

## کاربرد نظریه تربیت منفی ژان ژاک روسو در روانشناسی جدید

روشنک دانایی\*

کارشناس ارشد زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

ماندانا صدرزاده اردبیلی\*\*

استادیار زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبانها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران  
(تاریخ دریافت: ۹۴/۱۰/۱۶، تاریخ تصویب: ۹۵/۰۳/۱۶)

### چکیده

مفهوم تعلیم و تربیت که امروزه با مفهوم روانشناسی گره خورده است به عنوان عامل اصلی سعادت در نظر گرفته می‌شود. با توجه به شکل‌گیری بافت شخصیتی هر فرد در نخستین سال‌های زندگی، می‌توان گفت که کودک در رأس تعلیم و تربیت قرار گرفته و در مرکز توجه است. ژان ژاک روسو، فیلسوف بزرگ قرن هجدهم، کسی است که به حق به کشف کودک و اهمیت تعلیم و تربیت وی نائل آمد. نظریات تربیتی وی که در امیل مطرح شده‌اند، جهان تعلیم و تربیت را دگرگون ساخته و نام این مربی و فیلسوف را که نظریاتش بر نظریه‌های تربیتی جدید مؤثر بوده است، به ثبت رسانده‌اند. روش اصلی که روسو در دستورالعمل آموزشی خود به کار گرفته، روش تربیت منفی است که اساس آن را مفاهیم آزادی و «کودکی را به صورت تام و تمام زیستن» تشکیل می‌دهند. مقاله حاضر به بررسی نظریه تربیتی منفی روسو پرداخته و رد پای این نظریه را در روانشناسی امروز دنبال می‌کند تا از این طریق به ارزیابی تأثیر نظریات وی بر نظریات مریان و روانشناسان قرن بیستم بپردازد. در این مقاله که به حوزه روانشناسی و تربیتی مرتبط است، مفاهیم روش تجربی، آموزش و پرورش تدریجی، آموزش و پرورش همراه با حفظ استقلال و آزادی آموزشی روشن خواهند شد.

واژه‌های کلیدی: تربیت منفی، روانشناسی، ژان ژاک روسو، کورین مورل، لورانس پرنو، ماریا مونتسوری، موریس دبس.

\* E-mail: roshanakdanaei@alumni.ut.ac.ir

\*\* E-mail: monasadry@yahoo.com

## مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان یک عامل اصلی که ضامن سعادت و ترقی اجتماعی فرد است، همواره ذهن بشر را به خود مشغول داشته است. در عرصهٔ تعلیم و تربیت، کودک در رأس قرار دارد. امروزه دوره کودکی به عنوان مهم‌ترین دوره زندگی مورد توجه قرار می‌گیرد و این امر باعث ایجاد مفاهیمی مانند معنای خصوصیت دوره کودکی، شناخت روانشناختی کودک و اندیشیدن درباره روشی منطبق بر این روانشناسی شده است.

امروزه ادغام روانشناسی و آموزش جدید باعث ایجاد عبارت «روانشناسی آموزشی» شده است (پالماد، ۱۹۷۶، ۶). ژان پیاژه معتقد است که امروزه پژوهش‌های روانشناختی «از حوزه علم مطلق فراتر رفته و وارد حوزه آزمون و تجربه تحصیلی شده و شیوه آموزش را تقویت کرده است» (نقل از پالماد، ۱۹۷۶، ۸).

اما تأثیر روانشناسی بر آموزش و پرورش - البته نه به شکل امروزی آن - به قرن‌ها پیش باز می‌گردد و می‌توان رد پای آن را در آثار مرییان بزرگی مانند لاک<sup>۱</sup>، مونتینی<sup>۲</sup>، پستالوزی<sup>۳</sup> و ژان ژاک روسو یافت. در این میان روسو در اثر خود *امیل*<sup>۴</sup> بر اهمیت شناخت کودک در روند آموزشی اشاره می‌کند. در حقیقت، موضوع آموزش و پرورش در بسیاری از آثار روسو مطرح شده است که گفتار درباره منشأ نابرابری در میان انسان‌ها<sup>۵</sup>، قرارداد اجتماعی<sup>۶</sup> و الوئیز جدید<sup>۷</sup> از آن جمله‌اند؛ اما در *امیل* است که روسو به طور اخص یک نظام آموزشی جدید را پایه ریزی می‌کند و توصیه می‌کند که به شکلی دقیق به رفتار کودکان توجه کنیم تا به شناخت بهتری از آنان دست یابیم: «ما هیچ شناختی از دوران کودکی نداریم [...] شروع کنید به توجه بیشتر بر رفتار شاگردان خود؛ چرا که قطعاً هیچ شناختی از آنان ندارید [...]» (روسو، ۱۹۶۴، ۲). مقاله حاضر به بررسی عقاید روسو در باب تربیت منفی که در *امیل* مطرح شده‌اند می‌پردازد و با دنبال کردن بازتاب این مفاهیم در روانشناسی جدید بررسی می‌کند که این عقاید تا چه اندازه بر دیدگاه مرییان و روانشناسان امروز مؤثر بوده‌اند. بدین منظور نظرات روسو در تقابل با نظرات چهار مربی و روانشناس قرن بیستم قرار گرفته‌اند:

1. Locke
2. Montaigne
3. Pestalozzi
4. Émile
5. Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes
6. Du contrat social
7. La Nouvelle Héloïse

لورانس پرنو<sup>۱</sup> (۱۹۱۸-۲۰۰۰) که خالق آثاری چون *در انتظار فرزند*<sup>۲</sup> (۱۹۵۶)، *فرزندی که می‌پرورم*<sup>۳</sup> (۱۹۶۵) و *اکنون زمان مناسبی برای مادر شدن نیست*<sup>۴</sup> (۱۹۸۱) می‌باشد. در این مقاله اثر دوم وی، *فرزندی که می‌پرورم*، جهت بررسی انتخاب شده که حاصل پژوهش‌ها و بررسی‌های روانشناختی نویسنده درباره تعلیم و تربیت کودک از تولد تا پنج سالگی است. ماریا مونتسوری<sup>۵</sup> (۱۸۷۰-۱۹۵۲) مربی ایتالیایی شناخته شده و خالق آثار تربیتی متعددی است که از آن میان می‌توان به *تعلیم و تربیت علمی*<sup>۶</sup> (۱۹۵۲) اشاره کرد که در این مقاله از آن بهره خواهیم جست. موریس دبس<sup>۷</sup> (۱۹۰۳-۱۹۹۸) نویسنده و روانشناس فرانسوی است که اثر وی با عنوان *مراحل آموزش و پرورش*<sup>۸</sup> (۱۹۵۶) در این مقاله مورد توجه قرار گرفته است تا رویکرد وی در باب تعلیم و تربیت در تقابل با رویکرد روسو قرار بگیرد. کورین مورل<sup>۹</sup> (زاده ۱۹۶۳ در لیون) مربی و نویسنده معاصر فرانسوی است که اثر وی با عنوان *الفبای روانشناسی کودک*<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۹) جهت بررسی در این مقاله انتخاب شده است. در این مقاله قصد داریم در چندین بخش، از طریق تقابل نظریات روسو و نظریات این چهار روانشناس، و بویژه با رجوع به نظریه تربیت منفی روسو، جایگاه روش تجربی در یادگیری، مفهوم تعلیم و تربیت تدریجی و مفهوم پیشروی کودک به سمت استقلال را تبیین نماییم. در بخش آخر نیز به مطالعه مفهوم تربیت در آزادی می‌پردازیم که برای کودک، با تجربه لذت بردن از دوران کودکی همراه است و در عین حال نظریه تربیت منفی روسو را نیز عینیت می‌بخشد.

1. Laurence Pernoud
2. J'attends un enfant
3. J'élève mon enfant
4. Il ne fait pas bon être mère par les temps qui courent
5. Maria Montessori
6. Pédagogie Scientifique
7. Maurice Debesse
8. Les étapes de l'éducation
9. Corinne Morel
10. ABC de la psychologie de l'enfant

### آزادی در یادگیری: گامی به سوی روش تجربی

برای توصیف خطوط اصلی یادگیری می‌توان از انگیزه، علاقه و فعالیت فرد سخن گفت. در حقیقت، این موارد از عناصر اصلی یادگیری به شمار می‌روند که روسو در قرن هجدهم و نیز بسیاری از مربیان و روانشناسان در قرن بیستم آنها را مورد مطالعه و بررسی قرار داده‌اند. نظریهٔ مربوط به یادگیری که در امیل وجود دارد حتی امروزه نیز بدیع و بی‌سابقه بوده و از این نظر قابل ملاحظه است، «این نظریه از دو قرن پیش راه را برای تحقیقات در حوزه یادگیری و آموزش در قرن بیستم می‌گشاید» (مووگو<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰، ۴۵۱).

