

کتابخوانی توسعه
۱۱

معرفی کتاب



تربیت چه چیز نیست؟

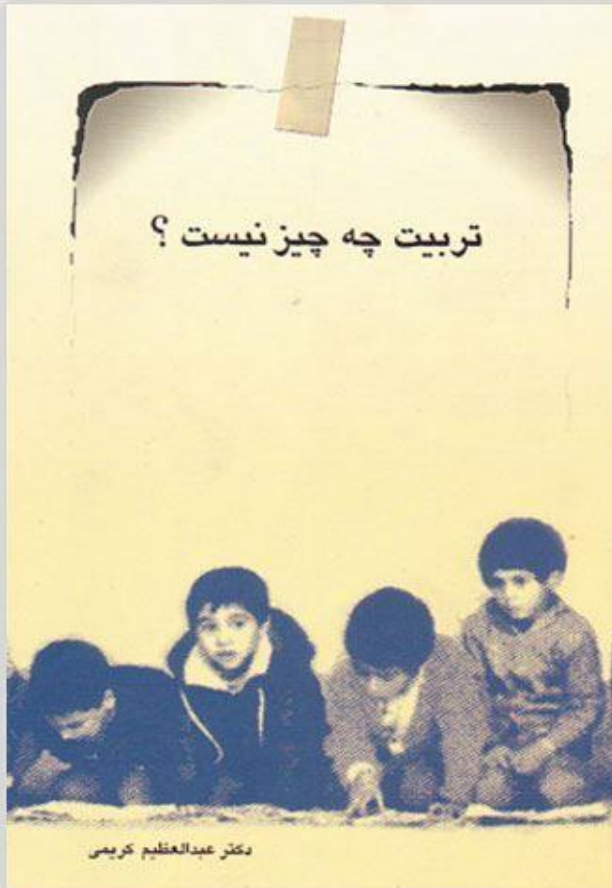
نویسنده: عبدالعظیم کریمی



فهرست مطالب

- تصویر روی جلد کتاب..... ۲
۱. کلیات..... ۳
- ۱-۱. شناسنامه کتاب..... ۳
- ۲-۱. ایده محوری کتاب..... ۳
- ۳-۱. مخاطبین اصلی کتاب..... ۳
- ۴-۱. معرفی نویسنده..... ۳
- ۵-۱. چکیده مطالب کتاب..... ۴
۲. معرفی محتوای کتاب..... ۵
۳. پیشنهادهایی به خوانندگان..... ۲۷

تصویر روی جلد کتاب



معرفی کننده کتاب:

حسین قربانی (پژوهشگر پویش فکری توسعه) / تابستان ۱۳۹۷

۱. کلیات

۱-۱. شناسنامه کتاب

انتشارات منادی تربیت

تربیت چه چیز نیست؟

نویسنده: عبدالعظیم کریمی

نوبت چاپ: نهم ۱۳۹۰

شمارگان: ۳۰۰۰

شابک: ۹۷۸-۹۶۴-۳۴۸-۰۸۷-۵

تلفن انتشارات: ۰۲۱۸۸۸۹۴۲۹۶

<https://www.monadi.org>

Email: info@monadi.org

۱-۲. ایده محوری کتاب

«تربیت کردن»، مشکل اصلی «تربیت شدن» است!

۱-۳. مخاطبین اصلی کتاب

مخاطبین اصلی این کتاب، کنشگران حوزه‌ی تعلیم و تربیت، معلمان و علاقه‌مندان به این حوزه است.

۱-۴. معرفی نویسنده

عبدالعظیم کریمی عضو هیئت علمی پژوهشگاه تعلیم و تربیت و مسئول هماهنگ‌کننده ملی در مرکز ملی مطالعات بین‌المللی تیمز و پرلز^۱ است. وی دارای دکترای روان‌شناسی

است و در زمینه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی فعالیت دارند. دکتر کریمی تاکنون بیش از ۴۴ عنوان کتاب تألیف کرده و مقالات و پژوهش‌های بسیاری نیز در این حوزه انجام داده است. برخی از مهم‌ترین کتاب‌های وی که در حوزه تربیت نگاشته شده است عبارتند از:

- آموزش علیه آموزش (۱۳۹۵)
- آموزش به مثابه پرورش (۱۳۸۱)
- آموزه‌های غیرمنطقی (۱۳۸۱)
- آوا و نوا در تربیت (۱۳۸۱)
- نیمه‌ی پنهان آموزش و پرورش رسمی (۱۳۸۱)
- تربیت طربناک (۱۳۸۰)
- سازه‌های تربیت و دموکراسی (۱۳۸۰)
- تعلیم و تربیت به کجا می‌رود؟ (۱۳۷۹)
- کودک و مدرسه (۱۳۷۸)
- تعلیم و تربیت نامرئی (۱۳۷۶)
- حکمت‌های گمشده در تربیت (۱۳۷۶)
- تربیت در طبیعت (۱۳۷۴)
- تربیت دینی (۱۳۷۴)
- تربیت طبیعی (۱۳۷۴)
- مراحل شکل‌گیری اخلاق در کودک (۱۳۷۴)
- تربیت آسیب‌زا (۱۳۷۳)

۵-۱. چکیده مطالب کتاب

کتاب «تربیت چه چیز نیست؟» در پی پیراستن کج فهمی‌ها و بدفهمی‌ها از مفهوم و معنای تربیت است. نویسنده در این کتاب با ارائه‌ی مثال‌ها و مستندات عینی و ملموس، به توصیف و ترسیم تربیت اصیل پرداخته است. تربیتی که مبرا از دخل و تصرفات و نیات ابزارگرایانه بزرگسالان است، تربیتی که هستی خود را از اصالت و فطرت کودکی



می‌گیرد و با ذات هستی یگانه است. بنابراین، کتاب «تربیت چه چیز نیست؟» مخاطرات و آسیب‌های تربیت غیراصیل را به مخاطبان تذکر می‌دهد و والدین و کارگزاران آموزشی را به بازگشت به تربیت طبیعی، درونی و فطری دعوت می‌کند، تربیتی که کودکان را بر مدار صلح، مهربانی و پذیرش تفاوت‌ها فرا می‌خواند و آنها را با زندگی در جهان کودکی آشتی می‌دهد.

۲. معرفی محتوای کتاب

مقدمه

هر زبانی که به ما ارث می‌رسد در آن واحد هم وسیله است و هم دام. وسیله است، چون با آن تجربه‌هایمان را نظم می‌دهیم و اطلاعات حاصل از واقعیت جاری پیرامون خود را با واحدهای زبانی کلمه‌ها، جمله‌ها و گزاره‌ها در می‌آمیزیم؛ دام است، چون در سیطره‌ی دانش اکتسابی، خلاقیت، نواندیشی و بازآفرینی خود را از دست می‌دهیم. وسیله است، زیرا با آن گستره‌ی اندیشه‌آموزی خود را وسیع‌تر می‌کنیم؛ دام است، زیرا اقتباس‌کننده‌ی اندیشه‌ی دیگران می‌شویم. در واقع به جای آنکه خلق‌کننده‌ی اندیشه‌ها باشیم، تقلید-کننده‌ی کلمات هستیم. در اکتساب و تقلید از اندیشه‌هاست که به تعبیر «امانوئل کانت»، دانشمندی ساختگی بار می‌آید که دانش در آن رشد نکرده و فقط ظاهرشان را به لعابی اندوده کرده‌اند. به همین دلیل است که گاهی به دانشمندی (یا بهتر بگوییم به افراد تحصیل کرده‌ای) برمی‌خوریم که فهم و درک کمی دارند. همچنین به همین دلیل است که دانشگاه‌ها بیش از سایر مؤسسات جامعه مغزهای آشفته تولید می‌کنند.

