقی می‌شود؟
- آیا اساساً اصالت با عاملیت است؟
- آیا برای موفقیت جریان تربیتی، باید بر پرورش یکی از این دو تأکید کرد؟
- آیا این دو مضمون، معارض یکدیگرند و یا می‌توانند در کنار هم و مکمل باشند؟

بر این مبنا، درک جایگاه عادت و عاملیت در تربیت، افقی عمیق‌تر برای مربیان به‌منظور شکل‌دهی رفتار ارائه می‌دهد. بدین منظور بررسی آرای تربیتی صاحب‌نظران ضروری به نظر می‌رسد. کاوشی در اندیشه‌های مخالف و موافق، زاویه‌های پنهان و جایگاه این مفاهیم را در تربیت انسان روشن می‌کند و ملاحظات عملی در کاربست تربیتی به دست می‌دهد.

■ روش پژوهش

در این پژوهش از روش «تحلیل مفهومی»^{۲۱} استفاده شده است. این روش، تحلیلی است که ما به واسطه آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم. تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری‌هایمان را درباره جهان شامل می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم ما نیست، بلکه کوششی برای فهم آن‌ها است (مارتین^{۲۲} به نقل از کومبز^{۲۳} و دنیلز^{۲۴}، ۱۳۸۸، ص. ۴۷). در این راستا، فهم اوصاف عادت و عاملیت در پژوهش حاضر، کاوشی در راستای تبیین تقابل این مضامین و در نتیجه گشودن تنگنای چالشی بین آن‌هاست. زیرا «وجود مشکل و معما به تحلیل مفهومی جهت می‌دهد و تعیین می‌کند چه روابطی باید بین مفهوم موردنظر و مفاهیم دیگر موردبررسی قرار گیرند» (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۸، ص. ۴۸). بدین منظور در گام اول، مضامین عادت و عاملیت در دایره‌المعارف‌ها و آرای تربیتی برخی اندیشمندان بررسی و زوایای آن استخراج شد. مثلاً تحلیل مفهومی عادت و عاملیت بر این معطوف بود که هر یک از آن‌ها بر چه مضامینی دلالت دارد و چه مواردی را نفی می‌کند. هر یک متضمن کدام پیشایندها و پسایندهایی است و چه اقتضائاتی را بر نمی‌تابد. در گام بعدی نیز تبیین ارتباط معنایی و مقایسه بین این مفاهیم صورت پذیرفته و جایگاه هر یک در تربیت انسان مورد تحلیل قرار گرفت.

■ یافته‌ها

۱. مفهوم‌شناسی عادت

مفهوم عادت در تبیینات موجود، گستردگی معنایی را نشان می‌دهد. فرایندی که طی آن عادت‌ها ایجاد می‌شوند، «خوگیری»^{۲۵} (عادت کردن) نام دارد (رادستاک^{۲۶}، ۱۸۸۶، ص. ۸ و ۹). طی این فرایند، امکان منحصربه‌فردی از طریق کنش‌های تکراری به دست می‌آید و آن انجام چیزی است که ابتدا سخت یا غیرممکن به نظر می‌رسد (جاکوب اسکیم^{۲۷}، ۱۸۸۱). همچنین، عادت را می‌توان «پاسخی»^{۲۸} دانست که با تعداد زیادی محرک^{۲۹}، تداومی ایجاد کرده است. هر چه تعداد محرک‌هایی که پاسخی را می‌خوانند بیشتر باشد، عادت نیرومندتر است (السون^{۳۰} و هرگنهان^{۳۱}، ۱۳۹۲، ص. ۲۷۴).

از منظر برخی صاحب‌نظران، هنگامی که برای بروز یک کنش به تفکر نیاز نیست، به‌وسیله عادات می‌توان در تلاش صرفه‌جویی کرد و ذهن انسان را برای انجام سایر فعالیت‌ها آزاد ساخت (استارت^{۳۲} و آکدن^{۳۳}، ۱۹۹۹). در مقابل، بسیاری دیگر، عادت را کنش‌های غیرارادی و ناآگاهانه در برابر اقسام ارادی و آگاهانه آن در نظر گرفته‌اند (رادستاک، ۱۸۸۶، ص. ۱۰). مثلاً در اخلاق ارسطویی، عادت‌های خوب از فعالیت‌های آگاهانه‌ای سرچشمه می‌گیرند که به تدریج تقریباً جزو طبیعت و شخصیت انسان می‌شوند؛ مانند این که انسان شجاعت را به‌وسیله تجربه‌های عمدی خطرناک در

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

میدان جنگ فرامی‌گیرد (وارد^{۳۴}، ۲۰۱۰، ص. ۱۸۱).

دیویی نیز عادات را ارادی، اکتسابی و ناشی از تعامل شرایط فردی و محیطی تلقی می‌کند. او نقش محیط را در تشکیل عادت‌ها مهم‌تر می‌داند (دیویی، ۱۳۳۴). به نظر می‌رسد عادت‌ها دامنه وسیعی را دربرمی‌گیرند و شامل حالات ذهنی، منشأ زیاده‌روی، خوشحالی، آسودگی، روحیه و ادراک هستند. این موضوع سراسر ماهیت اخلاقی و معنوی ما را بهبود می‌بخشد یا تنزل می‌دهد (جاکوب اسکیم، ۱۸۸۱، ص. ۱۵۳).

از دیگر مضامین مرتبط، مفهوم «گرایش^{۳۵}» است. به عقیده برخی اندیشمندان، عادت، تمایل به کارهایی است که به واسطه استفاده، ذهن یا بدن با آن‌ها مأنوس می‌شود. به‌زعم عده‌ای، این گرایش خودبه‌خودی است (جاکوب اسکیم، ۱۸۸۱، ص. ۱۵۳). اما برخی آن را ارادی و اکتسابی می‌دانند. مثلاً دیویی می‌گوید: عادت‌ها، تقاضاهایی برای پرداختن به برخی فعالیت‌ها هستند. آن‌ها مؤثرترین تمایلات ما را تشکیل می‌دهند و بر اندیشه‌های ما مسلط‌اند. به نظر او، اساس عادت یک میل و علاقه اکتسابی قبلی در مقابل برخی واکنش‌هاست (دیویی، ۱۳۳۴، ص. ۳۴ و ۴۷). در مقابل، کمپ^{۳۶} خاطر نشان می‌کند: تمایلات و مهارت‌ها باید از هم تفکیک شوند. بسیاری از مهارت‌ها بدون وجود تمایل ایجاد می‌شوند. همچنین ممکن است هنگام تعارض عادت‌های تقویت‌شده با استعدادها، طبیعی، تمایل ناشی از تداوم آن کنش بروز نیابد. بنابراین، تمایل نتیجه ضروری شکل‌گیری عادت‌ها نیست و نمی‌توان آن را جزئی از مفهوم عادت دانست (رادستاک، ۱۸۸۶، ص. ۸ و ۹).

شاید این نکته را بتوان در مرز بین «ارزش‌ها^{۳۷}» و عادات نیز فهم کرد. برخی کنش‌های تکرارشونده برای انسان ارزشمند هستند و برخی نیستند. مثلاً ممکن است تمرین و عادت به صبح زود بیدار شدن ارزشمند باشد، اما عادت به آغاز مسواک زدن از دندان‌های سمت چپ، ارزشی نداشته باشد (بریز^{۳۸}، ۲۰۱۲). بنابراین انسان به عادات ارزشی به احتمال بیشتری متمایل خواهد بود. بر اساس آرای اندیشمندان، تقسیم‌بندی عادت‌ها اشکال دیگری نیز دارد. استاد مطهری، به‌عنوان یک صاحب‌نظر اسلامی، از اقسام انفعالی و فعلی سخن می‌گوید: «در عادت‌های انفعالی، انسان تحت تأثیر عاملی خارجی، کاری را انجام می‌دهد؛ مثل عادت به سیگار کشیدن. یعنی همیشه می‌خواهد دود سیگار به او برسد. عادات انفعالی معمولاً انس ایجاد و انسان را اسیر می‌کند. اما در عادت فعلی، انسان تحت تأثیر عامل خارجی نیست بلکه کاری را در اثر تکرار و ممارست، بهتر انجام می‌دهد؛ مانند هنرها، فنون و بسیاری از ملکات نفسانی مثل شجاعت. خاصیت این عادت‌ها ایجاد انس نیست، بلکه تا وقتی عادت نکرده؛ اراده‌اش در مقابل محرکات مخالف ضعیف است و وقتی عادت کرد قدرت مقاومت پیدا می‌کند» (مطهری، ۱۳۸۶، ص. ۶۰-۶۳).

بر اساس مجموع تعریف‌ها، ویژگی تمرین و تکرار یک کنش را می‌توان جزء جدانشدنی از مفهوم عادت تلقی کرد. ضمن آن‌که این پدیده به تدریج دشواری انجام کنش را آسان می‌کند. به‌زعم

صاحب‌نظران، عادت‌ها به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه، ارادی یا غیرارادی، کنش‌های انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. عادت‌ها با تمایلات نیز در ارتباط هستند. مسلماً کنش خنثا یا بی‌ارزش، گرایشی برای تکرار پدید نخواهد آورد؛ گرچه تمایل به انجام کنش نیز همواره به بروز آن منجر نخواهد شد. یعنی گاهی گرایش در ذهن باقی می‌ماند و به ظهور نمی‌رسد. از سوی دیگر، بستگی عادت‌ها به تمایلات، همیشگی نیست، زیرا عادت‌های فاقد ارزش نیز بدون درگیر کردن عواطف، امکان بروز دارند.

