

نظریه‌های روانشناختی ثرندایک در سه اثر تعلیمی مثنوی فارسی
(قابوسنامه، اخلاق ناصری، کلیله و دمنه)

مرجان غلامی^۱، اکرم گلشانی^{۲*} و فاطمه گلشانی^۳

چکیده

اصول و روش‌های تربیتی اگرچه امروزه در کتب مربوط به این رشته تدوین شده‌اند، اما در متون تعلیمی کلاسیک مثنوی فارسی نیز پاره‌ای از این اصول و روش‌ها را می‌توان استخراج و بررسی کرد و بر زوایای پنهان ادبیات کلاسیک ایران واقف گردید. بر همین اساس، در این مقاله که به روش کتابخانه‌ای انجام شده است، نظریات ثرندایک به عنوان یکی از مهم‌ترین اصول و مبانی تعلیم و تربیت در سه اثر تعلیمی: قابوسنامه، اخلاق ناصری و کلیله و دمنه مورد بررسی قرار گرفت. هدف از این تحقیق استخراج اصول مربوط به یادگیری در کتب مورد مطالعه است. نتایج پژوهش نشان داد که در کتب مورد مطالعه، انواع نظریات ثرندایک دیده می‌شوند و از میان این نظریه‌ها، نظریه آمادگی، تمرین و آمایه بیشترین بسامد را دارند.

کلید واژه‌ها: ادبیات تعلیمی، ثرندایک، قابوسنامه، اخلاق ناصری، کلیله و دمنه.

^۱ - دانشجوی دکتری گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

marjanngholamii@gmail.com

^۲ - استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

dr.golshani.akram@gmail.com

^۳ - استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

Fa.golshan@yahoo.com

مقدمه

تعلیم و تربیت انسان از اموری است که از دیرباز در جوامع و خانواده‌ها به آن توجه شده و هرچه انسان‌ها به پیشرفت در زندگی اجتماعی نزدیک‌تر شده‌اند، نیاز به آموزش بیشتر احساس شده است؛ از این رو در تمام جوامع انسانی به این امر بها داده و افرادی را برای این کار تربیت کرده‌اند و به مرور زمان عناصر تربیتی و روش‌های مختلف آزمایش شده و نظرات متفاوتی ابراز شده است.

با نگاهی به آثار گذشته ادبی ایران به خوبی می‌توان دریافت که بخش قابل توجهی از ادبیات فارسی که اصطلاحاً ادب تعلیمی نام گرفته‌اند، شامل نوشته‌هایی است که هدفشان آموزش مطالبی به خواننده یا مخاطب است. بنابراین تعریف، تمامی نوشته‌های دینی، اخلاقی، حکمی، انتقادی، اجتماعی، سیاسی، علمی، پندنامه‌ها و حتی متونی که به آموزش شاخه‌ای از علوم، فنون یا مهارت‌ها می‌پردازند، ادبیات تعلیمی هستند.

«منظور از ادبیات تعلیمی ادبیاتی است که نیکبختی انسان را در بهبود منش اخلاقی او می‌داند و هم خود را متوجه پرورش قوای روحی و تعلیم اخلاقی انسان می‌کند». (مشرف، ۱۳۸۹: ۹) بنا به گفته عبدالعزیز عتیق «مقصود از شعر تعلیمی هم اراجیز و قصاید تاریخی یا علمی است که در حکم کتاب می‌تواند باشد و هم کتاب‌هایی است منظوم در حکم ارجوزه و قصیده. این همان چیزی است که متأخرین از آن به عنوان منظومه یاد می‌کنند، مانند الفیه ابن مالک در نحو عربی و دیگر منظومه‌هایی که مسایل و ضوابط علوم و فنون را در خود جمع می‌کنند». (عتیق، ۱۹۷۶: ۳۲۹) اگر چه برخی مانند گوتته شاعر آلمانی (فرشیدورد، ۱۳۶۳: ۹۴) و توماس هابز فیلسوف انگلیسی (زرین‌کوب، ۱۳۶۹: ۴۷۷) شعر تعلیمی را دارای ارزش هنری نمی‌دانند و معتقدند این نوع شعر از عناصر اصلی شعر مانند عاطفه و تخیل خالی است؛ اما «ادبیات ملّتی که سوابق فرهنگی و اندیشه‌های والا و انسان ساز دارد، مشحون از فرهنگ، تفکر، آیین‌ها، اندیشه‌ها و دستورالعمل‌های اخلاقی و پیشنهادها و راهکارهای انسانی است که با لطایف و ظرایف هنری بیان شده است. درونمایه‌های تعلیمی و اخلاقی چنان با انواع شعر و ادب فارسی درآمیخته است که

هیچ یک از انواع ادبی را نمی‌توان یافت که از این درونمایه‌ها جدا باشد. (ر.ک: محسنی نیا، ۱۳۹۲: ۱۰۶)

خاستگاه این آثار گاه درونی است و از من فردی - اجتماعی شاعر یا مؤلف سرچشمه می‌گیرد و گاه بیرونی است و از من اجتماعی شاعر و مؤلف الهام می‌گیرد. (ر.ک. یلمه‌ها، ۱۳۹۰: ۵۴) ادب تعلیمی دو معنای عام و خاص دارد. در معنای خاص، آموزش یک دانش خاص مثل دستور زبان یا لغت یا غیر آن‌ها را هدف خود قرار می‌دهد و در معنای عام، که متداول‌تر از معنای خاص است، مؤلف یا شاعر به ذکر مسائل اخلاقی، عرفانی، اجتماعی و غیر آن می‌پردازد. در معنای عام ادب تعلیمی «مسائل مورد بحث مؤلف ممکن است در شکل ادبی و بلاغی عرضه شوند». (شمیسا، ۱۳۷۳: ۲۴۷) و «جنبه هنری و زیبایی‌شناسانه نیز به خود بگیرند». (طغیانی و سلطان محمدی، ۱۳۹۵: ۷)

کارکرد ادبیات تعلیمی نامحدود است و نمی‌توان آن را به نوع یا قالب خاصی منحصر و محدود ساخت. تمامی انواع ادبی و قالب‌های ادبی از حماسه گرفته تا غنا، می‌توانند در بردارنده موضوع‌های تعلیمی باشند.

