



دربارهٔ
تعلیم و تربیت
در ایران

دکتر رضا داوری اردکانی



سرشناسه	: داوری، رضا، ۱۳۱۲ -
عنوان و نام پدیدآور	: درباره تعلیم و تربیت در ایران / رضا داوری اردکانی.
مشخصات نشر	: تهران: سخن، ۱۳۹۰.
مشخصات ظاهری	: ۳۲۰ ص.
شابک	: 7 - 574 - 372 - 964 - 978
موضوع	: آموزش و پرورش - ایران
رده‌بندی کنگره	: ۱۳۹۰ د۲۴/ا۱۳۵۱ LA
رده‌بندی دیویی	: ۳۷۰/۹۵۵
شماره کتابشناسی ملی	: ۲۶۴۶۷۸۱

دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

دکتر رضا داوری اردکانی





انتشارات سخن
 خیابان انقلاب، خیابان دانشگاه
 خیابان وحیدنظری شماره ۴۸
 فکس ۶۶۴۶۳۸۷۵
www.sokhanpub.com
 Email: info@sokhanpub.com

دریارة تعلیم و تربیت در ایران

دکتر رضا داوری اردکانی

تنظیم و تصحیح
 از کمال اجتماعی جندقی

چاپ اول: ۱۳۹۰

لیتوگرافی: صدف ۸۸۳۰۵۳۳

چاپ: گلرنگ یکتا

تیراژ: ۲۲۰۰ نسخه

شابک ۷ - ۵۷۴ - ۳۷۲ - ۹۶۴ - ۹۷۸

مرکز پخش: انتشارات علمی - خیابان انقلاب - مقابل دانشگاه تهران

شماره ۱۲۲۴ تلفن: ۶۶۴۶۵۹۷۰ - ۶۶۴۶۰۶۶۷

فهرست

مقدمه	۹
انقلاب در آموزش	۳۱
آموزش و فرهنگ	۴۷
آسیب شناسی تربیت دینی	۸۹
فرهنگ و تعلیم و تربیت	۱۲۷
مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش	۱۷۱

مقدمه

تربیت کوشش برای به فعلیت رساندن استعدادها بر حسب اقتضای زمان است. توضیح سخن این که استعدادهای آدمیان نامحدود است و تمام استعدادهای هرگز متحقق نمی شود. پس تربیت قاعداً باید ناظر به فعلیت بخشیدن به بعضی استعدادهای باشد. آموزگاران و مربیان هر عصر کدام استعدادهای را به فعلیت می رسانند؟ مسلماً آنان اختیار ندارند که با میل خود معین کنند که مردمان برای چه کارهایی آماده شوند؛ با توجه به این نکته باید دو صورت تربیت را از هم تفکیک کرد. معمولاً وقتی از تربیت می گوئیم مدرسه و آموزش و پرورش مدرسه ای در نظر می آید ولی تربیتی هم در بیرون از مدرسه صورت می گیرد که اثر و اهمیتش کمتر از تربیت مدرسه نیست و حتی می توان گفت که تربیت مدرسه تناسبی با تربیت منتشر در خانه و جامعه دارد و آن را تکمیل و تحکیم می کند. هر مردمی در هر زمان و

۱۰ دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

تاریخی تعلقات و خواست‌ها و مطلوب‌هایی دارند و برای رسیدن به آن‌ها وسائلی فراهم می‌آورند، تربیت هم راهی برای سامان دادن نظام زندگی و رسیدن به غایات آن است. پیداست که این غایات را هم اشخاص معین نمی‌کنند، به عبارت دیگر غایات اجتماعات بشری غایات اشخاص نیست بلکه این اشخاص و افرادند که به غایات عالم خود مایل می‌شوند.

در ادوار قدیم تاریخ این همبستگی آشکارتر بوده است زیرا علم و تربیت به حکومت وابستگی نداشته و به حکم قواعد و رسوم مستقر و متداول تعلیم و تحصیل می‌شده است، اما از آغاز تجدد نه فقط حکومت (و دولت که به معنی سیاسی‌اش در جهان تجدد پدید آمده است) کار تربیت را به دست گرفته بلکه آموزش عمومی به تدریج در بیشتر کشورها اجباری شده است. در این آموزش عمومی و اجباری اشخاص با اصول و قواعد حاکم بر زندگی بار می‌آیند و علوم مناسب زمان خود را می‌آموزند گویی تجدد تن و جان آدمیان را برای خود می‌پرورد و البته در این حیص و بیص مجالی هم برای دخالت حکومت و دولت در کار مدرسه و دانشگاه و پژوهشگاه پیش می‌آید. حکومت قدیم هر چه بود و هر چه می‌کرد معمولاً سودای مداخله در آموزش و تربیت مردمان نداشت و نمی‌توانست داشته باشد. در زمانی که آدمی با صفت‌افزار ساز شناخته می‌شود و حتی آدمیان نیز باید بسازند و ساخته شوند، حکومت اگر رشته آموزش و پرورش را در

دست نگیرد لااقل در آن به انحاء گوناگون دخالت می‌کند. این دخالت کمتر ناشی از میل و علاقه حکومت‌ها و حکمرانان و بیشتر به اقتضای نظم تجدد و طبیعت سیاست جدید است.

در اروپای متجدد حکومت‌ها نگفتند که در مدارس چه درس‌هایی بخوانند و دانشمندان در چه مسائلی پژوهش کنند. دانش جدید به تدریج که پیش می‌رفت مدرسه هم دگرگون می‌شد و صاحب‌نظران به تعلیم و تربیت و تحول آن می‌اندیشیدند، طراحی برنامه‌های آموزش هم بیشتر به عهده آنان بود. حکومت هم می‌پذیرفت که طرح‌های صاحب‌نظران پس از این که به درجه‌ای از مقبولیت رسید در آموزش و پرورش اجرا شود، در واقع دولت و دانش و درس و مدرسه کم و بیش با هماهنگی در راهی که از قرن هیجدهم هموار شده بود پیش می‌رفتند. در چنین وضعی سیاست چگونه در تربیت و آموزش دخالت نکند اما دخالت سیاست در آموزش و پرورش بیشتر غیرمستقیم است، شاید گاهی هم سیاستمداران (به‌خصوص در این اواخر) دخالت‌های مستقیم در تعلیم و تربیت کرده باشند. فی‌المثل وقتی شوروی اولین سفینه فضایی را از جوزمین گذراند، کندی رئیس جمهور آمریکا احساس کرد که باید در برنامه‌های آموزش و پرورش آمریکا تجدید نظر شود، ژنرال دوگل در فرانسه نیز وقتی به ریاست جمهوری رسید جمعی از دانشمندان را مأمور تجدید نظر در برنامه‌های آموزش مدارس کرد.

وجه دیگری از دخالت حکومت و دولت در علم نیز وجود دارد و آن وقتی پیش می‌آید که دولت و مؤسسات دولتی و بخصوص مراکز نظامی و مالی پژوهش‌هایی را سفارش می‌دهند و با سفارش خود تا حدی جهت سیر پژوهش را تعیین می‌کنند، این وضع اگر تعادل و تناسب رشد و بسط علم را برهم زند ممکن است خطرناک باشد. شاید گفته شود که پژوهش به دانشگاه تعلق دارد و جهت سیر آن اگر اثری در برنامهٔ آموزش بگذارد اثرش محدود به دانشگاه است. این اشکال در شرایطی که میان مدرسه و دانشگاه دیوارهای بلند وجود دارد بی‌وجه نیست اما در جامعهٔ سیال هر تحولی در دانشگاه پدید آید در برنامهٔ مدارس تأثیر می‌گذارد. در جهان رو به توسعه و توسعه نیافته نیز که نظام و برنامه‌های آموزش و پرورش را از اروپا و آمریکا اخذ کرده‌اند دولت‌ها کار تعلیم و تربیت را در دست دارند. اگر در اروپای غربی و آمریکای شمالی دولت و حکومت چشم به دهان صاحب‌نظران و مربیان داشتند و با نظر آنان سیاست غلم و آموزش را تدوین و اجرا می‌کردند، در جهان متجدد مآب کار حکومت به یک اعتبار آسانتر بود زیرا طرح سازمان مدرسه و نظام تعلیم و تربیت را از یک کشور اروپایی یا آمریکای شمالی می‌گرفت و معمولاً در آن هیچ تصرفی نمی‌کرد و حتی به شرایط اجرای آن نمی‌اندیشید. چنان که مجلس شورای ملی ما در زمانی قانون تعلیمات اجباری را تصویب کرد که در بسیاری از نقاط کشور هنوز مدرسه وجود نداشت و اگر بود

همه مردم نه می خواستند و نه می توانستند فرزندان خود را به مدرسه بفرستند و عجباً که حکومت و دولت هم قانون را با سکوت کنار گذاشتند و کار خود را ادامه دادند. ما پیش از آن هم مدرسه عالی (دارالفنون و مدرسه سیاسی و...) را قبل از دائر شدن دبیرستان تأسیس کرده بودیم مع هذا همه برنامه‌های اقتباس شده (از اروپا و بیشتر از فرانسه) را نباید مطلقاً نامناسب دانست. بخصوص که گاهی همّت و علاقه بعضی از مؤسسان مدارس جدید نظمی کم و بیش متناسب با شرایط فرهنگی به مدرسه و آموزش می داد.

تا زمانی که مدرسه کم بود و دبیرستان دائر نشده بود مشکل، چندان بزرگ نبود، اما به تدریج که مدرسه و تعلیم و تربیت توسعه می یافت مسائلی مانند کتاب درسی و روش آموختن نیز جدّی می شد. پس می بایست کسانی باشند که بدانند نظم و نظام مدرسه جدید چگونه است و چه چیزها باید در آن آموخته شود و چه کسانی با چه مهارت‌هایی می توانند در مدارس تدریس کنند، لذا کم کم این نیاز پیدا شد که کسانی بروند و در اروپا و آمریکا درس تعلیم و تربیت بخوانند.

در دهه اول قرن چهاردهم هجری شمسی در زمان نخست وزیری مخبرالسلطنه هدایت که اعزام دانشجویان به خارج نظم قانونی پیدا کرد شرط کردند که تعدادی از دانشجویان اعزامی درس تعلیم و تربیت بخوانند. توجه کنیم که اولین مدارس عالی و حتی مدارس متوسطه و

ابتدایی در ابتدا برای تربیت صاحبان مشاغل تأسیس شد؛ دارالفنون افسر و پزشک و داروساز و مهندس توپخانه تربیت می‌کرد، مدرسهٔ علوم سیاسی برای تربیت کسانی دائر شد که وزارت امور خارجه به آن‌ها نیاز داشت و بالاخره دانشسراهای مقدماتی و دارالمعلمین و دانشسرای عالی (که از همه بزرگتر بود) برای تربیت معلم دائر شدند. در طی مدتی قریب یکصد سال کوشش شد که از روش‌ها و برنامه‌های تعلیم و تربیت کشورهای پیشرفته پیروی شود و البته تا آن‌جا که می‌توانستند می‌کوشیدند که در این اقتباس شرایط کشور را در نظر داشته باشند. کتاب احمد طالبوف را نمی‌توان یکسره تقلیدی دانست، در مدارس دارالفنون و سیاسی و دارالمعلمین هم علاوه بر ملاحظات آنکه می‌بایست رعایت شود به سابقهٔ علم و تربیت در ایران نیز بی‌اعتنا نبودند، البته حکومت هم ملاحظات خاص خود را داشت؛ فی‌المثل با این‌که امیرکبیر در کار دارالفنون از شرایط زمان غافل نبود باز هم ناصرالدین شاه اظهار نگرانی می‌کرد که مبدا سخنی گفته شود که مایهٔ نارضایتی علما یا خلاف مصلحت حکومت باشد و می‌دانیم که او بالاخره پیشرفت دارالفنون را برای حکومت خود مضر دانست. وجهی از مشکل اخذ و اقتباس علم و برنامهٔ آموزش و پرورش را در این رعایت‌ها و نگرانی‌ها می‌توان حس کرد.

صرف‌نظر از گفتهٔ معروف میرزا ملکم‌خان و تقی‌زاده که فرنگی شدن را از مغز سر تا ناخن پا سفارش کرده بودند، استادان تعلیم و

تربیت در مدارس عالی ما گرچه مباحث و مطاوی و آراء و اقوال صاحب نظران اروپایی و آمریکایی تعلیم و تربیت را تعلیم و ترویج می کردند به کلی غافل از شرایط فرهنگی و سیاسی کشور نبودند. وقتی در زمان وزارت فرهنگ محمد درخشش قرار شد که طرحی برای تحول در نظام آموزش و پرورش تهیه شود هیئتی که بیشتر اعضای آن در اروپا و آمریکا درس تعلیم و تربیت خوانده بودند مأمور تهیه طرح شدند، این هیئت بیشتر به نظام جدید آموزش فرانسه نظر داشت. جلال آل احمد اولین صورت کتاب غرب زدگی خود را برای قرائت و طرح در آن شورا نوشت و با این که متضمن تعرض های آشکار به شخص شاه بود آن را برای اعضاء خواند. این سخنرانی بیشتر سیاسی تلقی شد و اعضای هیأت را به تأمل در نظامی که پیشنهاد شده بود برنینگخت و مانع پذیرفتن طرح کوتاه شدن دوره دبستان و تأسیس دوره راهنمایی نشد. اعضای هیئت نیندیشیدند که اولاً فراهم آوردن امکانات راهنمایی تحصیلی بسیار دشوار است و ثانیاً اگر قرار است دانش آموز استعداد و علاقه خود را باز شناسد نباید ذهن او را با مطالب پراکنده پر کنند و مجال فکر و تشخیص را از او بگیرند. راستی آیا ما از این دوره راهنمایی برای تشخیص استعدادها و علایق و توانایی ها چه استفاده ای کرده ایم؟ و سه سال راهنمایی در حقیقت چه تفاوت اساسی با دوره سه ساله اول متوسطه دارد جز این که نامش نامناسب و برنامه اش نامناسب تر است.

وقتی سخن‌ها و نظر‌ها از جای خود بیرون می‌آیند و بی‌مناسبت و نا به جا در کنار هم قرار می‌گیرند هر چند که در ظاهر مهم جلوه کنند در حقیقت روح ندارند و منشأ هیچ اثر اساسی نمی‌شوند. این نظر‌ها و اقوال ضرورتاً سطحی یا نادرست نیستند بلکه شاید در جای خود قرار نگرفته باشند. پیداست که هر کس حرفی و سخنی دارد باید آن را در موقع و مقام مناسب ایراد کند، اما یافتن این جای مناسب برای کسانی که در شرایط دیگر آن را می‌شنوند و یاد می‌گیرند آسان نیست. سخن وقتی در جای مناسب قرار دارد که در گوش‌ها می‌گیرد و در اذهان قابل تأمل تلقی می‌شود. بسیاری از مطالب فلسفه و علوم انسانی و تعلیم و تربیت که در اوایل عهد تجدد مآبی به زبان فارسی ترجمه شد جایی در فهم اسلاف ما نداشت و به این جهت اصلاً مورد اعتنا قرار نگرفت. اکنون وضع بسیار تغییر کرده است و با جهانی شدن علم و اقتصاد همه چیز را می‌توان در مدرسه تعلیم داد. اما برای در امان ماندن از بعضی آفات جهانی شدن، این پرسش همواره باید در نظر باشد که جهان کنونی به کجا می‌رود. در باب تعلیم و تربیت هم باید پرسید که مدرسه را چگونه باید سامان داد و در آن چه چیزها را باید آموخت و آیا در هر وقت و هر جا همه چیز را می‌توان آموخت. این گمان که با آموختن مطالب یک کتاب و افزودن یک درس به برنامهٔ مدرسه، می‌توان رفتار مردمان را تغییر داد اولاً بی‌اساس و بی‌نتیجه است و ثانیاً زمینهٔ دخالت سلیقه‌های شخصی در تعلیم و تربیت را

فراهم می‌سازد. اگر در جهان توسعه یافته مقتضای تجدد این بوده است که حکومت تصدی امر آموزش و پرورش را به عهده گیرد، این تصدی معمولاً بدون اعمال سلیقه‌های شخصی صورت گرفته است. مشکل بزرگی که اکنون آموزش و پرورش ما با آن مواجه است این است که بر وفق رسم جهان همه باید درس بخوانند اما به درستی معلوم نیست که چه و چه اندازه باید بخوانند. در اوایل ورود تجدد که سازمان‌های اداری و آموزشی جدید تأسیس و دائر می‌شد مدارس می‌بایست برای دولت کارمند تربیت کنند حتی کسانی که در دبستان و دبیرستان درس می‌خواندند کم و بیش برای استخدام در ادارات آماده می‌شدند. اما اکنون محصلان مدارس این همه درس برای چه می‌خوانند. کسی نمی‌تواند بگوید که فرزندان کشور درس نخوانند، اما ضرورت درس خواندن منافاتی با فهم و درک این ضرورت و آثار و نتایج آن ندارد. تمام کسانی که دوره دبیرستان را به پایان می‌برند به دانشگاه وارد نمی‌شوند که بگوییم مدرسه جوانان را برای ورود به دانشگاه تعلیم می‌دهد و آماده می‌کند. آن‌ها در ادارات و سازمان‌های دولتی و خصوصی هم کمتر استخدام می‌شوند و چنان که می‌دانیم برنامه مدارس هم معلومات مناسب کار اداری به دانش‌آموز نمی‌دهد. شاید بگویند در دبستان و دبیرستان مطالبی آموخته می‌شود که همه باید آن‌ها را بدانند، مسلماً دانستن بسیاری از آموخته‌های مدرسه برای همه لازم است، همه باید خواندن و نوشتن

و حساب کردن را بدانند و اطلاعاتی از تاریخ و جغرافیا و فرهنگ و ادب داشته باشند و با کلیات علوم زمان آشنایی پیدا کنند؛ ولی آیا نباید درس‌ها و مطالب درسی تناسبی با وقت دانش‌آموز و توانایی‌های ادراکی او داشته باشد. اگر برنامه ریزان کمال طلب نبودند و مقدار لازم معلومات را می‌دانستند و مدرسه به تعلیم همان مقدار اکتفا می‌کرد و جایی و مجالی برای مطالعهٔ آزاد و ظهور و اظهار استعداد و علاقه باقی می‌گذاشت آموختن تمام مواد درسی کنونی موجه بود. اما اکنون ما همه چیز و همهٔ علوم را می‌خواهیم در مدرسه بیاموزیم و گاهی از این بابت احساس غرور می‌کنیم اما کمتر به این معنی فکر می‌کنیم که بهترین محصلان مدارس که به دانشگاه می‌روند به فرض این‌که همهٔ آن درس‌ها را آموخته باشند در آن‌جا بیشتر آموخته‌ها را به فراموشی می‌سپارند. اکثریتی هم که نه به دانشگاه راه می‌یابند و نه حتی شغلی مناسب پیدا می‌کنند از ابتدا به نحوی از زیر بار فراگرفتن درس‌ها شانه خالی کرده‌اند و اگر چیزی آموخته‌اند چون به دردشان نمی‌خورده است در حفظ آن نکوشیده‌اند.

بی‌ثمر بودن سودای آموختن همه چیز به مقدار هر چه بیشتر مخصوصاً وقتی آشکار می‌شود که بسیاری از دیپلمه‌ها و حتی بعضی از لیسانسه‌ها بعد از پانزده شانزده سال درس خواندن از نوشتن یک مطلب کوتاه به زبان مادری خود عاجزند و با این‌که صدها صفحه مثلاً تاریخ و جغرافیا خوانده‌اند از تاریخ و جغرافیای کشور خود - اگر

حمل بر غلو نشود - تقریباً هیچ نمی دانند. این مطلب وقتی بیشتر مایه تأسف می شود که بدانیم تا چند دهه پیش اکثریت کسانی که دوره دبستان را به اتمام می رساندند در نوشتن و خواندن از دیپلمه های کنونی توانا تر بودند. همه بار این گناه را برگردن مدرسه و معلم و حتی سازمان آموزش و پرورش نباید انداخت زیرا در مدارس و دانشگاه ها مخصوصاً به آموزش زبان فارسی اعتنا می شود، شاید زمان با ما سرناسازگاری دارد که به زبان ما چندان وقعی نمی نهد و اقبال به آن کم شده است، گویی زبان، خود پا پس کشیده است. این وضع هر چه باشد وحشت آور و خطرناک است زبان و شعر که پا پس می کشد آدمیان از زمان و تاریخ بیرون می افتند و برای این که در غفلت نمانند نادانسته به تکرار مشهورات زمان یا مطالب گذشته می پردازند که اگر دیروز معنایی داشت اکنون که از دیروز گسیخته است و با فردایی هم نسبت ندارد از معنای اصلی تهی شده است.

مدرسه محل تمرین چیزی که به دیروز تعلق دارد و برای زندگی دیروز مناسب بوده است، نیست. مدرسه جایی است که در آن به گفته معجزه مانند مولای آزادگان علی امیرالمؤمنین علیه السلام فرزندان باید برای زمان خودشان یعنی آینده بار آیند. زمان فرزندان چیست و چگونه می توان حداقل آشنایی اجمالی با آن پیدا کرد، این چیزی است که صاحب نظر تعلیم و تربیت باید به آن بیندیشد. ما اکنون آینده را با اجرای برنامه های توسعه اجتماعی - اقتصادی در نظر

می آوریم و می کوشیم که آن را بسازیم. در این وضع هم مهم این است که توانایی طراحی آینده و برنامه ریزی و آینده سازی و حتی نیاز به آن در همه جا به یک اندازه نیست. غرب جدید در ابتدای بسط خود به برنامه ریزی نیازی نداشت و در راه علم و تکنولوژی به حکم نظام ارگانیک بی برنامه پیش می رفت و موانع را هم غالباً از سر راه بر می داشت، بعدها که راه دشوار شد ناگزیر به برنامه ریزی رو کرد و در این راه هم ناتوان نبود. اما وقتی قدرت ساختن در جنب میل به مصرف و نابودسازی، برتری خود را از دست داد، برنامه ریزی در اقتصاد و جامعه و مخصوصاً در آموزش و پرورش دشوار شد.

در جهان دنباله رو جهان متجدد، برنامه ریزی معمولاً رو گرفت نامنظم پیشرفت های جهان توسعه یافته برای اوضاع و زمان ها و شرایط متفاوت است. جهان توسعه نیافته همواره می خواسته است و می خواهد به وضع اکنون جهان توسعه یافته برسد، اما تا مسافتی از راه گذشته تجدد را بپیماید زمان کنونی یا اکنون تجدد، با سرعت بیشتر تغییر کرده است. پس باید از اکنون توسعه یافته بگذرد و می گذرد اما نمی پذیرد که به یک یا دو قرن پیش بازگردد و مگر ممکن است که کشوری مثلاً در وضع ابتدای قرن نوزدهم دانمارک و اتریش قرار گیرد. در چنین وضعی ناگزیر از تاریخ دوست سیصد ساله تجدد طرح ها و اقدام هایی برگرفته می شود که در ظاهر با شرایط موجود تناسب داشته باشد، این برنامه ها معمولاً مناسب از آب در نمی آیند و

مقدمه ۲۱

به این جهت مجریان کمتر توانایی اجرای آن را داشته‌اند و دارند. مشکل بزرگ در برنامه ریزی غفلت از امکان‌ها و توانایی‌های اجراکنندگان است و این غفلت تا حدی طبیعی است زیرا آدمیان دوست نمی‌دارند که ضعف‌ها و ناتوانایی‌های خود را تصدیق کنند و نمی‌دانند و نمی‌پذیرند که با این تصدیق شاید اندکی توانایی به دست آورند، گاهی این غفلت به جایی می‌رسد که دیگر نام غفلت به آن نمی‌توان داد. تصویب قانون تعلیمات اجباری در زمانی که در بزرگترین شهر کشور تعداد مدرسه از عدد انگشتان دست تجاوز نمی‌کرد یک غفلت معمولی نبود بلکه نشانه ناتوانی از ادراک جهان جدید و امکان‌ها و راه‌های آن و تمیز ندادن توانایی و علم از ناتوانی و جهل بود. عیب نیست که آدمی در طلب بالاترین مراتب کمال باشد، این هم امکان دارد که آدمیان از یک نظم و نظام زندگی بگذرند و طرحی دیگر در اندازند؛ اما مردمی که برای زندگی خود از نظامی مستقر کرده برداری می‌کنند و کمال را در پیمودن راه طی شده می‌دانند باید گام به گام پیش روند و هرگامی را با دقت بردارند.

صاحب‌نظران آموزش و پرورش در اروپا و آمریکا بیشتر و بهتر می‌توانسته‌اند به مدرسه بیندیشند زیرا در عالم زندگی آن‌ها تناسبی میان مدرسه و فضای بیرون از مدرسه وجود داشته است، اما در جهان توسعه نیافته اگر صاحب‌نظری پیدا شود باید ابتدا بیندیشد که چگونه می‌توان مدرسه را در متن جامعه در جای مناسب قرار داد.

چنان که گفته شد آموزش و پرورش از سیاست جدا نیست اما در جهان رو به توسعه و توسعه نیافته چون سیاست بنیاد استوار ندارد کار آموزش و پرورش هم دشوار است و در مقابل بسیاری از رفتاری‌های سیاست هم به آموزش و پرورش و مسائل آن باز می‌گردد. این که اهل تعلیم و تربیت ما به کارهای تخصصی خود می‌پردازند و توجهشان بیشتر به روش‌ها و تکنولوژی‌های آموزش و برنامه‌ریزی‌های درسی و... است بی‌وجه نیست اما مخصوصاً باید توجه شود که اگر تدابیر جزئی که در تعلیم و تربیت جهان توسعه یافته کم و بیش کارساز می‌شود در جهان توسعه نیافته کمتر نتیجه می‌دهد و جهش این است که در آنجا مقدمات برای اعمال تدابیر جزئی فراهم شده است. اگر در جهان متجدد سواد همگانی شد و همه می‌بایست به مدرسه بروند برای این بود که قوام جامعه جدید و سیر تحول آن بدون مشارکت همگانی میسر نمی‌شد. اما در جایی که کودکان و جوانان باید درس بخوانند و ندانند که فردا چه وظیفه و جایگاهی در زندگی دارند شاید خود را گرفتار ضرورتی بی‌فرجام بیابند، آن‌ها باید به مدرسه بروند و درس بخوانند و چرا نخوانند و اگر به مدرسه نروند و درس نخوانند چه کنند؟

درس و مدرسه جدید برای ساخت آینده است، پس جوانانی که در مدرسه درس می‌خوانند باید لااقل به اجمال مقام و جایگاه خود را بیابند و باز شناسند، بدون این شناخت طراحی برنامه آموزش و

پرورش دشوار و شاید غیرممکن باشد، وضعی که برای مدرسه ضرورتاً وجود دارد و نمی‌توان آن را حذف کرد. آموزش و پرورش بیشتر توجیه اخلاقی دارد و البته در حقیقت امری شبه اخلاقی است. به عبارت درست وقتی چند میلیون دانشجو درس‌هایی می‌خوانند که نمی‌دانیم چه تعلقی به آینده دارد و در آینده از آن‌ها چه فوایدی عاید می‌شود و در عین حال نمی‌توانیم مانع درس خواندن جوانان شویم تنها توجیهی که باقی می‌ماند این است که مگر درس خواندن و با سواد بودن بهتر از درس نخواندن و بی‌سواد ماندن نیست؟ این پرسش، پرسش جدلی در یک وضع شبه اخلاقی است. اگر حقیقتاً اخلاقی بود می‌بایست بتوانیم راهی دیگر اختیار کنیم یا لااقل درس خواندن و مدرسه رفتن را یک وظیفه اخلاقی... و نه یک تحمیل یا در بهترین صورت پیروی از رسم و برای کسب اعتبار و حیثیت بدانیم.

تا وقتی پاسخ این پرسش که چرا همه باید به مدرسه بروند روشن نشود (خواهش می‌کنم که با غرور و بی‌اعتنایی مگویید که علم شرف است و آموختنش نیاز به توجیه ندارد و خیلی زود پرسش را بیجا مخوانید. اگر حقیقتاً علم را مایه شرف می‌دانید و برای کسب شرفش می‌آموزید پس چرا شریف‌ترین علوم را نمی‌آموزید و تقدّم و اولویت را به کاربردی‌ترین دانش‌ها که اگر کاربرد نداشته باشند هیچ شرفی ندارند، می‌دهید) مدرسه و آموزش معنای درست خود را پیدا نمی‌کند. شاید بگویند که این پرسش در شرایط کنونی پاسخ روشنی

که مقبول همه قرار گیرد ندارد و طرح آن ممکن است ما را از کار و راه باز دارد. قسمت اول گفته درست است، ما اکنون نمی‌توانیم به درستی بگوییم که چرا همه باید به مدرسه بروند و برای چه در دانشگاه‌ها بیش از تعدادی که نیاز داریم متخصص تربیت می‌کنیم. ولی قسمت دوم گفته بی‌وجه است و شاید جزء اول را هم از اعتبار بیندازد. اندیشیدن به پرسش هرگز کسی را از راه باز نمی‌دارد مگر آن‌که اندیشیدن با دادن پاسخ منفی و سلبی اشتباه شده باشد و مگر چگونه می‌توان در پاسخ به پرسش گفت که پس به مدرسه و دانشگاه نرویم و درس نخوانیم، البته اگر چنین پاسخی داده شود نه فقط یأس آور است بلکه در آن جهل بر علم تقدم یافته است. فکر کردن نفی و اثبات نیست؛ اگر فرض کنیم که تعدادی از بهترین فارغ التحصیل‌های دانشگاه‌های ما برای ادامهٔ تحصیل به جای دیگر می‌روند و بسیاری از آن‌ها هرگز باز نمی‌گردند می‌توانیم متأسف باشیم که چرا باید از امکانات محدود ما برای کشورهایی که امکانات بسیار دارند و قدری از آن امکانات و مزیت‌ها را احیاناً با استیلا به دست آورده‌اند، دانشمند و کارشناس تربیت کنیم (یا چرا بهترین استعدادهای کشور باید به عنوان مواد خام به رایگان صادر شوند) اما چه کنیم که دانشجو و فارغ التحصیل و دانشمند را نمی‌توانیم از طلب کمال باز داریم و آن‌ها را از رفتن به جایی که شرایط پژوهش فراهم‌تر است باز داریم. مهاجرت دانشمندان با این‌که در

ظاهر ساده به نظر می‌آید یک مسئله بسیار پیچیده و دشوار سیاسی است.

برای این که این مشکلات در حدود توانایی‌های ما قرار گیرد از پرسش نباید بهراسیم، ترسیدن از پرسش راه‌ها را می‌بندد و در نتیجه جهل و جاهلانه رفتن به عنوان ضرورتی طبیعی توجیه می‌شود. اگر پرسش از وضع آموزش را صلاح نمی‌دانیم، ندانستن و غفلت را صلاح دانسته‌ایم، پرسیدن و فکر کردن نه فقط ما را از راه باز نمی‌دارد بلکه ما را به درک توانایی‌ها و ناتوانی‌ها و عیب‌ها و حسن‌ها راه می‌نماید. البته پرسش متعلق به تفکر، پرسش صرفاً صوری و رسمی نیست، پرسش صوری و صرفاً لفظی منشأ هیچ اثری نمی‌شود. کافی نیست که بخواهیم و دوست بداریم که محصول مدارس باسواد و کاردان و متخلق به اخلاق پسندیده باشند، مهم این است که بدانیم از چه راهی و با چه زاد و توشه راه باید رفت تا به این مقاصد عالی رسید. گاهی به نظر می‌رسد که با اعلام این مقاصد و نیات خوب مقصود حاصل شده است.

چندین سال پیش اظهار مطالبی نظیر آن چه گفته شد زمینه را برای اخذ تصمیم برای تجدید نظر در برنامه آموزش و پرورش مهیا ساخت و شورایی به نام شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش کشور تشکیل شد. این شورا سال‌ها با همکاری بیش از دویست دانشمند و استاد دانشگاه مطالعه و پژوهش کرد و طرحی متضمن بعضی

تغییرهای صوری ظاهراً متناسب را فراهم آورد که متأسفانه اثری در حل مشکل نداشت و پس از چند سال عملاً از آن صرف نظر شد. پرسشی که صرفاً پرسش یک یا چند تن باشد و مخاطبان آن را صوری تلقی کنند، پاسخ ندارد. وقتی کشور در باب مدرسه و آموزش پرسش ندارد، حداکثر در آن چه هست می توان بعضی اصطلاحات جزئی انجام داد. البته طرح پرسش هم معجزه نمی کند بلکه باید در جان ها نفوذ کند و آن ها را مهبای اصلاح سازد.

در هر صورت مشکل آموزش و پرورش چندان اساسی است که با اخذ تصمیم های اداری و به صرف تدوین آیین نامه و دستورالعمل به رفع آن نمی توان پرداخت. ما در مدرسه (صرف نظر از معلومات و سواد و اطلاعات لازم همگانی و هر روزی) درس هایی می آموزیم که به شغل های رسمی زمانه و به کار ساختن و پرداختن جهان مربوط است، ولی آیا به درستی می دانیم که چه جهانی را می خواهیم بسازیم و مگر ما هم بشر را حیوان افزار ساز می دانیم و غایتمان تصرف و تسخیر جهان است. آیا در صدد ساختن جهانی هستیم که صورت بالنسبه متوازن آن در قرن نوزدهم در اروپا و آمریکا ساخته شده است؟ ما نه می توانیم و نه می خواهیم از جهان صدسال پیش اروپا و آمریکا تقلید کنیم ولی چه کنیم که در تاریخ کنونی توسعه چه بخواهیم و چه نخواهیم تقلید از سیر تجدد است. این تقلید را مطلقاً بد و مذموم نباید دانست، یعنی اگر بتوان فکرها و دست ها و قدم ها را

طوری هماهنگ کرد که بتوانند راه توسعه را بگشایند و پیمایند هر چند که راه، راه تاریخ تجدد است چون خود آن را گشوده‌ایم و می‌پیماییم غنیمتی است.

گاهی این جا و آن جا از توسعه پایدار می‌گویند. این جا پایدار به معنی متناسب و هماهنگ است، توسعه پایدار پیشرفتی است که کمترین آسیب اجتماعی و فرهنگی و آلودگی و ویرانی طبیعت بر آن مترتب شود. این توسعه اگر محال نباشد آسان به دست نمی‌آید زیرا در آن اقتصاد و جامعه و فرهنگ و آموزش و پرورش و پژوهش و تحقیق و سیاست باید در یک تناسب قرار گیرند. در تاریخ تجدد مآبی و توسعه و گسترش تجدد هیچ نشانی از توسعه پایدار نمی‌یابیم به این جهت بدبینانه نیست که آن را آرزو بدانیم. در راه دشوار و ناهموار توسعه احتمال بسیار هست که حادثه‌ای توسعه اقتصادی - اجتماعی را کند یا تند کند. دولت و حکومت هم می‌توانند اثرگذار باشند، همچنین این احتمال وجود دارد که در وضع رکود و کندی توسعه اقتصادی - اجتماعی آموزش و پرورش هم تشریفاتی و صوری شود و اگر توسعه‌ای هست صرفاً کمی باشد. این توسعه کمی گاهی کار پیشرفت را دشوارتر می‌کند و از جمله لوازمش افزایش بیکاری آشکار و پنهان است. در این وضع هم نمی‌توان از توسعه آموزش جلوگیری کرد، ولی آیا چاره‌ای وجود ندارد که با آن درس و مدرسه را از صورت یکنواخت و احیاناً ملال‌آور بیرون آورند؟

نجات مدرسه از یکنواختی که در آن اختیار دانش آموز تقریباً هیچ است، در عالم نظر چندان دشوار نیست. چنان که در دهه‌های اخیر طرح‌ها و پیشنهادهای بسیار برای برداشتن حصار کلاس‌های درس و زدودن ملال از برنامه‌های درسی عنوان شده است، اما مشکل ظاهراً از آن چه می‌پندارند بزرگتر است. در کشور ما هم ظاهراً هیچ‌کس جرأت نمی‌کند به تمامیت برنامه‌های درسی دست بزند زیرا این گمان که نوجوانان هر چه بیشتر بیاموزند و هر چه برنامهٔ مدرسه پرترو فشرده‌تر باشد بهتر است در اذهان چنان رسوخ یافته است که در آن شک روا نمی‌دارند. اگر همهٔ دانش‌آموزان مدارس به دانشگاه می‌رفتند از آن جا که کنکور دانشگاه و برنامهٔ درسی دبیرستان و تحصیلات دانشگاهی به هم بسته‌اند فشرده بودن برنامه‌های درسی تا حدی می‌توانست موجه باشد، اما وقتی بیشتر دانش‌آموزان، از راه یافتن به دانشگاه باز می‌مانند آیا بهتر نیست که در مدرسه کلیات همهٔ علوم را در حد ضرورت بیاموزند و برای مطالعه و بحث در مطالبی که دانش‌آموزان به آن علاقه دارند یا بر اثر مطالعه به آن علاقه پیدا می‌کنند وقتی بگذارند. اصلاً چرا به جای این که محصلان یک کتاب سیصد صفحه‌ای بخوانند و پنج صفحهٔ آن را یاد بگیرند و به خاطر نسیارند کاری نکنیم که ضروری‌ترین مطالب یک درس را مثلاً در صد صفحه گردآوری و آن را طوری تعلیم کنند که نه فقط همه آن را یاد بگیرند بلکه بدانند که چرا باید یاد بگیرند و یاد گرفته‌ها را حفظ کنند.

شاید شرایط برای اجرای این قبیل پیشنهادها و حتی اندیشیدن به آنها مهیا نباشد ولی اینها اصلاً پیشنهاد نیست بلکه تذکر است. تذکر به این که آموزش و پرورش صرف یک تخصص نیست بلکه جزئی مهم از سیاست است که در جهان کنونی به همه کاره‌ای که دیگر چندان کاری از دستش بر نمی‌آید تبدیل شده است. مقصود این نیست که کار اهل تعلیم و تربیت را به سیاستمداران باید سپرد. سیاستمداران معمولاً و قاعدتاً بی‌مدد دانشمندان نمی‌توانند تصمیم بگیرند، اما به هر حال تصمیم‌گیری در جامعه به عهده سیاست است و در آموزش و پرورش هم این سیاست است که در آخرین وهله باید تصمیم بگیرد. اکنون هر کس می‌خواهد در تعلیم و تربیت اقدام مؤثری بکند باید بداند که اولاً تعلیم و تربیت در قلمرو سیاست قرار دارد و ثانیاً کار سیاست و به تبع آن تعلیم و تربیت در جهان کنونی از همیشه دشوارتر شده است زیرا این جهان به سرعت دگرگون شونده دیگر نیاز ندارد که با تصمیم (آزاد) سیاسی دگرگون شود مگر آن که آینده‌ای دیگر در راه باشد.

برای جلوگیری از پیش آمدن بعضی سوء تفاهم‌ها باید تصریح کنم که، مطالب این دفتر درباره آموزش و پرورش است و نه در آموزش و پرورش. نویسندگان مقالات متخصص در آموزش و پرورش نیست و نمی‌تواند در مباحث تخصصی آن وارد شود، ولی تعلیم و تربیت صرف تخصص نیست. شاید برای اولین بار افلاطون بود که تعلیم و

تربیت را در نظام مدینه (سیاست) وارد کرد و از آن پس فیلسوفان به آن پرداختند. اکنون هم که تعلیم و تربیت به یک علم تخصصی مبدل شده است بزرگانش فیلسوفانند. پس عجب نیست که یک دانشجوی فلسفه بخصوص اگر شصت سال تجربهٔ تعلیم داشته باشد و بیش از هفتاد سال از عمر خود را در مدرسه گذرانده باشد چیزی دربارهٔ تعلیم و تربیت و امکانات آن بگوید. کار فلسفه، نقد و بحث در شرایط امکان وجود و عمل است، من هم در این اوراق پیوسته به این معنی اندیشیده‌ام که برای بیرون آوردن سازمان آموزش و پرورش از دشواری این راهنمایی‌ها نه فقط مغتنم بلکه ضروری است، اما باید اندیشید در این راه چه شرایط و مقدماتی باید فراهم شود. راهنمایی‌های استادان آموزش و پرورش در صورتی کارساز است که شرایط و مقدمات لازم برای اجرای آن‌ها فراهم شده باشد. کاش می‌توانستیم به بهترین وجه از این راهنمایی‌ها بهره‌مند شویم و اصول و قواعد تعلیم و تربیت را از کتاب‌ها و کلاس‌های درس دانشگاه به خانه و مدرسه و کوچه و بازار بیاوریم.

رضا داوری اردکانی

انقلاب در آموزش

ملاحظات در باب برنامه آموزش

دوره‌های راهنمایی و دبیرستانی

اگر از ما بپرسند که در کشور باید چه کارهای مهم و اساسی صورت گیرد چه پاسخ می‌دهیم؟ شاید بگوییم تورّم را باید مهار کنند، مدرسه و دانشگاه و راه و راه‌آهن بسازند و به علم و پژوهش بیشتر اهمیت بدهند و در توسعه کشاورزی و صنعت بکوشند و...

اینها و کارهای دیگر مهم است و باید بشود اما کارهای اساسی‌تری هم هست و تا این کارها انجام نشود هیچ کار دیگری چنانکه باید به موفقیت نمی‌رسد. از میان این مسائل اساسی‌تر، دو مسئله ظاهرتر و فوری‌تر است و عجیب که کمتر به آنها توجه می‌شود یا توجهی که باید بشود نمی‌شود. این دو مسئله عبارت است از آموزش عمومی (به خصوص در دوره راهنمایی و دبیرستانی) و نظام

و ترتیبات اداری. مشکل است که یکی از این دو را مقدم و مهم‌تر از دیگری بدانیم و شاید این دو از راهی که به چشم ظاهر نمی‌آید، به هم مربوط باشند و حل یکی در گرو حل دیگری باشد (و درست بگوییم این مسائل در شرایطی پدید آمده است که تا به آن شرایط تدبّر پیدا نکنیم از عهدهٔ حل مسائل هم بر نمی‌آییم. ولی تا ظاهر مسئله روشن نشود به شرایط آن نمی‌توان پی برد). اما در اینجا دو مسئله را با هم نمی‌توان مطرح کرد.

من از مسئلهٔ آموزش آغاز می‌کنم که چهل و چند سال به آن اشتغال داشته‌ام و بیشتر در باب آن مطالعه و تأمل کرده‌ام، ولی آنچه می‌نویسم یک مقاله نیست. من نمی‌نویسم که اظهار نظری کرده باشم. این نوشته یک تذکر و درخواست جدی است یعنی از اولیاء وزارت آموزش و پرورش می‌خواهم که در آنچه می‌گویم تأمل کنند و از استادان و علمای تعلیم و تربیت توقع دارم که اگر مطاوی این نوشته و پیشنهاد مرا به طور کلی درست یافتند نقایص جزئی را مهم‌نشانند و در توضیح و تفصیل آن مرا یاری کنند.

۱- سال گذشته سردبیر یکی از مجلات آموزش و پرورش با من مصاحبه کرد و چون موقع و مقام را مناسب دیدم، مطالبی در باب برنامهٔ آموزش دوره‌های راهنمایی و دبیرستانی و کتب درسی گفتم. نمی‌دانم این نوشته زودتر چاپ می‌شود یا آن مصاحبه؛ ولی امیدوارم

حداقل یکی از آنها منتشر شود. مسئله آموزش نوجوانان و جوانان را باید نوشت، حتی اگر کوچکترین اعتنایی به آن نشود (و البته دلیلی ندارد که به آن اعتنا نکنند. من در اخلاق و روحیات وزیر آموزش و پرورش این درک و شجاعت را می بینم که به آنچه پیشنهاد می کنم توجه کند و اگر آن را موجه و درست یافت در صدد اقدام و اصلاح برآید). مسئولان و متصدیان آموزش و پرورش گرفتار مسائلی مانند کمبود معلم و بودجه و نداشتن جا و ساختمان و وسایل و افزایش روزافزون تعداد نوآموز و دانش آموز و امثال اینها هستند، اما مشکل بزرگتر این است که ما برای مسائل بزرگ و کوچک راه حل های آسان می جوییم. در بسیاری از موارد قبل از آن که مسئله را درست طرح کرده باشیم برای آن جواب حاضر و آماده داریم و به این جهت خود را محتاج بحث و فحص نمی دانیم و بدتر از همه اینها این که می پنداریم، می توان مسائل پیچیده و معضلات اجتماعی و فرهنگی را با اتخاذ تصمیمات اداری و به مدد آئین نامه و مقررات حل کرد.

اخیراً در مجله سروش ترجمه مصاحبه با یکی از صاحب نظران فرانسوی (لوک فری) منتشر شده است. من با خواندن آن مصاحبه برتریدی که در نوشتن یا ننوشتن این یادداشت داشتم غلبه کردم. با این که اروپای غربی در امر آموزش حداقل بعضی از مشکلات کنونی ما را پشت سر گذاشته است، صاحب نظر فرانسوی در این مصاحبه مطالبی گفته که گویی از زبان ما و در باب مسائل آموزش کشور ما است.

۲- مسئله را چگونه طرح کنیم؟ همه می‌دانند که ما باید مدرسه بسازیم و معلم تربیت کنیم و امکانات آموزشی فراهم آوریم و در فکر اصلاح روشهای آموزشی باشیم و خلاصه همهٔ رسومی را که در آموزش و پرورش جدید مقرر شده است رعایت کنیم و بجا آوریم. علاوه بر اینها ما باید به هدفها و مقاصد آموزش و پرورش بیندیشیم و ببینیم از اول که آموزش و پرورش جدید را اخذ کردیم و مدارس جدید تأسیس کردیم از آن چه می‌طلبیدیم و چه مقصود داشتیم و آیا به مقصود یا مقاصد خود رسیدیم یا نه و آیا امروز هم همان مقاصد را داریم؟ برنامه‌های درسی هرچه باشد با هدف و غرضی که برای تحصیل در مدرسه منظور شده است مناسبت دارد الا این که شاید مدرسه همواره ما را به مقصد و مقصودی که داریم نرساند و ما را به راه‌های دیگر بکشانند یا به هیچ جا نبرد. اما من در باب هدف و مقصد نظام آموزشی بحث نمی‌کنم ولی توجه به این نکته لازم است که در ابتدای تأسیس مدارس جدید، هدف تربیت کارمند بود و پس از تأسیس دانشسرای عالی و دانشگاه تهران، تعلیم و تربیت کسانی که بتوانند در دانشگاه ادامهٔ تحصیل دهند نیز در آموزش دبیرستانی منظور نظر قرار گرفت و ما اکنون نه کارمند دیپلمه استخدام می‌کنیم و نه می‌توانیم این همه فارغ‌التحصیل دبیرستان را در دانشگاه‌ها و مدارس عالی بپذیریم.

انقلاب در آموزش ۳۵

در این شرایط هدف دبیرستان دیگر نباید و نمی‌تواند آموزش و پرورش کسانی باشد که می‌خواهند در ادارات دولتی استخدام شوند یا به دانشگاه بروند و به همین جهت وزارت آموزش و پرورش از چند سال پیش تغییرات اساسی در نظام آموزش دبیرستانی داده است. اکنون اگر بپذیریم که غرض و غایت تحصیلات دبیرستانی صرف آمادگی برای ورود به دانشگاه نیست، دفاع از برنامه فعلی دشوار و دشوارتر می‌شود و شاید که این برنامه هیچ مدافعی نداشته باشد؛ ولی مهم این است که چه تحولی در آن باید و می‌توان پدید آورد.

در حدود سی سال پیش که نظام و برنامه آموزشی تغییر یافت و دوره‌های پنج ساله ابتدایی و سه ساله راهنمایی و چهار ساله دبیرستان به جای دو دوره شش ساله دبستانی و دبیرستانی مقرر شد، این نکته کم و بیش احساس شده بود که دیگر هدف تحصیلات دبیرستانی تربیت کارمند نیست و برای این که داوطلبان ورود به دانشگاه شایستگی تحصیلات و تعلیمات عالی را داشته باشند باید تغییراتی در برنامه‌های مدارس داده شود. گروه‌هایی نشستند و هدفها و برنامه‌های جدید تدوین کردند، اما هیچ چیز جز صورت ظاهر تغییر نکرد، چنان که دوره‌هایی که با هدف راهنمایی تحصیلی تأسیس شد فقط اسمش راهنمایی بود و رسم راهنمایی هرگز به جا آورده نشد و اکنون هم نمی‌شود.

از همان ابتدای کار پیدا بود که نمی‌توان تغییر اساسی در نظام آموزشی داد زیرا فراهم آوردن شرایط و لوازم و امکانات آن از حیطة قدرت ما بیرون بود (و فضیلت عقلی این است که آدمی بداند در هروقت و موقع و مقام، چه مقدرات و تواناییهایی دارد و ترتیب مهم و اهم و بی‌اهمیت را در کارهایی که می‌تواند و باید انجام دهد باز شناسد). ولی این وهم که ما با اتخاذ تصمیم، هرکاری را می‌توانیم انجام دهیم و هر مشکلی را می‌گشاییم و بر همه چیز و همه کار تواناییم، وهم شیرین و دلپذیر و آرام‌بخشی است و شاید کسی بگوید وقتی حل مشکل از حدود طاقت ما خارج است و از عهدهٔ ما برنمی‌آید چه بهتر که آن را نبینیم. اما نکته اینجاست که چون مشکل را نمی‌بینیم، از عهدهٔ حل آن هم برنمی‌آییم، و اگر آن را بشناسیم و درست طرح کنیم شاید به حل آن نیز قادر شویم.

اکنون ببینیم در آموزش و پرورش چه می‌توانیم بکنیم و چه باید بکنیم. می‌گویند باید مدرسه بسازیم و بچه‌هایمان را به مدرسه بفرستیم و کاری بکنیم که آنها درس بخوانند و خوب درس بخوانند. این پاسخ درست است اما به فرض این که مدرسه ساختهٔ آسان باشد، درس خواندن و خوب درس خواندن و آموخته‌ها را در جای خود قرار دادن و آنها را بجا و درست به کار بردن بسیار دشوار است. مگر نه این که اشخاص با استعداد و درس‌خوان فراوان بوده‌اند و هستند که در قیاس با اقران خود که از دانشگاه‌های اروپا و آمریکا فارغ‌التحصیل

انقلاب در آموزش ۳۷

شده‌اند احیاناً مزیت‌هایی داشته‌اند و دارند، اما چون در مؤسسات و مراکز پژوهشی و علمی و دانشگاهی مشغول می‌شوند از نشاطشان به تدریج کم می‌شود و همت پژوهش در ایشان سستی می‌گیرد. ما اکنون مدارس داریم که دانش‌آموزان بسیار باهوش در آنجا درس می‌خوانند و دانش‌آموزانی هستند که در مسابقات بین‌المللی در رتبه‌های بالا قرار می‌گیرند. اینها قاعدتاً تا چند سال دیگر باید در جامعه دانشمندان و پژوهندگان و اهل علم درآیند. ما از هم اکنون باید مطالعه و پژوهش کنیم که محصولات مدارس تیزهوشان و استعدادهای درخشان چه بوده و فارغ‌التحصیلان آن کجا هستند و چه می‌کنند و وضع تحصیلی و علمی‌شان چیست. اگر اینها و به‌طور کلی هوشمندان و درس‌خوان‌ها که از عهده برنامه آموزشی کنونی برمی‌آیند آینده روشنی نداشته باشند تکلیف اکثریت چه می‌شود؟

ما باید فکر کنیم که چه شرایطی باید فراهم شود که محصلان ما نافع‌ترین و بایسته‌ترین درسها را بخوانند و آنچه را که می‌خوانند خوب فراگیرند و آنچه را که فرا گرفته‌اند با زندگی و شغل و آینده آنان عجین و یگانه شود و درس خواندن از صورت یک امر تشریفاتی و تفرّنی خارج شود و مردم برای حفظ حیثیت اجتماعی و به حکم شهرت درس نخوانند. همچنین باید بیندیشیم که چه موانعی در راه ما قرار دارد که دانش‌آموزانمان زحمت بسیار می‌کشند و نتیجه اندک می‌گیرند و چه بسا در معامله درس و مدرسه زیان می‌بینند. پس

مسئله این است که ما در مدرسه چه می‌خواهیم و آیا آنچه می‌خواهیم به‌دست آورده‌ایم و به‌دست می‌آوریم و اگر به‌دست نیاورده‌ایم و تردید داریم که در آینده به‌دست آوریم مشکل و مانع راه چیست. طرح این مسائل بدون آشنایی با وضع درس خواندن در مدارس روشن نمی‌شود.

۳- دانش‌آموزان ما در هر سال در حدود ۱۰ درس می‌خوانند و به‌طور متوسط روزی شش ساعت در کلاس درس هستند. می‌دانیم که در دانشگاه‌ها به دانشجویان اجازه داده نمی‌شود که بیش از ۲۰ واحد درسی در هر نیم‌سال بخوانند، یعنی حداکثر هفته‌ای بیست ساعت به کلاس درس می‌روند. آیا روزی شش ساعت در مدرسه به‌سربردن برای دانش‌آموزان دورهٔ راهنمایی و دبیرستان سخت و دشوار نیست؟ در مدارس اروپا و آمریکا و مناطق دیگر هم دانش‌آموزان دبیرستان‌ها روزی پنج یا شش ساعت درس می‌خوانند. اما کار ما از این حیث با آنها تفاوت دارد که در کشور ما دانش‌آموزان تازه وقتی از مدرسه به‌خانه می‌آیند درس خواندنشان شروع می‌شود؛ یعنی صبح زود به‌مدرسه رفته‌اند و چون ساعت ۲ یا ۳ بعد از ظهر به‌خانه می‌آیند غذا خورده و نخورده باید درس‌های فردا را حاضر کنند. کارگر و کارمند روزی ۶ تا ۸ ساعت کار می‌کنند و گفتیم که دانشجو به‌طور متوسط روزی سه ساعت به کلاس درس می‌رود اما نوجوان سیزده

چهارده ساله باید روزی دوازده - سیزده ساعت به مدرسه برود و درس حاضر کند و تکلیف مدرسه را انجام دهد.

نوجوان محصل ما در این شرایط دو راه بیشتر ندارد: یا درس نمی‌خواند و در ابتدای راه شکست را می‌پذیرد و مورد ملامت اطرافیان قرار می‌گیرد و البته ممکن است این شکست در درس خواندن عین شکست در زندگی نباشد و او بتواند در زندگی راهی پیدا کند که از تحصیلات دبیرستانی و دانشگاهی نمی‌گذرد. راه دیگر این است که دانش‌آموز درس بخواند و تمام هوش و حواس و حافظه و به‌طور کلی ادراک و ابتکار و ذوق خود را در مدرسه به کار اندازد و بکوشد که انبان ذهن خود را از معلومات متفرقه‌ای که به او می‌آموزند پر کند. ما وقتی که می‌گوییم ابن سینا در ۱۷ سالگی چه چیزها خوانده بود و می‌دانست، دچار اعجاب می‌شویم و نبوغ او را تحسین می‌کنیم، اما متوجه نیستیم که در دوره خود نه فقط ممکن می‌دانیم که همه جوانان ما مثل بوعلی سینا باشند بلکه توقع ما همین است.

ما برنامه دوره راهنمایی و دبیرستان را طوری تهیه کرده‌ایم که دانش‌آموزان ما در ۱۷ یا ۱۸ سالگی باید زبان عربی و یک زبان خارجی و مقدار زیادی تاریخ و جغرافیای جهان و ایران و مباحثی از فقه و معارف دینی و یک دوره منطق و دستور زبان و علم بلاغت و جبر و هندسه و حساب و مثلثات و زمین‌شناسی و زیست‌شناسی و فیزیک و شیمی و تعلیمات اجتماعی را یاد بگیرند. در اینجا از درس

۴۰ دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

هنر و ورزش و کارهای دستی چیزی نگفتیم زیرا حساب این درسها از جهات مختلف جداست و در مدرسه هم به آنها اهمیت داده نمی‌شود؛ ولی آیا دانش‌آموزان درس‌هایی را که مهم و مهمتر شمرده می‌شود یاد می‌گیرند؟ ولی تردیدی نداریم که این درسها یاد گرفته نمی‌شود. دانش‌آموزان ما هزاران صفحه جغرافیا و تاریخ و فیزیک و هندسه می‌خوانند اما بهترین آنان، یعنی قریب به ده درصدی هم که به دانشگاه راه می‌یابند، با نمرهٔ بد به دانشگاه می‌روند. آمارکنکور حاکی از آن است که دانشجویانی که در رشتهٔ ریاضی و فیزیک درس می‌خوانند، نمرهٔ ریاضی کنکورشان بسیار بد بوده است. شاید گفته شود که زیاد بودن حجم درسها عیبی ندارد و یاد نگرفتن دانش‌آموزان هم مهم نیست، هرکس هر قدر بتواند و ظرفیت داشته باشد یاد می‌گیرد. من چنین سخنی شنیده‌ام، اما توجیه دیگری برای برنامهٔ کنونی به نظر نمی‌رسد و البته این توجیه ضعیف و بلکه بی‌وجه است.

دانش‌آموزی که باید تمام وقت خود را صرف کارهای ضروری مدرسه کند، کی به آنچه علاقه دارد می‌پردازد و وقت و ذوق کتاب خواندن را از کجا بیاورد؟ او اصلاً به چه چیزی می‌تواند علاقه پیدا کند. پرداختن (و نه یاد گرفتن) به این همه درس علاوه بر هوش و استعداد و حوصلهٔ کافی مستلزم آمادگی و هماهنگی وجودی است و البته امکان دارد که کسانی بتوانند این همه درس را یاد بگیرند اما آنها

۴۱ انقلاب در آموزش

هم در بهترین صورت، تنها قسمت‌هایی از دروسی را که آموخته‌اند در حافظه خود نگاه می‌دارند و با روحی آزرده و ذهنی خسته راهی را که پیش پایشان گشوده می‌شود ادامه می‌دهند. اینها اگر تحصیلات خود را ادامه دهند و دانشمند شوند در صورتی می‌توانند به کارهای مهم علمی بپردازند که در محیط و شرایط مناسب و در عالم علم قرار گیرند و در آن عالم بتوانند آثار فشار و لطمه‌ای را که بر ذهن و فکر و روح آنان وارد شده است بزدایند و تدارک کنند.

چنان که اشاره کردم اگر می‌شد که جوانان ما در ۱۸ سالگی این همه معلومات که در کتابهای درسی (فرض را براین گذاشته‌ام که کتابهای درسی متضمن مطالب خوب و لازم و درست است و اکنون از کتاب درسی چیزی نمی‌گوییم و ذکر آن را به مجال دیگر وا می‌گذارم) گرد آمده است داشته باشند خیلی خوب بود؛ اما این یک وهم و آرزوست و اگر قرار است به آرزوهای خود میدان بدهیم چرا آرزو نکنیم که کودکان هفت هشت ساله مدرسه نرفته دانشمند شوند و ساختن مدرسه و تربیت معلم و ترتیب وسائل و اسباب و لوازم نیز لازم نباشد. اکنون، به خصوص که نظام جدید آموزش متوسطه آغاز شده است، توجه کنیم که به اندازه خواندن و یاد گرفتن بهتر از زیاد خواندن و یاد نگرفتن است. اصلاً مسئله ما یاد گرفتن و یاد نگرفتن نیست؛ اگر حد و اندازه را رعایت کنیم نه فقط فرزندانمان مطالب را یاد می‌گیرند بلکه آماده یاد گرفتن بیشتر می‌شوند. اما اگر اندازه را

رعایت نکنیم نه فقط دانش‌آموزانمان چیزی یاد نمی‌گیرند یا کم یاد می‌گیرند بلکه وقتی پنج شش سال به حکم اضطرار کتاب می‌خوانند و آزادی و فرصت مطالعهٔ هیچ کتابی جز کتابهای درسی را ندارند چه بسا که از کتاب خواندن بیزار می‌شوند. بی‌جهت نیست که درس خواندن ما تقریباً منحصر به درس خواندن در مدرسه است و این گمان در ما پدید آمده است که همه چیز را باید در مدرسه آموخت. شاید علاقه و توجهی که وزارتخانه‌ها و مؤسسات دولتی به دایر کردن مدرسه و دانشگاه دارند با این قضیه بی‌ارتباط نباشد.

مدرسه نباید تمام وقت دانش‌آموز را بگیرد بلکه باید در وجود او آزادی و رغبت به مطالعه پدید آورد. دانش‌آموز نمی‌تواند و نباید همه چیز را در مدرسه بیاموزد. در مدرسه باید درسها و اطلاعات لازم را بیاموزد و اساس و رسم کتاب خواندن و ذوق و پژوهش را بگذارد. اما این کار چگونه ممکن می‌شود؟ شاید هنوز زود باشد که به این پرسش پاسخ بدهیم و معلوم نیست که در عالم بحران زدهٔ کنونی حل این مسئله آسان باشد. ما باید با تذکر به وضعی که داریم به پاسخ و راه حل نزدیک شویم.

۴- در مدرسه دو نوع آموزش وجود دارد، یکی آموزشهای عمومی است، یعنی مطالبی که همه کس باید کم و بیش از آن اطلاع داشته باشد. دورهٔ این آموزش در کشورهای غربی در حدود ۱۰ سال است.

در کشور ما دو دوره پنج ساله و سه ساله ابتدایی و راهنمایی معادل آن دوره ده ساله است، اما متأسفانه دوره راهنمایی صرف لفظ است و جز عده معدودی که به هنرستانها می روند غالب دانش آموزانی که از مدرسه راهنمایی بیرون می آیند. اگر بتوانند ادامه تحصیل بدهند به دبیرستان می روند. در دبیرستان قاعدتاً باید مرحله دیگری از آموزش آغاز شود و دانش آموز معلوماتی کسب کند که مقدمه تحصیلات دانشگاهی باشد. ولی وقتی ۹۰ درصد دانش آموزان دبیرستانها به دانشگاه راه پیدا نمی کنند، چه ضرورت دارد که به آنان مقدمات تحصیل دانشگاهی آموخته شود. در طرح نظام جدید آموزشی این مشکل را در نظر داشته اند ولی اگر شرایط اجرای آن فراهم نیاید اثر آن در حد یک مرحله کنکور برای ورود به دوره پیش دانشگاهی محدود می شود. مع ذلک باید به این برنامه جدید بیندیشیم و سعی کنیم که نقایص آن را برطرف سازیم، ولی برای این که این امید واهی نباشد باید دوره تحصیلات عمومی اصلاح شود. درس هایی که هم اکنون در دوره راهنمایی و دبیرستانی آموخته می شود زیاد و سنگین است و باید مقداری از آنها حذف شود. می دانم گفتن این حرف آسان است اما کم کردن دروس دوره راهنمایی و دبیرستانی قدرت و شجاعت می خواهد. در توجیه و تکمیل این پیشنهاد که می دانم بر بسیاری کسان گران می آید و شاید هم مایه تعجب ایشان شود؛ اما عرض می کنم که اولاً یک درس را در

پنج‌جاه صفحه خواندن و یاد گرفتن بهتر از این است که پانصد ششصد صفحه کتاب بد عبارت را بخوانند و حتی به اندازه ۲۰ صفحه آن را یاد نگیرند. البته باید فکر کنیم که چرا در مدارس ما شش سال زبان خارجه آموخته می‌شود ولی پس از پایان این شش سال دانش‌آموزان تقریباً هیچ چیز از آن زبان خارجی نمی‌دانند. آنها بیش از هزار صفحه تاریخ و جغرافیا می‌خوانند ولی نمی‌دانند صفویه در چه زمانی و در کجا حکومت می‌کرده است؛ کشورهای همسایهٔ ایران را نمی‌شناسند و اگر از آنان خواسته شود ده بیت شعر فارسی از حفظ بخوانند چه بسا که در می‌مانند. به اشاره می‌گویم که دانش‌آموز نباید خود را با درس و مدرسه بیگانه بداند. مشکل این است که مدارس ما از روی گردهٔ مکتب‌خانه درست شده است و کمتر به مدارس و حوزه‌های علمیهٔ سابق شباهت دارد؛ یعنی دانش‌آموز خود را در آموختن آزاد نمی‌داند و به آنچه می‌آموزد دل نمی‌دهد و به این جهت چیزی را که می‌تواند در دو یا سه ماه در کلاس آزاد یاد بگیرد، در شش سال تحصیل رسمی یاد نمی‌گیرد و باید کاری کرد که درس در زندگی دانش‌آموزان وارد شود و اولین شرط رسیدن به این مهم این است که او خود را در معرض حمله و هجوم درس نداند.