به‌طورکلی به نظر می‌رسد که از بین مضامین نهفته در مفهوم عادت، اوصاف تکرارشوندگی کنش‌ها و نیز آسان شدن یک فرایند دشوار، با مفهوم عاملیت در تعارض قرار ندارند. همچنین باید گفت که تدریجی بودن این فرایند، با عاملیت انسان دارای مغایرت نیست. زیرا اساساً تربیت، آهنگی تدریجی را دنبال می‌کند که در بستر زمان ثمرات خود را به بار می‌نشانند. بنابراین انسان می‌تواند به تدریج گام بردارد، به تکرار کنشی دست بزند، تسهیل در انجام فرایندی دشوار را تجربه کند، و درعین حال به عاملیت وی نیز خدشه‌ای وارد نشود. در مقابل، نقطه عطف افتراق بین مفهوم عادت و عاملیت را می‌توان در اوصاف ارادی بودن یا نبودن، تحقق آگاهانه یا ناآگاهانه و تأثیر و تأثرات ناشی از تمایلات انسان جست‌وجو کرد. چنانچه در مباحث پیش‌رو، این مضامین به‌عنوان قوای اصلی نفس انسان، مبادی تحقق عمل تلقی می‌شوند و عاملیت انسان بر مدار آن‌ها معنا می‌شود.

۲. جایگاه عادت در تربیت انسان

در تربیت مبتنی بر عادت، نظارت و قضاوت نقش برجسته‌ای دارد. بر این مبنا باید الزامات ایجاد عادت‌های مناسب را فراهم آورد و از شکل‌گیری عادات بد ممانعت کرد. در واقع باید از تباهی متریبان از طریق جلوگیری از تحقق فوری خواسته‌های آنان پیشگیری کرد. همچنین، برای مهار یک ویژگی، محرک‌های آن را باید از بین برد. در این صورت به‌ندرت صفات ناپسند فرصت ظهور می‌یابند و اغلب آن‌ها ضعیف می‌شوند. اگر متریبان عادت کنند از مریی بدون شکایت اطاعت کنند، مریبان مجبور نخواهند بود انرژی خود را در این راه صرف کنند و می‌توانند آن را برای اقدامات سودمند به کار ببندند (رادستاک، ۱۸۸۶).

یکی از اندیشمندان اسلامی که بر روش عادت تأکید می‌ورزد، غزالی است. وی می‌گوید: «هر چه آدمی به تکلف عادت کند، طبع وی گردد. کودک اندر ابتدا از تعلیم گریزان است. چون وی را به الزام به تعلیم وادارند، طبع وی می‌شود و چون بزرگ شود، همه لذت وی اندر علم باشد» (غزالی، ۱۳۶۸، ص. ۱۱ و ۱۲). البته تأکید او بر مضامین شناختی نیز قابل توجه است. مثلاً معتقد است زدودن عادت‌های مذموم، در صورتی که فرد خوب را از بد شناخته باشد، امکان‌پذیر است. اما چنانچه کنش قبیح خود را نیک انگارد، اصلاح او ممکن نیست (غزالی، ۱۳۷۴). استاد مطهری تأثیر اراده را نیز

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

به الزامات شناختی می‌افزاید: «عادت، کاری را که برحسب طبیعت برای انسان دشوار است، آسان می‌کند. یعنی قبلاً اسیر طبیعت بود، اما در اثر عادت، نیرویی برابر با نیروی طبیعت پیدا می‌کند، با عقل خود مصلحت‌اندیشی می‌کند و تصمیم می‌گیرد. بنابراین باید عقل و اراده را قوی نگه‌داریم تا همان‌طور که اسیر طبیعت نیست، اسیر عادت هم نباشد» (مطهری، ۱۳۸۶، ص. ۶۱ و ۶۲).

ارسطو نیز به‌عنوان یکی از فلاسفه سنتی تربیت، برای تعقل جایگاه ویژه قائل است. به عقیده وی، کمال انسانی در رهبری خرد بر سرشت است. اما چون شکوفایی خرد در دوره‌های بعدی زندگانی است، بر پدید آوردن عادت‌های پسندیده به‌وسیله تمرین و تکرار در آغاز تربیت تأکید می‌کند. زیرا خرد تنها بر کسی فرمانروا خواهد بود که عادت‌های پسندیده در او پدید آمده باشند. در غیر این صورت، از آنجا که دانستن اینکه چه چیز نیک است با نیک بودن یکی نیست، چه‌بسا خوی آدمی با خرد هماهنگ نشود (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶، ص. ۶۲).

به‌زعم ارسطو، تأثیر ممارست در حصول هدف آموزش تا حدی است که از اقدامات عدالت‌آمیز، انسان عادل می‌شود؛ یا با رفتارهای ملایم یا شجاعانه، شخص به طبع ملایم یا شجاع دست می‌یابد. در نتیجه می‌توان گفت از تکرار اقدامات نیک و بد، صفات نیک و بد پدید می‌آید. البته ارسطو اشاره می‌کند که طبیعت انسان را نمی‌توان بر اثر عادت‌ها تغییر داد؛ همان‌گونه که نمی‌توان یک سنگ را از سقوط بازداشت (ارسطو، ۱۳۸۱، ج ۱). جان لاک^{۳۹} نیز بر این نکته تأکید دارد که برخی صفات سرشتی را می‌توان در اثر عادت بهبود بخشید؛ ولی نمی‌شود به صفاتی دقیقاً خلاف آن‌ها دست یافت. مثلاً انسان سرخوش را نمی‌شود به شخص متفکر و موقر مبدل ساخت و افسرده را نمی‌توان شوخ طبع کرد. اساساً تلاش برای تحقق چنین تغییراتی به تباهی متربی منجر خواهد شد (لاک، ۱۷۷۹).

برای لاک، عادت جایگاهی بین سنت و «تفکر انتقادی»^{۴۰} دارد. از این جهت، نظریه عادت او، نقطه عزیمتی از دیدگاه ارسطویی به شمار می‌رود. لاک معتقد است که آموزش اولیه، به‌وسیله بازی و به‌کارگیری انگیزه‌های لذت‌بخش در کودکان پیشرفت می‌کند. او پیشنهاد می‌دهد که معلمان برای اثربخش‌تر کردن آموزش خواندن، به جای تأکید بر حفظ مطالب خشک، آن را به فرایند بازی مبدل سازند. به‌زعم لاک، اگر این جریان مطابق سرشت انسان و لذت‌بخش باشد، به تدریج میزان آگاهانه و عمدی بروز یافتن رفتار افزایش می‌یابد (وارد، ۲۰۱۰، ص. ۱۸۱).

روش عادت در نظر لاک را می‌توان جایگزین مقرراتی دانست که مریان برای شکل‌دهی رفتار از آن‌ها استفاده می‌کنند. به نظر وی، دستورات در ذهن متربی باقی نمی‌مانند. به جای آن باید از طریق تمرین‌های ضروری، عادت‌هایی را ایجاد کرد که وی به آسانی و بدون نیاز به حافظه آن‌ها را انجام دهد. این آموزش به‌وسیله تمرین‌های ثابت و تکرار شده تحت نظارت و راهنمایی مربی انجام می‌گیرد (لاک، ۱۹۶۸). لاک اظهار می‌دارد که عادت دادن ابزاری برای سوق دادن متربیان به سمت

کنترل عقلانی بر تمایلات نفسانی است. در این مسیر، متربی به «خودگردانی»^{۴۱} دست می‌یابد که بدون نیاز به تشویق دیگران، رفتار موردنظر را بروز دهد.

البته لاک بین عادات خوب و سنت‌ها تمایز قائل است. به عقیده او، حتی اگر شکل صحیح یک اعتقاد را بدون فعالیت عقلانی و آگاهانه در افراد ایجاد کنیم، خیلی بهتر است تا اجازه دهیم سنت‌های نامعقول در ذهن کودک شکل بگیرند. به عقیده او، سنت‌ها عادت‌های بدی هستند که هنگام فقدان تفکر انتقادی، در اثر پذیرش عقیده‌های نادرست، در ذهن پدید می‌آیند. با استفاده از عادت‌های خوب، می‌توان به جنگ با این عادت‌های بد شتافت. مثلاً وقتی ترس از تاریکی و ارواح در کودک وجود دارد، والدین علاوه بر اجتناب از گفتن قصه‌های ترسناک، خوب است او را عادت دهند در تاریکی بدون ترس بازی کند (وارد، ۲۰۱۰). یکی از روش‌های ترک عادت که توسط گاتری^{۴۲} ارائه شده نیز بر همین تحریک عاطفی دلالت می‌کند. وی روش «پاسخ ناهمساز»^{۴۳} را پیشنهاد کرد که به صورت ارائه محرکی مطلوب و غالب در کنار محرک‌های نامطلوب است (اولسون و هرگنان، ۱۳۹۲).

اما در مقابل دیدگاه لاک پیرامون پرورش عقلانی، روسو اندیشمندی است که این پدیده را نکوهش می‌کند و می‌نویسد: «از بین تمام قوای روحی بشری، نیروی عقل مشکل‌تر و دیرتر رشد می‌یابد. بهترین نوع تربیت آن است که شخص را عاقل بار بیاورد. ولی مربیان امروزی می‌خواهند فقط با دلایل عقلانی طفل را به این مرتبه برسانند ... اگر کودکان دلایل عقلی را می‌فهمیدند، دیگر به تربیت احتیاج نداشتند» (روسو، ۱۳۹۰، ص. ۱۱۰ و ۱۱۱).

برخی صاحب‌نظران روسو را مخالف عادت می‌دانند. خود او در کتاب «امیل» گفته است: «تنها عادت‌هایی که کودک باید پیدا کند این است که به هیچ چیز عادت نکند» (روسو، ۱۳۹۰، ص. ۸۱). اما وی در جای دیگر به ضرورت این روش اذعان کرده است: «باید اطفال را طوری پرورش دهید که وقتی عقل پیدا کردند و معنای ترس را فهمیدند، عادت مانع وحشت آن‌ها شود. با اقداماتی که به تدریج صورت بگیرند می‌توان کودک را به نحوی بار آورد که در برابر هر خطری تهور نشان دهد. بچه‌های خود را به صدمات جسمی که ممکن است در آینده متحمل شوند، عادت دهید... قبل از آنکه بدن عادت کند، می‌توانید آن را به هر قسم که می‌خواهید پرورش دهید. ولی وقتی عادت‌هایی پیدا شد تغییر آن خطرناک است. باید کودک را عادت دهید که به فایده آنچه یاد می‌گیرد، پی ببرد. بدین طریق او را معتاد خواهید ساخت که اختیار خود را کورکورانه به دست دیگران ندهد، و حس ابتکار خود را زیاد کند» (روسو، ۱۳۹۰، ص. ۵۷ و ۸۳ و ۲۰۵).