یکی از روش‌های یادگیری و آموزش که در امیل مطرح شده و درخور ملاحظه است روش تجربی است. روش تجربی در قرن هفدهم به وجود آمد و رنه دکارت<sup>۲</sup> یکی از متفکرین بزرگ این قرن بود که این روش را ارائه داده و بر «اهمیت توجه به وقایع و تجربیات نسبت به کتاب‌ها و مکتوبات» تاکید می‌ورزید (انجمن پیشاهنگی کانادا، ۲۰۰۰، ۴). اما بیش‌تر کومنیوس<sup>۳</sup>، بزرگترین مربی قرن هفدهم بود که «آموزش چیزهایی را که صورت عینی داشتند توصیه کرده و روند آموزش را بر پایهٔ علاقهٔ شاگردان قرار داد» (همان).

با این وجود در قرن هجدهم، پیش از امیل نمی‌توان از روش عملی و تجربی سخن گفت. در مدارس، در قرن هجدهم، آموزش بر پایهٔ نظریات انتزاعی و مجرد بود و اندیشهٔ فردی در این میان هیچ جایگاهی نداشت. با گذشت زمان مشاهده می‌کنیم که روش تجربی به تدریج جایگاه خود را پیدا می‌کند؛ اما از نظر مورنه<sup>۴</sup> «تنها پس از انتشار امیل است که این اتفاق می‌افتد» (مورنه، ۱۹۵۰، ۱۳۰). وی در این باره می‌نویسد: «در عمل آموزش پیش از روسو همچنان پایبند فن بلاغت بود که تنها شامل بلاغت به زبان فرانسه و به زبان لاتین می‌شد» (همان، ۱۳۱).

در حقیقت روسو به عنوان یکی از پیشگامان روش تجربی در قرن هجدهم شناخته شده است. او با این امر که به دانش‌آموزان دروسی ارائه شود که به علوم مجرد و انتزاعی مربوط می‌شوند، مخالفت ورزید و توصیهٔ موکد می‌کند که دانش‌آموزان، دروس عملی را از طریق تجربه دریافت کنند: «(...) به خاطر بسپارید که در همه‌ی موارد دروس بیشتر باید در عمل ارائه شوند تا در سخن» (روسو، ۱۹۶۴، ۹۲).

1. Mvogo
2. René Descartes
3. Comenius
4. Mornet

حتی برای آنکه کودک تصویری از مفهوم انتزاعی مالکیت داشته باشد روسو به تجربه و دروس عملی متوسل می‌شود. او به امیل اجازه می‌دهد دانه‌های لوبیا را در زمینی که قبلاً شخم زده شده بکارد، آنها را آبیاری کند و لذتی را که از مشاهده رشد این دانه‌ها حاصل می‌شود، احساس نماید. در اینجا است که به امیل توضیح می‌دهد که آن متعلق به اوست و او را متوجه می‌کند که: «زمان خود، تلاش و نیروی خود، زحمت و مشقت خود، و در نهایت وجود خود را در این زمین نهاده است؛ و اینکه چیزی از او در این زمین وجود دارد» (همان، ۲۰). از نظر روسو بیهوده است که برای کودک از چیزهایی که در اختیار دارد، سخن بگوییم بی آنکه کودک بداند در عمل، چرا و چگونه مالک آنهاست. نمی‌توانیم به کودک بگوییم که او مالک آنهاست چون ما آنها را به او داده‌ایم، چرا که در اینجا مسئله مالکیت درونی مطرح می‌شود: مالک بودن و داشتن لازمه دادن است؛ به این ترتیب باید با کودک از مفهوم عطا و بخشش صحبت کرد که نوعی قرارداد است، حال آنکه کودک هیچگونه درکی از مفهوم قرارداد ندارد (همان، ۸۹). در حقیقت برای آنکه کودک مفهومی انتزاعی مانند مالکیت را درک کند، هیچ راهی جز روش تجربی میسر نیست.

رشبلاو<sup>۱</sup> نیز با روسو همگام می‌شود و اعلام می‌کند که ما به حد کافی هنر چگونه رفتار کردن را به کودکان نمی‌آموزیم و تنها ذهن آنان را از علوم نظری انباشته می‌کنیم. او حتی می‌نویسد که «امروزه (و شاید بالاخص در این دوره) باید به مشاهدات روسو به خوبی توجه کرد» (رشبلاو، ۲۸۶).

در حقیقت، روش آموزش و پرورش تجربی روسو، روش‌های جدید آموزش و پرورش فعالانه را به ذهن متبادر می‌کند که «در نظر دارند از کودک تکنیسینی بسازند که متکی بر مهارت خود باشد»؛ روش‌هایی که بر اساس این حقیقت تعریف می‌شوند که شناخت، تنها از راه تجربه و فعالیت خود تعلیم گیرنده به دست می‌آید (سوئتار، ۱۹۹۴، ۸).

در روش آموزشی ماریا مونتسوری نیز تمایل به تمرین «زندگی عملی» دیده می‌شود. او پیشنهاد می‌کند که طرح یک سازماندهی در سطح مدرسه و مناسب برای کودکان ریخته شود؛ در اینجا اشیایی مانند صندوق‌های کوچک، میزهای کوچک، روشویی با ارتفاع کم که در دسترس کودکان باشد تا آنان بتوانند خودشان دست‌هایشان را بشویند، پارچه‌هایی که کودکان این امکان را می‌دهد که بتوانند کاشی‌ها را تمیز کنند، برس‌ها، دستمال‌های گردگیری و...

وجود دارند، و همه آنها کودکان را فرا می‌خوانند که «کاری حقیقی، با هدفی واقعی، که دست یافتن به آن آسان است را انجام دهند» (مونتسوری، ۱۹۵۲، ۴۲). در حقیقت ارزیابی مونتسوری این است که در چنین محیطی «که کارهای مربوط به خانه به کودکان سپرده می‌شود» آنان می‌آموزند که «با اشتیاق و به شایستگی» وظایف خود را انجام دهند (همان).

امروزه روش آموزش و پرورش عملی که دیویی<sup>۱</sup> آن را «آموختن از طریق عمل کردن» می‌نامد و موریس دبس به نام «کاربرد روش فعالانه» معرفی می‌کند، به عنوان روشی مطلوب برای کودکان در سن مدرسه پذیرفته شده است. موریس دبس معتقد است که دانش‌آموز تمایلی درونی به استفاده از روش‌های فعالانه دارد چرا که به طور طبیعی نیاز به فعالیت دارد؛ علاوه بر این روش‌های عینی و ملموس مانع این می‌شوند که کودک هر چیزی را بدون درک کردن، حفظ کند. همچنین دبس معتقد است که ذهن انعطاف‌پذیر کودک او را قادر می‌کند که هر چیزی را حفظ کند؛ وی حتی از «سوءاستفاده از حافظه» سخن می‌گوید و می‌افزاید: «برای آنکه کودک را از سوءاستفاده از حافظه محافظت کنیم هیچ راهی جز توسل به این روش‌ها نیست» (دبس، ۱۹۵۶، ۸۵-۸۶). موریس دبس همچنین به این موضوع اشاره می‌کند که: «امروزه فراگیری دانش و مهارت در مدارس بر پایه فعالیت و پژوهش‌های فردی است و مشارکت دانش‌آموز در این فراگیری به بروز ابتکار عمل و شیوه‌های بیان کودک کمک می‌کند و مانع این می‌شود که کودک به شنونده‌ای با نگرش ثابت و کمابیش منفعل تبدیل شود» (همان).

اگرچه امروز روش‌های سنتی را رد کرده و پذیرفته‌ایم که آموزگار «نباید در نقش فرستنده اطلاعات ظاهر شود بلکه باید شرایط ملموس و عینی را سازماندهی کند»، اما این به معنی محدود کردن آموزش به یک رشته از اعمال و مشاهدات نیست، و یا همانگونه که مارک ویسر<sup>۲</sup> نشان می‌دهد نباید از روش‌های فعالانه «تفسیری بیش از حد تجربه‌گرایانه» داشت (ویسر، ۲۰۰۴، ۱۱). به عبارت دیگر برای درک کارکرد یک شیء، تنها آن را در دست گرفتن و بررسی کردن و یا با روش آزمون و خطا پژوهش‌هایی را انجام دادن کافی نیست، بلکه باید بتوانیم نظریه بدهیم، نظریه خود را بررسی و تفسیر کنیم و دانشی قطعی و مستحکم را توسعه دهیم:

1. Dewey

2. Marc Weisser

«برای آنکه مشاهده شونده به گزاره‌هایی منطقی تبدیل شود، و برای آنکه آنچه محسوس و قابل ادراک است، مشاهده شود، آموزگار موظف است گفتمان‌هایی را شکل دهد که دارای آغاز (بیان نظامی از انتظارات و نظامی از فرضیه‌هایی که بتوان در علم و در خوانش مورد آزمایش قرار داد و...) و داری پایان باشد (تفسیر مشاهده شونده‌ها، تصویب یا تحریف فرضیه‌ها، شفاف سازی دانشی تثبیت شده)» (همان)

در همین راستا روسو بر این امر تأکید می‌ورزد که هرگز نباید به کودک آموزش داد بلکه باید او را هدایت کرد. باید کودک را در چهارچوب محدودی قرار داد تا خود بتواند دروسی را بیابد که لازم است بیاموزد، بی آنکه ما این دروس را در اختیار او قرار دهیم؛ به طور خلاصه در عین اینکه کودک را هدایت می‌کنیم باید این امکان را به او بدهیم که خود به کشف همه چیز نائل آید: «معلم بیش‌تر از آن که آموزش دهد باید راهنما باشد. او به هیچ روی نباید تعالیم را بیان کند، بلکه باید مسیر را به سمت یافتن تعالیم پیش ببرد» (روسو، ۱۹۶۴، ۲۶). بدیهی است که به این ترتیب، همانگونه که ویسر اشاره می‌کند، روسو «با مدل آموزشی که صرفاً بر پایه انتقال اطلاعات استوار است مخالفت می‌ورزد» (ویسر، ۲۰۰۴، ۹).

