

نظام تربیتی اسلام و غرب^۱

«بررسی تطبیقی» نوشته: طلال عتریسی^۲

ترجمه: علی زاهدپور^۳

از آغاز دهه‌ی هشتاد همراه با رشد «بیداری اسلامی»^۴، اصطلاحاتی همچون

^۱ . ترجمه‌ی مقاله‌ای با عنوان: «ضالة المؤمن بین أسلمة المعرفة و علوم الغرب، وجهة نظر فی نموذج التربية». چاپ شده در مجله‌ی باحثات کتاب متخصص یصدر من تجمع الباحثات اللبنانیات، ش ۳، ۱۹۹۶-۱۹۹۷م. (عنوان فارسی مقاله از مترجم است)

^۲ . زندگی‌نامه‌ی کوتاه طلال عتریسی:
۱۹۷۹ گرفتن دکترا در جامعه‌شناسی تربیتی از دانشگاه سوربن؛
۱۹۸۹ - ۲۰۰۰ مدیر مرکز «پژوهش‌های راهبردی و تحقیقات و اسناد»؛
۱۹۹۸ - ۲۰۰۰ سردبیر مجله‌ی شؤون الأوسط؛
۱۹۹۶ - ۱۹۹۸ عضو هیئت مدیره و مسؤول فعالیت‌های علمی در «جمعیت جامعه‌شناسی لبنان»؛

۲۰۰۰ - ۲۰۰۳ سرمقاله‌نویس هفتگی در روزنامه‌ی الوطن؛
و اکنون: عضو «انجمن علوم تربیتی لبنان»؛ عضو هیئت مشاوران مرکز «دراسات المستقبل الإسلامي»؛

مدیر پژوهشگاه علوم اجتماعی دانشگاه لبنان؛ پژوهشگر متخصص در امور ایران که پژوهش‌ها و تحقیقات فراوانی را در این خصوص در مجلات معتبر عربی همچون: المستقبل العربي، دراسات شرق أوسطیة و أوراق الأوسط منتشر کرده است.
از آثار اوست: البعثات الیسوعیة و مهمة إعداد النخبة السیاسیة؛ فی التربیة و علم النفس، اختلاف المفاهیم؛ الحركات الإسلامیة فی مواجهة التسویة؛ الإسلام و الفكر السیاسی.

وی در همایش‌های متعددی در لبنان و کشورهای عربی و اسلامی در موضوعات روابط ایران و عرب، امنیت و صلح در خاورمیانه، آینده‌ی جهان عرب و امنیت منطقه شرکت کرده است. برگرفته از نشانی ذیل:

WWW.Islamonline.net/tlivedialogue/arabic/guestcv.asp?hGuest ID=o05ifb^۳

^۳ . دانش‌آموخته‌ی حوزه‌ی علمیّه.

^۴ . الصحوة الإسلامیة.

«اسلامی کردن علوم»، «اسلام تنها راه حل است»، «اقتصاد اسلامی»، «معرفت‌شناسی اسلامی»^۱، «روان‌شناسی اسلامی» و مانند اینها رواج یافت. شیوع این اصطلاحات تأکیدی بود بر پیوند دادن اسلام به تمام ابعاد زندگی؛ اعم از فکری، اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و سیاسی.

اما اگر نبود سیاست گسترده‌ی خشن و گاه مسالمت‌جویانه‌ای که سازمان‌ها و احزاب اسلامی از حدود ۲۵ سال پیش، در جهان عرب و دنیای اسلام در پیش گرفتند، این مفاهیم و اصطلاحات در میان محافل آکادمیک و سیاسی جایی نداشت. کاربرست این مفاهیم و شیوع آنها با بیشتر شدن تمرکز بر «موج بنیادگرایی»^۲ و اعتبار آن به عنوان خاستگاه جدی تهدید صلح منطقه‌ای و امنیت جهانی همراه بود. تهدید قلمداد کردن بنیادگرایی به ویژه پس از آن بود که برخی از این سازمان‌ها به خشونت مستقیم دست زدند و پاره‌ای هم در جاهای مختلف، موفقیت‌های اجتماعی و سیاسی چشمگیر در سطح سندیکاها به دست آوردند. حتی برخی نیز مطابق با اهداف کلان‌شان مبنی بر جایگزینی نظام‌های حاکم به نظامی اسلامی، موفق شدند به حکومت نیز برسند.

اما دعوت به «اسلامی کردن علوم» یا «اسلامی کردن شناخت» حقیقتاً محصول خاص دهه‌ی هشتاد و رشد جریان‌های اسلامی نیست، بلکه بحث در خصوص این دشواره به سده‌ی گذشته باز می‌گردد؛ آن هنگام که مسلمانان پیشرفت علمی شگفت‌انگیز اروپا را مشاهده و با وضعیت خویش مقایسه کردند؛ مسأله‌ای که در میان روشنفکران و علمایشان پرسش‌ها و رویکردهایی را برانگیخت و به دنبال

۱. إسلامیة المعرفة .

۲. المدّ الأصولی .

راه‌های سازگار کردن میان اسلام و علم و فهم علل عقب‌ماندگی مسلمانان و پیشرفت غیر مسلمانان برآمدند؛ به ویژه آن که «دانش اروپا» با رها کردن خود از سیطره‌ی کلیسا - که سایه‌ی سنگینش را در سده‌های گذشته بر زندگی اجتماعی، فکری و علمی اروپا افکنده بود - خویشان را بر جهان بیرون از چارچوب دین تحمیل می‌کرد.

«اسلامی کردن شناخت» هنگام بررسی، حقیقتاً موضوعی پیچیده می‌نماید که نمی‌توان از آن به سادگی گذشت؛ زیرا با مجموعه‌ی بزرگی از پرسش‌ها و قضایا در پیوند است که بررسی هر کدام بدون لحاظ کردن دیگری ناممکن است؛ مثلاً نمی‌توان اسلامی کردن را پذیرفت یا رد کرد، اما از دوگانگی میراث اسلامی و مدرنیته سخن نگفت. همچنان که بررسی آن پیش از شناخت فضای فکری، سیاسی و فلسفی‌ای که به پیدایش علم جدید و تمدن غربی معاصر منجر شد، پژوهشی عقیم است. «اسلامی کردن» همچنین تعمق در رابطه‌ی میان تمدن‌ها را بایسته می‌سازد: میان تمدن غربی سیطره‌جو و نمونه‌های تمدنی دیگر؛ اسلامی یا آسیایی یا افریقایی. از رابطه‌ی گفتگو محور یا چالش مدار میان تمدن‌ها نمی‌توان غافل شد. دامنه‌ی بحث و بررسی، حتی رابطه‌ی میان جهانی شدن و هژمونی^۱ و یا جهانی شدن فرهنگ، گونه‌گونی و ویژگی‌های آن را نیز دربرمی‌گیرد که در فرجام نیز به رابطه‌ی عقل و دین، دانش و فرهنگ و همچنین ارتباط دانش و غایات یا دانش و ارزش‌های انسانی و اخلاقی می‌رسد.

اما اگر فرو رفتن در هر یک از این موضوعات و قضایا که همچون دایره‌هایی متداخل هستند و امروزه تحت پژوهش‌های سیاسی، تمدنی، فکری و راهبردی درآمده‌اند، ناممکن باشد، از آن سو می‌توان بر مقداری که پاسخی عملی به بخشی از این پرسش‌ها بدهد، تمرکز یافت؛ پرسش‌هایی که با رابطه‌ی با غرب یا اسلامی

^۱. العولمة و الهیمنة.

کردن شناخت و علوم آن در پیوند است. مقصود ما از این علوم، همانا علوم انسانی و نه دیگر علوم است.

اگر بتوانیم دانش‌ها را به سه گروه تقسیم کنیم - آنچه‌ان که متداول است - برآیند تقسیم ما چنین می‌شود:

۱- علوم در ارتباط با ماده‌ی بی‌روح؛ مانند: فیزیک، شیمی، زمین‌شناسی و نجوم که «علوم فیزیکی» نام گرفته‌اند؛

۲- علوم مربوط به موجود زنده؛ مانند: زیست‌شناسی، فیزیولوژی (علم وظایف اعضا)، گیاه‌شناسی و جانورشناسی که به «علوم طبیعی» نامبردارند؛

۳- علوم مرتبط با انسان؛ مانند: تاریخ، اقتصاد، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و حقوق که نام‌های مختلفی گرفته‌اند؛ مانند: علوم انسانی، علوم اجتماعی، علم تاریخ، علم اخلاق و...^۱

اما این که ما علوم انسانی و تربیتی را به عنوان نمونه‌ای از این علوم برگزیده‌ایم، شاید به سبب پویایی/دینامیک ویژه‌ای باشد که از آن برخوردار و قابل بحث و بررسی است تا مشخص شود چه چیز را می‌توان و چه را نمی‌توان از غرب برگرفت؛ یعنی بررسی میان آنچه با مشخصه‌ی تمدنی/اسلامی ما و مؤلفه‌های جامعه‌ی اسلامی همساز است و آنچه با اینها ناسازگار است؛ و البته بحث ما لزوماً به اصطلاح «اسلامی کردن» منتهی نمی‌شود، زیرا بار معنایی چنین اصطلاحاتی نیز نمی‌رود.

