



انشارات دانشگاه پابیان انقلاب ایران

۷

تاریخ آموزش و پرورش ختبر

گردآورنده و مترجم

دکتر محمد علی طوسی

۲۰



سازمان اسناد و کتابخانه ملی جمهوری اسلامی ایران

۲

تاریخ آموزش پرورش خیز

کرمان - ده قهرج

نوع	تصنیف	۱۶	۳	۲۰
-----	-------	----	---	----

«تاریخ آموزش و پرورش باختر» ترجمه و تلخیصی است از کتاب
A History of western Education تألیف «هری گود» . مترجم ، متن
این کتاب را سند اصلی قرار داده و از کتابهای
دیگر، بویژه «تاریخ آموزش و پرورش» نوشته
«الودکسبرلی» و «تاریخ آموزش و پرورش» نوشته
«هال مونرو» و «تاریخ فرهنگ اروپا» نوشته
«دکتر عیسی صدیق اعلم» استفاده برده و مطالب را
به وضعی که اینک در پیش چشم خواننده است، گرد
آوری کرده است.

امید است ، این کتاب که نتیجه اندیشه گروهی از متفکران و دانشمندان و پرورشکاران است، دانشجویان و معلمان و مربیان و مدیران آموزشی و پرورش را سندی معتبر و سودمند باشد.



انتشارات دانشگاه پاسبان انقلاب ایران

شماره ۷

تهران، مهر ماه ۱۳۵۴

چاپ وصحافی ۴۰۰۰ نسخه از این کتاب
در مهرماه ۱۳۵۴ در چاپخانه خرمی به پایان رسید

حق چاپ این کتاب تا ۵ سال
در انحصار دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران است

بها : ۴۲۰ ریال

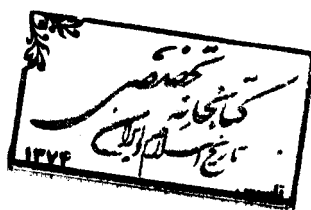


اسکن شد

انتشارات دانشگاه سپاهیان انقلاب ایران

۷

تاریخ آموزش و پرورش ختبر

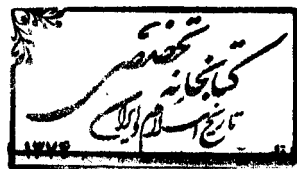


گردآورنده و مترجم

دکتر محمد علی طوسی

فهرست مندرجات

صفحه	عنوان
۴	پیشگفتار مترجم
۳	مقدمه
۷	آموزش و پرورش در یونان باستان
۱۰	تعلیم و تربیت در اسپارت
۱۳	تعلیم و تربیت در آتن
۱۴	مدارس آتن
۱۹	عصر پریکلس
۲۱	نظریات تربیتی در یونان باستان
۲۲	سقراط
۲۴	افلاطون
۲۸	ارسطو
۳۰	دانشگاه آتن
۳۱	توسعه نفوذ تمدن یونان
۳۲	دانشگاه اسکندریه
۳۳	دوره رکود
۳۵	تعلیم و تربیت در روم
۳۷	آغاز آموزش و پرورش در روم



۳۹	نفوذ یونان باستان
۴۰	مدارس روم
۴۲	علوم در روم
۴۴	نویسندگان فرهنگی روم
۴۵	انحطاط در دوره امپراطوری
۴۷	مقایسه روم با یونان
۴۹	تعلیم و تربیت در اوایل قرون میانه
۵۰	کلیسای مسیحیت در باختر
۵۱	مسیحیت و دانش قدیم
۵۳	حفظ و حراست دانش
۵۴	دیرنشینی و دانش بشری
۵۶	مدارس وابسته به دیر
۵۸	دوره شارلمانی
۶۰	از مدارس دیر تا دانشگاهها
۶۱	رکود پس از شارلمانی
۶۱	علوم اسلامی
۶۳	بیزانس و ایران
۶۵	از زبان عربی به زبان لاتین
۶۸	جنگهای صلیبی
۷۰	مدارس جدید
۷۱	روش اهل مدرسه
۷۳	پیدایش دانشگاهها
۷۸	تجدید حیات علم و ادب در ایتالیا
۸۱	معنی و مفهوم واقعی تجدید حیات عام و ادب
۸۲	پترارک
۸۴	کشف و نشر آثار حکمای یونانی
۸۵	فرهنگ پژوهی و تعلیم و تربیت
۸۷	دومعلم بزرگ
۹۰	آثار و نتایج تعلیم و تربیت دوره تجدید حیات

هفت	فهرست مندرجات
۹۲	دوره اصلاح مذهب
۹۳	زمان پیش از لوتر
۹۷	فرهنگ پژوهی در اروپای شمالی
۱۰۰	نهیض لوتر
۱۰۳	نظریات تربیتی لوتر
۱۰۷	توسعه اصلاح مذهب و عکس العمل کاتولیکها
۱۱۲	واکنش کاتولیکها
۱۱۷	دیگرفرقه‌های کاتولیک
۱۲۰	آثار کلی نهیض اصلاح مذهب در تعلیم و تربیت
۱۲۲	از فرهنگ پژوهی تا حقیقت جویی
۱۲۲	مفهوم حقیقت جویی
۱۲۵	بررسی نظرات تربیتی عده‌یی از حقیقت جویان
۱۴۵	نهیض حقیقت جویی و اثر آن در مدارس
۱۴۸	نهیض طبیعت جویی
۱۵۱	طبیعت جویی در قرن هیجدهم
۱۵۳	ژان ژاک روسو
۱۵۵	روسو و تعلیم و تربیت عمومی
۱۵۷	«امیل» و تعلیم و تربیت برفوق طبیعت
۱۶۳	آثار پایدانظریات روسو
۱۶۵	نتایج فوری نظرات روسو
۱۶۹	نظریات تربیتی و کوششهای اساسی آموزشی در قرن هیجدهم
۱۷۲	تعلیم و تربیت ملی
۱۷۸	روانشناسی در تعلیم و تربیت
۱۸۰	پستالزی
۱۸۸	روشهای تربیتی پستالزی
۱۹۲	جهانبینی پستالزی
۱۹۳	نفوذ عقاید پستالزی
۱۹۵	فلنبرگ

۱۹۷	سازندگان نظام تربیتی
۱۹۸	هربارت
۱۹۹	روانشناسی تربیتی قبل ازهربارت
۲۰۲	روانشناسی تربیتی هربارت
۲۰۳	اصول تربیتی هربارت
۲۰۶	روش تربیتی هربارت
۲۱۰	فروبل
۲۱۲	مدارس کودکان
۲۱۴	فروبل
۲۱۸	قانون وحدت یا پیوستگی درونی
۲۲۰	روانشناسی و روش تربیتی فروبل
۲۲۳	بازی درتعلیم و تربیت
۲۲۵	اشاعه مبانی علمی درآموزش و پرورش
۲۳۰	علوم دبیرنامه مدارس

پیشگفتار

در سال ۱۳۴۱ به دعوت دانشسرای عالی و موافقت استاد ارجمند جناب آقای عیسی صدیق اعلم تدریس درس «تاریخ فرهنگ مغرب» به دانشجویان رشته‌های دبیری به اینجانب واگذار شد. علاوه بر کتاب «تاریخ فرهنگ اروپا» تألیف جناب آقای عیسی صدیق اعلم کتابهای دیگری مانند کتاب «تاریخ آموزش و پرورش غرب» نوشته «هری گود» مورد استفاده فراوان نگارنده قرار گرفت. بهره‌مندی مستمر از کتاب «تاریخ آموزش و پرورش غرب» موجب شد که آگاهی نگارنده را بر خزانه پرازش اندیشه «هری گود» فزونی بخشد.

در سال ۱۳۴۶ که مدرسه عالی پارس نخستین گروه دانشجویان را در بخش علوم تربیتی پذیرفت، بنا بر الزامات قاطع آموزشی، درس «تاریخ آموزش و پرورش غرب» در شمار دروس دوره لیسانس علوم تربیتی قرار گرفت و نگارنده تدریس آنرا بعهده گرفت. در آن زمان کتاب «تاریخ فرهنگ اروپا» نوشته استاد صدیق اعلم نایاب بود و ناگزیر نگارنده برای فراهم آوردن مطالب درسی دست به تهیه خلاصه‌یی از کتاب «تاریخ آموزش و پرورش غرب» نوشته «هری گود» زد و در آن سال نیاز دانشجویان را به مطالب آموزشی مرتفع ساخت. از آن سال به بعد مطالب مذکور به صورت پلی‌کپی درس «تاریخ آموزش و پرورش غرب» به وسیله استادان و مدرسان مختلف در دسترس دانشجویان قرار گرفته است.

در سال ۱۳۵۱ نگارنده از مرگ تالم انگیز استاد «هری گود» آگاه شد و برخود لازم دانست به پاس گرامی داشتن زحمات پرارزش این دانشمند بزرگوار مطالبی را که از کتاب وی به صورت خلاصه تهیه شده بود، مرتب کند و برای استفاده بیشتر دانش‌پژوهان چاپ و منتشر سازد.

در دنبال این مقصود نگارنده کتاب «گود» را سند اصلی قرارداد و از کتابهای دیگر بخصوص «تاریخ آموزش و پرورش» نوشته «الوود کابرلی» و «تاریخ آموزش و پرورش» نوشته «پال مونرو» و «تاریخ فرهنگ اروپا» نوشته جناب آقای عیسی صدیق اعلم استفاده برد و مطالب را به وضعی که هم اکنون در اختیار گذاشته است گردآوری کرد.

امید است این کتاب که نتیجه اندیشه گروهی از متفکران و دانشمندان و پرورشکاران است، دانشجویان و معلمان و مربیان و مدیران آموزش و پرورش را در تشخیص و قدرشناسی کوشش پیشگامان آموزش و پرورش یاری بخشد.

در پایان میل دارم این اثر را به پاس زحمات پرارزش استاد ارجمند جناب آقای صدیق اعلم که در آموزش شیوه معلمی به بسیاری از جوانان این کشور سهمی فراوان دارند تقدیم نمایم.

محمد علی طوسی

تهران - شهریور ۱۳۵۴

تاریخ
آموزش و پرورش
باختار

مقدمه

تاریخ آموزش و پرورش عبارت است از شرح خوگرفتن بشر به تمدن و همچنین روشن گردیدن افکار وی و توسعه بنیادهایی است که برای حفظ و ادامه حیات جنبه‌های ارزنده زندگی متمدن انسانی بوجود آمده است. بدون تردید شرح ماجرای که فاصله میان انسان وحشی و جاهل را با انسان متمدن قرن حاضر پر می‌کند برای کسانی که به ذخایر و گنجینه‌های تمدن انسانی به‌دیده احترام می‌نهند قابل توجه و بررسی است.

گاهی چنین گمان می‌رود که بررسی دگرگونی‌های جهان تعلیم و تربیت کاری بیهوده و کسالت‌آور است. به‌راستی باید گفت که چنین ادعایی خطای کامل است زیرا جهل و تیرگی و نبودن علم و معرفت درطول زندگی هرانسان یا در زمانی از تاریخ هر نسل موجب ملال و تکرر می‌شود. تعلیم و تربیت به صورت جریان فعال پژوهشی و کوشش انتقادی در زمینه دانش و آرای انسانی بخصوص هنگامی که به‌پیدایش تازه‌های علمی بینجامد کوششی دلپذیر و دور از کسالت است. بدین ترتیب باید تذکار داد که تعلیم و تربیت درطول زمان همواره از طریق پیدایش دانش‌های تازه و انتقال عناصر تمدن از نسلی به نسل دیگر صورت پذیرفته است.

تمدن و تعلیم و تربیت برپایه سه خصوصیت استوار است که این سه خصوصیت موجب تمیز و تفاوت انسان از دیگر حیوانات می شود. این خصوصیات عبارتند از: توانایی نطق و بیان، قدرت تفکر منطقی و مرتبط، قدرت ابداع و نوآوری.

تمدن هرگز به صورت ارث به دیگران منتقل نمی شود بلکه هر جزء از تمدن باید به وسیله افراد فراگرفته شود. بنابراین یادگیری اجزای تمدنی که بشر با استفاده از تجربه و ابداع به غنی کردن آن پرداخته است از طریق تعلیم و تربیت از نسلی به نسل دیگر منتقل می شود. کودکان و نوجوانان زمان قدیم نیز به همان ترتیبی که کودکان و نوجوانان عصر حاضر به یادگیری مطالب می پردازند با شرکت فعالانه در زندگی روزانه و دخالت در وقایع محسوس و قابل لمس حیات، و به سخن دیگر از طریق تجربه و تقلید و کارآموزی به یادگیری می پرداختند. چنین بود تعلیم و تربیت زمان قدیم در هنگامی که هنوز مدرسه و سازمان تعلیم و تربیت به طور رسمی استقرار نیافته بود.

مالکیت و آزادی فردی مسئله بی پیچیده در زندگی بشر پدید آورد. بدین ترتیب، مسئله برقراری مناسبات مطلوب و موجه بین فرد و گروه و همچنین تضمین حقوق فردی و احترام نهادن به آن و نیز اهمیت تکالیف اجتماعی مورد توجه قرار گرفت. همزمان با پیش آمدن مسایل فوق اصل تخصص در علم و کاره طرح گشت، به بیان دیگر تقسیم کار به صورت کوشش های متفاوت زن و مرد بوجود آمد. مردان در خارج از منزل به کارهای سخت برای کسب معیشت روی می آوردند و زنان در داخل منزل به وظایف سهل پرداختند. پیدایش تخصص و تقسیم کار خود موجهی برای ایجاد تفاوت در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان گشت که بیشتر از طریق کارآموزی و تقلید صورت می گرفت. کارآموزی را می توان اولین شکل رسمی و مشخص تعلیم

و تربیت دانست که در روزگار بعد نمونه‌ها و صور دیگر آموزشی از آن بوجود آمده است. دوهزار سال پیش از میلاد، در زمان **حمورابی**^۱، در تمدنی که وی پایه‌گذاری کرد کارآموزی به صورت روش آموزش و همچنین در قالب نهاد قانونی مقامی ارجمند داشت. **حمورابی** برای تنظیم امور اداری و دادگستری و بازرگانی و آموزش و پرورش و ازدواج و دیگر روابط اجتماعی مجموعه‌بی قانون وضع کرد.

قوم یهود نیز که در هزار سال قبل از میلاد مسیح موفق شدند در سرزمین فلسطین حکومت ملی تشکیل دهند، مذهب یکتاپرستی را بنیاد نهادند و به تنظیم مجموعه‌بی از دستورهای اخلاقی و آثار گرانبهای ادبی توفیق یافتند که سرانجام آثار آنان در تمدن مغرب زمین اثری خاص باقی گذاشت. در نظر قوم یهود تکامل شخصیت و منش انسانی غایت و مقصود زندگی است. برای آنان تهذیب اخلاق و تعالی نفس بیش از اندوختن دانش و مهارت و مال‌اندوزی اهمیت داشت. برای خانواده و پدر و مادر حرمت فراوان قایل بودند. پدر علاوه بر سمت ارشدیت خانواده، وظیفه معلمی افراد خانواده را بعهده داشت و چند قرن آموزش فرزندان به عهده پدر بود. انبیای بنی اسرائیل نیز همواره در آموزش کودکان تاکید می‌کردند و منظور از تعلیم و تربیت را آگاهی کودک از قوانین مذهبی و پیروی از آن می‌شمردند. در حدود یکصد سال قبل از میلاد در کنار هر کنیسه یهود مدرسه‌بی برای آموزش کودکان ساخته شد و به سال ۶۴ قبل از میلاد **یوشع بن جمال**^۲ حاخام اعظم قوم یهود دستور داد در هر دهکده یک دبستان تأسیس شود و همه پسران از شش سال به بالا مجبور به حضور در مدرسه باشند و دختران در خانه تحت تعلیم قرار بگیرند. این اولین کوششی است که در تاریخ تعلیم و تربیت برای اجباری

1- Hammurabi .

2- Joshua ben Gamala .

کردن حضور متعلمان در مدرسه بعمل می‌آید. آموزش مواد درسی برسندیت و اعتبار مقام معلم استوار بود و با آنکه به حفظ کردن معلومات و اطلاعات اهمیت داده می‌شد، به بحث و اختلاف نظر نیز توجهی معطوف می‌گردید.

بدین ترتیب مشاهده می‌شود که قبل از دوره اعتلای یونان باستان مدرسه همواره در حکم نهاد مذهبی بود و دروس و مواد آموزشی نیز معطوف به آموزش قوانین و دستورهای دینی و اخلاقی و پرستش خداوند بود.

بتدریج که هنر نوشتن تکامل یافت و عقاید مذهبی و صور پرستش گوناگون گردید و لزوم نگهداری آنها به صورت نوشته محسوس شد نیاز به تعلیم روحانیون و رهبران مذهبی و کسانی که قادر به خواندن نوشته‌های مذهبی باشند آشکار و تشدید گشت. ضمناً آموزش خواندن و نوشتن تنها برای تأمین مقاصد مذهبی صورت نگرفت بلکه توسعه تجارت و بسط سازمان و تشکیلات اداری در شهرها لازم می‌ساخت که از سوابق کار آثاری نگهداری شود.

اعتقاد به همگانی بودن دانش و پراکندگی آن در سراسر جهان و میان طبقات وسیع اجتماعی یکی از پدیده‌های تمدن عصر حاضر است. در جهان پیش از درخشندگی تمدن یونان چنان اعتقادی وجود نداشت و حتی در زمان یونان باستان فقط جنبه‌های خاص از تعلیم و تربیت برای پسران طبقه شهروند به صورت عمومی و همگانی توصیه می‌شد. بدین ترتیب دختران و بندگان از موهبت تعلیم و تربیت محروم بودند و فقط تعدادی معین از پسران مستعد و توانا می‌توانستند به تحصیلاتی بیش از مقدمات خواندن و نوشتن نایل آیند.

آموزش و پرورش در یونان باستان

بیش از دوهزار سال پیش از میلاد ملت یونان به پی‌ریزی مقدمات هنر و علم و ادبیات و فلسفه همت گماشت. مردم یونان باستان نخستین کسانی بودند که به‌طور منظم و منطقی به مطالعه و بررسی موضوعهایی از قبیل اخلاق، سیاست، و تعلیم و تربیت پرداختند. مدارس آنان با آنکه به‌روی عموم مردم باز نبود هدف آنها تأمین خدمات عمومی مدنی بود. به عبارت دیگر یونانیان اولین مردمی بودند که هدف تعلیم و تربیت را درآماده کردن افراد برای شهروندی و خدمت به آن می‌دانستند.

بدون تردید باید اذعان کرد که هیچ‌یک از تمدن‌های باستانی به‌میزان تمدن یونان باستان در تمدن مغرب زمین اثر باقی نگذاشته است. بنابراین پیوند و قرابت تمدن عقلی و سیاسی مغرب با یونان باستان بیش از بستگی آن با تمدن بابل و مصر قدیم است. از جهت نژاد و زبان نیز ملت یونان با مردم باختر زمین پیوند نزدیک‌تر از مردم بابل یا مصر دارند.

مردم یونان باستان پس از طی ماجراهای فراوان تاریخی سرانجام در شهرهایی که اکثراً در کنار دریا بنا نهاده شده بودند، سکونت اختیار کردند و در نتیجه دریانوردی و بازرگانی را پیشه خود ساختند. تماس و حشر

و نشر با دیگر مردمان و نژادهای بیگانه سبب شده که یونانیان افرادی متفکر و تیزبین و محقق بار آیند.

واحد حیات سیاسی یونان قدیم، شهر بود. در هر شهر حکومتی مستقل فرمان می‌راند. شماره این گونه حکومت‌های شهری^۱ به حدود بیست می‌رسید. مهمترین آنها حکومت‌های «آتیکا»^۲، «لاکونیا»^۳ و «بئوسیا»^۴ بود که شهر مرکزی آنها به ترتیب شهرهای «آتن»^۵، «اسپارت»^۶ و «تیس»^۷ بود. جمعیت تقریبی هر یک از این شهرها در حدود یکصد تا سیصد هزار نفر بود. نوع حکومت این شهرها متفاوت بود و گاهی برآزادمنشی و زمانی بر خودکامگی مبتنی بود. با آنکه اولین تجارب ارزنده جامعه انسانی در استقرار حکومت آزادمنش در یونان باستان صورت گرفت، ولی یونانیان قدیم هرگز به کمال حکومت آزادمنش یا تشکیل حکومت ملی دست نیافتند. فقط به هنگام خطر عمومی حکومت‌های شهری با یکدیگر نوعی اتحاد دفاعی در برابر دشمن مشترک بوجود می‌آوردند.

حکومت‌های شهری یونان باستان به کوشش طبقه حاکم قوام گرفت. تنها طبقه حاکم از مواهب شهروندی برخوردار بودند. و می‌توانستند در جشنها و تشریفات مذهبی شرکت جویند. امور مذهبی نیز مانند امور حکومت در دست طبقه حاکم بود. در نتیجه امور خانوادگی و مذهبی و حکومتی جملگی بهم مربوط بودند و تعلیم و تربیت نیز برای پرورش شهروند و ترویج موازین مذهبی و اخلاقی و تقویت مناسبات خانوادگی بکار می‌رفت. رواج بردگی یکی از برگ‌های سیاه تاریخ تمدن قدیم است. در یونان باستان نیز بردگی رایج بود. در دو شهر معروف یونان باستان «آتن» و «اسپارت» شماره بردگان چند برابر شماره اعضای جامعه بود. برخی از بردگان در تملک حکومت بودند و دارای سرنوشتی رقت‌انگیز و دلخراش

1-City-state

2-Attica.

3-Laconia.

4-Beotia.

5-Athens.

6-Sparta.

7-Thebes

بودند. بردگان از حقوق سیاسی نصیبی نداشتند و از تعلیم و تربیتی نیز اندک بهره‌یی نمی‌بردند.

با وجود آنکه عده فراوانی از افراد جامعه به‌سبب آنکه به گروه حاکم و شهروند تعلق نداشتند از موهبت تعلیم و تربیت بی‌بهره بودند و در مسایل حکومتی دخالتی نداشتند نظام اجتماعی یونان چنان نبود که به‌طور عمد به‌سرکوبی و تضعیف شخصیت فردی افراد همت‌گمارد. مجاهدت در راه سعادت عمومی و فداکاری در جهت مصالح جمعی و کوشش حکومت در تأمین نیازمندیهای جامعه و توجه و اعتنا به حقوق فردی از زمره اندیشه‌هایی بود که اولین بار در یونان باستان بوجود آمد و مورد عمل قرار گرفت. پرورش قوای ذهنی و شخصیت فلسفی و علمی به‌شکل بارز در یونان باستان تحقق پذیرفت. دانش‌اندوزی برای خاطر علم و پژوهش در باب خصوصیات انسان و طبیعت پیرامون وی نشانی از شهامت علمی یونان باستان است.

تحولات تعلیم و تربیت در یونان باستان به دو دوره مشخص تقسیم می‌شود. نخست دوره تعلیم و تربیت قدیم است که تا «عصر پریکلز» یا اواسط قرن پنجم قبل از میلاد ادامه می‌یابد و دیگر دوره جدید که در حقیقت زمان تحول و دگرگونی بسیار در عقاید و آرای تربیتی و مذهبی و اخلاقی محسوب می‌شود. دوره جدید عصر پریکلز را تا تسلط رومیان بر یونان شامل می‌شود. در این دوره آرای فلسفی جدیدی ارائه می‌شود و روشهای تربیتی نو و تازه بوجود می‌آید. در همین دوره ماهیت مذهبی ادبیات دگرگونی می‌پذیرد و عقل و منطق برای اخلاق جامعه پایه‌یی استوار فراهم می‌آورد. برای درک مفاهیم حیات و ارائه دستورهای عملی جهت زندگی انسان فلسفه جایگزین مذهب می‌شود. فلسفه جدید بر مبنای اصالت انسان به عنوان اساسی‌ترین مقیاس نیک و بد بوجود می‌آید. به جای پژوهش در باب چگونگی جهان مادی توجه به بررسی دنیای تفکر و تعقل معطوف می‌شود و در نتیجه

پایه‌های استوار فلسفه و منطق و اخلاق ریخته می‌شود.

اسپارت و آتن دو نمونه برجسته تعلیم و تربیت قدیم بشمار می‌آیند. این دو شهر با آنکه در پاره‌یی از روبه‌های آموزشی با هم متفاوت بودند، در اصل و هدف تعلیم و تربیت توافق داشتند و هدف اساسی تعلیم و تربیت را پرورش افراد و سربازان قوی و با شهامت و آراسته به زیور اخلاق و موازین مدنی جامعه می‌دانستند در هیچیک از این دو نظام آزادی فراوان فردی وجود نداشت و پیروی از برنامه و روشهای معمول حکمی قاطع بود.

تعلیم و تربیت در اسپارت

قوم اسپارت به سه گروه اجتماعی تقسیم می‌شد. اول گروهی که اعضای جامعه یا شهروند نام داشتند و خود را اسپارتی خالص می‌دانستند. دوم گروه کشاورزان که از آزادی اجتماعی بهره‌مند بودند، ولی از حقوق و مزایای سیاسی محروم بودند، سوم گروه بندگان که در تملک دولت بودند. شماره افراد گروه‌های دوم و سوم بر شماره گروه اول فزونی داشت. گروه اعضای جامعه از همه زحمات و مشقات عادی زندگی آسوده بودند و وقت خود را صرف امور لشکری و کشوری می‌کردند. دو گروه کشاورزان و بندگان به کارهای کشاورزی و دیگر امور تولیدی می‌پرداختند و از ثمره دسترنج آنان سربازان و گروه شهروندان برخوردار می‌شدند.

خصوصیت اساسی آموزش و پرورش اسپارت در توجه فراوانی بود که به امور نظامی و اصول و موازین سپاهی‌گری معطوف می‌داشتند. در نتیجه روی امر تربیت قوای جسمی و آموزش فنون نظامی و تقویت مبانی فلسفی و اخلاقی تأکید فراوان می‌شد. بدین ترتیب هدف آموزش و پرورش در حقیقت پرورش شهامت و مردانگی، مهارت و کاردانی نظامی، اطاعت و پیروی از قانون و عرف و سرانجام احترام نهادن به بزرگان بود. انسان کمال

مطلوب جامعه اسپارت به مردی مصمم و با شهامت گفته می‌شد که در برابر احساسات و عواطف و امیال خود تسلیم نشود و در مسایل و امور گزافه‌گویی نکند. بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که در تعلیم و تربیت اسپارت به پرورش قوای ذهنی و عقلی و آموزش علوم و هنر توجهی اندک مبذول می‌شود. در اسپارت تنها از کودکان سالم و توانا نگهداری می‌شد و کودکان ناتوان و ناسالم را به حکم قانون یا از میان می‌بردند یا به گروه کشاورزان و بندگان می‌سپردند. کودکان معمولاً تا هفت سالگی نزد خانواده پرورش می‌یافتند. سپس به آموزشگاههایی که از طرف دولت برای منظور آموزش و پرورش ساخته شده بود، منتقل می‌شدند. این آموزشگاهها براساس مقررات نظامی عمل می‌کردند. برنامه تربیت بدنی که در این آموزشگاهها معمول بود، بیشتر به پرورش تحمل و مقاومت فردی و تقویت و تحکیم قوای جسمی و استحکام مبانی اخلاقی و ذهنی ناظر بود. کودکان در روی تخت‌های سخت و بدون روپوش می‌خوابیدند و به کارهای شاق و توان‌فرسا دست می‌زدند.

پرورش قوای ذهنی و اخلاقی بر عقاید مذهبی استوار بود و به جوانان موسیقی و رقص یاد داده می‌شد. آنان سرودهای ملی و مذهبی فرامی‌گرفتند. در موسیقی و سرودهای مذهبی و ملی به آموزش شهامت و ادای احترام به بزرگان و افتخار به زادبوم توجه می‌شد.

در تعلیم و تربیت عمومی، خواندن و نوشتن منظور نظر نبود. این وظیفه غالباً به‌طور خصوصی به‌توسط خانواده به‌عهده گرفته می‌شد. کودکان و جوانان به حفظ اشعار و امثله‌یی که روح وطن پرستی و شهامت و پایداری را تقویت کند، مجبور بودند. اغلب جوانان به‌مذاکره و مباحثه در باب مسایل عمومی گوش می‌دادند و بدین طریق به سیاست و مسایل عمومی واقف می‌شدند. پسران از شش تا سیزده سالگی تحت نظام و انضباط سخت آموزش و پرورش بودند. در سی سالگی به سن بلوغ اجتماعی می‌رسیدند و به عضویت

جامعه درمی‌آمدند و به تشکیل خانواده اقدام می‌کردند و از آزادی بهره‌مند می‌شدند از سی تا چهل و پنج سالگی هم به خدمت نظام ملی وارد می‌شدند. دختران نیز از پرورشی سخت و توأم با انضباط برخوردار می‌شدند. وظیفه اساسی زنان زادن فرزندان و توانا و سالم برای کشور بود. دختران نیز به ورزشهای مختلف و خواندن اشعار و سرود و نواختن آلات موسیقی و شرکت در مراسم مذهبی می‌پرداختند. تعلیم و تربیت دختران نزد خانواده صورت می‌گرفت. دختران و زنان اسپارت کدبانوانی زبردست بودند و در اداره امور خانواده نفوذی فراوان داشتند.

اسپارت با آنکه از ثبات برخوردار بود، هرگز در سایه ثبات سیاسی خود به ترقیات چشم گیر نایل نمی‌شد. محصول برجسته اسپارت بیشتر سربازان شجاع و سیاستمداران مبرز بود، نه فلاسفه و نقاشان و هنرمندان و شاعران بزرگ.

اسپارت به سبب^۱ وضع جغرافیایی خاصی که داشت ناگزیر بود همواره در حالت آماده به جنگ یا دفاع از خود باشد. گروه کثیری از مردم اسپارت تحت تسلط و فرمانروایی اقلیتی محدود بودند. در نتیجه پیش‌بینی نافرمانی و شورش داخلی نیز آمادگی جنگی و نظامی مردم اسپارت را توجیه می‌کند. بدین جهت ارسطو در تعریف نظام تعلیم و تربیت اسپارت چنین گفت: «اسپارت مردم خود را برای جنگ آماده می‌ساخت و در نتیجه به هنگام صلح و آرامش چون شمشیری بی‌مصرف در غلاف خود زنگ زد.»

اطلاع از تعلیم و تربیت اسپارت از جهت تساریخی حایز اهمیت است، زیرا اولاً^۲ نتیجه نظام تربیتی مشابه با خود را به خوبی روشن می‌سازد، ثانیاً^۳ ارسطو فیلسوف نامدار یونان تحت تأثیر همین نظام تربیتی بود که کتاب «سیاست» و «قانون» خود را نوشت. بسیاری از دانشمندان مغرب‌زمین از قبیل مونتمینی^۱ و جان لاک^۲ و ژان ژاک روسو^۳ نیز در تجویز ثمر بخشی زندگی

1- Montaigne.

2- John Locke .

3- J. J. Rousseau.

طبیعی توأم باخشونت برای پرورش سالم و توانای تن و روان از تجارب اسپارت بهره‌مند بودند. هدف و شیوه‌های تربیت بدنی نخست در نظام آموزشی اسپارت پایه‌گذاری شد و بسیاری از کشورهای جهان از این بابت مدیون اسپارت هستند.

تعلیم و تربیت در آتن

آتن در حقیقت پایتخت شبه‌جزیره آتیکا است که در بهترین ایام سیاسی و اقتصادی خود دویست هزار تن جمعیت داشت. بسیاری از مردم آتن به کار و بازرگانی و معاملات با دیگر ملل و اقوام می‌پرداختند و این مناسبات بازرگانی نه تنها موجب تبادل کالا و اجناس می‌شد بلکه به تعاطی افکار و عقاید و بردباری و تحمل دیگران منجر می‌گشت. مردم آتن از معاملات بازرگانی و تعاطی و تبادل افکار با دیگر ملل حداکثر استفاده را بردند و در پایان جنگ با ایرانیان (در حدود ۴۸۰ سال قبل از میلاد مسیح) آتن شهری متمدن و غنی بود و در حقیقت رهبری شهرهای دیگر یونان را احراز کرد.

با آنکه یونانیان نتوانستند کشور و حکومتی واحد بوجود آورند، در میان آنان مبانی فرهنگی و تمدن و زبان و مذهب و آداب و رسوم مشترك وجود داشت. بسیاری از فعالیت‌های فرهنگی و مسابقات و ورزشهای جمعی در آتن صورت می‌گرفت. در قرون پنجم و چهارم قبل از میلاد آتن دوره طلایی و درخشان تمدن خود را داشت. این درخشندگی را می‌توان از «خطابه سوگواری» ^۱ پریکلز که در تعریف و تحسین مردم و هیئت عامله و سیاستمداران شهر آتن ایراد کرده است استنباط کرد. در این خطابه پریکلز چنین می‌گوید:

«نظام حکومتی ما با نظام حکومتی دیگران قابل مقایسه نیست. ما

از دیگران تقلید نمی‌کنیم بلکه برای آنان سرمشق و نمونه هستیم...
افراد در جامعه ما فقط بر اساس شایستگی و لیاقت فردی به مقامات و
خدمات عمومی منصوب می‌گردند...

به سبب بزرگی و جلال شهر ما نعمت‌های فراوان جهان به سوی ما
روی می‌آورد و ما می‌توانیم از خوبیهای دیگران به خوبی بهره‌مند
شویم... تربیت نظامی ما از جهات متعدد بر تربیت نظامی مخالفان
ما برتری دارد...

به طور خلاصه باید بگویم که آتن آموزشگاه یونان است و فرد آتنی
با نرمش و لطافت خاص دارای قدرت سازگاری با انواع و اقسام
شرایط است...

با آنکه در عصر طلایی تمدن یونان و به خصوص در زمان پریکلس فقط
عده‌یی از مردم آتن از شهروندی برخوردار بودند و از میان آنان نیز گروهی محدود
به هدایت و اداره امور عمومی جامعه می‌پرداختند به سبب پیدایش و دگرگونیهای
کلی در شیوه تفکر مردم کمال مطلوب‌های اخلاقی و فلسفی فراوانی در جامعه
پدید آمد.

مدارس آتن

در خانواده‌های ثروتمند نگهداری کودکان به عهده دایه و پرستاری
محول بود که به طبقه بندگان تعلق داشت. پدران و مادران آتنی فرزندان خود را
بسیار عزیز می‌داشتند. برای کودکان انواع سرودها و داستان‌ها و بازی‌ها
و اسباب بازی‌ها وجود داشت. ساختن عروسک و اسباب بازی را باید يك
صنعت آتنی دانست.

تعلیم و تربیت رسمی از هفت سالگی آغاز می‌شد. فقط پسران به مدرسه
فرستاده می‌شدند. در آتن سه نوع دبستان برای پسران وجود داشت. یکی دبستانی
بود که در آن خواندن و نوشتن و حساب آموخته می‌شد. دیگری دبستان موسیقی
نامیده می‌شد و در آنجا اشعار غنایی و سرود و تسلط بر آلات موسیقی تعلیم داده

می شد. سومین نوع دبستان را ژیمناستیک می نامیدند. این مدارس به صورت خصوصی اداره می شد و دانش آموزان شهریه پرداخت می کردند. بر اساس قانون پدرانی که پسران خود را به مدرسه می فرستادند در کهولت از فرزندان خود توقع کمک داشتند. پسران معمولاً صبح به مدارس مخصوص خواندن و نوشتن و موسیقی می رفتند و بعد از ظهرها به تمرین و فراگیری حرکات ورزشی در دبستان ژیمناستیک صرف می کردند. مدارس آتن بر اساس قانون جملگی روزانه بودند. باید توجه داشت که موسیقی در نزد مردم آتن و یونان قدیم مفهومی وسیع داشته است زیرا ادبیات اعم از خواندن و نوشتن همراه با موسیقی برای پرورش قوای ذهنی و جسمی به صورت تعالی اخلاقی لازم شمرده می شد.

سرود خواندن و رقصیدن ورژه رفتن و دیگر حرکات بدنی که در مراسم مذهبی و نظامی بکار برده می شد حکایت از آمیزش مطلوب تعالیمی است که در مدارس موسیقی و مدارس ژیمناستیک به پسران داده می شد.

کسانی که مدارس خواندن و نوشتن و موسیقی و ژیمناستیک را به پایان می رساندند و شایستگی و آمادگی اخلاقی و جسمی خود را برای عضویت جامعه نزد مقامات رسمی آشکار می ساختند، سوگند وفاداری به مملکت و خدایان و به موازین اخلاقی جامعه یاد می کردند و با دربر کردن جامه سربازی به عضویت جامعه درمی آمدند. عضویت جامعه به صورت کامل آن پس از طی تمرینات نظامی و فراگیری فنون جنگاوری و وظایف سپاهی گری و خدمت در نقاط مرزی و آشنایی با وضع جغرافیایی مرز و بوم خود تحقق می پذیرفت.

در دبستان معمولاً اول الفبا و سپس هجا و کلمه یاد داده می شد، آنگاه به خواندن و نوشتن می پرداختند. معلم دبستان را «گراماتیست» می نامیدند، روش تدریس بسیار خشک و اغلب با کمک شلاق و دیگر وسایل تنبیهی صورت می گرفت. معلم اول نام حروف را با صدای بلند می گفت، سپس دانش آموزان

صدای وی را تکرار می کردند. وسایل و لوازم کارمدرسه بسیار اندک بود. چون کتاب نایاب و گران بود پسران ناچار بودند قطعات طولانی از هومر^۱ و دیگر شعرای یونانی بیاموزند. پس از زمانی چند دستور زبان نیز وارد موضوع درس شد و تدریس ادبیات وسعت و عمومیت بیشتریافت و در نتیجه آموزش متوسطه که در حقیقت فقط خاص تعلیم مطالب ادبی بود، بوجود آمد. باید دانست با وجود آنکه یونانی ها نوعی آموزش متوسطه بوجود آوردند، در واقع رومیها بودند که برای اولین بار مدرسه متوسطه را به طور رسمی و منظم برای آموزش ادبیات تاسیس کردند.

افلاطون چگونگی تعلیم و تربیت یونان باستان را در مدارس پسران

در رساله «پروتاگوراس» از زبان **سقراط** چنین شرح می دهد^۲:

«... اعتقاد من این است که تربیت و آموختن فضایل اخلاقی از نخستین سالهای عمر شروع می شود و پیوسته ادامه دارد. هم از آن گاه که کودک می تواند زبان مادر و دایه و پدر و معلم را بفهمد همه در تربیت او همکاری می کنند. به هر کاری که کودک دست می زند همگی به او می گویند که آن کار را باید کرد یا نباید کرد، این کار درست است و آن نادرست، این کار با شرافت و فضیلت سازگار است و آن نیست این کار را بکن و آن کار را نکن. اگر کودک اطاعت کرد که چه بهتر و اگر اطاعت نکرد او را با سرزنش و با گوشمالی مثل چوب کجی راست می کنند. چون بزرگتر شد او را پیش معلم می فرستند و از معلم توقع دارند که در آموختن ادب و فضایل اخلاقی به او بیشتر دقت کند تا در آموختن خواندن و نوشتن و موسیقی، معلم هم چنانکه از او خواسته اند خواهد کرد. وقتی کودک خواندن آموخت و قدرت

1- Homer .

۲- Protagoras ، نقل از کتاب «پنج رساله» اثر افلاطون ترجمه محمود صناعی ،

بنگاه ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۴۳، صفحات ۱۹۰-۱۸۸

فهم خواندن آنها را کسب کرد آثار شعرای بزرگ را پیش اومی گذارند. در این آثار قصه‌ها و داستان‌های مردان بزرگ و روزگاران قدیم هست و از کارهای بزرگ آنان ستایش شده است. کودک باید این اشعار را از بر کند و باید سعی کند کردار و رفتار بزرگان گذشته را سرمشق خود قرار دهد و بکوشد تا مانند آنان شود. چون به اوموسی می‌آموزند معلم چنگ و موسیقی می‌کوشد تا فضیلت اعتدال را در او بیوردد. وقتی چنگ زدن آموخت اشعار دیگری از شعرای بزرگ به اومی دهند و اینها اشعار غنایی است که باید با موسیقی همراه کند. وزن و هماهنگی را، تا آنجا که کودک قدرت فهم آنرا دارد، به اومی آموزشند تا اینکه روح او نجیب و موزون و هماهنگ بار آید و در اثر آن گفتار و کردارش هماهنگ شود. سپس کودکان را پیش معلم ورزش می‌فرستند تا این که تن او را پیوراند و نیرومند کند و پرورش تن موجب می‌شود که روح به اعتدال و فضیلت گراید. زیرا ناتوانی تن موجب می‌شود که آدمی در چنگ و صلح تحمل زور کند و کم‌دل و ترسو بار آید. البته تربیت کامل در دسترس کسانی است که توانایی آنرا دارند و کسانی که چنین توانایی دارند اغنیا هستند. کودکان آنها از کودکان دیگر زودتر به مدرسه می‌روند و دیرتر از مدرسه بیرون می‌روند. وقتی از معلم خود آنچه باید آموختند دولت از آنها توقع دارد که خود را با قوانین او آشنا کنند تا زندگی بر وفق قوانین اجتماع کنند نه بر وفق هوی و هوس خود. به همان قسم که معلم مشق خط برای کودک می‌نوشتن نمی‌داند اول خطی رسم می‌کند و بعد لوحه را به دست اومی دهد تا از روی آن خط پیاموزد و نوشتن یاد بگیرد، اجتماع نیز اصول و قوانینی را که قانون گذاران خردمند قدیم به یادگار گذاشته‌اند ترسیم می‌کند و در دسترس افراد می‌گذارد و از آنها می‌خواهد آنرا تمرین کنند تا در شناختن قانون و اطاعت از آن استاد شوند.»

در مدارس یونان قدیم آموزش ریاضیات فقط شامل آموزش ساده جمع و تفریق بود. اصولاً مردم یونان روش بسیار سخت و نارسایی برای نوشتن اعداد داشتند و با تمام ذکاوت و هوشی که داشتند نتوانستند علایم مناسب برای محاسبه اختراع نمایند. در معاملات نیز از انگشتان و چتکه برای محاسبه استفاده می شد.

در آتن دختران به مدرسه نمی رفتند و در منزل تحت سرپرستی مادر از تعلیمات خانگی بهره مند می شدند. ازدواج و تشکیل خانواده تابع قوانین و رسوم خاصی بود که بشدت اجرا می شد. زنان و دختران همواره از شرکت در مجالس و مجامع و مردان و پسران محروم بودند و بیشتر به سنت مشرق زمین در قسمت هایی از منزل که خاص آنان بود، زندگی می کردند. سرپرستی کار بردگان و مرتب کردن امور خانه از وظایف آنان بود؛ اولین وظیفه اساسی آنان زادن فرزندان سالم و توانا بود. زن در زندگی اجتماعی و معنوی و ذهنی شوهرش شریک نبود. به عبارت دیگر آتن «شهر مردان» بود و صرف نظر از شرکت زنان در مراسم مذهبی در بقیه موارد تمدن و فرهنگ آتن تمدن و فرهنگ مردان بود.

با آنکه مدارس آتن به وسیله مردم نگهداری می شد، در آن مدارس مطالب و مراسم مذهبی به عنوان درسی مجزا و مستقل آموخته نمی شد. مراسم مذهبی و تشریفات آن به طور انفرادی، توسط افراد یا توسط رهبران مذهبی در میدانهای متبرک صورت می گرفت. در آتن میان دولت و مذهب جدایی نبود زیرا خود دولت بر اجرای امور مذهبی و پرستش عمومی خدایان نظارت و سرپرستی داشت.

یونانیان قدیم در آغاز کار از امور مذهبی تصور و ادراک کاملی نداشتند. برای آنان مذهب مجموعه یی از تشریفات و حتی خرافات بود که نقش آن پیشگویی وقایع زندگی بود. متدرجاً روحانیت قوت گرفت و متفکران آنان از پرستش خدایان متعدد و همچنین نقص و عدم کمال آنان ناراضی گشتند.

عصر پریکلس^۱

آتن در زمان پریکلس از حکومت آزاد منشی بر مبنای قانون اساسی بهره‌مند بود، و کلیه افراد از برابری سیاسی برخوردار بودند. نارسایی حکومت زمان پریکلس در این بود که حکومت و امور عمومی کشور فقط در دست يك طبقه ممتاز یا اشراف اداره می‌شد. در حقیقت با وجود آزادی سیاسی که وجود داشت حیات عقلی و فکری یونان را گروه اشراف معین می‌کرد. مردم آتن از نظام اشرافی کشور خود راضی بودند و بدان افتخار می‌ورزیدند. نظام اشرافی یونان معایب فراوان داشت ولی همین نظام بود که سازمان آموزش عالی را در یونان پایه‌گذاری کرد. افلاطون که بزرگترین فیلسوف یونانی است از گروه اشراف بود و به تأسیس «آکادمی» همت گماشت. وی به سبب انتساب به خانواده اشراف به هنگام تدریس شهریه از دانشجویان قبول نمی‌کرد.

در زمان پریکلس ادبیات و دستور و قواعد زبان از برنامه دبستان به مدارس عالی کشانده شد. در حدود ۴۵۰ سال قبل از میلاد مسیح، سوفسطائیان^۲ که مردانی دانشمند و عالم بودند مطالعه و بررسی قواعد و دستور زبان را به عنوان علمی جدید معرفی کردند. در نتیجه ادبیات منظوم و منثور در مدارس عالی مورد مطالعه قرار گرفت و معانی بیان و هنر سخنوری که در مجالس عمومی و دادگاهها ضرورت فراوان داشت شهرت زیاد بدست آورد. در اثر کوشش سوفسطائیان بحث و جدل و گفتگو و مناظره و معانی بیان و تجزیه و تحلیل جملات و منطق و ریاضیات به صورت مطالب رسمی آموزشی درآمد و از آنها به صورت وسیله بدست آوردن کمال و تسلط در دیگر علوم استفاده می‌شد. به طور کلی در این دوره از خصوصیات نظامی و جنبه‌های خشک آموزش و پرورش کاسته می‌شود و در عوض تعلیمات جنبه فردی و صورت ادبی و نظری پیدا می‌کند. تعلیمات

1- The Periclean Age.

2- Sophists.

مدنی که از شانزده تابست سالگی به جوانان داده می شد و شامل تمرینات سخت بدنی و فراگیری فنون نظامی بود، جای خود را به کوششهای فکری و مطالعات نظری در باب مسایل اجتماعی و اقتصادی و سیاسی و حتی فلسفه و پرسشهای مابعدالطبیعه می دهد.

در عصر پریکلس تاریخ و وقایع نگاری شیوع خاص یافت. هرودوت^۱ وقایع نگار معروف و توسیدید^۲ تاریخ نویس انتقادی دونفر از مورخان عصر مذکور هستند. پزشکی و نجوم و جغرافیا و سیاست و اخلاق نیز مورد توجه قرار گرفت. نویسندگان این دوره به مطالب حقوقی و حتی امور مربوط به توسعه و عمران شهری التفات کردند.

در یونان باستان آموزش عالی مانند آموزش دبستانی به طور خصوصی اداره می شد، و برنامه و روش کار تابع دستورات رسمی دولت نبود. دولت نیز برای نگهداری مؤسسات آموزش عالی کمک مالی نمی کرد. در نتیجه استادان بخصوص سوفسطائیان برای ادامه کار خود از دانشجویان شهریه می گرفتند. از این جهت مردم اشراف یونان با وجود احترامی که برای سوفسطائیان قایل بودند گرفتن پول را از دانشجویان مذموم می دانستند. برخی از متفکران سوفسطائیان را معلمان بد آموزی در اخلاق می دانند و معتقدند که آنان در انحطاط اخلاقی و از بین بردن موازین معتبر اجتماعی در یونان قدیم کوشا بودند.

سوفسطائیان جماعتی از اهل نظر بودند که جستجو و کشف حقیقت را ضرور ندانسته، بلکه آموزگاری فنون را بر عهده گرفته شاگردان خویش را برای مقامات سیاسی آماده می ساختند و به آنان هنر سخنوری و جدل و منطق می آموختند. مقامات سیاسی در آتن بیشتر در اختیار کسانی بود که از فن سخنوری

1- Herodotus.

2- Thucydides.

و قدرت مجادله و منطق برخوردار بودند. به همین دلیل بازار کار سوفسطائیان رونقی فراوان یافت و عده کثیری از مردم «آتن» در مدارس سوفسطائیان به دانش اندوزی پرداختند. برخی از حکمای یونان، سوفسطائیان را به دلیل آن که خود را «دانشور» می دانستند و در مقابل پول به تعلیم و تدریس می پرداختند و به کشف حقیقت توجه کافی نداشتند، مذمت کرده اند. این خصوصیات با خصوصیات جامعه یونان سازگار نبود، زیرا یونانیان مبنای مناسبات استاد و شاگرد را بر اساس احترام و محبت متقابل می دانستند نه قصد انتفاع و از گزافه گویی و خود ستایی نیز دوری می جستند. باید بخاطر داشت که در میان سوفسطائیان مردمان دانشمند نیز بوده اند و مردم مرتبه آنان را گرامی می داشتند.

نظریات تربیتی در یونان باستان

تعالیم سوفسطائیان و افزایش میزان علم و معرفت مردم موجب گشت که شك و تردید فراوانی در باب اصالت اصول اخلاقی و رسوم و سنن اجتماعی یونان بوجود آید و نیاز به آیین جدید اخلاقی و معرفی فلسفه یی نو برای اجتماع محسوس شود. در اواخر قرن پنجم پیش از میلاد مسیح در اذهان کسانی که جویای حقیقت و معرفت بودند تشویش و تشنگت بسیار پدید آمد.

در اعتقادات پایدار مردم تزلزل حاصل شد و بدگمانی بر همه امور و موازین و قواعد مستولی گردید. در نتیجه اندك اندك تار و پود زندگی اجتماعی و اخلاقی یونان سست شد. مفهوم و وظیفه شهروندی بتدریج بدست فراموشی سپرده شد و خدمت به جامعه در قالب انتفاع و پیشرفت فردی درآمد. بی حرمتی و ضعف اخلاق خانوادگی حاصل شد و عوامل حکومت دچار فساد و تباهی مژمن گردید. در این میان برخی از متفکران زمان برای اصلاح وضع جامعه و ایجاد نظامی نو تدابیری فلسفی و نظریه هایی تربیتی پیشنهاد کردند. کوشش این متفکران صرف سازگار ساختن وضع جدید با موازین قدیم و آیین باستانی

یونان بود. همت آنان معطوف به روشن ساختن مفهوم فضیلت براساس فردیت بود نه براساس عضویت جامعه.

سقراط^۱

سقراط سرور حکما و استاد فلاسفه است و چون در راه تعلیم و تربیت انبای نوع جان سپرده است از بزرگترین شهدای عالم انسانیت نیز بشمار می رود^۲ و در فلسفه شیوه‌ی تازه معرفتی کرده است. به همین سبب گفته اند که سقراط فلسفه را از آسمان به زمین آورد. وی به سبب نفوذ فوق العاده‌ی که سوفسطائیان بدست آورده بودند و شك و تردیدی که در باب اصول اخلاقی ایجاد کرده بودند از توجه به بررسی طبیعت دنیای مادی به تعمق در ماهیت رفتار و اخلاق و پاکدامنی و شرافت انسانی روی آورد. او ضمن موافقت با نظر سوفسطائیان که میزان هر چیز را انسان می دانستند «خود شناسی» را بزرگترین دانش بشری و اولین وظیفه هر انسان می دانست. اوسعادت افراد را در سعادت جماعت می دانست و معتقد بود که هر کس باید وظیفه خود را نسبت به دیگران انجام دهد. او مدرسه یا کلاس درس بخصوصی نداشت. هنگامی که در کوچه و معابر عمومی قدم می زد مردم و بخصوص جوانان به گرد او جمع می شدند و او با طرح پرسش هایی در باب مسایل اخلاقی به روشن کردن ذهن شنوندگان می پرداخت. روش سقراط در حقیقت دارای مراحل سه گانه بود: در مرحله اول عدم صراحت و وضوح ذهن افراد در باب مسایلی که طرح می شد آشکار می گشت. در مرحله دوم کوشش می شد تا مفاهیم، در قالب تعاریف روشن جای گیرد و معانی آنها مشخص و معین گردد. در مرحله سوم اهتمام می شد تا تعبیر و آثار آن مفاهیم استنباط و استخراج شود. این رویه حقیقت جویی

Socrates (۳۹۹-۴۶۹ پیش از میلاد مسیح)

۲- محمد علی فروغی، سیر حکمت در اروپا، سازمان کتاب های جیبی- تهران، ۱۳۴۰
جلد اول- صفحه ۳۲.

سقراط با وجود نارسایی‌هایی که داشت موجب گردید در آموزش روشی منطقی بوجود آید. درحقیقت سقراط را باید هم مؤسس اخلاق، و هم بانی روش آموزش نامید.

سقراط براساس اصل «خودشناسی» مردم را به درون‌نگری و تمرکز قوای درونی دعوت می‌کرد. براساس نظر سقراط ضوابط جدید اخلاق و هدفهای تازه زندگی را باید در وجدان فردی و در طبیعت اخلاقی انسان جستجو کرد. به نظر سقراط دانش اعتبار و قدرت عمومی و جهانی دارد و با نظر فردی انسان‌ها متفاوت است. در نتیجه اخلاق و تقوی و نیکوکاری باید بر مبنای علمی و عقلی استوار گردد. به عبارت دیگر دانش و فضیلت و اخلاق با هم قرین و برابرند. هدف تعلیم و تربیت نباید در لفافه الفاظ تصنعی و درخشان به صورت عقاید و آرای فردی نهفته باشد، بلکه تعلیم و تربیت باید دانشمندی را که موجب شکوفان شدن قدرت تفکر انسان می‌شود در اختیار وی بگذارد. انسان بالقوه دارای قابلیت تفکر و تشخیص حقایق از قبیل وفاداری، امانت، راستگویی، شرافت، تقوی و درستی است. در نظر سقراط دانشی محترم است که به رفتار و کردار درست بینجامد. دانش توأم با فضیلت و تقوی اساس هنر زندگی انسان است.

سقراط در اثر کوششی که برای دفاع از موازین اخلاقی نشان داد، مورد حسادت و کینه قرار گرفت و سرانجام بدخواهان وی را به آموزش و رواج فساد اخلاق در میان جوانان متهم کردند و مأموران حکومت او را محکوم به قتل کردند. افلاطون شاگرد صمیمی و دانشمند سقراط در ذکر محاکمه سقراط از زبان استاد خود چنین می‌نویسد:

«اگر مرا کشتید به این سادگی‌ها جانشینی برای من نخواهید یافت، چون من اگر مجاز باشم این استعاره خفیف را بکار ببرم، نوعی خرگسم... دولت مرکوبی بزرگ و نجیب است که بر اثر عظمت جثه، حرکاتش

آهسته و ببطء است و محتاج آن است که با انگیزه‌ی جانی بگیرد. من آن خرمگسم... که به دولت چسبیده‌ام و در تمام مدت روز در همه جا همیشه به شما آویخته‌ام و شما را تحریک و اقناع و سرزنش می‌کنم. به سادگی کسی را به جای من پیدا نخواهید کرد و از این جهت به شما توصیه می‌کنم که مرا نگاهدارید.^۱

افلاطون^۲

افلاطون که از خاندان اشرافی بود به تنظیم نظریه‌ی استوار در تعلیم و تربیت همت گماشت و مکتبی در آتن بنیاد نهاد که به «آکادموس» مشهور است. تعالیم و نظریات وی در مجموعه‌ی از نوشته‌ها و آثارش بخصوص کتاب «قوانین» و کتاب «جمهوریت» که از هر لحاظ شاهکار افلاطون است، بر جای مانده است. کتاب «جمهوریت» حاصل اندیشه‌های دوران بلوغ فکری و کتاب «قوانین» نتیجه‌ی دوران کهنوت افلاطون است. بدین ترتیب کتاب «جمهوریت» از دگرگونی اجتماعی و استقرار حکومت اشتراکی و کتاب «قوانین» از اصول محافظه‌کاری و حتی حکومت خودکامگی برای درمان آسیب‌های اجتماعی یونان یاد می‌کند.

افلاطون حکیمی توانا و مبتکر بود و در تنظیم نظریات تعلیم و تربیتی خود از سقراط و جامعه‌ی سوفسطائیان و رویه‌های معمول در اسپارت، و همچنین شرایط و اوضاع و احوال سیاسی روز در آتن استفاده نمود.

با آن که نظر افلاطون در باب تعلیم و تربیت، مبانی نظری متینی دارد، و بکار بستن آنها در عمل چندان آسان نیست، باید بخاطر داشت که اولاً افلاطون نخستین حکیمی بوده است که برای حل مشکل تعلیم و تربیتی

۱- تاریخ تمدن غرب و مبانی آن در شرق، تألیف گرین برینتون و همکاران، ترجمه پرویز داریوش، ۱۳۳۸.

۲- Plato (در حدود ۳۴۷-۴۲۷ پیش از میلاد مسیح).

یونان باستان نظامی مفصل و مرتب پیشنهاد کرده و کوشیده است تا در نظام خود تضاد بین رفاه و آسایش فردی و سعادت و سلامت جمعی را بگشاید. ثانیاً مقاصد و کمال مطلوب‌های افلاطون از زندگی و تعلیم و تربیت چنان عالی و انسانی است که تفکرات وی در این باب منشأ الهام متفکران و روشنفکران قرون قرار گرفته است. ثالثاً جزئیات نظام تعلیم و تربیتی وی با وجود غیر عملی و ارتجاعی بودن آن شامل تجزیه و تحلیل و انتقاد عمیقی از کمال مطلوب‌ها و روش‌ها و سنت‌های معمول در یونان باستان است. افلاطون نیاز عمیق و پردامنه یونان باستان را به پیوند اخلاقی استواری که جانشین سنت‌های قدیم جامعه گردد احساس کرده و سعی داشته است چنان بنایی جدید برای زندگی اخلاقی مردم پی‌ریزی کند که ضمن فراهم آوردن آزادی عمل فردی بنای حیات جمعی اجتماع از هم گسسته نشود. به نظر افلاطون این پیوند نو باید بر اساس حقیقت یا «مثال» هرامری که مطلق و لایتغیر و فارغ از زمان و مکان است و ابدی و کلی است استوار گردد^۲.

حقایق یا «صور کلی» را تنها به قوه عقل و سلوک مخصوص می‌توان ادراک کرد. عملی که به قوه عقل حاصل آید برابر با فضیلت و تقوی است و نشانی از تشخیص و سازگاری بین اشیا و پدیده‌ها با «صور کلی» یا «مثل» آنهاست. هر چه پدیده‌ها یا اشیا به «صور کلی» خود نزدیک‌تر باشند از خیر و نیکویی بیشتر برخوردارند زیرا «مثل» هرامری خیر مطلق آن امر است. بنابراین هدف زندگی انسان تشخیص نیکی و خیر است و غایت تعلیم و تربیت هم پرورش قدرت تمیز و درک خیر و فضیلت و تقوی و علم و دانش است.

نظریه تعلیم و تربیتی افلاطون، که در کتاب «جمهوریت» به تفصیل

۱- Idea .

۲- محمد علی فروغی، سهر حکمت در اروپا، جلد اول، صفحه ۳۹.

شرح داده شده است، حاکی از این است که وی به طور کلی رویه تعلیم و تربیت موجود در آتن را پذیرفته است، ولی در مواردی بدان ایراد می‌گیرد. او معتقد است که نوشته‌های ادبی و تمرینات ورزشی و آموزش موسیقی باید ساده و دور از پیچیدگی و صعوبت باشد تا در نتیجه، تعلیم و تربیت افرادی میانه رو و معتدل و سالم و با شهامت بار آورد. افلاطون معتقد بود که باید دامنه مطالب آموزشی را در مدارس توسعه داد و موضوعاتی در باب ریاضیات و حساب و هندسه و نجوم و موسیقی و منطق در برنامه جای داد. به نظر افلاطون مدرسه باید برای کسانی باشد که قابلیت استفاده از امکانات آموزشی را دارا هستند. روشی را که وی برای انتخاب افراد قابل و توانا پیشنهاد می‌کند بسیار پیچیده است و در مراحل متعدد صورت می‌گیرد. موازینی را که وی برای تمیز شاگرد خوب از بد پیشنهاد می‌کند بدین شرح است: عشق به دانش، توانایی یادگیری، علاقه به خدمت عمومی، توانایی برای مقاومت در برابر بدی و خدعه، قدرت و مهارت بدنی و سرانجام تفکر مجرد. افلاطون معتقد بود کسانی که از عالی‌ترین مراحل فضل و دانش بهره فراوان دارند و به خدمت میهن علاقه مندند باید حکومت جامعه را در دست بگیرند در هر حال دانش و حقیقت اساس کار حکومت است و در نتیجه فلاسفه باید حکمرایان جامعه باشند.

افلاطون مردم جامعه را به سه طبقه تقسیم می‌کند. پایین‌ترین طبقه شامل کشاورزان و کارگران و کسبه و بانکداران و دیگر گروه‌های مولد ثروت می‌شود که موجب افزایش درآمد اقتصادی و مالی کشور بودند. او معتقد بود که این طبقه در اعمال و رفتار خود بیشتر تابع امیال و شهوات خویشند و در نتیجه باید به وسیله طبقه‌ی عاقل تراز خود هدایت و نظارت شوند. طبقه متوسط جامعه شامل سربازان می‌شود که می‌بایست مردمانی باشهامت و شرافتمند باشند. طبقه بالایی شامل افراد و اعضای عاقل و دانشمند جامعه می‌شود که حکومت و

هدایت امور عمومی را بعهده داشتند. به نظر افلاطون جامعه‌ی سعادت‌مند است که در آن کارگران به تولید و سربازان به جنگ و دانشمندان به حکومت اشتغال داشته باشند.

در نظر افلاطون کشور عبارت از «جامعه بزرگ» است که در پرتو آن آسایش و رفاه فردی میسر می‌گردد. بنابراین افراد باید به دولت و حکومت به طور طبیعی وفادار و مطیع باشند. طرح و نظریه آموزشی افلاطون نیز متأثر از افکار وی در باب حکومت و دولت است و توجه و گرایش اجتماعی دارد.

جامعه کمال مطلوب افلاطون جامعه‌ی است که در آن دولت و حکومت بر کلیه امور سیاسی و اقتصادی و فرهنگی افراد جامعه مسلط باشد. او در جامعه کمال مطلوب خود فقط به طبقه دانشمند و عاقل توجه دارد و از پرداختن به طبقات دیگر احتراز می‌جوید. به نظری طبقات کارگر و صنعتکار در جامعه کمال مطلوب فقط در حکم وسیله هستند.

افلاطون از تحول و تغییر هراس داشت، زیرا تغییر و تحول را بیش از آنکه سازنده بداند مخرب می‌پنداشت. او از جاه طلبی، تکرور و خودخواهی نیز روگردان بود زیرا به نظر وی این خصوصیات موجب از هم پاشیدگی وحدت جامعه می‌شود. نظارت و تنظیم امور خانواده و سرپرستی فرزندان و چگونگی مسالکیت افسراد جامعه به عهده حکومت است. خودخواهی‌های فردی که ممکن است از علایق خانوادگی یا میل به اندوختن مال و مکنت و اکتساب قدرت سرچشمه گیرد باید تحت نظارت نظامی اشتراکی قرار گیرد. وفاداری به کشور و دولت بزرگترین نوع وفاداری است وصفی نیک و پرارح است. وظیفه تعلیم و تربیت نیز ایجاد و تقویت همین وفاداری است.

نظام تعلیم و تربیتی افلاطون طرحی روشنگر است که بر اساس دانش

و آگاهی استوار است. در این نظام تقوی و فضیلت نیز به عنوان نتیجه نهایی و حاصل اندیشه مردمان با ذکاوت و هوشمند است.

خصوصیات کلی نظام تعلیم و تربیت افلاطون را می توان چنین برشمرد:

- ۱- مردان و زنان به طور مساوی از موهبت های طبیعی بهره مندند و بنابراین هر دو باید از تعلیم و تربیت بهره گیرند.
- ۲- آموزش نظری و عملی باید با یکدیگر مربوط باشند و تعلیم و تربیت راهنمایی اخلاق نوجوانان را بعهده بگیرد.
- ۳- وظیفه تعلیم و تربیت پرورش قابلیت های افراد برای انجام دادن خیر و نیکی است که در وجود آنان به صورت طبیعی به ودیعه نهاده شده است.
- ۴- وابستگی افراد به طبقات سه گانه اجتماعی اساس ارثی ندارد، بلکه تابع تعلیم و تربیت و تشخیص خصوصیات فرد است. بدین ترتیب تعلیم و تربیت باید موجبات شکوفان شدن کامل شخصیت افراد را فراهم آورد.

