

نگرشی تربیتی به جایگاه حکمت و دانش در دنیای معاصر

حبيب کارکن بیرق*

چکیده

در دوران گذشته، فلسفه یا حکمت که شامل همه علوم می‌شد، دانشی مقدس بود که با ماورای طبیعت پیوند داشت. اما با استقلال و گسترش علوم تجربی جدید، رفته‌رفته این نگاه قدسی کم‌رنگ‌تر شد، تا اینکه در دوران متأخر به کلی از میان رفت. آنچه امروزه از واژه علم و دانش به ذهن متبادر می‌شود، مجموعه‌ای از اصول و قوانینی است که با آنها می‌توان بر طبیعت تسلط یافت و از آن برای منافع دنیوی بهره‌برداری کرد. براساس چنین نگرشی، هیچ نگاه رمزگونه‌ای به طبیعت نیست و نباید در پی چیزی ورای آن بود. چنین نگرشی از نظر تربیتی پیامدهای ناگواری دارد. این نوشتار مسائل مذکور را با روش توصیفی - تحلیلی، بررسی می‌کند؛ پس از آن وظیفه نظام تربیتی ما را، در وضع یادشده، آشنا کردن متریان خود با این نگرش پنهان، پیامدها، و راه‌های مقابله با آن می‌داند. کلیدواژه‌ها: حکمت، علم و دانش، تقدس، تعلیم و تربیت.

مقدمه

دنیایی که در آن به‌سر می‌بریم، دنیایی است علم‌زده که نگرش پوزیتیویستی بر بیشتر مجامع علمی آن حاکم است. هنگامی که برخی صاحب‌نظران از دینی‌ساختن علوم سخن می‌رانند، بسیاری اعتراض می‌کنند که می‌خواهند علم را ایدئولوژیک و سیاسی کنند؛ اما آیا در ورای همین نگاه پوزیتیویستی که علم را فقط امری زمینی و تجربی می‌داند، ایدئولوژی و سیاستی نیست؟ سیاستی که از ورود دین و اخلاق به عرصه علم، واهمه دارد؟!

از این امر می‌توان با عنوان «برنامه درسی پنهان» یاد کرد که به‌ظاهر تدریس نمی‌شود، ولی اثری بسیار بیشتر از برنامه درسی آشکار دارد. بی‌تردید، علم بدون پشتوانه دینی و اخلاقی، مانند ابزاری خطرناک در دست دیوانه‌ای است که می‌تواند جهانی را به نابودی کشاند. تاریخ هیچ‌گاه فاجعه هیروشیما، ناکازاکی، حلبچه و سردشت را فراموش نخواهد کرد. علمی که می‌تواند وسیله قرب الهی باشد و باید برای رفاه حال بشر به‌کار گرفته شود، در دست دیوسیرتان انسان صورتی است که از آن جهت مقاصد شیطانی خویش و علیه بشر استفاده می‌کنند. این نوشتار بر آن است که علم در دنیای معاصر با انحراف از معنای قدسی خویش، نه تنها سبب نجات بشر نشده، بلکه موجبات هلاک آن را فراهم آورده است. بنابراین، با ایجاد دگرگونی در نگرش به علم، می‌توان آینده‌ای بهتر برای بشر چشم داشت. امری که می‌توان ادعا کرد جمهوری اسلامی ایران در دنیای معاصر، تنها پرچم‌دار آن باشد.

تعریف و معنای حکمت

پیش از آغاز بحث درباره جایگاه حکمت و دانش در دنیای معاصر، ضرورت دارد به اجمال جایگاه تاریخی آن بررسی شود، تا از این رهگذر بتوانیم موقعیت کنونی‌اش را ترسیم کنیم. بنابراین، این بخش را با تعاریف حکمای مسلمان از حکمت آغاز می‌کنیم:

کندی: «حکمت، معرفت وجود حق است و وجود حق، همان واجب‌الوجود بذاته است» (شرح المصطلحات الفلسفیه، ۱۴۱۴، ص ۱۱۵).

فارابی: «حکمت همان تشبه به اله است به حسب طاقت بشر» (همان).

ابن‌سینا: «حکمت عبارت است از وقوف بر حقایق تمام اشیا به‌اندازه‌ای که وقوف بر آن برای انسان ممکن است» (صلیبا، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۱۶۰)؛ همچنین «حکمت عبارت است از استکمال نفس انسانی به‌واسطه تصور امور و تصدیق به حقایق نظری و عملی به‌اندازه طاقت بشری» (ابن‌سینا، ۱۴۰۰ق، ص ۳۰).

ملاً صدرا تعاریف گوناگونی بیان کرده است؛ از جمله، «حکمت عبارت است از معرفت ذات حق اول، و مرتبه وجود و معرفت صفات و افعال او، و معرفت نفس و قوا و مراتب آن ...» (شرح المصطلحات الفلسفیه، ۱۴۱۴ق، ص ۱۱۶).

سرانجام حکیم سبزواری نیز می‌نویسد: «حکمت تعریف شده است به استكمال نفس انسانی، با تخلیق به اخلاق الله علماً و عملاً، به قدر طاقت بشریه» (سبزواری، ۱۳۸۳، ص ۵۷). «و غایت حکمت نظریه است گردیدن نفس ناطقه، عالمی عقلی، مشابه عالم عینی در صورت و فعلیت، نه در ماده و ظلمت» (همان، ص ۵۸).

آنچه حکیم سبزواری گفته است و در کلام حکمای سلف نیز دیده می‌شود، در واقع ترجمه این تعریف مشهور است که: «الحکمة صیرورة الانسان عالماً عقلياً مُضاهياً للعالم العینی». این تعریف که در کلمات فارابی و ملاً صدرا دیده می‌شود، گویا تعریفی برگرفته از مکتب فیثاغوریان یا مکتب اخلاقی رواقیان است که همان استكمال نفس باشد در جهت علم و عمل. با توجه کلی به این تعاریف روشن می‌شود که از فلسفه دو هدف عمده کانون توجه بوده است؛ علم و عمل. البته عملی که می‌توانست مدنظر فلاسفه الهی باشد همان تهذیب نفس است (سجادی، ۱۳۷۹، ص ۶).

بنابراینچه گذشت آشکار می‌شود که مراد از «حکمت» در اصطلاح «الحکمة الالهیة» نزد فیلسوفانی مانند سهروردی و حکمای متأخر مسلمان، حقیقتی است که نه فقط در ذهن، بلکه باید در همه وجود انسان حاصل شود (نصر و لیمن، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۸).

بنابراین، حکمت معنایی برتر از فلسفه دارد و حکیم، به تعبیر پائولو فریره، بانک اطلاعاتی (ر.ک: شارع‌پور، ۱۳۸۷، ص ۶۱) نیست که عمری را در راه حفظ مفاهیم ثقیل و جان‌فرسا صرف کرده باشد؛ بلکه حکیم کسی است که آنچه آموخته است در عمل نیز به منصفه ظهور بنشانند. نظر به همین معنوی بودن و ظهور علم در عمل است که ایزوتسو معتقد است که «حکمت» را می‌توان بنا بر پیشنهاد هانری کربن، «تآله» (Theosophy) نامید (ایزوتسو، ۱۳۸۹، ص ۳).

نصر در این باره می‌نویسد:

در جامعه اسلامی «حکیم» را کسی می‌دانستند که زندگی او براساس حکمتی باشد که به‌طور نظری از آن آگاه است؛ نه کسی که فقط می‌تواند با هوشمندی درباره مفاهیم ذهنی بحث و مباحثه کند (نصر و لیمن، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۴۶). ... زندگی و آثار حکیمان مسلمان این نکته را گواهی می‌دهد که فلسفه امری است که ذهن و نفس را متحول می‌سازد و در نهایت هرگز از تهذیب نفس و آن قداست جدا نیست که ملاً لازمه معنی حکمت در متون اسلامی است (همان، ص ۴۹).