این نکته هم مهم است که اختلاف در خصوص این «ممکن»ی که آن را برمی‌گیریم یا بدان پناه می‌جوئیم؛ و بررسی آن در زمان کنونی، به اتفاق تمام پژوهشگران یا بنیادگرایان دعوت‌کننده به «اسلامی کردن» یا آنهایی که به ویژگی‌های

^۱. مصباح الیزدی، محمد تقی، *النظرة القرآنیة للمجتمع و التاريخ*، اول، بیروت، دار الروضة، ۱۹۹۶ م، صص ۱۲-۱۳.

تمدنی‌شان تمسک جسته‌اند، به علوم انسانی با ساحت‌های مختلف آن منحصر است؛ زیرا دیگر علوم مانند علوم پایه یا فیزیولوژی و کشفیات پیشرفته‌ی رخ داده در آنها، به زیرساخت‌های اعتقادی گزندی نمی‌رسانند و از خاستگاهی فلسفی یا دینی نیز برنیامده‌اند تا برای مقابله با آن به دیدگاهی دیگر یا اعتقادی مغایر با آنها نیاز باشد؛ امری که در انسان‌پژوهی و علوم مرتبط با پژوهش‌های انسان‌مدار چنین است. بلکه برخی بر آنند که:

«تأمل در نظام غرب در زمینه‌های سیاست، اقتصاد، اندیشگی و عمل، به ما در فهم جهان معاصر و به ویژه جهان عرب و دنیای اسلام مدد می‌رساند؛ چرا که هر یک از این پدیده‌های فرهنگی بیانگر یکی از مظاهر تبعیت هستند و دعوت به گشودگی نسبت به فرهنگ غربی... در حقیقت فراخوانی است برای آن که نقد و تصحیح جایگزین طرد مطلق و کورکورانه شود؛ زیرا گشودگی به معنای منحل شدن نیست و فراخوان در اینجا نیز رو به تفکر درباره‌ی این نظام دارد و نه خودباختگی در برابر آن.»^۱

^۱. نگ: پیش‌نویس اولیه‌ی مجموعه‌ی پژوهشی در مغرب درباره‌ی «دانش و فرهنگ» که مجله‌ی مغربی *المنعطف* منتشر ساخت. نویسندگان این پیش‌نویس به رویکرد فراخوان به اسلامی‌کردن انتقاد می‌کنند و آن را بازتولید مفاهیم غربی می‌دانند؛ «زیرا غرب توانست با قدرت، در ساحت اندیشگی ما نفوذ کند و بلکه فراتر از آن، ذهنیت عربی و اسلامی - هر دو - را از اندیشه‌ورزی بازدارد. دلیل بر این مطلب هم آن است که تولید معرفتی عرصه‌ی اسلامی و عربی به بازآفرینی مفاهیم غربی پرداخته، بدین گمان که بازگشت به ریشه‌ها و اسلامی‌کردن را در پیش گرفته است... و این رفتاری ناخودآگاه است که بینش خطا و اندازه‌گیری نادرست حضور دیگری/غیر خودی را در میان ما عینیت می‌بخشد... ر.ک: *المنعطف*، ش ۱۱، ۱۹۹۵ م، ص ۱۷. همچنین نگ: مجموعه من الباحثین (گروهی از پژوهشگران)، *إشکالیة العلوم الاجتماعية فی الوطن العربی*، بیروت دار التنویر ۱۹۸۴ م.

در چارچوب این فراخوان درست به تأمل در نظام فرهنگی غرب - به جای طرد یا ترویج آن - تربیت به عنوان یکی از عرصه‌های مهم و راهبردی در علوم انسانی یا اجتماعی، چه دشواره‌ای را مطرح کرده است؟ و مبانی تمدنی مختلفی که اجازه می‌دهد - اگر یافت شود - از تربیت انسان‌های الهی سخن گفت که با چارچوب تمدنی - دینی جوامع عربی و اسلامی سازگار باشد، کدام است؟ به ویژه آن که ما «علوم اجتماعی» و انسانی را از سویی قوانین، ثبت و تکرار، دانش به معنای متعارف آن نمی‌دانیم.^۱

چنان که مفهوم تربیت که از پیدایش انسان با او بوده است، همواره نشان‌دهنده‌ی نگره‌ی ملت‌ها و افراد به خود، دیگری، جهان و سطح اخلاقی و اعتقادی‌ای است که بدان رسیده‌اند.

با وجود نقاط مشترک یا تأثیرات متبادل که احياناً در ملت‌ها و تمدن‌های قدیم و جدید در یک رویکرد یا عقیده می‌بینیم، اما تربیت در ابعاد خانوادگی، اخلاقی و اعتقادی‌اش قاعده‌ی گسترده و ثابت خود یعنی خصوصی بودن را حفظ کرده است؛ همان خصوصیتی که میان جوامع یا تمدن‌ها تفکیک می‌نهد.

اگر احاطه به تمام کنش‌مندی‌های میان تمدن‌ها و تأثیر آنها بر تربیت، به ویژه در خصوص فرهنگ غربی سلطه‌گر و نمونه‌ی تمدنی اسلامی آن، برایمان دشوار است، اما بازگشت به تمام مراحل تاریخ تربیتی غرب و منابع اثرگذار در آن نیز طولانی کردن مسیر است؛ بدین سبب، مرجع خود را در مقایسه، «نظام تربیتی معاصر» قرار می‌دهیم؛ زیرا این نظام نمایانگر انقلاب از قدیم به جدید رخ داده در اروپاست؛ نیز از آن رو که اینک و در طول ده‌ها سال مایه‌ی مباحثات همه‌ی کسانی شده که بر آنند

^۱ . ر.ک: ساعاتی، حسن، «إشکال المنهج فی العلوم الاجتماعية»، همان منبع، ص ۴۵ و طویل، توفیق، «إشکال العلوم الاجتماعية أنها ليست علوماً» در: همان، ص ۱۳.

نظام تربیتی معاصری را اجرا و بر آن تکیه کنند که در نتیجه نمونه و سرمشق تمام کشورهای جهان گردیده است؛ و بدان دلیل که این نظام، مبادی و ارزش‌های تولیدی خویش را با فناوری‌هایی که به کار گرفته و می‌گیرد، در آمیخته است. این دلایل، به اعتقاد ما، مرجعیت آن را برای مقایسه‌اش با نمونه‌ی تربیتی دیگر که به مبادی و ارزش‌هایی مغایر با آن و پیش‌زمینه‌ی فلسفی متفاوتی متکی است، توجیه می‌کند.

۱- نظام تربیتی معاصر؛ تربیتی اروپایی - غربی

«انقلاب» تربیتی جدید اروپا در آغاز سده‌ی کنونی، مفاهیم نوپیدایی را در نگاه به کودک و روش تربیت وی، در مقابل تربیت سنتی که در دوره‌های پیشین حکمفرما بود، ارایه کرد. «نظام تربیتی معاصر» و مکاتبی که آن را پذیرفتند و در گوشه و کنار اروپا شکل گرفتند، رویکردهای این نظام، ارزش‌ها، فلسفه‌ی «نوزایش»^۱ و «پرتوهای» را که به اعتراض و طرد کلیسا و نیز انقلاب بر ضد نهادهای آن و رشد رویکرد سکولار آموزشی متصف بود^۲، منعکس کردند. نوزایش در درجه‌ی اول احیای اندیشه‌ی فردگرایی^۳ را در نظر داشت. از این روح نوزایش «دو اندیشه‌ی مختلف در تعلیم و تربیت بروز یافت: نخست اندیشه‌ی تربیت آزاد؛ دوم - که برخاسته از اولی بود - تربیت انسان»^۴

روسو که بسیاری وی را پیشتاز دعوت به نظام تربیتی معاصر می‌دانند، در خصوص این تحول و دگرگونی ریشه‌ای از قدیم به جدید که در اندیشه‌ی تربیتی رخ

۱ . النهضة .

۲ . جیار، السید ابراهیم، *دراسات فی تاریخ الفکر التربوی*، قاهره، مکتبه غریب، ۱۹۷۸، ص ۱۵۸ .

۳ . فکرة الفردية .

۴ . مشنوق، عبد الله، *تاریخ التربية*، بیروت، مکتبه الکشاف، ۱۹۳۷ .