ارسطو^۱

ارسطو از شاگردان افلاطون بود و مدت بیست سال در مکتب وی به علم اندوزی پرداخت. نظریه های آموزشی ارسطو که در کتاب «سیاست» و کتاب «اخلاق» مندرج است در تبعیت از افکار افلاطون قوام گرفته است. به نظر افلاطون سیاست هنر هدایت جامعه برای فراهم آوردن حداکثر خوبی و نیکی برای بشریت است. بدین دلیل سیاست را باید عالی ترین هنری دانست که هر انسان استحقاق بدست آوردن آن را دارد. چون موفقیت هنر سیاست به مواد و مصالح کار بستگی دارد بنابراین اولین وظیفه سیاستمداران فراهم آوردن امکانات مناسب جهت پرورش شهروندان معتقد به خدمت است که

1- Aristotle. (۳۲۲-۳۸۴ پیش از میلاد مسیح)

آن هم از طریق تعلیم و تربیت که اساسی ترین جزو علم سیاست است حاصل می آید. ارسطو معتقد است هر نوعی از حکومت، حکومت اشرافی یا آزادمنشی یا پادشاهی، نوعی خاص از تعلیم و تربیت را که با خصوصیات آن حکومت مناسبت دارد طلب می کند. به عبارت دیگر مردم باید به قالب حکومتی در آیند که بر آنان فرمان می راند. بدین ترتیب آموزش و پرورش را باید همواره از وظایف حکومت دانست. به نظر ارسطو در میان اختلافات قومی و قبیله‌یی فقط نظارت دولت بر مدارس می تواند وحدت مملکت را حفظ کند. مملکت یا مدینه کثرتی است که باید به وسیله تربیت به وحدت مبدل شود.

ارسطو با شدت عمل در تعلیم و تربیت مخالف بود و در نتیجه نظام تعلیم و تربیت اسپارت را بشدت مورد انتقاد قرار می داد و آن را بی رحمانه می شمرد. به نظر ارسطو تعلیم و تربیت به طبیعت و عادات و عقل انسان بستگی دارد و هدف و غایت آن فهمیدن و تفکر است. ارسطو فضیلت انسانی را به دو نوع تقسیم می کند: فضیلت و کمال و منش و شخصیت که از طریق عادت و خوگیری حاصل می شود و فضیلت رفتار و عقل که از طریق آموختن بدست می آید. ارسطو شرط اساسی سعادت را زندگی عقلانی می داند. برای وصول به فضیلت و کمال وی میانه روی و اعتدال را توصیه می کند. بنابراین میان جبن و تهور شجاعت را بر می گزیند و میان بخل و اسراف، اقتصاد را. این اعتدال به معنی هندسی آن نیست، یعنی نقطه‌یی نیست که از دو سوی به يك فاصله باشد، بلکه حد وسط در اخلاق به تناسب اوضاع و احوال فرق می کند و تنها عقول پخته و قابل انعطاف با اوضاع آن را درک می کنند^۱.

ارسطو معلمی بود توانا و در بسیاری از دانش‌های بشری تسلط داشت و به رواج علم کمک فراوان کرد. وی در تمام مطالب و

۱- تاریخ فلسفه، تألیف ویل دورانت، ترجمه عباس زریاب خویی، ۱۳۴۵.

مسایل علمی آن عصر از منطق و حکمت طبیعی و حکمت الهی و اخلاق و سیاست و فن خطابه و فن شعر تحقیقاتی داشته و کتاب‌هایی نوشته است. در جانور شناسی که مورد توجه وی بود به روش مشاهده توسل جست و بر اساس آن روش بسیاری از یافته‌های علمی را طبقه بندی کرد و کتابی به نام «تاریخ حیوانات» به رشته تحریر درآورد.

دانشگاه آتن

علاوه بر مدارس خواندن و نوشتن و مدارس موسیقی و مدارس ژیمناستیک که برای تعلیم و تربیت افراد جامعه در یونان باستان بوجد آمد برخی از حکما و فلاسفه سوفسطائی برای تعلیم و تدریس آموزشگاهها و مراکز علمی خاصی تأسیس کردند. افلاطون به تأسیس «آکادمی» و ارسطو به ایجاد «لیسه» مبادرت ورزیدند و زینون^۱ و اپیکور^۲ هر دو به تأسیس مدارس خاص برای ترویج آرای فلسفی خود اقدام کردند. در این آموزشگاهها دانشجویان با پیروان مکتب استاد به بحث و نظر در باب پیدا کردن راه حل‌های مناسب جهت مسایل فلسفی زندگی مشغول بودند و رسالاتی در آن زمینه به وسیله مدرسان و صاحب نظران تهیه و تدوین می‌شد. این آموزشگاهها پس از وفات مؤسس یا فیلسوف صاحب مکتب به صورت سازمان اخوت و برادری پیروان استاد به حیات خود ادامه می‌داد و درموارد بسیار محل تبلیغ و اشاعه فلسفه مؤسس آن می‌گردید.

کوشش سوفسطائیان در آماده ساختن نوجوانان برای فراگیری فن سخنوری و جدل و تلاش حکمای یونان برای هدایت و راهنمایی جوانان در راه خیر و صلاح جمعی و عمومی، تعلیم و تربیت پس از شانزده سالگی را بتدریج به صورت نظری در آورد و جنبه‌های بدنی و نظامی آنرا کاهش داد. در اندک زمانی حضور در مدارس فلسفی آتن اجباری شد و این مدارس از

1- Zeno. 2- Epicurus.

حمایت مالی مجمع عمومی شهر آتن برخوردار شدند و تحت نظارت آن مجمع قرار گرفتند. سال‌های تحصیل و مطالعه در این مدارس از دوسال به شش سال افزایش یافت و حیات دانشجویی و استادی دستخوش دگرگونی لازم شد و در نتیجه « دانشگاه آتن » بوجود آمد. بتدریج بر تعداد دانشجویان و استادان و دستیاران افزوده شد و موازین و قواعد آموزشی و علمی برقرار گشت. دانشجویان خارجی به مدارس فلسفی راه یافتند. هدایت دانشگاه به فردی سپرده شد که از طرف مجمع عمومی شهر آتن برگزیده می‌شد. انجمن‌ها و شوراهای دانشجویی بوجود آمد و لباس رسمی دانشگاهی معمول گردید. دانشگاه آتن بدین صورت دوره رونق و رواج خود را طی می‌کرد و مرکزی برای تعلیم علم و دانش باستانی بود. این امر موجب برانگیختن دشمنی بسیاری از امپراطوران مسیحی شد و سرانجام دانشگاه آتن در سال ۵۲۹ پس از میلاد به وسیله ژوستینین^۱ تعطیل گردید.

توسعه نفوذ تمدن یونان

اسکندر بابوجود آوردن امپراطوری بزرگ و وسیع خود موجب اشاعه تمدن و دانش یونانی را میان کشورهای مدیترانه و نواحی مختلف آسیا فراهم آورد. دانش یونانی و تمدن و فکر مذهبی شرقی درهم آمیخت و فرهنگی مبهم و تازه پدید آورد. زبان یونانی زبان دانش‌اندوزی در شرق شد. مردم مشرق زمین به علم و هنر و فلسفه یونانی دست یافتند. اسکندر بر این عقیده بود که از طریق زبان و ادبیات و قانون و فلسفه و علوم واحد و مشترک تفاوت و تمیز بین آسیایی و اروپایی در امپراطوری وی از میان برداشته شود. شهرهای بسیار در زمان وی بنیاد نهاده شد و این شهرها وسیله انتشار و اشاعه تمدن یونانی و موجب اتحاد و پیوستگی امپراطوری را فراهم آوردند. در این شهرها مؤسسات مختلف و نهادهای گوناگون اجتماعی یونانی از قبیل

1- Justinian.

مدرسه و ثناتر بوجود آمد و در جملگی آنها زبان یونانی مورد استفاده قرار می گرفت. در زمان اسکندر دانشمندان و فلاسفه و هنرمندان و معلمان و تجار یونانی در دنبال لشکر فاتح اسکندر به نقاط فتح شده وارد می گشتند و به نشر عقاید و آرا و سنن و شیوه های زندگی و تمدن یونانی مشغول می شدند. جانشینان اسکندر نیز سیاست وی را در اشاعه تمدن یونان بشدت تعقیب می کردند به طوری که يك قرن پس از وفات اسکندر آداب و رسوم یونانی در سراسر ممالك شرق و حتی در میان قوم خوددار و محافظه کار یهود اشاعه یافت. در میان مردم مشرق زمین حکمای یونانی مسلک پدید آمد و حکمای یونانی نیز آیین و رسوم مذهب یهود را پذیرفتند.

دانشگاه اسکندریه

مراکز علمی و دانشگاه های بزرگ در بسیاری از شهرهای امپراطوری یونان تأسیس گردید. از میان آنها دانشگاه اسکندریه شهرت فراوان یافت و رقیب دانشگاه آتن گشت. کتابخانه دانشگاه اسکندریه در زمان خود بی همتا بود و بیشترین مجموعه کتب و رسالات را به زبان یونانی و مصری و عبری و سریانی شامل بود. در کنار کتابخانه موزه ای قرار داشت که در آن ارباب فضل و حکمت به هزینه دولت به تحقیق و تبلیغ می پرداختند. دانشگاه اسکندریه کانون ترکیب علم و ادب و فلسفه و مذهب شرق و غرب شد. در این دانشگاه ترقیات فراوانی در علوم- ریاضیات و پزشکی- جغرافی حاصل شد. روش علمی ارسطو مورد عمل قرار گرفت و مشاهده و تجربه مورد قبول دانشمندان قرار گرفت. و جمع آوری کتاب و نسخه برداری از رسالات و تصحیح و پیراستن نسخ قدیمی رواج کامل یافت و به همین سبب آثار و نوشته های فلاسفه و دانشمندان قدیم حفظ گردید.

پس از تسلط رومیان بر اسکندریه دانشگاه اسکندریه نیز بتدریج از رواج علمی آن کم شد و به صورت مرکز تعلیم خداشناسی مسیحیت

درآمد و سرانجام در زمان تسلط مسلمانان بر اسکندریه دانشگاه به طور کامل تعطیل و کتابخانه آن بدست آتش سپرده شد.

دوره رکود

پیش از آنکه اسکندر به قدرت برسد، توانایی خلاقه مردم یونان به حالت رکود در آمده بود. با وجود آن که دانشمندان به ایجاد آثار و نوشته های عقلی و فکری اقدام می کردند، اکثراً آن آثار از بداعت و نوآوری بی بهره بود. به عبارت دیگر، در این عصر به جای آن که به ایجاد و خلق آثار ابتکاری اقدام شود به تعبیر و تفسیر آثار گذشته اقبال شد و فضلا و دانشمندان به بار آمدند که فقط در آثار پیشینیان تسلط داشتند. دانش و علم از صورت تازگی و خلاقه خود خارج شد و به صورت تبهر و تسلط و تخصص در رشته های معین درآمد. در این زمان آثار بدیع و تازه در ادبیات و شعر بوجود نیامد و آثار بزرگ قرن پنجم و چهارم پیش از میلاد به صورت آثار باستانی و به عنوان نمونه و الگو درآمد. با توجه و علاقه یی که ارسطو به علوم داشت بازار علم و روش های جدید علمی رونق یافت. ارسطو خود در رشته جانور شناسی تبحری خاص داشت، به گیاه شناسی و معدن شناسی و ریاضیات و فیزیک و مکانیک و جبر و هندسه و نجوم و تشریح و جغرافیا توجهی خاص داشت و در آنها بررسی هایی بعمل آورد.

تحولاتی که در ادبیات و علوم صورت گرفت موجب گشت که در برنامه های آموزشی مدارس تغییراتی روی دهد. کوشش های مربوط به موسیقی و فعالیت های مربوط به تربیت بدنی بیش از پیش جای خود را به تمرین های فکری و عقلی داد. پرورش ذهن مورد توجه قرار گرفت و تعلیم و تربیت همه جانبه و معدل القوا نفوذ و اهمیت خود را از دست داد. هدف آموزش و پرورش بسط دانش و فرهنگ عقلی شد و در نتیجه دامنۀ علم و تخصص و موضوعات درسی افزایش یافت. موضوع هایی که بیش از همه مورد

توجه واقع گشت عبارت بود از دستور زبان، معانی بیان، بحث و مناظره، حساب، هندسه، نجوم، موسیقی و دیگر مطالعات علمی. این موضوع ها را هنرهای فرزانهگی^۱ می نامیدند.

موضوع های هفت گانه هنرهای فرزانهگی اندك اندك به صورت برنامه تغییر ناپذیر مدارس در آمد. برای تدریس این موضوع ها روش ها و کتب درسی خاص و حتی اصطلاحات معین و مشخصی بوجود آمد. بدین ترتیب ورزش ذهن و احراز تخصص و تغییر ناپذیری موضوعات درسی و عقیم ماندن تفکر از خصوصیات آموزش متوسطه یونان گردید و بعداً هم برای هزار سال این رویه در روم و سده های میانه نیز ادامه یافت.

تعلیم و تربیت در روم

یکی دیگر از تمدن‌های باستانی که در توسعه و شکفتگی تمدن و فرهنگ باختر زمین اثر فراوان داشته است تمدن روم است. ابتکارها و آثاری که مردم روم در زمینه‌های مختلف عقلی و فکری از خود به جای نهادند، عامل مؤثر در ساختمان فکری و اجتماعی جهان کنونی است. تمدن یونان باستان و روم قدیم به خوبی مکمل یکدیگرند و ترکیب آن دو فرهنگ عمومی باختر زمین را به شکل کنونی خود درآورد. یونانیان در کوششی که برای توضیح و تعیین مقاصد و آرمان‌های زندگی بعمل می‌آوردند به زیباشناسی و اعتلای اجتماعی و شخصیت اخلاقی و آزادی سیاسی و به طور کلی به فرهنگ و تمدن معنوی توجه می‌کردند. در صورتی که رومیان در تلاش فراهم ساختن وسایل و لوازم و سازمان و نهادهایی بودند که به تحقق آرمان‌های فرهنگی و تمدنی یونانیان کمک می‌کرد. بدین ترتیب آنجا که یونانیان موازین خرد و تعادل و تناسب را مقیاس سنجش همه امور می‌دانستند رومیان به معیار سودمندی و کارآمدی تمایل داشتند.

مردم روم در زمینه‌های اداری و حقوق و قوانین و معماری و مهندسی و دیگر کارهای عملی و همچنین هنر نشر تمدن و فرهنگ بسیار

برازنده و موفق بودند.

نشر تمدن به معنی کلی خود نوعی تعلیم و تربیت است. کشور روم به واسطه زبان لاتین، مدارس رومی، امپراطوری روم و کلیسای کاتولیک موجب حفظ و انتقال بخشی عظیم از تمدن خود و یونان به جهان باختر گردید. برخلاف یونانیان، که مردمی کنجکاو و ناآرام بودند، رومیان چندان رغبتی به هنر و علوم محض از خود نشان نمی دادند. پژوهش های علمی و تفکرات فلسفی نزد رومیان مقامی والا نداشت. آنچه مردم روم را به خود جلب می کرد کارهای عملی زندگی بود. رومیان میل فراوان به کار و عمل از خود بروز دادند و در تشکیلات نظامی و سیاسی و همچنین در کارهای دشوار مهندسی و معماری و سایر علوم عملی استعداد شگرفی از خود نشان دادند.

در فلسفه و شعر و تاریخ و فن سخنوری پیوستگی رومیان به یونان باستان کاملاً مشهود است. سیسرون^۱ خطیب شهیر رومی سالیانی از عمر خود را صرف ترجمه افکار افلاطون و دیگر معلمان اخلاق یونان باستان کرد. علم اخلاقی از جمله مباحث عقلی بود که به سبب ارتباط نزدیک آن با رفتار و سلوك روزانه مورد توجه و عنایت رومیان قرار داشت.

در شعر و ادبیات با آن که از سرمشق های یونانی تقلید می کردند، از ایجاد تحول و نوآوری فارغ نبودند. به عنوان نمونه ویرژیل^۲ شاعر توانای رومی از آثار هومر^۳ مایه گرفت ولی مو به مو از او تقلید نکرد. به طور کلی ادبیات لاتین فاقد هیجان، آفرینش و تازگی و نوپردازی ادبیات

1- Cicero.

2- Virgil.

3- Homer.

یونانی است. در ادبیات لاتین همواره نشانه‌هایی از سازگار ساختن وسایل و لوازم کار برای بدست آوردن مقاصد عملی در زندگی مشاهده می‌شود. به همین سبب مردم روم در زمینه‌های عقلی و آفرینش هنری توانایی و چیره دستی کمتری نشان داده‌اند تا در کارهای عملی.

رومیان مردمانی کارآمد و ملتی سازنده بودند. کوشش مستمر آنان برای توسعه حکومت و جلب و جذب قبایل گوناگون نیاز شدید به فرمانروایان با قدرت و با شخصیت را پیش می‌آورد. از طرف دیگر مبارزات پی‌گیر انبوه مردم برای بدست آوردن حقوق اجتماعی و سیاسی اثری عمیق در سازمان حکومت روم بجای گذاشت و موجب گشت که احترام به قانون و مقررات نزد مردم افزایش یابد. کشورگشایی امپراطوری روم ضرورت ترکیبی از قدرت - شهامت - بردباری - فرماندهی - و شناسایی احوال و خصوصیات زیردستان و همدمی با آنان را آشکار ساخت. رومیان با زیردستان خود موافقت کامل داشتند و با آنان همچون دوستان خویش رفتار می‌کردند و مواهب امپراطوری را از طریق زبان و قانون واحد ترتیبات تجاری و خدمات دولتی مشابه بر همه یکسان اعطا می‌کردند.

آغاز آموزش و پرورش در روم

تعلیم و تربیت در روم قدیم نیز جنبه عملی داشت و مانند بسیاری از تمدن‌های ابتدایی این وظیفه برعهده خانواده و گذار شده بود و هدف از تعلیم و تربیت، هم پرورش فرمانبرداری و پیروی از قانون و عرف و عادت روز و حفظ تعالیم و دستورهای اخلاقی و مذهبی بود. پسران مجبور بودند قوانین دوازده لوح^۱ را که نخستین قانون مدون روم است و جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی را در برداشت و در روی الواح چوبی کنده شده

1- Laws of the Twelve Tables.

بود، حفظ کنند و معانی آنها را به خوبی فراگیرند. البته این وضع دلیل به آن نیست که در آن زمان مدرسه‌یی وجود داشته است بلکه فقط مؤید این امر است که توجه به نکات و موازین قانون از جمله واجبات آموزش و پرورش بشمار می‌رفته است.

رومیان قدیم کوشش فراوان داشتند تا فرزندان‌شان در خانه یا در مدرسه به کسب فضیلت و کمال اخلاقی و اجتماعی نایل آیند. فضایی از قبیل پاک دامن و تقدس و درستکاری و راستگویی و عشق به میهن و ایمان به عدالت قانون اصلی تعلیم و تربیت بود که روی آن بسیار تکیه می‌شد. خانواده در تعلیم و تربیت روم قدیم وظیفه‌یی مهم بعهدہ داشت. با وجود آن که مادر در امور عمومی زندگی دخالت نداشت، از مقامی پرجا و گرامی بهره‌مند بود، و در خانه به تعلیم و تربیت فرزندان همت می‌گماشت. به دنبال پرورش اولیه‌یی که هر فرزند از مادر دریافت می‌داشت، تعلیم و تربیت عملی آنان به دست پدر صورت می‌گرفت. پسران را پدر برای ایفای وظایف پدری آماده می‌ساخت و مادر دختران را برای قبول وظایف خانه‌داری و مادری بارمی‌آورد. بدین سان تعلیم و تربیت در آغاز کار در روم بیشتر برای پسران بود و مقصود از آموزش و پرورش پسران تربیت پسران و سربازان و شهروندانی لایق و با فضیلت بود. آرمان‌های واقعی و اصیل تربیتی این دوره از نیازمندی‌های عملی جامعه روم منبث می‌شد. منظور از تربیت این بود که آدمی قوی و سالم بارآید و خدایان و نهاد های حکومتی را گرامی دارد و از قوانین مملکتی و دستور های والدین پیروی نماید. به خانواده و نیاکان خود مباحثات کند، در جنگ شجاع و کارآمد باشد و در امور کشاورزی و یا سوداگری تسلط یابد. تأمین مقاصد مذکور برعهده پدر بود. به همین سبب پدر مقامی ارجمند داشت. در اهمیت مقام پدر هوراس^۱

شاعر نامی روم چنین می گوید:

«اگر زندگی من از صفا و پاکی برخوردار است و اگر دوستانم مراگرامی می دارند من آنها را به پدر خویش مدیونم.»

در مراسم مذهبی و در فعالیت های کشاورزی و در دیگر امور اجتماعی پسر راه پدر را دنبال می کرد و از وی رموز و فنون و آداب زندگی می آموخت. سنت یادگیری از طریق مشاهده و عمل از قدیم مورد احترام مردم روم بود. **سیسرون** عقیده داشت که اهلیت جامعه و مهارت سخنوری را از راه عمل نمی توان آموخت. بدین ترتیب عبارت «مدرسه زندگی است»^۱ برای نخستین بار در روم قدیم رواج یافت و جامعه عمل پوشید. جوانان رومی در پایان ۱۶ سالگی جامعه کودکی را به کنار نهاده جامعه مردان دربرمی کردند و در نتیجه دوران مدرسه و آموزش به پایان می رسید.

نفوذ یونان باستان

در حدود ۲۷۰ سال پیش از میلاد همه مناطق ایتالیا و شهرهای جنوبی آن زیر نفوذ و سلطه امپراطوری روم درآمد. روم در نتیجه جهان گشایی به صورت امپراطوری بزرگی درآمد و روابط جهانی وسیعی بوجود آورد. در چنین وضعی اطلاع و تسلط بر زبان و ادبیات یونانی برای گسترش روابط و مناسبات سیاسی و تجاری ضرور گشت و روم در بدست آوردن فرهنگ و تمدنی جهانی کوشش فراوان مبذول داشت. شهرهای یونانی نشین جنوب که در سواحل دریا قرار داشتند به صورت مراکز پر نعمت غنی تجاری و حوزه علم و ادب درآمدند. از این شهرها عده کثیری از یونانیان به روم مسافرت کردند و در آنجا مقیم شدند و مبلغ فرهنگ و

1- «The School is life.»

تمدن یونان گردیدند. لیویوس اندرونیکوس^۱ که درسلك بردگان به روم آورده شد پس از باز یافتن آزادی خود به تعلیم زبان لاتین و یونانی پرداخت. وی اشعار ادیسه را به لاتین ترجمه کرد و این ترجمه به صورت کتاب درسی درآمد. یونانیان دیگری که به روم مهاجرت کردند، به تعلیم زبان یونانی یا افتتاح مدرسه همت گماشتند. يك قرن بعد نیز که مقدونیه و سرزمین اصلی یونان بدست لشکریان رومی فتح شد، سربازان و افسران و بازرگانان رومی از نزدیک با تمدن یونان باستان آشنا گشتند. در این زمان یونانیان به تعداد فراوان به صورت معلم و موسیقیدان و هنرمند و خدمتگزار به روم مهاجرت و مسافرت کردند. طبقه اشراف روم بزودی تحت تأثیر تمدن یونان قرار گرفت و معلمان یونانی تعلیم و تربیت فرزندان آنان را بعهده گرفتند. دانشمندان و فلاسفه یونانی برای بدست آوردن وسایل معیشت به جانب روم روانه شدند، و چنان نفوذی در تمدن و جامعه روم به جای گذاردند که سرانجام موجب ترس حکومت روم گردید و سنای روم فرمان‌هایی دایر بر منع تدریس فلاسفه و دانشمندان یونانی در روم به تصویب رسانید.

مدارس روم

از یکصد سال پیش از میلاد تا يك قرن پس از میلاد مسیح مدارس روم به صورت مؤسساتی خصوصی اداره می‌شد که هر يك دارای برنامه‌یی خاص و متفاوت از دیگری بود. مع الوصف نبوغ رومیان در سازمان دادن موجب گشت که این مدارس در طرز کار خود تا حدودی به هم نزدیک شوند، و بدین ترتیب به صورت نظام آموزشی رسمی، دارای مراحل معین دبستانی و دبیرستانی و عالی درآمد. در یونان باستان سازمان دبیرستان‌ها چندان مشخص و روشن نبود و آموزش عالی هم بر حسب اتفاق و عادت از گروهی

1- Livius Andronicus (۲۰۴-۲۸۴) پیش از میلاد.

دانشجو و استاد بوجود می‌آمد. در روم سازمان مدارس از روشنی و وضوح کامل برخوردار بود. دبستان از هفت سالگی شروع می‌شد و پسران به آموختن خواندن و نوشتن و شمارش و دستورهای اخلاقی و قوانین دوازده لوح می‌پرداختند. دبیرستانها که به نام مدارس دستور زبان معروف بودند از ده سالگی شروع می‌شد و معمولاً شاگردانی را قبول می‌کردند که سه تا پنج سال در دبستان تحصیل کرده بودند و به آموزش زبان و ادبیات یونانی و لاتین و نجوم و هندسه و اخلاق می‌پرداختند. مدارس عالی که به نام مدرسه سخنرانی معروف است و از آغاز به وسیلهٔ معلمان یونانی اداره می‌شد، بیشتر به آموزش ادبیات یونان و لاتین و فن سخنوری می‌پرداخت. مباحثی از قبیل ریاضی، موسیقی، نجوم، تاریخ و حقوق موضوعهای درسی معلمان را تشکیل می‌داد. دانشجویان در سه روش مستقل سخنوری پرورش می‌دیدند. روش فکورانه که برای تعیین سیاست و خط مشی بکار می‌رفت، روش قضایی که برای انطباق قانون بسا موارد آن مورد توجه بود، روش مداحی که برای تمجید و تعریف از شخص یا عملی بکار می‌رفت. هدف مدارس سخنرانی، توسعه و پرورش منش افراد و آماده کردن آنان برای بکاربردن قوانین و ایفای خدمات عمومی و پرداختن به امور سیاسی بود.

در مدارس سخنرانی آموزش از حدود سن پانزده سالگی آغاز می‌شد. دانش آموزانی که قصد ورود به خدمات عمومی داشتند برای تکمیل معلومات و دانشی که در مدارس دستور زبان کسب کرده بودند به مدارس سخنرانی وارد می‌شدند. مدت تحصیل در این مدارس نامشخص بود و به علاقه و قابلیت دانش آموز و چگونگی نوع مدرسه بستگی داشت.

در پایان قرن اول پس از میلاد مسیح مدارس روم به اوج عظمت و شکفتگی خود رسید و سپس به مدت يك قرن راه تنزل سپرد. در دوره انحطاط تعلیم و تربیت تنها خاص فرزندانی طبقه اشراف شد و از آموزش تدابیر

عملی و مورد نیاز زندگی فارغ گردید و به صورت وسیله پیرایش ظاهری شخصیت افراد و اعضای جامعه گمراه و فاسد درآمد.

به طوری که در سطرهای پیش اشاره شد، نظام تعلیم و تربیت روم دارای مراحل مشخص دبستان و دبیرستان و عالی بود و از خصوصیات بارز آن توجهی بود که به تدریس دو زبان میزدول می شد. با وجود آنکه مراحل تحصیل در روم مشخص بود ولی مرحله آموزش عالی چندان شباهتی به آموزش عالی در یونان نداشت. اغلب دانشجویان مدارس سخنرانی قبل از آنکه به سن بلوغ کامل برسند، مدرسه را ترك می کردند. با آن که در اثر نفوذ و تأثیر فرهنگ یونان محتوای درس در مدارس عالی روم غنی تر شد، بسیاری از جوانان رومی برای کسب علم و فضیلت و دانش به شهرهای «رودس» و «آتن» و «اسکندریه» سفر می کردند.

رومیان در کشور گشایی های خود به جمع آوری کتب و تشکیل کتابخانه می پرداختند. در عصر طلایی ادبیات رومی توجه به تکثیر کتب و تأسیس کتابخانه افزایش یافت. کتابخانه‌یی که در «معبد صلح» به وسیله امپراطور و سپازین^۱ پیدا شد موجبی برای تأسیس دانشگاه روم گردید. این کتابخانه به تدریج به صورت مؤسسه‌یی آموزشی درآمد. حقوق، پزشکی، معماری، ریاضیات و مکانیک، دستور زبان و معانی بیان به دو زبان یونانی و رومی در آن مؤسسه تدریس می شد. شیوه تدریس از نوآوری و پژوهش های علمی دور بود؛ موضوعات عملی از قبیل حقوق و پزشکی بر فلسفه رجحان داشت.

علوم در روم

بی رغبتی رومیان به علوم محض و ریاضیات اثری ناگوار در تعلیم و تربیت جهان بجای گذاشت، زیرا اگر آنان از کنجکاو مردم یونان در

1- Vespasian.

برابر پدیده‌های طبیعی بهره داشتند، تاریخ قرون میانه به طور کلی دگرگون می‌شد. آنان فقط به جنبه‌های عملی علم توجه کردند و از پرداختن به مطالب نظری محض دوری جستند. به گفته سیرون یونانیان در زمینه هندسه محض تفحصات و تتبعاتی کردند، در صورتی که رومیان وقت خود را به روشهای اندازه‌گیری و مساحی صرف کردند. مردم روم، در کلیه علوم و فنون زمان خود به جنبه‌های عملی می‌پرداختند و از پژوهش علمی احتراز می‌کردند. به سخن دیگر رومیان در کار خود به ایجاد نظریه و آزمایش و نتیجه‌گیری منطقی التفاتی نداشتند. شاید این بی‌میلی رومیان را به پژوهش‌های علمی نتوان به آسانی توجیه کرد، ولی آنچه مسلم است اشتغال خاطر مردم مرفه و متعین آن زمان به جادو و خرافات و همچنین رواج رونق‌مدارس معانی‌بیان و شیوع فلسفه رواقیون، که مردم را به رضا و قناعت تشویق می‌کردند، مانع از ترویج و نشر علوم گردید. از این رو در روم دانشمندان توانا و برجسته تربیت نشد و فقط گروهی از نویسندگان علمی در باب فواید و محاسن علم و نتایج و بهره‌های عملی آن در کشاورزی و پزشکی و بیماری‌های آثاری بوجود آوردند. در حقیقت رومیان در علم فقط از خصیصه عملی خود استفاده کردند. در جراحی و بهداشت عمومی نیز پیشرفت محسوس حاصل شد و باز رومیان بودند که برای نخستین بار به ساختن بیمارستان اقدام کردند و در بهداشت به رعایت موازین عالی مقید گشتند، دستگاههای لوله‌کشی و جوی برای فاضل آب ساختند. در معماری و مجسمه‌سازی نیز مهارت خود را متوجه ساختمان‌های لازم از قبیل پل و حمام و میدان ورزش و تاق‌نصرت کردند.

یکی از عوامل انحطاط تمدن روم و جهالت و عقب ماندگی اوایل قرون میانه، بدون تردید ذکاوت و هوش عملی و غیرمتجسس مردم روم بود. زیرا رومیان در ساختن و پرداختن آثار تمدن تا مرز اعجاب و حیرت پیش

رفتند، ولی هرگز از حدود مسایل عملی گام فراتر نگذاشتند و به دنیای پژوهش و بررسی علمی وارد نشدند.

نویسندگان فرهنگی روم

نویسندگان رومی نتوانستند مانند فلاسفه یونانی در باب تعلیم و تربیت، آثار و نظریات بدیعی از خود به یادگار بگذارند و فقط به مسایل عملی و مشکلات روز مره تعلیم و تربیت توجه نمودند. اصولاً نویسندگان رومی مناسبات بین تعلیم و تربیت و رفاه عمومی و ملی و همچنین پیوند موازین اساسی پرورش را با مسایل اخلاقی جامعه به خوبی تشخیص نمی دادند، در نتیجه آثار آنان از ارزش عمیق و پایدار آثار نویسندگان یونان خالی بود. **سیسرون** و **گنتی لین**^۱ از بزرگترین نویسندگان روم بشمار می روند. **سیسرون** نظریات خود را به طور مشروح در باب تعلیم و تربیت و حرفه سخنوری در کتابهای «برتوس»^۲ و «دو اوراتور»^۳ بیان کرده است. **سیسرون** نویسنده و وکیل زبردستی بود که نوشته های او نمونه و سرمشق نثر لاتین محسوب می شد.

گنتی لین در کتابی که به نام «مؤسسات سخنوری»^۴ در ۱۲ جلد نوشته است، در باب همه مراحل آموزش اظهار نظر کرده است. به نظر وی آموزش در مراحل اولیه خود باید با بازی توأم باشد و از وسایل و لوازم تفریحی مانند اسباب بازی در آموزش استفاده شود. او با تنبیه بدنی مخالف بود و به تربیت اخلاقی سخنوران توجه فراوان داشت. به نظر **گنتی لین** برای آموختن باید کودک را راغب و شایق ساخت و از اجبار و تهدید احتراز جست. به نظر وی طبایع مختلف نیاز به رفتار و سلوک متفاوت دارد و

1- Quintilian. 2- Brutus. 3- De Oratore.
4- Institutes of Oratory.

بنابراین معلم باید به شناسایی کامل دانش‌آموزان همت گمارد. در امپراطوری روم در آموزش زبان و ادبیات نیز به شکل و قالب بیش از محتوی توجه می‌شد، در نتیجه در اتاق درس انضباطی شدید و خشک حکم‌فرما بود و روش حفظ کردن بدون فهم معنی رواج کامل داشت. مدارس روم از خصوصیات مدارس یونان که عبارت از تعالی فکر و ابتکار بود، نصیبی اندک داشت.

انحطاط در دوره امپراطوری

دوره امپراطوری اوست آغاز دوره تعاطی و برخورد افکار و حشر و نشر نزاعها و نزدیکی و درآمیختن زبانها بود. نهضت اصالت‌فرد با خصوصیتی از قبیل جستجو برای غنی‌تر ساختن فرهنگ فردی و توجه به فایده و بهره‌مندی از مشاغل و حرفه‌ها همچنین اهتمام در موفقیت‌های شخصی جانشین فضیلت‌های ملی و اخلاقی مورد احترام در تمدن روم گردید. کلمات خارجی و اصطلاحات عامیانه در زبان وارد شد و ادبیات و معانی بیان به صورتی قشری و خالی از معنی درآمد. در زمینه سیاست و اقتصاد و اخلاق، انحطاطی محسوس حاصل شد؛ عوامل اساسی این انحطاط رومی‌توان چنین برشمرد: حکومت مرکزی جابر که کوشش در استعمار و بهره‌کشی از طبقات مردم داشت، مأموران حکومتی که تا حد ممکن به ارتشاء و فساد آلوده بودند و از فرمان حکومت مرکزی هم سر باز می‌زدند، نظام قضایی که در تار و پود رشوه خواری گرفتار بود، نظامیان خشن که برای نگهداری خود به جمع‌آوری مالیات گزاف می‌پرداختند، و بالاتر از همه طبقه اشراف بود که به حد اعلی در دریای خودخواهی و فساد و غفلت از نیازمندیهای توده مردم غوطه‌ور بودند. این انحطاط اخلاقی در جامعه معلمان نیز سرایت کرد، به طوری که به هنگام انتخاب معلم عاملی که بیش از همه مورد توجه قرار داشت، اخلاق و کمال و فضیلت معنوی معلم بود.

عضویت جامعه و کسب اهلیت مانند سابق مورد علاقه شدید مردم نبود زیرا امپراطوری به صورت حکومت خود کامه مرکزی درآمده بود و اعضای آزاد جامعه بار سنگینی از مالیات بردوش خود می دیدند. متدرجاً آزادی بیان نیز از میان رفت و در نتیجه مدارس سخنرانی نیز از رونق افتاد، زیرا موضوع هایی که برای بحث و بررسی مطرح می شد، معمولاً تصنعی و توخالی و غیر واقعی بود و مدارس سخنرانی از پرداختن به مسایل زنده و واقعی اجتماع احتراز می کردند.

در این دوره بود که حمایت دولت از تعلیم و تربیت توسعه یافت. مدارس و کتابخانه ها از حمایت مادی حکومت برخوردار شدند و سپازین امپراطور دانشمندان روم علاوه بر خدماتی که به تنظیم امور ادارات دولتی کرد و کوششی که برای گسترش حرف و صنایع بکار برد، نسبت به محترم شمردن پیشه معلمی جهد وافی بخرج داد. برای ایجاد مدارس زحمات فراوان کشید و معلمان یونانی و لاتین استخدام کرد و دستور داد حقوق معلمان مدارس دستور زبان و سخنرانی را از خزانه دولت بپردازند. این رویه که بر فلسفه یی تازه استوار بود، موجب گشت که و سپازین، کنئی لین را به عنوان اولین استاد بر کرسی استادی سلطنتی مستقر سازد. دیگر امپراطوران از و سپازین تقلید کردند و متدرجاً تعداد کرسی های استادی افزایش یافت و در برخی از استانها نیز کرسیهایی بوجود آمد.

قرن پنجم میلادی پایان دوره خاصی از تمدن و فرهنگ رومیان است. در این قرن جمعیت روم روبه کاهش رفت و حکومت مرکزی اقتدار خود را از دست داد و فساد و رواج فراوان یافت. آموزش در مدارس صورتی خشک و رسمی به خود گرفت، آموزش زبان و ادبیات و حکمت یونانی دستخوش بی توجهی و فراموشی شد. در این میان کلیسا به پرورش ایمان و تزکیه رفتار و زندگی پس از مرگ اهمیت می داد. تمدن باختر زمین به نقطه عطف خود

رسید و در نتیجه دوره تاریک قرون میانه آغاز گشت.

مقایسه روم با یونان

بین روم و یونان از جهات گوناگون تفاوت وجود داشت. یونانیان مردمی فکور و هنرمند و آرمان پرست بودند و از اقتدار و سلطه اداره و مدیریت و پرداختن به کارهای عظیم زندگی و قوف لازم نداشتند. یونانیان در زمینه ادبیات و فلسفه و هنر به تمدن جهان بزرگترین خدمت را کردند. در صورتی که رومیان از طریق قانون و استقرار نظم و حکومت در پیشرفت تمدن باختر زمین سهمی عظیم بدست آوردند. یونانیان به لذایذ هنری و زیبایی زندگی توجه داشتند و برای تعیین ارزش امور از موازین عقلی و هنری استفاده می کردند. نزد رومیان هنر و زیبا شناسی مقامی ارجمند نداشت و معیار تعیین ارزش امور را در مفید بودن آنها می دانستند. یونانیان حکومت و تقوی و شادی را از نظر فردی می نگرستند در صورتی که رومیان اندیشه بی عمومی و کلی در باب قانون و وظیفه داشته و از لذایذ آتی برای بهره مندی آتی صرف نظر می کردند.

در نتیجه رومیان نتوانستند مانند یونانیان فضای اجتماعی و سیاسی مناسبی برای پرورش دانشمندان بزرگ فراهم آورند. نزد آنان فلسفه بی عمیق یا نظریه بی وسیع و جامع بوجود نیامد. آنان پیش از آنکه به درستی یا نادرستی هدفها و وسایل کار بپردازند به خود کاری پرداختند تا نتایج مورد نظر بدست آید. به عبارت دیگر آنجا که یونانیان قوی بودند رومیان ضعف داشتند و آنجا که یونانیان ضعف داشتند رومیان از قدرت بهره مند بودند. به سبب همین تفاوت، این دو قوم در پایه گذاری تمدن جهان یکدیگر را تکمیل کردند. یونانیان به پرورش آرمان های عقلی و هنری و فرهنگی دست زدند و رومیان نهادهای سیاسی لازم برای تحقق آن آرمان ها ایجاد کردند.

به طور کلی خدمات رومیان را به تمدن جهان می‌توان چنین برشمرد:
ایجاد جهان باستان به صورت امپراطوری عظیم با مجموعه‌یی از
رسوم و آداب و زبان و قانون مشترك.

تنظیم مجموعه قوانینی که مورد قبول همگان بود و سراسر قرون
میانه را تحت تأثیر قرار داد و بر ترتیبات حقوقی کنونی باختر زمین اثر گذاشت.
ایجاد و تکمیل زبانی واحد که بسیاری از زبان های جدید باختر
زمین از آن ریشه گرفته است.

تکمیل الفبایی که هم اکنون مورد استفاده ملل گوناگون جهان است
و بیش از دیگر موارد سرتاسر تمدن باختر را تحت نفوذ خود قرار داده است.

تعلیم و تربیت در اوایل قرون میانه

قرون میانه به طور تقریب شامل ده قرن از قرن پنجم تا آغاز قرن شانزدهم میلادی است. مع الوصف باید بخاطر داشت که از يك طرف تمدن روم دو یا سه قرن قبل از آغاز قرون میانه شروع به تنزل کرد و از طرف دیگر تجدید حیات فرهنگ و تمدن در اروپا چند قرن پیش از قرن شانزدهم آغاز شده بود. بنابراین، قرون میانه را به دو بخش زمانی ناماوی تقسیم می‌کنیم: بخش اول شامل روزگار تاریک هجوم بربرها و بی‌نظمی مدنی و انحطاط فرهنگی است که از آغاز قرن ششم تا اوایل قرن دوازدهم طول می‌کشد. بخش دوم شامل قرونی است که طی آن بازرگانی رونق یافت و شهرها روبه توسعه رفت و تعلیم و تربیت رواج گرفت. در این فصل بحث ما شامل بخش اول خواهد بود.

در قرون میانه کلیسای کاتولیک مقتدرترین نهاد اجتماعی کشورهای اروپایی بود. در پایان قرن ششم مدارس رومی پس از طی يك دوره انحطاط و تنزل تعطیل گشت. و کلیسا در دیرها و دیگر مدارس مذهبی تعلیم و تربیت اروپای غربی را بعهده گرفت. با آنکه زبان رسمی کلیسا لاتین بود، آموزش و یادگیری فقط شامل مطالب لاتین نمی‌شد بلکه فرهنگ یونانی و یهودی را نیز در برمی‌گرفت. بدین ترتیب خصوصیت بارز تعلیم و تربیت قرون میانه ترکیب عقاید و آرا و آرمان‌های یونانی و رومی و یهود و

مسیحی بود. برنامه آموزشی شامل هنرهای فرزانه‌گی بود که به شعبه‌های سه‌گانه و چهارگانه تقسیم می‌شد. شعبه سه‌گانه شامل دستور زبان، معانی بیان و منطق بود. شعبه چهارگانه شامل حساب، هندسه، نجوم، و موسیقی بود. پاره‌یی از مدارس فقط شعبه سه‌گانه را تدریس می‌کردند. پس از تکمیل هنرهای فرزانه‌گی در پاره‌یی از مدارس پیش رشته دروس فلسفه و الهیات نیز اضافه می‌شد. باید توجه داشت که موضوع‌های درسی مذکور مستقیماً از یونان قدیم به مدارس قرون میانه منتقل نگشت بلکه از طریق روم وارد شد و در نتیجه محتوی و شکل اصلی خود را که بر تفکر و تخیل و ابتکار استوار بود از دست داد. بدین ترتیب مطالب درسی با وجود اساس یونانی یا رومی یا یهود و مسیحی آن همواره مبشر پیام مسیحیت بود.

کلیسای مسیحیت در باختر

در آغاز سده‌های میانه کلیسای مسیحیت پنجمین سده موجودیت خود را می‌گذرانید. مسیحیت با ظهور حضرت عیسی در فلسطین آغاز شد و بزودی به شهرهای بزرگ امپراطوری روم سرایت کرد. مدت سه قرن مسیحیان در ترویج آیین خود با مشقات فراوان روبرو شدند، زیرا به سبب آنکه از پرستش در معابد رومیان خود داری می‌کردند، آنان را خیانتکار می‌دانستند. در اوایل سده چهارم میلادی مسیحیت به عنوان مذهبی قانونی شناخته شد و در سال ۳۲۵ به فرمان کنستانتین^۱ امپراطور روم به صورت مذهب رسمی امپراطوری اعلام گردید.

اصولی که در مسیحیت تعلیم می‌شد همگی مربوط به مسالمت و مدارا و برادری و برابری و صفای درون و خیر و فلاح و تواضع و دیگر

1- Constantine.

فضایل اخلاقی است.

کلیسای مسیحیت برنامه آموزشی خود را از طریق تمدن روم اخذ کرد و تشکیلات خویش را براساس سازمان وسیع حکومت امپراطوری استقرار بخشید. شکل‌ها و قالب‌های حکومت روم سرمشق حکومت دیانت مسیح واقع شد. و از این‌رو تشکیلات داخلی مسیحیت مطابق سازمان امپراطوری روم شکل گرفت.

در طول سده‌های میانه، کلیسای مسیحیت تنها نهاد اصلی اجتماعی بود که واسطه حفظ و انتقال دانش و علم دنیای قدیم گردید. کلیسای مسیحیت در طول تاریخ، تشکیلات خود را حفظ کرد و در برابر حملات و مشکلاتی که بروز می‌کرد پایدار ماند. امپراطوری روم سقوط کرد ولی کلیسا نه تنها ساقط نشد، بلکه نفوذ و انتشار آن در سراسر اروپا افزایش یافت.

مسیحیت و دانش قدیم

برای این که جریان تعلیم و تربیت سده‌های میانه به خوبی تشریح شود، باید قبلاً روابط پیچیده‌ی را که میان مسیحیت و دانش قدیم بوجود آمد بررسی کنیم. چنان که گفته شد مسیحیت از آغاز نشر خود با تفکر و عقاید یهودی و یونانی و رومی در تماس نزدیک بود. تأثیر عقاید یهود و لاتین در مسیحیت بسیار آشکار است. عقاید یونانی نیز از طریق یهودیانی که قبل از ظهور مسیحیت از تمدن و افکار یونانی اثر پذیرفته و بعد به دیانت مسیح گرویده بودند، در این دین رسوخ کرد. یکی از شواهد گویای این تأثیر، ترجمه یونانی کتاب مقدس یهودیان است که در اسکندریه صورت گرفت، و مورد استفاده عده فراوانی از یهودیان واقع شد. گواه دیگر اثرپذیری مسیحیت از افکار افلاطونیان جدید بود. افلاطونیان جدید اتحاد واقعی خدا و بشر را تعلیم می‌دادند و معتقد بودند که بشر در قید رنج مادی

و بلايای تن گرفتار است و می‌تواند از طریق ریاضت و چشم پوشی از مواهب جهان مادی و شرکت در مراسم مذهبی و اعتلای معنویت به خانه اصلی خود بازگردد.

طی دو قرن بعد از میلاد فلسفه یونانی و دین مسیح در برابر یکدیگر قرار گرفتند. مسیحیان جدی و پرهیزگار بشدت ادبیات کفرآمیز یونانی را از زندگی خود دور ساختند. فلسفه یونانی کانون کفر و زندقه خوانده می‌شد. مشکلاتی که این دوگانگی و مخالفت بوجود آورد فراوان بود. زنسنگی روزمره و عادی مردم آمیخته با تشریفات و جشنها و مراسمی بود که جملگی از آیین پرستش خدایان مایه می‌گرفت و در نتیجه از نظر مسیحیان مکروه و زشت می‌نمود.

چون بسیاری از کوشش‌های تربیتی نیز با مراسم و آیین مسیحیت سازگار نبود، در سده دوم میلادی برای تأسیس مدارس مسیحی سخت‌اهتمام شد. مدرسی که بدین وسیله بوجود آمدند مدارس آمادگی^۱ و مدارس آموزش مذهبی^۲ خوانده می‌شدند. مدارس نوع اول برای جلب گروندگان به آیین و انضباط و اخلاق مسیحی و در نتیجه آماده کردن آنان برای عضویت در این دین به وسیله کلیساها تأسیس شد. در این مدارس کتاب مقدس و سرودهای مذهبی تدریس می‌شد و در هفته چند ساعت باز بود. بدین ترتیب کار آنها را نمی‌توان با کار مدارس رسمی مشابه دانست.

مدارس نوع دوم یعنی مدارس آموزش مذهبی دارای مقصود و هدفی عالیتر بودند. این مدارس از جمله مؤسساتی بودند که موجب ترکیب فلسفه و آیین مسیحیت شدند. هر يك از این مدارس در حقیقت کرسی استادی يك معلم مبرز و برجسته بود که به آموزش الهیات و آن نوع از فلسفه و علوم که برای بررسی مسایل مذهبی لازم بود می‌پرداخت. مقصود اساسی مدارس

1- Catechumenal.

2- Catechetical.

آموزش مذهبی دفاع از مسیحیت در مقابل حملات و گزند خارجی بود. بدین ترتیب مدارس آمادگی و آموزش مذهبی هر دو برای نشر آیین مسیح و دفاع از آن بوجود آمدند و نمی توانستند جای مدارس رسمی ابتدایی و متوسطه را اشغال کنند و از این رو کودکان و جوانان برای آموزش غیر مذهبی ناچار بودند در مدارس رومی یا یونانی حضور یابند و اکثر این مدارس نیز به وسیلهٔ معلمان مسیحی اداره می شد. در طول قرنهای مدارس رومی و یونانی نفوذ خود را از دست دادند به صورتی که در اوایل قرن ششم، هنگامی که به فرمان ژوستینین امپراتور روم کلیهٔ مدارس غیر مذهبی بسته شد. اصولاً مدرسه‌یی غیر مذهبی به صورت کامل وجود نداشت.

حفظ و حراست دانش

در دورهٔ انتقال قدرت از امپراطوری به کلیسای مسیحیت بسیاری از دانشهای بشری و کتب ذی قیمت یا از یاد رفتند یا زیان دیدند. مع الوصف به همت عده‌یی از معلمان و وابستگان به کلیسا و نویسندگان و کاتبان آثار فراوانی محفوظ گردید.

ژروم^۱ که یکی از علمای بنام مسیحیت در قرن چهارم بود، کتاب انجیل را به زبان لاتین ترجمه کرد. آگوستین^۲ با تحریر کتاب «اعترافات»^۳ و کتاب «شهر خدا»^۴ برازندگی و درخشندگی فکر خود را هویدا ساخت. در این آثار آگوستین مطالعهٔ ادبیات باستانی را برای بهتر درک کردن علوم الهی لازم می داند و توصیه می کند. بوئیتوس^۵ کتاب «دلدارای فلسفه»^۶ را تحریر کرد و به انشای کتب متعدد ریاضی، هندسه و موسیقی مبادرت

1- Jerom (340-420). 2- Augustine (354-430).

3- Confessions. 4- City of God. 5- Boethius.

6- Consolation of Philosophy.

ورزید. وی در نظر داشت آثار افلاطون و ارسطو را به زبان لاتین ترجمه کند ولی در این امر مهم توفیق کامل نیافت. چنین گفته شده است که اگر بوئیتوس در ترجمه کتاب «تاریخ حیوانات» اثر ارسطو یا هراثر علمی دیگری که مشاهده و بررسی عینی را تأکید و ترویج می کند توفیق پیدامی کرد تاریخ عقلی بشر دگرگونی خاص حاصل می کرد.

در سده های پنجم و ششم هجری عشق تفکر و انتقاد و پژوهش و بررسی از میان رفت و عادت به حفظ دانش و اطلاعات موجود بدون کوشش در فهم آنها مطلوب خاطر گردید و در نتیجه دوره ای از تمدن و فرهنگ مغرب بوجود آمد که به نام دوره حراست و حفظ دانش نامیده شده است.

دیر نشینی و دانش بشری

اصول رهبانیت در بسیاری از مذاهب و فلسفه های دنیای قدیم وجود داشته است. اساس و مبدأ رهبانیت از کشورهای خاور است و در پاره ای از مذاهب که مسیحیت با آنها در تماس بود تشکیلاتی برای ترویج مبانای رهبانیت وجود داشت. بنابراین رهبانیت را نباید از مختصات مسیحیت دانست زیرا تا سده دوم میلادی هنوز اثری از کوششهای رهبانیت در میان مسیحیان مشاهده نمی شد. در مصرا افراد منزوی از شهرها خارج می شدند و به تنهایی در کنار صحرا زندگی می کردند و غذا به حداقل می خوردند و تمنیات جسم را بر نمی آوردند و شکنجه های موحش بر خود هموار می کردند. از اینجا بود که اجتماعاتی از رهبانان پدید آمدند که تحت قواعد منظمی زندگی می کردند. این ریاضت منظم از مصر به دیگر نقاط امپراطوری روم انتشار یافت و تغییراتی اساسی حاصل کرد.

رهبانیت به مفهوم انزوای کامل و احتراز از حشر و نشر با جماعت برای مردم باختر چندان آسان نمی نمود و ناگزیر در اصول و موازین رهبانیت

شرقی تغییراتی داده شد تا با طبیعت اجتماعی انسان سازگار گردید. در سده چهارم میلادی رهبانیت در اروپا آغاز شد و بی نظمی و اغتشاش ناشی از هجوم قبایل وحشی عده کثیری از مردم را به طرف زندگی ساده و پذیرش اصول و قواعد رهبانیت سوق داد. در دیرهای اروپا رهبانان هر یک در اتاقی انفرادی سکونت می کردند و به طور فردی به عبادت می پرداختند. ضمناً در مراسم عمومی مذهبی و در کارهای جمعی خانقاه شرکت می جستند. بدین ترتیب علاوه بر آنکه در گوشه خلوتی فرصت تفکر و عبادت می یافتند، با همکاری در امور دیر نیازمندیهای اجتماعی خود را مرتفع می ساختند. در نتیجه تفاوت محسوسی بین رهبانیت شرقی و غربی آشکار شد. در شرق رهبانان بیشتر مایل بودند که از زندگی عادی مردم کناره گیری کنند ولی در غرب رهبانان ضمن رعایت قواعد اساسی عبادت و ریاضت در داخل و اطراف دیر با گروه بکار می پرداختند.

بنای و مؤسس بزرگ دیرنشینی در باختر زمین بندیکت مقدس بود. بندیکت در سال ۵۲۹ میلادی در «مونت کاسینو» در جنوب ایتالیا دیری برپا کرد و قواعدی به نام قواعد دیر بوجود آورد. قواعد بندیکت از اسناد مهم مسیحیت است. محتوی این قواعد نشان می دهد که نویسنده آن دانشی عمیق از طبیعت انسان داشته و از موهبت استعداد اداره و مدیریت و سازمان دادن بهره مند بوده است. این قواعد طوری تنظیم شده است که کلیه ساعات زندگی رهبانان را اشغال کند. بندیکت معتقد بود که تنبلی و بیکاری «دشمن روح بشر است». از پرتو دستورهای بندیکت بود که کاریدی که قبلاً خاص طبقه بردگان شمرده می شد از حرمت و احترام مذهبی برخوردار گردید. بسیاری از برنامه های توسعه کشاورزی و خشک کردن باتلاقهای اروپا و مسطح کردن زمینهای حاصل خیز از نتایج کار رهبانان اروپایی است. نوع دیگری از

کارهای ارزنده و با احترام جامعه رهبانان عبارت از نسخه نویسی کتب و رسالات قدیمی بود. رهبانان موظف بودند هر يك ساعتی از روز را به مطالعه کتب بپردازند. در نتیجه کوشش فراوانی برای استنساخ کتابها بکار بردند و کتابخانه های منظم و مرتبی در دیرها بوجود آمد. پاره بی از دیرها به صورت مؤسسه بی بزرگ و عظیم در آمدند. در آنجا اغلب ساختمانهای متعدد از قبیل خوابگاه برای جماعتی بیش از سیصد تا چهارصد نفر رهبان و بیمارستان و کارگاه و کلیسا وجود داشت. دیرها به عنوان نهادهای حقوقی حق مالکیت پیدا کردند و برخی از آنها ثروتی عظیم بدست آوردند. درآمد فراوان موجب تجمل پرستی و پایین آمدن حرمت معنوی دیر شد. به همین سبب در طول زمان زندگی دیر دستخوش تحول و اصلاحات متعدد گشت.

در رأس هر دیر يك راهب بزرگ قرار داشت. با آنکه پیروی از دستورات این راهب بزرگ برای همگان الزامی بود مع الوصف وی در امور مربوط به دیر با جمله برادران و هم طریقان مشورت می کرد و بدون نظر آنان تصمیم مهمی اتخاذ نمی کرد. داوطلبان زندگی در دیر مدتی به عنوان کارآموز خدمت می کردند سپس در صورت جلب رضایت اولیای دیر پیمان ناگسستن عفت و فقر و اطاعت را می بستند.

مدارس وابسته به دیر

تأسیس مدرسه در تشکیلات رهبانیت یکی از ضروریات بود، زیرا پسران را معمولاً از هفت یا حتی زودتر از هفت سالگی برای پرداختن به امور مذهبی و وقف عمر خود در این راه به دیر می سپردند. بنابر این لازم بود که این تازه واردان را شیوه خواندن و آموختن بیاموزند. در پاره بی از موارد هم کسانی که قصد ورود به آیین رهبانیت نداشتند، فقط برای کسب دانش به مدارس دیر وارد می شدند، زیرا در قرنهای تاریک در بسیاری از جاها فقط

دیرها محل مناسب برای آموزش و یادگیری بود. در پاره‌یی از موارد مدارس دیر به دو صورت تقسیم می‌شد. مدارس داخلی برای کسانی که قصد ادامه خدمت در دیر را داشتند و مدارس خارجی برای کسانی که قصد ادامه خدمت در دیر را نداشتند. در مدارس وابسته به دیرها معمولاً کتاب و وسایل آموزشی لازم را در خود دیرها فراهم می‌آوردند. از روی کتابها استنساخ می‌شد. از خارج دیر کتاب و دیگر وسایل به صورت هدیه قبول می‌شد. پاره‌یی از نویسندگان مذهبی در داخل دیر به تحریر کتب مورد نیاز می‌پرداختند. ولی در بیشتر احوال از کتب و نوشته‌های سیاسی، هنری، طبی، ریاضی و علوم و بسیاری دیگر از رشته‌های تحصیلی در دیر اثری پیدا نمی‌شد. با وجود آنکه دیرها به جمع‌آوری و استنساخ کتب می‌پرداختند و حتی پاره‌یی از آنها به تکثیر کتب اقدام می‌کردند، نباید در اهمیت آنها مبالغه کرد، زیرا دیرها همواره یک نهاد مذهبی بشمار می‌رفتند نه یک نهاد عقلی. بنابراین کتابخانه و کتاب‌خواندن برای آنان امری فرعی بود نه اصلی.

روش کار مدارس وابسته به دیرها بسیار خشک و در موارد متعدد با خشونت همراه بود. به دانش‌آموزان فرصت آسایش جسمی بندرت داده می‌شد. در همه مراحل سکوت و آرامش حکم‌فرما بود. از وسایل تنبیه‌بدنی استفاده می‌شد. تعطیلات منظم طولانی وجود نداشت، ولی در جشنهای مذهبی دانش‌آموزان از آسایش کافی برخوردار بودند.

برنامه تحصیلی این مدارس در همه‌جا مشابه بود. آموزش لاتین و مطالعه «هنرهای فرزانه‌گی» برنامه کار مدارس بود. شاگردان در مدرسه ناگزیر از تکلم به زبان لاتین بودند. زبان لاتین با آنکه زبان کلیسای مسیحیت بود، برای جماعت انبوهی از مردم اروپا زبان مشترک محسوب نمی‌شد. بنابراین آموزش دستور زبان مقدم بود، سپس به افزایش خزانه لغات می‌پرداختند. بعداً به معانی بیان اقبال می‌کردند. معانی بیان سده‌های میانه کاملاً با معانی

بیان دنیای قدیم تفاوت داشت. در معانی بیان موردنظر کلیسا کوشش می‌شد از سخن‌پردازی و عبارت‌سازی و بازی با لفظ احتراز شود بلکه به انشا و تحریر نامه و ثبت وقایع دیر و نگهداری سوابق و نامه‌های حقوقی توجه می‌شد. بعد از معانی بیان به آموزش جدل و منطق می‌پرداختند. در این امر تاحدودی از آثار و نوشته‌های ارسطو استفاده می‌شد. در مراحل بعدی آموزشی دروس چهارگانه یعنی حساب - هندسه - نجوم و موسیقی شروع می‌شد. جغرافیا را همراه با هندسه تعلیم می‌دادند. از کتب اقلیدس در هندسه استفاده نمی‌شد. در حقیقت هندسه بیشتر شرح جغرافیایی بود تا طرح قضایای هندسی. فراگرفتن مطالب فوق و پیروی از شیوه‌های مذکور راهی بود که از طریق آن مدارج علم و معرفت طی می‌شد این شیوه صدها سال در اروپا دوام یافت. منظور و غایت اصلی آن نیز آماده کردن علمای مذهبی و آموزش الهیات یا «ملکه علوم» زمان بود. در سده‌های میانه مدرسه به سبب دیر بوجود می‌آمد و دیرهم برای غنی ساختن حیات معنوی و نجات روح بشر برپا می‌شد. در نتیجه هرچه آموخته می‌شد جنبه روحانی و مذهبی داشت و از پرورش ذهن و تقویت تفکر دور بود.

دوره شارلمانی^۱

شارلمانی یا شارل کبیر یکی از مردان بزرگ تاریخ بود که دوره پادشاهی وی لحظات اساسی توسعه و رشد تمدن اروپایی را شامل می‌شود. هنگامی که شارلمانی به پادشاهی رسید، عوامل ترقی و پیشرفت بکار افتاده بودند و توجهات وی زمینه را برای سازندگی و تحول آماده ساخت. شارلمانی فرماندهی بزرگ و فرمانروایی مبتکر و سازنده بود به آیین مسیحیت سخت پابند بود

1- Charlemagne (۷۴۲ - ۸۱۴ میلاد).

و به قدرت افکار عمومی وقوف کامل داشت و از تعلیم و تربیت طرفداری شدید می کرد. با آنکه شارلمانی هرگز خواندن و نوشتن نیاموخت ولی جانبداری مستمر و صادقانه بی از آموزش و پرورش و علم و هنر می کرد. دربار وی جایگاه بسیاری از دانشمندان و متخصصان آموزش و پرورش بود. برجسته ترین مشاوران فرهنگی دربار شارلمانی، الکوین^۱ بود. الکوین معلمی محبوب و مشاوره بانفوذ بود و ریاست مدرسه دربار شارلمانی را بعهده داشت. شاهزادگان و فرزندان اشراف در این مدرسه «هنرهای فرزانه» می آموختند. بر اثر نفوذ الکوین، شارلمانی جامعه روحانی مسیحیت را به فراگرفتن سواد و افزایش معلومات خویش تشویق کرد. در فرمان شارلمانی چنین گفته شده بود: «مردان کلیسا در نوشتن دچار سهو می شوند. اگر فهم آنان از مفاد انجیل چنین باشد چه باید کرد؟ بنابراین آنان باید به آموختن ادبیات و معانی بیان بپردازند. هر کس قادر و شایق به تعلیم است می تواند به تأسیس مدرسه اقدام کند.»

شارلمانی برای کشیشان مقررات و قواعد خاص معین کرد و آنان که از عهده امتحان مقرر برمی آمدند، اجازه کشیش شدن پیدامی کردند. شارلمانی به تربیت معلم و توسعه دامنه آموزش و پرورش توجه کافی کرد. او دستور داد همه کشیشان در کلیسای شهر و روستا مدرسه بی تأسیس کنند و بدون دریافت شهریه به آموزش کودکان بپردازند بدین ترتیب اولین بارقه فکر تعلیم و تربیت عمومی و اجباری به صورتی مقدماتی در زمان شارلمانی آشکار گشت.

۱- Alcuin (۷۳۵-۸۰۴ میلاد). (پس از میلاد ۷۳۵-۸۰۴)

از مدارس دیر تا دانشگاهها

قرن یازدهم نقطه عطفی در تاریخ سده‌های میانه پدید آورد و به صورتی تقریبی حد فاصل میان سده‌های تاریک و سده‌های میانه بود. خرابی‌های قرون گذشته و عقب ماندگیهای علمی و فرهنگی مغرب زمین در فاصله قرن یازدهم تا شانزدهم از میان رفت و در پایان سده‌های میانه پیشرفتهای تمدنی مغرب زمین به وضعی مطلوب و مثبت و قابل تحسین درآمد.

ترقیات فرهنگی شامل توسعه مدارس و بسط دامنه علم و ادب و تهیه کتابهای بهتر و بیشتر و ترویج روشهای آموزشی نو و همچنین تدریس به زبان عامیانه و از همه مهمتر تأسیس دانشگاههاست. مهمترین عوامل این ترقی و پیشرفت عبارت بودند از توسعه تجارت و وجود آمدن شهرهای بزرگ- بهبود صنایع و حرف- استقرار حکومت‌های قوی و مقتدر- پیدایش روش شہسواری- دست یافتن به ذخایر تمدنی دنیای قدیم- توسعه منطق اهل مدرسه و فلسفه و علوم الهی و در قرن چهاردهم نوزایی هنر و ادبیات دنیوی.

رکود پس از شارلمانی

پس از شارلمانی حداقل مدت دو قرون بی‌نظمی مدنی و انحطاط دینی و نابسامانی ملوک الطوایفی و هجوم اقوام وحشی بر اردپا حکم فرما گشت. شهرها دستخوش ویرانی گردید و خانقاه‌ها مورد تعرض قرار گرفتند. حکومت‌های محلی قوت گرفت و دفاع شهرها به عهده آنها گذاشته شد. نظام ملوک الطوایفی توسعه یافت و حکومت‌های مرکزی به ضعف و فتور گرایید. مسلمانان برای تصرف شهرهای اروپا به تهاجم پرداختند و بسیاری از آثار تمدن مسیحی را از میان بردند. کلیسای «پتر مقدس» رادر روم آتش زدند و خانقاه معروف «مونت کاسینو» را ویران کردند. تهاجمات و حملات متعددی که از اطراف و داخل امپراطوری شارلمانی صورت می‌گرفت مآلاً امپراطوری وی را از میان برد و زمینه را برای بوجود آمدن ملل مختلف آماده کرد. پیدایش کشورها و ملل مختلف در قرن دهم یکی از مهمترین وقایع تاریخ تعلیم و تربیت محسوب می‌شود زیرا همین نهضت ملی است که بعداً وظیفه اساسی تعلیم و تربیت افراد جامعه را از وظایف دولت تلقی می‌کند.