این بخش را با بیان دیدگاه دو فیلسوف معروف قرون وسطای غرب درباره فلسفه به پایان می‌بریم: بوئتیوس بر آن بود که فلسفه انسان را به سوی خداوند راهنمایی می‌کند و او را به خداوند شبیه می‌سازد (ایخان، ۱۳۸۶، ص ۱۳۷). توماس آکویناس نیز فلسفه اولی را به معنای علم درباره الوهیت در نظر گرفت و غایت فلسفه اولی را شناخت خداوند می‌دانست (همان، ص ۴۳۹). چنان‌که ملاحظه می‌شود، این تعاریف همسو با تعاریفی است که از حکیمان مسلمان نقل شد؛ از این‌رو، وجه جامع تعاریف یادشده، رسیدن به کمال و معنویتی است که به شناخت خداوند و سرانجام، خداگونه‌شدن انجامد.

فلسفه در دوران جدید

چنان‌که می‌دانیم فلسفه غرب در دوران جدید از مباحث وجودشناختی بسیار دور شده و بیشتر به مباحث معرفت‌شناختی پرداخته است. این امر شیوه چیره در فلسفه غرب، به‌ویژه پس از کانت است؛ اما در فلسفه‌های متأخرتری چون اگزیستانسیالیسم، مارکسیسم، پراگماتیسم، پست‌مدرنیسم و... وضع به‌گونه‌ای دیگر است. امروزه یافتن وجه جامعی که بتواند همه فلسفه‌ها را دربرگیرد، بسیار مشکل است. شاید به بیان ویتگنشتاین، فقط بتوان یک شباهت خانوادگی میان آنها یافت؛ از این‌رو در فلسفه‌های متأخر، ترادف موجود میان فلسفه و حکمت از میان می‌رود. شاید در این مجال، اشاره به تاخت و تاز پوزیتیویست‌های منطقی به مابعدالطبیعه و بی‌معنا پنداشتن آن، برای اثبات این ادعا کافی باشد.

کاربردپذیری، ملاک علم

روزگاری به کسانی حکیم گفته می‌شد که به همه علوم زمان خود آگاه بودند. حکیم «کسی بود که شروط و قوانین برهان را بشناسد و به علم ریاضی، طبیعی [فیزیک] و علم الهی تا حدی که در توان انسان است، دست یابد» (شرح المصطلحات الفلسفیه، ۱۴۱۴ق، ص ۱۱۹).

همچنین حکیم «بر فیلسوف، عالم، طیب و بر صاحب حجت قطعیه‌ای که برهان نامیده می‌شود اطلاق می‌گشت و او کسی است که آنچه را که [علم بدان] ممکن است و آنچه را که باید عمل شود می‌داند» (صلیبا، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۴۹۵).

اگر روزگاری سخن از آموختن علم برای علم و عمل بود، امروز چنین امری اعتبار خود را از دست داده است. دنیای امروز، دنیایی است که در آن همه‌چیز از دیدگاه کاربرد و استفاده نگریده می‌شود، آنچه به کار آید و بتواند در عمل سودمند باشد، محترم است؛ وگرنه باید فراموش شود. این نگرش تا بدان‌جا پیش می‌رود که حتی به دین نیز با چنین باوری می‌نگرند! ویلیام جیمز، فیلسوف

پراگماتیست آمریکایی، بر اساس مبنای پراگماتیستی خود درست، خوب و سودمند را از هم متمایز نمی‌داند. او اندیشه‌ای را درست می‌داند که نتایج خوب و سودمند دارد و به عکس. وی همین دیدگاه را درباره ایمان به خداوند نیز به کار می‌برد و بر آن است که این باور به انسان نیرو، و به زندگانی معنا می‌بخشد (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷، ص ۲۳۶).

در دنیایی که به دین از چنین منظر کاربردانگاران‌ای نگریسته می‌شود، ناگفته پیداست که وضع علم چگونه خواهد بود. امروزه علم به ابزاری در دست حکومت‌ها تبدیل شده است که از آن برای اعمال قدرت و نفوذ خود و به بند کشیدن ملل ضعیف بهره می‌جویند. این سخن منسوب به امیرمؤمنان علیه السلام که رهبر معظم انقلاب علیه السلام بسیار به آن استناد می‌کنند: «العلم سلطان، من وجده صالح به ومن لم يجده صیل علیه»، (محمدی ری شهری، ۱۳۷۶، ص ۶۰) امروزه به طور کامل نمود یافته است. اگر روزگاری، قدرت نظامی ملاک برتری و تفوق قومی بر قوم دیگر بود، امروزه این ملاک جای خود را به علم داده است و قدرت نظامی فقط بخشی از قدرت افسارگسیخته علم شده است. کسانی که علم دارند، غالب‌اند و کسانی که ندارند مغلوب.

متأسفانه، امروزه که این قدرت در دست استکبار جهانی است، از آن برای دستیابی به اهداف شیطانی استفاده می‌کند. در چنین اوضاعی سخن گفتن از تقدس و معنوی بودن علم، بیشتر به شوخی نزدیک است تا واقعیت.

حکمت یا فلسفه نزد گذشتگان، شامل همه علوم بود و به دو گونه تقسیم می‌شد: نظری و عملی. فلسفه نظری بر علم الهی که همان علم اعلی است، علم ریاضی که همان علم اوسط، و علم طبیعی [فیزیک] که همان علم اسفل است، بخش پذیر بود (صلیبا، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۱۶۰). اما امروزه مشاهده می‌کنیم که جای اینها عوض شده است؛ طبیعیات یا فیزیک، علم اعلی شده است؛ چراکه اسباب سلطه بر طبیعت را فراهم می‌آورد، ریاضیات نیز به ابزاری برای فیزیک و شیمی و... درآمده است. آنچه در این اوضاع، در حاشیه مانده، فلسفه به معنای حکمی آن است که در دوران متأخر به شدیدترین حملات دچار شده است. پوزیتیویست‌ها آن را بی‌معنا دانند، اگزیستانسیالیست‌ها در حل معضلات کنونی بشر ناتوانش می‌پنداند و پست‌مدرن‌ها آن را اسیر و در بند «مطلق»‌ها می‌خوانند.

آنچه امروز یکه‌تاز میدان است علم و دانش است و بدیهی است که آنچه در مقام علم از آن یاد می‌شود چیزی است که با خود قدرت و تسلط را به ارمغان آورد. از همین روست که لیوتار می‌نویسد: می‌توان تصور کرد که در آینده، دولت‌های ملی بر سر کنترل اطلاعات با هم خواهند جنگید، همان‌طور که در گذشته بر سر کنترل قلمرو، و پس از آن بر سر کنترل دستیابی به مواد خام و نیروی کار ارزان و

استثمار آنها می‌جنگیدند. زمینه و عرصه جدید، از یک سو به سوی راهبردهای صنعتی و تجاری، و از سوی دیگر به روی راهبردهای سیاسی و نظامی گشوده می‌شود (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۶۴).

دانش و قدرت دو وجه یک مسئله‌اند: «چه کسی تصمیم می‌گیرد که دانش چیست، و چه کسی می‌داند که در چه موردی نیاز به تصمیم‌گیری است؟ اکنون در عصر کامپیوتر، مسئله دانش بیش از همه، مسئله‌ای مربوط به حکومت (دولت) است» (همان، ص ۷۰).

موضوع معروفی که معمولاً همه ما در مدارس، بارها به عنوان موضوع انشا با آن روبه‌رو شده‌ایم - علم بهتر است یا ثروت؟ - دیگر جایگاهی برای طرح ندارد. امروزه نیازی نیست که همچون گذشته حتماً یکی از دو شق را برگزینیم؛ زیرا امروز به گونه معقولی میان آن دو جمع شده است؛ یعنی علمی بهتر است که ثروت بیاورد!

امروزه دانش و دانشمندان به ابزارهایی در دست حکومت‌ها تبدیل شده‌اند که به هر سمت و سویی که آنان بخواهند سوق می‌یابند. در اینجا نیز لیوتار سخنان سودمندی دارد که به نقل چند مورد آنها می‌پردازیم: «هدف از انتقال دانش، دیگر تربیت نخبگانی قادر به هدایت ملت به سمت رهایی و آزادی؛ نیست؛ بلکه خلق بازیکنانی برای نظام است که به گونه‌ای قابل قبول، قادر به ایفای نقش‌های خود در مناصب عملی (پراگماتیک) مورد نیاز نهادهای آن [نظام] باشند» (همان، ص ۱۴۶).

