

سه مغالطه رایج در مفهوم اجتماعی بودن

حضور «در» جمع، ارتباط «با» جمع و سیطره «بر» جمع

دکتر خسرو باقری

نمونه بارز و الگویی (paradigmatic) این دیدگاه را می‌توان در رفتارگرایی (Behaviorism) سراغ گرفت. هماهنگ ترین دیدگاه فلسفی با این نظریه در باب ماهیت آدمی، دیدگاه جان لاک است که طبق آن، محیط، دست اندرکار نگاشتن بر لوح ضمیر فرد است. بنا به اقتضای اینگونه زیرساخت فلسفی، تربیت اجتماعی در نظریه رفتارگرایی، جریانی اساساً یکسویه، از سمت والدین و مربیان، به سمت کودک است. این نکته را بوضوح می‌توان در مفاهیم و اصطلاحات رفتارگرایانه در تربیت اجتماعی ملاحظه نمود. نمونه این مفاهیم عبارتند از «تقویت» (reinforcement)، پاداش (reward) و نشانه (cue). چنانکه پیداست، این مفاهیم، در نظام نظریه‌ای پدید آمده‌اند که آن نظام از سه عنصر مفهوم اجتماعی بودن، یعنی «خود»، «دیگری» و «ارتباط»، به «خود» فرد و «ارتباط» متقابل او در «دیگری» اعتنائی ندارد، و صرفاً به فعالیت والدین و مربیان در اجتماعی ساختن فرد نظر دارد. به همین دلیل، می‌توان گفت که نظریه رفتارگرایی، مفهوم اجتماعی بودن را به عنصر «دیگری» فرو می‌کاهد. حذف دو عنصر «خود» و «ارتباط» متقابل خود با دیگری، منجر به مغالطه اول خواهد شد، یعنی مفهومی از اجتماعی بودن که منحصر به حضور «در» جمع است. فرایند اجتماعی کردن با توسل به تقویت، پاداش و نظیر آن، به معنای آموختن «مهارت‌های رفتاری» لازم برای پاسخ گفتن به محرک رفتار دیگران است. آنچه اینگونه فرایند به دنبال می‌آورد. تضمین حضور فرد

کاسته شده است. در مغالطه حضور «در» جمع، وجه «دیگری» (که البته به عنوان «محرک» در نظر گرفته می‌شود)، در کانون قرار دارد، زیرا اجتماعی شدن به معنای آموختن پاسخ‌های مناسب به محرک‌های اجتماعی است. در مغالطه ارتباط «با» جمع، وجه «ارتباط»، در کانون قرار گرفته، و سرانجام، در مغالطه سیطره «بر» جمع، وجه «خود» در کانون قرار گرفته است، زیرا این مقاصد فرد است که دیگران به منزله وسایل برای نیل به آنها در نظر گرفته می‌شوند. ذیلاً هر یک از این دیدگاه‌ها به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

مغالطه اول: اجتماعی بودن یعنی حضور «در» جمع

دیدگاهی که متضمن این نوع مغالطه است، بر آن است که: «فرد اجتماعی کسی است که بطور مناسب به محرک‌های محیط اجتماعی پاسخ می‌گوید.» نگاه عمیق‌تر به این دیدگاه، یعنی نظر دوختن به پیش فرض فلسفی آن در باب ماهیت آدمی، آشکار می‌سازد که فرد در این دیدگاه، به منزله تابعی از محیط، و در بحث ما محیط اجتماعی، نگریسته می‌شود. از این رو، تصویر کلی تربیت اجتماعی کردن (socialization) در این دیدگاه، ناظر به حرکتی یکجانبه از سوی والدین یا مربیان به سوی کودک است. به عبارت دیگر، آنچه در تربیت اجتماعی رخ می‌دهد، عبارت است از فراهم آوردن تدابیری جهت شکل بخشیدن به کودک، به نحوی که عنصری متناسب با محیط اجتماعی ما بشود.

تربیت اجتماعی در گرو داشتن تصویری روشن از مفهوم اجتماعی بودن است. بر حسب آنکه چه ماهیت یا چه ویژگی‌هایی برای اجتماعی بودن لحاظ کنیم، اصول و شیوه‌های تربیت اجتماعی خاصی خواهیم داشت؛ به عکس، هر گونه اصول و شیوه‌های تربیت اجتماعی، مبتنی و مسبوق به پیش فرض‌های معینی در باب ماهیت اجتماعی بودن است.

در نوشته حاضر، از سه تصور مغالطه‌آمیز در باب مفهوم اجتماعی بودن سخن به میان آمده است. در تصور نخست، اجتماعی بودن، به حضور «در» جمع فرو کاسته (reduce) می‌شود، به این معنی که فرد اجتماعی کسی است که مهارت‌های لازم برای پاسخ‌گویی به محرک‌های اجتماعی را دارد و لذا در میان جمع، دوام می‌آورد. در تصور دوم، اجتماعی بودن، به ارتباط داشتن «با» دیگران، فرو کاسته می‌شود. اجتماعی بودن، در اینجا به معنی مرتبط بودن با دیگران است، نه صرفاً حضور «در» میان دیگران. در تصور سوم، اجتماعی بودن، به رابطه کنترل کننده فرد نسبت به دیگران، و سیطره او «بر» جمع، فرو کاسته می‌شود و متضمن آن است که فرد در نیل به اهداف خود، نظامی از وسیله - هدف فراهم آورد که افراد دیگر، در آن ملحوظ شده باشند و به منزله وسایلی برای نیل به هدف مورد نظر بکار گرفته شوند.