به نظر می‌رسد روسو پیدایش عادت را پیش از ظهور عقل ضروری می‌داند و مفهوم تدریج و حرکت از دشواری به آسانی را نیز می‌توان از کلام او دریافت. همچنین به زعم او، تشکیل اولیه عادت، به مراتب از تغییر ثانویه آن آسان‌تر است. تبیین روسو نشان می‌دهد که انگاره او مانند لاک،

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

بر تفکر و انتخاب متربی استوار است. شاید بتوان گفت که روسو پرورش عادت را در فضای فکری کودکان هموار دانسته است. بنابراین باید در پنجره ذهنی متربی، ابتکار و قوه تفکر را نمو بخشید و در پرورش عادت‌ها این مهم را از نظر دور نداشت.

همان‌گونه که ترسیم لاک و روسو از عادت، مسیر متفاوتی از ارسطو را طی می‌کند، اندیشمندانی چون دیویی از نگاه دیگری این پدیده را توصیف کرده‌اند. دیویی که فیلسوفی عمل‌گراست، هدف تربیت را رشد می‌داند و معتقد است که متربیان باید برای مواجهه با موقعیت‌های تازه آماده شوند. بنابراین تکرار و تمرین، ایجاد عادت‌های ثابت، پرورش مهارت‌های خودبه‌خودی و ارائه میزان‌های رشدی توسط بزرگسالان، جریان رشد را متوقف می‌سازند و فاقد ارزش هستند (شریعتمداری، ۱۳۸۶). دیویی می‌نویسد: «این فکر متداول که بستگی عادت به هدف‌های مطلوب، آن عادت را خوب خواهد کرد، در حقیقت نفی اصل خوبی اخلاق است. زیرا عادت می‌تواند در اوضاع و احوال گذشته جنبه خوب داشته باشد، لیکن با تحول زمان جنبه بد پیدا کند. وقتی عادت، تنها جنبه تکرار حرکتی بدون دخالت تفکر را به خود می‌گیرد، فکر قدرت خلاق و توانایی بازرسی افعال را از دست می‌دهد. در واقع در دقایق باریک تحریک غیرعادی عواطف و تسلط غرایز به‌خوبی می‌توان دریافت که اثر عادت هر قدر هم جدی و ریشه‌دار باشد، تا چه اندازه سطحی و ناپایدار است. پس در تربیت باید عادت‌هایی را ایجاد کنیم که متربیان از هدف آگاه شوند و دارای انعطاف بیشتری باشند. در این صورت خود مشکلاتشان را حل می‌کنند و درصدد اصلاح خویش بر خواهند آمد» (دیویی، ۱۳۳۴، ص. ۶۶ و ۹۷ و ۱۲۱).

پس از منظر دیویی، کار تربیت، پرورش افرادی خلاق با عادت‌هایی هوشمندانه است. این عادات از طریق بررسی‌های عمل‌گرایانه شکل می‌گیرد و در افراد هوش انتقادی پدید می‌آورد که ارزش‌ها را با دید آزاداندیشانه بازسازی کنند. گزینه انتخاب، از محورهای اساسی دیدگاه دیویی است که اساساً محدودیت‌ها را بر نمی‌تابد (موسولف^۴، ۲۰۰۳). به نظر می‌رسد که تبیین دیویی از عادت، در فضایی متفاوت صورت پذیرفته است؛ شاید بتوان گفت که چنین توصیفاتی از عادت، پنجره‌ای به سوی مضامین عاملیت گشوده‌اند.

به‌طور کلی با مذاقه در آرای مذکور می‌توان گفت که تربیت مبتنی بر عادت‌ها، در دو بستر اصلی امکان تحقق دارد:

○ بخشی از عادت‌ها، پیش از تکوین اراده و تعقل در وجود متربی، تشکیل یا زائل می‌شوند. پیدایش یا زوال این مجموعه از عادت‌ها، به‌صورت ناهوشیار است و متربی دخالتی در این فرایند ندارد.

○ دسته‌ای دیگر از عادت‌ها با مبادی ارادی و معرفتی متربی پیوند خورده‌اند و از آن‌ها تأثیر می‌پذیرند. این قسم از عادت‌ها را پس از تکامل قوه اختیار و تحقق مراتبی از بلوغ شناختی

در مرتبه‌ی، می‌توان ایجاد یا زائل کرد. این اختلاف، به منشأ پیدایش عادت در فرایند تربیت بازمی‌گردد. بر این اساس، هدف تربیتی نیز در این زمینه متفاوت می‌شود. در عادت‌های ناهوشیار، هدف تربیتی صرفاً ایجاد یا ترک خصیصه است، ولی در عادت‌های هوشیار، هدف به این امر محدود نمی‌شود، بلکه امکان دارد به پرورش تفکر و اراده، بازاندیشی و خودگردانی مرتبه‌ی نیز معطوف باشد.

۳. مفهوم‌شناسی عاملیت انسان

در خلال تعدد اندیشه‌ها پیرامون عمل، اغلب تعریف‌های عاملیت، بر مبنای آزادی و مسئول بودن انسان در برابر عمل استوارند. در یکی از تعریف‌ها: «عاملیت اشاره دارد به آزادی برای انجام دادن هر چه انسان به‌منظور دستیابی به هدف‌ها و ارزش‌های مهم خود نیاز دارد» (بنکس، ۲۰۱۲، ص. ۷۴). تصمیم‌گیری آزادانه، از ملزومات آزادی عمل است؛ فارغ از اینکه تصمیم تا چه حد به موفقیت بینجامد. عامل اقدام می‌کند و سبب تحول می‌شود. در تعریف عاملیت، آزادی عمل و قدرت انتخاب، مستقیماً مطلوبیت نتیجه را در پی دارند (سن ۴۵ به نقل از ابراهیم و آلکایر ۴، ۲۰۰۷، ص. ۳۸۴). بنابراین، خلاقیت، انتخاب و خودانگیختگی ظهور می‌یابند و انسان را فارغ از محدودیت‌های زیستی معرفی می‌کنند. افراد انعطاف‌پذیرتر می‌شوند، کنترل اجتماعی به خودکنترلی تبدیل می‌شود و چنین مفروض می‌دارد که افراد قادرند، با قابلیت‌های عقلانی خود، برای مسائل راه‌حل بیابند (موسولف، ۲۰۰۳).

به نظر می‌رسد یکی از شاخصه‌های عاملیت مطابق این تعریف‌ها «اراده» است که در آرای اندیشمندان موردعنایت قرار گرفته است. ارسطو تقسیم‌بندی زیر را از کنش‌ها ارائه می‌کند:

۱. ارادی: مبدأ آن در ذات عامل است.

۲. غیرارادی: از روی اجبار و یا جهل رخ می‌دهد. در فعل اجباری غیرارادی، مبدأ عمل و علت آن در خارج از انسان است.

۳. ترکیبی از ارادی و غیرارادی: از آن نظر ارادی که مبدأ آن در وجود انسان و انجام دادن یا ندادن آن در اختیار اوست و از آن نظر غیرارادی که انسان آن را جز به اضطرار انجام نمی‌دهد.

از سوی دیگر، ارسطو مفهوم «انتخاب عقلانی»^{۲۷} را مطرح می‌کند که امری ارادی توأم با تعقل است. تفاوت انتخاب عقلانی با فعل ارادی این است که فعل ارادی مصداق‌های بیشتری چون طفل و حیوان دارد و انتخاب عقلانی مختص انسان عاقل است (ارسطو، ۱۳۸۱، ج ۱). به نظر می‌رسد مفهوم عاملیت، با انتخاب عقلانی قرابت معنایی دارد. زیرا مطابق آن، نه‌تنها مبدأ عمل در ذات عامل

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

است، بلکه هیچ‌گونه جهل یا اجباری انسان را به انجام آن وادار نمی‌سازد. کنش، کاملاً آگاهانه و در فضای عقلانیت و آزادی عمل بروز می‌یابد.

در اندیشه «عمل‌گرایان»^{۴۸} بر ضرورت آزادی عمل نیز تأکید شده است. دیویی معتقد است: آزادی فقط نبودن مانع خارجی برای حرکت و نیز رفتار کردن مطابق با هوس‌ها و تمایلات نیست؛ بلکه آزادی توانایی کنترل خویشتن است. او نتیجه می‌گیرد که اگر آزادی در معنای حقیقی آنکه همان فعالیت هوش و توانایی به فرمان درآوردن خویش است، فهمیده شود، به هیچ رو مخالف انضباط نیست؛ بلکه دقیقاً با آن هماهنگ است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶، ص. ۱۷۱ و ۱۷۲). همچنین وی رابطه فکر و عمل را تبیین می‌کند. به نظر دیویی، فکر موقعی آغاز می‌شود که موقعیت نامعینی یا نیاز نابرآورده‌ای پیش رو باشد. اساس آزمایش‌گرایی دیویی آن است که اندیشه و عمل از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند و اندیشه تا در بوته تجربه آزموده نشود، ناتمام است (گوتک^{۴۹}، ۱۳۸۷، ص. ۱۲۵ و ۱۳۲). بنابراین دیویی برای فعال بودن انسان و وارد شدن وی به عرصه عمل اهمیت زیادی قائل است؛ تکاپویی که آزادانه اندیشه را به معرض آزمایش و تجربه درآورد و از نتیجه آن تجربه جدیدی حاصل کند.

از میان روان‌شناسان، بندورا، عاملیت انسان را دارای چهار ویژگی اصلی می‌داند: قصدمندی، پیش‌اندیشی، خودواکنش‌سازی و خودتأملی. بر اساس شاخصه قصدمندی، افراد مقاصدی را مشخص می‌کنند و برای تحقق آن‌ها راهبردها و برنامه‌های عملی برمی‌گزینند. پیش‌اندیشی بدان معناست که افراد برای هدف‌های خود نتایج احتمالی نیز در نظر می‌گیرند. این ویژگی در انسان، انگیزه پیشروی ایجاد می‌کند و سبب هماهنگی و معناداری تصمیمات می‌شود. ویژگی بعدی، خودواکنش‌سازی، یعنی افراد فقط اندیشه‌ورز، برنامه‌ریز و نظاره‌گر نیستند، بلکه اندیشه و عمل را پیوند می‌زنند و وارد میدان عمل می‌شوند. شاخصه خودتأملی نیز به این اشاره دارد که افراد با مهارت‌های فراشناختی، درستی افکار و اعمال خود را ارزیابی می‌کنند. بندورا وجود این مهارت‌های فراشناختی را اساسی‌ترین ویژگی عاملیت انسان می‌داند (بندورا، ۲۰۰۸).

