

اصول تعليم و تربيت

محمد باقر هوشيار



پیشگفتار

اصول آموزش و پرورش (جلد اول) اثری است که دکتر محمد باقر هوشیار از دو کتاب «نظریه در باب آموزش و پرورش» تألیف کرشن شتا نیر آلمانی و «اصول آموزش و پرورش» تألیف دکتر هینست آلمانی ترجمه و اقتباس کرد و با اضافه نمودن توضیحات خود و استفاده از یادداشت‌های مربوط به تدریسش در دانشسرای عالی به عنوان یک تألیف مرجع در طرح اصول آموزش و پرورش منتشر ساخت. این کتاب در سال ۱۳۳۵ شمسی توسط انتشارات دانشگاه طهران طبع و به چاپ سوم رسید. «اصول آموزش و پرورش» (جلد اول) شامل ۱۷۲ صفحه است که یک مقدمه و شش فصل و فهرست موضوعات و اسامی مطالب و استخوان‌بندی آن را تشکیل می‌داد. مؤلف در مقدمه کتاب اشاره می‌کند که این تألیف بر اساس نظم و ترتیب علمی نوشته شده و هدف آن طرح اصول کلی است. لذا نباید جنبه‌های عملی و ثانوی آموزش و پرورش را در آن جستجو کرد. دکتر هوشیار در این کتاب بر آنست که خواننده فارسی زبان را با مبانی فلسفه و روانشناسی و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت آشنا سازد و یک چارچوب نظری مستحکم و جامع‌الاطراف را که با مفاهیم نوین این علم سرسازگاری داشته باشد عرضه کند. اصول آموزش و پرورش در این کتاب به صورتی نباض و زنده عرضه شده و ترقی و تکامل متربی در جریان تمدن و تاریخ مورد ملاحظه قرار گرفته است.

طبع جدیدی که در دست شماست از روی نسخه اصلی برداشته شده و اغلاط چاپی آن تصحیح گردیده است. نمودارها از نو، اما مطابق چاپ اصل طراحی شده‌اند. همچنین سعی شده در استفاده از واژه‌ها و نام‌های انگلیسی، آلمانی و فرانسوی روش متحدالشکلی به کار گرفته شود. همین طور در جدانویسی و سرهم نویسی لغات روش یکسان و پذیرفته شده‌تری استفاده شده است. و نیز شرح کوتاهی تحت عنوان خلاصه و تحلیل در ابتدای هر فصل نوشته شده است تا خواننده را در درک دقیق‌تری از مفاهیم گاه پیچیده متن یاری رساند.

نسخه اولیه این کتاب پس از گذشت سال‌ها تقریباً مفقود شده است و دسترسی و استفاده از آن دشوار. یکی از دلایل اصلی چاپ مجدد این اثر پخش وسیع و دستیابی آسان آن برای علاقه‌مندان است. امید است انتشار این نسخه امکان استفاده از آن را برای دانشجویان و اساتید و پژوهشگران علوم تربیتی و اجتماعی فراهم سازد.

بہروز ثابت

بیوگرافی

دکتر محمد باقر هوشیار (۱۳۳۶-۱۲۸۳)

«رنجی که انسان را از پای در نیاورد او را قوی‌تر می‌سازد.»

این گفته فردریک نیچه پندی بود که دکتر محمد باقر هوشیار استاد بزرگ تعلیم و تربیت همواره گوشزد شاگردان خود می‌کرد. او مدام در فلسفه رنج غور و تفحص می‌کرد و به مثابه بتهوون از راه رنج به شادی بی‌کران خویش رسید. نوزدهم مرداد ماه ۱۳۶۶ روز غم‌انگیزی بود. روزی بود که یک انسان راستین و یک عالم واقعی روی در نقاب خاک کشیده بود. شاگردان او زمزمه می‌کردند:

یاد باد آن‌که ز ما وقت سفر یاد نکرد
به وداعی دل غم‌دیده ما شاد نکرد

صخره بزرگی که جریان‌های عظیم از پهلویش گذشته و او با منتهای عظمت به آن‌ها گفته بود: تو آبی برو. این بار تاب جریان هستی سوز مرگ را نیاورد و از خاکدان ترابی قصد سرای دیگر نمود و به ابدیت انسانی پیوست.

دکتر محمد باقر هوشیار در ۱۲ اسفند ۱۲۸۳ در شیراز به دنیا آمد و در ۱۹ مرداد ۱۳۳۶ در اوج خلاقیت فکریش در اثر انفولوزا و یا به روایتی عارضه قلبی در بیمارستان پهلوی تهران درگذشت. دکتر هوشیار تحصیلات خود را در رشته‌های تعلیم و تربیت، روانشناسی، فلسفه و تاریخ ادبیات در آلمان ادامه داد و از دانشگاه مونیخ گواهینامه دکترای خود را دریافت داشت. پس از پایان تحصیلات به ایران بازگشت و تمام عمر خود را وقف تعلیم و تربیت جوانان و بسط و گسترش دانش و فرهنگ کشور خود نمود. مدت ۲۳ سال در دانشگاه تهران و دانشسرای عالی و سایر مجامع علمی به تدریس پرداخت و بسیاری از نخبگان علم و فرهنگ و ادب و سیاست ایران را از دانش و بصیرت خود بهره‌مند ساخت. دکتر هوشیار را می‌توان در زمره معدود کسانی نام برد که به باروری علوم اجتماعی و انسانی و مطالعات و تحقیقات دانشگاهی در ایران همّت گماشتند و علوم رفتاری علمی و تجربی را پایه گذاشتند و آموزش و پرورش را با روش علمی آشتی دادند و به عنوان دانش و فنی مستقل عرضه کردند. در نوشته‌هایش که بالغ بر ۴۷ کتاب و رساله می‌شود یک تلاش مستمر برای شناخت مقام انسان

و نقش نیروی خرد و اراده و ارزش‌های متعادل‌کننده تمدن در تحوّل فرد قابل مشاهده است.

دکتر هوشیار از مقام و احترام و منزلت خاصی برخوردار بود. کتاب «اصول آموزش و پرورش» او نه تنها پایه افکار جدید در مبادی تعلیم و تربیت گشت بلکه در زمینه نثر نیز جلوه‌ای زیبا از نخبگی و فخامت زبان بود. دکتر هوشیار تعلیم و تربیت را در حصار تخصص محدود نمی‌کرد. آن را به فلسفه اتصال می‌داد و هدف غایبش را در ارتقاء مقام انسان در سیر کمالات وجود می‌دانست. در نوشته‌هایش که بالغ بر ۴۷ کتاب و رساله می‌شود یک تلاش مستمر برای پیوند دادن سیر و سلوک عرفانی فرد با ابعاد یک آرمان متعادل جمعی قابل مشاهده است. او هر چند که با آخرین تحولات علمی و فکری غرب آشنا بود و به زبان‌های آلمانی و انگلیسی تسلط کامل داشت ولی این آشنایی به از خودباختگی نیانجامیده بود. سعی وافر داشت تا اندیشه و روش علمی غرب را با مضامین و مفاهیم و ارزش‌های شرقی در هم آمیزد و اندیشه ایرانی و حکمت اسلامی و علوم کهن را با فلسفه و علوم جدید آشتی دهد.

خلاقیت فکری او زمانی بارزتر می‌گردد که نظراتش را در حوزه تحولات فکری و سیاسی و فلسفی زمانش قرار دهیم. او در سال‌هایی قلم زد و در فلسفه و تعلیم و تربیت و مسائل اجتماعی و فرهنگی به نظریه‌پردازی پرداخت که اندیشه روشنفکری دین را تریاک خلق‌ها می‌دانست و نوعی مادّی‌گرایی سنگین و جسور علوم اجتماعی و انسانی را تحت قبضه خود داشت. اما دکتر هوشیار از زمان خودش جلوتر بود. با وجود اینکه مارکسیست‌ها با صلابت بسیار محیط دانشگاه و جریان روشنفکری معاصر را به شدت زیر نفوذ فکری خود داشتند او ابایی از ابراز عقایدش نداشت. با شجاعت اخلاقی و انضباط فکری و دید وسیع و عمیق که از جهان بینی شرقی و غربی مایه می‌گرفت آراء و اندیشه‌های مادّی را مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌داد و نقاط ضعف آن‌ها را آشکار می‌ساخت. شنیده شده که دکتر کشاورز یکی از استادان مارکسیست گفته بوده که دکتر هوشیار از هانری برگسون هم خطرناک‌تر است!

اما انتقاد او از مارکسیسم جنبه شخصی و یا سیاسی نداشت. در پیکار اندیشه‌ها آنچه را که سقیم و نادرست می‌دید با دید بی‌طرفانه یک فیلسوف حقیقی و نه یک فرد سیاسی مطرح می‌کرد. چنان که بعد از سرکوبی حزب توده چون آن‌ها دیگر فرصت و آزادی پاسخگویی را نداشتند مباحثات دکتر هوشیار در باب مارکسیست‌ها به طرز قابل

توجهی کم شد. بی‌طرفی و صداقت فکری او چنان بود که بسیاری از اندیشمندان مارکسیست با وجود عدم قبول عقایدش او را به عنوان استاد و مربی ستایش می‌کردند. مورد دیگری که فکر پیشروی او را نشان می‌دهد مطالعاتش در مورد نیچه بود. در نیمهٔ اول قرن بیستم اندیشهٔ رایج آن بود که نیچه فیلسوفی نژادپرست و طاغی بود که علیه مسیحیت برخاست و مرگ خدا را اعلام داشت. اما مطالعاتی که از دههٔ هشتاد میلادی به بعد صورت گرفت فلسفهٔ نیچه را از دیدگاه دیگری مورد نظر قرار داد که مشابهت بسیاری با آراء دکتر هوشیار داشت. او نکتهٔ اصلی فلسفهٔ نیچه را مسئلهٔ رجعت و تجدید حیات کلی عالم می‌دانست. معتقد بود که رابطهٔ ی متقابل «اَبَر مرد» و «رجعت» اشاره به خلق جدید بشر است که تمام استعدادات و توانایی‌های بالقوه‌اش را ظاهر ساخته و قابلیت حکمرانی بر سراسر کرهٔ زمین را پیدا کرده است. انتقاد نیچه از مسیحیت به جنبهٔ مذهبی آن باز می‌گردد و نه شخص مسیح. دکتر هوشیار اشاره به تأثیرات فلسفه و آراء شرقی در افکار نیچه می‌کند و می‌گوید که نیچه علت فاعلی و خلاقیت جریان هستی را با جریان رجعت دوباره یکی می‌داند و رجعت دوباره را نشانهٔ عشق ابدی و لایزال محسوب می‌دارد. رجعت دوباره بر خلاف ادعای مسیحیت است که عشق حقیقی را مجرد و خارج از این دنیا تصور می‌کند. ملکوت الهی در همین عالم و در حال حاضر در حال نطفه‌گیری است. مرگ خدای مسیحیت نشانهٔ تولد دوبارهٔ استقرار ملکوت الهی است. زرتشت جدید شاید همان رجعت مسیح باشد.

به سن ۱۵ از راه هندوستان به اروپا رفت و آنجا دورهٔ متوسطه را به پایان رساند و پس از بازگشت به ایران مجدداً در سال ۱۳۰۸ با دانشجویان اعزامی از راه بادکوبه و مسکو و ورشو به اروپا رفت و این دفعه با اخذ درجهٔ دکترا در تعلیم و تربیت به طهران بازگشت و در دانشگاه طهران به تدریس پرداخت. در تمام این دوران با اشتیاقی مملو از شور زندگی به بحث و مناظره می‌پرداخت. در مسافرت‌ها در کوبه‌های قطار، در کافه‌ها و حاشیهٔ خیابان‌ها در پس سنگری از فولادِ اندیشه و فرهنگِ عقلی و مغرب زمینی عارفی وارسته چهره می‌گشود که خاص و عام را شیفته می‌ساخت. هوشیار به تمامه یک آزاده بود. طی ۲۳ سال تدریس در دانشگاه طهران هرگز قدمی برای مقام و عنوان دیگری برنداشت و همیشه و در همه حال معلّم و مربی باقی ماند. شاگردان او می‌گویند: استاد هوشیار حتی یک ساعت هم از درس خود غیبت نکرد. او شیفته و

عاشق حرفه خود بود و دنیای تعلیم و تربیت را به حد پرستش گرامی می‌داشت و می‌گفت:

شخصیت مربی است که باید در نفس خود به کمال رسیده باشد. تمامیت و کمال او سرمشق شاگردان اوست. معلم باید به تکالیف خود کاملاً واقف باشد و سردرگم نباشد. در عین آنکه کسی را مجبور نمی‌کند، با حالت و وضع روحی خود اثر مطلوب را به جا گذارد. لذا کسی که نمی‌داند چه بکند، نمی‌داند چه مقامی در مقابل معضلات جهان احراز کند چنین آدمی به درد کار معلمی نمی‌خورد... همه جا تردید، همه جا دودلی، همه جا تأثر و ناله مثل اینکه نویسندگان و شعرای قدیم ما نیز این حالت سردرگمی را بیشتر در ما تقویت کرده‌اند. اما باید چاره این دودلی را کرد. توحید خاطر توحید فکر و احساس توحید عمل و بالاخره توحید واقعی را باید به وجود آورد. و معلم باید مظهر این توحید باشد اما نمی‌توان توحید را در بیرون جست؛ باید آن را در درون به وجود آورد و پرتوی از آن را به عالم بیرون افکند تا که عالم بیرون را نیز یکی و یکتا کند و زمانی که معلم سرمشق و نمونه توحید باشد شاگردان تحت تأثیر او قرار می‌گیرند و از وی اقتباس توحید و یگانگی می‌کنند و معلم در این مورد مسئول و متعهد است.

زبان درس او زبان دوستی و همرازی بود و نه زبان نصیحت‌های متعارف و قراردادی. در کلاس او اغلب آن شور و فورانی که همیشه در تعلیمات خود بدان اشاره می‌کرد حکمفرما بود و صدای قهقهه خنده صدای دانشجویان و گاه سکوت محض و توجه و دقت عمیق آن‌ها حکایت از آن تبادل روحی کم‌نظیری می‌کرد که بین دانشجو و استاد حکمفرما می‌گردد. دکتر هوشیار معتقد بود که کلاس درس کلاس زندگی است. باید علاوه بر درس با شاگردان زندگی کرد با آن‌ها حرف از زندگی و مسائل زندگی زد و آن‌ها را برای مشکلات و رنج‌های آن آماده نمود. آزادگی تعلیم و تربیت شیوه و طریقت استاد بود. او به هیچ وجه سعی نمی‌کرد که ذهن دانشجو را مملو از باورهای خویشتن سازد. بلکه کوشش می‌نمود که به عوض تحمیل افکار و روش‌ها فرهنگی راستین را در ذهن او متبلور سازد تا با قدرت نقادی که در پی آن در وی پدیدار می‌شود

خود شخصاً به ارزیابی بنشیند و در واقع او بذری را می‌کاشت که بدون توجه مرتبی میوه می‌دهد. می‌گفت:

تعلیم و تربیت باید همیشه با احساس توأم باشد و آنچنان سبک و تُرد باشد و با تردستی و مهارت عمل گردد که هرگز سنگینی آن درک نشود. اینجاست که هنرنمایی مرتبی مشهود می‌شود و اثر عمیق خود را به جای می‌گذارد. کار مرتبی باید مانند یک شعر زیبا و گیرنده باشد تا اثر مطلوب خود را باقی گذارد.

دانشجو و شاگرد رکن اعظمی در زندگانی دکتر هوشیار محسوب می‌شدند. او به شاگردانش همان‌گونه می‌نگریست که گویی میکلا آثر پیکرساز فلورانسی به آثار عظیمش می‌نگرد. او با ایجاد یک محیط خودمانی و صمیمی میان خود و دانشجویانش و با کنجکاوی در روحيات و حیات عاطفی و اجتماعی ایشان آنان را راهنمایی می‌کرد تا از فراز و نشیب و چم و خم بحران‌های زندگی سرفراز و پیروز درآیند. وقتی به شاگردی می‌رسید با یک دنیا شور و شوق و احترام با او مشغول به صحبت می‌شد و دقیقاً در حال و هوای ذهنی او با وی به بحث و تبادل افکار می‌نشست و سپس با زبان خودش طریق صلاح را می‌نمود و به اصطلاح با بزرگ بزرگی و با کودک کودکی می‌کرد و این یکی از مشخصات خاص روحی او بود. آن‌هایی که او را می‌شناختند همه گواهی می‌دهند که این عمل او برای جلب نظر نبود. بلکه برای آن بود که قلباً به هر انسانی احترام می‌گذاشت و شرف انسانی و روح والای انسان مطمح نظرش بود و لذا هرگز در پی آن نبود که از بدی‌های ایشان آگاهی یابد. همواره می‌گفت:

همه خوبند، همه چیزهایی دارند که باید به آن احترام گذاشت، همه به توجه و حمایت محتاجند و نباید از آنان دریغ کرد. همیشه عظیم باشید و متواضع.

روح انعطاف‌پذیر و ایمان او به تعلیم و تربیت و نقش آن در بازسازی فرد سبب می‌گشت که برای کودکان و نونهالان قصه بنویسد. شخصی که با واژه‌های عمیق فلسفی و اجتماعی و عرفانی مفاهیمی آنچنان ارزشمند را بیان می‌کرد به هنگامی که برای بچه‌ها دست به قلم می‌برد و فی‌المثل در مقام یک معلم از لابلای الفاظ و جملات دست بچه‌ها را می‌گرفت و به شیراز می‌برد و مشامشان را از شمال عبیرآمیزی که از میان جعفرآباد و مصلی می‌وزد معطر می‌ساخت. چنان ساده و نرم همچون جویبار و به سان

شبنم می‌نوشت که گوئی روح لطیف بچه‌ها را می‌شناسد و می‌داند که چگونه همانند نت‌های موسیقی مرقات عروج روح ایشان گردد.

چیزی که بیشتر از همه در میان حدود ۳۲ نوشته مرکب از ترجمه، تألیف و مقالات او جلب نظر می‌کند آنست که او از آن جمله افرادی نبود که دچار جاذبه تخصص‌گردد و مسائل را یک‌بعدی مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد. او با آنکه رشته اصلیش تعلیم و تربیت بود و تا آخرین درجه تحصیلات آکادمیک در این رشته پیش رفته بود هرگز بدان اکتفاء نکرد. او نیک می‌دانست اندیشمند فرزانه و مربی واقعی شخصیتی نیست که تنها در یکی از شقوق دانشهای بشری دست به مطالعه و تحقیق بزند بلکه انسانی است آزاده که انسان و جهان را از زوایای مختلف نگریسته و با یک جهانبینی وسیع و یک فرهنگ تمام عیار نقش راستین خویش را در جامعه ایفا کند.

نظریات محققانه او در «اصول آموزش و پرورش» و «روانشناسی عملی» نه تنها می‌تواند برای جمیع مربیان و دست اندرکاران امر تعلیم و تربیت بسیار مؤثر افتد بلکه در حکم سرآغازی برای پیگیری روشهای انقلابی در آموزش و پرورش است. هوشیار در زمانی دست به نگارش روانشناسی عملی زد که هنوز کمتر کسی در ایران به آن به عنوان دانشی علمی و تجربی نگاه می‌کرد و دو ترجمه «کنجکاوای در چگونگی کودکان و نوجوانان» و یا «تحقیق دقیق در شخصیت انسان» تألیف دکتر آلبرت هوت با ترجمه سنجیده و استادانه آخرین تحقیقات روانشناسان را در این مقوله عنوان می‌کند و سپس به مشاهده شخصیت انسان می‌نشیند و بعد به تحقیق آزمایشگاهی درباره شخصیت انسان می‌پردازد و سپس به مرحله نمره‌گذاری و نتیجه‌گیری می‌رسد و این چکیده بررسی دکتر هوشیار در متجاوز از ۳۰۰۰۰ فقره تحقیق در تعلیم و تربیت و روانشناسی بود. (۲)

به خاطر ارادتی که به نظریات همکار خود پروفیسور آلبرت هوت استاد دانشگاه مونیخ داشت در بهار سال ۱۳۳۵ از وی دعوت به عمل آورد که در طهران کنفرانس‌هایی بدهد و آخرین نظریات تربیتی خود را که منبعث از رشد و ترقی اصول آموزش و پرورش در مغرب زمین بود در اختیار دانش‌پژوهان ایرانی قرار دهد و با وجود مشکلات بسیار بر این مهم فائق آمد و سپس کلیه سخنرانی‌های استاد آلمانی را ترجمه و به صورت مجموعه‌ای تحت عنوان «سخنرانی‌های تربیتی پروفیسور آلبرت هوت آلمانی» در

اختیار جامعه کتابخوان ایرانی قرار داد. در ابتدای این مجموعه یکی از شاگردان پیشین دکتر هوشیار در مورد استاد خود چنین سخن می‌گوید:

هوشیار آفریدن و همه کسی را آگاهانیدن
آری چنین بودن هوشیار بودن
دنیا را فدای (کمال) نمودن و فنای فی الله شدن
عارف بودن و مشعر بودن و قوی بودن
دل پاک بودن و از آلودگی ننگ داشتن
تک و بی‌همتا بودن و به کسی تکیه نداشتن
آری چنین بودن هوشیار بودن
مبدأ و مبدع حرکت بودن و همه را با خود بردن
بر خلاف جریان اجتماعی رفتن و حقیقت گفتن
با جریان نرفتن و عاشق مقام انسانی بودن
آری چنین بودن هوشیار بودن (۳)

شان علمی استاد ما در تعلیم و تربیت و فلسفه معاصر نکته‌ای است که همیشه اندیشمندان و آشنایان به علم و فلسفه در آن هم‌داستانند و علاوه بر آن والایی مقام علمی استاد بیشتر بدین صورت بروز می‌کند که وی در تلفیق بهترین افکار و عقاید تعلیم و تربیت غرب به خصوص مکتب آلمان (که پیشرو مکاتب تعلیم و تربیتی جهان بوده است) با گفتار پرمغز و عقاید فلسفی قدمای فلاسفه مشرق‌زمین بی‌نظیر است...

بنا بر همین عقاید و تلفیق فلسفه حیات شرق و غرب، تعلیم و تربیت از نظر او به معنی محدود آن، یعنی به مدرسه رفتن و کسب دانش، بی‌معنی بوده و استاد دانشمند ما به وحدت جهان تعلیم و تربیت و زندگی معتقد بوده و بنا بر این اعتقاد می‌گفت: مربی که مسایل حیات را بنا بر سیستم فلسفی حل نکرده باشد در راه تعلیم و تربیت آنان عاقبت به بیراهه پناه می‌آورد... تعلیم و تربیت باید جامع باشد و کلیه امور کسبی فرد را چه از لحاظ فهم ارتباط بین اشیاء و چه از حیث درک ارتباط بین افراد در حوزه فعالیت خود بیاورد و آن را در کلیه شئون مربوط به زندگی وارد نماید...

و در تعریف زندگی و زندگانی ایده‌آل استاد ما نه تنها مکتب پراگماتیسم (فلسفه علمی) قرن اخیر را در توجیه مسائل مربوط به حیات نارسا می‌دانست بلکه فلسفه (رتالیسم) را نیز محدود می‌شمرد و معتقد بود که انسان واقعی رتالیست صرف نیست و مقام وی از این مرحله نیز برتر می‌باشد. در این باره شواهد از تاریخ بشر می‌آورد و عقاید فلسفی غرب و شرق را تجزیه و تحلیل می‌نمود و نقص کمال هر کدام را می‌سنجید و سرانجام از رتالیست‌ها می‌خواست که به تجربه خود رجوع کنند و اشاره می‌نمود که احساس و امید ایده‌آل که نسج وجود هر کسی را تشکیل داده است خود می‌رساند که آدمی میل دارد که از بند رتالیسم صرف (مکتب واقع‌بینی) رهایی یابد و در طبیعت آزادانه به طرف کمال و وحدت یافتن با عالم قدم بردارد... استاد برای شاگردان خود توضیح می‌داد که باید هدف واقعی انسان «سیر به سوی کمال» باشد و در این مورد استاد ما شرقی می‌شد، منصوروار سخن می‌گفت و فلسفه قدما و ایده‌آل بزرگ آنان یعنی فنای فی‌الله را پیش می‌کشید و می‌گفت باید از هفت وادی گذشت و به مقامی رسید که جز نیکی نکرد و جز خوبی ندید... و بر همین اصل علیه جریان‌های اجتماعی که میل دارند انسان واقعی را فدای عدد و شماره نمایند سخن می‌گفت و سیر ارتقائی و رفتن به سوی کمال انسانی را می‌ستود... استاد هیچ‌گاه تعلیم را فدای تربیت نمی‌نمود و همواره کسب معلومات را وسیله تغییر در رفتار می‌دانست. او می‌گفت دانش راه بهتر زیستن را به دست می‌دهد نه بهتر بودن را... و بنا بر همین فلسفه استاد ما به درجه وحدت (عمل و نظر) رسیده بود... نظریات استاد در مورد تعلیمات متوسطه و دانشگاهی و گسترش آموزش‌های حرفه‌ای و بی‌نظیر و مثیل بود و اهمیت تعلیمات اجباری را علاج دردهای اجتماعی نمی‌دانست و خوشبختی را در باسواد بودن نمی‌دید بلکه اعتقاد داشت که نخست باید تضادهای اجتماعی را حل کرد و در قالب نوکودکان مفید و سالم به بار آورد و ایشان را متوجه امری مثبت نمود و سواد را مقدمه ارتباطات اجتماعی و وسیله رسیدن به کمال قرار داد... و بالاخره باید گفت استاد ما هیچ‌گاه در جهان نظری باقی نماند بلکه در راه رسیدن به عالی‌ترین مقام انسانی و در پرورش انسان معشر و خلاق و در راه ادراک نظام ارزش‌ها و

طبقه‌بندی آنان به منظور مسیر ارتقائی به طرف نهایت بنا بر جدیدترین تحقیقات روانشناسی و زیستشناسی و مردمشناسی می‌گفت. (۴)

زندگی شخصی او نیز مملو از فراز و نشیب بود. در نوجوانی پدرش میرزا محمد هوشیار را که مردی فاضل و دارای قریحه شاعری بود از دست داد و سرپرستی او و دو خواهر و برادر کوچک‌ترش بر عهده مادرش قرار گرفت و در ضمن مسافرت‌های ممتد به بلاد مختلف جهان چه برای تحصیل و چه برای کسب تجربه و افزونی مشاهدات خویش همواره یک احساس مسئولیت شدید و یک رسالت بزرگ را بر دوش خویش احساس می‌کرد. در واقع مطالعات و تحصیلات آکادمیک او در رشته‌های روانشناسی عملی و نظری و آموزش و پرورش تا آخرین مراحل تحصیلی نیز از عشق او به حقیقت و علم سرچشمه می‌گرفت و به مفهوم کسب مدرک و دانش‌اندوزی جهت تمایز بین او و دیگران نبود. هوشیار نسبت به نزدیکان خود نیز بی‌اندازه احساس مسئولیت می‌کرد. توجهی که او به افراد خانواده‌اش و خانمش که دختری به نام الیزابت بود معطوف می‌داشت از همان حساسیت شدید و توجه و عاطفه عمیق او مایه می‌گرفت. و با اینکه فرزندی از وی باقی نماند ولی در مرگش صدها دانشجو از دختر و پسر سرشک از دیدگان ریختند و از زندگی پر بار او سرمشق زندگی و به مبارزه با مصائب را آموختند. صاحبان آرا و عقاید گوناگون در کلاس او گویی متحد می‌شدند. در واقع کلاس او وحدتی بود در کثرت و در واقع همان آرمانی که به آن تقرّب می‌جست در کلاسش جنبه عملی به خود می‌گرفت.

او هدف تعلیم و تربیت و امتیاز مقام انسانی را در سه مرحله می‌جست: بقاء بالله، تحرّی حقیقت و تسلیم و رضا. کتاب عظیمش در آموزش و پرورش فصل نوینی در امر تعلیم و تربیت و روانشناسی گشود و ابداعات علمی او در این زمینه بکر و ولوله‌انگیز بود. از جمله ابداعات او از لحاظ نمودشناسی phenomenologia بود که اشاره‌ای به آن به نقل از اصول آموزش و پرورش خالی از فایده نیست: از نظر دکتر هوشیار تعلیم و تربیت امری انتزاعی نبود که بدون توجه به دیگر جنبه‌های حیات اجتماعی و فردی آدمی در نظر گرفته شود. او در واقع به فلسفه تعلیم و تربیت چشم داشت و همواره یک اصل اساس همه مطالعات و تبعات او را در بر می‌گرفت و آن عبارت بود از مقام انسان. او در تعلیم و تربیت هم هدفش روشن ساختن گوشه‌های تاریک حیات انسان بود. او اصول تربیتی را کشف کردنی می‌دانست نه وضع کردنی و از این رو پیوسته در

بحر مکاشفت متفرّق بود که اصل اجتماع را در وجود انسان بیابد. او در زمانی که «اهل مغالطه به صرف اینکه وجود انسان پایهٔ مادّی نیز دارد بر آن سرند که وی را تحت فشار مادّی و مکانیکی گذاشته و با غرض ورزی تمام از مقام مخصوص انسان چشم پبوشند» دانشجویان را در مقابل سهام جدل و مغالطه ارباب غرض بی‌سلاح و عریان می‌دید. او در این برهوت مقام انسان را بزرگ می‌دید. از این رو همواره سعی می‌کرد که از جهان تعلیم و تربیت نقبی به روان انسانی بزند و از وحدت جهان تعلیم و تربیت به وحدت حقیقی جهان دست باززد.

مطالعات او در زمینه‌های گوناگون راه‌گشا بود. فی‌المثل ابداعاتی که در زمینهٔ ترجمه و احاطه‌ای که به زبان‌های خارجه- به خصوص آلمانی - داشت بی‌نظیر بود. واژه‌ها در دست او همچون موم نرم بودند و به نوشته‌هایش قالب دلپذیری می‌دادند. نظریاتی که در باب ترجمهٔ مقدمهٔ ارادهٔ معطوف به قدرت ابراز داشته است از هر نظر حائز اهمیّت است. ترجمه‌های هوشیار خود احتیاج به بحثی جداگانه و مطول دارد. همچنین استاد عزیز ما تحقیقاتی در باب انتخاب واژه‌های فارسی در برابر اصطلاحات فلسفی و جامعه‌شناسی خارجی نمود و واژه‌های پیشنهادی او کاملاً در قالب مفهوم تمام عیارشان جا افتادند که ذیلاً به چند مورد آن‌ها اشاره می‌کنیم: (۵)

archétype	صورت نوعی
conception of the universe	جهانبینی
ideation	تعقل انگار سازی
nihilism	نیست‌گرایی، هیچ‌گرایی، لا‌گرایی
pure reason	خرد ناب، عقل بحت

توجه خاص دکتر هوشیار به نظام ارزش‌ها سبب می‌شود که منتخبی از «ارادهٔ معطوف به قدرت آزمایشی در دیگرگونی همهٔ ارزش‌ها» اثر نیچه را از آلمانی به زبان فارسی ترجمه کند و در مقدمهٔ هوشمندانه‌ای که بر این اثر نگاشته حقایق و نقطه نظرهای خاصی را می‌توان دریافت که قابل تعمق است و نظر خوانندهٔ عزیز را به قسمت‌های منتخبی از آن جلب می‌کنم:

به یقین حکیمی که شاهکار و مشهورترین اثر جهانی خود را به نام بزرگ‌ترین شخصیت تاریخ ایران یعنی زرتشت معنون ساخته است جالب توجه هر ایرانی

است... از زمان تحصیل در تاریخ ادبیات آلمان آثار نویسنده (چنین گفت زرتشت) را نصب‌العین خود ساخته و با استادان خود درباره‌ی وی اکتفاء ننموده و در این اندیشه بودم که باید ارتباط دانشمند شهیر آلمانی با جهان اندیشه و سرزمین پهناور ایران بیش از یک نام‌گذاری ساده به اثر معروف خود باشد... و با قرائن بسیاری که از همفکری نیچه با عرفای ما در دست است به مطالعه آثار ادبی کسانی که از ایران اقتباساتی کرده و معاصر با نیچه بودند و ادبیات آلمان را با ترجمه آثار عرفا و بزرگان ما غنی ساخته‌اند نیز پرداختم... سرآمد همه این آثار گوینو می‌باشد که در سال ۱۸۶۵ تحت عنوان «حکمت و مذاهب در آسیای میانه»^۱ نوشته است.

در همین مقدمه دکتر هوشیار می‌نویسد:

آثار کنت و گوینو به شهادت تاریخ و شهادت محققین آلمانی در نیچه تأثیر بسزایی داشته است و این اشاره خود برد بسیار دارد و شاید در الهام «چنین گفت زرتشت» بی‌اثر نبوده است... چون نیچه اظهاراتی دارد که ویژه بت‌شکن - هاست و بت‌شکنی در مشرق‌زمین قراین بسیار دارد که ما بهتر او را خواهیم فهمید چه که هرکه در مشرق آمده و کسی بوده کمابیش بت‌شکن بوده است... به کسانی که به مردم منزوی و کناره‌گیر چپ می‌نگرند باید گفت که اشخاص بزرگ همیشه تنها بوده‌اند. آیا کسی دیگر امروز معنای تنهایی را می‌فهمد؟ یا اینکه لطیفه تنهایی را درک می‌کند؟ عظمت و بزرگی تنهایی را درمی‌یابد؟ زرتشت به کوه سبلان رفت. موسی به کوه طور رفت. عیسی تنها می‌رفت و تنها می‌خفت. پیغمبر به کوه حراء رفت. پس از آن‌ها هم چه بسیار کسان به کوه تنهایی خود رفتند، آن‌ها هم چه رفتنی. به خود آمدند و برگشتند و برگشتند و بت شکستند... (سپس از قول نیچه نقد می‌کند) ما دو نوع حکیم داریم: یکی حکیم اصلاحی، دیگری حکیم حقیقی. حکیم اصلاحی می‌خواهد در باب وضع حاضر یا قدر و منزلت اشیاء و دیگران آن‌طور که «هست» حکم کند یعنی منطقی و اخلاقی باشد... لیکن حکمای استقبال (حکمای حقیقی) آمرانند که می‌گویند: باید چنین و چنان شود و در حقیقت تشریح می‌کنند جهت

سیر حرکت را معین می‌کنند و بنا بر این هر پرسشی که از غایت و هدف بشود، هرگونه «برای چه» که دیگران بگویند به سوی هدفی متوجه است که ایشان به دست داده‌اند یعنی به خلّاقیت ایشان راجع است. ملاحظه شود که نیچه حکمای واقعی را چه کسانی می‌داند؛ یقین کسانی که تا به حال به زعم ما شارع بوده یا کسانی که دارای روحیهٔ ایشان بوده‌اند... حکمای واقعی آفریننده‌اند و به سوی آینده دست می‌بازند. هر چه هست و هر چه بوده پیش دیدهٔ آنان وسیله است، آلت است. پتک است. نیروی کوبنده آنانند، علت فاعلی آنانند و بس، علم آن‌ها با خلّاقیت آن‌ها همراه است، یکیست. آفریدن یعنی تشریح آن‌ها و مشیّت آن‌ها. خلق آنان ارادهٔ آنانست... نقطهٔ اتکا حکیم واقعی کجاست؟ همان نقطه- ای که ارشمیدس می‌خواست با تکیه بدان جهان را از چفت و ریزه بدرآورد؟ برای حکیم ما که می‌خواهد جهان ارزش‌ها و جهان انگارها و باورهای یکی دو هزار ساله را زیر و رو کند این نقطه کدام است و کجاست؟ از جواب او تعجب خواهید کرد خیلی با تصوّرات بزرگان ما نزدیک است. نزدیک‌تر از شاه‌رگ خود را حاضر کنید تا او را کافر نخوانید، این همان باور داشتن به بازگشت است، رجعت ابدی است:

به هر الفی الف‌فقدی برآید	الف‌فقدم که در الف آمد ستم
هر لحظه به شکلی بت عیار برآمد	دل بررد و نهان شد
هر دم به لباس دیگر آن یار برآمد	گه پیرو جوان شد

گمان می‌کنم رومی هم می‌ترسیده که به حقیقت دم زند و آن الف‌فقد باشد. از کی؟ به یقین از «بسیارتر از بسیاران» و پیشروان آنان که هنوز اوراق کتابش را با انبر بر می‌دارند نیچه بمانند پیشرو خود مولوی می‌گوید: مثنوی ما چو قرآن مدل هادی بعضی و بعضی را مصل. واقعاً نیچه خطرناک است. زیرا راست را بی‌پرده و لخت و عریان می‌گوید. در اروپا سخنان نیچه را آسان می‌توان گفت لیکن در مشرق‌زمین چون «بسیارتر از بسیاران» ورزیده شده‌اند و متصلّب پرورش یافته‌اند جواب این سخنان را با شمشیر و دار می‌دهند. اینجاست تفاوت میان مشرق و غرب. لیکن در مشرق هم مصداق آیهٔ شریفه تحقّق می‌یابد «فَتَمَوَّالْمَوْتِ إِن كُنْتُمْ صَادِقِينَ». برای من قطع است که نیچه منابع شرقی به

ویژه منابع عرفانی را در دست داشته و حتی منابع جاننداری که همان‌ها را به نحوی ادبی و فورانی که برای گوش اروپاییان غریب است بیان کرده است شیندهام رساله‌ای در باب اشعار مولوی در باب تکامل، درست متوجه باشید تکامل نه تناسخ- نوشته است بالغ بر پنجاه صفحه که هنوز به دست من نرسیده است. یقین تصور ابر مرد او از Übermensch همان انسان کامل ماست که در این دو تا بیت پیش می‌آید:

حمله دیگر بمیرم از بشر تا برآرم از ملایک بال و پر
بار دیگر از ملک پران شوم آنچه اندر وهم ناید آن شوم

و در مورد تکامل فردی چنین می‌نویسد:

... در مرحله اول هر کس به آنچه در جامعه معتبر است و هست گردن می‌نهد. از پیشروان و معلمان و سرمشق‌ها پیروی می‌کند همچون شتر بارکش. در مرحله دوم انسان بیدار می‌خواهد خود را از آنچه تا کنون بر او فرمان رانده است آزاد کند و بندها و پیوندها را بگسلد همچون شیر درنده و در مرحله سوم این آزادی منفی که «آزادی از» چیزی است به «آزادی در» آفرینندگی و جوش و خروش در دریافت بزرگی منتهی می‌گردد و اینجا انسان کودکی است بیگناه، چرخشی است خود به خود غلطان. بدینسان دکتر هوشیار در دنباله مقدمه هوشمند خود بر «اراده معطوف به قدرت» به بحث پیرامون نیست‌گرایی و خلأ موجود در جوامع انسانی پرداخته و می‌گوید: در قرن نوزدهم نیچه جهش و پرشی که نشانه هر فرهنگ مترقی است در اروپا نمی‌دید زیرا که نوعی از یأس و حرمان بر مردم دست یافته بود... در نتیجه بشر اروپایی مایوس گشته بود چنان که در بسیاری از کشورها نیز هنوز چنین است. همه جا «نه» و «نمی‌شود» به سر زبانهاست. نه گفتن آسان‌تر از کار کردن است. برای کار صرف قوه و پشتکار و راستی لازم است در چنین ادواری همه متفق القولند که: جهان و کار جهان جمله هیچ در هیچ است. این مذهب را در اصطلاح فلسفی نیهیلیسم nihilism گویند.

... نیست‌گرایی چیست؟ گفتم یعنی منفی بودن، در باب تمدن و دولت، در باب همه چیز نه گفتن، ارزش‌های اساسی حیات را بی‌ارزش شمردن، این نیست-گرایی است. هدف نداشتن، این نیست‌گرایی است. در برابر «چراهای» جهان

پاسخ نداشتن، این نیست‌گرایی است... هر مذهبی درست نقطهٔ مقابل نیست-
 گرایبی نظری و عملی است... و اینکه چگونه انسان به (لا) گرایید چگونه از
 (الا) دوری جست این الا همان کمال مطلوب وی بود. انسان در نتیجهٔ انتقاد،
 به ویژه انتقادات این دو سدهٔ اخیر فرض این الا را از دست بداد و بالتبع تصوّر
 آن چیزی را هم که پس از آن لازم است یعنی تصور الله را نیز فرو گذاشت...
 ..کانت پس از الای قدما، وجدان و خرد انسانی را گذاشت. پس از وی ممکن
 است کسی دیگر پس از الا غریزهٔ اجتماعی (بگذارد) یا اینکه ممکن است
 جریان تاریخ خرد مندرج در آن را پس از الا بگذارد... و (بالاخره) بعضی‌ها
 پس از الا پول و برخی مقام و برخی ساقی و عده‌ای هم محبوب می‌گذارند...
 از عارفی حکایت کنند که هیچ‌گاه لا اله الا الله نگفتی و به الله کوتاه کردی.
 گفتند چرا لا اله الا الله نگویی تا برهی؟ گفت ترسم که در لا بمیرم و به الا
 نرسم پس الله ما را بس. از این روست که نیچه نیز حرف نفسی را از اول اثبات
 برداشته است. آیا اینگونه مطالب و هدف‌ها از خود ما نیست؟ از مشرق‌زمین
 نیست.

در سایر مقالات دکتر هوشیار مثل «تکامل» و «صور نوعیه از منظر گوته» و
 «تحقیق دقیق در سرنوشت انسان و بشر» این عرفان پاک و آمیزش ممتدی که با روح
 و آثار نیچه و گوته داشت هویداست.

دید عمیق و کاوشگر هوشیار را از ورای سخنان یکی از شاگردان وی که در مراسم
 سال درگذشت استاد فقید به نمایندگی از طرف مجلهٔ «سپیدهٔ فردا»- که دکتر هوشیار
 مدت‌ها ادارهٔ آن را بر عهده داشت - ایراد کرده است می‌توان دریافت (۶):

هنگامی که نزد او درس می‌خواندیم نوجوانی گردن‌کش و بندگسل و زنجیرشکن
 بودیم. نه تنها برای خود بت نمی‌ساختیم بلکه هر بتی را که می‌توانستیم در هم
 می‌شکستیم. اما شخصیت نافذ دکتر هوشیار بت ما شد از این رو سخنی که
 شاگردان اپیکور زمانی دربارهٔ او گفتند بار دیگر صدق کرد «او بتی بود، آری
 بتی- بت قوی که بت‌پرست نبودند». در همه موارد با عقاید او موافقت نداشتیم
 ولی نبود هفته‌ای و روزی که از او الهام نگیریم و بیش از پیش مجذوب او
 نشویم. ما مرگ را چنین تراژیک نمی‌دانستیم. باور داشتیم که مرگ چیزی جز

یکی از صور تغییرات درنگ ناپذیر هستی نیست. جهان را جهان الستی لاوازیه می‌شناختیم که در آن هیچ چیز بوجود نمی‌آید و هیچ چیز معدوم نمی‌شود بلکه همه چیزش در تغییر است. از شکلی به شکلی در می‌آید می‌میرد، باز خلق می‌شود. در دیده ما مرگ ابهت و شوکتی نداشت و سرمستانه ترنم می‌کردیم:

رفت آن‌که رفت آمد آن‌که آمد
بود آنچه بود خیره چه غم داری

دکتر هوشیار در حیات خود بت الهام‌بخش ما بود. وقتی هم که درگذشت از الهام باز نایستاد. در زندگی دینامیک خود ما را به زندگی اندیشی خود داد و با مرگ تراژیک خود نیز ما را به مرگ اندیشی کشانید: طوطی نقل و شکر بودیم، مرغ مرگ اندیش گشتیم از شما... اما غم ما صرفاً غم فردی نیست، غم اجتماعی هم هست. غم جامعهٔ دوستانی است که جامعه را از وجود نعمتی محروم می‌بینند... دائماً رو به کمال مطلوبی که خود «نظام هماهنگ معدل القوی» می‌نامید تقرّب می‌جست:

هنگام آنکه گل دمد از صحن بوستان
رفت آن گل شکفته و در خاک شد نهان

در سالهای اخیر دکتر هوشیار به حد افراط کار می‌کرد. تقریباً در تمام ساعت بیداری در تلاش بود. به کار والای خود تعلیم و تربیت که نام حقیقی‌اش انسان‌سازی است چندان شیفته بود که بام از شام نمی‌شناخت. تنها گاهی مجال می‌یافت و از شهر دور می‌شد تا در آرامش ژرف کوهستان موسیقی سکوت بشنود و در کنار رودهای غران مانند هراکلیت گذر عمر و تکاپوی هستی را اشراق کند... در شبی بهاری در یکی از آخرین گشت‌ها مثل همیشه بین ما بحثی پیش آمده، سخن به مرگ کشید. می‌گفتم: انسان و حیوانات نیز از دم تولد نسبت به جنبهٔ استاتیک هستی یعنی پیوستگی و سکون ظاهری اشیاء کمابیش حسّاس و هوشیار هستند و مفهوم مکان را درمی‌یابند ولی شناخت جنبهٔ دینامیک هستی یعنی گسستگی و تحرک اشیاء که مفهوم زمان را در ذهن می‌آفریند به این زودی و آسانی دست نمی‌دهد. باید سال‌ها بر ما بگذرد و حوادث بسیار ما را در میان بگیرد تا گذر زندگی هستی و مفهوم زمان را فهم کنیم و به

مفهوم مرگ که وابسته به مفهوم زمان است عمیقاً برسیم. وقتی که انسان ناپایداری خود را دریافت گرفتار آشوب و جنجالی جانکاه می‌شود. تصور نبودن برای موجودی که هست وحشتناک است و این وحشت است که روزی گریبان هر انسان خردمندی را می‌گیرد. مردم چون گذر زندگی و هستی و مرگ را اجتناب‌ناپذیر یافته‌اند برای زدودن مرگ‌اندیشی و غفلت از مردن تدابیری کرده‌اند: اکسیر اعظم، رستاخیز... این تدابیر در عصر حاضر بر خلاف اعصار پیش از قبول عام برخوردار نیست و عملاً نمی‌تواند به مردم آرامش ببخشد با این وصف شما ای استاد هدف تعلیم و تربیت را هماناً بقاء بالله می‌دانید. آیا فکر نمی‌کنید بقاء بالله مفهومی شاعرانه یا صوفیانه است و با موازین دقیق فلسفی قابل توجه نیست؟ دکتر هوشیار لحظه‌هایی به جریان خروشان آب خیره شد و سپس با آن جوش و خروش همیشگی خود ابدیت انسان را توجیه کرد. گفت: شاید آنچه من از بقاء بالله ادراک می‌کنم با ادراک دیگران موافق نباشد. انسان یا چیزهای دیگر را چگونه می‌شناسیم؟ به چه دلیل به وجود چیزی پی می‌بریم؟ آیا تأثیرات اشیاء نیست که ما را به وجود آن‌ها واقف می‌سازد؟ ما با حواس خود جریان هستی اشیاء گوناگون را دریافت می‌کنیم. هر چه هست ناگزیر تأثیر دارد و چون هستی هیچ‌گاه مبدل به نیستی نمی‌شود پس هر چه هست همیشه تأثیر خواهد داشت و همیشه خواهد بود. به قول گوته: روان است هستی، در همه چیز از کوچک‌ترین ذره تا بزرگ‌ترین ستاره. اما یک شیبی با وجود هستی مدام خود زمانی «برای ما» وجود دارد که به صورتی حواس ما را متأثر سازد. پس یک انسان برای جامعه انسانی تا زمانی هست که تأثیری در جامعه داشته باشد. بر همین شیوه انسان (بی‌تأثیر) و بهتر بگوییم کم‌تأثیر در حکم معدوم است و انسانی که در جامعه بشری آثار پایداری به جا می‌گذارد مردنی نیست. برای مردم مؤثر مرگ وجود ندارد و چه بسا مردگان که از بسیاری از زندگان زنده‌تر خواهند ماند. بقاء بالله را چنین می‌توان توجیه کرد: کسی که چون او وجود خود را وقف وجود بشریت کند همیشه برای ما زنده است:

مرگ کز وی جمله در وحشتند می‌کنند این قوم بر وی ریشخند

در جای دیگر استاد دکتر محمد باقر هوشیار همچون یک آسیب‌شناس دقیق تمدن و مدنیّت عصر حاضر را زیر ذره‌بین شناخت علمی خویش قرار داده و مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد. دکتر هوشیار درست در زمانی که جهان بازرگانی سرمست از پیروزی‌های تراکم سرمایه کوس لَمِنَ الْمُلْکِ می‌زد و جنبش‌های سقیمه با اصول مادی و رعب‌انگیز لرزه بر ارکان گیتی انداخته بودند و جهان با بحران فعلی روبرو نشده بود در جواب سؤالی تحت عنوان تمدن به کجا می‌رود؟ پاسخ می‌دهد: (۷)

این سؤال فریاد هولناکی است که از اعماق دل جامعه بیرون می‌آید. ناله جامعه‌هایی است که خود را بر لب پرتگاه و دستخوش اضمحلال می‌بینند. خلاصه این سؤال منتسب به روحی است، یا مردمیست که لبریز از بدبینی‌اند. از جمله سؤالی‌هایی و فریادهایی وناله‌هایی است که در اعصار گذشته نیز بارها شنیده شده، هم سیصد سال پیش از مسیح، هم در زمان مزدک و هم پیش از حمله مغول هم هزار و هشتصد و پنجاه سال پس از مسیح و در این عصر از زمان ناصرالدین شاه به بعد.

بدینسان دکتر هوشیار با دیدی تحلیلی بُعد تاریخی ادیان و فراز و نشیب جوامع را تجزیه و تحلیل کرده و عصر حاضر را دوران انتقال می‌داند که طلایع عصر جدیدی را در تمدن جهانی نوید می‌دهد. سپس در باب تمدن به بحث بسیار موشکافانه‌ای پرداخته و امتیازات تمدن را نسبت به طبیعت برشمرده و نظراتی مترقی در شناخت تمدن و تاریخ عنوان نموده و چنین ادامه می‌دهد:

برای حکم در باب تمدن باید بیش‌تر در مفهوم تمدن غور کنیم. ما عادت کرده‌ایم کلمه تمدن را همچنان یک مفهوم کلی در نظر بیاوریم و تمدن‌های مختلف را مانند رودخانه‌هایی که در این دریای کلی می‌ریزند بدانیم و در حقیقت یک جریان تشکیل دهیم با وجود تصور چنین وحدتی و سیر به سوی یک چنین وحدتی باز در این زمان هفت تمدن را در عرض می‌گذارند و آن‌ها را با هم مقایسه می‌کنند. ۱. تمدن چینی ۲. تمدن هندی ۳. تمدن آشوری و بابلی ۴. تمدن مصری ۵. تمدن یونانی ۶. تمدن عربی ۷. تمدن اروپای غربی چنان که می‌دانیم طبیعتون انسان را موجودی ارگانیک می‌دانند و جزء موجودات زنده و آلی سطح زمین به شمار می‌آورند و حق هم دارند. ساختمان

بدن انسان و وظایف طبیعی آن از لحاظ جلوه (فنومن) همه را متعلق به یک وحدت می‌دانند که محیط بر این حدود و شروط می‌باشد. با وجود اینکه قرابت انسان را با فنومن‌های طبیعی دیگر به خوبی دیده‌اند باز در یک مورد او را از جهان ارگانیک و آلی دور تصوّر کرده‌اند و آن هم در مورد تاریخ و تمدن اوست...

خوب است بیایند و در کلمات و تعبیرهایی از قبیل جوانی و پیری، موسم شکوفه و پاییز، یعنی تألیف و تحلیل قوا که هر کسی آن را درباره موجودات زنده به کار می‌برد بیشتر تحقیق کنند و آن‌ها را در باب اجتماع نیز به کار ببرند. اگر چنین کنند آن وقت تمدن مصری، تمدن هندی، تمدن آشوری و بابلی یا تمدن مغرب زمین هر کدام را عبارت از ترکیبی از جلوه‌ها و فنومن‌های موجود زنده تمام و کمالی خواهند دانست و آن تمدن‌ها را عبارت از جسم و تن و «نمود» یک روح مصری یا یک روح هندی یا یک روح بابلی یا یک روح مغرب زمینی خواهند دانست و کوشش خواهند کرد که در تاریخ این تمدن‌ها مشخصات و آنچه برای هر یک از آن‌ها مشخص typique و ضروری است را به دست آورند. من نمی‌دانم چرا باید ابا داشت از اینکه تمدن‌ها هم موجودهای زنده‌ای هستند مگر شما برای اجتماع روحی قایل نیستید؟ مگر اجتماع زنده برخلاف موجود مرده فعل و انفعالات بارز و پیچیده‌ای ندارد؟

روزی با یکی از دوستان بر لب آب گذرانی بر لب جوی ایستاده بودیم. می‌دیدیم که چگونه خرده چوب‌ها و خاشاک با جریان می‌رفتن می‌رفتند، لیکن در این بین هم دیدیم که ماهی‌ای مانند تیر بر خلاف جریان می‌آمد. زود او را متوجه ساختم و گفتم ببین، تنها این موجود زنده است که می‌تواند بر خلاف جریان برود و محکوم مکانیزم نیست. موجود مرده محکوم جریان است. زنده‌ها همیشه با جریان نرفتند بلکه خود جریان درست کردند. اگر تمدن‌ها را جاندار فرض کنیم آن وقت به وسیله روش تمثیلی خواهید فهمید که تمدن‌های بعد نیز چه سرنوشتی خواهند داشت... و باید دید که آیا این قوم که قوم ایرانی باشد تمدن مستقل دیگری به جهان خواهد داد یا خیر؟ شاید همین کشور تمدن دیگری به جهان داده است و در حال جنین است (تاریخ سخنرانی ۱۲۳۴

شمسی است). یا اینکه شما تصوّر می‌کنید که ما انگل تمدن‌های کهنه و مرده دیگران خواهیم بود، یا اینکه خیال می‌کنید که ما مانند روده کور به شاقول هیکل دیگری آویزان خواهیم بود؟ من تصوّر نمی‌کنم و باور ندارم. در ممالک دیگر این گونه سؤالات از خود کرده‌اند. در ایران هم از صد سال به این طرف آن هسته زنده‌ای که در بدن مرده‌ای موجود بوده و به مصداق «يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ» فعالیت می‌کرد. حتی همان موجود زنده‌ای که غالباً از نظر جوانان ما مکتوم مانده جوانی از سرگرفته. در مقابل این نظر دوری نظر خطی یا مستقیم نیز هست که تاریخ را محفظه‌ای از اتّفاقات اجتماعی و اقتصادی و سیاسی بدون نظم و ترتیب و هدف‌های اجتماعی تصوّر می‌کند... تصوّر اینکه عظمت درام‌های آشیلوس اهمّیت گاتاها، نیايش گرم و گیرای موبدان در آتشکده‌ها، صدای مؤثر موزن در سحرگاهان در بالای مناره‌ها، مناجات عمیق خواجه انصاری پشت بام‌ها، طاق‌های عظیم و متین مساجد و آثار ابدی سعدی و حافظ همه مترتب بر کمی و بیشی خوراک حاصل‌خیزی و لم‌بزرعی زمین‌ها و دسته‌بندی‌های اقتصادی و امثال آن‌ها است و همه را از جمله امور و احتیاجات ثانویه شمردن محصول نظریات مربوط به علوم طبیعی به نحو اخصّ آن است... و نتیجه اشتباهات نظری است که در اواسط قرن ۱۹ و در اطراف سال ۱۸۴۸ در آثار بخصوصی به حالت تبلور درآمد و آن نظر عبارت از به کار بردن اصل علیّت به وضع مبالغه‌آمیزی در تاریخ است که پدیده‌های منفرد تاریخی را طبقه‌بندی کرده و خواسته است مفاهیم کلی بنا بر روش علوم طبیعی در اجتماع و تمدن به دست بیاورد. این نظر اصل علیّت را همان طور که در علوم مکانیکی به کار می‌رود در تاریخ هم به کار می‌برد و امروز یکی از مباحث تاریخ همین است که آیا واقعاً می‌توان بعضی از وقایع را که غالباً محرک و «موتیف» آن بر ما مجهول است علت وقایع دیگری دانست و بعض دیگر را بدین ترتیب به وضعی ساده و بدون هیچ مقدمه از جمله معالیل و امور ثانویه پنداشت؟...

هرگاه جریان تاریخ را چنین بنگاریم، یعنی تاریخ جهان را متشکل از تمدن‌های مختلف بدانیم، یعنی روش علم‌الصور یا مورفولوژی که در نتیجه مقایسه دقیق وقایع ادوار مختلف است (مثل ازوالد اشپنگلر) می‌توان فهمید که تمدن عصر حاضر در چه مرحله‌ایست و بالاخره به کدام طرف می‌رود... و بنا بر همین روش

تمثیل نتیجه (دُوری) به دست می‌آید همان طور که فصول دُوری و متناوب است و پس از طی قوس معینی می‌آیند و می‌روند... (و این روند در انسان نیز صادق است) همین دوره‌ها نیز در تاریخ تکرار می‌شوند، تیپ‌های تاریخی هم رجعت می‌کنند... و اگر چنین باشد باید قرون و عهدهایی که در آنها رجعت واقع شده است نیز با هم مشابه باشند. اگر وضع تاریخی امروز همان طور است که در زمان مسیح یا در زمان پیامبر اکرم بوده پس باید خواه ناخواه رجعتی پدید آید و تمدن هم تغییر کند و «دور» منتهی در مرحله بالاتر تکرار شود.

سخنرانی استاد هوشیار در اوج شکوفایی تصور **اومانستی** برای اداره امور اجتماع از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و به خصوص هنگامی که با تهوری که خاص مؤمنان است تجدید حیات الزامی تمدن و دور جدید در حیات آدمی را با ظهور مربیان آسمانی از ایران مترادف دانسته و با دیدی وسیع و آینده‌نگر که از حد دانش‌های زمان فراتر می‌باشد خطوط آینده را ترسیم می‌کند.

دکتر هوشیار در یکی دیگر از سخنرانی‌هایش در کانون هدایت افکار پس از اشاره به ظهور و سقوط تمدن‌ها مسئله را به دوگانگی شهر و ده در مرحله تمدن ما رسانده می‌گوید:

...پس از هر ده‌نشین شهری نشینی است و بی‌حاصلی. شهرهای بزرگ یک تا چند میلیونی که همه از سنگ و سیمان ساخته شده نشانه تمدن است، نهایت است در مرحله تمدن شهرهای بزرگ که مانند پارازیت خون دهات و نقاط دیگر کشور را می‌مکند و حتی نمی‌گذارند به آنها فرهنگ و مدرسه (درخور احتیاج آنها) برسد. در زمان تمدن‌ها همه می‌خواهند همه جا و همه کس را متحدالشکل کنند.

در مرحله تمدن شهرهای بزرگ پروپاگاندا می‌کنند. فقط پروپاگاندا می‌کنند در برابر شهرها همه جای دیگر ده است همه جا سر به سر روستاست و همه جا را تحت کلمه province می‌آورند و دیگران را (پرونیسیال) یعنی دهاتی می‌خوانند و خیال می‌کنند زمانی به آنها کمک می‌کنند که آنها را از کشاورزی به کارگری سوق دهند یا اینکه کشاورز را کارگر و عمله بدانند یعنی متحدالشکل کنند و تحت یک کل بیاورند. چنان که می‌دانیم رم تمدن متعلق به فرهنگ یونان بود.

رُم تمدن فرهنگ آنتیک بود فرهنگ‌های هندی و چینی و بابلی و مصری و ایرانی و عربی نیز از این قاعده مستثنی نبوده‌اند. شهر سیراکوس به همین مرحله رسید و از میان رفت. شهر آتن هم به همین مرحله تمدن رسید و از میان رفت. شهر اسکندریه به همین مرحله رسید و از میان رفت. شهرهای ری و بغداد و سامره نیز به همین مرحله رسیدند و از میان رفتند و پس از آن پاریس آمد. پس از آن نوبت به لندن و برلین و نیویورک رسیده یا می‌رسد. همه شهرهای چندمیلیونی. همه محل تراکم جمعیت. همه شهرهای سنگی و ریسمانی. در شهرهای بزرگ آخرالزمان به جای «ترادیسون» و سنن و آداب، خونسردی عقل می‌آید. آن هم چه عقلی... عقلی که از سقراط و ارسطو پیشی می‌جوید و کم‌کم به امور شهبانی و غرایز اولیه انسان‌های ماقبل تاریخ ارتباط مستقیم پیدا می‌کند. حتی سیستم هرکه هرکه ماقبل تاریخ را تبلیغ می‌کند و پشت سر آن خالص‌ترین استبداد را به خورد بشر می‌دهد و اسم آن را تکامل می‌گذارد.

بدین گونه دکتر هوشیار یکی از بارزترین تضادهای عصر ما را به سیستم‌های آخرالزمان پیوند می‌زند. دوگانگی شهر و ده، تولید افسارگسیخته و مصرف بی‌حد و حصر که روح حیات را سرد و منجمد ساخته و آدمی را با زیبایی و شناخت آن بیگانه نموده است و نیز تبلور ارزش‌های فرهنگی سقیم و افزایش جاذبه‌های شهری که صرفاً برانگیزنده نیازهای مادی و غرایز حیوانی آدمی است همه نمودهایی هستند که در آخرالزمان گریبان‌گیر بشری می‌شوند که در واقع کلید وحدت و نجات خود را گم کرده است.

و جالب است که این بشر ادعای عقل و منطق نیز دارد و به قول دکتر هوشیار «ادراک منطقی و عقلی هم جزء امور مادی می‌داند که در جایی قرار دارند و از نتایج جانبی حواسند. عقل واقعاً جزء وسعت و کمیّت چیز دیگری را ادراک نمی‌کند یا کمیّت متصل را اداره می‌کند مانند زمین، خانه و ملک یا کمیّت منفصل که عبارت باشد از پول... چنانچه در حدیث سلمان می‌گوید «يَأْتِي عَلَى النَّاسِ زَمَانٌ يُطَوْنَهُمُ آلِهَتُهُمْ وَ نِسَاؤُهُمْ قِبَلَتُهُمْ وَ دَنَانِيرُهُمْ دِينُهُمْ وَ شَرَفُهُمْ مَتَاعُهُمْ» در همین زمان است که مردم بی‌روح می‌شوند لیکن ظاهراً با فکر می‌شوند، روشنفکر می‌شوند. ایده‌آلیسم برای آن‌ها فحش

است. بر مسندهایی می‌نشینند که جایشان نیست. تمام این‌ها علائم خاموش شدن فرهنگ‌هاست، تمام این‌ها علائم ظهور تمدن‌ها یعنی علائم هبوط و نزول است...»
در ادامه این بحث دکتر هوشیار به از دست رفتن شخصیت آلی (و ارگانیک) انسان‌ها و جوامع و ادامه روند رشد افسارگسیخته و بی‌رویه و کمی در اقتصاد متعلق به آخرالزمان اشاره می‌کند و اخلاقیات و ارزش‌های سخیف زمانه‌اش را به باد حمله می‌گیرد و به سستی بنیادها و انگیزه‌های مادی و جاذبه‌های جادویی پول می‌باشد اشاراتی صریح و مستند می‌نماید و ما چه نیک درمی‌یابیم صدق گفتار استاد را در گزارش‌های اندیشمندان محیط‌زیست در مورد اهمیت رشد ارگانیک و لزوم حیاتی آن برای رفع بحران‌های عصر ما و جلوگیری از تصادم و انفجار جهانی.

جمله دکتر هوشیار به ماشین‌ساز، عقب نشینی در برابر تحولات زمان نیست بلکه حدّ اعلام تکامل نشانه بلوغ و تکامل است. دکتر هوشیار در همان سخنرانی می‌گوید:

آقایان خواهید فرمود چه عیب دارد اگر وسایل ماشینی زیاد شود؟ مگر قرن ماشین حتی از لحاظ کشاورزی پربرکت نیست... لیکن مقصود من این نوع تأثیر نیست بلکه ما باید از ماشین استفاده کنیم و بر ماشین سوار شویم نه اینکه ماشین بر ما سوار شود.

باری استاد دکتر هوشیار در تمام زندگی پربارش آنی از حرکت و جنبش برای آگاه ساختن انسان‌ها از حقایق این امر مبارک بازنایستاد. آثار متنوع او که اشارات مختصر و بالطبع نارسایی در این مقاله به آن‌ها شد دالّ بر این واقعیت دارد. زندگی او مانند همان ماهی بود که بر خلاف جریان حرکت می‌کرد و ناشی از حرکت و پویایی اندیشه-های راستین تو بود و در اوج عظمت و خلاقیت که همگان را با هر آرمان به ستایش و امید داشت، نمونه فروتنی و بندگی و امحاء هرگونه جاه‌طلبی به شمار می‌رفت که مانند خون حیاتی‌ترین مسأله حیات بهایی است چنان که می‌گفت:

عظیم باشید به عظمت بی‌منتهای صمدیت الهی و متواضع باشید به تواضع برگ نازک و شکننده در نسیم سحرگاهی.

بهر روز ثابت

مراجع:

۱. مقدمه «کنجکاوی در چگونگی کودکان و نوجوانان یا تحقیق دقیق در شخصیت انسان»، تألیف دکتر آلبرت هوت به ترجمه دکتر هوشیار همان مقدمه
 ۲. همان مقدمه
 ۳. مقدمه آقای دکتر رضا آراسته دانشیار آموزش و پرورش و دانشسرای عالی تحت عنوان «دو سال با هوشیار» در مقدمه کتاب سخنرانی‌های تربیتی پروفیسور آلبرت هوت آلمانی استاد دانشگاه مونیخ
 ۴. همان مقدمه
 ۵. واژه‌نامه چند کتاب به خصوص کتاب «سیر فلسفه در ایران» از محمد اقبال لاهوری به ترجمه امیرحسین آریانپور
 ۶. سخنرانی آقای دکتر امیر حسین آریان پور در مراسم یادبود استاد از طرف مجله سپیده فردا
 ۷. متن سخنرانی‌های استاد هوشیار در کانون هدایت افکار در جلسات متعدد در تهیه این مقاله از متن سخنرانی‌های خانم آذر رهنما و آقای عیسی سپهبدی که در مجلس یادبود استاد در ۲۱/۸/۳۶ در سالن دانشکده ادبیات دانشگاه طهران ایراد شده است به صورت پراکنده و در بیان عقاید و روش‌های تربیتی و خصوصیات اخلاقی استاد استفاده شده است
- ضمناً لازم به یادآوری است که نقل نوشته‌ها و عقاید و سخنرانی‌های کسانی که نامشان رفت فقط به جهت ارادتی است که به خود استاد هوشیار داشتند و ستایش ایشان و ده‌ها تن دیگر از عظمت مقام و شأن علمی استاد لزوماً به منزله قبول تمام باورها و آرمان‌های استاد توسط ایشان نمی‌باشد.

مقدمه

کتاب حاضر که جلد اول آن از لحاظ خواننده محترم می‌گذرد حاوی مطالبی است که دوازده بار در دانشسرای عالی تدریس شده است. استخوان‌بندی آن کاملاً مقتبس از دو کتاب:

۱. «نظریه در باب آموزش و پرورش» تألیف استاد معروف «کرشن‌شتاینر» آلمانی و

۲. «اصول آموزش و پرورش» تألیف دکتر «هینست» آلمانی است؛

نهایت اینکه توضیحات آن نسبت به هر یک از دو کتاب مذکور افزون‌تر است زیرا بدین وسیله مطالب را در حدود امکان به ذهن دانشجویان و خوانندگان خودمان نزدیک‌تر آورده‌ایم.

مطالب مربوط به اصول آموزش و پرورش را نگارنده به دو قسمت اساسی منقسم کرده و هر قسم را به مجلّدی اختصاص داده است:

- جلد اول: طرح اصول
- جلد دوم: حلّ تناقضات تربیتی

*

تألیفاتی که تا به حال در این زمینه به نظر نگارنده رسیده به نحوی فراهم آمده است که هرگاه از انصاف دور نشویم لفظ اختلاط و مخلوط^۲ را بیش‌تر بر آن‌ها می‌توان اطلاق کرد، در صورتی که در کتاب حاضر نظم و ترتیب فکری و علمی^۳ را از لحاظ مرعی داشته و به ایراد مواضع مختلف و غیرمربوط نپرداخته و به آموزش و پرورش در حال جریان و نبضانش^۴ نگریسته‌ایم.

*

نکته مهم دیگر که به تألیف حاضر جنبه‌ای خاص می‌دهد آنست که مقام انسان را بنا بر جریان تمدن و تاریخ معین می‌کند و مراتب حیات را به مراحل ترقی و تکامل

^۲ conglomérat

^۳ systématique

^۴ fonctionnalité

متربی منطبق می‌سازد و چنان می‌کند که گوئی تکامل فرهنگی نوع انسان^۵ در تکامل فرد^۶ نیز متجلی است.

توجه مذکور از این لحاظ نیز مهم است که هنوز دانشجویان ما آثار مراتب وجود را از جماد و نبات و حیوان و انسان غالباً مخلوط می‌کنند. در عصری که اهل مغالطه به صرف اینکه وجود انسان پایه مادی «نیز» دارد بر آن سرنده که وی را تحت فشار مادی و مکانیکی گذاشته با غرض‌ورزی تمام از مقام مخصوص به انسان چشم‌پوشد، دانشجویان چشم و گوش بسته ما ورزش منطقی «ندیده» حتی نوع و جنس را از یکدیگر تمیز «نداده» در مقابل سهام جدل و مغالطه ارباب غرض‌بی‌سلاح و عریان ایستاده‌اند، نه اینکه هر نوع تعیین و حدی در نظر ایشان محو می‌گردد گاه نیز انسان را به رتبه گیاه و حیوان تنزل می‌دهند و مقام «موضوع پرورش» یعنی متربی به هیچ روی بر ایشان آشکار نمی‌گردد. برای رفع این گونه بی‌خبری در مدخل این فن شریف بحث در باب انسان نیز لازم می‌نمود.

*

نکته دیگر که به یادآوری آن نیازمندیم اینکه دانشجویان در بدو اشتغال به اصول آموزش و پرورش تصور می‌کنند که با حضور ساعاتی چند در محضر استاد قادر بر حل هر گونه معضل تربیتی خواهند بود و کلیه موضوعات نظری و عملی این فن فرار را فرا خواهند گرفت، در همین مقدمه باید دفع این توهم کرد و چنانکه از عنوان نیز برمی‌آید گفت که در این کتاب تنها به بحثی اصولی خواهیم پرداخت ورنه:

- آموزش و پرورش عملی
- آموزش و پرورش تجربی
- نظام‌های آموزش و پرورش
- علوم ممد آموزش و پرورش
- آموزش و پرورش در مقاطع و مراحل مختلفه حیات
- آموزش و پرورش از لحاظ علم الاجتماع
- آموزش و پرورش از لحاظ اقتصاد

^۵ phylogénie
^۶ ontogénie

- آموزش و پرورش از لحاظ زیستشناسی
- تشکیلات آموزشی
- تهیه برنامه و دهها از این گونه مواضع

همه از جمله مطالب و موادی است که هر یک درخور تألیفی جداگانه و بحث و تمرینی مستقل^۷ است. به خصوص آموزش و پرورش تجربی که شرط مقوم هر دانشسرا (اعم از عالی و مقدماتی) است و آزمایشگاههای مربوط به آن در شیکاگو (۱۸۸۷) ۱۸۹۹، انورس ۱۹۰۰، پطرس بورغ ۱۹۰۱، بوداپست ۱۹۰۲، میلان ۱۹۰۵، پاریس ۱۹۰۵، لیزیک ۱۹۰۶، ژنو ۱۹۰۶ تأسیس یافته و هر کدام از همان اول کار با یک یا چند دبستان همکاری می‌نموده‌اند و امروز این پایه به جایی رسیده است که به سبب وجود آموزگاران ورزیده و دانشمند هر دبستانی از دبستان‌های ملل راقیه آزمایشگاهی است که در آن این سه شرط مهم تجربه علمی که عبارت از مشاهده و آمار و آزمایش باشد معمول می‌گردد.

صرف، به خاطر رهنمائی متذکر می‌شود: کتبی که تا به حال در این رشته به زبان فارسی تألیف یا ترجمه بنا بر صورتی که در صفحات ۵۵۰ و ۵۵۳ از کتاب «روش نوین»^۸ مندرج است بالغ بر چهل تألیف مستقل می‌باشد. علاوه بر این مجله تعلیم و تربیت (نشریه رسمی وزارت فرهنگ) و «مجله سپیده فردا» وابسته به دانشسرای عالی نیز مشحون به مقالات و آثار مفید تربیتی است که باید از لحاظ شخص متفطن بگذرد. علی هذا این کتاب، جلد اول از مجلدات اصول آموزش و پرورش را تشکیل می‌دهد و جلد دوم آن شامل «حل تناقضات تربیتی» و حاوی مطالب و دستوره‌های عملی و بالغ بر دو برابر مندرجات این مجلد خواهد بود.

^۷ رجوع شود به فهراس منابع در کتاب معتبر «کلیات تعلیم و تربیت» تألیف «رنه اوبر» رئیس آکادمی «پواتیه» چاپ پاریس ۱۹۴۶ که در آن اسم و عنوان پانصد تألیف و موضوع مستقل آموزشی و پرورشی ذکر شده است:

Hubert, René. (1946). *Traité de Pédagogie Générale*. Paris.

^۸ کتاب «روش نوین» چاپ نهم (۱۳۳۵) تألیف جناب آقای دکتر عیسی صدیق استاد تاریخ آموزش و پرورش در دانشگاه تهران. کتاب مذکور در ضمن برنامه اصول آموزش و پرورش از طرف دانشجویان داوطلب دبیری در دانشسرای عالی مطالعه و مطالب آن از آنان امتحان می‌شود.

بخش اوّل
تحدید اصول

فصل اوّل

خلاصه و تحلیل

فصل اوّل شامل مباحثی است در اصول تعلیم و تربیت و منشاء فلسفی و اجتماعی آن. در اوّل بحث به خواننده گوشزد می‌کند که در این کتاب نباید منتظر آن باشد که مواضعی مثل ساختمان مدرسه، اوضاع کارمندان، ظروف آبخوری و امثال آن مورد مطالعه قرار گیرد. آموزش و پرورش با سه بحث اساسی فلسفی آغاز می‌گردد: اصل وجود و هستی شناسی که به واقعیت اشیاء و موجودات می‌پردازد. اصل معرفت که منشاء و جریان شناسائی و ادراک را بررسی می‌کند و اصل رفتار که به مجموعه اصولی اشاره می‌کند که مصدر رفتار معلم و شاگرد است، در حقیقت ثمره و نتیجه معرفت شناسی است در عمل و حیات اجتماعی.

دکتر هوشیار می‌نویسد: «توضیح اینکه تعلیم و تربیت به لحاظی عبارت از تحویل و انتقال سرمایه تمدن از نسلی به نسل دیگر است که خود موجب تراکم و ترقی تمدن می‌باشد. تحویل و انتقال از طرفی و تراکم نیز از طرفی دیگر تعبیرات مختلف عمل و رفتارند. رفتار نیز با ملاحظه دقیق تنها بر عمل انسان در مورد موجودی دیگر (مشابه خود) که او نیز می‌تواند استشعاراً پاسخ دهد اطلاق می‌شود. پس اصل معرفت که استشعار باشد ملزوم رفتار است. بنا بر این عمل تربیت با عمل تراکم و توسعه تمدن هر دو محتاج به معرفتند. یعنی تا به نتایج تمدن گذشته علماً و عملاً معرفت (استشعار) حاصل نشود نمی‌توان معلومات و نتایج جدیدی بر آن افزود و اکتشاف و اختراعی کرد و نمی‌توان در حدّ خود آفریننده شد. و چون بهره یافتن از شئون تمدنی و ذخیره کردن سرمایه تمدن و خلاق ساختن افراد جهت افزودن بر این سرمایه کار مهمّ و اساسی تعلیم و تربیت است پس اصول آموزش و پرورش با اصل و اساس معرفت دائماً مربوط و متصل است.» (ص ۳۷)

دکتر هوشیار معتقد است که اصول آموزش و پرورش وضع کردنی نیست بلکه آن‌ها را بایستی بدون تعصب و به روش علمی و با مطالعه زندگی فردی و اجتماعی و آدابی که ترقی تمدن را موجب گشته کشف کرد. اصل را نباید با مرام و مسلک و قانون و روش مشابه دانست. مرام و مسلک امریست نسبی و اعتباری اما اصل امریست عینی و واقعی. مرام و مسلک با درجه تکامل فرد و اجتماع تحوّل می‌یابد. مثلاً مؤمنین بر اساس

مرام و مسلک زمانی کفار را نجس دانسته‌اند و یا امروز هرکس را مخالف بدانند وی را با جبر مکانیکی از میان می‌برند. پس در آموزش و پرورش بایستی میان اصل و مرام و مسلک افراد تفاوت گذاشت.

یکی از اصول آموزش و پرورش رابطه میان شاگرد و معلم است که در این رابطه معلم بایستی از نوعی سندیت و اعتبار برخوردار باشد. یعنی معلم نیازمند آگاهی به موضوع است و شاگرد باید احساس کند نیازمند فراگرفتن موضوع است. اگر این رابطه دو جانبه نباشد اصل منتفی می‌شود. میان اصل و قانون نیز باید تفاوت گذاشت. چنان که گفته شد اصل را نمی‌توان به همه شرایط تعمیم داد. مثلاً چون رابطه معلم و شاگرد منفصل می‌شود دیگر اصل سندیت و اعتبار میان معلم و شاگرد از میان می‌رود. اما قانون را که «نسبت ثابتی است میان دو وضع معین» می‌توان تعمیم داد. همچنین اصل با روش متفاوت است. روش راه و طریقه و مجموعه اعمال تربیتی است که به نحوی منظم اصل را به هدف مربی تحقق می‌بخشد.

دکتر هوشیار در فصل اول کتاب‌گذری دارد به آراء و نظرات فلسفی کانت^۹، جان لاک^{۱۰}، هگل^{۱۱}، آگوست کنت^{۱۲}، امیل دورکهایم^{۱۳}، هربرت اسپنسر^{۱۴}، هابس^{۱۵}، بنتام^{۱۶}، مارکس^{۱۷}، و نیز به نحوی کوتاه اما پربار و تفکرانگیز فشرده نظریات تربیتی ارنست کریک^{۱۸}، ژان-ژاک روسو^{۱۹}، هربارت^{۲۰} و پستالوتسی^{۲۱} را شرح داده و نیز با اشاره به پراگماتیسم^{۲۲} و بیهویریسیم^{۲۳} و فنومنولوژی^{۲۴} مروری دارد بر مکاتب تحلیلی و عواقب تربیتی آن‌ها. پس از بررسی این نظریات فصل اول با اشاره با دو اشتباه عمومی خاتمه می‌یابد.

Immanuel Kant^۹
John Locke^{۱۰}
Georg Wilhelm Friedrich Hegel^{۱۱}
Auguste Comte^{۱۲}
Émile Durkheim^{۱۳}
Herbert Spencer^{۱۴}
Thomas Hobbes^{۱۵}
Jeremy Bentham^{۱۶}
Karl Marx^{۱۷}
Ernst Kriek^{۱۸}
Jean-Jacques Rousseau^{۱۹}
Johann Friedrich Herbart^{۲۰}
Johann Heinrich Pestalozzi^{۲۱}
pragmatism^{۲۲}
behaviorism^{۲۳}
phenomenology^{۲۴}

اشتباه عمومی اول آنست که اهداف تعلیم و تربیت را در قالب محدود این مکاتب و نظریات خلاصه کنیم. این مکاتب و نظریات مفید هستند اما هیچ یک به تنهایی قادر نیستند به نحوی جامع الشمول اهداف تربیتی را مشخص کنند. اگر چنین شود چنانچه تجربیات تاریخی نشان داده‌اند مورث زیاده روی‌های اجتماعی و تربیتی می‌گردد. مثلاً اجتماع‌یون تأکید شدید بر اجتماع می‌کنند و استقلال فرد را در نظر نمی‌گیرند. اهل اقتصاد به جنبه‌های درونی و معنوی توجه نکرده در نتیجه آن جنبه از استعدادات فردی مورد پرورش قرار نمی‌گیرند. از طرف دیگر طرفداران پرورش انفرادی به روابط ضروریه اجتماعی کمتر توجه داشته‌اند و در نتیجه فرد را آنچنان که باید و شاید با مظاهر تمدن به عنوان یک پدیده جمعی آشنا نساخته‌اند. از طرف دیگر طرفداران مذهب عقل (راسیونالیسم)^{۲۵} به خاطر تأکید یک بُعدی بر فکر و سرعت انتقال در جریان تربیتی از پرورش احساس و عاطفه و وجدان بازمانده‌اند. حتی اگر تربیت اخلاقی به تنهایی مورد نظر قرار گیرد آن انسان جامع الاطرافی که آینده تربیت معطوف به آن است به وجود نخواهد آمد چرا که تأکید بر تربیت اخلاقی بدون تربیت قوای جسمانی و عقلانی نیز انسان را به سوی عزلت سوق می‌دهد و از واقعیت عالم دور می‌دارد.