۱-۱ بیان مسأله

با مطالعه و تفحص در آثار ادب تعلیمی می‌توان به شواهد و قراینی دست یافت که نشان می‌دهد بسیاری از پدیدآورندگان آثار تعلیمی ادبی به شیوه‌ها و روش‌های گوناگون تعلیم و تربیت و یادگیری پرداخته‌اند که در بسیاری از موارد می‌تواند منطبق با نظریه‌های یادگیری روانشناختی نوین باشد.

امروزه در زمینه تعلیم و تربیت، نظریه‌هایی متعدد مطرح است که هر کدام دارای جایگاه ویژه‌ای در تعلیم و تربیت هستند، یکی از این نظریه‌ها، نظریه یادگیری ثرندایک است که قابلیت کاربری در جنبه‌های مختلف تعلیمی و آموزشی را دارا است. بنیانگذار و تبیین‌کننده این نظریه، «ادوارد لی ثرندایک» است که نظریه او پس از چند دهه به یکی از پایه‌های روان‌شناسی نوین بدل شده است.

با توجه به شیوه‌های تعلیم و تربیت جدید، بویژه در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی یادگیری و نظریه‌های گوناگونی که در این زمینه وجود دارد، نگارنده این پژوهش درصدد پاسخ به این سوال است که آیا می‌توان رد پای نظریه تربیتی و یادگیری روانشناختی ژانداک را در متون تعلیمی کهن متور فارسی همچون قابوسنامه، اخلاق ناصری و کلیله و دمنه مشاهده کرد؟ و آیا این آثار ادبی قابلیت به کارگیری در نظام تعلیم و تربیتی در دنیای امروز را دارند؟

در پاسخ به دو سوال فوق، در مقاله حاضر به بررسی بازتاب شیوه‌های تربیتی و یادگیری در سه اثر متور تعلیمی فارسی (قابوسنامه، اخلاق ناصری، کلیله و دمنه) و انطباق آنها با نظریه روانشناختی ژانداک پرداخته می‌شود.

۲ - اهداف تحقیق

در این پژوهش هدف اصلی آن است که بررسی شود آیا موضوعات تعلیمی کهن پیوندی مستقیم یا غیر مستقیم با نظریه‌های یادگیری امروزی دارد یا خیر؟

۳-۱- اهمیت و ضرورت تحقیق

یکی از وجوه اهمیت پژوهش حاضر در آن است که از طریق تطبیق آموزه‌های اخلاقی، انسانی و تعلیمی موجود در آثار ادبی فارسی با شیوه‌های امروزی تعلیم و تربیت و نظریه‌های جدید یادگیری، می‌توان اثبات کرد تا چه اندازه ارزش‌ها و آموزه‌های کهن تعلیمی در زبان فارسی به ویژه در آثار مورد نظر این پژوهش از جهت نوآورانه و امروزی برخوردار هستند.

۴-۱- روش تحقیق

جمع‌آوری اطلاعات این مقاله، به شکل کتابخانه‌ای، با استفاده از فیش‌برداری و به صورت تحلیل محتوایی انجام شده است.

۱-۵- پیشینه تحقیق

اگر چه علی اکبر سیف، علی شریعتمداری و پروین کدیور در کتاب‌هایشان، حول موضوع نظریات ثرندایک بحث نموده‌اند، اما مطالعه و تحقیق در خصوص این موضوع در کتب ادبی تعلیمی بی سابقه است. البته مؤلفه‌های دیگر تربیتی و روان‌شناسی در کتب ادبی مورد بررسی قرار گرفته‌اند، مانند: «تحلیل و بررسی مولفه‌های روانشناسی مثبت در داستان‌های مثنوی معنوی و کاربرد آن در تربیت دوره نوجوانی» (آصف نیا، ۱۳۹۵)؛ «اثر بخشی رویکرد تربیت اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش معلمان در فرایند تربیت اخلاقی دانش‌آموزان» (محمودی، ۱۳۹۶)؛ «تأثیر و بازتاب نظام طبقاتی و استبدادی در متون تعلیمی مثنوی فارسی» (مهربانی ممدوح، ۱۳۹۸) و ...

۲- معرفی «ادوارد لی ثرندایک» و نظریه وی

یکی از نظریه‌پردازان رفتاری، ادوارد. لی ثرندایک است. او یکی از مهم‌ترین پژوهشگران نظریه رفتارگرایی بود که نظریه او نخستین بار در کتاب وی تحت عنوان «هوش حیوانات» اعلام گردید. ثرندایک بزرگ‌ترین تئوری‌پرداز یادگیری در مغرب زمین بود. وی در تئوری یادگیری به خصوص در زمینه روش‌های تعلیم و کاربرد مقیاس‌های کمی برای مسائل روانی-اجتماعی، آزمون‌های هوش و مسئله تربیت، رفتار کلاسی و انتقال تعلیم نیز پیشقدم است. در آثار اولیه وی، مبنای یادگیری عبارت از تداعی بین تأثیرات حسی و پاسخ‌ها بود که این تداعی بعدها «رابطه» یا «پیوند» نامیده شد.