داده است، در کتاب اصلیش که متضاد با سیطره‌ی اندیشه‌ی دینی مسیحیت است چنین می‌گوید:

«این که هیچ انسانی سیطره‌ی طبیعی بر همانند خود ندارد»^۱.
«نظام تربیتی معاصر» از آغاز فراخوانی به آن، از فضای فکری و فلسفی و نگرش مادی و غیر دینی اروپا به انسان و بالابردن فرد و فردگرایی اثر پذیرفت؛ اندیشه‌ای که برای اشباع دایم تمایلات، به دنبال دینی جایگزین دین کلیسا بود.^۲
بدین ترتیب، جدایی میان احساسات انسان و عادت‌ها و تفکیک بین احساسات وی با عقل و دل او، در روان‌شناسی و علوم تربیتی و دیگر علوم انسانی رخ داد... دقیقاً مانند تفکیکی که علوم طبیعی در بررسی ماده در پیش گرفت. همچنان که طغیان «عقلانیت علمی»، زندگی انسان را به بخش‌هایی مستقل از هم تجزیه کرد، بدون آن که هدفی واحد که غایت وجود است این بخش‌ها را گرد هم آورد. همین امر، فلسفه‌ی تربیتی خاصی را تولید کرد - و می‌دانیم که نظام تربیتی بدون فلسفه وجود ندارد - که دوران کودکی را به خودی خود هدف دانسته، آن را با مرحله‌ی رشد یا مراحل بعدی بی‌ارتباط می‌داند. این رویکرد خاص به کودکی که خاستگاهش ستایش فردگرایی است، زیربنای نظام تربیتی معاصر به شمار می‌رود. همین زیربنا تفسیر می‌کند که چگونه نیازهای کودک و تمایلات او و نیز آزادی مطلقش خارج از

^۱ منظور کتاب *امیل* است که ترجمه‌ی جدیدی از آن به فارسی با این مشخصات به چاپ رسیده است: ترجمه‌ی غلامحسین زیرک‌زاده، تهران، ناهید، اول ۱۳۸۲. روسو در این کتاب، خود را معلم سر‌خانه‌ی پسر نوجوانی به نام «امیل» تصور می‌کند. وظیفه‌ی او این است که وی را تربیت کند تا در برابر امور تحمیلی یک جامعه که می‌تواند او را ضعیف و سست گرداند، مقاومت نماید. م.

^۲ غارودی، روجیه، *حوار الحضارات*، بیروت، منشورات عویدات، ۱۹۷۸. م، ص ۸۳ و اریک فروم، *الإنسان بین الجوهري و المظهر، تعریب سعد زهران، سلسلة عالم المعرفة، ۱۴۰*، کویت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، ۱۹۸۹.

هر ضابطه یا مبانی اخلاقی و اجتماعی و هر گونه چارچوب خانوادگی است؛ همچنان که - به عنوان نمونه - روسو، مونته‌سوری^۱، دکرولی^۲، کلابراید، پستالوتزی^۳ و دیگران از آن تعبیر می‌کنند. یعنی دعوت به برآورده کردن هر چه بیشتر تمایل کنونی و توصیه به این که لذت موجود در راه لذتی فرضی یا دیر هنگام فدا نشود^۴. اما انتقاداتی که پسین‌تر مکتب فردگرایی به خود دید، به پدید آمدن رویکردهایی اجتماعی و تربیتی منجر شد که مجدداً به در نظر گرفتن «جامعه» به جای فرد فرامی‌خواندند. نیز بر پایه‌ی «جامعه‌ای بدون مدرسه»، «مدرسه‌های بدون مردودی»^۵، «آموزش مستمر»^۶ و «آموزش انعطاف‌پذیر»^۷، به برخورد با بحران‌های روانی و اجتماعی ناشی از نظام آموزشی به وجود آمده دعوت می‌کردند. می‌توان ویژگی‌های اصلی نظام تربیتی معاصر را که در عین حال منعکس‌کننده‌ی پس‌زمینه‌های فلسفی، فکری و اجتماعی خود است، چنین برشمرد:

۱- این نظام با وجود مکاتب و رویکردهای مختلفش، خود را به عنوان

^۱ . ماریا مونته‌سوری Maria Montessori ۱۸۷۰-۱۹۵۰ م. متولد ایتالیا و از مبتکران روش‌های جدید در آموزش کودکان و کودکان استثنایی. م

^۲ . Decroly.

^۳ . ژان هانری پستالوزی ۱۷۴۶-۱۸۲۷ روان‌شناس سوئیسی و مؤسس مکتب Pestalozzianism (پستالوزی‌گرایی). نظریه‌ی تربیتی این دانشمند را می‌توان در این خلاصه کرد که: تربیت درست آن است که بر اساس روان‌شناسی و رشد و تکامل کودک انجام گیرد. (شعاری نژاد، علی‌اکبر، فرهنگ علوم رفتاری، تهران، امیرکبیر ۱۳۶۴. به نقل از: پورافکاری، نصرت‌الله، فرهنگ جامع روان‌شناسی - روان‌پزشکی و زمینه‌های وابسته، ج ۲، چهارم، تهران، فرهنگ معاصر، ۱۳۸۲، ج ۲، مدخل (Pestalozzianism). م.

^۴ . عتریسی، طلال، «الحدود الأروبية للتربية»، *الفکر العربی*، ش ۲۱، ۱۹۸۱.

^۵ . مدارس بلارسوب.

^۶ . التربية المستمرة.

^۷ . التربية المتبدلة.

جایگزین نظام تربیتی سنتی که در سده‌های میانه در اروپا حاکم بود، مطرح کرد. نظام تربیتی سنتی ذوق خاص کودک را نادیده می‌گرفت و او را به رفتار بر اساس وظیفه و نه تمایل و رغبت مجبور می‌کرد؛ از این رو شعار اصلی نظام تربیتی معاصر «از کودک و به خاطر کودک»^۱ بود.

۲- نظام جدید هم‌پای تحولات فکری و فلسفی اروپا، از اندیشه‌ی دینی گرفته تا نگرش علمی و مادی گام برمی‌داشت.

از آغاز نیمه‌ی دوم سده‌ی نوزدهم... مفاهیم تربیتی به شکلی عجیب دگرگون و هر چیزی به پرسش کشیده شد.^۲

۳- این نظام خاص، بحران جامعه‌ی غربی در روابط انسانی و اجتماعی و ارزش‌های آن (مانند بالابردن جایگاه فرد) را با خود حمل می‌کرد.

۴- رویکردهای مختلف آن در نگرش به کودک و تربیت و آزادی دادن به او... هیچ نقشی را برای خانواده یا والدین در نظر نمی‌گرفت. تربیت تنها به آموزش کودک در سطح نظری و سویی‌ی عملی آن محدود می‌شد که مریان در مدارس ویژه بدان اقدام می‌کردند که لزوماً موفقیت و استمرار هم قرین آن نبود.

۵- این نظام تربیتی زمینه را برای پژوهش‌های گسترده‌ی اندیشمندان متخصص فراهم کرد تا درباره‌ی سطوح رشد در کودک و به ویژه هوش و یادگیری او به تحقیق پردازند. و همین به مرجعی اساسی و لازم برای شناخت کودک و مشخص ساختن امور مناسب با سطوح مختلف رشد او در عرصه‌ی برنامه‌های آموزشی، روش‌های تدریس و وسایل بازی و کمک آموزشی فراهم آورد.

۶- اهداف این نظام از «فردگرایی» که از سده‌ی نوزدهم در اروپا خود به غایتی

^۱. من الطفل و لأجل الطفل.

^۲. J. Leif et G. Rustin. Philosophie de l'Education., tome 1 (paris: Delagrave. 1982). p. 103.

تبدیل گردید و شأنی والا یافت، فراتر نرفت. همچنین هدفی انسانی را که گسترش و شمول بیشتری برای تربیت انسان، کودک یا شهروند داشته باشد، مطرح نکرد. «نظام تربیتی معاصر باید بر مبنای فلسفه‌ای بنا شود که به دنبال انسان و سرنوشت او باشد.»^۱ این خصوصیات، عرصه‌ی «نظام تربیت معاصر» - با همه‌ی مفاهیم پایه‌ای آن و رویکردهای مختلفش - را محیط تمدنی - تاریخی اروپا قرار می‌دهد که منتقل کردن آن از آنجا به محیطی دیگر و متفاوت دشوار است؛ به ویژه آن که سویه‌ی فلسفی‌ای که به بررسی انسان و سرنوشتش می‌پردازد، محل اختلاف و تفاوت است. این خصوصیت در شکل‌گیری «نظام تربیتی معاصر» و مفاهیم و فلسفه‌ی آن، ما را به انجام مقایسه‌ای ضروری رهنمون می‌سازد تا به دنبال مؤلفه‌های نظام تربیتی اسلام باشیم؛ خواه در خصوص آنچه به «اسلامی کردن شناخت» نام‌گذاری شده است یا درباره‌ی «گشودگی بر فرهنگ غربی به جای ترویج آن»^۲.