ثانیاً وقتی بدانیم و بپذیریم که آموزش عمومی، مقدمهٔ رفتن به دانشگاه و استخدام در ادارات و سازمانهای دولتی نیست، دیگر لازم نیست که دانش‌آموز کیسهٔ پراز معلومات پراکنده باشد. او باید در مدرسه معلوماتی را که همه کس در زندگی به آن احتیاج دارد بیاموزد

انقلاب در آموزش ۴۵

و بتواند درسهای مورد علاقه خود را با راهنمایی مدرسه (و نه راهنمایی لفظی) اختیار کند (اگر چنین چیزی ممکن شود باید صورت همکاری خانه و مدرسه تغییر کند؛ این که انجمن خانه و مدرسه صرفاً وظیفه پول گرفتن از اولیاء را داشته باشد یا اولیاء، انجمن خانه و مدرسه را به این عنوان شناسند، فاصله میان خانه و مدرسه و بیگانگی آنها بیشتر می شود و امر مهم همکاری خانه و مدرسه مهمل می ماند). همچنین دانش آموز باید فرصت و مجال داشته باشد که در وقت آزاد خود کتاب غیردرسی بخواند و رسوم فهمیدن و یاد گرفتن و بیان کردن را بیازماید و فراگیرد.

۵ - خلاصه کنم: این ظلم بزرگی است که فرزندانمان را روزی ده دوازده ساعت به کار دشوار و اداوار کنیم و چون از کار خود نتیجه نگیرند آنان را ملامت و احیاناً تحقیر کنیم. اگر بنا بر سرزنش باشد آنها بیشتر حق دارند ما را ملامت کنند که از تجربه، درس نمی آموزیم و حتی وقتی سرمان به دیوار می خورد از او هام خارج نمی شویم.

شاید اکنون هر درس دوره راهنمایی و دبیرستان متولیانی داشته باشد که حاضر نباشند یک صفحه از درس خود را کم کنند و البته ما هم می دانیم که همه درس ها هم مهم است اما در اینجا بحث ما در اهمیت و بی اهمیتی علوم نیست و قصد درجه بندی علوم و معلومات هم نداریم. تجربه به ما می گوید که دانش آموزان ما چندین کتاب جغرافیا و تعلیمات اجتماعی و تاریخ و ادبیات و منطق و

ریاضی و زیست‌شناسی و شیمی و فیزیک... می‌خوانند اما بهترین آنها از پاسخ دادن به آسان‌ترین سؤالات مربوط به تاریخ و ادب و جغرافیای کشور خود ناتوانند. دانشجویانی که به رشتهٔ ریاضی دانشکده‌های علوم وارد می‌شوند، نمرهٔ بد و کم و پائین در ریاضی دارند. حاصل شش سال تدریس زبان خارجی تقریباً هیچ است و آنهایی که شش ماه سرکلاسهای زبان خارجه بیرون از مدرسه می‌روند بیش از آنچه شش سال در مدرسه آموخته‌اند یاد می‌گیرند. درسهای دیگر هم حتی اگر به‌جهاتی یاد گرفته شود، از یاد می‌رود. ما اکنون به‌جایی رسیده‌ایم که باید مهای پذیرش یک انقلاب در وضع آموزش باشیم. در این انقلاب نه فقط باید درسها و کتابهای درسی تغییر کند بلکه باید نسبت میان محصل با مدرسه و کتاب و درس نیز به یک نسبت آزاد مبدل شود.

مقصود این نیست که نظم و قاعده و درس و کلاس را برهم بزنیم، مدعا این است که اگر دانش‌آموز نمی‌داند که چرا به مدرسه می‌رود و این همه درس که می‌خواند برای چیست، لااقل احساس کند که تمام آنچه می‌آموزد متعلق به عالم او و لازم برای زندگی در این عالم است. ممکن است بگویند که این تمنا، تمنای محال است، زیرا مدرسه کار عمده‌ای جز اعمال و تثبیت قدرت ندارد. حتی اگر چنین باشد، وضع فعلی مدارس باید دگرگون شود.

آموزش و فرهنگ

فرهنگ با آموزش چه مناسبت دارد؟ در سابق نام وزارت آموزش و پرورش کنونی، وزارت فرهنگ بود، یعنی اول لفظ Education را فرهنگ ترجمه کرده بودند و به یک اعتبار ترجمه نادرستی هم نبود؛ اما بعد لفظ آموزش و پرورش را مناسب‌تر یافتند. البته اکنون با تغییراتی که عارض معنی فرهنگ شده است تعبیر آموزش و پرورش بر فرهنگ رجحان دارد، به شرط این که کسی تصور نکند که آموزش و پرورش دو امر جدا از هم و زائد بر یکدیگرند و وزارت آموزش و پرورش دو وظیفه دارد: یک بار به دانش‌آموزان آموزش می‌دهد و بار دیگر به پرورش آنها می‌پردازد. در Education آموزش و پرورش با هم است. مزیت عنوان آموزش و پرورش بر فرهنگ این است که معنی و مفهوم آموزش و پرورش روشن‌تر است و با روح عالم کنونی نیز مناسبت بیشتر دارد.

سابقاً با این که معلم و آموزگار مربی بودند و شاگردان را تربیت می‌کردند، تربیت را مترادف با پرورش نمی‌دانستند. یعنی در مفهوم پرورش قدرت تصرفی نهفته بود که در تربیت نبود. خداوند پروردگار است و آدمی اگر پرورنده باشد گیاه و حیوان را می‌پرورد و پرورش گل و گیاه و حیوانات اهلی از قدیم‌الایام متداول بوده است، چنان که سعدی از پروردن بچه گرگ گفته است: یکی بچهٔ گرگ می‌پرورید... تا آنجا که من می‌دانم هرجا در ادبیات ما پرورش در مورد انسان به کار رفته است، پرورنده صاحب قدرت عظیم یا در سودای آن بوده است. سعدی که خود را «پروردهٔ نعمت بزرگان» دانسته و مقام خضوع سخن گفته و حافظ خود را تسلیم پرورش دهنده می‌دیده است.

مکن در این چمن سرزنش به‌خودرویی

چنان که پرورش می‌دهند می‌رویم

در دورهٔ جدید با رجوع به فرهنگ یونانی که ایده‌آل پرورش آدمی نیز شأن عمدهٔ آن بود، داعیهٔ تسلط برعالم و تصرف در همه چیز و مین جمله در وجود آدمی پیدا شد. با این پیش‌آمد، نسبت دادن قدرت و توانایی پرورش به‌خود یک امر عادی بود و همهٔ بحث‌هایی که در باب وسعت دامنهٔ تأثیر تربیت صورت گرفت، با سودای قدرت بشر و اثبات آن مناسبت داشت. مع‌هذا در تعلیم و تربیت جدید تکیه برآموزش است و پرورش را هم در آموزش می‌بینند و در واقع چون آموزش، آموزش مهارت است، به‌آن اطلاق پرورش هم می‌توان کرد.

آموزش و فرهنگ ۴۹

کسانی که در دوره آغاز مشروطیت از Education معنی فرهنگ فهمیدند کاملاً اشتباه نکرده بودند. فرهنگ به معنی ادب است و ادب دو ادب است: یکی ادب درس و دیگر ادب نفس. پس ادب در معنای وسیع آن شامل آموزش و پرورش هر دو هست. فرهنگ به این معنی که گفتم چیزی بیرون از آموزش نیست که با آن نسبت داشته باشد؛ بلکه شامل آموزش است و گاهی با آن یکی می شود. مع هذا در فرهنگ چیزی هست که البته در ظاهر فعل آموزش و عمل پرورش وجود ندارد؛ زیرا فرهنگ واسطه گذشته و آینده با حال است و اگر آموزش و پرورش حقیقی به گذشته متکی است و به آینده نظر دارد، از جوهر فرهنگ بهره مند است و چون این بهره مندی نباشد، آموزش تقلیدی می شود. آموزش تقلیدی و بی بنیاد برای هیچ آینده ای نیست؛ بلکه اتلاف وقت و زمان است و حتی نمی توان گفت که به اکنون و حال تعلق دارد، زیرا اگر چیزی حقیقتاً به اکنون تعلق دارد، بی نسبت با گذشته و آینده نیست.

مفهوم فرهنگ (اگر معادل لفظ Education گرفته شود) نیز در قیاس با آموزش و پرورش این مزیت را دارد که در آن پرورش بر آموزش مقدم است، یا از آن جدا نیست و حال آن که تعبیر آموزش و پرورش چه بسا موجب این پندار باشد که دو چیز، یعنی آموزش و پرورش را در کنار هم قرار داده اند و در این صورت شاید گفته شود که در بعضی مواقع و جاها مدارس از پرورش غافل شده و به آموزش اکتفا کرده اند. ظاهراً در

مدارس جدید در هیچ کشوری کاری جز آموزش صورت نمی‌گیرد و پرورش هم در آموزش مضمّن است. منتهی اگر آموزش تقلیدی شود دیگر واجد پرورش نیست و در این صورت آن را فرهنگ نمی‌توان خواند، یا باید گفت که چنین آموزشی پشْتوانهٔ فرهنگی ندارد. هردرسی که کودکان و نوجوانان و جوانان می‌آموزند، باید تعلقی به سعادت و نجات و صورت کامل زندگی و جامعهٔ مطلوب آنها داشته باشد. آموزش و پرورش جدید در غرب با ایده‌آل زندگی در پیشرفت و صلح و آزادی و برابری و علم و سیاست و قدرت نضج یافت و اگر اکنون به حال بحران افتاده است از آن روست که چشم‌انداز صلح و آزادی و برابری و سلامت و امنیت و حتی افق علم و قدرت چندان روشن نیست.

پیدا است که تکنیک‌های آموزشی، مدام در حال تحول است، اما تحول تکنیک به تنهایی ضامن بهبود وضع آموزش نیست زیرا هر تکنیک آموزشی، متناسب با آموزش مسائل و مطالب خاص است و موفقیت در آموزش مطالب خاص هم، به شرایطِ عالمی بستگی دارد که مردمان در آن به سر می‌برند یا امید پدید آمدن آن را دارند. تکنیک‌های آموزش و شرایط روحی و فکری و اخلاقی، و نیز افقی که به گفتارها و کارها وحدت و آهنگ می‌بخشد، همه در نسبتی به هم پیوسته‌اند و اگر بخواهیم برای یکی تقدم قائل شویم، تقدم حقیقی با چیزی است که از حیث زمان مؤخر است. اهمیت آموزش و

آموزش و فرهنگ ۵۱

تکنیک‌های آموزشی را هیچ کس نمی‌تواند منکر شود. و چون با تحول تکنولوژی مدام مهارت‌های تازه ضرورت پیدا می‌کند، نه فقط برداشته آموزش‌ها افزوده می‌شود، بلکه شیوه‌های آموزشی هم باید تغییر کنند. ولی کار مربی بزرگ تابع تکنیک آموزش نیست و حتی اگر از روش آموزش سخن بگویند مرادش تمامیت آموزش است.

آنچه برای ما به‌خصوص اهمیت دارد، این است که قدری از ضرورت‌های عالم کنونی رها شویم و دریابیم که چه باید بیاموزیم و چه می‌توانیم بیاموزیم و برای چه بیاموزیم. اگر غلبه ضرورت‌ها در حدی باشد که طرح این قبیل مطالب ما را پریشان کند و اعتراض کنیم که: «یعنی می‌گویید مدارس را تعطیل کنیم و بنشینیم و فکر کنیم که آیا تدریس ریاضی و فیزیک و ادبیات (بیچاره این ادبیات مظلوم رنجور) لازم است یا لازم نیست؟»، نه، شما که چنین می‌گویید منبشید و فکر نکنید که چه باید بکنیم؛ تعطیل مدرسه هم که به دست من و شما نیست. پرسش این است که آیا فکر کرده‌ایم که برنامه‌های آموزشی ما تا چه اندازه موجه است، یا به‌صرف این که این برنامه‌ها کم و بیش با برنامه‌های دایر و مرسوم در کشورهای دیگر مشابهت دارد، ما دیگر نباید در باب آن فکر کنیم. مقصود این نیست که این برنامه‌ها را یکسره باید دور ریخت و چه بسا پس از فکر به این نتیجه برسیم که برنامه‌های موجود بهترین برنامه‌های ممکن است؛ ولی مهم این است که این پروا در ما وجود داشته باشد که چه می‌کنیم و به کجا می‌رویم. پس قبل از

۵۲ دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

این که به تکنیک‌های آموزش بپردازیم باید در این پرسش‌ها تأمل کنیم:

۱. چه چیزها را می‌توان در مدرسه آموخت و توانایی ما در آموزش تا چه حد است؟
۲. آیا همهٔ اطلاعات و معلومات را باید در مدرسه آموخت و فرا گرفت؟
۳. آیا هرچه در یک فضای فرهنگی آموختنی باشد در فضای فرهنگی دیگر هم به همان صورت و به آسانی قابل تعلیم است؟
۴. در چه شرایطی آموزش به بهترین وجه صورت می‌گیرد و موانع موفقیت در راه آموزش چیست؟
۵. آیا آموزش ادبیات و مطالب اخلاقی تا چه اندازه در تحکیم اخلاق و اعتقادات مؤثر است؟

۱. ما همه چیز را نمی‌توانیم بیاموزیم. دروس هنر و فلسفه و سیاست و ورزش را گرچه در مدرسه و در دانشگاه می‌آموزند، اما همه می‌دانند که هیچ کس بدون استعداد ورزشی، با درس ورزش به جایی نمی‌رسد و با تعلیم کتب تفتازانی و سکاکی و شمس قیس رازی کسی شاعر نمی‌شود و به صرف مطالعه در آثار افلاطون نمی‌توان به مقام ارسطو در تفکر رسید. فید یاس و میکال آنژ و لئوناردو داوینچی و رامبراند و موتسارت و بتهوون هنر پیکرتراشی و نقاشی و موسیقی را

آموزش و فرهنگ ۵۳

در مدرسه نیاموخته‌اند. پریکلس و ژول سزار و بزرگمهر هم درس سیاست نخوانده بودند.

افلاطون در یکی از نامه‌های خود به حکمران سیسیل که خود را پیرو فلسفه افلاطون خوانده بود به او تذکر داد که فلسفه افلاطون در هیچ جا بیان نشده است و اصولاً شناسایی خیر که غایت فلسفه است، بسیار دشوار حاصل می‌شود و در حقیقت حاصل همدلی و هم‌زبانی دو سالک راه‌طلب معرفت یا دو دوستدار دانش است که تحمل مخالفت و ردّ و انکار اقوال خود و جرأت انصراف از آن را داشته باشند. این آموزش، صرف آموزش معلومات نیست، بلکه دگرگون شدن وجود آدمی و «گردش روح او به سوی وجود حقیقی» (افلاطون) و تبدیل او «به عالم عقلی مضاهمی عالم عینی» (ملاصدرای شیرازی) است. وقتی آموختن فلسفه اینچنین دشوار است، قهراً تربیت سیاست‌مدار افلاطونی که جز از طریق فلسفه میسر نیست، دشوارتر خواهد بود.

ممکن است بگویند که ما به افلاطون کاری نداریم؛ خود او گفته است که به او کاری نداشته باشیم. ولی بدانیم که اگر پریکلس می‌توانست هنر سیاسی خود را به فرزندانش بیاموزد، می‌آموخت. سیاست و هنر و فلسفه آموختنی نیست. اگر در اینجا به افلاطون استناد کرده‌ام بدان جهت است که ظاهراً او اولین کسی است که این پرسش را پیش آورده است که چه چیز را می‌توان آموخت و حد این

توانایی کجاست. او در مکالمهٔ پروتاگوراس (به زبان سقراط) این پرسش را پیش آورده است که آیا فضیلت را می‌توان آموخت. پروتاگوراس، سوفسطایی بزرگ، خود را آموزگار فضایل می‌دانست. البته در نظر او و در زبان یونانیِ زمان او، لفظی که ما «فضیلت» ترجمه کرده‌ایم، معنایی وسیع‌تر داشت و شامل بسیاری از فنون و هنرهای دستی نیز می‌شد. اما نظر و داعیهٔ پروتاگوراس این بود که می‌تواند آموزگار و مربی جوانانی باشد که می‌خواهند به کار سیاست پردازند و او می‌تواند هنر سیاست را به ایشان تعلیم کند. سقراط از صاحب چنین داعیه‌ای پرسیده است که آیا فضیلت آموختنی است. پیدا است که پروتاگوراس مدعی آموختن فضایل، به پرسش سقراط پاسخ مثبت داده است؛ اما پاسخ آری کافی نیست، بلکه می‌بایست بگوید که چگونه فضیلت را می‌آموزد.

رسم و عادت سوفسطایی این است که در پاسخ هر پرسش دشوار با لفاظی به بیان مشهورات و ردّ و قبول‌های بجا و بی‌جا و ذکر مطالب زاید می‌پردازد، اما سقراط حریف را از موضع ایراد خطابه‌های زیبا به جایی می‌کشاند که به پرسش‌های او پاسخ دقیق و روشن بدهد. در این مکالمه پروتاگوراس نمی‌داند که سقراط او را به کجا می‌برد و البته در میانهٔ راه کار بر سقراط هم سخت می‌شود؛ زیرا به پروتاگوراس نشان می‌دهد که همهٔ فضایل یکی است و به هر صورت که ظاهر شود حقیقتش دانایی است. ولی اگر فضیلت دانایی باشد، چگونه سقراط

آموزش و فرهنگ ۵۵

می‌تواند مدعی شود که آموختنی نیست؟ سقراط در بحث با پروتاگوراس می‌خواست به او بگوید که تا ماهیت فضیلت معلوم نباشد نمی‌توان حکم کرد که آیا آن را می‌توان یا نمی‌توان آموخت؛ ولی وقتی حاصل تحقیق این شد که فضیلت دانایی است، ظاهراً می‌بایست بپذیرد که حق با پروتاگوراس بوده و فضیلت آموختنی است.

گرچه در ظاهر سقراط راه اثبات مدعای پروتاگوراس را هموار کرده است، در حقیقت این دو در پایان مکالمه به موضع اصلی اختلاف خود رسیده‌اند و آن موضع معنی دانایی است. در قضیه «فضیلت دانایی است» معنی دانایی روشن نیست. اگر دانایی همان باشد که پروتاگوراس می‌گفت و فهم همگانی می‌فهمد، مسلماً آموختنی است و در این صورت سقراط به بن‌بست رسیده است. اما سقراط معنایی از دانایی مراد می‌کرد که با آموزش رسمی به تمام وجوه و اعماق آن نمی‌توان رسید. پس اختلاف سقراط و سوفسطایی بزرگ همچنان باقی است. سوفسطایی علم را مهارت می‌دانست و همه متفقند که مهارت را می‌توان آموخت. فضیلت هم از نظر پروتاگوراس مهارت است.

سقراط گرچه در مکالمه پروتاگوراس اشاراتی به معنی فضیلت کرده است، به صراحت نگفته است که فضیلت چیست و با مهارت چه تفاوت دارد؛ ولی خواننده ما شاید چنان که چند لحظه پیش

می‌گفت، بار دیگر بگوید: «ما ملزم به پیروی از افلاطون نیستیم و این بحث‌ها مورد ندارد. ما آنچه را که می‌توانیم بیاموزیم می‌آموزیم و به چیزهایی که آموختنی نیست کاری نداریم.» و شاید بگوید که بحث کردن در این که چه چیز آموختنی است و چه چیز را نمی‌توان آموخت اتلاف وقت است و این وقت را باید صرف آموختن چیزهای مفید کرد. اگر سقراط زنده بود به خواننده آفرین می‌گفت و هوشمندی او را می‌ستود و سخن او را تصدیق می‌کرد، اما از مدعی درخواست می‌کرد که مشکل کوچکی را که هنوز برای او باقی مانده است، حل کند و آن این است که این چیزهای مفید که باید وقت صرف آموختن آن شود چیست. مدعی هم شاید می‌گفت کارها و چیزهای مفید مشخص و معلوم است و برای این تشخیص و تمیز به تحقیق نیاز نداریم، می‌توانیم حدس بزنیم که سقراط در برابر این سخن متانت به خرج می‌داد و یک بار دیگر گوینده را تحسین می‌کرد و از او می‌خواست که همه کس را با خود قیاس نکند و به دیگران چندان با حسن ظن ننگرد و همه را چون خود دانا نداند، و سپس پرسش خود را تکرار می‌کرد و می‌خواست که مدعی به او یاد بدهد که خوب و مفید چیست (چنان که پروتاگوراس را در این مضمضه گرفتار کرد).

ولی من به جد می‌گویم که مدعی راست می‌گوید؛ ما چرا می‌پرسیم که چه چیز را می‌توان آموخت، زیرا پاسخ معلوم است: مهارت‌ها را می‌توان آموخت. اما دانایی مجموعهٔ مهارت‌ها نیست و

آموزش و فرهنگ ۵۷

با مجموعه مهارت‌ها، جامعه و عالم بشری پدید نمی‌آید، زیرا اگر مهارت‌ها در جای خود قرار نگیرند از آنها فایده‌ای بر نمی‌آید که آنها را مفید بدانیم. به عبارت دیگر، مهارت‌ها گرچه مفیدند، فایده آنها وقتی به مردمان می‌رسد که جامعه و مدینه‌ای وجود داشته باشد که در آن صاحبان مهارت‌ها در یک هماهنگی و نظام با هم کار کنند و البته اگر چنین نظامی نباشد مهارت و آموزش آن هم وجهی ندارد. پس مهارت به خودی خود مفید نیست چنان‌که شاید مهارتی در یک عالم و زمان مفید باشد و در دوران دیگری بی‌فایده و منسوخ شود. هیچ کس شک ندارد که علوم پزشکی و مهندسی مفید است و شاید کسانی علوم فیزیک و شیمی و زیست‌شناسی را هم به تبع پزشکی و مهندسی مفید بدانند؛ اما دانستن این که پزشکی و مهندسی مفید است، دشوار نیست. مهم این است که بدانیم چگونه و به چه معنی دانایی بشر چیزی بیش از مجموعه مهارت‌ها و آموختنی‌هاست و آیا چیزی سابق بر مهارت‌آموزی باید وجود داشته باشد که بتوان مهارت را آموخت و اگر در جایی کوشش آموزگاران و معلمان و استادان چنان که باید به ثمر نمی‌رسد، آیا شرایط مساعد مفقود است یا موانعی برای آموزش وجود دارد.

در پاسخ قسمت اول پرسش شاید کسانی بی‌پروا بگویند که راهنما عقل است و بشر چون عقل دارد می‌تواند مصلحت خود را تشخیص دهد و بداند که به چه چیز نیاز دارد و چگونه باید آن نیاز را

رفع کند. این سخن از جهات بسیار و مخصوصاً از آن جهت که ما را نوازش می‌کند، بسیار موجه است و در آن چون و چرا نمی‌توان کرد و اگر کسی چون و چرا کند، به بی‌خردی یا خرد ستیزی منتسب و متهم می‌شود. ولی آیا اگر کسی بگوید همهٔ اقوام و جامعه‌ها همیشه به یک اندازه از عقل بهره‌مند نبوده‌اند و اگر همیشه عقل به یک درجه در مردمان وجود داشت، انحطاط و انقراض جامعه‌ها مورد نداشت، سخنی بی‌وجه گفته است؟ اروپاییان یا اقوام اروپایی قبل از رنسانس، خرد قرن‌های شانزدهم و هفدهم را نداشتند. اروپایی کنونی هم از خرد قرن‌های هجدهم و نوزدهم برخوردار نیست. ما نیز در قرون اولیهٔ اسلامی به خردی دست یافتیم که در طی تاریخ ثابت و برقرار نماند. این مد تحصیلات کنونی هم معلوم نیست که با موازین کدام مرتبه و صورت خرد سازگار است و اصلاً این یک داعیه است که خوب و بد امور جاری را با میزان عقل سنجیده باشند. مثلاً ما هم اکنون که برنامه‌ریزی داریم، مهارت‌ها را طبق حساب و کتاب برنامه نمی‌آموزیم و از کسانی که به آنها مهارت می‌آموزیم در جای خود استفاده نمی‌کنیم. چنان که در برنامه‌ریزی ممکن است بگوییم به یازده هزار مهندس کشاورزی نیاز داریم و شاید از میان بیست هزار فارغ‌التحصیل کشاورزی یازده هزار نفر آنها به کار کشاورزی مشغول نشوند.

این ناسازی و ناهماهنگی از کجاست و عقلی که می‌گویند، چرا

آموزش و فرهنگ ۵۹

به این وضع سر و سامان نمی دهد و وحدت نمی بخشد؟ وقتی سقراط در پروتاگوراس اثبات می کرد که فضیلت واحد است و این فضیلت را علم می دانست، می خواست بگوید که وحدت و هماهنگی مدینه شرطی دارد و آن شرط، علم به نظام مطلوب زندگی و بستگی مردمان به این نظام است. اما این علم صرفِ حرف و گفت و قیل و قال نیست؛ بلکه عین فضیلت است. این علم با وجود آدمی یگانه می شود و با این یگانگی و سرایت در همه شئون جامعه، امکان تشخیص مهارت های لازم و آموزش بهتر و آسان تر آنها را فراهم می سازد. علمی که سقراط در پروتاگوراس آن را عین فضیلت می دانست، گرچه آموختنی نیست، اما شرط آموزش های دیگر است. همه کس برای آینده و امیدی که دارد، کار می کند و اگر افق آینده پوشیده باشد، همت ها و اراده ها سست می شود و پیوند دل ها و دست ها از هم می گسلد و هرکس به سودایی می پردازد. اروپا را ایده آل جامعه علمی فارغ از خوف جنگ و بیماری و فقر، برانگیخت تا به پژوهش و آموزش پردازد و اگر اکنون دیده اند که در طرح جامعه علمی، عنصری مخرب وجود داشته و مانع از تحقق نظام مطلوب شده است، این بار دینداران اهل معرفت و مردان خدا باید قدم همت در راه طلب بگذارند و وطنی را که بشر بتواند در آن خانه انس بنا کند و در آن سکنا گزیند بیابند و مردمان را به آنجا بخوانند.

افلاطون در کتاب گرگیاس معلم این علم را سیاست مدار حقیقی

دانسته است؛ زیرا اوست که اندازه‌ها و مناسبت‌ها را می‌شناسد و می‌داند خیر و صلاح و شرّ و زیان مردمان در چیست، ولی سوفسطاییان اینها را نمی‌دانند و به شهرت و مشهورات اکتفا می‌کنند. آنها به ربط چیزها هم کاری ندارند، بلکه هرچیزی و هرکاری را مستقل می‌انگارند. درست بگویم، سوفسطاییان با اصرار ربط میان چیزها را منکر می‌شوند و تأمل در گذشته و آیندهٔ چیزها و کارها را بیهوده و بی‌وجه قلمداد می‌کنند. ولی سوفسطایی گرچه در زمان ما قدرت و نفوذ بسیار دارد، هرچه می‌خواهد بگوید. جامعه‌ای که آموزگاران و متفکران آن ندانند که به کجا می‌خواهد برود و نیازهای حقیقی‌اش چیست و چه مشکلات دارد و چه کارها باید بکند و چه چیزها را می‌تواند و باید بیاموزد، راه به جایی نمی‌برد و به سرگردانی دچار می‌شود. اکنون گرفتاری بسیاری از کشورهای توسعه نیافته در تمام شئون، و من جمله در امر آموزش و پرورش، این است که در بهترین صورت، آیندهٔ خود را در یک جامعهٔ مصرفی می‌بینند و آرزویشان رسیدن به وضع موجود کشورهای غربی است.

یکی از کارهای ظریف دشواری آفرین که ما معلمان فلسفه به اقتضای شغل معلمی و بنا بر ضرورت تعلیم کرده‌ایم، این است که مطالب فلسفه را به صورت انتزاعی درآورده و آنها را در فصل‌های جدا و مستقل از هم مرتب و مدوّن کرده و برای هریک مقام و شأنی قائل شده‌ایم. فی المثل مُثُل افلاطونی را قضیه‌ای تلقی کرده‌ایم که کسانی با

آموزش و فرهنگ ۶۱

استدلال‌های فراوان به اثبات آن پرداخته و کسان دیگر آن را با استدلال‌های مشابه رد کرده‌اند و متأسفانه گاهی ما چنان به این استدلال‌ها چسبیده‌ایم که اصل قضیه را فراموش کرده‌ایم. هیچ کس با هیچ استدلالی نمی‌تواند مثل افلاطونی و هیچ قضیه دیگر فلسفه را به نحوی اثبات کند که همه کس آن را بپذیرد. افلاطون هم اصراری در اقامه دلیل برای اثبات مثل نداشت و اتفاقاً در مکالمه پارمنیدس بردلایل ردّ مثل (و البته از زبان پارمنیدس) تأکید کرده است. مثل افلاطونی را لازم نیست اثبات کنند؛ مهم این است که افلاطون برای همه چیز و برای زندگی آدمی و مدینه و جامعه به یک صورت مثالی قائل بوده است. او این صورت را برای این قائل نشده است که صرفاً در مجالس درس فلسفه یا در میان اهل فضل و تفنّن از آن بحث کنند و به عنوان یکی از چیزهای عجیب و غریب آن را در مدرسه بیاموزند. افلاطون گفته است که وجود ما و همه کار و بار ما یک مثال و نمونه عقلی دارد و باید برطبق آن مثال متحقق شود و صورت گیرد. این قضیه را اهل فلسفه درک می‌کنند، اما اختصاص به آنان ندارد؛ بلکه مربوط به همه آدمیان است. آنهایی که از این مثال غافلند و از آن بریده‌اند، غرق عالم پریشانی و تفرقه‌اند و اگر جامعه‌ای ناظر به صورت مثالی و مقصد عالی نباشد، از هم گسیخته است. پیداست در جایی که وحدت و نظام نباشد و رشته واحدی دل‌ها و عقل‌ها را به هم نپیوندد، کوشش‌های متفرق هم بی‌حاصل و تباه می‌شود.

طرح نظام آموزش باید ناظر به مقصد جامعه و متناسب با همهٔ طرح‌ها و برنامه‌های کشور باشد. این سودای صد ساله‌ای که شاید هنوز هم بر بسیاری از ما غالب است و می‌پنداریم که با یک تغییر جزئی و موضعی همه چیز دگرگون و اصلاح می‌شود، حجابِ جان و عقل و مانع بزرگی دانایی است. یک روز طایفه‌ای گمان کردند که اگر خط فارسی را عوض کنند کشور در راه ترقی می‌افتد. نظایر این گمان تا امروز بسیار بوده و منشأ هیچ تغییر مفید نشده است. اگر بخواهیم در حدود مباحث مربوط به آموزش و پرورش محدود بمانیم، می‌بینیم که قانونِ تعلیمات اجباری را در حدود هشتاد سال پیش بی‌توجه به امکانات و شرایط وضع کردند و همهٔ تغییراتی که در برنامه‌های آموزش و پرورش دادند، گرچه در حد خود موجه می‌نمود، اما با این توجه که به کجا می‌خواهیم برویم و چه توش و توان داریم، صورت نگرفت. ما دورهٔ راهنمایی تحصیلی دایر کردیم؛ زیرا به‌طور کلی فکر می‌کردیم که باید استعداد نوجوانان را شناخت و آنان را به‌راهی که می‌توانند در آن بروند، راهنمایی کرد و این فکر خوبی بود. اما ما که نمی‌توانستیم استعداد و امکانات کشور را بشناسیم و شاید در فکر شناختن آن امکانات هم نبودیم، چگونه می‌توانستیم استعدادهای نوجوان‌ها را بشناسیم و در کجا می‌بایست آنها را پرورش دهیم و از پرورش یافتگان در کدام طرح کلی استفاده کنیم؟

هنوز هم کم و بیش این مسائل مطرح است. اگر برنامه‌های درسی

آموزش و فرهنگ ۶۳

را اصلاح می‌کنیم و کتاب‌های درسی خوب می‌نویسیم، کار خوبی می‌کنیم. تغییر نظام آموزش و پرورش هم مسلماً یکی از ضرورت‌ها بوده است. اما نظام جدید را برچه اساس قرار می‌دهیم؟ تغییر نظام آموزشی تا حدی ناظر به دشواری بزرگ امتحان ورودی دانشگاه‌ها بوده است و پیدا است که اگر نظام مدارس چنان طراحی شود که از فشار کابوس کنکور کاسته شود، کار بزرگی انجام شده است. ولی در عمل دیدیم که تغییر نظام کمکی به حل این مشکل نکرد. کنکور عارضه سطحی و کوچکی نیست که به آسانی درمان شود. کنکور در اصل با صورت و مثالی که از علم و فرهنگ داریم و سپس با نظام تولید و بازار و کار و اشتغال و علایق و روحیه مردم و موقع و مقام عقل و علم و مطلوبیت ذاتی مدارک دانشگاهی پیوستگی دارد. یعنی اینها شرایط کنکور است و اگر باید در کنکور تغییر اساسی صورت گیرد، باید با توجه به شرایط مذکور باشد.

خیلی آسان می‌گویند که اگر متخصصان تعلیم و تربیت و اقتصاددانان و برنامه‌ریزان با هم همکاری کنند، مشکل ناهماهنگی رفع می‌شود. این همکاری مسلماً مغتنم است، ولی وحدت و هماهنگی جامعه با چانه زدن و کم و زیاد کردن اطراف و جوانب حاصل نمی‌شود، بلکه تکلیف افراد باید در وحدت تعیین شود. یعنی وحدت مقدم بر افراد است و اصول این وحدت را پیامبران و متفکران و سیاست‌مداران بزرگ می‌آورند. اگر در میان مردم اصول راهنمایی

نباشد که آنان را یک‌دل و یک‌جهت کند، چه چیز می‌تواند ضامن همکاری و همراهی آنان یا دوام این همکاری و همراهی باشد؟ مگر نمی‌بینیم که گاهی مراکز تصمیم‌گیری، تصمیم‌ها می‌گیرند و با بوق و کرنا اجرای آن تصمیم‌ها را آغاز می‌کنند، ولی غالباً کار در همان آغاز و قدم‌های اول رها می‌شود؟ جهت این امر ابتلای به تفرقهٔ خاطر است. ما همه چیز را نمی‌توانیم بیاموزیم و چیزهای آموختنی نیز در صورتی درست آموخته می‌شود که شرایط و مقدمات آن و از جمله خاطر مجموع مهیا باشد و این شرایط را باید طلب کرد و یافت و البته راه این طلب راه صعب و دشواری است و کسانی که اسیر فتنه‌ها و بندهای جامعهٔ مصرفی باشند، مرد این راه نیستند.

۲. گفته شد که در مدرسه صرفاً مهارت‌ها را می‌توان آموخت. متجددان و بنیان‌گذاران تعلیم و تربیت جدید گاهی قرون وسطاییان را ملامت کرده‌اند که در تعلیم بیشتر به حافظه و محفوظات توجه داشته‌اند. این ملامت شاید به کلی بی‌وجه نباشد، اما این گناه قرون وسطاییان نبود که مطالب کتاب‌ها را حفظ می‌کردند زیرا علومی که آنها می‌آموختند بیشتر کتابی و نظری و نقلی بود، ولی در مدارس جدید علوم تجربی را هم می‌آموزند. در غرب که علم و مدرسهٔ جدید با هم تحول یافته است، علوم تجربی را کم و بیش با تجربه و در آزمایشگاه می‌آموخته‌اند؛ اما در مدارس که از روی گردهٔ مدارس

آموزش و فرهنگ ۶۵

جدید تأسیس شده است، علوم تجربی را هم غالباً حفظ می‌کرده‌اند و حفظ می‌کنند. اگر قرون وسطاییان از این بابت که درس ادبیات و فقه و فلسفه را حفظ می‌کردند مستحق ملامت باشند، نظامی که در آن درس‌های تجربی حفظی شده است بیشتر باید ملامت شود.

در حقیقت اختلاف مدارس قدیم و جدید، در اصل به اختلاف نظر در مورد عالم و آدم و به مواد و مطالب دروس برمی‌گردد و اختلاف روش متناسب با اختلاف مواد و مطالب است. من می‌دانم که علم جدید با پیدایش روش جدید پدید آمده است، اما در اینجا مرادم از روش، روش‌های خاص تدریس است و نه «روش به کار بردن عقل» و نگاه کردن به موجودات... منتهی متابعت روش تدریس از ماده و موضوع به نحو مستقیم نیست، یعنی هر جا شیمی تدریس شود ضرورتاً به طریق آزمایشی نخواهد بود؛ چنان که بسیاری از دانش‌آموزان و دانشجویان موفق، کتاب‌های شیمی را حفظ کرده‌اند. علم تجربی با روش جدید به کار بردن عقل پدید آمده است و این دو با هم ملازم بوده‌اند و اگر از هم جدا شوند ماهیتشان تغییر می‌کند.

در قرون وسطا مهارت‌های لفظی و ادبی و منطقی را تعلیم می‌کردند اما اکنون مدرسه مهارت‌های دیگری را هم می‌آموزد، مهارت‌هایی مثل خواندن و نوشتن و حساب کردن عمومی است و سپس نوبت به آموختن مهارت‌های شغلی و علمی می‌رسد. مهارت‌های شغلی را می‌توان در مدرسه آموخت و

آموخته‌ها را در بیرون از مدرسه به کار برد، اما آموختن مهارت‌های علمی مقدمهٔ رسیدن به مرحلهٔ تحقیق است. یعنی اگر در مدرسه نمی‌توان محقق شد، آموزش‌های مدرسه باید زمینه و مقدمات تحقیق را فراهم کند.

مسئلهٔ محقق باید اطلاعات کافی داشته باشد. اگر چنین است، آیا باید بر حجم مواد درسی افزود و این افزایش راه رسیدن به مرحلهٔ تحقیق را نزدیک‌تر می‌کند؟ آیا برنامه‌های دورهٔ راهنمایی و دبیرستان را به این جهت این همه سنگین و متنوع کرده‌اند که همهٔ دانش‌آموزان وقتی دورهٔ دبیرستان را تمام کردند با همهٔ علوم آشنا باشند؟ اگر نیت این بوده است نیت خیر است، اما برای عالم شدن و ورود به عالم تحقیق باید فرصت مطالعهٔ آزاد و تأمل و انتخاب داشت. وقتی تمام وقت کودک و نوجوان صرف درس و مشق مدرسه می‌شود، مجال انتخاب و اختیار ندارد. او حتی نمی‌تواند دریابد که آیا حق دارد چیزی را بیشتر دوست بدارد و به چیز دیگر علاقه نداشته باشد. اما عیب بزرگ این وضع این است که هرگز به نتیجه‌ای که برنامه‌ریزان از آن انتظار داشته‌اند نمی‌رسد و اگر نمره‌های کنکور ملاک باشد، حتی ده پانزده درصد نخبهٔ دانش‌آموزان که در کنکور دانشگاه‌ها قبول می‌شوند و بیشتر آنان بهرهٔ هوششان نسبتاً زیاد است، نمره‌های بسیار بد می‌گیرند. و این به معنی آن است که حتی بهترین دانش‌آموزان تمام درس‌های مدرسه را یاد نمی‌گیرند.

آموزش و فرهنگ ۶۷

فرض کنیم که نخبه‌ای از دانش‌آموزان بتوانند این درس‌ها را یاد بگیرند. آنها از این که ذهنشان انبان معلومات پراکنده و گوناگون شود، چه طرفی برمی‌بندند؟ وقتی ذهن به انبان معلومات مبدل شود، باید بیم آن داشته باشیم که مبادا خرد زیان ببیند یا زایل شود. البته کودکان و نوجوانان باید مهارت‌های درسی لازم را فراگیرند؛ اما چگونه میزان لازم مهارت‌ها را می‌توان تعیین کرد؟ وقتی این مقدار و میزان تعیین شد، باید آن را متناسب با قدرت درک و فهم دانش‌آموزان متوسط در برنامه و کتاب درسی بگنجانند و نگران نباشند که باهوش‌ترها تنبل شوند زیرا اینها به کارهای اختیاری می‌پردازند. درست است که هر درسی در حد خود مهم است، اما از مهم بودن درس نباید نتیجه گرفت که پس دانش‌آموز در همه سال‌های تحصیلی باید آن درس را بخواند. اگر همه درس‌ها مهم است و همه در همه سال‌های تحصیلی باید آن را هرچه بیشتر و بهتر بخوانند، پس دیگر چرا سخن از اختلاف استعدادها و راهنمایی تحصیلی می‌گوییم؟ (در طرح نظام جدید آموزش دبیرستانی قدری از این اشکال‌ها مرتفع شده است).

ما باید به دانش‌آموزانمان امکان بدهیم که خود اگر می‌توانند کتاب بخوانند و مدرسه آنها را در انتخاب کتاب و نحوه کتاب خواندن کمک کند. ما اکنون هم کتاب کمک درسی داریم و بسیاری از معلمان به دانش‌آموزان خود تکلیف می‌کنند که آن کتاب‌ها را بخوند و بخوانند، اما بیشتر این کتاب‌ها به این درد می‌خورد که دانش‌آموزان را

از فکر کردن و فهمیدن معاف کند و مثنی پاسخ قالبی در اختیارشان بگذارد و آنان را قالبی بار آورد. کتاب کمک درسی مکمل مطالب درسی است و قاعدتاً باید متضمن توضیحاتی باشد که در کتاب درسی نیامده است. ولی اکنون کتاب کمک درسی به صورت تست درآوردن مطالب کتاب است و دانش آموزانی که با چنین کتاب‌هایی بار می‌آیند، اگر ذهن و فکرشان قالبی نباشد، قابل تحسین و تمجیدند. تا آنجایی که من اطلاع دارم، در هیچ کشوری محصلان مدارس این همه درس و تکلیف درسی که ما داریم، ندارند؛ ولی گاهی می‌بینیم که با درس کمتر نتیجهٔ بهتر می‌گیرند. ما گله داریم که چرا کتاب کم خوانده می‌شود. دانش آموزان فرصت و رغبت کتاب خواندن ندارند و شاید بعضی کتاب‌های درسی آنها را از کتاب خواندن بیزار کرده باشد. این توهم که همه چیز را می‌توان و باید در مدرسه آموخت، توهم بدی است. در مدرسه باید اطلاعات و مهارت‌های لازم را به دانش آموز بدهند و ذوق او را برانگیزند که اگر اهل طلب و تحقیق بود، آزادانه کتاب بخواند و کار علم آموزی و پژوهش را در دانشگاه و مراکز آموزش عالی دنبال کند.

می‌گویند در این صورت تشخیص دانش آموز خوب، دشوار می‌شود زیرا مطالب کم و آسان را عدهٔ بیشتری فرا می‌گیرند. این اشکال وارد نیست زیرا دانش آموزان مستعد با راهنمایی و مشورت معلمان مطالعه می‌کنند و چیزهای بیشتری یاد می‌گیرند و این چیزها در

آموزش و فرهنگ ۶۹

انتخاب داوطلبان ورود به دانشگاه ملاک قرار می‌گیرد. البته این کار قدری دشوار است و شاید ما فعلاً از عهده انجام دادن آن برناییم زیرا تغییر و اصلاح نظام آموزشی گرچه بر عهده وزارت آموزش و پرورش است، اما اگر همه سازمان‌های کشور و مردم و خانواده‌ها در این تحول درگیر نشوند و مشارکت نکنند یا حداقل مہیای قبول نظم تازه نباشند، کاری از پیش نمی‌رود. در بحث و گفتگو آسان است که بگوییم دوره دبیرستان سه سال باشد و دانش‌آموزان دبیرستانی واجد شرایط به کلاس پیش‌دانشگاهی بروند و بقیه در بازار کار به کسب و کار و حرفه بپردازند.

من نمی‌دانم قریب به یک میلیون دیپلمه‌ای که در کنکور رد می‌شوند، چه می‌کنند. اما وقتی قرار شد در سال یازدهم تحصیل تکلیف داوطلبان ورود به دانشگاه روشن شود، هزار مشکل پیش آمد یا ترسیدیم که هزار مشکل پیش آید و البته این ترس بیجا و بی‌وجه نبود و نیست. این که بگویند آنها که به دانشگاه نرفته‌اند به بازار کار وارد شوند، نوعی رفع تکلیف است. بازار کار کجاست؟ جوان هفده ساله کجا کار کند؟ نظام وظیفه هم تا سنش به هجده سال نرسد اجازه انجام دادن خدمت وظیفه به او نمی‌دهد. خانواده‌ها هم که می‌خواهند فرزندانشان به دانشگاه بروند، اعتراض می‌کنند که چگونه و چرا باید با یک امتحان کسی برای همیشه از رفتن به دانشگاه محروم شود. اگر کار بود و درسی که در مدرسه تدریس و تعلیم می‌شد به درد بازار کار

می خورد و خانواده ها می پذیرفتند که همه نمی توانند و نباید به دانشگاه بروند و آنان که به دانشگاه می رفتند دستدار علم و تحقیق بودند نه طالب مدرک و عنوان و رشته تحصیلاتشان را به حکم شهرت و مد بر نمی گزیدند، حل مشکل آسان می شد. اما اکنون هیچ یک از این شرایط فراهم نیست، یا درست بگویم همه موانع حل مسئله موجود است و به این جهت تعجب نباید کرد که چرا همت هایی که در سال های اخیر صرف اصلاح کار آموزش و پرورش و تغییر نظام آموزشی شده کمتر به نتیجه رسیده است.

ذکر این نکته برای این بود که گمان نشود که تمام بار تقصیر و گناه را به گردن وزارت آموزش و پرورش می اندازیم. مسئله آموزش و پرورش مسئله پیچیده ای است و با فکر و همکاری همه باید حل شود و در وهله اول ما باید از بعضی پندارها آزاد شویم، از جمله این که: هرکس از دبیرستان بیرون می آید باید زبان عربی و یک زبان خارجه و یک دوره تاریخ و جغرافیای عالم و تعلیمات اجتماعی و اقتصادی و فیزیک و شیمی و زمین شناسی و جبر و هندسه و مثلثات و منطق و مکانیک و زیست شناسی و... بداند. چرا وقتی مدرسه در طی دوازده سال نمی تواند درست نوشتن چند سطر به زبان مادری را بیاموزد، داعیه آموختن همه علوم را دارد؟ چرا وقتی قبول شدگان کنکور در یک دانشکده علوم انسانی، نمره ادبیات و زبان خارجه و جغرافیا و تاریخشان بسیار پایین است، توجه نمی شود که آموزش ها بی حاصل

آموزش و فرهنگ ۷۱

بوده و عمر محصل و معلم و مال مردم و کشور هدر شده است؟ ما چرا روا می‌داریم و گاهی فخر می‌فروشیم که بچه ده دوازده ساله ما روزی بیش از هفت ساعت یکسره در مدرسه درس بخواند و در خانه هم همه وقتش صرف انجام دادن تکلیف مدرسه شود؟ از این اعمال فشار و سخت‌گیری چه نتیجه‌ای گرفته‌ایم؟

ظاهراً مشکل زیادی درس‌ها را می‌توان به آسانی با کاهش تعداد دروس و ساعات درس حل کرد، ولی هر درسی کم شود متولیان آن درس فریاد اعتراض بلند می‌کنند و چه بسا مدعی شوند که اگر ساعت فلان درس کم شود سطح علم پایین می‌آید و استقلال علمی کشور به خطر می‌افتد. وانگهی برای این که درسی را حذف کنند یا جای آن را تغییر دهند، باید میزان و ملاکی در دست باشد. ما که در تعیین دروس میزان و ملاکی نداشته‌ایم و همه علوم و معلومات را در برنامه گذاشته‌ایم، با چه ملاک چیزی را کم یا حذف کنیم؟ راستی چگونه بدانیم که چه درس‌هایی و چه مقدار از آن درس‌ها برای هر دوره تحصیلی لازم است؟ البته همه درس‌ها مهم است و هر درسی را عده‌ای از دانش‌آموزان و دانشجویان باید بیاموزند، اما لازم نیست که همه، همه دروس را بخوانند. چیزی که همه به آن نیاز دارند و اگر نباشد همه درس خواندن‌ها بی‌حاصل می‌شود، فضا و شرایط مساعد برای علم‌آموزی است.

۳. یکی از مشکلات آموزش کنونی این است که در شرایط مختلف فرهنگی در همهٔ کشورهای جهان، در هر سطح از سطوح مختلف تحصیل، مطالب و درس‌های کم و بیش مشابه آموخته می‌شود. برنامه‌ها معمولاً از روی مدل و نمونه کشورهای آمریکا و اروپای غربی تنظیم می‌شود و البته بنا به اقتضای شرایط، تصرفاتی نیز صورت می‌گیرد. اگر این تصرفات حقیقتاً با درک شرایط و امکان‌ها باشد، برنامه لااقل در مراحل اولیه با موفقیت اجرا می‌شود. اما درک شرایط و امکانات که داعیه‌اش همه جا هست، به‌ندرت و با دشواری و درد حاصل می‌شود. نشانهٔ درک شرایط دردمندی است و هر جا درد یافت نشود، درک شرایط هم لفظ و حرف و داعیه است.

در مراحل اولیهٔ مهارت‌آموزی، حتی اگر شرایط را هم در نظر نگرفته باشند، کارها به طریق عادی پیش می‌رود، یعنی به همهٔ کودکان و نوجوانان در همهٔ کشورهای عالم می‌توان خواندن و نوشتن و مقدمات ریاضی و فیزیک و شیمی و رانندگی و... آموخت. یک تونسی یا مالزیایی دروس جغرافی و شیمی و هندسه و رانندگی و کارهای مکانیکی را مثل یک بلژیکی یا کانادایی یاد می‌گیرد و در این مورد اختلاف به قدری کم است که شاید کسی بگوید آموزش این قبیل مهارت‌ها، یا این مرحله از مهارت‌ها، ربطی به فرهنگ ندارد و اختلاف فرهنگ‌ها در آن اثر نمی‌گذارد؛ ولی این، ظاهر قضیه است. در شرایط کنونی مدرسه جزئی از زندگی ماست و کوششی که

آموزش و فرهنگ ۷۳

دانش آموزان در مدرسه می‌کنند قاعدتاً باید مقدمه زندگی آینده آنان باشد و بتوانند چیزهایی را که در مدرسه یاد می‌گیرند در کار و شغل خود به کار ببرند. اینجاست که اختلاف ظاهر می‌شود. یعنی اگر مردم در نقاط مختلف عالم و در عین تعلق به فرهنگ‌های متفاوت، مقدمات بعضی فنون و مهارت‌ها را کم و بیش به یک اندازه و یکسان یاد می‌گیرند، نتیجه این آموزش‌ها در زندگی آینده مهارت آموختگان، یکسان ظاهر نمی‌شود، تا آنجا که می‌توان گفت اشخاص متعلق به فرهنگ‌های متفاوت که استعدادشان مساوی بوده و حتی در یک مدرسه و دانشگاه درس خوانده‌اند، بسته به این که در کدام شرایط به کار مشغول شوند، نتیجه کارشان متفاوت می‌شود. مهندس آلمانی از مهندس لیبرایی که با او در یک مدرسه درس خوانده است، ضرورتاً با سوادتر نیست و شاید اگر هردو در یک شرایط کار کنند، نتیجه کارشان هم مشابه باشد. اما اگر هردو در کشور خود به کار مشغول شوند، آن که در اروپای غربی کار می‌کند، معمولاً دقت و اتقان کارش بیشتر است.

بعضی از دانشمندانی که از کشورهای غیراروپایی و غیرآمریکایی به اروپا و آمریکا مهاجرت کرده و در آنجا به تحقیق پرداخته‌اند کارهای بزرگ کرده و در عالم علم نامدار شده‌اند؛ اما امثال و نظایر همین نامداران عالم علم که به کشور خود بازگشته‌اند، چه بسا که تمام عمر به تکرار بعضی از دانسته‌های خود اکتفا کرده باشند. در بحث از فرار

مغزها گاهی گفته می‌شود، که غرب بهترین دانشمندان کشورهای توسعه نیافته را می‌ریاید. این سخن دقیق نیست زیرا این بهترین دانشمندان، در شرایطی که کار می‌کنند بهترین می‌شوند و چه بسا کسانی که در غرب نمانده‌اند از آنها بهتر بوده‌اند و اگر می‌ماندند کارهای بزرگ‌تر می‌کردند؛ اما نماندند تا به وطن خود خدمت کنند. به این که چه خدمتی کرده‌اند، فعلاً کاری نداریم؛ ولی در هر صورت، اینان خدمتگزاران وطن خویشند و باید قدرشان که کمتر از قدر اقران دور مانده‌شان از وطن نیست، محفوظ باشد. با تأمل در این عبارت گنگ، می‌توان به تقدیر دردناک دانشمندان، در کشورهای توسعه نیافته پی برد.

راستی چرا در جایی مردم کمتر درس می‌خوانند و بهتر و بیشتر یاد می‌گیرند و در جای دیگر زیاد می‌خوانند و کم یاد می‌گیرند؟ این بی‌عدالتی که کسانی حتی در کار علم در ازای سعی کثیر نفع قلیل می‌برند و گروهی با سعی قلیل به نفع کثیر می‌رسند از کجاست؟ همه می‌دانند که مهارت‌ها و فنون و تحقیق و دانش در نظام زندگی بشر جایی دارد اما معمولاً غافلند که چیزی رشته اتصال و ارتباط اینها و موقع و مقام هریک را نگاه می‌دارد. در عالم علم و تکنیک جدید، هنر و فلسفه موقع و مقام خاص داشته است، ولی تصور و تلقی شایع و مشهور از عالم علم و تکنیک این است که چون در آنجا به علوم و فنون مفید مثل ریاضی و فیزیک و طب و مهندسی اعتنا کرده‌اند جامعه

آموزش و فرهنگ ۷۵

به ترقی نائل شده است و بنابراین، گمان می‌کنند که اگر همه پزشکی و مهندسی بخوانند، کار علم و تکنیک سامان می‌یابد.

در عالمی که با علم و تکنیک قوام یافته است، قاعدتاً هیچ مهارتی را بی‌وجه و کورکورانه و به حکم تقلید نمی‌آموزند و نباید بیاموزند. اما در این که حقانیت آموزش مهارت‌ها و فنون جدید از کجاست، اختلاف نظر وجود دارد. مسلماً در غرب تأسیس و تعلیم علم جدید، برای تصرف در موجودات بوده است؛ اما گمان نشود که غرب در سودای سود فردی و شخصی و گروهی عاید و حاصل از تصرف در موجودات، به دانش و پژوهش و تفکر رو کرده است. هرکس و هر قوم که علم را برای سود موهوم، بیاموزد، نه به علم می‌رسد و نه سودی عایدش می‌شود. در افق عالم علمی - تکنیکی غرب، آزادی و رهایی و استقلال بشر پدیدار شده و تعلیمات علمی و فنی و حرفه‌ای در آنجا با نظر به این افق سامان یافته و دانش‌آموزان و دانشمندان و پژوهندگان در روشنایی این افق کار می‌کرده‌اند و البته حاصل کارشان تصرف در موجودات و اثبات و احراز قدرت بشر بوده است، نه این که مثلاً فکر کنند که چون مهندس کار مفید می‌کند و شغل بهتر پیدا می‌کند یا عالم را مهندسان ساخته‌اند، بروند مهندس شوند و بگویند که همه کارها را باید به دست مهندسان سپرد. مهندسی که با این پندار درس بخواند، عالم را تغییر نمی‌دهد و... هر جامعه‌ای چشم‌انداز و افقی دارد و امور اصلی و اساسی آن جامعه، مثل نحوه آموزش و

پرورش و علم و تحقیق و سیاست، در آن افق وضوح و هماهنگی و توجیه و حقانیت پیدا می‌کند؛ اما اگر افق پوشیده باشد، آشوب و اختلاف پیش می‌آید.

وقتی علوم و فنون جدید به مناطق دیگر عالم منتقل شد، بیشتر به صورت علوم و مهارت‌هایی در آمد که دیگر به افق خاص خود نظر نداشت. اکنون در غرب هم افق کم و بیش پوشیده شده است و به این جهت تفاوت فاحش میان روحیهٔ مردم کشورهای غربی و آنها که علم و تکنیک را از غرب اخذ کرده‌اند و می‌کنند، وجود ندارد. مردمی که نمی‌دانند به کجا می‌روند و برای چه درس می‌خوانند، یا می‌پندارند که چون مهندسی از زبان‌شناسی فایدهٔ عملی‌اش بیشتر است، باید به آن بیشتر اهمیت داد، به عالم علم تعلق ندارند و چون با اصل و اساس و افق دانش بیگانه‌اند و گرفتار بدترین صورت سودانگاری یعنی مصرف زدگی شده‌اند، قهراً مهارت و مهارت‌آموزی را هم مهمل می‌گذارند. هیچ کس هیچ کار مهمی را بدون تعلق به آینده انجام نمی‌دهد و آینده، آیندهٔ سوداهای فردی و شخصی نیست. آن که علم و مدرسه را برای شخص خود و به سودای گرفتن شغل خوب و رسیدن به شهرت می‌خواهد، در واقع گواهی‌نامهٔ علمی می‌خواهد و در طلب علم نیست و البته که عالم و محقق نمی‌شود. در یک نظام آموزشی اگر یک رشتهٔ علمی یا فنی مهم است، جای آن در نظام جامعه باید معلوم باشد، وگرنه این که صنایع ژاپن و آلمان و آمریکا

آموزش و فرهنگ ۷۷

به دست مهندسان می‌گردد و کار مهندس در عالم کنونی اهمیت دارد بر همه کس معلوم است. ولی اگر مهم انگاشتن یک علم با بی‌اعتنایی به علوم دیگر و ناچیز دانستن هنر و فرهنگ ملازم باشد، از آن مهم هم سودی به دست نمی‌آید.

وقتی آموزش مهارت‌ها و فنون و علوم رسمی، بستگی به شرایط روحی و فرهنگی دارد، آموزش دین و فلسفه و هنر و تفکر که قوام شرایط مذکور به آنهاست، تا چه اندازه باید پیچیده و دشوار باشد. در میان همه اینها فلسفه وضع خاصی دارد. زیرا در دین و اخلاق و هنر، مهارت‌ها در هر حدی که باشد به کار می‌آید، اما فلسفه وقتی به صرف مهارت و علم رسمی تبدیل می‌شود، جسم و قالب خشکیده تفکر است و به کاری جز این نمی‌آید که بعضی از طالبان حکمت که در آن نظر می‌کنند، از آن چیزی بیاموزند و شاید از خلال پوسته به مغز و لب پی ببرند. ولی همواره نباید امیدوار بود که بتوان تفکر و تعلق به اصول ایده‌آل را که شرط اتقان و استواری همه کارها و از آن جمله کار بزرگ آموزش است، محفوظ نگاه داشت. هر جا این تعلق باشد، کار آموزش درست و به قاعده صورت می‌گیرد و هر جا نباشد نصیبی که از آموزش برده می‌شود، بسیار اندک و ناچیز است.

در جایی که راه و مقصد مردمان روشن نیست، گوش‌ها جز سخنان عادی پراکنده چیزی نمی‌شنود و قوه فاهمه، آن سخنان پراکنده را بد می‌فهمد. در این وضع چه بسا که یک فیلسوف از «غیاب معنی»

سخن بگوید و ما آزرده شویم که چگونه یک صاحب نظر، «معنی» را منکر می‌شود. این تصور که آدمی صرف نظر از بستگی‌ها و تعلقاتش می‌تواند، هرچیزی و هرکاری را یاد بگیرد و صلاح کار خود و راه درست را باز شناسد و عالم و محقق و هنرمند شود، سودای بیهوده‌ای است که با غفلت از فرهنگ و انکار آن تناسب دارد.

۴. معروف و مشهور این است که علم به هیچ قوم و سرزمینی تعلق ندارد و این به یک اعتبار درست است زیرا مثلاً ریاضیات هندی و یونانی و مصری را مسلمین فراگرفته‌اند و آن را به کمال خود رسانده‌اند. اکنون هم فیزیک و نجوم و زمین‌شناسی فرانسوی و انگلیسی و ایرانی و پاکستانی و... معنی ندارد. همهٔ ملل و اقوامی که در تمدن جدید سهیم و شریک می‌شوند، علوم و فنون جدید را هم می‌آموزند و رشدشان در تجدد بستگی به مقامی دارد که در علم و تحقیق به آن رسیده‌اند. درست است که فیزیک اروپایی و آفریقایی نداریم، اما از این قول استنباط نشود که نسبت علم با درک و فهم همهٔ اقوام و ملل در هروضع تاریخی و فرهنگی که باشند یکسان است، یعنی همه به یک اندازه و یکسان می‌توانند در علم و تحقیق شریک شوند. علم اختصاص به قوم و سرزمین معین ندارد، اما بی‌وطن و بی‌بار و دیار هم نیست. منتهی علم، جهان وطن است و همه جا می‌تواند به وطن علم مبدل شود. این که فیزیک و ریاضی هرجا باشد

آموزش و فرهنگ ۷۹

فیزیک و ریاضی است و علم به صفت آسبایی و اروپایی و کمونیست و دموکرات و کافر و مسلمان متّصف نمی شود، سخن درستی است؛ اما از آن بر نمی آید که علم مسبوق به شرایط نیست و نهال آن را در هرزمینی غرس کنند، رشد می کند و بروبار می دهد. علم به همه جا می رود و حتی می توان گفت خود بسط می یابد، اما هرجا زمین مستعد و آب مناسب نباشد، از سیر می ماند و متوقف می شود.

پس این که گاهی تعبیری مثل علم غربی و علم جدید به کار می رود، مقصود این نیست که علم به غرب جغرافیایی و به زمان نجومی معینی تعلق دارد، بلکه مراد این است که شرایط این علم در تاریخ جدید غربی فراهم شده است و به این جهت آن را غربی می گویند؛ ولی اگر آن شرایط در هرجای دیگر عالم فراهم شود، علم و تحقیق در آنجا نشو و نما می کند. پس می توانیم بگوییم که علم چینی و استرالیایی و ایسلندی و روسی و ایتالیایی و برزیلی و کنگویی معنی ندارد و همه مردم عالم، صرف نظر از تعلقات قومی و جغرافیایی، می توانستند به درجات در علم سهیم شوند و شده اند و اگر اختلاف مراتب وجود دارد، این اختلاف به اختلاف شرایط لازم سابق بر علم باز می گردد نه به استعداد فردی افراد مردم کشورهای مختلف. در جایی که شرایط موجود نیست، استعدادها تباه می شود یا در راه دیگر می افتد. اکنون کشورهای توسعه نیافته و در حال توسعه، مدفن استعدادهای بریاد رفته و تباه شده است.

این شرایط چیست؟ عمدهٔ این شرایط آمادگی برای قبول علم و امید به آینده است. ولی مگر در همه جا گروه‌هایی از مردم، طالب علم نیستند و براهمیت آن تأکید نمی‌کنند یا مگر غرب امیدش به آینده بیش از امیدی است که مردم آفریقا و آمریکای جنوبی و آسیا به آینده دارند؟ به آسانی نمی‌توان گفت که کدام مردم برای قبول علم آمادگی دارند و کجا این آمادگی نیست و کی امیدوار است و کدام نومید؛ اما آمادگی برای قبول علم و امید به آینده دو صفت نفسانی و روان‌شناسی نیست یعنی همهٔ مردمی که آرزو دارند به دانشگاه بروند و درس بخوانند و حتی کسانی از آنان که هوش و استعداد کافی دارند، بالضروره آمادهٔ قبول علم نیستند. این آمادگی، آمادگی اشخاص نیست؛ بلکه منتشر در هوای زندگی مردم است. امید را هم با آرزو که صفت روان‌شناسی است، اشتباه نباید کرد. مراد از امید نیز امید مشترک میان مردمان است.

گفتیم که غرب آموزش و علم جدید را با امید به آزادی و پدید آوردن جامعهٔ فارغ از فقر و بیماری و جنگ، بنیاد کرد. اگر از صاحب‌نظران قرون هفدهم و هجدهم می‌پرسیدند که حقیقت و حقانیت علم از کجاست، پاسخ می‌دادند که علم بشر را آزاد خواهد کرد و از شر و بلای فقر و جنگ نجات خواهد داد. البته اکنون در گزارش بعضی از متفکران پُست مدرن، علم پناه و پشتوانه و تکیه‌گاه اصلی خود را از دست داده است. به نظر آنان علم اکنون حقانیت و

آموزش و فرهنگ ۸۱

مشروعیت خود را از اصل و مرجع مسلم نمی‌گیرد. بلکه کارکرد و منشأیت اثر علمی میزان حقانیت آن شده است. وقتی علم را برای نتایج عملی آن طلب کنند، شاید چیزی از آن یاد بگیرند و در جایی مثل غرب که درخت تناور علم و تکنیک مثمر شده است، به بهره‌برداری از آن پردازند. اما تأسیس و تحکیم بنیاد علم، موکول و موقوف به یافت اصل یا اصول و همچنین صورت مثالی خاص است که مردمان بسته آن باشند و داعی اهل علم و باعث پژوهش باشد. با غلبه سودای بهره‌برداری، علم به وسیله فراهم آوردن اشیاء مصرفی تبدیل می‌شود و به این جهت، دیگر متعلق امید هم نمی‌تواند باشد، زیرا فراهم شدن وسایل معاش و مصرف هرروزی ممکن است آرزوی اشخاص باشد، اما امید، همواره به چیزی ورای امور زندگی هرروزی و مصرفی تعلق دارد. وقتی همه حواس و توجه به گذران زندگی معطوف شود، نه فقط داعیه عدالت‌خواهی و آزادی‌طلبی مورد ندارد، بلکه در این وضع مسیر زندگی در جهت نفی عدالت و آزادی قرار می‌گیرد، زیرا وقتی عدالت و آزادی در بیشتر مصرف کردن باشد، آزادی دیگر لفظی بیش نیست.

