



## آسیب های پنهان روش های تربیتی

پدیدآورده (ها) : کریمی، عبدالعظیم

علوم تربیتی :: بصیرت و تربیت اسلامی :: تابستان 1390، سال هشتم - شماره 19  
از 47 تا 68

آدرس ثابت : <http://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/1043059>

دانلود شده توسط : کافی نت تخصصی نور

تاریخ دانلود : 20/05/1395

مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) جهت ارائه مجلات عرضه شده در پایگاه، مجوز لازم را از صاحبان مجلات، دریافت نموده است، بر این اساس همه حقوق مادی برآمده از ورود اطلاعات مقالات، مجلات و تألیفات موجود در پایگاه، متعلق به "مرکز نور" می باشد. بنابر این، هرگونه نشر و عرضه مقالات در قالب نوشتار و تصویر به صورت کاغذی و مانند آن، یا به صورت دیجیتالی که حاصل و بر گرفته از این پایگاه باشد، نیازمند کسب مجوز لازم، از صاحبان مجلات و مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم اسلامی (نور) می باشد و تخلف از آن موجب پیگرد قانونی است. به منظور کسب اطلاعات بیشتر به صفحه [قوانین و مقررات](#) استفاده از پایگاه مجلات تخصصی نور مراجعه فرمائید.



پایگاه مجلات تخصصی نور

[www.noormags.ir](http://www.noormags.ir)

## آسیب‌های پنهان روش‌های تربیتی

عبدالعظیم کریمی<sup>۱</sup>

### چکیده

تاکنون مطالب متعددی درباره مسائل تربیتی از زاویه توصیه‌ها، روش‌ها، شرایط و زمینه‌های ایجابی تربیت در قالب «چه باید کرد؟»، «چگونه تربیت کنیم؟» و ... نگاشته شده است؛ اما درخصوص آسیب‌شناسی تربیت یا آثار تربیت آسیب‌زا از زاویه «تباهاها»، «موانع»، «آفات» و «صدمات وارده» از جانب مربیانی که در حوزه تربیت تلاش می‌کنند، مطالب کمتری به رشته تحریر درآمده است. در این نوشتار، آثار آسیب‌زای روش‌های تربیتی، در قالب هفت بخش «آسیب‌شناسی تربیت دینی، آسیب‌شناسی تربیت عادت‌ی، آسیب‌شناسی تربیت تحصیلی، آسیب‌شناسی تربیت وابسته‌ساز، آسیب‌شناسی یادگیری در تربیت، آسیب‌شناسی تربیت کلامی و آسیب‌شناسی تأمین اوقات فراغت» بیان می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت، تربیت آسیب‌زا، آسیب‌شناسی، تربیت عادت‌ی، تربیت کلامی.

### ۱- مقدمه

راه تربیت را باید از فطرت انسان آغاز کرد که آفرینش خداوند متعال است و آنچه در مقام عامل یا روش تربیت جسم و روح، انسان را متأثر می‌سازد، هنگامی می‌تواند رشد و تعالی او را سبب شود که با این زمینه‌های فطری، تناسب و تطابق داشته باشد.

در دنیای امروز، هم زمان با پیشرفت فناوری و دیگر علوم، روش‌های تربیت نیز دستخوش تغییر شده، دقت و ظرافت بیشتری را می‌طلبند و به همان نسبت نیز باید به خطرهای تربیت ناصحیح و آسیب‌زا توجه شود و آثار تربیت آسیب‌زا مورد بررسی و مذاقه قرار گیرد. در این مقاله،

۱. عضو هیئت علمی پژوهشگاه تعلیم و تربیت

هفت روش تربیتی از بعد آسیب‌شناسی بررسی و آثار سوء عوامل و شرایط ضدتربیتی و نامساعد، شناسایی شده و پیش روی مربیان و مبلغان تربیتی قرار گرفته است.

## ۲- آسیب‌شناسی تربیت دینی

«آموزش دینی، مانع تربیت دینی است».

یکی از اشتباه‌های مکرری که امروزه از روی غفلت و عادت مرتکب می‌شویم، ملازمه‌ای است که میان «معرفت دینی» یا به عبارتی، حس مذهبی و «اطلاعات و دانش دینی» قایل می‌شویم و می‌پنداریم که شرط قطعی دیندار بودن و دینی شدن، تراکم اطلاعات و اندوخته‌های حفظی و صوری دانش دینی است؛ در حالی که اگر آموزش دینی همراه با پرورش حس دینی نباشد، نه تنها به تقویت تمایلات فطری کمکی نمی‌کند، بلکه خود، مانع و حجابی بزرگ در برابر این تمایل خودانگیخته ایجاد می‌کند.

در هیچ دوره‌ای از ادوار تاریخ، معرفت دینی، چنین ملازمه‌ای با آموزش‌های صوری نه در اذهان و نه در جو فرهنگی (به شدت و قاطعیتی که امروزه رایج است)، وجود نداشته است، در عصر حاضر که اطلاعات یا به عبارتی، جنون اطلاعات، جای معرفت حقیقی را گرفته است، در دوره‌ای که هجوم روزافزون شاخه‌ها و شعبه‌های گسترده علم مجازی، مانع ظهور علم حقیقی می‌شود، در عصری که دلخوش داشتن به لذت‌های کاذب علم حصولی، انگیزه دستیابی به علم حقیقی و حضوری را کاهش داده، در چنین شرایطی است که مصداق بارز در حجاب بودن این گونه آموزش‌ها بیش از پیش در قالب این عبارت شگفت و تکان‌دهنده بیان می‌شود که «العِلْمُ هُوَ الْحِجَابُ الْأَكْبَرُ»<sup>۱</sup>.

حتی علم توحید که با مسائل الهی و دینی سرو کار دارد، اگر با صفای باطن و آماده‌سازی روانی و جذبه‌های قلبی همراه نشود خود در مقام حجاب عمل می‌کند.

همین اشتباه درباره سواد و بی‌سوادی هم در عصر حاضر تکرار می‌شود، هر چند در فرهنگ اسلامی، «علم، ادب و فرهنگ»، ارزشی فوق‌العاده داشته‌اند و از سواد داشتن نیز در مقام یک فضیلت یاد شده است، اما همین سواد و کسب علم، هنگامی مؤثر است که به کمک تقویت حس معرفت و حقیقت‌جویی بیاید.

بازنگری زندگی پیامبران، عرفا، بزرگان دین و حکمت و اهل بصیرت درمی‌یابیم که آنان هر چه

۱. تعبیری از امام راحل (ره) در کتاب تفسیر دعای سحر.

اندوخته‌اند و هر چه کسب کرده‌اند، از لابه‌لای کتب و آموزش‌های از پیش تعیین شده، نبوده بلکه آنان از چارچوب آموزش‌های صوری به در آمده و به دامن طبیعت پناه برده‌اند و لطافت فهم و ظرافت بینش خود را از آیات الهی که مظهر صفات خداوند هستند دریافت کرده‌اند.

معرفت دینی، حس دینی، رغبت و عاطفه دینی نه در آموزش دروس دینی و نه فقط در علم حصولی و اکتسابی، که در علم حضوری، نه با چشم سر، که با چشم دل، نه با گوش سر، که با گوش جان، نه با صورت ظاهر که با سیرت باطن و نه با زبان دهان، که با زبان قلب به دست می‌آید و ما از این همه، کدام یک را در نظام تربیت دینی خود قرار داده‌ایم؟

آیا اگر به حجم کتب درسی بیفزاییم یا مطالب دینی، اطلاعات، تبلیغات و تعالیم دینی را به صورت کمی گسترش دهیم، به تقویت حس دینی و رغبت دینی هم کمکی کرده‌ایم؟ آیا اساساً رابطه‌ای مثبت میان آموزش ذهنی مطالب دینی با عشق و رغبت قلبی به دین وجود دارد؟ اگر چنین رابطه‌ای هست، در چه شرایطی و با چه زمینه‌ای؟ و اگر نیست، چه عواملی مانع می‌شوند که این ارتباط ایجاد شود؟

هنر یک مربی موفق در پرورش حس دینی متربی در این است که شوق، کنجکاو و حس حقیقت‌جویی او را افزایش دهد و از هر گونه آموزش تحمیلی و انتقال مستقیم مطالب و مفاهیم بپرهیزد؛ او باید به متربی برای کشف طبیعت و فطرت خودش آن هم به دست خودش فرصت بدهد.