او تحت تاثیر روان‌شناسی فیزیولوژیک قرار داشت و معتقد بود که مشخص‌ترین یادگیری در انسان‌ها و حیوان‌های دیگر، یادگیری از راه کوشش و خطاست که وی بعدها آن را یادگیری از طریق «گزینش و پیوند» نامید. به بیان دیگر، عکس‌العمل یا پاسخ موجود زنده در مقابل محرک، ناشی از برقراری ارتباطات عصبی در درون اوست، به طوری که در طول یادگیری، به تدریج پاسخ‌های نادرست کم می‌شود و به جای آن پاسخ‌های درست که موجود را به هدف می‌رساند، ظاهر می‌شود و در ادامه کار به یادگیری منجر می‌گردد. یادگیری در نظریه ثرندایک به صورت

گزینش یا انتخاب یک پاسخ، از میان مجموعه پاسخ‌های موجود ارگانیسم و پیوند دادن آن پاسخ به موقعیت محرک، توصیف می‌شود. به همین سبب، به روش یادگیری ژندایک، یادگیری از راه کوشش و خطا نام داده‌اند. ژندایک با نشان دادن اینکه محرک‌هایی که بعد از رفتار واقع می‌شوند، بر رفتارهای آینده تأثیر می‌گذارند، از پاولف فراتر رفت. ژندایک نخستین کسی بود که سعی کرد یادگیری مشاهده‌ای را به طور آزمایشی قرار دهد. وی با آزمایش بر روی گربه‌ها به این نتیجه رسید که در حیوان‌ها هیچ‌گونه یادگیری مشاهده‌ای صورت نمی‌گیرد. بنابراین به این نتیجه رسید که یادگیری تنها از راه تجربه مستقیم صورت می‌گیرد، نه از راه تجربه غیرمستقیم یا جانمایی. (ر.ک. سیف، ۱۳۹۰: ۱۰۰)

۳- بحث و بررسی

۳-۱- یادگیری افزایشی (گام‌های کوتاه تدریجی)

یکی از مباحث نظریه ژندایک، افزایشی بودن یادگیری است. به این شکل که یادگیری در گام‌های منظم و کوچک رخ می‌دهد نه در پرش‌های بزرگ. ژندایک با توجه به منحنی یادگیری از راه بینش که با سرعت بسیار پایین می‌آید و تا پایان آزمایش یکنواخت باقی می‌ماند و با توجه به کاهش کند زمان مورد نیاز برای حل کردن مسأله به عنوان تابعی از کوشش‌های متوالی، ژندایک نتیجه گرفت که، یادگیری افزایشی است نه بینشی. (ر.ک. همان: ۱۰۱)

بررسی نظریه یادگیری افزایشی در کتب تعلیمی فارسی

در دو نمونه زیر از اخلاق ناصری، خواجه نصیر شیوه تعلیم و تربیت را به صورت گام به گام و به تدریج بیان می‌کند و معتقد است که، اهل علم باید علوم را به تدریج و بر اساس اصول به صورت پلکانی یاد بگیرند، یعنی؛ اول از علم اخلاق شروع کنند و بعد علوم حکمت نظری را یاد بگیرند. این همان نظریه یادگیری افزایشی ژندایک است که معتقد است یادگیری در گام‌های منظم بسیار کوچک رخ می‌دهد نه در پرش‌های بزرگ: «پس اگر اهل علم بود تعلم علوم بر تدریجی که

یاد کردیم اوّل علم اخلاق و بعد از آن علوم حکمت نظری آغاز کنند تا آنچه در مبدأ به تقلید گرفته باشد او را مبرهن شود. (ر.ک. خواجه نصیر طوسی، ۱۳۵۶: ۸)

«به تدریج سوی علوم و معارف و آداب و فضایل گراید و شوقی که در طبیعت او به نیل کمال مرکوز است، او را به طریقی راست و قصدی محمود از مرتبه به مرتبه می‌آورد و از افق به افق می‌رساند تا نور الهی بر او تابد و مجاورت ملأ اعلا بیابد». (همان: ۷)

در کلیله و دمنه نیز به شکلی تمثیلی این مطلب بیان گردیده و انسان را به دانه‌ای تشبیه کرده که در خاک آرام آرام رشد نموده و مثمر می‌شود: «دانه مادام که در پرده خاک نهان است هیچ‌کس در پروردن او سعی ننماید، چون نقاب خاک از چهره خویش بگشاید و روی زمین را طرز زمرّدین بست معلوم گردد که چیست، لاشک آن را پرورند و از ثمرت آن منفعت گیرند و هرکه هست براندازه تربیت ازو فایده توان گرفت و عمده در همه ابواب اصطناع ملوک است، چنانکه گفته‌اند:

من همچو خار و خاکم، تو آفتاب و ابر
گل‌ها و لاله‌ها دهم ار تربیت کنی»

(نصراالله منشی، ۱۳۷۴: ۶۸)

از قول دمنه نیز چنین توصیف می‌کند که کسانی که در درگاه شاه هستند از ابتدا بزرگ نبوده‌اند و کسب فضایل آنها به تدریج با تربیت صورت پذیرفته است: «اصحاب سلطان و اسلاف ایشان همیشه این مراتب منظور نداشته‌اند، بل که بتدریج و ترتیب و جد و جهد آن درجات یافته‌اند». (همان: ۶۵)

۳-۲- قانون آمادگی

طبق این قانون، یادگیرنده باید از لحاظ رشد جسمی، عاطفی و ذهنی به اندازه کافی رشد کرده باشد تا بتواند مفهوم‌های موردنظر را فراگیرد. «ثرن‌دایک آمادگی را شرط اساسی یادگیری می‌دانست و منظور از آمادگی، دارا بودن رشد کافی در زمینه‌های مختلف بود». (شریعتمداری، ۱۳۸۹: ۳۲۶) وقتی فردی می‌تواند افکار، عادات و مهارت‌های معین را بیاموزد که در زمینه بدنی از لحاظ اجتماعی، از نقطه نظر عقلانی و در زمینه عاطفی رشد مناسب با این گونه امور را دارا باشد.