بیشتر میل به ثروت بود، نه شیفتگی دانش، که اساساً امر بسیار ضرور و بایسته بهبود توان اجرایی و تحقق تولید را بر تکنولوژی تحمیل کرد. پیوند «اندام‌واره» میان تکنولوژی و سود بر اتحاد آن با علم مقدم بود. تکنولوژی فقط به واسطه حضور روحیه عمومی قابل اجرا (اجراپذیری) برای دانش معاصر اهمیت یافت (همان، ص ۱۳۹).

امروز در گفتمان حامیان مالی پژوهش، تنها هدف معتبر، قدرت است. دانشمندان، تکنیسین‌ها و ابزار نه برای یافتن حقیقت، بلکه برای اثبات مستدل قدرت خریداری می‌شوند (همان، ص ۱۴۰).

امروزه علم به شکل کالایی در کنار دیگر کالاها درآمده است. این اصل قدیم که کسب و تحصیل دانش، از تعلیم و تربیت یا پرورش اذهان، یا حتی از تعلیم و تربیت افراد جدایی‌ناپذیر است، در حال منسوخ شدن است و حتی منسوخ‌تر از این نیز خواهد شد. رابطه عرضه‌کنندگان و مصرف‌کنندگان دانش با دانشی که عرضه و مصرف می‌کنند، در حال حاضر نزدیک است همان شکلی را به خود بگیرد که پیش از این رابطه تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان کالا با کالایی که تولید و مصرف می‌کنند به خود گرفته بود... دانش برای فروش تولید می‌شود و خواهد شد (همان، ص ۶۳).

نیل پستمن، جامعه‌شناس امریکایی، نیز که از منتقدان جایگاه علم در دنیای معاصر است، در نقد

نظام تعلیم و تربیت امریکا و محتوای برنامه آموزشی آن می نویسد: «این برنامه، آرمان تکنوکرات‌ها را برآورده می‌سازد؛ پرورش افرادی، و نه انسان‌هایی - که فاقد تعهد و دیدگاه خاص هستند، با مهارت‌های فراوان قابل عرضه در بازار عرضه و تقاضا» (پستمن، ۱۳۸۵، ص ۲۸۸).

وی یکی از پاسخ‌های این پرسش که اهداف تعلیم و تربیت در امریکا چیست، را با بررسی برنامه‌های تلویزیونی که دانش‌آموزان را به درس خواندن و مدرسه رفتن تشویق می‌کند و به آنان این‌گونه القا می‌کند که درس خواندن و فراگرفتن دانش، آنان را در به‌دست‌آوردن شغل و پست‌های خوب یاری می‌دهد، این می‌داند که «هدف تقریباً در بی‌هدفی خلاصه می‌گردد؛ زیرا به این هدف، این مطلب نیز اضافه می‌گردد که ما به کمک تعلیم و تربیت خواهیم توانست در مبارزه و رقابت‌های اقتصادی با ژاپنی‌ها و آلمانی‌ها همچنان در مقام اول باقی بمانیم» (همان، ص ۲۷۱). وی در ادامه می‌افزاید: «از این برنامه تلویزیونی چنین استنباط می‌گردد که آنچه در ایالات متحده جریان دارد، فرهنگ نیست، بلکه صرفاً اقتصاد است» (همان، ص ۲۷۱ و ۲۷۲).

اگر روزگاری جرمی بتام از سودگرایی و اخلاق سودگرایانه سخن می‌گفت (برای مطالعه بیشتر ر.ک: هالینگ دیل، ۱۳۸۱، ص ۱۹۰-۱۸۹)، امروزه این امر درباره علم نیز صادق است:

اکنون پرسشی که (آشکارا یا تلویحاً) دانشجویان تخصص‌گرا، دولت یا نهادهای آموزش عالی مطرح می‌کنند دیگر «آیا حقیقی (صادق) است؟» نیست، بلکه «چه فایده‌ای دارد؟» است. در بستر تجاری شدن دانش، بیشتر این پرسش معادل است با «آیا قابل فروش است؟» و در بستر رشد قدرت «آیا کارآمد است؟» (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۵۰).

معمولاً بودجه‌های کلان صرف امور و رشته‌هایی می‌شود که توجیه اقتصادی خوبی دارند. از همین رو، رشته‌هایی مانند علوم انسانی و هنر که بازدهی زود هنگام آنها میسر، و در معرض دید عموم نیست و گاه به بازه‌های زمانی فراوان برای تحقق نیاز دارد، در حاشیه می‌مانند. البته مرور زمان، خلأ ناشی از بی‌توجهی به این علوم را نیز نشان می‌دهد. پیامد این امر به‌طور کامل آشکار است؛ اگر فقط به علوم می‌که برآورنده نیازهای آنی و فعلی جامعه است توجه شود و از ابعاد گوناگون وجودی انسان غفلت شود، انسان به موجودی صرفاً مصرف‌کننده تبدیل خواهد شد که جز خور و خواب و خشم و شهوت چیزی از زندگی درک نخواهد کرد؛ کار خواهد کرد تا زنده بماند و زنده خواهد ماند تا کار کند، بدین ترتیب حیات وی صرف این دور باطل خواهد شد. برای چنین انسانی که زاینده تمدن ماشینی جدید است، حقیقت و واقعیت، معنا و اموری از این دست، از مفهوم تهی خواهد بود. چنین انسانی به یک ماشین تبدیل شده است. تنها تفاوت او با ماشین‌های صنعتی در این است که آنها

الکترونیکی‌اند و انسان بیولوژیکی. در این نظام انسانی به‌کار می‌آید که توانایی بیشتری داشته باشد. پیامد این نگرش کاربردپذیرانه به علم در حوزهٔ تعلیم و تربیت، بسیار درخور تأمل است؛ زیرا اگر ملاک و معیار همه چیز کاربردپذیری باشد، تعلیم و تربیت نیز از این قاعده مستثنا نخواهد بود. می‌توان سیستم‌هایی را طراحی کرد که به‌مراتب از استاد کارآیی بیشتری داشته باشند. اگر همچون دیگر انسان‌ها استاد نیز ماشین باشد، کار وی فقط انتقال معلومات خود به دانشجویان خواهد بود. البته این کاری است که می‌توان انتظار برآورده شدن آن را از حافظه‌های سرسام‌آور رایانه داشت که به‌مراتب بهتر از انسان می‌توانند اطلاعات را ضبط و منتقل کنند. اینجاست که به بیان لیوتار: «فرایند مشروعیت‌زدایی و تفوق معیار کاربردپذیری، ناقوس مرگ استاد را به صدا در می‌آورند. استاد اکنون دیگر برای انتقال دادن دانش مستقر توانمندتر از شبکه‌های بانک حافظه نیست (لیوتار، ۱۳۸۰، ص ۱۵۴).

تا اندازه‌ای که بتوان یادگیری را به زبان رایانه برگرداند و استاد سستی با بانک‌های حافظه تعویض‌پذیر باشد، رسالت تعلیم و تربیت را می‌توان به ماشین‌هایی احاله کرد که بانک‌های حافظهٔ اطلاعات رایانه‌ای را به پایانه‌های هوشمندی مرتبط سازند که در اختیار دانشجویان قرار دارند (همان، ص ۱۴۹).

بر اساس چنین نگرشی انسان‌ها به‌جای بازیگران فعال عرصهٔ علم، به موجودات منفعلی تبدیل می‌شوند که دیگران برای آنها برنامه‌ریزی می‌کنند و به هر شکل که بخواهند به آنان جهت می‌دهند. به بیان نلر: «وقتی مقصود از تدریس را آموزش بدانیم، در این حال، ارزش معلم به‌وسیله انتقال دانش، و ارزش دانش‌آموز به محصول این انتقال تنزل می‌یابد. دانش حاکم است و اشخاص به‌صورت وسایل و محصولات درمی‌آیند» (نلر، ۱۳۸۷، ص ۹۱).