هدف تربیت دینی، برانگیختن شوق و رغبت دینی است نه فقط انتقال مطالب دینی؛ در واقع، آموزش اینکه فرد چگونه به حقیقت دینی دست یابد، مهم‌تر از آموزش اطلاعات دینی به اوست. خوش بود منتظران را طلب طلعت دوست عمر آن است که در شور طلب می‌گذرد همین که شور طلب دینی را در فرد پرورش دادیم، بزرگ‌ترین تأثیر تربیتی را در ساختار شناختی و عاطفی او ایجاد کرده‌ایم.

لذا در تربیت الهی و اسلامی، یک مربی خو گرفته به عرفان ربوبی باید متربی خود را در چنین وضعیت و شرایطی قرار دهد؛ اگر موفق شد چنین شرایطی را فراهم آورد، تربیت، حاصل، حرکت و تلاش، مستتر و شوق و شور کمال‌خواهی آماده است.

امروزه نیز در نظریه‌های روان‌شناسی معتقدند در یک فرایند تربیتی، وظیفه مربی خارج کردن ذهن فرد از حال تعادل به عدم تعادل است؛ در واقع، لازمه پیشرفت و ارتقاء تحول روانی، خارج شدن از سازش یافتگی‌ها و تعادل مراحل پیشین است و تا این تعادل به هم نخورد، ذهن

فرد برای جبران این عدم تعادل به سوی تعادل بالاتر تحریک نشده، تعادل متعالی‌تر و پایدارتر حاصل نمی‌شود. اساساً مایه حرکت و پیشرفت افراد، همان «عدم تعادل» است که به تعادل بالاتر منجر می‌شود.

راه و روش تربیت دینی که اغلب از طریق علم حضوری به دست می‌آید، با راه و روش علم حصولی و اکتسابی متفاوت است.<sup>۱</sup> از آنجا که حس دینی اساساً در طبیعت و فطرت افراد به ودیعه نهاده شده است، تنها زمینه‌سازی و آماده‌سازی روانی و عاطفی لازم است تا خود فرد، بدون القاء و اجبار بیرونی به کشف و شکوفایی آن دست یابد و اگر آموزش و تعلیمی هم در این رابطه وجود دارد، باید در جهت یاری کردن فرد برای چگونگی کشف آن از طریق خودش باشد، نه اینکه به طور آماده و از بیرون در اختیارش قرار داده شود.

هدف تربیت باید به گونه‌ای باشد که متربی، هیچ چیز را به طور عاریه‌ای، تصنعی، وابسته، طفیلی و انگل‌گونه از دیگران کسب نکرده باشد؛ بلکه با کشف، ابداع و حرکت خودش آنها را به دست آورده باشد تا تربیتش یک تربیت کنایی زودگذر صوری که با کوچک‌ترین غفلت و با حذف کوچک‌ترین منبع کنترل از میدان به در می‌رود، نباشد. تربیت فرد باید متکی به خود، مبتنی بر فطرت و برگرفته از استعداد درونی و توان خودش محقق شده باشد. انگیزه کمال‌جویی او از درون خودش بجوشد؛ وابسته به منابع بیرونی و پایگاه‌های پاداش و تنبیه که به صورت‌های مختلف درآمده‌اند تا یک رفتار را تقویت کرده، یا ثابت نگه دارند نباشد؛ درست برعکس آنچه در تعلیم و تربیت معاصر از انسان انتظار دارند.

لذا در تربیت دینی از اینکه اعمال و افعال اخلاقی و دینی فرد را فقط به منابع تشویق و تنبیه بیرونی وابسته سازیم باید به شدت پرهیز کنیم و اگر چنین روش‌هایی در نظام تربیتی تقویت شوند، در نهایت، تربیت دینی، تربیتی شکننده و ناپایدار می‌شود که هیچ‌گاه به عشق الهی و لذت درونی نمی‌انجامد و به احتمال، چنین تربیتی خود حجاب و مانعی عمده در مقابل پرورش حس دینی خواهد شد و بر عکس، اگر آموزش ما به ایجاد شوق و لذت درونی و نه به امید پاداش برونی منجر شود، خودبه‌خود به حس دینی و حقیقت‌جویی او کمک کرده است.

اما جایگاه مقابل تربیت عاریه‌ای (تصنعی، صوری، اکتسابی، عرضی، ظاهری، قراردادی، بیرونی و...)، تربیت ذاتی یا درونی است که به یک تربیت پایدار و شخصیت اصیل و مصون از آسیب‌های

۱. رک: مجموعه مقالات بینش علمی؛ «مقایسه معرفت‌شهودی و معرفت‌علمی»؛ تکی‌نگاشت پژوهشکده تعلیم و تربیت؛ سال ۱۳۷۴.

بیرونی منجر می‌شود؛ چون از سرشت فرد سرچشمه می‌گیرد و سرمنشأ آن، فطرت و طبیعت متربی است؛ لذا هیچ‌گاه منحرف یا تضعیف نمی‌شود، به ویژه تربیت دینی و اسلامی که منطبق بر فطرت انسان است و به فشار و اجبار نیازی ندارد.

اگر تربیت دینی را فقط در معلومات، آموزش، کتاب، درس و اطلاعات دینی ببینیم، خود به دست خود، مانع و حجابی بزرگ در تربیت دینی افراد ایجاد کرده‌ایم.

در سیره انبیاء و ائمه (ع) و سخنان و اندرزهای بزرگان دین و عرفان بسیار آمده است که برای تربیت دینی و پرورش اکسیر عشق و معرفت نسبت به خالق هستی باید به شیوه‌های غیر کلامی و به صورت علمی و اکتشافی (خودیابی و خودشناسی) و غیررسمی متوسل شد. و از طریق سینه به جای مغز، دل به جای ذهن، عمل به جای زبان و سکوت به جای کلام اقدام کرد.

شیخ ابوجاء خمرکی در بیانی زیبا می‌گوید: «هزار زبان فصیح، با دلی آن نتواند کرد که یک تابش رویش صاحب دل کند با هزار دل پراکنده، معاملات یک صاحب دل، هزار کس را از بند آزاد کند و گفت هزار کس، یکی را از بند آزاد نکند، بر هر دلی که داغ عشق نبود، فرق نبود میان او و ستور، دل باید که بارگاه دین بود». (روضه‌الفریقین، ۱۳۵۹: ۶۲)

از امام علی (ع) در رابطه با درجات علم و سطحی و پست بودن علمی که در حد کلام و لسان باقی می‌ماند نقل است که فرمود: «أَوْضَعُ الْعِلْمَ مَا وَقَفَ عَلَى اللِّسَانِ وَ أَرْفَعُهُ مَا ظَهَرَ فِي الْجَوَارِحِ وَ الْأَرْكَانِ» (مجلسی، بی تا: ۵۶/۲): فروترین و کم‌ارزش‌ترین درجه علم، آن چیزی است که در حد لسان و زبان باز می‌ایستد و برترین و رفیع‌ترین حد دانش، آن چیزی است که بر جوارح و ارکان ظاهر می‌شود.

اولین مرحله یادگیری، در حد ذهن و فعالیت‌های شناختی است؛ دومین مرحله، مرحله عاطفی است که علاوه بر جنبه‌های شناختی و آموزشی، جنبه‌هایی مانند توجه، احترام، ارزش‌گذاری در آن و دیگر فرآیندهای عاطفی رخ می‌دهد و مرحله سوم، مرحله روانی - حرکتی است که در قالب فعالیت‌های علمی و رفتاری نمود می‌کند (بلوم، ۱۳۶۳: ۲۸).

تربیت دینی باید بیشتر در جوارح و ارکان صورت گیرد تا رفعت آن افزایش یابد حال آنکه در روش‌های جاری و معمول در حد کلام و آموزش ذهنی باقی می‌ماند و از نظر روش‌شناسی و فرصت‌های تربیتی، امکان تحقق مراحل بالاتر در آن وجود ندارد یا بسیار ناچیز و اندک است. مرحله شناختی که سطحی‌ترین و ابتدایی‌ترین درجه یادگیری است، خود به سطوح: «دانستن، فهمیدن، کاربردن، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی» تقسیم

می‌شود. آموزش‌های دینی ما در مدارس تا همان سطوح اولیه، یعنی دانستن و در نهایت، فهمیدن متوقف می‌شوند و با روش‌های تدریس و ارزشیابی موجود، نمی‌توان به سطوح عمیق‌تر همان مرحله اول نیز دست یافت.

اگر ما زودتر از موقع، مطالب، پیامدها و اندرزهای دینی را به طور آماده و بدون فرصت دادن به فرد برای احساس نیاز و شوق، به او تزریق کنیم، مانع می‌شویم تا خود به کشف آنچه مورد نظر ماست به طور طبیعی دست یابد؛ در واقع، آموزش ما، مانع فهم او از دین و آموزش علم دین، حجاب شوق دین شده است.