اشتباه عمومی دوم آنست که نظام ارزش خود را بردیگران تحمیل کرده و آنچه را که در تربیت یک فرد نتیجه داده بر کل انطباق دهد. نتیجه این اشتباه عمومی آن بوده که آموزش و پرورش از شیوه علمی خود خارج شده و دستخوش اغراض و تعمدهای سیاسی قرار گرفته است.

مفهوم اصل

۱

اصل - از لحاظ تحدید موضوع باید مقدمهٔ میان اصل و فرع تفاوت گذاشت تا اینکه خواننده منتظر آن نباشد که در فصول آینده از مواضعی مانند ساختمان مدرسه، اوضاع کارمندان، ظرف آبخوری و نظافت آموزشگاه و امثال آن با اینکه همه به جای خود درخور تفصیل و توجه است بحثی رود.

کلمهٔ اصل را عرف عامه در مقابل بدل و در مقابل فرع استعمال می‌کنند. معنای لغوی آن بیخ و بن و ریشه است، لیکن در این مورد مقصود از اصل مفهوم فلسفی آنست که با معنای منشاء و مصدر برابر می‌باشد. علمای تعلیم و تربیت نیز این کلمه را از آنجا اقتباس کرده‌اند.

اصل وجود - متقدمین حکمای یونان از لحاظ فلسفه مفهومی از آن داشته‌اند چنانکه طبیعیون ایشان از زمان «تالس ملطی» تا ارسطو در باب اصل^{۲۶} بسیار بحث کرده و در جستجوی سرچشمه و بن و اساس عالم وجود و موجودات بوده‌اند چنانکه «تالس» اصل اشیاء را آب و فیثاغورث عدد و ذیمقراطیس ذرات لایتجزی و «هراکلیت» آتش و افلاطون مثل و ارسطو صورت و ماده (هیولی) می‌دانست.

اصل معرفت - علاوه براین در فلسفه به مفهوم دیگری از اصل مواجه می‌شویم که مقصود از آن تعیین منشاء معرفت است. حکمائی از قبیل «لاک»^{۲۷} انگلیسی و «کانت»^{۲۸} آلمانی در جستجوی سرچشمهٔ دانائی بوده و از خود پرسیده‌اند چگونه انسان به عالم طبیعت و مطلقاً به ماورای خود و به سوای خود پی می‌برد. آیا منشاء این پی‌بردن در وجود ماست یا خارج از وجود ما. تا اینکه کانت می‌پرسد: آیا معرفت محصول حواس است چنانکه «لاک» و مکتب حسّی وی براین عقیده بود یا اینکه عمل معرفت غیر از حس نیازمند به شرط مقومیت دیگر. تا اینکه حکیم مذکور در اثر معتبر خود

^{۲۶} arche شروع و آغاز و اول.

^{۲۷} John Locke (۱۶۳۲-۱۷۰۴)

^{۲۸} Immanuel Kant (۱۷۲۴-۱۸۰۴)

«نقد خرد پاک»^{۲۹} آنچه ما آن را تجربه و معرفت می‌نامیم بر قبلیاتی^{۳۰} که خاصه ساختمان انسانست مؤسس می‌کند و همین قبلیات بنا بر نظر وی حکم و تصدیق را پدید و بالتبع مفاهیم را به وجود می‌آورد. بنا بر این، ادراک عقلی و معرفت انسان کاریست جز کار حسّ و فارق انسان از حیوان نیز همین خاصه یعنی هضم و حلّ نفسانی عمل حسّ است که نتیجه آن وصول به مرتبه ادراک حسّی و مفهوم کلی و پس از آن ترکیب قضیه و انشاء حکم است.^{۳۱}

اصل رفتار^{۳۲} - گرچه آموزگار و مربی باید معلوماتی جامع داشته باشد که علم به اصل وجود و علم به اصل و منشاء معرفت نیز جزء آنست لیکن کار مهم او عمل و رفتار است نسبت به شخصی دیگر که ما عموماً او را شاگرد یا دانش‌آموز می‌خوانیم. تعلیم و تربیت در حقیقت مجموعه منظمی است از اعمال و رفتار و جز این نیست. پس در آموزش و پرورش در جستجوی اصل عمل و رفتار باید بود و علم آموزش و پرورش خود عبارت از شناسائی به مجموعه اصولیست که منشاء و مصدر رفتار آموزگار و دانش‌آموز می‌باشد و در ضمن عمل یعنی در حین آموختن و فراگرفتن و هدایت کردن و پرورش یافتن آموزگار و شاگرد هر دو را به کار می‌آید. از این لحاظ بنا بر نظر یکی از دانشمندان این فن، علم آموزش و پرورش علم به اصولست و بس. با وجود تقسیمات مذکور اصول سه‌گانه به یکدیگر مربوطند. خصوصاً اصل معرفت و اصل رفتار که از دو لحاظ به هم بستگی دارند:

لحاظ اول - ارتباطیست که «رفتار» و «استشعار» با هم دارند. توضیح اینکه تعلیم و تربیت به لحاظی عبارت از تحویل و انتقال سرمایه تمدن از نسلی به نسل دیگر است که خود موجب تراکم و ترقی تمدن می‌باشد. تحویل و انتقال از طرفی و تراکم نیز از طرفی دیگر تعبیرات مختلف عمل و رفتارند. رفتار نیز با ملاحظه دقیق تنها بر عمل انسان در مورد موجودی دیگر (مشابه خود) که او نیز می‌تواند استشعاراً پاسخ بدهد اطلاق می‌شود. پس اصل معرفت که استشعار باشد ملزوم رفتار است. بنا بر این عمل تربیت با عمل تراکم و توسعه تمدن هر دو محتاج به معرفتند یعنی تا به نتایج تمدن

^{۲۹} Kritik der reinen Vernunft

^{۳۰} les à prioris

^{۳۱} synthetisches Urteil à prioris

^{۳۲} رفتار بنا بر نظر McDougall که در کتاب خود « روانشناسی و تحقیق در رفتار » ذکر کرده عبارتست از:

“The bodily activities in which psychical phenomena find expression.”

گذشته علماً و عملاً معرفت (استشعار) حاصل نشود نمی‌توان معلومات و نتایج جدیدی بر آن افزود و اکتشاف و اختراعی کرد و نمی‌توان در حدّ خود آفریننده شد. و چون بهره یافتن از شئون تمدنی و ذخیره کردن سرمایه تمدن و خلاق ساختن افراد جهت افزودن بر این سرمایه کار مهمّ و اساسی تعلیم و تربیت است پس اصول آموزش و پرورش با اصل و اساس معرفت دائماً مربوط و متصل است.

لحاظ دوّم - ارتباطیست که بین عمل ترکیبی معرفت و عمل ترکیبی تربیت موجود می‌باشد. از پیش گذشت که اصل معرفت کیفیتی است قبلی که در محسوسات و مفاهیم انسان تألیفی به وجود می‌آورد. ادراک عقلی حتّی حسّی تعبیر دیگری برای همین عمل ترکیبی است (ص ۳۶). تربیت نیز در واقع عملیست ترکیبی زیرا اموری که انسان در مراحل طفولیت و پس از آن حسّ می‌کند نه از لحاظ حسّ به حال خود باقی می‌ماند نه از لحاظ ادراک حسّی یعنی طبیعت انسان در آن‌ها ترکیب و تألیفی به ظهور می‌آورد که آنچه در ضمن تعلیم و تربیت مراد می‌شود ماحصل همان ترکیبات و تألیفات و تغییرات است. علت اینکه انسان متمدن نیز تا به امروز غالباً تربیت و تعلیم را با هم اشتباه کرده و هنوز هم می‌کند ارتباطیست که بین اصول آن دو موجود است.

تعلیماتی که به بچّه می‌دهید، کردار و رفتاری که طفل را تحت تأثیر آن می‌گذارید در او نفوذ می‌کند و بالتبع شکل و هیئت تازه‌ای به ظهور می‌آورد: به عبارت آخری بچّه را تغییر می‌دهد. شخصیت انسان ماحصل این گونه نفوذها و تغییرها و تشکّل هاست که از طفولیت بر او طاری می‌گردد: در این مورد می‌توان به جای کلمه نفوذ کلمه تربیت گذاشت و گفت که شخصیت انسان نتیجه همین تربیت هاست و هر گاه این جمله نیز کوتاه شود می‌توان شخصیت انسان را ماحصل تربیت به طور عام دانست.

۲

اصول رفتار - اینک باید رفتار شاگرد و معلّم را هر یک جداگانه و رفتار آنان را نسبت به هم مورد مطالعه قرار داد و سپس درین چند نوع رفتار مواردی را معین کرد که اصول آموزش و پرورش مربوط به آن موارد است.

رفتار شاگرد نسبت به معلّم - اول، اصول رفتار شاگرد نسبت به معلّم است که تحقیق علمی در آن باب بسیار مفید است. چند نفر از مربیان دانشمند به این موضوع توجه داشته و آثاری در این باب فراهم ساخته‌اند. مقدمه باید پرسید که آیا رفتار شاگرد نسبت

به معلّم مبتنی بر اصولی هست یا خیر؟ جواب این سؤال مثبت است زیرا که هیچ عملی نیست که از انسان سربزند و بی محرک و بی اساس باشد. پس قوای ارادی طفل یا به طور اخص شاگرد هم که در مقابل معلّم به صورت عکس العمل مشاهده می شود محرکاتی دارد که معمولاً شاگرد خود نیز به آنها شاعر نیست.

بنا بر تحقیقاتی که تا به حال شده است می توان اصول رفتار شاگرد را نسبت به معلّم بنا بر ارتباطی که تا پنجاه شصت سال پیش میان ایشان حکمفرما بود از این قرار دانست: فرار از معلّم، مخفی داشتن اعمال خود، تظاهر به اخلاقی که مطلوب معلّم است، ترس از معلّم و بی اعتنائی نسبت به او که روی هم رفته هنوز در کشور ما محرک رفتار دانش آموزان و دانشجویان است. بعضی از دانشمندان نیز بر این نظر هستند که فروتنی و خضوع و خشوع حتی حس احترام نسبت به معلّم نیز خود ترسی است تلطیف شده. بر این جمله امروز عصیان در مقابل سنن و آزادی لجام گسیخته در مقابل اعتبارات نیز افزوده شده است.

تحقیق در این محرکات از لحاظ همکاری شاگرد و معلّم بسیار لازم است زیرا که معلّم را در بحبوحه حیوة اطفال و جوانان وارد می کند و به منظورها و ارادیات ایشان آگاه می سازد و وی را در کشف عوامل خفی که محور اداره و رفتار شاگرد است موفق می دارد.

رفتار شاگرد در زندگی - دوم، اصول رفتار شاگرد است پس از خروج وی از دستگاه آموزش و پرورش. آشنائی به این گونه اصول نیز بی فایده نیست زیرا درجه تأثیر اصولی را که مطلوب فن آموزش و پرورش از طرفی و منظور آموزگار از جهتی دیگر هست در زندگانی آینده افراد و اجتماعات معین می کند و از این راه بر شخص محقق آشکار می گردد که تا چه اندازه می توان در روحیه افراد و در ملل و جوامع بشر نافذ بود و آنها را تربیت کرد.

چنین تحقیقی درباره خانواده های قدیمی که سالیان دراز ابا عن جدّ به کارهای اداری مشغول بوده اند و درباره خانواده های روحانیون و خانواده های بازرگانان و کسبه از لحاظ نتایجی که عاید فن آموزش و پرورش می گردد مفید است. تحقیق در شخصیت های تاریخی و مذهبی و کشف مقدمات پرورشی آنان نیز از این لحاظ بسیار سودمند می باشد و ما نیز خوشبختانه برای این گونه تحقیقات مآخذ مهمّ و مراجع کافی

از قبیل «تربیت کورش» تألیف «کسه‌نفون»^{۳۳} و دواوین و آثار شعرا و نویسندگان و شرح حال ائمه اطهار در مجلدات «بحار» و امثال آن فراوان در دست داریم. بنا بر این رفتاری که امروز از مردم در هر نقطه‌ای از نقاط دنیا خصوصاً رفتاری که از «پرورش‌یافتگان ما» سرمی‌زند نوع اصلی را که درباره آن‌ها عمداً یا من غیر عمد اعمال شده به دست می‌دهد. هر گاه مردمی، خودپرست یا مادی یا متخلق به اخلاق پسندیده یا صاحب اراده یا نوع‌پرست باشند، این حالات و رفتار همه نماینده اصول آموزش و پرورش است که در دوره صورت‌پذیریشان در آن‌ها نافذ بوده است.

رفتار پرورشکار - سوّم، اصولیست که محور رفتار و زندگی شخص معلّم است. این اصول در شاگردان نیز نافذ است. بعضی از پرورشکاران با چوب و «ترکه» شاگرد را اداره می‌کنند. بعضی دیگر از شاگردان خود فاصله می‌گیرند. بعضی تهدید می‌کنند برخی بدلحن و تندخو هستند. بعضی دیگر نیک‌نفسند و با آرامی دانش‌آموزان را اداره می‌کنند. هر کس در زندگی دبستانی و دبیرستانی خود با انواع معلّمین سر و کار داشته و بنا بر این می‌توان معلّمین سرزنده و پرشور، معلّمین خوش‌اخلاق، معلّمین مجرب و ورزیده، معلّمین اجتماعی و مردم‌دار، معلّمین عیاش هر یک را از دیگری تشخیص داد. این‌ها هر کدام نفوذ مخصوصی در شاگرد دارند.

نکته مهمّ این است که معلّم نیز همیشه به اصولی که رفتار وی را با شاگرد اداره می‌کند مُشعر نیست و غالباً همچون مردمان دیگر بازیچه تمایلات خود و جامعه‌ایست که در آن زندگی می‌کند و لاین شعور آداب و رسوم محیط خود را معمول می‌دارد. همان طور که شاگرد در اصول متّخذ و در محرکات رفتار خود نسبت به معلّم غور نمی‌کند معلّمان نیز در اصول و محرکات رفتار خویش نسبت به شاگرد دقت نمی‌کنند، در صورتی که وظیفه پرورشکار این است که دانسته و عمداً رفتار خویش را نسبت به شاگرد تعدیل کند. به یقین، کسی که بر کردار و رفتار و اصولی که اعمال وی را اداره می‌کند مُشعر نیست تا حدّی با جانوران شریک است. در هر حال گو اینکه خصال پسندیده نیز خوی او شده باشد باز باید به رفتار خود مُشعر باشد.

منشاء و اصل رفتار معلّم همیشه محصول نوع بینش و اطلاعات و عقاید و آرزوها و ایمان اوست. معلّمی که به هوش و ذکاء و استعدادات قوم خود ایمان ندارد، معلّمی

^{۳۳} Xenophon (۴۳۴-۳۵۳ قبل از میلاد) نویسنده و سردار یونانی.

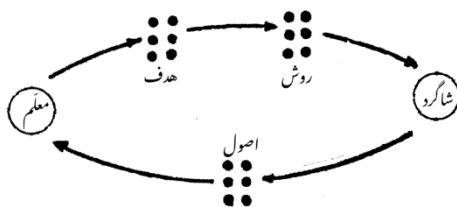
که بشردوست نیست، معلّمی که اطلاع کافی در باب نفسانیاتِ انسان و در باب حرکات و فعل و انفعال‌های خفی روانِ دانش‌آموزانِ خود ندارد، او نیز به دانش‌آموزان بی‌علاقه است و شاگردان نیز از او متأثر می‌شوند، چه بسا که وی را سرمشق زندگی خود قرار می‌دهند و همان طور بار می‌آیند، لیکن با وجود اصراری که در مورد توجه معلّم به رفتار خود داریم باز اصول رفتارِ معلّم نسبت به شاگرد همیشه «مشعور به» او نیست و هم نمی‌تواند باشد و درین باره جز عادت و آداب و سنن راهی برای تعدیلِ اطوار و حرکات و نوع منویات وی نیست.

رفتار پرورشی معلّم نسبت به شاگرد - چهارم، اصولیست که هر معلّم و مربّی باید به وسیله آن شاگرد و مدرسه را اداره کند. این اصول که موضوع بحث این کتاب است هم موجب فعل و انفعال‌های دانش‌آموز می‌شود، هم خطّ مشی و نوع روشِ معلّم را در امرِ آموزش و پرورش به دست می‌دهد و هم حدود آموزش و پرورش و نوع هدفی را که او و شاگردش هر دو به سوی آن باید سائر باشند معین می‌کند.



۳

تناسب میان اصل و هدف - تعلیم و تربیت فعل و انفعالیست میان دو قطب سیّال. دقیق‌تر بگوئیم تعلیم و تربیت فعل و انفعالی است میان دو قطب سیّال که مسبوق به اصلی و متوجّه به هدفی و مستلزم طرح و نقشه‌ای باشد. یعنی باید اصول این فعل و انفعال‌ها نیز بدون تردید متوجّه و مربوط به منظور و هدف معینی باشد.



۴۰

یا اینکه باید گفت: هر هدفی دارای اصل مربوط به خود یا مجموعه اصولیست. هر گاه ربط میان اصل تربیتی و هدف معین نباشد و برای هدفی که مطلوب ماست از اصل متناسب به آن بیرون نرویم اشکالاتی را که در جریان آموزش و پرورش رخ می‌دهد و در سطور آینده تحت عنوان «تناقض» از آن‌ها یاد خواهیم نمود نمی‌توان حل کرد. هر گاه هدف پرورشکاری تهیه و تربیت اشخاص متفرد و متصدیان به مشاغلی که آن مشاغل درخور استعداد آن‌هاست باشد و بخواهد به کیفیت شغل اهمیت بدهد نه به کمیّت، اصل معینی (مثلاً اصل تشخیص) را باید منشاء عملیات پرورشی خود قرار بدهد. لیکن هر گاه هدف معلّمی دیگر ایجاد اجتماع خوب یعنی تربیت جامعه باشد باید اصل یا اصول دیگری اتخاذ کند.

هدف اجتماعی و انفرادی - یک مثال تاریخی مطلب را روشن می‌کند. «هگل»^{۳۴} حکیم آلمانی که در اواخر قرن هیجدهم و اوایل قرن نوزدهم می‌زیسته به سبب تزلزل سیاست داخلی و خارجی آلمان دولت و حکومت را بسیار مهمّ می‌شمرد و برای جامعه روح و خردی قائل بود که آن را به عقل عینی^{۳۵} تعبیر نموده است و پس از وی «آگوست کنت» فرانسوی و پس از او اجتماعيون و اجتماعيون اشتراکی فلسفه خود را بر روی چنین روح و خرد اجتماعی بنا نهاده‌اند. حکیم آلمانی برای اینکه تزلزل را دفع کند عقیده داشت که باید هر فردی از افراد ملت به خرد اجتماعی مجهز گردد؛ از این لحاظ نیز به شخصیت افراد کمتر اهمیت می‌داد. برای اینکه از خودپرستی جلوگیری کند و «وجه اعتباری» و فلسفه نسبی را در اخلاقیات از میان بردارد و امور اجتماعی را نیز از قوانین کلی و عمومی چنانکه در علوم «مثبت» مورد دارد برخوردار بسازد می‌گفت باید ناهمواری‌ها و اختلافات و شورش‌هایی را که در اثر تشّت و تفرقه^{۳۶} و تشخّص افراد تولید می‌شود صاف و هموار کرد و روح اجتماعی را که اصل آن در وجود هر فردی موجود است تقویت نمود و آن تقویت را تعمیم داد و بدین ترتیب مصدر عمل پرورشی در نظر وی اصل اجتماع بود.

«هگل» حق داشت اگر در آن موقع به روح اجتماع یعنی اصل اجتماعی در وجود انسان که جهت سیر نظرات تربیتی او را معین می‌کرد اهمیت می‌داد و با توجه به

^{۳۴} Georg Wilhelm Friedrich Hegel (۱۷۷۰-۱۸۳۱)

^{۳۵} l'esprit objectif = objektiver Geist

^{۳۶} la particularité

این اصل، کاملاً متأثر می‌شد هرگاه عقائد انفرادی مربیان زمان بعد و مربیان کشورهای دیگر (مانند «روسو») را می‌شنید. حال ملاحظه کنید که چگونه هدف، منشاء عمل پرورشکار یعنی اصل تربیتی را معین می‌کند.

یکی دیگر از مربیان معروف «زالتس‌مان» در کتاب خود تحت عنوان «کتابچه مورچگان» برای تربیت اخلاقی بچه‌ها دستوری می‌دهد و می‌گوید: مربی باید بچه را به حال خود واگذارد تا هر چه می‌خواهد بکند زیرا که اجرای امیال شخصی سرانجام او را از پرورش نیک برخوردار خواهد کرد. منظور این مربی برخلاف نظر «هگل» تعدیل شخصیت است و از این رو نیز به اصل فعالیت بدون هیچ قید و شرطی متوجه بوده. لیکن پرورشکاری که هدف اجتماعی دارد حتی المقدور به تنفیذ نظام و ترتیب معینی در سرتاسر جامعه می‌کوشد. واضح است که او مخالف نظر پرورشکاریست که در پی تشکیل شخصیت و تربیت انفرادی می‌رود (مانند روسو) و اطفال را در حرکات و سکناات مختار می‌گذارد تا اینکه هر چه می‌تواند بدونند و بجهند و بپرند. پرورشکاری که در پی هدف اجتماعی می‌رود از اصول تربیت انفرادی بیزار است و مایل است بچه‌ها را مبادی آداب بار بیاورد و برای زندگانی اجتماعی حاضر سازد و حرفه و پیشه‌ای به آن‌ها بیاموزد تا جا و مقام خود را در جامعه پیدا کنند. هرگاه در وصول به هر کدام از این دو هدف مبالغه روا داریم یا مختصات فردی از نظر می‌افتد یا تأمین نیازمندی‌های اجتماعی در بوتۀ اجمال می‌ماند.

«زالتس‌مان» مذکور در «کتابچه مورچگان» روابط میان شاگرد و معلم را به شکل حمایت مجسم می‌کند و در اختیار را به حدی بر متری باز می‌گذارد که شاگردان در ضمن بازی با گلوله‌ای از برف پشت معلم را هدف قرار می‌دهند. پُر آشکار است که معلم اجتماعی از این حد مبالغه در اصل فعالیت به هم برمی‌آید و به سهم خود از اصول دیگری مانند اصل جُرئزه و تسلط و اصل اجتماع استفاده می‌کند تا اینکه بچه‌ها همیشه مؤدب و متوجه به حدود اجتماعی باشند و به کسی آزاری نرسانند لیکن نماینده پرورش انفرادی و شخصی نیز با «روسو» هم‌آواز شده و باز می‌گوید: اطفال من باید به دلخواه خود حرکت کنند و همچون پهلوانان خیمه‌شب‌بازی در بند محرکات بیرونی نباشند. مربی اجتماعی باز به سهم خود آن تربیت انفرادی را که اصول آن موجب می‌شود که پشت معلم را هدف گلوله برین قرار دهند تربیت خرسک‌بازان بازاری می‌پندارد.

اصل کشف‌کردنی است نه وضع‌کردنی - روشن شد که لازمهٔ نیل به هر هدف اتخاذ مصدر و اصل معینی است و دیدیم که طرفداران اصول مختلفه به اعتبار هدف‌های مختلف که احياناً مقتضی زمان آن‌ها بوده است مبالغه کرده و هر یک پنداشته است که وی تنها صاحب‌نظر و اصل درست می‌باشد لیکن نیک دانسته شد که اصول متخذة آنان متناظر با هدف‌هایی بوده است که در نظر داشته‌اند. بنا بر این معلّم آگاه نباید ابداً در هدف معینی طریق مبالغه پیماید و بالتبع اصل معینی را همیشگی پندارد و یکی از اصول را تنها وسیلهٔ رفع اشکالات آموزش و پرورش بداند زیرا که مبالغه و غلو او را از توجه به اصول تربیتی دیگر باز می‌دارد چه بسا که ملل و اعصار را از برکات اصول دیگر تعلیم و تربیت بی‌بهره می‌گذارد چنانکه در ایران قرون وسطی - هرگاه تقسیمات تاریخی فرنگی‌ها را ملحوظ داریم - مبالغه در اصل «قرب به خدا» که برای وصول به هدف «سعادت حقیقیه» به دست داده شده و شاید مقتضی آن عصر و زمان نیز بود ما را از راه تکامل در صنایع ظریفه از قبیل حجاری و مجسمه‌سازی و نقاشی و آواز و رقص و موسیقی و امثال آن بازداشت و قوهٔ متصوره و تخیل اختراعی را که من غیرمستقیم مؤید فکر مستقل و علم و معرفت و «منطق خلاق»^{۳۷} تواند بود از کار انداخت، مصداق «انا ذوالعینین» فراموش شد روح اجتماع که مبتنی بر اعتماد افراد به همدیگر می‌باشد از میان رفت تا به جائی که جملهٔ «استرذهبک و ذهابک و مذهبک» ورد زبان‌ها شد و آخرالامر غارنشینی و اعتکاف و دوری از مردم به روش راهبان معمول گردید، وحدت حقیقی شرع و عرف که بزرگ‌ترین لطیفهٔ اجتماعی دین مبین بود دستخوش تفرقه گشت، باز به روش انجیل دین و دولت از هم جدا شد و مقلد فرنگی‌مآب خواست که «آنچه از آن قیصر است به قیصر و آنچه از خداست به خدا دهد» و بدین نحو روی‌ها از بزرگ‌ترین وظیفهٔ تاریخی اسلام بگردید.

برعکس در مغرب‌زمین در اوائل دورهٔ معاصر در اتخاذ اصل اجتماع و اقتصاد مبالغه رفت، هر فردی را در حرفهٔ مخصوصی متخصص بار آوردند به وضعی که کم‌کم کلمهٔ انسان با چرخ و پیچ و مهره مترادف شد (رجوع شود به فصل ۶ قسمت ۵) و

انسان بنا بر نظر «لامتری» حکیم فرانسوی کاملاً در حکم ماشین آمد. قراین و امارات این گونه مبالغه‌ها در احزاب موجوده و اغراض ایشان بسیار است.

لیکن چون آموزش و پرورش در عصر ما قدر علمی پیدا کرده تعصب در آن مورد ندارد. ازین لحاظ باید در زندگی فردی و جمعی نوع انسان مطالعه کرد و هدف تربیتی وی را معین ساخت و در هستی او نگرست تا اصولی که برای ترقی او یعنی وصول به هدف‌های مستخرج از زندگی لازم است کشف شود و متوجه بود که اصول آموزش و پرورش وضع کردنی نیست، برعکس از جمله اموریست کشف کردنی. چنانکه اصل وجود و اصل معرفت را نیز وضع نکرده‌اند و به کشف آن‌ها پرداخته‌اند، در آموزش و پرورش نیز باید به کشف اصول پرداخت.

اصل در قبالی مرام و مسلک - چون در افواه و آثار مکتوب کلمه اصل را در مواردی استعمال می‌کنند که می‌توان به جای آن کلمات مرام و مسلک و قانون و دستور و روش را گذاشت و این خالی از اشکال نیست به بیان فرق این مفاهیم نیز می‌پردازیم: مرام یا آرزو و امید همچنین مسلک یعنی شیوه و نحوه فکر و عمل، مربوط به شخص انسان است، امریست نسبی و اعتباری، ضرور نیست که اساس عینی و واقعی داشته باشد. مثلاً زمانی مسلک «مؤمنین» این بود که کفار را نجس بدانند، حتی مشرکین را هم بکشند. همچنین امروز مرام و مسلک دسته‌ای از مردم این است که هر کس را با خود موافق ندیدند مخالف بدانند، یا اینکه چون او را مخالف و مانع اجرای مرام خود می‌پندارند وی را با جبر مکانیکی از میان بردارند.

مرام و مسلک ممکنست از لحاظ فرد یا جامعه یا زمان بخصوصی ارزش داشته باشد یعنی امریست اعتباری لیکن اصل امریست عینی و واقعی بدین معنی که از لحاظ شیئی^{۳۸} وجود دارد. چنانکه گفتیم هر گاه دسته‌ای از مردم کفار را نجس بدانند لازم نمی‌آید که هر فرد انسانی فرد دیگری را که مباینت عقیده‌ای با او دارد نجس بدانند یا اینکه بگویند آن‌که با ما نیست بر ماست. این بسته به عقیده و طرز فکر شخصی و درجه تکامل فردیست. لیکن می‌بینیم که رابطه میان شاگرد و معلم ایجاب می‌کند که معلم دارای اعتبار و سندیت^{۳۹} باشد. این اصلیت که همیشه و هر جا در صورت وجود

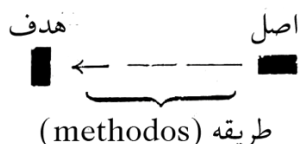
objectif^{۳۸}

autorité^{۳۹}

شرایط تربیتی نیز موجود است. مثلاً هر گاه بخواهید از کسی چیزی فرابگیرید او باید موضوع را بداند و سند باشد و گر نه برای فراگرفتن آن موضوع نزد وی نمی‌روید. هر دانش‌آموزی تا زمانی که به مدرسه می‌رود این اصل را حس می‌کند و به لحاظ اعتبار و سندی که معلم دارد در حضور وی حاضر می‌شود ولیکن همین که شرایط مربوط به این اصل منتفی شد این اصل دیگر منشاء فعل و انفعال شاگرد نیست. در هر نقطه‌ای از نقاط دنیا تحت شرایط معینی - یعنی به مجرد ایجاد وضع مدرسه‌ای - اصل جرّزه و اقتدار و سندیّت و اعتبار میان معلّم و متعلّم جاری و حکمفرماست. همین قدر که رابطه معلّمی و متعلّمی منفصل شد این اصل نیز دیگر منشاء رفتار و فعل و انفعال آن‌ها نسبت به همدیگر نیست.

اصل و قانون - قانون و اصل نیز یکی نیستند زیرا که اصل مصدر اشیاء و اعمال است در صورتی که قانون نسبت ثابتی است میان دو وضع معین. قانون جنبه تعمیم نیز دارد در صورتی که اصل لازم نیست تعمیم داشته باشد، فقط معلق به شرایط مخصوصی است که به محض انتفای شرایط، اصل نیز از لحاظ مأخذ رفتار منتفی می‌شود. چون قوانین جز قانون بقای ماده همه عبارت از قضایای شرطیه‌اند از این جهت تا به حال غالباً اصل و قانون را با هم اشتباه کرده‌اند. به هر تقدیر حد فاصل اصل و قانون تعمیم نداشتن اصل است در هر زمان و بر هر فرد. حتی اینکه احياناً شروط مقدّماتی ممکنست توسّل به اصلی را در برابر اصلی دیگر غیرممکن کند یا اینکه اصلی متناقض اصلی دیگری باشد چنانکه در فصول آتی خواهیم دید.

اصل و روش - اصل و روش نیز یکی نیستند. مراد از روش (متود) درین مورد راه و طریقه‌ایست که میان اصل و هدف امتداد دارد و عمل تربیتی را منظم و موصل به هدف و منظور مرتبی می‌کند.



مثلاً طریقه تدریس حساب در مدارس با تحقیق در اینکه آیا اساساً تدریس ریاضیات لازم است یا نه و یا اینکه اصل و اساس فراگرفتن ریاضیات در وجود انسان چیست و بنا بر این حدود و لزوم آن در مدارس، در کلاس‌های مختلف، برای افراد

مختلف چه اندازه است فرق بسیار دارد. روش کار نشان می‌دهد که چگونه می‌توان از اصل یا از اصولی استفاده کرد و به هدف رسید. هدف آموزش و پرورش به وسیله اصول پرورشی و روش‌های مربوط به آن تحقق پیدا می‌کند.

۵

معنای پرورش - برای اینکه به نوع اصول پی‌بریم و به شماره آن‌ها دست یابیم لازمست که قبلاً اهمیت مقام آن‌ها را در امر آموزش و پرورش نشان دهیم و همچنین پس از تعریف تعلیم و تربیت چنانکه در صفحه ۴۳ و ۴۴ نیز اشاره شده است هدف آموزش و پرورش را از جلوه‌های حیاتی استخراج کنیم.

پرورش مراقبتی است از حیات در حال رشد و نمو آن، یعنی از لحاظ عمل پرورشکار تربیت، سرپرستی از مدارک و مشاعر موجود جاندار است که از هر لحاظ در حال تغییر و قابل ترقیست. لیکن زندگی جلوه‌ها و صور بسیار دارد که با اشکال می‌توان به تعریف و تحدید آن پرداخت، از این رو نیز تعاریفی که تا به حال در باب این موضوع پیچیده نموده‌اند قانع‌کننده نیست. حتی تازه‌ترین تحقیقات و رهنمایی پرورشی که از ناحیه «خلق و خوی‌شناسی»^{۴۰} و مکتب تحلیل روح^{۴۱} شده بسیار یک‌پهلوی است و یا آنکه از لحاظ علم آن قدر اساسی نیست که برای تحقق مطلوبی که مورد نظر و بحث تربیتی ماست کافی باشد.

راه مطلوب و مستقیم‌تر این است که به تعریف تربیت و نظریات مختلفه پردازیم و ازین راه به نظر جامعی در باب حیات انسان که مورد توجه آموزش و پرورش است واصل شویم.

تربیت از لحاظ «ارنست کریک» - تازه‌ترین تعریف آموزش و پرورش تعریفی است که «ارنست کریک» در کتاب «فلسفه پرورشی»^{۴۲} خود کرده. لیکن چون اصول آموزش و پرورش چنانکه ملاحظه شد اصول رفتاری و بالنتیجه اصول ارادیت نمی‌توان تربیت را به معنایی که «کریک» می‌کند صحیح دانست. این محقق به پیچیدگی^{۴۳} امر آموزش و پرورش و ارتباط آن با تمدن اشاره می‌کند و دو نوع تأثیر پرورشی را اساس تشکّل

^{۴۰} caractérologie (به اصطلاح زمان ما «منش‌شناسی»)

^{۴۱} psychanalyse

^{۴۲} Krieck, Ernst. (1925). *Philosophie der Erziehung*. Bremen.

^{۴۳} complexité

نفسانی و جسمانی انسان می‌داند:

- در رتبهٔ اول به تأثیرات غیر عمدی افراد در یکدیگر اهمیت می‌دهد و
- در مرحلهٔ دوم تشکیلات تمدنی اجتماع را از قبیل آداب و ارتباطات اقتصادی و اجتماعی همچنین تشکیلات دولتی و فردی را در رشد اطفال و افراد نافذ می‌داند.

از این لحاظ «کریک» پرورش را یکی از قدیم‌ترین وظایف حیات اجتماعی^{۴۴} می‌داند و از ساختمان اجتماع و از نفوذ نیروی تشکیل‌دهنده و آفرینندهٔ آن دربارهٔ افراد صحبت به میان می‌آورد. در این مورد نصب‌العین می‌کنیم که مفهوم تربیت بنا بر تعریف ما زمانی تحقق می‌پذیرد که استشعاراً و دانسته منظور پرورشی در میان باشد و عمداً بدین منظور روشی در نظر گرفته شود و تشکیلاتی متناسب داده شود. بنا بر این پرورشی که فنّ ما باید به نحوِ اخص بدان متوجه باشد تربیت عمدیست و بس. حتی تأثیرات غیر عمدی از هر مقوله که باشد و مقدمات آن نیز هر چه باشد باید از لحاظ مقاصد پرورشی رعایت شود و در دایرهٔ عمد و استشعار درآید.

برای اینکه نشان بدهیم که تربیتی که مقصود ماست خود به خود انجام نمی‌گیرد باید آن را از تأثیر و نفوذهای دیگر که ممکنست فکر به آن‌ها متوجه گردد ممتاز نمود.

اقسام تأثیر - اول، تأثیرات طبیعی از قبیل تأثیر گرما، سرما، آفتاب، برف، باران، باد و تأثیر مناظر از قبیل منظرهٔ مزارع، جبال، صحاری و تأثیر تغذیه و امثال آن. آشکار است که طبیعت عمداً و شاعران در انسان نفوذ نمی‌کند با این حال روح و جسم انسان تا حدّ معتناهی ساخته و پرداختهٔ دست «او»ست. **دوم،** تأثیرات عقلی و احساسی دیگران که دارای هدف تربیتی نیست و افعال آن‌ها نسبت به طفل نه از آن لحاظ اجراء می‌شود که او را پرورش دهند از قبیل آثاری که روابط با پدر و مادر و خدمه و همبازی در طفل به جا می‌گذارد، لیکن مقاصد و هدف‌هایی که محرک اعمال پدر و مادر و خدمه و همبازی‌هاست از جمله هدف‌های تربیتی نیستند چنانکه جدال همقطار با همقطار برای گرفتن بازیچه از دست وی هم هدف دارد و هم تأثیر و نفوذی که روح و جسم بچه را متشکل می‌سازد بدون اینکه بخواهد (عمداً) تأثیر تربیتی کند. **سوم،** تأثیر و نفوذهائست که از روی طرح و نقشهٔ معینی اجراء می‌شود بدان منظور که طفل را تربیت

la fonction de la vie sociale ⁴⁴

کنند. اسم این گونه تأثیر و نفوذها و نتایج تبعی آن‌ها را تحت عنوان تربیت عمدی در آورده‌اند.

پرورش از لحاظ تابع^{۴۵} حیات اجتماعی و اشکال بر آن - «کریک» می‌گوید که انسان تا وقتی که زنده است استعداد تکامل دارد و بنا بر این محتاج تربیت است. سیر تکاملی عبارت از فعل و انفعالیست پرورشی و مستمر. در هر حین همه همه را تربیت می‌کنند. بنا بر این هر نفوذ و هر تحول کاریست تربیتی. مثلاً وقتی که شما با یکی از دوستان صحبت می‌کنید تربیت می‌کنید و تربیت می‌شوید. وقتی که می‌روید دو سیر پنیر بخريد تربیت می‌کنید و تربیت می‌شوید و قس علی هذا. هدف پرورش نیز بنا به نظر «کریک» اساساً در تشکیل طبیعی و اجتماعی انسان و در تن و روان و خلق و خوی و عمل او موجود است. از این لحاظ توجه به هدف (عمدی) را در آموزش و پرورش لازم نمی‌داند. هدف را در زندگی اجتماعی خود به خود موجود می‌داند. خلاصه اینکه می‌گوید: انسان من غیر عمد و اشعار تربیت می‌شود و تربیت مبتنی بر طرحی نیست که کسی از آغاز ریخته باشد.

اشکالی که به این نظریه کرده‌اند اینست که هر تشکّل نفسانی و اجتماعی را نمی‌توان تربیت خواند. تربیت دو وجه و دو رو دارد: تربیت بد و تربیت خوب. چنانکه زبانزد مردم است ممکنست کسی بد^{۴۶} تربیت شده باشد، بد اخلاق و بد عادت بار آمده باشد لیکن وقتی که مطلقاً از تربیت صحبت می‌کنیم و می‌گوئیم تربیت، خوب چیز است، به یقین مقصود ما از تربیت، به قید خوبی آنست و چون تربیت پسندیده و مطلوب منوط به عمد و استشعار است تردیدی باقی نمی‌ماند که منظور از تربیت تأثیر نوع سوم است و بس.

همین که به «کریک» مربی مذکور و رفقای وی فشار می‌آوریم و هدفی از ایشان می‌خواهیم می‌گویند وظیفه زندگی اجتماعیست که بچه انسان را خود به خود همچون حلقه‌ای در سلسله زندگی اجتماعی و فرهنگی می‌پیوندد. از این جهت نیز هست که بچه اولیاء نصرانی نصرانی و بچه مسلمان مسلمان می‌شود، هم از این لحاظ بود که در قرون گذشته حرف و صنایع ارثی بود. لیکن در این باب نیز باید گفت که وظیفه تربیت بیش‌تر از این است که انسان را در زندگی اجتماعی وارد کند، زیرا هر شاگرد کله‌پز و

^{۴۵} fonction

^{۴۶} عجباً یعنی برخلاف مطلوب «ما».

کفش دوز هم مشمول این وظیفه (فونکسیون) اجتماعی هست، در صورتی که مطلوب اینست که همان‌ها نیز فاعل و عامل و مختار و آفریننده بار آمده باشند. هر جا که مهارت و آفرینندگی و اختیار و استشعار پدیدار بود آنجا نیز تربیت به معنای مطلوب ما موجود است.

آیا انسان موجودیست مخالف اجتماع - تعریف و هدف تربیت را از لحاظ «امیل دورکهایم»^{۴۷} فرانسوی یکی دیگر از دانشمندان که به جنبه اجتماعی آموزش و پرورش اهمیت می‌هد نیز شرح می‌دهیم. این حکیم ابتداء در باب مطلق نفوذ بحث می‌کند و آن را به دو قسمت اساسی منقسم می‌سازد:

اوّل - نفوذ محیط مادی اعمّ از نفوذ طبیعت و اشیاء

دوّم - نفوذ محیط انسانی یعنی نفوذ انسان در انسان و آن را دو قسم می‌داند:

الف - نفوذ همسن‌ها در همسن‌ها و معاصرین در معاصرین

ب - نفوذ بزرگ‌تران در کوچک‌تران

«دورکهایم» همین نفوذ بزرگ‌ترها را در کوچک‌ترها را تربیت می‌نامد و می‌گوید:

C'est à elle qu'il convient le mot d'éducation

بنا بر این تربیت را عبارت از عملی می‌داند که نسل بالغ در باره نسل که هنوز برای زندگی اجتماعی قادر نیست معمول می‌دارد. هدف تربیت را درین می‌داند که در خردسالان بعضی حالات جسمانی و عقلانی و اخلاقی را ترقی دهند و آن‌ها را برای زندگانی در جامعه سیاسی و در محیط مربوط به خود ایشان مهیا سازند.

L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné.

اشکالی که بر نظریه «دورکهایم» وارد است درینجاست که می‌گوید: انسان تربیت شده دارای دو وجود است؛ یک وجود شخصی و فردی l'être individual و یک هستی اجتماعی l'être social از قبیل عقائد اجتماعی: مذهبی، اخلاقی، سنن ملی. این هستی

^{۴۷} Émile Durkheim جامعه‌شناس معروف فرانسوی صاحب کتاب *Éducation et Sociologie*

اجتماعی به عقیده وی در آغاز در انسان موجود نیست. کار تربیت این است که هستی اجتماعی را در انسان «هست کند» و بر وجود خودپرستی عاری از اجتماع او l'être égoïste et asocial بیفزاید.

l'éducation crée dans l'homme un être nouveau.

لیکن واقع امر چنین نیست یعنی اگر حسّ تفرّد را ذاتی انسان بدانیم حسّ اجتماعی را نیز باید از امور ذاتیّه آدمی فرض کنیم چنانکه ازین پس مکشوف خواهد شد. «دورکهایم» هدف مطلق برای تربیت به دست نمی‌دهد و آن را معلق به زمان و مکان و کشور معین می‌داند یعنی درجه تکامل و تشکّل اجتماعی هر زمان در نظر وی هدف تربیت همان زمان و همان کشور است.

متافیزیک «اگوست کنت»^{۴۸} - گو اینکه «اگوست کنت» حکیم فرانسوی در شمار علمای آموزش و پرورش نیست لیکن چون از لحاظ نظر محرک و نماینده بسیاری از ایشان می‌باشد در اینجا به اختصار به ذکر عقائد وی که می‌توان نتیجه پرورشی از آن گرفت می‌پردازیم. «کنت» در «فلسفه مثبت» خود تاریخ تمدن را به سه مرحله یا عصر تقسیم می‌کند:

اوّل - عصر مذاهب

دوّم - عصر انتقاد (یا متافیزیک)

سوّم - عصر اثبات که خود را نیز پیمبر و پیشرو این عصر می‌خواند و اغتشاشات عقلی و فکری anarchie intellectuelle را که بشر با آن روبرو است نتیجه عصر انتقاد می‌داند زیرا وحدت فکر و احساس که در عصر مذاهب موجود بوده است و در عصر اثبات نیز به عقیده او برقرار خواهد شد در عصر انتقاد موجود نیست. وظیفه انتقاد و عمل عقل را در این می‌داند که توجه انسان را به قوانین اخلاقی معطوف کند و اهمّیت اخلاق را برتر از ماده و عوارض آن بگذارد. چون اخلاق و روحیه مطلوب نیز در اجتماع آینده وابسته به نوع پرستی خالص خواهد بود پس نوع پرستی به عقیده وی یگانه اساس تکامل اجتماعیست. ازین پس باید نوع پرستی جای خداپرستی بگیرد تا اینکه وحدتی

^{۴۸} Auguste Comte (۱۸۵۷ - ۱۷۹۸)

راسخ‌تر و محکم‌تر از وحدت دورهٔ اولی که در عصر مذاهب موجود بود تحقق پذیرد.

آیا وجود فرد وجودیست ذهنی و تبعی - از این پس باید افکار و تمایلات انسان متوجه به موجودی عظیم Grand-Être که هر فردی عضو و جزء آنست باشد. توجه ما باید به سوی او معطوف باشد تا او را بشناسیم. احساس و عواطف ما باید به او متوجه باشد تا او را دوست بداریم و رفتار ما باید به سوی او متوجه باشد تا به او خدمت کنیم. چنین است نظرات حکیم مثبت ما. معلومست که این موجود عظیم در اصطلاح وی تعبیر دیگری از جامعه است. شخص و فرد در نظر «کنت» بی‌اهمیت است. تشخص و تفرد در عالمی که از قوانین کلی و ارزش‌های مطلق تشکیل یافته، موجود نیست.

باید قرابت فکری «کنت» را با پیشرو او «هگل» در نظر گرفت و آشکارا دید که چگونه اجتماع و تاریخ را که در حقیقت با فرد سر و کار دارد دستخوش قانون تجرید و تعمیم که اساس علوم مثبت هست می‌کند و بالتبع به وضعی غیر محسوس فرد و شخص را نفی و اجتماع را انکار می‌کند و پایهٔ مبالغه را به جایی می‌رساند که می‌گوید: انسان از لحاظ فرد خوابی است و خیالی:

L'homme est seulement une abstraction.

که پیش از او «هگل» همین معنی را در این بیان آورده است.

L'individu... n'est qu'une abstraction sans consistance, un véritable néant qui n'a pas plus de réalité «substantielle».

موجود واقعی مخصوصاً موجود عقلانی و اخلاقی عالم انسانست و بس. «کنت» از تعلیم و تربیت زمان خود در شکوه است. می‌گوید عالم انسان را هنوز بقایای ازمئه گذشته به وضعی اسفناک در چنگال دارد. تربیت اخلاقی مردم در واقع بنا به نظرات مربوط به عصر مذاهب اداره می‌شود. در همین حال تربیت عقلانی آنان تحت تسلط نظریهٔ انتقاد یا عصر «متافیزیک» می‌باشد. ازین رو وحدت در جامعهٔ امروزی غیر متصور است و همین وحدت، مطلوب و هدف تربیت اجتماعی اوست که به این جمله تعبیر می‌کند:

L'unité organique de l'humanité

و وظیفه عمل تربیتی را ترقی اصل اجتماع در انسان و کشتن شخصیت در او می‌داند و می‌گوید:

développer la sociabilité et amortir la personnalité

و هدف تربیت انفرادی در نظر وی زندگی کردن برای دیگران است که در این جمله مجسم می‌شود:

vivre pour autrui

و قریب به مفهوم این مصراع است: عبادت به جز خدمت خلق نیست! **پرورش انتفاعی** - هدف «اسپنسر»^{۴۹} انگلیسی در آموزش و پرورش هدف شخصی و انتفاعی در جامعه از لحاظ زندگیست. این حکیم هدف تربیت را در مهیا ساختن جوانان برای مواجهه با وظایف و مشکلات زندگی دیده در کتاب معروف خود «تعلیم و تربیت عقلانی و اخلاقی و بدنی»^{۵۰} می‌گوید: تربیت باید برای زندگی کردن سودمند باشد. زمان تربیت زمانی است که ما برای زندگی چیزها یاد می‌گیریم. ازین رو باید به راه و رسم زندگی آشنا شد. باید تربیت جسمانی را مهم شمرد و فهمید که وظیفه عضو جامعه چیست. باید سرچشمه خوشبختی‌ها را به وضعی که طبیعت نشان می‌دهد شناخت. باید نیروی خود را برای بیش‌ترین استفاده خود و دیگران به کار انداخت. حاصل اینکه زندگی کردن کامل باید آموخت.

اسپنسر وظایف پرورش را این‌گونه خلاصه می‌کند:

۱. مهیا ساختن شخص برای بقای مستقیم نفس خود
۲. مهیا ساختن شخص برای بقای غیرمستقیم نفس خود
۳. مهیا ساختن شخص برای انجام وظایف پدری و مادری
۴. مهیا ساختن شخص برای انجام زندگی اجتماعی
۵. مهیا ساختن شخص برای فراهم کردن وسایل تفریح و دلنشین ساختن زندگی

صیانت نفس - چنانکه دیدیم «اسپنسر» آموزش و پرورش را به لحاظ سودی که برای زندگی دارد در نظر گرفته است لیکن نظرات وی در انگلستان اساساً بی سابقه نبوده زیرا

^{۴۹} Herbert Spencer (۱۸۲۰-۱۹۰۳) حکیم انگلیسی.

^{۵۰} این کتاب را جناب رضا قلی خان هدایت (نیرالملک) به فارسی ترجمه نموده و به ضمیمه مجله تعلیم و تربیت انتشار داده‌اند.

که پیش از او در آن کشور حکمای دیگر، آموزش و پرورش را از لحاظ غرایز و کشش-های طبیعی و حتی «خودپرستی» دیده و کمال مطلوب اخلاقی خود را به مخرج انتفاعی utilitarianism که عبارت از فراهم ساختن «بیشترین درجه خوشی در بیشترین شماره»^{۵۱} باشد تحویل و خلاصه کرده بوده‌اند و آن‌ها عبارتند از «هابس»^{۵۲} حکیم بزرگ انگلیسی که جریانات تاریخی را سر به سر مرهون علل طبیعی می‌داند و «بنتام»^{۵۳} و پیروان این دو از قبیل «ماندوویل»^{۵۴} «لامتری»^{۵۵} که در نظرات اخلاقی خود پیرو «نظام خودپرستی» selfish-system و نظریه طبیعی هستند و اساس زندگی انسان را غالباً با طنز و هزل هر چه تمام‌تر در «گرسنگی و شهوت» دیده و بالتبع امر آموزش و پرورش را بر پایه لذت‌جویی و تفرّد استوار دانسته‌اند.

هرگاه سلسله حکمای انگلستان را از حال به گذشته ادامه دهیم در باب آموزش و پرورش به نظریات دانشمند بزرگ دیگر انگلیسی «جان لاک» می‌رسیم. این حکیم که «مذهب تجربی»^{۵۶} به یقین اصطلاح بس نارسائی برای بیان روش فلسفی اوست به پرورش شخصیت اخلاقی در انسان توجه دارد. لیکن منظور وی آن گونه شخصیتی است که در زندگی اشرافی زمان وی متجلی بوده و معمولاً به کلمه «مرد شریف» gentleman معبر است. مربی نیز در نظر وی در حکم «لله‌باشی»های سابق یا متصدیان امور درباری است. هدف پرورشی او در زندگی اخلاقی، تطبیق رفتار انسان به قوانین عقل است. به وضوح می‌بینیم که چگونه تعریف و هدف تربیت دستخوش تحولات زمان بوده و چگونه مذاهب مختلفه فلسفی از نظریه اجتماعیون قرن بیستم و نوزدهم گرفته تا نظریه پیروان مذهب عقل در قرون هفده و هیجده در آن تأثیر نموده است.

رجعت به طبیعت و تفرّد - همان طور که نفوذ فلسفه اجتماعی و تاریخی «هگل» در فرانسه «اگوست کنت» را (به وسیله «سن‌سیمون» معلّم وی) متأثر نمود، نیم قرن پیش از آن نیز حکمت اجتماعی و اخلاقی حکیم انگلیسی «هابس» که بعدها به «نظام خودپرستی» موسوم گردید و همچنین نظریات تربیتی «لاک» سابق الذکر در فرانسه

^{۵۱} the greatest happiness of the greatest number

^{۵۲} Thomas Hobbes (۱۶۷۹-۱۵۸۸)

^{۵۳} Jeremy Bentham (۱۷۴۸-۱۸۳۲) دانشمند انگلیسی.

^{۵۴} Bernard de Mandeville (۱۶۷۰-۱۷۳۳)

^{۵۵} Julien Offray de La Mettrie (۱۷۵۱-۱۷۰۹) حکیم فرانسوی.

^{۵۶} empiricism

بی‌انعکاس نماند. حشر و نشری در آن کشور به وقوع پیوست. «ولتر» انگلستان را دید. او و دو حکیم معاصرش «مونتسکیو» و «روسو» از آزادی مردم انگلستان به شگفت آمدند، لیکن نتیجهٔ تقلیدشان از افکار دانشمندان انگلیسی که در کشور خود با کمال طمأنینه تکامل تدریجی به ظهور آورده بودند در فرانسه به صورت انقلاب در آمد و از آن پس نیز مذهب و روش مردمان احساسات باز و بی‌لگام شد. کسی که از همه بیش‌تر از نظریات پرورشی حکمای انگلیسی متأثر گردید نویسندهٔ مشهور انقلاب «ژان-ژاک روسو» بود.

«روسو» هدف پرورشی خود را از طریق نقّادی تمدّن به دست آورد و در رسالهٔ معروف خود «گفتگو در هنرها و دانش‌ها» (۱۷۵۰) که قرائت آن بر هر کس واجب است «رجعت به طبیعت» را تبلیغ نمود. این هدفیست که از لحاظ «روسو» باید هر کس به آن برسد. رسالهٔ مذکور را به حدّی دلنشین نوشت که «ولتر» شاعر فرانسوی با وجود مخالفت در نحوهٔ تفکر با او، در ضمن مکتوبی بر سبیل مزاح به وی می‌نویسد: «رسالهٔ شما به حدّی اقناعی بود که مرا مایل کرد به حالت اولیّه بازگردم و در اطاق چهار دست و پا بروم»، لیکن خوانندگان دیگری از قبیل «کانت» آلمانی در ضمن این «طبیعت» طبع عالی انسان را فهمیده‌اند.

به هر تقدیر، نزد «روسو» پرورش یگانه وسیلهٔ «رجعت به سوی طبیعت» است. «روسو» در برابر انسان اجتماعی و مدنی *l'homme civil* تصویری از انسان طبیعی *l'homme naturel* دارد و او را بر اولی ترجیح می‌دهد. نظر تربیتی وی این است که باید استعدادات انسان به وضع طبیعی بدون مانع تمدّنی و اجتماعی که به عقیدهٔ وی بسیار نامطلوب و حتّی زیان‌آور است پرورش یابد. به همین لحاظ نیز شاگرد خیالی خود «امیل» را به یک محیط دهقانی و تصویری و تصوّنی که دور از هر گونه مظاهر تمدّن و حتّی آدمیزاد است می‌برد تا مبدا اجتماع و آثار تمدّن در او رسوخ کند لیکن «امیل» نیز از «لله‌باشی» بی‌نیاز نیست.

«روسو» نیز چنانکه در مورد «کریک» و «دورکهایم» دیدیم سه نوع تربیت را از هم جدا می‌سازد:

اول، تربیت به وسیلهٔ طبیعت که ترقّی جسمانی و نفسانی فرع بر آنست.
دوم، تربیت به وسیلهٔ مردم که وضع به کار بستن ترقّیات جسمانی و نفسانی را می‌آموزد.

سوم، تربیت به وسیلهٔ اشیاء که تجارب انسان در تماس با اشیاء محصول آنست. هدف پرورشی «روسو» وصول به وضع انسان فطری و طبیعی است و می‌گوید تنها انسان فطری و طبیعی وحدت حقیقی و موجود اتمّ و کامل عیار می‌باشد و این مفروض را به عدد صحیح تشبیه می‌کند و انسان اجتماعی را مانند کسری می‌داند همچون صورتی که معنای آن معلق به مخرج باشد. انسان اجتماعی نیز کسریست از وضع محیط خود که این در بحث وی به منزلهٔ واحد است. از این جهت «روسو» انسان طبیعی را بر انسان اجتماعی چنانکه مذکور افتاد ترجیح می‌دهد لیکن نیک می‌دانیم که چنین انسان طبیعی نمی‌تواند ابداً وجود داشته باشد و فرضی است بی‌اساس و آرزوئیست تقریباً محال. همین قدر می‌توان گفت که «روسو» انسان کامل می‌خواهد. این نیز بدون تأثیر اجتماع تحقق‌پذیر نیست و اجتماع خود تعبیر دیگری برای کمال انسانست. «روسو» به زبان خود می‌گوید:

... l'homme naturel tout pour lui: il est l'unité numérique, l'entier absolu qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable.

اقتصاد یا «زیرساز» تمدن - نظری که اکنون شیوع کامل پیدا کرده است و آموزش و پرورش را نیز متأثر می‌سازد نظریهٔ اقتصاديون افراطی می‌باشد که بر اساس نظرات اجتماعی مؤسس است و امروز به موازات آن پیش می‌رود. در صفحهٔ ۴۷ تا ۵۲ دیدیم که اجتماعيون افراطی حیات انسان را عبارت از حیات اجتماع می‌دانستند. جامعه-شناسان اقتصادی بنا بر نظر خود حیات اجتماع را عبارت از «تولید» و «نوع تولید» و عبارت از «داد و ستد» و «نوع داد و ستد» پنداشته‌اند و اقتصاد را علت اولیّهٔ تطورات اجتماعی و تحولات سیاسی دانسته، آن را «زیرساز»^۷ اجتماع و تمدن نامیده‌اند. بنا بر این علم هر عصر، صنعت و هنر هر عصر، حقوق هر عصر، مذهب هر عصر، اخلاق هر عصر و بالاخره هر دوره‌ای از ادوار تاریخی پیرو تشکیلات اقتصادی و همه «روساز»^۸ اقتصاد است.

بنا بر فرضیهٔ مذکور پیشگویی می‌کنند که اوضاع اقتصادی آیندهٔ زندگی خانوادگی، یعنی اساس سلول اول، «مالکیت شخصی» را برمی‌افکند و تعلق و تبعیت اطفال را نسبت به اولیاء از بین می‌برد و بالتبع اطفال را جامعه و دولت به رایگان پرورش خواهند

^۷ infrastructure = Unterbau
^۸ superstructure = Überbau

داد، پرورش با تولید مادی تألیف خواهد شد، کار مغز و کار دست چنانکه «رابرت اوئن»^{۵۹} سوسیالیست انگلیسی تشریح کرده و در کارخانه‌های انگلستان از یکصد سال به این طرف عملی شده است دوش به دوش هم خواهد رفت. این گونه تربیت، هم ترقی اجتماع را ضمان خواهد شد و هم مردمی به وجود خواهد آورد که من حیث المجموع تکامل یافته‌اند.^{۶۰} اهمّ وظایف پرورش را در هدایت و وارد ساختن نسل جدید در جریان دسته‌جمعی تولید زمان خود می‌دانند. آموزش و پرورش تولیدی نیز خود به خود عبارت از تربیت دسته‌جمعی به منظور کار خواهد بود.

چنانکه ملاحظه می‌شود در این نظریات نیز نکات مفید و قابل اقتباس می‌توان یافت ولیکن نمی‌توان به تحقیق تسلیم تصورات «ایده‌آلی» شد که از طرفی مؤسس بر سه «ایده‌آل» شاعرانه انقلاب فرانسه «برابری» و «برادری» و «آزادی» و از جهتی نیز مبتنی بر فرض بی‌پایه در باب قدرت کامله^{۶۱} آموزش و پرورش در مورد افراد می‌باشد. وانگهی دلیل قاطعی نیز در دست نیست که کلیه شئون تمدنی از مخرج تولید و داد و ستد و نوع داد و ستد صادر گشته یا بدان مخرج قابل تحویل است زیرا مفاهیم تولید و داد و ستد و «نوع» آن هیچ کدام به طور کافی تعریف و تبیین نشده است. همچنین هنوز محرز نیست که از سلول اولیه اجتماع یعنی خانواده می‌توان به سادگی صرف نظر کرد. همچنین وظیفه پرورش اساسی تر از این است که حصر در پرورش تولیدی باشد مگر اینکه مفهوم «تولید» را به حدی وسیع پندارند که هر گونه فعل و انفعال نفسانی را تولید بخوانند. آنوقت دیگر این مفهوم، مفهوم اقتصادی نیست.

در این گونه نظریات که امروز شایع شده است هر گاه از زیاده‌روی‌ها و خشونت مادی آن صرف نظر کنیم پیشینی حکیم فرانسوی «کندرسه»^{۶۲} که در سال ۱۷۸۵ در کتاب خود «طرح یک جدول تاریخی از پیشرفت معالم انسانی» اظهار نموده است ملاحظه می‌شود. این حکیم برای علم و فرهنگ مرحله‌ای تصور می‌کند که در آن می‌توان پیشرفت نوع انسان را پیشینی و هدایت و تسریع کرد.

^{۵۹} Robert Owen (۱۷۷۱-۱۸۵۸) سوسیالیست انگلیسی که می‌خواست به نظریات اجتماعی اشتراکی جامه عمل بپوشاند.

^{۶۰} Marx, Karl. (1932). *Das Kapital*. 1. Buch (4. Abschnitt 9a) Gesundheits- und Erziehungsklauseln. Berlin. s. 455-464 omnipotence

^{۶۱} (۱۷۴۳-۱۷۹۴) Nicolas de Condorcet

... science de prévoir les progrès de l'espèce humaine, de les diriger, de les accélérer...

هربارت حکیم و مرتبی بزرگ آلمانی - برای اینکه از نظر یکی دو نفر از دانشمندان بزرگ که خود دست در کار تعلیم و تربیت بوده و صرفاً پیشنهادهای خود را از نظامهای فکری خالص استنتاج نکرده و در پی فرضیات بی اساس نرفته‌اند آگاه شویم به پرورش عملی «هربارت»^{۶۳} آلمانی و پستالوتسی سویسی (۱۸۲۷-۱۷۴۶) که از سرآمدان فن‌اند اشاره می‌کنیم. «هربارت» اول کسی است که عالم‌و عامداً از روانشناسی در فن آموزش و پرورش استفاده کرده آموزگار را به تجربه مستمر درباره شاگرد دعوت و هدایت می‌کند، هدف پرورشی را از علم‌الاخلاق می‌گیرد و آن را عبارت از فعلیت منش و خوی پسندیده و سجایای اخلاقی و ملکات فاضله می‌داند و اصول ملکات پسندیده را در فطرت انسان بالقوه موجود فرض می‌کند که عبارتند از میل به آزادی درونی، میل به کمال، میل به خیر، میل به عدالت، میل به انصاف. «هربارت» می‌گوید که هر کس را که این پنج امر فطری رهنمای منش و خوی باشد تربیت یافته به شمار می‌آریم. این دانشمند در دو کتاب بزرگ خود یکی بنام «کلیات آموزش و پرورش» و دیگری «فصول تدریس خود در تعلیم و تربیت» در دانشگاه که هنوز از لحاظ اعتبار و عمق فکر پس از یکصد و پنجاه و سه سال شخص محقق را حیران می‌کند هدف آموزش و پرورش خود را به وسیله سه تأسیس مهم در آموزشگاه تحقق داده است:

۱. تأسیس اجتماعی و حقوقی که در نتیجه تجمع اطفال در آموزشگاه به وجود می‌آید. درین سازمان باید آنچه را که مطلوب پنج رکن جبلی انسان است ملحوظ داشت.
۲. تأسیس اداری آموزشگاه که در آن اطفال از هر طبقه و از هر صنف متساویاً تحت تأثیر آموزش و پرورش و نفوذ متقابل یکدیگر قرار می‌گیرند تا اینکه برای زندگی اجتماعی و رعایت حال یکدیگر سودمند واقع شوند.
۳. تأسیس تمدنی آموزشگاه که به وسیله آن پرورش عمومی معمول می‌گردد و مقدمات آموخته می‌شود.

^{۶۳} Johann Friedrich Herbart (۱۷۷۶-۱۸۴۱)

نکته مهمی دیگر که ذکر می‌کند اینست که هیچ پرورش بی آموزش میسر نیست و همچنین هر آموزشی پرورشی همراه دارد.

پستالوتسی سویسی^{۶۴} پرورشکار بزرگ - هدف پرورشی این مربی معروف عبارت از تکامل قوای درونی و استعدادات ذاتی انسان به سوی خرد پاک انسانی است. این هدف را هدف عمومی پرورش وضع و شریف می‌داند. هر فردی را بایستی علم و فن آموزش و پرورش به سوی این هدف سوق دهد. ترتیب شغلی و صنفی را عبارت از تمرین و صرف قوا در مواقع و موارد معینی می‌داند که باید به عقیده وی تحت الشعاعی تربیت عمومی قرار گیرد.

آخرین رأی در باب پرورش - چنانکه ملاحظه می‌شود هر قدر در تعریف و تعیین هدف تربیت پیش آمدیم تعریف جامع‌تر و هدف کامل‌تر و موجه‌تر شد و وجود انسان بیش‌تر جلب توجه نمود. خوشبختانه امروز فکر تحلیلی به وسیله مکاتب جدیدی از قبیل «پراگماتیسم»^{۶۵} و «بیهیوریسم»^{۶۶} و مکتب «فنومنولوژی»^{۶۷} جریان زندگی انسان را از لحاظ فرد و اجتماع، از لحاظ اخلاق و عقل و از لحاظ حیات اقتصادی چنان تشریح و توجیه نموده است که هدف‌های سابق‌الذکر در نظر شخص محقق همه مبتنی بر استقراتی که مفید به یقین و قابل تعمیم نیست جلوه می‌کند و بنا بر این تربیت منظم به نحو ایجاز عبارت می‌شود از «هدایت و اداره جریانی ارتقائی و تکاملی» die Leitung einer Entwicklung و مراد از «جریان ارتقائی و تکاملی» نیز طفل و زندگی وی و آینده اوست. درین تعریف هرآنچه ضمن مفهوم تربیت ممکن است به نظر آید وارد است. پرورشکار آدمی نیست که تحکم روا دارد یا اینکه مدام موادی برای فراگرفتن و به خاطر سپردن تحمیل کند بلکه نیروئی است رهنما. بزرگ‌ترین وظیفه وی فعال ساختن و رها کردن نیروهای آفریننده طفل و متشکل ساختن و هماهنگ کردن آنهاست. این وظیفه خود باید به طریقی انجام گیرد که متربی را خبر نشود.

در نتیجه این تصریح، مفهوم اداره کردن و رهنمائی از طرفی و زندگی از جهتی

^{۶۴} Johann Heinrich Pestalozzi (۱۷۴۶-۱۸۲۷)

^{۶۵} pragmatism مکتب فلسفی که علم و فکر را از لحاظ استفاده مطمح نظر قرار می‌دهد و حقیقت و فایده را یکی می‌داند. رجوع شود به مقاله دکتر بیژن در مجله ایران‌شهر شماره ۸ سال ۱۹۲۵ و مقاله آقای دکتر کاویانی تحت عنوان «پراگماتیسم» در مجله سخن.

^{۶۶} behaviorism مکتبی است از مکاتب روانشناسی که رفتار را اساس تحقیقات خود قرار می‌دهد.

^{۶۷} phénoménologie «نمود شناسی» یا علم به اشیاء آن‌طور که جلوه می‌کنند. مکتبی است از مکاتب حکمت جدید.

دیگر در برابر هم قرار می‌گیرند؛ یک طرف حیات طفل است با جریانات و تغییرات و ترقی‌اتش، در طرف دیگر رهنمائی این حیات یعنی این جریان مترقی و اداره کردن تحولات آن.

در این مورد این سؤال پیش می‌آید که آیا اساساً لحاظی و ملاکی در میان هست که بتوان به وسیله آن، حیات متحوّل و سیال را که علاوه بر این در افراد دگرگون و مختلف جلوه می‌کند به چند ربط معین و محدود تحویل کرد و سپس آن را محور تبلور اصول قرار داد و گفت که مثلاً فلان اصل و بهمان اصل مصدر رفتار شاگرد و معلّمست یا مصدر رفتار پرورشی باید قرار گیرد. وگر نه ازین سؤال مهمّ که بگذریم آنچه را وظیفه معلّمست مثال ذیل روشن می‌کند:

قایقرانی را در نظر آرید که مرکب خویش را در دریا هدایت می‌کند. ممکنست ساعات بلکه روزها بگذرد که او کوششی به کار نبرد و باد مساعد قایق را در مسیر معین و مطلوب سیر دهد، لکن چه بسیار نیز که قوای خود را کاملاً به کار اندازد، شرع بکشد، از دکل بالا رود و دشواری‌ها آسان سازد تا به تندرستی به کناری رسد. روش پرورشکار و استفاده وی از اصول آموزش و پرورش نیز بدین گونه است. هرگز نباید فقط مهبای مواجه با «یک وضع» باشد و یک لحاظ را در نظر آورد و بداند که آزمایش‌های وی درباره «وضع معین» از جنبه تعمیم عاریست. تعمیم یک لحاظ^{۶۸} غلطی است محض. درینجا مقصود از اصول جستجوی آن گونه مبانی عقلانی و آن گونه مقیاس-هاست که به وسیله آن بتوان در هر مورد با کمال سهولت رفتار پرورشی مطلوب کرد، رفتاری که به وسیله آن می‌توان هر وضع خاص تربیتی^{۶۹} یعنی هر طفل را از موقف به خصوص خود به هدف مطلوب رساند. توضیح و تحدید نتایج و عواقب هر رفتاری باید پیشینی اثر رفتار و نتیجه عمل پرورشی را نیز ممکن سازد. پس، از تحمیل افکار و اعمال بر حیات باید سخت دوری جست و تنها به پی‌جوئی و پیروی از قوانین مؤثره حیات اکتفا کرد. چنین پی‌جوئی از لحاظ برقرار ساختن رابطه میان نظر و عمل نیز مهمّ است تا اینکه تحوّل از عمل به نظر و بالعکس امکان‌پذیر باشد.

رابط میان نظر و عمل و بالعکس، قوه تشخیص و تمییز پرورشکار است که آن نیز

point de vue^{۶۸}
situation pédagogique^{۶۹}

خود با مراجعه به اساس مشترکی که اصول آموزش و پرورش حول آن دائر است امکان- پذیر می‌باشد. این اساس مشترک نیز همان «وضع حاضر تربیتی» یعنی اضافه^{۷۰} و ارتباط میان طفل و هدف است.

۶

علت مبالغه در اصول و هدف - بنا بر توضیحات مذکور باید هرگونه نظر شخصی و اعتباری را از مبحث اصول خارج کرد، چه این مبحث باید نماینده روابط ضروریه‌ای که لازمه یک نظام عینی است باشد، تا چنین روابطی محصور در فرض شخصی نماند بلکه در مورد هر موجود انسانی روا باشد لیکن اصولی که تا به حال مطرح نظر بوده هیچ کدام متأسفانه از جنبه اعتباری خالی نیست به این معنی که شاید در موردی به خصوص و درباره شخصی معین روا بوده ولیکن به غلط یا به غرض تعمیم یافته است. این قدر مسلمست که هر اصلی تابع هدفیست و چون هیچ هدف نیز نیست که بر هر زمان و هر مکان اطلاق پیدا کند پس هیچ اصل هم نیست که در هر مورد مسلم و مفید به یقین باشد. بدین طریق تناسب متقابلی میان طرح هدف و اصل مربوط به آن وجود دارد زیرا برای رهنمائی و اداره «جریان ارتقائی و تکاملی» (ص ۵۸) معلم رهنما باید هدفی یا هدف‌هایی در نظر گیرد و برای تحقق هدف‌ها باز از اصولی رعایت کند. پس چنانکه سابقاً مذکور افتاد که باید مبحث اصول از هرگونه نظر شخصی و هر گونه وجه اعتباری خالی باشد در مورد اتخاذ هدف نیز همین را تکرار می‌کنیم: فرمول هدف نیز باید خاصیت صوری و ظرفی^{۷۱} یعنی بالتبع خاصیت تعمیم داشته باشد. این است که هدف تربیت را استاد فقید نگارنده «آ. فیشر» عبارت از «پرورش به سوی اراده متمایل به ارزش»^{۷۲} die Erziehung zu einem wertgerichteten Willen می‌دانست. «تمایل به سوی ارزش»^{۷۳} der Wille zum Wert تعبیر از هدفیست که بر شرایط مختلف منطبق می‌گردد. علاوه بر یک چنین هدف جامع و کلی، هدف‌های جزئی بی‌شمار دیگر را نیز باید در نظر گرفت زیرا که هیچ وقت مرتبی به معنای اعم موضوع تربیت نیست بلکه مرتبی پیوسته با شاگرد در موارد اخص آن یعنی با زید و عمر و بکر

^{۷۰} relation

^{۷۱} formal

^{۷۲} education towards a value-directed will

^{۷۳} will towards value

مواجه است که هر یک دارای استعداد بخصوصی است و در موقع و زمان معینی است. از این روی نیز شماره هدف‌ها فی‌الحقیقه به اندازه‌ایست که پرورشکار احتیاج به عمل دارد.

برای اینکه باب انحراف از هدف کلی مذکور به سوی هدف‌های یک‌پهلوی و اصول بی‌مورد مسدود گردد دو اشتباه عمومی را که مورث زیاده‌روی‌های تربیتی و اجتماعی بوده است متذکر می‌گردد.

اشتباه عمومی اول - بنا بر نظرهای مذکور هر قدر هم در هدف‌های مأخوذ از یکی از نظام‌های فکری یا اخلاقی یا اقتصادی غور شده باشد باز از لحاظ قابلیت تعمیم نارساست. حتی هدف «کانت» و پیروان مکتب اخلاقی وی که عبارت از تربیت شخصیتی است که در عمل و رفتار خود قانون‌گذار خود^{۷۴} باشد بنا بر توضیحات سابق - الذکر یک‌پهلوی و مبالغه‌آمیز است چه در بسیاری از موارد امور مسلمه‌ای تحقق چنین شخصیتی را غیرممکن می‌کند و چه بسا که به جای پرورش مقتضی پرورشکار را جز آرزو و امید ماحصلی نیست. هدف‌های یک‌پهلوی محدود در هدف اخلاقی مذکور نیست چنانکه نمونه‌ای از آن‌ها را در سطور گذشته (ص ۴۱ تا ۴۴) آوردیم و در این مورد نیز مجملاً به اشکالاتی که بر هر کدام وارد است اشاره می‌کنیم:

مثلاً دیدیم که اجتماع‌یون انسان آزاد و مستقل و منفرد را از نظر انداخته فرد را هیچ و اجتماع را همه چیز می‌دانند. نتیجه و مفاسد این نظر این است که چون فرد غالباً به اجبار تحت نفوذ قوه مجریه جامعه قرار می‌گیرد و از خود اراده‌ای ندارد چه بسا که مقهور سائقه‌های طبیعی شده، در پی اسکات قوای بهیمی می‌رود و فقط وصول به ارزش‌های مادی را وجهه همّت خود قرار می‌دهد چنانکه کم و بیش مللی که این هدف و اصل مربوط به آن را اساس تربیت خود قرار داده به چنین حالی افتاده‌اند.

اقتصادیون و انتفاعیون انسان صاحب عاطفه، انسان خلیق، انسان شاعر، انسان زیرک و عاقل و انسان مذهبی را از نظر دور داشته‌اند، تنها تهیه متخصص را وجهه همّت خود انگاشته به وضعی که مثلاً قاضی و متخصص در حقوق با دوست و آشنای مهندس خود حدّ مشترکی نمی‌تواند داشته باشد. جنگ علمی و ادبی در میان محصلین ما فتح‌الباب یک چنین وبال و پرورش یک‌پهلویست که در ممالک راقیه نظام «تایلر»

امریکائی^{۷۵} که حداکثر استفاده اقتصادی از قوا و استعدادات انسانی را هدف خود قرار داده مظهر آن است. چنین نظر نه تنها نمی‌تواند استعداد به خصوصی را بدون استفاده از همراهی استعدادات دیگر ترقی دهد بلکه هرگاه در چنین نظری طریق مبالغه پیمایند به یقین وضع عمومی دیگر استعدادت فرد را در نمو طبیعی متوقف می‌سازند. طرفداران تفرّد و پرورش انفرادی هرگاه واقعاً پیرو نماینده بزرگ خود «روسو» باشند و بخواهند نظر وی را در کمال خلوص آن که مخالف هرگونه فرهنگ و حتی هرگونه مظهر تمدنی است عملی سازند بایستی طفل را یکسره در بیابان رها کنند زیرا هرگاه حتی یک فرد را به اسم «لله‌باشی» با وی همراه سازند غرض خود را نقض کرده‌اند زیرا این مرد هر قدر هم بخواهد طفل را به خود واگذارد باز خواه ناخواه او را با بسیاری از مظاهر تمدن آشنا خواهد ساخت و لااقل با وی تکلم خواهد نمود، پس نظر «تفرّدی» و «تخصّصی» بی‌قید و شرط نیز فرضی است محال و سخیف.

طرفداران مذهب عقل^{۷۶} تنها حافظه و تداعی معانی و فکر و سرعت انتقال را تربیت می‌کنند و به این نکته متوجه نیستند که شخص سرعت انتقال را برای چه غرضی صرف خواهد کرد: به کار در درغگوئی و دزدی خواهد برد یا در راه مغالطه و سفسطه خواهد انداخت یا به کار تکامل نفس و خدمت به جامعه؟ در نتیجه این نظر یک‌پهلوی، انسان واقعی که هسته وجودش احساس و عاطفه، سائق فطری و غریزه است از نظر می‌افتد و هیچ قدمی برای پرورش این سمت از وجود وی برداشته نمی‌شود و از این لحاظ تقریباً وی را به دست تصادف و طبیعت و احیاناً تربیت ناپسندیده اجتماع وامی‌گذارند.

برنظر طرفداران «روشنفکری»^{۷۷} نیز این اشکال وارد است، بدین جهت در اواخر قرن هیجدهم و اوایل قرن نوزدهم در کشوری مانند آلمان کسانی (مانند کانت و گوته) که خود زمانی معتقد به این روش بودند متوجه به بی‌بنیادی این گونه تصورات مبالغه‌آمیز شده دست از آن گونه «روشنفکری» که نتیجه مشؤم آن انقلاب فرانسه بود کشیدند^{۷۸}. مثال دیگر تربیت اخلاقی است که هرگاه شئون دیگر زندگی را از نظر دور بدارد انسان را درویش‌مآب یا گوشه‌گیر می‌کند و این نیز تربیتی است ناقص. هرگاه شخص

^{۷۵} Frederick Winslow Taylor; Taylor-system (۱۸۵۶-۱۹۱۵)

^{۷۶} rationalisme

^{۷۷} philosophie des lumières

^{۷۸} Spenlé, J.E. (1930). *La Pensée Allemande*. Paris.

نتواند در برابر ناملاتمات استقامت کند، نتواند با مردم کنار بیاید یعنی در صورتی که قوای جسمانی و عقلانی و اجتماعی و امیال انتفاعی وی پرورش مطلوب نیافته باشد زود از مردم و جامعه منزجر و گریزان گردد و در کناره‌گیری و عزلت‌گزینی کوشد و مأیوس و نومید شود. چنین وضعی با عوارض اخلاقی و اجتماعی آن تا بیست سال پیش در کشور ما فراوان دیده می‌شد.

بر روی هم هر گاه به تاریخ نهضت‌ها رجوع کنیم صفحاتش را مشحون به هدف-های یک‌پهلوی یابیم و متوجه گردیم که هر قرن و دوری بنا بر مقتضیات زمان جهتی از جهات وجود انسان را مهم پنداشته یا خاصه‌ای از خواص تمدن را اساس تمدن انگاشته و همان جهت وجودی و همان خاصه تمدنی را شعار آموزش و پرورش خود ساخته و این نیز ناشی از فقدان احاطه نظر از جهتی و دوری از بلوغ فکری و علمی عصر حاضر از طرفی دیگر بوده است.

