



۲- در باب روابط انسانی در مدرسه

۳- یاد ایام

۴- نقش الگوها در تعلیم و تربیت جوانان / نصرالله دادار

۶- چهار مربی / محمدرضا شاه آبادی

۱۲- آشنایی با برنامه‌ی درسی ملی / سعید قریشی

۱۴- شیخ عباسعلی اسلامی / جعفر ربانی

۱۶- اخلاق در پرتو قرآن / محمد حسن مکارم

۱۹* - از تربیت طبیعی تا تربیت انسانی / دکتر غلامحسین شکوهی

و درنگی در راه: ویژه‌نامه‌ی جشن انتشار شماره‌ی ۲۵۰ رشد معلم

۲۴- امیر خسرو دهلوی / کبری محمودی

۲۶* - پیامدهای عملی روابط انسانی در مدرسه / اسفندیار معتمدی

۳۰* - نقش معلم و مربی در توسعه‌ی روابط انسانی / علی‌اکبر شعاری‌نژاد

۳۲* - ارتباطات انسانی در سازمان‌های آموزشی / ابراهیم اصلانی

۳۴* - شیوه‌های برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و... / احمد وزیری‌تبار

۳۸* - نظریه‌های روابط انسانی

۴۰- مشق کویر / محمد کاظم دهقانی

۴۲- روزگار آموزگار بود / سعیده اصلاحی

۴۳- برای یک لقمه نان / فاطمه موسوی

۴۴- کتاب‌خانه‌ی معلم

۴۶- فردا، زودتر از همیشه! / سیدرضا تولایی زاده

۴۷- راه ناتمام / شیدا سلوکی

۴۸- جدول / مسعود آباد

* این مقالات ویژه‌ی آزمون غیرحضوری معلمان است.

آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
ماه‌نامه‌ی
رشد معلم

آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی
ماه‌نامه‌ی
دوره‌ی بیست‌ونهم
دی ماه ۱۳۸۹
شماره‌ی پی‌درپی ۲۵۳

سال هجری ۱۴۰۸



دفتر نشر کتاب‌های رشد

فایل توجه
نویسندگان محترم

آثار ارسال‌ی برای درج در مجله
با ویژگی‌های زیر قابل بررسی است:

- قبلاً جای دیگری چاپ نشده باشد.
- دارای چکیده و منبع باشد.
- ترجمه‌ها، همخوان و همراه با متن اصلی باشد.
- از نظر موضوع، نو و کاربردی باشد و قابلیت تعمیم در مدرسه را داشته باشد.
- خوانا، روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد.
- در کاغذ A۴ و یک روی کاغذ نوشته شود.
- مقاله‌ها حتی الامکان دارای جدول، نمودار و عکس مناسب باشد.
- مقاله در قیود، رده‌بندی و تلخیص آثار رسیده آزاد است.

- مدیر مسئول: محمد ناصری
- سردبیر: جعفر ربانی
- شورای برنامه‌ریزی و کارشناسی:
اسفندیار معتمدی، سعید قریشی، سید امیر رون، محمد هادی نهاوندیان
- مدیر داخلی: کبری محمودی
- طراح گرافیک: حسین نوروزی
- نشانی پستی دفتر مجله:
تهران - صندوق پستی ۶۵۸۶-۱۵۸۷۵ تلفن: ۸۸۴۹۰۲۲۹ - ۰۲۱
- نشانی پستی امور مشترکین: تهران - صندوق پستی ۱۱۱/۱۶۵۹۵
- تلفن: ۷۷۳۳۶۶۵۶-۷۷۳۳۵۱۱۰
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- رایانامه: moallem@Roshdmag.ir
- تلفن پیام‌گیر نشریات رشد: ۸۸۳۹۲۳۲ - ۸۸۳۰۱۴۸۲ - ۰۲۱
- کد مدیر مسئول: ۱۰۲ کد امور مشترکین: ۱۱۴
- شمارگان: ۵۵۰۰۰ نسخه
- چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

استفاده از محتوا و مطالب مجلات رشد برای آزمون‌های معلمان، و به اصطلاح «آموزش‌های ضمن خدمت»، نظری است که موافقان و مخالفان خود را دارد. از یک سو از شما معلمان محترم مکرر نامه‌هایی آمده است که خواسته‌اید وزرات آموزش و پرورش مجلات را به این سمت و سو هدایت کند، و از سوی دیگر کسانی هم متذکر شده و هشدار داده‌اند که: کتاب- به مثابه متن آموزشی- کتاب است و مجله، مجله؛ یعنی این که این دو حوزه و مقوله را با هم خلط نکنید!

به هر حال، در سال جاری، بین مدیریت «دفتر انتشارات کمک آموزشی» از یک سو و مدیریت «مرکز آموزش نیروی انسانی، آمار و فناوری» تفاهمی حاصل شد مبنی بر این که سه مجله‌ی رشد معلم، رشد مدیریت و رشد آموزش ابتدایی، هر کدام تهیه‌ی محتوا برای یکی از آزمون‌های ضمن خدمت را به عهده بگیرند و آن را در شماره‌ی دی ماه- همین شماره- چاپ کنند؛ از آن طرف هم «مرکز آموزش نیروی انسانی...» تشریفات برگزاری آزمون را فراهم سازد.

در این میان، سهم مجله‌ی رشد معلم، تهیه‌ی محتوا برای عنوان «روابط انسانی در مدرسه» با سرفصل‌های پیشنهاد شده بود. با این مقدمات، ما دست به کار شدیم و از چند استاد و کارشناس صاحب‌نظر خواستیم، مطالب موردنظر را برای ما تهیه کنند. جز آن که تنی چند، فرصت انجام کار را نداشتند و عذرخواهی کردند، دیگران قبول زحمت کردند و مطالب پیشنهادی را تهیه کردند. در نهایت با همکاری کارشناسان محترم «مرکز آموزش...» جرح و تعدیل‌هایی در محتوای مطالب انجام دادیم و در نهایت مجموعه را کامل کردیم و اکنون آن را به دست شما می‌دهیم. و برایتان در آزمون پیش رو، آرزوی موفقیت داریم. ضمناً توجه شما را به چند نکته جلب می‌کنیم:

✱

۱. کلمه یا اصطلاح «روابط انسانی»، در نگاه اول مفهومی از «روابط اخلاقی، صمیمانه، محترمانه و شرافتمندانه» را به ذهن متبادر می‌سازد. این مفهوم در حوزه‌ی تربیت عمومی شامل مجموعه‌ای از رفتارهای مطلوب، اخلاق‌خوش، پندوانداز، حرمت نهادن به معلم و پدر و مادر، رعایت حقوق دیگران و... می‌شود. اما این صورت ظاهر و به عبارتی «نمود» روابط انسانی است و «بود» آن، چیز دیگری است. لذا باید گفت، تبیین «روابط انسانی» به‌طور کلی، و «روابط انسانی در مدرسه» به‌طور خاص، کاری دشوار و دقیق و دارای ظرایف و دقایقی است که پرداختن به آن نیازمند کاری ویژه است. این که کارشناسان مرکز آموزش نیروی انسانی، چنین موضوعی را مهم تشخیص داده و آن را عنوان یکی از آزمون‌های خود اعلام کرده‌اند، قابل ستایش است، اما دشواری نخست، تبیین موضوع است و این که روابط انسانی را بر چه معیار و مبنایی و کدام نوع از تربیت استوار سازیم تا به نتیجه‌ی مطلوب برسیم: تربیت طبیعی (غریزی)، تربیت اجتماعی (قراردادی) و یا تربیت انسانی (متعالی و فرائشری)، و دشواری دیگر، تهیه و تألیف است. به هر حال، مقاله‌ای که از دکتر غلامحسین شکوهی انتخاب کردیم، از این لحاظ می‌تواند مبنایی برای درک و تبیین روابط انسانی در مدرسه باشد.

۲. محتوای آموزشی حاضر با توجه به سرفصل‌های آموزشی زیر که «مرکز آموزش نیروی انسانی، آمار و فناوری» در اختیار ما قرار داده، تهیه شده است:

- مفهوم، ضرورت و اهمیت روابط انسانی
 - نظریه‌های روابط انسانی و ویژگی‌های هریک از آن‌ها
 - پیامدهای عملی نظریه‌های روابط انسانی در مدرسه
 - ارتباطات انسانی در سازمان‌های آموزشی
 - عوامل مؤثر بر روابط انسانی در مدرسه: عوامل بازدارنده و عوامل تقویت کننده
 - شیوه‌های برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، اولیا و...
 - نقش معلم و مربی در توسعه‌ی روابط انسانی
- ضمناً، کلیه‌ی معلمان، مربیان، مدیران و معاونان مدارس می‌توانند در این دوره شرکت کنند.

۳. با آرزوی طول عمر برای استاد شکوهی، از آقایان دکتر علی اکبر شعاری‌نژاد، اسفندیار معتمدی، ابراهیم اصلانی و احمدوزیری تبار که در تهیه‌ی این مجموعه ما را یاری دادند، سپاس گزاریم.

سردبیر

در باب روابط انسانی در مدرسه

ایام

تولد حضرت عیسی مسیح (ع)

چهارم دی ماه با بیست و پنجم دسامبر، سالروز تولد حضرت عیسی مسیح (ع) برابر است و یک هفته پس از آن (۱۱ دی) برابر اول ژانویه و آغاز سال نو میلادی (۲۰۱۱) است. در میان ما مسلمانان

جایگاه پیامبران الهی به ویژه حضرت موسی و عیسی (ع)، روشن تر از آن است که به توضیح نیاز داشته باشد. با این حال بیان این نکته بدین مناسبت درباره ی پیروان حضرت مسیح خالی از لطف نیست که در قرآن می خوانیم: «با محبت تر از همه کس به مؤمنان و مسلمانان، آنان اند که گویند ما نصرانی هستیم. این بدین سبب است که برخی از آنان کشیشان و پارسایانی هستند که تکبر و گردن کشی نمی کنند. و چون آیاتی را که به رسول خدا فرستاده شده است، بشنوند، می بینی که اشک از دیدگان آن ها جاری می شود. زیرا حقانیت آن را شناخته اند» [مائده، ۸۳-۸۲ ترجمه ی الهی قمشاه]

ولادت امام محمد باقر (ع)

سوم صفر، سالروز ولادت این امام همام است که امسال با ۱۸ دی مطابقت یافته است. درباره ی امام باقر آن چه قابل ذکر است، گام

بلندی است که ایشان در پی ریزی مکتب فقهی شیعه برداشتند که سپس با فرزند آن حضرت، امام جعفر صادق (ع)، ادامه یافت و از این رهگذار بود که فقه جعفری و مذهب جعفری تولد یافت. می دانیم که امام محمد باقر در سال ۵۷ ه. ق، چهار سال قبل از عاشورا متولد شد. بنابراین، حداقل دودهمی اول عمر ایشان، یعنی ایام جوانی آن حضرت، در تب و تاب پیامدهای آن واقعه ی هولناک گذشته است. با وجود این، امام راه علم را بر مقابله ی مستقیم با خلفای جور ترجیح داد و مکتب فقهی خود را پایه گذاری کرد که تا امروز هزاران دانشمند در آن پرورش یافته اند. این روز را به شما دوست داران ائمه ی هدی تبریک می گویم.

قیام مردم قم

سال ۱۳۵۶، هنگامی که فرزند امام خمینی (ره)، حاج آقا مصطفی، در نجف به طرز مشکوکی درگذشت، ولوله ای در ایران افتاد که به زودی به زلزله تبدیل شد. ولوله آن بود که رژیم پهلوی از خیزش مردم ایران به مناسبت این واقعه به تکاپو افتاد و مقاله ی اهانت آمیزی

درباره ی امام به قلم نویسنده ای مجعول به نام رشیدی مطلق، در روزنامه ی اطلاعات منتشر کرد. این مقاله خشم طلاب مبارز قم را برانگیخت و آن ها را در روز ۱۹ دی، به اعتراض فراخواند. رژیم اعتراض را با گلوله پاسخ داد و چند تن به شهادت رسیدند. از این جا بود که آن زلزله ی بزرگ آغاز شد و بیش از یک سال نکشید که طومار رژیم وابسته ی پهلوی، و نیز رژیم پادشاهی در ایران، در هم پیچیده شد.

قتل میرزا تقی خان امیر کبیر

میرزا تقی خان، تنها سه سال وزارت یا صدارت کرد و به زودی به سرنوشت بسیاری دیگر از وزیران و صدراعظم های تاریخ ایران گرفتار آمد. می دانیم که او در ۲۰ دی ماه ۱۳۳۰ شمسی به حکم ناصرالدین شاه در حمام فین کاشان رگ زدند و به حیاتش پایان دادند. تاشش ماه بعد هم کسی از این واقعه خبردار نشد. حیات فکری امیر کبیر تا امروز ادامه دارد. چرا که وجدان تاریخی مردم احساس می کند، او خدمت گزاری بی بدیل بود و اگر می ماند چه بسا ایران از ابتلائاتی که بعدها به آن گرفتار آمد، دور می ماند؛ والله اعلم.



ولادت امام موسی کاظم (ع)

حضرت موسی بن جعفر (ع)، معروف به امام کاظم، در سال ۱۲۸ ه. ق تولد یافت و پس از ۵۵ سال زندگی، سرانجام در سال ۱۸۳ ه. ق در زندان هارون الرشید به شهادت رسید و در شهر بغداد (کاظمین) به خاک سپرده شد. امام کاظم بنا به روایت مردی بسیار جسور و شجاع بود و صریحا هارون



را درباره ی خطاهایش مورد خطاب قرار می داد. از این رو بود که هارون وجود آن حضرت را تحمل نکرد و ایشان را به زندانی سخت و طولانی مدت محکوم کرد. به نظر می رسد مبارزات آن حضرت چنان مؤثر واقع شده که پس از شهادت ایشان و مرگ هارون الرشید، مأمون، فرزند هارون، برای دل جویی از شیعیان، حضرت رضا- علی بن موسی الرضا را به ولایت عهدی خود منصوب کرد که این خود موجد نهضتی بزرگ از شیعیان در ایران شد؛ اگر چه البته این کار فرجام خوبی نداشت و شهادت حضرت رضا پیامد آن بود. ۲۲ دی ماه امسال مصادف با سالگرد ولادت آن امام همام است.

نقش الگوها در تعلیم و تربیت جوانان

نصرالله دادار

گفت‌وگویی با رییس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

اشاره

الگوها چه نقشی در رشد، شکوفایی و پرورش نسل جوان دارند؟ چرا جوانان بیشتر تحت تأثیر دیگران قرار می‌گیرند؟ چه نوع الگوهایی برای جوانان جذاب‌ترند؟ آیا هر کسی شایستگی دارد که الگوی جوانان قرار گیرد؟ الگوسازی با قهرمان‌پروری چه تفاوتی دارد؟ بعد از انقلاب اسلامی، چه قدر در معرفی الگوهای مناسب موفق بوده‌ایم؟ و...

این‌ها سؤالاتی است که پاسخ به آن‌ها نیازمند دانش و آگاهی گسترده در زمینه‌های گوناگون، به ویژه نظام تعلیم و تربیت اسلامی است و عرصه‌ی فراخی است برای آگاهان و صاحب‌نظران تا در باب آن سخن بگویند. در این باره به سراغ حجت‌الاسلام والمسلمین، دکتر محی‌الدین بهرام محمدیان، رییس «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» رفتیم که در زمینه‌ی تعلیم و تربیت اسلامی صاحب‌نظر است. از ایشان خواستیم به سؤالات ما درباره‌ی نقش الگوها در تعلیم و تربیت جوانان پاسخ دهند. با تشکر، توجه شما را به متن گفت‌وگو جلب می‌کنیم.

■ الگوها چه نقشی در رشد و شکوفایی پرورش نسل جوان دارند؟

در پرورش و شکوفایی استعدادهای انسان‌ها، عوامل متعددی دخالت دارند؛ مانند والدین، مربیان، معلمان، برنامه‌های آموزشی و تربیتی، و روش‌ها و الگوها. الگو نمونه‌ای که در تعبیر تربیت دینی ما و در قرآن کریم از آن به نام «اسوه» یاد شده است، تأثیر بسزایی در ساختار و شکل‌گیری شخصیت افراد و رشد و شکوفایی توانایی‌های بالقوه‌ی آن‌ها دارد؛ همان‌گونه که هنرمند برای طرح و خلق اثر هنری، به الگو و نمونه‌ی مشخص نیاز دارد. مثلاً خوش‌نویس و یا نقاش، برای نوشتن سطور زیبا و چشم‌نواز و یا رسم و نقش تابلویی زیبا، نیازمند سرمشق و نمونه است، انسان نیز برای شکل‌دادن به شخصیت خویش، به الگو احتیاج دارد تا ساختمان اخلاقی، فکری و شخصیتی خویش را مطابق آن بسازد. البته نیاز به اسوه و الگو همگانی است، ولی بین نوجوانان و جوانان این نیاز بیشتر و مهم‌تر است؛ چون آن‌ها بیش از دیگران به الگوها می‌اندیشند و به کمال و ترقی بیشتر علاقه‌مندند. تعبیر قرآنی نیز تصریح بر این دارد که انسان برای کمال خویش باید سراغ «اسوه و نمونه‌های برتر» برود.

■ چرا جوانان بیشتر تحت تأثیر الگوها قرار می‌گیرند؟



**الگو شخصیتی
خیالی و توهمی
نیست که نتوان به او
رسید، بلکه الگوهای
مناسب بسان قله‌های
بلند و رفیع هستند
که روح را برای
صعود و اوج‌گیری
فرامی‌خوانند و
نیروهای پنهان
و آشکار جوانان و
نوجوانان را برای
دست‌یابی به آن
متمرکز می‌کنند**

**شخصیت
بارز، مقاوم، نستوه،
مؤمن، مطمئن، صمیمی،
مردمی و هوشیار امام
خمینی (ره)، جاذبه‌ی
خاصی برای الگو شدن
داشت. حتی از
مرتب‌ه‌ی الگوی محض
خارج شده و به عنوان
یک مرشد، راهنمای
عمل همگان بود.
اطرافیان و حواریان
امام نیز در این مبارزه
همراه و هم‌گام او
بودند**

معروض افکار و نظرها قرار دادن، مثل بزک کردن ظاهر یک آدم بدگل، یا رنگ و لعاب زدن به کالای معیوب و یا عرضه کردن پارچه‌ی نامرغوب و نامطلوب زیر نور پروژکتور به مشتری است؛ که آن جنس در مغازه برق می‌زند، ولی در منزل جلائی ندارد.

همان‌طور که قبلاً عرض کردم، چه بسا اتفاق می‌افتد جوانان ما در انتخاب الگو و تشخیص آن کمالات دچار انحراف می‌شوند. یکی از مواردش همین جاست که این نوع الگوسازی و قهرمان‌پروری‌ها، معمولاً به ضرب و زور تبلیغات و درشت‌نمایی و بزرگ‌سازی‌های مصنوعی صورت می‌گیرد.

■ آیا بعد از انقلاب اسلامی، ما در معرفی الگوها و یا بهره‌گیری از تأثیر تربیتی الگوها موفق بوده‌ایم؟

اجازه بدهید من این پرسش را در دو بخش جواب بدهم. بخش اول این است که ما در جریان نهضت و پیروزی انقلاب اسلامی، یعنی دوره‌ی سرنگونی نظام شاهنشاهی، طرده‌ی آمریکایا و هم‌چنین دفاع از کبان انقلاب اسلامی، بسیار موفق عمل کردیم. شخصیت بارز، مقاوم، نستوه، مؤمن، مطمئن، صمیمی، مردمی و هوشیار **امام خمینی (ره)**، جاذبه‌ی خاصی برای الگو شدن داشت. حتی از مرتبه‌ی الگوی محض خارج شده و به عنوان یک مرشد، راهنمای عمل همگان بود. اطرافیان و حواریان امام نیز در این مبارزه همراه و هم‌گام او بودند. چهره‌های نورانی شهیدانی مانند شهدای فداییان اسلام، شهدای زندان‌های مخوف ساواک، مانند **آیت‌الله سعیدی** و **شهید غفاری**، و علمای نستوهی مانند **آیت‌الله طالقانی**، **ربانی شیرازی**، **مطهری**، **اندروزگو**، **بهشتی**، **مدنی** و... مبارزان و فعالان انقلاب در عرصه‌های گوناگون، همه الهام‌بخش بودند.

در دوره‌ی پیروزی انقلاب اسلامی و دوره‌ی دفاع مقدس نیز در هر شهر و روستایی، چهره‌های مردمی می‌درخشید. شما مردان بزرگی را در این دوره می‌بینید که هر کدام به تنهایی قلوب هزاران نفر را شیفته‌ی خود کرده و الگوی عملی آنان بودند. شما **چمران**، **شیرودی**، **کلاهدوز**، **باکری‌ها**، **حاج همت**، **نامجو** و... را داشتید که این‌ها واقعا انسان‌ساز بودند و نوع برخورد، رفتار، روش و منش آن‌ها انسان‌ها را متحول می‌ساخت. گرایش بسیاری از جوانان تحصیل کرده به مطالعه‌ی علوم اسلامی، با روی آوردن بسیاری از صاحبان فن و تخصص و تحصیلات عالی به جبهه‌های نبرد، فارغ از تأثیر الگوها نبوده است. زندگی ساده‌ی بچه‌های اول انقلاب، از دواج‌های کم‌خرج و کم‌هزینه، روحیه‌ی قناعت و صرفه‌جویی، ایثارگری و فداکاری آنان را نمی‌توان فراموش کرد.

اما در بخش دوم که دوره‌ی مایوس شدن دشمن از تهاجم نظامی و روی آوردن آن به شیخون فرهنگی است، هم‌زمان است با روی کردن ما به بازسازی و توسعه، بدون توجه کافی به الگوهای مناسب. آری تفکیک تئوری توسعه از اصل ارزش‌ها، نتیجه‌ی ناگزیرش کم‌عنایتی به الگوهای ارزشی و اسلامی، و دینی و ملی است.

ما جریان روی کردن به توسعه که هنوز در این مرحله رهسپاریم، مصادیق و مثال‌هایمان در بهره‌وری، صنعت، فناوری، کشاورزی، شهرسازی، توسعه‌ی سیاسی و حتی فرهنگی، اگر نگویم همه از غیر بوده، عمدتاً از غیر بوده و الگوی بیگانه در برابر ما بوده است. این نوع الگوهای نظری-عملی، الگوهای شخصیتی و شخصی خود را نیز تحمیل می‌کنند. لذا علی‌رغم

چنان‌که متذکر شدیم، جوانان به دلیل کمال‌خواهی و علاقه‌مندی به رشد و ترقی، به دنبال نمونه‌ها و مدل‌های موفق هستند. جوان و نوجوان ما به لحاظ شرایط سنی و تمایلات و خواسته‌ها و آرزوهایی که دارد، می‌خواهد در ردیف بهترین‌ها و موفق‌ترین‌ها باشد؛ پس آن‌ها را جست‌وجو می‌کند و در پی آن‌ها روان می‌شود.

■ چه مسائلی می‌تواند برای بچه‌ها جذاب‌تر باشد؟

در این دوره، گرایش غالب آن‌ها به صمیمیت، شجاعت، زیبایی، ایمان، سواد و دانش، هنر و استقلال فردی است. لذا در هر کسی این صفات را به صورت بارز و مشخص تر ببینند، به او علاقه‌مندی نشان می‌دهند. در قرآن هم اشخاصی مانند انبیا و مؤمنان به عنوان اسوه مطرح شده‌اند که این صفات را در حد کمال دارا بوده‌اند. البته این بدان معنا نیست که جوانان در تشخیص موارد ذکر شده نیز حتماً درست عمل می‌کنند. گاهی به گمان دست‌یابی به این کمال است که دچار انحراف می‌شوند.

■ آیا هر کسی شایستگی دارد الگوی دیگری قرار بگیرد؟

اجازه بدهید مطلب را اندکی بازترکنم. الگوی مناسب باید از یک‌دست بودن رفتار و شخصیت با ثبات و استوار برخوردار باشد. آدم‌های مذبذب و ناپایدار در مسیر زندگی، فکر و اندیشه و گرایش، نمی‌توانند الگو باشند. چرا که آن‌ها به ثبات لازم و قطعیت در انتخاب هدف و راه نرسیده‌اند. البته این به معنی جزمی اندیشیدن الگو نیست، بلکه به مفهوم خردمندانه عمل کردن مبتنی بر فهم و یقینی کردن عملکرد الگوهاست. وقار، آرامش روحی و متانت، معیار دیگری برای الگوی مناسب است. انطباق حرف و عمل یا به عبارت دیگر، منطبق-شدن ظاهر و باطن، از ویژگی‌های هر الگوی قابل اعتماد است. گستره و حیطه‌ی معرفتی و میزان دانش و اطلاعات مناسب فرد به عنوان یک راهنمای مؤثر در زندگی، می‌تواند او را الگو قرار بدهد. اگر کسی به عنوان الگو مطرح شود و یا بخواهد الگوی دیگران باشد، باید بتواند با رعایت شخصیت و منزلت دیگران، رعایت حرمت انسانی آنان و صادق بودن در قول و عمل، اعتماد آن‌ها را جلب کند. مثبت بودن شخصیت الگو، ایمان و اخلاق، و ملکات شایسته‌ی انسانی‌اش، توجه دیگران را به او معطوف می‌کند.

این نکته را یادآوری کنم که الگو شخصیتی خیالی و توهمی نیست که نتوان به او رسید، بلکه الگوهای مناسب بسان قله‌های بلند و رفیع هستند که روح را برای صعود و اوج‌گیری فرا می‌خوانند و نیروهای پنهان و آشکار جوانان و نوجوانان را برای دست‌یابی به آن متمرکز می‌کنند.

■ الگوسازی با قهرمان‌پروری چه تفاوتی دارد؟

اگر منظور از قهرمان و قهرمان‌پروری این باشد که ما یک شخص خیالی و وهمی درست کنیم که نتوان به او رسید و یا به او تأسی کرد، شب این نفی غرض الگو بودن است. یا اگر به این معنی است که آدمی معمولی، فاقد بسیاری از ویژگی‌های شایسته و بایسته برای الگو شدن را آن‌قدر بزرگ کنیم که چشم‌ها را خیره کند، شب این هم خیانت و جفاکاری است؛ هم در حق خود آن شخص و هم در حق دیگران.

برای مثال، ممکن است کسی در کار و فعالیت خاصی بدرخشد، اما دارای شخصیت متعادل و متناسب با استوار نباشد. همه‌ی توجه‌ها را به آن یک مورد خاص جلب کردن و او را در

چهار مربی

نگاهی به
دیدگاه‌های
مرتبط با روش
تدریس از نظر
پیاژه، برونر، روسو
و دیویی

محمد رضا شاه‌آبادی*

پیاژه

«ژان پیاژه» (۱۹۸۰-۱۸۹۶)، از روان‌شناسان بنام قرن بیستم، تحقیقات مؤثر و فراوانی در زمینه‌ی روان‌شناسی و تعلیم و تربیت از خود به‌جا گذاشته که هنوز قابل استفاده است. وی در سال ۱۸۹۶، در نوشاتل (سوئیس) چشم به جهان گشود. ابتدا در رشته‌ی زیست‌شناسی تحصیل کرد و چون به مطالعه‌ی روان‌شناسی و روان‌پزشکی علاقه‌مند بود، تحصیلات خود را در رشته‌ی روان‌شناسی ادامه داد و در آزمایشگاه «آلفرد بینه» مشغول پژوهش در زمینه‌ی هوش شد و ضمن تدریس در دانشگاه‌های مختلف، به تحقیقات روانی پرداخت. وی از سال ۱۹۲۹، با مؤسسه‌ی «ژان ژاک

روسو» همکاری داشت و مدتی مدیریت دفتر بین‌المللی تعلیم و تربیت را به عهده داشت. از وی آثار متعددی به جا مانده که تعدادی از آن‌ها به فارسی نیز ترجمه شده است. پاره‌ای از استادان برجسته‌ی ایران از شاگردان پیاژه بوده‌اند که می‌توان از جمله به دکتر محمد خوانساری، دکتر غلامحسین شکوهی و خانم دکتر پریخ دادستان اشاره کرد.

پیاژه روان‌شناسی است که بیش از روان‌شناسان دیگر به اهمیت «روش‌های فعال تدریس» پی برده و به کارگیری آن‌ها را توصیه کرده است. پیاژه از مطالعات و تجربیات چندین ساله‌ی خود به این نتیجه رسید که تصورات و اعمال منطقی ذهن انسان زاینده‌ی اعمال اوست. به

پیازه روش‌های
تدریس فعال را
بهترین روش برای
شکوفایی شخصیت
دانش‌آموزان
می‌داند و در این
زمینه با انتقاد از
مدارس قدیم
می‌گوید: «مدارس
قدیمی، قائل به
رابطه‌ی اجتماعی
نبودند و جز رابطه‌ی
معلم با یکایک
دانش‌آموزان، آن
هم به عنوان حاکم
مطلق که تمام
حقایق فکری و
اخلاقی را در تصرف
دارد، به چیز دیگری
اهمیت نمی‌دادند



طرز بیان این قضیه را مجدداً کشف کرده باشد.»

به نظر پیازه، هدف تربیت عقلی، تکرار ندانسته‌ها یا حفظ کردن حقایق قالبی نیست. زیرا تکرار یک حقیقت، نتیجه‌ای دربر ندارد. انسان باید شخصاً به آموختن و تسخیر حقیقت نایل آید، حتی اگر این کار مستلزم از دست دادن وقت زیاد باشد. بنابراین، پیازه روش‌های تدریس فعال را برای تربیت عقلانی توصیه می‌کند و می‌گوید: «روش‌های فعال تنها روش‌هایی هستند که قابلیت شکفته ساختن شخصیت عقلی را دارند و مستلزم مداخله‌ی محیط زندگی جمعی هستند که هم سازنده‌ی شخصیت اخلاقی فرد است و هم سرچشمه‌ی مبادلات فکری سازمان یافته. در واقع بدون همکاری آزاد بین افراد، همان گونه که دانش‌آموزان با یکدیگر دارند (نه فقط به صورت رابطه‌ی معلم و دانش‌آموزان) یک فعالیت فکری واقعی امکان‌پذیر نیست.»

پیاژه نقش «روش‌های تدریس فعال» را در تربیت اخلاقی نیز یادآور شده و معتقد است، اگر فرد از لحاظ فکری کنش‌پذیر باشد، نمی‌تواند از لحاظ اخلاقی آزاد باشد. برعکس، اگر اخلاق وی منحصر به صورت اطاعت از اقتدار بزرگسالان باشد و در مناسبات اجتماعی به گونه‌ای باشد که تنها از معلمی که تمام قدرت‌ها را در دست دارد، اطاعت کند، در چنین حالتی، نمی‌تواند از لحاظ عقلی و فکری فعال باشد. البته پیازه از محدودیت و مشکلات کاربردی این روش‌ها غافل نیست؛ حتی دشوار بودن به کارگیری آن‌ها را عاملی برای عدم رواج آن‌ها می‌داند و می‌گوید: «با آن که امروزه این روش‌ها بیش از زمان گذشته پذیرفته شده است، ولی به کار بستن آن‌ها پیشرفت چندانی نکرده است. به دلیل این که به کار بستن روش‌های فعال از به کار بردن روش‌های منفعل متداول، دشوارتر است.

زیرا از یک سو روش‌های فعال مستلزم این است که معلم کارهای گوناگون‌تر و دقیق‌تری انجام دهد، که این

عقیده‌ی او تصورات در عین حال که از تحریکات ناشی از حواس حاصل می‌شوند، بیشتر نتیجه‌ی فعالیت‌هایی هستند که همواره با احساس همراه‌اند. از نظر وی هرچه فعالیت‌ها با احساس بیشتری همراه باشد، تصویری که از آن در ذهن حاصل می‌شود صریح‌تر و دقیق‌تر خواهد بود. براین اساس، اهمیت فعالیت‌های دانش‌آموز و دستکاری او با وسایل آموزشی به خوبی آشکار می‌شود. پیازه از روش‌های تدریس غیرفعال انتقاد می‌کند و، برای مثال، می‌گوید: «بعضی اوقات، معلم سعی می‌کند نقاشی را جایگزین گفتار کند، ولی این کافی نیست؛ باید به عمل و تجزیه و تحلیل متوسل گردید.»