۲- اسلام و تربیت؛ مؤلفه‌های نظام تربیتی اسلام

اسلام نظامی فراگیر است و تربیت نیز فرآیندی فراگستر. اگر چه تفکیک میان اسلام و تربیت ناممکن است، اما می‌توانیم درباره‌ی تربیت از سویه‌ی آرا و دیدگاه‌های تربیتی سخن بگوییم، بدون آن که از اسلام حرفی به میان آوریم؛ که اسلام در گوهر خویش فرآیندی تربیتی است با هدف انسان. دعوتی هم که اسلام برای سامان دادن به زندگی انسان و جامعه با خود دارد، بدون تربیت تحقق نمی‌پذیرد؛ زیرا این دعوت نیز خود فرآیندی تربیتی است.

^۱. عترسی، طلال، فی التریبیه و علم النفس، اختلاف المفاهیم، بیروت، مرکز الدراسات الإستراتیجیة و البحوث و التوثیق، ۱۹۹۴، فصل دوم و نیز منبع پیشین، همان صفحه.

^۲. الانفتاح علی الثقافة الغربیة بدل التبشیر بها.

بنا بر این از کجا می‌توانیم موضوع اسلام و تربیت را بررسی کنیم؟
در این جا روش‌ها و زوایای متعددی در نگرش به اسلام و تربیت یا بهتر است
بگوییم تربیت در اسلام وجود دارد.

کلام در این روش‌ها و سویه‌ها، همان سخن گفتن از نهادهای تربیتی اسلامی است
که در هر عصری با عصر دیگر متفاوت بوده و آغاز آنها از آموختن قرآن در صدر
اسلام است و آن‌گاه به نهادهای آموزشی ویژه‌ی مذاهب مختلف اسلامی می‌رسد.
همچنین سخن درباره‌ی مبانی تربیتی الهام گرفته از قرآن و حدیث است. نیز سخن از
فلسفه‌ی تربیتی بر اساس رویکرد اسلام به انسان و همچنین نظرات فقها و اندیشمندان
مسلمان در موضوع تربیت و بالاخره رابطه‌ی تربیت اسلامی با زمان و مکان است.

در چارچوب بحثی که پیرامون «بیداری اسلامی» معاصر صورت می‌گیرد،
پرسش‌های فراوانی مطرح است که نه فقط این «بیداری» و نام‌های مختلفش را به
بحث می‌کشاند، بل درباره‌ی خود اسلام و میزان تواناییش برای ارایه‌ی پاسخ‌های
مناسب در ساحت‌های سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و تربیتی در دوره‌ی
حاضر نیز به پرسش می‌پردازد. در این جا پرسشی که خود را ناخودآگاه مطرح
می‌کند این است که: آیا روش تربیتی اسلامی وجود دارد؟

یعنی: آیا اسلام روش تربیتی مشخصی خارج از چارچوب مواظظ و رهنمودهای
کلی یا اوامر و نواهی و نیز خارج از محدوده‌ی تقلید و تکرار دستاوردهای نظام
تربیتی معاصر دارد؟

پیش از سخن درباره‌ی این روش، بایسته است به شکل حاکم بر تربیت اسلامی
اشاره کنیم که صورتی منفی و واکنشی/دفاعی برخاسته از سلسله‌ای از ممنوعات و
چیزهای حرام بوده، غالباً با جمود و عقب‌ماندگی در پیوند است.

اگر ترسیم چنین صورتی در بسیاری از اوقات مغرضانه باشد، اما در چارچوب

تاریخی صحیح است؛ چرا که بسیاری از فقها و اندیشمندان اسلامی از آغاز سده‌ی کنونی و به ویژه با آغاز نفوذ فرهنگی، آموزشی، اخلاقی و سیاسی غرب به جهان اسلام، صدور فتوا و دعوت به ایجاد دیوار حایل و انزوا و عزلت را پیشه ساختند. اینها نیز به قصد جلوگیری از خطرات این نفوذ بود؛ که آن زمان مسلمانان از ساختارها و نهادهای دفاعی برای مقابله با آن یا جلوگیری از تأثیر آن بی‌بهره بودند؛ در نتیجه، دعوت به حفظ [هویت] خود و تربیت اسلامی به دور از همه‌ی عوامل خارجی، زمانی زیاد مبنای خط فکری حاکم بر ذهنیت حوزه‌های علمی در دو مذهب اسلام - شیعه و سنی - بود. این دعوت همچنین اساس خطی بود که تربیت فرد را بر سیاست مقدم می‌داشت. شاید بتوانیم بر اساس این مسأله، فتوایی را که نیم سده پیش مسلمانان را از مشارکت در مشاغل حکومت «نامشروع» در برخی از کشورهای اسلامی ممنوع کرد، تفسیر نماییم.

همچنین تکرار این مسأله سزااست که بدون فلسفه‌ی تربیتی، تربیت وجود ندارد؛ یعنی: هیچ اندیشه‌ی تربیتی بدون اندیشه‌ی فلسفی که راهنمای آن باشد و در مبادی و مبانی و حتی در روش‌ها و جزئیات بدان سمت و سو بیخشد، وجود ندارد. تفکیک میان اندیشه‌های تربیتی نیز در سطح محتوا و اهداف و نیز در سطح تناسب آنها با طبیعت بشری، و یا حتی در سطح تحقیق پیرامون آنچه می‌توان از فلان مکتب تربیتی «گرفت» و «نگرفت»، باید به این پیش‌زمینه‌ی فلسفی و نه چیز دیگر متکی باشد. آنکس پرسش این است: اندیشه‌ی فلسفی‌ای که اسلام درباره‌ی انسان ارایه می‌دهد و بر پایه‌ی آن تربیت را راهبری کرده، به برنامه و روش تبدیل می‌کند، چیست؟ نیز کارکرد اصلی تربیت در اسلام چیست؟

پاسخ - به باور ما - در ساحت‌های سه‌گانه‌ای است که اسلام انسان را در درون و میان آنها سامان می‌دهد. این سه ساحت عبارت است از: رابطه‌ی انسان با خود،

رابطه‌ی او با دیگری (جامعه، طبیعت و جهان) و رابطه‌اش با خداوند متعال که ساحت اصلی است. هیچ انسانی از این سه ساحت بیرون نیست. این سه، از ساماندهی تمایلات و غرایز و ترجیح دادن عقل و اراده آغاز می‌شود؛ به نظام اجتماعی - سیاسی - محیطی در ساحت دوم می‌رسد و سرانجام به راه‌های عبادت و کمال نامتناهی ره می‌یابد.

غایت وجود بشری هم در اسلام، عبادت و «جانشینی خدا» است؛ و به ناچار مقاصد و غایات این عبادت هم باید راهی باشد که ساحت‌های زندگی انسان را درنوردد تا جانشینی محول به انسان از سوی خداوند تحقق یابد: «من در زمین جانشینی می‌گمارم»؛^۱ زیرا زندگی آن جهانی و لقای وجه خدا میزان حقیقی هر تلاش و کاری است که انسان عمر خویش را در آن سپری می‌کند. که: «ای انسان! بی‌گمان تو به سوی پروردگارت سخت کوشنده‌ای؛ پس به لقای او خواهی رسید.»^۲

بنا بر این نظام تربیتی از دیدگاه اسلام، نخست باید از این مبنا برخاسته باشد و نمی‌تواند بر هیچ نگرش مخالف دیگری که مبانی فلسفی‌ای غیر از مبانی اسلامی دارد، متکی باشد.

در فرآیند مقایسه که پیوسته خود را تحمیل می‌کند، می‌توان گفت که نظام تربیتی معاصر - با تمام رویکردهایش - در غرب اروپایی و امریکایی و حتی در اردوگاه کمونیسم، دو ساحت از سه ساحتی را که در خصوص رویکرد اسلام به ساماندهی زندگی انسان و معنی بخشیدن به وجود او گفتیم، ندارد. در این نظام، زندگی بشری با تمام سویه‌های آن به یک بُعد تقلیل می‌یابد که همان رابطه با دیگری باشد (جامعه و

^۱ . «إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً». بقره / ۳۰

^۲ . «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَىٰ رَبِّكَ كَدْحًا فَمُلَاقِيهِ». طارق/ ۶

محیط زیست). از این رو، قوانین فراوانی در این عرصه وضع شده است که پیشرفت‌های بسیاری را نیز به ارمغان آورده است؛ از رفاه مادی انسان گرفته تا تضمین‌های گوناگونی که حکومت به شهروندان می‌دهد، جز این که دو ساحتِ رابطه با خود و خداوند، از تمام رویکردهای تربیتی و حتی از اغلب - اگر نگوئیم همه - تحقیقات علوم انسانی در زمینه‌های جامعه‌شناسی، سیاست، اقتصاد و مانند آن غایبند، بلکه می‌توان گفت که خود این قوانین، پس از یله ساختن انسان - با آزاد گذاشتن او در ارضای تمایلاتش و حتی ارضای تمایلات نامشروع - ماهیت غرایز و تمایلات وی را تخریب کردند. این همان عیب هراسناکی است که شکوه از آن در غرب بلند است. یعنی شکایت از معادله‌ای دو جانبه. یک سو بُعد اخلاقی و انسانی منحط و دیگر سو بعد علمی و تکنولوژیک پیشرفته.

