

مشکل سوگیری در آموزش^۱

د. سعید اسماعیل علی

نجیب‌الله نوری^۲

تصور غرب از انسان و نظام معرفتی سازگار با آن، آثار مخربی بر فرد و جامعه به جا گذاشته است. این تصور باعث حاکمیت ماشینیسیم بر زندگی انسان غربی و احساس از خود بیگانگی و بی هویتی در جامعه‌ی مادی و فقدان معنویت گردیده است. تعدادی از نویسندگان غربی، مانند «گابریل مارسل» و «کولن ولسون» به وجود این پدیده‌ها اذعان کرده‌اند. کولن ولسون در دو کتاب مشهور خود، فقدان هویت و سقوط تمدن بی‌هویتی را فرآیندی می‌داند که آشکارا از تمدن فعلی ناشی می‌شود. تمدنی که ارکان آن تمام ابعاد انسان را در بر نمی‌گیرد. یکپارچگی و انسجام او را نمی‌تواند حفظ کند، و جنبه‌های مختلف احساسی او را شامل نمی‌شود.

از سوی دیگر این تمدن با مطالعه‌ی زندگی در حال مرگ خود می‌کوشد تیری در تاریکی بیندازد تا بتواند مزایای فوق را به صورت صحیح و به موازات هم به دست آورد. به عبارت دیگر، تمدن غرب باعث بی‌هویتی می‌شود تا گریز از غرب‌گرایی و گرایش به هویت دینی پدید آید. تمدن کنونی تنها با دین می‌تواند سلامتی و پویایی خود

۱. این متن ترجمه‌ی مقاله‌ی «اشکالیة التحیز فی التعلیم» از کتاب اشکالیة التحیز، ویراسته‌ی عبدالوهاب المسیری، قاهره، المعهد العالمی للفکر الاسلامی، ۱۴۱۵ ق می‌باشد.

۲. عضو گروه روان‌شناسی مؤسسه امام خمینی(ره)

را به دست آورد و انسان معاصر تنها در سایه‌ی دین می‌تواند انسجام، امنیت درونی و شایستگی خود را تأمین نماید. (خلیل، ۱۹۸۳، ص ۱۲۹)

علی‌رغم این که ارزش دستاوردهای علوم طبیعی برای انسان انکارناپذیر است، خود علم به واسطه‌ی اختراعات ناشی از ماهیت روش علمی، باعث بیگانگی انسان از طبیعت گردیده است. انسان مانند گذشتگان خود، با زمین، فضا، بیابان و دریا ارتباط برقرار نمی‌کند، بلکه ارتباط او سودجویانه و استثمارگرانه است (سید احمد، ۱۹۸۱، ص ۳۲). همان طور که مشاهده می‌کنیم، این ارتباط به تاراج، اشغال، و تخریب طبیعت انجامیده که خود باعث اختلال توازن طبیعت و خطر سیطره‌ی آن بر انسان و زندگی گردیده است (الفاروقی، ۱۹۸۴، ص ۱۱).

اثر تربیتی نظام معرفتی غرب

در چارچوب نظام معرفتی غرب نوعی از دانش تربیتی در جوامع غربی شکل گرفته است که متأثر از فرضیات رایج در عرصه‌ی علوم طبیعی است؛ به طور مثال، در حوزه‌ی «تاریخ روش‌ها» علوم تربیتی را یک علم پوزیتویستی در نظر گرفته‌اند و با اصرار کوشیده‌اند تا اندیشه‌ی علوم طبیعی را که مستند به عینیت، گردآوری شواهد، و امکان تکرار مشاهده است، در آن به کار گیرند مسائل مختلف تربیتی، از علوم رفتاری، مانند روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، ریشه گرفته‌اند که در هر صورت، تقلید آنها از روش‌های علوم طبیعی و ضوابط آن تثبیت شده است. نمونه‌های دیگر از تلاش پی‌گیر دانشمندان روش‌شناسی برای تشابه با علوم طبیعی، بلندپروازی‌های «شارترز»^۱ و «بوبیت»^۲، تحلیل «سینون» در باره‌ی روش‌های پژوهش در علوم اجتماعی، و استفاده‌های جدید از روش تحلیل منظم برای ارزیابی دستاوردهای تربیتی و فرآیند آموزش است (نجیب، ۱۹۸۶، ص ۱۰۵).

این الگوی پوزیتویستی علوم تربیتی، بر استفاده‌ی ابزاری و سودجویانه از معرفت علمی تکیه دارد؛ لذا معرفت علمی بر حسب توانایی‌های کنترلی آن ارزیابی و تثبیت می‌شود؛ یعنی بر حسب کاربرد آنها برای تسلط بر ابعاد آموزش ارزیابی می‌گردند. این اندیشه‌ی تاکتیکی، افکار و معانی را، که قابل مطالعه‌ی عینی و کمی نیستند، کنار می‌زند

1. Sharturs

2. Boobitt

(همان، ص ۱۰۷). با کنار زدن این افکار و معانی، به ویژه اندیشه‌هایی که مربوط به بعد اخلاقی و روحی انسان هستند، علوم اجتماعی نظریات غیرمتقن و تبیین‌های ناقص از رفتار انسان ارائه می‌دهند. بسیاری از روان‌شناسان آزمایش‌های خود را بر حیوانات اجرا می‌کنند و نتایج آن را به انسان تعمیم می‌دهند و می‌پندارند که رفتار انسان را تفسیر کرده‌اند؛ و سپس دانشمندان تعلیم و تربیت، برنامه‌های تربیتی و شیوه‌های آموزشی خود را بر پایه‌ی آن برنامه‌ریزی می‌کنند.

نمونه‌ای از این مطالعات، آزمایشی است که بر موش‌ها در جعبه‌ی اسکینر - منسوب به دانشمند مشهور رفتارگرا - انجام می‌شود. در این جعبه دستگاهی تعبیه شده که دارای میله است. هرگاه موش این میله را فشار دهد، مقداری غذا در اختیار او قرار می‌گیرد. مشاهده شده است که موش مکرراً به میله فشار می‌آورد و غذای به دست آمده را می‌خورد و تا زمانی که سیر نشود، از فشار دادن خودداری نمی‌کند (ادریس، ۱۹۸۸، ص ۱۲).

رفتارگراها از این آزمایش و امثال آن نتیجه گرفته‌اند که رفتار حیوان که شامل رفتار انسان نیز هست، بر دو اصل استوار است: محرک (فشار دادن میله) و پاسخ (رسیدن به غذا). از این مسئله نتیجه گرفته‌اند که ضرورتی ندارد تا محرک‌های غیرمادی، مانند تصمیم، اراده، و عقل را در نظر بگیریم. وقتی ما به این دیدگاه دقت می‌کنیم، می‌بینیم که نتایج حاصل از این آزمایش‌ها کاملاً دست‌آورد مشاهده نیست؛ زیرا آزمایش‌های دیگر نشان می‌دهند که انگیزه‌های رفتار، منحصر به این اجزای مادی نیستند و هرکس حیوانی را در جعبه‌ی اسکینر مورد مطالعه قرار دهد، می‌بیند که فشار بر میله بخش اندکی از رفتارهای حیوان است و در کنار آن، انواع رفتارهای مشخص دیگر، از قبیل راه رفتن، ایستادن روی دوپای عقب، استشمام غذا، وجست و جو در جعبه را انجام می‌دهد. روان‌شناسان رفتارگرا تمام این نوع رفتارها را از نظر علمی بی‌تأثیر در موضوع آزمایش دانسته‌اند و تعداد فشار دادن‌های موش بر میله برای رسیدن به غذا را تنها رفتار آشکار و قابل توجه در نظر گرفته‌اند. مشکلی که در این وضعیت تصنعی وجود دارد، تعیین‌گزینشی رفتار از سوی آزمایش‌گراست (همان، ص ۱۳). ولی اگر موش را از این وضعیت تصنعی درآوریم و در شرایط طبیعی رها کنیم، مثلاً او را بر روی میز قرار دهیم، می‌بینیم که تعریف‌گزینشی، شایستگی تفسیر رفتار او را ندارد.