آیا راهی برای مستحکم ساختن مجدد بنیاد علم وجود دارد؟ و آیا با رجوع به دین و عالم دینی می‌توان به علم نشاط دوباره بخشید؟ در آثار بعضی مشاهیر فلسفه معاصر غرب آمده است که علم و تجدد با عقل، و دین و مذهب با اسطوره قرابت و تناسب دارد و علم و عقل

در مقابل اسطوره است. البته وقتی جامعه‌شناسی مثل ماکس وبر چنین می‌گفت، سخنش در مرتبه و سطح جامعه‌شناسی قابل تأمل بود، اما همین سخن قابل تأمل در جامعه‌شناسی، چون به فلسفه منتقل شود، سست و بی‌مبنا می‌نماید، زیرا جامعه‌شناس می‌تواند ملاحظه و مشاهده و اختلاف در اوصاف ظاهر را ملاک تقسیم و طبقه‌بندی قرار دهد، اما اگر فیلسوف فی‌المثل بگوید عالم متجدد عالم عقلی است و در برابر عالم دینی و اساطیری قرار دارد، باید مبنای تقسیم را ذکر کند و توضیح دهد که قوام هریک از دو عالمی که تشخیص داده است به چیست.

مانعی ندارد بپذیریم که یک سیستم عقلی خاص از لوازم عالم متجدد است، اما این سیستم عقلی از کجا آمده و مسبوق به چیست؟ این سیستم عقلی چگونه ساخته شده و بر چه اساس و اصولی قرار دارد؟ آیا پیدایش و قوام این سیستم عقلی با پدیدار شدن صورت مثالی رهایی و آزادی و قدرت در افق تاریخ جدید صورت نگرفت؟ اگر چنین است، نه فقط قوام تاریخ‌های غیرغربی به‌دین و مینولوژی است، بلکه تاریخ تجدد هم اساطیر خاص خود داشته است و چنان که بعضی پُست مدرن‌ها می‌گویند، سیر پیشرفت تاریخ غربی تابع اعتقاد به جامعه امن و آزاد و خودمختار بوده و اکنون که این اعتقاد سست شده است، پیدایش ضعف و فتور در همه شئون غرب آغاز شده است. در این شرایط، آیا ممکن است که غرب بنای عهد

آموزش و فرهنگ ۸۳

رنسانس را که می‌گویند سست شده است، دوباره تحکیم و استوار کند؟ به دلایلی که در اینجا ذکر آن مورد ندارد، این تجدید عهد اگر محال نباشد، بسیار دشوار و بعید است. آیا ممکن است نیروی طلب علم با اعتقاد به ارزش‌های دیگری جز آنچه غرب در نظر داشت، تقویت شود؟ دین از آن حیث که گواه تعلق بشر به حق و حقیقت است، مسلماً می‌تواند داعی مردمان در پیمودن راه علم و تحقیق باشد؛ اما باید در باب این امکان بیشتر فکر و تأمل کرد، یعنی این مطالب نباید قبل از تأمل به شعار تبدیل شود زیرا شعار و هیچ سخن رسمی نمی‌تواند جانشین شرایط و مقدمات فرهنگی علم و تکنیک شود.

۵. آنچه گفته شد به معنی کم اهمیت دانستن آموزش و دست کم گرفتن آثار و نتایج آن نیست. در کشوری که بیش از ثلث مردمش دانش آموز و دانشجویند و عده بسیاری نیز باید به کار تعلیم و تدریس پردازند، هرچه از اهمیت آموزش گفته شود، زیاد نیست. اما اگر ندانیم شرایط آموزش خوب چیست و کدام آموزش مؤثر است و چگونه و با چه روشی آموزش بهتر صورت می‌گیرد، کوشش محصلان و معلمان و مدیران آموزش و پرورش هدر می‌شود. هردرسی را ما باید بدانیم که چرا می‌آموزیم و زبان آموزش آن را نیز یاد بگیریم. اگر نویسندگان کتاب‌های درسی بدانند که چه مطالبی باید بنویسند و

زبان مناسب آن مطالب را نیز بیابند و معلمان نیز در درک آنان شریک شوند، آموزش جای شایستهٔ خود را پیدا می‌کند و مایهٔ نظم و سامان و سلامت جامعه می‌شود. در غیر این صورت، آموزش تصنعی است و با زندگی و جان مردم پیوند ندارد. اگر گاهی بعضی سخنان در بعضی گوش‌ها نمی‌گیرد، صرف تکرار سخن، سود ندارد؛ بلکه باید گوش را آمادهٔ شنیدن کرد. در این که زبان برای گفتن و گوش برای شنیدن است، مناقشه نمی‌کنیم؛ اما گوش‌ها همواره به‌روی هرسخنی به یک اندازه باز نیست. گوش مدرن، سخن مدرن می‌شنود و گفت و گفتار دیگر به آسانی در آن نمی‌گیرد. من جزو کسانی نیستم که بگویم پس به‌طور تصنعی همه چیز را با مد روز بسنجیم و به زبان مدرن ترجمه کنیم تا به آن گوش بدهند، اما فکر می‌کنم که اگر مربی در فکر گوش‌ها نباشد و نداند که هر حرفی در هرگوشی نمی‌گیرد و حرف خود را تکرار کند و این تکرار را تعلیم بداند، معلم خوبی نیست.

کمونیست‌ها و فاشیست‌ها بزرگ‌ترین موج تبلیغات زمان را به وجود آوردند. در شوروی به طبع و انتشار کتاب و ترویج مارکسیسم - لنینیسم با توسل به تاریخ و قصه و رمان و گزارش اهتمام بسیار می‌شد، اما اثر این کوشش فوق‌العاده، بسیار ناچیز بود، زیرا گرچه چشم و گوش ظاهر مردمان این نوشته‌ها را می‌خواند و گفته‌ها را می‌شنید، اما چشم دل و گوش باطن مستعد خواندن و شنیدن نبود. ولی کمونیست‌ها چه کار دیگری می‌توانستند بکنند؟ پاسخ این

آموزش و فرهنگ ۸۵

پرسش هرچه باشد، امر محرز این است که در شوروی میان دهان‌ها و گوش‌ها جدایی افتاده بود و گردانندگان حکومت می‌پنداشتند که با تعلیم و تبلیغ و انتشار کتاب و روزنامه می‌توان مردم را به کمونیسم معتقد کرد یا اعتقاد ایشان را نگاه داشت. اما غلبه این قبیل توهم‌ها کمونیسم را تقویت نکرد و قدرتمندترین حکومت زمان با داشتن نظام قوی امنیتی از هم پاشید.

اتحاد عالم و معلوم قضیه‌ای نیست که صرفاً در درس فلسفه تدریس شود. اگر این اتحاد، یا لااقل نحوی مناسبت و علقه میان عالم و معلوم نباشد، علم حاصل نمی‌شود. در فلسفه غرب که میان عالم و معلوم جدایی افتاد، بیکن و دکارت به کار بردن روش و اصل غلبه و قدرت تصرف را جانشین نسبت و علاقه میان عالم و معلوم قرار دادند و باز در آیدالیزم (و البته به نوعی در ماتریالیسم مارکس) این غلبه به نحوی اتحاد عالم و معلوم تحویل شد. در این اتحاد ابتدا عالم طرف غالب بود، اما اکنون عالم خود به مجموعه معلومات و اطلاعات تبدیل شده و حکومت در دست اطلاعات قرار گرفته است، تا آنجا که کشورها را برحسب امکانات اطلاعاتی آنها طبقه‌بندی می‌کنند. ظاهراً عالم اطلاعات، عالم خوبی است و کار درس و مدرسه و آموزش و یادگیری هم در آن آسان شده است. اما آیا بشر می‌تواند به اطلاعات تحویل شود؟ شاید کسی بگوید که اطلاعات نوعی کمال است که بوجود بشر افزوده می‌شود، ولی باید

دید این وجودی که حامل اطلاعات است، چیست و با اطلاعات چه نسبت دارد. آیا ظرفی است که اطلاعات در آن می‌ریزند و مهم نیست که این اطلاعات چه باشد و در چه راهی به کار رود، یا این که این ظرف هر ظرفی را به خود نمی‌پذیرد و اگر نسبت به هر ظرفی بی‌اعتنا شود، در حقیقت دیگر قدرت و اختیاری ندارد و تابع و محکوم حکمِ مظلوف است.

مختصر این که:

۱. آموزش جزء عمده و مهم زندگی عصر حاضر است.
۲. آموزش‌های عمومی در حد و اندازهٔ معقول برای همه لازم است، اما این حد و اندازه را باید شناخت.
۳. مهارت‌های فنی و علمی باید با توجه به استعدادها و اشخاص و امکان‌های بهره‌برداری از آن مهارت‌ها با روش مناسب آموخته شود.
۴. ضامن وحدت و هماهنگی نظام علمی - تکنیکی امری بیرون از آن نظام نیست و اگر پوشیده و محو شود، آن نظام برهم می‌خورد و قهراً به آموزش و تربیت نیز خلل وارد می‌شود.
۵. دانش و تکنیک به قوم و سرزمین خاص تعلق ندارد، اما تا نحوی تعلق به علم در فرهنگ علم‌طلبی پدید نیاید - به‌خصوص در وضعی مثل وضع عالم کنونی که تأسیس سازمان‌های آموزش و پرورش به صورت ضرورت اجتماعی و تاریخی درآمده است - سعی

آموزش و فرهنگ ۸۷

اهل علم و سازمان‌های علمی و آموزشی و کوشش متصدیان آموزش و پرورش و معلمان و محصلان به نتیجه درخور نمی‌رسد.

۶. اصلاح نظام آموزشی و روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی از وظایف دائم سازمان‌های متصدی امر آموزش و پرورش است، اما در این اصلاح صرفاً نباید به نظام آموزشی و روش و برنامه، در تناسب و یکپارچگی داخلی آن نظر کرد، زیرا ممکن است یک برنامه یا روش به خودی خود خوب باشد؛ اما در جایی که قرار می‌گیرد کارساز نشود. یعنی نظام آموزش و برنامه درسی و روش تدریس باید در عین این که واجد وحدت و هماهنگی درونی است، با فرهنگ و شرایط فرهنگی مقدّم بر آموزش متناسب باشد. در غیر این صورت، چه بسا که آموزش‌های بسیار خوب با روح و جان دانش‌آموزان پیوند نیابد.

۷. علم جدید چون عین قدرت است، با قدرت سیاسی متناسب با نیروی بسط علم و تکنیک می‌سازد؛ چنان که در عصر ما آشکارا با قدرت‌های سیاسی در عالم سوداگری پیوند خورده است. مع هذا صرف وسیله‌ای در دست قدرت‌ها نیست و در اختیار هر قدرتی قرار نمی‌گیرد و هراستفاده‌ای از آن نمی‌توان کرد. به این جهت است که علم در همه کشورها رام و اهلی نشده و همچنان کم و بیش میل دوری و بیگانگی دارد.

۸. برای آموزش اخلاق و دین مطالب خطابی و شعار و آموزش‌های رسمی گرچه در جای خود لازم است، اما باید میان

۸۸ دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

سازمان تعلیم و تربیت و معلم از یک سو و دانش‌آموز و دانشجو از سوی دیگر زمینهٔ تفاهم و هم‌زبانی فراهم باشد والا اگر گوش استماع نباشد، به معانی شریف و مطالب گرانبها بی‌اعتنایی و کم‌اعتنایی می‌شود و این ضایعه‌ای برای دین و اخلاق و علم و معرفت و حقیقت است.

آسیب‌شناسی تربیت دینی

□ دکتر اسدالله مرادی: بررسی، تحلیل و نقد مبانی نظری آسیب‌شناسی تربیت دینی یکی از مباحث طرح شده در همایش آسیب‌شناسی تربیت دینی در آموزش و پرورش است. از آنجا که انقلاب ما یک انقلاب دینی و اسلامی بود و حکومت برای این که جوانان، تعلیم و تربیت دینی شوند، برنامه‌های زیادی در این زمینه تدارک دید، اما علی‌رغم همه برنامه‌ها و سرمایه‌گذاری‌های سال‌های پس از انقلاب در زمینه تربیت دینی، ما هنوز هم در تربیت دینی فرزندان خود با مشکلات فراوانی مواجه هستیم. به‌منظر شما علت اصلی این مشکل در کجاست؟

■ دکتر رضا داوری: همه مسائلی که فرمودید در جای خود اهمیت دارد و هیچ کدام از آنها را نمی‌توان نادیده گرفت و بی‌اهمیت انگاشت. منتها هر کدام در زمینه‌ای موضوعیت پیدا می‌کند که باید آن زمینه را در نظر گرفت. یک عیب بزرگ ما که البته اختصاص به ما هم

ندارد، این است که ما خیال می‌کنیم که با ترتیب و تدوین یک برنامه و با شمارش اقداماتی که نشده است و باید بشود، می‌توانیم هر تغییری را که می‌خواهیم در عالم به وجود بیاوریم. ما مسلماً قادریم عالم را تغییر بدهیم - اساساً شأن آدمی است که عالم را تغییر بدهد، به خصوص در تمدن جدید؛ که این اصل اساسی فلسفه جدید بود. در فلسفه، از زمان دکارت به این طرف، این معنی «که باید عالم را تغییر داد» یک اصل بوده و مخصوصاً مارکس به این قضیه تصریح کرده است - اما این که هر چیزی را در هر جایی می‌توان به وجود آورد و هرکاری را در هر شرایطی می‌توان انجام داد، جای تأمل دارد. ممکن است شما به این امر از وجههٔ نظر اخلاقی بنگرید و مثلاً بگویید که هرکس باید به وظیفهٔ خود قیام کند حتی اگر یک نفر باشد، و این دستور قرآن است. من هم قبول دارم که اگر کسی چیزی را وظیفه تشخیص داده باشد البته باید به ادای آن قیام کند، اما «وظیفه» کاری است که «مثلاً» من می‌توانم انجام دهم و در قدرت من است. قرآن نفرموده که هر چیزی خواه در قدرت تو باشد خواه نباشد، انجام بده. ما معمولاً شرایط امکان کارها را در نظر نمی‌آوریم و به نتیجه کارهای خود نمی‌اندیشیم. برای مثال ما از دین و احکام شریعت بسیار می‌گوییم اما از این که گفته‌هایمان چه اثری بر طرف مقابل دارد بی‌خبریم.

من برای این که عمق این گرفتاری را نشان بدهم یک گفت و گوی

آسیب‌شناسی تربیت دینی ۹۱

بسیار ساده با یک نوجوان دانش‌آموز را نقل می‌کنم. همه می‌توانند این قبیل گفت و گوها را آزمایش کنند، منتها ما عموماً دوست نداریم به این مثال‌ها توجه بکنیم و به آسانی از کنار آنها عبور می‌کنیم. من از یک دختر دانش‌آموز سال اول دبیرستان که در شهرستان بوده و از سال آخر ابتدایی به تهران آمده است سؤال کردم که چند نفر از همکلاسی‌های تو حزب‌اللهی‌اند؟ باید دانست که مدرسه این دختر، دانش‌آموزانی را می‌پذیرد که حتماً چادر داشته باشند؛ او با بعضی اولیاء مدرسه و همکلاسی‌هایش به اردو رفته بود و شرح می‌داد که در این اردو چه می‌کرده‌اند و چه برنامه‌هایی داشته‌اند. با این حال وقتی از او پرسیدم که آیا بچه‌های اردو حزب‌اللهی بودند، گفت: «حزب‌اللهی یعنی چه؟ اگر مقصود شما این است که نماز می‌خواندند، بله نماز می‌خواندند». گفتم نه، مقصودم این است که آیا آنها حزب‌اللهی‌اند؟ گفت: «من چهار سال است که به تهران آمده‌ام و مدرسه رفته‌ام تا حالا دانش‌آموز حزب‌اللهی ندیده‌ام». نه این که فکر کنید این دختر قصد مخالفت یا موافقت با چیزی یا کسی را داشت، نه! بلکه او که سیزده یا چهارده ساله است فارغ از تبلیغات جاری به سر می‌برد، درس خوان است. از اطلاعات دینی هم بی‌بهره نیست اما این اطلاعات را از تبلیغات رایج فرا نگرفته است.

حالا من از شما می‌پرسم: آیا ما می‌خواهیم به این موضوع توجه کنیم یا نه؟! آیا هرگز از خود پرسیده‌ایم که آنچه در رادیو، تلویزیون و

مطبوعاتمان، در کوچه و بازارمان از دین و آیین و قرآن و روایت می‌گویند چه اثری دارد و تا چه اندازه به گوش مستمعان و مخصوصاً جوانان می‌رود؟ و اگر نمی‌رود، آیا نباید ببینیم نقص کارمان در کجاست و بیاییم در کار خود تجدید نظر کنیم و زبان دیگری بگشاییم؟ توجه داشته باشید که قرار نیست مردم نماز خواندن را رها کنند و از مسلمانی رو بگردانند اما نماز خواندن ضامن تربیت و رفتار اسلامی است و نه مقصد آن. شما نیامده‌اید از من بپرسید که آیا بچه‌ها نماز می‌خوانند یا نه؟ چرا که آمار دارید، آمار می‌گیرید و جوابش معین است. در واقع ما گرفتاری‌های دیگری داریم که لازم است اول آنها را درک کنیم و در صدد توجیه نارسایی‌ها نباشیم. حال اگر توانستیم فارغ از توجیهات، واقعیت امر را بپذیریم، آن وقت می‌توانیم چرایی آن را هم بپرسیم و گرنه اگر از همان اول بگوییم چند نفر گمراه و مغرض آمده‌اند و همهٔ بچه‌های ما را اغوا و گمراه کرده‌اند دیگر حرفی باقی نمی‌ماند. اگر چند نفر مغرض بتوانند کاری بکنند که، طبق گفتهٔ آن نوجوان، دیگر در مدرسه سخنی از حزب‌الله نباشد، ما باید دربارهٔ تأثیر این همه تبلیغ و وعظ و خطبه و مسابقه و... تأمل کنیم. کسانی که می‌پندارند چند کلمه حرف مخالف موجب انحراف و گمراهی می‌شود کسانی هستند که در مورد تأثیر سخن، بیشتر، از موضع سیاسی و امنیتی اظهار نظر می‌کنند. در حالی که اینها اگر نگاه علمی به قضیه می‌کردند این سؤال برایشان پیش می‌آمد که چرا اثر

حرف‌هایشان با آن حجم انبوهی که دارد از تأثیر حرف مخالفان کمتر است.

ملاحظه بفرمایید، این مطلب قدری پیچیده است. من از اوایل انقلاب فکری داشتم که دوست عزیزم آقای مرادی، کم و بیش با آن آشنا هستند. حالا هم فکر من چندان تغییر نکرده است. در آن زمان فکر می‌کردم که ما باید یک «طرح اسلامی» داشته باشیم. مردم ایران مسلمان بودند و به نام دین انقلاب کردند. من فکر می‌کردم که ما نیاز به یک طرح حکومت اسلامی داریم و آن اندیشه هم یک اندیشهٔ وهمی نبود. البته در آن زمان صحبت از اقتصاد اسلامی و جامعهٔ اسلامی بود ولی این مفاهیم چندان روشن نبود لذا ما می‌بایست به نحوی از طرح لاییک که وجود داشت خارج می‌شدیم. زیرا در طرح لاییک اجرای احکام دینی آسان نیست. لذا آنان که فکر می‌کنند بدون آماده سازی شرایط و تنها با امر و نهی کردن و به صرف اقدام‌های سیاسی به مقصود می‌توان رسید زحمتشان هدر می‌رود و به نتیجه نمی‌رسند. ظاهراً بعضی از ما محقق شدن نظام اسلامی را با فراگیر شدن اجرای مراسم و مناسک دینی یکی می‌دانیم. بله، اجرای مناسک مهم است اما حکومت و سیاست در وعظ و تبلیغ و اجرای مراسم و مناسک خلاصه نمی‌شود.

البته حکومت حق دارد که می‌خواهد مردم مسلمان باشند؛ ولی باید بداند که مردم مسلمانند، نمازشان را می‌خوانند، روزه‌شان را

می‌گیرند، به مسجد هم می‌روند. پس لزومی هم ندارد مسجد و نماز و روزه، دولتی و رسمی شود. چون حکومت اگر همهٔ همّتش را مصروف این مهم کند این خطر وجود دارد که از مقصد اصلی دور شود. مردم در صورتی دستورات حکومت را اجرا می‌کنند که احساس کنند دولت و حکومت هم و غمّی جز اصلاح کار ایشان و حل مسائل و رفع مشکلات ندارند. لذا وقتی می‌گویند ما دولت اسلامی می‌خواهیم و سکولاریزاسیون رانمی‌خواهیم باید به فکر گشودن راه یا راه‌هایی باشیم که بتواند این خواستهٔ آنها را محقق سازد. تصور شایع و غالب از نظم دینی و حکومت اسلامی نظامی است که در آن احکام فقه اجرا می‌شود و این تصور از یک جهت درست است؛ ولی توجه کنیم که فقه قانون است، و قانون جامعه را تغییر نمی‌دهد بلکه ضامن نظم آن است. برای ادارهٔ جامعه و ایجاد نظم و حفظ جامعه قانون لازم است. فقه در جنب احکام قانونی دیگر، قانون نظم جامعه است و باید هم باشد. جامعهٔ اسلامی فقه می‌خواهد که دستورالعمل ادارهٔ جامعه است. اما نخست باید اندیشید که فقه چگونه در جامعه‌ای که هوای تجدد دارد می‌تواند فرمانروا شود و ملاک و میزان و قانون و دستور زندگی مردمان قرار گیرد. ما باید از خود بپرسیم که با انقلاب چه چیزها را توانسته‌ایم تغییر دهیم. البته در این تردید نیست که بعضی عیوب، ترک شده و بعضی محاسن به زندگی مردم افزوده شده است ولی کافی نیست،

بلکه باید دید چه تغییری در نظام اداری و اقتصادی و فرهنگی و آموزشی و... کشور پدید آمده است. درباره ارزش‌ها خیلی حرف می‌زنیم. ارزش‌ها چیست؟ من که می‌گویم در این بحث‌ها باید حقیقت و قدرت مدرنیته را در نظر داشت، برخی می‌پندارند که در حقیقت از مدرنیته دفاع می‌کنم. برعکس، کسانی هم ملامت می‌کنند که چرا با مدرنیته مخالفم. این تلقی‌ها حاکی از آن است که ما هنوز تکلیف خود را با جهان مدرن یا متجدد و قوانین و احکام و قواعد حاکم بر آن معلوم نکرده‌ایم و خیال می‌کنیم که با اظهار موافقت یا مخالفت، تجدد متحقق می‌شود یا از میان می‌رود.

ما از اول باید تحقیق کنیم که تجدد چیست و ما با آن چه می‌توانیم بکنیم و چه می‌خواهیم بکنیم. برای مثال باید دانست که عالم متجدد که پس از قرون وسطی پدید آمد دین را نفی نکرد بلکه آن را به قلمرو زندگی خصوصی مردم انتقال داد یا درست بگوئیم روابط و معادلات و مناسبات را سکولاریزه کرد. پس نظم جامعه متجدد نظم سکولاریزه است که با نظم دینی جمع نمی‌شود. دین در جامعه سکولار حداکثر یک امر وجدانی است. در جامعه سکولار که زندگی می‌کنی نه این که دین نباشد بلکه دین به عنوان یک امر وجدانی وجود دارد. در جهان متجدد حکومت و قانون و قرار و نظم، مستقل از دیانت است و انسان خود اداره و تدوین جامعه را به عهده گرفته است. این نظم ممکن است با دین و مخصوصاً با «دین وجدانی و شخصی» هیچ گونه

معارضه و منافاتی نداشته باشد.

خوشبختانه این بحث‌ها اخیراً در میان ما رونقی پیدا کرده است اما عیب این بحث‌ها این است که بیش از اندازه سیاسی شده است؛ چنان که اگر بگویند فلانی موافق مدرنیته شده است معمولاً مراد این است که چرا مخالف نیست و آن که می‌گوید مخالف است اعتراض دارد که چرا و به چه حق مخالفت می‌کند. با کسی که می‌گوید مخالف تجدد باش نمی‌توان بحث کرد. اما به نظر من مخالفت با مدرنیته مهم نیست. مهم این است که چه چیز باید به جای آن گذاشت و مهم‌تر این که چگونه این امر میسر می‌شود؟ می‌گویند اسلام را باید حاکم کرد. این سخن بسیار خوبی است اما در صورتی از عهدهٔ این کار می‌توان برآمد که جامعه بتواند نسبتی آزاد هم با «عصر تجدد» و هم با «عهد دینی» پیدا کند. شاید این حرف درستی است که نباید و نمی‌توان از همه چیز تجدد صرف‌نظر کرد اما به هر حال آن را باید شناخت و به وضع خود نسبت به آن تذکر پیدا کرد. شاید مشکل باشد که بتوان در جهان کنونی یک نظم اقتصادی و اجتماعی و اداری مستقل و متمایز از نظم جاری پدید آورد اما اگر خدای نکرده اقتصاد و مدیریت و مناسبات اجتماعی و معاملاتمان صورت پریشان و آشفتهٔ اقتصاد و جامعهٔ موجود و رسمی جهانی باشد باید ابتدا تأمل کنیم که چگونه می‌توانیم از تفرقه و پریشانی خاطر بیرون آییم.

وقتی ما از نظم اسلامی دم می‌زنیم باید روشن کنیم که آیا

می‌خواهیم اجزاء پراکنده‌ای از قدیم و جدید را در کنار هم بگذاریم؟ و یا اگر می‌گوییم تجدد را نمی‌پسندیم آیا منظورمان این است که می‌خواهیم در مرحله توسعه نیافتگی باقی بمانیم؟ و شما می‌دانید که اگر ما در مرحله توسعه نیافتگی و در به اصطلاح «جهان سوم» بمانیم و اقتصاد و مناسباتمان آشفته باشد، اسم و لفظ تنها مسائلمان را حل نمی‌کند. بنابراین باید بدانیم که حقیقتاً در چه راهی هستیم و به کجا می‌رویم و چه چیزی دارد ما را راه می‌برد؛ مبدا خدای ناکرده دو پاره شده باشیم!

مطلبی را من در اوایل انقلاب گفتم و خیلی بد تفسیر شد، و آن این بود که گفتم «دو قبله‌ای بودن» خیلی بد است. یک وقت هست که کسی می‌گوید من کاری به تمدن و تاریخ ندارم، من مسلمانم و از دستورات شرعی و اخلاقی اسلام تبعیت می‌کنم، حکومت هم دست هرکس که می‌خواهد باشد باشد، به من ارتباطی ندارد. این وضع را لازم نیست تأیید کنیم اما در بی‌وجه و بی‌معنی دانستن آن هم نباید شتاب کرد. کسی ممکن است بگوید اصلاً من ارزش‌هایی را که غیراسلامی باشد قبول نمی‌کنم و ما این را از او می‌پذیریم اما یک مشکل بزرگ‌تر که در دنیای ما مسلمان‌ها پدید آمده و فکرهای بسیاری را پریشان کرده و به اسلام هم لطمه زده است این است که شخص بدون این که خود بداند وجودش در اختیار تجدد است با این حال، در نظر، با تجدد مخالفت می‌کند. از تعبیر مرحوم اقبال لاهوری

استفاده می‌کنم که می‌گفت کسانی دل مؤمن دارند اما عقل‌شان کافر است و کسان دیگری دل کافر دارند ولی عقل آنها مؤمن است. پس برای حل مسئله قدم اول این است که ببینیم با تجدد چه باید بکنیم. تجدد هم اکنون کم و بیش در هوای خانه‌های ما هم نفوذ کرده است و آن را با قهر و خشونت نمی‌توان راند.

□ خب، اگر این وضع دربارهٔ یک جامعه محقق شود مسئله خیلی بغرنج‌تر می‌شود و ممکن است آن را به‌آشفتگی و آشوب بکشاند.

■ بله، وقتی تکلیف معین نباشد و وضع جهان را شناسیم و تفکر با سیاست رسمی مشتبه شود گروه‌های سیاسی بدون این که بدانند چه باید بکنند به آب و آتش می‌زنند و خطرآفرین می‌شوند. نکتهٔ دیگری که باید به آن تفتن داشت این است که در زمان ما مدرنیته وارد مرحله‌ای شده است که دیگر مثل سابق کسی به آن اعتقاد شبه دینی ندارد. به این جهت است که برای دین در عالم کنونی جای بیشتری باز شده است. مدرنیته در قرن نوزدهم جای دین را واقعاً تنگ کرد. در اوایل، تجدد حتی برای خود ما هم نوعی اعتقاد بود و به صورت یک عقیده درآمده بود، و اگر تعجب نمی‌کنید بگویم که در اوایل این قرن هجری شمسی مجلات دینی ما تجدد را حتی تبلیغ می‌کردند. مجلاتی که صاحبانشان متدین و متشرع مسلم بودند. آنها حتی نام «تجدد» را روی نشریات خود گذاشته بودند. برای مثال من در کودکی

یا در نوجوانی در یکی از همین مجله‌ها می‌خواندم که در سوئیس اگر یک سکه از جیب کسی بیفتد و یک هفته بعد برگردد سکه را همان جا می‌بیند! ببینید، اصلاً بی‌آن که از تجدد بحث شود اوصاف خوب آن را ذکر می‌کردند. این نشان می‌دهد که ما از اول در چیستی یا ماهیت تجدد چون و چرا نکردیم بلکه مفتون آن شدیم و به ترویج آن پرداختیم.

□ نظام آموزشی کشور ما ظاهراً از یک پارادوکس یا تناقض درونی رنج می‌برد. به این معنا که از طرفی می‌خواهد جامعه و به خصوص نسل جوان به سوی جهان جدید و تجدد حرکت کند؛ چنان که آموزش و پرورش و آموزش عالی ما روش، محتوا و طبقه‌بندی علوم خود را کاملاً از دنیای جدید گرفته است و برای رشد و توسعه علوم جدید هزینه‌های زیادی را متحمل می‌شود. نتیجه این می‌شود که ذهن و ضمیر جوانان لاجرم رنگ و لعاب دنیای جدید را به خود می‌گیرد. از طرف دیگر نظام آموزشی در امر تربیت دینی، تمایل دارد که این نسل به سنت‌ها و برداشت‌های سنتی از دین اعتقاد راسخ داشته باشد. حال پرسش این است که آیا اساساً این کار شدنی است؟ یا این که این وضع ذهن و فکر جوانان را آشفته و سرگردان می‌کند؟

■ مطلبی که گفتید بسیار مهم است و در واقع همین طور هم هست. می‌دانید چرا؟ چون ما اشیاء عالم متجدد را می‌خواهیم و

مصرف می‌کنیم و در عین حال نمی‌خواهیم بپذیریم و یا نیز نمی‌دانیم که «عالم تجدّد مجموعهٔ اشیاء نیست» بلکه این اشیاء قانون خاص خود را دارند.

حال مطلب این است که برای خودمان هم معلوم نیست که ما در مورد تجدّد چه طرحی داریم و ظاهراً تنها به‌همین قانعیم که قواعد و احکام دین خود را در کنار مجموعه‌ای از اشیاء عالم متجدّد بگذاریم. پیداست که به تجدّد نمی‌توان پشت کرد اما در رویکرد به تکنیک و تکنولوژی و دیگر مظاهر تجدّد باید به مرحلهٔ آمادگی و اختیار رسید. ما فی‌المثل نمی‌توانیم کامپیوتر نداشته باشیم؛ و چرا نداشته باشیم؟ ولی ما قبل از این که به کامپیوتر احتیاج حقیقی پیدا کنیم، کامپیوتر تهیه کردیم. یعنی سازمان‌های دولتی و خصوصی آن را تهیه کردند. کسی هم بحث نکرد که آیا به آن نیاز داریم یا نداریم، زیرا لاف‌باز بعضی کارها را تسهیل می‌کرد و نشانهٔ تشخّص هم بود. الان مثلاً بانک‌ها کارشان طوری شده که نمی‌توان کامپیوتر را از آنها گرفت، اما روز اول که کامپیوتر خریدند احتیاجی به آن نداشتند و تا مدتی به عنوان ماشین حساب از آن استفاده می‌کردند. حالا هم بعضی جاها به عنوان ماشین حساب از کامپیوتر استفاده می‌شود. حتی در مراکز علمی ما که از کامپیوتر و اینترنت استفاده می‌شود. آمار بگیرید و ببینید که درصد استفاده از اینترنت برای کسب اطلاعات علمی چقدر است. در خانه‌ها هم کم و بیش قضیه از همین قرار است. این توقع که بچه‌های

آسیب‌شناسی تربیت دینی ۱۰۱

ما صبح تا شب با کامپیوتر سرگرم باشند و بعد به نماز جمعه و مراکز دینی و عبادی بروند، تمنای محال نیست اما شاید در آن قدری بی‌پروایی نهفته باشد. نگوئید که هنوز هم مردم مسجد می‌روند و در مراسم نماز جمعه شرکت می‌کنند. اینها درست است، اما فکر کنیم که اگر جامعه دارد به سمتی می‌رود که آن سمت به اصطلاح «جهانی شدن» است و اگر جامعه ما هم «جهانی شده» است باید تأمل کرد که چگونه می‌توان دینداری حقیقی را با این وضع جهانی شدن حفظ کرد.

مسئلاً در دنیای مدرن هم تعلقات و علائق دینی از میان نمی‌رود اما مهم این است که چگونه می‌توان پیوند دین و زندگی را در دنیای مدرن حفظ کرد. در وهله اول باید توجه داشت که با اکراه و اجبار هیچ حقیقتی نمی‌توان به دیگران نشان داد و مخصوصاً باید دانست که هرچند از درس و بحث نمی‌توان روگرداند، ولی ایمان و اعتقاد هم با دایر کردن کلاس درس پدید نمی‌آید. ما قبل از هرچیز باید به ترتیب عاقلانه کارها بیندیشیم. اگر مشکل کتاب درسی و کلاس و مدرسه در نظر همه آشکار نیست، ولی آشفتگی‌های ظاهر را که همه می‌بینند. فی‌المثل در شرایطی که از ساعت ۱۱ صبح تا ۹ شب تلفن همراه کار نمی‌کند، یعنی مختل است، آیا فکر کرده‌ایم که چرا توسعه تلفن همراه بر موارد دیگر توسعه مقدم شده است؟ لابد می‌گویند رفاه مردم در نظر بوده است. این چه رفاهی است؟ الحمدلله نفت داریم،

می‌فروشیم و موبایل می‌خریم. سرمایه‌گذاری اساسی دشوار است، اما دور ریختن پول از عهدهٔ همه کس برمی‌آید.

ویلیام هاروی که پزشک فرانسیس بیکن بود به‌نظر من به‌ناحق دربارهٔ او می‌گفت که: فلسفه را خزانه تلقی کرده است و مثل خزانه‌دارها فلسفه می‌نویسد. هاروی می‌خواست بگوید که بیکن - که شغل او خزانه‌داری بود - اجزاء فلسفه را که به هم ربطی ندارند مثل طلا و پول کاغذی و... در قوطی‌های جداگانه قرار می‌دهد و قوطی‌ها را کنار هم می‌گذارد. البته اجزاء فلسفهٔ فرانسیس بیکن چندان نامتجانس نبود که ویلیام هاروی این طور با او شوخی می‌کند. اما اکنون تصور غالب این است که جهان مرکب از اجزاء پراکنده و متفرق است و اعتبار ماست که آنها را به هم مربوط می‌کند، یعنی هرچیزی را کنار هرچیزی می‌توان قرار داد، غافل از این که چیزها وقتی کنار هم قرار می‌گیرند در یک نسبت تازه وارد می‌شوند. چیزها در نسبت با هم چیزی هستند ولی اگر از نسبتشان جدا و منقطع شوند دیگر آن چیز نخواهند بود.

مسئلهٔ حرام و حلال جای خود دارد اما اینجا باید دید که چگونه می‌توان به‌زندگی اجتماعی و اقتصادی و فرهنگ و آموزش نظم و سامان بخشید و مهم را از غیر مهم و ضروری را از غیر ضروری تشخیص داد. اگر هنوز نمی‌دانیم که علم و تکنولوژی جدید فرهنگ خاص دارد و می‌پنداریم که صرفاً با درس و کتاب و تحکیم می‌توان از

آسیب‌شناسی تربیت دینی ۱۰۳

نفوذ فرهنگ جهان متجدد جلوگیری کرد کار بر ما سخت خواهد شد. ما به همان نسبت که در مصرف با جهان شریک می‌شویم فرهنگ جهان مصرف را هم می‌پذیریم. این مصرف نه فقط آشکارا در نحوه گذران زندگی ما دخیل می‌شود بلکه آداب ما را هم تغییر می‌دهد. می‌گویند باید جلو تهاجم را گرفت. بله، مسلماً در برابر تهاجم باید مقاومت کرد، اما شرط عقل این است که قبل از ورود به هر میدانی، قدرت حریف و توانایی خود را بسنجیم و از میان امکانات، متناسب‌ترین وسیله را برای دفاع انتخاب کنیم. در اینجا هم نمی‌گوییم آثار تجدد را نگیریم. بلکه می‌گوییم مهم این است که بدانیم چه می‌کنیم و کجا می‌رویم.

برای مثال، اگر فکر کردیم که چرا کامپیوتر و چرا موبایل را می‌گیریم ضمناً موبایل را در کوچه وسیلهٔ پر حرفی نکنیم و از کامپیوتر استفادهٔ بجا بکنیم و بتوانیم هرچیز را در جای خود قرار دهیم، آن وقت ممکن است بتوانیم میان تجدد و دین هم نسبت درست برقرار کنیم. پس در حقیقت، مطلب مهم این است که ببینیم تجدد با ما چه نسبتی دارد و ما با تجدد چه نسبتی داریم. آیا فکر می‌کنیم که تجدد چیزی بیرون از ماست و ما هرکاری بخواهیم با آن نمی‌توانیم بکنیم؟ آیا هرچیز بخواهیم برمی‌داریم و هرچیز را نخواهیم رها می‌کنیم؟ حرامش را نمی‌گیریم و حلالش را می‌گیریم؟ توجه کنیم که تجدد ملک ما نیست. تجدد قانون و ضابطه دارد و از نظم و هماهنگی و

کلیت برخوردار است. باید با آن مواجه شد. تجدد یک فروشگاه نیست که اشیاء مصرفی را از آنجا خریداری کنیم. به عبارت دیگر تجدد اجزاء ندارد که بگوییم من این را می‌خواهم و آن را نمی‌خواهم. تجدد یک روح است، یک فکر، یک نظم و یک راهبرد است. فلسفهٔ پانصد سالهٔ اخیر و سیاست و اقتصاد کنونی نیز از مظاهر آنند. این روح را باید شناخت. اما چطور؟ اگر هیچ موضعی نداریم که از آنجا آن را ببینیم می‌آید و ما را به هر جا که بخواهد می‌برد. ما اول باید تکلیف خود را با زمان و به تعبیری عهد خود روشن کنیم. یعنی باید خود را از عادات فکری و عصبیت‌های قومی و فرهنگی آزاد سازیم تا بتوانیم با حقیقت فرهنگ خود انس پیدا کنیم و البته این کار چندان آسان نیست. به طوری که حتی در بین دانشجویان فلسفهٔ ما این تمایل وجود دارد که قبل از تحقیق بگویند دقیق‌ترین و عمیق‌ترین فلسفه‌ها، فلسفهٔ اسلامی است و مطالب درست فلسفه را ابن‌سینا و ملاصدرا گفته‌اند و اروپایی‌ها چنان که باید فلسفه را نفهمیده‌اند! فلسفهٔ اسلامی البته شأن ممتاز دارد اما با وضع احساس حقارت یا برعکس خود را بزرگ دیدن، درک جهانی که در آن زندگی می‌کنیم دشوار می‌شود. اگر قبول کنیم که تجدد یک نظم است می‌توانیم به دنبال اساس و اصول آن بگردیم.

گفته‌اند نظمِ تجدد «نظم کانتی» است. به عبارت دیگر مبنای این نظم، فلسفه کانت است. می‌توانید بگویید فلسفه کانت غلط است؛

آسیب‌شناسی تربیت دینی ۱۰۵

عیبی هم ندارد، اما نظم تجدد در همه جهان استقرار یافته است. این نظم قدرت فرهنگی و سیاسی و اقتصادی جهان کنونی را راه می‌برد و حتی تکلیف حق و باطل را معین می‌کند. برای شناخت این نظم باید در درون آن نفوذ کرد و روابط و نظام و ساختار آن را شناخت. در این صورت است که صاحب نظر می‌شویم. در غیر این صورت در عالم مشهورات می‌مانیم و جز این کاری نمی‌توانیم بکنیم که بگوییم چه چیز خوب و چه چیز بد است یا چه چیز حلال و چه چیز حرام و مباح و مکروه است. اینها همه کار فقیه است و البته مردم معتقد باید از آن اطاعت کنند و احکام اجرا شود اما راه تاریخ با اجرای احکام فقه نباید اشتباه شود، به خصوص که جریان تاریخ با فقه به معنی متداول آن تعبیر نمی‌کند. فقه دستورالعمل اجتماعی و زندگی فردی مردمان است. فقه جایگاهی رفیع دارد اما برای این که با آن بتوان یک نظم به وجود آورد باید قبلاً زمینه سازی کرد یعنی بدون تفکر آماده گر، جامعه مهبای اجرای هر قانونی نمی‌شود.

در بیست سال اخیر ما تجارب گران‌بهایی داشته‌ایم. آموزنده‌ترین این تجارب مواردی است که در آنها چندان موفق نبوده‌ایم. اگر بتوانیم از شکست درس بیاموزیم و از آن بیمی نداشته باشیم شکست‌های ما در حوزه اقتصاد و فرهنگ و آموزش متضمن درس‌های بسیار است. ما شعار اقتصاد اسلامی، دانشگاه اسلامی و آموزش و پرورش اسلامی دادیم. آیا این شعارها متحقق شده است؟ اگر اسلامی شدن اقتصاد

دشوار است آیا ما توانسته‌ایم کتاب‌های درسی خوب برای دانش‌آموزان بنویسیم؟ آیا تحقیق کرده‌ایم که در آموزش و پرورش اهم و مهم و بی‌اهمیت کدام است و چه درس‌هایی را و هریک را چه مقدار باید آموخت؟ من کوشش‌های سال‌های اخیر را نادیده نمی‌گیرم اما بیشتر باید به این پردازیم و نخواهیم همهٔ مسائل را از طریق اعمال قدرت سیاسی حل کنیم. سیاست وقتی ناگزیر شود که به حل مسائل غیرسیاسی پردازد از حل مسائل خودش هم می‌ماند.

□ امروز در فضای فرهنگی کشور ما مبادی مدرنیته و حتی پست مدرن به‌جد مطرح است و نسل جوان به‌طور گسترده دارد با آن آشنا می‌شود، مثل عقل انتقادی، اصالت علم، لیبرالیسم و غیره. مسلماً از این رهگذر پرسش‌های مهمی برای آنان در حوزه‌های دین، فلسفه، کلام، علم و... طرح می‌شود؛ مانند این که رابطهٔ میان علم و دین، عقل و دین، و حکومت و دین چیست و این که قلمرو هر کدام تا کجاست؟ اکنون یک جوان اگر بخواهد هم دیندار باشد و به‌طور عمیق به‌مفاهیم و برداشت‌های دینی که عالمان دینی در اختیار او نهاده‌اند باور داشته باشد، و هم در فضای مدرنیته تنفس کند و عالم و دانشمند باشد گویی با یک سلسله پرسش‌های به‌ظاهر لاینحل مواجه است. به‌نظر شما مشکل کجاست که بعد از سال‌ها ما هنوز در این مسائل به‌نتیجهٔ روشن و قابل قبول نرسیده‌ایم؟

آسیب‌شناسی تربیت دینی ۱۰۷

■ یک نکته این است که ما تربیت دینی را به تعلیم اصول و قواعد و احکام محدود ندانیم و نسازیم. مخصوصاً باید به این امر توجه شود که اگر بخواهند با تشدد و تحمیل و اکراه مطالب دین را بیاموزند نتیجه مطلوب عاید نمی‌شود. دین، به خصوص دین ما که حقیقتش حبّ است، باید با محبت تعلیم شود. معلمین شرعیات باید خوش‌خوترین و خوش‌خلق‌ترین، راحت‌ترین و آزادترین و پرحوصله‌ترین معلمان باشند و از تحمیل بپرهیزند. اصلاً اگر دستگاه‌های ترویجی و تبلیغی ما هم این اصل را مراعات می‌کردند و به اندازه و به قدر نیاز می‌گفتند و اجازه می‌دادند که نیازمندان مجالی برای طلب و پرسش داشته باشند خیلی بهتر بود. ما خیلی چیزهای دینی را قبل از پرسش می‌خواهیم به مردم بدهیم. لازم نیست همه مطالب شریف را توی رادیو و تلویزیون و روزنامه و کوچه و بازار بریزیم. یک چیزهایی را هم بگذاریم که مردم بپرسند و مطالبه و جست و جو کنند. در مدرسه باید شرایطی پدید آید که بچه‌ها پرسش کنند و مسئله برایشان مطرح شود و اهمیت پیدا کند.

باید دانست که اگر چیزهایی که هنوز صورت سؤال پیدا نکرده است به اشخاص عرضه شود چنانکه باید مورد توجه قرار نمی‌گیرد و به درستی آموخته نمی‌شود؛ و به فرض هم که آموخته شود اثر نمی‌کند و جزء وجود شخص نخواهد شد. تعلیمات دینی چیزی است که باید جزء وجود شخص بشود و جایگاه خاص خود را پیدا کند و

شخص آگاه شود که تعلق دینی جزئی از وجود اوست. ما معمولاً به این معانی توجه نمی‌کنیم و بنا را بر این می‌گذاریم که همهٔ افراد باید مطالب معینی را بدانند؛ درس دینی همین است که هست و چه دانش‌آموز بخواند و چه نخواهد باید آن را به همین صورت و با روش متداول فرا گیرد. غالباً معتقدیم که آموزش آموزش است و محصل باید درسش را بخواند و اگر نخواند باید مردود شود و به خصوص اگر تعلیمات دینی را سرسری گرفت باید مؤاخذه شود. این تلقی را شاید بتوان در جایی و زمانی موجّه دانست ولی اگر می‌خواهیم تعلیمات دینی جایگاه حقیقی خود را پیدا کند باید حوصله و تحمل داشته باشیم و اگر دانش‌آموز آن را یاد نگرفت حوصله به خرج دهیم.

دوستی حکایت می‌کرد در یکی از شب‌های ماه رمضان از سر شب تا سحر پدرم رحمه‌الله علیه آیه «فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ»^۱ را تکرار کرد و من نتوانستم آن را یاد بگیرم و او هیچ آزرده نشد. من منفعل و شرمسار بودم و فکر می‌کردم که چه کودن هستم که یک کلمه را نمی‌توانم یاد بگیرم و با این شرمساری و تأثر کوشیدم تلفظ «فَسَيَكْفِيكَهُمُ اللَّهُ» را یاد بگیرم. آن روز تنها آزرده و شرمسار بودم که در یادگیری ناتوانم، اما بعد به‌نظم رسید که اصلاً چرا در آیاتی که برای بچهٔ هفت ساله یا هشت ساله انتخاب می‌شود رعایت سهولت یادگیری نمی‌شود.

۱. در برابر آنها (که با تو سر خلاف دارند) خدا تو را کافی ست. سورهٔ بقره، آیه ۱۲۷.

نکته دوم این است که اگر چه تعلیمات دینی را می‌توان مثل فیزیک یاد گرفت یا یاد داد اما در آن صورت نسبت آن تعلیمات با وجود ما مثل نسبت فیزیک با ماست. ولی واقعیت این است که تعلیمات دینی را مثل فیزیک و زمین‌شناسی نمی‌توان آموخت. این تعلیمات لااقل در جامعه ما با اعتقاد توأم است یا باید توأم باشد. این تعلیمات دستورالعمل مردمان است ولی مدرنیته (تجدد) هم برای خود دستورالعمل‌هایی دارد که به درجات در همه جهان اجرا می‌شود. چگونه باید میان دو دستورالعمل جمع کرد؟ اگر ایده‌آل جامعه نیل به مراحل پایانی تجدد است دستورالعمل‌های عالم تجدد را هم باید اجرا کرد. دستورات مدنی - دینی نیز در صورتی اجرا می‌شود که فکرها و کارها در جهت یک نظام دینی باشد. اگر طرح جامعه دینی منظور باشد فکر و علم و عمل در خدمت آن نظم قرار می‌گیرد. همچنین وجود نظم و طرح دینی ضامن تقویت اعتقاد مردمان است.

بسیاری می‌گویند «ما دینمان را حفظ می‌کنیم و در عین حال از فواید دنیای متجدد هم خود را محروم نمی‌سازیم». در این حرفی نیست که باید از فواید دنیای متجدد برخوردار شد اما این برخورداری در صورتی میسر است که طرحی برای آینده وجود داشته باشد و هرچه را فرا می‌گیریم در آن طرح هماهنگ و متناسب قرار دهیم. ما باید تکلیفمان را با مدرنیته و عالم جدید معین کنیم و در شرایط کنونی

مناسب‌تر آن است که بیشتر به امکانات خود بیندیشیم. وقتی رسوم عالم متجدد را می‌پذیریم باید توجه داشته باشیم که این رسوم با هر چیزی نمی‌سازد و لوازم خاصی دارد.

□ در طول بیست و چند سال گذشته ما در آموزش و پرورش و دانشگاه‌ها دروس دینی، معارف اسلامی، قرآن، عربی، اخلاق، متون اسلامی، تاریخ اسلام و... گذاشتیم و یا برآنچه از قبل بود افزودیم. اما برخی اعتقاد دارند این برنامه‌ها کمتر ما را به اهداف مورد نظر رسانده، و یکی از دلایل اصلی آن را رسمی و اجباری بودن تعلیمات دینی در مدارس و دانشگاه‌ها می‌دانند. یعنی کتاب، محتوای کتاب، معلم، امتحان، نمره و کنکور نفس‌گیر همه و همه اجباری است. یک جوان برای این که از سد بلند کنکور عبور کند، مجبور است بارها و بارها درس بینش اسلامی را بخواند و ذهن خود را برای حفظ آن مطالب آزار دهد. این خواندن‌های مکرر ممکن است باعث دلزدگی و احیاناً بیزاری از تعالیم روح‌انگیز اسلام عزیز شود و یک عامل آسیب‌زا باشد. می‌خواستم اگر امکان دارد در این خصوص کمی بیشتر صحبت بفرمایید.

■ در این که تعلیمات دینی لازم و مغتنم است، اختلافی نیست. من نیز که به مرحلهٔ پیری وارد شده‌ام هنوز در حدی که وقت و فرصت داشته باشم، طالب این تعلیمات هستم و دوست دارم دنبال آن بروم. اما مطلبی که باید به آن توجه داشت و من قبلاً هم به آن اشاره کرده‌ام

آسیب‌شناسی تربیت دینی ۱۱۱

این است که ما اغلب اصرار داریم معلومات معین و مشخصی را که گاهی هم نمی‌دانیم تا چه اندازه دینی است به ذهن جوانان وارد کنیم و خیال می‌کنیم که اگر جوانان ما مثلاً فهمیدند که اقسام امکان کدام‌هاست، یا بعضی دلایل بقاء نفس را یاد گرفتند متدین می‌شوند و تدین خود را حفظ می‌کنند. خوب توجه کنید که این مطلب را از زبان یک دانشجوی فلسفه که به مباحث عقلی و استدلالی علاقه‌مند است و به آنها اهمیت می‌دهد می‌شنوید.

بحث این نیست که دلایل را خوار کنیم و کسی راجع به نفس و بقاء و مجرد آن بحث نکند. اما اگر تصور کنیم که یک درس معارف اسلامی یا اخلاق در برنامه درسی دانشگاه می‌گذاریم و البته اهمیت هم نمی‌دهیم که چه کسی آنها را درس می‌دهد و کاری هم به این نداریم که مضمون کتاب‌های درسی مان چیست، در حقیقت یک مسئله بزرگ را کوچک انگاشته‌ایم. به راستی چرا هر سال می‌رویم و مطالب کتاب‌های درسی را تغییر می‌دهیم و دوباره سال بعد می‌بینیم که تغییر فایده نداشته و باز چیز دیگری به جای آن می‌گذاریم؟! آیا نباید در این وضع فکر کنیم که عیب کار کجاست؟ اگر واقعاً می‌خواهیم این درسها برای حفظ حیثیت دین باشد، مطلبی است که باید در آن تأمل کرد. اما اگر این تعلیم‌ها باید تعلیم بهترین و گزیده‌ترین اطلاعات و معلومات دینی باشد باید فکر دیگری کرد؛ زیرا با روش‌های جاری مقصود حاصل نشده است.

از جمله مشکل‌های بزرگ ما این است که توجه نمی‌کنیم که حاصل آموزش‌هایی که در دبستان، دبیرستان و دانشگاه داده‌ایم چندان رضایت‌بخش نبوده است. مگر نمی‌خواستیم که این تعلیمات بچه‌ها را متدین‌تر کند؟ معمولاً می‌شنویم که می‌گویند: مگر بچه‌های ما متدین نیستند؟ مگر مسجد دانشگاه ما پر رونق‌ترین مساجد نیست. صحبت این نیست که اینها بی‌دینند ولی ظاهراً انتظار این بود که آموزش‌های دینی، دانش‌آموختگان را در دین راسخ‌تر کند و اساس نظم دینی را استحکام بخشد. آیا اگر چیزی از تعلیمات دینی یاد گرفته‌اند در وجودشان هم اثر کرده است؟ این که ریاضیات نیست که بگوییم باید آن را بداند و لازم نیست در وجودش اثر کند، بلکه چیزی است که باید عین وجودش شود و اگر نشود علمش چه سود دارد. گلدزیه‌ر در حدیث اسلامی اطلاعات وسیع داشت ولی علمش به اعتقاد نپیوست و به این جهت سودی برای اسلام نداشت. معمولاً دینداری را با اجرای رسوم و آداب دینی یکی می‌دانیم. البته دین بدون ادای مناسک و آداب و عبادات معنی ندارد اما دینی که منشأ آثار اجتماعی و فرهنگی می‌شود چیزی بیش از عادات دینی است. به دین می‌توان از دو وجهه نظر نگاه کرد. در یک وجهه نظر اکتفا می‌شود به این که اسمی و رسمی باشد و رسوم دینی حفظ شود و وجهه نظر دیگر ناظر به حیات بخشی دین و پیوند قلبی میان معتقدان و مبدأ است. در این نسبت و یا این وجهه نظر است که می‌توان

دریافت که از چه راهی باید رفت و چه خطراتی در این راه وجود دارد که از درون دین را تهدید می‌کند. می‌گویند نقص‌ها و نارسایی‌ها را هر جا که ظاهر شود در همان جا مرتفع می‌کنیم. این گفته براساس اندیشه‌ای است که بروفق این نقص‌ها از بیرون می‌آید و باید از آمدنشان جلوگیری کرد ولی اگر درون قوی باشد نفوذ از بیرون و اخلال در درون آسان نیست. پس باید به فکر قوت و نشاط درونی بود. درخت که از درون می‌بالد اگر یک شاخه‌اش را بشکنند شاخه دیگری به جای آن می‌روید و رشد می‌کند، اما وقتی نشاط ندارد یا ریشه‌اش در آب نیست اگر شاخه‌اش را هم نشکنند یا نبرند بر و بار نمی‌دهد. گاهی کسانی با حسن نیت از دین و دینی بودن نظام دفاع می‌کنند و این خوب است، اما مهم این است که چگونه باید از دین دفاع کرد. پیدا است که هر دفاعی ضرورتاً مثمر و مؤثر نیست. شخص مؤمن در کارهای عمومی هر قدمی که برمی‌دارد باید ببیند که به کجا می‌رسد و نتیجه کارش چه می‌شود. آیا دارد به مقصود می‌رسد؟ آیا واقعاً به دین خدمت می‌کند؟ مبادا کاری که انجام می‌دهد به دین لطمه زند! حتی کسی که کار علمی می‌کند باید بداند که اگر کار علمی را با غرض سیاسی انجام دهد چه بسا به نتیجه علمی نرسد. کار علمی را باید در جای خودش انجام داد و کار سیاسی هم جای خود دارد. این طور نباشد که در کار علم، اغراض سیاسی وارد شود یا سیاست در کار علم دخالت کند. اینها باید از هم تفکیک شود و اگر نشود چه بسا که

به مقصود نرسیم. نباید گفت که اینها پراگماتیسم است و دیندار باید وظیفهٔ خود را انجام دهد. البته دیندار وظیفهٔ خود را انجام می‌دهد، ولی مشکل «تشخیص» وظیفه است. اگر واقعاً همه به وظیفه عمل کنیم خیالمان راحت باشد که کارها رو به راه خواهد شد.

در اینجا بد نیست اشاره‌ای به سکولاریسم بشود. سکولاریسم وضع سیاسی عالم متجدد در سه چهار قرن اخیر است. سکولاریسم به معنی مخالفت با دین نیست، بلکه دخالت ندادن اعتقادات دینی در امور مدنی و سیاسی است. اکنون در کشور ما کسانی هستند که فکر می‌کنند دین نباید در سیاست دخالت کند. کسانی هم در داخل حکومت هستند که کمتر به اصلاح امور سیاسی و اداری و اقتصادی می‌اندیشند و بیشتر نگران به خطر افتادن رسوم و آداب و معتقداتند. البته حفظ رسوم و آداب و ظواهر و اعتقادات ضروری است اما اگر تمام توجه به آن معطوف شود و مسائل و مشکلات اخلاقی و روحی و مادی مردمان و اصلاح امور کشور مورد غفلت قرار گیرد یا کم اهمیت انگاشته شود صورت جدیدی از سکولاریسم پدید می‌آید که در آن، گویی سیاست به آموزش و پرورش و اقتصاد و مدیریت و امور عمومی کشور و به اخلاق و روحیات جوانان و حتی به مفاسد بزرگ کاری ندارد یا به آنها اهمیت چندانی نمی‌دهد بلکه بیشتر نظرش به حفظ حرمت صوری و ظاهری ارزش‌هاست.

البته حکومت اسلامی باید حافظ شئون و ارزش‌های دینی باشد

اما این شئون را در صورتی می‌توان حفظ کرد که به‌امور مردم و حل مشکلات ایشان در یک نظام متعادل و سالم اهتمام شود. وقتی فساد اداری و نابسامانی در اقتصاد و معیشت و برنامه‌های توسعه و تولید و تحقیق و آموزش راه یابد و ترتیب اهمیت امور در هم ریزد قهراً آینده هم از نظر دور می‌ماند و وقت کشور صرف نزاع‌های بیهوده و امور جزئی (مثل تغییر یک عنوان و سمت در یک وزارتخانه) می‌شود. به‌نظر می‌رسد که تحکیم اساس دین و دینداری باید با اهتمام به‌اصلاح امور کشور و طرح و اجرای برنامه‌های سنجیده قرین شود و در این صورت است که می‌توان به‌آینده امیدوار بود.

□ یکی از مشکلات دیگر نظام آموزشی ما تأکید زیاد بر حفظ و تلبار کردن مطالب است که خود این ممکن است در مسئله تعلیم و تربیت دینی منجر به یک عامل آسیب‌زا شود، در گذشته بزرگان و عرفای ما این درس بزرگ را به‌ما آموختند که به‌جای اصرار و پافشاری بر اطلاعات دینی بهتر است فرد در مقام طلب و تشنگی معارف دینی قرار گیرد که اگر چنین شود خود او از روی اختیار و اشتیاق به‌دنبال دین، اخلاق و معنویت می‌رود. به‌قول مولانا:

آب کم جو، تشنگی آور به دست

تا بجوشد آب از بالا و پست

در طلب زن دائماً تو هر دو دست

که طلب در راه، نیکو رهبر است

کاین طلب کاری مبارک جنبشی ست

این طلب در راه حق مانع کُشی ست

یا بهتر نیست که ما هم در امر تربیت دینی فضایی را پدید آوریم که جوانان مشتاقانه و آگاهانه در راه طلب دین و معارف روح‌انگیز آن قدم بردارند؟ واقعاً از این راه تعالیم دینی بهتر در روح و جان آنان رسوخ نمی‌کند؟

■ مطالب گران‌بها در تاریخ معارف و فرهنگ اسلامی ما بسیار است که گاهی در کتاب‌های درسی ما هم نمونه‌هایی از آن آمده است. اما ما معمولاً و بیشتر، می‌خواهیم مطالب تکراری و رسمی را تعلیم بدهیم و به خصوص اگر یک مطلب متشابهی هست که ممکن است از آن تفسیری متفاوت با تفسیر رسمی بشود آن را کنار می‌گذاریم. اصرار داریم که بیشتر معلومات رسمی دینی را عرضه کنیم و به پرورش ذوق دینی کاری نداریم. ما برای بچه‌ها کتاب ادبیات می‌نویسیم و اصرار داریم که بیشتر مطالب آن مطالب رسمی دینی و اخلاقی باشد. نه این که اینها جزء ادب ما نباشد و بگوییم که اینها نباید آموخته شود چون فرهنگ ما فرهنگ اسلامی و اخلاقی است. اما اگر قرار است کتاب ادبیات را به مطالب دینی و اخلاقی محدود کنیم چرا اسم آن را ادبیات می‌گذاریم، نام آن را تعلیمات دینی و اخلاقی در ایران

بگذاریم و بگوییم که منظور ما این است که بدانیم شاعران ما خدا را چگونه وصف کرده‌اند یا در نعت و صفات پیامبر (ص) چه گفته‌اند. این یک شعبه و شأنی از ادبیات می‌شود و الحمدلله که این هم در ادبیات ما هست. اما اگر می‌خواهیم ادبیات درس بدهیم از جلوه‌های دیگر آن نباید غافل باشیم. یکی از زیباترین شعرهای سعدی در وصف پیامبر اکرم است. کسی نمی‌گوید که این نباشد. اما نباید این تلقی به وجود آید که گویی به جلوه‌های دیگر ادب اعتنا نمی‌شود. یکی از نکات مهم این است که وقتی شعر متوسط اخلاقی را بر شعر خوب ترجیح می‌دهیم نه فقط از آن نتیجه اخلاقی عاید نمی‌شود بلکه تشخیص شعر بد و خوب هم دستخوش آشوب می‌شود.

همان‌طور که اشاره فرمودید دین جزء فطرت ماست و آدمیان به آن تعلق ذاتی دارند. مطالبی در دین هست که همه از آن استقبال می‌کنند و به هرگوشی بخوانید مقبول می‌افتد، اما اگر قرار باشد که فقط یک ساحت از دین منظور باشد و بخواهیم فقط همان را فارغ از ساحت‌های دیگر، به‌بچه‌ها منتقل کنیم اگر چه ممکن است آن را یاد بگیرند اما کمتر در وجودشان اثر می‌کند. ببینید! دین ساحت‌های «حقیقت» و «طریقت» و «شریعت» دارد. به نظر می‌رسد که هر کدام از این سه نباشد دین، دین نیست؛ یا لااقل در دین دو ساحت شریعت و حقیقت باید جمع شود. این طور نیست که مثلاً کسی بگوید من در مقام حقیقتم و با شریعت کاری ندارم. این هر سه، یا هر دو با هم است،

اما اگر یکی از اینها را جدا کنید و آن را تمام دین بدانید کار دشوار می‌شود، اگر هم دشوار نشود شاید متعلم ما دیندار بار نیاید. یا اگر «ساحت حقیقت» را مطلق انگاشتید این اشکال یا سؤال پدید می‌آید که مگر باطن بدون ظاهر هم می‌شود؟ باطن، باطنِ ظاهر است، باطنِ بی‌ظاهر که نمی‌شود؛ باید فطرت انسان و ساحت‌های وجودی او را در نظر گرفت. اگر این ساحت‌ها را در تعلیم دین در نظر بگیریم درس تعلیمات دینی ما روح و نشاط پیدا می‌کند. الحمدلله در زمان ما هم که از جهت نظری دیگر این مشکل قشریت وجود ندارد که بگویند سخنان عارفان حرف‌های کفر و زندقه است که فلان درویش گفته است. این که دین حقیقتی دارد در کلمات ائمه معصومین علیهم‌السلام شواهد بسیار دارد.

□ از اتفاق یکی از فرضیات در این زمینه همین است که اگر ما در امر تربیت دینی فقط به قشر و ظاهر دین توجه کنیم، خیلی بعید است که دین بتواند همراه با تحولات زمانه به حرکت خود ادامه دهد، بلکه توجه به حقیقت و قوت‌ها و به اصطلاح پتانسیل‌های نهفته در دین است که دین می‌تواند در هر زمان و متناسب با تحولات آن روزگار حضوری پویا، بالنده و مؤثر در زندگی و تربیت انسان‌ها داشته باشد؛ یعنی اگر بین سطوح و بواطن دین یک دیالوگی وجود داشته باشد، از رهگذر آن دیالوگ، دین می‌تواند همواره به صورت پویا و زنده نقش تربیتی و هدایتی

خود را ایفا نماید. به‌خصوص که ما اکنون با تحولات سریع و پیچیده جهانی مواجه هستیم، و شاید از این نظر بتوان گفت که توجه به حقیقت و باطن دین از هر زمان دیگر ضروری‌تر می‌نماید.