علوم اسلامی

از قرن هشتم میلادی به بعد تجدید حیات فرهنگی مغرب زمین در نقاط مختلف اروپا آغاز شد. تحولات داخلی اروپا در زمینه تعیین شکل مشخص تمدن غربی از سه منبع یونان قدیم - مسیحیت شرقی و نفوذ اسلام مایه گرفته است.

تأثیر مسلمانان در مردم سده‌های میانه بیش از هر عامل دیگر چشمگیر است، زیرا مسلمانان نه تنها به عنوان ناقلان فرهنگ و تمدن عاریه بر تمدن مغرب نفوذ کردند بلکه در زمینه‌های مختلف از قبیل کشاورزی - علم

و هنر- پزشکی و فلسفه به مردم اروپا مطالب بدیع عرضه داشتند. فتوحات سریع مسلمانان آنان را با سرزمینی وسیع، که از شرق ایران تا دامنه کوههای پیرنه ادامه داشت، مسلط ساخت. در تمام فتوحاتی که آنان بدست آوردند هرگز با قدرتی عظیم روبرو نشدند، زیرا در آن زمان بیشتر حکومتها در داخل خودبا نفاق و از هم پاشیدگی دست و گریبان بودند. مسلمانان خود قادر نشدند که امپراطوری متحدی بوجود آورند، تنها اتحاد مذهبی و اشاعه نفوذ زبان عربی از فتوحات و کشورگشاییهای آنان حاصل گردید. تفوق و برتری واقعی مسلمانان در سدههای میانه بیشتر جنبه مذهبی و علمی و تجاری داشت. مهمترین خدمت فرهنگی آنان انتقال تمدن و فرهنگ از شرق خواب آلود به غرب در حال بیداری بود. زبان عربی زبان عمومی یادگیری و تمدن و فرهنگ در نقاط وسیعی از سه قاره جهان گردید.

هنگامی که حضرت محمد (ص) به پیغمبری برگزیده شد اعراب در شرایطی قبیله‌یی زندگی می کردند و از پرداختن به حرف و مشاغل مختلف احتراز داشتند. کارکردن را فقط برای بندگان مناسب می دانستند. در جنوب غربی عربستان در نزدیکی خلیج عدن تمدن شهری وجود داشت و مردم آن شهرها به تجارت و مبادله کالا اشتغال داشتند، و اکثراً هم از نعمت سواد بی بهره بودند.

فتوحات مسلمانان آنان را با جهان خارج از شبه جزیره عربستان آشنا ساخت. بسیاری از اعراب به آموختن سواد پرداختند و برخی از آنان دانشی فراوان بدست آوردند. مسلمانان با شور و شوقی معنوی برای توسعه مبانی اسلام و علاقه‌یی شدید به تحصیل غنایم توفیقی کم نظیر به جهانگشایی یافتند. با آنکه پیشروی آنان به صورت فاتح صورت می گرفت، ولی در هر کجا که فتح نظامی کردند، خود اسیر تمدنی می شدند که در آن محل وجود داشت. بزودی اعراب بادیه نشین خود را به زیور سواد و دانش آراستند و

از فرهنگی بلند پایه برخوردار گردیدند. آنان توانستند راهی را که دیگران در چند قرن طی کرده بودند در دو قرن با موفقیت و با سرعت طی نمایند، عواملی که در این سرعت ترقی مؤثر بودند متعدد است، ولی از میان آنها به معلمان و مدارس و کتب ایرانی و سوری و یونانی و هندی و همچنین اثر مراکز علمی از قبیل «انطاکیه»^۱ و «ادسا»^۲ و «حران»^۳ و «جندی شاپور»^۴ و پایتخت‌های اسلامی بغداد و دمشق باید اشاره کرد.

تاریخ معرفت و دانش اسلامی را در ارتباط با مغرب زمین در سده‌های میانه در دو مرحله متمایز می‌توان بررسی کرد: اولین بخش آن شامل فرا گرفتن تمدن باستانی از هندیان و ایرانیان و یونانیان است. مسلمانان به اندوخته‌یی که از دیگران دریافت داشته نتایج کوششهای فکری و عقلی خود را نیز افزودند. سپس در مرحله دوم در قرن دوازدهم در اسپانیا این ذخایر علمی و فرهنگی را از زبان عربی به لاتین برگرداندند و مجموعه‌یی از دانش و معرفت در اختیار مغرب زمین گذاشتند. بدین ترتیب انتقال میراث تمدن‌های باستانی سبب شد که دانشگاههای سده‌های میانه بوجود آیند و رشد نمایند.

بیزانس و ایران

کتب و دانشی که به صورت ترجمه در اختیار تمدن مغرب قرار گرفت در امپراطوری روم شرقی حفظ گردید. در شهر اسکندریه پایتخت روم شرقی که در سال ۳۳۰ پس از میلاد بوجود آمد کنستانتین^۴ امپراطور روم شرقی مدارس جدیدی برپا ساخت و مدارس موجود را مورد حمایت خویش قرار داد. اسکندریه که زمانی رقیب علمی آتن بود کتابخانه بزرگی داشت که

1-Antioch. 2-Edessa. 3-Harrah. 4-Constantine.

تعداد کتب آن را بین چهارصد تا هفتصد هزار تخمین زده‌اند. در اسکندریه همچنین موزه‌یی وجود داشت که در آن دانشمندان به تحقیق و مطالعه می پرداختند و از طرف دولت به آنان کمک نیز می‌شد و در این موزه کلیه وسایل تحقیقات علمی از قبیل کتابخانه و باغ نباتات و حیوانات و رصدخانه فراهم بود.

علمی که در امپراطوری بیزانس رواج داشت مستقیماً به زبان عربی ترجمه نشد بلکه این معلومات به زبانهای سوری و ایرانی و یهودی برگردانده شد سپس از آن زبانها به عربی نقل و ترجمه گردید. بسیاری از دانشمندانی که دست به ترجمه دانش قدیم زدند مسیحیانی بودند که دارای تمایلات و افکار تند و کفرآمیز بودند و از ترس تعقیب کلیسای روم به طرف مشرق فرار کردند. معروفترین اینان گروه **نسطوری**^۱ و گروه **منوفیزاینر**^۲ بودند که هر دو گروه در قرن پنجم میلادی به سبب طرح پرسشهایی در باب مسیح از کلیسای روم رانده شدند و عقاید و آرای خویش را در مشرق زمین نشر دادند. مسیحیان نسطوری از بیزانس به ایران پناه آوردند و پروانه اقامت در نصیبین یا تدریس در دانشگاه جندی شاپور بدست آوردند و از قرن ششم میلادی کتب یونانی را در فلسفه و علوم طبیعی و ریاضی و پزشکی به سریانی ترجمه کردند و در نقاطی چون نصیبین و رها و انطاکیه و قیصریه و حران به آموختن و تبلیغ عقاید خویش پرداختند.^۳

یکی از معروفترین مترجمان به زبان عربی **حنین ابن اسحق** بود (۸۰۹-۸۷۳ پس از میلاد) که در پزشکی تبخری عظیم و در پژوهش و تحقیق مهارتی فراوان داشت. **حنین ابن اسحق** که از جمله مسیحیان نسطوری بود در جندی شاپور به تدریس اشتغال داشت و بعداً هم به سمت پزشک خلیفه در

1- Nestorians. 2- Monophysites.

۳- دکتر عیسی صدیق، تاریخ فرهنگ اروپا، چاپ دوم، تهران ۱۳۴۰، صفحه ۶۱-۶۰.

بغداد منصوب شد. حنین ابن اسحق در بغداد توفیق پیدا کرد پاره‌یی ازرسالات هیپوکرات^۱ و تمام آثار جالینوس^۲ و پاره‌یی از آثار افلاطون و ارسطو را زیر نظر خود به عربی ترجمه کند. از هفت کتاب جالینوس در باب تشریح که به زبان یونانی نوشته شده است اکنون فقط ترجمه آن به زبان عربی موجود است و اصل متن از میان رفته است.

در فاصله قرن هشتم تا دوازدهم هجری مکاتب مترجمان در بغداد و دیگر شهرهای تحت نفوذ خلافت اسلامی بوجود آمد. بسیاری از آثار یونانیان در باب جغرافی - نجوم - ریاضیات و طب به زبان عربی ترجمه گردید. سفارش نسخ خطی به قسطنطنیه و نقاط دیگر داده می‌شد. کتب جدید نیز به رشته تحریر در می‌آمد. مبرزترین این نویسندگان و مترجمان موسی خوارزمی ریاضی‌دان معروف و صاحب کتاب «حساب» و محمد بن زکریای رازی صاحب کتاب «حاوی» و «طب منصور» و شیخ الرئیس ابوعلی سینا صاحب کتاب «قانون» و ابن رشد اندلسی و علی بن عباس مجوسی و بومعشر بلخی و فارابی و محمد غزالی بودند.

از زبان عربی به زبان لاتین

دوران حکومت مسلمانان بر اسپانیا با افزایش آسایش مادی و معنوی مردم آن سرزمین توأم گردید. شهرهای اسپانیا از جهت ثروت و نعمت و تجملات با شهرهای بزرگ مشرق زمین برابری می‌کردند. شهر «کوردووا»^۳ پایتخت اسپانیا در بسیاری از جهات تمدن و هنر و وسایل و لوازم آسایش از بغداد و قسطنطنیه جلوتر بود. شهر «تولیدو»^۴ مرکز علم و دانش در اسپانیا بود و کوششهای علمی فراوانی در آنجا جریان داشت. کار ترجمه و

1- Hippocrates. 2- Galon. 3- Cordova. 4 - Toledo

برگرداندن آثار علمی و ادبی از زبانی به زبان دیگر رواج کامل داشت و این امر حتی پس از اینکه عیسویان شهر را در سال ۱۰۸۵ میلادی به تصرف درآوردند متوقف نگردید.

بین سالهای ۱۱۰۰ تا ۱۳۰۰ پس از میلاد مرحله‌ی جدی درانتقال آثار قدیم به زبان لاتین صورت گرفت. در حقیقت در سال ۱۳۰۰ میلادی کلیه معلومات طبی و مجموعه اطلاعات ریاضی و نجوم و شیمی یونانی و عربی و همچنین تمام آثار ارسطو و بسیاری از نویسندگان هندی، ایرانی و سوری به زبان لاتین در اختیار ملل اروپایی قرار داشت. باز یافتن این ذخایر علمی و فرهنگی موجب نوزایی و تجدید حیات فرهنگی در سده‌های میانه گردید. در فاصله بین قرون دوازدهم تا چهاردهم بعد از میلاد دانشمندان اروپایی علاقه‌ی شدید به فراگرفتن آثار قدما و دانشمندان معاصر نشان می‌دادند. در حقیقت کار ترجمه آثار باستانی یا آثار دانشمندان معاصر به وسیله اعراب صورت نگرفت بلکه مسیحیان اروپایی بودند که این کار مهم را به عهده گرفته از نوشته‌های عربی مطالب را به لاتین برگرداندند. دانشمندانی از قبیل ادلهارد^۱ خود را با موضوعات متعدد و با فنون زبان عربی آشنا کرد و نسخ متعدد آثار باستانی را گرد آورد و به کار ترجمه آنها همت گماشت. ادلهارد کتاب «عناصر» اقلیدس و جداول نجومی خوارزمی را به لاتین ترجمه کرد و به تألیف آثاری در باب علوم طبیعی و نجوم و طرز بکار بردن اسطرلاب اقدام نمود. لئونارد فیبوناچی^۲ که در ریاضیات تبحر داشت در کتابی که در باب چتکه تألیف کرد برای اولین بار اعداد هندی را برای مسیحیان تشریح کرد. روبرت اهل چستر^۳ کتاب جبر خوارزمی را به لاتین ترجمه کرد و جداول نجومی خوارزمی را که ادلهارد ترجمه کرده بود

1-Adelhard of Bath. 2-Leonardo Fibonnaci.

3-Robert of Chester.

مورد تجدیدنظر قرارداد. روبرت در سال ۱۱۴۳ کتاب قرآن را به لاتین ترجمه کرد. ژرارده^۱ یکی دیگر از مترجمان دانشمند بود که در «تولید و» به تدریس اشتغال داشت.

ژرارده به زبان لاتین تسلط کامل داشت و به ترجمه کتاب «المجسط» بطلمیوس در هیئت ونجوم و جبر و مقابله خوارزمی و قانون ابن سینا مبادرت ورزید. دانشمند دیگری که در قرن سیزدهم به معرفی و ترویج فلسفه ارسطو و آثار باستانی همت گماشت، آلبرت بزرگ^۲ است. وی علاوه بر تألیفات متعددی که از خود بجای گذاشت، به اقتباس از آثار ابن رشد و محمد زکریا و مخصوصاً شیخ الرئیس همت گماشت^۳.

در همین دوره در جزیره سیسیل و شمال ایتالیا دیگر دانشمندان اروپایی به کار ترجمه آثار باستانی از زبان یونانی به لاتین اقدام کردند، به نحوی که در پایان قرن سیزدهم کلیه علوم یونانی و فلسفه ارسطویی به طور جامع در اختیار مدارس عیسوی و دانشگاههای اروپایی بود. با زنده شدن آثار ارسطو در اروپا بحرانی برای سازش نظریات وی با تعالیم کلیسای مسیحیت بوجود آمد. این بحران در دیگر مذاهب از قبیل اسلام و یهود نیز حاصل گردید. اساس این بحران در بحث خلقت جهان و ماده بود. ارسطو به بقای ماده نظر می داد و طرفداران مذاهب مذکور جهان را مخلوق خدا می دانستند. این تناقض به نحو مؤثری در اسلام به وسیله ابن رشد^۴ و در یهود به وسیله موسی میمون^۵ و در مسیحیت به وسیله توماس اکیناس^۶ مورد تجزیه و تحلیل و تعبیر و تفسیر قرار گرفت. ابن رشد نظریات و تعبیر خود را در باب تناقض خلقت و بقای ماده در سه مرحله مختلف ارائه

1- Gerard. 2- Albert The Great.

۳- محمد علی فروغی «سیر حکمت در اروپا» جلد اول.

4- Averross. 5- Moses Maimon. 6- Thomas Aquinas.

می‌دهد. این روش ارائه نظرات را که بعداً به «طرح ارتقایی» نام‌گذاری کرده‌اند بسیاری از دانشمندان تعلیم و تربیت اتخاذ کرده‌اند. سه مرحله نردبان را این‌رشد به نام مرحله ابتدایی و متوسطه و عالی تقسیم کرد و نظریات خود را برآن اساس برای استفاده خوانندگان تنظیم کرد. در اثر مساعی توماس اکیناس و آلبرت بزرگ هماهنگی مطلوبی میان نظرات ارسطو و مبانی مسیحیت بوجود آمد و در پایان قرن سیزدهم مجموعه نوشته‌های ارسطو که مورد تعبیر و تفسیر روحانیون مسیحی قرار گرفته بود بدون خوف و نگرانی در اختیار دانشگاہیان و دانشمندان زمان قرار گرفت.

جنگهای صلیبی

پاپ اربان^۱ در سال ۱۰۹۵ ضمن ایراد نطقی بلیغ در شهر «کلمونت» فرانسه جنگ صلیبی را برای جلوگیری از پیشرفت مسلمانان و پس‌گرفتن سرزمینهای از دست رفته آغاز کرد. جنگهای صلیبی موجب اتحاد مسیحیان تحت رهبری پاپ گردید و در ماهیت تمدن و چگونگی تعلیم و تربیت مغرب زمین اثری قابل ملاحظه بجای گذاشت. جنگهای مذکور که در ظاهر برای نجات مسیحیت از گزند مسلمانان و پس‌گرفتن مکانهای مقدسه مسیحیان بود در باطن از پاره‌بی هدفها و نتایج اقتصادی بهره‌مند بود. جنگجویان مسیحی که از جنگ برمی‌گشتند هم در باب جهان‌دید و وسیع‌تر داشتند هم با وسایل و امکانات بهتر زندگی آشنا شده بودند. در نتیجه تجارت در مغرب زمین رونق گرفت و توسعه تجارت سبب توسعه و آبادانی شهرها گردید. رونق تجارت و صنعت و عمران شهری نیز باعث ترقی و پیشرفت تعلیم و تربیت شد شهرهای ایتالیا از دانش و اطلاعاتی که به سبب جنگهای صلیبی بدست آمده بود و همچنین از بازارهای پربرکتی که برای کالاهای آنان

1- Urban.

در مشرق باز شده بود حداکثر استفاده را بعمل آورد.

شیوع بیماریهای گوناگون و بالمآل پیشرفت علم جراحی و توسعه بیمارستان یکی از نتایج جنگهای صلیبی بشمار می‌رود. آزادی‌بندگان و فرار آنان از سرزمینهایی که بدان مربوط بودند موجب گردید طبقه اجتماعی متوسطی از کارگران آزاد و هنرمندان بوجود آید. نهضت‌های مربوط به جنگ‌های صلیبی موجب پیدایش «آیین شہسواری» شد. از درون این آیین نظام آموزش و پرورش اشرافی بوجود آمد که آثاری عمیق از خود بجای گذاشت. نهضت شہسواری که برای چندین قرن ادامه داشت تحت تأثیر عقاید و آرای مسیحیت قرار گرفت و بسیاری از ارزشهای اخلاقی و مبانی آن از قبیل وفاداری، راستگویی، احترام به بانوان از این طریق بسوجود آمد. با وجود چنان مبانی اخلاقی نظام شہسواری به انبوه مردم بی‌اعتنا بود و در خدمت نجبا و اشراف قرار گرفت. در نتیجه نظام شہسواری با تعلیم و تربیت عملی و مورد نیاز زندگی روزمره و همچنین با آموزش اصول آزاد منشی موافق نبوده بیشتر تدابیر تربیتی که در زمانهای بعد برای تعلیم و تربیت شاهزادگان پیشنهاد و عمل می‌شد از اصول و موازین نظام شہسواری مایه گرفته بود. بر اثر رونق تجارت و پیدایش شهرها طبقات مختلف تاجر و صنعتکار بوجود آمد و آنان نیز اتحادیه‌هایی برای خویش تشکیل دادند. اغلب این اتحادیه‌ها در زمینه اجتماعی و فرهنگی زمان خود اثری عمیق باقی گذاشتند. آنها مسئولیت تعلیم و تربیت حرفه‌یی را بعهدہ گرفتند و بدان ترتیب فرصتی برای طبقات متوسط فراهم آوردند تا از نعمت تعلیم و تربیت بهره‌مند شوند. مراحل متعدد کارآموزی در کارگاهها برای داوطلبان آموزش حرفه‌یی بوجود آمد. کارگاهها در حقیقت نه تنها مدارس فنی و حرفه‌یی سده‌های میانه بودند بلکه تعلیم و تربیت اجتماعی و گاهی سیاسی طبقات متوسط اجتماع را بعهدہ داشتند. بدین ترتیب اتحادیه‌صنعتکاران

با آنکه برای حمایت حقوق اعضای صنف بوجود آمد و برخی از آنها نیز در راه خود کامگی و انحصار طلبی گام برمی داشتند مع الوصف اقدامات مؤثری در زمینه فراهم آوردن خدمات عمومی بعمل آوردند. با پیدایش حکومت‌های ملی قوی و با توسعه اصول فنی و علمی در صنعت آرام آرام دوره‌های کارآموزی اتحادیه‌های صنفی اهمیت خود را از دست داد و نظام آموزش و پرورش رسمی جای آنرا گرفت.

مدارس جدید

مدارس شهری که در اواخر سده‌های میانه تأسیس گردید دارای اهمیت فراوان بود. این گونه مدارس هم خود را با مسایل و مطالب مربوط به زندگی دنیایی مردم آشنا کرد هم ارتباط خود را با کلیسا و امور مذهبی کاهش داد. در این مدارس آغاز نهضت جدایی تعلیم و تربیت از امور مذهبی مشاهده می‌گردد. این نهضت با آنکه در اوایل قرن چهاردهم شروع شد ولی حصول نتیجه قطعی آن چند صد سال وقت گرفت. مدارس شهری به طور کلی مورد قبول اولیای محلی کلیسا نبود و آنان با وجود موافقتی که با تأسیس مدارس شهری می‌کردند تدریس بسیاری از مطالب و دروس اساسی از قبیل معانی بیان را جزو کار مدارس دینی و کلیسا تلقی می‌کردند. این اختلاف نظر موجب می‌شد که اولیای محلی کلیسا به حربه تکفیر متوسل شوند و مسئولان مدارس شهری نیز به رأی دادگاه پناه برند. در مواردی که اختلاف شدید بود داوری به پاپ اعظم رجوع می‌شد و پاپ هم برخلاف میل اولیای محلی کلیسا با تأسیس مدارس شهری موافقت می‌کرد. مدارس شهری بردونوع بودند: نوع اول مدرسی بود که توسط اتحادیه اصناف بوجود آمد و نوع دوم مدرسی بود که توسط اولیای امور شهر برقرار گردید. این مدارس از سه خصوصیت کلی برخوردار بودند. در

مرتبه اول برای عموم آزاد بود و در مرتبه دوم طبقه میانه اجتماع را بیشتر می‌پذیرفت و در مرتبه سوم به اموری می‌پرداخت که جنبه عملی داشت. در این مدارس علاوه بر دروس خواندن و نوشتن و حساب کردن به مطالبی که بر اثر توسعه تجارت و رونق کار بازرگانی در شهرها بوجود آمده بود، توجه شد. دروسی از قبیل دفترداری، حساب بازرگانی و بایگانی و نگهداری صورت‌مجلس و خلاصه مذاکرات، وارد برنامه تحصیلی مدارس شد. برای مردم عامی زبان عامیانه وسیله تدریس قرار گرفت و ثروتمندان برحسب سنت معمول به زبان لاتین و هنرهای فرزنانگان توجه داشتند.

روش اهل مدرسه

روش اهل مدرسه به شیوه‌یی از تفکر علمی و تعلیم و تربیت اطلاق می‌گردد که از سده‌های یازده تا پانزده بعد از میلاد در اروپا رواج داشت. کوشش پیروان روش اهل مدرسه موجب اساسی برای پیدایش دانشگاهها شد. روش اهل مدرسه دارای خصوصیتی بود که آنرا به طور روشن از شیوه تفکر علمی و ذهنی دنیای جدید ممتاز می‌ساخت. موضوعاتی که طرف توجه پیروان اهل مدرسه قرار داشت از جهت کیفیت و دامنه بررسی و تفحص محدود بود و به پرورش برخی توانایی‌های خاص ذهنی می‌انجامید، از خصوصیات حیات عقلی سده‌های نخستین قرون میانه به نکات زیر می‌توان اشاره کرد:

اطاعت بدون چون و چرا از اقتدار و سلطه رسمی، پذیرفتن مجموعه عقاید و آرای که مورد قبول کلیسا بود، اتکای بی اندازه به حقایقی که به طور جزمی مورد قبول قرار گرفته، گناه شمردن هرگونه تردید و پرسش و استفسار. در برابر این وضع عمومی اتفاقاتی رخ داد که به پیدایش روش اهل مدرسه کمک کرد، از آن جمله می‌توان به ورود عقاید و آرای فلسفی ناسازگار با اصول مسیحیت از مشرق زمین اشاره کرد. جنگهای

صلیبی که دیوارهای انزوا و جدایی ملل اروپایی را درهم فرو ریخت، آنان را با مجموعه‌هایی از نظریات و عقاید دینی مشرق زمین روبرو ساخت. این برخورد موجب گشت که متفکران اروپایی برای مقابله با افکار ناسازگار و همچنین نظریات مذهبی غیر مسیحی راهی تازه بیندیشند. بدین ترتیب روش اهل مدرسه بوجود آمد. به طور کلی پیروان روش اهل مدرسه کوشش داشتند عقل و استدلال را به خدمت عقاید دینی بگمارند و احکام دینی را با عقل سازش دهند و هر نوع شك و تردید و پرسشی را با دلیل جواب گویند.^۱

از جهت تعلیم و تربیت نیز روش اهل مدرسه مبتنی بر پرورش توانایی افراد به منظور مرتب و منظم ساختن عقاید مذهبی در يك نظام منطقی و اشاعه و دفاع از چنان عقاید و آرای نظم یافته بود. پرورش توانایی تجسس و پژوهش مطلوب روش اهل مدرسه نبود و هرگونه تردید صادقانه را که با حقایق مسلم زمان سازگاری نداشت کنار می گذاشتند. هدف تعلیم و تربیت روش اهل مدرسه منظم ساختن دانش بشری و اعطای قالب و صورت علمی به آن دانش بود. پیروان روش اهل مدرسه کوشش داشته تا دانش پژوهان را بر اطلاعات منظم شده که به صورت مجموعه‌یی از احکام منطقی درآمده مسلط سازند. محتوای کوششهای تربیتی روش اهل مدرسه بهم پیوستن و امتزاج مطالب مذهبی با مطالب فلسفی بود به عبارت دیگر تبدیل عقاید دینی به قالبهای منطقی مطلوب پیروان روش اهل مدرسه بود. پیروان روش اهل مدرسه میان معتقدات مسیحیت و منطق ارسطو پیوندی مستحکم برپا داشتند.

روش اهل مدرسه در تحول حیات عقلی سده‌های میانه اثری فراوان بجای گذاشت. این روش موجب پیدایش دانشگاهها و مکاتب درسی بزرگ و همچنین متفکران صاحب نظر گردید. با این وصف روش اهل مدرسه در طی

۱- دکتر عیسی صدیق، تاریخ فرهنگ اروپا، تهران- بهمن ۱۳۴۰ صفحه ۷۱.

قرن پانزدهم اعتلای بسیار یافت و از آن پس متدرجاً به صورت روشی خشک و بسته درآمد و در راه پیشرفت علم و دانش سدی ایجاد کرد. بدین دلیل منطق وجودی روش اهل مدرسه سست گردید و نهضت نورانی علم و ادب پایان آنرا تسریع کرد.

پیدایش دانشگاهها

با رشد مدارس شهری و تقاضای فراوان افراد برای تعلیم و تربیت و اشاعه روش اهل مدرسه زمینه برای تأسیس دانشگاهها فراهم آمد. هنگامی که روحیه تفحص و پژوهش علمی تقویت گردید و نیاز به طبقات تعلیم دیده حرفه‌یی محسوس و آشکار شد و بسیاری از گنجینه‌های عقلی و دانش قدیم در دسترس قرار گرفت ایجاد دانشگاهها پاسخی مناسب به ندای احتیاجات زمان گردید.

اولین مؤسسه‌یی که به صورت دانشگاه تلقی می‌شود در قرن دوازدهم در شهر «بولونی»^۱ تشکیل گردید. در شهر بولونی برای چندین قرن مطالعات و بررسیهای حقوقی مورد توجه بود و به سبب موقعیت مناسب شهر دانشمندان و حقوق‌دانان مبرز در آنجا سکونت داشتند و به تعبیر و تفسیر حقوق مدنی مردم شهرهای ایتالیا و حفظ آزادی‌های فردی در برابر تسلط امپراطوری می‌پرداختند. دانشگاه بولونی نوع خاصی از دانشگاه بود زیرا در اداره این دانشگاه دانشجویان دارای اختیارات وسیعی بودند.

در پاریس نیز مدرسه مذهبی وابسته به کلیسای «نوتردام» مرکز بحث و مذاکره در باب مسایل اساسی مذهبی گردید. نوشته‌ها و تعالیم فضایی مذهبی از قبیل «بلارد»^۲ در تحریک و تشویش دانش پژوهان مؤثر بود. «بلارد

1- Bologna.

2- Peter Abelard (1079-1142).

صاحب کتاب «آری ونه»^۱ معتقد بود که تدریس باید موجب تقویت تفکر و اندیشه شود و این مقصود بدین طریق حاصل می گردد که اول در ذهن نسبت به امور تردید حاصل شود، سپس در تعقیب آن تردید، تفحص و پژوهش صورت گیرد، مآلاً در اثر تفحصاتی که بعمل می آید حقیقت آشکار گردد. این گونه تعالیم و دستورات آموزشی موجب آزادی تفکر و مبارزه برای کسب استقلال فکر و رهایی از قیود خارجی و سرانجام تأسیس دانشگاه پاریس شد.^۲

در دانشگاه پاریس نیز که از پیوند مذهبی با کلیسای نوتردام مایه گرفته بود قدرت و اختیارات اداره دانشگاه به استادان تفویض شد.

دانشگاههای سده های میانه در حقیقت مؤسساتی بودند که به طور قانونی به ثبت می رسیدند. این مؤسسات دارای فرمان خاص و قوانین و مقررات مربوط به خود بودند و از هیچ گونه نظارت خارجی پیروی نمی کردند. بدین ترتیب دانشگاههای سده های میانه دارای شخصیت حقوقی بودند و از آزادیهای خاصی نصیب داشتند. صرف نظر از دانشگاههای بولونی و پاریس و آکسفورد که در قرن دوازدهم تأسیس گردیدند تا سال ۱۵۰۰ پس از میلاد تعداد دانشگاهها به هشتاد رسید. دانشگاههای معتبر آن زمان که بتدریج در قرون بین دوازده تا شانزده تأسیس شدند عبارتند از: «مون پلیه» و «کمبریج» و «پراگ» و «وینه» و «کراکو».

فرامین مربوط به تأسیس دانشگاهها موجب اعطای اختیارات و امتیازاتی به مؤسسه و دانشجویان آن گردید. مهمترین حقی که دانشگاهها از طریق فرامین خاص دانشگاه بدست آوردند، حق آزادی در اداره و مدیریت دانشگاه بود. فرامین مذکور به دانشگاهها اجازه می داد که سازمان خود را

1- Sic et Non.

۲- در سال ۱۱۸۰ به فرمان لویی هفتم.

منظم کرده و افراد وابسته به دانشگاه را اداره و نظارت نمایند. در نتیجه دانشجویان دانشگاهها تابع قوانین دانشگاه گردیدند و از شمول قوانین عمومی کشور مجزا شدند. دانشگاهها حق داشتند افراد متخلف وابسته به دانشگاه را جلب و محاکمه و مجازات کنند. اولیای امور شهر مکلف به همکاری با دانشگاه بودند.

دانشگاهها حق داشتند دروس دانشگاه را تعطیل کنند و در برابر اولیای شهر به اعتصاب مبادرت ورزند. در موارد اختلاف بین دانشگاه و اولیای شهر اگر رضایت دانشگاه جلب نمی شد، اغلب دانشگاه به مهاجرت و انتقال محل کار دانشگاه اقدام می کرد.

دانشگاهها حق داشتند که استادان مورد نیاز خود را انتخاب کنند و درجات تحصیلی مختلف به دانشجویان اعطا نمایند. این حق موجب گردید که دانشگاهها اولاً در کیفیت استخدام استاد و چگونگی برنامه تحصیلی و شرایط اعطای درجات علمی آزادی عملی که از اساسی ترین وظایف دانشگاهی است بدست آورند. ثانیاً با اعطای درجه دانشگاهی عده بی رابرای تعلیم و تدریس که به طور کلی در انحصار کلیسا بود آماده و مجاز سازد.

در سده های میانه دانشگاه غالباً مرکب بود از دانشکده های هنر، حقوق، پزشکی و الهیات، برخی از دانشگاهها يك یا چند از دانشکده های مذکور را فاقد بودند یا گاهی دو دانشکده حقوق برای تدریس حقوق شرعی و عرفی داشتند. پس از آغاز نهضت اصلاح طلبی در مذهب برخی از دانشگاهها به تأسیس دو دانشکده الهیات یکی برای فرقه کاتولیک و دیگری برای فرقه پروتستان اقدام کردند.

زبان رسمی تدریس در دانشگاههای سده های میانه زبان لاتین بود. آموزش شامل سه مرحله بود: مرحله سخنرانی و ارائه مطالب از طرف

استاد^۱ مرحله تکرار و بحث مطالب به وسیله دانشجویان^۲ - مرحله مناظره و بحث میان دوتن از دانشجویان که تحت سرپرستی استاد صورت می گرفت^۳ به طور کلی آموزش در دانشگاهها خشک و کتابی و مبتنی بر مرجعیت و سلطه و اقتدار استاد بود. استادان بیشتر به شرح و تفسیر و تعبیر می پرداختند و به ابداع و خلق عقاید و نظریات جدید علاقه بی نشان نمی دادند مع الوصف باید بخاطر داشت که دانشگاههای سده های میانه نتیجه نهضتی عمومی بودند و برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی بوجود آمدند. با وجود آنکه رهبران دینی، امپراطوران، و پادشاهان وقت به حمایت و پشتیبانی از دانشگاهها اقدام می کردند حامیان اصلی دانشگاهها مردمانی بودند که فرصت های آموزشی دانشگاهی را مفتنم می شمردند و از آن بهره مند می شدند. با آنکه دانشگاههای سده های میانه تنها برای عده قلیلی فرصت تعلیمات عالی فراهم می ساخت و شیوه های کار آنها نیز خالی از نقص و ایراد علمی نبود موجب تعلیم و پرورش مردان دانشمند و متخصص و نشر کتب و آثار متعدد در رشته های مختلف گردید. مهمتر از همه آنکه دانشگاههای سده های میانه توسل به عقل را جایگزین توسل به قدرت و زور کردند و بسیاری از رهبران نهضت تجدید حیات فرهنگی اروپا را در دامن خود پرورش دادند. دانشگاههای سده های میانه علاوه بر تأثیری که بر نهضت های فکری زمان خود بجای گذاشتند در حیات سیاسی مغرب نیز به طور مستقیم یا غیر مستقیم نفوذ می کردند. دانشگاهها بر خلاف مدارس دیر نمونه بی از سازمانهای مبتنی بر اصول آزاد منشی بودند و آزادی بحث و عقیده در باب مسائل سیاسی و مذهبی و اجتماعی در آنها مشاهده می شد با آنکه دانشگاهها در حمایت طبقات ممتاز جامعه بودند اغلب دفاع از حقوق عوام و انبوه خلق را بعهده می گرفتند. در موارد گوناگون دانشگاه به حکمیت بین کلیسا

و دولت اقدام می‌کرد و مسایل کلی را حل و فصل می‌نمود. پرسش‌های اساسی و عمیق دینی که گروه‌های مختلف مذهبی در باب آنها اختلاف نظر داشتند برای داوری به دانشگاه ارجاع می‌شد. به‌طور کلی باوجود محدودیت در موضوعهای مورد بررسی و تعصب و انجماد در شیوه تدریس و بی‌مایگی در محتوای کار، دانشگاه‌ها مقامی ارجمند بدست آوردند و در برابر کلیسا و دولت به رقابت و برابری قد برافراشتند. باوجود آنکه دانشگاه‌های سده‌های میانه از ابتکار و نوآوری احتراز داشتند و شیوه‌های انقلابی را نمی‌پذیرفتند و اصالت عقل را ترویج نمی‌کردند، به حفظ روحیه تفکر و اندیشه ذهنی و تفحص و پژوهش کمر بستند و مردانی مانند راجر بیکن^۱ و دانته^۲ و پترارک^۳ و ویسکلیف^۴ و هاس^۵ و کپرنیک^۶ را در دامن خود بزرگ کردند.

1-- Roger Bacon.

2-- Dante.

3-- Petrarch.

4 -- Wycliffe.

5-- Huss.

6-- Copernicus.

تجدید حیات علم و ادب در ایتالیا

تجدید حیات علم و ادب در ایتالیا که در حقیقت آغاز جنبش تجدد خواهی و نوزایی در اروپا بحساب می آید در اواخر قرن پانزدهم آغاز شد. دلیل عمده تجدید حیات علم و ادب در ایتالیا فتح قسطنطنیه در سال ۱۴۵۳ به دست ترکان عثمانی و مهاجرت دانشمندان یونانی به شهرهای ایتالیا و اروپا بود. این دانشمندان کتب و دانش قدیم یونانی را با خود همراه بردند و پس از تقریباً هزار سال تاریکی و ظلمت اروپائیان را بامنبع علم و حکمت قدیم آشنا ساختند.

لازم است در اینجا تعریفی از « تجدید حیات علم و ادب » بیان شود. هر عصری که از طریق تجدید فرهنگ و تمدن قبلی حیاتی نو و کوششی خلاق بوجود آورد به تجدید حیات علم و ادب دست زده است. هم اکنون «اوم فیزیکی و پزشکی دوره نوزایی و تجدید حیات سریعی را طی می کنند. پس از انقلاب کبیر فرانسه دنیای باختری وارد يك مرحله نوزایی و تجدید حیات در زمینه آزادی خواهی و بشردوستی و آزاد منشی گردید. دوره نوزایی و تجدید حیات علم و ادب در اروپا شامل دو مرحله مشخص است:

مرحله نخستین در سده دوازدهم آغاز شد و در طول سده سیزدهم

ادامه داشت. این نهضت بیشتر در جنوب اروپا رواج یافت. مرحله دوم دوره نوزایی و تجدید حیات در شمال اروپا بود که از پس از سده پانزدهم رونق خاص پیدا کرد. بین این دو مرحله ایتالیا دوره تجدید حیات علم و ادب خود را می‌گذراند که سده‌های چهارده و پانزده را در بر می‌گیرد. تجدید حیات در ایتالیا معنی و مفهومی عظیم‌تر از زنده کردن آثار قدیم داشت. زیرا علاوه بر احیای تمدن و فرهنگ قدیم تجدید حیات هنری و توسعه زندگی سیاسی و مدنی صورت گرفت. بدین ترتیب تجدید حیات علم و ادب در ایتالیا خود دوره‌ی خلاق و بارور و سرشار از ابتکار بنظر می‌رسد. ذوق هنری بسط و رواج کامل یافت و آثاری گرانقدر به وسیله هنرمندانی توانا خلق گشت.

حماسه دانته^۱ و اشعار پترارک^۲ و بوکاچیو^۳ هدیه گرانقدر ایتالیا به گنجینه ادبیات جهان به زبان جدید بود.

دوره تجدید حیات علم و ادب یا عصر جدید با دوره قبل یا سده‌های میانه تفاوت‌هایی داشت که پاره‌یی از آنها بدین قرار است^۴:

الف- در سده‌های میانه اشتغال به امور علمی خاص طبقات مذهبی بود و در راه اثبات حقیقت اصول دین و سازگار ساختن آنها با احکام عقل کوشش می‌شد. در دوره جدید پژوهش و بررسی از حدود امور دینی خارج شد و دانش پژوهان تنها جستجوی حقیقت را در نظر گرفتند.

ب- در سده‌های میانه آثار و نوشته‌های دانشمندان قدیم از احترام و تکریم فراوان برخوردار بود و وظیفه دانشمندان سده‌های میانه تنها مطالعه و فراگرفتن تعلیمات آنان بود. در سده‌های جدید ضمن تکریم و بزرگداشت آثار و زحمات متقدمان تمایل به تحقیق و پژوهش و کشف

1- Dante. 2- Petrarck. 3- Boccaccio.

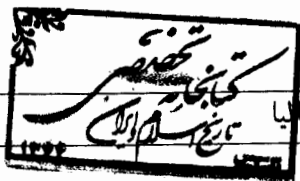
۴- محمد علی فروغی، سیر حکمت در اروپا، جلد اول، صفحات ۲۱-۱۲۰.

حقایق تازه مورد توجه قرار گرفت.

ج- در سده‌های میانه سیاست و اداره امور مدنی بیشتر تحت نفوذ و سلطه مذهب بود و در دوره تجدید حیات و سده‌های جدید سیاست از مذهب جدایی یافت.

با آنکه کوششهای دوره نهضت تجدید حیات علم و ادب متنوع بود، ولی این کوششها به طور کلی معرف سه زمینه عمومی بودند که در سده‌های میانه از آنها اثری وجود نداشت. در مرحله اول دست یافتن به واقع و حقیقت دنیای گذشته که به طور مسلم از تنوع و امکانات و غنای بیشتر از دنیای سده‌های میانه برخوردار بود، مورد نظر قرار گرفت. دنیای باستان حیات غنی و پراز امکانات ذهنی و فکری خود را در آثار ادبی، که مانند آنها سده‌های میانه هرگز بوجود نیاورد، منعکس ساخته بود. در مرحله دوم زنده ساختن دنیای عواطف و لذتهای فکری و قدرشناسی از زیبایی و پرداختن به مشاهدات و تجزیه و تحلیل‌های درونی موجب کوششهای وسیعی گردید. بدین جهت مسایل زندگی و حوادث حیات دنیوی و بهبود فرهنگ فردی طرف توجه قرار گرفت. در مرحله سوم مطالعه جهان طبیعی و پیرامون حیات مادی انسان و آثاری که این طبیعت بر انسان وارد می‌سازد، مورد عنایت واقع شد.

گرایش‌های فکری سه‌گانه فوق اندیشه‌های آموزش و پرورش را در سده‌های بعد پی‌ریزی کرد. از نظر تعلیم و تربیت مهمترین مرحله دوره تجدید حیات در ایتالیا شامل کشف و بدست آوردن ادبیات باستانی و در نتیجه جنبش فرهنگ پژوهی است. جنبش فرهنگ پژوهی توجه مردم را به علایق دنیوی برانگیخت و زندگی مدنی را بر حیات باقی مقدم ساخت. ارزشهای هنری و اخلاقی و سیاسی مورد تأکید فراوان قرار گرفت و نوشته‌های باستانی منبع غنی و لایزال الهام آنان واقع شد. فرهنگ پژوهان توجه به اعمال و



افکار انسانی را نقطه تأکید خود قرار دادند و انسان را از نظر اخلاقی و سیاسی و هنری موجودی آزاد دانستند. آزادی فردی یکی از فرضیه‌های اساسی فرهنگ پژوهی است و ندای فرهنگ پژوهان برای کسب این آزادی پایه‌های استوار در تعلیم و تربیت جدید بشمار می‌آید. تعلیم و تربیت فرهنگ پژوهی برخلاف تعلیم و تربیت سده‌های میانه تنها به تربیت حرفه‌یی و صنعتی و عملی نپرداخت و افراد را از فرهنگی عمومی و غنی برخوردار ساخت. موضوعاتی مورد توجه فرهنگ پژوهان بود که به تجزیه و تحلیل و نقد افکار و رفتار انسان می‌پرداخت. تاریخ، ادبیات، فلسفه، و مردم شناسی اجتماعی از جمله اساسی‌ترین موضوعهای بررسی و مطالعه فرهنگ پژوهان بود.

در تعلیم و تربیت فرهنگ پژوهی به کوششی اطلاق می‌شود که مطالعه و بررسی آثار برجسته فکری انسان را که به وسیله فضلا و حکما و نویسندگان بزرگ خلق شده وجهه همت خود ساخت. در قرن چهاردهم فرهنگ پژوهان ایتالیا آثار ادبی یونان و روم قدیم را در زیبایی شکل و درغنای معانی و مفهوم بی‌نظیر دانسته و آنها را راهنما و الگوی کار می‌دانستند. علاوه بر آن ادبیات رومی در حقیقت میراث سرزمین خود آنها بود و احترام به آن از احساس میهنی و وطن دوستی نیز مایه می‌گرفت.

معنی و مفهوم واقعی تجدید حیات علم ادب

اغلب گفته می‌شود که مفهوم انسان جدید به صورت يك پدیده روان‌شناسی در دوره تجدید حیات در ایتالیا بوجود آمد. برخلاف انسان متواضع و گناهکار و افسرده‌یی که عضو گروه اجتماعی خاصی است انسان دوره جدید حیات فردی است با وجدان، آگاه و توانا در جستجوی قدرت و شهرت ادبی و هنری و علمی و جنگی.

انسان دوره تجدید حیات در ایتالیا انسان همه جانبه‌یی^۱ است که اغلب دارای عجیب‌ترین تنوع فکر و عمل است. دانته شاعر توانایی بود که در فلسفه و حکمت الهی و نطق و بیان تسلط کامل داشت *لئوناردو دلاوینچی*^۲ و *رافائل*^۳ از علایق گوناگون برخوردار بودند و در بیشتر هنرها و فنون زمان خود تبحر داشتند. *لئون باتیستا آلبرتی*^۴ نویسنده اثر مشهور «مواظبت از خانواده» که کتابی است در زمینه تعلیم و تربیت، در موسیقی و معماری و نقد هنری تسلطی وافی داشت.

این افراد جملگی فردگرایانی بودند که به گروه‌های ممتاز جامعه تعلق داشتند. مردمان عادی و افراد زحمتکش اجتماع همچنان در بندهای محکم اجتماعی و قیود و سنن زندگی گرفتار بودند.

پترارک

فرانسیسکو پترارک^۵ (۱۳۷۴ - ۱۳۰۴) یکی از نخستین و بزرگترین فرهنگ پژوهان ایتالیا بود. در طول زندگی *پترارک* نمونه‌یی از شوق و رغبت عمیق برای بدست آوردن نسخ خطی استادان باستان بود. او شیفته یونان قدیم بود و به آثار *سیرون* عشق می‌ورزید. در نتیجه این علاقه‌مندی تأکید فراوانی روی *سبک* و بلاغت در نوشته داشت. این تأکید و توجه اغراق‌آمیز به *سبک* و شیوه نگارش و تقلید از بزرگان سخن دوران باستان نقضی بود که نه تنها گریبان‌گیر *پترارک* بود بلکه دوره تجدید حیات را به طور کلی تحت تأثیر قرار داده بود. مدارس دوره تجدید حیات علم و ادب در ایتالیا بلاغت در کلام را برابر با پرورش ذهن و منش افراد و حتی مهم‌تر از

1- L'uomo UniVersale.

2- Leonardo da Vinci.

3- Raphael.

4- Leon Battista Alberti.

5- Francisco Petrarck.

از آن دو می‌دانست.

پترارک در دانشگاه مونت پلیه و بولونی به تحصیل حقوق مشغول بود. پس از مدتی از مطالعه حقوق صرف نظر کرد و به ادبیات پرداخت. در نتیجه همین تغییر موضوع مطالعه، مردی فرهنگ پژوه بارآمد. پترارک علاوه برنامه‌هایی که به زبان لاتین خطاب به استادان باستان نوشته است مجموعه‌یی از اشعار عاشقانه به زبان محلی سروده است. به سبب همین اشعار دانشگاه پاریس همزمان با سنای روم وی را به ملك الشعرايي انتخاب کرد.

پترارک کتابخانه‌یی برای خود تشکیل داد که در آن نسخ خطی بسیاری از استادان باستان را جمع‌آوری کرده بود. به کتب سیسرون و کنیتی‌لین و ژروم و اگوستین و همچنین آثار ارسطو و افلاطون و هومر توجه خاصی مبذول داشت. کوشش پترارک در گرد آوردن کتب قدیمی باعث شد پاره‌یی از نامه‌های سیسرون در يك کلیسای ایتالیایی پیدا شود و از آن طریق جنبه سیاسی خطیب شهیر رومی روشنتر گردد. مهمترین اثری که از پترارک بجای مانده است کتابی است به نام «در باب زندگی منزوی»^۱ این کتاب را وی به هنگام زندگی در نقطه‌یی آرام و زیبا به رشته تحریر درآورده است و در آن به تحسین و تمجید از زندگی ساده پرداخته است. در تاریخ آموزش و پرورش پترارک مقامی خاص دارد. وی معرف دنیای فکری جدید و نهضتی تازه بود. پترارک و دیگر فرهنگ پژوهان برضد دنیای تنگ و فشرده سده‌های میانه برخاستند و ارزش فرصتهای حیات دنیوی را برای پرورش و کمال فردی تأکید کردند. تصویری که پترارک از حیات بشر داشت و تأثیری که این تفکر جدید در محتوای برنامه‌های آموزش و پرورش باقی گذاشت درخور توجه خاص است.

کشف و نشر آثار حکمای یونانی

پیش از آنکه قسطنطنیه در سال ۱۴۵۳ به دست ترکان عثمانی فتح شود، نسخ خطی آثار نویسندگان ادبی و حکمای یونانی به اروپا منتقل شده بود. ولی سقوط قسطنطنیه موجب شد که بسیاری از یونانیان به ایتالیا مهاجرت کنند و کتب و آثار قدما را که، قرنهای متمادی حفظ کرده بودند، باخود همراه ببرند و به آموزش زبان یونانی مبادرت ورزند. مهمترین این معلمان مانوئل کریزولوراس^۱ (۱۴۱۵ - ۱۳۵۰) بود که به عنوان سفیر امپراطور روم شرقی به شهر فلورانس آمد و در آنجا به آموزش زبان یونانی پرداخت. کریزولوراس مدت ۱۴ سال در ایتالیا به آموزش زبان یونانی پرداخت و زحمات وی موجب گشت تا شناسایی کاملی به زبان یونانی حاصل گردد و دوباره گنجینه ذخایر ادبی و فلسفی یونان در دسترس تمدن مغرب زمین قرار گیرد.

پس از آنکه در اثر کوشش معلمان یونانی که به ایتالیا مهاجرت کردند، همچنین دانشمندان ایتالیایی که به روم شرقی برای فراگرفتن زبان یونانی مسافرت کردند، آثار فلسفی و ادبی باستانی کشف شد، قدم بعدی برای انتشار آن آثار در قرن پانزدهم برداشته شد. مجموعه های ادبی و کتابخانه های مجهز به وسیله فرمانروایان و حکام شهری و خانواده های اشرافی و پیشوایان مذهبی بوجود آمد. بدین ترتیب قبل از اختراع چاپ، نسخ متعددی از کتب باستانی که به وسیله نویسندگان و خطاطان مبرز تهیه شده بود در اختیار کتابخانه های مهم ایتالیا قرار گرفت.

اختراع چاپ که در حدود سال ۱۴۳۸ صورت گرفت، در نشر آثار

1- Manuel Chrysoloras.

باستانی و فراهم آوردن کتاب برای مدارس اثری عمیق باقی گذاشت. برای اولین بار کتب یکسان و با قیمت ارزان در دسترس علاقه‌مندان قرار گرفت. فن چاپ متدرجاً به صورت فنی هنری درآمد و از ظرافت و مهارت هنری برخوردار شد. چاپ کتب سبب رونق بازار انتقاد گردید. انتقاد در متن کتب و انتقاد بر تاریخ تحریر و اصالت نویسنده رواج گرفت.

فرهنگ پژوهی و تعلیم و تربیت

اولین نویسنده فرهنگ پژوه که در باب تعلیم و تربیت اظهار نظر کرده است **ورگرئوس**^۱ است که در دانشگاه‌های ایتالیا سمت استادی داشت و در محضر **کریزولوراس** زبان یونانی را آموخت. **ورگرئوس** رساله‌یی کوچک در باب «منش و تربیت آزاد» تهیه کرد که به صورت راهنمای بسیاری از دانشمندان تعلیم و تربیت فرهنگ پژوه درآمد. در این رساله کوچک **ورگرئوس** در باب تعهدات پدر نسبت به پسرش بسیار جالب عنوان شده است. او معتقد است که پدر به پسرش سه تعهد دارد. اعطای نامی نیک، بجای گذاشتن سرزمینی پرافتخار، و فراهم آوردن آموزش و پرورش درست. سومین وظیفه از دیگر وظایف مهمتر است و کوتاهی در انجام دادن آن خطایی جبران ناپذیر است.

به نظر **ورگرئوس** تازمانی که کودکان به سن بلوغ نرسیده‌اند، رقابت می‌تواند عامل مؤثری در یادگیری بشمار آید. استعداد و توانایی افراد متفاوت است. آنان که از کمترین توانایی بهره‌مند هستند، به تعلیم و تربیت بیشترین نیاز را دارند تا در نتیجه آن بتوانند معایب و کاستی‌های خود را به خوبی و آراستگی مبدل سازند. رفتار زشت و ناپسند کودکان باید بشدت سرکوب شود. بیان و گفتگوی کودکان باید تحت مراقبت قرار گیرد.

1- Vergerius یا Pier Paolo Vergerio.

از تنبلی و افراط در خوردن و نوشیدن باید جلوگیری شود. کودکان نباید از آزادی زیاد بهره‌مند باشند و به تن‌آسایی خوگیرند. به همین سبب آموزش و پرورش کودکان در داخل خانواده مطلوب نمی‌باشد. و رگزیوس کوشش داشت میان دانش قدیم و آیین مسیحیت انطباق و سازش مطلوب بوجود آورد. تعریفی که وی از تعلیم و تربیت آزاد^۱ کرده است به صورت تعریفی عمومی و باستانی درآمده است. او می‌گوید:

«ما آن مطالعاتی را آزاد می‌نامیم که قابلیت انسان آزاد را داشته باشد و موجب تحصیل و تمرین فضیلت و دانش گردد و موهبت‌های عالی تن و روان را که موجب شریف شدن انسان است پرورش دهد..... برای يك انسان دانی، تحصیل مال و لذت تنها غایت هستی است در صورتی که برای يك طبیعت انسانی عالی ارزش اخلاقی و شهرت و نیکنامی مقصود زندگی است.»

به نظر و رگزیوس باید تعلیم و تربیت آزاد از مراحل اولیه زندگی شروع شود، زیرا تحصیل عقل و شعور در سالهای بالای عمر متعذر است. افراد باید نوشتن نثر روان و سخن گفتن بلیغ را بیاموزند زیرا این تسلط و تبحر آنان را در زندگی خصوصی و عمومی مفید خواهد بود، و رگزیوس علاوه بر آنکه نسبت به تعیین مواد لازم برای آموزش اقدام کرد در نحوه آموزش نیز نظریاتی ابراز داشت و به تفاوتهای افراد از نظر توانایی ذهنی و هوشی معتقد بود و توصیه می‌کرد که کارهای تحصیلی و راهنمایی دانش‌آموزان باید با توجه به قدرتهای آنان صورت گیرد.

دیگر فرهنگ‌پژوهان ایتالیایی در قرنهای چهارده و پانزده در باب تعلیم و تربیت نظریات بدیعی ابراز داشتند. در باب تحصیل دختران اقدام جدی

کردند و آنان را به کلاس درس راه دادند و برای تربیت کامل هربانوی مسیحی نویسندگان اخلاق دستورهای جالب پیشنهاد کردند. موضوعهای درسی معین کردند و روش آموزشی را مورد بررسی قرار دادند. به پرورش تن و روان اقبال کلی نمودند. بدین ترتیب تعلیم و تربیت در دوره فرهنگ پژوهی به پرورش تن و روان و سازگاری اصول اخلاق یونانی و مسیحیت و آماده کردن انسان برای شهروندی اطلاق می شد. برخلاف قرون پیش پرداختن به امور فرهنگی در دوره تجدید حیات علم و ادب موجب دوری و فراغت از امور مادی و زندگی فعال نمی گشت. پرورش زیباشناسی و ایجاد تقویت آداب و رفتار مطلوب اجتماعی و وطن پرستی و عرق میهنی جملگی از خصوصیات بود که به زعم فرهنگ پژوهان از تعلیم و تربیت آزاد ناشی می شد.

دومعلم بزرگ

گارینو دو ورونا^۱ (۱۴۶۰-۱۳۷۰) یکی از دانشمندان فرهنگ پژوه بود که برای آموختن زبان یونانی و جمع آوری آثار حکمای یونانی مدت طولانی در قسطنطنیه اقامت گزید. و پس از بازگشت به ایتالیا مدرسه‌یی باز کرد که شهرت آن سرتاسر اروپا را فراگرفت وی کتب و آثار یونانی را به لاتین ترجمه کرد و آنها را در اختیار دانشجویان قرار داد. از آن جمله کتابی بود در باب تعلیم و تربیت که پلوتارک را نویسنده آن می دانستند. این کتاب جزو آثار مرجع و گرانقدر دانشمندان و دانشجویان فرهنگ پژوه قرار گرفت.

گارینو دو ورونا متون باستانی و کتاب مقدس انجیل را برای شاگردان خویش قرائت می کرد و معتقد بود که بلند قرائت کردن متن کمکی به یادگیری آن خواهد کرد.

ویتورینو رامبالدونی^۲ فرهنگ پژوهی بود که از خصوصیات کامل

1- Garino de Vorena.

2- Vitorino Rambaldoni.

معلمی برخوردار بود. او نه به جمع‌آوری کتب پرداخت و نه از خود اثری باقی گذاشت، بلکه شهرت خود را مدیون رفتار و کردار ساده و کوشش و علاقه فراوان در امر تعلیم و تربیت است. ویتورینو نظر به دوران کودکی پر مشقتی که طی کرد همواره به شاگردان مستعد و توانای بسی بضاعت کم می‌کرد. ویتورینو به ریاست مدرسه درباری «مانتوا»^۱ برگزیده شد و تربیت و تعلیم فرزندان دربار و دیگر اشراف زادگان و تجار و ثروتمندان را به عهده گرفت. مدرسه مانتوا در ساختمانی وسیع قرار داشت و شاگردان به‌طور شبانه‌روزی در آنجا به تحصیل می‌پرداختند. ویتورینو مانند پدری مهربان به کلیه نیازمندیهای شاگردان رسیدگی می‌کرد و با انضباطی شدید به پرورش عادات و رفتار نیکو در آنان همت می‌گماشت. در مدرسه «مانتوا» محور اساسی کوششهای فرهنگی را تعالیم مسیحیت و جذبه شخصیت ویتورینو تشکیل می‌داد. ویتورینو خود بسیار ساده زندگی می‌کرد و شعار آرمانی کهن را که می‌گوید «عقل سالم در بدن سالم است» همواره رعایت می‌کرد. برای تطهیر غرایز و تشکیل شخصیت سالم در شاگردانش، قبل از هر چیز از آنان می‌خواست که در عبادات مذهبی منظم باشند. هر گونه کفر گویی و کلمات زشت و ناهنجار را بشدت تقبیح می‌کرد. مباحثات خشمگینانه را سخت سزای داد و دروغ‌گویی را تقریباً جنایتی بزرگ می‌شمرد به هیچ وجه لازم نبود به وی گفته شود که شاگردانش امیرزادگانی هستند که روزی ممکن است باتکالیف سنگین مدیریت کشور یا اداره جنگ مواجه شوند. برای سالم و نیرومند ساختن جسم آنان تعلیمات ورزشی مختلف را از قبیل دویدن و سواری، پرش، کشتی، شمشیربازی و مشق‌های نظامی در مدرسه خویش برقرار ساخت. دانش‌آموزان را به تحمل شداید بدون شکوه یا ابراز رنج، عادت می‌داد. گرچه

1- Mantua.

در اخلاقیات تابع سنن قرون وسطایی بود، با حقیر شمردن جسم سخت مخالفت می‌ورزید و بایونانیان قدیم در مهم دانستن نقش سلامت جسمانی در اعتلای شخصیت انسان وحدت نظر داشت.^۱

سن شاگردان مدرسه «مانتوا» مختلف بود. اغلب دانش‌آموزان از شش سالگی تا پایان نوجوانی در مدرسه درس می‌خواندند. شاگردان در مقدمه کار به خواندن و هجی کردن می‌پرداختند و سخن گفتن و قرائت با صدای بلند جزو کوششهای روزانه آنان بود. نوشتن انشا و پرداختن به معانی بیان از ارزشهای عالی تحصیلی محسوب می‌شد. زبان لاتین زبان رسمی آموزش و موضوع اساسی برنامه تحصیلی بود. زبان یونانی نیز همراه با زبان لاتین آموخته می‌شد. تاریخ و ادبیات و جغرافیا و ریاضی نیز جزو موضوعهای درسی مدرسه بود. آوازهای گروهی و تمرین موسیقی و بازیهای جمعی و تربیت بدنی نیز محلی خاص در برنامه روزانه مدرسه داشت. بدین ترتیب برنامه مدرسه ویتورینو برنامه‌یی بود که براساس پرورش قوای ذهنی و تواناییهای جسمی و علایق هنری و ذوقی شاگردان قوام گرفته بود.

در دوره فرهنگ‌پژوهی مدارس مشهوری بوجود آمد، ولی هیچیک از آنها به شایستگی مدرسه «مانتوا» در پرورش کامل وجود افراد برای زندگی و بهره‌مندی از مواهب آن و خدمت به مملکت و کلیسای مسیحیت اقدام نکرد. در مدرسی که پس از مدرسه «مانتوا» تأسیس شد از توجه به نیازمندیهای دانش‌آموزان خودداری می‌شد و سخت‌گیری در حق آنان جایز دانسته شد. در این مدارس بتدریج ریاضیات و دروس علمی اهمیت خود را از دست داد و نوشته‌های سیرون الگوی کار قرار گرفت. آزادی و ابتکار عمل دانش‌آموزان به‌طور کلی محدود شد و کار تعلیم و تربیت به خشونت و سختی گرایید.

۱- تاریخ تمدن، ویل دورانت، ترجمه ابوطالب صارمی، کتاب پنجم، صفحات ۲۶-۱۲۴.

آثار و نتایج تعلیم و تربیت دوره تجدید حیات

از خصوصیات بارز دوره تجدید حیات علم و ادب تنها علاقه مفرط به مطالعه آثار باستانی نبود، بلکه رجوع به این آثار موجب پیدایش حیات جدیدی در اروپا شد. تمایل وصف ناپذیری که برای پرورش شخصیت اخلاقی آزاد با ابعاد قوی عقلی و عاطفی بوجود آمده بود، رجوع به منابع و آثار باستانی یونان را الزام آور می ساخت. به همین سبب در این دوره طرفداران تعلیم و تربیت آزاد به نوعی که در یونان باستان وجود داشت یا به نوعی که توسط رومیان پایه گذاری شده بود، فزونی یافت. کوشش در جستجوی حیاتی جدید، تلاش برای استقرار آموزش و پرورشی جدید را منطقی می ساخت. تعلیم و تربیت سده های میانه، که حالتی را کد و قشری پیدا کرده بود، جواب گوی نیاز دوره تجدید حیات نبود. در تکاپوی پیدا کردن جهت های تعلیم و تربیت حکمای یونان از قبیل افلاطون، ارسطو و دانشمندان روم مانند سیزرون، گانتی لین اثری عمیق در تفکر علمای دوره تجدید حیات علم و ادب باقی گذاشتند.

بارزترین اثر تعلیم و تربیت دوره تجدید حیات در تغییر شکل و محتوای برنامه تحصیلی مدارس مشاهده می شود. برنامه محدود دوره سده های میانه جای خود را به برنامه یی وسیعتر داد و آثار تعداد بیشتری از دانشمندان مورد مطالعه و بررسی دانش آموزان قرار گرفت. افزایش فهم و ادراک دانش آموز از ادبیات بیشتر از تبحر و تسلط وی در بکار بردن کلمات فصیح مورد توجه قرار گرفت. تعلیم و تربیت آزاد به تربیت و آمادگی حرفه یی و صنفی رجحان گرفت. به آثار و نوشته دانشمندان رومی بیشتر از نویسندگان و حکمای یونانی التفات می شد. سیزرون و گنتی لین و دیگر دانشمندان رومی سایه یی سنگین

بر برنامه مدارس ایتالیا انداخته بودند. موسیقی و تربیت بدنی و مجسمه سازی و ارزشهای هنری در برنامه جایی مناسب باز کرد. برای تعلیم و تربیت دختران نیز اقدامات مقدماتی و مؤثری صورت گرفت.

ایراد اساسی به تعلیم و تربیت دوره تجدید حیات علم و ادب در ایتالیا مربوط به عدم توجه آنان به زبان عامیانه است. این بی توجهی به زبان عامیانه نشانه بی از فقدان تصور آنان از امر تعلیم و تربیت همگانی و به عبارت دیگر ناآگاهی از دارا بودن رسالتی برای مردم عامی محسوب می شود.

دوره اصلاح مذهب

جنبش مذهبی پروتستان و توسعه فرهنگ پژوهی در اروپای مرکزی چنان بهم پیوسته اند که آنها را باید مرتبط بایکدیگر مورد بررسی قرارداد. این دونهضت فکری نه تنها بهم پیوسته بودند بلکه بایکدیگر ملازمه داشتند زیرا آن دو در کنار یکدیگر نضج گرفتند و در یکدیگر اثر گذاشتند. رفتار فردگرایی و انتقادآمیز فرهنگ پژوهان و تمایل آنان به مطالعه آثار دانشمندان و نویسندگان باستانی و همچنین مستند دانستن منابع اصلی و اولیه و کوشش در راه تجدید افتخار و جلال علمی و ادبی گذشته جملگی در جنبش دینی مؤثر افتاد و مصلحان مذهبی را به مطالعه خود انجیل و حتی متن کامل و اولیه آن راغب ساخت. در نتیجه چنین ارتباطی فرهنگ پژوهی در شمال اروپا با فرهنگ پژوهی در ایتالیا متفاوت گردید.

