

تربیت، وجه مورد غفلت در آموزش و پرورش

محمود بحرانی

استادیار پژوهشکده علوم اجتماعی دانشگاه شیراز

mbahrani@shirazu.ac.ir

چکیده

تربیت یا بعد پرورشی به عنوان یک رکن اساسی در همه نظام‌های آموزشی منظور شده است اما، این بعد به حد شایسته‌ای مورد توجه قرار نگرفته است. زندگی انسان چه به شکل فردی و چه اجتماعی در گرو تربیت افراد جامعه است، و ریشه بسیاری ناهنجاری‌ها را باید در تربیت‌نیافتگی شایسته کودکان جستجو کرد. این مقاله نگارشی است پیرامون تربیت با هدف جلب توجه اندیشمندان، مربیان و دست‌اندرکاران امور پرورشی و اجتماعی به اهمیت موضوع در ابعاد گوناگون، چه برای سلامت افراد در برابر رفتارهای پر خطر و چه برای تعالی انسان و پرورش شهروندانی که اداره جامعه را برعهده بگیرند و رشد دهند. در این راستا آرای فلاسفه معروف تعلیم و تربیت و اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران باختصار مرور شده، عناصر تربیت و هدف‌های تربیتی بازنمایی و تحلیل شده‌اند و با اشاره به نابسندگی بودن اقدامات پرورشی در نظام آموزش و پرورش ایران، بر لزوم تمرین در عمل تربیت تأکید گردیده است. همچنین یک پیشنهاد عملی نیز در باب تربیت کودکان ارائه شده که پرهیز از تحقیر و انتقاد مخرب، و ایجاد فضای همدلی برای تغییر و اصلاح رفتار، عناصر اصلی آن شمرده می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: تربیت، نظام آموزشی، فلسفه آموزش و پرورش، رفتارهای پرخطر.

مقدمه

در بسیاری از مسائل و وقایع پیرامون خود نقش تربیت را آشکارا می‌توان دید، بویژه در کنش‌های اجتماعی نقش این عامل بخوبی مشهود است. نمونه‌ای از آن رفتارهای پرخطر نوجوانان است که از مهمترین مسائل اجتماعی شناخته می‌شود چنانکه می‌تواند بر فرد، خانواده و جامعه تأثیرات قابل توجهی بگذارد (جانستون^۱ و همکاران، ۲۰۰۲). اگر موتورسواری را می‌بینم که بدون هرگونه کلاه و تجهیزات ایمنی در لابلای ماشین‌ها با سرعت و بی‌پروا می‌راند، حرکات نمایشی در می‌آورد و جان خود و اطرافیان را به خطر می‌اندازد، با خود می‌پنداریم شاید متوجه این گوهری که ارزان بدست آورده نباشد و ممکن است به آنی دچار حادثه‌ای و نقص عضوی شود و با از دست دادن سلامتی تا آخر عمر در آه و حسرت پشیمانی بسوزد. شاید کسی اهمیت سلامتی را به او گوشزد نکرده باشد و او خود نیز متوجه آن نباشد. رفتارهای پرخطر انواع مختلفی دارد؛ بی‌دقتی و رفتارهای غیرمعمول در رانندگی، کنجکاوی در استفاده از مواد مخدر و روانگردان، مصرف مشروبات الکلی، بی‌احتیاطی در روابط جنسی، عصیان و سرکشی از قوانین و مقررات، انجام فعالیت‌های ورزشی خطرناک، نمونه‌های مهمی از رفتارهای پرخطر محسوب می‌شود (مووس

^۱ - Johnston



و پروتن^۱، ۱۹۹۸). نزاع خیابانی که بین دو نفر اتفاق می‌افتد و حرف‌های رکیک و تحریک‌آمیز و برانگیزنده خشونت که رخ می‌دهد ممکن است ناشی از این باشد که آنها شیوه کنش متقابل اجتماعی را نمی‌دانند و احتمالاً نیاز به آموزش و حتی تمرین داشته‌اند تا بتوانند با مهار احساساتشان هدف خود را با کمترین هزینه پیش ببرند. وقتی در رانندگی و دیگر امور شهروندی رعایت حقوق دیگران مورد توجه قرار نمی‌گیرد باز جای خالی تربیت برجسته می‌شود. رفتارهای پرخطر، نه تنها می‌تواند پیامدهای منفی و مخرب جسمی، روانشناختی و اجتماعی برای خود فرد داشته باشد (کار و گروور^۲، ۲۰۰۳) بلکه می‌تواند زندگی دیگران را مختل کند و به اموال آنان آسیب برساند.

در سطح کلان و گسترده هم که می‌نگریم، بوجود آمدن پدیده‌هایی مانند جنگ، کشتار و خونریزی، یا بهره‌کشی و چپاول ملت‌ها، گرسنگی، فقر و فلاکت در بعضی جوامع و زیاده‌روی در مصرف مواد غذایی در جوامع دیگر را می‌توان ریشه در همان عامل تربیت دانست. اینکه در ما خصوصیات انسانی و اخلاق بخوبی رشد نیافته است و پدیده‌هایی مانند نژادپرستی یا خودخواهی و عقاید افراطی، به رسمیت نشناختن آزادی عقیده و عمل برای دیگران که عامل بسیاری از جنگ‌های ویرانگر بوده‌اند، همه اینها به همراه شواهد بسیار دیگر نشان از آن دارد که بشریت امروز به چیزی بنام تربیت برای رفاه و پیشرفت خود نیاز دارد که اگر نباشد هر آن ممکن است تمدن و حاصل اندوخته‌های گرانقدر او به یکباره به ورطه نابودی کشیده شود، یا دست کم در ابعاد کوچکتر هر روزه شاهد ظلم و بی‌عدالتی افرادی به هموعان خود در سطوح مختلف باشیم. نگارنده در جایی دیگر نیز اشاره کرده‌ام که شتاب پیشرفت علمی و تکنولوژی بشر به نظر می‌رسد خیلی بیشتر از پیشرفت تربیتی او بوده است (بحرانی، ۱۳۹۴). ما بخصوص در چند قرن اخیر پیشرفت‌های شگفت‌انگیزی از شکافتن اتم تا پاک‌داشتن به کرات دیگر را شاهد هستیم و توانسته‌ایم از سطحی بالا جایگاه خود را در جهان بی‌انتها نظاره کنیم، سیاره کوچک خود را از بالا ببینیم و دانش خود را در حد تخمین سن موجودات و بوجود آمدن حیات، حتی گستره گیتی توسعه داده‌ایم، پیشرفت‌های ارتباطی دهه‌های اخیر خیره‌کننده است و ما همچنان در این عرصه‌ها به پیش می‌رویم، اما وقتی نگاهی به پشت سر خود می‌اندازیم در موضوع تربیت اخلاقی و اجتماعی، که نیاز اصلی برای رفاه بشر است، جای پرسش و تأمل است که آیا پیشرفتی می‌بینیم. آیا جنگ‌ها و جنگ افزارهای امروزی یک تهدید جدی برای نسل و تمدن بشر نیست. آیا ما نسبت به قبل منطقی‌تر شده‌ایم یا موجوداتی وحشی با ظاهری متمدنانه هستیم که هر آن ممکن است هیتلری از بین ما پا بگیرد و جان میلیون‌ها نفر را فدای خودخواهی‌های خود کند، چیزی که در ابعاد کوچکتر به صورت کشتارهای جمعی پیوسته شاهد آن هستیم. چه چیز از درون می‌تواند تضمین کند که انسان‌ها اخلاقی عمل کنند؟ آیا چیزی غیر از تربیت است؟ با این وصف باید ابتدا به تعریفی از تربیت بپردازیم.

