

## دلالت‌های تربیتی در آثار جاحظ (حدود ۲۵۵ - ۱۶۰ ق)

\* بهروز رفیعی

## چکیده

این مقاله در پی کشف و ترسیم گوشه‌های از مسائل تربیتی و کمابیش اخلاقی ره‌یافته در آثار پرشمار جاحظ است. این مهم از رهگذر پژوهشی بنیادی - تاریخی، با بهره‌گیری از روش پژوهشی توصیفی - تحلیلی و با استناد بی‌واسطه به آثار جاحظ رقم خورده است. از این پژوهش برمی‌آید که نگرش‌های تربیتی و اخلاقی جاحظ که نیک درخور توجه‌اند، در آثار پرشمار او به صورت پراکنده منکس شده است و با کاوش در آثار او می‌توان به دیدگاه‌ها و گاه نوپردازی‌های وی درباره مسائل مهمی چون چیستی، هدف‌ها، اصول، مراحل، عوامل، روش‌ها، حوزه‌های تعلیم و تربیت دست یافت و نیز دریافت که تنها پس از گذشت کمتر از یک سده از برآمدن طلعت تاریک‌سوز اسلام، عالمانش در زمینه تعلیم و تربیت و اخلاق تا چه مایه نیک‌پردازی کرده‌اند و چه طرفه‌ها آورده‌اند.

## واژگان کلیدی

جاحظ، تعلیم و تربیت، چیستی تربیت، اهداف تربیت، روش تربیت، اخلاق.

## طرح مسئله

میراث علمی جاحظ، آینه تمام‌نمای دیار و دوران وی و دانشنامه‌ای پربار از فرهنگ و معارف گوناگون گذشته و روزگار اوست. گرچه بُعد ادبی شخصیت جاحظ بر دیگر ابعاد شخصیت او چیره گشته، اما حقیقت آن است که با مطالعه کتاب‌های وی، بُعد عقلانی خواننده کمتر از شم ادبی او اقناع نمی‌شود و خواننده هر مایه زیرک‌تر و تشنه‌تر و ریزکاو‌تر باشد، به ساحت‌های ناشناخته بیشتری از شخصیت علمی جاحظ ره می‌یابد.

از جمله وجوه ناشناخته و بیش‌وکم بکر در آثار جاحظ که از قضا نیک درخور پژوهش است، نگرش‌های تربیتی و اخلاقی اوست که هم بدیع افتاده‌اند و هم مفید. در این مختصر، تلاش شده است با کنودکاوی مستقیم در کتاب‌های جاحظ، گوشه‌هایی از نگرش‌های تربیتی و کمابیش اخلاقی او استخراج و شناسانده شود، تا از جمله معلوم افتد که حتی در سده دوم اسلامی، عالمان مسلمان، برکنار از رخنه فرهنگ هلنی، و با تکیه بر فرهنگ اسلامی خود تا چه مایه به تعلیم و تربیت و اخلاق پرداخته‌اند و اشارات تربیتی درخور یادی از خود به یادگار نهاده‌اند که امروزه پس از گذشت بیش از ۱۲۵۰ سال هنوز هم ارزش و اعتبار دارند و تازه می‌نمایند و می‌توانند، بلکه لازم است در محیط‌های آموزشی و تربیتی به کار گرفته شوند.

پیش از پرداختن به نگرش‌های تربیتی جاحظ، یادآوری چند نکته مناسب می‌نماید:

۱. جاحظ - چون دیگر مریبان بزرگ مسلمان - در آثار خود از عناوین تربیتی که امروزه در ادبیات تعلیم و تربیت به کار برده می‌شوند، استفاده نکرده؛ مثلاً به چیزی ذیل عنوان اصول تعلیم و تربیت نپرداخته، اما از مطالبی یاد کرده است که آشکارا ذیل عنوان اصول تعلیم و تربیت می‌گنجد.
۲. اگر مقاله‌ای از این دست را فایده‌ای باشد، همانا کشف و شرح و شکافت مطالب تربیتی ره‌یافته در آثار کسانی چون جاحظ است تا غبار غربت از آنها زدوده شود و در سینه کتاب‌ها نمانند و از این رهگذر بر غنای فرهنگ تربیتی ما افزوده گردد.
۳. نگارنده این مقاله نیک پاییده است در استنتاج نگرش‌های تربیتی و گاه اخلاقی جاحظ و بازگفت و تبیین آنها، چیزی را بر آرای او تحمیل نکند و به‌الزام تنها آنچه را وی گفته است، در قالب ادبیات تربیتی روز پیش‌رو نهد و بازشکافد.
۴. فراوانی آثار جاحظ از سویی و شخصیت نگارشی ویژه او از سوی دیگر، هرگونه کاوش در اندیشه و گفتار وی را دشوار ساخته است.

۵. تا آنجاکه نگارنده دیده است، جاحظ در هیچ کتابی فصلی جداگانه درباره تربیت نگشوده است<sup>۱</sup> و آنچه در این باب از او برجای مانده، مطالبی است که به مناسبت سخن و در لابه‌لای دیگر مطالب آمده است. شاهد این ادعا اشارات فراوان جاحظ به مسائل تربیتی کودک است که در همه موارد به مناسبت بحث به آنها پرداخته است. وی حتی در *رسالة المعلمین* برخلاف انتظار و سازوار با شیوه نگارشی خود، تنها چند جمله درباره تربیت گفته و بیشتر مطالبش اخلاقی به مفهوم عام کلمه است؛ از این رو دستیابی به اندیشه‌های تربیتی وی از بسیاری از دیگر نگرش‌هایش دیرپاب‌تر افتاده است. تا آنجاکه این قلم یافته است، نگرش‌های تربیتی جاحظ بیشتر در کتاب‌های *الحيوان، البيان و التبیین، البرصان و العرجان، التریع و اللویر، رسالة المعلمین* بازتابش یافته است.

عمرو بن بحر، معروف به جاحظ، در بصره زاده شد و در آن دیار بالید و چون در علم و معرفت طرفی بست، به بغداد رفت و پس از پنجاه سال اقامت در آن شهر و سفرهایی به ترکیه، دمشق، قاهره و احتمالاً نیشابور، (کردلی، ۱۹۹۱: ۱۱) سرانجام به زادگاهش بازگشت و به فرجام در آنجا درگذشت.

جاحظ ادیب نامور و ذوفنون و بهراستی کتاب‌باره قرن دوم و سوم هجری، کودکی را با یتیمی و فقر و فاقه گذراند. (حموی، ۱۴۰۸: ۱۶ / ۷۵) او در کنار کار، به تحصیل پرداخت و دیری نپایید که آموزش در مکتب را پشت سر نهاد (جاحظ، ۱۹۶۹: ۲ / ۵) و با حضور فعال در مسجد و میرشد و محافل ادبی اشراف و کتابفروشی‌های بصره، از دولت عشق سوزان به دانستن و هوش سرشار و حافظه بسیار قوی و باریکاندیشی مثال‌زدنی و مطالعه جدی و پیوسته آثار گوناگون و ریزکاوی در مشاهدات خود، دانشی انبوه اندوخت.

جاحظ، ادیبی است نکته‌پرداز با دانشی سخت دامن‌فراخ و گونه‌گون. او در جوانی نزد استادان بنام دوره و دیار خود آموزش دید و با بزرگ‌ترین استادان ادبی و الهی بصره مراد داشت و کتاب‌های کهن بسیار و نیز ترجمه آثار یونانی را بارها و با دقت تمام می‌خواند. (امین، ۲۰۱۰: ۴ / ۲۹۱ - ۲۸۸)

با آنکه جاحظ روحیه علمی بدیع و تمایلات فلسفی نیرومندی دارد، برخی وی را به‌معنای اخص کلمه، دانشمند و فیلسوف نمی‌دانند. (عبدالجلیل، ۱۳۷۳: ۱۳۶ - ۱۳۵) او ادیبی است متفنن که از هر گوشه‌ای متممی یافته و از هر دانشی توشه‌ای ساخته و از هر خرمنی خوشه‌ای بافته است و در طبله علمش که به بوستان می‌ماند، از هر گلی بویی است.

جاحظ با چشمانی برآمده و قامتی کوتاه و خطوطی خشن در سیمایی سیاه، بسیار زشت و کریه‌المنظر می‌نمود، شاعری درباره او گفته است:

لو یمسح الخنزیر مسخاً ثانیاً      ما كان الا دون قبيح الجاحظ

(اسفراینی، ۱۹۶۰: ۵۱)

گر شود مسخ بار دگر خوک      باری به زشتی جاحظ نمی‌شود

صفای سیرت و استعداد‌های گونه‌گون، توانایی‌های فردی ممتاز، طنزپردازی، خوش‌زبانی، فصاحت، حاضر جوابی، حضور ذهن فوق‌العاده، نکته‌سنجی و ریز کاوی‌های جاحظ، ناخوشایندی سیماى او را پوشیده داشت و از وی شخصیتی مجلس‌آرا آفرید و موجب شد همنشین دانشمندان و بزرگان شود.

#### د) سبک ادبی و آثار

جاحظ در تحقیق و تألیف به‌راستی نستوه است، اما عیبی دامن‌گیر آثارش شده و آن شهوت نوشتن است که موجب شده است وی گاه قلم‌اندازی کند و آثارش از افکار و اقوال و مشاهدات و اظهارات پراکنده و گاه از هم گسسته و حتی متناقض پیراسته نیفتند و آینه تمام‌نمای عیب و هنر جاحظ گردند.

وی آگاهانه (جاحظ، ۱۹۶۹: ۷ / ۱۶۲) در آثارش بسیار از شاخه‌ای به شاخه‌ای می‌پرد و ذهن خواننده را به بازی می‌گیرد؛ گاه از جد به هزل و گاه از هزل به جد می‌رود، حقیقت و فسانه را به هم درمی‌آمیزد، فلسفه را قرین سفسطه می‌سازد و غث و ثمین را یک‌جا به رشته می‌کشد. اما اینها هیچ‌یک از ارزش کارهای او نمی‌کاهد و آثار او نمونه‌ای عالی از تحقیق و تألیف و نقد و روایت و درایت و طبیعت‌نویسی و طبیعت‌نگاری است که در عین سرگرم‌کنندگی، پر بار و آموزنده و در نوع خود بی‌بدیل است. به‌اعتبار همین آثار است که تأثیر و نفوذ جاحظ بر فرهنگ و ادب اسلامی از دیار و دوران او بسی فراتر رفت و آن مایه پررنگ گشت که تا سده‌های پیاپی، بسیاری از بزرگان را از سر تکریم، جاحظ زمان می‌خواندند. (حمود، ۲۰۰۶)

جاحظ پس از عمری قلم زدن، مجموعه‌ای گران‌سنگ و دانشنامه‌ای به یادگار نهاد که دربردارنده اشاراتی است کوتاه و بلند به فرهنگ عامه، اخلاقیات، تاریخ، جغرافی، تحلیل روانی، تعلیم و تربیت، انسان‌شناسی، جانورشناسی، گیاه‌شناسی، اخترشناسی، ادبیات عرب، علوم بلاغی، نقد ادبی، علوم قرآنی، فلسفه، کلام، منطق، موسیقی، ملل و نحل، شیمی، طنز، تکامل انواع، انعکاس شرطی، مسائل سیاسی و دینی و اجتماعی، روان‌شناسی جانوری، آسیب‌شناسی مشاغل، بوم‌شناسی، سببیت، شک دستوری، فقه اللغه، زیبایی‌شناسی، مردم‌شناسی، نقد شعر. (ابن‌ندیم، بی‌تا: ۲۱۲ - ۲۰۹) نزدیک به ۱۴۰ اثر کوچک و بزرگ برای جاحظ برشمارده شده است. *الحيوان، البيان والتبيين، البخلا، المعاش و المعاد، التريخ و التدوير* از جمله آثار بنام اوست.