■ همین‌طور است. ما معتقدیم که دین ما دین آخرالزمان است و دیگر بعد از آن دینی نمی‌آید و دین هم که نابود نمی‌شود و هرگز نباید نگران نابودی دین باشیم؛ نه فقط از آن جهت که خدا در قرآن فرمود: *إِنَّا نَحْنُ نُزَلِّلُ الذُّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ*^۱. بلکه چون فطرت بشر فطرت دینی است، تا وقتی فطرت آدمی تباه نشده است نباید نگران برباد رفتن و تباهی دین باشیم. اما مطلب همین است که شما فرمودید که اگر بخواهیم تمام تاریخ آینده را در قشر دین جا بدهیم، در آن نمی‌گنجد. حرف من این نیست که فقه را تغییر دهیم، زیرا احکام برای همیشه احکام است، حلال دین ما همیشه حلال و حرامش همیشه حرام است. این حرف‌ها در جای خود درست است. اما عالم جدید و زندگی در جهان کنونی اقتضاهایی دارد که نمی‌توان آنها را نادیده گرفت و مخصوصاً آن اقتضاها را به‌صرف اجرای احکام ظاهری و فرعی نمی‌توان منتفی کرد. ما برای این که جایگاه خود را در این عالم دریابیم باید از یک سو نظم جهان کنونی و از سوی دیگر باطن دین خود را بشناسیم. در نگاهی که ما به عالم می‌کنیم، این روح دین است که فهم عالم و عمل در آن را برای ما میسر می‌کند. وگرنه ما در عالمی

۱. سوره حجر، آیه ۹.

که با ظاهرش تماس داریم و در نزاع ظاهر دین با ظاهر تجدد خدای نکرده بیگانه و غریب خواهیم ماند. توجه بفرمایید که ظواهر دین با ظواهر عالم متجدد اگر هم نگوئیم با هم نمی سازند، ولی باید بدانیم که بسیار متفاوتند.

اکنون که درباره دیالوگ بین فرهنگ‌ها سخن می‌گویند، این باطن‌ها هستند که می‌توانند با هم پیوند یابند. در سطح و ظاهر، مقام عمل عادی و معاملات و گذران امور هرروزی است، یعنی نظام تاریخی صرفاً با عمل و آداب و عادات ساخته نمی‌شود و حتی عمل به آداب و عادات را قوه نگاه دارنده‌ای باید حفظ کند. اگر باید دیالوگ یا تفاهمی باشد، این دیالوگ باید مبتنی بر درک باطن باشد. درک باطن، معنی ظاهر را هم روشن می‌کند، وگرنه اگر به باطن رجوع نشود معنی ظاهر هم چنان که باید فهمیده نمی‌شود. به این جهت من با آنچه که شما می‌فرمایید موافقم و عرض می‌کنم ما نمی‌توانیم به ساحت باطن و حقیقت دین توجه نکنیم. چه در تربیت دینی و چه در اجرای احکام و اداره امور کشور و به خصوص در تربیت، این مسئله اهمیت پیدا می‌کند که محصل و متربی ما باید از وضعی که دارد خارج شود و از قشر فراتر برود و با باطن تماس پیدا کند. اگر این طور بشود آن وقت دیگر به جهد فوق العاده هم نیاز نیست زیرا شخص خودش طلب پیدا می‌کند و دنبال مطلوب خود می‌رود.

□ شما در یکی از آثار خود گفته‌اید: «زبان قرآن عین زبان احکام خبری علمی نیست چنان که آن را در زبان انشائی احکام اخلاقی و دینی هم نمی‌توان محدود کرد. زبان قرآن زبان تذکر است و این زبان به‌اسلام عظمت بخشیده است؛ یعنی بیش از آنچه توصیه‌ها و دستورالعمل‌ها مؤثر افتاده، زبان تذکر، روح طلب و علم دوستی را در اسلاف ما پدید آورده و راسخ کرده است. قرآن هرجا به‌مردم خطاب می‌کند آنها را به‌تأمل فرا می‌خواند...» حال سؤال من این است که اگر واقعاً زبان قرآن زبان تذکر است، ما امروزه در تربیت دینی نسل جوان از این زبان چقدر استفاده می‌کنیم؟

■ ما گاهی از سر عشق و علاقه و شاید هم برای مفاخرت، با استناد به قرآن علاقه داریم بگوئیم هرچیزی از جمله نظریه داروین و کوپرنیک هم در این کتاب هست، در حالی که این نگاه به قرآن، نگاه درستی نیست. خدای تعالی و پیغمبر اکرم (ص) نمی‌خواسته‌اند کتاب فیزیک تدوین کنند و یا تحول و تطور موجودات را تعلیم دهند و اگر چنین بود می‌بایست کوپرنیک در زمان پیغمبر ظهور می‌کرد و یکی از شاگردان حضرتش می‌شد. حتی بالاتر از این، من جسارت کرده و گفته‌ام که این زبان زبان اخلاق هم نیست، هرچند که قرآن مری اخلاق است و در این باب هیچ حرفی نیست که در کتاب مبین دستورهای اخلاقی مستقیم فراوان است و دستورهایی را هم می‌توان از آن استنباط کرد. اما آنچه مهم‌تر است، زبان تذکر و بیداری قرآن

است. این که ما که هستیم و کجاییم؟ پروردگارمان کیست و با او چه نسبت داریم؟ از کجا آمده‌ایم و به کجا می‌رویم؟ مبدأ و معادمان چیست؟ اگر چنین تذکری در ما وجود بیاید، در پی آن نیروی طلب در ما بیدار می‌شود و مثلاً می‌رویم علم یونانی و علم هندی و علم چینی را می‌آموزیم. می‌دانید چرا این را عرض کردم. برای این که من سال‌ها فکر کردم که ایران در زمان هخامنشی‌ها، سلوکی‌ها و پارت‌ها با یونان ارتباط نزدیک داشت و لااقل سلوکی‌ها و پارت‌ها زبان یونانی هم می‌دانستند، یعنی چه در زمان صلح و چه در زمان جنگ میان ایران و یونان رفت و آمد بود، اما ایرانی‌ها علوم یونانی را، تا آنجا که ما اطلاع داریم، اخذ نکردند ولی بعد در دورهٔ اسلامی همهٔ این علوم یا لااقل بیشتر آنها اقتباس شد. این از کجا بود و چرا این طور شد؟ آیا نمی‌توان گفت که توجه و تذکری در ایرانی‌های مسلمان پدید آمد و آنان را برانگیخت تا از وضع عادی بگذرند و به جایی که خود را شایستهٔ آن می‌دانند برسند؟ تذکر آدمی را به مقام خود واقف می‌کند و پس از آن است که از قید تعصب‌ها و از قهر رسوم و ظواهر آزاد می‌شود و وقتی آزاد شد به طلب حقیقت و علم برمی‌خیزد.

این که پیامبر فرمود: «اطلبوا العلم و لو کان بالصّین» نظر به روح اسلام داشت و با پدید آمدن این روح بود که مسلمانان توانستند دستور پیامبرگرای اسلام را اجرا کنند. اصلاً زبان پیامبر در اینجا زبان تذکر است؛ یعنی علم در پی طلب آمده است؛ و این پروردهٔ قرآن

است که می‌رود علم و حقیقت را طلب می‌کند. حقیقتی که در عمل و نظرش هردو منعکس است. بنابراین قرآن را باید، بالاتر از این معانی که می‌گوییم، به آنجا ببریم که جای بحث و جدل و چون و چرا و شک و انکار پیدا نشود.

□ اگر زبان قرآن زبان تذکر است، پس می‌توان به این نتیجه رسید که خداوند برای بیداری و هدایت انسان‌ها به لطیف‌ترین صورت ممکن روح و جان آنان را مخاطب پیام خود قرار داده است. آن هم چنان که در خیلی مواقع مشاهده می‌شود، به صورت داستان‌ها و دیالوگ‌هایی که در آنها خداوند حتی سخن و دعوی امثال شیطان، فرعون و منکران انبیاء را با ادله‌شان به شکل تمام و کمال آورده است. ظاهراً ما در تربیت دینی نسل جوان از نظر محتوا و روش، کمتر به شیوه‌های تبلیغی و پیام‌رسانی قرآن توجه نموده‌ایم. حقیقتاً ما از قرآن، که به تعبیر شما زبان آن زبان تذکر است، چه نکته‌های تربیتی را می‌توانیم فرا بگیریم؟

■ من صلاحیت پرداختن به این مطلب را ندارم. اما در حد اطلاع اندکی که دارم عرض می‌کنم. آنچه برای تربیت عمومی لازم است، نشان دادن ظرائف قرآن و لطائفی است که با جان و فطرت مردم همه زمان‌ها پیوند دارد یا پیوند می‌یابد، و نه اصرار بر این که فلان نکته ظریف و یا معجزه است و این کار هم از عهده هر مفسری بر نمی‌آید، بلکه از عهده کسانی بر می‌آید که راهی به بواطن قرآن پیدا کرده‌اند؛

باید از آنها مدد خواست. اگر کسی در کلمات این کتاب مبین رسوخ کرد و آشنای بعضی از اسرار آن شد، و آنگاه مطلبی دربارهٔ قرآن نوشت یا گفت مطمئناً به دل می‌نشیند. ما گاهی از قرآن می‌گوییم ولی مقصودمان چیز دیگری است. مقصودمان باید قرآن باشد. یک وقت از قرآن و تفسیر می‌گوییم برای این که کسانی را قانع بکنیم که فلان کار را بکنند، این بد نیست بلکه تعلیم خیلی خوبی هم هست و باید هم باشد. اما آنچه شما می‌گویید امر مهم‌تر و دشوارتری است. این کار را که عرض کردم، همهٔ کسانی که قرآن خوانده باشند و روایت و فقه هم بدانند، می‌توانند، به قصد تعلیم احکام دین، انجام دهند. اما اگر می‌خواهیم وجود شخص قرآنی شود و با قرآن انس پیدا کند، باید معلمی را بیابیم که وجودش با قرآن آشنا شده است و اوست که می‌تواند آتش افروخته در وجود خود را به جان شاگرد خود منتقل کند. افلاطون در نامهٔ هفتم خود از نسبتی میان معلم و شاگرد سخن گفته است که در آن بارقه‌ای از وجود معلم در جان شخص مخاطب شعله‌ور می‌شود. برقرار شدن این رابطه، در زمینه‌ای که ما در آن صحبت می‌کنیم، کار خیلی دشواری است و فقط سوختگان قرآن می‌توانند از عهدهٔ آن برآیند نه همهٔ کسانی که صرفاً درس قرآن خوانده‌اند. البته اینها هم مقامشان محفوظ و قدرشان معلوم است و احترام خود را دارند، اما انس و تذکر چیز دیگری است. شما وقتی تفسیر می‌بیدی را می‌خوانید بعضی از این بارقه‌ها را در آن می‌یابید.

□ برداشت‌های مولوی از قرآن نیز خیلی جنبه تربیتی دارد.

■ مولوی گاهی چیزهایی از قرآن در می‌یابد که آدم تعجب می‌کند. حتی در شعر حافظ هم گاهی تفسیرها و درس‌ها و تذکرها از قرآن به‌زبان اشارت شعر آمده است که نه فقط به عقل عادی بلکه به عقل بسیاری از اهل نظر هم نمی‌رسد.

□ با سپاس و تشکر فراوان از حضرت‌عالی که به‌حاصله تمام به‌پرسش‌های ما پاسخ دادید.

فرهنگ و تعلیم و تربیت

مفاهیم و تعابیر مبهمی در زبان وجود دارند که ما تکلیف خود را با آنها به درستی نمی دانیم. بعضی از این معانی چون از ارزش و اعتبار و احترام برخوردارند ما هم رعایتشان می کنیم. یکی از این الفاظ و تعابیر فرهنگ است. ما به فرهنگ بسیار اهمیت می دهیم ولی اهمیت دادن ما دلیل براگاهیمان نیست یعنی همه ما از دامنه نفوذ فرهنگ و از احاطه آن چنان که باید خبر نداریم و به همین جهت در بحث و نظر و پژوهش درباره چیزها معمولاً به آن توجه نمی کنیم. کدام دانشمند در بحث از مسائل علمی یا در پژوهشهای خود به اثر و احاطه فرهنگ تذکر دارد. شاید نویسنده کتاب درسی هم (حتی اگر این کتاب درسی ادبیات و جامعه شناسی و تاریخ و تعلیمات دینی باشد) به فرهنگ توجهی نداشته باشد. از این حیث برکسی خرده هم نباید گرفت زیرا فرهنگ امری پوشیده و مضمراست و جای معین و محدودی ندارد.

فرهنگ در همه جای نظام زندگی و جهان آدمی هست و با همهٔ امور درهم آمیخته است. به این جهت آن را به دشواری می‌توان یافت و دید. معمولاً فرهنگ را وقتی می‌بینند و تشخیص می‌دهند که متجسد و ساکن شده باشد و گرنه تا زمانی که هماهنگی در عالم آدمیان وجود دارد وجود فرهنگ محسوس و ظاهر نیست چنان که ماهی در آب از آب خبر ندارد مع‌هذا گاهی در درس و بحث و آموزش و تولید و اقتصاد جلوه‌هایی از فرهنگ آشکار می‌شود (این که ما معمولاً ادب رسمی را فرهنگ می‌دانیم مطلب دیگری است که در جای خود باید به آن پرداخت).

معمولاً معلم و شاگرد و اقتصاددان و سرمایه‌گذار در نظر و عمل خود به فرهنگ توجهی ندارند ولی وقتی از آنان پرسند که آیا علم و تولید و آموزش و... با فرهنگ نسبتی دارند یا فرهنگ در قلمرو پژوهش و اقتصاد و تعلیم و تربیت جایگاهی دارد یا نه غالباً پاسخ مثبت می‌دهند. این تصدیق مبتنی بر یک علم مبهم و اجمالی است یعنی به آسانی نمی‌توان توضیح داد که عنصر فرهنگ که با آموزش و کار و رفتار توأم است چیست و چگونه شناخته می‌شود؟ راستی این فرهنگ که با همه چیز یا به یک معنی قبل از همه چیز وجود دارد یا باید وجود داشته باشد چیست؟ باتوجه به این که مدرسه جایگاه انتقال فرهنگ و فرهنگ‌آموزی است چگونه می‌توان گفت که آموزش و پرورش باید مسبوق به فرهنگ باشد و از پشتوانهٔ فرهنگ مدد بگیرد.

مسلماناً جلوه یا مرتبه‌ای از فرهنگ را در مدرسه می‌توان آموخت و معمولاً آموخته می‌شود چنان‌که ادبیات و فنون ورزش و حتی قواعد رفتار را می‌آموزند. تعلیم خواندن و نوشتن هم با نحوی انتقال فرهنگ و پرورش فرهنگی قرین و ملازم است. مع‌هذا فرهنگ را مثل دیگر مواد درسی نمی‌آموزند و شاید که آموختنی هم نباشد زیرا اگر بود آن را در برنامه درسی مدارس می‌گنجانند. تاریخ فرهنگ را گهگاه اینجا و آنجا تدریس می‌کنند اما تاریخ فرهنگ بیان سیر تحول رفتار و کردار و گفتار و شیوه زندگی مردمان و آداب و رسوم آنان است. اگر در جایی مثلاً فرهنگ ایران تدریس می‌شود شاید در آن گزارش دهند که مردمان چگونه با هم معاشرت و نشست و برخاست داشته و کودکان را در کجا و چگونه تربیت می‌کرده و به‌ایشان چه می‌آموخته‌اند. فردا هم اگر گزارشی از وضع فرهنگی امروز تهیه شود شاید از آموزش و آنچه در مدرسه آموخته می‌شود چیزی در آن درج شده باشد.

مدرسه ما مظهر فرهنگ ماست. مردم فرزندان خود را به مدرسه می‌فرستند که دانستنی‌های مفید بیاموزند و اکنون در کشور ما و بیشتر مناطق جهان رشته‌های تخصصی پزشکی و مهندسی بیشتر داوطلب دارد. توجیهش هم ظاهراً این است که آینده شغلی دانش آموخته‌های این رشته‌ها روشن‌تر است به شرط آن که نپنداریم که سلیقه‌های اشخاص، نظام زندگی را راه می‌برد و مقام علوم را معین می‌کند. مسلماناً تعلقات مردم و تلقی ایشان از وضع علم در آموزش علوم بسیار

مؤثر است و نظام آموزش را نمی‌توان از این تعلقات دور و برکنار دانست. حتی شاگرد هم که درس می‌خواند اگر نداند که چرا باید آن درس را بخواند چنانکه باید درس نمی‌خواند و آنچه را که به او می‌آموزند فرا نمی‌گیرد. درس‌هایی که در مدرسه تدریس می‌شود باید جایی در نظام زندگی مردم داشته باشد یعنی هر درسی که در مدرسه تدریس می‌شود مناسبتی با نظام امور دارد. علمی که امروز وجود و آموزشش یک ضرورت است در دوران‌های دیگر نبوده و اگر نامش بوده ماهیتی دیگر داشته است.

می‌گویند علم ابژکتیو است و با فرهنگ و اعتقادات مردم تطبیق داده نمی‌شود و در فرهنگ‌های مختلف اختلاف نمی‌پذیرد چنان که قانون نیوتون در همه جای جهان قانون نیوتون است و فیزیکدانهای آمریکایی و اروپایی و روسی با این که در شرایط فرهنگی مختلف و نظام‌های سیاسی متفاوت به سر می‌بردند به صورتی کم و بیش یکسان طرح ساختن بمب‌های اتمی و هیدروژنی در انداختند. از این بیان نتیجه می‌گیرند که مثلاً فیزیک به فرهنگ خاصی تعلق ندارد. این استدلال در صورتی پذیرفتنی است که فرهنگ را نه مجموعهٔ آداب و رسوم بازمانده از گذشته بلکه عین تجدد بدانیم و جهانی را در نظر آوریم که رسوم تجدد به درجات در سراسر آن گسترش یافته است. اختلاف کشورها و اقوام در درجات و مراتب بستگی‌شان به تجدد است. فیزیک در آلمان و آمریکا و روسیه و چین و آرژانتین تدریس

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۳۱

می‌شود و فرهنگ خاص این کشورها در ظاهر اثری چندان در کار و پژوهش فیزیک‌دانان ندارد. این سخن نادرست نیست اما به زبان دقیق بیان نشده است. فیزیک در همه جهان و در همه کشورها یکسان آموخته نمی‌شود و پژوهش فیزیک در همه جا هم سطح نیست، یعنی در آمریکا شرایطی برای پژوهش وجود دارد که آن شرایط در آرژانتین و چین وجود ندارد. پس این که علم ابژکتیو است و با شرایط تاریخی و فرهنگی متفاوت تفاوت پیدا می‌کند یک حکم انتزاعی است.

فیزیک ریاضی جدید به عالم متجدد تعلق دارد و بسته به این که تجدد تا چه اندازه عمق و گسترش دارد امکان تعلیم و پژوهش آن هم متفاوت می‌شود اما فیزیک جدید فی‌المثل در قرون وسطی هیچ جایی نداشته و ظاهراً شرایط فرهنگی آن زمان برای پیدایش و بسط چنین علمی مناسب و مساعد نبوده است اما این که فیزیک جدید صورت تکامل یافته علم طبیعت متقدمان است گرچه در گذشته با تلقی پوزیتیویست تاریخ موجه می‌نمود اکنون دیگر در نظر مورخان و فیلسوفان علم، حکمی سطحی می‌نماید و این اصل کم و بیش پذیرفته شده است که پدید آمدن علم و تکنولوژی جدید موقوف به وجود شرایط خاص تاریخی و فرهنگی است. در اینجا ما از پدید آمدن علم و تکنولوژی بحث نمی‌کنیم بلکه می‌خواهیم بدانیم که چه چیزها را باید آموخت و چگونه و با چه ملاکی برنامه درسی مدارس تعیین می‌شود ولی اگر ثابت شود که ابژکتیویته علم متعلق به فرهنگ

تجدد است دیگر نمی‌توان آموزش را از فرهنگ مستقل دانست. چنان که آموزش جدید نیز از ماهیت علوم و شرایط پدید آمدن آنها مستقل و جدا نیست، پیدا است که مواد درسی را کارشناسان برنامه‌ریزی درسی تعیین می‌کنند اما آنها این مهم را برطبق ملاک‌هایی انجام می‌دهند که خود وضع نکرده‌اند.

از هزار سال پیش در کشور ما تحصیل در مدرسه را از آموختن بعضی متون نظم و نثر و صرف و نحو و منطق آغاز می‌کردند و سپس علوم فقه و اصول و تفسیر و حدیث و ریاضیات و نجوم و طب و فلسفه می‌آموختند. هنوز هم آن روش و رویه منسوخ نشده است. اما آموزش عمومی برنامه و روشی دیگر دارد. معمولاً نمی‌پرسند که درسهای مدارس را چرا و چگونه انتخاب کرده‌اند و اگر کسی بپرسد می‌گویند دانستن همهٔ دروس برنامه لازم است. راست هم می‌گویند به شرط آن که بتوانند به دو پرسش ساده پاسخ بدهند. یکی این که چرا درس‌های برنامهٔ مدارس قدیم عمومی نشده و در همهٔ مدارس تدریس نمی‌شود. دیگر این که چرا درس‌های مدارس جدید با این که در سراسر روی زمین کم و بیش یکسان و به یک اندازه تدریس می‌شود حاصل و نتیجهٔ یکسان ندارد یعنی اگر می‌گویند اجرای برنامه‌های آموزشی فعلی شرط و لازمهٔ گردش چرخ جامعه و زندگی است باید توجه کنند که با وجود کوچک شدن جهان و جهانی شدن و یکسان شدن زندگی اقوام، همهٔ جامعه‌ها نیاز یکسان به علم و

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۳۳

مهارت‌های تکنیک ندارند و برخورداریشان از علم و تکنولوژی نیز متفاوت است یعنی برنامه یکسان و مشابه که در مواقع و مراتب متفاوت اجرا می‌شود نتیجه یکسان نمی‌دهد و گاهی نتیجه‌اش بسیار ناچیز است. آنجا که آموزش نتیجه می‌دهد می‌بینیم که با فرهنگ قرین و متناسب بوده است، یعنی آموزشهایی می‌داده‌اند که کار و زندگی مردم با آنها آسان می‌شده و بهبود می‌یافته و آن آموزشها به‌روشی صورت می‌گرفته است که در کوتاه‌ترین مدت بیشترین و بهترین نتیجه عاید شود.

به پرسش اول پردازیم. نظام آموزشی قدیم همگانی نبود یا درست بگوییم همه آموزشها در جهان قدیم در مدرسه صورت نمی‌گرفت و صاحبان حرف و مشاغل حرفه خود را از طریق شاگردی و کارورزی می‌آموختند اما اکنون نظم تولید و مصرف و شغل و کار دگرگون شده است. اکنون باید سواد داشته باشند و حداقل معلوماتی را در مدرسه آموخته باشند اما در مدارس قدیم عالم دین و فلسفه‌دان و منجم و پزشک بار می‌آمد. مسلماً همه اینان در جامعه زمان خود جایگاهی داشتند و علمشان علم مفید و لازم بود اما از میان همه آنها علمی که کم و بیش صفت تکنیک داشت علم پزشکی بود (توجه داشته باشیم که تکنیک در جهان قدیم و من جمله در پزشکی متقدمان با تکنیک جدید نباید اشتباه شود). گاهی اینجا و آنجا به‌زبان می‌آید و حتی بعضی از مطلعان و متصدیان فن آموزش و پرورش

می‌گویند و می‌نویسند که در تدوین برنامهٔ درسی مدارس قدیم به فایدهٔ درسها توجه نمی‌کردند و درس‌های مفید را نمی‌گنجاندند و در تدریس دروس روش درست را مراعات نمی‌کردند. این قبیل اظهارنظرها ناشی از قیاس بی‌وجه وضع علوم در جهان قدیم و جهان کنونی است. در عالم قدیم همهٔ علوم در جای خود مفید بوده است. اگر مردم به فقه نیاز نداشتند تدریس آن موقوف می‌شد و حتی فلسفه اگر مقامی پیدا نکرده بود بر اثر مخالفت‌هایی که از این سو و آن سو با آن می‌شد دوام نمی‌آورد اما در زمان ما چون گمان می‌کنند که مفید چیزی است که فایده‌اش در نظر همه ظاهر باشد و نیازهای هرروزی ما را برآورده سازد، فایدهٔ حقیقی و حقیقت فایدهٔ علوم به درستی درک نمی‌شود.

علم مفید زمان ما، علم مفید در سیستم تکنولوژیک است و هرچه در این سیستم نگنجد بی‌فایده خوانده می‌شود. این مطلب درست است. به فرض این که علمی از علوم دنیای قدیم در جامعهٔ کنونی به کار نیاید نمی‌توان آن را مطلقاً و در هرتاریخ و جامعه‌ای بی‌فایده خواند. ما امروز نجوم جهان قدیم را معتبر نمی‌دانیم اما همان نجوم نامعتبر در جهان کنونی، در زمان خود مفید بوده و از آن استفاده‌های عملی می‌شده است. طب قدیم حتی از حیث نظر هم بی‌اعتبار نشده است منتهی در جنب پزشکی تکنیکی جدید مجال آن بسیار تنگ شده است. این که نجوم و پزشکی قدیم در زمان خود اعتبار داشته و

اکنون اعتبار سابق را ندارند مطلبی نیست که با تمسک به ترقی تاریخی علوم تمام شود. پزشکی و نجوم قدیم باطل نشده است بلکه با قواعد و نظام تجدد هماهنگ و متناسب نیست. به این جهت دیگر کسی کتاب مجسطی نمی خواند و اگر بخواند آن را به عنوان فصلی از تاریخ علم می خواند. آیا کتاب مجسطی امروز به درد نمی خورد؟ ظاهراً در زندگی جاری کنونی نیازی به کتاب مجسطی نیست اما مگر در عصر نصیرالدین طوسی چه نیازی به مجسطی بود و مگر در کشورهای اسلامی (غیر از ایران) که کتاب مجسطی نمی خواندند از این بابت کسر و کمبودی داشتند؟ به این پرسش با نظر انتزاعی نمی توان جواب داد زیرا این خطر وجود دارد که بپندارند و بگویند که از خواندن کتاب مجسطی هیچ فایده ای حاصل نمی شده است ولی جایگاه تدریس امثال کتاب مجسطی را در کل برنامه علوم و آموزش زمان باید دید. طرحی که فارابی در کتاب احصاء العلوم خود در افکند ظاهراً طرحی جامع بود و علمی که او احصاء کرد اگر یک کل واحد نبودند با هم نوعی پیوستگی و مناسبت داشتند.

شاید اعتراض شود که فلسفه یونانی با فقه اسلامی چه مناسبت دارد و برای آموختن فلسفه چرا باید صرف و نحو عربی خواند و در طی دوست سیصد سال اول تاریخ اسلام که فقها منطق نمی خواندند آیا تدریس فقه و تحقیق در آن تعطیل بود و در مناطقی غیر از ایران که در مدارس منطق تدریس نمی شد درس و بحث فقه رونق نداشت؟

اینها پرسش‌های مهمی است که هر پاسخی به آن داده شود اثر مستقیم در بحث فعلی ندارد زیرا بحث در این نیست که فلسفه و منطق کجایی است. آنچه در آن شک نمی‌توان کرد این است که فارابی و ابن‌سینا و سهروردی و ملاصدرا فیلسوفند و به تاریخ اسلام و ایران تعلق دارند و آثارشان در مدارس تدریس شده است و می‌شود و مهم‌تر این که علم اصول فقه از تأثیر منطق و فلسفه برکنار نمانده است. درست است که در حوزه‌های علمی و مدارس قدیم ما احیاناً با فلسفه و عرفان و حتی با منطق مخالفتهای شدیدی می‌شده است اما همواره تدریس این معارف دوام داشته و برقرار بوده است پس باید چیزی وجود می‌داشته است که دوام تدریس درس یا درس‌هایی را که مخالفان بانفوذ و قدرتمند داشته است ضامن شود و این همان نیروی طلبی است که فلسفه و دیگر علوم را از یونان و چین و هند به جهان اسلام و ایران آورده است. با این نیروی طلب فرهنگ قوام می‌یابد. فرهنگ مجموعهٔ عادات نیست و اگر آن را با عادات اشتباه می‌کنند از آن روست که فرهنگ ضامن سهولت اجرای کار است و سهولت معمولاً با عادت قرین و ملازم است. هر علمی که در هر زمان و تاریخی می‌آموزند علم معتبر است و چون علمی از اعتبار بیفتد قهراً از برنامهٔ مدارس هم حذف می‌شود. درست بگوییم علم وقتی پدید می‌آید با اعتبار قرین است و چون از اعتبار بیفتد دیگر علم نیست. به هر حال اگر عنوان علم از آن سلب شود جایی در جهان زندگی مردمان ندارد.

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۳۷

در هر عالم چیزهایی وجود دارند که جزء لازم آن عالم اند و در آن جایی و مقامی معین دارند. علم تکنولوژیک عنصر مهم جهان جدید است. جهانی که در آن علم منزلت و جایگاه دارد اگر علم نباشد آن را طلب می‌کنند و علمی را که آن عالم دارد و به دست می‌آورد به سوی کمال می‌برد اما عالمی که جایی برای علم ندارد به آن احساس نیاز نمی‌کند و اگر به حکم تکلف و تحکم بخواهند علم را به آنجا ببرند جایگاهی در خور پیدا نمی‌کند و توسعه نمی‌یابد. البته در جهانهای قدیم و قبل از دوران تجدد یا درست بگویم قبل از عصر تجدد مآبی (مدرنیزاسیون) جهان‌سازی سابقه نداشت. جهان‌ها قوام می‌یافتند و از هم می‌پاشیدند اما از زمانی که جهان غربی بر سراسر روی زمین سایه افکند عوالم کهن همه رنگ باختند و هیچ عالم دیگری مجال ظهور نیافت. جهان منجد که آزادی و صلاح و آسایش و قدرت بشر را بشارت می‌داد همهٔ جهانیان را کم‌کم مجذوب کرد و همه کوشیدند کار و بار خود را از روی گرده نظام تجدد سامان دهند و به این ترتیب بود که پیدایش جهان تصنعی آغاز شد.

جهان تصنعی ممکن است همه چیز جهان حقیقی را داشته باشد اما از حقیقت آن بی‌بهره بماند و این بدان معنی است که در عالم چیزها جایگاه خاص خود دارند. نه این که به صرف کنار هم قرار گرفتن یا قرار دادن چیزهایی که در یک عالم وجود دارد، بتوان عین آن عالم را ساخت. ضعف و ناتوانی کشورهای توسعه نیافته در وصول

به آرزوی توسعه در حقیقت سستی رابطه و پیوند میان امور و نبودن چیزها و کارها در جای خود است. عالم یک موجود طبیعی نیست بلکه تاریخ دارد اما چون به وجود آید نظامی شبیه نظم طبیعی پیدا می‌کند و گردش امور آن برروالی قرار می‌گیرد. این نظم و روال و مسیری که کارها برطبق آن و در آن صورت می‌گیرد فرهنگ است. حتی بر سبیل مسامحه می‌توان گفت که فرهنگ در جامعه مثل جان در موجود زنده است. اگر چشم موجود زنده به مدد جان می‌بیند و دست و پای او به نیروی جان حرکت می‌کند در جامعه هم هرچه از کار و معاملات و علم و معاش و سیاست وجود دارد از نیروی فرهنگ مدد می‌گیرد. پس فرهنگ امری جدا از زندگی و کار و علم و قانون و سیاست نیست بلکه با همه آنهاست. اگر می‌خواهند اسم آن را سنت هم بگذارند نام چندان نامناسبی نخواهد بود. آنچه محرز است این که هیچ کار مهمی بدون سنت و فرهنگ انجام نمی‌شود.

این که سنت را در مقابل تجدد می‌گذارند نوعی مسامحه است زیرا در این تقابل مراد از سنت رسوم دنیای قدیم است. یعنی سنت را به معنی رسوم و آداب کهن و قدیمی می‌گیرند ولی در این بحث مراد از سنت زمینهٔ فکری و عملی و آمادگی روحی برای یافتن راهها و انجام دادن بدون تکلف و هماهنگی کارهاست. به این معنی هر عالمی سنت یا سنت‌های خاصی دارد. ما بیهوده می‌پنداریم که برنامهٔ درسی مناسب و علمی را از هرجا که باشد می‌گیریم و در اینجا آن را به همان

نحو که در جاهای دیگر با بهترین صورت اجرا می شود، اجرا می کنیم. پیدایش این پندار امری عجیب نیست زیرا بشر قوه درک مفاهیم و قدرت انتزاع دارد و می تواند شئون و صفات و ظواهر امور را از جوهر و اصلشان تفکیک و انتزاع کند و از جایگاه خود بیرون آورد و صورتی مطلوب و مطبوع در خیال خود فراهم آورد اما کسانی که این صورت انتزاعی و وهمی را متحقق و قابل تحقق بدانند از واقع بینی دور می شوند. گاهی رضایت خاطر از این وضع نفسانی، چندان شدید است که صد سال می گذرد و هیچ یک از آن خیالات خوبی که در سرها بوده است، متحقق نمی شود و با وجود این کسی نمی پرسد چرا به آنچه می پنداشتیم نرسیدیم. شاید آنچه ما در نظر خیال و پندار آورده بودیم جهان ما نبود و اصلاً با جهان ما پیوند نداشت بلکه صرف پندار بود. جهان با امکاناتها و پیوندهایش ساخته می شود نه این که هرکسی عالم را به هر صورت که بخواهد بسازد یا در آورد.

صاحبان نظر و سیاست مداران بزرگ می توانند با جهان کنار آیند و در آن تغییرات جزئی بدهند و مثلاً نقش ایوان آن را عوض کنند و شاید وقت آن را بیابند که با تأمل و تفکر، در مبانی آن عالم خلل وارد سازند و طرح عالمی دیگر در اندازند اما اکنون بحث ما درباره اخذ و اقتباس برنامه مفید آموزشی است. برنامه ای که به مقتضای طرح و بسط جهان تکنیک تدوین شده است و همواره باید در آن تجدید نظر شود. اگر از ما بپرسند که چرا از صد و پنجاه سال پیش به عالم جدید و

۱۴۰ دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

به علم و آموزش آن رو کردیم و مدارس جدید از ابتدایی تا عالی ساختیم پرسش را بیهوده قلمداد می‌کنیم و حق هم داریم. مگر می‌توانستیم از علم و آموزش جهان جدید بی‌بهره بمانیم؟ اما شاید پرسشی که طرح شده است متضمن ملامت و اعتراض نباشد بلکه معنی‌اش این باشد که آیا می‌دانستیم به سراغ چه می‌رویم و با آن چه باید بکنیم و آمادگی و توانایی بهره‌برداری از آن را پیدا کرده بودیم؟ آیا فکر کردیم که غرب چگونه این راه را یافته و با چه امکاناتی در آن وارد شده است؟

گفته‌اند و هنوز هم می‌گویند که بحث از غرب و تجدد و تاریخ و این قبیل معانی نکنیم. علمی که زندگی مردمان را دگرگون کرده و به آنها رفاه و آزادی داده است بی‌تأمل باید آموخته شود. من هم نمی‌گویم آموخته نشود اما نگرانم که مبادا وقتی برای شهرت و شریک شدن در جامعهٔ مصرف و اسراف به علوم رو می‌کنند و آموزش آن را واجب می‌شمارند دسترسی درست به علم پیدا نکنند و آنچه را که می‌آموزند در جای درست نشانند. مؤسسان علم جدید و بنیان‌گذاران علوم اسلامی و فرهنگی یونانی و... هرگز بدان جهت به علم رو نکردند که از فوائد آن برخوردار شوند بلکه فایده‌ها بر اثر تعلق خاطر آنان به علم و پیمودن راه آن حاصل شد. آن که علم را برای فوائد هرروزی و عملکرد جاری آن می‌خواهد به علم کاری ندارد و پیدا است که به آن نمی‌رسد. کشورهای توسعه نیافته از دویست سال

پیش تاکنون مفتون آثار و بهره‌های علم و تمدن جدید شدند و اکنون همه جهان به این درد مبتلی شده است.

جهان ما دیگر جهان علم نیست بلکه جهان اطلاعات است و اطلاعات مثل هرکالای دیگری برای مصرف، تولید و مبادله می‌شود ولی اقوام و مردم کشورهای توسعه نیافته از ابتدا علم جدید را در حکم اطلاعات تلقی کردند و چون اطلاعات برای مصرف است فکر نکردند که آن را در زمین مناسب خود بنشانند و از آن مواظبت کنند. امروز هم تدارک آنچه گذشته است بسیار دشوار می‌نماید. مگر علم با اطلاعات چه تفاوتی دارد و اگر واقعاً علم به اطلاعات تبدیل شده است این امر چگونه اتفاق افتاده است و چرا باید این سیر را سیر نزولی بدانیم. در اینجا همین قدر اشاره می‌کنیم که اطلاعات علم است منتهی علمی که از ریشه جدا شده و دیگر به فرهنگ بستگی ندارد اما علم با فرهنگ خاصی پیوسته است. جهانی که دارد یکی و یکسان می‌شود جهان غرب با فرهنگ پانصد سال تجدد نیست. البته تجدد استعداد جهانی شدن داشته است اما آنچه اکنون جهانی می‌شود آخرین میوه‌های تجدد است.

به عبارت دیگر جهانی شدن مسخر شدن جهان به وسیله تکنولوژی اطلاعات است. با این پیشامد معلوم نیست که چه تحولی در نظام مدرسه و دانشگاه به وجود می‌آید و حتی پاسخ دادن به این که در این شرایط در مدرسه چه چیزها و چگونه باید آموخت بسیار

دشوار شده است. استادان تعلیم و تربیت حق دارند که دربارهٔ روش آموزش و صورت و مضمون برنامه‌های درسی بحث کنند و این بحثها در حد خود لازم و مفید است به شرط این که اولاً روش را از مضمون درس مستقل ندانیم و فکر نکنیم که به صرف تعلیم بعضی اصول و قواعد کلی روش و کار تعلیم و تربیت اصلاح می‌شود و به صلاح می‌آید. ثانیاً از این پندار که همه چیز را می‌توان آموخت آزاد باشیم. اگر کسی بگوید که متقدّمان روش درست آموزش را نمی‌دانستند دربارهٔ درستی و نادرستی سخن او نباید بحث کرد زیرا سخنش نه درست است نه نادرست بلکه بی‌وجه و بی‌مورد است. من این جمله را بسیار شنیده‌ام که: در نظام‌های آموزش قدیم درسها را حفظ می‌کردند. وقتی چنین سخنی را می‌شنویم باید فکر کنیم که این حکم در قیاس با وضع آموزش و پرورش جدید بیان شده است یعنی به نظر گوینده آموزش و پرورش جدید در پی فهمیدن است و متقدّمان کاری جز حفظ کردن و به خاطر سپردن الفاظ نمی‌کردند. این حرفها گزارش تاریخ نیست و اگر به سهولت بر زبان تحصیل کرده‌ها جاری می‌شود از آن است که عقل و فهم را خاص عالم خود می‌دانند. عقل و فهم عالم جدید عقلها و فهم‌های گذشته را پوشانده است یعنی عقل مدرنیته صورتی خاص از عقل است و آثاری دارد که عقل در گذشته نداشته است. این عقل چیزهایی را درک می‌کند که عقل عوالم سابق درک نمی‌کرد و بسیار چیزها که در عالم قدیم درک می‌شد از حدود ادراک

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۴۳

عقل جدید بیرون مانده است. به این جهت است که گوشها به یک اندازه و یکسان پذیرای سخنها نیستند و چه بسا که سخنی درگوشی می گیرد و درگوش دیگر اثر نمی کند و حتی یک صاحب فهم دانشمند توجه نمی کند که علم قدیم علم حفظی و تکرار الفاظ نبوده است.

معمولاً گمان می کنند که هرچیزی را در هروقت به هرکس (اگر از هوش و درک کافی بهره داشته باشد) می توان آموخت و اگر کسی چیزی برخلاف این قول مشهور بگوید اعتراض می کنند که اگر آموزش و آموختن ممکن نبود مدرسه دائر نمی شد و پیامبران مبعوث نمی شدند و بحث و فحص صورت نمی گرفت و... ولی من نگفتم آموزش ممکن نیست بلکه می گویم گاهی یک آموزگار با یک کلمه آتش در دل هزاران نفر می زند و چشم و گوش آنان را برای دیدن و شنیدن چیزها و سخنانی که تا آن زمان نمی دیدند و نمی شنیدند باز می کند اما در قلمرو آموزش رسمی فقط معلومات رسمی را می توان آموخت. قواعد آموزش و پرورش هم برای بهتر آموختن آموزشهای رسمی است. آیا در مواقع بحرانی و انقلابی که آموزشهای رسمی ناکافی به نظر می آید مربیان فیلسوف یا فیلسوفان تربیت وارد میدان می شوند؟ و اگر چنین است چرا در فلسفه معاصر تعلیم و تربیت جایگاهی که باید و شاید ندارد. ما از فیلسوفان توقع نداریم که قواعد و روشهای تعلیم و تربیت را بیاموزند بلکه می خواهیم به ما بگویند که چه چیزها را می توانیم و باید بیاموزیم.

فلسفه بسیار چیزها برای ما آورده و به ما کمک کرده است که امور را طبقه‌بندی کنیم و حکم هرچیزی را از حکم چیزهای دیگر تمیز دهیم چنان که فی‌المثل در فلسفه یاد گرفته‌ایم که عالم نظر با عالم عمل متفاوت است و حکم این با آن نباید اشتباه شود اما همین فلسفه که از زمان افلاطون همه چیز در آن به مقولات وجود و ماهیت که عین دانایی یا از سنخ آنند تحویل و محدود شده است، این وهم را نیز پدید آورده است که همه چیز را می‌توان آموخت.

نگفتم که فیلسوفان می‌گویند همه چیز آموختنی است زیرا هیچ فیلسوفی چنین نگفته است منتهی وقتی علوم در فلسفه طبقه‌بندی شد و هریک در جای خود تدوین تفصیلی یافت و آن آثار مدون را معلمان و استادان تدریس کردند این بحث افلاطونی که آیا همه چیز آموختنی است کم و بیش فراموش شد و هرچه مقدار آموختنی‌ها افزایش یافت گمان آموختنی بودن همه چیز هم تقویت شد. این بحث مخصوصاً در زمان ما دشواری‌های بسیار دارد. از چند سال پیش عصر کنونی را به نام عصر اطلاعات یاد می‌کنند. شاید به زودی این نام تغییر کند، اما از صفات عصر اطلاعات یعنی عصر کنونی یکی هم این است که نه فقط در آن معلومات را می‌آموزند بلکه آن را خریداری می‌کنند. اطلاعات مثل کالا تولید می‌شود و در سراسر جهان نشر می‌یابد. البته رابطهٔ مردم و اطلاعات رابطهٔ مشتری و کالا نیست. مردم اطلاعات را مصرف می‌کنند اما این مصرف کردن وجهی

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۴۵

از زندگی آنان است. به عبارت دیگر اطلاعات با وجود مردمان درهم می آمیزد چنان که آنان را از به اصطلاح رسانه های اطلاعاتی باز نمی توان گرفت. این وضع را ممکن است ناشی از تأثیر وسائل نشر اطلاعات بدانند و بپندارند که چون چنین وسائلی به وجود آمده است اطلاعات به سرعت در سراسر جهان پراکنده می شود و به این فکر بیفتند که مثلاً دسترسی به وسائل را محدود کنند یا تصمیم بگیرند که سیاستها و ایدئولوژی ها و آراء و عقاید خود را با آن ترویج کنند. مسلماً روزنامه ها و رادیو تلویزیون در انتشار آراء و اقوال و عقاید و حتی در تنفیذ آنها مؤثر بوده است و اکنون هم مؤثر است مع هذا این دستگاه ها با همه چیز نسبت یکسان ندارند. اینها دستگاه های نشر اطلاعاتند یعنی علم و دانایی و اعتقادات هم در این دستگاه ها به اطلاعات تبدیل می شود.

از مسئله اطلاعات و علمی که به اطلاعات تبدیل شده است می گذریم و به سه نکته اشاره می کنیم: یکی این که هر علمی صورت و زبانی دارد و به آن زبان و صورت شناخته و آموخته می شود. نکته دوم این است که همه زبانها به یک اندازه آموختنی نیستند و همه زبانها را به یک زبان نمی توان برگرداند و آموخت و بالاخره این که آموختنی ها تاریخی اند و در همه تاریخها یکسان آموخته نمی شوند.

۱. این پندار که هرچه سخن مستدل تر باشد بهتر در گوشها می گیرد، در ظاهر بسیار موجه می آید و انکار آن جسارت می خواهد و

شاید آن که می‌خواهد در آن چون و چرا کند یک لحظه از خود بپرسد که مبادا با عقل و منطق مخالف است اما می‌تواند قدری تأمل کند و دریابد که زبان منطق، زبان مطلق نیست و تعیین شأن و جایگاه منطق را نه فقط برانکار آن حمل نباید کرد بلکه کوششی برای حفظ حریم و حرمت آن است. فلسفه دو هزار سال با منطقی سامان می‌یافته است که ارسطو آن را تدوین کرده بود اما فلسفهٔ جدید منطق دیگری داشت نه این که استدلال در فلسفه از میان رفته باشد. فلسفه علم بحثی است اما مقدمات استدلال همواره و در هر دوره‌ای یکسان یافت و تصدیق نمی‌شده است به این جهت اولاً استدلال در همهٔ ادوار و برای همه کس به یک اندازه در فهم و تصدیق مطالب مؤثر نیست و ثانیاً آن را در همهٔ مراتب و اقسام علوم و دانایی‌ها نمی‌توان به کار برد.

فلسفه و کلام اسلامی گنجینهٔ بزرگی از تحقیقات است و ما اکنون بسیاری از مطالب آن را می‌توانیم بیاموزیم و در سایهٔ آن آموزشها، تفکر کنیم اما نباید گمان کنیم که اگر برخی استدلال‌های آن را از متن جدا کنند و در کتابی جداگانه جمع آورند آن استدلال‌ها چنان که منظور نظر گردآورندگان است الزام‌آور و موجب اعتقاد می‌شود. ما کمتر اندیشیده‌ایم و شاید هرگز نیندیشیده‌ایم که میان استدلال و اعتقاد چه مناسبتی وجود دارد و آیا اعتقاد با استدلال قوام پیدا می‌کند یا قوت می‌گیرد. اگر بگویند اعتقاد هیچ ربطی به استدلال ندارد از ایشان می‌پرسند آیا اعتقاد امری ورای عقل و منطق و

استدلال است و در مورد اعتقادات نباید استدلال کرد و این همه کتاب و مقاله که در علم کلام نوشته‌اند بی‌وجه و بیهوده است؟ من نه علم کلام و نه هیچ علم دیگری را بیهوده نمی‌دانم. حتی بحث نمی‌کنم که آیا استدلال‌های متکلمان تا چه اندازه قوت دارد بلکه مرادم این است که اگر استدلال‌ها در عالمی که مردم در آن به سر می‌برند وارد نشود و با درک اصلی و مشترک مردمان نیامیزد، در گوش‌ها نمی‌گیرد. اعتقاد، قبول دعوت و التزام و تعهد است اما استدلال صرفاً به عالم نظر تعلق دارد. درباره نسبت نظر و اعتقاد باید بحث کرد اما نکته محرز و مسلم این است که نه فقط در فلسفه، نظر و عمل از هم جدا شده بلکه با فلسفه، نظر منتزع از عمل و عالم، تحقق یافته است.

اکنون آیا با استدلال‌های نظری می‌توان مردمان را به امری معتقد کرد؟ در کلام معمولاً بیشتر به خدش‌های که منکران و مخالفان به اعتقادات وارد کرده‌اند پاسخ داده می‌شود و اهمیت علم کلام هم در مقابله با اهل خدشه است. وقتی اهل خدشه امر دینی و اعتقادی را به مسئله و بحث و نظر تبدیل می‌کنند، کسانی از معتقدان اهل نظر باید به ایشان پاسخ بدهند اما مخاطب عالمان علم کلام، عامه مردم نیستند و اگر کسی اهل اعتقاد و طالب آن نباشد با شنیدن استدلال‌ها ملتزم و متعهد نمی‌شود. حتی اگر بحث و جدل موجب اسکات و الزام شود اسکات و الزام نظری را عین اعتقاد نباید پنداشت و مگر نه

به این است که مردمان به لزوم بسیاری چیزها علم دارند اما به آن عمل نمی‌کنند. اگر گفتهٔ افلاطون به یادمان بیاید که علم را عین خیر می‌دانست و می‌گفت بدکاران اگر خوبی را می‌شناختند بدی نمی‌کردند و نظر او را بپذیریم باید به دو قسم علم قائل شویم. یکی علمی که به خوبی و بدی کاری ندارد و دیگر علمی که با عمل خیر یکی است. افلاطون می‌گفت علم حقیقی علم خیر است اما این که علم خیر تا چه اندازه آموختنی است جای چون و چرا دارد.

۲. زبان علم و زبان شعر و زبان علوم دیگر قابل تحویل به یکدیگر نیستند و به این جهت شعر و شاعری را به کسی نمی‌توان آموخت و با قواعد شعر که آموختنی است کسی شاعر نمی‌شود.

۳. مسئلهٔ علم و آموزش برای ما مسئله‌ای تاریخی است. درست است که ما هم‌اکنون هم از تعلیمات فلسفی بی‌نیاز نیستیم، مع‌هذا لازم است تقسیم دیگری را به جای تقسیم افلاطونی بگذاریم. در جهان کنونی علوم و گفتارهایی هست که مؤثر و ره‌آموز است و علم‌ها و گفتارهای دیگر هرچند که مهمّ شمرده شوند در عمل و زندگی جای مهمی پیدا نمی‌کنند. حتی علوم و گفتارهایی که در کشورهای به اصطلاح توسعه یافته زندگی را راه می‌برند در جاهای دیگر، با این که وقت و مال نسبتاً فراوان صرف آموزش آنها می‌شود، به آن اندازه مؤثر نیستند و گاهی تأثیرشان بسیار کم است. این پندار که علم، علم است و هر جا که باشد اطراف را روشن و نورانی می‌کند تعارف خوبی

است اما علم را نه در همه جا یکسان می‌توان آموخت و نه همه مردمان می‌توانند از آن فوائد یکسان ببرند.

می‌گویند روش آموزش را اصلاح کنیم و ذهن فرزندانمان را از معلومات پراکنده پر نکنیم. این هم سفارش خوبی است اما به فرزندانمان چه بیاموزیم و چگونه بیاموزیم؟ معلومات و اطلاعات پراکنده موجود را می‌توان کم و بیش آموخت اما اگر آموخته‌های مدارس باید از جنس مسائلی باشد که در عالم و نظام زندگی پیش می‌آید، باید تأمل و تحقیق شود که مسائل زمان و زندگی کدامهاست و آن مسائل را چگونه باید طرح و حل کرد. مسلماً چگونه آموختن هم مهم است اما آموزش مطلق و انتزاعی معنی ندارد بلکه هرآموختنی آموختن چیزی است و بسته به این که چه چیز را می‌آموزیم روش آموختن نیز تفاوت می‌کند. شاید جان دیوئی به این معنی توجه داشت که روش آموزش را عین روش پژوهش دانست. بنابراین روش آموزش عین روش پژوهش است به این معنی که درس با طرح مسئله آغاز می‌شود و می‌کوشند که مسئله را حل کنند. این روش خوب را به دو صورت می‌توان انجام داد. یک صورت آن که در همه جا و همه وقت می‌تواند اجرا شود این است که با تصنع پرسشی را که در حقیقت پرسش نیست مطرح کنند و برای آن پاسخی که پاسخ لفظی و صوری است بیاوند. این روش را تا حدی می‌توان آموخت و به کار برد اما چون اولاً قلمرو کاربرد صوری آن در آموزشهای ابتدایی است و

ثانیاً روح و جان ندارد، اثری در بهبود آموزش و پرورش نمی‌گذارد و در زمین تربیت ریشه نمی‌دواند و دوام نمی‌آورد و دنبال نمی‌شود. صورت دوم این است که مسائل حقیقی که مقتضای بسط علم و بهبود معاش و صلاح زندگی مردم است طرح شود. در این صورت دیگر روش اصل نیست بلکه تابع طرح مسئله است مگر این که بگوییم روش چیزی جز سیر طرح مسئله و حل آن نیست. مسئله را با روش نمی‌توان طرح کرد. مردم هم همیشه از عهدهٔ طرح مسئله برنمی‌آیند. اگر مردمی علم ندارند از آن روست که مسئله ندارند و آنها که در علم به مراتب رفیع رسیده‌اند پرسش داشته‌اند. این وضع پرسش داشتن را من در جای دیگر به «فضیلت فکری» تعبیر کرده‌ام. فضیلت فکری را در مدرسه نمی‌توان آموخت و روش خاصی برای آموختن این فضیلت وجود ندارد بلکه اگر به آن رسیدیم کاربرد روش آموختن علوم نیز سهل و عادی می‌شود. مردمی که پرسش ندارند آن را از کجا بیاورند و چگونه به طرح مسائل بپردازند.

تجربهٔ بیش از پنجاه سال معلمی و چندین سال مشارکت در تدوین برنامه‌های درسی و تأمل در وضع علم و پژوهش در کشور مرا به این نتیجه رسانده است که توانایی طرح مسئله امری مربوط به ذهن و هوش و دانش دانشمندان نیست بلکه یک امر فرهنگی و تاریخی است، یعنی طرح مسئله به زمان تاریخی وابسته است. دانشمندان ما اگر در مهندسی و در علوم که اصطلاحاً (البته اصطلاح بی‌پایه و

اساس) علوم پایه خوانده می شود به طرح مسئله بپردازند مسائلشان به تکنولوژی جهانی مربوط خواهد بود یعنی ما می توانیم دانشمندانی داشته باشیم که بتوانند در طرح مسائل علمی جهان مشارکت داشته باشند اما در تعیین و تشخیص مسائل علم کشور دچار تکلف و زحمت می شوند. تکلیف مسائل علوم دقیقه، با تکنیک و در تکنولوژی معلوم می شود. مسائل انسانی و فرهنگی و تاریخی کشورها و مناطق مختلف عالم نیز از قید تکنیک آزاد نیست مع هذا کشورها مسائل اجتماعی و فرهنگی خاص دارند و برخلاف مسائل تکنیکی و علمی که قبلاً در جاهای دیگر و در کشورهای توسعه یافته حل شده است، مسائل تاریخی تکرار شدنی نیست و در وقت و جای خود باید طرح و حل شود. اگر بتوان این مسائل را طرح و حل کرد می توان امیدوار بود که گشایشی در کارها پدید آید. به این جهت بیشتر همت ما باید در علوم انسانی صرف شود. پژوهش های علمی دانشمندان علوم دقیقه و مهندسان ما به درد توسعه تکنولوژی در جهان می خورد اما آنچه از علم بیشتر برای خود ما لازم و سودمند است تحقیقات در علوم انسانی است. با طرح مسائل تاریخی و فرهنگی و اجتماعی و حل آنها است که راه توسعه هموار می شود و پژوهشهای دیگر می تواند مورد استفاده قرار گیرد.

مسائل فرهنگی و اجتماعی و تاریخی ما کدامهاست؟ آیا این مسائل را می شناسیم و می توانیم در آنها تحقیق و پژوهش کنیم؟ آیا

درسهای مدارسمان را با توجه به مسائل فرهنگی و تاریخی و اجتماعی ترتیب می‌دهیم؟ مسلماً بعضی تغییرهای مثبت در سال‌های اخیر در کتابهای درسی مدارس به وجود آمده است اما آیا مجموعهٔ برنامهٔ آموزش ما با نظر به مسائل کشور تهیه شده است؟ وقتی لفظ مسائل به زبان می‌آید جمعی می‌پندارند که باید به اعتراضها و شبهه‌ها پاسخ گفت. در برنامهٔ آموزش دبستانها و دبیرستانها تبلیغات و حتی جدل و رفع شبهات نباید جایی داشته باشد زیرا این آموزشها اصولاً ناظر به کلی‌ترین و عمومی‌ترین مسائل است و مخصوصاً باید پایه و اساس تحصیلات عالی قرار گیرد.

مشکل بزرگ و اساسی ما این نیست که در امور اداری و آموزشی و در رفتار و کردار هر روزی مان کمبود و نارسایی وجود دارد بلکه مشکل بزرگمان نشناختن مشکلات است. ما کمتر به طرح مشکلات حقیقی خود می‌پردازیم و یک وجه غفلت از مسائل این است که همه برای مشکلات چاره و درمان می‌شناسند یعنی مسائلی که هنوز مطرح نشده است و شاید وهمی باشند راه حلشان معلوم است. به عبارت دیگر ما کمتر مسئله داریم بلکه بیشتر به تقلید، آمارهایی از تصادفات و مسائل نقلیه و طلاق و ازدواج و خودکشی و قتل و اعتیاد و جرم و پروندهٔ خلاف و لختی ادارات و سازمان‌های اداری و بیکاری و... تهیه و منتشر می‌کنیم و نام آن را تحقیق و پژوهش علمی می‌گذاریم اما به این که این آمارها چه معنی دارند و تغییراتشان از

کجاست و چه پیوستگی و مناسبتی با هم دارند، کاری نداریم یعنی نظام اداری کشور برای ما مسئله نیست و لازم نمی‌دانیم که به آن بیندیشیم و اگر گزارش وضع آن را بخوانیم چاره نقص را عزل یک مدیر و نصب مدیر مورد پسند خود می‌دانیم. شاید هم به درک وجدانی در می‌یابیم که مسائل اجتماعی و فرهنگی کشورهای توسعه یافته، بسیار پیچیده است و به این جهت از مواجهه با آن می‌پرهیزیم و از پیش آنها می‌گریزیم. حتی صاحب نظران کشورهای توسعه نیافته نیز که کم و بیش به مسائل خودشان می‌پردازند با این که بیشتر مسائلشان از مسائل کشورهای دیگر جدا نیست، تقریباً هیچ توجهی به فرهنگ جهان توسعه نیافته نکرده‌اند و البته ما که خود مسائلمان را نمی‌شناسیم نباید از آنها توقع داشته باشیم که به کار و بار ما علاقه نشان دهند ولی آنها از مسائل خود به کلی غافل نشده‌اند و نیستند و به این جهت می‌توانند پژوهش کنند. ما اگر مسائل خود را نشناسیم از پژوهش می‌مانیم و وقتی پژوهش نداشته باشیم آموزشمان یکسره صوری و تقلیدی می‌شود.

مشهور این است که باید مدرسه و آموزش مدارس را اصلاح کرد تا دانشمندان و پژوهندگان بزرگ در آنجا پرورش یابند. من نمی‌خواهم این قضیه مشهور را معکوس کنم و بگویم به پژوهش بپردازیم تا مدرسه و آموزش اصلاح شود به خصوص که مطلب اول هرچند که در عمق و باطن تهی و توخالی است، لااقل ظاهری موجه دارد اما عکس

آن شاید در ظاهر هم موجه به نظر نیاید. آموزش و پژوهش را اگر در زندگی یک پژوهشگر منظور کنیم پیدا است که پژوهشگر قبل از پژوهش باید درس بخواند اما آموزش و پژوهش قائم به فرد و زندگی شخصی و خصوصی اشخاص و افراد نیست بلکه عنصر لازم برای قوام زندگی و تمدن در بسیاری از ادوار تاریخی و مخصوصاً در عصر و تاریخ تجدد است. آموزش و پژوهش با هم اند یا لااقل از زمانی که علم جدید پدید آمده است آموزش و پژوهش با هم بوده اند و اگر در جایی از هم جدا شده باشند یا جدا شوند هردو دستخوش پریشانی می شوند پس این دو به هم بسته اند. وقتی دو چیز به هم بستگی دارند چیزی باید ضامن این بستگی باشد. مقصود این نیست که پژوهش در بهبود آموزش اثر ندارد یا آموزش مناسب به پژوهش مدد نمی رساند. مدد رساندن این دو به یکدیگر امر بی چون و چرایی است و منکر ندارد اما همه کس و هرکس قادر نیست که هریک از اینها را هرطور که خواست به وجود آورد یا به آن صورت مطلوب ببخشد زیرا اگر چنین بود بحث از همبستگی آنها بی وجه بود. در این صورت آنها به میل ما وابسته می شدند.

پیدا است که اگر تعلیم و تربیت باید اصلاح شود کسانی از اهل دانش و تربیت باید دربارهٔ آن بیندیشند و طرح اصلاح را تدوین کنند یعنی اگر مردمان خواستار اصلاح نباشند اصلاح خود به خود صورت نمی گیرد اما اصلاح در زمینه و شرایطی صورت می گیرد و اصلاح

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۵۵

کننده کسی است که راه برهم زدن شرایط نامناسب و عقیم و گشایش راه صلاح را یافته است.

اگر بیرون آمدن از شرایط رکود آموزش و علم و پژوهش با آموختن یک یا چند درس حاصل می‌شد اقوام عالم بیش از صد سال گرفتار رکود و درجا زدن یا به گرد خویش گردیدن نمی‌شدند. آشنایی با روش آموزش برای همهٔ معلمان لازم است اما کاربرد روش و عملکرد و تأثیر آن موقوف و موکول به فراهم شدن شرایط دیگر است. روش اگر نباشد آموزش و پژوهش به درستی انجام نمی‌شود اما کار علم و پژوهش و آموزش تنها با توسل به روش سامان نمی‌یابد یا درست بگوییم به کار بردن روش در صورتی میسر و ممکن می‌شود که علم و آموزش از جمله عناصر اصلی و اساسی در نظام زندگی مردم باشد. اگر در جامعه‌ای، به علم تعلق نداشته باشند و وجود علم برای تأمین هماهنگی و هم‌نوایی در شئون و جوانب زندگی عمومی و گردش منظم کارها ضرورت نداشته باشد وقتی به روش علمی گذاشته نمی‌شود و اگر هم بشود به حکم شهرت و تقلید و تفنن است و سود نمی‌دهد. مختصر آن که علم و پژوهش، فرهنگ و سنت دارد و پژوهشهای علمی در سایهٔ قواعد مثالی معینی صورت می‌گیرد.

جهان علم، جهان متناسب و هماهنگی است و این هماهنگی در سنت تحقیق و پژوهش ظاهر می‌شود. وقتی این سنتها ضعیف باشند، رغبت به دانش کم می‌شود و تناسب میان پژوهش و تحقیق در

رشته‌های مختلف و حتی میان کارهایی که دانشمندان یک رشته انجام می‌دهند، از میان می‌رود، گویی هیچ راهنما و مثال ره‌آموزی وجود ندارد که دانش و پژوهش را گرد آورد. این سنتها همواره و همیشه یکسان پیدا و ظاهر نیستند. در گذشته سنتها را بیشتر به‌نام بنیان‌گذاران می‌نامیدند و گفتارها با انتساب به آنان اعتبار پیدا می‌کرد چنان که گفتارهای افلاطونی و ارسطو و ابن‌سینا و بیرونی علم و پژوهش علمی را راه می‌برد اما در دوران جدید دانش به‌نام دانشمندان منسوب نیست (در مورد فلسفه و شعر و رمان قضیه صورت دیگری دارد) بلکه اعتبارشان به پیروی از روش و هماهنگی و تناسب با بعضی قواعد کلی ره‌آموز عمل بسته است. این اصول مثالی تا حدی از ثبات بهره دارند اما دورانشان چندان طولانی نیست و پس از مدتی جای خود را به اصول و قواعد ره‌آموز دیگر می‌دهند. بنابراین جهت سیر علم در فرهنگ علمی معین می‌شود؛ فرهنگی که از تفکر گالیله و دکارت برآمده و شرایط امکان علم تکنولوژیک جدید را قوام بخشیده است. جهان سوم تا مدتها از این فرهنگ بهره نداشته و یا کم بهره برده است. به این جهت سنت پژوهش علمی هم که وابسته به فرهنگ است مقامی شایسته و درخور ندارد.