با آنکه جنبش فرهنگ پژوهی و نهضت اصلاح مذهب در اروپای مرکزی از جهت زمان باهم قرین بودند و بایکدیگر ملازمه داشتند، مع الوصف از حیث دامنه و گسترش حوزه عمل باهم متفاوت بودند. اصلاح مذهبی دارای وسعت و شمول بیشتر از نهضت فرهنگ پژوهی و علایق عقلی و هنری آن زمان بود. نهضت اصلاح و تجددخواهی مذهبی به صورت يك انقلاب اجتماعی درآمد که هسته مرکزی آنرا فریاد مردم عادی برای کسب شناسایی و تحقق وجود خود

تشکیل می داد. نهضت اصلاح مذهب در حقیقت يك نهضت نوزایی و تجدید حیات شمال اروپا بود که در مقایسه با نهضت نوزایی و تجدید حیات علم و ادب ایتالیا تفاوت هایی در برداشت. نهضت اصلاح مذهب به فردگرایی و پرستش نوشته های باستان و لذت بردن از زیبایی ها کمتر توجه داشت و در عوض به جوانب اقتصادی و اجتماعی زندگی مردم و آزادی سیاسی آنان می اندیشید.

زمان پیش از لوتر

مردم سده شانزدهم به مسایل اخلاقی و دینی علاقه و توجه عمیق داشتند و در باب آنها به بحث و انتقاد می پرداختند. این بحث و انتقادها به دو جنبه مذهب معطوف بود. یکی جنبه مجرد و عقلی مذهب و دیگری جنبه عملی و اخلاقی آن. در باب مسایل مربوط به هر يك از این دو جنبه نفاق و دودستگی میان آباء کلیسا وجود داشت در نتیجه، پیش کشیدن مسایل عملی و اخلاقی به منظور مرتفع ساختن فساد و ناپاکی های درونی کلیسا مقدمه یی بر نهضت اصلاح مذهب شد و اختلاف عقیده را در باب جنبه های عقلی و مجرد مذهب تشدید کرد. ناگزیر مطالب اساسی در باب چگونگی و حقیقت مذهب مطرح شد. متفکران و دانشمندان مذهبی به دو گروه بخش شدند. گروه اول مذهب را يك حقیقت کامل می دانست که از آغاز در نهایت کمال خود بوجود آمده واصل و مرجع آن الهی است. گروه دوم مذهب را تنها يك حقیقت الهی می دانست که همراه با رشد و کمال بشریت به طرف کمال سیر می کند. به نظر اینان مذهب يك حقیقت کامل نیست و تنها در اثر ارتباط با زندگی انسان اصول آن کمال واقعی را بدست می آورد.

در پیدایش نهضت اصلاح مذهبی عوامل سیاسی و اقتصادی نیز مؤثر بود. یکی از این عوامل که به نحو بارزی در جنبش دینی اثر کرد تشکیل ملتهای مختلف بود که منافع این ملتها با منافع کلیسای جهانی کاتولیک مغایرت داشت. این رقابت و تضاد منافع بین ملتها باعث جنگهایی

از قبیل جنگ صدساله بین انگلستان و فرانسه شد. انقلاب اقتصادی در اروپا سبب گردید که نظم ملوک الطوایفی به نظم اقتصاد مبتنی بر پول و جمع آوری مالیات مبدل شود. آباء کلیسا نیز خود مالیاتی بر مردم تحمیل می کردند و از پرداخت مالیات حکومتی خودداری می نمودند. این امر باعث کدورت و جدایی میان حکومت و مذهب گشت. افکار عمومی و مردم نیز با آنکه از رفتار حکومت رضای کامل نداشتند، مع الوصف به طرفداری از آن در مقابل آباء کلیسا برخاستند و در نتیجه این تعارض قدرت و اقتدار دخالت پاپ در امور مملکت محدود شد. بدین ترتیب نهضت طرفداری از حکومت ملی^۱ به عنوان یکی از عوامل مؤثری که موجب محدودیت قدرت کلیسا شد در موفقیت هدفهای انقلاب مذهبی اثر گذارد.

اختلاف دولت فرانسه با کلیسای روم و انتقال محل حکومت پاپ از روم به یکی از شهرهای فرانسه که به نام «اسارت بابلی»^۲ کلیسا نامیده می شود و اختلافات دیگری که بین کلیسا و حکومت های اروپایی بوجود آمد موجب تضعیف کلیسا و شکاف عمیق بین کلیسا و حکومت گردید. این شکاف هم به احترام کلیسا لطمه زد و هم وحدت آن را دستخوش تزلزل کرد.

آثار اختلاف بین حکومتها و کلیسا از يك طرف و بین انگلیس و فرانسه از طرف دیگر نه تنها در مذهب اثری عمیق بجای گذاشت، بلکه در تعلیم و تربیت نیز مؤثر افتاد. دانشجویان و استادان دانشگاه به دو گروه متخاصم تقسیم شدند و هر گروه به تهیه مقالات و کتب و رسالات در دفاع از نظر خود و رد عقاید و آرای گروه مخالف اقدام کرد.

از جمله کسانی که قبل از فوت^۳ به مخالفت جدی با کلیسا و قدرت پاپ برخاستند، جان ویکلیف^۳ و جان هاس^۴ بودند. ویکلیف مقام پاپ را در مسیحیت به رسمیت نمی شناخت و معتقد بود که در انجیل به چنان مقامی

1- Nationalism.

2- Babylonian Captivity.

3- John Wycliffe.

4- John Huss.

اشاره نشده است. ویکلیف معتقد بود که کلیه مسایل مذهبی را باید بامراجعه مستقیم به انجیل حل کرد و از تشریفات زاید و مزاحم مذهبی احتراز نمود. وی کتاب انجیل را برای استفاده عموم به زبان انگلیسی ترجمه کرد و بدین ترتیب زمینه را برای بروز کامل عقاید اصلاح مذهب آماده ساخت. به سبب تأثیر عمیقی که ویکلیف در آماده سازی افکار عمومی برای قبول دگرگونی مذهبی داشته اورا «ستاره بامداد نهضت اصلاح مذهب» نامیده‌اند.

جان هاس روحانی معروف بود که به جنبه عملی مذهب علاقه شدید داشت و از اوضاعی که کلیسا ایجاد کرده بود سخت ناراضی بود. وی به اصول عقاید ویکلیف معتقد بود و در میان مردم عامی محبوبیت فراوانی داشت. روحانیان و کشیشان بالامقام کلیسا با وی به شدت مخالف بودند ولی او از توجه و محبت مردم روستایی چک برخوردار بود. جان هاس در شورایی که برای رسیدگی به مسایل مذهبی در شهر کنستانس آلمان تشکیل گردید شرکت کرد و قصد داشت در آن شورا نظریات خود را برکسی بنشاند. شورا وی را محکوم کرد و برخلاف تأمین جانی که به او داده شده بود اعدامش کردند.

همزمان با بروز افکار تجددطلبی در مذهب، صنعت چاپ در مغرب اروپا رواج یافت و با کمکی که به انتشار سریع و ارزان مقالات و نوشته‌ها و کتب کرد عقاید و آرای عمومی را به نحوی مؤثر در دفاع از اصلاح مذهب برانگیخت و زمینه را برای موفقیت انقلاب مذهبی که به وسیله لوتر رهبری می‌شد فراهم آورد. اختراع چاپ که در حدود سال ۱۴۲۵ در آلمان یا هلند صورت گرفت اثری بسیار مهم در آموزش و پرورش بخصوص در توسعه مدارس همگانی و نشر عقاید فرهنگ پژوهی داشت. کتب ارزان در اختیار همگان قرار گرفت و روش واحد و مشابهی در نوشتن بوجود آمد. کتب مرجع از قبیل فرهنگ لغات تهیه شد و در زمینه ادبیات عامیانه رسالات متعدد به چاپ

رسید. کتاب انجیل در سال ۱۴۵۶ در آلمان چاپ شد. در دیگر کشورهای اروپا دستگاه چاپ برای نشر کتب به زبان‌های آن کشورها برپا گشت. قبل از شروع انقلاب مذهبی لوتر امر چاپ در سراسر اروپا رواج یافت و عاملی مؤثر برای نشر کتب و نوشته‌ها و عقاید و نظریات مهم روز شد. صنعت چاپ کمک مؤثری نیز به توسعه دامنه باسوادی کرد. مردم با اشتیاق به خرید انتشارات چاپی رو آوردند به طوری که از سخنرانیهای لوتر نسخ فراوان بدست مردم عامی رسید. از متن سخنرانی لوتر در باب «پیامی به نجبای مسیحی ملت آلمان» تعداد پنج هزار نسخه در زمانی کوتاه به چاپ رسید. نشر کتاب و مقاله سرعت فزونی یافت و «کلمات بالدار» در میان مردم دوستاناران جدی بدست آورد.

کتاب انجیل کتابی مورد علاقه مردم عامی بود و آنان با شوق زیاد به قرائت انجیل می پرداختند. این تمایل عمومی به قرائت متن انجیل خود یکی از عوامل مؤثر پیدایش جنبش مذهبی در اروپاست. به همین دلیل بسیاری از روحانیون مسیحی قرائت متن انجیل را به وسیله مردم عامی گناه تلقی می کردند. کتاب انجیل در همه کشورهای اروپایی بخصوص در آلمان به زبان ملی و قابل فهم عموم ترجمه شد.

پیش از نهضت اصلاح مذهب بسیاری از رهبران مذهبی گروههای خاص دور خود جمع کردند و انجمن‌های پرستش و عبادت بوجود آوردند. از جمله این انجمنهای مذهبی که در عین حال به مسئله آموزش و پرورش نیز توجه فراوان داشتند «انجمن برادران توده» نام دارد. این انجمن به تأسیس مدارس و مراکز آموزشی اقدام کرد و در آن مدارس به تدریس شعب سه گانه علم و هنر و همچنین ادبیات باستانی و بحث در باب کتاب انجیل و دیگر مسایل مذهبی پرداختند.

توسعه شهرنشینی و پیدایش شهرهای بزرگ در دو قرن آخر سده‌های میانه در آلمان نیز موجب تمایل و رغبت فراوان مردم به تعلیم و تربیت شد. در سال ۱۳۴۸ دانشگاه پراگ به عنوان اولین دانشگاه در خاک آلمان تأسیس شد و تا سال ۱۵۰۰ در حدود سیزده دانشگاه دیگر از قبیل «هایدلبرگ» و «لایپزیک» در شهرهای بزرگ بوجود آمد. این دانشگاهها و مدارس دانشجویان فراوانی را که از نقاط دور برای کسب علم اقبال می‌کردند در خود جای داد. این دوره در حقیقت دوره دانشجویان و دانشمندان سرگردان نامیده شده است، زیرا دانشجویان اغلب از نقاط دور دست برای کسب دانش به دانشگاه می‌آمدند و از خانه و زندگی خود جدا می‌شدند و ناگزیر برای بدست آوردن مایحتاج زندگی گاهی به گدایی و دزدی دست می‌زدند. لوتر یکی از دانشجویان سرگردان بود که برای بدست آوردن مایحتاج زندگی در خیابانهای شهر «آیزناخ»^۱ به آواز خوانی مبادرت می‌ورزید. به‌طور کلی پیش از شروع سده شانزدهم مدارس فراوانی در سراسر خاک آلمان بوجود آمد. برنامه تحصیلی این مدارس بیشتر به پیروی از موضوعهای رایج در سده‌های میانه مایه‌می‌گرفت و جایی برای مطالب و دانش‌های ارزنده و مفید خالی نمی‌ماند.

فرهنگ پژوهی در اروپای شمالی

با آنکه فرهنگ پژوهان اروپای مرکزی و شمالی از فرهنگ پژوهان ایتالیا الهام گرفتند، مع الوصف اینان کوشش خود را بیشتر صرف بهبود حال جامعه از لحاظ اخلاقی و دینی ساختند. فرهنگ پژوهان اروپای مرکزی به مطالعه و آموزش کتاب انجیل به زبان اصلی آن اقبال کردند و برای فهمیدن بهتر انجیل مطالعه تورات و معرفت و آگاهی بر زبان عبری را لازم دانستند.

1-- Eisenach.

در شمار نخستین فرهنگ‌پژوهان می‌توان نام نیکولای کوزا^۱ را که در مسایل دینی و فلسفی تسلط خاص داشت عنوان کرد. وی در دانشهای باستانی تبصری عمیق داشت و به مطالب نجوم واقف بود. جان وسل^۲ فرهنگ پژوه دیگری بود که در آغاز در مدرسه برادران توده به تحصیل مشغول شد و مراتب کمال و فضل را با موفقیت طی کرد و مآلاً^۳ در دانشگاه هایدلبرگ به تدریس پرداخت. رودلف اگریکولا^۴ فرزند کشیش بود و از کودکی به موسیقی علاقه شدید داشت. مانند بسیاری از فرهنگ‌پژوهان وی در مدارس گوناگون به تحصیل پرداخت و عاقبت مدتی در دانشگاه هایدلبرگ به تدریس مشغول شد. وی مانند اراسموس^۴ معتقد بود که منظور نهایی آموزش و پرورش تهذیب اخلاق و ایجاد رفتار نیکو در فرد است.

بزرگترین فرهنگ پژوه اروپای مرکزی اراسموس است که هم به میراث علم و ادب گذشته تسلط داشت و هم در مسایل مذهبی صاحب بصیرت بود. وی معتقد بود که میان دانش باستانی و تعالیم مذهب مسیحیت شکافی عمیق وجود ندارد و آن دو می‌توانند یکدیگر را تکمیل و تقویت کنند و از تلفیق با یکدیگر دانشی کامل و رفتاری سالم و زندگی مطلوب فراهم آورند. اراسموس دانشمندی میانه‌رو و معتدل و آرام بود و از تندروی احتراز داشت. به همین سبب با آنکه در زمان نهضت اصلاح مذهب می‌زیست خود را از جریان آن دور نگه‌داشت. در این باب اراسموس می‌گوید «آنچه را لوتر طلب می‌کند من خود آنها را تعلیم داده‌ام و لسی نه بشدتی که او می‌خواهد و نه به زبانی که او بیان می‌کند» اراسموس بیشتر مطالب خود را به صورت هجویات و در قالب طنز برشته تحریر درآورد. کتاب «ستایش حماقت» و «گفت و شنود» و «امثال و حکم» هر یک مجموعه‌یی از انتقاد بر

1- Nicholas of Cusa.

2- John Wessel.

3- Rudolph Agricola.

4- Desiderius Erasmus.

معایب و مفاسد موجود در دولت، کلیسا، خانواده، دیرها، و دانشگاه است. *اراسموس* سرچشمه این نابسامانی را در جهل و سوءاستفاده از قدرتهای روحانی می دانست. به همین دلیل عده کثیری از صاحب نظران *اراسموس* را از پیش گامان نهضت اصلاح مذهب بشمار می آورند. نظریات *اراسموس* در همه کشورهای متمدن اروپا و همچنین بین فرقه پروتستان و کاتولیک به طور مساوی طرفدار داشت و برای چند قرن مورد احترام و قبول عموم بود. از کتابهای معروف *اراسموس* یکی کتاب «امثال و حکم» است که او آنرا از نوشته های باستانی استخراج نمود و بر آنها شرح لازم اضافه کرد. این کتاب در اصل برای دانش آموزان به عنوان کتاب درسی ادبیات لاتین تهیه شده بود ولی به سبب شهرت فراوانی که کسب کرد مورد استفاده عموم واقع گشت. از کتابهای *اراسموس* که به طور خاص در باب مسایل تعلیم و تربیت به رشته تحریر درآمده است کتاب «روش درست تدریس»^۱ و کتاب «پرورش دانش آموزان با فضیلت و دانش درست»^۲ را می توان نام برد.

اراسموس نظریات تربیتی خود را در کتابهای مذکور به تفصیل شرح داده است و به تعلیم و تربیت همگانی معتقد بود. به نظر وی مقصود و منظور از تعلیم و تربیت باید به قرار ذیل باشد^۳:

۱- گرویدن به دین.

۲- فراگرفتن دانش.

۳- آماده شدن برای انجام دادن وظایف زندگی.

۴- ادب (رفتار و اخلاق نیکو).

اراسموس معتقد بود که آثار نویسندگان باستانی، پدران روحانی،

1- On the Right Method of Teaching.

2- Training Young Children in Virtue and Sound Learning.

۳- عیسی صدیق «تاریخ فرهنگ اروپا» چاپ دوم - ص ۱۰۲.

و متن کتاب مقدس شامل تمام مطالبی است که کودکان و نوجوانان را در زندگی مفید خواهد بود. برای دست یافتن به حقایق نظرات لازم است به متون اصلی و اولیه مراجعه شود. تسلط در دستور زبان از لوازم کار آموزش بود و بخصوص اهمیت آن در استفاده عالمانه از متون ادبی تأکید خاص یافت. مطالعه طبیعت و رویدادهای تاریخی و حوادث جاری زندگی از موضوعات جالب آموزش بود. شیوه‌های خشن و رویه‌های خشک و نامطبوع آموزشی مورد نکوهش قرار گرفت و به جای آنها شیوه‌های جالب و دل‌انگیز بکار رفت. اهمیت وظایف مادر و تأثیر عمیق بازی و ورزش در تربیت کودکان و ضرورت انطباق آموزش و پرورش با جریان زندگی واقعی از جمله مواردی است که مورد توجه خاص *اراسموس* قرار داشت.

از میان کتابهایی که *اراسموس* تألیف کرد کتاب «عهد جدید» را باید به طور اخص نام برد زیرا این کتاب به زبان یونانی به فصاحت و تحقیقات فاضلانه منتشر گردید و همراه با دیگر تألیفات و تحقیقاتی که در باب انجیل به زبانهای لاتین و یونانی و آلمانی و اسپانیایی صورت گرفت، زمینه را برای معرفی کتاب مقدس به زبان مردم عوام و در نتیجه بروز افکار اصلاح طلبی در مذهب آماده ساخت.

نهضت لوتر

حمله *مارتین لوتر* به مقام پاپ و مخالفت با رویه کلیسای مسیحیت مانند بسیاری از رویدادهای تاریخی از یک اتفاق سرچشمه گرفت. امر اخراج گناهکاران از عالم مسیحیت و بخشش گناهان آنان که سابقه‌ی طولانی داشت موجب ناراحتی عده‌ی از روحانیون مسیحی و بخصوص *مارتین لوتر* شد. *لوتر* که از سوء عمل نمایندگان پاپ در فروش بخشش نامه‌ها به مسیحیان

ناراضی و خشمگین بود اعتقاد داشت که فروش بخشش نامه يك پدیده مربوط به سده‌های میانه است و هرگز به طور قاطع مورد قبول و تأیید کلیسای مسیحیت قرار نگرفته است. او میل داشت که این مطلب به پیروی از شیوه معمول در دانشگاه‌ها به بحث و نظر گذاشته شود تا کلیسای مسیحیت نظر روشن و قطعی خود را در باب آن اعلام دارد. لوتر در سال ۱۵۱۷ نظریات خود را در این مورد و در مورد دیگر اعمال مذهبی ضمن نود و پنج ماده تنظیم کرد و آنرا بر در کلیسای «وین برگ»^۱ که وابسته به دانشگاه بود نصب کرد.^۲ نظریات نود و پنج ماده‌یی لوتر بزودی از زبان لاتین به آلمانی ترجمه شد و در سراسر آلمان مورد مطالعه مردم قرار گرفت. لوتر که در آغاز کار فقط قصد داشت با اعلام نظریات خود زمینه بحث و تبادل نظر را در دانشگاه فراهم آورد، به سبب دخالت عوامل اجتماعی و سیاسی و مذهبی و آمادگی عمومی، در مرکز نهضتی عظیم قرار گرفت که به جدایی از کلیسای کاتولیک انجامید. بزودی عده زیادی در مخالفت یا موافقت با نظریات لوتر وارد میدان مناظره شدند. پاپ اعظم لوتر را به روم احضار کرد ولی لوتر دستور وی را اطاعت نکرد. لوتر در مناظره‌یی که در سال ۱۵۱۹ در «لایپزیک» تشکیل شد شرکت کرد و در آنجا به طور کامل نهضت جدایی وی از کلیسای مسیحیت روشن گشت. در این مجمع آشکار شد که جدایی و دوری از منبع قدرت مسیحیت در روم اجتناب ناپذیر است و عده کثیری از متفکران دینی با برخورداری از حمایت مردم تلاش می‌کنند تا

1- Wittenberg.

- ۲- پاره‌یی از مواد نود و پنج گانه لوتر بدین شرح است:
 ماده ۲۳- اگر بتوان جرایم کسی را کاملاً بخشود یقین است که آن افراد باید کاملترین افراد باشند، یعنی بسیار معدود خواهند بود.
 ماده ۲۴- و بنا بر این لازم می‌آید که بیشتر مردم با این وعده تبعیض آمیز بخشایش جرایم فریب خورده باشند.
 ماده ۴۳- مسیحیان باید بدانند که بخشایش به فقرا یا قرض دادن به حاجت‌مندان بهتر از خرید آمرزش است.

به جای نوشته‌ها و دستورهای دینی سده‌های میانه به کتاب انجیل به عنوان راهنمای اعمال مذهبی رجوع کنند. فرهنگ‌پژوهان جوان، بزرگان و شخصیت‌های برجسته شهرها، مردمان عامی که در تلاش استقرار يك کلیسای ملی بودند، شاهدگانی که از پرداخت مالیات و خروج سرمایه به طرف روم ناراضی بودند جملگی نهضت جدایی از کلیسای روم را در آلمان حمایت می کردند. پس از مناظره شهر «لایپزیک» قلم لوتر هرگز آرام نگرفت و نوشته‌های او در باب مسایل گوناگون مذهبی به چاپ می رسید و در اختیار گروه فراوانی از مردم که در انتظار چنین مطالبی بودند قرار می گرفت. در سال ۱۵۲۰ لوتر سه کتاب تألیف کرد که به نام سه رساله بزرگ اصلاح طلبی خوانده می شوند. در همان سال پاپ لوتر را از عالم مسیحیت اخراج کرد و وی را تکفیر نمود. لوتر هم در برابر جمعیت کثیری از دانشجویان و استادان و مردم تکفیرنامه پاپ را در دروازه شهر «ویتن برگ» آتش زد و رسماً جدایی خود را از کلیسای کاتولیک قطعی ساخت. لوتر بدون آنکه فرصتی از دست دهد به شرح نظریات خود پرداخت و مقالات و کتب و رسالات فراوان برشته تحریر در آورد.

پیش از مرگ لوتر در سال ۱۵۴۶ بخش مهمی از امپراطوری آلمان به فرقه پروتستان گرویدند و مدارس و کلیساهای بی شماری برای ترویج نظریات خود بوجود آوردند.

کلیسای پروتستان که آموزش و تنویر افکار عموم را از وظایف اساسی خود می دانست، بیش از کلیسای کاتولیک به تأسیس مدرسه و اشاعه دانش و تعلیم و تربیت توجه کرد. کلیسای پروتستان مبنای کار خود را در تعلیم کتاب مقدس قرار داد و معتقد بود که کلیه افراد از وضع و شریف، پیر و جوان باید از نعمت تعلیم و تربیت و آشنایی به تعالیم اساسی مسیحیت برخوردار باشند. بدین ترتیب جنبش اصلاح مذهب باعث گشت که به امر تعلیم و تربیت بانوان توجه عمومی و وسیع معطوف شود، به سبب توجه فراوانی که به تعلیم

و تربیت عمومی و بخصوص گروه بانوان معطوف شد امکانات و وسایل موجود برای پاسخگویی به احتیاجات فرهنگی نارسا بود و در نتیجه بی نظمی و نابسامانی در امر ایجاد و نگهداری مدارس بوجود آمد. در بسیاری از شهرهای آلمان تعداد کثیف ها و منابع مالی و موقوفات موجود در اختیار کلیساها تقلیل پیدا کرد و در نتیجه ثبت نام دانشجویان و دانش آموزان رو بکاهش رفت و دیرها و دیگر مؤسسات مذهبی که به آموزش و پرورش مذهبی مشغول بودند دچار رکود گشتند. برخی از دانشگاهها بیش از سه چهارم دانشجویان خود را از دست دادند و پاره بی هم به طور کلی تعطیل شدند.

نظریات تربیتی لوتر

لوتر با آنکه از زمره فرهنگ پژوهان نبود به تعلیم و تربیت توده و همچنین پرورش رهبران دینی و پیشوایان کشوری توجه خاص داشت. لوتر به پیشرفت تعلیم و تربیت عامه کمک فراوان کرد و مدارس عامه را که در آن آموزش ابتدایی به دختران و مردان داده می شد تقویت کرد. به نظر لوتر تعلیم و تربیت موهبتی است که همگان از خرد و کلان، زن و مرد، غنی و فقیر، شریف و وضع باید از آن بهره مند شوند.

لوتر نظر به اعتقادی که به وظیفه دولت در تعلیم و تربیت عمومی داشت در رسالات «استدعا از نجبای مسیحی ملت آلمان» و «سخن در باب فرستادن کودکان به مدرسه» کوشش کرد تنها دولت را به حمایت از مدارس و مردم را به فرستادن کودکان خود به مدرسه تشویق و ترغیب کند. لوتر در رسالات خود بحثی از حمایت کلیسا و کشیشان برای توسعه آموزش و پرورش بمیان نکشید زیرا وی در مرتبه اول تعلیم و تربیت را از وظایف دولت می دانست و نیاز دولت را به خدمتگزاران باسواد و پرورش یافته احساس می کرد ثانیاً

کوشش داشت تا نهضت اصلاح مذهب را در پناه حمایت دولت قرار دهد و از آن طریق به اصلاحات لازم در کلیسا و مدرسه توفیق حاصل کند. در باب مقصود اساسی تعلیم و تربیت، لوتر چنین می نویسد:

«هرگاه روح و بهشت و جهنم هم وجود نداشت باز لازم بود برای خاطر امور دنیوی مدرسه بوجود آید این واقعیت را تاریخ یونان و روم قدیم به ما آشکار آموخته است. دنیا به مردان و زنان تعلیم دیده نیاز دارد تا مردان به اداره درست مملکت بپردازند و زنان با آگاهی به پرورش فرزندان و اداره نگهداری امور خانوادگی مشغول شوند.» تعلیم و تربیت به عنوان وسیله آماده سازی انسانها برای ایفای وظایف عادی در خانواده، در تقبل شغل، در خدمت به کشور و کلیسا در همه نوشته های لوتر مورد تأکید قرار می گیرد در نتیجه چنین اعتقادی، از خانواده به عنوان بنیاد تربیتی که همراه با مدرسه وظایف سنگین در تربیت نسل جوان برعهده دارد یاد شده است. لوتر حضور اجباری در مدرسه را تجویز کرد و عقیده داشت که دولت باید قانونی برای اجرای این نظر تربیتی وضع و اجرا نماید. با آنکه بسیاری از ملل بزرگ جهان تا سالهای آخر سده نوزدهم نتوانستند قانون آموزش و پرورش اجباری را وضع کنند کشور کوچک «وایمار» در سال ۱۶۱۹ تعلیم و تربیت کودکان را به زبان عامیانه اجباری کرد.

لوتر معتقد بود که برنامه مدارس عامه که فقط به آموزش خواندن و نوشتن و حساب کردن می پرداختند باید از تنوع بیشتر برخوردار باشد. به نظر لوتر در این مدارس باید موسیقی و تاریخ و دوره های کامل از ریاضیات آموخته شود. مدارس باید از محیطی شاد و مطبوع برخوردار باشند تا کودکان به حضور و ماندن در مدرسه و کسب دانش و معلومات راغب شوند. به نظر لوتر هرگاه معلم با دانش آموزان صمیمی باشد و از روشهای آموزشی

مطلوب و مطبوع استفاده کند تنها دو ساعت آموزش در روز کافی می باشد. بقیه ساعات روز را دانش آموزان می توانند به بازی و آموختن حرفه بپردازند. وی به انضباط و خشونت مدارس سده های میانه ایراد شدید گرفت. و آنها را جهنمی خواند که در آن کودکان را آزاری دادند و دانشی مفید نمی آموختند. در مورد مدارس متوسطه و همچنین آموزش حرفه یی **لوتر** نظری تازه اظهار نکرد و به آنچه در آن زمان معمول بود راضی بنظر رسید. وی مانند دیگر اصلاح طلبان مذهبی آموزش «زبان های مقدس» لاتین و یونانی و عبری را در سطوح بالای تعلیمات تجویز می کند.

لوتر با اظهار دردمندی از وضع ناگواری که گریبان گیر مدارس آلمان شده بود از مردم و بزرگان شهرها تقاضا کرد که «در باب تعلیم و تربیت و موضوعات درسی مدارس سرسری نیندیشند زیرا آموزش جوانان امری است که مسیح و کلیه عالمیان بدان علاقه مند هستند» او معتقد بود که مسئولان شهرها باید به همان ترتیبی که پول برای ساختن جاده ها و پل ها و دیگر امور شهری پرداخت می کنند باید هزینه تعلیم و تربیت کودکان و جوانان را بپردازند. به نظر **لوتر** چون سعادت و آسایش مملکت به هوش و تقوای مردم آن مملکت بستگی دارد بنابراین وظیفه شهرداران و بزرگان شهر است که در تمام شهرها به تأسیس و حمایت مدارس مسیحی اقدام کنند. در زمینه حمایت دولت و مسئولان شهر از کوششهای تعلیم و تربیت چنین می نویسد: «... وظیفه بزرگان و نجبای شهر است که بر امر تربیت جوانان با دقت خاص نظارت کنند. زیرا شهرآنان با همه مواهبش، زندگی اش، شرافتش و دیگر متعلقات گرانقدرش به حفاظت و سرپرستی اعضای انجمن شهر و قانون گذاران سپرده شده است. اینان این وظیفه سنگین را در برابر خدا و جهانیان به خوبی بردوش نخواهند گرفت، مگر آنکه شب و روز بیشترین کوشش خود را برای بالا بردن سعادت و خوشبختی مردم شهر بکار بندند. افزایش سرمایه

و ثروت شهر تنها در افزودن خزاین گرانبها، در ساختن کاخهای بزرگ و فراوان ساختن توپ و دیگر وسایل جنگی نیست. هنگامی که همه این نعمتها وجود داشته باشد و همراه آن عده‌یی مردمان نادان باشند نه تنها سودی ببار نمی‌آورد بلکه زیانی فراوان بدست می‌دهد. بیشترین سرمایه و قدرت و سعادت در فراوان ساختن تعداد شهروندان دانشمند و باسرافت و باهوش و تربیت شده است. هنگامی که مردم شهر به چنان فضایی آراسته شدند، ثروت را فزونی می‌بخشند و آنرا به مقاصد نیک معطوف می‌دارند.»

نظام آموزشی که لوتور برای مردم آلمان پیشنهاد می‌کرد به شرح زیر بود:

۱- مدرسه ابتدایی با زبان عامیانه: در این مدارس که برای عموم مردم بوجود می‌آید باید زبان عامیانه زبان آموزشی باشد. مواد درسی این مدارس باید شامل خواندن، نوشتن، ورزش، موسیقی، دستورات مذهبی و همچنین فراگرفتن یک حرفه عملی باشد، در این مدارس که برای پسران و دختران تأسیس می‌شود حضور اجباری است.

۲- مدرسه متوسطه لاتین: لوتور به این مرحله از آموزش اهمیت فراوان می‌دهد و معتقد است که این مدارس برای آماده کردن داوطلبان شغل روحانیت که بعداً آموزش و پرورش عموم را بعهده خواهند گرفت برقرار می‌شود. مواد درسی این گونه مدارس شامل فراگرفتن زبان‌های لاتین و یونانی و عبری و همچنین معانی بیان، مناظره، تاریخ، علوم، ریاضیات، موسیقی و تمرینات بدنی می‌باشد.

۳- دانشگاه: این گونه مؤسسات به تعلیم و تربیت کشیشان و افسران عالی‌رتبه مورد نیاز کلیسا و سازمان‌های دولتی اختصاص دارند.

توسعه اصلاح مذهب و عکس العمل کاتولیک‌ها

نهضت مذهبی که به وسیله لوتر در آلمان آغاز گشت بزودی به سراسر اروپا سرایت کرد در ناحیه آلمانی زبان سوئیس یکی از فرهنگ‌پژوهان جوان که از بلاغت و فصاحت کلام برخوردار بود و پیروان بسیار برای خود گردآورده بود، نهضت اصلاح مذهب را به طور آرام‌تری اشاعه داد. اولریش زوینگلی^۱ که پدر اصلاح مذهب در سوئیس خوانده می‌شود مفاهیم اخلاقی و دینی اصلاح مذهب را به طور عمیق و اساسی مطرح ساخت و با خرابی‌ها و خرافات و تشریفات زاید دینی مخالفت ورزید. بدین ترتیب وی به راهی می‌رفت که منجر به سادگی پاك‌منشانه و تقوی و زهد بی‌پیرایه مذهبی شد. چون در آن زمان در ایالات مختلف سوئیس اداره امور عمومی با اداره امور مذهبی همراه بود بنابراین زوینگلی در صدد اجرای آنچنان اصلاحی بود که هم امور عمومی و هم امور دینی را در برگیرد. به نظر زوینگلی تنها عقاید و اعمال دینی نبود که می‌بایست دگرگون شود بلکه اساس و بنیاد حکومت به تغییراتی در جهت تأمین آزادی‌های لازم به مردم نیاز داشت. با آنکه برای تأمین مقصود خویش به شرکت در جنگ مجبور شد ولی در جنگ کشته نشد و آرزوی او را مصلح دیگری در شهر ژنو جامه عمل پوشانید.

1- Ulrich Zwingli.

در ناحیه غربی سویس نهضت اصلاح مذهب تحت هدایت و ارشاد جان کالون^۱ به صورت ایمان و روش زندگی درآمد. کالون کشیشی روشنفکر و مطلع و دانشمند بود و در ادبیات باستانی و حقوق و حکمت الهی تبحری فراوان داشت. کالون در آغاز زندگی گرفتار مباحث اساسی مذهبی از قبیل مسئله جبر و اختیار شد. کالون که به رستگاری سهل به وسیله آموزش اعتقاد نداشت و به صورت افراطی طرفدار جبر بود نظریات خود را در کتابی به نام «اصول مسیحیت»^۲ منتشر کرد و آنرا به فرانسیس اول پادشاه فرانسه اهدا کرد. در مقدمه کتاب کالون خطاب به پادشاه چنین می نویسد:

«با مشاهده خشم مردان ناپاک که دقلمرو آن پادشاه گسترش یافته و جایی برای عقاید درست و سالم باقی نمی گذارد لازم دانستم این کتاب را برای دومنظور تهیه کنم.

اول برای آشنا کردن ذهن کسانی که قصد دارند دیگران را آموزش دینی دهند. دوم برای اعتراف و آشکار ساختن عقاید درونی خود در نزد آن پادشاه. امید است اصول عقایدی که ناپاکان با آن مخالفت می ورزند و کشور فرانسه را در سرکوبی آن به آتش و خون کشیده اند بر شما آشکار شود».

اصول عقاید کالون به صورت خالص یا تضعیف شده آن دیگر فرقه های مذهبی را که در اثر نهضت اصلاح مذهب در اروپا و بعداً در امریکا بوجود آمد تحت تأثیر قرار داد. کالون نظرات اصلاحی خود را تنها به جهان مذهب و فرهنگ محدود نساخت. اصلاح امور اجتماعی و سیاسی و اقتصادی مورد توجه وی قرار گرفت.

در سال ۱۵۳۷ مقامات شهر ژنو از کالون دعوت کردند تا طرحی برای تجدید سازمان فرهنگی و مذهبی شهر تهیه کند در این طرح که به سال ۱۵۳۸ منتشر شد، وی به نظام آموزش دبستانی در زبان عامیانه برای همگان

1- John Calvin (1509-1564).

2- The Institutes of The Christian Religion.

اشاره کرده است. در این مدارس توصیه شده است که علاوه بر خواندن و نوشتن و حساب کردن به آموزش اخلاقی و تقویت مبانی مذهبی و تعلیم مدنی توجه شود. سپس در سال ۱۵۴۱ نیز از کالون خواسته شد تا برای شهر ژنو سازمانی جمهوری براساس موازین مذهبی بوجود آورد. براساس نظرات و پیشنهادهای کالون شهر ژنو به صورت يك جمهوری آزاد درآمد و مقررات و قوانین خاصی برای اداره آن وضع شد.

به همین سبب عده‌یی معتقدند که کالون با وضع قوانین جزایی خشن به نام «قوانین آبی»^۱ بی‌رحمی و سنگدلی خود را نشان داده است. لازم به یادآوری است که با وجود نفوذ فوق‌العاده‌یی که کالون برای بیست و سه سال در حکومت شهر ژنو داشت، مع‌الوصف چون امور شهر به وسیله شورایی اداره می‌شد، نمی‌توان گناه بتصویب رساندن «قوانین آبی» را تنها متوجه کالون کرد.

کالون برای اجرای نظریات تربیتی خود که در طرح سال ۱۵۴۱ قید شده بود مدرسه‌یی در شهر ژنو تأسیس کرد که به صورت مدرسه متوسطه بود و از تعلیم فرهنگ پژوهی برخوردار می‌شد و دارای هفت کلاس بود. در این کالژ تدریس زبانهای لاتین و یونانی و معانی بیان به خوبی صورت می‌گرفت. بتدریج مدارس دیگری مشابه با کالژی که کالون تأسیس کرده بود بوجود آمد. دانشجویان خارجی نیز از کشورهای مجاور به این مدارس اقبال کردند. این دانشجویان پس از پایان تحصیل و مراجعت به کشورهای خود به اشاعه نفوذ فرهنگی ژنو و اصول تعلیم کالون پرداختند. تعلیم کالون در حقیقت جنبه بین‌المللی داشت زیرا شامل راهنمایی‌های مشخص در زمینه

۱- قوانین آبی «Blue Laws» مجموعه‌یی از قوانین خشك و خشن بود که در آن زمان در بسیاری از شهرها معمول بود. برحسب این قوانین نوع لباس طبقات مختلف اجتماعی و حتی تعداد میهمانان در مجالس جشن و سرور معین می‌شد.

عمومی ساختن آموزش و پرورش، جدایی کلیسا از دولت، و چگونگی استقرار حکومت مذهبی با شرکت عوام بود.

نهضت اصلاح مذهب در انگلستان حاصل حوادث و وقایعی است که بیشتر جنبه سیاسی داشت و به وسیله طبقه حاکمه کشور اداره می شد. پارلمان انگلیس در سال ۱۵۳۴ به پیشنهاد هانری هشتم قانونی وضع کرد که براساس آن تسلط مذهبی روم را بر انگلیس از میان برد و کلیسای مستقلی جانشین کلیسای روم کرد و پادشاه رئیس روحانی کشور انگلیس شد. انجیل به زبان انگلیسی در اختیار مردم قرار گرفت و مراسم مذهبی در کلیسا به زبان انگلیسی برقرار گردید. نهضت اصلاح مذهب در انگلیس، مشابه نهضت اصلاح مذهب در آلمان، از جهت آموزش و پرورش موجب بروز نابسامانیهایی گردید. دیرها بسته شدند و منابع مالی آنها برای مقاصد سیاسی بمصرف رسید.

دبستان برای عموم به وسیله دولت و کلیسای انگلیکن تشکیل نگردید و در نتیجه فراهم ساختن امکانات تعلیم و تربیت عمومی برای چند قرن بتعویق افتاد. بدین ترتیب رویه دولت و مردم انگلیس نسبت به تعلیم و تربیت به صورت «هرچه پیش آید خوش آید» درآمد. فردگرایی مردم انگلیس که به محدود کردن وظایف و اختیارات دولت متمایل بود مانع از آن می شد که دولت در باب ایجاد و توسعه مدارس گامی بردارد. این طرز تلقی مردم انگلیس در باب موظف ندانستن دولت در ایجاد و نگهداری مدرسه تا حدود قرن نوزدهم ادامه یافت. بنابراین در طول این مدت اگر مدرسه‌یی ایجاد شد بیشتر به همت مردمان نیکوکار و مؤسسات و کلیساها بستگی داشت.

در اسکاتلند رهبر اصلاح مذهب مردی به نام جان ناکس^۱ بود که برای مدتی در ژنو زندگی می کرد و تحت تأثیر عمیق دستور مذهبی کالون قرار گرفت و سپس به معرفی نظریات مذهبی و تربیتی وی در اسکاتلند اقدام

1- John Knox.

کرد. جان فاکس در طرحی که برای تعلیم و تربیت مردم اسکاتلند تهیه نمود پیشنهاد کرد تحت نظارت و نفوذ کلیسا مدارس ابتدایی ایجاد گردد. این پیشنهاد به سبب هزینه‌یی که در برداشت مورد قبول قرار نگرفت و در نتیجه تأسیس نظام آموزش و پرورش ملی را تا قرن نوزدهم به تأخیر انداخت. در آغاز سده هفدهم مآلاً^۱ نظامی مؤثر با تعاون و همکاری کلیسا و دولت برای فراهم آوردن امکانات تعلیم و تربیت بوجود آمد. این مدارس با آنکه همواره از وسایل و لوازم کافی برخوردار نبودند ولی به نحو عمیق در تعلیم و تربیت ملی مردم اسکاتلند مؤثر واقع گردیدند.

به طوری که در فوق ذکر شد نهضت اصلاح مذهب با آنکه در پاره‌یی از موارد به هرج و مرج و نابسامانی در اداره امور دیرها و مدارس مذهبی منتهی شد ولی به طور کلی این نهضت تجویز کرد که مردم برای بجا آوردن مراسم دینی خود باید از کمال آزادی بهره‌مند باشند و در تعبیر و تفسیر مفاهیم مذهبی بتوانند به کتاب مقدس رجوع کنند. ضمناً آنان معتقد بودند که آموزش و پرورش نباید فقط از مقاصد دینی برخوردار باشد بلکه افراد را برای زندگانی و دین آماده سازد^۱. در نتیجه، نهضت اصلاح مذهب علاوه بر آنکه تعلیم و تربیت را از مذهب جدا ساخت مآلاً^۲ هم‌تغییری فاحش در محتوی و روش کار و نحوه نظارت آموزش و پرورش بوجود آورد. طرفداران نهضت اصلاح مذهب که مرجعیت انجیل را جانشین سندیت کلیسا ساختند و تعبیر و تفسیر و داوری در امور دینی را از طریق مراجعه به کتاب مقدس لازم شمردند و فرد را در فلاح و رستگاری خود مسئول دانستند آموزش و پرورش را یکی از وظایف اساسی کلیسا می‌دانستند به رواج مدارس علاقه فراوان نشان می‌دادند و معتقد بودند که کلیسا باید به تربیت زنان و مردان و پسران و دختران مبادرت ورزد. مؤثر دانستن داوری و مسئولیت فردی در امور دینی لازم می‌ساخت که هر فرد

مسیحی به خواندن کلام خداوند توانا باشد و با دانش و بینش در فرایض دینی شرکت جوید و زندگی فردی خود را به نحوی که با احکام الهی سازگاری داند هدایت کند. چنین نظر و اعتقادی نه تنها توسعه آموزش و پرورش را الزام آور می‌سازد، بلکه به سبب تأکید بر اهمیت داوری فردی و شرکت توأم با دانش و بینش در امور دینی پایه‌های مستحکمی برای حرمت سیاسی فرد و لزوم شرکت وی در امور دولتی فراهم می‌آورد. بدین ترتیب سده‌های شانزده و هفده آزادی و بردباری مذهبی را فراهم می‌آورد و سده‌های هیجده و نوزده آزادی سیاسی و کسب حقوق فردی را میسر می‌سازد و بالاخره سده‌های نوزده و بیست به آموزش و پرورش عمومی و همگانی جامه عمل می‌پوشاند.

واکنش کاتولیک‌ها

اصلاحات مذهبی که به وسیله پروتستانها در عالم مسیحیت بوقوع پیوست در داخل کلیسای کاتولیک نیز روح انتقاد و اعتراض بوجود آورد. با آنکه پاپها اغلب با معرفی اصلاحات در داخل کلیسا مسیحیت مخالفت می‌ورزیدند مع الوصف در اثر اشاعه نفوذ پیروان مذهب پروتستان و اعمال نفوذ پاره‌یی از کاتولیک‌های مقتدر در داخل کلیسا، سرانجام شورایی مذهبی در شهر «ترانت ۱» برای بررسی اوضاع و احوال مسیحیت تشکیل گردید. تشکیل شورای مذهبی ترانت اولین گام برای احیای قدرت مذهبی و اصلاحات داخلی در مذهب کاتولیک بود. این شورا برای ۱۸ سال به کار خود ادامه داد و نتایج آن در پنج اصل به شرح زیر اعلام گردید.^۲

- ۱- اخبار و سنن کاتولیک برابر و هم وزن کتب مقدسه است و منبع حقیقت و سرچشمه اختیارات روحانی می‌باشد.

۱- Trent (۱۵۶۳-۱۵۴۵). ۲- تاریخ جامع ادیان. ترجمه دکتر علی اصغر

۲- کتاب مقدس عبارت است از نسخه اصل لاتینی^۱.

۳- ترجمه کتاب مقدس از لاتین به السنه دیگر حق انحصاری کلیسای کاتولیک است لاغیر.

۴- مقدسات سبعة^۲ همان است که کلیسا در قرون وسطی رسماً پذیرفته و شناخته است و اینکه پروتستانها فقط دواصل را مقدس می دانند باطل است.

۵- نجات و رستگاری تنها منوط و مبتنی بر ایمان است ولی برخلاف عقیده پروتستانها تنها ایمان عامل حصول آن نیست، اعمال صالحه مستوجب عفو و غفران الهی می شود.

دومین گامی که کاتولیک‌ها برای مقابله با نفوذ پروتستانها برداشتند تشکیل محکمه تفتیش^۳ بود تا بدان وسیله در نواحی کاتولیک نشین از بروز افکار و تشکیلات پروتستانی جلوگیری کنند و آن نواحی را از عناصر اصلاح طلب فوراً پاک سازند. این اقدام بیشتر جنبه منفی داشت و فقط کوششی را شامل می شد که در دفاع و جلوگیری از تعرض فرقه پروتستان صورت می گرفت. سومین گام که در حقیقت جنبه مثبت و تعرضی داشت با تشکیل فرقه یسوعی‌ها^۴ که مبلغان مبارزات فرهنگی بودند برداشته شد. فرقه یسوعی به کوشش سربازی اسپانیایی بنام ایگناسیوس لویولا^۵ در سال ۱۵۳۴ بوجود آمد. این فرقه شش سال بعد از طرف کلیسای روم به رسمیت شناخته شد. طرفداران این فرقه به صورت مبلغ و معلم و کشیش در سراسر اروپا پراکنده شدند و کوشش داشتند تا در برابر نفوذ مذهب پروتستان سدی محکم بوجود آورند و در سرزمین‌های تازه نفوذ مذهب کاتولیک را مستقر سازند. به آمریکا و کانادا و هندوستان و چین و بسیاری از سرزمین‌های قاره آفریقا مبلغانی چیره دست

1- Latin Vulgate. 2- Sacraments. 3- Inquisition.

4- Jesuit order, The Society of Jesus.

5- Ignatius Loyola (1491-1556).

که از تعلیمات کافی مذهبی برخوردار بودند اعزام داشتند. بدین ترتیب هدفهای فرقه یسوعی که عبارتند از مبارزه برضد کفر و زندقه، تقویت و حمایت از منافع کلیسای روم و تقویت مرجعیت و اعتبار مقام پاپ در شعار آنها که به صورت «همه در راه جلال و عظمت بیشتر خدا» منعکس شده بود. آنان برای حصول به مقاصد سه گانه خود وسایلی را که مدرسه در شمار مهمترین آنها بود برگزیدند.

لویولا که در سال ۱۵۴۱ به سمت فرمانده فرقه برگزیده شده تنظیم مقررات و قوانین صعبی جهت پیروان فرقه یسوعی مبادرت ورزید. این مقررات در کتابی به نام «عشق روحانی» جمع آوری گردید. براساس این مقررات به فرمانده فرقه اختیار تام در زمینه جان و وجدان و فعالیت اعضای فرقه اعطا شده بود و برای جملگی آنان حتی خود فرمانده و وظایف و تکالیف مشخص و معینی در نظر گرفته شده بود. تشکیلات فرقه یسوعی بکلی صورت نظامی داشت و افراد مطیع محض فرماندهان خود بودند و هر عمل ناپسند غیر مجاز را به طور مخفیانه در صورتی که مقدمه یک عمل صحیح و مطلوب باشد جایز می شمردند. به دروغ و تقیه و کتمان مبادرت می ورزیدند و از توسل به اعمال خلاف و ظالمانه برای پیشرفت مقاصد خود خودداری نمی کردند.

فرقه یسوعی بزودی قدرتی پرنفوذ در کشورهای اروپایی گسردید و برای تربیت پیروان خود به تأسیس مدارس متعدد همت گماشت. در طول یک قرن از تأسیس آن تعداد ششصد مدرسه در کشورهای اروپایی که پاره یی از مهمترین آنها در فرانسه بوجود آمد. یسوعی ها در اوج قدرت خویش به عنوان مربیان موفق در اروپا خوانده شده اند. مدارس آنان از مداومت کافی و حمایت کامل سازمان مؤثر برخوردار بود. معلمان آنها نیز مردمانی برجسته و تعلیم دیده و واقف به رموز آموزش بودند. ولی در کار معلمی آزادی و ابتکار عمل نداشتند.

1- All for the greater glory of God (omnia ad Majorem Dei Gloriam).

هدفهای آموزشی یسوعی‌ها بسیار مشخص بود و تمام کوشش معلمان صرف تأمین آنها می‌شد. بخش چهارم اساسنامهٔ یسوعی‌ها مربوط به طرح تعلیم و آموزش آنان است. این طرح مدتی به صورت تجربی به مرحله اجرا گذاشته شد، سپس با استفاده از تجاربی که حاصل شد به عنوان دستورهای نهایی آموزش فرقه یسوعی به همه مدارس وابسته ابلاغ گردید. معلمان و مدیران و مسئولان مدارس بدون هیچ‌گونه تأمل و تردید مأمور اجرای این دستورها بودند.

مدارس یسوعی‌ها به‌طور کلی در سطح آموزش متوسطه و عالی برای پسران و مردان بود و فقط در موارد بسیار معدود توجه به نگهداری و تعلیم پسران و دختران کوچک می‌کردند. مدارس یسوعی در سطح آموزش متوسطه شامل دو بخش مقدماتی و پیشرفته بود. بخش مقدماتی^۱ شش سال بود که در طی آن دستور زبان و ادبیات لاتین و معانی بیان به دانش‌آموزان ده‌یاد و از ده ساله تا شانزده‌یاه هیجده‌سالگی تدریس می‌شد. چهار سال آخر که به نام بخش پیشرفته^۲ مرسوم است به آموزش ادبیات و معانی بیان و منطق اختصاص داشت کسانی که بخش مقدماتی را با موفقیت تمام می‌کردند برای دوسال به امور مذهبی می‌پرداختند و فارغ‌التحصیلان بخش پیشرفته برای چندین سال به تمرین معلمی زیر نظر اولیای فرقه مشغول می‌شدند. بدین ترتیب برنامه آموزش یسوعی‌ها تا قریب سی‌سالگی ادامه می‌یافت.

مؤسسات آموزش عالی یسوعی نیز از چهار تا شش سال ادامه داشت و مطالبی از قبیل ریاضیات - منطق - فلسفه و الهیات و زبان یونانی و عبری و لاتین در آنها تدریس می‌شد. زبان آموزش زبان لاتین بود. و فقط در مورد دانش‌آموزان تازه‌وارد گاهی از زبان عامیانه برای کمک در تفهیم مطالب استفاده می‌شد. یسوعی‌ها در آموزش فن سخنوری و کسب دانش فلسفی و حکمت

1- Studia inferiora.

2- Studia Superiora.

الهی و پرورش شخصیت و ایجاد حس اطاعت محض از کلیسای کاتولیک تأکید فراوان داشتند. در مدارس یسوعی شهریه پرداخت نمی شد و مخارج دانش آموزان از محل هدایا و موقوفات فرقه تأمین می گردید. توفیق مدارس یسوعی بیشتر مدیون سازمان منظم و روش مؤثر و مردان کاردانی بود که در اختیار آنان قرار داشت. رفتار معلمان و دانش آموزان جملگی تحت سرپرستی و نظارت دقیق قرار داشت. انضباط توأم با عطف و هم چشی و مسابقه در ابراز شایستگی و اعطای جوایز و نشانهای امتیاز از نکات برجسته مدارس یسوعی بود. در حقیقت یکی از علل اساسی توفیق مدارس یسوعی در این بود که آنان در اتخاذ رویه های نیک و درست آموزشی از دیگران تقلید کردند. مثلاً سازمان بندی مدرسه را که برای هر کلاس يك معلم اختصاص داده شود از طرح فرهنگی 'اشتورم' اتخاذ کردند و سرپرستی و نظارت در کار معلمان را از کالون تقلید نمودند و آموزش مطالب فرهنگ پژوهی را در تبعیت از فرهنگ پژوهان و ادبیر نامه ساختند و از مدارس درباری ایتالیا توجه به تربیت بدنی را آموختند.

در روش تدریس نیز به تعیین تکلیف آموزشی برای دانش آموزان متوسل می شدند و امتحانات کتبی دقیق بعمل می آوردند. دانش آموزان و دانشجویان مدارس و مؤسسات آموزش عالی یسوعی اغلب از گروه نجبا و برجستگان طبقات مختلف بودند. مردم کشورهای مختلف نیز سعی داشتند که فرزندان خود را به مدارس یسوعی بفرستند. این مدارس و مؤسسات آموزش عالی در اوج قدرت و نفوذ خود برای قریب دویست هزار دانش آموز و دانشجو وسایل تحصیل فراهم می کردند.

با وجود آنکه یسوعی ها در اداره مدارس خود شایستگی خاص بروز دادند و سازمان و روشی منظم و مرتب در تعلیم و تربیت بوجود آوردند و در

انتخاب و تربیت معلمان اهتمام فراوان کردند و برنامه‌یی مؤثر تدوین نمودند مدارس آنان در میان جامعه پروتستان و به‌طور کلی مردم اروپا دشمنی و ضدیت خاص برانگیخت به نحوی که به‌طور موقت از طرف پاپ فرقه یسوعی تعطیل گردید. پاره‌یی از دلایل مخالف با فرقه یسوعی ناشی از فعالیت‌های سیاسی آن فرقه و پاره‌یی دیگر ناشی از روش نامطلوب کار آنان بود. یسوعی‌ها برای رسیدن به هدف خود از توسل به هروسیله‌یی خودداری نمی‌کردند و پیروان خود را مطیع و منقاد فرقه پرورش می‌دادند و به شخصیت و حرمت فردی توجهی مبذول نمی‌داشتند. بدیهی است چنان اعتقادات و روش‌های کار با اصول و موازین نهضت فرهنگ پژوهی و اصلاح مذهب که راه را برای پیشرفت‌های فلسفی و علمی آماده می‌ساخت مغایرت داشت و آزادی عقیده و بیان را که از ارزش‌های اصیل انسانی است نفی می‌کرد و با شرایط کلی زمان تطبیق نمی‌کرد.

دیگر فرقه‌های کاتولیک

علاوه بر فرقه یسوعی فرقه‌های دیگری به تأسیس و نگهداری مدرسه و تعلیم و تربیت مسیحیان کاتولیک اقدام کردند. از آن جمله فرقه «کلیسای محبت الهی»^۱ بود که به صورت یک انجمن خیریه در روم بوجود آمد. اهمیت این فرقه به عنوان یک سازمان آموزشی در این بود که بانیان آن مردمانی روحانی و عامی بودند، به اصلاح معایب مذهبی و اشاعه مبانی فرهنگ پژوهی اعتقاد داشتند. پس از آنکه فرقه یسوعی در اروپا مورد دشمنی قرار گرفت و مدارس آنها منحل گردید مدارس مربوط به «کلیسای محبت الهی» در فرانسه مورد توجه فراوان قرار گرفت و در حقیقت تعلیمات متوسطه فرانسه به‌طور کلی

تحت نظارت آنان درآمد. در این مدارس برخلاف مدارس یسوعی ها روش کار و آموزش از ملایمت بیشتری برخوردار بود و برای تعلیم زبان عامیانه وقت زیادتری صرف می شد. ضمناً به تعلیمات علمی و مطالعات تاریخی و فلسفی توجه بیشتر مبذول می شد.

«ژانسنی ها» یا فرقه گوشه نشینان نیز مدارسی شبیه مدارس طرفداران فرقه «کلیسای محبت الهی» تأسیس کردند. این دو فرقه از حکمت الهی سنت اگوستین پیروی می کردند و به نظارت دقیق در کار دانش آموزان علاقه مند بودند. در نتیجه کلاسهای درس آنان کوچک بود و معلمان با دانش آموزان در تماس نزدیک قرار داشتند. توجه انفرادی به حال دانش آموزان از نکات برجسته مدارس «ژانسنی ها» است. در مدارس «ژانسنی ها» توجه زیادی به آموزش زبان فرانسه و منطق می شد. هدف آموزش و پرورش در این مدارس شامل پرورش شخصیت اخلاقی و مذهبی بود که از طریق فراهم آوردن شرایط و مطلوب محیط ممکن می گردد. آنان معتقد بودند که کودک طبعاً گناهکار است و باید با نیروی تعلیم و تربیت عامل شر را از نهاد کودکان بربکند و آنان را با روحیه ی مذهبی پرورش داد. با آنکه روشهای کار این فرقه در مواردی خشن تر از روش مدارس یسوعی ها بود ولی در اصل این فرقه محبت و علاقه به کودک را فراوان تأکید می بخشیدند، به همین سبب در این مدارس کوشش می شد مطالبی به کودکان آموخته شود که آنان از عهده فهم آن بر آیند. در نتیجه زبان فرانسه به جای زبان لاتین وسیله تدریس و تعلیم گردید، و بدین وسیله موجبات اشاعه و توسعه زبان و ادبیات فرانسه فراهم شد.

گروه «مدارس برادران مسیحی»^۲ به وسیله کشیشی به نام ژان باپتیست

1- Jansenists-port Royalists.
Christian Schools.

2- The Brothers of the

دو لاسال^۱ تشکیل گردید. این گروه در فراهم آوردن تعلیم و تربیت ابتدایی که مورد توجه فرقه یسوعی قرار نداشت کوششی فراوان کرد. مقصود اصلی انجمن «برادران مدارس مسیحی» فراهم آوردن معلم و تربیت ابتدایی و آموزش مذهبی به زبان عامیانه برای کودکان طبقات کارگر و بی بضاعت بود. لاسال در سال ۱۷۲۰ کتابی برشته^۲ تحریر درآورد که شامل همه دستورها و برنامه و شیوه کار مدارس مسیحی بود و به نام «راهنمای مدارس»^۳ نامیده می‌شد. این کتاب در واقع شبیه برنامه آموزشی بود که در مدارس یسوعی معمول بود. مدارس انجمن پایه بندی شده بود و دانش آموزان برحسب توانایی و پیشرفت درسی خود درپایه‌های مختلف قرار می‌گرفتند. علی‌رغم کمبود کتاب درسی و فراوان نبودن روشهای مطلوب و مؤثر آموزشی برنامه کار این مدارس بسیار غنی تنظیم می‌شد. دانش آموزان درآغاز، خواندن و نوشتن و هجی کردن را به زبان فرانسه می‌آموختند و به زبان عامیانه به تحریر انشا می‌پرداختند. کسانی که درآموزش زبان پیشرفت نشان می‌دادند به فراگیری سرودهای مذهبی به زبان لاتین تشویق می‌شدند. تعلیم مذهبی نیز به صورت بسیار طبیعی آن از جمله کوششهای انسانی این مدارس بود. انجمن «برادران مدارس مسیحی» برای تربیت معلم به تأسیس دانشسرا و مدارس برای تمرین معلمی اقدام کردند و تعداد مدارس خود را در فرانسه و کشورهای دیگر اروپا افزایش دادند.

فرقه اورسولین^۴ انجمنی از زنان راهبه بود که برای توسعه تعلیم و تربیت بانوان اقدامات فراوانی بعمل آورد. فنلن^۵ کتابی درباب «تعلیم و تربیت دوشیزگان»^۵ برشته^۶ تحریر درآورد. وی معتقد بود که دوشیزگان باید برای کارهای مربوط به خانه داری تربیت و آماده شوند و از موازین حقوق و اصول اقتصاد و امور مالی مطلع گردند.

1- Jean Baptiste de la Salle (1651-1719).

2- The Conduct of Schools. 3- Ursulines.

4- Fenelon. 5- On the Education of girls.

آثار کلی نهضت اصلاح مذهب در تعلیم و تربیت

دگرگونی شدید و بی سابقه‌یی که نهضت اصلاح مذهب در پی داشت نمی‌توانست از خرابی و نابودی بسیاری از مؤسسات و بنیادهای مستقر جلوگیری کند. این خرابیها بر اثر شدت تنفر و کینه و عداوت مذهبی تشدید گردید. کلیساها، دیرها، و مدارس فراوانی در جریان این نهضت آسیب دیدند. با آنکه این تأسیسات مذهبی و آموزشی گاهی از وظایف واقعی خود بی‌خبر بودند و بانیا‌های زمان که بشدت رو به تحول و نو شدن می‌رفت سازگاری نداشتند، مع‌الوصف برخی از احتیاجات را در حد توانایی موجود تأمین می‌کردند. در همه کشورهایی که نهضت اصلاح مذهب شایع شد تأسیسات مذهبی موجود آسیب دیدند. در انگلستان این آسیب بیش از کشورهای دیگر وارد گردید.

با آنکه در پس نهضت اصلاح مذهب کوشش مجدانه‌یی از طرف پروتستانها برای تأسیس مدارس شد، ولی این تلاش برای توده کثیری که باید با دانش و آگاهی اصول و موازین دینی را بیاموزند کافی نبود. پروتستانها آموزش ابتدایی را برای همه مردم لازم می‌شمردند. این توجه خود بخود تعلیم و تربیت را در اختیار طبقاتی از مردم قرار می‌داد که تا آن زمان از چنان موهبتی محروم بودند.

به جای مدرسی که در دوره نهضت اصلاح مذهب آسیب دیدند یا معلمانی که از آن مدارس بیرون رانده شدند، پروتستانها کوشش فردی برای ایجاد مدرسه و تربیت معلم معمول داشتند. این کوشش با کندی پیش می‌رفت زیرا در آن زمان پیدا کردن افراد واجد شرطی که در مدارس ابتدایی به زبان عامیانه تدریس کنند دشوار بود و مؤسسات تربیت معلم هم وجود نداشت و جز اصول و معتقدات مذهبی هیچ گونه نظریه تعلیم و تربیتی رایج نبود و برای کمک و نظارت دولت در تعلیم و تربیت نیز تجربه‌یی حاصل نشده بود.

در طول سده‌های میانه کلیسای مسیحیت تمام وظایف فوق را برایگان برعهده داشت و با استفاده از منابع مالی سرشاری که در اختیار داشت عده محدود و معین را تحت تعلیم و آموزش قرار می‌داد. در دوره نهضت اصلاح مذهب و استقرار حکومت پروتستان بسیاری از روابط و مناسبات موجود برهم خورد و منابع مالی و موقوفات کلیسا یا از میان رفت یا متوجه تأمین مقاصد دیگری شدند.

بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که دوره نهضت اصلاح مذهب در عین آنکه به خرابی و از بین رفتن بسیاری از مؤسسات آموزشی مذهبی انجامید ولی موجب ایجاد مدارس متعدد و در نتیجه بسط فرصت‌های تعلیم و تربیتی برای مردم عامی و دختران و پسران گردید. ضمناً در همین دوره مقدمات دخالت مؤثر حکومت‌ها در امر تعلیم و تربیت فراهم گردید و نفوذ کلیسا در هدایت مستقل مؤسسات آموزشی دستخوش تزلزل گردید. تعلیم و تربیت ابتدایی و آموزش به زبان عامیانه طرفداران کافی بدست آورد.

از فرهنگ پژوهی تا حقیقت جویی

در قرن شانزدهم نهضت حقیقت جویی به دنبال نهضت فرهنگ پژوهی آغاز گشت. این نهضت که بر اصول و موازین اخلاقی و اصلاح طلبی استوار بود، بر محور تحولات و دگرگونی های مذهبی و سیاسی و اجتماعی دور می زد. روحیه حقیقت جویی قرن شانزدهم در قرن هفدهم به گرایش فلسفی و علمی انجامید. بدین ترتیب علوم جدید، که در قرن هفدهم شکفتگی و بسط فراوان یافت، محصول تکامل یافته نهضت فرهنگ پژوهی است که از قرن چهاردهم آغاز شد. فرهنگ پژوهان ایتالیا با جمع آوری و مقایسه متون و نوشته های باستانی و انتقاد آنها اولین گام را در ایجاد رویه علمی برداشتند. همین رویه بود که در مسایل مذهبی به اصلاح طلبی و در مسایل سیاسی به استقلال و آزادی و در مسایل جهانی به اختراع و کشفیات فراوان انجامید. در حقیقت قرن پانزدهم را باید قرن احیای عظمت ادب و هنر و قرن شانزدهم را قرن احیای مبانی درست مذهب و قرن هفدهم را، قرن احیای علم و رواج مبانی علمی دانست.