به باور استوارت برنامه درسی تربیت شهروند جهانی، برنامه‌ای است که بتواند شهروندانی مسئول را تربیت کند که به تفاوت‌ها احترام می‌گذارند، وابستگی و به هم پیوستگی همه مردم جهان به یکدیگر را درک می‌کنند و آمادگی دارند که نسبت به موقعیت خود و موضوعات فرهنگی، سیاسی و اجتماعی در سطح جهانی آگاهی یابند و در برابر بقا و پایداری محیط زیست جهانی متعهد هستند (استوارت، ۲۰۰۸، به نقل از پورسلیم و همکاران، ۱۳۹۶).

تربیت در نگاه اول قرار دادن فرد مورد نظر در قالبی از پیش تعیین شده و سعی در سازگار کردن فرد با آن قالب است. به عبارت دیگر ما در فرایند تربیت معتقدیم که باید میراث فرهنگی و تجربیات گذشته به نسل جدید منتقل شود و برای پرورش

^۱ - Muuss & Proton

^۲ - Carr & Grover



افراد در مسیر آینده به کار گرفته شوند، یا با توجه به تجارب گذشته، شهروندان را به مسیری هدایت کنیم که در آینده امور جامعه به بهترین وجه اداره شود. پس وقتی تربیت کننده اقدام به تربیت فردی می کند قالب مورد نظر خود را بر فرد تربیت شونده می پوشاند و او را در چارچوب از پیش تعیین شده ای بار می آورد. مانند درختی که باغبان آن را به شکل و شیوه دلخواه در می آورد، یا حیوانی که برای کار خاصی تربیت می شود. اما در مورد موجود انسانی چطور؟ آیا تربیت کردن آگاهی بخشیدن است یا تمرین دادن، یا هدایت کردن، نظارت کردن و سوق دادن، یا همه اینها؟ تربیت کردن باید بصورت دعوت کردن و با در نظر گرفتن مؤلفه اختیار تربیت شونده صورت گیرد یا با در نظر گرفتن مصالح و مقتضیات اجتماعی و بدون توجه به جلب رضایت و همکاری فرد هم مجاز و لازم می شود؟ در این نوشتار موضوع تربیت مورد بحث و تحلیل نظری قرار می گیرد.

تعریف تربیت

برای واژه تربیت نیز مانند بسیاری مفاهیم علمی دیگر توافق همگانی بین صاحب نظران این حوزه وجود ندارد. زنده یاد دکتر علی اکبر حسینی با تأکید بر این موضوع، نقل قولی از ارسطو را اضافه می کند که "انسان ها به هیچ وجه در باره ماهیت تعلیم و تربیت هم عقیده نیستند کسی نمی داند که آیا به کودکان باید درس پاکی و فضیلت داد و یا آنکه آنان را برای یک زندگی بهتر آماده نمود همچنین تردید است که آیا باید رشد فکری و عقلانی باشد و یا رشد جنبه های معنوی و اخلاقی ... " (حسینی سروری، ۱۳۷۸: ۴۶). پیش از آنکه به تعاریف صاحب نظران در باره تربیت پردازم، مایلم تعریف و برداشت خود را بدون زمینه ذهنی متأثر از آن تعاریف بیان کنم. تربیت در لغت به معنای پرورش و پروراندن است و در معنای وسیع آن جنبه های مختلف مثبت و منفی و نیز مصادیق گوناگون از تربیت حیوان و گیاه تا تربیت جسمی، روحی، اجتماعی و اخلاقی فرد انسان را در بر می گیرد. اما در این نوشتار منظور بعد خاص و معمول تربیت است که شامل پرورش کودک یا افراد انسانی با هدف تأمین کمال فرد و جامعه است.

عناصر تربیت

بر این اساس، تربیت دارای عناصر مختلفی است که هدفمند بودن، هدایت کردن، منظور نمودن ویژگی های تربیت شونده و مربی، تعیین خط مشی و راه و روش، انعطاف پذیری و آسیب شناسی از جمله این عناصر هستند. با توجه به گستردگی اجزا و عناصر تربیت، رسیدن به تعریفی جامع و مورد قبول عموم اهل فن دشوار می نماید اما با تحلیل هر یک از این عناصر و دقیق شدن در آنها که ساز و کار تربیت را فراهم می سازند می توان به هدف نزدیک تر شد.

منظور از هدفمند بودن نظام تربیتی این است که در این نظام از ابتدا اهدافی برای دستیابی مد نظر قرار گرفته است که در فرایند تربیت فرد انسانی باید آنها را در باره او به اجرا در آوردن تا او را مزین به این صفات و ویژگی های برجسته نمود. در یک نظام تربیتی در سطح کلی که جامعه گسترده و سازمان یافته ای از انسان ها را شامل می شود، هدف ها ارزش های آرمانی هستند که مورد نظر عموم جامعه و یا بر اساس آرمان های برآمده از اندیشه های فرهیختگان، یا فرمانروایان و رهبران آن جامعه تعیین شده است. هدف ها ممکن است برخواسته و انعکاسی از یک فلسفه زیربنایی یا ایدئولوژی یا دیدگاه های افراد تأثیرگذار باشند. هدف های یک نظام تربیتی اساسی ترین بخش آن هستند که دورنمای شکل گیری آرمان های جامعه را پایه گذاری



می‌کنند. اینکه یک شهروند به چه کمال مطلوبی در این جامعه باید برسد و در کنار شهروندان دیگر چه جامعه ایده‌آلی را شکل خواهد داد باید در فلسفه تربیتی و هدف‌های پرورشی پیش‌بینی شده باشد.

هدایت‌کننده بودن نظام تربیتی اشاره به این دارد که شیوه این نظام هدایت کردن و جهت دادن است، به عبارتی سمت و سوی عمل و رفتار فرد تحت تربیت را تعیین می‌کند. باید تأکید شود که این هدایت جنبه زور و اجبار ندارد چنانکه با توجه به ویژگی‌های تربیت شونده اراده و اختیار را از فرد انسان نمی‌توان گرفت. بنابر این در معنای هدایت‌گری راهنمایی نهفته است، یعنی نظام تربیتی خیرخواهانه و با بکارگیری توان تشخیص خوب و بد در فرد، او را به انتخاب راه درست ترغیب می‌کند و نسبت به فرجام راه کج هشدار می‌دهد. مفهوم هدایت‌گری بر پایه سرشت انسان در گرایش به نیکی استوار است و در این راستا تربیت مراغبت از راه راست و هموار کردن این راه در پیش پای رهرو خواهد بود.

ویژگی‌های تربیت شونده به عنوان یک موجود انسانی در بردارنده صفات یک فرد انسانی از جمله اراده و حق انتخاب و آزادی عمل، دارای توانایی‌های شناختی معین در شرایط سنی خاص است که در این چارچوب او را واجد شرایط تربیت‌پذیری می‌سازد. مثلاً برای یک کودک عادی در سن ورود به مدرسه قبل از اینکه تحت تربیت قرار گیرد به عنوان پیش‌نیازهای اساسی برای این امر، او را برخوردار از حواس پنجگانه برای ارتباط با محیط و اطرافیان و دارای توانایی‌های درک و فهم و قدرت شناخت کافی برای هدایت در مسیر تربیتی مورد نظر تصور می‌کنیم.