«کانت» نیز همچون «روسو» می‌خواهد که از آموختن اندیشه‌ها خودداری کنیم و این مانع بزرگی است برای «اندیشه‌ورزی». آموختن اندیشه‌ها وسیله است، چون با نظریات، نگرش‌ها و یافته‌های علمی آشنا می‌شویم و «دام» است چون این‌گونه اطلاعات بیرونی مانع کشف معرفت درونی می‌شود. بر این اساس حکایت تربیت و روش‌ها و مفاهیم تربیتی نیز از این قاعده مستثنی نیست. به همان میزان که خود را به تعریف تربیت نزدیک می‌پنداریم، ضرورت بازنگری و نواندیشی نسبت به آن را از دست می‌دهیم. به همان نسبتی که به تعریف جامعه از تربیت می‌پردازیم، خصوصیات متمایز کننده‌ی آن

را نسبت به مفاهیم مشابه و مجاور نادیده می‌گیریم. اما به نظر می‌رسد در پاره‌ای از موارد، به ویژه در موضوع و مفهوم تربیت، آن دسته از خصوصیات که تربیت را از سایر مفاهیم جدا می‌کند بیشتر ما را به مفهوم واقعی نزدیک می‌کند. همچنان که ادیسون در ماجرای اختراع خود با همین روش به برق دست یافت. زمانی که خبرنگاری این سؤال مهم را مطرح کرد که کدام راه شما را به اختراع برق رهنمون ساخت، او پاسخی شگفت و در عین حال متناقض‌نما و ناهمگون را بیان داشت و گفت آنچه مرا به اختراع برق نزدیک کرد صدها راهی بود که به برق ختم نمی‌شد و این راه‌های متمایزکننده مبنای راه اصلی بود. به عبارت دیگر تسلط همه‌جانبه بر یک پدیده پیچیده، مستلزم جداشدن از آن و نگاه بیرونی در کنار نگاه درونی به آن است.

این‌گونه است که تربیت علیه تربیت شکل می‌گیرد و آنچه تربیت نیست به جای آنچه باید باشد می‌نشیند. پرده برداری از این جایجایی نیازمند کالبد شکافی نگرش‌های موجود نسبت به مفاهیم و فرایندهایی است که در امر تربیت مداخله‌گری‌های آسیب‌زا دارند. این اثر در پی بازنمایی مجموعه اقداماتی است که در قلمرو تربیت قرار نمی‌گیرد اما به اشتباه جایگزین تربیت شده است.

بخش اول

تربیت چه چیز نیست!

پرسش «تربیت چیست؟» شاید بدیهی‌ترین، واضح‌ترین و در عین حال از غیرضروری‌ترین پرسش‌هایی است که به ذهن می‌رسد، از آن بدیهی‌تر و واضح‌تر آنکه بخواهیم در مورد این سؤال که «تربیت چه چیز نیست؟» ببیندیشیم. اما به واقع تربیت را چگونه می‌توان تعریف کرد؟ اگر در تعریف تربیت اتفاق نظر وجود داشته باشد (که البته بسیار بعید است) بلافاصله سؤال دیگری پیش رویمان قرار می‌گیرد که هدف از تربیت چیست؟ اگر موفق شویم در تعیین و تبیین هدف نیز به تفاهم برسیم، سؤالی اساسی‌تر مطرح می‌شود که روش‌های تربیتی که از طریق آنها بتوان به اهداف تربیتی رسید کدام است؟ در کنار همه این پرسش‌ها، پرسش محوری‌تر آن است که رابطه‌ی بین تربیت‌کننده و تربیت‌شونده باید چگونه باشد؟



از طرف دیگر نبود تمایز شفاف بین واژه‌ها و مفاهیم مشابه و مجاور در حوزه علوم تربیتی همچون: تعلیم، تزکیه، تدریس، آموزش، تربیت، پرورش، عادت‌دادن، بارآوردن، پروراندن، خودادن، مطیع کردن، شرطی کردن و امثال آن باعث شده است تا جایگاه تربیت و مفهوم درست آن در هاله‌ای از ابهام قرار گیرد و تنها از طریق پیرایش و زدایش می‌توان به درک درست آن دست یافت!

اولین مانع فهم تربیت، مکانیکی و ایستا تلقی کردن آن است، به نحوی که تصور می‌شود متربی همچون مومی در دست تربیت‌کننده است تا به هر شکلی که خواسته باشیم آن را تغییر دهیم. یا اینکه درون متربی را همچون مخزنی بدانیم که باید با مصالح و مواد تولیدشدنی نسل بزرگسال پر شود.

دومین مانع فهم تربیت، «محصول‌مداری» و کالاپنداشتن تربیت است. به این معنی که تصور می‌رود باید از فرد تربیت‌شده در جهت تحقق نیازهای اقتصادی و سیاست‌های اعلام شده جامعه بهره‌برداری شود.

سومین مانع فهم تربیت، این است که تربیت را یک امر بیرونی، تزئینی و اندودی تلقی کنیم. چنانچه عده‌ای معتقدند تربیت عملی است که نسل بالغ درباره نسلی که هنوز قادر به زندگی اجتماعی نیست معمول می‌دارد. یا تربیت عبارتست از یک اثر عمدی و یک-طرفه از جانب بزرگسال بر روی کودک به منظور سازگار کردن او با قوانین و مقررات اجتماعی.

چهارمین برداشت انحرافی از تربیت، معطوف به هدف تربیت است که تصور می‌شود برای پرورش هر فرد باید اهدافی از قبل پیش بینی شده تعیین کرد تا متربی به سوی آن سوق داده شود. حال آنکه هدف تربیت در خود تربیت است. مربی باید خود را با اصالت‌های فطری و مقاصد طبیعی و تکوینی متربی که در فرآیند شکوفایی و به فعلیت رسیدن استعدادهاش کشف می‌کند مطابقت دهد، نه آنکه متربی را با اهداف خود همسو کند.

پنجمین خطای ادراکی از مفهوم تربیت، در «روش» تربیت است. یعنی عده‌ای تصور می‌کنند جریان تربیت باید از طریق ادامه‌ی آموزش‌ها، یاددهی و اطلاعات بیرونی شکل گیرد. حال آنکه تربیت امری اکتشافی است نه اکتسابی. حتی اگر ما قصد آن را داشته

باشیم که متربی را به سعادتی واقعی خود برسانیم باید شرایطی فراهم آوریم تا سعادتی خویش را در درون خود کشف کند، نه آنکه ما سعادتی را از بیرون برای او ابداع و اختراع کرده و در اختیار او بگذاریم. گویا به همین سبب است که اخیراً چالش بزرگی بین نظریه‌پردازان برنامه‌ی درسی ایجاد شده است که آیا روش بر محتوی مقدم است یا محتوی بر روش؟ و آیا محتوای تربیت تابع آرمان‌های از پیش تعیین شده است یا تابع شرایط اثرپذیری متربی از محتوای تربیت؟

به نظر می‌رسد اگر بخواهیم به کشف معنای تربیت و روش‌های بنیادی تربیت نزدیک شویم، اولین گام دور شدن از معنای کاذب و روش‌های وارونه‌ای است که در تربیت به کار می‌بندیم. برای اینکه بتوانیم این «دور شدن» را به آن «نزدیک شدن» پیوند دهیم ناگزیر باید از یک رویکرد متناقض‌نما و یک طرح و الگوی «ناهمساز» استفاده کنیم. آنگاه قادر خواهیم بود با رودررو قرار دادن این دو مفهوم مشابه، عنصر «اصلی» را از عنصر «بدلی» باز شناسیم.

فصل اول: تربیت، علم نیست!

حکایت «تربیت» و چگونگی تربیت آدمی، حکایت سخنی است که مولانا با اعجاز و اختصار به زیبایی بیان کرده و نشان می‌دهد که علم انسان به خودش همچون دیدن کعبه است از بام کعبه! و چون در خود غرق است، از آن دور است و چون به خود نزدیک است حجاب خود است و باید برای دیدن خود قدری از خود دورتر رود.

نگاهی به تاریخ علم نشان می‌دهد که دورترین پدیده‌ها، زودتر از دیگر پدیده‌ها مورد مطالعه قرار گرفته است (مانند علم نجوم) و نزدیکترین پدیده‌ها به انسان (مانند علم روان‌شناسی و جامعه‌شناسی) دیرتر از دیگر شاخه‌های علوم، مورد آزمایش و مطالعه عینی قرار گرفته است.

از جمله محدودیت‌های مکتب اثبات‌گرایی، معرفی روش تجزیه و تحلیل پدیده‌ها بود. به نحوی که برای مطالعه هر عنصری از جهان باید آن را به ذرات ریز تجزیه کرد و روح حاکم بر آن را به اجزای تقلیل‌یافته تبدیل ساخت. تا آنجا که مقدور است باید پنبه‌ی واقعیت را حلاجی کرد که دست آخر جز گرد و غباری از واقعیت باقی نماند، زیرا آدمی

به طور سنتی کوشیده است برای درک یک واقعیت آن را به اجزایی تقسیم کند و مطالعه‌ی اجزای مختلف را به علوم مختلف وا گذارد و از فرایند عمل جدا سازد. اما چون امروز درک مسئله مشارکت علوم مختلفی را طلب می‌کند توان دید واقعیت به صورت کل و تشخیص ارتباط درونی اجزای آن برای دستیابی به دانش و خلق دانش بیشتر امری اجتناب ناپذیر است.