چنان‌که می‌دانیم در چنین نظامی فقط آموزش، مدنظر است و از پرورش خبری نیست. به اعتقاد پستمن از آنجایی که نظام تکنوپولی در پی وسیله است نه هدف، فقط به پرسش دربارهٔ «چگونه باید عمل کرد؟» پاسخ می‌دهد، نه به «چرا باید فرا گرفت؟». در حالی که نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت از روزگاران قدیم تا دوران معاصر همه بر این باور بوده‌اند که ایده و اندیشهٔ سیاسی، معنوی و اجتماعی برتری وجود دارد که با آموزش و پرورش باید فرا گرفته شود (پستمن، ۱۳۸۵، ص ۲۶۷-۲۶۸).

ولی مشکل اینجاست که کسانی که کارگردانان اصلی این جریان‌اند، به سخن فلاسفه و کارشناسان تربیتی توجه نمی‌کنند. آنان فقط در پی دستیابی به اهداف خویش‌اند.

آموزش برای شغل و ایفای نقش در نظام اجتماعی

بنابر آنچه گذشت، آنچه حکومت‌ها برای آن سرمایه‌گذاری می‌کنند دانش‌هایی است که برآورندهٔ

اهداف سیاسی و اقتصادی آنان باشد. در چنین نظام‌هایی کسانی نیز که وارد دانشگاه‌ها می‌شوند، به‌دنبال رشته‌هایی می‌روند که به‌اصطلاح، پول‌ساز باشد. این فرهنگ در جامعه ما نیز کاملاً جا افتاده است. غالباً رشته‌های فنی - مهندسی و پزشکی با اقبال بیشتری روبه‌رویند. در علوم انسانی نیز بیشتر گرایش به سمت رشته‌هایی مانند حقوق، مدیریت و اقتصاد و درکل، رشته‌هایی است که آینده شغلی مناسب‌تری دارند. آشکار است که در این میان، رشته‌هایی چون الهیات، فلسفه، ادبیات، تاریخ و... با بی‌اقبالی و حتی با دهن‌کجی روبه‌رو شوند.

بی‌تردید، نظریه‌پردازان حوزه تعلیم و تربیت با چنین نگرشی به‌شدت مخالف‌اند و آن را در تعارض با ذات تعلیم و تربیت می‌بینند. برای مثال، رابرت هاچینز با حرفه‌گرایی مخالف بود و بر آن بود که مسبب حرفه‌گرایی که محصول تسلیم شدن دانشگاه در برابر فشارهای حرفه‌ای است، سودگرایی نامعقولی است که تحصیل پول را با دانش یکی می‌انگارد (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۴۱۴). همچنین ایدئالیست‌ها آموزش و پرورش واقعی را امری همگانی می‌دانند نه آموزش محدود برای شغل یا حرفه‌ای خاص؛ زیرا هدف حرفه‌آموزی، به‌دست آوردن مهارت در انجام کار و پیشه است، نه وحدت و تعالی انسانی. البته ایشان باگونه آموزش و پرورش حرفه‌ای مخالف‌اند که بر آموزش و پرورش همگانی مقدم داشته شود، نه با آموزش و پرورش حرفه‌ای برای امرار معاش (همان، ص ۳۷-۳۸).

البته آشکار است که آمادگی برای یک شغل و حرفه خاص، فی‌نفسه امری مذموم نیست، بلکه در جای خود امری ضرور است. اما بحث این است که نظام‌های آموزشی باید توجه خود را به همه ابعاد وجودی انسان معطوف کنند، نه اینکه فقط در پی بار آوردن متخصصانی برای جامعه باشند که جز تخصص خود هیچ نمی‌دانند. بنابراین، بلوم از این امر اظهار ناراحتی می‌کند که بی‌اعتنایی پیشرفت‌گرایی به تفاوت میان تعلیم و تربیت عمومی و فنی، به این واقعیت انجامید که مشاهده می‌شود یک فرد تحصیل کرده هرچند متخصص کامپیوتر است، اما هیچ‌گونه معرفت اخلاقی، سیاسی و مذهبی ندارد (الیاس، ۱۳۸۵، ص ۴۹).

آدلر نیز بر اساس طرح پایدیای خود سه امر زیر را وظیفه تحصیلات عمومی می‌داند:

۱. رشد فردی یا خوداصلاحی از راه ذهن، اخلاق و رشد معنوی و روحی؛
۲. آمادگی برای انجام وظایف و مسئولیت‌های شهروندی؛
۳. مجهز کردن دانش‌آموزان به مهارت‌های اساسی که در همه کارها مشترک است (نه کارآموزی برای یک شغل خاص) (همان، ص ۵۳).

نلر نیز در این باره می‌نویسد: «تخصص انسان را تنزل می‌دهد. متخصص، بنده دانش خود است، نه مسلط بر آن» (نلر، ۱۳۸۷، ص ۸۹). تخصص، چیزی نیست که بتواند وجه ممیز انسان از ماشین باشد، همچنان که نیچه در این باره می‌نویسد: «متخصص در علم، شبیه کارگر کارخانه است که همه عمر خود را به پیچاندن یک پیچ مخصوص یا ورفتن با ابزار یا ماشینی صرف می‌کند» (به نقل از: همان، ص ۹۰). البته چه بسا که ماشین از این نظر کارآمدتر از انسان نیز باشد، به گونه‌ای که در دنیای صنعتی امروز هرچه پیش می‌رویم، امور صنعتی در کارخانه‌ها به‌طور روزافزونی به ماشین‌ها سپرده می‌شود و نقش انسان‌ها به یک نقش مدیریتی و کنترل کاهش می‌یابد. باز به بیان نلر:

مواد درسی و دانش مدون را نباید هدفی فی‌نفسه یا وسایل آماده کردن دانش‌آموز برای احراز شغل یا حرفه‌ای دانست؛ بلکه باید از آنها به‌عنوان وسایل پیشرفت خویشتن یا تحقق خویشتن استفاده کرد... بگذارید دانش‌آموز هر دانشی را که تحصیل می‌کند به خود اختصاص دهد؛ یعنی از آن خود سازد. در جریان یادگیری، شخص باید بر کتاب درسی مسلط شود (همان، ص ۸۹).

کودکان ما دسته‌دسته روانه کارخانه‌های آموزش و پرورش می‌شوند و در آنجا با همه رفتاری یکسان می‌شود به گونه‌ای که همه آنان آموزشی واحد می‌بینند بدون آنکه به جنبه‌ها و ویژگی‌های شخص‌شان توجه شود (همان، ص ۹۴).

در پایان از سقراط حکیم یاد می‌کنیم که برخلاف سوفسطاییان که مدعی بودند باید مردم را برای کسب مهارت‌ها و فنون شغلی و حرفه‌ای تربیت کرد، احتجاج می‌کرد که هدف آموزش و پرورش حقیقی ایجاد معرفتی است که انسان بماهو انسان به آن نیازمند است (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۲۵). آیا می‌توان گفت پرورش دانش‌آموزان و دانشجویان برای به‌دست گرفتن مهارت‌های خاص، بدون توجه به ویژگی‌های فردی و جنبه‌های خاص شخصیت آنان، بازگشت به سفسطه در برابر فلسفه است؟

اتحاد عاقل و معقول

در اینجا پرداختن به نظریه اتحاد عاقل و معقول ضرورت دارد؛ نظریه‌ای که می‌توان گفت، در برابر نظریه «دانش به‌منزله انتقال اطلاعات» قرار دارد.

در اینکه در علم حضوری - مانند علم حضوری نفس به ذات خود - عاقل و معقول در حقیقت یک چیزند و به‌اعتبار مختلف‌اند، بحثی نیست؛ یعنی ما از آن جهت عالم یا عاقلیم که به خویشتن علم داریم و از آن جهت معلوم یا معقولیم که خود ما متعلق علم خویش قرار گرفته‌ایم. حتی ابن‌سینا نیز با

همه انکار خود درباره اتحاد عاقل و معقول، این امر را می‌پذیرد. آنچه وی با آن مخالف، و ملاصدرا در پی اثبات آن است، علم حصولی است.

