

نشریه علمی - پژوهشی

پژوهشنامه ادبیات تعلیمی

سال هشتم، شماره سی و دوم، زمستان ۱۳۹۵، ص ۲۸-۱

**بررسی نظریه‌های تربیتی کودک از دید برتراند راسل در حکایت  
طایفه دزدان گلستان سعدی  
(باب سیرت پادشاهان: حکایت چهارم)**

دکتر عباسعلی وفايي\* - دکتر مهرداد اکبری گندمانی\*\*

دکتر مهدی رضاکمالی بانیانی\*\*\*

برتراند راسل نظامی تربیتی را مطرح می‌کند که تأثیر آن در تعلیم و تربیت کودکان امروز غیرقابل انکار است.

کنديس

چکیده

فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، توضیح و تحلیل ساختار فکر از طریق تحلیل‌های منطقی و زبانی است. در نزد بسیاری از فیلسوفان تحلیلی، ایضاح گزاره‌های فلسفی از طریق تحلیل مفاهیم، راه‌گشای حل مسأله‌های تربیتی کودکان است. برتراند راسل (۱۸۷۲-)

---

\* استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه علامه طباطبایی a\_a\_vafaie@yahoo.com

\*\* استادیار زبان و ادبیات فارسی دانشگاه اراک m-akbari@araku.ac.ir

\*\*\* دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اراک mehdireza\_kamali@yahoo.com

تاریخ پذیرش ۹۵/۹/۲۴

تاریخ وصول ۹۵/۶/۱۶

۱۹۶۷م). سهم بزرگی در تعلیم و تربیت کودکان داشته است. از آنجا که سعدی نیز به امر تعلیم و تربیت توجه شایانی داشته، در مقاله پیش رو، حکایت طایفه دزدان، محل سنجش آرای برتراند راسل با آرای سعدی شیرازی قرار گرفته است. در بررسی به عمل آمده، مشاهده شد که این دو تن در مواردی تربیتی اتفاق نظر داشته‌اند و در مواردی اختلاف نظر. این جستار به تبیین نظر این دو متفکر اختصاص دارد.

### واژه‌های کلیدی

مهارت انتقادی، منش انتقادی، نگرش انتقادی، سعدی، راسل.

### ۱- درآمد

در دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ فلسفه بریتانیایی تعلیم و تربیت، تحت هدایت پیترز از روش‌شناسی تحلیلی به سه شیوه بهره برد. نخست تحقیق درباره پیوندهای درونی میان مفاهیم خاص با تعلیم و تربیت بیرون از حیطه فلسفه کلی قرار داشت. اگرچه کار ویتگنشتاین و خصوصاً راسل در این زمینه مورد توجه بود. این تحقیقات شامل مفاهیمی مثل تعلیم و تربیت، تدریس، تربیت، یادگیری، پیشرفت و تلقین بود. دوم برطرف کردن ابهامات مفهومی و ادعاهای مشکوک فلسفی راه یافته به نظریه‌های تربیتی مؤثر مانند نظریه کودک‌محوری مربوط به رشد زمانی بود. سوم به‌کارگیری پژوهش‌های مربوط به مفاهیم خاص شرح داده شده در فلسفه کلی در خصوص موضوعات تربیتی بود (ر.ک. شعاری نژاد، ۱۳۸۱: ۶۱). ایضاً مفاهیم ذهنی مربوط به شرح دل‌مشغولی‌های عملی در باب رشد تخیل یا تربیت عواطف بود. در آن زمان کاوش درباره پیوندهای درونی میان شناخت، عقیده، صدق و بداهت در حیطه موضوعات یادگیری و برنامه درسی کاربرد داشت. «در حوزه اخلاق نیز کارهای خود پیترز در خصوص معنا و موجه

بودن اصول اخلاقی در مورد موضوعات تربیت اخلاقی و اهداف و مفاهیم تعلیم و تربیت به معنای کلی آن بکار گرفته شد» (استراترن، ۱۳۸۹: ۱۴۵). «این واقعیت که فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت با تعلقات خاطر آموزگاران و سایر متخصصان تعلیم و تربیت در ارتباط است، شروع نوعی جهت‌دهی عملی است که عموماً در دیگر شاخه‌های فلسفه پیدا نمی‌شود، حتی در اخلاق» (امیرزاده، ۱۳۷۰: ۲۵). از اواخر دهه ۱۹۷۰ به این سو، پهنه اخلاق بیشتر در برگیرنده مسائل مورد علاقه عملی شده است. بصیرت‌های این حوزه در خصوص موضوعاتی مانند جنگ و صلح، سقط جنین، محیط زیست کاربرد پیدا کرد و گستره‌ای از مفاهیم مورد بررسی به مفاهیم انبوه‌تری مانند مفاهیم فضیلت و مفاهیم مرتبط با خیر شخصی بسط یافت (ر.ک. سینزبری، ۱۳۸۱: ۳۴). اخلاقیات امروزه علاوه بر علائق فرا اخلاقی، دربرگیرنده جهت‌گیری‌های هنجاری و کاربردی شده است. موضوع جالب توجه این تغییر تا جایی که با فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت سر و کار دارد این است که نخست تغییر جهت در این رشته بیشتر به نحو کاملاً عینی و ملموس از اواسط دهه ۱۹۶۰ شروع شده بود که در واقع این رشته را بدل به یکی از نخستین حوزه‌های فلسفه کاربردی کرد (رشته مباحث پیترز در سال ۱۹۶۶ درباره تنبیه در مدارس، برابری فرصت‌های آموزشی و تعلیم و تربیت به قصد ایجاد دموکراسی از بهترین نمونه‌های از این دست به شمار می‌رود). دوم اینکه «رشد اخلاق هنجاری/کاربردی از دهه ۱۹۸۰ فلاسفه تعلیم و تربیت را به مسائل مورد علاقه دیگر فلاسفه نزدیک‌تر کرد» (رحیمی، ۱۳۸۱: ۴۹).

یک روش مرتبط از دهه ۱۹۸۰ که در افق فکری فلسفه تحلیلی توجه زیادی را معطوف خود ساخت، خصوصاً در فلسفه سیاسی، اخلاق و فلسفه علوم انسانی، مسأله مفاهیم متعلق به چارچوب‌های فرهنگی خاص درباره کودکان بود. کار کسانی چون چارلز تیلور در خصوص مفهوم خود، عاملیت انسانی و آزادی، السدیر مک ایتنایر در

باب فضائل اخلاقی و برنارد ویلیامز در خصوص مفاهیم اخلاق و تکلیف و شرم و گناه از برجسته‌ترین نمونه‌های اخیر به شمار می‌روند. تنها در یکی از این سه حوزه مذکور در فلسفه تعلیم و تربیت روی مسأله پیمان‌نامه حقوق کودکان از دهه ۱۹۶۰ کاری صورت گرفته است. امروزه در حوزه فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت توجه کمتری به مقولات بسیار تخصصی حوزه تعلیم و تربیت مانند تعلیم و تربیت، یادگیری و تلقین شده است. این شاید بدین خاطر است که توجه و پرداختن به این مقولات بیشتر به دوران نخست این نوع از فلسفه باز می‌گردد، به گونه‌ای که امروزه درباره آن‌ها سخن زیادی نمی‌توان بیان کرد. «این دسته از مفاهیم به خودی خود، بر خلاف مفاهیمی چون شناخت صدق یا ذهن، شاید کمتر مفاهیم عمیق و مورد علاقه فلاسفه بوده‌اند» (راسل، ۱۳۴۷: ۶۷).