این جا شاید کسی بگوید - و البته حق هم دارد - معنایی که اسلام به وجود می‌دهد و کارکردی که تربیت برای تحقق آن بر پایه‌ی سویه‌های عبادی و اخلاقی بر عهده دارد، به سطح نظری که فرازمانی و مکانی است، محدود می‌شود؛ یعنی: تنها یک رویکرد اخلاقی به شمار می‌رود که با روش علمی هیچ پیوندی ندارد. در حالی که پرسشی که در این دوره از تحولات جهانی و تاریخ مسلمانان به بحث و ابداع و بومی شدن^۱ نیاز فراوان دارد و علاوه بر سطح تربیتی، سطوح معرفتی، اجتماعی و نهادها را هم در بر می‌گیرد، آن است که چگونه این چارچوب نظری صحیح یا مطلق را به گونه‌ای نهادینه، عملی و یا روشمند سازیم که با دورانی که مسلمانان در آن به سر می‌برند متناسب باشد؟ دوره‌ای که پیوسته دگرگونی می‌پذیرد و مسلمانان نیز از زندگی در آن و تعامل با آن گریز و گزیری ندارند؟ در عین حال این نهادینه‌سازی، از

^۱. التکیف.

روح فلسفه یا پیش‌زمینه‌ی اسلامی - که پیشتر در معنای وجود انسان و وظیفه‌اش یعنی «جانشینی» بدان اشاره کردیم - تهی نباشد؟ پاسخ قطعاً آسان نیست و به تلاش‌هایی فراوان و سترگ نیاز دارد. در این میان، هدفی که ما در این مقاله به دنبال آن هستیم، بر امکان جدایی میان دو فرآیند تربیت و آموزش و به دنبال آن، تفکیک میان پیش‌زمینه‌های فلسفی یا تکنولوژیک مورد احتمال در هر یک از آن دو، متکی است.

۳- معنای جدایی تربیت از آموزش

اگر بخواهیم در تاریخچه‌ی فرآیند آموزش و روش‌های مختلف آن که در طول زمان و به دنبال توجه به آموختن شیوه‌های زندگی، کسب روزی، مراسم ولادت و مرگ و عبادت و مانند آن متحول شده است، فرو نرویم، و در محدوده‌ی نهادهای معاصر آموزشی بمانیم، می‌توانیم در تعریف آموزش بگوییم که در مرحله‌ی اول، فرآیند آموختن خواندن و نوشتن و در مراحل بعدی یادگیری اطلاعات ضروری‌ای است که از نظر گستردگی و عمق، منطقیاً با رشد کودک و توانایی‌های گوناگون او اعم از ذهنی و بدنی و... متناسب است. این گونه است که آموزش به مقاطع ابتدایی و راهنمایی و دانشگاهی تقسیم شده است و در فرجام هم به تخصص در یکی از عرصه‌های علم - نظری یا عملی - می‌رسد. آموزش به این معنی با شرایطی همراه است که اگر فراهم نباشند، نقش و کارکرد خود را از دست خواهد داد. مهم‌ترین این شرایط، ابزارهای به کار رفته در اطلاع‌رسانی و میزان سازگاری آنها با سطوح رشد دانش‌آموز است - که بدان‌ها اشاره کردیم - خواه کودک باشد، خواه جوان. آن‌گاه میزان هماهنگی دانش‌آموز با محتوای آنچه به او ارائه می‌شود و نیازهای جامعه به دانش‌های مختلف و در نتیجه

میزان توانایی دانش‌آموزی که سال‌هایی طولانی را در تحصیل دانش گذرانده است بر استفاده‌ی از آن در وارد شدن به بازار کار تولیدی در هر دو سطح مادی و معنوی آن. مدرسه همان نهاد اساسی آموزش است؛ از این رو، سخن گفتن درباره‌ی آموزش، از شرایط زمانی و مکانی آن، معلم و مدیریت و همچنین برنامه‌ها و وسایل آموزشی و کمک آموزشی جدا نیست. این اصل در صورتی که جامعه هم نهاد اصلی آموزشی شود، تغییری نمی‌کند.

پس آموزش در اصل فرآیند تلقین اطلاعات به دیگری است که از آنها آگاه نیست و در زندگی علمی، حرفه‌ای و اجتماعی آینده‌ی خود بدان نیاز دارد؛ چنان که جامعه هم نیازمند آن است تا بدین سان، یکی از شرایط پیشرفت و پویایی فراهم آید. آموزش بدین معنی فرآیندی منفرد است که با شخصیت آموزگار یا دانش‌اندوز منطبق یا یکسان نمی‌شود، مگر از جهت میزان آمادگی طرفین و این که شرایط مناسب برای انجام چنین عملی را دارا باشند. منظور از منفرد بودن آن - با وجود آن که می‌دانیم میزان کنش‌مندی شخصیت فرد با عملش بسیار زیاد است - یعنی آنکه می‌توان میان شخصیت معلم یا دانش‌آموز در ابعاد اخلاقی، رفتاری و اجتماعی آن و میان ماهیت رابطه‌ی آموزشی و محتوا و شرایط آن تمایز نهاد؛ زیرا ممکن است - به عنوان نمونه - کوشاترین دانش‌آموز در یک ماده‌ی درسی یا یکی از دانش‌ها، غیر اخلاقی‌ترین دانش‌آموز باشد یا روحیه‌ی سیطره بر دیگران و آزار آنها را داشته باشد. در برخی حالات هم ممکن است منحرف‌ترین آنها به شمار آید.

شاید معلم خود از صفاتی همانند این صفات نیز در امان نباشد. هر چند اصل آن است که آموزش نباید از رفتار و اخلاق جدا باشد؛ به ویژه هنگامی که آموزش پیش از آن که به رشته‌ها و تخصص‌های گوناگون تبدیل شود، شئون و شیوه‌ی زندگی را دربرگیرد. که زندگی مدرن و سازوکارهای تحول‌زای آن، نیز دگرگونی و تحول

دانش‌های انسانی علاوه بر تحمیل رشته‌ها و تخصص‌های مختلف، در عرصه‌های معرفت بشری نیز تفکیک پدید می‌آورد.

برخی از علوم، مانند علم اخلاق و سیر و سلوک و به ویژه در چارچوب دینی و تبلیغی یا در ساحت آنچه به «سلوک عرفانی» نامبردار است، این گونه «تفکیک» میان معلم و شخصیتش را بر نمی‌تابند، اما پیدایش موارد خلاف آن و وقوع بسیاری از اهل همین علم و استادان و صاحبان سیر و سلوک در دایره‌ی کسانی که قرآن می‌گویند: «آنچه را عمل نمی‌کنند می‌گویند»^۱، بر چنین تفکیکی مهر تأیید می‌زند. آموزش نباید از سلوک و اخلاق در نزد دو طرف این فرآیند، یعنی معلم و دانش‌آموز، و به ویژه در مراحل نخست، تهی باشد؛ چه، در این زمان، دانش‌آموز تجربه‌ای نیندوخته است و وی بدون هیچ ساختار دفاعی عقلانی یا تحلیلی منسجم، در عرصه‌ی رفتار و روان تأثیر می‌پذیرد. اما در مراحل بعدی، یعنی در پایان آموزش متوسطه و آغاز آموزش دانشگاهی تخصصی، زمانی که دانش‌آموز در سن رشد یا جوانی است، تلازم میان دو امر آموزش و رفتار، آن اهمیت و ضرورت و حتی اهمیت و تأثیر مقاطع پیشین را ندارد؛ زیرا دانش‌آموز به حدی از بلوغ عقلی و روحی رسیده است که بدو اجازه می‌دهد میان تأثیر رفتاری و اخلاقی استادش و اطلاعات و دانش و علوم تخصصی که از وی فرا می‌گیرد، تفاوت قایل شود. همچنان که معلم نیز در این مراحل به مواعظ رفتاری و اخلاقی نیاز ندارد تا فرآیند آموزش قرین موفقیت باشد؛ زیرا دانش‌آموز اینک به حدی از رشد رسیده است و از عادات و خلقیاتی برخوردار است که تغییر یا تبدیل آنها دشوار می‌باشد. تجربه‌ی غربی معاصر در این خصوص هم بر آنچه گفتیم - یعنی امکان جداسازی

^۱. اشاره به آیه‌ی شریفه‌ی: «وَأَنَّهُمْ يَقُولُونَ مَا لَا يَفْعَلُونَ». شعراء/۲۲۶

