

نقد گلستان سعدی از دیدگاه نظریه شناختی - اجتماعی بندورا

رقیه علانی*

دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان،
لرستان، ایران

سارا علانی خرایم**

دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی، (کارشناس دانشگاه فرهنگیان)،
اردبیل، ایران

حسن علی ویسکرمی***

استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان،
استان لرستان، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۳/۱۰/۲۴، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۴/۰۳، تاریخ چاپ: بهمن ۱۳۹۷)

چکیده

گلستان، تأثیرگذارترین کتاب نثر در ادبیات فارسی است که سعدی، شاعر و نویسنده پارسی‌گوی در آن به ذکر واقعیات زندگی انسان و نصایح اخلاقی، در یک دیباچه و هشت باب به نثر مُسَجَّع پرداخته است. امروزه بررسی رفتارهای مختلف انسانی در گلستان از منظر روان‌شناسی تأمل برانگیز است. این پژوهش، به دور از ملاک ارزش‌گذاری، به روش مقایسه‌ای بر آن است تا نظرات سعدی را در حکایت‌های گلستان با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مقایسه کند. شیوه پژوهش، کتابخانه‌ای و اسنادپژوهی است و روش تحلیل نیز جنبه تطبیقی دارد و در طرح هر مفهوم به نمونه‌های چندی اشاره شده است. یافته‌های پژوهش، حاکی از آن است که سعدی از قالب حکایت برای بیان بهترین روش‌های زندگی بهره می‌گیرد و سعی دارد برای بهبود روابط و رفتارهای انسانی، راهکارهایی به مخاطب خود ارائه نماید. این مفاهیم امروزه با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مطابقت دارد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که سعدی به مفاهیم عمده نظریه شناختی-اجتماعی بندورا نظیر یادگیری مشاهده‌ای و فرایند مؤثر بر آن، موجبیت متقابل و عاملیت انسانی در حکایات پرداخته است.

واژه‌های کلیدی: گلستان، سعدی، بندورا، نظریه شناختی-اجتماعی، تعلیم و تربیت.

* نویسنده مسئول: E-mail: alaei.rog@fh.lu.ac.ir

** E-mail: alaei.sarah88@gmail.com

*** E-mail: veiskarami.h@lu.ac.ir

۱- مقدمه

اهل ادب و پژوهشگران بر این عقیده‌اند که سعدی شیرازی از جمله کسانی است که جوامع مختلف را مشاهده کرده و از نزدیک با فرهنگ و رفتار آنان آشنا بوده است. او از جوانی و پیری و کودکی و حالات و رفتارهای این دوران سخن گفته است. چنان که خود می‌گوید، با شاه و وزیر و درویش و رعیت، حشر و نشر داشته و شاهد مباحثات علما و قاضیان نیز بوده است و از یاران سفر و حضر و رفتارهای ایشان نیز سخن گفته است (نظری و همکاران، ۱۳۹۱). آثار معروف او کتاب *گلستان* در نثر و *بوستان* در بحر متقارب و نیز غزلیات و دیوان اشعار است که به این سه اثر کلیات سعدی می‌گویند. اهمیت *گلستان* در زبان و ادب فارسی و جامعه فرهنگی ایران به گونه‌ای است که سال‌ها، پس از قرآن کریم، کتاب درسی مکتب‌خانه‌ها و مدارس بوده است. به باور دکتر غلامحسین یوسفی، بیش از ۴۰۰ بیت یا عبارت از این کتاب به صورت ضرب‌المثل در بین مردم ایران رایج است. *گلستان*، نخستین کتاب فارسی است که در سال ۱۶۳۴ میلادی آندره ری‌یر آن را به فرانسوی و پس از آن به زبان‌های دیگر ترجمه کرد (کمیسون ملی یونسکو، ۱۳۶۶). شاید با کمی تسامح بتوان *گلستان* را مهم‌ترین و تأثیرگذارترین اثر سعدی در معرفی او به ایرانیان و جهانیان شناخت. از میان آثاری که در این هفتصد سال به تقلید از *گلستان* نوشته شده است، هیچ کدام نتوانسته‌اند به «سیر توفیق عظیم *گلستان*» دست یابند (رستگار فسایی، ۱۳۷۵). سعدی *گلستان* را یک سال پس از اتمام *بوستان*، در یک دیباچه و هشت باب در «سیرت پادشاهان»، «اخلاق درویشان»، «فضیلت قناعت»، «فوائد خاموشی»، «عشق و جوانی»، «ضعف و پیری»، «تأثیر تربیت» و «آداب صحبت» به نثر مُسَجَّع (آهنگین) نوشته است.

سخن در مورد سعدی و اثر بی‌بدیلش، *گلستان* فراوان است. یکی از مباحثی که صاحب‌نظران از بحث پیرامون آن، غافل نبوده‌اند، بحث علوم جدید، به‌ویژه روان‌شناسی در آثار سعدی بوده است.

به نظر می‌آید از آنجا که هدف سعدی تغییر و اصلاح رفتار افراد بشریت است و با تیزبینی ویژه‌ای که داشته و رفتار طوایف و طبقات و حتی نژادهای مختلف را تجربه کرده، معلمی زبده و کارآمد و آگاه، بار آمده و آنچه می‌گوید، با نگاه تعلیم و تربیت مطابقت دارد و همان چیزی است که امروزه بدان «روان‌شناسی تربیتی» می‌گویند، زیرا رفتار انسان از دیرباز تاکنون، مورد توجه اندیشمندان بوده و به شیوه‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته و در هر دوره و زمانی، از اهمیت خاصی برخوردار بوده است (نظری و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین، باید اذعان کنیم که

بدنه اصلی این دانش به اصطلاح نوپا در آثار سخنورانی که نوشته‌هایشان حاصل تجربه و تأمل آنان بوده، دیده می‌شود و سعدی شیرازی یکی از این افراد است. با در نظر گرفتن این که دانش بشری اعم از تاریخ، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و بخصوص روان‌شناسی؛ انسان و اعمال و رفتار او را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهند، می‌توان بیان کرد که دانشمندان علوم انسانی با پدیده واحدی به نام انسان سروکار دارند و تنها تفاوت آنها در نقطه‌نظر آنهاست (ستوده، ۱۳۷۴: ۲۹). در گلستان سعدی نیز می‌توان مفاهیم و مسائل بسیار یافت که شاخه‌های مختلف علوم انسانی از جمله فلسفه و روان‌شناسی متأثر از آن است (میدانی و بخشایش، ۱۳۹۱).

این پژوهش، به دور از ملاک ارزش‌گذاری به‌طور تقریبی به روش مقایسه‌ای بر آن است تا نظرات سعدی را در حکایت‌های گلستان با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا مقایسه کند. شیوه پژوهش، کتابخانه‌ای و اسنادپژوهی است. روش تحلیل نیز بیشتر جنبه تطبیقی دارد و در طرح هر مفهوم به نمونه‌های چندی اشاره شده است تا دریابد که این سخنان تا چه اندازه در مورد انسان و رفتارهای او از دیدگاه روان‌شناسی شناختی - اجتماعی قابل تطبیق است.