اگر سه وجه مفهوم اجتماعی بودن را «خود»، «دیگری» و «ارتباط»، در نظر بگیریم، در هر یک از این سه مغالطه، اجتماعی بودن به یکی از این سه وجه، فرو

مراجعات و مقایسات

«در» جمع است، زیرا به این ترتیب، او آموخته است که محرکهای رفتار دیگران را بی‌پاسخ نگذارد.

این مفهوم از اجتماعی بودن، متضمن مغالطه است، زیرا صرف حضور «در» جمع، به معنای اجتماعی بودن نیست. ممکن است کسی بخوبی آموخته باشد که چه زمانی و در برابر چگونه رفتاری، لبخند بزند، یا سر تکان بدهد، یا رأی بدهد و نظیر آن، اما هنوز به منزله کسی در نظر گرفته نشود که تربیت اجتماعی را به حد کفایت یافته است. این صرفاً تصویری مکانیستی از اجتماعی بودن و اجتماعی کردن را به نمایش می‌گذارد. در حالی که اگر عناصر «خود» و «ارتباط» را در فرآیند اجتماعی بودن و اجتماعی کردن وارد کنیم، عدم کفایت این تصویر آشکار خواهد شد. با نظر به عنصر «خود»، نوع درک و احساس فرد نسبت به دیگران، مورد توجه قرار می‌گیرد. مهارت رفتاری «لبخند زدن» می‌تواند با انواع مختلفی از درک و احساس نسبت به دیگران همراه باشد. فی‌المثل، ممکن است فرد، چنین بیندیشد که لبخند زدن به دیگران، راه خوبی برای فریب دادن آنان است، یا اینکه وسیله مناسبی برای مصون ماندن از آسیب آنان است، و یا اینکه نشانه حرمت نهادن به گوهر انسانی آنان است. بی‌اعتنا ماندن به انواع مختلف درک و احساس که می‌تواند زیرساز رفتار اجتماعی معینی باشند، به معنای ناتمام گذاشتن تربیت اجتماعی است.

همچنین، اگر عنصر «ارتباط» متقابل را در فرآیند اجتماعی بودن و اجتماعی کردن وارد سازیم، دیگر روش‌های تربیت اجتماعی، یکسویه در نظر گرفته نخواهند شد که در آن، والدین و مربیان، عهده‌دار نقش «تحریک» هستند و کودکان، در موضع نشان دادن «پاسخ»، امروزه، این واقعیت تجربی، مورد توجه محققان قرار گرفته است که همانطور که ممکن است والدین یا مربیان به کنترل رفتار کودک بپردازند، کودک نیز به سهم خود، رفتار آنان را به کنترل در می‌آورد. [دانزیگر (Danziger)، ۱۹۷۰، ص ۲۸]. او

در می‌یابد که چگونه می‌توان خشم والدین را برانگیخت، یا آنان را به شفقت واداشت، یا به اضطرابشان افکند و نظیر آن. بنابراین، نه تنها کودک، خود را با رفتار والدین یا مربیان، تطبیق می‌دهد، آنان نیز تا حدی خود را با رفتار و شرایط کودک، وفق می‌دهند. وجود ارتباط متقابل، به منزله یکی از پایه‌های اساسی مفهوم اجتماعی بودن، بخوبی نشان می‌دهد که هرگونه روش تربیت اجتماعی مبتنی بر رابطه یکسویه، ناتوان از آن خواهد بود که شکل مطلوبی از اجتماعی‌کردن فراهم آورد.

نهایتاً اشاره‌ای گذرا به خطای منطقی موجود در این مغالطه، خالی از تناسب نیست. از مشاهده همبستگی میان رفتار والدین و کودک، نمی‌توان به رابطه علی یکسویه‌ای راه برد که در آن، رفتار والدین، به منزله محرک و علت، و رفتار کودک، به منزله پاسخ و معلول در نظر گرفته می‌شود. از حیث منطق، عکس این امر نیز کاملاً صادق است. یعنی اگر بر اساس همبستگی مزبور، رفتار کودک را علت و رفتار والدین را معلول در نظر بگیریم، استنتاج ما اعتباری کمتر از استنتاج نخست نخواهد داشت. این آشفتگی حاکی از آن است که «ارتباط» اجتماعی را نمی‌توان از صورت متقابل خود خارج کرد و آنرا به رابطه علی یکسویه‌ای بدل کرد.