این نظریه بسیار مهم روسو همچنین در تحلیل قصه‌های افسانه‌ای توسط برونوو بتلهایم<sup>۱</sup> تأیید شده است، اگرچه روسو نظریه خود را منحصرآ دربارہ قصه‌ها به کار نبرده است. در تحلیل خود از قصه برونوو بتلهایم، از مزایای قصه، مانند ارزش دادن به مفهوم مقاومت و مبارزه در برابر سختی‌ها، امیدی که این قصه‌ها از طریق فرجام خوش قهرمان به همراه می‌آورند و...، سخن می‌گوید و در عین حال بر این نکته مهم تأکید می‌کند که قصه‌ها همواره درس و پیامی ارزشمند را ارائه می‌دهند، اما هرگز چیزی را به کودک تحمیل نمی‌کنند و این امکان را به کودک می‌دهند که خود پیام اخلاقی موجود در قصه را بیابد. در نتیجه برونوو بتلهایم به والدین توصیه می‌کند که قصه را برای کودک تفسیر نکنند و از آنان می‌خواهد به کودک فرصت دهند که خود پاسخ سوالاتی را که مطرح می‌کند بیابد:

«تفسیر بزرگسالان، هر اندازه معقول و منطقی باشد، این فرصت را از کودک می‌گیرد که احساس کند، پس از چندین بار شنیدن داستان و حل‌اجی کردن آن، خود به تنهایی یک وضعیت دشوار را هموار کرده است» (مورل، ۱۹۹۹، ۲۰۳).

در حقیقت والدین، کودک را از طریق سوالاتی که خودش می‌پرسد هدایت می‌کنند و به این ترتیب به او این امکان را می‌دهند که خود پاسخ را کشف کند. در همین زمینه، روسو اینگونه ادامه می‌دهد که برای آموزش خواندن به کودک، مؤثرترین راه برای برانگیختن او این است که در او «میل به آموختن» را ایجاد کنیم (روسو، ۱۹۶۴، ۱۱۶) او می‌خواهد بر این امر تأکید کند که نباید از «خودانگیختگی درونی و طبیعی» کودک غافل شد (کوریمورا، ۲۰۰۹، ۱۸۵). او معتقد است که «ما با توانایی آموختن زاده می‌شویم» و این بر عهده معلم نیست که به کودک آنچه را باید بیاموزد ارائه دهد، بلکه معلم باید به گونه‌ای عمل کند که کودک، خود، آن را طلب کند:

«در درجه اول، خوب بیاندیشید که این به ندرت بر عهده شماست که آنچه را باید بیاموزد به او ارائه دهید، بر عهده اوست که آن را طلب کند، آن را بجوید، آن را بیاید، بر عهده شماست که آن را در دسترس او قرار دهید، ماهرانه این میل و علاقه را ایجاد کنید، و راه‌هایی را برای او فراهم آورید که موجب خوشنودیش گردد» (روسو، ۱۹۶۴، ۲۰۳)

مشاهده می‌کنیم که روسو بر نقش بزرگسالان نیز تأکید می‌ورزد و معتقد است که آنان نباید بدون انجام دادن هیچ کاری، تنها منتظر بمانند تا این میل و علاقه در کودک ظهور کند، بلکه باید در جستجوی راه‌هایی باشند تا آن را در کودک ایجاد نمایند. سزاوار است مثال معروفی را از مربی فرانسوی سلسنتین فرنه<sup>۱</sup> نقل کنیم؛ وی اشاره می‌کند که ما نمی‌توانیم به اسبی که تشنه نیست به اجبار آب بنوشانیم، اما به جای انتظار برای تشنگی، می‌توانیم با خوراندن نمک به اسب باعث شویم که دچار تشنگی شود (مووگو، ۱۹۹۰، ۴۵۲).

در حقیقت به این ترتیب است که آموزش و یادگیری به جای آنکه نوعی اجبار باشد که به کودک تحمیل می‌شود، با نوعی لذت همراه خواهد بود. و امروزه این امر به خوبی پذیرفته شده است که «آموزش دیگر نباید تکلیف و وظیفه‌ای ناخوشایند باشد، بلکه تا حد ممکن باید آن را به لذت تبدیل کرد» (مورنه، ۱۹۵۰، ۱۳۴).

در این باره لورانس پرنو با روسو هم عقیده است و با این موضوع که والدین، آموزش خواندن به کودکان را خیلی زود آغاز کنند، مخالفت می‌ورزد. برای آنکه کودک به سمت خواندن کتاب جذب شود به هیچ وجه نیازی به «آموزش پیش از موقع خواندن» نیست، اگر



کودک در محیطی رشد کند که در آن، کتاب، جایگاه خود را داراست، ذوق خواندن در کودک ظهور خواهد کرد و سپس او خود میل به خواندن کتاب خواهد داشت (پرنو، ۲۰۰۵، ۱۳۳). در حقیقت این محیط است که میل و علاقه را در کودک ایجاد می‌کند. و همچنین پرنو در جای دیگر می‌گوید کاملاً بیهوده است که کودک را برای آموزش به تعجیل واداریم: «کودک هنگامی که میل به آموختن دارد بهتر می‌آموزد» (همان، ۲۱۶).

نظر ماریا مونتسوری درباره نوشتن نیز همسو با آنان است، چرا که او معتقد است آموزش نوشتن به کودکان باید هنگامی آغاز شود که میل به نوشتن و شور و شوق زیادی برای آموختن آن دارند (مونتسوری، ۱۹۵۲، ۱۹۱).

### گامی به سوی آموزش و پرورش تدریجی

مهم‌ترین نظریه‌ای که روسو درباره آموزش و یادگیری مطرح کرده است مربوط به مفاهیم انتزاعی است که ذهن کودک را از آنها انباشته می‌کنیم، بی آنکه به این واقعیت توجه کنیم که کودک آمادگی درک این مفاهیم را ندارد. روسو نخستین ادراک انسان را ادراک حسی می‌داند، چرا که از نظر وی، نخستین ادراک انسان به وسیله حواس شکل می‌گیرد؛ از طریق پاهای دست‌ها و چشم‌هاست که ادراک در انسان آغاز می‌شود نه از طریق تأملات نظری. روسو معتقد است که این ادراک حسی، پایه و اساس ادراک عقلی است و در این باره می‌نویسد که «جایگزین ساختن کتاب‌ها به جای تمام آنها، به این معنا نیست که ما اندیشیدن را می‌آموزیم، به این معناست که می‌آموزیم که از اندیشه دیگران استفاده کنیم، به این معناست که می‌آموزیم بسیار باور داشته باشیم و هرگز چیزی ندانیم» (روسو، ۱۹۶۴، ۱۲۸). او معلمان بسیاری را مثال می‌زند که با تصور اینکه اندیشه‌ای برای آموزش به کودکان مناسب است «در عین حال بیست اندیشه دیگر را نیز که هیچ ارزشی ندارند به آنان می‌آموزند» بی آنکه به اثر سوئی که در ذهن کودکان می‌گذارند توجه داشته باشند. آنان با سیل سخنان طولانی خود، این کودکان معصوم را می‌آزارند بی آنکه تصور کنند آیا کودکان مفهوم این سخنان را درک می‌کنند یا اینکه سردرگم شده‌اند. روسو خطاب به این معلمان تمنا می‌کند «سادگی، احتیاط و خویشتن‌داری» پیشه کنند و هرگز شتابزده دست به اقدام نزنند (همان، ۸۶). روسو خواهان آن است که معلمان در تعلیمات خود حد تعادل نگه دارند چرا که با آموزش بیش از حد به کودکان «ممکن است آنان را به سوی شرارت سوق دهیم» (کوریمورا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹، ۱۷۹).

فرانسواز لائوکا<sup>۱</sup>، از نویسندگان قرن بیستم است که تحقیقاتی را در آثار روسو از جمله *امیل* انجام داده است. وی در این باره می‌نویسد که آنچه به اجبار به کودک القا می‌کنیم «در بهترین حالت با بدفهمی و درک نامناسب همراه خواهد بود؛ و در بدترین حالت منجر به انحراف کودکان شده، و آنان دچار پرگویی و تکبر خواهند شد» (لائوکا، ۱۹۹۱، ۵۲).

روسو در ادامه می‌گوید آنچه باعث می‌شود معلمان بخواهند کودکان را در سنین پایین تعلیم دهند این است که کودکان در این سن به سادگی می‌آموزند؛ اما به این نکته توجه نمی‌کنند که این «سهولت در آموختن» در عین حال نشان‌دهنده آن است که آنان چیزی نمی‌آموزند (روسو، ۱۹۶۴، ۱۰۳). همان‌طور که پیشتر اشاره کردیم، موریس دبس نیز از این مطلب تحت عنوان «سوء استفاده از حافظه» سخن گفته است (دبس، ۱۹۵۶، ۸۶). در حقیقت روسو کارکرد مغز کودک را که «صاف و صیقل داده شده» است به کارکرد آینه تشبیه می‌کند که چیزهایی را که در برابر آن می‌گیریم بازمی‌تاباند، بی آنکه آن چیزها حقیقتاً در آینه نفوذ کنند. به عبارت دیگر روسو قصد دارد بگوید که کودک تنها واژه‌ها را در حافظه نگه می‌دارد اما از مفاهیم پنهان در ورای این واژه‌ها چیزی درک نمی‌کند: «کودک واژه‌ها را به خاطر می‌سپارد، مفاهیم بازتاب می‌یابند، آنان که به کودک گوش فرا می‌دهند، این مفاهیم را درمی‌یابند، تنها کودک آنها را درک نمی‌کند» (روسو، ۱۹۶۴، ۱۰۳). در حقیقت از نظر روسو، میان حافظه و خردورزی نوعی وابستگی متقابل وجود دارد و چون کودکان از قوه تمییز برخوردار نیستند، نمی‌توانند از حافظه واقعی نیز برخوردار باشند: «انسان اصوات، اشکال و احساسات را به خاطر می‌سپارند، مفاهیم را کمتر، و ارتباط میان این مفاهیم را از آن هم کمتر» (همان). بنابراین هنگامی که در ذهن کودک، واژگانی را که هیچ مفهومی برای او ندارند می‌گنجانیم و آنها را به عنوان نوعی دانش به کودک تحمیل می‌کنیم، او را آماده می‌سازیم که از سخن دیگران بیاموزد، بی آنکه خود از فایده آن آگاه باشد و به این ترتیب کودک را از قوه تمییز و استدلال محروم می‌سازیم (همان، ۱۰۹). به همین دلیل است که روسو، نفرت عمیق خود را نسبت به فراگیری طوطی‌وار ابراز می‌کند و بر این امر تأکید می‌ورزد که «امیل هیچ چیزی را از حفظ نخواهد آموخت» (همان، ۱۱۶).

به این ترتیب به تأخیر انداختن آموزش خواندن به امیل هرگز به این معنا نیست که روسو کتاب‌ها را نفی می‌کند؛ بلکه او تنها قصد دارد به این مطلب اشاره کند که «هنگامی که متونی

را که از پیش در مورد آنها تفکر شده است، استدلال‌هایی را که قبلاً شکل گرفته‌اند و مفاهیم انتزاعی را که هیچ معنایی برای کودک ندارند، پیش از موقع به کودک ارائه می‌دهیم، او را در دنیایی از پیش ساخته محبوس می‌کنیم که در آن همواره به واسطه‌ی دیگران خواهد اندیشید» (سوئتار<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴، ۵).

هنگامی که دانش بسیاری را بر کودک تحمیل می‌کنیم و این حقیقت را نادیده می‌گیریم که کودک هنوز از توانایی درک آنها برخوردار نیست، آسیب‌های زیادی را به او وارد می‌آوریم. روسو اشاره می‌کند که برای آموزش دانش به کودک بسیار اهمیت دارد که خود را در سطح توانایی ذهنی او قرار دهیم، چرا که کودک، هنوز از خرد کافی برای درک و دریافت تمامی دانش‌ها برخوردار نیست. به عبارت بهتر باید از القای انبوه دانش‌ها به کودکان، «بدون توجه به رشد درونی آنان» به شدت پرهیز کرد:

«باید که روح کودکان را به حال خود وا گذاشت تا تمام توانایی‌های خود را به دست آورد؛ زیرا ناممکن است که روحی نابینا، مشعلی که در مقابل آن می‌گیرید، مشاهده کند، و یا در دشت وسیع اندیشه‌ها در مسیری پیش رود که خرد با ظرافت برای بهترین دیدگان، ترسیم می‌کند» (روسو، ۱۹۶۴، ۸۲-۸۳).

در اینجا می‌توان نتیجه گرفت که روسو به «آموزش و پرورش تدریجی» اعتقاد دارد چرا که توانایی‌های کودک تنها به تدریج و به آهستگی رشد می‌کنند؛ و با آموزش به شیوه مرسوم مخالف است چرا که «از قابلیت‌های اندیشه و ادراک که کودک نمی‌تواند از آن برخوردار باشد» استمداد می‌جوید (مورنه، ۱۹۵۰، ۱۲۹).

همه این موارد نشان می‌دهد که کودک چیزی از امور انتزاعی درک نمی‌کند، اما برعکس به واقعیات و اشیاء عینی توجه نشان می‌دهد؛ و این نیز خود دلیلی بر صحت و درستی «آموزش تجربی» است که پیشتر از آن سخن گفتیم.

در حقیقت، همه اصولی که روسو مطرح کرده است، مشمول نظریه تربیت منفی می‌شوند که عبارت از این است که «به کودک آمادگی این را بدهیم که با توجه به رشد توانایی‌هایش خود شروع به آموختن کند» (گوئتار<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، ۵). این روش که اساساً بر پایه آزادی است، به هیچ وجه در پی آن نیست که آموزش و پرورش را بیهوده نشان دهد، بلکه تنها قصد آن، بیان

1. Soëtar

2. Guenard

این موضوع است که آموزش کودک باید با هر یک از مراحل رشد طبیعی او سازگار باشد. در حقیقت، این روش، بیان‌کننده این است که باید آموزش عقلی را به تعویق انداخت اما در عین حال باید کودک را برای این نوع آموزش آماده کرد. ژان شاتو<sup>۱</sup> در این باره می‌نویسد: «هر آموزشی زمان خود و دوره خود را دارد و پیش از رسیدن آنها باید برای آن آماده شد» (شاتو، ۱۹۶۲، ۱۷۸). در حقیقت، ژان شاتو کاملاً با روسو موافق است و در عین تأیید نظر او می‌نویسد: «روسو پیوسته بر این امر تأکید می‌کند که باید مراحل طبیعی را رعایت کرد. یک دوره برای آموزش علوم مناسب است، دوره‌ای دیگر برای آموزش مذهبی، و دوره‌ای دیگر برای آموزش اخلاقی» (همان).

از روانشناسان امروز که در این زمینه در ردیف موافقان روسو قرار می‌گیرند، می‌توان به گاستون میالاره<sup>۲</sup> اشاره کرد. او مخالف این است که برای آموزش به کودکان در سنین مختلف، روش مشابهی به کار گرفته شود و به رشد روانشناختی در سنین گوناگون توجهی نشود. او نیز مانند روسو بر این امر اصرار می‌ورزد که نمی‌توان کودک را مانند یک انسان بالغ در نظر گرفت و بر «انطباق اعمال آموزشی با توانایی‌های روانشناختی افراد» تأکید می‌کند (میالاره، ۱۹۹۴، ۱۶). میالاره نیز مانند روسو، معتقد است مربی نباید در نقش مشاهده‌کننده‌ای منفعل ظاهر شود و منتظر رشد روانشناختی شاگردان خود بماند، بلکه باید «با در نظر گرفتن حقیقت روانشناختی افراد به آنان کمک کند که فراتر روند» (همان، ۱۸).