از نظر پیازه، برای این که دانش‌آموز بتواند اعمال ذهنی خود را با یکدیگر هماهنگ سازد، باید نخست اشیا را دستکاری کند. سپس روی آن‌ها عمل کند و آزمایش‌هایی انجام دهد. به نظر وی، اگرچه ممکن است به کارگیری روش‌های تدریس فعال، زمان‌بر بوده و به وقت زیادی نیاز داشته باشد، ولی نتیجه‌ی به کارگیری آن‌ها بهتر از آموزش سطحی در مدت زمان کمتر است. بنابراین، از نظر پیازه «اگر دانش‌آموزی برای رسیدن به حقیقتی سه روز وقت صرف کند تا آن را خودش کشف نماید، بهتر از آن است که همان حقیقت را در یک ربع ساعت برای او توضیح دهیم.»

از نظر پیازه وقتی دانش‌آموز فعال نباشد، یعنی در وضعیت کنش‌پذیر قرار داشته باشد، به صرف شنیدن سخن دیگران چیزی یاد نمی‌گیرد، شناخت‌هایی که فرد بدان‌ها نایل می‌شود، حاصل درون‌سازی فعال اشیا یا از هر نوع است. پیازه روش‌های تدریس فعال را عاملی برای ایجاد انضباط درونی می‌داند و معتقد است: «روش‌های تدریس فعال نه تنها کار را به خودپرستی آمیخته با بی‌بندوباری نمی‌کشاند، بلکه پرورش انضباط درونی و کوشش ارادی را موجب می‌گردد؛ خصوصاً وقتی کار فردی با کار گروهی توأم شود.»

پیاژه هم چنین روش‌های تدریس فعال را بهترین روش برای شکوفایی شخصیت دانش‌آموزان می‌داند و در این زمینه با انتقاد از مدارس قدیم می‌گوید: «مدارس قدیمی، قائل به رابطه‌ی اجتماعی نبودند و جز رابطه‌ی معلم با یکایک دانش‌آموزان، آن هم به عنوان حاکم مطلق که تمام حقایق فکری و اخلاقی را در تصرف دارد، به چیز دیگری اهمیت نمی‌دادند. مدرسه‌ی فعال برعکس، به صورت یک اجتماع، نه تنها کاری فردی، بلکه کاری گروهی است. خصوصاً زندگی گروهی در پرورش و شکوفایی شخصیت، حتی در عقلی‌ترین جنبه‌های آن اهمیت بسزایی دارد.»

پیاژه، رسیدن به استقلال فکری و تربیت صحیح عقلانی را با این روش‌ها ممکن می‌داند و براین عقیده است که اگر فعالیت دانش‌آموز توسط معلم جهت داده شود و دانش‌آموز به طور مداوم مورد ترغیب و تحریک قرار گیرد و در آزمایشگاه‌ها و جست‌وجوها، حتی اشتباهات خود آزاد بماند، می‌تواند به «خود پیروی» و استقلال فکری برسد. پیازه می‌گوید: «شناخت قضیه‌ی فیثاغورث نیست که عمل آزادانه‌ی ناشی از عقل شخصی را تضمین می‌کند، بلکه این هدف موقعی به دست می‌آید که دانش‌آموز موجودیت و

با آن که امروزه این
روش‌ها بیش از زمان
گذشته پذیرفته شده
است، ولی به کار بستن
آن‌ها پیشرفت
چندانی نکرده است.
به دلیل این که به
کار بستن روش‌های
فعال، از به کار بردن
روش‌های منفعل
متداول، دشوارتر
است

**آموزش و پرورش
فعال‌مستلزم تربیت
کادر آموزش
پیشرفته‌ی معلم
است. زیرا معلمی
که اطلاع کافی از
روان‌شناسی کودک
ندارد، فعالیت‌های
طبیعی دانش‌آموزان
را درک نمی‌کند**

کمتر مطابق میل بزرگسالان است و از سوی دیگر آموزش و پرورش فعال مستلزم تربیت کادر آموزش پیشرفته‌ی معلم است. زیرا معلمی که اطلاع کافی از روان‌شناسی کودک ندارد، فعالیت‌های طبیعی دانش‌آموزان را درک نمی‌کند.

به هرحال، پیازه با وجود مشکلات به کارگیری این روش‌ها و وقوف از محدودیت آن‌ها، استفاده از آن‌ها را توصیه و از نظام آموزشی منفعل انتقاد می‌کند. به نظر وی، اگر آموزش به شکل درس دادن و تکرار آن‌ها به صورت از برکردن یا امتحان دادن و انجام چند تمرین تحمیلی باشد، نتایج حاصله، قطع نظر از موارد اتفاقی، باز معنای امتحانات درسی را به خود می‌گیرد. فقط در صورتی که روش‌های آموزش، فعال باشد یعنی سهم مهمی به ابتکارات و مساعی دانش‌آموزان بدهند، نتایج حاصل واجد معناست. با بررسی آثار پیازه و نظریات وی می‌توان استنباط کرد که:

- معلم باید دانش‌آموزان را کمک و آن‌ها را راهنمایی کند تا تجاربشان را برای شناخت بیشتر موضوعات و مفاهیم تنظیم کنند و به کشف مطالب بپردازند.
- روش آموزش باید براساس فعالیت دانش‌آموزان باشد.
- دانش‌آموز باید شخصاً قواعد را کشف کند.
- دانش‌آموز باید بتواند در طول زندگی خویش به یادگیری ادامه دهد.
- استقلال فکری دانش‌آموزان با به کارگیری روش‌های تدریس حاصل می‌شود.
- اطاعت صرف از معلم مانع فعال بودن دانش‌آموزان می‌شود.

برونر

«جروم.اس. برونر» در سال ۱۹۱۵ در شهر نیویورک آمریکا



برونر

**آموزش یک
موضوع برای
این نیست که در
وجود دانش‌آموز
کتاب‌خانه‌ی زنده‌ی
کوچکی از آن
موضوع درست-
کنیم، بلکه برای این
است که دانش‌آموز
برای خود تفکری
منطقی بیابد و
موضوعات را مانند
یک موزیک برسی
کند و در جریان
کسب دانش شرکت
داشته باشد**

معلم
شماره‌ی چهارم - دی ۱۳۸۹

متولد شد. وی به روان‌شناسی علاقه‌مند گردید و در این رشته به تحصیل ادامه داد. مدتی در آزمایشگاه «مک‌دوگال» به کار مشغول بود و سپس موفق به اخذ درجه‌ی دکترا در رشته‌ی روان‌شناسی از دانشگاه هاروارد شد و سرانجام عضو هیئت علمی دانشکده‌ی روان‌شناسی تجربی دانشگاه آکسفورد گردید. برونر نیز از کسانی است که به اهمیت روش‌های فعال و نقش آن‌ها در فرایند آموزش و یادگیری پی برد. بیشتر نظراتش در این زمینه، در کتاب: «به سوی یک نظریه‌ی آموزشی» آورده شده است. وی معتقد است دانسته‌ها را نباید به‌طور مستقیم در اختیار دانش‌آموزان قرار داد. بلکه باید آن‌ها را با مسئله روبه‌رو کرد تا خودشان به کشف روابط میان امور و راه‌حل آن اقدام کنند.

تفکر منطقی

قرار دادن پاسخ مستقیم در اختیار دانش‌آموزان، آنان را به کتاب و معلم متکی می‌سازد و باعث می‌شود از خود کوششی نشان ندهند؛ در نتیجه، از یادگیری رضایت‌خاطر به دست نمی‌آورند و انگیزه‌های یادگیری در آنان تضعیف می‌شود. برونر، با الهام از دیویی، معتقد است که هدف آموزش انباشتن ذهن دانش‌آموزان از معلومات نیست، بلکه هدف این است که یادگیرنده به «تفکر منطقی» دست پیدا کند. به عبارت دیگر، آموزش یک موضوع برای این نیست که در وجود دانش‌آموز کتاب‌خانه‌ی زنده‌ی کوچکی از آن موضوع درست کنیم، بلکه برای این است که دانش‌آموز برای خود تفکری منطقی بیابد و موضوعات را مانند یک موزیک بررسی کند و در جریان کسب دانش شرکت داشته باشد. «دانستن» از نظر برونر یک فرایند است نه یک نتیجه. او براین عقیده است که تفکر منطقی در دانش‌آموزان در اثر فعال بودن و شرکت آن‌ها در جریان آموزش به وجود می‌آید.

روش اکتشافی

برونر دانش‌آموزان را مسئول اصلی یادگیری می‌داند. از نظر وی، معلم فقط موظف است که وسایل و امکان‌های بهتر، سریع‌تر و آسان‌تر ساختن یادگیری دانش‌آموزان را فراهم کند. برونر در آموزش، شیوه‌ی خاصی را که به «روش اکتشافی» معروف است مطرح می‌کند؛ روشی که در حقیقت براساس فعالیت دانش‌آموزان در آموزش و به کارگیری روش‌های فعال پایه‌ریزی شده است. روش اکتشافی، فرایندی است که طی آن دانش‌آموز باید مسئله‌ی موردنظر را مشخص کند، راه‌حلی‌هایی را در نظر بگیرد، آن‌ها را مورد آزمایش قرار دهد، سپس نتیجه‌گیری کند و نتایج را در موقعیت‌های جدیدتر به کار گیرد. در روش اکتشافی، دانش‌آموز با راهنمایی معلم و یا بدون راهنمایی او به نتیجه می‌رسد. اکتشاف، از نظر برونر، نوعی تفکر است و هنگامی اتفاق می‌افتد که فرد از اطلاعات موجود خود پا فراتر می‌گذارد و به بینش و تعمیم جدید دست می‌یابد. در این روش مهم نیست که دانش‌آموز چه می‌آموزد، مهم این است که چگونه می‌آموزد.

برونر چند فایده برای روش اکتشافی ذکر می‌کند:

برونر در آموزش، شیوه خاصی را که به «روش اکتشافی» معروف است مطرح می‌کند؛ روشی که در حقیقت بر اساس فعالیت دانش آموزان در آموزش و به کارگیری روش‌های فعال پایه‌ریزی شده است

ژان ژاک روسو

روسو متفکری است که سال‌ها پیش از پیاژه و برونر استفاده از روش‌های فعال را در آموزش مورد تأکید قرار داد و بیشتر نظراتش را در این زمینه در کتاب «امیل» به قلم آورد. وی در این کتاب، اصول و روش‌های تربیت را که باید در تربیت فردی فرضی به نام «امیل» به کار رود، مطرح ساخته و در بخشی از کتاب به فعال بودن امیل در جریان آموزش اشاره می‌کند و می‌گوید: «بگذارید کودک خودش مسائل را حل کند. مسائل را در دست‌رس او قرار بدهید، ولی بگذارید خودش آن‌ها را حل کند. نباید چیزی را چون گفته‌ی شماست قبول کند، بلکه باید آن را خودش دریابد. نباید علوم را بیاموزد، بلکه باید آن را کشف کند. هنر معلم در این است که کاری کند تا دانش‌آموزان از درس لذت ببرند، لیکن برای این که این لذت حاصل نشود نباید فکر دانش‌آموز در برابر گفته‌های شما بیکار بماند؛ یعنی برای فهم، هیچ گونه کوششی نکنند. باید همیشه مطالب را فهماند، لیکن لازم نیست همیشه همه چیز را گفت. آن‌کس که همه چیز را می‌گوید، چیزی به کودک نخواهد داد. اگر دانش‌آموز اشتباه کرد، بگذارید بکند؛ حتی خطای او را تصحیح نکنید. صبر کنید تا به اشتباه خود پی ببرد و خودش آن را تصحیح کند.»

روسو توصیه می‌کند که در امر آموزش، خود دانش‌آموز باید فعال باشد و کمک دیگران به او نباید به گونه‌ای باشد که همه چیز را آماده در اختیارش بگذارند و خودش نیازی به تلاش برای یافتن پاسخ نداشته باشد. چنین برخوردی با دانش‌آموز باعث می‌شود نتواند با مسائل برخورد کند و در پی حل آن‌ها برآید. وی می‌گوید:

«دانش‌آموزی که همیشه تحت آموزش اجباری قرار دارد، تا دستوری نگیرد کاری انجام نمی‌دهد. وقتی گرسنه است جرئت خوردن ندارد. وقتی شاد است جرئت نمی‌کند بخندد. وقتی غمگین است جرئت گریه کردن ندارد. حتی جرئت نخواهد کرد بدون اجازه‌ی شما نفس بکشد! وقتی شما به جای او، به همه چیز فکر می‌کنید، انتظار دارید خودش به چه فکر کند؟ شما که مراقب تمام اعمال و کردارش هستید، دیگر چه احتیاجی دارد خودش مواظب چیزی باشد؟ چنین کودکی هرگز احتیاج نخواهد داشت در مورد چیزی قضاوت کند؛ و لذا اگر بعدها در زندگی با مسئله یا مشکلی مواجه گردد، به کلی گیج و درمانده خواهد شد.»

تفاوت‌های فردی

اگرچه در بعضی زمینه‌ها، آرای روسو افراطی به نظر می‌رسد، ولی در واقع وی خواسته است اهمیت فعال بودن فرد را در حل مسائل و برخورد با آن‌ها مورد تأکید قرار دهد. وی معتقد است پر کردن ذهن خردسالان از مطالبی که با فکر آن‌ها متناسب نیست، باعث می‌شود که آن‌ها مانند طوطی، هر آن‌چه را که آموخته‌اند، تکرار کنند. این امر ایجاد کسالت می‌کند و نمی‌تواند در سازندگی آن‌ها زیاد مؤثر باشد. روسو «تفاوت‌های فردی» را در آموزش

- یادگیری اکتشافی قدرت هوشی را می‌افزاید، در نتیجه، دانش‌آموز اطلاعات را از راهی که به آسانی قابل دست‌رس است به دست می‌آورد.

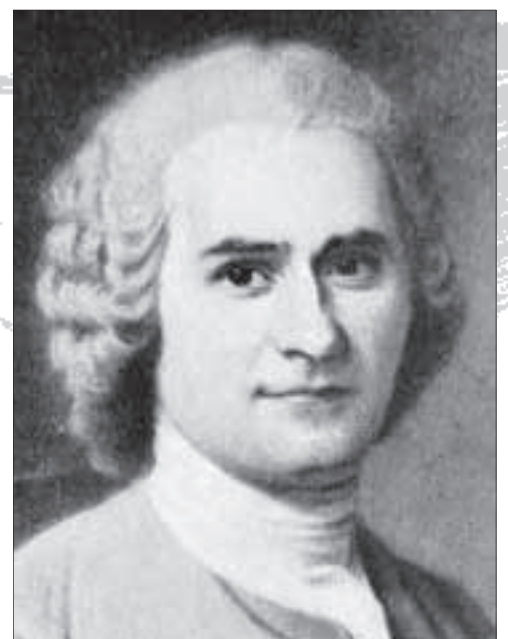
- یادگیری اکتشافی انگیزش درونی و ذاتی را افزایش می‌دهد و تمایل دانش‌آموز را به انجام دادن فعالیت‌های یادگیری تقویت می‌کند؛ زیرا اکتشاف خود بهترین پاداش است.

- یادگیری اکتشافی، فنون کشف را به دانش‌آموز می‌آموزد. حل کردن مسائل و مشکلات در ضمن اکتشاف باعث رشد و تکامل شیوه‌ی حل مسائل یا تحقیق در موارد دیگر، یا در هر کاری که شخص ممکن است با آن برخورد کند، می‌شود. در حقیقت، دانش‌آموز با پرداختن به تحقیق، فن و روش تحقیق خویش را بهتر می‌کند.

به نظر برونر، استفاده از روش اکتشافی باعث می‌شود که «خود» یادگیری پاداشی برای فرد به حساب آید و دانش‌آموز در حل مسائل مختلف، توانایی‌هایی کسب کند و از خود، مفهوم مثبتی به دست آورد.

برونر، ضمن بحث در مورد اهداف آموزش و پرورش، می‌گوید: «هدف آموزش و پرورش باید پرورش "خود" رهبری" باشد، یعنی دانش‌آموز به گونه‌ای راهنمایی شود تا با نیروی خود و به دست خود، در درس‌های خود پیشرفت کند. برای انجام این منظور برنامه‌ی درسی باید طوری تنظیم شود که دانش‌آموزان در چاره‌جویی مسائل درسی نظارت مستقیم داشته باشند، زیرا برخورد با مطالب درسی و کوشش برای آموختن آن‌ها شاگردان را در فهم درست و نادرست و شایستگی و ناشایستگی سهیم می‌کند.»

از همین‌رو، برونر پیشنهاد می‌کند کلاس‌های درس به صورت یک جلسه‌ی مباحثه یا مناظره اداره شود و معلومات به شکل دادوستد افکار و اطلاعات، هم میان معلم و دانش‌آموز و هم بین دانش‌آموزان با یکدیگر، مبادله شود.



ژان ژاک روسو

هنر معلم در این است که کاری کند تا دانش‌آموزان از درس لذت ببرند، لیکن برای این که این لذت حاصل شود، نباید فکر دانش‌آموز در برابر گفته‌های شما بیکار بماند؛ یعنی برای فهم، هیچ گونه کوششی نکنند

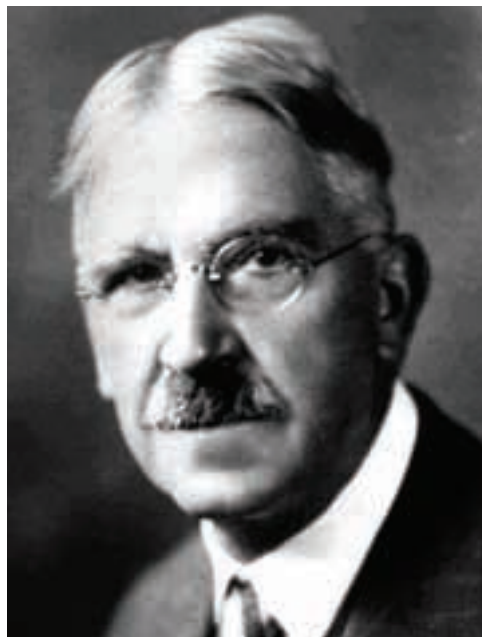
به نظر دیویی،
یادگیری واقعی،
در نتیجه‌ی
تجربه که
توأم با فعالیت
باشد، حاصل
می‌گردد. بر این
اساس، دیویی
روش خاصی را
در تدریس که
به روش «حل
مسئله» معروف و
شامل پنج مرحله
است

به عقیده‌ی
دیویی، خصلت
غیر اجتماعی
مدرسه‌ی سنتی
در این حقیقت
دیده می‌شود که
سکوت را یکی
از فضایل اولیه
قلمداد می‌کند

مورد توجه قرار می‌دهد و می‌گوید: «پرورش، نباید مانند لباس متحد الشکلی باشد که به دانش‌آموزان می‌پوشانند، بلکه باید متناسب با اخلاق و روحیه‌ی آن‌ها باشد.»
روسو «کنجکاو بودن» فرد را مورد توجه قرار می‌دهد و به مربیان توصیه می‌کند که بگذارند خود دانش‌آموز در جست‌وجو باشد و در اعمال طبیعت دقت کند. وی به اهمیت تفکر خلاق که امروزه مورد توجه است، به خوبی پی برده بود و می‌خواست تفکر و ابتکار، استقلال فکری و اتکا به نفس را از طریق پرورش خلاقیت فکر در کودک به وجود آورد. در این زمینه می‌گوید: «اجازه دهید طفل خود حقایق را کشف کند، زیرا اگر منبع اطلاعات را در ذهن وی جانشین استدلال کنید، دیگر استدلال نخواهد کرد.» هم‌چنین اضافه کرد: «اگر در دماغ کودک «نفوذ کلام» را جایگزین «عقل» سازید، دیگر تعقل نخواهد کرد و بعدها هر روز تابع عقیده‌ی تازه‌ای خواهد شد.»
با بررسی آرای روسو، می‌توان اهم نظراتش را به‌طور خلاصه چنین بیان کرد:
- باید کمتر از کتاب درس داد و در مقابل باید سعی کرد که کودک بیشتر از طبیعت بیاموزد.
- آموزش باید برای دانش‌آموزان لذت‌بخش باشد.
- امر تربیت باید بر طبق قوانین طبیعی طبیعت صورت پذیرد.
- در آموزش باید ویژگی‌های فرد مورد توجه قرار گیرد و تفاوت‌های فردی در نظر گرفته شود. شناخت مراحل رشد و تکامل آن از وظایف معلم است.
- نقش معلم، هدایت و راهنمایی دانش‌آموزان است نه اعمال قدرت و تحمیل عقاید بر آن‌ها.
- نباید جلوی کنجکاوی و فعالیت فرد گرفته شود.

جان دیویی

جان دیویی، فیلسوف و مربی مشهور آمریکایی، در سال



جان دیویی

۱۸۵۹ چشم به جهان گشود. دوره‌ی دبیرستان را در شهر خود «برلینگتن» به پایان رساند و پس از مدتی تدریس در مدارس مختلف، وارد دانشگاه «جان‌هاپکینز» گردید و مدرک دکترای خود را با نوشتن پایان‌نامه‌ای در زمینه‌ی «روان‌شناسی کانت» دریافت کرد. مدتی نیز در دانشگاه «میشیگان» به تدریس پرداخت. دیویی، آثار متعددی از خود بر جای گذاشته که تعدادی از آن‌ها به فارسی نیز ترجمه شده است. وی کسی است که به مخالفت با آموزش و پرورش سنتی و ایستای عصر خود برخاست و آموزش و پرورش آمریکا را به شدت تحت تأثیر خود قرار داد.

دیویی، هم‌چنین، از کسانی است که ضرورت استفاده از روش‌های تدریس فعال را در تدریس یادآور شد و در این زمینه تلاش‌های فراوان کرد. وی مدرسه‌ای تجربی یا آزمایشگاهی را در سال ۱۸۹۶، در دانشگاه شیکاگو تأسیس کرد که کادر آموزشی آن را استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی تشکیل می‌دادند و اساس کار آن‌ها مبتنی بر فعال بودن دانش‌آموزان بود و معمولاً «روش حل مسئله» در آن به کار گرفته می‌شد. دیویی بزرگ‌ترین نقص روش‌های معمول در نظام آموزشی عصر خود را جدایی بین دانش و به کارگیری آن می‌داند و می‌گوید: «روش‌های سنتی به انفعال و تأثیرپذیری دانش‌آموز مساعدت می‌کند و عدم تحرک فیزیکی نیز این ویژگی‌ها را تشدید می‌کند. فعالیت‌های نامنظم و شاید خودسرانه، تنها راه فرار از این روش‌ها در مدارس استاندارد است.»

به عقیده‌ی دیویی، خصلت غیر اجتماعی مدرسه‌ی سنتی در این حقیقت دیده می‌شود که سکوت را یکی از فضایل اولیه قلمداد می‌کند. به نظر او، البته فعالیت‌های شدید ذهنی عاری از تلاش‌های جسمانی نیز [در بعضی از آموزش‌ها] وجود دارد، اما وقتی این حالت برای مدتی طولانی ادامه یابد موفقیت دیررسی را نشان می‌دهد.

دیویی معتقد است تفکر حقیقی، تنها بعد از فعالیت‌های جسمی زیاد، برای منظم ساختن مطالب یادگرفته شده‌ای میسر است که در آن علاوه بر مغز، دست‌ها و دیگر اندام‌های بدن مشغول باشند. آزادی، حرکت و بازی به عنوان وسیله‌ای برای حفظ سلامت عادی جسم و روح ضروری است. قابل ذکر است که منظور دیویی از فعالیت همان‌طور که از جملات فوق برمی‌آید، هم فعالیت جسمانی و هم فعالیت ذهنی است. به عبارت دیگر، او به کارگیری تمام حواس را در یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهد. دیویی بر این عقیده است که دانش‌آموز موجودی است فعال و کنشگر که در محیط خود دخالت می‌کند و با آن عمل متقابل انجام می‌دهد. به نظر وی، دانش‌آموزان از طریق فعالیت‌های خویش می‌آموزند و ذهن خود را از طریق رفتاری که در آن مشارکت دارند، می‌سازند. بنابراین، کارکرد دانش‌آموزان و رفتار آگاهانه‌ی آنان همکاری نتیجه‌بخش با محیط اجتماعی و غیر اجتماعی آن‌هاست. به نظر دیویی، رشد ذهنی انسان با فعالیت‌های عملی او نسبت مستقیم دارد. سازمان فکری آدمی وقتی شکل می‌گیرد و توسعه پیدا می‌کند که اعمال لازم برای تحقق

روسو: دانش آموزی که همیشه تحت یک آموزش اجباری قرار دارد، تادستوری نگیرد کاری انجام نمی دهد. وقتی گرسنه است جرئت خوردن ندارد. وقتی شاد است جرئت غمگین است. وقتی گریه کردن ندارد

به نظر دیویی، اولین مرحله‌ی روش حل مسئله، با «فعالیت تجربی» دانش آموز در زمان حال شروع می‌شود. وی تأکید می‌کند که نقطه‌ی شروع باید موقعیتی تجربی و مربوط به زمان حال باشد. در این روش، هنگامی دانش آموز به وجود هرگونه مسئله‌ای پی می‌برد که به طور مستقیم با نیازهای بدنی و روانی او سروکار داشته باشد. بنابراین، در مرحله‌ی اول روش حل مسئله، دانش آموز با موقعیت مسئله‌ای مواجه می‌شود. وظیفه‌ی مهم معلم در این مرحله این است که دانش آموزان را با موقعیت مسئله‌ای مواجه کرده، به آن‌ها کمک کند تا مسئله را خوب بشناسند. در مرحله‌ی دوم، دانش آموزان پیرامون مسئله‌ی مشخص شده، به جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازند و از منابع متعدد مکتوب و غیرمکتوب اطلاعات لازم را جمع‌آوری می‌کنند. در این مرحله، معلم باید دانش آموزان را راهنمایی کند تا به نحو احسن، اطلاعات لازم را جمع‌آوری کنند.

در مرحله‌ی سوم، دانش آموزان اطلاعات جمع‌آوری شده را مورد بررسی قرار می‌دهند و می‌کوشند راه‌حل‌هایی را برای مسئله در نظر بگیرند و پاسخ‌های مسئله را پیدا کنند. در این مرحله ممکن است دانش آموزی چندین راه و یا پاسخ برای مسئله بیابد.

در مرحله‌ی چهارم، راه‌حل‌های در نظر گرفته شده مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و بهترین راه‌حل یا بهترین جواب مسئله، انتخاب می‌شود و بدین ترتیب دانش آموز به جواب مسئله و راه‌حل مشکل دست می‌یابد.

این روش، در تدریس رشته‌های مختلف علمی، می‌تواند کاربرد داشته باشد و به صورت فردی و گروهی قابل اجراست و در نتیجه‌ی اجرای آن، یادگیری مطلوب حاصل می‌شود.

و مرحله پنجم: تعمیم دادن است.

* عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد تهران جنوب.

برای مطالعه‌ی بیشتر

۱. افروز، غلامعلی. ۱۳۷۹. معرفی انجمن اولیا و مربیان. انتشارات انجمن اولیا و مربیان. تهران.
۲. حسن‌زاده، غلامرضا. ۱۳۷۸. ارائه‌ی راهکارهای آموزشی برای افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان استثنایی. انتشارات معاونت پژوهشی سازمان استثنایی تهران.
۳. راگ، ادوارد کنراد. ترجمه‌ی علیرضاکیامنش و کامران گنجی. ۱۳۸۴. مدیریت کلاس در دبستان. نشر رشد. تهران. چاپ دوم.
۴. سیف، علی‌اکبر. ۱۳۷۶. روش‌های اندازه‌گیری و ارزش‌یابی آموزشی (چاپ دوم). تهران. نشر دوران.
۵. شریعتمداری، علی. ۱۳۸۰. اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۶. شکوهی، غلامحسین. ۱۳۷۶. مربیان بزرگ. انتشارات دانشگاه تهران.
۷. فتحی آذر، زهرا. ۱۳۷۹. بررسی مشکلات مدیریت استراتژیک در حیطه‌ی نظام آموزش و پرورش کودکان استثنایی. پروژه‌ی تحقیقاتی، با نظارت معاونت پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استثنایی کل کشور.
۸. فنینمور، بت رویس اشنلر. ترجمه: کیانوش هاشمیان. ۱۳۸۱. مدیریت کلاس درس مبتنی بر دانش آموز محوری. نشر دانشگاه الزهراء (س). تهران. چاپ اول.
۹. کریمی، یوسف. ۱۳۷۳. روان‌شناسی شخصیت. نشر ویرایش. تهران. چاپ دوم.

هدفی که دارد، متشکل و مرتب شده باشد. لذا به نظر دیویی، محیط مدرسه باید به‌گونه‌ای باشد که فعالیت‌های عملی دانش‌آموز را با فراهم آوردن وسایل و ابزار کار تسهیل کند. دیویی وظیفه‌ی معلم را راهنمایی فکری می‌داند و معتقد است که معلم باید سعی کند عادت به تفکر منطقی را در دانش‌آموز به وجود آورد. به نظر دیویی، وظیفه‌ی معلم در مدرسه این است که همه‌ی فعالیت‌ها را پر معنا سازد و برای دستیابی به این هدف دو چیز لازم است: یکی، محرک آنی عمل، که باید از نیازهای حس شده در زندگی دانش‌آموز ناشی شود و دیگر، ترتیب دادن وضعیت‌هایی که دانش‌آموز را برای حل مسائل و استفاده از هوش به عنوان وسیله‌ای برای ارتقای فعالیتش وادار به تفکر کند. بنابراین، به نظر دیویی، وظیفه‌ی معلم این است که دانش‌آموزان را با مسائل درگیر کند. معلمی که مسائل را حاضر و آماده در اختیار دانش‌آموزان می‌گذارد، در واقع فرصت تجزیه و تحلیل وضعیت‌های مسئله‌آفرین و کشف مستقلانه‌ی مسائل را از او می‌گیرد. بر این اساس، برنامه‌ی مدرسه نیز باید به‌گونه‌ای باشد که جلوی فعالیت دانش‌آموز را نگیرد.

آموزش در عمل و تجربه

دیویی می‌گوید: «یادگیری براساس عمل، یک اصل مهم آموزشی است. مدرسه باید کانون فعالیت باشد و مواد درسی نیز در جهت رفع نیازهای فرد طرح و برنامه‌ریزی شود. خلاقیت باید جزو مهم برنامه‌های درسی باشد.»

دیویی بر عامل تجربه در آموزش، بسیار تأکید می‌کند و آن را اساس آموزش می‌داند. به نظر وی، وقتی امری یا چیزی را مورد تجربه قرار می‌دهیم، از طرفی عملی روانی روی آن انجام می‌دهیم و از طرفی، به اقتضای چگونگی آن تغییر می‌پذیریم. به نظر دیویی، تجربه‌ی آموزشی باید دارای سه ویژگی باشد: اول این که تجربه وجود داشته باشد. هم‌چنین شناخته شده باشد و فرد به رابطه‌ی میان اجزای آن و پیامدهای منتج از آن‌ها پی ببرد؛ دوم این که تجربه باید مداوم باشد و نظم و توالی قابل تشخیص در تجربه وجود داشته باشد و به تجارب دیگری بینجامد؛ و سوم، تجربه باید عملی متقابل باشد.

روش حل مسئله

به نظر دیویی، یادگیری واقعی در نتیجه‌ی تجربه که توأم با فعالیت باشد، حاصل می‌گردد. براین اساس، دیویی روش خاصی را در تدریس که به روش «حل مسئله» معروف و شامل پنج مرحله است بیان کرده است. در این روش موضوعات و مفاهیم به صورتی عنوان می‌شوند که در نظر دانش‌آموز، «مسئله» را شوند و دانش‌آموز را به کنجکاوی وا دارند. در این شرایط است که دانش‌آموز، با کمک معلم می‌کوشد راه‌حل مناسبی برای مسائل پیدا کند. این روش در شرایط کلاس‌های معمولی هم قابل اجراست و باعث تقویت قدرت تفکر دانش‌آموزان می‌شود و جریان تدریس را از حالت یکنواختی و خسته کننده خارج می‌سازد و به نحو مطلوب، ذوق و علاقه‌ی دانش‌آموزان را می‌انگیزد.

روسو «تفاوت‌های فردی» را در آموزش مورد توجه قرار داده و می‌گوید: «پرورش، نباید مانند لباس متحدالشکلی باشد که به دانش‌آموزان می‌پوشانند، بلکه باید متناسب با اخلاق و روحیه‌ی آن‌ها باشد»

آشنایی با برنامه‌ی درسی ملی^(۴)

سعید قریشی*

پیدا کنند. حذف دوره‌ی پیش‌دانشگاهی نیز سبب یکپارچگی بیشتر در برنامه‌های دوره‌ی متوسطه خواهد شد. در اغلب کشورها نیز ساختار نظام آموزشی به همین صورت است.