مفهوم حقیقت جویی

حقیقت جویی را در تعلیم و تربیت می توان با حقیقت جویی در فلسفه

یا هنر یا ادبیات مقایسه کرد. حقیقت جویی در تعلیم و تربیت به کوششی اطلاق می شود که به دنبال کسب دانش واقعی و عینی و مهارت های عملی و حرفه ای و کاردانی و تخصص های عملی و بهره برداری در جهان واقع بعمل می آید. به عبارت دیگر حقیقت جویی علاوه بر آنکه واکنشی منفی در برابر کوشش های ادبی و هنری نهضت فرهنگ پژوهی است که در تکریم و تمجید آثار باستانی جلوه گری کرد به تجربه و آزمایش فردی به عنوان وسیله اساسی تعلیم و تعلم ارزش فراوان می نهد.

حقیقت جویان خواهان توجه به واقعیت های زندگی بودند و از اینکه وقت خود را به کسب تبحر در زیبایی های لفظی و بررسی چگونگی جلال و عظمت روم قدیم صرف کنند احتراز داشتند. هنرهای زیبا، موسیقی، رقص و حتی ادبیات نزد حقیقت جویان مقامی ناچیز داشت. به نظر حقیقت جویان زبان یونانی که معمولاً در مدارس بعد از لاتین حایز مقام دوم بود و بر آن فایده ای مترتب نبود، باید به طور کلی از برنامه تعلیمات مدارس حذف شود. اگر حقیقت جویان به نگهداری و آموزش زبان لاتین در قرن هفدهم ادامه دادند بیشتر از آن جهت بود که زبان لاتین در عمل مفید بود و وسیله مبادلات علمی و زبان بحث و نظر در دانشگاهها و مکاتبات بین المللی بود بدین دلیل یکی از شعارهای رایج حقیقت جویان این است: « اشیاء مقدم بر الفاظ است »^۱

حقیقت جویان معتقد بودند که برنامه درسی مدارس باید متنوع و گسترده باشد و موضوعهای مختلف مربوط به نیازمندیهای فردی و اجتماعی در برنامه مدرسه وارد شود. به همین دلیل در برخی از مدارس آنان، تعداد موضوعهای درسی به بیست و پنج تناسی موضوع می رسید. موضوعهای درسی شامل دو یا سه زبان فرانسه، لاتین و زبان عامیانه و دو تا سه موضوع

ریاضی و چندین موضوع علمی و فلسفی و دروس نظامی و مطالب فنی و حرفه‌بی بوده است. با معرفی موضوعهای جدید درسی در مدارس روشهای جدید نیز وارد تعلیم و تربیت شد. مسافرت، مشاهده مستقیم، کار در آزمایشگاه، استفاده از نقشه، کره، و باغ نباتات از جمله تدابیر جدید آموزشی محسوب می‌شد.

نهضت حقیقت جویی در زمینه تعلیم و تربیت به سه صورت متمایز از یکدیگر جلوه گر شد:

در حالت اول عده‌بی از حقیقت جویان بودند که گرایش خاصی به حفظ خصوصیات نهضت فرهنگ پژوهی داشتند. این عده از حقیقت جویان ضمن آنکه ضرورت توجه به واقعیات زندگی را قبول داشتند، معتقد بودند که باید از نوشته‌ها و آثار حکما و دانشمندان باستانی به عنوان وسیله استفاده کرد. این دسته از حقیقت جویان کوشش داشتند تا تسلط بر محیط زندگی اجتماعی و طبیعی خویش را از طریق تبحر و آشنایی برچگونگی حیات و دانش جهان قدیم بدست آورند. از جمله نمایندگان طراز اول و اصیل این گروه می‌توان اراسموس^۱ هلندی و رابله^۲ فرانسوی و میلتن^۳ انگلیسی را نام برد.

در حالت دوم گروهی از حقیقت جویان بودند که خود را از نفوذ فرهنگ پژوهی خارج ساختند و اهتمام داشتند که به جای پرورش افراد براساس الگوها و معیارهای باستانی که ناقص و نارسا بنظر می‌رسید از طریق آموزش در مدرسه به آماده کردن افرادی بپردازند که در امور عادی و حقیقت زندگی مورد نیاز هستند. به عقیده این گروه تعلیم و تربیت باید موجب پرورش قوای ذهنی و جسمی جوانان شود و آنان را برای مشاغل گوناگون

1- Deditriues Erasmus (1467- 1530).

2- Francois Rablais (1483- 1553).

3- John Milton (1608-1674).

اجتماعی آماده سازد. این گروه از حقیقت جویان که به نام حقیقت جویان اجتماعی معروف هستند، با وجود آنکه گروهی قلیل بودند، به سبب حرمت و موقعیت مناسب اجتماعی که دارا بودند اثر عمیقی در نظام فکری زمان خود بجای گذاشتند. نمایندگان برجسته این گروه مونتینی^۱ فرانسوی و لاک^۲ انگلیسی است.

در حالت سوم گروهی از حقیقت جویان بودند که به طور کلی خود را از قید فرهنگ پژوهی آزاد ساختند و رویه و شیوه کار فرهنگ پژوهان را باطل شمردند. این عده معتقد بودند که علم از طریق مشاهده و ادراک به وسیله حواس انسانی کسب می شود و تعلیم و تربیت باید به پرورش ادراک حسی بیش از کوششهای لفظی توجه نماید. بدین ترتیب به نظراین گروه تعلیم و تربیت امری طبیعی است نه مصنوعی و قواعد آنها باید از طبیعت استنتاج کرد. نمایندگان برجسته این گروه علاوه بر بیکن^۳ انگلیسی راتکه^۴ آلمانی و کمنیوس^۵ از اهالی مراوی بود.

بررسی نظرات تربیتی عده یی از حقیقت جویان

از گروه حقیقت جویان متمایل به فرهنگ پژوهی، علاوه بر اراسموس که چگونگی نظرات وی در فصل پیش تشریح شد در اینجا به ذکر نظرات رابله می پردازیم.

(۱) رابله در حقیقت نمونه کاملی از حقیقت جویان فرهنگ پژوه است،

که با حیات خشک و قالبی زمان خویش در مبارزه دایم بود. اهمیت رابله

1- Michael de Montaigne (1533 – 1592).

2- John Locke (1632–1704).

3- Francis Bacon (1561– 1626).

4- Wolfgang Ratke (1571– 1635).

5- John Amos Comenius (1592– 1670).

در تعلیم و تربیت نه از آن جهت است که وی در زمان خویش به ایجاد تحولات و دگرگونیهای فرهنگی موفق شد، بلکه بیشتر مربوط به نفوذی است که نظرات وی در تفکر دانشمندانی از قبیل مونتنی و لاک و روسو داشت.

راوله نظرات خویش را در دو کتاب به نام زندگی گارگانتوا^۱ و اعمال قهرمانی پانتاگروئل^۲ که در قالب داستانهای طنزآمیز و هزل است و قهرمانان آن بیشتر دلچکها و اشخاص احمق اند برشته تحریر در آورده است. راوله از مخالفان جدی رویه های خشک و جامد تربیتی بود و شیوه های آموزشی سده های میانه را بشدت محکوم کرده و روش اهل مدرسه را مورد تمسخر قرار داده است. او معتقد بود که باید از نوشته های باستانی برای هدف های انسانی و حقیقی زندگی استفاده کرد و به پرورش جسمی- اخلاقی- اجتماعی و مذهبی کودکان و جوانان پرداخت. به نظر راوله آنچنان تربیتی مطلوب است که به آزادی فکر و عمل منجر شود و انسان را از سلطه مدرسان و نویسندگان باستانی و کلیسا رهایی بخشد. راوله به سبب آنکه از آموزش پزشکی بهره مند بود به آموزش علوم توجه فراوان داشت. به نظر وی تعلیم و تربیت نباید مطبوع و مطلوب خاطر مربی باشد بنابراین بازیها و ورزشهای گوناگون که هم موجب پرورش جسم و هم موجب رضای خاطر مربیان است، باید در برنامه مدارس وارد شود. راوله در آخرین بخش کتاب «زندگی گارگانتوا» از قول غول افسانه ای به فرزندش چنین می گوید:

«من تصمیم دارم که تو به یادگیری کامل زبانها موفق شوی. در مرتبه اول زبان یونانی را چون گانتی لین و سپس زبان لاتین و زبان عبری را برای خواندن کتاب مقدس فراگیری... نباید کتاب تاریخی وجود داشته باشد که خاطر تو از آن آگاه نباشد... من در روزهای کودکی تو هندسه و حساب

1- Life of Gargantua.

2- The Heroic Of Pantagruel.

و موسیقی به تو تعلیم داده‌ام ولی در این زمینه هرچه می‌دانی دانش تازه کسب کن... در مورد دانشهای مربوط به طبیعت، من از تو می‌خواهم که آنها را کاملاً مطالعه کنی. به نحوی که دریا و رودخانه و چشمه‌یی پیدانشود که تو نام‌هایی‌های آنها را ندانی... تمام درختان را باید بشناسی چه آنها که در جنگل باشند و چه آنها که در باغ میوه. از تمام فلزاتی که در شکم زمین مخفی است باید به خوبی آگاه باشی...»

نظراتی که **رابله** در مورد آموزش مطالب مختلف در مدرسه داشته است، مؤید این امر است که وی به تعلیم و تربیت جامع و کامل افراد علاقه‌مند بوده است و از اینکه فقط يك جنبه حیات كودك اعم از حافظه یا قوای بدنی یا قوه اخلاقی وی پرورش یابد اکراه داشته است.

۲) **جان میلتون** شاعر و انسان دوست معروف انگلیسی با انتشار کتاب کوچکی به نام «رساله‌یی در باب تعلیم و تربیت»^۱ نظرات حقیقت‌جویان فرهنگ پژوه را به خوبی معرفی کرده است. این کتاب هم دارای نثری جالب و هم حاوی پیشنهادهایی بدیع است و گاهی نیز بدین سبب بر آن خرده گرفته‌اند که از نوآموزان توقعات و انتظاراتی بیش از اندازه دارد. **میلتون** در مدارس متوسطه انگلستان اثر فراوان بجای گذاشت و در بسیاری از آکادمی‌های آن کشور پیشنهادهای **میلتون** به مرحله اجرا درآمد. **میلتون** از اینکه دانش‌آموزان مدتی برابر با هفت یا هشت سال از زندگی خود را صرف فراگیری زبان لاتین و یونانی می‌کنند سخت ناراحت بود و معتقد بود که با اتخاذ شیوه‌های مؤثر می‌توان این کار را در يك سال انجام داد. او به شیوه آموزش، که در آن به شکل و قالبهای عرفی در زبان اهمیت داده می‌شد، ایراد گرفت و معتقد بود که باید آموزش درست را از مفاهیم و معانی و محتوی کلمات و عبارات شروع کرد.

میلتون به آموزش مبانی مذهبی سخت پای بند است و اعتقاد دارد که مقصود از تعلیم و تربیت در مرتبه اول زدودن گناه نیاکان است که باید از طریق شناسایی خدا و عشق ورزیدن به وی عملی شود. او به تعلیم و تربیت کامل و آزاد برای پرورش جوانان اصیل و نجیب‌زادگان معتقد است و سن مناسب برای این امر را بین ۱۲ تا ۲۱ سال می‌داند.

مواد درسی چنین برنامه‌ی بسیار متنوع و متعدد است. در دوازده سالگی آموزش دستور زبان لاتین و حساب و هندسه و متن‌های ساده یونانی و لاتین آغاز می‌شود به دنبال آن طی سه یا چهار سال آموزش جغرافیا-کشاورزی-فلسفه- فیزیولوژی و مهندسی و ریاضیات و معماری و تاریخ عملی می‌شود. این دانش‌ها را می‌توان از نوشته‌ها و آثار نویسندگان باستانی بدست آورد. سالهای باقیمانده تا ۲۱ سالگی را جوانان باید به فراگیری دستورهای اخلاقی از آثار یونانی و کتاب انجیل بپردازند. قوانین عبری، یونانی، رومی، و ساکسونی را باید فراگرفت. اقتصاد و سیاست و تاریخ و منطق و مبانی و بیان و شعر را باید از کتب برجسته باستانی مطالعه کرد.

اجرای همه نظرات و پیشنهادهاى تربیتی **میلتون** امری دشوار و غیرممکن است و از این رو به عملی نبودن عقاید و نظرات وی خرده گرفته‌اند. تأکیدی که **میلتون** در اهمیت فراگیری دانشهای مختلف می‌کند و همچنین توجه فراوان وی به مهم شمردن کتب و منابع اطلاعات مورد انتقاد قرار گرفته است. در عین حال باید یادآور شد که تأکید وی در تقدم معنی بر قالب و فکر بر الفاظ و کفایت و کاردانی عملی بر مهارت‌های نمایشی و تزئینی تحسین صاحب نظران را جلب کرده است زیرا این نظرات وسیع تر و جامع تر از مجموع نظرانی است که در زمان وی بر اوضاع تعلیم و تربیت نافذ و غالب بود.

(۳) مونتینی در مجموعه‌ی از نوشته‌های خود بخصوص در «تعلیم و

تربیت کودکان^۱ و در «محبت پدران به فرزندان»^۲ نظر خویش را در باب تعلیم و تربیت به خوبی تشریح کرده است. مونتنی از دیدگاههای مختلف با دانشمندان و حکمای عصر خویش هم طراز و قابل ملاحظه است زیرا عقاید وی با هر یک از آنان وجوه اشتراك فراوان دارد ولی تفاوت نظرهای وی با دیگران به نحوی است که وی را در زمره حقیقت جویان اجتماعی قرار می دهد. مونتنی دانشمندی شکاک بود و به کلیه مکاتب و آیین های آموزشی با نظر تردید می نگریست. نوشته های دیگران و آثار باستانی را مطرود نمی دانست ولی همواره این نظر را ترویج می کرد.

«ما می توانیم بگوییم که سیسرون چنین سخن می گفت، این عقاید و آرای افلاطون است، اینها لغات و عبارات ارسطو است، چنین عملی را هم طوطی به خوبی انجام می دهد. ولی چه مطلبی را ما از آن خود می دانیم؟ چه کاری از ما ساخته است؟ قضاوت و رأی ما کدام است؟»

مونتنی از نوع تعلیم و تربیتی که به سخنوری و عبارت پردازی اکتفا می کند، گریزان است و آنرا بیموده می داند. بدین لحاظ است که با اصول خشک و جامد آموزش و پرورش باستانی مخالف است و یاد گرفتن را با تعلیم و تربیت برابر نمی داند. به نظر وی تعلیم و تربیت باید در روان انسان اثر کند و دگرگونی مطلوب بوجود آورد. اگر تعلیم و تربیت نتواند تغییرات عمیق در وجود دانش آموز بوجود آورد، عدم آن بهتر از وجود است. تعلیم و تربیت نباید فقط متوجه پرورش قوای ذهنی یا پرورش قوای بدنی باشد، بلکه باید انسان را به طور کامل مورد توجه قرار دهد «تنها قوای ذهنی یا تنها قوای جسمی نباید پرورش یابند. کوشش ما باید ناظر بر پرورش انسان باشد. انسان نیز قابل تجزیه به قوای ذهنی و قوای جسمی نمی باشد».

1- OF The Education OF Children.

2- OF The Affection OF Fathers to Their Children.

در میان موضوعات درسی و شعب مختلف علم و هنر موضوعهایی را باید برای آموزش برگزید که دانش آموز را انسانی آزاد بار آورد و او را در زندگی بهره‌ی برساند. این اصل که به نام «اصل سودمندی» معروف است از جمله اصولی است که در زمان ما طرفداران فراوان دارد. به نظر موفتقی یادگیری از طریق بحافظه سپردن مطالب حاصل نمی‌شود بلکه از طریق عمل کردن و رفتار کردن بدست می‌آید. بدین ترتیب یادگیری باید برای یادگیرنده لذت بخش و جالب باشد. موفتقی حتی آموزش تقوی و پرهیزگاری را تابع اصل سودمندی می‌داند. در این زمینه به وظایف معلمان چنین اشاره می‌کند:

«معلم باید موجباتی فراهم آورد تا دانش آموزان ارزش و مقام عالی تقوی و پرهیزگاری را در سهولت و لذت ناشی از بکاربردن آن بدانند. در چنین آموزشی نظم و رفتار مناسب بیش از زور و جبر مؤثر می‌باشد.»

روشهای تربیتی موفتقی از عقاید او در باب تعلیم و تربیت سرچشمه می‌گیرد. او معتقد است که دانش باید جذب و درونی وجود انسان شود تا مطلوب تلقی گردد. رفتار باید به مرحله تقلید و تمرین کشیده شود تا پابرجا بماند. عقاید باید به صورت عمل متجلی شود تا ارزش آنها آشکار گردد.

۴) لاک مردی محتاط و در استفاده از زبان خویش توانا بود و به همین دلیل در کتاب «چند اندیشه در باب آموزش و پرورش» به کودکان همواره توصیه می‌کند که در نگهداری زبان خود کوشا باشند. لاک با وجود آنکه مرد تحقیق و مطالعه جدی نبود و بیشتر در اوقات فراغت به نوشتن می‌پرداخت، چند کتاب برشته تحریر درآورد. لاک تحصیلات خود را در دانشگاه اکسفورد پایان رسانید و در همان جا به مدت سی سال به تدریس اشتغال داشت. لاک وضع تعلیم و تربیت و مدارس و حتی آموزش دانشگاهی را مورد استفاده سخت قرار داد و معتقد بود که تربیت و پرورش دماغ نوجوانان اصیل زاده کاری نیست که از توان هر معلمی ساخته باشد. لاک توجه خود را به تعلیم و

تربیت پسران اشراف معطوف داشت و از پرداختن به تعلیم و تربیت انبوه مردم فارغ بود. به همین سبب به بررسی آموزش و پرورش ابتدایی توجهی نکرده است و خواندن کتاب مقدس و فراگرفتن فنون حرفه پدری را برای فرزندان مردم عادی کافی می‌داند.

لاک معتقد بود که تعلیم و تربیت نوعی انضباط است و به وسیله آن قوای ذهنی انسان باید طوری پرورش یابد تا از طریق عقل که راهنمای انسان در تمام فعالیتهاست به حقایق دست یابد. لاک جستجوی حقیقت را از هدفهای والای زندگی می‌شمرد و عقل را راهنمای صادق برای دست‌یابی به حقیقت می‌دانست. براساس همین اعتقادات هنگام طرح پرسشی در باب توانایی خرد انسان مقاله «تحقیق درباره خرد آدمی»^۱ را برشته تحریر درآورد و بدین وسیله مبانی روان‌شناسی جدید را پایه‌گذاری کرد. به نظر لاک پرورش قوای ذهنی تنها از طریق خواندن و مطالعه کردن حاصل نمی‌شود، بلکه این مقصود به میزان زیادی به تفکر و تعقل نیاز دارد. لاک معتقد است که در تعلیم و تربیت جوانب سه‌گانه اخلاقی و جسمی و عقلی باید رعایت شود. بدین ترتیب هدف تعلیم و تربیت باید تقویت قدرت بدنی و پرورش اخلاق و افزایش دانش و علم باشد.

لاک در مقدمه کتاب «چند اندیشه در باب آموزش و پرورش» به‌خوبی نظریات خوش‌بینانه زمان خویش را در باب تعلیم و تربیت منعکس می‌سازد. به‌نظری حداقل نه‌دهم وجود انسان به‌وسیله تعلیم و تربیت و یک‌دهم آن به‌وسیله وراثت شکل می‌گیرد. بدین ترتیب مدرسه به‌عنوان عاملی توانا می‌تواند در طبیعت انسانی اثرگذار و تغییرات لازم و مطلوب در آن پدید آورد. نظر خوش‌بینانه لاک و همفکران وی در باب اثرپذیری طبیعت انسان فضای فکری مساعدی برای تنظیم نظریه پیشرفت و ترقی در سده‌های بعد فراهم آورد.

1- Essay concerning the Human Understanding.

نظریه تربیتی **لاک** بر اساس چهار اصل استوار است. این اصول عبارت‌اند از: اصل سودمندی، اصل عقلانی‌بودن، اصل تمرین و اصل تجربه مستقیم. بر اساس اصل سودمندی انسان همواره در جستجوی لذت و احتراز از امور نامطلوب است. شادی و رضایت‌خاطر دایمی را باید در سلامت و شهرت و دانش و بالاتر از همه در پرهیزگاری دانست. در میان هدفها و مقاصد اساسی زندگی پرهیزگاری مقامی ارجمند دارد. پرهیزگاری هدف اساسی اصل عقلانی است و رعایت این اصل با تربیت امکان می‌پذیرد. بدین ترتیب که عقل انسان وسیله مؤثر تسلط بر تمایلات و عواطف طوفانی و همچنین از میان بردن تعارض نیروهای خوب و بدی است که در زندگی درونی انسان اثر دارند. چون خرد انسان بتدریج پرورش می‌یابد باید از طریق تعلیم و تربیت و رعایت اصل تمرین طریق صحیح رفتار و کردار را به کودکان آموخت. با استفاده از امثله و تکرار و تمرین مستمر و توسل به تنبیه و تشویق و پاداش و مجازات، عادات نیک بوجود می‌آید و اصول و موازین اخلاقی روشن و قابل قبول می‌شود. بنابراین، ضرورت دارد که دانش‌آموزان در محیط و جامعه‌یی مناسب و مطلوب تحت تعلیم و تربیت قرار گیرند. تاهنگامی که کودکان توانایی تعقل و اندیشه منطقی پیدا نکرده‌اند، باید آنان را به رفتار صحیح و نیکو عادت و پرورش داد. **لاک** معتقد است که دانش‌انسان در امور عملی و در تشخیص رفتار صحیح و نیکو از طریق تجربه بدست می‌آید. این اصل را در تربیت اخلاقی باید بکار بست و در نیایی که پراز دروغ و تزویر و خطاست باید با تجارب صحیح کودکان را «پرستی و نظارت دقیق کرد تا در نتیجه آنان به واقعیت جهان کنونی پی‌برند و بدون آنکه خود به طرف گمراهی روند داور راستین انسان شوند. دانش در باب جامعه و پیرامون زندگی انسان باید از طریق تجربه حسی بدست آید. دانش در باب سرزمینهای جهان و آداب و رسوم ملل گوناگون از طریق مسافرت اندوخته شود. مهارت‌های یدی و حرفه‌یی از راه بکار بردن

وسایل و ابزار کار و شرکت مؤثر در آن حرفه فرا گرفته شود.

به طوری که در سطرهای پیش اشاره شد لاک تعلیم و تربیت درست را شامل سه جنبه می دانست. جنبه جسمانی، جنبه اخلاقی و جنبه عقلی. تعلیم و تربیت جسمانی، تندرستی سرآغاز کتاب لاک به نام «چند اندیشه در باب آموزش و پرورش» است. لاک بحث خود را چنین آغاز می کند:

«عقل سلیم در بدن سالم است. این بیان موجز و مختصر حکایت از از وضعی شاد و خرم در جهان کنونی است. انسانی که از نعمت سلامت عقل و بدن برخوردار است کمتر نیازی در جهان دارد ولی انسانی که از داشتن این دو نعمت محروم است بر کسانی که فاقد همه چیزند برتری چندانی ندارد.»

برای بدست آوردن سلامت تن باید قواعد زیر را رعایت کرد:

استفاده فراوان از هوای آزاد - تمرین و ورزش - استراحت و خواب - غذای ساده - احتراز از مشروبات الکلی - اجتناب از پوشاک گرم و محکم و خنک نگهداشتن سرو پاها .

تعلیم و تربیت اخلاقی : لاک به نحوی روشن ، بین تعلیم و تربیت و آموزش تفاوت محسوس قایل است . به نظری تعلیم و تربیت نوعی انضباط کلی است و هدف اساسی آن پرورش شخصیت و منش است. تقوی و فضیلت را باید از راه استقرار عادات نیکو و سرکوبی هوی و هوس بدست آورد. لاک معتقد بود که اساس و پایه تمام فضیلت و جلال انسانی در میزان خودداری آدمی از ارضای تمنیات و آرزوهایی است که در محضر عقل نامقبول اند . بنابراین شایسته است که کودکان از هنگامی که در گهواره پرورش می یابند عادت کنند که تأمین خواستها و تمنیات آنها میسر نیست. نخستین درسی که آنها باید بیاموزند این است که هر چه به مذاق آنها خوش آید، مطلوب نیست بلکه مطلوب آن است که برای آنها مناسب باشد.

تعلیم و تربیت عقلانی: تعلیم و تربیت عقلانی باید در خدمت کسب فضایل و صفات ارجمند انسانی قرار گیرد، و انسان را طوری مجهز سازد تا در برابر هردانشی توانایی پرداختن بدان را دارا باشد. تعلیم و تربیت عقلانی انباشتن ذهن با اطلاعات و معلومات متنوع نیست، بلکه فراهم ساختن آزادی تفکر و تعقل است، به عبارت دیگر افزایش قدرت و فعالیتهای ذهنی را بیشتر از افزایش محفوظات و اطلاعات علمی باید به تعلیم و تربیت عقلانی تعبیر کرد.

لاک در مورد انتخاب مواد درسی معتقد به رعایت اصل سودمندی است و همواره تأکید بر آن دارد که تعلیم و تربیت برای پرورش افراد نخبه و نجیب است و نه برای مردم عامی. به تدریس ریاضیات اهمیت فراوان می دهد و معتقد است که ریاضیات انسان را موجودی منطقی و معقول بار می آورد. به تدریس زبان مادری و زبانهای خارجی توجه دارد و معتقد است بهترین روش برای آموزش زبان روش مکالمه و احتراز از رجوع به قواعد و قوانین دستوری است. آموزش جغرافی و نجوم و هندسه و تاریخ و معانی بیان و منطق و اخلاق و تعلیمات مدنی را جایز می شمارد. آموزش زبان یونانی را لازم نمی داند و موسیقی را به سبب آنکه وقت فراوانی را تلف می کند محکوم می کند. رقص و شمشیربازی و آموختن حرفه را توصیه می کند و از حرفه ها به باغبانی و نجاری اهمیت بیشتری می دهد. **لاک** از جمله پرورشکارانی است که نظریات خویش را در باب آموزش و پرورش به مرحله اجرا گذاشت و بر اثر تجاربی که بدست آورد، به اصول و موازین کار خویش معتقد شد.

به طور کلی **لاک** به فرایند یادگیری بیش از محتوی یادگیری اهمیت می دهد به نظر **لاک** آموزش و پرورش فرایندی است که از طریق آن انضباط برجسم مستولی می شود و عادات نیک در وجود انسان استقرار می یابد و اصول اخلاقی آموخته می شود و تفکر و تعقل انسان به سبب فراگیری موضوعهایی که ارزش

انضباطی دارند پرورش می‌یابد.

۵) بیکن فیلسوف شهیر انگلیسی است که در تدوین و ایجاد روش جدید علمی وقاعده و شیوه کسب علم سهمی عظیم دارد. بیکن با آنکه در علوم تخصص‌نداشت، ولی اغلب او را «پدر علوم جدید» می‌خوانند. و با آنکه به‌طور مستقیم در باب تعلیم و تربیت و شیوه‌های تربیتی نظری ابراز نداشته است، به سبب آنکه پایه‌ی استوار برای علم بوجود آورد در مقصود و منظور و روش‌های تعلیم و تربیت نیز تأثیری عمیق کرد. بیکن به سبب اشتیاق فراوانی که به تحصیل علم داشت شیوه‌های مرسوم علمی زمان خود را، که از عقاید کلی یونان باستان مایه می‌گرفت، نامعتبر دانست و شیوه‌ی جدید در کتاب خویش که به نام «ارغنون نو»^۱ نامیده می‌شود پیش کشید. وی روش استقرا را معتبر می‌دانست و معتقد بود که با بکار بردن این روش تمیز درست از نادرست آسان می‌شود و اکتساب دانشهای سودمند میسر می‌گردد.

تأثیر بیکن در تعلیم و تربیت از دوجنبه قابل توجه است. یکی از جهت موضوعات درسی و دیگری از جهت روش تدریس.

موضوعات درسی: بیکن مانند عده کثیری از فلاسفه و دانشمندان و پرورشکاران زمان خود اعتقاد بر این داشت که دانش بشری باید به‌صورتی شکل‌پذیرد و قوام گیرد که متضمن پیشرفت سعادت و رفاه انسان و تجدید حیات جامعه باشد. این منظور باید از طریق کسب علم در باب طبیعت، که خود مبنای قاعده و نظم و ترتیب است، عملی شود. این گروه از دانشمندان که به نام طرفداران «خرد جهانی»^۲ خوانده می‌شوند معتقد بودند هنگامی که کوشش انسان صرف مطالعه پدیده‌های متحدالشکل طبیعت شود قوانین و قواعد قابل اعتماد و معتبری که قابل بررسی و تشخیص از طریق روشهای علمی

است کشف خواهد شد. مجموعه دانشهای بهم پیوسته و مرتبط و قابل اعتماد باید از مطالعه پدیده‌های طبیعی و نه پدیده‌های ذهنی فراهم آید.

منظور از پدیده‌های ذهنی پدیده‌هایی است که مربوط به زبان و ادبیات و فلسفه و حکمت الهی است. بدین ترتیب برنامه تحصیلی مدارس باید بر اساس ترویج و آموزش چنان دانشهایی استوار باشد که آن دانش‌ها در مجموعه‌ی معتبر و قابل اعتماد جای دارند. بیکن معتقد بود که از آغاز دوره تجدید حیات علم و ادب در اروپا دانش تجربی بشر در باب جهان مادی و همچنین تسلط وی بر این جهان بسط و فزونی اعجاب‌انگیز یافته است. اما جهان تفکر و اندیشه با چنین توسعه‌ی هماهنگ نبوده است. بنابراین باید کوشش شود که دنیای عقلی و ذهنی انسان بردنیای دانش و تسلط مادی برتری یابد. به نظر بیکن محدود ساختن مرزهای تفکر و تعقل انسانی به کشفیات و یافته‌های فکری دانشمندان باستانی نوعی بی‌حرمتی به انسان است. بنابراین مطالعه و آموزش و پرورش باید به سوی پدیده‌های طبیعی متوجه شود تا از این طریق تعادلی میان پیشرفتهای مادی و عملی از یک طرف و توسعه تفکر انسان از طرف دیگر برقرار شود. در نظر بیکن تعلیم و تربیت به عنوان علم وسیله‌ی است که تسلط و قدرت انسان را بر اشیا و محیط ممکن می‌سازد. بیکن معتقد بود که:

«انسان خدمتگزار و مترجم طبیعت است. آنچه انسان انجام می‌دهد و بر آن علم دارد آن چیزی است که از طریق مشاهده طبیعت چه به صورت عینی و چه به صورت ذهنی بدست آورده است. خارج از این حد انسان نه چیزی می‌داند و نه چیزی می‌تواند انجام دهد... و بنابراین دانش انسان و قدرت انسان با هم برابر و یکسانند و علت شکست انسان در امور، جهل وی است.»

روش تدریس: برای آنکه تعلیم و تربیت مؤثر و مفید و عملی باشد باید هم به موضوعات تازه پردازد و هم از روش جدید پیروی کند. به نظر بیکن فقط دوره برای بررسی و کشف حقیقت وجود دارد یک طریق ناشی از

حواس است که از مشاهده پاره‌یی موارد خاص به کشف قاعده و دستور بسیار کلی منتهی می‌شود، و از این قواعد کلی و حقایق تردید ناپذیر، قواعد و دستورهای جزئی و فرعی استخراج می‌گردد. طریق دوم از مشاهده موارد خاص آغاز می‌شود و از طریق افزایش موارد مشاهده بتدریج به دستورها و قواعد کلی که معمولاً در آخرین مرحله بررسی قرار دارد بدست می‌آید. این طریق اخیر رویه مطلوب بررسی و کشف حقیقت است، زیرا مسیر بررسی و تحقیق تحت نفوذ هدف و مقصودی است که باید بدست آید نه تحت نفوذ و اعتبار موارد خاصی است که در آغاز کار بررسی مورد مشاهده قرار گرفته و براساس آن دستور کلی وضع شده است.

بیکن معتقد بود که در راه تحقیق و کشف حقیقت و بکاربردن روش مطلوب منوانمی وجود دارد که آن موانع را به نام «بت» می‌نامد. این بتهارا به چهار طبقه بتهای قومی و بتهای شخصی و بتهای بازاری و بتهای نمایشی تقسیم می‌کند. پیشرفت و اختراع و کشف و بدست آوردن حقایق هنگامی میسر است که تعبیر و تفسیر طبیعت بدون دخالت بتهای چهارگانه فوق صورت گیرد، یعنی آنکه روش استقرا را به نحو مؤثر بکاربندیم. با استفاده از روش استقرا به حقایق امور چنانکه هستند و نه آنچنانکه معمولاً به نظر می‌رسند پی می‌بریم و این است هدف علم و فلسفه و تعلیم و تربیت.

بیکن در کتاب ناتمام «اطلس نو»^۱ که به صورت مدینه فاضله‌یی برشته تحریر درآورده است نظر خویش را در باب مؤسسه آموزشی کمال مطلوب روشن ساخته است. این مؤسسه، دانشگاهی پژوهشی است که نام آنرا «خانه سلیمان» گذاشته است. در این محل دانشمندان و فضلا به تحقیق و بررسی و بکار برد روش نوین علم می‌پردازند.

۶) کمپیوس چه از دیدگاه سازمان و مراحل تحصیلی و چه از

نظریه‌های نوشته‌های نظری در تعلیم و تربیت و چه از چشم‌اندازهای مسایل عملی آموزش و پرورش برجسته‌ترین نماینده نهضت حقیقت‌جویی و یکی از چهره‌های درخشان تاریخ تعلیم و تربیت مغرب زمین است. کمنیوس در حدود یکصد و هفتاد اثر تعلیم و تربیتی بزرگ و کوچک به زبان چک یا لاتین از خود بجای‌گذارد. وی در زمینه تعلیم و تربیت هم به تألیف کتب درسی پرداخت و هم کتب و رسالات نظری و فلسفی برشته تحریر درآورد.

کمنیوس با آنکه تحصیلات متوسطه خود را دیرآغاز کرد در بیست سالگی وارد دانشگاه شد. و در آنجا تحت نفوذ فراوان عقاید راتکه و روش بیکن قرار گرفت. کمنیوس آثار نویسندگان و دانشمندان تعلیم و تربیت زمان خود را در کلیه ممالک اروپایی مورد مطالعه قرارداد و بسا بسیاری از آن دانشمندان از راه مکاتبه در تماس بود. وی به کشورهای مختلف اروپا مسافرت کرد و در هر یک از این کشورها به کار تعلیم و تربیت پرداخت و در آخرین مراحل زندگی در شهر آمستردام مقیم گشت.

هدف تعلیم و تربیت: کمنیوس معتقد بود طبیعت دانه‌های معرفت و ایمان مذهبی و فضیلت در نهاد انسان به ودیعه گذاشته است و بشر بر حسب طبیعت انسانی‌اش به فراگیری هر گونه دانش یا فضیلتی توانایی دارد. بر این اساس همه مردم صرف نظر از طبقات اجتماعی و توانایی مالی و هوشی آنان باید از نعمت تعلیم و تربیت برخوردار شوند تا از آن راه به مرتبت انسانیت نایل آیند. تعلیم و تربیت یک نیاز قطعی و حق ذاتی انسان است. از نظر کمنیوس مذهب عاملی اساسی در تعیین هدف و مقصد تعلیم و تربیت است. تعلیم مذهبی باید در متن موضوعهای آموزشی به صورتی گنجانده شود که هم موجب رستگاری در جهان باقی گردد هم به تجدید و تغییر مطلوب در جامعه و محیط کنونی زندگی بینجامد. کمنیوس معتقد بود که «هدف غائی بشر حصول شادی جاودانی

است» و تعلیم و تربیت باید انسان را در رسیدن به این مقصود کمک کند . بنابراین تعلیم و تربیت هنگامی به وصول هدف فوق موفق خواهد شد که تمایلات طبیعی و غرایز و عواطف انسان را با موازین و تعالیم اخلاقی و عقلی مهار نماید . به نظر کمنیوس دانش و فضیلت اخلاقی و تقدس مذهبی از هدف های اساسی تعلیم و تربیت است . کوشش کمنیوس در ترکیب منطقی هدف های آموزش و پرورش موجب گشت که میان عوامل مختلف روانی و منطقی تعلیم و تربیت وحدت لازم ایجاد گردد و هر عاملی با ارتباط با عوامل دیگر مورد توجه قرار گیرد .

موضوعات درسی: کمنیوس معتقد بود که باید نظام دانش بشری را طوری دگرگون ساخت که موجبات افزایش معلومات و قدرت و شادمانی بشر میسر شود . کمنیوس از جمله پیروان نهضت «خرد جهانی» بود و در نظر داشت برنامه مدارس را طوری طرح ریزی کند که تشریح کاملی از جهان و ارتباط کلیه پدیده ها با یکدیگر به طرز علمی و مؤثر روشن گردد . به نظر کمنیوس فقط افزایش معلومات و اندوختن حقایق و اطلاعات کافی نیست بلکه باید این حقایق بر محور اصولی جهانی و عمومی بهم مربوط شود و رابطه منطقی و علنی آنها با یکدیگر روشن باشد . بهترین اصل عمومی و رابطه منطقی میان موضوعات درسی یا دانش بشری را در تنظیم آن دروس براساس طرح ارتقایی یا نردبانی می داند . براساس این طرح کودک و نوجوان و جوان و بزرگسال می توانند با توجه به قدرت و مرحله رشد خود معلوماتی در باب طبیعت و انسان و خدا کسب کنند . انسان هر چه از جهات عقلی رشد کند ، می تواند همان مطالب را در سطحی بالاتر و پیچیده تر مورد مطالعه قرار دهد و به کسب علم و معرفت لازم نایل آید .

روش تدریس: گمنیوس در کتاب «تعلیم و تربیت بزرگ»^۱ یا هنر آموختن همه چیز به همه کس نظر خویش را در باب تدریس تشریح کرده است و معتقد است که این کتاب کلید توانایی است که همه ابواب دانش را مفتوح می‌سازد. در این کتاب گمنیوس دو عقیده اساسی خویش را منظم کرده است. اول آنکه آموزش باید بر اساس نظمی که در طبیعت وجود دارد تنظیم شود و دیگر آنکه در انتقال معلومات به دانش‌آموزان معلم باید همواره برای فهماندن مطالب به ادراک حسی کودکان توسل جوید. گمنیوس در واقع اولین پرورشکاری بود که عقاید اصولی بیکن را در تعلیم و تربیت بکار بست. گمنیوس با آنکه روان‌شناس نبود، ولی همواره کوشش داشت که طبیعت را سرمشق خود قرار دهد و از مشاهده طبیعت به این نتیجه رسید که در تدریس باید همواره کوشش داشت تا از مطالب ساده به مشکل و از نزدیک به دور و از کلی به خاص و از معلوم به نامعلوم سیر کرد. هنر بزرگ معلمی در هدایت و انتقال علم است نه در پرکردن محفظه ذهن دانش‌آموزان. گمنیوس عقیده داشت که دانش از سه طریق در اختیار انسان قرار می‌گیرد: از طریق حواس، از طریق ذهن و قوای عقلی و از طریق الهام. هنگامی که این سه طریق به طور متعادل با یکدیگر بکار بسته شوند میزان خطای انسان به حداقل تقلیل می‌یابد.

گمنیوس معتقد بود هرگاه در آموزش و پرورش از اصول طبیعت پیروی شود سهولت و سرعت و پایداری فراگیری فزونی خواهد یافت. پاره‌یی از اصول طبیعی که مورد توجه گمنیوس بود از این قرار است:

1- 'Great Didactic' or 'The Art of Teaching all Things to All Men.'

این کتاب در اصل به زبان چک نوشته شده سپس در مجموعه آثار گمنیوس در سال ۱۶۵۷ به زبان لاتین در آمستردام چاپ شد. تا دو قرن از این اثر بزرگ اطلاعی نبود. در سال ۱۸۴۱ نسخه‌یی از آن در «لیسا» پیدا شد و در سال ۱۸۴۸ بطبع رسید.

طبیعت همواره از تناسب وقت پیروی می کند، طبیعت پیش از آنکه به شیئی شکل نهایی بخشد مقدماتی را فراهم می سازد، در همه پدیده های طبیعت رشد و نمو از درون سرچشمه می گیرد، و سرانجام طبیعت گام به گام و پیوسته و بدون وقفه پیش می رود. کمنیوس با توجه به اصولی که در کار طبیعت جاری است به تعبیه پاره یی از اصول آموزش و پرورش پرداخت که برخی از آنها در ذیل نقل می شود:

الف- آنچه باید دانسته شود، باید آموخته شود.

ب- آنچه آموخته می شود باید دارای نتیجه یی عملی و سودی مشخص در زندگی روزمره باشد.

ج- آنچه آموخته می شود باید صریح و دور از پیچیدگی آموخته شود.

د- آنچه آموخته می شود باید با رجوع به منشأ و طبیعت واقعی آن آموخته شود.

سازمان مدارس : کمنیوس یکی از بزرگترین دانشمندان تعلیم و تربیت است که در باب سازمان و مراحل تحصیلی به صراحت نظر داده است. در این زمینه کمنیوس دو قرن از دیگر دانشمندان تعلیم و تربیت جلو بود. به نظر کمنیوس دوران تحصیل دانش آموزان را می توان به چهار دوره بزرگ بخش کرد. اولین دوره شامل ایام طفولیت تا شش سالگی است که آنرا می توان «آموزشگاه مادر» نام نهاد. در این مدرسه است که بسیاری از نکات و نظرات مربوط به کودکان که از پدیده های ارزنده تعلیم و تربیتی جهان کنونی است مورد توجه قرار گرفته است. در این دوره کودک براساس اصل تعلیم و تربیت «خرد جهانی» می تواند با مطالب تاریخی و جغرافیایی آشنایی حاصل کند و در ورزشها و بازیهای کودکانه تعلیم ببیند و از آداب و رفتار

مطلوب بهره‌مند شود.

دومین دوره تحصیل که از شش تا دوازده سالگی را شامل می‌شود «مدرسه عامیانه»^۱ نامیده می‌شود و دارای شش کلاس درس است. در این مدرسه زبان مادری وسیله آموزش است و پسر و دختر در آن شرکت می‌کنند. در این دوره آموزش مقدمات زبان مادری و حساب و اطلاعات عمومی تاریخی و عوامل جغرافیایی و مهارت‌های حرفه‌یی و دیگر مطالب مفید برای زندگی آموخته می‌شود.

سومین دوره تحصیل که از دوازده تا هیجده سالگی را دربرمی‌گیرد «مدرسه لاتین» یا مدرسه متوسطه نامیده می‌شد. در این مرحله زبان آلمانی و لاتین و یونانی و عبری و فیزیک و ریاضیات با استفاده از روش‌های نو تدریس می‌شود. این مرحله نیز دارای شش سال تحصیلی است که هر یک از آنها به نام یکی از موضوعهای درسی خوانده می‌شود. کلاس دستور زبان - کلاس فیزیک - کلاس ریاضیات - کلاس اخلاق - کلاس جدل - کلاس معانی بیان. فقط دانش‌آموزان مستعد و توانایی که قصد خدمت به دولت یا کلیسا یا ادامه تحصیل در دانشگاه را دارند می‌توانند در این نوع مدارس به تحصیل مشغول شوند.

چهارمین مرحله تحصیل شامل هیجده تا بیست و چهار سالگی می‌شود. در این مرحله مطالب در سطحی عالی مورد بحث قرار می‌گیرد. در دنبال تحصیلات مرحله چهارم دانشجویان می‌توانند به مؤسسه‌یی که برای تحقیقات علمی تعبیه می‌شود و مشابه با «خانه سلیمان» در «اطلس نو» بیکن است وارد شوند.

آموزش زبان: در زمان کمنیوس آموزش زبان یکی از موضوعهای اساسی تعلیم و تربیت بود و دستور زبان لاتین به صورت مقدمات در نظر

گرفته شده بود. در انجام دادن این کار نه تنها روشهای کهنه و کم اثر بکار برده می شد بلکه کتب نویسندگان و حکمای قدیمی مورد استفاده قرار می گرفت و در نتیجه رغبت و میل دانش آموز را به فراگرفتن دانش از میان می برد. کمنیوس برای اصلاح این وضع دست در کار تهیه یک رشته مطالب مقدماتی برای آموزش زبان لاتین شد و حاصل کار به صورت پنج کتاب به شرح زیر درآمد:

کتاب اول به نام «دنیای موجودات به صورت مصور»^۱ است. این کتاب اولین کتاب مصوری است که برای کودکان تهیه شده است. کتاب دوم به نام «دروازه»^۲ نامیده می شود. این کتاب شامل چند صدواژه و جمله معمول و مصطلح لاتین است که ترجمه آنها نیز به زبان عامیانه داده شده است.

کتاب سوم به نام «بازبودن در زبانها»^۳ است که شامل هشت هزار واژه لاتین است و به صورت جملات ساده با ترجمه به زبان عامیانه ترتیب یافته است و موضوعات متنوعی را شامل می شود.

کتاب چهارم به نام «خانه مرکزی»^۴ است و شامل مطالبی در دنباله کتاب «بازبودن در زبانها» است و مطالب واقعی مربوط به زندگی را شامل می گردد.

کتاب پنجم به نام «قصر»^۵ نامیده می شود که در آن مختصری از ادبیات لاتین و نوشته های نویسندگانی از قبیل کورنلیوس، سزار، سیزرون و

1- Orbis Sensualium Pictus = world of Sense Objects pictured. 2- Vestibulum = Vestibule.

3- Janua Linguarum Reserata = Gate of Languages unlocked. 4- Atrium = Central Hall.

5- Thesaurus = Palace.

ویرژیل آمده است.

کتابهای مذکور با موفقیت مواجه شد و مورد استفاده فراوان قرار گرفت و کتاب «بازبودن در زبان‌ها» به زبان‌های انگلیسی و فرانسه و آلمانی و یونانی و ایتالیایی و لهستانی و اسپانیولی و سوئدی و بسیاری زبانهای دیگر ترجمه شد.

مقام و اثر کمنیوس: در تاریخ تعلیم و تربیت کمنیوس مقامی رفیع دارد مبتکر روش نوین و تفکر جدید و بسیاری از نهضت‌های متمدنی تعلیم و تربیت است. مقامی که پتراک در تجدید حیات ادب و هنر داشت و ویکلیف در انقلاب مذهبی احرار کرد و کپرنیک در علوم جدید بدست آورد و بیکن و دکارت در فلسفه نو بدان نایل شدند، کمنیوس در تفکر و شیوه‌های تعلیم و تربیتی بدست آورد. نهضت و نظریه‌های تعلیم و تربیتی قرن هیجده و نوزده بر اساس نظریات کمنیوس استوار است. کمنیوس مروج مطالعات علمی در مدارس بود و تعلیم و تربیت را برای تربیت اخلاقی و دین و رفع نیازمندی‌های جهان کنونی می‌دانست. او از تعصب‌های خشک مذهبی و تیرگی‌ها و تنگ‌نظریهای زمان دور بود و با وجود آنکه در زندگی متحمل بلیات فراوان شده بود با خوش بینی به جهان نظر می‌دوخت. مبارزه وی با خشونت در مدارس و توجه به ملایم‌سازی انضباط و دیگر شیوه‌های آموزشی، تأکید او بر آموزش زبان مادری و رعایت حقایق زندگی در گزینش موضوعهای درسی، اشاره‌ی براهمیت آموزش و پرورش دوران طفولیت، تفکر وی در باب مدرج ساختن آموزش و پرورش و بسیاری نظرات بدیع دیگر از دلایلی است که مجاز می‌سازد کمنیوس را صاحب نظری عمیق و توانا و معلمی بزرگ در جهات گوناگون تعلیم و تربیت بدانیم. هرگاه جهان غرب در پایان سده هیجدهم دچار تعصبات مذهبی نمی‌گشت و دستورهای معلم مراوی را در باب دگرگون کردن برنامه و روشهای تعلیم و

تربیت می پذیرفت می توان پیش بینی کرد که پیشرفت و تعالی فرهنگ جهان وضعی دیگر بخود می گرفت.

نهضت حقیقت جویی و اثر آن در مدارس

نظریات و عقاید تربیتی حقیقت جویان بتدریج در مدارس عامیانه به مرحله اجرا گذاشته شد و سرانجام در پایان سده نوزدهم از طرفی به سبب عقاید اصلاحی پستالوزی^۱ و از طرف دیگر به سبب دخالت عوامل اجتماعی و اقتصادی و سیاسی و صنعتی دنیای جدید، آموزش علوم وارد برنامه دبستان گشت. در تعقیب صلح وستفالی^۲ که به جنگ مذهبی یکصد ساله اروپا خاتمه داد دوره تعصب و کینه و نابردباری شدید مذهبی آغاز گشت. دسته های مذهبی در امور مذهب و تعلیم و تربیت طریق محافظه کاری را در پیش گرفتند و در مدارس عامیانه فقط به تدریس خواندن و نوشتن و حساب کردن و آموزش مذهبی اکتفا کردند و کتاب مقدس به صورت کتاب درسی عمومی درآمد. ضمناً ادامه جنگ های مذهبی و اشاعه فقر و تنگدستی و بی احترامی به حقوق اجتماعی مردم عامی و فقدان معلمان ورزیده و باصلاحیت سبب گشت که به آموزش بیش از آنچه در قالب تعلیم مذهبی به مردم داده می شد نیازی احساس نشود. از طرف دیگر در طول ده قرنی که کلیسای کاتولیک برای اشاعه مبانی مسیحیت می کوشید، فراهم آوردن آموزش و پرورش مذهبی مجانی به صورت رسوم و آداب مسیحیت درآمد و هنگامی که فرمانروایان کشورهای اروپایی به مذهب پروتستان گرویدند و با ضبط اموال کلیسا و منابع درآمد آنها موانعی در راه انجام دادن وظایف آموزشی کلیسا فراهم آوردند امر آموزش و پرورش حتی به صورتی که در سابق از طرف کلیسای کاتولیک معمول بود دچار وقفه گشت. بدین ترتیب علی رغم اعتقاد و میل باطنی طرفداران

1- Pestalozzi. 2- westphalia.

مذهب پروتستان به اشاعه مبانی آموزش و پرورش عمومی در طول دو قرن هفده و هیجده پیشرفت فراوانی در باب توسعه مدارس عامیانه صورت نگرفت. در شرایطی که در سطرهای پیش از آن یاد شد در برخی از کشورهای اروپایی اقدامات فردی و پراکنده‌یی برای توسعه مدرسه بعمل می‌آمد. این کوشش‌ها که بیشتر بر محور نظریات حقیقت جویان صورت می‌گرفت با آنکه توسعه و بسط فراوانی نداشت ولی اثری عمیق در ایجاد مدارس عامیانه و معرفی موضوعات علمی در برنامه تحصیلی بجای گذاشت و برای اولین بار مدارس عامیانه در میان ملل آلمانی زبان به طور رسمی استقرار یافت. دبیرستانها نیز در اثر نفوذ عقاید طرفداران نهضت حقیقت جویی راه را برای آموزش مطالب جدید علمی باز کردند و حتی موضوعات ریاضی و طبیعی و تاریخی و سیاسی به شیوه جدید در دبیرستانهای انگلیس و فرانسه و مدارس درباری کشور آلمان راه یافتند. نظریات طرفداران نهضت حقیقت جویی در آلمان به تأسیس مدارس به نام «مدارس حقیقی»^۱ انجامید. در این مدارس، که در اواخر قرن هیجدهم نمونه آن به طور رسمی به وسیله زملر^۲ در شهر «هال»^۳ تأسیس گردید، مطالب علمی و ریاضی و فنی مورد نیاز و مفید تدریس می‌شد و مدارس حقیقی بزودی در سراسر آلمان طرفداران فراوان بدست آوردند و ایراد و انتقاد به برنامه‌های مدارس متوسطه لاتین را موجب گشت. نهضت حقیقت جویی و طرفداری از علوم جدید از آغاز قرن هیجدهم در دانشگاههای اروپا نفوذ کردند. تا پایان سده هفدهم دانشگاههای اروپا جملگی تحت تأثیر تعالیم باستانی و مذهبی بودند و علوم جدید را در برنامه‌های تحصیلی خود به آسانی نمی‌پذیرفتند. تحصیل حقوق در دانشگاهها از احترام فراوان بهره‌مند بود زیرا به سبب آنکه قضاوت از طبقه روحانی به قضاوت

1- Realschule = Real School.

2- Christopher Semler.

3- Halle.

مقامات رسمی منتقل شده بود نیاز به تربیت آنان محسوس بود. پزشکی مقام شامخی را حایز نبود و فقط معدودی از اساتید به تدریس ریاضی و دیگر موضوعات علمی می‌پرداختند. در اواخر قرن هفدهم تدریس «ارغنون نو» بیکن در دانشگاه‌های آکسفورد و کمبریج آغاز شد و فیزیک نیوتن جایگزین تدریس نظریات ارسطو گشت و دروس علمی جدید به طور رسمی جزو برنامه دانشگاه قرار گرفت. در برنامه تحصیلی دانشگاه پاریس در اواخر قرن هفدهم نیز تغییرهای لازم داده شد و نظریات ریاضی و فلسفی دکارت جزو برنامه درسی پذیرفته شد. دانشگاه‌های آلمان که در قرن هفدهم وضع نامناسبی داشتند در قرن هیجدهم به تجدید نظر در برنامه و روش کار دانشگاهی پرداختند و دانشگاه‌های متعددی برای اشاعه علوم جدید تأسیس گشت.

نهضت طبیعت جویی

قرن هیجدهم را قرن عقل و آزادی تفکر و قرن نیکوکاری و مدارا و دموکراسی سیاسی می‌نامند. در این قرن در بسیاری از کشورهای اروپایی برای از میان برداشتن اصول و مبانی بردگی اصلاح وضع زندانها و تعدیل قوانین جزا و بهبود شرایط زندگی کشاورزان و تعلیم و تربیت افراد علیل و ناقص‌الاعضا کوشش فراوانی معمول گشت. در زمینه سیاست نیز وقایعی از قبیل انقلاب آزادی خواهی فرانسه و امریکا بوجود آمد و در عالم ادبیات گرایشی از شیوه کلاسیک به شیوه رمانتیک صورت عمل به خود گرفت. در این قرن امید و ایمان فراوانی به قدرت عقل در حل مسایل و مشکلات زندگی بشر قوت یافت و اعتقاد به کمال و پیشرفت انسان و جامعه مشهود شد. پیروان اصالت عقل معتقد بودند که جهان به طور کلی تحت فرمان قانون طبیعی است و اموری که با قانون طبیعی و وحدت عمل طبیعت سازگار نباشد مقبول نخواهد بود. تنها آن مذهبی مورد قبول پیروان اصالت عقل است که با موازین طبیعت سازگار باشد و بر الهام تکیه نداشته باشد. در سیاست نیز اصالت عقل با حکومت فردی مخالف بود و حقوق طبیعی و فطری افراد را مورد حمایت قرار می‌داد. بر این اساس آزادی فردی به شرط محدودن ساختن آزادی دیگران مورد تأکید خاص بود. نظریه پیروان اصالت عقل به صورت

مکتب «هرچه پیش آید خوش آید» در اقتصاد بکار رفت و تعلیم و تربیت را هم به نحوی تحت تأثیر قرار داد.

در زمینه تعلیم و تربیت میزان تحولات و دگرگونیها کمتر از اتفاقاتی بود که در عالم مذهب و سیاست بوقوع پیوست. مدارس عامیانه، در جاهایی که بوجود آمده بودند باهمان محدودیت‌های موضوعی و خشکی و صلابت در روش تدریس و سختی و بی رحمی در انضباط به کار خود ادامه می‌دادند. مدارس متوسطه نیز در حال رکود و رخوت بودند. از طرف دیگر دانشمندان و پرورشکاران زمان توجه عمیقی به آموزش بهداشت و تربیت بدنی و علوم و موضوعهای مربوط به طبیعت معطوف داشتند و استفاده از حواس را تأکید کردند. ولی توصیه‌های این دانشمندان در طرز کار مدارس زمان خویش جز در موارد محدود و معین به وسیله افرادی مبتکر و نوجو اثری عمیق بجای نگذاشت. برای آنکه ریشه‌های نهضت طبیعت جویی به خوبی روشن گردد ضروری است جنبه‌های مختلف این نهضت در پایان قرن هفدهم و آغاز قرن هیجدهم که به پیدایش استبداد فکری و روحی در مذهب و خشکی و صعوبت در رفتار و اعمال افراد منجر شد مورد بررسی قرار گیرد. نهضت طبیعت جویی در حقیقت اعتراضی به شیوه تفکر قالبی و رعایت موازین خشک در مذهب بود. در کشورهای آلمان و فرانسه و انگلیس نهضت‌های اخلاقی و اصلاحی مذهبی که در آغاز به صورت اعتراض به شیوه‌های کهنه و خشک مذهبی گذشته بوجود آمده بود خود بتدریج به خشکی و صعوبت و استبداد فکری و روحی گرایش پیدا کرد. بسیاری از دستورهای نهضت‌های اصلاحی مذهب که بر پایه ایمان و سادگی رفتار افراد در زندگی روزانه قوام گرفته بود از حدود توانایی آنان خارج بود و به صورت کمال مطلوبی که هرگز تحقق نخواهد یافت تجلی می‌کرد. از طرف دیگر بسیاری از سنن و آداب مذهبی به صورت پرده‌پی بود که فساد اخلاقی و ضعف و ناتوانی درونی جامعه اشراف را که

بدان توسل می‌جستند می‌پوشانید. قدرت کلیسا و مجامع مذهبی نه تنها حق قضاوت فردی را از میان برده بود، بلکه برای اعمال و رفتار افراد که مغایر با نظرات مذهبی تلقی می‌شد مجازاتهای شاق معین کرده بود. بدین ترتیب خودکامگی و استبداد فکری عظیمی در عالم مذهب و سیاست که بایکدیگر درهم آمیخته بودند بوجود آمد و بر ضد آن نهضت طبیعت‌جویی به صورت اعتراضی شدید در اوایل قرن هیجدهم نضج و مایه مؤثر گرفت. ولی نهضت طبیعت‌جویی در عین آنکه بر ضد استبداد فکری و جمود درونی مذهب قوام گرفته بود واکنش نهضت دیگری بود که به نام نهضت روشنگری^۱ معروف است. این نهضت که در آغاز سده هیجدهم رونق گرفت خود گامی بلند در راه توسعه و بسط آزادیهای انسانی بود و به وسیله عده‌یی از فلاسفه و نویسندگان مذهبی شکل گرفته بود، در مراحل نهایی خود به صورت نهضتی توأم با خشکی و صعوبت به شیوة تفکر درآمد. این نهضت برخلاف نهضت مذهبی از مایه مادی بهره‌مند بود و پیروان آن به اصالت عقل گرایش داشتند و به مبانی حکومت اشرافی معتقد بودند. این گروه عملیات طرفداران پیراستن مذهب را ظاهر فریبی و خرافات می‌دانستند و جهان را بادیده‌یی پراز تردید و شک می‌نگریستند و بر ضد قدرت و استبداد کلیسا و دولت و اجتماع قیام می‌کردند. این گروه اعتماد فراوانی به حواس و سلامت عمل عقل داشتند و همه ضوابط و ملاکهای باستانی را نیز باطل می‌دانستند. هدف نهضت روشنگری آزادی فکر بشر از تسلط وحشت‌زای خرافات بود و کوشش داشت تا کفایت بشر و آزادی عقلی وی را مشخص دارد، و شخصیت اخلاقی فرد را مستقل از ضوابط و ملاکهای دینی و اجتماعی مستقر سازد و سرکوب کردن ترس‌آور عواطف و احساسات را از میان بردارد. نهضت روشنگری ایمان عمیقی به کمال عقل انسان و به صحت قضاوت دولت و به‌مدارای مذهبی و آزادی سیاسی و حفظ حقوق افراد داشت.

آزادی فکر، آزادی ایمان و اعتقاد، و کفایت عقل در هدایت زندگی انسان شعار نهیض روشنگری در سده هیجدهم بود. چون عقل باید هدایت انسان را در زندگی بعهده داشته باشد، پس لازم است زنجیرهای خرافات و تعصب را که اغلب ساخته مذهب و کلیسا بود از هم گسست و به جای کلیسا و مذهب خرافی مذهب عقل و طبیعت را استقرار بخشید.

نهیض اصالت عقل به وسیله عده‌یی معدود از طبقه اشراف حمایت کامل می‌شد و به همین سبب به توسعه فرهنگ خاص و از میان بردن فرهنگ عامیانه که با خرافات عجین بود، توجه داشت. به عبارت دیگر وجهه نهیض اصالت عقل استقرار اشرافیت عقل و ثروت به جای اشرافیت خانواده و مقام و کلیسا بود. نهیض اصالت عقل با تمایل به اشرافیت بتدریج به صورت رویه‌یی خشک و متصلب و آغشته از خودخواهی و پوشیده از تصنع و ظاهر سازی درآمد و خود را از مسیر طبیعی حیات و سرنوشت توده‌های وسیع و احساسات ملی و محلی خارج ساخت و در نتیجه از نظر طبقات وسیعی از مردم اجتماع محکوم و نامطبوع گردید، بدین ترتیب قرن هیجدهم در زیر فشار خودخواهی و ظاهر سازی و تصنع و استبداد فکری دو نهیض مذهبی و اصالت عقل خود را برای پذیرش راهی جدید و مقصودی نو آماده ساخت.

طبیعت جویی در قرن هیجدهم

تا اواسط قرن هیجدهم فلاسفه و پیروان نهیض اصالت عقل حملات خود را متوجه کلیسا کردند و در نیمه دوم قرن این انتقادات متوجه نقایص سازمانهای اجتماعی و سیاسی گشت. انتقادهای اوایل قرن بیشتر به منظور از میان بردن زشتیهای موجود بود، در حالی که انتقادهای اواخر قرن در جهت بنا کردن اجتماع کمال مطلوب شکل می‌گرفت.

نهیض اصالت عقل که حکمفرمایی حواس و عقل انسان را در کلیه امور تجویز می‌کرد خود به صورت استبداد فکری درآمد. بتدریج نیز این

نظر رایج شده که حواس همواره، قابل اعتماد نیستند و عقل هم از اشتباه و خطا مصون نیست. از طرف دیگر چنین استدلال می شد که در بسیاری از موارد عواطف و احساسات درونی انسان مبین واقعی طبیعت انسان است و برخلاف محاسبات سرد و پُر از خودخواهی عقل می توان از عواطف به عنوان راهنمای حقیقی رفتار استفاده کرد. بدین ترتیب نهضت نیمه دوم قرن هیجدهم برعکس نهضت اواخر قرن هفدهم و اوایل قرن هیجدهم متوجه به بهبود وضع زندگی توده مردم شد و از التفات به اشرافیت عقلایی دور شد.

نهضت اشرافیت عقلایی را گروهی از فلاسفه و نویسندگان فرانسه که معروفترین آنها مونتسکیو^۱ و ولتر^۲ بودند رهبری می کردند و هدایت نهضت طبیعت جویی به عهده روسو^۳ گذاشته شده بود.

نهضت طبیعت جویی که به رهبری روسو شکل گرفته بود مأموریت داشت تا ایمانی تازه در بشر بوجود آورد و ضوابط جدیدی در زندگی مستقر سازد و در جامعه متظاهر و گرفتار در تار و پود اندیشه های مادی، روحی تازه بدمد.

در زمینه تعلیم و تربیت در میان طرفداران نهضت اصالت عقل و پیروان نهضت طبیعت جویی تفاوت عقیده فراوان وجود داشت. طرفداران نهضت اصالت عقل به آموزش و پرورش عمومی و همگانی توجه لازم نداشتند و فقط تعلیم و تربیت خصوصی طبقات بالای جامعه را مورد التفات خویش قرار می دادند. آنان بیشتر به تعلیم و تربیتی توجه داشتند که درایت دنیوی انسان را افزون کند و ضوابط و اشکال مختلف رفتار ظاهری را پیرایش دهد و قضاوت و داوری مادی را در امور تقویت نماید. طرفداران نهضت طبیعت جویی به آن نوع تعلیم و تربیت توجه داشتند که در آن

1- Montesquieu (1689-1755). 2- Voltaire
(1694-1778). 3- Jean Jacques Rousseau (1712-1778).

طبیعت نابالغ کودک مورد التفات قرار گیرد. چگونگی آموزش و پرورش با مراحل مختلف رشد کودک سازگار می‌گردد. بدین ترتیب اساسی‌ترین نکته تعلیم و تربیتی طبیعت جویان که در کتاب «امیل»^۱ به روشنی تشریح گردیده است شامل آزادی کودک و شناسایی واقعی وی است.