ماریا مونتسوری نیز تصویر غم‌انگیزی از کودکانی را ارائه می‌دهد که ذهنشان از دانش‌هایی که معلمان در آن ریخته‌اند، انباشته شده است. او به معلمان توصیه می‌کند که دروسی ساده را به کودکان بیاموزند. یکی از این معلمان که از او خواسته شده بود تفاوت مربع و مثلث را به کودکان آموزش دهد مورد شماتت وی قرار می‌گیرد؛ چرا که او برای این آموزش از مفاهیم اضلاع، زوایا، اعداد و... استفاده کرده و از کودکان خواسته بود تعداد خطوط و نقاط را بشمارند تا به آنان توضیح دهد که این یک مربع است. ماریا مونتسوری از این مسئله دفاع می‌کند که کودک، تنها از ادراک حسی برخوردار است و شکل اشیاء را به سادگی به خاطر می‌سپارد، حال آنکه مفاهیمی مانند اضلاع، زوایا و اعداد به حوزه ریاضیات تعلق دارند و مفاهیمی انتزاعی هستند که دارای موجودیت عینی نمی‌باشند. در حقیقت آنچه برای کودک به طور عینی وجود دارد، قطعه چوبی است که دارای شکل مشخصی است. معلم می‌توانست، به

1. Jean Chateau

2. Gaston Mialaret

جای استفاده از تحلیل‌های هندسی و ریاضی، به سادگی به کودکان بگویید «این یک مربع است» و سپس از آنان بخواهد این قطعه چوبی را لمس کنند تا خطوط و کناره‌های آن را عیناً تجربه نمایند. در حقیقت ماریا مونتسوری با روسو هم رأی بوده و این مسئله را در نظر می‌گیرد که کودک، برعکس ما، «مفهوم ریاضی» را درک نمی‌کند اما می‌تواند بدون نیاز به تلاش مضاعف، اشکال موجود در اطراف خود از قبیل پنجره، میز کوچک مربع شکل و... را مشاهده کند؛ «بنابراین کافی است توجه کودک را به شکلی مشخص و ثابت معطوف کنیم: این به معنای روشن ساختن مفهوم و تثبیت آن در ذهن کودک است» (مونتسوری، ۱۹۵۲، ۱۷-۹۳). در این مورد موریس دبس نیز به روسو می‌پیوندد و از «حافظه زیاد» به عنوان بزرگترین خطر در سن مدرسه یاد می‌کند. او نیز مانند روسو معتقد است آنچه باعث می‌شود مریبان دچار اشتباه شوند «توانایی حافظه دانش‌آموزان» است، و مریبانی را که در طول هفت یا هشت سال آموزش الزامی در مدرسه هر آنچه لازم می‌دانند به کودکان می‌آموزند، مورد انتقاد قرار می‌دهد. او بر این نکته تأکید می‌کند که برنامه‌های درسی باید ساده‌تر شوند و مریبان، به جز علوم ساده و لازم، باید از آموزش آنچه برای کودکان در سنین پایین مناسب نیست، پرهیز کنند:

«ما فراموش می‌کنیم که سن مدرسه تنها یکی از مراحل آموزش و پرورش است و اینکه بسیاری از چیزها با ذهن و روح کودکان بیگانه‌اند و با القای پیش از وقت معلومات به کودکان، تنها اظهارات را به شکلی بیهوده و شتابزده در حافظه آنان قرار می‌دهیم. چیزهایی که می‌خواهیم کودکان بدانند باید گزینش شوند و این گزینش، بدون ردّ چیزهایی که برای سن آنان نامناسبند امکان‌پذیر نیست (...)» (دبس، ۱۹۵۶، ۸۹).

### گامی به سوی آموزش و پرورش همراه با حفظ استقلال

از نظر روسو میل به آزادی، میلی درونی است؛ او معتقد است که «انسان در عین حال دارای وجودی جسمانی و معنوی است و میل به بزرگ شدن و خود به خود رشد کردن از همان ابتدا به طور طبیعی در او وجود دارد» (کوریمورا، ۲۰۰۹، ۱۸۳). به همین دلیل است که نوزاد از بدو تولد می‌خواهد خود به خود حرکت کند و دست‌ها و پاهای خود را دراز کند؛ یا هنگامی که می‌آموزد اندام خود را حرکت دهد میل دارد هر چیزی را که در نزدیکی‌اش هست، لمس کند «می‌خواهد همه چیز را لمس کند، به همه چیز دست بزند» (روسو، ۱۹۶۴، ۴۴). از نظر روسو این میل به آزادی تنها مربوط به جسم نیست بلکه شامل تمام توانایی‌های جسمی و

روحی است که «رشد آنها آزادانه از درون آغاز شده و در بیرون ظهور می‌کند»، بی آنکه مقید به عاملی بیرونی باشد (کوریمورا، ۲۰۰۹، ۱۸۴). و حتی روسو در جای دیگر می‌گوید که آزادی «نخستین دارایی هر فرد است» (روسو، ۱۹۶۴، ۶۹).

روسو خاطر نشان می‌سازد که با اعطای آزادی به کودکان، آنان می‌آموزند که خود آنچه را در توانشان هست انجام دهند، بی آنکه از دیگران کمک بخواهند. در حقیقت هر چه کودکان از قدرت بیش‌تری برخوردار بوده و هر چه بیشتر متکی به خود باشند، کمتر نیاز خواهند داشتند که از دیگران طلب یاری کنند: «نیرویی در کودکان وجود دارد که باعث رشد شناخت و آگاهی آنان شده و این شناخت به آنان کمک می‌کند که نیروی خود را مدیریت کنند» (همان، ۵۰-۶۱). به عبارت دیگر، کودکی که توان مدیریت نیروی خود را دارد، به مرحله‌ای رسیده که از وجود خود، آگاه است و هویت وجودی خود را درمی‌یابد. به این ترتیب می‌توان او را «موجودی معنوی» در نظر گرفت که در سعادت و شقاوت خود نقش دارد. در مورد چنین کودکی که به سوی استقلال گام برمی‌دارد و از هویت خود، آگاهی می‌یابد، روسو بیشتر بر «چگونگی» آموزش تأکید می‌کند؛ در حقیقت از نظر او، روش‌هایی که برای آموزش به کودک به کار می‌روند نسبت به محتوای این آموزش‌ها از اهمیت بیش‌تری برخوردارند: «مقصود، تنها آموختن حقیقت به کودک نیست، بلکه مقصود این است که به کودک نشان دهیم چگونه باید بود تا بتوان همواره به کشف حقیقت نائل آمد» (همان، ۶۲). این تأکید بر «چگونگی» و ترجیح دادن روش آموزش بر محتوای آن، خود گواهی است بر اهمیتی که روسو برای مفهوم آزادی قائل است، مفهومی که پایه و اساس روش تربیت منفی است: او می‌خواهد شاگرد، خود را از وابستگی به دیگران آزاد سازد، و نمی‌خواهد اجازه دهد که دیگران به جای او بیاندیشند و عمل کنند؛ چرا که تنها به این ترتیب است که او می‌تواند به استقلال دست یابد. مووگو در این باره می‌نویسد: «روسو نمی‌خواهد شاگرد او دچار این عادت شود که به دیگران مراجعه کند و پیوسته از آنان یاری طلبد (...).» (مووگو، ۱۹۹۰، ۴۵۷).

لورانس پرنو نیز به مسئله آگاهی از وجود که همراه با رشد نیرو در کودک شکل می‌گیرد اشاره کرده است. او معتقد است کودک هنگامی که شروع به صحبت کردن می‌کند، نخست ضمیر سوم شخص و سپس ضمیر دوم شخص را به کار می‌برد و در پایان به مرحله‌ای می‌رسد که از ضمیر اول شخص استفاده می‌کند که نخست به صورت مفرد و سپس به صورت جمع می‌باشد؛ بیانات وی از این نظر دارای اهمیت هستند که نشان‌دهنده مراحل طی شده توسط کودک برای کشف دیگران و خود است:

«در مرحله اول، او ضمیر سوم شخص را برای صحبت کردن درباره مادرش و حتی خودش به کار می‌برد. این سوم شخص شامل همه افراد به طور یکسان است. در مرحله دوم «تو» (کودک تا پیش از سه سالگی به ندرت از این ضمیر استفاده می‌کند) به معنای مادر، پدر، و به طور کلی هر چیزی به جز خود کودک می‌باشد (...); مرحله سوم مرحله استفاده از ضمیر «من» است؛ و در مرحله آخر کودک با غرور از ضمیر «ما» استفاده می‌کند. این به معنای ارتقا و پیشرفت است. گویی کودک می‌گوید: «حالا شما و من از همه این بچه‌های کوچکی که نمی‌دانند که هستند جلو زده‌ایم» (پرنو، ۲۰۰۵، ۲۴۰)

کشف خود و آگاهی از وجود خود باعث می‌شود کودک از آزادی و استقلال بیشتری برخوردار شود. او کم کم می‌آموزد از انجام دادن کارهایی که از او می‌خواهیم سرباز زند و نه بگوید؛ و علت این تغییر این است که می‌خواهد خود درباره انجام دادن کارهایش تصمیم گرفته و آنها را به تنهایی و بدون کمک دیگران انجام دهد. او در پی اثبات وجود خویش است و می‌خواهد نشان دهد که سلیق و افکار خود دارد و نیز می‌تواند خود به تنهایی تصمیم بگیرد: «او کشف کرده است که وجود دارد. این کشف، باعث به وجود آمدن میل استقلال و عدم وابستگی در کودک می‌شود، حال آنکه هنوز بسیار به دیگران نیازمند است» (همان، ۲۴۱). در حقیقت کودکانی که از نیرو و وجود خود آگاه هستند از اینکه موفق می‌شوند کارهایی را به تنهایی انجام دهند احساس غرور و خوشبختی می‌کنند. پرنو نیز مانند روسو معتقد است که بزرگسالان به جای انجام دادن تمام کارها برای کودکان باید چگونگی انجام دادن آنها را به آنان بیاموزند. او از والدین می‌خواهد شتاب‌زده عمل نکنند و از انجام دادن کارها به جای کودکان خود خودداری کنند، چرا که این کار منجر به محدود شدن آزادی کودکان و ایجاد میل وابستگی دائمی در آنان خواهد شد: «اگر به این بهانه که او نمی‌داند، تمام کارها را برایش انجام دهید، او هرگز نخواهد آموخت، و شما باعث خواهید شد از تلاش و کوشش بیزار شود» (همان، ۲۴۲).