مهم‌ترین نکته‌ای که در برنامه‌ریزی درسی در ارتباط با ساختار باید ملحوظ شود، این است که برنامه‌ها و محتواهای آموزشی و تربیتی، با ویژگی‌ها و توانایی‌های جسمی و روحی دانش‌آموزان در هر دوره، متناسب باشد و ارتباط طولی مطالب، به گونه‌ای در نظر گرفته شود که بین آموخته‌های دانش‌آموزان انسجام و پیوستگی به وجود آید.

زمان: زمان آموزش چند وجه دارد. یک وجه آن طول سال تحصیلی و مقدار روزهای مفید آموزشی در هر سال است. وجه دیگر، ساعات آموزشی در هر هفته و در هر روز، و بالاخره مقدار زمان هر جلسه‌ی درس است. در برنامه‌ی درسی ملی، در مورد هر یک از وجوه فوق، تعیین تکلیف شده است.

نکته‌ی دیگری که در این ارتباط مورد توجه قرار گرفته، استفاده‌ی بیشتر از زمان فصل تابستان برای آموزش است. وضع فعلی که در سه ماهه‌ی تابستان امر تعلیم و تربیت تعطیل است، وضع مطلوبی نیست و طولانی شدن دوره‌ی

در شماره‌های پیشین، با مفهوم، اجزا و عناصر برنامه‌ی درسی ملی، و اهداف و الگوی هدف‌گذاری آن آشنا شدید. اینک بخش‌های دیگری از این برنامه را بررسی می‌کنیم.

ساختار، زمان، محتوا

ساختار: نظام آموزشی هر کشور ساختاری دارد که دوره‌های تحصیلی در آن مشخص می‌شوند. ساختار کنونی نظام آموزشی ما به صورت پنج سال دوره‌ی ابتدایی، سه سال دوره‌ی راهنمایی، سه سال دوره‌ی متوسطه و یک سال دوره‌ی پیش‌دانشگاهی (۱-۳-۵) است.

در سند تحول راهبردی آموزش و پرورش، ساختار آینده‌ی نظام آموزشی، به صورت شش سال دوره‌ی ابتدایی و شش سال دوره‌ی متوسطه در نظر گرفته شده است که دوره‌ی متوسطه شامل دو دوره‌ی سه ساله (۳-۶) خواهد بود. در برنامه‌ی درسی ملی نیز همین ساختار پذیرفته شده است. در این جا مجال بحث درباره‌ی دلایل این تغییر ساختار نیست، اما همین قدر می‌توان گفت که افزودن شدن یک سال به دوره‌ی ابتدایی، باعث می‌شود دانش‌آموزان با پایه‌ی قوی‌تری به دوره‌ی متوسطه وارد شوند و از نظر رشد شخصیتی، پختگی بیشتری

تعطیلات، موجب فراموشی مطالب درسی می شود. گرچه نمی توان در فصل تابستان همانند سایر فصول کلاس های درس را دایر کرد، اما می توان برخی آموزش های کارگاهی و اردویی را برای تابستان برنامه ریزی کرد.

موضوع دیگری که در ارتباط با زمان آموزش در برنامه ی درسی ملی مطرح شده، موضوع ساعات کلاسی و ساعات غیر کلاسی است. منظور از ساعات کلاسی، همان ساعاتی است که دانش آموزان همانند شیوه ی کنونی، در کلاس های درس مدرسه حضور می یابند و آموزش در کلاس انجام می شود. اما منظور از ساعات غیر کلاسی، ساعاتی است که دانش آموزان در محیط های دیگری غیر از داخل کلاس، برنامه های تربیتی و آموزشی را طی می کنند. بازدیدهای علمی، اردوهای آموزشی و تربیتی، حضور در محیط های واقعی کار، حضور در فرهنگ سراها و کتابخانه ها، شکل هایی از آموزش در ساعات غیر کلاسی هستند. این تنوع در محیط های یادگیری، سبب ایجاد انگیزه و علاقه ی بیشتر در دانش آموزان و برقراری پیوند بین محیط های واقعی زندگی و محیط مدرسه خواهد شد.

محتوا: بستر اصلی برای تحقق اهداف، محتوای آموزش و تربیتی است. به همین دلیل، چگونگی انتخاب و سازمان دهی محتوا، نقش مهمی در فراهم ساختن بستر تحقق اهداف دارد. در برنامه ی درسی ملی، برای انتخاب و سازمان دهی محتوا اصولی ذکر شده است که باید مورد توجه برنامه ریزان درسی و مؤلفان کتاب های درسی قرار گیرد.

محتوای آموزشی در حوزه های یادگیری گوناگونی مانند علوم پایه، علوم انسانی، معارف اسلامی، زبان و ادبیات، فرهنگ و هنر و غیره سازمان دهی می شوند. در برنامه ی درسی ملی، در مورد این حوزه ها و نقش آن ها در تحقق اهداف، بحث و در قالب بیانیه های حوزه های یادگیری، مطالبی ارائه شده است. زمان آموزش هفتگی یا سالیانه بین این حوزه ها باید به گونه ای تقسیم شود که هر حوزه متناسب با ماهیت و اهمیت خود در برنامه های هفتگی جایگاه پیدا کند. البته این حوزه ها و زمان آن ها باید از اعطاف لازم برای متناسب سازی برنامه ها با شرایط زمانی و مکانی برخوردار باشند. علوین دروس هر دوره، از میان همین حوزه های یادگیری انتخاب خواهد شد.

راهبردهای یاددهی-یادگیری ارزش یابی پیشرفت تحصیلی

کلاس های درس محل به اجرا درآمدن همه ی سیاست ها و برنامه هاست. این جاست که ایده ها و افکار و اهداف برنامه ریزان شکل عینی و واقعی به خود می گیرد و نیک و بد آن ها آشکار می شود. این جاست که معلمان نقش کارگردان و دانش آموزان نقش بازیگر را ایفا می کنند. راهبردهای یاددهی-یادگیری از شیوه ها و روش هایی سخن می گوید که می تواند کیفیت نقش آفرینی معلم و متعلم را ارتقا بخشد. در برنامه ی درسی ملی، برای ارتقای کیفیت شیوه های یاددهی-یادگیری، نکاتی مطرح و رهنمودهایی ارائه شده است که تنها به چند نمونه از آن ها اشاره می کنیم:

— باور به این که دانش آموز تابع و مقهور محیط نیست، بلکه اراده و اختیار دارد و می تواند خود را تغییر دهد. در نتیجه ی این باور، مربیان می کوشند با ایجاد انگیزه و آگاهی در

دانش آموزان، آن ها را نسبت به ناهنجاری های محیط آگاه سازند و اراده ی آن ها را در جهت دور شدن از ناهنجاری ها و حتی اصلاح محیط تقویت کنند.

— باور به این که معلم و مربی یک الگو و اسوه ی اخلاقی، معنوی و علمی است و در کلاس نقش راهنما و راهبری یادگیری را به عهده دارد.

در نتیجه ی این باور، افرادی برای احراز شغل معلمی انتخاب می شوند که از هر لحاظ شایسته باشند و در مراکز تربیت معلم، صلاحیت های حرفه ای را به درستی فرا گیرند تا بتوانند نقش راهنما و راهبر را ایفا کنند و استعداد های دانش آموزان را شکوفا سازند.

— باور به این که محیط یادگیری منحصر به کلاس درس نیست و محیط های یادگیری خارج از مدرسه همانند موزه ها، پارک ها، کانون های فرهنگی، فضاهای اردوگاهی، مراکز صنعتی و کشاورزی و غیره نیز می توانند به عنوان محیط های یادگیری مورد بهره برداری قرار گیرند و به یادگیری تنوع و جذابیت بخشند.

— باور به این که متربی باید در فرایند یاد دهی-یادگیری نقش فعال داشته باشد و دانش ها، مهارت ها، نگرش های خود را خود بسازد، نه این که به صورت فردی منفعل، فقط دریافت کننده ی دانش از معلم باشد. نتیجه ی این باور، تنوع بخشیدن به روش های یاددهی-یادگیری و درگیر ساختن دانش آموزان در کلیه ی فعالیت های یادگیری و پرورش استعدادهای نهفته ی آنان از سوی معلمان است.

و اما ارزش یابی پیشرفت تحصیلی: همان طور که اجرای راهبردهای یاددهی-یادگیری نقش مهمی در ارتقای کیفیت آموزش دارد، به کارگیری شیوه های مناسب ارزش یابی نیز در این زمینه می تواند تعیین کننده باشد. از این رو، در برنامه ی درسی ملی، فصلی هم به موضوع ارزش یابی پیشرفت تحصیلی اختصاص یافته است. در این فصل، رهنمودهایی برای اجرای شیوه های مطلوب ارزش یابی ارائه شده است؛ از جمله:

— ارزش یابی در خدمت یادگیری است و یکی از اهداف مهم آن اصلاح و بهبود عوامل مؤثر بر فرایند یاددهی-یادگیری به شمار می رود.

— نتایج ارزش یابی پیشرفت تحصیلی باید به تصمیم گیری برای تدارک برنامه های اصلاحی-ترمیمی یا غنی سازی یادگیری منجر شود.

— ارزش یابی پیشرفت تحصیلی باید معلمان و دانش آموزان را به نقاط ضعف و قوت کار خود آگاه و آن ها را برای اصلاح و بهبود آن تشویق کند.

— ارزش یابی باید با استفاده از ابزارها و روش های گوناگون انجام شود تا بتواند همه ی جنبه های یادگیری را بسنجد.

البته در این جا مجال پرداختن به همه ی جزئیات برنامه ی درسی ملی نیست و آنچه در طی سه شماره از مجله به شما خوانندگان عزیز ارائه شد، خلاصه ای از محتوای این سند بود که در آینده باید با تفصیل بیشتری به جزئیات آن پرداخته شود.

به امید موفقیت همه ی دست اندرکاران برای اجرای هرچه

بهرتر مفاد این سند. پایان

* کارشناس ارشد دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب درسی

متربی باید در فرایند
یاددهی-یادگیری
نقش فعال داشته باشد
و دانش ها، مهارت ها
و نگرش های خود را
خود بسازد، نه این که
به صورت فردی
منفعل، فقط دریافت
کننده ی دانش از
معلم باشد

معلمان بزرگ ایران

شیخ عباسعلی اسلامی، روحانی روشن اندیشی بود که در دهه‌ی ۲۰، با تأسیس جامعه‌ی تعلیمات اسلامی، بنیان‌گذار یا عامل تأسیس نزدیک به دویست مدرسه، طی سه دهه، در تهران و شهرستان‌ها شد و از این راه خدمت بزرگی به تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان ایران کرد. از این روی، به حق باید وی را «پدر مدارس نوین اسلامی» دانست.

عباسعلی اسلامی در سبزوار متولد شد. پدرش از ترکان قشقایی فارس و مادرش بانویی از بزرگان ایل بختیاری بود که در زمان فتحعلی‌شاه به سبزوار تبعید شده بودند. پس می‌توان اسلامی را فرزندی از عشایر ایران به حساب آورد. او کودکی بسیار با استعداد بود. در پنج سالگی به مکتب رفت و در شش سالگی گلستان سعدی را آموخت و پس از تحصیلات اولیه، به حوزه‌ی علمیه‌ی سبزوار رفت. در نوجوانی سفری به مشهد داشت که در رشد شخصیت او بسیار تأثیر نهاد و چون به سبزوار بازگشت، برای کودکان و نوجوانان و حتی بزرگسالان، کلاس‌های آموزش عقاید و قرآن و احکام برگزار کرد.

اسلامی در جوانی دوبار به سفر حج رفت که یکبار آن از طریق مشهد، زاهدان، کراچی، جدّه و با شتر، قطار و کشتی بود. وی در سفری که به عتبات داشت، تصمیم گرفت در همان‌جا به تحصیل ادامه دهد. از این رو، به مدت هفت سال در شهر سامرا تحصیل کرد و سرانجام به علت تنگی معیشت به سبزوار بازگشت. اما به‌زودی بار دیگر عزم سفر کرد و این بار به طرف شرق رفت و سر از هندوستان درآورد. سفر او به هندوستان - که هنوز به استقلال نرسیده و مستعمره‌ی انگلستان بود - در پی آشنایی او در نجف با یکی از علمای هند به نام **نجم‌العلما** انجام شد. که در شهر لکنه‌وی هند مدرسه‌ای به نام «مدرسه الواعظین» تأسیس کرده بود. این سفر باعث شد اسلامی سال‌های متمادی در شهرهای رامپور، مدرس، کلکته و به‌ویژه در شهر رانگون، پایتخت برمه (میانمار امروز) به سیر و سیاحت و تبلیغ مسائل اسلامی بپردازد. اسلامی سرانجام از هند به مشهد آمد و در این شهر مستقر شد و این در اواخر دوره‌ی پهلوی اول و آغاز جنگ جهانی دوم بود. پس از چند سال، ماندن در مشهد را به صلاح خود ندید و قصد اقامت در تهران کرد و رخت سفر به سوی این شهر بست.

در این‌جا لازم است برای شناخت بهتر شخصیت و اقدامات مهم شیخ عباسعلی اسلامی در ترویج فرهنگ اسلامی، نکته‌ای را بازگو کنیم. می‌دانیم که با واقعه‌ی مشروطه، بحران بزرگی جامعه‌ی دینی ایران و به‌ویژه حوزه‌های دینی را فراگرفت که یکی از شاخصه‌های آن، مسئله‌ی مدارس جدیدی بود که در آن‌ها علوم نوین تدریس می‌شد. در این زمینه، علما و روحانیون به دو دسته‌ی مخالف هم تقسیم شده بودند. عده‌ای به شدت مخالف مدارس جدید بودند تا جایی که یکی از علمای مشهور درباره‌ی این مدارس نوشته بود: «...بردن اطفال بی‌گناه که مواهب و ودایع الهیه‌اند به چنین کارخانه‌های بی‌دینی و اعانت و ترویج آن‌ها... از اعظم کبائر و محرمات و تیش‌ه‌زدن به ریشه‌ی اسلام است.» اما پس از شهریور ۱۳۲۰ این نگاه عوض شده بود و فراوان بودند کسانی از علما و روحانیون که باور داشتند باید از همین



شیخ عباسعلی اسلامی

جعفر ربانی



۱۳۶۴ - ۱۲۷۵

ابزار جدید برای رسیدن به اهداف دینی استفاده کرد. شیخ عباسعلی از این دسته، بلکه جزو پیشروان این حرکت بود.

باری، شیخ به تهران آمد و نخست «جمعیت پیروان قرآن» را تأسیس کرد که از اهداف دهگانه‌ی آن، یکی هم «تربیت اطفال و جوانان به آداب و سنن شرعی و اخلاق حسنه به وسیله‌ی آموزش و پرورش» بود؛ علاوه بر این که در برنامه‌های جامعه، به صراحت از تأسیس مدرسه‌هایی در تهران نیز سخن گفته شده بود. وی در سال ۱۳۲۲، جامعه‌ی تعلیمات اسلامی را با هدف «ایجاد مدارس اسلامی، تأسیس کتاب‌خانه و انجام کارهای خیریه در تهران و سراسر کشور» به راه انداخت که تا چند دهه ادامه یافت و توانست مدرسه‌های بسیاری را در سراسر ایران تأسیس کند.

اسلامی به آموزش و پرورش دختران نیز اهمیت می‌داد و در همان سال‌های اول «مدرسه‌ی اسلامی دوشیزگان» را نیز در تهران تأسیس کرد که سبب شد بسیاری از دانش‌آموزان دختر از مدرسه‌ی دولتی ایران به این مدرسه بیایند. کار اسلامی با مشکلات بسیاری روبه‌رو شد. علاوه بر مخالفان دولتی، پاره‌ای از متدینین هم به او روی خوش نشان نمی‌دادند و مثلاً به او ایراد می‌گرفتند که چرا به جای کلمه‌ی «اتاق» از «کلاس» و از کلمه‌ی «پروگرام» (به معنای برنامه، آن زمان هنوز برنامه مصطلح نشده بود) استفاده می‌کند. اما اسلامی این‌ها را تحمل کرد و با همکاری هم‌فکران و یاران صادقی که یافته بود، راه خود را ادامه داد.

در دهه‌ی ۳۰ به تأسی از اسلامی بود که حجت‌الاسلام **علی اصغر علامه کرباسی‌چیان**، مدرسه‌ی علوی را در تهران تأسیس کرد که آن هم در تأثیرگذاری بر جامعه، دست کمی از جامعه‌ی تعلیمات اسلامی نداشت. مدارس جامعه به‌زودی در سراسر کشور گسترش یافتند، به‌طوری‌که در سال ۱۳۲۹، تعداد آن‌ها ۱۳۲ باب بود و در سال ۱۳۵۶، در آستانه‌ی انقلاب اسلامی، به گزارش ساواک، تعداد آن‌ها به ۱۸۳ باب رسید. این مدارس مورد تأیید علما و مراجعی چون آیت‌الله **بروجردی**، آیت‌الله **حکیم**، امام خمینی و دیگران نیز بود. هم‌چنین شخصیت‌هایی مانند **علامه طباطبایی**، **محمدجواد باهنر** و **علی گلزاده غفوری**، در تألیف کتاب برای جامعه همکاری می‌کردند.

تأثیر کار شیخ عباسعلی اسلامی به‌گونه‌ای بود که وی در خاطراتش می‌نویسد: «خوب به خاطر دارم که مبلغ ۵۰ تومان از سوی یکی از یهودیان شهر کرمانشاه به جامعه اهدا گردید. دوستان ما از فرد مذکور پرسیدند چه سبب شده است که تو این وجه را به مدارس مسلمین اهدا کنی، در حالی که نه می‌توانی انگیزه‌ی اجراخوری داشته باشی، زیرا مسلمان نیستی، و نه بهره‌ی دنیوی، چرا که فرزندان در این نوع مدارس پذیرفته نخواهد شد؟ وی پاسخ داده بود: آری چنین است که می‌گویند. اما اگر مدارس مسلمین آباد شود و نسل آینده به ادب و تربیت صحیح مؤدب گردد، فرزندان من نیز که ناگزیر با این نسل معاشر و مصاحب خواهد بود، از حسن تربیت و آداب نیکو بهره‌مند خواهد شد.» نکته‌ی قابل توجهی که مرحوم اسلامی نیز خود بدان توجه داده، این است که مدارس جامعه، دانش‌آموزان را گزینش نمی‌کردند؛ یعنی آن‌ها را براساس ترجیحات و امتیازاتی مانند طبقه‌ی شغلی، درآمد خانوادگی، استعدادهای خاص تحصیلی

و مانند این‌ها که امروز بسیار رایج است، نمی‌پذیرفتند و لذا مدارس واقعاً مردمی بودند و احتمالاً بازدهی و بهره‌دهی آن‌ها را بتوان از نظر اجتماعی و تربیتی مطلوب‌تر دانست.

شیخ عباسعلی، تنها مرد فرهنگ و تعلیم و تربیت نبود، بلکه واعظی روشن‌نگر و مردی سیاسی و مبارز نیز بود. بارها حضار و دستگیر شد و به زندان و تبعید رفت، اما هم‌چنان تا آخر عمر نستوه ماند و سرانجام در سن ۸۹ سالگی در سال ۱۳۶۴ درگذشت. کتاب خاطرات او که در سال ۱۳۷۳، بانام «طلایه‌دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق» منتشر شد، کتابی خواندنی و درسی برای زندگی، به‌ویژه برای علاقه‌مندان به مباحث تعلیم و تربیت اسلامی است.

در اوایل امسال، به مناسبت بزرگداشت شصت و هفتمین سالگرد تأسیس مدارس جامعه‌ی تعلیمات اسلامی و هم‌زمان با مبعث رسول گرامی اسلام، مراسمی با حضور جمعی از مسئولان و اعضای جامعه‌ی تعلیمات اسلامی، دانش‌آموختگان، مدیران و تعدادی از دانش‌آموزان مدارس وابسته به جامعه‌ی تعلیمات اسلامی، در سالن اجتماعات "دبیرستان دخترانه‌ی رضویه"، واقع در خیابان شهید باهنر تهران، برگزار شد.

در ابتدای مراسم، **سید حسین میرمحمدصادقی**، مدیرعامل جامعه، به ایراد سخن‌رانی پرداخت. وی گفت: با وجود این که ۶۷ سال از تأسیس جامعه می‌گذرد و با وجود خدمات گسترده‌ای که این نهاد فرهنگی در سطح کشور انجام داده، ولی نسبت به سایر نهادها، در بین مردم ناشناخته باقی مانده است. خیلی از مدارسی که پس از جامعه شکل گرفته‌اند، بین مردم شناخته‌تر هستند.

"وی هم‌چنین اظهار داشت، ما با تأسیس چنین مدرسی، هم به جنگ جهل رفته‌ایم و هم به جنگ بیماری، بیکاری و فقر". در این مراسم، برای نخستین بار سرود رسمی جامعه‌ی تعلیمات اسلامی را دانش‌آموزان اجرا کردند که با استقبال حضار روبه‌رو شد.

در پایان مراسم، با حضور **حجت‌الاسلام شریف مهدوی** و **علی اکبر رئوف**، از مؤسسان مدارس جامعه‌ی تعلیمات اسلامی در یزد، **دکتر آیت‌اللهی**، رئیس سابق سازمان ثبت اسناد و از دانش‌آموختگان قدیمی جامعه، **حجت‌الاسلام علی رضا اسلامی**، فرزند مرحوم اسلامی و **حاج شیخ محمدتقی رهبر**، میزگردی برگزار شد و هر یک از ایشان، به بیان خاطرات خود از مدارس اسلامی و ابعاد شخصیتی مرحوم حاج شیخ عباسعلی اسلامی پرداختند. هم‌چنین، آقای رئوف، در مورد مجتمع آموزشی سیدالشهدای یزد گزارشی ارائه داد و گفت: در حال حاضر حدود ۵۱۰۰ دانش‌آموز در این مجتمع به تحصیل مشغول‌اند که این تعداد نزدیک به ۴۹ درصد از کل دانش‌آموزان مدارس جامعه را تشکیل می‌دهد.

منابع

۱. حمید کرمی‌پور، جامعه‌ی تعلیمات اسلامی، مرکز اسناد انقلاب اسلامی، تهران، ۱۳۸۰.
۲. جریان‌ها و سازمان‌های مذهبی - سیاسی ایران از روی کار آمدن محمدرضا شاه تا پیروزی انقلاب اسلامی، رسول جعفریان، چاپ نهم، خانه‌ی کتاب، تهران، بهمن ۱۳۸۷.
۳. طلایه‌دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق، خاطرات حجت‌الاسلام والمسلمین مرحوم حاج شیخ عباسعلی اسلامی، چاپ دوم، چاپ‌ونشر بنیاد بعثت تهران، ۱۳۸۴.

شیخ عباسعلی، تنها مرد فرهنگ و تعلیم و تربیت نبود، بلکه واعظی روشن‌نگر و مردی سیاسی و مبارز نیز بود. بارها حضار و دستگیر شد و به زندان و تبعید رفت، اما هم‌چنان تا آخر عمر نستوه ماند

۱. **سخریه و استهزا:** یکی از عوامل دودستگی و اختلاف، مسخره کردن و تحقیر دیگران است که این خود معلول پدیده‌ی دیگری است به نام "کبر" و خودبرتربینی. همین حس است که منشأ بسیاری جنگ‌های خونین میان کشورها در طول تاریخ شده است.

قرآن می‌فرماید از این کار بپرهیزید، چرا که ممکن است کسی را که مسخره می‌کنید، نزد خداوند بهتر از خودتان باشد. زنان را هم به همین استدلال از انجام کار مشابه باز می‌دارد و مخاطب در هر دو حال مؤمنان هستند. یعنی لازمه‌ی ایمان، ترک تکبر است. تکبر معمولاً از خودبرتربینی‌های مادی و ظاهری سرچشمه می‌گیرد؛ یعنی وقتی روی می‌دهد که کسی با داشتن مال و منال و یا مدرک تحصیلی و کرسی ریاست، بر برادر یا خواهر دینی خود فخر بفروشد (لا یسخر قومٌ من قوم عسى ان یكونوا خیراً منهم، و لا نساء من نساء). ملاک ارجحیت و برتری یکی بر دیگری، تنها و تنها "میزان تقوای" آن‌هاست. مسخره کردن به ظاهر یک گناه، ولی در واقع چند گناه است: تحقیر، کشف عیوب، اختلاف‌افکنی، غیبت، کینه‌توزی، فتنه‌انگیزی، انتقام و طعنه به دیگران.

۲. **عیب‌جویی:** در لغت آمده است، «الْمَرْءُ عِبَارَتُ اسْتِ»

اشاره

اخلاق یکی از آموزه‌های سه‌گانه‌ی دین است که در سوره‌ی حجرات به‌طور وسیع، به جوانبی از آن پرداخته شده است. در مقالات پیشین، با طرح ۱۰ آیه‌ی شریفه پیرامون چگونگی مراوده و مصاحبه‌ی امت اسلامی با رهبر و مقتدای خویش و نیز حل‌مخاصمات بین گروه‌های اجتماعی، راهبردهایی قرآنی ارائه کردیم. در دو آیه‌ی پیش‌رو (۱۱-۱۲) به شرح بعضی ریشه‌های این اختلافات می‌پردازیم.

در سرتیوت قرآن

محمد حسن مکارم*

در نهج البلاغه آمده است: نباید به کلمه‌ای که از دهان کسی خارج شده، سوءظن ببری؛ مادامی که می‌توان از آن برداشت نیکو داشت

"تجسس" و "تحسس" هر دو از نظر لغوی به معنای جست‌وجوگری است. با این تفاوت که اولی معمولاً در امور نامطلوب بیان می‌شود و دومی در امور خیر و مطلوب

خدا(ص) درآمد. اما یکی از زنان نزدیک به پیامبر هنوز او را سرزنش می‌کرد و "یهودی زاده" لقب می‌داد. این آیه‌ی شریفه نازل شد و آن زن را از "زشت خوانی" برحذر داشت [تفسیر مجمع البیان، ج: ۹، ۱۳۶]. لذا در ادامه‌ی آیه می‌فرماید: "بَسَّ الْأَسْمَ الْفُسُوقَ بَعْدَ الْإِيْمَانِ" چه بد است نام فسق نهادن (بر کسی)، بعد از ایمان آوردن.

نه فقط نمی‌توان بر مؤمن القاب زشت نهاد، که چنین کاری برای خود هم جایز نیست؛ این در حالی است که بعضی از مردم مسلمان، به هنگام عصبانیت و بگومگو، خودشان را کافر، خارج از دین، فاسق، دروغ‌گو و ... لقب می‌دهند؛ دیگران هم باید از خشمگین کردن مسلمان که زمینه‌ساز دادن نسبت‌های فسق و فجور به خود می‌شود، اجتناب کنند.

۴. بدگمانی: گمان دو گونه است: سوءظن و حس ظن. اما میزان بدگمانی‌ها معمولاً بیشتر از خوش‌گمانی‌هاست. از این رو قرآن کریم دستور می‌دهد که از اکثر گمان‌ها - یعنی گمان‌های بد- پرهیزید: **اجْتَنِبُوا كَثِيرًا مِّنَ الظَّنِّ**. ولی در مقام تعلیل و علت‌یابی می‌فرماید: بعضی از گمان‌ها گناه است. این شاید بدین صورت قابل توضیح باشد که "گمان‌های بد"، بعضاً مطابق واقع است و آن بدی، وجود خارجی و تحقق عینی دارد، و بعضی هم مخالف واقع و صرفاً تخیل است. مواردی که مخالف واقع است، مسلماً گناه است و برای گمان برنده مسئولیت دارد. از این رو، باید از همه‌ی گمان‌های بد پرهیزیم، چرا که ممکن است بعضی از آن‌ها واقعیت نداشته باشد و بی‌جهت به یک مؤمن بدبین شده باشیم [تفسیر نمونه، ج: ۲۲، ۱۸۲].

گاه گفته می‌شود که گمان بد و خوب، کار ذهن ماست و از اختیار ما بیرون است، پس چرا بعضاً گناه محسوب می‌شود؟ پاسخ این که اولاً ما می‌توانیم کار برادر مؤمن را حمل بر صحت کنیم، کما این که در نهج البلاغه آمده است: نباید به کلمه‌ای که از دهان کسی خارج شده، سوءظن ببری؛ مادامی که می‌توان از آن برداشت نیکو داشت [نهج البلاغه/ حکمت ۳۶۰]. این برون رفت به دست ما و عملی اختیاری است. البته در جاهایی که شواهد و قرائن بر اتکاب جرم در جامعه دلالت می‌کند، نیروهای امنیتی و مردم مسلمان، هر کدام در نهی از منکر و وظایف خاص خود را دارند. ثانیاً، نهی از این گمان‌ها، به معنای نهی از اعتنا به آن‌هاست. یعنی به صرف یک سوءظن، نباید ترتیب اثر دهیم و آن را قطعی حساب کنیم و روابط خود را با برادر یا خواهر دینی قطع کنیم. مؤید این برداشت، روایتی است به این مضمون: سه چیز است که وجود آن در مؤمن پسندیده نیست و راه خروج دارد. از جمله "سوءظن" که راه خروج از آن این است که به آن جامه‌ی عمل نبوشانیم [محجه البیضاء، ج: ۵، ۲۶۹].

این دستور جامع اسلامی باعث می‌شود امنیت اخلاقی در جامعه‌ی اسلامی حفظ شود و افراد از شر گمان‌های بد دیگران در امان باشند.

۵. تجسس: "تجسس" و "تحسس" هر دو از نظر لغوی به معنای جست‌وجوگری است. با این تفاوت که اولی معمولاً در امور نامطلوب بیان می‌شود، و دومی در امور خیر و مطلوب؛ چنان که یعقوب(ع) به فرزندان‌ش دستور می‌دهد:

از شمردن عیوب افراد در حضور آن‌ها، و «هَمَز» بر شماری عیوب در غیاب آن‌هاست. نیز گفته‌اند: لمز عیب‌جویی با چشم و اشاره است، در حالی که همز عیب‌جویی با زبان است که هر دو در آیه‌ی اول سوره‌ی «همز» به کار رفته‌اند. کاربرد عبارت "لَا تَلْمِزُوا أَنْفُسَكُمْ" دلالت بر آن دارد که همه‌ی امت مسلمان به منزله‌ی نفس واحدی هستند، به نحوی که عیب‌جویی از دیگری، در حقیقت به مثابه عیب‌گیری از خود است و تضعیف خویش‌تن خویش؛ مضافاً این که چنین عملی، حس انتقام‌جویی را در طرف مقابل تحریک می‌کند. ۳. زشت خوانی: منظور صدا کردن یک مؤمن و مسلمان با الفاظ رکیک است که قطعاً موجب دل‌خوری و سبک شدن او نزد دیگران می‌شود. اسلام صریحاً از این کار منع کرده و فرموده است: "و لَا تَنَابَرُوا بِاللَّعَابِ" لقب زشت روی یکدیگر نگذارید. گاه دیده شده است، فردی سابقه‌ی کار زشتی دارد، اما مدت‌هاست توبه کرده و از آن عمل دست کشیده است، اما هنوز در کوچه و محله او را با همان صفت می‌خوانند، یا این که به اوصافی که قبل از اسلام آوردن متصف بوده، هنوز وصف می‌شود؛ برای نمونه، در صدر اسلام، زنی به‌نام صفیه دختر "حی بن اخطب"، به دنبال ماجرای "فتح خیبر" مسلمان شد و به همسری رسول





یابنی، اذهبوا فتحسبوا من یوسف و اخیه (فرزند نام، بروید و از حال یوسف و برادرش خبر بیاورید).

خداوند، در سوره ی حجرات، با عبارت "ولاتجسسوا"، از جس و توجو-گری های بی مورد و بی جا نهی کرده است. ریشه ی تجسس همانا بدگمانی است که در عبارت ما قبل آمده بود. به عبارت دیگر، قرآن می فرماید: از سوءظن بپرهیزید، چون این کار باعث تجسس می شود که آن هم به نوبت خود، به افشای زندگی خصوصی مؤمنان می انجامد و امنیت جامعه را به هم می ریزد.

تجسس توسط دستگاه های اطلاعاتی که با برخورداری از قانون و ولایت از طرف ولی فقیه یا امام و پیامبر در جامعه اعمال می شود، برای حفظ سلامت اجتماعی و برخورد با مجرم است و منافاتی با قاعده ی کلی مطرح در آیه ی مورد بحث ندارد.