در پاسخ به این سؤال که اصول و فنون تربیت را چگونه باید اخذ و تدوین کرد؟ و یا منابع تعیین ملاک‌های تربیت اصولی از کجا سرچشمه می‌گیرد؟ باید گفت که این کار به احتمال زیاد از عهده علم بر نمی‌آید. هر چند علم در این راه می‌تواند به عنوان یک مساعدت‌کننده باشد اما مبانی، اصول، روش‌ها و اهداف تربیت محدود به تجربه‌های علمی نخواهد بود و کوشش‌های دانشمندان علوم تربیتی و روان‌شناسان در این زمینه به توفیق زیادی منتهی نشده است. تربیت پیش از آنکه علم باشد، بصیرت است و پیش از آنکه تجربه‌ی علمی باشد تجربه‌ی شهودی است. اینکه تربیت علم یا فن نیست و در عین حال هم علم است و هم فن و یا اینکه تربیت هنر است و در عین حال باید با علم و فن نیز همراه باشد احتمالاً ذهن خواننده را در هاله‌ای از تناقض قرار می‌دهد که چگونه یک پدیده‌ی روان‌شناختی و رفتاری را می‌توانیم از قلمرو علم خارج کنیم و در عین حال از یافته‌های علمی و دیدگاه‌های نظری بهره‌مند شویم.

اگر بخواهیم تربیت را در قلمرو سه حیطة علم و فن و هنر تبیین کنیم، حیطة تعیین‌کننده بُعد هنری و ذوقی در روش‌های تربیتی است که قابل انتقال و اکتساب نبوده و باید هرکس به تناسب ذوق و ابتکار خویش و موقعیت‌هایی که حاصل می‌شود آن را ابداع کند. در بُعد علمی یک دیدگاه نظام‌مند بر اساس شناخت‌شناسی جدید در حوزه علیت حلقوی می‌تواند در تبیین سبب‌شناسی و تغییر رفتار ما را یاری دهد و در بعد ف، تنها در بخشی از رفتار و در پاره‌ای از امور آن هم در رابطه با حیطة‌شناختی و روانی - حرکتی می‌توان از آن بهره جست.

فصل دوم: تربیت، اجتماعی کردن نیست!

در غالب کشورها، هدف از تربیت کودکان و نوجوانان، «اجتماعی کردن» آنان و در نهایت فراهم ساختن شرایطی است که نسل جدید با توجه به هنجارها و ارزش‌های پذیرفته شده، خود را سازگار کند. به عبارت دیگر، هویت هر فرد در هویت اجتماعی آن جامعه مزوج می‌شود؛ به طوری که تمایز یافتگی و خصوصیت منحصر به فرد بودن افراد درحاکمیت و اقتدار هنجارها و قواعد جامعه رنگ می‌بازد.

آیا هدف از تربیت فقط محدودکردن، هم‌رنگ‌ساختن و هم‌نواکردن افراد جامعه با مصلحت‌ها و هنجارهایی است که از قبل برای آنها تعیین شده است؟ هدف تربیت، پرورش افرادی با قدرت عمل و تفکر مستقل است که در عین حال، خدمت به جامعه را والاترین مسئله زندگی خود بدانند. زیرا تعلیم و تربیت، مسئولیت پرورش خصوصیات متمایز هر فرد را بر عهده دارد. تمایز فرد شکل نهایی خود را در فعالیت‌های کاملاً شخصی، فاعلی و درونی که خارج از فشارها و هم‌رنگی‌ها و هم‌نویایی‌های اجتماعی است، ظاهر می‌سازد.

اجتماعی کردن افراد، نفرد را از بین می‌برد. چرا که تربیت اگر محدود به اهداف جامعه باشد، بیشتر به پرورش هوش یا به مصنوعی کردن حرکات رفتار که جنبه‌های ظاهری شخصیت هستند می‌پردازد تا به درون مایه‌های فطری فرد. از این روست که تربیت خادم اجتماع و همساز با مصلحت‌های اجتماعی در بند سعادت فرد نیست، بلکه به سودمندی جامعه می‌اندیشد و به ارزش‌های معنوی و نیازهای فردی واقعی نمی‌گذارد. یعنی فرد را در خدمت منافع خود هویت می‌بخشد و براساس نیازهای اعلام‌شده تربیت می‌کند.

بنابراین انسان یک مفعول صرف تعلیم و تربیت نیست، بلکه در وهله اول فاعل آن است. به عبارت دیگر، واسطه اصلی، عامل دینامیک اولیه و یا نخستین نیروی محرکه در تعلیم و تربیت، اصل حیات درونی آن کسی است که تربیت می‌شود. شکوفایی و تحقق خود در تربیت واجد دو معناست. یکی به عنوان شکوفایی فردیت و دیگری به عنوان شکوفایی شخص، اما قبل از هر چیز این شخص است که باید شکوفا شود. در

حالی که اجتماعی کردن افراد، چنانچه استقلال و جوهره‌ی تمایز یافتگی آنها را نادیده بگیرد مانع تحقق چنین هدفی می‌شود.

فصل سوم: تربیت، بارآوردن نیست!

تربیت «بارآوردن» نیست! فرق است بین «پروراندن» و «بارآوردن»؛ بار آوردن مفهومی است که برای پدید آوردن دگرگونی‌های معینی که «دیگری» و «دیگران» آن را مدنظر دارند به کار می‌رود. یعنی در بارآوردن، طبیعت درونی یا اساساً در نظر گرفته نمی‌شود و یا فرع بر خواسته‌ها و اهداف بیرونی است. اما در پروراندن، اصل و بنیاد مایه‌های تربیت و جهت گیری‌های آن از درون نشئت می‌گیرد. پروراندن یعنی فراهم آوردن زمینه برای نمایاندن توانایی‌هایی که بر اساس فعالیت آزاد پرورش‌یابنده شکل می‌گیرد. اما بارآوردن، شکل دادن طبیعت کودک بر اساس قالب‌ها و هدف‌های بیرونی و ساختگی است که غالباً به شکل فرمان دادن، تحمیل کردن، عادت دادن، شرطی کردن و در نتیجه محدود کردن و مسخ کردن شخصیت و تمامیت وجودی فرد است. در بارآوردن هدف از تربیت، رام کردن، اهلی ساختن و دست پرورده‌سازی کودک است. ولی در پروراندن، آزادساختن است. در بارآوردن، کودک تابع شخصیت بارآورنده شکل می‌گیرد و در پروراندن متناسب با شاکله و اقتضای وجود خویش متحول می‌شود.

فصل چهارم: تربیت، تغییر دادن نیست!

به طور کلی طرح‌های تربیتی دو گونه‌اند:

(الف): طرح‌های مبتنی بر یک سلسله مقصد که قبلاً انتخاب شده‌اند و انسان صرفاً به عنوان شی که باید مطابق آن طرح‌ها ساخته شود در نظر گرفته می‌شود. بر حسب این طرح‌ها انسان باید تربیت و ساخته شود. آنچنان که یک پارچه باید طبق طرح قبلی دوخته شود.

(ب): طرح‌هایی مبتنی بر واقعیت انسان و اقتضای فطری و سرشتی او و یافتن راهی برای تقویت و تکمیل آنها. این طرح‌ها، طرح‌هایی است که باید با واقعیت انسان تطبیق داده شود و راه رشد دادن او کشف و مقصدها از انسان باید استخراج شود. آنچنان که یک

باغبان طرح‌های خود را از روی مطالعه گل‌ها تهیه می‌کند و هدفش رشد دادن گل‌هاست و برای این منظور، علل رشد، موانع رشد، و آفات رشد را کشف می‌کند. بدین ترتیب هنر مربی، تغییر دادن، شکل دادن و جهت دادن تصنعی به طبیعت کودک نیست. زیرا تربیت، تزئین کردن و نقاب زدن بر شخصیت نیست، بلکه آشکار کردن، نمایان ساختن و پرده برداشتن از چهره طبیعی و خمیرمایه فطری کودک است تا او همان شود که طبیعت و فطرتش اقتضا می‌کند. در واقع تربیت باید معطوف به قابلیت‌ها و درون مایه‌های منحصر بفرد کودک باشد و نه خواسته‌های خودمدارانه بزرگسالان.

فصل پنجم: تربیت، عادت دادن نیست!