تربیت و آموزش - تأکید می‌ورزد؛ زیرا در عین حال که جامعه‌ی غربی به طور عام - اگر چه با نسبت‌های متفاوت - از مشکلات اخلاقی و سلوکی شدیدی رنج می‌برد، مشکلاتی که وخامت و خطر آن روز به روز بیشتر می‌شود و نمود آن در انحرافات، گسست خانواده و فروپاشی روابط انسانی نمودار است، در عین حال، دانش در غرب بر خلاف آن به پیشرفت زیادی نایل آمده و به جایگاه والایی دست یافته است که پیشتر از آن خبر نداشت. اینک، امریکا و اروپا قله‌ی علمی همه، از چهار گوشه‌ی جهان شده‌اند؛ یعنی آن که در چارچوب تعامل میان تمدن‌ها و اقتباس‌ها و عدم اقتباس‌های جوامع از یکدیگر، هر جامعه‌ای متناسب با نیازهایش می‌تواند از علوم پیشرفته‌ی غرب بهره‌برد و در عین حال، انحطاط اخلاقی و سلوکی آن را به کناری نهد؛ به ویژه اگر این سویه از غرب، به ارزش‌ها، عادت‌ها و آداب و رسوم آن جامعه خدشه وارد آورد. در عین حال ممکن است برخی از علوم در غرب، با میزان پیشرفت و تحول جامعه‌ی دیگر تناسبی نداشته باشند؛ مثلاً جامعه‌ای سخت در صد آن است که به علوم غرب در زمینه‌ی جنگ فضایی دست یابد، در حالی که ضروریات اصلی مربوط به زندگی افراد آن جامعه و بهداشت و آموزش آنها تأمین نیست.

همچنین این سخن ما در عرصه‌ی آموزش به این معناست که باید از تمام وسایل آموزشی جدید و کمک‌آموزشی مرتبط با آنها بهره‌جست تا بهترین شرایط یک آموزش موفق فراهم آید.

و البته منظور نه آن است که به مضامین هدف‌مند یا نامناسبی که برخی از وسایل کمک‌آموزشی در بردارند توجه نکرد؛ مانند مفاهیمی که با جامعه‌ی پذیرنده‌ی آنها ناسازگار است یا بازی‌هایی که درگیری به خاطر مالکیت یا کسب مال را تشویق می‌کنند و دیگر وسائلی که تنها رویکرد مصرفی دارند و هیچ فایده‌ی تربیتی بر آنها

مترتب نیست، بلکه مقصود ما آن است که قاعده‌ی کلی‌ای که بدان اشاره می‌کنیم این گونه «اقتباس» را اجازه می‌دهد؛ یعنی: بهره‌مندی از دستاوردهای غرب در این عرصه که خود برآمده از تجربیات آن است. بدین ترتیب می‌توان گفت در دوره‌ی کنونی، نظام آموزشی مشترکی میان ملت‌ها وجود دارد؛ به ویژه در روش‌ها، مبانی و قوانین علوم که دارای پایه‌هایی فراتر از متغیرهای اجتماعی و تمدنی هستند.

اما تربیت، به صحنه‌ی عمل در آوردن اندیشه‌ی فلسفی مربوط به انسان است؛ و چه بسا بدون فلسفه، تربیتی وجود نداشته باشد «و از آن رو که موضوع تربیت موضوع اصلی هر تأمل فلسفی در خصوص انسان است»^۱، جستجو به دنبال فرق یا اختلاف میان یک نظام تربیتی با نظام تربیتی دیگر، در حقیقت جستجو میان یک فلسفه و فلسفه‌ی دیگر در خصوص نگاه به انسان و نقش او و غایت وجود وی است؛ و این که چگونه تربیت می‌تواند در بهترین شرایط این غایت را تحقق بخشیده، نقش خود را در آن راستا به خوبی ایفا کند. همین مسأله - به عنوان مثال - برای ما مشخص می‌سازد که چگونه محتوای تربیت می‌تواند دینی باشد، آن گاه که فلسفه‌ی حاکم بر اندیشه و جامعه، فلسفه‌ای دینی است. نمونه را: سده‌های میانه مسیحیت در اروپا یا نظام تربیت اسلامی در زمان‌های گذشته و در میان جوامع گوناگون.

بدین معنا و با چنین ارتباطی میان فلسفه و تربیت، مشخص می‌شود که ملت‌ها نظام تربیتی مشترکی ندارند و هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند نظام تربیتی جامعه‌ی دیگر را وارد کند، مگر آن که با مبانی فلسفی نظام تربیتش سازگاری داشته باشد، یا پس‌زمینه‌های فلسفی آن را هم بپذیرد.

اما خانواده در فرآیند تربیت، نهاد نخستین و مسؤول اولیه‌ای است که در آن،

^۱. رنه هوبر R. Hubbert.

تجربه از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود؛ پس در این فرآیند، بار سنگینی بر دوش اوست؛ زیرا سرچشمه‌ای است که انسان پیش از آن که توانایی‌های ذهنی و عقلی خود را در بیرون از آن پرورش داده، آداب و رسوم و عادات و ارزش‌های مورد نیازش را در دوره‌های آموزشی خارج از خانه فراگیرد، از آن سیراب می‌شود. به دنبال خانواده، نقش نهادهای آموزشی، اجتماعی، دینی، تبلیغاتی و فرهنگی رخ می‌نماید که در این انتقال و تأثیرگذاری از نسلی به نسل دیگر سهیم‌اند. این نقش اساسی خانواده در فرآیند تربیت، همانی است که جایگاه خاص خانواده را در نزد تمام ملت‌ها ایجاد می‌کند - بماند که حفظ این نهاد برای مسایل خویشاوندی و مانند آن نیز لازم است - و باز همین نقش است که در درون خود خانواده، به خاطر حفظ و ساماندهی آن، توزیع نقش‌ها، وظایف، حقوق و میراث را میان تمام عناصرش بایسته می‌گرداند؛ از این رو، تمام نظام‌های تشریحی به حفظ خانواده و جلوگیری از فروپاشی و گسست آن اهتمام می‌ورزند و تشریح اسلامی هم اختلاف زوجین را که به طلاق منجر شود، بسیار بد و ناخوشایند می‌داند، با وجود آن که آن را حلال می‌شمارد؛ چنان که طلاق در نزد برخی از طوایف مسیحی، مطلقاً حرام است.

این مسأله است که به تربیت و خانواده که آغاز آن است، محتوایی انسانی و اخلاقی می‌بخشد و البته الزامی نیست که در آموزشی که نهادهای تربیتی ارایه می‌کنند، وجود داشته باشد؛ زیرا آنان از این سویه به کار تربیتی نمی‌پردازند، بلکه فناوری‌های آموزشی و میزان تناسب آنها با توانایی‌های ذهنی یا عقلی انسان و نیز تناسب آنها با نیازهای جامعه، خاستگاه عمل ایشان است؛ از این روست که می‌بینیم تمام ادیان آسمانی و حتی زمینی، هدف روشن و اصلیشان پرورش و تربیت اخلاقی انسان است؛ یعنی تربیت او پیش از آموزش به وی؛ زیرا این تربیت است که ماهیت

روابط انسان با هم نوعش را مشخص می‌سازد، همچنان که غایت آموختن و راه‌های کاربست آن را نیز در خدمت به انسان به عنوان یک فرد و یا تمام بشریت و بالعکس در ویران کردن آن دو مشخص می‌کند؛ مانند نمونه‌ی معاصر غربی. تأکید اسلام هم بر این مطلب در عبارتی واضح از رسول مکرم اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله مشخص است که فرمود:

«در حقیقت برانگیخته شدم تا اخلاق نیک را کامل گردانم.»^۱

و در قرآن کریم نیز تأکید بر اولویت تربیت و تزکیه‌ی نفس بر آموزش آمده است که آیه‌ی شریفه می‌فرماید:

«آنان را تزکیه می‌کند و به آنها کتاب و حکمت می‌آموزاند.»^۲

اسلام تنها به اهمیت نظری و اولویت تربیت بر آموزش تأکید نورزیده، که در چارچوب اجتماعی، شرایط و مراحل مناسب برای اجرای آن را نیز مشخص کرده است. اسلام برای خانواده اهمیت استثنایی قایل شده که پیش از بیان کارکرد آن، بر عناصر تشکیل‌دهنده‌ی آن دقت بسیار نشان داده است.

این نیز به خاطر نگرش اسلام و فلسفه‌ی کلی آن است که بر پایه‌ی آن به جهان و انسان می‌نگرد؛ از این رو هشدارهای واضحی را در انتخاب همسر داده است. هشدارهای فراوانی که پایه‌ی آنها رفتاری، اخلاقی و دینی می‌باشد؛ چنان که در حدیث آمده است:

^۱. إِنِّي بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ. این حدیث را در منابع اهل سنت یافتیم. ر.ک: متقی هندی، علاء الدین علی، کنز العمال فی سنن الأقوال و الأفعال، تحقیق بکری حیانی و صفة السقاء، ۱۶ج، مؤسسة الرسالة، بیروت ۱۹۸۹م، ج ۳، ح ۵۲۱۷.