ژان ژاک روسو

روسو در شهر ژنو بدنیا آمد. ژنو شهری بود که به جهت اعتلای عقلی و استحکام اخلاقی مردمانش معروف بود. در شهر ژنو مردم شیفته صفای اخلاقی و بی‌آلایشی مناسبات انسانی و سادگی سازمانهای اجتماعی و آزادی از قید حکومت بودند. خصوصیات شهر ژنو با وضعی که در شهر پاریس وجود داشت کاملاً متفاوت بود. بدون تردید روسو که در اوایل زندگی تحت تأثیر سادگی و صفای زندگی در شهر ژنو قرار گرفته بود، هنگام اقامت در پاریس عوامل اساسی برای طرح ریزی حکومت طبیعی را که به صورت کمال مطلوب می‌دانست بدست آورد. روسو که در گروه منتقدان اصلاح طلب قرن هیجدهم قرار دارد با نوشته‌های خویش جماعت کثیری را با عقاید و نظریات تازه اجتماعی و تربیتی آشنا ساخت. روسو در تنظیم نظریات تربیتی خویش از عقاید و آراء جان لاک متأثر بود و در موارد لازم به وحدت و اختلاف عقیده خود با لاک اشاره می‌کند. فی‌المثل در جایی که لاک به کشف خصوصیات فردی انسان می‌پردازد روسو به کشف خصوصیات کودک اشاره می‌کند و نظر می‌دهد که بزرگترین تفاوت بین بزرگسال و کودک آن است که کودک در حال رشد است در صورتی که بزرگسال تقریباً به کمال رشد خود رسیده است.

در سال ۱۷۵۰ فرهنگستان شهر دیژن^۲ که در قرن هیجدهم برای اشتهار هنر و علوم و ادبیات فرانسه کوشش فراوانی بعمل آورد پرشی

1- Emile. 2- Academy of Dijon.

را طرح کرد و از دانشمندان و نویسندگان دعوت نمود تا نظر خود را در باب آن پرسش برشته تحریر درآورند. موضوعی که به مسابقه گذاشته شده بود، بدین شرح بود که «آیا احیای علم موجب کسب اخلاق بهتر و پاک‌تر شده است؟»

روسو در جواب آن پرسش رساله‌یی به نام «مقاله در باب علوم و هنر»^۱ تهیه کرد که موجب جلب توجه عموم گردید. روسو عقیده داشت که فرهنگ و دانش نو بشر را خویی راحت طلب و زنانه اعطا کرده و صفات مردانه و اخلاق پاک و نیکوی وی را دستخوش تزلزل ساخته و وظایف شهروندی و پدری و مادری را بدست فراموشی سپرده است. دومین مقاله روسو در سال ۱۷۵۴ در باب «ریشه‌های نابرابری در میان بشر»^۲ که در جامعه فرضی انسان‌های ابتدایی صورت می‌گیرد به چاپ رسید و با منطقی توانا تر از مقاله اول روسو ریشه نابرابری را در توسعه تمدن دانسته و تعلیم و تربیت را عامل مؤثری در تشدید این نابرابری غیر طبیعی تلقی کرده است. به نظر روسو در جامعه ابتدایی تنها تفاوت جسمی و هوشی وجود دارد که آن‌هم تحت شرایط ساده زندگی به سختی موجب بی‌عدالتی و باعث کاهش شادی و رضایت خاطر و رفاه انسانها می‌شود. تفکر و اندیشه انسانها را از یکدیگر جدا می‌سازد. مالکیت فردی موجب بسیاری از نابرابریهای اجتماعی است. نظام سیاسی برای حفظ و پاسداری ثروت‌های اندوخته شده بکار گرفته می‌شود. عقایدی که در این رساله عنوان شد روسو را به تهیه رساله مهم سیاسی به نام «قرارداد اجتماعی»^۳ رهنمون شد. به نظر روسو حکومت نتیجه یک قرارداد میان مردم است. براساس این قرارداد اختیار حکومت به برخی از افراد تفویض

1- Discourse on The Sciences And Arts.

2- The Origin of Inequality Among Men.

3- Social Contract.

می‌شود. در قبال این اختیار گروه حاکم عهده‌دار خدمت به مردم می‌شوند و برای خدمت خود پاداش لازم دریافت می‌دارند. بدین‌سان حکومتی که بر اساس موافقت بوجود می‌آید می‌تواند به سبب نارضایتی و بی‌میلی طرفین منحل شود. در کتاب «قرارداد اجتماعی» روسو نظریه حکومت طبیعی را به طرز دیگری تعدیل کرده و زندگی ابتدایی را کمال مطلوب انسان نمی‌داند. دیگر آثار روسو که شایسته توجه است عبارت‌اند از: «مقاله‌ای در باب اقتصاد سیاسی»^۱ و «هلوئیز جدید»^۲ و «امیل»^۳ و «ملاحظات در باب حکومت لهستان»^۴ از میان این نوشته‌ها فقط کتاب «امیل» است که تعلیم و تربیت به عنوان موضوع اساسی آن تلقی شده است. در آثار دیگر فقط در موارد خاص به مسایل تربیتی اشاراتی که مشابه با آنها نیز در کتاب «امیل» به طور کامل آمده صورت گرفته است.

روسو و تعلیم و تربیت عمومی

روسو به سبب مخالفت با حکومت خودکامگی و جامعه تجملی و تشریفاتی زمان خویش و همچنین اعتقاد به شرایط نامطلوب زندگی خانوادگی بخصوص در میان طبقات متعین و اشرافی و در عین حال به علت ایمان به حکومت طبیعت دو نظام تعلیم و تربیتی که مکمل یکدیگرند پیشنهاد می‌کند. طرح اول و طرح مورد رجحان وی شامل تعلیم و تربیت ملی و عمومی است که به وسیله دولتی که شایسته ایفای چنان وظیفه‌ای باشد معمول می‌شود، طرح دوم شامل تعلیم و تربیت خصوصی و فردی «امیل» است که برای آماده کردن وی به صورت «مرد طبیعی» جهت زندگی در جامعه تصنعی و پر از ظاهر فریبی قرن هیجدهم تهیه و تدوین شده است. روسو برای پیشنهاد هر یک

1- Discourse on Political Economy. 2- New Heloise.
3- Emile. 4- Consideration on The Government of Poland.

از دو طرح خویش دلایلی دارد که لازم است مقدماً به بررسی دلایل وی در باب تعلیم و تربیت ملی و عمومی بپردازیم.

تعلیم و تربیت عمومی و ملی مناسب فقط در لوای حکومت خوب یا «حکومت طبیعی» قابل تحصیل است و حکومت خوب نیز فقط به وسیله آموزش و پرورش مؤثر و مطلوب استقرار می‌یابد. حکومت‌های بزرگ جهان به این وظیفه اساسی خویش کم توجه می‌کنند و فقط در طول تاریخ سه حکومت موفق به فراهم آوردن تعلیم و تربیت عمومی مؤثر شدند این سه حکومت عبارت‌اند از: حکومت «کرت»^۱ و «اسپارت»^۲ و «ایران باستان»^۳ در حکومت صالح و خوب مردم خود حکومت می‌کنند. اولین قانون حکومت عمومی آن است که کلیه مردم به تمایل و قدرت عمومی تن دردهند. از خصوصیات مشخصه تمایل و قدرت عمومی آن است که موجب استقرار عدل و تقوی می‌گردد. - لازم می‌سازد که قدرت و تمایل فردی سازگار و منطبق با میل و قدرت عمومی شود، تعلیم و تربیت باید روان مردم را از مشخصات ملی برخوردار سازد و عقاید و آراء و تمایلات آنان را چنان شکل بخشد که در زندگی فردی مردمانی راضی و در زندگی اجتماعی مردمانی وطن پرست و کشور دوست بار آیند. ما باید آنان را از طریق تعلیم و تربیت و نه از طریق جبر و زور در راه عشق به وطن و کشور و زندگی و آزادی هدایت کنیم و این کوشش عظیم از روز تولد آغاز می‌شود. تعلیم و تربیت عمومی امتیاز و حق مردان آزاد است و باید در مدرسی که عمومی و دولتی است برایگان تحصیل شود. وطن پرستی بدون آزادی و آزادی بدون پرهیزگاری، و پرهیزگاری بدون افراد جامعه معنی و مفهومی نخواهد داشت. پس در تربیت و تعلیم صحیح افراد جامعه بکوشید تا آنچه را که میل دارید بدست آورید. چنین است مقصود و منظور روسو از تعلیم و تربیت عمومی.

1- Crete. 2- Sparta. 3- Ancient persia.

«امیل» و تعلیم و تربیت بر وفق طبیعت

روسو بابکار بستن برخی از نظرات جان‌لاک برای تعلیم و تربیت کودکان بنیادی استوار پیشنهاد کرد. این اصول در زمان پس از روسو به دست پرورشکاران بزرگ تحولاتی پذیرفت و سرانجام موجب جنبش‌های وسیعی در تعلیم و تربیت گردید. برخی از موازین مورد توجه روسو از این قرار اند:

۱- به مرجعیت عقل و پژوهش باید گردن نهاد.

۲- تعلیم و تربیت باید از قابلیت‌های کودکان که بتدریج آشکار می‌شوند تبعیت کند.

۳- هر يك از دوران زندگی کودک شامل کوششهایی است که طبیعی آن دوران است. تعلیم و تربیت باید در جستجو و پیروی این کوششها باشد.

۴- ورزشهای بدنی و کوششهای تندرستی دارای اهمیت نخستین هستند.

۵- تعلیم و تربیت به‌طور کلی و تعلیم و تربیت ابتدایی به‌طور خاص باید از طریق حواس و نه از طریق حافظه عملی گردد.

۶- توجهی که به اهمیت حافظه معطوف می‌شود نادرست است و موجب کندی هوش و کژی داوری کودک می‌شود.

۷- آموزش ظرایف مذهبی با نیاز و قابلیت‌های کودک نامتناسب است.

۸- تعلیم و تربیت کودک باید بر اساس علایق، کنجکاوی، و کوششهای طبیعی کودک استوار گردد.

روسو این اصول را در کتاب افسانه‌یی «امیل» به روشنی تشریح می‌کند.

کتاب «امیل» در حقیقت نشانگر عقاید و نظریات تربیتی روسو در باب تعلیم و تربیت درست کودکان و جوانان است. در این داستان افسانه‌یی روسو بایانی

شیرین نظریات خویش را در باب چگونه تربیت کردن امیل کودکی که از میان طبقات بالای اجتماع برگزیده شده است عنوان می کند. کتاب «امیل» شامل پنج فصل است که فصل اول آن در باب دوسال اول کودکی است و فصل دوم در باب تربیت کودک تا دوازده سالگی است و فصل سوم شامل آغاز نوجوانی است که از دوازده تا پانزده سالگی است و کتاب چهارم به مراحل نهایی نوجوانی که پانزده تا بیست سالگی را شامل می شود اختصاص داده شده است. فصل پنجم نیز شامل تربیت و آماده کردن دختری به نام سوفی^۱ است که برای ادامه زندگی پر از سعادت و خوشی به ازدواج امیل درمی آید.

در کتاب «امیل»، روسو کوشش کرده است به طور مبهمی نظریه مربوط به «مراحل فرهنگ و تمدن» را روشن سازد. بدین ترتیب که مراحل طبیعی رشد فردی و تعلیم و تربیت مشابه با مراحل مختلف توسعه و تکامل تمدن بشر است. براساس این نظریه کودک حیات خویش را با حالت طبیعی آغاز می کند و در مدت بیست سال به صورت موجودی اجتماعی یا بشری کامل درمی آید. همان طور که جامعه انسان نیز در طول بیست یا چهل قرن از حالت طبیعی و ابتدایی به صورت جامعه‌ی متمدن و پیشرفته درآمده است.

روسو در سرآغاز کتاب «امیل» چنین می گوید: «آنچه از دست طبیعت به ما می رسد خوب است» و هنگامی که امور در دست بشر قرار می گیرد از مسیر طبیعی خود خارج می شود و با کژی و نادرستی همراه می شود. روسو در کتاب «امیل» عقیده بر آن دارد که خصوصیات و تواناییهایی را که کودک با خود از طبیعت به ارث می برد جملگی خوب و پاک اند و برای بروز کامل این تواناییها تعلیم و تربیت امری ضرور بشمار می رود. وظیفه تعلیم و تربیت آن است که ضمن آنکه صفا و پاکی طبیعت کودک را حفظ می کند موجبات رشد و نمو وی را فراهم آورد.

به عقیده روسو تعلیم و تربیت از آغاز تولد شروع می شود و پرستار کودک اولین مربی وی بشمار می رود. در مرحله کودکی باید کلیه قید و بندهای مصنوعی را از زندگی کودک دور ساخت تا او بتواند در نهایت آزادی طبیعت خویش را آشکار سازد. کودک باید با سختی های طبیعی نیز آشنا شود، بنابراین نباید مانع زندگی پر از کوشش و تلاش کودکانه وی گردند. کودک پس از آنکه از محیط مجاور خود اطلاعات لازم بدست آورد باید بتدریج وی را با مناظر نا آشنا و غریبه محشور کرد. در این مرحله از رشد نباید از امیال و تمنیات زودگذر کودک اطاعت کرد. به عبارت دیگر نباید اجازه داد که کودکان با توسل به گریه و زاری به خواسته های خود نایل گردند. کودک باید زبان تکلم را بتدریج یاد بگیرد یعنی همان طور که راه رفتن را در طول زمان یاد می گیرد. در آموختن زبان نباید عجله و شتاب شود. فقط لغات و عباراتی را باید به کودک آموخت که برای بیان عقاید و مقاصد ساده و روشن وی لازم است. تعلیم کودک به استفاده از لغات و عباراتی که دارای معنی و مفهوم روشن نیستند عادت نامطلوب در وی ایجاد می کند که در آینده از آن زیان خواهد دید. فراگیری خواندن بیش از سن ده یا دوازده سالگی جایز نیست. برای یاد دادن شیوه نوشتن باید از انگیزه های مناسب استفاده کرد.

روسو معتقد است که در زندگی هر انسان سه معلم بزرگ اثر می گذارند. این معلمان عبارت اند از: طبیعت، بشر، و تجربه. بشر و تجربه اغلب در جهت نابود ساختن آنچه به وسیله طبیعت بوجود می آید گام بر می دارند. و بنابراین مطلوب است که کودک را در رشد و نمو خویش آزاد گذاشت و او را از گزند دخالت و تجارب دیگران مصون ساخت. روسو با توجهی که به رشد ذهنی کودک دارد، پاره ای از اصول اساسی نظریات خویش را پایه گذاری کرده است. روسو بین «شعور و درایت ناشی از تجارب حسی» با «شعور و درایت ناشی از عقل و هوش» تفاوت قایل بود. به نظر روسو چون نخستین راه ورود هر موضوعی

به ذهن کودک راه حواس است، بنابراین نخستین عقل و درایت انسان هم عقل ناشی از تجارب حسی است. این تجارب و درایت ناشی از آنها پایه‌یی برای منطق و عقل ناشی از هوش می‌شود. عقل ناشی از تجارب حسی که از مراحل اولیه حیات بوجود می‌آید کودک را برای برخورد و درک موضوعات محسوس توانایی می‌بخشد در صورتی که عقل ناشی از هوش که انسان را برای درک موضوعات مجرد و عقاید و نظریات نامحسوس و موازین و ضوابط اخلاقی و اجتماعی توانا می‌سازد در هنگام شباب بوجود می‌آید و بتدریج کامل می‌گردد. بنابراین آموختن رفتار عقلی و موضوعات مجرد اجتماعی و اخلاقی به کودک که فاقد توانایی درک آنهاست نه تنها امری بیموده است بلکه در کودک این احساس نادرست را بوجود می‌آورد که دانستن و آشنایی ذهنی با لغات و عبارات مربوط به مجردات علم واقعی راجع به آن مجردات را به وی اعطا کرده است.

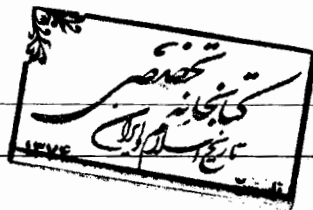
«درست» یا «نادرست» لغاتی است که کودک معنای آنها را نمی‌فهمد. بنابراین از نظر کودک «نادرست» یعنی انجام دادن آنچه بزرگسالان دست زدن به آنها برای کودک بدون آنکه وی دلیلش را بداند منع کرده‌اند. روش صحیح آموختن مفاهیم «درست» یا «نادرست» آن است که هیچ‌گونه دستور به کودک داده نشود و هیچ‌گونه منعی در راه وی بوجود نیاید تا ضرورت و احتیاج درست و نادرست را به وی بیاموزد. بدین ترتیب اولین اصل کلی در آموزش مفاهیم مجرد و اصول و موازین اخلاقی و اجتماعی به کودک اصل احتیاج است. کودک باید درسنجش ارزش «درست» یا «نادرست» آزاد باشد و در این آزادی عمل نتایج اعمال خود را بعهده بگیرد. بنابراین تنبیه و مجازات به صورت نتیجه طبیعی اعمال کودک بدون آنکه به وجود وی صدمه‌یی وارد سازد مطلوب و مجاز است.

روسو با توجه به رعایت اصل احتیاج در آموزش مطالب و مفاهیم به کودک دومین اصل کلی مربوط به نظریات تربیتی خویش را به نام اصل «تعلیم و تربیت منفی»^۱ ارائه می‌دهد. به نظر روسو این اصل و قاعده، مهمترین

قاعده مفید تعلیم تربیت است. براساس این قاعده نباید در آموزش و پرورش عجله و شتاب بخرج داد بلکه باید حتی المقدور آموزش حقیقت و فضیلت اخلاقی را بتأخیر انداخت و کوشش کرد تا کودک از بدیها و کژیهای موجود جامعه محفوظ باشد. بدین جهت است که روسو، امیل را در محیط روستایی و دور از گزند و معایب جامعه شهری پرورش داده و به معلم فرصت می دهد تا به طور کامل به شناسایی کودک تحت تربیت خویش توفیق حاصل کند.

روسو در تعلیم و تربیت منفی چنین می گوید: «آن تعلیم و تربیتی را مثبت می خوانم که کوشش دارد به طور زودرس مغز کودک را از اطلاعات و معلومات مختلف انباشته کند و کودک را با وظایفی که خاص بزرگسالان است آشنا سازد. تعلیم و تربیت منفی کوشش دارد تا قبل از دادن اطلاعات و آشنا ساختن کودکان با معلومات جهان وسایل کسب معلومات آنان را که عبارت از حواسشان باشد پرورش کامل دهد. تعلیم و تربیت منفی هرگز مفهوم تنبلی و ظفره رفتن ندارد. و به جای آموزش، اخلاق کودک را از راه بد رفتن باز می دارد و به جای یسار دادن درستی کودک را از خطا و نادرستی دور می سازد.»

هنگامی که کودک به سومین مرحله رشد خود یعنی به دوازده تا پانزده سالگی می رسد اصول و موازین تازه ای در تعلیم و تربیت وی بوجود می آید. در این مرحله که درحقیقت تعلیم و تربیت عقلی کودک آغاز می شود باید اصل احتیاج را کنار گذاشت و اصل سودمندی را راهنمای کار خویش قرارداد. هدف این مرحله باید شامل درک محیط مجاور و آشنایی با مسایل اجتماعی باشد. در مرحله بعدی که از پانزده تا بیست سالگی است درک مسایل اخلاقی و یاد گرفتن رفتار اجتماعی و مذهبی هدف تعلیم و تربیت است. بدیهی است که مطالعات و تعلیم و تربیت مرحله سوم پایه لازم را برای تعلیم و تربیت مرحله چهارم فراهم می آورد.



مرحله چهارم تعلیم و تربیت شامل دورهٔ شباب و نوجوانی است. در مراحل قبلی که شرح آنها داده شد بدن و حواس و مغز کودک یا نوجوان پرورش لازم یافته است و در این مرحله لازم است که قلب وی نیز رشد و کمال خود را بدست آورد.

روسو مرحلهٔ چهارم یا دورهٔ شباب را مرحلهٔ طوفان و اضطراب می‌داند که طی آن هیجانات با قدرتی مخرب تاروپود تعلیم و تربیتی را که در دوره‌های قبل بهم بافته شده است در خطر قرار می‌دهد. در این مرحله است که مقدمات انتقال به مرحلهٔ بزرگسالی و مردانگی فراهم می‌آید. اساسی‌ترین هیجانات انسان شامل عشق به خود یا میل به حفظ وجود و همچنین میل به تسلط بر دیگران است. با راهنمایی و سرپرستی درست عشق به خود به عشق به دیگران تبدیل می‌شود. تعلیم و تربیت اخلاقی تا زمانی که قضاوت و داوری و تسلط بر نفس پرورش و کمال لازم پیدا نکرده است نباید آغاز شود.

در مرحلهٔ شباب و انتقال به بزرگسالی باید مطالعه و آشنایی با مسایل مربوط به تمدن و انسانیت را مطرح کرد و امیل را باید قبل از آنکه افراد به فاسد کردن اخلاق وی اقدام کنند با جهان و انسانیت و روابط مطلوب میان انسانها آشنا ساخت. به عبارت دیگر امیل باید قبل از آنکه وارد اجتماع شود به خوبی بر اوضاع و احوال آن واقف باشد.

در مرحلهٔ شباب امیل برای ورود به اجتماع و زندگی با دیگران و آشنایی با چگونگی روابط میان آنها آماده می‌شود عشق به دیگران انگیزه وی است، و پرورش عاطفی و کمال اخلاقی و مذهبی هدف و غایت تعلیم و تربیت است.

فصل پنجم کتاب امیل به تعلیم و تربیت سوفی یا دختری که برای ازدواج با امیل آماده می‌شود، اختصاص داده شده است. در این فصل تعلیم

و تربیت سوفی به عنوان تابعی از سرنوشت آینده اش، که همسری امیل باشد، شکل می گیرد. در این مرحله روسو یکی از اصول فلسفی کار خویش رانقض می کند. روسو معتقد است که هر فردی باید بر اساس احتیاجات و امتیازات مربوط به شخصیت خویش و تحت تعلیم و تربیت قرار گیرد، ولی در مورد سوفی تعلیم و تربیت وی را فقط به عنوان همسر آینده امیل پی ریزی می کند. روسو به طور کلی به تعلیم و تربیت نسوان چندان اعتقادی نداشته است و نظر خویش را چنین بیان می کند:

«زنی که از فرهنگ و تعلیم و تربیت برخوردار باشد بلای جان شوهرش و فرزندانش و خانواده اش و خدمتگزارانش و به طور کلی تمام افراد خواهد بود.»

آثار پایدار نظریات روسو

تعالیم اساسی روسو مبین این واقعیت است که تعلیم و تربیت امری طبیعی است نه مصنوعی و شامل رشدی است که از درون وجود کودک سرچشمه می گیرد نه آنکه از انباشتن و اضافه کردن اجزای خارج از وجود کودک حاصل می گردد. تعلیم و تربیت نتیجه کار غرایز و علایق طبیعی کودک است نه پاسخ به نیروهای خارج از وجود وی. به همین دلیل تعلیم و تربیت یعنی پرورش و انبساط قدرت ها و توانایی های طبیعی نه افزودن و تحصیل اطلاعات مختلف. تعلیم و تربیت یعنی خود زندگی نه آماده شدن برای آینده یی با علایق و خصوصیات کودک کی نیز نامأنوس است.

تعالیم اساسی روسو در باب تعلیم و تربیت با کلیه موازین معمول و باستانی تعلیم و تربیت که متوجه کوشش در تحمیل رویه های مطلوب عمل کردن و فکر کردن و حتی احساس کردن به کودکان بود مغایرت داشت. در

تعلیم و تربیت معمول قرن هیجدهم کوشش بر آن بود که عکس العمل های مصنوعی که بر اثر نفوذ تعالیم مذهبی و عقلی و اجتماعی قرون متمادی جانشین عکس العمل های طبیعی و غریزی کودکان بود به آنان تحمیل شود. توجه به علایق طبیعی کودک و اجازه بیان احساسات قلبی به وی از نظر ضوابط و ملاکهای تربیتی و مذهبی زمان، مقبول و مطلوب نمی بود. ارزش تعلیم و تربیتی امور بستگی به درجه پیچیدگی و صعوبت ذهنی و عقلی آن امور و همچنین میزان نامطبوع بودن آنها با عواطف و احساسات کودک داشت. برحسب موازین تعلیم و تربیتی معمول، نخستین درس اخلاق شامل «شکستن اراده و میل کودک» بود که به موجب آن کوشش می شد تا الگوهای رفتار مطلوب بزرگسالان به کودک تحمیل شود. کودک «بزرگسال کوچکی» بود که تا رفتار بزرگترها را تقلید نمی کرد دارای هیچ گونه ارزش و اختیاری نمی بود. در چنین وضعی برای قرون متمادی کودک را پیرو ضوابط و قالبهای رفتاری و تحمیلی بزرگتران خویش ساخته بودند و در نتیجه در میان طبقات متعین و مرفه اجتماع دوره کودکی را با خصوصیات طبیعی آن به طور کلی از میان برده بودند، روسو ضمن اعتراض به چنان تفکر و رویه تعلیم و تربیتی چنین نظر داد «هرگاه خلاف رویه معمول و موجود تعلیم و تربیت رفتار کنید به طور یقین راه درست را پیموده اید» روسو با چنان نظری کلیه موازین تربیتی زمان خویش را نفی کرده و فرمان آزادی کودک را از قید و بندهای نامأنوس با طبیعت وی صادر کرده است.

باید بخاطر داشت که علی رغم افراطی که در نظریات تربیتی روسو وجود داشت، تعلیم و تربیت در طول قرن نوزدهم از افکار وی متأثر گشت روسو منبع الهام بسیاری از پرورشکاران و مصلحان فرهنگی واقع شد و آنان توفیق یافتند تا اندیشه های روسو را با واقعیت های زندگی سازگار سازند. آثار و اقدامات افرادی چون پستالوزی و هربارت و فروبل که

جملگی متأثر از عقاید روسو بودند تحول و دگرگونی عظیمی در تعلیم و تربیت بوجود آورد.

نظریات تربیتی روسو هنگامی در فرانسه برشته تحریر درآمد که پایه‌های استبداد مذهبی و سیاسی در حال فرو ریختن بود و نیروهای تازه‌یی در سراسر اروپا در حال پیدایش بود. در چنین زمانی که عقاید تازه‌یی در باب وظایف دولت عنوان می‌شد نظریات روسو منبعی فیاض جهت تکامل نظریه جدید تعلیم و تربیت همگانی و غیر مذهبی و مبتنی بر آزادمنشی که آماده سازی شهروندان باکیاست و با فراست را برای شرکت فعال در جامعه برعهده داشته باشد فراهم آورد.

نتایج فوری نظرات روسو

آثار نهضت طبیعی جویی در تعلیم و تربیت را باید در مرتبه اول در تحولات و دگرگونیهای عمیقی که در قرون بعد حاصل شد جستجو کرد. ولی همزمان با معرفی و پیشرفت نظریات این نهضت عده‌یی از پرورشکاران به اجرای برنامه‌هایی که متأثر از عقاید و دستورهای روسو بود اقدام کردند. برجسته‌ترین این افراد باسدو^۱ و زالزمان^۲ و کامپ^۳ بودند که هر سه در آلمان می‌زیستند.

چاپ کتاب «امیل» در سرزمین آلمان با توسعه جنبش اصالت‌ملیت و آغاز دوره روشنگری همزمان بود. عقاید تربیتی روسو نه تنها توجه پرورشکاران آلمانی را بخود جلب کرد بلکه کمال مطلوبهای جدیدی از بشریت برای روشنفکران جوان آلمان چون گوته و شیلر و فیخته و کانت بوجود آورد و

1- Johann Bernard Basedow (1724- 1790).

2- Christian G. Salzmann (1744- 1811).

3- Joachim H. Campe (1746- 1818).

آنها را بشدت تحت تأثیر قرارداد.

باسدو، دارای استعداد و توانایی فراوان و شخصیتی ناستوار بود. در آغاز کار در سمت استادی فلسفه اصلاح آموزش فلسفه و مذهب را وجهه همت خود ساخت و به نظریه روسو در باب دین و اخلاق طبیعی معتقد بود. باسدو پس از آشنایی با کتاب «امیل» توجه خود را به اصلاح امور تربیتی معطوف ساخت و در نوشته‌یی تحت عنوان «خطابه‌یی به دوستان بشریت و صاحبان مقام در باب تعلیم و تربیت و اثر آن در شادمانی عمومی»^۱ طرحی شامل نظام اصلاحی تعلیم و تربیت ابتدایی پیشنهاد کرد و از مردم خواست تا او را کمک کنند تا آموزشگاهی برای بکار بستن نظریات جدید تربیتی بوجود آورد. پیشنهاد او تأسیس آموزشگاهی بود که در آن آموزش بدون توجه به پیوندهای مذهبی صورت می‌گیرد و شورایی به نام شورای ملی آموزش و پرورش امر تعلیم و تربیت عمومی را برعهده می‌گیرد. تقاضای باسدو با قبول گرم مردم آلمان روبرو شد و کمکهای فراوانی از همه طبقات به سوی وی سرازیر شد. چند سال بعد باسدو به انتشار دو کتاب همت گماشت. کتاب اول برای آموزش بزرگسالان بود و شعار اصلی آن پیروی از طبیعت، تعلیم بی‌طرفانه مذهبی، رفتار با کودکان در شأن آنان، یادگیری از طریق بکار گرفتن حواس، آموزش زبان با استفاده از روش طبیعی، و بالاخره مطالعه و مشاهده فراوان طبیعت بود. کتاب دوم که در چهار جلد تنظیم شده بود به نام «کار ابتدایی»^۲ منتشر گردید. این کتاب که محتوی یکصد لوحه مصور بود از ترکیب عقاید کمنیوس و بیکن و روسو مایه گرفته بود و به منظور

1- An Address to The Friends of Humanity And to Persons in Power, on Schools, on Education, And its influence on Public Happiness.

2- Elementarwerk = Elementary book of Knowledge.

بهبود کتاب درسی و برنامه آموزش ابتدایی نوشته شده بود.

باسدو باکمک شاهزاده لئوپولد^۱ در شهر «دسو»^۲ به تأسیس مؤسسه‌یی به نام «مردم دوستی»^۳ اقدام کرد. این مدرسه به نام مؤسسه «دسو» نیز معروف است. در این مؤسسه مطالب درسی براساس فایده‌یی که دربرداشتند برگزیده می‌شد و برای آموزش آن دروس از روشی که مبتنی برمشاهده و فعالیت و تفکر بود استفاده می‌کردند. روابط معلم و شاگرد دوستانه بود و شاگردان در ادارهٔ مدرسه و فعالیت های گروهی شرکت داده می‌شدند. این مدرسه در حقیقت کانونی بود که مشابه آن بزودی در سراسر آلمان تأسیس گشت. مؤسسه «دسو» به سبب ضعف اداره و بی‌نظمی در کار آن، بسته شد و معلمان آن در گوشه و کنار آلمان پراکنده شدند و هریک مطابق میل خویش مؤسسه‌یی مشابه با «دسو» بوجود آوردند.

در مؤسسه «دسو» نظریه اساسی این بود که «تعلیم و تربیت باید از طبیعت پیروی کند». بدین مفهوم که با کودکان باید رفتاری در شأن کودک کرد نه درخور بزرگسال، زبان را باید از طریق مکالمه آموخت نه از راه قواعد دستوری. تربیت بدنی و ورزش باید جزو برنامه تعلیم و تربیت کودک باشد. تعلیم و تربیت در آغاز کار باید بسا جنبش و حرکت توأم باشد زیرا کودک به طور طبیعی صدا و حرکت را دوست دارد و آموزش باید براساس حقایق و واقعیت‌های زندگی باشدنه شامل لغات و کلمات مجرد و توخالی. بدین ترتیب بسیاری از عقاید و نظریات جدید تعلیم و تربیت که به وسیله پستائزی و هربارت و فروبل تنظیم گردید در کار باسدو به طور نامنظم دیده می‌شود.

زالزمان: زالزمان یکی از همکاران باسدو بود که به تأسیس مدرسهٔ «مردم دوستی» توفیق پیدا کرد. زالزمان سه سال در مؤسسه «دسو» با باسدو

1- Prince Leopold. 2- Dessau. 3- Philanthropinum.

همکاری کرد و همواره تجارب خویش را در آن مؤسسه مرهون **باسدو** می‌داند. **زالزمان** نویسنده‌یی توانا بود و همراه با **باسدو** و **کامپ** به تهیه مجموعه‌یی از کتب کودکان کمک کرد.

کامپ : کامپ جدی‌ترین پیرو نظریات **باسدو** بود. پس از وی اداره مؤسسه «دسو» را بعهده گرفت و به تأسیس مدرسه «مردم دوستی» در کامبورگ اقدام کرد. **کامپ** علاوه بر ترجمه کتاب «چنداندیشه در باب آموزش و پرورش» **لاک** و کتاب «امیل» ، **روسو** به زبان آلمانی کتب متعددی برای کودکان برشته تحریر درآورد. از میان این کتب باید کتاب «رابین سن کوچک^۱» را نام برد.

1- Robimson der Jungere.

نظریات تربیتی و کوشش‌های اساسی آموزشی

در قرن هیجدهم

در قرن هیجدهم مقصود و هدف تعلیمات ابتدایی و اداره مدارس عامیانه در کلیه کشورهای اروپایی کم یا بیش مشابه با هدف و مقاصد معمول در قرن هفدهم بود، فقط در مدارس ابتدایی آلمان و مستعمرات انگلیس در آمریکا تمایل به تقلیل تأثیر تعالیم مذهبی از یک طرف و توجه به آنکه مدرسه برای آماده کردن افراد برای زندگی دنیوی بوجود آمده است از طرف دیگر دیده می‌شود. نظام عمومی و مشابه تعلیم و تربیتی که به وسیله فردریک بزرگ^۱ با صدور «مقررات مدرسه»^۲ در آلمان استقرار یافت متوجه تأمین مقاصد مذهبی و دولتی بود.

در اواسط قرن هیجدهم کاهش تأثیر نظریات مذهبی در طرز اداره مدارس در سرزمین‌های پروتستان به طور بارزی مشاهده می‌شود. در انگلستان در اثر وضع قوانین متعدد، آزادی و مدارای مذهبی محسوسی بوجود آمد و نفوذ مجامع مذهبی در مدارس محدود گشت و کتب و مطالب پیچیده و دور از فهم و ذوق کودکان از مدارس برداشته شد. در مدارس آلمان مقرر گشت که علاوه بر آموزش وظایف واقعی بشر نسبت به خداوند در باب

1-Frederick The Great. 2-School Regulation (1763).

چگونگی وظایف وی نسبت به دولت و مردم و نسبت به خودشان مطالب لازم تدوین شود و دانش‌های مفید و ضروری مورد تعلیم قرار گیرد.

در مستعمرات انگلیس در آمریکا عوامل متعدد و فراوانی برای کاهش نفوذ کلیسا وجود داشت. شرایط خشن زندگی، رهایی از قید و بند، شهرهای مذهبی اروپایی، تعدد و تنوع آیین مذهب، آغاز فعالیت‌های مدنی و تجاری، و از میان رفتن رسوم عاطفی و روابط مستحکم خانوادگی، جملگی کمک به جدایی سریع تعلیم و تربیت از مذهب و گرایش آن به طرف امور دنیوی نمود.

با وجود آنکه تمایل به تقلیل نفوذ مجامع مذهبی در چگونگی اداره مدارس به طور بارزی دیده می‌شد ولی توسعه مدارس عامیانه به سبب کمبود معلم واجد شرط ابتدایی متوقف شد. در قرن هیجدهم پیشه معلمی نه تنها در گروه مشاغل معتبر اجتماعی محسوب نمی‌گشت، بلکه پرداختن به آموزش و پرورش کودکان کار فرعی خادمین کلیسا، زنان کهنسال، خیاطان، کفاشان، و حتی زندانیان بود و این افراد که فاقد یا دارای کمترین شرایط لازم برای معلمی بودند گروه معلمان مدارس ابتدایی را تشکیل می‌دادند. تنها در اواخر قرن هیجدهم مقدمات تأسیس مدارس خاصی برای تربیت معلمان در برخی از نقاط آلمان فراهم شد. کلیسای انگلستان هم انجمن‌هایی برای تربیت و آماده کردن معلمان مورد نیاز مدارس مذهبی بوجود آورد.

در طول قرن هیجدهم روش آموزش در مدارس عامیانه به صورت روش انفرادی بود، که با وضعی نامتناسب و مخالف با موازین تربیتی اجرا می‌شد. وظیفه معلم گوش فرادادن به قرائت و از روخواندن درس و همچنین آزمایش حافظه دانش‌آموزان و کوشش در برقراری نظم و سکوت در اتاق درس بود. روش انفرادی آموزش در قرن هیجدهم به نحوی موجب اتلاف وقت و نیرو می‌شد که دانش‌آموزان برای فراگرفتن خواندن و نوشتن ناگزیر

از چندین سال حضور در مدرسه بودند.

استقرار نظم و آرامش در کلاس از وظایف اساسی معلمان قرن هیجدهم بود و از لحاظ تربیتی تأدیب و تنبیه کودکان جایز شمرده می‌شد. وسایل مختلف برای تنبیه و انضباط دانش‌آموزان در مدرسه وجود داشت. دانش‌آموزان برای خطاهای ناچیز بشدت تنبیه می‌شدند و برای انواع خطاهای ممکن در مدرسه انواع مجازات مشخص وجود داشت. برای مدت طولانی شعار تربیتی این بود که «به منظور تربیت صحیح کودکان از توسل به تنبیه نباید خودداری کرد». اعتقاد بر این بود که کودکان شبیه اسب هستند و برای براه‌انداختن آنان باید از شلاق استفاده کرد.

شرایط اجتماعی و اقتصادی خانواده‌هایی که کودکان خود را به مدارس ابتدایی می‌فرستادند بسیار نامناسب بود. کودکان طبقات محروم که قسمت اعظم دانش‌آموزان را تشکیل می‌دادند در فقر و تنگدستی و شرایطی مشابه با دورهٔ زندگی زندگی می‌کردند. در شهرها کودکان ساعات متمادی از اوقات روز را به شاگردی و انجام دادن کارهای شاق و توان فرسا می‌گذراندند. کج رفتاری نوجوانان فراوان بود و نادانی در تار و پود زندگی طبقات پایین رسوخ داشت. در میان طبقات متعین و مرفه اجتماع نیز رویه تربیتی تصنعی و خشکی معمول بود. با کودکان مانند بزرگسالان رفتار می‌کردند و به آنان اصول و موازین رفتار بزرگسال را می‌آموختند. رفتار و اعمال طبیعی کودکانی را سرکوب می‌کردند و به تمایلات آنان وقعی نمی‌گذاشتند.

بدین ترتیب پایان دوره‌یی که به نام دورهٔ تحول و تجدید حیات و دگرگونی ضوابط و شیوه‌های تفکر و تعقل بود و از قرن چهاردهم تا هیجدهم طول کشید فرا می‌رسد. در پایان این دوره که خود آغاز دورهٔ جدیدی در تاریخ تعلیم و تربیت است دانشمندان از حصار تنگ و محدود سده‌های میانه

خارج شده و باروجیهی آزاد و دماغ پرورده به امور سیاست و دولت و در نتیجه تعلیم و تربیت به صورت يك امر عمومی که از وظایف حتمی دولت است می پردازند.

تعلیم و تربیت ملی

با پیدایش آیین پروتستان برای اولین بار در تاریخ تسلط و فرمانروایی مسیحیت امر تعلیم و تربیت جوانان با وظایف ملی دولتها مرتبط گشت. به طوری که قبلاً اشاره شد لوتر در طلب کمک از شهرداران و بزرگان ایالات آلمان تعلیم و تربیت جوانان را از وظایف آنان تلقی کرد. گالون در طرح مربوط به اداره شهر سویس تعلیم و تربیت و مذهب را به عنوان دو پایه های قوی حکومت پیشنهاد کرد. در ایالت «ماساچوست» از مستعمرات انگلیس در قاره آمریکا تأسیس مدارس از وظایف مسئولان شهر شناخته شد. تقریباً در بسیاری از ممالک پروتستان دولتها موجباتی فراهم آوردند تا کلیسای پروتستان قادر به تأسیس مدارس ابتدایی عمومی گردند و در آنجا علاوه بر تعلیم موازین مذهبی به آموزش قوانین کشوری و دیگر موضوعات ضروری پردازند. این وضع تا اواسط قرن هیجدهم در ممالک پروتستان به طور بارزی قابل مشاهده است. از اواسط قرن هیجدهم به بعد امر تأسیس مدرسه به صورت جدی تری درآمد و بانظریه تعلیم و تربیت هدف و مقصود از آن درهم آمیخت و مورد توجه دانشمندان و سیاستمداران وقت قرار گرفت.

فیلسوفان سیاستمدار فرانسه بیش از دیگران در روشن ساختن مقاصد تعلیم و تربیت و طرح عمومی بودن آن کوشیدند. به وسیله سیاستمداران فرانسوی مشخصات کامل تعلیم و تربیت عمومی یا ملی تعیین و تصریح گشت. آنان معتقد بودند که مدرسه و امر تعلیم و تربیت يك امر کشوری است نه

مذهبی و هدف آن باید بهبود مسایل روزانه زندگی بشر و همچنین سعادت اجتماع باشد. بدین ترتیب نیمه دوم قرن هیجدهم علاوه بر آنکه دوره دگرگونی‌های سیاسی و مذهبی است دوره انتقاد و دوره نارضایی و تجدید بنای سازمان تعلیم و تربیت نیز محسوب می‌شود.

در فرانسه که تعلیم و تربیت عمومی اکثراً در دست فرقه یسوعی بود تا اواخر قرن هیجدهم به موضوع تعلیم و تربیت ملی توجه کافی نمی‌شد. مدارس به وضعی بسیار نارسا و ناگوار اداره می‌شدند. فرقه یسوعی که در تلاش تسلط بر ارکان حکومت بود از توجه به مسایل و موازین تربیتی در مدارس غافل گشت. این وضعیت مورد انتقاد و خرده گیری شدید مردم در سراسر فرانسه قرار گرفت. مردم از محتوای درس مدارس که بر تقویت و تأیید پندارهای ناصواب دینی پایه گذاری شده بود شاکی بودند و روش آموزش را که موجب تلف کردن وقت و نیروی کودکان و نوجوانان می‌شد بی تأثیر می‌دانستند. بالاخره از خشکی و صعوبت رفتار و کردار مسئولان فرقه یسوعی به تنگ آمده و فریاد اعتراض علیه مدارس یسوعی بلند کردند. عاقبت دامنه فعالیت فرقه یسوعی محدود شد و نفوذ تفکر آن فرقه در اداره آموزش و پرورش کاهش یافت و در نتیجه راهی نو برای پرورش افکار جدید هموار گردید. در پایان قرن هیجدهم به همت عده‌یی از نویسندگان از قبیل شالوته^۱

و کندورسه^۲ موضوع تعلیم و تربیت ملی به طرز جدی مطرح گشت. شالوته در سال ۱۷۶۳ یک سال پس از انتشار کتاب «امیل» به وسیله روسو نوشته‌یی به نام «مقاله در باب تعلیم و تربیت ملی»^۳ منتشر کرد که در آن حملات شدیدی به امتیازات سیاسی و مذهبی موجود در تعلیم و تربیت

1- Rene de la Chalatais (1701-83). 2- Marpuis de Condorcet (1743-94). 3- The Essay on National Education=Essai d'education nationale.

بخصوص مدارس یسوعی وارد ساخته بود. در این مقاله شالوته بر خلاف روسو که در کتاب «امیل» طرحی فرضی و براساس عواطف و احساسات تهیه کرده بود بحثی جالب و منطقی در باب استقرار مدارس دولتی و غیرمذهبی کرد و طرح منطقی برای آموزش مواد درسی در مدارس پیشنهاد نمود. شالوته معتقد بود که آموزش و پرورش ضرورتاً يك وظیفه دولتی است نه يك خدمت مذهبی و دولتها باید برای آماده سازی افراد جهت احراز شایستگی عضویت جامعه اقدام مؤثر معمول دارند.

شالوته مواد درسی مربوط به دوره فرهنگ پژوهی را که هنوز در مدارس یسوعی ها تدریس می شد مورد استفاده قرار داده و کار آموزشی آنان را کم اثر تلقی کرده است. مهمترین انتقاد شالوته از مدارس یسوعی ها شامل اطاعت و انقیادی است که آن مدارس به منابع قدرت خارجی یعنی دربار پاپ در روم دارند. شالوته برای برهم زدن این رابطه اطاعت و فرمانبرداری پیشنهاد می کند که نظام آموزش و پرورش ملی برقرار گردد تا هر کشوری حق و وظیفه داشته باشد افراد مملکت را تحت تعلیم و تربیت صحیح قرار دهد. شالوته با وجود طرفداری از نظام تعلیم و تربیت ملی هرگز با فراهم ساختن تعلیم و تربیت کامل برای طبقه کارگر موافق نبود زیرا اعتقاد داشت که هر نوع تعلیم و تربیت وسیع موجب ایجاد نارضایتی در طبقه کارگر نسبت به وضع خود خواهد شد. بنابراین شایسته است که تعلیم و تربیت کامل را برای طبقات بالای اجتماع اختصاص داد به همین سبب طرح تعلیم و تربیت ملی شالوته شامل تأسیس مدارس بود که جانشین مدارس یسوعی ها شود و در نتیجه مدارس ابتدایی را که مورد توجه یسوعی ها نبود در بر نمی گرفت.

نظریات شالوته در باب تعلیم و تربیت ملی پس از يك نسل در فرانسه مورد توجه قرار گرفت و در تنظیم نظریه های سیاسی که در باب تعلیم و تربیت

تنظیم می‌شد مؤثر واقع گشت تورگو^۱ وزیر دارایی مقتدر لوئی شانزدهم در سال ۱۷۷۵ پیشنهاد کرد شورای تعلیم و تربیت ملی برای نظارت در کار کلیه مدارس تشکیل شود. دیدرو^۲ در طرحی که به تقاضای کمترین دوم تحت عنوان «طرح يك دانشگاه»^۳ برای روسیه تهیه کرده بود، تشکیل مدارس را که به روی کلیه طبقات باز شد و معلمان آن به هزینه دولت به تدریس معلومات مقدماتی در کلیه علوم بپردازند پیش‌بینی کرد. طرح مذکور با آنکه هرگز به مرحله اجرا گذاشته نشد ولی در فرانسه مورد بحث فراوان قرار گرفت. در دنبال پیشنهادهای مذکور گندورسه به مأموریت از طرف مجلس ملی فرانسه کامل‌ترین طرح مربوط به تعلیم و تربیت مردم فرانسه را در «گزارش مربوط به تعلیمات عمومی»^۴ پیشنهاد کرد. این طرح شامل نظام کاملی برای تعلیم و تربیت عمومی بود و به صورت فرمان آزادی و سعادت و شادی بشریت تلقی می‌شد. گندورسه در تنظیم طرح خویش ملهم از دو عقیده بود: اعتقاد به آزادی انسانها و اعتقاد به کمال‌پذیری آنان.

به نظر گندورسه مقصود تعلیم و تربیت ملی جزئی از هدف و مقصود نهاد بزرگتر اجتماعی یعنی اجتماع انسانیت است. بهبود و پیشرفت و سلامت عموم انسانها هنگامی تأمین می‌شود که تمام افراد بشر از موجبات و وسایل خوشبخت زیستن و از حقوق و امتیازات انسانیت بهره‌مند باشند. به عبارت دیگر هر انسانی فرصت و امکان رشد و پرورش و توانایی‌هایی را که طبیعت در او بودیعه‌نهاده است دارا باشد. هنگامی که موجبات شکفتن استعداد و تواناییهای فطری و درونی انسانها فراهم آید آنگاه برابری سیاسی میان افراد تحقق می‌پذیرد و آنان می‌توانند به درستی به ایفای وظایف مدنی و سیاسی خویش بپردازند. به نظر گندورسه فراهم آوردن امکانات آموزش و پرورش يك پدیده ملهم از نیاز انسانیت به رشد و نمو و شکفتن است نه يك ضرورت ملی برای

1- Turgot (1727-81). 2- Diderot (1713-84).

3- Plan of a university. 4- Report on Public Instruction.

ایجاد وحدت و یکپارچگی سیاسی و نظامی و اقتصادی. به نظر گندورسه حکومت خدمتگزار ملت است و ملت در نظر وی گروهی از اشخاص است نه توده‌یی از افراد.

اصول طرح گندورسه خیلی روشن و منطقی است. در مرتبه اول به نظر وی تعلیم و تربیت عمومی مشحون از فرصت‌های مساوی بهره‌مندی از آن برای کلیه افراد ضروری و حتمی است. چنان تعلیم و تربیتی باید از نظارت و تبلیغات و محدودیت‌های سیاسی دور و آزاد باشد. گندورسه چهار درجه از مدارس را پیشنهاد کرده است. مدرسه ابتدایی که در هر دهکده‌یی نمونه‌یی از آن تأسیس می‌شود تا علاوه بر آموزش مقدمات خواندن و نوشتن و حساب کردن به تعلیم اخلاق و دروس کشاورزی و صنعتی بپردازد. مدرسه متوسطه که در هر شهری که حداقل چهار هزار نفر جمعیت داشته باشد تأسیس می‌گردد و به آموزش علوم و دروس اجتماعی می‌پردازد. مؤسسه که نمونه‌های آن در ایالات تأسیس می‌شود و علوم عملی از قبیل کشاورزی و کارهای مکانیکی و هنری آموخته می‌شود. دانشگاه که نمونه‌های آن در مملکت به تعداد مشخص تشکیل می‌شود. تعلیم و تربیت ابتدایی و متوسطه به صورت عمومی و مجانی باشد و مواد درسی علمی و اجتماعی و مدنی پیش از مواد درسی زبان‌های باستانی تأکید داده شود. دروس تحصیلی در مؤسسه و دانشگاه به صورت انتخابی است. به روش تدریس و استفاده از وسایل و لوازم آموزشی توجه خاص گردد. معلم باید کوشش کند تا هر چه زودتر دانشجو را به صورت انسانی مستقل درآورد و اتکای وی را به خود تقلیل دهد. به نظر گندورسه هر انسانی مشتاق بدست آوردن دانش است مشروط بر آنکه وسایل تحصیل و دانش‌اندوزی را در اختیار داشته باشد. برای آنکه دانش‌آموزان مستعد و توانای طبقات پایین قادر به ادامه تحصیل باشند، گندورسه برقراری کمک‌هزینه تحصیلی را پیشنهاد می‌کند. گندورسه برای آنکه تعلیم و تربیت را از دخالت سیاستمداران

دور کند پیشنهاد کرده است که هدایت امور تعلیم و تربیت عمومی زیر نظر انجمنی به نام «انجمن ملی علوم و هنر»^۱ که با عضویت علما و دانشمندان تشکیل می‌گردد قرار گیرد. وظیفه این انجمن سرپرستی امور مدارس و کوشش در توسعه و نشر علم و ابداع و اختراع و اکتشافات علمی خواهد بود.

1- National Society of Sciences and Arts.

روانشناسی در تعلیم و تربیت

در اواخر قرن هیجدهم تعلیم و تربیت از نفوذ و افکار و تمایلات روان‌شناسان و جامعه‌شناسان و همچنین از برکت اندیشه‌های علمی برخوردار گشت. از میان این عوامل افکار روان‌شناسی مقدم بردو عامل دیگر در کار و شیوه عمل مدارس اثر گذاشت. سپس افکار و تمایلات علمی محتوی و موضوعات درسی را تحت تأثیر قرار داد و در آخرین نظریات جامعه‌شناسان در موضوعات درسی و سازمان و تشکیلات مدارس نفوذ کرد.

به دنبال نهضت طبیعت‌جویی که توصیه داشت هرگونه شیوه و تدبیر تربیتی باید ناشی و منبعث از طبیعت کودک باشد. طرفداران عقاید روان‌شناسی کوشش کردند تا میان تدابیر تربیتی و طبیعت کودک روابطی روشن برقرار سازند. طرفداران روان‌شناسی معتقد بودند که تعلیم و تربیت تدبیر و شیوه‌یی مصنوعی نیست، بلکه جریان رشد و تکامل تدریجی است که از درون و طبیعت کودک سرچشمه می‌گیرد و به آشکار شدن تواناییهایی که طبیعت در نهاد کودک بودیعه گذاشته است می‌انجامد. در این مسیر رشد و نمو طبیعی روشهای تربیتی می‌تواند اثر مثبت یا منفی از خود بجای بگذارد بین عقاید روسو و اصول روان‌شناسی تفاوتی محسوس وجود داشت زیرا روسو جنبه‌های منفی و مخرب آموزش و پرورش موجود را مورد تجزیه و تحلیل

قرار داده بود، درحالی که طرفداران روان‌شناسی به‌جنبه‌های مثبت و سازنده آن توجه و عنایت کرده بودند. طرفداران نهضت طبیعت‌جویی نظام تربیتی موجود را بشدت محکوم کرده و آنرا مضر و نامطلوب می‌دانستند ولی طرفداران اصول روان‌شناسی کوشش داشتند میان رویه‌های تربیتی موجود با تعلیم و تربیتی که بر ذوق و رغبت کودک متکی باشد تلفیقی مناسب بوجود آورند. این نگرش دوگانه موجب بروز تعارض فراوان در تعلیم و تربیت شد و در نهایت در آغاز سده نوزدهم در مجموعه تحولات فکری و تربیتی پرورشکاران و مصلحان تربیتی به‌صورت سازگار و مطلوب جای گرفت. همراه با دیگر گونیهای فکری که در زمینه فلسفه و علم حاصل شد برداشت جدید تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفت. از دیدگاه تعلیم و تربیت «طبیعت» به مفهوم طبیعت یا محتوای ذهن و تفکر انسان اطلاق شد و اصول و موازین تعلیم و تربیت بر اصول و قواعد رشد و تکامل ذهن بشر متکی گردید. با آنکه تدوین و تنظیم علمی قواعد روان‌شناسی که بر اساس مشاهده و تجربه علمی صورت گرفته باشد تا نیمه‌های سده نوزدهم تحقق عینی نپذیرفت ولی به‌سبب انتشار افکار طرفداران روان‌شناسی توجه به شناسایی و رعایت حال کودک و در نظر گرفتن علایق و تواناییهای وی در کوشش‌های تعلیم و تربیتی مقامی مخصوص بدست آورد. تجربه و آزمایش و بررسی خصوصیات کودکان پایه‌های لازم را برای تنظیم نظریات تربیتی فراهم ساخت. در نتیجه توجه و التفات پرورشکاران که طی قرون متمادی معطوف به تعلیم و تربیت متوسطه و عالی بود به تربیت در مرحله کودکی و آموزش کودکانی و ابتدایی جلب گردید و بالمال یک پدیده کم‌نظیر تربیتی به نام آموزش و پرورش همگانی پا به‌عرصه وجود گذاشت.

بدین ترتیب پایان قرن هیجدهم و نیمه اول قرن نوزدهم دوره‌ی را در بر می‌گیرد که در آن آزمایش و تجربه مقامی ارجمند کسب می‌کند و

مصلحان و پرورشکاران زمان به مطالعه طبیعت و حسن مراقبت و مواظبت از بدن و پرورش تواناییهای بدی و بکار انداختن فکر و اندیشه و پایه گذاری مذهب و اخلاق عقلی و طبیعی توجه فراوان مبذول می دارند و نظریاتی را که با این تمایلات پایه می گیرد در مدارس بمرحله اجرا می گذارند.

پستالزی^۱

پستالزی در خانواده بی مرفه در شهر زوریخ متولد شد و در شش سالگی پدرش را که پزشکی موفق بود از دست داد. در نتیجه تعلیم و تربیت وی به دست مادرش که بانویی مهربان و نیک سرشت بود واگذار شد. دوران کودکی پستالزی از مراقبت و محبت فراوان مادری سرشار است. تجارب این مرحله از زندگی که تحت سلطه و هدایت زنانه صورت گرفت در طرز تفکر و اندیشه بعدی پستالزی اثر عمیق بجای می گذارد به نحوی که مشوق وی در توصیه بوجود آوردن محیطی مشابه با محیط خانواده در مدرسه می شود و کانون پرمهر خانواده را بزرگترین وسیله تعلیم و تربیت می داند. تعریف و ستایش پستالزی از تأثیر محیط پر عاطفه و گرم خانوادگی در چگونگی تربیت کودکان در حقیقت نشانی از تشخیص وی از نارسایی و ناکافی بودن چنان تعالیمی است. پستالزی در نوشته های خود اقرار دارد که مادرش نمونه مادران است و با گذشت و فداکاری و عشق و مهربانی او را در کنار آتش گرم و مطبوع اجاق خانواده بزرگ کرد. پستالزی در کودکی مجاز بود تنها از درون اتاق نشیمن و از محدوده اتاق درس دنیای خارج را بشناسد. بدین سبب تجاربی که ممکن بود خصوصیات مردانگی و تواناییهای بدنی وی را پرورش دهد از برنامه زندگی روزانه او خارج بود. پستالزی ناکامی های دوره

1- Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

بزرگسالی خود را در هدایت کارهای مادی زندگی به سبب تجارب بی‌آزار و سالم و دور از واقعیت‌های تلخ دوران کودکی خود می‌داند. شناخت وی از جهان واقع تنها به‌هنگام اقامت وی با پدر بزرگش که کشیشی باتقوی بود و در دهکده‌یی خارج از شهر زوریخ سکونت داشت صورت می‌گرفت.

پستالزی اغلب برای ملاقات وی به آن دهکده می‌رفت. در این مسافرت‌های خارج از زوریخ، **پستالزی** فرصت پیدا می‌کرد که با مصیبت و تنگدستی مردم و طبقات مستمند روستایی و شهری تماس حاصل کند و از نزدیک به فقر و عسرت زندگی آنان واقف شود و خود را برای اصلاح اجتماعی آماده سازد. **پستالزی** از این مشاهدات و تجارب دردناک آموخت که ترجم و دلسوزی اثری جز تسکین و کاهش موقتی درد ندارد و تنها با بکارگرفتن آموزش و پرورش مؤثر و قاطع می‌توان جامعه را از جهل و نادانی‌های بخشید و با تزکیه بافت‌های درونی اجتماع می‌توان به اعتلا و ارتقاء متناسب با مقام انسانیت دست یافت.

بجز تجارب مربوط به دوره آموزش ابتدایی، **پستالزی** از تحصیلات بعدی خود بخصوص دوره دانشگاهی که باراهنمایی و سرپرستی استادانی خلیق و دانشمند و دلسوز صورت گرفت راضی بود. او در طول تحصیلات با مفاهیمی از قبیل آزادی، نیکوکاری، و وطن‌پرستی آشنا شد ولی هرگز نیاموخت چگونه به‌چنین مقاصد عالی انسانی دست یابد. به همین سبب **پستالزی** آموزش کتابی و خالی از واقعیت ملموس را سخت مردود می‌داند و آرمان‌خواهی لفظی را که به کوشش و عمل نمی‌انجامد ناچیز می‌شمارد.

پستالزی در اوایل زندگی تحت تأثیر نهضت طبیعت‌جویی بخصوص کتاب «امیل» قرار گرفت و مانند بسیاری از بشردوستان اواخر قرن هیجدهم طرفدار جدی افکار انقلابی شد به سبب پیوستن به گروه «وطن‌پرستان» مدتی تحت تأثیر عقاید و آراء انقلابی بود ولی ناگهان در اثر برخی از اتفاقات

سیاسی که او را در گرفتاری ناگواری قرارداد از کوششهای انقلابی دست کشید و تحصیلات خود را در دانشگاه ناتمام گذاشت و از آماده شدن برای مشاغل روحانی و قضایی و دیگر خدمات دولتی صرف نظر کرد. در همین موقع کشاورزی در اروپا رونق فراوان پیدا کرد و اولین مدارس کشاورزی نیز تأسیس شد و در زمینه «کشاورزی نوین» کتب و رسالاتی رشته تحریر درآمد. عده کثیری از مصلحان اجتماعی کشاورزی را درمان کلیه معایب اجتماعی دانسته و پرداختن به امور کشاورزی را تشویق می کردند. به همین سبب **پستالزی** نیز به کار کشاورزی که با آرمانهای نهضت طبیعت جویی موافقت داشت گرایش پیدا کرد.

در همین وقت یکی از پزشکان زوریخ به نام **هانس هیرتزل**^۱ کتابی تحت عنوان «اقتصاد کشاورزی علمی» چاپ کرد که در آن تجارب عملی ناشی از یک برنامه کشاورزی تشریح شده بود. قرائت این کتاب در تصمیم **پستالزی** در انتخاب زندگی کشاورزی مؤثر بود. **پستالزی** در مزرعه وسیعی به نام «نوهاف»^۲ که زمینی نامناسب برای کشاورزی بود به کار کشاورزی و تلفیق امر آموزش و پرورش با کوشش های حرفه ای پرداخت در این کار به دلایل گوناگون توفیق حاصل نکرد فقط در جریان عمل فرصتهای فراوان برای تجربه در امر دیگری که به قلب و مقصود وی نزدیک بود بدست آورد.

پستالزی در نتیجه مشاهده وضع اسف انگیز طبقات تنگدست جامعه و همچنین به سبب علاقه ای که به نهضت طبیعت جویی پیدا کرد برای بدست آوردن وسیله ای مؤثر جهت درمان آسیب فقر و تنگدستی اقتصادی و تباهی و تیرگی اجتماعی و پرورش شخصیت سالم کودکان و نوجوانان به تعلیم و تربیت اقبال کرد. به نظری تنها راه نجات و رستگاری از بلایای اجتماعی را در تعلیم و تربیت باید جستجو کرد.

او معتقد بود که تعلیم و تربیت وسیله منور ساختن افکار اجتماع و تهذیب و تزکیه اخلاق عمومی و مآلاً موجب اعتلا و رفعت همگانی خواهد بود.

پستالزی در سال ۱۷۶۹ با بانویی از خانواده‌یی سرشناس ازدواج کرد و در مزرعه «نوهاف» اقامت گزید. وی در این مزرعه مدرسه‌یی تأسیس کرد و عده‌یی از کودکان مستمند و یتیم را در آنجا گرد آورد. در این مدرسه، **پستالزی** کوشش فراوان داشت تا نظریات تربیتی روسو را بکار بندد و آموزش و تربیت اخلاقی را با کار و مشاغل حرفه‌یی درهم آمیزد. دانش‌آموزان این مدرسه علاوه بر فرا گرفتن دروس هنری و ادبی معمول در دیگر مدارس، به یاد گرفتن امور فنی و حرفه‌یی و کشاورزی می‌پرداختند و غیرمستقیم تحت تأثیر تعالیم مذهبی و اخلاقی قرار می‌گرفتند.

این مدرسه برای شش سال با طی فراز و نشیب فراوان دایر بود. سرانجام به سبب نداشتن مدیریت درست و گمراهی عمیقی که برخی از کودکان بدان خو گرفته بودند و همچنین عدم همکاری اولیای آنان، مدرسه بسته شد و زمین‌های آن به دست طلبکاران افتاد. **پستالزی** در مزرعه «نوهاف» زندگی خود را وقف آسایش کودکانی کرد که در آنجا به زندگی و تحصیل مشغول بودند. وی میان پنجاه کودک گمراه و درمانده و تنگدست و فاسد زندگی کرد تا به آنان راه و رسم زندگی انسانها را بیاموزد. این یک کوشش و تلاش کم سابقه برای نوسازی وجود انسانی از طریق آموزش و پرورش و کار بود. به طور کلی **پستالزی** در کوششهای تربیتی یا اجتماعی که برعهده داشت همواره به اثر اعجاب‌آمیز تعلیم و تربیت و کار معتقد بود و جوهر تعلیم و تربیت را نیز عشق و محبت مربی به کودک می‌دانست.

با بسته شدن مؤسسه «نوهاف» دوره تازه‌یی در زندگی **پستالزی** آغاز شد. با کمک یکی از دوستان روزنامه نگار و ناشر خود به دنیای

نویسندگی راه یافت و برای بیست سال به نوشتن مقاله و کتاب در باب اصلاحات اجتماعی و تعلیم و تربیت پرداخت. اولین کتاب تعلیم و تربیتی وی کتابی است به نام «شب يك زاهد» این کتاب شامل یکصد و هشتاد پیشنهاد تربیتی است که با توجه به تمایلات طبیعت جویی در زمینه افکار و عقاید باطنی وی تنظیم شده است. پاره‌یی از پیشنهادها به شرح زیر است:

- تواناییهای پاک و مفید انسانی سرمایه طبیعی هر انسان است که پرورش آنها يك نیاز و احتیاج همگانی است.

- راه طبیعت که نیروهای بشری را پرورش می‌دهد باید ساده و برای همگان ممکن باشد. تعلیم و تربیت که دانش واقعی و آرامش فکر فراهم می‌سازد باید ساده باشد و در اختیار همگان قرار گیرد.

- طبیعت همه نیروی بشری را از طریق بکار انداختن آنها پرورش می‌دهد. این نیروها در اثر استفاده و بکار افتادن تقویت می‌شوند و فرونی می‌پذیرند.

- هنگامی که مسیر پرورش طبیعی، افراد را قانع نمی‌سازد و آنان سعی دارند سریعتر از سرعتی که طبیعت جایز دانسته است قوای خویش را پرورش دهند آنها به قوای درونی خویش لطمه می‌زنند و بهم پیوستگی و آرامش روانی خویش را آشفته می‌سازند.

- هنگامی که انسان بدون اکتساب دانش عمیق در باب حقایق زندگی توجه فراوان به فراگیری کلمات، دستورها، و عقاید مبذول می‌دارد ذهن وی در همان زمینه پرورش می‌یابد و نمی‌تواند منبع قدرت و نیروی بیشتری گردد.

