پژوهشی

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی
سال بیست و سوم، دوره دوم، شماره 58 (پیاپی 85)
تابستان 1404، صفحات 181-166

رویکرد ادبیات به نهاد آموزش و مقایسه آن با دیدگاه‌های نوین جامعه‌شناسی درباره تعلیم و تربیت

مژده جمشیدیان[1]، اکرم هراتیان[2*]، سحر فائقی[3]

[1]مدرس گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
[2]استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران
[3]استادیار جامعه شناسی فرهنگی، گروه مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

چکیده

مقالهٔ حاضر به بررسی دیدگاه‌های ادیبان و عارفان مسلمان و منظومهٔ فکری آنان در حوزهٔ تعلیم و تربیت و مقایسهٔ آن با نظریه‌های نوین جامعه شناسی(آرای ایوان ایلیچ، ژان ژاک روسو و جرج لند) پرداخته و به موضوعاتِ مدرسه‌گریزی در ادبیات فارسی و بررسی دلایل گریز از تحصیلِ علم و مدرسه درآثار ادبی، رویکرد ادبیات به آموزش رسمی و ناکارآمدی نظام‌های آموزشی توجّه کرده است. روش تحقیق، توصیفی- تحلیلی و داده‌ها کتابخانه‌ای و اسنادی است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که با وجود سیاست‌گذاری‌های متعدد آموزشی، اقدام مؤثری در راستای اصلاح نظام آموزشی شامل موضوع، محتوا و شیوه‌های آموزش صورت نگرفته و آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی برای رفع آسیب‌های اجتماعی و نهادینه کردن ارزش‌ها و هنجارها توانمند نبوده است. نظر به اهمیّت فراوان رشد خلاقیّت درکودکان، جهت‌گیری مناسب از سوی نهاد آموزش و پرورش، با هدف کارآمد کردن آموزش رسمی، از نیازهای ضروری جامعهٔ امروز است. یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزه‌های ادبیات عرفانی، مبنی بر پیوند عاطفی و معنوی میان معلّم و دانش‌آموز به خودشناسی و شکوفاییِ استعدادها منجر می‌شود و پرورش آزاد و آگاهانه، به کاهش آسیب‌های اجتماعی و تقویت روحیهٔ امیدواری و تلاش می‌انجامد.

واژه های کلیدی: ایوان ایلیچ، جرج لند، ژان ژاک روسو، مدرسه گریزی در ادبیات فارسی، نهاد آموزش

CC BY

Research in Curriculum Planning
Vol 23. No 58(continus 85)
Summer 2025, Pages 166-181

A Literary Perspective on the Institution of Education and Its Comparison with Contemporary Sociological Views on Pedagogy

Mozhdeh Jamshidian[1], Akram Haratian[2], Sahar Faeghi[3]
[1]Lecturer Department of Persian Language and Literature, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
[2]Assistant professor Department of Persian Language and Literature, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran
[3] Assistant Professor of Cultural Sociology, Department of Management, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Abstract

The present study investigates the viewpoints of Muslim scholars and mystics, together with their outlook on education and training, and compares them with modern sociological theories (the ideas of Ivan Illich, Jean-Jacques Rousseau, and George Land). The study also addresses themes, such as school aversion in Persian literature, the reasons for escaping from the pursuit of learning and schools in literary works, the literary approach toward formal education, and the inefficiencies of educational systems. The research employs a descriptive-analytical method, and obtained data from desk studies and documentary sources. The results indicate that, despite numerous educational policies, no effective measures have been taken to reform the educational system in terms of subjects, content, or methods of education. As a result, the Department of Education has not succeeded in addressing social problems or institutionalizing values and norms. Considering the great importance of nurturing creativity in children, an appropriate orientation of the education institution has become an essential requirement for contemporary society to enhance the efficiency of formal education. The findings also reveal that the teachings of mystical literature based on an emotional and spiritual connection between teacher and student lead to self-knowledge and the development of talents. Such open and deliberate cultivation helps mitigate social problems and strengthens a sense of hope and endeavor.

Keywords: George Land, Institution of Education, Ivan Illich, Jean-Jacques Rousseau, School Avoidance in Persian Literature

*. نویسندهٔ مسئول: akramharatian@iau.ac.ir

وصول: 1404/01/20 پذیرش: 1404/09/04

DOI: 10.71788/jsre.2025.1203390

مقدمه

مدرسه‌گریزی به معنای عدم تمایل به آموزش رسمی و حضور در مدرسه، ناشی از دلایل فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و یا فردی است. در این دیدگاه مدرسه مکانی است که به رشد مهارت‌ها و استقلال فکری افراد بی‌توجّه است و نگاهی دیوان‌سالارانه و تجاری نسبت به جهان را به دانش آموزان منتقل می‌کند(Shari'pour, 2015). پیشینهٔ مدرسه‌گریزی در غرب و طرح نظریه‌های مدرن آموزش در میانهٔ قرن بیستم در تقابل با مشکلات نظام آموزشی سنّتی غرب شکل گرفت. قرن بیستم دورهٔ تحول نظریه‌های آموزشی است و تلاش می‌شود سیستم آموزشی جدیدی با تأکید بر انسان‌دوستی و ابعاد معنوی افراد ارائه شود. با گذر زمان، موضوع «یادگیری عمیق» در مراکز آموزشی غرب مطرح می‌شود. این نظریه بر فراگیرمحوری استوار است و به رشد شناختی، آزمون و خطا، تأمّل بر دستاوردها و شکست‌های فراگیر و نقش معلّم به عنوان راهنما و مشوق فراگیران تأکید می‌کند. *ایوان ایلیچ* (Ivan Illich ,1926-2002)، متفکّر و جامعه شناس اتریشی و *اورت رایمر*(Everett , 1910-1998 W.Reimer)، نظریه‌پرداز آمریکایی درحوزهٔ آموزش، نمایندگان اصلی دیدگاه مدرسه‌زدایی معرفی شده‌اند (Karimi, 2006). ایوان ایلیچ در «*جامعه بدون مدرسه*»، اورت رایمر در «*مدرسه مرده است*» درسال 1971 و پیش از آنها پل گودمن(Paul Goodman ,1911-1972) نظریه‌پرداز آمریکایی، در کتاب «*آموزش نادرست اجباری*» در سال 1964 ، همچنین ژان پیاژه (-1896 Jean Piaget ,1980)، روان شناس سوئیسی و فیلسوف تعلیم و تربیت، چامسکی (Noam Chomsky ,1928) نظریه‌پرداز آمریکایی و هوارد گارنر(Howard ,1943 Gardner)، روان شناس و استاد دانشگاه هاروارد آمریکا، پیامدهای ناگوار آموزش رسمی را تذکّر داده اند.