در این میان، جامعه‌شناسانی چون الدر نیز بر عاملیت تأکید کرده‌اند. الدر نظریه‌ای با عنوان «سیر زندگی»^{۵۰} ارائه کرده است. دیدگاه کلی او، بر نیروهای اجتماعی تأکید دارد که جریان زندگی و فرایندهای آن را شکل می‌دهند. وی برای تبیین دوران زندگی چهار محور اساسی معرفی می‌کند که یکی از آن‌ها عاملیت انسان در انتخاب‌های اوست. به‌زعم الدر، فرایندهای انتخاب به‌طور فزاینده در فهم جریان زندگی در دوره‌های بعدی و حتی سالخوردگی انسان اثر می‌گذارد. او از اهمیت انتخاب‌های اولیه چنین مفروض می‌دارد که مسیرهای اجتماعی انتخاب‌شده و دنبال‌شده توسط افراد، بر شکل‌دهی ادامه دوره حیات آن‌ها تأثیر دارد و فرایند پیشرفت‌ها و تنزل‌ها را در جریان زندگی آنان رقم می‌زند (الدر، ۱۹۹۴).

مفهوم عاملیت و عمل در نظرات اندیشمندان اسلامی نیز مورد تأکید قرار گرفته است. «راغب در مفردات می‌گوید: عمل، عبارت از هر فعلی است که از جان‌داری با قصد انجام شود، پس عمل اخص از فعل است. چون فعل به کارهایی که از حیوانات بدون قصد سر می‌زند هم اطلاق می‌شود و حتی گاهی در جمادات نیز کاربرد دارد؛ ولی کلمه عمل کمتر در این‌گونه موارد مورد استفاده قرار می‌گیرد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۵، ص ۲۷۷). «همچنین در اقرب الموارد» آمده است: «عمل به کاری گفته می‌شود که از روی عقل و فکر باشد؛ لذا با علم مقرون می‌شود. ولی فعل اعم است. این فرق را از قرآن مجید نیز می‌شود استفاده کرد که عمل به کارهای ارادی اطلاق می‌شود، ولی فعل گاهی درباره جمادات نیز به کار رفته است»^{۵۱} (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۵، ص ۴۵).

یکی از دیدگاه‌های مطرح در زمینه عاملیت انسان در این حوزه، «نظریه اسلامی عمل» است. در این دیدگاه، تصویری که از انسان در نظر داریم، به منزله موجودی است که در کشاکش نیروهای مختلف محیطی خود، منشأ عمل است و با اعمال خویش هویتش را رقم می‌زند. عمل نیز رفتاری است که لازم است بر مبانی معینی استوار باشد. حداقل مبادی لازم برای آنکه رفتاری به عمل تبدیل شود، سه عامل است: مبدأ معرفتی، مبدأ میلی و مبدأ ارادی (باقری، ۱۳۷۵، ص ۲۴). بر اساس این رأی، برای آنکه بتوان عملی را به انسان منسوب کرد، لازم است وی تصویر و تصویری شناختی از آن بیابد، گرایش و تمایلی برای آن داشته باشد و اراده و اختیارش به تحقق آن معطوف شود. هنگامی که عملی با این مبانی از فرد سر می‌زند، وی در قبال آن مسئولیت خواهد داشت و می‌توان او را پیرامون آن، مورد سؤال و مؤاخذه قرار داد (باقری و خسروی، ۱۳۸۵، ص ۱۱ و ۱۲).

در اینجا، رابطه این مبادی با یکدیگر نیز قابل توجه است. هنگامی که انسان میلی را در خود یافت و تحقق بخشیدن آن را تصویب کرد، آن‌گاه می‌توان گفت که این میل مصوب، مظهر اراده است. این سخن حاکی از آن است که بدون توسل به عقل در حد بازشناسی، نمی‌توان از اراده سخن گفت. مانند اینکه در موجودی، عقل وجود نداشته یا فرصت ظهور نیافته باشد. این نکته در کودکان و بزرگسالانی که عقلشان به کودکان می‌ماند هویدا است (باقری، ۱۳۸۵، ص ۴۵).

بر اساس مجموع دیدگاه‌ها می‌توان گفت که مؤلفه‌هایی چون کنش‌های آزادانه، خودگردانی، فراشناخت، پذیرش مسئولیت، عقلانیت و خودکنترلی، در آرای مطرح پیرامون مفهوم عاملیت دیده می‌شوند. همچنین عاملیت انسان دارای مبادی معینی است که شماری آن را اراده و برخی علم و شناخت دانسته‌اند. «دیدگاه اسلامی عمل» نیز وجود هر سه مبدأ اراده، شناخت و میل را برای آن ضروری دانسته است.

ابتنای عاملیت بر مبادی معرفتی، ارادی و میلی و در نتیجه پذیرش مسئولیت و پاسخ‌گویی متربی در قبال عمل، مورد پذیرش است. اما مفاهیمی چون مهارت‌های فراشناختی، خودکنترلی و خودگردانی در این باب، محل تأمل است و نمی‌توان آن‌ها را از نتایج ضروری عاملیت قلمداد کرد؛

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

زیرا تحقق این مفاهیم به عوامل دیگری نیز وابسته است. مثلاً گاهی ممکن است که با وجود تحقق عاملیت در انسان، ریش فراشناخت به میزان مطلوب تحقق نیابد و در نتیجه انسان عمل مذموم خود را نیک انگارد. همچنین امکان دارد که غلیان مبادی میلی، مانعی بر مسیر مبادی ارادی ایجاد کند و کنترل خویشتن به منصفه ظهور نرسد.

۴. جایگاه عاملیت در تربیت انسان

پژوهشگرانی که پیرامون عاملیت کار می‌کنند، معتقدند باید به متری فرصت توسعه دانش، توانمندی و مهارت داده شود که آنان را قادر می‌سازد یادگیری خودشان را کنترل کنند. این موضوع، رویکردی از تعلیم را می‌طلبد که برای تفکر انتقادی و «فراشناخت»^{۵۲} ارزش قائل باشد و به مریبان توانمندی نیاز دارد. آن‌ها باید بتوانند به وجود آمدن شرایطی را تسهیل کنند که در آن فعالیت آزادانه، تفکر انتقادی و انتخاب‌های منجر به تغییر را فراهم کند (بنکس، ۲۰۱۲، ص. ۷۴ و ۷۵). اهمیت مفهوم عاملیت این است که انسان را در قبال اعمالش مسئول در نظر می‌گیرد. طبق این پیش‌فرض، انسان نباید به دلیل دغدغه‌های دیگران به اصول اخلاقی ملتزم شود، بلکه به این دلیل باید به اصول اخلاقی پایبند باشد که خودش را در مواجهه با آن‌ها مسئول می‌پندارد (سن، ۱۹۸۵).

نظارت و ارزیابی نیز اینجا وجهی متمایز می‌یابد. عاملیت به معنای فقدان نظم در عمل نیست. اما ارزیابی هدف‌ها و کنش‌ها به قضاوت خود فرد سپرده می‌شود؛ نه آنکه شخص دیگری بر عملکرد او نظارت کند. البته در کودکان و بیماران ذهنی که الزامات ارزیابی خود را به درستی در اختیار ندارند، عاملیت نیز کم‌رنگ خواهد شد (سن، ۱۹۸۵). در همین رابطه، اسپنسر^{۵۳} پذیرش محض دستورالعمل‌ها را مذموم می‌انگارد. روسو نیز قضاوت خودمختارانه و غیرمستقل افراد را مطلوب می‌داند (رادستاک، ۱۸۸۶). دیدگاه تربیتی دیویی نیز در این زمینه قابل توجه است. به زعم او، اعمال مقررات بیرونی، با فعالیت آزادانه متری مغایر است، اما مردود انگاشتن نفوذ و کنترل بیرونی، به معنای نفی مطلق کنترل نیست. بلکه باید به دنبال منابع مؤثرتری از نظارت و کنترل باشیم؛ منابعی که درون تجربیات شخصی فراگیرندگان نهفته است. زیرا دانش و مهارت افراد بالغ، ارزش مستقیمی در ارتباط با تجربیات افراد نابالغ ندارد. ولی ارتباط معنادار و ضروری بین تجربه واقعی متری و آموزش وی برقرار است (دیویی، ۲۰۰۷).

دیویی تأثیرگذاری بر جوانب مختلف وجود انسان را متأثر از تجربه می‌داند. به زعم او افکار، احساسات و حتی تغییر در عادت‌ها باید بر اساس کسب تجربه شکل بگیرد (دیویی، ۱۳۳۴). به نظر او، هنگام دوباره سازمان دادن تجربیات، فرد متوجه جنبه‌های مختلف و ارتباط تجربه‌ها با هم می‌شود و به گسترش معنای تجربه می‌انجامد. فرد می‌تواند نتیجه اعمال یا عکس‌العمل‌های خود را

پیش‌بینی کند. همین امر فرد را قادر می‌سازد، تجربیات بعدی را کنترل و هدایت کند. بنابراین کار معلم کمک به افراد در ارزیابی و تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌هاست (شریعتمداری، ۱۳۸۶، ص. ۹۱ و ۹۲).