البته مفهوم یادگیری کودکان به نسبت بقیه، بیشتر محل توجه فلاسفه بوده است. در مجموع فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت همچنان کاملاً از روش‌شناسی تحلیل ارتباطی تبعیت می‌کند. فلاسفه تعلیم و تربیت نیز مانند سایر فلاسفه، خواهان پرداختن و روشن کردن بیشتر مفاهیمی چون شناخت، عقیده، اخلاق، خیر، تجربه زیباشناختی، ذهن، انگیزه، دموکراسی و برابری هستند. آن‌ها به نسبت سایر فلاسفه علاقه کمتری نسبت به مفاهیمی چون نفی، احساس، استلزام یا هویت شخصی دارند زیرا این مفاهیم ارتباط مستقیم کمتری با موضوعات تربیتی یا سیاست‌های برنامه‌ریزی درسی دارند (ر.ک. راسل، ۱۳۳۵: ۴۸).

فلاسفه تحلیلی تعلیم و تربیت علائق عملی بیشتری نسبت به سایر فلاسفه دارند. آن‌ها به دنبال ایضاح مفاهیم و نظریات مبهم یا بی‌اساس هستند اما این کار را نه به خاطر خود مفاهیم و نظریات انجام می‌دهند بلکه به خاطر روشن کردن نقش آن‌ها در سیاست‌ها و رویه‌های تربیتی و نهایتاً به خاطر پیشرفت در این حوزه‌ها است که البته این روشنگری می‌تواند به چنین کاری کمک کند. برخی از مقالات نشریات در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت کاملاً به بخشی از فلسفه محض تعلق دارند که به‌سختی می‌توان

میان آن‌ها با مسائل عملی تعلیم و تربیت رابطه‌ای پیدا کرد و برعکس برخی آن‌چنان درگیر مسائل عملی شده‌اند که فاقد هرگونه بار فلسفی هستند. البته یک فیلسوف تعلیم و تربیت کودکان نیز می‌تواند اگر که بخواهد در حوزه فلسفه محض مقاله بنویسد. فیلسوف تعلیم و تربیت در نقش دیگرش باید در حد فاصل الزامات عمیق فلسفی و بازده آن‌ها در حوزه تعلیم و تربیت قدم بردارد. نمایندگان برجسته این رشته معمولاً چنین کاری را انجام می‌دهند. فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت وظیفه خود را تحلیل و تبیین مفاهیم و شرح گزاره‌های تربیتی می‌داند. از جمله ویژگی‌های فلسفه تحلیلی کودکان در عصر روشنگری، شکاکیت نظری و علم‌گرایی بود.

فلسفه تحلیلی روح شکاکیت و علم‌گرایی دوران روشنگری را در قرن بیستم احیا کرد، مددکار مهم این نحله فلسفی پیشرفت‌هایی بود که در دو حوزه منطق و ریاضیات پدید آمده بود (ر.ک. راسل، ۱۳۶۱: ۲۷). فیلسوفان تحلیلی مانند اسلاف خود به نقد ایدئالیسم متافیزیکی پرداختند. مهم‌ترین ویژگی‌های فلسفه تحلیلی را می‌توان چنین خلاصه کرد:

- شکاکیت نسبت به دعاوی متافیزیکی؛
- توجه بیشتر از حد به روش‌های علوم تجربی؛
- جستجوی مبانی مطمئن‌تری برای حقایق هنری، اخلاقی و دینی (ر.ک. طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۹۱: ۴).

علاوه بر ویژگی‌های بالا «دامت» زیر بنای فلسفه تحلیلی را سه اصل زیر معرفی می‌کند:

- هدف فلسفه توضیح و تحلیل ساختار فکر است؛
- تحلیل ساختار فکر فرایندی روانشناسانه نیست که از طریق درون‌نگری حاصل شود؛

• روش صحیح تحلیل فکر، تحلیل زبان است (چون زبان صورت بیرونی فکر است) (ر.ک. همان: ۱۹).

با توجه به شاخه‌ها و شاخصه‌های فلسفه تحلیلی و رونق آن در عصر حاضر، یکی از مهم‌ترین حوزه‌های تعلیم و تربیت کودکان می‌تواند مطالعه و بررسی آرای فیلسوفان این رشته با دیدگاه‌ها و نظرات شاعران یا نویسندگان (چه در گذشته و چه در حال) باشد. شاعران این مرز و بوم در اعتلای ادب تعلیمی کوشش بسیار داشته‌اند و چه در ادب کلاسیک و چه در عصر معاصر می‌توان نمونه‌های خوبی را از تعلیم و تربیت کودکان یافت. لذا در مقاله پیش‌رو، حکایتی از سعدی مورد تطبیق و سنجش آرای برتراند راسل و سعدی قرار گرفته است و هر چند این دو تن در یک دوره زمانی نبوده‌اند اما مقایسه دیدگاه‌های آنان می‌تواند تمایزات و تشابهات دیدگاه‌های آنان را به مخاطب بنمایاند.

#### ۱-۱- پیشینه تحقیق

در باب برتراند راسل تاکنون آثار زیادی منتشر نشده است اما مهم‌ترین و برجسته‌ترین اثری که مطالبی ارزشمند در باب این اندیشمند در خود گنجانده، کتاب **آرای تربیتی برتراند راسل** اثر مشترک محسن طالب زاده نوبریان، محمد مهدی میرلو و سید حسن موسوی است. از مقالات نیز می‌توان به مقاله **پژوهشی در دنیای فلسفی راسل** اثر محمد تقی جعفری (چاپ شده در معارف جعفری: سال یازدهم) اشاره کرد که گزیده‌ای از تفکرات راسل را به رشته تحریر درآورده است.

#### ۱-۲- ضرورت و اهمیت تحقیق

با عنایت به کمی آثار منتشر شده در باب آرای برتراند راسل، این نکته نیز حائز اهمیت است که تاکنون آرای این متفکر (به‌ویژه آرای تعلیمی و تربیتی وی) در آثار منظوم و منثور فارسی، بررسی نشده و سنجشی مابین شاعران یا نویسندگان فارسی با

برتراند راسل صورت نگرفته است. ازین رو با در نظر گرفتن نقش مهمی که راسل در تبیین تعلیم و تربیت، حالات، رفتارها و کنش‌های آنان داشته است، سنجشی مابین برخی از مهم‌ترین آرای وی با تفکرات سعدی در حکایت طایفه دزدان (باب سیرت پادشاهان: حکایت چهارم) صورت گرفته است. مهم‌ترین هدف این مقاله پاسخ به این سؤال بوده است که چه شباهت‌ها و تمایزاتی را می‌توان مابین تفکرات این شاعر و برتراند راسل در حکایت مورد نظر یافت؟

## ۲- بحث

از لحاظ روش‌شناسی، فلسفه تحلیلی نخست خود را با منطق جدید سازگار کرد و پس از آن با ظهور نگرش‌های زبان‌شناختی به زبان و کاربردهای آن توجه نمود؛ بنابراین تحلیل منطقی، روشی است که عمدتاً فیلسوفان مکتب کمبریج، از آن استفاده کردند. تحلیل زبان رویکردی بود که متأخران این نهضت یعنی فیلسوفان آکسفورد به آن پرداختند (ر.ک. راسل، ۱۳۶۲: ۵۸). واژه‌های تحلیل، تحلیل منطقی و تحلیل مفهومی از آغاز این نهضت مورد استفاده فیلسوفان تحلیلی بوده است اما عنوان «فلسفه تحلیلی» در سال ۱۹۴۷ توسط «آرتورپ» به کار گرفته شد (ر.ک. طالب‌زاده نوبریان: ۱۳۹۱: ۳). آن دسته از فیلسوفان تحلیلی که مرکز فعالیت‌هایشان دانشگاه کمبریج بود، به فیلسوفان کمبریج مشهور شدند و مکتب فکری‌شان به مکتب کمبریج شهره شد. شاخص‌ترین این افراد عبارتند از: مور، راسل و ویتگنشتاین متقدم؛ اما از آنجا که این متفکران تحت تأثیر اندیشه‌های فرگه، ریاضی‌دان و فیلسوف آلمانی بودند و فرگه از پیشگامان این نهضت فکری به شمار می‌آمد، اندیشه‌های فرگه نیز در همین مکتب طبقه‌بندی می‌شود. در مقاله پیش رو به تطبیقی آرای برتراند راسل با سعدی شیرازی در یک حکایت از گلستان پرداخته شده است.