۲ - مغالطه دوم: اجتماعی بودن یعنی ارتباط «با» جمع

آنچه در این مغالطه رخ می‌دهد عبارت است از فروکاستن مفهوم سه وجهی اجتماعی بودن به وجه «ارتباط». به لحاظ تاریخی - فلسفی، ریشه‌های این نوع نگرش را می‌توان به نحو بارز در آرای هگل جستجو کرد. از نظر هگل، اصولاً «بودن» عبارت است از «مرتبط بودن»، البته به مفهوم دلالت منطقی، چنانکه در جمله مشهور او ملاحظه می‌شود که «بودن یعنی قسار داشتن در یک ارتباط دلالت منطقی» (To be is to be implicated). دیدگاهی از این دست را، هر چند نه کاملاً

منطبق بر رأی هگل، می‌توان در عموم نظریه‌های جامعه‌گرا ملاحظه کرد. «خود»، در این دیدگاهها رنگ می‌بازد، چنانکه «دیگری» نیز، و آنچه باقی می‌ماند، ربط و ارتباط یا تضایف خود و دیگری است.

تمایزی که برای پرهیز از این مغالطه ضروری است، این است که در نسبت میان «خود» و دیگری، اتکای «تکوینی» و اتکای «وجودی»، از هم تفکیک شوند. اتکای تکوینی به این معناست که پیدایش مفهوم «خود»، در گرو آن است که فرد در ارتباط با دیگری قرار داشته باشد. اما این به آن معنا نیست که استقلال وجودی میان خود و دیگری برقرار نباشد. هنگامی که این اتکا به نحو وجودی در نظر گرفته می‌شود، نه تنها پیدایش مفهوم «خود»، در گرو ارتباط است، بلکه اصولاً هویت خود، مستحیل در این ارتباط خواهد بود. برای حفظ هر سه وجه مفهوم اجتماعی بودن، باید اتکای خود و دیگری را نسبت به هم، محدود به اتکای تکوینی بدانیم و آنرا جایگزین اتکای وجودی نسازیم.

در این صورت، ارتباط «با» دیگری، تمام حقیقت آدمی را در بر نخواهد گرفت، بلکه فرد در حالتی «بی» ارتباط بودن با دیگری نیز، قابل تصور خواهد بود. حتی می‌توان پا را فراتر گذاشت و گفت که فرض و شرط هویت فردی، برای مفهوم اجتماعی که پای هویت فردی نیز در «ارتباط» باز شود، ناگزیر از قبول آن خواهیم بود که مفهوم اجتماعی بودن، بدون تزیق میزان (dose) معینی از تنهایی در آن، معنی نخواهد داشت. اینجاست که باید ارتباط فیما بین افراد و تفاهم میان آنان را با قدری احتیاط و تخفیف، مورد قبول قرار داد. در عین حال که افراد، گاه در ارتباط اجتماعی بسیار نزدیکی با یکدیگر هستند، اما دشواری ارتباط و تفاهم میان آنان، همواره پا بر جاست، بطوری که کسانی بالمره منکر آنند که تفاهم کامل میان افراد، امری ممکن باشد. چنین است که افراد، گاه احساس می‌کنند که هسته مرکزی تجربه‌های فردی آنان، ناشناخته باقی می‌ماند.

امروزه، این واقعیت تجربی، مورد توجه محققان قرار گرفته است که همانطور که ممکن است والدین یا مربیان به کنترل رفتار کودک بپردازند، کودک نیز به سهم خود، رفتار آنان را به کنترل درمی آورد.

چون مفهوم اجتماعی بودن، با تنهایی اینچنین ملازم است، این ملازمت باید در روش‌های تربیت اجتماعی منعکس شود. به عبارت دیگر، بخشی از روش‌های تربیت اجتماعی باید اختصاص داده شود به فراهم آوردن امکان آنکه کودک، به تنهایی نیز انس بگیرد و بتواند از آن نیز لذت ببرد. اگر ملازمت اجتماعی بودن و تنهایی را بپذیریم، بر این باور خواهیم بود که کسانی که تنهایی را تاب نمی‌آورند و در آن هیچ معنایی نمی‌یابند، از هویت اجتماعی سالم نیز بی‌بهره‌اند. اجتماعی بودن آنان، به معنای مستحیل بودن در جمع است و آنان تجسم مغالطه دوم هستند؛ مغالطه‌ای که اجتماعی بودن را مرادف ارتباط «با» جمع می‌داند و بس.

بررسی و تنقیح وجه یا عنصر «ارتباط» در مفهوم اجتماعی بودن، ایجاب می‌کند که اندکی به تفصیل در این مورد سخن بگوییم. برای بیان این تفصیل، به نظر می‌رسد که نظریه پیازّه در باب ارتباط (communication)، زمینه مناسبی برای بحث باشد. اهمیت ارتباط در نظریه پیازّه را می‌توان در بهره‌وری او از مفهوم «خود مرکزی» (egocentrism) ملاحظه کرد و این یکی از مفاهیمی بود که مایه اشتها پیازّه گردید. پیازّه این مفهوم را نخست در بحث تحول زبان کودک بکار گرفت و سپس مفهوم «مرکز گرایی» (centering) را جایگزین آن کرد، به دلیل آنکه هم از دلالت‌های ارزشی مفهوم نخست بدور بود و هم مفهوم متضاد مناسبی همچون «مرکز واگرایی» (decentering) داشت.