به‌زعم دیویی، هدف‌های برخاسته از درون، همیشه نسبت به هدف‌های بیرونی برتری دارند. زیرا دارای جنبه شخصی و مسئله‌آمیز هستند و به خودگردانی یادگیرنده و انضباط شخصی او مربوط می‌شوند. این هدف‌ها انعطاف‌پذیر و قابل تغییر هستند و به فعالیت می‌انجامند. دیویی اصرار می‌ورزد که آموزش و پرورش حقیقی در محیط باز یا «دموکراتیک»^۴ به‌طور مؤثرتری جریان پیدا می‌کند (گوتک، ۱۳۸۷، ص. ۱۲۱ و ۱۴۶). او معتقد است که آموزش سستی، بر رام شدن، پذیرندگی و اطاعت متریبان استوار است به‌علاوه، فراگیرندگان در آن برای آینده تربیت می‌شوند و معیارها از گذشته می‌آیند. روش‌های یادگیری و رفتار نیز با آنچه در وجود فراگیرندگان هست، بیگانه‌اند. در واقع فراگیرندگان از فرایند دستیابی به تجربه عقب مانده‌اند. اینجا معلمان هستند که از طریق به‌کارگیری دانش و مهارت‌ها و وضع قوانین، نقش عامل را ایفا می‌کنند. اما در مقابل در آموزش پیشرو، فراگیرندگان خودشان عمل می‌کنند و می‌آموزند (دیویی، ۲۰۰۷). تأکید بر مفاهیم انعطاف‌پذیری، خودگردانی و خودکنترلی، سلطه تفکر آزادمنشانه بر دیدگاه دیویی و پذیرش نقش فعال‌تری را نشان می‌دهد. همچنین بر اساس تعالیم وی، ارزش عمل، به معطوف ساختن مبادی عمل به حل مشکل و کسب منفعت وابسته است.

بنابراین در نظر عملگرایان غربی، منفعت به‌عنوان غایتی مطلوب مطرح است، حال آنکه در اندیشه اسلامی، این منفعت‌خواهی آسیب‌زاست و امکان دارد تأثیر ناشایستی بر اراده گذارد. استاد مطهری، در عین پذیرش اراده، آن را متأثر از منفعت‌ها ترسیم می‌کند و کشیدن افسار امیال را به عامل ایمان پیوند می‌زند: «انسان فی حد ذاته این‌طور است که دنبال منافع خودش می‌رود و اراده‌اش تا آن اندازه ممکن است بر میل‌هایش حکومت بکند که منافعش اقتضاء می‌کند. بنابراین تا امر دیگری -مانند ایمان که به انسان خواسته‌هایی ماورای منافع می‌دهد- پیدا نشود، از عقل و اراده کاری ساخته نیست» (مطهری، ۱۳۸۶، ص. ۲۱۵).

از سوی دیگر بر اساس آموزه‌های اسلامی، به‌منظور ایجاد یا اضمحلال یک شاکله، نیازمند اصل مداومت و محافظت بر عمل هستیم. مداومت ناظر بر کمیت و محافظت معطوف به کیفیت عمل است. بر این اساس، کنش انسان باید توأم با مداومت باشد تا به‌راحتی زایل نشود، روح ایمان باید در آن رسوخ داشته باشد و شرایط مراقبت و هوشیاری عامل در آن توأم با عمل صورت پذیرد، تا از عادت‌های سطحی مصون بماند (باقری، ۱۳۸۵).

به‌واقع، پرورش عاملیت را باید یکی از هدف‌های تربیت به‌شمار آورد. ضمن آنکه ملاحظه عامل بودن انسان، یکی از بایسته‌های مسئولیت‌خواهی از مرتبی است. اما از منظری دیگر، امکان

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

بروز ضعف در مبادی عمل را نیز نمی‌توان انکار کرد. از این نظر، نفی مطلق «مقررات بیرونی» و در مقابل تأیید مطلق «کارآمدی متربی در بازاندیشی و کنترل خود»، انگاره‌هایی نادرست هستند. به‌طورکلی می‌توان گفت که نظارت و کنترل مؤثر بر خویشستن، به‌گزینه دیگری، یعنی «ایمان» نیز بستگی دارد که در مفاهیم عاملیت دیده نشده است. ایمان در این جایگاه، به‌عنوان بازدارنده از افراط امیال، کنش‌های ارادی متربی را به مسیر مطلوب خود بازمی‌گرداند.

۵. چالش‌های عادت و عاملیت

بر اساس مضامینی که پیرامون عادت و عاملیت مطرح شدند، چالش‌هایی پیش روی مربیان ظاهر می‌شوند که در مقام تربیت به کدام شیوه استمساک ورزند. ظرافت‌های تربیتی، فارغ از تئوری و در جایگاه اقدام، ترسیمی روشن را ایجاد می‌کنند. مربی باید جایگاه عادت و عاملیت انسانی را در نقشه راه بشناسد. چالش‌هایی که از تقابل این دو مفهوم در ارزیابی اولیه بروز می‌یابند، به کارآمدی جریان تربیت لطمه می‌زند و گشودن گره آن‌ها، کلید حل معما خواهد بود. در ادامه به برخی از مهم‌ترین چالش‌های استنباط شده از مبانی مذکور اشاره می‌شود:

○ **انفعال در برابر فعالیت:** یکی از چالش‌های بین عادت و عاملیت، مربوط به مبدأ و چگونگی انجام کنش است. از یک جنبه، عمل انسان نشئت یافته از مبادی ارادی و فعال بودن اوست. چنانچه جنبه ارادی را از عمل بگیریم، انسان را به موجودی خنثا تنزل داده‌ایم. از سوی دیگر، ممکن است کنش ناشی از سرشت انسانی باشد. یعنی طبیعت انسان، وی را به انجام آن وا دارد، بدون آنکه اراده‌ای خاص را مدنظر داشته باشد (مایر، ۲۰۱۱). در اینجا سرشت، برخاسته از عادت، و فعال بودن مربوط به عاملیت است. کنش سرشتی، به تحریک اراده نیاز ندارد و منفعلانه بروز می‌یابد. بنابراین چالش تربیتی اینجاست که کدام وجه ارزشمند است و در تربیت باید مدنظر قرار گیرد. آیا مربی باید خوی مطلوب را در متربی نهادینه کند تا این امر او را به انجام کنش وادارد؛ یا اینکه متربی را آزاد بگذارد که به خواست خودش کنش مطلوب را محقق سازد؟

○ **متابعت در برابر عقلانیت و استدلال‌طلبی:** برخی دیدگاه‌های سنتی که محدودیت‌هایی را برای انسان در نظر می‌گیرند، معتقدند که روش‌ها و مقررات بیرونی، مفروضاتی برای متابعت هستند (موسولف، ۲۰۰۳). درحالی‌که عاملیت انسان، بر مبنای پرورش تفکر و هوشیاری انتقادی استوار است و اطاعت صرف را بر نمی‌تابد. بر این مبنا آیا مربی باید دستورالعمل‌های از پیش معین را به متربی ارائه کند و انتظار پیروی داشته باشد؟ یا اینکه بستری برای متربی فراهم سازد تا به هر پدیده‌ای متفکرانه نظر کند و حتی آن را مردود انگارد؟ در این چالش

عادت‌هایی که در مرتبه‌ی شکل داده می‌شود مبتنی بر تکرار قواعد است و در مقابل، عاملیت او را به عدم متابعت محض از دستورالعمل‌ها تشویق می‌کند و مرتبه‌ی را به ارائه‌ی دلیل و اقناع مرتبه‌ی سوق می‌دهد.

○ **سلب مسئولیت در برابر پاسخ‌گویی:** بر اساس برخی دیدگاه‌های سنتی، رفتار ما با عوامل محدودکننده‌ی زیستی، ژنتیکی، ساختارها و عوامل دیگری شکل می‌گیرد که به نظر می‌رسد پذیرش مسئولیت رفتارها را از انسان سلب می‌کنند. مثلاً اگر خشونت مجرمان به دلیل محدودیت‌های زیستی باشد، نمی‌توان به اقدامات آن‌ها ایرادی گرفت (موسولف، ۲۰۰۳). اما درون‌مایه‌ی عاملیت، انتساب عمل به عامل و مسئولیت‌خواهی از وی است؛ زیرا بر اراده استوار است. طبق این فرض، کنش برخاسته از نهاده‌های سرشتی، قابلیت سرزنش و پاداش ندارد و مسئولیت‌آفرین نیست. در مقابل، فرد در برابر عمل مبتنی بر مبادی میلی، ارادی و معرفتی، باید پاسخگو باشد و مستوجب نکوهش و تشویق نیز خواهد بود.

○ **نظارت بیرونی در برابر خودکنترلی:** در شکل‌دهی عادت‌ها، نظارت نقش برجسته‌ای دارد. یعنی باید الزامات ایجاد عادت‌های مناسب را فراهم و از شکل‌گیری عادت‌های بد ممانعت کرد (رادستاک، ۱۸۸۶). اما بر اساس عاملیت، ارزیابی هدف‌ها و کنش‌ها به خود فرد سپرده می‌شوند، نه آنکه شخص دیگری بر عملکرد وی نظارت کند (سن، ۱۹۸۵). بر این مبنا، اگر مرتبه‌ی برای شکل‌دهی عادت‌ها در مرتبه‌ی، نقش ناظر را ایفا کند و پایش عملکرد وی را بر عهده بگیرد، بر عاملیت مرتبه‌ی از جنبه‌ی کنترل خویشتن احتمال خدشه می‌رود؛ زیرا خودکنترلی مبتنی بر ارزیابی عقلانی و انتقادی است. به‌علاوه اراده‌ی مرتبه‌ی در مهار خویشتن نقش اساسی دارد.