## ۱-۲- مختصری در باب برتراند راسل

برتراند راسل در هجدهم ماه ۱۸۷۲م. در ایالت مانموث در انگلیس، در خانواده‌ای متولد گردید که افراد آن از قرن شانزدهم مشهور بوده‌اند. «پدر بزرگش گُرد جان راسل از دوستان صمیمی و از وزیران نامدار لرد ملبورن معرف بود و او بود که قانون اصلاحات معروف را در سال ۱۸۳۲م. به تصویب پارلمان رسانید. دو بار که حزب لیبرال در انتخابات فائق گردید، وی نخست وزیر مملکت شد و در ۱۸۶۱م. از طرف ملکه ویکتوریا به مقام ارلی<sup>۱</sup> نائل آمد» (شعاری نژاد، ۱۳۸۱: ۱۷) راسل دو ساله بود که مادرش از جهان رفت و سه سال و اندی بیش نگذشت که پدرش نیز فوت شد. در ۱۸۶۷م. با برادرش که او هم طفلی خردسال بیش نبود، تحت مراقبت و توجه مادر بزرگش قرار گرفت که زنی بود بسیار متدین. در این خانه بود که تحت توجه مربیان آلمانی و سویسی و انگلیسی تربیت شد (ر. ک. اگنر، ۱۳۵۴: ۶۷) در ۱۸۹۰م. برتراند راسل به کالج کمبریج وارد شد و چند سالی را به تکمیل تحصیلات ریاضی پرداخت. در این دوره نیز به قدری لیاقت و استعداد نشان داد که پنج سال بعد وی را به عضویت کالج پذیرفتند. «اوج شهرت وی در سال ۱۹۵۰م. بود که در استکهلم جایزه نوبل به وی اعطا گردید. در هنگام اعطای جایزه او را قهرمان آزادی کلام و فکر و پیشرو قافله حکمت عصر حاضر خواندند» (رحیمی، ۱۳۸۱: ۳۷). برتراند راسل با نگارش دو کتاب درباره تربیت و تعلیم و تربیت و نظام اجتماعی در کنار مقاله‌های متعدد، گام‌های مهمی در راه تربیت کودکان برداشت (ر. ک. اگنر، ۱۳۵۴: ۳۹). بزرگانی همچون اگنر (۱۹۶۱) تعبیر فلسفه تعلیم و تربیت راسل را به کار بردند و آن را مهم دانستند و همچنین به اعتقاد کنديس (۲۰۰۳) راسل نظام تربیتی‌ای را به تفصیل مطرح می‌کند که تأثیر آن در تعلیم و تربیت امروز انکار ناشدنی است. در این میان به عقیده برخی از نظریه‌پردازان تربیتی، گروهی از فیلسوفان در حوزه تعلیم و تربیت به فعالیت پرداخته‌اند که هر چند



فلسفی نیست ولی اهمیت قابل توجهی دارد. چنین فعالیتی تعاملات فرهنگی نام گرفته است. احتمالاً منشأ چنین فعالیتی را می‌توان در ادبیات و دین جستجو کرد. «از نگاه آربارو افرادی مانند لاک، هگل و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این گونه عمل کرده‌اند» (بهشتی، ۱۳۷۹: ۱۴). او بیان می‌کند کتاب‌های راسل دربارهٔ تعلیم و تربیت که در سال‌های میانی جنگ اول و دوم نوشته شده، حاوی تفسیرهای اجتماعی و تربیتی قوی و خردمندانه‌ای است. «این تفسیرها فراهم کننده‌ی الگویی منسجم برای تعلیم و تربیت مترقی است اما از حیث فنی اصلاً جنبه فلسفی ندارد» (همان: ۲۷۳). فارغ از اختلاف درباره فلسفی تلقی کردن آرای تربیتی راسل یا عدم چنین تلقی، نمی‌توان تأثیر آرای تربیتی راسل را در تعلیم و تربیت امروز نادیده گرفت. برخی از اندیشمندان حوزهٔ تربیت با برجسته کردن بخش‌هایی از دیدگاه‌های راسل به اهمیت جایگاه او در فلسفهٔ تعلیم و تربیت اذعان کرده‌اند. وودهوس (۱۹۸۳) نیز به اهمیت مفهوم رشد در آرای تربیتی راسل اشاره کرده‌است و دل‌بستگی راسل به حمایت از آزادی کودک برای قضاوت فردی درباره مسائل عقلانی و اخلاقی را مورد توجه قرار می‌دهد و اشاره می‌کند که راسل تعلیم و تربیت را برای همهٔ کودکان می‌خواهد (ر.ک. رحیمی، ۱۳۸۱: ۷۹) از سوی دیگر استندر (۱۹۷۴) نیز ادعای راسل را که آموزش مدرسه‌ای در بسیاری از مواقع ذهنیت توده‌ای به همراه جزم‌اندیشی و تعصب را ترغیب می‌کند، در کانون توجه قرار داده است. چنین ذهنیتی مهم‌ترین مانع بر سر خصلتی است که راسل از آن به‌عنوان نقادی ذهن یاد می‌کند.

## ۲-۲- خلاصه‌ای از نظریات برتراند راسل در باب تعلیم و تربیت کودکان

آرای برتراند راسل را می‌توان به‌صورت زیر خلاصه کرد (هر چند در واکاوی متن حکایت به‌طور مفصل به دیگر آرای وی پرداخته شده است):

- هر چند راسل تعاریف متعددی از تعلیم و تربیت در آثار خویش بیان می‌کند

ولی می‌توان تعریف تعلیم و تربیت به‌عنوان «شکل‌گیری به وسیله آموزش از طریق عادات ذهنی معین و نگرشی خاص درباره حیات و جهان» را تعریفی مناسب در نظر گرفت (ر. ک. راسل، ۱۳۶۱: ۹۰).

- راسل معتقد است که تعیین بهترین نوع تربیت مستلزم تعیین نوع انسانی است که در صدد تربیت آن هستیم. در این میان راسل بر خلاف فیلسوفان پیش از خود همچون لاک و روسو معتقد نیست که انسان‌ها ذاتاً خوب یا بد هستند (ر. ک. راسل، ۱۳۶۲: ۶۷).

- یکی از هدف‌های اصلی راسل در تعلیم و تربیت حصول همبستگی اجتماعی، نخست در سطح ملی و سپس در سطح جهانی است. او با دیدگاه خوش‌بینانه خود معتقد بود که به وسیله دگرگون کردن شیوه‌ها از طریق تعلیم و تربیت می‌توان موجب شد که کودکان در زندگی اجتماعی خویش با تعامل و همکاری به حیات خود ادامه دهند (ر. ک. راسل، ۱۳۶۱: ۹۱).

- از نگاه راسل انسان‌ها انگیزه‌های بنیادینی دارند که در هر فرد به شکل تملک‌گرایانه و انگیزه‌های خلاق یا سازنده ظهور می‌کند. با به کار بردن نوع دوم این انگیزه‌ها می‌توان بسیاری از مشکلات و مسائل اجتماعی را حل کرد (ر. ک. راسل، ۱۳۶۰: ۲۸). راسل هیچ‌گاه توصیه نمی‌کند که انسان‌ها باید از انگیزه‌های تملک‌گرایانه اجتناب کنند بلکه معتقد است که در بهترین نوع زندگی سهم انگیزه‌های خلاق به‌مراتب بیشتر از انگیزه‌های تملک‌گرایانه است. با ذکر نکات فوق حال به سؤال اصلی این بخش باز می‌گردیم. مسلماً امکان تحقق عملی هر نظریه تربیتی ارتباط مستقیمی با مشکلات آن نظریه دارد. به عبارت دیگر هر مقدار که معایب و موانع تحقق یک نظریه تربیتی به حداقل برسد، امکان تحقق آن در سطح اجتماع به حداکثر خواهد رسید.