۶. غیبت: طبق تعریف، یعنی انسان در غیاب شخص چیزی بگوید که مردم از آن بی خبر باشند. و اگر او بشنود، ناراحت شود (وسائل الشیعه، ج ۸: ۶۰۱). بنابراین، انتقاد حضوری یا ذکر عیب علنی فرد یا ذکر عیبی که اگر غیبت شونده بشنود ناراحت نمی شود اشکالی ندارد.

"لَا يَغْتَبِ بَعْضُكُم بَعْضًا، أَيُّحِبُّ أَحَدُكُمْ أَنْ يَأْكُلَ لَحْمَ أَخِيهِ مَيْتًا فَكَرِهْتُمُوهُ": بعضی از شما دیگری را غیبت نکنند. آیا هیچ یک از شما دوست دارد که گوشت برادر مرده ی خود را بخورد! بدیهی است آن را ناپسند می دانید. برای نشان دادن قبح و زشتی این عمل، از تشبیه استفاده شده است. آبروی برادر و خواهر مسلمان هم چون گوشت تن آن هاست و ریختن این آبرو به وسیله ی غیبت، هم چون خوردن گوشت تن آن هاست. و تعبیر به "مرده" به خاطر آن است که "غیبت" در غیاب افراد صورت می گیرد، که همانند مردگان قادر بر دفاع از خویش نیستند. برای هیچ گناهی در قرآن چنین تعبیر هولناکی به کار نرفته است؛

برای پرهیز از ابتلا به غیبت مؤمن، باید ریشه ی آن را سوزاند. سوءظن عامل تجسس می شود، تجسس عامل افشای عیوب، و آگاهی بر اسرار و عیوب مؤمن، سبب غیبت از او می شود. بدین ترتیب، اسلام از معلول و علت، همگی نهی کرده است.

روایات هم موضع شدیدی نسبت به این کار قبیح دارند. پیامبر اکرم (ص) فرموده است: خداوند خون و مال و آبروی مسلمان را بر دیگری حرام کرده، و نیز سوءظن بردن به او را. در حدیثی دیگر آمده است: درهمی که انسان از ربا به دست می آورد، گناهش نزد خداوند از ۳۶ بار زنا بزرگ تر است! و از هر ربا بالاتر، ریختن آبروی مسلمان است. در روایتی دیگر از زبان موسی (ع) نقل شده است که خداوند به او فرمود: کسی که بمیرد، چنانچه از غیبت توبه کرده باشد، آخرین کسی است که وارد بهشت می شود و کسی که از دنیا برود، در حالی که اصرار بر آن داشته باشد، اولین کسی است که وارد دوزخ می شود [تفسیر نمونه، ذیل آیه ی ۱۳ حجرات].

شایان ذکر است، این قباح و عقوبت غیبت است، یعنی ذکر عیبی که در مؤمن وجود دارد و پوشیده است. حال چه رسد به وقتی که به مؤمنی "تهمت" زنند و افترا ببندند. یعنی

عیبی که در او نیست، به او نسبت و اشاعه دهند!! به یمن پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، همگان از شر طاغوت رهایی یافته، و زبان ها نیز آزاد شده و ترس از ساواک منتفی گردیده است. اما ترس از خدا و روز واپسین، مؤمن را برحذر می دارد از این که از خادمان ملت غیبت کند و یا به آن ها، بی دلیل افترا و بهتان زند.

ناگفته نماند که غیبت موارد "جواز" هم دارد که گناه محسوب نمی شود؛ از جمله به هنگام مشورت، به وقت شهادت و احقاق حق در محکمه؛ هم چنین، غیبت کردن از فاسقی که در فسق خود "متجاهر" است و علناً گناهی را بی محابا و باگستاخی مرتکب می شود. از این رو، معرفی کردن فاسقان به قوای امنیتی مانعی ندارد. بدیهی است که غیبت کافر نیز مجاز است، چرا که او برادر مسلمان، که مورد بحث آیه است، محسوب نمی شود.

ممکن است غیبت با زبان نباشد، بلکه با اشاره ی انگشت، با نوشتن، با ادا در آوردن و یا حتی با سکوت کردن انجام پذیرد که هر فرد مسلمان باید از همه ی اشکال آن بپرهیزد.

امنیت اجتماعی

آنچه از آیات یازدهم و دوازدهم سوره ی مبارکه ی حجرات دریافت شد، عبارت بود از دستورهای ششگانه ی اخلاقی، شامل اجتناب از: سخریه، عیب جویی، زشت خوانی، بدگمانی، تجسس و غیبت. چنانچه این دستورات به طور کامل در جامعه رعایت شود، آبرو و حیثیت افراد آن جامعه از هر نظر محفوظ می ماند. کسی به بهانه ی خود بر تربینی، دیگری را مسخره و عیب جویی نمی کند، به اسم مزاح و شوخی القاب رکیک روی فرد دیگر نمی نهد، به جای آن که به سایرین سوءظن برد، به خود و اعمال خود و کوتاهی های خویش بدگمان می گردد و در صدد رفع نواقص و عیوب خود برمی آید، وارد زندگی خصوصی افراد نمی شود و ضعف های پنهان آن ها را بر سر زبان ها نمی اندازد.

تصور چنین جامعه ای، با این درجه از امنیت اخلاقی و اجتماعی، یادآور مدینه ی فاضله ای است که انبیا و فلاسفه، در طول تاریخ، به دنبال تأسیس آن بوده اند. احتمال استقرار چنین آرمان شهری توسط پیامبران بیشتر است، تا به دست فیلسوفان بشری، زیرا پیامبران از پشتوانه ی ایمان به غیب نیز بهره می برند و مردم را در ابتدا، عقیده مند به خدا و معاد می کنند و سپس از اعمال فوق برحذر می دارند. در این صورت، مؤمن واقعی، در خلوت و در جلوت، به یکسان از ارتکاب اعمال فوق می پرهیزد و سلامت معنوی را برای جامعه تضمین کند.

* مدرس مراکز تربیت معلم و مرکز آموزش فرهنگیان فارس

منابع

۱. تفسیر مجمع البیان، شیخ طبرسی.
 ۲. تفسیر نمونه، زیر نظر آیت الله مکارم شیرازی.
 ۳. نهج البلاغه، ترجمه ی مجید دشتی.
 ۴. مخجه البیضاء، محسن فیض کاشانی.
 ۵. وسائل الشیعه، شیخ حر عاملی.
- عهر سه به نقل از تفسیر نمونه، ذیل آیه ی ۱۲ سوره ی حجرات.



اثر تربیت طبیعی



تأثیر تربیت انسانی

دکتر غلامحسین شکوهی

اقدامات تربیتی ظهور و تحقق آن باشد، منطقی به نظر می‌رسد. در چنین صورتی، تربیت سعی خواهد کرد خود را بر قوانین طبیعت منطبق سازد و از مخالفت با این قوانین بپرهیزد.

در جریان تاریخ تعلیم و تربیت، فکر «تربیت منطبق با طبیعت بشر» به صورت مخالفت با تربیت اجتماعی محض یا به صورت واکنشی علیه تربیت فوق طبیعی ظاهر شده است. در عصر ما هم پیچیدگی ساختگی زندگی اجتماعی، به خصوص در مراکز بزرگ صنعتی، زیاده‌روی در تفکرگرایی علمی و فلسفی، و نیز مبالغه در ماشینی کردن کسب و کار، قالبی شدن شیوه‌های مختلف زندگی، فشار فوق‌العاده‌ی تشکیلات اداری و سازمان‌های سیاسی، احساس خفقانی چندان شدید ایجاد

۱. تربیت طبیعی

زیست‌شناسی نخستین دانشی است که آموزش و پرورش با آن پیوند آشکار دارد. تربیت آدمی بدون در نظر گرفتن ساختمان و شکل خاص جسم وی، خصوصیات و ظایف اعضایی، رشد تکوینی و تنوع شخصیت وی امکان‌پذیر نیست؛ زیرا قوانین زیست‌شناسی عمومی و خصوصی درباره‌ی انسان، مانند هر موجود زنده‌ی دیگری صادق است.

اگر تربیت را مجموعه‌ی اعمالی بدانیم که روی موجود زنده اعمال می‌شود تا او را در رسیدن به غایتی که در سرنوشتش مقدر است یاری کند، فرض این‌که این غایت به‌نجوی در طبیعت مورد تربیت مضبوط باشد و تصور این‌که هدف

تربیت طبیعی
به قبول این
اصل می‌رسد
که شکوفایی
استعدادهای
آدمی با توسل به
یافته‌های علمی
نظیر زیست‌شناسی،
جامعه‌شناسی
و روان‌شناسی،
هدایت و تسهیل
می‌شود. در چنین
حالتی، تربیت
طبیعی عبارت است
از تمایل به بدل
ساختن طبیعت
غریزی و بی‌شعور،
به طبیعتی آگاه‌تر و
هشیارتر

تربیت هر گاه
به صورت کاملاً
طبیعی باقی
بماند، به دشواری
می‌تواند اجتماعی
باشد

کرده است که فرد جز با پناه بردن به دامن‌پذیرا و مهربان و بی‌تکلف طبیعت، از جنگ آن خلاص نتواند شد.

تربیت طبیعی، معانی متعدد دارد و نظریه‌های مربوط بدان، با اشکال‌های متفاوت روبه‌روست.

الف) تربیت طبیعی می‌تواند مطلقاً منفی - و در واقع سلبی نه ایجابی - باشد و نسبت به نیکی طبیعت، اعتماد کامل نشان دهد؛ درصدد شکوفایی همه‌ی تمایلات اعم از فکری، اجتماعی و هنری باشد و دانسته از هر گونه اجبار و حتی تلقین روی وجدان کودک بپرهیزد؛ و در این راه، به جلوگیری از هر نفوذی که برای جریان خودبه‌خودی نشو و نمای طبیعی کودک مزاحمت ایجاد نماید، اکتفا کند. تصور ژان ژاک روسو از تربیت چنین بود. لذا می‌نویسد: «اگر آدمی طبیعتاً خوب است، مادام که چیزی از خارج وی را به فساد نکشاند است، هم چنان خوب باقی می‌ماند... پس راه ورود را بر معایب ببندید، در نتیجه‌ی کلی، انسان برای همیشه پاک و صاف خواهد ماند. تعلیم و تربیت منفی به کسی فضایل اخلاقی نمی‌دهد، ولی از معایب و مفاسد جلوگیری می‌کند. حقیقت نمی‌آموزد، اما از اشتباه حفظ می‌کند...»

سؤالی که در این جا مطرح می‌شود این است که آیا اصولاً می‌توان «تربیت طبیعی» را «تربیت» نامید؟

ب) در معنایی محدودتر، تربیت طبیعی تربیتی است که فقط آن هدف‌های تربیتی را که در طبیعت موجود ثبت و مقدر است، می‌پذیرد و همه‌ی غوامض زندگی اجتماعی و جوه ساختگی و جنبه‌های دورغین آنرا مردود می‌شمارد. روی اهمیت تربیت بدنی و تفریحات سالم مربوط بدان تأکید می‌ورزد و کسب آمادگی برای کار و حرفه را - که در عین حال احتیاج به فعالیت دارد و سائقه‌ی صیانت ذات را ارضا می‌کند - با تربیت بدنی پیوند می‌دهد.

ج) تربیت طبیعی وقتی پیروی گام‌به‌گام از رشد موجود زنده را چون قانون اساسی وجود وی لازم‌الاتباع بداند و از هر گونه پرورش کورکورانه و تحمیلی بپرهیزد، در معنای وسیع خود به‌کار رفته است. در این صورت، تربیت نه تنها طبیعت را به خودش واگذار نمی‌کند، بلکه به‌عکس، سعی دارد موجود زنده را در محدوده‌ی قوانین حاکم بر تحولات طبیعتش نگه دارد. بنابراین، تربیت طبیعی به قبول این اصل می‌رسد که شکوفایی استعدادهای آدمی با توسل به یافته‌های علمی نظیر زیست‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، هدایت و تسهیل می‌شود. در چنین حالتی، تربیت طبیعی عبارت است از تمایل به بدل ساختن طبیعت غریزی و بی‌شعور به طبیعتی آگاه‌تر و هشیارتر؛ و بدین طریق، تربیت طبیعی به اصلی که می‌گوید «تنها با پیروی از قوانین طبیعت می‌توان بر طبیعت فرمان‌روایی کرد»، معتقد و وفادار می‌ماند.

نقد مبنای تربیت طبیعی

دو اندیشه‌ی پر بار را مدیون نظریه‌پردازان طرفدار تربیت طبیعی هستیم: یکی «فکر مطابقت دادن تربیت با پیشرفت رشد جسمی و مغزی موجود» و دیگری «فکر استفاده از همه‌ی یافته‌های علوم مثبت برای دست یافتن بر انطباق مذکور». ولی از جهات دیگر، در مفهوم تربیت طبیعی نقاط مهمی وجود دارد که داوری درباره‌ی آنرا دشوار می‌سازد. مثلاً آدمی دارای

طبیعتی مادی و زیستی، طبیعتی اجتماعی و طبیعتی روانی است. سؤال این است که ضرورت‌های مربوط به کدام‌یک از این طبایع باید مبنای تربیت طبیعی قرار گیرد؟ آیا قرار است که به همه‌ی غرایز و همه‌ی کشش‌های ذاتی اجازه دهیم آزادانه جریان یابند، و یا این که شناخت علمی قوانین مربوط به تحول طبیعی آدمی را وسیله‌ی تسهیل تحول او با حفظ آن از انحرافات قرار خواهیم داد؟ از طرف دیگر، تربیت طبیعی نمی‌تواند این نکته را از نظر دور بدارد که سازگاری با اجتماع مستلزم پس زدن یا لااقل به نظم درآوردن قدرتمندترین تمایلات طبیعی است. بنابراین، لااقل باید چنین نتیجه گرفت که رشد طبیعی سطوح و درجاتی دارد و اگر «طبیعت» همه‌ی آن‌ها را شامل است، موجود زنده نمی‌تواند به مدارج عالی آن نایل آید، مگر بدین شرط که مدارج پایین را پشت سر بگذارد یا به‌گونه‌ای آن‌ها را فدا کند. مثلاً چنان که می‌دانیم، غرض اصلی از سازمان یافتن مردم در گروه‌های اجتماعی، رها شدن انسان از جنگ ضرورت‌های طبیعی و کاستن از میزان فشار این ضرورت‌هاست تا با خلاص شدن از قیدوبند زندگی طبیعی به‌خود آید و به تحقق سرنوشت خاص اجتماعی خویش بپردازد. به همین دلیل، تربیت هر گاه به صورت کاملاً



طبیعی باقی بماند، به دشواری می‌تواند اجتماعی باشد.

علاوه بر تناقض فوق، بین طبیعت و انسانیت نیز تناقض وجود دارد. زیرا تعالی به‌سوی صفات انسانی، مستلزم ورود به حالات وجدانی یا به‌قول فلاسفه مستلزم شرکت در عالم ارزش‌های روحانی است. بدین ترتیب، تربیت اگر کاملاً طبیعی باشد، تربیت نیست و اگر تربیت واقعی است، نمی‌تواند کاملاً طبیعی باشد. با این‌همه، آنچه باقی می‌ماند این است که تربیت نمی‌تواند منظم و به کلی ضد طبیعت باشد. ممکن است در هر نوع تربیتی، زهد و ریاضت و ترک دنیا مقامی داشته باشد؛ ولی تربیت نمی‌تواند به تمامی مبارزه علیه طبیعت باشد. درست برعکس، تربیت باید موجود را چنان‌که هست در اختیار بگیرد و او را به مقصدی که در طبیعتش پیش‌بینی و مقدر شده است، برساند. بدین منظور، تربیت باید از طبیعت و قوانین آن پیروی کند، آن را به‌صورت وسیله‌ای که به یاری آن به هدف‌های تربیتی انسان توان رسید درآورد و هم‌زمان با این، از آن ببرد، آن را اصلاح نماید، آن را بارور سازد، آن را پیوسته رام کند و به‌طور خلاصه با آن معارضه نماید.

به‌علاوه، این طبیعت هر چه باشد چه بخواهیم از آن تبعیت کنیم و چه نخواهیم بر آن غلبه نمایم در هر صورت، باید

آن را بشناسیم. بدین معنی که زیست‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، یعنی همه‌ی علوم تخصصی که علم تربیت ناگزیر از آن‌ها استمداد می‌کند، جزو مبانی لازم عمل تربیتی محسوب می‌شوند.

۲. تربیت اجتماعی

علم الاجتماع هم از مبانی اصلی علم تربیت است. زیرا یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت تهیه‌ی مقدمات سازگاری مورد تربیت با شرایط محیط اجتماعی است. بنابراین، شناخت محیط اجتماعی و مقتضیات آن، شرط لازم هر اقدام تربیتی است. **امیل دورکیم** (۱۸۵۸-۱۹۱۷) جامعه‌شناس معروف فرانسوی، می‌نویسد: «انسانی که تربیت در صدد است درما تحقق بخشد، آدمی بدان صورت که طبیعت پرداخته نیست، بلکه انسان به صورتی است که جامعه می‌پسندد.»

صفت اجتماعی تربیت زائیده‌ی شرایط زندگی گروهی آدمی است و به نیازی که خردسالان به دلیل کندی رشد خود و تأخیر در رسیدن به مرحله‌ی کمال به بزرگسالان دارند، و همچنین به احتیاجی که بزرگسالان به طبقه‌ی جوان دارند تا از آنان در کارهای مختلف به عنوان دستیار و شریک استفاده کنند و از این راه معلومات و مهارت‌ها و به‌طور کلی آفریده‌های خود را جاویدان سازند، مربوط است. تربیت وسیله‌ی استمرار اجتماع است.

در مورد حیوانات هم می‌توان از تربیت صحبت کرد، اما تربیت متوجه هدایت غرایز به سوی توسعه‌ی کامل است. این تربیت، از راه پند و اندرز و دستورالعمل چنان‌که در مورد آدمی معمول است، صورت نمی‌گیرد، بلکه از طریق «تقلید غیر عمدی از سرمشق تحقق می‌یابد و از سطوح فعالیت‌های زیستی دیگر فراتر نمی‌رود. تربیت حیوان، چیزی جز انتقال تجربه‌ی مکتسب انباشته شده در ارگانیزم نیست. در آدمی به‌عکس، تجربه‌ی مکتسب تا حد زیادی ویژگی‌های زیستی خود را از دست داده و به صورت سنت‌ها، آداب و رسوم، مراسم مذهبی و معتقدات مردم درآمده است. نتایج حاصله از تجربیات آدمیان، با ابزاری قابل ملاحظه و بسیار پیچیده همراه است و به همین جهت، تربیت نه به‌صورت انتقال مجموعه‌ای از حرکات، بلکه به‌صورت مبادله‌ی نظام اندیشه‌ها و تسری احساسات و به عبارت کوتاه‌تر به صورت اجتماعی شدن فنی و روانی طبقه‌ی جوان درآمده است. تعلیم و تربیت در حقیقت مجموعه‌ی اعمالی است که از طریق آن محیط اجتماعی عمداً روی افراد تأثیر می‌گذارد تا سازگاری آنان را با وضع موجود تسهیل و تسریع کند و بهتر و کامل‌تر سازد. تعلیم و تربیت به یک اعتبار تدابیری است که برای اجتماعی بارآوردن نسل جوان اتخاذ می‌شود. تعلیم و تربیت در واقع کوششی برای آشنا ساختن فرد با اصولی است که بهره‌مندی از آن و رعایت یا کاربرد آن، وی را به بخش مکمل گروه تبدیل می‌کند. به راستی، مطالعه‌ی ساخت و کنش اجتماعی و تاریخچه‌ی مؤسسات تعلیماتی نشان می‌دهد که:

۱. اجتماعی انسانی که نظام تعلیماتی نداشته باشد، وجود ندارد. در واقع هر اجتماعی، با ورود بی‌وفقه‌ی افراد جوانش بدان، استمرار می‌یابد. هیچ‌گونه آمادگی قبلی مادرزادی، نوعی یا قبیله‌ای برای پیوستن به فلان یا بهمان اجتماع خاص در

یکی از هدف‌های
تعلیم و تربیت
تهیه‌ی مقدمات
سازگاری مورد
تربیت با شرایط
محیط اجتماعی
است. بنابراین،
شناخت محیط
اجتماعی و
مقتضیات آن، شرط
لازم هر اقدام
تربیتی است



جوانان وجود ندارد. اجتماع با اتخاذ تدابیر مقتضی، این آمادگی را در طبقه‌ی جوان به وجود می‌آورد و قبل از آن که فردی را به عضویت بپذیرد، آمادگی‌اش را به کمک امتحانات و مسابقات می‌سنجد.

۲. تعلیم و تربیت نیز جز در اجتماعات وجود ندارد. فردی وجود ندارد که وقف حیات بیولوژیک محض شده باشد و در انزوای کامل به سر برد. هیچ‌کس نیز نمی‌تواند به‌زور خود و تنها با تکیه بر نیروهای خویش، به درجات عالی حیات معنوی نایل شود. حیات اجتماعی در حد فاصل این دو قرار گرفته است و رهایی از یکی و دست‌یابی به دیگری را ممکن می‌سازد. برای تحقق چنین نجاتی، فرد نه به نیروهای خویش، که بیشتر مصروف حفظ حیات بیولوژیک می‌شود، بلکه به وسایل خارجی که نسل‌های پیش در دست‌رس او قرار داده‌اند، مستظهر است. هر تعلیم و تربیتی با وساطت نسل بزرگسال که خود از نتایج تجربیات مترکّم شده‌ی نسل‌های قبل برخوردار است، تحقق می‌یابد.

بدین ترتیب، اجتماع، افراد جوانی را که برای ادامه‌ی حیات فرهنگی خود به آنان محتاج است، جذب می‌کند و متقابلاً نسل جوان، اجتماع را که بقا و رشدش را تضمین تواند کرد، درک می‌نماید. نظام آموزش و پرورش هر اجتماعی پاسخگوی این ضرورت دو جانبه است.

۳. تعلیم و تربیت مناسب‌ترین وسیله برای فراهم کردن موجبات سازگار شدن جوان با گروه است. و موجبات واردشدن فرد را به عنوان اندامی در پیکر جامعه و به عنوان بازیگری در این نمایش گروهی، فراهم می‌سازد. فرد به عنوان عضوی در ارگانیزم جامعه هم به عنوان همکاری در نظام ارتباطات اجتماعی وارد می‌شود، پستی خالی را با حضور خود پر می‌کند و ارتباطات لازمی را با همکاری خود برقرار می‌سازد.

جوان در پرتو تعلیم و تربیت به جایی می‌رسد که می‌تواند بی‌آن‌که زیاد به زحمت بیفتد، در زندگی، در عادات گروه، در سازمان قانونی و حقوقی‌اش، در احساسات و اعتقاداتش سهیم و شریک شود. پیوستن به جمع مستلزم پیوستن به جهان‌بینی گروه، به نگرشی که افراد آن نسبت به خود دارند، پذیرش نظر افراد گروه نسبت به انسان و نظر افراد گروه نسبت به روابط اجتماعی است. تعلیم و تربیت اجتماعی، اولین مرتبه‌ی معنویت و روحانیت است.

۴. تعلیم و تربیت اجتماعی اساساً محافظه‌کار است و حفظ الگوهای مورد قبول جامعه در زمینه‌های مادی (ساخت و نوع زندگی)، حقوقی و قضایی (تشکیلات) و ذهنی (معارف نظری و اعتقادات عملی) را به عهده دارد. جامعه پیش از آن‌که درصدد تغییر شکل خود برآید، سعی می‌کند عناصر اساسی و ثابت طبیعتش را به جوانان منتقل کند. حرمتی که جامعه معمولاً برای نسل نارسیده قائل می‌شود، از دو جهت است: یکی این‌که افراد کم‌تجربه را از نوسان حیات اجتماعی دور نگه دارد؛ دیگر این‌که از خطراتی که بر وجود افراد بی‌تجربه در نظام اجتماعی مترتب است جلوگیری کند. جوامع تنها در دوره‌های انقلاب به بازسازی مؤسسات تربیتی خود می‌پردازند. ولی در چنین ادواری، در واقع ساخت گروه در اذهان تغییر کرده است و جامعه سعی دارد اعضای آینده‌ی خود را با توجه به ساخت

جدید گروه تربیت کند و از این طریق مداومت انقلاب را تضمین نماید.

۵. از آن‌چه گفته شد چنین برمی‌آید که تربیت اجتماعی، به موجود شکل جدیدی می‌دهد، و او را به رفتارهایی جسمی و مغزی مجهز می‌کند که شرایط لازم آن در طبیعت زیستی وی مندرج نیست. با تربیت اجتماعی، از فرد موجود تازه‌ای می‌زاید که با وجود مادی‌اش به معارضه برمی‌خیزد و سعی دارد خود را از سلطه‌ی جنبه‌ی مادی برهاند.

۶. در تعلیم و تربیت اجتماعی، جامعه همه‌ی عناصر ساختی و کنشی خود را عیناً به فرد منتقل نمی‌کند. در ساخت جوامع و هم‌چنین در طرز عمل آن‌ها معایب و نقایصی وجود دارد. جامعه سعی می‌کند نسل جوان را نه طبق نمونه‌های موجود، بلکه طبق تصویری که از اجتماع کمال مطلوب دارد، تربیت کند. تفاوت تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی از همین نظر است. افرادی که در اجتماع به‌طور تصادفی تربیت می‌شوند، با زندگی چنان‌که هست و با همه‌ی نقاط ضعف و قوتی که دارد، آشنا می‌شوند. و حال آن‌که تعلیم و تربیت رسمی طبقه‌ی جوان را تنها با جنبه‌های مثبت زندگی اجتماعی آشنا می‌کند. مؤسسات تربیتی حتی الامکان نقاط ضعف زندگی اجتماعی را می‌پوشانند و جامعه را چنان‌که باید باشد، برای نسل جدید توصیف می‌کنند. ضمناً در این گیرودار، جامعه به نقاط ضعف خود پی می‌برد و با شناخت بهتر جنبه‌های معنوی زندگی، باطناً تجدید حیات می‌یابد.

۷. بدین طریق، تعلیم و تربیت نقش آزادی‌بخش خود را در سطح اجتماعی ایفا می‌کند و از محافظه‌کاری‌اش کاسته می‌شود. و از آن‌جا که تعلیم و تربیت تصویر جامعه‌ی کمال مطلوب را به نسل جوان ارائه می‌دهد، در واقع پشتیبانی جوانان را که تازه‌نفس و نیرومندترند، نسبت به تحقق جامعه‌ی مطلوب و رها شدن از وضع موجود جلب می‌نماید. همه‌ی جوانان به تلاش‌های مربوط به ایجاد جامعه‌ی کمال مطلوب ملحق می‌شوند و به نیروهای انقلابی می‌پیوندند. در واقع تصویر جامعه‌ی کمال مطلوب که نسل جوان آن را جدی گرفته است، وی را به ترک وضع موجود دعوت می‌کند.

۸. بدین ترتیب، تعلیم و تربیت خودبه‌خود سعی می‌کند در عین حال که اجتماعی است، فرهنگی هم شود. آشنایی با گذشته به وسیله‌ی تاریخ، آشنایی با ارزش‌های فرهنگی و هنری از طریق علوم، ادبیات و هنرها و بالاخره آگاهی از تمدن‌های مختلفی که از لحاظ زمان و مکان با ما فاصله دارند، ذهن را از دلبستگی بی‌قید و شرط به جامعه و فرهنگی خاص رها می‌سازد. از این پس، فرد طرف‌دار ارزش‌هایی است که مورد توافق همه‌ی جوامع است و به جامعه‌ی معینی تعلق ندارد.

نقد تعلیم و تربیت اجتماعی

در این‌که تربیت وسیله‌ی تکامل اجتماعی است و پیوستن فرد به گروه را ممکن می‌سازد چنان‌که وسیله‌ی سازگاری با محیط مادی نیز می‌باشد جای تردید نیست و نیازی به استدلال و اثبات ندارد. اما آیا می‌توان ادعا کرد که تربیت همین است و بس؟ و آیا جامعه که متولی تربیت افراد است، نباید جز به خود به چیز دیگری بیندیشد؟

قبل از هر چیز این سؤال پیش می‌آید که مشخصه‌ی چنین

تعلیم و تربیتی تفاوت چندانی با پرورش حیوانات ندارد. به راستی، تربیت اگر تنها با توجه به مقتضیات زندگی گروهی تعریف شود، به پرورش حیوان شباهت پیدا می‌کند. در این صورت، تربیت ایجاد حالت انطباقی است که لازمه‌ی حفظ و بقای گروه می‌باشد.

برای تحقق تربیت واقعی «تربیت شبه حیوانی خام جامعه» باید تدریجاً به «تربیت شخصیت اخلاقی» تغییر یابد. حرمت شخصیت‌ها تنها در صورتی که تربیت اجتماعی تغییر طبیعت دهد و به صورت تربیت فرد برای خودش درآید تحقق تواند یافت.

بدین ترتیب در این جا خود را در مقابل تناقض اساسی، نظیر آنچه در تربیت طبیعت گرا با آن مواجه شدیم، می‌یابیم. یا تربیت کاملاً و منحصر اجتماعی است و تربیت واقعی نیست، یا تربیت کامل است و در این صورت نمی‌تواند منحصر اجتماعی باشد. حتی اگر آرزوها و توقعات بسیار عالی موجود، جز در ارتباط و از طریق زندگی اجتماعی رشد نتواند کند، آدمی در آنچه از راه ملحق شدن به جامعه در او تحقق می‌یابد، خلاصه نمی‌شود. در هر فردی، واقعیت ذهنی، زمینه و سرمایه‌ی مرموز و بی‌همتایی وجود دارد که از او یک فرد می‌سازد. دلیلی وجود ندارد که تربیت، این جنبه از هستی آدمی را مورد غفلت قرار دهد. درست به عکس، تربیت برای نیل به کمال خود، باید در اعماق وجود آدمی تا وصول بدین واقعیت فرو رود.

این نیز یک واقعیت است که تربیت وقتی در خدمت جامعه باشد، خیلی بیشتر به پرورش هوش یا به ماشینی کردن حرکات که حواشی خارجی شخصیت هستند، می‌پردازد تا به حساسیت درونی و عمیق موجود. تربیت خام اجتماع در بند سعادت فرد نیست و به روش خاصی که ارزش‌های معنوی را ادراک نموده و از آن‌ها متمتع می‌شود، وقتی نمی‌گذارد.

بنابراین، مسئله‌ی تناقض اجتماعی صراحتاً مطرح است: تربیت برای دست یافتن بر ارزش‌های عالی‌یه تمدن و معنویت، راهی جز تن در دادن به وساطت جامعه ندارد؛ و تربیت جز به این شرط که خود را به سطحی برتر از جامعه‌ی خاصی که آنرا عهده دار است برسانند، بدین ارزش‌ها نیل نتواند شد. شاید دشوارترین مسئله‌ای که فلسفه‌ی آموزش و پرورش با آن دست به گریبان است، همین مسئله باشد.

تربیت انسانی

از آنچه گذشت چنین برمی‌آید که هدف تربیت، منحصر به تأمین موجبات شکوفایی کشش‌هایی که قبلاً در طبیعت آدمی تعبیه شده نیست. طبیعت به منزله‌ی ماده‌ای است که باید بدان صورتی متناسب داده شود؛ صورتی که حتی بالقوه در طبیعت موجود نیست. زیرا صورت مذکور فقط از مقوله‌ی زیستی - روانی نیست؛ از مقوله‌ی عمل و اخلاق و شاید از این نیز برتر است. پس باید از طبیعت ساخته و پرداخته فراتر رفت تا جوهر موجود و هدف‌های غایی آن تحقق یابد.

هدف‌های غایی به تمامی به جامعه نیز مربوط نیستند. راست است که آدمی برای رسیدن به حد اعلای رشد، از مرحله‌ی اجتماعی شدن بگذرد؛ با این حال، تربیت مترادف با اجتماعی شدن نیست. اجتماعی شدن فقط نخستین هدفی است که در برابر هدف‌های طبیعت قرار می‌گیرد. اجتماعی شدن و

اجتماعی کردن، روشی برای خارج ساختن آدمی از دایره‌ی غریز و وارد ساختن او در دایره‌ی خواسته‌های ارادی است. اما اجتماع هم به‌نوبه‌ی خود فقط یک ماده است و نسبت به آنچه واقعاً جوهر آدمی را تشکیل می‌دهد، جنبه‌های اعتباری و خارجی دارد.