بر مبنای مفروضات مذکور، کنش‌هایی که طبق عادت‌های از پیش معین و جبر محیطی در انسان ایجاد می‌شوند، از آزادی عمل، مسئولیت و پاسخ‌گویی، عقلانیت و خودکنترلی تهی هستند. البته با وجود اهمیت این عناصر، به‌سادگی نمی‌توان تأثیر سرشت و عادت را نادیده انگاشت. مثلاً به نیکی می‌توان افرادی را مشاهده کرد که با وجود انزجار و تصمیم آزادانه برای ترک صفات مذموم، به‌سادگی موفق به این کار نمی‌شوند. این موضوع درباره‌ی ایجاد خصلت‌ها نیز صدق می‌کند. گاهی افراد با وجود همراهی مبادی عمل یعنی اراده، تمایل و معرفت، نسبت به اقدام عاجز هستند. زیرا عاملی نهادینه‌شده در درونشان نقش‌آفرینی می‌کند و کنش را شکل می‌دهد. از سوی دیگر، اساساً مبادی عمل را نمی‌توان به افسار کشید و باید آن را به مرتبه‌ی و نهاد. در اینجا اگر وی نخواهد در این مسیر همراه شود، برای دستیابی به سمت هدف مطلوب چه باید کرد؟

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

در این پژوهش مفهوم عادت، عاملیت و جایگاه آن‌ها در تربیت انسان بررسی شد. مجموع یافته‌ها نشان می‌دهند که تمرین و تکرار، جزئی از مفهوم عادت است و این پدیده، دشواری انجام کنش را به تدریج آسان می‌سازد. عادت‌ها به صورت آگاهانه یا ناآگاهانه و ارادی یا غیرارادی، کنش‌های انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بعضی عادت‌ها به لحاظ ماهوی برای انسان ارزشمندند و تمایل وی را به خود جلب می‌کنند. برخی اندیشمندان مانند ارسطو، پیدایش عادت‌های نیک را پیش از شکوفایی خرد لازم می‌دانند. غزالی ایجاد عادت را مستلزم الزام و اعمال تکلف تلقی می‌کند. البته وی این فرایند را در گرو شناخت نیز دانسته است. اما دیدگاه لاک در این باره به جای الزام، بر فرایندی خوشایند چون بازی استوار است که در نهایت مربی را به سمت کنترل عقلانی بر خویشتن سوق می‌دهد. استاد مطهری علاوه بر شناخت، مفهوم اراده را در شکل دهی عادت‌ها مهم برمی‌شمارد. روسو تشکیل عادت‌های اولیه را از تغییر ثانویه آن آسان‌تر می‌داند. همچنین انگاره او در تشکیل عادت‌ها، مبتنی بر محور تفکر و انتخاب مربی در فضای فکری خود آن‌هاست. تلقی دیویی نیز از عادت، در تبیینی متفاوت، مبتنی بر تجربه و تفکر انتقادی صورت پذیرفته است.

بر اساس نظرات اندیشمندان، عمل دارای مبادی ارادی، میلی و معرفتی است و «عاملیت» حاکی از مفاهیم آزادی، خودگردانی، مسئولیت‌پذیری، عقلانیت و خودکنترلی است. همچنین اهتمام به عاملیت در تربیت، توجه به تفکر انتقادی، فراشناخت و فعالیت آزادانه مربی است و این امر توانمندی بالای مربیان را می‌طلبد. بر این اساس از نظارت بیرونی کاسته می‌شود و خودنظارتی اهمیت می‌یابد. در نظر عملگرایان غربی چون دیویی، منفعت به عنوان غایت مطلوب در پرورش عاملیت مطرح است، اما در آرای اسلامی، این گزینه ممکن است تأثیر نامطلوبی بر اراده بگذارد. بنابراین استاد مطهری، اراده را متأثر از منفعت‌ها می‌داند و به افسار کشیدن امیال را، به پرورش ایمان پیوند می‌زند. بر این اساس، مفاهیمی چون مهارت‌های فراشناختی، خودکنترلی و خودگردانی را نمی‌توان از نتایج حتمی عاملیت قلمداد کرد؛ زیرا تحقق این مفاهیم به عواملی چون ایمان و تعالی معرفتی مربی نیز وابسته است.

به نظر می‌رسد که مضامین عادت و عاملیت، این چالش را پیش روی مربیان قرار می‌دهند؛ که در مقام عمل، بین پرورش عادت و عاملیت کدام یک را برگزینند؟ به منظور تبیین دقیق این مطلوب، در ادامه تحلیل یافته‌های پژوهش حاضر شرح داده می‌شود.

چنانچه فرایند تربیت به هیچ صورت عاملیت انسان را درگیر نسازد، به غایت نمی‌رسد. به عبارت دیگر، ماهیت تربیت، در صورت درآمیختن با شئون عاملیت انسان معنادار می‌شود. اما

باید توجه داشت که در برهه معینی از جریان تربیتی، ممکن است عاملیت نقش کم‌رنگ‌تری پیدا کند یا موقتاً به عقب رانده شود. در این موارد، مربی به دست‌انویز تربیتی دیگری متوسل می‌شود تا در غایت بتواند عاملیت را درگیر سازد. بر این اساس، تا زمانی که به‌طور موقت، عاملیت مربی منظر توجه قرار ندارد، مسئولیتی نیز متوجه وی نخواهد بود.

از سوی دیگر در تبیین جایگاه عادت، باید به اقسام مفهومی آن توجه کرد. دسته‌ای از عادت‌ها هوشیارانه و مبتنی بر تفکر مربی شکل می‌گیرند. تشکیل این عادت‌ها برخاسته از مبادی میلی، شناختی و ارادی فرد است، یعنی به‌کلی در بستر عاملیت شکل می‌گیرد و قابلیت مسئولیت‌خواهی دارد. بنابراین این عادت‌ها، ارزشمندتر و در مواقع بحرانی پایدارترند و مربیان باید به پرورش آن‌ها، بیشتر اهتمام ورزند. اما مناقشه بیشتر مربوط به عادت‌های ناهوشیار است که بدون نیاز به تفکر و اراده امکان شکل‌گیری دارند. در این حیطه، عادت‌دهی توسط مربی اعمال می‌شود. استمرار کنش در این عادت‌ها، هر چند دشواری آن را برای طبع آسان می‌کند، اما چون منشأ بیرونی دارد، در مقایسه با عادت‌های هوشیار، از دوام کمتری برخوردار است. البته در مواردی که عقل و اراده مربی به حد کافی بلوغ نیافته و یا دچار انحراف یا سرگستگی است، تشکیل عادت‌های ناهوشیار می‌تواند راهگشا باشد. زیرا اساساً رسالت آن هموار نمودن طی طریق است و هدفش این نیست که به‌تنهایی بار تربیت را بر دوش بکشد. در واقع این شیوه باید در کنار سایر روش‌های تربیتی و به‌عنوان تسهیل‌کننده آن‌ها مورد استفاده باشد.

واقعیت این است که عادت‌های ناهوشیار به‌طور مستقیم عاملیت انسان را درگیر نمی‌سازند، اما ممکن است به نحو ضمنی بر آن تأثیر بگذارند. به بیان روشن‌تر، این عادت‌ها هر چند برخاسته از مبادی میلی، معرفتی و ارادی عمل نیستند، اما ممکن است بر آن‌ها مؤثر باشند. هر چند در میزان انطباق عادت با مفهوم تمایل، اختلاف نظر وجود دارد، اما ثمره عادت، یعنی «حرکت از دشواری به آسانی یا از ناگواری به گوارایی»، تا حد زیادی مورد پذیرش است. این بیان، خود دگروازه‌ای از بستر «تمایل» است. وقتی گرایش ایجاد شود، عاملیت را نیز متأثر خواهد ساخت. علاوه بر مبادی میلی، تکرار کنش، مبادی ارادی را نیز تقویت می‌کند. زیرا ممارست در انجام کنش، موجب تقویت اراده و افزایش مقاومت درونی در برابر محرکات مخالف می‌شود، مثلاً ارسطو و شهید مطهری عنوان می‌کنند که شجاعت در میدان مواجهه مکرر با خطرات تقویت می‌شود. بنابراین نباید تأثیر تکرار کنش‌های ناهوشیار را بر عاملیت انسان صفر قلمداد کرد. تشکیل عادت‌های ناهوشیار موجب تحکیم برخی مبادی عاملیت خواهد بود.

نکته دیگر آن است که تأکید بر عاملیت خودمختار، مطلق و فارغ از هنجار، خود منشأ آسیب است. زیرا اولاً کارکرد عقل به‌عنوان یکی از مبادی عاملیت، محدود و

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

معین است. ثانیاً اراده مبدائی متأثر از هوای نفس است و امکان انحراف دارد. بر این اساس، در پرورش عاملیت نباید هنجارهای از پیش معین را از نظر دور داشت. این معیارها باید قابلیت ارزشی و مؤثری در ارائهٔ طریق داشته باشند. در مجموع برای رشد عاملیت، باید بر اعتلای قوه تفکر، استدلال و اراده انسانی اهتمام ورزید. اما در مقام تراحم عقل و وحی یا جایی که عقل را یارای ادراک نیست، اصالت با هنجارهای وحی است و باید مبنا قرار گیرد. به‌طور خلاصه برای جلوگیری از افسارگسیختگی انسان عامل، صاحب‌نظران اسلامی از روح مقوم ایمانی که اراده و عقل را تقویت می‌کند سخن گفته‌اند. در غیر این صورت، تجمیع رشد شناختی، میلی و ارادی نیز راه به جایی نخواهد برد.

یکی از مواردی که خطای مطلق‌انگاری عاملیت را نشان می‌دهد، بی‌توجهی برخی صاحب‌نظران مانند دیویی به محدودهٔ سنی متریبان است. اندیشمندانی چون روسو، حتی دلیل آوردن برای کودکان را بی‌فایده می‌دانند. ممکن است این نگرش اندکی افراطی باشد، اما به‌طور مسلم، رشد عقلی و ارادی در مرتبهٔ خردسال و بزرگسال یکسان نیست. این ویژگی‌ها روی یک طیف قرار دارند و پس از بلوغ، عمق و نضج می‌یابند. بنابراین تربیت خردسال باید بیشتر به تشکیل عادت‌های ناهوشیار و بسترسازی برای تقویت عاملیت معطوف باشد، و برای متریبان بزرگسال، بیشتر عادت‌های هوشیار و برخاسته از عاملیت مدنظر قرار گیرد.