از نظر علمای تربیتی قدیم، بخشی از اخلاقیات و فضایل را باید به صورت ملکات در انسان ایجاد کرد و از نظر این افراد، آدم تربیت شده کسی است که آنچه فضیلت نامیده می‌شود در او به صورت خوی و عادت پایدار درآمده باشد. انسان آن هنگام دارای اخلاق فاضله است که در عالم خواب هم ضد آن فعل اخلاقی از او صادر نشود، تا حدی که گفته‌اند: تربیت چیزی جز فن تشکیل عادت نیست. همین تعبیر و تعریف را به شکلی دیگر و با زبانی تازه‌تر و ابزار جدیدتر می‌توان در نظریه‌های جدید روان‌شناختی به ویژه در مکتب رفتارگرایی و شرطی‌سازی کلاسیک و کنشگر به خوبی مشاهده کرد.

در مقابل نظر فوق؛ گروهی معتقدند که تربیت فن برهم زدن عادت است و به تنها چیزی که انسان باید عادت کند این امر است که به چیزی عادت نکند. زیرا عادت جوهری عقلانی و ارادی یک رفتار را از بین برده و آن را به خودی خود، غیر ارادی می‌سازد و انسان را مانند ماشین، ابزار اجرای حرکات معین کرده و روح ابتکار، خلاقیت، انگیزه و احساس مسئولیت را از بین می‌برد. لذا از این نظر باید از تشکیل هر نوع عادت در کودکان جلوگیری و از تشویق آنان در مورد عاداتشان احتراز کرد. تنها چیز لازم، بازداشتن بچه‌ها از تشکیل عادات است و بدین منظور بهتر است شرایط زندگی آنان یکنواخت نباشد. هر قدر شخص به تشکیل عادت بیشتری تن بدهد به همان نسبت از آزادی و استقلال خویش کاسته است و این روش، خلاف تربیت عقلانی و ارادی است. از طرف دیگر، عادت مستلزم ثبات و تکرار فعالیت است و باعث صرفه‌جویی در نیرو و

تسهیل فعالیت‌ها و تغییر رشد می‌شود. عاداتی که با فکر و تأمل ملازم باشد شخص را به تازه جویی و ابتکار سوق می‌دهد. ولی عادات انفعالی، که منظور ما همین مفهوم است، جریان رشد و ابتکار را قطع می‌کند. بنابراین شاید بتوان گفت: تربیت، فن جلوگیری از تشکیل عادات است. عاداتی که مانع ظهور اراده، هوشیاری، اختیار و آزادی انسان می‌شود.

فصل نهم: تربیت، سرعت‌بخشیدن به مراحل رشد نیست!

«فرانسیس بیکن»^۱ گفته است: «به قوه‌ی فهم نباید بال و پر داد، بلکه باید بدان سراب افزود». این سخن بیانگر آن است که تعلیم و تربیت یک جریان تراکمی، خطی و شتاب-آمیز نیست، بلکه می‌تواند جنبه عمقی، حلقوی و تأملی نیز داشته باشد. هرگاه سعی می‌کنیم چیزی را زودتر از موعد طبیعی به کودکان بیاموزیم، آنها را از کشف دوباره آن به وسیله خودشان بازداشته‌ایم. اگر به کودکان اجازه دهیم که برای کشف یک مطلب سه روز وقت صرف کنند به سرعت رشد فکری آنها بیشتر کمک کرده‌ایم تا اینکه همان مطلب را در مدت سه دقیقه به آنها یاد بدهیم. این سرعت شتابنده برای انتقال مطالب و تزیق سریع دانش به کودک نه تنها به یادگیری معنی‌دار و تربیت درونی او کمکی نمی‌کند بلکه خود موجب کندی و یا حتی توقف و رکود نیز می‌شود. بنابراین معلم باید به جای سرعت‌بخشیدن به مراحل رشد و آموزش، نقش تحریک‌کننده این انگیزه طبیعی را داشته باشد. حال آنکه بیشتر آموزش‌ها و روش‌های تربیتی نقش خاموش‌کننده نیروی کنجکاوی را دارد و خود مانع بالندگی و خلاقیت درون‌زای دانش‌آموزان می‌شود.

فصل دهم: تربیت، آموزش دادن نیست!

اگر حرف‌زدن را به کودکان درس می‌دادیم، هرگز زبان باز نمی‌کردند». این عبارت از «جان هالت»^۲ مؤلف کتاب *زمینه‌های شکست تحصیلی* نقل شده است که نشان می‌دهد تا چه اندازه آموزش‌های مدرسه‌ای مانع تربیت است. در تعلیم و تربیت فعال، طرح

1. Francis Bacon
2. John Holt

«موقعیت‌های مبهم» در فضای آموزشی و پرورشی مهم‌تر از ارائه «موقعیت‌های معلوم» است، زیرا تنها در موقعیت‌های مبهم است که ذهن دانش‌آموزان تحریک می‌شود و از تعادل ایستا خارج و به یک تعادل فعال و پویا تبدیل می‌شود. هنر یک معلم، ارائه‌ی پاسخ‌ها نیست بلکه طرح سؤال‌های چالش‌انگیز و شوق‌آور است. به هر حال تعلیم و تربیت را باید از آموزش‌های مستقیم و یاددادن‌های یک‌سویه که آن را به ماشین انتقال اطلاعات و معلومات به دانش‌آموزان تبدیل کرده است، نجات داد و نظام تعلیم و تربیت را بر این اساس دگرگون کرد تا استقرار عادلانه عناصر و ساختار آن امکان‌پذیر شود. اگر گفته می‌شود: تربیت‌کردن، آموزش‌دادن نیست به این معناست که تفاوت بین اکتساب اطلاعات علمی را با کشف داده‌های علمی به خوبی روشن سازیم، زیرا در فرآیند کشف بیش از آنکه به معلوم‌ها بیندیشیم به مجهول‌ها توجه داریم، در حالی که در جریان تعلیم و تربیت کنونی معلمان سخت تلاش می‌کنند آنچه می‌دانند را به دیگران بیاموزند.

فصل هشتم: تربیت، شکل دادن نیست!

امروزه یکی از مشکلات بزرگ در تعلیم و تربیت کودکان، نگرش مخاطره‌انگیزی است که بین اولیا و مربیان نسبت به شکل‌دهی شخصیت کودکان وجود دارد. پاره‌ای از والدین بر این تصورند که هر قالب و الگویی که برای تربیت فرزندان خود را دارند می‌توانند بر روی آنها پیاده کنند و هر خواسته‌ای که خود آرزو می‌کنند را می‌توانند به کودک خود تحمیل کنند و از آن فراتر در مدرسه نیز معلمان و مربیانی هستند که بر این تصور غلط پافشاری می‌کنند تا دانش‌آموزان را متناسب با سلیقه و اندیشه خود پرورش دهند. حال آنکه تربیت، شکل‌دادن شخصیت کودکان بر اساس قالب‌های از پیش تعیین‌شده بیرونی نیست. ما حق نداریم کودکان را طبق ایده‌ها و قالب‌هایی که خود تراشیده‌ایم، تربیت کنیم. هر فردی خود منحصر به فرد است و باید به گونه‌ای متفاوت از دیگری تربیت شود. اغلب اولیا و مربیان در شکل‌دادن شخصیت کودکان به گونه‌ای عمل می‌کنند که همه‌ی امور مربوط به آنها را از مبانی سلیقه و خواسته و افکار خود عبور می‌دهند و هر رفتار و اندیشه‌ای که مطابق خواسته‌های آنها نباشد حق ظهور و بروز ندارد. این روش اصطلاحاً نوعی اخته‌کردن شخصیت محسوب می‌شود و کمترین آسیبی که بر ساختار

روانی و عاطفی کودک وارد می‌کند، این است که هویت، استقلال، یکتایی و خوداتکایی را از او سلب می‌کند.

فصل نهم: تربیت، دخالت کردن نیست!

بزرگترین و مؤثرترین دخالت در تربیت، کنارکشیدن از صحنه تربیت است؛ شاید این عبارت متناقض‌نما در ابتدا قدری شگفت‌انگیز باشد که چگونه برای دخالت مؤثر باید از صحنه تربیت کنار کشید؟ در واقع اگر بخواهیم در تربیت دخالت کنیم باید تربیت‌پرهیزی را جایگزین تربیت‌تجویزی کنیم. یکی از مریبان بزرگ گفته بود اگر می‌خواهید فرزندان تن نسبت به مسئولیت‌هایشان بی‌تفاوت نشوند سعی کنید نسبت به مسئولیت‌های آنها بی‌تفاوت باشید. اما به راستی چرا باید بی‌تفاوت بود؟ زیرا اگر ما دائما در کار آنها دخالت کنیم، به جای آنها تصمیم بگیریم و به جای آنها نگران و مضطرب شویم خودبخود به افرادی تبدیل می‌شوند که دیگر هیچ گونه احساس مسئولیتی از خود نشان نمی‌دهند و کارهای خود را به ما وامی‌گذارند و این واگذاری همراه با بی‌تفاوتی و وانهادگی در تمامی امور است.