ایس گفته که اجتماع و طبیعت ماده‌اند، بدین معنی است که این‌ها وسیله‌اند و مانند هر ماده و هر وسیله‌ی دیگری، محدودیت‌هایی دارند و در مقابل تعالی مقاومت می‌کنند. آدمی از طبیعت خود، از جسم و از تمایلات خود و نیز از اجتماع، از نهادها و از عادات آن، برای آنچه قرار است بشود، به عنوان وسیله استفاده می‌کند. بنابراین، باید ابزار طبیعی صورتی مطلوب داشته و با ابزار اجتماعی انطباق کامل پیدا کند تا بتوان از هر یک از این دو، حداکثر استفاده را کرد. هم‌چنین، باید مقاومت‌ها و محدودیت‌هایی که در بالا به آن‌ها اشاره شد، از میان برداشته شود؛ به عبارت دیگر، نقش وسیله بودن آن‌ها همواره مورد نظر باشد. مگر نه این است که ورود به زندگی اجتماعی، به منزله‌ی فرار از فشارهای طبیعت، و بازگشت به طبیعت نوعی گریز از چنگال ضرورت‌های اجتماعی است؟ هماهنگی وقتی حاصل و تعادل موقعی برقرار می‌شود که تأیید هدف‌های درونی و اخلاقی و وجدانی اجازه دهد که وسایل تابع این هدف‌ها شود و بر آن‌ها منطبق گردد.

بدین ترتیب، به خود موجود (آدمی) باز می‌گردیم؛ ولذا شناخت حقیقت وجود او، یعنی آنچه باید بشود، ضرورت پیدا می‌کند. فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، قبل از هر چیز فلسفه‌ی انسان؛ و تنها بدین شرط است که می‌تواند مأموریت خود را انجام دهد؛ یعنی در جهت تشکیل و وحدت، ترکیب و تألیف مجدد و مداوم انسان گام بردارد؛ و درجه‌ی اول انسان را از کشاکش نیروهایی که وی را در جهات مختلف می‌کشند، رهایی بخشد، او را مقابل خطر تفرقه فکر و تجزیه‌ی اراده حمایت کند، وجدان را تنها صفت مشخصه‌ی وی بشناسد، استقلال اخلاقی را که تسلط بر خویشتن زاینده‌ی آن است و از طریق این تسلط، حکومت بر اشیا، اعم از مادی و اجتماعی، برایش ممکن تواند شد، به وی عطا کند.

با این تعریف، تناقض اصلی تعلیم و تربیت که همه‌ی تناقضات دیگر منشعب از آن است آشکار می‌شود. به راستی، آیا موجود آدمی، یا چنان‌که تربیت طبیعت گرا می‌خواهد، بدان‌جه هست وفادار می‌ماند و کوشش‌های خود را فقط مصروف توسعه‌ی امکانات بالقوه‌ی موجود در طبیعت اولیه‌ی خویش می‌سازد و بدین ترتیب از این‌که به حقیقت وجود خویش برسد باز می‌ماند؛ و یا از طبیعت اولیه‌ی خود چشم‌پوشی می‌کند و چنان‌که مطلوب تربیت اجتماعی است، درصدد برمی‌آید که در درون خود طبیعتی ثانوی، که نسبت به طبیعت اولیه ساختگی و تصنعی است، ایجاد کند؟

مسئله‌ی تربیت، مسئله‌ی «بازگشت به خویشتن» است؛ بازگشتی که مستلزم گذشتن از طبیعت ساخته و پرداخته و تا حدی خارجی، به مقتضیات درونی انسان است که موجب می‌شود وجدان معنوی شکل بگیرد. این امر جز با به زیر فرمان آوردن طبیعت و سازش متقابل با آن، امکان‌پذیر نیست. مسئله‌ی تربیت مسئله‌ی تأثیر گذاشتن روی طبیعت به منظور تبدیل آن به صورتی روحانی و معنوی است.

ایرانیان و مرد کوه

به کوشش کبری محمودی

لقمه‌ی پاک

تو گر مردم مزاجی، لقمه‌خور پاک
رها کن خرمزاجان را به خاشاک

ذلت طلب

چو گنجشک خواهد که بریان شود
طلبکار گندم به سلطان شود

زنده‌ی مرده

آن‌که نامردم است و بی تمیز
مرده باشد به زندگانی نیز

بند‌ی در هم‌دینار

نه آن است درویش و مرد خدای
که بهر درم پیش شه شد به پای

مرد

مگو مرد کشتم صد اندر نبرد
یکی زنده کن تات خوانند مرد

هنر

شمع باشد هنر، که چون بفروخت
زان یکی صد چراغ بتوان سوخت

تیغ جهانگیر

سوزن درزی به دو دنگ سیاه
هست به از تیغ جهانگیر شاه

نام نیک

آن‌که منشور آدمیزاد است
نام نیک است و آن دگر باد است

زن کدبانو

مرد اگر یک قراضه کار کند
زن به کدبانویی هزار کند

عشرت طلبی

جهان گرچه خالی شد از دشمنان
مده تا توانی به عسرت عنان

ماه تمام

زنگی ارچه سیاه‌فام بود
نزد مادر مه تمام بود

سیم دزد

پاسبانی که بهر مزد بود
پاسبان نی، که سیم دزد بود

سوزن و خار

سوزن که ز پا کشد برون خار
با همسر خود شود به پیکار

صبر پروانه

تا در سر شمع نور باشد
پروانه کجا صبور باشد؟

دیو حقیقی

آن دیو بود نه آدمیزاد
کز آنده دیگران شود شاد

زبان خلق

بر روی محیط پل توان بست
نتوان لب خلق را زبان بست

همت بلند

خواهی شرف بزرگواری
می‌کوش به همتی که داری

تلاش معشیت

موران که به زیر پا دوان‌اند
یک‌جو به هزار جان ستانند

مهری

خواهی که به مهری زنی چنگ
در یوزه‌ی کهن‌ان مکن تنگ

بقا

تکیه چه آری به عصای کسی؟
زنده نشد کس به بقای کسی
چند ز بال پدر و جد پری
باد بود هر چه نه از خود بری

گنج سخن

چند ز پاس درم افتی به رنج
پاس سخن‌دار که این است گنج

دهان باز

باز چو گنجشک دهان باز نیست
جای سخن در دهن باز نیست

پیوند جان

سخن باید که در جان جای گیرد
که چون پیوند جان گیرد نمیرد

طاووس وزاغ

زند صد قهقهه کبک اندرین باغ
که با طاووس رقاصی کند زاغ

جهان کرم

همان کرمی که در گندم نهان است
زمین و آسمان او همان است

نشانه‌ی ایمان

دلت بر گریه‌ای گر مهربان است
نشان صحت ایمان همان است

پیر و جوان

جوان دیوانه باشد در همه‌روی
ز دیوانه بتر پیر جوان خوی

ترسو

کسی کو ترسد از غوغای زنبور
بینید انگبین را لیک از دور

صله‌ی رحم

چو دنیا باشد، ارخواهی سعادت
به خویشاوند پرسی گیر عادت

تیغ و سوزن

بود سوزن به از تیغ برنده
که این سوزنده باشد آن درنده

آشنا

هزاران جان فدای آشنایی
که باشد در دلش بوی وفایی

درزی: خیاط

تات: تا تو را

سیاه‌فام: کاملاً سیاه

پیک قراضه: اندک، یک پاره

انده: اندوه

محیط: اقیانوس

در یوزه: توقعات، خواسته‌ها

کهن‌تران: زیردستان

دهان باز: پرگو، حراف

انگبین: عسل

[معرفی یک نمونه]

پیامدهای عملی روابط انسانی در مدرسه



اسفندیار معتمدی

"آفت" سده‌ی لنجان رفتیم. آن معلم گرامی که در حیاط مدرسه ایستاده بود، به استقبال ما آمد و با سلام و احوال‌پرسی گرم، نام من و پدرم را بر زبان آورد و بر شانه‌ی من دستی زد و گفت: خوش آمدید! همین جمله‌ی کوتاه، مرا یک عمر به مدرسه علاقه‌مند کرد و آن معلم الگوی رفتارم در موضوع **روابط انسانی** شد. مرحوم عطایی که تا پایان عمرش با او در ارتباط بودم، با خود، با دانش‌آموزان، با همکاران و اولیای دانش‌آموزان، روابطی معقول، مطلوب و انسانی داشت و در آموزش مردم شهر ما نقش مؤثری ایفا کرد. هم او بود که با رفتار و گفتارش، افراد را به تحصیل علم و ادب برانگیخت و نام آفت را برای مدرسه برگزید. به‌طوری که وقتی روستای ما شهر شد، بر تابلوی ورودی آن نوشتند: «به مهد علم و آفت خوش آمدید». عطایی پایه‌گذار علم و آفت در آن جا بود.

رابطه‌ی انسانی

معلم خوب ما انسانی بزرگوار بود. وقتی با ما سخن می‌گفت، چشمانش در وجودمان مهر و عاطفه جاری می‌کرد. وقتی پرسشی می‌کرد و ما را به سخن می‌آورد، با همه‌ی وجود گوش می‌داد و با تبسم و نگاه و حرکت سر تشویق می‌کرد و شنونده‌ای می‌شد که صاحب سخن را بر سر حرف می‌آورد.

در طول دو سالی که مدرسه‌ی چهار کلاسه‌ی ما را اداره می‌کرد، حتی یک بار عصبانی نشد، سر کسی داد نزد و کسی را از کلاس بیرون نینداخت. در رفتارش متعادل بود. ما به راحتی و آزادانه می‌توانستیم با او حرف بزنیم و سؤال‌اتمان را بپرسیم. در پاسخ به سؤال‌ات جدی، منظم و با محبت بود و حتی اگر پرسش ما درست نبود و یا آن که در مرتبه‌ی اول پاسخ را خوب نمی‌فهمیدیم، ما را تصحیح و راهنمایی می‌کرد تا پرسشمان درست باشد و پاسخ درست را دریافت کنیم. هر وقت به کلاس می‌آمد و ما برپا می‌ایستادیم، به بچه‌ها سلام می‌کرد و می‌گفت: بفرمایید!

آقای عطایی هیچ‌گاه از خود تعریف نمی‌کرد، کارهایش را به رخ ما نمی‌کشید. از این که حقوق و مزایای او ناچیز بود و همه‌ی کارهای مدرسه را انجام می‌داد، بر ما منت نمی‌گذاشت. از خود محوری و خود بزرگ‌بینی اجتناب می‌کرد و همواره متواضع و

آدمیان زنده به یکدیگرند
دست و دل و دیده و پا و سرند
آدمی از نوع جدا، زنده نیست
برگ به شاخ است گرش زندگی است

مقدمه

آنچه نوزاد انسان را وارد مرحله‌ی انسانیت می‌کند و اوج و تعالی می‌بخشد، پیوند او با محیط، افراد، کل آفرینش و آفریدگار جهان است. با شناختن و پیوند با جهان است که شخصی با خویشتن خویش آشنا می‌شود، به توانایی‌ها و قدر و منزلت خود پی می‌برد و به شناسایی محیط، افراد، زمان‌ها و مکان‌های دور و نزدیک می‌پردازد. روابط انسانی عاملی است که فرد را از راه حواس، اندیشه و دادوستد، با مردم و جهان پیوند می‌دهد. به عبارت دیگر، «روابط انسانی» توان برقراری ارتباط و ایجاد پل میان خود و دیگران است. روابط انسانی یکی از نیازهای فرد است. نیازی است فطری که می‌تواند از راه احساس، علم، هنر و عمل، به بهترین صورت برآورده شود و فرد را به سوی هم‌زمانی، همدلی با دیگران و کمال انسانی برساند.

افرادی بهتر و زودتر می‌توانند با دیگران پیوند یابند و ارتباط انسانی برقرار کنند که: با محبت با افراد روبه‌رو شوند، به شخصیت آن‌ها احترام بگذارند، اعتقادات و ارزش‌های آن‌ها را محترم بشمارند، در رفتارهای خود صداقت و ادب نشان دهند و آرامش به وجود آورند. نتیجه‌ی برقراری ارتباط با دیگران، آرامش و رضایت خاطر، سلامت روانی و سازگاری اجتماعی برای خود فرد و مشورت و هم‌فکری و همکاری است که سبب رسیدن به اندیشه‌ی جمعی، برقراری صلح و صفا و انجام بهتر کارهاست. از راه ارتباط و روابط انسانی، علاوه بر مبادله‌ی مهر و دوستی، می‌توان به علم و آگاهی رسید و شخصیت متعالی یافت.

روابط انسانی آموختنی است

هنوز پس از حدود ۶۵ سال، با احترام به یاد می‌آورم رفتار محمود عطایی کرمانی را در روزی که نخستین بار با پدرم به مدرسه‌ی



در طول
دو سالی که
مدرسه‌ی
چهار کلاسه‌ی
ما را اداره
می‌کرد، حتی
یک بار عصبانی
نشد، سر کسی
داد نزد و کسی
را از کلاس
بیرون نینداخت.
در رفتارش
متعادل بود.
ما به راحتی
و آزادانه
می‌توانستیم با
او حرف بزنیم
و سؤال‌اتمان را
بپرسیم



فروتن بود. جالب است که یک روز وقتی وارد کلاس شد، بدون توجه پای یکی از بچه‌ها را الگد کرد. بعد که فهمید، بسیار ناراحت شد و عذرخواهی کرد و عملاً نشان داد که در جریان زندگی ممکن است به‌طور ارادی یا غیرارادی خطایی از شخص سر بزنند که لازم است به اشتباه خود اعتراف کند و شهادت پذیرش خطا و عذرخواهی را داشته باشد.

عطایی مرد مؤمن و معتمدی بود. محل زندگی او اتاقی در همان مدرسه‌ی ما بود و متوجه بودیم که وظایف دینی خود را انجام می‌دهد و دانش‌آموزان را به رعایت این وظایف تشویق می‌کند، و لسی هیچ‌گاه تظاهر نمی‌کرد و با حقیقت بود و رابطه‌ی خود را با خدا حفظ می‌کرد.

رابطه با دانش‌آموزان

آقای عطایی دانش‌آموزان را می‌شناخت. او بچه‌ها را با اسم و فامیل کامل صدا می‌کرد. نه تنها نام بچه‌ها را می‌دانست، بلکه از توانایی‌ها و وضعیت خانوادگی آن‌ها نیز باخبر بود. نسبت به چند نفر از بچه‌ها که سرپرست درستی نداشتند، بسیار حساس بود و آن‌ها را بیشتر مورد مراقبت قرار می‌داد و بر ما تبعیضی قائل نمی‌شد. در سال ۱۳۸۰ که جشنی برای مدرسه‌ی الفت تشکیل داده بودند و برای محصلان و معلمان آن مدرسه بزرگداشتی

گرفته بودند، یکی از همین بچه‌ها که حالا عمری از او گذشته و زندگی نسبتاً خوبی یافته است، از آن معلم به نیکی یاد می‌کرد و می‌گفت: «معلم آن مدرسه، ماهی ده تومان به خانواده‌ی ما کمک می‌کرد و همین وسیله‌ای شد که من توانستم درس بخوانم و تصدیق بگیرم و مهم این بود که من کاملاً بی‌خبر بودم و سال‌ها بعد فهمیدم». آری بسیاری از معلمان و مربیان ضمن کمک مالی، همواره مواظب هستند که از عزت نفس و کرامت انسانی دانش‌آموز کاسته نشود و او احساس حقارت نکند.

آقای عطایی به دانش‌آموزان امید و روحیه می‌بخشید. وقتی بچه‌ها مطلبی را درست می‌خواندند و یا پاسخ درستی به پرسش او می‌دادند، با آفرین آفرین گفتن، آن‌ها را سر ذوق می‌آورد و قدرت می‌بخشید. اساس کار او بر تشویق و امیدوار کردن کودکان بود. گاهی با هدیه کردن مداد یا دفترچه‌ای بچه‌ها را تشویق می‌کرد. در برنامه‌ی صبحگاهی که ورزش، دعا و قرآن داشتیم، هر روز تعدادی تشویق می‌شدند و دانش‌آموزان برای آن‌ها کف می‌زدند. او همه‌ی بچه‌ها را با هم دوست و رفیق کرده بود.

رابطه‌ی معلم با همکاران و اولیای دانش‌آموزان

سال اول که مدرسه تأسیس شده بود، فقط یک معلم برای چهار کلاس ابتدایی داشت. این معلم، مدیر، ناظم، دفتردار و حتی

بسیاری از معلمان و مربیان ضمن کمک مالی، همواره مواظب هستند که از عزت نفس و کرامت انسانی دانش‌آموز کاسته نشود و او احساس حقارت نکند



این جهان کوه است و فعل ما ندا
سوی ما آید نداهای را صدا

✱

پیوسته است سلسلهی موجها به هم
خود را شکسته هر که دل ما شکسته است

او استاد ارتباطات انسانی بود. از هر وسیله‌ای برای ایجاد و تحکیم ارتباط استفاده می‌کرد. چشم، زبان، قلم، هدیه و تلفن، همه وسیله‌های ارتباطی بودند که به کار می‌برد تا به دل‌ها راه یابد.

خلاصه

روابط انسانی، علم و هنر برقراری ارتباط صمیمانه با افراد، گروه‌ها در خانواده، بستگان، سازمان‌ها و به‌طور کلی مردم شهر، کشور و جهان است به منظور همکاری و هم‌فکری در رفع مسائل و مشکلات، و رسیدن به منافع مادی و معنوی و ایجاد آرامش خاطر، سازگاری اجتماعی و سلامت روانی. افرادی می‌توانند بهتر و زودتر با دیگران پیوند یابند که افراد را بهتر بشناسند، به شخصیت، اعتقادات و ارزش‌های آن‌ها احترام گذارند و با صداقت، ادب و محبت و آرامش با آن‌ها روبه‌رو شوند.

در آشنا کردن دانش‌آموزان به اهمیت ارتباط انسانی و برانگیختن آن‌ها در شناختن راه‌های برقراری ارتباط و عمل به آن، معلمان نقش عمده‌ای دارند. یکی از معلمانی که در زندگی نویسنده‌ی این مقاله و هم‌کلاسی‌های او و دانش‌آموزان مدرسه و حتی اولیای دانش‌آموزان نقش مؤثر داشت، شادروان محمود عطایی کرمانی بود. او با رفتار و گفتار خود، دانش‌آموزان را بر می‌انگیخت تا حواس خود را به کار گیرند و از راه نگاه کردن، گوش دادن، لمس کردن، بوییدن و چشیدن با افراد و محیط پیرامون خود ارتباط برقرار کنند و آشنا شوند و رابطه‌ی انسانی برقرار سازند.

آقای عطایی مهر و صمیمیت را لازمه‌ی زندگی هر انسانی می‌دانست و خودش با همه‌ی وجود به دانش‌آموزان و اولیای آن‌ها و مردم محل محبت می‌کرد، عشق می‌ورزید و حتی این علاقه‌ی خود را به گیاهان، جانوران و محیط اطراف نشان می‌داد. او در هر یک از افراد، ویژگی و صفت مثبتی می‌یافت، آن را بزرگ جلوه می‌داد و محترم می‌داشت. از همین رو، به همه‌ی دل‌ها راه یافته بود و نگاهش و کلامش مؤثر بود. او نام دبستان را الفت برگزید و دانش‌آموزان و مردم شهر را به برقراری ارتباط انسانی برپایه‌ی علم و الفت، چنان برانگیخت که عنوان «مهد علم و الفت» بر تابلوی ورودی شهر نقش بست و هر یک از افراد یا گروه‌هایی که از آن شهر می‌گذرند و یا در آن زندگی می‌کنند، خود را به رعایت اصول اخلاقی و روابط انسانی ملزم می‌دانند و به آن عمل می‌کنند.

پرسش و پژوهش

هر یک از پرسش‌های زیر را مورد بحث و پژوهش قرار دهید:

۱. معلمان و مربیان، در موضوع روابط انسانی، بر کدام گروه‌های اجتماعی نقش مؤثرتری دارند؟
خانواده‌ها، دانش‌آموزان، سازمان‌های اداری و حکومتی، همکاران خود.

۲. برای آن‌که شخص بتواند روابط انسانی مطلوب و پایداری با افراد داشته باشد، کدام ویژگی مؤثرتر است؟

خدمت‌گزار مدرسه هم بود و معلم و مربی دیگری در مدرسه نداشتیم. اما در همان جا مکتب‌خانه‌ای هم دایر بود و معلمی به نام آقا حسن صدری داشت که بسیار مورد اعتماد و احترام مردم ده بود و بسیاری از محصلان کلاس‌های بالاتر مدرسه، قبلاً شاگردان مکتب او بودند و خواندن و نوشتن را آن‌جا فرا گرفته بودند.

آقای عطایی از آن معلم مکتب غالباً دیدار می‌کرد و همیشه نام او را با احترام به زبان می‌آورد و می‌گفت، هر کسی در هر لباسی به مردم خدمت کرده، جامعه باید قدرشناس خدمت او باشد.

جالب است چند سال پیش که مجلس بزرگداشتی برای معلمان بازنشسته در اصفهان ترتیب داده بودند، وقتی مشغول صحبت بودم، پس از سال‌ها، در میان جمعیت چشمم به آقای عطایی افتاد. بی‌اختیار از پشت میز خطابه به سوی ایشان رفتم، او را بوسیدم، احترام کردم، به جلوی جمعیت آوردم و نقشش را در تربیت کودکان و ایجاد روابط انسانی در میان زادگاهم بر شمردم و از او سپاس‌گزاری و تقدیری کردم که شایسته‌ی آن بود.

در سال ۱۳۸۰ که برای دیدار بستگان و دوستانم به اصفهان رفته بودم، عموزاده‌ام که پزشک بیمارستان امید اصفهان است و او هم شاگرد عطایی بوده، چنین گفت: «هفته‌ی پیش در بیمارستان، یکی از پرستاران به اتاقم آمد و گفت، یکی از بیماران به نام محمود عطایی از من پرسید که زادگاه آقای دکتر معتمدی کجاست و نام پدرش چیست؟ من که اجازه نداشتم اطلاعات شخصی پزشکان را به ایشان بدهم، جوابی نگفتم.

بی‌درنگ یاد عطایی معلم دوره‌ی دبستانم افتادم. برخاستم و بر بالین بیمار رفتم. خودش بود. او هم با دیدن من یکباره نیرو گرفت. از جایش برخاست و گفت: خدا را شکر که من میوه‌ی درخت زندگی خویش را چیدم. آن‌چه آرزو داشتم، برآورده شد. آرزو داشتم دانش‌آموزان من خدمت‌گزار و امیدبخش مردم باشند و با مردم روابط انسانی برقرار کنند که الحمدلله چنین شد. خداوند پدرت مرحوم حاج محمد را بیامرزد که به کمک او و دیگر خیرین مدرسه‌ساز، مدرسه‌ای در سده ساخته شد که من در آن‌جا توفیق خدمت یابم و چنین خدمت‌گزارانی را پرورش دهم. او سپس از بسیاری افراد که اولیای دانش‌آموزان آن زمان بودند، نام برد و احوال همه را پرسید و گفت: «دیگر از تیغ جراحی شما باکی ندارم، من به همه‌ی مرادم رسیده‌ام. شاگرد من اکنون جراح ماهر است و هر چه خدا خواهد همان خواهد شد.»

ارتباط با طبیعت

آقای عطایی در بیرون از مدرسه هم راهنما و مربی بود. روزها بعد از تعطیل شدن مدرسه، به مزارع سر می‌زد و در آن‌جا با دانش‌آموزانی که به بزرگ‌ترهای خود کمک می‌کردند، صحبت می‌کرد و علاقه‌ی خود را به طبیعت نشان می‌داد. جالب است وقتی حتی با اسب یا قاطر سرکشی روبه‌رو می‌شد، نگاه و نوازش خود آن را رام می‌کرد. از بچه‌ها درباره‌ی هر یک از درخت‌ها و در موضوع کشت و کار آن‌ها صحبت می‌کرد و می‌گفت، ما بخشی از طبیعت هستیم. باید با طبیعت ارتباط داشته باشیم. با گیاهان، با جانوران و حتی با طبیعت بی‌جان باید آشنا شد و ارتباط داشت. وقتی گلی را بو می‌کنیم، از رنگ آن لذت می‌بریم و آن را آبیاری و هرس می‌کنیم، نوعی ارتباط با آن یافته‌ایم که موجب لذت و شادی ما می‌شود. کافی است با مهر و دوستی جهان را بنگریم تا جهان به ما آرامش دهد.



محمد مهدی معینی

(۱۳۳۸)

مدرس و مربی تربیت بدنی،
قزوین

نام‌برده از دبیران با سابقه و فعال رشته‌ی تربیت بدنی در شهرستان قزوین است و در دهه‌ها و مسئولیت‌های متعدد خدمت کرده که از آن جمله است، از جمله اولین سرگروه آموزشی استان به مدت ۲۰ سال، مسئول انجمن بسکتبال شهر و سپس استان قزوین به مدت ۲۲ سال، مدرس رسمی وزارت آموزش و پرورش در رشته‌ی داوری و مربی‌گری، داور اعزامی به مسابقات قهرمانی دانش‌آموزان جهان، در استان استانبول ترکیه (سال ۸۸).
محمد مهدی معینی خود نسبت به تألیف متون آموزش برای داوری و مربی‌گری بسکتبال اقدام کرده است.

ایمان و اعتقاد مذهبی، تعادل عاطفی و روانی، گذشت و فروتنی و ادب، زبان گویا و گوش شنوا.

۳. کدام ویژگی معلمان و مربیان در نفوذ به دانش آموزان و راهنمایی آنان نقش بیشتری دارد؟

شناخت دانش آموزان و احترام به شخصیت آن‌ها، آراستگی، آرامش و پویایی، هنر معلمی و دانش کافی، قدرت شوق انگیزی و امیدبخشی.

۴. کدام راه ارتباطی را برای برقراری روابط انسانی مؤثرتر می‌دانید؟

ارتباط شفاهی و کلامی، ارتباط نوشتاری، ارتباط تجاری، ارتباط خانوادگی.

۵. کدام رابطه آرامش بیشتری برای خود به وجود می‌آورد؟
رابطه با خدا، رابطه با خود، رابطه با خلق، رابطه با خلقت.

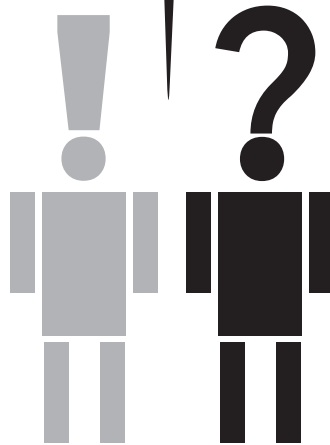
۶. آقای عطایی به واسطه‌ی داشتن کدام ویژگی توانست در ایجاد روابط انسانی میان دانش آموزان و اولیای آن‌ها و همکاران خود نقش داشته باشد؟

۷. ویژگی یکی از معلمان خود را که توانسته است الگوی خوبی برای شما باشد، بنویسید.

۸. شما برای برقراری ارتباط با دوستان و همکاران خود، چگونه عمل می‌کنید. شرح دهید.

منابع

۱. پرهیزگار، کمال، روابط انسانی در مدیریت، انتشارات اشراقی، تهران، ۱۳۶۸.
۲. خالقیان بلال، روابط انسانی در مدرسه، نشر مهاجر، ۱۳۸۶.
۳. فایزفریدیک، تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ترجمه‌ی علی اصغر فیاض، انتشارات سمت، تهران، ۱۳۷۴.
۴. وایلز، کیمیل، مدیریت و رهبری آموزشی، ترجمه‌ی محمد علی طوسی، مرکز آموزش مدیریت دولتی، تهران، ۱۳۷۰.



نقش الگو هادر تعلیم و تربیت جوانان

ادامه از صفحه ی ۵

تذکرها و هشدارهای به‌ویژه‌ی مقام معظم رهبری، هنوز به الگوهای خودی و ملی-مذهبی خودمان توجه نکرده‌ایم و ذهنمان کمتر به سراغ آن‌ها رفته است.

■ برای مرحله‌ی اخیر یا این بخش دوم چه پیشنهاد و طرحی دارید؟

آنچه عرض کردم، عرصه‌های متفاوتی را شامل می‌شود، اما لازم است، مدل و الگوی جامع خود را برپایه‌ی انسان‌شناسی و جهان‌شناسی اسلامی طراحی کنیم. در این صورت، اجزای مختلف در جای خود طراحی می‌شوند و به تبع همین الگوی جامع، می‌توان نقشه‌های عملیاتی و کاربردی را تهیه کرد. این که می‌گویم طرح جامع، برای این است که ما گسسته از هم عمل نکنیم. اگر کسی از ما بپرسد: آیا هم‌پای شهرسازی شما، خدمات فرهنگی، امنیتی و اجتماعی هم گسترش یافته

است؟ نمی‌دانیم چه بگوییم! اگر بپرسند: آیا گسترش شبکه‌های رسانه‌های تبلیغاتی شما مثل تلویزیون، با برنامه‌سازی متناسب همراه بوده؟ نمی‌دانیم! اگر سؤال شود: آیا اجزای همین بخش فرهنگ، باهم متناسب است؟ آیا آموزش عمومی با فرهنگ عمومی سیر هماهنگ دارد؟ یا سیاست‌های دستگاه‌های فرهنگی یکدیگر را تکمیل می‌کنند؟ خیلی جواب مناسب نداریم.

به همین دلیل است که ما در بعضی بخش‌ها الان با لجام‌گسیختگی مواجه هستیم که نتیجه‌ی آن، خروج امور از مواضع خود است. تأثیر اولیه و مستقیم این شرایط روی تربیت نسل آینده است و این موضع خطرپذیری و آسیب‌پذیری ماست. ساده‌اندیشی است اگر تصور کنیم، سیاست‌گذاری اقتصادی ما از واردات کالا گرفته تا تصمیم به صادرات کالای خاص، در بخش‌های دیگر تأثیر نمی‌گذارد و ارتباطی با الگوپذیری نسل جوان ندارد.



علی اصغر کیانی
(۱۳۵۱)

معلم نمونه‌ی

کشوری، مدرس، اهل
قلم، استان گلستان

تحصیلات او در رشته‌ی آموزش ابتدایی و خود از آموزگاران و مدرسان فعال استان است. تاکنون رتبه‌های نخست متعددی را در جشنواره‌های تدریس و مقاله‌نویسی به دست آورده است. در مرکز تربیت معلم، کلاس‌های آموزش خانواده، دانشگاه آزاد و کلاس‌های آموزش ضمن خدمت آموزگاران تدریس کرده و هم‌چنان فعال است. بیش از ده مقاله در موضوعات مختلف از جمله پرورش خلاقیت، مهارت‌های زندگی، تربیت دینی و... نوشته است.

شخصیت سالم = برخوردار از روابط اجتماعی سالم.
 رابطه‌ی سالم = رابطه‌ی مبتنی بر محبت و احترام متقابل.
انسان با انسان، به انسان و برای انسان زنده است

و

زندگی می‌کند.

معلمی، فلسفه است و علم و هنر و صنعت.
معلمی، مهارتی است عمدتاً آموختنی و مبتنی بر عشق،
منطق و جرئت.

بنابراین،

معلمی را نباید جز به معلمان تربیت یافته برای این
مهارت واگذار کرد.

آموزش - پرورش یا تربیت، طبعاً فعالیت است:

- نظام‌دار و نظام‌دهنده
- هدفمند و جهت‌دار
- تعاملی، یا دارای تأثیر متقابل حداقل میان دو نفر
- آینده‌نگر و آینده‌پرداز
- جامع‌نگر و جامعه‌نگر با توجه ویژه به فرد
- جدی تلقی‌کننده‌ی حیات انسان
- ارزشمند تلقی‌کننده‌ی انسان و انسانیت
- دارای فرهنگ و ادبیات خاص
- متغیر و تغییردهنده
- محرک و مشوق خلاقیت‌های فکری، علمی، هنری، فنی و...
- محیط‌گرا یا محیط‌نگر و محیط‌پرداز
- سلامت‌جو و سالم‌نگر؛ به این معنا که همه‌ی افراد و بشر را
- سالم و سلامت‌جو می‌داند، مگر این که به روش علمی خلافتش ثابت شود.
- محرک و مشوق اندیشیدن‌ها و اندیشه‌های متفاوت، انتقادی و ابتکاری، بازاندیشی‌ها و فراتر اندیشی‌ها
- دارای پیچیدگی‌های خاص
- مستلزم تربیت و کارورزی ویژه
- مستلزم تدبیر و تأمل در هر گام اجرایی
- مستلزم برنامه‌ریزی ماهرانه، صرفاً به وسیله‌ی متخصصان



برنامه‌ریزی آموزشی

- متغیر از هرگونه فعالیت آموزشی صرفاً تقلیدی

- محرک و مشوق بیدار بودن و بیدار ماندن و برخورداری از

ذهن باز و بیدار

- حساس نسبت به نیازهای واقعی مربیان و محیط اجتماعی

و جهان ایشان

- محرک و مشوق برقراری و استحکام روابط و ارتباطات

اجتماعی خردوکلان

خلاصه، به گفته‌ی یکی از پیشگامان آموزش پرورش نوین

ایران، «افراد آدمی دیوارهای گلی نیستند که اگر کج ساخته شدند،

ویران گردنشان آسان باشد. تربیت فنی است که مثل فن پزشکی، به

دانش‌های بسیار نیاز دارد، اما به مراتب مشکل‌تر از فن پزشکی

است.»