در ایران تحولات آموزشی به ویژه پس از انقلاب مشروطه آغاز شد. در دوران قاجار و پهلوی با تأسیس مدارس جدید، برخی خانواده ها با نگرانی دربارهٔ تحصیلات رسمی، فرزندان را به فعالیت‌های اقتصادی و تجاری سوق دادند. درعصر مدرن، با توجّه به دلایلی نظیرِ کمبود امکانات آموزشی، بیکاری، فقر و فشارهای روانی برای موفقّیت تحصیلی، مدرسه‌گریزی گسترش یافت. از این رو در دهه‌های اخیر، جامعه شناسان، روان شناسان ومحققان در آثار خود به تأثیر عوامل مختلف بر گریز از آموزش رسمی توجه کرده و مواردی مانندِ بررسی وضعیت فراگیران و فارغ التحصیلان، تبیین ویژگی‌های افراد خاصّ و توانمند، آسیب‌شناسی رفتارهای اجتماعی فراگیران و دلایل موفقیت یا شکست آنها را مورد ارزیابی قرار داده‌اند.

این پدیده در شعر و ادب فارسی سابقهٔ طولانی دارد، به گونه‌ای که در سده‌های نخست هجری در قالب شستن اوراق، سوزاندن، در آب انداختن یا در خاک کردن کتاب‌ها و از سدهٔ پنجم به بعد به شکلِ پناه بردن از مدرسه به می، میخانه، بیان وجوه علم و توجه به وجه برتر آن برای رسیدن به غایت سلوک عرفانی، نمود داشته است. با واکاوی اقوال صوفیان چنین استنباط می‌شودکه نگرش صوفیان نسبت به شستن کتاب و دفتر در سده‌های اول تا پنجم با نظرگاه صوفیان و عارفانِ سده‌های بعد تفاوت دارد و این تفاوت ناشی از تکامل اندیشه‌های صوفیانه، عارفانه و بلوغ عرفانی شاعران و ادیبان از سدهٔ پنجم به بعد است. بنابراین اگر کتاب‌سوزی و شستن اوراق درسده‌های اول با انگیزه‌هایی چون دشمنی وکینه توزی‌های شخصی، دلایل سیاسی، پیروی از سنّت و استادان و یا تحت تأثیر اندیشه‌های نو افلاطونیان و... انجام می‌شد؛ از سدهٔ پنجم به بعد، بیانگر تفکّرات عمیق عرفانی ناشی از آموزه‌های دینی و قرآنی است.

روش تحقیق:

روش تحقیق به کار گرفته شده در این پژوهش روش توصیفی – تحلیلی با استفاده از منابع و اسناد کتابخانه‌ای بوده است.

نتایج و یافته‌ها

1.پیشینهٔ مدرسه گریزی در ادبیات فارسی:

مدرسه گریزی در میان صوفیان، عارفان و شاعران، از پیشینه‌ای کهن برخوردار است، چنانکه با مطالعهٔ تذکره‌ها وآثار عرفانی، به شواهد بسیاری از این دست در میان صوفیان عراق و ایران به ویژه مکتب بغداد، در سده‌های نخست هجری برمی‌خوریم: بشر حافی (150 – 227 ه.ق) از زهّاد و مشایخ صوفیه در بغداد، احمد بن ابی الحواری(164 - 240 ه .ق) از علما و صوفیان برجسته اهل سنت در شام، ذوالنون مصری (180 – 246 ه.ق) از بزرگان صوفیه در مصر، جنید بغدادی (220 – 298 ه.ق) صوفی و عارف ایرانی، ابوبکر شبلی(247 – 332 ه.ق) صوفی معروف در بغداد، ابوسعید ابی الخیر(357 – 440 ه.ق) عارف و شاعر نامدار ایرانی، ابوحامد غزالی(450-505 ه.ق) متکلم، فقیه وصوفی ایرانی و محی الدین عربی (560 – 638 ه.ق) عارف و فیلسوف مسلمان آندلسی را می توان از پیشوایان برجسته این موضع برشمرد.

شیخ عطار در شرح حال بشر حافی نوشته است: « هفت قمطره از کتب حدیث داشت، همه را در زیر خاک دفن کرد و روایت نکرد» (Attar Neyshaburi, 2004). احمدبن ابی الحواری کتاب های خود را به دریا ریخت و گفت: « نعمَ الدَلیل انتَ و الاِشتِغالِ بالدلیلِ بعدَ الوصولِ محال » (Hujviri, 2011) که بعضی این سخن را به ابوسعید ابی الخیر نسبت داده اند(Hujviri, 2011؛Shafiei Kadkani, 2017). ذوالنون مصری به شاگرد خود یوسف بن حسین رازی چنین گفت: « هرچه خوانده‌ای فراموش کن و هر چه نوشته‌ای بشوی تا حجاب برخیزد » (Attar Neyshaburi, 2004).

جنید بغدادی بر این نظر بود که: «خواندن و نوشتن سبب پراکندگی اندیشه صوفی می‌شود» (Abolghasem Ghani, 2010) و شبلی می‌گفت: «کسی را سراغ دارم که وارد صوفیه نشد مگر اینکه جمیع دارایی خود را انفاق کرد و هفتاد صندوق کتاب را که خود نوشته و حفظ کرده و به چندین روایت درست کرده بود، در رودخانه دجله غرق کرد» و گفته‌اند این فرد خود شبلی بوده است (Abolghasem Ghani, 2010) وازسخنان ابوسعید ابی الخیر است که « رأسُ هذا الامرِ کبسُ المَحابرِ و خَرقُ الدَفاترِ و نِسیانُ العُلومِ »؛ آغاز امر، پنهان کردن دوات و مرکّب و پاره کردن کتاب‌ها و فراموش کردن علوم و دانش‌هاست (Mohammad ibn Manur, 2005).