به نظر دقیق کفایت که حیات غریزی طفل «متمایل به ارزش»^{۷۹} باشد خواه در آن باره به مرحله استشعار رسیده باشد یا نه: زیرا که استشعار کامل به ارزش، هدف نهایی پرورش است و مهم‌تر از هدف نهایی پرورش، هدف‌های متتابع روزانه اطفال و مردم است که غالباً در مدت کوتاهی به نحوی از انحاء تحقق می‌یابد و سپس جای خود را به هدف‌های تازه می‌دهد.

هر گاه ازین گونه هدف‌های واقعی چشم پوشیم و فقط به هدفی که پیش خود تصور می‌کنیم اقتصار بشود از دو حال خارج نیست: یا اینکه هدف تصویری و خیالی خود را در افراد متحقق ندیده باید آن‌ها را بنا بر این بی‌تربیت انگاریم و این به یقین حکمی است ناصواب، یا اینکه تربیتی را که مردم یافته‌اند نتیجه سعی و مجاهدتی باید بدانیم که خود بدون تأثیر دستگاه فرهنگ در راه تکامل خود مبذول داشته‌اند. آن وقت باید مسرور بود هر گاه پسران و دختران آینده را به حد نصاب پرورشی که اولیای ایشان یافته‌اند واصل کنیم، و این نیز مطلوب ما نیست زیرا عمل پرورشی منظوری برتر ازین دارد. حاصل اینکه هدف‌های «آیده‌آلی» هر قدر هم با آب و تاب ذکر شود باز مطلوب آن گونه آموزش و پرورشی که توجه به عالم واقع دارد نیست.

اشتباه عمومی دوم - تذکر لازم دیگر اینکه نباید اصولی را که هر کس برای تربیت

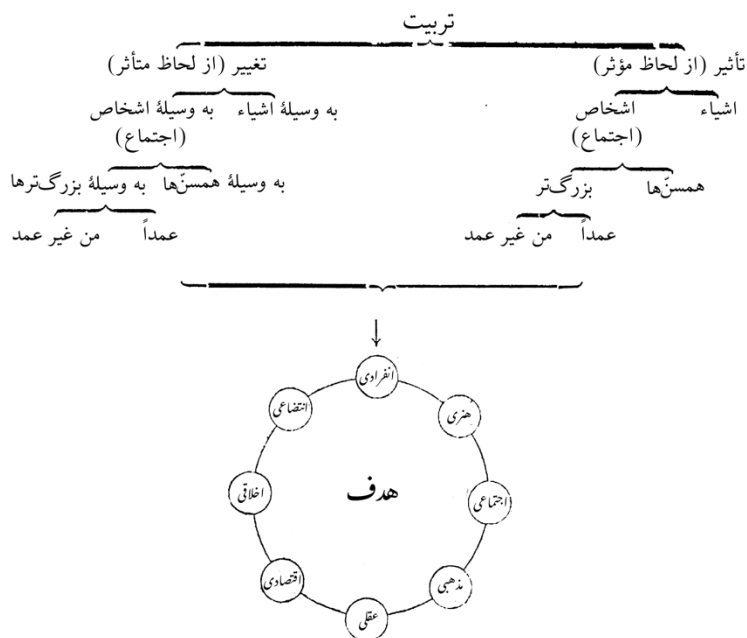
خود به کار برده است یا اینکه در پرورش او به کار برده‌اند دربارهٔ دیگران موجه و ضروری بدانند، درین مورد فرمودهٔ علی را باید آویزهٔ گوش ساخت: «لَاتَتَّبِعُوا أَوْلَادَكُمْ عَلٰی آدَابِكُمْ فَإِنَّهُمْ مَخْلُوقُونَ لِزَّمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ». توضیح اینکه به هیچ روی نباید نظام ارزش خود را بر دیگران تحمیل کرد و این نهی در مورد اصول نیز صادقست. به صرف اینکه اصولی یا اصل بخصوصی در تربیت شخص من مفید افتاده و در مورد معینی مأخذ و مصدر عمل پرورشکار بوده است نمی‌توان آن را در هر مورد و برای هر کس به کار برد زیرا اتخاذ آن اصل معین از این لحاظ دربارهٔ من مفید بوده است که به نوعی با وضع محیط و ساختمان جسمانی و دماغی من انطباق داشته در صورتی که این انطباق شاید در مورد شخصی دیگر موجود نباشد.

از این لحاظ هیچ اصلی نیز نمی‌تواند دعوی برابری یا برتری نسبت به اصول دیگر کند یا اینکه به جای یکی یا همهٔ آن‌ها مصدر مطلق رفتار پرورشی قرار گیرد چنانکه متأسفانه در نظام فکری و تخیلی بسیاری از مکاتب فلسفی و نهضت‌های سیاسی چنین دعوی‌ها و تعویض‌ها دیده‌ایم (ص ۶۱ تا ۶۳). هرگاه بر خلاف قاعده و انتظار چنین شود ضرورتاً اصول دیگری از نظر خواهد افتاد و جریان پرورش دستخوش اعتباریات و شخصیّات و اغراض خواهد شد. از این لحاظ نیز تأسف و سؤال «هربارت» مربی بزرگ سؤالی است بجا و جزماً جواب نفی دارد که می‌پرسد: «آیا باید آموزش و پرورش در میدان هوی و هوس صاحبان داعیه که خود در گذار زمان گویی بیش نیستند همچون گویی به این سو و آن سو پرتاب شود؟»

پس باید هر اصل را به شیوهٔ علمی آموزش و پرورش در حال خلوص آن از جریانات زودگذر روز در نظر گرفت. این گونه نقائص را همه جا می‌توان دید و چون فن آموزش و پرورش هنوز مراحل اولیهٔ علمی را می‌پیماید صاحبان اغراض و حتی حکما تا اوایل قرن بیستم همه متوسّل به این گونه تعمد‌ها و یا دچار به این گونه اشتباهات بوده‌اند. نظریات آموزش و پرورش مربی بزرگ اخیر «کرشنشتاینر»^{۸۰} آلمانی نیز خالی ازین اشکال نیست چه او هم اصل تفرّد و تشخّص را اساس فرض نموده و اصول دیگر را از منظر این اصل نگریسته و چون اجتماع را عبارت از تجمع و توحّد افراد خلیق و پرارزش می‌داند اصل اجتماع را فقط در مورد چنین اجتماعی

^{۸۰} Georg Kerschensteiner (۱۹۳۲-۱۸۵۴)

قابل اجراء می‌انگارد و بدین ترتیب خود را از مفهوم واقعی اجتماع که از تجمع افراد و از سواد اعظم جدا است و خود موجود مستقلی است (مانند هر موجود زنده‌ای نسبت به سلول‌های آن)^{۸۱} پُر دور نموده، لیکن امروز نیک می‌دانیم که وجود غالباً نتیجهٔ مجاهدت‌های فراوانی است که خود از ناحیهٔ تربیت باید مبدول گردد، به همین لحاظ نیز هر جا وظیفهٔ پرورشی کاملاً انجام نیافته وضع اجتماعی آن نقطه نیز نامطلوبست. در سمت دیگر، «هگل» حکیم بلندآوازه است که مانند پیروان دیگر خود به فرد کمتر عطفِ توجه نموده و او را از روزنهٔ آموزش و پرورش مخصوصی که هدف آن تشکیل دولت و سلطهٔ محضهٔ حکومت است در نظر گرفته و انسان را زمانی پرورش یافته می‌داند که در او عقل اعتباری^{۸۲} و عینی^{۸۳} به مرتبهٔ یگانگی رسیده باشد و به همین اعتبار نیز جبری ناروا نسبت به حقوق فرد معمول می‌دارد که هرگاه در باب آن زیاده‌روی شود بی‌اندازه زیان‌آور است. همین قدر اشاره می‌شود که امروز این نظر اساسی «هگل» منتهی بر پایهٔ مادی و اقتصادی به استناد «جبر تاریخی» در حال توسعه است



^{۸۱} رجوع کنید به صفحهٔ ۱۰۲-۱۰۳ از کتاب مذکور Spenlér در باب افکار «هردر» و «گوته» و «کانت» راجع به

tout composé و tout organique

l'esprit subjectif = subjektiver Geist ^{۸۲}

l'esprit objectif = objektiver Geist ^{۸۳}

و فکر ساده بشر را در چنگال توغل منطقی خود از پا درمی آورد مگر اینکه «طبیعت تاریخی» یعنی عقل که هردم خود را در عالم واقع متجسم می سازد در مقابل زیاده-روی ها و مخترعات خود که اشتداد را از دست داده و به تحجر (ماشینی و امتدادی و محسوس) تبدیل گشته است استقامت کند و مغلوب مصنوع خود یعنی قانون «علی» و ماشین که هرگونه «روشن فکری» به آن منتهی می گردد نشود.

فصل دوم

خلاصه و تحلیل

فصل دوم کتاب اصول آموزش و پرورش به معرفی اصول و نحوه عمل و اجراء آنها می پردازد. دکتر هوشیار معتقد است که معلم بایستی مطلع به فرهنگ و تمدن عصر خود باشد و نیز از نیازهای جسمانی و روانی شاگرد مطلع تا بتواند اصول آموزش و پرورش را در جا و زمان مناسب خود به منصه ظهور در آورد. هم تمدن و هم طفل (شاگرد) از حقوقی برخوردارند و وظیفه معلم آنست که این دو حقوق را با ترکیبی هماهنگ در حرف و عمل خود به کار بندد. با توجه به نقش خطیر معلم در جایگاه رابط میان تمدن و طفل، اصول آموزش و پرورش را بایستی به شش اصل تقسیم کرد:

- ۱- اصل فعالیت که به شاگرد اجازه می دهد با تجربه و بهره برداری از قوای حسّی اش با محیط پیرامون خود ارتباط برقرار کند و با مشاهده و تجربه به کسب دانش پردازد. در آموزش و پرورش نباید عجله کرد. باید به شاگرد وقت کافی داد تا خود ارزش اشیاء و امور را کشف کند.
- ۲- اصل کمال که مطابق آن آموزگار باید خود نمونه ارزش ها و کمال انسانی باشد و نیز شاگردانش را در جهت کسب جامعیت و کمال فرهنگی و تمدنی سوق دهد.

۳- اصل حُریت که اختیار و آزادی شاگرد را محترم می‌دارد و آن را لازمهٔ پرورش نیروهای بالقوهٔ او می‌داند.

۴- اصل سندیّت که در نقطهٔ مقابل اصل حُریت قرار می‌گیرد و مطابق آن مربّی و هدایت او و نیز قواعد و روش و تمرینات مدرسه (می‌باید) از اعتبار لازم برخوردار باشند و از سرمایه و میراث تمدن مرجعیّت بگیرند.

۵- اصل تفرد که هر شاگردی را موجودی مستقلّ و متشخصّ با قوای خاصّ خود می‌داند و این تشخصّ و فردیت نبایستی قربانی نظام‌های آموزشی شود که هدفشان یکسان‌سازی و نفی تمایلات و کشش‌های فردی است. دکتر هوشیار می‌نویسد: «این مطلوب هنگامی تحقّق‌پذیرد و مقرون به کامیابی شود که هر کس جمیع قوای خود را بدون هیچ مانع در سبیل وظایف حیاتی خود مصروف دارد و به اموری پردازد که در مسیر تمایلات فردی و طبیعی وی قرار دارد.» (ص ۷۵)

۶- اصل اجتماع که برخلاف اصل تفرد شاگرد را به سمت مصدر اعمالی که روابط ضروریّهٔ اجتماعی و مقتضیات و وظایف جمعی را در طفل پرورش می‌دهد هدایت می‌کند.

رعایت و تمرین اصول نیازمند توجه به سه نکته است. نکتهٔ اوّل ایجاد تناسب است. یعنی رشد هیچ یک از قوای درونی موجب تحلیل و یا تعطیل قوای دیگر نگردد و همهٔ استعدادات به نحوی جامع الاطراف و هماهنگ رشد کند. نکتهٔ دوّم وحدت است که اشارهٔ آن به وحدت عمل در نظام آموزشی و در رفتار با دانش‌آموزان است، چنان که تدریس و رفتار یک معلّم تأثیرات معلّم دیگری را خنثی و بی‌اثر نکند. و بالاخره نکتهٔ سوّم اقتصاد است که اشاره‌ای است به استفاده از وسایل و روش‌ها در وقت مقتضی. یعنی همانند فعالیت‌های اقتصادی هیچ اصل تربیتی را نباید «بیش از حدّ لزوم» به کار گرفت و یا از طرف دیگر آنجا که لازم است قناعت و امساک کرد. فصل دوّم کتاب بحث دقیقی دارد در مورد مفهوم تناقض در آموزش و پرورش. پس از بحثی پیرامون مفهوم فلسفی تناقض دکتر هوشیار نتیجه می‌گیرد که منطقی تناقض تربیتی با مفهوم فلسفی آن (مثلاً در حکمت کانت) تفاوت دارد. مفهوم فلسفی تناقض بر آن است که اندیشه و خرد در جریان تحوّلش وحدت اصلیهٔ خود را از دست می‌دهد و گرفتار «دوئی» می‌شود لذا در زمان واحد ادّعا و ردّ ادّعا در برابر هم قرار می‌گیرند

و در عین حال هر یک مدعی حقانیت می‌شوند. اما تناقض تربیتی تأکیدش بر رفتار و عمل است. مثلاً تا چه حد باید به حیات سائقی شاگرد آزادی داد؟ و یا تا چه حد با انضباط ککش‌های طبیعی او را به سمت متانت رفتار سوق داد؟ دکتر هوشیار با اشاره به معنای دیالکتیک که بر فلسفه تناقض مبتنی است نتیجه می‌گیرد که در تناقضات تربیتی، نفی و اثبات هر دو ابعاد یک مطلوبند و در عین حال هر یک در جریان تربیتی جای خود را دارند.

دکتر هوشیار سه تناقض را مطرح می‌کند که در هر یک موضوعی واحد به لحاظ پرورشی به دو صورت مخالف جلوه می‌کند. تناقض اول مربوط به حیات سائقی است. این تناقض بین دو اصل در جریان است: یکی اصل فعالیت که مطلوب آن آزادی غزائر و ککش‌هاست و دومی اصل کمال که مطلوب آن ممانعت و جلوگیری از تمایلات طبیعی است. تناقض دوم مربوط به پرورش استعدادها می‌گردد. این تناقض نیز بین دو اصل نوسان دارد، یکی اصل حریت که مطلوب آن آزادی و استقلال و انگیزه درونی خود شاگرد است و دیگری اصل سندیّت و اعتبار که مطلوب آن پرورش استعدادها به وسیله مقررات است. تناقض سوم مربوط می‌شود به کلیت زندگی فرد و ارتباطات اجتماعی او. این تناقض نیز شامل دو اصل است. یکی اصل تشخص و تفرد که مطلوب آن آزادی فردیست و دیگری اصل اجتماع که مطلوب آن تسلیم تمایلات شخصی به شرایط و مقررات جمعی است. آموزش و پرورش زمانی به هدف خود می‌رسد که بتواند این تناقضات را در یک نظام هماهنگ معادل القوی حل کند.

دکتر هوشیار به لحاظ اینکه این تناقضات جلوه‌های نفی و اثبات مطلوب واحدی هستند از اینکه آن‌ها را «تر» و «آنتی تر» بنامد پرهیز می‌کند. او معتقد است در هر تناقض هم نفی و هم اثبات را باید یک اصل نامید. در مجموع می‌توان گفت که دکتر هوشیار از ورود فکر دیالکتیک و مفهوم تناقض در جریان تربیتی استقبال می‌کند و آن را از نتایج اندیشه‌های نوین تربیتی می‌داند اما در عین حال مراقب آن است که مروج تعبیراتی خاص از دیالکتیک نشود که در جو فلسفی - سیاسی زمانش موجود بود ولی با جهان بینی او سازگاری نداشت. مثلاً در زیرنویس صفحه ۹۰ در تعریف دیالکتیک می‌نویسد: «دیالکتیک به معنای تحت اللفظی یعنی گفت و شنود برای تحقیق و اثبات مطلبی یعنی مباحثه و مناظره لیکن معنای اصطلاحی آن وسیع‌تر از این است. حتی تصور مبارزه در عرف بعضی از احزاب اشاره به همین لطیفه

است که در آنجا به زعم ایشان باید منکوب کردن و مغلوب کردن منطقی به مغلوب نمودن و از بین بردن صوری و واقعی طرف نیز خاتمه یابد تا دوباره مبارزه دیگر درگیرد الی ماشاء الطبع المبارز.»

دکتر هوشیار معتقد است که برای حل تناقضات تربیتی باید به روش فکر تعلیقی یا تابعی مراجعه کرد. دکتر هوشیار با اشاره کوتاه به آراء لایب‌نیتس^{۸۴}، کانت، لتسه^{۸۵}، ویتگن‌شتاین^{۸۶} و برتراند راسل^{۸۷} گذری دارد به تحول فکر تعلیقی و استفاده ریاضی در فلسفه و نتیجه می‌گیرد که فکر تعلیقی در مفهوم ریاضی آن نوعی رابطه را براساس تابع و متغیر به دست می‌دهد. در معادله تابع و متغیر، به جای متغیر هر عددی گذاشته شود تابع از آن تبعیت می‌کند چنانکه در فیزیک هم هرگاه حرارت تغییر کند حجم جسم نیز که تابع حرارت است دچار تغییر می‌شود. چون بخواهیم فرمول تابع و متغیر را در مورد آموزش و پرورش به کار بریم باید بگوئیم که در هر جریان تربیتی سه عامل در کارند:

- ۱ - سرمایه فرهنگی و تمدن (حاصل جمع تجربیات فکری و احساسی و عملی انسان‌ها در طول تاریخ که به صورت‌های علم و دانش و هنر و اخلاق و قانون و سیاست ظاهر شده است).
- ۲ - نسلی که تمدن به او منتقل می‌شود.
- ۳ - جریان انتقال.

در رابطه این سه عامل، سرمایه فرهنگی و تمدن و نیز طفل و دانش آموز که نسل فعلی و آینده را تشکیل می‌دهند دستخوش تغییر می‌گردند. اما جریان انتقال و عمل تحویل فرهنگ و تمدن به نسل دیگر تابع دو عامل دیگر است. اصول آموزش و پرورش را بایستی در جریان انتقال و عمل تحویل تعریف کرد. از این رو هر اصل آموزشی «تابع وضع حاضر است.» «در اشاره به» وضع حاضر «هم شرایط فردی شاگرد و هم شروط اجتماعی و فرهنگی و تمدنی او مورد نظر است. لذا از این قانون اساسی آموزش و پرورش می‌توان نتیجه گرفت «که در هیچ اصلی دعوی تعمیم نمی‌تواند کرد

Gottfried Wilhelm Leibniz ^{۸۴}

R.H. Lotze ^{۸۵}

Ludwig Wittgenstein ^{۸۶}

Bertrand Russel ^{۸۷}

بلکه هر اصلی موقوف به زمانی است و هنگامی رواست که شرایطی آن را
ایجاب کند. ادراک شرایط نیز مبتنی بر تبّحر و نظر صائب پرورشکار است.
ارتباط کامل میان نظر و عمل به وسیله قوه تشخیص عامل یعنی مرتبی امکان-
پذیر است.» (ص ۹۵)

عمل و اجراء اصول

۱

استقراء اصول و جهت سير عمل پرورشی - مشکلاتی که در نتیجه هدف‌های یک‌پهلو و تعمیم آن‌ها ممکنست پیش آید معلوم شد. اکنون می‌توان با کمال اطمینان اصول را از راه تجربه به دست آورد. اصطلاحاتی که برای تسمیه هر یک از اصول به کار خواهیم برد همانست که استاد فقید «کرشن‌شتاینر» در کتاب مهم خود «نظر در آموزش و پرورش» معمول داشته است^{۸۸}. وی، هر یک از اصول را از هدفی که برای آموزش و پرورش در نظر گرفته مشتق دانسته است. چون در این کتاب هدف وی را کاملاً برای عمل تربیتی کافی ندانستیم بنا بر این اصول را از انتظاراتی که مردم از پرورشکار و دستگاه پرورشی دارند استخراج می‌کنیم.

مربی یا رابط - پرورشکار خود رابط و واسطه‌ایست میان اعتبارات تمدنی موجود و روان‌هیئت‌پذیر طفل. او نیز خود فردیست که حدود و قیودی دارد. درین هر دو امر مسلم یعنی رابط بودن وی و حدود شخصی وی نکات مهمی پنهانست که نمی‌توان عجاله در بحث آن وارد شد. همچنین اوضاع مختلفی که در پرورشکاران مختلف مشهود است امر آموزش و پرورش را پُر اعتباری و نسبی جلوه می‌دهد: این موضوع را نیز عجاله مسکوت می‌گذاریم و فقط درین مورد چنین فرض می‌کنیم که معلّم می‌تواند اصول ممکنه را به کار بندد و در هر مورد اصل لازم را مأخذ عمل پرورشی خود قرار دهد و نیز فرض می‌کنیم که از عهده رفع حدود و قیود شخصی خود هم برمی‌آید. آنچه در هر حال باید از معلّم و بالتبع از دستگاه تربیتی انتظار داشت اینست که در هر مورد مثلاً از خود سؤال کند چه اصلی را در فلان موقع باید به کار برد تا به هدف مطلوب رسید و باید انتظار داشت که هیچ وقت لاین شعور و بی‌حساب هر اصلی را در هر

^{۸۸} در این چهل سال اخیر غالباً در کتب تعلیم و تربیت از اصول آموزش و پرورش ذکری به میان آمده منتها اینکه چون هنوز مفهوم اصل بر مؤلفین روشن نبوده هر امری را که به نظر ایشان مهم می‌آمده اصل می‌خوانده‌اند چنانکه یکی از علما ده اصل و چهار مطلوب و دستور در آموزش و پرورش تصور کرده است از این قرار: ۱- اصل حیات اجتماعی ۲- اصل عکس‌العمل ۳- اصل تمرین ۴- اصل ارث و استعداد ۵- اصل تطوّر (متامورفوز) ۶- اصل همضم و سازگاری ۷- اصل ارتباط و نسبت متقابل ۸- اصل انشعاب ۹- اصل تناوب ۱۰- اصل تندرستی و بهداشت. پس از آن چهار مطلوب و دستور را بدین ترتیب می‌آورد: ۱- دستور منطقی ۲- دستور اخلاقی ۳- دستور صناعی و هنری ۴- دستور دینی.

وضعی به کار نبندد. باید از وی انتظار داشت که اطلاع جامعی در باب فرهنگ عصر خود و در باب روانِ طفل داشته باشد. تمدن و طفل هر یک حقوقی دارند که باید هر کدام در موقع خود مطمح نظر قرار گیرد و این حقوقِ مسلم از این قرارند:

۱. استقراء اصل فعالیت^{۸۹} - از جمله حقوق بدوی و مسلم مرتبی اینست که او را راحت بگذارند و به او اجازه دهند که خود امتحان و آزمایش کند که فی‌المثل بخاری گرم است یا خیر، یا اینکه اگر شیر آب را باز کند چه می‌شود، هم حس کند و احیاناً از حرارت متألم شود و هم از ریزش آب ذوق کند و به درجهٔ پیچاندن شیر و به بسیاری امور دیگر مربوط به آن آگاه گردد. هر آموزگار تربیت شده‌ای باید بداند که هر قدر بچه در سنین طفولیت بیشتر از برکات فعالیت برخوردار باشد بیشتر از حس اقدام و استقلال بهره‌مند خواهد بود و بیشتر در زندگی آینده به خود اطمینان خواهد داشت و کمتر به دیگران متکی و متشبث خواهد شد و هر گاه نیز تشبثی بکند باز روی وی به سوی نیروی خود و عالم طبیعت است. مهم اینکه ارزش اشیاء و امور را شخصاً ادراک خواهد نمود. تنها احتیاج مبرمی که طفل دارد به وقت و فرصت است تا با کمال استراحت خویشتن را به فرصت و محتویات زمان تسلیم کند. پس مششوم‌ترین مانع پرورشی عجله است!!

هر گاه این انتظار تأمین شود رغبت‌های زودگذر در طفل بیدار می‌شود و گاه نیز رغبت‌های اساسی به ظهور می‌آید که من غیر عمد به نتایج پرورشی قابل اعتناء منتهی می‌شود. حتی بسیاری از دانش آموزان کلاس‌های دروهٔ دوم دبستان ممکنست به بسیاری امور اشتغال ورزند که واقعاً نمی‌دانند باید با آن‌ها چه کنند، ازین لحاظ نیز بسیار زود آن اشتغالات را رها می‌کنند. این نحوهٔ عمل و این ابن‌الوقتی نیز بی‌نتیجه نیست زیرا بدین وسیله ممکنست تجاربی در باب اموری که وقتی مورد استفادهٔ آنان واقع می‌شود به دست آورند و بالمآل برای پرورش آن‌ها اهمیّت فراوان داشته باشد.

همچنین هر گاه به طفل اجازه دهید که به فعالیت خود تسلیم شود ممکنست که او و رفقاییش فی‌المثل به ملخی که اتفاقاً به درون کلاس پریده عطف توجه کنند و لااقل ده دقیقه به آن مشغول شوند و مدام یکی از آن‌ها آن حیوان را از دیگری بگیرد و آن دیگری بخواهد دوباره آن را رها کند و بسیاری از قوای منفعله و فاعله و عاقله به کار

^{۸۹} principe d'actualité

افتد و ممکنست که احیاناً درین ساعت مایل به خواندن جغرافیای عربستان یا شنیدن درس معلّم در باب «بازها» و «اسیدها» (در کلاس هفتم) نباشد و توجّهی به درس برنامه‌ای نکنند. آشکار است که دانش‌آموزان غالباً این «آن» را فدا و تلف می‌کنند بی‌آنکه توجّهی به آینده داشته باشند.

پس «کشش طبیعی» (که فصل جداگانه‌ای به آن تخصیص می‌دهیم) در طفل بدون دخل و تصرفِ فکر و اراده به معنای «توجه به هدف و آینده» به اشکال مختلف جلوه می‌کند و به جریان خود ادامه می‌دهد. چون در این حال مدام اموری مورد علاقه طفل قرار می‌گیرد که جنبه «آنیت» دارد، ازین لحاظ اصلی که نماینده این وضع طبیعی و تقاضای آنست اصل «فعالیت به قید آن» می‌نامیم و امروز پرورشکارانی که در باب تربیت حسّی اصرار می‌کنند به همین اصل متمسکند و آن را یگانه مصدر کافی جهت اعمال پرورشی می‌دانند.

۲. **استقراء اصل کمال**^{۹۰} - ولیکن جغرافیای عربستان و همچنین تدریس «باز»ها و «اسید»ها در درس شیمی نیز که بایستی در کلاس هفتم عملی شود حقّی دارند و هر گاه به طور تصادف (بنا بر اصل اول) وضعی پیش نیاید که اصل فعالیت به قید «آن» در همه جا مورد استفاده واقع شود، یعنی مثلاً پدر یکی از اطفال به مکّه نرفته باشد که به استاد آن در باب عربستان صحبت و گفتگو به میان آید و یا اگر مثلاً در باب تغییر الوان سؤالی پیش نیاید که بتوان به تعلیم «باز»ها و «اسید»ها گریز زد به یقین تمامیت و کمالی که در ضمن تدریس مواضیع برنامه از ادراک ارزش‌ها و معلومات همگانی مطلوب آموزگار و فرهنگ است انجام نخواهد گرفت و در پایان سال ملخ پریده و اطفال در پی هرگونه پروانه دویده و بسیاری اشعار معمولی و شهوت‌انگیز فراگرفته و حتّی با انواع بازی ورق آگاهی حاصل کرده‌اند لیکن با ارزش‌های تمدنی که اساس زندگی فردی و اجتماعی و اخلاقی شاگردان است ابدأ ارتباطی حاصل نشده است. مواد برنامه‌ای، نفهمیده و گاه نیز نخوانده بر روی هم انباشته است. این وضع به خوبی در نوع تدریس و در مدارس ما مشهود است و هیچ کس نیز نیست که بتواند از عهده حلّ این مُمعاً و وضع پیچیده فرهنگی که نتیجه مستقیم مرعی نداشتن همین اصل است برآید. در هر حال برنامه و آینده اطفال نیز حقوقی دارند که از پیروی رغبت‌های آنی

^{۹۰} principe de totalité

شاگردان جدا است و آشکار آموزگار را موظف به اجرای آن می‌کند و یقین آموزگار و مردم دیگر نیز به صرف ایراد به برنامه و تذکر به اینکه برنامه مشکل یا بی‌فایده است - در صورتی که در حقیقت اشکال در تربیت مقدماتی معلم می‌باشد - اشکال را مرتفع نمی‌کنند. آموزگار علاوه بر هدایت‌مربی، نماینده ارزش‌ها نیز هست: باید شاگردان را در جهت سیر تمدن سوق دهد و اعتبارات تمدنی را^{۹۱} در ایشان زنده و سیال سازد و حتی غالباً هم شاید لازم آید که از لذت و سرور آنی طفل صرف‌نظر کند و طفل را جهت زندگی آینده وی حاضر و آماده سازد.

هر آموزگاری نیک می‌داند که غالب اطفال به تبعیت از وضع محیط به ارزش‌های منفی و امور ناشایست می‌گرایند و برعکس به ارزش‌هایی که متضمن کمال انسان و مستلزم فایده آتی است توجهی ندارند، پس لازم می‌آید که لذت آنی آن‌ها را فدای آینده خودشان کنند تا مستعد ادراک ارزش‌هایی که بالمآل تعدیل‌کننده زندگانیست گردند.

توجه به آینده مستلزم نکات بیش‌تری است و نمی‌توان جهت تأمین آن تنها به جنبه‌ای از جنبه‌های تمدن اهمیت داد بلکه جامعیت و کمال زندگی فرهنگی و تمدنی را باید مد نظر قرار داد. ازین لحاظ منشاء و مصدری را که باید چنین آینده‌ای از آن سرچشمه گیرد به اصل «کمال و تمامیت» تعبیر نموده‌اند. بنا بر این معلم نمی‌تواند بدان اکتفا کند تا زندگی سائق^{۹۲} طفل خود به خود تجارب کافی به دست آرد بلکه باید غالباً ازین سائق آنی جلوگیری به عمل آید و مقدمه تجارب لازمی که این جامعیت پسندیده و مقدس را تأمین می‌نماید بیابد و پس از آن به تجربه شخصی گراید. این دعوی پرورشی متعلق به مربی معروف آلمانی «اگوست هرمان فرانکه»^{۹۳} است که غایت قصوای پیشروان مذهبی نیز بوده است.

۳. استقواء اصل حُریت^{۹۴} - هر آموزشکار و پرورشکاری می‌داند که واقعاً دانستن تنها در زندگی کافی نیست و توانستن و به کار بستن نیز لازمست و باید بداند که حتی دانستن تنها ضامن توانستن نیز نیست. بر فرض اینکه طفلی یا آدم سالمندی ادراک (این ارزش) کرده باشد که چه کار و چه چیز «خوبست» و چه کار و چه چیز «بد»، چه کار و چه چیز سودمند است، چه کار و چه چیز زیان‌آور، به صرف این ادراک و این دانستن

^{۹۱} مواد برنامه عبارت از همین اعتبارات یا حد اقل آنست.

^{۹۲} das Triebleben که در اصطلاح «سیر پرسی‌ن» مربی انگلیسی به hormic life می‌توان تعبیر کرد.

^{۹۳} A. Hermann Francke (۱۶۶۳-۱۷۲۷)

^{۹۴} principe de libéralité

که محصول اجرای دو اصل سابق است) نتیجهٔ پرورشی مطلوب به دست نمی‌آید. برای نیل به پرورش واقعی باید طفل امروز و آدم بالغ فردا بتواند به آنچه آن را خوب و پسندیده می‌داند تحقق دهد و از قوهٔ به فعل آورد.

تا حدی طبعاً میل به تحقیق و بالتبع توجه به تمرین قوا و استعدادات در طفل موجود است و این نیز یکی از حقوق طفلست که باید به او ادا شود و درین میل تقویت یابد. هر شاگردی در مدرسه به اموری مانند بریدن چوب و تخته و بیرون آوردن اشکال و صوری که به آن مایل است رغبت نشان می‌دهد. همچنین برای نیرومندی خود بسیار تمرین می‌کند و بر بسیاری مشکلات نیز فائق می‌آید، برای اموری که مورد علاقه و رغبت وی است از هیچ کوششی فرو نمی‌گذارد؛ مثلاً بسیار خوشوقت است هرگاه خود از پیش خود دوچرخه‌سواری بیاموزد و گاه نیز افتخار می‌کند که مثلاً بدون کمک دیگران، به صرف تمرین و هوش شخصی این «هنر» را فراگرفته است. یقین میل و رغبت به خودکاری در اطفال بسیار مهم و باارزش است و همین نوع رغبت‌ها و علاقه به تمرینات شخصی است که در مواقع غیرعادی و غیرمترقب زندگانی، شخص را به کار می‌آید. برای میسر ساختن این گونه تمرینات باید هر چه زودتر به طفل اختیار و آزادی داد تا بر پرورش نیروهای طبیعی خود اعم از جسمانی و نفسانی همت گمارد و از ابتداء از برکات پایداری و استقامت در ضمن کارهای مورد علاقهٔ خود برخوردار و آگاه گردد و درین راه به بیدار نگاهداشتن هوش و ذکاوت خود گراید. به لحاظ همین آزادی که مرتباً را در تمرین طبیعی خود لازم می‌آید مصدر دیگری جهت عمل پرورشی به نام اصل «حریت» به دست می‌آوریم که امروز در واقع مخرج نظریات مربوط «به مدارس کار»^{۹۵} می‌باشد و در اروپا و امریکا نیز طرفداران بسیار دارد.

۴. استقراء اصل سندیت^{۹۶} - لیکن نیک می‌دانیم که به وسیلهٔ بریدن چوب و فقط با ورزش و دوچرخه‌سواری و کارهای نظیر آن که مورد علاقهٔ طفل است جوان آینده از عهدهٔ گذراندن امتحانات نهائی بر نمی‌آید و به دریافت گواهینامه‌های لازم نائل نمی‌گردد، حتی هوش دکی‌ترین افراد نیز وافی نیست به اینکه در جمیع شعبی که منظور برنامهٔ دقیق ابتدائی و متوسطه یا مدارس حرفه‌ایست از پیش خود بدون سرمایهٔ تمدن و آنچه «سند و معتبر» است موفق گردد. پس اصل سابق نیز به تنهایی کافی نیست.

^{۹۵} l'école active, Arbeitsschule = l'école du travail
^{۹۶} principe d'autorité

تمرینات باید مختلف باشد و جهت جامعه‌ای در آن منظور شود مثلاً در ریاضیات، در علوم طبیعی و در السنه باید روش‌های مخصوصی را فراگرفت و قواعدی را ملحوظ داشت و دانش‌آموز را در اجرای آن‌ها به درجه‌ی مهارت رسانید. و این روش‌ها و قواعد را در کارگاه‌های نجاری و آهنگری دبستان و دبیرستان بر فرض اینکه چنین مؤسسه‌ای نیز در مدارس ما موجود باشد نمی‌توان فراگرفت. همین که پسر یا دختر به دوره‌ی دوم دبیرستان وارد می‌شوند یا اینکه جوانان به مدارس حرفه‌ای یا به دانشگاه قدم می‌گذارند باید استعدادات ایشان در ریاضی و علوم طبیعی و السنه از لحاظ مقدمات به حد کافی تمرین یافته باشد. جوان باید حتماً بتواند آنچه می‌خواهد و در نظر دارد به قالب لفظ و تراکیب صحیح درآورد و منویات خود را منظمأ و مرتبأ به صورت انشائی بی‌غلط و وافی به مطلوب بنگارد و همچنین از عهده برآید که در مذاکرات و مناظرات و مباحثات شرکت جوید و قواعد مربوط به این اعمال و رفتارها را بداند و به طور کافی تمرین یافته باشد. یقین بدون وجود معلّم و رهبری وی و تمرینات مربوطه هیچ کدام از این هدف‌های کوچک و در عین حال لازم، عملی نمی‌گردد. ما می‌دانیم که به وسیله‌ی این گونه تمرینات منظم و با وجود ملکات مربوط می‌توان واقعاً مولّد شد و هرگاه معلّم عاداتی که لازم است و به وسیله‌ی تمرین این استعداد پیچیده (عادت) به وجود می‌آید در طفل فراهم نکند و طفل معلومات لازم و کافی فرانگیرد نمی‌تواند از لحاظ تمدن آفریننده گردد. برخلاف اصل حرّیت که مطمح نظر آموزگار در به کار بستن آن، خودکاری طفل است بایستی درین مورد نیروهای جسمانی و نفسانی به وسیله‌ی تمرینات مدرسه‌ای که سندیّت و اعتبار دارد تقویت شود و عادات پسندیده و مربوط ایجاد گردد. این مطلوب و وسیله‌ی تحقّق آن را به اصل «اعتبار و سندیّت» و حتّی اصل «سلطه و روائی» تعبیر نموده‌اند که نظام آموزش و پرورش مربّی بزرگ «هریارت» مظهر آن است.

۵. استقراء اصل تفرد^{۹۷} - پس از ذکر همه‌ی این نکات باید دانست که هر طفلی برای خود فردیست غیرقابل قسمت^{۹۸} و مشخص. بدون هیچ تردید هر کس از طفولیت حقّ دارد که برای طرح برنامه‌ی زندگی متفرد خویش از امیال و جهت سیر طبیعی خود تبعیت کند. این مطلوب هنگامی تحقّق پذیرد و مقرون به کامیابی شود که هر کس جمیع قوای خود را بدون هیچ مانع در سبیل وظایف حیاتی «خود» مصروف دارد و به اموری

principe d'individualité^{۹۷}
in-dividu^{۹۸}

پردازد که در مسیر تمایلات «فردی و طبیعی وی» قرار دارد. هر گاه صفحات تاریخ را ورق زیند و از تحمیل نظام‌ها و مقیاس‌های تصنعی بر وقایع گذشته دوری جوئید ملاحظه خواهید نمود که کارهای بزرگ و موفقیت‌هایی که برای عالم فرهنگ و تمدن سودمند بوده همیشه در پرتو نبوغ و مجاهدت افراد به ظهور پیوسته است. اشخاصی که سرنوشت اقوام و ملل را معین نموده یا اینکه باب علم و معرفت و صنعت را بر وجه مردم گشوده‌اند همیشه مشخص و معلوم بوده‌اند. پس این جنبه انسانی را نیز که به اصل «تشخص و تفرد» می‌توان تعبیر نمود نباید از نظر دور داشت. نظام آموزش و پرورش فقید بزرگ «کرشن‌شتاینر» آلمانی که خود از پیشروان «مدرسه کار» و «مدارس حرفه» ایست بزرگ‌ترین نماینده آنست.

استقرار اصل اجتماع^{۹۹} - لیکن همان صفحات تاریخ نیز خود به اشارتی که ابلغ از صراحتست بیان می‌کند که اولاً نه هر فردی چنین سائقی به سوی بزرگی دارد ثانی اینکه نه هر بزرگی سوق به سوی ارزش داشته. گذشته ازین دولت و ملت، شرع و عرف، بر روی هم تشکیلات اجتماعی نیز وظایفی را متعهدند که به هیچ روی نیروی فردی برای اجراء آن وظائف به تنهایی رسا نیست و همین تأسیساتند که قسمتی از امور مهمه مردم را اجراء و سعادت جسمانی و روحانی فرد مترقی را تأمین می‌کنند؛ بدین لحاظ بالضرورة حق دارند که از فرد و شخص انتظار اطاعت و تبعیت داشته باشند و این آخرین انتظاریست که باید از معلّم داشت به این معنی که باید نماینده اجتماع از هر لحاظ باشد. بدین سبب نیز مصدر اعمالی را که موصل به پرورش کیفیات اجتماعی در طفل می‌باشد اصل اجتماع خوانند که نماینده جازم نظری آن «هگل» حکیم آلمانی است و در اتحاد جماهیر شوروی نیز در رفتار «دسته‌جمعی»^{۱۰۰} به جازم‌ترین وجهی اجراء می‌شود.

۲

در آنچه گذشت کلیه انتظاراتی را که می‌توان از مربی داشت نگاشتیم. به کار بستن این اصول مستلزم رعایت سه نکته است که تعبیرات مربوط به آن را از تقریرات استاد خود «آ. فیشر» در باب نظام «آموزش و پرورش» که به سال ۱۹۳۲ در دانشگاه مونیخ

principe de sociabilité ^{۹۹}
collectif ^{۱۰۰}

شنیده‌ام اقتباس می‌کنم. در آن دروس فقید مذکور فقط به اهمیت عمومی این سه نکته در آموزش و پرورش متذکر می‌شد ولیکن درین مورد نگارنده در ضمن به کار بستن اصول از آن نکات استفاده می‌کنم.

نکته اول: تناسب^{۱۰۱} - وجود انسان با وجود وحدت صوری مشحون به انواع تضاد و تناقض است. هیچ‌آنی از آفات حیات او با دیگر «آن» برابر نیست. اگر وقتی دارویی برای وی تریاق است وقتی دیگر همان دارو برای او در حکم تریاک است. در وجود نفسانی او نیروهای مختلف و استعدادات گونه‌گون نهفته. هرگاه آموزش و پرورش از عهده بیدارساختن کلیه قوا و به ثمر رساندن همه استعدادات برنیاید لاقلاً باید به تربیت حد اکثر قابلیت وی پردازد. لیکن برحذر باید بود تا هیچ یک از قوایش به زیان قوای دیگر وی توسعه و ترقی نیابد و تکامل جامع‌الاطراف وی دستخوش وقفه نگردد، ورنه پیشرفت متناسب و عمومی او به رکود مبدل شود. انسان باید در هر حال با خود هماهنگ باشد. آنچه درین باره در امکان تربیت است باید از قوه به فعل آید یعنی در موقعی مقتضی آنچه لازمست با دقت تمام تسریع و در موقع دیگر با جزم کامل از آنچه بی‌مورد است جلوگیری شود. بدین لحاظ نیز نباید هرگز اصلی واحد مصدر اعمال پرورشی قرار گیرد و هرکدام نیز که مبنای کار قرار گرفت باید با شرائط موجوده متناسب و هماهنگ باشد.

نکته دوم: وحدت^{۱۰۲} - هرگاه اصلی به کار بسته شد و انتظار کامیابی از آن رفت دیگر به هیچ روی نباید به امور استثنائی مجال داد. علت بسی پیش‌آمدهای غیر مترقب در جریان آموزش و پرورش ما و موجب بسیاری از ناکامی‌های تربیتی مانند وضع «تربیت» مردمان بی‌تربیت در کشور ما ملحوظ نداشتن همین نکته است. هر جا که پرورشکار در عمل تربیتی خود قرین کامیابی است بی هیچ تردید نتیجه مطلوب، مدیون وحدت عمل وی در اجرای اصول مقتضی و متناسب است.

وحدت عمل از لحاظ اطمینان خاطر مرتبی نیز مهم می‌باشد چه هرگاه اصول یعنی مصادر اعمال پرورشی به سرعت و بی‌مقدمه تغییر کند مرتبی ظنین حتی گنج خواهد شد و نخواهد دانست که تکلیفش چیست و چه سرنوشتی در انتظار ویست و حتی حالت منتظره وی که باید به سهم خود در ایجاد عادات کمک کند منتفی گردد.

هر گاه یکی از آموزگاران افکندنِ گویِ برفی را در خیابان پهلوی منع نمود و دیگری گویِ پرانی را در مورد همان شاگرد به عینِ رضا قبول کرد و خود نیز با کمال سرور در گویِ افکنی شریک شد یقین درین مورد چون پرورش واحد و یکنواخت در میان نیست نتیجهٔ مطلوبی که قابلِ بررسی علمی نیز باشد به دست نخواهد آمد. همچنین هر گاه معلمانی مختلف با عقاید و جهان‌بینی‌های^{۱۰۳} گونه‌گون در کلاسی تدریس کنند چه بسا که بر اثر تربیتِ یکی تأثیرِ پرورشی آن دیگر خنثی شود و دانش‌آموز نیز نمی‌تواند همچون بازیگری خود را هر ساعت با «آکروباسی»^{۱۰۴} فکری آموزگاران مختلف منطبق سازد و چون چنین تغییر بی‌مقدمه‌ای ممکن نیست، دانش‌آموزان فعالیتِ حقیقی خود را به امور خارج از مدرسه که عاری از راهنمایی مربوط است محوّل نموده، بدین ترتیب باز اثرِ دستگاه عریض و طویل فرهنگ کان‌لم‌یکن خواهد ماند. هر گاه در مطاوی این مطالب دقت لازم به کار رود آنوقت ملاحظه می‌شود که اشکالات فرهنگی ما در کجاست.

نکتهٔ سوم: اقتصاد ۱۰۵ - هیچ اصلی را نباید بیش از حدّ لزوم مصدر عمل تربیتی قرار داد. معنای «بیش از حدّ لزوم» این است که به مجردّ انتفای شرایط باید اصل مربوط را کنار گذاشت و در حدّ استفادهٔ از آن، به معنای علمی کلمه، مقتصد بود. مقصود از اقتصاد درین مورد چنانکه در امور اقتصادی نیز چنین باید باشد قناعت و امساک نیست بلکه برعکس به کار گرفتن وسایل مقتضی در اوقات مقتضی است. یقین هر گاه در اتخاذ وسیلهٔ مقتضی قناعت کنید نکتهٔ اقتصاد را رعایت نکرده‌اید و هر گاه در وقت مقتضی وسیلهٔ مقتضی را به کار نبرید - یعنی دیرتر یا زودتر عمل کنید - باز از نکتهٔ اقتصاد دور شده‌اید. همچنین هر گاه شرایط اجرای اصلی را در نظر نگیرید یقین آن اصل از لحاظ مأخذِ عمل در آن موقع بی‌معنی است و هر گاه در چنین مورد مساعی خود را به حدّ افراط به کار برید باز به منظور نمی‌رسید بلکه حاصل کار کاملاً مخالف با منظور خواهد بود. ثبات در نظم و دقت بسیار خوب است لیکن اگر از حدّ بگذرد زیان‌آور است. وضوح در اعمال و صراحت در مجاهدات یقین پسندیده و مطلوبست ولیکن توغل بیجا نیز عامل فساد می‌باشد.

conception du monde = Weltanschauung ^{۱۰۳}

acrobatie ^{۱۰۴}

économie ^{۱۰۵}

همین که اصول را از لحاظ نکته وحدت در نظر بگیرید ملاحظه خواهید نمود که شش اصل مذکور به سه دسته انقسام می‌یابند. هر کدام از آن‌ها در مقابل یکی دیگر واقع می‌شود و لاقبل به ظاهر اقتسام صحّت و سقم، روانی و ناروانی بین آن‌ها مقتضی است، یعنی دو به دو با هم حالت تنازع و تناقض پیدا می‌کنند زیرا هر کدام از آن دو، موضوعی واحد را در یکی از وحدات از دو لحاظ متخالف باید در نظر گیرد. بدین ترتیب سه تناقض پیدا می‌شود:

تناقض اوّل

موردی از موارد عملیات پرورشی که تناقض اوّل را به وجود می‌آورد عبارت از حیات سائقی^{۱۰۶} است این تناقض بین دو اصل برپاست:

اوّل - اصل فعالیت به قید «آن» که مطلوب آن آزاد گذاشتن زندگی کششی است.

دوّم - اصل کمال که مطلوب آن ممانعت از زندگی کششی است.

هنگامی دستگاه آموزش و پرورش وظیفه خود را انجام می‌دهد که این تناقض حلّ شود یعنی به وسیله آن آلت کاملی^{۱۰۷} برای ادراک ارزش‌های مختلف در انسان ایجاد گردد و جوانان و مردم از آن پس به مرض «هیپرتروفی»^{۱۰۸} در ردّ یا قبول یکی از شئون فرهنگی و تمدنی و اجتماعی از قبیل اقتصاد، علم، زیبایی و اخلاق و دین گرفتار نشوند.

^{۱۰۶} به لحاظ خاصیت مهمی که در «سوق به سوی ادراک ارزش» هست آن را به جای اصطلاح حیات غریزی استعمال کرده‌ایم. مقصود این است که اصطلاح غریزه را به همان معنی که در مورد حیوانات استعمال می‌کنیم درباره انسان حتی درباره اقوام بدوی و وحشی نمی‌توان استعمال کرد زیرا غرایز و کشش‌های انسان در نتیجه اجتماع و تمدن تغییر پیدا می‌کنند. «برونیسلاو مالینوسکی» استاد مردم‌شناسی که خود ریاضی‌دان و متخصص در فیزیک نیز بود می‌گوید: هرگاه مفهوم سائق را غیر از آنچه متخصص وظایف الاعضاء و روانشناس حیوانات در ضمن آن مراد می‌کنند ندانیم اساساً بهتر است که در بحث راجع به رفتار آدمی ابدأ ذکری از آن به میان نیاوریم (در کتاب خود «نظریه علمی در باب تمدن» چاپ نیویورک ۱۹۴۴ ص ۸۹) علاوه بر این رجوع شود به پاورقی صفحه ۷۳ و فصل چهارم همین کتاب.

^{۱۰۷} affektiv-axiologische Organe

^{۱۰۸} hypertrophie

تناقض دوّم

موردی از موارد عملیات پرورشی که تناقض دوّم را به وجود می‌آورد عبارت از پرورش استعدادات به وسیله تمرینات و عاداتست. این تناقض نیز بین دو اصل برپاست:

اوّل - اصل حُرّیت که مطلوب آن خودکاری متربّی است.
دوّم - اصل سندیّت و اعتبار (سلطه) که مطلوب آن پرورش استعدادات به وسیله مقرّرات دبستانی و دبیرستانی و تصرّفات پرورشی معلّم است که هر دو حائز مقام سلطه و اعتبارند.

هنگامی آموزش و پرورش وظیفه خود را انجام می‌دهد که این تناقض حلّ شود، یعنی به وسیله آن آلات و ابزار و وسایلی از قبیل استعدادات نفسانی علی قدر مراتبهم برای تحقّق ارزش‌هائی که ادراک شده تمرین یابد^{۱۰۹}.

تناقض سوّم

موردی از موارد عملیات پرورشی که تناقض سوّم را به وجود می‌آورد عبارت از امکان فراهم ساختن برنامه زندگی و شغلی است. این تناقض نیز بین دو اصل ذیل برپاست:

اوّل - اصل تشخّص و تفرّد که مطلوب آن آزادی در تمایلات فردیست.
دوّم - اصل اجتماع که مطلوب آن فروتر گذاشتن تمایلات شخصی و تسلیم به تصمیمات عمومیست که صلاح عدّه کثیری را در نظر دارد.

هنگامی آموزش و پرورش وظیفه خود را انجام می‌دهد که این تناقض حلّ شود یعنی به وسیله آن «نظام هماهنگ و معدّل‌القوائی» نفسانی از ارزش‌هائی که ادراک شده و از ارزش‌هائی که در شغل و رفتار افراد تحقّق یافته ایجاد گردد^{۱۱۰} و این حالت نهایت کمال انسان و در مورد هر فردی نیز قابل تحصّل است. شاید چنین حالتی باشد که آن را قدما به نفس مطمئنّه تعبیر کرده‌اند.

اکنون که اصول را به دست دادیم و ارتباط آن‌ها را با یکدیگر به نحو اجمال باز نمودیم

باید به تحقیق در صدق این ادعا که هر اصلی تحت شرایط معینی ممکنست هم صحیح به کار بسته شود و هم غلط پرداخته، ببینیم که در عالم تجربه این ادعای روائی و ناروائی (هر دو) که تعبیر دیگری برای وجود تنازع بین المطلبین می باشد صادقست یا خیر؟

دیدیم که در ضمن استفاده از هر اصل ممکنست وضعی پیش آید که آن اصل دیگر روا نباشد و ذکر نکات مذکوره نیز هر سه اشاره به این امکان بود. پس در توضیحاتی که ذیلاً می دهیم از لحاظی دیگر دوباره به ثبوت می رسد که در اجرای هیچ اصل دعوی عمومیت روا نیست. این گونه فکر سوابقی دارد که هر گاه به مکاتب فلسفی گذشته رجوع کنیم به مکتب «پورھون»^{۱۱۱} یونانی می توان رسید که در بعض موارد برای صدق قضیه ای واحد در صورت ایجاب و سلب هر دو، دلائل نقضی^{۱۱۲} می آورده و در ضمن منظور وی این بوده است که حکم قطعی در باب امور خارج از حالات شخصی نمی توان کرد: به عنوان مثال می گفته که مزهٔ عسل در حین سلامت و صحت بدن شیرین است و در حین مرض یرقان تلخ. بدین ترتیب عسل از لحاظ انسان هم شیرین است و هم تلخ، پس مزهٔ واقعی آن چگونه است؟

خوشبختانه در آموزش و پرورش عسل، فی نفسه یا امثال آن مورد توجه و علاقه نیست. منظور ما همین است که شیء معینی در مورد معینی این طور است و در مورد دیگر طور دیگر. متفنین در تعلیم و تربیت گفته اند که یکی از فضایل معلم بی طرفی وی است بدین معنی که اوضاع شخصی وی در قضاوت وی نباید مؤثر باشد، لیکن هر گاه هدف مسلمی در پیش نباشد و در قبال رفتار پرورشی معلم نیز محیط و شرط واحدی متصور نگردد، مقیاسی جز نظر معلم واقعاً باقی نمی ماند و الا هر گاه فضایی نیز برای وی برشمرده اند که مثلاً نسبت به موجودی که در حال رشد و نماست بی طرف باشد و یا سوق به سوی تعالی را محترم دارد یا اینکه هر گونه تحمیلی را بر این موجود فروگذارد بدین مطلوب بوده است که آموزگار خود دچار نظریهٔ اعتباری و شخصی^{۱۱۳} نشود و بر قضاوتی که مستند به شرایط و منظور پرورشی نیست چیره گردد. پس از این مقدمهٔ مختصر در بیان و طرح اشکال، به بحث تجربی ذیل می پردازیم.

^{۱۱۱} Pyrrhon of Elis (۳۶۰-۲۷۲ قبل از میلاد)

^{۱۱۲} isosthenie

^{۱۱۳} relatif و subjectif

مطلوب اول - مطلوب اصل فعّالیّت به قید آئیّت اینست که دایره فعّالیّت طفل را محدود نسازند تا او خود مقدّمات آنچه را که لازمه زندگی است فراهم کند و اساس محکمی بنهد. لیکن از طرف دیگر هر گاه این اصل را مأخذ عملیات پرورشی خود درباره چنان طفلی قرار دهید که مدام می‌خندد، مزاح می‌کند، مسخره می‌نماید، آرام نمی‌گیرد، همچون پروانه خویش را به تحریکات آنی تسلیم می‌کند و هیچ نشانه‌ای که از پایه محکم حیات آینده وی حکایت کند در او یافت نمی‌شود و به لذات آنی می‌گراید، نتیجه چنین رفتاری به اقرب احتمال معلومست و یقین عقل سلیم و وجدان مربّی کاردان به هیچ روی به چنین «فعّالیّتی» تن در نخواهد داد.

این ابن‌الوقتی ممکنست به درجه‌ای رسد که طفل با هر کار که مستلزم ادامه است مخالفت ورزد و به انواع معاذیر نابجا توسّل جوید، در مقابل انضباط طغیان کند و در برابر نظم و ترتیب عصیان ورزد و مردمی نیز که در پی بازار آشفته‌اند عصیان وی را سوق به سوی آزادی قلمداد کنند و او را وسیله تهدید و تخویف فرهنگ و معلّم قرار دهند در کشور ما مع‌الاسف آثار این گونه «فعّالیّت‌ها» تا دانشگاه نیز مشاهده می‌شد که قوای متعلّمان به عناوین مختلف از سلوک به سوی ارزش‌های مطلوب و مسلّم سر بازمی‌زند.

مربیّان آزموده نیک می‌دانند که تربیت اوّلیه بسیار مهمّ است، و می‌دانند که آنچه از تربیت اوّلیه سقط شود شاید به سختی بتوان به جبران آن پرداخت. نظری به وضع پرورش اوّلیه خودمان این اشکال را به خوبی مجسّم می‌کند.

مطلوب دوّم - مطلوب اصل کمال اینکه از زندگی کششی یا حیات سائقی جلوگیری به عمل آید تا اینکه طفل و بالمال جوان نسبت «مطلوب و لازمی» به ارزش‌ها و اعتبارات و آنچه «پسندیده» است پیدا کند. طفل و جوان نباید مدام در «آن» بماند زیرا که این رکود است و گمراهی؛ بلکه باید همیشه متوجّه اجرای وظیفه‌ای و تحقّق هدفی خلاصه متوجّه به آینده باشد. این توجّه به جریان حیات یعنی حرکت به سوی آینده در حیات انسان و در تمدّن او به وضعی بسیار روشن نمایانست و خود نیز مستلزم نظم و ترتیب و وزن می‌باشد. حتّی معتقدین به این کمال مطلوب تا به این حدّ اصرار می‌ورزند که انسان باید از زمان طفولیت سنگین و باوقار بار آید و نوع سلوک آینده را تمرین کند.

لیکن هیچ پرورشکار ورزیده‌ای حاضر نیست به تحقق چنین اصلی صد در صد تن دردهد زیرا وقتی رسد که جوان در نتیجه چشم‌پوشی‌های مستمر از منافع خود و در اثر سکون و وقار بی‌مورد و به سبب فداکاری‌های پیاپی که ثمره تحقق اصل کمال است در قبال فوران انبیا پیشیمان شود و جهان را محلّ عقوبت و شدت یابد و وجدان، وی را معذب دارد، چه بسا نیز که در هر قدمی خود را خاطی داند و جسارت اینکه قدمی به مسئولیت خود بردارد در او نمی‌ماند و چه بسیار شاگردانی که چون نتوانسته‌اند ثقل مقررات و اوامر و نواهی را تحمل کنند به انتحار پناه برده‌اند. باید اذعان کرد که حتی آن نظریه که می‌خواهد ارزش‌ها و مواد و اعتبارات تمدنی را به وسیله آموزش به مترئی منتقل نماید^{۱۱۴} خطا می‌کند، زیرا که من باب مثل دربارهٔ طفلی به مانند «موتسارت»^{۱۱۵} که بعدها از سرآمدان آهنگ‌سازان دنیا شد و امثال وی چنین قیودی مقبول نیست زیرا آنچه را که دستگاه آموزش و پرورش در سالیان دراز ممکنست به طفل بیاموزد چنین طفلی همه را در اقل مدّت با یک «یورش» فرامی‌گیرد پس مقید ساختن چنین کششی و طبعی به اعتبارات معموله به حدی بی‌مورد است که گاه برای معلّم یا «رابط اعتبارات» نیز مجال فعالیت باقی نمی‌ماند، طفل که جای خود دارد.

مطلوب سوم - مطلوب اصل حرّیت اینکه دانش‌آموز «خودکار» باشد و به وسیله خودکاری استعدادات خود را بیوراند، چه هر طفلی طبعاً مایلست در کاری که مورد علاقه و رغبت اوست به نتیجه رسد. میل دارد که خود آزمایش کند تا ببیند از چه راه بهتر می‌توان به هدف رسید. لیکن آموزگار مجرب خوب می‌داند که طفل غالباً متوجه به تحقیق ارزش نیست، تنها در پی اسکات تحریکات آنی است مخصوصاً در مواردی که هوش وی چندان تیز نیست تا بتواند وسیله یا وسایلی که مستلزم تحقق هدفیست پیشینی کند یا اینکه رغبت سرشاری ندارد تا بتواند در طریق تحقق مقاصد و ارزش‌ها در برابر امیال زودگذر خود یا در برابر القات دیگران پابرجا و مستقیم بماند. غالباً بعضی اطفال نیز به حدی در کار خویش عجزوند و به نتیجه مطلوب ناظر که هر گاه در قدم اول و دوم دیدند مقدمه کار چندان خوب نیست فوری دست از کار می‌کشند و ازین راه کار پرورش ایشان مختل می‌ماند. مثلاً اگر بخواهند نامه‌ای بنویسند همین که تاریخ را پس از سعی فراوان نوشتند چون تاریخ و عنوان به نظرشان خوش نوشته نمی‌آید شاید

das Prinzip der behelrenden Wertvermittlung = The principle of instructive value-transference ^{۱۱۴}
 Mozart آهنگ‌ساز بزرگ اطریشی (۱۷۵۶ - ۱۷۹۱) ^{۱۱۵}

عنوان را نیز به آخر نرسانند و دست از کار بکشند. پُر آشکار است که درین موارد راهی نیست جز اینکه قواعد نامه‌نگاری و انشاء عبارات معموله را به آنان یاد دهند زیرا که از پیش خود در زمانی کوتاه به این تعییرات و اصطلاحات نخواهند رسید. مقصود آنست که در فقدان هدایت و رهبری، توجه به موضوعاتی که نتیجه آن سریع‌الحصول نیست طفل را دچار تسامح می‌کند چنانکه رغبت به کار را از دست می‌دهد و امکان احاطه نظری که وجود آن در هر سنی به فراخور حال مهم و لازم است از وی سلب می‌گردد و گذشته از این عادت مشثوم که همیشه کار را نیم‌تمام بگذارد در او متمکن می‌شود.

مطلوب چهارم - مطلوب اصل سندیّت و اعتبار اینکه اساساً به امیال و رغائب اطفال توجهی نشود و برعکس منظور تربیتی و تعلیمی پرورشکار (برنامه) کاملاً اجراء گردد. پُر واضحست که هر گاه میل طفل منطبق بر منظور پرورشکار بشود و در همان مسیر جریان یابد یا اینکه چنان رغبتی در کار باشد که دیگر احتیاجی به ایجاد عادت نماند، درین صورت اجراء این اصل نیز منتفی گردد زیرا که دیگر «نیست انگاشتن» تمایلات پسندیده طفل از طرف پرورشکار معقول نیست و گذشته ازین هر گاه پرورشکاری پیدا شود که محض اجراء اصل سلطه و اقتدار که تعبیر دیگری برای سندیّت و اعتبار است هدف اصلی را که تربیت طفل باشد فراموش کند یقین خود و منظور آموزش و پرورش را نفی نموده و این چنین «آموزگار» اسمی است بی‌مُسمی!

مطلوب پنجم - همچنین توجه به اصل تفرّد و تشخّص زمانی نارواست که شاگردان هر کدام در کردار خود سر خویش گیرند و به دلخواه خود رفتار کنند و رغبتی جدا از رغبت دیگران نشان دهند و هیچ یک حاضر نباشد رغبت خود را دون رغبت دیگری گذارد، یعنی از تمایلات خود عدول کند و امور مربوط به خود را بر مطلوب دیگران مقدم شمارد. هر معلّمی می‌داند که در چنین موارد توجه بر غائب فرد جز اتلاف وقت نتیجه‌ای ندارد و هیچ نظری و هیچ مقامی نیز چنین عملی را تجویز نخواهد نمود. پس طریقی دیگر باقی نمی‌ماند جز اینکه بدون استثناء صلاح عموم ملحوظ گردد و آراء و تصمیمات عقل به مورد اجراء گذاشته شود و این نیز خود اجراء اصل اجتماعست.

مطلوب ششم - مطلوب اصل اجتماعی نیز اینکه همه نظر و میل خود را دون خیر و صلاح همه بدانند حتّی قوای خود را در خدمت جمع گذارند، از تشفّی امیال شخصی صرف نظر کنند تا اینکه کوشش هر کس در خدمت جمع مبدول شده باشد. اینجا هم

باید متوجه بود که اطفالی یافت می‌شوند که بازیچه خود را به رایگان به دیگران نیز می‌دهند و برای همکاری با دیگران در هر موقع حاضرند به وضعی که خود را فراموش می‌کنند چنانکه در اجرای امور شخصی کوتاه می‌آیند و غالباً زمانه هم آن‌ها را هوشیار نمی‌کند و به اندازه‌ای در خوشی و ناخوشی دیگران مستغرقند که از خوشی و ناخوشی خود بی‌خبرند و این حال ممکنست از حد بگذرد و به افراط رسد و کم‌کم از استقلال ایشان بکااهد. چنین حالی نه برای فرد سودمند است نه کمکی است نسبت به جمع. در چنین مورد باز اجرای اصل اجتماع بی‌ثمر است.

پس، از این راه نیز دیدیم که اصول ششگانه دو به دو نسبت به هم متناقضند، یعنی هر کدام هم ممکنست روا و بجا باشد و هم ناروا و نابجا.

۴

تاریخ بحث تناقض در فلسفه جدید - پیش ازین به مذهب شکاکین یونان اشاره شد که به عقیده ایشان هیچ چیز در جهان قطعیت ندارد و هر نظری بسته به وضع و موقع خاصی است و همین نیز مانع رسیدن انسان به حقیقت اشیاء است و چنین می‌گفتند که هر دلیلی، دلیلی نقیض خود در بر دارد (صفحه ۸۱) و به سبب همین گونه وسواس و شک، سفسطه و نظریه نسبی و اعتباری را رایج ساخته سقوط فرهنگ یونان را از اوج اعتلای آن تسریع کردند.

درین اواخر یعنی از سال ۱۹۲۰ میلادی به این طرف علمای آموزش و پرورش در فن خود نیز به تناقضاتی برخوردند که در قرون گذشته به این صراحت مورد توجه نبوده و شاید پس از توجه «هربارت» سابق‌الذکر به امر آن «رغبت» و به اهمیت آن در آموزش و پرورش^{۱۱۶} مهم‌ترین نکته‌ایست که درین عرصه بدان توجه شده باشد زیرا که اگر فی‌الحقیقه امر تعلیم و تربیت با اختلافاتی که در تمدنات و در عقائد و در برنامه‌ها و در افراد هست به مخرج واحدی تحویل نشده باشد هیچ نظر صائبی که از جنبه

^{۱۱۶} رجوع شود به کتاب «آموزش و پرورش عمومی» (۱۸۳۵) و «دروس تعلیم و تربیت در دانشگاه» تألیف «هربارت» (۱۸۱۲) و کتاب *The Herbartian Psychology Applied to Education* تألیف Sir John Adams که نظریات «هربارت» را از جمله مهم‌ترین آثار درمبحث «رغبت» می‌داند. در این موضوع در این اواخر «جان دیوئی» امریکایی و «کرشن‌شتاینر» آلمانی و «کلاپارد» سویسی نیز تحقیقات نفیسی کرده‌اند.

اعتباری عاری باشد نمی‌توان اظهار نمود. ازین لحاظ این مبحث درخور توجهی بسزاست.

اصطلاح تناقض که هر پرورشکار دقیقی در عالم عمل به مصداق آن پی‌برده است چنانکه اشاره شد درین اواخر در تحقیقات آموزشی و پرورشی نیز قدر علمی یافته است. لیکن پیش از اینکه اصطلاح تناقض را به کار بریم باید مفهوم فلسفی آن بر ما روشن شده باشد. متأسفانه دانشمندی که تا به حال این اصطلاح را در آموزش و پرورش به کار برده ازین تحقیق مهم استنکاف ورزیده‌اند و فقط در فرهنگ‌های پرورشی این بیست سال اخیر مفهوم «دیالکتیک» را از لحاظ این فن توضیح کرده کمابیش در مورد اشکالات حاضر نیز به جای کلمه تناقض استعمال کرده‌اند.

لیکن بحث اساسی را در باب «تناقضات» فلسفی «کانت» در کتاب «نقد خرد پاک» در فصل «دیالکتیک» به یاد گذاشته و الحق تحقیقی عظیم کرده است و چون معمولاً تناقضی را که او دیده اصل و تناقضی را که دیگران آورده‌اند بدل و شبه تناقض نامیده‌اند ازین لحاظ باید دید که تناقض حقیقی یا واقعی یعنی چه؟

تناقضات «کانت» زمانی عقل را دست می‌دهد که انسان در باب مسائل جهانی منظمأ و با کمال دقت تا جائی که نیروی تحقیق می‌رسد اندیشه کند تا بالاخره به موجودی یا وضعی مطلق و بلاشرط برسد. در چنین موقعی انسان متوجه می‌شود که از یک مفهوم شرایط مختلفه و نتایج متضاده استخراج می‌توان کرد. مفهومی که کانت را به تصور تناقض رساند «جهان» بود که در غوررسی در آن چهار حکم راجع به آن استخراج کرد و در برابر آن‌ها نیز چهار حکم متناقض دید (که ما دو حکم و نقیض آن دو را در زیر می‌آوریم). چنین تصورات و خلاف آن‌ها را هرگاه مورد تصدیق خرد واقع شود «کانت» تناقض می‌خواند.

«کانت» در بحث خود چهار تناقض تشخیص داده و این تشخیص نیز امری نیست که بنا بر دلخواه انجام گرفته باشد. تناقضات مورد بحث عبارت از قضایای متخالفی هستند که نه قابل رفتند و نه قابل جمع و درعین حال انسان چنانکه «کانت» می‌گوید مفظور بر تصدیق آن‌هاست و این از غریب‌ترین پدیده‌های خرد انسانی است که نمی‌توان به طریق جزمی یکی از آن‌ها را قبول کرد زیرا که هم اصل، واضحست و صادق و هم نقیض آن روشنست و صادق و هیچ‌گونه استدلال نمی‌تواند یکی یا دیگری را نفی کند مثلاً:

جمعی گویند که عالم از لحاظ زمان و مکان اول **دارد** یعنی محدود و منتهای و حادث است.
 جمعی دیگر « « « « « « « « **ندارد** « « « « « « « « نیست.
 جمعی گویند که عالم از اجزاء لایتجزی ترکیب **یافته** و جوهر نیز عبارت از فرد یا جزء کوچکی است.
 جمعی دیگر « « « « « « « « **نیافته** « « « « « « « « نیست.

در هر صورت بحث در باب حدوث و قدم جهان و ماده یا جوهری که جهان از آن تشکیل یافته هنوز به انتهی نرسیده است و در این مورد نیز از اشکالات «شوپن-هاور»^{۱۱۷} حکیم دیگر آلمانی صرف نظر می‌کنیم.

بدین ترتیب خرد انسان بنا بر عقیده «کانت» جریان وحدانی خود را منشعب می‌بیند و گرفتار «دوئی» می‌شود. «کانت» درین بحث پیش می‌رود و تناقضات را محک تجربه «فلسفه ماوراء» که تعبیر دیگری از حکمت وی است می‌داند^{۱۱۸} و می‌گوید خواننده کتاب من علاقمند می‌شود که بدین ترتیب به آزمایش شروط و مقدمات معرفت پردازد و عمیق‌تر از آنچه تا به حال رفته است با من بیاید و در معرفتی که محصول خرد ماست پی‌جوئی کند.

بنا بر این توضیحات تناقض در اصطلاح، اندیشه و احکامیست که موضوع و محمول آن‌ها واحد باشد، با این حال در زمان واحد در کیف (یعنی سلب و ایجاب در نسبت حکیمه) اختلاف داشته باشند. ادعا و رد ادعا در برابر هم ایستاده باشند؛ اصل و نقیض آن، هر دو دعوی صدق کنند.

حل تناقض در عرف «کانت» یعنی پی‌بردن به معنای «دیالکتیک» و «دیالکتیک» را نیز عبارت از «منطق نمود»^{۱۱۹} می‌داند. لیکن ما باید بدانیم که تنازعی

^{۱۱۷} Schopenhauer (۱۷۸۸ تا ۱۸۶۰)

^{۱۱۸} transzendente Philosophie را که «کانت» به وسیله آن یکی از مهم‌ترین دقایق فلسفه خود را می‌خواهد برساند مرحوم فروغی در جلد دوم «سیر حکمت در اروپا» بنا بر ترجمه «تحت‌اللفظی» (scandere) بالا رفتن) فلسفه متعالی ترجمه کرده است و این بدان ماند که کلمه «متافیزیک» را به معنای لغوی و اصطلاح ارسطوئی آن بفهمند، حکیم آلمانی به یقین تصور بالا و پائین به معنی «ماوراء‌الطبیعه» و «متعالی» یعنی «آن طرف آسمان‌ها» درین مورد نداشته است. هر اگاه کتاب عظیم «کانت» را به دیده یک نفر محصل محقق بخوانیم می‌بینیم که بحث وی در باب امکان معرفتست و برای حصول معرفت باید مرد «عارف» با اشیاء «خارج از خود» ارتباط پیدا کند یعنی «از خود برون رود» و به غیر خود مربوط گردد. این عمل را «توجه به بیرون» یا «بیرون رفتن» می‌گویند که پس از تحقیق کافی می‌بیند که نتیجه بیرون رفتن از خود در حقیقت «رجوع به درون» با پی‌بردن به آنچه قانون بینش انسانست هست و بس. در هر حال این چند کلمه کافی نیست که «حکمت ماوراء» حکیم را توضیح دهد.

^{۱۱۹} Logik des Scheines زیرا که «نسخ نمود» خود حاوی مقدمات و اساس معرفتست.

به این معنی در آموزش و پرورش وجود ندارد، زیرا که وضع احکام آموزش و پرورش دیگرگونه است.

۱. **مقیاس عمل در اوامر و نواهی** - تناقض تربیتی این گونه نیست که عقل بخواهد امر مطلقى اندیشه کند بلکه مورد بحث ما رفتار و عمل است. تنها منظور پرورشکار نیز که هم عامل و هم محاط است به شرائط بسیار، این است که مقیاس‌هائی برای عمل خود به دست آورد. همین که آن‌ها را بدست آورد چنانکه ما نیز چنین کردیم در موقع اجراء، مواجه با اوضاع مختلف گاه متخالف می‌گردد که همان اوضاع نیز به سهم خود باید رعایت شود زیرا از لحاظ آموزش و پرورش حقی و حسابی دارند، چنانکه شما نمی‌توانید هم به حیات سائقى^{۱۲۰} آزادی بدهید که «هر چه» در امکان آنست اجراء شود و هم در ضمن به وسیله اوامر و نواهی، طفل یا در اصطلاح ما «حیات سائقى» را در زنجیر کشید. شما نمی‌توانید تجویز کنید که طفل وقت خود را با جستن و پریدن و دویدن تلف کند و با حرکات غیرمطلوب که بعد عادت وی خواهد شد غریزه فعالیت را ساکت کند و در عین حال وی را آرام و متین و لایق پرورش دهید: نتیجه سوء این عمل و آرزوی متناقض در جوانان ما پُر آشکار است. باید دانست که دستورها و مقیاس عمل شما از جمله امور زودگذر نیستند بلکه باید برای مدت معینی مستمر و یکنواخت و منظم و مداوم بمانند.

۲. **اصول نه «تر» هستند نه «آنتی‌تر»**^{۱۲۱} - علاوه بر این، تناقضات پرورشی نیز محصول اندیشه نیست بلکه تنازعی است که میان دو اصل یعنی دو مصدر عمل آموزگار چهره می‌گشاید و چنانکه دیدیم و ازین پس نیز خواهیم دید اصول، هم عبارت از تکیه‌گاه‌های نظریست که از عوامل موجوده در حیات استخراج شده است و هم آن را به عنوان ملاک عمل باید در نظر گرفت. این متگاها یا این اصول وقتی به دست می‌آید که پرورشکار در پی کمال مطلوب یا «امور مطلق» باشد. منظور ما با این توجیه باطل ساختن اصول نیست زیرا که این کار ممکن نیست و ربطی به دلخواه ما ندارد. فقط می‌خواهیم وظیفه آن‌ها و نوع اجراء آن‌ها را نشان دهیم. پس در آموزش و پرورش با تناقضاتی که در مطلوب یا در اعمال ارادی است سر و کار داریم و ازین لحاظ نیز اصل

^{۱۲۰} رجوع شود به فصل چهارم از همین کتاب.

^{۱۲۱} thèse رأى، ادعا، نظر antithèse خلاف رأى، خلاف ادعا، خلاف نظر

و نقیض آن را - که درین مورد اصلی دیگر با توجه به نکته وحدت (صفحه ۷۷) باشد - «تر» و «آنتی‌تر» نخواندیم و آن‌ها را اصل نامیدیم.

۳. نفی و اثبات مطلوب واحد - نکته دیگر اینکه تناقض‌های پرورشی آن طور که «کانت» در مورد نقائض جهانی یافته است از مقوله «منطق نمود» (صفحه ۸۶) نیستند. این طور نیز نیست که به ظاهر متناقض باشند بلکه نفی و اثبات هر مطلوبی وجوه مسلمی است که عملاً از هیچ کدام گریزی نیست و پرورشکار باید بالصراحه بدانند کدام یک از اصول مربوطه در هر وضع پرورشی^{۱۲۲} مورد دارد و کدام یک ندارد!

پس در واقع این نقائض در پیشگاه وجدان پرورشکار موجود است زیرا که در عالم عمل معلّم ورزیده به هیچ وجه نمی‌گذارد تناقض محسوس گردد و کلیه بحث این کتاب نیز در باب همین موضوع دقیق است. لیکن با وجود این، به هیچ رو نمی‌توان تناقض یا وضع پیچیده پرورشی را که شبه‌تناقض جلوه می‌کند نبوده انگاشت. بر هر اصلی شرائطی مقدّر است که آن شرایط، اجراء آن اصل به خصوص را لازم می‌نماید. هرگاه شروط مربوط موجود نباشد پرورشکار از عهده و وظیفه خود بر نخواهد آمد. حاصل اینکه حقّ هر اصلی را باید با توجه به شروط مربوط به آن ادا کرد.

۴. لحاظ وحدت - به همین لحاظ است که حلّ تناقض تربیتی به معنایی که «کانت» در نظر دارد ممکن نیست و باید برای آن طریقه به خصوصی جستجو کرد و یافت. سرتاسر معارضاتی را که در اصول موجود است و کلیه عملیات متناقض معلّم را باید از لحاظ نکته وحدت نگریست و باید کمال جدیت را مبذول داشت تا نگویند که پرورشکار به دو مقیاس توسّل بسته است زیرا که واقعاً مقیاس حقیقی نتیجه عمل پرورشی است نه مبدأ و مقطع آن. بسیاری از ناکامی‌های فرهنگی ما در امتحانات از همین جا ناشی است که می‌پندارند مقیاس پرورشی جواب دادن به مسائل امتحانیّه است در صورتی که نتیجه یعنی «برآمد» اخلاقی و علمی شاگرد باید مقیاس باشد. وگر نه همین که از مقیاس مبدائی اطلاع حاصل شد می‌توان به وسیله تقلّب و «قلدری» نیز «کامیاب» گردید.

برای توضیح اینکه آیا مقیاس درینگونه موارد در مبداء است یا در منتهی مثال دیگری می‌آوریم: جراح زخم می‌زند، نه برای اینکه زخم بزند و شرارتی کرده باشد بلکه

برای اینکه نجات بخشد و تندرست کند. چنین است با تدابیر متخالف و مختلف پرورشکار که همه باید بر اساس منظور واحدی باشد که آن را به مطلوب یا «به وجدان و ارادهٔ پرورشی» می‌توان معبر ساخت. و این مطلوب نیز آنست که پرورشکار عمل پرورشی را به جایی برساند که مرتبی بی‌نیاز از مرتبی گردد. این بی‌نیازی مرتبی از مرتبی مقیاس کار پرورشکار است.

از این لحاظ این تناقضات خود از لحاظ رعایت عدالت نیز درخور دقت و شایسته مطالعه است چه همین رعایت عدالت است که حلّ نقائص را به طوری که قابل اجراء باشد ایجاب می‌کند در صورتی که آزمایش‌هایی که درین باره تا به حال در تألیفات تربیتی شده است ازین جنبهٔ رعایت خالیست و علاوه براین چنان تصور می‌کنیم که بتوان بدین ترتیب ارتباط مفیدی نیز میان نظر و عمل به وجود آورد و فاصلهٔ میان این دو جهان را تنگ‌تر ساخت.

۵

بحث تناقض در آموزش و پرورش - پیش از اینکه طریق حلّ تناقضات را به وسیلهٔ روش تابع و متغیر به دست دهیم بجا می‌بود آزمایش‌هایی را که تا به حال درین راه شده است ولو به اشاره یاد می‌کردیم و اشکالات چندی را واضح می‌ساختیم ولیکن درین کتاب کلاسی این امر تخصصی را فرومی‌گذاریم و به ذکر عنوان تألیفاتی چند درین باب اکتفا می‌کنیم.