فراگیر زمانی موفق به یادگیری می‌شود که از لحاظ جسمی، ذهنی و عاطفی آمادگی‌های لازم را داشته باشد. (ر.ک. افروز، ۱۳۸۹: ۳۶)

قانون آمادگی که در کتاب «ماهیت اصلی انسان» پیشنهاد شده دارای سه قسمت است که به طور خلاصه در زیر ارائه می‌شود: ۱. وقتی که شخص آماده است تا عملی را انجام دهد، انجام دادن آن عمل موجب خشنودی اش می‌شود. ۲. وقتی که شخص آماده است تا عملی را انجام دهد، انجام ندادن آن عمل موجب ناخشنودی اش می‌شود. ۳. وقتی که شخص آماده نیست تا عملی را انجام دهد، مجبور کردن او به انجام دادن آن عمل موجب ناخشنودی اش می‌شود. (ر.ک. سیف، ۱۳۹۰: ۱۰۳)

به طور کلی می‌توان گفت که مداخله در رفتار هدف‌گرا و مجبور کردن شخص به انجام عملی که مایل به انجام آن نیست، سبب ناکامی او می‌شود.

بررسی قانون آمادگی در کتب تعلیمی فارسی

«اگر کسی به کژی برآمده باشد، گردِ راست کردن او مگرد که نتوانی؛ چه هر درختی که کژ برآمده باشد و شاخ زده به کژی و بالا گرفته، جز به بریدن و تراشیدن راست نگردد».

(عنصرالمعالی، ۱۳۸۶: ۳۸)

مفهوم متن ادبی فوق این است که اگر کسی رفتار نادرستی را در پیش گیرد و راه نادرستی را در رفتار خود انتخاب کند، دیگران به سختی می‌توانند رفتار بد او را تغییر دهند و شاید هم در تغییر رفتار او با ناکامی مواجه شوند. این متن ادبی منطبق است با نظریه آمادگی ترندایک که می‌گوید مداخله در رفتار هدف‌گرا و مجبور کردن شخص به انجام عملی که مایل به انجام آن نیست، سبب ناکامی او می‌شود.

در قابوسنامه حکایتی آمده که نشان می‌دهد گاهی الگوی مداخله‌گر می‌تواند مفید واقع شود. چنانکه در این حکایت واقعی، آموختن شنا برای عنصرالمعالی که تحت اجبار پدر انجام شده، مفید واقع شده است. پس معلوم می‌شود اعتقاد عنصرالمعالی بر اجبار به تربیت کودک است: «پس

بفرمود دو ملاح جلد را بیاوردند و مرا بدیشان سپرد، تا مرا شنا بیاموختند، بکراهیت، نه به طبع؛ اما نیک آموختم». (همان: ۱۱۳)

اما وی در مورد پند دادن به اشخاص همانند ثرندایک اعتقاد به بی‌فایده بودن دارد و توصیه می‌کند: «تا نخواهند، کسی را نصیحت مکن و پند مده، خاصه آن کس را که پند نشنود». (همان: ۲۱)

اما خود هنگامی که در کتابش نصیحت‌های فراوانی خطاب به پسرش می‌آورد، اذعان می‌کند که پسر به این پندها گوش نخواهد کرد، ولی او وظیفه خود را انجام می‌دهد؛ زیرا پسر حقی به گردن او دارد. بر این اساس نگاه عنصرالمعالی به قانون آمادگی دارای دو بعد است: یکی این که امکان عمل به نصیحتی که ناخواسته باشد کم است، پس نباید به کسی که پندنیوش نیست، پند داد؛ اما از طرفی وظیفه پدران چنان ایجاب می‌کند. به این ترتیب زمانی که قضیه، بعد اجتماعی دارد، قانون آمادگی به نحوی دیگر تعبیر شده و می‌تواند مؤثر واقع شود.

خواجه نصیر اهمیت استعداد را بیان نموده و معتقد است تا طبع کودک آماده پذیرش نباشد، نمی‌توان وی را اجبار نمود: «اگر طبع و سرشت کودک اقتضای صنعتی نکند، نباید او را به آن امر تکلیف نمود و تا هنر و صنعتی را نیاموزد به سراغ هنر دیگر نرود و اگر طبع کودک را در اکتفای صنعتی صحیح نیابند و ادوات و آلات او مساعد نبود، او را بدان تکلیف نکنند، چه در فنون صناعات فسحتی است، به دیگری انتقال کنند، اما به شرط آنکه چون خوضی و شروعی بیشتر تقدیم یابد، ملازمت و ثبات را استعمال کنند و انقلاب و اضطراب نمایند و از هنری ناآموخته به دیگری انتقال نکنند و در اثنای مزاولت هر فنی ریاضتی که تحریک حرارت غریزی کند و حفظ صحت و نفی کسل و بلادت، وحدت ذکا و بعث نشاط را مستلزم بود به عادت گیرند». (طوسی، ۱۳۵۶: ۲۲۸)

منظور خواجه نصیر از عبارات فوق آن است که در تربیت فرزند باید جلوی خواسته‌های نفسانی وی گرفته شود. از نکات بسیار مهمی که بیانگر بینش عمیق خواجه نصیر در باب تعلیم و تربیت است، توجه به استعدادها و تفاوت‌های فردی است. او معتقد است که هنرها و حرفه‌های

بی‌شماری وجود دارد که هرکس بر حسب استعداد و توانایی خود می‌تواند آنها را بیاموزد؛ بنابراین نباید کودک را در انتخاب آموزش و رشته تحصیلی و انتخاب شغل و... مجبور کرد.