از مهم‌ترین پیشوایان این نگرش فکری، ابوحامد غزالی، متکلم، فقیه و صوفی سدهٔ پنجم هجری است. وی در کتاب «*المنقذ من الضلال*» که حاصل یک عمر تجربیات عقلی و نفسی او در راه رسیدن به حقیقت است، کسالت خود را، از علوم ظاهری بیان کرده است و حاصل سال‌ها تدریس در نظامیه‌ها را بیهوده می‌داند. اشاره حافظ به غزالی نمایانگر این موضوع است:

از قیل و قال مدرسه حالی دلم گرفت یک چند نیز خدمت معشوق و مِی کنم

(Hafez 2011)

اهمیّت غزالی به جهت وارد کردن تفکّرات عرفانی به فلسفه است. مهمترین اقدام وی مخالفت با فلسفه مشاء و تکفیر کسانی بود که عقل و استدلال را در راه رسیدن به حقیقت ارج می‌نهادند. سنایی غزنوی (473 – 545 ه.ق)، شاعر و عارف سدهٔ پنجم هجری نیز معاصر غزالی و اولین کسی است که تحت تأثیر غزالی، تفکرات صوفیانه را در غزل ایجاد کرد و همچون او تعقل استدلالی در حوزه معرفت دینی را ناکافی می‌دانست:

عقل رهبر ولیک تا در او فضل او مر تو را برد برِ او

(Sanai, 2007)

ابن عربی(شیخ اکبر)، عارف، شاعر و فیلسوف سدهٔ ششم هجری در رابطه با کسب علم، دیدگاهی دارد. وی معتقد است علم از دو مسیر قابل کسب است؛ اول مسیر مردگان و دوم از مسیر حق که حی لایموت است. وی در نامه به امام فخر رازی، آموزش را زمانی سودمند می‌داند

که منجر به کمال معنوی شود و آن را « علم بالله » می‌نامد که از راه مشاهده حاصل می‌شود؛ « سزاوار است که خردمند هیچ علمی را طلب نکند مگر آنکه به او کمال معنوی ببخشد و همراه با آموزنده خود باشد و این جز علم بالله نیست که از راه موهبت و مشاهده حاصل می‌گردد» (Ibn Arabi, 2000).

بر اساس اقوال و نظریات صوفیان و عارفان سده‌های نخست به نظر می‌رسد آنچه دربارهٔ شستن اوراقِ دفتر و علم‌گریزی بیان گردیده، به طور کلی یا متأثر از عواملی چون دشمنی و کینه‌توزی و اندیشه‌های نوافلاطونیان است که از طریق ترجمهٔ متون یونانی به عربی وارد شده و یا تقلید صرف و کورکورانه از استادان و مرشدان و یا انگیزه‌های سست و نامطمئنی چون قدرناشناسی و عدم درک مردمان از آثار آنان است که این طرز تفکر می‌تواند همچون ابوحیان توحیدی(Yaqut al-Hamawi, 1993)، حاصل رنجوری و آزردگی در ایام زندگانی باشد.

آنچه از مدرسه گریزی و پیراستگی از حجاب علم و دانش در سده های پنجم به بعد در آثار شاعران و عارفان دیده می‌شود، تفکری پخته‌تر و کمال یافته‌تر از سده‌های نخست ارائه می‌کند که بر ارزش و اعتبار این آثار افزوده است. هرچند مدرسه‌گریزی و علم‌گریزی در آثار این دوران به ظاهر ادامه همان شکل گذشته است، اما نوعی نگرش عمیق را القا می‌کند که متصل به آموزه‌های اخلاقی، دینی و مذهبی است. به نظر می‌رسد سرچشمه این تفکرات از قرن ششم و از بدو ورود تفکرات صوفیانه در غزل است که به وسیلهٔ سنایی تحقق یافت..

به نظر می‌رسد علم و مدرسه‌ای که در این دوران به حاشیه رانده می‌شود، نه صرفاً نابود کردن کتاب و دفتر، در آب انداختن، پاره کردن، سوزاندن و در خاک کردن با انگیزه های پیشین باشد، بلکه در آثار این دوران به یک وجه برتر و ارزشمندتر از علم و دانش بها داده شده است که جز با درک مفاهیم استعاری و عرفانی، قابل درک نیست.

علم در تفکرات شاعران عارف در این دوران نه تنها نفی نمی‌شود، بلکه از جایگاهی ویژه برخورداراست. کسب علم لازم است و شاعران و عارفان همگی در محضر استادان و بزرگان عصر خود کسب علم کرده‌اند. هر چند در این دوره نیز در سخنان خود اوراق می‌شویند و از قیل و قال دوری می‌جویند، اما در حقیقت به وجهی از علم پناه می‌برند که دور از جاه طلبی، حرص، خودستایی، خودبینی و بی‌عملی باشد. علمی سودمند است که انسان را از خودی خود رها کند و از لفظ به حقیقت و از جهل به معرفت سوق دهد، چنانکه سنایی به زیبایی بیان کرده است:

علـــــم کـــــز تـــو تـــو را بـنســـــتاند
جـهـــل از آن عـلـــــم بـه بـــود بســـــیار

(Sanai, 2020)

چنین علمی نیز جز با عنایت الهی و توفیق پروردگار حاصل نخواهد شد و به گفته مولانا جهد بی توفیق حاصلی ندارد و جان کندنی بیش نیست:

جـز عـــنـایت که گـشـاید چـــشم را
جـــز محـبـــت که نـشـــاند خشـم را
جـــــهد بی توفـیق خـود کس را مباد
در جـــــهـان والله اعـــلـــم بالـــــسـداد

(Molavi, 1992)

2. انگیزه‌ها و دلایل مدرسه‌گریزی:

2- 1. علم و جاه طلبی

شاعران و عارفان معتقدند اگر کسب علم برای اغراض دنیوی و هوی و هوس باشد، نباید به دنبال آن رفت یکی از این اغراض ناپسند، حرص و جاه‌طلبی است که اغلب بدان اشاره کرده‌اند، سنایی معتقد است عالم بودن لزوماً به معنای پاک و مورد اعتماد بودن نیست، چه بسا دانشمندانی که اسیر هوای نفس گشته و علم آنها در حقیقت جهل و گمراهی است:

چو علم آموختی از حرص آنگه ترس کاندرشب
چـو دزدی با چـــراغ آیـد گـــزیده‌تـر برد کالا

(Sanai, 2020)

نـــگـردد علـــم هـــرگز جمـــع با آز
ملـک خواهی سگ از خود دور انداز

(Shabestari, 2023)

علـــــم بهر کمـــال بایـــد خـــوانـــد
نـــه بـــه ســـودای مـــال بـاید خـواند

(Ohadi, 1996)

2-2. علم و خودپسندی

یکی دیگر از اغراض نکوهیده در مسیر کسب علم که باعث علم‌گریزی در شعرعرفا و ادبا شده، غرور و خودبینی است. مولانا در دفتر اول *مثنوی*، با بیان تمثیلی روشن می‌سازد چگونه غرور و خودبینی عالمان موجب هلاک آنان می‌شود. مرد نحوی، تمثیلی از مدعیان علم است که برخود می‌بالند و کشتیبان، تمثیل انسان‌هایی است که با تزکیه و پاک کردن نفس از صفات رذیله، به علم واقعی دست یافته‌اند. از نظر مولانا «آن کس که در دعوی یا در واقع، علامهٔ زمان است نیز، تا وقتی از اوصاف بشری نمیرد و خویشتن را از آنچه سرمایه غرور است، خالی نکند از طوفان ابتلا و گرداب امتحان روی رهایی ندارد» (Zarrinkoub, 2018).