- تعلیم و تربیت اساساً دربردارنده مفهومی ایجابی و سازنده است؛ به عبارت

دیگر وقتی از مفهوم ایجابی سخن گفته می‌شود که بنا کننده زندگی مطلوب و "کلید جهان نو" باشد.

- اینکه به دنبال تحقق چه شخصیت انسانی هستیم، پیش شرط هرگونه اظهار نظر پیرامون تعلیم و تربیت و بهترین نوع آن است. این نکته اهمیت خاصی دارد زیرا از دید راسل چگونگی جهان ما در گرو **چگونگی شخصیت ما** و این خود وابسته به چگونگی تربیت است (ر.ک. راسل، ۱۳۶۱: ۹۶).

- تعلیم و تربیتی که منظور راسل است، **تعلیم و تربیت علمی** است. این بدان معناست که بنیان آن خرد است (ر. ک. راسل، ۱۳۶۲: ۱۸).

- نظریه نخست: غایت تعلیم و تربیت فراهم کردن فرصتهایی برای رشد و رفع تأثیرات بازدارنده است. این نظریه ارتباط مستقیمی با این عقیده دارد که آزادی، کمال اخلاقی را تضمین می‌کند. چنین دیدگاهی یادگار روسو است. طرفداران این نظریه معتقدند که تعلیم و تربیت فاقد هرگونه هدف ایجابی است و صرفاً باید محیط مناسب را برای رشد خودانگیخته فرد فراهم آورد (ر. ک. رحیمی، ۱۳۸۱: ۱۳).

- غایت تعلیم و تربیت، تربیت فرد و گسترش توانایی‌های فردی است. البته تا آنجا که امکان پذیراست (ر.ک. راسل، ۱۳۶۲: ۶۹).

- باید تعلیم و تربیت بیشتر در ارتباط با **جامعه و تربیت شهروندان با فضیلت** مطرح می‌شود (بهشتی، ۱۳۷۹: ۳۷).

- راسل در کتاب حقیقت و افسانه بیان می‌کند که در جوامع مختلف بر دو هدف اصلی تعلیم و تربیت بسیار تأکید شده است. الف - پرورش خلق ب - پرورش مهارت (ر. ک. طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۹۱: ۱۴)

### ۳-۲- متن حکایت سعدی

طایفه دزدان عرب بر سر کوهی نشسته بودند و منفذ کاروان بسته و رعیت بلدان از

مکاید ایشان مرعوب و لشکر سلطان مغلوب به حکم آن که ملاذی منیع از قله کوهی گرفته بودند و ملجا و ماوای خود ساخته. مدبران ممالک آن طرف در دفع مضرت ایشان مشاورت همی کردند که اگر این طایفه هم برین نسق روزگاری مداومت نمایند، مقاومت ممتنع گردد.

درختی که اکنون گرفتست پای      به نیروی شخصی برآید ز جای  
وگر همچنان روزگاری هلی      بگردنش از بیخ برنگسلی  
سر چشمه شاید گرفتن به بیل      چو پر شد شاید گذشتن به پیل

سخن بر این مقرر شد که یکی به تجسس ایشان برگماشتند و فرصت نگاه می داشتند تا وقتی که بر سر قومی رانده بودند و مقام خالی مانده. تنی چند مردان واقعه دیده جنگ آزموده را بفرستادند تا در شعب جبل پنهان شدند. شبانگاهی که دزدان باز آمدند سفر کرده و غارت آورده سلاح از تن بگشادند و رخت و غنیمت بنهادند. نخستین دشمنی که بر سر ایشان تاختن آورد، خواب بود. چندان که پاسی از شب در گذشت،

قرص خورشید در سیاهی شد      یونس اندر دهان ماهی شد

مردان دلاور از کمین بدر جستند و دست یکان یکان بر کتف بستند و بامدادان به درگاه ملک حاضر آوردند. همه را به کشتن اشارت فرمود. اتفاقاً در آن میان جوانی بود میوه عنفوان شبابش نورسیده و سبزه گلستان عذارش نودمیده. یکی از وزراء، پای تخت ملک را بوسه داد و روی شفاعت بر زمین نهاد و گفت: این پسر هنوز از باغ زندگانی برنخورده و از ریعان جوانی تمتع نیافته. توقع بکرم و اخلاق خداوندیست که ببخشیدن خون او، بر بنده منت نهد. ملک روی از این سخن در هم کشید و موافق رای بلندش نیامد و گفت:

پرتو نیکان نگیرد هر که بنیادش بدست      تربیت نااهل را چون گردکان بر گنبدست

نسل فساد اینان منقطع کردن اولی ترست و بیخ تبار ایشان بر آوردن که آتش نشانند و اخگر گذاشتن و افعی کشتن و بچه نگه داشتن کار خردمندان نیست.

ابر اگر آب زندگی بارد هرگز از شاخ بید بر نخوری  
با فرومایه روزگار مبر کز نی بویا شکر نخوری

وزیر این سخن بشنید. طوعا و کرها پسندید و بر حسن رای ملک آفرین خواند و گفت: آنچه خداوند دام ملکه فرمود عین حقیقت است که اگر در صحبت آن بدان تربیت یافتی طبیعت ایشان گرفتی و یکی از ایشان شدی اما بنده امیدوارست که در صحبت صالحان تربیت پذیرد و خوی خردمندان گیرد که هنوز طفل است و سیرت بغی و عناد در او متمکن نشده و در خیر است کل مولود یولد علی الفطره فابواه یهودانه و ینصرانه و یمجسانه

با بدان یارگشت همسر لوط خاندان نبوتش گم شد  
سگ اصحاب کهف روزی چند پی نیکان گرفت و مردم شد

این بگفت و طایفه‌ای از ندمای ملک با وی بشفاعت یار شدند تا ملک از سر خون او در گذشت و گفت بخشیدم اگرچه مصلحت ندیدم.

دانی که چه گفت زال با رستم گرد دشمن نتوان حقیر و بیچاره شمرد  
دیدیم بسی که آب سرچشمه خرد چون بیشتر آمد شتر و بار ببرد

فی الجمله پسر را بناز و نعمت برآوردند و استادان به تربیت او نصب کردند تا حسن خطاب و رد جواب و آداب خدمت ملوکش در آموختند و در نظر همگان پسندیده آمد. باری وزیر از شمایل او در حضرت ملک شمه‌ای می‌گفت که تربیت عاقلان درو اثر کرده است و جهل قدیم از جبلت او به در برده ملک را تبسم آمد و گفت:

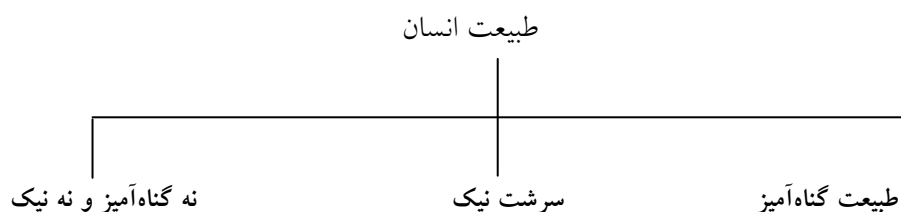
عاقبت گرگ زاده گرگ شود گرچه با آدمی بزرگ شود

سالی دو برین برآمد. طایفه اوباش محلت بدو پیوستند و عقد موافقت بستند تا بوقت فرصت وزیر و هر دو پسرش را بکشت و نعمت بی‌قیاس برداشت و در مغازه دزدان به جای پدر بنشست و عاصی شد. ملک دست تحیر به دندان گزیدن گرفت و گفت:

شمشیر نیک از آهن بد چون کند کسی      ناکس به تربیت نشود ای حکیم کس  
 باران که در لطافت طبعش خلاف نیست      در باغ لاله روید و در شوره بوم خس  
 زمینِ شوره سنبل بر نیارد      درو تخم و عمل ضایع مگردان  
 نکویی با بدان کردن چنان است      که بد کردن به جای نیک مردان  
 (سعدی، ۱۳۸۶: ۳۴)

#### ۴-۲- بررسی اندیشه‌های برتراند راسل در حکایت مذکور

در ابتدا باید دانست که نحوه نگرش ما به تعلیم و تربیت ارتباط مستقیمی با نحوه تلقی ما از طبیعت انسان دارد. این بدان معناست که به تناسب چگونگی تلقی ما از طبیعت آدمی، مکتب تربیتی کودکان نیز متفاوت خواهد بود. از دیدگاه راسل درباره کودک سه نظریه اساسی وجود دارد:



(ر. ک. طالبیان، ۱۳۹۱: ۶۰).