ویژگی‌های مربی به عنوان فردی که در پیشبرد اهداف نظام تربیتی وظیفه راهنمایی و هدایت‌گری را بر عهده دارد نمایان می‌گردد. بدیهی چنین فردی باید خود انسان فرهیخته و کارآزموده‌ای باشد که بتواند با در نظر گرفتن شرایط و شناخت ظرفیت‌های فرد تحت تربیت، راهنمای مناسبی برای این منظور باشد. راهنما باید آشنایی کامل به مسیر داشته باشد، به عبارت دیگر خودش به خوبی تربیت یافته باشد، صفات و خصوصیات انسانی مورد نظر در فرایند تربیت در خود او بخوبی رشد یافته و محقق شده باشد. از آنجا که برای مسیر کمال انسانی پایانی متصور نیست، مربی نیز باید همواره در حال اصلاح و بهبود خود باشد، یعنی به مرحله خود مراغبتی و تربیت مادام‌العمر رسیده باشد، به گونه‌ای که با بهره‌گیری از شیوه‌های خود هدایت‌گری، بر رفتار و اعمال خود نظارت داشته باشد و خویشتن را در مسیر کمال به نظاره بنشیند. به این ترتیب هر رهروی در مسیر تربیتی پس از رسیدن به مراحل خود هدایتی می‌تواند پیشرفت خود به سوی کمال را بر عهده بگیرد، که این کار خود می‌تواند جزء اهداف نظام تربیتی در نظر گرفته شود.

خط و مشی تربیتی را می‌توان به عنوان ساز و کار نظام تربیتی برای محقق ساختن اهداف خود در نظر گرفت. این عنصر چگونگی شیوه‌های در نظر گرفته شده برای پرورش افراد و شهروندان را نشان می‌دهد، همانند سازه یک بنا که به آن شکل می‌دهد و آن را قوام می‌بخشد. به بیان روشن‌تر آنچه که در پرورش و تربیت فرد مورد نیاز است در ابعاد ساختار زمان و مکان و مواد سازنده، مانند دستورالعمل‌ها، کتاب‌ها، فواصل زمانی و برنامه‌ها، در این عنصر گنجانده می‌شود. هر نوع ابزار و وسایل تسهیل‌کننده روند تربیت بخشی از این ساز و کار بحساب می‌آیند، اینها می‌تواند شامل سیر و سیاحت در طبیعت و بهره‌گیری از پدیده‌های طبیعی باشد که انسان را به اندیشه و تأمل در جهان خلقت و او می‌دارد تا استفاده از همه امکانات فناوری روز مانند اینترنت و فضای مجازی که شناخت و دیدگاه ما را وسعت می‌بخشد و آنچه که برای همگان تجربه شدنی نیست را به سادگی فراروی ما قرار می‌دهند. دکتر حسینی در باره اینکه چه تجارب و فعالیت‌هایی موجب تحقق آرمان‌های نظام تربیتی می‌شود می‌گوید بسیاری از عالمان تعلیم و تربیت معتقدند به متعلمان باید چگونه فکر کردن را آموخت، یعنی یادگیری با فکر کردن همراه باشد. وی سپس بر این نکته تأکید می‌کند که باید بررسی نمود این تجارب و فعالیت‌ها را چگونه باید سازمان‌دهی کرد و



ترتیب و توالی آنها چگونه باید باشد (حسینی سروری، ۱۳۷۸: ۵۰). مواد اولیه تربیت همانا می‌تواند بسیار گوناگون باشد و در واقع با فلسفه تربیتی یک نظام آموزشی در آمیخته و عجین است. در این راستا مواد تربیت در بردارنده تاریخ، ادبیات، جغرافیا و نیز عناصر و اسطوره‌های کارآمد چه از فرهنگ خودی و چه فرهنگ‌های مترقی دیگر نقاط دنیا قابل ذکر است.

لطف آبادی (۱۳۸۶) با تأکید بر لزوم آموزش فلسفه به کودکان، به عنوان توانایی درست اندیشیدن، می‌افزاید: «هدف آموزش در ست اندیشیدن آن است که شرایطی ایجاد شود که دانش آموزان بتوانند آنچه را نمی‌دانند و ندارند روی چیزهایی که می‌دانند و دارند بنا کنند. با این روش‌ها است که معلم از طریق مناسبات نزدیک با دانش آموزان می‌فهمد که آنان چه چیزهایی را می‌دانند، و آموزش را از چه نقطه‌ای باید شروع کرد تا پیشرفت آنان میسر شود و فهم آنان را از مسائل بالا ببرد. این روش‌ها که بر فهمیدن متمرکز است ماهیتاً متفاوت از روش افزایش معلومات دانش آموزان است.»

در نهایت برای آگاهی از میزان تحقق هدف‌ها در یک نظام تربیتی لازم است تا این فرایند در طی مراحل انجام آن مورد نظارت و نیز در پایان مورد ارزیابی قرار گیرد. به گفته دکتر حسینی منظور از ارزیابی آگاهی از میزان و کیفیت درک هدف‌های تربیتی توسط نوآموزان است (حسینی سروری، ۱۳۷۸: ۵۱). برای اطمینان از تحقق هدف‌ها نیز مانند هر امر دیگری نیازمند به واریسی فرایند و محصول نهایی هستیم، بنابر این یک مرحله نهایی در کار تربیتی انجام چنین ارزیابی از نحوه انجام کار و به نتیجه رسیدن آن است. در این راستا باید دید چه چیزی هدف بوده و در عمل چه چیز حاصل شده است و اگر فاصله یا اختلافی میان این دو باشد دلایل آن بررسی و از تکرار آن جلوگیری شود. یعنی برای جبران نقایص کار اندیشیده شود و برای دوره‌های بعدی اصلاح لازم به عمل آید. مثلاً اگر نظام تربیتی نتوانسته شهروندانی با اخلاق و وجدان، فداکار و دارای خصایص انسانی مورد نظر تربیت کند یا در رسیدن به چنین آرمانی توفیق کافی را نیافته است، دلایل آن و شیوه‌های رفع و جبران نقص واریسی و شناسایی شوند.

هدف‌های تربیتی:

در یک تجزیه و تحلیل گسترده‌تر از اهداف تربیتی می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

- فراهم نمودن دیدگاه و جهان‌بینی سازگارانه‌ای از جهان پیرامون، جهت بسیج نیروهای انسانی به سمت سازندگی؛
- درک انسان به عنوان موجود اجتماعی و لزوم تلاش جهت همکاری جمعی برای پیشبرد اهداف اجتماعی؛
- تأکید بر بشردوستی، حفظ طبیعت، و موجودات دیگر؛
- تأکید بر رعایت حقوق دیگران؛
- تلاش جهت پیشبرد مبانی اخلاقی و اصول انسانی؛
- درک تفاوت‌های فردی و اینکه افراد دارای استعدادها و توانایی‌های متفاوتی هستند؛
- آزادی عقیده، تحمل عقاید متفاوت و نظرات مخالف، و اینکه دستیابی به حقیقت از تضارب آزادانه افکار حاصل می‌شود.