کودکان به مانند نهال‌هایی هستند که «طبیعت» نیروی حیاتی رشد و کمال را در درون آنها به ودیعه نهاده است و این نیروها به طور طبیعی (بدون دستکاری‌های مصنوعی و تهدیدکننده) با پیمودن مراحل طبیعی جلوه‌گر می‌شوند. از این‌رو، نقش مربی باید «واگذارنده» باشد و نه «بازدارنده»، تسهیل‌کننده‌ی شکوفایی فطرت باشد و نه تغییر-دهنده‌ی طبیعت فرد. یعنی مربی باید به نیروهای نهفته در کودک اجازه شکفتن دهد و به کارآمدن یا واقعیت‌یافتن استعدادهایش به وسیله خود او کمک کند. کار مربی تنها راهنمایی و هدایت است و نه دخالت!

فصل دهم: تربیت، شکوفا کردن استعدادها نیست!

در تعریف تربیت گفته‌اند: تربیت عبارت است از فراهم ساختن زمینه برای شکوفا کردن استعدادهای انسان در جهت مطلوب. نقص بزرگ در این تعریف از تربیت، عبارت شکوفا-کردن است، زیرا نقش فعال متربی را نادیده می‌گیرد و نقش اصلی را به مربی و عوامل بیرونی می‌دهد. در شکوفا کردن - نه شکوفا شدن - فاعل تربیت، مربی است و متربی

یک نقش منفعل و خنثی دارد. حال آنکه در عبارت شکوفاشدن، فاعل، متربی است و مربی در اینجا زمینه‌ساز و مهیاکننده‌ی صحنه‌ی تربیت است. آنچه در این‌گونه تربیت مهم است تأکید بر فعال کردن خود متربی است. تکیه بر خودجوشی، خودانگیختگی، خودیابی و خودرهبری اوست تا از این طریق به مقصود نهایی که همان کمال مطلوب و تحقق خویشتن خویش است دست یابد. در واقع برای رسیدن به مطلوب، نقش فعال متربی اصل است و مربی باید مددکار و مشوق باشد. ما معمولاً استعدادهای کودکان را قبل از اینکه در موعد مقرر و در زمان طبیعی و در مراحل بهینه خود شکفته شوند می‌شکوفانیم. قبل از آنکه نیروی محرکه‌ی ذوق و شوق خیرجویی و حقیقت‌طلبی فطری آنان شکوفا شود، زودرس و شتاب‌زده از طریق نیروهای بیرونی آنها را به حرکت در می‌آوریم.

فصل یازدهم: تربیت، الگو دادن نیست!

بین «الگو دادن» و «الگو یابی» تفاوت هست. الگو دادن از بیرون مانع الگویابی از درون است. وظیفه مربیان ارائه‌ی یک‌جانبه الگوهای از پیش تعیین شده (هرچند مطلوب و پسندیده) به متربی نیست بلکه فراهم کردن شرایطی است که او با میل درونی و از روی نیاز، الگوهای مورد نظر خود را در جامعه و در محیط آموزشی و پرورشی خود کشف کند و نه اینکه با تبلیغات و پاداش‌ها آن را بپذیرد. الگوگرایی تقلیدی و تحمیلی و نه ارادی و آگاهانه در تربیت اخلاقی پدیده‌ای مذموم است، چرا که این نوع تربیت اساساً مبتنی بر شیوه‌ای غیردموکراتیک و اقتدارگرایانه است.

در الگودادن این مربی و بزرگسال است که برای افراد به طور اجباری و یا بر اثر مشوق‌های بیرونی الگو تعیین می‌کند و در الگویابی این متربی است که خود شخصاً برای کمال بخشیدن به نیازهای فطری و شکوفایی تمامیت خویش، الگوی مورد نظر را کشف و با آنها همانندسازی می‌کند. از این رو باید یادآور شد که الگودهی به سبک و روش اقتدارگرایانه و تحکمی، مانع الگویابی درونی و خودانگیخته از جانب متربی می‌شود و بجاست که در این روش به ملاحظات روانی - عاطفی در قلمرو نیازها و رغبت‌های

درونی توجه شود. کانت نیز بر این باور است که متربی از طریق ارائه‌ی نمونه و الگوهای فیزیکی تربیت نمی‌شود، بلکه از طریق پیروی آگاهانه از راهنماست که هدایت می‌شود.

فصل دوازدهم: تربیت، برخوردار ساختن نیست!

هنر مربی محروم ساختن کودک از پاسخ‌ها، محرک‌ها و امکانات آماده است تا او به واسطه‌ی تلاش و براساس تحریک نیاز، آنچه را که می‌خواهد با دست خویش و با کوشش و رنج سازنده بجوید. اولین و سازنده‌ترین مربی کودک، رنج‌ها و زحمتهایی است که در جریان رشد خویش تحمل می‌کند، زیرا آدمی تنها در برخورد با مشکلات و موانع است که خود را می‌یابد و در محرومیت شدید است که برخورداری را حس می‌کند! بعضی از پدر و مادرها برای اینکه فرزندانشان را خوشبخت کنند به طور دائم سعی می‌کنند به تمامی خواسته‌های فرزندان پاسخ مثبت دهند، همه نیازهایشان را برطرف کنند و محیط آنها را از هرگونه رنج و مشکلی دور کنند. کودکانی که در چنین محیطی رشد می‌کنند موجوداتی بدبخت، شکننده، مفلوج و بی‌کفایت خواهند بود که در هنگام برخورد با کوچک‌ترین حوادث و کمترین مشکلات خود را ضعیف یافته و احساس افسردگی و یأس و شکست می‌کنند، زیرا یاد نگرفته‌اند چگونه صبوری و شکیبایی کنند. هر اندازه یک مربی دلسوز احساس مسئولیت بیشتری برای تربیت متربی خود داشته باشد سعی می‌کند او را با سختی‌های و دشواری‌های بزرگتری مواجه سازد و تربیت بلامحوری را در مقابل ناز پروری قرار دهد.

فصل سیزدهم: تربیت، نصیحت کردن نیست!

مسلم است که بخش عمده‌ای از شخصیت کودکان در آن دسته از رفتارهایی شکل می‌گیرد که به صورت «غیرکلامی»، پنهان و خاموش ارائه می‌شود. تنها بخش اندکی از اثرگذاری‌های تربیتی - آن هم در سطح بسیار ناپایدار و گذرا - از طریق زبان و در قالب نصیحت و پند و اندرز حاصل می‌شود. متداول‌ترین و رایج‌ترین تصور غلط معلمان، مربیان و اولیا خانواده در تربیت این است که انتظار داشته باشند تا هرآنچه را به کودکان می‌گویند به صورت قلبی بپذیرند؛ در حالی که گفتن، تربیت کردن نیست. اظهارکردن واقعیت‌هایی که در ذهن وجود دارد یک انگیزه طبیعی است که شخص بزرگسال را وادار

می‌کند تا بخواهد دیگران هم از این واقعیت‌ها آگاه شوند. اما این آگاهی که در سطح شناختی آن هم در مرحله ناپایدار دانستن متوقف می‌شود نمی‌تواند تأثیر تربیتی به خود بگیرد. درست همان‌گونه که نوازش کردن کودک تب او را درمان نمی‌کند، گفتن واقعیت‌ها به او نیز نه چهل او را درمان می‌کند و نه مشکلات شخصیتی و رفتاری‌اش را.

فصل چهاردهم: تربیت، پاسخ به نیاز نیست!

سقراط می‌گوید: «هدف تربیت ایجاد نیاز است، و نه پاسخ به نیاز». امیل شارتیه^۱ مربی بزرگ با صراحت اعلام کرده بود: «هنر معلم گرسنه کردن فکر کودک است تا او با احساس گرسنگی، خود شخصاً برای سیر کردن ذهن خود به کوشش واداشته شود». از این‌رو، هنر معلم در تعلیم و تربیت کودک، تحریک کنجکاوی است و نه ارضای کنجکاوی، تشدید نیاز است و نه تخفیف آن، لاغر کردن ذهن است و نه فربه ساختن آن، نامتعادل ساختن ذهن است و نه متعادل کردن آن و همچنین، طرح مسئله برای تحریک نیاز به دانستن است و نه حل مسئله برای ارضای دانستن. در واقع همه اختراعات، کشفیات و ابداعات بزرگ بشری ریشه در تحریک نیازها داشته است. آنجا که نیاز و احتیاج در شدیدترین وضع خود تحریک شده است عمیق‌ترین و شگفت‌ترین یافته‌های علمی خلق شده است.