در این باره ماریا مونتسوری می‌گوید که کودک در وابستگی زاده می‌شود در حالی که حتی قادر به حرکت کردن نیست؛ وی ادامه می‌دهد که «شیوه‌ای آموزشی که بر پایه آزادی شکل گرفته باشد» مورد نیاز است تا کودک را به سوی استقلال و عدم وابستگی هدایت کند. از نظر مونتسوری در نخستین سال‌های زندگی، دست کم در طی دو سال نخست، کودک وابسته به دیگران و به عبارتی «برده همگان» است، چرا که قادر به راه رفتن، لباس پوشیدن، شستشوی

خود و حتی بیان نیازهای خود نیست. وظیفه والدین یا هر آنکس که مسئولیت آموزش و پرورش کودک را بر عهده دارد این است که به او کمک کنند تا «در مسیر استقلال و عدم وابستگی پیش رود». در حقیقت باید به او آموخت که متکی به خود باشد، بی آنکه به کمک دیگران نیاز داشته و دنباله‌رو آنان باشد. آموزش و پرورش در عین حفظ استقلال و عدم وابستگی، عبارت از این است که به جای خدمت مداوم به کودک، به او راه رفتن، دویدن، لباس پوشیدن، شستشو کردن و صحبت کردن برای بیان روشن خواسته‌هایش را بیاموزیم. مونتسوری می‌گوید این اشتباه بزرگی است که در مورد کودکان همان روش‌هایی را به کار بریم که آنان در مورد عروسک‌هایشان به کار می‌برند: یعنی آنان را شستشو دهیم، غذا در دهانشان بگذاریم و... که در این صورت با او مانند «عروسک خیمه شب‌بازی» رفتار کرده و او را به «سستی و کاهلی» عادت داده‌ایم. به گفته وی تمام کمک‌های بیهوده و غیرضروری باعث ایجاد سستی و تنبلی می‌شوند و کودکی که همواره در زندگی وابسته به دیگران است «کم کم بر اثر بطالت دچار ضعف و ناتوانی می‌شود». او نیز مانند روسو معتقد است که به جای انجام دادن کارها برای کودک باید چگونه انجام دادن آنها را به او بیاموزیم: «هنگامی که به کودکان خدمت می‌کنیم، نسبت به آنان مرتکب رفتاری نوکرمانه می‌شویم و تبعات شوم این رفتار، کم‌تر از آن نیست که بخواهیم یکی از حرکات خودانگیخته و مفید کودکان را سرکوب نماییم» (مونتسوری، ۱۹۵۲، ۴۲-۴۴).

بنابراین مربی باید بتواند «به گونه‌ای رفتار کند که خواست و اراده او جایگزین خواست و اراده کودک نشود» و در اینجا این نتیجه حاصل می‌شود که هر نوع آموزش و پرورش که بر اساس اصل «قدرت و سلطه شکل گرفته باشد که خواست و اراده کودک را منوط به خواست و اراده معلم نماید» مطرود است (سوئتار، ۱۹۹۴، ۳-۴).

### لذت بردن از دوران کودکی: گامی به سوی آزادی آموزشی

از نظر روسو، احترام به انسانیت و کودکی یکی از جنبه‌های آزادی است. در حقیقت، او بر این نظر است که انسانیت، نخستین وظیفه هر انسان است و خطاب به انسان‌ها از آنان می‌خواهد که به کودکی عشق بورزند، کودکان را از لذت کودکی محروم نسازند و این نخستین سال‌های ارزشمند زندگی را از تلخی و درد آکنده نکنند: «از نظر شما چه حکمتی در دوری از انسانیت نهفته است؟ به کودکی عشق بورزید، از بازی‌ها، لذت‌ها و فطرت مهربان کودکی حمایت کنید» (روسو، ۱۹۶۴، ۶۲).



او می‌خواهد که به کودکان اجازه دهیم هنگامی که لذت زندگی و بودن را درک کردند، از آن برخوردار شوند. او معتقد است این اشتباه بزرگی است که درون کودک را با زنجیره‌ای از انواع مفاهیم انباشته کنیم تا در آینده برای او «سعادت دروغینی را که احتمالاً هرگز از آن برخوردار نخواهد شد» تأمین نماییم (همان، ۶۱). باید کودک را رها کرد تا از کودکی خود لذت ببرد، باید این امکان را به او داد که زندگی یک کودک را زندگی و تجربه کند. بدترین چیز این است که بهای کمال و فرزندی کودک، سعادت و نیکبختی او باشد. به همین دلیل، مربیانی که برنامه موهوم و خیالی آنان این است که امیال ناپسند انسان را در سن کودکی تصحیح نمایند تا مانع بروز آنها در سن بلوغ شوند، مورد شماتت روسو قرار می‌گیرند. دستورالعمل‌هایی که به تصور آنان خوب و مناسب‌اند و به وسیله آنها روح نحیف کودک را از پای در می‌آورند، ممکن است روزی بیشتر از آنکه سودمند واقع شوند کودک از آنها زیان ببیند. کودکان پیش از آنکه تبدیل به انسان‌های بالغی شوند، باید دوران کودکی را به روال طبیعی آن بگذرانند. در سنی که کودک استدلال را درک نمی‌کند عقل و منطق نمی‌تواند برای او فایده‌ای داشته باشد؛ و تنها به محرومیت او از آزادی و از لذتی که حق دارد در این سن تجربه کند، منجر خواهد شد. با کودک نه مانند حیوان باید رفتار کرد و نه مانند انسان، بلکه با او تنها باید مانند یک کودک رفتار کرد: «هیچ کس، حتی پدر کودک، حق ندارد آنچه را برای کودک سودمند نیست به او تحمیل کند» (همان، ۷۰).

ماریا مونتسوری نیز معتقد است این بر عهده مربی است که «پرتو نور» را بر زندگی کودک بتاباند؛ به این معنا که به او کمک کند از لذت و سرور زندگی خود آگاه شود و آن را در اعماق روح خود احساس کند: «وظیفه ما در قبال کودک این است که پرتو نور را به زندگی او بتابانیم و فراتر رویم» (مونتسوری، ۱۹۵۲، ۹۳). از نظر او هیچ چیز جز منافع عمومی نباید آزادی کودک را محدود کند. باید او را از هر آنچه باعث آزار دیگران می‌شود منع کرد، اما هر آنچه ظهور آن هدفی سودمند در پی دارد باید برای او امکان پذیر باشد. در صورت سرکوب عمل خودانگیخته یک کودک خردسال که به تازگی انجام دادن کاری را آغاز کرده است، باید در انتظار عواقب ناگواری باشیم چرا که با این کار «خود زندگی را سرکوب می‌کنیم» (همان، ۳۸). مونتسوری نیز مانند روسو بر این عقیده است که انسانیتی که در سن کودکی بروز می‌کند باید مورد احترام واقع شود، و اعلام می‌دارد که اعمال آموزشی باید در خدمت توسعه و کمال زندگی باشند «بدین منظور باید از جلوگیری از حرکات خودانگیخته و تحمیل اعمالی که از خواست و اراده دیگران نشأت می‌گیرند، به شدت خودداری کرد، مگر آنکه صحبت از اعمالی بیهوده یا زیان‌بار در میان باشد [...]» (همان).

ماریا موتسوری باز هم در راستای نظر روسو اعلام می‌دارد که «افزایش حجم دانش و شناخت کودک» و واداشتن او به مشاهده همه چیز و «اندیشه درباره همه چیز» یک اشتباه بزرگ است؛ وی در ادامه اشاره می‌کند که این کار منجر به «نابودی انرژی‌های کودکانه» خواهد شد (همان). باید کودک را آزاد گذاشت تا به طور خودانگیخته به کشف زیبایی‌های دنیای بیرون که او را احاطه کرده است، نایل آید. دخالت فرد بزرگسال و دستورالعملی که به کودک تحمیل می‌کند، او را از احساس شادی و خشنودی که این اکتشاف و این آزادی می‌توانست برای او به همراه داشته باشد، محروم ساخته و باعث می‌شود این احساسات به «اندوه و انفعال ذهنی» تنزل یابند، که این خود جدی‌ترین مانع را برای رشد کودک ایجاد می‌کند (همان). بنابراین باید بیاموزیم که به کودکی عشق بورزیم و به آزادی و شادی و سروری که مختص این سن است، احترام بگذاریم.