از زمان «هگل» که غالب حکما و علماء متوجه به جریان حیات شدند و از تصورات گذشته که بیش‌تر در تعلیم و تربیت از آمال و آرزو و پندار و اندرز سرچشمه می‌گرفت دست کشیدند و به فکر «دیالکتیکی»^{۱۲۳} آشنا گشتند افکار را نیز همچنان جریانی میان دو قطب مثبت و منفی فرض نمودند. از همان اوائل عصر حاضر در اندیشه‌های تربیتی «هگل» و «فیشته»^{۱۲۴} و «شلایرماخر»^{۱۲۵} و «پستالوتسی» نیز

^{۱۲۳} dialectique به معنای تحت‌اللفظی یعنی گفت و شنود برای تحقق و اثبات مطلبی یعنی مباحثه و مناظره. لیکن معنای اصطلاحی آن وسیع‌تر از این است. حتی تصور مبارزه در عرف بعضی از احزاب اشاره به همین لطیفه است که در آنجا به زعم ایشان باید منکوب کردن و مغلوب کردن منطقی به مغلوب نمودن و از میان بردن صوری و واقعی طرف نیز خاتمه یابد تا دوباره «مبارزه» دیگر درگیرد الی ماشاءالطبع المبارز.

^{۱۲۴} J.G. Fichte (۱۷۶۲-۱۸۱۴) حکیم و مرتبی و بیدارکنندهٔ آلمان و نخستین رئیس دانشگاه برلن.

^{۱۲۵} Friedrich Schleiermacher (۱۷۶۸-۱۸۳۴) مرتبی و حکیم مثالهٔ آلمانی.

چنین جریانی مشاهده می‌شود و امروز نیز علمائی مانند پرفسور «لیت»^{۱۲۶} و پرفسور «کهن»^{۱۲۷} و پرفسور «گواردینی»^{۱۲۸} و حکیم آلمانی «دیلته‌ی»^{۱۲۹} که همه از سرآمدان علم آموزش و پرورش بشمار می‌آیند ازین طریق و ازین در در آموزش و پرورش وارد شده و آثار مهمی از خود به یادگار گذاشته‌اند. لیکن درین مورد چنانکه تذکر دادیم تنها به ذکر چند کتاب مهم که نماینده افکار این استادان و حکماست اکتفا می‌کنیم:

۱. تناقضات تربیتی تألیف پرفسور «لوشتن‌برگ»^{۱۳۰} ۱۹۲۳
۲. معضلات نقضی در طرز فکر تربیتی تألیف پرفسور «فوجل»^{۱۳۱} ۱۹۲۵
۳. طرز اندیشه «دیالکتیکی در آموزش و پرورش» تألیف پرفسور «شتورم»^{۱۳۲} ۱۹۲۶
۴. کتاب معروف و مذکور در مقدمه این کتاب «نظریه در باب آموزش و پرورش» تألیف استاد فقید «کرشن‌شتاینر»^{۱۳۳} ۱۹۲۶
۵. کتاب «آموزش و پرورش از لحاظ انطباق بر طبیعت و تمدن» تألیف دکتر «فاول‌واسر»^{۱۳۴} ۱۹۲۹
۶. «اندیشه» دیالکتیکی «در آموزش و پرورش» تألیف بانو پروفیسور «اریکا هوفمان»^{۱۳۵} ۱۹۳۰
۷. «تناقضات تعلیم و تربیتی» بخش دوم از کتاب «تعلیم و تربیت عمومی» تألیف «رنه اوبر»^{۱۳۶} رئیس آکادمی «پواتیه» ۱۹۴۶

برای اینکه در کتاب حاضر و در نظریات خود طریق عملی و تجربی بیمائیم ناگزیریم از اینکه اولاً روشی جهت حل صحیح تناقضات به دست دهیم، ثانیاً اینکه به نحو واضح و مبسوط محوری را که هر شش اصل در حول آن متحرک خواهند بود نشان دهیم. این محور عبارت از مفهوم روشنی است از وجود انسان و حیات وی که با

Th. Litt ^{۱۲۶}
 Jonas Cohn ^{۱۲۷}
 Guardini ^{۱۲۸}
 Dilthey ^{۱۲۹}
 P. Luchtenberg ^{۱۳۰}
 P. Vogel ^{۱۳۱}
 F. Sturm ^{۱۳۲}
 G. Kerschensteiner ^{۱۳۳}
 Faulwasser ^{۱۳۴}
 Erika Hoffmann ^{۱۳۵}
 René Hubert ^{۱۳۶}

وجود سیلان و بی‌قراری باز تعیین مصرّحات و دقایقی چند راجع به هر فردی از افراد در قبال آن ممکن تواند بود (رجوع شود به فصل سوّم و چهارم از همین کتاب).
فکر تعلیقی یا طریق حلّ تناقض تربیتی - اشاره نمودیم که راه حلّ تناقض تربیتی از طریقی که «کانت» برای حلّ تناقضات معرفتی یافته است جداست و درین مورد از روش فکر تعلیقی یا تابعی^{۱۳۷} استمداد می‌جوئیم.

مفهوم تابع (فونکسیون) عبارت از فعل و انفعال عضوی بدان گونه که در علم وظایف‌الاعضاء مراد می‌شود نیست چنانکه می‌گویند معده فونکسیون (وظیفه) خود را انجام نمی‌دهد. همچنین منظور از تابع، آن معنی نیست که بعضی از مکاتب فلسفی مانند (مکتب ماربورگ) می‌فهمند و مفهوم جوهر را به مفهوم تعلیقی تبدیل می‌کنند. ولیکن اساس واقعی مفهومی که ما اتخاذ کرده‌ایم در همین مکتب است.
گرچه بحث حاضر بحث فلسفی نیست لیکن برای هدایت فکر دانشجویان تذکّر به اینکه امروز دیگر دنیای خارج از ما برای اندیشه علمی جامد و متحرّج نیست و همچنین برای اینکه مفاهیم گذشته را که بیش‌تر نماینده امور لایتغیر بود رها کنیم یا اینکه آن‌ها را نیز به عنوان ایستگاه‌های علی‌البدل تلقی کنیم این توضیح به نظر لازم می‌آید.

نخستین کسی که خواست مفاهیم انسانی را از حالت تحجر بیرون بیاورد و منطبق بر تغییرات جهان نماید و گفت همچنان که مصادیق در عالم خارج از انسان متغیر است مفاهیم نیز به همان نسبت سیلان دارد (یا باید داشته باشد استعاراً) «لایب‌نیتس»^{۱۳۸} حکیم آلمانی بود که در نظریات ریاضی خود تصوّر «نسبت» و «تناسب»^{۱۳۹} را وارد ساخت و به این وسیله در ضمن تصوّر «تناسب» مقدمات تصوّر «تابعیت» را فراهم آورد. پس از وی «کانت» است که آشکارا برای اینکه ثنویب و دوئی را میان «مشهود»^{۱۴۰} و «مفهوم»^{۱۴۱} از میان بردارد- یعنی ارتباطی از لحاظ روش معرفت در میان برقرار سازد - قضیه و حکم را عبارت از تابع (فونکسیون) دانست. و از آنوقت

^{۱۳۷} la pensée fonctionnelle رجوع شود به مقاله مفید تحت عنوان تابع (فونکسیون) نگارش دکتر «آلبویه» استاد دانشگاه در روزنامه سازمان شماره ۱۱ سال ۴.

^{۱۳۸} Gottfried Wilhelm Leibniz (۱۶۴۶-۱۷۱۶) حکیم و عالم ریاضی آلمانی.

^{۱۳۹} relatio که از اعتباری و نسبی یعنی relative به کلی جدا و متمایز است.

^{۱۴۰} Anschauung

^{۱۴۱} Begriff

ملاحظه شد که واقعاً مفاهیم هم جز توابع چیزی دیگر نیستند. بدین ترتیب میان تابع (مفهوم) و احساس تأثر^{۱۴۲} تفاوت گذاشت. درینجا چنانکه ملاحظه می‌شود جنبه تابعی «مفهوم» منظور نظر است و بس. منتها می‌توان مقدمه ربط جدیدی نیز میان دلالات لفظیه و قضیه در حکمت «کانت» دید. «لتسه»^{۱۴۳} حکیم دیگر آلمانی این فکر را پیشتر برد و حتی نظر وی آن بود که علامت ریاضی تابع $f(\dots)$ به جای مفهوم بهتر از هر علامت دیگریست. به کار بردن علائم ریاضی در فلسفه (یکی از آرزوهای «لایب-نیس») مخصوصاً در منطق، امروز به جایی رسیده است که کم‌کم منطق و ریاضی از لحاظ دقت در تحقیق به هم نزدیک می‌شوند چنانکه «رساله حکمت منطقی»^{۱۴۴} تألیف «ویتگنشتاین» اطریشی با مقدمه مهم «برتراند راسل»^{۱۴۵} حکیم معاصر انگلیسی چاپ لندن نمونه آنست، محققین دیگر نیز درین باب تحقیقاتی کرده و جهان اندیشه را از تاریکی و ابهام ازمینه گذشته تا اندازه‌ای بدر آورده، حتی عوالم «ارزش» و احساس را نیز به نتایج عقلی نزدیک کرده‌اند.

درین مورد به خصوص منظور ما از «فکر تعلیقی» همان مفهوم ریاضی آنست که ارتباط و تبعیتی در میان دو مقدار متغیر^{۱۴۶} به دست می‌دهد و تغییری که در یکی ازین مقادیر به وجود می‌آید مقید و تابع مقدار دیگریست که تغییر می‌یابد و این ارتباط را با همان «فرمول» معمولی تابع و متغیر نشان می‌دهند:

$$y=f(x)$$

که در آن x را متغیر مستقل می‌خوانند. به جای x هر مقداری بگذارند y از آن تبعیت می‌کند. از این لحاظ y را متغیر تابع یا به طور خلاصه تابع خوانند و گویند y تابع یا «فونکسیون» x است.

این نسبت را به وسیله چند مثال از مبحث فیزیک روشن می‌کنیم:

۱. حجم جسم، تابع حرارتی است که بر آن عارض می‌شود. درین مورد حرارت عبارت از متغیر مستقل است که هر گاه تغییر یافت حجم جسم نیز تغییر

^{۱۴۲} affection

^{۱۴۳} R.H. Lotze (۱۸۱۷-۱۸۸۱) حکیم و عالم وظایف‌الاعضاء آلمانی.

^{۱۴۴} Wittgenstein, Ludwig. (1923). *Tractatus Logico-Philosophicus*. London

^{۱۴۵} Bertrand Russel (۱۸۷۲-۱۹۷۰)

^{۱۴۶} grandeur variable

می‌یابد. بنا بر این می‌توان گفت حجم اجسام تابع حرارت است (هر چه حرارت بیشتر حجم بزرگ‌تر، هر چه حرارت کمتر حجم کوچک‌تر).
 ۲. ارتباط و حالت تبعی میان فشار گاز و حجم آن هست که به وسیلهٔ این فرمول مجسم می‌شود: فشار گاز (در صورتی که حرارت ثابت بماند) تابع حجم آن است (هر قدر کمتر فشار گاز محبوس بیشتر) بنا بر این درین مورد حجم، متغیر مستقل است و فشار تابع آن. این نسبت را قانون «ماریوت»^{۱۴۷} نامند که می‌گوید نسبت میان فشار و حجم مقدار گاز محبوس در صورتی که حرارت ثابت بماند نسبت معکوس است.

۳. لازم نیست که تابع همیشه معلّق و مربوط به یک متغیر باشد چه بسا که متغیر بیش از یک و حتی چندتا است چنانکه در قانون «اهم» می‌بینیم که می‌گوید: شدت جریان برق تابعیست از نیروی «الکتروموتوریک» (اختلاف پتانسیل) و مقاومت. بنا بر این نیروی «الکتروموتوریک» و مقاومت هر دو متغیر هستند و هر گاه این دو معین باشند می‌توان شدت جریان را معین نمود:

$$\text{شدت جریان} = \frac{\text{نیروی الکتروموتوری پیل}}{\text{مجموع مقاومت‌های دایرهٔ جریان}}$$

یا به صورت فرمول عبارتست از:

$$i = \frac{e}{r}$$

از این امثله می‌توان فواید بکار بستن فکر تعلیقی را سه گونه دانست:

اول اینکه ارتباطات مادی را معین و مصرّح می‌کند با اینکه خود خاصیت صوری و دستوری (formelle) دارد. مثلاً هر گاه مقداری که نسبتی به مقادیر دیگر دارد معین باشد می‌توان کلیهٔ مقادیر مربوطه دیگر را به دست آورد. دوم اینکه در عین کلی بودن، بر هر فردی از افراد نیز اطلاق پیدا می‌کند و دربارهٔ هر کدام از آنها صادق است. بدین وسیله انسان می‌تواند بر ارتباطات و اموری که ظاهراً خارج از دایرهٔ عقل و سیال است (افراد) مسلط گردد.

^{۱۴۷} Edme Mariotte (۱۶۸۴-۱۶۲۰) عالم فیزیک فرانسوی.

سوّم اینکه بدین وسیله باز امکان ربط میان نظر و عمل تأیید می‌شود. یعنی با وجود شرایط متغیّر، نظریّه در هر حال ثابت می‌ماند.

*

بازگشت به موضوع - آموزش و پرورش را عبارت از تحویل اعتبارات رایج (سرمایه فرهنگی و تمدنی) از نسلی به نسلی دیگر دانسته‌اند. هر گاه بر سبیل امتحان بخواهیم «فرمول» تابع و متغیّر را در تعبیر و تعریف مذکور به کار بریم و بدانیم ازین سه عامل که:

یکی تحویل است و دیگری اعتبارات رائج (سرمایه فرهنگی و تمدنی) است و سوّمی نسل دیگر یا نسل آینده،

کدام یک متغیّر تابع است به طور خلاصه کدام یک تابع (y) است، بدون لزوم توضیح متوجّه می‌شویم که عمل تحویل و آنچه مربوط به آن تابع می‌باشد در حالی که اعتبارات رائج و طفل هر دو متغیّرند. هر گاه این دو دستخوش تغییر باشند، چنانکه هستند، پس باید اصول و طرق عمل نیز توابعی از آنها باشند و تغییر کنند. هر تغییری که در طفل مشاهده شود تغییر یک اصل و اتخاذ اصلی دیگر را به عنوان مأخذ و مصدر عمل ایجاب می‌کند و این از جمله نکات مهمی است که نباید از آن غفلت کرد. ازین لحاظ می‌توان قانون حلّ تناقضات تربیتی را بدین گونه طرح و بیان کرد:

اصل تابع وضع حاضر است

در ضمن اصطلاح «وضع حاضر» طفل و شرایط وی را تنها مراد نمی‌کنیم بلکه شروط طبیعی و تمدنی و اجتماعی را نیز در آن وارد می‌دانیم. ازین قانون اساسی آموزش و پرورش نیز باید دریافت که در هیچ اصلی دعوی تعمیم نمی‌تواند کرد بلکه هر اصلی موقوف به زمانی است و هنگامی رواست که شرایطی آن را ایجاب کند. ادراک شرایط نیز مبتنی بر تبخّر و نظر صائب پرورشکار است. ارتباط کامل میان نظر و عمل به وسیله قوه تشخیصی عامل - یعنی مربّی - امکان‌پذیر است.

به منظور تشحید قوۀ تشخیص، به توضیح انسان و هر یک از طبقات مؤثرۀ زندگی
وی می‌پردازیم زیرا فقط پس از یک چنین توضیحی ارتباط اصول با هم و تقدّم و
تأخیر آن‌ها واقعاً معلوم می‌گردد.

بخش دوّم

انسان

در نظر پرورشکار

فصل سوّم

خلاصه و تحلیل

هدف این فصل آنست که اصول آموزش و پرورش را به مفهوم انسان و جلوه‌های حیاتی او ارتباط دهد. دکتر هوشیار دیدگاه غالب نظریات تربیتی در مورد مقام انسان را یک بعدی و یا یک‌پهلوی می‌داند. مثلاً معتقد است که نمی‌توان زمینه وجودی انسان را صفحه بی‌رنگ یا لوحه سفیدی تصور کرد و او را حین تولد از هرگونه مکتسبات ذاتی بی‌بهره دانست (لاک). همچنین با نظر روسو مخالفت می‌کند که معتقد است انسان از رحم طبیعت خوب بیرون آمده اما تمدن و فرهنگ اخلاق رذیله را در او پرورش داده است. دکتر هوشیار نظریات افراطی اشتراکی و جمع‌گرایی را نیز نفی می‌کند چرا که شخصیت و فردیت را در نظر نمی‌آورند. بنظر استاد تعلیم و تربیت «این نظرات همه یک‌پهلوی است. انسان واقعاً موجودی نیست که در نوع منحل باشد و شخصیت وی به حساب نیاید... افراد انسانی به حدی متفردند که نوع تحلیل و ترکیب مواد شیمیایی در هر نسخه‌ای، جداگانه و مخصوص به خود او است و همچنین تفاوت‌ها شروط سازنده و مشکله وجود است که تأثیر آن در تجلیات روحانی و عقلانی وی نیز ادامه می‌یابد. لیکن انسان در عین حال فقط فرد نیست. هر کس به حد معتناهی می‌تواند از خصوصیات خود به صلاح دیگران صرف‌نظر کند. گذشته از این امکان، انسان نیز از آغاز تولد خوب یا بد بدین جهان نمی‌آید و از لحاظ موضوع تحقیق ما این امکانات را همه در خود دارد ... چون نمایندگان اصول مختلفه آموزش و پرورش هر کدام جنبه‌ای را به وی نسبت داده‌اند بالتبع به نتایجی نیز رسیده‌اند که همه حد ناقص انسان است و از لحاظ حد تام نارساست.» (ص ۱۰۳)

دکتر هوشیار با اشاره به نظریات پستالوتسی و ماکس شیلر^{۱۴۸} آلمانی نتیجه می‌گیرد که در علم، مفهوم جامعی در باب انسان در دست نیست و تخصص‌گرایی در علوم با همه فواید و ارزش‌هایش غالباً به جای روشن کردن حقیقت انسانی بر این ابهام و معما افزوده است. دکتر هوشیار معتقد است که انسان موجودیست آلی. منظور از موجود آلی یعنی موجود زنده و حیاتی و یا ارگانیکی. به جای موجود آلی می‌توان کلمه نظام را نیز

بر او اطلاق کرد چراکه انسان مجموعه ایست دارای وحدت ذاتی که در آن هر جزء نظام وجودش خدمتگزار کلّ است و نیز کلیّت او هر جزء را یاری می‌رساند. نظام زنده و حیاتی را با نظام‌های مکانیکی نباید مشابه دانست. در ماشین کارخانه هم همه اجزای ماشین به مجموعه کلی آن خدمت می‌کنند اما عملکرد ماشین مستلزم علت خارجیت ولی در موجودات زنده علت محرکه از درون برمی‌خیزد. به علاوه ارگانیسم انسانی دارای تجلیات دیگری است از قبیل تولید و ترمیم و تعدیل وراثت.

دکتر هوشیار چون می‌داند مفاهیم ارگانیسم و استفاده از کلمه حیات و جان ممکن است در جوّ مادی حاکم بر مطالعات علمی و دانشگاهی ایجاد استیحاخ کند پیشنهاد می‌کند که می‌توان به جای استفاده از کلمات حیات و جان تعبیر «نظام هماهنگ معادل القوی» را به کار برد. نظام هماهنگ معادل القوی یا حیات انسان از سه طبقه تشکیل یافته که از پائین به بالا و یا از مراحل ابتدائی و ساده به سوی مراحل پیشرفته و پیچیده در حرکت است.

طبقه اول حیات که جلوه‌گر آثار نباتی است شامل نمو و تغذیه و تولیدمثل است. عامل مشخصه این طبقه گرایش و یا جوششی است به سمت رشد و نما. این جوشش و تحرک فاقد قوای حسی و سائقه‌های حیوانی است اما می‌توان توجه و تمایل به هدف (مثل رسیدن به نور) را به صورتی گنگ و یا طغیانی انفعالی در آن مشاهده کرد.

طبقه دوم نظام وجود دربرگیرنده آثار حیاتی است. عوامل و مشخصات این طبقه عبارتند از گزینه، حافظه متداعیه و هوش عملی. در آموزش و پرورش بایستی به غرائز طبیعی توجه خاص داشت، چه که محرکات غریزی بخشی از رفتار انسان را تشکیل می‌دهد و دانستن این محرکات شناخت دقیق‌تری را از مفهوم انسان به دست می‌دهد. محرکات غریزی در جریان تکامل، انعکاسات انسانی‌تر یافته‌اند. اما نیروی آمره آن‌ها هنوز به قوت خود باقیست و آثار خود را در حیات اجتماعی و سیاسی و اقتصادی ظاهر می‌سازد. لذا لازم است که در مطالعه رفتار انسان - حتی در رفتارهای عالی‌تر و پیچیده‌تر - میزان نفوذ این محرکات بدوی و حیوانی را شناسائی کرد. حافظه متداعیه خاصیت مشترک حیوان و انسان است که براساس آن تأثیرات وارد بر ارگانیسم نگاهداری شده و هر بار که یکی از آن تأثیرات تکرار می‌شود آثار و نتایج دیگری را

به همراه می‌آورد. حافظه متداعیه که فاقد استشعار است در آزمایش مشهور پاول^{۱۴۹} به ثبت رسیده است. حافظه متداعیه در تعلیم و تربیت اطفال نقشی اساسی دارد. و اما هوش عملی عبارتست از نوع ابتدائی از جلوه‌های ذهنی و استفاده از تجربیات قبلی و ساختن ابزار برای رسیدن به نیازهای غریزی، که تا درجه‌ای در حیوانات و به خصوص حیوانات پیشرفته‌تر مثل شمپانزه قابل مشاهده است.

طبقه سوم حیات، جلوه‌گر آثاری می‌باشد که خاص وجود انسانی است. این طبقه در برگزیده آثار دو طبقه اول است اما خصوصیات منحصر به فرد خود را دارد. لذا نباید دچار این اشتباه شد که چون غرائز و احتیاجات مشترکی میان حیوان و انسان موجود است، انسان تمدن‌ساز را در ردیف حیوانات قرار دهیم. سائق‌ها، ادراک ارزش و عقل نظری قوای تشکیل دهنده طبقه سوم حیات و نفس انسانی است.

دکتر هوشیار در خاتمه فصل سوم با اشاره به آراء ارسطو^{۱۵۰} و افلاطون^{۱۵۱} و برخی از صاحب‌نظران جدید روانشناسی و تعلیم و تربیت در مورد مقام انسان و خصوصیات ممتاز او نتیجه می‌گیرد که عقل نظری همراه با قوای اراده و وجدان اخلاقی رتبه عالی حیات را تشکیل می‌دهد. عقل نظری قوه‌ای است خارج از وجود در حالی که عقل (یا هوش) عملی در خدمت غرائز است. همین امر سبب می‌شود که انسان بتواند احتیاجات طبیعی‌اش را با احتیاجات تمدنی هماهنگ سازد. پدیده تمثّل و همراه با آن استفاده از زبان نیز از جمله قوا و مشخصات این طبقه از حیات است که براساس آن‌ها معارف و فرهنگ و تمدن از نسلی به نسل دیگر منتقل شده و در هر انتقال جلوه‌های متعالی‌تر یافته است. در مراتب حیات سیر نیرو از مراحل پائین‌تر به سمت مراحل بالاتر در حرکت است. قوای مرحله پائین در قوای مرتبه بالاتر ظاهر می‌شود و نیز بدون طبقات پائین طبقات بالا امکان وجودی نمی‌یابد. این سه طبقه حیات در وجود انسان به وحدت می‌رسند و هدف آموزش و پرورش هماهنگ ساختن این سه طبقه و ایجاد وحدت در کثرت در نفس انسانی است.

Ivan Pavlov^{۱۴۹}

Aristotle^{۱۵۰}

Plato^{۱۵۱}

طبقات حیات

۱

مفاهیم نارسا از انسان - تا به حال اصول آموزش و پرورش را بدین گونه که درین کتاب مشاهده می‌شود به مفهوم انسان مربوط نساخته‌اند. نخست باید نوع ربط و تعلق اصول را با جلوه‌های حیاتی انسان نشان دهیم تا از اشتباهاتی که تاکنون علم به اصول تعلیم و تربیت از آن خالی نبوده بری باشیم و اصول را از حال ابهام و اختلاطی که تا به حال داشته بیرون آوریم و حتی‌المقدور نوعی کنیم که وجود انسان درست تأویل و تفسیر شود تا از پدیده‌هائی که لازمه وجود وی و لازمه طبقات حیات وی است پی به چگونگی وجود وی بریم. لیکن در تاریخ آموزش و پرورش و در آثار دانشمندانی که درین باره به تفسیر پرداخته‌اند نظریات یک‌پهلوی بسیار دیده می‌شود. نظر «جان لاک» حلیم انگلیسی یکی از آنهاست که مفهوم انسان را با ارتباط با اصل «تفرّد و تشخص» که حکیم خود طرفدار مسلم آن است مربوط می‌سازد و رهنمائی‌های وی از قبیل تربیت تحت نظر «لله‌باشی» نیز از مفهومی که در باب انسان دارد سرچشمه می‌گیرد و «لاک» انسان را هنگام تولّد همچون صفحه بی‌آلایشی بدون هیچ گونه نقش و نگار^{۱۵۲} تصوّر می‌کند که آن لوح فقط پس از تولّد به نقوش واقعی منقّش می‌گردد. ازین رو باید این لوح را با کمال احتیاط از تأثیرات ناپسند دور داشت و نباید طفل را در اجتماع مردمی لگام گسیخته و بی‌ادب رها ساخت و باید بی هیچ تردید رهنمائی وی را به دست «لله‌باشی» (tutor و governor) سپرد.

لیکن امروز می‌دانیم که بر صفحه وجود انسان نمی‌توان هر نقشی زد. شکی نیست که طفل در حین تولّد از مکتسبات شخصی عاریست لیکن زمینه نفس و وجود هر نسخه‌ای از نَسَخ انسانی خصایصی دارد که حتّی مکتسبات را به حال خود نمی‌گذارد

^{۱۵۲} tabula rasa این تصوّر ارسطویی که انسان در حین تولّد همچون لوح سفیدی است قبل از «لاک» یکی دیگر از مربّیان انگلیسی بنام John Gailhard در کتاب خود *Complete Gentleman* به سال ۱۶۷۸ بدین گونه ذکر می‌کند: ...the nature of Youth is like wax by fire, or a smooth table (tabula rasa!) upon which anything can be written.

حتّی پیش از او نیز در سال ۱۶۶۱ Glanvill در کتاب خود «بیهودگی تأثیرات جزمی» *Vanity of Dogmatizing* چنین می‌نویسد:

Our initial age is like wax melted to prepared seal, capable of any impression from our teacher. The half-moon or cross are indifferent to its reception, and we may with equal facility write on this rasa tabula Turk or Christian.

و به شکل معینی در می‌آورد. علت اینکه هر کدام از ما از لحاظ قیافه و شکل و بسیاری خصائص دیگر به پدران و مادران و نیاکان خود شبیه هستیم همین است که زمینه وجودی ما دارای طرح و شکل معینی است. پس در واقع نمی‌توان بر زمینه وجودی انسان اطلاق لوحه سفید کرد.

تصوّر «روسو» نیز مسبق به تصوّر «لاک» است که در آن قرن مجلای نظریات تربیتی قوم انگلیس و نویسندگان پیش از او بود. با اینکه «روسو» آن تصوّرات را با تعبیری دیگر بیان کرده و به دو مفهوم خوب و بد مربوط ساخته است باز تصوّر وی آن قدر پخته نیست که منطبق بر خصوصیات انسان واقعی شود زیرا که این ادعای وی استوار نیست که مثلاً «انسان طبعاً خوب خلق شده» یا اینکه «از دست طبیعت» «خوب» بیرون آمده است و تنها تمدن و فرهنگ او را با اخلاق رذیله متخلّق می‌سازد. همین تصوّر یک‌پهلوی که در آن باب «روسو» حساب پس نمی‌دهد او را به تعمیم اصل «طبیعت» اغفال نمود، در صورتی که می‌بایستی مقدمه در مفهوم طبیعت از طرفی و در دو مفهوم خوب و بد از جهتی دیگر غور کرده باشد سپس نتیجه بگیرد. چنانکه ملاحظه می‌شود در همین ادعا که انسان از دست طبیعت خوب بیرون آمده است «روسو» خود قول خود را نقض می‌کند زیرا که با کلمه «خوب» و مفهوم «خوب» به عامل مهمی از عوامل تمدن اذعان می‌نماید، زیرا «مفاهیم» خود از جمله عوامل سازنده تمدن هستند.

یکی دیگر از مربیان «اگوست هرمان فرانکه» که خود از جمله مربیان بنام و مؤسس دانشسراهای آلمان در قرن هفدهم بود انسان را اساساً و طبعاً بد می‌دانست و می‌گفت که تعلیم و تربیت باید اراده شخصی بچه را درهم شکند و از این لحاظ نیز حتی بازی‌های بی‌اذیت و آزار بچه‌گانه را منع می‌کرد تا اینکه مبدا خوی بد در انسان مجال پرورش یابد. لیکن ما باید این طور تصوّر کنیم که انسان در موقع تولّد وراء مفهوم خوب و بد واقعست زیرا که خوب و بد چنانکه اشاره شد خود از جمله مفاهیم اجتماعی و تمدنی است. ایرادی که بر نظر «روسو» وارد آمد درباره مخالف وی نیز به طریق معکوس وارد است.

در دو مورد مذکور دو مفهوم مخالف از انسان دیدیم؛ همچنین است مبالغه‌ایکه

در مورد انسان از لحاظ نوع و فرد می‌شود. اجتماعيون اشتراكيون (كولكتويست‌ها)^{۱۵۳} انسان را فقط نمونه‌ای از نمونه‌های بی‌شمار نوع می‌دانند و شخصیت افراد را کمتر در نظر می‌آورند. در صورتی که در عصر ما دانشمندان انقلابی دیگری در رشته آموزش و پرورش هستند مانند «الن کای»^{۱۵۴} سوئدی و «لودویگ گورلیت»^{۱۵۵} اطریشی که در هر فرد، انسان مشخص و معینی دیده و او را از لحاظ تشخصی که دارد مطمح نظر قرار داده و نظر نوعی و عمومی را در مورد وی کنار گذاشته‌اند.

این نظرات همه یک‌پهلوی است. انسان واقعاً موجودی نیست که در نوع منحل باشد و شخصیت وی به حساب نیاید. هر فردی به حدی مشخص است که حتی علائم انگشتان وی را می‌توان به عنوان مهر به کار برد و نماینده شخصیت و تفرد و امتیاز وی از دیگران دانست. افراد انسانی به حدی متفردند که نوع تحلیل و ترکیب مواد شیمیایی در هر نسخه‌ای، جداگانه و مخصوص به خود اوست و همین تفاوت‌ها شروط سازنده و متشکله وجود اوست که تأثیر آن در تجلیات روحانی و عقلانی وی نیز ادامه می‌یابد. لیکن انسان در عین حال فقط فرد هم نیست. هر کس به حد معتابهی می‌تواند از خصوصیات خود به صلاح دیگران صرف نظر کند. گذشته از این امکان، انسان نیز از آغاز تولد خوب یا بد بدین جهان نمی‌آید و از لحاظ موضوع تحقیق ما این امکانات را همه در خود دارد و استثنائی در آن نیست و چون نمایندگان اصول مختلفه آموزش و پرورش هر کدام جنبه‌ای را به وی نسبت داده‌اند بالتبع به نتایجی نیز رسیده‌اند که همه حد ناقص انسان است و از لحاظ حد تام نارساست.

مفهوم انسان در نظر پستالوتسی و شلر - پس نباید از ابتداء در باب انسان اظهاری کرد یا جهت آموزش و پرورش وی بنیانی نهاد که فی‌الحقیقه در باب آن بحث کافی نشده است. قابل توجه اینکه «پستالوتسی» در میان اقران هنوز قابل اقتفاست چه وی بسیار با مفهوم انسان پیچیده و سالیان دراز از عمر خود را صرف کرده است که شاید به مفهومی جامع و رسا از انسان دست پیدا کند و شاید نیز کسی به این وضوح تناقضات وجود این طرفه‌معجون را ادراک نکرده باشد. در تحقیق پُرپیچیده خود تحت عنوان

^{۱۵۳} the collectivists

^{۱۵۴} Ellen Key (۱۸۴۹-۱۹۲۶)

^{۱۵۵} Ludwlg Gurlitt (۱۸۵۵-۱۹۳۱)

«تحقیقات من در باب سیر طبیعت در تکامل نوع انسان»^{۱۵۶} ازین مخرج شروع به تحقیق می‌کند و می‌گوید: «طبیعت انسانی پُر از تناقض و دوئی است» و در جای دیگر می‌گوید: «به اشکال می‌توان آن‌ها را با هم هماهنگ ساخت!»

درین اواخر نیز یکی دیگر از حکمای نمودشناس بنام آلمان «ماکس شیلر» احتیاجی میرم به روشن ساختن مفهوم انسان در خود دیده زیرا که بنا بر عقیده صحیح وی امروز تصوّر وحدانی و جامعی در باب انسان در دست نیست و گذشته ازین تنوع و کثرت علوم تخصصی نیز که به موضوع انسان گرائیده‌اند با وجود ارزشی که برای مجاهدات آن‌ها باید قائل بود غالباً به جای اینکه حقیقت انسانی را روشن کنند بر ابهام و تاریکی افزوده‌اند... به نحوی که در هیچ زمان از ازمینه تاریخی در نظر انسان وجود وی تا به این درجه معماً نبوده است.^{۱۵۷} این دانشمند فقید معارف خود را در باب انسان بر اساس بسیار وسیعی می‌گذارد و در حقیقت به مردمشناسی فلسفی می‌پردازد.

۲

انسان از لحاظ موجود آلی - کسی که بخواهد در باب انسان تحقیقی بسزا کند یقیناً به نحوی از انحاء به مسائل مابعدالطبیعه نیز تماس پیدا می‌کند لیکن ما درین مورد به هیچ وجه قصد نداریم به این گونه مسائل نزدیک شویم. همچنین نمی‌توان درین مورد مکان منطقی روانشناسی در نظام علوم وارد بحث شد. همین قدر می‌گوئیم آنچه درین باره به قلم می‌آوریم همه بر تحقیقات تازه‌ای مبتنی است که کلیه نظرات و مقیاس‌های گذشته را ملحوظ داشته، آنچه ردکردنی بوده است مردود شمرده و آنچه شدنی بوده مقبول داشته است.

انسان موجودیست آلی که هر یک از آلات^{۱۵۸} و ادوات بدن او برای بدن او که بر رویهم مجموعه‌ایست دارای جنبه وحدانی و از این لحاظ نیز اطلاق کلمه نظام^{۱۵۹} بر آن می‌شود اجرای وظیفه‌ای می‌کند یعنی هر جزئی ازین کل این کل را به نحوی خدمتگذار است و برعکس.

Pestalozzi, Heinrich. (1797). *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes*. Zürich.

Scheler, Max. (1930). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Darmstadt

les organes

système

بس که محققین ایراد گرفته‌اند واقعاً جای ایراد تازه‌ای باقی نگذاشته چنانکه در مقابل جمله مذکور گفته‌اند که ماشین‌های کارخانه‌ها هم موجودات آلی هستند به این اعتبار که آلاتی دارند و هر آلتی نیز نسبت به مجموعه ماشین خدمتی انجام می‌دهد و به این دلیل خواسته‌اند از قوت جمله مذکور که از هر حیث نیز موجز و مختصر بیان نشده و عنقریب به تعبیر علمی آن خواهیم رسید بکاهند. لیکن برای اینکه تعریف موجود آلی و جاندار کامل شود و مبنای مغالطی اشکال مذکور نیز فروریزد متوجه می‌کنیم که حرکت ماشین و خدمت هر یک از اجزای آن نسبت به کل آن مستلزم علت خارجیت یعنی بایستی دست انسان یا محرکی آن را از خارج به حرکت بیاورد ولی در موجودات حیة وضع بر خلاف آنست زیرا باز علت محرکه در درون آنهاست. اینجا نیز استدلال تمثیلی ما را راحت نمی‌گذارد زیرا باز عمل تغذیه را با بنزین گرفتن ماشین در یک ردیف می‌گذارند لیکن حقیقت این است که بزرگ‌ترین ماشین و کامل‌ترین آن از اجرای کوچک‌ترین کاری که از کوچک‌ترین موجود جاندار لطیف ذره‌بینی برمی‌آید عاجز است و از همین رو آلات و ادوات نظام زنده را عضو در صورتی که آلات و ادوات نظام جامد ماشین را جزء آن می‌نامند.

موجودات جاندار ذره‌بینی (آمیب) نیز در جان با انسان شریکند زیرا که بنا بر غریزه‌ای و میلی و سائقی به طرفی حرکت می‌کنند. سوق آنها تنها به سوی پائین نیست که خاصه حرکت قسری است، به بالا نیز می‌روند، همین که مانعی مثلاً سنگ‌ریزه‌ای در راه آمد پاهای خود را جمع کرده دور مانع چرخی می‌زنند و راه خود را پیش می‌گیرند. هر گاه موجود جاندار به چیزی دیگر رسد که بتواند آن را طعمه خود قرار دهد به دور آن پیچیده آن را در آغوش می‌کشد و هضم می‌کند و اجرائی که ملائم طبع او نیست دفع می‌نماید. فارق میان او و جمادات و بلورها حیات است که «دریش»^{۱۱۰} آلمانی آن را یکی از عوامل طبیعت می‌داند منتها عاملی که دارای امتداد^{۱۱۱} یعنی ابعاد ثلاثه نیست و فقط دارای اشتداد^{۱۱۲} است.

در هر حال نمی‌توان حیات را صد در صد از فعل و انفعال شیمیایی و فیزیکی استنتاج کرد مگر اینکه وضع تفکر در فیزیک و شیمی تغییر کند. مسلم این است که

^{۱۱۰} Hans Driesch (۱۹۴۱-۱۸۶۷) زیستشناس معروف و حکیم معاصر آلمانی.

^{۱۱۱} extensif

^{۱۱۲} intensif

علماء توجه به کمیّات را از طرفی و اصل علی^{۱۶۳} را از جهتی برای رسیدن و دست یافتن بر عالم واقع کافی نمی‌دانند.

فعل و انفعال حیاتی تجلیّات مخصوصی دارد از قبیل تولید و ترمیم و تعدیل و وراثت که برای «یک نظام هماهنگ معدّل القوا»^{۱۶۴} از جمله شروط مقوم است. پس دانسته شد که هر گاه کسی از استعمال کلمه حیات و زندگی و جان که «واقعیت» آن کمتر از امور فیزیکی و شیمیایی نیست استیحاّش داشته باشد ممکنست به جای موجود جاندار تعبیر «نظام هماهنگ معدّل القوا» را به کار برد.

یکی از خواصّ مذکور موجود زنده را برای تشحید ذهن به وسیله مثالی روشن می‌کنیم. «دریش» زیستشناس سابق‌الذکر یک پای ستاره دریائی را قطع کرد دیری نگذشت که باکمال تعجب دید که این موجود که خود فاضل میان گیاه و جانور است پای خود را ترمیم کرده، یقین است که اگر از ماشین آلتی سقط شود عوض آن را تولید نمیکند. همچنین نوعی از سوسمار (سمندر لکه‌دار) هست که اگر عدسی چشمش را در آورند باز از قسمت‌های دیگر شبکیه و طبقات زیر آن، عدسی را ترمیم می‌کند و این اطلاعاتی است که دانشمندان از پنجاه سال پیش داشته‌اند^{۱۶۵}. چرا پُر دور برویم؟ هر گاه استخوان دست و پای انسان بشکند باز «جوش می‌خورد» اگر زخمی عارض شود پس از چندی، التیام می‌پذیرد. این‌ها همه جلوه‌هایی است که از دنیای ماشین بسیار دور است. در هر حال اصل حیات از مقوله «کم» نیست، تحت مختصّات مکان یعنی ابعاد ثلاثه نمی‌آید، متحیّز نیست، جزء ندارد، مجموعه‌ای از ذرات نیز نیست. لیکن چون موجود آلی جسمانی است پس از لحاظ مادّی نیز حیات در ترکیب مادّی جلوه می‌کند و همیشه در موجود آلی به آن برمی‌خوریم نه خارج از آن.^{۱۶۶}

۳

principe de causalité ^{۱۶۳}

système harmonique équipotentiel ^{۱۶۴}

Fischel, Alfred. (1989). *Über die Regeneration der Linse*. Anatomomischer Anzeiger XIV. ^{۱۶۵}

Jena. s. 373-30

رجوع شود به کتب ذیل: ^{۱۶۶}

Bergson, Henri. (1907). *l'Évolution créatrice*. Paris

Driesch, Hans. (1909). *Philosophie des Organischen*. Leipzig.

طبقات حیات در نظر ارسطو و شلر - لیکن انسان یگانه موجود آلی نیست بلکه گیاه و جانور نیز درین خاصه با وی شریکند. آن‌ها را نیز نمی‌توان مشمول آن گونه توجیه نمود که دربارهٔ ماشین رواست. ازین لحاظ روش درست ایجاب می‌کند که از جلوه‌های حیاتی که در صور دیگر عالم طبیعت نیز جلوه‌گر است شروع کنیم. ارسطو بنا بر مشهور نخستین کسیست که در کتاب خود «در باب نفس» ازین پدیده آغاز نموده و از میان معاصرین نیز «ماکس شلر» سابق‌الذکر از لحاظی دیگر همان آزمایش را پیش گرفته است. ارسطو قائل به سه نفس است:

نفس نباتی (نامی)

نفس حسّاس

نفس نظری

لیکن «شلر» به توالی و ترتب و ارتباط بین نیروهای حیاتی معتقد است: ادون مرحلهٔ حیات را عبارت از انفعال یا «حس فورانی»^{۱۶۷} یا «جوش و جنبش نباتی» می‌داند پس از آن جلوهٔ حیاتی را در:

غریزه

حافظهٔ متداعیه و

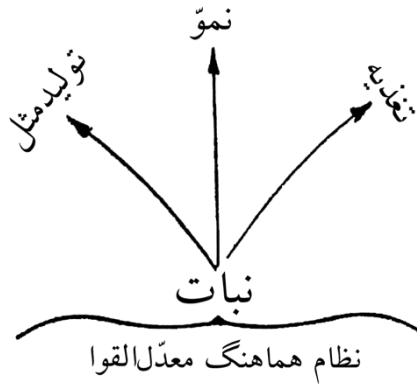
هوش عملی

می‌بیند. در ضمن تعیین تفاوت وجودی میان انسان و حیوان به مرحلهٔ دیگر و به اصلی جدید متوجه می‌گردد که ماهیت انسان را تشکیل می‌دهد و فصل او از حیوان و انسانیت وی بدان معلق است و خارج از آنچه در تعریف مذکور حیات می‌افتد هست. حتی «شلر» این فصل ممیز را اساساً مخالف آنچه دربارهٔ حیات می‌توان ذکر کرد می‌داند و آن را عقل و نفس و در اصطلاح ارسطو «فعالیّت خالص» یا شواغل مجردةٔ نفس^{۱۶۸} می‌نامد ولیکن ما از چنین بحثی که حکمت ارسطو و قرون وسطی را به خاطر می‌آورد درین مورد صرف نظر می‌کنیم و فقط می‌بینیم که عقل و حیات هر دو به هم مربوط و در برابر اشکالات جهان مؤید یکدیگرند و به اعمال وحدانی می‌گرایند. با فرض این اشکالات، حکمت را به اندیشه‌های حکمی و به تجارب تخصصی وامی‌گذاریم و به

Gefühlsdrang ^{۱۶۷}
actualité pur ^{۱۶۸}

اقتضاء فنّ خود و موضوع این کتاب آنچه را که از لحاظ پدیده آشکار است که همان سه نوع جلوه باشد اساس کار خود قرار می‌دهیم.

طبقه اول حیات (آثار نباتی) - جوش و طغیان یا فوران نباتی در سه نوع فعل و انفعال مهمّ جلوه می‌کند که در هر موجود زنده مشهود می‌باشد و آن عبارت از تغذیه و نمو و تولیدمثل است. این سه نوع فعل و انفعال را اساس تشکیل صورت و هیئت هر



موجود آلی می‌داند. گیاه به استناد تحقیقاتی که شده است حافظه ادراکی یا اکتسابی ندارد، استعداد فراگرفتن و آموختن که حتی در حیوانات ذره‌بینی یافت می‌شود در آن نیست. امکان اینکه از چیزی متأثر شود ندارد زیرا که فاقد دستگاه عصبی است ازین لحاظ نیز فاقد حسّ است. چنانکه از کلمه جوش و میل به انبساط برمی‌آید هنوز انفعال حسّی^{۱۶۹} و سائق^{۱۷۰} در آن از یکدیگر تفکیک نشده است ولیکن «گرایش»^{۱۷۱} به سوی «چیزی»^{۱۷۲} که از جمله آثار علقه به هدف است در آن مشهود می‌باشد. هنوز قدرت ندارد که همچون جانور در پی خوراک رود یا اینکه تأثرات و تحریکات جنسی را به وسیله جستجو و تکاپو و «انتخاب» ترضیه کند؛ فقط به سوی چیزهائی «می-گردد»^{۱۷۳} مثلاً به سوی شدت نور، لیکن در برابر رنگ و جهت اشعه حالش یکسان است. از آنچه ازین پس درباره جانوران به «سائق» یا «کشش» تعبیر خواهیم کرد عاری است، تنها جوشی به سوی رشد و نما و تولیدمثل دارد و در همان جوش نیز

^{۱۶۹} sensibility

^{۱۷۰} drive

^{۱۷۱} Richtungshaftigkeit = directedness

^{۱۷۲} something

^{۱۷۳} turns

«طغیان انفعالی»^{۱۷۴} مندمج است، از «جای به جای متحرک نمی‌شود» و «جور ارّه و تبر می‌کشد» و به حقیقت وسیله‌ای برای بیان حال خود ندارد.

طبقه دوم حیات (آثار حیوانی) - فرق محسوس میان گیاه و جانور این است که این از جائی به جائی دیگر حرکت می‌کند. این امکان نیز پایه امکانات دیگری از قبیل جستجوی غذا و تکاپو در پی جنس دیگر و عوارض و استعدادات دیگریست که گیاه از همه عاریست. جانور استعداد ادراک حسی و تخیل امور جزئی و حافظه و ذاکره و لذت و الم و میل شهوی دارد. «شیر» استعداد جانور را به سه بخش قسمت می‌کند و می‌گوید که حیوان صاحب غریزه است، حافظه متداعیه^{۱۷۵} دارد و علاوه بر این، استعداد اجرای امور ساده‌ای دارد که از وجود هوش عملی^{۱۷۶} حاکمیت. جانور در کشش‌های خود چندان توانگر نیست یعنی کشش‌های او منشعب و پیچیده و تعلیه نشده است.^{۱۷۷} لیکن همین سائقه‌های بدوی و حیوانی امکان ترضیه بسیار دارد.

غریزه و انعکاس عضوی - غریزه عبارت از استعدادیست که حیوان را خود به خود یعنی پیش از تجربه به اجرای اعمال مفید و «بامعنی» و پیچیده برمی‌انگیزد و قوای او را بدون احتیاج به اکتساب، تعدیل می‌کند چنانکه جوجه را فوری به دانه چیدن و مرغ را به آشیانه ساختن و غالب طیور را به بیلاق و قشلاق یا تمیز خطر از دور وامی‌دارد. متخصصین فعل و انفعال‌هایی را که از حیوان و حتی از انسان سر می‌زند به دو اصل تحویل نموده‌اند: یکی ازین دو اصل، اعمال تقلیدی است و دیگری، اعمالیست که حول محور خصوصیات ذاتی افراد و انواع دور می‌زند. دانشمند معاصر انگلیسی «سر پرسی نن»^{۱۷۸} به اعمال قسم دوم در جهان جانوران و حتی انسان بسیار اهمیت می‌دهد و می‌گوید چه بسیار عادات که از غریزه سرچشمه می‌گیرند و فرد آن‌ها را شخصاً از افراد دیگر کسب نکرده است، مثلاً طریقه خوراک دادن به اطفال به وسیله مادران، در نژادهای مختلف و در طبقات مختلف و در قرون مختلف فرق دارد و با این حال منشاء آن تقلید و اکتساب نیست بلکه همه تابع نیروی امره درونی است. فقط می‌توان تقلید و امور اکتسابی را عبارت از لفافه‌ای دانست که فعالیت‌های غریزی در آن نباض

Gefühlsdrang = action de pousse, impulsion ^{۱۷۴}

associative memory ^{۱۷۵}

practical intelligence ^{۱۷۶}

رجوع شود به «ترتیب سائقه‌ها» در انسان فصل چهارم از همین کتاب قسمت ۳. ^{۱۷۷}

Nunn, Sir Percy. (1949). *Education: its Data and First Principles*. Chapter XI. London. p.151 ^{۱۷۸}

است و با وجود این گونه اختلافات در ظواهر امر، باز با کمال تعجب می‌بینیم که غرایز در همه یکیست و این اساس وحدانی در امر آموزش و پرورش باید مورد دقت واقع شود زیرا اگر انسان نتواند با کمال دقت و اطلاع به کشش‌های طبیعی کمک کند چه بسا که برخلاف آن قابلیت‌های اقداماتی خواهد کرد که برای وجود انسان زیان‌آور است. پس باید واقعاً در باب حیات انسانی از لحاظ زیستشناسی نیز نظری پیدا کنیم و چون افعال مردمان بالغ پُر پیچیده است و از طرفی نیز اطفال بسیار زود تحت تأثیر اکتسابیات از بزرگ‌تران قرار می‌گیرند نمی‌توان به آسانی از تحلیل فعل و انفعال‌های آن‌ها به جلوه‌های اساسی حیات رسید در صورتی که بنا بر قول «نن» هرگاه حیات حیوانی را از قبیل زندگی حیوانات عالی (سگ و میمون) در نظر بگیریم خواهیم دید که نوع زندگی آن‌ها چنان است که گوئی زندگی انسان را از بعضی لحاظ ساده و خلاصه کرده باشند، پس معقول این است که در حیات ساده آن‌ها امعان نظر کنیم چه بسا که همان نوع محرکات غریزی نیز در حیات انسان جریان دارد و در طریق تکامل به صور عالی‌تری جلوه نموده است و هنوز نیز شاید همان محرکات اساس وجود پیچیده ماست. ترقی صورت و پدیده‌های این محرکات را در جای خود در مراتب وجود انسان خواهیم دید. همین قدر باید گفت که علم «زیستشناسی» در یکی از مراحل تکاملی خود تصور غریزه را مبهم دانست، ازین رو به تحقیق در انعکاسات^{۱۷۹} پرداخت و اعمال غریزی را نوعی زنجیره انعکاسات (متوالیه) فرض کرد و زمانی نیز که می‌خواست جلوه‌های حیاتی را از فیزیک و شیمی توجیه و استخراج کند انعکاسات حیوانی را نوعی از «تروپسیم»^{۱۸۰} و جریانات «فوتوتاکسی»^{۱۸۱} که در گیاهان پیش می‌آید دانست ولی این نظر شاید امروز دیگر طرفداری نداشته باشد. همین قدر می‌توان گفت که ممکنست اعمال غریزی از جمله انعکاسات پیچیده و انعکاسات نیز عبارت از غرایز بسیار ساده باشند. لیکن فرق مهم آن دو در این است که انعکاسات اعمالی هستند که بیش‌تر از لحاظ محرکات و علل، سابق^{۱۸۲} بر معلول در نظر گرفته می‌شوند در صورتی که غرایز انعکاسات پیچیده‌ای

^{۱۷۹} les réflexes رجوع کنید به درس اول از کتاب «ای. پ. پاولو» دانشمند وظایف‌الاعضاء روس تحت عنوان «کنفرانس‌های درسی در باب فعالیت دو نیم‌کره مغز» ص ۲۱-۱۴:

Pavlov, Ivan. (1932). *Vorlesungen über die Arbeit der Grosshirnhemisphären*. Leningrad tropisme^{۱۸۰}
phototaxie^{۱۸۱}
causalité^{۱۸۲}

هستند که از لحاظ علل، لاحقاً به معلول یعنی از لحاظ مقصود و هدف^{۱۸۳} مورد توجهند، از اینکه بگذریم خاصه‌های انعکاسات و غرایز یکیست یعنی آنچه را از خواص انعکاسات بدانیم در غرایز نیز مشهود است^{۱۸۴}.

غریزه در حکم علت غائی است - بدون هیچ تردی، حیوان و حتی انسان در اعمال غریزی خود متوجه به هدف نیستند. اعمال موجود زنده به کلی «ماشین‌وار» صورت می‌گیرد و از این لحاظ به کلی متضاد با اعمالیست که از روی هوش (عقل) اجراء می‌شود ولیکن به اعتبار نتایجی که اعمال غریزی از پی دارند می‌توان گفت که آنها نیز فرع بر نتیجه یا طبعاً برای حصول نتیجه‌اند. چنانکه غریزه جنسی وسیله تولید نسل و بقای نوع است. بنا بر این، عمل غریزی هیچ وقت بی‌معنی نیست اعم از اینکه نتیجه، مرتب بر موجود صاحب غریزه یا عاید و متوجه به دیگران باشد. گرچه «دیگران» یعنی نوع نیز، خود در افراد فعال است و افراد همه خادم نوعند. چنانکه اشاره کردیم در رفتار پدر نیز آثار همان غرایز به خوبی مشهود است و اساس رفتار مادر در نظام عصبی و نقوش پیچیده نژادست^{۱۸۵} که از اجداد و نیاکان در ظرف میلیون‌ها سال^{۱۸۶} به انسان رسیده است از قبیل محبت و علقه‌ای که بین مادر و طفل موجود می‌باشد. همین نسبت را میان طیور و حیوانات عالی و بچه‌های آنها نیز می‌توان دید. تردیدی نیست که در نوع انسان پیچیدگی‌های غریزی تحولاتی پیدا کرده است ولیکن باز به حد کافی بین استعدادات امروزی او با وضع قدیم وی یعنی زمانی که هم‌سطح با حیوانات عالی بوده است شباهت پیدا است. هنوز اعمال غریزی نوع انسان زندگی واقعی و طبیعی وی را اداره می‌کند و ترقیات وی نیز چنانکه در صفحات آینده نشان خواهیم داد بر پایه غرایز وی استوار است.

ترتیب و تناوب در غریزه - زندگی حیوانات را از حشرات تا جانوران عالی همه را غریزه به وضع شگفت‌آوری اداره می‌کند و نظم و ترتیبی در زندگی آنها به سبب وجود غریزه و نفوذ و تأثیر آن مرئی است که زمان وقوع فعل و انفعال‌های آنها را می‌توان به دست داد و نتایج را نیز پیشگویی کرد. مثلاً هرگاه کسی بخواهد شیرینی یا چیزی

finalité^{۱۸۳}

Kafka, Gustav. (1914). *Einführung in die Tierpsychologie: auf experimenteller und ethologischer*^{۱۸۴}

Grundlage. Leipzig, s. 15-29.

engram complexes^{۱۸۵}

prehuman ancestors^{۱۸۶}

را که طفل با کمال شوق در دست گرفته از او بگیرد با خشم و احیاناً با فریاد وی مواجه می‌شود. این عکس‌العمل غریزی هر قدر هم در انسان تلطیف شود باز به ترتیب و نظم حیرت‌انگیزی باقی می‌ماند. نظم و ترتیب در اعمال غریزی بسیار روشن است. زمان بیدار شدن غریزه جنسی در حیوانات و حشرات در سنین مختلفه و فصول مختلفه سال معین و معلوم است. یکی از مثال‌های روشن موقع بیرون آمدن ملکه از کندو و پیروی زنبوران دیگر از اوست. مثال دیگری که «برگسن» در کتاب خود «تکامل خلاق» از «فابر» دانشمند بزرگ فرانسوی نقل کرده کار حشره «آموفیل» است. این حشره از خانواده زنبورانی است^{۱۸۷} که به شکار خود نیش می‌زنند و آن را فلج و بی‌حس می‌کنند بدون اینکه شکار بمیرد. سپس بر روی آن تخم می‌گذارند تا اینکه پيله چند روزی خوراک تازه داشته باشد و به حد کافی رشد و نمو کند. این حشره در حقیقت مانند جراحی زبردست عمل می‌کند و کرم را نه بار در مراکز مختلفه نظام عصبی با کمال دقت نیش می‌زند به وضعی که هیچ جراحی شاید از عهده چنین عمل دقیقی بر نیاید و درین مورد همه این اعمال دقیق و منظم محول به غریزه و از مختصات آن است.

با وجود اینکه سائقه‌های طبیعی انسان چنانکه در جای خود خواهد آمد مدغم‌تر و لطیف‌تر است باز از اعمال غریزی انسان و نظم و ترتیبی که در آن باید معمول داشت نباید غافل ماند و با وجود تشکیل عادات و تخلق به امور اکتسابی و تجهیز به عقل و خرد باز باید حقوق غریز را ادا کرد زیرا که به منزله ریشه وجود انسانی است.

غریزه ارثی است^{۱۸۸} - جانوران نیز محل تراکم تأثیرات فعلی و انفعالی لانه‌ای پیشینیان خود می‌باشند. اطلاق لوحه سفید (صفحه ۱۰۱) نیز بر آن‌ها بی‌مورد است. موجودات حیّه هر قدر هم کوچک و ذره‌بینی باشند باز در معرض تأثیر و تأثر دنیای خارج از خود واقع می‌شوند. این تأثیرها هر قدر هم کم دوام و سریع‌الزوال باشند در جریان حیاتی موجود زنده اثری باقی می‌گذارند و این اثر به حال خود نمی‌ماند زیرا موجود زنده در پی آن به نحوی فعل و انفعال می‌کند. همچنان که تشخیص موجود زنده پس از این تأثیر باقی می‌ماند، نتیجه تأثیر نیز جزء موجود زنده شده و باقی می‌ماند. هر عمل بسیار خفیف حتی حرکت دادن یک بند انگشت در عضلات دیگر، همچنین در تجزیه و ترکیب مواد شیمیایی خون و در دوران دم مؤثر است. موجود زنده حاصل

^{۱۸۷} hymenoptera
^{۱۸۸} وراثت نوعیه منظور است.

این تأثیر و تأثرات در ظرف میلیون‌ها سالست، پس غرایز که تعبیر کلی و عمومی نیروهای فعال موجود زنده است، ابتداء بی‌نیاز از تجربه فردیست لیکن در نتیجه تجربه فردی تغییر می‌یابد. حتی بعض غرایز هرگاه مجال جریان و اجراء پیدا نکنند نیز متأثر می‌شوند و به صورت دیگر در می‌آیند. منتها اینکه غرایز و سازش آن‌ها تدریجی است و نامحسوس.

اعمال غریزی خادم نوع است - اعمال غریزی حیوانات غالباً عوارضی دارد که خود برای اخلاف و نوع آن‌ها مفید است. مثلاً زنبوران عسل که عصاره گل‌ها را می‌مکند پاهایشان نیز به گرد گل آلوده می‌شود. همین که روی گلی دیگر نشستند آن را با گرد پای خود تلقیح می‌کنند و بالتبع این نوع گل که در آینده مورد استفاده نوع زنبور است تکثیر می‌شود. همچنین لذتی که حیوانات در موقع مکیدن پستان از طرف نوزاد می‌برند یکی از وسایط خدمت غریزه به نوعست و گر نه شاید مادران مخصوصاً حیوانات به چنین عملی تن در نمی‌دادند و بچه‌ها نیز بزرگ نمی‌شدند. مواظبت حیوانات از نوزادان خود نیز از این جمله است. چنانکه مرغ «کرچ» که جوجه‌های خود را در مخاطره حمله سگ می‌بیند با کمال بی‌باکی به طرف این حیوان که مرغ نسبت به آن بسیار ضعیف است و در غیر این مورد از آن فرار می‌کند حمله می‌برد. این فداکاری و سکوت غریزه صیانت فردی که در کلیه جانوران از امور مسلمه است روشن‌ترین دلیل است که غریزه نیز خادم نوع می‌باشد.

۴

حافظه متداعیه - امروز پایه تحقیقات در مبحث حافظه به جایی رسیده است که گیاه را نیز فاقد حافظه نمی‌دانند یعنی دایره آنچه را که در انسان حافظه نامیده می‌شود و عبارت از **نگاهداری** صور محسوسات پس از مرور آن‌ها از جلو حواس یا نگاهداری صور جزئی و کلیه باشد وسیع‌تر نموده و به اعتبار «**نگاهداری تأثیرات**» گیاه را نیز در حدود خود صاحب این خاصه که نگاهداری تأثیرات باشد دانسته و توارث را نیز که در جهان گیاه امریست مسلم عبارت از جلوه‌ای می‌دانند که به شرط وجود حافظه امکان‌پذیر است زیرا «حضور گذشته در حال» به وسیله عمل حافظه تحقق پیدا می‌کند، منتها اینکه عمل نگاهداری در گیاه و حیوان، با شعور همراه نیست، در حالی که انسان از آن رو به خود حافظه نسبت می‌دهد که امور گذشته را دوباره به خاطر می‌آورد یعنی

به آن استشعار حاصل می‌کند و به علت عدم همین خاصیت استشعار است که تا به حال گیاه و حیوان را فاقد حافظه دانسته‌اند حتی بعضی از دانشمندان که به حیوان نیز «حافظه غیر استشعاری» نسبت داده‌اند، چون آن را با عمل حافظه در انسان قیاس نموده تناقضی در این اصطلاح دیده‌اند. نظری دیگر هست که حافظه را دو قسم می‌داند:

یکی صاحب «تداعی ماشین‌وار»^{۱۸۹} که به وسیله نظام عصبی و در زندگی تمدنی مورد استفاده واقع می‌شود؛

دیگری حافظه حقیقی که در موجود زنده از زمانی که حیاتی در جهان وجود داشته موجود بوده و سر به سر جانداران و انسان را به این شکل و ریخت درآورده است.

حاصل اینکه حافظه ماشین‌وار را به بدن نسبت داده‌اند و حافظه حقیقی و «نگاهدارنده» را عبارت از روح و آنچه ازین لحاظ به نفس و شعور باطن نسبت می‌دهیم می‌دانند.

چنانکه ملاحظه شد وجود حافظه را در حیوانات تک‌سلولی نیز ثابت نموده و فرق میان حافظه این حیوان و انسان را از جمله امور فرعی دانسته‌اند نه فرق اصلی، و برای اینکه اسمی برای چنین خاصه‌ای که نگاه می‌دارد ولیکن تذکر لازم آن نیست پیدا کنند، دانشمندی آلمانی کلمه یونانی «منمه»^{۱۹۰} را انتخاب کرده و مربی انگلیسی «نن» نیز فصلی مشبّع و سودمند در اصول آموزش و پرورش خود در آن باب نگاشته است.

در زبان ما کلمه «حافظه» وظیفه اساسی این استعداد نفسانی را که همان نگاهداشتن باشد می‌رساند. چنانکه می‌دانیم حیوانات نیز بسیاری امور را از راه تعلیم یا تجربه فرامی‌گیرند بدون اینکه لازمه «یاد»گیری آن‌ها استشعار باشد و انگهی کلیه اموری را هم که انسان فرار می‌گیرد همه نیازمند به استشعار نیست. کودکان بسیاری کلمات و حتی اشعار و حرکات را «یاد» می‌گیرند بدون اینکه «بدانند» چه می‌کنند یعنی استشعار به عمل خود داشته باشند و همین نیز در آموزش و پرورش محتاج به دقت است که آیا آنچه یاد می‌دهیم و اساساً تعلیم و تربیت، در هر مورد احتیاج به استشعار

حتی «فهمیدن» دارد یا خیر! در مورد سالمندان نیز این حافظه غیر عمدی و غیر استشعاری حقیقت دارد، ما خود نیز کتابی را که می‌خوانیم پس از اینکه آن را تمام کردیم استشعار به همه کلمات آن نداریم.

حقیقت این است که عمل نگاهداری اساس تعلیم است و استشعار به این نگاهداشتن فقط مورد احتیاج روانشناس است که می‌خواهد به وسیله روش «درون-بینی»^{۱۹۱} در نفس خویش تحقیق کند. ازین جهت نیز بشر چون به این استشعار در هر مورد نیازمند نیست طبعاً نیز فاقد آنست، یعنی اعمال وی بنا بر محرک سائقی و احساسی انجام می‌گیرد و همیشه و در همه حال ممکن نیست به جریانات اعمال نفسانی خود آگاه باشد و چنین آگاهی نیز برای وحدت وجود او و وحدت عمل او به یقین زیان‌آور است و از همین رو به جریانات و وظائف الاعضائی وجود خود نیز آگاه نیست و حتی درحین درد نیز جزئیات و وظائف الاعضائی را ادراک نمی‌کند و چنانکه مسلم است درد و عضو نیز یکی نیست. بنا بر همه این مقدمات هرگاه از طفل در حین «فراگرفتن» مثلاً یادگرفتن «الفباء» استشعار به قواعد تجوید و حرف‌شناسی انتظار داشته باشیم توقعی بی‌مورد و عدیم‌النتیجه و نسبت به وضع توجه طفل که طبعاً وحدانی و کلی^{۱۹۲} می‌باشد زیان‌آور است.

تأثیرات متوارده بر موجودات حیّه به هم ارتباط پیدا می‌کند و هر وقت یکی از آن آثار تجدید شد آثار دیگری که مربوط و مقرون به آن باشد تمایل به بازگشت دارد. این وضع و جریان در آزمایش‌های «پاولو»^{۱۹۳} روس به ثبوت رسیده و مثال بسیار ساده آن این است که وقتی شما در برابر سگی به طرف زمین خم می‌شوید و سگ می‌گریزد، به یقین در جریان زندگی او سنگی از زمین برداشته و به او زده‌اند، حیوان این دو را «با هم» تجربه کرده است و درین مورد نیز در پی خم شدن به سوی زمین تجربه گریز در او تجدید می‌شود. حافظه در حیوان و انسان صرفاً عمل نگاهداری را انجام نمی‌دهد. به سبب اینکه محتویات نگاهداشته شده در ذهن به هم ارتباط دارند و یکی دیگری را به جولان می‌آورد. این خاصیت حیوانی را «حافظه متداعیه» نامند که در تعلیم و تربیت

^{۱۹۱} interspection

^{۱۹۲} ganzheitlich gerichtet

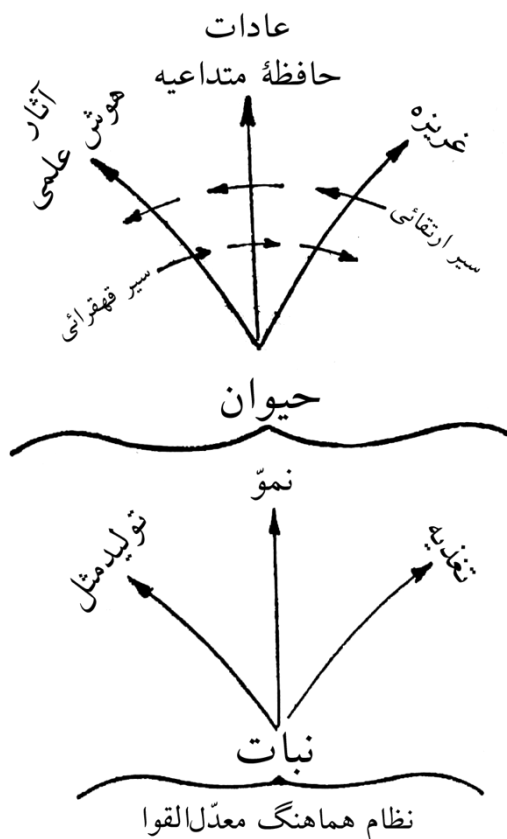
^{۱۹۳} Ivan Pavlov (۱۹۳۶) در باب انعکاس مشروط رجوع شود به کتاب «تقریرات دانشگاهی در باب فعالیت دو نیم‌کره مغز» و به زبان فارسی به کتاب «روانشناسی کودک» تألیف دکتر مهدی جلالی شیرازی استاد دانشگاه (۱۳۲۲) ص ۲۱۱-۲۲۰ و به مقاله مفید نگاشته آقای دکتر محمود صنایع در مجله «ایران امروز» بهمن و اسفند ۱۳۲۰.

نیز مورد استفاده واقع می‌شود زیرا که حفظ کردن مطالب و ترتب آن‌ها همچنین یادگرفتن هنرهای مختلف حتی کارهای عادی روزانه از قبیل اعمال وظایف الاعضائی و هضم غذا و مواقع خوابیدن و بیدار شدن همه نتیجه تأثیراتی است که بر «نسج زنده» و موجود زنده عارض شده و او آن تأثیرات را در خود نگاه داشته است.

غرایز نیز که در سطور بالا توضیح شد «آثار پیچیده» ایست (صفحه ۱۱۱ و ۱۱۲) که از زندگی پیشینیان در هر موجود حیوانی به وسیله عمل حافظه، به معنی وسیع و اعم آن، باقیمانده و زندگی او را اداره می‌کند و نظم و ترتیب غرایز نیز بر همین عمل حافظه مؤسس است و ازین لحاظ نیز هست که دانشمندان در تکامل نفسانی هر فردی تاریخ نفسانی و تمدنی نژاد او را می‌بینند و انطباق مراحل تکاملی فرد را بر مراحل تکاملی نوع نیز نشان داده‌اند. اهمیت حافظه متداعیه را در آموزش و پرورش در مباحث عادت و روش تجربه و اشتباه^{۱۹۴} خواهیم دید.

هوش عملی - اعمال غریزی را چنان دانستیم که گوئی در زندگی حیوانات متحجر و بی‌تغییر می‌ماند. قدر مسلم این است که در حیات انسانی تغییرات لانه‌ایه و جلوه‌هایی به وجود می‌آورد از قبیل جلوه‌های اخلاقی و عقلانی که همه را انواع عالی‌تری از تجلیات غریزی دانسته‌اند با این فرق که از قید «مکانیکی بودن» رهائی یافته و به معنای غریزه لایتغیر نیست بلکه به نور مقصد و هدف استشعاری نیز منور است.

پس از اینکه در مبحث غرایز و حافظه وجود و اهمیت هر دو را در جانوران حتی موجودات تک سلولی دیدیم جای غرابت و استعجاب نیست هرگاه هوش عملی، یعنی



این وسیله مهم دیگر زندگی را نیز به حیوانات نسبت دهند زیرا عمده اساس فکر و هوش که عبارت از عمل تجرید و وجود مقولات ذهنیه^{۱۹۵} باشد در اعمال غریزی نیز تا درجه ای مشهود است و ساختن مفاهیم^{۱۹۶} خود عبارت از تهیه نمونه‌ها^{۱۹۷} و قالب-ها^{۱۹۸} و طرح‌هایی است که محلّ تجمع و تمرکز آثار و اشارات بسیار از زندگانی گذشتگان در فرد می‌باشد و این عمل نیز منحصر در مقدمات فکر و هوش نیست بلکه امور غریزی

mental categories ^{۱۹۵}
 concepts ^{۱۹۶}
 schemas ^{۱۹۷}
 patterns ^{۱۹۸}

نیز که زندگی حیوان منحل در آنست به سبب وجود چنین نمونه‌ها و «الگوها» و قوالب و اشارات و تحریکاتی که از آنها منبعث می‌گردد انجام می‌یابد. لانه‌سازی پرندگان همیشه بنا بر نمونه گذشتگان این‌هاست. همچنین اتحادی که در داستان‌ها و اساطیر (غیرمسطوره و غیرمضبوطه در کتب و رسائل) اقوام وحشی موجود است همه دلالت بر «مفاهیم» نژادی و نوعی می‌کند که از ازمئه قدیم به شکل آثار محکوک و پیچیده^{۱۹۹} در وجود آنها باقی مانده و همچون اعمال غریزی جلوه می‌کند. سنن و آداب اجتماعی نیز چنین سیاقی دارند.

آنچه روانشناسان درباره هوش حیوانات می‌گویند این است که محدود به سوئه حسیات و منحصر در ادراکات حسی است^{۲۰۰} و به اوضاعی که مستقیماً حواس آنها را تحریک نمی‌کند ارتباطی ندارد لیکن درین مورد بدون شک استثنائی موجود هست. مثلاً هنگامی که سگ با «زوزه»های متوالی اشتیاق به گردش را ابراز می‌کند، حتی گردن‌بند خود را پیدا کرده می‌آورد پیش پای صاحبش می‌گذارد گمان می‌کنم مانند انسان به اموری ارتباط پیدا می‌کند که مستقیماً حواس او را تحریک نمی‌کند و این عمل همانست که معمولاً آن را تخیل (یا به قول بعضی «تفکر») می‌نامیم، گو اینکه ممکنست این گونه جلوه‌ها را به انعکاسات مشروط^{۲۰۱} نیز نسبت داد (صفحه ۱۱۴-۱۱۵).

ذهن در حین اندیشه با طرح‌ها و نمونه‌ها یا مفاهیمی که از جهان محسوس انتزاع کرده است یعنی با صور ذهنیه^{۲۰۲} سر و کار دارد. یک آزمایش قابل ملاحظه قرابت و شباهت اعمال محدود به سوئه حسیات^{۲۰۳} و اعمال عقل را نشان می‌دهد: «و. کوهلر» استاد روانشناس دانشگاه برلین و استاد نگارنده در روانشناسی خود به نام «روانشناسی هیکل»^{۲۰۴} این نظریات اساسی را دارد که:

engram complexes^{۱۹۹}
 perceptual level^{۲۰۰}
 conditioned reflex^{۲۰۱}
 ideas^{۲۰۲}
 perceptual level^{۲۰۳}
 Gestaltpsychologie^{۲۰۴}

اولاً انفعال موجود آلی و زنده در برابر تغییرات محیط فقط انعکاس به معنای عکس‌العمل فیزیکی نیست بلکه عبارت از پاسخی^{۲۰۵} است که به آن تغییرات می‌دهد:

ثانیاً حساسیت موجود آلی عبارت از حساسیت منفی صفحه عکاسی نیست بلکه حساسیتی است فعال و خلاق که وضعی را که در آن، موجود آلی واقع شده است به وسیله نمونه‌ها و الگوها و صور در می‌یابد؛

ثالث اینکه حرکات او در مقابل تحریکات از جمله امور مکانیکی نیست حتی آن‌هایی نیز که از لحاظ غریزه معین و محدود است باز موافق با وضع خاصی است که با آن مواجه شده است و این عملی است عضوی^{۲۰۶} و تکوینی که از عهده هیچ «مکانیسم» که مخلوق عقل «ماشین‌وار» و ماشین‌ساز است بر نمی‌آید.

برای اثبات این خاصه در حیوانات، به خصوص در حیوانات عالی استاد مذکور در جزیره «تَریفه»^{۲۰۷} از مجمع‌الجزایر «قناری» مقدمات آزمایش را درباره میمون-های «شمپانزه» فراهم ساخت. این موجودات به نهایت درجه متجسس و در حرکات خود بسیار چابک و در جست و خیز مدامند و علاوه بر این حرص مفروطی نسبت به موز دارند. «کوهلر» ابتداء مقدماتی فراهم کرد تا اینکه از هر لحاظ مؤید «مافی-الضمیر» میمون‌ها و مفید به نتایج تجربی مطلوب باشد. ازین لحاظ آن‌ها را گرسنه کرد. سپس میوه‌های مطلوب را جائی آویزان ساخت که حیوانات نتوانند به آسانی به آن دسترسی پیدا کنند مگر اینکه به ناچار کارهایی کم و بیش سخت انجام دهند تا شاید من غیر مستقیم به هدف «احتراصی»^{۲۰۸} خود واصل شوند درین مورد میمون‌ها همچون انسان درجات مختلفی از هوش و ذكاء از خود نشان دادند. کار آن‌ها محدود به این بود که از روی هوش به چیزهایی که اطراف آن‌ها و در دایره بصر آن‌ها بود متوسل گردند، چنانکه پس از مدتی جست و خیز و «تفتیش» صندوقی را از گوشه‌ای آوردند و زیر میوه آویزان گذاشتند، لیکن چون این وسیله نیز وافی به مطلوب نبود به صندوقی دیگر توسل جستند و آن را نیز با کوشش هر چه تمامتر کیشان‌کشان آوردند و روی صندوق

response^{۲۰۵}

organique^{۲۰۶}

Tenerife^{۲۰۷}

triebhaftes Ziel^{۲۰۸}

اول «سوار» کردند، حتی صندوق دیگری بالای آن دو صندوق گذاشتند و آن را طوری «دیاگونال» نگاه داشتند که یکی توانست با یک خیز به مطلوب واصل گردد و آن را پائین آورد. حتی یکی که از همه در دکاء ممتازتر بود دسته موزی را که خارج از قفس افتاده بود با چوبی در دسترس خود آورد و هنگامی که موز را دورتر انداختند به نحوی نزدیک آوردن آن با یک چوب ممکن «نمی‌نمود» چوبی را که بر سر لوله‌ای که نزدیک وی بود کرد و بدین ترتیب وسیله را به مسافتی که میان موز و او بود سازگار ساخت. واضحست که درین موارد غیر مترقب میمون به اقدامات پیچیده و مفیدی دست زد که خود رفتار نیست آنی از روی هوش واقعی^{۲۰۹} و دلیل است بر وجود امعان نظر^{۲۱۰}.

۵

طبقه سوم حیات (آثار انسانی) - بیش از اینکه مستقیماً در انسان و طبیعت وی به بحث پردازیم خصایص حیاتی او را از لحاظ تقسیماتی که تا به حال در آثار حیاتی وی شده است می‌نگریم. از آنچه تا به حال در باب گیاه و جانور نگاشتیم چنین مستفاد می‌شود که جلوه‌های حیاتی دارای طبقه دیگری نیست و آنچه از لحاظ اساس و اصل در دو طبقه اول موجود است شاید در طبقه سوم پیچیده‌تر و پُرآب و تاب‌تر پیش بیاید و بس. ازین رو نیز بعضی نویسندگان اصرار عجیبی دارند که انسان یعنی خالق تمدن را حیوانی در ردیف حیوانات دیگر دانند و در عین حال فصل تازه‌ای به عنوان انسان-شناسی^{۲۱۱} در علوم جدید باز کنند و از تمدن وی سخنان بزرگ به میان آورند. به نظر دقیق اگر تمدن، مجلای آثاری باشد غیر از جلوه‌های طبیعتی که خالی از وجود انسان تصور شود، باید وجود شروط و عللی را غیر از آنچه آثار نباتی و حیوانی را به وجود می‌آورد نیز خالی از شبهه و تردید دانست. ما نیز بی شبهه باید در جستجوی آن شروط و علل که اساس کار ماست باشیم. لیکن بعضی از مؤلفین جدید^{۲۱۲} که هنوز میان خود و سیاهان در زندگی عادی فرق می‌گذارند و برای خویشتن مزایائی و حقوقی در نظر می‌گیرند متأسفانه در عالم نظر برای پیش‌بردن اغراض خود بشر را در همه خصوصیات در ردیف حیوانات می‌شمارند. شکی نیست که باید نقاط ضعف تصور آن‌ها را نشان

^{۲۰۹} actual intelligent behaviour

^{۲۱۰} Einsicht = insight

^{۲۱۱} anthropologie

^{۲۱۲} Malinowski, Broisloaw. (1944). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. New York.

داد یا به اصطلاح «ترمی نولوژی»^{۲۱۳} و تعبیرات علمی آن‌ها را فهمید و دوباره تعبیر کرد. یکی ازین مؤلفین در باب طبیعت انسان می‌گوید که برای فهم «رفتار منظم انسان»^{۲۱۴} مفهوم «احتیاج»^{۲۱۵} کمک فراوان می‌کند ولیکن این اشتباه محض است زیرا که احتیاج اساس فعل و انفعال‌های جانور نیز هست و با این حال صاحب فرهنگ و آن‌گونه «رفتار منظمی» که موصول به تمدن باشد نیست، یا اینکه به نظر همان نویسنده باید طبقه سوم حیات را عبارت از انبعاث احتیاجات ثانویه^{۲۱۶} دانست به این معنی که دستگاه تمدن را باز از احتیاجات اولیه حیات استخراج کنیم و آن را نتیجه سلطه حیرت‌آور مخلوق (یعنی تمدن) بر خالق خود (یعنی انسان) بدانیم چنانکه بشر امروز واقعاً به سوی چنین پرتگاه فکری می‌رود و شخص مطلع محرکات فکری «هگل» حکیم را منتها به صورتی منحرف و منحط درینگونه افکار بی‌مایه می‌بیند که «نوخاستگان» پس از او آن اشارات را درست نفهمیده و بی‌جا بکار برده‌اند.