به‌زعم برخی صاحب‌نظران، یکی از معضلات عادت‌های ناهوشیار، زوال آن‌ها پس از گذر زمان است. به‌نحوی که هنگام بحران‌ها و تراحم علاقه‌ها، عادت‌های ایجادشده رنگ می‌بازد، تمایلات نهفتهٔ فرد قوت می‌گیرند و به سرشت اولیهٔ خود بازمی‌گردند. به نظر می‌رسد به‌منظور علاج این آسیب و پایدار کردن عادت‌ها، مربی باید کنش مطلوب را با مفاهیم عاطفی و ارزشی درآمیزد و بر منزلت آن بیفزاید. البته مقوم ارزشی هنگام بلوغ فکری و ارادی، درونی و مستحکم‌تر است. ولی هنگام ضعف عقل و اراده، ارزشمندسازی کنش از طرق دیگری امکان‌پذیر است. مثلاً ادراک خردسالان، عمدتاً فراتر از حکمت متعالی فریضهٔ نماز است. در این شرایط، کنش تکرار شده به‌صورت مکانیکی و فارغ از روح ارزشی، به احتمال بیشتر در معرض زوال خواهد بود. اما چنانچه این تکرار با انگیزه عاطفی (مانند مقبولیت ناشی از محبت والدین) همراه شود، به احتمال زیاد پایدار خواهد ماند. روش لاک نیز در اجرای یک فرایند لذت‌آفرین مانند بازی، با این امر مشابهت دارد. به‌زعم لاک این شیوه، به‌تدریج میزان آگاهانه و عمدی بروز یافتن کنش را افزایش خواهد داد.

حقیقت آن است که درنگ کردن و وانهادن متربی تا هنگام رشد مبادی عاملیت، آسیب‌های خودش را در پی دارد. زیرا شاکله او هم‌زمان در حال شکل‌گیری است و امکان دارد عادت‌های نامطلوبی در وی ایجاد شوند که زوال آن‌ها به راحتی میسر نباشد. روسو معتقد است که قبل از تشکیل عادت بدنی می‌توان آن را به هر قسم پرورش داد، ولی وقتی عادت پیدا شد، تغییرش خطرناک است. دیدگاه او تا حدودی منطقی به نظر می‌رسد، زیرا تغییر یک عادت، مستلزم دو مرحله، یعنی ترک کنش قبلی و ایجاد کنش جدید است و به‌طور مسلم نسبت به یک مرحله ایجاد، زمان و انرژی مضاعفی را صرف خواهد کرد.

مسئله دیگر، اسارت متربی در بند عادت‌های ناهوشیار است. در این موارد، انسان به‌آسانی نمی‌تواند از چنگال عادت‌های مذموم رهایی یابد. این امر به دلیل ضعف مبادی ارادی و یا آسیب مبادی معرفتی یا میلی است. یعنی متربی از وضع خود راضی است و آن را اسارت نمی‌پندارد. وظیفه مربی در مواجهه با این موارد عبارت‌اند از:

۱. زدودن این عادت‌ها و جایگزینی عادت‌های مطلوب؛

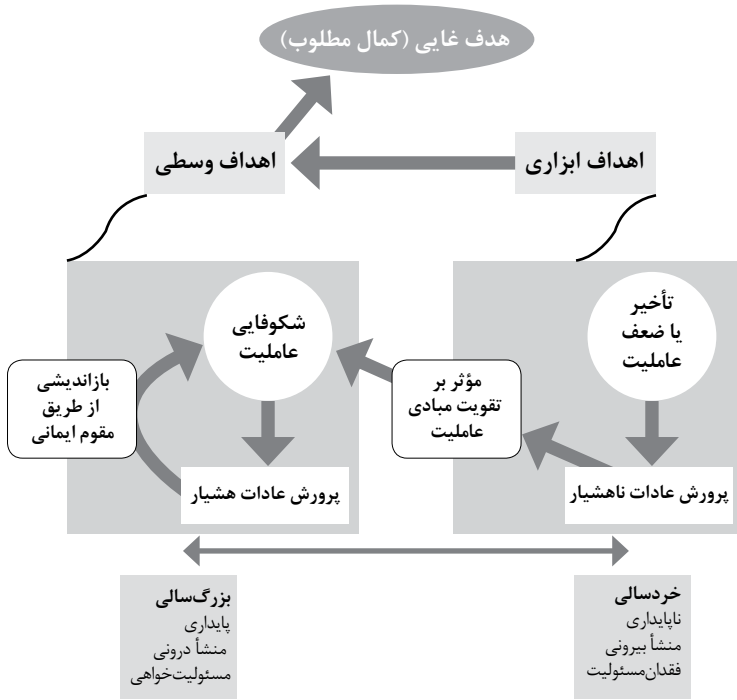
۲. تقویت مبادی عاملیت در متربی؛

۳. نضج دادن روح ایمانی به‌عنوان مقوم عقل و اراده؛ به‌نحوی که متربی عادت‌های شکل‌یافته را دائماً رصد و بازبینی کند.

از اینجا می‌توان به یکی از محدودیت‌های عادت‌های هشیار پی برد. بستگی این عادت‌ها به مبادی عاملیت، شکل‌دهی آن‌ها را به همراهی این مبادی مشروط می‌سازد. یعنی در صورت ضعف معرفتی، میلی یا ارادی متربی نسبت به عادت‌های مطلوب، این فرایند با دشواری مواجه خواهد بود. درحالی که در عادت‌ها ناهوشیار این‌گونه نیست.

در نهایت در پاسخ به پرسش‌های مطرح در پژوهش حاضر، از سوئی باید گفت: عادت‌های هوشیارانه، در بستر عاملیت شکل می‌گیرند و با آن معارض نیست. عادت‌های ناهوشیار نیز چنانچه به‌تنهایی و به‌منزله غایت مطلوب مورد توجه باشد، با پرورش عاملیت معارض است و از ارزش جریان تربیتی فرو می‌کاهد. اما اگر به‌عنوان تسهیل‌کننده و در کنار دیگر روش‌های تربیتی مدنظر قرار گیرد، مکمل رشد عاملیت است. از سوی دیگر، می‌توان جایگاه پرورش عاملیت و عادت‌های هوشیار را به‌عنوان «هدف‌های واسطی» در منظومه تربیتی به‌شمار آورد. و در راستای تحقق این مطلوب، برای پرورش عادت‌های ناهوشیار جایگاه «هدف‌های ابرازی» در نظر گرفت. بنابراین در جریان تربیت هر دوی این موارد در جای خود بااهمیت تلقی می‌شوند و با مدیریت بهینه آن‌ها می‌توان متربی را به هدف غایی یعنی کمال مطلوب نزدیک ساخت.

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی



شمودار ۱. مدل مفهومی جایگاه عادت و عملییت در پرورش انسان

● کاربست‌ها و پیشنهاد‌های تربیتی

اکنون در راستای گشودن چالش‌های مطرح‌شده بین عادت و عملییت، با بهره‌گیری از تحلیل یافته‌ها، می‌توان کاربست‌های تربیتی ارائه کرد که ضروری است منظر توجهات و اقدامات دست‌اندرکاران تربیت قرار گیرد:

○ رفع چالش انفعال در برابر فعالیت: گشودن این چالش، مشابه با حل تناقض تربیتی بین اصول فعالیت و کمال است. مطلوب اصل فعالیت، محدود نکردن دایره فعالیت متربی است تا او خود مقدمات لوازم زندگی را فراهم کند. مطلوب اصل کمال نیز مزین کردن متربی، به ارزش‌ها و امور پسندیده توسط مربی است. راه‌حل این تناقض آن است که مربی برای فعالیت متربی اصالت قائل شود و آموزه‌های تربیتی را به انگیزه‌های درونی وی مربوط سازد. همچنین جریان فعالیت را با ارائه محرک‌های مناسب، در مسیر مطلوب بیندازد. پس اساساً تناقضی در کار نیست و در یک زمان می‌توان به هر دو اصل توجه داشت (شکوهی، ۱۳۹۵).

جریان تربیت نیز باید در درجه اول، مبتنی بر پرورش عاملیت و رشد عادت‌های هوشیار باشد. در این مسیر، اولاً پدید آوردن ارزش‌ها در وجود متربی، با مبادی میلی وی پیوندی عمیق دارد و برخاسته از فعالیت درونی اوست. در عین اینکه هنگام انحراف، محدودیت لازم برای این فعال بودن اعمال می‌شود. حتی گاهی لازم است طبق مصالح تربیتی، این فعالیت را موقتاً به تأخیر انداخت و پرورش عادت‌های ناهوشیار را مرکز توجه قرار داد. به‌ویژه اگر عقل و اراده متربی، بلوغ کافی نیافته و یا دچار انحراف باشد. البته عادت‌های ناهوشیار باید در کنار سایر روش‌های تربیتی مورد توجه باشد. اینجا انفعال موقت و حکیمانه، بستری برای بهبود فعالیت آتی خواهد بود.

○ رفع چالش متابعت از دستورالعمل‌ها در برابر عقلانیت و استدلال‌طلبی: این

چالش نیز مانند حل تناقض تربیتی بین اصول حریت و سنندیت، قابل گشایش است. مطلوب اصل حریت این است که متربی از طریق خودکاری، استعدادهايش را پروراند، ولی مطلوب اصل سنندیت بی‌توجهی به امیال متربی و اجرای منظور تربیتی مربی به‌طور کامل است. راه‌حل این تناقض آن است که مربی، وقتی هنوز آزادی متربی برایش خطرناک نیست یا زیانی برای خود و دیگران به بار نمی‌آورد، وی را آزاد گذارد و به پیروی از دستورات وادار ن سازد. در هنگام خطر نیز که اعمال محدودیت ضروری تلقی می‌شود، سبب متابعت و محدود شدن متربی را به‌واسطه استدلال مناسب و ممکن، برایش توضیح دهد. بنابراین این دو اصل نیز با هم قابلیت تحقق دارند که در قالب آزادی تنظیم شده بروز می‌یابند. در اینجا، هر چه پیشرفت اخلاقی متربی افزون شود، از میزان متابعت کاسته و گستره آزادی بیشتر می‌شود (شکوهی، ۱۳۹۵).