ملا صدرا بر آن است که هنگام حصول علم، برای نمونه یک گل خارجی، نفس انسان با صورت ذهنی آن گل که معلوم بالذات است متحد می‌شود. ناگفته پیداست هیچ شخص عاقلی از اتحاد نفس با وجود خارجی گل، که معلوم بالعرض است، سخن نمی‌گوید. البته استدلال ملاصدرا و پاسخ وی به اشکالات ابن‌سینا خارج از حوصله این نوشتار است و باید در جای خود پی‌گیری شود. میرزامهدی قمشه‌ای درباره اتحاد یادشده می‌فرماید:

اصل ذات انسان علم و دانش است و این قول را حرکت جوهری به‌خوبی روشن ساخته که طفل انسان، نخست انسانیتش ضعیف و ناتوان است و هرچه در مقام علم و هوش او «بالطبیعه و الفطره» یا «بالنظر والاكتساب» افزوده شود، انسانیت وی قوی‌تر و تواناتر گردد. گویی صور علمی و دانش و فکرت و هوش، گل خشت عمارت جان انسانی است (به نقل از: رفیعی قزوینی، ۱۳۶۲، ص ۲۴).

بدیهی است که اگر جز این باشد تفاوتی میان انسان و رایانه نخواهد بود، همچنان‌که حجم گسترده‌ای از اطلاعات در حافظه رایانه ذخیره می‌شود، ذهن انسان نیز به انبار اطلاعات تبدیل خواهد شد. از همین روست که مونتینی می‌گفت: «مغز انباشته به کار نمی‌آید، مغز پرورش یافته می‌باید» (کاردان، ۱۳۸۷، ص ۹۷).

بنابراین اگر همانند ابن‌سینا و دیگر منکران، به حرکت جوهری و اثر اطلاعات و دانش بر شخصیت انسان قایل نباشیم، بنا بر بیان استاد مطهری باید بگوییم که میان نفس ابن‌سینا در مرحله نوزادی و در مرحله پختگی فلسفی وی هیچ تفاوتی نیست، جز اینکه یک‌سری صور و نقوش با عنوان معلومات در ذهن وی نقش بسته‌اند. البته این قولی است که مسلماً خود ابن‌سینا بدان متلزم نیست (مطهری، ۱۳۸۶، ج ۵، ص ۲۴۹-۲۵۰). و این مطلبی است که به‌باور ملاصدرا، بطلان آن قریب به بدیهی است (ملاصدرا، ۱۴۲۳، ج ۳، ص ۲۵۹).

بنا بر آنچه گذشت، انسان چیزی جز آنچه می‌داند و می‌اندیشد نیست. براساس اصطلاح حکمای الهی با گسترش معلومات، بر سعه وجودی وی افزوده می‌شود؛ از این رو، انسان باید بنگرد که در پی آموختن چیست؛ زیرا کسب تخصص در شغل یا حرفه‌ای خاص بر درک و فهم انسان نمی‌افزاید و از چیزی مثل ماشین می‌سازد که مدام باید کارهایی یک‌نواخت انجام دهد. با تفکر و تأمل و تعمق است که انسانیت انسان معنا و گسترش می‌یابد. همین امر سبب خواهد شد تا از فروکاستن انسان تا اندازه یک رایانه بر حذر باشیم و همچون قایلان به نظریه هوش مصنوعی (Artificial Intelligence) یا

کارکردگرایی رایانه‌ای (Computational Functionalism)، رایانه را همانند انسان دارای ذهن ندانیم (کارکن بیرق، ۱۳۸۷-۱۳۸۸).

بنابراین، ضمن آموزش فنی و حرفه‌ای که در جای خود ضرورت دارد، باید به فکر پرورش ذهنی و روحی نیز بود و با انتخاب مواد درسی مناسب در صدد تربیت شخصیت و منش متریان نیز برآمد.

فهم هدف عالی تعلیم و تربیت

گرچه در ترجمه واژه انگلیسی «education» از اصطلاحات «تعلیم و تربیت» یا «آموزش و پرورش» استفاده می‌شود، اما بی‌شک، تعلیم از تربیت و آموزش از پرورش جداست؛ بدین معنا که درباره انسان می‌توان از هر دوی اینها استفاده کرد، اما درباره حیوانات چنین استعملی صحیح نیست.

می‌توان گفت از دیدگاه فیلسوفان و نظریه پردازان عرصه تعلیم و تربیت، انسان موجودی است که تعلیم وی باید مقدمه و زمینه‌ساز تربیت باشد. در این زمینه به بیان دیدگاه برخی از صاحب نظران معروف می‌پردازیم. کانت در این باره می‌نویسد: «استعدادهای فروتر را باید همواره با نظر داشتن به استعدادهای برتر پرورش داد، چنان‌که هوش و نیروی خیال را برای فهم» (تقیب‌زاده، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۳۶)

با انضباط، عادت‌هایی پدید می‌آوریم که گذشت زمان از نیرویشان می‌کاهد. تربیت اخلاقی باید بر بنیاد اصول باشد که پرورنده فهم است، نه بر بنیاد انضباط که فقط بازدارنده عادت‌های بد است (همان، ص ۱۳۹). در واقع، اگر بخواهیم کودک را از راه عادت‌دادن به برخی امور تربیت اخلاقی کنیم، نام چنین چیزی را نمی‌توان تربیت نهاد؛ زیرا همین کار را با حیوانات نیز می‌توان انجام داد، همچنان‌که در سیرک‌ها این کار را می‌کنند. بنابراین، چنین امری را باید شرطی‌سازی نامید، نه تربیت. حیوان هیچ درک و شعوری درباره کاری که از او خواسته می‌شود ندارد؛ اما با توجه به اینکه انسان این موهبت الهی را دارد، باید چرایی امور را دریابد و بداند که چرا کاری اخلاقی و کاری غیر اخلاقی است.

ژان ژاک روسو نیز در رد آموزش و پرورش زمان خود معتقد بود: «فهرستی از کلماتی که برایشان نماینده هیچ چیزی نیستند، در ذهنشان می‌گذارند» (شاتو، ۱۳۸۴، ص ۲۰۵). وی بر آن بود که: «اینکه شیوه رسیدن به حقیقت به وی آموخته شود، بیشتر مورد نظر است تا [آنکه] عین حقیقت به او آموخته شود» (همان، ص ۲۰۶). وی بیشتر اولویت تربیت بر تعلیم را تأیید کرده است (همان، ص ۲۰۷).

از دیگر صاحب نظران حوزه تعلیم و تربیت می‌توان از مریانی همچون پستالوزی در اوایل قرن نوزدهم و ویلیام کیلپتریک پیشرفت‌گرای قرن بیستم نام برد که آموزش و پرورش زمان خود را انتقاد کردند؛ زیرا بر یادگیری به تسلط بر اطلاعات کتابی تأکید می‌کرد. آنان معتقد بودند که این نوع

آموزش و پرورش بر یادگیری مکانیکی تکیه می‌کند و کودک فعالِ بالطبع را به دریافت‌کنندهٔ منفعل اطلاعات مبدل می‌سازد. تأکید ایشان بر این بود که یادگیری باید متضمن آن باشد که کودکان فعالانه با محیط روبه‌رو شوند، از حواس خویش استفاده کنند و به حل مسائل پردازند (گوتک، ۱۳۸۸، ص ۱۸۸). کیلپتریک معتقد بود روش یادشده که فقط مبتنی بر محفوظات دانش‌آموزان است و نه بر فهم ایشان، خلاقیت فردی را می‌کشد و به کسالت می‌انجامد (همان، ص ۴۳۸).

کسانی که تعلیم و تربیت را فقط در انتقال اطلاعات خلاصه می‌کنند، به انسان نگرشی ماشینی دارند و فکر می‌کنند که همچنان‌که ماشین‌هایی همانند رایانه، هر اطلاعاتی را که به صورت منفعل می‌پذیرد، پس انسان نیز چنین است، غافل از اینکه انسان موجودی ذوابعد است که حافظهٔ وی فقط بخشی از فرایند یادگیری را تشکیل می‌دهد. از همین رو روان‌شناسان تربیتی بر آن‌اند که یادگیری امری مکانیکی و ساده نیست، بلکه مستلزم درگیری کامل یادگیرنده با آن است. یادگیرنده باید احساس کند که آنچه در پی یادگیری آن است ارزش دانستن و یادگرفتن دارد. نحوهٔ فراگیری و کیفیت آن، بستگی به معنایی دارد که به موضوع داده می‌شود. هرچه مطلبی که قصد یادگیری و نگهداری آن در میان است، معنادارتر شود، بهتر می‌توان بر آن تمرکز یافت؛ در نتیجه، بهتر می‌توان آن را فراگرفت (کلدیور، ۱۳۸۶، ص ۱۷۸-۱۷۹).