از این تصویر پائین‌تر و بی‌مایه‌تر تصور دیگریست که محرکات انسانی را منحصر در

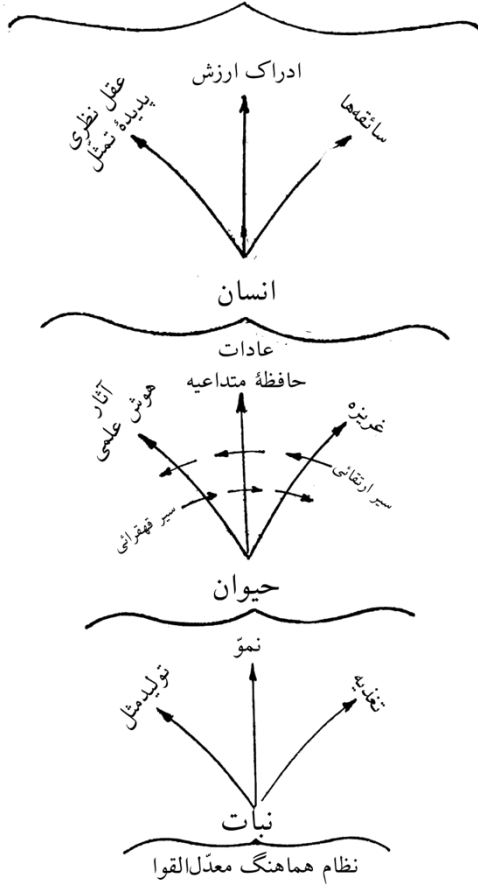
گرسنگی ← تغذیه ← تسکین

می‌داند. گوئی این محرکات در جهان گیاه و جانور نیز نیست. هرگاه در نبات و حیوان این سه محرک موجود نبود امکان گمراهی و انحراف فکر در باب انسان بیش‌تر ازین بود ولیکن نارسائی این نظر پرآشکار است.

هرگاه از تکامل جسمانی انسان از لحاظ «آناتومی» و وظایف‌الاعضاء و از استقلال بسیاری از احتیاجات و سائقه‌های انسانی که در جای خود ممیز وضع او از حالت جانور به معنای اعم می‌باشد صرف‌نظر کنیم باید از لحاظ «نمودشناسی»^{۲۱۷} به جلوه‌های زندگی او پردازیم و از آن آثار نیز به خصوصیت طبقه سوم حیات وی پی‌بریم.

terminologie ^{۲۱۳}
 organized human behaviour ^{۲۱۴}
 need ^{۲۱۵}
 derived needs ^{۲۱۶}
 phénoménologie ^{۲۱۷}

نظام هماهنگ معدّل القوای نفسانی و اجتماعی

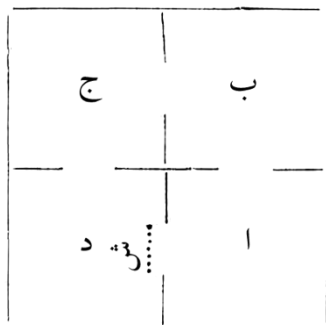


بر فرض اینکه شروط زیستی و اوضاع و وظایف الاعضائی و دماغی و سپس نفوذ تراکمی تمدن و سلطه آن را هم بر انسان تحقیق کردیم باز در هر حال به طور خلاصه باید عقل نظری را که هر چشمی از مشاهده آثارش خیره است بارزترین خاصه انسان بدانیم. درین مورد بدون اینکه در پیچ و خم طرق قدیم و جدید بیفتیم راه راستی را که «نمودشناسی» می‌رود پیش می‌گیریم.

اولین و آخرین رأی در باب انسان - مرتبه عالی حیات عبارت از مقام عقل نظری است که مخصوص انسان است و مدام با اراده‌ایکه منبعث از خرد و وجدان اخلاقی می‌باشد^{۲۱۸} همراه است. «ارسطو» روح مفکر یا عقل عملی را که همیشه متوجه به

^{۲۱۸} sittliches Gewissen = moral consciousness

امور حیاتی است و به تحقیق هدف‌هائی می‌پردازد که قوای طبیعی انسان نیز خود می‌تواند به آن‌ها برسد از خرد یا عقل نظری^{۲۱۹} که به عقیده وی از خارج بر انسان طاری می‌شود جدا می‌داند. چنانکه خواهیم دید و در مورد «شمپانزه» های «کوهلر» (صفحه ۱۱۸) نیز دیدیم هوش و عقل عملی همیشه مطیع محرکات درونی و کشش‌های طبیعی و در استخدام غرایز است. لیکن عقل نظری متوجه به ماوراء خود یعنی متوجه به اشیاء بیرون از خود و ادراک ارتباطات مابین آن‌هاست. «داوید کاتس» استاد روانشناس و آموزش و پرورش در کتابی که به عنوان «حیوان و انسان» نوشته است می‌گوید که انسان می‌تواند خویشتن را از قید عواطف^{۲۲۰} آزاد کند و سد ادراکی متعلق به حس و احساس را که محیط در راه وی می‌گذارد بشکند^{۲۲۱} و علی‌العمیاء از تجارب خود پیروی نکند و «آزادانه» آن‌ها را در خدمت هوش و عقل خود گذارد. آزمایش جالب توجهی جهت نشان دادن وضع حیوان درین باره به عمل آمده است که به صراحت فقدان هوش و عقل نظری را در حیوان می‌رساند: قفس مرغی را به چهارخانهٔ ا- ب- ج- د تقسیم نموده‌اند به طوری که هر کدام به دیگری راه داشته باشد.



راه میان محوطهٔ «الف» و محوطهٔ «د» را با شیشهٔ نازکی مسدود کرده بودند به طوری که مرغ نتواند مستقیماً از محوطهٔ «الف» به محوطهٔ «د» که در آن دانه ریخته بودند برود. مرغ زود یاد می‌گیرد که باید دور بزند و از محوطهٔ «الف» به «ب» و پس از آن به محوطهٔ «ج» و از آنجا به «د» برود و دانه‌ها را برچیند. همین که این عمل را یادگرفت صفحهٔ شیشه را از میان محوطهٔ «الف» و محوطهٔ «د» برداشته با وجود این

Nus ^{۲۱۹}

emotions ^{۲۲۰}

To break away from an affective relationship to his environment. ^{۲۲۱}

دیده‌اند که مرغ به عمل اوّل خود ادامه می‌دهد یعنی دور می‌زند و هر محوطه را می‌پیماید تا دانه برچیند. چنانکه ملاحظه می‌شود مرغ نمی‌تواند خود را از بند تجربه «شخصی و حسی» آزاد کند و جبر مکانیکی کاملاً بر او حکمفرماست. لیکن در مورد انسان این طور نیست. تجارب انسان چنانکه اشاره شد انسان را مقید نمی‌کند و به طور «آزاد» خادم عقل نظری می‌شود... انسان تنها شعور ندارد، می‌داند هم که شعور دارد، فقط نمی‌بیند و نمی‌شنود و تجربه نمی‌کند، می‌داند هم که می‌بیند و می‌شنود و تجربه می‌کند... در آثار طبیعت و جهان می‌نگرد یعنی آن‌ها را از خود جدا می‌داند، در خود می‌نگرد یعنی خود را از خود بی‌خود می‌کند:

Objectivization does not even stop at the ego. Man can even stand outside his ego and contemplate it objectively.

«ارسطو» از راه قیاس و تمثیل (به معنای ایده‌آسیون) و «کاتس» از راه مقایسه و تجربه، یکی در صدر تمدن و دیگری در ذیل آن یعنی در عصر ما، هر دو به مقام مخصوص انسان متوجه شده‌اند. حکمای قدیم و جدید دیگر نیز به همین نظر رسیده‌اند چنانکه «دکارت» نیز در طریق تحقیق خود به وسیله یک چنین دانائی و «استشعار» اطمینان خاطر پیدا کرد و آگاهی به «من شناسنده»^{۲۲۲} را مخرج و مقیاس غیرقابل تردید حکمت خود قرار داد. در میان حکمای معاصر بزرگانی دیگر مانند استاد جلیل‌القدر نگارنده «ا. فندر»^{۲۲۳} که یکی از سه حکیم نمودشناس معروفست در کتاب خود روانشناسی انسان و دیگری «سِر چارلز شرینگتون»^{۲۲۴} انگلیسی که از علمای مشهور فیزیولوژی است باز به این مهم توجه نموده و پس از بررسی کامل به نظریات قدیم و جدید «استشعار خود»^{۲۲۵} و «ذهن خودشناس»^{۲۲۶} و «من غیر متحیز»^{۲۲۷}، خلاصه ظهور «من» را وجه تمایز میان انسان و حیوان دانسته‌اند.

نهایت جلوه «من» توجه اوست به اشیاء نه بدین لحاظ که حتماً چیزی را مورد استفاده قرار دهد یا ندهد بلکه از لحاظ خود آن شیء (فی‌نفسه) و ادراک چگونگی آن. تفاوت بارز میان انسان و حیوان شاید فقط درین مورد باشد که می‌تواند هوش خود

^{۲۲۲} ego cogitans

^{۲۲۳} Alexander Pfänder

^{۲۲۴} Sherrington, Sir Charles. (1946). *Man on His Nature*. Cambridge. p. 324-340

^{۲۲۵} I-perceiving, I-feeling, I-doing

^{۲۲۶} "recognizable" mind

^{۲۲۷} "You are not spatial; how can you have a place?"

را از قید غرایز آزاد کند و بلافاصله مطیع و منقاد کشش‌های طبیعی و تمایلات خود نباشد. در نتیجه همین آزادی از قیود «سائقی» می‌تواند میان احتیاجات اولیه (طبیعی) و احتیاجات ثانویه (تمدنی) خود تعدیل فراهم کند (صفحه ۱۱۹-۱۲۰).

«م. شیلر» نیز عقل نظری را وجه امتیاز میان انسان و حیوان می‌داند و برای آن خواصی قائل است که به وسیله آن انسان می‌تواند «وجود» را از «ماهیت» و «صورت» را از «هیولی» تمیز بدهد و همین امکان را اساس ظهور تفاوت‌های دیگر انسان از حیوان می‌داند. لیکن به عقیده او این خرد به ذاته قدرت و قوتی ندارد، حتی نظریات و «ایده‌هایی» که پشت سر آن‌ها «رغبت و شور و شوق و شهوت» نیست در جهان فعلیت پیدا نکرده‌اند و نمی‌کنند. ازین لحاظ از خرد جز بررسی و رهنمائی کاری ساخته نیست و به هیچ روی نمی‌تواند با سائقه‌های طبیعی مستقیماً بجنگد و انسان را به درجه خرد محض رساند. ازین راه، روشن می‌شود که در مراحل ابتدائی آموزش و پرورش باید پیش‌تر به ایجاد عادات مطلوب پرداخت تا به دانائی زیرا که در واقع همیشه دانائی توانائی نیست و اساس ترقی و زوال اقوام نیز در علم و جهل فی‌نفسه نیست بلکه در تمرین و مشق و ایجاد عادات مطلوبست.

پدیده تمثّل^{۲۲۸} - «شیلر» این اصطلاح نمودشناسی را این طور توضیح می‌دهد. «تمثّل» آنست که مستقل و بی‌نیاز از استقراء و شماره و تکرار مشاهدات، صور ذاتی طبقه معینی از موجودات را در ضمن ادراکات جزئیّه و منفرده دریابند. مثال کلاسیک برای روشن ساختن این حقیقت کشفی است که «بودا» در همان مرتبه اول که از قصر خود خارج شد کرد: بی‌چیزی را دید، ناخوشی را دید و مُرده‌ای را دید و این سه امر مسلم را همچون امثله‌ای که ماهیت جهان را آشکار کند تلقی نمود. چنین است عمل «تمثّل» یا «ایده‌آسیون» و این عمل را عقل انسانی از همان حین شروع رشد و نموّ مباشرت می‌کند. مثلاً قاشق چوبی‌ای را که در کنار اجاق گذاشته‌اند به همان نظر می‌نگرد و به همان کار می‌برد که روز گذشته قاشق نقره‌ای را برای نخستین بار دیده و به کار برده است. در همان نظر اول مشخصات ذاتی و خواص آن را دریافته است و ازین جهت این موجود اخیر (یعنی قاشق چوبین) را نیز در ردیف «قاشق» به طور عام می‌آورد. با

^{۲۲۸} idéation اختیار اصطلاح «تمثّل» جهت ترجمه مفهوم «ایده‌آسیون» به اعتبار معنای eidos افلاطونی می‌باشد که در کتب حکمای ما به لفظ «مثال» ترجمه شده است. با وجود ارتباطی که مفهوم مثال و تصور با هم دارند باز تفاوتی بارز در میان است.

اینکه حسیات دیروز او کاملاً با حسیات امروز وی تفاوت داشته باز در همان بار اول این عمل انسانی که «تمثل» باشد کار خود را انجام داده است و این کاریست که از عهده حیوان بیرونست. برای حیوان کلم رومی سفید و قوری چینی سفید هر دو یکی است. نهایت اینکه ممکنست از هر دو تأثر «سفیدی» داشته باشد زیرا که تصور «گردی» خود نیز احتیاج به عمل «تمثل» دارد که او اساساً فاقد آنست.^{۲۲۹}

عامل انسانی دیگری که ممد این عمل ذهنی است «زبان» می باشد که بلافاصله بر اساس عمل «تمثل» ساخته شده و سبب می شود که افکار و نتیجه اعمال اسلاف برای اخلاف بماند و اخلاف آنچه را به وسیله نیاکان تحقق یافته است به شکل تراکم و اشتداد دریابند. عمل «تمثل» (ایده آسیون) و بالتبع زبان، معارف انسانی و سنن فرهنگی را به وجود می آورد.^{۲۳۰}

۶

وحدت در عین کثرت - مراتب حیات را یکی پس از دیگری برشمردیم و از راهی که جانور رفته است به سوی انسان آمدیم و مشخصات هر رتبه را کمابیش به قلم آوردیم و باز متذکر می شویم که هم ارسطو که در صدر حکمت واقعست و هم حکیم نمودشناس فقید «شیر» که در ذیل این بساط است هر دو نصب العین می کنند که هر رتبه پائین در مرتبه بالا مندمج است و بدون مرحله پائین وجود مرحله بالا غیر ممکنست. این زیرساز و روساز را هر دو حکیم تصریح کرده اند. مخصوصاً «شیر» مدام می گوید که در همین زیرساز حیات قوای محرکه واقعی فعالیت های هوش و ذكاء مندرج است و حتی همان محرکات اولیه به فعالیت های خالص و مجرد فکری و افعال بسیار لطیف انسانی (اخلاقی) نیرو می بخشد و در ضمن می گوید که سیر نیرو در جهان از بالا به سوی پائین نیست بلکه از پائین به بالاست به این معنی که گیاه و جانور با کمال استقلال در برابر انسان ایستاده اند، حتی جانور در برابر گیاه استقلالی ندارد و تابع آنست. لیکن این هر سه رتبه در انسان به حال وحدت جلوه کرده و اهمیّت موضوع نیز درین وحدتست که باید همیشه مورد عنایت پرورشکار باشد.

^{۲۲۹} رجوع شود به «اصول آموزش و پرورش» منکور تألیف «نن» ص ۳-۲۰۲.

^{۲۳۰} Katz, David. (1937). *Animals and Men: Studies in Comparative Psychology*. London. p. 230-258

نخستین کسی که ظاهراً به تشریح این وحدت که در عین حال نقطه تمرکز کثرات است پرداخته افلاطون در روانشناسی تجربی خود می‌باشد. علم‌النفس افلاطون با حکمت وی مستقیماً آمیخته است. حکمت نزد وی عبارت از وصول به خفایای روحست. کلماتی مانند عشق یا حرکت «شوقیه»^{۲۳۱} و طلب یا «گفت و شنود» و مجادله^{۲۳۲} و خاطرات از عوالم گذشته^{۲۳۳} که «منمه» (ص ۱۱۴) تعبیر جدید آنست و طریق^{۲۳۴} و مثال یا صورت^{۲۳۵} همه این امتزاج و یگانگی را می‌رساند و آراء علمای طبیعی امروز با تعبیرات دیگر همان حقایق را اثبات می‌کند^{۲۳۶}.

مقصود ما ازین بحث تقسیمات سه‌گانه وجود انسانست. چون فضل به تقدّم است نظر افلاطون را مدخل بحث در باب انسان قرار دادیم.

افلاطون در کتاب «فدروس»^{۲۳۷} و روشن‌تر در کتاب «جمهوریّت» خود دو رتبه نازله روح را به دو اسب سرکش تشبیه می‌کند و آن‌ها را به دست راکب و عزابه‌ران خرد می‌دهد بدین قرار که:

اول - طبقه پائین روح که در ردیف اماره صوفیه و در شمار انسان‌الحسی قدمای ماست. این مرتبه را اقامتگاه شهوت به معنای اخصّ و شهوت بطن و شهوت مال و امثال آن و حافظ بقای جسمانی و توالد و تناسل یعنی بقای نوع می‌داند. به این شهوات تا جائی اجازه داده می‌شود که از حدود خود پا فراتر نگذارند. دوّم - نفس غضبی است که همیشه متوجّه به تحصیل قوّت و شرافت و اشتها و افتخار است و به قول افلاطون شیری است که به لباس انسان در آمده، برای اهمّیت و عظمت وی کار می‌کند. موقعیّت آن به مثابه شاهین در ترازو است. لیکن به مرتبه عقل و خرد هنوز نرسیده و نوعی از انرژی یا نیروی عامله شهوانی است که می‌توان آن را در ردیف شهوة العزة و الرفعة و شهوة الریاسة دانست. افلاطون در سیاسیّه خود که همان جمهوریّت باشد این قسمت را پاسبان نفس می‌داند که دارای احساس شرافت و عدالت است و انفعالات نفسانی را حول

eros ۲۳۱

dialectic رجوع شود به پاورقی ص ۹۰ ۲۳۲

anamnesis ۲۳۳

methodos ۲۳۴

eidos ۲۳۵

رجوع شود به فصل «میل به زندگی» و ارتباط میان «هورمه» و «منمه» در کتاب «اصول آموزش و پرورش» ۲۳۶

«نن» مذکور در صفحه ۱۰۸.

Phaedrus ۲۳۷

این قوهٔ نفسانی مجتمع می‌کند و در حکومت نیز قوه‌ای که مماثل با آنست عبارت از نیروی پاسبانی و قوای انتظامی می‌داند.

سوّم - قسمت عقلانی است که افلاطون آن را مهم‌ترین مراحل نفس می‌داند و در زندگانی اجتماعی این مقام را به سلاطین و حکما تفویض کرده است. هر گاه این مرتبه به وظایف خویش عامل نگردد و هرگاه بیدار و آگاه نباشد به یقین بدام کشش‌های طبیعی خواهد افتاد. چون این بخش مهمّ حیاتی در اشخاص مختلف است درجهٔ معرفت و دانائی داستان نیز مختلف است. از وقتی که نطفه منعقد می‌شود باید به کمک این بخش از زندگی انسان شتافت^{۲۳۸} و در برابر نیروهای دوگانه بیشتر از آن پشتیبانی کرد تا از این راه هماهنگی روان و تن نیز میسر گردد (صفحهٔ ۱۰۶ و ۱۰۷).

^{۲۳۸} «تربیت پیش از تولّد» تألیف بانو «پاولا میسر-پلاتس».

Messer-Platz, Paula. (1932). *Vorgeburtliche Erziehung*. Leipzig.

فصل چهارم

خلاصه و تحلیل

فصل چهارم کتاب اصول آموزش و پرورش به بررسی آراء و نظریات فلسفی و روان-شناختی در باب حیات سائقی انسان می‌پردازد. سائق یا کشش طبیعی را عبارت از حالاتی می‌داند که پائین‌ترین طبقه حیات انسان را تشکیل می‌دهد و در بستر آن کشش‌ها است که (از وجود) امیال و غرائز به فعالیت در می‌آیند. (مألف) میان کشش طبیعی و فعالیت ارادی تفاوت می‌گذارد به این معنا که «موضوع طغیان و جوش کششی منوط به تصوّر قبلی نیست و جزء لاینفک عمل است در صورتی که موضوع کشش ارادی تصویر نیست قبلی.» (ص ۱۳۵) سائق‌ها در حافظه نوع بشر مستترند و به صورت ارثی از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شوند. اعضای بدن انسان نماینده این کشش‌ها و یا سائق‌های طبیعی‌اند که در جریان تکامل نوعی تکون یافته‌اند. انسان موجودیست پویا و متحول. نفس پویائی و تحول، سائق اصلی حیات انسان است، همه سائق‌ها و کشش‌های طبیعی دیگر در حول این مشخصه اصلی در دورانند. این سائق نخستین، هم به درون و روان فی نفسه متوجه است و هم به خارج از انسان و محیط پیرامون او.

فصل چهارم پس از بحثی پیرامون نظرات روانشناسان و علمای آموزش و پرورش سه سائق یا کشش را در انسان مشخص می‌سازد. این سه کشش عبارتند از: کشش صیانت نفس، کشش فعالیت و اشتغال و کشش جنسی. دکتر هوشیار در این مرحله موضوع دقیقی را مطرح می‌کند و آن عبارتست از رابطه و ترتب (هیرارشی) ۲۳۹ میان این سه کشش اصلی و سه لطیفه انسانی. مدار بحث او بر این قرار است که کشش صیانت نفس در مسیر کمالیش اگر تحت تأثیرات تربیتی قرار گیرد به مراحل بالاتری صعود می‌کند که اعلا مرتبه آن فناء فی الله به جهت بقاء بالله است.

صیانت نفس که در مرحله طبیعی مشخصه مشترک انسان با گیاه و حیوان است زمینه را فراهم می‌کند تا مفهوم خلود و بقاء روح، مفهومی زنده و جاندار و قابل لمس گردد. در اینجا باید به این نکته اشاره کرد که با توجه به کلیت دیدگاه‌های دکتر هوشیار نمیتوان نتیجه گرفت که اشاره او به ارتباط میان صیانت نفس و باور به ادامه حیات پس

از موت به آن معنا است که انسان چون فنا و نیستی را تجربه می‌کند از سر استیصال و ضعف دست به آفرینش مفاهیمی مثل بقاء بالله می‌زند تا سائق مادی صیانت نفس را تشفی بخشد.

در حیات انسانی صیانت نفس از ماهیت غریزی‌اش فاصله می‌گیرد و به تأثیرات پایدار وجود که با تحلیل عنصری از میان نمی‌رود متمایل می‌گردد. دیدگاه دکتر هوشیار معطوف به نوعی از جهان‌بینی فلسفی است که ناظر به سیر ارتقائی مراحل وجود است که مطابق آن هرکشتی در مراحل پائین‌تر به صعود به مرحله بالاتر تمایل دارد و به حضور بالقوه قوای فائده انسانی درکشش‌های طبیعی تأکید می‌ورزد. لذا وظیفه نظام آموزش و پرورش است که به نحو مناسب میان کشش و ایده‌آل مطلوب رابطه برقرار سازد. یعنی به جای نفی سائق‌ها و یا سرکوب کشش‌ها و یا پند و اندرز توخالی نظام آموزش و پرورش قوای خلاقه تمدن را چنان انتظام بخشد که جوش و خروش و تطور ذاتی کشش‌ها به سمت مراحل کمالی وجود سوق پیدا کند.

به همان سیاق، کشش فعالیت و اشتغال می‌تواند به سمت جلوه‌های عالی‌تر انسانی از قبیل کسب علم و معرفت و در مجموع به سوی تحرّی حقیقت هدایت گردد. همین‌گونه است در مورد کشش جنسی که به صورت تولیدمثل و علقه‌های عاطفی ظاهر می‌گردد و انواع آرزوها و تمایلات از آن بروز می‌کند. کشش جنسی در تب و تابش مقولاتی نظیر درد هجر و فراق را به صورت تجربه‌ای زنده و عاطفه‌ای عمیق در جان فرد برمی‌انگیزد. خلاقیت هنری را نیز می‌توان از ثمرات این کشش تلقی نمود. کشش جنسی چون در مدار عاطفه و دوست داشتن قرارگیرد می‌تواند فرد را از خود و تعلقاتش منقطع سازد و در قالب تسلیم و رضا یعنی عالی‌ترین جلوه‌های عرفان ظاهر شود.

سلسله مراتبی میان این سه لطیفه انسانی برقرار است چنان‌که در پائین‌ترین مرحله، سائق تسلیم و رضا قرار می‌گیرد و سپس در مرتبه دوم تحرّی حقیقت ظاهر می‌شود و بالاخره در بالاترین مقام بقاء بالله تجلی می‌کند. به نظر دکتر هوشیار مطلوب آموزش و پرورش آنست که با استفاده از موازین عقل و خرد عبور انسان از سائق طبیعی را به لطیفه انسانی مهیا سازد. دکتر هوشیار بر شناخت دقیق کشش‌ها تأکید می‌کند و قصد آن دارد که نظام آموزش و پرورش مطلوب را به سمت تلازم و تعادل میان کشش‌ها و ارزش‌ها سوق دهد. سائق‌های طبیعی در نفس خود نه خوب هستند نه بد. به آن‌ها نباید به نظر حقارت نگریست. سائق‌های طبیعی اولین تماس و تجربه انسان را با نظام و

سلسله مراتب ارزش‌ها فراهم می‌آورند. در مرحلهٔ بعد چون اهمیّت و ترتیب ارزشی ادراک شد آن ادراک محرک اراده می‌گردد. براساس این رأی کشش‌های طبیعی در اساس خلقت به سمت شکوفائی ارزش‌های اخلاقی و کمال انسانی در حرکتند. از این رو «پرورش به سوی ادراک ارزش باید اصل سازمان دهندهٔ رابطهٔ مربّی و شاگرد باشد».

حیات سائقی انسان

۱

پیش از اینکه به تحقیق در حیات سائقی بپردازیم لازمست اجمالاً ذهن خواننده را به اصطلاح سائق آشنا کنیم. مفهوم غریزه را در فصل پیش به قدر مقتضی واضح نمودیم و نیز در ادبیات روانشناسی آنچه را که قدما در باب انسان آورده‌اند و به وجود امیال و عواطف^{۲۴۰} اشاره می‌کند. لیکن آنچه ما در ضمن کلمه سائق یا کشش طبیعی اراده می‌کنیم اساس امیال و حالات تمایلی است یعنی کشش حالتی است که غرایز در آن حال به فعالیت درمی‌آیند و در حقیقت همان نسبتی که میان قوه عاقله و فاعله در روانشناسی قدیم موجود بوده همان نسبت را میان غریزه و سائق باید تصور کرد. در السنه خارجی از قبیل آلمانی و انگلیسی نیز به چنین تعبیری متوسل شده‌اند چنانکه کلمات Trieb و drive و urge همه به راندن و سوق دادن و کشاندن اشاره می‌کند.

کشش طبیعی - کشش‌های طبیعی پایه حیات انسانی است و مراتب دیگری که مشخص او از جانور است نیز بر این پایه استوار می‌باشد. لیکن به سبب اینکه این مرحله با مراحل دیگر حیات ارتباطات بسیار پیدا می‌کند و به حد امتزاج و یگانگی می‌رسد وجود انسان را نیز تا به این درجه از پیچیدگی جلوه می‌دهد. شخص مرئی نباید ازین کثرت در وحدت^{۲۴۱} که واقعاً فقط اصطلاح عرفانی نیست بلکه هر جا که موجود آلی و شبه‌آلی است روائی دارد بترسد زیرا که بحث در آن و گشودن این معمای «انسان نام» بر هر پرورشکار فرض است.

بسیاری از محققین متفق‌اند که خاصیت کششی که هر سلولی و هر نسج زنده‌ای در سازش با محیط و درین داستان شورانگیز زندگی از خود به ظهور می‌رساند محکم‌ترین پایه‌ایست که ساختمان وجود انسان را برپا نگاه می‌دارد و هر یک از استعدادات دیگر نوع انسان نیز با همین «کشش» که ما نیز خود مستقیماً در کوشش مدام خود از آن آگاهییم به نحوی مرتبط و معلق است و بدون آن، حرکات استعدادی و محرکات آن را نمی‌توان به آسانی شناخت. آنچه درین کتاب مورد تحقیق پرورشکار است همین

emotion^{۲۴۰}
diversity in unity^{۲۴۱}

نحوه ارتباط و تعلق است و گر نه در بارب سائق‌ها به انحاء مختلف بحث شده و مخصوصاً از توجه استادان زیست‌شناس و وظائف الاعضاء و روانشناس پنهان نموده و درین مورد نیز مطمح نظر ما نیست. چون منظور ما بحث اصولیست و دقت عملی نیز مطلوب ماست نمی‌توانیم به ارتباطات تصادفی قناعت کنیم بلکه ارتباطات و مناسبات بایستی چنان محکم و متین و بی‌خدشه باشد که بتوان اصول آموزش و پرورش را بر آن پایه بنا کرد.

یکی از دانشمندان «وراثت‌شناس» آلمان به نام «پترس»^{۲۴۲} دو نوع مایه و استعداد را در نوع انسان از هم تفکیک می‌کند:

یکی مایه‌ها و استعدادهای «دینامیک» و
دیگری استعدادهای «ستاتیک» و

استعدادهای «دینامیک» را نیز استعدادهای کششی یا «سازنده»^{۲۴۳} می‌نامند و میل به سلطه و قدرت و روائی در نظر او ازین قبیل است. استعداداتی از قبیل راه رفتن که در عضلات پای طفل موجود است، همچنین استعداد دیدن و شنیدن حتی تفکر و تعقل و مانند آن‌ها را در شمار استعدادات «ستاتیک» می‌آورد. یکی دیگر از مریبان می‌گوید شمار بسیار کمی از اعمال و رفتار ما نتیجه مستقیم تصمیم و اداره است یعنی فعل و انفعال‌های ما غالباً از قبیل اعمال کششی است و لاین شعور انجام می‌یابد.

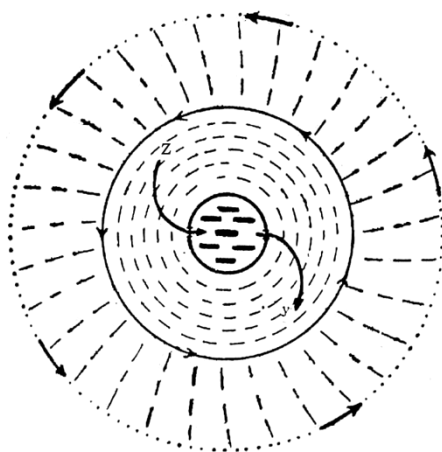
فرق میان زندگی کششی و ارادی - پس از اطلاع بر معنی کشش‌ها، به لحاظ اهمیتی که در زندگانی انسان از اوان طفولیت تا آخر عمر دارد مستلزم تحلیل و توضیح بیشتری است. ازین رو باید تفاوتی که میان این حالت از طرفی و اراده از طرف دیگر موجود است به دست دهیم. کشش به لحاظ منشائی که دارد از اراده جدا است و همچنین نوع جلوه و بروز این دو نیز یکی نیست. اراده امریست که مربوط به طبقه «مشعور به» نفس یا صحنه روشن «مشعر» است در صورتی که کشش از طبقات غیرقابل استشعار نفس سرچشمه می‌گیرد.

چون ممکنست که هنوز موضوع شعور^{۲۴۴} و مدارج آن درست روشن نباشد به توضیح مختصری می‌پردازیم: چنانکه در تألیفات روانشناسی به تفصیل آمده است نظام

Peters^{۲۴۲}
die Formanten^{۲۴۳}
Bewusstsein = conscience^{۲۴۴}

عصبی انسان که در رأس آن مادهٔ خاکستری رنگ پیچیده‌ای به نام مغز در محفظهٔ جمجمه قرار دارد، از روز تولد تحت تأثیرات عالم بیرون واقع می‌شود و وضع روز اول آن نیز خود محصول تأثیرات لانه‌ایه‌ای است که از حالت «آمیبی» تا به این موقع بر آن چیره گشته و در آن باقیمانده است. این تأثیرات همه آثاری درین نظام باقی گذاشته و پس از تولد نیز می‌گذارد.

یک مثال مقصود را روشن می‌کند. هر فردی از افراد انسان از روزی که به این جهان می‌آید تحت تأثیر ارتعاشات صوتی و امواج نور و هوا، سرما و گرما و فشار، تحت تأثیر انواع مؤثرات پیچیدهٔ اجتماعی واقع می‌شود. تا به امروز که آقایان جلو من نشسته‌اید شب و روز از محیط متأثر شده و کیفیت زندگی که در شما موجود است این تأثیرات را به شکل معینی که هر کدام از شما نمایندهٔ آن هستید بیرون آورده است. حال اجازه بدهید به وسیلهٔ نقشهٔ این تأثیرات، یعنی آثاری که از آن‌ها در ما باقیمانده را متقسم به سه قسمت فرض کنیم و سپس صدق این فریضه را دربارهٔ خودتان آزمایش کنیم. فرض کنید که ذهن ما بدین گونه به شعور ظاهر و شعور باطن تقسیم شده و شکل پائین را داشته باشد:



سه دایره که هر یک محاط به دیگریست پیش چشم شماست. چنانکه ملاحظه می‌کنید هر سه دایره پُر از خطوطیست کوچک که هر کدام از آن‌ها نمایندهٔ یکی از محتویات ذهن، از تصوّرات جزئیّه و مفاهیم کلیّه می‌باشد. فرض کنید که ما به وسیلهٔ نورافکنی دایرهٔ کوچک وسط را روشن کنیم. یقین است که در چنین وضعی دو دایرهٔ

محیط و محتویات آن دو در تاریکی واقع می‌شود. نفس ما دارای یک چنین نورافکنی است که همیشه حتی در چنان حالتی که ما آن را خواب می‌نامیم. قسمتی از محتویات ذهن را روشن نگاه می‌دارد و از طرف دیگر می‌دانیم که محتویات ذهن ما ساکن نیستند بلکه مدام در حرکتند و این حقیقت را در هر حینی از احیان بیداری خود می‌توانید تجربه کنید. با دقت مختصری ملاحظه می‌فرمائید که مدام سلسلهٔ خاطرات پشت سرهم در دایرهٔ روشن آمده و گوئی که از در دیگر بیرون می‌روند. دایرهٔ کوچک وسط را به اطافی شبیه بدانید که فقط برای شش هفت نفر جا داشته باشد، اگر کسی بخواهد از دری وارد شود مجبور است یکی از در دیگر بیرون برود.

به وسیلهٔ آزمایش‌های دقیق به ثبوت رسانده‌اند که صحنهٔ روشن ذهن ما که همان دایرهٔ کوچک مفروض باشد مجال گنجایش بیش از شش هفت عنصر ذهنی ندارد. حال دقت کنید که در صحنهٔ روشن ذهن شما چه عناصری روشن است؟ یقین در درجهٔ اول قیافهٔ من، دهان من، چشم من، سر من. لیکن همین که خواستید به لباس من یا به دست من یا به کیف من روی میز توجه کنید مثل اینکه قیافهٔ من، چشم من، موی سر من از صحنهٔ روشن ذهن شما بیرون می‌رود یا اینکه هرگاه تصادفاً به تخته‌سیاه و آنچه بر تخته نوشته‌ام متوجه شوید مثل اینکه میز و کیف همه از صحنهٔ روشن ذهن شما خارج می‌شود. حالا من یکی از محتویات ذهن شما را که الان ابداً به یاد آن نیستید یعنی الان در صحنهٔ روشن ذهن شما نیست به آنجا دعوت می‌کنم! درست دقت کنید! فرض کنید اینجا که Z است تصور «قلهٔ دماوند» باشد. تصور کوه دماوند را که قبلاً بیرون از صحنهٔ روشن ذهن یا زیر صحنهٔ روشن بود الان در صحنهٔ روشن یا اینکه روی صحنه آوردم. درین طبقات دیگر (یا زیرین) لا تُعَدُّ و لا تُحْصَى محتویاتست. چندتا را اکنون به صحنهٔ روشن می‌آوریم. خوب دقت کنید! «پلکان خانهٔ شما» و «پدر شما»، «دیوان خواجه»، شجاعت و قس علی ذلک.

آنچه از محتویات ذهن در فاصلهٔ میان دایرهٔ کوچک و دایرهٔ بعدی آن می‌باشد امکان ظهور بر صحنهٔ روشن ذهن دارد ولیکن آنچه در فاصلهٔ میان دایرهٔ دوم و سوم است بر سطح ذهن ظاهر نمی‌شود با این حال موجود است و حتی بنا بر بعضی از روش‌ها و مکاتب جدید از قبیل مکتب تحلیل روح و پیروان آن مدام فعال و تحت قانون کلی روانشناسی هستند که می‌گوید: «هیچ یک از محتویات ذهن را کد نمی‌ماند» و تیره‌هائی که در دوایر «دیاگرام» آورده شده برای افادهٔ همین معنی است. وجدان مغفوله عبارت

از همین طبقه سوم است که بعضی از محتویات آن ابدأ و بعضی دیگر به آسانی به سطح روشن ذهن نمی‌آید؛ شعور باطن (ص ۱۱۴-۱۱۵) نیز عبارت از فعالیت نفس در همین طبقه است.

اکنون که معنای ارتباط امور ارادی به طبقه «مشعور به» یا صحنه روشن ذهن و ارتباط کشش‌ها به طبقه‌ای که استشعار به محتویات آن ممکن نیست معلوم شد می‌توان گفت که فعل ارادی، رفتاری استشعاری و قابل انتظام و عمدیست در صورتی که کشش همیشه موجود آلی را به عمل و فعل و انفعال معینی مجبور می‌کند و در حیطه قدرت انسان نیز نیست که بی‌مقدمه آن را نفی کند یا اینکه از کار باز دارد.

نشانه کشش‌ها که بر هر کوشش ساده‌ای توان اطلاق کرد در انسان این است که پس از هر تخیلی که جزئی رنگ خوشی یا رنج داشته باشد **بلافاصله** عارض می‌گردد و وظیفه طبیعی آن نگاهداری امر ملائم یا دافع امر منافر است. لیکن از جمله لوازم امور ارادی حتی از جمله شرائط آرزو و هوس و حرص که مراحل بدوی و ناقص اراده‌اند وجود تصویریست که موضوع آن منوط به آینده باشد و از خاصیت آنی عاریست و پس از مرور زمان معینی قابل تحصیل است. **موضوع طغیان و جوش کششی منوط به تصور قبلی نیست و جزء لاینفک عمل است در صورتی که موضوع کوشش ارادی تصویریست قبلی.** به عنوان مثال طفلی را به نظر بیاورید که بر حسب تصادف حبه قندی را به دست می‌آورد و در دهان می‌گذارد و به ادراک ارزش قند (یعنی شیرینی) می‌رسد. این کامیابی در ادراک ارزش نتیجه سائقه جستجو است و بر حسب تصادف تحصیل شده است، لیکن هرگاه همین بچه دوباره بخواهد به چنین لذتی برسد تصویری که مبتنی بر تجربه قبلی است از آن حبه قند و از ارزش معلق بر آن دارد. در مرحله اول جریانی کششی می‌بینیم و در مرحله دوم جریانی احتراصی. اراده، هدف تصویری دارد؛ کشش از نتیجه و هدف بی‌خبر است.

نظریه فروید در باب کشش‌ها - وجود کشش طبیعی را نمی‌توان نفی نمود، زیرا که طبعاً هست و به سختی تشفی می‌طلبد. کشش طبیعی را می‌توان با مهارت در صورت وجود عادات متناسب منحرف ساخت و موقتاً دفع کرد لیکن نمی‌توان آن را نبوده انگاشت. سائق همچون قوه‌ایست آمر که بدون توجه شخص بر او دست می‌یابد و در پی ارضاء خود می‌رود. از محرکات ارادی می‌توان صرف نظر کرد ولیکن بر سینه سائق طبیعی نمی‌توان دست زد. فرضاً اگر وقتی به ظاهر نیز آن را خاموش کنید

«تکبیت»^{۲۴۵} می‌شود ولی از جای دیگر سر بیرون می‌آورد. در هر حال کشش طبیعی در اعماق وجود بی‌آنکه شخص بداند با نیروی بدوی خود فعال و نافذ است. چون سرچشمه بسیاری از اشکالات آموزش و پرورش را در همین منطقه باید جستجو کرد، به نحو اختصار به مکتب «زیگموند فروید» استاد فکیدی اطریشی پیشرو مکتب «تحلیل روح» اشاره می‌کنیم. این دانشمند می‌گوید عصیّت‌ها و امراض روحی و بسیاری از اشکالات تربیتی نتیجه جبریست که همین کشش‌های اسکات ناشده از پی دارند و درین مورد سه نظر دارد:

۱. ثبات قوه

۲. صرف قوه

۳. محل قوه

نظریه ثبات قوه^{۲۴۶} این است که هرگاه یکی از کشش‌ها به سبب عدم انطباق با مطلوب احتیاجات ثانویه (صفحه ۱۲۰) زندگی از قبیل اخلاقیات و اجتماعیات، ترضیه نشد و هیجانان آن «تکبیت» گردید مقدار انرژی آن تحریکات «تکبیت» شده ثابت می‌ماند به این معنی که محرک طبیعی بدون اینکه به مقدرات و سرگذشت^{۲۴۷} خارجی خود توجهی کند در هر حال به همان نیرو باقی می‌ماند.

نظریه صرف قوه^{۲۴۸} در پی سرگذشت واقعی نیروهای «تکبیت» شده و مقدار قوه تحریکی آن‌ها می‌رود و در نوع ظهور آن‌ها تحقیق می‌کند.

نظریه محل قوه^{۲۴۹} که در مقادیر نیروی «تکبیت» شده تحقیق می‌کند که مثلاً در حال حاضر در چه نقطه‌ای از نظام ذهنی است، آیا در طبقه‌ایست که محتویات آن غیر قابل استشعار است (شعور باطن) یا در طبقه قابل استشعار است یا در صحنه روشن ذهن است (ص ۱۳۳ و ۱۳۴) مانند استعداد امراض روحی در حال کمون (مثلاً در حین تندرستی) و استعداد امراض روحی هرگاه شرایط بروز آن فراهم باشد و همچنین استعداداتی که فعلیت پیدا کرده‌اند.

^{۲۴۵} Verdrängt = refoulé عقب‌زده و رانده (به ژرفای ضمیری).

^{۲۴۶} dynamischer Gesichtspunkt

^{۲۴۷} destiny

^{۲۴۸} ökonomischer Gesichtspunkt

^{۲۴۹} topischer Gesichtspunkt

سائق و عضو - چنانکه ملاحظه شد «زندگی کششی» را به عنوان پائین‌ترین طبقه حیات در موجود آلی توضیح و تفسیر کردیم. اکنون باید دید که آیا در کشش‌ها تقسیمات و انواعی نیز هست یا اینکه باید کشش را فقط از لحاظ محرکی غیرمشخص در نظر گرفت. جواب این پرسش را باید از منظر وسیع‌تری گفت و قبلاً آشکار ساخت که زندگی با موجود آلی چه نسبتی دارد. یقین است که این دو مفهوم یکی مؤید دیگریست به این معنی که خارج از موجود آلی حیاتی سراغ نداریم و همچنین هیچ موجود آلی نیست که مجهز به حیات نباشد.

چنین است ارتباط میان سائق و عضو زیرا که هر دو متقابلاً مؤید و مساعد یکدیگرند و طوری سائق و عضو به مراد هم عمل می‌کنند که هیچ سائقی بی‌عضو و هیچ عضوی بدون وظیفه سائقی که آن را به ظهور آورده است متصور نیست و این توافق و تأیید در حیوانات نیز نمایان است زیرا که با فقدان عضو مربوط، سائق مخصوص نیز ساقط می‌گردد.

در این مورد بجاست به نظر یکی از زیست‌شناسان استاد جوئیم. «برون»^{۲۵۰} سائق‌ها را دو نوع می‌داند:

سائق و «آن» - نخست، کشش‌هایی است که جزء ذات و فطرت موجود زنده است.^{۲۵۱} مراحل بسیار بدوی سائق صیانت نفس و سائق شهوت نیز از این قبیل‌اند که نماینده رغبت‌های آتی افراد و اصولاً متوجه به ارضاء فوری سائق‌ها در همان «آن» هستند. دوم، کشش‌های ثانویست (صفحه ۱۲۰) که آن‌ها را خادم رغبت‌های آتی شخصی و رغبت‌های آتی اجتماعی می‌داند. رغبت چنانکه خواهیم دید مشروط به تصویریست که باید محرک کشش باشد و چنانکه دیدیم روانشناسان و حکما برای کشش‌ها محرکی از قبیل تصویری که مربوط به صحنه روشن ذهن باشد قائل نیستند و این خود درخور مطالعه است.

روانشناس و زیست‌شناس مذکور نظریات دیگری نیز دارد که راجع به اشکالاتی است که به صورت امراض عصبی^{۲۵۲} جلوه می‌کند و مقدمات آن‌ها را در تعارض میان

^{۲۵۰} Rudolf Brun (۱۸۸۵-۱۹۶۹)

^{۲۵۱} primordial drives

^{۲۵۲} Neurosis

کشش‌ها می‌داند. مردم عادی عموماً تصور می‌کنند که بچه نوزاد تقریباً همچون لوح نانوشته‌ایست که به تصاریف زمان در نتیجه آنچه کسب می‌کند و در زندگی شخصی بدان می‌رسد منقوش می‌گردد در صورتی که حقیقه در دستگاه عصبی هر موجود زنده‌ای تجارب‌گذشتگان و نیاکان او به صورت زمینه‌غرایز اولیه یا کشش‌های ابتدائی همچون میراث ثابتی پر از اتقان و استحکام موجود می‌باشد. این نقوش پیچیده یا مجموعه آثار ارثی (ص ۱۱۵-۱۱۷) که نماینده‌غرایز عهد بسیار قدیم نوع بشر از قبیل گرسنگی و تشنگی و میل به پناهگاه و دفاع و تحریکات شهوری و امثال آن می‌باشد قبل از هر تجربه حسی به وسیله تغییرات عمومی بدن و وضع «انرژی» درونی^{۲۵۳} و در درجه اول به وسیله تحریکات ترشّحی و غدد درونی^{۲۵۴} به فعالیت در می‌آیند^{۲۵۵} یک چنین تحریک غریزی را که به وسیله حافظه نوعی وارثی به وجود می‌آید «سائق» گویند و حالتی که به پاسخ آن در شخص به ظهور می‌پیوندد میل ذاتی و فطری^{۲۵۶} می‌نامند. ابتداء سائق عاری از «موضوع مقابله» و خالی از توجه است^{۲۵۷} ولیکن حافظه نوعی (مربوط به آن) نیز از این سو دستگاه عصبی را به حرکت می‌آورد تا در پی محرکات پیچیده که از اشیاء صادر می‌شود برود یعنی در پی محرکاتی^{۲۵۸} که برای ارضاء سائق درونی مساعدند و همین است که «برون» آن را «محرک‌جوئی نخستین»^{۲۵۹} می‌نامد و چون محرک موجود آلی در عمل خود همان نقوش پیچیده ارثی است که «وراثت نوعیه» در آن نگاه داشته است ازین لحاظ غالب غرایز نیز تا به این درجه متحجّرند که گوئی حافظ سنن تاریخی تکامل نوع در افراد می‌باشند و ازین لحاظ است که نوع عکس‌العمل غریزی همیشه معین و مسلم و قابل پیشگوئی است ولیکن باز تحقیقات علمی جدید نشان داده است که حتی در حشرات نیز اتصال میان کشش و مطلوب^{۲۶۰} چنانکه سابقاً تصور می‌نموده‌اند چندان معین و مسلم نیست و این قابلیت تغییر بنا بر نظر صحیح «فروید» سابق‌الذکر درباره حیوانات عالی و انسان مسلم است و انحرافات هیجانی بسیاری که تا به حال از لحاظ زیستشناسی غیرممکن به نظر

innen-energetische Situation ۲۵۳

Hormone ۲۵۴

Euphorie ۲۵۵

Urgefühl ۲۵۶

«der Trieb ist objektlos» ۲۵۷

Reizkomplexe ۲۵۸

Primäre ۲۵۹

Objekt ۲۶۰

می‌آمده لدی‌الاقضاء دربارهٔ مطلوب‌هائی صورت گرفته و به وسیلهٔ آزمایش نیز تحقق پذیرفته است.

۳

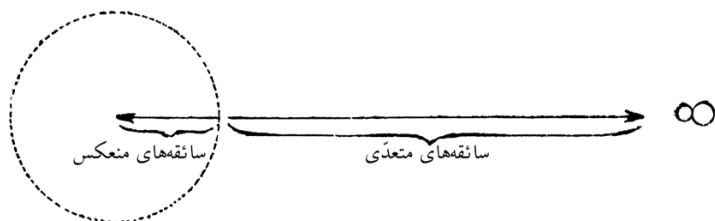
انواع کشش‌ها و مدارج آن - در سطور گذشته دیدیم که سائق و عضو مؤید یکدیگرند یا اینکه هر کششی یا سائقی به وسیلهٔ عضوی فعالیت می‌کند. پس هر عضوی را وظیفه‌ایست و خود نیز نمایندهٔ کششی است طبیعی که طی تاریخ «تکامل نوعی» تکوّن و تکامل یافته. بدین وسیله مقیاسی جهت تعیین انواع کشش‌ها به دست آوردیم. اکنون برای اینکه به تقسیمات صحیحی برسیم وظایف اصلی موجود آلی را از نظر می‌گذرانیم زیرا در واقع اعضای مختلف بدن انسان همه وسیلهٔ وسایل اجرای همین وظایف اصلی و اولیه‌اند. جان واتسون^{۲۶۱} امریکائی در کتاب بسیار سودمند خود در باب تربیت نفسانی کودکان خردسال، صورتی از فعل و انفعال‌های ارثی و قبلی یعنی «کششی» یا سائقی که قبل از تجارب شخصی در طفل موجود است بنا بر نظر «ویلیام جمس» می‌دهد و اموری را از قبیل بالا رفتن، تقلید، حسّ مسابقه، حسّ مجادله، خشم، قابلیت تألم و. تأثر، حسّ همدردی، حسّ گریز، حسّ تملک، اکتساب، دزدی، حسّ ساختن، بازی، کنجکاو، حسّ اجتماعی، کم‌روئی، میل به پاکیزگی، حجب، خجالت، عشق، رقابت، مهر خانوادگی، حسد و امثال آن را در ردیف غرایز و کشش‌های طبیعی می‌شمارد ولیکن به نظر ما این صورت پُر درهم ریخته‌است.

یکی دیگر از نظریات مهم در باب سائق‌ها که وقوف بر آن در فنّ آموزش و پرورش خالی از فایده نیست، نظر استاد نمودشناس نگارنده «الکساندر فندر» است که از میان کشش‌ها بعضی را «سائق‌های اصلی» می‌نامد که عبارت باشند از کشش‌های روان زیرا کشش‌های تن از قبیل غریزهٔ تغذیه و غریزهٔ تولیدمثل را از جمله کشش‌های اصلی و اساسی نمی‌داند و «کشش‌های روان» را نیز منشعب از یک «کشش نخستین» که عبارت از «تولید مدام» یا تطوّر و جلوۀ دائم وجود انسان باشد می‌داند و این کشش نخست را معدّل کشش‌های دیگر می‌شمارد که همه خادم تطوّر و تولید^{۲۶۲} کشش نخستین‌اند.

Watson, John B. (1928). *Psychological Care of Infant and Child*. New York. ^{۲۶۱}
Auszüge ^{۲۶۲}

چنانکه ملاحظه می‌شود استاد ابداً معترض نمی‌شود که مثلاً انسان برای این موجود است که سودمند باشد یا به حال جامعه مفید واقع شود یا سعادت‌مند و چنین و چنان گردد بلکه انسان اساساً جوش و خروشی است که تطوّر حاصل می‌کند؛ نمودها و جلوه‌هایی از خود ظاهر می‌سازد.

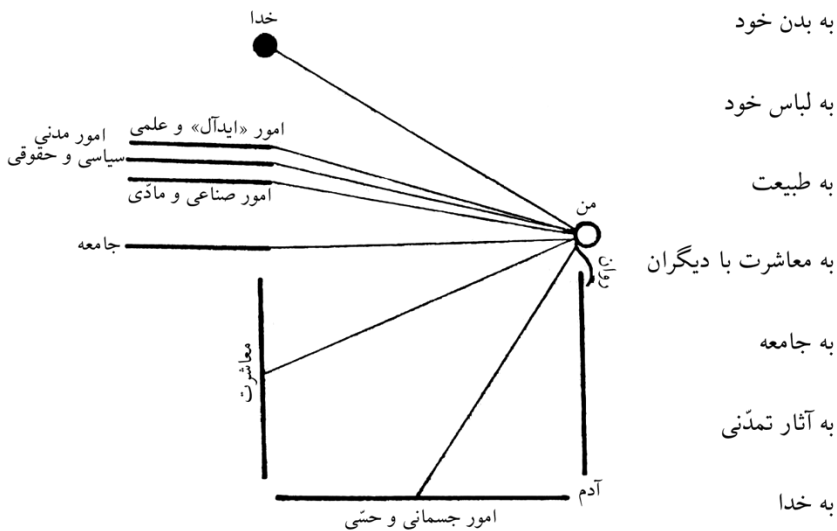
کشش‌های اصلی نیز دو نوعند که نوعی از آن‌ها را «سائق‌های متعدّی»^{۲۶۳} می‌نامد که اساس واقعی روان آدمیست و مدام از انسان عدول نموده و به اشیاء دور و نزدیک می‌گراید. نوعی دیگر «سائق‌های منعکس»^{۲۶۴} هستند که این دسته نیز اساس واقعی روان ولیکن جهت درون را پیش می‌گیرد و به سوی روان فی‌نفسه متوجّه است. نظر صحیح وی چنین است که هر دو نوع کشش از روز نخست در کودکان موجود و فعّال است.



هر یک از این دو نوع سائق نیز شامل پنج سائق مهمّ دیگر است. درین مورد به بیان «سائق‌های متعدّی» اکتفا می‌کنیم.

اوّل - سائق جذب و دفع^{۲۶۵} که مدام جالب نعمت و دافع نعمت و مضرتست. این کشش جذبی و دفعی با استمداد از کلیّه عوامل نفسانی دیگر توجّه به اشیاء عالم خارج دارد که در «دیاگرام» صفحهٔ مقابل تصویر شده است. درین «دیاگرام» ملاحظه می‌شود که نخستین کشش، «من متطوّر» است که متوجّه به اموری که ملایم جسمانیات و بدنیات است می‌شود، متوجّه به معاشرت با دیگران می‌شود، به سوی تشکیلات اجتماعی می‌گراید، علاقه به آثار هنری و صنعتی دارد، متوجّه به امور مدنی و سیاسی و حقوقی است، توجّه به آثار تمدّنی ایده‌آل و علمی می‌کند، به خدا می‌گراید. این‌ها همه از جمله گرایش‌های مسلمّ انسانی است.

transitive drives ^{۲۶۳}
 reflexive drives ^{۲۶۴}
 Hab- und Abwehrtrieb ^{۲۶۵}



نوع جلوه سائق در حال جذب بدین قرار است:

به شیء توجه می‌کند
 خوشحال می‌شود
 شیئی را در تملک خود می‌آورد
 آن را مورد استفاده قرار می‌دهد
 آن را با خود یکی می‌کند

این جریان و عمل صرف نظر از موضوع آن در همه جا مساویست و در حکم قانون است. در مورد غریزه تغذیه و غریزه شهوت به معنای اخص همین جریان مشهود و در مورد کشش‌های روحانی نیز همین جریان موجود است. به همین لحاظ نیز شعرا و عرفای ما توانسته‌اند تا به حد معلوم با الفاظ معشوق و جذبه و هجر و وصال بازی کنند و سپس بعضی به عشق حقیقی و برخی از عشق مجازی و امثال آن دم زنند، در صورتی که در واقع اصلاً و ابداً درین جهان، مجازی نیست!

دوم - سائق انجام کار و سائق «سودمندی» است،

سوم - سائق فعالیت است،

چهارم - سائق قدرت است،

پنجم - سائق زندگی برای تعدیه است^{۲۶۶}.

در یکی از کتب تازه‌ای که در فنّ آموزش تألیف یافته و درین اواخر به نظر نگارنده رسیده است^{۲۶۷} باز صورتی از امیال و غرایز دارد که به نظر مذکور ما نزدیکست. لیکن درین مورد وظایف عمدهٔ حیاتی را بنا بر تقسیمات معمول در زیستشناسی که عبارت باشد از تغذیه و نموّ و تولیدمثل در نظر می‌گیریم.

آنچه از لحاظ کشش‌ها به این سه وظیفهٔ مهمّ حیاتی نسبت متقابل دارد عبارتست

از:

کشش صیانت نفس

کشش اشتغال

کشش جنسی

که می‌توان مظاهر سائق دیگری را که متفنین ذکر کرده‌اند به همین سه کشش تحویل نمود یا اینکه عبارت از مراحل تکاملی یکی ازین سه کشش دانست.

سائق صیانت نفس عموماً درین موارد جلوه می‌کند: گرسنگی، تشنگی، تهیّه

پناهگاه، لانه و آشیانه ساختن، ذخیره کردن (غله و میوه به وسیلهٔ حیوانات)، انواع گردآوردن‌ها از قبیل جمع کردن تمبر پست، جمع مال، حتّی تشکیل موزه که خود یکی از جلوه‌های صیانت نفس است، ترس، نگرانی، برخویشتن لرزیدن که در حقیقت جلوهٔ انعکاسی ترس است، جلب احترام، میل به قدرت، جاه طلبی، بالاخره آنچه مجلّای «منی» باشد، حتّی تصوّر بقای روح پس از مرگ و میل به خلود و جلوه‌های عالی دیگر از قبیل فناء فی‌الله برای بقاء باللّه همه سر به سر از جلوه‌های میل به صیانت نفس است که ادنی مرحلهٔ آن که مشترک فیه گیاه و جانور و انسان باشد جذب و گرسنگی و تشنگی است و اعلی مرتبهٔ آن که مجلّای کمال انسان باشد فناء فی‌الله برای بقاء باللّه است و تعبیرات دیگر از قبیل خلود و بقاء روح پس از موت همه مؤید سیر ارتقائی این کشش اساسی است زیرا که انسان عقل دارد و می‌بیند که همه می‌میرند و می‌داند که به اقرب احتمال او هم خواهد مُرد ازین لحاظ نیز برای ارضاء سائق صیانت نفس در

^{۲۶۶} drive for transitive life

^{۲۶۷} Pantan, J. H. (1945). *Modern Teaching, Practice and Technique*. New York.

طی تاریخ تکامل نوع، راهی و چاره‌ای اندیشیده یا احساس کرده است که همان بقاء بالله باشد.

سائق فعالیت و اشتغال تعبیر است که دو نفر از محققین بزرگ بازی‌شناس مانند «گروس»^{۲۶۸} و «پترس» سابق‌الذکر نظرات خود را در باب بازی جانوران و انسان بر آن پایه گذاشته‌اند. این سائق نیز در موارد ذیل جلوه می‌کند: انواع بازی، تقلید، کپی کردن، تکرار کردن، انواع ورزش‌ها و اسپورها، کارهای یدی اطفال و بدویان، صحبت کردن برای خاطر صحبت کردن چنانکه در اکثر مردم دیده می‌شود و انواع گردآوردن‌ها در صورتی که مقصود ذخیره کردن نباشد بلکه برای نفس‌کار انجام گیرد، حتی جلوه‌های عالی دیگری از قبیل علم و معرفت و فلسفه و کلیه تحرّی حقیقت را از جلوه‌های سائق به سوی فعالیت و اشتغال دانسته‌اند.

سائق شهوت به معنای اخصّ عموماً در مواردی جلوه می‌کند که غایت، تولیدمثل است. چنانکه در ضمن اشاره به نظریه «فندر» دیدیم او سائق اصلی را تولید و تطوّر مدام از درون به سوی بیرون (ص ۱۳۹) می‌داند ولیکن بنا بر تقسیم‌بندی حاضر موارد جلوه سائق جنسی و فروع آن از این قرار است: انواع تمایلات انسانی که معمولاً به کلمه دوست داشتن و علقه تعبیر می‌شود، میل به زینت و خودآرائی که مردان نیز از آن عاری نیستند، آرزوهائی که غالباً هدف مصرّحی ندارند مانند «درد هجر» که اکثر به صورت «آه کشیدن»^{۲۶۹} جلوه می‌کند، میل به راز دل گفتن، اُفت و خیز با دیگران، حتی جلوه‌های عالی دیگر از قبیل «بی‌خبری از خود» و «از خود بی‌خبری» همه ازین مقوله‌اند. ادنی جلوه این سائق، شهوت به معنای اخصّ است و عالی‌ترین جلوه عرفانی آن «تسلیم و رضا» است.

جای تردید نیست که با هیچ یک از نظرات انتقاعی^{۲۷۰} و مکتب سطحی «عملی» (پراگماتیسم) نمی‌توان این ترتّب و «هیرآرشی» را ردّ کرد و باید مربّی دانا حقّ جریان طبیعی نفس را ادا کند تا بتواند از حیوان دو پا «موجودی هماهنگ معدّل القوای نفسانی» (صفحه ۱۰۵-۱۰۶) بسازد و بدین وسیله بشر را از مهالک برهاند.

ترتّب سائق‌ها^{۲۷۱} - چنانکه ملاحظه می‌شود سیر ارتقائی این سائق‌ها که صفحات

Karl Groos ^{۲۶۸}
Sehnsucht = longing ^{۲۶۹}
Utilitarianism ^{۲۷۰}
hierarchy of needs (drives) ^{۲۷۱}

تاریخ بشر نیز به آثار آن مشحون است به سه لطیفهٔ انسانی یعنی تسلیم و رضا، تحرّی حقیقت و بقاء باللّه منتهی می‌شود که در واقع می‌توان آن حالات را پس از عبور از

∞	∞	∞
(بقاء باللّه)	(تحرّی حقیقت)	(تسلیم و رضا)
⋮	⋮	⋮
سلطه (میل به قدرت)	علوم (میل به دانائی)	درد هجر (میل به هنر)
میل به احترام	بعض کارهای یدی	تلقین عقائد خود به دیگران
پیشینی	بافتن و ساختن	انواع تمایلات به دیگران
حبّ ذات	سپورت	درد دل کردن
ترسیدن (نگرانی)	ورزش	ابراز منویات
جمع کردن ذخیره کردن	تکرار	انواع آرزو
تهیهٔ پناهگاه لانه ساختن	تقلید	میل به زینت شهوت
<u>گرسنگی و تشنگی</u>	<u>انواع بازی</u>	<u>به معنای اخص</u>
سائق صیانت	سائق اشتغال	سائق شهوت
نفس		

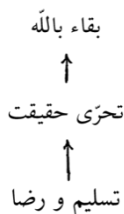
کشش‌های طبیعی
و جلوه‌های انسانی آن

مراحل مختلفه از جمله مطلوب‌های آموزش و پرورش دانست و هر سوق دیگری را انحراف از صراط مستقیم طبیعت انسان یا «ارتجاع» به سوی مبادی تاریخ و سیر قهقری- هر گاه اصلاحیون سیری در طول زمان ممکن باشد - تلقی نمود.

علمای دیگر از قبیل «برون» زیستشناس سابق‌الذکر بنا بر آزمایشی که با مورچگان نموده‌اند به این نتیجهٔ مهم رسیده‌اند که سائق شهوت و بقاء نوع قوی‌ترین کشش است.

پس از آن سائق اشتغال که کشش به سوی جنگجویی در آن ردیف است واقع می‌شود در صورتی که سائق صیانت نفس فردی از لحاظ قوت در مرحله سوم قرار می‌گیرد. دانشمند مذکور دو گروه مورچه‌گرسنه را در برابر هم به مصاف واداشت و آن‌ها را به اصطلاح به جنگ انداخت و در ضمن مقداری عسل در میدان جنگ ریخت. شگفت اینکه مورچه‌ها به عسل توجه نکرده همچنان به جنگ ادامه دادند یعنی به کار شکم که صاحبان اغراض آن قدر بشر را بدان گمراه می‌کنند نپرداختند لیکن همین که دانشمند چند تخم مور در آن میان افکند فوری وضع میدان دیگرگون شد و پس از چند دقیقه اثری از جنگ در میان نبود. این آزمایش را به این نتیجه تعبیر توان کرد که حفظ نوع در موجودات قوی‌ترین حس است پس از آن مرتبه حس اشتغال و پس از آن مقام صیانت نفس است، لیکن چنانکه در جای دیگر گفتیم (صفحه ۱۳۹ به بعد) این سائق‌ها در انسان مدغم‌تر از کشش‌های حیوانی است. در گیاه که تنها جوش و طغیانی پیدا است. هر چه در طبقات حیوانی تا به مقام انسان بالاتر می‌رویم وسائل جهت اسکات سائق‌ها بیشتر می‌گردد و هر قدر بر تنوع وسیله می‌افزاید و راه تشفی سائق‌ها پُر پیچ و خم و دراز می‌شود گوئی انحرافی از مرحله بقای نوع مشاهده می‌گردد و متدرجاً اسکات غریزه استقلال پیدا می‌کند و لذت و عوارض دیگری که در واقع دانه و دامی جهت غرض و غایت اصلی است هدف انسان قرار می‌گیرد به وضعی که هر گاه شاهین عقل و خرد دو کفه ترازوی حیات انسان یعنی زندگی سائق و ارادی او را میزان نگاه ندارد به یقین لذت‌طلبی و متفرعات آن فی‌نفسه هدف واقع شده، بساط هستی انسان را در هم می‌پیچد.

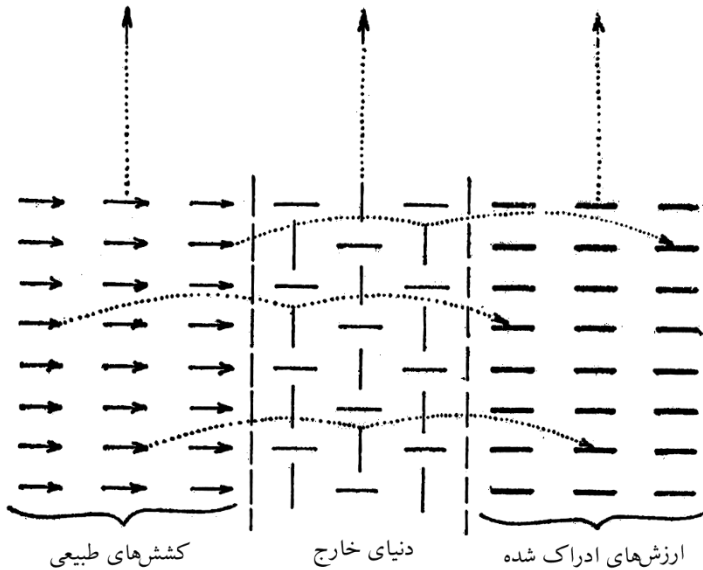
حاصل اینکه آنچه مقام انسان را از لحاظ کشش‌ها محرز می‌کند و طریق مغلظه را بر سوظطائی کاملاً مسدود می‌سازد این است که سائق انسانی در مرحله اول تسلیم و رضا و در مرتبه دوم تحرّی حقیقت و در مرتبه سوم بقاء بالله است بدین ترتیب:



تلازم میان کُشش و ارزش - چنانکه هر سائقی معلق به عضوی است و هر عضوی وسیلهٔ جلوهٔ سائقی است، سائق نیز به عالم خارج علاقه و ربطی دارد. هیچ سائقی نیست که موضوعی خارج از خود نداشته باشد. اشیاء برای کُشش‌های طبیعی اعم از جسمانی و روحانی ارزش مساوی ندارد (ص ۱۴۰-۱۴۱). ارزش و سائق مؤید یکدیگرند و هر ارزش موافق با سائقی و هر سائق جویای ارزشی است. رابطهٔ سائق و عضو رابطه‌ایست درونی و از مقولهٔ وظائف‌الاعضاء لیکن رابطهٔ میان سائق و ارزش رابطه‌ای بیرونی و تاریخی. سائق از شخص پای بیرون می‌نهد و با اشیاء و اشخاص دیگر مربوط می‌گردد. مثلاً هرگاه انسان مدتی گرسنه بماند واقعاً سلول‌های بدن وی به سوی خوردنی نگرانست و در اضطراب. لیکن هنوز معلوم نیست چه باید بخورد. هرگاه این عبارت «معلوم نیست» را به ربط مورد بحث تحویل کنیم چنین باید گفت که هنوز ربطی میان سائق و دنیای خارج برقرار نشده است. شخص تنها در پی چیزی خوردنی می‌رود و در منتهای گرسنگی هرگونه آزمایشی و کوششی می‌کند که شاید ارزشی از لحاظ خوردنی بر اشیائی که با آن‌ها مصادف می‌شود مترتب بیابد و سائق را تسکین دهد. سگ و گربه و حیوانات دیگر همه جا می‌گردند تا چیزی بیابند که بر آن ارزش «خوردنی» مترتب باشد. هرگاه انسان گرسنه و جوینده در ضمن تکاپوی خود میوه‌ای پیدا کند که هنوز ندیده و نخورده است و آن میوه «خوردنی» باشد یعنی ارزش این‌که خورده شود داشته باشد، ازین پس در نظر وی به این‌گونه میوه نیز ارزشی مربوط و معلق می‌گردد.

پس ارزش را ابتداء حیات سائقی ادراک می‌کند یعنی مداومت و پافشاری جوش و طغیان سائقی است که پی به قابلیت و ارزش چیزی می‌برد و بالتبع ارزش‌ها را مترتب می‌کند و نظام ارزش‌ها را به وجود می‌آورد و ارزشی را بالا و ارزشی را پائین می‌گذارد. ۲۷۲

در مرحلهٔ دوّم چون ارزشی که ادراک شد مربوط به چیز است و مترتب بر آن، ممکنست محرک اراده نیز واقع شود. هر ارزشی که ادراک شد بنا به گفتهٔ «لیندورسکی»^{۲۷۳} کوشش و طلبی در انسان ایجاد می‌کند. همین طلب و شوق که در آینده آن را از لحاظ زمینهٔ انعطافی و توجّهی و همچنین «رغبت» خواهیم شناخت اراده را فعال می‌کند.



دنیای خارج (اشیاء و امتعه و نشانه‌ها «سمبل‌ها» همه) برای خود ساختمانی دارد که هر فردی آن را بنا بر مقتضیات شخصی و فردی خود را از نو می‌سازد

ازین رو هیچ اراده‌ای نیست که مسبوق به ادراک ارزش نباشد و ممکنست گفته شود پس هیچ اندیشه نیز نیست که قضاوت عینی و کلی کند ولیکن این ایراد بجا نیست زیرا که شرط وصول فکر به نتایج کلی، محرکات مخصوصی است دیگر. مقدمهٔ باید دید چه نوع ادراکات ارزشی اندیشه را به جولان آورده گذشته ازین روشنست که حقیقت یعنی صدق ادّعا و اعتبارات یعنی آنچه حقیقتش نزد بشر تصدیق شده است؛ هر دو ارزش‌اند و ادراک آن‌ها خود شرط اصلی طلب معارف عینی است^{۲۷۴}. درین باره در مقدمهٔ تناقض اوّل نیز سخن به میان خواهد آمد.

^{۲۷۳} Lindworsky
^{۲۷۴} das Objektiv-Geistige به اصطلاح «هگل».

از آنچه گذشت لزوم پرورش ادراک مبرهن است. هرگاه پرورشکار به این امر توفیق یافت که طفل را به ادراک ارزش‌ها و ترتب آن آشنا سازد به نحوی که تمایلی برای تحقق ارزش‌ها یعنی پیروی از آنچه خوب یافته و دوری از آنچه بدی آن را ادراک کرده در او پیدا شود^{۲۷۰} و توانست طفل را به ایجاد ارزش‌های ادراک شده رهبری نماید، یعنی توانست موانع تکامل طبیعی و تاریخی را در حد قدرت خود از میان بردارد آنوقت فی‌الحقیقه گام بزرگی در راه آموزش و پرورش برداشته است. لیکن همین گام کار بزرگ‌ترین کار پرورشگار است که چندان گام آسانی نیز نیست زیرا ادراک ارزش شنیدنی نیست بلکه رسیدنی است (ص ۱۴۰)، با اندیشه و حرف نمی‌توان بدان رسید. تنها از راه جستجویی که کشش محرک آن باشد می‌توان قطع این مرحله کرد و «طریق مستقیم» نیز همین است.

پس زندگی‌کششی ربط متقابل و محکمی به استعداد درک ارزش دارد. هر چه امکان ادراک ارزش بیشتر محیط جهان و اشیائی که می‌توان ادراک نمود وسیع‌تر و اهمیّت انسانِ مُدرک بیشتر. لیکن از جهت دیگر این ثروت و غنی یعنی قابلیت‌های فردی نیز بی‌انتهی نیست زیرا استعداد ادراک ارزش محدود به حدود شخصی است و با وجود استشعار به این حد نمی‌توان برای پرورش شخصی پایه دیگری فرض کرد.

علم به اینکه سائق و ارزش مؤید یکدیگرند برای حیات نفسانی و روحانی بسیار مهم است زیرا به این اعتبار که ادراک ارزش رغبتی در انسان ایجاد می‌کند و رغبت نیز قوای عقلانی را به جنبش می‌اندازد پس شادابی زندگی‌کششی و (تعلیه سائق‌ها) شرط مقوم شخصیت است. درین باب در مقدمه تناقض دوّم به تفصیل سخن به میان خواهد آمد.

۵

توصیف انسان درین مرحله - این مرحله را به اعتبار اینکه هدف استشعاری ندارد و حتی در مردمان عالم و هنرمند نیز محرکات طبیعی آن بدون اراده آن‌ها فعال است «وضع طبیعی» خوانده‌اند. انسان کاملاً تسلیم طبیعت است و بر فرض اینکه استشعاری هم در کار باشد باز اساس سائقی در شخصیت وی مهم‌تر از استشعار اوست. ازین لحاظ

^{۲۷۰} رجوع شود به ارتباط سائق‌ها با عالم خارج در صفحه ۱۴۰-۱۴۱ که اساس کار پرورشکار است.

می‌توان وی را به اعتبار «وضع طبیعی» اش چنانکه در مورد هر جانور یا موجود طبیعی دیگر کاملاً صادقست در نظر گرفت. بنا به نظر زیست‌شناسان تعلق موجود زنده به محیط خود مانند تعلق اعضای بدن به همدیگر است. همانطور که دست و پای حیوان متعلق به بدن اوست همان طور نیز محیط او از عوامل مشکله وجود اوست. در برابر انسان وحشی و طفل نیز چنین است. محیط و محتویات آن در برابر موجود زنده حالت موضوعی ندارد بلکه به وسیله کل وجود او که از جسم و جان^{۲۷۶} تشکیل یافته و به وسیله «وضع مجموعی حیاتی» که حرکت و انفعال وی بنا بر هیجان حسّی است^{۲۷۷} با موجود زنده ارتباط لاینفک وجودی دارد.

«بایتن‌دیک»^{۲۷۸} و «دو یونگ»^{۲۷۹} که هر دو در زمره زیست‌شناسان بشمارند آزمایش کرده‌اند که اگر سگی را ببندید یعنی نگذارید که حرکت و جست و خیز وی با تأثرات حسّی وی همراه باشد اشکال را تمیز نمی‌دهد در صورتی که در غیر این وضع تحت تأثیر حسّی شکل واقع می‌شود. هرگاه سگی را عادت داده باشید که روی تخته‌ای که افقی قرار داده‌اند برود و دری را باز کند و احیاناً جا و وضعیّت تخته را تغییر دهید و آن را مثلاً عمودی بگذارید دیگر از عهده باز کردن در بر نمی‌آید در صورتی که انسان در نتیجه وجود تعقّق و امعان حسّی^{۲۸۰} با وجود هرگونه تغییر از عهده کارهای پیچیده‌تر ازین برمی‌آید (ص ۱۲۲ و ۱۲۳). زنبوران عسل اشکالی را که لازمه حیات طبیعی و تأثرات طبیعی آن‌هاست ادراک می‌کنند. مثلاً اشکالی را که به شکل گل و شکوفه چیده شده تشخیص می‌دهند ولی از تمیز اشکال ساده هندسی عاجز و حتّی به آن اشکال هم عادت نمی‌کنند. نوعی از زنبور هست که به نوزادان خود خوراک ملخ می‌دهد. پس از اینکه ملخ را فلج کرد شاخ ملخ را گرفته به لانه زیرزمینی خود می‌برد. «فابر» حشره-شناس بزرگ فرانسوی پس از بی‌حسّ شدن ملخ شاخ‌های آن را قطع نمود. باز زنبور دست از کار نکشید و شاخکی که نزدیک فک ملخ است گرفته به کار خود ادامه داد ولیکن همین که عالم مذکور در آزمایش دیگر آن را هم قطع نمود زنبور مستأصل شد و لااقلّ به نوک پا و ران هم متوسّل نگردید که آن را کشیده ببرد، مثل اینکه برای حشره

^{۲۷۶} psycho-physical whole-situation

^{۲۷۷} vital affect-motoric total-situation

^{۲۷۸} (۱۸۸۷-۱۹۷۴) F. J. J. Buytendijk

^{۲۷۹} de Jong, H. (1919). *Recherches sur la formation d'idées chez le chien*. Néerl. Physiol. I, 3.

^{۲۸۰} anschauliche Einsicht = sensory insight

مذکور شاخک علامت و نشانه عمل یعنی نقل ملخ است.

همچنین انسان وحشی و حتی طفل را از لحاظ تن و جان باید در وضع فعلی و انفعالی^{۲۸۱} (بر خلاف تصویری و فکری) و در مرحله نشان و علامت^{۲۸۲} دانست. طفل انسان مانند وحشیان درین مرحله کاملاً «پراگماتیت» هست. دنیای اراده و احساس و فکر او هنوز مبهم^{۲۸۳} و عبارت از وحدتی بدون تشکل و انشعاب^{۲۸۴} می باشد و گر نه یک دسته علف را که به هم پیچیده اند به جای عروسک و یک تکه چوب را به جای اسب نمی پذیرفت یا آنکه اگر به جای جقجه چهارگوش یک جقجه گرد به او دادند آن را به دهن نمی برد که «گوشه آترا» وجود. پس معلوم می شود که بچه انسان نیز درین مرحله تحت تأثیر مجموعه حیاتی است که به سهم خود هنوز از لحاظ روان غیرمتعین و غیرمنشعب می باشد^{۲۸۵} و تنها در نتیجه تحریک احساسی نسبت به اشیاء عالم خارج عکس العمل می کند. این «وضع طبیعی» در سنین بعد هم ادامه دارد. مثلاً سگ برای او هیکل انتزاعی معینی نیست بلکه چیزیست که گاز می گیرد. این «وضع طبیعی» به اشخاص بالغ نیز در موقع تاریکی و ترس دست می دهد که حرکت شاخه های درختان و سایه و روشن ها و هیاکل سیاه را با تخیل همراه کرده و در نتیجه ترس، آنچه از ازمینه تاریک در جریان تکامل نوعی در آن ها به حال کمون باقی مانده به جولان می افتد و انسان را دارای حالت روحی وحشیان می کند. این نوع «نگرش» را علمای روانشناس مانند «هاینتس ورنر» استاد روانشناسی دانشگاه هامبورگ به حد اشباع تشریح نموده و به شواهد فراوان از جهان جانور و وحشیان و اطفال مشحون ساخته اند^{۲۸۶}.

درین مرحله، موجود زنده فقط وسیله اطفاء و ترضیه سائق هاست. اطفال نیز همچون وحشیان اشیاء را جهت تسکین یکی از سائق ها که در صفحه ۱۴۲ تا ۱۴۳ برشمردیم - مخصوصاً در مدارج پائین آن - به کار می برند. پس روی پرورشکار درین مرحله به موجودیست که باید تحت تأثیر و تأثر قرار گیرد و به وسیله امور عملی و فعل

actions ۲۸۱

signals ۲۸۲

diffuse ۲۸۳

undifferentiated ۲۸۴

psycho-physical undifferentiated whole-situation ۲۸۵

مقدمه در روانشناسی تکاملی: ۲۸۶

Werner, Heinz. (1933). *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. Leipzig.

و انفعالی^{۲۸۷} و به وسیله نشان‌ها و علائم که باید بدان خوی گیرد^{۲۸۸} رهبری و اداره شود نه به وسیله تفهیم و تفهّم مجرد و علمی بزرگ‌ترها. جهان در نظر طفل سوای جهان در نظر انسانست. در نظر وی همه چیز به رنگ احساس و عمل مصبغ است. جهان و کار جهان در برابر وی قرار نگرفته و چنانکه گفتیم حالت موضوعی ندارد بلکه به وسیله فعل و انفعال احساسی با وجود وی تافته است.