همین آموزش‌ها به غفلت و بی‌خبری فرد از درون خویش منجر می‌گردد، حال آنکه اساساً شیوه تربیت دینی ایجاب می‌کند که در حیطه‌های عاطفی و روانی - حرکتی جاری شود. کلامی دیگر از امام علی (ع) نقل است که فرمود: «أَوَّلُ الْعِلْمِ الصُّمْتُ وَ الثَّانِي الْإِسْتِمَاعُ وَ الثَّالِثُ الْعَمَلُ بِهِ وَ الرَّابِعُ نُشْرُهُ» (دیلمی، بی تا: ۵۸).

از نظر اسلام، علمی که به عمل نمی‌انجامد، نمی‌توان عنوان «علم» بدان نهاد، زیرا «مَنْ عَمِلَ عِلْمًا»: (مجلسی، بی تا: ۴۰/۲): کسی که عمل کرد می‌داند. دانش فرد پس از عمل رسمی و پذیرفته می‌شود؛ البته منظور ما از علم در اینجا معنای ویژه خود را دارد و آن دانشی است که به هدایت و کمال انسان منجر و به نور الهی منتهی شود؛ پیداست که چنین علمی و چنان آموزشی هیچ‌گاه حجاب نخواهد بود، بلکه خود مایه روشنایی و تنویر فکر و بصیرت دل است. به هر حال در شرایط کنونی به ویژه در جامعه اسلامی کشور ما که پس از انقلاب شکوهمند اسلامی، به نقش دین و ایمان در زندگی فردی و اجتماعی مردم توجهی جدی و عمیق شده و اساس حاکمیت سیاسی آن نیز بر مبنای دین شکل گرفته است، تربیت دینی و پرورش روحیه ایمان و تقوا در میان افراد جامعه، اهمیتی اساسی دارد، تا حدی که بقا و تداوم ارزش‌های انقلاب در گرو تقویت پایه‌های اعتقادی نسل نو و آینده‌سازان جامعه است.

پس بجاست که با بازنگری عمیق بر آنچه تاکنون به عنوان اقدام‌های آموزشی و تربیتی برای تقویت ارزش‌های دینی انجام داده‌ایم، به نقاط ضعف و قوت آن پی برده، عوامل و شرایطی را که به پرورش حس مذهبی از روی میل و شوق و اشتیاق درونی منجر می‌شوند، بازشناسیم و از آن دسته عوامل و شرایطی که ما را از این مسیر دور کرده و خود، حجابی در مقابل شکوفایی این حس فطری می‌شوند، بپرهیزیم.

### ۳- آسیب‌شناسی تربیت عادت‌ی

«عادت<sup>۱</sup>، عاملی بازدارنده در تربیت فعال است»

برخی از مربیان، قصد دارند از طریق عادات کورکورانه و فعل‌پذیر، رفتارهای مورد انتظار خود را در مربی تثبیت کنند. روان‌شناسان رفتارنگر نیز سعی دارند افعال و اعمال انسان را در قلمرو «یادگیری شرطی شده»<sup>۲</sup> محدود کنند و اساس تغییر رفتار را در اصل شرطی‌سازی کلاسیک طبق آنچه پاولوف در آزمایش‌های خود انجام داده است، خلاصه کنند.<sup>۳</sup> این شیوه شاید هم از جهانی نزدیک‌ترین، آسان‌ترین و عینی‌ترین راه برای تغییر رفتار آدمی باشد، ولی باید قبل از اینکه به دنبال پیامد عمل و رفتار فرد باشیم انگیزه و نیت آن عمل را مورد نظر قرار دهیم؛ البته باید متذکر شد که در اینجا منظور از عادت، آن دسته از اعمال و رفتارهایی هستند که فرد بر اثر تکرار کورکورانه و بدون اندیشه و اراده انجام می‌دهد. عمل یا رفتار مورد نظر، هرچند خوب و ارزشمند باشد، ولی از این جنبه که بر آگاهی و خردورزی استوار نیست، بی‌ارزش است. به همین دلیل دانشمندان عادت را به دو قسم تقسیم کرده‌اند (دوبس، ۱۳۸۲: ۱۹):

۱- عادات انفعالی و فعل‌پذیر بدون انگیزه و هوشیاری یا انجام اعمال و رفتار غیرارادی همراه با تکرارهای مکانیکی و فیزیکی بدون آگاهی؛

۲- عادات فعال و آگاهانه که به تدریج، انس و الفتی در فرد به وجود می‌آورد و محرک خارجی در او اثر فعال و زنده و پویا دارد؛ مانند سحر خیزی، عادت دادن نفس به ریاضت و تحمل سختی‌ها و استقامت، عادت به خوش‌نویسی و ... که به نوعی ملکه تبدیل می‌شوند. کانت، پدران و مادران را از ایجاد عادات در فرزندان (چه مثبت و چه منفی) بر حذر می‌دارد و معتقد است که اصل عادت با اصل فعل اخلاقی در تعارض است؛ زیرا اگر فعل اخلاقی از روی عادت صورت گیرد ارزش ندارد.

در این زمینه، حکما و علمای اخلاق متفق‌القول‌اند که فعل اخلاقی، زمانی از اعتبار و ارزشمندی بهره‌مند است که واجد سه ویژگی زیر باشد:

۱- اکتسابی بودن فعل اخلاقی؛

۲- اختیاری بودن آن؛

۱. فرق است میان عادت و ملکه، در تربیت فعال، «عادت» مانع آگاهی و رشد است؛ ولی «ملکه»، عامل پایداری، ثبات و تداوم فضایل اخلاقی است؛ در ملکه، استمرار نیت وجود دارد، ولی در عادت صرف چنین استمرار و هوشیاری وجود ندارد.

2. conditional learning

۳. اشاره به آزمایش معروف پاولوف.



## ۳- داشتن شایستگی مدح و ذم. (سادات، ۱۳۸۹: ۱۲۹)

از این رو وقتی انگیزه انجام اعمال و رفتار انسان، انتظارات دیگران باشد، ارزشمندی فعل اخلاقی از بین می‌رود.

وقتی فرد را به راستگویی معتاد می‌کنیم و به ازای این راستگویی به او جایزه می‌دهیم، او عادت می‌کند تا فقط به عوامل بیرونی تکیه کند؛ لذا به تدریج، ارزشمندی و تقدس عمل راستگویی و زشتی و پلیدی دروغ‌گویی نزد او کاهش می‌یابد و پاداش و تنبیه بیرونی، جایگزین خود عمل می‌شود.

افلاطون، ریشه تربیت را در آگاهی، هوشمندی، اراده و اختیار می‌داندست و معتقد بود هر کس آگاه‌تر باشد، تربیت‌یافته‌تر است و تربیت یافتن، یعنی کسب معرفت و آگاهی. افلاطون زندگی انسان را بدون علم و معرفت به رسمیت نمی‌شناخت و اعمال و رفتار مبتنی بر عادت را تحقیر می‌کرد، او زندگی مبتنی بر عادت را به زندگی مورچه‌ها و زنبورها تشبیه می‌کرد که با یکنواختی و به طور مکانیکی و بدون فکر، اعمالی را انجام می‌دهند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۷۲: ۱۹۹).

در دوره معاصر، جان دیویی مربی و فیلسوف بزرگ آمریکایی، مسئله عادت و تربیت را رودرروی یکدیگر قرار می‌دهد و معتقد است که تربیت با عادت در تناقض است، زیرا هر فعل تربیتی باید مبتنی بر عقل و استدلال منطقی باشد و احساسات و عواطف در کنترل عقل قرار گیرد (شریعتمداری، ۱۳۶۴: ۱۰۴).

حقیقت دین و رسالت پیامبران نیز، جز ترک عادت پرستی نیست؛ عادت و عادت پرستی از جمله موانع بزرگ نهضت انبیاء در طول تاریخ تکامل بشریت بوده‌اند؛ هر پیامبری در میان امت خود با کسانی مواجه بوده است که به جای پرستش خدا از روی عادت، بت‌های ذهنی و عینی را می‌پرستیدند و دعوت ایشان در حقیقت دعوت خلق عادت پرست به خداپرستی بوده است. آنچه از فرهنگ غنی اسلام بر می‌آید این است که رهایی از عادت پرستی به کسب معرفت و آگاهی می‌انجامد و هر گاه، ظرف بر مظلوف، قالب بر محتوا، نتیجه اعمال بر نیت اعمال غلبه یابد، زنگ خطر تربیت نواخته می‌شود و دل را کور و عقل را مهجور و معرفت را محبوس می‌کند.