#### جاحظ و تعلیم و تربیت

##### الف) چیستی تعلیم و تربیت

جاحظ در پی تعریفی منطقی از تعلیم و تربیت برنیامده است. او برای بیان مفهوم تربیت و تعلیم از واژگانی پرشمار بهره برده است. این واژگان را تعریف نکرده است و از مطالعه کتاب‌های او نیز تنها می‌توان برای



باری، آن مایه که این قلم‌پی‌کاویده و یافته است، جاحظ در مجموعه آثارش از واژگان ذیل برای افاده مفهوم تعلیم و تربیت سود جسته است: تربیت، تعلیم، تثقیف، ترویض، تدبیر، تأدیب، تقویم، تعدیل، تنقیه، تلقین، سیاست. در ادبیات جاحظ این واژگان درباره انسان و حیوان به کار رفته‌اند. او سازوار با بینش ادبی خود حتی واژه «تثقیف» را به معنای پرورش حیوان و نیز تربیت انسان به کار برده است. جاحظ در کاربرد این واژگان به هم‌معنایی تعلیم با تربیت یا تفاوت مفهومی این دو واژه اشاره نکرده است و گاه آنها را در هر دو مفهوم به کار برده است.

#### یک. تعریف تربیت

جاحظ تربیت را به معنای پروردن و بارآوردن، و پرورش یافتن و بارآمدن به کار برده است. (جاحظ، بی‌تا: ۱۴۰ - ۱۳۸) وی برای تعریف تربیت از مقوله‌های ارسطویی عقل مطبوع، عقل اکتسابی، قوه، فعل، عادت، تکرار و خروج تدریجی سود جسته است. به این ترتیب از نگاه جاحظ تربیت یعنی از قوه به فعل رساندن عقل مطبوع به یاری عقل اکتسابی (همان: ۶۹ - ۶۸) که از راه تکرار و تمرین در حد ایجاد عادت در فرد صورت می‌پذیرد (همان: ۷۸ - ۷۶) تا از این رهگذر، امور دینی و دنیایی فرد تدبیر شود و اعتدال یابد. (همان: ۷۲ - ۷۰) جاحظ در ادامه اشاره می‌کند که این فرایند به تدریج روی می‌دهد و هر مایه بر رشد عقلی فرد افزوده گردد، بیشتر تربیت می‌شود و ویژگی‌های اخلاقی مثبت او فزونی می‌گیرد. (همان: ۵۴۰)

روشن است که چنین تعریفی از تربیت ناظر بر تعریف هلنی اخلاق است که پذیرفته بیشتر، بلکه همه مشائیان مسلمان و اگر احتیاط کنم و نگویم همه، باری بسیاری از متکلمان مسلمان است.

در این تعریف، عقل مطبوع را با تسامح می‌توان نهاده‌های سرشتی دانست که از آن به عقل هیولانی تعبیر می‌شود. این عقل یا توانایی سرشتی، به یاری عقل اکتسابی که همان علم بالفعل است، از قوه به فعل درمی‌آید. در ادبیات تربیتی - اخلاقی جاحظ از مجموع این فرایند به افزودن عقلی بر عقل خویش یاد شده است. (همان: ۶۸) این افزایش می‌تواند کار خود فرد (متربی) و یا مربی او باشد.

#### دو. تعریف آموزش و یادگیری

از پاره‌ای اشارات جاحظ برمی‌آید که وی تعلیم را شرح و شکافت مطلب و ایجاد تصویری از آن در ذهن فراگیرنده می‌داند. (همو، ۲۰۰۴ الف: ۴۸۷) براساس این تعریف می‌توان پذیرفت که تعلم (یادگیری) از نگاه وی عبارت است از پذیرش تصویری از مطلب و درک و دریافت آن.

جاحظ بی‌آنکه در پی وا شکافت گونه‌های یادگیری باشد، به دو گونه یادگیری که برآمد دو روش یادگیری است، اشاره نموده است: یادگیری حاصل از تجربه و استنباط که مسبوق به فراهم بودن همه مقدمات و ابزار لازم برای این کار است و یادگیری مسبوق به الهام که اعم از وحی و حدس است. (همان: ۴۸۰)

جاحظ تربیت و اخلاق را امری ممکن، بلکه ضروری می‌داند. این نگرش وی برگرفته از رویکرد انسان‌شناختی اوست؛ چه از نگاه او انسان به خودی خود نمی‌تواند مصالح دین و دنیای خویش را بازشناسد و به راه راست رود (همان: ۱۸۵ - ۱۸۳)؛ از این رو چنان آفریده شده است که بیاموزد و عالم و حکیم شود. (همان: ۱۳۵) از دیگر نشانه‌های امکان و ضرورت تربیت و اخلاق از نگاه جاحظ آن است که خداوند رسولان را برای هدایت انسان برگزیده است و علم مصالح دنیا و آخرت را به او آموخته است. (همو، ۱۹۶۹: ۵ / ۲۰۲)

جاحظ برای تأکید فزون‌تر بر تربیت‌پذیری و اخلاق‌آموزی انسان می‌گوید که انسان حتی می‌تواند برخلاف طبیعت خود عمل کند و نفس خویش را مهار سازد (همان: ۱ / ۲۰۳ - ۲۰۲) که اگر جز این بود، انسان در تسخیر همه چیز بود؛ حال آنکه به خواست خداوند، همه چیز در تسخیر انسان است. (همو، ۲۰۰۴ ب: ۱۳۵) جاحظ تأکید می‌کند که پیروی از هوای نفس و تن دادن به عادت‌های ناپسند، انسان را از یادگیری بازمی‌دارد. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۸۸) اگر انسان تربیت‌ناپذیر و اسیر طبع خویش بود، ناگزیر همه ستمکاران و گمراهان و گناهکاران از رفتار خود تبرئه می‌شدند و قلم از همه برگرفته می‌شد. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۲۰۳)

باری، از سخنان جاحظ چنین برداشت می‌شود که لازمه خروج از کودکی و نادانی و درآمدن به بلوغ و دانایی را تعلیم و تربیت می‌داند (همو، ۲۰۰۴ ب: ۱۳۵ و ۱۸۴) و می‌افزاید علم، حیات عقل (همان: ۲۵۲) و یادگیری، لازمه علم است. (همو، ۱۴۰۸: ۲ / ۲۹) او اشاره می‌کند که کسی از علم‌آموزی بی‌نیاز نیست که اگر چنین بود، موسی علیه السلام از عبد صالح درخواست نمی‌کرد به او بیاموزد.<sup>۱</sup> (همان: ۱ / ۲۱۶) وانگهی چنانچه انسان از تعلیم و تربیت تن زند، توانایی‌های سرشتی او ناشکفته می‌ماند. (همو، بی‌تا: ۶۸) جاحظ در جایی دیگر آورده است:

تعلیم، فلیس المرء یولد عالما و لیس احو علم کمن هو جاهل  
و ان کبر القوم لا علم عنده صغیر اذا التفت علیه المحافل  
(همان: ۱۸۶)

او اشاره کرده است که هم به دیگران بیاموز و هم از دیگران فراگیر که اگر چنین کنی، هم از بی‌دانشی وارهیدم‌ای، و هم دانسته‌هایت را پایدار ساخته‌ای. (همان: ۲۲۸)  
پس جاحظ هم از امکان تربیت و اخلاق گفته است و هم این دو امر را ضروری دانسته است.

#### ج) اهداف تعلیم و تربیت

جاحظ درباره اهمیت و لزوم تعیین هدف به‌طور کلی می‌گوید: «بر هر حکیمی لازم است هدف را نیک

معلوم دارد و اسباب و عوامل امر را روشن سازد و پیامدهای مسئله را بازگوید. عالمان را از آن روی می‌ستانند که این مقولات را نیک و روانداز می‌کنند. فضائل عالمان به تراز تفاوتشان در این واکاوش، رقم می‌خورد.» (همان: ۶۵)

#### یک. هدف غایی

جاحظ از بقای نوع و تعالی آن سخن گفته (همان، ۱۹۶۹: ۱ / ۴۳ - ۴۲)؛ پس می‌توان این دو مقوله را هدف غایی تعلیم و تربیت از نگاه وی دانست.

#### دو. اهداف میانی

بی‌گمان جاحظ هدف تعلیم و تربیت را جمع دنیا و آخرت با تأکید بر آخرت می‌داند؛ به‌گونه‌ای که بتوان از ابتلا به نعمت و معصیت سربلند بیرون آمد و به غایت اطاعت خداوند رسید. باید تلاش کرد همه افعال ما عبادت و اطاعت باشد و در صورت ناتوانی، دست‌کم باید کوشید بیشینه رفتارمان اطاعت باشد و در همه حال، حتی در حال سرپیچی و گناه، میل و دل ما با خدا باشد و همواره از بدی‌های خویش پشیمان باشیم. (همو، بی‌تا: ۷۲ - ۷۱)

جاحظ در کلی‌ترین شکل، هدف میانی تربیت را اصلاح دنیا و آخرت و تأمین سعادت دو سرای آدمی و خلافت بر زمین و آبادانی آن می‌داند. (همان: ۴۳ - ۴۲)

روشن است که این نگرش‌ها جملگی برگرفته از آیات قرآن کریم است.

#### سه. اهداف جزئی

وی در بازشکافت اهداف جزئی از هدف‌های اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی، عقلانی و جسمی تربیت یاد کرده است؛ اما این خرده مجال واشکفت آنها را برنمی‌تابد.

#### د. اصول تعلیم و تربیت

جاحظ در آثارش به‌صورت پراکنده و بی‌آنکه از عنوان اصل یا معادل‌های آن استفاده کند، مطالبی مهم در حوزه آنچه که امروزه اصول تعلیم و تربیت خوانده می‌شود، آورده است که به شماری از آنها اشاره می‌شود.