زندگی طفل به دو بخش مهمّ تقسیم می‌شود: یا اینکه خوابست یا اینکه سائق‌های خود را تشفی می‌بخشد. کار مهمّ آموزش و پرورش این است که مقتضیات این دو بخش را کاملاً در نظر گیرد و تناسب لازم را میان استراحت و فعالیت قوا ملحوظ دارد و از همین فعالیت بی‌شائبه است که باید علاقه به اشیاء بدون تصور سود و زیان آن و حتی مهر و محبت نسبت به دیگران سرچشمه گیرد ولیکن از همین علاقه بی‌شائبه نیز هست که غالباً طفل به اموری و کارهایی می‌پردازد که بالمآل برای وجود وی ارزش منفی دارد و ازین لحاظ نیز هست که «پستالوتسی» مربّی معروف می‌گوید: «...دوش به دوش خیرخواهی انسان در مرحله طبیعی، بی‌خبری و تهوّر از جمله خواصّ دیگر اوست. انسان در حال توحّش و طفل، هر دو تسلیم «آن» هستند و خود را به لذّات نفسانی وامی‌گذارند، ابدأ در اندیشه فردا نیستند و بهشت فردا را به لذّات امروز هر قدر هم ناچیز باشد می‌فروشند و هر گاه بهترین محیط طبیعی پیش نیاید به بدترین محیط طبیعی قناعت می‌کنند و نهایت فعالیت انسان وحشی آنست که برای تأمین اطمینان نیزه‌ای را که برای دفاع از خود به کار می‌برد وسیله تمرین و مشق قرار می‌دهد و روزانه دیوار را هدف این تمرین می‌سازد چه بسا که برای تیروکمان بیشتر از زن و فرزند خود ارزش قائل است... نور عواطف رقیق در سینه این صیاد و جنگجو خاموش می‌شود، زن را همچون کنیز می‌نگرد و مرد ضعیف را به خدمت می‌گمارد. آن کس را که راه بر وی بندد و جا بر او تنگ کند از میان برمی‌دارد و آن کس که استقامت نکند و تسلیم وی شود به غلامی می‌گمارد... خلاصه سائق‌های وی به سوی زور و مردم‌آزاری می‌گراید و به جای انسان ساده بی‌آزار مردی زورگوی و پرخاشجوی پدید می‌آید^{۲۸۹}.

هم، چنین است با سائق‌های اطفال. خاصیت مهمّ این «وضع طبیعی» چنانکه

Aktionsdinge^{۲۸۷}

Signaldinge^{۲۸۸}

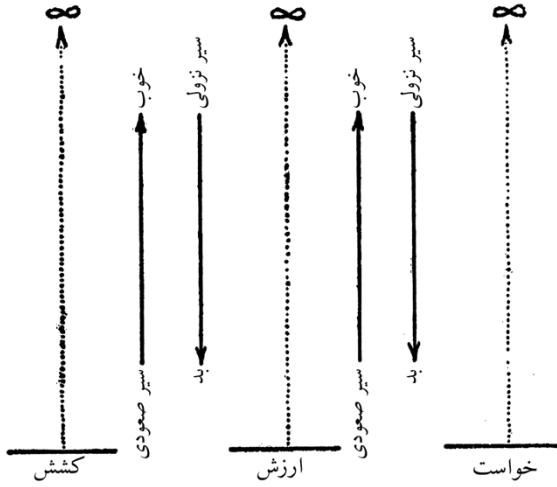
از کتاب پستالوتسی مذکور در حاشیه ص ۶۸.^{۲۸۹}

باز ملاحظه می‌شود «آئی» بودن رفتار عملست، یعنی استشعار و فکر در مورد او هنوز وظیفه‌ای ندارد. چنین رفتاری از روی نقشه نیست و به کلی در حکم سائق است درین مرحله همچون مرمی است ناتراشیده. محصول طبیعت است که در معرض فشارها و بادها و بوران‌ها به وجود آمده. خود به خود تشکل تمدنی نخواهد یافت. به قلم آهنین مجسمه‌ساز نیازمند است تا به بهترین شکل در آید.

با اینکه «پستالوتسی» تحقیق درینگونه خصائص بدوی انسان را شروع کرد و نظر صائب وی به راهی درست افتاد لیکن دوباره رسم تحقیق قاطبهٔ مربیان ازین راه دور شد و انسان را از لحاظ موجودی عاقل در نظر گرفتند نه از لحاظ موجودی فاعل و عامل و این بخش مهم را که انسان از لحاظ کشش‌های وی و ارتباط کشش‌های او به دنیای خارج از وی و اشیاء دورادور وی و بالتبع از لحاظ ادراک ارزشی که معلق بر اشیاست باشد فراموش کردند به حدی که در یکی از تازه‌ترین تألیفات آموزش و پرورش می‌نویسد: ...موضوع دیگری در استعدادات طفل هست که **معلومات ما بی شبهه و تردید در آن باره بسیار ناقص است...** و این همان تماس و برخورد انفعالی و احساسی اطفال است در برابر اشیاء پیرامون خودشان. از همین تماس انفعالی نیز باید نیروی محرک آموزش و پرورش را اخذ نمود زیرا همین تماس انفعالی اساس کلیهٔ فعالیت‌های اوست. همین تماس انفعالی اساس تمایل و تنافر او نسبت به اشخاص و اشیاء و اوضاع است و با همین روحیه نیز به تجارب شخصی می‌پردازد.^{۲۹} بالاخره همین تماس است که او را به ادراک ارزش می‌کشاند.

^{۲۹} رجوع شود به کتاب «آموزش جدید» عمل و نحوهٔ اجرای آن تألیف «پانتون» ص ۲۰.

خوب و بد - درین مرتبه از مراتب حیات انسانی مقدمه دو اصل اول را می‌توان دید که سابقاً (ص ۷۱-۷۲) بنا بر روش تجربی استخراج نمودیم. لیکن درین مورد آن‌ها را از توضیح وجود انسانی استنتاج می‌کنیم. مصدر اشتیاق

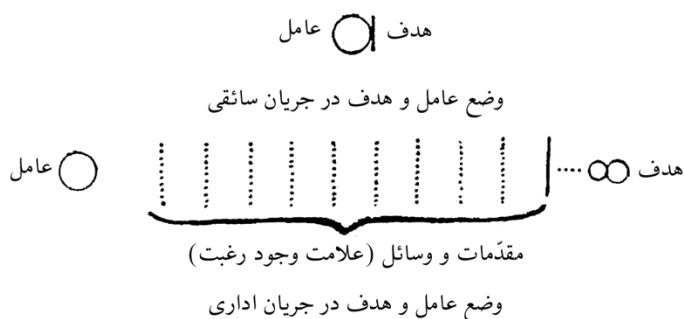


آنکه حیات سائق‌ی هم به اموری می‌گراید و ربط پیدا می‌کند که ممد سیر صعودی انسان است هم به اموری که نه تنها متضمن سیر نزولی وی ممکنست باشد بلکه در بعض موارد هستی او را به خطر می‌اندازد. بنا بر این، سائق‌های طبیعی که در هر جنبشی و در هر عملی و در هر رفتاری موجود است اساساً نه خوبست نه بد. یعنی هم در کارهایی که به زعم ما نامطلوبست سائق شرکت دارد هم در اموری که مطلوبست دخیل می‌باشد و درین مورد تنها مقیاس حکم، سیر صعودی و نزولی حیات است که آن را بنا بر تصور علت غائی و کاملاً مماس با سیاق تاریخ تکامل بشر به دست آورده‌ایم (ص ۱۴۲-۱۴۴).

۶

فعالیت - چنانکه ملاحظه شد سائق طبیعی همیشه در پی ترضیه خود می‌رود یعنی حرکت و جنبش، خلاصه «فعالیت» خاصه آنست. علاوه بر این در بیان تفاوت میان سائق و اراده (ص ۱۳۷-۱۳۹) اشاره کردیم که هدف سائقی در «آستانه زمان» یعنی در حال است و ازین لحاظ نیز واقعاً اطلاق هدف بر آن نمی‌شود زیرا درین مورد هدف جزء عمل است. بنا بر این اصل فعالیت را به خاصه دیگری که «آئیت» باشد مجهز می‌بینیم به این معنی که درین مورد فعالیت بلافاصله مربوط به حال است و در زمان حال و برای زمان حال وجود دارد، در صورتی که هدف اراده واقعاً هدفست و اراده نیز به

این اعتبار که ضمناً هدف دارد اراده است، یعنی تصوّر شیئی است که پس از تمهید مقدمات و تهیهٔ وسائل می‌توان بدان دست یافت.



بنا بر این هر جا که فعالیت به قید «آن» جاریست سائق نیز همراه است. هر جا شخص خود را تسلیم به شیئی کرد نیز در حکم همین اصلست. هیچ عملی اعم از اینکه محسوس باشد یا معقول، خواه جسمانی باشد یا روحانی و متعالی نمی‌توان چنانکه بایست انجام داد مگر اینکه شخص در حین عمل خود را تسلیم به موضوع کند و همه چیز را از فرط علاقه در موضوع منحلّ سازد و به تمام معنی دل داده و از سائقی حسّی مستمد باشد. چنین است با سائق هنرمندی در مرد صنعتگر که به موضوع خود شکل زیبا می‌بخشد. او نیز به معنای کلمه متحرک به تحریک سائقی است. چنین است با مرد محقق و عالم که اندر پی معرفت می‌رود. حاصل اینکه هر کس که با جان و دل به کار خود دل بسته است واقعاً به نیروئی سائقی تسلیم است. پس سائق و کشش را چون ممکنست در مواردی نیز حسّی و شهوی باشد نباید به نظر تخفیف نگریست زیرا در حدّ خود نه خوبست نه بد، نه امریست اخلاقی نه مخالف اخلاق ولیکن خود حالت اخلاقی و ادراک ارزش‌های اخلاقی را بنیان می‌نهد.

کمال - آنکس که فقط طرفدار اصل فعالیت است باید بی‌تردید معتقد باشد که انسان طبعاً خوب خلق شده و «از دست طبیعت خوب بیرون آمده» است. باید معتقد باشد که سائق‌های انسانی همه به سوی خیر و صفات ممدوحه سائرند و در حقیقت خلاف اخلاق به خودی خود اصالت ندارد و جز اشتباه و جهل نیست. باید بر این رأی باشد که انسان را همان طور که هست با خود او هماهنگ باید ساخت، باید وی را به حال خود گذاشت و تنها از بدی‌های تمدّن دورش داشت و ازین لحاظ چنین استنباط می‌شود

که طفل در مراحل ارتقائی، خود به خود به سوی کار و به سوی اجتماع و تشکیلات آن و به سوی تمدن و آثار آن راه تواند برد.

این نظر تا حدی بجاست و حقی دارد زیرا واقعاً اطفالی را سراغ داریم که از اوان طفولیت دلبستگی فراوان به ادراک ارزش داشته‌اند مانند «بتهوون»^{۲۹۱} و «موتسارت»^{۲۹۲} و «ادیسون»^{۲۹۳} در زمان طفولیت و جوانیشان. از همین روی و با همین خوی که از جوانی کشتی به سوی ادراک ارزش، آنهم در مراتب عالی آن داشته‌اند نیز چنان آفریننده شدند که شدند. ضرور نیست، اطفالی که بنا بر فطرت و سائق طبیعی سیر به سوی ارزش دارند همه از جمله نوابغ باشند، همین قدر می‌توان گفت که در مورد بسیاری اطفال، اطمینان به جریان کشش‌ها در مسیر مطلوب جا دارد. ایشان همه به رفقای خود در مدرسه کمک می‌کنند، حتی حاضرند در دروس کلاس با آن‌ها به تمرین پردازند و مایلند به نوعی سودمند به‌حال دیگران باشند و روی هم رفته عکس‌العمل- هایشان قابل توجه و قابل تقدیر است. بسیاری از آنان بنا بر کشش طبیعی بدون اینکه کسی آن‌ها را برانگیزد اشیائی که در دسترس‌شان هست پاک و پاکیزه و قابل استفاده می‌سازند یا اینکه میل دارند در خانه سودمند واقع شوند، راه آب را پاک می‌کنند، آب به حوض و به آب انبار می‌اندازند. میخ میز را می‌کوبند، صندلی را محکم می‌کنند، کتاب‌های پدر را گردگیری می‌کنند، غالباً به صرافت طبع آزمایش‌های شیمیایی انجام می‌دهند، در باب اثاثیه منزل و نظم و ترتیب آن نظریاتی دارند. چه بسیار که همکاری آن‌ها نیز به منظور اظهار علو طبع و جوانمردی صرف نیست بلکه ممکنست محرک، علاوه بر آنچه گفته شد، پول یا تحسینی باشد که در مقابل عاید آن‌ها می‌گردد. در هر حال این‌ها همه اطفالی هستند که ارزش‌های مربوط به سن خود را درست ادراک کرده- اند. طرفداران کفایت این اصل از لحاظ مصدر عملیات آموزش و پرورش ناظر به همین امور مسلم‌ه‌اند.

لیکن همه می‌دانیم و بسیاری پدران و مادران بلکه آموزگاران نیز دیده‌اند که بسا اطفال به امور بی‌ارزش یا به امور نامطلوب حتی به امور زیان‌آور می‌گرایند مثلاً با تیغ خودتراش بازی می‌کنند و با اینکه از گودی حوض و استخر مستحضرند لب حوض و

^{۲۹۱} Beethoven بزرگ‌ترین آهنگ‌ساز آلمانی.

^{۲۹۲} Mozart بزرگ‌ترین آهنگ‌ساز اطریشی.

^{۲۹۳} Edison بزرگ‌ترین مخترع امریکائی.

استخر یا روی کناره ایوان می‌نشینند یا اینکه خواهر و برادر خود را آزرده می‌سازند، از کاری که به آن‌ها رجوع می‌شود می‌گریزند، با کبریت بازی می‌کنند، شمع‌هایی را که خود ساخته‌اند پشت تخت‌خواب یا توی پستو می‌برند و می‌خواهند چراغانی کنند، ابداً متوجه به خطر حریق نیستند، در هر مورد بتوانند دروغ می‌گویند، درین اواخر به ورق بازی دست می‌زنند، اشعار هزل و سخنان منافی اخلاق در خیابان‌ها یاد می‌گیرند و با میل و شوق هر چه تمام‌تر تکرار می‌کنند؛ از مواقع خطر نمی‌پرهیزند، تنها میل دارند که پدر و مادر و آموزگار آن‌ها را «آزاد» و «راحت» بگذرانند. بعضی نیز کاملاً به امور ناپسند علاقه فراوان دارند. مثلاً از آزاری که به دیگران می‌رسد خوشحالند، حسودند، به دوستان خود خیانت می‌کنند، قولی می‌دهند که از عهده انجام دادن آن بر نمی‌آیند، در مورد پدر و مادر ریا می‌کنند، دروغ می‌گویند تا به هدف آنی خویش نائل شوند، در خانه مردم سنگ می‌اندازند، چوب و سنگ جلو اتوبوس‌ها و اتومبیل‌ها می‌افکنند. این نوع رفتار هنوز در دوره دبیرستان و حتی در میان دانشجویان و کارمندان و کسبه نیز متأسفانه مشاهده می‌شود.

این‌ها همه باز اموریست مسلم که تعمیم و صلوح اصل فعالیت را تضعیف می‌کند و طرفداران اصل کمال را که به «حالت» جامعه انسان و آینده‌ای که وضع فرد را من جمیع الجوانب تأمین کند ناظرند در عقیده خود پا برجا می‌کند و به ایشان حق می‌دهد که از فعالیت بی‌قید و شرط جلوگیری کنند و کاملاً درست می‌گویند که «روسو» بزرگ‌ترین طرفدار اصل فعالیت نیز مرتباً خیالی خود را به حال خود نگذاشت و وی را از محیط معمول بیرون آورد و به محیطی که هرگز وجود نداشته و ندارد و از جمله قصور خیالی به شمار است برد.

در میان مخالفین اصل فعالیت چنانکه در جای دیگر (ص ۷۴) ذکر نمودیم مردمی نیز بوده و هستند که حتی از جولان سائق‌های طبیعی ممانعت می‌کنند و مبنای فکرشان این است که غرائز، انسان را به سوی زیان و خسران رهبری می‌کند. ابتداء باید شعور و وجدان طفل را با ارزش‌های مطلوب معطوف داشت و او را به ادراک آن عادت داد سپس وی را به خود او وا گذاشت.

این دو اصل هر دو در حول محور «پرورش به سوی ادراک ارزش»^{۲۹۴} در گردش است:

اصل اوّل یعنی فعّالیّت به قید «آن» حالت اوّلیّه طفل و اصل دوّم یعنی کمال، مطلوب تمدّن و جامعه است که نماینده آن شخص مربّی است و برابر اصل فعّالیّت یعنی درین مورد در برابر طفل ایستاده و ناظر به احوال او و معدّل قوای او و رهنمای اوست و همیشه به آینده‌ای (یعنی به غایتی) متوجه است.

هیچ فرد از افراد بشر متمدّن از نفوذ اصل دوّم خالی نیست زیرا شئون اجتماعی وی همه از مخرج همین اصل صادرگشته و مقیاس «سنجش ارزشی» افراد درباره یکدیگر درجه اجرائی همین اصل می‌باشد و خوب و بد افراد یعنی نزدیکی و دوری آنها نسبت به «وضع اجتماعی» همه از توابع و از برکات اجرائی همین اصلست.

فصل پنجم

خلاصه و تحلیل

کشش طبیعی در حالت خام خود به لحظه و آن متوجه است. در زمان حال به دنبال کسب لذت و تشفیِ غریزه است. اراده زمانی وارد صحنه می‌شود که انسان فعالیت خود را از حال فراتر برده و تصوّر مطلوبی را می‌کند که شرط رسیدن به آن تمهید مقدمات و تهیهٔ وسائل است. در این حال لذت آنی به اهداف آنی معطوف می‌گردد. فرد از قید کشش طبیعی رهائی می‌یابد و رغبت طبیعی او در زمان جاری می‌شود و حقیقت مطلوب موضوع فعالیت او می‌گردد. بدین ترتیب ارادهٔ مسبوق به کشش رفتاریست که در اثر «تمرکز قوا، پیروی از نظم و ترتیب و انقیاد کشش‌ها» حاصل می‌شود و انسان را قادر می‌سازد تا آگاهانه به حکم اخلاق و وجدان سر فرود آرد و لذت آنی غریزی را به لذت پایداری و استقامت در مقابل فشار خواهش‌های مادی و طبیعی تبدیل کند.

ارادهٔ مسبوق به کشش

۱

چنانکه گذشت از جمله خواص کشش طبیعی تشفی آن به وسیلهٔ ربط مستقیم و «آنی» با شیئی مطلوب می‌باشد. هرگاه انسان کاملاً زیر فرمان کشش‌های طبیعی باشد فقط متوجه به نفع «آنی» یعنی به آنچه آن او را خوش آید خواهد بود. چون اطفال در مراحل اول کودکی و بدویان همیشه، در این رتبه‌اند مدام «خوش‌آیندی» آن‌ها را جلب می‌کند یعنی، افعال آن‌ها از اصل «فعالیت به قید آن» سرچشمه می‌گیرد، گو اینکه مردمان غیرمعتدل و مریض که فاقد کف نفس‌اند و وجدان ایشان از مطالعهٔ اخلاقی در عواقب امور عاجز است آن‌ها نیز «لذت آنی» را بر «خوبی»، «نیکوئی» و «شرافت»، حتی «سودمندی» مقدم می‌دارند. مقصود اینکه توجه به هدف و تمهید مقدمات برای وصول به شیئی مرغوب و مطلوب همه از جمله اموریست که مستلزم ادامه و مربوط به زمان مستقبل و موضوع بحث این فصلست.

ادامه - همین قدر که طفل تجربه یافت (ص ۱۳۵) و از چیزی مثلاً از حبهٔ قندی لذت برد و تصویری از قند و از لذت بردن و از ارزش مترتب بر آن در او پیدا شد از قید «آن» رهایی می‌یابد. چنانکه یکی از استادان آموزش و پرورش می‌گوید از مرحلهٔ ابهام^{۲۹۵} می‌رهد و ازین پس همچون حیوان با محیط یکی نیست (ص ۱۴۹-۱۵۰) میان خود و اشیاء فاصله ادراک می‌کند و در حقیقت مطلوب برای وی «موضوع» می‌شود و میان خود و آنچه ادراک کرده «دوگانگی» و فاصله می‌بیند^{۲۹۶}؛ هدف پیدا می‌کند یعنی زمان برای وی امتداد می‌یابد و از آن پس فعل او تنها فعل سائقی نیست. به جهان اراده قدم می‌نهد و مقدمات عقل عملی به معنای حقیقی^{۲۹۷} از او نمودار می‌شود ولیکن این حالت چنانکه پرفسور «کاتس» (ص ۱۲۲-۱۲۴) به وسیلهٔ آزمایش اثبات نموده است با حالتی که در آزمایش «کوهلر» (ص ۱۱۸-۱۱۹) ملاحظه شد فرق دارد و با وجود شباهت ظاهری آن، جنبهٔ روانشناسی حالت مذکور را بدین گونه می‌توان بیان نمود:

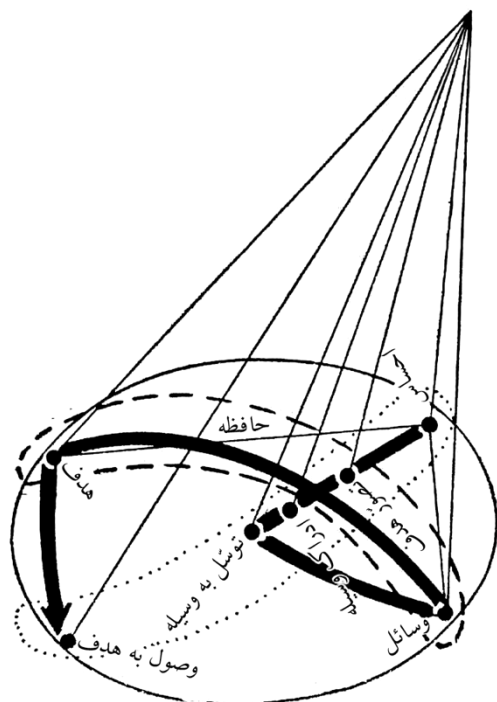
^{۲۹۵} diffuse

^{۲۹۶} Distanz vom Ich und Erlebnisinhalt (distance between "I" and "content of his experience")

^{۲۹۷} Kroh, Oswald. (1932). *Psychologie der Oberstufe*. (7. and 8. Grades). Lanensalza practical Intelligence

«احاطه نظری بر منظومه‌ایکه بعضی عوامل آن وجود خارجی دارد و مورد تجربه واقع شده است و برخی دیگر در حالت منتظره شخص عامل موجود می‌باشد و با وجود اینکه تصور قبلی که همان حالت منتظره را ایجاد می‌کند وجود خارجی ندارد و کاملاً ظلی و تبعی است باز در آن منظومه وارد و احاطه نظری بر آن ممکن می‌باشد.»

احاطه نظری بر منظومه معین



فکر - هرگاه این احاطه را تحت عنوان تفکر درآوریم خاصه مهم فکر عبارت از تصور «وضعی» قبل از وجود آن^{۲۹۸} می‌باشد که شخص متفکر را پیش از وصول، در جهان اندیشه به آن چیز یا به آن وضع مربوط و متصل می‌سازد.

در این مرتبه از فعالیت نفسانی طفل می‌داند چرا قند می‌خواهد. هدف ارادی در نظر می‌گیرد. به وسیله می‌گراید و در پی راه وصول می‌گردد. پس اراده احتراصی نیز که آن را به سبب پیروی از سائق‌ها و غرایز «احتراصی» می‌نامیم نسبت به جوش و طغیان ساده نباتی و غریزی (حیوانی) ساختمان پیچیده‌تری دارد در صورتی که در واقع همان

^{۲۹۸} anticipation

جوش و ظغیان سائقی است که در نتیجه تجارب تفکیک شده شخص (ص ۱۵۸) بدین صورت در آمده است.

انسان مرید - حاصل اینکه ارادی فعلیت پیدا نمی‌کند مگر اینکه با استعداد های دیگر نفسانی همراه باشد که عده‌ای از آن استعدادات را تحت عنوان «فکر» خلاصه می‌کنند. همین که «خواستیم» و اراده کردیم دیگر تحت سلطه آمره یک تمایل معین و واحد چنانکه در باب سائق‌ها گذشت واقع نیستیم. امریکه ادامه لازم دارد محکوم «آن» نیست و در حقیقت اجبار از میان بر می‌خیزد بدین لحاظ نیز اختیار را از مراحل یا از شروط اراده دانسته‌اند: تمایلات و عواطفی بسیار در مقابل هم صف می‌آرایند. طفل از مرحله دؤم کودکی به بعد (از سه سالگی...) مقایسه می‌کند، می‌سنجد، رد می‌کند، می‌پذیرد، خلاصه اینکه حکم می‌کند. از آن پس، انسان محکوم به «سائق» نیست، به طور مطلق، کشش جهت حرکت وی را معین نمی‌کند. برعکس «انسان مرید» است که جهت حرکت و مسیر سائق را معین می‌سازد. تفاوت میان کشش طبیعی و اراده در رفتاریست که از انسان به ظهور می‌رسد و آن عبارت از تمرکز قوا، پیروی از نظم و ترتیب، انقیاد کشش‌های موجود نسبت به یک میل بر حسب رعایت نظم و ترتیب می‌باشد.

خواستن، یعنی اقدام به کار مطلوب، تنها خاصه اشخاص «شریف» نیست. مردمان جسور و متهور حتی وقیح و شریر نیز ازین صفت خالی نیستند. آن‌ها هم «خواستنی»، مطلب و مطلوبی دارند و چون «می‌خواهند» بارها از لذت و خوشی آنی چشم می‌پوشند و همیشه نیز به امید لذت آینده یا به عزم حصول لذت بیشتر یا به امید دفع رنجی بیشتر، اقدام به عمل می‌کنند. در میان اطفال و جوانان افرادی یافت می‌شوند که غالباً در «خواست» خود نه چنان کوشا و مُصرّند که حتی برخورد با مشکلات نیز هدف را از نظر ایشان دور دارد و دست از طلب بدارند. ممکنست که قبلاً تصور لذتی محرک رفتار ناپسند یا خود عمل شرارت‌آمیز آن‌ها بوده لیکن پس از اینکه در موضوع و هدف ارادی خود متصلب شدند غالباً در خیال استفاده از لذت مطلوب نیز نیستند و هیچ توجه نمی‌کنند آیا لذت مورد نظر به رنجی که جهت وصول بدان باید تحمل شود می‌ارزد یا خیر. اطفال شریر نیز واقعاً همیشه در حکم اجبار کورکورانه کشش جذبی و

دفعی و تصوّر لذّت و الم محض نیستند بلکه تسلیم قانون اراده و نوعی از «توقّف»^{۲۹۹} و ثقل اند و از آن پس موضوع اراده نه از لحاظ اینکه لذّت بخش است مطلوبست بلکه از لحاظ اینکه اراده، در مقابل مادّه می‌خواهد نیرومندی به خرج دهد، مطلوبست. از این رو نیز علماء خاصّیتی عاری از لذّت و الم که (این دو حالت اخیر) تنها محرک جریانات سائقی است برای اراده قائل می‌باشند. مؤید این بحث امثله بسیار از جهان اطفال در حین سرسختی و «چشم سفیدی» و خیره‌سری آنهاست.

آزادی و اختیار - بدین ترتیب از مفهوم اراده به خودی خود امر مسلم اختیار برمی‌آید و بدون هیچ‌گونه تردید مصرّح می‌شود که انسان انتخاب می‌کند، حکم می‌کند و بنا بر تصمیمی که نتیجه احکام مستنبط از عمل است عزم می‌کند منتها اینکه این آزادی که فقط از لحاظ منطوق با آزادی مطلوب پرورشکار یکیست، از لحاظ مفهوم و ما به ازاها کاملاً از آن جداست.

انسان عموماً و بجهت انسان و مترّیان به خصوص همه می‌خواهند در اجرائیات و تصمیمات خویش آزاد باشند. هدف تربیت نیز این است که انسان را به مرحله اختیار برساند. در نظر اوّل اقدام به سوی این هدف در حکم تحصیل حاصل است ولیکن در واقع چنین نیست زیرا مقصود از پرورش این است که موجود «متفرد محکوم سائق» را که عبارت از انسان در زمان طفولیت و قبل از تکامل روحی و عقلی اوست به وسیله ترقّی استعدادات مکنونه وی بهیات موجود «متفرد اخلاقی» در آورد یعنی از موجودی که اراده وی هنوز تحت فرمان کشش است و تنها مخصّص به خاصّه «ادامه» است موجودی به بار آورد که اراده وی تحت حکم وجدان و اخلاق باشد یعنی در نظام و ترتیب ارزش‌ها به مقام شهود ارزش‌های مطلق (چنانکه بعد از این مورد بحث آن خواهد رسید) واصل شده باشد. پس نسبت میان این دو نوع آزادی همان نسبتی است که میان موجود «متفرد محکوم سائق» و موجود «متفرد اخلاقی» برقرار می‌باشد و در حقیقت تربیت جز راه یافتن به ارزش‌های مطلق و فراهم ساختن چنین اراده چیزی دیگر نیست و غیر ازین آنچه درین فنّ پیش‌آید از مقوله آموزش است.

رغبت - در ضمن ملاحظهٔ ارتباط عمل ارادی به کلیهٔ نفسانیات من حیث المجموع می‌بینیم که فکر و اراده نیز بدون حافظه غیر ممکنست و شخص عامل و مرید ناچار است هدف ارادی را مدتی در خاطر حتی در صحنهٔ روشن ذهن یا نزدیک به آن (ص ۱۳۴-۱۳۳) نگاه دارد و در غیر این حال نمی‌توان امری را پیوسته و منظم تعقیب کرد. مقصود از اصطلاح «نصب‌العین» عربی نیز چنین حالتی است. بنا بر این ارادهٔ مسبوق به سائق نیز با اندیشه و حافظه تناسب متقابل دارد و همین سه استعداد در مرتبهٔ دوم حیات انسان (هفت سال دوم) مورد توجه مخصوص مرتبی است.

در ضمن بحث طبقهٔ اول از زندگی انسان تصریح نمودیم که کشش‌ها وسیلهٔ ادراک ارزش‌اند لیکن باز در جای خود (ص ۱۴۷-۱۴۸) اشاره شد که ادراک ارزش با استمدادات دیگر نفسانی نیز مربوط است و زندگی نفسانی روی هم رفته نسج منظمی تشکیل می‌دهد که در آن همه چیز با هم در ارتباط و پیوستگی است (ص ۶۱).

ارتباط میان حیات سائقی و ارادهٔ مسبوق به کشش به صورت «رغبت» جلوه می‌کند. هیچ یک از استمدادات نفسانی مذکور به کار نمی‌افتد مگر اینکه تحریک شده باشد. تحریک نیز فقط به وسیلهٔ ادراک ارزش و رغبتی که بر آن مترتب است امکان‌پذیر است. هر ادراک ارزش می‌تواند در انسان رغبتی بیدار کند به این معنی که رغبت تابع ادراک ارزش است، یعنی هر چه ادراک ارزش بیشتر رغبت شدیدتر و بالعکس رغبت بیشتر نیز دال بر ادراک ارزش بیشتری است.

اراده و فکر → رغبت → ادراک ارزش

با تعبیر دیگر:

کشش طبیعی = X

(کشش طبیعی) = f حسّ ارزش

(حسّ ارزش) = f رغبت

(رغبت) = f اراده (فکر و حافظه)

اراده = y

در فعالیت به قید «آن» عمل مستقیماً و بدون فاصله تابع کشش است:

(کشش طبیعی) = f فعالیت

در صورتی که میان فعالیت ارادی و کشش عوامل و بالتبع معادلات بسیار دیگری فاصله است (ص ۱۵۳)

هر نوع فعالیت نظری و علمی به سهم خود تابع رغبت است، یعنی هیچ اراده و بالتبع هیچ فکری (و حافظه‌ای) نیست که مسوق به رغبتی نباشد. هر قدر در امری سرعت تصمیم بیشتر به یقین رغبت شخص به آن امر بیشتر و خاطره در آن مورد صریح‌تر و حتی تمرین قوا در امور شبیه به آن بیشتر است. هر قدر بیشتر به شغل، به صحبتی یا به عمل و اتفافی راغب باشید بیشتر و سریع‌تر در پی انجام آن مشغله یا شنیدن آن صحبت و دیدن آن اتفاق یا به خاطر سپردن آن مضمون می‌روید و رغبت نیز چنانکه دیدیم تابع ادراک ارزش است. پس کار مهم آموزش و پرورش فراهم ساختن وسایل ادراک ارزش و تحصیل رغبت و تحریک اراده است و در مدارس کنونی ما متأسفانه وسایل ادراک ارزش به هیچ وجه موجود نیست و بارزترین نمونه عدم رغبت به مواضع مکتبی، در همین مؤسسات بی‌مسمی دیده می‌شود. در تناقض دوم سلسله معادلات صفحه پیش به طور کافی بررسی خواهد شد.

ارزش - مورد ارتباط، میان ارزش و حیات سائقی ادراک حسّی و انفعال است. تصریح این نکته برای نظریه‌القیم و فلسفه ارزش مهم است تا گمان نرود که ارزش را می‌توان به خصوص در مراحل اول آن به وسیله ادراک عقلی دریافت. ادراک ارزش امریست انفعالی نه تعقلی چنانکه حکیم بزرگ محمد غزالی می‌گوید: امریست رسیدنی نه شنیدنی. ازین لحاظ نباید در مراحل ابتدائی پرورش برای ادراک ارزش‌ها راه تعقل پیش‌گرفت. در مراحل ابتدائی حیات، خوشی و رنج یعنی حسّ و انفعال، وسیله ادراک ارزشند گو اینکه در مراحل بعد تعمق و امعان در ارزش^{۳۰۰} و شهود ارزش^{۳۰۱} نیز برای پرورش انسان لازم است^{۳۰۲}.

موجب یا محرک - ارزش همیشه مترتب بر چیز است. موضوع اراده چیزهایی است که بر آن‌ها ارزشی مترتب است. پس هدف توجّه ارادی شیئیست **با ارزش** که پیش از دسترسی به آن، از لحاظ تصوّر یعنی وجود ادراکی و ذهنی به آن مربوط هستیم. این گونه تصوّرات که رنگ انفعالی و احساسی پذیرفته‌اند هدف نامیده می‌شوند و

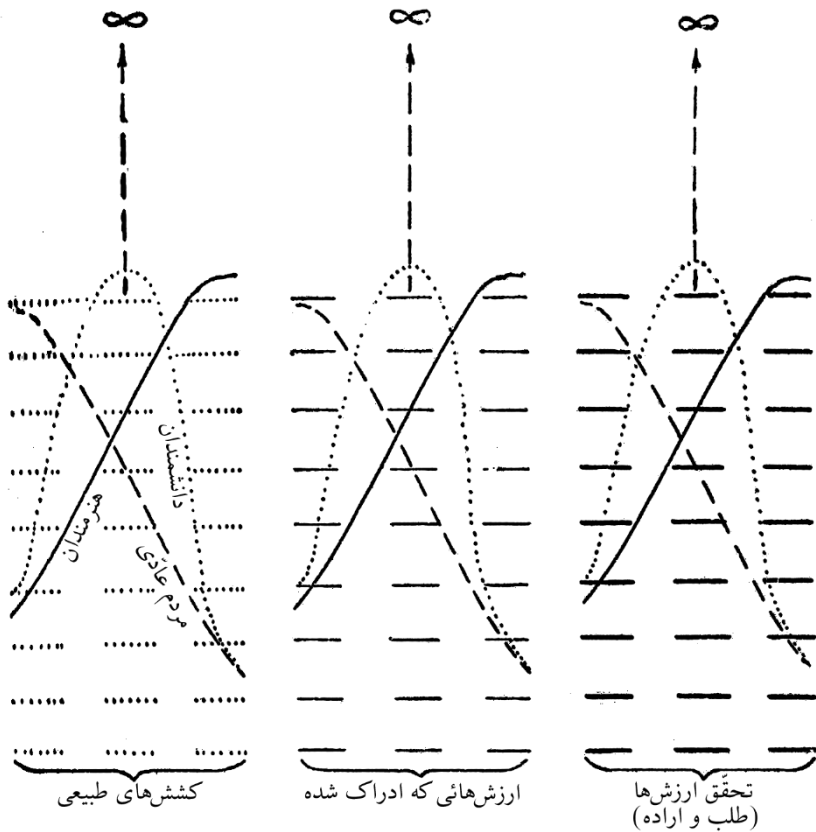
Werteinsicht^{۳۰۰}

Wertschau^{۳۰۱}

Behn, Siegfried. (1930). *Philosophie der Werte*. München.^{۳۰۲}

موجب و محرک^{۳۰۳} اراده ما هستند. حتی محرک خود عبارت از هدف باارزشی است که هم نیرو می‌دهد هم متکای تصور است، امریست واحد: در حال محرکست و در آینده هدف.

هر چیز به نحوی دارای این خاصیت هست که هدف اراده قرار گیرد. همین که شخص، ارزش مترتب بر چیزی را به حد لزوم ادراک کرد کوشش و فعالیت در وی بیدار می‌شود. بنا بر این می‌توان «محرک» عمل ارادی را عبارت از شیئی یا موضوعی دانست که ارزشی بر آن مترتب است.



از اصطلاح «محرک و عمل ارادی» دو معنی می‌توان اراده کرد: یا اینکه مقصود از محرک، علت وجود اراده است یا موضوع و شیئی مورد توجه. در این بحث مقصود

از محرک، موضوع یا شیئی مورد توجه ارادیت. «فندر» حکیم سابق‌الذکر می‌گوید که محرک هم غایت مطلوب و هم علت فعالیت ارادیت.

البته باید میان علت و محرک اردای فرق گذاشت زیرا که علت عمل ممکنست اردای نباشد چه بسا که تراکم نیروی وظائف‌الاعضائی^{۳۰۴} انسان را به پاره‌ای اعمال وامی‌دارد و این علت است لیکن محرک ارتباطی به شیئی خارج از شخص مرید دارد و او را منفعل و متمایل می‌سازد که به کاری دیگر نپردازد و در پی آن شود. پس پرورشکار نباید اشتباه کند و محرک ارادی و علت عمل را یکی بداند زیرا در غیر این صورت بسیاری از امور تربیتی و اشکالات آن بر وی پوشیده می‌ماند.

۳

موضوعات (اشیاء) - در تعریفی که گذشت محرک را عبارت از موضوع اراده یا شیئی دانستیم که ارزشی بر آن مترتب است. بدین سبب تقسیمی که باید در محرکات اردای به کار بریم همانست که در تقسیم‌بندی موضوعات^{۳۰۵} به کار برده‌اند. بنا بر این قبلاً به توضیح اصطلاح «موضوع» و مفهوم آن می‌پردازیم. گرچه این سؤال مربوط به حکمت است و طرح مقدمات آن که بالاخره طالب را به نظر «تألیفی»^{۳۰۶} کانت و به مفهوم «واقعیت»^{۳۰۷} می‌رساند به نحو کامل از حوصله این کتاب خارجست، لیکن چون ممکنست اگر آن را در مورد دانشجویان خود دانسته فرض کنیم، ازین موضوع بسیار مهم‌تر برکنار مانیم ابتداء تفاوتی میان «مطلق ادراک» و «ادراک ارزش» می‌گذاریم و این دو را به دو شناور یکی بر سطح آب و دیگری درحال غوطه در اعماق تشبیه می‌کنیم. ادراک ارزش به ادراک عمقی اطلاق می‌شود که تنها تصویری در انسان ایجاد نمی‌کند و فقط رنگ انفعالی بر آن نمی‌افزاید بلکه با فعالیت وجود انسان همراه است در صورتی که مطلق ادراک عبارت از تعبیر روانشناسی آن عملی است که در نظریه معرفت به ترکیب^{۳۰۸} حسیات و محتویات ذهنی و بالمآل به «تصدیق» معبر است. من همین که به اطراف می‌نگرم ادراک می‌کنم. همین که چیزی به خاطر می‌آید، همین که

physiologische Energie ^{۳۰۴}

les objets ^{۳۰۵}

synthesis ^{۳۰۶}

réalité ^{۳۰۷}

synthèse ^{۳۰۸}

تفرّس می‌کنم، همین که بوئی می‌شنوم، خلاصه در هر فعّالیّت نفسانی، مطلق ادراک سهیم است در صورتی که ادراک ارزش نوع خاصی از ادراکست. فرق این «نوع خاص» از مطلق ادراک آنست که تغییری در جهت سیر و در فعّالیّت نفسانی پدید می‌آید. مثلاً اگر در موقع اصلاح صورت، خراشی به پوست وارد آید یا اینکه کسی به عنوان مزاح (بارد) سوزنی به شما بزند در این دو مورد دردی بر شما عارض می‌شود. علم وظایف-الاعضاء می‌گوید که این درد عبارت از تحریک مکانیکی انتهای اعصابست که به محیط بدن ختم می‌شود. لیکن در احساس درد خود نه عصب می‌بیند و نه مغز و نه امثال آن. در هر حال این قبیل حس را که از مقوله روانشناسی است نه وظایف الاعضاء، مطلق ادراک می‌خوانیم. تا بدین جا مثال مربوط به مطلق ادراک بود، اینک مثال جهت توضیح ادراک ارزش: هر گاه به مریضی بگویند فردا شما را جراحی خواهند کرد و پیش از عمل نیز شما را بیهوش خواهند ساخت و او مثلاً بداند که اگر در به کار بردن «کلروفورم» کم و بیشی رخ دهد این عمل به قیمت جان وی تمام خواهد شد تا بامداد رنجی خواهد برد که بیشتر از هر دردی - که نتیجه مطلق ادراک باشد - وی را متزلزل می‌کند. چه بسا اشخاص حسّاس - به معنای ادراک عمقی - که از وقایع روزانه و بی‌حسی اقران به حدی رنج می‌برند که خواب شب بر آنها حرام می‌گردد. همین گونه است تفاوت میان مطلق ادراک و ادراک ارزش.

وقتی که درباره اطفال تشبیه بدنی یا تشویق مجری می‌دارید بدانید که فقط آنّا در آنان دردی یا کششی ایجاد می‌کنید که ممکنست به آن نیز عادت کنند در صورتی که آن تشبیه یا تحریضی که انتباهی از پی دارد و تغییری در جهت سیر و در فعّالیّت نفسانی پدید می‌آورد لازم نیست حتماً از لحاظ مطلق ادراک «دردزا» یا لذت‌آور باشد.

اکنون می‌توان مفهوم «موضوع»^{۳۰۹} را تا حدی که مورد احتیاج ماست تصریح نمود. هر چه قابل ادراک است، موضوع است و ممکنست سنگی، گیاهی، کتابی، نغمه‌ای، بیرقی بر بام بنائی، حکمی، ادراک حقیقت امری، موفقیتی، حرمانی، تصمیمی، اندیشه‌ای یا هر چیز دیگر ازین قبیل باشد. هر چه را بتوان در عرف عام «حس» کرد آن را «چیز» می‌گوئیم. «هر چیز» نیز می‌تواند محرک اراده شود، به شرط

اینکه در نظر شخص مرید ارزشی بر آن مترتب باشد و ادراک آن تغییری در جهت سیر و در فعالیت نفسانی پدید آورد.

«کرشن شتاينر» سابق‌الذکر موضوعات را بدین گونه طبقه‌بندی کرده است:

۱. اشیاء^{۳۱۰} که عبارتند از تراکیب عالم طبیعت مانند گیاه، حیوان، اهوویه، همچنين گرما و سرما، کوه، ستارگان و آنچه ازین قبیل است که می‌توان با حواس «حس» کرد.

۲. امتعه^{۳۱۱} به معنی اعم آن یعنی آنچه انسانی است و آنچه به دستياری عقل به وجود آمده از قبیل انواع مصنوعات تمدنی همچنين آهنگ‌ها، سمفونی‌ها، نظام‌های مذهبی^{۳۱۲} و تشکیلات ملی و دولتی (اجتماعی) و قانون اساسی و امثال آن.

۳. چیزهائی که خاصیت نشانی^{۳۱۳} دارند از قبیل سنن و آداب، اعیاد ملی و امثال آن که بشر در جمیع مراحل تمدن خود داشته و از جمله لوازم حیات تمدنی است تا آن را طبیعی کند.

تقسیم‌بندی مذکور از جمله طبقه‌بندی‌های بی‌شماريست که دانشمندان ملحوظ داشته‌اند. یکی دیگر ازین گونه تقسیمات را در جای دیگر این کتاب (ص ۱۴۲-۱۴۳) به قلم آوردیم و باید اقرار کنیم که نمی‌توان تکثرات عالم را کاملاً در چنین طبقه‌بندی‌ها گنجانند و شاید نظم جهان نیز وابسته به چنین تقسیماتی نباشد لیکن محقق این است که انسان موجوديست «کلی‌بین» و به قول یکی از علماء «ماشین تجرید» است و بنا بر این خصیصه، مدام میل دارد کثرت را به مخرج واحدی از قبیل این گونه تقسیمات تحویل کند. وظیفه آموزش و پرورش این است که به استقبال این خاصه در اطفال و جوانان برود و آن‌ها را به نظام ارزش‌ها^{۳۱۴} وارد کند و ارزش‌ها را در مرتبى و به وسیله او در جهان خارج از انسان متحقق و متجسم^{۳۱۵} سازد.

۴

^{۳۱۰} les choses

^{۳۱۱} les biens = goods = Güter

^{۳۱۲} شاعر ایرانی نیز بر این مورد اطلاق «متاع» کرده چنانکه می‌گوید: «متاع کفر و دین بی‌مشری نیست».

^{۳۱۳} symbolique (رجوع شود به صفحه ۱۵۰-۱۵۱)

^{۳۱۴} order of values = Wertordnung

^{۳۱۵} concretion of value = Wertkonkretion

مرحله دوم حیات انسان بنا بر نظر «پستالوتسی» - چنانکه در فصل پیش نظر صحیح «پستالوتسی» را در باب مرتبه اول حیات انسانی که کاملاً در حیات طفل نیز صادقست ذکر کردیم، درین فصل نیز خصوصیات مرتبه دوم حیات انسانی را از منظر ساده او می بینیم زیرا آنچه او ذکر کرده است در حالات طفل هم در هفت سال دوم مشاهده می شود.

این مرتبه را «پستالوتسی» ضمن عنوان «وضع اجتماعی انسان» پرورانده است. نظر وی کاملاً شبیه به نظر «رسو» و شاید نیز متأثر از اوست که در نیمه دوم قرن هیجدهم تا ربع اول قرن نوزدهم نفوذ بسزائی داشت. «پستالوتسی» نیز عقیده دارد که اجتماع انسان را به سوی دروغگوئی و قساوت و بی ثباتی و تشت سوق می دهد. اراده هنوز به اخلاق ارتباط ندارد یعنی در قبال اراده رفتار بد و خوب مساویست و همچنان که کشش خود به خود نه خوب بود نه بد (ص ۱۵۲-۱۵۳) اراده نیز ممکنست هم به خوب گراید هم به بد.

همین که انسان در «وضع اجتماعی» از تحریکات شهوی تمتعی برد یا اینکه مقتضیات شهوی وی در خطر افتاد غالباً یک آهنگی و نیک نفسی طبیعی را از دست می دهد. فارق میان وضع اجتماعی و وضع طبیعی وی پیدایش امر مسلّم تملک است. تصور مال، او را به زحمت می اندازد. در پرتو اراده و اندیشه منظم مواد طبیعی را به صورت دیگر در می آورد. خوراک و پوشاک و خانه از لحاظ طبیعت ماده و جسمند ولیکن از لحاظ صورت نتیجه فعالیت تجربه و عقلمند. به جای اینکه آرام و مستریح در میان مزارع خرم، در پرتو مطبوع آفتاب گردش کند مجبور است در اندیشه سود و زیان سرمایه یا اجاره ملک و خانه باشد و به مقایسه موازین حقوقی و اجتماعی و دولتی پردازد و با دیگران مبارزه و کج خلقی کند. شغل دارد: یکی خیاط است، دیگری بقال، یکی عالم است، دیگری چارپادار. تقسیم کار نتیجه مستقیم وضع اجتماعی و احتیاج اوست. به جای انسان کامل عیار چنانکه در مرحله طبیعی چنین بود جزئی از اجتماع می شود (ص ۵۵). یکی یکپارچه مغز است و فکر، دیگری یکپارچه دستست و عضله: همچون قطره‌ای که از فراز کوه در جوی افتد و تغییر رنگ و طعم دهد تا سرانجام در دریای مرگ نابود گردد، مدام در میان دو قطب خودپرستی و حرص در حال نوسان است. قوای وی محدود است ولیکن حرص می زند. محدود را در کار نامحدود می کند.

اقویاء بر او مسلط می‌شوند و او را منقاد می‌کنند. در بند قواعد و قوانین، در بند وظایف و تعهدات رنج می‌برد. ازین رو هر دم می‌خواهد از حقّ و حقیقت عدول کند و حتی‌الغایه مخالف این هر دو است. می‌خواهد خود را نگاه دارد و مقاصد خود را پیش ببرد. در ضمن لفظ حقّ از دیگران متوقّع است هر چه می‌خواهد به او بدهند (مانند دانش‌آموزان حتی دانشجویانی که هنوز در هفت دوّم زندگانی مانده‌اند). از تعدی نسبت به خود به خشم می‌آید، پس در پی کسب قدرت می‌رود. در پستی حیوانی نیرو به دست می‌آورد، پیروز می‌گردد، بر خود می‌بالد و درین مرحله در تیه بی‌عدالتی سرگردان می‌ماند.

با دعوی قدرت و سلطه، اخلاق نکوهیده نیز پیدا می‌شود. ازین پس هر کس را مانع پیشرفت مقاصد خود ببیند با حربۀ اخلاق و حقیقت که برای او مستمسکی نیست منکوب می‌کند. به عنوان اینکه دشمن، مخالف اخلاق عمل کرده یا به استناد اینکه «خلاف حقیقت» و خلاف فلان ماده قانون اظهاری کرده است او را از میان برمی‌دارد (و اسم آن را «تصفیه» می‌گذارد) حال آنکه در واقع «تنقیه»^{۳۱۶} است. درین مقام سوءظن، حقّ و قانون را دست‌آویز می‌سازد تا به جائی که چون خود به جای خود به جای «حقّ» نشست باحقّ و عدالت نیز معارضه می‌کند. حتی آئین و دین در دست چنین اجتماعی وسیله اجرای قساوت است و آنجا که پلیس و وسایل عرفی نافذ نیست به نام آئین و دین مخالفین را از میان برمی‌دارد و شاید هم نمی‌داند که عمل وی سر به سر شاهد خودپرستی و محکوم خودپرستی اوست. پندارد که قدرت بی‌لگام «خود نظم و قانون» است. قانون را همچون تخمی در درون ماکیان قدرت فرض می‌کند و آنچه مردم با عرق جبین به بار می‌آورند نتیجه قدرت و سلطۀ خود می‌داند. انسان درین مرحله به ترتین اغراض خود می‌پردازد، به خودپرستی خود شاخ و برگ می‌دهد و به عناوین دلربا، ره عقل می‌زند.

هفت سال دوّم - این مرتب مشهور گرچه روزگار انسان را درین مرحله بدین گونه سیاه و تاریک جلوه می‌دهد لیکن تا درجه‌ای حقّ با اوست. هر گاه روانشناسی هفت سال دوّم حیات انسان را مطالعه کنیم فی‌الواقع شباهتی میان آنچه «پستالوتسی» در حیات اجتماعی زمان خود دیده با این دوره می‌بینیم و اشکالات و وظایفی نیز که پرورشکار

^{۳۱۶} purge

درین راه دارد هر گاه از ذکر جزئیات بگذریم همان‌هاست که با خطوط نازک مشخص ساخته‌ایم که باید در هفت سال دوم زندگی اطفال مطمح نظر مربّی و مؤسّسات فرهنگی واقع شود.

جز به وضع مشروح و مذکور، باید پرورشکار متوجّه باشد تا استعدادات مودّعه درونی بجهّ فعال گردد و اطلاعاتی در خور آن استعدادات فراگیرد. گرچه حسّ و ادراک حسّی را از مقولهّ امور موهوبی می‌دانند که به نوع انسان داده شده است باز باید برای فراهم ساختن ادراکات حسّی و ارزشی مطلوب در مربّی، متوسّل به وسائل شد و به وسیلهّ تمرین و عادت در نظم ادراکات نافذ گردید، نظام ادراکات و ارزش‌ها در ملل و اعصار مختلف، متفاوتست، امروز نظام ارزش‌ها دیگرگون گشته و تا چشم بر هم زنید اهل غرض مردم سرگردان را به نظم خود و به راه خود برده‌اند.

همچنین در موقع خواندن و نوشتن و حساب کردن و امثال آن نیز باید اراده و فکر و حافظه و استعدادات نفسانی دیگر مانند توجّه و مشاهده و تخیل اختراعی را تمرین داد. با وجود این، وظایف پرورشکار محدود به همین حدود نیست زیرا وی موظّف است طفل را به رفتار اجتماعی بپروراند و او را به ادب و شرافت و راستگویی نیز عادت دهد.

۵

شاگردان مرتّب (لزوم حرّیت) - طفل امور مفصله را خود به خود انجام نمی‌دهد و نمی‌تواند به صرف کیشش طبیعی واجد چنین فعلیات گردد. یگانه راه به سوی چنین فعالیتی تمرین و عادت است. تشکیل عادت و امر مهمّ تمرین که تنها متکفّل آن در کشور ما متأسّفانه اجتماع و خانواده است خود پایهّ تناقض دوم را می‌گذارد. چنانکه می‌دانیم درین تناقض نیز دو اصل مأخذ عمل ماست: یکی اصل حرّیت است و دیگری اصل سندیت و اعتبار.

بنا بر این، دو امکان در پیش هست:

یا اینکه بر اساس ارزش‌هایی که طفل ادراک کرده است آنچه می‌کند منطبق بر مطلوب‌های تمدّنی و مصدّق آنست: دل به کار می‌دهد، پشتکار دارد، آنچه را برای تربیت وی سودمند است استقبال میکند و در اخلاق و سیر جدیت وی جای هیچ‌گونه

نگرانی نیست. پرورشکار ضرورتی نمی‌بیند او را متوجه به وظایف خود کند یا اینکه تشویق و تحریض نماید. چه بسیار که تشویق و تحریض بی‌مورد پیشرفت پرورشی را متوقف می‌سازد. طفل خود به خود پیش می‌رود و تا می‌تواند کار می‌کند و تمرین می‌نماید. این، مطلوب‌ترین وضعی است که ممکنست تصور شود زیرا سائق متربی کاملاً در خط تمرین قوا و شکفتن استعدادات نفسانی خود به وضع مطلوب سیر می‌کند. لیکن اطفال دیگری نیز هستند که صرفاً به خاطر اشخاص کار می‌کنند. مثلاً به پرورشکار علاقه‌مندند یا از او می‌ترسند یا اینکه نگرانند که مبادا با شدت رفتار اولیاء مواجه شوند. این نوع متربی نیز در کار جدیت می‌کند و تعلق خاطر به رفتار نیک نسبت به دیگران دارد و از لحاظ نتیجه آموزشی و پرورشی ممکنست در ردیف نوع اول باشد لیکن محرک اراده وی با محرکات اطفال نوع اول تفاوت دارد.

در این هر دو مورد با اراده مطلوب روبرو هستیم زیرا که موضوعات مورد توجه اراده، همه با ارزشند و همین نوع ارزش جوئی و اراده، نقطه اتکاء طرفداران اصل حریت می‌باشد که خودکاری طفل را تأیید می‌کنند و اساس نظریات «مدرسه کار»^{۳۱۷} نیز همین است و مدافع نیرومند آن «کرشن شتاينر» فقید و بسیاری از دانشمندان اروپا و امریکا هستند. این اصل می‌گوید:

طفل باید خود به سوی تمدن و ارزش‌های تمدنی راه یابد

و طرفداران افراطی این اصل گفته‌اند:

بهترین راه پرورش این است که بچه را مطلقاً تربیت نکنند

شاگردان متهور (لزوم سلطه و اعتبار) - در برابر موارد مذکور وضع مخالفی نیز هست که شاید در کشور ما مبتلا به هر پرورشکاری باشد، بدین معنی که طفل ارزش‌های معینی را ادراک می‌کند، گاهی هم متأثر می‌شود که چرا موجب ملال مادر یا پدر شده است، دانش‌آموزان و دانشجویان دانشگاه نیز در ایران غالباً «به موقعیت» مشکل پرورشکار و معلم بی‌می‌برند لیکن میان این ادراک از طرفی و رفتار مطلوبی که هدف تربیت است از جهت دیگر فقدان شش تا دوازده سال تمرین مرتب و مستمر فاصله است، عادت و تمرین لازم جهت تبعیت از آنچه فی‌الحین ادراک می‌کنند و از آن متأثر

^{۳۱۷} école du travail = Arbeitsschule

می‌شوند موجود نیست. ارزش‌های حیاتی و «آنی» دیگر اطفال و حتی بعضی از جوانان دانشگاهی ما که از لحاظ تکامل نفسانی غالباً در ردیف هفت سال دوم حیات انسان متمدنند نیرومندتر از آن است که بتوانند با پرورشکار در تحقق رفتار مطلوب همدست و هم‌آواز شوند این است که غالباً از پرورشکار جدا می‌شوند و به راهی که در آن حداقل مقاومت موجود است می‌افتند. ادراکات ارزشی آن‌ها به خصوص ادراکات اساسی و مرکزی آن‌ها در خط توافق با تمدن و مظاهر آن نیست، حتی از زحمت دیگران لذت می‌برند چنانکه در میان کارمندان اداری ما امریست عادی و هیچ چیز جز تهوّر ایشان را تشویق نمی‌کند، میل دارند خود را مسبب جنجال و هیاهو ببینند. بی‌شک ارزش‌هایی که ادراک کرده‌اند نیز آن‌ها را بر سرشوق و رغبت می‌آورد و استعدادات نفسانی آنان را فعال می‌سازد لیکن این وضع ثباتی ندارد و بسیار زودگذر است: باز جریان نفسانی در مسیر مهمل قدیم می‌افتد، اندیشه در راه اذیت و آزار دیگران می‌گذرد، حافظه خود را از مطالبی آکنده می‌کنند که در موارد حمله و دفاع به عنوان حربه به کار می‌آید و در فکر آنند که چگونه باید از حمله به دفاع و از دفاع به حمله پرداخت. این نوع رفتار فکری در روش جدلی و مغالطی قدمای ما موجود بوده و امروز نیز متأسفانه به شکل «سیستماتیک» و تحت قاعده و نظم معینی در آمده و ممد عقب‌افتادگی و بی‌بند و باری جوانان ما می‌باشد و جوانان ما نیز با آغوش باز به استقبال بدبختی خود می‌روند. اصطلاحات بازاری و غالباً رکیک همچین «متلک»‌ها برای گرم کردن مجلس و نیش زدن به مردم که در میان ما زبانزد خاص و عام است از همین منشاء سرچشمه می‌گیرد. مطالب مخالف حقیقت که ظاهراً مؤید وضع شخصی است مرکوز ذهن می‌گردد. ساعت درس را با وسایل مختلف مختل می‌سازند و غالباً نیز این عمل کاملاً «ماشین‌وار» انجام می‌گیرد^{۳۱۸} بدون اینکه واقعاً استشعاری در میان باشد. این‌ها همه از جمله مشاهدات نگارنده است که متأسفانه در هفت‌سوم حیات انسان در کشور خود دیده است به این معنی که جوانان ما جز معدودی در احساسات و انفعالات و تمرینات و عادات از هفت دوم فراتر نرفته‌اند.

وضع مذکور به شدت در اعمال ذیل مشاهده می‌شود که فی‌المثل اطفال هفت تا چهارده‌ساله فشفشه به دم‌گره می‌بندند و آتش می‌زنند یا اینکه پاهای گربه را توی

^{۳۱۸} رجوع شود به صفحه ۱۴۹ و ۱۵۰ همین کتاب.

گردوی به قیر آلوده می‌گذارند تا در وقت آمد و رفت در حیاط صدا کند. با تیغ خود تراش لباس مردم را در اتوبوس‌ها پاره می‌کنند. گاه می‌شود که شاگرد قوای خود را به سکوت در باب امور ناپسندی که اجراء کرده است آزمایش می‌دهد و در دورثی متصلب می‌گردد: قیافه‌های نیمی‌خندان و نیمی‌جدی در اطفال و مستخدمین حتی بعضی از بزرگان کشور ما از همین دوئی حکایت می‌کند.

شاگردان بی‌اعتناء - در میان این گونه شاگردان که باید بدون التفات خودشان من غیرمستقیم مورد توجه مخصوص پرورشکار قرار گیرند اطفال و جوانانی هستند که مرتب به مدرسه و دانشگاه می‌آیند و هیچ وقت نظم کلاس را برهم نمی‌زنند ولیکن در برابر مدرسه و آموزگار و انتظامات به نهایت خونسرد هستند و آنجا تکالیف دبستان و دبیرستان را مهم نمی‌شمارند، وقتی به توییح آموزگار نمی‌نهند، به فرض اینکه اولیاء ایشان از وضع رفتار آنان در منزل شکوه نزد مدیر و اولیاء آموزشگاه برند تفاوتی در روحیه آنان مشاهده نمی‌شود. این گونه اطفال و جوانان نیز یقیناً با اوضاعی مخالف صلاح خود و مخالف جریان مطلوب پرورشی آشنا شده و خو گرفته‌اند و دستگاه عریض و طویل مدرسه و فرهنگ را بی‌فایده و غیرطبیعی و اجباری فرض می‌کنند و مدعی هستند که در مدرسه چیزی فرامی‌گیرند و حتی وقت خود را تلف می‌کنند و در واقع برای اینکه دوستان خود را ببینند و پدر و مادر نیز «از سر ایشان دست بردارند» به مدرسه می‌روند و غالباً می‌خواهند به وسیله رفتار ناهنجار خود بر آموزگار و دبیر مراتب بی‌اعتنائی خود را ثابت کنند. این وضع نیز که در اکثر اطفال و جوانان ما مشهود است نقطه اتکاء اصل سندیت و اعتبار و سلطه است که ضمن معانی دیگری که در بر دارد می‌گوید:

جوش و طغیانی حیاتی و عظیم در مرتبگی موجود است که فقط به وسیله انضباط کامل (بعضی اوقات نیز اجبار) می‌توان آن را به سوی اعتبارات تمدنی رهبری نمود.

اشکال - حقیقت این است که هرگاه حریت و آزادی موافق با قواعد و رسوم معتبره نباشد به صلاح فرد و جامعه نیست. مثلاً هرگاه بنا بر این باشد که فرد به غلط فکر یا حکم کند یعنی ندانسته یا دانسته قضیه غلطی ترتیب بدهد، به قوانین معتبر منطق تضاد می‌کند یعنی کسی به مفهوم وی پی‌نمی‌برد و شاید کسی او را صادق نداند و علت اینکه مردم عموماً و دانش‌آموزان و دانشجویان خصوصاً نمی‌توانند اتفاق کلمه پیدا کنند و در

آراء خود متحد شوند علاوه بر عدم انصاف و وجود اغراض غالباً در همین مورد یعنی در آزادی نابجا و نارواست که بالمآل به «آنارشی» و رکود منتهی می‌شود.

تربیت مطلوب درین مورد آزادی نطق و بیان را منطبق بر قوانین معتبر منطق می‌خواهد و ازاین راه به مترّبی کمک می‌کند تا در فکر و بیان و بنان خود فی‌المثل حدّ ناقص را به جای حدّ تامّ «به قالب نزنند» چنانکه امروزه متأسفانه به حدّ افراط از این آزادی سوء استفاده می‌شود.

هر گاه طفلی بخواهد سنگ در خانهٔ مردم بیندازد یا دیگری را بیازارد حتماً دیر یا زود به آداب و رسوم معتبره تصادم می‌کند و می‌بینیم که «سری از دری بیرون می‌آید» و جزای آزادی طفل را که منطبق بر شئون معتبرهٔ همسایگی و انسانی نمی‌شود می‌دهد. درین مورد باید آزادی طفل و مترّبی را منطبق بر قوانین و قواعد معتبرهٔ اخلاقی نمود و در هر آموزشگاه (اعمّ از دبستان و دبیرستان و دانشگاه) به نحو افراط مجال تمرین درین گونه امور اخلاقی هست.

همچنین هر گاه کسی بخواهد در اعمال خود بر خلاف صلاح جامعه آزاد باشد تعینات و حدود معتبرهٔ اجتماع در برابر وی مقاومت می‌کند، پس باید آزادی مترّبی منطبق بر اعتبارات اجتماعی و تمدّنی گردد.

همین طور هر گاه طفلی بخواهد در رفتار خود آزاد باشد و اصلاً به مدرسه نرود و تمرینات و تکالیف مدرسی را انجام ندهد ممکنست بی‌کاره و تبیل بارآید و بار دوش خانواده و جامعه گردد، اینجا نیز مصادم با این قانون معتبر اساسی می‌شود که می‌گوید: اولیای اطفال موظّفند طفل را از فلان سنّ تا فلان سنّ به مدرسه گذارند و وسایل بیم و امید را دربارهٔ وی معمول دارند.

روائی اصول - درین مورد نیز نصب‌العین می‌کنیم که هر یک از دو اصل مذکور درین فصل حقّی دارد که به جای خود (ص ۷۷-۷۸) درخور اعتناء است ولیکن نباید هیچ کدام مدّعی باشد که در فنّ آموزش و پرورش می‌تواند به تنهائی مناط اعتبار قرار گیرد یا اینکه می‌توانیم آن را بر هر موردی تعمیم کنیم. برعکس در هر مورد باید از نو به تحقیق پرداخت و دید که کدام اصل را باید در موارد به خصوص مأخذ عمل پرورشی قرار داد.

بدین وسیله هر یک از ما معلّمین را ابراز کاملی در دست است که در زندگی شغلی خود روائی و صلوح آن را توان آزمود و عمل پرورشی را بنا بر آن تصحیح کرد و نتایج

را بر آن قیاس با هم سنجید و سرانجام حدود استفاده از اصول را به دست داد.

فصل ششم

خلاصه و تحلیل

در این فصل دکتر هوشیار میان اراده‌آزمند و اراده‌معطوف به خرد تفاوت می‌گذارد. گفته شد که اراده‌آزمند از میان سائق‌ها و کشش‌ها برمی‌خیزد. انگیزه‌آزمند دست‌یابی به اهداف و امیال طبیعی و مادی فرد است و ذاتاً خودخواه و برتری‌جو است. در عین حال کشش‌های طبیعی برای رسیدن به اهداف خود بایستی به نظم و ترتیبی که اراده‌آزمند ایجاد می‌کند تن در دهند. حتی فرد بزه‌کار برای رسیدن به اهداف خودخواهانه-اش نیازمند استفاده از عملکرد اراده‌آزمند است. یعنی بایستی نوعی انضباط را بر خود تحمیل کند، برخی لذات و شهوات را موقتاً به تعویق اندازد، مشکلاتی را تحمل کند و در مسیر دستیابی به هدف پافشاری کند تا سرانجام بتواند به خواش‌های مادی و نفسانی خود دست یابد.

انسان توانائی آن را دارد تا اراده‌مسبوق به سائق را تحت نفوذ اراده‌مسبوق به خرد درآورد. وظیفه اراده آن است که نیروی خرد و عقل را تبدیل به عمل سازد. لذا اراده ابزار عمل و وسیله کار عقل عملی است. روان‌شناسان سعی کرده‌اند که مفهوم اراده را از ادبیات خود خارج سازند. نظر دکتر هوشیار آنست که اراده بایستی در مطالعات روان‌شناسی علمی و در حوزه آموزش و پرورش مورد بررسی مجدد قرار گیرد. برخورد علمی به مفهوم اراده ایجاد می‌کند که آن را مفهومی اسرارآمیز تصور نکرد بلکه نتیجه تحول رغبت و محرکات طبیعی دانست که توسط نظام آموزش و پرورش مطلوب به سمت خرد و ادراک ارزش‌ها معطوف گشته است. دکتر هوشیار می‌نویسد:

«پس باید در آموزش و پرورش به محرکات اولیه نهایت اهمیت داد و تحقیق کرد که چگونه در هر مورد محرک به صورت عمل ارادی یعنی عمل تصمیمی بیرون می‌آید: اول اینکه انسان به هدف (باارزش) معرفت پیدا می‌کند در صورتی که در مراحل ابتدائی فقط مطلوب را از روی حس ادراک می‌کند، ثانی اینکه در همان حین مرتجلاً کوششی برای تحقق یا وصول به آن ارزش در شخص پیدا می‌شود که عبارت از همان نیروی ارادی بنا بر عرف عام باشد. این کوشش باز در ضمن به سهم خود مورث هیجانات سائق‌ی دیگر است. در عمل ارادی: تمدد احساس هست، این تمدد با عزم همراه است. انرژی

نفسانی طغیان می‌کند و آستانهٔ حال را می‌شکافد. چنانکه ملاحظه می‌شود این خواصّ همه (جز عزم) در جریان سائق نیز هست. منتهی اینکه شخص برید هدفی در نظر دارد و می‌تواند در این مرحله در هدف خود تعمق کند، بدین معنی که ارزش آن را می‌شناسد... یعنی هدف اراده موضوعات باارزش است.» (ص ۱۸۱)

ارزش‌ها یا اعتبار مشروط دارند یا اعتبار غیرمشروط و مطلق. ارزش‌های مشروط جنبهٔ شخصی دارند و به امور و تمایلات فردی ناظرند. اصولاً ارزش‌های مشروط محرک ارادهٔ آزمند هستند. ارزش‌هایی که اعتبار غیرمشروط و مطلق دارند اساس تمدن را بنیان می‌نهند و عبارتند از ارزش راستی (حقیقت و علم)، ارزش زیبایی، ارزش اخلاق، ارزش عدالت و ارزش دین. ارزشهای مطلق محرک ارادهٔ مسبوق به خرد هستند. ارادهٔ آزمند و ارادهٔ خردمند منشاء جلوه‌های مختلفی از «من» است. یکی از وظایف مهم آموزش و پرورش آنست که «من‌کششی» و «من‌آزمند» را به سوی «من‌اندیشنده» سوق دهد.

در سراسر جریان تحوّل ارزش‌ها مرکزیت «من» که تفرّد و شخصیت او را تشکیل می‌دهد باقی می‌ماند اما در طی این مراحل کشش‌های حیوانی به اعتبارات و فضیلت‌های تمدنی رغبت پیدا می‌کنند. یعنی در انسان نفس تفرّد زمینه و اسباب اجتماعی بودن او را فراهم می‌آورد. تشکیل تمدن و جوامع انسانی را نمی‌توان نتیجهٔ محرکات و کشش‌های اولیه دانست. در انسان قوائی موجود است که فردیت او را تشکیل می‌دهد و او را از «هیأت توده‌ای» که وجه مشترک تشخّص حیوانات است به سوی تفرّد و تشخّص سوق می‌دهد تا فرد به خصوصی گردد. سپس در مسیر کمالی و ارتقائی ارزش‌ها می‌توان ملاحظه کرد که چگونه آن فردیت به همدلی و همدردی و وجدان جهانی و تعلق به یک نظام هماهنگ معدّل القوا تقرّب می‌جوید. دکتر هوشیار می‌نویسد:

«در این مرحله انسان اعتبارات تمدنی را جلوه حقیقت خود می‌داند و منتسب به غیر خود او نیست، چنانکه پاول ناتورپ حکیم و مرتبی آلمانی می‌گوید: در این مرحله است که حقیقت فضیلت است و فضیلت حقیقت. چون فضیلت منوط به وجود ارادهٔ خردمند است پس نخستین فضیلت شخصی انسان، داشتن فضیلت خرد است. قید نخستین نه (تنها) از لحاظ رتبه است بلکه از لحاظ اساس نیز فضیلت عقل علت دیگر فضائل انسانی است که هیچ

صفتی و فضیلتی به آن اندازه در شخصیت انسان اهمّیت مرکزی ندارد و همین فضیلت استشعاری است که همیشه منظر و منظور بزرگان بوده و غالباً بشر را در پیروی از مذهب عقل حتّی در اخلاقیات به حدّ مبالغه اغفال کرده است. این فضیلت استشعاری را حقیقت نامیدیم تا اینکه به وحدت عقل عملی و عقل نظری اشاره کرده و فاصله‌ای را که در عالم تصوّر در میان هست از میان برداشته باشیم. حقیقت جوئی بنیاد شعر و حقیقت نیز مطلوب کلی شعور عملی و رفتار انسانست.» (ص ۱۸۸)

بررسی همه جانبه آثار دکتر هوشیار آشکار می‌سازد که از دیدگاه او آموزش و پرورش از نوعی تجزیه و تشتّت فلسفی در رنج است. دلیل این تنازع داخلی آنست که آموزش و پرورش فاقد تصویر رسا و منسجمی از طبیعت انسان و روابط ضروریّه او با محیط پیرامونش است. این روابط بنا بر جریان تمدّن و تاریخ، کیفیتی تکاملی دارد و لذا آموزش و پرورش نیز به جهت همگامی با آن روابط بایستی به جریان دینامیک تبدیل شود و آن کیفیت تکاملی را در اصولش منعکس سازد. دکتر هوشیار در کتاب اصول آموزش و پرورش خطوط اصلی یک نظام جامع و متعادل تربیتی را طراحی کرد. اما متأسفانه مرگ نابهنگامش به او اجازه نداد که یافته‌ها و تبیینات و تجربیاتش را کامل ترکند و تعمیم بخشد.

کتاب اصول آموزش و پرورش بیشتر از نیم قرن پیش تألیف شد اما هنوز اصالت و بداعت خود را حفظ کرده است. این اثر از جمله اولین تألیفات بود که آموزش و پرورش را با روش علمی آشتی داد و آن را به عنوان یک شاخه مستقلّ مطالعات و تحقیقات دانشگاهی معرفی کرد. دکتر هوشیار حتّی قدمی فراتر گذاشت و آموزش و پرورش را محور و ستون فقرات بدنه دانش و تجربه بشری و عامل انتقال تمدّن و محور وحدت شاخه‌های علوم دانست. یعنی هدف آموزش و پرورش آن است که بر اساس سلسله مراتب نموده‌های هستی و معرفت‌شناسی، همه علوم از فیزیک و شیمی تا روانشناسی و جامعه‌شناسی و بالاخره فلسفه و اخلاق را تنظیم و ترتیب بخشد و در مسیر تحوّل فرد و پیشرفت تمدّن به کار اندازد.

این کتاب از آراء و نظرات فلاسفه و متفکرین و محققین غربی بهره می‌گیرد و آن را با مفاهیم حکمت الهی که در فرهنگ ایرانی و اسلامی جاری بوده امتزاج می‌بخشد. این امتزاج به نحوی بدیع از پند و موعظه توخالی، قشری‌گرایی مذهبی، تکفیر

تجددطلبی و نفی روش علمی پرهیز می‌کند، ضمن آنکه در دام تقلیل‌گرایی مادی نمی‌افتد.

اصول آموزش و پرورش هر چند که با دقت، پایه‌های نظری یک نظام تعلیم و تربیت نوین را بررسی می‌کند اما در حوزه صرف تئوریک باقی نمی‌ماند و معنا و ارزش جریان تربیتی را در آن می‌داند که به حرف خاتمه نیابد بلکه در عمل اسباب دگرگونی و نوآوری باشد. فرد و تمدن را جزء و کلّ یک نظام متعادل متحدالقوی می‌داند که در پهنه تاریخ همانند موجودی زنده و پویا مراحل کمالی را به سمت اهداف فائقه و ارزشهای جاودانی مشترک انسانی طی کرده است. هدف آموزش و پرورش کشف دقائق و ظرائف این جریان کمالی است.

اراده مسبوق به خرد

۱

پس از تفهیم اوضاع نفسانی انسان از لحاظ کشش‌های طبیعی و از لحاظ موجود مرید باز باید در وجود وی تحقیق کنیم و مخصوصاً در آثاری که از او به ظهور می‌رسد بنگریم و ببینیم که مظاهر حیاتی و تمدنی وی چه خصوصیات مهم دیگر دارد. چنانکه در جای دیگر (ص ۱۱۹-۱۲۵) ذکر شد مهم‌ترین خاصهٔ وی که از آثار عالی تمدن نمایان است عقل نظری است که آن را تحت عنوان «عمل تمثّل» خلاصه نمودیم. درین مورد باید خصوصیات ارادهٔ مسبوق به خرد را (نسبت به ارادهٔ مسبوق به کشش) روشن سازیم و این همه اصرار در بیان مختصات انسانی همه برای آنست که مبادا در هدفگیری و در سیر آموزش و پرورش به اشتباهاتی که تا به حال دچار بوده‌اند گرفتار شویم و در آنچه مطلوبست سرگردان مانیم و ندانیم از کجا باید آغاز کرد و به کجا انجامید.

سائق تحت نفوذ اراده است - در ضمن مقایسهٔ سائق طبیعی و حرص که همان ارادهٔ مسبوق به سائق باشد دیدیم که شخص مرید تصویری نیز از آنچه هدف اراده است دارد منتها اینکه عوامل سائقی به شدت در او موجود و نافذ است ولیکن با وجود این، ارادهٔ احتراصی از لحاظ پیچیدگی و رتبه بر اساس کشش‌های طبیعی ساخته شده است و کشش طبیعی آنرا تسلیم نظم و ترتیبی است که شخص مرید در نظر می‌گیرد چنانکه اشخاص ممسک و طماع نیز در هر حال برای گردآوردن مال از بسیاری لذات نیز می‌گذرند و به هیچ روی به امیال خود اجازهٔ بروز و جولان بی‌قید و شرط نمی‌دهند. همچنین چه بسیار مردم که هدف خود را زندگی لذت‌بخش قرار داده‌اند و کمال مطلوب آنها همین خور و خواب زندگیست، با وجود این چه مشکلاتی که بر خود هموار نمی‌کنند، حتی مردمان بزه‌کار که توجّهشان به هدف‌های شهوری معطوفست چه بسا که موقتاً هدف را فراموش می‌کنند و گاه نیز کاملاً از آن دور می‌شوند. در همهٔ این موارد می‌توان سائق را تحت نفوذ اراده دید.

ارادهٔ آزمند تحت سلطهٔ ارادهٔ خردمند - چنین نسبتی نیز میان ارادهٔ مسبوق به سائق و ارادهٔ مسبوق به خرد موجود است به این ترتیب که ارادهٔ احتراصی تحت نفوذ ارادهٔ خردمند در می‌آید. معنای واقعی اراده عبارت از تبدیل نیروی خرد است به کار، یعنی

عقل به صورت عمل جلوه می‌کند. اراده وسیله اجرای عقل عملی است. «خواستن» یعنی از روی خرد، خود را به اجرای عملی یا به خودداری از عملی برانگیختن^{۳۱۹}. کارمند دولت، قاضی و امثال ایشان هیچ وقت بنا بر میل حتی از روی نیک‌نفسی و ترحم نیز تصمیم نمی‌گیرند. اراده شخصی و اهواء و امیال خود را که به نحوی از انحاء با خودپرستی ارتباط دارد تحت نظم و ترتیب و تأمل می‌آورند. همچنین معلمی که به شاگردان خود نمره می‌دهد تمایلات شخصی خود را کنار می‌گذارد، به سوابق شاگرد رجوع می‌کند، در فعالی که ضمن سال از وی دیده است می‌اندیشد و به نتایج آزمایش‌های آخر سال مطابقت و مقایسه می‌کند و مهم‌تر از همه با توجه به رفتار اخلاقی و علمی وی به امر نمره‌گذاری مبادرت می‌ورزد. پیشه‌وران و بازرگانان با مطالعه و تأمل و عزم، دستگاه خود را وسیع می‌کنند. هیچ‌کدام نمی‌توانند تنها به وسیله کشش طبیعی به انجام این قبیل کارها موفق شوند. غالباً در ممالک خارجه قاضی از ورود در دعاوی حقوقی استتکاف می‌ورزد به این استناد که درین مورد «تحت نفوذ» قرار گرفته است و شاید با بی‌طرفی کامل نتواند حکم کند.