بنابراین، پیشرفت آدمی نه در پاسخ به نیازها که در توسعه و تقویت آنهاست. هرگاه بر اثر محرک درونی یا بیرونی، تعادل یا سکون درونی موجود بر هم زده شود، نیاز به وجود می‌آید. نیاز که خود نوعی احساس کمبود و نقصان در فرد است تولید انرژی یا نیرویی به نام «سائق» می‌کند. آنگاه موجود زنده برای رفع نیاز و جبران کمبود به تلاش و فعالیت واداشته می‌شود. پس لازمه پیشرفت و تکامل موجود زنده، بر هم خوردن تعادل در اوست. ژان پیاژه^۲ این فرآیند را اصل تعادل‌جویی می‌نامد. منظور پیاژه از این اصطلاح، جبران عدم تعادل است. موجود زنده در هر مرحله از تحول دارای ساخت‌شناسی ویژه‌ای است که او را قادر می‌سازد تا با محیط به مقابله برخیزد. اساساً در جبران عدم تعادل است

1. Émile Chartier
2. Jean Piaget

که فرد به پیشرفت و تحول نائل می‌شود. آنچه موجب تحریک فرد برای پیشروی به مراحل بالاتر می‌شود همان عدم تعادل است!

فصل پانزدهم: تربیت، نقش بازی کردن نیست!

فرزندان ما همانگونه «می‌شوند» که ما «هستیم»، نه آن‌گونه که «می‌خواهیم»! اگر این عبارت را در جریان تربیت کودکان حاکم کنیم، شاهد نوعی دگرگونی در روش‌ها و نگرش‌های تربیتی خواهیم بود. یعنی پیش از آنکه ما به عنوان بزرگسال بخواهیم آنچه را در آرزوی خود برای پرورش فرزندانمان داریم تحقق بخشیم، باید به آن نوع تربیت دست یافته باشیم تا فرزندانمان نیز همانگونه شوند که ما شده‌ایم.

براین اساس، تربیت یک جریان درونی، پنهان، وجودی، طبیعی و اغلب غیر عمدی است و با نقش بازی کردن و صحنه‌پردازی متفاوت است. اگر خود، افرادی تربیت‌نیافته باشیم و بخواهیم در ظاهر نقش افراد تربیت‌شده را بازی کنیم نه تنها کمکی به تربیت کودکان نخواهیم کرد بلکه آنها را افرادی متظاهر، ریاکار، دروغ‌گو و از نظر شخصیتی چندسویه و چندگانه بار خواهیم آورد. فرزندان ما در جریان الگویی از شخصیت ما، آن بخشی از وجود ما را همانندسازی می‌کنند که جزو طبیعت و منش ذاتی ماست و نه آن بخشی که در قالب نقاب و نقش و مدل‌های صوری و تصنعی از خود در می‌آوریم. پس اگر خواهان تربیت صحیح فرزندان هستیم باید تربیت‌کنندگان قبلاً تربیت شده باشند تا تربیت‌شوندگان به خوبی تربیت شوند.

فصل شانزدهم: تربیت، افزودن نیست!

په‌کی در کتاب وضع و شرایط روح عملی^۱ با شگفتی و اعجاب تمام می‌گوید: «آنچه شما آن را تجربه می‌نمایید، من آن را گم‌گشتگی و خفت و سقوط آدمی و از دست رفتن آدمی می‌نامم، پاک‌ی و بی‌خبری پر و تجربه تهی است . . . آنچه زاییده می‌شود پاک‌ی و بی‌خبری است و آنچه می‌میرد تجربه است. دانایی از پاک‌ی و بی‌خبری و نادانی از آن تجربه است. کودک پر است و بزرگسال تهی».

۱. کتابی از ژان فورانسیه.

هنر مربی در پرورش ذهن و تعالی روح و روان متربی نه از طریق افزودن و ارائه کردن مطالب، که در کاهیدن و حذف کردن است. مربی هیچ چیز را به گونه‌ای کامل نباید توضیح دهد. هرگاه مجموعه‌ای از پیام‌ها و توصیه‌های تربیتی را در ذهن خود کنار هم بگذاریم باز مکانی خالی می‌بینیم. بخش حذف شده آن همواره سرچشمه حادثه‌ای توأم با شگفتی اداری خواهد بود، زیرا به تعبیر روبر برسون^۱: «ما نه از راه افزودن بلکه از راه کاستن خلق می‌کنیم». ذهن ابزار تصور است و برای ندیشیدن باید پیراسته شود. پس باید ذهن را از غبار آلودگی‌ها و آرایش‌ها پاک کنیم. حتی ذهن باید از معرفت نیز آزاد شود، زیرا معرفت و دانستگی ذهن را منحرف می‌کند. ظرفیت گسترده ذهن برای جعل تصور، توهم و کژاندیشی را باید کناری نهاد تا ذهن بسیار روشن و شفاف و بسیار ساده شود.

فصل هفدهم: تربیت، کسب کردن نیست!

تربیت امری اکتشافی است و نه اکتسابی، زیرا یکی از مهم‌ترین جنبه‌های تربیت درونی این است که فرد شخصاً در تحقق استعدادها و توانمندی‌هایش نقش فعال داشته باشد. تربیتی که از طریق اکتشافی حاصل می‌شود، بادوام‌تر و اصیل‌تر از تربیتی است که از طریق اکتسابی، تحمیلی و القایی به دست می‌آید. همچنین تربیت اکتشافی به متربی کمک می‌کند تا آنچه را که بدان اعتقاد درونی پیدا کرده است، در موقعیت‌های مختلف بدون نظارت و کنترل بیرونی و به دور از تشویق‌ها و تنبیه‌های بیرونی، خودگردان و با باور درونی عمل کند.

در واقع، تربیت کردن فهماندن نیست، بلکه فراهم ساختن شرایطی است که متربی خود بفهمد. زیرا فرق است بین فهماندن و فهمیدن. در یاددادن و فهماندن، این مربی است که فاعل است و متربی منفعل، و در فهمیدن و یادگرفتن، این متربی است که فاعل و فعال است و مربی زمینه‌ساز و راهنما.

1. Robert Bresson

فصل هجدهم: تربیت، رام کردن نیست!

شاید به گمان بعضی از پدران و مادران و حتی مربیان، تربیت خوب، تربیتی باشد که به اطاعت‌پذیری و رام‌شدن متربی بیانجامد. از نظر آنها هرچه کودک رام‌تر و مطیع‌تر شود تربیت یافتگی او بیشتر و مستحکم‌تر می‌شود. والدینی که خواهان رام کردن فرزندان خود هستند بر این باورند که چون پرورش، نگهداری و رسیدگی فرزندان به عهده‌ی آنهاست، پس حق دارند که فرزندان خود را هرگونه که مایل هستند بار آورند. تربیت در نزد این گونه والدین، به انقیاد درآوردن فکر و اندیشه و عواطف فرزندان و مطیع ساختن آنها در چارچوب خواسته‌ها، آرزوها و مقررات خود است. این کودکان ابزار انسانی برای تحقق خواسته‌های والدین محسوب می‌شوند که از نظر حقوق کودک نوعی ظلم و یا نوعی سوءاستفاده و استثمار روانی و عاطفی از کودکان به شمار می‌آید. حال آنکه تربیت کردن نوعی رهاسازی، آزادپروری و پرورش روحیه‌ی استقلال و تفرّد است. انسانی که از خود آزاد نشده، به دیگری وابسته می‌شود و هنگامی که رام دیگری شد نمی‌تواند هویت خویش را شکل دهد و کسی که به هویت خویش دست نیابد تربیت در او تعطیل شده است. البته همه اینها بدین منظور نیست که اطاعت، فرمان‌بری، مطیع‌بودن و تابع مقررات‌بودن را نادیده بگیریم، بلکه اگر خواهان اطاعت مطبوع و نه اطاعت منفور در کودک هستیم باید استقلال او را حفظ کنیم.