از نظر وی پرورش استعدادها بر عهده مربی است و او باید آنها را در وجود کودک کشف کند و به پرورش آن بپردازد. وی می‌گوید کودک هم مستعد افعال قبیح و ضد ارزش‌هاست و هم افعال نیک و ارزش‌ها و حتی اگر تعلیم و تربیت درستی نباشد میل او به ضد ارزش‌ها بیشتر است. «کودک در ابتدای نشو و نما افعال قبیحه بسیار کند و در اکثر احوال کذب و حسود و مسروق و نموم و لجوج بود و فضولی کند و کید و اضرار خود و دیگران ارتکاب نماید، بعد از آن به تأدیب، سنّ و تجارب از آن بگردد، پس باید که در طفولیت او را بدان مؤاخذت کنند». (همان: ۲۲۳)

در نمونه ادبی دیگری که از اخلاق ناصری انتخاب شده، نویسنده معتقد است که کودک بعد از دوران شیردهی از لحاظ اخلاقی باید مورد تعلیم و تربیت قرار بگیرد، زیرا کودک استعداد تربیت شدن و ادب آموختن را دارد و در تهذیب اخلاق، باید طبیعت و استعداد کودک را در نظر گرفت و در هر زمینه که بینه و استعداد و قریحه بیشتری دارد، باید همان استعداد را شکوفا کرد و در همان زمینه استعدادش را تکمیل نمود: «و چون رضاع او تمام شود به تادیب و دریافت اخلاق او مشغول باید شد، بیشتر از آنکه اخلاق تباه فراگیرد، چه کودک مستعد بود و به اخلاق ذمیمه میل بیشتر کند به سبب نقصانی و حاجاتی که در طبیعت او بود و در تهذیب اخلاق او اقتدا به طبیعت باید کرد، یعنی هر قوت که حدوث او در بُنیت کودک بیشتر بود تکمیل آن قوت مقدم باید داشت». (همان: ۲۲۲)

در کلیله و دمنه نمونه طنزآمیزی آمده که مربوط به بوزینگانی است که پند دهنده خود را می‌کشند زیرا متوجه حرف‌هایش نشده‌اند و او را مزاحم می‌شمارند. (ر.ک. نصرالله منشی، ۱۳۷۴: ۱۱۶) این حکایت برای کسانی گفته شده که گمان می‌کنند هر جا منکری دیدند باید متذکر شوند؛ در حالی که طبق نظریه ثرندایک، پندها همیشه مؤثر واقع نمی‌شود و گاه متعلم، مقاومت نموده، می‌خواهد در جهالت خود باقی بماند.

۳-۳- قانون اثر

قانون اثر به نیرومند شدن یا ضعیف شدن پیوند بین محرک و پاسخ در نتیجه پیامدهای پاسخ اشاره می‌کند، یعنی؛ اگر پاسخی با یک وضع خشنود کننده دنبال شود، نیرومندی این پیوند افزایش می‌یابد؛ اگر پاسخی با یک وضع آزار دهنده دنبال شود، از نیرومندی این پیوند کاسته می‌شود. به عبارت دیگر، اگر محرکی به پاسخی منجر شود که تقویت به دنبال داشته باشد، پیوند بین محرک و پاسخ نیرومند می‌شود و از سویی دیگر اگر محرکی به پاسخی منجر شود که تنبیه به دنبال داشته باشد، پیوند بین محرک (S) و پاسخ (R) ضعیف می‌شود. از نظر ثرندایک پیامدهای یک پاسخ عوامل تعیین کننده نیرومندی تداعی بین یک موقعیت و پاسخ به آن موقعیت هستند. (ر.ک. سیف، ۱۳۹۰: ۱۰۴-۱۰۵)

«البته ثرندایک پس از سال ۱۹۳۰ تنها نیمی از قانون اثر را درست دانست، نیمه درست آن بود که پاسخی که با وضع خشنود کننده دنبال شود، نیرومند می‌شود. در نیمه دوم، ثرندایک به این نتیجه رسید که تنبیه کردن یک پاسخ بر نیرومندی پیوند هیچ اثری ندارد. به عبارت دیگر تقویت، نیرومندی یک پیوند را افزایش می‌دهد، درحالی که تنبیه بر نیرومندی پیوند هیچ تاثیری ندارد.» (همان: ۱۱۰)

بررسی قانون اثر در کتب تعلیمی فارسی

نظریه قانون اثر ثرندایک که به آن اشاره شد به مؤثر بودن تنبیه اشاره دارد که در متون مختلف ادبی فارسی، نمونه‌های بسیاری از آن یافت می‌شود که به چند نمونه ادبی که با این قانون مطابقت دارد، اشاره می‌شود: عنصرالمعالی، زمانی که علوم لازم برای فرزند و آموختن آن را توصیه می‌کند، از آموزش شنا و کراهت داشتن از آموختن آن صحبت می‌کند و پس از آن ماجرای را تعریف می‌کند که به واسطه آموختن شنا از گردابی که کشتی در آن اسیر بود، نجات یافت و باقی مسافران غرق شدند: «من و چند مرد بصری و بنده‌ای از آن من زیرک نام، خود را از کشتی در آب انداختیم و به شنا بیرون آمدیم و آن دیگران جمله هلاک شدند، بعد از آن مهر پدر بر دل من زیادت شد و از برای وی صدقه‌ها دادم.» (عنصرالمعالی، ۱۳۸۶: ۱۱۴)