گام نخست فرایند تربیت یا آموزش پرورش عبارت است از

برقراری رابطه و ارتباط؛

و گام پایانی آن عبارت است از اطمینان از قابل اعتماد بودن

روابط و ارتباطات میان:

- خالق و مخلوق یا خدا و انسان

- محصلان یا کودکان و نوجوانان

- معلمان و محصلان

- معلمان، محصلان و اولیا

- مدرسه و جامعه

- مدرسه و جامعه و جهان

- انسان و تکنولوژی

- انسان و طبیعت

به عبارت دیگر، چگونگی روابط و ارتباطات را می‌توان

اساسی‌ترین، مهم‌ترین و عینی‌ترین معیار شایستگی و موفقیت

تربیتی هر مدرسه تلقی کرد. چون هدف عمده‌ی همه‌ی درس‌ها

جز این نیست که دانش‌آموزان و دانشجویان و حتی اولیای ایشان

یاد بگیرند که: چگونه از زندگی سالم و شایسته برخوردار شوند؛

چگونه باهم زندگی کنند و همدیگر را در هر شرایط فرهنگی، تحمل

کنند و محترم شمارند؛ چگونه از مواهب خدادادی خود به نفع

و مصلحت خویشتن و سایر شهروندان استفاده کنند؛ چگونه از

طبیعت استفاده کنند و آن را همیشه سالم نگه دارند، چون به همه‌ی



نقش معلم و مربی در توسعه‌ی روابط انسانی

دکتر علی اکبر شعاری نژاد

افراد بشر در همه‌ی دوران زندگی تعلق دارد.

بدیهی است که نخستین سرمشق این گونه آموزش پرورش، بعد از خانواده، مدرسه است. در مدرسه هم شاید تنها الگو و حتی مسئول چنین بار آوردن کودکان و نوجوانان، بدون هر گونه تعارف و اغراق، معلم است؛ معلمی برخوردار از شناخت و درک ویژگی‌های ذاتی آموزش پرورش که در آغاز مقاله مطرح شد. یعنی معلمی برخوردار از: روابط اجتماعی سالم در مدرسه، جامعه و جهان.

این معلم می‌داند و باور دارد که موفقیت آموزش پرورش یا هر گونه فعالیت تربیتی در محیط مدرسه و کلاس، طبعاً به وضع روابط او با همکاران و دانش‌آموزان و دانش‌جویان بستگی دارد. همواره این اصل تعیین کننده‌ی روان‌شناختی را به یاد دارد که دانش‌آموزان از معلمانی یاد می‌گیرند که از روابط اجتماعی سالمی با ایشان و اولیایشان برخوردارند؛ روابط: مهرآمیز؛ قابل اعتماد و اطمینان؛ شادی‌آور؛ امیدبخش؛ محرک و مشوق یادگیری فعال و مؤثر؛ محرک و مشوق روابط سالم اجتماعی و همزیستی؛ مبتنی بر محبت و احترام متقابل، عواطف انسانی، اعتماد متقابل و امنیت خاطر متقابل.

در چنین معلم یا معلمانی ویژگی‌های زیر را ملاحظه می‌کنیم:

۱. بسیار جدی تلقی کردن زبان، مطالعه‌ی زبان‌شناسی و زبان فرهنگ خودش؛ چون او می‌داند که در آموزش-پرورش جهان امروز، مطالعه‌ی زبان‌شناسی، بر مطالعه‌ی روان‌شناسی مقدم است.
۲. همواره لبخند طبیعی نه تصنعی و تظاهری داشتن؛ چون می‌داند و باور دارد که لبخند پلی است میان دل معلم و دل محصلان. در معلمان برخوردار از شخصیت سالم، چند ویژگی را می‌توان به راحتی مشاهده کرد:

(الف) راحت می‌خندند.

(ب) در سخن گفتن، راحت به چشمان مخاطبان نگاه می‌کنند.

(پ) در برقراری روابط اجتماعی سالم، راحت هستند.

(ت) هر درس را فرصتی برای تحکیم و تقویت روابط ارتباطات تلقی می‌کنند.

آن‌ها می‌دانند و باور دارند که روابط اجتماعی درس نیست، بلکه زندگی است و در همه‌ی درس‌ها مطرح است یا باید مطرح باشد. آموزش موفق و یادگیری موفق، بدون برقراری رابطه‌ی سالم، غیر ممکن است.

(ث) فرصت‌های تقویت روابط انسانی سالم زیر را فراموش نمی‌کنند:

- فعالیت‌های آموزشی آزاد یا باز (فوق برنامه)

- کارهای درسی و هنری

- ورزش و تمرین‌های ورزشی

- الگوهای کودکان و نوجوانان بودن

(ج) می‌دانند و باور دارند که برقراری و ادامه‌ی روابط اجتماعی و نهادینه کردن آن‌ها در دانش‌آموزان، بدون همکاری صمیمانه‌ی اولیای ایشان، تقریباً ناممکن است.

(چ) کلاس درس خود را به شکل «کارگاه آموزشی» اداره می‌کنند.

(ح) دانش‌آموزان را به مطالعه‌ی داستان‌های اجتماعی و آثار آن‌ها در گسترش رابطه‌ی سالم میان افراد بشر تشویق می‌کنند.

(خ) پژوهش‌های گروهی را در کلاس، تحریک و تشویق می‌کنند.

(د) در کاربرد روش‌های گوناگون تدریس، همواره به نقش و تأثیر روش در برقراری و تقویت روابط اجتماعی سالم توجه دارند و بیش‌تر به آن می‌پردازند.

(ذ) خود مظهر روابط اجتماعی سالم هستند.





پیامی که
فرستنده منتقل
می کند، الزاماً
همانی نیست
که گیرنده
دریافت خواهد
کرد. در واقع،
معنی ها در ذهن
آدم ها متفاوت
است و این
نشان می دهد
که ارتباط
کاری ساده
نیست. علاوه
بر ویژگی های
فرستنده
و گیرنده ی
پیام، خود
«معنا» هم نقش
تعیین کننده ای
در ارتباط دارد

باشنیدن واژه ی ارتباط چه مفاهیمی به ذهنتان می آید: گفت و گو، برقراری دوستی، دست دادن، انتقال دانسته ها، بیان خواسته ها، تماس تلفنی و ...؟

کافی است کمی افکارتان را توسعه دهید. خواهید دید این واژه ی به ظاهر ساده، تا چه اندازه مفاهیم متفاوت گسترده ای دارد. ارتباط موضوعی آمیخته با همه ی ابعاد زندگی است. به تعبیر **شعاری نژاد (۱۳۸۷)**، زندگی شبکه ی ارتباطات است. جهان امروز ناگزیر است در این شبکه به حیاتش ادامه دهد و هر فرد باید در خور توان و امکاناتش در سالم نگه داشتن و تقویت آن بکوشد.

تعریف ارتباط

محسنیان راد در «کتاب ارتباط شناسی»، از میان بیش از یک صد تعریف برای ارتباط، به نمونه هایی از آن اشاره می کند و آن گاه تعریف پیشنهادی خود را ارائه چنین می دهد:

«ارتباط عبارت است از فرایند انتقال پیام از سوی فرستنده به گیرنده، مشروط بر آن که در گیرنده ی پیام، مشابهت معنی با معنی مورد نظر فرستنده ی پیام ایجاد شود» [ارتباط شناسی، ۱۳۸۰: ۵۷].

نکته ی قابل توجه در این تعریف آن است که هر چه معنای مورد نظر در فرستنده ی پیام، با معنای متجلی شده در گیرنده ی پیام مشابهت بیشتری داشته باشد، ارتباط کامل تر خواهد بود. با این نکته می توان به تحلیل بسیاری از مسائل و موانع ارتباط پرداخت. پیامی که فرستنده منتقل می کند، الزاماً همانی نیست که گیرنده دریافت خواهد کرد. در واقع، معنی ها در ذهن آدم ها متفاوت است؛ و این نشان می دهد که ارتباط کاری ساده نیست. علاوه بر ویژگی های فرستنده و گیرنده ی پیام، خود «معنا» هم نقش تعیین کننده ای در ارتباط دارد. کافی است داستان «پیل در خانه ی تاریک» از مثنوی مولوی را به خاطر بیاوریم. در این داستان، از یک موضوع، پیام ها و معانی متفاوتی به ذهن افراد می رسد.

ارتباط و سازمان

درک مفهوم سازمان، بدون درک صحیح از مفهوم ارتباط، امکان پذیر نیست. صاحب نظران سازمان و مدیریت، وجود ارتباط مناسب میان اعضا را از اصول اساسی تشکیل سازمان می دانند. با

این نگرش، تعریف سازمان عبارت است از: گروهی از افراد که برای رسیدن به هدف ها یا مقاصد مشترک، با توجه به ضوابط و ارتباط های معین و مشخص، با هم کار می کنند [محمدی، ۱۳۸۷].

سازمان ها تشکیل می شوند تا با تبدیل توان های فردی به توان جمعی، مشارکت و همکاری گروهی، هدف های مورد نظرشان به شیوه ی مؤثرتری تحقق یابد. انتظار می رود در هر سازمانی، از یک طرف، تقسیم کار صورت گیرد و از طرف دیگر، حدود اختیار و مسئولیت افراد مشخص باشد. اما امور سازمان در شرایطی به خوبی پیش خواهد رفت که بین افراد ارتباط مؤثر و هماهنگی فراهم آید.

چارچوب های سازمانی گوناگونی وجود دارد که از آن ها می توان برای تبیین ساختار سازمان های آموزشی، هم چون مدارس و آموزشگاه ها، هم استفاده کرد. اگر سازمان های آموزشی را با سازمان های غیر آموزشی مقایسه کنیم، می بینیم که صرف نظر نقاط مشترک فراوانی که بین آن ها وجود دارد، وجوه تمایزی نیز دارند که مهم ترین وجه تمایز، گستردگی و پیچیدگی ارتباطات انسانی در سازمان های آموزشی نسبت به سازمان های غیر آموزشی است. به جرئت می توان گفت، در هیچ سازمانی به اندازه ی سازمان های آموزشی، ارتباطات به این حد تعیین کننده نیستند. به چند دلیل:

۱. آموزش و پرورش ذاتاً فرایندی اجتماعی و تعاملی است [شعاری نژاد، ۱۳۸۷].
 ۲. انواع گوناگونی از ارتباطات در سازمان های آموزشی مشاهده می شود.
 ۳. همه ی معلمان و کارکنان مدرسه در برنامه های یادگیری و ارتقای کیفیت نقش دارند [تورانی، ۱۳۸۷].
 ۴. یکی از مسئولیت های مهم مدرسه در هر جامعه، کمک به پیدایش و گسترش ارتباطات سالم میان مردم است.
 ۵. جامعه و مدرسه در یکدیگر تأثیر متقابل دارند. با این توضیح که تأثیر جامعه بر مدرسه، مسقیم و آشکارتر است، اما نفوذ مدرسه بر جامعه، غیر مستقیم و کمتر آشکار است [جهانیان، ۱۳۸۷].
- خلاصه این که، ارتباطات سازمانی در بیشتر سازمان ها به همان سازمان و موقعیت خاص محدود است. در حالی که در سازمان های آموزشی، ارتباطات از گستردگی و پیچیدگی خاصی

ارتباطات انسانی در سازمان های آموزشی

ابراهیم اصلانی



برخوردار است. به تعبیر دیگر، پویایی و تعامل نهفته در مفهوم ارتباط را، بهتر از هر جای دیگر، می‌توان در سازمان‌های آموزشی مشاهده کرد.

نظر به این که اهمیت این موضوع در دنیای امروز که به عصر ارتباطات معروف است، صدچندان شده است. هر گونه تعلل و کاستی سازمان‌های آموزشی در درک اهمیت و جایگاه ارتباطات، گستره‌ای از مشکلات را در سطوح گوناگون به بار خواهد آورد.

ویژگی‌های روابط انسانی در سازمان‌های آموزشی

با درک اهمیت ارتباطات انسانی در سازمان‌های آموزشی، می‌توانیم ویژگی‌های چندی را برای آن برشماریم:

۱. **انسانی است:** این سخن بدان معنا نیست که روابط انسانی در سازمان‌های غیر آموزشی کمتر انسانی است. در عالم قیاس، می‌توان گفت که نوع و سطح روابط در این دو نوع سازمان، تفاوت‌هایی دارد. مثلاً مقایسه کنید ارتباط دانش آموزی ابتدایی و آموزگارش را با ارتباط کارمند و رئیس؛ حتی اگر از طرفین اشتباهایی وجود داشته باشد، باز هم نوع و سطح روابط بسیار متفاوت است. حتی در دوره‌های آموزشی بالاتر، با وجود آن که در نوع روابط معلم - دانش آموز تغییراتی ایجاد می‌شود، باز هم این روابط کمتر قابل قیاس به انواع روابط در سازمان‌های دیگر است.

۲. **صادقانه‌تر و صمیمانه‌تر است:** بر اساس همان نگرش انسانی که بدان اشاره شد، نمونه‌ی صداقت و صمیمیتی که در ارتباطات انسانی مدارس وجود دارد، کمتر در جاهای دیگر یافت می‌شود. میزان مهر و محبت معلم دانش آموز تازه وارد به کلاس اول دبستان را با چه معیاری غیر از عشق و صداقت می‌توان اندازه گرفت؟ تلاش مدیر برای ارتقای کیفیت فعالیت‌های مدرسه، بدون بهره‌مندی از پاداش‌های آن چنانی، چگونه قابل تفسیر است؟ با وجود تمامی کاستی‌ها و مشکلاتی که در مدارس وجود دارد، هنوز هم نمونه‌های صداقت، صمیمیت و تعهد در روابط انسانی، در بسیاری از موارد بی‌نظیر یا کم‌نظیر است.

۳. **کم‌تر بر منافع مادی مبتنی است.** در بیشتر سازمان‌ها، ارتباطات انسانی حتی در نوع مثبت آن، به منفعی برای فرد یا گروه می‌انجامد. در مدارس، روابط انسانی عمدتاً از نوع ایثارگرانه و نوع دوستانه است و کمتر به منافع خاصی منجر می‌شود. فعالیت‌های آموزشی معلمان و تلاش‌های اجرایی مدیر، معاون و سایر کارکنان، بیش از آن که منفعی شخصی عاید آنان سازد، برای دانش آموزان و در مفهوم کلی تر برای جامعه نتیجه بخش است.

۴. **سازنده‌تر است.** در هر سازمان، ارتباطات انسانی سالم، اثرات رضایت‌بخشی روی افراد به جا می‌گذارد. اما در سازمان‌های آموزشی، این آثار به خصوص برای دانش آموزان، سازنده‌تر است.

هر کس با قرار گرفتن در فضایی توأم با روابط سالم و صمیمانه، چگونگی ارتباط صحیح و مؤثر را می‌آموزد. مدرسه نیز برای دانش آموز می‌تواند جایگاهی باشد برای یادگیری زندگی سالم و سازنده.

۵. **امکانی برای ارتقای عمومی فراهم می‌آورد.** در سازمان‌های غیر آموزشی، ارتقا مفهومی فردی و در نهایت گروهی و در خدمت سازمان است، اما در سازمان آموزشی، روابط انسانی سالم و مؤثر، ارتقا در ابعاد گوناگون را به ارمغان می‌آورد:

ایجاد فضای مطلوب و جذاب آموزشی؛

تبدیل مدیر به رهبر آموزشی؛

رشد مهارت‌ها و قابلیت‌های معلمان؛

ایجاد زمینه برای پیشرفت و موفقیت دانش آموزان.

مدیریت و روابط انسانی

کیمبل وایلز در توصیف ویژگی‌های مدیر آموزشی، از مهارت او در استفاده از روابط انسانی و هم چنین برقراری روابط گروهی نام می‌برد [وایلز، ۱۳۸۲].

این نکته بیانگر آن است که مدیریت و رهبری آموزشی تا حد زیادی به وجود روابط انسانی مؤثر وابسته است. بر این اساس، صاحب نظران از ضرورت مشارکت همگانی و کارگروهی در مدرسه سخن به میان می‌آورند. **تورانی** (۱۳۸۷) گروه و کارگروهی را پایه‌ی اصلی سازمان‌دهی امور در مدیریت کیفیت جامع در مدرسه می‌داند. **جهانیان** (۱۳۸۷) نیز مدیریت مشارکتی در مدرسه و کلاس را از عوامل اصلی ارتقای کیفیت می‌داند.

نمونه‌یابی

در پایان، نمونه‌هایی از موقعیت‌هایی را که می‌تواند در گسترش و ارتقای روابط انسانی در مدرسه مؤثر واقع شود، ذکر می‌کنیم:

- حسن رفتار آموزگار با تک تک دانش آموزان؛
- چگونگی ارتباط دانش آموز راهنمایی با تک تک دبیران؛
- تلاش مدرسه در حفظ انگیزه‌های تحصیل و موفقیت دانش آموز؛
- ارتباط فعال میان معلمان مدرسه و نقش این ارتباط در ارتقای کیفیت برنامه‌ها؛
- برگزاری مرتب جلسات شورای معلمان؛
- جدیت مدیریت مدرسه در جلب مشارکت همگان؛
- ایجاد جو آموزش مطلوب در مدرسه از سوی اولیای مدرسه؛
- تبدیل مدرسه به سازمانی یادگیرنده؛

حاصل سخن این که: ارتباطات سالم و مؤثر، رمز بقای سازمان‌های آموزشی و به ویژه مدارس است و به عبارت دیگر، قلب هر مدرسه با استمرار ارتباطات انسانی در آن می‌تپد.

زیرنویس

۱. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید نویسنده در کتاب خود، برای اصطلاح Process به جای فرایند، که بیشتر معمول است، از معادل فراگرد استفاده کرده است. وی دلیل این انتخاب را توضیح داده است.

2. Kimball Wiles

منابع

۱. تورانی، حیدر (۱۳۸۷). مدیریت فرایند مدار در مدرسه. تزکیه. تهران.
۲. جهانیان، رمضان (۱۳۸۷). مدیریت آموزشی و آموزشی. سرفراز. کرج.
۳. محمدی، داود (۱۳۸۷). اصول و مبانی سازمان، مدیریت و سرپرستی. آبیژ. تهران.
۴. شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۷). روان شناسی تربیت و تدریس اطلاعات. تهران.
۵. محسنیان راد، مهدی (۱۳۸۰). ارتباط شناسی. سروش. تهران.
۶. وایلز، کیمبل (۱۳۸۶). مدیریت و رهبری آموزشی. (ترجمه‌ی محمد علی طوسی). بازتاب. تهران.



سامی سجادی‌فر

(۱۳۵۲)

دبیر، مؤسس، مؤلف، ایلام

دبیر شیمی در استان و دانشجو دکترای شیمی در دانشگاه مشهد است. در ایلام انجمن علمی-آموزشی دبیران شیمی را تأسیس و نشریه‌ای تخصصی در این رشته به نام «ایلام کیمیا» راه‌اندازی کرده است. تاکنون ۲۷ مقاله‌ی داخلی و بین‌المللی نوشته و دو کتاب نیز یکی در زمینه نکات کنکور، برای دانش‌آموزان و دیگری برای تدریس در آموزش عالی تألیف کرده است. سامی سجادی‌فر روابط قابل تحسینی با دانش‌آموزان خود دارد.



شیوه‌های برقراری ارتباط موثر با دانش‌آموزان و...

دوره نامه روان‌شناسی کودکان

احمد وزیری تبار*

پیدا می‌کنند، اما برای بعضی دیگر این کار بسیار مشکل است و برای جبران این مشکل به کمک مربیان خود نیاز بسیار دارند. اگر کودکی بدون دوست و هم‌بازی مانده است، نباید این مشکل بزرگ زندگی او را بی‌اهمیت تلقی کرد. انتخاب دوست یا هم‌بازی نامناسب نیز مشکل دیگری است که غالباً فکر مربیان، خاصه پدران و مادران را به خود مشغول می‌کند و آن‌ها را به چاره‌جویی برمی‌انگیزد. حتی گاهی پدران و مادران ترجیح می‌دهند کودکشان بدون دوست و هم‌بازی بماند

مقدمه

هر کودک به محلی برای بازی کردن، وسایل بازی، هم‌بازی، تشویق پدر و مادر و دوست و هم‌بازی نیاز دارد. بازی کردن برای کودک هم کار است و هم تفریح، و هم‌بازی و دوست بودن با کودکان دیگر، عامل مؤثری در یادگیری و جامعه‌پذیر شدن اوست. او از این راه آداب معاشرت و زندگی کردن در جامعه و با جمع بودن و برای جمع زیستن را یاد می‌گیرد. بعضی از کودکان به آسانی برای خود دوست و هم‌بازی

تا با کودکانی معاشر باشند که رفتاری نامناسب دارند. نقش پدر، مادر، معلم و به طور کلی مربی در کمک کردن به کودکان در انتخاب دوست و همبازی و نظارت‌های اصولی و حساب شده در این موارد، آن قدر حائز اهمیت است که جا دارد به تفصیل درباره‌ی آن بحث کنیم و ببینیم. در این مقاله، به اختصار به پاره‌ای از این مسائل اشاره می‌کنیم؛ مسائلی که برخورد صحیح با آن‌ها می‌تواند به پیدایش «روابط انسانی» مؤثر میان بچه‌ها و دیگران بینجامد و در نهایت موجب رشد و کمال آن‌ها را فراهم سازد.

✱

دوست‌یابی کودک

کودکان به طور طبیعی از دو سه سالگی علاقه‌مند می‌شوند که بیشتر وقت خود را با کودکان دیگر بگذرانند. اما در این سن، همبازی و دوست شدن با کودکان دیگر، برای آن‌ها به آن معنی و مفهوم که بعضی از مریدان انتظار دارند نیست. کودکان دو سه ساله دوست دارند که در کنار کودکان دیگر بنشینند و ساعت‌ها هریک به استقلال، سرگرم بازی کردن با اسباب بازی‌های خود باشند. کودک در این مرحله از پهلوی کودک دیگری بودن لذت می‌برد، نه از همبازی بودن با او. تماس‌ها و اختلاف‌هایی که در این سن بین کودکان به وجود می‌آید، از قاپیدن اسباب بازی‌های یکدیگر، کشتی گرفتن و نزاع‌های زودگذر و حتی قهر کردن و اشک ریختن و به دامان بزرگ‌ترها پناه بردن تجاوز نمی‌کند.

تقریباً از سه چهار سالگی کودک به داشتن همبازی و دوست بیشتر احساس احتیاج می‌کند. رفتار او دوستانه می‌شود. گاهی اسباب بازی‌های خود را به همبازی‌هایش به عاریت می‌دهد و بازی کم‌کم برای او به صورت فعالیتی گروهی در می‌آید. به تدریج که کودک به سن مدرسه نزدیک‌تر می‌شود، تمایل و تجربه‌اش در انتخاب دوست و همبازی نیز افزایش می‌یابد. بیشتر بچه‌ها در سن قبل از مدرسه علاقه‌مندند که همبازی‌ها و دوستان خود را از میان همسالان خود، ولسی از جنس مخالف، انتخاب کنند. بازی‌های تخیلی را بیشتر می‌پسندند. دعوایشان با یکدیگر جدی‌تر می‌شود و سازگاری‌شان با یکدیگر کمتر است. غالباً تمایل دارند که با بچه‌های غریبه بازی کنند و دوست شوند تا با کودکانی که در خانه‌ی آن‌ها زندگی می‌کنند. معمولاً عده‌ی دوستان و همبازی‌های کودکان در سن قبل از مدرسه محدودتر است.

کودک و مدرسه

کودکی که نخستین بار به مدرسه قدم گذاشته است، با موقعیت و محیط اجتماعی تازه‌ای مواجه می‌شود؛ زیرا عده‌ی بیشتری از کودکان هم سن و سال و بزرگ‌تر از خود را در کنار خود می‌بیند و نخستین بار برای او این فرصت پیش می‌آید که عملاً بتواند به میل خود دوستان و همبازی‌هایش را از میان این گروه متشکل از کودکان انتخاب کند. گاهی این انتخاب موردپسند پدر و مادر واقع می‌شود و گاه نیز پدر و مادر از معاشرت کودک خود با کسانی که او به عنوان دوست و همبازی انتخاب کرده است، ناراضی‌اند و رفت‌وآمد با آن‌ها را برای کودک خود مناسب نمی‌دانند. باید به این نکته توجه

داشت که آنچه برای کودک در انتخاب دوست و همبازی حائز اهمیت است، غالباً بر دلایل و اصولی که پدر و مادر به آن توجه ندارند، منطبق نیست. اما کودک از پدر و مادرش انتظار دارد که او را در حق طبیعی خود برای انتخاب دوست و همبازی آزاد بگذارند؛ به او اعتماد و اطمینان داشته باشند؛ به او حق بدهند که به میل خود دوست و همبازی‌اش را انتخاب کند؛ و سرانجام انتخاب او را بپذیرند.

کودک و قراردادهای اجتماعی

کودک در نخستین مراحل زندگی خود به تعصبات و ارزش‌ها و قراردادهایی که بزرگ‌ترها برای زندگی اجتماعی وضع کرده‌اند، آگاهی و توجهی ندارد. قضاوت و تمیز و تشخیص خوب و بد رفتار و گفتار دیگران را فقط از راه تجربه و تلقینات بزرگ‌ترها می‌آموزد. به همین لحاظ، وقتی که کودکی برای خود از بین همسالانش دوست و همبازی انتخاب می‌کند، برایش مسائل تفاوت نژاد، مذهب، ملیت، محیط و شرایط زندگی خانوادگی، و دیگر مسائلی که ما بزرگ‌ترها از لحاظ معاشرت خود با دیگران به آن‌ها توجه داریم، مطرح نیست و هرگز به آن‌ها نمی‌اندیشد. او بر طبق دل‌خواه و سلیقه‌ی خویش، کودک یا کودکانی را که مورد علاقه‌اش واقع شده‌اند، انتخاب می‌کند و با آن‌ها دوست و همبازی می‌شود. برای او بسیار ناراحت کننده خواهد بود که پدر و مادرش این انتخاب را به دلایلی که برای او هیچ معنی و مفهومی ندارد، نپسندند و او را از معاشرت با کسانی که او انتخاب کرده است، باز دارند.

عکس‌العمل‌های نادرستی که اغلب پدران و مادران در این قبیل موارد برای بازداشتن کودکان خود از معاشرت با دوستان و همبازی‌های مورد علاقه‌ی ایشان از خود نشان می‌دهند، موجب پایه‌گذاری تعصبات ناپسند اجتماعی می‌شوند و مسائل و مشکلاتی را در زندگی اجتماعی آینده‌ی آنان به وجود می‌آورد. باید دانست که معمولاً کودکان در سن پنج تا هفت سالگی، خیلی زود دوست و همبازی پیدا می‌کنند و خیلی زود هم آن‌ها را عوض می‌کنند. توجه به این اصل کلی، فرصت مطلوبی برای پدران و مادران است که اگر معاشرت فرزندشان را با بعضی از کودکان مناسب نمی‌دانند، از راهی منطقی و مؤثر که به روحیه‌ی دوست‌یابی کودک صدمه نزنند و دلایل ارائه شده برای او قابل قبول باشد، به چاره‌جویی بپردازند. می‌توان از کودک خواست که دوستان و همبازی‌هایش را با اجازه و موافقت پدران و مادران آن‌ها به خانه دعوت کند. خوش‌رویی پدر و مادر در رفتار با دوستان و همبازی‌های کودک، موجب جلب اعتماد و رضایت‌خاطر او را فراهم می‌کند. پدر و مادر به آسانی می‌توانند غیر مستقیم و بدون دخالت کردن در بازی‌ها و فعالیت‌های کودکان، رفتار و بازی‌های آنان را زیر نظر بگیرند، و به بهانه‌های مختلف که مورد قبول کودکان باشد، آنان را از ادامه‌ی بازی مضر یا رفتار یا گفتاری که زیان‌بخش تشخیص می‌دهند، بازدارند. بهترین بهانه‌ی بازداشتن آن‌ها در این قبیل موارد، دعوت کردن کودکان به خوردن چیزی، یا سرگرم کردن آنان به بازی تازه‌ای است.

هنگامی که کودک در خانه وقت خود را با دوستان و همبازی‌هایش می‌گذرانند، بهترین فرصت برای پدر و مادر پیش می‌آید که غیر مستقیم درباره‌ی رفتار و گفتار و شخصیت



سکینه احمدی

(۱۳۴۱)

آموزگار فعال، نیکوکار و تأثیرگذار. همدان

در آموزش و پرورش همدان شاغل است. مقید به نظم و رعایت حقوق دانش‌آموزان و همکاران است و به‌خاطر همین ویژگی‌ها مورد توجه و علاقه‌ی دیگران قرار دارد.

وی توجه ویژه‌ای نیز به دانش‌آموزان بی‌ بضاعت دارد، و نسبت به تأمین اجاره‌ی مسکن این‌گونه دانش‌آموزان، به‌طور ویژه فعالیت می‌کند.



کودکان مورد انتخاب فرزندشان دقت کنند و اگر بعضی از آنها را شایسته دوستی با فرزند خود نمی‌دانند، در فرصت‌های لازم، در این باره با مهربانی با کودک خود صحبت کنند. باید توجه داشت که این گفت‌وگو هرگز نباید در حضور کودکان دیگر، حتی برادر یا خواهر او باشد.

دخترها، پسرها

در سنین شش تا هشت سالگی به نظر می‌آید که کودکان بیشتر دوستان و هم‌بازی‌های خود را از میان کودکان جنس مخالف انتخاب می‌کنند. در سنین هشت تا نه سالگی است که بیشتر تمایل پیدا می‌کنند به سوی کودکانی که هم‌جنس آنها هستند، روی آورند. شعار «دخترها با دخترها» و «پسرها با پسرها» اساس تمایلات دوست‌یابی کودکان قرار می‌گیرد. برای یک مربی هوشیار، این نکته درخور توجه است که اگر پسری در این سن با دختری دوست و هم‌بازی می‌شود، نباید تصور کرد که خوی و خصلت دخترانه دارد. هم‌چنین، دختری که بیشتر متمایل به دوست و هم‌بازی شدن با پسران است، به داشتن خوی و خصلت پسرانه محکوم شود.

گرایش به گروه هم‌سن

در سال‌های آخر دبستان، کودکان به تدریج به جای انتخاب دوست یا هم‌بازی، تمایل پیدا می‌کنند که به گروهی از کودکان موافق طبع و میل خویش بپیوندند و با جمع کودکان معاشرت داشته باشند. از این زمان است که به تدریج موضوع گروه‌های خاص کودکان، یا به اصطلاح معمول «بچه محل‌ها» پیش می‌آید، و دیگر مانند گذشته رفاقت‌های دونفری علاقه‌های کودک را ارضا نمی‌کند. اگر به این گروه‌ها یا «بچه محل‌ها» دقیق شویم، می‌بینیم که بیشتر اعضای گروه مثل هم لباس می‌پوشند، به زبان خاص یکدیگر صحبت می‌کنند، و سعی می‌کنند که از هر لحاظ شبیه هم باشند. هدف‌ها و برنامه‌هایشان در بازی‌ها و معاشرت‌ها و گاهی شیطنت‌ها و حتی جرایم نوجوانی و خراب‌کاری، مشترک است. گروه‌ها و «بچه محل‌ها» برای خود سازمان و تشکیلات و قوانین و مقرراتی دارند. سردهسته و رهبری برای خود برگزیده‌اند و همه تابع دستور او هستند. اغلب دستورهای گروه، خاصه سردهسته و رهبر گروه، مؤثرتر و پذیرفتنی‌تر از دستورهای پدر و مادر است.

باید توجه داشت که بسیاری از این گروه‌ها و بچه‌محل‌ها جامعه‌های کوچک و مفید و مؤثری هستند که در مجرب کردن کودکان در زندگانی اجتماعی، فایده‌های غیرقابل انکاری دارند، ولی گاهی هم کارهای بعضی از این گروه‌ها و بچه‌محل‌ها بر خلاف میل و انتظار پدران و مادران است و جامعه نمی‌تواند مزاحمت‌های آنان را نادیده بگیرد و تحمل کند.