۲- بحث و بررسی

۲-۱- نگاهی به مکتب‌های مهم ادبیات تطبیقی

ادبیات تطبیقی به طور خاص از قرن نوزدهم پا به عرصه وجود گذاشت و از همان زمان به گستره بررسی‌های ادبی وارد شد و به عنوان یک رشته مستقل در دانشگاه‌ها حضور یافت. درباره تعریف و همین‌طور موارد مورد بحث در ادبیات تطبیقی، دیدگاه‌های متفاوتی مطرح است که مهم‌ترین آن‌ها مکتب فرانسوی و مکتب آمریکایی است. مکتب فرانسوی که در واقع، خود را بنیانگذار این علم می‌داند، موضعی سخت‌گیرانه اتخاذ کرده و پیش‌شرط‌هایی برای مطالعه تطبیقی قرار داده است، از جمله این که وجود رابطه تاریخی بین آثار ادبی مورد مطالعه ضروری است و می‌بایست زبان آن‌ها متفاوت باشد. از آنجا که طبق نظر این مکتب نمی‌توان کلیه آثار را با هم مقایسه کرد و دامنه تطبیق محدود است؛ به آن دیدگاه رادیکال یا افراطی اطلاق می‌شود. در مکتب آمریکایی بر خلاف مکتب فرانسوی، دامنه ادبیات تطبیقی بسیار گسترده است و این دیدگاه، حتی گاه پا را از محدوده ادبیات فراتر می‌نهد و بدون توجه به روابط تاریخی و با در نظر گرفتن همبستگی پژوهش‌های انسانی، به مطالعه شباهت‌های موجود بین ادبیات و سایر علوم همچون تاریخ، روان‌شناسی، هنر و غیره می‌پردازد و در واقع، نوعی مطالعه فرهنگی است (کفافی، ۱۳۸۹: ۱۴). اکنون ادبیات تطبیقی، که شاید تعریف

موجزش «مطالعه تطبیقی آثاری که برخاسته از زمینه‌های فرهنگی گوناگون‌اند» بتواند باشد و نسبت به ادبیات همگانی جایگاه خاص خود را دارد، در پنج محور کلی به فعالیت می‌پردازد: (۱) مطالعه تأثیرات، (۲) تاریخ اندیشه‌ها، (۳) مطالعه انواع ادبی، (۴) مضامین و (۵) نقد جدید. اگرچه این مفهوم دوباره معطوف به اروپامحوری شده است، اما ادبیات‌های ملی در دنیا، زمینه‌های خاص خود را می‌پرورانند و ادبیات شرقی هم به همین منوال عمل می‌کند (ساجدی صبا، ۱۳۸۳).

در این مقاله، با بررسی حکایات *گلستان سعدی* و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا و با مقایسه آن‌ها از دیدگاه مکتب آمریکایی ادبیات تطبیقی به مدد روش توصیفی-تحلیلی و با شیوه تحلیل محتوا به بررسی شباهت‌های موجود بین آن‌ها می‌پردازیم.

۲-۲- بررسی تطبیقی حکایات *گلستان سعدی* و نظریه شناختی-اجتماعی بندورا

با توجه به مقام استثنایی ادبیات فارسی و در این میان غنای *گلستان* و نکته‌های اخلاقی و روان‌شناختی نهفته در آن کشف، مقایسه و تطبیق آنها با یافته‌های روان‌شناسی امری ضروری و رسالتی بالقوه به نظر می‌رسد. غلام‌حسین یوسفی (۱۳۸۶: ۲۳۹)، در کتاب «چشمه روشن، دیداری با شعراء» سعدی را یک *روان‌شناس* معرفی کرده و در مورد او گفته است: سعدی در مقام هنرمندی بزرگ و روان‌شناس، بسیاری از نکات باریک و اندیشه‌های بلند خود را در لباس حکایات دلپذیر عرضه داشته است و این خصیصه موجب شده که آراء جدی و استوار او به صورتی مطبوع در نظر خواننده، بازتاب داشته باشد.

حال باید دید چگونه حکایات سعدی در *گلستان* که حاصل تجربیات او بوده، با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا تطابق دارد. آنچه در این مقاله بدان پرداخته شده است؛ بررسی و نقد تطبیقی برخی از نوشته‌های *گلستان* با دیدگاه شناختی-اجتماعی بندورا است. البته یادآوری این نکته لازم است که ذکر مفاهیم گوناگون در حکایت‌ها بدین معنا نیست که سعدی راهکارهای بیان شده در آثار خود را با همین اصطلاحات به کار برده، بلکه مقصود، بیان تازگی و کاربردی بودن راهکارهای ارائه شده از جانب سعدی است که امروزه روان‌شناسان، همان راهکارها را با اصطلاحات روان‌شناسی بیان کرده‌اند (سلطانی و صادقی، ۱۳۹۰).

بنیانگذار نظریه شناختی-اجتماعی، آلبرت بندورا (۱۹۷۷، ۱۹۸۶ و ۲۰۰۱)، روان‌شناس کانادایی است (سیف، ۱۳۸۸: ۱۶۶) که اینک به ذکر مفاهیم عمده نظریه وی و تطبیق آن با *گلستان سعدی* پرداخته می‌شود.

۳- یادگیری از راه مشاهده

نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، نظریه سرمشق‌گیری و یادگیری مشاهده‌ای نیز نامیده شده است (آقایوسفی، ۱۳۸۶: ۲۳۹). از نظر بندورا، بخش وسیعی از یادگیری‌های انسان، از راه مشاهده، تقلید و الگوبرداری صورت می‌گیرد. در اولین تحقیق بندورا و والترز (۱۹۵۲) در زمینه علل خانوادگی پرخاشگری، بر اهمیت یادگیری از طریق مشاهده رفتار دیگران تأکید شده است. از آن به بعد، بندورا یادگیری مشاهده‌ای را مهم‌ترین عامل رشد و یادگیری به حساب آورد (کدیور، ۱۳۸۵: ۱۲۸).

۴- سرمشق و الگو

در روان‌شناسی، جایگاه سرمشق و الگو در شکل‌گیری شخصیت فرد بسیار حائز اهمیت است. سرمشق، به یک فرد واقعی اطلاق می‌شود که رفتارش به‌عنوان محرکی برای پاسخ‌دهی مشاهده‌کننده، به کار می‌رود (لفرانکوویس، ۱۳۷۰: ۱۴۵). بندورا نیز برای یادگیری مشاهده‌ای، اهمیت زیادی قائل است. از نظر وی: «الگو، چیزی است که اطلاعاتی را انتقال می‌دهد. طبق این نظریه، مشاهده تجربه شخص دیگر بر رفتار تأثیر می‌گذارد» (السون و هرگنهان، ۱۳۸۸: ۳۶۰).

۴-۱- نقش الگو و سرمشق از نگاه سعدی

سعدی به عنوان شاعری حکیم و فرزانه، به نقش الگو در شکل‌دهی شخصیت افراد کاملاً آگاه بوده و در قالب حکایات و نصایحی به بیان آن پرداخته است. مسئله سرمشق و الگو که در نظریه بندورا مطرح است، به شیوه‌های مختلف در *گلستان سعدی* انعکاس یافته است.

در باب اول در سیرت پادشاهان نقش‌پذیری از همنشین را به‌عنوان سرمشق چنین می‌آورد:

با بدان یار گشت همسر لوط خاندان نبوتش گم شد

سگ اصحاب کهف روزی چند پی نیکان گرفت و مردم شد

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۹)

در حکایت نوزدهم از همین باب، آورده‌اند که: نوشیروان عادل را در شکارگاهی صید کباب کردند و نمک نبود. غلامی به روستا رفت تا نمک آرد. نوشیروان گفت: نمک به قیمت بستان تا رسمی نشود و ده خراب نگردد. گفتند: از این قدر چه خلل آید؟ گفت: بنیاد ظلم در جهان اول اندکی بوده است هر که آمد بر او مزیدی کرده تا بدین غایت رسیده.

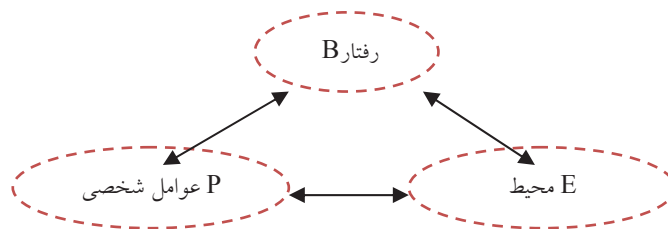
اگر ز باغ رعیت ملک خورد سیبی
برآوردند غلامان او درخت از بیخ
زنند لشکریانش هزار مرغ به سیخ
به پنج بیضه که سلطان ستم روا دارد

(فروغی، ۱۳۷۰: ۳۵)

اگر این داستان را سعدی در جای دیگری ندیده باشد و بر مبنای عدل انوشیروانی که در کتاب‌ها بوده، به ساختن آن مبادرت کرده باشد؛ این گفته ما را که سعدی برای تأثیر الگو و سرمشق در رفتار انسان جایگاه ویژه‌ای قائل بوده است؛ تأیید می‌کند.