#### یک. همگانی بودن آموزش

جاحظ نگرشی ضد نژادپرستانه دارد و رنگ و نژاد را موجب برتری نمی‌داند و در نفی باورهای نژادمدارانه آن مایه پیش می‌رود که کتابی در فخر سیاهان بر سپیدان می‌نگارد و در آن یادآور می‌شود که خداوند از سر تحقیر، کسی را سیاه نیافریده است و رنگ پوست سیاهان نتیجه حتمی زندگی در مناطق حاره است. (همان: ۵۵۴)

بنابراین، بی‌تردید جاحظ آموزش را خاص سفیدپوستان یا نژاد عرب و ترک و فارس و ... نمی‌داند.

دیگر آنکه جاحظ آموزش را خاص جنس مذکر هم نمی‌داند و جنسیت را به آموزش پیوند نمی‌دهد.

توضیح آنکه، جاحظ نخستین نویسنده عرب مسلمان است که در پی دفاع از حقوق زن برآمده است و این برخاسته از فرهنگ اسلامی است که برخلاف دیگر فرهنگ‌ها، حقوق زن را محترم می‌شمارد؛ چه مثلاً در مذهب مانی، مرگ و حیات زن تابع مرگ و حیات شوهر بود و اگر مردی پیش از زنش می‌مرد، زن و مرد را در یک گور می‌سوزانند؛ یا در مذهب حمورابی در بابل، به زن نگرش ابزارری داشته‌اند و زن چیزی هم‌پایه چهارپایان بوده است؛ یا در یونان، زن حق آزادی و مالکیت نداشته است؛ و در جامعه عرب جاهلی، زن آبخور فساد و سرچشمه لعن و شبحی ترسناک بوده است. (شلبی، ۱۹۷۵: ۵ - ۳)

جاحظ زن را انسانی دانسته است که چونان مرد حقوق و تکالیفی دارد؛ بلکه وی زن را بزرگ‌تر دانسته و در شأن و منزلت او می‌گوید: خداوند از زن بدون مرد فرزند آفرید، اما از مرد بدون زن فرزند نیافرید. (جاحظ، ۲۰۰۴ ب: ۹۸) وی در دفاع از حقوق زن می‌گوید: شایسته نیست حقوق زن را کوچک شماریم؛ درست نیست کسی که حقوق پدران را بزرگ می‌دارد، حقوق مادران را کوچک شمارد. (همان: ۱۰۱)

جاحظ براساس آیه «رَعَلِمَ أَدَمَ الْأَسْمَاءَ كَلْهًا؛ و همه نام‌ها را به آدم آموخت» (بقره / ۳۱) می‌گوید این خطاب عام است و شامل همه زمان‌ها و مکان‌ها و همه انسان‌ها می‌شود و از آن جنسی خاص نیست. (همو، ۱۹۶۹: ۵ / ۲۰۲)

در روزگار جاحظ آموزش زن معمول، اما محدود بوده است. او اشاره کرده است که به دختران قرآن، خاصه سوره نور را بیاموزید و به آنان شعر غیر اخلاقی نیاموزید. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۱۴۱؛ همان: ۲ / ۱۲۵) وی همچنین تصریح کرده است که دختران قرآن بخوانند و از آنچه از گشنی و غزل می‌گوید، نه کم بیاموزند و نه زیاد. (همو، ۱۹۶۹: ۳ / ۲۹۱)

#### دو. ایجاد انگیزه در فراگیرنده

جاحظ معتقد است یکی از وظایف مهم معلم، ایجاد انگیزه در فراگیرنده است تا یادگیری بهتر صورت پذیرد. از نگاه وی تنها کسی می‌تواند یاد بگیرد و بفهمد که دلش آماده تفهم و یادگیری است؛ چنان‌که تنها کسی می‌تواند بفهماند و آموزش دهد که نیتش برای تعلیم، راست و درست باشد. (همان: ۵ / ۵۴) این سخن بدان معناست که فرایند آموزش، کاری مشترک میان فراگیرنده و آموزگار است و معلم لازم است برای بهبود این فرایند و به ثمر نشستن آن در فراگیرنده، انگیزه بیافریند؛ چه وجود انگیزه از شروط اصلی یادگیری مؤثر است و اصولاً بدون انگیزه، یادگیری صورت نمی‌گیرد. جاحظ به‌عنوان نمونه آورده است که فراگیری زبان دوم، نیازمند احساس نیاز به آن است و میزان موفقیت در این یادگیری، تابع میزان احساس نیاز به زبان دوم است. (همان: ۲۹۰)

از این‌روست که جاحظ می‌گوید: اگر شنونده بر شنیدن بیش از گوینده بر گفتن حریص نباشد، گوینده به هدف خود نمی‌رسد و میزان شکست او در این فرایند به تراز ناتوانی شنونده است. (همو، ۱۹۹۱: ۱۱)



معلم برای آموزش، باید زبان کودکی بگشاید و با کودکان به فراخور حال آنان سخن گوید و از واژگانی درخور فهم آنان استفاده کند؛ چراکه گفته‌اند: کودک از کودک می‌آموزد و با او همدم می‌شود و به او می‌گراید؛ (همو، ۱۴۰۸: ۲ / ۵۳) یعنی زبان کودک با کودک سازوار است و روش و سیاق او برای کودک فهمیدنی است. از این‌رو جاحظ تأکید می‌کند، بر معلم ماهر است که معانی را بسط دهد تا بهتر آموخته شوند و با کودکان به زبان آنان سخن گوید و از واژگان صریح و آسان بهره گیرد. وی تصریح می‌کند که حتی اگر فصیح‌ترین و بلیغ‌ترین افراد هم بخواهد به کودکان بیاموزد و با آنان سخن گوید، ناگزیر باید سطح دریافت آنان را محک زند و براساس آن سخن گوید و مطلب را مطرح سازد. (همان: ۱۳) وانگهی معلم باید بتواند با فراگیرنده ارتباط عاطفی برقرار سازد تا بتواند نظر او را جلب کند و از این رهگذر، آموزش را آسان و دل‌انگیز سازد.

همچنین معلم باید به آنچه آموزش می‌دهد و می‌گوید، اعتقاد داشته باشد و با اطمینان کامل به کار و مطالب خود به آموزش بپردازد تا سخنش مؤثر افتد و فراگیرنده را جذب سازد؛ چه آموزش از سر بی‌اعتقادی و بی‌علاقگی، آن مایه که باید و شاید در شاگرد مؤثر نمی‌افتد. (همو، ۱۴۰۸: ۳ / ۲۶۳)

گذشته از اینها، جاحظ معتقد است معلم باید برای فراگیرنده، مهربان‌تر و دوست‌داشتنی‌تر از مادر باشد و دل او را به‌دست آورد و وی را به چیزی واندازد که موجب بیزاری او شود؛ نیز نباید فراگیرنده را رها کند و به حال خود گذارد که به بیهودگی عادت می‌کند. (همان: ۱۹)

چهار. لزوم آغاز آموزش از کودک

جاحظ آموزش در کودکی را چون نقش بر سنگ، ماندگار می‌داند؛ چراکه کودک با آنکه رشد عقلی نیافته است، اما آمادگی و فراخ بیشتری برای یادگیری دارد؛ درست برخلاف بزرگسال که گرچه رشد عقلی پیدا کرده است، اما دل‌مشغولی‌های فراوان او را از یادگیری بازمی‌دارد. (همان: ۱ / ۲۵۷)

بنابراین، آموزش باید زمانی آغاز شود که ذهن کودک خالی و اراده‌اش متمرکز است و در پی چند چیز تقسیم نشده است و طبع کودک هنوز نرم و منعطف و چون شاخه تر، شکل‌پذیر است. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۴۰)

از آنجاکه ذهن کودک نانوشته و تهی و نقش‌پذیرتر از ذهن بزرگسال است، جاحظ می‌گوید: اگر چیزی به کودک القا کنی یا مطالبی دشوار و دقیق و بلند را برای او بنگاری و از او بخواهی آنها را بیاموزد و از بر کند، به‌خوبی این کار را خواهد کرد؛ اما به درست و نادرست بودن مطلب و اختلاف دیدگاه‌ها پی نخواهد برد. (همو، ۱۹۹۵: ۱۶ - ۱۵) این سخن جاحظ بدان معناست که گرچه او معتقد است یادگیری و آموزش در کودکی بهتر است؛ زیرا توانایی کودک برای حفظ مطلب بیشتر است، اما توانایی درک و دریافت و تجزیه و تحلیل مطلب و تفسیر امور، در او محدود و البته اندک است؛ درست برعکس بزرگسالان. از این‌رو، وی لازم می‌داند به کودک از همان آغاز و در حد خودش، فهم و استنباط آموزش داده شود تا بدان عادت کند. نباید با

تکیه بر صرف حفظ کردن، باب تفکر را در کودک بست؛ چراکه اگر کودک تنها به از بر کردن بسنده کند، در فهم و استنباط او کاستی می‌افتد و اگر تنها به فهم و استنباط محدود روی کند، حافظه اش معطل می‌ماند و ضعیف می‌شود. (همو، ۱۳۲۳: ۲۰ - ۱۹)

#### پنج. توجه و اعتماد به جوانان

جاحظ از کسانی است که کار را به جوانان وامی‌گذارند و معتقدند جوانی، ایام تحصیل و کار است و اندکی سن و ناچیزی تجربه جوان در مقابل شور و اشتیاق و توفندگی و کوبندگی او به حساب نمی‌آید. جوان بهتر از دیگران می‌تواند بار تکلیف بر دوش کشد و دشواری کار را بر خود هموار دارد و بیش از دیگران اطاعت می‌شود. جاحظ نظر کسانی را که می‌گویند: خامی با جوانی، و پختگی با تجربه و سن زیاد همراه است، نمی‌پذیرد و معتقد است تندی ذهن و سلامت طبع و اراده پولادین می‌تواند در مدتی اندک کاری کند و چیزی را دریابد که عقل فسرده و اراده ناقص و طبع بیمار نمی‌تواند در مدتی دراز آن را دریابد. جوانی که از روی میل و رغبت به علم روی می‌کند، مانند غیر جوانی نیست که علم‌آموزی را ابزار مال‌اندوزی می‌کند؛ چراکه روح انسان زمانی از همه نیروهایش استفاده می‌کند که پرنشاط و بالنگیزه باشد.