تلاش غرب برای سیطره‌ی ایدئولوژی خود بر آموزش

جوامع سکولار غربی و تصور آنها از انسان و نیز نظام معرفتی سازگار با آن، روابط انسانی را از یک سو منشأ منفعت و از سوی دیگر منشأ رقابت و تنازع بقا و از سوی سوم منشأ نسبی بودن ارزش‌ها می‌دانند (شمس‌الدین، ۱۹۸۳، ص ۱۸). سرمایه‌داری صنعتی در این جوامع گسترش یافت تا سبک‌هایی از زندگی، اخلاق و ارزش‌ها را تحمیل کند که در آن منفعت‌گرایی، بر حق، عدالت، اخلاق و انسانیت برتری دارد. زیان‌های کلی سرمایه‌داری، از قبیل استثمار، مکیدن تلاش‌های دیگران و استثمار ملت‌های دیگر، منشأ مالکیت خصوصی نیست، بلکه این مالکیت زائیده‌ی مصلحت‌گرایی مادی شخصی است که ملاکی برای زندگی در نظام سرمایه‌داری و مجوز کلی برای تمام تصرّفات و معاملات قرار گرفته است (شهید صدر، ۱۹۷۹، ص ۳۵).

با افزایش قدرت سرمایه‌داری در بسیاری از کشورهای غربی در پایان قرن هیجدهم و طلوعی قرن نوزدهم، این مکتب در پی گسترش نفوذ خود از طریق تجاوز و توسعه‌ی استعماری بود و می‌کوشید فرهنگ خود را در کشورهای تحت استعمار نشر دهد، البته نه به قصد متمدن‌سازی آنها، آن‌گونه که ادعا می‌کرد می‌پنداشت، بلکه به منظور از بین بردن موانعی که بر سر راه استعمار این ملت‌ها به وجود آمده بود. این موانع که ناشی از تفاوت در دین، زبان، سنت‌ها و آداب بود، مصالح اقتصادی آنها را تهدید می‌کرد و باعث می‌شد که بومی‌ها از اشغالگران بیگانه احساس تنفر نمایند و این امر بقای آنها را در کشورهای مستعمره تهدید می‌کرد؛ لذا استعمار غربی در کشورهای اسلامی با مشکل جدی روبه‌رو شد. اسلام مانند سایر ادیان تنها مجموعه‌ای از اعمال عبادی نیست، بلکه دارای یک تمدن کامل است که هر جا برود آن را با خود خواهد برد. این تمدن دارای زبانی است که عبادت با غیر آن درست نیست؛ دارای ارزش‌ها و قوانینی است که تداوم و نفوذ آنها، نیازهای رایج افراد و جوامع را در رفتار، معاملات، فعالیت فکری، حرفه‌ای و عاطفی، به طور مساوی برآورده می‌سازد (محمد حسین، ۱۹۸۲، ص ۴۲).

علی‌رغم برچیده شدن استعمار از آغاز دهه‌ی چهل قرن بیستم و دست یافتن کشورهای جهان سوم به استقلال سیاسی خود، استعمارگران توانستند تصورات و اندیشه‌های خود را بر این جوامع تحمیل کنند و زندگی در این جوامع را به گونه‌ای شکل دهند که مصالح و اهداف استعماری آنها را تأمین نماید. در نتیجه، این کشورها در تفسیر خود از واقعیت‌های زندگی خویش، به مفاهیم و نظریاتی تکیه می‌کنند که در

جوامع استعماری، که از آغاز حرکت استعمار تا کنون بر سرنوشت کشورهای جهان سوم سیطره داشته‌اند، تبلور یافته و ساخته شده‌اند. دولت‌های سرمایه‌داری غرب مصرانه در تلاش‌اند که این وضعیت تداوم یابد تا سیطره‌ی خود بر این کشورها را از دست ندهند و به این وسیله مصالح جوامع غربی را برآورند؛ لذا به شکل خاصی به نوسازی فرهنگی و تربیتی در جوامع جهان سوم و سیطره بر آموزش در این کشورها می‌پردازند.

در جهان اسلام دانشگاه‌هایی که به سبک جدید غربی و به شیوه‌ی سکولار شکل گرفته‌اند، نقش بزرگی در تحقق این هدف ایفا می‌کنند؛ زیرا چهره‌های سیاسی و فرهنگی را، هم‌سو با غرب و مصالح آن، سرشار از اندیشه‌های غربی، معتقد به برتری فرهنگی غرب، جدای از مردم و از فرهنگ اصیل اسلامی خود پرورش می‌دهند. این دانشگاه‌ها بذر استیلای فرهنگ و دانش جدید امروزی را بر فرهنگ اسلامی می‌کارند و کاربرد فرهنگ اصیل اسلامی را در هدایت جامعه و اداره‌ی قدرت تضعیف می‌کنند؛ لذا توازن قوای فرهنگی بین دو نسل و دو فرهنگ وارونه می‌شود. این حرکت تخریب فرهنگی، به ایجاد فرهنگ اجتماعی جدید که نظام‌های فرهنگی مختلف در آن ذوب شوند، نمی‌انجامد؛ زیرا چنین تخریبی فرآیند انتقال و گسترش معرفت علمی را - آن گونه که در ژاپن رخ داده است - در جامعه به همراه ندارد، بلکه فرآیند انتقال، در حد اجتماعی محدودی خلاصه می‌شود و به جای آن که به انسجام فرهنگی بینجامد، به انشعاب فرهنگی منتهی می‌شود، که نتیجه‌ی آن تضييع هویت فرهنگی است (بلقزیز، ۱۹۸۶، ص ۷۵).

وقتی دستاورد فرهنگی دانشگاه، مقدس دانستن فرهنگ فرمایشی و فرسوده‌ی فرهنگی مآبی باشد، افراد فرهنگی را از محیط و مردم خود جدا می‌سازد و به جامعه‌ی سیاسی غربی، حوزة قدرت، نفوذ و موقعیت آن پیوند می‌دهد. این فرآیند، اولاً، دربردارنده‌ی تفکیک دین (اسلام) از سیاست است و ثانیاً افراد فرهنگی را برای پذیرش اندیشه‌های جدید، تفکیک از مردم و پیوستن به قدرت‌ها مهیا می‌سازد (بلقزیز، ۱۹۸۶، ص ۷۵).

اکنون ضرورت دارد که به بررسی ابزار و وسایل سیطره‌ی غرب بر فرآیند آموزش و پرورش در کشورهای جهان سوم به طور کلی و کشورهای اسلامی به طور خاص، بپردازیم.

۱) طبقه‌بندی عملی کشورها

ماهیت نظام سرمایه‌داری جهانی، به خودی خود، دارای آثار و پیامدهای مخرب بر سیستم آموزشی در کشورها و جوامع جهان سوم است. کشورهای دارای نظام سرمایه‌داری به دو دسته تقسیم می‌گردند:

الف) کشورهای مرکزی؛ یعنی دولت‌های سرمایه‌داری پیشرفته که اقتصاد آنها بر پایه‌ی تولید برای مصرف استوار است.

ب) دولت‌هایی که پیرامون دولت‌های مرکزی قرار دارند؛ یعنی دولت‌های در حال توسعه که در طول تاریخ سرمایه‌داری در نظام جهانی آن ادغام شده‌اند؛ بدون این که تبدیل به دولت مرکزی بشوند. اقتصاد این دولت‌ها بر استخراج و صادرات و مالکیت سرمایه، برای مصرف دستاوردهای صنعتی دولت‌های مرکزی استوار است (امین، ۱۹۸۵، ص ۱۴). این تقسیم یعنی نوعی از وابستگی اقتصادی و سیاسی دولت‌های پیرامونی به دولت‌های مرکزی.