بنابراین، قصد و اراده، امری بسیار مهم در فرایند یادگیری است. این همان است که پدیدارشناسان از آن با عنوان «حیث التفاتی» یاد می‌کنند و این اصطلاح یعنی نمی‌توان فهم خالی و بدون متعلق داشت. فهم همواره باید دربارهٔ چیزی باشد و تا یادگیرنده به امری که می‌خواهد یاد بگیرد توجه و التفاتی نداشته باشد آن را یاد نخواهد گرفت.

درنهایت، جان دیویی هم‌نوا با نظریهٔ یادشده، معتقد است که دانش‌آموز مطلبی را حقیقتاً یاد می‌گیرد که آن را به‌شخصه تجربه کرده باشد و این فعالیت برخاسته از علاقهٔ او به موضوع و نیازی است که او برای دانستن و یادگرفتن آن مطلب در خود احساس کند (کاردان، ۱۳۸۷، ص ۲۳۲). به‌طور کلی، وی در مخالفت با یادگیری ماشینی، معتقد است که «تفکر، محور آموزش و پرورش است و روش‌های آموزش و پرورش باید مبتنی بر جریان تفکر باشد» (همان، ص ۲۳۳). از همین رو، وی میان علم و اطلاعات فرق می‌گذاشت و بر آن بود آنچه دانشمندان در گذشته، فراهم ساخته‌اند و دانش‌آموز امروز فقط باید آنها را حفظ کند، تنها مجموعه‌ای از اطلاعات است که ذهن وی را پر می‌کند؛ از این رو، به نظر وی فقط آنچه را می‌توان علم نامید که در تجربیات فعلی و شخصی کودک ظاهر شود. بنابراین، دیویی برنامهٔ درسی خوب را برنامه‌ای می‌داند که به رشد هوش کودک، یعنی به فهم و ابداع او که هدف عالی آموزش و پرورش است، کمک کند (همان، ص ۲۳۴).

امروزه با گسترش مؤسسات آموزشی آموزش از راه دور، کم‌کم این تصور غلط نهادینه شده است که آموزش فقط امری است که مستلزم انتقال اطلاعات از معلم یا استاد به دانش‌آموز یا دانشجویست. گرچه این شیوه‌های آموزشی در جای خود مزایایی دارند، باید توجه داشت که آموزش فقط در انتقال اطلاعات خلاصه نمی‌شود؛ انسان از انسان می‌آموزد و نه تنها اطلاعات و سواد معلم و استاد، بلکه منش و شخصیت او نیز بر امر یادگیری اثر به‌سزایی دارد. در این‌باره، در میان پژوهشگران عرصه یادگیری می‌توان به جارویس اشاره کرد که در تحقیقات خود درباره یادگیری، از این امر با عنوان فرایندی وجودی یاد می‌کند که مطابق آن، همه وجود انسان در یادگیری درگیر می‌شود و انسان، جهان را با جسم (حواس)، ذهن (شناخت، نگرش، باور و ارزش)، اعمال (رفتار و مهارت) و نیز عواطف خود تجربه می‌کند (کدیور، ۱۳۸۶، ص ۳۶-۳۸). از این‌رو، امروزه از این دیدگاه با عنوان «کثرت‌گرایی شناختی» یاد می‌شود.

بنابر آنچه گفته شد، با حفظ طوطی‌وار مطالب نمی‌توان از یادگیری سخن گفت. یادگیری هنگامی رخ می‌دهد که متربی، قصد یادگیری داشته باشد و این امر با همه وجود او هماهنگ باشد. چه بسا کسانی که مطالبی را، به هر دلیلی، مدتی حفظ می‌کنند، ولی با گذشت زمان آنها را از یاد می‌برند؛ اما اگر کسی مطلبی را به‌طور کامل فهمیده و درک کرده باشد، این مطلب تا آخر عمر همراه او خواهد بود.

تقدس‌زدایی از طبیعت

دنیاویی که در آن به‌سر می‌بریم و از آن به دنیای مدرن یاد می‌شود حاصل تلاش‌هایی است که پس از رنسانس برای رفاه بیشتر انسان صورت گرفت. بی‌شک، فرانسویس بیکن یکی از مؤثرترین آغازگران چنین دنیاویی بود که همراه رنه دکارت از ضرورت فرمانبردار ساختن طبیعت سخن می‌گفت (احمدی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۲). گمان وی چنین بود که تکنولوژی و کشفیات علمی و فنی به تسلط بیشتر بر طبیعت منجر می‌شود که این نیز به نوبه خود امکان زندگی راحت‌تر برای بیشتر مردم را فراهم می‌آورد (همان). بیکن فلسفه طبیعی را خادم دین می‌دانست و معتقد بود که دین اراده خداوند را آشکار می‌سازد و فلسفه طبیعی قدرت او را، (جهانگیری، ۱۳۶۹، ص ۷۳) و نیز فردی معتقد و مؤمن به اخلاق مسیحیت بود (همان، ص ۸۷)؛ اما از این اخلاق در نگرش وی به طبیعت، اثری نمی‌بینیم؛ زیرا وی همواره از طبیعت با ضمیر مؤنث «she» یاد می‌کند و طبیعت را همچون جنس مخالفی می‌داند که باید آن را تصاحب کرد و از آن کام گرفت! (ر.ک: احمدی، ۱۳۸۵، ص ۱۰۲).

بدیهی است که براساس چنین نگرشی، طبیعت معنای قدسی خود را از دست می‌دهد و فقط به منبعی برای بهره‌برداری هرچه بیشتر تبدیل می‌شود. به تعبیر مک‌ورتر، مطابق این نگاه «جنگل یعنی

الوار، و رودخانه یعنی منبع نیرو!» (مک ورتتر، ۱۳۸۲، ص ۱۷۲) بی‌شک چنین دیدگاهی حاصل نگاه سروری‌جویانه انسان است که خود را یکه‌تاز میدان می‌بیند و حریفی نیست که بتواند او را از این طغیان و چپاول باز دارد. *مارتین هایدگر*، که از منتقدان تکنولوژی مدرن است، در این باره معتقد است انسان آن‌گاه که بر آن می‌شود تا سرور همه هستی باشد، از خود و از ریشه و بنیاد خویش دور و با خود بیگانه می‌شود. تکنولوژی مدرن، پیامد این نگاه سروری‌جویانه است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷، ص ۲۳۱). از دیدگاه وی ویژگی تکنولوژی مدرن آن است که نه تنها به طبیعت به مثابه منبع انرژی می‌نگرد، بلکه می‌کوشد بر آن چیره شود و آن را به فرمان آورد. از این دیدگاه، طبیعت مجموعه نیروهایی است که باید مهار و به خدمت گرفته شوند (همان، ص ۲۳۳).

نگاه مدرن، نگاه ماشینی به انسان است

بی‌تردید، تعلیم و تربیت انسان نیز از آسیب‌های دنیای مدرن که همه چیز را به شکل انبوه و صنعتی تولید می‌کند، در امان نمانده است. آیزنر از نظریه پردازان معروف حوزه برنامه درسی در این باره معتقد است که این امر مدارس را شبیه کارخانه یا پادگان آموزشی می‌سازد و البته بدیهی است که «نبوغ فردی و رفتار خاص فردی هم در خط تولید و هم در پادگان آموزشی از بین می‌روند» (Eisner, 1994, p. 111). (۱۱۲)

بنابراین، نظام‌های تعلیم و تربیت کنونی با انسان به منزله ابزار رفتار می‌کنند و این امر سبب از میان رفتن ویژگی‌های فردی و در نتیجه، آزادی وی خواهد شد. این در حالی است که به اعتقاد اگزیستانسیالیست‌هایی همچون یاسپرس، انسان اصیل موجودی یگانه و منحصر به فرد است، یعنی هم‌تا ندارد و به هیچ وجه نمی‌توان او را با دیگری عوض کرد. نادیده گرفتن این نکته، نادیده گرفتن ارزش انسانی و پایین آوردن او تا اندازه اشیاء و ابزارهاست (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷ الف، ص ۱۸۲). این سخن وی بدین معناست که انسان، برخلاف دیگر گونه‌ها که هر نوعی افراد متکثری دارد، نوع واحدی نیست که افراد مختلف عمر و زید و بکر و... باشد، بلکه هریک از افراد انسان، نوعی منحصر به فرد است.