تربیت، عبارت است از فراهم‌سازی شرایط و زمینه‌هایی تا متربی با میل انتخاب و اراده خود در جهت نیل به کمال گام بردارد؛ در واقع، عمل تربیتی از آن خود متربی است و مربی فقط زمینه‌ساز، و صحنه‌گردان عوامل تربیتی است؛ در این تعریف متربی خود مربی خویش می‌شود. راسل معتقد است که «هدف تعلیم و تربیت»، پرورش انسانی است که اندیشه را از قید

و بند عادات و عقاید تلقینی آزاد سازد. در نظریهٔ ژان پیاژه، «تربیت»، تعامل فعالانه آدمی با محیط پیرامون خویش است به نوعی که هم محیط را به خود سازگار کند و هم خود را با محیط خویش، و این سازگاری به‌طور فعال و پویا در اصل تعادل‌جویی بر هم زندهٔ قالب‌ها و عادات تحمیلی است.

به نظر کرشن اشتاینر، «تربیت» واجد یکتایی و بی‌همتایی فرد در رابطه با فرهنگ و تمدن خویش است؛ بدین معنی که فرد تربیت شده کسی است که سرانجام، خود مربی خویش شود و بتواند اول: عادات خود را به تبعیت از مفاهیم ارزشی و دارد؛ دوم: ارزش‌های پست را تابع ارزش‌های عالی سازد و سرانجام ارزش‌های فرهنگ و تمدن را به صورت ترکیبی در نوع خود یکتا و بی‌همتا سازد (کاردان، ۱۳۳۷: ۳۹).

چنین برداشتی از تربیت که برهم‌شکنندهٔ قالب‌ها و عادات تربیتی است، ما را بر آن می‌دارد تا با نگرشی جدید به مربی و مربی‌نظر افکنیم و در نظام تربیتی خود، طرحی نو درافکنیم؛ زیرا اگر تربیت با تقویت‌های بیرونی و شرطی‌سازی‌های کلاسیک همراه شود، هر چند رفتار مورد انتظار حاصل می‌شود، اما فاعل رفتار از انگیزه و نیت عمل خویش ناآگاه است و در این صورت از جوهره انسانی و ارزش عمل کاسته شده، انسان الهی به انسان ماشینی تبدیل می‌شود.

بدین ترتیب، تا از پوستهٔ عادات عبور نکنیم و به محتوا نرسیم، بصیرت نخواهیم یافت و اگر به همان پوسته و قشر عادات بسنده کنیم، در اولین مراحل تربیت متوقف خواهیم شد و در این صورت، این تجربه و محیط است که ما را تغییر می‌دهد و ما به تغییر تجربه و محیط خویش قادر نخواهیم بود؛ در حالی که انسان الهی و تربیت‌شدهٔ درگاه ربوبی، جوهرهٔ آن را دارد که جهان هستی را به ارادهٔ خویش درآورده، حتی از نیستی، هستی پدید آورد. به تعبیر مولوی:

باده از ما مست شد، نی ما از او عالم از ما هست شد، نی ما از او

(مثنوی معنوی، دفتر اول/بخش ۹۱)

اگر از اسارت عادات به درآییم به‌جای اینکه تجربه، رفتار ما را تغییر دهد ما تجربه را تغییر خواهیم داد؛ به گفتهٔ آندره ژید: «سعی کنید عظمت در نگاه شما باشد و نه در آنچه بدان می‌نگرید».

#### ۴- آسیب‌شناسی تربیت تحمیلی

«تربیت کردن، مانع تربیت شدن است!».

آدمی همیشه عاشق آن چیزی است که ندیده. (مولوی، فیه مافیه: ۵۵). آدمی را اگر به

آنچه ناخودآگاه در پی آن است مجبور کنند، از آن دور می‌شود، زیرا انسان همیشه به دنبال دست‌نیافتنی‌هاست و چون بدان دست یابد عشق به آن را از دست می‌دهد.<sup>۱</sup>

تربیت، عبارت است از فراهم کردن زمینه مساعد و مناسب برای متری تا او خود به اختیار و رغبت خود در شکوفایی استعدادها و نهفته‌های فطرت خویش مشارکت کند. اگر مربی از بیرون بدون فراهم کردن زمینه و تشنه کردن متری به تربیت اقدام کند، نه تنها سودی حاصل نمی‌آید، بلکه مانع «خودانگیختگی» متری می‌شود. و از تربیت طبیعی، درونی و اصیل او جلوگیری می‌کند. اگر تربیت متری، توأم با عشق، رغبت، آمادگی روانی و عاطفی نباشد، بهترین پیام‌ها و رساترین حقایق و زیباترین مطالب با مقاومت، اکراه و بی‌زاری همراه می‌شود.

هنر مربی، پرورش حس نیاز متری به هدف مورد نظر مربی است، او هیچ‌گاه نباید آن را به‌طور مستقیم در اختیار متری قرار دهد و اگر چنین کرد، آن نیاز خود انگیخته را که از درون باید بجوشد از بین برده است.

تربیت باید با طبیعت آدمی جوش بخورد و با فطرت او یکی شود. هر گونه تربیت بیرونی و هر قانون تربیتی که مطابق با طبیعت و خودانگیختگی فطرت متری نباشد، به شکست منجر خواهد شد؛ پیداست که در غالب روش‌های تربیتی جاری، این انطباق مشاهده نمی‌شود. کار مربی، کار مامایی است، کار زایش آن چیزی است که متری به اقتضای فطرت خویش و از درون، آبستن آن است. غالب روش‌ها و اقدام‌های تربیتی ما چون با آماده‌سازی روانی و عاطفی همراه نیستند ضد تربیت‌اند؛ زیرا با خمیرمایه تربیتی، میزان نشده و با همراهی و همدلی متری نبوده‌اند.

از تب حرف بازایستیم، از صحبت و اندرز مستقیم بپرهیزیم؛ تربیت خاموش، بارورتر از تربیت کلامی و سکوت، رساتر از بیان، و کنایه، رساتر از تصریح است.

می‌رود از سینه‌ها در سینه‌ها از ره پنهان صلاح و کینه‌ها

(مثنوی معنوی: دفتر دوم/بخش ۲۷)

در تربیت، رفتارهای غیر کلامی، عواطف و احساسات و هیجان‌های پنهان، موثرتر از رفتارهای کلامی و ارادی و آشکارند. متری مقصود مربی را می‌گیرد و نه حرف او را، و با مربی نیز؛ خود هم دلی می‌کند و نه هم زبانی؛ آنچه به زبان آید، سطحی شود و آنچه از دل برآید، عمیق گردد.

۱ - هنر مربی، جوشش عشق در متری نسبت به پیام تربیتی است، بدون اینکه او را به دریافت آن مجبور کند، اگر متری احساس کند که بدون تمایل درونی، چیزی از بیرون و از جانبی دیگر بر او تحمیل می‌شود، نسبت به آن مقاومت می‌کند.

## ۵- آسیب‌شناسی تربیت وابسته‌ساز

«وابستگی مانع تربیت است».

تربیت کردن، رها کردن آدمی از وابستگی‌ها و آزاد کردن او از دیگران و آشنا ساختن او با خود اوست؛ طبق این تعریف، تربیت «فتح مداوم»<sup>۱</sup> است؛ فتح وجود خویشتن و آزادی از قید و بندهای قراردادی و تحمیلی.

فرد تربیت شده کسی است که بداند و بتواند با عقل خود، نیروهای شبه حیوانی طبیعتش را در مسیر کمال خود مورد استفاده قرار دهد؛ به عبارتی دیگر، تربیت یاری کردن فرد است تا به شخصیت آزاد و منضبطی که همان موجود اخلاقی و فطری است برسد، یا بهتر بگوییم آن را در خود بسازد.

ولی به نظر می‌رسد که در اغلب خانواده‌ها و جوامع، چه در جهان سوم و چه در جهان پیشرفته و مدعی علم و فناوری، سعی دارند فرد را به «وابستگی»، «واماندگی»<sup>۲</sup>، اطاعت‌پذیری مطلق، هم‌خویی با وضع موجود و ... همراه سازند؛ در چنین شرایطی است که تربیت به جای رها کردن، رام کردن است، به جای فتح مداوم، اسارت مداوم است؛ به جای آزادی از خود، اسیر شدن در خود است؛ به جای احترام به انضباط اجتماعی، تظاهر به انضباط اجتماعی است؛ به جای کشف شخصیت خود، اکتساب و تقلید از شخصیت دیگران است؛ به جای خودیابی، دیگریابی است؛ به جای خوداتکایی، دیگراتکایی است؛ به جای خودپیروی، دیگرپیروی است و به جای خودنظم‌نمایی، نظم‌جویی به واسطه دیگران است و ...

پیدا است که اگر شق دوم بر نظام تعلیم و تربیت یک جامعه حاکم شود، حاصل و محصول این تربیت، وابستگی و زندگی انگلی نسل آن جامعه خواهد بود.