اکنون شاید در همهٔ جهان فرهنگی که علم را راه می‌برد و نیز سنتهایی که پژوهش علمی را ممکن و سهل می‌کردند در محاق رفته باشند. علم وقتی به اطلاعات مبدل می‌شود به فرهنگ و سنت نیازی

ندارد. نمی‌دانم که آیا در این مقام می‌توان به تعبیر و مفهوم ریزوم دلوژوگتاری رجوع کرد و زمان کنونی را زمان ریزوم خواند که آغاز و پایانی ندارد و به اصل و اساسی منسوب نیست بلکه سیر و حرکت در میانه‌های راه است. در طرح ریزوم چیزها با هم نحوی ارتباط دارند یا درست بگوییم به هم عطف می‌شوند چنان که مفاهیم را با واو عطف به هم مرتبط می‌کنیم اما به اصل و اساس و آغازی وابسته نیستند و مقصد و غایتی ندارند. به نظر دلوژوگتاری، در میان راه است که حرکت، شتاب و سرعت می‌گیرد. به نظر می‌رسد که تعبیر این دو صاحب نظر برای وصف عالم کنونی نامناسب نباشد و آیا جهانی که از حدود صد سال پیش از یک سواز مرجعیت و حجیت دانشمندان علوم ریاضی و طبیعی و پزشکی و نجوم قدیم روگردانده و از سوی دیگر نخواست و نتوانسته است که در فرهنگ و سنت و تجدد رسوخ کند در کار علم و پژوهش وضعی ریزوم وار داشته است و دارد یعنی آیا کشورهای توسعه نیافته از آغاز تاریخ تجدد مآبی خود وضعی شبیه وضع فعلی جهان علمی - تکنیکی داشته‌اند؟ این دو وضع را نباید با هم قیاس کرد زیرا یکی وضع عالمی است که در آن فرهنگ و سنت علمی ریشه نداشته است و دیگر جهانی که ریشه آن سست شده و هرچه هست ریشه‌های سطحی و باریک با سطح و ظاهر و شاخ و برگ و بر است. در این عالم هنوز سنت آموزش وجود دارد اما اساس فرهنگ قدری سست شده است.

علم از آغاز دورهٔ جدید و مخصوصاً قرن هیجدهم شأن آزادی بخش پیدا کرده بود. اکنون که اعتبار علم به عملکرد آن بستگی پیدا کرده است علم دیگر پشتوانهٔ فرهنگی و معنوی ندارد و کمتر مردم به آن اعتقاد و بستگی اعتقادی یا شبه اعتقادی دارند بلکه میلشان به فرآورده‌های تکنولوژیک است. از این حیث میان کشورهای توسعه یافته و توسعه نیافته نیز تفاوتی نیست. تفاوت در توانایی تولید است نه در میل به مصرف. غرب که سنت پژوهش علمی و طراحی تکنیک و تکنولوژیک دارد صرفاً مصرف کنندهٔ اطلاعات علمی نیست بلکه علم را به اطلاعات مصرفی مبدل می‌کند. اکنون جهان کنونی به سرعت از فرهنگ خاص تجدد دور می‌شود. مقصود این نیست که دیگر شعر و ادبیات و فلسفه وجود ندارد. شعر و ادب و فلسفهٔ معاصر گواه آن است که رشته‌های اتصال میان زندگی هرروزی و زمان تاریخی گسیخته است.

مطالبی که تا کنون گفته شد شاید چندان مورد علاقه و توجه متخصصان تعلیم و تربیت نباشد و در حدود علم تربیت هم نمی‌گنجد. اگر قدری از این مرتبه فرود آییم شاید به مرزی برسیم که صدای اهل تعلیم و تربیت هم بشنویم. یک بار گفتیم که آموزش و پرورش کنونی را با آموزش و پرورش قدیم قیاس کنیم تا دریابیم که برنامهٔ آموزش هر عصری با فرهنگ آن عصر مناسبت دارد و فرهنگ تکلیف درس و آموزش را معین می‌کند، اکنون به وضع آموزشهای

جدید در کشورهای مختلف نظر کنیم و ببینیم فرهنگ خاص کشورها (و نه فرهنگی که خاص تعلیم و تربیت جدید است و از ابتدای رنسانس، علم و آموزش مسبوق به آن فرهنگ بوده است) چه اثری در تدوین و اجرای برنامه‌های درسی و آموزشی و در قوام سازمان مدارس دارد. درست است که علم جدید به جغرافیا وابسته نیست و حتی میان آمریکا و اروپا و جهان توسعه نیافته در آموزش و پژوهش علوم اختلاف اساسی و اصولی عمیق وجود ندارد اما دانشگاه‌ها کم و بیش با قوام ملیت کشورها به نحوی ملازمت و مناسبت داشته است. سورین و کیمبریج و اوپسالا و بسیاری دیگر از دانشگاه‌های کشورهای اروپای غربی سابقه در قرون وسطی دارند اما پیش از قرن نوزدهم هیچ کدام دانشگاه به معنی امروزی لفظ نبودند. به این جهت است که فی المثل می‌گویند بنیان‌گذار دانشگاه در آلمان هومبولت است و در فرانسه بناپارت را مؤسس دانشگاه می‌دانند و...

آیا ممکن است که دانشگاه با ملیت قوام یابد و اثر فرهنگ ملی در آن ظاهر نباشد و آموزشی که می‌دهد به کلی مستقل از فرهنگ کشور باشد؟ اقوالی مثل این که تعلیم و تربیت آمریکایی پراگماتیست است و فرانسوی‌ها روشی عقلانی دارند و... هرچند که در همه موارد صادق نیست و از جهاتی می‌توان در آنها چون و چرا کرد، بی‌وجه و نادرست هم نباید تلقی شود. ایده‌آلهای ملی یک قوم نه فقط در این که در مدارس چه بیاموزند و چگونه بیاموزند تأثیر دارد بلکه آموزشهای

مزبور از طرف محصلان هم با آمادگی و حسن قبول تلقی می‌شود به شرط این که این ایده‌آلها وهمی و رؤیایی نباشد. یعنی آموزش و پرورش بسته به این که ایده‌آل‌ها تا چه اندازه با امکانات عصر و زمان ملازمت و مناسبت دارد توفیق پیدا می‌کند یا با شکست مواجه می‌شود. چرا و چگونه ایده‌آل یک قوم قابل تحقق است و تحقق هم می‌یابد اما ایده‌آلهایی هم همچنان ایده‌آل می‌مانند. ایده‌آلهایی که متحقق می‌شوند همه یک اصل و اساس مشترک دارند و آن اصل مشترک، هم‌نوایی و هماهنگی با گفت زمان و تاریخ است که صورت اجمالی و کلی یک نمونه آن در آغاز دورهٔ جدید در ادبیات و فلسفه و تفکر اروپای پس از رنسانس پدید آمد.

چیزی که در این ایده‌آل‌ها متفاوت است درک و دریافت یا در نیافتن اصول تجدد و قوت و ضعف اراده و وسعت و محدودیت دامنهٔ امکانات ملی و قومی است. هریک از اینها که نباشد این خطر وجود دارد که وهم و سودا جای ایده‌آل را بگیرد و پیدا است که تحقق ایده‌آل دروغین در حقیقت سالبهٔ به‌انتفاء موضوع است هرچند که اگر یکی از این دو عنصر در جایی ظاهر شود عنصر دیگر را نیز ایجاب می‌کند یا به‌پدید آمدن آن کمک می‌رساند.

برای این که به این مجمل‌گویی پایان دهم عرض می‌کنم که قصد من خدای نکرده نفی علم و فن تعلیم و تربیت و بی‌مقدار جلوه دادن آراء و افکار و کوشش‌های ارجمند متخصصان و کارشناسان آموزش و

پرورش نیست. آنها در حد خود کارهای بسیار مؤثر و مفید انجام می دهند. مقصود از آنچه گفته شد این است که تا زمینه کار ایشان فراهم نشود از کوشش هایشان نتیجه دلخواه به دست نمی آید. تعلیم و تربیت یک کشور مثل هر شأن دیگری از شئون جامعه با اقدامهای سطحی سر و سامان پیدا نمی کند. چنان که قبلاً نیز به مناسبت اشاره کردم می گویند اگر مدرسه اصلاح شود همه چیز اصلاح می شود پس بیاییم مدرسه را اصلاح کنیم. اگر می توانیم مدرسه را اصلاح کنیم. مسلماً نظام مالیاتی و ترافیک و بانک و بازار را هم می توانیم اصلاح کنیم.

من می خواهم در مقابل این همه اگر و مگری که به زیانمان می آید و بند فکر و عملمان می شود یک اگر بزرگ بگذارم و آن این که «اگر» می خواهیم کارهایمان به صلاح آید و آموزش و مدرسه و دانشگاهمان سامان مطلوب پیدا کند از قید این همه «اگر» و قضیه شرطیه رها شویم و وقتی به آموزش و پرورش می اندیشیم از این پندار که اصلاح درس و مدرسه کار آسانی است دست برداریم یعنی امکانات و توانایی های خود را بسنجیم و قبل از ادعا از خود بپرسیم که چه طرح یا طرح هایی برای بهتر شدن برنامه های مدارس و کتابهای درسی و تربیت معلم داریم و تا چه اندازه این طرح ها با طرح های ملی دیگر هماهنگ است و بالاخره چگونه می توانیم آنها را اجرا کنیم.

کسانی که کارهای دشوار را سهل می انگارند و ضعف های خود را

با توانایی، اشتباه می‌کنند از عهدهٔ هیچ کار بزرگی بر نمی‌آیند. ما از آغاز آشنایی و پذیرش آموزش و پرورش غربی تاکنون پیشرفت‌های کمی بسیار داشته‌ایم و علاوه بر این اطلاعاتمان نسبت به اسلاف خیلی بیشتر است چنان که اکثریت مردم کشور از سواد خواندن و نوشتن بهره دارند. تعداد زنان و دخترانی که به دانشگاه راه می‌یابند قابل توجه است مع‌هذا نمی‌توان گفت که دانش‌آموزان امروز از دیروزی‌ها بهتر درس می‌خوانند و از آنها باسوادترند. اگر هفتاد سال پیش از یک محصل می‌پرسیدند که چرا به مدرسه می‌رود و درس‌های مدرسه برای چیست، پاسخ می‌داد که مدرسه برای دولت کارمند تربیت می‌کند. درس‌هایی هم که در آن زمان در مدرسه می‌آموختند شامل اطلاعاتی بود که کارمندان دولت می‌بایست آنها را بدانند. اما اکنون اگر بپرسند چرا به مدرسه می‌رویم و چرا این درسها را می‌خوانیم، به نظر نمی‌رسد که پاسخ روشن و صریحی داشته باشیم. ظاهراً ما برنامهٔ درسی را با نظر اخلاقی تدوین می‌کنیم یعنی چون دانستن فضیلت است می‌خواهیم همهٔ دانستنی‌ها را بدانیم. در طرح برنامهٔ درسی هم نه فقط دانشمندان و فارغ‌التحصیل‌های هر رشته، تدریس کلیات رشتهٔ علمی خود را در مدرسه ضروری می‌دانند بلکه سازمان‌های مسئول امور فرهنگی و اجتماعی نیز گاهی اصرار می‌کنند که مدارس و دانشگاه‌ها مردم را با مسائل آنان آشنا کنند. این توقع که ظاهراً موجه است ریشه در تلقی خاصی از فرهنگ و تربیت دارد.

آیا فرهنگ را می‌توان به مردم آموخت؟ در این نوشته قبلاً این پرسش به نحوی مطرح شده است اما چون زود از آن گذشته‌ایم بد نیست که یک بار دیگر نظری تازه به آن بیندازیم. صورت کلی مسئله این است که آیا با آموزش می‌توان نحوه زندگی مردم را تغییر داد. همه ما تمایل داریم که به این پرسش پاسخ مثبت بدهیم زیرا به عیان دریافته‌ایم که آموزش در زندگی مؤثر بوده است اما برطبق آنچه تاکنون گفته‌ایم هرچیزی را به هرکس و هر علمی را در هر زمان و تاریخ نمی‌توان آموخت یعنی گوشها برای شنیدن همه چیز باز نیست. البته هیچ کس پیشنهاد نمی‌کند که مطالب بی‌ربط و عجیب و غریب آموخته شود بلکه همواره نظر به مسائل جاری و مورد ابتلاست مثل این که برای جلوگیری از ازدیاد جمعیت پیشنهاد می‌شود که مشکلات ناشی از آن را در مدرسه مورد بحث قرار دهند و رسم و راه کنترل موالید را بیاموزند ولی مسائل و مشکل‌های عصر ما چندان فراوان و متنوع است که اگر بخواهند راه حل و رفع همه آنها را در مدرسه آموزش بدهند عمرها برای آموختن آنها کافی نیست و مهم‌تر این که این مسائل همه به هم مربوط اند. اینجاست که آموختن گرچه بی‌تأثیر نیست اما اثری که قبلاً از آموختن از آن انتظار می‌رفت ندارد. وانگهی اگر فی‌المثل با تدریس درس کنترل موالید مشکل افزایش جمعیت رفع می‌شد می‌بایست در چین این مشکل وجود نداشته باشد. می‌گویند خانواده‌هایی که درس خوانده‌اند فرزندان کمتری

دارند. این حکم تا حدودی درست است اما از آن نتیجه نمی‌شود که اطلاعات جمعیت‌شناسی به‌زندگی آنها نظم خاص بخشیده است بلکه صرفاً تناسب میان درس خواندن و نظم خاص در خانواده اثبات می‌شود. اگر چنین است آیا بهتر نیست که درس جمعیت‌شناسی به‌متخصصان واگذاشته شود و در طرح و حل بعضی مسائل مثل افزایش جمعیت که منوط و موکول به توسعه علمی و فرهنگی و اقتصادی است بیشتر دقت شود.

پرسش را به‌صورت دیگری مطرح کنیم. آیا مردم کارها را موافق با دروسی که در مدرسه می‌آموزند انجام می‌دهند؟ عمل بی‌علم از علم بی‌عمل ناقص‌تر است و مخصوصاً این کوشش‌هایی که در زمان ما برای توسعه علمی - تکنیکی باید انجام شود از آموزش و پژوهش منفک نیست ولی این کوشش‌ها هرچند که با آموختن ملازم است، به‌صرف آموختن به‌نتیجه نمی‌رسد. آدمیان بسیار چیزها می‌دانند که به‌آنها عمل نمی‌کنند یا نمی‌توانند عمل کنند. معنی این حرف این نیست که حقایق را نباید گفت و اگر بتوان خوب را از بد تشخیص داد این امر مهم را مهمل گذاشت.

همهٔ علوم را باید به‌اهل آن آموخت و هیچ علمی نیست که بتوان یکسان و به‌یک اندازه به‌همگان تعلیم کرد. این که گمان کنند همهٔ علوم را به‌همه کس می‌توان آموخت و از این آموختن نتایج دلخواه گرفت، در حقیقت نشناختن شأن و قدر علم و صورتی از جهل است.

اگر امروزی‌ها نمی‌پذیرند که بعضی علم‌ها شرف ذاتی دارند و بعضی دیگر فوائد عملی و کاربردی‌شان به‌آنها اعتبار می‌دهد، زمانی این تقسیم‌بندی موجه بوده است. اکنون آموزش‌های مدرسه تقریباً همه آموزش‌های مفید برای زندگی هرروزی است و علمی نیز وجود دارد که در مظان این تهمت‌اند که به کار نمی‌آیند و به‌هیچ درد نمی‌خورند. اختلاف نکنیم، همه این علوم را باید آموخت. مهم این است که هریک از این علوم را کی و کجا و چگونه و به‌چه کسانی باید بیاموزند. هیچ کس منکر نمی‌شود که اخلاق علم شریفی است و هر علمی، تخصصی و اختصاصی باشد علم اخلاق را نمی‌توان مختص یک گروه دانست زیرا خوب است که همه مردمان متخلق به اخلاق نیکو باشند. کسی هم مؤثر بودن تذکر و نصیحت را انکار نمی‌کند و اگر در این مورد اختلافی باشد اختلاف در نحوه نصیحت و موقع و مقام و شرایط و میزان تأثیر آن است اما گاهی کسانی می‌پندارند که با تدریس درس اخلاق، اگر فساد وجود دارد به صلاح مبدل می‌شود یا اگر اصول اعتقادات را با ذکر دلائل عقلی بیاموزند ایمان مردمان قوت می‌گیرد. آیا علم نظری اخلاق و علم کلام عقلی در بهبود اخلاق و تحکیم اعتقاد اثری ندارند و اگر ندارند آموختنشان چه وجهی دارد و چرا کسانی باید در این حوزه‌های علمی تحقیق کنند؟ مسلماً تحقیقات اخلاقی و کلامی سودمند است و اگر به‌آنها نیاز نبود به وجود نمی‌آمدند اما اکنون که به وجود آمده‌اند در همه جا آنها را

نباید مصرف کرد. درس اخلاق را مردم از اهل عمل و آنان که مظهر اخلاق‌اند و با زبانی که از دل برآمده است سخن می‌گویند فرا می‌گیرند.

اعتقاد هم به قلب تعلق دارد. اعتقاد به معنی بستگی است. بستگی با تجربه و یافت حاصل می‌شود و البته اشخاص بسیار در این تجربه مشارکت می‌کنند و میانشان پیوند هم‌زبانی به وجود می‌آید. این تجربه امری مخالف و مابین با عقل نیست بلکه میان آنها نحوی ملازمت وجود دارد و پیداست که مردم بدون عقل نمی‌توانند به زندگی خود سامان بدهند. عقل است که اعتقاد را می‌پذیرد و آن را موجه می‌سازد و این توجیه مخصوصاً برای نظام تمدن دینی لازم و مهم است.

درست بگوییم علم کلام عقلی در عالم دینی و معمولاً در هنگام بحران پدید می‌آید و با این که به تاریخ و زمان خاصی تعلق دارد صورت تدوین یافته آن را می‌توان در مدرسه آموخت چنان که اکنون در بیشتر دانشگاه‌های جهان، علم کلام (و البته علم کلام عقلی) را می‌آموزند و معمولاً کسانی به تحصیل علم کلام رو می‌کنند که علائق دینی دارند یا این علم بیشتر در مدارس دینی آموخته می‌شود اما با این آموزشها اعتقاد و معتقد به وجود نمی‌آید. بسیار خوب و بجاست که در مدرسه اصول عقاید را به صورت مستدل بیاموزند به شرط آن که گمان نکنند و توقع نداشته باشند که با نیاموختن اینها بی‌اعتقادی

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۶۷

وسعت پیدا می‌کند و اگر استدلال‌های کلامی را بیاموزند همه معتقد می‌شوند. هر درسی اگر متضمن پرسش حقیقی نباشد باید پاسخی در برابر پرسش به جا و حقیقی باشد. هر کس هر چه بگوید در گوش مردمان نمی‌رود و اگر طلب نباشد و حرف را به اصرار در گوشها وارد کنند چه بسا که قوه شنیدن را مختل کند. قدمای ما هم گفته‌اند که مخصوصاً سخنان گرانبها را به نااهلان نیاموزند چنان که نباید آنها را از مردم اهل نیز دریغ بدارند. سخن را هر چه باشد باید به طالب آن عرضه کرد و البته اگر طلب خیر و خوبی نیست باید برای آن تأمل و تفکر کرد.

درس‌های مدرسه باید درس‌های لازم و مفید باشد. اگر درسی در مدرسه یا در دانشگاه جایی دارد آن جایگاه را باید معلوم کنند و در صورتی از عهده این مهم برمی‌آیند که بدانند اولاً درس را به چه کسانی و برای چه زمانی می‌آموزند. ثانیاً اندازه را بشناسند. ثالثاً توقع نداشته باشند که هر چه می‌آموزند در روح و جان همه به طور یکسان اثر گذارد و مخصوصاً در درس اخلاق و اعتقادات توجه کنند که دانستن غیر از اعتقاد داشتن است مگر آن که از دانستن علمی را که به آزمایش جان می‌آموزند مراد کنند.

اکنون دوباره بپرسیم آیا فرهنگ را می‌توان آموخت؟ فرهنگ را می‌آموزند و مردمان با آموختن فرهنگ با عالم خود هم‌نوا و هماهنگ می‌شوند اما اگر با آموختن فرهنگ موجود با جامعه و عالم خود

هماهنگ می‌شود، آیا با آموختن گزارشی دربارهٔ فرهنگ که به‌جای دیگر تعلق دارد یا متعلق به‌زمان گذشته بوده است و اکنون دیگر وجود ندارد و اگر هست ضعیف است، می‌توان به‌آن پیوست یا آن را احیا کرد؟ اگر بتوانیم این دو مسئله را از هم تفکیک کنیم پاسخ پرسش امکان آموزش فرهنگ را می‌توانیم پیدا کنیم. آموزش فرهنگ موجود و آشنایی علمی با هر فرهنگ دیگری ممکن است اما بعضی آموزشها عین تربیت و تحقق فرهنگ است و بعضی آموزشها فقط برفضل و اطلاعات ما می‌افزاید و اگر فرهنگی باید محقق شود غیر از آموزش شرایط دیگری هم باید فراهم شود.

درست بگویم و با آنچه می‌خواهم بگویم نتیجه بگیرم که آموختن فرهنگ موجود و مستقر در طی زندگی و آموزش رسمی صورت می‌گیرد اما اگر باید فرهنگ دیگری آموخته شود و قصد از آموختن نیز ایجاد دگرگونی در فرهنگ است، باید قبلاً تعلق به فرهنگ مطلوب به وجود آمده باشد و وجود مردمان کم و بیش مهیای قبول آن باشد و این یعنی تقدّم فرهنگ بر آموزش. تردید نمی‌کنیم که با آموزش، فرهنگ تغییر می‌کند اما این تغییر به‌اندازه‌ای است که تعلق و علاقه به فرهنگ آن را اقتضا کند. به عبارت دیگر در دوران تحوّل، مردم به فرهنگ یا به‌عالمی رو می‌کنند و به‌اندازه تعلق که به آن عالم دارند از آن می‌آموزند. برای من تجربهٔ تاریخ اسلام بسیار آموزنده است. ایرانیان یعنی اسلاف ما با قبول اسلام توجه به علم را بر خوبیهای خود

فرهنگ و تعلیم و تربیت ۱۶۹

افزودند و از آن وقت علوم چین و هند و یونان و... را فراگرفتند و آن را تا وقتی که نیروی طلب در جانشان وجود داشت پیش بردند. این تجربه بزرگ تاریخی هنوز هم در برخورد با تجدد می تواند برای ما متضمن درس های مفید باشد.

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش

● دکتر مهر محمدی: افرادی را که اینجا هستند، خدمتتان معرفی می‌کنم. جناب آقای دکتر صادق‌زاده، استاد دانشگاه تربیت مدرس که در کار تدوین سند ملی آموزش و پرورش مسئولیت کمیته مطالعات نظری و پایه را به عهده دارند. جناب آقای دکتر مرادی که احتیاج به معرفی ندارند و معرف حضور جنابعالی هستند و مفتخریم که در کار تدوین سند ملی در بخشی از فعالیت‌های مربوط از ظرفیت بسیار خوب جناب آقای دکتر مرادی بهره‌مند هستیم، خصوصاً در بخش مربوط به برگزاری مصاحبه با چهره‌ها و شخصیت‌های علمی - فرهنگی و سیاسی که جزئی از کار ماست. جناب آقای دکتر تاجیک اسمعیلی، عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم و از مدیران با سابقه آموزش و پرورش در گذشته که افتخار داریم در این فعالیت در خدمت ایشان باشیم. ایشان مسئولیت قائم مقام مجری را بر عهده دارند. جناب آقای مهندس نفیسی که جزء سرمایه‌ها و

ذخایر این کشور و آموزش و پرورش هستند و ما باز افتخار داریم که در کار تدوین سند ملی آموزش و پرورش از ظرفیت‌ها و وجود ایشان بهره‌مند شویم. جناب آقای دکتر محمد جعفر جوادی، از چهره‌های بسیار معتبر آموزش و پرورش در گذشته و فعلاً از اساتید محترم دانشگاه هستند. سابقهٔ حضور در عرصه‌های مختلف را داشته‌اند، من جمله در کمیسیون ملی یونسکو که افتخار همکاری با ایشان را هم داریم.

و اما اصلاً سند ملی چیست؟ به اختصار عرض می‌کنم که کار سند ملی آموزش و پرورش و موضوع تدوین سند ملی آموزش و پرورش از سال ۱۳۸۲، سال‌های پایانی دولت جناب آقای خاتمی شروع شد. بحث از شورای عالی آموزش و پرورش در حضور خود ایشان که ریاست جلسه را داشتند آغاز شد و بعد مراحمی را طی کرد که منجر به مصوبه‌ای از سوی هیأت وزیران شد و در این مصوبه هیأت وزیران خواست که آموزش و پرورش برنامهٔ توسعهٔ بیست ساله‌اش را به نام همین سند ملی آموزش و پرورش، زیر نظر شورای عالی آموزش و پرورش تنظیم کند. به دنبال این اتفاق مبارک و این مصوبهٔ خوب در ارتباط با آموزش و پرورش که به نظر ما تا جایی که بررسی کرده‌ایم در کشور ما سابقه ندارد که آموزش و پرورش این طور در کانون توجه باشد، شخص رئیس‌جمهور اقدامات دیگری را انجام دادند از جمله این که شورایی را به عنوان شورای راهبری طرح تدوین سند ملی آموزش و پرورش مصوب کردند که این شورا هفده، هیجده نفره متشکل بود از شخصیت‌های علمی - سیاسی، فرهنگی، تربیتی

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۷۳

و اجتماعی که از بین آنها جناب آقای دکتر حسن حبیبی، جناب آقای دکتر نجفی، آقای کاردان عزیز، سرکار خانم دکتر دادستان، جناب آقای مهندس باقریان و دیگر اعضاء و شخصیت‌ها و چهره‌های علمی، اجرایی، سیاسی، فرهنگی، مجموعه معاونین وزارتخانه و شخص وزیر را می‌توان نام برد.

این شورا قرار بود که نظارت عالیه بفرآیند تدوین سند ملی آموزش و پرورش یا همان برنامه توسعه بیست ساله آموزش و پرورش را برعهده بگیرد. جلساتی داشتیم. پنج، شش جلسه تشکیل شد تا دولت جدید برسر کار آمد. مصوباتی را این شورای راهبری داشت و ما در این شورا به توافق‌هایی رسیدیم که مسیر را برای انجام گرفتن مجموعه‌ای از فعالیت‌های مطالعاتی هموار می‌کرد یعنی ما به تعریف روشنی از کارهایی که باید در این راستا انجام بگیرد به‌حمدالله در همین جلسات معدودی که شورای راهبری مجال داشت تشکیل دهد، رسیدیم. لذا بعد از تغییر و تحولات و بعد از اینکه عملاً شورای راهبری تعطیل شد و تا الآن هم هنوز مجدداً شاهد شکل‌گیری شورای راهبری نبوده‌ایم، منتظریم تا ان شاء الله مدیران جدید وزارتخانه و دولت جدید نسبت خودشان را با این کار تعریف کنند. اما همچنان که عرض کردم زمینه کاملاً فراهم بود تا فعالیت‌های مطالعاتی شروع شود لذا ما با سازماندهی خوب و به‌طور جدی فعالیت‌های مطالعاتی مربوط به تدوین سند ملی را آغاز کردیم و امروز هم در راستای همان فعالیت‌های مطالعاتی و تنظیم زیربنای فکری، علمی و پژوهشی این برنامه راهبردی توسعه آموزش و پرورش

است که خدمت شما رسیده‌ایم. این مجموعه فعالیت‌های علمی و مطالعاتی که پیش‌بینی کرده‌ایم، در کار مصاحبه با فرهیختگان، نخبگان و برجستگان علمی - فرهنگی و سیاسی کشور جایگاه ویژه‌ای دارد و امروز ما خوشحالیم که در خدمت حضرتعالی هستیم، به‌عنوان نخستین فردی که رخصت دادید که ما خدمتتان برسیم و ما این فرآیند مصاحبه‌ها را با مصاحبه‌ای که ان‌شاءالله با شما امروز انجام خواهد شد شروع کنیم.

من باب مقدمه یک نکتهٔ دیگر را عرض می‌کنم. مدیریت جلسه را طبق تفاهمی که داشتیم و برنامه‌ریزی‌هایی که مطرح شد ما قبل از انجام دادن هر مصاحبه، چندین جلسهٔ هماهنگی گذاشته می‌شود تا راجع به ابعاد مختلف اتفاقی که در این نشست باید بیفتد، صحبت شود و بتوان حداکثر استفاده را کرد پرسش‌هایی بر اثر این تفاهم‌هایی که اتفاق افتاده تنظیم شده که خدمتتان تقدیم شد و همچنین پیش‌بینی هم کردیم که به‌لحاظ فوریت، جناب آقای دکتر مرادی یک ساعت اول را مدیریت بفرمایند و کار مربوط به گفتگو را ایشان هدایت کنند و در تعامل با جنابعالی باشند و بقیهٔ دوستان عمدتاً کار نظاره‌گر را برای این مرحله و فازها دارند و در فاز بعدی یک ساعت دوم دوستان دیگر هم ان‌شاءالله با پرسش‌های بعدی در خدمت شما خواهند بود.

این نکته را هم عرض کنم و عرایضم را به‌پایان ببرم. فکر می‌کنیم جناب آقای دکتر داوری که اولاً چون کار برنامه‌ریزی بلند مدت در آموزش و پرورش سابقه نداشته و آموزش و پرورش از مزیت‌های

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۷۵

برنامه‌ریزی بلند مدت بی‌بهره بود و همواره یکی از خلأهایی که آموزش و پرورش با آن روبه‌رو بوده گمان می‌کنیم نداشتن یک تصویر از آن چشم‌انداز آرمانی یا آن وضعیت آرمانی است. برنامه‌های بلند مدت این فرصت را فراهم می‌کنند که ما بتوانیم یک مقدار فارغ از دغدغه‌های روزمره یا محدودیت‌ها و قید و بندهای روزمره به وضعیت متعالی و متکامل آموزش و پرورش بیندیشیم. تصور ما هم این است که رسیدن به یک تصویر از وضعیت آرمانی آموزش و پرورش شاه بیت کار ماست. شاه بیت کار تدوین سند ملی است چرا که هراتفاق دیگری که بخواند بیفتد و هراستراتژی و هربرنامه عملیاتی که بخواند در دستور کار قرار بگیرد صحت و اعتبارش موکول و منوط به این است که ما در رسیدن به آن تصویر مطلوب و آن رویه معقول و موجه برای آموزش و پرورش توانسته باشیم به درستی و به شایستگی عمل کرده باشیم. لذا این که در خدمت حضرتعالی هستیم به این دلیل است که ما را در رسیدن به این مهم یاری فرمایید. پرسش‌هایی که پیش‌بینی شده معطوف به همین زمینه‌ها است و این سنگ زیربنا را امیدواریم بتوانیم با یاری جنابعالی و با کمک‌هایی که از حضرتعالی امروز و به لحاظ فکری دریافت خواهیم کرد به درستی پایه‌گذاری کنیم.

جریان مصاحبه را قرار است ضبط کنیم اما دلمان می‌خواهد که از این مصاحبه اولاً اطلاع داشته باشید که ما فعلاً قصد انتشار نداریم. چه بسا هیچ وقت این اسناد به نام جنابعالی یا افرادی که مصاحبه می‌شوند

منتشر نشود. مشابه کاری که در گذشته با آقای دکتر مرادی داشتید ما آن مدل کاری مان نیست که بخواهیم مصاحبه‌ها را به نام افراد منتشر کنیم. ما مجموعه کار خودمان را در تدوین سند ملی آموزش و پرورش مورد استفاده قرار خواهیم داد، لذا جناب‌عالی نسبت به این مدل کاری ما استحضار داشته باشید. در عین حال عرض کردم ما برای این که چیزی از مطالبی که حضرت‌عالی بیان می‌فرمایید فوت نشود قصد داریم ضبط کنیم لیکن اصرار نداریم که همهٔ این فرآیند ضبط شود. ضبط شود یا نشود را موکول می‌داریم به نظر جناب‌عالی، نیز با صلاحدید شما فرازهایی از مطالبی را که می‌خواهید ضبط نشود ضبط را خاموش می‌کنیم و به هر حال دلمان می‌خواهد جناب‌عالی تمام آنچه را در ارتباط با آموزش و پرورش به صلاح کشور و مملکت می‌دانید در این مدت بدون هیچ پرده‌پوشی و با شفافیت و صراحت هرچه تمام‌تر بیان بفرمایید و استفاده کنیم.

این مقدمه را عرض کردم اگر برای جناب‌عالی ابهامی یا سؤالی در ارتباط با جنبه‌های اجرایی این قضیه مطرح است بفرمایید، در غیر این صورت وارد اصل قضیه خواهیم شد.

○ دکتر داوری: بسم الله الرحمن الرحيم. از تشریف‌فرمایی شما بسیار متشکرم و از بیانات خوبی که فرمودید استفاده کردم اما با لطفی که فرمودید کار من که مشکل بود مشکل تر شد. من بدون هیچ تعارف و مجامله‌ای عرض می‌کنم که اگر پذیرفتم در حضور آقایان از آموزش و پرورش چیزی بگویم از جهت ارادت و رعایت حداقل ادب بوده

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۷۷

است و البته مشتاق زیارتتان هم بودم و اکنون خوشحالم که تشریف آوردید. همه شما می‌دانید که من بضاعتی در مسائل و مباحث آموزش و پرورش ندارم. البته پنجاه و پنج سال معلم بوده‌ام و پنجاه و پنج سال معلمی می‌تواند درس‌های خوبی به صاحبش بدهد. باز می‌گویم که من بصیرت خاصی در کار تعلیم و تربیت ندارم هرچند که به عنوان یک معلم یا دانشجو و معلم فلسفه نمی‌توانستم به حقیقت علم و تعلیم و تربیت بی‌اعتنا باشم ولی اگر قرار باشد در حضور صاحب نظران این رشته و علم و فن اظهار نظر کنم پیدا است که باید با شرمساری سخن بگویم، اما امیدوارم حاصل گفتارم کمتر مایه شرمساری باشد. در حقیقت من ترجیح می‌دادم که بیشتر گوش باشم و استفاده کنم و اگر ملاحظه‌ای و نکته‌ای به نظر رسید، خدمتتان عرض کنم.

چنان که می‌دانید من در بسیاری از شوراها که عضویت دارم معمولاً کمتر سخن می‌گویم و این دو وجه دارد؛ یکی این که فکر می‌کنم حرف من یا مهم است یا مهم نیست و به درد می‌خورد یا نمی‌خورد. اگر به درد نمی‌خورد چرا آدم وقت خود و دیگران را تلف کند. اگر هم به درد می‌خورد حساب می‌کنم که آیا به آن گوش می‌دهند و توجه می‌کنند یا نمی‌کنند. اگر حدس بزنم که کسی گوش نمی‌دهد به خود می‌گویم نگفتنش بهتر از گفتن است. این است که من در شوراها تقریباً ساکت‌م یعنی ده سالی است که در شورای عالی انقلاب

فرهنگی و شورا‌های دیگری که هستم و عددش هم کم نیست به‌ندرت سخن گفته‌ام. در یک شورایی که هرکس وقت می‌گیرد و حرف می‌زند و اگر مثلاً بیست نفر هستند، اگر همه باید حرف بزنند و هرکس پنج دقیقه هم حرف بزند وقت تمام می‌شود و گاهی حرفها به‌نتیجه هم نمی‌رسد. به‌این جهت من در آخر عمر اگر نگویم ضد شورا و جلسه شده‌ام معتقدم که باید کمتر حرف بزنیم و بیشتر بیندیشیم. البته این مجلس، مجلس دیگری است. مجلس بحث است و من این را غنیمت می‌شمرم که خدمت آقایان باشم. حالا هرچه فرمایید گوش می‌کنم و حتی اگر بفهمائید که مطلبی بگویم با کمال میل عرض می‌کنم. مسائلی که برای من نوشته‌اید بیشتر راجع به سنت و تجدد و نظرهایی است که بعضی دیگر از بزرگان علم و نظر در ایران داشته‌اند و دارند.

● دکتر مرادی: بسم‌الله الرحمن الرحیم. آقای دکتر تواضع فرمودند که بضاعتی در مسئلهٔ آموزش و پرورش ندارند. جناب ایشان علاوه بر این که یکی از اندیشمندان بزرگ فکری و فلسفی دیار ما هستند، در خصوص مسائل آموزش و پرورش نیز صاحب‌نظرند و بنده بارها در غیاب ایشان گفته‌ام آن مقاله‌ای که چند سال پیش در نامهٔ فرهنگ (شمارهٔ ۴۵، پاییز ۱۳۸۱) دربارهٔ آموزش و پرورش نوشتند یکی از مهمترین و عمیق‌ترین نوشته‌ها در این حوزه است و آموزش و پرورش و دانشگاه ما کمتر قدر

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۷۹

و ارج آن را دانستند. همه دوستان همکار ما هم قبل از شرکت در این گفتگو آن مقاله را مطالعه کرده‌اند. امیدواریم مباحث این جلسه به مطالب آن مقاله پیوند خورد.

بنده سخن خود را با چند مقدمه آغاز می‌کنم.

مقدمه اول، به نظر می‌رسد ما امروزه در جامعه خود با هر مشکل و مسئله و چالش و بحران که روبه‌رو هستیم، وقتی آن را بررسی و ریشه‌یابی و تحلیل می‌کنیم به مشکلات و مسائل یک جامعه در حال گذر به مدرنیته می‌رسیم. از مسائل ساده و محسوس مثل ترافیک و محیط زیست گرفته تا مسائل پیچیده مثل دموکراسی، حقوق بشر، گسست نسل‌ها، بحران‌های دینی - اعتقادی و غیره که از جمله آنها یکی مشکلات و مسائل نهادهای آموزشی جدید ماست. البته این بدان معنا نیست که در جوامع سنتی یا مدرن مشکل و مسئله وجود نداشته، آنها هم مشکلات و مسائل خاص خود را داشتند اما به نظر می‌رسد یک جامعه در حال گذر مشکلات و مسائل خاص خود را دارد و ظاهراً به‌میزانی که این گذر غافلانه‌تر و ناآگاهانه‌تر باشد مشکلات و مسائل حادث‌تر و بغرنج‌تری را هم به دنبال خواهد داشت.

مقدمه دوم، در طی صد و پنجاه سال گذشته، از دارالفنون تا امروز، ما همواره به مدرنیته و فرآورده‌ها و محصولات و نهادهای آن نگاه بسیط و ساده (بل ساده‌لوحانه) داشته‌ایم. برای مثال همه نباید فراموش کنیم که در سال ۱۳۱۳ رضاخان دانشگاه تهران را تأسیس می‌کند اما ظاهراً به شرایط

و لوازم و نتایج و خروجی‌های آن کمتر توجه داشته که اگر واقعاً در این نهاد مدرن انسانهای دانشمند و اندیشمند سر برکشند چه نسبتی با حکومتش دارند و آیا سلسله‌ای که او بنیان نهاد می‌تواند استمرار و بقا داشته باشد؟ به نظر می‌رسد این نگاه ساده و بسیط در نظام جمهوری اسلامی نیز نسبت به نهادهای آموزشی جدید وجود دارد، به خصوص که در طی سال‌های گذشته نگاه سیاسی و ایدئولوژی به این نهادها مسائل را پیچیده‌تر کرده است. فی‌المثل ما تصور کردیم که اگر در مدرسه و دانشگاه چند درس دینی و قرآن و معارف و انقلاب و ریشه‌ها بگذاریم خروجی این نهادها همانی می‌شود که ما خواسته‌ایم و آرزو داشته‌ایم. ظاهراً ما در این زمینه کمتر به ماهیت و ظرفیت‌ها و توانائی‌ها و امکان‌های نهادهای رسمی آموزشی توجه داشته‌ایم. چنان که شما در خصوص پرداختن به مسائل آموزشی و پرورشی گفته‌اید:

«مشکل بزرگ ما شناختن مشکلات است. ما کمتر به طرح مشکلات حقیقی خود می‌پردازیم... وقتی به آموزش و پرورش می‌اندیشیم از این پندار که اصلاح درس و مدرسه کار آسانی است، دست برداریم یعنی امکان‌ها و توانائی‌های خود را بسنجیم و قبل از ادعا از خود بپرسیم که چه طرح یا طرح‌هایی برای بهتر شدن برنامه‌های مدارس و کتاب‌های درسی و تربیت معلم داریم و تا چه اندازه این طرح‌ها با طرح‌های ملی دیگر هماهنگ است و بالاخره چگونه می‌توانیم آنها را اجرا کنیم. کسانی که کارهای دشوار را سهل می‌انگارند و ضعف‌های خود را با

توانایی اشتباه می‌کنند از عهده هیچ کار بزرگی بر نمی‌آیند»^۱

مقدمه سوم، مدرنیته و نهادهای آن به‌اذعان همه کسانی که آن را عمیقاً می‌شناسند پرسیطره و استیلاجو است. دکتر سیدحسین نصر در خصوص سیطره و استیلای مدرنیته می‌نویسد: «توجه به این نکته نیز بسیار لازم است که نهادهای آموزشی غربی، به‌خصوص دانشگاه‌ها، از اجزاء متشکله دنیای متجدد نبوده است و اصلاً همچون کلیسا به‌تاریخ پیش از دوران جدید غرب تعلق داشته است. با این حال، از همان اوایل دوران جدید بخش اعظم نهادهای آموزشی به‌استیلای نیروهای تجددطلب درآمد و آموزش جدید به‌مهمترین ابزار اشاعه و پیشبرد نظام ارزشهای دنیای متجدد، بسط نگرش غیردینی و انتقاد از جهان‌نگری دینی بدل شد. از طریق نهادهای آموزشی علاوه بر علم، آراء و اندیشه‌هایی در باب انباشت ثروت، پیشبرد اهداف اقتصادی و ایجاد تحرک اجتماعی بیشتر نیز تعلیم داده می‌شد و این جریان که از همین اواخر در اروپا رواج یافته بود به‌ویژه در مورد آمریکا صادق بود»^۲

شما نیز در یکی از کتاب‌های خود در خصوص غرب‌شناسی ما گفته‌اید: «ما از غرب شناختی نداریم بلکه علوم رسمی را از غرب یاد گرفته‌ایم و از غرب خبرهایی داریم... غرب‌شناسی غیر از آشنایی با علوم و رسوم عالم متجدد است... برای غرب‌شناسی باید کلیت تاریخ غربی را

۱. نامه فرهنگ، شماره ۴۵، ص ۱۹.

۲. جوان مسلمان و دنیای متجدد، ص ۳۰۳.

درک کرد و چون ره‌آموز این تاریخ فلسفه است و حوالت آن در تکنیک ظاهر شده است باید فلسفه و تکنیک جدید را شناخت... شرط غرب‌شناسی این است که بتوان در تفکر و هنر و تاریخ غرب نفوذ و رسوخ کرد»^۱

غرض این که با توجه به آن تجربهٔ تاریخی در مغرب زمین که دانشگاه‌های قرون وسطی مثل سالامانکا و پاریس و بولونیا و آکسفورد و کمبریج (که از این جهت با نظامیه‌ها و حوزه‌های علمیهٔ ما قابل قیاسند) به‌عنوان اصیل‌ترین و اصلی‌ترین نهادهای سنت که رسالت اصلی‌شان تبلیغ و ترویج و تعلیم آموزه‌های سنتی بود در مواجهه با مدرنیته نه تنها به‌استیلای آن درآمدند بلکه ابزار اشاعهٔ آن هم شدند، و نیز با توجه به این که ما از بنیان‌های تمدن جدید غرب شناخت عمیق نداریم، چگونه می‌توانیم نهادهای مدرن و از جمله آموزش و پرورش جدید داشته باشیم و نه تنها داشته باشیم بلکه تصور کنیم به‌آسانی می‌توانیم مطابق با آرمان‌های دینی و ایدئولوژی و سیاسی خود به‌هرگونه که خواستیم آن را شکل دهیم؟ گویا قصهٔ ما با مدرنیته همانند آن داستان معروف مارگیر در مثنوی شده، نخست ساده‌انگاران خیال می‌کنیم مدرنیته و نهادهای آن رام ماست. با این تصور ساده به‌آن نزدیک می‌شویم اما وقتی چشم باز می‌کنیم می‌بینیم که در چنگال آن گرفتاریم و بر همه چیز ما سیطره و تسلط دارد.

۱. دربارهٔ غرب، ص ۶.

○ دکتر داوری: از حسن ظن و لطف شما تشکر می‌کنم و اجازه می‌خواهم مقدماتی بگویم و به شغل خودم یعنی فلسفه‌گویی بپردازم. آقای دکتر مرادی کار مرا راحت کردند. من هرچه هست معلم و دانشجوی فلسفه‌ام. چند روز پیش به مناسبتی در کلاس از دانشجویان پرسیدم مسائل کشور و مشکلات مردم را چگونه باید حل و رفع کرد؟ سه چهار نفر بیشتر نبودند. اولی گفت آموزش و پرورش را باید اصلاح کرد. به دومی نگاه کردم، با نگاهی گفت که اولی درست می‌گوید و سومی حرف دیگری زد و چهارمی گفت که آموزش و پرورش اساس است. بالحن اعتراض گفتم که این حرفی که می‌زنید مثل این است که بپرسند گرسنه برای رفع گرسنگی چه باید بکند و شما بگویید باید غذا بخورد. آیا خیال می‌کنید هنر کرده‌اید؟ من هم می‌دانم. من چهل سال است که از استاد دکتر شریعتمداری می‌شنوم که روش آموزش را باید اصلاح کرد و این چیزی نیست که کسی با آن بتواند مخالفت کند. اصلاح روش آموزش کار خوب و لازمی است ولی نکته مهم این است که هرگز نمی‌پرسیم چگونه این امر ممکن است و چرا تاکنون آن را انجام نداده‌ایم؟ وقتی همه راه اصلاح کار را می‌دانیم چرا دست روی دست گذاشته‌ایم؟ وقتی پرسش از چه باید کرد پاسخ روشن و مقبول همگان دارد و آن پاسخ کارساز نیست باید پرسید که چرا کارساز نیست. ما به آسانی می‌گوییم آموزش و پرورش باید اصلاح شود اما فکر نمی‌کنیم که این کار چقدر مشکل است و مشکل چیست؟ اگر

فکر کنیم که مشکل است آن وقت به مشکلاتش می پردازیم و بررسی می کنیم که چقدر از این مشکلات را می توانیم رفع کنیم و از عهدهٔ رفع چه مشکلاتی برمی آیم و چه موانع و مشکلاتی است که از عهده اش برنمی آیم؟ همین قدر که بدانیم چه کارهایی می توانیم بکنیم و چه کارهایی نمی توانیم بکنیم به ما اعتماد به نفس و توانایی می دهد. ما هیچ وقت به سنجش خودمان نمی پردازیم؛ این که ببینیم که هستیم؟ کجا ایستاده ایم؟ چه کارهایی می توانیم انجام دهیم؟ و چه کارهایی نمی توانیم انجام دهیم؟

ما یک حسن در تاریخمان هست که اتفاقاً عیب بزرگمان هم بوده است و آن این است که ما دویست سال تاریخ مدرنیته پشت سرمان داریم و مدام از کارهای خوبی که در این مدرنیته انجام شده است یاد می کنیم و می گوئیم این کارها باید انجام شود. عیبی ندارد هرکار خوب و هر سازمان مفید که دیگران دارند ما هم داشته باشیم به شرط این که ببینیم واقعاً چه نیازی به آن داریم و چه فایده ای از آن می بریم. مثلاً اگر دیدیم اروپا و آمریکا آکادمی دارند و ما هم وجودش را ضروری یا مفید دانستیم آن را تأسیس کنیم نه این که اول تأسیس سازمانی را مفید فرض کنیم و آن را تشکیل دهیم و بعد که تشکیل دادیم بگوئیم این سازمان چه کارهایی باید انجام دهد و تکلیف و وظیفه اش چیست؟

ما اموری را می شناسیم که خوب است و در غرب صورت گرفته و

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۸۵

نتیجه داده است و نمی‌شود که در آن عالم نباشد و به این جهت آنها را می‌خواهیم ولی باید توجه کنیم که در اروپا یک نهالی روییده و یک ارگانیزمی به‌طور طبیعی رشد کرده و از قرن پانزدهم و شانزدهم یک عالمی به‌وجود آمده و جنگ‌ها، چالش‌ها و نزاع‌های درونی خود را پشت سر گذاشته است. اروپا با این جنگ‌ها و نزاع‌ها رشد کرده و چون به قرن هیجدهم رسیده به تاریخ، سیاست، تعلیم و تربیت، صنعت، جامعه، دانشگاه و علم و پژوهش خودآگاهی پیدا کرده و به‌منورالفکری و تجدّد دست یافته است.

برای این که نظرم را درباره جامعه و تاریخ توضیح دهم از گذشته درس و دانشگاه چیزی عرض می‌کنم:

من در دوران دانشجویی مورد لطف بهترین استادانم بودم. یکی از این استادان خود نوشته بود که: «کسانی هستند که جامعه را امری مکانیکی می‌دانند. در نظر آنها جامعه یک مکانیزم است. کسانی هم هستند که جامعه را یک ارگانیزم می‌دانند و جامعه‌شناسان نظر دیگری دارند یعنی ارگانیزم بودن جامعه را قبول نمی‌کنند. هرچند که کسانی مثل هربرت اسپنسر در جامعه‌شناسی خود به‌ارگانیسیسم قائلند.»

ایشان پرسیدند آیا می‌دانید میان ارگانیسم و جامعه چه تفاوتی وجود دارد؟ من دستم را بلند کردم و با لحن مردد گفتم که شاید یک تفاوت بین جامعه و ارگانیسم این باشد که جامعه ظریف‌تر و

حساس تر از ارگانیزم است. ایشان از این جواب مبهم نمی دانم چرا خیلی خوششان آمد و توضیحاتی دادند که برای من و همهٔ دانشجویان حاضر در کلاس یک درس بود. توضیحاتی راجع به تفاوت جامعه و ارگانیزم بود. گفتند در این ارگانیزم که شما می بینید اگر یک اپسیلون ترشح یک غده بیشتر یا کمتر شود نظم ارگانیزم مختل می شود اما درست گفته شد که جامعه از این هم حساس تر است. یک تعبیر جزئی در یک موضع جامعه کل نظم جامعه را ممکن است برهم زند. جامعه امر حساسی است اما ما این حساسیت را درک نمی کنیم و خیال می کنیم که می توانیم جامعه را دستکاری کنیم و هرطور که خواستیم بخشی را از هرجا برداریم و در جایی دیگر بگذاریم.

جامعهٔ غربی به صورت متعادل (این هم یک ارگانیزم است و ظریف تر از ارگانیزم) رشد کرده یعنی سیر طبیعی داشته و به نظر من اکنون پیر شده است. این ثمری که می بینید ثمر یک درخت کهنسال بزرگ است که سایه افکنده و میوهٔ فراوان دارد. ثمردهی منافاتی با پیری ندارد. این که تمدن تکنولوژیک غربی پرثمر است نباید پیری اش را از چشم ما بپوشاند. این که آیا پیری آن توأم با خردمندی است یا نیست اکنون به آن نمی پردازم به خصوص که ممکن است سوء تفاهم هم به وجود آورد. پس ببینیم ما در نسبت با جهان متجدد چه وضعی داریم.

ما چه کرده ایم؟ ما و همهٔ جوامع دیگری که غرب را دیده اند و

دچار اعجاب شده یا نشده‌اند، باید به کارنامه دویست ساله اخیر خود رسیدگی کنیم و ببینیم چه کرده‌ایم. همه این را شنیده‌اید که عباس میرزا به افسر فرانسوی گفت که «فرنگی! چگونه اینها را دانسته‌ای؟ چگونه به این نتایج رسیده‌ای؟» ولی فکر نمی‌کنم که اگر سؤال عباس میرزا جدی بوده دیگران هم چنین سؤالی را به جد مطرح کرده باشند، یعنی پرسیده باشند که چه شد که تو توانستی؟ چرا ما نمی‌توانیم؟ من نمی‌خواهم احساسات قومی، ملی و بومی را در این کار دخالت دهم ولی این را همه می‌دانیم که وقتی تمدن اسلامی در اوج بود اروپا فقیر بود و وقتی ساسانیان، اشکانیان، سلوکیان و هخامنشیان و مادها حکومت می‌کردند اروپا در ظلمت و جهل به سر می‌برد. یونان بود و دیگر هیچ. حالا مستشرقان می‌گویند: مسلمانان آمدند علوم یونانی را گرفتند اما چون قوه تصرف نداشتند حفظش کردند و دست نخورده به ما یعنی صاحب اصلی آن پس دادند و از این جهت قدرشان محفوظ است. ولی در حقیقت این طور نبوده و ما در پیشبرد علم سهمیم بوده‌ایم. کتابهای ما را در قرون وسطی درس می‌دادند. آثار ابن سینا یعنی فیلسوفی که جامع علوم زمان خود بود، در اروپا و مخصوصاً در سورین پاریس تدریس می‌شد. اصلاً استاد سورین، آلبرت کبیر عمامه به سر می‌گذاشت، لباس علمای اسلام را می‌پوشید و «شفای» ابن سینا را درس می‌داد ولی این سیر ادامه نیافت.

البته ما در زمان صفویه یک تجدید حیاتی داشتیم، هرچند که در

آن زمان هم که عثمانی‌ها توپ و توپخانه آوردند ما باز نپرسیدیم که این سلاح از کجا آمده است؟ عباس میرزا هم که پرسید کسی پرسش او را دنبال نکرد و نپرسید که این غرب چیست؟ فکر کردیم که برویم فنون و صنعت‌ها را یاد بگیریم. یکی از بزرگترین مردان تاریخ دویست سال اخیر ایران امیرکبیر است. فکر نمی‌کنم هیچ یک از ما در این قضیه اختلاف داشته باشیم که اگر در این دویست سال چند رجل سیاسی بزرگ را بتوانیم اسم ببریم، یکی از آنها میرزاتقی خان امیرکبیر است. این را نه برای آن می‌گوییم که او کشته شده است بلکه با توجه به کار و بار و درک سیاسی او می‌گوییم و به خصوص به تأسیس دارالفنون نظر دارم که نشانهٔ درک قوی و شخصیت دوراندیش اوست. با غلو و تبلیغات که نمی‌شود در تاریخ تصرف کرد. می‌توان امروز و فردا و ده روز و بیست روز تبلیغ کرد و چیز کوچکی را بزرگ جلوه داد و بزرگ را کوچک کرد چنان که اکنون بیش از صد و پنجاه سال از پایان کار امیرکبیر می‌گذرد و او همچنان بزرگ باقی مانده است. بزرگی امیرکبیر در جامع‌بینی او بود اما نمی‌دانم آیا خیال می‌کرد که ما به صرف تأسیس مدرسه و آموختن علوم و فنون راه پیشرفت را طی می‌کنیم؟

ولی مگر آموختن بد است؟ مگر ما نباید بیاموزیم؟ مدرسه و دانشگاه برای آموختن است. تکنیک را هم باید بیاموزیم. البته تکنیک به معنی محدود لفظ (تکنولوژی) نه به معنی عام آن. به طور کلی علوم

رسمی را باید بیاموزیم. علمی که در غرب توسعه یافته است صرف نظر کردنی نیست. آنجا در مهندسی، پزشکی، فیزیک، جامعه‌شناسی، در تعلیم و تربیت پیشرفت‌هایی حاصل شده است که نباید خود را از آنها محروم کنیم اما بدانیم که این علم و تکنولوژی مجموعه آموخته‌ها و دانسته‌ها نیست. ما خیال می‌کنیم که اگر آخرین دانسته‌ها و معلومات علمی جهان را بیاموزیم به سطح علمی جهان می‌رسیم. نه، آموزش لازم است اما کافی نیست به خصوص هنگامی که جهان دارد در کار علم پیش می‌رود، ما منتظریم که او پیش برود و به هر نتیجه‌ای که رسید ما از آن بهره‌مند و برخوردار شویم. این که این علم فرا گرفته شده، چقدر آفت و ریزش دارد و چه بهره‌ای از آن می‌توان برد، جای بحث اینجاست. فقط اشاره کردم که علم را مجموعه آموخته‌ها ندانیم زیرا وقتی قومی درخت علم را در زمین نمی‌نشاند و فقط میوه علم را انبار می‌کند معلوم نیست که چقدر از این میوه می‌پوسد و چقدر می‌تواند از این میوه بهره‌مند شود و تا چه اندازه به دردش می‌خورد.

ما وقتی دارالفنون تأسیس کردیم همه رشته‌های آن کاربردی بود. دلیل کاربردی بودن برنامه‌ها هم ظاهراً موجه و درست می‌نمود. ما به علم کاربردی در آن روزها نیاز داشتیم. امروز هم نیاز داریم و همه هرروز و همیشه به علم کاربردی نیاز دارند، اما علم کاربردی را که فرا می‌گیریم آیا فکر می‌کنیم که چگونه می‌توانیم آن را حفظ کنیم؟

نمی‌دانم آقای مهندس نفیسی یادشان هست یا نه. در جلسه‌ای از همین جلسات رسمی برنامه‌ریزی آموزشی در دوران انقلاب این بحث مطرح بود که مرحوم مهندس نفیسی، مؤسس تکنیکوم که ظاهراً آقای مهندس نفیسی خودمان هم با ایشان نسبتی داشتند...

مهندس نفیسی: بله، ایشان پسر عموی پدرم بودند.

دکتر داوری: بله، مرحوم مهندس نفیسی به درستی فکر می‌کرد که چرا مهندسان ما با این که باسواد هستند چنان که باید و توقع داریم به کار کشور نمی‌آیند و برای تدارک این نقص تکنیکوم را تأسیس کرد و کوشید مهندسانی را در آنجا پرورش دهد که به قول همکار فقید و عزیز ما مرحوم دکتر ابتکار دست به‌آچار باشند. درک و نیت و کوشش مرحوم مهندس نفیسی را باید ستایش کرد اما دیدیم که راه او ادامه نیافت و نیت او برآورده نشد و خیلی زود تکنیکم نفیسی در اسم و رسم ترقی کرد و نام دانشگاه پلی تکنیک (صنعتی امیرکبیر) گرفت تا باز مهندس طراح پرورش دهد. مهندس باسواد اما نه دیگر آچار به دست.

مرحوم آقای دکتر ابتکار و برخی از دوستانشان اصرار داشتند که ما باید دانشگاه علمی-کاربردی درست کنیم. این طرح البته طرح خوب و درستی بود اما من فکر می‌کردم هر تأسیسی مقدمات و شرایط خاص دارد یعنی کار را با تدوین یک آیین‌نامه، تمام شده نمی‌دانستم به این جهت پرسش‌هایی پیش آوردم و از گذشته شاهد آوردم و

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۹۱

بالاخره در مقام تمثیل گفتم می‌خواستیم تعدادی مثلث بسازیم. این مثلث‌ها دوزنقه یا دایره شد. آمدیم دوباره گفتیم مثلث می‌سازیم. باز دیدیم مثلث‌ها بیضی شدند. حالا باز هم سه باره داریم مثلث می‌سازیم. البته این تکرار سابقه طولانی‌تر دارد و بیش از سه بار بوده است اما چون در سه موضع و سه مقطع بیان شد گفتیم سه باره. سه باره داریم مثلث می‌سازیم. آیا نگران نیستید که این مثلث‌ها چیز دیگر از آب درآید؟ بیااید فکری بکنیم که وقتی مثلث می‌سازیم مثلث بماند و استفاده مثلث از آن بکنیم و هر وقت خواستیم دوزنقه بسازیم، دوزنقه دربیاید و از آن استفاده دوزنقه بکنیم.

مرحوم امیرکبیر که نمی‌دانم چقدر در طراحی برنامه‌ها نقش داشت و ظاهراً این نقش چندان بزرگ نبود، فکر کرده بود که معلم فرانسوی، انگلیسی و روسی نیاورد. از کشورهای معلم بیاورد که استعمارگر نباشند. اینها ظرافت‌های کار او را نشان می‌دهد و این ظرافت‌ها در فکرش بوده است اما نمی‌دانم در این اندیشه هم بود که یک سامانی به این مدرسه بدهد که باقی بماند و این علوم کاربردی که در آنجا قرار بود تدریس شود ریشه کند و پایدار بماند؟ به نظر من این اتفاقی نبود که مدرسه عالی دارالفنون یعنی پلی تکنیک به دبیرستان دارالفنون مبدل شد و حالا دیگر دبیرستان هم نیست. دبیرستان دارالفنون بسته شد و محل آن ظاهراً اکنون موزه شده است. خوشبختانه ما اکنون به تجربه تاریخی توجه کرده‌ایم و کار امیرکبیر و

دارالفنون را مثلاً مورد بحث قرار می‌دهیم و می‌پرسیم که دارالفنون چرا نبالید و نپایید و این خود باعث امیدواری است که داریم توجه می‌کنیم که به تاریخمان فکر کنیم. چرا دارالفنون ما دانشگاه نشد بلکه تنزل کرد و تنزل کرد تا به وضع امروزش در خیابان ناصرخسرو رسید؟ درست است که از نظر کمیت سال‌های آخرش دانشجو و فارغ‌التحصیل زیاد داشت اما از نظر کیفیت تنزل کرده بود. آنقدر تنزل کرده بود که دیگر مدرسه عالی نبود.

آقای دکتر مرادی سخنی از همکار نامدار و صاحب‌نظر ما آقای دکتر نصر نقل کردند. ایشان گفته‌اند که دانشگاه متعلق به دورهٔ جدید و مدرن نیست بلکه دانشگاه سابقهٔ دیرین دارد. البته به یک معنی همین‌طور است اما آکسفوردی که الآن هست و از سیصد سال پیش آکسفورد شده آن آکسفورد قدیم نیست. سورینی هم که گفتم آلبرت کبیر در آن کتاب ابن‌سینا درس می‌داد، سورین فعلی نبود. او پس‌الا هم چیز دیگری بود. اصلاً وقتی هومبولت آمد دانشگاه را تعریف کرد، دانشگاه داشت قوام پیدا می‌کرد. دانشگاه رکن و ستون جامعهٔ جدید است و نوعی نظارت و اشراف کلی بر همه جا دارد و جامعهٔ جدید حول آن می‌چرخد.

می‌فرمایید که مدرسهٔ نظامیه و به‌طور کلی حوزه‌های علمیهٔ دینی ما هم مرکزیت و مرجعیت داشته‌اند. من هم این را قبول می‌کنم اما ببینید حوزه‌های علمیهٔ ما دو گروه در آن وارد می‌شدند. یک گروه

مصاحبه‌ای دربارهٔ آموزش و پرورش ۱۹۳

وارد می‌شدند که بروند دانشمند و عالم دین و فقیه بزرگ یا منجم و مورخ و طبیب و فیلسوف شوند. یک عده هم می‌رفتند که به کار و عظم و به حل مسائل شرعی و رفع دعاوی مردم پردازند. ما در آنجا نه مسئلهٔ تکنیک داشتیم و نه مسئلهٔ خاص تعلیم و تربیت و مدیریت (مسئلهٔ عام تعلیم و تربیت آنجا مطرح بود نه خاص) نه صاحبان حرف و مشاغل را تعلیم و تربیت می‌کردیم. این یک جزء شریف و متینی از جامعه بود که کار خود را انجام می‌داد و اگر نبود البته جامعه مختل می‌شد. اما دانشگاه آمد که همه چیز را هم جهت و یک جهت کند.

فیلسوف نئوپراگماتیست آمریکایی ریچارد رورتی گفته است: «علم همبستگی است». صد نکته در این جمله نهفته است. یکی از معانی هم این است که همبستگی جامعه با همبستگی علم متناسب است. اصلاً، جامعه متجدد با علم همبسته می‌شود یعنی همبستگی اش علمی - تکنیکی است. او می‌گوید درستی علم به روش و به مطابق بودن با واقع نیست بلکه درستی علم در این است که یک نظم همبسته است. این به آن کمک می‌کند و این اینجا درست است و اینجا به درد می‌خورد و حقانیتش را خودش ثابت می‌کند، چنان که شما نمی‌توانید در قوانین الکتریسیته شک روا دارید زیرا اصلاً مسئله نظری نیست. من به این ضبط صوت و کامپیوتر نیاز دارم. شما اگر می‌خواهید در فایده آنها شک کنید، شک کنید مسئله‌ای نیست. شک

علمی می‌توانید بکنید اما اعتبار علم محفوظ است. اعتباری است که همهٔ ما به آن توجه داریم و ضرورتش را تصدیق می‌کنیم. اگر این علم نباشد چه می‌شود؟

مدرسه‌ای که هومبولت آن را تعریف کرد و به نام University نامیده شد، چیز تازه‌ای است. اصلاً این دانشگاه مدرن است. درست است که کمبریج و سوربن دارالعلم بودند اما هیچ مؤسسهٔ آموزشی در جهان کهن صفت و شأن و مقام دانشگاه در جهان مدرن را نداشت. مگر آکادمی افلاطون مدرن بود؟ آیا آتن به آکادمی افلاطون به همان اندازه نیاز داشت که جامعهٔ کنونی به دانشگاه نیاز دارد؟ صفت دانشگاه مدرن بودن است. خود آقای دکتر نصر هم اشاره می‌کنند که علمی در دانشگاه آمد که این علوم، علوم مدرنیت بود و به درد مدرنیت می‌خورد و مدرنیت را تحکیم کرد. از قول ایشان می‌شود پیش‌تر رفت نه این که این علوم آمد و بر درس‌های سابق زاید شد بلکه جایگاه علوم در دانشگاه چیز دیگری شد. اصلاً دانشگاه طبیعتش مدرن است و با عالم مدرن مناسبت دارد. درست است که دانشگاه در ظاهر مجموعهٔ دانشکده است اما چیزی هست که همه چیز را هماهنگ می‌کند چنان که الهیات و عرفان را هم در دانشگاه‌های جهان در پیوستگی به روح متجدد دانشگاه تدریس می‌کنند. بدین جهت ما که آمدیم اجزائی از علم را کنار هم گذاشتیم لازم بود که چیزی ضامن پیوند این علوم باشد یعنی یک حفاظی می‌خواست که اینها را نگاه

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۹۵

دارد. من که این را می‌گویم بلافاصله می‌گویند می‌خواهی بگویی که فلسفه ضامن این پیوند است و فلسفه باید اینها را نگاه دارد؟ می‌گویم درست گفتید و درست نگفتید. اگر مرادتان این است که لازم و کافی بود که فلسفه دکارت و کانت را بیاورند و تدریس کنند تا این مقصود حاصل شود، من این را نمی‌گویم. اصلاً همین اندازه هم عملی نبود یعنی تدریس فلسفه نه فقط منشأ اثری نمی‌شد بلکه زمینه نداشت.