جاحظ در ادامه برای اثبات درستی دیدگاه خود به سیره نبوی استناد و اشاره می‌کند و از اصحابی چون معاذ بن جبل، اسامة بن زید و ... که در جوانی مسئولیت‌های بزرگ بدانها واگذار شد، یاد می‌کند و از بازتاب این گزینش‌ها در شعر عرب هم نمونه‌هایی می‌آورد. (همو، ۲۰۰۴ ب: ۲۱۵ - ۲۱۴)

#### شش. رعایت نشاط در آموزش

آموزش در هیچ حالت و به‌هیچ‌وجه نباید برای فراگیرنده، ملال‌آور و خسته‌کننده باشد؛ چراکه این با هدف آموزش که یادگیری است، ساز نمی‌آید. جاحظ به این نکته توجه دارد و گوشزد می‌کند که برای آنکه معلم بتواند با فراگیرنده ارتباط عاطفی - آموزشی مؤثر برقرار سازد، لازم است جوی مناسب برای درس و تدریس فراهم سازد و با مقدمه‌چینی درست، فراگیران را آماده کند، و پیوسته در نظر داشته باشد که آموزش با نشاط و میل همراه باشد و فراگیران را نیازارد و آنان را از درس بیزار نسازد؛ چراکه آموزش‌پذیری فراگیرنده تابع میزان نشاط و سرزندگی او در محیط آموزشی است و هرچه این سرزندگی و نشاط و شادابی بیشتر باشد، اهداف آموزشی، بیشتر محقق می‌شود. (همو، ۱۹۸۵: ۹۴)

جاحظ برای عملی شدن این مهم پیشنهادهایی می‌کند؛ از آن جمله است استفاده از مزاح و خنده تا از این رهگذر خستگی درس و بحث از فراگیر و البته آموزگار زدوده شود، مشروط بر آنکه مزاح از حد وقار و ادب بیرون نرود و به سبکسری و ابتذال نکشد. (همو، ۲۰۰۴ الف: ۴۶۰ - ۴۵۱؛ همو، ۱۹۹۸: ۲۳) او مزاح در هر کار را اگر چنان که *بازیه*، *امثال*، *گردد*، *موا* بخش‌هایی از آن کار می‌داند که از آن جدایی‌ناپذیر است. (همو، ۱۹۶۹: ۳۷ - ۳۸ / ۱)

جاحظ آمادگی فراگیرنده برای آموزش را در واکنش‌های وی می‌جوید و به معلم یادآور می‌شود تا زمانی که چشم و دل به تو دارند و گوش به سخت می‌سپارند، درس بده و چون دریافتی که به سخت روی خوش نشان نمی‌دهند و ملول‌اند، از درس دادن بازایست. وی در مثالی مطلب را روشن‌تر می‌کند و می‌افزاید: به کسی که اشتها ندارد، خوراک نخوران. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۱۰۴ - ۱۰۳) جاحظ در این دیدگاه از علی رضی الله عنه متأثر است و گفته‌های آن حضرت را بازمی‌گوید: «دل هم مانند جسم ملول می‌شود؛ یا «دل‌ها میلی دارند و اقبالی و بیزاری دارند و ادباری؛ یا «چون دل به امری وادار شود، کور می‌شود». (همو، ۲۰۰۴: ب: ۲۱۰)

همچنین وی آورده است که نه دل‌های خود را به سختی اندازه‌د و نه آنها را یله بگذارید و بدانید که بهترین زمان اندیشه و تأمل در علوم، پس از استراحت و آرامش است. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۲۲۸)

#### هفت. تفاوت‌های فردی

وجود تفاوت میان افراد از حکمت‌های الهی آفرینش و موجب خیر و برکت در جامعه انسانی است. اگر مردم جملگی یکسان بودند، اصلاً جامعه‌ای برپا نمی‌شد و تمدنی شکل نمی‌گرفت. (همان: ۱۳۷) جاحظ با توجه به اصل وجود تفاوت‌های فردی و اقرار به حکمت و ضرورت آن، از جمله می‌افزاید که تفاوت خلق در گرایش‌ها و توانایی‌های سرشتی برای آن است که همه علوم کشف شوند و دانشی در بقعه امکان نماند. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۱۴۱)

وی لازم می‌داند در فرایند آموزش، به تفاوت موجود میان فراگیران توجه شود و تا حد ممکن و معقول، جنبه فردی در آموزش مد نظر آموزگار باشد؛ زیرا ممکن است فراگیری مطلبی را در زمانی اندک فراگیرد، اما همان مطلب را فراگیری دیگر در زمانی بلندتر هم نیاموزد.

در آموزش باید در نظر داشت که هر مطلبی را به هر فراگیری نباید آموزش داد و از فراگیران نباید انتظار داشت یکسان و حتی مانند هم باشند. هر کس به فراخور فهم و میزان حافظه و نوع علاقه‌اش یاد می‌گیرد، و این از حکمت‌های الهی در آفرینش است و هر کس جز در مسیری که سرشت او اقتضا می‌کند، گام نهد و در پی چیزی برآید که با فطرت او سازواری ندارد، ناگزیر ناکام و سرانجام هلاک می‌شود. (همان: ۲۰۱: ۵ / ۲۰۲ - ۲۰۴)

جاحظ اشاره می‌کند که هر سخن جایی و هر نکته مکانی دارد و با خواص نباید با زبان عوام سخن گفت؛ چنان‌که با توده مردم نباید با زبان شاهان سخن گفت. پس ملاک کار، فهم هر کس و میزان یادگیری اوست که جاحظ از آن به «طاعت» تعبیر می‌کند. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۹۲)

#### هشت. سازمندی آموزش با استعداد

در آموزش، گذشته از پاسداشت تفاوت‌های فردی که به مفهوم آموزش به فراخور میل و استعداد فرد است، لازم است به اندازه *«توان یادگیری»* هم توجه شود؛ چراکه خداوند هر کس را به گونه‌ای آفریده و پایه و مایه یادگیری افراد یکسان نیفتاده است و در مقام آموزش نباید و نمی‌توان از مرز توانایی فراگیرنده درگذشت



و گنجایش دل و دماغ او را نادیده انگاشت. (همو، ۲۰۰۴ الف: ۹۸)

بنابراین، جاحظ تأکید می‌کند که در آموزش باید میان فعل آموزشی و تراز توانایی یادگیری فراگیرنده، تناسب رعایت گردد؛ چه تحمیل آموزش فراتر از توان بر شاگرد، درست مانند تحمیل غذای فراتر از گنجایش بر معده است که به زیان فرد است (همان، ۲۰۰۴ الف: ۲۵۲) و به رنج او می‌انجامد.

نه. آموزش مستمر

جاحظ چنان دیگر عالمان مسلمان، علم را ارج می‌نهد. از نشانه‌های این بزرگداشت، توجه بی‌بدیل او به کتاب است. وی به اعتبار ارزش علم، عالمان را نیز بزرگ می‌دارد؛ مثلاً به فراگیرنده توصیه می‌کند چون در خدمت عالم نشینی، بر شنیدن مشتاق‌تر باش تا بر گفتن، و آداب نیک شنیدن را بیاموز، چنان‌که نیکو گفتن را می‌آموزی، و سخن کسی را قطع مکن.

جاحظ تأکید می‌کند که آدمی هر مایه بلندمرتبه شود و فرهی یابد، از علم بی‌نیاز نمی‌شود و باید پیوسته در پی دانش باشد. هیچ‌کس از علم بی‌نیاز نمی‌شود که اگر جز این بود، موسی علیه السلام بی‌نیازی می‌ورزید و در پی علم تازه بر نمی‌آمد و نمی‌گفت: «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَيْكَ عَلَىٰ أَنْ تُلْعَمَنَّ مِمَّا عَلَّمْتَ رُبُّدًا؟ موسی بدو گفت: آیا پی تو گیرم تا از آن ره‌شناسی که به تو آموخته‌اند، به من بیاموزی.» (کهف / ۶۶)

جاحظ کم‌دانشی را عیب می‌داند و می‌گوید: چه بسیارند کسانی که چون علمشان اندک است، سینه‌های ناگشوده دارند. (جاحظ، ۱۹۶۹: ۳ / ۲۳۵)

وی اشاره می‌کند که دانش آن مایه دامن‌فراخ است که نمی‌توان بر آن احاطه یافت و کسی که دانش را برای ارزش و شرافت آن می‌جوید، کارش پایان ندارد و هر پایه بجوید و بیابد، تشنه‌تر می‌شود و البته کسی که به اندازه نیازش دانش می‌جوید، آن اندازه او را بس است. (همو، ۲۰۰۴ الف: ۱۰۰)

ه) مراحل و محیط‌های تعلیم و تربیت

یک. مرحله نوزادی تا دو سالگی

محیط تربیتی این مرحله، خانواده است. کودک در این مرحله و محیط به سرعت رشد می‌کند. جاحظ درباره این مرحله از حیات کودک و چگونگی رفتار مادر با کودک شیرخوار، سفارش‌هایی می‌کند و از رهگذر آنها به مادر گوشزد می‌سازد که غذای مادر در طعم و مزه شیر او مؤثر است؛ پس باید مراقب باشد هر غذایی نخورد. وی درباره خواباندن کودک یادآور می‌شود که تنها مادران ناآشنا با مادری، کودک را با حرکت گهواره‌ای چنان تکان می‌دهند که گیج شود و به خواب رود، یا آن مایه بر پشت و پهلوی او می‌زنند تا به خواب رود. آنان توجه ندارند که باید به گونه‌ای رفتار کرد که کودک با شادی و آرامش به خواب رود؛ چراکه اگر کودک با گریه و رنج به خواب رود، این نام‌آرامی به شخصیت او می‌آید و رشد او اثر می‌نهد و کودک، رنجور و ترسو بار می‌آید. (همو،



از دیگر طرفه‌پردازی‌های جاحظ درباره کودک آن است که کودک پیش از عمر پختن از شعله شمع و چراغ آتش تحریک می‌شود و به وجد می‌آید و به بازی و غان‌وغون کردن می‌پردازد. این بازی و غان‌وغون کردن در برانگیختن روح او مؤثر است و اراده وی را تحریک می‌کند و ذهن او را به کار می‌اندازد و اندام صوتی کودک را باز و تقویت می‌سازد و در شادی او بسیار مؤثر می‌افتد. (همان: ۵ / ۱۱۹؛ ۴ / ۳۳۹)

دیگر آنکه کودک در آغاز زبان‌گشودن، نخست حروفی را به کار می‌گیرد که تنها با لب تلفظ می‌شوند و بیان آنها به استفاده از زبان و دندان نیاز ندارد؛ مثل میم و با. از این‌روست که سرآغاز سخن گفتن کودک، ادای واژگان «ماما» و «بابا» است. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۷۲)

همچنین بر مادر است به گریه و خنده کودک در گهواره توجه کند و بداند که مفهوم گریه کودک چیزی غیر از معنای خنده اوست و باید به هریک پاسخ مناسب داده شود. (همان: ۲۸۷)

نکته پایانی آنکه، جاحظ با لطافت هرچه تمام‌تر می‌گوید که خنده، نخستین خیری است که از نوزاد سر می‌زند. (همو، ۱۹۹۸: ۲۳) او از تأثیر خنده بر شخص و شخصیت کودک یاد می‌کند و می‌افزاید: از رهگذر خنده، کودک مسرور می‌گردد و در نتیجه، وزنش فزونی می‌گیرد و بر حجم خوشن افزوده می‌شود. (همان)

دو. مرحله کودکی اول (۶ - ۲ سالگی)

محیط این مرحله نیز خانواده است؛ اما در این مرحله پای کودک به بیرون از خانواده باز می‌شود و با کودکان هم‌بازی می‌گردد. این مرحله از زندگی کودک به بازی می‌گذرد. بازی‌ها در رشد حرکتی و جسمی کودک اثر می‌نهند، و این‌گونه رشد هم در رشد عقلانی و عاطفی او مؤثر می‌افتد. از این‌رو، جاحظ بسیاری از بازی‌های رایج در روزگار و محیط خود را برمی‌شمارد و روش به‌جا آوردن آنها را به شرح می‌آورد و اشاره می‌کند که این بازی‌ها موجب شادی کودک و رشد اجتماعی او می‌شوند. (همو، ۱۹۶۹: ۶ / ۱۴۶ - ۱۴۵)

سه. مرحله کودکی دوم (۱۳ - ۶ سالگی)

محیط این مرحله به‌طور خاص، مکتب برای فرزندان توده مردم و منازل، برای فرزندان خواص جامعه است که با معلمان خصوصی تربیت می‌شوند.