انسانی که از خود آزاد نشده است به دیگری وابسته می‌شود؛ انسانی که از درون باز نشده است، درهای دنیای بیرون را بر خود می‌بندد و زمانی که آزادی او از بیرون مسدود شود، وابسته می‌شود. شواهدی متعدد نشان داده‌اند که ممکن است افرادی از نظر تحصیلات دانشگاهی و تخصص‌های علمی سطحی بسیار بالا داشته باشند، اما از نظر رشد عاطفی و رفتاری در حد «وابستگی دهانی» نوزادی باقی می‌مانند.

انسانی که با نظام «وابسته‌مدار» تربیت شده، فردی است با این ویژگی‌ها: ترس و اضطراب از

۱. اصطلاح معروف آلن، مربی بزرگ فرانسوی.

جدایی و طردشدگی، عدم تصمیم‌گیری، فقدان استقلال رأی، ضعف اعتماد به نفس، برخورد حقارت‌آمیز با شخصیت خود و... که هویت خود را در هویت دیگران می‌جوید.

مدرسه نیز اغلب به یک محیط مصنوعی تبدیل شده است. غالب امور، قراردادی، تصنعی، ساختگی و غیرطبیعی هستند؛ حتی طبیعی‌ترین رفتارها و روابط را به شکل مصنوعی انجام می‌دهند، اغلب اندرزاها، پیام‌ها، آموزش‌ها از حالت طبیعی خارج شده‌اند. روش‌ها و انتظارهای تربیتی، مکانیکی و دیکته‌ای و از روح و عواطف و رغبت عاری هستند؛ جوامع نیز به دنبال آن هستند که افراد را هم‌رنگ و هم‌نوا با خود پرورش دهند و از هویت متمایز و تعیین فردی که با هویت اجتماعی و کلیت جامعه معارض باشد، جلوگیری می‌کنند؛ این امر، نه با برخورد مستقیم و اقدام قانونی، بلکه با اهرم فشارهای نامرئی اعمال می‌شود و بدون تردید، این روند با تربیت به معنای واقعی تفاوت دارد.

آزادسازی متربی به معنای بی‌بندوباری، لاپالی‌گری، عصیان‌گری، طرد قوانین و مقررات و فرار از محدودیت‌ها و قوانین اجتماعی نیست؛ آزادی از دیگران به معنای نفی دیگران نیست، بلکه به معنای نبود اجبارهاست. آزادی متربی باید در بردارنده تمامی قلمرو انتخاب او در شکوفایی استعدادهايش باشد؛ در عین حال باید توجهی مناسب برای محدودیت‌های این قلمرو طلب کند؛ در چنین شرایطی است که آزادی، نه تنها با تبعیت از قوانین و مقررات و تن دادن به فرامین بزرگان منافاتی ندارد، بلکه در این تبعیت، نوعی انتخاب آگاهانه وجود دارد و متربی با آگاهی از قوانین، آن را اختیار کرده، با انتخاب خود می‌پذیرد و این پذیرش و اطاعت آزاد است و نه یک اطاعت اجباری و تحمیلی.

منظور ما از بحث «وابستگی مانع تربیت است»! نیز در همین معنا نهفته است که اگر این وابستگی، وابستگی تحمیلی، رشدنا یافته، انگلی، کورکورانه و اجبارگونه باشد، هیچ‌گاه، تبعیت و اطاعت، شکل درونی و تمایل قلبی پیدا نمی‌کند و متربی اگر چه به ظاهر، تابع اخلاق و ارزش‌های حاکم بر جامعه است ولی در درون و از نظر تمایل درونی از آن متنفر و مترصد فرار از آنهاست.

## ۶- آسیب‌شناسی یادگیری در تربیت

«یاددهی، مانع یادگیری است.»

هرگاه چیزی را به فرد یاد دهیم، مانع شده‌ایم تا خود آن را کشف یا اختراع کند. (برنگیه، ۱۳۸۸: ۱۳۷). نظریه‌های روان‌شناسی کلاسیک در تعریف یادگیری گفته‌اند که یادگیری،

عبارت است از تغییرهایی به نسبت پایدار که در رفتار ارگانیسم بر اثر تجربه رخ می‌دهد (هیلگارد و باور، ۱۳۷۶: ۱۰۴)

اما در دیدگاه روان‌شناسان جدید که یادگیری را تابع تحول می‌دانند آمده است که یادگیری، عبارت است از تغییرات تجربه توسط ارگانیسم.

زمانی که ما نکته‌ای به فرد می‌آموزیم و تجربیات متعددی را در ذهن و مخزن حافظه او می‌گنجانیم، هم خود را راضی کرده‌ایم و هم فرد را؛ بدین معنی که توانسته‌ایم در یک زمان کوتاه، تمامی دانسته‌های آماده و اطلاعات جمع‌آوری شده را مستقیم و یک باره به او منتقل کنیم و خیال خودمان را راحت کنیم که تجربیات چندین ساله و یافته‌ها و اطلاعات چندجانبه بشر را بدون هیچ‌گونه زحمت و فرصت کشف از جانب فرد به او واگذار کرده‌ایم؛ غافل از آنکه همین دانسته‌های آماده، مانع خلاقیت و ابتکار او در یادگیری می‌شوند؛ در حالی که هنگامی، یادگیری واقعی و عمقی رخ می‌دهد که فرد در برابر ندانسته‌ها قرار گیرد تا خود، دانسته‌ها را کشف کند.

در تعلیم و تربیت فعال، معلم نقش تشنه‌کننده را دارد و نه سیراب‌کننده؛ او ذهن را از تعادل، سکون و ارضاء موجود خارج می‌کند تا خود فرد از طریق طبیعی و اصل تعادل جویبی به تعادل دست یابد.

هنگامی که فردی در مقابل موقعیتی جدید قرار می‌گیرد، باید موقعیت را بفهمد و پاسخی ابداع کند.

یک موقعیت، هرگز در جایگاه پدیده‌ای در دنیای بیرونی نیست، بلکه از راه درون‌سازی، قابل درک و فهم است؛ اگر چنین فعالیتی از جانب فرد رخ دهد، پایداری، عمق و وسعت یادگیری استحکام می‌یابد (کریمی، ۱۳۷۰: ۷۹).

مربی در روش‌های فعل‌پذیر، متربی را به رویارویی انفعالی و سطحی با امر یادگیری ترغیب می‌کند؛ اما در روش فعال، متربی می‌آموزد چگونه تعیین‌کننده جهت تعلیم و تربیت خودش باشد؛ در این روش در برنامه‌های تربیتی، متربی هم، مربی خویش است و شرایط و زمینه‌ها به‌گونه‌ای فراهم می‌شوند که مربی، صحنه‌ساز، کارگردان و برنامه‌ریز پشت صحنه باشد و متربی، بازیگر و مجری تربیت.

در روش فعال، فعالیت فرد در رابطه با نیازهای عمومی وی از طریق ترغیب و تشویق او برانگیخته می‌شود و تمامی پیام‌های آموزشی و تربیتی، متناسب با کانون رغبت و علاقه اوست؛ زیرا هیچ تغییری در رفتار یادگیرنده رخ نمی‌دهد، مگر آنکه از میل درونی و رغبت طبیعی او

سرچشمه بگیرد.

یادگیری در انسان، نتیجه درگیری واقعی میان او و تجربه مورد مطالعه است؛ به عبارتی دیگر، یادگیرنده باید بر تجربه اثر بگذارد همان گونه که تجربه، یادگیرنده را تغییر می‌دهد. پیازه یادگیری در انسان را نتیجه تعامل دو فرآیند «درون‌سازی و برون‌سازی» می‌داند. انسان، تنها وقتی به طور درونی‌شده و عمیق چیزی را می‌آموزد که به طور خودآگاه و فعالانه در آن به فعالیت ذهنی و عینی بپردازد و خود از آن کوشش‌ها نتیجه‌گیری کند.

## ۷- آسیب‌شناسی تربیت کلامی

«تربیت کلامی، مانع تربیت عملی است».

آخرین تحقیقات نشان می‌دهند که عمیق‌ترین و مؤثرترین روش‌های تربیتی در قالب غیر کلامی‌ترین روش‌ها نهفته‌اند.<sup>۱</sup> در تعالیم مذهبی و ادبیات عرفانی ما از این روش فراوان یاد شده است.