راسل این تعلیم و تربیت را دربردارنده دو نوع مفهوم می‌داند: ایجابی و سلبی. وی در طبقه اول به طبیعت گناه‌آمیز انسان می‌پردازد (ر. ک. طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۹۱: ۶۰). از این رو استفاده از تنبیه و موارد سلبی - ایجابی را در تعلیم و تربیت لازم بر می‌شمارد. این همان روشی است که در مسیحیت قرون وسطی نیز می‌توان به نیکی مشاهده کرد. سعدی نیز در همان آغاز حکایت هم‌تراز با راسل، با ابیاتی تمثیلی - تعلیمی، استفاده از تنبیه (طریق سلبی) را برای تعلیم و تربیت الزامی می‌شمارد. در ابیات زیر:

درختی که اکنون گرفتست پای  
وگر همچنان روزگاری هلی  
به نیروی شخصی برآید ز جای  
به گردونش از بیخ برنگسلی  
سَر چشمه شاید گرفتن به بیل  
چو پر شد نشاید گرفتن به پیل  
(سعدی، ۱۳۸۶: ۳۴)

درخت و چشمه نمادی از طبیعت آدمی‌اند که در دوران کودکی، امکان تعلیم و تربیتش وجود دارد ولی در صورت جلوگیری نکردن از کج‌روی‌ها و کژمنشی‌های کودک، دیگر امکان تربیت صحیح وی وجود ندارد. همین دیدگاه سلبی را در بوستان نیز می‌توان درباره تربیت کودک مشاهده کرد:

به خُردی درش زجر و تعلیم کن  
به نیک و بدش وعده و بیم کن  
(همان: ۳۵۰)

و یا در تأیید همین مطلب سعدی در مورد خودش می‌گوید:

ندانی که سعدی مراد از چه یافت  
نه هامون نوشت و نه دریا شکافت  
به خُردی بخورد از بزرگان قفا  
خدا دادش اندر بزرگی صفا  
(همان: ۳۵۱)

در ادامه حکایت، آن هنگام که پسر جوانی را که از باغ زندگانی برنخورده و از ریعان جوانی نیافته را دستگیر می‌کنند، وزیر برای نجات آن پسر، شفاعت می‌کند و می‌گوید: «اخلاق خداوندی است که به بخشیدن خون بر بنده قسمت نهد». پادشاه از این سخن وزیر، روی در هم می‌کشد و می‌گوید:

پرتو نیکان نگیرد هر که بنیادش بد است  
تربیت نااهل را چون گردکان بر گنبد است  
(همان: ۳۴)

در دیدگاه راسل طبیعتِ آدمی ماده خامی است که از طریقِ تعلیم و تربیت شکل

می‌پذیرد (ر. ک. راسل، ۱۳۴۷: ۳۱).

هر چند سعدی نیز هم‌تراز با برتراند راسل گرایش به نظریه سوم (طبیعت آدمی نه نیک است و نه بد) دارد اما باز هم مانند اول حکایت اشاره به بنیاد بد و طبیعت گناه-آلود بعضی از افراد می‌کند.

هر که بنیادش بد است = نظریه نخست ← طبیعت گناه‌آلود

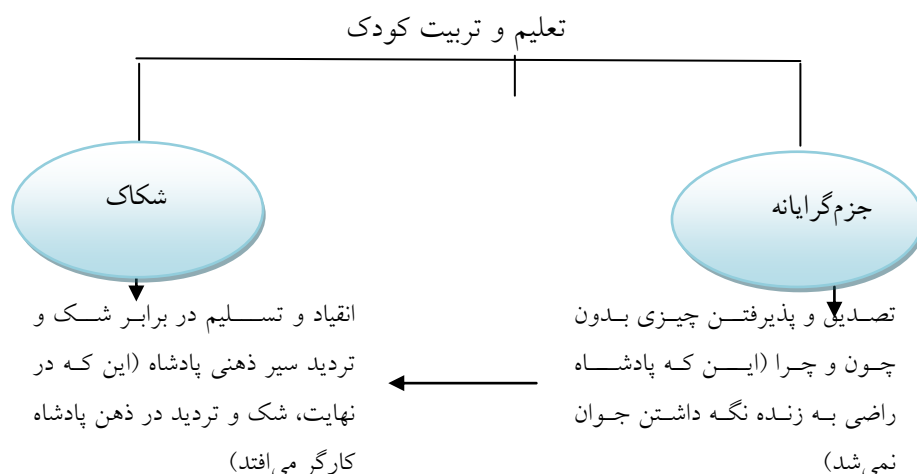
«نسل فساد اینان منقطع کردن اولی‌تر است و بیخ تبار ایشان برآوردن که آتش نشانند و اخگر گذاشتن و افعی کشتن و بچه نگه داشتن کار خردمندان نیست» (همان: ۳۴)

اما وساطت و شفاعت وزیر و درخواست بی‌اندازه وی، پادشاه را در این شک و تردید فرو می‌برد که شاید این جوان بر اثر تربیت درست و بجا، راه پدران و اجداد خود نرود و فرد صالحی بار بیاورد. این شکاکیت مؤید برابری آرای راسل با سعدی است. نظریه شکاکیت از دیرباز نقش مؤثری در تعلیم و تربیت داشته است. در میان نگرش‌های بسیاری که در اواخر قرن نوزدهم و قرن بیستم مشاهده می‌شوند، تنها تعداد کمی از آن‌ها شکاکانه یا نسبیست‌گرایانه است. گرچه معمولاً متفکران این دوره به‌صراحت، شکاکیت را نمی‌پذیرند و آن را مردود می‌شمارند و تنها تعداد کمی از آن‌ها به‌صراحت به شکاکیت تن داده‌اند، بسیاری از آن‌ها به شکاکیت یا نسبیست‌گرایی منتهی شده، نگرش آن‌ها مستلزم شکاکیت یا نسبیست‌گرایی است. با این وصف، می‌توان گفت: شکاکیتی پنهان بر اندیشه بسیاری از متفکران معاصر حکم فرماست. در عصر حاضر می‌توان شکاکانی را یافت که به‌صراحت و آشکارا به شکاکیت دل سپرده، از آن دفاع می‌کنند؛ شکاکانی همچون جرج سانتایانا، آلبرت کامو، ماوژ زو، هانس‌های هینگر. «به عقیده کارنئاس، با عقل نیز نمی‌توان حقیقت را از خطا بازشناخت؛ زیرا عقل کارکرد ویژه‌ای دارد که جدل و منطقی است؛ با جدل و منطقی نمی‌توان حقیقت را شناخت. افزون بر آن، نمی‌توان با عقل و برهان چیزی را اثبات کرد زیرا مستلزم تسلسل است.