این طبقه‌بندی کاربردی کشورها، نتایج تربیتی چندی به همراه دارد (حسین البلاوی، ۱۹۸۸، ص ۱۷)؛ زیرا تقسیم کار در جهان بر سیستم‌های آموزشی اثر می‌گذارد و باعث تقسیم در تربیت متخصص می‌گردد؛ لذا آموزش کشورهای مرکزی بر محور دانش تولیدی می‌چرخد؛

[یعنی بر محور دانش‌هایی که جهت تولید دارای اهمیت کاربردی بیشتری هستند]. در حالی که آموزش در کشورهای پیرامونی بر محور دانش‌های مصرفی دور می‌زند؛ یعنی علمی که در مصرف دارای اهمیت کاربردی‌اند. به طور مثال: سیستم‌های آموزش عالی در بسیاری از کشورهای پیرامونی بر تربیت کسانی تمرکز دارند که بر اساس این تقسیم‌بندی به آنها نیاز می‌شود، مانند وکلا، عالمان دینی و متخصصان در رشته‌های علوم انسانی و کارهای اداری. این بدان معناست که ساختار بازار کار که کارشناسان امور آموزشی، برای برقراری توازن بین انواع تخصص‌های آموزشی در جهان سوم، از ضرورت اصلاح آن سخن می‌گویند، ناشی از انحراف‌آمیز بودن توسعه در کشورهای پیرامونی و موقعیت آنها در بازار کار بین المللی است. انحراف‌آمیز بودن توسعه، سیستم‌های آموزشی را وامی‌دارد تا به دانش‌های مصرفی، به منظور تناسب با ساختار انحراف‌آمیز بازار کار، پردازند. این بازار انحراف‌آمیز، ساختار نظام آموزشی را شکل می‌دهد، تا با ساختارهای مختلف اجتماعی و شرکت‌های تولیدی که در سایه‌ی فرآیند

توسعه‌ی محدود و انحراف‌آمیز قرار دارند، هماهنگ گردد. به طور کلی، این نوع آموزش تنها به نیروی انحراف‌آمیز توسعه در داخل و نیروهای صنعتی در خارج، یعنی در کشورهای مرکزی خدمت می‌کند (حسین البلاوی، همان، ص ۱۸).

در کشورهای جهان سوم، مدارس، تداوم‌بخش ساختار جامعه‌ی پیش‌رفته و صنعتی قلمداد می‌شوند، در حالی که خودشان در ساختار سیاسی، اقتصادی و اجتماعی جهان سوم قرار دارند. در صورتی که نظریه‌ی وابستگی از ساختار آموزشی کشورهای پیرامونی تفسیری ارائه نمی‌دهد و در بررسی آن، بر حقایق اقتباس شده از تجارب این کشورها و بلکه بر مجموعه‌ی فعالیت‌های کشورهای مرکزی و نقش این فعالیت‌ها در افزایش وابستگی کشورهای جهان سوم تکیه می‌کند. بر همین اساس، فعالیت‌های مراکز آموزشی - برای افزایش وابستگی - خواستار دو هدف اساسی‌اند:

الف) گسترش نظام اقتصاد سرمایه‌داری لیبرال در قاره‌های آسیا، آفریقا و آمریکای لاتین، برای ارائه‌ی خدمت به مصالح اقتصادی سرمایه‌داری جهانی؛
ب) حفظ ثبات و استقرار نظام‌های سیاسی و اقتصادی به وجود آمده در کشورهای وابسته؛ چون این نظام‌ها شرط ضروری برای استقرار فعالیت سرمایه‌داری جهانی است (نجیب، ۱۹۸۴).

مطلب فوق نشان می‌دهد که مدارس یکی از ابزارهای اساسی‌اند که برای بیگانه کردن کودک از فرهنگ و نیازهای اجتماعی و اقتصادی ملت خویش به کار گرفته می‌شوند.

۲) تهاجم فرهنگی

بی‌تردید، تهاجم فرهنگی به محو حقیقت‌کسانی منتهی می‌شود که آن را پذیرفته، یعنی ارزش‌ها، ملاک‌ها و اهداف مهاجمان را قبول کرده‌اند. مهاجمان برای عملی کردن خواسته‌های خود و تضييع حقوق دیگران، به منظور سازگاری خواسته‌های خود با وضعیت تهاجم شدگان، انگیزه‌ی بالایی برای شناخت نحوه‌ی نگرش تهاجم شدگان به جهان در خود احساس می‌کنند. این امر، سیطره بر آن‌ها را تحکیم می‌بخشد؛ زیرا نظریه‌ی تهاجم فرهنگی بر این امر مبتنی است که تهاجم شدگان، از دید مهاجمان به وضعیت خود بنگرند و به اندازه‌ی قابل اطمینان بودن مهاجمان از آنان تقلید نماید. برای این که هدف تهاجم محقق شود، نخست باید تهاجم شدگان به انحطاط خود اذعان کنند.

این اعتراف، تهاجم شدگان را متحول می‌سازد و آنان را به تقلید موبه‌مو از مهاجمان در شیوه‌ی راه رفتن، پوشیدن لباس، برخورد اجتماعی و غیره وامی‌دارد و به این ترتیب، دوگانگی در شخصیت آنان پدید می‌آید. این دوگانگی روشن خواهد کرد که چرا تهاجم شدگان در برخی مراحل با مهاجمان هم‌زیستی می‌کنند (فرایری، ۱۹۸۰، ص ۱۱۴).

دولت‌های غربی برای تحکیم سیطره‌ی خود بر ملت‌های جهان سوم، اندیشه‌ی «تجددگرایی» را مطرح کرده‌اند. این اندیشه بر این مبنا استوار است که عصرکنونی دارای ویژگی‌هایی مربوط به تمام افراد روی زمین است. میزان متجدد بودن جوامع مختلف، سطح شایستگی آن‌ها برای زندگی در این عصر، و میزان عقب‌ماندگی آنان، با این ویژگی‌ها سنجیده می‌شوند. پس این یک اندیشه‌ی فراگیر و در عین حال، مقیاس ارزش‌یابی به حساب می‌آید که از خصوصیات آن قرارداد جوامع غربی در قله‌ی نردبان و قرار دادن ملت‌های دیگر در پله‌های بعدی است که هر کدام به میزان تقلید خود از این تمدن، نزدیک‌تر به قله یا دورتر از آن واقع شده‌اند. پس این اندیشه که بر اذهان بسیاری از تحصیل‌کردگان غرب‌گرا تأثیر گذاشته و در مردم عادی نیز نفوذ نموده و رسانه‌ها نیز دائماً آن را تأیید می‌کنند، یک اندیشه‌ی فراگیر برای دولت‌مدار و رعیت است که طبقه‌بندی‌ها را میسر می‌سازد و برحاکمیت فرمان‌روا و تبعیت رعایا تأیید ورزد؛ زیرا پیش‌روی را برای آن و پی‌روی را برای این تجویز می‌کند (البشری).

همان‌طور که تهاجم ابزار سیطره است، محصول آن نیز هست. تهاجم در حقیقت محصول طبیعی جامعه است؛ زیرا ترکیب انعطاف‌ناپذیر اجتماعی که بر پایه‌های اجبار استوار است، بدون تردید، بر مراکز آموزش و پرورش کودکان اثر می‌گذارد. این مراکز بر حسب ماهیت نظام آن جامعه شکل می‌گیرند و ابزاری را برای انتقال خرافات، اسطوره‌ها و تحریفات از خود نظام دریافت می‌کنند و تمام مدارس، از مهد کودک تا دانشگاه، تحت سیطره قرار می‌گیرند و برای تهاجم در آینده آماده می‌شوند.

۳) تقدس مفاهیم وابستگی و طبقاتی

جوامع جهان سوم مجموعه‌ای از مفاهیم و نظریات را در خود دارند که نشان‌دهنده‌ی اندیشه‌ها و تصورات استعمارگرانی است که دهه‌های طولانی بر این کشورها تسلط داشته‌اند. این دستمایه به خاطر خصوصیتی که به آن نسبت داده‌اند تاکنون فعال و مؤثر بوده است. مهم‌ترین این خصوصیات «علمی بودن» آنهاست. علم بازگوکننده‌ی حقایق

سودمندی از جهان هستی است که از مرزهای محل تولد خود فراتر می‌رود؛ لذا تشکیک در آن و رد آن امکان ندارد (ترکی، ۱۹۸۴، ص ۵۳).