۵- موجیت متقابل بندورا

از نظر بندورا، بخش وسیعی از یادگیری‌های انسان با مشاهده و تقلید صورت می‌گیرد. او در جریان پرورش نظریه شناختی-اجتماعی خود، دیدگاه یک‌بعدی تأثیرگذاری محیط بر انسان را رد کرده و به طرح «موجیت دوجانبه»^۱ یا «فرایندی به هم پیوسته» که دربرگیرنده کلیه عوامل فردی و اجتماعی در فرایند یادگیری است، می‌پردازد. وی در این فرایند، عوامل فردی، محیطی و نیز تمام آنچه را که موجب رفتار می‌شود مطرح می‌کند و رفتار انسان را فقط از طریق فرایند تعامل او با محیط قابل تبیین می‌داند (کدیور، ۱۳۸۵).



شکل ۱- تعیین‌گری متقابل - تأثیر متقابل عوامل شخصی، محیط و رفتار بر یکدیگر (بندورا، ۱۹۸۶؛ به نقل از:

سیف، ۱۳۸۸)

تأکید بندورا بر تعامل عوامل درونی و بیرونی در تعیین رفتار، نقش مهمی در درک نظریه شناختی-اجتماعی او دارد (کدیور، ۱۳۸۵).

۱. reciprocal determinism

۶- سعدی و تعیین گری متقابل

سعدی با بیاناتی ظریف و لطیف در کتاب گلستان به بحث تعیین گری متقابل (تأثیر متقابل عوامل محیطی، شخصی و رفتار) اشاره کرده است:

۶-۱- نقش محیط از نگاه سعدی

واضح است که همنشین هر کس در زمره عوامل محیطی او قرار دارد و سعدی در این باره می‌گوید:

گر نشیند، فرشته‌ای با دیو وحشت آموزد و خیانت و ریو
از بدان جز بدی نیاموزی نکند گرگ پوستین دوزی

(حکایت سی و سوم، باب هشتم) (فروغی، ۱۳۷۰: ۱۹۶)

وی در تکمیل این معنی گفته است: «هر که با بدان نشیند، نیکی نبیند» (فروغی، ۱۳۷۰:

۱۹۶)

سعدی ضمن توجه زیرکانه به عوامل محیطی، نقش عوامل شخصی و رفتار فرد را نیز نادیده نمی‌گیرد. در باب هشتم گلستان علاوه بر تأثیرپذیری از محیط، به طبیعت فرد نیز اشاره کرده و آورده است: هر که با بدان نشیند، اگر نیز طبیعت ایشان در او اثر نکند، به فعل ایشان متهم گردد تا اگر به خراباتی رود به نماز کردن، منسوب شود به خمر خوردن. رقم بر خود به نادانی کشیدی که نادان را به صحبت برگزیدی

طلب کردم ز دانایان یکی پند مرا گفتند: با نادان مپیوند!
که گر دانای دهری، خر بباشی وگر نادانی، ابله‌تر بباشی

(فروغی، ۱۳۷۰: ۲۰۸)

۶-۲- نقش عوامل فردی

بارها در حکایت‌های مختلف به نقش تعیین‌کننده عوامل شخصی در تأثیرپذیری از محیط برخورد می‌کنیم. برای نمونه: پادشاهی پسری را به ادیبی داد و گفت این فرزند توست، تربیتش همچنان کن که یکی از فرزندان خویش. ادیب خدمت کرد و متقبل شد و سالی چند بر او سعی کرد و به جایی نرسید و پسران ادیب در فضل و بلاغت منتهی شدند. ملک دانشمند را مؤاخذت کرد و معایت فرمود که وعده خلاف کردی و وفا به جا نیاوردی. گفت بر رأی خداوند روی زمین پوشیده نماند که تربیت یکسان است و طباع مختلف (باب هفتم، در تأثیر تربیت).

بر همه عالم همی تابد سهیل جای انبان می کند، جایی ادیم

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۵)

و در جای دیگر می گوید: جوهر اگر در خلاب افتد، همچنان نفیس است و غبار اگر به فلک رسد، همان خسیس. استعداد بی تربیت دریغ است و تربیت نامستعد ضایع. خاکستر نسبی عالی دارد که آتش جوهر علوی است، ولیکن چون به نفس خود هنری ندارد با خاک برابر است و قیمت شکر نه از نی است که آن خود خاصیت وی است (باب هشتم، در آداب صحبت).

چو کنعان را طبیعت بی هنر بود پیمبرزادگی قدرش نیفزود

(فروغی، ۱۳۷۰: ۲۰۱)

و یا در باب اول در سیرت پادشاهان آمده است:

عاقبت گرگزاده گرگ شود گرچه با آدمی بزرگ شود

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۹)

و نیز: (باب اول، در سیرت پادشاهان)

شمشیر نیک از آهن بد چون کند کسی ناکس به تربیت نشود ای حکیم کس
باران که در لطافت طبعش خلاف نیست در باغ لاله روید و در شوره زار خس
زمین شوره سنبل برنیارد در او تخم و عمل ضایع مگردان

(فروغی، ۱۳۷۰: ۲۰)

از حکایت های متعدد چنین بر می آید که سعدی بر نقش فرد در تعلیم و تربیت تأکید فراوانی دارد.

۳-۶- سعدی و نقش رفتار

نمونه های متعددی در باب اهمیت رفتار فرد از منظر سعدی در گلستان وجود دارد: اعرابی را دیدم که پسر را همی گفت: یا بُنی اِنک مسؤلٌ یومَ القیامهَ ماذا اکتَسبتَ و لا یقالُ بمن انتسبتَ. یعنی: تو را خواهند پرسید که عملت چیست، نگویند پدرت کیست (فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۵).

سعدی در ادامه در اشاره به تقدّم عمل شخص بر نسب او، چنین بیان می کند: یکی از جمله صالحان به خواب دید؛ پادشاهی را در بهشت و پارسایی در دوزخ. پرسید که موجب درجات این چیست و سبب درکات آن که مردم به خلاف این معتقد بودند. ندا آمد که این

پادشاه به ارادت درویشان به بهشت اندر است و این پارسا به تقرب پادشاهان در دوزخ (باب دوم، در اخلاق درویشان).

دلقت به چه کار آید و مسحی و مرقع خود را ز عمل های نکوهیده بری دار
حاجت به کلاه بر کی داشتنت نیست درویش صفت باش و کلاه تتری دار
(فروغی، ۱۳۷۰: ۶۱)

و در جایی دیگر آمده است: مردمان را عیب نهانی پیدا مکن که مریشان را رسوا کنی و خود را بی اعتماد. هر که علم خواند و عمل نکنند بدان ماند که گاو راند و تخم نیفشاند (باب هشتم، در آداب صحبت) (فروغی، ۱۳۷۰: ۱۹۶)

۷- مراحل یا فرایندهای یادگیری از راه مشاهده از دیدگاه آلبرت بندورا

بندورا (۱۹۷۷، ۱۹۸۶؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۸) یادگیری از راه مشاهده را در چهار فرایند یا مرحله با عنوان های مرحله توجه، مرحله به یاد سپاری، مرحله بازآفرینی و مرحله انگیزشی یا تقویتی توضیح داده است. خلاصه این مراحل و نیز تطبیق هر یک از مراحل از منظر گلستان سعدی در پی می آید.