توضیح آنکه عقل برای اقامه برهان به مقدماتی نیاز دارد تا آن‌ها را بپذیرد و مفروض بگیرد» (کاپلستون، ۱۳۷۵: ۴۷۵) اما استدلال با این مقدمات مبتنی بر این است که هر یک از آن‌ها نیز با برهان اثبات گردند و این خود نیز بر مقدماتی مبتنی است و این مقدمات نیاز به اثبات دارند. «نتیجه آنکه چون راهی برای بازشناسی حقیقت و تشخیص آن از خطا نداریم، باید از حکم کردن خودداری ورزیم و از جزم یافتن بپرهیزیم» (دکارت، ۱۳۶۱: ۷ و ۸). برای یک قضیه می‌توان هم در جانب اثبات آن دلیل اقامه کرد و هم در جانب سلب آن. ممکن است در مورد خطای حواس گفته شود که عقل می‌تواند خطای حواس را کشف کند. کارنئاس این راه حل را مردود می‌شمارد و معتقد است که نمی‌توان با کمک عقل، خطای حواس را دریافت زیرا همه مفاهیم مبتنی بر حواس و تجربه‌های حسی هستند. کسانی همچون رواقیان که چنین نگرشی دارند، نمی‌توانند عقل را کمک کار حواس بدانند. بدین سان «کارنئاس به این نتیجه رسید که نباید هیچ حکمی داشت. تا اینجا او با دیگر شکاکان آکادمی اتفاق نظر داشت اما از این نقطه بود که دیدگاه وی با شکاکان پیش از وی متمایز می‌گردید. او پس از آنکه دید نمی‌توان اشیاء را چنان که هستند (فی نفسه) شناخت و به حقیقت آن‌ها دست یافت، درصدد برآمد تا معیاری برای حکم و داوری بیابد زیرا از یک سو معیار جزم‌گرایان را قابل نقد می‌دانست و از سوی دیگر، می‌دید نمی‌توان در زندگی و عمل بدون حکم بود. او دریافت که در عمل، تعلیق حکم غیرممکن است و انسان برای زندگی، رفتار، اخلاق و همه اعمال خود، به حکم و داوری نیاز دارد؛ حکم در زندگی گریزناپذیر و غیرقابل اجتناب است» (کانت، ۱۳۷۶: ۱۱۶). از این رو برای رهایی از این مشکل، نظریه «احتمال» را مطرح کرد و بدین وسیله معیار جدیدی ارائه کرد. طالب زاده به نقل از راسل در کتاب خود می‌آورد: «از دید برتراند راسل شکاک کسی است که حقیقت را غیرقابل کشف می‌داند در حالی که جزم‌گرا معتقد است حقیقت از قبل کشف شده

است اما انسان دانشمند معتقد است هر چند حقیقت کشف نشده اما قابل کشف است» (طالب زاده، ۱۳۹۱: ۸۰). ازین رو می‌توان گفت به دلیل این که پادشاه قادر به دادن حکمی در مورد کودک نیست. لذا در مورد او شک می‌کند و این احتمال را می‌دهد که این کودک درست تربیت شود. پس پادشاه سیری را از جزم‌گرایی به شکاکیت طی می‌کند:



وزیر چون سخن پادشاه را می‌شنود، طوعاً و کرهاً بر حسن رأی وی آفرین می‌خواند و می‌گوید: «آنچه خداوند دام ملکه فرمود عین حقیقت است که اگر در جهت آن بدان تربیت یافتی، طبیعت ایشان گرفتگی و یکی از ایشان شدی» (سعدی، ۱۳۸۶: ۳۴) این سخنان و عبارت «عین حقیقت است» باز هم نشانگر نیمه نخست یا همان نظریه جزم‌گرایانه راسل است چرا که جزم‌گرا معتقد است که حقیقت از قبل کشف شده است (یعنی همان که پادشاه بر اثر تجارب خود می‌دانست) اما عبارات از سخنان بعدی وزیر وارد مرحله شکاکیت می‌شود: «اما بنده امیدوار است که در صحبت صالحان تربیت پذیرد و خوی خردمندان گیرد که هنوز طفل است و سیرت بغی و عناد در نهاد او ممکن نشده» (سعدی، ۱۳۸۶: ۳۴). در واقع اینجا وزیر دچار شکی سازنده می‌شود به

این امید که جوان به راه صالحان تربیت شود. عبارت ذکر شده نیز از دیدگاه راسل قابل تأمل و بررسی است. راسل اهداف اصل تعلیم و تربیت را در سه نظریه خلاصه می‌کند. این نظریه‌ها عبارتند از:

### اهداف کلی تعلیم و تربیت

اهداف کلی تعلیم و تربیت		
(الف) نظریه تضمین آزادی و کمال اخلاقی روسو	(ب) نظریه بسط شخصیت دیویی	(ج) نظریه شهروندی: تئوری قابلیت اجتماعی

(الف) نظریه تضمین آزادی و کمال اخلاقی روسو: همان فراهم کردن فرصت‌هایی برای رشد و رفع تأثیرات بازدارنده است.

(ب) نظریه شخصیت دیویی: همان تربیت فرد و گسترش توان‌های فردی به صورت منفرد، مستقل و جامع است. این نظریه در مقابل نظریه شهروندی (دسته سوم) قرار دارد. (ج) نظریه شهروندی (نظریه قابلیت اجتماعی) بر اساس این نظریه، تعلیم و تربیت باید در ارتباط با جامعه و تربیت شهروندان با فضیلت و در ارتباطی تنگاتنگ با اجتماع مطرح شود.

با توجه به طبقه‌بندی بالا بدیهی است که وزیر امیدوار است که جوان در صحبت صالحان تربیت شود و خوی خردمندان گیرد، این هم‌تراز با نظریه تضمین آزادی و کمال اخلاقی روسو و به‌ویژه نظریه قابلیت اجتماعی است. هر چند گزینه سوم یعنی نظریه شهروندی نیز از ملزومات وصول به اهداف گفته شده است.

در سخنان وزیر، نکته دیگری نیز قابل تأمل است. وزیر در جواب پادشاه می‌گوید: «بنده امیدوار است که در صحبت صالحان تربیت پذیرد و خوی خردمندان گیرد که هنوز طفل است و سیرت بغی و عناد در نهاد او ممکن نشده» (سعدی، ۱۳۸۶: ۳۵).

جمله فوق یادآور اصل معرفت راسل است. او در حوزه معرفت‌شناسی و مباحث مربوط به آن در زمره پیروان واقع‌گرایی و به معنای دقیق‌تر واقع‌گرایی نوین جای می‌گیرد. در نزد واقع‌گرایان ذهن آدمی در بدو تولد همچون لوح سفیدی است که در طول حیات از طریق حواس متأثر شده و چنین فرایندی یادگیری نامیده می‌شود؛ بنابراین نظریه، جمله وزیر که «هنوز طفل است و سیرت بغی و عناد در نهاد او ممکن نشده» به این معناست که وزیر (و به قولی سعدی) نیز ذهن طفل و کودک را چونان لوح سفیدی می‌داند که در اثر فرایند یادگیری، تربیت صحیح می‌یابد اما تأکید سعدی بیشتر بر فطرت کودک است.

دو بیتي که سعدی به مثابه تمثیل می‌آورد نیز مؤید همان اصل معرفت است:

با بدان یار گشت همسر لوط      خاندان نبوتش گم شد  
سگ اصحاب کهف روزی چند      پی نیکان گرفت و مردم شد  
(همان: ۳۵)

(بی‌شک نشانه‌های نظریه‌های اول و سوم به نیکی در این دو بیت هویدا است). بنابراین چون وزیر این سخن را به زبان می‌آورد، طایفه‌ای از ندمای ملک با وی به شفاعت یار شدند تا ملک از سر خون او درگذشت و گفت بخشیدم اگر چه مصلحت ندیدم. بخشیده شدن جوان و زنده ماندن او از سوی پادشاه، یادآور یک نکته انتقادی در آرای راسل نیز هست. در مقاله‌ای تحت عنوان «برتراند راسل درباره تفکر انتقادی» که توسط ویلیام، به رشته تحریر درآمده، تفکر انتقادی یکی از دستاوردهای مهم راسل در حوزه تعلیم و تربیت دانسته شده است. خطر القای عقیده، گسترش و رواج عقاید جزم اندیشانه و اهمیت قضاوت فردی همگی نشان‌دهنده اهمیت پرداختن به موضوع است (ر. ک. طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۹۱: ۸۳). راسل در آثار خویش تعابیر مختلفی همچون نگرش انتقادی، قضاوت نقادانه، بررسی موشکافانه نقادانه، قوه درک (پذیرش) غیرجزم اندیشانه، نقادانه و مانند این‌ها را به کار می‌برد که هر چند به ظاهر متفاوت هستند ولی

در اصل همگی برآورده کننده یک مقصودند. از نگاه راسل تفکر انتقادی نمودی عینی در علم، فلسفه، لیبرالیسم، تعلیم و تربیت و ... دارد (ر. ک. همان: ۸۴) اما راسل سه مؤلفه را پایه و اساس این تفکر قرار داده است:

۱. در قلمروی مهارت انتقادی ۲. در قلمروی منش انتقادی ۳. در قلمرو نگرش انتقادی.