اگر بتوان از دو گونه مرکز گرایی، یعنی «مرکز گرایی شناختی» (cognitive centering) و «مرکز گرایی

اجتماعی» (social centering) سخن گفت، نظر پیازّه عمدتاً معطوف به مرکز گرایی شناختی بوده است. مراد از مرکز گرایی شناختی آن است که فرد در ارتباط شناختی با یک پدیده، جنبه‌ای از آن را به ادراک در می‌آورد، اما از ادراک جنبه یا جنبه‌های دیگر آن باز می‌ماند. مثلاً در آزمایش «سه کوه» که اغلب به منزله آزمونی از خود مرکزی بکار گرفته شده، پیازّه و اینهلدر در پی آنند که تصور کودک از فضا (space) را مورد مطالعه قرار دهند. به عبارت دیگر، مسئله این است که آیا کودک می‌تواند یک موقعیت را از زاویه‌های مختلف، مورد توجه قرار دهد، نه اینکه آیا او می‌تواند آن موقعیت را از دیدگاه افراد دیگر، ببیند. یا در مورد مفهوم نگهداری ذهنی (conservation)، مسئله این است که آیا کودک پیش عملیاتی (pre - operational) می‌تواند به ارتباط میان پنهان و درازا توجه کند، به جای آنکه جداگانه به یکی از آنها تمرکز یابد.

البته، پیازّه به این نکته توجه کرده است که مرکز گرایی شناختی، منجر به مرکز گرایی اجتماعی می‌شود. یعنی کودک پیش عملیاتی، در اموری که مستلزم عملیات (operations) است، از همکاری و ارتباط با دیگران ناتوان است. اما نکته آن است که خروج از خود مرکزی شناختی، تنها شرط لازم برای ارتباط با دیگران است و نه شرط لازم و کافی. بنابراین، ممکن است کسی، توانایی شناختی لازم برای در نظر گرفتن دیدگاه‌های دیگران را پیدا کرده باشد، اما از «اعتنا» به این دیدگاهها طفره رود، یعنی همچنان دچار مرکز گرایی اجتماعی باشد. به همین دلیل، برخی از محققین، قویاً به نفی این نظر پرداخته‌اند که مرکز گرایی، امری یک بعدی تلقی شود و کوشیده‌اند میان انواع مختلف مرکز واگرایی، تمایز قایل شوند. مثلاً فورد (Ford, 1979) میان مرکز واگرایی بصری - فضایی (visual/spatial)، عاطفی (affective)، و شناختی - ارتباطی (cognitive/communicative) تفاوت گذاشته

است.

در اینجا لازم است به جنبه‌ای عاطفی از مرکز واگرایی، یعنی «همدلی» (empathy) اشاره‌ای داشته باشیم؛ مسئله‌ای که از حیث عنصر «ارتباط»، جایگاه مهمی در مفهوم اجتماعی بودن و اجتماعی کردن افراد دارد. برای خروج از خودمرکزی اجتماعی، کافی نیست که فرد، خودمرکزی شناختی را پشت سر گذاشته باشد، بلکه همچنین به توانایی همدلی کردن با دیگران نیازمند است. همدلی، در عین حال که مستلزم این توانایی شناختی است که فرد، قادر باشد خود را در موقعیت دیگری فرض کند، اما همراه است با تعلق خاطر، دل بستگی، شفقت، و احساس مسئولیت نسبت به دیگری [همچنین بنگرید به کیمبل (Kimble)، ۱۹۹۱، ص ۳۶۲].

پیازّه، در جایی دیگر (۱۹۳۲)، ص ۱۰۰، از نوعی خودمرکزی سخن می‌گوید که می‌توان آنرا خود مرکزی استعلایی (transcendental egocentrism) نامید، زیرا او بر این باور است که هرگونه تعالی گرایی (transcendence)، اعم از اشکال عرفانی یا مذهبی آن، مبتنی بر نوعی خودمرکزی است و ریشه در خودمرکزی دوران کودکی دارد. از نظر پیازّه، ارتباط ناهم افق میان والدین و کودک که ضمن آن، اراده‌ای مافوق اراده کودک، بر وی مستولی می‌شود، تغذیه کننده خود مرکزی کودک است، یعنی او را از ارتباط متقابل باز می‌دارد. بر این قیاس، پیازّه نتیجه می‌گیرد که تعالی گرایی، به سبب آنکه متضمن ارتباط ناهم افق است، نشانه دوام خودمرکزی اولیه در فرد است. اقتضای این سخن آن است که هرگونه تربیت اجتماعی در فرهنگ‌های عرفانی یا مذهبی، ناکام خواهد ماند، زیرا روش‌های تربیتی این گونه فرهنگ‌ها آمیخته به مفاهیمی است، که بار خود مرکزی دارند و بنابراین، به جای غلبه بر خودمرکزی، آنرا تداوم می‌بخشند و تحکیم می‌کنند. فی‌المثل، اگر به فرد پیاموزیم که تقرب به خدا را به منزله انگیزه روابط اجتماعی خود با دیگران، در نظر بگیرد، این از حیث اجتماعی، بار ضد

تربیتی خواهد داشت، زیرا عنصر اساسی تربیت اجتماعی را که عبارت از ارتباط متقابل است، با تداوم خودمركزی، مورد تهدید قرار می‌دهد.