در این باره، روسو در ادامه می‌گوید هنگامی که کودک را آزاد می‌گذاریم، او فرصت خواهد داشت شخصیت خود را بروز دهد و ما فرصت خواهیم داشت که «تمام شخصیت او را بهتر مشاهده کنیم» (روسو، ۱۹۶۴، ۸۴). به این ترتیب مربی که شاگرد خود را به خوبی می‌شناسد و می‌داند چه باید بکند، دچار اشتباه نخواهد شد، نسنجیده دست به عمل نخواهد زد و از هدف خود فاصله نخواهد گرفت. در حقیقت این امر به او فرصت می‌دهد که «برنامه معنوی» مناسب برای شاگرد خود را کشف کند، چرا که از نظر روسو، روح و ذهن همه افراد را نمی‌توان به یک شکل هدایت کرد:

«پزشک خردمند در نگاه اول و از روی سرگشتگی نسخه نمی‌نویسد، بلکه پیش از تجویز هر چیز، ابتدا رفتار بیمار را بررسی می‌کند؛ معالجه بیمار را دیر آغاز می‌کند، اما او را درمان می‌کند؛ حال آنکه پزشک شتابزده موجب مرگ او می‌شود» (همان).

روسو می‌پذیرد که همواره درس‌هایی وجود دارند که لازمه آموزش و پرورش هستند، اما باید از ارائه زودهنگام این دروس خودداری نماییم؛ و همچنین او خواهان آن است که ارائه این دروس را تا حد امکان به بعد موکول کنیم. به این ترتیب به کودک این امکان را می‌دهیم که در کودکی پخته شود، و خود نیز با از دست دادن زمان، چیزهای زیادی را به دست می‌آوریم. به همین دلیل است که روسو توصیه می‌کند به «تمام مهلت‌هایی که به خود می‌دهیم، به عنوان مزیت» بنگریم (همان، ۸۳). در حقیقت منظور او از تمام این سخنان این است که کودک انسان بالغ کوچک شده نیست و این خود توجیهی بر رفتار او در آن هنگام است که

برخی مربیان و والدین را -که در کودک، انسانی بالغ را جستجو می‌کنند- محکوم می‌نمایند، چرا که آنان ویژگی دوره کودکی را نادیده می‌گیرند و به این نمی‌اندیشند که کودک پیش از آنکه انسان باشد، چیست (لاووکا، ۱۹۹۱، ۵۲).

فرانسواز لاووکا نیز به نوبه خود بر این حقیقت تأکید می‌کند که کودک شیوه‌های مخصوص به خود را برای نگرستن، اندیشیدن و احساس کردن دارد؛ «برای احترام به آنها، باید آنها را شناخت و برای شناختن آنها، تنها کاری که می‌توانیم بکنیم این است که به مشاهده کودک بپردازیم!»؛ و لازمه این امر، آن است که کودک آزاد باشد تا بتواند هستی و وجود خود را بروز دهد (همان، ۵۳).

هدفی که روش تربیتی روسو دنبال می‌کند «به حداقل رساندن تدابیری است که معلمان به کار می‌برند». این روش که در آن کودک نقش اصلی در طرح آموزشی را بر عهده دارد، بر پایه «خودسازی» از طریق فعالیت آزادانه و طبیعی کودک بنا نهاده شده است. به این ترتیب می‌توان گفت که میان آزادی و فعالیت طبیعی و خودانگیخته کودک و روش تربیت منفی، نوعی هم‌بستگی و رابطه متقابل وجود دارد: «به این ترتیب می‌توان امید داشت که از تربیت منفی که انجام دادن همه چیز از طریق انجام ندادن هیچ چیز است نتیجه‌ای مثبت حاصل شود، مشروط بر آنکه کودک از فعالیتی طبیعی و نامحدود برخوردار باشد» (کوریمورا، ۲۰۰۹، ۱۸۳).

در این باره ماریا مونسسوری نیز اعلام می‌دارد که ضروری‌ترین هنر و مهارت برای معلم، هنر «مشاهده» است؛ این که معلم باید بداند «بر حسب مورد و ضروریات» مداخله کند یا خود را کنار بکشد، سخن بگوید یا سکوت پیشه کند. او معتقد است که معلم نباید از طریق کلمه و سخن، شخصیت کودکان را استحکام بخشد، بلکه برای آنکه کودک از سلامت درون برخوردار شود، باید روح او را آزاد کرد و این «آزادسازی روح» تنها از طریق رفتار معلم که از هنر مشاهده، آرامش و بردباری برخوردار است، امکان‌پذیر می‌شود (مونسسوری، ۱۹۵۲، ۱۲۰).

اما تأیید نظریه تربیت منفی روسو را به ویژه در اثر لورانس پرنو، فرزندلی که می‌پرورم، می‌توان مشاهده کرد. پرنو نیز مانند روسو، والدین شتابزده را مورد موأخذه قرار می‌دهد، والدینی که می‌خواهند فرزندانشان هر چه سریعتر در تمام زمینه‌ها پیشرفت کنند: سریع‌تر راه بروند، سریع‌تر صحبت کنند و... این والدین، بسیار نگران از دست دادن زمان هستند و همواره کودکان خود را با کودکان دیگر قیاس می‌کنند. پرنو خطاب به این والدین از آنان می‌خواهد که به روند پیشرفت کودکان خود احترام گذارند:

«روند پیشرفت هر کودک متفاوت است: یکی در شش ماهگی دندان در می‌آورد، دیگری در نه ماهگی؛ یکی در نه ماهگی راه می‌رود، دیگری در پانزده ماهگی [...] بلوغ در یکی در ده سالگی آغاز می‌شود و در دیگری در پانزده سالگی! برخی کودکان هنگام مرور درس‌هایشان نیاز دارند هر ده دقیقه دست از کار بکشند، برخی دیگر می‌توانند بیست دقیقه تمرکز کنند. بسیار اهمیت دارد که به این آهنگ و روند پیشرفت احترام گذاشته شود» (پرنو، ۲۰۰۵، ۳۰۳).

پرنو نیز مانند روسو بر این نکته، بسیار تأکید می‌کند که اگر کودکان را به تعجیل واداریم و از مراحل که کودک باید به طور طبیعی و به آهستگی طی کند به سرعت عبور کنیم، خیلی زود او را از «دنای کوچک خود» خارج ساخته و به این ترتیب او را از کودکی‌اش محروم می‌کنیم. وی باز هم توجه ما را به این حقیقت جلب می‌کند که اگر کودک دو ساله می‌خواهد به همه چیز دست بزند به این دلیل است که «از این طریق آنچه را در اطرافش هست، کشف می‌کند»؛ یا اگر کودک سه ساله بسیار شیطنت می‌کند به این دلیل است که «عضلات او در حال شکل گرفتن است»؛ در چهار سالگی نظم و ترتیب را رعایت نمی‌کند چرا که «زمانی مفهوم نظم را کشف خواهد کرد که مفهوم حساب را کشف کند». در تمام این مراحل به نظر می‌رسد کودک در حال پرسه زدن است و کاری انجام نمی‌دهد؛ و همین مسئله است که اغلب باعث آزار و بی‌تابی والدین شتاب‌زده می‌شود. اما لورانس پرنو بیان می‌کند که واقعیت با آنچه ما می‌بینیم فرق دارد «او پرسه نمی‌زند، آنچه را در اطرافش است مشاهده می‌کند» (همان). به این ترتیب با بردباری و آزاد گذاشتن کودک، به او این امکان را می‌دهیم که خود، به تنهایی، به کشف چیزها نائل آید و نیز فرصت خودسازی را که لذت و اعتماد به نفس را برای او به همراه خواهد داشت در اختیارش قرار می‌دهیم. در این مورد، پرنو مثالی از ژان روستان، زیست‌شناس بزرگ فرانسوی می‌آورد که علاقه وافرش به علوم طبیعی، زاده ساعت‌های متمادی است که او در باغ کومبو، بی‌حرکت، حشرات را تماشا می‌کرد. در حقیقت، یک باور غلط که به اشنباه پذیرفته شده این است که در آموزش و پرورش هر گونه پیشرفتی باید با تلاش از سوی کودکان یا والدین همراه باشد. به همین دلیل است که به جای اعتماد به «زمان و طبیعت» اغلب تلاش‌های طاقت‌فرسایی را به خود تحمیل می‌کنیم؛ حال آنکه «در هر کودک، در طی سال‌ها، به آهستگی و به طور طبیعی، اثر بلوغ ظاهر می‌شود: بلوغ جسمی، فکری و عاطفی» (همان).