خطرناک‌ترین مفهوم نشان دهنده‌ی این دستمایه، مفهوم هوش است. هوش به معنای «قوه‌ی تشخیص در افراد است که به طور فطری در همه‌ی انسان‌ها وجود دارد و مربی فقط در شناسایی و پرورش آن نقش دارد.» مفهوم هوش در کشورهای ما همواره سنگ زوایه‌ی تربیت قلمداد می‌شود و این حقیقت برای همه روشن است و نیازی به توضیح آن نیست؛ زیرا ماهیت دیدگاه تربیتی در ساختار و محتوای فرآیند تربیت نقش دارد؛ لذا اگر مربی به این مفهوم تقلیدی از هوش انسان معتقد باشد، برای آن اندازه‌ی محدودی قایل باشد. و آن را کاملاً ارثی بداند، فعالیت او روند مشخصی می‌گیرد و به ابزار معینی تکیه می‌کند و به نتایجی محدودی می‌رسد هم چنین پذیرش دیدگاه مخالف مبنی بر «رد» توانایی‌های کامل، آماده و ثابت انسان در هنگام تولد» به شیوه‌ی کاملاً متفاوت از حیث تلاش‌های آموزشی، وسایل مورد استفاده و نتایج ممکن منتهی می‌شود (ترکی، ۱۹۸۴، ص ۵۵).

مفهوم هوش به معنای اول را مراکز آموزشی مرتبط به نژادپرستی و استعمار ترویج کرده‌اند و نظریه‌ی «تک بعدی» در تفکر تربیتی نقش موزیانه ایفا نموده است. متعارف است که اگر اندیشمند پوزیتویستی یک جنبه از حقیقت را کشف نماید و مقداری از پدیده را بشناسد، یا یک بعد از آن را به دست آورد، کوشش خواهد کرد تا دیگران را متقاعد سازد به این که کشف او تنها جنبه‌ی حقیقت، تمام ابعاد پدیده و چهره منفرد اندیشه را در بر دارد. این اندیشمندان پیوسته می‌کوشند پیروان خود را به این مطلب متقاعد نمایند. آنان نیز به خاطر تکرار و اصرار زیاد می‌پندارند که نظریه‌ی این دانشمند، حق، یافته‌ی فکری او درست و مشتمل بر تمام ابعاد حقیقت، اندیشه و پدیده است (خلیل، ص ۵).

این عمل نوعی رقت به مطیع‌سازی مردم در برابر اندیشمند فوق است. آنان با استفاده از تزه‌های فکری که با نتیجه‌گیری از شواهد پی در پی، تقویت می‌شوند، سعی دارند رضایت و انعطاف مردم را به دست آورند و حق مطلق بودن نظر خود را تأکید کنند و نظریات دیگر را باطل و گمراه کننده جلوه دهند. در حالی که نظر خود را بر پایه‌ی ضعف و ناتوانی ذهن انسان در عدم سیطره به تمام جوانب حقیقت و ناتوانی در اشراف به تمام ابعاد پدیده و نداشتن نظر جامع استوار نموده‌اند. همین ذهن مادامی که به دلایل

و حیانی استشهاد نکند، نمی‌تواند ضعف دیدگاه فوق را درک کند. دلایل و حیانی برنامه‌ی زندگی است که از جانب خدا نازل گردیده است و انسان و عقل او را از علم الهی بهره‌مند می‌سازد و به واسطه‌ی آن می‌تواند از دیدگاه تک بعدی فراتر رود و به درک عمیق از تمام جوانب، ابعاد و مراتب حقیقت نایل شود و «نظریه‌ای جامع» ارائه دهد.

از همین نوع مفاهیم، توجه اندیشه‌ی تربیتی به «ماده‌ی درسی» است که در طول قرون متمادی آن را ملاک فرآیند تربیت و محور اساسی دانستند [اما پس از مدتی، دیدگاه مخالفی به وجود آمد که «دانش‌آموز» را محور اساسی دانست] و امیال، استعدادها و ارزش‌های او ملاک تربیت قرار گرفت. سپس اشتباهات و نقاط ضعف این دیدگاه نیز روشن شد که بهای آن را میلیون‌ها پسر و دختر پرداختند و در نهایت، اندیشه‌ی تربیتی رشد کرد و به این نتیجه رسید که باید هر دو محور با هم در نظر گرفته شوند.

هم‌چنین بین مکاتب تربیتی اختلاف نظر بود؛ برخی «نیازهای اجتماعی» را در آموزش تعیین‌کننده می‌دانستند، بر این اساس که جامعه از فارغ‌التحصیلان حمایت می‌کند و اجتماع، «بازاری» است که آنها را در خود جای می‌دهد؛ اما مکاتب دیگر معتقد بودند که اگر تحصیل نیازهای فردی را برآورده نسازد، صاحب آن عنصر ثمربخشی در فعالیت اجتماعی نخواهد بود. به این طریق، مکاتب و نظریات با هم اختلاف و ضدیت داشته‌اند بدون آگاهی از این که نظر «جامع» در مورد انسان آن است که فعالیت تربیتی بر اساس توازن دقیق بین نیازهای اجتماعی و نیازهای فردی - روانی صورت گیرد.

قریب به این مفاهیم، مسئله‌ای است که مدت‌هاست در کتب تاریخی رواج یافته و حکومت عثمانی را «اشغال‌گر» و «متجاوز» تلقی می‌کنند و تمام گرفتاری‌های قرن اخیر دنیای اسلام را تنها به این دولت نسبت می‌دهند، تا الگوی تربیتی غرب جا باز کند و گویا این الگو نجات‌دهنده‌ی جهان اسلام از عقب‌ماندگی است.

خروج از سوگیری

تاکنون جوامع اسلامی مانند آزمایشگاهی بوده است که هر نوع ایدئولوژی در آن آزمایش شده است. علی‌رغم شکست و عدم موفقیت این ایدئولوژی‌های تازه رسیده، این جوامع هم‌چنان آمادگی پذیرش ایدئولوژی‌های گسیل شده از هر جانب را در مرزهای جغرافیایی خود دارند. این آمادگی زمینه‌ی پرباری را برای پذیرش و گنجایش

هر نوع ایدئولوژی فراهم نموده است؛ زیرا اعتقاد بر این است که آنها قابلیت و حقانیت دارند و می‌توانند جوامع اسلامی را از ورطه‌ی اختناق بیرون آورند؛ با قدرت و خشونت آنها رقابت نماید و با نظام‌های سرکوب‌گر و خشونت‌گرا، که ریشه در ساختار اجتماعی دارند، مبارزه نمایند. این جوامع به جای بررسی و کاوش روش‌ها و شیوه‌های داخلی برای تثبیت پایه‌های ایدئولوژی خاصی که رابطه‌ی عضویت با خصوصیات فرهنگ و تمدن اسلامی دارد، به جست‌وجوی مداوم در بازارهای جدید برای تملک خوبی‌های ایدئولوژی مبتنی بر تجارب تاریخی غرب می‌پردازند.

این رویکرد از آن رو باعث رخنه‌ی اساسی می‌شود که در جوامع اسلامی «تاریخ تربیت» و «فلسفه‌ی تربیت» تنها به عنوان مواد درسی، مطرح‌اند، نه به صورت مطالعات و دروسی که ما را به سوی دیدن واقع سوق می‌دهند.

ما نیازمند فهم وضعیت تاریخی خود هستیم تا روشن کنیم که در کجا قرار داریم، طرف‌دار چه کسی هستیم و در مقابل چه کسی قرار داریم، تا بتوانیم از تاریخ استفاده کنیم و در عین حال از زیاده‌روی‌های آن در امان بمانیم (سید احمد، ص ۱۱۹).