گـفت کل عـــمرت ای نحوی فناست
زانک کشتی غـــرق این گردابهاست

محو می‌بـاید نه نحـــو ایـــنـــجـا بـــدان
گر تو محـــوی بی‌خـطـر در آب ران

(Molavi, 1992)

دعوی مکن که برترم از دیگران به علم
چون کبر کردی از همه دونان فروتری

(Saadi, 1983)

2- 3. علم و بی‌عملی

یکی دیگر از علت‌هایی که سبب نکوهش علم و دانش در اشعار عرفا و ادبا شده، عمل نکردن به علم است.

نه من ز بی عملی در جهان ملولم و بس
ملالت علـما هم ز علم بی عمل است

(Hafez, 2011)

سعدی نمونه بارز شاعرانی است که از علم بدون عمل فراوان سخن رانده است . از دیدگاه سعدی علم و عمل ملازم یکدیگر و راه رسیدن به سعادت دنیا و آخرت است:

گـــر هـــمه عـــلم عـالمـــت باشـــد
بـی عـــمـل مـــــدعـی و کـــــذّابـــی

(Saadi, 1983)

هر عـــلم را که کار نبندی چه فایده
چـشم از برای آن بود آخر که بنگری

(Saadi, 1983)

چنین دانش‌اندوزی هرگز به مقصد نمی‌رسد:

بسیـــار بـــرفـتند و به جـایی نرسیدند
ارباب فنون با همه علمی که بخواندند

(Saadi, 1983)

در آیات و روایات بر این موضوع تأکید بسیار شده است؛ خداوند متعال می‌فرماید: «یا ایّهَا الَّذینَ امَنوا لِمَ تَقولُونَ مَا لا تَفعَلُون» (Qomshe'i, 2011)؛ پیامبر اکرم(ص) می‌فرمایند: به خدا پناه می‌برم از علمی که – نه برای خودش و نه برای دیگران – سودی ندارد (Majlisi, 1983). و آن علمی است که با اخلاص و عمل همراه نیست.

2- 4. برتری عقلِ موهبتی بر عقلِ تحصیلی

عـــقل جـزوی عـــقل استخراج نیست
جـــز پـذیـرای فـــن و محتاج نیست

قـــابل تعلیم و فـــهـم است این خـــرد
لیـک صاحب وحـی تعلیـمش دهـد

(Molavi, 1992)

مولانا برای عقل دو وجه بر می شمرد. عقل جزیی که از طریق کتاب و استاد و تفکّر به علم دست می یابد و عقل دیگر موهبت و بخشش یزدان است و نیازی به کتاب و استاد ندارد. او با بیان تمثیلی می‌گوید چاه باید از خود آب داشته باشد. اگر آبِ دانش از سینه بجوشد، نه

می‌گندد، نه زرد می شود و نه راه آن بسته می شود:

عـقــل دو عـقـل است اول مـکسبی کـه در آمــوزی چــو در مکـتب صبی
از کــتـاب و اوسـتاد و فـکر و ذکـر از معـــانی وز عـــلوم خـــوب و بکر
.....
عـقـل دیــگر بـخـشش یـــزدان بود چشـــمـــهٔ آن در مـــیان جـــان بـــود
چـــون ز سینه آب دانش جوش کرد نـه شـــود گـــنـده نـه دیرینـه نـه زرد
.....
عـــقل تحصـــیلی مثـــال جـوی‌ها کـــان رود در خـــانه ای از کـــوی‌ها
راه آبـــش بـــسته شـد، شـد بـــی نـوا از درون خـــویشـــتن جـــو چشمه را

(Molavi, 1992)

از نظر مولانا، عقل جزوی قدرت کشـــف حقیقت را ندارد و تنها برای درک جهان محســـوس و مادی به کار می‌رود:

عـــقل جـــزوی عشـــق را منـــکر بود گـــر چه بنماید که صـــاحب سِر بود
زیـــرک و دانـــاست اما نیست نیست تـــا فـــرشـته لا نشـــد آهـــرمـنیست
او بـــه قـــول و فـــعـل یـــار مـــا بـــود چـــون به حـــکـــم حـــال آیـی لا بود

(Molavi, 1992)

به عقـل کاشف اسرار عشق نتوان شد که عقل را به جز از عشق نیست راهنمون
در آن مقام که احـرام عشـق می‌بندند به آب دیده طهارت کنند و غسل به خون

(khajoye kermani,2023)

2- 5. اعتقاد به دانش باطنی

از نظر صوفیانی که کتاب‌های خود را از بین برده اند، علم در راه رسیدن به حق، حجاب است و در سیر و سلوک کارآمد نیست؛ « شیخ ابوسعید ابوالخیر از علم قال روی به علم حال آورد. در اثنای آن مجاهدت‌ها و ریاضت‌ها چون شیخ را آن حالت روی نمود و لذت حالت بیافت، هرچه از کتب خوانده بود و نبشته وجمع کرده، جمله در زیر زمین کرده ...»(Mohammad bin Manour, 2005).

از احمدبن ابی الحواری است که: « نِعمَ الدّلیل انتَ و الاِشتغالُ بالدلیلِ بعدَ الوُصولِ مُحالٌ ؛ چون پیشگاه پدید آمد درگاه و راه را چه قیمت باشد؟ چون مرا مراد بر آمد از تو، مشغول شدن به تو محال بود». این سخن را به ابوسعید هم نسبت داده اند(Shafiei Kadkani, 2017).

بنابراین صوفیه، بر ذوق و وجد و کشف بیشتر از علم و قیاس و حدیث تأکید داشته‌اند؛ «گویند یکی را از صوفیه پرسیدند که چرا سفر نگزینی تا از عبدالرزاق حدیث شنوی؟ گفت آن کس که از رزاق حدیث شنود با سماع عبد الرزاق چه کار دارد؟ و گفته اند چون صوفیی بینی که به «اخبرنا و حدثنا» مشغول است دست از وی بشوی ... بعضی از صوفیه وقتی در مجلسی سخن از حدثنا و اخبرنا که شیوه اهل حدیث بود می‌شنیدند، بر می‌آشفتند و فریاد می‌زدند که تا چند از این حدثنا و اخبرنا؟ یک تن نیست که سخن از حدثنی قلبی عن ربی بگوید؟ »(Zarrinkoub, 1983) .