۷-۱- مرحله توجه

۷-۱-۱- اهمیت و ویژگی سرمشق

برای یادگیری از راه مشاهده، ابتدا باید به آنچه قرار است یاد گرفته شود، توجه کرد. عوامل زیادی در جلب توجه افراد دخالت دارند که از آن جمله می توان جذابیت، شهرت، شایستگی، مورد احترام بودن و مورد تحسین قرار داشتن فرد را نام برد (سیف، ۱۳۸۸: ۱۶۸).

۷-۱-۱-۱- اهمیت و ویژگی سرمشق از منظر سعدی

وی در حکایت های مختلف به ویژگی الگو و سرمشق اشاره می کند. برای مثال، خاص بودن پادشاهان و ملک زادگان و قول و عمل آنها نسبت به مردم عادی مورد توجه سعدی بوده است.

یکی از فضلا تعلیم ملک زاده ای همی داد و ضرب بی محابا زدی و زجر بی قیاس کردی. باری پسر از بی طاقتی شکایت پیش پدر برد و جامه از تن دردمند برداشت. پدر را دل به هم برآمد. استاد را گفت: که پسران آحاد رعیت را چندین جفا و توبیخ روا نمی داری که فرزند مرا،

سبب چیست؟ گفت: سبب آن که سخن اندیشیده باید گفت و حرکت پسندیده کردن همه خلق را علی‌العموم و پادشاهان را علی‌الخصوص. به موجب آن که بر دست و زبان ایشان هر چه رفته شود، هر آینه به افواه بگویند و قول و فعل عوام‌الناس را چندان اعتباری نباشد.

اگر صد ناپسند آمد ز درویش رفیقانش یکی از صد ندانند
وگر یک بذله گوید پادشاهی از اقلیمی به اقلیمی رسانند

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۱)

یا در حکایت چهارم، چنین آمده است: معلم کتابی دیدم؛ در دیار مغرب ترشروی تلخ گفتار بدخوی مردم آزار گدا طبع ناپرهیزگار که عیش مسلمانان به دیدن او تبه گشتی و خواندن قرآنش، دل مردم سیه کردی. جمعی پسران پاکیزه و دختران دوشیزه به دست جفای او گرفتار، نه زهره خنده و نه یارای گفتار، گه عارض سیمین یکی را طینچه زدی و گه ساق بلورین دیگری شکنجه کردی. القصه شنیدم که طرفی از خبائث نفس او معلوم کردند و بزدند و براندند و مکتب او را به مصلحی دادند؛ پارسای سلیم نیک مرد حلیم که سخن جز به حکم ضرورت نگفتی و موجب آزار کس بر زبانش نرفتی (فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۲).

چنان‌که از این حکایت برمی‌آید؛ معلم به‌عنوان سرمشق باید ویژگی‌ها و صفات پسندیده‌ای داشته باشد.

۷-۱-۲- مرحله توجه (اهمیت و ویژگی یادگیرنده)

برای یادگیری از راه مشاهده، علاوه بر ویژگی‌های سرمشق یا الگو که بر جلب توجه یادگیرنده مؤثرند، ویژگی‌هایی از خود یادگیرنده نیز موجب توجه کردن او به سرمشق و یادگیری از راه مشاهده می‌شوند. از جمله این عوامل می‌توان استعداد و آمادگی ادراکی و شناختی، سطح برانگیختگی و رجحان‌های اکتسابی را ذکر کرد (سیف، ۱۳۸۸: ۱۶۸).

۷-۱-۲-۱- اهمیت و ویژگی یادگیرنده (استعداد و آمادگی ادراکی) از دیدگاه سعدی

سعدی توجه به ویژگی و استعداد یادگیرنده را حائز اهمیت دانسته و معتقد است زمینه و جوهره آن باید در فرد وجود داشته باشد. مثلاً در حکایت اول، باب هفتم آورده است: یکی را از وزرا پسری کودن بود، پیش یکی از دانشمندان فرستاد که مرین را تربیتی می‌کن مگر که عاقل شود. روزگاری تعلیم کردش و مؤثر نبود، پیش پدرش کس فرستاد که این عاقل نمی‌شود و مرا دیوانه کرد.

چون بود اصل گوهری قابل تربیت را در او اثر باشد
هیچ صیقل نکو نخواهد کرد آهنی را که بد گهر باشد
خر عیسی گرش به مکه برند چون بیاید، هنوز خر باشد

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۵۹)

و یا در باب اول در سیرت پادشاهان آمده است:

پرتو نیکان نگیرد هر که بنیادش بد است تربیت ناهل را چون گردکان بر گنبد است

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۸)

و نیز در باب دوم در اخلاق درویشان ضرب‌المثل معروف «نرود میخ آهنین در سنگ» را

به کار می‌برد:

آهنی را که موریا نه بخورد نتوان برد از و به صیقل زنگ
با سیه دل چه سود، گفتن وعظ نرود میخ آهنین در سنگ

(فروغی، ۱۳۷۰: ۶۳)

۲-۷- مرحله به یادسپاری یا یادداری

در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، اعتقاد بر این است که یادگیری طبق اصل مجاورت صورت می‌گیرد. توجه به عملکرد سرمشق و بازنمایی نمادی در حافظه درازمدت دو رویداد مورد نیاز برای یادگیری از راه مشاهده است که بازنمایی اعمال به دو صورت تجسمی و کلامی صورت می‌گیرد.

از نظر بندورا وقتی که امور به کرات در مجاورت با یکدیگر قرار گیرند، با هم تداعی می‌شوند. مثل نام یک شخص که مرتباً همراه با خود او می‌آید و عملاً غیر ممکن است که پس از شنیدن نام آن شخص، یک تصویر ذهنی از او در ما ایجاد نشود (سیف، ۱۳۸۸).

۱-۲-۷- سعدی، یادسپاری و مجاورت در گلستان

سعدی در کتاب گلستان با بیانی زیبا، مفهوم یادسپاری از راه مشاهده و اصل مجاورت را مد نظر قرار داده است و در دیباچه گلستان می‌گوید:

گلی خوشبوی در حمام، روزی رسید از دست محبوبی به‌دستم
بدو گفتم که مُشکی یا عیبری که از بوی دلاویز تو مستم؟
بگفتا من گلی ناچیز بودم ولیکن مدتی با گل نشستم

کمال همنشین بر من اثر کرد وگرنه من همان خاکم که هستم

(فروغی، ۱۳۷۰: ۴)

سعدی همین مفهوم را در جای دیگر دیباچه گلستان، دوباره تکرار می‌کند و این نشان می‌دهد که سعدی اصل مجاورت و تأثیرگذاری یادگیری از راه مشاهده را قبول داشته است:

جامه کعبه را که می‌بوسند او نه از کرم پبله نامی شد
با عزیزی نشست روزی چند لاجرم همچو او گرامی شد

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۵)

و باز در جای دیگر (حکایت چهارم، باب اول) به این اصل چنین اشاره می‌کند.
گویا سعدی بر این مفهوم خیلی تأکید داشته و بارها آن را به تعبیر مختلف تکرار می‌نماید:
«هر که با بدان نشیند، نیکی نبیند».

۳-۷- مرحله بازآفرینی

در سومین مرحله از یادگیری مشاهده‌ای بندورا، رمزهای کلامی یا تجسمی ذخیره‌شده در حافظه به صورت اعمال آشکار ظاهر می‌شود. دادن اطلاعات فوری به یادگیرندگان در مورد پاسخ‌های نامناسبشان، پیش از آنکه این پاسخ‌ها به صورت عادت‌های بد درآیند، از تدابیر خوب آموزشی است. بنابراین از نظر بندورا، یکی از تدابیر مؤثر در شکل‌گیری رفتار آموخته‌شده از راه مشاهده، بازخورد اصلاحی^۱ است. این نوع بازخورد در ایجاد عملکرد ماهرانه بسیار مهم است. بنابراین، کمک و نظارت بر نخستین عملکردهای یادگیرنده در مرحله یادآفرینی رفتار، بسیار حائز اهمیت است (سیف، ۱۳۸۸: ۱۷۰).