به طور مثال، شایسته است تاریخ تربیتی ما به صورت «نقل وقایع و رویدادها» نباشد و به شکل تاریخ سطحی و فاقد هدایت اجتماعی و جهت‌گیری فکری در نیاید، بلکه به صورت بحث‌انگیز و در تعامل با وضعیت تربیتی و بافت اجتماعی ما بوده و رابطه‌ی آن با وقایع قبلی و بعدی آشکار باشد تا بتوانیم بر حرکت کلی و سیر اساسی تاریخ دست بگذاریم و درک صحیح و غیرمغشوش از تاریخ شکل گیرد.

هم‌چنین در نگارش تاریخ تربیت اسلامی نباید، تنها به مسائلی بپردازیم که غرور ما را حفظ و نفس ما را اشباع کند؛ بلکه باید هم‌چنان که برای ساختن و تکمیل نقاط مثبت تلاش می‌کنیم، برای تخریب و حذف نقاط ضعف نیز تلاش، و متغیرهای زمینه‌ساز هر کدام را در اجتماع مطالعه کنیم.

هم‌چنین مطالعه‌ی ما درباره‌ی فلسفه‌ی تربیت، نباید در حد توضیح فلسفه‌های سرمایه‌داری و سوسیالیستی غرب متوقف شود، به تصور این که کتاب تنها «محل ارائه»ی اندیشه است و خواننده در انتخاب و ترک هر کدام از اندیشه‌ها اختیار دارد، بلکه وجود دیدگاه نقادانه و اتخاذ رویکردی تحلیلی ضرورت دارد. اگر چه توقع نمی‌رود که بتوانیم تحلیل «عینی» ارائه دهیم به گونه‌ای که خواننده خود چهره‌ی سفید یا سیاه آن یا این فلسفه را (در صورت وجود) درک کند.

ما مدعی نیستیم که در این مطالعه می‌توانیم برای آموزشی که به سوی غرب سوگیری دارد، دیدگاه «جای‌گزین» ارائه دهیم. این عمل خارج از حدود این مطالعه و بیرون از توان و تلاش محدود فردی است. چنین مسئله‌ی مهمی نیازمند سال‌ها تلاش و همکاری فکری عده‌ی بسیاری است. آنچه می‌توانیم در این مطالعه تقدیم کنیم، ارائه‌ی برخی مراحل اساسی و نشانه‌های کلی است که علایم بارز «آموزش جای‌گزین» را روشن می‌سازد. تعریف روشن و جزئیات نظریه‌ی «جای‌گزین» را به وقت بیشتر و پژوهش‌های دیگر وامی‌گذاریم که دیگران نیز به این مسئله بپردازند و تحت همین پرچم قرار گیرند.

۱. آگاهی از تمایز فرهنگی

اولین قدم در مسیر حرکت، آگاهی از خطرهای استعمار فرهنگی است که غرب با هر دو بخش سوسیالیستی و سرمایه‌داری خود آن را به کار می‌برد. خطر این نوع استعمار، براندازی تمدن از درون آن، از طریق سلب انتساب امت به آن است، تا ریشه‌هایی که به تداوم و حیات آن مدد می‌رساند خشک گردد.

مقصود از آگاهی، ایستادگی در برابر «جانب‌داری فرهنگی» است که هدف اساسی آن نابود ساختن فرهنگ‌های ملی دینی و جای‌گزین کردن فرهنگی دیگر است، تا سیطره‌ی غرب بر تمدن تاریخی ملت‌ها حفظ شود. هر چند این ملت‌ها با توجه به مقیاس‌های توسعه‌ی غربی، عقب‌مانده هستند، با توجه به مقیاس‌های ویژه‌ی تمدن خود، همواره عناصر توانمندی خود را حفظ کرده‌اند.

رسالت این آگاهی تضعیف نقش غرب، بازگرداندن این نقش به اندازه‌ی طبیعی خود و انکار سیطره‌ی جهانی آن است؛ البته پس از آن که غرب خود را مرکز ثقل فرهنگی در جهان قلمداد کرده و در نظر دارد سبک فرهنگی خود را برای ملت‌های دیگر صادر نماید و الگویی باشد که طبق آن حرکت کنند و ابزاری باشد برای تسلط بر آنها و سلب استقلال هویتشان تا بر مقدرات و عایدات خود مسلط نشوند.

تمایز محقق نمی‌شود مگر با وجود یک هویت خاص و دارای تمدن. به عقیده‌ی ما، هویتی که برای آموزش در جهان اسلام نسبت به غیر خود برتری دارد و آن را سربلند می‌کند، «هویت اسلامی» یا «خود اسلامی» است. شایسته است که ما شعار خود را بازگشت به این هویت قرار دهیم؛ زیرا نزدیک‌ترین هویت به ما و تنها فرهنگی است که

تاکنون شاداب مانده است. این فرهنگ، روح، ایمان و زندگی منحصر به فرد در جامعه‌ی امروزی ایجاد می‌کند. چنین جامعه‌ای شایستگی دارد که اندیشمند براساس آن، فعالیت، زندگی و حرکت کند. ولی ضرورت دارد که اسلام به دور از شکل تکراری و سنت‌های غیر آگاهی‌بخش خود مطرح شود که در غیر این صورت بزرگ‌ترین عامل انحطاط است. بلکه شایسته است که به صورت اسلام آگاهی‌بخش، پیشرفت دهنده و چالش‌گر و به صورت یک ایدئولوژی مطرح گردد که سبب آگاهی و روشنی می‌گردد. ما می‌کوشیم که اسلام از شکل یک سنت اجتماعی به صورت یک ایدئولوژی تغییر کند و از قالب مجموعه‌ی معارف علمی که ایمان آگاهی‌بخش را آموزش می‌دهد، و از صورت مجموعه‌ای از شعایر، عبادات و اعمال برای ثواب آخرت، به بزرگ‌ترین نیرو تبدیل گردد که به انسان مسئولیت، حرکت، گرایش به فداکاری و جان‌فشانی می‌دهد (سیداحمد، ص ۱۱۹).

۲. اعتقادی کردن آموزش

انتخاب هویت اسلامی، التزام به یک بخش اساسی از بخش‌های اسلام، یعنی «اعتقاد» است. این بخش در تار و پود تمدن کشورهای اسلامی نفوذ کرده و یکی از ابعاد آن شده است. اثر اعتقاد، به حوزه‌ی ارزش‌ها، اخلاقیات و روابط اجتماعی راه یافته و باید به عرصه‌ی علوم طبیعی و کاربردهای آن هم برسد (عمار، ۱۹۸۶، ص ۱۹۸).

کسانی که تألیفات تمدن غرب در زمینه‌ی علوم طبیعی را می‌خوانند، اثر چندانی از روحیه‌ی ایمان در آن نمی‌یابند، بلکه روحیه‌ی ضد ایمان به صورت گسترده در آنها مشاهده می‌شود. این تألیفات درباره‌ی الحاد سخن نمی‌گویند، وجود خالق توانای هستی را انکار نمی‌کنند، به سوی کفر و الحاد فرا نمی‌خوانند، ولی از آغاز تا پایان، ذهن خواننده را در حد محسوسات و اسباب و مسببات مربوط به حسیات نگه می‌دارند. بر این اساس، نه خواننده را به وجود نیروی آفریننده‌ی فراتر از این محسوسات توجه می‌دهند و نه احساس نیاز به وجود چنین نیرویی را در او پدید می‌آورند. این تألیفات صریحاً وجود نیروی آفریننده را انکار نمی‌کنند، ولی تصویری از هستی در ذهن به جا می‌گذارند که انسان فراتر از اسباب و مسببات مادی و قابل لمس نیازی احساس نکند (همان، ص ۲۰۰).

ایجاد روحیه‌ی ایمان با صرف قرار دادن یک یا چند درس در جدول آموزشی که

حاوی مقداری از معلومات اعتقادی باشد، تحقق نمی‌یابد، بلکه باید دیدگاه هستی‌شناختی، روش زندگی و الگوی اجتماعی در ساختار کلی نظام آموزشی جای گیرد و چنین دیدگاهی در اندیشه و تعامل - هر مقدار که باشد و به هر زمینه که مربوط شود - راه یابد.