کتاب دیگر پستالزی که به صورت افسانه‌یی عشقی تنظیم شده است و حاوی اصول و موازین تربیتی است داستان «لئونارد و گرتروده»^۱ است. این کتاب درباره زندگی در يك روستای سویس برشته تحریر درآمده است.

1- Evening Hours of a Hermit (1780).

2- Leonard And Gertrude (1781).

قهرمان کتاب مادری است ساده و مهربان که فرزندان خویش را ضمن تعلیم بافندگی و تدریس حساب به صورت علمی با دستورهای اخلاقی آشنا ساخته و با آنها در باب اصول و موازین رفتار به بحث و گفتگو می‌پردازد. او به فرزندانش تعلیم می‌دهد که وقایع و اتفاقات و محیط اطراف خویش را به طور دقیق تحت مشاهده قرار دهند. در اثر کوشش و بردباری و مهارتی که گرتروود در تعلیم فرزندانش بکار می‌برد توفیق می‌یابد شوهرش را از تنبلی و مشروب خواری رهایی بخشد و آشنایان و دیگر افراد دهکده را تحت نفوذ عقاید و آرای خویش قرار دهد و سرانجام وضع زندگی روستا را دگرگون سازد. به نظر پستانزی جریانی که در این روستا بوقوع پیوست می‌تواند در کلیه روستاها بمرحله اجرا گذاشته شود و همان نتایجی که در آنجا حاصل شده است بدست آید. پستانزی اجرای طرح خیالی دهکده «بونال»^۱ را وظیفه و مأموریت خویش در زندگی دانست و اندک اندک پرداختن به کار نویسندگی را برای شهرت و پول نوعی گناه تلقی کرد و در اندیشه آن بود به کاری مثبت بپردازد تا در نتیجه آن کار انبوه مردم به آزادی و استقلال اقتصادی و اعتلای اخلاقی دست یابند. به سبب انقلاب فرانسه، حکومت سوئیس نیز در سال ۱۷۹۸ به جمهوری مبدل شد و وزیر علم و هنر سوئیس که مردی فاضل و دانشمند بود تصمیم به تحول در تعلیمات ابتدایی گرفت. پستانزی نیز بر اساس نظریات تربیتی خویش که در کتاب افسانه‌یی «لئونارد و گرتروود» گردآوری شده بود طرحی برای تأسیس مدارس جهت افراد تنگدست و مستمند تهیه و به وی پیشنهاد کرد. این طرح مورد قبول قرار گرفت و پستانزی مسئولیت تأسیس مدرسه‌یی را برای هشتادتن از فرزندان بی‌سرپرست شهر «استانز»^۲ بعهده گرفت. پستانزی در ۵۳ سالگی پس از تجارب فراوان در زمینه‌های گوناگون بدون سابقه کافی در امر آموزشی، برای تحقق بخشیدن

به نظریات تربیتی خویش فرصتی مناسب بدست آورد. پستانزی با همکاری و همراهی خدمتکاری صمیمی به تأمین نیازهای جسمی، عقلی، و اخلاقی این گروه کودکان یتیم همت گماشت و همه شداید و ناملایمات را تحمل کرد. سختی کار وی تنها در بی میلی مردم به همکاری با او نبود بلکه فقدان وسایل و لوازم آموزشی مناسب بر دشواری اداره و هدایت کارهای مدرسه می افزود. در این تجربه تازه نیز مقصود و هدف غایی پستانزی ترکیب کوششهای تربیتی با فعالیتهای یدی و حرفه‌یی بود. او معتقد بود که بیشترین تجارب سودمند برای پرورش قوای ذهنی و عقلی کودک از فعالیتهایی سرچشمه می‌گیرد که توجه و رغبت فوری کودک را به خود جلب می‌کند. در این مدرسه پستانزی به اهمیت ادراک حسی و تشخیص تأثیر روان شناسی در آموزش و تلفیق کوششهای تعلیم و تربیتی با کار دستی و نتیجه محبت و علاقه معلم به سرنوشت شاگرد توجه کرد. او در توضیح کار خویش می‌گوید:

– کوشش کنید بیش از هر چیز به قلب کودکان راه یابید و با ارضای نیازمندیهای روزانه آنان عشق و نیکو کاری را در همه تجارب و فعالیتهای مدرسه وارد سازید تا این عواطف در قلب آنان پرورش یابد. سپس به آنان علم و دانش آموزید تا به وسیله آن علم و دانش نیکوکاری خویش را به طومفید و مؤثر در محیط اطراف خود بکار بندند.

در مدرسه «استانز» موفقیت‌های چشم‌گیری نصیب پستانزی شد ولی تجدید آتش جنگ در آن شهر کار وی را متوقف ساخت و وزیر علم و هنر او را به مدرسه «بورگدورف»^۱ فرستاد. با آنکه سال اول خدمت پستانزی با رضایت کامل توأم نبود و کوششهای وی با ناکامی قرین بود ولی به طور کلی مهمترین دوره خدمات تربیتی و کوششهای اصلاحی پستانزی در سالهایی صورت گرفت که وی به «بورگدورف» منتقل شد. در این محل پستانزی اول به

1- Burgdorf.

خدمت معلمی پرداخت، سپس به او اجازه تأسیس مدرسه داده شد. در «بورگدورف» پستانزی توفیق پیدا کرد عده‌یی از افراد متبحر و بصیر را به عنوان همکار برگزیند و در باب مسایل اساسی تعلیم و تربیت به تفکر و عمل بپردازد. نتیجه این تفکرات و تجارب تربیتی به صورت نظریه اساسی وی در باب آموزش و پرورش و بخصوص ماهیت ذهن و تفکر انسان و رابطه ذهن با جهان خارج از آن در کتابی به نام «چگونه گرترود فرزندان خود را می‌آموزد» منتشر گردید. کار پستانزی در «بورگدورف» که هم شامل تعلیم و تربیت کودکان و تربیت معلم بود مورد توجه فراوان قرار گرفت و شخصیت‌های برجسته داخلی و خارجی برای مشاهده و بازدید مدرسه وی بدانجا می‌آمدند. متأسفانه به سبب عوامل سیاسی کمک‌های ناچیزی که دولت به مدرسه «بورگدورف» می‌کرد قطع شد و میان اولیای مدرسه نیز اختلاف عقیده شدید بوجود آمد و در نتیجه مدرسه «بورگدورف» تعطیل شد و پستانزی به شهر «ایوردون»^۱ عزیمت کرد.

مؤسسه تربیتی پستانزی در «ایوردون» شهرتی بسزایافت و محل بازدید و مشاهده پرورشکاران بزرگ جهان گشت. حکومت پروس تحت تأثیر عقاید و تلقینات فیخته عده‌یی از مربیان را برای آشنایی با روش کار پستانزی به «ایوردون» اعزام کرد در این محل کوششی پی‌گیر و همه‌جانبه در زمینه تربیت معلم و اجرای آزمایش‌های لازم در اصلاح روش‌های آموزشی صورت می‌گرفت. کتاب‌های درسی گوناگون و مقالات تربیتی متنوع برشته تحریر در می‌آمد. از دیگر کشورهای جهان دانشجو پذیرفته می‌شد. با همه توفیقاتی که در جنبه‌های گوناگون آموزش و پرورش بدست آمد سر نوشت مؤسسه «ایوردون» نیز به سبب ملامت‌های فراوان پستانزی و اختلاف میان اعضای هیأت آموزشی و اداری مؤسسه و مخالفت‌هایی که از خارج از آن صورت می‌گرفت پس از بیست سال

1- How Gertrude Teaches her Children. 2- Yverdun.

کوشش به تعطیل انجامید و پستانزی بقیه عمر را به مطالعه و تحریر مقالات تربیتی و پیش بردن مقاصد و آرزوهای مربوط به عمومی بودن تعلیمات برای کودکان صرف کرد.

روشهای تربیتی پستانزی

با آنکه شرح زندگی پستانزی در حقیقت شرح روش کار وی است مع الوصف بررسی منظم و منطقی روشهای تعلیم و تربیتی وی ضروری بنظر می رسد. پستانزی همواره کوشش داشت که مرد عمل باشد و به عملی بودن نظریات و اندیشه های خویش توجه کافی داشت. به نظر وی تعلیم و تربیت بر اساس تجارب کودک صورت می گیرد و این تجارب باید از طریق خانه و مدرسه برای کودک فراهم گردد. مجموعه تجارب کودک نیز از طریق «بینش»^۱ برای کودک حاصل می شود. عمل بینش دارای مزاحلی است که از احساس مبهم تا تعقل و اندیشه بدین شرح صورت می گیرد:

۱- احساس مبهم^۲، در این مرحله آثار مبهمی از موضوعات مورد مشاهده در ذهن کودک بوجود می آید.

۲- روشنی و صراحت^۳، در این مرحله آثار مبهم حسی به سبب دقت و توجه عمدی روشن و مشخص از یکدیگر جدایی شوند.

۳- تعریف و نام گذاری^۴، در این مرحله مورد مشاهده با خصوصیات که خاص آن است خود را از دیگر موارد مشاهده جدا ساخته و در گروه تجارب مشابه به صورت تجربه یی قابل تمیز و تشخیص قرار می گیرد.

۴- طبقه بندی^۵، در این مرحله مورد مشاهده در گروه تجارب مشابه

1- Anschauung = Observation , insight.

2- Confused sensation. 3- Clearness and description.

4- Definition. 5- Classification.

و همه گونه قرار می‌گیرد و رابطه خود را با مجموع تجارب قبلی روشن و مشخص می‌سازد. پستانزی در تعیین مراحل مشاهده ناخودآگاه تحت تأثیر عقاید کانت^۱ قرار گرفته و معتقد است که جهان خارج موضوع و محتوی دانش را فراهم می‌آورد و ذهن قالب و شکل آنرا معین می‌سازد. به عبارت دیگر محتوی و قالب دو جزء مکمل هستند که یکی بدون دیگری ناقص می‌باشد. عمل مشاهده هنگامی کامل است که علاوه بر احساس و نقش پذیرفتن از جهان خارج ذهن قادر باشد به آن احساس شکل و قالب قابل تمیز اعطا کند. تعریف و نام‌گذاری و طبقه‌بندی مراحل کامل ساختن مشاهده است که با احساس از پدیده‌های جهان خارج آغاز می‌گردد.

به نظر پستانزی کودک را نباید در میان پدیده‌ها و امکاناتی که برای مشاهده و تجربه دارد آزاد گذاشت بلکه معلم باید برای هدایت درست و منظم یادگیری بر مشاهدات و تجربیات فردی و گروهی کودکان نظارت داشته باشد. روش جدید تربیتی پستانزی یا آنچه که وی آنرا هنر تعلیم و تربیت می‌خواند شامل درگیر ساختن کودکان به مشاهده و تجربه و عمل است و بر پایه نظریه‌وی از تعلیم و تربیت مایه گرفته است. به نظر پستانزی تعلیم و تربیت عبارت است از «پرورش مداوم ذهن از طریق فراهم آوردن تجارب مناسب». بدین ترتیب کوشش اساسی در روش کار تعلیم و تربیت باید به نحوی باشد که هر تجربه یا معلوماتی که قرار است به کودک ارائه گردد بدو آ به اجزای ساده‌یی که برای کودک طبیعی بنظر می‌رسد تجزیه و تقسیم شود. سپس از طریق مشاهده و مراحل مختلف آن معلومات و تجارب لازم در اختیار کودک گذاشته شود. در حقیقت روش تجزیه و تقسیم پدیده‌ها به اجزای ساده آن اساس تفکر پستانزی را که می‌گفت کوشش دارد «تعلیم و تربیت را بر اساس مبانی روان‌شناسی استوار کند» روشن می‌سازد^۲.

1- Immanuel Kant.

2- To Psychologize education.

پستائزی با استفاده از روش مشاهده کوشش داشت برنامه درسی مدارس را در زمینه‌های علمی غنی سازد. عقاید و آراء وی با جنبشهای علمی قرن نوزدهم میلادی قرین شد و دروسی از قبیل زیست شناسی، بهداشت و جغرافی به مدارس راه پیدا کردند. تا پیش از **پستائزی** بحث در باب علوم در انحصار گروه دانشمندان بود. در زمان **پستائزی** دانش‌های علمی به صورت ساده و کاربردی در برنامه مدارس اروپا وارد گردید.

به طوری که تذکر داده شد روش تربیتی **پستائزی** ناشی از تفکر وی در باب مقصود و هدف تعلیم و تربیت بود. به نظر **پستائزی** تعلیم و تربیت عبارت از پرورش هماهنگ طبیعی و تدریجی منظم همه تواناییهای آدمی است. تعلیم و تربیت درست و مطلوب به پرورش کامل قوای دماغی و جسمی و اخلاقی کودک یا به عبارت دیگر مغز و دست و قلب وی می انجامد. **پستائزی** ایمانی راسخ به قدرت تعلیم و تربیت در تحول و دگرگونی اساسی جامعه داشت. بدین دلیل در آغاز کار سعی داشت از عده‌یی افراد ناسازگار و منحرف مردانی شریف و پاکدامن بسازد. او معتقد بود که هر فرد انسانی در اثر تعلیم و تربیت مناسب می تواند به زندگی توأم با استقلال فکر و استحکام اخلاق برسد. و رسیدن به چنان مرحله‌یی از زندگی حق و امتیاز هرانسانی است.

نتایج و آثار عقاید تربیتی **پستائزی** بسیار عظیم و وسیع بود. در مرحله اول مقصود و هدف از تعلیم و تربیت ابتدایی را در قرن نوزدهم روشن ساخت و تعلیم و تربیت را از دست کلیسا و برای مقاصد دینی خارج کرد و به دست دولت و برای مقاصد اجتماعی و ترقی و تعالی عمومی و دنیوی مبدل نمود. به جای سخن پردازی و به ذهن سپردن معلومات مشاهده و بررسی و گفتگو و مذاکره روش کار مدارس را تشکیل داد. موضوعات جدید درسی و علوم طبیعی وارد مدارس شد و تجارب حرفه‌یی و کشاورزی و تمرینات بدنی بخشی از کار مدارس را تشکیل داد. برای آموزش و پرورش دروس

مختلف معلمان خاص در نظر گرفته شد. برنامه مدارس ساعات متمادی و طولانی از روز را دربرمی‌گرفت. شاگردان علی‌رغم اوقات آزادی که در کلاس صرف می‌کردند از آزادی لازم برخوردار بودند و روابط آنان با معلمانشان براساس محبت و مهربانی استوار بود. نظام تعلیم و تربیتی پستان‌ری را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

۱- کانون خانواده مؤسسه تربیتی آرمانی است زیرا در آن کانون هم عشق و محبت هست هم تعاون و همکاری برای سعادت و رفاه جمعی.

۲- چون جامعه نیاز به نوع وسطی از تعلیم و تربیت دارد که تأمین آن از عهده خانواده ساخته نیست بنابراین تأسیس مدرسه یک ضرورت اجتناب ناپذیر است. محبت و انضباط در مدرسه باید براساس محبت و انضباط موجود در خانواده استوار باشد. عشق و علاقه به کودک باید معلم را که در جای پدر یا مادر کودک می‌نشینند هادی و راهنما باشد. انضباط در مدرسه نیز باید از روی مهربانی به پیروی از قواعد و ضوابط محکم و مشخص صورت گیرد.

۳- روحیه کار و انضباط در مدارس باید براساس روحیه و روش کار در خانواده استوار شود. عشق و محبت به کودک باید معلم را در کوشش‌های تربیتی وی راهنما باشد.

۴- پرورش هماهنگ همه نیروهای انسان هدف تعلیم و تربیت است. تربیت انسان‌های با فضیلت نخستین مقصود آموزش و پرورش است. تربیت شهروندان لایق و شایسته و متخصصان و کارشناسان مورد نیاز در مرتبه ثانوی قرار می‌گیرد.

۵- تعلیم و تربیت باید جنبه اجتماعی و عمومی داشته باشد.

۶- بهبود شرایط زندگی طبقات پایین اجتماع اولین اولویت تعلیم و تربیت است. تعلیم و تربیت باید اراده گروه‌های پایین جامعه را به کار و کوشش تقویت کند و توانایی آنان را جانی تازه بخشد.

۷- تعلیم و تربیت باید براساس موازین روان شناسی استوار باشد.

۸- آموزش باید توأم با مشاهده و با فعالیت کودک توأم باشد.

۹- برنامه تحصیلی باید وسعت لازم داشته باشد و در زمینه علمی و عملی توسعه یابد.

۱۰- معلمی، حرفه‌ی فنی و اخلاقی است و برای آماده ساختن معلمان باید از مدارس تجربی استفاده کرد.

۱۱- تدریس و آموزش دروس مختلف باید تابعی باشد از مقاصد عالی تعلیم و تربیت.

۱۲- معلم باید فردیت دانش آموز را محترم بشمارد.

جهان بینی پستانزی

عقاید و نظریات پستانزی علاوه بر آنکه مفاهیم و موازین جهانی تربیتی را دربردارد از مضامین و اصول فلسفی و سیاسی و اجتماعی فارغ نمی باشد. پستانزی مانند بسیاری از روشنفکران دوره پس از نهضت روشنگری کوشش داشت تا نظری جامع درباب ماهیت جهان بدست دهد. او طبیعت را سرچشمه موجودات جهان می دانست و وجود انسان را در پرتو اصالت طبیعت توجیه می کرد. به نظر وی جهان مادی برونی و تواناییهای بیرونی انسان و سطوح عالی یادانی زیست همه از واقعیتهای جهان است. طبیعت نظامی بزرگ است که براساس انگاره های منظم و تغییرناپذیر درونی خود عمل می کند و این اصول و قواعد و نظامات بر طبیعت انسان و غیر انسان یکسان اثر می گذارد. پستانزی براساس چنین اعتقادی از راستین بودن طبیعت فلسفه آموزش و پرورش خود را بنیان گذاری کرد. به نظر وی انسان ذاتاً واجد قابلیت های اخلاقی و عقلی و جسمی است. بکارگرفتن این قابلیت ها

اسباب رشد و پرورش و کمال آنها را فراهم می‌سازد. رشد انسان با رشد طبیعت موازی است. بنابراین گزینش موجباتی که بین رشد طبیعی و رشد انسانی هماهنگی و همگامی فراهم آورد واجد اهمیت فراوان است. این کوشش مستلزم توسل به مراحل زیراست:

۱- حقیقت را در طبیعت جستجو کنیم و قواعد عمومی آنرا کشف نماییم.

۲- وقایع خاص پیرامون و جهان را با قواعد عمومی طبیعت سازگار سازیم.

۳- قوانین تعلیم و تربیت که با قواعد رشد و نمو طبیعی منطبق است بوجود آوریم.

پستالزی افراد انسان را صرف نظر از رنگ چهره و نوع معتقدات یکسان و برابر می‌داند و این‌گونه تفاوتها را که ناشی از تفاوت‌های فرهنگی است عرضی و اتفاقی می‌شمارد. این تفاوت‌های عرضی نباید این حقیقت را از نظر پوشیده دارد که افراد انسانی به سبب طبیعت مشترک و برابری که دارند اساساً یکسان و برابرند. بنابراین هر انسانی مستحق پرورش هماهنگ همه قوای ذهنی، اخلاقی، و جسمی خویش است و مقررات و تمهیدات اجتماعی نباید در راه طبیعی توسعه و پرورش انسان مانع و رادعی بوجود آورد. پستالزی برای استقرار نظام اخلاقی پیدایش و ادامه اجتماع رایك ضرورت می‌داند و زندگی اجتماعی هماهنگ و سازگار را به تنظیم قواعد و قوانین منوط می‌شمارد.

نفوذ عقاید پستالزی

شهرت پستالزی در تاریخ آموزش و پرورش جهان به مناسبت اصلاحات و ابداعات تجربی است که وی در مؤسسات تربیتی «نوهاف» و

«یورگدورف» و «ایوردون» در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش بعمل آورد. دو مؤسسه اخیر نمایشگاه تربیتی زمان بود و دانشمندان و دانش‌پژوهان و پرورشکاران از نقاط مختلف اروپا و آمریکا برای بازدید از آن مؤسسات و آشنایی با شیوه کار پستانزی و الهام از نظریات وی به این مراکز اقبال می‌کردند. آنان پس از مراجعت به موطن خود موجبات معرفی و اشاعه تعلیم و نظریات تربیتی پستانزی را فراهم می‌آوردند. مقدم بر همه دولت آلمان از شیوه کار پستانزی تقلید کرد و عده‌یی را برای گرفتن الهام از کار وی به مؤسسه تربیتی «ایوردون» اعزام داشت. فیلسوف معروف آلمانی فیخته و هربارت و فروبل که از مؤسسه تربیتی پستانزی دیدن کردند تحت تأثیر عقاید و روش کار وی قرار گرفتند. فروبل مدت دو سال به تدریس در «ایوردون» اشتغال داشت و از پستانزی به عنوان راهنمایی بزرگ در زندگی خویش یاد کرد. بسیاری از معلمان کشور سوئیس نیز تحت تعلیم پستانزی قرار گرفتند و به نوبه خود موجبات اشاعه تفکر و طرز کار وی را فراهم آوردند.

نفوذ عقاید تربیتی پستانزی در انگلستان بشدت آن در آلمان نبود ولی مدارس انگلستان روش کار پستانزی را در مدارس «نونهالان» بکار بردند و به تربیت معلم براساس نظریات پستانزی توجه کافی مبذول داشتند. علاوه بر آنکه عده‌یی از مربیان انگلیسی برای مشاهده اصلاحات و اقدامات تربیتی پستانزی از مؤسسه «ایوردون» دیدن کردند، پستانزی برای تشریح عقاید و نظریات خویش به مردم انگلیسی زبان تعدادی نامه به یکی از پرورشکاران انگلیس نوشت. این نامه‌ها به زبان انگلیسی ترجمه شد و زیر عنوان «نامه‌هایی در باب آموزش و پرورش دوره کودکی» انتشار یافت. در این نامه‌ها پستانزی بیش از هر چیز به اهمیت ایجاد رابطه محبت و علاقه میان مادر و کودک اشاره می‌کند.

عقاید تربیتی پستانزی از طریق منابع انگلیسی بدو^۱ به صورت عقاید اصلاح اجتماعی به ممالك متحده امریکا معرفی شد. یکی از کسانی که در اشاعه نظریات پستانزی به جامعه تعلیم و تربیت امریکا نقشی مؤثر داشت هنری بارنارد^۲ بود که در سراسر زندگی طولانی خود در مقامات گوناگونی که بر عهده داشت موجبات معرفی و شهرت عقاید پستانزی را فراهم آورد. وی نظرات خود را در باب عقاید پستانزی در کتابی به نام «پستانزی و اصول عقاید وی»^۳ چاپ کرد.

کوشش بارنارد موجب شد تا پرورشکاران امریکایی کارهای تعلیم و تربیت را بر نظریه تعلیم و تربیتی متکی سازند و در کارهای آموزشی برای نظریه جایی مناسب فراهم آورند. بر اثر توسعه نفوذ طرفداران عقاید تربیتی پستانزی تعلیم و تربیت در امریکا گرایش به سوی نرمش گرفت و علائق و رغبت کودکان مورد عنایت واقع شد و رابطه خانه و خانواده طرف توجه قرار گرفت. پس از سالهای ۱۸۶۰ به نحوی عقاید پستانزی در مدارس امریکا اثر کرد که به تجدید سازمان و محتوی کار مدارس ابتدایی و تغییر روش تربیت معلم و استقرار انضباط ملایم تر انجامید. اعتقاد به عمومی بودن تعلیم و تربیت ابتدایی و همچنین علاقه به تأسیس دانشسراهای تربیت معلم در امریکا بر اثر نفوذ عقاید پستانزی قوت گرفت.

فلنبرگ^۳

فلنبرگ^۳ یکی از همکاران و پیروان بسیار مؤثر و بانفوذ پستانزی بود. فلنبرگ^۳ نیز مانند پستانزی معتقد به قدرت عظیم تعلیم و تربیت در

1- Henry Barnard (1811- 1900). 2- Pestalozzi And Pestalozzianism. 3- Phillip Emanuel Von Fellenberg (1771- 1844).

اعتلای وضع عمومی مردم و استحکام وضع دولت بود. با آنکه مردی ثروتمند و از خانواده‌یی معروف سیاسی‌روز بود تصمیم گرفت عمر خویش را وقف تحقق عقایدش کند. مدتی با پستالزی کار کرد و بزودی از وی جدا شد و در ملك شخصی خود مؤسسه‌یی ایجاد کرد که دارای مزرعه‌یی وسیع و يك کارگاه ماشین آلات و پارچه‌بافی- يك دستگاه چاپ- يك مدرسه ادبی برای تربیت طبقه متعین و ثروتمند- يك مدرسه برای آموزش کارهای فنی و حرفه‌یی به طبقات متوسط جامعه- يك مدرسه کشاورزی برای تربیت فرزندان طبقات فقیر و آماده کردن کارگران و کشاورزان مورد نیاز. این مؤسسه تربیتی نیز بزودی طرف توجه قرار گرفت و شاگردان فراوان در آن به تحصیل مشغول شدند. مدرسه کشاورزی آن بیش از دیگر قسمت‌ها جلب توجه کرد. پس از مرگ فلنبرگ مؤسسه تربیتی وی چهار سال به وسیله خانواده وی نگهداری شد، سپس در سال ۱۸۴۸ بسته شد. عقاید فلنبرگ در باب تعلیم و تربیت، مشابه با عقاید پستالزی بود و بیش از همه به نظام کار یدی توجه داشت. تعلیم و تربیت حرفه‌یی و کشاورزی امریکا به میزان قابل توجهی در اثر عقاید و روش کار فلنبرگ بوجود آمد. ترکیب مدرسه با کار کشاورزی مورد توجه مردم آزادمنش امریکا قرار گرفت و مدارس فراوانی بر آن اساس بوجود آوردند. این گونه مدارس پس از آغاز رونق گرفتن کار صنعت و بدست آمدن زمینهای غنی و ارزان در مغرب امریکا اندك اندك نفوذ خود را از دست دادند و سالهای بعد با وضعی جدید به صورت دانشکده‌های کشاورزی و حرفه‌یی بوجود آمدند.

سازندگان نظام تربیتی

هر نظام تعلیم و تربیتی را هنگامی می‌توان جامع شمرد که هم براساس شناسایی کامل طبیعت کودک و نوجوان و بزرگسال استوار باشد و هم نسبت به چگونگی نظام اجتماعی که افراد در آن زندگی می‌کنند دارای فلسفه‌یی روشن باشد.

افلاطون و ارسطو که بنیان‌گذاران فلسفه تعلیم و تربیت هستند توجه خویش را بیشتر معطوف به تنظیم و تربیت جامعه‌یی کردند که افراد در آن به زندگی می‌پردازند و به همین دلیل معتقد بودند که تعلیم و تربیت باید متوجه آماده کردن افراد شایسته برای عضویت جامعه باشد. در نتیجه چگونگی وظایف و تکالیف اجتماعی افراد بیش از علایق و احتیاجات فردی آنان در نظام تعلیم و تربیت فلاسفه قدیم مورد توجه بود. چنان‌رویه و طرز فکری برای قرون متمادی بر کوششهای مربیان و پرورشکاران جهان مغرب نفوذ عمیق بجای گذاشت، سرانجام نویسندگان فرهنگ پژوه و سپس کمینوس و لاک به کشف خصوصیات فرد نایل آمدند.

روسو با آنکه نهضت اصالت فرد را به حد خطرناکی بسط داد ولی خدمت بزرگ خود را با تشخیص تفاوت بین کودک نابالغ و بزرگسال بالغ انجام داد. **پستالوزی** در کاهش تندرویها و بی‌اعتدالیهای **روسو** همت گماشت و

کودکان را با خصوصیات کودکی برای آماده شدن جهت ورود به زندگی اجتماعی و دوره بزرگسالی تحت تعلیم و تربیت قرارداد. درچنین مرحله‌یی هربارت و فروبل به تنظیم نظام تربیتی خویش اقدام کردند. تازگی نظام تفکر این دو پرورشکار بزرگ در آن بود که از مبانی روان‌شناسی برای ترتیب افکار فلسفی خویش استفاده کردند. هربارت براساس اصل «تداعی»^۱ و فروبل براساس اصل «کار خود خواست»^۲ که هر یک عاملی اساسی در امر یادگیری و رشد هستند نظرات خویش را تنظیم کردند و بدین ترتیب درزمره بانیان روان‌شناسی تربیتی نیز قرار گرفتند.

هربارت^۳

هربارت تنها فرزند خانواده بود و از سرپرستی و مواظبت مادری مهربان و دقیق برخوردار بود. هربارت از استعداد و توانایی خاص دماغی بهره‌مند بود و در شانزده سالگی به مطالعه فلسفه گانت پرداخت. تحصیلات دانشگاهی خود را در دانشگاه «نیا»^۴ طی کرد و در آنجا تحت نفوذ افکار فیخته قرار گرفت و به عضویت باشگاه «آزاد مردان» درآمد. برای چندین سال به معلمی در خانواده‌یی سوییسی مشغول بود و همواره کوشش داشت صحت نظریه فیخته را که معتقد بود «بشر خالق دنیای خویش است» آزمایش کند. نتیجه این آزمایش برای هربارت بسیار جالب بود زیرا وی سرانجام معتقد گردید که کودکان دنیای خویش رانمی‌سازند بلکه وجود آنان معلول انبوهی از تصورات است که به وسیله معلم به آنان ارائه می‌شود. بدین ترتیب اساس فلسفه تعلیم و تربیت هربارت براین عقیده استوار گردید که اذهان ما نتیجه تصوراتی است که دنیا و معلمان ما به ما ارائه داده‌اند. هربارت مدتی در دانشگاه «گوتینگن»^۵ به تدریس پرداخت و کتبی

1- Associationism. 2- Activism. 3- John Frederick
Herbart (1776- 1841). 4- Jena. 5- Gottingen.

چند در باب تعلیم و تربیت و اخلاق و فلسفه عمومی برشته تحریر درآورد.

فعالیت‌های چشم‌گیر وی در دانشگاه «گوتینگن» سبب شد که وی به استادی کرسی فلسفه دانشگاه «کونیگزبرگ»^۱ منصوب گردد. در این دانشگاه هربارت برای يك ربع قرن به تدریس و تألیف و تربیت دانشجویانی که علاقه به معلمی داشتند پرداخت. در این دانشگاه وی به تألیف «کتاب درسی روان‌شناسی»^۲ و «روان‌شناسی به صورت يك علم»^۳ و رسالات و مقالات متعدد اقدام کرد و در زمانی که هربارت به تدریس در دانشگاه اشتغال داشت هگل فیلسوف نامدار آلمانی در قید حیات بود و افکار فلسفی وی جایی برای درخشیدن نظریات فلسفی هربارت باقی نگذاشت. هربارت پس از مرگ هگل امیدوار بود که کرسی استادی وی را در برلین اشغال کند ولی این مقصود فراهم نشد و او به دانشگاه «گوتینگن» مراجعت کرد و تا پایان عمر در آنجا به تدریس و تحقیق و تألیف پرداخت و کتاب بزرگ خویش را به نام «رئوس نظریات تربیتی»^۴ انتشار داد.

هربارت با میلی وافر و فکری منظم و دقتی درخور توجه تعلیم و تربیت را به عنوان دانشی که خود دارای اصول و قواعدی خاص است مورد بررسی قرارداد و کوشش کرد تا در فضای آرام و علمی دانشگاه ازهدف و برنامه و روش آموزش تجزیه و تحلیلی روشن ارائه نماید.

روان‌شناسی تربیتی قبل از هربارت

یادگیری و رشد دو موضوع اساسی روان‌شناسی تربیتی را

1- Königsberg. 2- Text- Book in Psychology.

3- Psychology as a Science (1824). 4- Outlines of Educational Doctrines.

تشکیل می دهند. چگونگی یادگیری و چگونگی آسان و مؤثر ساختن آن و همچنین چگونگی انتقال یادگیری و تأثیر سن انگیزه - شرایط پیرامونی - اختلافات فردی در یادگیری پرسشهای اساسی در این زمینه را طرح می کنند. پاسخ دادن به پرسشهای فوق مورد توجه عمیق و مداوم هر بارت بود.

هر بارت معتقد بود که یادگیری به موجب تداعی صورت می پذیرد. بسیاری از فلاسفه و دانشمندان قدیم نیز تداعی را مبنای یادگیری انسان می دانستند. **افلاطون** تداعی به سبب مجاورت را موجب یادگیری می دانست. بدین ترتیب که هرگاه دو تصور بایکدیگر یا نزدیک به یکدیگر در ذهن وارد شوند هر یک از آنها می تواند دیگری را به ذهن بازگرداند. **افلاطون** معتقد بود که هر تصور یا تجربه یی موجب بیاد آمدن تصور یا تجربه مشابه می شود. این گونه تداعی را تداعی براساس مشابَهت می دانیم.

ارسطو نیز اصل تضاد را در مورد تداعی پیشنهاد کرد. بدین ترتیب که هر تصور یا تجربه موجب می شود که تصور یا تجربه مخالف آن بیاد آید. و این بیاد آمدن تجارب براساس تداعی همواره اتفاقی نیست بلکه اراده در آن نیز دخالت می کند. انسان در جریان بیاد آوردن، تجارب و تصورات گوناگون را بذهن می آورد تا آنکه تجربه یا تصور مورد نظر یافته شود. این حالت خودکاری و گزینندگی ذهن در بیاد آوردن تصورات و تجارب چندان مقبول کسانی که کوشش در تعریف مکانیکی اعمال ذهنی داشتند قرار نگرفت و فقط اصول سه گانه مجاورت، مشابَهت و تضاد را اساس عمل تداعی دانستند. اصول سه گانه و متعارف تداعی برای تبیین بسیاری از موارد کفایت نمی کرد. به عبارت دیگر شرایطی که آن سه اصل تعریف می کردند، لازم بود ولی کافی نبود. برای تکمیل این نارسایی عده یی از دانشمندان از قبیل **هارتلی**^۱ و **میل**^۲ و **استوارت**^۳ و **براون**^۴ کوششهایی بعمل آوردند. **هارتلی** که

1- David Hartley. 2--James Mill. 3- Dugald Stewart.
4- Thomas Brown.

پیشه پزشکی داشت معتقد بود تصورات انسان جملگی بر بنیان احساس است و احساس نیز از لرزشهای عصبی تشکیل می‌شود. از نظر هارتلی تداعی از طریق مجاورت و نزدیکی، مبنای تصورات و تفکرات انسان را تشکیل می‌دهد. براون در تکمیل نظریات هارتلی و برای پاسخ دادن به برخی از پرسشها اساسی مربوط به چگونگی تداعی «قوانین ثانوی»^۱ را پیشنهاد کرد. این قوانین که در حقیقت به صورت اصول تداعی می‌باشند شامل «قانون تازگی»^۲ «قانون فراوانی»^۳ «قانون دوام»^۴ و «قانون روشنی و وضوح»^۵ است، به این قوانین میل «قانون تقدم»^۶ را نیز اضافه کرد بدین مفهوم که اولین تداعی يك سلسله تصورات و تجارب همواره قوی‌تر از تداعی تجارب و تصورات بعدی است. میل معتقد بود تصورات انسان از طریق زبان که خود به موجب تداعی آموخته شده است بوجود می‌آیند. به نظر میل نه تنها زبان بلکه همه شخصیت انسان ناشی از اصل عمومی و جهانی تداعی است بنابراین از طریق این اصل می‌توان به صورت نامحدود به بهبود وضع اخلاقی و عقلی بشر همت گماشت.

لاك معتقد بود که همه تصورات یا محتویات ذهنی ناشی از تجربه است و هیچ تصور ذاتی و درونی در انسان وجود ندارد. ذهن كودك چون صفحه سفیدی است که قلم تجربه هرچه را بخواهد بر آن می‌نویسد. لایبنیتز^۷ به نظریه لاک ایراد گرفت و معتقد بود که محتویات ذهنی انسان برخلاف آنچه لاک می‌پندارد همواره نتیجه تجارب نیست بلکه ذهن خود همیشه فعال است حتی در خواب.

1- Secondary Laws. 2- Recency. 3- Frequency.

4- Duration. 5- Liveliness. 6- Primacy.

7- W. Leibnitz.

روان شناسی تربیتی هربارت

تفاوت اساسی بین روان شناسی تربیتی هربارت و طرفداران تداعی در باب چگونگی یادگیری انسان این بود که به نظر هربارت تصورات موجود در ذهن به صورت نیروهای فعال هستند و از خاصیت پویایی بهره‌مندند. یادگیری نیز معلول فراگیری فعال این تصورات است و تصورات ذهنی هم فعال و هم انتخابی هستند. بدین ترتیب که تصورات ذهنی سازگار به سبب ارتباط و ترکیب بایکدیگر تصورات وسیع و جامع‌تری را بوجود می‌آورند. مثلاً تصور يك سه گوشه از ترکیب تصورات مربوط به سه و خط و سطح حاصل می‌شود. تصوراتی که با هم بستگی الزامی ندارند در صورتی که متضاد نباشند، می‌توانند با یکدیگر مرتبط شوند.

اغلب گمان می‌کنند که تصورات پدیده‌ها فقط ذهنی هستند. هربارت برخلاف این گمان عقیده داشت که هیجان و اراده نیز معلول روابط تصورات است. بدین ترتیب که هنگام سازگاری تصورات بایکدیگر لذت حاصل می‌شود. و در زمان ناسازگاری و تضاد تصورات درد و رنج عارض می‌شود. روابط مطلوب و دلپذیر تصورات موجب پیدایش میل و اراده می‌شود و قوی‌ترین گروه تصورات سبب عمل و اقدام می‌شود.

هنگامی که تصویری تازه به ذهن ارائه می‌شود فقط در پرتو تصورات قبلی قابل تعبیر و تفسیر خواهد بود. فهمیدن تصورات تازه به وسیله تصورات قبلی ادراک نامیده می‌شود و مجموعه‌ای از تصورات مرتبط که ما را در فهمیدن و جذب کردن تصورات جدید کمک می‌کنند «انبوه ادراکی»^۱ را تشکیل می‌دهد. تجارب و تصورات جدید پس از جذب به صورت جزئی از «انبوه ادراکی» درخواهند آمد. بدین ترتیب دانش و معلومات ذهنی انسان يك سلسله تجارب و تصورات ذهنی است که به طور منظم به وسیله «انبوه ادراکی» جذب و

فهمیده می‌شود.

اصول تربیتی هربارت

از نظر هربارت، که به نظم فلسفی معتقد است، بسیار بدیهی است که تعلیم و تربیت به عنوان يك دانش عملی باید از هدف و غایتی روشن برخوردار باشد. پرداختن به مسایلی از قبیل روش تدریس- انسان مورد تعلیم- و وسایل آموزشی فرع بر مشخص ساختن مقصد و منظور اصلی تعلیم و تربیت است. هربارت معتقد بود که هدف و غایت مطلوب تعلیم و تربیت باید پرورش فضیلت و تقوا باشد. منظور از فضیلت و تقوا، آزادی درونی و باطنی است که حالتی پایدار برای خرد انسان است. انسانی از آزادی درونی و باطنی بهره‌مند است که از تعارض بین فکر و عمل رسته و از سازگاری فکری و عملی برخوردار باشد.

به بیان ساده هربارت تقوا و فضیلت را به سلامت تن و روان، اراده و قصد نیک، همکاری مؤثر اجتماعی، داد و دوری از ستیز، و سرانجام به پیروی از مرجعیت شایسته تعبیر می‌کند.

به نظر هربارت تعلیم و تربیت دارای سه مرحله است: مرحله سرپرستی و نگهداری، مرحله آموزش، و مرحله پرورش. به طور کلی عمل بودن تعلیم و تربیت به سبب آن است که کودکان موجوداتی شکل‌پذیر و دارای قابلیت اثرپذیری و نگهداری و حفظ آن آثار هستند. این خاصیت تعلیم و تربیت‌پذیری نیز به سبب عواملی از قبیل سن، شرایط پیرامونی، و طبیعت فردی دانش‌آموزان محدود می‌شود. دانش‌آموزان در حالی که رشد می‌کنند و شخصیت و منش آنان کمال می‌پذیرد کمتر از عوامل خارجی تأثیر می‌پذیرند. در نتیجه هنگامی که دانش‌آموز در مراحل کودکی است نیاز به سرپرستی و نگهداری از وی لازم و ضروری است. تا زمانی که کودک شخصیت اخلاقی استوار کسب نکرده است

اعمال وی باید تحت نظارت دیگران باشد. در مرحله کودکی و دوره پیش از بلوغ نظارت بر رفتار انسان ضروری است در حالی که در مراحل بعدی کودکان برای رفتاری که در آینده از خود ظاهر خواهند ساخت تحت آموزش و پرورش قرار می گیرند. سرپرستی و نگهداری باید از نظارت شدید و همچنین از آزادی فراوان دور باشد. رمز موفقیت در این مرحله آن است که کودک را همواره مشغول نگهدارند. معلم باید در سرپرستی فعالیت های کودک دقیق و در توقعات خویش از آنها معقول و منطقی باشد. نظارت و سرپرستی دقیق و توأم با خردبینی کودک را از شناسایی خود و فراگرفتن دانش که تنها از طریق جستجو و کنجکاوی فردی بدست می آید محروم می سازد. مرحله آموزش مهمترین مرحله تعلیم و تربیت است زیرا اراده و شخصیت انسان از طریق آموزش شکل نهایی بخود می گیرد. در این مرحله انبوه تصورات که موجب رفتار اخلاقی و پیدایش شخصیت مطلوب انسانی است بوجود می آید. به نظر هربارت اول تصورات ذهنی تشکیل می گردد سپس میل و اراده بوجود می آید. به عبارت دیگر اراده نتیجه مبارزه میان مجموعه یی از تصورات مختلف و سرانجام فایق آمدن به قوی ترین مجموعه تصورات است. اراده سبب انتخاب و اتخاذ تصمیم و اقدام به عمل می شود. چون اراده معلول مبارزه میان تصورات است و از طرفی تصورات در اثر آموزش بوجود می آید بنابراین آموزش فقط به ایجاد یا ارائه معلومات و دانش اطلاق نمی شود بلکه تکوین شخصیت و تقویت منش را نیز در بر می گیرد. بدین ترتیب آموزشی که ناظر بر پرورش صفات و ملکات اخلاقی و تقویت منش انسانی است وظیفه اساسی معلم است^۱. آموزشی که موجب پرورش صفات و ملکات اخلاقی می شود باید سرمیل و رغبت کودک استوار باشد، دانش و تصوراتی که توجه و رغبت دانش آموز را بخود جلب نکند آموخته نمی شود و تفکر بدیع یا رفتار

مطلوب اخلاقی را بوجود نمی‌آورد. توجه به دو صورت متجلی می‌گردد یا به صورت ارادی یا به صورت خود بخود. بدیهی است که توجه و دقت خود بخود بسیار مطلوب است ولی در غیبت آن لازم است به توجه و دقت ارادی توسل جست. توجه عمدی را باید با تمهید مقدماتی در کودک ایجاد کرد. این مقدمات نباید اجباری یا تصنعی باشد. بهترین وسیله برانگیختن توجه ارادی بکاربردن اصل تداعی است. مثلاً کودکی که به حساب و اندازه‌گیری رغبتی نشان نمی‌دهد باید این رغبت را از جهات عملی حساب و اندازه‌گیری در زمینه‌هایی که مورد علاقه کودک است ایجاد کرد. اگر کودک به طراحی یا ساختمان علاقه دارد می‌توان بر آن اساس موارد استفاده حساب و اندازه‌گیری را در آن دو زمینه برای کودک روشن ساخت و بدین وسیله در وی رغبت و میل و توجه ارادی بوجود آورد. چون مجموعه دانش بشری به صورت دایره‌یی از تصورات مرتبط بهم می‌باشد، می‌توان از حلقه‌های معلوم این دایره به حلقه‌های نامعلوم آن دست یافت. وظیفه معلم است که راه این دست‌یافتن از معلوم به نامعلوم را با توسل به اصل تداعی و قوانین مختلف آن آشکار سازد. علاوه بر سرپرستی و نگهداری کودک و آموزش معلومات و دانش لازم به وی باید به پرورش او که امری توأم با هنر و مهارت است توجه شود.

مقصود اساسی در مرحله پرورش کسب قدرت اخلاقی و ایجاد شخصیت نافذ است به نحوی که دانش آموز متدرجاً قادر باشد به عقاید و اصولی معتقد گشته و بدون نظارت دیگران به زندگی و خودآموزی ادامه دهد. دانش آموز از طریق تمرین و عمل کردن اراده‌یی استوار بدست می‌آورد. اساسی‌ترین وظیفه پرورشی آن است که اطلاعات و معلوماتی که از طریق آموزش به دانش آموز ارائه می‌شود در پرورش شخصیت و اعتلای کمالات انسانی وی مؤثر افتد.

به نظر هربارت ذهن انسان از طریق پذیرش تصوراتی که به آن ارائه می‌شود رشد می‌کند. این تصورات نیز به تجارب فردی متکی و مرتبط است. بنابراین ذهن انسان ذاتاً خوب یا بد نیست بلکه به سبب تأثیر عوامل خارجی یا دریافت تصوراتی که به آن عرضه می‌شود به طرف نیکی یا زشتی میل می‌کند. از چنین خاصیتی که ذهن دارد می‌توان دو نتیجه تربیتی بدست آورد. اولاً "مهمترین ممیز ذهن انسان قدرت جذب و پذیرش آن است، ثانیاً تعلیم و تربیت و روش آموزش که تعیین کننده تصوراتی است که به ذهن ارائه می‌شود مهمترین نیروی سازنده ذهن و شخصیت بشمار می‌آید.

روش تربیتی هربارت

هربارت برای آنکه آموزش را با پرورش توأم سازد و از طریق آموزش به پرورش صفات و ملکات اخلاقی در کودک نایل آید معتقد بود که باید در کودک علاقه و شوقی وسیع و عمیق و چند جانبه^۱ ایجاد شود تا به سبب این میل و شوق چند جانبه کودک به جستجوی دانش و معلومات بیشتر پردازد. به سبب علاقه و میل واقعی و چند جانبه‌یی که دانش آموز در فراگرفتن موضوعات درسی از خود نشان می‌دهد این معلومات با تصورات ذهنی و معلومات اخذ شده رابطه‌یی زنده و فعال کسب می‌کند. ضمناً برای آنکه این تصورات ذهنی بتوانند در منش و شخصیت کودک اثر بگذارند باید میل و علاقه کودک به اخذ معلومات و تصورات ذهنی پایدار باشد.

علاقه و میل کودک را می‌توان در دو زمینه ایجاد کرد سپس با تدابیر آموزشی و پرورشی به تقویت آن همت گماشت. طبیعت و دنیای خارج يك منبع اساسی ایجاد میل و رغبت در کودک است. سرشت و دنیای درونی کودک نیز سرچشمه بسیاری از رغبتها و علایق بشمار می‌رود. علایقی که به طبیعت و

دنیای برونی مربوط است به اخذ دانش و مهارت‌های عملی منتهی می‌شود، در حالی که رغبت‌های درونی و ذاتی کودک وی را به اعتلای کمالات انسانی سوق می‌دهد. بنابراین برنامه تحصیلی مدارس باید از منابع دوگانه طبیعت و بشریت الهام گیرد. هربارت تمایل فراوانی به مهم شمردن موضوعات درسی مربوط به پرورش صفات و فضایل انسانی داشت، ولی ضمناً عدم تعادل و هماهنگی بین دروس علوم طبیعی و علوم انسانی را نامطلوب می‌دانست. در باب ضرورت موضوعات درسی هربارت معتقد است مدرسه باید چیزی را بیاموزد که بیشترین احتیاج به آن وجود دارد. آنچه را ما ضروری و لازم می‌دانیم به سبب طبیعت جسمی یا طبیعت اخلاقی انسان است. کشاورزی، صنعت، تجارت و دیگر هنرهای مولد و مفید به گروه نیازهای جسمی مرتبط است در حالی که مذهب، اخلاق و حقوق و تکالیف مدنی نیازهای اخلاقی را تأمین می‌کند.

با آنکه هربارت پرورش شخصیت و منش انسان را از مقاصد اساسی تعلیم و تربیت می‌داند ولی به تربیت بدنی و نیاز کودکان به تفریح و ورزش توجه معطوف نکرده است.

ایجاد علاقه چند جانبه در کودک تنها يك وسیله تمرکز دقت وی در یادگرفتن موضوعات درسی نیست بلکه موجبی است که به سبب آن تجارب و تصورات تازه با تناسبی کامل به انبوه ادراکی کودک اضافه می‌شود و به استحکام و وحدت تصورات و مآلاً تقویت مبانی رفتار و اعمال وی می‌انجامد معلم باید علاقه چند جانبه کودک را با خصوصیات فردی وی طوری درهم آمیزد تا بدون آنکه به فردیت کودک لطمه‌یی وارد شود، شخصیت و منش وی در اثر تنوع و کثرت علایق کمال لازم را بدست آورد.

برای رسیدن به هدفهای مطلوب تربیتی معلم باید همواره به دو امر توجه کافی مبذول دارد. اول آنکه در انتخاب موضوعات مناسب آموزشی

دقت کند. دوم آنکه موضوعات انتخاب شده را با روشی متناسب با رشد روانی کودک مربوط سازد. برای تأمین مقصود اول ضرورت ارتباط و همبستگی موضوعهای درسی روشن می شود.

این همبستگی باید به نحوی باشد که دروس مختلف اگرچه تحت عنوانهای متفاوت طبقه بندی شوند طوری ترتیب یابند که به پرورش وجدانی قوی و شخصیتی کامل در دانش آموز کمک کند. وحدت و همبستگی موضوعات درسی از يك طرف جذب و قبول مجموعه تصورات ذهنی را آسان می سازد و از طرف دیگر به سبب نظم و ترتیب و همبستگی علایق همه جانبه کودک را تقویت می کند.

مقصود فوری و آنی آموزش فراهم آوردن تصورات و تجارب ذهنی و استقرار روابط مطلوب و مناسب میان آنها و درآمیختن آن تصورات با اراده نيك و سرانجام بروز اعمال مبتنی بر موازین اخلاقی است. در امر آموزش مراحل را باید در نظر گرفت که می توان آنها را به شرح زیر از هم مجزا ساخت:

- ۱- روشنی^۱: در این مرحله تصورات و تجارب به طور روشن در ذهن کودک جایی برای خود بازمی کند.
- ۲- تداعی^۲: در این مرحله تجارب و تصورات جدید با تصورات و تجارب قبلی پیوستگی لازم بدست می آورد.
- ۳- تعمیم^۳: در این مرحله از تصورات و تجارب خاص معنی و مفهوم کلی و عمومی بدست می آید.
- ۴- بکار بردن^۴: در این مرحله مفاهیم کلی در کوششهای بعدی بکار برده می شود.

1- Clearness. 2- Association. 3- System.

4- Method.

هربارت مراحل چهارگانه راهمواه ثابت و قابل تمیز و لازم الرعایه نمی‌داند. بلکه به نظر وی با تغییر موضوع درسی تغییراتی در مراحل چهارگانه بوجود می‌آید. ولی تمایل عده‌یی از پیروان وی که به رعایت ضوابط و قالبهای خشک گرایش داشتند از مراحل فوق روشی به عنوان «پنج مرحله آموزش بدین شرح بوجود آوردند: آماده کردن درس- عرضه کردن درس- مقایسه و تجرید- تعمیم- بکار بستن». این مراحل به وضعی خشک و دور از واقعیت در بسیاری از مدارس و بخصوص دانشسراهای تربیت معلم برای مدتی معمول و جاری بود. **هربارت** که هرگز تصلب و خشکی روش آموزش را در نظر نداشت معتقد بود که «آموزش باید دایره تفکر انسان را وسعت بخشد و پرورش باید به ایجاد شخصیت و منش اخلاقی انسان کمک کند.»

هربارت معلمی را یک هنرمند می‌دانست و معتقد بود که این هنران نیز مانند دیگر هنرها، می‌توان به دیگران آموخت. برخی از افراد این هنر را یاد می‌گیرند، برخی دیگر به رموز و دقایق آن دست نمی‌یابند. معلم مانند هنرمند از هنر دیگران تجربه می‌آموزد و در عین حال خود نیز به ابتکار و نوآوری دست می‌زند.

نفوذ عقاید هربارت

هربارت هنگامی نظرات تربیتی و فلسفی خود را عنوان کرد که دوره شهرت و نفوذ عقاید **هگل** در اروپا روبه فزونی می‌رفت. در آن زمان اندیشه‌های **هگل** آسمان فلسفی اروپا را روشن کرده بود و ستارگان دیگر مانند **هربارت** درخششی از خود نشان نمی‌دادند. هنگامی که نخستین نوشته **هربارت** در باب آموزش و پرورش انتشار یافت دانشمندان و پرورشکاران اروپا جملگی غرق در بحث و نظر درباره نظرات **فیخته** و **هگل** بودند و بدین سبب به نوشته وی توجه متناسب معطوف نساختند. با این حال **هربارت** در عده‌یی

از پرورشکاران زمان نفوذ عمیق بهجای گذاشت و در کشورهای اتریش و آلمان پیروانی برای خود بدست آورد. در آلمان بخصوص دانشگاههای «لایپزیک» و «ینا» محل بررسی عقاید و آراء هر بارت شد. نفوذ عقاید هر بارت در نیمه دوم قرن نوزدهم در آلمان و پس از آن در ایالات متحده امریکای شمالی به صورت گسترده و عمیق آغاز گردید.

فروبل

فروبل بر اساس روان شناسی فعالیت به تنظیم نظامی کامل در تعلیم و تربیت که سالهای اولیه زندگی تا پایان نوجوانی را دربر می گیرد اقدام کرد. ولی به سبب آنکه سالهای آخر و بارور زندگی وی صرف بررسی و تکمیل مسایل مربوط به کودکان شد اغلب به نظریات وی در باب مراحل دیگر تحصیل توجهی کافی مبذول نمی شود.

پیش از فروبل عده یسی از پرورشکاران، تعلیم و تربیت کودکان خردسال را مورد توجه قرار دادند. کمنیوس و لاک و روسو هر یک به نحوی در باب آموزش و پرورش کودکان نظریاتی ابراز داشتند پستانزی در کتب و رسالات خویش مادران را در باب چگونگی تعلیم و تربیت کودکانشان راهنمایی کرد. پس از پستانزی مؤثرترین فردی که مسایل آموزش و پرورش دوران کودکی را بدقت تحت بررسی قرار داد فروبل بود. فروبل اعتقاد داشت که تعلیم و تربیت باید بر اساس روان شناسی کودکان در حال رشد، استوار گردد. بدین ترتیب کودکان و آموزش کودکانی را برای مطالعه کودکان در پرتو عوامل مربوط به وراثت باز کرد و عده فراوانی به مشاهده و تحقیق

علمی در باب مراحل رشد و نمو کودک پرداختند و مدارس کثیری به صورت مدارس نونهالان تأسیس گشت. با آنکه هربارت و فروبل هر دو متفکرانی بودند که به رعایت اصول و موازین روان شناسی علاقه شدید داشتند ولی هر یک در زمینه مختلفی این علاقه را آشکار ساختند. روان شناسی آموزش و یادگیری ارادی مورد تأکید هربارت بود در حالی که فروبل به پرورش طبیعی شخصیت کامل کودک توجه داشت.

روسو در تعالیم افراطی خود در باب اهمیت طبیعت به نوعی دوگانگی در وجود انسان اشاره می کند. او معتقد است انسان دو جنبه دارد: انسان طبیعی و انسان مدنی. برای پرورش مؤثر و مطلوب انسان طبیعی باید کودک را از اجتماع انسانی دور ساخت و پرورش شخصیت وی را از نفوذ عوامل مخرب دنیای خارج محفوظ داشت. جنبش آموزش و پرورش نونهالان و کودکان با آنکه تحت تأثیر عقاید روسو قرار داشت، ولی از پیشنهاد او در باب دور کردن کودک از اجتماع انسانی پیروی نکرد. فروبل برخلاف روسو معتقد بود که میان فرد و جامعه تعارضی وجود ندارد و پرورش شخصیت و صفات طبیعی کودک را در داخل اجتماع می توان عملی ساخت. از طرف دیگر باید بخاطر داشت که در همین زمان پیروان نظام آموزش و پرورش ملی معتقد بودند که هر گونه تعارض بین فرد و جامعه باید به سود جامعه حل شود و پرورش کودکان برای خاطر خود آنان به زمانی دیگر محول گردد. تأسیس مدارس نونهالان برای کودکان سه تا پنج ساله موضوعات تازه‌یی را در تعلیم و تربیت بوجود آورد. روش و ضوابط معمول در مدارس ابتدایی برای کار در مدارس کودکان خالی از تأثیر و فایده بود، بنابراین لازم بود نظامات و ضوابط تازه‌یی برای این مقصود فراهم شود. در نتیجه، دگرگونی و پیشرفتهای تعلیم و تربیتی در این زمینه با رعایت تقدم تاریخی به صورت مدارس کودکان^۱ کودکانستان^۲ مدارس نونهالان^۳ حاصل گردید که در هر یک از آنها

کوششی عظیم برای سازگاری و تطبیق با احتیاجات و نیازمندیهای کودکان صورت می گرفت. کوششهای تربیتی که در کودکانها بعمل می آمد موجب پیدایش اصول و موازین و روشها و وسایل جدیدی در کار آموزش و پرورش شد و این تحولات به دیگر مراحل و مراتب آموزش و پرورش نفوذ کرد. در آمریکا نهضت آموزش و پرورش مرفعی بوجود آمد، زنان وظیفه بی سنگین تر در قلمرو امور آموزشی بدست آوردند، میان خانه و مدرسه مناسباتی قوی تر برقرار شد، مدارس ابتدایی دستخوش دگرگونی شد، و بالاخره بنیاد فلسفی آموزش و پرورش به دست تحول اساسی سپرده شد.

مدارس کودکان

نخستین مدرسی که برای تأمین نیازمندیهای خاص کودکان برپا گشت مدارس کودکان نامیده می شود. فکر تأسیس مدارس کودکان در قرن هفدهم بوجود آمد.

کمنیوس در کتاب «مدرسه و کودک» پیش بینی تأسیس چنان مدرسه ای را مطرح کرد. پرورشکاران دیگر نیز هر یک در باب چگونگی شیوه های جدید تعلیم و تربیت و نگهداری از کودکان نظرات بدیعی اظهار کردند. از آنجا که بسیاری از این نظرات در باب روشهایی بود که مادر باید در تربیت فرزند خود رعایت کند و خانواده های فقیر و تنگدست قادر به فراهم آوردن موجبات عملی ساختن آن نظرات نبودند رغبتی به اجرای آنها در خود احساس نمی کردند. برخی از افراد خیر و بشردوست در اواخر قرن هیجده و اوایل قرن نوزدهم به تأسیس مدرسی که در آنجا کودکان به بازی کردن و سرود خواندن و نقاشی کردن و کارهای دستی ساده می پرداختند اقدام کردند. از جمله این بشردوستان می توان او برلین^۱ را نام برد که در فرانسه

1- Jean Frederic Oberlin (1740-1828).

به تأسیس مدرسه کودکان اقدام کرد و با وجود شرایط نامساعد و ناموافق محلی به کار تربیت کودکان پرداخت. او برلین یکی از قهرمانان حرفه معلمی است. او مردی اصلاح طلب و طرفدار از میان بردن عوامل فقر و تنگدستی توده مردم بود. او مردی کارآمد و عملی بود، در دهکده که اقامت داشت به اصلاحات کشاورزی و کارهای جدید اقدام کرد. او برلین از جمله رهبرانی بود که در جامعه‌ی کوچک تأثیر فراوان می‌بخشد و به کالبد خسته اجتماع روح تازه می‌دمد. او به مشکلات محلی و پیدا کردن راه حل مناسب برای آنها رغبت فراوان داشت. علی‌رغم مشکلات اجتماعی و مخالفتهای محلی کوششهای او برلین ناشناخته نماند. دولت فرانسه برای کار وی جایزه‌ی تعیین کرد و مردم آلمان و فرانسه با برپا داشتن مدارس شبیه مدارس او برلین قدرشناسی خود را از او آشکار ساختند.

در آغاز قرن نوزدهم جدا از نهضتی که در قاره اروپا برای آموزش و پرورش کودکان بوجود آمد، مدارس کودکان در انگلستان نیز به وسیله او^۱ تأسیس شد و بزودی در سراسر آن کشور نمونه‌هایی از آن برپا گشت. مدارس کودکان در انگلیس برای جلوگیری از اثرات ناگوار کار در کارخانه در روی کودکان، و همچنین حفظ سلامت و تندرستی کودکان ایجاد گشت، در این مدارس تدریس از طریق بکار بردن اشیاء و تصاویر مورد عمل بود و آداب و عادات مطلوب در کودکان پرورش داده می‌شد. بازی و سرود نیز بخش اساسی کار مدرسه را تشکیل می‌داد.

ایجاد مدرسه کودکان در ایتالیا نیز در اوایل قرن نوزدهم به وسیله فرانته اپورتی^۲ صورت گرفت. در این مدرسه اپورتی کوشش داشت سلامت و رشد جسمی کودکان را تأمین سازد و براساس نیازمندیهای کودکی برای آنان وسایل سرگرمی و بازی و اشتغال خاطر فراهم آورد و به پرورش عواطف و هیجانات در محیطی پراز محبت اقدام کند. با آنکه بزودی از روی مدرسه اپورتی

1- Robert Owen. 2- Ferante APorti (1790-1859).

مدارس فراوانی در شهرهای ایتالیا بوجود آمد ولی به علت مخالفت اولیای کلیسا و دولت امید وی برای اصلاح آموزش و پرورش ابتدایی ایتالیا مبدل به یأس شد و خود او از ترس بدخواهان به فرانسه فرار کرد.

فروبل^۱

فروبل فرزند کشیشی روستایی بود و آغاز زندگی خویش را در دامن طبیعت به تنهایی و دور از جمعیت فراوان طی کرد. در ده سالگی به نزد دایی خود رفت و مدت چهار سال با وی زندگی کرد. در این مدت فروبل از آزادی عمل بیشتری برخوردار بود و مورد محبت بیشتر قرار می گرفت. این چند سال زندگی برای فروبل ارزشی گرانقدر داشت و او همیشه خاطره آنرا گرامی می داشت. او معتقد بود که تأثیر توأم با محبت اطرافیانش در دوره نوجوانی به او امکان داد تا دید و بینش خویش را توسعه دهد و آسایش و رضایت درونی خود را افزایش بخشد. نزدیکی با طبیعت در وجود فروبل اثری عمیق برجای گذاشت و او را در باب پدیده های طبیعی به تفحص و جستجو برانگیخت. مشاهداتی که وی از پدیده های طبیعی بعمل می آورد روابط نزدیک و همبستگی فراوان آن پدیده ها را با یکدیگر روشن می ساخت و فروبل را به قبول «وحدتی ربانی» در پس مجموعه پدیده ها سوق می داد.

پدر فروبل به سبب عدم توانایی مالی از فرستادن فرزندش به مدارس ممتاز معذور بود، در نتیجه او را به نزد جنگلبانی به شاگردی فرستاد. جنگلبان متعهد بود که فروبل را با پیشه جنگلبانی آشنا سازد و ریاضیات عملی را به وی بیاموزد. فروبل در کتابخانه استادش به مطالعه پرداخت و خود را به مشاهده گیاهان و جانوران جنگلی مشغول ساخت. با آنکه به هنگام شاگردی در نزد جنگلبان به کار و مطالعه مشغول بود ولی بیشتر در حال

1- Friedrich Wilhelm August Froebel (1782- 1852).

انزوا بسر می‌برد و در ایام تنهایی به درون‌بینی و خودنگری می‌پرداخت. در پایان دوره شاگردی به دانشگاه «ینا» رفت و در دوره‌هایی که در باب علوم مربوط به جنگل‌داری و دروس ریاضی وجود داشت شرکت جست. فروبل هنگام تحصیل در دانشگاه‌های «ینا» و «گوتینگن» و «برلین» مطالعاتی در زمینه تفکری که به وی دست داده بود بعمل آورد و کوشش کرد تا نظریه فلسفی خود را در باب موجودات و پدیده‌های عالم کامل سازد. سرانجام قانون رشد و پرورش انسان را به نام قانون «التیام تضادها» عنوان کرد.

فروبل در طول سالهایی که در دانشگاه‌ها به تحصیل مشغول بود، دست به پیشه‌های متعدد زد و از این مسیر تجارب فراوانی بدست آورد. فروبل تعلیم و تربیت خود را تنها از طریق شرکت در اتاق درس یا کار در آزمایشگاه بدست نیاورد بلکه در هر پیشه‌یی که برمی‌گزید علاوه بر جلب رضایت صاحبان کار به آشنایی و کسب تجربه از افرادی جالب توفیق پیدا می‌کرد. هنگامی که در فرانکفورت به کار معماری پرداخت متوجه شد که رضایت خاطر وی از ساختن بنا و خانه حاصل نمی‌شود و رغبت عمیقی به ساختن و پرداختن وجود انسانها دارد. در همین زمان فروبل با همروفر^۱ یکی از پیروان جدی و با کفایت پستالزی در فرانکفورت آشنا شد و به کمک وی مسئولیت تعلیم و تربیت عده‌یی از کودکان ۹ تا ۱۱ ساله را بعهده گرفت. فروبل در پایان سال برای مشاهده کار پستالزی به مؤسسه «ایوردون» رفت و با افکاری متضاد از آنجا مراجعت کرد.