^۲. «يُزَكِّيهِمْ وَ يُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ». جمعه/۲

«اگر کسی به نزدتان آمد که اخلاق و دینش را می‌پسندید، او را به ازدواج در آورید»^۱.

یا:

«برای نطفه‌هایتان بهترین را برگزینید که اخلاق به ارث برده می‌شود»^۲.

و نیز منع ازدواج با آن که به انحراف یا فساد شناخته شده است.

این در حالی است که اسلام هیچ شرط علمی را برای گزینش همسر نگذاشته است؛ یعنی آن که اولویت در بنیان نهادن یک خانواده پیش از اولویت‌های دیگر (اجتماعی، مادی و علمی) رفتار و اخلاق است؛ زیرا ازدواج تنها به رابطه‌ی میان دو نفر محدود نمی‌شود، بلکه با کارکرد اساسی خانواده یعنی تربیت و بنای نسل‌های بعدی در پیوند است. خانواده با این کارکرد تربیتی و اخلاقی، در نظام تربیتی و آموزشی معاصر به کنار نهاده می‌شود؛ در نتیجه، در دو سطح نظری و عملی، نقش خود را در سرپرستی، نظارت و راهنمایی از دست می‌دهد. اما این امر از پیشرفت

^۱ . «إِذَا جَاءَكُمْ مَنْ تَرْضَوْنَ خُلُقَهُ وَ دِينَهُ فَزَوِّجُوهُ.» این حدیث را در منابع شیعی بنگرید در: کلینی،

محمد بن یعقوب، *الکافی*، به تصحیح و تعلیق علی اکبر غفاری، ۸ ج، تهران، دار الکتب الإسلامیة، سوم ۱۳۶۷، ج ۵، «باب آخر منه تزویج أم کلثوم»، ص ۳۴۷، ج ۲؛ و در منابع اهل سنت نگر: قزوینی، محمد بن یزید (معروف به ابن ماجه)، *السنن*، به تصحیح و تعلیق محمد فؤاد عبد الباقی، ۲ ج، دار الفکر، بیروت، ج ۱، باب «الأکفاء»، ج ۱۹۶۷.

^۲ . «تَخَيَّرُوا لِنُطْفِكُمْ فَإِنَّ الْعِرْقَ دَسَّاسٌ». دو بخش حدیث، تا آنجا که مترجم جستجو کرد، هر کدام

مربوط به حدیثی دیگر است و نویسنده این دو بخش را تلفیق کرده است. مشابه این حدیث را در منابع شیعی ر.ک: احسائی، محمد بن علی، *عوالی اللئالی العزیزیه فی الأحادیث الدینیة*، تحقیق مجتبی عراقی، ۴ ج، اول، قم، سید الشهداء، ج ۱، ص ۲۵۹، ج ۳۲ و نیز: ج ۳، ص ۳۰۱، ج ۹۴. و در منابع اهل سنت: سنن ابن ماجه، ج ۱، ص ۶۲۳، ج ۱۹۶۸، اما عجلونی تمام این احادیث را با وجود تفاوت در بخش دوم آنها، مجعول دانسته است. ر.ک: عجلونی، اسماعیل بن محمد، *کشف الحفاء و مزیل الألباس عما اشتهر من الأحادیث علی السنة الناس*، ج ۲، بیروت، سوم ۱۹۸۸، ج ۱، ص ۹۶۰؛ جزء بعدی آن هم یعنی «العرق دساس»، در ج ۲، ذیل شماره‌ی ۱۷۳۰، جعلی‌شمرده شده است.

نظام آموزشی غرب و تحقق دستاوردهای کلان در عرصه‌های مختلف معرفتی مانع نشده است، هر چند به خاطر به حاشیه راندن نقش خانواده، بحران انسانی و اجتماعی بزرگی دامنگیر غرب شده است که جهان هم اکنون از همین امر رنج می‌برد؛ و همین مسأله است که دستاوردهای علمی و تمدنی غرب را که در راه به دست آوردن آن، نزدیک به دو سده کوشید، به تزلزل افکنده است.

اگر وظیفه‌ی اصلی مدرسه آموزش انسان باشد، وظیفه‌ی خانواده باید در درجه‌ی اول تربیتی باشد؛ و البته این مسأله تعارضی را میان این دو نهاد و این دو کارکرد پدید نمی‌آورد. همچنان که به این معنا هم نیست که تداخلی در وظیفه‌ی این دو به وجود آید و اجازه ندهد هر یک از این دو نهاد، اولویت‌ها و مراحل کار خویش را مشخص سازند. اما آنچه درون نهادهای آموزشی جدید در بسیاری از کشورهای عربی و اسلامی رخ داده است، به تحقق این اولویت‌ها یا عنایت ویژه به آنها - آنچنان که شاید و باید - اجازه نداده است.

چنان که گفتیم، کودک در فرآیند تربیتی و آموزشی خویش، به دو ساحت اصلی که از نظر نقش و اهداف مکمل یکدیگرند - یعنی: خانواده و مدرسه - نیازمند است. این دو کنش‌مندان و با دیگر عرصه‌های تأثیرگذار - اعم از اجتماعی، فکری، تبلیغاتی، فرهنگی و ... - تداخل و تعامل دارند، اما مسأله آن است که این کودک خانواده‌اش را در سه سالگی و برخی اوقات حتی پیش از آن، رها می‌کند و به مدرسه می‌رود. این که کودک در این سن خانواده‌اش را ترک می‌گوید، به سبب رواج این باور است که کودک باید مرحله‌ی «آمادگی» را طی کند. این مرحله زمانی است که استعداد کودک برای یادگیری شکوفا می‌شود؛ زیرا پیش از این دوره، به دشواری می‌توان گفت که واقعاً در رفتار کودک یا نوزاد شیرخوار بتوان تأثیر نهاد؛ چه رسد به یاد دادن مفاهیم یا آداب و رسوم؛ و تا کودک به سنین جوانی برسد، بیش

از پانزده سال به طول می‌انجامد. این دوره طولانی‌ترین و مهم‌ترین دوره‌ی زندگی و بلکه اساس تربیت و شکل‌گیری شخصیت اوست. کودک این دوره را در دایره‌ی تأثیرگذاری مدرسه و مناسبات داخلی آن، راهنمایی و تربیت مستقیم یا غیر مستقیم برنامه‌های درسی، فعالیت‌های گوناگون و نیز آداب و رسوم و ارزش‌های رفتاری و اجتماعی می‌گذراند.

اما این نکته‌ی مهم را باید در نظر داشت که دوره‌ی آمادگی که به خاطر آن، در سومین سال زندگی خانواده‌اش را ترک می‌گوید، بایسته‌ای روان‌شناختی یا تربیتی یا آموزشی نیست، بلکه اندیشه‌ی داشتن دوره‌ای به نام «آمادگی» اساساً به خاطر نیاز کارخانه‌های توسعه‌یافته به نیروی کار، در اروپا شکل گرفت. همان زمان که زن با شوهر خود و همراه کودکانشان - یعنی تمام خانواده - از خانه بیرون می‌رفتند تا این نیاز را برآورده سازند، باشد که به زندگی‌ای برتر دست یابند؛ از این رو دوره‌ی «آمادگی» در آغاز وابسته به کارخانجات و نهادهای اقتصادی بود که به مادر اجازه می‌داد هر گاه بخواهد و در اثنای کار خویش، مراقب فرزندش باشد. آن گاه این اندیشه در راستای رشد مصرفی جامعه‌ی اروپا تحول یافته، به مرحله‌ای «اصلی» و «ضروری» در ساختن شخصیت کودک مبدل شد؛ و اینک بسیاری از توجیه این ضرورت یا دفاع از آن رویگردان نیستند.