۳. ماهیت دانش آموز از دیدگاه اسلام

این مطلب نیاز به بحث ندارد که فرآیند تربیت در نهایت در ظرفی اساسی ریخته می‌شود که «دانش آموز» نام دارد. دانش آموز انسانی است دارای سرشت و ماهیت متمایز از موجودات زنده‌ی دیگر که مربی را وامی‌دارد تا روش و سطح آموزش را با توجه به توانایی‌ها، ظرفیت‌ها و سرشت او تعیین و هدایت کند؛ لذا ضرورت دارد که نظام تربیتی، تصور خود را در مورد ماهیت دانش آموز از رسالت اسلام و دیدگاه او درباره‌ی زندگی و هستی، به عنوان یک مبنای فکری تازه، اقتباس نماید. اسلام با این مبنای فکری، دیدگاه درستی نسبت به انسان پدید آورده و این ایمان را در انسان ایجاد کرده است که زندگی او از مبدأ کمال مطلق ریشه می‌گیرد.

این دیدگاه انسان را برای دنیای بدون رنج و بدبختی آماده می‌سازد و «رضایت خداوند» متعال را به عنوان یک مقیاس اخلاقی تازه در تمام دوره‌ها و مراحل زندگی مطرح می‌کند. پس هرچه را مصلحت شخصی اقتضا کرد روا و هرچه را به زیان فرد انجامید ناروا و غیرجایز نمی‌داند؛ بر این اساس، روش تربیتی و نظر برخی مکاتب که «گرایش‌های دانش آموز» را محور فرآیند تربیت قرار می‌دهند و تمایل و پسند دانش آموز را بر هر چیزی برتری می‌بخشند، نمی‌پذیرد. نمی‌توان ملاک «منفعت» را که تربیت پراگماتیسمی روی آن تأکید دارد، پذیرفت. هدفی که اسلام برای زندگی انسان ترسیم نموده، رضایت خداوند است. میزان به دست آوردن این هدف مقدس، ملاک اخلاقی است که تمام رفتارها با آن سنجیده می‌شود. دانش آموز درستکار کسی است که به این هدف برسد. تربیت اسلامی حقیقتاً آن است که بتواند شخصیتی را پدید آورد که در تمام مراحل در پرتو این ملاک و در ضمن چارچوب کلی اسلام به سوی این هدف حرکت کند (صدر، ۱۹۷۹، ص ۴۵).

ملاک منفعت، از دانش آموز می‌خواهد که منافع فردی خود را بر مصالح اجتماعی و عناصر پای‌بندی به آن مقدم دارد. ملاکی که باید بر این معیار حاکم و غالب شود آن است

که بر اساس آن تمام مصالح برآورده شود و ارزش‌های فردی و اجتماعی متوازن گردند. حال این سؤال مطرح خواهد شد که چگونه می‌توان بین دو ملاک فوق هماهنگی ایجاد کرد و بین این دو معیار، یگانگی به وجود آورد تا پرداختن به ماهیت فردی انسان، عاملی از عوامل خیر و سعادت برای جامعه باشد؟ این هماهنگی به دو صورت به وجود می‌آید که دین به سوی آنها راه‌نمایی کرده است (همان، ص ۴۶):

اول، این‌که در مواد درسی و فعالیت‌های همراه، تفسیر واقعی از زندگی انسان و مقدمه بودن آن برای زندگی آخرت مورد توجه قرار گیرد و بیان شود که میزان رسیدن انسان به سعادت در جهان آخرت، به اندازه‌ی تلاش او در راه کسب رضایت خداوند در زندگی این جهان بستگی دارد. پس این ملاک اخلاقی، یعنی رضایت خداوند، منفعت شخص را تأمین می‌کند، در عین حالی که اهداف بزرگ اجتماعی را بر آورده می‌سازد؛ بنابراین، دین، دست انسان را در مشارکت در تشکیل جامعه‌ی سعادت‌مند و محافظت از مسئله‌ی عدالت که رضایت خداوند در آن تحقق می‌یابد، باز می‌گذارد؛ زیرا این رضایت به حساب سود شخصی وارد می‌شود و همواره هر عمل و فعالیت در این عرصه، دارای بزرگ‌ترین عوض است.

روش دوم که تربیت اسلامی برای هماهنگی بین مصالح فردی و ارزش‌ها و مصالح اجتماعی اتخاذ می‌کند، تعهد به «تربیت ویژه‌ی اخلاقی» است که تغذیه‌ی روانی دانش‌آموز و پرورش عواطف انسانی و احساسات اخلاقی او را در نظر دارد (همان، ص ۴۸).

تمدن غربی با نقش مادی خود به چیزی منتهی شده است که شبیه «خداانگاری» انسان است و او را محور جهان و سرور هستی قرار می‌دهد؛ اما در دیدگاه اسلامی بر مبنای «نظریه‌ی اعتدال‌گرایی»، جایگاه انسان را حد وسط بین فنا، ذلت و اضمحلال در ذات معبود، و بین خداانگاری انسان و تبدیل آن به محور عالم و سرور هستی قرار می‌دهد و انسان را به حدی از غرور می‌رساند که نزدیک است معبود شود. در این دیدگاه، ایمان یعنی انتساب انسان به هستی، از طریق تسلیم در برابر خالق هستی. تسلیم بودن انسان در برابر خداوند به معنای فنای محض نیست، بلکه به این معناست که او خلیفه‌ی خداوند در آبادانی دنیا، مدیریت ملک و سازماندهی جامعه و پرداختن به وظایف وکالت است.

پای بندی به خلافت یعنی تسلیم در برابر خداوند و پیروی از او در امور غیبی و

هم‌چنین در امور حسی که عقل مستقلاً توانایی درک آنها را ندارد. براساس این خلافت، انسان در امور معقول و مقدر خود آزاد است تا در محدوده‌ی اهداف و حدود شریعت خداوند که سرور وجود و آفریننده‌ی جهان و نگه‌دارنده‌ی مخلوقات است، حرکت کند (عمار، ۱۹۸۹، ص ۲۲).

مبنایی که دانش‌آموز مسلمان از عقیده‌ی خود به یگانگی خداوند، یعنی رسالت اسلام در اتکای به خدا به منظور هدایت انسان می‌آموزد، آن است که رفتاری را انتخاب کند که با رفتارهای دیگر، در تشکیل شخصیت، منسجم و هماهنگ باشد. پس عناصر سازنده‌ی انسان باید به گونه‌ای باشند که به جای تعارض و نزاع، با یکدیگر همکاری نمایند و در رساندن او به کمال هماهنگ باشند. اگر انسان دارای نفس کشاننده (اماره) به سوی بدی‌هاست، همان انسان نفس ملامتگری (لوامه) دارد که در جهت تصحیح انحرافات و کجی‌ها عمل می‌کند، تا تعادل برقرار گردد و نزاع روانی آرام شود. انسان به وسیله‌ی این آرامش صاحب نفس «مطمئن» می‌شود و در حالی به سوی پروردگار خود برمی‌گردد که هم خدا از او راضی است و هم او از خدا (نجیب محمود، ۱۹۸۵).

عقیده‌ی مسلمان اگر در دل او رسوخ کند، او را به راه راست هدایت می‌کند، عدم تعدد معیارهای اخلاقی‌اش را تضمین می‌نماید. او یک ملاک نزد ولی امر و ملاک دیگر نزد مردم دارد و ملاک سوم ارزش‌های اوست هنگامی که با خود خلوت می‌کند. اگر بتوانیم اذهان فرزندان خود را این‌گونه شکل دهیم، این سپری خواهد بود که از ذلت کوچک آنان در برابر بزرگشان و فقیرشان در برابر غنی‌شان و ملتشان در برابر حکومتشان دفاع می‌کند. همان‌گونه که شریف رضی فرمود:

وكان الغبن لو ذلوا و نالوا فکیف بهم و قد ذلوا و خابوا؟

یعنی کسی که به اهداف خود از طریق ذلت می‌رسد، زیانبار است، چه رسد به کسی که ذلت را پذیرفته و چیزی دست‌گیرش نشده است (نجیب محمود، ۱۹۸۴، ص ۱۰۲).