در قلمروی مهارت انتقادی، باید توانایی یافتن راه حل بی طرفانه برای مسائل و مشکلات، توانایی سنجیدن استدلال و شواهد، توانایی تشخیص و شناسایی و مورد تردید قرار دادن مفروضات را در نظر داشت. بنا بر قلمروی توضیح داده شده، مورد تردید قرار گرفتن تجارب پادشاه مبنی بر زنده نگذاشتن دزدان (چه جوان و چه کهن سال)، استدلال‌های پادشاه در باب این که این پسر، هنوز جوان است و ممکن به راه پدران خود نرود، تأیید و پافشاری وزیر در زنده گذاشتن پسر و تربیت صحیح او و در نهایت تصمیم گرفتن پادشاه (مبنی بر زنده گذاشتن پسر)، نشانگر این قلمرو در این حکایت سعدی است.

#### در قلمروی مهارت انتقادی

توانایی پیدا کردن راه حل بی طرفانه	توانایی پادشاه در رسیدن به حکمی برای مسائل و مشکلات
توانایی سنجیدن استدلال و شواهد	مورد تردید قرار گرفتن مفروضات و تجارب در ذهن پادشاه

در قلمروی منش انتقادی، می توان به خصلت‌هایی همچون خصلت پژوهش بی طرفانه، سنجش شواهد، کوشش برای درک اشیاء و امور به طور صحیح و در نهایت قطعیت یافتن موارد ... اشاره کرد (ر. ک. طالب‌زاده نوبریان، ۱۳۹۱: ۸۴). هر چند گزینه پژوهش بی طرفانه، در این مرحله هم ذکر شده، اما تفاوت این مرحله با

مرحله پیشین در این است که هنوز تصمیم پادشاه، قطعیت نهایی نیافته و به نوعی می‌توان گفت که در منش انتقادی، تصمیم پادشاه قطعیت بیشتری نسبت به مرحله قبل می‌یابد و رو به پذیرش قطعی پیش می‌رود. ازین رو، شکاکیت پادشاه در مورد کشتن یا زنده نگه داشتن کودک، قوت بیشتری یافته و به نوعی، پادشاه در حال رسیدن به یقین در باب زنده گذاشتن پسر است:

#### در قلمروی منش انتقادی

سیر به سوی قطعیت یافتن امور	← قوت یافتن شکاکیت پادشاه در با گذاشتن پسر
-----------------------------	--

اما نگرش انتقادی که سومین دسته از طبقه‌بندی گفته شده است، مستلزم توجه به نکات زیر است:

۱. پی بردن به جایز الخطا بودن آدمی و پذیرش حس قطعیت نداشتن بسیاری از امور که عمدتاً به‌عنوان امور قطعی در نظر گرفته می‌شوند.
۲. نگرش آزادمنشانه در ارتباط با عقایدمان که نوعی آمادگی درونی برای ارزیابی و اصلاح آن‌ها فراهم می‌کند.
۳. موقتی بودن افتادن در دام یک شکاکیت توأم با تنبلی یا شک جزم‌اندیشانه. در این مرحله شکاکیت پادشاه نسبت به تصمیم‌گیری در مورد کودک قطعیت می‌یابد و حکم به زنده گذاشتن کودک و سپردن وی به وزیر می‌شود. دادن حکم به منزله قطعیت نیافتن تمامی حالات جزم‌اندیشانه پادشاه در باره تربیت کودک است.

#### در قلمروی نگرش انتقادی

پی بردن به جایز الخطا بودن آدمی و پذیرفتن حس عدم قطعیت	← رسیدن پادشاه به این نتیجه قطعی که کودک را زنده بگذارد و دادن حکم قطعی در مورد او
---	--

پس می‌توان سیر ذهنی پادشاه را در مورد تربیت کودک به‌صورت زیر خلاصه کرد:

مهارت انتقادی ← منش انتقادی ← نگرش انتقادی  
 شک کردن پادشاه ← رسیدن به مَبْشٰی ← عدم قطعی دانستن تجارب  
 در مورد کودک ← ذهنی در شکاکیت خود ← و بارقه‌های خرد و دادن حکم

فی‌الجمله، پسر را برای تربیت کردن به وزیر می‌سپارند و وزیر چنان به تعلیم و تربیت جوان پرداخت که در نظر همگان پسندیده می‌آید. هر چند دیگران در وصف تأثیر تربیت در او، سخن‌ها گفتند اما پادشاه هرچند حکمی قطعی را داده بود اما هنوز شکاکیت در ذهنش موج می‌زد و به خنده می‌گفت:

عاقبت گرگ‌زاده گرگ شود      گر چه با آدمی بزرگ شود  
 (سعدی، ۱۳۸۶: ۳۶)

در این جا نیز می‌توان رد پاهایی از آرای راسل را در اندیشه سعدی مشاهده کرد. با توجه به مؤلفه‌های اصول تعلیم و تربیت، می‌توان شاخصه‌های قلمرو سوم (در قلمرو نگرش انتقادی) از دید راسل را، همچون جایز الخطا بودن آدمی (اشاره به خطای وزیر در تصمیم و پیشنهادی که انجام داد)، موقتی بودن شکاکیت (اشاره به این که تفکر وی موقتی بود و عاقبت، جوان راه و رسم پدران خویش را در پی می‌گیرد) به نیکی مشاهده کرد. در ادامه حکایت، چون دو سالی می‌گذرد، اوباشان محله بدو می‌پیوندند و با او یکی می‌شوند تا این که در فرصتی مناسب، وزیر و دو پسرش را می‌کشند و نعمت بی‌قیاس بر می‌دارند و در مکان قبلی به جای پدر خود می‌نشینند. طغیان کودک و رفتن وی به راه پدران خود، نشان از همان موقتی بودن شکاکیت پادشاه (که شاید با زنده گذاشتن کودک، تربیت صحیح شود) دارد. نظریه سوم از اهداف کلی تعلیم و تربیت است که پیشتر ذکر شد، در این جا قابل تعمیم است. نظریه سوم آن بود که تعلیم و تربیت در ارتباط با جامعه و تربیت شهروندان و جامعه می‌تواند تأثیر بسیاری در تربیت کودک داشته باشد. هرچند که اینجا به دلیل احاطه شدن کودک توسط اوباشان محل و نشست و برخاست با آنان، تربیت صحیح انجام نمی‌گیرد و این همان تأثیر محیط بر

تربیت کودکان است. ازین رو تأثیر محیط را می‌توان به‌خوبی روی جوان مشاهده کرد که علاوه بر تربیت خردمندانۀ وزیر، او به دلیل پیوستن به جوانانِ اوباشِ محله و تحت تأثیر قرار گرفتن از محیط، دوباره به راه خطای پدرانش می‌رود. این دیدگاه را در بوستان سعدی نیز می‌توان مشاهده کرد:

پسر را نکو دار و راحت رسان      که چشمش نماند به دست کسان  
نگه دار از آموزگار بدش      که بدبخت و بی‌ره کند چون خودش  
(سعدی، ۱۳۸۶: ۳۵۱)