عارفان گرچه در محضر بزرگان و استادان عصر خود تعلیم دیده‌اند و سال‌های بسیار کسب علم کرده‌اند؛ اما در اشعار و سخنانشان گریز از علم و دانش موج می‌زند. چنانکه پیشتر آمد، اغراض و دلایل مختلفی آنان را به این سخنان وا داشته، اما یکی از مهمترین این دلایل، اعتقاد به دانش باطنی است. این دانش، فطری، طبیعی و خودجوش است و با درس و بحث به دست نمی‌آید. بلکه موهبتی است که با عنایت و توفیق الهی حاصل می‌شود:

دوش وقت سحر از غصه نجاتم دادند واندر آن ظلمت شب آب حیاتم دادند

(Hafez, 2011)

در *نهج البلاغه* سخن از دو علم است؛ علم فطری و علم اکتسابی، و دانش اکتسابی اگر با علم فطری همسو نباشد سودی ندارد: « العِلمُ عِلمانُ : مطبوعٌ و مسموعٌ و لا ینفعُ المسموعُ اذا لَم یکُن المَطبوع »(Sharif Razi, 2012).

از دید عارفان باید نوری از حق بر دل آدمی بتابد و دل را روشن کند تا او حقایق را بی واسطه به دست آورد و لازمهٔ رسیدن به این حال، پاک شدن از صفات بشری است. آنها معتقدند بعد از وصول و کشف، علم حصولی به کار نمی‌آید؛ « راه حق در کتاب ها نیست و چون طریق واضح شود عبارت منقطع شود چراکه عبارت، تنها در غیبت مقصود می‌تواند یاری رسان باشد و چون مشاهده حاصل شود عبارت متلاشی شود» (Hujwiri, 2011)، « این جز از سکر ابتدا و آتش کودکی راست نیاید از آنچ متمکن را کونین حجاب نکند، کاغذ پاره ای هم حجاب نکند؛ چون دل از علایق منقطع شد پاره ای کاغذ را چه قیمت بود؟ »(Hujwiri, 2011)

علم جویی از کتب‌ها ای فسوس
ذوق جویی تو ز حلوا ای فسوس

(Molavi, 1992)

علم حقیقی در کتاب ها نیست و با علم تقلیدی و تعلیمی متفاوت است. چنین علمی باطن انسان را روشنی می‌بخشد و فقط با آموختن و یادگیری اصطلاحات علوم به دست نمی‌آید:

علم تقلیدی و تعلیمیست آن
کز نفورش مستمع دارد فغان

(Molavi, 1992)

این گونه دانش‌ها حجاب دانش حقیقی است:

بس کن که دانش است که محجوب دانش است
دانستیی که شاهی کی ترجمانیی

(Molavi, 1957)

چنین علم و دانشی را باید از لوح دل پاک کرد تا حجاب خودبینی و صفات بشری پاک شود:

زدانش ها بشویم دل زخود خود را کنم غافل
که سوی دلبر مقبل نشاید ذوفنون رفتن

(Molavi, 1957)

هنگامی علم و دانش خود به خود بر دل سالک متجلی می‌شود که وجودِ همچون آهن خود را صیقل بزند و صفات بشری و تیرگی‌های جسم را از آن بزداید تا مانند آینه پاک و شفاف شود. بنابراین وقتی زلالی و شفافیت روح نمایان شود، علوم انبیا بر دل تجلی می‌کند و دیگر نیازی به کتاب و استاد و معید نیست:

اسم خواندی رو مسمی را بجو
مه به بالا دان نه اندر آبِ جو
گر ز نام و حرف خواهی بگذری
پاک کن خود را زخود هین یکسری
همچو آهن ز آهنی بی‌رنگ شو
در ریاضت آینهٔ بی زنگ شو
خویش را صافی کن از اوصاف خود
تا ببینی ذات پاک صاف خود
بینی اندر دل علوم انبیا
بی کتاب و بی معید و اوستا

(Molavi, 1992)

مولانا با بیان تمثیل زیبایی این نوع دانش را که بی‌نیاز از درس و بحث و قیل و قال است، به خوبی تبیین کرده و توضیح داده است. در تمثیل مولانا رومیان همان صوفیانند که بدون نیاز به کتاب و تکرار و درس، سینه را صیقل زدند و از آز و بخل و کینه (صفات بشری) پاک کردند. زمانی که دل پاک شد، مانند آینه، تصویرهای زیبا را می‌پذیرد. رومیان نقش و پوستهٔ ظاهر علم را رها کردند و به عین الیقین رسیدند. آینه دل نامحدود است و هر نقشی بر آن بتابد، تا ابد می‌ماند و بی پرده خود را نشان می‌دهد. رومیان، نماد صوفیانی

هستند که علوم ظاهری (صرف و نحو و فقه) را رها کردند و به جای آن، فنا و محو و فقر را برگزیدند. صفحه دل آنها نقش غیب پذیرفت و از عرش و کرسی و خلأ، بالاتر رفتند و در نشیمنگاه راستی (فی مقعد صدقٍ عند ملیکٍ مقتدر)، نزد پروردگارشان هستند:

رومیان آن صوفیانند ای پدر بی ز تکرار و کتاب و بی هنر
لیک صیقل کرده اند آن سینه ها پاک از آز و حرص و بخل و کینه ها
آن صفای آینه وصف دل است صورت بی منتها را قابل است

(Molavi, 1992)

آن صورت بی نهایت (غیب) در فلک و عرش و فرش نمی گنجد ، چون همه اینها محدود است ؛ « لَم یَسَعَنِی سَمائی و لا اَرضِی و لکِن وَسَعَنی قَلبَ عبدیِ المُؤمن » (Majlisi, 1983).

خدا در دل سودازدگان است بجویید مپویید زمین را و مپویید سما را

(Safayi Esfahani, 1958)

بنابراین« انسان آنچنان موجودی است که نمی‌تواند عاشق محدود باشد، نمی‌تواند عاشق فانی باشد، نمی‌تواند عاشق چیزی باشد که آن چیز به زمان و مکان محدود باشد. انسان، عاشق کمال مطلق است و غیر از این عاشق چیز دیگری نیست؛ یعنی انسان عاشق ذات حق است، عاشق خدا است ... به قول محی الدین عربی: ما احبَّ اَحَدً غیرَ خالِقه؛ هیچ انسانی غیر از خدای خودش را دوست نداشته است »(Motahhari, 2004).