شک نیست که یکی از راه‌های رشد کردن کودک و اجتماعی بار آمدن او، پیوستن به این گروه‌هاست. کودک نیاز دارد که گاه‌گاه از محیط خانه‌ی خود دور شود و با جمع هم‌سالان خود رفاقت و صمیمیت داشته باشد و هدف‌ها و برنامه‌های مشترک گروه را دنبال کند. او از این راه زندگی کردن با دیگران را می‌آموزد. این تجربه‌ها او را آماده می‌کند که در آینده بتواند مستقل زندگی کند و مشکلات خود را با کمک دیگران و هم‌فکری با آنان برطرف کند. همه‌ی گروه‌هایی که بچه‌ها

تشکیل می‌دهند، مضر نیستند. انجمن‌های مدرسه، گروه‌های ورزشی، گروه‌های هنری، دسته‌های پیشاهنگی و بسیاری از گروه‌های «بچه محل‌ها»، اگر با نظارت مربی و پدر و مادر، حتی به طور غیرمستقیم باشد، در پرورش استعدادها و اجتماعی بار آوردن کودکان اثرهای مفید تربیتی دارد. نقش اساسی پدر و مادر و معلم در این مورد، بیشتر باید درحول این محور تمایل کودکان دور بزند. مربیان باید موجبات و امکانات لازم را فراهم کنند تا کودکان گرد هم جمع شوند و گروه‌های مفیدی تشکیل دهند و از مراقبت‌های مداوم و عاقلانه‌ی مربیان برخوردار شوند. قضاوت‌ها و تجارب کودکان در این سنین محدود است و اگر درست راهنمایی شوند، هم از فایده‌های معاشرت‌های گروهی و فعالیت‌های مفید آن برخوردار می‌شوند و هم از دست زدن به جرایم نوجوانی و خراب‌کاری و ایجاد مزاحمت برای دیگران می‌پرهیزند. پوشیدن لباس‌های نامرتب، رفتارها و گفتارهای زشت کودکان و نوجوانان برای بزرگ‌ترها ناراحت کننده است، ولی آن‌قدر جدی نیست که نتوان با مراقبت و گفت‌وگوها و راهنمایی‌های صحیح، آنها را برطرف کرد، و معمولاً این دوره به زودی سپری می‌شود.

قدرت گروه

وقتی کودک به عضویت گروهی درمی‌آید، به آسانی زیر نفوذ هم‌گروهان خود قرار می‌گیرد. گاهی افراد گروه برای این که وانمود کنند بزرگ‌تر و قوی‌تر از آن هستند که بزرگ‌ترها درباره‌ی آنها قضاوت می‌کنند، دست به کارهای ناشایستی می‌زنند و گاه خود و خانواده‌ی خویش را به زحمت می‌اندازند. دزدی کردن، ایجاد زحمت برای دیگران، حتی قمار بازی کردن و سیگار کشیدن، فرار دسته‌جمعی از مدرسه و بسیاری از کارهای ناشایست دیگر، محصول کار گروه‌هایی است که مربیان از نظارت در کار آنها غفلت کرده‌اند و حوصله و کوشش لازم را برای راهنمایی فرزندان خویش به کار نبرده‌اند. باید به این نکته نیز توجه داشت که به طور کلی قدرت گروه، باعث این رفتارهای ناشایست می‌شود و وقتی کودکی از اعضای همین گروه تنها می‌شود، هرگز در خودش این قدرت را نمی‌بیند کارهایی را که با کمک دیگران انجام می‌داده است، تکرار کند. بعضی از پدران و مادران و مربیان تصور می‌کنند که دست زدن به این حرکات ناشایست، فقط خاص گروه‌هایی از کودکان است که از خانواده‌های فقیر و محلات پرجمعیت و مخروبه‌ی شهر برخاسته‌اند، اما بررسی آمار جرایم نوجوانان نشان می‌دهد، چه‌بسیارند کودکانی که از خانواده‌هایی مرفه و پای‌بند به قوانین، مقررات و رفتارهای صحیح اجتماعی در این زمره قرار گرفته‌اند.

قدرت رسانه‌ها

بعضی از علل این گونه رفتارها را پدران و مادران نمی‌توانند برطرف کنند. بسیاری از فیلم‌های سینمایی و برنامه‌های سرگرم‌کننده و تجاری تلویزیون‌ها و داستان‌ها و حوادثی که مورد بحث مطبوعات است، غالباً کودک را به دعوا و زدو خورد و دزدی و قانون‌شکنی سوق می‌دهد. حتی پدران و مادرانی که برای فرزند خود با دقت بسیار فیلم و کتاب و مجله‌ای مناسب را انتخاب می‌کنند، نباید مطمئن باشند که کودکان را از آگاهی به



**همان گونه که
مهمانان و دوستان
و آشنایان ما
برای ما عزیزند
و مورد احترام و
پذیرایی ما قرار
می گیرند، باید
دوستان و
هم بازی های
کودکان ما نیز
در خانه از این
رفتار محبت آمیز
برخوردار شوند**

کنیم که از این راه سخاوت و بخشندگی را به او آموخته ایم. اگر کودک علت لزوم این بخشندگی را نداند، از این راه سخاوت را یاد نمی گیرد، بلکه در او این فکر قوت می گیرد که همه، حتی پدر و مادر او می خواهند که هر چه را متعلق به اوست، از او بگیرند. اقدام به این کار او را بدگمان و مردد بار می آورد و حتی میل به سخی بودن را در او ضعیف می کند.

• عضو یک گروه بودن، هدف و آرزوی بسیاری از کودکان است. کودک از این راه اضافه بر آن چه گفتیم، سازگار شدن با دیگران را یاد می گیرد و از حالت بچگانه داشتن خارج می شود. یاد می گیرد که سختی ها را بدون گریه کردن و اشک ریختن تحمل کند. انصاف و غرور و افتخار و تحمل پیروزی و شکست را می آموزد. یاد می گیرد که از موفقیت گروهی که خود به آن تعلق دارد، بیشتر از موفقیت فردی لذت ببرد. باید به کودک اجازه بدهیم و برایش فرصت هایی فراهم کنیم تا در گروه های مفید مدرسه و انجمن های کودکان که زیر نظر مربیان پر تجربه اداره می شوند، عضو شود. حتی در همان محله ای که زندگی می کنیم، می توانیم با کمک و مشورت با همسایگان، یک گروه والیبال از بچه های محله ای خودمان تشکیل بدهیم.

• همان گونه که در مورد معاشران کودک خود مطالعه می کنیم، از اثری که کودک ما در کودکان دیگر می گذارد، نباید غفلت کنیم. چه بسا ممکن است کودکان دیگر شرارت ها و زورگویی ها را از کودک ما بیاموزند. در این قبیل موارد، کودک ما نیاز دارد با کسانی معاشر باشد که قدرت زورگویی به آنان را نداشته باشد.

• اگر می بینید کودک شما به صورت نامطلوبی دائماً تحت تأثیر کودکان بزرگ تر و قوی تر از خود قرار می گیرد، بهتر است او را راهنمایی کنید و غیر مستقیم وسایلی برانگیزید تا او با کودکانی که هم سن و هم قوه و هم قد او باشند، دوست و هم بازی شود.

• در بازی ها و فعالیت های کودکان همیشه ناظر و حاضر نباشید. کودکان خودشان بهتر باهم کنار می آیند و مشکلات و نزاع هایشان را برطرف می کنند. باید به کودک این امکان را بدهیم که بتواند خودش از خودش مواظبت و دفاع کند. اما هنگامی که می بینید او در شرایطی قرار می گیرد که ممکن است صدمه ای به او وارد آید، دخالت مستقیم شما لازم است.

• کودکان به همان میزان که نیاز دارند با کودکان دیگر هم بازی شوند، نیاز دارند گاهی هم به تنهایی اوقات بیکاری خود را بگذرانند. باید وسایلی و امکاناتی برای کودک خود فراهم کنیم تا فعالیت و نیروی خود را در ساعات بیکاری به کارهای مفید از قبیل یاد گرفتن موسیقی، هنرهای دستی، جمع آوری تمبر و سکه و کارت پستال و عکس حیوانات و.... صرف کنند.

• با پدران و مادران دوستان و هم بازی های کودک خود معاشرت داشته باشیم و مشکلات و مسائل کودکان را با آنان در میان بگذاریم و مشترکاً به چاره جویی بپردازیم. شرکت در جلسات انجمن های همکاری خانه و مدرسه و جلسات همسایگان، برای این منظور، فرصت های بسیار مناسبی است.

*کارشناس تربیتی

این مسائل دور نگه داشته اند. کودکان این رفتارها را از معاشرت با یکدیگر یاد می گیرند، و از دیده ها و شنیده های هم سالان خود آگاه می شوند. بسیاری از داستان های ممنوع شده برای کودکان، در مدرسه پنهانی دست به دست بین آنها می گردد و همه ی کودکان آنها را می خوانند. گاهی نیز زشتکاری ها و قانون شکنی های بعضی از بزرگ ترها، عامل مؤثری در تشویق کودکان به کارهای ناشایست است.

پیشنهادهای

آنچه در کمک کردن به کودکان در دوست یافتن و هم بازی داشتن و حل بعضی از مشکلات، از عهده ی مربی برمی آید، گفته شد. نظارت مستقیم و پی گیر مربیان در گذراندن ساعات بیکاری کودکان، از اهم وظایف مربیان در این مورد است. تکرار بعضی از آن چه قبلاً گفته شد و توجه به پیشنهادهای زیر نیز در این باره خالی از فایده نیست:

• کودک باید عملاً احساس کند که او را دوست می داریم. دوستی متقابل کودک و مربی، عامل مؤثری در باز داشتن کودک از دست زدن به کارهایی است که مورد پسند پدر، مادر و معلم نیست.

• به کودک حق بدهیم دوستانش را خودش انتخاب کند.
• به کودک حق بدهیم دوستانش را پس از کسب اجازه و موافقت پدران و مادران آنها، به خانه بیاورد.

• خوش رویی و مهربانی ما با دوستان و هم بازی های فرزندان، موجب جلب اعتماد و رضایت خاطر او را فراهم خواهد کرد.

• همان گونه که مهمانان و دوستان و آشنایان ما برای ما عزیزند و مورد احترام و پذیرایی ما قرار می گیرند، باید دوستان و هم بازی های کودکان ما نیز در خانه از این رفتار محبت آمیز برخوردار شوند.

• در خانه محلی برای بازی کودکان با دوستان و هم بازی هایشان اختصاص بدهیم تا گاه گاه بتوانیم به بهانه هایی از حرکات و رفتارهای آنان با خبر شویم، و آنان نیز، حضور ما را در جمع خویش طبیعی تلقی کنند و این تصور برایشان پیش نیاید که به آنها اطمینان و اعتماد نداریم.

• رفتار و گفتار و شخصیت کودکانی را که دوست و هم بازی کودک ما هستند، باید غیر مستقیم مورد مطالعه و قضاوت قرار دهیم.

• راهنمایی ها و اظهار نظرهای ما درباره ی رفتار و شخصیت دوستان و هم بازی های فرزندان، همواره به طور مستقیم با او در میان گذاشته شود. دلایل ما در این اظهار نظرها برای او مستدل و قانع کننده باشد و گفتارمان با مهربانی و دور از انظار دیگران توأم باشد.

• گاه گاه به زبانی ساده و درخور فهم کودکان و در هنگامی که آمادگی برای شنیدن و فهمیدن دارند، نکته هایی درباره ی امور جنسی بدون ایجاد پیچیدگی و وحشت به آنان بگوییم. اگر این مسائل را نگفته بگذاریم و فرصت های مطلوب را از دست بدهیم، کودکان این قبیل اطلاعات را از معاشران کم تجربه و گاه منحرف خود یاد خواهند گرفت و چه بسا که مصائب و مشکلاتی برایشان پیش بیاید.

• اگر کودکی دوست ندارد اسباب بازی هایش را به کودک دیگری ببخشد، نباید به زور او را وادار به این کار کنیم و تصور

نظریه‌های روابط انسانی



روزنامه آزمون و تجربه

ای بسا هندو و ترک هم‌زبان
ای بسا دو ترک چون بیگانگان
مثنوی مولوی

آحاد موجودات زنده می‌توانند به طور طبیعی با یکدیگر سه نوع رابطه داشته باشند:

۱. رابطه‌ی ضعیف، مانند ارتباط میان جانورانی چون پلنگ‌ها، ماهی‌ها و لک‌ها که معمولاً به جز در موارد استثنایی، گرد هم جمع نمی‌شوند.

۲. رابطه‌ی مکانیکی و غریزی که ناخودآگاه است، مانند روابط بین زنبورها، مورچه‌ها، موریانه‌ها و ...

۳. رابطه‌ی ارگانیکی و آگاهانه، مانند روابط میان انسان‌ها که بدون آن زندگی ناممکن است.

رابطه‌ی میان انسان‌ها هر اندازه بر عقل، احساسات، عواطف و شعور و آگاهی متکی باشد، پایدارتر، با معنا تر و انسانی‌تر و جامعه‌ی حاصل از چنین ارتباطی نیز جامعه‌ای پویا و زنده‌تر خواهد بود.

چنین رابطه‌ای خود به خود به وجود نمی‌آید و از طریق آگاهی، علم و تربیت حاصل می‌شود. از این روست که قرآن کریم برای ایجاد جامعه‌ی اسلامی، به مسلمانان توصیه می‌کند: «یا ایها الذین آمنوا اصبروا و صابروا و رابطوا و اتقوا الله لعلکم تفلحون» [آل عمران/ ۲۰۰]؛ ای اهل ایمان، شکیبا باشید و یکدیگر را نیز به صبر سفارش کنید و با یکدیگر ارتباط داشته باشید و تقوا پیشه کنید، باشد که رستگار شوید.

کتاب «روانشناسی روابط انسانی»، گامی است در آگاهی بخشی از این مقوله و نشان دادن چیستی و چگونگی ارتباطات انسانی و ساز و کارهایی که می‌تواند این روابط را بهبود و محکم سازد. ویژگی کتاب در این است که نویسنده‌ی آن خود در علوم ارتباطات متخصص و دارای آشنایی کافی به مباحث و نظریات روان‌شناسی است. از این رو، این اثر با آثاری که معمولاً به وفور در این باره نوشته می‌شود و آن‌ها را باید جزو کتاب‌های بازاری دانست، تفاوت دارد. در واقع این کتاب را باید اثری علمی و پژوهشی دانست که می‌تواند در کلاس‌های درس تدریس شود و مباحث آن مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. برای این که با محتوای کتاب بیشتر آشنا شوید، پاره‌ای از عنوان‌های مطالب را گزینش کرده‌ایم:

مهارت‌های ترسیم فاصله‌ی بین فردی، موانع ارتباطی (دستور دادن، نصیحت کردن، منحرف سازی)، مهارت‌های گوش دادن، مهارت‌های ابراز وجود، فواید رفتار سلطه پذیرانه، فواید رفتار پرخاشگرانه، جست و جوی بهترین راه حل‌ها از طریق مشارکت، و تفسیر زبان تن.

در فصل «تفسیر زبان تن» می‌خوانیم که شنونده، اطلاعات مربوط به هیجان‌های گوینده را از شنش منبع متفاوت دریافت می‌کند. سه منبع در مجرای شنیداری قرار دارند (واژگان،



عبدالله رضایی

(۱۳۳۱)

دبیر بازنشسته و اهل قلم.
بوشهر

دارای کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی است و در دوره‌ی دکترای این رشته نیز پذیرفته شده است. اکنون عضو هیئت علمی دانشگاه بوشهر است. از آثار تالیفی اوست: ادبیات عامیانه‌ی استان بوشهر، ضرب‌المثل‌های استان بوشهر، تأثیر قرآن و حدیث در ادب فارسی.

لحن، صدا و سرعت گفتار) و سه منبع دیگر در مجرای دیداری (حالت چهره، وضع اندام، حرکات بیانگر).

در توضیح سه منبع دیداری برای شنیدن سخنان گوینده، نمونه‌ی متن کتاب را برایتان می‌آوریم:

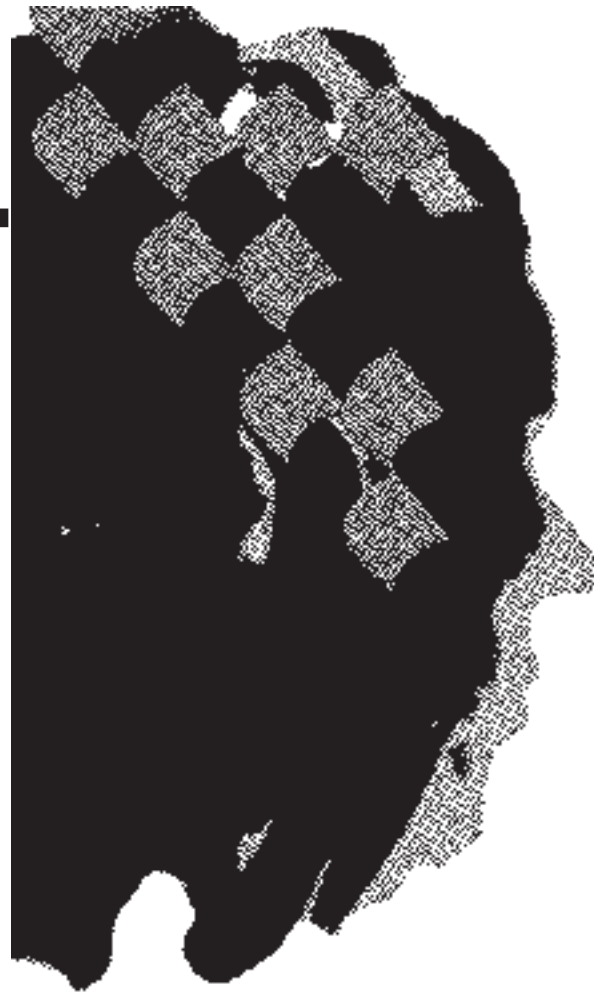
حالت چهره

دانشمندان علوم رفتاری، عموماً بر این موضوع توافق دارند که چهره، مهم‌ترین منبع اطلاعات در زمینه‌ی هیجان‌هاست و برای درک احساس گوینده، باید حالت‌های متغیر چهره‌ی او را، به شکلی که تهدید کننده نباشد، مورد مشاهده قرار داد.

بیش از یک صد سال قبل، چارلز داروین، طبیعی دانی که «نظریه‌ی تکامل» را مطرح کرده است، کتابی با عنوان «تظاهر هیجان‌ها در انسان و حیوانات» نوشت. یکی از فرضیه‌های اساسی داروین، در این مورد که افراد می‌توانند هیجان‌های دیگران را از طریق حالت چهره کشف کنند، اخیراً در تحقیقات به اثبات رسیده است.

چهره نه تنها می‌تواند هیجان‌های خاصی را افشا سازد، بلکه می‌تواند آن چه را که برای فرد دیگر واقعاً مهم است، انتقال دهد. گاهی اوقات، صورت فرد، شور و هیجانی طبیعی و زنده دارد. ممکن است این حالت در اواسط گفت و گویی نسبتاً بی اهمیت روی دهد. وقتی چنین اتفاقی می‌افتد، شنونده می‌تواند به بخشی از گفت و گو که به نظر می‌رسد علت آن واکنش باشد، دقیقاً توجه کند و در نتیجه، صحبت را به سمت موضوعاتی برگرداند که برای فرد دیگر از اولویت هیجانی برخوردارند. بدون شک، می‌توانید لحظاتی از گفت و گوهای پیش پا افتاده‌ای را به یاد آورید که در آن، صورت دوست شما به شکلی ناگهانی خندان شده است و موضوع مورد نظرش را با شور و شوق توصیف کرده است.

چشم‌ها و پوست اطراف آن، گویاترین نشانه هستند. چشم‌ها در خوشی برق می‌زنند، در غمگینی قرمز اشک آلود می‌شوند و در



تفاوت‌های موجود در کیفیت‌های صوتی در می‌یابد و آن را از دیگر معانی ممکن متمایز می‌کند. به طور مثال، عبارت «عجب تعطیلی آخر هفته‌ای داشتیم!» می‌تواند بر اساس تَن صدای گوینده، حداقل دو معنای متفاوت داشته باشد. ممکن است این عبارت مبهم، به این معنا باشد که این تعطیلی، جالب‌ترین تعطیلی ممکن بود. لیکن، با کیفیت‌های صوتی متفاوت، شنونده می‌تواند فرض کند که تعطیلی بسیار ناراحت‌کننده‌ای بوده است. اگر صدای شخصی، در هنگام بیان این جمله که «من کارم را ول کردم»، لرزان باشد، می‌تواند نشانه‌ی غمگینی، خشم و یا ترس او از ترک کار باشد. اما اگر صدای او شاد و با نشاط باشد، نشانه‌ی آن است که در اصل، از ترک کار خود خوش حال است.

احساساتی مانند خشم، شادمانی و خوش حالی، غالباً با افزایش سرعت گفتار، بلند بودن صدا، و زیر و بم بیشتر آن همراه است. اما کندی بیش از حد کلام و بلندی و زیر و بم کم آن، غالباً مشخصه‌ی احساساتی مثل خستگی و افسردگی است. طبق نظر **دکتر لن اسپری** خصوصیات صداهای جدول زیر (که به طور فنی، فَرَا زبان نامیده می‌شود)، احتمالاً معانی توصیف شده در ستون سمت چپ را منتقل می‌کنند.

فَرَا زبان	احساس یا معنای احتمالی
صدای یکنواخت	خستگی
سرعت کم، زیر و بم کم	افسردگی
صدای بلند، ارتفاع تأکیدی صدا	شادمانی
تَن صعودی	تعجب
گفتار تند	دفاع
کلام خصمانه، تَن بالا	خشم
زیر و بم بالا، کلام طولانی	ناباوری

ویژگی‌های صوتی و احساسات احتمالی همراه آن

برخی افراد، به شکلی استثنایی، در درک دیگران (از طریق گوش کردن ماهرانه به شیوه‌ی صحبت آنان) متخصص می‌شوند. **ارل استنلی گاردنر**، نویسنده‌ی مشهور داستان‌های جنایی و خالق «پری میسون»، از مهارت دوست وکیلش برای ردیابی اطلاعات مهمی صحبت کرده است که از طریق نشانه‌های آوایی - نشانه‌هایی که تقریباً توسط هر کس دیگری نادیده گرفته می‌شود - به دست آمده است. گاردنر در یکی از مقالات «مجله‌ی واگ» گفته است:

«در طول سال‌هایی که او با من زندگی می‌کرد، وقتی با هم به دادگاه می‌رفتیم، هیچ وقت به شاهد ایستاده در جایگاه شهود نگاه نمی‌کرد؛ او چشمانش را به ورقه‌ی کاغذ می‌دوخت و گاهی اوقات، آن چه را شاهد می‌گفت، تند نویسی می‌کرد. گاهی اوقات هم، فقط کاغذ را خط خطی می‌کرد، اما همیشه به صدای شاهد گوش می‌داد و در بخشی از بازپرسی، با آرنج خود ضربه‌ای به من می‌زد که بدون استثنا این معنا را منتقل می‌کرد که شاهد، یا در آن لحظه از شهادتش دروغ می‌گفت و یا سعی داشت چیزی را پنهان کند. گوش‌های بی‌تجربه‌ی من، هرگز قادر به شناسایی این تغییرات پیچیده در صدا و آهنگ گفتار نبودند، اما او با قدرت شگفت‌انگیزی می‌توانست آن‌ها را شناسایی کند.»

عصبانیت، خشمگینانه و خیره‌می‌شوند. چشم‌ها، اطلاعات بسیار مهمی را در زمینه‌ی روابط ما با اشخاص دیگر انتقال می‌دهند. آن‌ها عشق و اعتماد به یک شخص و دور بودن، صمیمی نبودن و یا قطع رابطه با دیگری را منتقل می‌کنند. در بسیاری از فرهنگ‌ها، تماس چشمی صمیمانه و گرم، خالص‌ترین شکل رابطه‌ی متقابل، یعنی بالاترین سطح اتحاد روانی است. شاید به همین دلیل باشد که ویکتور هوگو، رمان‌نویس فرانسوی، نصیحت می‌کرد: «وقتی زنی با شما صحبت می‌کند، به آن چه با چشم‌هایش می‌گوید، گوش فرادهید.»

همراه با افزایش سن فرد، ثابت‌ترین حالت هیجانی او، به شکلی پایدار در صورتش حک می‌شود. برخی از چهره‌های مسن‌تر، شاد و صمیمی و نشان‌دهنده‌ی عمری پرنشاط‌اند و برخی چهره‌های دیگر بیانگر ناخشنودی‌های مزمن؛ گویی هرگز چیزی در جهان، مناسب آنان نبوده است (شاید هم چنین باشد).

نشانه‌های صوتی:

بخشی از «مجله‌ی جاوولمن» به گفت و گوی یکی از اعضای «انجمن دوستان» با اسقف اعظم اشاره می‌کند که به یک مفسر در مورد نمازگزارانی که کلمات انگلیسی او را نمی‌فهمید گفت: «دوست دارم جایی را لمس کنم که کلمات از آن بیرون می‌آیند». آن چه شنونده‌ی کارآمد می‌شنود، بسیار بیشتر از صرف کلماتی است که گوینده ادا می‌کند. زیرا او به زیر و بم، آهنگ، طنین و دیگر تفاوت‌های صوتی پیچیده‌ای که معنا را انتقال می‌دهند نیز گوش می‌کند. صدا، یکی از بهترین راه‌های درک افراد دیگر را فراهم می‌سازد. به این دلیل، وقتی که بیماری وارد اتاق مشاوره‌ی **رولو می** روان‌درمانگر می‌شود، مشاور غالباً از خود می‌پرسد:

«وقتی من از گوش کردن به کلمات دست می‌کشم و فقط به تَن صدا گوش می‌دهم، صدا چه می‌گوید؟»
تقریباً هر کس، به شکلی ابتدایی، منظور ما را با توجه به



شهید یوسف قویی (۱۳۳۴)

دبیر. مؤسس. خراسان جنوبی
از دبیران فعال در رشته دینی عربی و از مؤسسان نهضت سوادآموزی شهرستان فردوس بود. در مدیریت توانا و ویژگی‌های اخلاقی او شایان توجه بود. با اخلاص، با تقوا، انیس قرآن، خیرخواه، مردم‌دوست، متواضع و در دوستی با دانش‌آموزان و همکاران بسیار صمیمی بود. یوسف قویی در تاریخ ۶۵/۱۰/۲۳ در شلمچه به درجه‌ی رفیع شهادت نایل آمد.

مستوفی کویبر

محمد کاظم دهقانی

شهری گرد گرفته و بی فروغ از رنج و ظلمتی که بر آن آوار شده و ویرانه‌هایی که دست اهریمنی جنگ باقی گذاشته است؛ گنبدها و مناره‌های فرو ریخته و شکسته از گلوله‌های توپ و خمپاره، و عقب‌ماندگی اسف‌باری که پیش پای مردم ستم‌دیده‌اش گسترده شده...

غروب به هتل می‌رسیم؛ هتلی بزرگ و مجهز که وصله‌ی ناچسبی بر دامن شهر است؛ همراه با چند عمارت تمام و ناتمام دیگر! اتفاقی در طبقه‌ی ششم هتل به ما می‌دهند که وقتی پرده‌هایش را می‌افکنی، برای خودش جایی غیر از هرات است؛ مثل اروپا. با تزیینات عمومی هتل چند ستاره و تلویزیونی ماهواره‌ای با شخصت کانال؛ بیشتر هندی و آمریکایی!

به افق هرات، ساعتان را یک ساعت به جلو می‌کشیم و ناهارمان را در ساعت ۴:۳۰ به اتفاق دوستان با اشتیهای تمام صرف می‌کنیم. سپس کمی می‌آساییم تا شب به مناسبت عید غدیر، در مراسم منقبت‌خوانی که برنامه‌ای اصیل و قدیمی است و به زعم آنان در حال افول- شرکت کنیم. و چنین می‌شود. در مسجد و تکیه‌ای که به دست اهل تشیع بنا شده و با حضور ده‌ها شاعر و مداح، مراسم باشکوهی از شعر خوانی نغز و بی تکلف و پرهیبت برپا می‌شود که جام وجودمان را از حظ و لذت معنوی سرشار می‌کند و این حسرت را می‌آفریند که چرا شهر ما از وجود چنین مجالس ارزشمندی تهی است و گاهی کسان کم‌مقداری، نغمه‌های بی‌محتوا و ناسز او را شان را به ساحل مقدس ائمه‌ی هدی (ع) نثار می‌کنند! آن شب فضای هرات به نغمات آسمانی و قصاید بلند و زیبایی این مردان بخرد و اهل ذوق منور شد. و ما مسحور آن حال و هوای معنوی، برای ساعتی شادمان و مشغوف بودیم. حالا که پس از سفر، اشعاری از شعرای هرات را می‌خوانم، چه حسرتی برابم باقی مانده که در آن شب پرخاطر، پیر سخن سرا و فرهیخته‌ی ادب معاصر هرات- فدایی بزرگ- را دیدم و نشناخته‌ام! او بدرد گفتم، بی آن که آفرینی گویم و سخنی دل‌پذیر از او طلب کنم، که خود گفته است:

من آن چکامه سرا عنذلیپ خوش سخنم
که صحن گلشن قدس است صحنه‌ی قفسم
اگر چه طالع منحوس و چرخ شعبده‌باز
نموده خوار به چشم زمانه هم‌چو خم
مرا که مخزن دل پر زلوع و لوء و گهر است
به وضع ساده مبین و لباس مندرسم
اسیر عشقم و از قید و بند دهر آزاد
نه در طریقه‌ی دلدادگان بوالهوسم
چنان زخویش تهی گشته‌ام، ز جانان پر
که خویش هیچ ندانم که من کی‌ام؟ چه کسم؟

روزهای مادر هرات به دیدوبازدید از مدارس پرانگیزه و پرتلاش امام جواد (ع) سپری شد که اگر چه از حیث اسباب و اثاث آموزشی محروم می‌نمود، اما از جهت تلاش عمومی و نتیجه‌ی کار، آباد و آبرومند بود. چرا که بزرگانی از صنف ادب و معرفت و کسب و تجارت را به پشتیبانی گرفته بودند که همه‌ی تاب و توان و مال و منال خود را مخلصانه در این خیریه تعبیه کرده و پرداختن به حال یتیمان و فقیران را بر راحت و رفاه خود مقدم داشته بودند. آنان که اگر اراده‌ی کردند، می‌توانستند در جایی دیگر غیاز هرات هم بساط خرمی و نشاط برای خود و اهل و عیال فراهم آورند. اما در این جا مانده و به افروختن شمع محفل محتاجان پرداخته بودند و در راه اعتلا و سر بلندی هایشان کمر همت بسته بودند.

* محمد کاظم دهقانی، دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی و نیز مدیریت آموزشی در آموزش و پرورش یزد است و در سال‌های اخیر ریاست سازمان دانش‌آموزی یزد را به عهده داشت. او اکنون بازنشسته است. مطلب حاضر، از وبلاگ او، به نام مشق کویبر و به نشانی زیر می‌باشد: mashghekawir.blogfa.com گرفته شده است. دیگر همکاران نیز می‌توانند نشانی وبلاگ‌های خود را برای مجله بفرستند تا در صورت امکان معرفی شود.

سفری برای افغانستان

بافراهم آمدن اسباب‌آشنایی با مجتمع آموزشی "امام جواد (ع)" در افغانستان، راه سفر ما به شهر هرات هموار شد. هرات شهری فرهنگی و تاریخی است که پیش از این به درستی نمی‌شناختیم. برگی افتاده از تاریخ ملک قوم آریا و عضوی از پیکر وطن پارسی گوی که یکصد و پنجاه سال پیش، از خراسان قدیم جدا افتاد و این چنین تنها ماند! اگر چه بر اعتبار بزرگانی در بستر تاریخ تکیه زده است که روزگاری در خاکش، زیسته و اکنون در آن آرمیده‌اند و به شهر عزت و احترام می‌دهند: از حنظله‌ی بادغیسی که در شمار نخستین شاعران فارسی سراسر تا خواجه عبدالله انصاری، سنایی غزنوی، ناصر خسرو قبادیانی، عبدالرحمن جامی و ده‌ها چهره‌ی دیگر از حریم دانش، هنر، عرفان و ادب! و حالا ما به سمت هرات ره می‌پویم. حال شگفتی با آمیزه‌ی بیم و امید و عشق و هراس داریم. به یاد می‌آورم که روزی رهی معیری نیز با نغمه‌ای از همین وادی گذشته است که:

بخت نافر جام اگر با عاشقان یاری کند
یار عاشق سوز ما ترک دل‌آزاری کند
از دیار خواجه‌ی شیراز می‌آید رهی
تا ثنای خواجه عبدالله انصاری کند
می‌رسد با دیده‌ی گوهر فشان هم‌چون سحاب
تا بر این خاک عبیر آگین گهر باری کند

بیشتر از دو ساعت نمی‌انجامد که صحراها و کومه‌های گلی را پشت‌سر می‌گذاریم و خودت را در حوالی شهر می‌یابی.... هرات؟ همان شهری که در شعر و ادب و تاریخ به نظاره‌ی بستان‌ها و باغات آبادش نشست‌های و حالا البته شهرتی و نشانی از آن نمی‌بینی!