فلسفه تربیتی

هر شکلی از تربیت برخواسته از یک دیدگاه نظری یا فلسفه زیربنایی است. این فلسفه خواه تدوین شده و مکتوب باشد یا ناآشکار، در اساس آن تربیت نهفته است و محتوا و فرایند موضوع خود را در بر دارد. با گسترش فناوری اطلاعات در قرن اخیر و بویژه چند دهه گذشته تعاملات فرهنگی بیشتر شده و همگرایی و همسویی در اهداف تربیتی در راستای اهداف انسان‌گرایانه افزایش یافته است. این شواهد حاکی از آن است که در آینده نه چندان دور سنت‌ها و دیدگاه‌های دینی و فرهنگی و اختلافات موجود به نفع دیدگاه‌های مدرن و نگرش‌های علمی به جهان تغییر خواهند یافت، در این صورت انتظار می‌رود نظام ارزشی در جوامع دچار تغییرات مهمی شود. آنگاه باید یک فلسفه و جهان‌بینی فراگیر توجیه‌کننده هدف زندگی و رفتار اخلاقی بشر باشد و گزینه توجیهی برای عمل درست، سوءاستفاده نکردن و رعایت حقوق دیگران وجود نخواهد داشت. بشر می‌تواند قوانینی برای کنترل افراد جامعه وضع کند اما کنترل بیرونی به تنهایی جوابگو نخواهد بود. بدین ترتیب آیا برای تدوین یک نظام تربیتی جهانی باید رهبران و مدیران و مربیان جوامع به یک فلسفه مشترک از زندگی و جهان برسند؟ اگر یک جهان‌بینی دینی وجود نداشته باشد که برای رفتار اخلاقی و غیراخلاقی توجیهاتی مانند پاداش و جزا تعیین کند، آنگاه چه تضمینی وجود دارد که هر کس از سر و صدای محیط پیرامون (مثل یک دیسکو) خوشش نیامد، هموعان خود را به رگبار گلوله نیندد. با توجه به کم‌رنگ شدن ارزش‌های دینی در دنیای مدرن آنگاه با نبود چنین توجیهات مذهبی، چه چیز دیگری باید توجیه‌کننده رفتار اخلاقی باشد تا افراد به جای سوءاستفاده و اندیشیدن به منافع شخصی، آن را دستورالعمل خود قرار دهند؟ آیا تربیت می‌تواند برای درونی کردن رفتار اخلاقی فراتر از پابندی‌های دینی و قانونی کاری بکند؟ اساس و فلسفه زیربنایی چنین تربیتی چیست؟ آیا بشر را باید ذاتا شرور دانست که همواره باید از بیرون کنترل شود یا ذاتا گرایش به کار نیک و عمل اخلاقی دارد مگر اینکه در تنگنا قرار گیرد؟ در صورتی تربیت اثرگذار خواهد بود که بپذیریم ذات انسان گرایش به عمل نیک دارد، در این حالت تربیت شامل تقویت یک گرایش ذاتی است، اما در صورت شرور دانستن ذاتی انسان، درونی سازی عمل اخلاقی دشوار خواهد بود.

به لحاظ تاریخی شکل‌گیری فلسفه تربیت را در چند برهه تاریخی می‌توان تقسیم‌بندی کرد که شامل دوران باستان با آراء فیلسوفانی مانند افلاطون و ارسطو در حدود چهار قرن قبل از میلاد، سپس آرای فلاسفه مسیحی مانند توماس آگوستین در قرون چهارم و پنجم میلادی، در برهه بعدی آرای فلاسفه عصر روشنگری مانند جان لایک اسپنسر، دورکایم و روسو، و سپس در قرن اخیر نیز مشاهیری مانند جان دیویی و ژان پیاژه را می‌توان نام برد. افلاطون (۴۲۷-۳۴۶ ق.م.) در باره تربیت در کتاب نوامیس چنین می‌نویسد: «منظور من از تربیت فضیلتی است که در آغاز کودک کسب می‌کند. این تربیت عبارت از تشکیل عادت‌های نیک و ابتدائی‌ترین احساسات، یعنی لذت و مهر و الم و کینه به صورتی است که خودبخود با عقل که بعد از آن در کودک پدید می‌آید هماهنگ گردد» (فلسفه تعلیم و تربیت: ۱۷۱). «به نظر می‌رسد که افلاطون تربیت را نتیجه اعمال محیط و مربی و نوعی شکوفا شدن استعدادهای ذاتی یا از قوه به فعل در آمدن آنها می‌داند و نه تشکیل عادت‌های صرف. این دو نوع برداشات را کمی بعد در نزد شاگرد او، یعنی ارسطو (۳۸۴-۳۲۲ ق.م.) نیز می‌بینیم به این معنی که این فیلسوف نیز از یک سو تربیت را نوعی ایجاد طبیعت ثانوی یعنی عادت می‌شمارد و از سوی دیگر از فعلیت یافتن استعدادهای بالقوه سخن می‌گوید و این دو نوع برداشت بعدا از این دو فیلسوف، حتی پس از رنسانس نیز در تفکرات تربیتی غرب دیده می‌شود» (همان منبع، ۱۷۲).



آگوستین قدیس (۳۵۴-۴۳۰ م.) مانند هر متکلم دیگری، هدف تربیت را پرورش افرادی می‌داند که براساس ضوابط و معیارهای دیانت شایسته عنوان «مؤمن» و «متقی» باشند. فرد تربیت شده از نظر او کسی است که در باطن میان عقل و ایمان او هماهنگی ایجاد شده باشد، زیرا به عقیده او بین عقل و ایمان لزوماً تعارضی وجود ندارد. ایمان به استدلال عقلی نیازمند است و عقل هم بدون نور ایمان نمی‌تواند حقیقت را دست‌کم در کلیت و تمامیت آن دریابد (فلسفه تعلیم و تربیت: ۱۷۹). آگوستین معتقد است علم و آگاهی نوری است که از سوی خداوند به درون انسان می‌تابد، نه معلم و نه الفاظ چیزی به کسی یاد نمی‌دهند، معلم حقیقی خداست که حقیقت را در نهاد آدمی به ودیعت نهاده است. تعلیم و تربیت از نظر آگوستین شامل دو جنبه است: اول توجه به درون و پالایش نفس و دوم تعلیم. که آن هم تحت تأثیر عامل اول است (فلسفه تعلیم و تربیت: ۱۸۰). جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴) تحت تأثیر شرایط بعد از رنسانس قرن هفدهم انگلستان و شکل‌گیری طبقه جدید اشراف، جامعه را متشکل از دو طبقه اشراف برخوردار از صورت و کارگر و زحمت‌کش بی‌بهره یا کم‌بهره از ثروت می‌داند و به نظر می‌رسد که لاک معتقد به دو نوع تربیت مختلف را برای فرزندان این دو طبقه باشد و بر این باور بود که اگر بورژوا (اشراف) خوب تربیت شوند، بقیه اشراف جامعه نیز سامان خواهند یافت. برای فرزندان طبقه ضعیف طرح مدارس کار را برای مهارت‌آموزی ارائه کرده است. لاک در آرای تربیتی خود روش تجربی را ملاک قرار داده است و هدف تعلیم و تربیت را رفاه و خوشبختی ملت (جامعه) می‌داند. از آنجا که پرورش منش بیش از آموختن دانش برای لاک درای اهمیت و ضرورت بود، وی تربیت خصوصی خانگی را به مراتب بهتر و سالم‌تر از تربیت مدرسه‌ای می‌دانست. لاک معتقد است برای جلوگیری از انحرافات ممکن است به تأدیب و مقررات انضباطی نیاز پیدا شود اما از تنبه دنی تا حد امکان باید پرهیز شود. لاک به حق معتقد است که در تنبه، شرم و خجالت باید در نظر باش نه درد؛ و در تشویق حرمت و آبروی طفل، نه انگیزه‌های مادی از قبیل پول، لبل و اسباب‌بازی (منبع قبلی، ص: ۲۰۲).

ژان ژاک روسو (۱۷۱۲-۱۷۷۸) از متفکران نامدار حوزه تربیت غرب است که آرای تربیتی او بیشتر در کتاب معروف او بنام امیل آمده است. ژان شاتو محقق فرانسوی در مقاله ارزنده خود اصول اساسی اندیشه تربیتی روسو را در سه اصل خلاصه کرده است: الف) طبیعت نیک است و زیرا منشأ آن الهی است، به این معنی که باید در کار تربیت، طبیعت کودک یعنی مراحل رشد جسمانی و روانی او را شناخت و از آن پیروی کرد. ب) جامعه بد و فاسد است، البته روسو با اجتماع و تمدن بطور کلی مخالف نیست اما چون جامعه زمان خود را تصنعی و تجملی و متنی بر ظلم و نابرابری می‌داند از شر چنین جامعه‌ای به طبع پاک انسانی پناه می‌برد. ج) آزادی عبارت از اطاعت کامل از قانون مدینه فاضله یا جامعه آرمانی است. روسو بر خلاف تصور رایج، انسان را بالطبع اجتماعی می‌داند و معتقد است که امیل باید سرانجام به اجتماع بپیوندد اما اجتماع اطلاع شده یا اجتماع بر اساس قرارداد اجتماعی، ولی اصلاح اجتماع مستلزم وجود انسان اصلاح شده است و هدف تربیت نیز باید پرورش افرادی باشد که بتوانند در جامعه منظم فردا زندگی کنند (منبع قبلی، ص: ۲۱۲-۲۰۹).