آنچه در این موضع از نظریات دانشمندان روانشناس که در باب اراده بحث کرده‌اند می‌توان اقتباس کرد اینکه وجود نیروی مخصوصی را به عنوان اراده که بتوان به وسیله تمرین، تقویت و تربیت کرد منکر شده‌اند. اراده را عبارت از تصمیم موافق یا مخالف نسبت به چیزی یا امری دانسته و همچون فرماندهی گفته‌اند که در کارزار نقشه‌ای را قبول یا رد کند. پس در پرورش اراده منظور این نیست که نیروی اسرار آمیزی را ترقی دهند بلکه باید ابتداء رغبت (ص ۱۶۱) و سپس محرکاتی (ص ۱۶۳) در مرتبگی به وجود آورد. ادراک ارزش و استشعار به محرکات، مؤید اراده است.

پس باید در آموزش و پرورش به محرکات اولیه نهایت اهمیت را داد و تحقیق کرد که چگونه در هر مورد محرک به صورت عمل ارادی یعنی «عمل تصمیمی» بیرون می‌آید: اول اینکه انسان به هدف (با ارزش) معرفت پیدا می‌کند. در صورتی که در مراحل ابتدائی فقط مطلوب را از روی حس ادراک می‌کند، ثانی اینکه در همان حین مرتجلاً کوششی^{۳۲۰} برای تحقق یا وصول به آن ارزش در شخص پیدا می‌شود که عبارت

^{۳۱۹} Geyser, Joseph. (1908). *Lehrbuch der allgemeinen Psychologie*. s. 487 استاد فلسفه نگارنده

در دانشکده مونیخ صاحب «کتاب درسی در روانشناسی عمومی»
^{۳۲۰} effort

از همان نیروی ارادی بنا بر عَرَف عامّ باشد. این کوشش باز در ضمن به سهم خود مورث هیجانان سائقی دیگر است.

در عمل ارادی: تمدّد احساس هست^{۳۲۱} این تمدّد با عزم^{۳۲۲} همراه است، انرژی نفسانی^{۳۲۳} طغیان می‌کند، آستانهٔ حال را می‌شکافد^{۳۲۴}؛ چنانکه ملاحظه می‌شود این خواصّ همه (جز عزم) در جریان سائق نیز هست. منتها اینکه شخص مرید هدفی «در نظر» دارد و می‌تواند در این مرحله در هدف خود تعمّق کند، بدین معنی که ارزش آن را می‌شناسد.

۲

نظریة القیم^{۳۲۵} - میان ارادهٔ آزمند و ارادهٔ خردمند فرق بارز دیگری نیز هست. در فصل پیش دیدیم که اولاً هر خواستنی مسبوق به ادراک ارزشی است. ادراک ارزش در انسان رغبتی ایجاد می‌کند. همین رغبت اراده را تحریک و فعّال می‌سازد، سپس دیدیم که ترتّب ارزش، بر اشیاء و موضوعاتی است یعنی هدف اراده موضوعات با ارزش است. این شروط در مورد هر دو نوع اراده صادقست. پس وجه تمایز میان این دو نوع در کجاست؟ یقین «نوع» ارزش‌هائی که محرک اراده است امتیاز یکی بر دیگری را موجب می‌شود.

ارادهٔ آزمند خود به خود نه خوبست نه بد. پسندیدگی و ناپسندی آن معلول ارزش - های محرک است. هر گاه کسی در پی تهیّهٔ وسایل سعادت و ترضیّهٔ خاطر خود باشد کار ناپسندی نمی‌کند زیرا فقدان رضایت خاطر و بالتبع طمأنینه در بحبوحهٔ مشکلات حیاتی و نیازمندی‌های روزانه ممکنست شخص را به عدول از وظایف انسانی وا دارد. علاوه بر اینکه سوق به سوی «وظیفه» از جلوه‌های ارادهٔ خردمند است هر کس بالطبع متمایل به سعادت نیز هست و در همین میل امیال دیگر انسان مجتمع می‌گردد^{۳۲۶}.

در فصول آیندهٔ این کتاب به تفصیل خواهیم دید که ارزش‌ها از دو لحاظ مطمح نظرند. خاصّه مهمّ ارزش اعتبار و صلوح آنست، یعنی گذشته از «نظری» که فرد به آن

^{۳۲۱} tension in sensing

^{۳۲۲} resolution

^{۳۲۳} psychic energy

^{۳۲۴} die Schwelle der Gegenwart transzendierend = Transcending the threshold of the present

^{۳۲۵} Theorie der Werte = théorie des valeurs

^{۳۲۶} Kant, Immanuel. (1797). *Metaphysik der Sitten*. Leipzig. s. 28

دارد مورد توجه نیز هست. لیکن عکس آن همیشه صحیح نیست: نه هر چه مورد توجه فرد است اجتماع بدان می‌گراید یا اینکه باید به آن بگراید. درین باب باید تحقیق کرد که آیا واقعاً آنچه نظر مرا جلب می‌کند پُرارزش است؟ مُسکرات و دخانیات نظر بعضی از مردم را جلب می‌کند. آیا واقعاً ارزشی بر آن‌ها مترتب است؟ یقین هر دو، نوعی ارزش تخیلی دارند. ولیکن آیا ارزش سودمندی^{۳۲۷} و ارزش تخیلی هر دو یکیست؟ آیا هر چه لذت‌آور است سودمند هم هست؟ کی اعتبارات شخصی مشمول ارزش واقع می‌شود؟ با چه شرایطی رفتار انسان را می‌توان پرارزش نامید؟ این‌ها همه از مسائل مهم فلسفه ارزش است که از لحاظ آموزش و پرورش نیز باید مورد توجه قرار گیرد و در جای خود از لحاظ ما نیز خواهد گذشت.

درین جا بدون اینکه به مفهوم ارزش از لحاظ حکمت و مباحثاتی که درین باب از اواسط قرن گذشته پیش آمده توجه کنیم^{۳۲۸} به تقسیماتی که «ریکرت» حکیم ارزش-شناس معاصر آلمانی در نظر گرفته و مربی معروفی نیز مانند «کرشن‌شتاینر» آن را پذیرفته است اشاره می‌کنیم: این حکیم، ارزش و اعتبار را به دو طبقه اساسی منقسم می‌سازد:

ارزش (اعتبار) مشروط

ارزش (اعتبار) غیر مشروط (مطلق)

۱. ارزش‌هایی که اعتبار مشروط دارند آن‌هایی هستند که سعادت شخصی را تأمین می‌کنند و بر خوشبختی افراد می‌افزایند. این نوع ارزش نیز عموماً محرک اراده‌آزمند است که این را باز به دو نوع منقسم می‌کند:

الف - اعتبارات مشروط شخصی، و آن‌ها بر اشیاء و اموری مترتبند که فقط در نزد شخصی معین با ارزش یا پُرارزش می‌باشند از قبیل ساعتی کهنه که

^{۳۲۷} Nützlichkeitswert

^{۳۲۸} مهم‌ترین مسئله‌ای که امروز در حکمت مورد توجه دانشمندان است همین موضوع «ارزش» است که آثار گرانها و تألیفات بسیار به السنه مختلفه در آن باب فراهم آمده است. حکیم بزرگ آلمانی «لوتسه» و «نیچه» و دراین اواخر سه استاد عالیقدر یکی «ریکرت» و دیگری «ادوارد شیرانگر» و دیگری «شیلر» اساس این معرفت را ممهّد ساخته‌اند. کتبی که می‌تواند مورد مطالعه دانشجویان قرار گیرد و عجاله در دسترس است همان کتاب عظیم «شیلر» تحت عنوان: *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik* می‌باشد که از جمله کتب کتابخانه فنی فرهنگ است. کتابی که آشنایان به زبان فرانسه را به کار آید تحت عنوان *Traité des Valeur* تألیف L. Lavelle می‌باشد که از جمله نشریات فلسفی تحت عنوان Logos پس از جنگ اخیر در پاریس تهیه شده. در اکثر آثار نظری معتبر آموزش و پرورش نیز به مسئله «ارزش» توجهی بسزا می‌کنند (رجوع شود به فصل مشبع «جنبه آکسیولوژیک در مفهوم ارزش» از کتاب مهم «نظریه در باب آموزش و پرورش» تألیف مربی بزرگ «کرشن‌شتاینر» و دیگر به کتاب مهم «کلیات آموزش و پرورش» تألیف «رنه اوبر» که در صفحه ۲۹ این کتاب ذکر آن گذشت).

کسی از نیای خود به یادگار دارد یا دفترهای ایام مدرسه و کاغذهایی که در زمان‌های بسیار پیش به خانواده خود نوشته و برای او ارزش دارد در صورتی که برای دیگری در حکم کاغذ عطاری است. چنین است با تار موی شخصی که او را دوست می‌دارید در صورتی که برای دیگری ابدأ ارزش ندارد.

اطفال این گونه اشیاء که بر آن ارزش مشروط شخصی مترتب است نگاه می‌دارند. حافظه آن‌ها پر از تصوّرات و خاطراتی است که همه ارزش شخصی دارند و پرورشکار مجرب می‌تواند همین علاقه و رغبت را سرچشمه بسیاری از امور تربیتی از قبیل پرورش استعدادات و حتی تفهیم دروس برنامه‌ای قرار دهد و در تماس با این ارزش‌ها قوای نفسانی شاگرد را من حیث‌المجموع ترقی دهد.

ب - اعتبارات مشروط عمومیست، و آن‌ها بر اشیاء و اموری مترتّبند که مورد علاقه همه مردم یا عده کثیری از مردمست. علاقه به اشیاء خوراکی و پوشاکی و علاقه‌ای که مردم به امنیت و آبادی و بعضی از سنن و آداب دارند ازین قبیل است.

۲. ارزشهایی که اعتبار غیرمشروط (مطلق) دارند آن‌گونه هستند که نظام تمدن را بنیان می‌نهند.

چنانکه در عسرت و تنگدستی از اعتبارات مشروط شخصی می‌توان گذشت تا اینکه شخص به اعتبارات مشروط عمومی از قبیل خوراکی و پوشاکی و امنیت نائل گردد همچنان می‌توان از اعتبارات مشروط عمومی گذشت و صرف نظر کرد تا به حقیقت و زیبایی رسید. حتی حیات نیز در بعضی موارد به درجه ارزش‌های مشروط تنزل می‌کند و بشر حاضر به فداکاری و قربانی در مقابل ارزش‌های مطلق می‌شود. مثلاً هرگاه بگویند خوراکی و پوشاکی و پول و امثال آن به شما می‌دهیم و بدانید که الان شب است در صورتی که روز باشد و شخص شما نیز روز را وجدان کند هیچ وقت با قبول ارزش‌های مشروط عمومی مذکور، وجدان شما دیگرگون نمی‌شود. به فرض اینکه اهل مجامله هم باشید و به اجبار با لقلقه زبان هم بگوئید که حالا شب است وجدان شما باز حکم می‌کند که روز است. به «گاليله» گفتند: اعتراف کن که کفر گفته‌ای که زمین به دور خورشید می‌گردد. دانشمند در ضمن اقرار زبانی آهسته نیز به زمین خطاب کرد:

«با وجود این تو می‌گرددی». هرگاه این را در مقابل خصماء هم نمی‌گفت وجدان وی به زبان حال به این حقیقت ناطق بود. ارزش‌های مطلق عبارتند از:

۱. ارزش راستی (حقیقت و علم)
۲. ارزش زیبایی
۳. ارزش اخلاق
۴. ارزش عدالت
۵. ارزش دین

این‌گونه ارزش‌ها محرک ارادهٔ خردمندند و در ارادهٔ آزمند که محلّ جولان ادراکات اوّلیه است راهی ندارند. با این حال در انسان «آلتی ارزش‌یاب»^{۳۲۹} که این‌گونه اعتبارات را ادراک کند از اوان طفولیت موجود است و ازین لحاظ است که بیچّه انسان از همان اوان کودکی انسانست و حیوان نیست.

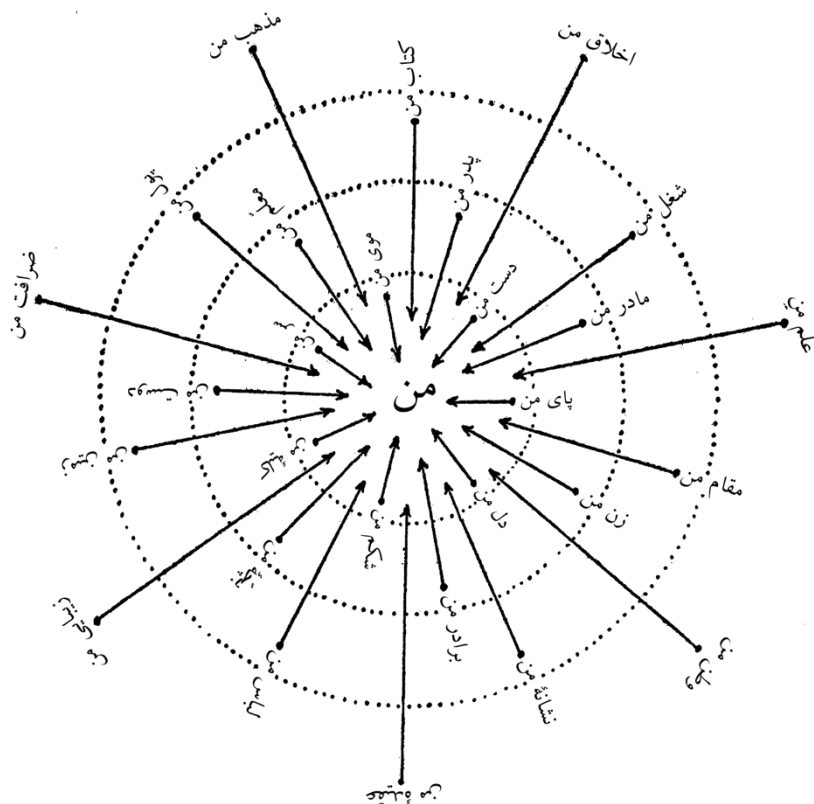
۳

دو «من» و تخالف مفهومی بین آن دو - در میان ارادهٔ آزمند و ارادهٔ خردمند امتیاز ثالثی نیز هست که از ارتباط با دو «من» مختلف منبعث می‌گردد و مجری ارادهٔ آزمند در طفل آن‌گونه «من» است که آنچه می‌طلبد را با لجاجت و سرسختی می‌خواهد، چنانکه در مورد اطفال وقتیکه چیزی می‌خواهند مشهود است: من عروسک می‌خواهم!! من شیرینی می‌خواهم!! این «من» هنوز پُر پیچیده نیست، هنوز در نسج سائقی وجود طفل تافته و به مقام «من غیرمتحیز» (ص ۱۲۳-۱۲۴) نرسیده است ولیکن همین قدر می‌داند که خود علت عمل خود هست یعنی اگر خواست و اصرار کرد پدر و مادر مجبور خواهند شد. دانشجویان ما نیز متأسفانه غالباً هنوز درین مرحله‌اند. از طرف دیگر حسّ مسئولیت نیز از جمله صفات این‌گونه «من» است، زیرا که «خواست آزمند» در قبال «زندگی کشتی» نیز به حدّ معتناهی دارای صفت آزادیست. حسّ مسئولیت نیز بدون تصوّر آزادی (به این معنی که امری را هم می‌توان انجام داد و هم نباید انجام داد) غیرمتصور است.

مجری ارادهٔ خردمند آن‌گونه «من» است که به خود می‌تواند «من» بگوید. انسان در این مرحله کلمهٔ «من» را ماشین‌وار استعمال نمی‌کند بلکه به من خود نیز استشعار دارد. تردیدی نیست که این مرحله‌ایست که کمتر مردم بدان می‌رسند لیکن یکی از هدف‌های عالی آموزش و پرورش این است که افراد را حتی‌المقدور به این مرتبه برساند. هر فرد انسانی مرکزی است شعاری در خود حس می‌کند که فعل و انفعال‌های خود را به آن مرکز نسبت می‌دهد و هر فردی که به این «من» رسیده باشد می‌تواند شرح زندگی خود یعنی ارتباط جهان خارج را با «این مرکز» و فعل و انفعال‌های این مرکز را نسبت به عالم خارج بنویسد. تا وقتی که هنوز «مرکز» وجودی انسان در دایرهٔ استشعار نیامده ارادهٔ طفل فقط موانع خارجی را احساس می‌کند و این‌گونه میل که به مجاز آن را اراده می‌خوانیم بدین ترتیب ایجاد می‌شود که سائقی به فعالیت می‌افتد و مثلاً به علت دور بودن هدف و دسترسی نداشتن به آن، جریان سائق و دستیابی به هدف دچار وقفه می‌گردد. در نتیجهٔ ناکام شدن کشش (بی‌لگام) حالی در شخص مرید ایجاد می‌شود که آن را به آرزو و اشتیاق تعبیر کرده‌اند. لیکن موانع در مورد ارادهٔ خردمند غالباً درونی و اخلاقی است و استشعار به آن‌ها موجود است. ازین لحاظ نیز در آغاز که متوجه به وضع حقیقی انسان شده و او را شناخته‌اند این «من» را «من اندیشنده» نامیده‌اند و امروز نیز که هم در روانشناسی و هم در آموزش و پرورش از منظره‌های مختلف تحقیق نموده و زیستشناسی از طرفی و جامعه‌شناسی از جهتی برای خود آموزش و پرورشی ترتیب داده‌اند باز ازین امتیاز صرف نظر نکرده‌اند.

این «من اندیشنده» را وجود «من کششی» و «من آزمند» در مرحلهٔ خلوص آن محدود نمی‌سازد، به این معنی که «من کشنده» و «من آزمند» هر دو در آستانهٔ «من اندیشنده» حالت موضوعی در ردیف موضوعات دیگر از قبیل سقوط اجسام یا «اتم» و مانند آن پیدا می‌کنند. «من اندیشنده» با وجود ارتباطی که با هر دو وضع اول دارد تحت نفوذ ارتباط تاریک و مبهمی نیست و در هر حال سوق آن به سوی روشن نمودن ارتباطات است. یکی از وظائف مهم آموزش و پرورش همین است که متربی را برای توجه به این ارتباطات آماده کند تا اینکه در حین جدال درونی بتواند تصمیمات خود را پیش برد یعنی هدف غائی و وظیفه‌ای که به وی محول شده یا خود در نظر گرفته است محکم در نظر داشته باشد و از هیجانات و تحریکات سائقی جلوگیری کند و بنا بر این

خودداری مدام را می‌توان عبارت از عادت‌ی به منظور منع از هیجان‌ات و تحریکات سائق‌ی، و پرورش ارادی را نیز عبارت از تحصیل و ایجاد چنین موانع دانست.



خودداری (ادامه) - به وسیلهٔ آزمایش‌های قابل استناد معلوم شده است که اطفال ده یازده ساله از عهدهٔ چنین خودداری به خوبی برمی‌آیند. چنانکه «وایس»^{۳۳۰} ابتداء به کودکان سنین مختلفه نزدیک میزی که انواع بازیچه‌های جالب توجه بر آن گسترده بود کار مختصری رجوع کرد. کوچک‌ترین آن‌ها که سه طفل پنج ساله بودند پس از اتمام کار بدون هیچ اثری از «خودداری» فوری به طرف میز رفتند و مشغول شدند ولیکن از ده نفر طفل شش هفت ساله که مورد آزمایش واقع شده بودند فقط پنج نفر به طرف میز رفتند در صورتی که همان امتحان را دربارهٔ ده یازده ساله‌ها اجراء نمود و ملاحظه کرد که هیچ کدام به طرف میز نرفت و این آزمایش روشنی است که نتیجهٔ آن مؤید پرورش

^{۳۳۰} G. Weiss

«خودداری» در اطفال می‌باشد و متأسفانه قرائن این امتحان درباره دانش‌آموزان شش متوسطه ما نتایج معکوس بخشیده است. در لوازم اراده، از قبیل تأمل و ادامه در کار نیز مراحل می‌موجود است که در محل خود (باب تناقض دوم) ذکر خواهد شد. چنانکه ملاحظه می‌شود شخص مرید کاملاً مسلط بر کشش‌ها و هوس‌های خود می‌باشد و چون این امکان در انسان هست که می‌تواند واقعاً به خود «من» گوید معرفت نیز برای وی ممکنست، زیرا تا اینکه نتواند به خود «من» بگوید موضوع معرفت که باید سوای «من اندیشنده» او باشد از جریان طبیعی وجود وی جدا نمی‌شود و در مقابل وی به عنوان «موضوع» جهت تعمق و بررسی نمی‌ایستد^{۳۳۱}؛ در صورتی که وضع در مورد حیوان همچنین در «انسان سائقی» طور دیگر است به این معنی که شیر و شکارش هر دو اوّل و آخر یک جریان واحد طبیعی هستند: نه تفکری درباره خود دارد و نه درباره موضوع خود (یعنی شکار) و در حقیقت بدان گونه که سنگی، گیاهی یا جریان برقی موضوع تحقیق انسان عالم (یعنی مرید) واقع می‌شود شکار در برابر شیر «موضوع» واقع نمی‌شود.

اعتبارات تمدنی و فضیلت - در این مرحله محرک انسان کشش‌های حیوانی نیست. آنچه برای وی ارزش دارد همان «اعتبارات» است. اعتبارات تمدنی غل و زنجیر نیست که بر دست و پای «حیوان مدنی الطبع» زده باشند چنانکه از بعض نظریات نارسا برمی‌آید. درین مرحله انسان اعتبارات تمدنی^{۳۳۲} را جلوه حقیقت خود می‌داند و منتسب به غیر «خود او» نیست، چنانکه «پاول ناتورپ»^{۳۳۳} حکیم و مربی آلمانی می‌گوید: درین مرحله است که حقیقت فضیلت است و فضیلت حقیقت. چون فضیلت منوط به وجود اراده خردمند است پس نخستین فضیلت شخصی انسان، داشتن «فضیلت خرد» است. قید «نخستین» نه از لحاظ رتبه است بلکه از لحاظ اساس نیز «فضیلت عقل» علت دیگر فضائل انسانی است که هیچ صفتی و فضیلتی به آن اندازه در شخصیت انسان اهمیت مرکزی ندارد و همین فضیلت استشعاری است که همیشه منظر و منظور بزرگان بوده و غالباً بشر را در پیروی از مذهب عقل^{۳۳۴} حتی در اخلاقیات به حد مبالغه اغفال کرده است.

^{۳۳۱} objet = Gegenstand (رجوع شود به صفحه ۱۴۸ و ۱۵۶ همین کتاب)

^{۳۳۲} Kulturwerte

^{۳۳۳} P. Natorp حکیم و دانشمند آموزش و پرورش.

^{۳۳۴} rationalisme

این «فضیلت استشعاری» را حقیقت نامیدیم تا اینکه به وحدت عقل عملی و عقل نظری اشاره کرده و فاصله‌ای که در عالم تصوّر در میان هست از میان برداشته باشیم. حقیقت‌جوئی بنیاد مشعر و حقیقت نیز مطلوب کلیّ شعور عملی و رفتار انسانست.

۴

نتیجۀ پرورش (تلخیص مباحث گذشته) - از سه لحاظ هوس و اشتیاق (ارادۀ آزمند) را از ارادۀ خردمند جدا ساختیم:

نخست اینکه هر گاه ارادۀ خردمند موجود باشد ارادۀ آزمند زیر فرمان آن می‌رود. بدون اینکه در بحث «اختیار» وارد شده باشیم در باب امکان آن اظهار نظر نمودیم و گفتیم که «ارادۀ آزمند» نیز تا حدّی که بر کشش‌ها مسلّط می‌باشد از آن‌ها نیز آزادتر است و گاه می‌شود که عمل ارادی پس از تصمیم، چون شامل قانون و جریان خاصّی است خود به خود انجام می‌گیرد و ازین لحاظ مثل این است که خصیصه‌ای تحدیدی^{۳۳۵} به کار می‌افتد و هدف غریزی و سائقی را به کلیّ از نظر دور می‌دارد. ممکنست موضوع جبر و تحدید که پس از تصمیم در عمل موجود است هنوز روشن نباشد ازین رو به مثالی متوسّل می‌شویم: فرض کنید که در جواب کاغذی به علت اینکه موضوع آن مطلوب شما نیست تسامح کرده‌اید. روزی به خود می‌گوئید بالاخره باید جواب کاغذ را نوشت، پس تصمیم می‌گیرید جواب بنویسید. همین که تصمیم گرفتید جریانات دیگر از قبیل نشستن پشت میز و نوشتن کاغذ، چسباندن و به صندوق پست انداختن و به صندوق پُست انداختن خود به خود انجام می‌یابد، یعنی تصمیم اوّل مانند محرکی است که تا به آخر خود به خود ادامه می‌یابد مانند سنگی است که با نیروئی هر چه تمام‌تر به ته درّه پرتاب کرده‌اید. تصمیم همچون قوه‌ایست که ابتداء به سنگ داده‌اید بقیۀ جریان مربوط به شما نیست و خود به خود انجام می‌گیرد پس آنچه مهمّ است همان چگونگی تصمیم و مقدّماتی است که باید در زمینه آن فراهم شده باشد.

آزادی ارادۀ خردمند با سلطۀ آن بر ارادۀ آزمند و با کشش‌های طبیعی نسبت مستقیم دارد تا «به این درجه» نیز می‌توان انسان را مختار خواند بنا بر این در اختیار

^{۳۳۵} tendance déterminante

(انسان) نیز حدودیست و متربی را می‌توان فقط تا «به این حد» تربیت نمود:

۱. در مواردی که در زندگی سائق و غریزی طفل وضعی غیرعادی^{۳۳۶} موجود نباشد و بتواند ارزش‌های مطلق (ص ۱۸۴) را ادراک کند. ولیکن در عکس این مورد یعنی در مورد کسانی که به امراض روحی دچار هستند پرورش به سوی این اختیار و حرّیت غیر ممکن است.

۲. هر گاه پاره‌ای از امراض دماغی نیز مانع از رشد فکری نباشند. ولیکن اشخاصی که به سفه و ضعف عقل گرفتارند استعداد استنتاج و دوراندیشی ایشان بسیار کم است تا به درجه‌ای که از عهده پیشینی مقدمات سعادت شخصی نیز بر نمی‌آیند و جریانات عقلانی حتی برای تشفی اراده آزمند آنان نیز نارساست.

دوم اینکه اراده آزمند به وسیله ارزش‌های مشروط تحریک و فعال می‌شود، در صورتی که محرک اراده خردمند ارزش‌های غیر مشروط (مطلق) است.

سوم اینکه مجری اراده آزمند آن گونه «من» است که هنوز بسیاری از کشش‌های طبیعی در آن نفوذ دارد در صورتی که مجری اراده خردمند آن گونه «من اندیشنده» است که امکان اینکه «به خود من بگوید» دارد و در حقیقت «من» هموست نه اینکه گزینه و کششی است که در لباس «من» در آمده است و او را اغفال می‌کند. ازین جهت نیز هست که هر کس به خود «من» می‌گوید ولیکن در حقیقت «من» نیست و «او»ئی هست یعنی کششی است و شهوتی.

هر هنرمندی که هنرش ارزش همگانی دارد به این مقدمه مجهز است و مردم هنر او را تجسم کمال مطلوب خود می‌دانند. همین از خود بی‌خود شدن و در حقیقت به خود آمدن و به مقام انسانی رسیدن و «به خود من گفتن» است که گاهی با بنیاد کششی انسان در جدال است و گاه می‌شود که مجال مقاومت نمی‌یابد و در این عرصه بر «من اندیشنده» چاره‌ای نیست جز اینکه خود را در اثری و هنری از بند کشش‌ها آزاد نماید. این جریان در تکامل هر شخص هنرمندی مهم و لازم است.

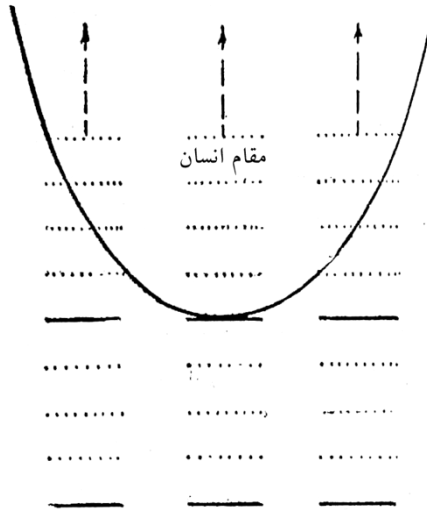
چنانکه در مبحث بازی توضیح داده خواهد شد هنرمندان و دانشمندی که مقامی دارند آثار خود را تنها از روی میل و اختیار و نه به عنف و اجبار ساخته و پرداخته‌اند

و هر بخشی از آثار ایشان در حقیقت قدمی است که به سوی آزادی «من اندیشنده» برداشته و از اسارت کشش‌ها بیرون شده‌اند.

بنا بر آنچه گفته شد، ربط میان ارادهٔ خردمند با وظیفه از طرفی و میل و رغبت از جهتی آشکار گردید. ارادهٔ خردمند را می‌توان هم از طریق میل و رغبت اجراء نمود هم از راه وظیفه‌شناسی. محلّ توحید این دو طریق آثار مردمان نامور است که از تمایلات خود پیروی کرده و با آثار خود در تشکّل ملل سهیم بوده و همیشه نیز نمونهٔ وظیفه‌شناسی شناخته شده‌اند. هر تمایل باارزش، ادامهٔ طبیعی حیات سائقی است که از دهلیز ارادهٔ آزمند گذشته به صورت ارادهٔ خردمند در آمده است. کشش درین مرتبه از ارزش‌های مشروط سرچشمه نمی‌گیرد بلکه ارزش‌های مشروط را تعلیه می‌کند زیرا که مصدر کوشش، ارزش‌های غیرمشروط است.

نظر پستالوتسی در باب مرحلهٔ سوّم حیات انسان - مربّی معروف «پستالوتسی»

باز با نظر صائب خود می‌گوید که به این مقام که شاخص آن خرد است نمی‌توان رسید مگر اینکه دو مرحلهٔ اوّل تقدّم یافته باشد (ص ۱۵۱ و ۱۶۷ همچنین نظریهٔ شلیر) و با تشبیهات و استعارات غریب خود می‌گوید: «... بر قبر نیک نفسی انسان طبیعی حقوق اجتماعی قد علم می‌کند، لیکن «من» بر خرابهٔ وجود انسانی خویش که حقوق اجتماعی بدین روزش افکنده است تبسمی می‌زند و بر آن آوارها از نو زندگانی بهتری



شروع می‌کند یعنی آدم جانورمنش در مقام فضیلت هم گاه‌گاه جست و خیزی می‌زند. لیکن سعادت انسان زمانی متحقّق می‌شود که آنچه حیوان و اجتماع هر دو از وی

متوقع‌اند را تحت ارادهٔ خردمند و فضایل انسانی در آورد». اطاعت از حیوان و اجتماع شأن انسان نیست. **حیوان بس جست و خیز می‌کند و اجتماع نیز پُر به سوی تحجّر می‌رود.**^{۳۳۷} خرد انسانی و فضایل اوست که حیوان را در بند می‌افکند و تحجّر اجتماعی را به سیلان می‌اندازد، نرم و قابل انعطاف می‌کند. انسان با فضیلت اعمال را از لحاظ نفعی که ممکنست عاید وی گردد اجراء نمی‌کند. منظورش این است که عمل وی خیر باشد. انسان درین مقام ناظر به نفع و ضرر عمل خویش نیست بلکه چیزی می‌خواهد که **باید** بخواهد یعنی لائق و مقتضای مقام انسانی اوست. آنچه **باید** با کمال آزادی انجام می‌دهد. اگر مال و مکنتی بخواهد نه محض مال و مکنت است بلکه برای این است که وسیلهٔ وصول به هدف‌های اخلاقی و خدمت به یگران باشد. او از توانگری استفاده می‌کند تا ناتوانی را دست گیرد و گرسنه‌ای را سیر کند و آدمی را از مذلت اجتماعی و ضلالت حیوانی نجات دهد و او را تعلیهٔ کند. آزادی را برای فرار از رسوم اجتماعی نمی‌خواهد، از لحاظ فرار از انقیاد نمی‌خواهد، بلکه برای استقلال می‌خواهد، برای تعیین سرنوشت خود به دست خود و بنا بر قوهٔ ممیزهٔ خداداد خود و برای مسئولیت در پیشگاه وجدان خود. انسان درین مرحله دارای قدرتی است که می‌تواند همه چیز را از لحاظ تعلیه وجود ببیند. چنین قدرتی باید مستقل و آزاد باشد: نه محکوم سائقه‌های طبیعی، نه در حکم سواد اعظم اجتماع. در چنین مقام موجودیست اخلاقی که میل به سلطهٔ خرد دارد، به پیروزی درستی و راستی، به وفا و پاکی، خلاصه به فضائل این جهانی دلبستگی دارد. درین مقام هیچ وقت کامل نیست. هیچ وقت کارش به انتهی نمی‌رسد و همیشه در طریق استکمال است. امید و ثبات وسایل کار اوست. ناظر به سوی بی‌گناهی حیوانی است و می‌خواهد به وسیلهٔ تطهیر و انقطاع از علائق اجتماعی دوباره به آن حال بازگردد و راه یابد...»

این است آنچه مربّی معروف برای مقام انسان و هدف نهائی آموزش و پرورش در نظر گرفته است. شکی نیست که تعبیرات او مربوط به زمان خود اوست، هنوز مربّی دانشمند و روانشناسی مانند «هربارت» با توجه به روانشناسی آموزش و پرورش کاملاً شناخته نشده بود، هنوز دقایق وجود انسان و مراحل ترقّی وی را به وسیلهٔ آزمایش نشان نداده بودند و هنوز محلی در نظام علوم جهت زیستشناسی و جامعه‌شناسی و روانشناسی

^{۳۳۷} به سوی «مکانیسم» و تسلیم به اصل علیّت.

ملحوظ نشده بود و ارتباط علمی و بین‌المللی تا به این درجه نرسیده و جهان، جهان واحد نگشته بود.

آنچه از نظریات «پستالوتسی» و بالتبع «کانت» می‌توان استفاده کرد این است که انسان در مرحله کشش‌های طبیعی و اراده آزمند مجبور است نه مختار: یا اینکه محکوم قانون طبیعت است یا اینکه اجتماع بر او فرمان دارد^{۳۳۸} و در هر حال هنوز در جای خود نیست. لیکن در مرحله سوّم بر نفس خود مسلط است و خود قانون‌گذار خود است^{۳۳۹}: ازین لحاظ نیز اطلاق مسئولیت بر او معنی دارد و گر نه هیچ حیوانی مسئول نیست. درین مرحله است که انسان می‌تواند لطیفه «دین» را ادراک کند و خویشتن را به ذروه کمال رساند.

۵

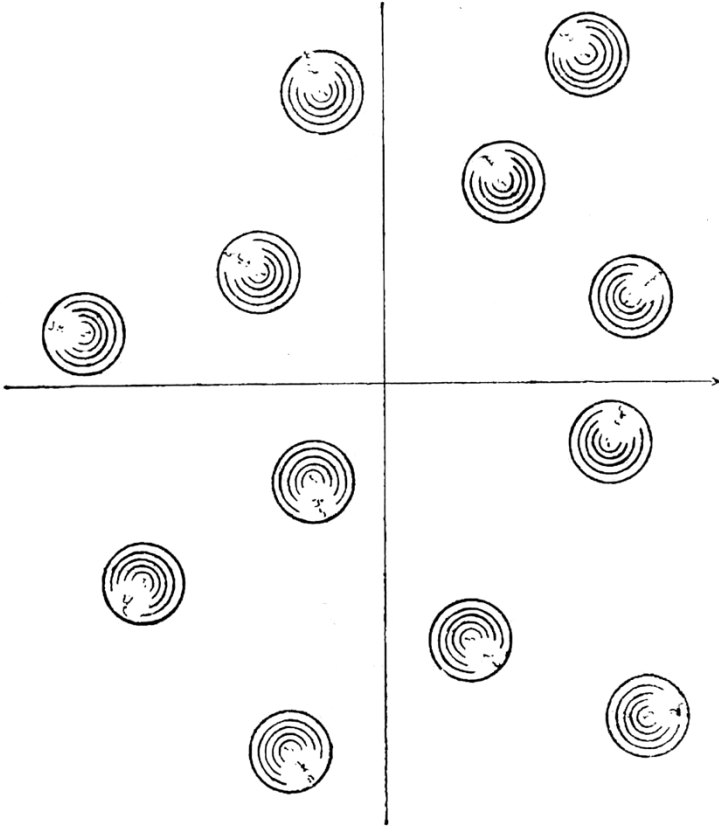
تفرّد و شخصیت - این مرحله از مراحل حیات انسانی نیز مورد اتکاء تناقض دیگری است که بنا بر مقدمات مذکور به آسانی می‌توان استخراج کرد و نشان داد که مبنای این تناقض دو وضع ارادیت است. به این معنی که هم ممکنست اراده جهت سیر کشش‌ها را پیش گیرد و آن‌ها را تقویت کند و وسیله اجرای آن‌ها باشد و هم ممکنست در حکم خرد آید.

از دو اصلی که طرفین تناقض را تشکیل می‌دهند یکی اصل تفرّد و تشخص است که بنا بر آن باید از تمایلات فردی رعایت کرد. هر فردی دارای ساختمان وجودی خاصی است که به اعتبار وحدت و همانی آن ساختمان او را شخصیت می‌خوانند. در آموزش و پرورش باید به شخصیت متربّی واقعی بسزا گذاشت زیرا این اصل اساس تجسّمات مختلفه تمدّن و اساس وجود و امکان مشاغل گوناگون است. تشخیص اساس تخصّص است به وضعی که شغل افراد را جلوه اجتماعی افراد و تشخص و تخصّص را در هر فردی دارای ساختمان^{۳۴۰} واحد دانسته‌اند. علت میل به افکار و آثار علمی و هنری و موجب اختیار مشاغل مختلف از طرف افراد مختلف نیز همان قرابت و شباهتی است که در ساختمان شخصیت آن‌ها با ساختمان آن افکار و آثار و مشاغل موجود

hétéronomie ۳۳۸

autonomie ۳۳۹

structure ۳۴۰



امروز در آموزش و پرورش به این نکته توجه شایان می‌شود و تمایلات افراد را غالباً به مثابه اساس پرورش ایشان تلقی کرده می‌گویند: مردمانی که «خود خویش را ساخته» اند^{۳۴} از آن جهت به اجرای کارهای بزرگ و خلق آثار مهم نائل آمده‌اند که در کمال آزادی طبیعی زندگی کرده و مقررات اجتماعی، طریق استعدادات و خلاقیت آن‌ها را مسدود نساخته است.

لیکن باز باید دانست که هیچ کس نمی‌تواند لانه‌ای ترقی کند و هر کس نیز نمی‌تواند از رعایت مقررات سر باز زند. هر پرورشکار مطلع می‌داند که تمایلات را نمی‌توان همچون گیاه و درخت باغ نباتات در گلخانه پرورش داد، یعنی باید در بحبوحه اجتماع نشو و نما کند و می‌داند که نمی‌توان هیچ استعدادی را به وسیله پرورش ایجاد

کرد یعنی هر گاه زمینه مقتضی موجود نباشد تربیت چون گردکان برگنبد است. بر فرض اینکه آموزش و پرورش نیز آزادی تمایلات هر فردی را خواهان باشد باز اصل اجتماع متوقع است تمایلات شخصی در آستان تشکیلات اجتماعی سر تسلیم نهد و افراد قوانین وجدان را تصدیق و از آن پیروی کنند. اینک باید در پی اصل اجتماع بود.

آیا انسان حیوان مدنی الطبع است؟ - به تحقیق که چنین نیست! چه هر گاه تنها، صفت مدنی الطبعی و اجتماعی حیوان را انسان کند پس باید زنبوران عسل و موران با همه تشکیلات متعین و مشخص خود و بسیاری حیوانات دیگر نیز انسان باشند، در صورتی که چنین نیست!

چنانکه تا به حال چند بار اشاره کرده ایم اصول آموزش و پرورش را باید از احتیاجات و آثاری که از «وجود انسان» بروز کرده و می کند استخراج نمود. اصول کشف کردنی است نه وضع کردنی^{۳۴۲}، ازین لحاظ باید تحقیق کرد که اصل اجتماع در وجود انسان کدامست و سرچشمه تشکیلات آن در کجا. درین مورد تنها به قول ارسطو که می گوید انسان «حیوان مدنی الطبع» و اجتماعی است نمی توان اکتفا کرد.

تحقیقاتی که در روانشناسی حیوانات به عمل آمده روشن کرده است که با وجود آثار مشترکی که در میان انسان و حیوان موجود هست به هیچ وجه نمی توان اساس تشکل جوامع انسانی را در همان محرکات اولیه ای که در حیوانات نیز مشهود است دید و باید موجب دیگری در کار باشد.

از زمان «دیمقراطیس» تا به حال مادیون می پندارند که رجحان آدمی بر جانور امریست تدریجی و کمی نه اصولی و اساسی. در قرن نوزدهم نیز نظریه داروین بر استحکام این تصور افزود. امروز نیز هنوز انتساب حالات انسانی به حیوان^{۳۴۳} و بالعکس در میان علمای^{۳۴۴} متأخر و متصلب رسوخ دارد، لیکن صرف نظر از هر گونه تعصب که در دنیای علم مدخلی ندارد می دانیم همان طور که حیوانات از بسیاری جهات از انسان برترند و قوائی دارند که از قرار معلوم در انسان یا به صورت بقایا و آثار زائد^{۳۴۵} در آمده یا اینکه به کلی از میان رفته است در انسان نیز خواصی است که در حیوان نیست چنانکه انسان می تواند در همه جا و در هر محیطی زندگی کند حیوان

^{۳۴۲} conventionelle رجوع شود به صفحه ۴۳ همین کتاب.

^{۳۴۳} anthropomorphic tendencies

^{۳۴۴} scientists

^{۳۴۵} rudimentary

نمی‌تواند، انسان از قید تعلّق تحریکات شهوی به فصول معین آزاد است و در حیوان چنین نیست، حیوان در نوع غذا و همچنین در اعمال خود کاملاً متخصص^{۳۴۶} است در صورتی که انسان «همه‌کاره» است^{۳۴۷}، دست و پای حیوان با کاری که باید انجام بدهد یا انجام می‌داده است حالت انطباق پیدا کرده یعنی در بعضی فقط به کار کردن، در بعضی به کار دیدن، در بعضی به کار شنا کردن، در بعضی به کار دیدن و در برخی به کار بالا رفتن می‌خورد در صورتی که دست و پای انسان به هر کاری می‌خورد و در قدیم نیز این جلوه مورد استعجاب ارسطو واقع شده است. در صدر تاریخ معاصر نیز «کانت» دستهای انسان را «مغز خارجی و ظاهری»، انسان می‌نامد^{۳۴۸} حیوان در حیات خود کاملاً «پراگماتیست» هست و از عالم واقع پای بیرون نمی‌نهد در صورتی که بر انسان مجال انعطاف و قابلیت انحنای ذهنی و فکری همیشه باز بوده و استغراق در عمل و جریان آن شأن او نیست. او هیچ وقت کاملاً واقع‌بین و «رالیست» نبوده و انسانیت وی نیز به همین است^{۳۴۹}. هیکل و بدن حیوان مظهر جبر است، هیکل و بدن انسان مظهر اختیار و تفویض. با وجود وحدتی که در عوالم نفسانی انسان مشاهده می‌شود باز هر فردی مشخص است. گوئی که همین «مشخص و مسمی» بودن و همین

specialist^{۳۴۶}

universalist^{۳۴۷} «مارکس» به این نکته درباره انسان توجهی بسزا داشته است. عین عبارات کارگری فرانسوی را که از «سان‌فرانسیسکو» آمده بوده و مؤید نظر ماست می‌نویسد که گفته بود: «من هیچ وقت تصوّر نمی‌کردم از عهده کارهایی برآیم که در «کالیفرنیا» انجام داده‌ام. من کاملاً بر این عقیده بودم که جز به کارهای مطبوعه به کاری دیگر نمی‌توانم بپردازم... همین که در میان چنان محیط پُرحادثه‌ای واقع شدم دیدم که چگونه می‌توان پیشه را همچون پیراهن عوض کرد- باور کنید: من هم آنچه دیگران می‌کردند کردم الی آخر (رجوع کنید به کتاب «سرمایه» تألیف مارکس چاپ برلن ۱۹۳۲ پاورقی ص ۴۶۱).

^{۳۴۸} این تصوّر «کانت» امروز به صورت یکی از امور مهمّه آموزش و پرورش در آمده و در «روانشناسی دست» ثابت شده است که «فونکسیون» مغز کاملاً با «فونکسیون» دست همراه، و نسبت متقابل دارد به حدّی که دست را «آزاد کننده» قوای دماغی» نامیده‌اند. هر مطلبی را که به وسیله دماغ یعنی به وسیله عقل نفهمیدید و بر شما روشن نشد به وسیله دست اجراء کنید و ببینید چگونه دست «حلال مشکلات مغز» است. اساس مدرسه کار (ص ۱۷۲) دست است و علمای آموزش و پرورش امروز برای ترقی استعدادات دماغی و فکری از دست استفاده می‌کنند و برای تمرین شخصیت به دست متوسّل می‌شوند. در جای خود یعنی در اصل تشخّص و تفکر در باب مدرسه کار به اعمال یدی توجهی بسزا خواهیم کرد.

^{۳۴۹} "The life of the animal takes place entirely within its environment. Nothing about its behaviour leads us to assume that it ever leaves the practical biological sphere into which its needs and reactions cause it to be completely absorbed. We shall not perhaps be misunderstood if we say that the animal's existence is realistic and pragmatic. But human existence has quite a different form. The most ancient document of human civilization seems to testify that he broke away early from the purely biological sphere. His life seems never to have been exhausted by the pragmatic, he has never been a "realist" to the exclusion of everything else: his imagination has thrown a web of magic thought over the world of the senses, to which he has given a new meaning." (Katz, David. (1937). *Animals and Men*. London. p. 250)

«مسمی ساختن» اساس تشکلات اجتماعی او و فارق میان جمعیت وی و اجتماع حیوانات است. با اینکه انسان ذاتاً مانند بعضی از حیوانات «موجودی است کولکتیو»^{۳۰۰} باز فرق وی از حیوان در همین است که می‌تواند فرد بخصوصی^{۳۰۱} نیز باشد و هر چه بیشتر از «هیأت توده‌ای»^{۳۰۲} به سوی تفرّد و تشخّص بگراید بیشتر سیر کمالی و ارتقائی خود را تثبیت می‌کند در صورتی که حیوانات در مرحله «موجود کولکتیو» می‌مانند^{۳۰۳}.

اصل اجتماع - اساس تشکّل اجتماعات انسانی به یقین در تمایز فرد در نظر فرد می‌باشد که بالاخره به نام‌گذاری منتهی می‌شود. از وقتیکه فرد نزد فرد متمایز شد و فرد در افراد یعنی توده^{۳۰۴} منحلّ نگردید جامعه انسانی به وجود آمد. تصوّر جامعه از تصوّر تعین آدمی غیرقابل انفکاک است^{۳۰۵}. بدین سبب نیز تصوّر اجتماعی «اگوست کنت» (ص ۵۱) و پیروان وی کاملاً قابل استناد نیست. واقعاً در «جوامع حیوانی» فرد همان طور که با محیط یک واحد را تشکیل می‌دهد (ص ۱۴۸-۱۵۰) با «جامعه» نیز وحدتی تشکیل می‌دهد، غیرمشخّص است و جزء هیکل جامعه. این یگانگی به حدیست که اگر میمونی را از میمون‌های دیگر جدا سازند روزهای متوالی غذا نمی‌خورد. گوئی «فونکسیون‌ها»ی اولیه غریزی نیز حالت اجتماعی و دسته‌جمعی دارد در صورتی که در عالم انسان فرد می‌تواند به حدّ گوشه‌گیری و اعتکاف نیز برسد. در هر حال آثار آزادی و اختیار در وی به حدّی است که به هیچ وجه نمی‌توان از تفرّد وی صرف‌نظر کرد، بلکه خود تفرّد اوست که اجتماعی بودن او را ممکن می‌کند.

چنانکه می‌دانیم و به وسیله آزمایش نیز به اثبات رسیده‌است حیوانات پس از رشد کافی و بی‌نیازی از سرپرستی مادر از لحاظ فرد همدیگر را نمی‌شناسند در صورتی که بشر، بشر دیگر را از لحاظ فرد، از لحاظ «تو» می‌شناسد نه از لحاظ بو و بنا بر

Kollektivwesen ^{۳۰۰}

Sonderindividuum ^{۳۰۱}

Massenindividuum ^{۳۰۲}

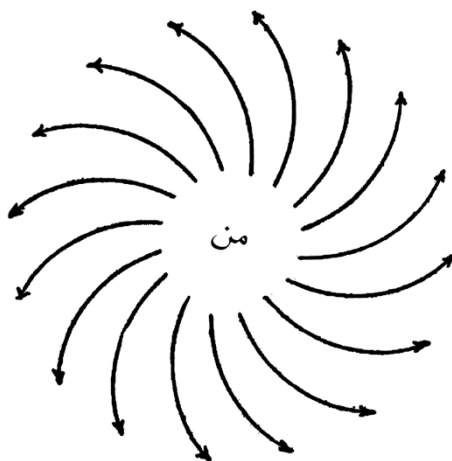
^{۳۰۳} رجوع شود به قاموس روانشناسی تألیف Gustav Kafka قسمت روانشناسی تربیتی تألیف Friedrich Giese استاد روانشناسی مدرسه عالی تکنیک «دارمشتات» چاپ مونیخ ۱۹۲۲ ص ۴۸۸.

^{۳۰۴} چونکه کلمه اجتماع که آلی و «ارگانیک» بودن از حدود آنست بر توده اطلاق نمی‌شود. توده سیر تکاملی ندارد منتهی تکامل «کومولاتیو» را می‌توان به آن نسبت داد.

Cumulative Evolution (Driesch), Pseudo-Evolution (de Baer). (1918). *Die Beschaffenheit des höchsten Objekts*. Logische Studien über Entwicklung. Sitzungsbericht der Heidelberger Akad. der Wissenschaften. Heidelberg. s.8. differentiation ^{۳۰۵}

تحریک خواصّ غریزی دیگر. مرغ به عدّه و شماره جوجه‌های خود آگاهی ندارد. مثلاً اگر چندین جوجه را بدون اینکه ببیند از او برابند و چندتا را فقط بگذارند تغییری در رفتار او مشاهده نمی‌شود ولیکن هرگاه همه جوجه‌ها را از او جدا کنند خشمگین می‌شود زیراکه وسیله‌ای جهت تسکین غریزه مادری برای او باقی نمی‌ماند. وضع انسان از لحاظ ارتباط وی با دنیای خارج و با خودش با نظر اجمالی و کلی از این قرار است:

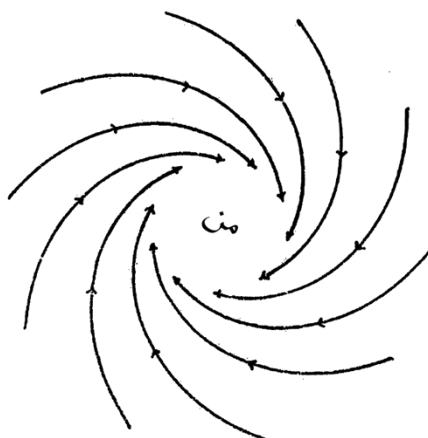
در مراحل اوّل حیات خود یعنی در هفت سال اوّل حالت «گریز از من» (egofuge) از او دیده می‌شود و مدام به اشیاء دورادور خود مشغولست در همین مراحل است که «تو» را کشف می‌کند ولیکن هنوز به خود نیامده و به سوی دیگران مثلاً به پدر و مادر و محیط خود متوجه است و حتی اشیاء نیز برای او در حکم «تو» اند.



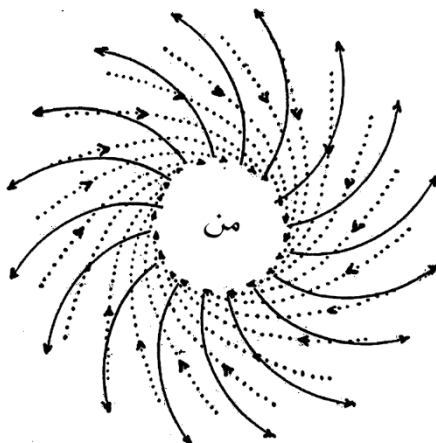
مرحله اوّل : «شتاب از مرکز» (من)

در هفت دوّم تمایل به درون و به سوی خود پیدا می‌کند (egopete) و نهایت این حالت درسّن بلوغ دست می‌دهد و درین مرحله بسیاری از مردم که به خود آمده‌اند در خود نیز می‌مانند. مردمی که از اجتماع سرخورده و از اقران رنجیده و از جهان دلزده شده‌اند همیشه دارای خصیصه «گریز به سوی من» هستند و به خود مشغولند. تا اینکه در هفت سوّم حیات دوباره تمایل به سوی بیرون پیدا شود، شتاب از مرکز یعنی از «من» برمی‌گردد. دوباره از خود بی‌خود می‌شوند و این حالت را در توجه

به احزاب و در فداکاری‌های اجتماعی به خصوص در کشش‌های عرفانی و مذهبی می‌توان ملاحظه کرد.

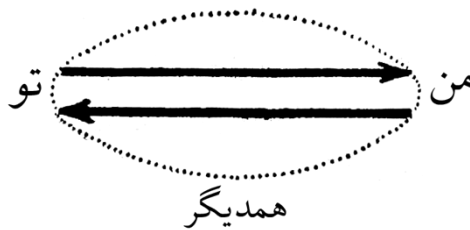


مرحلهٔ دوّم : شتاب به سوی مرکز (من)



مرحلهٔ سوّم : «شتاب از مرکز» من

حکیم بزرگ انگلیسی «دوید هیوم»^{۳۵۶} و «آدم اسمیت»^{۳۵۷} دانشمند اقتصادی در ضمن تشریح موضوع «همدلی» و «همدردی»^{۳۵۸} و «وجدان»^{۳۵۹} نظری اظهار می‌دارند که خلاصه آن اینست: چون ما خود را حس می‌کنیم از راه استنتاج تمثیلی^{۳۶۰} برای موجود دیگری مانند خودمان نیز وجودی «همچون وجود» خود قائل می‌شویم و بدین وسیله می‌توانیم از «همدیگر» اطلاع حاصل کنیم، یعنی «حس خود» که آن را معمولاً به کلمه «من» تعبیر می‌کنیم اساس وجودیست که به دیگری نیز نسبت می‌دهیم و آن را به کلمه «تو» معبر می‌سازیم. بنا بر این باید همین سه عامل یعنی «حس خود» و «حس وجود دیگری» و «اطلاع از همدیگر»^{۳۶۱} را اصل اجتماع دانست.



اساس تشکیلات اجتماعی ربط متقابلی است که در میان افراد یا در میان «من» و «تو» موجود می‌باشد و این ربط متقابل نیز جایی صورت خارجی پیدا می‌کند که **وجه مشارکتی و وجه مابینتی** در میان باشد. پس از توجه به این نکته کلیه ارتباطات اجتماعی به پنج نوع وجه مشارکت و مابینت تحویل می‌گردد.

Hume, David. (1739). *Treatise on Human Nature* II. 1, II.2, 5. London. ^{۳۵۶}

Smith, Adam. (1776). *An Inquiry into the Nature and the Cause of the Wealth of Nations*. London. ^{۳۵۷}

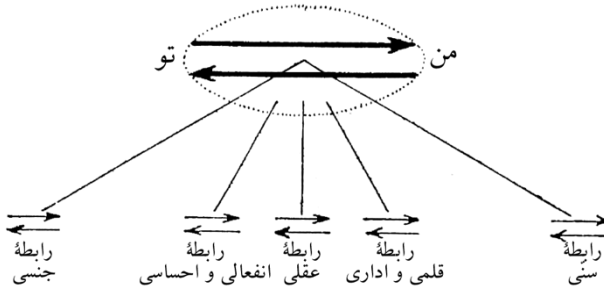
London. ^{۳۵۸}

sympathy ^{۳۵۸}

conscience ^{۳۵۹}

conclusion analogique ^{۳۶۰}

رجوع شود به کتاب «کلیات تعلیم و تربیت» تألیف «رنه اوبر» مذکور در ص ۲۹ از همین کتاب در باب نظریه «مارکس شپلر» راجع به وجود و صور (اشکال) همدردی صفحه ۲۲۱.



اول - اشتراک نوعی و تباین جنسی (مرد و زن و تشکیلات اجتماعی مربوط به آنان از قبیل «مادرشاهی» «پدرشاهی»^{۳۶۲} «زناشوئی در قبیله» «زناشوئی خارج از قبیله» تعدد ازواج، تعدد زوجات، قوانین ارث و امثال آن).

دوم - اشتراک احساسی و تباین احساسی (دسته‌بندی‌های مردان و زنان و جوانان و همسرها و امثال آن).

سوم - اشتراک در کلیات عقلی و تباین در استعدادات و قوا (تشکیلات علمی و سیاسی و امثال آن).

چهارم - اشتراک ارادی و تباین ارادی از لحاظ شدت و ضعف آن (رئیس و مرئوس، آمر و مأمور، مدیر).

پنجم - اشتراک در سنن و تباین سننی، میل به رکود یا به تجدد (حکومت، احزاب، مذاهب و فرق، نوآوران مذهبی و سیاسی).

حاصل اینکه بچه انسان درگیر و دار این پنج نوع ربط واقعست و نباید وی را به تفرّد و تشخیص خود او واگذارد. باید او را به وسیله پرورش و جوه مشارکت حاضر ساخت تا در بحبوحه اوضاعی که این پنج نوع ربط ایجاد می‌کند تکلیف خود (یعنی وجه مباینت) را بداند. اهم نکات درباب تکامل رفتار اجتماعی اطفال و جوانان و وظایف آموزش و پرورش درین باره در تناقض سوم تشریح خواهد شد.

روائی اصول - چنانکه ملاحظه می‌شود این دو اصل نیز در آموزش و پرورش بسیار مهم است ولیکن دائره تعمیم هیچ یک به آن درجه وسعت نیست که بتواند اصل دیگر را در خود منحل سازد. مثلاً اگر اصل اجتماع چنین ادعائی داشته باشد مفهوم و بالتبع

^{۳۶۲} نگارنده دو تعبیر «مادرشاهی» و «پدرشاهی» را به جای «ماتریارشات» و «پاتریارشات» صرفاً از آن لحاظ که به گوش نگارنده خوش‌آهنگ است بکار می‌برد.

موضوع تشکّل را نفی می‌کند و از افراد آحاد متجانسه^{۳۶۳} خواهد ساخت که در حکم ریگ بیابان و جزء از یک کلّ خواهند بود نه به مثابه عضو متعلّق به یک هیكل (نظم هماهنگ معدل القوا).

شروط و موارد اجرای اصول، هر یک به جای خود خواهد آمد.

پایان

تکامل

به قلم: دکتر محمد باقر هوشیار

استاد علوم تربیتی

تعریف تکامل

تکامل طبیعی

ملاحظات و آراء

اول - حق بحث تکامل در علوم طبیعی

دوم - حد نظریات راجع به تکامل نوع

سوم - تکامل در نظر "اسپنسر" و انتقاد بر آن

الف - تراکم و تماس

ب - تجانس و تنوع

دکتر هوشیار فلسفه و اصول آموزش و پرورش را در کلیت نظام هستی جستجو میکرد و هدف آن راهمراهی با قوانین تکامل و نشو و نما و وجود میدانست. رساله کلاسیک اما کمتر شناخته شده "تکامل" مکمل مبانی نظری اصول آموزش و پرورش دکتر هوشیار است. از اینرو لازم دیدیم که آنرا در این طبع جدید اضافه کنیم که هم علاقمندان دکتر هوشیار با این اثر پر محتوا آشنا شوند، هم گفتمان تکامل و ارتقاء در زبان فارسی و فرهنگ ایرانی پر بارتر شود و هم معلمان و فرهنگیان دید عمیقتری از جهان بینی تربیتی آن استاد بزرگ کسب کنند. در این رساله دکتر هوشیار داروین را ستایش می کند اما با استدلال عقلی و عطف نظر به تحقیقات علمی و نظرات فلسفی زمان خود به نقد استنتاجات مادی از نظریه تکامل می نشیند.

تعریف تکامل

توضیح لغوی: مقصود نگارنده از لغت "تکامل" در این مقاله همان معنایی است که فرنگیان از لفظ "اولوسیون"^{۳۶۴} می‌فهمند. گرچه معنی لغوی "اولوسیون" که از کلمه *volvĕre* و *ĕvolvĕre* لاتین می‌آید. چرخیدن، چرخاندن، استحاله و تغییر است، لیکن در زبان‌های انگلیسی و فرانسه به معنی از هم بازشدن، شکفتن، گسترده شده و معانی دیگری که این مقاله برای توضیح آن نوشته میشود نیز آمده است.

در زبان عربی معنی تکامل عبارت از تمام شدن در تعبیر "بدر تمام" هست. بنابراین گمان نمی‌کنم دیگر در مفهوم "تمام" اشکالی باشد. در زبان فارسی تکامل و "تمام" و "اولوسیون" هر کدام را معنی خاصی است مانند رسا، درست گردیدن. لیکن نگارنده در این مورد از انتخاب اصطلاح "من در آورده" دوری جسته همان کلمه "تکامل" را بکار می‌برد و معنی آن را خرده خرده روشن می‌کند تا جایی که به مفهوم "اولوسیون" و معنی فرنگی و علمی این لفظ نزدیک گردد.

معنای کلمه تکامل را اغلب به اندازه‌ای وسیع فهمیده‌اند که بر خلقت و تشکّل جهان و آنچه در اوست سر به سر اطلاق پیدا کرده است و گاهی نیز دایره اطلاق آن را کوچک و تنگ گرفته‌اند و تنها

évolution^{۳۶۴}

حصر در عالم نبات و حیوان یعنی هر جا که نمو و رشد دیده می‌شود گردیده است.

اساس این تعمیم و تخصیص هر دو در مفهوم لغوی تکامل به خودی خود گذاشته آمده است. اگر معنی تکامل را با معنی جریان و حدوث مترادف فرض کنیم، یعنی صفات "اخص" را کنارگذاریم، به یقین حاصل ما "اعم" خواهد بود و بدین ترتیب مفهوم تکامل را به معنای "پانتا-ری"^{۳۶۵} (همه چیز در حرکت است) نزدیک کرده‌ایم. لیکن هرگاه روش دیگری پیش بگیریم و به تبیین و توضیح تغییرات و تشکل موجوداتی که کلمه تکامل در ضمن مباحث راجع به آنها استعمال می‌شود پردازیم می‌بینیم که مفهوم تکامل همه جا یکسان نیست، و در ضمن نیز به مفاهیم مختلف تکامل پی می‌بریم. درمی‌یابیم که هرچند معنی تکامل در اصل، حالت تمام بودن و درست بودن است با این حال "تمام بودن" و "درست بودن" در عالم جماد مانند "تمامیت" الماس و در عالم نبات مانند "تمامیت" گل و در عالم انسان مانند "تمامیت" و نهایت رشد طبیعی و عقلی او و در عالم مصنوعات او مانند تمامیت و کمال شعر، کمال موسیقی، نقاشی و تجسمات سائره او در هر مورد به نحوی خاص جلوه می‌کند. و چنانست که در هر یک از این امثله تکامل معنی خاص و موجب خاصی دارد. از این لحاظ بار دیگر می‌توان دید که میان کلمات و معانی آنها فرقی است بزرگ و معانی عبارت از محتویات قوالب الفاظ است که به لحاظ ادراک عقلی می‌توان آنها را مفاهیم نامید و

بدین ترتیب هر کلمه‌ای در موارد مختلفه ممکن است دارای معانی مختلف و خاص باشد.

چون اشخاصی پیدا می‌شوند که معنای شک فلسفی که ربطی با انکار بی‌اساس اشخاص کم فکر ندارد بر آنها روشن نیست و تصور می‌کنند که هر گاه حقیقتی را با کمال خودرانی انکار کردند آن حقیقت نیز واقعاً نابود می‌گردد. برای بستن طریق معارضه و مغالطه بر چنین مردمی اول چند مثال روشن از عالم "نمود" و شهود می‌آوریم تا پس از تمهید اساس اصل تکامل به بیان تکامل اجتماعی و روحی و اخلاقی و خصایص هر کدام نیز در موقع خود پردازیم.

مثال اول - تشکیل توده‌ شنی

می‌خواهیم از چند و چون آن درست آگاه شویم یعنی ببینیم که توده‌ شن چگونه تشکیل می‌شود:

جواب اینکه - باد شن‌ریزه‌ها را به اطراف می‌پراکند و آنها را به هم مصادم می‌کند. در جای معینی سنگی یا مانعی موجود است که باد نمی‌تواند آن را از جای برکند، شن جمع می‌شود.

شن جمع می‌شود یعنی چه؟

یعنی در میان نیروی باد یا جریان سریع هوا از طرفی و استقامت مانع مفروض از جهتی دیگر یک سنگریزه پس از دیگری (اصل زمان) و یک سنگریزه "روی" دیگری (اصل مکان) قرار می‌گیرد تا توده‌ای از شن تشکیل گردد.

مثال دوم - تشکیل بلور

در موقع تغییر حالت مانند برودت ناگهانی، بسیاری از محلول‌ها و مایعات به شکل جامد در می‌آیند و عمل تبلور جریان می‌یابد. بنا بر تحقیقاتی که علمای علم به بلورها^{۳۶۶} کرده‌اند اجزای بلور بدون هیچ علت قابل رؤیتی "آزاد" یا خود بخود دور هسته (و محور معینی) با نظمی معین گرد می‌آیند و بالاخره اشکال معین بلورین به‌ظهور می‌آورند.

مثال سوم - تشکیل گیاه

دانه "رسیده" به‌وسیله انسان یا به‌وسیله باد یا آب در زمین کاشته می‌شود. چندی نمی‌گذرد که غلاف پوستی که دور دانه را گرفته می‌ترکد و نطفه و جنین (چنانکه در شیشه‌های آزمایشگاه گیاه‌شناسی نیز می‌توان دید) اول ریشه کوچکی بیرون می‌آورد سپس از دانه کوچک ریشه‌دار برگی تیغه می‌کشد و کم‌کم ساقه‌ای نمو می‌کند و ریشه مفصل‌تر می‌گردد و سرانجام "غنچه می‌کند" و میله‌های گل تولید می‌شود، غنچه می‌شکفتد. دوباره عمل لقاح شروع و بعد باز کار به تخم‌گذاری می‌کشد.

مثال چهارم - حیوان

موجود حیوانی نیز مانند نبات محتاج به نوعی تلقیح است. یعنی از تخم بارور شده رسیده سابق‌الذکر به‌وجود می‌آید. پس از حالت جنینی از پوست تخم بیرون می‌آید (مثلاً جوجه) یا اینکه

cristallographie^{۳۶۶}

زاییده می‌شود. بر ابعاد ثلاثه این موجود کوچک نیز روز بروز می-
افزاید. استخوان‌های نرم "کرنجی" (غضروفی) او کم‌کم سخت می-
شود. کم‌کم با راهنمایی بزرگتران (مادر) مشق پرواز می‌کند.

حیوانک شیرخوار اول دست و پایی می‌زند، روی زمین می‌خزد،
با این ترتیب مقدمات راه رفتن را فراهم می‌کند تا اینکه عاقبت
مستقل می‌شود. در ایامی چند به حد معینی می‌رسد که آن را "کمال"
وی می‌گویند.

در چهار مثال بالا پیش از همه چیز حدوث و "شدنی" مشاهده
می‌شود. پس از آن در تشکیل توده‌شن، افزایشی در ابعاد ثلاثه می-
بینیم که عبارت از افزایش کمی است و بنا بر علل و شرایط مکانیکی
صورت می‌گیرد. پس از آن یعنی در تکوین و تشکیل بلور افزایشی
در ابعاد ثلاثه ملاحظه می‌کنیم به اضافه نظامی و ترتیبی که قرینه
بودن سطوح و اضلاع نشانه آنست. پر واضح است که این تغییر
به‌سادگی تشکیل توده‌شن نیست و عواملی که در این "شدن" و تغییر
شریک است بیشتر در درون شیئی متغیر وجود دارد و این، چنانست
که ناگهان شکلی و صورتی و "شدنی" تازه به‌ظهور آمده و به این تغییر
ناگهانی درونی نیز نموی ناگهانی مربوط باشد. "کسل"^{۳۶۷} عالم
مشهور فیزیک و شیمی که در عالم بلورها مقام بلندی دارد علت این
تکوین و تشکیل جدید را رد و بدل شدن الکترون‌ها با یکدیگر
می‌داند که در نتیجه آن، یون‌ها به‌صورت گازهای لطیف اشکال

معینی به خود گرفته مقدمات عمل تبلور و وجود بلور را فراهم می- سازند.

در مورد گیاه در ابعاد ثلاثه افزایشی ملاحظه می‌کنیم به اضافه صور مختلف در موجودی واحد. اینجا یعنی در مورد گیاه دیگر نمی‌توان همان معنی ساده یا بالنسبه ساده "شدن" و تغییر را که در باب توده شن و تشکل بلور بکار بردیم بکار برد.

گیاه بر فرض اینکه تحت قوانین مکانیکی که در تشکیل بلورها جاریست قرار گیرد باز خود دارای تعینی است که باید، جهت بیان آن تعین، اصطلاح "عضو" به کاربرد. هرگاه قسمتی از توده شن را از مابقی مجزا کنیم یا اگر قطعه‌ای از بلور را جدا کنیم بر آن قسمت و بر آن قطعه کنده شده مفهوم "جزء" اطلاق می‌شود لیکن شاخه درخت، شکوفه درخت، ریشه درخت تنها جزء درخت نیستند، به درخت و در زندگانی آن نسبت دیگری دارند جز نسبتی که قطعه‌ای از بلور در بلور یا قسمتی از شن در توده شن دارد.

در مورد گیاه موضوع ما فقط حدوث و تغییر نیست چنان که در افزوده شدن مقدار شن یا تکوین ناگهانی بلور مشهود افتاد. فقط در این مورد می‌توان از تطور و تکامل به معنی ارتقاء و رسائی (به جائی، به نقطه‌ای، به وضعی) بحث کرد. نطفه نباتی دارای استعدادیست که نمی‌توان آن قابلیت را تحت علت و معلول مکانیکی آورد. بر فرض اینکه آب و رطوبت هم در بدو امر در پوست اطراف

تخم نفوذ کند و در پوست و محتویات آن عمل نفوذ و تداخل^{۳۶۸} پیدا شود باز تنها با نظریه مکانیکی نمی‌توان تغییرات نبات را تبیین کرد. حاصل اینکه معمای تیغه کشیدن و روئیدن را تا به حال - تا جایی که نگارنده اطلاع دارد - نتوانسته‌اند با قوانین فیزیکی حل کنند و شاید بتوان گفت که از هرگونه توضیح و تبیین فیزیکی و مکانیکی خالص و صرف نیز دور است. اجزاء نبات در حکم اجزاء توده شن یا قطعه‌های بلور نیستند که فقط ارتباط مکانی باهم داشته باشند و بس بلکه ربط و نسبت آنها نسبتی است اجتماعی به‌وضعی که هر جزئی یا بهتر بگوییم هر عضوی در هیأت جامعه بنا بر جا و مکان خود عامل است و به آن وحدت به نحوی خدمت می‌کند.

همچنین هر گاه رشد طبیعی انسان را در نظر بگیریم خواهیم دید که اینجا نیز افزایش موجود است، لیکن چنان افزایشی که غیر از افزایش و روی هم ریختن خاکست، حتی سلول‌ها و اعضای این هیأت جامعه نیز بی معنی در بریکدیگر قرار نمی‌گیرند، گذشته از این بر سلول‌های بدن انسان لانه‌ایه نمی‌افزاید: دست انسان، پای او، کله او لانه‌ایه بزرگ نمی‌شود یعنی برای هر یک از آنها حدیست و نوعی استعداد درونی که غیر از افزایش مکانیکی و فیزیکی است علت آن می‌باشد و وجود این علت نیز از مفهوم لفظ "ارگانیک" برمی‌آید.

چنانکه دیدیم در مفهوم تکامل و ارتقاء معنی و حقیقت حدوث و "شدن" موجود است و دیدیم که حدوث و "شدن" نیز نسبت به مفهوم تکامل و ارتقاء معنی عام دارد و از این نظر نیز بعضی از علما مانند "دریش"^{۳۶۹} آلمانی مفهوم تطور و تکامل را بر حدوث توده خاک نیز اطلاق کرده‌اند گو اینکه آن را به قید تراکم، تطور یا تکامل "تراکمی" خوانده‌اند. به همین سبب عالم معروف "دوبر"^{۳۷۰} آن را تکامل مجازی نامیده، چه تطور تراکمی در واقع فاقد شرایطی است که مفهوم تطور و ارتقاء یا ساده‌تر بگوئیم تکامل نباتی و حیوانی در بر دارد در صورتی که تکامل در دنیای حیوان و نبات عبارت از بیدارگشتن استعدادات و قوای مخصوص و متراکم و مکنون در تخم می‌باشد؛ علاوه بر آن عبارت از تطور و ایجاد صوریست از اشکال و صور دیگر که بالاخره یک موجود مختلفه‌الاجزاء وحدانی را که باز امکان کمال و ارتقاء در او هست به وجود می‌آورد.

یک چنین تکاملی هم دارای قوانین اصلی زمان و مکان و حرکت و ماده است که از لحاظ تشکیل توده شن لازم می‌باشد و هم دارای قوانین اصلی تبلور است و هم حائز و واجد قانون علیت. تنها یک چنین تطور و ارتقائی را می‌توان تکامل حقیقی نامید که زبانزد هر کسی است و چنانکه دیدیم این تکامل نیز با تکامل مجازی مذکور در فوق تفاوت کلی دارد و یکی نیست.

Driesch^{۳۶۹}
De Baer^{۳۷۰}

"دریش" دانشمند زیست‌شناس نامبرده می‌گوید تکامل به معنی ارتقاء عبارت از این است که صورت نوعیه (یا کمال‌الاول یا کمال بالقوه) خود را بنا بر حرکت کمی و توالی زمانی در ماده منقوش و مرتسم می‌کند و چون در این تکامل به معنی آخر مسأله تکوین و نمو و تکمیل موجود است دانشمند مذکور نمی‌تواند موجود ذیروح را بنا بر قوانین مکانیکی تبیین و توضیح کند، از این لحاظ نیز مفهوم تازه‌ای در فلسفه طبیعی خود وارد می‌کند که عبارت از مقوله موجود آلی^{۳۷۱} باشد، بدین‌گونه در حقیقت نظریه صورت نوعیه و کمال اول را که در طبیعیات ارسطو به‌عنوان "انته‌شی"^{۳۷۲} مذکور است دوباره زنده می‌کند و آنرا همچنان عنصری طبیعی شناخته در مکانیسم قانون علیت دخالت می‌دهد و ضمن لفظ کمال اول یا استعداد اول یا "انته‌شی" نتیجه تنوعی متراکم درونی و بالقوه‌ای^{۳۷۳} به مانند احساس که لطیفه‌ایست درونی می‌فهمد که نمی‌توان جهت آن بعدی قائل شد و بالاخره می‌گوید آن چیز که تکمیل می‌شود و برای آن ارتقائی متصور است جوهریست غیرمادی (صورت جوهری) و این هستی غیرمادی از حیث ماهیت همانست که بوده و همان نیز خواهد بود. یعنی تغییر و ارتقاء نمی‌یابد، ارتقاء و تکمیل آن فقط به لحاظ طاری‌شدن اوست بر ماده و این نیز نظریست صحیح و قابل اثبات زیرا که اگر واقعاً مواد مختلفه همه از یک ماده تشکیل یافته باشند پس هستی‌صوری آنها که باهم تفاوت کلی و حسی دارد از کجاست؟

catégorie organique^{۳۷۱}
entelechie^{۳۷۲}
intensif^{۳۷۳}

به یقین این تفاوت، فرع بر علتی یا موجبی هست و آن علت البته همان امر غیرمادیست که می‌توان آن را به وضع یا مکان هندسی عده ای از جواهر فرده یا ماده‌المواد بر روی نوعی از نظام مختصات که شاید بیش از دو محور نیز داشته باشد تشبیه کرد.

به یقین چنین "وضعی" که ممکنست صور موجودات محصول آن باشد امریست غیرمادی و بر فرض اینکه این مثال راهم نپسندند و تفاوت مواد را در کم و بیش عده الکترون‌ها یا نوع و مقدار سرعت آنها بدانند از لحاظ وجود صوری و حسی آنها مشکل حل نمی‌شود. بنا بر امثله سابق‌الذکر می‌توان معرف تکامل و ارتقاء را در مورد مختصات ذیل صادق دانست:

۱. لزوم وجود نطفه که بدون آن تکامل و ارتقاء تحقق نمی‌پذیرد و نطفه نیز عبارت از وحدتی متنوعه‌الاجرا و متراکم و اشتدادی و معین و مشخص است که پس از اینکه مراحل تکامل و ارتقاء را پیمود باز از لحاظ حقیقت همانست که بوده.

۲. نطفه مطابق قوانین معینی رشد و نمو می‌کند که در مورد نطفه دیگر نیز تجدید می‌گردد. این قوانین با این قرار است که:

الف - نطفه متدرجاً موادی به‌خود جذب می‌کند و مواد را متراکم و متمثل می‌کند.

ب - نطفه به‌خودی خود تنوع صوری پیدا می‌کند به این معنی که برای خود اعضائی که به وحدت او کمک می‌کند

می‌سازد، چنانکه او خود نیز به هریک از آن اعضاء کمک می‌کند.

۳. هر موجود متفرد و متشخصی که ابتدا به شکل نطفه ظهور کرد هرگاه شرایط لازم جهت کمال او موجود باشد این قابلیت را دارد که گیاهی کامل یا حیوانی کامل بشود، یعنی در مراحل ارتقاء به نقطه‌ای که معمول نوع اوست برسد و در آن نقطه متوقف بماند چنانکه تکامل گیاه گندم پس از خوشه کردن متوقف می‌ماند و لانه‌ایه بر عرض و طول و خصوصیات دیگر آن نمی‌افزاید و این حکم در مورد هر گیاه و جانور دیگر نیز صادقست.

تکامل طبیعی

ملاحظات و آراء

برای حل معضلات آفاق و انفس و برای پی‌بردن به جهان کون و فساد، بشر از زمانی بسیار قدیم به قانون علیت متوسل گشته تصور کرده است می‌تواند از این راه به حقایق برسد. عقاید مختلف علمای طبیعی یونان در باب تشکیل و ساختمان جهان معروف‌تر از آنست که در این مورد به ذکر آنها پردازیم. در عصر جدید نیز حکما و صاحبان انظمه و مکاتب مختلف در پی آن بوده‌اند که معضلات جهان را بنا بر روشی واحد حل کنند و قوانین عمومی بدست دهند به همین لحاظ نیز غالباً به تعمیم اصلی معین و اطلاق نظریه

بخصوصی تجسس در پی تعبیر واحد برای حل معمای وجود و معماهای دیگر جهان نیز سبب شده است تا نظر خاصی را حقیقت و تنها طریق حل معظلات معرفتی بدانند.

علوم طبیعی که فیزیک و شیمی را نیز در آن ردیف باید شمرد همیشه به تحقیق در جلوه‌های جهان چه از لحاظ صورت و چه از لحاظ تأثیر پرداخته و امروز نیز می‌پردازد و چنانکه از لفظ علوم طبیعی برمی‌آید به جلوه‌های عالم طبیعت اشتغال دارد نه به ساختارهای انسان و پیش از هر چیز جسم را از لحاظ زمان و مکان موضوع بحث قرار می‌دهد:

از لحاظ زمان یعنی از لحاظ توالی (پشت سرهم) یعنی "یکی پس از دیگری" آمدن و بالتبع امر دوم را معلول امر اول پنداشتن و از لحاظ مکان یا "تمکن" یعنی خاصه "باهم" بودن و "پهلوی هم" بودن را که اساس بحث محیط نیز هست.