این بدین معناست که نظام آموزشی - تربیتی که وظیفه‌ی «استقبال» از کودک در سه سالگی را بر خود واجب کرده است، نه از سرِ پاسخ‌گویی به نیازهای تربیتی یا روانی کودک است که به خاطر متغیرها و ضرورت‌های اجتماعی و اقتصادی می‌باشد و گوهر آن هم کارِ مادر و آغازِ روز کاری است، اما پسین‌تر، دوره‌ی «آمادگی» ارزش یا ضرورتی اجتماعی یافت و فرستادن کودک به کلاس‌های آمادگی، دیگر نه به خاطر کار مادر بود. همراه با آن، توجیه‌های تربیتی «اوهام‌گونه»

نیز مطرح شد، مباد با جامعه‌ای که این «پدیده» در آن رواج یافته است، مخالفتی شده باشد.^۱

مقطع بعدی در ده سال اولیه‌ی عمر کودک که در مدرسه سپری می‌شود، «عملاً» به خانواده اجازه نمی‌دهد که نقش تربیتی و ارشادی خود را به طور کامل ایفا کند؛ چرا که نظام سنگین آموزشی که اغلب مدرسه‌ها در طول این مقطع بدان تکیه می‌کنند، در ساعات باقی‌مانده‌ی روز مانع از آن می‌شود که خانواده رابطه‌ی فعالی با فرزند خود داشته باشد؛ و این یعنی استمرار رابطه‌ی استاد و دانش‌آموز حتی در خانه، که موجب می‌شود خانواده وقت کافی نداشته باشند تا با فرزندشان سپری کنند و فرصتی نیز برای کشف توانایی‌ها و استعداد فرزندشان نمی‌یابند. حتی وقت ندارند تا سویه‌ای از سویه‌های شخصیتی کودکشان را تقویت کنند. این، عملاً به معنای فروکاستن از نقش تربیتی خانواده و والدین و انحصار آن اولاً به مدرسه و ثانیاً به رسانه‌ها (رادیو و تلویزیون) است که از جایگاهی ثابت در دل نظام خانواده و روابط و دغدغه‌های آن برخوردارند.

در فرجام، می‌توان گفت که خاستگاه تربیت، اندیشه یا رویکرد فلسفی است و از این رو تنها آنچه را با خاستگاهش سازگاری داشته باشد، می‌پذیرد؛ مثلاً در رویکرد دینی و اخلاقی و به طور مشخص در رویکرد اسلامی، هدف تربیت تنها پرورش شهروندی نیست که با بتواند با جامعه‌اش سازگاری داشته باشد، بلکه پرورش انسانی همه‌سویه است که از سطح جامعه گذشته، به فضایل و اخلاق مطلق برسد؛ چرا که با

^۱. در این خصوص - به عنوان نمونه - ر.ک: جمال، دریه، «العلاقة بين المدرسة والحادقات والأهل في رياض الأطفال». رساله‌ی کارشناسی از الجامعة اللبنانية، معهد العلوم الاجتماعية دانشگاه لبنان، پژوهشگاه علوم اجتماعی به سال ۱۹۹۲-۱۹۹۳. در این پژوهش مشخص شده است که نسبت مادرانی که کار نمی‌کنند و کودکانشان را به کلاس‌های آمادگی یا کودکانستان می‌فرستند، ۸۱ درصد است.

بنی نوع انسانی سر و کار دارد و نه صرفاً با ضرورت اجتماعی که محدودیت نیز دارد. غایت تربیت آن گاه که برخاسته از اندیشه‌ای دینی باشد - چنان که در اسلام چنین است - توجه به خداوند متعال است و تمام عبادت‌ها، اخلاق و سلوک، رابطه‌ی انسان با خود و با دیگری رو به این غایت دارند؛ از این رو، نمی‌توان نظامی تربیتی را از جا یا جامعه‌ای دیگر که چنین هدفی را در نظر ندارند، به عاریه گرفت، آنچه تنها می‌تواند به عاریت گرفته شود، وسایل نوینی است که نظام تربیتی در راستای عملکرد خود برای تحقق هدف‌هایش به کار می‌برد؛ وسایلی که دستاورد نبوغ ملت‌های مختلف در تجربه‌های طولانی‌شان نسبت به شناخت انسان و کشف نیازها و تمایلات مختلف اوست.

آنچه می‌تواند مؤیدی بر دشواری این عاریه گرفتن باشد، تجربه‌ی «نظام تربیتی معاصر» اروپا و خاستگاه‌های فکری و فلسفی آن است که در شکل‌گیری مبانی و رویکردهای آن سهیم بوده است. در این نظام، از آغاز عصر نوزایش، مفهوم «فرد» به مفهومی مسلط بر حیات فکری اروپا و از جمله خود علوم انسانی بدل شده است. «فرد» که کلیسا وجود مستقل و اندیشه و شخصیت آزادش را از بین برده بود، پس از آزادی از سیطره‌ی آن، بدیل واقعی خدا گشت و هر چیزی در خدمت این فرد قرار گرفت که اینک مرکز و غایت شده بود.

از این منظر، در ورای تأکید بر «آزادی مطلق کودک» در نظام تربیتی معاصر و تأکید بر مفهوم «از کودک و برای کودک»، تأثیرپذیری از اندیشه‌ی پیش‌گفته در باره‌ی فرد و خاستگاه غیر دینی آن وجود دارد؛ اندیشه‌ای که می‌کوشد به فرد در برابر کلیسا و خداوند ذات مستقلی ببخشد.

همین مسأله است که برای ما تفسیر می‌کند چگونه در نظام تربیتی معاصر با وجود گوناگونی رویکردها و راهکارهای عملی، مدرسه و نه خانه یا خانواده، مکان

اصلی پرورش قرار می‌گیرد. بماند تمام نظریات تربیتی معاصر که نقش خانواده و والدین را به حاشیه می‌رانند و در فرآیند تربیت مطلوب، به این دو کوچک‌ترین اشاره‌ای نمی‌کنند. این پدیده تنها مشخصات یک واقعیت اجتماعی خاص را منعکس نمی‌کند، که بیشتر منعکس کننده مفهومی مشخص از تربیت و نقش خانواده و اهمیت و ضرورت آن و مناسبات اجتماعی، انسانی و خانواده‌مدار مرتبط با آن است.

این امر ما را بر آن می‌دارد که بگوییم: نقل اندیشه‌ای که بر اساس آن نظام تربیتی معاصر بنا شده یا از آن تأثیر پذیرفته است به جایی دیگر که چنین رویکردهایی به خداوند، انسان و جهان و حتی خانواده وجود ندارد، نه ممکن است و نه فایده‌ای دارد؛ چه، غایت وجود - بنا بر نگرش دینی - عبادت است؛ و اگر چرخه‌ی حیات نهایتاً به خداوند باز می‌گردد، این بدین معناست که هدف از تربیت و پرورش باید با این غایت و آن هدف سازگار باشد.

بدین ترتیب می‌توانیم تجربه و ادوات آموزشی مورد استفاده در نظام تربیتی معاصر برای شناخت کودک و انگیزه‌های او و نیز کشف توانایی‌ها و استعدادش را به کار گرفت. این مسأله نه به این معناست که مطابق با رویکرد و مبانی نظام تربیتی معاصر به کودک آزادی بی‌حد و حصر داد، بلکه به خاطر مشارکت ورزیدن در تربیت کودک است؛ آن هم بر پایه‌ی مفاهیمی که با فلسفه و اندیشه‌های جامعه‌ای که این ابزار بدان منتقل شده است، همسان و با نگرش خاص آن جامعه به انسان و نقش او یا جانشینی نهاده بر دوش وی، هماهنگ باشد؛ نگرشی که در فرهنگ و تمدن آن جامعه عینیت می‌یابد.^۱

^۱. ر.ک: عترسی، طلال، فی التریبیه و علم النفس، فصل سوم.

ما با این روش در تفکیک میان دو امر تربیت و آموزش که بی‌شک به تأمل بیشتری در این دو فرآیند و پیش‌زمینه‌ها و اهداف احتمالی‌شان نیاز دارد، سازوکاری دفاعی را که این‌گونه بررسی‌های تطبیقی بدان می‌پردازند یا آنچه را به «اسلامی کردن علوم و شناخت» دعوت می‌کند، پشت سر می‌نهیم. بلکه بالاتر از آن، تمایل به این تفکیک، در حقیقت مشارکتی واقع‌گرا در جنبش تولید علم است که امروزه و در جهان کنونی، غرب پیشتاز آن است؛ سخنی را هم که برخی می‌گویند مبنی بر این که آنچه را غربیان از تمدن اسلامیمان گرفته‌اند باز پس می‌گیریم، تکرار نمی‌کنیم. همچنین در جدل بدون فایده‌ی رابطه میان دین و علم نیز نمی‌مانیم؛ که نه علوم انسانی معارفی ثابت و نهایی هستند و نه دین در تضاد با همه‌ی تمدن غرب و علوم آن است.

شرکت در جنبش تولید علم و اندیشه که در جهان امروز از گسترش بازنمی‌ایستد، پیش از توانایی بر ادغام شناخت جهان در شناخت تمدنی ویژه‌مان، به قرائت این دو نوع معرفت آن هم قرائت حقیقی نیاز دارد، بدون آن که خودکم‌بینی یا یکی شدن با دیگری بر آن سایه افکند و با روش‌های تحقیق علمی و گشودگی معرفتی بر جهان، در تعارض قرار گیرد؛ چرا که «حکمت گم‌شده‌ی مؤمن است؛ هر جا آن را یافت، برمی‌گیردش»^۱، «و هر که را حکمت دهند، به‌راستی خیری فراوان داده‌اند»^۲

^۱. «الحکمةُ ضالَّةُ المؤمنِ أنى وجدها أخذها.»

^۲. «وَ مَنْ يُؤْتِ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا». بقره/۲۶۹