هربرت اسپنسر (۱۸۲۰-۱۹۰۳) متفکر انگلیسی معاصر تأثیر عمیقی بر تعلیم و تربیت غرب و به طور کلی جهان داشت. نظریه او تحت عنوان داورنیسم اجتماعی متأثر از نظریه تحول انواع داورین چنین می‌پندارد که تکامل اجتماعی همانند رشد و تکامل انسان از یک رشته مراحل تحولی ویژه می‌گذرد و از جوامع ساد و وهمشکل به مست نظام‌های اجتماعی پیچیده کنونی ظاهر شده است. تعلیم و تربیت نیز بایستی متناسب با پیشرفت و دانش و گسترش جوامع، و علوم تجربی پایه باشد نه ادبیات و فرهنگ و زبان‌های باستان. او کار تربیت را سازگار کردن انسان با محیط خود می‌داند و با مدارس سنتی انگلیس که تجملی و غیرعملی‌اند مخالف است چون نمی‌توانند نیازهای جامعه جدید صنعتی را برآورده سازند. برنامه درسی باید فعالیت‌های انسان را



در زندگی بر اساس اهمیت اولیوت آنها برای بقا و پیشرفت تمدن بشر درجه بندی سازد و به یادگیری علوم ربوطه بپردازد. اسپنسر تعلیم و تربیت ذوقی، هنری و ادبی را در مبحث آخر اهمیت قرار داده، که برای پر کردن اوقات فراغت است نه بقا (منبع قبلی، ص: ۲۱۹).

امیل دورکایم (۱۹۱۹-۱۸۵۸) جامعه شناس نامور فرانسوی معاصر معتقد است برای درک ساختار و کنش های تربیتی در هر جامعه و هر عصر، باید به سائری نهادهای اجتماعی و اهداف و اغراض جامعه در زمان معین توجه کرد. حتی آرمان های تربیتی، یعنی صفاتی که دستگاه تربیتی مایل است در افراد به وجود آورد تا در آینده جامعه مفید باشند به ساختار فرهنگ و جامعه و طرز تفکر جاکم بر آن بستگی دارد. دورکیم تعلیم و تربیت را عمل نسل بالغ یا معرج بر روی نسل نابالغ یعنی کودکان و نوجوانان می داند. از نظر او عمل تربیتی برانگیزاننده و رشد دهنده است. مربی به عنوان فرد بالغ اجتماعی می تواند حالات جسمی، عقلی و ذهنی را در کودک به حرکت و رشد وادار کند. به این ترتیب دورکیم فرایند تعلیم و تربیت را نوعی انتقال می شمارد که در آن کودک یا به قول او نسل نابالغ تأثیرات اجتماعی را خواه و ناخواه می پذیرد یا باید بپذیرد (منبع قبلی، ص: ۲۲۵).

ژان پیازه (۱۸۹۶-۱۹۸۰) از پرآوازه ترین روانشناسان و معرفت شناسان قرن بیستم است. به عقیده پیازه آموزش و پرورش به صورت های مختلف خود سه مسأله اساسی را پیش می آورد: ۱) هدف آموزش و پرورش؛ ۲) تعیین برنامه رشته هایی که برای رسیدن به این هدف یا هدف ها لازم است؛ ۳) تعیین روش های متناسب با تربیت مطلوب. به نظر پیازه روش های پیشرفته تر و موفق تر تعلیم و تربیت روش هایی است که بر اطلاعات روانشناختی دقیق از دانش آموزان مبتنی باشد و این روانشناسی همان است که پیازه آن را روانشناسی ژنتیک یا تکوینی می نامد و غرض از آن مطالعه رشد یا تکوین پدیده های نفسانی بویژه اعمال عقلی و منطقی است که به هوش تعبیر می شود و در آموزش و پرورش بیش از سایر استعداد های انسانی به کار می افتد. پیازه بر خلاف اعتقاد رایج که کودک را موجودی منفعل و تربیت را انتقال یک جانبه ارزش های اجتماعی از نسلی به نسل دیگر می پندارد و به هدف های تربیت بیش از خود کودک و رشد طبیعی او می اندیشد، کودک را موجودی فعال می شمارد که می توان و باید از کوشش و تجربه شخصی او در تربیت عقلی و اخلاقی او سود جست. به عقیده وی رشد عقلی و اخلاقی کودک معلول کنش و واکنش متقابل او و محیط مادی و بویژه محیط اجتماعی است. بنابراین هدف عمده تربیت (اجتماعی کردن کودک) باید از راه زندگی اجتماعی (بازی، کار و نظایر آن) و برای زندگی اجتماعی صورت گیرد (منبع قبلی، ص: ۲۳۳-۲۳۴).

اصول تربیتی قابل فهم از نظریه رشد ژنتیک پیازه مبتنی بر مراحل رشد عقلی و اجتماعی است، چنانکه طبق این نظریه، رشد تفکر کودک از مراحل حسی-حرکتی، اعمال منطقی عینی و سپس اعمال منطقی صوری می گذرد و آموزش و پرورش بدون توجه به این مراحل بی نتیجه خواهد بود. همچنین در تحول اجتماعی کودک از مرحله خودمداری به تدریج به درک روابط متقابل سوق می یابد که برای طرح برنامه تربیتی بسیار مهم است.

جان دیوئی (۱۹۵۲-۱۸۵۹) فیلسوف و مربی بزرگ امریکایی از موضع یک پراگماتیسم تمام عیار، حقیقت فلسفه را همان فلسفه تعلیم و تربیت می داند و فلسفه تعلیم و تربیت از نظر او نظریه هایی است برای حل مسائل عملی، بارورتر کردن آموزش و پرورش و استفاده از تکنیک ها و وسائل پیشرفته در آن. بنیادی ترین اصل مکتب پراگماتیسم (اصالت عمل) این است که ارزش اندیشه به فایده عملی آن است. از محورهای قابل توجه فلسفه تربیتی دیوئی هدف های تربیتی است. از دیدگاه وی هدف آرمانی تعلیم و تربیت جامعه دمکراتیک است که از پیدایش اختلافات و تبعیضات طبقاتی و قومی و نژادی جلوگیری



می‌کند. چنین جامعه‌ای نخست روابط و منافع مشترک فراوانی بین اعضای خود به وجود می‌آورد، دوم روابط دو ستانه متنوعی با جوامع دیگر برقرار می‌سازد. آموزش و پرورش چنین جامعه‌ای باید طوری باشد که مردم در امور اجتماعی مداخله کنند و تکامل و تحول جامعه هم بدون آشوب و پریشانی امکان یابد (منبع قبلی، ص: ۲۵۳-۲۵۲).

مبانی فلسفی نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران

در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش که در سال ۱۳۹۰ به تصویب شورای عالی انقلاب رسیده است نخستین هدف علمياتی نظام تعلیم و تربیت چنین بیان شده است: «پرورش تربیت یافتگانی که: دین اسلام را حق دانسته و آن را به عنوان نظام معیار می‌شناسند و به آن باور دارند و آگاهانه، آزادانه، شجاعانه و فداکارانه برای تکوین و تعالی اخلاقی خود و دست‌یابی به مرتبه‌ای از حیات طیبه و استقرار حکومت عدل جهانی مهدوی از آن تبعیت می‌نمایند و به رعایت احکام و مناسک دین و موازین اخلاقی مقید هستند».