برای این تعیین و این تشخیص پیش از این تنها قانون علی، مقیاس بود که مربوط به دو پدیده متوالیست و بس و علماء آن را غیرقابل تردید و اساس حادثات می‌پنداشتند. پیروان این طرز فکر تصور می‌کردند که فقط به وسیله ربط علی می‌توان مسایلی را از قبیل حدوث و تمامیت^{۳۷۴} و پیوستگی^{۳۷۵} عالم حدوث تعیین و تبیین کرد. برای اینکه این قانون اصلی را از دست ندهند و از اهمیت آن نگاهند فکر خود را مصروف داشتند تا اینکه عالم وجود و تغییرات آن را

سر به سر معلق به این قانون و بدان راجع بدانند. عالم ماده و قوه را مشمول این قانون دانستند و به سوی عوالم جان و عقل نیز دست یازیده خواستند تا سلطه اصل خود را در آن موارد نیز لازم شمارند. هر گاه بر این نظریه فکر بزرگ "لایب نیتس" را اضافه کنیم که می‌گوید: "اصل پیوستگی و اتصال"^{۳۷۶} به حدی بر من ثابت است که عجب نخواهم کرد هر گاه بشنوم موجوداتی یافته می‌شوند که خواص نباتی و حیوانی هر دو دارند" به آسانی به نظری می‌رسیم که ادامه و اوج جهان بینی "ذیمقراطیس" و "انکساغورس" است که می‌گفتند جهان سر به سر ذرات لایتجزی است و بس. فکر طبیعیون و نظام توحیدی مادیون تا برسیم به "داروین" و "ارنست - هگل" و "اسپینسر" و "استوالد" همه در این مجرا سیر است.

به عقیده دسته‌ای از حکما همین قدر که شخص محقق در راه نشو و ارتقاء و در سلسله موجودات حلقات نامعلومی که "لایب نیتس" بدان توجه داشته است پیدا کرد آنوقت جهان کون و فساد سر به سر در برابر دیده‌ی وی واضح و آشکار است و از این لحاظ نیز در قرن نوزدهم که آن را قرن ترقی علوم طبیعی می‌توان نامید علمای شیمی (و بلورها) و فیزیک از طرفی و علمای مورفولوژی حیوانی و فیزیولوگ‌ها و زیست‌شناسان و پیروان مذهب داروین و بالاخره "مندل" اطریشی مؤسس علم وراثت از جهتی و علمای روانشناسی حیوان و انسان از جهات دیگر دست بکار شدند تا سلسله مخلوقات را از ذرات صغیره تا عقل عالی به هم مرتبط دانسته نشان دهند که

چگونه "ماده" اساس کلیه تنوعات عالم خلقت است در حالیکه "ماده" (۱) بر فرض تعریف صحیح آن با دلایل بسیار اساس توحید می‌تواند باشد نه اساس تنوع، مگر اینکه تنوع را به درون "الاول" صرف نظر از انواع تسمیه آن محول سازند.

هرگاه بگویند که غیر از ماده هم "چیز" دیگری هست از قبیل زمان و مکان که در نتیجه التقاء آن دو، الفاظی از قبیل محیط و شرایط و امثال آن را به میدان بحث بیاورند در این هنگام از لحاظ اینکه محیط و شرایط و زمان و مکان به همان اندازه در وجود صور مختلفه کائنات دخیل است که "ماده" دخیل است، پس بجاست که از این پس مردم را تنها به مکتب مادی تبلیغ نکنند بلکه به مکاتب دیگری از قبیل مکتب اصحاب محیط یا اصحاب شرط یا مکتب زمان (دهر) و مکان نیز تبلیغ کنند و هرگاه تا به این اندازه در آثار اخیر حکمت طبیعی و فیزیک وارد باشند که بگویند زمان و مکان فی نفسه اصالتی ندارد و از قبیل امور نسبی (به معنایی که "آین شتاین" مراد می‌کند) هست جواب می‌دهیم که هرگاه بخواهید به این اعماق فکر فرو روید اختیار با شماست لیکن بدانید که در آغاز و در آن اعماق جز $E-M=0$ چیز دیگر نیست و این نیز وضعی است که آن را نقطه صفر مطلق یا "نقطه صفر"^{۳۷۷} خوانند و این وضعی است "مرزی"^{۳۷۸} یا بدوی‌ترین وضعی است^{۳۷۹} که هستی در آن وضع بُعدی ندارد نه در درازا نه پهنا نه ژرفا، نه جامد است نه بخار خلاصه وضعی

der absolute Nullpunkt^{۳۷۷}

Grenzzustand^{۳۷۸}

Urzustand^{۳۷۹}

است غیرمتحیز^{۳۸۰} و غیرمادی^{۳۸۱} که احیاناً از همین وضع غیرمادی نیز "کوانت"های "پلانک" که اساس این عالم امتداد است سرچشمه می‌گیرد و آنوقت کار مقاومت شخص متعصب ممکنست به جائی رسد که این جمله دانشمند فیزیک انگلیسی "ادینک تون" را به او عرضه کنیم که می‌گوید: "فیزیک روز به روز به سوی توجیحات روحیون سائر است"^{۳۸۲}. چنان که ملاحظه می‌کنید کم کم ممکنست با تحقیقات امروزی فیزیک به جائی برسیم که دوباره جهان از "کتم عدم" به وجود آید نه از ماده.

در هر حال از لحاظ اینکه ما معلمین و پرورشکاران نیز با موجودی قابل ترقی سر و کار داریم و غالباً از رشد طفل، از ارتقاء، از کمال، از سیر ترقی (و سیر قهقری) و قس علی ذالک صحبت می‌کنیم، لازمست که مفاهیم روشنی از این الفاظ و از این منطوق‌ها پیدا کنیم و آنها را علی العمیاء و بدون تعریف استعمال نکنیم و به هرج و مرجی که امروز در جهان الفاظ از یک طرف و در جهان مفاهیم و مصادیق از طرف دیگر حکم فرماست تا حدی که اطلاعات ما اجازه می‌دهد خاتمه دهیم.

لیکن پیش از اینکه ما خود صاحب نظر شویم خوبست به مواضع زیر آشنا باشیم:

unräumlich^{۳۸۰}

immateriell^{۳۸۱}

dass die **physik** einer **spiritualistischen Erklärung** zustrebt^{۳۸۲}

اول معلوم کنیم که علوم طبیعی با مقدمات و مسلماتی که دارد حق بحث در موضوع تکامل دارد یا خیر؟ چنانچه دارد معنای آن بحث چیست؟

شکی نیست که عالم طبیعی می‌تواند از شعر یا موسیقی هم بحث کند و در باره هنرها و حکمت و تاریخ سخن بپردازد و حتی موسیقی‌دان، شاعر، حکیم و مورخ باشد لیکن صحبت او در این مقام از کار علوم طبیعی جداست و از مقوله علوم طبیعی نیست. این اشاره لازم بود تا گمان نرود که عالم طبیعی حق ندارد خدای ناخواسته نغمه بخواند یا اینکه تأثرات رقیقه داشته باشد یا متفلسف باشد، چرا می‌تواند، منتهی اینکه این کارها از کاری که در آزمایشگاه بر طبق مسلمیات و قلیات علم خود انجام می‌دهد کاملاً جداست.

دوم معلوم کنیم که تکامل نوع بنا بر تعریفی که در باب تکامل فرد از پیش‌گذشت ممکنست یا اینکه اطلاق تعریف تکامل فرد^{۳۸۳} بر تکامل نوع^{۳۸۴} و بالتبع بر تکامل انواع جایز نیست؟

سوم در رؤس مطالب حکمت "هربرت اسپنسر" انگلیسی باید دقت کرد که آیا اصولی که آثار این نویسنده از لحاظ "حکمت تکامل" بنا بر مکتب مادی از اواسط قرن نوزدهم تا اوایل قرن بیستم نماینده آن بوده است مؤسس بر دلیلی هست یا نه؟

باشد که در این ضمن خود نیز به نظری برسیم!

اول - حق بحث تکامل در علوم طبیعی

بنا بر معمول، در ضمن دو کلمه "علوم طبیعی" و علوم به معنای معینی که بین ما رایج است، تحصیل قوانین عمومی و یکسان در تغییرها و تبدیل‌های طبیعی مراد می‌کنند که مفاهیم "گذشته" و "آینده" در آن تأثیری نداشته باشد. به این معنی که مثلاً ربط بین دو وضع یعنی بین "پدیده" و علت آن همانست که بوده و همان نیز خواهد بود. به این قرار علوم طبیعی که قانونی‌ترین و دقیق‌ترین آن فیزیک و شیمی است همیشه با "حال" و آنچه در زمان "حال" است سر و کار دارد. مثلاً اندازه گرفتن "این" نیرو و تعیین "این" حرارت یا "این" ترکیب شیمیایی یا "این" عکس‌العمل یا "این" طبقه‌بندی نباتات یا تحریک "این" ران وزغ که همیشه قابل آزمایش است یا به تعبیر دیگر همیشه می‌تواند موضوع بحث خود را که تایید قانون عمومی و یکنواخت باشد آزمایش کند و در آزمایشگاه حاضر سازد. لیکن همین قدر که طبیعیات در باب فلان حیوان یا نبات متحجر وارد بحث شد و خواست آن را از لحاظ سنگواره به جانداران امروز مربوط کند یعنی از دایره تحقیقات در باب چند و چون موجود معین در زمان "حال"^{۳۸۵} بیرون رفت باید آن را علم به تکامل بنامیم و دیگر

این علم محدود در علوم طبیعی به معنای مذکور در سطور بالا نمی-
 تواند باشد زیرا به مسائلی پرداخته است که مربوط به آن و به "آن"
 نیست و مقصود از این اشاره این است که طبیعت را بدانگونه که
 موضوع بحث علوم طبیعی تا به امروز بوده است به هیچ روی نباید
 در تلو مقوله تاریخ آورد، منتها اینکه اگر کسی به چنین کاری مبادرت
 ورزید یعنی تاریخ طبیعی نوشت باید عمل او را در ردیف مباحث
 حکمت طبیعی بیاوریم و علت این تحدید آنکه بنا به گفته یکی از
 استادان حکمت: جهان تاریخ و روابط عقلی که به "آینده" متوجه اند
 مشمول مقولاتی نمی شوند (یعنی "آکاته گوریال"^{۳۸۶} هستند) که علوم
 طبیعی برای خود مسلم انگاشته و بنا بر این در دایره آن هم باید بماند
 یعنی تحدید^{۳۸۷} آنها از جمله تحدید و تصریح علوم طبیعی نیست.
 بنا بر این یا اینکه در مفهوم تکامل از لحاظ علوم طبیعی تناقضی
 موجود هست، یا اینکه بین علوم طبیعی و علوم عقلی (به اصطلاح
 آلمانی ها و به اصطلاح فرانسوی ها ادبیات) نوعی از پیوستگی باید
 موجود باشد و روابطی از لحاظ روش علمی در میان باید فرض شود
 تا اینکه بحث "تکامل" خارج از دایره موضوعات علوم طبیعی بماند.
 علوم طبیعی بنا بر تصور معمول با اشیائی سر و کار دارد که
 اجزاء آن اشیاء با هم متجانس هستند^{۳۸۸} و می توان هر "آن" آنها را
 برای تجزیه حاضر و مهیا ساخت و تجزیه نیز به آنچه مورد تحقیق
 شخص عالم است خللی وارد نمی آورد و مخل کار محقق نیست و

acategorical^{۳۸۶}
 determination^{۳۸۷}
 homogène^{۳۸۸}

در حقیقت با زمان (چنانکه گفتیم) ربطی ندارند و "بی زمان"^{۳۸۹} انگاشته می‌شوند یعنی بحث "گذشته" و "آینده" در باره آنها مورد ندارد، در این صورت چطور می‌تواند علوم طبیعی در موضوعی وارد بحث شود که زمان و ادامه از ارکان اولیه آن هست یا خود ملزوم مدتی دراز با اثر خلاقه آن است؟ تکامل و ارتقاء در زمان یا با زمان امکان پذیر است در صورتی که فیزیک مثلاً با نیرو سر و کار دارد گو اینکه نیرو امروز یا فردا باشد یا هزار سال دیگر یعنی شرط زمان در آن مؤثر نیست^{۳۹۰}. همچنین علم شیمی با "این" محلول معین یا عنصر معین که اصلاً زمان در آن نفوذ ندارد سر و کار دارد. با "این" عنصر که همیشه بر "یک قرار" فرض می‌شود سر و کار دارد. جانورشناسی با این حیوان، با این شکل و این وضع، با این قسمت، با این جلوه زندگی حیوان سر و کار دارد. گیاه شناسی با "این" ریشه، با این "ساقه"، با "این" گل، با "این" میوه سر و کار دارد لیکن قانون تکامل با موجودی سر و کار دارد که زمان بر آن مرور می‌کند. یعنی با "آن" وضع از "این" موجود. حتی عقیده "برگسون" این است که تکامل

zeitlos^{۳۸۹}

^{۳۹۰} امروزه علما زمان را هم فرع بر وضع دیگر می‌دانند و بعضی نیز یک امر "بی تأثیر" غیرواقع ein unwirkliches می‌دانند که امر "مؤثر" das wirkliche در نتیجه اختلاف سطح لانه‌ای که نسبت به آن امر "بی تأثیر و ناممکن" دارد تأثیر می‌کند. مخفی نماند که زمان تنها امر "بی تأثیر و غیرواقع" نیست که این گونه تأثیر عجیبی از خود بروز می‌دهد، مکان هم در نظر فیزیکدان‌های امروز دومین "بی تأثیر و غیرواقع" هست که باز تأثیر می‌کند و به عقیده آنها هر جا که "مؤثر" در این دو "بی تأثیر و غیرواقع" منحل شود طبیعت به تعادل مماتی totes Gleichgewicht منتهی می‌شود و هر جا که مؤثر در مقابل آن استقامت کند به تعادل نباض حیاتی شود به رساله نظریات جدید در معمای حیات تألیف موریس شرر (Maurice Schaerer) چاپ ۱۹۴۷.

و ارتقاء خود زمان و "ادامه" یا "مده خالص"^{۳۹۱} یا اینکه زمان خود عین تکامل و ارتقاء است. به نظر من تکامل عبارتست از زمان به اضافه "ملاء" یعنی مظروف آن یا نوعی "زمان ممتلی" و به همین جهت نیز برای درک مظروف یا "ملاء نامی زمان"^{۳۹۲} به اعتبار اینکه به یک "کل تام" تعلق دارد نمی‌توان جزء لایتجزای منفصل از اجزای دیگر نه از لحاظ محتویات زمان و نه از لحاظ محتویات مکان تصور کرد، چنانکه برای لذت و اِلْم نیز به اعتبار اینکه از جمله امور وجدانی، وجدان حال^{۳۹۳} بر خلاف وجدان شیئی^{۳۹۴} هستند نمی‌توان مقدار و وزن تصور کرد.

تکامل و ارتقاء صفت اشتدادی و "دینامیک" دارد یا خود فوران و خلاقیتی است که از امور "استاتیک" جداست، در صورتی که علوم طبیعی به تعادل و امور یکنواخت یعنی وضع و حالت آنی طبیعت سر و کار دارد و آنجا نیز که به زندگی سر و کار دارد وضع آنی موجود زنده را در نظر می‌گیرد یعنی صورت را و به کار "مورفولوژی" می‌پردازد یا اینکه با مترقی‌ترین طرز فکر بکتن فیزیکدان که شیمی را مقدمه علوم حیاتی می‌داند فیزیک به "مکانیسمی" می‌پردازد که به تعادل مماتی^{۳۹۵} منتهی می‌شود در صورتی که حیات "مکانیسمی" دارد که دارای تعادل ترکیبی و حیاتی است و از این رو قوانین

durée pure^{۳۹۱}
 das fülle Wachstum^{۳۹۲}
 Zustandsbewusstsein^{۳۹۳}
 Gegenstandsbewusstsein^{۳۹۴}
 totes Gleichgewicht^{۳۹۵}

"علمی"ترین علوم یعنی فیزیک و بالتبع شیمی نمی‌تواند در باب چنین "مکانیسمی" روایی داشته باشد.

حاصل اینکه با تعاریفی که ما برای علوم طبیعی آوردیم و دیدیم که بحث تکامل و ارتقاء با مباحث علوم بنا بر مبانی قدیم و تعریف‌های قدیم آن حد مشترکی ندارد و در حیطه بحث آن وارد نیست نمی‌توان در آن دایره در پی چنین مفهومی رفت. آشکار است که مفهوم تکامل و ارتقاء در عالم طبیعت مصداق دارد که عبارت از همان تکامل خلاق است که "برگسون" فرانسوی آن را طرح کرده و لااقل تردیدی حکیمانه در این مورد بکار برده است که آیا می‌توان مسأله ارتقاء را با ابزار عقل حل کرد یا خیر، از آن رو که تکامل خلاق موضوع "برگسون" با معنی تکامل تاریخی یا تکامل تمدن (و صور اجتماعی انسانی) مطابقت می‌کند عجالةً به تردید حکیمانه وی اشاره کردیم تا بحث در این معنی را در مقاله جداگانه‌ای مربوط به تاریخ متعرض شویم.

هدف اصلی علوم طبیعی تحصیل قوانین قطعی عمومی است. قطعی به این معنی که تحت نفوذ زمان و آنچه معلق به آنست نباشد و در حقیقت فوق زمان باشد. به این لحاظ نیز علوم طبیعی ناچار است که کیفیات را به کمیات تبدیل کند و امور پیوسته و غیر متجانس^{۳۹۶} را که به واسطه تکامل و ارتقا پدید می‌آید به کمیات متجانسه و همشکل^{۳۹۷} راجع نماید تا بتواند در هر آن آنها را در

hétérogène^{۳۹۶}
homogène^{۳۹۷}

آزمایشگاه مهیا کند و بیازماید، در غیر این صورت تحصیل قوانین عمومی که همیشه یکسان باشد میسر نیست. پس چون علوم طبیعی می‌خواهد به قوانین قطعی برسد ناچار است دیده بر هم نهد و از حقایق موجودی که در کمیت نمی‌آید صرف‌نظر کند. به این لحاظ نیز واقعاً علوم طبیعی ادعای اطلاق و جامعیت نمی‌تواند بکند و در هر مورد نیز چنین کند باید عشق عالمانه را (به معنای ریشه کلمه فیلسوف) یعنی سائق تحری حقیقت را بر پایهٔ تعصب علمی استوار سازد که در این پایه نیز از تعصب مردم جاهل فراتر نرفته است و پس از آن به ادعای خود پردازد. تا کنون یکی از لوازم علوم طبیعی این بوده است که کیفیات را فدای کمیات کند و کیفیات را بنا بر قول خود در کمیات منحل سازد به این خیال که متشبه به ریاضیات شود و نتیجه این تشبّه اینکه کیفیات را به "فرمول"ها و تشکلات بی‌جان در آورد چنان که در تجزیه و ترکیب شیمیائی چنین است مثل اینکه کسی انسان را قطعه قطعه کند تا او را بشناسد و بدین گونه در جستجوی کیفیت تشکیل‌دهنده هیکل انسان که حیات یعنی "زمان ممتلی" و تاریخ یعنی "حالت تمامیت"^{۳۹۸} است باشد یا از وزن سلول‌ها و ترکیبات شیمیائی آن مثلاً از کم و بیش عنصر فسفور در او به چگونگی تعقل و شادابی روح و امثال آن پی‌برد و به کیفیات نفسانی وی برسد. چنان که می‌دانیم انسان از لحاظ ترکیب شیمیائی چند ریالی بیش ارزش ندارد و به هیچ رو نمی‌توان ارزش او را یعنی ارزش تاریخی و واقعی و دینامیکی او یعنی ارزش انسانی‌اش را با

عناصر شیمیائی برابر کرد و او را به دراهمی محدود و به کمترین ثمنی فروخت و توجه نداشت که همان طور که "ماده" را قدیم فرض می‌کنند شاید تمامیتی نیز که در نبات و حیوان با ماده توأم است و ما آن را زندگی و جان می‌نامیم قدیم باشد. درست است که تمامیت "زندگی نام را" با روابط معینی به مواد و نسب معینی در میان آنها توأم می‌بینیم لیکن با تمام این احوال نمی‌توان نسبت قدم و حدوث یا خالقیت و مخلوقیت میان "تمامیت حیات"^{۳۹۹} و ماده بدون هیچ مقدمه تصور یا قبول کرد و هنوز مقدمات چنین اقناعی را هم علما بدست نیاورده‌اند مگر اینکه بگوئیم "نبضان حیاتی"^{۴۰۰} و ماده پس از تعریف حقیقی آن هر دو تابع قوانین دیگری هستند جز قوانینی که علوم طبیعی در پی آنها می‌رود و شاید در قبال چنین بحثی نیز لازم باشد که در مورد مفهوم و تعریف قانون تجدید نظر به عمل آید زیرا که امروز مفهوم قانون به صورت قوه جابره‌ای (همچون مثل افلاطونی) در آمده است که بر فراز جهان قرار دارد و روابط اجزاء آن را با هم آمرانه اداره می‌کند و چنین می‌پندارند که این امر مسلم (!) "قانون نام" اول است و مقدم، و جلوه‌های طبیعی تالی آن است. گرچه این گونه تصور نیز خود از تمایل متافیزیکی بسیاری از مردم که خود را "واقع‌بین" و مثبت می‌پندارند حکایت می‌کند.

گذشته از این همین قدر که علوم طبیعی با مسأله تکامل و ارتقاء روبرو می‌شود به موجودی می‌رسد که جزئی از آن با جزء دیگر آن

تفاوت کلی دارد یعنی متجانس نیست و نمی‌توان آن اجزاء را از یکدیگر تفسیر و به یکدیگر تبدیل کرد و راجع دانست و علت و معلول یکدیگر شمرد. شاخه درخت را با برگ آن چه تجانسی است و برگ آن را با شکوفه و گل چه تجانسی، شکوفه و گل را با میوه چه تجانسی؟ مثل اینکه برگ چیزی جز پوست شاخه است. همچنین شکوفه و گل چیزهائی بیش از برگ دارد یا اینکه میوه چیزی بیش از گل. لیکن بوسیله قانون علی که در معلول چیزی بیش از علت نمی‌توان تصور کرد چگونه می‌توان این ارتباطات را کاملاً به‌قرار دانست. مگر مهم‌ترین اصل "دترمیناسم" (یعنی تصریح و تعلیل نه جبر، که در مورد فیزیک به غلط ترجمه کرده‌اند) این نیست که هر معلولی نتیجه‌ایست که باید با علت مساوی باشد؟ هر گاه یک نفر شیمی‌اگر از سر شیشه‌ای که براده آهن در آنست، قسمتی بردارد و از ته شیشه نیز قسمتی و آنها را بنگرد و به‌کار برد، مگر حاصل سر و ته یکی نیست (اگرچه تصور سر و ته هم از دنیای "ارگانیک" مأخوذ است) مگر در همه جای شیشه، آهن و مختصات یکسان و متجانس نمی‌بیند؟ همین طور در مورد یک قطعه بلور؟

لیکن در اشیاء و موجوداتی که تکامل و ارتقاء بر آنها طاری و اطلاق می‌شود در آنجا نخست عضو می‌بینید نه قسمت و اجزأ یعنی وحدت مشخصی که عضو در حیظه آن معنائی مسلم دارد. وظایفی بر هر یک از اعضاء مقدر می‌بینید مثلاً اگر کسی در عضوی مانند چشم بنگرد ممکنست آن را از لحاظ عناصر شیمیایی یا از لحاظ قوانین علم النور و مناظر و مرایا موضوع تحقیق قراردهد لیکن در

هیچ یک از این تحقیقات چشم موضوع بحث وی نیست بلکه عناصر و عواملی می‌بیند که در نقاط دیگر نیز مثلاً در خاک و در شیشه تجربه و عدسی های محدب و مقعر و دیافراگم عکاسی نیز می‌یابد لیکن مسأله دیدن و چشم را که وحدتی است به خصوص و در همان حال، عضوی است از یک وحدت بزرگ‌تر به هیچ وجه مورد دقت قرار نداده است. هر گاه واقعاً علوم طبیعی خود را در بحث تکامل مختار بدانند می‌خواهد با "زبان بی‌زبانی" بگوید که علوم به هم در ارتباطند. یعنی نمی‌توان علوم طبیعی را تنها و به‌خودی خود در فهم امور کلی کافی دانست مگر در مراحل بسیار بدوی و مدرسی زیرا این موضوع نیز خود مورد ابتلاء است و در خور استیضاح که آیا تقسیم و تفکیک علوم از یکدیگر تا به این درجه درست است و بجاست که منظر کلی را مغشوش و مخدوش کند یا اینکه با وجود این تفکیک عقلی باز برازخی در میان هست که همان خود وجه اشتراک و تباین علوم و ادبیات را مصرح می‌سازد. لیکن چون این مسأله از جمله مسائل مهم حکمت و تعلیم و تربیت است در اینجا که فقط در بحث تکامل طبیعی هستیم از آن می‌گذریم.

دوم - حد نظریات در تکامل نوع

معلوم است که بحث تکامل و ارتقاء محصور در تکامل فرد نمانده است. از قرن نوزدهم به این طرف نتایج علم تشریح و مقایسه

استخوان بندی حیوانات مختلف به یکدیگر و کشف سنگواره‌ها در طبقات زمین و توجه به شکل استخوان و استخوان بندی حیوانات اعصار ماضیه و بالاخره تحقیقات جنین شناسی و مقایسه میان جنین حیوانات مختلف دانشمندان را به خویشاوندی و پیوستگی حیوانات به یکدیگر متوجه ساخته است تا بدانجا که گفته‌اند این همه تنوع در جهان حیوان لامحاله از یک یا چند نوع از یک یا چند شکل اصلی منشعب است و خواسته‌اند که از راه استقراء برای نشان دادن پیوستگی، اساسی تجربی به دست دهند و در حقیقت قیاس خود را به وسیله تجربه نیز مدلل سازند.

لامارک^{۴۰۱} حکیم و طبیعی دان فرانسوی در کتاب معروف خود موسوم به فلسفه از منظر جانورشناسی^{۴۰۲} که در سال ۱۸۰۹ به چاپ رسیده است علت تغییرات تکاملی حیوانات را این گونه بدست می‌دهد:

اول - نفوذ و تأثیر محیط و شرایط جسمانی است. با این نظر، علت تبدیل را در سازش موجود زنده به محیط خود می‌دانند.

دوم - علت تنوع و تغییر موجودات زنده را در توالد و تناسل میان انواع و پیوند میان اشکال موجود می‌بیند.

سوم - به کار انداختن و از کار افتادن اعضاء و اجزاء بدن را از دو علت مذکور مهم تر می‌شمارد، یعنی مشق و تمرین اعضا و بالتبع عادات را در تغییر شکل و تنوع انواع بارز می‌داند.

پس از "لامارک" محققین دیگر در این باب بیشتر تفحص کرده‌اند تا اینکه "چارلز داروین"^{۴۰۳} پس از سفر پنج‌ساله خود به آمریکای جنوبی و پس از گشتی به دور دنیا و پس از بیست و دو سال تحقیق در سال ۱۸۵۹ کتاب "اصل انواع"^{۴۰۴} خود را با چنین جمله‌ای به معرض مطالعه مردم گذاشت: "من به هیچ رو عجله نداشتم به نتیجه‌ای قطعی برسم".

"داروین" ابتدا در عملیات کبوتربازان و گله‌داران و اصلاح نژاد اسب و گاو و پرندگان دقت کرد سپس دید که انسان به حد معتابهی می‌تواند به مرور زمان به وسیله انتخاب صحیح، تغییرات خفیف و متتابع در فرد متراکم کند. خلاصه اینکه شیوه رام‌کردن و اهلی ساختن حیوانات، او را به این پرسش رهبری کرد که: "پرورش‌دهنده طبیعی و اصلاح‌کننده حقیقی جهان طبیعت کیست و کجاست؟" و از این رهگذر به قانون انتخاب طبیعی پی برد و با استفاده از اصل "مالتوس"^{۴۰۵} (که نسبتی میان افزایش نفوس و وسایل زندگی تفرس کرد و جهت رهائی از عواقب و عوارض مشثوم آن بشر را به تفکر دعوت نمود) گفت اساس انتخاب طبیعی کشش و کوششی است که حیوانات برای تهیه وسایل زندگی براساس مسابقه و مبارزه از خود نشان می‌دهند تا اینکه بالاخره بنیان انتخاب طبیعی را بر اصل "تنازع بقاء"^{۴۰۶} گذاشت و اصل سازش با محیط را از علمای پیش

Charles Darwin^{۴۰۳}

On the Origin of Species^{۴۰۴}

Malthus^{۴۰۵}

struggle for existence^{۴۰۶}

از خود گرفت لیکن در این اصل یعنی مهم داشتن شرایط محیط
مبالغه روا نداشت.

به این طریق "داروین" شاهکار قرن نوزدهم را نوشت بدون اینکه
راه تحقیق را بر عالم کنجکاو ببندد یا اینکه خود حقایقی دیگر را
که می‌توان با وسایل علوم طبیعی به آن رسید انکار کند. در آخر کتاب
خود اقرار یکی از نویسندگان مشهور را ذکر می‌کند که تلویحاً عقیده
و اقرار خود است: "این عقیده که خدا در آغاز تنها چند جانور آفریده
است و جانوران دیگر از آنها بوجود آمده‌اند همان قدر مهم است و
گواه بر مشیت مطلقه اوست که اگر هر بار از نو دست به کار آفرینش
تازه‌ای زند گواه قدرت او" و در مورد دیگر می‌گوید: انتخاب طبیعی
مهم‌ترین علت تغییر انواع است ولو اینکه یگانه موجب هم نباشد."
در میان علمائی که از راه تحقیق علمی فرضیه‌ها و استقرآات
"داروین" را با وجود اهمیت و احترامی که نسبت به مقام وی روا
می‌دارند انتقاد کرده‌اند یکی عالم بزرگ آلمانی "وایسمان"^{۴۰۷} است
که نظریه "داروین" را در باب وراثت مکتسبات فردی قطعی نمی‌داند
و یکی دیگر "دریش"^{۴۰۸} عالم سابق‌الذکر آلمانی است که مسأله
تکامل نوع^{۴۰۹} را در قبال تکامل فرد^{۴۱۰} مورد بحث قرار می‌دهد و
آن را قطعی نمی‌شمارد:

Weismann^{۴۰۷}

Driesch^{۴۰۸}

phylogénie^{۴۰۹}

ontogénie^{۴۱۰}

به‌کار انداختن و از کارافتادن اعضا (نظریه لامارک) و تراکم تدریجی صفات معین و تغییرات خفیف (نظریه داروین) هر دو شخص را به‌این متوجه می‌سازد که تعینات اکتسابی قابل وراثت‌اند و فقط با چنین شرطی نیز "لامارک" و "داروین" توانسته‌اند از تغییر و تبدیل انواع بحثی به میان آوردند. "داروین" می‌گوید اگر بعضی صفات مساعد به وراثت از اسلاف به اخلاف نرسد مسأله انتخاب طبیعی اساساً انجام نمی‌گیرد، لیکن تحقیقاتی که "وایسمان" در باب وراثت صفات اکتسابی کرده به ثبوت نمی‌رساند که این نظر قطعاً صحیح است از قبیل ختنه کلیمیان و مسلمانان در ظرف چند هزار سال. بنا بر نظر "داروین" می‌بایستی از مدتها پیش، این طوایف و ملل احتیاج به ختنه‌کردن نداشته باشند. "وایسمان" خود دُم ۲۲ نسل موش را پی در پی قطع کرد با وجود این هیچ اثری در اخلاف ندید. صرف‌نظر از نظریه تغییرات ناگهانی^{۴۱۱} یعنی نظریه "دو-وریس" گیاه‌شناس هلندی و امکان تکوین ناگهانی که تنها موجد و مؤثر تشکلات تازه و دیگرگونی‌های^{۴۱۲} مهم ممکنست باشد، برای این گونه تبدلات قطعاً میلیون‌ها سال وقت لازم است که عمر ما کفاف چنین تجربه‌های طولانی نمی‌دهد و بالتبع حکم ما در حد فرض و استنباط می‌ماند.

mutation^{۴۱۱}
variation^{۴۱۲}

"دریش" عالم بزرگ آلمان نیز که در مکتب "ویتالیسم"^{۴۱۳} معروفست تکامل را فقط در مورد "فرد" قابل مشاهده و استدلال می‌داند زیرا که هم مرحله‌ای که موجود زنده می‌تواند به آن برسد در نظر ما موجود است و هم می‌توانیم بر نقشه این تحقق و مراحل آن، احاطه نظری داشته باشیم یعنی تطورات یک دانه گندم یا یک هسته را می‌توان دید و حد یقف و کمال که همان بارور شدن و ادامه نسل باشد برای آن متصور است. لیکن تکامل نوع و انواع به دلایلی که ذکر آن خواهد رسید برای "دریش" قابل تصور نیست یعنی امکان احاطه نظری بر آن ممکن نه. از این لحاظ "دریش" چنین نظر دارد که تکامل نوع را نمی‌توان به هیچ روی مؤسس بر اساس تبدلات اتفاقی دانست مگر اینکه از تغییراتی صحبت کنیم که لازمه آن تکامل به معنای اصطلاحی آن نباشد.

"آئری برگسن" نیز چنین نظری دارد و می‌گوید که فرضیه تکامل و ارتقاء نوع را نمی‌توان ثابت کرد.

"دریش" تکامل فرد و فرضیه تکامل نوع را باهم مقایسه می‌کند و بر له فرضیه تکامل نوع چنین می‌بیند که در ارتقاء نوع نیز "تمامیت"^{۴۱۴} که از جمله خصوصیات تکامل فردی است به ترتیب ذیل مشهود است:

اول اینکه در توالد و تناسل می‌توان زندگی فرد را مستدام دید.

vitalisme^{۴۱۳}
Ganzheit = un tout^{۴۱۴}

دوم اینکه خدمت به غیر که شاید بالاخره منتهی به مقصدی شود^{۴۱۵} عمل فرد را فراتر از خود او می‌برد و همین پدیده، تصور نوعی از "وراء" جهت زندگی فرد در شخص محقق محکم می‌کند، به‌خصوص که در بعضی حیوانات و نباتات خدمت به غیر که بالاخره به غایتی متوجه است به‌صراحت دیده می‌شود:

سوم اینکه اتحاد شکل در بعض حیوانات و نباتات، تصور پیوستگی و خویشاوندی فی‌مابین را تقویت می‌کند.

چهارم اینکه قرابت شکل در بعض اعضاء مهم موجودات زنده از قبیل ساختمان چشم حیوانات ذیفقار و حیوانات دیگر از قبیل "پابرسران"^{۴۱۶} و صدف‌های شانهای^{۴۱۷} که ابدأً قرابتی از لحاظ طبقه‌بندی حیوان‌شناسی با هم ندارند شخص را به تصویری از خویشاوندی و پیوستگی رهبری می‌کند.

"دریش" علاوه بر این در میان تکامل فردی و تکامل فرضی انواع نیز اختلافاتی دیده است بدین‌قرار:

اول - در تکامل فرضی انواع چیزی که تکامل می‌باید شئی واحد نیست (مگر اینکه چیزی را که تکامل می‌یابد غیر از "چیز" مادی و مشهود فرض کنیم)

دوم - موجودی که دارای تکامل فردی است مشاربالبنان است در صورتی که خاصیت مشاربالبنانی یعنی اطلاق "حالا" و "اینجا" بر تمام موجودی که مورد بحث تکامل انواع است، ممکن نیست. در

fremddienliche Zweckmässigkeit^{۴۱۵}

céphalopodes^{۴۱۶}

pecten^{۴۱۷}

این مورد بحث دو نوع سلول در موجود زنده پیش می‌آید - یکی سلول‌های "سماتیک" و دیگری سلول‌های "ژرمینال" که فقط این نوع سلول آخری امکان ادامه در نسل دیگر و به‌صورت اخلاف دارد و این نتیجه تحقیقات "وایسمان"^{۴۱۸} معروف نامبرده است.

سوم - ارتقاء فرضی انواع در جهت تجسم یک شکل واحد و معین سیر نمی‌کند و در هر حین در جهات اشکال متعدد سائر است و نمی‌توان شکل نهائی جهت آن پیش‌بینی کرد.

چهارم - در ارتقاء فرضی انواع صور قدیمه بسیار ساده موجودات زنده در کنار اشکال مدغم و بسیار پیچیده وجود دارد و اشکال ساده و اشکال پیچیده باهم‌اند.

پنجم - نهایت ارتقاء جنین بر ما معلوم است یعنی بنا بر طرحی که در نظر داریم می‌دانیم که بالاخره جنین به‌درجه تکامل می‌رسد مثلاً گاوی کامل و اسبی کامل به‌وجود می‌آید در حالی که نهایت ارتقاء انواع بر ما معلوم نیست.

در این مورد این سوال پیش می‌آید که آیا ممکن نیست که مقصود نهائی، هیئتی "ماوراء الطبیعه" و غیر مادی و "آنچه اندروهم ناید" باشد؟ در هر حال این مقایسات "دریش" برای بحث در تکامل تاریخی یا تکامل تمدن یعنی انسانی که پس از این ملاحظه خواهد شد، بسیار قابل استفاده است.

سوم - تکامل و ارتقاء در نظر "هربرت اسپنسر"

تعریف علم را از لحاظ طبیعیات کردیم و گفتیم که مقصود از روش علوم طبیعی چیست و بر فرض اینکه به صراحت نیز رابطه میان علوم طبیعی و بحث تکامل و ارتقاء را معلوم نساخته باشیم باز به ذهن نزدیک آورده‌ایم که با روشی که علوم طبیعی در حل و عقد مسائل مربوط به خود تا به حال پیش گرفته غیرممکنست بتواند در بحث تکامل مستقیماً دخالتی کند با وجود این "هربرت اسپنسر" انگلیسی را هم میان نویسندگان قرن نوزدهم که به نام حکیمی ارتقائی شهرت پیدا کرده و حتی از سلسله تألیفات خود نظامی فلسفی فراهم ساخته است که به عقیده او مؤسس بر اساس ارتقاء است. در هر حال در عقیده او در باب ارتقاء باید بیش از اینها دقت کرد زیرا که صحت و سقم همین اساس چنان که او دریافته مورد توجه ماست نه نظام فلسفی یا آثار عریض و طویل او.

"سپنسر" در مسأله ارتقاء از لحاظ علوم طبیعی تحقیق کرده و به حدی در این باب یک پهلو و مصر است که گویی می‌خواهد نوعی از ایمان را با ادله عقلی به مرحله ثبوت برساند. وی معنای ارتقاء و تکامل را با حدوث و تغییر و تبدیل به معنای اعم این سه لفظ تقریباً مساوی می‌داند. لیکن در تعریف مقدماتی و مشروح تکامل ملاحظه کردیم که در واقع هر ارتقائی متضمن حدوثی هست لیکن هر حدوثی

شامل حد و رسم تکامل و ارتقاء نیست. تعریفی که "سپینسر" از تکامل می‌کند بدین‌قرار است:

Evolution is an integration of Matter and concomitant dissipation of Motion, during which the matter passes from indefinite, incoherent homogeneity to a definite, coherent heterogeneity, and during which the retained motion undergoes a parallel transformation.

بنا بر این تکامل و ارتقاء عبارت از تماس و تراکم ماده است که دوشادوش با تحلیل و تلاشی نیرو می‌رود و در ضمن نیز ماده از حالتی غیرمعین و نامربوط به‌شکلی معین و مربوط در می‌آید و از سادگی و یکنواختی یا تجانس به سوی ارتباطاتی پیچیده و غیرمتجانس می‌رود و در ضمن نیز نیروی خنثی شده یا متلاشی‌تغیر صورت می‌دهد.

حاصل اینکه "سپینسر" به توضیح و تایید همین تعریف تألیفات پرحجم خود را که مسمی به حکمت ترکیبی^{۴۱۹} است وقف کرده و به وسیله مفاهیم و مقدمات علوم طبیعی از قبیل ماده و حرکت، عوالم غیرآلی و آلی و برتر از آلی یعنی جهان جسم و جان و عقل را توجیه کرده و اصلی را که منظور نظر او بوده است بر این عوالم متنوع تعمیم داده است. "سپینسر" تقریباً با "موحّدی مادی" که می‌گوید: "انا کل للماده و انا کل الیها راجعون" هم‌آوازست، با حکیمی هم‌صداست

که می‌گوید: آغاز هر چیز از ماده است و انجام هر چیز نیز بدانست. نهایت اینکه در برابر ماده و حرکت حیران می‌ایستد و "لاادری" گوی به بیانات زیر توسل می‌جوید و همچون سالکی متأله رضا به داده می‌دهد و از جبین بی‌گفتگو گره می‌گشاید:

The deepest truths we can reach, are simply statements of the widest uniformities in our experiences of the relations of Matter, Motion, and Force and that Matter, Motion, and Force are but symbols of the Unknown Reality. A Power of which the nature remains forever inconceivable, and to which no limits in Time or Space can be imagined, works in certain effects. These effects have certain likenesses of Kind, the most general of which we class together under the names of Matter, Motion, and Force... The utmost possibility for us, is an interpretation of the process of thing as it presents itself to our limited consciousness, but how this process is related to the actual process we are unable to conceive, much less to know.

در باب حقیقت مجهولی که هر سبیل به سوی او مسدود است صحبت نمی‌کند. تصور می‌کند که آثار عمومی و علامت و نمودار این حقیقت کلیه مجهول تحت سه مفهوم ماده و حرکت و نیرو جمع

شده باشد. طاقت عقل تا به این درجه است که جریان واقعات را آن طور که جلوه می‌کند تبیین نماید، لیکن آیا این جریان متجلی بر جریان حقیقی مجلی منطبق می‌شود یا نه، یا اینکه مفهوم و مصداق باهم برابر هستند یا خیر از حدود فهم و استشعار ما خارجست.

"سپنسر" با تعمیم اصل ارتقاء که براساس چنین "مادیت" پُر شک و ریبی مؤسس است، جرأت تهیه نظامی فلسفی کرده و ماده و حرکت و نیرو را قادر و فاعل مطلق پنداشته است. این حکیم است که نقطه وقفه و در عین حال مشعشع‌ترین و عالی‌ترین مقام را در وضع جهان بینی توحید مادی و طبیعی قرن نوزدهم احراز می‌کند، لیکن در شرح زیر خواهیم دید که آنچه "سپنسر" در عرف ارتقاء فهمیده و تعریفی که از ارتقاء کرده از بوته امتحان منطقی و خرد، بی‌غش و پاک بیرون نمی‌آید.

نخستین عالم طبیعی که به نقد افکار "سپنسر" پرداخته و ذهن مردم را روشن کرده است "ویسنر"^{۲۰} آلمانی است که با کمال جد و با مقدمات و اشتهاوری که در علوم طبیعی داشته است افکار این حکیم را که خود شخصاً در علوم طبیعی به عنوان محقق وارده نبوده و فقط به التقاط افکار دیگران اکتفا و آنچه در خور نظام خود بوده انتخاب کرده است به محک انتقاد زده است. ما نیز در این مورد به رهنمائی این محقق طبیعی‌دان در بحث تکامل و ارتقاء به‌زعم "سپنسر" وارد می‌شویم:

الف - تراکم و تماس

اغلب علماء کلمه تراکم و تماس را که به زبان‌های فرنگی "انتگراسیون"^{۴۲۱} می‌گویند و "سپنسر" آن را در تعریف ارتقاء بنا به نظر خود به‌کار برده است در ضمن تأویل افکارش طوری توجیه کرده‌اند که به نظام فلسفی و عقاید او که مبتنی بر قواعد فیزیک می‌باشد ربط ندارد. مثلاً بعضی از علما معنای تراکم را تشکیل و ساختمان یک هیکل نامی تام^{۴۲۲} دانسته‌اند که خود متضمن عضو و تقسیمات مربوط به آن هست و بدین ترتیب معنای تراکم و تماس دقیق ذرات ماده را به یکدیگر^{۴۲۳} با معنای وحدت تام نامی یا موجود نامی در یک ردیف گذاشته‌اند و به این ترتیب در اصول ارتقاء و تکامل خلط مباحثی روا داشته‌اند که در نظر اول بر شخص سطح بین آشکار نیست. معلوم است که موجود تام، ماده به خود جذب می‌کند لیکن "تمامیت" آن با رشد مطلق یعنی افزایش مساوی نیست یعنی موجود نامی محصول مطلق تراکم ماده نیست. و فقط تراکم^{۴۲۴} ماده که عبارت از نزدیک شدن ذرات ماده و حتی تماس آنها به یکدیگر است (چنانکه از ریشه کلمه **intégration** یعنی **tangere** برمی‌آید) در نظر وی بوده‌است. در صورتی که تماس اجزاء ماده یعنی اتم‌ها نیز بنا بر نظریات جدید غیرممکن است و حتی در فیزیک امروز نیز بحث "ذره" در کار نیست بلکه بحث از "بار" مثبت و منفی و اشعه و اهتراز است.

intégration^{۴۲۱}

Ganzheit^{۴۲۲}

cumulative evolution^{۴۲۳}

cumulation^{۴۲۴}

علاوه بر این "سپینسر" کلمه تراکم و تماس را در موارد مختلف به‌کار برده است. همین اشکال در مفهوم تراکم و تماس و عدم تعریف صحیح از طرف "سپینسر" و ابهام این چنین مفهومی سنگ اول ساختمان حکمت ارتقائی او و تصور اولیه وی در وضع قانونی است که شاید بتوان آن را به قانون تغییر و تبدیل تعبیر کرد نه قانون تکامل و ارتقاء. کلمات تراکم و تماس را باید برای تشکیل توده شن و امقال آن استعمال کرد، نه برای موجودی که مأخذ و مقدمه رشد و نمای آن کیفیتی است ترکیبی از قبیل تخم و نطفه و امثال آن، زیرا که در تشکیل و تکمیل و ارتقاء این گونه موجودات استعداد نمو امریست درونی نه بیرونی. مقصود این است که موجود نامی برای تکامل خود مقدماتی دیگر و مدغم‌تر از تراکم ساده لازم دارد و حتی تراکم نیز خود فرع بر کیفیت نامیه اوست. یک خاصیت بروز از "درون به بیرون" یا "برون شدنی از درون"^{۴۲۵}. در این مورد لازم است که یقین کار تراکم تنها نیست و بر عکس تراکم ملزوم آنست. شرط مقوم وجودش کیفیتی است که از جمله خواص مهم آن "خودکاریست" و همین لطیفه "خودکار" هست که متضمن استعدادات بی‌شمار است و توانائی تراکم و انباشتن نیز دارد. حرف "سپینسر" بدان ماند که کسی بگوید: مورچه یعنی تراکم دانه‌های گندم زیرا که مورچه دانه جمع می‌کند و روی هم می‌ریزد و هیچ توجه نکند که تراکم غله، تالی و مورچه مقدم است. با این مقدمه نگارنده به هیچ روی پیرو نظره

"پره فورماسیون" ۴۲۶ "بوفون" ۴۲۷ فرانسوی با وجود اهمیت نسبی که دارد نیست. با وجود این، مقام و اهمیت سلول اولیه یعنی نطفه را نیز نباید از نظر دور داشت.

از همین جا تعمیم‌های بیجای "سپنسر" شروع می‌شود. ابتدا تکیه به حدوث نظام شمسی بنا بر فرضیه "کانت - لاپلاس" می‌کند و نمی‌تواند در حدوث منظومه شمسی نیروی آفریننده‌ای تصور کند که از درون به‌سوی بیرون متوجه باشد و از این جهت از فرض اول خود که فقط قوه و حرکت و ماده اساس حدوث عالم است دست برنمی‌دارد و چنین انتظاری هم از او نباید داشت زیرا چگونه می‌تواند با چنین فرضی که برای او به‌درجه ایمان رسیده است کار دستگاه صنع را به‌وضع دیگری تصور کند؟ در عالم نبات و حیوان هر دو افزایش ابعاد می‌بیند و هیچ تصور، ساده‌تر و بهتر از این نیست که اساس این تراکم و تماس و افزایش را نیز حرکت و قوه و ماده بدانند. حاصل اینکه وی نویسنده‌ایست که بنا به اشاره خود او سطح عالم هستی را می‌بیند و با همین "دیده" قانون پیشرفت و ارتقاء ۴۲۸ را ساخته است. "سپنسر می‌بیند که یک توده شن، بزرگ می‌شود، یک بچه نیز بزرگ می‌شود. آنوقت با مشاهده این افزایش کمی، دچار افکار شاعرانه‌ای می‌شود که بیشتر ساخته تخیلی است اختراعی تا پرداخته عقلی موشکاف. هرگاه از این موقف پیش‌تر نمی‌رفت باز اشکالی نداشت لیکن مشکل اینجاست که اساس این هر دو نوع

preformation^{۴۲۶}

Buffon^{۴۲۷}

Law of Progress^{۴۲۸}

افزایش را یکی می‌داند و از همین جا نیز آن گونه عوام‌فریبی علمی که از اواسط قرن نوزدهم رواج یافته است شروع می‌شود.

ب - تجانس و تنوع

عجب نیست هر گاه "سپنسر" با مقدماتی که ذکر شد برای حدوث تنوعات جهان یا امر متنوع^{۴۲۹} در موجود جاندار به قوانین فیزیک متوسل گردد. در صفحات اول از جلد دوم از شرح حال خود می‌نویسد: تنوعات و تغییرات محصول ضروب معالیل یا نتایجی است که در پی هم به‌ظهور می‌رسد: "این ادعا باز به‌نظر اساسی و طرز فکر وی راجع است که همیشه در پی کمیت و عدد است. "برگسون" فرانسوی صاحب کتاب "تکامل خلاق" کار و طرز فکر "سپنسر" را به این گونه خلاصه می‌کند: "سپنسر موجودات تکامل یافته را به‌هم می‌چسباند و تصور می‌کند که معمای تکامل را پیدا کرده است. در صورتی که خود را فریب می‌دهد." و به‌همین طریق نیز تنوعات عالم نبات و حیوان را از تصور ماده که اجزای آن یکنواخت و باهم متجانس است یا اینکه باید فرض شود به‌وسیله حرکت و قوه به‌وجود می‌آورد.

اگر انسان درست در قضیه تکامل ساده^{۴۳۰} که "سپنسر" طرح می‌کند دقت کند می‌بیند که اصل یکنواختی و تجانس ماده در مورد تشکیل توده شن که به اعتباری نمونه کوچکی از تشکیل منظومه شمسی است، به تنهایی کافی نیست، در مورد ارتقاء نباتات و

hétérogène^{۴۲۹}
simple evolution^{۴۳۰}

حیوانات به طریق اولی - در این مورد انتقاد درست "فون ویسنر" در خور تکرار است که می‌گوید: در ارتقاء گیاه یا جانور عموماً تنوعی مشهود است که به مرور پیدا شده، چنان که در گیاه ریشه‌ای، ساقه‌ای، برگ‌گی، برگ گلی و میله‌ای پدیدار می‌شود. تصور انسان سطحی ممکن است به این فرض غلط برسد که شاید اساس تشکیل نبات یا حیوان که نطفه و اجزای آن باشد کاملاً یکنواخت و از اجزاء متجانس مرکبست لیکن هرگاه انسان به این تصور برسد که چگونه از موجودی که در ظاهر و شاید در شیشه تجربه شیمی‌گر یکنواخت به نظر می‌رسد بدون تخلف و همیشه، موجودی پدید می‌آید که متوالیاً متنوع می‌گردد و چنان مدغم است که حتی هر یک از اجزاء و اعضای آن برای خود وحدتی است، آنوقت دست از زودباوری برمی‌دارد و نمی‌پندارد که نطفه در ساختمان خود یکنواخت و چنانکه گفته‌اند قطره‌ای آبست. اگر توانستند این راز سربه‌مهر خلقت را با وسایل دقیق روی میز آزمایشگاه بگشایند آنوقت ملتفت خواهند شد که دانه گندم بی-شک ساختمان^{۴۳۱} متنوع و پرتعیّنی دارد که به مرور به فعلیت می‌رسد و در حین تکامل فردی در پیش دیده ما جلوه‌گری می‌کند. امروز در تحقیقات راجع به حرکات درون نطفه^{۴۳۲} و در معمای سربسته سلول و حتی "پروتوپلاسم"^{۴۳۳} به حدی پیشرفت کرده و نتایجی به دست آورده‌اند که دیگر نمی‌توان مانند زمان عالم طبیعی‌دان "دوبر"^{۴۳۴} و

structure^{۴۳۱}

caryocinèse^{۴۳۲}

protoplasma^{۴۳۳}

De Baer^{۴۳۴}

"شوان"^{۴۳۵} "پروتوپلازما" را فقط عبارت از محلول نشاسته‌ای یا مایعی یکنواخت و متجانس دانست و منتهی آن را مساوی با شکلی دانست که در آن اشکال رشته مانند چندی وجود دارد. در تکامل نباتی و حیوانی موجودی شروع به نمو می‌کند که خود به‌یقین در ساختمان و ترکیب متنوع‌تر و غامض‌تر از تمام سلول‌هایی است که پس از آن به‌وجود می‌آید و از این رو نیز این ادعا که حدوث و تغییر و تبدیل در حین تکامل و ارتقاء (موجودات نباتی و حیوانی) از یکنواختی و تجانس به‌سوی تنوع سائر است به‌هیچ روی درست نیست یا لااقل قابل تعمیم نیست و نمی‌توان آن را به‌عنوان قانون تلقی کرد. چنانکه عالم بزرگ و طبیعی‌دان دیگری به‌نام "رو"^{۴۳۶} (فرانسوی) می‌گوید: تکامل عبارت از تغییر شکل یک سلسله تنوعات ابتدائی است بدون اینکه افزایشی بر عده تنوعات اولیه دیده شود.

الفاظ دیگری که "سپنسر" در جمله اساسی مذکور خود بیان کرده است نیز بی‌شائبه تردید نیست. پُر واضحست، کلماتی که به‌عنوان فرمول ادا می‌شود غیر از کلمات مکتوبی است که دختری به‌عنوان درد دل به مادر خود می‌نویسد و غیر از مندرجات رمان‌ها و آثار شعر است یعنی باید معانی کلمات از لحاظ تعریف به‌حدی معین و روشن باشد که پس از تلفیق، حال فرمول ریاضی پیدا کند و به فرض اینکه

آن جمله نیز وقتی از حلیه اعتبار عاری گردد با توجه گوینده و شنونده را در مسیر مقصود علمی سوق دهد.

چنانکه گفتیم کلمات دیگر "سپنسر" از قبیل "غیرمصرح و نامعین"^{۴۳۷} و "معین و مصرح" همچنین "نابجا و بی ربط"^{۴۳۸} و "بجا و مربوط"^{۴۳۹} در نسج عبارت و تعریفی که حکیم کرده بی معنی است، زیرا که منظور وی بی اساس است. برای توضیح این ایراد که به مقام شامخ "سپنسر" می‌کنیم باید به تمثیلی از علم هیئت که او علاقه کاملی به آن داشته است متوسل شویم. بنا بر فرضیه "کانت - لاپلاس"^{۴۴۰} منظومه شمسی از توده‌های سحابی تشکیل گشته. "توده‌های مه شکل" را مثلاً غیرمعین و غیرمربوط و غیرمتصل می‌داند، در صورتی که در نظر شخص محقق این توده‌ها همان قدر معین و مربوط و مصرح یعنی دارای حدود و شروط هستند که کواکبی مانند زهره و مشتری و زحل حد و شرط و صراحت دارند، منتهی اینکه وضع تعین و ارتباط و اتصال اجزاء در هر مورد صورت و کیفیت خاصی دارد که همان خود اساس وجود آن شکل معین می‌باشد. چنانکه از عبارات "سپنسر" مستفاد می‌شود هنوز تصور اساطیری یونانی اساس فکر اوست که دنیا را در بدو امر در حال Chaos و هرج و مرج می‌انگاشته‌اند. این تصور کاملاً بی اساس هست زیرا لازم نمی‌آید که هر چه به نظر ما بی نظم و بی ترتیب رسد، در حقیقت نیز بی نظم و

indefinite^{۴۳۷}
incoherent^{۴۳۸}
coherent^{۴۳۹}
Kant-Laplace^{۴۴۰}

ترتیب باشد. منظور این است که در "توده‌های سحابی" پیش از تشکیل منظومه شمسی نیز نظم و ترتیبی یا مجازاً قوانینی بوده و حدود و تعیناتی داشته و به هیچوجه درهم و برهم نبوده است. بر فرض اینکه میز تحریر من هم بعض اوقات در نظر کدبانوی خانه درهم برهم به نظر بیاید، لزومی ندارد که واقعاً درهم و برهم باشد. در هر موقع کتب و اشیائی که روی میز است تابع نظم و ترتیبی از لحاظ قوه ثقل و جاذبه و فشار بر مانعی که کتاب و سطح زمین را از هم دور می‌دارد (سقوط) هست و حتی از لحاظ روان‌شناسی شخصی هم که پشت میز می‌نشیند، میز و اسباب روی آن ممکنست منظم باشد، نظم و ترتیب یعنی "مشروط بودن" در هر حال موجود است و آن را نبایستی به امور نسبی و اعتباری که مربوط به امیال و آرزوهای ماست و آن خود نیز عبارت از منظومه دیگری است که بحث آن مربوط به سودمندی یا زیبایی است مخلوط کرد. متأسفانه این گونه اختلاط در نتیجه اطلاعات سطحی در میان ما رسوخ کامل پیدا کرده است و ارتباط طبیعت و اجتماع و امور انسان را با پیوستگی و ترتیب موجود در نظر نمی‌آوریم.

"سپنسر" بالاخره پس از اینکه به عقیده خودش اساس تکامل و ارتقاء آنچنانی را محکم ساخته در آثار دیگر خود به‌تعمیم آن در ارتقاء و تکامل هیئت اجتماع و اقوام و دول و در عوالمی از قبیل علم و صنعت و اخلاق و دین پرداخته است. در کلیه این عوالم وضعی را که در تعریف مذکور در نظر گرفته توضیح می‌کند: همه جا تراکم می‌بیند و همه جا تغییر، همه جا جریان از تجانس به سوی تنوع

می‌رود و از هرج و مرج به‌سوی تعین و حد. با وجود اینکه "سپنسر" به‌این ترتیب تصور می‌کند که از ماده و حرکت و قوه تا عقل انسانی را تحت یک قاعده کلی درآورده و نوعی از "توحید مادی" از خود به‌یادگار گذاشته است باز از لحاظ نتیجه کاملاً مخالف نظریه‌ایست که در عالم اقتصاد پیدا شده است زیرا که در نظر اقتصاديون اشتراکی جریان از تنوع به‌سوی هم‌شکلی و تجانس یعنی به‌سوی کمون‌های اولیه می‌رود.

لیکن "برگسون" حکیم بزرگ دوره معاصر همه این سفسطه‌ها را که مؤسس بر فقدان پایه منطقی و فلسفی است در جمله ذیل خلاصه فرموده است:

"سپنسر" دنیای حقیقی را به‌وضع‌ی که هست می‌گیرد و در هم می‌شکند و قطعه قطعه می‌کند و هر پاره بلکه هر ذره‌ای را بر باد می‌دهد و به‌جائی می‌افکند، سپس ذره‌ها را از نو گرد هم می‌آورد و متراکم می‌کند و حرکت را از آنها "منتزع" می‌سازد پس از اینکه همه جا از روی الگوی دنیای حقیقی (که معمای ارتقاء آن بنا بر وسایط فیزیکی شیمی هنوز گشوده نشده است) دوباره به‌هم چسباند و مانند هنرمندی خاتم‌کار به‌کار خود خاتمه داد بر خود می‌بالد که "طرحی دیگر انداخته" و قانون ارتقاء را یافته و معمای تکامل را حل کرده است."

بعضی مؤلفات و مقالات نگارنده که ممکنست قرائت آن‌ها از لحاظ آموزش و پرورش سودمند باشد:

۱. «یان» یا پدر ورزش مندرج در مجله «ایران‌شهر» چاپ برلن سال ۳ شماره ۳ سال

۱۳۰۴

۲. شرح حال «گوته» شاعر بزرگ آلمانی مندرج در مجله «ارمغان» چاپ تهران سال ۱۳ شماره ۶ تا ۱۲ سال ۱۳۱۲
۳. کتاب کنجکاوای در چگونگی کودکان و نوجوانان (ترجمه) چاپ تهران سال ۱۳۱۵
۴. تعریف حقیقی تربیت مندرج در مجله «تعلیم و تربیت» چاپ تهران سال ۷ شماره ۳ سال ۱۳۱۶
۵. کتاب روانشناسی عملی چاپ تهران سال ۱۳۱۷
۶. «عالم بچگی» مندرج در مجله «آموزش و پرورش» چاپ تهران سال ۹ شماره ۱ سال ۱۳۱۸
۷. در جستجوی راه اندیشه مندرج در مجله «آموزش و پرورش» چاپ تهران سال ۹ شماره ۷/۸ سال ۱۳۱۸
۸. آزادی بچه مندرج در مجله «آموزش و پرورش» چاپ تهران سال ۹ شماره ۹ سال ۱۳۱۸
۹. آموزگار و اهمیت مشاهده مندرج در مجله «آموزش و پرورش» چاپ تهران سال ۹ شماره ۱۱/۱۲ سال ۱۳۱۸
۱۰. معرفت در نظر «شوپن‌هاور» مندرج در مجله «ایران امروز» چاپ تهران سال ۳ شماره ۶/۵ سال ۱۳۲۰
۱۱. «امتحان از لحاظ نظر و عمل» مندرج در مجله «ایران امروز» چاپ تهران سال ۳ شماره ۸/۷ سال ۱۳۲۰
۱۲. بازی مندرج در مجله «ایران امروز» چاپ تهران سال ۳ شماره ۹/۱۰ سال ۱۳۲۰
۱۳. پرورش سالنمدان مندرج در مجله «ایران امروز» چاپ تهران سال ۴ شماره ۱ سال ۱۳۲۱
۱۴. تدریس الفباء (۱۴ مقاله) مندرج در روزنامه ستاره چاپ تهران مهر و آبان سال ۱۳۲۲
۱۵. تدریس زبان خارجه (۱۰ مقاله) مندرج در مجله «آموزش و پرورش» سال ۱۴ شماره ۶ تا ۱۲ سال ۱۳۲۳
۱۶. کشف روش اختصار مندرج در مجله «آموزش و پرورش» سال ۱۴ شماره ۳ سال ۱۳۲۳
۱۷. فلسفه خط و زبان مندرج در مجله «آموزش و پرورش» سال ۱۵ شماره ۱/۲ سال ۱۳۲۴
۱۸. (۳۲) قطعه قرائتی جهت دانش‌آموزان کلاس ۵/۶ دبستان مندرج در روزنامه نیرو ۱۳۲۴-۲۵ به قرار ذیل: روش‌های نو - گردش به شادیاخ - گنج‌نامه در کوه الوند -

کویر لوت - سبلان کوه و دژ بهمن نزدیک اردبیل - شتر سبز - یکی از مناظر گیلان - درّه شاپور - دلخواه آموزگار - در غار - آموزگار ما - لارویی قنات - گردش از دولاب تا شهر ری - گردش - گردش به آرامگاه سعدی - میهمان فرنگی در میان ایلات - تخم مرغ در کلاس - ریال - تحلیل فنی یا رهنمای آموزگار - جای پای حیوانات - گردش بهار در دامنه کوه چهل مقام و آرامگاه حافظ - گردش آموزشی - پرندگان و خزندگان در انتظار شما - خاک سنگ هم دیدنی است - کیلومتر - بازی با خوشه - دریاچه هامون - قالی بافی - گردش در سرخ حصار - کیلوگرام - برگ - پرند - کبوتر خان - همدان یا اکباتان قدیم (علاوه بر این، ۲۰ قطعه قرائتی دیگر فراهم شده است که هنوز به چاپ نرسیده)

۱۹. بحث در مقام زن مندرج در مجله بازی کودکان شماره ۶۶ و ۶۷ سال ۱۳۲۶

۲۰. روش خواندن در کلاس اول تا ششم دبستان مندرج در بازی کودکان شماره ۶۸ تا

۷۴ سال ۱۳۲۶

۲۱. سواد - آموزش همگانی - دانشسرای عالی مندرج در مجله آموزش و پرورش سال ۲۳

شماره ۲ سال ۱۳۲۷

مطالبی که علاوه بر این، از یادداشت‌های مربوط به جلد دوم این کتاب (به خصوص مربوط به حل تناقض اول) در سال دوم دانشسرای عالی به وسیله نگارنده تدریس می‌شود از این قرار است:

اصل فعالیت:

ادراک ارزش (در محیط طبیعی - در محیط تمدنی - وظیفه آموزش و پرورش از لحاظ ادراک ارزش) مفهوم ارزش (اساس تشکیل تمدن تنازع بقاء نیست) - تاریخ تحقیقات فلسفی در باب ارزش - نظریه اول - دوم - سوم - نتیجه اول - دوم - سوم

ادراک ارزش از لحاظ اصل «فعالیت» (ارزش‌های طبیعی - ارزش‌های جنسی و شهوی) (ارزش‌های فرهنگی: اجتماعی - اخلاقی)

طرفداران قوه ابتکار و ابداع در اطفال - طرفداران مکتب تحلیل روح (فروید) - طرفداران تمدن بچه‌ها - اصل فعالیت و محیط مدرسه

بازی: فعالیت نوزادان - بازی از لحاظ غریزه (علت غائی) - تمرین قوا - (مشق) محرک بازی - نظرات علماء در این باب - بازی‌های وظایف اعضائی - بازی‌های ساختمانی - وسایل بازی‌های تخیلی - بازی‌های اجتماعی
رسم و نقاشی در مراحل مختلف کودکی

اصل کمال:

رغبت - نظام غایات (مقاصد و وسایل) در افراد - علل و محرکات تشکّل و تحوّل این نظام - زمینه نفسانی متربی - نفوذ محیط - شرایط ادراک ارزش‌های مطلق - معنای منظور، غایت، وسیله (تعیین هدف، توسّل به وسیله، تحقّق هدف) - رغبت مستقیم و غیرمستقیم - علائم رغبت - رغبت بیرونی و رغبت درونی - رغبت واقعی و تظاهری - پرورش رغبت - قوانین رغبت: انشعاب رغبت - سرایت و القاء رغبت (ریبو) - تأثیرات فرعی در تغییر رغبت (ووندت) - تمرکز رغبت‌های مختلف (تنوع - کمال - وحدت کامل)

مدارج ارزش‌ها و غایات در انسان - دوره اول کودکی (سنین مشق) - دوره دوم کودکی (سنین بازی) - دوره صباوت (توجه به اموری که فائده شخصی بر آن‌ها مترتب است) - پافشاری - گذشت - دوره بلوغ (رغبت به کار) - جاه‌طلبی - وصول به ارزش‌های اجتماعی و ارزش‌های مطلق

افسانه (نظر روسو و نظر علمای امروز)

برنامه (مثال: تهیه برنامه چهارکلاس اول دبستان - پستالوتسی) - برنامه‌های جدید (تام) برنامه «فری یر» سویسی - برنامه «پروژه» (طرح) متعلّق به «چارلز مری» امریکائی مجازات و مکافات (سود و زیان آن) - مدارج آن

فهرست مندرجات

۴۷ اقسام تأثیر
پرورش از لحاظ تابع حیات اجتماعی
و اشکال بر آن
۴۸

آیا انسان موجودیست مخالف
اجتماع
۴۹ متافیزیک «آگوست کنت»
فرانسوی
۵۰ آیا وجود فرد وجودیست ذهنی و
تبعی
۵۱ پرورش انتفاعی
۵۲ صیانت نفس
۵۲

رجعت به طبیعت و تفرّد
۵۳ اقتصاد یا زیرساز تمدّن
۵۵ «هربارت» حکیم و مربّی بزرگ
آلمانی
۵۷ پستالوتسی سویسی پرورشکار
بزرگ
۵۸ آخرین رأی در باب آموزش
۵۸ ۶. علّت مبالغه در اصول و هدف
۶۰ اشتباه عمومی اوّل
۶۱ اشتباه عمومی دوّم
۶۳

فصل دوّم

خلاصه و تحلیل (بهر روز ثابت)
۶۶
عمل و اجرای اصول
۱. استقراء اصول و جهت سیر عمل
۷۰ پرورشی
مربّی یا رابط
۷۰
۷۱ استقراء اصل فعّالیّت

۱ پیشگفتار
۳ بیوگرافی

بخش اوّل

تحدید اصول

فصل اوّل

۳۲ خلاصه و تحلیل (بهر روز ثابت)
مفهوم اصل

۱. اصل
۳۵ اصل وجود
۳۵ اصل معرفت
۳۶ اصل رفتار
۳۶ لحاظ اوّل
۳۷ لحاظ دوّم
۳۷ اصول رفتار
۲. رفتار شاگرد نسبت به معلّم
۳۷ رفتار شاگرد در زندگی
۳۸ رفتار پرورشکار
۳۹ رفتار پرورشی معلّم نسبت به
شاگرد
۴۰
۳. تناسب میان اصل و هدف
۴۰ هدف اجتماعی و انفرادی

۴۱

۴. اصل کشف کردنی است نه وضع
کردنی
۴۳ اصل در قبال مرام و مسلک
۴۴ اصل و قانون
۴۵ اصل و روش
۴۵
۵. معنای پرورش
۴۶ تربیت از لحاظ «ارنست کریک»
آلمانی
۴۶

فصل سوم	
۹۸	خلاصه و تحلیل (بهروز ثابت)
طبقات حیات	
۱۰۱	۱. مفاهیم نارسا از انسان
	مفهوم انسان در نظر پستالوتسی و
۱۰۳	شیلر
	۲. انسان از لحاظ موجود آلی
	۱۰۴
	۳. طبقات حیات در نظر ارسطو و
۱۰۶	شیلر
۱۰۷	طبقه اول: آثار نباتی
۱۰۸	طبقه دوم: آثار حیوانی
۱۰۹	گریزه و انعکاس عضوی
۱۱۰	گریزه در حکم علت غائی است
۱۱۱	ترتیب و تناوب در گریزه
۱۱۲	گریزه ارثی است
۱۱۳	اعمال گریزه خادم نوعست
۱۱۳	۴. حافظه متداعیه
۱۱۶	هوش عملی
۱۱۹	۵. طبقه سوم: آثار انسانی
	اولین و آخرین رأی در باب
۱۲۱	انسان
۱۲۴	پدیده «تمثل» (ایده آسیون)
۱۲۵	۶. وحدت در کثرت (افلاطون)
فصل چهارم	
۱۲۸	خلاصه و تحلیل (بهروز ثابت)
حیات سائقی انسان	
۱۳۱	۱. کشش طبیعی
	فرق میان زندگی کششی و زندگی
۱۳۲	ارادی

۷۲	استقراء اصل کمال
۷۳	استقراء اصل حریت
۷۴	استقراء اصل سندیت
۷۴	استقراء اصل تفرّد
۷۶	استقراء اصل اجتماع
۷۷	۲. نکته اول: تناسب
۷۷	نکته دوم: وحدت
۷۸	نکته سوم: اقتصاد
۷۹	۳. تناقض اول
۷۹	تناقض دوم
۸۰	تناقض سوم
۸۱	مطلوب اول
۸۲	مطلوب دوم
۸۴	مطلوب سوم
۸۴	مطلوب چهارم
۸۴	مطلوب پنجم
	مطلوب ششم
	۸۴
۸۴	۴. تاریخ بحث تناقض حکمت در فلسفه
	جدید
۸۵	
۸۷	مقیاس عمل در اوامر و نواهی
	اصول نه «تر» هستند نه «آنتی تر»
	۸۸
۸۹	نفی و اثبات مطلوب واحد
۹۰	لحاظ وحدت
	۵. بحث تناقض در آموزش و
۹۱	پرورش
	فکر تعلیمی یا طریق حلّ تناقض
۹۱	تربیتی
۹۴	بازگشت به موضوع

بخش دوم

انسان

در نظر پرورشکار

۱۷۳	شاگردان بی‌اعتناء	باب	نظریه «فروید» در
۱۷۳	اشکال	۱۳۵	کشش‌ها
	روائی اصول	۱۳۷	۲. سائق و عضو
	۱۷۴	۱۳۷	سائق و «آن»
	فصل ششم	۱۳۹	۳. انواع کشش‌ها و مدارج آن
۱۷۵	خلاصه و تحلیل (بهر روز ثابت)	۱۴۳	ترتیب سائق‌ها
	اراده مسبوق به خرد	۱۴۵	۴. تلازم میان کشش و ارزش
	۱. سائق تحت نفوذ اراده است	۱۴۹	۵. توصیف انسان درین مرحله
	اراده آرمند تحت نفوذ اراده خردمند	۱۵۲	خوب و بد
	است	۱۵۳	۶. فعالیت
	۱۷۹	۱۵۴	کمال
	۱۸۱		فصل پنجم
	۲. نظریه‌القیم	۱۵۷	خلاصه و تحلیل (بهر روز ثابت)
	ارزش‌های مشروط و		اراده مسبوق به کشش
	غیرمشروط	۱۵۸	۱. ادامه
	۳. دو «من» و تخالف مفهومی بین آن	۱۵۹	فکر
	دو	۱۶۱	انسان مرید
	خودداری (ادامه)	۱۶۱	آزادی و اختیار
	اعتبارات تمدنی و فضیلت	۱۶۳	۲. رغبت
	۱۸۸	۱۶۳	ارزش
	۴. نتیجه پرورش	۱۶۳	موجب یا محرک
	نظر پستالوتسی در باب مرحله سوم	۳. موضوعات (اشیاء)	۱۶۵
	حیات انسان	۴. مرحله دوم حیات انسان بنا بر نظر	
	۱۹۰	«پستالوتسی»	۱۶۷
	۱۹۹	هفت سال دوم	۱۶۹
	آیا انسان حیوان مدنی‌الطبع	۵. شاگردان مرتب (لزوم حریت)	۱۷۰
	است	شاگردان متهور (لزوم سلطه و	
	۱۹۳	اعتبار)	۱۷۱
	۱۹۶		
	۲۰۰		
	۲۰۴		
	۲۰۷		

فهرست اسامی

ذ	پ	آ
ذیمقراطیس ۱۹۴, ۳۵	پانتون ۱۵۲, ۱۴۲ پاولو، ای.پ. ۱۰۰, ۱۱۵, ۱۱۰	آلبویه ۹۱
ر	پترس ۱۳۲ پرهون ۸۱ پستالوتسی ۵۸, ۵۷, ۳۳, ۹۸, ۹۰, ۱۰۳, ۱۰۱, ۱۶۷, ۱۶۸, ۱۶۹, ۱۹۰, ۱۹۲, ۲۰۴	ا
راسل، برتراند ۶۸, ۹۳, روسو، ژان-ژاک ۳۳, ۴۲, ۵۳, ۵۴, ۵۵, ۶۲, ۹۸, ۱۰۲, ۱۵۵, ۲۰۴ ریکرت، هاینریش ۱۸۲	ت	ادامس، سیرجان ۸۵ ادیسون ۱۵۴ ارسطو ۲۳, ۳۵, ۸۷, ۱۰۰, ۱۰۱, ۱۰۶, ۱۰۷, ۱۲۱, ۱۲۳, ۱۲۵, ۱۹۴, ۱۹۵
ز	تالس ۳۵ تایلر ۶۱	اسپنسر، هربرت ۳۳, ۵۲ اسپنله ۶۲, ۶۴ اسمیت، آدم ۱۹۸ اشپنگلر، ازوالد ۲۱ افلاطون ۳۵, ۱۰۰, ۱۲۴, ۱۲۶, ۱۲۷
س	ج	اهم ۹۴ اوئن، رابرت ۵۶ اویر، رنه ۲۹, ۹۱, ۱۸۲, ۱۹۹
سن سیمون، آنری ۵۳	جلالی شیرازی، مهدی ۱۱۵ جمس، ویلیام ۱۳۹	ب
ش	د	بایتن دیک ۱۴۹ بتهوون ۳, ۱۵۴ برگسن، آنری ۱۰۶ برون ۱۲۷, ۱۳۸, ۱۴۴ بنتام، جرمی ۳۳, ۵۳ بهن، زیگفرید ۱۶۳ بودا ۱۲۴ بیژن، اسدالله ۵۸
شتورم ۹۱ شیرینگتون، سیر چارلز ۱۲۳ شلایرماخر ۹۰ شیلر، ماکس ۹۸, ۱۰۳, ۱۰۴, ۱۰۶, ۱۰۷, ۱۰۹, ۱۲۴, ۱۲۵, ۱۸۲, ۱۹۰, ۱۹۹ شوین هاور ۸۷, ۲۰۲	داروین ۱۹۴ دریش، هانس ۱۰۵, ۱۰۶ دو بر ۱۹۶ دو یونگ ۱۴۹ دورکهایم، امیل ۳۳, ۴۹, ۵۰, ۵۴ دیلتهی ۹۰ دیوئی، جان ۸۵	

لامتری ۵۳، ۴۴
لاول ۱۸۲
لایب‌نیتس ۹۲، ۶۸
لُتسه ۹۲، ۶۸
لوشتن‌برگ ۹۱
لیت ۹۰
لیندورسکی ۱۴۶

م

مارکس، کارل ۵۶، ۳۳
۱۹۹، ۱۹۵
ماریوت ۹۳
ماکدوگال ۳۶
مالینوسکی ۱۱۹، ۷۹
ماندوویل، برنارد ۵۳
موتسارت ۱۵۴، ۸۳
مونتسکیو ۵۳

ن

ناتورپ، پاول ۱۷۶،
۱۸۷
نن، سیر پرسبی ۱۰۹، ۷۳
نیرالملک ۵۲

ه

هابس، توماس ۵۳، ۳۳
هدایت، رضا قلی ۵۲
هراکلیت ۳۵، ۱۷
هربارت، یوهان
فریدریش ۵۷، ۳۳
، ۱۹۱، ۸۵، ۷۵، ۶۴
۲۰۵
هردر ۶۴
هگل، گورگ ویلیام
فریدریش ۴۱، ۳۳

، ۹۱، ۸۹، ۸۸، ۸۷
، ۱۸۱، ۱۶۵، ۹۲
۱۹۵، ۱۹۲
کرشن‌شتاینر، گورگ ۱
، ۷۶، ۷۰، ۶۴، ۲۷
، ۱۷۱، ۱۶۶، ۹۱، ۸۵
۱۸۲
کروه، اسوالد ۱۵۸
کریک، ارنست ۴۶، ۳۳

۵۴، ۴۸، ۴۷
کسهنفون ۳۹
کلاپارد ۸۵
کنت، آگوست ۳۳، ۱۳
، ۵۳، ۵۱، ۵۰، ۴۱
۱۹۶
کندرسه ۵۶
کهن، یوناس ۹۰
کوروش ۳۹
کوهلر، ولفگانگ ۱۱۸،
۱۵۸، ۱۲۲
کی، الن ۱۰۳

گ

گالیه ۱۸۳
گایزر، ژوزف ۱۸۰
گایل‌هارد، جان ۱۰۱
گروس، کارل ۱۴۳
گلانویل ۱۰۱
گواردینی ۹۰
گوته، ولفگانگ ۱۸، ۱۶
۲۰۲، ۶۴، ۶۲
گورلیت، لودویگ ۱۰۳
گیزه، فریدریش ۱۹۶

ل

لاک، جان ۵۳، ۳۵، ۳۳
۱۰۲، ۱۰۱، ۹۸

ص

صدیق، عیسی ۲۹
صناعی، محمود ۱۱۵

ع

علی (ع) ۶۳

غ

غزالی، امام محمد ۱۶۳

ف

فابر ۱۴۹، ۱۱۱
فاولواسر ۹۱
فرانکه، آگوست هرمان
۱۰۲، ۷۳
فروغی، محمد علی ۸۷
فروید، زیگموند ۱۳۵،
۲۰۳، ۱۳۸، ۱۳۶
فندر، الکساندر ۱۲۳،
۱۶۴، ۱۴۳، ۱۳۹
فونگل ۹۱
فیثاغورث ۳۵
فیشته ۹۰
فیشر، آلویس ۷۶، ۶۰
فیشل، آلفرد ۱۰۶

ک

کاتس، داوید ۱۲۳، ۱۲۲
۱۹۵، ۱۵۸، ۱۲۵
کافکا، آگوست ۱۱۰،
۱۹۶
کانت، امانوئل ۳۳، ۱۶
، ۶۲، ۶۱، ۵۴، ۳۵
، ۸۶، ۶۸، ۶۷، ۶۴

ولتر ۵۴,۵۳
ویگتن شتاین ۹۳,۶۸

و

۱۳۹ واتسون، جان
۱۸۶ وایس، گ.
۱۵۰ ورنر، هاینس

,۶۵,۵۳,۵۱,۴۲
۱۴۷,۱۲۰,۹۰,۷۶
۹۱ هوفمان، اریکا
۲۷ هینست، برونو
۱۹۸ هیوم، دیوید