مجید اقدسی
(۱۳۳۹)

دبیر زیست‌شناسی مؤلف،
مازندران

در آموزش و پرورش مازندران شاغل است. در مدارس، مراکز تربیت معلم و آموزش عالی ضمن خدمت فرهنگیان و دانشگاه آزاد تدریس می‌کند. مدیریت دبیرخانه‌ی زیست‌شناسی کشور را نیز به عهده دارد. مقالاتی از وی در مجلات علمی منتشر شده و چند کتاب نیز در رشته‌ی خود تألیف کرده است.

کانال خود را مثل تصاویری دوار، جلوی چشمان کریمانه به رژه می برد که مگر در پیچه ای به روی طبع شرقی و محبوب تماشاگران بگشاید

القصة، صبح آخر سفر، خورشید از افق هرات سر می زند. رفتن به بازار و خریدی مختصر، چندقواره پارچه ی بافت کشمیر در میان انبوه اجناس چینی که امروزه همه جای زمین را انباشته است. و بالاخره زمان تلخ بازگشت فرا می رسد. ظهر روزی بارانی، ساک هایمان را که اندکی سنگین تر شده است، به عقب ماشین می بندند و پس از بدرود و بدرقه ی دوستان، به اتفاق سربازی مسلح سوار می شویم و به سمت مرز به راه می افتیم. باران تند و پرشتاب می بارد و ما آرام به سمت غرب طی طریق می کنیم. باران به برف تبدیل می شود و یک نفس به بارش ادامه می دهد و زمین و آسمان را سفید می کند. جاده پررفت و آمد است و به برف امان نشستن نمی دهد. اتومبیل تا نزدیک های مرز تایباد سینه ی برف را می شکافد و به پیش می تازد. عصر هنگام، خاک کشور افغان ها و آن دوستان همراه افغانی را ترک می کنیم. و با اتومبیلی دیگر به سمت مشهد ره می سپریم. در حالی که تا مشهد مقدس و تا آستانه ی حرم حضرت امام رضا (ع)، برف و باران رحمت الهی همراه مهربان ماست و در هر قدم، رقص کتان به بدرقه و استقبال توأمان می آیند.

بالنسبه سرد بودناز ماشین پیاده شدیم و قدم زنان به تماشا پرداختیم. بازار این بخش از کافه های کوچک و نه چندان جذاب و دهکی نخودفروشی شروع می شد (تشتی از نخود درشت پخته که بخار گرمی از آن متصاعد می شد، سبب شد که یکی از دوستان، خاطره ی سریال طنز برره را یادآوری کند). کمی دورتر به پاساژی رسیدیم که به قول خودشان **سیتی ستر** بود و مقداری آبرومندتر می نمود؛ آن قدر که بتوانی صفی از گدایان سمج هرات را به هر تدبیر بشکافی و نظری به آن بیفکنی و بگویی: این همان پاساژ کویتی های سی سال پیش یزد است.

باز هم بگذریم. روزهای سفر کوتاه است؛ خاصه در زمستانی سرد و بارانی که حوصله ی مسافران تنگ می شود و علی الخصوص در هرات غم زده که روشنی شب ندارد و بازار و دکان از غروب بسته می شود و مردم به خانه هایشان پناه می برند تا مبادا گرد شری به دامنشان بپوشند. رگشاه و سه چرخه هایی که مسافر بر و بارکش ارزان مردم شهرند هم به سرعت از چشم انداز خیابان ها و کوچه ها دور می شوند و تا صبح فردا به استراحت می روند.

و ما می مانیم که میهمانیم و میزبانان مهربان صمیمی ما که تا نیمه های شب را باهم به اجلاس و مباحثه و تصمیم و تقسیم امور می گذرانیم و تاریکی شب را به سپیدی سحر حواله می دهیم و البته تلویزیون پرطاقة اتاق که تندتند و پر نفس همه ی شخصت

روزگار آموزگارم بود

سعیده اصلاحی*

نور، لابه لای صخره ها مشغول سایه بازی بود. ناگهان سرش به سنگ خورد و برگشت. سنگ دل تنگ، زمزمه کرد: کاش تیرگی و سختی ام تو را فراری نمی داد. کاش شیشه ای بودم در آغوش پنجره ای تا بوسه بارانم کنی.

نور شنید و ایستاد، باد را صدا زد تا سنگ را به سمت رودخانه براند. باد، زیر پای سنگ را خالی کرد و او درون رودخانه ی خروشان افتاد. نالید. چرخید. غلتید.

رودخانه، او را روزها و روزها روی سنگ ریزه هایش غلتاند و به دیواره های برنده اش کوبید، تا این که یک روز تنگ غروب، بی طاقت و نحیف، در گوشه ای کم عمق رهاش کرد. صبح، سنگ دل تنگ، چشم وا کرد و به دنبال خودش گشت:

"یا بنی اقم الصلاة و امر بالمعروف و انه عن المنکر..."

و اقص فی مشیک و اغضض من صوتک...

و ان الله هو العلی الکبیر...

ای فرزند عزیزم، نماز را به پادار، امر به معروف و نهی از منکر کن، در رفتارت میانه روی اختیار کن و سخن آرام بگو نه با فریاد بلند. همانا خداوند بلند مرتبه و بزرگوار است [لقمان، ۱۶/۳۰].

* معلم منطقه ی ۱۵ تهران



ترم اول تمام شده بود. من هم نمره‌ها را وارد لیست کرده بودم. بیشتر از حد انتظار هم به بچه‌ها نمره داده بودم؛ غافل از اخلاق و منش مدیر. یک روز اول صبح که به راهروی مدرسه قدم گذاشتم، همین که می‌خواستم از جلوی دفتر مدیر عبور کنم، ناگهان مرا صدا زد. دستم را گرفت و گفت: بنشین. من نشستم و منتظر مؤاخذه شدم. گفت، می‌دانی بچه‌هایی که این جا درس می‌خوانند، پدرانشان چه کاره هستند؟ با اندکی تأمل گفتم: کم و بیش. گفت: پس نمی‌دانی؟! سؤال کردم، مگر چه شده؟ اتفاقی افتاده؟ گفت: «خانم، بعضی از این بچه‌ها به نمراتشان اعتراض کرده‌اند. با توجه به این که والدین آن‌ها اشخاص محترمی هستند، شما باید نمره‌های آن‌ها را اضافه کنی».

می‌خواستم جوابش را بدهم که اجازه نداد و افزود، اگر شما اضافه کنی، من هم جبران خواهم کرد. حرفی برای گفتن نداشتم. فقط گفتم، هر چه شما بخواهید. سپس وارد دفتر معلمان شدم. چادرم را آویزان کردم و رفتم داخل کلاس.

بعد از یک ربع ساعت، صدای در کلاس آمد. معاون بود. گفت، خانم مدیر گفتند ما خودمان نمرات دانش‌آموزان را اضافه می‌کنیم. شما فقط امضا کنید. گفتم کدام‌ها را؟ گفت دور آن‌ها را با مداد خط کشیده‌ایم. گفتم ایرادی ندارد. با خودم گفتم، شاید یک نمره و در نهایت یک ونیم نمره اضافه می‌کند. حالا که ریش و فیچی در دست آنان است و حرفشان برش دارد، من هم دنبال در دسر نیستم. دو روز بعد باز هم در کلاس زده شد. دفتردار مدرسه بود. گفت بفرمایید. این لیست نمره‌هاست. اضافه کرده‌ایم. شما فقط امضا کنید. گفتم اشکالی ندارد. من بررسی کنم، می‌دهم بچه‌ها برایتان بیاورند.

چشم‌تان روز بد نبیند. همین که لیست را با لیست خودم مقایسه کردم، دیدم هر آن چه را که نباید می‌دیدم و از این که ناظری واقعی بر کارهای مدرسه نداشتیم، بر خود

پیچیدم. به دانش‌آموزی که ۱۴ گرفته بود، نمره‌ی ۱۹ داده بودند و همین طور بیست‌ها ردیف شده بود. چشمانم سیاهی رفت. بی آن که جایی را ببینم، دستم را روی میز گذاشتم. پشت به

دانش‌آموزان و رویه تخته، حسابی گریستم. نمی‌توانستم خودم را کنترل کنم. دستمال را از کیفم در آوردم و صورتم را پاک کردم. بچه‌ها گفتند، خانم چی شد؟! چرا از چشم‌هایتان اشک می‌ریزد؟ گفتم چیزی نیست. انگار جسمی وارد چشمم شده است. الان درست می‌شود.

آن لحظه نمی‌توانستم حرف بزنم. بچه‌ها هم سر و صدایشان بالا گرفته بود. بغض خفهام می‌کرد. نمی‌توانستم خودم را کنترل کنم. شانس آوردم که زنگ خورد. طاق‌ت نشستن در دفتر را نداشتم. از کلاس مستقیم رفتم صورتم را بشویم، اما اشک امان نمی‌داد. یک ربع ساعت را فقط در دست‌شوویی گریه کردم تا این که زنگ خورد و به کلاس بعدی رفتم. بچه‌ها پرسیدند خانم، چرا چشم‌تان قرمز شده است؟ با صدای گرفته و غمی نهان گفتم: «داخل چشمم چیزی رفته بود».

حال بحث و گفت‌وگو نداشتم، درس را شروع کردم. اما دیگر اراده‌ی درس دادن هم نداشتم. احساس بی‌هودگی می‌کردم. از این که می‌دیدم حق بچه‌هایی که کوشیده‌اند و نمره‌ی بیست گرفته‌اند، با دانش‌آموزی که به خاطر والدینش نمره آورده، ضایع شده است، زجر می‌کشیدم. آن روز به سختی خود را به خانه رساندم. تا هفته‌ها فکر، رفتارم و حرکاتم عوض شده بود؛ ناهمگون و پریشان، انگار عزیزی را از دست داده باشم.

تا این که روزی نامه‌ای به رییس اداره نوشتم. ابتدا دلم نیامد، اما پس از چند ماه، نامه را به ایشان دادم. متأسف شد که چرا دیر گزارش داده‌ام. و البته نیرو به مدرسه اعزام کردند؛ هر چند از معلمان هیچ نظری نخواستند و صد البته اگر هم می‌خواستند، کسی جرئت حرف زدن نداشت.

آخر سال هم مدیر از نمره‌ی ارزش‌یابی من کم کرد. البته به خواست خداوند، برای سال بعد، تعداد دانش‌آموزان مدرسه بسیار کم شد و من نیز از آن جا به مدرسه‌ی دیگر منتقل شدم.

این یکی از دردناک‌ترین خاطرات دوران معلمی‌ام بود. امیدوارم روزی بیایند که در درس فقط به کیفیت



بیندیشیم، نه به کمیت.

*دبیر دوره‌ی راهنمایی منطقه‌ی ۹ تهران

برای يك لقمه نان!

فاطمه موسوی*



علامه فضل الله، از علمای لبنان و کسی بود که او را پدر معنوی حزب الله می گفتند. این عالم بزرگ در سال ۱۳۸۸ در گذشت. علامه فضل الله از علمای توانمند و صاحب نظر در مسائل فقهی بود و نظراتش معمولاً مورد بحث و مناقشه نیز واقع می شد. کتاب حاضر با وجود اختصار، شامل مطالب مهمی پیرامون مسائل زنان در قلمرو فقه، حقوق و اخلاق است. پاره‌ای از عناوین آن عبارت است از: حدود ریاست مرد، مشکلات زن غربی، اسلام و آزادی زن، امام خمینی و تعمیق حرکت زنان، شهادت زن، زن و آزادی، نشاط گفتمان اسلامی در برابر فعالیت زن، ازدواج موقت، دلیل حجاب و رهاوردهای تازه.

درس‌هایی از زندگانی زنان نام‌دار

[مجموعه‌ی ۳ جلدی]

مؤلف: دکتر احمد بهشتی

ناشر: شرکت چاپ و نشر

بین الملل، ۲۷۵ ص، چاپ دوم،

۱۳۸۷ [۸۸۹۲۱۹۸۰-۰۲۱].

از حجت الاسلام دکتر احمد بهشتی، استاد حوزه و دانشگاه، تاکنون کتاب‌های متعددی در حوزه‌های مختلف نشر یافته است. ویژگی آثار ایشان حسن سلیقه در

اوصاف استثنایی رزمندگی را می شنود. چنان شیفته‌ی او می گردد که تصمیم می گیرد او را پیدا کند و از خاطراتش بپرسد. جست‌وجو می کند و سرانجام سه سال بعد سید ابوالفضل کاظمی را در مسجد توفیق، در شهرری، پیدا می کند و پس از آشنایی با وی قرار می گذارد خاطراتش را بشنود، ضبط کند، پیاده کند و منتشر سازد. این کار در سال ۱۳۸۸ به انجام می رسد. ویژگی اثر را می توان در این جملات خانم صبوری دید: «راوی من با لهجی صمیمی و شیرین و با ادبیات پهلوانی سخن می گفت. لحنی آزاد، رها و بی پروا و به دور از تکلف‌های ادبی زمان داشت، چنان که در پایان مصاحبه، خود را در برابر انبوهی از اصطلاحات و واژه‌های خاص دیدم...» کتاب با ۳۴ عکس همراه است.

زن از نگاهی دیگر

مؤلف: سید محمدحسین

فضل الله

مترجم: مجید مرادی

ناشر: شرکت چاپ و نشر

بین الملل، ۱۲۰ ص، چاپ دوم،

۱۳۸۵ [۸۸۹۰۳۸۴۳-۰۲۱].

سید محمدحسین فضل الله معروف به

شازده‌ی حمام

خاطرات دکتر محمدحسین

پاپلی یزدی

ناشر: نشر پاپلی، مشهد، چاپ

هشتم، ۱۳۸۷

متن گفت‌وگوی مجله‌ی رشد معلم با دکتر پاپلی یزدی را در شماره‌ی ۳ خواندید. در آن گفت‌وگو، درباره‌ی این کتاب نیز صحبت شده بود. واقع این است که شازده‌ی حمام، خاطراتی متفاوت با بسیاری از خاطرات مألوف است که تاکنون نوشته شده است و این به جهت ابعاد مختلف تربیتی، اجتماعی، مردم‌شناسی، اقتصادی و بسیاری دیگر است که تاکنون کسی به آن نپرداخته است؛ ضمن آن که به لحاظ سادگی نگارش، روایت صادقانه و اوج و فرودهای وقایع نیز اثری ممتاز است.

کوچه‌ی نقاش‌ها

خاطرات شفاهی سید ابوالفضل

کاظمی

گفت‌وگو و تدوین: راحله

صبوری

ناشر: سوره‌ی مهر، چاپ دوم،

۱۳۸۹ [۵۵۵۶-۶۶۴۶۵۸۴۸-۰۲۱].

تدوین کننده‌ی اثر (خانم راحله

صبوری) شبی در یک جمع خانوادگی،



محمد رستمی
بیجار

(۱۳۲۷)

آموزگار، شاعر و نویسنده.
خراسان شمالی

به مدت ۲۰ سال در کلاس اول ابتدایی تدریس کرده است. وی در سال ۸۰ با ۲۱ سال سابقه بازنشسته شد، ولی در مدارس غیردولتی، هم چنان فعال است. رستمی، چند تالیف دارد: شعر نونهال، آموزش الفبا به شعر، و آوای شکوفه‌ها.



انتخاب موضوع و نگارش ساده و روان است که مجموعه‌ی زنان نام‌دار نیز از این دو ویژگی برخوردار است. در مجموع ۱۵۰ زن از زنان مشهور قبل و بعد از اسلام، و تا امروز، در این سه جلد معرفی شده‌اند که پاره‌ای از آنان چهره‌های دینی و پاره‌ای نیز چهره‌های غیر دینی ولی مبارز و فداکار و خدمتگزار هستند. اسامی تعدادی از این چهره‌ها در جلد اول عبارت است از: آمنه، مادر پیامبر اسلام (ص)، زینب (س)، بانو امین اصفهانی، جمیله بوپاشا الجزایری، فاطمه مایل آنجلو ایتالیایی، آشیما (دختری هندو که در تهران مسلمان شد) هند همسر یزید بن معاویه، جمیله (دختر عبدالله بن ابی) که همسر حنظله‌ی غسیل الملائکه شد و...

خلاصه‌ی زندگانی فاطمه‌ی

(زهراس)

مؤلف: سید جعفر شهیدی

تلخیص: محمدرضا جوادی

ناشر: دفتر نشر فرهنگ

اسلامی، چاپ دوازدهم،

۱۳۸۵ [۳۳۱۱۴۲۸۸-۰۲۱].

شادروان دکتر سید جعفر شهیدی، دانشمند کم‌نظیر دوران ما که به پایان رسیدن لغت‌نامه‌ی عظیم دهخدا، موهون همت او بود، اهتمام ویژه‌ای به نوشتن تاریخ صدر اسلام به گونه‌ای تحلیلی و عقلی، و نیز نوشتن زندگی‌نامه‌ی ائمه‌ی معصومین داشت. در مورد اخیر، وی چهار کتاب نوشت: زندگانی حضرت فاطمه‌زهراس (س)،

علی از زبان علی (ع)، قیام حسین (ع) و زندگانی علی بن الحسین. ناشر این مجموعه، برای تسهیل مطالعه‌ی این آثار، به‌ویژه برای نسل جوان و کسانی که فرصت یا حوصله‌ی مطالعه‌ی این کتاب‌ها را ندارند، تلخیص آن‌ها را نیز به قلم محمدرضا جوادی، در قطع پالتویی و هر یک در کمتر از صد صفحه منتشر کرده است. این مجموعه علاوه بر حسن تلخیص، کتاب‌های مناسبی نیز برای جایزه دادن به دانش‌آموزان شما در مدرسه است.

۲۲۲ نکته برای پدران

و مادران

مرتضی مجدفر، ابراهیم

اصلانی، لیلیا سلیقه‌دار

ناشر: نشر امروز، قطع خشتی،

۱۰۸ ص، ۱۳۸۹ [۵۲۱۷۴۵۲۱۷-۰۲۱].

همان‌طور که از نام کتاب پیداست، در این کتاب نکته‌هایی گردآوری شده است که می‌تواند در یادگیری اثربخش، آموزش و آزمون‌های فرزندان، برای پدران و مادران مفید باشد. ۲۲۲ نکته‌ی کتاب در دوازده فصل تدوین شده است. عنوان چند فصل را می‌آوریم: راهنمای فرزندان خود باشید، از ساعت ۲۵ خوب استفاده کنید، شاخ غول را بشکنید، خوردوخوراک هم مهم است، این یک برگی‌ای اعلام نتایج است نه همه چیز عالم، ممکن است این چیزها را اصلاً جدی نگیرید. و.....

ایران امروز در آینده‌ی

مباحث توسعه

دکتر حسین عظیمی

ناشر: دفتر نشر فرهنگ

اسلامی، ۱۶۸ ص، چاپ سوم،

۱۳۸۳ [۳۹۲۰۳۰۷-۰۲۱].

موضوع توسعه در سال‌های اخیر بسیار مورد گفت‌وگو و بحث و جدل واقع شده است. اما از آن‌جا که توسعه موضوعی دارای ابعاد مختلف علمی، اقتصادی، جغرافیایی، انسانی، فرهنگی، سیاسی و راهبردی است، ورود به آن، نیازمند داشتن حداقلی از دانش و اطلاعات مناسب است. شادروان دکتر حسین عظیمی که از اقتصاددانان برجسته‌ی کشور بود و در امر توسعه، برای آموزش و پرورش نیز سهم مهمی قائل بود، در این کتاب کوشیده است، به زبانی نسبتاً ساده، مفهوم و ابعاد این موضوع را برای خواننده روشن سازد. به نظر می‌رسد این کتاب می‌تواند برای دبیران درس اقتصاد مفید باشد.



احمد صافی
(۱۳۱۶)

معلم استادمؤلف پژوهشگر تهران استاد احمد صافی در گلیپ‌گان خانواده‌ای روحانی به دنیا آمد. در دانش‌سرای مقدماتی همان‌شهر تحصیل کرد و سپس سال‌ها در روستاهای ازنا و گلیپ‌گان، و پس‌از دریافت مدرک کارشناسی از دانش‌سرای عالی، در خرم‌آباد و بروجرد تدریس کرد. وی در اواسط دهه‌ی چهل، کارشناسی ارشد خود را در رشته‌ی راهنمایی و مشاوره اخذ کرد و برای تدریس در دانشگاه تربیت معلم به تهران دعوت شد. او هم‌زمان در ستاد وزارت آموزش و پرورش به خدمت ادامه داد. استاد صافی پس از انقلاب چندی دبیر کل شورای عالی آموزش و پرورش بود و سپس معاون وزارت آموزش و پرورش، در زمان وزارت آقای سید کاظم اکرمی، شد. استاد از آغاز معلمی تا امروز یکسره به کار و فعالیت در تحقیق، تدریس، تالیف و پژوهش اشتغال داشته و اکنون مشاور دبیر کل شورای عالی است. ایشان ده‌ها جلد کتاب نیز تالیف کرده است که اکثر آن‌ها در مراکز آموزشی تدریس شده است.

فردا، زودتر از همیشه

سید رضا تولایی زاده *

پریدا! سرفه‌هایی که امانش را بریده بود. دستش را روی پیشانی‌اش گذاشت و متوجه شد تب دارد. به سرعت از جایش بلند شد. لباسش را پوشید و او را به درمانگاه نزدیک خانه برد!

درمانگاه شلوغ بود و تقریباً تمام صندلی‌های سالن انتظار را بیماران و همراهانشان پر کرده بودند. برای همین، دقیقه‌هایی طول کشید تا جایی برای نشستن پیدا کند و منتظر شود.

سرانجام بعد از معاینه و خرید دارو، به خانه برگشت. خیلی خسته شده بود. تصمیم گرفت چند روزی مرخصی بگیرد و در خانه بماند. حتی فکر کرد استعفا دهد و مثل خواهرش خانه‌دار شود! اما همان شب صاحب‌خانه راجع به اجاره‌ی سال بعد، با شوهرش صحبت کرد؛ اتفاقی که هر سال تکرار می‌شد.

فردا، زودتر از همیشه، در حالی که دخترش را در پتویی پیچیده بود، در ایستگاه سرویس اداره حاضر شد!

* آموزگار منطقه‌ی ۳ تهران

هوا ابری بود و ابرهای سیاه چنان به هم فشرده بودند که از بارندگی شدیدی خبر می‌دادند. عجله داشت، ولی به خاطر دخترش با احتیاط راه می‌رفت و چادرش را روی او کشیده بود تا از سوز و سرما در امان باشد.

به آن طرف خیابان که رسید، نفس راحتی کشید و به سمت ایستگاه سرویس اداره رفت. اما هنوز به آنجا نرسیده بود که باران تندی شروع و در چند ثانیه، آب در خیابان جاری شد. با نگرانی دخترش را باز کرد و دخترش را بغل کرد. ثریا کوچولو هم لبخندی زد و سرش را روی شانه‌ی مادرش گذاشت. او هم محو تماشای دخترش بود که ناگهان سرویس اداره با سرعت از کنارشان رد شد و مادر هرچه‌دا دزد، فایده‌ای نداشت.

بی‌اختیار اشکش جاری شد و احساس ناامیدی کرد. دلش می‌خواست به خانه برگردد، در کنار ثریا بنشیند و از پشت پنجره، باران را تماشا کند، ولی چاره‌ای نداشت. باید می‌رفت!

مدتی طول کشید تا ماشین گرفت و به محل کارش رفت. وقتی رسید، رئیس اداره که میزش نزدیک در ورودی بود، چند لحظه‌ای از بالای عینک نگاهش کرد. سری تکان داد و دوباره مشغول کار شد. طاهره خانم هم سرش را پایین انداخت. سلامی کرد و به سرعت از جلوی رد شد. دخترش را به مربی مهدکودک اداره سپرد و فوراً پشت میزش رفت!

بعد از ظهر، وقتی به خانه برگشت، حسابی خسته بود. برای همین بدون این که چیزی بخورد، همراه ثریا روی تخت دراز کشید و یواش یواش به خواب عمیقی فرو رفت. خوابی که به آن خیلی نیاز داشت. اما انگار مشکلات تمام شدن نبود، چون نزدیک غروب، با سرفه‌های شدید ثریا از خواب



راه ناتمام

شیدا سلوکی *

کردند. مریم موضوع را به من اطلاع داد. برای پی گیری نزد پدر و مادرش رفتم. قول دادم شرایطی فراهم شود که آنان از این بابت نگران نباشند. مثلاً در همان روستا، مسکنی مطمئن برای او اجاره کنیم و کادر مدرسه هم مراقبش باشند. خانواده اش به سختی پذیرفتند. این گونه مریم سال های اول و دوم متوسطه را با توفیقات عالی پشت سر گذاشت، من هم آن جا تدریس داشتم و تا حد توان مراقب او بودم. تا این که مریم به همراه دانش آموزان زبده، برای شرکت در آزمون دانش سرهای روستایی معرفی شد. و رتبه ی اول را کسب کرد. از خوش حالی در پوست خود نمی گنجید، زیرا شغل معلمی را عاشقانه دوست داشت.

در هر مرحله از تحصیل، تنش های خانوادگی او محسوس بود. موفقیت های بسیارش باعث می شد نیروهای اداری و آموزشی او را حمایت و خانواده اش را مجاب کنند. دانش سرا در یکی از شهرهای سیستان و بلوچستان قرار داشت. مریم برای ادامه ی تحصیل به آن جا رفت؛ تحصیلی که آینده ی شغلی او را تأمین می کرد و دائماً خدا را به خاطر این نعمت شکر می گفت که گوشه ای از زحمات پدر و مادر را جبران خواهد کرد.

در این زمان، من به مدت دو سال به اصفهان رفتم. دیگر هیچ خبری از مریم نداشتم تا این که پس از دو سال به زاهدان برگشتم. روزی در مسیر محل کار، مریم را دیدم؛ لحظه ای وصف ناشدنی بود. لبه ی بلوار، پای چرخ دستی اش نشست، به صورتش که نگاه کردم، برای چند لحظه نتوانستم سخن بگویم. دیگر از آن چهره ی شاداب خبری نبود. صورتی چروکیده، تنی تکیده و دلی غمگین و افسرده. این بود آن چه از مریم مانده بود.

وقتی احوالش را پرسیدم، گفت: خانم این جا خانه ی خواهرم هستم. او مرا نزد خود نگه می دارد. از ادامه ی تحصیل و شغلش پرسیدم. آهی کشید و گفت: دختر فلج را چه کسی قبول می کند؟ فلج ها باید بمیرند، زیرا به درد جامعه نمی خورند. و تعریف کرد: "تقریباً نزدیک دو سال درس خواندم. روزهای پایانی سال دوم، هیئتی از تهران به دیدار مرکز آمدند که با آمدنشان تمام آرزوهایم را به باد فنا دادند. آن ها گفتند: پذیرش این نیرو از ابتدا غلط بوده است و طبق بخش نامه ها، یکی از شرایط پذیرش نیروی معلم، داشتن سلامت جسمانی است و ایشان معلول اند."

حق هق گریه امانش نداد. مدتی گذشت تا متوجه شدم که صدای گریه ی بلند من و مریم، توجه رهگذران را به خود جلب کرده است. کمی که آرام تر شدیم، او از زیبایی های دوران دانش سرا، بودن در کنار بچه ها، اجرای نمایش در سالن همایش ها، سوژه های زیبای چرخ دستی در متن تئاترها و غیره برایم گفت. گفت و گفت و با حرف هایش اشک هایمان خنده هایی بلند شد و باز بر گونه نشست. خاطره ها چنان برای او دل چسب و به یاد ماندنی بودند که در آن موقع فراموش کرده بود از وقایعی می گوید که اکنون در زندگی اش هیچ نشانی از آن ها نیست و رویایی است شیرین، اما در فک و پردرغ.

به خودم که آمدم، چهار ساعت از کلاس درسم گذشته بود.

سال تحصیلی ۶۱-۶۲، جلسات اول سال تحصیلی و ساعت درس عربی در پایه ی سوم راهنمایی بود. به عنوان آزمون تشخیصی و ورودی، از دانش آموزان خواستم به نوبت پای تخته بیایند و تمرینی حل کنند. نوبت به مریم رسید. او را صدا زدم، مریم. ن. همان طور که به دفتر نمره ام نگاه می کردم، احساس کردم کسی به سمت تخته نمی آید، مطمئن بودم او غایب نیست، چون لحظاتی قبل، حضور و غیاب کرده بودم. سرم را بلند کردم، خوب هویدا بود؛ دختری که گونه هایش از شرم سرخ شده و عرق بر پیشانی اش نشسته بود. پرسیدم، دخترم نمی آیی تمرین حل کنی؟ با شرمندگی گفت: پرسید، همین جا جواب می دهم.

احساس کردم مشکلی دارد. به سرعت از کنار موضوع گذشتم و تمرینی به او واگذار کردم که بدون نوشتن روی تخته، قادر باشد پاسخ بگوید. جریان را هم به ظاهر طبیعی جلوه دادم. زنگ تفریح، از پشت پنجره ی دفتر، حیاط را زیر نظر گرفتم. کم مانده بود زنگ تفریح تمام شود که یکباره دیدم مریم، خیلی آرام، در حالی که به شدت می لنگد، از کلاس خارج شد. هنوز چند قدمی نرفته بود که زنگ تفریح تمام شد. مریم دور زد و به سمت کلاس برگشت.

مدرسه ی ما در دو شیفت کار می کرد. ساعت ۱۱ ظهر، مدرسه تعطیل و ظهر ساعت ۲ دوباره کلاس ها شروع می شد. در این فاصله ی زمانی، بچه های روستایی به منازلشان سر می زدند، ولی گویا مریم در آن روستا جایی نداشت و به اجبار ظهر را در مدرسه می ماند. روز بعد، تصمیم گرفتم پس از تعطیلی شیفت با او حرف بزنم. در ضمن گفت و گو متوجه شدم، او در سه سالگی در اثر تزریق آمپول پنیسیلین فلج شده است. خانواده اش هم فقیرند و در روستای دوری زندگی می کنند. چون مریم به ادامه ی تحصیل علاقه دارد، او را به روستایی نزدیک روستای مدرسه آورده و به خانواده ی مطمئن سپرده اند و هر از چند گاهی به دیدارش می آیند. هم چنین فهمیدم، که اگر چرخ دستی داشت، دیگر مجبور نبود این گونه بین هم سن و سال ها از سخت راه رفتنش آزرده خاطر باشد و بسیاری از مشکلاتش حل می شد. به هیچ قیمتی حاضر نبود درس را رها کند و تا آن زمان، دوران تحصیلی موفق را پشت سر گذاشته بود. اصرار کردم خانواده ای را که مریم با آن ها زندگی می کند، ملاقات کنم و... با یاری خداوند و پی گیری های مستمر، موفق شدم از طریق سازمان بهزیستی مرکز سیستان و بلوچستان (شهر زاهدان) برای مریم چرخ دستی بگیرم. از آن به بعد، زندگی مریم وارد مرحله ی جدیدی شد. جالب تر این که مثل همیشه از هر کس بهتر درس می خواند و برای رسیدن به آینده ی روشن، از دیگر هم کلاسی هایش مصمم تر بود. هرگز به دیگران اجازه نمی داد به او ترحم کنند. به خوبی شرایطش را پذیرفته بود. به نوبت خواهش می کرد بچه ها برای هول دادن چرخ دستی اش به او کمک کنند و با این کار، تنوعی هم برای جمع هم کلاسی هایش ایجاد می کرد.

روزها از پی هم می گذشت تا این که سال تحصیلی تمام شد. همه ی دانش آموزان برای گذراندن دوره ی متوسطه به روستای "محمدآباد" که در مرکز بخش بود، رفتند و چون مشکلات خانوادگی مریم بیشتر شده بود، آن ها ادامه ی تحصیل او را متوقف

* دبیر آموزش و پرورش خراسان رضوی، ناحیه ی ۶ دبیرستان فاتح