ایروانی و وحدتی دانشمند (۱۳۹۶) با مقایسه مبانی سند تحول آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران با سه رویکرد تربیتی والدورف، مونته‌سوری و رژیو امیلیا، که از آنها به عنوان رویکردهای مدرن آموزشی یاد شده، به ناسازگاری این دو پرداخته است. این محققان در جمع‌بندی سه رویکرد یاد شده آورده‌اند: «اولی وجه اشتراک رویکردها آن است که نگاهی دانش‌آموز محور دارند و مهم‌ترین ویژگی آن توجه به لطافت کودکان و نیز اولویت دادن به علایق دانش‌آموز است که این خود آزادی دانش‌آموز را در فرآیند آموزش موجب می‌شود. دومین وجه اشتراک توجه به رشد حواس به عنوان منبع مهم شناخت درگیری شخصی دانش‌آموز با محیط اطراف و طبیعت است. سومین ویژگی مشترک فراغت این رویکردها از مرزبندی‌های مذهبی، اجتماعی، سیاسی و قومی است. در هر سه رویکرد کودکان فی‌نفسه به دلیل کودک بودن حق آموزش دارند و این امر چشم‌پوشی از تفکیک جنسیت را نیز شامل می‌شود. چهارمین وجه نگاهی همه‌جانبه به کودک و جنبه‌های مختلف وجودی او است. این همه‌جانبه‌نگری به ویژه آنجا که فرصت ابراز علایق و درگیر شدن با محیط برای کودک در کنار سایر کودکان فراهم می‌شود زمینه ظهور و نیز تحقق می‌یابد. پنجمین وجه اشتراک نسبی این رویکردها هدفمندی آموزشی آنهاست. سیالیت محتوا و برنامه در کنار دانش‌آموز محوری موجد فرآیند محوری به جای محصول محوری در آموزش است.» طبق این بررسی از جمله موارد اختلاف اسناد تحول آموزش و پرورش در ایران و رویکردهای مدرن، تمرکز بر دوری از مرزبندی‌های مذهبی، سیال بودن برنامه‌ها و محتوا و دانش‌آموز محوری، در رویکردهای مدرن، در مقایسه با تمرکز اسناد تحول آموزش و پرورش ایران بر آموزه‌های دینی، برنامه محوری، معلم محوری است.

موضوع تربیت: شناختی، اجتماعی، فرهنگی، اخلاقی، حرفه‌ای، بدنی

تربیت را اگر از جنبه بهبود وضع موجود در یک زمینه معین برای افزایش بهره‌وری در نظر بگیریم آنگاه در هر موضوعی که بخواهیم تربیت را بر آن اجرا کنیم چه جسمی، چه ذهنی و اخلاقی، این بهبود و افزایش بهره‌وری قابل اطلاق است. بر این اساس در بعد شناختی هر نوع کوششی در جهت بهبود قوای شناختی و افزایش بهره‌وری مانند تمرین‌های شناختی خاص، فراهم نمودن محرک‌های شناختی برای تحریک قوای شناختی کودک و نظایر آن، همگی در مقوله تربیت شناختی قرار می‌گیرند، همچنان که تقویت بنیه جسمی یا تربیت بدنی نیز با برنامه‌ها و تمرین‌های جسمی صورت می‌گیرد. در حوزه تربیت اخلاقی و اجتماعی نیز باید برنامه‌های محتوایی تأمین شوند و تمرین‌های لازم از کودکی به اجرا در آیند تا از کودک یک شهروند آگاه



و حساس به حقوق اجتماع و آراسته به اخلاق نیکو به بار آید. محتوای این برنامه‌ها از داستان‌ها و اسطوره‌های فرهنگی و ادبی، تا فیلم‌ها و نمایش‌های نیکوکاری را در بر می‌گیرد و تمرین آن نیز با فراهم کردن زمینه ایفای نقش به عنوان فرد اخلاقی، نیکوکار و همدردی در امور اجتماعی صورت می‌گیرد. تربیت می‌تواند شامل موضوعات کلی گوناگونی با اجزای مختلف گردد، گونه‌ای دیگر از آن پرورش تفکر است که برخی محققان بر ضرورت آن تأکید ورزیده‌اند که در دنیای غرب با آرای جان دیویی و دونالد شون به عنوان عمل فکورانه در مقایسه با عمل عادت‌ی مطرح شده است (به نقل از سجادیه و همکاران، ۱۳۹۲). از اجزای تفکر می‌توان تفکر انتقادی، تفکر خلاق و فراشناخت را نام برد.

در هر موضوع تربیت پرسشی که پیش می‌آید این است که آیا از طریق تعدادی دروس که به شکل داستان و غیره در کتاب‌های درسی ارائه می‌شود اهداف تربیتی محقق می‌شود؟ واقعیت این است که شکل‌گیری رفتار نیاز به تکرار و تمرین دارد. تأکید بر جنبه تمرینی در تربیت در آرای دانشمندان سابقه دارد چنانکه در تعریفی که نقدی و روشنایی (۱۳۹۱) در باب تعلیم و تربیت از کتاب "تحصیل السعاده" فارابی نقل می‌کنند این نکته آشکار است: «تعلیم عبارتست از ایجاد فضائل نظری در امت‌ها و جوامع بشری و "تادیب" عبارتست از راه ایجاد فضائل اخلاقی و صنعت‌های علمی در میان مردم. "تعلیم" با گفتار صرف حاصل آید. ولی "تادیب" با عادت دادن امت‌ها و افراد بشر به کارهایی که براساس ملکه علمی تحقق می‌یابند. بدین صورت که اراده آنان به سوی انجام آن کارها حرکت کند و ملکه‌های علمی و اعمال مترتب بر آنها بر نفوس مستولی گشته و مردم مانند عاشقان به امور مزبور مشتاق گردند».

نظارت

اجرای درست هر برنامه‌ای به نظارت افراد متخصص که به موضوع احاطه کامل داشته باشند نیازمند است. تربیت به عنوان یک فرایند مهم پرورشی و اجتماعی نیاز به نظارت هرچه دقیق‌تر بر چگونگی اجرای آن از سوی افراد با تجربه در این حوزه دارد. نظارت لازم است هم بر محتوای مواد تربیتی و هم بر فرایندهای یاددهی و یادگیری به صورت گام به گام صورت گیرد تا اجرای درست آن تضمین گردد. منظور این است که اجزای مواد تربیتی بایستی پس از تدوین از سوی متخصصان، همچنین بوسیله افراد ناظر بازمینی و واکاوی شود و نتایج آن در عمل و حین اجرا واریسی گردد. به همین ترتیب، فرایندهای آموزش و یادگیری نیز پیوسته باید نظارت شوند و با دقت در چگونگی اجرای آنها در صورت نیاز مورد بازمینی و اصلاح قرار گرفته و به روز شوند.