مرحوم نجم‌الملک (معلم ریاضی دارالفنون) که نمونه دانشمند دوران تجددمآبی ما بود و در تاریخ صد و پنجاه سال اخیر علم در کشور مقامی دارد به فلسفه بی‌اعتنا نبوده است. او ریاضی‌دان، آمارشناس، جمعیت‌شناس و مورخ و کسی بود که اولین سرشماری تهران را با دقت یک جمعیت‌شناس انجام داد. او مترجم، خطاط، ادیب و یک آدم مثال‌زدنی بود. نجم‌الملک قسمتی از یک کتاب درسی فلسفه دبیرستان‌های فرانسه را ظاهراً برای دارالفنون که در آنجا درس می‌داد، ترجمه کرده است. من فکر می‌کنم با این که صد و پنجاه سال بعد از ترجمه این اثر را دیده‌ام، شاید جزء معدود کسانی باشم که آن را دیده‌ام یعنی نادرند اشخاصی که آن را دیده باشند. ما نمی‌دانیم آیا هیچ کس آن را خوانده است و اگر خوانده چه فایده‌ای از آن برده است. مسئله این نیست که اگر می‌خواندند حلوا حلوا می‌شد و شیرینی آن همه جا را می‌گرفت. اصلاً وقتی سؤال مطرح نیست و طلب در جانها جوش نمی‌زند از گفتن و شنیدن و خواندن و نوشتن

چه نتیجه‌ای حاصل می‌شود و چه به‌دست می‌آید؟ من نه فقط
 عمری با فلسفهٔ بی‌سود به‌سر برده‌ام بلکه با امر بی‌سود دیگری هم
 سروکار دارم. تا کسی اهل طلب نباشد اهل یافت هم نمی‌شود و آن
 که اهل طلب است به‌مطلوب می‌رسد. اجازه بفرمایید شعری بخوانم:
 شنیده‌ستم که مجنونِ دل افکار

چو شد از مردنِ لیلی خبردار
 گریبان چاک زد با آه و افغان
 به‌سوی تربتِ لیلی شتابان
 در آنجا کودکی دید ایستاده

به هر سو چشمی از حیرت گشاده
 نشانِ تربتِ لیلی از او جست
 پس آن کودک برآشفته و بدو گفت
 که ای مجنون تو را گر عشق بودی

ز من کی این تمنا می‌نمودی
 برو در این بیابان جست‌وجو کن
 ز هر خاکی کفی بردار و بو کن
 هر آن خاکی که بوی عشق از آن خاست

یقین دان تربتِ لیلی همان جاست
 وقتی طلب نیست هرچه به‌ما بدهند حتی اگر در عمل
 ضروری‌ترین چیزها باشد چون مطلوب ما نیست آن را گم می‌کنیم.

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۱۹۷

طلب که نداشته باشیم مطلوب کجاست؟ طلب و مطلوب با همند. من با همه اهمیتی که برای فلسفه در همه تاریخ قائلم هیچ وقت نمی‌گویم که فلسفه بیاموزیم تا مسائلمان حل شود. فلسفه طلب داشتن است. فلسفه طرح مسئله است. فلسفه پرسش کلی است. در دارالفنون رشته‌های اسلحه‌سازی، داروسازی، چاپ و... را دائر کردند. همه اینها مورد احتیاج بودند و همه می‌بایست باشند اما ظاهراً فکر نکردند که چگونه باید اینها را حفظ کنند یا چگونه خود صاحب آنها شوند. مگر نه این است که باید خود صاحب تکنولوژی شویم؟ ما به این فکر نکردیم. اگر به این فکر کرده بودیم آن وقت به فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت هم می‌رسیدیم و اکنون تعلیم و تربیت دیگری داشتیم. توجه بفرمایید که ما در اخذ علوم و آموزش‌های جدید وارد تربیت نشده‌ایم، فقط تعلیم علم رسمی موجود را کافی دانستیم. این درست نیست که میوه بخریم و انبار کنیم. با میوه چند روزی می‌توان زندگی کرد اما برای زندگی باید به فکر درخت بود زیرا میوه می‌پوسد. اگر میوه تازه می‌خواهید باید درخت بکارید ولی ما درخت علم نکاشته‌ایم.

دکارت در نامه‌ای به یکی از دوستانش نوشته است که: «علم یک درخت است که ریشه‌اش مابعدالطبیعه، تنه‌اش فیزیک، شاخه‌ها علوم مختلف و اخلاق و صنعت بر و بار این درخت‌اند».

سید جمال‌الدین اسدآبادی در یک سخنرانی که به اسم لکچر در

تعلیم و تربیت ایراد کرده و در حقیقت یک مقالهٔ بسیار درخشان در تاریخ تجددمآبی ماست، مطلب دکارت را به خوبی شرح کرده است. بعد از او هم شاگردش، افضل الملک کرمانی در مقدمهٔ ترجمهٔ «تقریر...» دکارت آن را آورده است. ظاهراً این مطالب نه فقط در آن زمان بلکه بعد از صد و پنجاه سال هنوز هم چنان که باید درک نشده است. هنوز هم در تدوین برنامهٔ دروس و تأسیس رشته‌های دبیرستانی و دانشگاهی و پذیرش دانشجو و به‌طور کلی در آموزش و پرورش راهی را می‌پیماییم که اگر بپرسند این چه راهی است پاسخ می‌دهیم این راهی است که عقلای عالم پیموده‌اند. پیروی از عاقلان توجیه نمی‌خواهد، ولی متأسفانه راه تاریخ گشوده نیست و هربار رهروان باید آن را بگشایند، بنابراین راهی را که عقلای عالم پیموده‌اند دوباره نمی‌توان پیمود. ما می‌توانیم از تجارب دیگران بهره‌مند شویم اما باید بتوانیم از آن تجارب در جای خود و به‌نحو مناسب استفاده کنیم. وقتی می‌گویند علم و تعلیم و تربیت را با مبادیش باید آموخت در حقیقت تکلیف دشواری کرده‌اند اما گاهی راهها و کارها دشوار است و باید دشواری را تحمل کرد. آسان این است که محصول و کالای علم را بخریم و مصرف کنیم.

پیدا است که نیاز به علم کاربردی ظاهرتر و محسوس‌تر است به این جهت در ابتدا آمادیم و آنها را انتخاب کردیم. داروسازی و چاپ را می‌خواستیم چون احتیاجاتمان را برآورده می‌کرد، ولی تاریخ

نمی‌خواستیم چون احتیاجی را رفع نمی‌کرد. البته فکر نکردیم که پس چرا دانشگاه‌های بزرگ جهان (فرانسه، آلمان، هلند، انگلستان، آمریکا و کانادا) این همه به علوم انسانی و تاریخ اهتمام می‌کنند؟ اگر این علوم زائد است چرا آنها همه را دارند؟ هیچ کس در مفید بودن و نیاز به مکانیک تردید ندارد اما مکانیک را چگونه دارا باشیم و چگونه آن را حفظ کنیم؟ نظر ظاهرین می‌گوید این حرفها فلسفه است و فلسفه به هیچ کار نمی‌آید. آن هم رمان و نمایشنامه است و ما به نمایشنامه چه کار داریم؟ مردم نان می‌خواهند، حرف که نمی‌خواهند. ظاهراً هم درست می‌گویند ولی آخر از خودتان نمی‌پرسید که نان را چگونه باید فراهم کرد؟

ما خیال می‌کنیم وقتی به ظاهر بپردازیم و در مصلحت‌بینی غرق شویم و به چیزهایی که در اروپا و آمریکا مهم است اهمیت بدهیم، به نان و صنعت و ترقی می‌رسیم. ژاپن نان و صنعت دارد و ترقی کرده است. با ما و همزمان با ما به تجدد رو کرده و اکنون یک کشور توسعه یافته است. ژاپنی‌ها به علم کاربردی توجه کرده‌اند اما از علم نظر اعراض نکرده‌اند. راستی چرا آنها همه آثار کلاسیک ادب جهان را ترجمه کرده‌اند؟ آیا تفنّن کرده‌اند؟ من کسی را دعوت به خواندن ادبیات و شعر و فلسفه نمی‌کنم ولی می‌دانم که ارگانیسم ظریف تاریخ و فرهنگ و تمدن به طور هماهنگ رشد می‌کند. این ارگانیسم تناسب دارد. همه چیزش باید در جای خود باشد. آیا ما ارگانیسمی

می‌خواهیم که پاها و شکمش بزرگ باشد و سینه و قلب و سرش کوچک؟ این تفنّن نیست که جهان توسعه یافته هنر، دین، فلسفه، تاریخ، فرهنگ، تکنیک و علم و حرفه را با هم دارد. همهٔ اینها جای خود دارد و مقام هریک محفوظ است.

● دکتر مرادی: یکی از مسائلی که نهادهای آموزشی نوین ما از زمان دارالفنون تا امروز گرفتار آن بوده، مسئلهٔ تمرکز گرایی و تصدی‌گری حکومت‌ها و دولت‌ها در نهادهای آموزشی است که این مسئله از جهات گوناگون برای آن نهادها آسیب‌زا بوده است. فی‌المثل تمرکز گرایی و تصدی‌گری شدید و غلیظ حکومت در آموزش و پرورش سبب شده که از یک سو حکومت بار و مسئولیت خود را در این امر سنگین و طاقت‌فرسا کند و از دیگر سو نهادهای دیگر جامعه به‌خصوص نهاد خانواده کمتر احساس مسئولیت و مشارکت کنند. برای مثال در همین خصوص در یونسکو در سال ۱۹۹۹ (م). موضوع تمرکز زدایی در آموزش و پرورش (Decentralization of education) مورد مطالعه و پژوهش قرار گرفته و بعد تحت همین عنوان چاپ شد. موضوعات مطروحه در آن برای ما نیز می‌تواند آموزنده باشد که در اینجا فقط به ذکر چند جمله از آن اکتفا می‌شود: «تمرکز زدایی یکی از مهم‌ترین پدیده‌هایی است که در پانزده سال گذشته بر برنامه‌ریزی آموزشی تأثیر گذاشته است... تمرکز زدایی دلایل فراوانی دارد. در برخی موارد افزایش کارایی مدیریت

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۰۱

و نظارت مطرح است. در کشورهایی که دیوان سالاری دولتی روندی آهسته و سنگین دارد و نمی‌توان مشکلاتی چون استخدام معلمان، پرداخت حقوق آنان، خرید و توزیع تجهیزات و مواد آموزشی یا حفظ و نگهداری را به‌سادگی حل کرد، این امر شناسایی سریع‌تر مشکلات و یافتن راه‌حل‌های مناسب را امکان‌پذیر می‌سازد. تمرکززدایی مرزهای پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری را نیز مشخص می‌کند. در بسیاری از کشورهای در حال توسعه اولین محرک تمرکززدایی یافتن جدید است. دولت‌های مرکزی اداره مدارس را که قادر به تأمین هزینه‌های آنها نیستند. به‌سطوح پایین‌تر واگذار می‌کنند. تمرکززدایی بسیج منابعی را فراهم می‌کند که جز از راه وضع مالیات‌های ویژه یا مشارکت مردمی در سطح محلی امکان‌پذیر نیست. تمرکززدایی در آموزش و پرورش به‌معنای واقعی کلمه یعنی انتقال مسئولیت از سطح بالاتر به‌سطح پایین‌تر.^۱

افزون براین، نگاه تمرکزگرا و تصدی‌گرا به‌نهادهای آموزشی ظاهراً در بطن خود نگاه از بالا به‌پایین و یک سو نگرانه و آمرانه را به‌دنبال خواهد داشت. در اینجا این مسئله مهم مطرح است که اگر بخواهیم در نهادهای آموزشی ذهن و ضمیر و روان فراگیران شکفته و بالنده شود و به‌رشد و تعالی رسد و در نهایت از دل آن انسانهای دانشمند و اندیشمند و خلاق و نقاد بیرون آید آیا با آن نگاه این مقصود حاصل می‌شود و آیا

۱. تامس ولش و نوتل مک جین: تمرکززدایی در آموزش و پرورش،

ترجمه زهرا قنادیان، نشر نی، ۱۳۸۳، صص ۲۰ - ۱۹.

اساساً فرآیند تعلیم و تربیت به‌خودی خود نگاه از بالا را برمی‌تابد؟ به‌هرصورت تمرکزگرایی و تصدی‌گری در نهادهای آموزشی ما مسئلهٔ ریشه‌دار و مسبوق به‌سوابق و معلول به‌علل و عوامل تاریخی است که بررسی و نقد و تحلیل اساسی آن کاری است بس دشوار و خطیر و به‌تعبیر بعضی، بسیاری از مشکلات و مسائل بنیادی نهادهای آموزشی ما مانند دیوان سالاری، تحول ناپذیری، انتقادناپذیری، سیاست‌زدگی، عمل‌زدگی و ناکارآمدی ریشه در آن دارد. این مسئله تا بدان جا ریشه و دامنه دارد که نهادهای آموزشی غیردولتی مثل دانشگاه آزاد و مدارس غیرانتفاعی که مردم تمام هزینه‌اش را می‌پردازند باز شدیداً گرفتار تمرکزگرایی است و مردم هیچ نقشی در سرنوشت و اصلاح آن ندارند. به‌نظر جناب‌عالی چرا نهادهای آموزشی ما تا این اندازه گرفتار تمرکزگرایی‌اند و آیا وقت آن نرسیده که این نهادها کمتر وابسته به‌حکومت و دولت باشند و آیا اساساً به‌صلاح دولت - ملت نیست که این نهادها مستقل از حکومت باشند و تا آنجا که امکان دارد نهادهای جامعه مثل خانواده و اندیشمندان و ثروتمندان در آن احساس مسئولیت و مشارکت بیشتری کنند؟

○ دکتر داوری: آقای دکتر مرادی مسئلهٔ اساسی و مهمی را مطرح کردند. نظام اداری و آموزشی ما بیش از اندازه متمرکز است. اگر گفتم بیش از اندازه مقصودم این است که تمرکز تا اندازه‌ای لازم است زیرا باید میان امور هماهنگی و تناسب محفوظ باشد، اما وقتی همه چیز

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۰۳

باید از مرکز صادر شود محیط کم کم بی نشاط و ناتوان می شود و همه امور صورت تشریفاتی و تفننی پیدا می کند. دستاویز و توجیه مدافعان اصل تمرکز حفظ وحدت است ولی تمرکز اداری و سازمانی مایه وحدت نمی شود و حداکثر وحدت صوری و تصنعی به وجود می آورد اما اگر وحدت و هماهنگی وجود داشته باشد نوعی تمرکز معتدل را اقتضا می کند که در آن مرکز هیچ تحمیلی بر محیط و اطراف ندارد. وحدتی که با نیروی متمرکز پدید می آید وحدت و اتحاد پایدار نیست زیرا پشتوانه روحی و اخلاقی ندارد. به عبارت دیگر وحدت باید از درون حفظ شود نه با نیروی بیرون، پس باید ببینیم آیا طرح ها و برنامه هایی که در مرکز تدوین می شود و همه باید آنها را اجرا کنند از درون اخذ شده و نشانه و ضامن هماهنگی است یا از بیرون آمده و باید جایی در درون برایش پیدا کرد. در آموزش جدید از ابتدا همه چیز متمرکز بوده است. این تمرکز را تا حدی هم می توان موجه دانست زیرا تعلیم و تربیتی که از اروپا و آمریکا فرا گرفته می شود چگونه غیر متمرکز باشد؟ ولی قضیه تمرکز ما چیزی بیش از اقتضای تعلیم و تربیت اقتباسی بود چنان که در جزئیات هم اختیار تصرف نداشتیم.

وقتی که من به مدرسه می رفتم در مناطق سردسیر و گرمسیر و در همه جای کشور مدارس موظف بودند از پانزده آذرماه بخاری کلاس های درس را روشن کنند. از این قبیل دستورالعمل ها کم نبود.

۲۰۴ دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

البته در آن زمان وجود کتاب درسی واحد و سراسری امری ناگزیر می‌نمود و مدرسه که می‌بایست کارمند دولت تربیت کند کم و بیش می‌دانست که چه باید بکند و تا حدی موفق نیز می‌نمود. دانشسراهای مقدماتی و دانشسرای عالی هم معلم تربیت می‌کردند و اصولاً تقلید در ابتدای راه و برای مبتدی تا حدی موجه است. اما به تدریج که آموزش و پرورش عمومی تر شد، رشته از دست رفت تا جایی که دبیرستان را برای شرکت در کنکور می‌گذرانند (و می‌گذرانند). طرح تغییر نظام آموزش برای علاج این گرفتاری پیش آمد اما ظاهراً با آن کاری از پیش نرفت.

اکنون فرزندان کشور به مدرسه می‌روند که در کنکور شرکت کنند. در کنکور شرکت می‌کنند که در یکی از رشته‌های دانشگاهی هرچه که باشد پذیرفته شوند و البته نمی‌دانند از دانشگاه که بیرون می‌آیند چه کنند؟ این بلا تکلیفی وقتی بیشتر مایهٔ پریشانی و نگرانی می‌شود که در یابیم یک نظم مرکزی و متمرکز بر سراسر دوران آموزش حکومت می‌کند. دبستان و دبیرستان در همه جا یک صورت و یک برنامه و یک کتاب درسی و یک گواهینامهٔ تحصیلی دارد. رفتن به دانشگاه موقوف به شرکت و پذیرفته شدن در کنکور واحد است. آموزش‌هایی هست که مهارت موفقیت در کنکور را می‌آموزد و طبیعی است که این آموزش‌ها مقبول و مطلوب باشد اما غافلیم که با روح و فکر محصلان چه می‌کند و چگونه آنها را قالبی بار می‌آورد. اکثریت محصلان در این

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۰۵

کنکور عظیم‌الجثه پرهیت و ترسناک و اضطراب‌آور رد می‌شوند. آنها هم که قبول می‌شوند و به دانشگاه می‌روند، آنجا هم برنامه و ساز و کار همه دانشگاه‌ها یکی است. وقتی نمی‌دانیم به کجا می‌رویم آیا نباید قدری درنگ کنیم؟ بی‌تردید از این تمرکز باید خلاص شد اما پیش از آن باید فکر کرد که بدون تمرکز چه می‌توانیم بکنیم.

چنان که اشاره فرمودید در سال‌های اخیر ما یک سازمان خصوصی با نام نادرست و نامناسب غیرانتفاعی درست کردیم که اگر از تمرکز بیرون نمی‌آیم بار مالی آموزش و پرورش را سبک کنیم، اما دیدیم که آن هم دردی را درمان نکرد. چرا؟ دلیلش چیست؟ گفتیم که وحدت، وحدت درونی است اما گاهی باید مردمان را در یک خیر بیرونی شرکت کرد و مثلاً علم و تربیت را که از خارج گرفته می‌شود در میان مردم و در جامعه رواج داد. در این صورت وحدت از بیرون ایجاد می‌شود و ناگزیر تا وقتی که امر مشترک درونی نشده است، نیروی متمرکز کننده‌ای می‌کوشد آن را نگاه دارد. این امر اختصاص به آموزش و پرورش هم ندارد. در اقتصاد هم همین حکم جاری است. در آموزش و پرورش ما هنوز ناگزیریم که از آنچه در جهان توسعه یافته صورت می‌گیرد چیزهایی فراگیریم و به کار ببریم یعنی هنوز به بیرون نیاز داریم و به این جهت همه چیز متمرکز می‌شود. البته تمرکز، خاص آموزش و پرورش نیست، دانشگاه هم متمرکز است و این تمرکز گاهی وضع رقت‌آور پیدا می‌کند.

مگر معنی دارد که در دورهٔ دکترای دانشگاه به‌استاد بگویند که در کلاس چه مطالبی درس بدهد و چه کتابهایی را برای مطالعه پیشنهاد کند؟ در مدرسهٔ ابتدایی معلم قدری آزادی دارد که اگر خواست جملهٔ دیگری علاوه بر مطالب کتاب یاد دهد ولی در دورهٔ دکتری باید آنچه مقرر شده است در کلاس گفته شود و البته محصول این کلاس قاعدتاً محقق نخواهد بود. چه کسی این بنا را گذاشته است؟ من هم یکی از کسانی هستم که در برنامه‌ریزی آموزشی مشارکت داشته‌ام. کسی مسئول نیست. ما با حسن نیت به مقتضای شرایط عمل کرده‌ایم و با این که به نتیجهٔ مطلوب نرسیده‌ایم همچنان روش ناموفق را ادامه می‌دهیم. گویی مسیری معین شده است که همه در آن قرار می‌گیرند. به یکی دیگر از مظاهر تمرکز اشاره کنم و بگذرم. طبع و انتشار و توزیع صدها میلیون نسخهٔ کتاب درسی یکسان در سراسر کشوری که تفاوت‌های جغرافیایی و فرهنگی و اجتماعی مناطق آن آشکار است، صرف‌نظر از این که با قواعد آموزش و پرورش منافات دارد، اسراف بی‌وجهی به نظر می‌رسد و البته پرهیز از این اسراف کار آسانی نیست یعنی اگر مثلاً بخواهیم از آن پرهیز کنیم باید مقدماتی فراهم آوریم و چون این کار آسان نیست و راه برون‌شدی نمی‌بینیم ممکن است کسانی به دفاع برخیزند و بگویند مگر فیزیک و شیمی و ریاضی و حتی جغرافیا در رشت و کرمان و بوشهر و تبریز و مهاباد و بانه و خاش و بجنورد و... متفاوت می‌شود؟ نه، فیزیک در همه جا یکی است اما

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۰۷

مسئله این است که آیا همه جا و به همه کس به یک اندازه فیزیک باید آموخت؟ اگر می‌گویند آری لابد باید وجهی هم برای آن ذکر کنند. معمولاً هم می‌گویند فیزیک دانستن خوب است پس همه محصلان در همه مدارس باید آن را تمام و کمال بیاموزند. در آموزش و پرورش جدید این اصل جاری نبوده است که علم جدید را صرفاً برای شرفش می‌آموزند بلکه می‌گویند چون قوام جامعه جدید به آن بستگی پیدا کرده است، باید آموخته شود. بنابراین اگر کسی می‌گوید تدریس فلان درس لازم است باید بداند و بگوید که تدریس این درس و مقدار آن چه مناسبت با جامعه‌ای که او در آن به سر می‌برد، دارد.

همه لازم نیست همه چیز بخوانند و به یک اندازه هم نباید بخوانند. اگر مدرسه چشم‌انداز داشته باشد محصلان، خود به چیزهایی که باید بخوانند راغب می‌شوند و لازم نیست که به خواندن کتابهایی الزام شوند که اگر مطالب آن را یاد می‌گیرند به زودی فراموش می‌کنند. همه محصلان کشور نباید بیست کتاب یکسان بخوانند. اگر پنج کتاب مناسب بخوانند و یاد بگیرند و مخصوصاً بدانند که چرا باید یاد بگیرند خیلی بهتر از آن است که زیاد بخوانند و هیچ یاد نگیرند یا کم و بسیار کم یاد بگیرند.

من به مدرسه قدیم و جدید اشاره کردم. مدرسه در عالم جدید یک چشم‌اندازی دارد و همه کسانی که در آن وارد می‌شوند با یک چشم‌انداز وارد می‌شوند. مدرسه قدیم افق و چشم‌انداز دیگری

داشت ولی چشم‌انداز مدرسهٔ جدید را ما هنوز به‌درستی نمی‌شناسیم. در یکصد و پنجاه سال اخیر کوشش کرده‌ایم که این چشم‌انداز را بیابیم و این کوشش دشوار همچنان ادامه دارد. این چشم‌انداز می‌بایست چیزی از ترقی و تجدد و تکنولوژی با خود داشته باشد و در عین حال افق و چشم‌انداز ما باشد. جمع اینها که خود به‌خود صورت نمی‌گرفت، کار آسانی نبود. گاهی هم وقتی کار خیلی مشکل باشد سهل گرفته می‌شود. ما هم گفتیم سنت‌های خود را در کنار تعلیم و تربیت جدید می‌گذاریم ولی چگونه؟ اگر سنت عادت بازمانده از گذشته باشد که مانع است و اجازه نمی‌دهد اقدامی که از سنخ خودش نیست انجام شود اما اگر زنده باشد هرچیز نو را می‌گیرد و در جغرافیای خود جایی به آن می‌دهد. اگر بتوانیم به این سنت وحدت بخش راه پیدا کنیم چشم‌انداز خود را یافته‌ایم. در حقیقت سنت و چشم‌انداز دو چیز جدا از هم نیستند.

شاید فهم این معنی که سنت و چشم‌انداز به هم مربوطند آسان نباشد زیرا در فهم عادی ما نه فقط هیچ پیوندی میان این دو در نظر نمی‌آید بلکه اثبات پیوند دشوار می‌نماید. به‌خصوص وقتی گفته می‌شود که تجدد را به‌مدد سنت و در زمینهٔ آن می‌توان اخذ کرد اشکال‌های بزرگ پیدا می‌شود. مگر از سنت چه درمی‌یابیم که آن را شرط درک تجدد می‌دانیم؟ اگر سنت رسوم و عادات و آداب و کلمات منقول و مأثور از آموزگاران گذشته است نه فقط به‌درک و قبول

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۰۹

تجدد مدد نمی‌کند بلکه در مقابل آن دیواری می‌شود که می‌پندارند باید آن را شکست. مثال بزنم: برای اولین بار که معانی و مفاهیم تجدد به عالم اسلام آمد اهل فضل و فهم و درایت هم آن معانی را که به زبان خود برگرداندند، درک نکردند و دچار سوء تفاهم شدند. مفاهیمی مثل آزادی و ترقی و برابری که اکنون در همه جا آشنا و مأنوس می‌نماید در آغاز به دشواری فهمیده می‌شد و شاید در مواردی عجیب و غریب جلوه می‌کرد. وقتی بناپارت در مصر از آزادی گفت مصریان آزادی و حریت را در نسبت با بردگی درک کردند. آن هنگام که معانی عالم جدید به عالم اسلام و به کشور ما آمد مسلمانان از اکنون سنتی تر بودند و این سنت فکری و عقلیشان بود که مانع درک مفاهیم خارجی و بیگانه و جدید می‌شد. پس صرف آشنایی و انس با سنت به فهم یاری نمی‌رساند بلکه معمولاً مانع فهم می‌شود. اما در این زمان درباره رجوع به سنت برای درک بهتر تجدد و جمع سنت و تجدد بسیار حرف می‌زنند. قسمت اعظم این حرفها تقلیدی و تصنعی است و گاهی که صورت علمی یا فلسفی به آن می‌دهند، مضحک هم می‌شود.

رسم فکری در طرح سنت و تجدد این است که هر دو را دو چیز بالفعل موجود می‌گیرند. یکی اینجا موجود بوده است و اکنون نیز موجود است. دیگری هم در جای دیگر موجود شده و باید در اینجا هم موجود شود. با این تلقی است که گروهی می‌گویند باید سنت را

در اخذ تجدد دخیل کرد و کسانی هم این دورا در مقابل هم قرار می‌دهند و می‌گویند شرط پیش آمدن تجدد این است که سنت موجود تعدیل شود، گویی سنت در اختیار ما قرار دارد و می‌توان آن را طوری دستکاری کرد که برای پذیرش مهمان بی‌ملاحظه و بی‌پروا مهیا شود یا لااقل آمدن او به‌خانه و ماندنش را تحمل کند. حرفهای دیگر هم هست. بعضی از منورالفکرهای دوران اول کنار گذاشتن کلی سنت و گذشته را پیشنهاد می‌کردند (بعضی از آنها مثل میرزا ملکم‌خان ناظم‌الدوله و سیدحسن تقی‌زاده خیلی زود از رأی و نظر افراطی خود بازگشتند. این افراط اوایل آشنایی با تجدد کم و بیش عام بود و در همهٔ حوزه‌ها دیده می‌شد چنان که کسانی برای هموار کردن اخذ تجدد تغییر خط را هم لازم داشتند). اکنون همه به مفهوم مبهم سنت با نظر مساعد نگاه می‌کنند و دیگر تعارضی که صد سال پیش به‌نظر منورالفکرها می‌رسید از اهمیت افتاده است ولی تعارض به کلی از میان برنخاسته است مع‌هذا نظر غالب، جمع سنت و مدرنیته است.

راستی ما در صحنهٔ مدرنیزاسیون چه نسبتی میان سنت و تجدد دیده‌ایم که به‌بودن هردو در کنار هم حکم می‌کنیم؟ شاید چیزی ندیده‌ایم و از روی گمان و پندار حرف می‌زنیم. من هنوز فکر می‌کنم که اگر سنت و تجدد را به‌عنوان دو امر موجود و البته بی‌ارتباط با هم در نظر آوریم آنها همچنان با هم ناسازگار می‌مانند. پاسداران سنت در

هیچ جا به استقبال تجدد نرفته‌اند و اگر در جایی شاهد آمدنش بوده‌اند و نمی‌توانسته‌اند راهش را سد کنند با اکراه آن را پذیرفته‌اند پس آیا بگوییم این بحث‌های سنت و مدرنیته همه بی‌جا و بیهوده است؟ من جرأت صدور چنین حکمی ندارم (و خود نیز رساله‌ای در این باب نوشته‌ام) و احتمال می‌دهم که در طرح مسئله اشتباه کرده باشم. اما توجه کنیم که چیزی ما را وادار کرده است که از اندیشه منورالفکرهای اوایل که پیشنهاد رد و حذف سنت می‌دانند، عدول کنیم. آن چیز چیست یعنی چه چیز باعث این تغییر فکر شده است؟ تجربه دشواری راه تجدد مآبی و شکست؟ ما هنوز این دشواری و شکست را تجربه نکرده‌ایم (و دلیلش این است که هنوز رسم مقبول و مطلوب در این باب این است که هم سنت‌ها را نگاه داریم و هم هرچه را که از تجدد می‌رسد بی‌درنگ و بدون تأمل فراگیریم تا جانب هردو را کاملاً رعایت کرده باشیم و پیدا است که در این صورت باید از هردو جانب کم و بیش قطع علاقه کرده باشیم. دشواری کار جهان توسعه نیافته این است که نه رغبت و فرصت رجوع به گذشته دارد و نه حوصله و صبر دریافت آینده. اگر می‌بینید آدم متعلق به این جهان باغیرت و احساسات چیزی می‌گوید و در همان دم خلاف آن عمل می‌کند از آن است که دل و زبانش از هم خبر ندارد و دستش نیز به فرمان سر نیست).

ولی اروپا و آمریکا با این که کمتر به بیرون و حاشیه جهان غربی

توجه دارند کم و بیش شکست خود و ناکامی ما را آزموده و دریافته‌اند. آنها وضع پست مدرن و دشواری تجددمآبی را مطرح کرده و متعرض گسیختگی تاریخی شده و پند داده‌اند که سنت را باید دریابیم. پیدا است که در میان این صاحبان پند کسانی نیز صاحب‌نظر و اهل تفکرند و وضع تاریخی را دریافته‌اند نه این که سخن سیاسی گفته باشند و قصدشان یکسره بهره‌برداری سیاسی باشد. متفکران غربی که در پایان این تاریخ به آغاز تاریخ خود بازگشته‌اند دیده‌اند که رنسانس چگونه پدید آمده و علم جدید با چه مواد و مصالحی قوام یافته و منشأ حقوق بشر و سیاست جدید کجا بوده است. آنها اکنون دوباره به اصل و آغاز بازگشته و با این بازگشت سیر تاریخ خود را از مآب تا مصیر می‌بینند. این بازگشت و دیدار دو امر ملازم است. اگر به وضع خود در آینده یا بهتر بگوییم به آینده فکر نمی‌کردند به آغاز هم کاری نداشتند. ما نیز کم و بیش از اروپا و آمریکا یاد گرفته‌ایم که برای اخذ تجدد سنت را هم مراعات کنیم. این مراعات چگونه می‌تواند باشد؟ آنچه معمولاً در عمل و کار و بار هر روزی دیده می‌شود حفظ ظاهر یا بهتر بگوییم نوعی تعارف با هردو جانب است. در حقیقت ما از رعایت سنت چنین فهمیده‌ایم که باید رسوم گذشته و سنتها را لااقل در ذهن و فکر خود نگاه داریم تا به درک تجدد نائل آئیم. این یک سوء تفاهم است. سنت و تجدد به صورتی که در عادت و رسم موجودند با هم نه فقط ملازمه‌ای ندارند بلکه از جهاتی یکدیگر را

نفی می‌کنند مع‌هذا این دو در جایی به هم مربوط بوده‌اند. یعنی آنجا که باید گامی به جلو برداشت و کاری نو انجام داد آنجا باید زیر پا و پشت سر را نگاه کرد و دید که کجا ایستاده‌ایم و چه با خود آورده‌ایم و پرورده چه آئین و آدابی هستیم.

یک ایرانی که با ادب اسلامی پرورده شده و زبانش زبان فردوسی و سعدی و حافظ است هرچه را از هرجا بیاموزد باید در متن این ادب و زبان که عین وجود تاریخی اوست قرار دهد. او تجدد را به وسیله سنت در نمی‌یابد بلکه جای پای خود را در سنت معین می‌کند تا بتواند چیزی را بطلبد و فراگیرد و فراگرفته را در جای مناسب قرار دهد. هرکسی از هرجا به آینده رو می‌کند ناگزیر باید گام اول را از مبدأ سنت بردارد. ما که تاریخ را راه نمی‌دانیم و آن را با میوه و دستاوردش اشتباه می‌کنیم می‌پنداریم که باید سنت و تجدد را در یک کیسه بریزیم و با هم مخلوط کنیم. نه سنت و نه تجدد هیچ یک در اختیار ما نیستند که با آنها هرچه می‌خواهیم بکنیم. کاری که ما می‌توانیم بکنیم این است که به سوی آینده گامی برداریم. این گام را کسی می‌تواند بردارد که ریشه و بنیه‌ای دارد و به او برای رفتن قوت می‌دهد و اگر کسی یا قومی این قوه و بنیه را ندارد فقط به دور خویش می‌چرخد و همانجا که هست می‌ماند و گاهی حتی نمی‌داند که درجا زده است پس این بحث سنت و تجدد که مطرح می‌شود بحث در نسبت دو امر انتزاعی با یکدیگر نیست و اگر مسئله آینده مطرح نباشد بحث در

نسبت این دو هم مورد ندارد و اگر هم بحثی شود حاصلش این می‌شود که چون در تعریف و ذات مدرنتیه گذشت و عدول از سنت مأخوذ است این دو با هم جمع نمی‌شوند بلکه یکی باید برود تا دیگری بماند. اگر گفته شود که بنابراین روندگان راه آینده اگر به سنت رجوع می‌کنند تا مدد کارشان در سیر به سوی آینده باشد بالاخره ناگزیر این نردبان مددکار خود را می‌شکنند و دور می‌اندازند زیرا تجدد در تحقق با سنت جمع نمی‌شود.

چنان که می‌بینیم باز هم قضیه قدری مکانیکی مطرح شده است. تجدد و سنت هیچ کدام وسائلی نیستند که در اختیار ما قرار داشته باشند و آنها را به کار ببریم. آنها عوالمی هستند که در آن سکنی داریم یا می‌رویم که در آن سکنی بگزینیم. در این تمثیل سنت وسیله نیست، مبدأ است و سیر و حرکت باید از مبدأ آغاز شود. این مبدأ، مبدأ فرضی و وهمی نیست، آن را برای مصرف در راه تجدد بازسازی هم نمی‌توان کرد. وقتی تجدد آمد همهٔ اقوامی که خواستار تجدد بودند می‌بایست میان سنت و جهانی که می‌خواستند به آن برسند خط ارتباطی رسم کنند. وقتی از سنت و تجدد بحث می‌شود مهم همین خط ارتباط است و گرنه بیان ماهیت تجدد و وصف دوران‌های تاریخی پیش از آن که با مسامحه دوران سنت خوانده می‌شود، کار فیلسوف و مورخ فلسفه و فرهنگ است ولی به نظر نمی‌رسد که یک سیاستمدار یا طراح برنامهٔ اقتصادی و آموزشی نیاز داشته باشد که

بداند مثلاً معنی حقیقت در جهان جدید با جهان پیش از رنسانس متفاوت بوده یا انسان در عالم قدیم مقام دیگر داشته و شأن و قدر دیگری جز آنچه در تجدد برای او قائل شده‌اند برای خود قائل بوده است و...

بی‌تردید جهان پیش از تجدد که جهان سنتی خوانده می‌شود از حیث نظام و ماهیت و آثار و مظاهر با جهان جدید متفاوت است. آن جهان با اصول و مبادی و ترتیب نظام خاصش از میان رفته و جهان متجدد جای آن را گرفته است. این بحث وقتی و در جایی مورد دارد که بخواهند جامعه جدید را با جامعه‌های کهن قیاس کنند ولی مسئله سنت و تجدد در قضیه مدرنیزاسیون یعنی در بحبوحه اقتباس تجدد و تجدد مآبی جهان توسعه نیافته مطرح شده است و مسئله این است که برای اخذ وجوه و شئون تجدد آیا باید برگزیده و فرهنگ و آئین خود خط بطلان بکشیم و یکسره از جهان متجدد پیروی کنیم و از مغز سر تا ناخن پا فرنگی شویم؟ این شیوه و دستورالعمل چندان سست و بی‌اساس است که میرزا ملکم‌خان و تقی‌زاده که آن را مطرح کردند خیلی زود بسستی شعار خود را درک کردند و از آن منصرف شدند. اگر از راه تقلید محض نمی‌توان راه به جایی برد پس چه باید کرد و با چه روح و روحیه و بستگی و تعلقی باید به تجدد رو کرد و چه راه‌هایی برای اخذ و اقتباس تجدد و شریک شدن در توسعه علمی - تکنیکی و اقتصادی - اجتماعی جهان جدید وجود دارد؟

در شرایط کنونی جهان این ارتباط به سه طریق ترسیم می‌شود: طریقی که بعضی اقوام و مخصوصاً ژاپن پیمودند این بود که طالب تجدد شدند و امکان‌های آن را برحسب توانائی‌های خود متحقق کردند. توانائی‌های آنها هرچه بود در سنت ژاپن ریشه داشت. طریق دیگر، طریق قرار دادن تجدد در برابر سنت یا وسیله انگاشتن سنت برای استفاده از آن در نیل به تجدد است. این هردو راه که در حقیقت یک راه بیش نیست به هیچ جا نمی‌رسد و از آن جز سرگردانی حاصل نمی‌شود. این وضع را بسیاری از اقوام جهان آزموده‌اند اما از آزمایش خود درسی نیاموخته‌اند و همچنان گرد خویش می‌چرخند و می‌پندارند که تا مقصد راهی نمانده است. راه سومی هم هست که شاید اکنون مناسب‌ترین راه باشد ولی این راه را ناگشوده و ناپیموده است..

مسافری را در نظر آورید که قصد شهری امن و پر نعمت داشته و در راه شنیده است که آن شهر دچار طوفان شده یا مردمش سربه‌شورش برداشته‌اند. او که نه می‌تواند بازگردد نه در بیابان جایی برای ماندن می‌بیند چه می‌تواند و چه باید بکند؟ به تدریج که کاروانها از راه می‌رسند منزل گاه‌هانی‌ز پراز دحام می‌شود و بیابان را دود و مه کدورت و اضطراب سیاه‌تر می‌سازد. همه جا پراز قیل و قال است. جمعی که با نفوذ اما ساده‌لوحند، شهر نعمت و امن را آسیب‌ناپذیر می‌دانند و به‌خبر طوفان و ناامنی وقع نمی‌نهند اما کاروانیان که از ابتدا توش و

توان کافی نداشته و اکنون شک و نومیدی در دلشان راه یافته است پای رفتن ندارند. ماندن را هم تاب نمی‌آورند و مگر در برهوت می‌توان ماند؟ آیا راهی دیگر که به جایی دیگر و البته نه چندان دور برسد می‌توان یافت و عنان را به سمت آن گرداند؟ این کار در ظاهر بسیار سهل به نظر می‌آید و در میان کاروانیان گروهی خود را آشنای آن شهر می‌دانند و می‌پندارند که نشانی کوچه‌ها و خانه‌هایش را به هرکس که بخواهد می‌توانند بدهند ولی وقتی از آنان نشانی بخواهند به ایراد خطابه می‌پردازند. مسلماً شهر آینده وجود دارد اما در این نزدیکی‌ها شهری که در گمان و پندار این گروه آمده است، وجود ندارد و حتی در عالم خیال و در ناکجاآباد هم چنین شهری طراحی نشده است. اینان به سوی سراب می‌روند و همراهان و پیروان خود را گمراه می‌کنند ولی اگر کسانی در شبهای تاریک وادی سرگردانی از غوغا و هیاهوی سرگردانان بگریزند و از افقهای دور چشم برندارند شاید نوری و راهی بیابند که از شهر آشنایی است و راه به آن دیار می‌برد. آنها چه می‌کنند و چه باید بکنند؟ آیا بی‌درنگ و با شتاب هرچه دارند بگذارند و به جایی که نشانی از آن یافته‌اند بروند؟ مسافران اگر از یک نکته بی‌خبر باشند همچنان در سرگردانی می‌مانند و آن نکته این است که:

در راه تاریخ شهر ساخته و آماده و امن و پر نعمت وجود ندارد بلکه آنچه در راه یافت می‌شود امکانش و زمینه‌هاست. روندگان راه

باید به عهده بگیرند که امکانهای آینده را متحقق کنند. نمی‌گوییم آنها هر وقت و هر جا که بخواهند شهر خود را بنا می‌کنند و اگر می‌توانستند در همان برهوتی که سرگردان شده بودند اقامت می‌کردند. مردم خانه را در سایهٔ ابر هدایت می‌سازند. این خانه، خانهٔ پیش ساخته نیست بلکه خود باید در ساختن و پرداختن و تزئین و اصلاح و تعمیر و پاکیزگی و پاکیزه نگاه داشتن آن اهتمام کنند. کسانی از عهدهٔ این کار برمی‌آیند که به خانه و وطن تعلق خاطر داشته باشند. هیچ کار بزرگی را از مبدأ هیچ نمی‌توان آغاز کرد.

می‌گویند آدمی چون عقل دارد می‌تواند وسائل فراهم کند و زندگیش را مدام بهبود بخشد، ولی عقل هم در طلب نیستی و نیست انگاری دست و پای خود را گم می‌کند و از کار می‌افتد یعنی عقل هم از مبدأ هیچ آغاز نمی‌کند. عقل اگر عقل فردا و پس فرداست چگونه بی‌دیروز و بی‌پریروز باشد. عقل موقوف به وجود گذشته و آینده است به این جهت عقل در کار ساختن و پرداختن باید رو به آینده داشته باشد و از پشت سر نیز غافل نماند. چه نسبتی میان گذشته و آینده وجود دارد و آیا عقل باید این نسبت را برقرار کند یا عقل کاشف و مدرک این نسبت است؟ طرح پرسش را باید تا می‌توانیم روشن کنیم. می‌دانیم که فردا هنوز نیامده است و وجود ندارد. دیروز هم گذشته و تنها آثاری از آن به جا مانده است پس چگونه میان آنچه دیگر نیست و آنچه هنوز به وجود نیامده است نسبت برقرار کنیم یا از

نسبت موجود میان آنها بپرسیم؟

چنان که می‌دانیم در فلسفه از اقسام اضافه بحث شده و یکی از آنها اضافه اشراقی است. برای من بسیار مشکل است که نسبت تاریخی گذشته و آینده را بر اضافه اشراقی تطبیق کنم ولی می‌دانم که هروقت از نسبت و اضافه سخنی به میان می‌آید از آن اضافه مشهور یا مشهوری فهمیده می‌شود، یعنی بنا را بر این می‌گذارند که دو چیز قبل از نسبت و بدون نسبت موجود بوده‌اند و سپس میان آنها نسبتی برقرار شده است. فهم آنچه ملاصدرا به نام عین الربط گفته است حتی برای بسیاری از مشغولان به فلسفه دشوار است زیرا این خلاف عادت فکری است که چیزی را که وجود ندارد به چیز دیگری که از آن هیچ نمی‌دانیم یا جز در خیال از آن چیزی نمی‌دانیم، نسبت بدهیم ولی نسبت سنت و تجدد از این قبیل است. تازه نسبت میان سنت و تجدد در هر زمان و در هر شرایط تاریخی صورت خاص دارد. اهل رنسانس با گذشته و سنت نسبتی برقرار کردند که خلاف آنان یعنی منورالفکرهای قرن هیجدهم آن نسبت را به صورت دیگر درآوردند. جهان توسعه نیافته که آینده خود را به نحوی در گذشته و حال جهان توسعه یافته دیده است و می‌بیند نسبتی دیگر باید با سنت داشته باشد. این جهان در تعرضی که به آینده می‌کند خود را در نسبت با گذشته تجدد می‌یابد یا درست بگوییم خود را در یک موقع تاریخی در تاریخ تجدد می‌بیند، پس قضیه این نیست که سنت‌ها را ردیف

کنیم و برنامهٔ آینده را هم به صورت اجمالی یا مفصل پیش روی خود بگذاریم و ببینیم برای اجرای برنامه از انبان سنت کدام را باید برگزینیم و به کار گیریم تا به مقصود برسیم.

اینجا دو چیز و دو نگاه در کار نیست. گذشته و آینده یک چیزند. کسی که به آینده نظر می‌کند موضعی در گذشته دارد. او از گذشته و با گذشته آمده است و به هر جا که برود باید رشتهٔ اتصال تاریخی را نگاه دارد و گرنه خرد و حافظه‌اش به خطر می‌افتد. سنت وسیلهٔ زندگی تاریخی ما نیست، لازمهٔ آن است، ما از میان سنت‌ها یکی را انتخاب نمی‌کنیم. ما هر که هستیم و هر جا که باشیم یکی از این دو وضع را می‌توانیم داشته باشیم، یا در حال زندگی می‌کنیم و به دیروز و فردا کاری نداریم و چندان حرف می‌زنیم که دیگر وقتی برای گذشته و آینده نمی‌ماند. وضع دیگر وضع مردمی است که به آینده دعوت شده‌اند و عزم رفتن کرده‌اند. اینها دعوت را در متن سنت فهمیده‌اند. لازم نیست خرمی از علم و معرفت گرد آورند تا ببینند به مدد کدام بخش از این دریای دانش و بینش راه آینده را بپویند. با نگاه کردن به آینده نسبت با گذشته نیز برقرار می‌شود. یک هنرمند آثار اسلاف خود را می‌شناسد و با آنها انس پیدا می‌کند اما برای ابداع اثر هنری فکر نمی‌کند که چگونه از مواد و صور آثار گذشتگان در کار خود استفاده کند. او در حین ابداع اثر هنری ظریفترین نسبت را با آثار هنری گذشتگان برقرار می‌کند.

آیا در امر آموزش و پرورش هم همین مثال و نمونه نسبت هنرمند و آثار هنری موجود در کار است؟ یعنی آیا یک مربی و آموزگار در کار خود از مثال هنرمند پیروی می‌کند؟ اگر کسی بگوید که همه مردمان با زندگی و فرهنگ و گذشته و آینده و سیاست و معاش و دانش همان نسبتی را دارند که شاعر و هنرمند دارد، هزار حرف و سخن پیش می‌آید، پس از این بحث می‌گذریم ولی به یک نکته توجه کنیم و آن این که شاعر برای این که شعر بگوید نیاز به دانستن قواعد شعر و شناختن اشعار شاعران دیگر دارد و البته هیچ کس به صرف مطالعه در ادبیات و شعر، شاعر نمی‌شود ولی هیچ شاعر و نقاش و نویسنده و موسیقی‌دانی نیست که شعر و نقاشی و رمان و موسیقی را نشناسد و با سوابق آنها آشنایی نداشته باشد. چرا چنین است؟ می‌گویند طبیعی است که شاعر به شعر و موسیقی دان به موسیقی رغبت و علاقه داشته باشند. پاسخ بدی نیست اما فقط ذوق طبیعی و تفنن طلبی نیست که شاعر و هنرمند را به هنر زمان خود و پیش از خود متوجه می‌سازد بلکه هنرمند برای این که هنرمند باشد یا هنرش به کمال ممکن برسد باید با سنخ هنر خود انس داشته باشد، چنان که حافظ و سعدی هم اگر با خزائن شعر فارسی آشنا نمی‌شدند لااقل به مقامی که اکنون در زبان و تاریخ ما دارند نمی‌رسیدند. شاعر بدون احساس هیچ تکلفی و یا میل و رغبتی مقدم بر هر میل و رغبت دیگر در جستجوی شعر شاعران دیگر است و اگر این جستجو نبود او از شاعری باز می‌ماند.

آیا نسبت مزبیا و سیاستمداران و قانونگذاران جامعه با گذشته و سنت از سنخ نسبت شاعر با شعر موجود در زمان او نیست؟ حتی اگر اثبات شود که این دو نسبت با هم قابل قیاس نیست از این تمثیل می‌توان استفاده کرد و گفت که طراحی پیشرفت یک جامعه و اجرای طرح تجدد مآبی (مدرنیزاسیون) کاری نیست که با آموختن سابقه و سنت سیاسی و اجتماعی تجدد فراگرفته شود و صورت گیرد بلکه آنان که در این کارند در عین حال که همت خود را مصروف آینده کرده‌اند به اطراف و پشت سر خود نیز نظری می‌اندازند ولی هیچ دستورالعمل و قاعده‌ای وجود ندارد که به آنها بگوید کی نگاهشان را برگردانند و به کجا بیندازند. این کار به صورت طبیعی و خود به خودی صورت می‌گیرد یعنی اقتضای تعرض به آینده اتصال به گذشته و درک آن اتصال است به این جهت نمی‌توان نسخه استفاده از سنت برای تجدد و تجدد مآبی پیچید و اگر این نسخه پیچی‌ها سودی داشت تاکنون نتیجه‌اش ظاهر شده بود.

بلایی که ما اکنون در تفکر به آن مبتلاییم بلای مکانیکی اندیشیدن است. گویی ما می‌خواهیم تاریخ را مثل بچه‌هایی که با پازل بازی می‌کنند بسازیم، ولی تاریخ مجموعه قطعات از پیش ساخته شده که جای معینی نیز دارند، نیست. تاریخ قطعه ندارد بلکه طرحی است که یکباره می‌آید و پس از مدتی اجزاء و تعینات آن ظاهر می‌شود و جایی برای تمکّن پیدا می‌کند. ما اکنون وقتی به تاریخ گذشته

می‌نگریم سیاست و آموزش و اخلاق و بازار و خانه‌سازی را اموری مستقل و جدا از هم می‌بینیم گویی در حقیقت اینها همه از هم جدایند و همه مسائل آنها خاص است و جداگانه باید حل شود، اما اینها همه از یک نظم یا از یک آشوب و بی‌نظمی پدید آمده‌اند چنانکه در هیچ جا نمی‌بینید که مثلاً نظام آموزش و پرورش زنده و کارساز و دقیق باشد اما شهرسازان و خانه‌سازان شهر زشت و بی‌قواره و ناموزون بسازند یا دروغ و فساد گفتار مردم را پر کرده باشد. از این گفته‌ها چه نتیجه بگیریم؟ آیا چنان که کسانی از نوشته‌های من نتیجه می‌گیرند دست روی دست بگذاریم و ببینیم تاریخ چگونه فرا می‌رسد و تعیین پیدا می‌کند تا ما هم برویم و در جایی بنشینیم و قرار پیدا کنیم؟ این تلقی هر جا باشد بی‌وجه است و البته موضع کسی را که به دنبال چشم‌انداز می‌گردد با آن اشتباه نباید کرد.

ما تا وقتی به این پرسش نرسیم که در کار تعلیم و تربیت چه می‌خواهیم بکنیم و انگیزه رسیدن به چیزی و جایی در ما به وجود نیاید نه در حقیقت دنبال علم تعلیم و تربیت می‌رویم و نه به سنت علم‌آموزی و تربیت اعتنا می‌کنیم و اگر هم چیزی بیاموزیم و از سنت حرفی بزنیم از علمش فایده نمی‌بریم و با سنت هم قرابتی پیدا نمی‌کنیم. پیدا است که هر کس و به خصوص اگر معلم باشد اگر بداند که پستالوتزی و روسو و کرشنا شتاینر و دیویی و... درباره آموزش و پرورش چه گفته‌اند و در کتاب منیه‌المزید درباره تربیت چه‌ها آمده

است، به درجات و برحسب استعداد فایده می‌برد، اما فاضل شدن در کار تعلیم و تربیت و حتی مهارت فردی و شخصی به دست آوردن یک چیز است و جهت دادن به آموزش و تدوین نظام آموزشی چیز دیگر است. اکنون مشکل ما این است که مشکل خود را نمی‌دانیم و نمی‌دانیم که از مشکل خود بی‌خبریم. اگر از ما بپرسند که از تربیت چه می‌خواهید و از مدرسه و دانشگاه چه انتظاری دارید معمولاً جوابهای آماده داریم و مثلاً می‌گوییم ما اشخاص دانشمند و با فضیلت و متدین و توانا و کارساز می‌خواهیم. ما همه دانش و تکنولوژی و فضیلت و دینداری و عرفان و گذشت و بی‌اعتنایی به دنیا و قطع دلبستگی‌های دنیوی و بهره‌برداری از آخرین نتایج تکنیک و تکنولوژی را یکجا و با هم باید داشته باشیم. اکنون من نمی‌توانم بگویم که این خواستها چه عیبی دارد و حتی سفارش نمی‌کنم که از آنها صرف‌نظر کنیم، فقط می‌گویم اینها خواستهای آسانی است و هرکس می‌تواند چنین خواستهای کلی و مشهوری داشته باشد پس اگر هنری داریم بیاییم و مقصدهای نزدیکتر برای خود تعیین کنیم. تعیین مقاصد دور که شاید هیچ کس هرگز نتواند به آنها برسد کار خردمندانه نیست.

وقتی از درس و مدرسه می‌گوییم به جای این که در ابر اوهام سرگردان شویم پیش پای خودمان را نگاه کنیم و ببینیم چه مدرسه و دانشگاهی داریم و در مدرسه و دانشگاهمان چه می‌گذرد و از آنجاها

چه محصولی بیرون می‌آید. هرچه می‌کنیم باید آغازش از این مدرسه‌ها و معلم‌ها و استادها و برنامه‌ها و درس‌ها و کتاب‌ها و فارغ‌التحصیل‌ها باشد. چرا مدرسه داریم و در مدرسه چه می‌پروریم؟ بزرگترین دلیل این که مدرسه داریم این است که نمی‌توانیم مدرسه نداشته باشیم (گویی در مدینه ضروری [به تعبیر فارابی] به سر می‌بریم). همه باید به مدرسه بروند و سواد داشته باشند. این یک ضرورت و قانون جهان متجدد است، پس ناگزیر باید مدرسه‌ها را بیشتر و باز هم بیشتر کرد. بسیار خوب، همه باید به مدرسه بروند که باسواد شوند ولی باسواد هرروز و هرزمان یک معنایی دارد چنان که اکنون می‌گویند کسی که با کامپیوتر (ببخشید گرچه نمی‌دانم رایانه یعنی چه و از کجا آمده است و چرا باید به جای کامپیوتر بگویم رایانه چون یک روز یکی از بزرگان با تحکم و تغیر خطاب به یک استاد دانشگاه گفت غلط می‌کنی که نمی‌خواهی بگویی رایانه و می‌گویی کامپیوتر! من هم می‌گویم رایانه) کار نمی‌کند بی‌سواد است ولی ابن سینا و غزالی و حافظ هیچ تصویری از کامپیوتر (ببخشید رایانه) نداشتند و کسی هم لااقل تاکنون نسبت بی‌سوادی به آنها نداده است (این که می‌گویند علمشان مفت نمی‌ارزد حرف دیگری است و من که در جایی گفتم این حرف هم مفت است یکی از حاضران گفت مفت نیست، مثال حماقت است).

کافی نیست که بگوییم به مدرسه می‌رویم که سواد کسب کنیم.

سواد چیست؟ سواد معلومات و اطلاعاتی است که در هر زمان برای شغل و زندگی در آن زمان لازم است و به درد می خورد. کاری به هر زمان نداریم ولی لازم است بدانیم که در این زمان چه معلومات و اطلاعاتی به درد می خورد و تحصیل آن برای نوجوانان و جوانانی که به مدرسه و دانشگاه می روند چه ضرورتی دارد.

چند ملاک برای تعیین این معلومات و اطلاعات داریم. ملاک اول نام و شهرت علم است. فرزندان ما در مدرسه باید از هر چه که نام علم دارد اطلاعاتی داشته باشند. ملاک دوم برنامه های درسی مدارس اروپای غربی و آمریکا و بعضی کشورهای دیگر است. ملاک دیگر که معمولاً در همه جا منظور نظر است و باید منظور باشد نیاز است. از این ملاک ها ملاک اول را نمی توان از نظر انداخت اما مشکل این است که چگونه باید اندازه را نگاه داشت و چه اطلاعاتی از علوم در چه سنی و در کدام مرحله تعلیمات باید تدریس شود که موجب آزردهی و خستگی و فرار از علم نشود. ملاک دوم هم اگر با نظر تحقیق به کار گرفته شود می تواند مفید باشد و در هر صورت ما از رجوع به کار بزرگی که دانشمندان تعلیم و تربیت و برنامه ریزان درس و مدرسه انجام داده اند بی نیاز نیستیم اما از این کارها وقتی می توانیم بهره بگیریم که قدم در راه گذاشته و به سوی چشم اندازی پیش برویم یعنی مهم ملاک سوم است. اگر این ملاک نباشد از ملاک های اول و دوم به درستی استفاده نمی شود و افراط و تفریط در کار می آید. می گویند

ما باید روش آموزش خود را تغییر دهیم و از این روش انباشتن حافظه به روش مسئله محور سیر کنیم یعنی به دانش آموزانمان یاد بدهیم که مسئله طرح کنند. بی‌گمان اصلاح روش آموزش یک ضرورت است اما مسئله‌یابی چیزی نیست که با روش آموزش تعلیم شود یعنی مسئله‌یابی را نمی‌توان تعلیم کرد. کودک و نوجوانی که به مدرسه می‌رود در ابتدا باید حداقلی از معلومات را فراگیرد تا زمینه پرسش کردن باشد اما وقتی به مرحله‌ای از رشد رسید که بتواند مسئله طرح کند از جمله اولین مسائلی که به نظرش می‌رسد این است که او خود به کجا می‌رود و آینده‌اش چه خواهد بود. اگر جای معینی برای خود در آینده نیابد هوش و استعدادش هرچه باشد در راه مسئله‌یابی قرار نمی‌گیرد.

در اوائل که مدرسه جدید تأسیس شد و اصول و قواعد تعلیم و تربیت جدید دستور عمل قرار گرفت آینده محصلان مدارس در قیاس با زمان کنونی تا حدی روشن بود. در آن زمان حتی نیم‌نگاهی به سنت آموزش در دوران قبل از آشنایی با تجدد هم می‌شد. می‌گفتند که مدرسه باید کارمند دولت تربیت کند و این یعنی مدرسه جدید باید اشخاصی را تربیت کند که بتوانند در نظم اداری جدید و برای آن نظم کار کنند. در آن زمان دولت و بوروکراسی مهمترین نهاد متجدد و مظهر تجدد در کشور بود. اکنون هم مدرسه باید کارکنان و کارمندان و ساکنان و شهروندان خوبی برای نظم تکنیکی جهان در دوران

تکنولوژی اطلاعات پرورش دهد. دیروز کارمند برای ادارات خودمان تربیت می‌کردیم. به‌اوزبان فارسی و گفتن و نوشتن به‌این زبان و قدری اطلاعات عمومی ضروری را می‌آموختیم. اکنون چه باید بیاموزیم. ساز و کار و سازمان این شهر تکنولوژی اطلاعات در دست ما نیست که ما کارکنان خوب برای آن بار آوریم. ممکن است بگویند درست است که ما کارکنان و ساکنان خوب برای شهر تکنولوژی اطلاعات پرورش می‌دهیم اما می‌خواهیم این پرورش یافتگان که با علم و تکنیک و نظم جهان علمی - تکنیکی آشنایی و انس و سازگاری دارند، اهل دین و فضیلت و وطن دوستی هم باشند. این خواست خوبی است و خواست خوب را نمی‌توان رد کرد اما این خواست با یک مشکل کوچک مواجه می‌شود که به‌آسانی نمی‌توان برآن فائق آمد و آن این است که جهان تکنولوژی اطلاعات قانون خاص خود دارد و در مسیر خود می‌رود و تا زمانی که آن قانون روا باشد هیچ قانون دیگری در جنب آن مجال مطاعیت و متبع بودن نمی‌یابد. پیداست که ساکنان این جهان هم دانسته و ندانسته تابع آن قانونند (مگر آن که قانون را از طریق نفوذ و ورود در آن از درون سست و بی‌اثر سازند). البته در این شهر معمولاً دینداری و فضیلت منع نمی‌شود و اهالی آن می‌توانند به‌این صفات هم موصوف باشند ولی این صفات، صفات فردی و شخصی است و تعلیم و تربیت گرچه به‌پرورش شخص اهمیت می‌دهد اما فرد را برای جامعه و خدمت به‌آن می‌پرورد

بنابراین در کار خود به نیازها و مقتضیات زندگی عمومی نظر می‌کند. مربی باید بی‌پرسد که در شرایط کنونی، جامعه به چه آدم‌هایی نیاز دارد؟ این آدم‌ها اگر باید درس خوانده باشند و مهارت بیاموزند در شان چه باید باشد و چه مهارتی باید بیاموزند؟ وقتی خوب دقت می‌کنیم می‌بینیم درس‌ها و مهارت‌های آموختنی در همه جهان تقریباً یکی است. همه مردم جهان کم و بیش یکسان زندگی می‌کنند و وسائل زندگی آنها یکسان است. علائق مردمان و حتی تفریح آنان روز به روز به هم نزدیک‌تر می‌شود پس به طور کلی معلوم است که چه انسانی را باید تربیت کرد. روش‌های آموزش و برنامه‌های آموزشی هم در همه جا شبیه به هم است. مشکل این است که در همه جهان به آسانی و به نحو یکسان نمی‌توان آدم‌های مناسب جهان تکنولوژی اطلاعات تربیت کرد. آنها که در تولید و مدیریت این جهان سهم بیشتر دارند آدم‌هایش را هم آسان‌تر تربیت می‌کنند اما دیگرانی که باید مصرف‌کننده باشند اگر هم اشخاص لایق بی‌پرورند در حقیقت برای مرکز جهان پرورده‌اند. پیدا است که وقتی مقصد توسعه است پرورش این آدم‌ها هم ضرورت دارد و در تعلیم و تربیت نمی‌توان اهمیت آموزش و پرورش فنی - تکنیکی را نادیده گرفت ولی تربیت تکنیکی پایان راه و منزل آخر نیست بلکه ضرورت عصر ماست و البته که مربی در عین حال که ضرورت‌ها را از نظر دور نمی‌دارد، تسلیم آنها نمی‌شود و در قید آنها نمی‌ماند.