در متن اخلاق ناصری در باب تدبیر اولاد آمده است که هر کار و اخلاق نیک که از کودک سر می‌زند او را مورد تشویق قرار دهید و برعکس کارهای بد او را مورد تنبیه قرار دهید و مستقیماً و به طور آشکار اشتباهات و کارهای بد را به او نگوئید، بلکه او را به غفلت منسوب کنند و گرنه موجب می‌شود کودک در انجام کار بد جسارت پیدا کند. در نمونه‌ای که از اخلاق ناصری در باب سیاست و تدبیر اولاد در شیوه تربیت فرزند انتخاب شده نیز مفهوم تشویق و تنبیه کاملاً محسوس است: «پس سنن و وظایف دین در او آموزند و او را بر مواظبت آن ترغیب کنند و بر امتناع از آن تادیب و اختیار را به نزدیک او مدح گویند و اشرار را مذمت و اگر ازو جمیلی صادر شود او را محمدمت گویند و اگر اندک قبیحی صادر شود، به مذمت تخفیف کنند». (طوسی، ۱۳۵۶: ۲۲۴)

در نمونه منتخب زیر نیز به تاثیر تنبیه و تشویق و اهمیت آن در تعلیم و تربیت اشاره دارد و این با نظریه ترندایک در خصوص یادگیری (قانون اثر) انطباق دارد: «او را به هر خلقی نیک که ازو صادر شود مدح گویند و اکرام کنند و برخلاف آن توبیخ و سرزنش و صریح فرامایند که بر قبیح اقدام نموده‌است، بلکه او را به تغافل منسوب کنند تا بر تجاسر اقدام ننمایند و اگر بر خود پیشود برو پوشیده دارند و اگر معاودت کند در سر او را توبیخ کنند». (همان: ۲۲۴)

در کلیله و دمنه نیز دو نمونه زیر در مورد قانون اثر (تنبیه) دیده می‌شود: «و هرکه درگاه ملوک را ملازم گردد و از تحمل رنج‌های صعب و تجرع شربت‌های بدگوار تجنب ننماید، و تیزی آتش خشم بصفای آب حلم بنشانند و شیطان هوا را به افسون خرد در شیشه کند و حرص فریبنده را بر عقل رهنمای استیلا نهد و بنای کارها بر کوتاه‌دستی و رأی راست نهد و حوادث را به رفق و مدارا تلقی نماید؛ مراد، هرآینه در لباس هرچه نیکوتر او را استقبال کند». (نصرالله منشی، ۱۳۷۴: ۶۵)

«و هرکه از آتش بستر سازد و از مار بالین کند خواب او مهنا نباشد، و از آسایش آن لذتی نیابد». (همان: ۹۴) این حکایت نشان می‌دهد که هر کس نتیجه عمل خود را می‌بیند.

۴-۳- قانون آمایه (نگرش)

آنچه را ثرندایک آمایه و نگرش، زمینه و پیش‌سازگاری می‌نامید، نشان‌دهنده تأکید او بر اهمیت آمادگی‌هایی است که یادگیرنده با خود به موقعیت یادگیری می‌آورد (این یک قانون کلی رفتار است که پاسخ به هر موقعیتی (موقعیت بیرونی) هم به شرایط انسان و هم به طبیعت موقعیت وابسته است). بنابراین تفاوت‌های فردی در یادگیری را می‌توان به وسیله تفاوت‌های اساسی میان افراد تبیین کرد، یعنی؛ به وسیله میراث فرهنگی و ژنتیکی آنها یا حالات گذرا مثل خستگی و شرایط هیجانی گوناگون. عواملی که نقش خشنودکننده‌ها (ارضاء کننده‌ها) و آزردهنده‌ها را بازی می‌کنند هم به پیشینه ارگانسیم و هم به حالات موقتی بدنی در زمان یادگیری وابسته‌اند، ثرندایک در توضیح این امر مثال زیر را می‌آورد: حیوان‌هایی که تجربه کافی با جعبه معما را دارند، از حیوان‌هایی که هیچ‌گونه تجربه با این جعبه را ندارند، سریعتر مسائل تازه را می‌آموزند. (ر.ک. سیف، ۱۳۹۰: ۱۰۵-۱۰۶)

بررسی قانون آمایه (نگرش) در کتب تعلیمی فارسی

عنصرالمعالی بیشتر در زمینه تربیت، پایبند سرشت و تربیت فردی است. از نظر وی اگر شخصی در محیط بدی پرورش پیدا کرده باشد، یا دارای ذات بدی باشد، نمی‌توان او را تربیت کرد و این شخص در برابر تربیت، مقاومت نشان می‌دهد. او معتقد است انسان‌هایی که طبع آنان کج و نهادشان بد و ذاتشان خراب باشد، هرگز با تربیت، اصلاح نمی‌شوند: «اگر کسی به کژی بر آمده باشد، گرد راست کردن او مگرد که نتوانی. چه درختی که کژ بر آمده باشد و شاخ زده به کژی و بالا گرفته، جز به بریدن و تراشیدن راست نگرد». (عنصرالمعالی، ۱۳۸۶: ۲۹) وی با مثلی ملموس فرزندش را چنین از تربیت نااهلان منصرف می‌کند: «اندر شورستان تخم مکار که بر ندهد و رنج بیهوده بود، یعنی که با مردان ناسپاس، مردمی کردن چون تخم بود که به شورستان افکنی». (همان: ۲۹)

زمین شوره سنبل برنیارد	در او تخم عمل ضایع مگردان
نکویی با بدان کردن چنانست	که بد کردن به جای نیک‌مردان

(همان: ۶۲)

خواجه نصیر طوسی در ابتدای کتاب خود، تفاوت جانوران و حیوانات را بیان نموده و می‌گوید مراتب موجودات، مختلف است و برخی از آنها قادر به یادگیری هستند. این یادگیری به شیوه تقلید از