پژوهش‌های متعدد آموزشی نشان داده‌اند که کسب اطلاع از نتایج کار، یعنی بازخورد ساده بدون همراهی با تقویت یا تنبیه بر رفتار یادگیرنده تأثیرات سازنده‌ای به‌جای می‌گذارد (گیج و برلاینر، ۱۹۹۲؛ به نقل از: سیف، ۱۳۸۸).

۱-۳-۷- گلستان و بازآفرینی

سعدی نیز به تأثیرات عمیق بازخوردهای اصلاحی در شکل‌گیری رفتار آموخته‌شده از راه مشاهده فرد تأکید و اشاره می‌کند که این بازخورد می‌تواند هم جنبه مثبت و هم منفی عملکرد را به فرد گوشزد کند و در بازآفرینی رفتار تأثیر داشته باشد.

۱. corrective feedback

در حکایتی از باب پنجم، در عشق و جوانی؛ متعلم درخواست بازخورد رفتار خویش از معلم می‌نماید: باری پسر گفت: آن چنان که در آداب درس من نظری می‌فرمایی، در آداب نفسم نیز تأمل فرمای تا اگر در اخلاق من ناپسندی بینی که مرا آن پسند همی‌نماید، بر آنم اطلاع فرمایی تا به تبدیل آن سعی کنم. گفت: ای پسر این سخن از دیگری پرس که آن نظر که مرا با توست جز هنر نمی‌بینم.

ور هنری داری و هفتاد عیب دوست نبیند بجز آن یک هنر

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۲۸)

و در حکایتی دیگر پارسازاده‌ای را به رعایت اعتدال در دخل و خرج بازخورد می‌دهد: پارسازاده‌ای را نعمت بی‌کران از ترکه عمان به دست افتاد، فسق و فجور آغاز کرد، مبداری پیشه گرفت، فی‌الجمله نماند از سایر معاصی منکری که نکرد و مسکری که نخورد. باری به نصیحتش گفتم: ای فرزند دخل آب روان است و عیش آسیای گردان. یعنی خرج فراوان کردن مسلم کسی را باشد که دخل معین دارد.

چو دخلت نیست، خرج آهسته‌تر کن که می‌گویند ملاحان سرودی
اگر باران به کوهستان نیارد به سالی دجله گردد، خشک رودی

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۳)

و در ادامه حکایت، پارسازاده را به پیامد رفتار متوجه ساخته و می‌آورد: عقل و ادب پیش گیر و لهُو و لعب بگذار که چون نعمت سپری شود، سختی بری و پشیمانی خوری. پسر از لذت نای و نوش این سخن در گوش نیاورد و بر قول من اعتراض کرد و گفت: راحت عاجل به تشویش محنت آجل منغص کردن خلاف رأی خردمند است:

برو شادی کن ای یار دل فروز غم فردا نشاید، خورد امروز
هر که علم شد به سخا و کرم بند نشاید که نهد بر درم

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۳)

بنا به اهمیت بازخورد اصلاحی از منظر سعدی، وی حتی بدون در نظر گرفتن تأثیر آن، باز هم دعوت به این عمل می‌کند: دیدم که نصیحت نمی‌پذیرد و دم گرم من در آهن سرد او اثر نمی‌کند؛ ترک مناصحت گرفتم و روی از مصاحبت بگردانیدم و قول حکما کار بستم که گفته‌اند: بَلِّغْ مَا عَلَيكَ فَإِنَّ لِمَ يَقْبَلُوْا مَا عَلَيْكَ.

گر چه دانی که نشنوند، بگوی هر چه دانی ز نیک و پند

زود باشد که خیره سر بینی به دو پای اوفتاده اندر بند

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۴)

با توجه به آثار تربیتی و اخلاقی گلستان، مفهوم بازخورد در حکایت‌ها به‌وفور به‌کار رفته است.

۷-۴- مرحله انگیزشی

بندورا معتقد است که رفتار یادگرفته شده از راه مشاهده، در صورتی به عملکرد تبدیل می‌شود که با تقویت همراه باشد. به سخن دیگر، اگر یادگیرنده به‌دلیل انجام دادن رفتاری که از راه مشاهده آموخته است، تقویت دریافت کند، به انجام دادن آن رفتار خواهد پرداخت، اما اگر انجام دادن آن رفتار تقویتی به‌دنبال نیاورد یا تنبیه به‌دنبال داشته باشد، آن رفتار را انجام نخواهد داد (سیف، ۱۳۸۸: ۱۷۱). از نظر بندورا، در شرایط مناسب انگیزشی و تشویقی، یادگیرنده رفتاری را که مشاهده کرده است (یادگیری نهفته)، به عملکرد تبدیل می‌کند (سیف، ۱۳۸۸: ۱۷۳). بنابراین هم تقویت و هم تنبیه، باید با رعایت شرایط و در جایگاه و زمان مناسب صورت گیرد و از افراط و تفریط در این موارد پرهیز شود.

۷-۴-۱- عوامل انگیزشی از نگاه سعدی

از حکایت‌های مختلف گلستان چنین برمی‌آید که آگاهی، دانایی و انباشتن علم در سینه (در مقابل ثروت‌اندوزی) و یا به تعبیر بندورا یادگیری نهفته از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بوده است:

حکیمی پسران را پند همی‌داد که جانان پدر، هنر آموزید که ملک و دولت دنیا اعتماد را نشاید و سیم و زر در سفر بر محل خطر است. یا دزد به یک بار ببرد یا خواجه به تفاریق بخورد. اما هنر، چشمه زاینده است و دولت پاینده و گر هنرمند از دولت بیفتد؛ غم نباشد که هنر در نفس خود دولت است، هر کجا که رود قدر بیند و در صدر نشیند و بی هنر لقمه چیند و سختی بیند.

وقتی افتاد فتنه‌ای در شام هر کس از گوشه‌ای فرا رفتند

روستازادگان دانشمند به وزیری پادشاه رفتند

پسران وزیر ناقص عقل به گدایی به روستا رفتند

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۰)

سعدی به کاربرد تشویق و تنبیه در جایگاه مناسب آن، معتقد است. برای مثال، در حکایت چهارم از باب هفتم گلستان، درباره تأثیر تنبیه در حرف‌شنوی شاگردان از معلم، انجام تکالیف و وظیفه‌شناسی آن‌ها چنین می‌گوید:

استاد معلم چو بود بی‌آزار خرسک بازند کودکان در بازار

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۲)

و نیز این پند پادشاه به پسرش:

پادشاهی پسر به مکتب داد لوح سیمینش بر کنار نهاد

بر سر لوح او نیشه به زر جور استاد به که مهر پدر

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۶۲)

او در این حکایت (حکایت چهارم از باب هفتم گلستان)، گوشزد می‌کند که تنبیه در جای خود لازم است، اما نباید از حد بگذرد.

در حکایت هفدهم از باب هشتم نیز به رعایت اعتدال در رفتار و کاربرد هم‌زمان تقویت و تنبیه اشاره کرده و معتقد است: خشم بیش از حد گرفتن وحشت آرد و لطف بی‌وقت هیبت ببرد؛ نه چندان درشتی کن که از تو سیر گردند و نه چندان نرمی که بر تو دلیر شوند.

درشتی و نرمی به هم در به است چو فاصد که جراح و مرهم نه است

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۹۱)

۸- تقویت، تنبیه و ترس جانشینی

از نظر بندورا، وقتی مشاهده‌کننده رفتار شخص دیگری را مشاهده می‌کند که آن شخص برای انجام آن رفتار پاداش یا تقویت دریافت می‌نماید، آن رفتار به وسیله فرد مشاهده‌کننده آموخته می‌شود، به آن تقویت جانشینی^۱ می‌گویند. علاوه بر تقویت جانشینی، در یادگیری از راه مشاهده تنبیه جانشینی^۲ هم مؤثر است (سیف، ۱۳۸۸).