۴. تربیت معلم طبق الگوی مطلوب

ما می‌خواهیم تربیت بر اساس مبانی، فلسفه و مؤلفه‌های اسلامی باشد. در ادبیات تربیتی سخن مشهوری شایع شده و مضمونش این است که معلم «مغز» یا «ستون فقرات» فرآیند تربیت است. به خاطر کثرت انعکاس و تداول این مسئله، به آثار زیانبار آن کمتر توجه می‌شود. ولی حق آن است که معلم مانند «قنات» است که از طریق آن

شیوه‌ها، مقررات، ارزش‌ها، گرایش‌ها، شیوه‌ی تفکر و روش رفتار در دانش‌آموزان جاری می‌شود، به گونه‌ای که تلاش برای تربیت معلم بر اساس دیدگاه اسلامی ضرورت می‌یابد.

۵. عقل‌گرایی

جوهر ایمان دینی خداپرستی است. راه انسان به سوی ادراک خداوند عقل است، و نه فقط منابع و متون نقلی؛ زیرا پذیرش صحت منابع مقدس (کتاب و سنت) مبتنی بر پذیرش راست‌گویی پیامبری است که آنها را آورده و همچنین مبتنی بر پذیرش وجود پروردگاری است که او را ارسال و این منبع (کتاب) را به او وحی نموده است؛ پس اول باید به وجود خداوندی ایمان داشت که وحی را فرستاده و پیامبر را به معجزه (وحی و کتاب) یاری داده است. راه این ایمان «عقل» است؛ پس عقل راه ایمان و مسیر انسان برای رسیدن به جوهر دین است (عمار، ۱۹۸۹، ص ۴۹).

قاضی عبدالجبار می‌گوید: اولین دلیل شرعی، دلالت عقل است؛ زیرا با آن، بدی را از خوبی تشخیص می‌دهیم و حجیت کتاب، سنت و اجماع، به ترتیب به وسیله‌ی آن مشخص می‌شود (همان، ص ۵۰).

قاضی عبدالجبار کسانی را که از این ترتیب ادله شگفت‌زده می‌شوند، مورد انتقاد قرار می‌دهد و یادآوری می‌کند که تقدّم عقل بر کتاب تقدم برتری نیست، بلکه «تقدم ترتیبی» است؛ مثلاً شخصی که از منزل به «مسجد» می‌رود باید با پیمودن «راه» به مسجد برسد. پس پیمودن راه پیش از مسجد به معنای برتری اولی بر دومی نیست، بلکه از نوع ترتیب منطقی امور است. او در ادامه‌ی می‌گوید: «برخی از این تعجب می‌کنند و می‌پندارند که ادله، تنها کتاب، سنت و اجماع هستند، یا تصور می‌کنند که عقل اگر بر چیزی دلالت کند، در رتبه‌های بعد قرار دارد، ولی این گونه نیست؛ زیرا خداوند فقط اهل خرد را مورد خطاب قرار داده است. حجیت کتاب و سپس سنت و اجماع، با عقل شناخته می‌شود. پس عقل در این باب اساس است» (عمار، ۱۹۸۹).

ما از «عقل» دو معنا را در نظر داریم: (۱) مجموعه‌ی افکاری که در ذهن ما انباشته شده‌اند و در شکل‌دهی رفتار ما نقش دارند؛ (۲) روش رسیدن به افکار که به وسیله‌ی آن افکار را مرتب و طبقه‌بندی و معانی و دلالت‌ها را با آنها استنباط می‌کنیم.

بنابراین، منظور از افکار چیست؟ همان طور که هر حیوانی روشی برای حمایت از

خویش دارد، یا با دفاع، حمایت «انفعالی» می‌کند، یا با حمله، حمایت «فعال» دارد، ابزار انسان برای دفاع از خود، افکار اوست. انسان به ندرت از عضلات، انگشتان و دندان‌های خود در دفاع و حمله استفاده می‌کند، ولی با افکار خود اسلحه می‌سازد، برنامه طرح می‌کند و راه‌هایی در حمایت از خود، با دفاع یا حمله، ترسیم می‌کند؛ لذا افکار باید متضمن راهی باشد برای زندگی قوی‌تر و کامل‌تر. خداوند توانا و حکیم انسان را موجود خردمند نیافریده است تا با استفاده از عقل خود، ابزاری برای بازی و سرگرمی بسازد. اگر انسان این‌گونه لحاظ شود که با پرورش عقل خود تصوراتی برای دفاع یا حمله در زندگی‌اش بیافریند، در این صورت، افکار او حقیقتاً حباب‌های تهی، مانند حباب صابون خواهند بود (نجیب محمود، ۱۹۷۸، ص ۳۷۳).

تا زمانی که کودکان ما مسائلی را حفظ می‌کنند، یعنی دریافت‌هایی از شنیده‌ها و خواندنی‌ها در جعبه‌ی سر خود انبار و نگه‌داری می‌کنند، در اشتباه خواهیم بود اگر بپنداریم آنان آموزش دیده‌اند. تفاوت زیادی است بین کسی که در برجی گلی به سر می‌برد که پایه‌های آن اندوخته‌های زبانی در کتاب‌ها یا مجموعه‌ی سر اوست و بین شخصی که اندوخته‌های فرد اول را دارد، ولی به دیوارهای مستحکمی مجهز و در دنیا به وسیله‌ی آن اشیا، پدیده‌ها و صحنه‌ها را می‌آفریند (نجیب محمود، ص ۳۶۷). ریشه‌ی ناتوانی نظام‌های آموزشی ما آن است که کودکان ما از نوع فرد اول بارمی‌آیند.

راه خروج ما از مشکلات آموزشی، آن است که به دانش آموز در تمام مراحل تحصیل و مواد درسی، در هر روز و در هر درس، یاد دهیم که چگونه از الفاظی که از استاد و معلم می‌شنود یا در کتاب، جزوه و یادداشت می‌خواند، فراتر رود و به چیزی برسد که کلمات بر آن دلالت دارند؛ یعنی در سطح الفاظ متوقف نماند؛ زیرا کلمات سکوی پرتاب و ایستگاه رسیدن به معانی هستند. وقتی این عادت در دانش‌آموز تقویت شود که در پشت هر لفظ در جست‌وجوی معنای آن باشد، مشروط بر این که آن معنا را حقیقتی بداند که الفاظ بر آن دلالت دارند، در این صورت عادت خواهد کرد که مسائل نامربوط را نادیده بگیرد (همان، ص ۳۷۲).

اما از نظر روش، آیاتی وجود دارند که فرهنگ پژوهش علمی را بیان می‌کنند و می‌فرمایند انسان باید همراه با فروتنی، در نیل به حقیقت کوشا و از توهّمات و گمان به دور باشد (اسماعیل علی، ۱۹۸۲، ص ۷۷). به همین دلیل، دانشمند اسلامی هر لحظه احساس می‌کند که نیازمند علم بیشتر است و ندا می‌دهد: «رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا؛ پروردگارا بر

دانش من بیافزا» (طه، ۱۱۴).

نسبت به گمراه‌گری علم، هرچند بسیار با تخصص بالا باشد، توجه دارد؛ لذا همواره گفته‌ی خداوند را بر زبان دارد که «وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا؛ و جز اندکی از دانش به شما داده نشده است» (اسراء، ۸۵).