امروزه حتی در تشخیص بیماری‌های روانی و اختلال‌های رفتاری، به جای مصاحبه‌های طولانی و رد و بدل کردن مطالب کلامی، سعی دارند از طریق مطالعه رفتار غیر کلامی به عمیق‌ترین لایه‌های درونی شخصیت دست یابند. در روش‌های جاری آموزشی و تربیتی، ما راه را معکوس می‌رویم و هنگامی که می‌خواهیم رفتار فرد را تغییر دهیم، دائم با توصیه‌ها، باید و نبایدها و صحبت کردن‌های مداوم سعی داریم او را با ایده‌ها و خواسته‌های خودمان متقاعد کنیم؛ اما این گونه روش‌های کلامی، نه تنها ما را به هدف نزدیک نمی‌کند، بلکه دورتر نیز می‌سازند، زیرا در روش‌های کلامی به ویژه، همراه با توصیه‌های تحکمی، افراد، حساسیت و مقاومتی بیشتر در برابر دستورهای ما از خود نشان می‌دهند و این حساسیت مانع تأثیر پیام تربیتی می‌شود؛ آنچه به زندگی فرد شکل می‌دهد دستورها و توصیه‌های ما نیست، بلکه اعمال و شیوه‌های زندگی ماست.

جزئی‌ترین، ریزترین، پنهان‌ترین و غیررسمی‌ترین رفتارهای ما ممکن است وسیع‌ترین، عمیق‌ترین و آشکارترین تأثیرها را به دنبال داشته باشد.

ما با توصیه‌ها، دستورها و نصایح، بیشتر ارضاء‌کننده خود برای رفع تکلیف از خود هستیم تا اینکه در پی حل مشکل باشیم. ما بیشتر نگرانی‌ها و فشارهای عصبی خود را از طریق، داد و فریاد

۱. رک: عبدالعظیم کریمی؛ ذهن مدرسه‌ای نشده؛ روزنامه اطلاعات، ۱۳ بهمن ۱۳۷۳، ص ۱۱.

و توجیهات کلامی تخلیه می‌کنیم چون خیالمان راحت می‌شود که حجت را بر فرد تمام کرده ایم، آن وقت آرام می‌گیریم و رضایت خاطر می‌یابیم، اما کیست که نداند مشکل همچنان به قوت خود باقی است و با عمقی بیشتر ادامه دارد؟! در شرایطی که تب حرف، سخنرانی و نصیحت اوج می‌گیرد و همه سعی دارند از طریق روش‌های کلامی به مقاصد تربیتی دست یابند، نوعی دل زدگی و انزجار ایجاد می‌شود که باید در چنین وضعیتی روش را تغییر داد و به مصداق حدیث زیبای: «كُونُوا دُعَاةً لِلنَّاسِ بِغَيْرِ السَّبْتِ كُمْ» (کلینی، ۱۳۸۸: ۷۷/۲) دعوت خود را ورای زبان اقامه کنیم و از طریق صمت و سکوت به تغییر رفتار اقدام کنیم؛ به طور قطع، چنین دعوتی رساتر و گویاتر از سخن و کلامی است، که تأثیر آن سطحی و حفظی [شفاهی] خواهد بود.

هنر تعلیمی یک معلم و رسالت ربوبی یک مربی در این است که متعلم و متربی را از وابستگی‌های کلامی و نصایح بیرونی برهاند و با فراهم‌سازی زمینه‌های مساعد او را به درون خویش رهنمون سازد.

بهترین ذکرها در خود انسان است؛ بهترین نصایح در خویشتن فرد نهفته است؛ فقط آماده‌سازی روانی و تزکیه دل را می‌طلبد تا فرد از طریق حجت بیرونی به حجت درونی خود پی ببرد؛ از عقل دیگران رها گشته، به عقل خود دست یابد و از نصیحت غیر، بی‌نیاز شده، از نصیحت خود سیراب شود.

خویش را صافی کن از اوصاف خود      تا ببینی ذات پاک صاف خود

(مثنوی معنوی: دفتر اول / بخش ۱۵۶)

## ۸- آسیب‌شناسی تأمین اوقات فراغت

تأمین تصنعی اوقات فراغت، مانع فعالیت‌های خودانگیزانه در این اوقات است. مفهوم اوقات فراغت را اغلب به معنای بیکاری، غیر موظف، ساعات بدون برنامه و اوقات غیررسمی تلقی می‌کنند و برای همین منظور بزرگسالان، مربیان و اولیاء برای جلوگیری از هدر رفتن این اوقات سعی می‌کنند با برنامه‌ها، سرگرمی‌ها و اشتغال‌های مختلف اوقات دانش‌آموزان را پر کنند؛ حال آنکه فلسفه اوقات فراغت در این است که فرد بدون اجبار و عاری از چارچوب‌های قبلی، بدون اشتغال ورزی دیگر ساخته، خود با میل و رغبت به فعالیت‌های دلخواه خود بپردازد. در اینجا ممکن است اعتراض شود که اگر قرار باشد هر فردی به فعالیت‌های دلخواه خود بپردازد، از آنجا که آدمی به شهوات و هواهای نفسانی و لهو و لعب تمایل دارد، این خطر احساس می‌شود که



فرد با این آزادی به انحراف‌ها و کجروی‌های مختلف دچار شود.

پاسخ این است که وظیفه مربیان و برنامه‌ریزان تربیتی تأمین مستقیم و پرکردن فیزیکی و یک‌جانبه اوقات فراغت فرد نیست؛ بلکه آنان فقط زمینه‌ساز، فراهم‌کننده و معرفی‌کننده فعالیت‌های سالم، سازنده و مفیدند.

اگر در تنظیم اوقات فراغت افراد، تمایل درونی، دخالت فردی و انتخاب فعالانه آنها را در نظر نگیریم، تأمین اوقات فراغت، چیزی جز سرگرم کردن، پرکردن فیزیکی اوقات و عاریه‌ای بودن آن نخواهد بود؛ در چنین شرایطی هرچند توانسته‌ایم خلاء موجود اوقات فراغت را به ظاهر و به طور رسمی پرکنیم، اما افراد به طور شخصی و قلبی با آن برنامه‌ها درگیر نشده‌اند، و اگر درگیر نشوند و برنامه‌ها را از آن خود به طور خودانگیخته ندانند، حالت تصنعی و بی‌ریشگی احساس می‌کنند.

درحالی که اوقات فراغت بهترین، بارورترین و غنی‌ترین و خلاق‌ترین موقعیت برای فرد است تا به دور از قید و بندها و قالب‌ها بتواند خلاقیت و آفرینش، نوآوری و تفکر سیال و فعال خود را به نمایش بگذارد.

اوقات فراغت، منشأ خلاقیت‌ها، باروری افکار، شکل‌دهی شخصیت، تأمین انرژی و بازیابی قوای حیات، کشف و اختراع، نوآوری و ابتکار، بازاندیشی و اصلاح افکار، محاسبه و مراقبه، ارزیابی و بازیابی خود است.

اگر بپذیریم که عمده‌ترین بخش شکل‌گیری شخصیت آدمی در اوقات آزاد، فارغ از همه وظایف و برنامه‌های از پیش تعیین شده بیرونی و «دیگر ساخته» است و اگر قبول کنیم که ذهن هنگامی به جوشش و خلاقیت می‌افتد که منشأ تحریک آن تمایلات درونی و خودانگیخته باشد، و فرد فعالانه و با انتخاب آزاد و به دور از انتظارهای بیرونی و مقبولیت‌نمایی‌ها و نقش بازی‌های تصنعی در شکل دادن افکار و اندیشه‌ها و اعمال خود دخالت کند، آنگاه می‌توان به فلسفه وجودی اوقات فراغت، آن هم با جهت‌گیری مثبت و رشددهنده و کمال‌زایی پی برد.

کافی است به زندگانی بزرگان، دانشمندان، مخترعان، کاشفان، نویسندگان و حتی پیامبران، علما و عرفای بزرگ نگاهی بیندازیم، و به شیوه تجربی، عمقی و بالینی زندگینامه آنان را مطالعه کنیم و این مطالعه و تفحص را به قصد ردیابی سرمنشأ خلاقیت‌ها و پیدا کردن نقطه شروع کشفیات و اختراع‌ها یا تحول‌های روحی و معنوی آنها انجام دهیم، و سعی کنیم شرایطی را که از نظر زمانی، مکانی و روانی آن دانشمندان و بزرگان به رویداد مهم زندگی خود (اختراع،

کشف و ... دست یافته‌اند، شناسایی کنیم. آنگاه پی خواهیم برد که هیچ‌گاه این شرایط زمانی و مکانی، شرایطی نبوده‌اند که از قبل یا با دخالت دیگری و با برنامه‌های از پیش تعیین شده تحمیلی به وجود آمده باشند.

ما اغلب تصور می‌کنیم که برای رسیدن به یک مقصود باید در همان چارچوب و مسیر پیش‌بینی شده و از قبل طرح‌شده حرکت کرد؛ اساساً ماهیت تفکر خلاق در آن است که از چارچوب منطق جاری بیرون می‌آید.