اهل صیقل رسته اند از بو و رنگ هر دمی بینند خوبی بی‌درنگ
نقش و قشر علم را بگذاشتند رایت عین الیقین افراشتند
رفت فکر و روشنایی یافتند نحر و بحر آشنایی یافتند

(Molavi, 1992)

مولانا این معنی را در قالب علم ابدان(علم حصولی) و علم ادیان(علم حضوری) بیان می‌کند: « هر علمی که به تحصیل و کسب در دنیا حاصل شود، آن علم ابدانست و آن علم که بعد از مرگ حاصل شود آن علم ادیان است، دانستن علم اَنَا الحق علم ابدان است، اَنَا الحق شدن، علم ادیان است. نور چراغ وآتش را دیدن علم ابدان است، سوختن در آتش یا در نور چراغ، علم ادیان است، هرچه آن دید است، علم ادیان است. هرچه دانش است، علم ابدان است. می گویی محقق دید است ودیدن است. باقی علم‌ها، علم خیال است. مثلا مهندس فکر کرد و عمارت مدرسه ای را خیال کرد، هر چند که آن فکر، راست و صواب است، اما خیال است. حقیقت وقتی گردد که مدرسه را برآرد و بسازد. اکنون از خیال تا خیال، فرق‌هاست»(Molavi, 2023). آنچه درباره دیدار ابن سینا و ابوسعید ابی الخیر گفته اند نیز ناظر به همین سخن است؛ «ابن سینا به دیدار ابوسعید رفت. گفتند: بوسعید را چگونه دیدی؟ گفت: آنچه ما می‌دانیم او می‌بیند، به بوسعید گفتند: ابن‌سینا را چگونه دیدی؟ گفت: آنچه ما می‌بینیم، او می‌داند» (Mohammad bin Manour, 2005). نمونهٔ دیگر، جمله‌ای است که به ابوالوفای کرد (متوفی 501) و برخی به حسین بن علی یزدانیار ارموی و برخی دیگر به بابا طاهر عریان، نسبت داده اند؛ «امسیتُ کردیاً و اصبحتُ عربیّاً ؛ شب کُرد و بی سواد بودم و صبح به عربی فصیح صحبت کردم» (Molavi, 1992). در حدیث پیامبر است که : « برادران من کسانی هستند که به من ایمان دارند و مرا ندیده‌اند» (Qomi, 2014). اویس قرنی که ذکر او در *تذکرة الاولیا* و *مثنوی* و سایر متون آمده است، برجسته‌ترین فردی که این خصوصیت را داشته است:

کـه محــمـد گـفته بـر دسـت صــبـا از یــمـــــن مــی‌آیــدم بـــوی خــدا
بــوی رامــین می‌رسد از جان ویـس بوی یــزدان مــی‌رسد هــم از اویــس
از اویـــــس و از قـــرَن بـوی عجب مــر نــبــی را مــست کرد و پر طـرب
چون اویس از خویش فانی گشته بود آن زمـــــینی آســمانی گـــشته بـــود
آن کسی کز خود به کلی در گذشت ایـــــن منـــی و مایـــی خود درنوَشت

(Molavi, 1992)

بنابراین باید در پی دانشی بود که «اصلش آن سر است» و به «دریای علم ذات حق» متصل است:

دانـشی باید که اصـلش زان سر است زانکه هر فــرعی به اصلش رهبر است

(Molavi, 1992)

بینش و بصیرت نتیجه چنین دانشی است:

آن بخـــاری غـــصه ی دانش نداشـت چشم بر خورشیـد بینش می‌گماشت
هـر که در خـــلوت به بینش راه یافت او ز دانـــشهـا نــجــوید دستـــگـــاه
با جـــمال جـــان چو شد هم کاسه ای باشـــــدش زاخـــبار و دانش تاسه ای
می کـــشد دانـــش به بینـش ای علیم گر یقیـــن گـــشتی ببینندی جـحـــیم

(Molavi, 1992)

از نظر مولانا بهترین مکتب و استاد، عشق است که جان آدمی را ادب (شناخت حق) آموزد:

هـزار گونه ادب جان ز عشق آموزد که آن ادب نتـوان یافتن به مـکتب ها

(Molavi, 1957)

بگذر ز علم رسمی، که تمام قیل و قال است من و درس عشق ای دل که تمام وجد و حال است

(Sheikh Baha'i, 2005)

علـم رسمی سربه سر قیل است و قال نـــه ازو کـــیفیتی حـــاصل نـــه حـــال

(Sheikh Baha'i, 2005)

در شعر حافظ، مِی پرستی نقطه مقابل خودپرستی است و عشق حقیقی، تهی شدن از خود (صفات بشری) و پر شدن از معشوق است. این علم ودانش، علم شهودی و باطنی است که در سخن مولانا نیز جز در پرتو مستی از شراب معرفت، آگاهی و پیرعقل شدن، حاصل نمی‌شود؛

جهـــد کن تـــا پیر عـقل و دیـن شوی تا چـو عـقل کـل تـو بـاطن بین شوی

(Molavi, 1992)

و این شراب معرفت را، ساقی(محبوب ازلی)، به اندازۀ ظرف وجودی انسانی که بهره مند از توفیق و عنایت گشته، به او موهبت می‌کند. بنابراین حافظ، همواره از ساقی، نور معرفت و آگاهی می‌خواهد تا به واسطه آن، جام وجودش روشن شود و به معرفت حقیقی دست یابد، چنانکه می‌گوید:

ســـاقی به نـــور بـاده برافروز جـام ما مطرب بخوان که کار جهان شد به کام ما
ما در پیاله عـکـس رخ یـار دیـــده ایم ای بی خـــبـــر ز لـــذت شـــرب مـــدام مـــا

(Hafez, 2011)

مدرسۀ حافظ، مدرسه عشق و مکتب حقیقت است و حافظ در این مکتب پیش ادیب عشق، درس عشق می‌خواند. در شعر حافظ، ساقی مدرس است و درس او باده معرفت است. مدرسه و مکتب او، میخانه است و ساقی این باده را به اندازه ظرف وجود طالب و لیاقت به او موهبت می‌کند. برای رفتن به این مدرسه، باید عنایت

الهی شامل حال سالک شود و علمی که در مدرسهٔ دنیا حاصل می‌شود، با عشقی که در مکتب حقیقت به دست می‌آید متفاوت است. برای رسیدن به دانش باطنی و حقیقت، باید از علوم ظاهری فراتر رفت و به علوم کسبی و قیل و قال مدرسه اکتفا نکرد. در مدرسه عشق، قال نیست هر چه هست، وجد و حال است. در این مدرسه، استاد عشق ادب می‌آموزد و این ادب در هیچ مکتب دیگری یافت نمی‌شود. این ادب، همان معرفت و شناخت خداوند است که در شعر حافظ با عنایت ساقی ازلی و در میخانه عشق، در قالب می، به اندازه ظرفیت وجودی طالب، به او نوشانده می‌شود:

از قیل و قال مدرسه حالی دلم گرفت یک چند نیز خدمت معشوق و می کنم
حدیث مدرسه و خانقه مگوی که باز فتاد در سر حافظ هوای میخانه
سالها دفتر ما در گرو صهبا بود رونق میکده از درس و دعای ما بود
طاق و رواق مدرسه و قال و قیل علم در راه جام و ساقی مه رو نهاده ایم
بر در مدرسه تا چند نشینی حافظ خیز تا از در میخانه گشادی طلبیم
ما درس سحر در ره میخانه نهادیم محصول دعا در ره جانانه نهادیم
کرشمهٔ تو شرابی به عاشقان پیمود که علم بی خبر افتاد و عقل بی حس شد
مطرب کجاست تا همه محصول زهد و علم در کار چنگ و بربط و آواز نی کنم
دفتر دانش ما جمله بشوئید به می که فلک دیدم و در قصد دل دانا بود

در شعر شاعران عارف و صوفی مشرب دیگر، نیز گریز از مدرسه و علوم رسمی مورد توجه است و بر شناخت حقیقت از راه شناخت طبیعت و خلقت و خودشناسی، تأکید شده است. برای نمونه:

ای غرقه سودای او ای بی‌خود از صهبای او از مدرسه اسمای او اندر معانی می روی

(Molavi, 1957)

در مدرسه اسباب عمل می‌بخشند در میکده لذت ازل می‌بخشند

(Abu Saeed Abolkheir, 2015)

از مدرسه و صومعه کردیم کناره در میکده و مصطبه آرام گرفتیم
می خور و علم قیل و قال مگوی وای تو کاین سخن ملایی نیست

(Sanai, 2020)

ما گوشه نشینان خرابات الستیم تا بوی میی هست در این میکده مستیم
حرفی که به انجام برم پی نشیندم رفتم به در مدرسه و گوش کشیدم
صد اصل سخن رفت و دلیلش همه مدخول از شک و گمانی به یقینی نرسیدم

(Vahshi Bafqi, 1984)

3. دیدگاه‌های جامعه‌شناسی

3- 1. نگاه ساختارشکنانه و نظریهٔ ایوان ایلیچ:

در دیدگاه ایوان ایلیچ(Ivan Illich , 1926-2002)، متفکر و جامعه شناس اتریشی، مدرسه توانمندسازی افراد را از بین می‌برد و به جای این که استعدادهای آنها را بالفعل کند، به آنها آموزش‌های یک دست ارائه می‌کند. در این دیدگاه، مدرسه حافظه‌پرور است و در دانش‌آموزان روحیهٔ نقد شکل نمی‌گیرد و به همه افراد با یک دید نگاه می‌شود. معلم سلطه گر است و قدرت از آن اوست و برای دانش آموزان راه ابراز وجود نیست و استعدادها، در قالب رسمی و خشک مدرسه امکان رشد و شکوفایی ندارد (Ilyich, 2008). بعضی افراد نیز خط و مشی و هدف تعلیم و تربیت را تحت تأثیر نقش دولتها و سیاستهای آنها میدانند. یحیی مهدوی دربارهٔ نقش و دخالت دولت چنین می‌نویسد: «البته در اینجا این اشکال پیش خواهد آمد که چون دولت‌ها متغیر است و در نتیجهٔ جریانات

سیاسی تبدیل می‌پذیرد، خط و مشی و هدف تعلیم و تربیت هم بالتبع دستخوش تغییر و تبدیل خواهد بود و شاید هیچ مصیبتی در امر تربیت و تعلیم، زیان بخش‌تر از این نباشد که اصولی که کودک باید همچون نوامیس طبیعی، متین و استوار تلقی کند، به دیدهٔ وی متزلزل و تغیر پذیر بنماید و در نتیجه طفل را نسبت به تشکیلات اجتماعی بی‌ایمان به بار آورد »(Mahdavi, 1962).

ظاهراً راه حل این مشکل، مصون نگه داشتن آموزش و پرورش از هرگونه تأثیرات ناشی از تغیرات و تحولات سیاسی و سپردن آن به یک سازمان مستقل و بی‌طرف است که حافظ استقلال نظام آموزشی و ضامن استقرار و ثبات اصول و غایت خط مشی آموزش و پرورش در جامعه باشد. ولی تاریخ آموزش و پرورش ملت‌ها نشان می دهد که چنین امری تا کنون میسر نشده است و نظام‌های آموزشی همواره از نوسانات سیاسی متأثر بوده‌اند (Alaqaband, 2023). *بیدول* (1969) بر آن است که آموزش و پرورش همگانی به دلیل اینکه یک ابزار عمدهٔ وحدت ملی است و آموزش تخصصی به دلیل اهمیت زیادی که از لحاظ اقتصادی دارد، سیاست و خط مشی آموزشی و پرورشی دولت را به یک مسأله مهم سیاسی مبدل می‌سازد(Alaqaband, 2023).

از نظر ایلیچ در آموزش و پرورش رسمی، انسان فقط درباره جهان می آموزد و با باز شدن مدارس و شیوه رسمی آموزش، کشف وشهود تعطیل می‌شود. به عقیده او مقصود اصلی از تعلیم و تربیت، پرورش استعداد و قریحهٔ دانش آموزان است که متأسفانه امروزه این هدف، مغلوب بالا رفتن از مراتب اجتماعی شده و همین مسأله، مانع دستیابی به کشف و تجربه است.

در اینجا با ریشه یابی نظریهٔ ایلیچ، به وجه مشترک نظرات او با روش معرفت شناسی مولانا می‌رسیم. روش مولانا در این حوزه، مبتنی بر کشف و شهود است؛ سالک با ابزار شهودی پله پله خود را از مواجید عرفانی ارتقا می‌دهد تا از خود و ماسوی الله بیرون آید و به خودشناسی برسد. این امر از تزکیه نفس آغاز می‌شود و با عشق ادامه می‌یابد. مراتب کمال او در سکر و حیرت است تا به فنا برسد و از غیر خدا تهی گردد. با توجه به سنت و مشرب عرفانی مولانا، تنها روش کاربردی و متقن معرفت شناسی، شیوه شهودی است که ابزار آن، تزکیهٔ نفس، عشق، سکر، حیرت و فنا است (Aghadadi et al., 2020).