به نظر می‌رسد اهمیت ویژه ارتباط هم‌افق در نظریهٔ پیازنه، ناشی از دل‌بستگی تامی است که وی به تحول شناختی دارد. با فرض اینکه بزرگسال و کودک، ساخت‌های شناختی نامخوانی دارند که هم‌زمانی میان این ساخت‌ها را طبیعتاً دشوار می‌سازد، ارتباط میان همگنان، از این حیث، وسوسه‌انگیز خواهد بود. زیرا آنان با داشتن ساخت‌های شناختی مشابه، خواهند توانست یکدیگر را بهتر درک کنند و مسائل مشترک خود را در آئینه وجود همدیگر، بوضوح باز یابند و به این ترتیب، آسانتر و زودتر از خودمركزی بدو آیند. لذا پیازنه (مأخذ سابق)، «همکاری را به منزلهٔ سازندهٔ عمیق‌ترین و مهم‌ترین نوع رابطهٔ اجتماعی که می‌تواند موجب تحول هنجارهای عقل شود» توصیف می‌کند.

هرگونه روش تربیت اجتماعی مبتنی بر رابطهٔ یکسویه، ناتوان از آن خواهد بود که شکل مطلوبی از اجتماعی کردن فراهم آورد.

نقد نظر پیازنه در خصوص خودمركزی استعلایی را در جای دیگری آورده‌ام^(۱) و نیازی به تکرار آن نیست. اما ذکر دو نکته در اینجا مناسب بنظر می‌رسد. نخستین نکته در باب ارتباط نا هم‌افق، بطور کلی است. اگر ما، علی‌رغم تمایل اصلی پیازنه، خود را به جنبهٔ شناختی ارتباط، محدود نکنیم، و به ابعاد دیگر، و بویژه جنبهٔ اجتماعی آن نیز نظر داشته باشیم؛ به عبارت دیگر، اگر خود را به صورت (form) تحول ذهنی کودک محدود نکنیم، بلکه به محتوا (content) نیز توجه داشته باشیم، ارتباط نا هم‌افق، اهمیت خاص خود را باز خواهد یافت. کودک در جریان اتخاذ نقش‌های مناسب اجتماعی، والدین و مربیان خود را به منزلهٔ الگویی مجسم و بسیار مؤثر در نظر می‌گیرد و آنان

را سرمشق رفتارهای خود قرار می‌دهد. جالب توجه است که کهلبرگ که اصولاً به پیروی از دیدگاه پیازنه، به تحقیق روان‌شناختی پرداخته، در تحقیقات متأخرتر خود، در این خصوص، تغییری عمده در دیدگاه خود ایجاد کرده است. نظریهٔ اولیهٔ کهلبرگ در باب تربیت اخلاقی که آنرا نظریهٔ ارتدکسی کهلبرگ خوانده‌اند [لاک (Locke)، ۱۹۸۷]، در اوائل دههٔ ۸۰ (کهلبرگ ۱۹۷۱)؛ کهلبرگ و مایر (۱۹۷۲) مطرح شد که اساساً گرایشی شناختی داشت. اما در پایان این دهه و آغاز دههٔ ۹۰، تغییراتی در جهت گیری وی حاصل شد که یکی از مهم‌ترین آنها مربوط است به اذعان او به اینکه تربیت اخلاقی ضرورتاً «تلقینی» (indoctrinative) باشد، به این دلیل که تربیت اخلاقی، علاوه بر جنبهٔ صوری یا ساختاری، با محتوا و رفتار نیز ملازم است: «مفهوم انتزاعی روان‌شناس در باب «مرحله اخلاقی» مبنایی کافی برای تربیت اخلاقی نیست. جدا کردن «شناخت» اخلاقی (داوری و استدلال) از عمل اخلاقی و جدا کردن ساختار در شناخت و داوری اخلاقی از محتوا، برای برخی مقاصد پژوهشی روان‌شناختی ضروری است. هر چند مفهوم مرحلهٔ اخلاقی برای مقاصد پژوهشی ارزشمند است، اما آن، راهنمایی با کفایت برای مربی اخلاقی نیست، چه او با اخلاق در عالم مدرسه سر و کار دارد که در آن، باید با محتوای ارزشی، همچنانکه با ساختار ارزشی، با رفتار، همچنانکه با استدلال، سر و کار داشت. در این زمینه، مربی باید به اجتماعی کردن بپردازد. و محتوا و رفتار ارزشی را بیاموزاند. نه اینکه صرفاً یک عامل تسهیل‌کننده سقراطی برای تحول باشد. برای ایفای نقش اجتماعی کردن و حمایتگری، معلم باید به اهمیت «تقلید» توجه کند... من اکنون بر این باورم که مفاهیم راهنمای تربیت اخلاقی، باید بعضاً «تقلیدی» باشد. (۱۹۷۸، ص ۸۴، به نقل از لاک، ۱۹۸۷، ص ۱۵۸)»

کهلبرگ در اینجا از تنبّه خود به چیزی سخن می‌گوید که ما آنرا ارتباط نا هم‌افق

خوانده‌ایم، و اظهار می‌کند که در تربیت اجتماعی، گزیری از این ارتباط نیست و نباید باشد.