فعالیت مدارس در بعد پرورشی

آموزش و پرورش در ایران و بسیاری کشورهای دیگر در سطح رسمی متولی اصلی تربیت و رشد و شکوفایی کودکان و نوجوانان تا زمان ورود به دانشگاه یا بازار کار است. پس از انقلاب اسلامی مسئولین بر بعد پرورشی تأکید زیادی داشته‌اند، اما برای پی بردن به اینکه تا چه حد این خواسته محقق شده است چنانچه از نتایج بعضی تحقیقات بر می‌آید چندان امیدوار کننده نیست. اسکندری (۱۳۹۱) در یک مطالعه روی حدود ۵۴۰ دانش‌آموز استان خراسان شمالی به دانش‌آموزان پرسشنامه‌های مربوط به ابعاد هویت (فردی، اجتماعی و دینی) و به مربیان پرورشی مدارس مذکور نیز پرسشنامه‌ای در جهت ارزیابی میزان فعالیت مدرسه در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ ارائه کرد. یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزان از بعد هویت فردی از وضعیت مطلوبی برخوردارند؛ اما در بعد هویت اجتماعی و دینی اگرچه میانگین نمره آنها بالاتر از متوسط بود اما با وضعیت مطلوب فاصله داشت. به گزارش مربیان پرورشی، سطح فعالیت پرورشی ۳۴٪ مدارس بالاست و حدود همین



مقدار در حد متوسط و پایین است؛ که نمی تواند خیلی مطلوب ارزیابی شود. در این میان، مدارس دخترانه از پسرانه، و مدارس شهری از روستایی عملکرد بهتری دارند. در رابطه با محور اصلی این پژوهش، تحلیل داده‌ها نشان داد که در حالت کلی، بین میزان فعالیت پرورشی مدرسه و سه بعد هویت فردی، اجتماعی، و دینی، تنها بین فعالیت‌های پرورشی و هویت اجتماعی رابطه مثبت معنادار مشاهده شد و در دو مورد دیگر رابطه معناداری مشاهده نشد. بررسی همین رابطه به تفکیک متغیرها نشان داد که از مجموع ۲۴ رابطه، در ۱۹ مورد رابطه معنادار مشاهده نشد، ۳ مورد رابطه منفی را نشان داد و تنها در ۲ مورد رابطه مثبت مشاهده شد. و این می تواند به معنای آن باشد که فعالیت‌های پرورشی سهم به‌سزایی در شکل‌گیری ابعاد هویتی دانش‌آموزان نداشته‌اند.

چنانکه اسکندری (۱۳۹۱) نقل کرده است، در جامع‌ترین سند تعلیم و تربیت کشور یعنی «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران - چهارچوب نظری راهنمای ساماندهی و هدایت انواع تربیت» که ویرایش دهم آن به سرپرستی صادقی‌زاده قمصری (۱۳۸۷) به شورای عالی انقلاب فرهنگی جهت تصویب نهایی تحویل شده است، در ذیل تعریف «تربیت» آمده است: تربیت عبارت است از جریان زمینه‌ساز، هدایت افراد جامعه به سوی تکوین و تعالی پیوسته هویت خویش برای شکوفایی فطرت و رشد همه‌جانبه و متعادل استعدادهای خدادادی در مسیر قرب الی‌الله؛ طی این جریان، متربیان با کسب شایستگی‌های لازم جهت درک موقعیت خود در مراتب متعالی و عمل برای بهبود مداوم آن، براساس ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه نظام معیار) آماده تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد می‌شوند (ص. ۸۰).

در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران در حاشیه اهداف سخن‌پردازی بسیاری به صورت ایده‌یستی صورت گرفته است اما در تعاریف عملی و راه‌کارها مطالب چندانی به چشم نمی‌خورد. در همین خصوص اکبرپیراوان و رضایی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای پیرامون سیاست شادی و نشاط در مدارس ایران، چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که «نظام آموزشی که خود را در امتداد انبیاء تعریف کرده و وظایفش را تا رسالت راهنمایی انسان‌ها گسترانده است و نمی‌تواند نسبت به مسئله شادی دانش‌آموزان بی تفاوت باشد، ایجاد شادی و نشاط در مدراس را جزء اهداف خود معرفی می‌کند. در گام بعدی انتظار می‌رود با ارائه تعریف دقیق و قابل‌سنجش از شادی و مشخص کردن مؤلفه‌های آن، زمینه لازم را برای طراحی و اجرای اقدامات سیاستی فراهم کند. اما به جای ارائه تعریف عملیاتی، شاهد صدها صفحه بحث نظری هستیم. مباحثی که بر تربیت عواطف انسان تأکید می‌کند، اما صرفاً به تولید یک معنای کلی برای شادی و باید‌ها و نبایدهای بدیهی پیرامون آن بسنده می‌کند. در هیچ‌یک از اسناد توضیحی بیشتری ارائه نشده است».

پیشنهاد عملی به خانواده برای تربیت کودک

خانواده‌ها همواره مایلند فرزندان تربیت کنند که از هر جهت برجسته و سرآمد باشند و از اینکه فرزندان داشته باشند که از داشتن آنها مورد تحقیر و انتقاد دیگران واقع شوند بیم دارند. آنها در صدد هستند تا ایده‌آل‌های خود را در فرزندان خود به ظهور برسانند و در این باره از سوی جامعه مورد تحسین قرار گیرند، نه اینکه از رفتارهای آنها شرمسار باشند. از این رو پیوسته ملاک‌های تربیتی را با توجه به برداشتی که از نظرات جمعی و دیگران مهم و نیز انتظارات شخصی خود حاصل کرده‌اند در نظر می‌گیرند و رفتارهای کودکان خود را بر اساس آن ارزیابی نموده و در این چارچوب آنها را مورد تشویق یا شماتت قرار می‌دهند تا این ملاک‌ها را تقویت نموده و از رفتارهای ناخوشایند پرهیز گردد. بنابراین ما بی‌وقفه با کودکان خود در حال بگو مگو هستیم که این کار را بکن و آن کار را نکن، این زشت است و آن خوب است، و گاهی آنقدر در این نظارت و



ارزیابی‌های خود افراط می‌کنیم که خود و کودک را به ستوه می‌آوریم و پس از مدت زمانی کودک ما را یک عامل ترس تصور می‌کند که در حضور او نباید دست از پا خطا کرد با وجود اینکه به دلیل خصوصیت انرژی زیاد و بازیگوشی بچگانه از خواسته خود برای جنب و جوش و کنجکاوی نیز نمی‌تواند دست بردارد. در نتیجه در حضور ما ممکن است کمی خود را کنترل کند اما وقتی چشم پدر و مادر را دور ببیند کار خود را می‌کند، یا حتی طاقت نیاورده و به لجبازی می‌پردازد. این یعنی درونی نشدن ملاک‌های تربیتی و تعارض بین کودک و والدین که پیوسته برای یکدیگر اسباب زحمت و دردسر می‌شوند.

کودک به سبب خصلت پر انرژی بودن و دستکاری کردن و جستجوگری نمی‌تواند آرام و قرار داشته باشد، ولی پدر و مادر در پی آرامش و نظم و ترتیب هستند و نمی‌توانند شلوغی و به هم ریختگی را تحمل کنند. از اینجا اختلاف پیش می‌آید و هر طرف مایل است که خواسته خود را اجرایی کند، پدر و مادر با وجود دلبستگی و علاقه بسیار به کودک خود، در برابر این مشکلات خسته و تحت فشارهای روحی قرار می‌گیرند و دست به تدابیر مختلفی برای کنترل و محدود کردن کودکان می‌زنند، که بسیاری از آنها منطقی و کارگشا نیستند، گاه به گول زدن کودک، یا وعده‌های بی‌حاصل دست می‌زنند و برای آرام نشستن و شلوغ نکردن پاداشی معین می‌کنند مثلاً فلان چیز را برایت می‌خرم یا به پارک می‌رویم و گاه دست به تهدید و خشونت می‌زنند که در عمل جز مسکن کوتاه مدت حاصلی ندارد و در نهایت یک روال معیوب و چرخه باطل از آن بدست می‌آید که گویی از حل موضوع ناامید و درمانده شده‌اند.