در این دوره، آموزش تحت برنامه‌ای مشخص بوده و معلم موظف بوده است برابر برنامه تعیین‌شده آموزش دهد و معمولاً حق نداشته است موضوعات و مواد درسی را خود برگزیند.

مکتب، اتاق یا دکانی اجاره‌ای و کوچک بوده است و شاگردان با پایه‌های گوناگون تحصیلی، جملگی در یک فضا و البته با یک معلم آموزش می‌دیدند. (شرحش در برنامه درسی مکتب خواهد آمد)

چهار. مرحله آموزش عالی

این مرحله پس از آموزش در مکتب آغاز می‌شود و فراگیرنده در طی آن با فراوانی از علوم رایج عصر خود آشنا می‌گردد و بسته بسته به مرحله تخصص در برخی از زمینه‌های علمی پا می‌نهد.

جاخط محیط این مرحله را شامل مسجد، مریزید، محافل ادبی اشرف و بزرگان و دکان‌های کتابفروشی دانسته است که هریک را به اختصار شرح می‌دهم.

۱. مسجد: در مسجد جامع و دیگر مساجد، حلقه‌های درس حدیث و فقه و کلام و فلسفه برپا می‌شد. از مزایای این مجالس آن بود که شرکت عموم مردم در آنها آزاد بود. در مساجد، گذشته از مواد یادشده، گاه قصه‌گویان با داستان‌های مذهبی و تاریخی و اسرائیلیات و جاهلیات، مردم را سرگرم می‌کردند و به‌نوعی آنان را به‌طور غیرمستقیم آموزش می‌دادند. (همو، ۱۹۸۸: ۲۷ - ۲۴ و ۷۹ - ۷۸؛ همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۹۸ / ۲ / ۱۶۴)
۲. مریزید: انجمنی بود که در میان صحرائشینان غرب بصره تشکیل می‌شد و به‌واقع جایگزین اسواق جاهلیت عرب بوده و در آن مانند بازار عکاظ، از شعر و مفاخر قومی سخن می‌رفت. در این محیط هم شرکت عموم آزاد بود. شخصیت ادبی عالمان در این مرحله و محیط شکل می‌گرفت و مرید بود که آنان را با رمز و راز ادبیات و شعر و دقایق شاعری آشنا می‌ساخت. (همان: ۱ / ۱۳۲) جاخط به تأثیر تربیتی مرید بسیار باور داشته و به رفتن به آنجا فراخوانده و از بهره‌های علمی آن یاد کرده است. (همان: ۲۷۹)
۳. محافل ادبی اشرف و بزرگان: برخی از بزرگان علم و ادب و سیاست، منازل بزرگ خود را به مجالس ادبی و علمی و بزم اهل شعر و هنر تبدیل می‌کردند (مانند محافل ادبی قرن هجدهم اروپا)؛ از آن جمله است خانه ابوعمران مویس بن عمران که از حامیان جاخط بود، خانه آل مهلب، خانه آل جعفر. از جمله مطالبی که در این محافل مورد بحث قرار می‌گرفت، عبارتند از: تفضیل شهرها و خوراکی‌ها، شعر و آهنگ‌ها، آرای کلامی و مذهبی، اختلاف اقوال در نحو و لغت و فقه، نقد حدیث و نقل تاریخ، مفاخره عرب و عجم و سیاه و سفید، نوادر ظرفا و منتخب نثر و نظم و... (همو، ۱۹۶۹: ۳ / ۱۱۵)
۴. دکان‌های وراقان: وراق یعنی کاغذفروش و کسی که به سفارش افراد، کتاب را رونویسی می‌کرد و یا می‌فروخت. بصره آن روزگار مرکز همه‌گونه کتاب بود (حاجری، ۱۹۶۲: ۱۴۰) و کتابفروشی‌ها محل گرد آمدن عالمان و طالبان دانش بود و از آنجاکه صاحبان کتابفروشی‌ها خود از عالمان بودند، محل کارشان محفلی بود برای بحث و دادوستد علمی و تحقیق و مطالعه. (داغ و اویمن، ۱۳۶۹: ۱۴۷) شاید از این روست که برخی، کتابفروشی‌ها را ادامه بازارهای مکاره عکاظ و مجنه و ذی‌المجاز شماره‌اند. (شلبی، ۱۳۶۱: ۵۸) در روزگار جاخط، کتابفروشی‌ها فراوان و به شریانی حیاتی برای ادامه حیات ادبی تبدیل شده بودند. (حاجری، ۱۹۶۲: ۱۴۰) از قضا همین کتابفروشی‌ها در شکل‌گیری شخصیت ادبی جاخط بسیار مؤثر افتادند.

## (و) عوامل تعلیم و تربیت

### یک. محیط

در ادبیات تربیتی جاخط، مفهوم محیط عام از محیط طبیعی و محیط انسانی، یعنی خانواده و مکتب و جامعه است.

جاحظ در تأثیر محیط طبیعی بر شخصیت افراد آورده است: آب و خاک و هوا بر یکدیگر اثر دارند و محیط طبیعی بر طبیعت افراد مؤثر می‌افتد؛ چنان‌که با تغییر محیط، طبیعت افراد هم با گذشت زمان دگرگون می‌شود. برای نمونه اعراب چون به خراسان روند، از همه ویژگی‌های خود گسسته می‌شوند. (جاحظ، ۱۹۶۹: ۴ / ۷۱ - ۷۰)

وی در تأکید بر این دیدگاه، گاه با نگرشی افراطی و دور از واقع به مسئله می‌گوید: کسی که مثلاً به سرزمین تبت وارد شود، تا هنگامی که در آن دیار است، خندان و مسرور است؛ و کسی که در موصل عراق اقامت گزیند، نیروی جسمی‌اش فزونی پذیرد؛ و اگر کسی سالی را در اهواز سپری سازد، فراست او کاستی پذیرد. (همان: ۱۳۵)

او در ادامه می‌افزاید: کسانی که در محیط‌های خاص زاده می‌شوند و رشد می‌کنند، از شرایط این محیط‌ها اثر می‌پذیرند و در اموری مهارت می‌یابند که دیگران که در این محیط نیستند، از آن مهارت‌ها بی‌بهره‌اند و با آموزش و به‌سختی آن مهارت‌ها را فرامی‌گیرند. نمونه‌اش ملاحظ‌زادگانند که به‌واسطه زندگی در محیط دریایی، همه شنا می‌دانند و والدین آنان نگران رفت‌وشد آنها در ساحل نیستند، برخلاف والدین کودکانی که در محیط غیر دریایی پرورش می‌یابند. پدر و مادر این گروه از نزدیک شدن فرزندان خود به دریا بیمناکند. (همان: ۲۵ / ۷)

جاحظ در شرح تأثیرپذیری انسان از محیط آن مایه پیش می‌رود که عقاید و باورهای ملل را نیز تابعی از محیط زندگی آنان برمی‌شمارد و برای نمونه از تأثیر محیط یونان بر یونانیان و ایران بر ایرانیان و حجاز بر حجازیان یاد می‌کند. (همان: ۳۲۷ / ۵ - ۳۲۶)

## ۲. محیط انسانی

در ادبیات جاحظ محیط انسانی اعم از خانواده و محیط‌های آموزشی و شغلی و جامعه به مفهوم عام است.

### ۱ - ۲. خانواده

جاحظ خانواده را نخستین محیط انسانی رشد و تربیت کودک می‌داند و اشاره می‌کند که پدر و مادر به‌لطف مهر و دلسوزی خداداد آنان نسبت به فرزند، به نگهداری و تربیت کودک خود می‌پردازند و از این رهگذر، محیط رشد و پرورش کودک فراهم می‌آید (همو، ۱۴۱۱: ۱ / ۱۴۴) و رفته‌رفته قوای عقلی او رشد می‌یابد و سازوار با میزان رشد عقلی، رفتار او بهبود می‌پذیرد و به افراد بالغ شبیه می‌شود. (همان: ۱۹۶)

### ۲ - ۲. اجتماع

جاحظ تأکید می‌کند که تأثیر محیط انسانی و زندگی اجتماعی افراد بر شخصیت و تربیت و اخلاق به‌مراتب بیش از تأثیر محیط طبیعی است. در بازشکافت عوامل اجتماعی تربیت به محیط شغلی و گروه دوستان اشاره کرده است.

## ۱-۲-۲. محیط‌های شغلی

جاحظ در شرح محیط شغلی از جمله به شرایط محیطی پرورش و کارکنیزان رقااص و مطرب پرداخته و آورده است: چگونه این کنیزان خنیاگر و رقااص، پاک‌دامن و از فتنه برکنار و در امان باشند، حال آنکه از زادن تا مردن، با لپو و لغو بار آمده و سخنی از یاد خدا نشنیده‌اند و به بازی و هرزگی گذرانده‌اند و با بی‌بندوباران و هرزه‌گویان نشسته‌اند و حرفی به‌جد به گوششان نرسیده است و به مردمان نیک خصال و مؤمن و باصروت برنخورده‌اند.