واقعیت این است که بنیاد پرورش عاملیت نیز بر عدم متابعت محض از دستورالعمل‌ها استوار است، اما به سبب محدودیت و احتمال خطا در مبادی عمل، نباید در این زمینه مطلق‌انگاری کرد. مربی باید ضمن رشد تفکر، استدلال و آزادی عمل برای متربی، هنجارهای بنیادین را از نظر دور ندارد و در مواقع ضروری، متربی را به سمت متابعت از این هنجارها سوق دهد. هر چند که اقناع مخاطب از اعمال این محدودیت‌ها دارای اهمیت است، اما نپذیرفتن وی مجوزی برای متابعت نکردن نخواهد بود. در واقع در مقام تراحم عقل و وحی و یا ناکارآمدی ادراک عقل، آموزه‌های وحیانی بر معرفت، اراده و میل متربی اولویت دارند. در این زمینه محدوده سنی متربی نیز مهم تلقی می‌شود. تربیت خردسالان به دلیل ضعف مبادی معرفتی و فقدان بلوغ اخلاقی، بیش از اقناع عقلی، باید معطوف به پیروی از دستورالعمل‌ها باشد تا بستری برای پرورش عاملیت در بزرگسالی فراهم آید.

○ رفع چالش سلب مسئولیت در برابر پاسخ‌گویی: تا هنگامی که عاملیت در منظر توجه قرار ندارد، نمی‌توان از متربی انتظار پذیرش مسئولیت رفتار را داشت؛ اما این امر مسئولیت‌پذیری را به‌طور مطلق نفی نمی‌کند. زیرا هدف، بازگشت مجدد عاملیت و پاسخ‌گویی متربی هنگام بلوغ مبادی عمل است. نکته دیگر آنکه هنگام سلب مسئولیت، به دلیل ضعف اراده متربی، تشویق و تنبیه موضوعیت ندارد. بنابراین در برابر تخطی از عادت‌های ناهوشیار، باید از سرزنش اجتناب کرد. اما از آنجا که جهت پایدار کردن این عادت‌ها باید آن‌ها را با محرکات عاطفی درآمیخت، استفاده از پاداش‌های انگیزشی در این دوره توصیه می‌شود.

○ رفع چالش نظارت بیرونی در برابر خودکنترلی: در خردسالی به دلیل ضعف مبادی عمل، متربی توان کافی بر کنترل خویشتن را ندارد. ضمن آنکه تأنی و نبود نظارت بر کردار وی تا هنگام رشد مبادی عمل، ممکن است عادت‌های نامطلوبی پدید آورد که زائل کردن آن‌ها به‌راحتی میسر نمی‌شود. در بزرگسالی نیز در مبادی عمل، انحراف و منفعت‌طلبی امکان‌بروز دارد. بنابراین نظارت بیرونی در همه دوره‌ها ضروری است. همچنین، مطلوب آن است که پس از بلوغ مبادی عمل و ایمان، متربی به خودارزیابی و کنترل خویشتن سوق داده شود. در این صورت می‌توان از نظارت بیرونی کاست و مهار آن را به خود وی واگذار کرد. البته اینجا نیز به دلیل محدودیت‌های عقل، معیارهای خودارزیابی باید با هنجارهای وحیانی متناسب باشند.

منابع

- قرآن کریم. ترجمه ناصر مکارم شیرازی.
- ارسطو. (۱۳۸۱). اخلاق نیکوماخس (ترجمه ابوالقاسم پورحسینی ج ۱). تهران: نشر دانشگاه تهران.
- اُلسون، متیو اچ؛ و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۹۲). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری* (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: انتشارات دوران.
- آزادمنش، سعید؛ سجادی، نرگس؛ و باقری، خسرو. (۱۳۹۵). تبیین اهداف و ملاحظات تربیت اخلاقی کودک با نظر به مفهوم عاملیت انسان در اندیشه اسلامی. *تربیت اسلامی*، ۱۱(۲۳)، ۱-۲۵.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). انسان به منزله عامل: بحثی تطبیقی درباره نقش پیش فرض‌ها در روان‌شناسی. فصلنامه حوزه و دانشگاه ویژه کنفرانس انسان‌شناسی، ۹، ۲۲-۲۸.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۵). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی* (ج ۱). تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو؛ و خسروی، زهره. (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی عاملیت آدمی در نظریه‌های اسلامی در باب عمل و نظریه انتقادی هابرماس. *حکمت و فلسفه*، ۲(۳)، ۷-۲۲.
- دیوبی، جان. (۱۳۳۴). *اخلاق و شخصیت* (ترجمه مشفق همدانی). بی‌جا: نشر صفیعلی شاه.
- رضوی طاهری، سمیه. (۱۳۹۱). *بررسی استازام‌های مفهوم عاملیت انسانی در اندیشه اسلامی برای تربیت در دوران کودکی* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تهران، تهران.
- روسو، ژان ژاک. (۱۳۹۰). *امیل* (ترجمه غلامحسین زیرک‌زاده). تهران: نشر ناهید.
- سجادی، نرگس؛ و سورانی، سمیه. (۱۳۹۶). *نگاهی تطبیقی به اندیشه افلاطون و ارسطو درباره عادت: چالشی بر سر مفهوم و کاربرد*. *علوم تربیتی*، ۲۶(۲)، ۲۵-۴۸.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۶). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر امیرکبیر.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۵). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. مشهد: به‌نشر.
- طاووسی، فرزانه. (۱۳۹۳). *بررسی مسئله عادت در تعلیم و تربیت بر اساس نظریه انسان عامل* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شاهد، تهران.
- طباطبایی، محمدحسین. (۱۳۷۴). *تفسیر المیزان* (ترجمه محمدباقر موسوی همدانی). ج ۱۵. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم. (اثر اصلی در سال ۱۴۱۷ ق چاپ شده است).
- غزالی، ابو حامد محمد. (۱۳۶۸). *کیمیای سعادت*. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- غزالی، ابو حامد محمد. (۱۳۷۴). *احیاء علوم الدین* (ترجمه مویدالدین محمد خوارزمی). به کوشش حسین خدیو جم. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- قرشی، علی اکبر. (۱۳۷۱). *قاموس قرآن*. تهران: دار الکتب الإسلامیه.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۹۶). *تربیت چه چیز نیست؟* تهران: نشر منادی تربیت.
- کومبز، جرال. آر؛ و دنیلز، لو روی بی. (۱۳۸۸). *پژوهش فلسفی، تحلیل مفهومی*. شورت، ادموند سی. *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی* (ترجمه محمود مهر محمدی و همکاران). تهران: سمت.
- گوتک، جرال آل. (۱۳۸۷). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی* (ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت). تهران: نشر سمت. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۷ چاپ شده است).
- محمدی، محمدجعفر. (۱۳۹۵). *تحلیل تطبیقی عادت در قرآن و روان‌شناسی با تاکید بر مبانی و روش‌ها* (پایان‌نامه دکترا). دانشگاه قرآن و حدیث، قم.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۶). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: نشر صدرا.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین. (۱۳۸۶). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: نشر طهوری.
- Bandura, Albert. (2008). Reconstual of "Free Will" From the Agentic Perspective of Social Cognitive Theory. In John Baer, James C. Kaufman & Roy F. Baumeister. *Are We Free? Psychology and Free Will*. (68-127). Oxford University Press.

منشأ خطاهای دانش‌آموزان در حل مسائل مربوط به سواد ریاضی

- Banks, James A. (2012). *Encyclopedia of Diversity in Education* (Volume 1). SAGE Publication
- Breese, James. (2012). *Freedom and Choice in Education* (RLE Edu K). Routledge Publication.
- Dewey, John. (2007). *Experience and Education*. Simon and Schuster.
- Elder, GH. Jr. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Ibrahim, S., & Alkire, S. (2007). Agency and empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. *Oxford development studies*, 35(4), 379-403.
- Jacob Schem, Alexander. (1881). *The Dictionary of Education and Instruction: A Reference Book and Manual on the Theory and Practice of Teaching*. Edition by Henry Kiddle, Alexander Jacob Schem. Compiled by William Harold Payne. E. Steiger & Company Publication. Original from Harvard University.
- Locke, John. (1779) Digitized (2007). *Some Thoughts Concerning Education*. J. and R. Tonson Publication (Original from Oxford University).
- Locke, John. (1968). *The Educational Writings of John Locke: A Critical Edition*. CUP Archive Publication.
- Mayr, Erasmus. (2011). *Understanding Human Agency*. OUP Oxford Publication.
- Musolf, Gil Richard. (2003). *Structure and Agency in Everyday Life: An Introduction to Social Psychology*. Rowman & Littlefield Publication.
- Radestock, Paul. (1886). *Habit and Its Importance in Education: An Essay in Pedagogical*. D.C. Heath & Company Publication. Original from University of Minnesota.
- Sen, Amartya. (1985). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. *The Journal of Philosophy*. 82(4), 22-169.
- Sturt, Mary. Oakden, E. C. (1999). *Volume 29 of International library of psychology: Developmental psychology*. Psychology Press Publication.
- Ward, lee. (2010). *John Locke and Modern Life*. Cambridge University Press Publication.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|-------------------------|----------------------------------|
| 1. Habit | 28. Response |
| 2. Hodgson | 29. stimulus |
| 3. Repetition | 30. Olson |
| 4. platon | 31. Hergenhahn |
| 5. Aristotle | 32. Sturt |
| 6. Rousseau | 33. Oakden |
| 7. Dewey | 34. Ward |
| 8. agency | 35. Tendency |
| 9. freedom | 36. Campe |
| 10. Banks | 37. Value |
| 11. Mayr | 38. Breese |
| 12. Bandura | 39. John Locke |
| 13. Metacognition | 40. Critical thinking |
| 14. Experience | 41. Autonomy |
| 15. Intentionality | 42. Guthrie |
| 16. forethought | 43. Incompatible response method |
| 17. self-reactiveness | 44. Musolf |
| 18. self-reflectiveness | 45. Sen |
| 19. Glen H. Elder Jr | 46. Ibrahim & Alkire |
| 20. Habermas | 47. Rational choice |
| 21. Conceptual analysis | 48. Pragmatists |
| 22. Martin | 49. Gutek |
| 23. Coombs | 50. Life Course |
| 24. Daniels | |
| 25. Habituation | 52. Metacognition |
| 26. Radestock | 53. Spencer |
| 27. Jacob Schem | 54. Democratic |

۵۱. ۶۳ انبیا.