نکتهٔ دوم، مربوط به گونهٔ خاص ارتباط نا هم‌افق، یعنی ارتباط استعلایی است. پیازنه، این ارتباط را از آن جهت که تحکیم‌کنندهٔ خودمركزی است، ضد اجتماعی می‌داند. اما پیش فرض وی در این مورد، قابل‌خنده است. چنین نیست که ارتباط نا هم‌افق انسان و خدا، ضرورتاً به خودمركزی یا تحکیم آن بیانجامد. به عکس، ارتباط انسان و خدا، نه تنها خود مستلزم خروج از نوعی خودمركزی پیچیده است، بلکه فرد را قادر می‌کند که در روابط اجتماعی، از خود فراتر رود و خویش را در محور و مرکز قرار ندهد. انسانی که نمی‌تواند خود را در ارتباط نا هم‌افق با خدا ببیند، بر خود و در خود تمرکز یافته، و به عبارت دیگر، به حد خود، وقوف نمی‌یابد و از آن در نمی‌گذرد. از سوی دیگر، کسی که بر حدود خود اشراف می‌یابد و از آن در می‌گذرد و با خدا در می‌پیوندد، در می‌یابد که محور و مرکز عالم نیست، بلکه او نیز همچون دیگران، در گسترهٔ بی‌گرائهٔ وجود، جایگاهی یافته است. به علاوه، آدمی در پیوند با خدا، خود را و نیز دیگران را در چشم اندازی چنان گسترده می‌نگرد که در آن، نیازی به بخل ورزی و ستادن از دست دیگران نیست، بلکه هر کس، به هر میزان که بکوشد، فراخنایی در خور، در برابر خواهد داشت. به این ترتیب، انسان در پیوند با خدا، نه تنها از حدود خود، استعلا می‌یابد، بلکه روابط خود با دیگران را نیز در پرتو این پیوند، استعلا می‌بخشد و بنابراین، به درک نوعی همگنی و هم‌زمانی میان خود با دیگران نائل می‌شود: «الناس إما اخ لك فی الدین او نظیر لك فی الخلق» [مردم یا با تو (در همگنی و هم‌زمانی کامل هستند) پیوند آئینی با تو دارند و یا اینکه همچون تو خلق خدا هستند (و بارقه‌ای از همان مبدئی هستند که تو نیز بارقه‌ای از آنی و بنابراین دست کم از این حیث با هم همگن هستی)]. با نظر به وسعت نظر و منظری که ارتباط

انسان و خدا در بعد اجتماعی آدمی پدید می‌آورد، باید گفت کسی که از این ارتباط طفره می‌رود، از دست یازیدن به این وسعت دید، بازمانده و بنابراین، گرفتار خود مرکزی است.

کسانی که تنهایی را تاب نمی‌آورند و در آن هیچ معنایی نمی‌یابند، از هویت اجتماعی سالم نیز بی‌بهره‌اند.

حاصل کلام آنکه، بدون فرو کاستن مفهوم سه وجهی اجتماعی بودن به «ارتباط»، باید غنای ارتباط اجتماعی را هر چه بیشتر فراهم آورد. لازمه این امر، آن است که خودمركزی، در صورت مختلف خود، اهم از خود مرکزی شناختی، عاطفی، اجتماعی، و نیز خود مرکزی پیچیده مبنی بر نفی ارتباط ناهم‌افق انسان و خدا، از میان برخیزد. تربیت اجتماعی، در این زاویه، مستلزم مهیا کردن فرد برای غلبه بر اشکال مختلف خودمركزی است.

مغالطه سوم: اجتماعی بودن

یعنی سیطره «بر» جمع

در این مغالطه، مفهوم سه وجهی اجتماعی بودن، به وجه یا عنصر «خود» فرو کاسته می‌شود. در اینجا تبیین ارتباط اجتماعی با توسل به قدرت انتزاع فکری فرد، و توان او برای طرحریزی جهت نیل به اهداف خود انجام می‌پذیرد. به عبارت دیگر، فرد به دلیل برخوردار بودن از قدرت انتزاع، نه تنها دانش مربوط به پدیده‌ها و نحوه تصرف در آنها را به کف می‌آورد، بلکه در می‌یابد که برای نیل به اهداف خود، می‌تواند افراد دیگر را به منزله بخشی از طرح تحقق بخشی به اهداف خود بکار گیرد. دانش، در این دیدگاه، ماهیتاً یا مآلاً امری فن شناختی (تکنولوژیک) در نظر گرفته می‌شود که بکار کنترل بر پدیده‌های طبیعی و انسانی می‌آید. بر این اساس، تحقق اجتماع، حاصل قرار گرفتن افرادی در کنار یکدیگر است که هر یک در پی برآوردن اهداف خویش، با بکار گرفتن دیگران است.

چنانکه پیداست، در این دیدگاه، اجتماعی بودن، به شکلی کاملاً فردگرایانه تبیین می‌شود.