حرکات آدم‌ها و محاکات است نه فهم و درک. چنان که برخی از انسان‌ها نیز که هنوز ذهن تکامل یافته‌ای ندارند نحوه یادگیری شان به همین شکل است: «اختلاف اصناف حیوانات و تفاوت مدارج نباتات زیادت است از جهت قرب آن به بسائط و ... شریف‌ترین انواع آن است که کیاست و ادراک او به حدی رسد که قبول تأدیب و تعلیم کند تا کمالی که در او مفطور نبود او را حاصل شود. مانند اسب مؤدب و باز معلم و چندانکه این قوت در او زیادت بود مزیت او را رجحان بیشتر بود تا به جایی رسد که مشاهده افعال ایشان را کافی بود در تعلیم چنانکه بیند به محاکات نظیر آن به تقدیم رسانند بی‌ریاضتی و تعبی که به ایشان رسد». (طوسی، ۱۳۵۶: ۵)

«طبع و سرشت در اعتبار یافتن و ارزشمند شدن وجود کودک مؤثر است و توجه به استعداد و طبع او نشان می‌دهد که او برای چه حرفه و کاری مستعد و آماده است و اولی آن بود که در طبیعت کودک نظر کنند و از احوال او به طریق فراست و کیاست اعتبار گیرند تا اهلیت و استعداد چه صنعت و علم در او مفطور است و او را به اکتساب آن نوع مشغول گردانند، چه همه کس مستعد صناعی نبود و الا همه مردمان به صنعت اشرف مشغول شدند و در تحت این تفاوت و تباین که در طبایع مستودع است، سری غامض و تدبیری لطیف است که نظام عالم و قوام بنی آدم بدان منوط می‌تواند بود». (همان: ۲۲۷)

در کلیله و دمنه نیز از این نمونه‌ها نقل شده است. مؤلف کلیله و دمنه طبق نظر ایرانیان باستان معتقد به نظام طبقاتی است و این طبقات را چنان توصیف می‌کند که گویی ذاتی افراد است و نباید از آن عدول کنند. به عقیده وی خارج شدن از طبقه، موجب زیان است و هر کس باید در جایی که هست بماند و پیشرفت یا عقب‌گرد نداشته باشد: «زیرا که با استمرار این رسم جهانیان متحیر گردند و ارباب حرفت در معرض اصحاب صنعت آیند و اصحاب صنعت کار ارباب حرفت نتوانند کرد و لابد مضرت آن شایع و مستفیض گردد، و اسباب معیشت کار ارباب حرفت نتوانند کرد و لابد مضرت آن شایع و مستفیض گردد، و اسباب معیشت خواص و عوام مردمان بر اطلاق خلل پذیرد و نسبت این معانی باهمال سبب روزگار افتد و اثر آن بمدت ظاهر گردد». (نصرالله منشی، ۱۳۷۴: ۳۴۶)

در حکایت دیگری مستقیماً به ذات و استعداد درونی اشاره نموده و مزاج کج را قابل اصلاح نمی‌شمارد: «و نباید شناخت ملک را که از کژمزاج هرگز راستی نیاید و بدسیرت مذموم طریقت را بتکلیف و تکلف بر اخلاق مرضی و راه راست آشنا نتوان کرد. «کز کوزه همان برون تراود که

دروست» چنان که نیش کژدم اگر چه بسیار دم بسته دارند و در اصلاح آن مبالغت نمایند، چون بگشایند بقرار اصل باز رود و بهیچ تاویل علاج نپذیرد. و هرکه سخن ناصحان، اگر چه درشت و بی محابا گویند، استماع ننماید عواقب کارهای او از پشیمانی خالی نماند، چون بیماری که اشارت طیب را سبک دارد و غذا و شربت بر حسب آرزو و شهوت خورد، هر لحظه ناتوانی مستولی تر و علتِ زمن تر شود. (همان: ۹۴)

در حکایت معروفِ بردن لاک پشت توسط دو مرغابی، بیتی آمده است که مبین این نکته است: کسی که پند پذیر نباشد پند دادنش فایده‌ای ندارد.

نیک خواهان دهند پند و لیک نیک بختان بوند پند پذیر

(همان: ۱۱۲)

۵-۳- نظریه تکاملی (پیش آمادگی ذاتی): تأکید بر تفاوت‌های فردی و نمادی

ما بعضی وقت‌ها به حکم آمادگی‌های ذاتی مان به بعضی محرک‌ها توجه می‌کنیم و بعضی‌ها را مورد بی‌توجهی قرار می‌دهیم و بعضی انتظارات را آسان‌تر از بعضی دیگر یاد می‌گیریم. بولس در تحلیل خود از رفتار بر انتظارات ذاتی RS-SS تأکید دارد، درحالی که یک ارگانیسم ممکن است در ارتباط با انتظارات SS که می‌آموزد قدری انعطاف‌پذیر باشد. انتظارات RS محدودیت بیشتری دارد، زیرا انگیزش سوگیری پاسخ ایجاد می‌کند. معنی این سخن آن است که ارگانیسم رفتاری که با رفتار طبیعی در تعارض است به دشواری یاد می‌گیرد و برای گریز از یک محرک دردناک یا خطرناک رفتارهای گرایشی را نیز نخواهد آموخت.

بررسی نظریه تکاملی در کتب تعلیمی

عنصرالمعالی بر این عقیده است که انسان دانا در آموزش و تربیت انسان نادان نباید خود را به زحمت بیندازد و اگر چنین کند وقت خود را هدر داده است و این همان چیزی است که در علم روانشناسی و نظریه تکاملی بولس به آن اشاره و بر انتظارات ذاتی ارگانیسم تأکید دارد: «هر کسی را که روزگار او را دانا نکند، هیچ دانا را در آموزش او رنج نباید بردن که رنج او ضایع بود.