اکنون به فرض این که بتوان مردمی متناسب و سازگار با جهان
 تکنولوژی اطلاعات بار آورد هنوز راه درازی هست که باید پیموده
 شود زیرا غایت تربیت نمی تواند پرورش کارمند و تکنسین و کاربرداز
 و مصرف کنندهٔ جهان تکنولوژی اطلاعات باشد. البته من بعید
 نمی دانم که حتی در میان تحصیل کردگان دانشمندان کسانی باشند که
 کمال بشر را در امکان بهره برداری از آخرین تکنولوژی بدانند یا بهتر
 بگویم کمال علم تکنولوژیک را با کمال بشر اشتباه کنند. اینها باید
 توجه کنند که جهان توسعه یافته و تکنیکی کنونی جهان شادی و امید
 و وفا و مهر و معرفت نیست و بشری که این نعمت ها را ندارد چه دارد
 و آنچه دارد به چه می ارزد؟ به عبارت دیگر کسانی که به مقصد توسعه
 علمی رسیده یا می رسند در آنجا خود را در خانه و آسوده احساس
 نمی کنند زیرا منحل شدن در تولید و مصرف تکنولوژی مقتضای ذات
 بشر نیست چنان که تکنیک و تکنولوژی وقتی از حد وسیله در
 می گذرد و بوجود آدمی غالب و حکمروا می شود، روح را می خورد
 و می تراشد و تعادل را از مردم می گیرد. پس قصد و مقصود اصلی و
 نهایی از مدرسه و آموزش و پرورش، ساختن شهر و جهان تکنولوژی
 اطلاعات و پرورش ساکنان خوب آن جهان نیست زیرا آن جهان یک
 ساحتی اصلاً ساکنان شاد و خشنود و آسوده نمی تواند داشته باشد.
 گفتیم که فضیلت و دینداری را هم نمی توان در حاشیه برنامه های
 اصلی مدرسه گذاشت و آن را جزئی از نظام فناوری اطلاعات قرار

داد زیرا این تلقی که وجود آدمی مجموعه‌ای از استعدادها و صفات و قابلیت‌ها و تواناییهاست و ما می‌توانیم این مجموعه را هرطور که بخواهیم دستکاری و کم و زیاد کنیم، یک پندار بیهوده و جهل خطرناک است. این موزائیک انسانی یک موجود انتزاعی است که تاریخ و سنت ندارد. آینده او هم تکرار زمان حال است پس لابد باید انسانی تربیت کنیم که یاد و حافظه و گذشته داشته باشد و هرچند با دنیای موجود و نظم آن می‌سازد، در رسم و عادت زمان حال منحل نشود. پرورش چنین انسانی بسیار دشوار است. صورت این انسان را شاعران و متفکران هنوز در افق دیدارشان ندیده و تصویر نکرده‌اند. چنین انسانی ساخته و پرداخته خیال و تخیل عادی است. اگر می‌توانستیم این آدم خیالی را بار آوریم خوب بود اما این خیال حتی مدت کوتاهی به صورت خیالبافی می‌ماند. وقتی در راه پرورش آدم معمولی دشواری‌های بسیار وجود دارد و کوشش بیست ساله نخبگان اهل فرهنگ و تعلیم و تربیت و سیاست برای تدوین یک نظام آموزشی مناسب به جایی نمی‌رسد چگونه می‌توانیم از کمال مطلوب تربیت بگوییم؟ مع هذا دشواری راه را بهانه اهمال نباید کرد. آموزش و پرورش هم چیزی نیست که بتوان بی‌اعتنا از کنارش گذشت. مدرسه که نمی‌تواند نباشد و چون هست باید کوشش کرد که عیب‌ها و نارسائی‌هایش به حداقل برسد.

نوجوانان و جوانانی که از مدرسه بیرون می‌آیند باید شغلی داشته

باشند و شغلشان معمولاً باید با درسی که خوانده‌اند و مهارتی که آموخته‌اند تناسب داشته باشد، یعنی مدرسه باید با نظام کار و اشتغال هماهنگ باشد. شغلها هم در جامعه با هم تناسبی دارند پس مدرسه جزیره‌ای در جامعه نیست که بی‌اعتنا به گردش کار جامعه و کشور هرچه می‌خواهد بتواند بکند بلکه باید مردان و زنانی را پرورش دهد که در طرح جامعهٔ آینده جایی دارند و وظیفه‌ای را انجام می‌دهند. تعلیم و تربیت همواره رو به آینده دارد و مربیان همواره باید در آینده زندگی کنند و امکان‌های آن را بازشناسند تا امروز بتوانند برنامهٔ آموزش و پرورش را تدوین کنند، اما هیچ کس نمی‌تواند به آینده سفر کند مگر این که راهی را که از گذشته به‌اکنون رسیده است بشناسد. به عبارت دیگر او تا در سنت دم نزده باشد و بومی شهر و کشور خود نباشد به مقام و مرتبهٔ مربی آینده بین نمی‌رسد. مربیان سنت را درک می‌کنند نه این که مقلد گذشته باشند. پیداست که این وضع به‌آسانی حاصل نمی‌شود. چشم‌انداز را ما نمی‌توانیم جعل کنیم اما اگر با شناخت جهانی که در آن به‌سر می‌بریم خود را آزاد کنیم و بگذاریم چیزها و گفته‌ها و کرده‌ها چنان که هستند ظاهر شوند می‌توانیم در آزادی با آنها نسبت دیگری برقرار کنیم. شاید با برقراری این نسبت افق و چشم‌انداز تازه‌ای پیش رویمان گشوده شود.

این چشم‌انداز است که با سنت پیوند می‌یابد و اگر نباشد اصلاً سنت کاری نمی‌تواند بکند. فرزندان ما که وارد دبیرستان می‌شوند

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۳۳

به کجا نظر دارند؟ اگر هیچ افقی پیش روی خود نمی‌بینند به هیچ جا نمی‌رسند. ما در اصفهان یک معلم نقاشی داشتیم که نقاش زبردستی بود. یک روز به او گفتیم آقا ما قطر مستطیل را هم نمی‌توانیم رسم کنیم، شما چگونه این صورت‌ها را می‌کشید؟ گفت کاری ندارد. برای رسم قطر مستطیل قلم را بگذارید روی نقطه مبدأ و چشمتان را به نقطه‌ای که می‌خواهید به آن برسید بدوزید و خط را رسم کنید. همه آزمایش کردند، دیدند که درست درآمد. این برای هندسه و رسم ما درس کوچک مفیدی بود اما یک درس بزرگ حکمت هم در آن بود. اگر می‌خواهی مستقیم بروی و منحرف نشوی باید چشم‌انداز داشته باشی و پایت روی زمین استوار باشد.

اکنون مدرسه‌های ما چه چشم‌اندازی دارند؟ به کجا می‌رسند؟ به کنکور، کنکوری که شبیه سنت شده است اما سنت نیست. سنت با ما زندگی می‌کند و ما با سنت زندگی می‌کنیم اما کنکور چیزی است که مرعوبش هستیم. بختک فرزندان ماست و آنقدر مرعوبش هستیم که رعب را احساس نمی‌کنیم. آنچنان مفتون و مرعوب این کنکور چهارخانه هستیم که ذهن ما را خط خطی و چهارخانه می‌کند و شکل می‌دهد. کنکور را می‌گذرانیم که به دانشگاه برویم. بعد هم که به دانشگاه رفتیم تازه اول گرفتاری است و نمی‌دانیم بعد از دانشگاه تکلیفمان چه می‌شود.

آموزش و پرورش هدف و چشم‌انداز می‌خواهد، روش آن نیز باید

مناسب و موافق چشم‌انداز باشد. اگر چنین شد آن عیبی که شما می‌گویید در آن به وجود نمی‌آید. ما چشم‌انداز نداریم و در بهترین صورت داریم خوبهای جهان را جمع می‌کنیم. خوبهایی که ممکن است در جای خود خوب باشد ولی نمی‌دانیم آیا برای اینجا هم خوب است یا خیر؟ ما باید فکر کنیم که چه نظامی می‌خواهیم داشته باشیم و برای چه درس می‌خوانیم؟ می‌گوییم که علم شریف است و آن را برای شرفش می‌آموزیم. از کسانی که در امتحان‌های ورودی دانشگاه قبول شده‌اند وقتی می‌پرسند چرا در فلان رشته درس می‌خوانید می‌گوید می‌خواهم به کشورم خدمت کنم. هیچ کس هم به او نمی‌گوید فرزند عزیزم داری حرف درست اما بی جا و بیهوده‌ای می‌زنی زیرا خدمت به کشور موکول و موقوف به تحصیل در این یا آن رشته علمی نیست. همهٔ مردم می‌توانند به کشور خدمت کنند و عجیب این که وقتی از جوان تازه‌وارد به دانشگاه می‌پرسید چرا در فلان رشته ثبت نام کرده‌ای و او پاسخ می‌دهد که برای خدمت به کشور این رشته را انتخاب کرده‌ام، از او نمی‌پرسند آیا برای این که به کشور خدمت کنی می‌بایست همین رشته را بخوانی و اگر درس دیگری می‌خواندی نمی‌توانستی به کشور خدمت کنی؟ ما که اصلاً نقد نداریم، ما اصلاً هیچ چیز را نقد نمی‌کنیم. ما فقط مخالفت و موافقت داریم. اگر نقد داشتیم می‌توانستیم هرچیزی را در جای خود قرار دهیم. تعلیم و تربیت یک علم عملی است و صورت مطلق ندارد

پس احکام آن باید با شرایط و امکاناتها تطبیق داده شود. حتی کلی‌ترین اصول و قواعد تعلیم و تربیت را باید در موقع و مقام تاریخی و جغرافیایی و فرهنگی خاص تفسیر کرد و این کار بسیار دشوار است. متأسفانه جهان توسعه نیافته در راه توسعه نمی‌تواند به صرافت طبع عمل کند و هر قدمی را باید با چشم باز و نظر دقیق بردارد، به این جهت راه رفتن براو سخت و گران می‌آید. این جهان باید تجدد و راه دشوار آن را بشناسد. همچنین باید بداند که خود با تجدد نسبت دارد و راه آینده‌اش را چگونه باید با نظر به تاریخ غربی و تجدیدی که متحقق شده است بپیماید. این گمان که تجدد راه طی شده است و کسانی منزلگاه‌های آن را می‌شناسند و می‌توانند راهنمای آن راه باشند، جای تأمل بسیار دارد. بی‌تردید از رهروان این راه درسها می‌توان آموخت اما در همان راه نمی‌توان سیر کرد زیرا راه تاریخ باز نمی‌ماند و مردمان همواره خود باید راه تاریخ خود را بگشایند و بپیمایند. ما اگر حقیقت کار و بار تجدد را دریابیم و به باطن تاریخ غربی برسیم این معنی را هم درک می‌کنیم، منتهی ما جهان تجدد را در ظاهرش می‌شناسیم و از اصول و مبادی آن کمتر خبر داریم. ما نمی‌دانیم جهان متجدد چگونه قوام پیدا کرده و سازمان یافته است. نه این که ما تعلیم و تربیت، فیزیک، مهندسی و... غرب را شناسیم. ما مجموعه تجدد را می‌شناسیم ولی تجدد مجموعه بی‌نسبت و در هم ریخته اجزاء نیست بلکه وجه وحدتی دارد که در همه اروپا و

آمریکا و ژاپن و در سراسر جهان توسعه یافته تحقق پیدا کرده است. ما از این وجه وحدت بی خبریم.

سؤال عباس میرزا را به یاد آوریم که پرسید فرنگی! چه کرده‌ای؟ او می‌توانست بگوید فرمولش را بگو تا ما هم بسازیم. در دارالفنون پرسش عباس میرزا فراموش شد و بیشتر توجه معطوف یاد گرفتن فنون بود. هیچ کس در لزوم و ضرورت آموزش فنون و علوم و مهارت‌ها تردید ندارد اما برای این که آموزش پایدار شود و نتیجه بدهد باید علم و مهارت آموختنی را از آن خود کرد. درست بگویم به مرتبهٔ تحقیق در آن علم و مهارت رسید. دارالفنون به تحقیق کاری نداشت و دیدیم که صد سال تدریس علوم و فنون نتیجهٔ درخور اعتنا نداد چون کسی نپرسید اروپا چه کرده است که به این توانایی رسیده است. ما توانایی نمی‌خواستیم، ما محصولش را می‌خواستیم. نمی‌خواستیم توانا باشیم بلکه می‌خواستیم برخوردار و متمتع شویم. داشتن میل تمتع هنری نیست، میل تمتع را همه دارند. ممکن است تواضع کنیم و بگوییم میل به قدرت چیزی نیست. در این صورت متوجه باشیم که اولاً وقتی می‌توان چنین سخنی گفت که از میل تمتع گذشته باشیم. ثانیاً نتیجهٔ سخنان این است که علم نمی‌خواهیم. اصلاً این تمدن کنونی تمدنی است که یک صفت عمده‌اش میل به قدرت است. علم جدید و جهان متجدد غایت قدرت بشر و تحمیل این قدرت بر طبیعت است.

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۳۷

دکتر مرادی: به خصوص اگر پول نفت هم در کنارش باشد این کار آسان تر است.

● دکتر مهر محمدی: به این بیندیشیم که آیا برای دستیابی به آن زیرساخت‌ها، زیربناها و بنیان‌های توسعه علمی در کشور و توسعه همه جانبه لازم است که ما هم همچنان جوامع غربی و با تکیه به تجربیات مغرب زمین چیزی حدود صد یا دویست سال وقت صرف کنیم؟ آیا راه میان‌بری وجود ندارد؟ آیا کاشت درخت علم در ایران به جای اندوختن آذوقه که آقای دکتر به درستی بیان می‌کنند که سودی ندارد، می‌شود با استفاده از شرایط و دستاوردهای نوین و جدید بشر و با اتکا به تجارب انباشته مغرب زمین راه کاشت درخت و رسیدن به آن وضعیت مستقر و پایدار و ماندگار توسعه در کشور میان‌بری هم زد، یا این که باید از بیانات شما این‌طور استنباط کنیم که ما به هیچ عنوان نباید تعجیل کنیم و تعجیل هم نمی‌توان کرد، چرا که اینها در گرو شکل‌گیری سازهای فرهنگی و سامانه‌های فرهنگی است و پیدایش همان طلب و سؤال و این هم در کوتاه مدت دست یافتنی نیست و چگونه می‌توانید اینها را حل کنید که هم به آنچه که شما می‌فرمایید و در صحت آن ما نمی‌خواهیم تردید کنیم و از ریشه کار را درست کنیم و آن بنیان‌ها و ساز و کارهای خصوصاً فرهنگی در کشور تناسب پیدا کند با این آرمان و چشم‌انداز و از طرف دیگر می‌دانیم که واقعاً برای رسیدن به آن وضعیت آرمانی اگر بنا

باشد سنجیده عمل کنیم آیا ناگزیریم که همان فرآیندی که مغرب زمین برای رسیدن به اینها طی کرده و حداقل صد سال یا دویست سال برای تحققش وقت صرف شده ما هم باید این راه را طی کنیم یا اگر احیاناً راه میانبری هست آموزش و پرورش چه نقشی در این راه دارد؟

● خانم علم‌الهدی: یک قدم قبل از ایشان سؤال را مطرح کنم. این سؤال همچنان وجود دارد که آیا این موفقیت‌هایی که در غرب هست روش و موضوع همزمان با هم به وجود آمده و سنخیتی با هم دارد؟ اگر ما بخواهیم از این موضوع باتوجه به نقدهایی که در اعتبار علم جدید وجود دارد آن دانش صحیح و معتبری که الآن... اگر بخواهیم مسیر و موضوع دیگری را موضوع این علم قرار دهیم که سیطره بر طبیعت نباشد لزوماً همه چیز ما متفاوت خواهد شد یا می‌توانیم از همین روش‌شناسی با همین ذهنیت اروپایی استفاده کنیم؟

○ دکتر دآوری: موضوع را نمی‌توانید از روش جدا کنید. علوم همه روش خود را دارند، اصلاً علم عین روش است. بعضی از همکاران می‌گویند اگر پژوهش در کشور انجام نمی‌شود به این علت است که دانشجویان ما درس متدولوژی نمی‌خوانند. اگر بخوانند پژوهشگر می‌شوند. این طور نیست. متدولوژی و علم با هم به وجود می‌آیند یعنی ما متدولوژی را از روی کارهای نیوتن استنباط کردیم. کلودبرنارد پژوهشگر و دانشمند محقق بود و بعد خود او متدولوژی را انتزاع کرد و کتاب مهمی در طب تجربی و در حقیقت در تجربهٔ طبی نوشت.

متدولوژی از علم جدا نمی‌شود و متدولوژی با علم است. همان دم که وارد علم شدیم متد هم با ماست، یعنی اگر متد نباشد راه کج می‌شود بنابراین این دو جدا نشدنی‌اند. اگر می‌خواهید علم دیگری بنیان بگذارید تصور روشن علم که پدید می‌آید راه و افقی هم گشوده می‌شود، اما الآن خیلی دشوار است که بگوییم علم دیگری می‌خواهیم چون در تصور ما نمی‌گنجد. اگر بگویید ما توسعه نمی‌خواهیم می‌پرسند که پس چه می‌خواهید؟ یعنی فکر می‌کنید سیاستمداری هر قدر متدین و متشرع و سنتی باشد می‌تواند بگوید که توسعه نمی‌خواهیم؟

من این قصه را هم زیاد گفته‌ام: یک بار آقای عرفان شناس آمریکایی در سمیناری در تهران تعریف‌های توسعه را از فرهنگ‌های مختلف می‌خواند. ناگهان احساساتی شد و گفت: توسعه شرک است. طبیعی بود که بعضی از حاضران متعجب شوند که یعنی چه؟ چه می‌گوید، چرا توسعه شرک است؟ اگر از او می‌پرسیدند در یک حکومت دینی اسلامی با توسعه و برنامه‌ریزی‌های آن چه معامله باید کرد چه پاسخی می‌توانست بدهد؟ آیا می‌گفت توسعه را باید متوقف کرد؟ نه، توسعه را نمی‌شود متوقف کرد. می‌شود با آن کنار آمد. تکنولوژی را نیز نمی‌توان تعطیل کرد. باید با آن کنار آمد و به تدریج با ذات استیلاجوی آن آشنا شد و آن را به جان آزمود. در این صورت و تنها در این صورت است که می‌توان از علم دیگر و از تمدن دیگر

سخن گفت. تکنولوژی در جهان امروز چنان استیلایی دارد که اصلاً فکر کردن به این استیلا آدمی را به وحشت می‌اندازد، اما اگر وارد این راه شدیم از تجربهٔ غرب می‌توانیم خیلی درس‌ها بگیریم.

آقای دکتر مهر محمدی هم به مسئلهٔ مهمی پرداختند. اتفاقاً همهٔ حرف من این است که لازم نیست که دویست سال راه غرب را برویم تا به مقصد برسیم. ژاپن را در نظر بگیریم که چند سال بعد از افتتاح دارالفنون مدرسهٔ عالی تأسیس کرد، حدود سی سال بعد اثر آن ظاهر شد یعنی ژاپن، ژاپن شد و در عداد کشورهای توسعه یافته قرار گرفت. ده، پانزده سال بعد روسیه را شکست داد و با چین در افتاد.

● دکتر مهر محمدی: این‌ها همه نشانگر همان سیال بودن فرهنگ

است، یعنی به‌عنوان یک ارگانیزم و یک موجود رشد یابنده و زنده ما با فرهنگ سر و کار داریم و این تقابل سنت و مدرنیته که این قدر مطرح می‌شود یک تقابل پایدار، فیکس و دست نیافتنی است.

دکتر داوری: مطلب همین است که می‌فرماید. اکنون جامعهٔ سنتی صرف در هیچ جا وجود ندارد یعنی ما هیچ جای جهان جامعهٔ سنتی خالص نداریم. همهٔ جوامع با وسایل مدرن زندگی می‌کنند. نگفتم مدرن شده‌اند، همه با وسایل مدرن زندگی می‌کنند. رادیو در همه جای جهان حرف به گوش مردم می‌خواند. کامپیوتر و موبایل هم هست، یعنی امروز همه چیز جهانی شده است نه این که جهانی

می‌شود. اما در مسئله مدرنیته و سنت گاهی ما تصور می‌کنیم جایی هست که تجدد در آن تحقق یافته و همه‌اش تجدد است. یک نظم دیگر هم هست که همه‌اش سنت است و این دو در مقابل هم قرار دارند و با یکدیگر نزاع می‌کنند و جنگشان قطع نمی‌شود ولی توجه نمی‌کنیم که این مدرنیته با آجرها و سنگ‌های سنت ساخت شده است. اصلاً مدرنیته کارش پوشاندن سنت است. مدرنیته با سنت زندگی می‌کند و همواره سنت در آن حاضر است. مدرنیته با نظر به گذشته و سنت مدام نو می‌شود یعنی در عین این که پشت به کهنه می‌کند آن را نگاه می‌دارد. مگر نمی‌بینیم که هنوز همه عالم جدید به یونان توجه دارد و از یونان دست برنمی‌دارد. این سنت یونانی یهودی و مسیحی است که غرب را تافته جدا بافته کرده است و البته که غرب به آسانی از این سنت دست برنمی‌دارد چنان که در نمایشنامه ایرانیان آشیل می‌بینیم آغاز فکری که جهان جدید را مسخر کرده است از آنجا است. دو هزار و پانصد سال پیش گفتند که پیروزی یونانی‌ها بر ایران پیروزی آزادی بر بردگی بود به عبارت دیگر ایران در نظر آنان به عنوان مظهر بردگی شکست خورد و در ماراتن و سالامین آزادی بر بردگی پیروز شد.

اروپا هنوز با سنت یونانی مسیحی - یهودی زندگی می‌کند. کشورهای دیگر که پس از تحقق تجدد به حکم ضرورت به راه آن کشیده شدند دوراه پیش پای خود داشتند تا به تقلید صرف بپردازند.

یا تجربهٔ اروپا را تکرار کنند و اتصالی با گذشتهٔ خویش و راهی را که باید پیش گیرند، بیابند. ژاپن و تا حدی روسیه با گذشتهٔ تاریخی خود همان کردند که اروپای قرون ۱۶ و ۱۷ و ۱۸ کرده بود. ژاپن در ظاهر سنت‌های خود را نگاه داشته است اما آن سنت‌ها در حقیقت زینت و نمک تجدد ژاپنی است. البته حفظ بعضی آداب و عادت‌هایی مثل خوردن چایی و پوشیدن کیمونو را نباید مهم دانست. این عادت‌ها در هرتمدنی می‌تواند وجود داشته باشد ولی به‌هرحال زندگی ژاپنی زندگی مدرن است. ساعاتش، تقویمش، خوابیدن و بیدار شدنش، رفت و آمد و کار کردن و درس و بحث و اقتصاد و معاملات و معاشرت‌ش همه مدرن است و آنچه اهمیت دارد اینهاست و گرنه آداب و مراسم صوری در هیأت تمدن و تفکر تقریباً هیچ اثری ندارد ولی ما مثل ژاپن عمل نکردیم. ما درخت تجدد را به‌خانه نیاوردیم و به‌گل چینی اکتفا کردیم. ما نصیحت شاعر بزرگمان سعدی را نشنیدیم. شاعر بزرگ و آموزگار فرهنگ و ادب فارسی در مقدمهٔ کتاب گلستانش تذکر داده است:

به چه کار آیدت ز گل طبقی از گلستانِ من ببر ورقی
گل همین پنج روز و شش باشد وین گلستان همیشه خوش باشد
ولی ما گل چیدیم و دامن‌های گل فراهم کردیم. هنوز هم به گل چینی مشغولیم، گل چیدن که بد نیست ولی وقتی از نسبت سنت و تجدد می‌گوییم باید درس سعدی را در نظر آوریم و گلستان بسازیم و

گل بکاریم چنان که ژاپنی‌ها گل کاشتند. من راجع به تمدن غربی حرفی نمی‌زنم. ما اکنون باید به آموزش و پرورش بیندیشیم. ما برای آینده برنامه می‌خواهیم. اکنون هزار راه که پیش پای ما گشوده نیست. راه تجدد را هم که خیال می‌کنیم در برابرمان باز است در حقیقت باز نیست. راه را باید خودمان باز کنیم.

ولی ما که از پژوهش‌های خودمان استفاده نمی‌کنیم و به زبان خودمان می‌گوییم هرکسی در دانشگاه می‌خواهد ترقی کند باید مقاله به زبان خارجی بنویسد و در فلان جا فهرست شود تا امتیاز لازم را به دست آورد. بیشتر داریم به علم جهانی خدمت می‌کنیم یعنی خدمتگذار دانشیم و مهم نمی‌دانیم که ثمرش به کی و کجا می‌رسد. ظاهراً چاره‌ای هم نیست زیرا دانشمندی که در مرز علم پژوهش می‌کند فقط به مسائل کشور خود نمی‌تواند بپردازد. اگر کمال مطلوب تربیت علمی و دانشگاهی ما پرورش مردانی است که در پیشبرد علم جهان مؤثر باشند رویه‌ای که فعلاً داریم بد نیست اما اگر مدرسه و دانشگاه و تعلیم و تربیتی برای کشور و برای نشاط زندگی می‌خواهیم باید فکر دیگری بکنیم. این راه که می‌رویم راه جهانی تکنولوژی اطلاعات است. در این راه همواره باید دنباله‌رو بود.

● خانم دکتر علم‌الهدی: آیا این که گلها در ایران کاشته نشد ناشی از تنبلی کشاورز ایرانی بود یا ناشی از حاصلخیز نبودن این خاک بود خاک

ژاپن حاصلخیز است که گل در آن پرورش پیدا کرد؟

○ دکتر داوری: عجب مطلب خوبی عنوان کردید. آب و خاک، آب و خاک تاریخی است. یک روز از این خاک گل می‌روید و روز دیگر خاشاک. خاک اروپا همیشه حاصلخیز نبوده است و در آینده هم شاید آنجا به برهوت مبدل شود، اما خاک ما زمانی بسیار حاصلخیز بوده است. این خاک، خاک سلمان فارسی است، خاک ابن بابویه و کلینی و محمد زکریای رازی است، خاک فارابی و ابن سینا و شیخ اشراق و فردوسی و سعدی است. این خاک، خاک مستعدی است. تاریخ پر از اسرار است. یونان قرن‌های پنجم و ششم قبل از میلاد را چه شده است؟ همر و سوفوکل و توسیدید و افلاطون و بقراط کجا رفته‌اند؟

لعلی از کانِ مروت برنیامد سالهاست

تابش خورشید و سعی باد و باران را چه شد

گوی توفیق و کرامت در میان افکنده‌اند

کس به میدان در نمی‌آید سواران را چه شد

حافظ! اسرار الهی کس نمی‌داند خموش

از که می‌پرسی که دور روزگاران را چه شد

یک روز در المپ یک یونانی از من پرسید شما توریست هستید.

گفتم زائرم. تعجب کرد. گفتم فلسفه خوانده‌ام، آمده‌ام یونان زادگاه

فلسفه را ببینم. همین‌طور هم بود. نگاه من به یونان نگاه توریست

نبود، نگاه یک دانشجوی فلسفه بود. آنجا که سرزمین همرو افلاطون و ارسطو و معماران، نقاشان، مجسمه‌سازان، پزشکان و... بود چه شد که ناگهان قفرو بی حاصل شد؟ چه شد که فرزندان ارسطو و افلاطون آدم‌های معمولی شدند و دو هزار و پانصد سال خاموش بودند؟ چه می‌شود که چشم‌انداز روبه‌روی یک قوم سیاه و تاریک می‌شود و دیگر راه را نمی‌بینند و وقتی راه پیدا نیست چگونه می‌توان راه رفت؟ راه که ناهموار و ناپیدا شد رهرو از رفتن باز می‌ماند. اگر آثاری را که ژاپنی‌ها در صد سال اخیر در مورد تمدن و تاریخ نوشته‌اند بخوانیم تفاوتشان با ما معلوم می‌شود. قبل از این که تشریف بیاورید از کتابی می‌گفتم که مرحوم نجم‌الملک، منجم و ادیب و مهندس و معلم دارالفنون از فرانسه ترجمه کرده و ظاهراً کمتر کسی آن را خوانده است. چون بعضی از اصطلاحات کتاب روانشناسی پرورشی مرحوم دکتر سیاسی با تعبیرات و اصطلاحات آن تطبیق می‌کند، حدس می‌زنم که مرحوم دکتر سیاسی که شاگرد دارالفنون بوده این نسخه را دیده یا خوانده باشد. بعید هم نیست که بعضی اصطلاحات روانشناسی را از آن اخذ کرده باشد. توجه نجم‌الملک به فلسفه و روان‌شناسی شایان ستایش است اما توجه کنیم که کتاب نجم‌الملک اولاً ترجمه است. ثانیاً با همه هوش و ذکاوتی که مترجم داشته است اگر ترجمه او را با کتابهایی که همان زمان یا ده بیست سال بعد ژاپنی‌ها در علوم انسانی منتشر کردند مقایسه کنید تفاوت را در

می‌یابید.

ما در علوم انسانی هیچ کار مهمی نکرده‌ایم. ما نخواسته‌ایم که کار مهم و بزرگی انجام دهیم. علوم انسانی هنوز هم جایگاهی ندارد. حتی به تعلیم و تربیت که مؤثرترین و ضروری‌ترین علوم انسانی است اعتنای شایسته آن نمی‌شود. کسی هم مقصّر نیست. من که خود در این بیست سی سال اخیر در کار برنامه‌ریزی‌های علمی - دانشگاهی شرکت داشته‌ام دنبال پیدا کردن مقصّر نیستم. ملامت هم نمی‌کنم. قدر کوشش‌های انجام شده را هم می‌دانم ولی چه کنم که در زمان‌هایی نه فقط استعدادها هدر می‌رود بلکه سعی دانشمندان و مستعدان فکر و نظر هم ثمر و نتیجه نمی‌دهد.

من گاهی به خود می‌گویم تو که عمرت از هفتاد گذشته پنجاه سال هم فلسفه خوانده‌ای و درس داده‌ای آیا پنج مقاله نوشته‌ای که بشود آن را به جهان فلسفه عرضه کرد؟ اگر همهٔ مقالات علوم اجتماعی ما غربال شود پنج شش مقاله و رساله بیشتر نمی‌ماند.

ما فکر نکردیم که باید علم را بنا کنیم. ما می‌بایست علوم انسانی را در همین سرزمین تأسیس کنیم و به عبارت معروف آن را در اینجا بومی کنیم. البته کوشش‌هایی که در سالهای اخیر صورت گرفته است می‌تواند امیدوارکننده باشد اما این کوششها هم بیشتر بر اثر غلیان و جوششی است که در مسائل سیاسی و انسانی در جهان توسعه یافته پدید آمده است. اهتمامی هم که در کار تعلیم و تربیت می‌شود

می‌تواند ما را امیدوار سازد که از بن‌بست ضرورت‌ها خارج شویم.

● مهندس نفیسی: سؤال من، سؤال برخاسته از خاک است. شما سال‌های متعدد در نهادهایی که سیاست‌گذار فرهنگی و آموزشی کشور بودند عضویت داشتید. این نهادها چه کاری را می‌توانند برای آموزش و پرورش به آن شکلی که شما تعریفش کردید، انجام دهند؟ آیا آن کارهایی که تا به حال انجام داده‌اند کارهای مثمرثمری است؟ اصولاً این نوع نهادها می‌توانند برای به‌بار نشستن این نظام که علم‌پرور باشد نه فقط علم‌آموز، کارایی داشته باشند؟

○ دکتر داوری: یک روز در شورای عالی انقلاب فرهنگی مسئله کنکور مطرح شد. من عرض کردم این چه کاری است که ما می‌کنیم. دوازده سال بچه‌هایمان را به مدرسه می‌فرستیم و بعد می‌دوانیمشان به سوی سدّ و دیوار کنکور. چند تایی اینها از دیوار رد می‌شوند و بیشترشان پشت دیوار می‌مانند. معنی این کار چیست؟ این چه نظام تعلیم و تربیتی است؟ دیگران مطلب مرا تفصیل دادند. آن روز نطفه هیأتی بسته شد که من و جناب عالی مدتی عضوش بودیم. شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. از شما می‌پرسم آیا کاری که شورای عالی انقلاب فرهنگی کرد و هیأتی به نام شورای تغییر بنیادی نظام تشکیل داد تا چه حد کارساز شد؟ مگر اشخاص دانشمند با حسن نیت در آن عضو نبودند؟ می‌دانیم که بودند، آنها معلومات و

اطلاعات داشتند. دلسوز آموزش و پرورش هم بودند ولی کار به جایی نرسید. بیاییم قدری به حاصل آموزش و پرورشمان بیندیشیم. به پرورش یافتگان مدارس فکر کنیم. مثلاً همهٔ زنهایی که اکنون دارند دوران جوانی را پشت سر می‌گذارند در مدرسهٔ جمهوری اسلامی درس خوانده‌اند. آنها به مدرسه‌ای رفته‌اند که مدیران و معلمان‌شان یا لاقل گردانندگان امور و برنامه‌ریزان آن در اعتقادات اسلامی رایج بوده‌اند ولی ما نمی‌پرسیم که چرا نتوانستیم مسئلهٔ حجاب را در مدرسه حل کنیم. این درس معارف اسلامی که روی سر ما جا دارد باید دید چه جایی در میان درسها و در برنامهٔ آموزش دارد. ما قبل از انقلاب درسی می‌دادیم به نام تاریخ تمدن ایران، یکی از موفق‌ترین کلاسها و درسها در طول پنجاه سال معلمی من همان کلاسها بود. اسلام هم عنصر مهم این تاریخ تمدن بود. امروز می‌بایست درس معارف ما از آن درس موفق‌تر باشد ولی ظاهراً چنین نیست. چرا بررسی نمی‌کنیم که تعلیم و تربیت دینی ما کجاها موفق بوده و تا چه اندازه موفق بوده و اگر موفق نبوده چرا نبوده است؟

اگر به اینها فکر نکنیم و مدام بگوییم حجم این کتاب کم است یا این مطلب را باید با آن عوض کرد، اینها همه آزمایش و خطاست. با آزمایش و خطا که نمی‌شود تاریخ ساخت. علم فرضیه می‌خواهد و بدون فرضیه که به علم نمی‌توان رسید. من فکر می‌کنم که همهٔ ما کوشش کردیم، با حسن نیت کار کردیم اما یک وظیفهٔ دیگری هم

داریم و آن این که کارنامه خود را نگاه کنیم و موفقیت‌ها و شکست‌ها را از نظر بگذرانیم. شاید نظر جناب عالی این نبود که یکسره نکات منفی را ببینیم. شاید در شوراهایی که فرمودید تصمیم‌های خوب گرفته باشند و حتی برنامه‌های درست و موفق و مناسب هم تهیه شده باشد اما باید به کارهای اساسی و به اساس کار فکر کنیم. شوراهایی که به آنها اشاره فرمودید کمتر مجال و فرصت یافتند که به کارهای اساسی پردازند. کارنامه‌ای از آنها هم در دست نیست که به دقت ببینیم چه کرده‌اند و چه می‌توانستند بکنند که نکرده‌اند و بالاخره بگویم آموزش و پرورش را با تفکر باید اصلاح کرد نه با شورا و هیأت و جلسه و انجمن.

● آقای دکتر صادق‌زاده: در مباحثی که از جناب آقای دکتر در این چند سال در مورد تعلیم و تربیت خوانده‌ام مخصوصاً آنهایی که نام فرهنگ دارد یکی هم به اسم باز گفته‌ها و نقدهاست. من به عنوان دانشجوی فلسفه تعلیم و تربیت افتخار استفاده از شما را نداشتم اما نکته جالب برای من این بود که برخلاف دیدگاه آرمان‌گرایانه فیلسوفان که مدام به‌بایدها می‌پردازند بیاییم برامکان تحقق و شرایط امکان تحقق بایدها تأکید کنیم.

اگر بخواهیم نگاه نقادانه به کارهای قبلی داشته باشیم به لحاظ اهمیت فلسفه نظام در اندیشه آن باشیم شک نداریم اما من به عنوان کسی که

مسئولیت این کار را می‌گیریم در حالی که یک چشم‌انداز قابل تحقیق برای آموزش و پرورش به‌عنوان یک نهاد از نهادهای اجتماعی که بخشی از تعلیم و تربیت بود، که آن تعلیم و تربیت رسمی است، می‌خواهد برایش یک سامانه یا چشم‌انداز را تفهیم کند. اگر دوستان ما الآن نگاه می‌کنند نمی‌خواهند دنبال یک مدینهٔ فاضله و آرمانی، به‌تعبیر شما مجموعه‌ای از پست‌ها و فضائل اما غیرقابل انکار که در مقام تحقق بوده فراهم کنیم. با این نگاه وقتی نگاه انتقادی به گذشته می‌کنم احساس می‌کنم شاید دوستان ما قبل و بعد از انقلاب، دوستانی که تعلیم و تربیت جدید ایران را ترسیم کردند و برایش چشم‌انداز در راهکار و برنامهٔ سیاست ترسیم کردند، نگاهی بسیار آرمان‌گرایانه به‌تعلیم و تربیت داشتند. مفهوم عام تعلیم و تربیت را که با فرهنگ و همراه با تعلیم و تربیت است و اهداف تعلیم و تربیت به‌معنای عامش را همه خواسته‌اند که مدرسه برعهده بگیرد یعنی مدرسه که یکی از نهادهایی است که مسئولیت تعلیم و تربیت رسمی را دارد که شما هم اشاره کردید. مدرسه یک سری معلومات رسمی می‌دهد و همه چیزهای خوب را نمی‌شود از مدرسه خواست. من احساس می‌کنم وقتی به آن نظام مراجعه می‌کنم خیلی چیزهای خوب گفته‌اند اما نگفته‌اند که این امکانات نیست و با همین امکاناتش چقدر می‌تواند آن بار ارزشمند و متعالی را برعهده گیرد؟ سؤال مهم من این است که تعلیم و تربیت رسمی ما به‌عنوان یک نهاد از نهادهای تعلیم و تربیت به‌معنای عامش، فلسفهٔ وجودیش، اهدافش و

هرچه که باید باشد و به تعبیر جامعه‌شناسان کار کردش به عنوان یک نهاد مدرن که ما می‌توانیم اصلاحاتی هم در آن انجام دهیم، ماهیت ایستایی ندارد که هرچه در غرب باشد همان را ارائه کنیم ولی شاید بتوانیم نوعی تحول هم در آن ایجاد کنیم. مثل سایر نهادهای مدرنی که بعد از انقلاب آوردیم و تحولاتی در آن ایجاد کردیم و از ماهیت سکولار به یک مردم سالاری دینی تبدیلش کردیم. با این نگاه، نگاه تعلیم و تربیت رسمی ما و به اصطلاح آموزش و پرورش که دقیقاً آموزش و پرورش فرمالیزه اجرا می‌شود مطلوبی که در دنیا هست چه مقدارش می‌تواند به عنوان چشم‌انداز و وضعیت قابل تحقق از آرمانها داشته باشد؟ آن امکانش با نگاه فلسفی شما چقدر است؟ ما در حقیقت می‌خواهیم به عنوان طرح مطلوب تدوین کنیم چیزی باشد در خور بدنه آموزش و پرورش چون هرچه که در تعلیم و تربیت هست در آموزش و پرورش هم هست.

○ دکتر داوری: نمی‌دانم! آقای دکتر صادق‌زاده مطلب مشکلی را عنوان کردند. ما که با جهان متجدد شریکیم نمی‌توانیم از مزایای تجدد بی‌نصیب بمانیم منتهی مشکل این است که نمی‌دانیم این مزایا و فوائد را چگونه می‌توان به دست آورد. این امر از راه صرف تقلید میسر نمی‌شود و با وضع مقررات و سخت‌گیری و افزایش درس و مطالب درسی هم کاری از پیش نمی‌توان برد. ما باید درس و مدرسه را از وضعی که دارند نجات دهیم و البته این کار جرأت فکری و

اخلاقی بسیار بزرگ می‌خواهد. با این شیوه درس خواندن عمرها و استعدادها هدر می‌شود. یک بار در یکی از جلسات شورای نظارت برکنکور آماری خوانده شد که صورت کلی آن در ذهنم مانده است. در حدود سی نفر در یکی از رشته‌های علوم انسانی پذیرفته شده بودند و هیچ کدام نمرهٔ جغرافیایشان به حد نصاب نرسیده بود. بسیاری از قبول شده‌ها نمرهٔ جغرافیایشان صفر بود. سؤال‌های جغرافیا را خواندند. اصلاً لازم نیست که آدم درس خوانده باشد که بداند پاکستان در کجای نقشه قرار دارد. خزر کجاست و عراق در شرق ایران است یا در غرب و... سؤالات از این قبیل بود ما پانصد ششصد صفحه جغرافیا می‌خوانیم. آیا نباید لازم‌ترین مطالب آن را یاد بگیریم؟ درس فارسی هم با همهٔ اهمیتی که در سال‌های اخیر به آن شده است هنوز رمق و رونقی ندارد.

وقتی ما به دبستان می‌رفتیم کلاس ششم ابتدایی گلستان سعدی و کلیله و دمنه می‌خواندیم و کسی نمی‌گفت مشکل است و اینها را نباید خواند. شاید هم آن درس‌ها با مطلوب آموزش و پرورش آن زمان تناسب داشت. ولی اکنون نمی‌دانم مطلوبی داریم که برنامه‌های درسی را برای رسیدن به آن تدوین کنیم یا در فکر تعلیم مطالبی هستیم که به‌طور کلی خوبند و باید فرا گرفته شوند.

مسئلهٔ دیگری که برای من مطرح است و اجازه می‌خواهم آن را بگویم و سخن را ختم کنم این است که چرا و چه‌طور شده است که

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۵۳

دیروز بچه‌ها در مدرسه چیزهایی را یاد می‌گرفتند اما امروز آن چیزها را یاد نمی‌گیرند. از چیزهایی که امروز به زحمت یاد گرفته می‌شود درست نوشتن است. چرا وقتی بچه‌ها از مدرسه بیرون می‌آیند نمی‌توانند یک نامه اداری درست بنویسند. چرا ده پانزده سال درس می‌خوانیم اما نمی‌توانیم در زبان مادریمان ده سطر بی غلط بنویسیم؟ چرا در سابق شش سال درس می‌خواندند و می‌رفتند منشی می‌شدند و می‌توانستند نامه درست با خط خوش بنویسند. شاید مزایای قانونی تصدیق ششم ابتدایی چشم‌اندازشان بود و آنها را مستعد یاد گرفتن می‌کرد.

از جمله آراء چامسکی این است که زبان فطری است. اگر فطری نبود یک کودک دو ساله نمی‌توانست تند تند حرف بزند. زبان سیستمی دارد که از سیستم ریاضیات پیچیده‌تر است. این که التزامی را کجا باید به کار برد لااقل به اندازه قضایای عالی ریاضی و منطق پیچیده است ولی اگر به بچه دو ساله بگویید می‌بایست رفتم، می‌گوید غلط گفتم. او گذشته و آینده و امر و نهی و التزامی را می‌فهمد. این درک فطری است و چون فطری است کودک زبان را زود یاد می‌گیرد والا زبان از ریاضیات مشکل‌تر است. اکنون چه شده است که این زبان فطری را یاد نمی‌گیریم؟ مدام ساعات درس فارسی را در دانشگاه‌ها زیاد می‌کنیم. باز هم می‌بینیم یاد نمی‌گیرند.

آقای دکتر صادق‌زاده، ما شش سال در دبیرستان زبان خارجی

۲۵۴ دربارهٔ تعلیم و تربیت در ایران

می خوانیم. اگر در هر سال دو ساعت در هفته درس زبان باشد مجموعهٔ ساعات درس زبان تقریباً چهارصد و پنجاه ساعت می شود. اگر ساعتی یک جمله یاد می گرفتیم یک زبان خارجی می دانستیم. به راستی چرا دیروز فارسی یاد می گرفتند و امروز یاد نمی گیرند؟ چرا یاد بگیرند؟ مردم به درس معلم وقتی گوش می دهند که آن درس متضمن پاسخ نیازشان باشد و به هر حال گوش دادن به سخن باید وجهی معین داشته باشد. مردم به هر جا بخواهند بروند زاد و توشهٔ آنجا را فراهم می کنند اما اگر ندانند به کجا می روند چه زاد و توشه ای بردارند؟

● دکتر صادقزاده: یعنی تعلیم و تربیت جدید یک مکانیزمی است که ما را به این اهداف نمی رساند. مثلاً باید محتوایش را تغییر دهیم.

○ دکتر داوری: صورت و محتوای درسی گرچه مهم است اما در جنب روشنی و تیرگی افق آینده رنگ می بازد. درس و مدرسه دروازهٔ آینده است. باید بدانیم این در و دروازه که گشوده می شود به کجا وارد می شویم. کتاب درسی، مطالب درس و مقدار و اندازهٔ هر درس بسیار مهم است اما اندازه ها را وقتی می توانیم محاسبه کنیم و بدانیم که توانائیا و امکانات و نیازها و پیوستگی دیروز و امروز و فردا را درک کرده باشیم. وقتی قدرت ضرورت چندان قوی است که همهٔ همت را باید صرف کارهای اداری و رسمی و حل مشکل های ساختمان

مصاحبه‌ای درباره آموزش و پرورش ۲۵۵

مدرسه و توزیع دانش‌آموزان و تأمین حقوق معلمان و... کرد چگونه می‌توان به تغییر اساسی نظام آموزش و پرورش اندیشید؟ آموزش و پرورش آئینه جامعه و جلودار آن است و هر مشکلی که در جامعه وجود دارد در آموزش و پرورش هم به نحوی انعکاس می‌یابد. شاید تأکید من بر لزوم جستجوی چشم‌انداز یک نظر بدبین تلقی شود. این تأکید به معنی بی‌اهمیت دانستن کوشش‌های استادان و کارشناسان تعلیم و تربیت در تخصص‌های گوناگون نیست بلکه یادآوری این نکته است که جستجوی چشم‌انداز لازمه خروج از وضع تقلید است و تا چشم‌انداز و افق روشنی پیش رویمان نباشد کارها یک جهت و هماهنگ نمی‌شود و وحدت پیدا نمی‌کند. وقتی به اصلاح برنامه‌ریزی آموزشی و کتابهای درسی و تغییر مقاطع تحصیلی می‌اندیشیم آینده جامعه را در نظر داشته باشیم زیرا آموزش و پرورش جهان کنونی آموزش و پرورش متناسب با نظام زندگی جدید است و این نظام را جز از طریق انس و آشنایی با سنت نمی‌توان دریافت.

● دکتر مهر محمدی: خیلی محبت کردید جناب دکتر، ما هم حداکثر استفاده را از محضرتان کردیم. ان شاء الله خدا امثال شما را برای جامعه علمی ما حفظ کند و طول عمر و موفقیت و سلامت به شما عنایت کند. از این که با حوصله و شرح صدر به پرسش‌های ما پاسخ دادید صمیمانه سپاسگزاریم.

○ دکتر داوری: من باید تشکر کنم که تشریف آوردید. بالاخره پیران هم حقی دارند و باید درد دل‌هایشان را بازگویند. خوب کاری کردید که آمدید، لطف کردید. کسی مثل من که بیش از پنجاه سال معلم بوده است دوست می‌دارد که از مدرسه و درس و معلمی بگوید و حتی اگر در گفته‌هایش هیچ نکتهٔ مهمی نباشد، برای شما که استادان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیتید شنیدن آنها جزئی از شغل و زندگیتان است. اگر بیشتر به نقص و عیب نظر کردم امیدوارم نفرمایید که هر که بی‌هنر افتد نظر به عیب کند. در جامعهٔ کنونی معمولاً سیاستمداران از خوبیها و پیروزی‌ها و مزیت‌ها می‌گویند و باید بگویند. کسانی هم باید باشند که نارسائی‌ها را یادآوری کنند.

در پایان سخن یک نکته را توضیح بدهم: کسی که به سنت رجوع می‌کند نمی‌رود که در گذشته مقام و توقف کند بلکه می‌رود که بازگردد. سنت توانایی شنا کردن در آبهای گذشته و مانوس شدن با آب و هوا و کار و بار و رسم و راه و اندیشه و فرهنگ آن است. من سعی کرده‌ام جهان متجدد را در جایگاه تاریخی آن بشناسم و در این کوشش به جایگاه تاریخی کشور خودمان نیز اندیشیده‌ام و اگر می‌توانم چیزی دربارهٔ تجدد بگویم به برکت تعلق خاطر به سنن و مآثر تاریخی است. حتی اگر در فهم خود به خطا رفته باشم باز هم به سر بردن با سنت موجب لغزش شده است. سنت تیغ دو دم است. بی‌آن نمی‌توان زندگی کرد اما باید با ظرافت با آن به سر برد. در هر حال وقتی

مصاحبه‌ای دربارهٔ آموزش و پرورش ۲۵۷

زیر پای آدمی محکم و ثابت نیست خود را هم نمی‌تواند نگاه دارد
چه رسد به این که چیزی هم به سمت او پرتاب کنند و او بخواهد آن را
با دست‌های خود بگیرد. اخذ و اقتباس علم و تمدن هم پایاب محکم
می‌خواهد.

فلسفه و تربیت

تربیت با فلسفه چه نسبتی دارد؟ تربیت قبل از فلسفه بوده است. اما هر فلسفه‌ای تربیتی دارد، یعنی فلسفه که پدید آمده تربیت هم در آن مضمّن و مندرج بوده است. توجه بفرمایید که تربیت چیزی نیست که زائد بر حیات آدمی باشد بلکه همیشه و همواره بوده است گویی از وقتی که آدمی بوده تربیت هم بوده است. اگر این سخن درست باشد تربیت اختصاص به انسان دارد حتی اگر جرأت داشته باشیم که از تربیت تکوینی و تربیت تدوینی سخن بگوییم تربیت هر چه باشد مربوط به انسان است و فرشتگان و حیوانات تربیت نمی‌شوند؛ البته نه این‌که آموزش نبینند، آن‌ها بر آن چه می‌آموزند چیزی نمی‌افزایند و در آموخته‌های خود تصرف نمی‌کنند. مگر نه آن‌که فرشتگان گفتند «لا علم لنا الا ما علّمتنا»، در واقع آن‌ها محو دریای وجود حق و مطیعند. حیوانات، اهل می‌شوند و این حداکثر تغییری است که ما می‌توانیم

در آن‌ها به وجود آوریم یعنی تربیت شدن آن‌ها در این حد است. آن‌ها امکان‌ها و قوه‌هایی دارند که به اقتضای سیر و رشد طبیعی‌شان به فعلیت می‌رسند، اما ما موجودی هستیم که هم طبیعی هستیم و هم ورای طبیعت قرار داریم. گاهی فلسفه را ما وراءالطبیعه می‌گویند، این تعبیر ما وراءالطبیعه مناسب نیست. ما بعد الطبیعه را با ما وراءالطبیعه اشتباه نباید کرد. این ورای طبیعت بودن را که صفت انسان می‌دانیم به معنی چیزی بیش از طبیعت بودن است. طبیعت هم معانی متفاوتی دارد؛ در عالم کنونی طبیعت را طوری معنا می‌کنیم و قدما و متقدمان نیز به طبیعت نظر دیگری داشتند و از آن چیز دیگری می‌فهمیدند. به زبان دیگر تربیت ارشاد و رشد دادن است. هر موجودی بنابر استعدادی که دارد رشد می‌کند؛ یعنی آن چه در وجود او به صورت قوه است به فعلیت می‌رسد. آدمی موجودی است که حد و حدود نمی‌شناسد و نمی‌توان برای امکانات او حد قائل شد. ملاصدرا تعریفی از فلسفه دارد که با تربیت بی‌مناسبت نیست. او گفته است «الفلسفة صیرورة الانسان عالماً عقلياً مضاهياً للعالم العینی» فلسفه در آدمی تحول ایجاد می‌کند تا مضاهای عالم عقلی شود نه مضاهای احکام و اشیاء طبیعی. وقتی گفته می‌شود مضاهای عالم عقلی، عقل را به معنای قدیم کلمه در نظر می‌گیریم یعنی آدمی سیر می‌کند و عوالم را می‌پیماید. از عالم مُلک به مُلکوت و از مُلکوت به جبروت می‌رود و سیر او حدّ یقفی ندارد، تا این‌که امکانات

بی‌نهایت او متحقق شود. این چیزی است که برای فیلسوف قابل تأمل است و فیلسوف باید به این پرسش بیندیشد که کمال آدمی چگونه متحقق می‌شود و مسلم این است که با این فلسفه غایت تربیت رسیدن به کمال عقل است. اکنون تربیت، ترتیب و روش و غایت دیگری دارد. از آن‌جا هر دوره تاریخی تلقی خاصی از کمال دارد تربیت هم متفاوت می‌شود. فی‌المثل اگر امروز مقالات و آثار یک استاد تعلیم و تربیت و یا یک استاد و مربی را درباره تربیت بخوانید او به احتمال قوی می‌گوید باید آزاداندیشی و قوه انتقاد و این قبیل معانی در تربیت لحاظ شود، البته درست هم می‌گوید. هر عصری موازینی دارد و برای تربیت کمالاتی را در نظر می‌گیرد و می‌کوشد آن کمالات را متحقق کند. می‌بینیم که همیشه تربیت یکسان نبوده و بشر همواره یک صورت تربیت را در نظر نداشته است بلکه هر جامعه‌ای تربیت خاص خود را دارد و همه جوامع هم تربیت دارند زیرا آدمی بی‌تربیت نمی‌تواند زندگی کند، چنان‌که بی‌تربیت‌ها هم تربیت دارند و هیچ موجود انسانی بی‌تربیت به معنی فاقد تربیت وجود ندارد. ما، هم تربیت شدگان مترئی به تربیت خوب و شایسته داریم و هم کسانی هستند که ممکن است بد تربیت شده باشند. البته این بد را هم باید معنی کرد. ممکن است کسانی مخالف تربیت معمول در جامعه خود باشند؛ اما بد نباشند. مانند کسانی که در دوران‌های بحرانی به وجود می‌آیند و نظم جامعه خود را

نمی‌پسندند.

هر جامعه‌ای - اگر نخواهیم همهٔ جوامع را تقسیم کنیم - اعم از جامعهٔ سنتی و مدرن هر کدام سنت خود را دارد. سنت هم قوانین و قواعدی است که قوام جامعه را حفظ می‌کند و به عبارت دیگر ضوابطی است که علوم هم با رعایت آن‌ها آموخته می‌شود و حتی فهم و عمل با آن قوام می‌گیرد. بنابراین جامعهٔ مدرن هم سنت خود را دارد که در این سنت «کانتی هگلی» فهم صورت می‌گیرد و علم قوام پیدا می‌کند در حالی که جامعه‌های دیگر سنت دیگری داشتند و کمالات دیگری برایشان مهم و عمده بود و تربیت نیز می‌بایست آن کمالات را متحقق می‌ساخت.

بشر تنها موجودی است که به قول ارسطو میل به دانستن دارد اما این میل به دانستن را با بلفضولی که البته آن هم ممکن است یک نوع میل به دانستن باشد اشتباه نباید کرد. این بشر است که می‌پرسد و طلب دانایی می‌کند و اوست که ظاهر را از باطن تمیز می‌دهد. توجه کنید که هیچ کدام از حیوانات در آینه نگاه نمی‌کنند و به عکس کاری ندارند تنها این ما هستیم که به آینه نگاه می‌کنیم و به عکس توجه داریم و در می‌یابیم که تصویر و عکس و آینه چیست. عکس یک امر انتزاعی است و ظاهر و شکل است، البته شکل با فرم و صورت فرق دارد. ما در آینه نگاه می‌کنیم و چیزی در آن می‌یابیم چیزی که بر علم و اطلاع ما می‌افزاید. در واقع با عکس ما ظاهر را از باطن تمیز و

تشخیص می‌دهیم. تربیت می‌تواند ما را از ظاهر به باطن برساند و اساس زندگی را مستحکم یا سست سازد.

تحولاتی که در طی تاریخ بشر در عالم به وجود آمده تربیت را هم دگرگون ساخته و تغییر داده است. مثلاً در یونان که فلسفه به وجود آمد سقراط و افلاطون یک نظم تربیتی را پیشنهاد کردند که متناسب با تفکر و فلسفه آن‌ها بود. یعنی آراء تربیتی افلاطون، مجموعه‌ای از اقوال و نظرهای کنار هم گذاشته شده نیست بلکه بحث‌های او در اخلاق، سیاست و تربیت با مبانی و مبادی فلسفه او مناسبت دارد. وقتی او عالم را به عالم مثل و عالم پدیدارها تقسیم می‌کند و اصالت را به عالم مثل می‌دهد، در آن هم تکلیف سیاست معین می‌شود و هم تکلیف اخلاق و هم تکلیف تعلیم و تربیت.

یک بار دیگر به نظر ملاصدرا در باب فلسفه و به معنی صیورت انسان بازگردیم. صیوریتی که با آن انسان عالم عقلی مضاهی عالم عینی می‌شود. فیلسوفی که بشر را چنان می‌بیند که همه مراتب را طی می‌کند و به عالم وجود و مراتب آن نظر دارد، طبیعی است که از مربی و تربیت توقع دارد که آدمی را عادل پرورد. آدمی باید مضاهی عالم عینی شود. عالم عینی عالمی است که در آن همه چیز در جای خود قرار دارد و آن را نباید با عالم ماده تطبیق کرد. زیرا این عالم که عالم عقلی است در نظر حکیم، عالم عدل است و آدمی باید مضاهی این عالم و متناسب با آن شود. در همه ادوار تاریخ آدم‌ها با عالم خودشان

به نحوی تطابق داشتند و بر وفق نظم عالم خود و برای زندگی در عالم خود و پیروی از قوانین آن تربیت می‌شدند. تربیتی که در هزار سال پیش بوده تربیت عالم آن زمان بوده و تربیت امروز هم که صورت دیگری پیدا کرده است تربیت این علم است. این که آیا فلسفه‌ها چه اعتباری دارند و آیا به یک اندازه درست هستند یا نه یک حرف دیگری است.

ما در تمام دوره‌ای که تاریخ فلسفه داریم معمولاً از سقراط و افلاطون شروع می‌کنیم، می‌بینیم که همهٔ این فیلسوفان و همهٔ این فلسفه‌ها تربیت داشتند و دوره جدید نیز تربیت خاصی را بنیاد کرده است، چرا که تلقی خاصی از آدمی و مقام او دارد. در جامعه‌های دینی اعم از قرون وسطای مسیحی اروپا و تاریخ اسلام، اسوهٔ مردمان اولیاء و انبیا و حکما و قدیسان بودند و مربیان می‌خواستند آدمی را با توجه به آن‌ها تربیت بکنند: «ولکم فی رسول الله اسوةً حسنه». اما در جامعهٔ یونانی اسوه چیز دیگری بود. آن‌جا هم خدا اسوه بود و هم پهلوانان که نیمه خدا بودند. اسوه در عالم جدید بشری شأن دیگری پیدا کرد و کار دیگری باید بکند و وظیفهٔ دیگری باید داشته باشد؛ بشر جدید باید جهان را تغییر بدهد و آن را با عقل خود تدبیر و اداره نماید. او بشری است که خود را آزاد دیده و آزاد یافته و تربیتش تربیت دیگری است؛ تربیتی است که به کار دنیا و ادارهٔ دنیا و بهره برداری از آن مرتبط و مربوط است.

در جمهوری (سیاستنامه) افلاطون و بعضی کتاب‌های دیگر او توجهی خاص به مبحث عدل شده است و شاید غلو نباشد اگر بگوئیم آراء او در تاریخ فلسفه مرجع همه کسانی بوده است که تاکنون راجع به عدل نوشته‌اند. اما به هر حال تلقی او از عدل مثل تلقی فیلسوفان عالم اسلام فارابی و ابن سینا و خواجه نصیرالدین طوسی و ملاصدرا با تلقی‌ای که امروز در کتاب‌های اجتماعی و سیاسی می‌بینیم، متفاوت است. شاید بعد از لایب نیتس در حدی که من اطلاع دارم هیچ فیلسوف و متافیزیسینی به مبحث عدل پرداخته است. در دوره جدید این مبحث به علوم انسانی منتقل شده است و این صاحبان علوم انسانی بودند که به مبحث عدل پرداخته‌اند. آنان مأموران سامان دادن امور و نظارت بر سامان و نظم اجتماعی هستند. خلاصه کنم نکته اولی که گفتم این است که همه آدمیان تربیت می‌شوند؛ چه بد تربیت باشند، چه خوش تربیت، چه بی تربیت باشند و چه با تربیت. فرزند آدمی به قدری ضعیف است که اگر مربی و پرستار نداشته باشد، زنده نمی‌ماند، در حالی که حیوانات چنین نیستند. این بچه آدمی است که باید یاد بگیرد حتی چگونه غذا بخورد و نیز بعد نیازهایی دارد که حیوانات آن نیازها را ندارند. همه این‌ها اقتضای تربیت دارد، پس فرزند آدمی بی تربیت نمی‌تواند باشد. نکته‌ای را یک استاد روانشناسی می‌گفت - و مخصوصاً چون استاد روانشناسی بود، گفته‌اش اهمیت داشت چنان‌که اگر این مطلب

را یک استاد جامعه‌شناسی می‌گفت قضیه صورت دیگری پیدا می‌کرد - آن استاد حکایت می‌کرد که بچهٔ آدمی مدتی دور از جامعهٔ انسانی زنده مانده (البته ذهنتان به حی بن یقظان و آثار مشابه دیگری که در عالم اسلام و اروپا نوشته شده است، نرود. چون آن مطلب، مطلب دیگری است و مسئلهٔ ارتباط آدمی با عالم بالا و برخورداری و بهره‌مندی او از عقل است) و با حیوانات زندگی کرده و شکل حیوان پیدا کرده بود اما از همهٔ حیواناتی که با آن‌ها به سر برده بود ناتوان‌تر بود. این استاد روانشناسی می‌گفت که آدمی به بودن در جامعه و مدینهٔ انسانی و برخورداری از تعلیم و تربیت نیاز دارد.

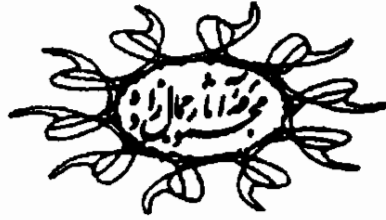
اما دربارهٔ این که فلسفه چه می‌کند و با تربیت چه نسبتی دارد، باید گفت که فلسفه بیان می‌کند که آدمی کیست و از کجاست؟ چه می‌تواند بداند، چه می‌تواند بکند و چه باید بداند و بکند؟ در واقع فلسفه جایگاه آدمی را در هر عصری و عهدهٔ معین می‌کند، چنان که برای ما نیز حدودی معین کرده است. آدمی جایگاه ثابتی ندارد، زیرا او مظهر جمیع اسماء الهی است و در هیچ جا متوقف نمی‌شود و محدود نمی‌ماند. آدمی اصلاً به هیچ حدی راضی نمی‌شود و تا مرتبهٔ فناء فی الله بالا می‌رود؛ او از آن جایی که هست و از آنچه که هست، راضی نیست و سیر می‌کند تا به این مرتبه برسد. من نمی‌گویم همه به آن مرتبه می‌رسند، چرا که آدمی می‌تواند تباه شود و به اسفل السافلین درافتد، زیرا دایره و قوس وجودی آدمی قوس وسیعی

است. به هر حال آدمی هر چه باشد، فلسفه به ما می آموزد که کیستیم، چه می توانیم بشویم، از کدام راه باید برویم و کدام راه ها را باید طی کنیم. آن وقت عالمان تعلیم و تربیت، این مطالب را تفصیل می دهند و راه ها و فنون و شیوه این زندگی را معین می کنند.

فیلسوفان معلمان را تربیت می کنند و راه آموزش و تربیت را به ایشان می نمایند. فیلسوفان طرح کلی عالم و طرح کلی تربیت را می اندازند؛ طرح این که عالم چه باید باشد و چگونه باید باشد، تا تعادل نظام برقرار گردد. در این طرح است که هر چیزی جای خودش را پیدا می کند؛ علم، سیاست، تکنولوژی، عمل اخلاقی، درس و مدرسه، سازمان و تدبیر، همه در این طرح جای خود را پیدا می کنند و تربیت قوام بخش این نظام است، چنان که اگر این تربیت نباشد و اعمال اجرا نشود، این نظام باقی نمی ماند. فیلسوفان جدید نظم نو آوردند و نظم قدیم را برهم زدند و به آن پایان دادند. در زمان ارسطو بود که آتن سقوط کرد و دیگر هم آتن نشد تا آن که رومی ها آتن را فتح کردند. این چنین نیست که خیال کنیم فلسفه ای که در یونان به وجود آمد، فلسفه ای بود که از مدینه یونانی گرفته شده بود، البته ناظر به مدینه یونانی بود اما به پیروی و تبعیت از مدینه یونانی نبود بلکه یک مدینه دیگری در نظر فیلسوفان بود که آن مدینه، مدینه عقلی بود، در حالی که مدینه قبلی مدینه طراحی شده از روی نظام عالم نبود. ولی افلاطون که آمد موازین عقلی مدینه خود را معین کرد و

طرحی را پیش آورد که گرچه بیش از هزار سال کم و بیش فراموش شد، اما در رنسانس به آن رجوع کردند و به بازسازی آن پرداختند. در واقع آن چه در رنسانس و بعد از آن در فلسفهٔ اروپا و تربیت آن پدید آمد، از یک جهت افلاطونی بود و از یک جهت چنین نبود؛ رنسانس از افلاطون درس آموخته بود اما چیز دیگری را به دنبال آورد. در واقع تاریخ فلسفه چنین است. تاریخ فلسفه این نیست که ما صرفاً حرف‌های فلاسفه را تکرار کنیم، بلکه ما از فلاسفه درس می‌آموزیم. یک بار از من پرسیدند که آیا امروز می‌توانیم از افلاطون و ملاصدرا استفاده کنیم؟ در این جا باید استفاده را معنی کنیم. اگر استفاده به این معنا باشد که یک چیزهایی هست که ما داریم مصرفشان می‌کنیم و به مصارف امور یومیّه ما می‌رسد، باید گفت که اگر بخواهید فلسفه را مصرف کنید و استفاده به معنی مصرف کردن باشد، اصلاً فلسفه به درد نمی‌خورد و هیچ فایده‌ای ندارد، اما اگر درس تفکر، تأمل، تدبّر از فیلسوفان بیاموزیم، البته که فلسفه به جامعه، سیاست، تاریخ، اقتصاد و فرهنگ مدد می‌رساند و پشتوانهٔ قوی برای تربیت محسوب می‌شود.