همچنین واکنش‌های هیجانی را نیز می‌توان بر مبنای روش جانشینی، شرطی کرد. ایجاد واکنش‌های شدید هیجانی در انسان نسبت به مکان، افراد و اشیاء و بدون هرگونه تماس شخصی با آن‌ها، غیرمعمول نیست (آفایوسفی، ۱۳۸۶).

۱. Vicarious Reinforcement

۲. Vicarious Punishment

۸-۱- تقویت، تنبیه و ترس جانشینی در گلستان سعدی

سعدی در گلستان با برحذر داشتن و عبرت گرفتن از پیامد رفتار دیگران به انحای مختلف (عبرت‌آموزی مردم و پادشاهان، اغنیاء و درویشان و غیره) به مفهوم جانشینی تقویت، تنبیه و ترس اشاره کرده است. برای مثال، در باب اول در سیرت پادشاهان، ملک از اطرافیان می‌خواهد که از روزگار او پند گیرند: یکی از ملوک عرب رنجور بود؛ در حالت پیری و امید زندگانی قطع کرده که سواری از در درآمد و بشارت داد که فلان قلعه را به دولت خداوند گشادیم و دشمنان اسیر آمدند و سپاه و رعیت آن طرف به جملگی مطیع فرمان گشتند. ملک نفسی سرد برآورد و گفت: این مژده مرا نیست، دشمنانم راست؛ یعنی وارثان مملکت.

و در تکمیل حکایت چنین می‌گوید:

بر من اوفتاده دشمن کام آخر ای دوستان گذر بکنید
روزگارم بشد به نادانی من نکردم، شما حذر بکنید

(فروغی، ۱۳۷۰: ۲۴)

در حکایتی دیگر، وزیر غرض از مجازات فرد خاطی را درس گرفتن سایر افراد بیان می‌کند: یکی از بندگان عمرولیث، گریخته بود. کسان در عقبش برفتند و باز آوردند، وزیر را با وی غرضی بود و اشارت به کشتن فرمود تا دگر بندگان چنین فعل روا ندارند (باب اول در سیرت پادشاهان) (فروغی، ۱۳۷۰: ۳۸).

و نیز حکایت معروفی که در آن لقمان با مشاهده ناپسندی اعمال بی‌ادبان از آن پرهیز می‌کند که نمونه آشکاری از تنبیه جانشینی است: لقمان را گفتند: ادب از که آموختی؟ گفت: از بی‌ادبان؛ هر چه از ایشان در نظرم ناپسند آمد، از فعل آن پرهیز کردم (فروغی، ۱۳۷۰: ۶۵).

۹- تعمیم

تعمیم فرایندی است که از طریق آن پاسخ یاد گرفته شده در حضور محرکی خاص، در شرایط یادگیری و در حضور محرک‌های دیگر از ارگانیسم بروز می‌کند. طبق نظر بندورا، فرایندهایی که از طریق آن‌ها پیامدهایی که به‌طور علی به یک رویداد وابسته‌اند، در حین برخورد با رویدادهای مشابه نیز انتظار می‌روند (فرمهینی فراهانی، ۱۳۷۸).

۹-۱- تعمیم از منظر سعدی

سعدی در روایت حکایت‌ها از مفهوم تعمیم در بیان مسائل آموزشی و اخلاقی استفاده می‌کند. او در حکایت پنجم از باب دوم، نقل می‌کند که: چون دزدی در لباس صوفیان درآمد و

به جماعتی از صوفیان پیوست و پس از دزدی گریخت و باعث دردسر صوفیان شد؛ این جماعت اعتمادشان از هر شخص ناشناسی سلب شد.

چو از قومی یکی بی‌دانشی کرد نه که را منزلت ماند، نه مه را
ندیدستی که گاوی در علف خوار بیالاید همه گاوان ده را؟

(فروغی، ۱۳۷۰: ۵۶).

یعنی بی‌اعتمادی نسبت به یک فرد ناشناس موجب تعمیم بی‌اعتمادی به همه افراد ناشناس گردید.

۱۰- هم‌نظم‌دهی (هم‌سامانی) از نظر بندورا

منظور از هم‌نظم‌دهی یا هم‌سامانی^۱ یک فرایند همیاری است که در آن معلم و دانش‌آموز مشترکاً فعالیت درسی را طراحی می‌کنند، بر آن نظارت می‌نمایند و از آن ارزشیابی به‌عمل می‌آورند. طبق این اصل، وقتی که دانش‌آموزان الگوهای حمایت‌کننده برای مشاهده در اختیار دارند، به‌سرعت ساماندهی الگو را تقلید و درونی می‌کنند. الگوهای خشن و غیربشپتان اشتیاق فرد را برای تقلید و درونی‌سازی آنچه که می‌بینند از آنان سلب می‌کند (سیف، ۱۳۸۸: ۱۷۵).

۱-۱۰- سعدی و هم‌نظم‌دهی (هم‌سامانی)

سعدی نیز ارزش هم‌نظم‌دهی و هم‌سامانی را در حکایتی چند به‌شرح زیر بیان کرده است: دزدی به خانه پارسایی درآمد. چندان که جست، چیزی نیافت. دل‌تنگ شد. پارسا را خبر شد. گلیمی که در آن خفته بود، برداشت و در راه دزد انداخت (تا محروم نشود) (حکایت چهارم، باب دوم) (فروغی، ۱۳۷۰: ۵۴).

همچنین در حکایت چهاردهم، باب دوم آمده: درویشی را ضرورتی پیش آمد، گلیمی از خانه یاری دزدید. وقتی صاحب گلیم می‌فهمد که می‌خواهند دست دزد را قطع کنند، از او شفاعت می‌کند و می‌گوید: تمام اموال درویشان، وقف محتاجان است و از این طریق با گذشتن از مال خود، دزد را نجات می‌دهد و مانع از قطع شدن دست او می‌شود (فروغی، ۱۳۷۰: ۶۱). سعدی در حکایت شانزده از باب اول نیز می‌گوید:

۱. coregluation

دوست آن دانم که گیرد دست دوست در پریشان حالی و درماندگی
(فروغی، ۱۳۷۰: ۳۱).
در واقع هدف سعدی ارائه الگوهایی نیست که اشتیاق فرد را برای درونی‌سازی تربیت،
مانع شود، بلکه او با ذکر این حکایات موضوع هم‌سامانی را به‌طور عملی و در بطن جامعه
نشان می‌دهد.

۱۱- اثر موجی

پدیده اثر موجی^۱ بیان می‌کند که تأثیر رفتار رهبر گروه به‌عنوان سرمشق خیلی بیشتر
خواهد بود. مثلاً اگر دانش‌آموزی مقررات آموزشگاه را زیر پا بگذارد و تنبیه نشود، ممکن
است دانش‌آموزان دیگر نیز به رفتار خلاف مقررات تحریک شوند. از این اثر معلم می‌تواند به
نفع آموزش رفتارهای مطلوب استفاده کند. اگر معلم با قانون‌شکنی رهبر کلاس مقابله کند، از
قانون‌شکنی سایر دانش‌آموزان جلوگیری می‌کند (سیف، ۱۳۸۸: ۱۷۷).