ماهیت تفکر خلاق با آزادی، سیالی، انعطاف‌پذیری، تمایل خودانگیخته، انتخاب، قالب‌زدایی و ارتجالی بودن همراه است.

اگر اوقات فراغت را که بهترین، مساعدترین، طبیعی‌ترین و غیررسمی‌ترین شرایط برای بروز خلاقیت‌هاست، به دست خود تصنعی، رسمی، قالب‌ریزی شده و از پیش برنامه‌ریزی شده کنیم، آیا آسیبی به آن وارد نساخته‌ایم؟ و آیا با چنین اقدامی مانع اوقات فراغت نشده‌ایم؟

حال پرسشی اساسی تر پیش می‌آید که اگر بپذیریم «تأمین تصنعی اوقات فراغت، مانع باروری و خلاقیت در اوقات فراغت می‌شود.» آیا باید دست روی دست گذاشت و به شیوه باری به هر جهت بگذاریم دانش‌آموزان به شیوه آنارشیستی و هرج و مرج، هر کاری و هر فعالیتی، مشروع و نامشروع، سازنده و تخریب‌گر، مفید و فاسد، سالم و ناسالم، موجه و غیرموجه را که خواستند انتخاب کنند و ما هم شاهد و ناظر باشیم تا از میان این همه زمینه‌های خطرناک و انحرافی، اندکی هم افکار بارآور و خلاق پیدا شود؟

هرگز چنین برداشتی از اوقات فراغت، منطقی و اصولی به نظر نمی‌رسد. پس چه باید کرد؟ اغلب فلاسفه، روان‌شناسان و جامعه‌شناسان معتقدند: اوقات فراغت، نقش اساسی در تکوین شخصیت انسان و بلکه کلیت وجود آدمی دارد. شخصیت فرد آنچنان که در خلال اوقات فراغت شکل می‌گیرد و رشد می‌کند، در حین کار تحت تأثیر قرار نمی‌گیرد؛ چرا که کار و شغل، شرایطی یکسان و پیش‌بینی‌شده برای فرد ایجاد می‌کند که طی دقایق زمان‌بندی‌شده و تکراری به قدرت خلاقه آدمی برای بروز مجال نمی‌دهد.

آزادی و رهایی از اوقات موظف، زمینه اساسی برای مطرح شدن خلاقیت‌های انسانی است و خلاقیت‌های هنری، ادبی، فنی، علمی و ... هرگز مجال نمی‌یابند مگر در فضایی آزاد و مستقل و بهره‌مند از حرمت انسانی، به نحوی که نه الزامی در کار باشد و نه فشاری و نه قاعده و برنامه‌ای از پیش تعیین شده؛ چه بسا فعالیتی پربار و کاری سازنده در اوقات فراغت، بیشتر حاصل شود تا

در موقعیت به اصطلاح کاری و شغل رسمی.

باید اوقات فراغت را به حسب تفاوت‌های ارزشی و فرهنگی، نگرش‌ها، تجربیات، شرایط و موقعیت‌های مادی و معنوی هر فرد تعریف کرد. در مکتب اسلام، اوقات فراغت، تنها مقدمه‌ای برای حرکت در مسیر کمال است: «فَإِذَا فَرَغْتَ فَانصَبْ» (الشرح: ۷) هر زمان که فارغ شدی بایست (یا بکوش).

دید تنگ‌نظرانه، میان کار و استراحت، میان تفریح و اشتغال، میان آزادی و مقیدات، میان فراغت و تلاش، خطی متمایز می‌کشد؛ اما یک مؤمن پویانده، مسیر کمال، در همه لحظات و در همه مکان‌ها احساس وجد و نشاط، آزادگی آسایش و نیرو می‌کند؛ اوقات کار او عین تفریح و تفریح او عین کار (بارور و تولیدکننده) است؛ مشروط بر آنکه از درون بجوشد و از استعدادهای خود بهره‌گیرد و به حرمت، عزت و فطرت خویش تکیه کند.

برتراند راسل می‌گوید که «حیات طیبه، حیاتی عاری و خالی از هرگونه دردمندی شدید است و بر عناصری مانند عشق، امنیت عاطفی و درک کافی تکیه دارد. در حیات طیبه، ترس و پریشانی و ناامیدی و تنهایی راه ندارد. حیات طیبه موجب احترام به فردیت انسان می‌شود و این فردیت در عین حالی است که همراه با دیگران زندگی می‌کند، ولی فرصت انجام کارهایی را که توانایی‌های او را آشکار می‌سازد، در اختیار وی قرار می‌دهد» (نقیب‌زاده، ۱۳۸۹: ۱۳۷).

آبراهام مزلو می‌گوید که «بزرگان و پیشروان علم و اندیشه و مصلحان و بزرگ‌مردان تاریخ کسانی بوده‌اند که نگرش آنها نسبت به حیات، نگرشی آزاد، راحت، مستقل، به دور از تعصبات و تنگ‌نظری‌ها و همراه با ایمان و عشق به طبیعت و نمودهای هستی و جامعه جهانی بوده است؛ برای این دسته از افراد، اوقات کار و تفریح، اوقات اشتغال و فراغت، اوقات رنج و استراحت، دارای باروری، خلاقیت و ابتکار بوده، به خوبی سازگاری داشته‌اند آرامش و استقرار روانی آنها در موقعیت‌های متفاوت و متضاد از سعه صدر، بزرگ‌منشی و بلندنظری آنها ناشی بوده است (سیف، ۱۳۸۱: ۳۵۳).

جان دیویی می‌گوید که «یک فرد فعال، سازنده و خلاق در همه شرایط زمانی و مکانی می‌تواند از تجربیات خود به نحو احسن استفاده کند و دائم در بازسازی تجربیات پیشین خود باشد. فلسفه تربیت، آماده‌سازی برای زندگی نیست، بلکه عین زندگی است و اوقات فراغت، آمادگی برای اشتغال نیست بلکه اگر از همان اوقات نیز به خوبی استفاده شود عین تولید و خلاقیت است؛ زیرا این خاصیت تعادل‌جویی طبیعت و روان انسان است که در تعارض و تناقض

موقعیت‌ها، نیازهای خود را برطرف می‌سازد» (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۱: ۲۵۶-۲۶۰).

نظریه فرآیند متضاد: آدمی هنگامی که در حال استراحت، و آرامش غیرفعال به سر می‌برد، بعد از سپری شدن مدتی، دوباره به دنبال آن است که به اشتغال و محیط پرجنب و جوش و فعال وارد شود و پس از آنکه در این محیط نیز، مدتی را سپری کرد به دنبال محیطی آرام، بی‌سروصدا و عاری از هرگونه تنش می‌گردد (اتکینسون، ۱۳۷۸: ۱۲۱).

نظریه سطح بهینه: اگر برانگیختگی یک فرد در شرایط مشخص بسیار پایین باشد، شخص به دنبال موقعیت‌ها و محرک‌هایی بر می‌آید تا برانگیختن را افزایش دهد و در صورتی که برانگیختن بسیار بالا باشد، به سوی کاهش آن جهت‌گیری می‌کند.

بیان این نظریه‌ها بدین دلیل است که در مواجهه با اوقات فراغت افراد علاوه بر آنچه برشمردیم، باید تفاوت‌های فردی، سطح برانگیختگی، نیازها و آمادگی‌های روانی، عاطفی و شناختی آنها نسبت به فعالیت‌ها و برنامه‌های تربیتی مد نظر قرار گیرد.

نکات زیر برای برنامه‌ریزی اوقات فراغت باید رعایت شوند:

۱- وجود تعدد و تنوع فعالیت‌ها و برنامه‌هایی که در خلال آن افراد بتوانند به صورت انتخابی، آزاد، خودانگیز و به میل خود به آن مشغول شوند.

۲- از تبدیل اوقات فراغت به اوقات سرگرمی، گذران وقت، صرف انرژی بیهوده و اشتغال‌های بدون هدف باید پرهیز شود.

۳- افراد در اوقات فراغت باید محصول کارآیی، خلاقیت و اثرگذاری خود را احساس کنند.

۴- در اوقات فراغت باید زمینه‌ای فراهم شود که فرد، فرصت کاوش، تفکر، تأمل درباره خود، طبیعت و خدای خویش را داشته باشد.

۵- از آنجا که انسان، ضمن اینکه «ثبات و یکنواختی» را در جای خود مطلوب می‌داند، تنوع طلبی را در «فطرت» خود دارد و به تناسب این ثبات‌خواهی و تنوع‌طلبی باید زمینه‌ها و شرایطی متفاوت فراهم کرد.