بدین ترتیب، تربیت کردن، با دست‌آموز کردن، اهلی کردن و رام کردن متفاوت است. تربیت انسانی، آن هم انسان آزاداندیش و خداجو با روش‌های ماشینی مغایر است و شأن و منزلت آدمی فراتر از آن است که در این محدوده‌ی تنگ خود را رام و مطیع برنامه‌های از پیش تعیین‌شده کند.

فصل نوزدهم: تربیت، سازش دادن نیست!

در بسیاری از برداشت‌ها و تعریف‌های روان‌شناختی از تربیت آمده است: هدف از تربیت و پرورش کودکان این است که آنها به خوبی بتوانند با محیط پیرامون خود سازگار شوند. منظور این دسته از روان‌شناسان از مفهوم سازگاری، نوعی انطباق یک‌سویه برای هم‌رنگ شدن با محیط است. بدین معنی که افرادی را تربیت‌یافته می‌دانند که بتوانند

بدون چون و چرا و به دور از تردیدها و افکارها، با آنچه محیط اقتضا می‌کند و عوامل بیرونی حکم می‌کند خود را تطبیق دهند، تا آنجا که حتی رشد هوشی و تعالی شخصیت افراد را با میزان انطباق‌پذیری با محیط پیرامون اندازه‌گیری می‌کنند.

سازگاری در مفهوم اصلی خود یک کنش و واکنش دوجانبه بین فرد و محیط است که هم فرد باید خود را با محیط تطبیق دهد و هم محیط مطابق با ساختار شخصیتی و نگرش فرد تغییر یابد. اما متأسفانه هدف اغلب نظام‌های آموزش و پرورش این است که کودکان و نسل جدید را تا حد امکان به هم‌نوايي و سازش با آنچه در ساختار اجتماعی تثبیت شده است وادار کنند. این سازش که از اساس با سازگاری تفاوت دارد، دانش‌آموزان را در موضع انفعال، بی‌تفاوتی، درماندگی و نهایتاً عقب‌افتادگی قرار می‌دهد. به نحوی که آنها از ساده‌ترین و سطحی‌ترین مهارت‌های اجتماعی محروم می‌شوند. در پاره‌ای از اوقات این دانش‌آموزان از منظر متولیان مدرسه، آرام‌تر و بانضباط‌ترین و مطیع‌ترین دانش‌آموزان محسوب می‌شوند و حتی مورد تشویق قرار می‌گیرند چرا که با سازش خود، تسلیم مطلق به فرامین و محرک‌ها و دستور العمل‌ها هیچ‌گونه دردمندی برای مدرسه و یا خانواده ندارند.

فصل بیستم: تربیت، ارائه‌کردن نیست!

ما موجودات انسانی به شکل ذاتی مخلوقاتی دورنگر و غیب‌گرا هستیم و عالم را وقتی به روشن‌ترین وجه می‌بینیم که از آن فاصله بگیریم، زیرا جزئیات و شواهد نزدیک باعث اختلال است. این عبارات شاید دشوارترین و در عین حال لطیف‌ترین جنبه‌ی هنر تربیت را بیان کند. در واقع، همین هنر حذف‌کردن به جای ارائه‌کردن است که فرآیند تربیت را فعال می‌کند. همه‌ی آنچه در وجود ما پایدار و ماندنی شده است و غالب اندیشه‌ها و رفتارهایی که در ساختار ذهنی و روانی ما ریشه دوانیده به خاطر آن بوده است که خود در خلق و کشف آن دخالت مستقیم داشته‌ایم و بر عکس آنچه ناپایدار و سطحی و عاریه‌ای است معمولاً مواردی بوده که دیگران به طور مستقیم به ما ارائه کرده‌اند.

همه هنرهای متعالی، والایی و زیبایی خود را در کشف آن چیزی که از پرده نمایش غایب است می‌یابند. سینما از طریق حذف کردن و ضربان ارجاع به آنچه خارج از کادر است، هستی سایه‌ها را تضمین می‌کند و معنی می‌بخشد.

بخش دوم

چگونه تربیت نکنیم!

هزاران سال است که هزاران اندیشمند و نکته‌بین، درباره‌ی تربیت و اینکه چه باید کرد تا آدمی به درستی تربیت شود سخن گفته‌اند. جهت‌گیری غالب گفته‌ها و نوشته‌ها از موضع چگونه تربیت کردن بوده است. اما کمتر نوشته و یا اثری مشاهده شده است که تربیت را نه از زاویه‌ی بایدها بلکه از موانع نبایدها مورد بازبینی قرار دهد. اگر می‌توانستیم دستکاری نکنیم، توصیه نکنیم، دخالت نکنیم، شکل ندهیم، تغییر ندهیم و عادت ندهیم، امکان دستیابی به یک تربیت طبیعی، تربیت درونی، تربیت ناب و تربیت فطری بیشتر و بیشتر بود.

به عبارتی باید با صراحت اعلام کرد: آنجا که درمان آغاز می‌شود، آسیب شروع می‌شود. آنجا که تربیت کردن شروع می‌شود، تربیت‌شدن تعطیل می‌شود. آنجا که شکوفاندن انجام می‌گیرد، شکفتن پژمرده می‌شود. آنجا که راه‌بردن آغاز می‌شود، راه‌افتادن متوقف می‌شود. آنجا که تسریع و تعجیل در رشد دادن صورت می‌گیرد، پختگی و بلوغ در رشد به تأخیر می‌افتد. آنجا که پیام‌های تربیتی تحمیل می‌شود، درونی‌سازی پیام‌ها تعطیل می‌شود. آنجا که دینی کردن بچه‌ها برنامه‌ای و رسمی می‌شود، دینی شدن بچه‌ها سطحی و تصنعی می‌شود. آنجا که شخصیت بچه‌ها از بیرون تزئین می‌شود، سرمایه‌های فطری کودک از درون تهی می‌شود. آنجا که الگودهی آغاز می‌شود، الگویابی تعطیل می‌شود. آنجا که بیش از حد به تکالیف فرزندان خود حساس می‌شود، حساس شدن آنها را به تکالیف خودشان مانع می‌شویم. بالاخره آنجا که چه بایدها و چگونه بایدها، تربیت را از مسیر طبیعی، خودبخودی، فطری و درونی خارج می‌سازد، آنگاه چه نبایدها و چگونه نبایدها مبدأ و مبنای تربیت فعال می‌شود.

در اینجاست که سهم نیایدها در تربیت بیش از سهم بایدهاست؛ اثر دخالت نکردن نافذتر از اثر دخالت کردن است. به عبارت دیگر، اگر بتوانیم اصول تربیت نکردن را فرا- بگیریم، به تربیت شدن کودکان استحکامی پایدارتر بخشیده‌ایم. اگر بتوانیم قدرت ضعف در تربیت را بیابیم به قدرت تربیت، زیادتر افزوده‌ایم و اگر بتوانیم در حاشیه قرار بگیریم و از کنار، فعال باشیم بهتر و بیشتر وارد متن تربیت می‌شویم. بار دیگر تکرار می‌کنیم: آنچه را که از تربیت می‌دانیم خطرناک‌تر از آن چیزی است که نمی‌دانیم و آنچه را که به نام تربیت انجام می‌دهیم خطرناک‌تر از آن چیزی است که انجام نمی‌دهیم. پس می‌توان نتیجه گرفت در چنین شرایطی اگر هیچ اقدامی نکنیم و نگذاریم هیچ اقدامی صورت گیرد، قطعاً به جریان تربیت، بیشتر کمک کرده‌ایم. ی به عبارت دیگر، ندانستن بهتر از دانستن غلط است و نساختن، سازنده‌تر از کج‌ساختن است و شکل ندادن، شکل‌تر از بد شکل دادن است.

فصل اول: چگونه دخالت نکنیم!