علم زدگی

از جمله آفت‌های دنیای مدرن و تکنولوژیک، علم زدگی است. امروز روان‌شناسی و علوم اجتماعی را به همان معنایی علم می‌دانند که فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی را. واژه علم به معنای امروزی آن، به آن دسته از کوشش‌هایی اطلاق می‌شود که بر پایه اصول فیزیکی، شیمیایی و زیست‌شناختی صورت

می‌گیرند. این واژه در اوایل قرن نوزدهم رواج یافت و از اوایل قرن بیستم برای توصیف و تبیین تلاش‌هایی که روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و انسان‌شناسان نیز انجام می‌دهند به کار گرفته شد (پستمن، ۱۳۸۵، ص ۲۳۳) و بشر نیز همانند گیاهان، سیارات و قطعات یخ، موضوع علمی شد (همان، ص ۲۴۸). بدیهی است که وقتی روان‌شناسی، علم، به مفهومی که گذشت، شد، دیگر در آن جایی برای ذهن و حالات درونی و آزادی و نظایر آن نخواهد ماند. نمونه افراطی چنین نگرشی را می‌توان در کار رفتارگرایان مشاهده کرد. برای مثال، واتسون که متأثر از پوزیتیویسم قرن بیستم بود فقط به امور شنیدنی و دیدنی و لمس‌کردنی قایل بود و به اموری مانند هشیاری و ذهن و روح کاری نداشت، در نتیجه روان‌شناسی وی، علم رفتاری بود که به انسان به مثابه یک ماشین نگاه می‌کرد (شولتز، ۱۳۸۷، ص ۲۸۷). تفکری که اکنون در علوم اجتماعی، مبنی بر عدم پیشرفت این علم همانند فیزیک وجود دارد، این است که علوم اجتماعی امروز، مثل فیزیک پیش از نیوتن است و دانشمندان این علوم در انتظار مجموعه قوانین نیوتنی درباره ذهن و جامعه‌اند! (سرل، ۱۳۸۲، ص ۱۴۲-۱۴۳)

امروزه که روزگار سلطه و سیطره علم است، همه چیز را باید با ملاک و معیار علمی سنجید؛ هر چیزی که با علم سازگار باشد پذیرفتنی است؛ وگرنه با زدن برچسب غیرعلمی، به حاشیه رانده می‌شود. برای مثال، از فلسفه ذهن معاصر، می‌توان به نظریه ماتریالیسم حذف‌گرای چرچلند اشاره کرد که معتقد است که مفاهیم روان‌شناسی عامیانه ما، (مانند آرزوها، احساسات، استدلال‌ها و...)، باید با مفاهیم علمی دقیق روان‌شناسی جای‌گزین شوند و در سیر پیشرفت علم، همین روان‌شناسی علمی نیز با نظریات بنیادی‌تر نوروفیزیولوژی جای‌گزین خواهد شد و سرانجام اثبات خواهد شد که آگاهی و حالات ذهنی دیگر، چیزی جز حالتی مغزی نیست! (Velmans, ۲۰۰۰, p. ۳۴) چنان‌که ملاحظه می‌شود، بر اساس چنین نظری، چیزی به نام روح مجرد، که زمانی همه هویت اصلی انسان را تشکیل می‌داد، وجود ندارد. بدیهی است با چنین نگرشی به انسان، هیچ‌جایی برای امور متعالی و معنوی وجود نخواهد داشت. اینجاست که دین و امور مذهبی نیز در صورتی پذیرفته خواهند بود که رنگ و بوی علمی داشته باشند. نصر در این باره می‌نویسد: «غالباً دیده می‌شود که اصول و مبانی دین، که اموری متعالی و ثابت هستند، به گونه‌ای عرضه می‌شوند که در تطابق و سازگاری با آخرین کشفیات و دستاوردهای علمی باشند...» (نصر، ۱۳۸۳، ص ۳۲).

تفکر دینی جدید بیشتر به سکولاریزه کردن طبیعت کمک کرده است و در برابر آنچه علم در حوزه طبیعت دیکته می‌کند عقب‌نشینی کرده و تسلیم شده است (همان، ص ۳۵). انسانی که تا دیروز در دامان

طبیعت بکر و دست‌نخورده زندگی می‌کرد، ضمن بهره‌گیری از مواهب آن، به تأمل در آن نیز می‌پرداخت و در ورای این پدیدارهای مادی در پی امر یا امور روحانی‌ای بود که این ظواهر، از آنها حاکی بودند. رودخانه، درخت، کوه و دشت و... همگی با زبان حال برای انسان حامل پیام‌هایی از عالم بالا بودند. اینکه *افلاطون* حقیقت را در عالم *مُثل* می‌جست، و نمی‌توانست بدین امور فانی و گذرا دل خوش دارد، صرف‌نظر از اشکالات فلسفی وارد بر آن، فی‌نفسه نگاه بسیار زیبایی است؛ زیرا حقیقت را در عالم دیگری می‌بیند که این ظواهر مادی، سایه‌های آن حقیقت اصیل‌اند. اما به‌محض اینکه انسان شروع به زندگی ماشینی و صنعتی کرد و از دامان طبیعت دور شد و با مصنوعات خشک و بی‌روح خود انس گرفت، از آن نگرش نمادین و قدسی فاصله گرفت و در این دنیای مادی خالی از مظاهر معنویت گرفتار آمد. امری که ظهورات مختلف آن را به شکل بحران هویت، بحران محیط‌زیست، فقدان معنویت و انواع بیماری‌های جسمی و روانی روزافزون مشاهده می‌کنیم.

این نگاه قدسی و رمزآمیز را حتی می‌توان در ماده‌گرایی ظاهری فلاسفه یونان باستان ملاحظه کرد. باید توجه کرد ماده‌گرایی آنان به‌معنای ماده‌گرایی معاصر نیست (ر.ک: کاپلستون، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۲۸ و ۲۹). گرچه «فلاسفه پیش از سقراط به‌عنوان پیش‌قراولان فیزیک‌دانان جدید، مورد خوشامدگویی و تحسین قرار گرفته‌اند؛ گویی که آب نزد *تالس* همان آب نزد شیمی‌دانان جدید بوده است» (نصر، ۱۳۸۳، ص ۵۹). اما «آب مورد اشاره *تالس* همان چیزی نیست که در نهرها و رودخانه‌ها جاری است؛ بلکه لایه زیرین روحی - روانی و اصل جاری جهان فیزیکی است» (همان، ص ۶۲). شیخ *اشراق* نیز در این باره، بر آن است که سخنان پیشینیان همه به زبان رمز بیان شده است و بنابراین، آنچه در رد آنان نوشته‌اند گرچه متوجه ظاهر سخن ایشان است، متوجه خواست و مقصود آنان نیست (سهروردی، ۱۳۷۷، ص ۱۸).

نتیجه‌گیری

چنان‌که در طی این نوشتار ملاحظه شد، حکمت که زمانی ام‌العلوم بود با پیدایش، رشد و توسعه علوم تجربی جدید، جایگاه رفیع خود را از دست داد و طبیعیات که زمانی آن را علم اسفل می‌خواندند، در جایگاه علم اعلی قرار گرفت و جای خود را با چرخشی صدو هشتاد درجه‌ای با حکمت عوض کرد. در چنین اوضاعی که علم و دانش، تقدس و معنویت خود را از دست داده است، دنیا را به شکل ماشینی غول‌پیکر درآورده که به ابزاری برای برآوردن نیازهای آنی و فانی انسان تبدیل شده و برای

انسان‌ها همچون چرخ‌دنده‌های ماشین وظایفی تعیین کرده است که اگر به‌دقت و درستی انجام ندهند، جای خود را به دیگران خواهند داد.