(عنصرالمعالی، ۱۳۸۶: ۵۵)

نتیجه‌گیری

برخی از اصول تعلیم و تربیت، به طور پراکنده در کتب تعلیمی منشور ایران وجود دارند که در این مقاله کتاب‌های قابوس‌نامه، کليلة و دمنه و اخلاق ناصری از حیث نظریات مربوط به یادگیری روانشناختی ژانداک مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت و با توجه به جدول زیر، نتایج زیر به دست آمد:

جدول نظریات ژانداک در کتب تعلیمی مورد مطالعه

کتب مورد مطالعه	یادگیری افزایشی	آمادگی	اثر	آمایه	نظریه تکاملی
قابوس‌نامه	-	۳	۱	۵	۱
اخلاق ناصری	۲	۳	۲	۶	-
کليلة و دمنه	۲	۱	۲	۳	-
مجموع	۴	۷	۵	۱۴	۱

- نویسندگان کتب منشور تعلیمی همسو با نظریات ژانداک، معتقدند که یادگیری بر اثر تجربه، تدریجی و افزایشی است.
- توجه به اهمیت تربیت کودک توسط خود والدین نیز از جمله نکات مهمی است که مؤلفان کتب منشور تعلیمی به آن اشاره کرده‌اند.
- نویسندگان این کتب معتقدند که آسایش و در رفاه قرار دادن افراطی کودک توسط والدین و مربیان، موجب خلل در تربیت او خواهد شد، به بیان دیگر کودک در شرایط سخت و کمبود رفاه، قدرت تاب‌آوری‌اش افزون می‌شود.
- توجه به شباهت میان الگو و فرد الگوپذیر (متربی) نیز نکته دیگری است که در کتب تعلیمی منشور ادب فارسی نمونه‌های بیشماری دارد.
- چگونگی تدوین مباحث نیز یکی از موارد اختلاف در کتب مورد مطالعه است، خواجه نصیر در کتاب خود مفاهیم مربوط به یادگیری را در بخش‌های جداگانه و مشخص مطرح می‌کند، اما

نصرالله منشی در اثر خویش به طور پراکنده از یادگیری و مباحث مربوط بدان سخن گفته است. خواجه نصیر در اخلاق ناصری راهکارهایی را به شیوه مستقیم بیان می‌کند، اما آموزش‌های نصرالله منشی در کلیله و دمنه غیرمستقیم است.

- نویسنده کلیله و دمنه سعی دارد با بیانی آمیخته با حکایت، افسانه و داستان و با استفاده از نقل قول بزرگان، مطالب را عینی و ملموس‌تر جلوه دهد. این حکایات علاوه بر جنبه ادبی‌شان، در خدمت مسئله دیگری نیز هستند که آن آموختن و تعلیم و تربیت است.

- در برخی موارد بین آموزه‌های موجود در ادبیات تعلیمی ایران با نظریات غربی تفاوت نگرش محسوسی دیده می‌شود، به عنوان مثال ثرندایک مخالف نقش فطرت و سرشت در تربیت کودک است، اما در ادب تعلیمی ایران، به نقش فطرت و سرشت در تربیت کودک تأکید شده است.

- از منظر بسامد نظریات ثرندایک در کتب تعلیمی مورد مطالعه نظریه آمایه و آمادگی بیشترین بسامد را دارند.

فهرست منابع و مآخذ

الف: کتابنامه

- ۱- لفروز، غلامعلی، (۱۳۸۹)، روانشناسی تربیتی کاربردی، تهران: روان.
- ۲- ژرین کوب، عبدالحسین، (۱۳۶۹)، نقد ادبی، چاپ چهارم، تهران: امیرکبیر.
- ۳- حسیف، علی اکبر، (۱۳۸۷)، روان‌شناسی پرورشی نوین، تهران: سمت.
- ۴- _____، (۱۳۹۰)، مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، نوشته هرگنهان، بی، آر و السون، ام. اچ، تهران: دوران.
- ۵- شریعتمداری، علی، (۱۳۸۹)، روان‌شناسی تربیتی، تهران: امیرکبیر.
- ۵- شمیسا، سیروس، (۱۳۷۳)، انواع ادبی، تهران: فردوس.
- ۶- طوسی، خواجه نصیرالدین، (۱۳۵۶)، اخلاق ناصری، تهران: خوارزمی.
- ۷- عتیق، عبدالعزیز، (۱۹۷۶)، تاریخ نقد ادبی عرب، بیروت: دارالنهضة العربیه.
- ۸- عنصرالمعالی، کیکاووس بن اسکندر بن قابوس بن وشمگیر بن زیار، (۱۳۸۶)، قابوس‌نامه، به اهتمام غلامحسین یوسفی، تهران: علمی - فرهنگی.
- ۹- فرشید ورد، خسرو، (۱۳۶۳)، درباره ادبیات و نقد ادبی، تهران: امیرکبیر.
- ۱۰- گنجی، حمزه، (۱۳۸۷)، مبانی روان‌شناسی عمومی، تهران: بعثت.
- ۱۱- مشرف، مریم، (۱۳۸۹)، جستارهایی در ادبیات تعلیمی ایران، تهران: سخن.
- ۱۲- محسنی نیا، ناصر، (۱۳۹۲)، ادبیات تطبیقی در جهان معاصر، تهران: علم و دانش.
- ۱۲- نصرالله منشی، ابوالمعالی، (۱۳۷۴)، کلیله و دمنه، تصحیح مجتبی مینوی، چاپ سیزدهم، تهران: امیرکبیر.

ب: مقالات

- ۱۳- طغیانی، اسحاق و امرالله سلطان محمدی، (۱۳۹۵)، «بررسی ساختاری معنایی ژانر تعلیمی و نمونه‌ها با تکیه بر مثنوی معنوی» پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، سال ۸، شماره ۳۰، صص: ۱-۳۰.
- ۱۴- یلمه‌ها، احمدرضا، (۱۳۹۰)، «بررسی تطبیقی اشعار تعلیمی فردوسی و حافظ»، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، سال سوم، شماره ۱۱، صص: ۱۵۳-۱۷۴.