پرنو همچنین در توضیحات خود از مؤسسه کودکان برتر که توسط پزشک آمریکایی، گلن دومان<sup>۱</sup>، و با هدف تسریع دانش و توسعه مهارت‌های کودکان بنا نهاده شده بود، سخن می‌گوید. در این مؤسسه با برانگیختن بیش از حد کودکان، آنان آموختند که در دو سالگی کتاب بخوانند و در سه سالگی ویولون بنوازند. اما در پنج سالگی ناگزیر شدند با افسردگی مقابله کنند؛ آنان همه تبدیل به کودکان خشمگینی شده بودند که موهای خود را می‌کنند و دیگر نمی‌توانستند بخوابند. چنین نتیجه‌ای، که روسو سیصد سال قبل آن را پیش‌بینی کرده بود، حاصل عدم آزادی کودکان و برانگیزندگی بیش از حدی است که بزرگسالان بر آنان تحمیل می‌کنند:

«کودکان، به شرط دریافت برانگیزندگی لازم جهت توسعه هوش و عاطفه خود، حق دارند بدون فشار بیش از حد، زندگی خود را همانطور که می‌خواهند زندگی کنند. برخی از آنان کندتر هستند و برخی دیگر سریع‌تر، اما در محیطی مطلوب هر یک از کودکان روند طبیعی خود را طی کرده و شکوفا خواهند شد» (همان).

روسو در ادامه سخنانش می‌گوید باعث حیرت است که برخی والدین ابراز نگرانی می‌کنند که کودکانشان نخستین سال‌های زندگی‌شان را بدون اینکه کاری انجام دهند می‌گذرانند، سعادتمند هستند، زمان خود را به جست و خیز کردن، دویدن و بازی کردن در تمام طول روز می‌گذرانند، و از سعادت و نیک‌بختی مطلق که لازمه سن آنان است لذت می‌برند. حال آنکه باید به کودکی احترام گذاشت، چرا که هیچ چیز بدتر از آن نیست به بهانه از دست ندادن زمان برای آموزش دادن به کودکان شتاب کنیم: «شما نمی‌بینید که با استفاده نادرست از زمان، و نه با استفاده نکردن از آن، آن را بیش‌تر از دست می‌دهید، و نمی‌بینید کودکی که از آموزش نامناسب برخوردار شده، نسبت به کودکی که هیچ آموزشی ندیده، از خرد و حکمت کمتری برخوردار است» (روسو، ۱۹۶۴، ۱۰۲). او برای آنکه نظر خود را مفهوم‌تر سازد دوره کودکی را مانند دوره خواب عقل در نظر می‌گیرد و می‌نویسد که هیچ چیز مضحک‌تر از این نیست که انسان از خوابیدن خودداری کند تا از زندگی‌اش بیش‌تر بهره ببرد، چرا که به این ترتیب به جای بهره بردن از زندگی، هر چه سریع‌تر به سوی مرگ پیش می‌رود. هنگامی که کودک را از شاد بودن محروم می‌کنیم تا از زمان بیش‌تر بهره ببرد، درست همینطور است:

«نظر شما دربارهٔ انسانی که هرگز نمی‌خواهد تا از تمام زندگی‌اش بهره‌بردار چیست؟  
احتمالاً می‌گویید: این فرد دیوانه است؛ او از زمان بهره‌مند نمی‌شود، خود را از آن دور  
می‌کند؛ برای گریز از خواب به سوی مرگ می‌دود. اکنون به این بیانیدشید که در اینجا نیز  
درست همینطور است، و دورهٔ کودکی دورهٔ خواب عقل است» (همان، ۱۰۳).

کورین مورل نیز در اثر خود، *الفبای روانشناسی کودک*، بر اهمیت بازی و این امر که بازی،  
امکان پیشرفت کودک در تمام سطوح را فراهم می‌کند، تأکید می‌ورزد. او در عین پذیرش نظر  
روسو توضیح می‌دهد که والدین نباید از اینکه فرزندان‌شان همواره در اندیشهٔ بازی کردن  
هستند شکایتی داشته باشند، برعکس، آنان «باید اطمینان داشته باشند که کودکان از بازی  
بسیار بیش‌تر از تمام خطابه‌های زیبا یا از تمام فعالیت‌های اجباری، می‌آموزد» (مورل، ۱۹۹۹،  
۲۱۲).

#### نتیجه

آموزش حقیقی بدون در نظر گرفتن مفهوم اساسی میل و انگیزه، نمی‌تواند وجود داشته  
باشد. مهم‌ترین اصل نظریهٔ روسو این است که شاگرد خود را از وابستگی به اندیشهٔ دیگران  
آزاد سازد و اجازه ندهد که دیگران به جای او بیان‌دیشند؛ و این خود گواه اهمیتی است که او  
برای مفهوم آزادی قائل است. کودک حق دارد از آزادی مختص سن خود بهره‌بردار. هیچ چیز  
طبیعی‌تر از این نیست که به دورهٔ کودکی عشق بورزیم، به آن احترام بگذاریم و به کودک این  
امکان را بدهیم که از کودکی خود لذت ببرد؛ در حقیقت این آزادی و این بازی‌ها هستند که  
کودک را برای زندگی آینده‌اش آماده می‌سازند. این آزادی که به کودک اعطا می‌شود و  
همچنین اصل «انجام دادن همه چیز از طریق انجام ندادن هیچ چیز» که روسو مطرح کرده  
است، مشمول نظریهٔ تربیت منفی می‌شوند. اصل تربیت منفی، صحت و اعتبار فعالیت‌های  
تربیتی یک جانبه از سوی مربیان را زیر سؤال می‌برد و خواهان آن است که کودک به آهستگی  
آموزش ببیند و آموزش و پرورش منطبق بر رشد طبیعی کودک باشد. در حقیقت، اصل تربیت  
منفی بر پایهٔ تعویق ظهور توانایی‌های عقلی و به عبارت بهتر بر پایهٔ آزادی که لذت و شادی را  
برای کودک به همراه دارد، بنا نهاده شده است تا به کودک امکان دهد که خود به کشف  
ضروریات نائل آید. این اصل، که اغلب در شیوهٔ تربیتی روسو محسوب می‌شود، او را به  
مربیان و روان‌شناسان امروز همچون ماریا مونتسوری، موریس دبس، کورین مورل و لورانس

پرنو نزدیک می‌کند و بی‌تردید می‌توان گفت که روسو از طریق توجهی که به رشد طبیعی و تدریجی کودک معطوف می‌دارد، راه را برای تعلیم و تربیت جدید هموار می‌کند. همین دلیل است که امروزه او را به درستی یک مربی تربیتی می‌شناسند که حقیقتاً به کشف کودک نائل آمده و شالوده‌های بررسی‌های علمی در روانشناسی تربیتی کودک را استوار و راه را برای روانشناسان پس از خود هموار ساخته است.

### **Bibliography**

- CHATEAU, J., (1962), *Jean-Jacques Rousseau: sa philosophie de l'éducation*, J. Vrin, Paris
- DEBESSE, M., (1956), *Les Etapes de l'éducation*, PUF, coll. Nouvelle encyclopédie pédagogique, Paris.
- LAVOCAT, F., (1991), *Rousseau*, Nathan, coll. Les écrivains, Paris.
- MIALARET, G., (1994), *La psycho-pédagogie*, PUF, coll. Que sais-je ?, Paris.
- MONTESORI, M., (1952), *Pédagogie scientifique: la découverte de l'enfant*, Trad. de J. J. Bernard, Desclée de Brouwe, Paris.
- MOREL, C., (1999), *ABC de la psychologie de l'enfant: de la naissance à l'adolescence*, Grancher, Paris.
- MORNET, D., (1950), *Rousseau, l'homme et l'œuvre*, Boivin, Paris.
- PALMADE, G., (1976), *Les méthodes en pédagogie*, PUF, coll. Que sais-je ?, Paris.
- PERNOUD, L., (2005), *J'élève mon enfant*, Pierre Horay, Paris.
- RECHEBLAVE, S., [s.d], *Lectures choisies de Jean-Jacques Rousseau*, Armand Colin, Paris.
- ROUSSEAU, J.-J., (1964), *Emile ou de l'éducation*, Garnier Frères, Paris.

### **Articles**

- Eduquer aujourd'hui, (2000), publication de l'Association des scouts du Canada, [s. l.].

- GUENARD, F., (2005), «La morale: la question de l'éducation naturelle dans Emile», in *Philopsis: Revue Numérique* (<http://www.philopsis.fr>), Delagrave, Paris.
- KURIMURA, K., (2009), *La théorie de «l'éducation négative» de J.-J. Rousseau: Etude sur Emile, ou de l'éducation*, Université de Nagoya, Japon, pp. 173-187.
- MVOGO, D., (1990), «Théorie de l'apprentissage chez Jean- Jacques Rousseau» in *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 16, n° 3, pp. 451-460.
- SOETARD, M., (1994), «Jean- Jacques Rousseau», in *Perspectives*, vol. XXIV, n° 3/4, pp. 443-456
- WEISSER, M., (2004), Langage et apprentissage dans Emile de Jean-Jacques Rousseau, in *Penser l'Education*, n° 15, pp. 103-121.