به‌باور این نوشتار، در چنین وضعی، اصلی‌ترین رسالت نظام تعلیم و تربیت کشور ما این است که ضمن آموزش علوم و تکنولوژی‌های جدید، در صدد تربیت شخصیت دانش‌آموزان و حتی دانشجویان نیز بر آید و ایشان را از نگرش ابزاری به این علوم و تکنولوژی‌ها بر حذر دارد. ناگفته پیداست که ضرورت این امر در علوم انسانی و اجتماعی، به سبب نگرشی که به انسان دارند، دوچندان است. جای تردید و انکار نیست که علم جدید، نگاه ابزاری و منفعت‌طلبانه مزبور را همراه دارد و جامعه علمی ما نیز از هجمه آن در امان نیست. برای مثال، نگرش پزشکان به بیماران، همچون نگاه تعمیرکار به وسیله‌ای خراب و تعمیرشدنی تبدیل شده است. البته این تفکر با قسم‌نامه‌های صوری پزشکی بر طرف نمی‌شود (پستمن، ۱۳۸۵، ص ۱۶۶). بنابراین، هنگام آموزش علوم طبیعی و تجربی و حتی انسانی باید به ورای این امور نیز توجه شود؛ برای مثال، تشریح بدن انسان در کلاس فیزیولوژی نباید همانند توضیح قطعات یک اتوموبیل باشد که اگر خراب (بیمار) شد، قابل تعمیر یا تعویض با قطعه‌ای دیگر باشد؛ جایگاه درخت نباید فقط به نقش دستگاه تبدیلی کاهش یابد که دی‌اکسید کربن را می‌گیرد و اکسیژن پس می‌دهد؛ به آثار باستانی نباید چون ساختمان‌ها یا مواد کهنه‌ای نگریسته شود که فقط امتیازشان این است که سال‌ها از عمرشان سپری شده است، «و قس علی هذا». در ورای این ظواهر باید در پی حقایق بود.

حال که در نتیجه رهبری‌های داهیان و حمایت‌های بی‌دریغ رهبر معظم انقلاب اسلامی علیه‌السلام از مسئله علم، جمهوری اسلامی ایران در سال جاری حایز رتبه نخست علمی در منطقه شده است، امری که قرار بود در سال ۱۴۰۴ تحقق یابد. همچنین با توجه به تأکیدهای پیوسته ایشان درباره اخلاق علمی، این مسئله مهم نیز باید مدنظر مجامع علمی کشور باشد. یادگیری علم باید همراه یادگیری اخلاق آن باشد؛ چراکه نظام اسلامی علم را در جهت رفع نیازهای بشر و به سود بشر می‌خواهد، نه برای نابودی بشر و بهره‌برداری‌های نفسانی و شیطانی.

گرچه تدوین منابع درسی همسو با مطالب مزبور، امری بسیار ضرور است؛ بی‌شک در این امر نمی‌توان فقط به برنامه درسی و توضیح مختصری از مسائل مزبور اکتفا کرد. بلکه در این‌باره نقش معلمان و استادان بزرگوار نیز حایز اهمیت بسیار است و این نیز امری است که نباید از دید مراکز تربیت معلم دور ماند.

منابع

- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۴۰۰ق)، *رسائل ابن سینا*، قم، بیدار.
- احمدی، بابک (۱۳۸۵)، *معمای مدرنیته*، چ چهارم، تهران، نشر مرکز.
- الیاس، جان (۱۳۸۵)، *فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*، ترجمه عبدالرضا ضرابی، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ایزوتسو، توشیهیکو (۱۳۸۹)، *بنیاد حکمت سبزواری*، ترجمه جلال‌الدین مجتبوی، چ چهارم، تهران، دانشگاه تهران.
- ایلخانی، محمد (۱۳۸۶)، *تاریخ فلسفه در قرون وسطی و رنسانس*، چ دوم، تهران، سمت.
- پستمن، نیل (۱۳۸۵)، *تکنوپولی (تسلیم فرهنگ به تکنولوژی)*، ترجمه صادق طباطبایی، چ چهارم، تهران، اطلاعات.
- جهانگیری، محسن (۱۳۶۹)، *احوال و آثار فرانسیس بیکن*، تهران، علمی و فرهنگی.
- رفیعی قزوینی، سیدابوالحسن (۱۳۶۲)، *اتحاد عاقل به معقول*، با تعلیقات حسن حسن زاده آملی، تهران، علمی و فرهنگی.
- محمدی ری شهری، محمد (۱۳۷۶)، *العلم والحکمه فی الكتاب والسنه*، قم، دارالحدیث.
- سبزواری، ملاهادی (۱۳۸۳)، *اسرارالحکم*، تصحیح کریم فیضی، قم، مطبوعات دینی.
- سجادی، سیدجعفر (۱۳۷۹)، *فرهنگ اصطلاحات فلسفی ملاصدرا*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- سرل، جان آر (۱۳۸۲)، *ذهن، مغز و علم*، ترجمه امیر دیوانی، قم، بوستان کتاب.
- سهروردی، شهاب‌الدین (۱۳۷۷)، *حکمه الاشراق*، ترجمه و شرح سیدجعفر سجادی، چ ششم، تهران، دانشگاه تهران.
- شاتو، ژان (۱۳۸۴)، *مربیان بزرگ*، ترجمه غلامحسین شکوهی، چ چهارم، تهران، دانشگاه تهران.
- شارع‌پور، محمود (۱۳۸۷)، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، چ ششم، تهران، سمت.
- شرح المصطلحات الفلسفیه* (۱۴۱۴ق)، مشهد، مجمع البحوث الاسلامیه.
- شولتز، دوان پی و سیدنی آلن (۱۳۸۶)، *تاریخ روان‌شناسی نوین*، ترجمه علی اکبر سیف و همکاران، چ پنجم، تهران، دوران.
- ملاصدرا (صدرالدین محمد بن ابراهیم شیرازی) (۱۴۲۳ق)، *الحکمه المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*، بیروت، دار الاحیاء التراث العربی.
- صلیبا، جمیل (۱۴۱۴ق)، *المعجم الفلسفی*، بیروت، الشركه العالمیه للكتاب.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۸۰)، *تاریخ فلسفه*، ترجمه مجتبی مینوی، چ چهارم، تهران، سروش و علمی و فرهنگی.
- کاردان، علیمحمد (۱۳۸۷)، *سیر آراء تربیتی در غرب*، چ سوم، تهران، سمت.
- کارکن بیرق، حبیب، «نگرشی انتقادی به مسئله هوش مصنوعی» (زمستان و بهار ۱۳۸۷-۱۳۸۸)، *ذهن*، ش ۳۶-۳۷.
- کدیور، پروین (۱۳۸۶)، *روان‌شناسی یادگیری*، تهران، سمت.
- گوتک، جرالد. ال (۱۳۸۸)، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفرپاک سرشت، چ هشتم، تهران، سمت.
- لیوتار، ژان فرانسوا (۱۳۸۰)، *وضعیت پست‌مدرن، گزارشی درباره دانش*، ترجمه حسینعلی نودری، تهران، گام نو.
- مک ورتز، لایل (۱۳۸۲)، *گناه تکنولوژی مدیریت*، در: *فلسفه و بحران غرب*، ترجمه محمدرضا جوزی، چ دوم، تهران، هرمس.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۶)، *مجموعه آثار (شرح منظومه)*، چ یازدهم، تهران، صدرا.

نصر، سیدحسین والیورلیمن (۱۳۸۹)، *تاریخ فلسفه اسلامی*، ترجمه جمعی از مترجمان، چ سوم، تهران، حکمت.

نصر، سیدحسین (۱۳۸۳)، *انسان و طبیعت (بحران معنوی انسان متجدد)*، ترجمه عبد الرحیم گواهی، چ دوم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷الف)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، چ بیست و سوم، تهران، طهوری.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷ب)، *درآمدی به فلسفه*، تهران، طهوری.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷ج)، *نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم*، تهران، طهوری.

نلر، جی. اف (۱۳۸۷)، *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، چ ششم، تهران، سمت.

هالینگ دیل. ر. ج (۱۳۸۱)، *تاریخ فلسفه غرب*، ترجمه عبد الحسین آذرنگ، چ چهارم، تهران، ققنوس.

Eisner, E. W (۱۹۹۴), *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of education programs*, ۳d Ed. New York, Macmillan.

Velmans, Max (۲۰۰۰), *Understanding Consciousness*, London and Philadelphia, Rutledge.