به نظر فروبل برنامه کار مؤسسه «ایوردون» بدون نظم و خالی از

1- Reconciliation of Contrasts.
Gruner (1778-1844).

2- Gustav Anton

عمق بود و روش تدریس آن با موازین درست آموزشی منطبق نبود. پس از این بازدید فروبل به صورت رسمی به عنوان معلم در مدرسه گروئراستخدام شد و بدین وسیله دوران موفقیت و پیشرفت معلمی وی آغاز شد. فروبل در نامه‌یی به برادرش چنین می‌نویسد: «به نظر می‌رسد من به چیزی دست یافته‌ام که هرگز آنرا نمی‌شناختم ولی آرزوی رسیدن به آنرا داشتم. بالاخره عامل فطری و درونی تحرك وجود من پیدا شده است. من مانسد ماهیان در دریا و پرندگان در آسمان خوشحال هستم.»

فروبل با علاقه شدیدی که به حرفه معلمی و معماری وجود انسانها داشت برای انجام دادن وظایف معلمی طرحی جدید تهیه کرد. این طرح شامل مدتی مطالعه در دانشگاه و همچنین بررسی عقاید و نظریات پرورشکاران بزرگ و اقامت و مشاهده نزدیک کار پستالزی در «ایوردون» بود. فروبل این برنامه را که هشت سال از وقت وی را بخود مشغول ساخت پایان رسانید. هنگامی که برای مرتبه دوم به «ایوردون» رفت مؤسسه مذکور در اوج شهرت خود بود. مشاهدات اخیر وی در «ایوردون» او را به اهمیت رشد و نمو کودک و اثر دوران رشد در زندگی بعدی و همچنین چگونگی تدریس موسیقی و نقاشی و دیگر کارهای دستی و هنری متوجه ساخت.

پس از مراجعت از «ایوردون» فروبل همواره در دنبال فرصت مناسبی بود تا نظریات خویش را در باب تعلیم و تربیت کودکان به نحو مؤثر به مرحله اجرا درآورد. در همین هنگام به سبب مرگ برادرش سرپرستی سه فرزند او به فروبل محول شد و فروبل با این عده و تعدادی دیگر از فرزندان آشنایان خود هسته اولیه مؤسسه تربیتی «کیلها» را بنا نهاد.

فروبل عقیده داشت که طرح تربیتی او بسیار ساده است و شامل فراهم آوردن محیط صمیمی و پراز محبت خانواده در داخل مدرسه است. درچنان

محیطی کودکان در دامن طبیعت به زندگی آرام و پرازصلح و صفا ادامه خواهند داد و از طریق تماس و آشنایی و ارتباط آموزنده با طبیعت و عوامل پیرامونی به پرورش وجود فردی و طبیعت انسانی خود کمک خواهند کرد. در چنان محیطی بازی و تفریح و کارهای تعاونی از وسایل ضروری کار آموزش و پرورش به حساب می‌رود. یادگیری باید از طریق زندگی کردن با دیگران و عمل کردن از روی هدف و منظور حاصل شود. از فرصتهای مختلفی که در زندگی کودک بدست می‌آید، باید برای منظوره‌های تربیتی استفاده شود. کودکان باید در اداره امور مدرسه شرکت کنند و از طریق عملی به مبنای دمکراسی و آزادمنشی معتقد شوند.

فروبل براساس تجاربی که در «کیلپو» بدست آورد کتاب «تعلیم و تربیت بشر» را منتشر ساخت و ضمن آن توجه مخصوصی به امکانات وسیع تربیتی در سالهای اول کودکی مبذول داشت. فروبل که همواره به مطالعه خصوصیات کودکان علاقه شدید داشت به اثربازی و فعالیت‌های خودخواست در تعلیم و تربیت آنان نیز توجه عمیق کرد. فروبل معتقد بود که کودکان بیش از آنکه مخلوقات اثرپذیر باشند افرادی مبدع و مبتکر و خلاق هستند و بنابراین کلیه کوششهای تعلیم و تربیتی باید از طریق فعالیت و حرکت و عمل در جهت پرورش و بروز این ودیعه درونی استوار شود. فروبل معتقد بود بسیاری از کودکان هنگامی که به سن مدرسه رفتن می‌رسند از جهت ذهنی و عاطفی مورد غفلت جبران ناپذیر قرار گرفته‌اند. کودکانی که درس نه یا ده سالگی به مدرسه راه می‌یابند به کسب عادات و آدابی دست یافته‌اند که تغییر آنها بسیار دشوار می‌نماید. بدین سبب اندیشه فروبل بیش از پیش به اهمیت دوره نوپایی زندگی کودک متوجه شد و به لزوم مراقبت‌های پرورشی در سالهای اول حیات انسان معتقد گشت. با چنان اعتقادی فروبل با مطالعه

کتابی که هوزینگر^۱ در باب «استفاده از انگیزه قوی فعالیت در تعلیم و تربیت کودکان»^۲ انتشار داد به فکر تأسیس مدرسه‌یی به نام «مدرسه مبتنی بر غرایز فعال کودکان» افتاد. پس از چندین سال اشتغال به کار معلمی و مسافرت و بازدید و مشاهده کار مدارس به دهکده محل تولد خود برگشت و در آنجا مؤسسه‌یی را که دو سال بعد به نام «کودکستان»^۳ نامیده شد افتتاح کرد. منظور فروبل از تأسیس کودکستان بوجود آوردن محیطی بود که کودکان در آن مانند گل‌هایی طبیعی زیر نظر باغبانی مدبر و متخصص پرورش می‌یابند و با پاکی و عصمت کودکی همراه با خواستهای مقاومت ناپذیر خود محور کوششهای کودکستان را تشکیل می‌دهند. بدین ترتیب کودکستان به صورت یک مؤسسه تربیتی بزودی مورد قبول فراوان مردم قرار گرفت و به دیگر کشورهای اروپایی نیز سرایت کرد. در سال ۱۸۵۱ حکومت پروس به سبب سوءظنی که به کار کودکستان‌ها پیدا کرد دستور بستن آنها را به طور رسمی صادر کرد و کوششهای مستمر فروبل برای لغو دستور مذکور بی نتیجه ماند.

فروبل یکسال بعد از صدور دستور دولت دایر به بستن کودکستان‌ها وفات کرد و ده سال بعد نیز دستور بستن کودکستان‌ها ملغی شد و دوباره کودکستان‌های فراوانی بوجود آمد.

قانون وحدت یا پیوستگی درونی

نظریات تربیتی فروبل بر اساس تفکرات و معتقدات دینی استوار است. او معتقد است که آموزش و پرورش به طور کلی وجدان بشر را به این

1- J.G. H. Heusinger (1767-1828). 2- Concerning the Use in Education of the Children's Powerful Impulse to Activity. 3- Kindergarten.

حقیقت آگاه می‌سازد که طبیعت و انسان از وجود خداوند مایه می‌گیرند. فروبل در جستجوی عللی که حقیقت و واقعیت را به‌درستی بیان کند و وحدت اساسی وجود بشر و طبیعت را تشریح نماید به روح خودآگاه^۱ معتقد است که از آن مقصود عالم و تعریف مبدأ و معنی حیات بشر و طبیعت مستفاد می‌شود. به نظر فروبل این جوهر معنوی منبع حیات تمام موجودات است و وظیفه تعلیم و تربیت نیز پرورش و بسط زندگی فردی از طریق شرکت در این وحدت و معنویت و پیوستگی درونی جهان خلقت است. تحقق وحدت و پیوستگی درونی و مرتبط ساختن انسان با جهان خلقت هدف تعلیم و تربیت را بوجود می‌آورد.

فروبل در کتاب «تعلیم و تربیت بشر» نظر خود را در باب وحدت جهانی چنین بیان می‌کند:

«بر تمام موجودات جهان يك قانون ابدی حکومت دارد... این قانون همه‌جا حاکم لزوماً بر وحدتی ابدی و خود آگاه و زنده و فعال استوار است. این حقیقت و همچنین این وحدت از طریق ایمان یا بینش و تعمق به روشنی قابل درك است بنابراین يك دماغ خردبین و متفکر و روشنفکر هرگز از تشخیص و درك این حقیقت و وحدت عاجز نخواهد بود. این وحدت وجود خداست و خداوند وحدت مطلق است.»

فروبل عمیقاً به روحانی بودن بشر معتقد بود و این اعتقاد را برپایه وحدت و یکپارچگی خالق با مخلوق استوار ساخت. او می‌گوید:

«هر موجود انسانی جلوه‌ی از روحانیت الهی است که در قالب بشریت متجلی شده است.» در نظر فروبل تصور شر یا ناپاک بودن وجود انسان کفر تلقی می‌شود زیرا اگر انسان مخلوق خداوند است نمی‌تواند جز پاک و خوب چیز دیگری باشد. شیطنت کودکان را فروبل یا ناشی از رشد نا متعادل طبیعت

1- Self-conscious spirit.

كودك می‌داند یا آنرا به رفتار و تربیت توأم با زور و دور از درك اطرافیان كودك مربوط می‌سازد. هرگاه طبیعت كودك ازبند موانع غیرطبیعی آزاد شود در پرتو طبیعت ذاتی و درونی خود رشد می‌کند و مآلاً وحدت وجود خدا و انسان را متحقق می‌سازد.

روان شناسی و روش تربیتی فروبل

احساس شدید و پیوند عمیق مذهبی در تمام آثار و نوشته‌های فروبل اثر گذاشته است، و نظریات وی را با آنکه جنبه روان شناسی نداشت درباب روان شناسی به صورت عرفانی متجلی ساخت. فروبل معتقد بود که تعلیم و تربیت يك جریان طبیعی است و كودك يك موجود زنده است كه از طریق خودكاری خلاق یا «كار خودخواست» وجود خود را براساس قوانین طبیعی پرورش می‌دهد. موجود انسانی يك جزء زنده جامعه است و جهان نیز از ترکیب موجودات كوچك كه به صورت عضوآند بوجود آمده است. خودكاری خلاق از طریق شركت در فعالیت‌های اجتماعی بنای روان شناسی فروبل را بوجود می‌آورد. كودك در مسیر رشد و بلوغ و كمال خود مراحل به نام مرحله نوباوگی، كودکی، پسری یا دختری، جوانی و بلوغ را طی می‌کند. مفهومی كه فروبل از يك موجود انسانی دارد براساس روان شناسی فعالیت استوار است. به نظر وی كودك يك طبیعت و موجود فاعل است و از طریق عمل کردن می‌آموزد و از طریق آموختن رشد می‌کند.

به نظر فروبل خودكاری روشی است كه رشد و پرورش كودك از طریق آن صورت می‌گیرد. این روش در حقیقت نتیجه‌یی از افكار فلسفی حاكم بر قرن نوزدهم بود و فروبل اولین پرورشكاری بود كه با استفاده از مبانی فلسفی تعلیم و تربیت را به صورت روش پیشنهاد كرد. فلسفه حاكم در زمان فروبل

قابل براین بود که يك وحدت اساسی در میان کلیه موجودات وجود دارد و اصولی ابدی و دایمی بر تغییرات و اشکال مختلف زندگی و حیات ناظر است. فقط نیرویی خالق وجود دارد که خود را به صور مختلف در طبیعت و جهان خارج آشکار می سازد و در جهان درون به صورت ذهن و تفکر هویدا می شود. این نیروی خالق که در نزد انسان به صورت هوش تعبیر می شود و بنای خویش را از طریق فعالیت و خود کاری که در حقیقت طبیعت هوش است بوجود می آورد.

فروبل همواره تأکید داشت که خود کاری روشی است که از طریق آن کودک طبیعت خویش را متجلی و محقق می سازد و به وسیله آن جهانی برای خویش بوجود می آورد و جهان خارج را با جهان درون مرتبط می گرداند. خود کاری یعنی کوششی که بر پایه انگیزه باطنی و متکی بر علاقه درونی و به وسیله قدرت و توانایی فردی آشکار می شود. تنها از طریق خود کاری است که تکامل دماغ و تفکر انسانی حاصل می شود و هدف تعلیم و تربیت تأمین می گردد. چنین خود کاری در حقیقت تا حدودی جبری انسان است زیرا خود کاری پاسخی است به طبیعت درونی انسان ولی چون این اجبار در مقابل نیروی درونی انسان است نه نیروی خارجی بنابراین آنرا نمی توان جبر تلقی کرد بلکه بیشتر به صورت آزادی و اختیار است. چون فعالیت انسان بر اساس اصل خود کاری هم ناشی از آزادی و اختیار فرد است و هم متکی بر قوانین طبیعی و درونی است بنابراین تنظیم این قوانین به منظور راهنمایی کلیه کوششهای تربیتی پیشرو ممکن است. بدین ترتیب ضرورت دارد که کلیه کوششهای آموزشی بر اساس میل و خواست باطنی کودک استوار شود. با توجه به منشأ خود خواست کوششهای تربیتی می توان وسایلی فراهم آورد تا آن کوششهای خود خواست برای رسیدن به هدفهای مشخص و با ارزش هدایت و راهنمایی گردد.

نظریات تربیتی فروبل را می‌توان به شرح زیر خلاصه کرد:

۱- مقصود اساسی آموزش و پرورش باید لزوماً متحقق ساختن جوهر معنوی وجود کودک باشد. جوهر معنوی چیزی نیست که به موجود انسانی آموخته شود یا به وسیله کودک از جهان خارج کسب گردد. این جوهر یا خاصه معنوی از آغاز خلقت به سبب انسان بودن موجود در وجود وی نهفته است. بنابراین هر کوشش تربیتی که به استعانت عوامل برونی صورت گیرد و کمک و همکاری کودک را شامل نباشد بی‌ثمر و گمراه‌کننده خواهد بود.

۲- بر طبیعت ذاتی و فطری انسان نمی‌توان طبیعت دیگری تحمیل کرد ولی می‌توان موجبات تسوقف رشد و پرورش طبیعت واقعی و فطری را فراهم آورد.

۳- مربی باید پس از قبول فطری بودن جوهر معنوی کودک کوشش کند تا قوانین و روشهای لازم را برای پرورش آن جوهر فراهم آورد. بنابراین شایسته است مربی از تمام عوامل مؤثر در پرورش نوعی و فردی کودکان آگاه و باخبر باشد.

۴- نخستین شرط ضروری آموزش و پرورش درست آزادی عمل فراوان کودک است. چون کودک در درون وجود خود دارای جوهر رشد است بنابراین حق مسلم وی برخورداری از آزادی عمل برای رشد و نمو است.

۵- کودک آزاد برای تحقق رشد و پرورش جوهر معنوی وجود خود به طور دایم و به صورت فعال به بازی می‌پردازد کودک آزاد کوشش دارد که دنیای برون را به درون وجود خود جذب کرده و مکتسبات خارجی را جزء وجود درونی خود سازد. همراه با کوششی که در جهت درونی ساختن آنچه بیرونی است صورت می‌گیرد، کوشش برابری برای برونی ساختن آنچه درونی است بعمل می‌آید. کودکی که آزاد گذاشته شود بخود به تربیت و پرورش خود کمک می‌کند.

ع- كودك از آغاز زندگى تلاشى پى گیر برای آشكار ساختن نیاز فطرى و درونى به وحدت با اطراف خود بعمل مى آورد. با پیشرفت زمان این تلاش برای وحدت با دنیای بزرگتر و وسیعتر از خانواده و محیط نزدیک صورت مى گیرد. هدف نهایی این تلاش پیوستن كودك به عضویت جامعه بزرگ انسانیت است. وظیفه مربی همواره فراهم آوردن وسایل و موجبات مساعد و موافق برای تحقق نیاز كودك به وحدت با دیگران و پیرامون طبیعى وی است.

بازی در تعلیم و تربیت

با آنکه افلاطون ارزش تربیتی بازی را مورد توجه قرارداد و مصریان قدیم فواید عملی بازی را آشکار کردند، مع الوصف هنگامی که پرورشکاران به اهمیت کوششهای تعلیم و تربیتی بر اساس نیاز و طبیعت كودك پى بردند ضرورت استفاده از بازی در مؤسسات پرورشی روشن گشت. چون طبیعت كودك متمایل به بازی و تفریح است، بنابراین مى توان با استفاده تربیتی از بازی بسیاری از مسایل و مشکلات آموزشی را مرتفع ساخت.

بازی عبارت از فعالیتهایی است خود بخود و آنی که برای تفریح و لذت خاطر صورت مى گیرد. بازی ممکن است تنهایی صورت گیرد یا با حضور و شرکت دیگران به صورت همکاری یا رقابت متجلی شود. در هر صورت بازی کوششی است که انسان بدان توجه دارد و از آن لذت مى برد. در توجیه اینکه چرا انسان به بازی مى پردازد چندین فرضیه وجود دارد که به وسیله افراد دانشمند و متفکر تنظیم شده است و هر يك تا حدی از حقیقت برخوردارند. شیلر^۱ شاعر توانای آلمانی و اسپنسر^۲ حکیم معروف انگلیسی معتقد

1- Schiller.

2- Herbert Spencer.

بودند که بازی «انرژی اضافی»^۱ است و انسان انرژی اضافی ذهنی و بدنی خود را در بازی مصرف می‌کند، در این مورد شیلر می‌گوید «هنگامی که شیر گرسنه نباشد و حیوانی او را به شکار ترغیب نکند نیروی اضافی خود را به صورت غرش سهمگین و بازیهای بی‌هدف مصرف می‌سازد.» لازاروس^۲ استاد دانشگاه برلین معتقد بود که بازی باز آورنده انرژی مصرف شده است. انسان هنگامی که خسته شود برای تفریح به بازی متوسل می‌شود گروس^۳ بازی را به عنوان آمادگی برای کوشش‌های بررگسالی می‌داند و منبع آن را در غرایز می‌پندارد. وی معتقد است که غریزه در کودک و بچه حیوان هنگامی ظاهر می‌شود که هنوز نیاز شدیدی به آن وجود ندارد. به نظر گروس بازی بکارگرفتن مقدماتی تواناییهای ذاتی انسان برای زندگی رشید و بالغ است. بازی شامل فعالیت‌هایی است که بعداً به صورت مهارت‌های سودمند درخواهد آمد. دیویی بازی را پیشه روزگار کودکی می‌داند و حکمای مذهبی فعالیت را که شامل کار و بازی می‌شود جوهر هستی انسان می‌شمارند.

فروبل از بزرگترین طرفداران اهمیت و ارزش بازی در تعلیم و تربیت بود و در زمینه عملی و نظری بازی اقدامات مؤثری بعمل آورد. با ایجاد کودکانستان فروبل عملاً تفاوت میان کار آموزشی و بازی را از میان برد و هر دو آنها را یکی دانست. کوششهای جدی ولی توأم با بازی و تفریح برای رسیدن به هدف مشخص و مطلوب از ضروریات کار تربیتی در مراحل کودکی بشمار آمد. برای پرورش تمایلات مذهبی و علاقه به کار و کوشش وجدیت در زندگی توسل به کار توأم با بازی ضروری است از طریق مذهب و کار و کوشش شخصیت انسان پرورش می‌یابد. مذهب بدون کار و کوشش به رؤیا و خیالبافی می‌انجامد و کار و کوشش بدون مذهب انسان را به حد حیوان تنزل مقام می‌دهد.

1- Surplus energy.

2- Moritz Lazarus.

3- Karl Groos.

اشاعه مبانی علمی در آموزش و پرورش

در سده هفدهم گروهی از حقیقت جویان که متعقد بودند دانش و علم از طریق مشاهده و ادراک به وسیله حواس انسانی حاصل می گردد نخستین پایه های جنبش اشاعه مبانی علمی را در آموزش و پرورش بنیاد نهادند . این جنبش بدون وقفه تا پایان سده هیجدهم میلادی پیش می رود ولی نفوذ کامل آن در آغاز سده نوزدهم به شکل برجسته یی آشکار می شود. البته توسعه علوم زیستی و تجربی در فاصله بین قرن هفده و هیجده میلادی و همچنین توجه و عنایت به مهم شمردن پدیده های طبیعی و آشکار ساختن نارسایی و عدم کفایت روشهای علم آموزی پیشینیان و حتی اصول و موازین کار فرهنگ پژوهان راه را برای پذیرش بدون درنگ و تأمل مبانی علمی در آموزش و پرورش هموار می سازد. جنبش اشاعه مبانی علمی در آموزش و پرورش از دو خصوصیت برخوردار بود: در مرحله نخست به پرورش ادراک حسی توجه فراوان شد و برخلاف پیشینیان که اهمیت یک پدیده را در درستی شیوه و روش بدست آوردن یا رسیدن به آن می دانستند برای محتوی و موضوع پدیده اهمیت فراوانی قایل گردیدند. براین اساس دانش و آگاهی از پدیده های طبیعی منبع تمام حقایق اساسی و پیشرفتهای اجتماعی تلقی شد . بنابراین به منظور حفظ منافع فرد چه از جهت فلسفی و چه از نظر روانی و برای پیشرفت مقاصد جمع ضروری بود که موضوعات درسی علمی و جدید جایگزین

موضوعات درسی کهنه و قدیمی شود. در مرحله دوم این جنبش برای اشاعه روش استقرا در آموزش مطالب درسی و کشف حقایق علمی اهمیت بسزایی قایل شد.

با آنکه از زمان شروع جنبش حقیقت‌جویی در اروپا عده‌یی از دانشمندان و پرورشکاران در باب نظریات تربیتی و عقاید و آرای فلسفی از دیدگاه علمی مطالبی عنوان کردند ولی این کوشش تا اواسط قرن نوزدهم که زمان رونق و درخشش قابل توجه علوم طبیعی است به‌عده تعویق افتاد. در نیمه دوم قرن نوزدهم هربرت اسپنسر^۱ دانشمند بزرگ انگلیسی با انتشار کتابی تحت عنوان «تعلیم و تربیت عقلی، اخلاقی و جسمی» اصول تفکر جنبش رواج مبانی علمی در آموزش و پرورش را مشخص ساخت. این کتاب شامل چهار مقاله به این شرح است: کدام دانش بیشترین ارزش را دارد؟ آموزش و پرورش عقلی، آموزش و پرورش اخلاقی، و آموزش و پرورش جسمی. مقاله نخست درحقیقت مقدمه‌یی برای سه مقاله بعدی بحساب می‌آید و در آن خصوصیات بنیادی جنبش رواج مبانی علم در آموزش و پرورش به‌خوبی آشکار شده است. در آن مقدمه نارسایی‌های آموزش و پرورش زمان مورد انتقاد قرار گرفته است.

اسپنسر معتقد است که «فقدان معیار و ضابطه مشخص در تعیین ارزش نسبی انواع مختلف دانش یکی از کاستی‌های آموزش و پرورش موجود است. نه تنها ضابطه تعیین ارزش نسبی هنوز وجود ندارد بلکه در باب ضرورت آن تفکری منطقی و روشن تاکنون صورت نگرفته است. افراد در باب برخی از موضوعات به‌آموختن می‌پردازند و برخی دیگر از موضوعات را از مد نظر دور می‌دارند. برخی از دانشها را به فرزندان خود می‌آموزند و آموزش برخی دیگر را از آنان مضایقه می‌کنند. این داورها و تصمیمات جملگی تحت نفوذ و تسلط

1- Herbert Spencer (1820- 1903).

عادت یا پیش‌داوریه‌ها و رغبت‌های فردی صورت می‌گیرد. در این داوریه‌ها کمتر به روش علمی برای تعیین ارزش آموختن دانش‌ها توجه می‌شود.

به نظر پیروان جنبش اشاعه مبانی علمی در آموزش و پرورش مقصود آموزش و پرورش باید آماده کردن افراد برای زندگی کامل باشد. این آمادگی باید به سعادت و آسایش فرد در عضویت جامعه توجه لازم معطوف دارد. تنها راه عقلایی برای تعیین ارزش و سودمندی هر برنامه تعلیم و تربیتی به تعیین میزان کمک آن برنامه در تحصیل مقصود فوق بستگی دارد. آماده کردن افراد برای زندگی کامل مستلزم کسب مجموعه‌یی از دانش‌هایی است که در مرحله اول به پرورش فرد و بهبود حیات اجتماعی کمک می‌کند و در مرحله دوم توانایی بکار بردن آن دانش‌ها را در فرد بوجود می‌آورد. اسپنسر در باب این پرسش که کدام دانش بیشترین ارزش را دارد چنین پاسخ می‌گوید: «دانشی که مستقیماً به صیانت و حفظ وجود انسان منتهی گردد

مانند زیست‌شناسی فیزیک و شیمی و بهداشت نخستین اهمیت را حایز است. دانش‌هایی که غیرمستقیم به صیانت وجود می‌انجامند و مربوط به تأمین غذا و لباس و پناهگاه می‌شود اهمیت دوم دارند. در مدارج اهمیت و اولویت دانش‌هایی که به پرورش نسل منتهی می‌شود اهمیت سوم را دارا می‌باشند. دانش‌های مربوط به حیات اجتماعی و سیاسی در مرتبه چهارم قرار دارند. در آخرین مرحله اهمیت دانش‌های ادبی و زیبا شناسی از قبیل زبان بیگانه و ادبیات قرار دارند». بنابراین به نظر اسپنسر علوم طبیعی که با سه نوع دانش نخستین مرتبط هستند بر علوم اجتماعی برتری می‌گیرد. با آنکه نظر اسپنسر اهمیت و تأکید ضرورت ادبیات و زبان بیگانه را که مورد توجه جنبش تجدید حیات ادبی اروپا بود نفی می‌کند ولی مانند روسو دانش‌های مذکور را از اساس کار بی‌ارزش نمی‌داند. نظرات اسپنسر موجب بروز عکس‌العمل‌هایی از طرف دانشمندان و پرورشکاران گردید و نسبت به عقاید وی انتقاداتی بعمل

آمد. برای درك دقیق نظرات اسپنسر به شرح برخی از این انتقادات مبادرت می‌شود:

بیشترین و عمومی‌ترین انتقاد و خرده‌یی که به اسپنسر وارد شده است مربوط به تفکر دنیایی و مادی و انتفاعی وی از آموزش و پرورش است. نظر اسپنسر در باب ارتباط ارزش دانشها با خاصیت انتفاعی آنها در حقیقت مشابه با نظر گانت در باب عملی‌بودن دانشها و برابر با نظر هربارت در باب اخلاقی بودن دانشهاست به نظر اسپنسر آن دانشی که مستقیماً بر رفتار آدم اثر می‌گذارد و حیات انسان را بهبود می‌بخشد و فرد و جمع از آن بهره می‌گیرند دانش مفید تلقی می‌شود. با آنکه برخی از زیبایی‌های مرسوم و سنتی براساس نظر اسپنسر قربانی می‌شوند ولی کوشش اسپنسر در جهت بدست آوردن امتیازاتی برای توده وسیعتر از افراد انسانی است. چنین ادعا شده است که اسپنسر فرهنگ را فدای فواید عملی دانشها کرده است. علی‌رغم این ادعا اسپنسر اهمیت عوامل فرهنگ را به نحو تازه‌یی مشخص کرده است. نظر اسپنسر بر آن است که براساس اولویتی که تعیین شده است همه دانشها باید طرف توجه قرار گیرند و به جای آنکه تنها عده‌یی از افراد مشخص و برگزیده از آنها بهره‌مند شوند همگان بدست یابی برهريك از آن دانشها توفیق حاصل کنند. به جای نظام اجتماعی آموزشی که بر عده‌یی محدود دانشهای مربوط به زندگی توأم با فراغت و دور از سودهای عملی را می‌آموزد و به عده کثیری هم مضرت‌ترین و کسل‌کننده‌ترین برنامه آموزشی را عرضه می‌دارد اسپنسر چنان نظمی را توصیه می‌کند که به همه افراد سهمی از انواع دانشها را که مدارج و ارزش آنها تعیین شده است عرضه می‌دارد.

دومین خرده را پرورشکاران بر اسپنسر گرفته‌اند. به نظر پرورشکاران ایراد اساسی به اسپنسر در آن است که او تعلیم و تربیت را وسیله آماده شدن برای زندگی می‌داند در حالی که تعلیم و تربیت عین زندگی حیات است

صرف نظر از آنکه این انتقاد تا میزانی ناشی از بازی کردن کلمات است به طور کلی از اغراق اسپنسر نسبت به ارزش دانشها برای آماده کردن انسانها مایه می گیرد. اغراق در اهمیت ارزش سودمندی دانشها در حقیقت بازتابی است طبیعی برای تعدیل اهمیت روش آموزش که مورد توجه پرورشکاران طرفدار تقویت قوای ذهنی و عقلی بوده است.

دانشمند دیگری که در اشاعه مبانی علمی در آموزش و پرورش کوشش داشت توماس هگسلی^۱ انگلیسی بود. هگسلی به عنوان عضو هیأت مدیره آموزش و پرورش شهر لندن و استاد دانشگاه و مدرس موضوعات علمی و تربیتی به نشر نظرات مربوط به توسعه مبانی علم در آموزش و پرورش کمک فراوان کرد. نظر هگسلی در باب مقاصد عملی از ترویج مبانی علم در آموزش و پرورش و انتقاد وی از آموزش و پرورش ادبی و باستانی حاکم بر مدارس آن زمان چنین است:

«با پرداخت يك تا دوهزار لیره از درآمدي که به سختی تحصیل می شود، دوازده سال از عزیزترین ایام زندگی خود را به تحصیل در مدارس وقف می کنیم. در مدرسه با مشقت و سختی به تحصیل مشغول می شویم ولی چیزی را که پس از فراغ از تحصیل برای زندگی عملی سود بخش باشد نیاموخته ایم. ما ممکن است پس از فراغت از تحصیل در مدرسه به احتمال زیاد وارد دنیای تجارت شویم ولی به خوبی نمی دانیم که يك کالای تجاری در کجا و چگونه بوجود می آید یا فرق میان واردات و صادرات چیست و یا مفهوم «سرمایه» چه می باشد...»

ما ممکن است به عالم صنعت وارد شویم ولی برای تشخیص و تمیز و شناسایی کار يك موتور بخار یا کیفیت مواد خام مورد نیاز ماشین مجهز نباشیم... ممکن است به عضویت مجلس عوام در آییم و در تصویب قوانینی که موجب رفاه یا تیره بختی میلیونها آدم شود شرکت جوییم. با این حال

1- Thomas H. Huxley (1820-1895).

ماکلامی در باب چگونگی سازمانهای سیاسی کشور نیاموخته‌ایم. با آنکه توانایی ذهنی مورد نیاز برای پیشرفت در زندگی باید بر تقویت قدرت تمیز و تشخیص افراد بدون قید مرجعیت متکی باشد و افراد بتوانند از حقایق خاص به نتایج عام پی ببرند ولی در مدارس، چیزی جز قبول و حرمت مرجعیت آموخته نمی‌شود...».

هگسلی مقصود آموزش و پرورش را در پرورش جسم برای اطاعت از اراده می‌داند به نظر وی جسم باید تمام اعمالی را که توانایی بروز آنها را دارد در پیروی از اراده انسان با لذت و راحتی انجام دهد. عقل باید چون ماشینی منطقی و عاری از نقص با اجزایی متعادل برای هرگونه کار متناسبی آماده باشد. مغز انسان باید از حقایق بنیادی مربوط به طبیعت آگاه و بر چگونگی کار طبیعت واقف باشد. عواطف انسان باید به اطاعت اراده درآید و در خدمت وجدان رئوف بکار افتد انسان باید به همه زیباییهای جهان عشق ورزد و از ناپاکی‌های جهان متنفر باشد و دیگران را به مانند خویش دوست بدارد. هرگاه انسان به خصوصیات که ذکر شد متصف باشد از تعلیم و تربیتی آزاد که در خورشان انسان و با موازین طبیعت همساز است بهره‌مند می‌باشد.

علوم در بر نامه مدارس

موضوعات علمی در آغاز از طریق هنر کده‌های علمی به برنامه مدارس افزوده شد. در قرن شانزدهم در برخی از هنر کده‌های علمی و مدارس حقیقی در آلمان مطالعه طبیعت جزو برنامه آموزشی قرار گرفت و موجبات پرورش تفکر علمی بتدریج فراهم گردید. به طور کلی دانشگاهها دیرتر از هنر کده‌های علمی به پذیرش روش و موضوعات علمی راغب شدند. در فرانسه در پایان قرن هیجدهم در دانشسرای پاریس برخی از بزرگان علم از قبیل لاپلاس و لاگرانج به تدریس مشغول بودند. نوشته‌های ولتر سبب گردید که در میان مردم فرانسه علاقه شدیدی به موضوعات علمی پدیدار شود. در دوران انقلاب

نیز مؤسسات علمی مهمی در فرانسه بوجود آمد. در سال ۱۸۰۲ ناپلئون امپراتور فرانسه اجازه تدریس تاریخ طبیعی، نجوم، شیمی، فیزیک و معدن‌شناسی را در مدارس متوسطه صادر کرد و در پی آن آموزش مطالب علمی در مدارس فرانسه گسترش یافت.

از اوایل سده نوزدهم تدریس علوم جدید و استفاده از آزمایشگاههای علمی در دانشگاهها آغاز شد و دانشجویان اجازه یافتند به تجربیات علمی در آزمایشگاه بپردازند.

برخی از دانشگاههای کشورهای متمدن اروپا در اواخر قرن نوزدهم به تأسیس بخش یا دانشکدههای علوم دست زدند و در زمینههای علمی به اعطای درجات دانشگاهی اقدام کردند. در آمریکا رواج مبانی علمی در دانشگاهها و دانشکدههای مستقل زودتر از کشورهای اروپایی شروع شد. دانشکده «هاروارد» از اواسط قرن هفدهم به تدریس علم ستاره شناسی و گیاه شناسی توجه نمود. در اواخر قرن هفدهم و آغاز قرن هیجدهم دیگر دانشکدههای آمریکا به تدریس دروس علمی رغبت نشان دادند. در سده نوزدهم بسیاری از دانشکدههای آمریکا گذراندن برخی از دروس علمی را جزو ضروریات فراغت از تحصیل تلقی کردند. رغبت و میل دانشجویان در انتخاب دروس به عنوان یک پدیده لازم آموزشی قبول شد و برنامه معدودی از دانشگاهها و دانشکدهها بر اساس آزادی انتخاب دانشجو پی ریزی شد. با رواج نظام آموزش مبتنی بر آزادی انتخاب دانشجو موجبات اشاعه دروس علمی در دانشگاهها تقویت گردید به طوری که با تأسیس دانشگاه «کرنل» در سال ۱۸۶۷ که توجهی فراوان به ارائه دروس فنی و علمی داشت این مرحله از نهضت اشاعه مبانی علمی در دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کامل گردید.

نفوذ دروس علمی در مدارس متوسطه بدو در مدارس متوسطه آلمان صورت گرفت. با وجود آنکه میزان اوقات دروس علمی در

برنامه بسیار کم بود و عوامل ارتجاعی و مخالف موانع گوناگونی در راه آموزش علوم بوجود می‌آوردند دروس علمی جای خود را در مدارس آلمان باز کرد و مآلاً در نیمه دوم قرن نوزدهم در برخی از مدارس متوسطه تاریخ طبیعی، فیزیک، شیمی و معدن شناسی، ریاضیات، جغرافی، نقشه کشی وقت مناسبی برای خود بدست آوردند. همراه با مدارس متوسطه عادی برخی از مدارس فنی از نیمه اول قرن نوزدهم به ترویج دروس علمی و تأکید کاربردهای عملی از آنها اقدام کردند. دروس علمی به عنوان دروس پایه برای فعالیتهای فنی و حرفه‌یی مورد تأکید قرار گرفت. در نیمه اول قرن هیجدهم کشور انگلستان مقام شامخی به عنوان کشور صنعتی و تجاری کسب کرد. این امر سبب شد تا صاحبان صنایع و بازرگانان عمده و معتبر برای آموزش علوم و فنون عملی در مدارس اقداماتی بعمل آورند. در نتیجه دولت به تأسیس وزارت علوم و فنون همت گماشت و آموزش علوم و فنون با کمک مالی در مدارس کشور طرف توجه قرار گرفت. با اینکه دولت علاقه زیادی به آموزش مبانی علمی در مدارس داشت و محصولات صنعتی و تجاری انگلیسی در سراسر جهان راه پیدا کرده بود در مدارس متوسطه عمومی از نفوذ مبانی علمی در برنامه تحصیلی جلوگیری بعمل می‌آوردند. ولی تحولات صنعتی و تجاری و تقاضای صاحبان صنایع و بازرگانی موجب گردید در باب آموزش و پرورش و آموزش علوم در مدارس تفاوت نظرهایی بوجود آید. این اختلاف عقاید در نیمه دوم قرن راه را برای اقداماتی در جهت اصلاح وضع عمومی مدارس هموار کرد. برخلاف انگلستان در کشور امریکا هنر کدهای علمی از آغاز کار اشاعه دروس علمی در مدارس را سر لوحه کار خود ساختند و برای ستاره شناسی و فلسفه طبیعی که دو درس شناخته شده علمی آن زمان بودند جای کافی باز کردند. بتدریج درس جغرافی و شیمی وارد برنامه این گونه مدارس شد. اشاعه دروس علمی در مدارس متوسطه امریکا هنگامی وسعت و شدت یافت که برخی از دانشکده‌ها برای پذیرش دانشجو دروس علمی را جزو الزامات

و مقدمات کار معرفی کردند. در اواخر قرن نوزدهم در مدارس متوسطه امریکا برنامه علوم رواج کافی یافت و دروسی از قبیل فیزیک، شیمی، جانورشناسی، گیاه شناسی به طور مرتب تدریس می شد.

کشور آلمان از آغاز قرن نوزدهم برای اشاعه مبانی علمی در مدارس ابتدایی آمادگی داشت. به سبب اقدام پیش آهنگ باسدو و کوششهای گروه مردم دوستان در بیداری افکار جامعه و در اثر تعلیم پستالوزی از اوایل قرن نوزدهم مطالعه موضوعات علمی در مدارس آلمان عمومیت یافت. مطالعه موضوعات علمی در سطح مقدماتی که شامل فیزیک، فیزیولوژی، تاریخ طبیعی بود وارد برنامه سالهای تحصیلی میانه و سالهای آخر مدارس ابتدایی گردید. توجه به موضوعات علمی در برنامه آموزش ابتدایی، سنتی است که در مدارس آلمان باقی مانده و همواره جای متناسبی برای خود احراز کرده است.

وضع مدارس ابتدایی در انگلستان تا اواخر قرن نوزدهم چندان مشخص و روشن نیست که بتوان در باب آن به طور کلی سخن گفت. تا آغاز سده بیستم خواندن و نوشتن و حساب کردن تنها موضوعات الزامی آموزش ابتدایی در مدارس انگلستان بود. آموزش موضوعات دیگر درسی معمولاً به سبب حمایت و پرداخت کمک از طرف دولت عملی می شد. مهمترین این موضوعات درسی که از طرف دولت نیز تقویت می شد جغرافی و مقدمات علوم بود. این موضوعات و موضوعات دیگری بتدریج جزو دروس الزامی آموزش ابتدایی درآمدند. در امریکا نیز تا اواسط قرن نوزدهم هیچ گونه سیاست مشخصی در باب ضرورت موضوعات درسی در مدارس ابتدایی وجود نداشت. با این حال آموزش خواندن و نوشتن و حساب کردن و دستور زبان و هجی کردن از آغاز کار جزو مواد درسی حتمی بحساب می آمدند. این برنامه در عموم مدارس

اجرا می‌شد ولی در مدارس ابتدایی منتخب و برگزیده جغرافیا و تاریخ نیز اضافه می‌شد. بتدریج در نیمه اول قرن نوزدهم جغرافی در مدارس ابتدایی رخنه کرد و سپس فیزیولوژی راه خود را باز کرد.

فهرست نام کسان

افلاطون : ۱۶-۱۹-۲۳-۲۴-۲۵-۲۶

۲۷-۲۸-۳۰-۳۶-۵۴-۶۵-۸۳

۹۰-۱۲۹-۱۹۷-۲۰۰-۲۲۳

افلیدس : ۵۸-۶۶

الکونین : ۵۹

امیل (شخص...) : ۱۵۵-۱۵۸-۱۶۱

۱۶۲-۱۶۳

اوبرلین : ۲۱۲-۲۱۳

اوگوست : ۴۵

اولریخ زوینگلی : ۱۰۷

اون : ۲۱۳

ایگناسیوس لویولا : ۱۱۳-۱۱۴

باسدو : ۱۶۵-۱۶۶-۱۶۷-۱۶۸-۲۳۳

براون : ۲۰۰-۲۰۱

بطلمیوس : ۶۷

بندیکت مقدس : ۵۵

بو کاجیو : ۷۹

بومعشر بلخی : ۶۵

آگوستین : ۵۳-۸۳

آلبرت بزرگ : ۶۷-۶۸

ابلارد : ۷۳

ابن الرشد اندلسی : ۶۵-۶۷-۶۸

ابوعلی سینا (= شیخ الرئیس... ابن سینا) :

۶۵-۶۷

ایپکور : ۳۰

ادلہارد : ۶۶

ادیسه : ۴۰

اراسموس : ۹۸-۹۹-۱۰۰-۱۲۴-۱۲۵

اربان (پاپ) : ۶۸

ارسطو : ۱۲-۱۲۸-۲۹-۳۰-۳۲-۳۳

۵۴-۵۸-۶۵-۶۶-۶۷-۶۸-۷۲

۸۳-۹۰-۱۲۹-۱۴۷-۱۹۷-۲۰۰

اسپنسر (هربرت) : ۲۲۳-۲۲۶-۲۲۷

۲۲۸-۲۲۹

استوارت : ۲۰۰

اسکندر : ۳۱-۳۲-۳۳

اشتورم : ۱۱۶

۶۷-۶۶ : روبرت اهل چستر	۵۴-۵۳ : بوئیتوس
۹۸ : رودلف آگریکلولا	۱۳۶-۱۳۵-۱۲۵-۷۷ : یکن (راجر)
۱۵۳-۱۵۲-۱۲۶-۱۲ : روسو (ژان ژاک)	۱۴۴-۱۴۲-۱۴۰-۱۳۸-۱۳۷
۱۵۹-۱۵۸-۱۵۷-۱۵۶-۱۵۵-۱۵۴	۱۶۶-۱۴۷
۱۶۵-۱۶۴-۱۶۳-۱۶۲-۱۶۱-۱۶۰	۱۴۴-۸۳-۸۲-۷۹-۷۷ : پترارک
۱۸۳-۱۷۸-۱۷۴-۱۷۳-۱۶۸-۱۶۶	۲۰-۱۹-۱۴-۱۳-۹ : پریکلس
۲۲۷-۲۱۱-۲۱۰-۱۹۷	۱۸۱-۱۸۰-۱۶۷-۱۶۴-۱۴۵ : پستالزی
۱۶۸-۱۶۷-۱۶۵ : زالزمان	۱۸۶-۱۸۵-۱۸۴-۱۸۳-۱۸۲
۲۹ (ح) : زریاب خوئی (عباس)	۱۹۱-۱۹۰-۱۸۹-۱۸۸-۱۸۷
۱۴۶ : زملر	۱۹۶-۱۹۵-۱۹۴-۱۹۳-۱۹۲
۳۰ : زینون	۲۳۳-۲۱۶-۲۱۵-۲۱۰-۱۹۷
۱۱۹-۱۱۸ : ژان باپتیست دولاسال	۶۱ : پتر مقدس
۶۷ : ژارد	۸۷ : پلوتارک
۸۳-۵۳ : ژروم	۱۷۵ : تورگو
۵۳-۳۱ : ژوستین	۲۰ : توسیدید
۱۴۳ : سزار	۶۸-۶۷ : توماس اکیناس
۲۴-۲۳-۲۲-۱۶ : سقراط	۶۵ : جالینوس
۱۱۸ : سنت آگوستین	۹۸ : جان وسل
۱۶۳-۱۶۲-۱۵۸ : سوفی (شخص...)	حکمت (علی اصغر) : ۱۱۲ (ح) *
۸۳-۸۲-۴۴-۴۳-۳۹-۳۶ : سیسرون	۵ : حمورابی
۱۴۳-۱۲۹-۹۰-۸۹	۶۵-۶۴ : حنین بن اسحق
۶۱-۵۹-۵۸ : شارلمانی	۶۷-۶۶-۶۵ : خوارزمی (موسی)
۱۷۴-۱۷۳ : شالوته	داربوش (پرویز) : ۲۴ (ح)
۲۲۴-۲۲۳-۱۶۵ : شیلر	۸۲-۷۹-۷۷ : دانته
۸۹ (ح) : صارمی (ابوطالب)	۱۴۷-۱۴۴ : دکارت
۷۲ (ح) : صدیق (عیسی)	۱۷۵ : دیدرو
۹۹ (ح) : ۱۱۱ (ح)	۲۲۴ : دیویی
۱۶ (ح) : صناعی (محمود)	۱۲۷-۱۲۶-۱۲۵-۱۲۴ : راپله
۶۵ : علی بن عباس مجوسی	۱۳۸-۱۲۵ : راتکه
۵۰ : عیسی (پیامبر...)	۸۲ : رافائل

گوته : ۱۶۵	غزالی (محمد) : ۶۵
لاپلاس : ۲۳۰	فارابی : ۶۵
لازاروس : ۲۲۴	فرانته اپورتی : ۲۱۳
لاك (جان) : ۱۲-۱۲۵-۱۲۶-۱۳۰-۱۳۱	فرانسیس اول : ۱۰۸
۱۳۲-۱۳۳-۱۳۴-۱۵۳-۱۵۷-۱۶۸	فروبل : ۱۶۴-۱۶۷-۱۹۴-۱۹۸-۲۱۰
۱۹۷-۲۰۱-۲۱۰	۲۱۱-۲۱۴-۲۱۵-۲۱۶-۲۱۷-۲۱۸
لاگرانج : ۲۳۰	۲۱۹-۲۲۰-۲۲۱-۲۲۲-۲۲۴
لایبنیتز : ۲۰۱	فروغی (محمدعلی) : ۲۲ (ح)-۲۵ (ح)
لوتر (مارتن) : ۹۳-۹۴-۹۵-۹۶-۹۷	۶۷ (ح)-۷۹ (ح)
۹۸-۱۰۰-۱۰۱-۱۰۲-۱۰۳-۱۰۴	فریدریک بزرگ : ۱۶۹
۱۰۵-۱۰۶-۱۰۷-۱۷۲	فلنبرگ : ۱۹۵-۱۹۶
لوئی شانزدهم : ۱۷۵	فلن : ۱۱۹
لوئی هفتم : ۷۴ (ح)	فیخته : ۱۶۵-۱۸۷-۱۹۴-۱۹۸-۲۰۹
لئوپولد : ۱۶۷	کاترین دوم : ۱۷۵
لئونارد فیبوناچی : ۶۶	کالون (جان) : ۱۰۸-۱۰۹-۱۱۰-۱۱۶
لئوناردو داوینچی : ۸۲	۱۷۲
لئون باتیستا آلبرتی : ۸۲	کامپ : ۱۶۵-۱۶۸
لیویوس اندرونیکوس : ۴۰	کانت : ۱۶۵-۱۸۹-۱۹۸-۲۲۸
مانوئل کریزولوراس : ۸۴-۸۵	کپرنیک : ۷۷-۱۴۴
محمد (پیامبر) : ۶۲	کمنیوس : ۱۲۵-۱۳۷-۱۳۸-۱۳۹
محمد بن زکریای رازی : ۶۵-۶۷	۱۴۰-۱۴۱-۱۴۲-۱۴۳-۱۴۴
مسیح : ۵۱-۵۲-۵۳-۶۴-۱۰۵	۱۶۶-۱۹۷-۲۱۰-۲۱۲
موسی بن میمون : ۶۷	کنتی لین : ۴۴-۴۶-۸۳-۹۰-۱۲۶
مونتنی : ۱۲-۱۲۵-۱۲۶-۱۲۸-۱۲۹	کندورسه : ۱۷۳-۱۷۵-۱۷۶
۱۳۰	کنستانتین : ۵۰-۶۳
مونتیسیکیو : ۱۵۲	کوردلیوس : ۱۴۳
میل : ۲۰۰-۲۰۱	گارینو دوورونا : ۸۷
میلتون (جان) : ۱۲۴-۱۲۷-۱۲۸	گرتروود : ۱۸۵
ناپلئون : ۲۳۱	گروس : ۲۲۴
ناکس (جان) : ۱۱۰-۱۱۱	گرونر : ۲۱۵-۲۱۶
نیکولای کوزا : ۹۸	گرین بریتون : ۲۴ (ح)

- | | |
|--------------------------|--------------------------------|
| هربارت : ۱۹۸-۱۹۴-۱۶۷-۱۶۴ | نیوتن : ۱۴۷ |
| ۱۹۹-۲۰۰-۲۰۲-۲۰۳-۲۰۴ | ورگریوس : ۸۵-۸۶ |
| ۲۰۶-۲۰۷-۲۰۹-۲۱۰-۲۱۱-۲۲۸ | وسپازین : ۴۲-۴۶ |
| هرودوت : ۲۰ | وستفالی : ۱۴۵ |
| هگسلی (توماس) : ۲۲۹-۲۳۰ | ولتر : ۱۵۲-۲۳۰ |
| هگل : ۱۹۹-۲۰۹ | ویتورینو رامبالدونی : ۸۷-۸۸-۸۹ |
| هنری بارنارد : ۱۹۵ | ویژیل : ۳۶-۱۴۴ |
| هوراس : ۳۸ | ویکلیف (جان) : ۷۷-۹۴-۹۵-۱۴۴ |
| هوزینگر : ۲۱۸ | ویل دورانت : ۲۹ (ح) - ۸۹ (ح) |
| هومر : ۱۶-۳۶-۸۳ | هارتلی : ۲۰۰-۲۰۱ |
| هیپوکرآت : ۶۵ | هاس (جان) : ۷۷-۹۴-۹۵ |
| یوشع بن جمال : ۵ | هانری هشتم : ۱۱۰ |
| | هانس هرزل : ۱۸۲ |

فهرست نام جایها

اروپا : ۶۱-۵۸-۵۷-۵۵-۵۱-۴۹	آتن : ۱۹-۱۸-۱۵-۱۴-۱۳-۱۰-۸
۸۷-۸۴-۷۹-۷۸-۷۶-۷۱-۶۷-۶۲	۳۲-۳۱-۳۰-۲۶-۲۴-۲۱-۲۰
۹۸-۹۷-۹۶-۹۵-۹۴-۹۳-۹۲-۹۰	۶۳-۴۲
۱۱۷-۱۱۴-۱۱۳-۱۰۸-۱۰۷-۹۹	آتیکا : ۱۳-۸
۱۶۵-۱۴۶-۱۴۵-۱۳۸-۱۳۶-۱۱۹	آسیا : ۳۱
۲۲۶-۲۱۳-۲۰۹-۱۹۴-۱۹۰-۱۸۲	آکسفورد : ۱۴۷-۱۳۰-۷۴
۲۳۱-۲۲۷	آلمان : ۱۰۳-۱۰۲-۱۰۱-۹۷-۹۶-۹۵
اسارت بابلی (نام شهری در فرانسه...):	۱۴۷-۱۴۶-۱۱۰-۱۰۷-۱۰۶-۱۰۵
۹۴	۱۷۰-۱۶۹-۱۶۷-۱۶۶-۱۶۵-۱۴۹
اسپارت : ۲۴-۱۳-۱۲-۱۱-۱۰-۸	۲۳۱-۲۳۰-۲۱۳-۲۱۰-۱۹۴-۱۷۲
۱۵۶-۲۹	۲۳۳-۲۳۲
اسپانیا : ۶۵-۶۳	آمریکا (ایالات متحده) : ۱۱۳-۱۰۸
استانز : ۱۸۶-۱۸۵	۱۹۵-۱۹۴-۱۷۲-۱۷۰-۱۶۹-۱۴۸
اسکا تلند : ۱۱۱-۱۱۰	۲۳۳-۲۳۲-۲۳۱-۲۱۲-۲۱۰-۱۹۶
اسکندریه : ۶۴-۶۳-۵۱-۴۲-۳۳-۳۲	آمستردام : ۱۴۰-۱۳۸ (ح) *
افریقا : ۱۱۳	آیزناخ : ۹۷
انطاکیه : ۶۴-۶۳	اتریش : ۲۱۰
انگلستان : ۱۴۶-۱۲۷-۱۲۰-۱۱۰-۹۴	ادسا : ۶۳

۴۰-۳۹-۳۸-۳۷-۳۶-۳۵-۳۴: روم	۲۱۳-۱۹۴-۱۷۲-۱۷۰-۱۶۹-۱۴۹
۴۹-۴۷-۴۶-۴۵-۴۴-۴۳-۴۲-۴۱	۲۳۳-۲۳۲
۸۱-۶۴-۶۳-۶۱-۵۴-۵۳-۵۱-۵۰	ایتالیا: ۷۹-۷۸-۷۳-۶۸-۶۷-۵۵-۳۹
۱۰۴-۱۰۲-۱۰۱-۹۴-۹۰-۸۴-۸۳	۹۲-۹۱-۸۷-۸۵-۸۴-۸۲-۸۱-۸۰
۱۷۴-۱۲۳-۱۱۷-۱۱۴-۱۱۳-۱۱۰	۲۱۴-۲۱۳-۱۲۲-۱۱۶-۹۷-۹۳
رها: ۶۴	ایران: ۱۵۶-۶۴-۶۳-۶۲
زوریخ: ۱۸۲-۱۸۱-۱۸۰	ایوردون: ۲۱۶-۲۱۵-۱۹۴-۱۸۷
ژنو: ۱۵۳-۱۰۹-۱۰۸-۱۰۷	بابل: ۷
سویس: ۱۸۵-۱۸۴-۱۷۲-۱۰۸-۱۰۷	برلین: ۲۲۴-۲۱۵-۱۹۹
۱۹۴	بغداد: ۶۵-۶۳
سیسیل: ۶۷	بورگدورف: ۱۹۴-۱۸۷-۱۸۶
عدن: ۶۲	بولونی: ۸۳-۷۴-۷۳
عربستان: ۶۲	بیزانس: ۶۴-۶۳
فرانسه: ۱۱۷-۱۱۴-۱۰۸-۹۴-۷۸-۶۸	بشوسیا: ۸
۱۵۳-۱۵۲-۱۴۹-۱۴۸-۱۴۶-۱۱۹	پاریس: ۱۵۳-۱۴۷-۸۳-۷۴-۷۳
۱۸۵-۱۷۵-۱۷۴-۱۷۳-۱۷۲-۱۶۵	۲۳۰
۲۳۱-۲۳۰-۲۱۴-۲۱۳-۲۱۲	پراگ: ۹۷-۷۴
فرانکفورت: ۲۱۵	پروس: ۲۱۸-۱۸۷
فلسطین: ۵۰-۵	پیرنه: ۶۲
فلورانس: ۸۴	تبس: ۸
قسطنطنیه: ۸۷-۸۴-۷۸-۶۵	ترانت: ۱۱۲
قیصریه: ۶۴	تولیدو: ۶۷-۶۵
کامبورک: ۱۶۸	جندی شاپور: ۶۴-۶۳
کانادا: ۱۱۳	چین: ۱۱۳
کراکو: ۷۴	حران: ۶۴-۶۳
کرت: ۱۵۶	دسو: ۱۶۸-۱۶۷
کرنل: ۲۳۱	دمشق: ۶۳
کلرمونت: ۸۶	دیون: ۱۵۳
کمبریج: ۱۴۷-۷۴	رم: ← روم
کستانس: ۹۵	رودس: ۴۲
کوردووا: ۶۵	روسیه: ۱۷۵

نوتردام : ۷۳-۷۴	کونينگزبرگ : ۱۹۹
نوهاف : ۱۸۲-۱۸۳-۱۹۳	کيلهو : ۲۱۶-۲۱۷
وايمار : ۱۰۴	گوتينگن : ۱۹۸-۱۹۹-۲۱۵
ويتنبرگ : ۱۰۱-۱۰۲	لاگونيا : ۸
وينه : ۷۴	لاپزىک : ۹۷-۱۰۱-۱۰۲-۲۱۰
هاروارد : ۲۳۱	لندن : ۲۲۹
هال : ۱۴۶	ليسا : ۱۴۰ (ح)
هايدلبرگ : ۹۷-۹۸	ماساچوست : ۱۷۲
هلند : ۹۵	ماتتوا : ۸۸-۸۹
هندوستان : ۱۱۳	مديرانه : ۳۱
ينا : ۱۹۸-۲۱۰-۲۱۵	مراوى : ۱۲۵
يونان : ۶-۷-۸-۹-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵	مصر : ۷-۵۴
۱۸-۱۹-۲۰-۲۱-۲۲-۲۴-۲۵	معيد صلح : ۴۲
۳۰-۳۱-۳۲-۳۳-۳۴-۳۵-۳۶	مقدونيه : ۴۰
۳۹-۴۰-۴۲-۴۴-۴۵-۴۷-۵۰	مون پليه : ۷۴-۸۳
۶۱-۸۱-۸۲-۸۴-۹۰-۱۰۴-۱۳۵	مونت کاسينو : ۵۵-۶۱
	نصيبين : ۶۴

فہرست قبیلہ، وطایفہ، و فرقہ

رواقیون : ۴۳
 رومیان (= رومی‌ها) : ۳۵-۳۲-۱۶-۹
 ۴۶-۴۳-۴۲-۴۰-۳۸-۳۷-۳۶
 ۹۰-۵۰-۴۸-۴۷
 ژانسنی‌ها : ۱۱۸
 سوفسطائیون : ۳۰-۲۴-۲۲-۲۱-۲۰-۱۹
 عیسویان : ۶۶
 کاتولیک : ۱۰۱-۹۹-۹۳-۷۵-۴۹-۳۶
 ۱۱۶-۱۱۳-۱۱۲-۱۰۷-۱۰۲
 ۱۴۵-۱۱۷
 کلیسای محبت الہی (فرقہ...) : ۱۱۸-۱۱۷
 گوشہ نشینان : ژانسنی‌ها
 مسلمانان : ۶۸-۶۵-۶۳-۶۲-۶۱-۳۳
 مسیحیان : ۶۸-۶۶-۶۴-۵۴-۵۲-۵۰
 ۱۱۷-۱۰۰
 مسیحیت : ۵۵-۵۴-۵۳-۵۲-۵۱-۵۰-۳۲
 ۷۱-۶۹-۶۸-۶۷-۶۱-۵۹-۵۸-۵۷
 ۱۰۰-۹۸-۹۴-۸۹-۸۸-۸۷-۸۶-۷۲

اروپائیون : ۷۸
 اسپارت (قوم...) : ۱۰
 اسلام : ۶۷-۶۲-۶۱
 اعراب : ۶۶-۶۲
 افلاطونیان : ۵۱
 انگلیکن : ۱۱۰
 اورسلین : ۱۱۹
 اہل مدرسہ : ۷۳-۷۲-۷۱
 ایرانیان : ۶۳-۱۳
 برادران مدارس مسیحی : ۱۱۹-۱۱۸
 بنی اسرائیل : ۵
 پروتستان : ۱۱۲-۱۰۲-۹۹-۹۲-۷۵
 ۱۴۵-۱۲۱-۱۲۰-۱۱۷-۱۱۳
 ۱۷۲-۱۶۹-۱۴۶
 ترکان (عثمانی...) : ۸۴-۷۸
 حقیقت جویان : ۱۲۷-۱۲۵-۱۲۴-۱۲۳
 ۲۲۵-۱۴۶-۱۴۵-۱۲۹

۱۷۴-۱۷۳-۱۱۹-۱۱۸-۱۱۷
 یونانیان (= یونانی‌ها): ۱۶-۱۳-۸-۷
 ۴۳-۴۰-۳۹-۳۶-۳۵-۲۱-۱۸
 ۸۹-۸۴-۶۵-۶۳-۴۷
 یهود: ۶۷-۵۱-۳۲-۵
 یهودیان: ۵۱

۱۷۲-۱۴۵-۱۲۱-۱۱۲-۱۰۲-۱۰۱
 مصریان: ۲۱۳
 منوفی‌زاینر: ۶۴
 نسطوری: ۶۴
 وطن‌پرستان: ۱۸۱
 هندیان: ۶۳
 یسوعی‌ها: ۱۱۶-۱۱۵-۱۱۴-۱۱۳

فهرست نام کتابها

پنج رساله : ۱۶ (ح) *	آری ونه : ۷۴
تاریخ تمدن غرب و مبانی آن در شرق :	اخلاق : ۲۸
۲۴ (ح)	اصول مسیحیت : ۱۰۸
تاریخ تمدن : ۸۹ (ح)	اطلس نو : ۱۳۷-۱۴۲
تاریخ جامع ادیان : ۱۱۲ (ح)	اعترافات : ۵۳
تاریخ حیوانات : ۳۰-۵۴	اعمال قهرمانی بانثاگرویل : ۱۲۶
تاریخ فرهنگ اروپا : ۶۴ (ح) ۷۲- (ح)	ارغنون نو : ۱۳۵-۱۴۷
۹۹ (ح) ۱۱۱- (ح)	اقتصاد و کشاورزی علمی : ۱۲۸
تاریخ فلسفه : ۲۹ (ح)	امثال وحکم : ۹۸-۹۹
تعلیم و تربیت بزرگ : ۱۴۰	امیل : ۱۵۳-۱۵۵-۱۵۷-۱۵۸-۱۶۲-۱۶۵
تعلیم و تربیت بشر : ۲۱۷-۲۱۹	۱۶۶-۱۶۸-۱۷۳-۱۷۴-۱۸۱
تعلیم و تربیت دوشیزگان : ۱۱۹	انجیل : ۵۳-۵۹-۸۷-۹۲-۹۴-۹۵-۹۶
تعلیم و تربیت عقلی، اخلاقی، جسمی : ۲۲۶	۹۷-۱۰۰-۱۰۲-۱۱۰-۱۱۱-۱۲۸
تورات : ۹۷	بازبودن در زبانها : ۱۴۳-۱۴۴
جبر : ۶۶	برتوس : ۴۴
جبر و مقابله : ۶۷	پرورش دانش آموزان بافضیلت و دانش درست :
جداول نجومی : ۶۶	۹۹
جمهوریت : ۲۴-۲۵	پستالزی و اصول عقاید وی : ۱۹۵

- چگونه گرتروود فرزندان خود را می آموزد:
 ۱۸۷
 چند اندیشه در باب آموزش و پرورش:
 ۱۳۰-۱۳۱-۱۳۳-۱۶۸
 حاوی: ۶۵
 حساب: ۶۵
 خانه مرکزی: ۱۴۳
 در باب زندگی منزوی: ۸۳
 دروازه: ۱۴۳
 دلداری فلسفه: ۵۳
 دنیای موجودات به صورت مصور: ۱۴۳
 دو اوراتور: ۴۴
 رابین سن کوچک: ۱۶۸
 راهنمای مدارس: ۱۱۹
 رساله‌ی در باب تعلیم و تربیت: ۱۲۷
 روان شناسی به صورت يك علم: ۱۹۹
 روان شناسی درسی: ۱۹۹
 روش درست تدریس: ۹۹
 رئوس نظریات تربیتی: ۱۹۹
 زندگی گارگانتوا: ۱۲۶
 ستایش حماقت: ۹۸
 سیاست: ۱۲-۲۸
 سیر حکمت در اروپا: ۲۲ (ح) - ۲۵ (ح)
- ۶۷ (ح) - ۷۹ (ح)
 شب يك زاهد: ۱۸۴
 شهر خدا: ۵۳
 طب منصوری: ۶۵
 عشق روحانی: ۱۱۴
 عناصر: ۶۶
 عهد جدید: ۱۰۰
 قانون (کتاب ارسطو...): ۱۲
 قانون (کتاب ابن سینا...): ۶۵-۶۷
 قرآن: ۶۷
 قرارداد اجتماعی: ۱۵۴-۱۵۵
 قصر: ۱۴۳
 قوانین: ۲۴
 کار ابتدایی: ۱۶۶
 گفت و شنود: ۹۸
 لئونارد و گرتروود: ۱۸۴-۱۸۵
 المجسط: ۶۷
 مدرسه و کودکی: ۲۱۲
 مقاله‌ی در باب اقتصاد سیاسی: ۱۵۵
 ملاحظات در باب حکومت لهستان: ۱۵۵
 مواظبت از خانواده: ۸۲
 مؤسسات سخنوری: ۴۴
 هلوئیز جدید: ۱۵۵

منابع و مأخذ اصلی

- Good, H. G. A History of Western Education. Newyork: The MacmillanCompany, 1956.
 - Cubberley, E. P. The History of Education. Boston: Houghton Mifflin Company, 1920.
 - Monroe, P. A Textbook in The History of Education. Newyork: The Macmillan Company, 1926
- دکتر عیسی صدیق: تاریخ فرهنگ اروپا، تهران: شرکت سهامی طبع کتاب، ۱۳۴۰