برخی از این خنیاگران رقااص، گاه تا چهارهزار ترانه می‌داند، که هر ترانه دو تا چهار بیت است؛ یعنی نزدیک به ده‌هزار بیت شعر از بر است که در آنها یک کلمه از خدا و سزا و جزا نیامده است و شالوده آنها بر زن‌بارگی و دلالگی و شور و شهوت و هیجان و التهاب نفسانی است. وانگهی خنیاگر رقااص در طول آموزش خنیاگری و رقااصی، از تن دادن به گشنی گریزی ندارد و اسیر چنگ مربی است، که تا از او کام نگیرد، وی از او چیزی یاد نگیرد. (همو، ۲۰۰۴ ب: ۸۴ - ۸۳)

جاحظ با ترسیم این پرده زنده از زندگی خنیاگران، تأثیر محیط انسانی بر تربیت و آلوده شدن فطرت پاک انسانی را به تصویر کشیده و نشان داده است که هرچه عوامل محیطی منفی قوی‌تر باشند، دور افتادن از سرشت پاک و فطرت الهی انسان ژرف‌تر و گمراهی او شدیدتر است.

## ۲-۲-۲. گروه‌های دوستی

جاحظ در واکاوی تأثیر تربیتی گروه‌های دوستی، بر نقش زیان بار دوستان ناشایست در تباهی خوی و صفات افراد انگشت تأکید نهاده و تصریح نموده است که هیچ چیز در جهان به اندازه همنشین بد فسادآور نیست. (همان: ۲۱۲) از این روست که او تأکید می‌کند تنهایی به‌مراتب بر دوستی با ناهلان برتری دارد. (همو، ۱۹۹۸: ۹۷)

از نگاه وی انسان را با صفات دوستان او می‌شناسند و رفتار همنشینان هرکس به او هم نسبت داده می‌شود؛ پس باید از همنشین ناباب دوری جست و با نادان و دورو درنیامخت؛ (همو، ۱۴۱۸: ۲ / ۱۰۱) چه در امثال و حکم نیز آمده است: بگو با که دوستی تا بگویم چیستی؛ یا درباره هرکس آن‌سان قضاوت می‌شود که درباره همنشینان او. (همو، بی‌تا: ۸۷)

از طرفه پردازی‌های جاحظ در این زمینه آن است که او میان دوستان نابایست و آنچه که در ادبیات امروزین به اوقات فراغت شهره است، نسبتی دیده و بر این باور است که دوست بد همان پایه زیان آور است که داشتن اوقات فراغت فزون‌تر از اندازه لازم برای استراحت، زیان‌بار است. (همو، ۲۰۰۴ الف: ۲۱۲) گویا وی با این سخن می‌خواهد بگوید: (الف) اوقات فراغت باید به‌اندازه باشد؛ (ب) مبادا اوقات فراغت بیش از اندازه، در معاشرت با دوستان نامناسب بگذرد.



## ۱. اهمیت معلم و نقش تربیتی او

جاحظ بر آن است که طبیعت انسان چنان است که به خودی خود نمی‌تواند ره به مقصود برد و بار سعادت بندد؛ از این رو، خداوند رسولان را برای هدایت و آموزش او فرستاد. (همو، ۲۰۰۴ ب: ۱۳۵ و ۱۸۵ - ۱۸۴)

نیاز مردم به معلم هم از همین ناتوانی در دستیابی به سعادت سرچشمه می‌گیرد. از این روست که جاحظ معلم را بسیار قدر می‌نهد و بزرگ می‌دارد و نیاز مردم به معلم را بسیار شدید می‌داند و می‌گوید: معلم است که آدمی را از کودکی تربیت می‌کند. (همان: ۱۲۰؛ همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۴۰) گفتنی است که وی معلمی را وظیفه‌ای عمومی می‌داند و تأکید می‌کند که شایسته نیست کسی که دانشش اندک است، از آموزش کسانی که علمشان از او کمتر است، تن زند. (همان: ۳۲ / ۶)

وی معلمی را کاری پر مسئولیت می‌شمارد و معتقد است هر حرفه و صنعتی خواه‌ناخواه معلم دارد، اما برترین معلمان، همانا معلمی است که مردم را علم می‌آموزد. (همو، ۱۳۲۳: ۲۲ - ۲۱) از همین روست که وی معتقد است پس از خداوند هیچ‌کس به اندازه معلم بر گردن مردم حق ندارد و مردم آن مایه که وام‌دار لطف معلم‌اند، مدیون احدی نیستند. (همان: ۱۸)

در دیار و دوران جاحظ، گاه بر معلمان می‌تاختند و شأن آنان را فرو می‌کاستند و آنان را احمق می‌شماردند. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۳۰۸) جاحظ با این نگرش عوامانه به معلم می‌ستیزد و به دفاع از معلمان می‌خیزد و در عین حال می‌پذیرد که در میان معلمان، به‌ویژه معلمان روستاها مانند دیگر اقشار جامعه، افراد کم‌خرد و خوب و بد وجود دارد. (همان: ۲۱۱)

والایی جایگاه معلمان در نظر جاحظ نگذاشته است طوفان تند انتقاد وی که دامن‌گیر بسیاری از طبقات جامعه شده است، بار و بر آنان را بریزد؛ چه وی در برشمردن معایب دیگران نیک چیره‌دست است؛ چنان‌که از جمله بر کاتبان تاخته و برخی از معایب آنان را در کتابی با عنوان *دم الاخلاق الکتساب* قلمی ساخته است. (همو، ۱۴۱۱: ۲ / ۲۰۹ - ۱۸۹)

جاحظ خود معلم مکتب بوده و در بسیاری موارد معلمان را نیک ستوده است و حتی تصریح کرده است که چگونه می‌توان پنداشت کسانی چون کسانی و قطرب، احمق باشند. وی در جایی دیگر نام بسیاری از معلمان را می‌برد و آنان را سخت می‌ستاید؛ کسانی چون: حسین معلم، ابوسعید معلم، ضحاک بن مزاحم، معبد چینی، عامر شعبی، کمیت بن زید، عبدالحمید کاتب، قیس بن سعد، عطا بن ابی‌ریباح. (همان: ۱ / ۲۵۱ - ۲۵۰؛ همو، ۱۳۲۳: ۱۸)

جاحظ بر آن است که هر رشته و فنی باید معلم مخصوص خود داشته باشد؛ مثلاً عده‌ای حساب و خواندن و نوشتن، و شماری کشاورزی و درودگری و بنایی و ... آموزش دهند؛ چه معلمی نیست که بتواند همه چیز را آموزش

دهد و هرکس در پی چنین امری باشد، بیمار است و باید درمان شود. (همو، ۱۳۹۹: ۱۰۶، ۱۰۷)

جاحظ معلمان را به سه دسته تقسیم می‌کند: الف) آنان که در مکتب فرزندان توده مردم را آموزش می‌دهند؛ ب) آنان که فرزندان اشراف را آموزش می‌دهند؛ د) آنان که فرزندان پادشاهان و امرا را آموزش می‌دهند. به گروه نخست، معلم و به گروه دوم و سوم، مؤدب (معلم سرخانه) گفته می‌شود. (همو، ۱۳۰۸: ۱ / ۲۱۱ - ۲۱۰) تقسیم‌بندی جاحظ از معلمان به لحاظ جامعه‌شناسی و تاریخی حائز اهمیت است.

#### ۲. نقش معلم در فرایند آموزش

جاحظ نقش معلم را در فرایند آموزش بسیار مهم می‌داند و معتقد است معلم در راه آموزش فراگیران سختی‌های بسیار می‌کشد؛ به گونه‌ای که رنج و دردسر معلم در راه تربیت کودکان، بیش از سختی و ناملایماتی است که چوپان در راه پرورش گله می‌کشد. پس اگر نیک نگریده شود، روشن می‌شود که معلم نعمتی والا است و شکر بر آن واجب است. (همو، ۱۳۲۳: ۱۸)

آنچه بر دشواری کار معلم در روند آموزش می‌افزاید، آن است که موفقیت معلم در این راه به میزان فعالیت متعلم و پاسخ‌های مثبت او به آموزش بازبسته است. جاحظ از دست‌اندرکاران آموزش شکوه می‌کند که بزرگ‌ترین نابخشودنی آن است که پیوسته لغزش‌های معلمان را یادآور شویم، اما بازیگوشی دانش‌آموزان را نادیده انگاریم. (همو، ۱۹۹۸: ۲۸) حاصل آنکه، از نگاه جاحظ نقش فراگیران در شکست فرایند آموزش به مراتب بیش از نقش معلم است.

#### ۳. اخلاق و آداب آموزشی معلم

۱. معلم باید در موضوعی که آموزش می‌دهد، مهارت به اندازه داشته باشد و با اطمینان کامل به آموزش بپردازد.

۲. لازم است معلم به آنچه می‌گوید، اعتقاد داشته باشد و از دل بگوید تا سخنش بر دل شاگردان نشیند و آنان را به خود جلب سازد.

۳. هر معلم است که با شاگردان به مهر رود و برای آنان دوست‌داشتنی‌تر از مادر باشد و دل آنان را به دست آورد.

۴. معلم در فرایند آموزش نباید شاگرد را به امری وادارد که او را از درس و مدرسه بیزار سازد.

۵. معلم نباید فراگیرنده را به حال خود بگذارد تا وقتش برباد رود و به بیهودگی خو بگیرد.

۶. هر معلم است که با ایجاد و پرورش انگیزه در شاگردان، آنان را به حضور مؤثر در محیط آموزشی و درست گوش سپاردن به سخنان معلم وادارد.

۷. معلم باید از مهارت‌های آموزشی لازم برای تدریس و مدیریت فضای آموزشی برخوردار باشد.

۸. معلم باید با شاگردان رابطه عاطفی برقرار سازد.

۹. لازم است معلم محیط آموزشی را تلطیف کند و چنان نکند که فضای آموزشی خشک و ملال‌خیز و غم‌انگیز باشد و شاگردان را بیزار سازد.
۱۰. معلم باید پاک‌نیت باشد.