به خصوص وقتی ناهنجاری‌های رفتاری کودک در اجتماع و در حضور دیگران مهم اتفاق می‌افتد اضطراب و نگرانی پدر و مادر بیشتر می‌شود چون خود را در معرض قضاوت منفی دیگران احساس می‌کنند و از اینکه تربیت آنها نتیجه‌بخش نبوده خجالت می‌کشند. این کار فشار روانی را بر آنها دو چندان می‌سازد و بسته به میزان این فشار و رودربایستی با اطرافیان ممکن است واکنش غیر معقول تری برای کنترل کودک مانند تنبه و سرزنش او در حضور جمع از خود بروز دهند. در جوامعی که فرهنگ حاکم جمع‌گرایی و توجه بیشتر به انتظارات و دیدگاه اطرافیان است این موضوع به روشنی قابل مشاهده است. واکنش‌های شتاب‌زده نیز اغلب شامل سرزنش و تهدید کودک و مقایسه و به رخ کشیدن همسالان می‌باشد.

اما برای پی بردن به روش تربیتی مناسب باید توجه داشت که هرگونه برانگیختن لجاجت و حس تحقیر در کودکان علاوه بر ضربه زدن به شخصیت و زندگی کودک همچنین چاره مشکل را دشوارتر می‌کند و پیامدهای منفی تری برای کنترل رفتار خواهد داشت. بهترین شیوه تربیتی برای کنترل رفتار نامناسب و ترغیب به رفتارهای جایگزین، استفاده از تشویق و آگاهی دادن در شرایطی گرم و صمیمی است که بستری برای نرمش کودک و پذیرا بودن پند و خواسته‌های مورد نظر والدین فراهم می‌گردد. از آنجا که بازداشتن کودک از یک رفتار مورد علاقه او که از نظر اطرافیان نامناسب است به معنای گرفتن یک امتیاز از کودک می‌باشد، بنابراین لازم است آن را با یک امتیاز مثبت جبران کنیم. اما مهم‌تر از آن ایجاد بستر پذیرش تغییر و چشم پوشی از رفتار قبلی از سوی کودک است که احتمالاً در آغوش گرفتن او بهترین گزینه است تا در فضای صمیمی ایجاد شده بتوان اشکال رفتار نادرست و نارضایتی از آن را گوشزد کرد و آمادگی تغییر را فراهم نمود. اگر کودکی به سمت یک خطر می‌رود و اصرار دارد تا این کار را ادامه دهد، مراقب او بجای داد زدن یا واکنش تند دیگری که کودک از درک آن ناتوان است باید به آرامی کودک را از خطر بگیرد و با در بغل گرفتن او متناسب فهم کودک مشکل را به او بفهماند و گرنه کودک به محض رهایی می‌خواهد دوباره آن کار را دنبال کند، از طرفی برخورد غضب‌آلود، لجبازی و عواطف منفی را نیز در کودک بر می‌انگیزد که بر آینده روابط کودک و مراقبین اثر منفی می‌گذارد.



پدرها و مادرها اگر نمی‌خواهند شادی را از کودکان خود بگیرند باید از هرگونه برخورد قهرآمیز بپرهیزند. هر جزء عواطف منفی یا مثبت در خاطره کودک ثبت می‌شود و مجموعه اینها خلق و خوی کودک را شکل می‌دهد و برای همیشه در زندگی با او خواهد بود. کودک شاد حاصل تجربیات شاد و مثبت از محیط پیرامون است و کودک ناشاد و پژمرده نشان‌های تجربیات و بازخوردهای ناامیدکننده از فضایی که در آن پرورش یافته است را بازنمایی می‌کند. بدیهی است کودکان شاد و پرانرژی از قدرت بیشتری برای تلاش و پیشبرد اهداف آینده زندگی برخوردار هستند و این سرمایه را نباید براحتی از آنها دریغ داشت. شاد بودن از بزرگترین سرمایه‌هاست، باید از این سرمایه حیات بخش حراست نمود.

در بحث تربیت حتی جایی که صحبت از تنبیه رفتار بزهکارانه پیش می‌آید باز هم اصلاح رفتار مد نظر است چنانکه حتی مجازات کودکان بزهکار با سلب آزادی از طریق نگهداری در مراکز اصلاح و تربیت به منظور آنچه که بازدارنده رشد مدار خوانده می‌شود صورت می‌گیرد که هدف آن تعلیم و تربیت نوجوانان و آموزش نحوه صحیح زندگی به آنان است (میرکمالی و حسینی، ۱۳۹۴).

منابع

- ایروانی شهین و وحدتی دانشمند علی (۱۳۹۶). نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزش کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان فلسفه بومی در جامعه ایران. *مجله فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت*، ۱ (۱)، ۱۷-۱.
- اکبرپیراوان سپیده و رضایی محمد (۱۳۹۷). مروری سیاست شادی و نشاط در مدارس ایران از ایده تا اجرا. *فصلنامه علمی-پژوهشی سیاست‌گذاری عمومی*، ۴ (۲)، ۱۴۲-۱۲۱.
- بحرانی، محمود (۱۳۹۴). تحلیلی بر مسائل آموزش و پرورش در جامعه ایرانی با اشاره به اصول تعلیم و تربیت فراگیر، سومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.
- حسینی سروری، سیدعلی اکبر (۱۳۷۸). مجموعه مقالات نظری-تحلیل، شیراز، انتشارات دانشگاه شیراز.
- فلسفه تعلیم و تربیت (جلد اول)، دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، تهران، سمت، ۱۳۷۲.
- پورسلیم عباس، عارفی محبوبه و فتحی واجارگاه کورش (۱۳۹۶). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت شهروند جهانی در دوره ابتدائی نظام آموزشی ایران: مدلی برآمده از نظریه داده بنیاد. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳ (۳)، ۳۷-۷.
- سجادیه، نرگس، مدنی فر محمد رضا و یاری‌دهنوی مراد (۱۳۹۲). تحلیل فلسفه‌های تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران از منظر مفهوم تفکر. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت* ۳ (۱)، ۱۸۰-۱۵۹.
- اسکندری حسین (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین میزان فعالیت‌های پرورشی مدارس و ابعاد هویتی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، شماره ۲۳، سال هشتم، ۱۳۶-۱۱۴.
- لطف‌آبادی حسین (۱۳۸۶). رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۰، سال ششم، ۴۳-۱۱.
- میرکمالی سیدعلیرضا و حسینی انسیه (۱۳۹۴). کانون اصلاح و تربیت از منظر پیشگیری رشدمدار. *پژوهش حقوق کیفری*، سال چهارم، شماره سیزدهم، ۱۲۰-۹۵.
- نقدی اسدالله و روشنایی علی (۱۳۹۱). روش‌های تربیتی (جامعه‌پذیری) پدران در خانواده‌های ایرانی از نگاه جوانان. *مجله مطالعات توسعه اجتماعی ایران*، سال چهارم/شماره سوم، ۵۳-۳۹.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی وزارت آموزش و پرورش، شورای عالی آموزش و پرورش.



<http://www.nlai.ir/documents/10184/198216/%D8%B3%D9%86%D8%AF+%D8%AA%D8%AD%D9%88%D9%84+%D8%A8%D9%86/%D8%DB/%8C%D8%A7%D8%AF%DB/%8C%D9%86+%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2/%D8%B4+%D9%88+%D9%BE%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%B4/%4272b556-26b7-4902-947d-2488a6970060>

- Carr, G.M., & Grover, S. (۲۰۰۳). Risk taking behavior of young women in Australia, screening for health risk behavior. *Medical journal of Australia*, ۱۷۸(۱۲): ۶۰۱-۶۰۴.
- Johnston, L.D.; O'Malley, P.M. & Bachman, J.G. (۲۰۰۲). *Monitoring the Future National Survey Results on Drug Use*, ۱۹۷۵-۲۰۰۲. Volume ۱: Secondary School Students. Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Muuss, R. & Proton, H. (۱۹۹۸). *Increasing risks behavior among adolescents. Adolescent Behavior and Society*. New York: Prentice-Hill.