۱۱-۱- سعدی و اثر موجی

سعدی در اکثر حکایت‌ها رهبران جامعه را به‌دلیل تأثیرپذیرتر بودن رفتار آنان بر مردم، با
عناوین پادشاهان، ملک‌زادگان، وزرا و سلطان بیشتر از افراد عادی، ملوک و رعیت متذکر شده
و مورد خطاب قرار می‌دهد و شاید این مهم، سبب شده تا وی از هشت باب گلستان، به‌طور
مفصل یک باب آن را به «سیرت پادشاهان» اختصاص دهد. نمونه‌هایی از این حکایت‌ها در
مطالب قبلی و در بیان ویژگی سرمشق از منظر سعدی اشاره شده است. از جمله حکایت
ملک‌زاده‌ای که معلم نسبت به تعلیم وی حساس‌تر بوده و می‌گوید که همیشه باید سخن
اندیشیده گفت و حرکت پسندیده انجام داد.
یکی دیگر از این موارد را می‌توانیم در داستان انوشیروان و تأکید او بر گرفتن نمک به بهای
مناسب ذکر کرد. او معتقد است، رفتار پادشاه و اطرافیان او الگوی دیگر افراد است.

۱۲- عاملیت انسانی

بندورا در تازه‌ترین آثار خود (۱۹۹۹، ۲۰۰۰، ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲) مفهوم عاملیت انسانی^۲ را
مورد تأکید قرار داده است. عاملیت انسانی یا نیروی انسانی، از نظر بندورا، طراحی آگاهانه و

۱. Ripple effect

۲. Human agency

اجرای عمدی اعمال از سوی فرد به منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده است (سیف، ۱۳۸۹: ۴۲۳).

بندورا (۲۰۰۱)، در مقاله‌ای با عنوان «نظریه شناختی-اجتماعی» مفاهیمی نظیر: عمدی بودن یا قصدمندی^۱، پیش‌اندیشی^۲، خودتنظیمی^۳، خودواکنشی^۴ و خوداندیشی^۵ یا اندیشه‌ورزی را مطرح کرده و عملکرد افراد را متأثر از شبکه گسترده‌ای از تأثیرات با ساختار اجتماعی معرفی می‌کند که در این تبادلات عاملی^۶، افراد به منزله تولیدکننده و نیز محصول سیستم‌های اجتماعی هستند.

۱۲-۱- عاملیت انسانی از منظر سعدی

یکی از جنبه‌های عاملیت انسانی، «عمدی بودن» است. منظور بندورا از این اصطلاح معرفی یک رشته عمل است که در آینده باید انجام پذیرد (سیف، ۱۳۸۹: ۴۲۳). سعدی در حکایت‌های متعددی به این مهم اشاره کرده است. برای نمونه: یکی را از ملوک عجم حکایت کنند که دست تطاول به مال رعیت دراز کرده بود و جور و اذیت آغاز کرده تا به جایی که خلق از مکاید فعلش به جهان برفتند و از کربت جورش راه غربت گرفتند، چون رعیت کم شد، ارتفاع ولایت نقصان پذیرفت و خزانه تهی ماند و دشمنان زور آوردند (باب اول در سیرت پادشاهان).

هر که فریاد رس روز مصیبت خواهد
بند هلقه به گوش ار ننوازی برود
گو در ایام سلامت به جوانمردی کوش
لطف کن لطف که بیگانه شود حلقه به گوش
(فروغی، ۱۳۷۰: ۲۱)

یا در دیباچه گلستان آمده است:

کنونت که امکان گفتار هست
که فردا چو پیک اجل در رسید
بگو ای برادر به لطف و خوشی
به حکم ضرورت زبان در کشی
(فروغی، ۱۳۷۰: ۶)

۱. Intentionality
۲. Forethought
۳. Self- regulation
۴. Self- reaction
۵. Self- reflectiveness
۶. Agentic transactions

یکی دیگر از جنبه‌های عاملیت انسانی، «پیش‌اندیشی» است. پیش‌اندیشی به‌عنوان انتظار پیامدها برای قصدهایمان توصیف می‌شود. این جهت‌گیری آینده رفتار را به‌سوی کسب پیامدهای مثبت و دوری جستن از پیامدهای منفی هدایت می‌کند (سیف، ۱۳۸۹: ۴۲۴). از حکایت‌های مختلف چنین برمی‌آید که اندیشه کردن و عقوبت اعمال اهمیت ویژه‌ای از نظر سعدی داشته است. آن‌جا که در حکایت سوم، باب چهارم در فواید خاموشی می‌گوید: جوانی خردمند از فنون فضایل حظی وافر داشت و طبعی نافر. چندان که در محافل دانشمندان نشستی، زبان سخن بیستی. باری پدرش گفت: ای پسر؛ تو نیز آنچه دانی، بگویی. گفت: ترسم که بپرسند از آنچه ندانم و شرمساری برم.

نشنیدی که صوفی می‌کوفت
زیر نعلین خویش میخی چند؟
آستینش گرفت سرهنگی
که بیا نعل بر ستورم بند

(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۱۶).

ویژگی دیگری که بندورا برای عاملیت انسانی بیان می‌کند «خودواکنش‌سازی» است که منظور از آن پیوند بین اندیشه و عمل است (سیف، ۱۳۸۹: ۴۲۴). به‌طوری‌که سعدی نیز در حکایت زیر به آن اشاره دارد: تلمیذ بی‌ارادت، عاشق بی‌زرست و رونده بی‌معرفت، مرغ بی‌پر و عالم بی‌عمل درخت بی‌بر و زاهد بی‌علم خانه بی‌در. مراد از نزول قرآن تحصیل سیرت خوب است نه ترتیل سورت مکتوب. عامی متعبد پیاده رفته است و عالم متهاون سوار خفته. عاصی که دست بردارد به از عابد که در سر دارد. یکی را گفتند: عالم بی‌عمل به چه ماند؟ گفت به زنبور بی‌عسل (باب هشتم، در آداب صحبت).

زنبور درشت بی‌مروت را گوی
باری چو عسل نمی‌دهی نیش مزین

(فروغی، ۱۳۷۰: ۲۰۶).

از دیگر جنبه‌های عاملیت انسانی، «اندیشه‌ورزی» است. منظور از آن توانایی فراشناختی تفکر درباره جهت‌ها، پیامدها و معنای نقشه‌ها و عمل‌های ماست (سیف، ۱۳۸۹: ۴۲۴). بندورا (۲۰۱۱)، در این باره معتقد است که باورهای کارآمدی اساس عاملیت انسانی هستند.

سعدی نیز با اعتقاد به این مطلب در حکایت هشتم از باب چهارم، می‌آورد: تنی چند از بندگان محمود گفتند، حسن میمندی را که سلطان امروز ترا چه گفت در فلان مصلحت؟ گفت: بر شما هم پوشیده نباشد. گفتند: آنچه با تو گوید، با مثال ما گفتن روا ندارد. گفت: به اعتماد آن که داند که نگویم، پس چرا همی پرسید؟

نه سخن که برآید بگوید اهل شناخت به سر شاه سر خویشتن نباید باخت
(فروغی، ۱۳۷۰: ۱۱۸).

از نظر بندورا، در بحث اندیشه‌ورزی «خودکارآمدی»، مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده فعالیت‌هایی است که ما برمی‌گزینیم و نیز عامل تعیین‌کننده‌ی شدتی است که ما اعمالمان را انجام می‌دهیم (سیف، ۱۳۸۹: ۴۲۴). سعدی در حکایت پنجم (باب دوم، در اخلاق درویشان) از اصطلاح «قدرت و سرعت» برای «نفس» استفاده می‌کند که به‌نظر می‌رسد منظور از آن خودکارآمدی است: تنی چند از روندگان، متفق سیاحت بودند و شریک رنج و راحت، خواستم تا مرافقت کنم، موافقت نکردند. گفتم: این از کرم اخلاق بزرگان بدیع است؛ روی از مصاحبت مسکینان تافتن و فایده و برکت دریغ داشتن که من در نفس خویش این قدرت و سرعت می‌شناسم که در خدمت مردان یار شاطر باشم نه بار خاطر (فروغی، ۱۳۷۰: ۵۵).

این حکایت، نظر بندورا را درباره‌ی اینکه یادگیری عمدی ما به‌وسیله خودکارآمدی تصویری سطح پایین محدود می‌شود و از طریق خودکارآمدی تصویری سطح بالا افزایش می‌یابد، تأیید می‌کند (سیف، ۱۳۸۹: ۴۲۴).