سه. کتاب

از نگاه جاحظ، نقش تربیتی - آموزشی کتاب بس مهم است. او کتاب را مهم‌ترین عامل انتقال فرهنگ از نسلی به نسل دیگر می‌شمارد و مردم را تشویق می‌کند کتاب را کنار نهند و تا می‌توانند کتاب بخوانند؛ چراکه انسان تا بسیار نشود، نمی‌آموزد و ناچار باید کتاب‌های هر کس از شنیده‌هایش فزون‌تر باشد. انسان باید در راه فراهم نمودن کتاب از هزینه کردن مال دریغ نرزد تا از رهگذر کتاب، بیاموزد و دانش اندوزد و مردم برای رفع نیازهای علمی نزدش آمدوشد کنند. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۵۵)

جاحظ گاه کتاب را در جایگاهی فراتر از معلم می‌نهد؛ چراکه از نگاه او کتاب معلمی است که به گاه نیاز از تو نگسلد و چنان نیست که چون شهریه‌اش را ببری، آموزش تو را فرونهد، و اگر از او دوری گزینی، تو را واگذارد، و چون روزگار به کام دشمنان شود، بر تو پشت کند. در برتری کتاب بر معلم همین بس که تو را پیش چشم رهگذران بر در نشانند که این نقض حقوق توست. (همان: ۴۱، ۵۲، ۵۶ - ۵۵، ۶۰ و ۹۹)

کتاب، صناعات گوناگون و راه‌های کسب و تجارت را به انسان می‌آموزد و او را از آداب و اخلاق و مبانی دینی آگاه می‌سازد و با پندها و سخنان نیکو، در تربیت عموم و تدبیر زندگی آنان مؤثر می‌افتد. (همان: ۵۶؛ همو، ۱۳۲۳: ۱۸ - ۱۷)

جاحظ به بیان نقش تربیتی - آموزشی کتاب بسنده نمی‌کند، بلکه به ارزش مطالعه و نقش آن در تعالی فرهنگ و دانش، تفاوت کتاب خوب و بد و برخی از قواعد تألیف کتاب خوب هم اشاره می‌کند. این قواعد، برخی برای اتقان اثر، و شماری برای جلب توجه خواننده و برهیز از ملال‌آور بودن مطالعه کتاب، و پاره‌ای هم برای جذابیت و ... کتاب است. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۹۹ - ۸۴)

چهار. برنامه و مواد آموزشی

جاحظ برای گزینش ماده درسی، پیشنهاد می‌کند ملاک‌ها و معیارهایی رعایت شود تا تحصیل فراگیرنده موفقیت‌آمیز باشد؛ (همو، ۲۰۰۴ الف: ۴۸۹) یعنی شاگرد باید:

۱. در دوره‌های پیش از مرحله آموزش عالی، به اجمال با علوم آشنا شود تا اهداف و موضوعات و مسائل آنها را بیاموزد و میزان ارزش و اهمیت هر دانش را دریابد و علوم ارزشمند را از علومی که از اهمیت کمتری برخوردارند، بازشناسد.

۲. درسی را برگزیند که وسیله‌ای برای استعداد و علاقه دارد و با ویژگی‌های جسمی و روحی او سازوار

۳. اهمیت و بایستی علوم را لحاظ کند و به‌ترتیب اولویت فراگیرد.

۴. از پراکنده‌آموزی و ادعای توان فراگیری همه چیز تن زدن و بداند کسی که لاف دانستن و توانستن یادگیری همه علوم می‌زند، بیمار است و خانواده‌اش باید درپی درمان او برآیند. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۵۹)

۵. حداکثر در ۲ یا ۳ دانش استاد و متخصص شود، و از دیگر علوم هم آن مایه که با آنها بیگانه نباشد، بیاموزد. (همان: ۶۰)

#### ۱. برنامه درسی مکتب

مواد درسی مکتب که محل آموزش فرزندان توده مردم بوده، درمجموع شامل این مواد بوده است: خواندن و نوشتن، قرائت و حفظ قرآن کریم، حساب، عقد (محاسبه با انگشتان بدون استفاده از گفتن و نوشتن)، سنن و احکام شرعی، نحو، صرف، گاه اندکی عروض، شعر مناسب و اخلاقی، روایات، امثال و حکم عرب، انشا و تاریخ. (همو، ۱۳۲۳: ۲۰، ۲۴، ۲۷ - ۲۶؛ همو، ۱۴۰۸: ۲ / ۱۵۱؛ ۱ / ۸۵)

به فرزندان طبقات فرادست جامعه علاوه بر مواد آموزشی یادشده، اخبار گذشتگان، آیین سخنوری، اخلاق و آداب اجتماعی و ورزش هم آموزش داده می‌شد. (همان: ۲۲۷: ۲ / ۱۲۵ - ۱۲۴)

جاحظ درباره آموزش نحو تصریح می‌کند که به آن مایه که ضرورت دارد و لازمه درست گفتن و نیک نوشتن و خوش سرودن شعر و توصیف درخور پدیده‌هاست، بسنده شود؛ چه پرداختن به بیش از این اندازه موجب باز ماندن از درس‌های دیگر مانند تاریخ و روایات و امثال و حکم می‌شود.

وی در آموزش انشانویسی تأکید می‌کند که باید ساده‌نویسی آموزش داده شود و در عین پرداخت ادبی، از تکلف پرهیز شود. (همو، ۱۳۲۳: ۲۷ - ۲۶)

#### ۲. برنامه درسی پس از مکتب

چنان‌که گذشت، شاگردان پس از مکتب برای آموزش به مسجد و میربد و انجمن‌های ادبی و دکان و راقان می‌رفتند. از مجموع آثار جاحظ برمی‌آید که مواد درسی عرضه‌شده در این مرحله و مکان‌ها عبارت بوده است از: ریاضیات، فقه، کلام، فلسفه، نجوم، پزشکی، انساب، تفسیر قرآن کریم، ملل و نحل، کیمیا، نحو، عروض، حدیث، تصوف، علوم غریبه، موسیقی، مناظره، شعر و نقد شعر و کتاب‌شناسی. (ذکاوتی قراگزلو، ۱۳۸۰: ۲۸)

آموزش در این مرحله رفته‌رفته تخصصی می‌شده و برخلاف مکتب، برنامه درسی مشخصی نداشته است.

#### ز) روش‌های تربیت

برخی از روش‌های تربیتی و آموزشی اعمال‌شده یا عنوان‌گشته در آثار جاحظ عبارتند از: تشویق و تنبیه، عمل به ضد، تحمیل بر نفس، پرسش و پاسخ، امر به معروف و نهی از منکر، مباحثه، تمرین و تکرار، شک دستوری، مشاهده و تجربه مستقیم، قصه‌گویی و زبان تمثیل که به شرح تنها شماری از آنها بسنده می‌شود.



مباحثه یکی از روش‌های یادگیری است. در این روش، فراگیران درباره مباحث درسی براساس متنی مشخص به بحث و گفتگو می‌پردازند و مطالب را حلاجی می‌کنند. جاحظ این روش یادگیری را پسندیده و درباره آن آورده است: «مباحثه مردان، نشانندن بذرای آموزش و دانش در دل‌هاست.» (جاحظ، ۱۳۲۳: ۱۹؛ همو، ۱۹۹۸: ۵۹) مباحثه به پرورش ذهن و کارایی عقل می‌انجامد. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۱۴۶ و ۲۲۸)

دو. یادگیری از راه تمرین و تکرار

جاحظ در آموزش، خاصه آموزش اخلاق، فراگیری نظری مسائل را کافی نمی‌داند. وی تنها راه اخلاق‌آموزی را تمرین و ممارست می‌داند. از نگاه او ممارست در عمل اخلاقی، همان معنای حقیقی فراگیری اخلاق است. وی این حقیقت را از راه تشبیه این‌گونه باز گشوده است که اگر پیوند میان ارزش‌ها با ممارست گسسته گردد، گویا ارتباط میان لفظ با معنا گسسته شده است. اسم بدون معنا بیهوده و مانند ظرف تهی است. نام‌ها چونان کالبد و معانی همال روحند؛ یعنی لفظ برای معنا کالبد و معنا برای لفظ روح است. پس تکرار و تمرین در واقع روح آموزش اخلاق است و اخلاق نظری صرف و بریده از عمل پیوسته، چون لفظ بی‌معناست که به کاری نمی‌آید. (همو، ۱۴۱۱: ۱ / ۲۶۲)

جاحظ می‌افزاید: گذشته از آموزش اخلاق، در هر کار و هنر و پیشه اگر شاگرد توقف کند و به تمرین و تکرار نپردازد، ناقص می‌ماند؛ چراکه کار نیکو کردن از پر کردن است. (همو، ۲۰۰۴ ب: ۸۴ - ۸۳)

سه. روش شک دستوری

جاحظ به این وسیله شناختی بسیار اهمیت می‌دهد. البته پیش از او کسانی چون استادش نظام و پس از او امثال غزالی و دکارت و آراسموس و رابله و مونتینی، این روش را برای رسیدن به علم و حقیقت به‌کار برده‌اند. (ذکاوتی قراگزلو، ۱۳۸۰: ۱۱۱)

جاحظ در بسیاری از مباحثش به تحقیق علمی استناد کرده است و شک را راهی برای دستیابی به یقین دانسته و اشاره کرده است که هیچ یقینی نیست، مگر آنکه مسبوق به شک است و از باوری به باوری نمی‌رسیم، مگر آنکه میان آن دو شکی است. (جاحظ، ۱۹۶۹: ۶ / ۳۵) وی تأکید می‌کند که باید مواضع شک و حالات منتهی به آن را شناخت تا از این رهگذر مواضع یقین و حالات منجر به آن را شناسا شد که سخت بدان نیاز است. شک دارای درجات و مراتبی است؛ اما یقین قوت و ضعف ندارد.

باری، از نگاه جاحظ و به لحاظ روش شناختی کسی که شک نکند، نمی‌جوید و کسی که نجوید و تفکر نکند، نمی‌بیند و نمی‌یابد، و کسی که نبیند و نیابد، در کوری و سرگردانی می‌ماند. (کردعلی، ۱۹۹۱: ۸۷؛ جبر، ۱۹۹۹: ۴۶)

این‌گونه تأکیدات در آثار جاحظ به روشنی می‌رساند که وی به هیچ وجه شکاک و بدبین و معتقد به دست‌نیافتنی بودن حقیقت، و یا شک مذهبی نبوده است؛ بلکه شک او معرفت‌شناختی و روش‌شناختی بوده

است. جاحظ هرگز به وسوسه فلسفی شک درحقیقت دچار نشد و اصولاً وی به وادی لادریان و نسبی‌گرایانی پا نهد که می‌خواستند ماهیت وهمی یقین به حقیقت امور را در تقابل با یقین عینی، خطا نشان دهند؛ چنان‌که پنداری پدیده روان‌شناختی یقین‌های کاذب می‌تواند مانع اثرگذاری یقین‌های حقیقی شود و نگذارد آنچه هست، باشد؛ گویا وجود یقین‌های کاذب، وجود یقین‌های حقیقی را ثابت نمی‌کند. (بکار، ۱۳۸۵: ۶۱)

#### چهار. مشاهده و تجربه

جاحظ برای تربیت علمی و رسیدن به علم و حقیقت، به شک دستوی بسنده نمی‌کند و برای کشف حقیقت به مشاهده و تجربه مستقیم روی می‌آورد. وی قرن‌ها پیش از جان دیویی بر ارزش و اهمیت تجربه و معاینه و برتری این‌گونه آموزش بر آموزش نظری تأکید کرده است و به‌صراحت می‌گوید: «مرا جز مشاهده قانع نمی‌سازد». (جاحظ، ۱۹۶۹: ۶ / ۴۴۰) دیویی بیش از هزار سال پس از او گفته است: «اندکی تجربه، بهتر از انبوهی مطالعه نظری است». (سرحان و کامل، ۱۹۷۲: ۱۸)

جاحظ اهل مشاهده و تجربه بود. این مهم بارها در آثارش انعکاس یافته است. مشهور است که وی نخستین کسی است که به پدیده انعکاس شرطی اشاره نمود و جالب این است که حیوان مورد مشاهده او عیناً سگ بوده و «بدین‌سان سگ جاحظ بر سگ پاولوف فضل تقدم یافته است.»