بنابراین تفاوتی که در تطبیق برتراند راسل و سعدی وجود همین نکته است که سعدی فطرت آدمی را پایه و اساس در تعلیم و تربیت می‌داند و بر این باور است که فطرت کودک اگر نیک باشد، به راه نیک راه می‌یابد و اگر بد باشد، تربیت نیز تأثیر بر آن ندارد اما برتراند راسل کودک را چون لوح سفیدی می‌دانست که اگر در اثر تربیت و تأثیر از محیط به راه نیک و بد می‌رود. از این روست که در پایان حکایت نیز با اشعار تمثیلی، سعی در آگاه کردن خوانندگان دارد:

شمشیر نیک از آهن بد چون کند کسی      ناکس به تربیت نشود ای حکیم، کس  
باران که در لطافت طبعش خلاف نیست      در باغ لاله روید و در شوره بوم، خس  
(همان: ۳۵۱)

### ۳- نتیجه

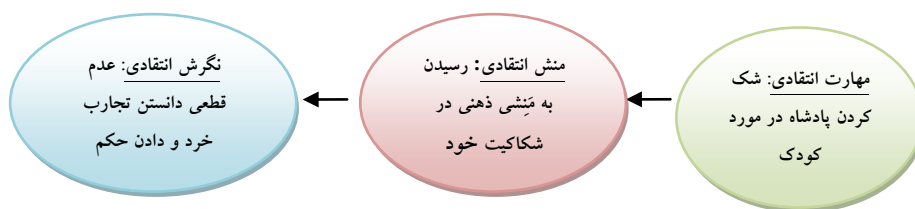
راسل تعلیم و تربیت را دربردارنده دو نوع مفهوم می‌دانست: ۱- ایجابی ۲- سلبی. همان‌گونه که راسل استفاده از تنبیه و موارد سلبی - ایجابی را در تعلیم و تربیت لازم بر می‌شمارد، سعدی نیز در همان آغاز حکایت هم‌تراز با راسل، با ابیاتی تمثیلی - تعلیمی، استفاده از تنبیه (طریق سلبی) را برای تعلیم و تربیت الزامی می‌شمارد. در دیدگاه راسل طبیعت آدمی ماده خامی است که از طریق تعلیم و تربیت شکل می‌پذیرد. هر چند سعدی نیز هم‌تراز با برتراند راسل گرایش به نظریه سوم (طبیعت آدمی نه نیک است و



نه بد) دارد اما باز هم مانند اول حکایت اشاره به بنیاد بد و طبیعت گناه‌آلود بعضی از افراد می‌کند. به عبارت بهتر شباهت هر دو در این است که ذهن کودک چونان لوح سفیدی است که می‌تواند در اثر فرایند تعلیم و یادگیری، تربیت صحیح یابد اما تمایز اصلی در آنجا است که تأکید سعدی بیشتر بر فطرت کودک است.

وساطت و شفاعت وزیر و درخواست بی‌اندازه وی، پادشاه را در این شک و تردید فرو می‌برد که شاید این جوان بر اثر تربیت درست و بجا، راه پدران و اجداد خود نرود و فرد صالحی بار بیاورد. این شکاکیت نیز مؤید برابری آرای راسل با وزیر (یا به نوعی سعدی) است. در قلمروی مهارت انتقادی دیده شد که مورد تردید قرار گرفتن تجارب توسط پادشاه، توانایی او برای بحث در ورود استدلال و گفته‌های وزیر و در نهایت توانایی تشخیص نهایی پادشاه و رأی دادن او، همگی، نشان از قابلیت سنجش و برابری تفکرات شخصیت‌های داستان (یا به نوعی خود سعدی) با آرای برتراند راسل است.

در قلمروی منش انتقادی شکاکیت پادشاه در مورد کشتن یا زنده نگه داشتن کودک از حالت بالقوه به بالفعل درآمده اما هنوز قطعیت این مطلب را نپذیرفته است. در نگرش انتقادی، شکاکیت پادشاه نسبت به تصمیم‌گیری در مورد کودک قطعیت می‌یابد و حکم به زنده گذاشتن کودک و سپردن وی به وزیر می‌شود. دادن حکم به منزله قطعیت نیافتن تمامی حالات جزم اندیشانه پادشاه در مورد تربیت کودک است. شکاکیت شخصیت پادشاه (یا در لایه پنهان‌تر نوع تفکر سعدی) منطبق با آرای راسل بود. می‌توان سیر ذهنی پادشاه را در مورد تربیت کودک با توجه به سه قلمرو معروف راسل به صورت زیر خلاصه کرد:



اما در خاتمه داستان، فرضیه سعدی نسبت به راسل برتری می‌یابد. چنانچه علی‌رغم تلاشی که وزیر در تربیت کودک به خرج می‌دهد، کودک بنا به فطرت خود، راه اجداد خود را پیش گرفته و دزدی را پیشه خود قرار می‌دهد.

#### پی‌نوشت

۱- سومین درجه مهم دربار بریتانیا، عنوان اِرل به انگلیسی Earl: و یا کُنْت به انگلیسی Count برای مرد و کُنْتِس به انگلیسی Countess برای زن است.

#### منابع

- ۱- استراترن، پل. (۱۳۸۹). آشنایی با برتراند راسل. ترجمه کاظم فیروزمند. تهران: مرکز.
- ۲- اگنر، رابرت. (۱۳۵۴). برگزیده افکار راسل. ترجمه عبدالرحیم گواهی. تهران: گواهی.
- ۳- امیرزاده ایرانی، احمد. (۱۳۷۰). آشنایی با سه اندیشمند: ژان پل سارتر، برتراند راسل، کارل مارکس. بی‌جا: بی‌نا.
- ۴- بهشتی، اکبر. (۱۳۷۹). گزیده‌ای از شرح زندگی برتراند راسل. تهران: نقش قلم.
- ۵- دکارت، رنه. (۱۳۶۱). تأملات در فلسفه اولی. ترجمه احمدی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ۶- راسل، برتراند. (۱۳۴۷). حقیقت و افسانه و ترجمه منصور مشکین. تهران: جاویدان.
- ۷- ----- (۱۳۳۵). تأثیر علم بر اجتماع. ترجمه مهدی افشار. تهران: زرین.
- ۸- ----- (۱۳۴۷). درباره تربیت. ترجمه عباس شوقی. تهران: عطایی.

- ۹- ----- (۱۳۴۹). *زمینه‌های فلسفی*. ترجمه محسن امیر. تهران: کیهان.
- ۱۰- ----- (۱۳۶۰). *آیا بشر آینده‌ای هم دارد؟* ترجمه منصور مشکین. تهران: مروارید.
- ۱۱- ----- (۱۳۶۱). *در ستایش فراغت*. ترجمه ابراهیم یونسی. تهران: رازی.
- ۱۲- ----- (۱۳۶۲). *جهان‌بینی علمی*. ترجمه حسن منصور. تهران: امیرکبیر.
- ۱۳- رحیمی، مصطفی. (۱۳۸۱). *زندگی و آثار راسل*. تهران: کتاب زمان.
- ۱۴- سعدی، مصلح‌الدین. (۱۳۶۸). *گلستان*. تصحیح غلامحسین یوسفی. تهران: سهیل.
- ۱۵- سینز بری، ریچارد مارک. (۱۳۸۱). *راسل*. ترجمه نفیسه کسروی. تهران: هرمس.
- ۱۶- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۱). *فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: امیرکبیر.
- ۱۷- طالب‌زاده نوبریان، محسن و میرلو، محمد مهدی و موسوی، سید حسین. (۱۳۹۱). *آرای تربیتی برتراند راسل*. تهران: صداقت.
- ۱۸- کاپلستون، فردریک. (۱۳۷۵). *تاریخ فلسفه*. ترجمه سید جلال‌الدین مجتوبی. تهران: سروش.
- ۱۹- کانت، ایمانوئل. (۱۳۷۶). *تمهیدات*. ترجمه غلامعلی حداد عادل. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