كارنامه سخن



از مجموعه آثار جمال زاده

- | | |
|-------------------------------------|---------------------------------|
| • آشنایی با حافظ | • آسمان و ریمان |
| ۲۱۶ ص، رقی، چاپ دوم، ۲۹۰۰ تومان | ۴۴۸ ص، رقی، چاپ دوم، ۳۳۰۰ تومان |
| • قلشن دیوان | • هفت کشور |
| ۲۴۲ ص، رقی، چاپ اول، ۲۲۰۰ تومان | ۲۷۴ ص، رقی، چاپ دوم، ۲۹۰۰ تومان |
| • قصه‌های کوتاه برای بچه‌های ریشدار | • قنبر علی |
| ۳۲۸ ص، رقی، چاپ دوم، ۲۸۰۰ تومان | ۳۲۰ ص، رقی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان |
| • یکی بود یکی نبود | • کهنه و نو |
| ۲۳۶ ص، رقی، چاپ سوم، ۲۵۰۰ تومان | ۲۹۰ ص، رقی، چاپ دوم، ۲۹۰۰ تومان |
| • قصه ما به سر رسید | • هزار پیشه |
| ۴۲۴ ص، رقی، چاپ دوم، ۳۳۰۰ تومان | ۳۸۴ ص، رقی، چاپ اول، ۴۵۰۰ تومان |
| • سر و ته یک کرباس | • آزادی و حیثیت انسانی |
| ۵۰۴ ص، رقی، چاپ اول، ۳۷۰۰ تومان | ۴۳۸ ص، رقی، چاپ اول، ۴۵۰۰ تومان |
| • تلخ و شیرین | • گنج شایگان |
| ۳۰۸ ص، رقی، چاپ دوم، ۲۳۰۰ تومان | ۲۴۶ ص، رقی، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان |
| • فرهنگ لغات عامیانه | • تاریخ روابط روس و ایران |
| ۵۹۲ ص، رقی، چاپ دوم، ۴۹۰۰ تومان | ۲۹۶ ص، رقی، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان |
| • برگزیده آثار جمال زاده | • کشکول جمالی |
| ۸۴۰ ص، رقی، چاپ دوم، ۵۹۰۰ تومان | ۴۲۲ ص، رقی، چاپ اول، ۴۵۰۰ تومان |
| • خاطرات سید محمد علی جمال زاده | • جنگ ترکمن |
| ۴۰۴ ص، رقی، چاپ دوم، ۳۳۰۰ تومان | • مقالات ادبی |
| • قصه‌نویسی | • مقالات تاریخی |
| ۶۱۶ ص، رقی، چاپ دوم، ۴۵۰۰ تومان | • نامه‌های جمال زاده |



از مجموعه میراث ادب فارسی

- | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|
| • مجموعه رنگین گل | در آرزوی خوبی و زیبایی |
| گزیده اشعار صائب تبریزی | گزیده بوستان سعدی |
| انتخاب و توضیح: محمد قهرمان | انتخاب و توضیح: دکتر غلامحسین یوسفی |
| ۴۰۲ ص، رقعی، چاپ هشتم، ۲۵۰۰ تومان | ۵۷۶ ص، رقعی، چاپ هشتم، ۲۹۰۰ تومان |
| • مفلس کیمیا فروش | دامنی از گل |
| نقد و تحلیل شعر انوری | گزیده گلستان سعدی |
| انتخاب و توضیح: دکتر محمدرضا | انتخاب و توضیح: دکتر غلامحسین |
| شفیعی کدکنی | یوسفی |
| ۳۶۰ ص، رقعی، چاپ سوم، ۳۳۰۰ تومان | ۲۷۶ ص، رقعی، چاپ یازدهم، ۲۹۰۰ تومان |
| • درس زندگی | ره آورد سفر |
| گزیده قابوسنامه | گزیده سفرنامه ناصر خسرو |
| انتخاب و توضیح: دکتر غلامحسین | تصحیح و توضیح: دکتر سید محمد |
| یوسفی | دبیرسیاقی |
| ۲۲۸ ص، رقعی، چاپ نهم، ۲۵۰۰ تومان | ۲۵۲ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۵۵۰ تومان |
| • تصویرها و شادی‌ها | نامه نامور |
| گزیده اشعار منوچهری دامغانی | گزیده شاهنامه فردوسی |
| انتخاب و توضیح: دکتر سید محمد | تصحیح و توضیح: دکتر محمد علی اسلامی |
| دبیرسیاقی | ندوشن |
| ۴۳۲ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۱۹۰۰ تومان | ۷۷۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۵۰ تومان |
| • سخن گستر سیستان | آن سوی حرف و صوت |
| گزیده اشعار فرخی سیستانی | گزیده اسرار التوحید |
| انتخاب و توضیح: دکتر سید محمد | انتخاب و توضیح: دکتر محمدرضا |
| دبیرسیاقی | شفیعی کدکنی |
| ۳۶۸ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۱۹۰۰ تومان | ۳۴۶ ص، رقعی، چاپ دوم، ۱۱۰۰ تومان |



از مجموعه شعر معاصر ایران

- | | |
|---------------------------------------|--|
| زیبای جاودانه | ۵۱۰ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۴۹۰۰ تومان |
| منتخب دوازده دفتر شعر فریدون مشیری | • مرغ سحر |
| ۶۴۰ ص، رقعی، چاپ هفتم، ۵۵۰۰ تومان | • منتخب اشعار ملک الشعرای بهار |
| در جدال با خاموشی | ۴۲۴ ص، رقعی، چاپ دوم، ۴۵۰۰ تومان |
| منتخب چهارده دفتر شعر احمد شاملو | • راهی و آهی |
| ۴۸۰ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۵۵۰۰ تومان | • منتخب هفت دفتر شعر هوشنگ ابتهاج (ا.ه) |
| شعله کبود | (سایه) |
| منتخب پنج دفتر شعر فریدون توللی | ۳۶۰ ص، رقعی، چاپ سوم، ۴۹۰۰ تومان |
| ۴۴۸ ص، رقعی، چاپ دوم، ۳۳۰۰ تومان | • آن گاه پس از تندر |
| از سال های آب و سراب | • منتخب هشت دفتر شعر مهدی اخوان ثالث |
| منتخب هفت دفتر شعر سیمین بهبهانی | (م. امید) |
| ۴۸۰ ص، رقعی، چاپ دوم، ۳۹۰۰ تومان | ۴۴۰ ص، رقعی، چاپ سوم، ۴۵۰۰ تومان |
| باران | • خانه ام ابری ست |
| منتخب پنج دفتر شعر مجدالدین میرفخرایی | • منتخب اشعار نیما یوشیج (علی اسفندیاری) |
| «گلچین گیلانی» | ۳۲۰ ص، رقعی، چاپ دوم، ۲۶۰۰ تومان |
| ۲۸۸ ص، رقعی، چاپ سوم | • در طلسم شعر |
| باران صبحگاهی | • منتخب اشعار نادر نادرپور |
| منتخب دو دفتر شعر محمدحسن رهی معیری | ۴۳۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۴۵۰۰ تومان |
| ۴۳۲ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان | • وفا به عهد |
| به آفتاب سلامی دوباره | • منتخب اشعار ابوالقاسم لاهوتی |
| منتخب پنج دفتر شعر فروغ فرخزاد | ۲۳۴ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان |
| ۴۳۲ ص، رقعی، چاپ دوم، ۳۳۰۰ تومان | • سرود آبخار |
| از خون سیاوش | • منتخب اشعار شهریار |
| منتخب سیزده دفتر شعر سیاوش کسرای | ۶۴۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۵۵۰۰ تومان |

Contemporary Persian Poetry

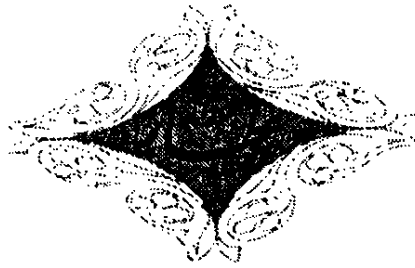
از مجموعه شعر معاصر ایران به دو زبان فارسی-انگلیسی (Contemporary Persian Poetry)

گزیده اشعار عباس کیارستمی
ترجمه به انگلیسی: کریم امامی و مایکل
بی‌یرد
۲۰۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۴۵۰۰ تومان

عاشق همیشه تنهاست
گزیده اشعار سهراب سپهری
ترجمه به انگلیسی: کریم امامی
۲۱۶ ص، رقعی، چاپ دوم، ۴۵۰۰ تومان
گرگی در کمین

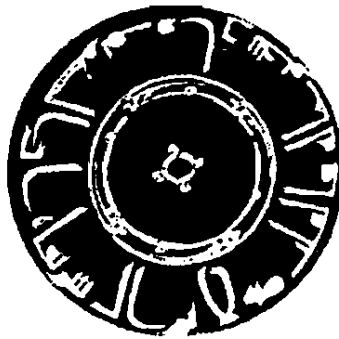
از مجموعه آثار دکتر محمدرضا شفیعی کدکنی

- | | |
|--|--|
| • حالات و سخنان ابوسعید ابوالخیر | ادوار شعر فارسی از مشروطیت تا سقوط سلطنت |
| • ۳۰۴ ص، رقعی، چاپ ششم، ۴۵۰۰ تومان | ۱۷۶ ص، رقعی، چاپ دوم، ۱۴۰۰ تومان |
| • منطق الطیر (شمیز) | هزاره دوم آهوی کوهی (مجموعه شعر) |
| • ۴۴۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان | ۵۱۰ ص، رقعی، چاپ سوم، ۳۹۰۰ تومان |
| • با چراغ و آینه | آینه‌ای برای صداها (مجموعه شعر) |
| • چشم‌انداز شعر ایران در قرن بیستم | ۵۲۸ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۴۵۰۰ تومان |
| • جانب عرفانی مذهب کرامیه | تصوف اسلامی و رابطه انسان و خدا |
| • پژوهشی در نخستین تجربه‌های شعر عرفانی | تألیف رینولد ا. نیکلسون، ترجمه دکتر |
| • فارسی و زندگی خانقاهی در خراسان قرن سوم و چهارم | محمدرضا شفیعی کدکنی |
| • شعر معاصر عرب | ۲۰۸ ص، رقعی، چاپ سوم، ۱۷۰۰ تومان |
| • ۳۵۶ ص، رقعی، چاپ اول سخن (ویرایش جدید)، ۲۶۰۰ تومان | قلندریه در تاریخ |
| | از مزدک‌گرایی تا تشیع صفوی |
| | مرموزات اسدی در زمزمورات داودی |
| | ۳۳۲ ص، وزیری، چاپ اول (ویرایش دوم)، |



از مجموعه آثار فریدالدین عطار نیشابوری مقدمه، تصحیح و تعلیقات: دکتر محمدرضا شفیعی کدکنی

- | | |
|------------------------|-----------------------------------|
| • اسرارنامه | منطق الطیر (گالینگور) |
| • مصیبت نامه | ۹۰۲ ص، وزیری، چاپ دوم، ۸۵۰۰ تومان |
| • الهی نامه | مختارنامه |
| • دیوان قصاید و غزلیات | ۴۹۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۷۰۰ تومان |
| | تذکرة الاولیا |



از مجموعه میراث عرفانی ایران مقدمه، تصحیح و تعلیقات: دکتر محمدرضا شفیعی کدکنی

- | | |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| ۵۷۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۵۵۰۰ تومان | زبان شعر در نثر صوفیه |
| • چشیدن طعم وقت | مقدمه‌ای بر میراث عرفانی ایران |
| از میراث عرفانی ابوسعید ابوالخیر | دفتر روشنائی |
| • در هرگز و همیشه انسان | از میراث عرفانی بایزید بسطامی |
| از میراث عرفانی خواجه عبدالله انصاری | ۴۰۴ ص، رقعی، چاپ دوم، ۴۵۰۰ تومان |
| • درویش ستهنده | نوشته بر دریا |
| از میراث عرفانی شیخ جام | از میراث عرفانی ابوالحسن خرقانی |

از مجموعه فرهنگ‌های سخن به سرپرستی دکتر حسن انوری

فرهنگ بزرگ سخن (دوره ۸ جلدی)
۸۷۵۲ ص، رقی، چاپ دوم، ۶۵۰۰۰ تومان

این فرهنگ با همکاری بیش از یک صد تن (مشاور، مؤلف، ویراستار، نقاش، مترجم، و جز آنها) در طول هشت سال با تلاش شبانه‌روزی فراهم گردیده است. حاوی بیش از ۷۵۰۰۰ سواژه اصلی (مدخل اصلی)، ۴۵۰۰۰ سواژه فرعی (مدخل فرعی)، ۱۶۰۰۰ شاهد مستند، ۱۰۰۰۰ مثال، و ۱۵۰۰ تصویر است. شامل واژه‌های به‌کاررفته در زبان فارسی قدیم و جدید است که از ۴۵۰ اثر و از آثار هشتصد نویسنده و شاعر استخراج شده است، از آن میان ۲۷۰ اثر مکتوب از قدما و ۱۸۳ اثر داستانی و غیر داستانی از معاصران مبنای کار بوده است. در این فرهنگ برای همه واژه‌ها و تعبيرات (در حوزه واژگان عمومی، از قدیم و جدید) شاهد مستند نقل شده و نخستین بار در تاریخ فرهنگ‌نویسی فارسی، آثار نویسندگان و شاعران قدیم در کنار آثار نویسندگان دوره قاجار و قرن حاضر قرار گرفته است. از این رو فرهنگ بزرگ سخن سیر تحول واژه‌ها را از قرن سوم و چهارم هجری تا امروز نشان می‌دهد. در آثار مربوط به زمان حاضر سعی شده است از کسانی شاهد نقل شود که زبان فارسی، زبان مادری آنان بوده و به‌ویژه به زبان فارسی متداول در مرکز ایران داستان

نوشته‌اند. چنان که بر این مبنا، در آغاز کار یک‌صدوسی و پنج اثر از نویسندگان معاصر فیش شده است. نخستین فرهنگ بزرگی است که به وسیله متخصصان رشته‌های گوناگون علمی نوشته شده و اصطلاحات هر رشته را متخصص آن رشته نوشته است.

• فرهنگ فشرده سخن (دوره ۲ جلدی)

۲۸۳۲ ص، رقی، چاپ اول، ۱۷۵۰۰ تومان

فرهنگ فشرده سخن به منزله فرهنگ فشرده جامع زبان فارسی و حاوی واژگان قدیم و جدید فارسی است. این فرهنگ تلخیصی است از فرهنگ ۸ جلدی سخن و هدف از تلخیص آن بوده که به کسانی که به هر دلیل به فرهنگ بزرگ سخن دسترسی ندارند یا حجم آن را مناسب کتابخانه کوچک خود نمی‌دانند و در عین حال با مستندات واژه کاری ندارند امکان بهره‌وری از یک فرهنگ کوچک تر داده شود.

• فرهنگ روز سخن

۱۴۸۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۲۵۰۰ تومان

فرهنگ روز سخن سومین فرهنگ از سلسله فرهنگ‌های سخن است و شامل واژگان روز فارسی است. کسانی که در روزنامه‌ها و کتاب‌های روز و رسانه‌های صوتی و تصویری به واژه‌ای ناآشنا برمی‌خورند، واژه ناآشنای خود را در این فرهنگ خواهند یافت.

فرهنگ کوچک سخن

۱۰۷۶ ص، جیبی، چاپ اول، ۵۹۰۰ تومان

چهارمین فرهنگ از سلسله فرهنگ‌های سخن، فرهنگ کوچک سخن است. این فرهنگ برای استفاده دانش‌آموزان تهیه شده است و فرهنگی است که در کیف مدرسه هر دانش‌آموزی باید باشد. هم‌چنین در روی میز هر ایرانی.

فرهنگ کنایات سخن (دوره ۲ جلدی)

۱۸۰۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۷۵۰۰ تومان

تعداد واژه‌هایی که در زبان وجود دارد نسبت به اشیای دنیای خارج بسیار اندک است ولی انسان با اختراع زبان کنایی توانسته است این کمبود را جبران کند. همین‌طور انسان برای بسیاری از مفاهیم زبان کنایی به کار می‌برد. از این رو پرداختن به کنایات زبان از امور مهم و واجب در زمینه مسائل فرهنگی است و ما نخستین بار در زبان فارسی توانسته‌ایم کنایات را به‌طور مستند در فرهنگ دو جلدی به‌جامعه ادب ایران پیشکش کنیم.

فرهنگ کودکان سخن

تألیف منیژه گازرانی

۳۶۰ ص، رحلی، گلاس، ۶ رنگ، چاپ اول،

۲۲۰۰۰ تومان

کودکان سازندگان آینده جامعه هستند. هرچه در تربیت کودکان بکوشیم و در فراهم آوردن مواد فرهنگی برای آنان تلاش کنیم به‌آینده جامعه کمک کرده‌ایم. فرهنگ

کودکان سخن نخستین بار در زبان فارسی با توجه به سنت‌های بومی و با امعان نظر به تربیت صحیح کودکان تألیف شده و با طرز نوین و با تصاویر ابتکاری در شش رنگ روی کاغذ گلاس عرضه شده است. این فرهنگ در حدود سه هزار مدخل دارد و مخصوص کودکان ۵ تا ۱۰ ساله است.

• فرهنگ دانش‌آموز سخن

۵۰۲ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان

فرهنگ دانش‌آموز سخن در صفحات اندک و با جلد نازک تهیه شده است تا در هر کیفی به‌آسانی جا شود و در هر موقعیتی مورد استفاده قرار گیرد.

• فرهنگ نام سخن

۳۰۴ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان

جامع‌ترین فرهنگ نامی که تاکنون با روشی علمی منتشر شده است. در این فرهنگ علاوه بر آوانگاری، ریشه، و معنی برای اغلب نامها شاهی نیز نقل شده است. این کتاب شامل قریب ۸۰۰۰ نام است که برای نام‌گذاری فرزندان، مؤسسات و غیره می‌توان از آن استفاده کرد.

• فرهنگ امثال سخن (دوره ۲ جلدی)

۱۶۰۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۷۵۰۰ تومان

فرهنگی است شامل بیش از ۳۰۰۰۰ مثل فارسی که به ترتیب الفبایی تنظیم شده است. در این کتاب سعی شده مأخذ اکثر امثال ذکر شود. در موارد لازم، شأن نزول و نظیر امثال نیز آورده شده است.

رمان و نمایشنامه

- خاطرات یک گیشا (رمان)
نوشته آرتور گلدن، ترجمه مریم بیات
۶۴۰ ص، رقعی، چاپ سوم، ۴۵۰۰ تومان
- کوهستان جان (رمان)
نوشته گائوچینگ ژیان، ترجمه دل آرا قهرمان
۶۸۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۹۰۰ تومان
- فرستادگان نور
نوشته جیمز توئین، ترجمه مریم بیات
۳۱۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۶۰۰ تومان
- سوگ سیاوش
به روایت پری صابری
۲۵۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۲۰۰ تومان
- پائولا
نوشته ایزابل آلدن، ترجمه مریم بیات
۴۴۰ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۳۹۰۰ تومان
- با قلب خود چه خریدم؟
تألیف سیمین بهبهانی
۲۳۲ ص، رقعی، چاپ دوم، ۹۵۰ تومان
- بانو (رمان)
نوشته بانو ایراندخت
۴۹۸ ص، رقعی، چاپ سوم، ۳۵۰۰ تومان
- یک پیام از مجوگوریه
نوشته وین ویل، ترجمه مریم بیات
۴۸۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۴۹۰۰ تومان
- کلید و خنجر
نوشته سیمین بهبهانی
۲۷۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۶۰۰ تومان
- شمس پرنده
- نوشته پری صابری، رقعی، ۹۵۰ تومان
- دید و بازدید (رمان)
نوشته تارا بهرام پور، ترجمه هرمز عبداللهی
۵۹۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان
 - رند خلوت نشین
نوشته پری صابری
۱۹۲ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۳۰۰ تومان
 - راستی آخرین بار پدرت را کی دیدی؟
نوشته مارسین بلیک، ترجمه فرزانه طاهری
۳۲۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۸۰۰ تومان
 - شاهزاده خوش بخت
نوشته اسکار وایلد، ترجمه دکتر حمید حقیقت
۱۷۴ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۱۰۰ تومان
 - یوسف و زلیخا
نوشته پری صابری
۲۱۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۷۰۰ تومان
 - رؤیای جوا (مجموعه داستان)
نوشته دل آرا قهرمان
۱۲۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۱۰۰ تومان
 - اطلسی (رمان)
نوشته پری صابری
۳۶۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۳۰۰ تومان
 - کاخ های خشم
نوشته آلساندرو باریکو، ترجمه دل آرا قهرمان
کاف
 - نوشته دینو بوتزاتی، ترجمه دل آرا قهرمان

- بیانیست: نُوجتو
 نوشته آلساندرو باریکو، ترجمه دل آرا
 قهرمان
 پدر
 نوشته دانیل استیل، ترجمه سعید درودی
 تبردار
 سردار دلیر خراسان
 تألیف بهرام افراسیابی
 ۳۱۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۶۰۰ تومان
 ناگهان فرشته (رمان)
 نوشته هوشنگ خوش‌روان
 ۹۵۰ تومان
 بذر ستارگان
 نوشته کن کری، ترجمه دل آرا قهرمان
 راه چهارتو
 نوشته آنجلس آرین، ترجمه دل آرا قهرمان و
 فیروزه پاکروان
 ثمر تلخ سمرقند
 تألیف بهرام افراسیابی
 ۶۸۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۵۲۰ تومان
 قتل در کرانه نیل
 نوشته آگاتا کریستی، ترجمه بهرام افراسیابی
 ۱۸۴ ص، رفعی، چاپ دوم، ۲۶۰ تومان
 سیزده نفر سر میز شام
 نوشته آگاتا کریستی، ترجمه بهرام افراسیابی
 ۲۹۴ ص، رفعی، چاپ اول، ۴۴۰ تومان
 سیانوژن نورانی
 نوشته آگاتا کریستی، ترجمه بهرام افراسیابی
 ۲۸۰ ص، رفعی، چاپ اول، ۲۲۰ تومان
 عشق، جدایی، و دیگر هیچ
 نوشته ژرژ سیمنون، ترجمه بهرام افراسیابی
 ۱۷۴ ص، رفعی، چاپ اول، ۲۸۰ تومان
 زندگی یک نویسنده
- نوشته جولیا کامرون، ترجمه دل آرا قهرمان
 و مریم سطوتی
 • قلعه پری
 از کریم خان تالطفعلی خان
 تألیف بهرام افراسیابی
 ۷۴۰ ص، وزیری، چاپ ششم، ۲۹۰۰ تومان
 • عقاب کلات
 خاطرات طبیب مخصوص نادر
 گردآوری بهرام افراسیابی
 ۹۳۴ ص، وزیری، چاپ هفتم، ۳۵۰۰ تومان
 • مستر ورتیگو
 نوشته پل آستر، ترجمه دل آرا قهرمان
 • چشمه گیلان (مجموعه داستان)
 دل آرا قهرمان
 • ارتش سری
 تألیف بهرام افراسیابی
 • بازگشت به زندگی
 نوشته دانیل استیل
 ترجمه علی حسین قاسمی
 • داستان‌های کوتاه
 نوشته خورخه لوئیس بورخس، ترجمه
 دل آرا قهرمان
 • تندیس سکندر
 تألیف بهرام افراسیابی
 • راز حباب‌ها
 نوشته آگاتا کریستی، ترجمه بهرام افراسیابی
 ۲۴۶ ص، رفعی، چاپ اول، ۳۷۰ تومان
 • و آنگاه دیگر هیچ
 نوشته آگاتا کریستی، ترجمه بهرام افراسیابی
 ۲۰۶ ص، رفعی، چاپ دوم، ۲۶۰ تومان
 • شراره‌های شهر اترار
 تألیف بهرام افراسیابی

- ۳۱۲ ص. وزیری، چاپ اول، ۱۹۰۰ تومان
شاهنامه ژول مل (دوره ۳ جلدی)
۲۳۱۲ ص. وزیری، چاپ ششم، ۷۵۰۰ تومان
لحظه‌ها و احساس (مجموعه شعر)
فریدون مشیری
۱۶۰ ص. رقعی، چاپ چهارم، ۱۱۰۰ تومان
تشنه طوفان (مجموعه شعر)
فریدون مشیری
۲۰۶ ص. رقعی، چاپ دوم، ۱۴۰۰ تومان
دیوان امیری فیروزکوهی (دوره ۲ جلدی)
به کوشش امیربانو فیروزکوهی (مصفا)
وزیری، ۲۲۰۰ تومان
از فن نگارش تاهنر نویسندگی
تألیف دکتر حسن احمدی گیوی
۳۲۰ ص. وزیری، چاپ چهارم، ۲۹۰۰ تومان
از کاروان حله
تألیف دکتر داریوش صبور
۸۴۰ ص. وزیری، چاپ اول، ۷۹۰۰ تومان
فرهنگ و تاریخ (مجموعه مقالات)
تألیف دکتر غلامحسین یوسفی
۳۴۶ ص. وزیری، چاپ اول، ۶۵۰۰ تومان
آتش اندر چنگ
تألیف دکتر مهدی ماحوزی
۳۴۰ ص. وزیری، چاپ اول، ۱۲۰۰ تومان
اسم گل (منتخب اشعار)
کمال اجتماعی جندقی (گلبنانگ)
۱۸۰ ص. رقعی، چاپ اول، ۶۵۰۰ تومان
سروده‌های اعتراض
مجموعه شعر
ترجمه سعید توکلی پارسا
۵۴۰ ص. رقعی، چاپ اول، ۱۹۰۰ تومان
سروده‌های الوی
- ترجمه پیام نیکدست، ویرایش: م. آزاد
۵۱۲ ص. رقعی، چاپ اول، ۱۷۰۰ تومان
• یادداشت‌های غلامحسین یوسفی
مجموعه مقالات
دکتر غلامحسین یوسفی
۲۶۲ ص. رقعی، چاپ اول، ۱۲۰۰ تومان
• لیلی عاشق (مجموعه سه دفتر شعر)
دل آرا قهرمان
۱۴۴ ص. رقعی، چاپ اول، ۱۳۰۰ تومان
• رهروان بی برگ (مجموعه شعر)
دکتر تقی پورنامداریان
۳۸۲ ص. رقعی، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان
• فرهنگ ایران زمین (دوره ۱۱ جلدی)
مجموعه مقالات ایران‌شناسی
صاحب امتیاز: ایرج افشار
• با صبح دمان
برگزیده شعر معاصر ایران
مقدمه و انتخاب از میمنت میرصادقی
• بادهای مدور (مجموعه شعر)
دل آرا قهرمان
۹۶ ص. رقعی، چاپ اول، ۱۳۰۰ تومان
• فارسی عمومی
تألیف دکتر محمود فتوحی و دکتر حبیب‌الله عباسی
۳۵۲ ص. وزیری، چاپ دوازدهم (ویرایش جدید)، ۲۹۰۰ تومان
• کوچ (دفتر شعر)
دل آرا قهرمان
• حواشی دیوان حافظ
تألیف دکتر فتح‌الله مجتبابی
• سیب باغ جان
تألیف دکتر مریم خلیلی جهانتیغ

- اصول نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان
دکتر سیدمحمدضیاء حسینی
- روش تدریس زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی
دکتر سیدمحمدضیاء حسینی
- وقتی میان خاکستر و گل
منتخب اشعار ادونیس
به‌اهتمام موسی اسوار
- آشنایی با مکتهای ادبی
دکتر منصور ثروت
- آواز پر جبرئیل
منتخبی از آثار شهاب‌الدین سهروردی
مقدمه و شرح از دکتر تقی پورنامداریان
- درآمدی بر شعر غنایی
دکتر تقی پورنامداریان
- صه‌بای خرد
شرح احوال و آثار حکیم عمر خیام
تألیف دکتر مهدی امین رضوی، ترجمه دکتر مجدالدین کیوانی
- شیوه‌نامه نقد ادبی
مریم مشرف
- الگوهای قهرمانی در درام
مونا انوری‌زاده
- ۲۹۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان
اشعار شعرای جهان
ترجمه دل‌آرا قهرمان
- گزیده مخزن‌الاسرار نظامی
انتخاب و توضیح: دکتر کامل احمدنژاد
۱۶۰ ص، وزیری، چاپ سوم، ۱۶۰۰ تومان
از خاموشی (مجموعه شعر)
فریدون مشیری
- ۱۷۶ ص، رقمی، چاپ ششم، ۱۴۵۰ تومان
آیین ویرایش
تألیف احمد سمیعی گیلانی
طرز تازه
(سبک‌شناسی غزل سبک هندی)
دکتر حسین حسن‌پور آلاشتی
- ۲۷۲ ص، رقمی، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان
یک حرف صوفیانه
دکتر محمود عابدی
بر حواشی دیوان حافظ
دکتر فتح‌الله مجتبابی
برداشت آخر
نگاهی به طنز امروز ایران
رؤیا صدر
- چشم‌انداز شعر نو فارسی
به کوشش علی‌اصغر محمدخانی

دیگر آثار

ادبیات و شعر

- | | |
|--|--|
| گمشده لب دریا | ۳۰۸ ص، وزیری، چاپ سوم، ۲۷۰۰ تومان |
| تأملی در معنی و صورت شعر حافظ | • زبان‌شناسی نظری پیدایش و تکوین دستور |
| تألیف دکتر تقی پورنامداریان | زایشی |
| ۵۱۴ ص، وزیری، چاپ دوم، ۵۵۰۰ تومان | تألیف دکتر محمد دبیرمقدم |
| درس حافظ (دوره ۲ جلدی) | ۵۸۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان |
| نقد و شرح غزل‌های حافظ | • مسائل تاریخی زبان فارسی |
| تألیف دکتر محمد استعلامی | تألیف دکتر علی اشرف صادقی |
| ۱۳۱۲ ص، وزیری، چاپ دوم، ۱۲۵۰۰ تومان | ۳۰۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۳۰۰ تومان |
| شرح مثنوی مولانا (دوره ۷ جلدی) | • گاورمنت و بایندینگ |
| تألیف دکتر محمد استعلامی | تألیف دکتر محمود فرخ‌پی |
| ۳۴۳۶ ص، وزیری، چاپ هفتم، ۳۵۰۰۰ تومان | ۳۰۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۴۰۰ تومان |
| تاریخ ادبیات ایران پیش از اسلام | • المنهج (نثر و شعر عربی) |
| تألیف دکتر احمد تفضلی | انتخاب و شرح از: دکتر جعفر شعار، دکتر |
| ۴۵۲ ص، وزیری، چاپ چهارم، ۴۵۰۰ تومان | عبدالحسین فرزاد |
| زبان‌های ایرانی | ۴۱۶ ص، وزیری، چاپ سوم، ۲۹۰۰ تومان |
| یوسف. م. ارانسکی، ترجمه دکتر علی | • تاریخ ادبیات ایران (دوره ۲ جلدی) |
| اشرف صادقی | تألیف یان ریپکا / ترجمه ابوالقاسم سری |
| ۲۱۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۳۰۰ تومان | ۱۴۰۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۳۵۰۰ تومان |
| ادبیات داستانی (قصه، رمان، داستان کوتاه) | • روشنگران ایرانی و نقد ادبی |
| تألیف جمال میرصادقی | تألیف دکتر ایرج پارسی‌نژاد |
| ۵۹۲ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۴۵۰۰ تومان | ۴۷۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۳۰۰ تومان |
| عناصر داستان | • سیمرخ در جستجوی قاف |
| تألیف جمال میرصادقی | درآمدی بر سیر تحول عقلانیت در ادب |
| ۶۳۸ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۴۵۰۰ تومان | فارسی |
| مفاهیم اساسی زبان‌شناسی | تألیف دکتر مهدی محبتی |
| تألیف دکتر محمود فرخ‌پی | ۵۳۶ ص، وزیری، چاپ دوم، ۳۹۰۰ تومان |

- تمرین‌های کلاس دستور زبان فارسی
تألیف دکتر حسن انوری
۴۴۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۷۰۰ تومان
- فارسی عمومی
تألیف دکتر مهدی محبتی
۳۱۲ ص، وزیری، چاپ دوم، ۲۵۰۰ تومان
- دستور مفصل امروز
تألیف دکتر خسرو فرشیدورد
۷۰۴ ص، وزیری، چاپ دوم، ۶۵۰۰ تومان
- در سایه آفتاب
شعر فارسی و ساخت‌شکنی در شعر مولوی
تألیف دکتر تقی پورنامداریان
۴۱۶ ص، وزیری، چاپ دوم، ۴۵۰۰ تومان
- دیوان حافظ
تصحیح و مقدمه از دکتر سیدمحمد رضا
جلالی نائینی و دکتر نورانی وصال
۳۸۶ ص، وزیری، چاپ چهارم، ۱۹۵۰ تومان
- کلیات سعدی سخن (قابدار)
به کوشش کمال اجتماعی جندقی
۱۰۷۴ ص، وزیری، چاپ سوم، ۸۵۰۰ تومان
- تاریخ ادبیات عرب
تألیف دکتر عبدالحسین فرزاد
۲۰۴ ص، وزیری، چاپ سوم، ۱۷۰۰ تومان
- تا سبز شوم از عشق (مجموعه اشعار نزار قبانی)
ترجمه موسی اسوار
۴۰۶ ص، رقعی، چاپ دوم، ۴۵۰۰ تومان
- از سرود باران تا مزامیر گل سرخ
پیشگامان شعر امروز عرب
تألیف موسی اسوار
۷۲۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۴۹۰۰ تومان
- رویکردهای شعر معاصر عرب
دکتر احسان عباس، ترجمه دکتر حبیب‌الله
- عباسی
۴۸۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۴۹۰۰ تومان
- چهل گفتار در ادب و تاریخ ایران
تألیف دکتر محمد امین ریاحی
۶۰۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۹۰۰ تومان
- تحفه‌های آن جهانی
سیری در زندگی و آثار مولانا جلال‌الدین
رومی
به کوشش علی دهباشی
۷۵۶ ص، وزیری، چاپ دوم، ۷۹۰۰ تومان
- بر کران بیکران
تألیف دکتر داریوش صبور
۵۳۸ ص، وزیری، چاپ دوم، ۳۹۰۰ تومان
- پهلوان در بن‌بست
متن کامل رستم و سهراب و رستم و
اسفندیار، بانگاهی تازه به فردوسی و عناصر
داستانی در شاهنامه
تألیف دکتر مهدی محبتی
۲۹۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان
- پیشگامان نقد ادبی در ایران
تألیف دکتر محمد دهقانی
۳۵۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۳۰۰ تومان
- پاره ذهن
تألیف استیو هریس، ترجمه پیام نیکدست
۴۴۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان
- شکفتن‌ها و رستن‌ها (دوره ۲ جلدی)
منتخب شعر معاصر
به کوشش فریدون مشیری
۹۲۶ ص، رقعی، چاپ دوم، ۷۵۰۰ تومان
- بدیع نو
هنر ساخت و آرایش سخن
تألیف دکتر مهدی محبتی

- شاعر صبح
پژوهشی در شعر خاقانی شروانی
انتخاب و توضیح: دکتر سید ضیاءالدین سجادی
۴۱۶ ص، رقی، چاپ هشتم، ۳۵۰۰ تومان
- خمی از شراب ربانی
گزیده مقالات شمس
انتخاب و توضیح: دکتر محمدعلی موحد
۲۰۸ ص، رقی، چاپ اول، ۵۲۰ تومان
- بگشای راز عشق
گزیده کشف الاسرار میبدی
انتخاب و توضیح: دکتر محمدامین ریاحی
۲۵۶ ص، رقی، چاپ دوم، ۶۹۰ تومان
- گنجور پنج گنج
گزیده اشعار نظامی
انتخاب و توضیح: عبدالمحمد آیتی
۳۲۲ ص، رقی، چاپ سوم، ۳۳۰۰ تومان
- گلشن عشق
گزیده شرح گلشن راز لاهیجانی
انتخاب و توضیح: محمد برزگر خالقی، عفت کرباسی
۲۸۸ ص، رقی، چاپ اول، ۵۸۰ تومان
- در معرفت شعر
گزیده المعجم فی معاییر اشعارالعجم
انتخاب و توضیح: دکتر سیروس شمیسا
۳۷۶ ص، رقی، چاپ اول، ۷۵۰ تومان
- کهن‌ترین نثر تاریخی
گزیده تاریخ بلعمی
انتخاب و توضیح: دکتر سید ضیاءالدین سجادی
۲۸۸ ص، رقی، چاپ اول، ۸۲۰ تومان
- کلید سعادت
گزیده اخلاق ناصری
انتخاب و توضیح: دکتر صمد موحد
۲۵۶ ص، رقی، چاپ اول، ۵۲۰ تومان
- نغمه گر حدیقه عرفان
گزیده اشعار سنایی
انتخاب و توضیح: دکتر سید ضیاءالدین سجادی، دکتر جعفر شعار
۳۸۲ ص، رقی، چاپ اول، ۷۵۰ تومان
- برگ خزان دیده
گزیده اشعار سیف فرغانی
انتخاب و توضیح: دکتر سید محمد ترابی، مقدمه: دکتر ذبیح‌الله صفا
۳۵۸ ص، رقی، چاپ اول، ۹۸۰ تومان
- رای و برهمن
گزیده کلیله و دمنه
انتخاب و توضیح: دکتر فتح‌الله مجتبائی
۲۰۸ ص، رقی، چاپ اول، ۷۵۰ تومان
- صدای سخن عشق
گزیده غزلیات حافظ
انتخاب و توضیح: دکتر حسن انوری
۲۰۸ ص، رقی، چاپ نهم، ۲۹۰۰ تومان
- نظام‌نامه سیاست
گزیده سیاست‌نامه
انتخاب و توضیح: دکتر مهدی محقق
۳۸۴ ص، رقی، چاپ دوم، ۳۵۰۰ تومان
- از نی‌نامه
گزیده مثنوی معنوی، انتخاب و توضیح: دکتر عبدالحسین زرین‌کوب و دکتر قمر آریان
۲۴۸ ص، رقی، چاپ اول، ۱۲۰۰ تومان

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| • از جام شیخ جام | • اسطرلاب حق |
| گزیده آثار شیخ جام | گزیده فیه مافیه |
| انتخاب و توضیح: دکتر علی فاضل | انتخاب و توضیح: دکتر محمدعلی موحد |
| ۳۲۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۱۰۰ تومان | ۲۷۲ ص، رقعی، چاپ اول، ۸۲۰ تومان |
| • در باغ روشنائی | • درویش گنج بخش |
| گزیده حدیقه الحقیقه | گزیده کشف المحجوب |
| انتخاب و توضیح: دکتر احمد مهدوی | انتخاب و توضیح: دکتر محمود عابدی |
| دامغانی | ۵۲۰ ص، رقعی، چاپ سوم، ۳۳۰۰ تومان |
| • ۲۹۲ ص، رقعی، چاپ دوم، ۱۶۰۰ تومان | • بیهقی تصویرگر زمان |
| زندانی نای | گزیده تاریخ بیهقی |
| گزیده اشعار مسعود سعد | انتخاب و توضیح: دکتر احسان اشراقی |
| انتخاب و توضیح: دکتر سیروس شمیسا | ۲۴۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۶۰۰ تومان |
| ۴۰۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۱۰۰ تومان | |

از مجموعه جوانان و فرهنگ جهانی

به سرپرستی دکتر حسین محی‌الدین الهی قمشه‌ای

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| • ۳۶۵ روز با سعدی | • ۳۶۵ روز با شکسپیر |
| • ۳۶۵ روز با مولوی | • ۳۶۵ روز با ادب انگلیس |
| • ۳۶۵ روز با قرآن | • ۳۶۵ روز با افلاطون |
| • ۳۶۵ روز با حافظ | • ۳۶۵ روز با دانته |
| • ۳۶۵ روز با نظامی | • ۳۶۵ روز با هومر |
| • ۳۶۵ روز با فردوسی | • ۳۶۵ روز با ارسطو |

تاریخی-سیاسی

۱۶۹۸ ص، وزیری، چاپ اول سخن، ۱۷۵۰۰ تومان

- برآمدن عباسیان
ایدئولوژی مذهبی و اقتدار سیاسی
(پژوهشی جامعه‌شناختی دربارهٔ انقلاب و
عصر عباسی و دولت مطلقهٔ عباسیان)
تألیف دکتر نادر نادری
ترجمهٔ عبدالحسین آذرنگ و نگار نادری
۱۹۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان
- مصدق و مسائل حقوق و سیاست
تألیف ایرج افشار
۵۴۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان
- خاطرات دکتر علی‌اکبر سیاسی
به کوشش علی دهباشی
- خاطرات اردشیر آوانسیان
از اعضای گروه ۵۳ نفر
به کوشش علی دهباشی
۵۴۴ ص، وزیری، چاپ دوم، ۲۹۰۰ تومان
- خاطرات پرنس ارفع
به کوشش علی دهباشی
۶۰۶ ص، وزیری، چاپ دوم، ۲۹۰۰ تومان
- سفرنامهٔ حاج سیاح به فرنگ
به کوشش علی دهباشی
۵۴۴ ص، وزیری، چاپ چهارم، ۵۵۰۰ تومان
- مختصر تاریخ ایران در دورهٔ افشاریه
تألیف دکتر رضا شعبانی
۶۵۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان
- تاریخ شیراز

برج فرازان

تألیف باربارا تاکن، ترجمهٔ عزت‌الله
فولادوند

۱۰۸۸ ص، رقعی، چاپ دوم، ۸۵۰۰ تومان

تاریخ ایران باستان (دورهٔ ۲ جلدی)

دکتر اردشیر خدادادیان

۱۷۹۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۶۵۰۰ تومان

تاریخ تمدن (دورهٔ ۲ جلدی)

هنری لوکاس، ترجمهٔ عبدالحسین آذرنگ

۱۴۷۰ ص، وزیری، چاپ دوم سخن، ۱۲۵۰۰

تومان

تاریخ یونان باستان (دورهٔ ۲ جلدی)

دکتر اردشیر خدادادیان

تاریخ روم باستان

دکتر اردشیر خدادادیان

تاریخ بیزانس

دکتر اردشیر خدادادیان

تاریخ مصر باستان

دکتر اردشیر خدادادیان

تاریخ بین‌النهرین باستان

دکتر اردشیر خدادادیان

نخبگان سیاسی ایران (دورهٔ ۴ جلدی)

از انقلاب مشروطه تا انقلاب اسلامی

تألیف زهرا شجیعی

۲۲۰۰ ص، وزیری، چاپ دوم، ۲۲۵۰۰ تومان

تاریخ انقلاب مشروطیت (دورهٔ ۳ جلدی)

تألیف دکتر مهدی ملک‌زاده

- تألیف دکتر حسن خوب‌نظر، به کوشش دکتر جعفر مؤید شیرازی
۱۰۶۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۷۹۰۰ تومان
- تاریخ تمدن و زندگی مردم جهان
تألیف: لوئیس پل تاد و کنت اس. کوپر، ترجمه هاشم رضی
۷۰۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۶۹۰۰ تومان
- مروری کوتاه بر تاریخ ایران
تألیف دکتر رضا شعبانی
۷۰۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۴۹۰۰ تومان
- خاطرات جعفر شریف امامی
به کوشش حبیب لاجوردی
۳۱۰ ص، رقعی، چاپ دوم، ۲۳۰۰ تومان
- زندگی سیاسی و اجتماعی مظفر فیروز
به کوشش علی دهباشی
۵۲۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان
- یادهایی از گذشته
خاطرات دکتر فروتن، به کوشش علی دهباشی
۵۷۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۹۰۰ تومان
- تاریخ جامع بهائیت
تألیف بهرام افراسیابی
۷۹۲ ص، وزیری، چاپ پنجم، ۲۳۰۰ تومان
- سفر به کرانه‌های جیحون
تألیف بایرون - رابرت، ترجمه لیلا سازگار
۵۲۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۹۰۰ تومان
- مسافر (خاطرات سفر)
دل آرا قهرمان
- خاطرات و مبارزات دکتر حسین فاطمی
تألیف بهرام افراسیابی
- کاروان عمر
خاطرات اسفندیار بزرگمهر
۴۲۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۴۵۰۰ تومان
- آئینه عبرت
به کوشش علی دهباشی و دکتر سیف پورفاطمی
۱۰۶۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۴۹۰۰ تومان
- بنگاله در قند پارسی
پژوهشهایی در روابط فرهنگی ایران و هند
تألیف دکتر فتح‌الله مجتبایی
- زنانی که دنیا را تکان داده‌اند
عفت برادران رحیمی
- یادگار عمر (خاطرات)
دل آرا قهرمان
- خاطرات یک مترجم
دل آرا قهرمان
- یادداشت‌های اللهیار صالح
به کوشش ایرج افشار
- تمدن و دین ایرانیان خاوری در قدیم‌ترین
ازمنه
هاشم رضی

روان‌شناسی- پزشکی

- تفاوت‌های فردی
تألیف دکتر محمدحسین سروری
۲۴۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۶۹۰ تومان
- تفاوت‌های فردی
(نظریه و سنجش)
تألیف کالین کوپر، ترجمه دکتر حسن
پاشاشریفی، دکتر جعفر نجفی زند
۵۴۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۳۰۰ تومان
- سرگذشت بیماران روانی به روایت
DSM-IV
تألیف رابرت ال. اسپیتز، ترجمه دکتر
محمد رضا نیکخو و هامایاک آوادیس یانس
۶۰۰ ص، وزیری، چاپ دوم، ۶۵۰۰ تومان
- تشخیص و درمان اختلال‌های روانی
بزرگ سالان
تألیف پاول ولیندزی، ترجمه دکتر
محمد رضا نیکخو
۱۱۱۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۵۵۰۰ تومان
- متن تجدیدنظرشده راهنمای تشخیصی و
آماري اختلال‌های روانی (DSM-IV-TR)
انجمن روان‌پزشکی آمریکا، ترجمه دکتر
محمد رضا نیکخو، هامایاک آوادیس یانس
- ۱۳۵۲ ص، وزیری، چاپ دوم، ۱۲۵۰۰ تومان
- چکیده DSM-IV-TR
انجمن روان‌پزشکی آمریکا ۲۰۰۰،
ترجمه دکتر محمد رضا نیکخو و هامایاک
آوادیس یانس
۳۱۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۳۰۰ تومان
- روش‌های تحقیق در علوم رفتاری
تألیف دکتر پاشا شریفی و نسترن شریفی
۴۴۸ ص، وزیری، چاپ سوم، ۳۵۰۰ تومان
- روش‌های پژوهش در روان‌شناسی بالینی و
مشاهده
تألیف رابرت الیوت و کریس بارکر، ترجمه
دکتر نیکخو و آوادیس یانس
۴۰۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان
- روان‌شناسی اجتماعی در تعلیم و تربیت
تألیف حمزه گنجی و رمضان حسن‌زاده
۲۴۰ ص، وزیری، چاپ سوم، ۲۵۰۰ تومان
- راهنمای تفسیر برای مشاوران بالینی
تألیف داک ورث و آندرسون، ترجمه دکتر
پاشا شریفی و دکتر نیکخو
۶۲۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان
- بنیادهای روان‌شناسی

- روان‌شناسی عمومی
تألیف دکتر محمد پارسا
۶۴۴ ص، وزیری، چاپ دوم، ۳۹۰۰ تومان
- تشخیص بین‌المللی بیماری‌ها (ICD-10)
تألیف سازمان جهانی بهداشت، ترجمه دکتر
محمد رضا نیکخو و همکاران
۵۲۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۶۰۰ تومان
- نقد و بررسی علمی روان‌کاوی
تألیف هانس جی. آریسنگ، ترجمه دکتر
محمد رضا نیکخو
۲۸۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۲۰۰ تومان
- روان‌شناسی پزشکی
تألیف پیر ب. شنایدر، ترجمه دکتر
محمد حسین سروری
۴۶۰ تومان
- زندگی جنسی مردان
تألیف دکتر محمد رضا نیکخو
۲۵۰ ص، رقعی، چاپ چهارم، ۲۲۰۰ تومان
- زندگی جنسی زنان
تألیف دکتر محمد رضا نیکخو
۲۱۲ ص، رقعی، چاپ سوم، ۲۲۰۰ تومان
- بحران‌های جنسی زنان
تألیف دکتر محمد رضا نیکخو، دکتر سیروس
ایزدی
۲۵۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان
- یائسگی
تألیف دکتر محمد رضا نیکخو
۱۳۵۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۲۵۰۰ تومان
- اختلالات قاعدگی
تألیف دکتر محمد رضا نیکخو
۱۳۴ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۲۰۰ تومان
- نظریه پردازان و نظریه‌ها در روان‌شناسی
تألیف دکتر محمود ساعتچی
۵۰۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۷۰۰ تومان
- روان‌شناسی تربیتی
تألیف دکتر محمد پارسا
۳۶۸ ص، وزیری، چاپ هشتم، ۳۳۰۰ تومان
- نظریه و کاربرد آزمون‌های هوش و
شخصیت
تألیف دکتر حسن پاشاشریفی
۵۶۸ ص، وزیری، چاپ چهارم، ۵۵۰۰ تومان
- روان‌شناسی یادگیری
تألیف دکتر محمد پارسا
۴۴۰ ص، وزیری، چاپ سوم، ۲۹۰۰ تومان
- روشهای آماری در علوم رفتاری
تألیف دکتر حسن پاشاشریفی و دکتر نجفی
زند
۳۹۸ ص، وزیری، چاپ سیزدهم، ۳۵۰۰ تومان
- راهنمای سنجش روانی (دوره ۲ جلدی)
گری گراث-مارنات، ترجمه دکتر حسن
پاشاشریفی، دکتر محمد رضا نیکخو
۱۳۵۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۲۵۰۰ تومان

- | | |
|--|--|
| • متون تخصصی روان‌شناسی | رویکردهای درمانی روان‌شناسی و |
| به زبان انگلیسی | روان‌پزشکی |
| تألیف بارون و همکاران، گردآوری دکتر | تألیف دکتر محمدرضا نیکخو |
| محمدرضا نیکخو | ۲۶۰ ص، وژییری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان |
| وزیری، چاپ اول، ۶۹۰۰ تومان | اصول روان‌شناسی بالینی |
| • درمانهای روان‌شناختی | تألیف دکتر محمدرضا نیکخو |
| تألیف دکتر محمدرضا نیکخو | ۶۸۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۲۰۰ تومان |
| • دامهای جنسی در روان‌درمانی | مغز و رفتار |
| تألیف انجمن روان‌شناسی آمریکا، ترجمه | پایه‌های نوروفیزیولوژیایی رفتار و روان |
| دکتر محمدرضا نیکخو، مژگان قهرمانی | تألیف دکتر محمدرضا نیکخو |
| • روان‌شناسی مثبت | متون برگزیده روان‌شناسی |
| دکتر حسن پاشاشریفی، دکتر جعفر نجفی‌زند | آموزش متون تخصصی روان‌شناسی |
| • روان‌شناسی ارتباطی دختران و پسران | گردآوری و تألیف دکتر محمدرضا نیکخو |
| سعید کاوه | یک‌صد پرسش و پاسخ درباره سرطان |
| • والدین بی‌اقتدار | پستان |
| سعید کاوه | ترجمه و گردآوری دکتر محمدرضا نیکخو |
| • روان‌شناسی همسر ناسازگار | یک‌صد پرسش و پاسخ درباره سرطانهای |
| سعید کاوه | مغز |
| • روان‌شناسی بی‌وفایی و خیانت | ترجمه و گردآوری دکتر محمدرضا نیکخو |
| سعید کاوه | راهنمای سنجش خطر و پیشگیری از |
| • روانشناسی ناسازگاری همسران | سرطانهای انسانی |
| سعید کاوه | تألیف کلدیس، ترجمه دکتر محمدرضا |
| • هوش هیجانی در زندگی | نیکخو |
| دکتر جعفر نجفی‌زند | راهنمای سنجش روان‌پیش‌شناختی |
| • مصاحبه روانی | تألیف گری گراث مارنات، ترجمه دکتر |
| شارل‌ناهوم، ترجمه دکتر محمدحسین سروری | محمدرضا نیکخو، دکتر مالک میرهاشمی |

- ۱۹۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۵ تومان
 نوشته جولیا کامرون، ترجمه دل آرا قهرمان
- انبان در جستجوی روح خوش
 نوشته کارل گوستاو یونگ، ترجمه دل آرا
 قهرمان
- ده شعر برای تغییر زندگی
 نوشته راجر هاسدن
- ترجمه دل آرا قهرمان
 اقتدار اکنون
- نوشته اکهارت تله، ترجمه دل آرا قهرمان و
 فرحناز حیدری
- روش به کارگیری اقتدار اکنون
 نوشته اکهارت تله، ترجمه دل آرا قهرمان و
 فرحناز حیدری
- روان‌شناسی و دین
 تألیف یونگ، ترجمه دکتر محمدحسین
 سروری
- ۱۶۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۲۰ تومان
 روان‌شناسی بازرگانی
- پی‌یر فولیه، ترجمه دکتر محمدحسین سروری
 ۱۶۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۱۰ تومان
- ۳۹۴ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۰۰ تومان
 روان‌شناسی گشتالت
- نوشته ایروینگ و میریام پولستر، ترجمه
 دل آرا قهرمان
- مقدمه‌ای بر روان‌پزشکی
 تألیف دکتر محمد رضا نیکخو و هامایاک
 آوادیس یانس
- آگاهی متعالی
 نوشته ادگار کیس، ترجمه دل آرا قهرمان و
 غلامحسین قربانی
- چگونه با فرزندان خود ارتباط برقرار
 کنیم
- تألیف مولوانی آلیسون، ترجمه ضیاءالدین
 رضاخانی
- ۳۰۴ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۱۰۰ تومان
 راهنمای دشواری‌های اخلاقیت

فرهنگ

- دانشنامه ایران باستان (دوره ۵ جلدی قابداری)
تألیف هاشم رضی
۳۲۷۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۵۰۰۰ تومان
- فرهنگ واژه‌نمای حافظ
دکتر مهین‌دخت صدیقیان، با همکاری دکتر
ابوطالب میرعابدینی
۱۳۶۰ ص، رقعی، چاپ اول سخن، ۱۰۰۰۰ تومان
- کلک خیال‌انگیز
فرهنگ تصویری و بسامدی دیوان حافظ
دکتر حسن انوری، احمد معین‌الدینی
فرهنگ کنایات
تألیف دکتر منصور ثروت
۵۱۸ ص، وزیری، چاپ سوم، ۳۹۰۰ تومان
- فرهنگ لغات عامیانه و معاصر
تألیف دکتر منصور ثروت، دکتر رضا
انزایی‌نژاد
۹۲۰ ص، وزیری، چاپ اول سخن، ۳۹۰۰ تومان
- اطلاعات عمومی سخن (جیبی)
تألیف سعید درودی
- ۱۰۴۲ ص، جیبی، چاپ هشتم (ویرایش جدید)،
۴۹۰۰ تومان
- اطلاعات عمومی سخن (وزیری)
تألیف مهندس مهدی یداللهی
۸۲۴ ص، وزیری، چاپ ششم، ۶۹۰۰ تومان
- اصطلاحات دیوانی دوره غزنوی و
سلجوقی
تألیف دکتر حسن انوری
رقعی، ۶۵۰ تومان
- فرهنگ فارسی مدرسه سپهسالار
به کوشش دکتر علی‌اشرف صادقی
۲۹۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان
- فرهنگ املائی و دستور خط
تألیف دکتر جعفر شعار
۲۴۸ ص، رقعی، چاپ اول، ۹۵۰ تومان
- واژه‌نامه ساختمان (انگلیسی-فارسی و فارسی-
انگلیسی)
تألیف بزرگمهر ریاحی
۶۷۰ ص، وزیری، چاپ دوم، ۲۵۰۰ تومان

دین- فلسفه- عرفان

- | | |
|---|--|
| • دین، فلسفه، قانون
مجموعه مقالات عرفانی
تألیف دکتر سیدمصطفی محقق داماد
۵۸۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان | تبغات
تألیف مونتنی، ترجمه احمد سمیعی گیلانی
۲۶۴ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۳۰۰ تومان |
| • تاریخ جمع قرآن کریم
تألیف دکتر سیدمحمد رضا جلالی نائینی
۴۹۶ ص، وزیری، چاپ اول سخن، ۵۹۰۰ تومان | مجمع البحرین
به کوشش دکتر محمد رضا جلالی نائینی
۷۰ ص، وزیری، چاپ دوم، ۸۵۰ تومان |
| • الاصنام
تاریخ پرستش عرب پیش از ظهور اسلام
دکتر سیدمحمد رضا جلالی نائینی | آیین جوانمردی
نویسنده: هانری کرین
ترجمه احسان نراقی
۲۳۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان |
| • باورهای ایران باستان
پژوهشی درباره دین ها و اعتقادات رایج در
ایران پیش از اسلام
دکتر ژاله آموزگار | دین و فرهنگ ایرانی پیش از عصر زرتشت
تألیف هاشم رضی
۴۹۶ ص، وزیری، چاپ دوم، ۵۵۰۰ تومان |
| • عرفان و جادوگری در تبت
نوشته الکساندر دیوید نیل، ترجمه دل آرا
قهرمان | زرتشت در گاتاها
جهان بینی، فلسفه، حکمت، و عرفان از منظر
زرتشت
تألیف هاشم رضی
۴۸۰ ص، وزیری، چاپ اول، ۵۹۰۰ تومان |
| • آیین مغان
پژوهش درباره دین های ایران باستان
تألیف هاشم رضی
۴۷۲ ص، وزیری، چاپ دوم، ۵۵۰۰ تومان | زوایای تاریک حکمت
پیتز کینگزلی، ترجمه دل آرا قهرمان
۲۵۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان |
| • آوای حکمت تولتک
نوشته روی میکس رویز، ترجمه دل آرا
قهرمان | بودلر
نوشته ژان پل سارتر، ترجمه دل آرا قهرمان
۱۹۱ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان |
| • نمادهای سیر و سلوک در آثار پائولو
کوئیلو
دل آرا قهرمان | چهره مسیح در ادبیات فارسی
تألیف دکتر قمر آریان
۳۵۲ ص، وزیری، چاپ دوم، ۲۲۰۰ تومان |

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • هاشم رضی • مزدک پیامبر ایران باستان • هاشم رضی • سوشیانت ظهور پیامبران در آخر زمان • هاشم رضی | <p>خرد شرق، صوفی - تائو - ذن</p> <p>نوشته پریا همنوی، ترجمه دل آرا قهرمان</p> <p>آیین زروانی - آیین میتراپی</p> <p>باستانی ترین اساطیر تطبیقی ایرانی بر مبنای</p> <p>فلسفه، حکمت، و عرفان ایران</p> <p>• هاشم رضی</p> <p>مانی</p> <p>پیامبر ایران باستان</p> |
|---|--|

علوم اجتماعی

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • نیچه و مسیحیت تألیف کارل یاسپرس ترجمه عزت الله فولادوند ۱۶۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۱۰۰ تومان • جامعه شناسی سیاسی تألیف منوچهر صبوری ۳۰۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۲۵۰ تومان • ماکجا آباد مسائل مبهم جهان در عصر جهانی شدن گرت جونز ترجمه عبدالحسین آذرنگ ۱۵۹ ص، رقعی، چاپ اول، ۲۳۰۰ تومان | <p>ما و جهان امروز (مجموعه مقالات)</p> <p>تألیف دکتر احسان نراقی</p> <p>۴۳۲ ص، رقعی، چاپ اول، ۱۹۰۰ تومان</p> <p>نظری به تحقیقات اجتماعی در ایران</p> <p>تألیف دکتر احسان نراقی</p> <p>۵۳۶ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۲۵۰ تومان</p> <p>جامعه شناسی دینی</p> <p>تألیف دکتر غلامعباس توسلی</p> <p>۴۱۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان</p> <p>بوروکراسی مدرن ایران</p> <p>تألیف منوچهر صبوری</p> <p>۲۹۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۳۰۰ تومان</p> |
|--|---|

یادنامه

- | | |
|--|-------------------------------------|
| به کوشش علی دهباشی | به نرمی باران |
| ۶۲۴ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۵۰۰ تومان | جشن نامه فریدون مشیری |
| • یادنامه دکتر محمد مصدق | به کوشش علی دهباشی |
| به کوشش علی دهباشی | ۸۱۶ ص، وزیری، چاپ دوم، ۴۵۰۰ تومان |
| • صدای پای آب | یادنامه دکتر احمد تفضلی |
| یادنامه سهراب سپهری | به کوشش دکتر علی اشرف صادقی |
| به کوشش علی دهباشی | ۳۷۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۹۰۰ تومان |
| • شاعر مردم | یادنامه سهراب شهید ثالث |
| یادنامه سید اشرف الدین حسینی (نسیم شمال) | به کوشش علی دهباشی |
| به کوشش علی اصغر محمدخانی | ۵۹۲ ص، وزیری، چاپ اول، ۲۷۵۰ تومان |
| ۵۳۶ ص، وزیری، چاپ اول، ۵۹۰۰ تومان | بر ساحل جزیره سرگردانی |
| • یادنامه سنایی | جشن نامه دکتر سیمین دانشور |
| به کوشش دکتر محمود فتوحی-علی اصغر محمدخانی | به کوشش علی دهباشی |
| | ۱۲۴۸ ص، وزیری، چاپ اول، ۱۲۰۰۰ تومان |
| | یادنامه سید ابوالقاسم انجوی شیرازی |

گوناگون

- | | |
|---|---------------------------------------|
| • ای چینگ | مشت آهین در دستکش مخملی |
| کتاب پیشگویی و تقدیرات | ترجمه دکتر محمد علی طوسی |
| تألیف: ریچارد ویلهلم، ترجمه دل آرا قهرمان | ۲۱۶ ص، رقعی، چاپ دوم، ۲۳۰۰ تومان |
| ۴۰۰ ص، رقعی، چاپ اول، ۳۵۰۰ تومان | ستاره شناسی خورشیدی و چینی |
| • غم این خفته چند... | نوشته سوزان وایت، ترجمه دل آرا قهرمان |
| مقالات | خبرنامه محرمانه (مجموعه طنز) |
| دل آرا قهرمان | نوشته رؤیا صدر |
| • آسوده بر کنار... | ۱۵۲ ص، رقعی، چاپ اول، ۹۵۰ تومان |
| یادداشت ها | مصاحبه ها |
| دل آرا قهرمان | دل آرا قهرمان |

تربیت کوشش برای به فعلیت رساندن استعدادها برحسب اقتضای زمان است. توضیح سخن این که استعدادهای آدمیان نامحدود است و تمام استعدادها هرگز متحقق نمی‌شود. پس تربیت قاعدتاً باید ناظر به فعلیت بخشیدن به بعضی استعدادها باشد. آموزگاران و مربیان هر عصر کدام استعدادها را به فعلیت می‌رسانند؟

در اروپای متجدد حکومت‌ها نگفتند که در مدارس چه درس‌هایی بخوانند و دانشمندان در چه مسائلی پژوهش کنند. دانش جدید به تدریج که پیش می‌رفت مدرسه هم دگرگون می‌شد و صاحب نظران به تعلیم و تربیت و تحوّل آن می‌اندیشیدند، طراحی برنامه‌های آموزش هم بیشتر به عهده آنان بود. حکومت هم می‌پذیرفت که طرح‌های صاحب نظران پس از این که به درجه‌ای از مقبولیت رسید در آموزش و پرورش اجرا شود، در واقع دولت و دانش و درس و مدرسه، کم و بیش با هماهنگی در راهی که از قرن هجدهم هموار شده بود پیش می‌رفتند.

در جهان متجدد مآب کار حکومت به یک اعتبار آسانتر بود زیرا طرح سازمان مدرسه و نظام تعلیم و تربیت را از یک کشور اروپایی یا آمریکای شمالی می‌گرفت و معمولاً در آن هیچ تصرفی نمی‌کرد و حتی به شرایط اجرای آن نمی‌اندیشید. در هر صورت مشکل آموزش و پرورش چندان اساسی است که با اخذ تصمیم‌های اداری و به صرف تدوین آیین‌نامه و دستورالعمل به رفع آن نمی‌توان پرداخت. راهنمایی‌های استادان آموزش و پرورش در صورتی کارساز است که شرایط و مقدمات لازم برای اجرای آن‌ها فراهم شده باشد. کاش می‌توانستیم به بهترین وجه از این راهنمایی‌ها بهره‌مند شویم و اصول و قواعد تعلیم و تربیت را از کتاب‌ها و کلاس‌های درس دانشگاه به خانه و مدرسه و کوچه و بازار بیاوریم.