جاحظ مشاهدات و یادداشت‌های دقیقی از زندگی جانوران از جمله کارتونک، زنبور، ماهی، مورچه و ... در کتاب *الحیوان* خود آورده است. وی به مشاهده و تدوین مشاهدات بسنده نمی‌کرد و خود به آزمایش می‌پرداخت و چنان‌که معروف است، انواع جانور و گیاه را در خانه خود نگهداری می‌کرد و آنها را پرورش می‌داد و به مشاهده تغییر و تحول رخ داده در آنها می‌پرداخت. (جاحظ، ۱۹۶۹: ۵ / ۴۱۱)

باری، مشاهده و تجربه نقشی مهم در اندیشه تربیتی جاحظ بازی می‌کند و مهم‌ترین وسیله آموزشی به‌شمار می‌رود. او این روش را با آموزش از راه کتاب مقایسه می‌کند و می‌افزاید اگر مطلب را با چشم خود مشاهده کنیم، به حقیقت نزدیک‌تریم. بنابراین آموزش از راه مشاهده و آزمایش بر آموزش کتابی برتری دارد؛ چراکه کتاب همه چیز را به تصویر نمی‌کشد و ژرفای موضوع را باز نمی‌شکافد و جان مطلب را نمی‌کاود و حقیقت را چنان‌که هست، معلوم نمی‌دارد. (همو، ۱۹۹۸: ۵۸)

#### نتیجه

با آنکه جاحظ به‌معنای حقیقی کلمه در پی تربیت‌پژوهی و اخلاق‌پژوهی نبوده است، نکته‌های اخلاقی و تربیتی بدیع و مفیدی در آثار او وجود دارد که درخور مطالعه و پژوهش جدی‌اند. نمی‌توان به‌اعتبار ادیب بودن جاحظ آثار وی را از نکته‌پردازی‌های تربیتی و اخلاقی تهی دانست. از قضا یکی از ابعاد برجسته و فرونهاده شخصیت علمی جاحظ همین بعد تربیتی و اخلاقی اندیشه‌های اوست که از نمونه‌های ماندگار قرن دوم و

سوم هجری قمری در اخلاق و تربیت است که برکنار از فرهنگ آنان و متأثر از فرهنگ اسلامی است. نگرش‌های آموزشی و تربیتی و اخلاقی جاحظ به هیچ روی کهنه نمی‌نمایند و هنوز ارزش و اعتبار آنها درخور توجه است. آموزش از کودکی، توجه به جوانان، همگانی بودن تعلیم و تربیت، لزوم ایجاد انگیزه در فراگیرنده، حفظ نشاط و شادابی در محیط آموزشی، رعایت تفاوت‌های فردی و میزان استعداد و علاقه افراد در تعلیم و تربیت و آموزش مستمر، از اصول کهنگی‌ناپذیر تعلیم و تربیت و اخلاق‌اند که جاحظ بر رعایت آنها انگشت تأکید نهاده است.

امروزه کدام نظام تعلیم و تربیت و اخلاق است که بر لزوم گزینش درست دوست و گروه‌های دوستی پانفشارد یا مگر ممکن است برخلاف دیدگاه جاحظ عمل کرد و افراد را با اوقات فراغشان و انهداد و انتظار داشت به گمراهی و تباهی عمر گرفتار نیابند.

بی‌تردید بر معلمان دلسوز و آشنا با رموز تعلیم و تربیت و اخلاق است که سخن جاحظ را شنیده گیرند و در روابط با شاگردان اصل را بر مهر و محبت نهند و از خشونت با دانش‌آموزان و بر باد دادن وقت آنها پرهیز کنند. عوام‌زدگی در گفتار و رفتار از دیگر اموری است که جاحظ معلمان را از آنها بازمی‌دارد. آنچه جاحظ تحت عنوان آداب و اخلاق معلمی پرداخته است، به‌راستی امروزه درخور آموزش به داوطلبان معلمی است. اگر تکیه و تأکید جاحظ بر تجربه و مشاهده مستقیم در قرون گذشته مورد توجه قرار می‌گرفت و به این پیشنهاد عمل می‌شد، بی‌گمان فرهنگ و تمدن اسلامی در حرکت بازنمی‌ماند و فسردگی علمی و فرهنگی دامنگیر جوامع اسلامی نمی‌شد. امروزه نیز بر ایجاد نشاط و شادی در محیط آموزشی تأکید می‌شود و خوب گوش دادن از هنرهای نیک ارتباطی، خاصه در محیط‌های آموزشی به‌شمار می‌رود.

## منابع و مآخذ

۱. ابن الندیم، محمد بن اسحاق، بی‌تا، الفهرست، صححه و علق علیه رضا تجدد، بی‌جا، بی‌نا.
۲. الاسفراینی، شاهفور بن طاهر، ۱۹۶۰م، *التبصیر فی الدین و تمیز الفرقة الناجية عن الفرق الهالكین*، تحقیق محمد بن زاهد الکوثری، القاهرة، [بی‌نا].
۳. الامین، احمد، ۲۰۱۰م، *فیض الخاطر*، اعتنی به درویش الجویدی، بیروت، مکتبه العصریه.
۴. بکار، عثمان، ۱۳۸۵، *تاریخ و فلسفه علوم در اسلام*، ترجمه محمدرضا مصباحی، ویراستار جواد قاسمی، مشهد، آستان قدس رضوی.
۵. الجاحظ، عمرو بن بحر، ۱۳۲۳ق، *رسالة المعلمین* (مندرج در حاشیه الكامل فی اللغة و الادب، للمبرّد)، القاهرة، مطبعة التقدم.
۶. \_\_\_\_\_، ۱۹۹۸م، *البخلاء*، قدم له و شرحه عباس عبدالساتر، بیروت، الهلال.

۷. \_\_\_\_\_، ۱۴۰۸ق، *البيان و التبيين*، قدم لها و بوبها و شرحها علی ابو ملحم، بیروت، دار و مکتبه الهلال.
۸. \_\_\_\_\_، ۱۹۶۹م، *الحيوان*، بتحقيق و شرح عبدالسلام هارون، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
۹. \_\_\_\_\_، ۱۹۸۵م، *رسالة الترييح و التدوير*، بتحقيق فوزی عطوی، بیروت، الشركة اللبنانية للكتاب.
۱۰. \_\_\_\_\_، ۱۹۸۸م، *رسائل الجاحظ*، شرحه و قدم له عبدالامير مهنا، بیروت، دار الحدانة.
۱۱. \_\_\_\_\_، ۲۰۰۴م، الف، *رسائل الجاحظ: الرسائل الادبية*، قدم له و بوبها علی بوملحم، بیروت، دار البخار.
۱۲. \_\_\_\_\_، ۲۰۰۴م، ب، *رسائل الجاحظ: الرسائل الكلامية*، قدم له و بوبها علی بوملحم، بیروت، دار البخار.
۱۳. \_\_\_\_\_، [بی تا]، *رسائل الجاحظ: الرسائل السياسية*، قدم له و بوبها علی بوملحم، بیروت، دار البخار.
۱۴. الحاجری، طه، ۱۹۶۲م، *الجاحظ حياته و آثاره*، القاهرة، دار المعارف.
۱۵. جبر، جمیل، ۱۹۹۹م، *الجاحظ فی حياته و ادبه و فکره*، بیروت، الشركة العالمية للكتاب.
۱۶. حمود، خضر موسی محمد، ۲۰۰۶م، *الجواظ فی الادب العربی: حياتهم، بیئهم، نتاجهم*، بیروت، عالم الکتب.
۱۷. الحموی، یاقوت بن عبدالله، ۱۴۰۸ق، *معجم الادباء*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
۱۸. داغ، محمد و حفظ الرحمن رشید اویمن، ۱۳۶۹، *تاریخ تعلیم و تربیت در اسلام (قرن ۶ - ۱ ق)*، ترجمه علی اصغر کوشافر، تبریز، دانشگاه تبریز.
۱۹. ذکواتی قراگزولو، علی رضا، ۱۳۸۰، *جاحظ*، تهران، طرح نو.
۲۰. السرحان، دمر داش و منیر کامل، ۱۹۷۲م، *المنهاج*، بی جا، دار العلوم للطباعة.
۲۱. شلبی، رؤوف، ۱۹۷۵م، *الستوصوا بالنساء خیراً*، القاهرة، عیسی الجابی الحلبي.
۲۲. عبدالجلیل، ج.م، ۱۳۷۳، *تاریخ ادبیات عرب*، ترجمه آ. آذرنوش، تهران، امیر کبیر.
۲۳. کردعلی، محمد، ۱۹۹۱م، *عمرو بن بحر الجاحظ*، تونس، دار المعارف.
۲۴. المسعودی، علی بن الحسین، ۱۴۰۹ق، *مروج الذهب*، قم، دار الهجرة.



الدلالات التربوية في آثار الجاحظ (حدود ٢٥٥ - ١٦٠ ق)

بهرز رفيعي<sup>٣</sup>

الخلاصة: ترمي هذه المقالة إلى كشف وتصوير جانب من القضايا التربوية والأخلاقية أيضاً التي تزخر بها الأعمال الغزيرة للجاحظ. وقد أنجزت هذه المهمة عن طريق بحث أساسي - تاريخي وبالاستفادة من البحث الوصفي - التحليلي، وبالاستناد غير المباشر إلى أعمال الجاحظ. والذي يُستفاد من هذا البحث أن الرؤي التربوية والأخلاقية للجاحظ وهي رؤي تستحق الاهتمام، قد انعكست بشكل متناثر بين أعماله الجمّة. ويمكن من خلال النظر بين ثنايا أعماله العثور على آرائه وأحياناً ابداعاته حول قضايا مهمّة مثل الماهية، والأهداف، والاصول، والمراحل، والعوامل، والمناهج، وميادين التعليم والتربية، ويتّضح من خلال ذلك أنه من بعد مضي قرن واحد علي ظهور الإسلام الذي بدد دياجير الظلمات، إلى أي مدي وصل علماؤه في تناولهم العميق لمناحي التعليم والتربية والأخلاق، وما جاءوا به من ابداعات في هذا المجال.

الألفاظ المفتاحية: الجاحظ، التعليم والتربية ( الماهية، الأهداف، الاصول، العوامل، المراحل، المواد التعليمية، الطرائق)، الأخلاق.