منبع علم در نظر مسلمان خداوند است؛ لذا با فرشتگان هم صدا می‌شود: «سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا؛ ای خدای منزه، جز آنچه خود به ما تعلیم داده‌ای نمی‌دانیم» (بقره، ۳۲). او در پرتو حقیقت حرکت می‌کند نه بر مبنای گمان: «إِنَّ الظَّنَّ لَا يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا؛ ظن و گمان هرگز انسان را از حقیقت بی‌نیاز نمی‌کند» (نجم، ۲۸). گمان در نظر او سردرگمی در تاریکی، دگرگونی حقیقت و بی‌اعتنایی به کرامت عقل است؛ لذا با فرمایش خداوند در نکوهش کفار هم صدا می‌شود: «إِنَّ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَمَا تَهْوَى الْأَنْفُسُ؛ آنان فقط از گمان‌های بی‌اساس و هوای نفس پیروی می‌کنند» (نجم، ۲۳). از مقررات پژوهش علمی آن است که انسان بدون علم سخن نگوید: «فَلِمَ تَحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ؛ چرا درباره‌ی آن چه آگاه نیستید گفت‌وگو می‌کنید؟» (آل عمران، ۶۶). «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا؛ از آنچه به آن آگاهی نداری، پیروی مکن؛ چرا که گوش و چشم و دل همه مسئول‌اند» (اسراء، ۳۶). «تَقُولُونَ بِأَفْوَاهِكُمْ مَا لَيْسَ لَكُمْ بِهِ عِلْمٌ وَتَحْسَبُونَهُ هَيِّنًا وَهُوَ عِنْدَ اللَّهِ عَظِيمٌ؛ با دهان خود سخنی می‌گفتید که به آن یقین نداشتید و آن را کوچک می‌پنداشتید در حالی که نزد خدا بزرگ است» (نور، ۱۵).

خداوند ما را نسبت به علم ظاهری که صاحبش به آن غرور دارد، هشدار می‌دهد: «یَعْلَمُونَ ظَاهِرًا مِنَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ عَنِ الْآخِرَةِ غَافِلُونَ؛ آنان فقط ظاهری از زندگی دنیا را می‌دانند و از آخرت (و پایان کار) غافل‌اند» (روم، ۷).

این علم ظاهری زمینه‌ساز گمراهی و هوا پرستی است: «أَفَرَأَيْتَ مَنْ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ وَأَضَلَّهُ اللَّهُ عَلَى عِلْمٍ وَخَتَمَ عَلَى سَمْعِهِ وَقَلْبِهِ وَجَعَلَ عَلَى بَصَرِهِ غِشَاوَةً فَمَنْ يَهْدِيهِ مِنْ بَعْدِ اللَّهِ أَفَلَا تَذَكَّرُونَ؛ آیا دیدی کسی را که معبود خود را هوای نفس خویش قرار داده و خداوند او را با آگاهی (بر این که شایسته‌ی هدایت نیست) گمراه ساخته و بر گوش و قلبش مهر زده و بر چشمش پرده‌ای افکنده است؟» (جاثیه، ۲۳).

در نهایت نویسنده‌ی این سطور نمی‌خواهد خواننده را فریب دهد تا بپندارد نویسنده تصویر کامل و روشنی از مشکل سوگیری در آموزش ارائه داده که راه رسیدن به آموزش

مبتنی بر هویت تمدن اسلامی را نشان می‌دهد این تصویر هنوز برای تکمیل و به دست آوردن دقت و وضوح مطلوب خود نیازمند تلاش بسیار است.

بسیاری از کتاب‌ها، پژوهش‌ها و مطالعاتی که درباره‌ی تربیت اسلامی هستند از دید من به «تحکیم» مسئله که مورد نظر ماست نپرداخته‌اند. بسیاری از آنها به تاریخ سنتی، ارائه‌ی دوباره و تفصیل و توضیح پرداخته‌اند. اما فعالیت‌ی فکری که نشان دهنده‌ی راه باشد تاکنون نیافته‌ام و با دقت بیشتر، می‌توانیم بگوییم که مشخصات کامل آن هنوز بیان نشده، بلکه در هر جا یک نگاه کلی و گذرا مطرح شده است. این نگاه‌ها فردی و پراکنده‌اند و باید گردآوری شوند تا تصویر کامل شود.

منابع و مأخذ

١. اسماعيل على، سعيد، (١٩٨٢). ديمقراطيه الترييه الاسلاميه. عالم الكتب. القاهره.
٢. اسماعيل على، سعيد، (١٩٨٧). الفكر التربوى العربى الحديث، سلسله عالم المعرفه (١١٣). المجلس الوطنى لثقافه والفنون و الاداب .
٣. الساره، قاسم، (١٩٨٧). تعريب المصطلح العلمى، اشكالية المنهج فى عالم الفكر، سلسله عالم المعرفه (١١٣). المجلس الوطنى لثقافه و الفنون و الآداب.
٤. امين، سمير، (١٩٨٥). ازمه المجتمع العربى. در المستقبل العربى، القاهره .
٥. البشرى، طارق، مقدمته لكتاب: مقدمات فى البعث الحضارى، للسيد حسن الدسوقى. المكتب المصرى الحديث القاهره.
٦. بلقزيز، عبدالله، (١٩٨٦). «فى نشوء و اخفاق الدعوه العلمانيه فى العالم العربى»، مجلة الوحده، العدد ٢٦-٢٧.
٧. تركى، عبدالفتاح، (١٩٨٤). «الوجه الآخر للمفاهيم الوافده». مجله الترييه المعاصره، العدد الاول، القاهره.
٨. حسين البلاوى، حسن، (١٩٨٨). «الاصلاح التربوى فى العالم الثالث»، عالم الكتب، مجله الترييه المعاصره، العدد الاول، القاهره.
٩. خليل، عماد الدين، (١٩٨٣). تهافت العلمانيه. مؤسسة الرساله، بيروت.
١٠. خليل، عماد الدين، «شئء عن الفكر الوضعى». مجلة المسلم المعاصر، العدد الاول، السنه العاشره، بيروت .
١١. راغب الفاروقى، اسماعيل، (١٩٨٤). «التحرك الفلسفى الاسلامى الحديث»، مجله المسلم المعاصر، العدد ٣٩، بيروت.
١٢. سيد احمد، عبدالسميع، (١٩٨١). ظاهره الاغتراب بين طلاب الجامعه فى مصر. رساله دكتوراه غير منشوره، كلية الترييه. جامعه عين شمس، القاهره.
١٣. سيد احمد، عبد السميع، الايدئولوجيه و الترييه.
١٤. سيد غنيم، كارم، (١٩٨٩). «اللغه العربيه و النهضه العربيه المنشوده فى عالمننا الاسلامى». مجله عالم الفكر. وزاره الاعلام، كويت .
١٥. شريعتى، على، (١٩٨٦). العوده الى الذات. ترجمه ابراهيم الدسوقى شتا. الزهراء لاعلام العربى.

۱۶. شمس الدین، محمد مهدی، (۱۹۸۳). العلمانیة. المؤسسة الجامعیة لدراسات و النشر، بیروت.
۱۷. شیخ ادريس، جعفر، (۱۹۸۸). «اسلامیه العلوم و موضوعیتها». مجلة المسلم المعاصر، العدد الخمسون، السنة الثالثة عشر، بیروت.
۱۸. صدر، محمد باقر، (۱۹۷۹). فلسفتنا دارالتعارف للمطبوعات، بیروت.
۱۹. عماره، محمد، (۱۹۸۶). الاستقلال الحضاری. دار الوحدة، بیروت.
۲۰. عماره، محمد، (۱۹۸۹). الغزو الفکری ؛ وهم اوحقیقة. الازهر الشریف.
۲۱. فرایری، پاولد، (۱۹۸۰). تعلیم المقهورین. ترجمه یوسف نور عوض. دارالقلم، بیروت.
۲۲. محمد حسین، محمد، (۱۹۸۲). الاسلام و الحضاره الغریبه. مؤسسة الرسالة، بیروت .
۲۳. نجیب، کمال، (۱۹۸۴). «التبعیه و التریبه فی العالم الثالث». مجله التریبه المعاصره، رابطة التریبه الحدیثه، القاهره.
۲۴. نجیب، کمال، (۱۹۸۶). «النظریه النقدیه و البحث الاجتماعی التربوی». مجله التریبه المعاصره، العدد الرابع، القاهره.
۲۵. نجیب، محمود، زکی، (۱۹۸۴). قیم من التراث. دارالشروق، بیروت .
۲۶. نجیب، محمود، زکی، (۱۹۸۷). رویه اسلامیه. دارالشروق، القاهره.
۲۷. نجیب، محمود، زکی. فی تحدیث الثقافه العربیه.