سعدی در حکایت بیست‌وسوم از باب دوم (در اخلاق درویشان) واژه «صدق نفس» را معادل خودکارآمدی بالا به‌کار می‌برد:

بخشایش الهی گم شده‌ای را در مناهی، چراغ توفیق فرا راه داشت تا به حلقه‌ی اهل تحقیق درآمد. به یمن قدم درویشان و صدق نفس ایشان، ذمائم اخلاقی به حمائد مبدل گشت. دست از هوا و هوس کوتاه کرده و زبان طاعنان در حق او همچنان دراز که بر قاعده اول است و زهد و طاعتش نامعول.

به عذر و توبه توان رستن از عذاب خدای ولیک می‌توان از زبان مردم رست
(فروغی، ۱۳۷۰: ۶۶).

و یا واژه «پاک نفس» در حکایت سی‌وسوم همان باب. فی‌الجمله، دولت وقت مجموع به روز زوال آمد و چنان که شاعر گوید:

هر که هست از فقیه و پیر و مرید وز زبان‌آوران پاک نفس
چون به دنیای دون فرود آید به غسل در بماند پای مگس
(فروغی، ۱۳۷۰: ۷۴).

۱۳- نتیجه

سعدی شیرازی، از بزرگ ترین دانشمندان و ادیبان ایرانی و مربیان بزرگ اجتماعی است که در باب آموزش مباحث اخلاقی، نیک بختی و سعادت افراد سخن گفته و حکمتی عملی را در حکایت‌ها، پند و اندرزهای اثر ارزشمند خود، گلستان، گنج‌نیده است. گلستان، به‌گمانی تاثیرگذارترین کتاب نثر در ادبیات فارسی است. به‌طوری‌که برخی از اشعار و عبارات این کتاب نفیس از جمله نثر معروف دیباچه همواره بر سر زبان‌ها بوده و شعر مشهور «بنی آدم» که به تعبیری بر سر در سازمان ملل منقوش و آویخته، از نمونه شاهکارهای ادبی این ادیب فرهیخته به‌شمار می‌رود.

توجه سعدی به انسان و رفتارهای آدمی در موقعیت‌های مختلف موجب شده است تا عقاید او منطبق با بسیاری از یافته‌های روان‌شناسی باشد و این امر، محققان را بر آن داشته تا آثار این شاعر و نویسنده اندیشمند را از دیدگاه نظریه‌پردازان مختلف مورد نقد و بررسی قرار دهند که تطبیق آن‌ها با نظریه شناختی- اجتماعی بندورا اساس و هدف این پژوهش بوده است.

پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دیدگاه‌های سعدی با مفاهیم عمده یافته‌های نظریه شناختی- اجتماعی آلبرت بندورا منطبق است. آگاهی سعدی از خصایص روح آدمی، حالات، اعمال، رفتار و افکارش از او یک روان‌شناس ساخته که دیدگاهش به راحتی قابل درک و استنباط است و بن‌مایه‌های روان‌شناسی را در داستان‌ها و حکایاتش می‌توان یافت. مفاهیم عمده نظریه شناختی- اجتماعی بندورا از جمله: موجبیت متقابل و الگوی سه عاملی (محیط، فرد و رفتار)، عاملیت انسانی (عمدی بودن، پیش‌اندیشی، خودواکنشی و اندیشه‌ورزی)، تعمیم، خودکارآمدی، اثر موجی و هم‌سامانی از مفاهیمی بوده که سعدی به نحوی به بیان آن‌ها در حکایت پرداخته است.

او در روش‌های تعلیم و تربیت نیز به تشویق و تنبیه در موقعیت مناسب و به اندازه متعادل، معتقد است و در برخی موارد به تقویت، تنبیه و ترس‌جانشینی نیز اشاره کرده است. او همچنین برای تأثیر هم‌نشین و نقش الگو و سرمشق در رفتار فرد، اهمیت بسیار قائل است و در این مورد نیز افکارش با بندورا و یادگیری مشاهده‌ای وی، تطابق نسبی دارد. چهار فرایند مؤثر بر یادگیری مشاهده‌ای (توجه، یادداری، فرایندهای تولید رفتاری و انگیرشی) امر دیگری است که سعدی در تعلیم و تربیت به شیوه صحیح به آن پرداخته و در این امر نیز با بندورا، هم‌عقیده است.

سعدی به بسیاری از مطالب مهم روان‌شناختی در قالب حکایات دلنشین و آموزنده اشاره نموده و این امر موجب شده است که سخنان وی تأثیر بیشتری در مخاطب داشته باشد.

۱۴- منابع

- آقایوسفی، علیرضا و دیگران (۱۳۸۶). روان‌شناسی عمومی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور، چاپ اول.
- رستگار فسایی، منصور (۱۳۷۵). مقالاتی درباره زندگی و شعر سعدی. تهران: امیرکبیر.
- ساجدی صبا، طهمورث (۱۳۸۳). از ادبیات تطبیقی. پژوهش ادبیات معاصر جهان. دوره ۹، شماره ۱۷، تابستان و پاییز، از صفحه ۲۱ تا ۲۸.
- ستوده، هدایت اله (۱۳۷۴). درآمدی بر روان‌شناسی اجتماعی. تهران: مؤسسه انتشارات آوای نور.
- سعدی شیرازی، مصلح‌الدین (۱۳۸۲). گلستان سعدی. بر اساس نسخه محمدعلی فروغی. تهران: نشر سرایش.
- سعدی شیرازی، مصلح‌الدین (۱۳۸۸). گلستان سعدی. مصحح عزیزالله علیزاده، تهران: فردوس.
- سلطانی، منظر و طاهره صادقی (۱۳۹۰). تصویرپردازی عاطفی (خشم و ترس) در بوستان سعدی با تکیه بر مباحث روان‌شناسی. فصلنامه تخصصی سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی (بهار ادب، علمی-پژوهشی)، سال پنجم، شماره اول.
- السون، متیو. اچ؛ هرگنهان، بی. آر (۱۳۸۸). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. ترجمه علی‌اکبر سیف. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش). تهران: نشر دوران.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۷۸). فرهنگ توصیفی علوم تربیتی. تهران: انتشارات اسرار دانش.
- کدیور، پروین (۱۳۸۵). روان‌شناسی تربیتی. تهران: سمت.
- کمیسیون ملی یونسکو (۱۳۶۶). ذکر جمیل سعدی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، اداره کل انتشارات و تبلیغات.
- لفرانکوئیس، گای آر (۱۳۷۰). روان‌شناسی برای آموزش. ترجمه منیجه شهنی بیلاق. تهران: چاپخانه آرین.
- میدانی، مرضیه و علیرضا بخشایش (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی نمودهای انسان‌گرایی در گلستان سعدی با رویکرد روان‌شناسی انسان‌گرا. کاوش‌نامه زبان و ادبیات فارسی، شماره ۲۴.
- نظری، جلیل؛ الهی‌زاده، صغری و خسرو رضانی (۱۳۹۱). نقد روان‌شناختی گلستان سعدی. فصل‌نامه پژوهش‌نامه ادبیات و زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد فیروزآباد، سال اول، شماره اول.
- یوسفی، غلام‌حسین (۱۳۸۶). چشمه روشن، دیداری با شاعران. تهران: انتشارات علمی.

Kafafi, Mohammad Abdolsalam. (1389/2010). *Adabiyate Tatbigi* (Comparative literature). Tranl. by Seyyed Hossein Seyyedi. 2. Ed. Mashhad: Behnashr.

Bandura, Albert. (1390/2001). SOCIAL COGNITIVE THEORY: An Agentic Perspective. *Department of Psychology*. Stanford University, Stanford, California 94305-2131, 152:1-26.