۶- کرامت نفس، شکوفایی، زیبایی دوستی، حقیقت‌یابی و خیرخواهی در برنامه اوقات فراغت باید مد نظر قرار گیرد؛ این مفاهیم باید در خلال فعالیت‌ها به صورت غیرمستقیم، غیرکلامی و عملی نمایان شوند.

1. Opponent-Process Theory

2. Optimal-Level Theory

- ۷- بگذارید افراد آنچه را شما خواهان آن هستید، خودشان به خواست خودشان برگزینند؛ دستیابی به چنین موقعیتی، ظرافت تربیتی و هنر برنامه‌ریزی ویژه‌ای را می‌طلبد.
- ۸- براساس حدیث نبوی «إِنَّ اللَّهَ يُغِضُ الشَّابَّ الْفَارِعَ» (فیض کاشانی، ۱۳۸۶: ۱۳۱/۷): خدا جوان بیکار و فارغ را دوست ندارد، به محض فراغت بی‌حاصل، شرایطی فراهم آورید تا جوان به حسب نیاز و علاقه خود، اشتغال مفیدی برگزیند؛ این مفید بودن را باید او احساس کند، نه ما!
- ۹- سعی کنید سمت و سوی اوقات فراغت در جهتی قرار گیرد که سرمایه‌های فطری و الهی نهفته در وجود جوان شکوفا شوند.
- ۱۰- در برنامه‌های اوقات فراغت، حس کنجکاوی، حیرت، شکوه و پرسشگری افراد را تحریک کنید بدون اینکه پاسخی مستقیم و آماده در اختیار آنان قرار دهید.
- ۱۱- روابط صمیمی، ساده اما جدی می‌تواند در پیروی و اطاعت‌پذیری از مقررات و ارزش‌های مورد نظر مؤثر واقع شود.
- ۱۲- هر نمودی از نمودهای هستی، به ظاهر ساده و بی‌ارزش را با دیدن تازه، نو و شگفت‌انگیز به او بنمایانید.
- ۱۳- فرد باید میان لذت و نشاط، تفاوت قائل شود. لذت، چیزی است که برای ادامه حیات لازم است ولی هدف زندگی قلمداد نمی‌شود؛ اما انبساط و شادمانی، همواره ندا می‌دهد که زندگی، موفقیت آمیز و پیروز است؛ این احساس باید به طور طبیعی و درونی در فرد زنده شود.
- ۱۴- در آموزش مهارت‌های مورد نظر در اوقات فراغت باید به این نکته توجه کرد که آموزش باید آزاد باشد و آموزش آزاد آن است که اول، دوست داشته شود و سپس آموخته شود و پس از آن مورد استفاده قرار گیرد.
- ۱۵- فعالیت‌ها و برنامه‌های اوقات فراغت باید جنبه‌های مختلف داشته باشد، از جمله: سودمندانه، ذوقی، شغلی، ابتکاری، مهارتی، تفریحی و ...
- ۱۶- اهتمام و توجه به تفریح‌های بدنی از طریق افزایش انواع بازی‌ها به منظور آزادسازی انرژی‌های سرکوب‌شده، فشارها و تنش‌ها لازم است.

## ۹- نتیجه‌گیری و پیشنهادها:

- ۹-۱- سازمان عقیدتی سیاسی ناجا می‌بایست رویکردی بلندمدت را در حوزه تربیت دینی کارکنان پیش بگیرد. در حال حاضر، برنامه‌های سازمان بیشتر بارویکرد تربیت عاریه‌ای است که

بر اساس آموزش ظاهری مفاهیم دینی تنظیم شده و اثر چندانی ندارد؛ بلکه باید، تربیت ذاتی یا درونی در دستور کار قرار گیرد که به تربیتی پایدار و شخصیت اصیل و مصون از آسیب‌های بیرونی منجر شود؛ لذا برنامه‌های تربیتی ساعس باید به سمت فراهم‌سازی زمینه‌ها و شرایطی برود تا مربی با میل، انتخاب و اراده خود در جهت نیل به کمال گام بردارد.

۹-۲- روش‌ها و اقدام‌های تربیتی ساعس، باید با آماده‌سازی روانی و عاطفی همراه باشند. باید از صحبت و اندرز مستقیم پرهیز و فرد را برای پذیرش آموزش‌ها و مفاهیم آماده کرد؛ لذا باید کوشید تا تمامی پیام‌های آموزشی و تربیتی، متناسب با کانون رغبت و علاقه مربی باشد؛ چرا که هیچ تغییری در رفتار یادگیرنده رخ نمی‌دهد مگر آنکه از میل درونی و رغبت طبیعی او سرچشمه بگیرد.

۹-۳- آنچه مربی را ارتقاء می‌دهد، رفتار مربی است نه کلام او؛ ساعس ناجا باید اهمیاتی ویژه برای توانمندسازی مربیان خود به کار بندد. رفتار آنها الگوست و کارکنان در بسیاری موارد، رفتار آنها را سرمشق خود قرار می‌دهند؛ این مسئله درباره فرماندهان نیز صدق می‌کند. به جاست که برنامه تربیتی ویژه‌ای برای فرماندهان و مسئولان رده بالا تدوین شود و از طریق ارتقاء اخلاقی آنها، کارکنان نیز با الگوگیری از رفتار ایشان، در مسیر کمال گام بردارند.

۹-۴- همان‌طور که در آسیب‌شناسی تأمین اوقات فراغت بیان شد، اوقات فراغت، بهترین یا باروت‌ترین و غنی‌ترین موقعیت برای فرد است تا به دور از قید و بندها و قالب‌ها، بتواند خلاقیت و آفرینش، نوآوری و تفکر سیال خود را به نمایش بگذارد؛ بنابراین مسئولان ساعس ناجا، باید پیام‌ها و آموزه‌های تربیتی خود را با شیوه‌های نوین در دوران فراغت کارکنان، به آنها عرضه کنند؛ در این صورت، خانواده‌های آنها نیز از آثار تربیتی، بهره‌مند خواهند شد.

## ۱۰- کتاب‌شناسی

۱- قرآن کریم.

۲- ریچارد اتکینسون (۱۳۷۸). زمینه روان‌شناسی، ترجمه محمد تقی براهنی، تهران: رشد.

۳- بلوم، بنجامین (۱۳۶۳). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشی، ترجمه علی اکبر سیف، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

۴- برنگیه، جی.سی (۱۳۸۸). گفتگوهای آزاد با ژان پیازه، ترجمه محمد منصور پری رخ

دادستان، تهران: سمت.

- ۵- جمعی از نویسندگان (۱۳۷۲). فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: سمت.
- ۶- خمرکی، ابورجاء (۱۳۵۹). روضة الفریقین، ترجمه ابوالحی حبیبی، تهران: دانشگاه تهران.
- ۷- دویس، موریس (۱۳۸۲). مراحل تربیت، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران.
- ۸- دیلمی، حسن (بی تا). ارشادالقلوب، ترجمه سید عباس طباطبایی، قم: جامعه مدرسین.
- ۹- سادات، محمدعلی (۱۳۸۹). اخلاق اسلامی، تهران: سمت.
- ۱۰- سیف، علی اکبر (۱۳۸۱). روان شناسی پرورشی (روان شناسی یادگیری و آموزش)، چ ۹، تهران: آگاه.
- ۱۱- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۱). فلسفه آموزش و پرورش، چ ۶، تهران: امیرکبیر.
- ۱۲- شریعتمداری، علی (۱۳۶۴). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: امیرکبیر.
- ۱۳- فیض کاشانی، محمدبن المرتضی (۱۳۸۶). المحجة البيضاء فی تهذیب الاحیاء، قم: نشر اسلامی.
- ۱۴- کاردان، محمدعلی (۱۳۳۷). «عقاید تربیتی کرشن اثنانیر»، مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران. سال ششم، مهر، شماره ۱، ص ۴۵-۳۸.
- ۱۵- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۰). «نقش خودرهری و خود نظم جویی در تربیت عقلانی کودک» ارائه شده در دومین سمپوزیوم جایگاه تربیت. تهران: تربیت.
- ۱۶- کلینی، محمدبن یعقوب (۱۳۸۸ق). الکافی، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- ۱۷- مجلسی، محمدباقر (بی تا). بحار الأنوار الجامعة لدرر و أخبار الأئمة الأطهار، قم: اسلامیه.
- ۱۸- مولوی، جلال الدین (۱۳۸۴). مثنوی معنوی، تهران: علم.
- ۱۹- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: طهوری.
- ۲۰- هیلگارد ارنست و گوردون باور (۱۳۷۶). نظریه های یادگیری، ترجمه محمدتقی براهنی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.