حکایت تربیت آسیب‌زا و آموزش وارونه در تعلیم و تربیت جامعه‌ی ما، حکایت خطیر و تکان دهنده‌ای است. حکایت درمانگرهای بیماری‌زا و آموزش‌های فهم‌زدا همین ماجرای است که اولیا و مربیان به نام تعلیم و تربیت فرزندان به رغم نیت خیرخواهانه انجام می‌دهند و خود می‌دانند که آنچه را در پی اصلاح آن هستند جز تخریب، محصولی ندارد. آنچه را که به دنبال تقویت آن تلاش می‌کنند جز تضعیف، ثمره‌ای ندارد. می‌دانند که با گفتن، تربیت رخ نمی‌دهد. با نصیحت رفتار تغییر نمی‌کند و با فهماندن، فهمیدن به وجود نمی‌آید. با اینکه می‌دانند این اقدامات نتیجه‌ای ندارد اما نمی‌توانند از آن دست بکشند. این چگونه دانایی و توانایی است و این چگونه حکمتی است که می‌داند این دریا غرق‌کننده است، اما باز خود را در آن می‌اندازد. می‌داند این روش حل مشکل، مشکل را پیچیده‌تر، عمیق‌تر و پایدارتر می‌کند، اما باز دست از روش‌های آسیب‌زا برنمی‌دارد. می‌داند که کمک کردن و یاری کردن به کودک، قدرت اتکا به خود و منبع خودکفایتی را از بین می‌برد، اما باز دست از دستگیری تضعیف‌کننده برنمی‌دارد. می‌داند که ایجاد نیاز، ایجاد سؤال، ایجاد خلأ و ایجاد تشنگی برای کودک سازنده‌تر، مفیدتر و بارورتر است،

اما باز رفع نیاز می‌کند، پاسخ به سؤال می‌دهد، دفع خلاً می‌کند و سیراب می‌کند. می‌داند که قدرت یک پیام تربیتی به میزان حذف آن پیام است تا خودرآن را از درون بیابد و کشف کند، اما باز به طور کلیشه‌ای و لقمه‌ای آن را در دهان کودک می‌گذارد. می‌داند عظمت دانش هر فرد به میزان مجهولات و سؤالاتی است که در ذهن خود م‌پروراند، اما باز ذهن او را مملو از دانستن‌ها و تلمبازی از معلومات می‌کند. می‌داند که گویاترین و نافذترین کلام، خاموشی است اما باز از تب حرف نمی‌ایستد و با هجوم کلمات و بیداد جملات، فطرت حقیقت‌جویی کودک را کور و منفور می‌گرداند. می‌داند از بهترین نعمت رشددهنده برای کودک، محرومیت و مشکلات سازنده است تا او یاد بگیرد که چگونه در سختی‌ها و دشواری‌ها خود را بیابد و به مهارت‌های پیچیده دست یابد اما باز او را در نعمت آسایش و در گهواره‌ی رفاه به طور گلخانه‌ای نگهداری می‌کند. می‌داند که بهترین گنج، رنج است، بالاترین ثروت، قناعت است، شیرین‌ترین وصل، هجر است و راحت‌ترین لحظه، لحظه کار است، اما باز دلش رضا نمی‌دهد و بی‌نیازی را در جمع‌آوری مال و ثروت را در گنج‌خواهی و راحتی را در بیکاری می‌جوید. می‌داند که کودک باید کودکی کند و هر قدر این دوره طولانی‌تر باشد پختگی، بلوغ، کمال و شکوفایی او در بزرگسالی بیشتر می‌شود، اما باز هم دوران کودکی را کوچک می‌شمرد و آن را اتلاف وقت و بیهودگی در زندگی می‌داند که باید هر چه سریع‌تر طی شود. می‌داند نصایح خوب و پندهای زیبا زمانی به ثمر می‌نشیند که موقعیت خوب و پذیرش درونی از جانب گیرنده‌ی پیام فراهم باشد، اما همچنان به تولید رهنمود و انتشار پیام‌های مکرر خود ادامه می‌دهد.

فصل دوم: چگونه اقدام نکنیم!

آنچه در این نوشتار تهاجمی به تربیت، ترسیم شد پیش از آنکه اعلام نوعی موضع رسمی و علمی درباره موضوع تربیت باشد، و پیش از آنکه درصدد تعریف تربیت و ارائه‌ی راه‌حل‌های مشخص باشد، طرح بی‌غرضانه، بازتاب آزاد و برداشت نگارنده از مفهوم تربیت بود که در خلال آن یافته‌های پژوهشگران و نظریات اندیشمندان علوم تربیتی و روان‌شناسی به عنوان تکیه‌گاه‌های علمی و تجربی این برداشت نیز همراه گردید.

هدف از روی آوردن نامتعارف به رویکردی جدید از مفهوم تربیت از موضع سلبی آن، نشان دادن سهم بزرگ نبایدها، پرهیزها، اجتنابها، امساکها و نیست‌هایی است که باید در جریان تعلیم و تربیت کنونی بدان نگریسته شود. چرا که تاکنون به اندازه کافی و شاید بیش از اندازه کافی از بایدها و دخالت‌ها و شکل‌دادن‌ها در تربیت کودکان نیز سخن به میان آمده است و اقدامات فزاینده‌ای صورت گرفته است. حال آنکه در تربیت، آن هم در تربیت فطری و درونی کودک، نیازی به این همه هجوم برنامه‌ها و روش‌ها و تکنیک‌های تربیتی نیست، زیرا در طبیعت زندگی کودک، چیز از دست رفته‌ای وجود ندارد که بخواهیم آن را از بیرون به او تحمیل کنیم. زندگی کودک به شکل ساده، اولیه و فطری آن سراسر معنی، هستی، زیبایی و پاکی است زیرا کودک آدمی، آدمی‌تر از آدمی و دینی‌تر از او و خلاق‌تر و سالم‌تر از اوست. نهایت تلاش ما بزرگسالان باید اجتناب کردن هوشمندانه و دخالت‌نکردن زیرکانه در فرآیند رشد طبیعی آنها باشد تا آنها بتوانند اصالت، پاکی و زلالیت حیات خویش را در میان آلودگی‌های محیط بیرونی حفظ کرده و تداوم بخشند.

بنا نیست ما به کودکان راستگویی را بیاموزیم، بناست کاری نکنیم که صداقت و راستگویی آنها تبدیل به دروغ‌گویی و ریاکاری شود.

بنا نیست ما کودکان را دینی کنیم یا دین‌دهی کنیم بلکه بناست کاری نکنیم که حس دین و فطرت خداجویی آنها تضعیف شود.

بنا نیست ما کودکان را کنجکاو کنیم، بناست کاری نکنیم که کنجکاوای آنها تبدیل به بی‌تفاوتی و اشیاع‌زدگی شود.

بنا نیست ما به کودکان درس محبت و مهرورزی و صمیمیت بدهیم، بناست کاری نکنیم که این ویژگی‌های خودآورده از بین برود.

حال و هم اکنون و در اینجا، این سؤال در ذهن اغلب خوانندگانی که این اثر را از نگاه نکته‌سنج خود گذرانده‌اند نقش می‌بندد که این همه از آنچه تربیت نیست و اینکه چه نباید بکنیم، چگونه دخالت نکنیم، چگونه اقدام نکنیم، چه کارهایی را نباید انجام دهیم، سخنان به میان آمده است، اما درباره‌ی اینکه «پس تربیت چیست؟ و چه باید کرد؟»

هیچ‌گونه مطلب و یا تعریف نظام‌یافته و مدونی ارائه نگردید. در پاسخ به این سؤال بجا و شایسته باید گفت: «حکایت همچنان باقیست!» همان‌گونه که انسان، مشکل اصلی انسان است، می‌توان گفت: تربیت، مشکل اصلی تربیت است و تربیت‌کردن مشکل اساسی تربیت‌شدن است!!

۳. پیشنهادهایی به خوانندگان

علاقه‌مندان به مطالعات بیشتر در حوزه مباحث این کتاب می‌توانند به منابع زیر مراجعه کنند:

کتاب

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۵). *آموزش علیّه آموزش*. ناشر: قدیانی.
کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۳). *اثرات پنهان: تربیت آسیب‌زا*. ناشر: انجمن اولیا و مربیان.
کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۶). *تربیت طبیعی در مقابل تربیت عاریه‌ای*. ناشر: انجمن اولیا و مربیان.
داوری اردکانی، رضا (۱۳۹۱). *درباره تعلیم و تربیت در ایران*. ناشر: سخن
شکوهی، غلامحسین (۱۳۹۴). *تعلیم و تربیت و مراحل آن*. ناشر: به‌نشر (انتشارات آستان قدس رضوی)

مقاله

نوروزی، رضاعلی، مهدی، سجادی. (۱۳۹۰). پوپر و بازاندیشی در فرایند یادگیری، نشریه تربیت اسلامی، ۶ (۱۲)، صص ۱۷۲-۱۵۵.
طلایی، ابراهیم، بزرگ، حمیده. (۱۳۹۴). تبیین ضرورت تربیت اوان کودکی (پیش از دبستان) مبتنی بر سنتز پژوهی شواهد تجربی معاصر، ۳۱ (۲)، صص ۹۱-۱۱۸.
کریمی، عبدالعظیم (۱۳۹۳). تربیت‌شدن به مثابه «فطری بودن». نشریه تربیت اسلامی، ۹ (۱۹)، صص ۱۳۸-۱۱۷.