نمونه‌ای از این دیدگاه را می‌توان در نظر معروف فرانسیس بیکن سراغ گرفت، مبنی بر اینکه هدف دانش، عبارت از کسب قدرت بر کنترل پدیده‌ها برای بهتر زندگی کردن است: «اکنون هدف حقیقی و قانونمند علوم، چیزی جز این نیست: که حیات آدمی از اکتشاف‌ها و قدرت‌های جدیدی بهره‌ور شود.» [بیکن، ۱۹۵۲، به نقل از ریچلاک (Rychlak)، ۱۹۶۸، ص ۱۱۱] این اندیشه بیکن به عنوان یکی از طبیعه‌داران علم جدید، برخی را بر آن داشته است که اصولاً علم معاصر را دارای جهت گیری تکنیکی بدانند. اما با اینکه این جریان، در رشد علم غالب بوده، نمی‌توان آن را انگیزه یگانه بسط علم معاصر در نظر گرفت. بیکن به تمایز روشنی میان آنچه امروزه علم محض (pure science) و علم کاربردی (applied science) نامیده می‌شود، دست نیافته بود و اصولاً علم را ابزار رفع نیازهای زندگی آدمی می‌دانست. در همین خصوص، نمی‌توان آرای دانشمندان بزرگی چون اینشتین را نادیده گرفت، مبنی بر اینکه فیزیک در پی فهم جهان است.

نمونه دیگر از این دیدگاه، توسط علامه محمد حسین طباطبایی، در «اصول فلسفه و روش رئالیسم» مطرح شده است. از نظر ایشان، فرد در جریان پاسخ گفتن به نیازهای غریزی خود، توسط قدرت انتزاع فکری، به ادراکی اعتباری در رابطه با دیگران دست می‌یابد که توسط ایشان به عنوان «اعتبار استخدام» نامیده شده است. منظور از این اعتبار، آن است که فرد، در می‌یابد که می‌تواند از دیگران به منزله وسیله‌ای برای رفع نیاز خویش، استفاده کند:

بلی هر پدیده از پدیده‌های جهان و از آن جمله حیوان و بویژه فرد انسان حب ذات را داشته و خود را دوست دارد و هم‌نوع خود را همان خود می‌بیند و از این راه احساس انس در درون وی پدید آمده و نزدیک شدن و گرایش به هم‌نوعان خود را می‌خواهد و به

اجتماع فعلیت می‌دهد و چنانکه پیداست نزدیک شدن و گردهم آمدن (تقارب و اجتماع) یکنوع استخدام و استفاده است که بسود احساس غریزی انجام می‌گیرد و سپس در هر مورد که یک فرد راهی به استفاده از هم‌نوعان خود پیدا نماید خواهد پیمود و چون این غریزه در همه بطور مشابه موجود است نتیجه اجتماع را می‌دهد... (۱۳۵۰، ص ۱۹۷)

کودک در جریان اتخاذ نقش‌های مناسب اجتماعی، والدین و مربیان خود را به منزله الگویی مجسم و بسیار مؤثر در نظر می‌گیرد و آنان را سرمشق رفتارهای خود قرار می‌دهد.

بر اساس چنین مفهوم ابزار انگارانه‌ای (instrumentalistic) از اجتماعی بودن، تربیت اجتماعی یا اجتماعی کردن، عبارت خواهد بود از مهیا کردن علمی و عملی کودک برای آنکه بتواند دیگران را هر چه بهتر، مفیدتر و سنجیده‌تر به کنترل در آورد. به عبارت دیگر، اجتماعی کردن به معنای مدد رساندن به ذهن اعتبار ساز فرد است تا «اعتبار استخدام» را مؤثرتر و سنجیده‌تر به انجام برساند. بر این اساس، کودک نیازمند آن است که بیاموزد چگونه دیگران را سنجیده به «استخدام» در آورد که طرح وسیله - هدف او جامعه عمل ببوشد، یا، از سوی دیگر، چگونه نسبت به طرح وسیله - هدف دیگران تمکین کند که این باز او به منزله وسیله در آن شرکت می‌کند.

آنچه در این مغالطه، صورت پذیرفته، این است که به سبب عمده شدن عنصر «خود» در مفهوم اجتماعی بودن یا اجتماعی کردن، «دیگری» و «ارتباط» با او صرفاً در قالبی ابزارانگارانه لحاظ شده است. بی تردید، به سبب آنکه فرد، محتاج به دیگران است، رابطه وسیله - هدف، رابطه‌ای گزیر ناپذیر میان انسانها خواهد بود. اما چنین نیست که اگر این نیاز او برآورده شد، دیگر نسبتی از نوع دیگر، میان او با دیگری برقرار نباشد. و حتی می‌توان گفت که در

همان هنگامی که او در کار اطفای نیاز خویش است، چنین نیست که نتواند در سطح بالاتری، ارتباطی از نوع دیگر با دیگری برقرار سازد. «دیگری» و «ارتباط» با او، لزوماً و صرفاً در چارچوبی ابزارانگارانه قرار نمی‌گیرند، بلکه این نیز بخشی از حقیقت مفهوم اجتماعی بودن است که دو فرد، بعد از آنکه، یا در مرتبه‌ای فراتر از آنکه رابطه وسیله - هدف میان آنان برقرار شد، با هم ارتباط تفاهمی می‌یابند. در این گونه ارتباط، فرد با دیگری ارتباط برقرار می‌کند تا به فهم او نائل آید، نه اینکه او را به کنترل در آورد یا بکار گیرد. علاوه بر ارتباط معطوف به فهم دیگری، نسبت‌های دیگری نیز می‌تواند برقرار باشد، همچون ارتباط معطوف به محظوظ شدن از همسخنی با دیگری، یا معطوف به رؤیت حق در آئینه وجود او.

انسان در پیوند با خدا، نه تنها از حدود خود، استعلا می‌یابد، بلکه روابط خود با دیگران را نیز در پرتو این پیوند، استعلا می‌بخشد و بنابراین، به درک نوعی همگنی و هم‌زمانی میان خود با دیگران نائل می‌شود.

در رابطه با طبیعت نیز همین خرده، بر نگرش ابزارانگارانه وارد است. آدمی به سبب نیازهایی که باید از طبیعت برآورد، ناگزیر است به آن، رابطه وسیله - هدف برقرار سازد. اما چنین نیست که اگر این نیاز او برآورده شد، دیگر او را با طبیعت، نسبتی از نوع دیگر برقرار نباشد. در اینجا نیز می‌توان گفت که حتی در همان هنگامی که او در کار اطفای نیاز خویش است، چنین نیست که نتواند در سطح بالاتری، ارتباطی از نوع دیگر با طبیعت برقرار سازد. این نسبت دیگر، می‌تواند معطوف به فهم طبیعت، یا محظوظ شدن از زیبایی آن، یا رؤیت حق در آئینه آن باشد.

پرهیز از پی آمدهای تربیت اجتماعی ناشی از مغالطه سوم، در گرو آن است که

فرد، علاوه بر دیدن دیگران به منزله وسیله در مواردی که این امرگزیرو ناپذیر است، مهبای آن شود که دیگران را به منزله هدف نیز بنگرد که فی نفسه، ارتباط با آنان مطلوب و ارزشمند است.

نتیجه:

۱ - اجتماعی بودن، در صورت تام خود، قائم به سه وجه «خود»، «دیگری» و «ارتباط» است.

۲ - فروکاستن مفهوم اجتماعی بودن به هر یک از این سه وجه، به معنای افتادن در دام مغالطه‌هایی است که ما را از دست‌یابی به صورت تام اجتماعی بودن، باز خواهد داشت.

۳ - به تبع این امر، دست‌یابی به شکل مطلوب تربیت اجتماعی نیز در گرو پرهیز از اقتضای تربیتی این سه گونه مغالطه است.

۴ - در تربیت اجتماعی، برای پرهیز از مغالطه نخست یعنی مغالطه حضور «در» جمع، باید علاوه بر فراهم آوردن مهارت‌های اجتماعی رفتاری، درک و احساس مناسب و مطلوب نسبت به دیگران را نیز در فرد فراهم آورد.

۵ - در تربیت اجتماعی، برای پرهیز از مغالطه دوم، یعنی مغالطه ارتباط «با» جمع، باید فرد را برای انس با تنهایی نیز مهیا ساخت، زیرا گریز از تنهایی به معنای مستحیل شدن در جمع است. در عین حال، ارتباط اجتماعی باید به غنی‌ترین شکل ممکن فراهم آید. غنای ارتباط، در گرو خارج کردن فرد از اشکال بسیط و پیچیده خودمرکزی است. خودمرکزی شناختی، عاطفی (و کسب توانایی همدلی)، اجتماعی و نیز خودمرکزی در قبال ساحت الهی، اموری هستند که تربیت اجتماعی مستلزم خروج از آنهاست.

۶ - در تربیت اجتماعی، برای پرهیز از مغالطه سوم، یعنی مغالطه سیطره «بر» جمع، باید نگرش ابزارانگارانه، مبنی بر وسیله انگاشتن دیگری را در فرد محدود کرد، و او را مهبای آن کرد که ارتباط با دیگران را به منزله هدف نیز بنگرد.

پی نوشت:

- ۱ - مراجعه شود به مقاله «درآمدی به انقیاد فرهنگی در روانشناسی معاصر»، نشریه علوم تربیتی - فصلنامه علمی - پژوهشی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۶۹، شماره ۱، ۴.

منابع:

- طباطبایی، محمد حسین (۱۳۵۰)، اصول فلسفه و روش رئالیسم. جلد ۲، قم: مؤسسه مطبوعات دارالعلم.
- Bacon, F. (1952). 'Advancement of learning' in R.M. Hutchins (ed.), Great books of the Western World. vol 30. pp. 1-101. Chicago: Encyclopedia Britannica.
- Danziger, k. (ed.) (1970). Readings in Child Socialization. oxford: pergamon press.
- Ford, M.E. (1979). 'The construct validity of egocentrism'. psychological Bulletin, 86. 1169- 1188.
- Kimble, C.E. (1991). Social psychology: studying Human Interaction. Dubuqre: Wm.C.Brown publishers.
- Kohlberg, L. (1971). 'Stages of moral development as a basis for moral educaion' in C.M. Beck, B.S. Crittenden and E.V. sullivan (eds.). Moral Educaion: Interdisciplinary Approaches. University of Toronto press, 23-92.
- Kohlberg, L. and Mayer, R. (1972). 'Development as the Aim of Education', Harvard Educational Review, 42, 449-96.
- kohlberh, L. (1978). 'Revisions in the theory and practice of moral development' in W. Damon (ed.), Moral Development (New Directions for Child Development, 2). San Francisco: jossey Bass.
- Locke, D. (1987). 'Moral development as the goal of moral education' in R. straughan and j. wilson (eds.), philosophers on Education, Macmillan.
- Rychlak, J.F. (1968). A hphilosophy of Science for personality Theory. New York: Houghton Mifflin Company.