رومـــیان آن صـــوفیـــانـنـد ای پـــدر بـــی ز تـــقلید و کـتـــاب و بـــی هـــنر
گرچـــه نحـــو و فقـــه را بگـــذاشتند لیـــک مـــحو وفـــقـــر را بـــرداشـــتند

(Molavi, 1992)

بنابراین از این دیدگاه، روش تدریس رسمی و خشک، باید به سویی سوق یابد که دانش آموز آنچه را برای زندگی آینده اش نیاز دارد، با تجربه و کشف بیاموزد. و اگر هدف از آموختن معرفت باشد که تنها راه نجات انسان و جامعهٔ تهی شده از معناست، آن را از هیچ کتاب و مدرسه‌ای نمی توان آموخت؛ چنانکه شاعران بسیاری به آن اشاره کرده اند.

3- 2. نگاه طبیعت‌گرایانه و نظریهٔ ژان ژاک روسو:

ژان ژاک روسو(Jean-Jacques Rousseau ,1712) فیلسوف و متفکر فرانسوی، از پیشاهنگان نظریهپردازی در حوزه تعلیم وتربیت است. وی در کتاب معروف خود به نام «*امیل*» ، یک تربیت طبیعی و واقعی را آموزش می‌دهد. در چهار مرحله تربیتی روسو کودکی که زبان به صحبت باز می‌کند، قواعد دستوری را به طور طبیعی به کار می‌بندد و غیر از دنیا، کتابی و غیر از حوادث معلمی ندارد. از نظر او کودکی که می‌خواند، چیزی فرا نمی‌گیرد و تنها لغات را می‌آموزد. کودک باید در تحولات طبیعت دقت کند تا کنجکاوی او فعال شود. روسو، تأکید بر آموختن از طبیعت دارد. طبیعتی که از همان بدو تولد، کودک را با درد و رنج آشنا می‌کند و این رنج بردن، ویژگی فطری بشر است. کودک با آزمایش‌های طبیعت، نیرو و تجربه کسب می‌کند و محکمتر به مراحل بعدی زندگی قدم می‌گذارد. از نظر روسو آن کس که بیشتر رنج

کشیده، بهتر تربیت شده است. تأکید روسو بر آزادی عمل کودک برای آشکار شدن و استفاده از تمام ظرفیت‌های وجودی اوست. از نظر او تربیت آموختنی نیست و مربی باید فضایی ایجاد کند تا کودک خود به کشف بپردازد و استعدادهای او به طور طبیعی شکوفا شود (Rousseau, 2001).

بنابراین وظیفه آموزش و پرورش، آماده کردن دانش آموزان بر اساس سرشت انسانی آنهاست.آنها از طریق حواس یاد می‌گیرند و از تعامل با محیط، به درک ارزش‌ها دست می‌یابند و از شکل‌گیری این امور، به شناخت و توجه به حق تعالی رهنمون می‌شوند(Gottg, 2016).

هربرت اسپنسر(Herbert Spencer , 1820-1903) فیلسوف و جامعه شناس انگلیسی، معتقد بود طبیعت، حس درک و تشخیص خوب و بد را در نهاد انسان به ودیعه گذاشته تا راهنمای اعمال او واقع شود. به همین دلیل هر کودک، با توجه به پیامدهای رفتار و کردار خود به یادگیری پرداخته و از راه طبیعی آموزش، تفاوت خوب و بد را در می‌یابد(Alaghband, 2023). در نظام تفکر جامعه شناختی اسپنسر، طبیعت یا ماهیت انسان، تعیین کننده وضع و چگونگی تربیت جامعه و نظام تربیتی آن است و طبیعت انسان به نوبهٔ خود، به موجب قوانین تکامل تغییر می‌پذیرد. نظام تربیتی، نظیر نظام‌های سیاسی و نهادهای اجتماعی، عموماً در حدی که طبیعت انسان اجازه می‌دهد، کار آیی داشته و تغییرات آن نیز از قوانین تکامل پیروی خواهد کرد(Alaghband, 2023).

بنابراین مدرسه تنها مکانی نیست که یادگیری در آن انجام شود. با وجود منابع بسیار برای یادگیری، آموزش و پرورش هویت واحدی پیدا کرده تا حدی که نقش عوامل طبیعی نادیده گرفته شده است. ما نه فقط از مدرسه بلکه از تمام تجربه‌ها و مناسبت‌های اطراف خود می‌آموزیم. به طور طبیعی، عوامل بسیاری مانند خانواده، همسایه‌ها، فعالیت و بازی، نهادها و فعالیت‌های دینی، مشاغل، خیابانهای شهر، سفر، زیبایی‌ها و زشتی‌های محیط اطراف، تجربه، تنبیه، تشویق، خطاها، امیدها و آرزوها، دوستی‌ها، روزنامه‌ها، مجلات، کتاب‌ها، تماشای آثار هنری، موسیقی و رسانه‌ها در آموزش واقعی و طبیعی ما نقش دارند (Alaghband, 2023).

دیدگاه‌های نوین جامعه شناسی بر این باورند که دیکته کردن علوم باید جای خود را به تعامل با محیط طبیعی بدهد و انسان مسئولیت رشد خود را به دیگران ندهد، بلکه بنابر طبیعت انسانی خود و زندگی طبق مقتضیات آن، به یادگیری بپردازد. شاعران و عارفان نیز همواره جهان را مانند کتابی دانسته‌اند که تعمق و تدبر در پدیده‌های آن، انسان را به شناخت و معرفت حقیقی می‌رساند. از نظر آنان جهان هستی تجلی پروردگار است و ما را از تجلی به متجلی رهنمون است:

هر دو عالـم یک فـــــروغ روی اوست
گفتـمت پـیـــدا و پنهـــان نیـــز هـــم

(Hafez, 2011)

از نظر عارفان، معرفت خداوند از طریق مشاهده عالم طبیعت امکان پذیر است و نیازی به درس و بحث نیست. طبیعت بهترین آموزگار و بهترین کتاب است که انسان را به معرفت و دانش حقیقی سوق می دهد:

بـــــرگ درخـــــتان سبز در نظر هوشیار
هـر ورقش دفتریست معرفت کردگار

(Saadi, 1983)

بر همین اساس حافظ درس و بحث را رها کرده، راه صحرا می گیرد:

بخـــواه دفـــتر اشعـــار و راه صـحرا گیر
چه وقت مدرسه و بحث کشف کشاف است

(Hafez, 2011)

وی رفتن به طبیعت و کشف حقیقت از دامان طبیعت را، به نشستن در کلاس درس و مباحثه‌های بیهوده ترجیح می‌دهد و از نقدِ فرصت بیشترین بهره را برای آموختن می برد:

چمـــن حـــکایت اردیبهـشت می وید نه عاقل است که نسیه خرید و نقد بهشت
به می عمارت دل کن که این جهان خراب بر آن سر است که از خاک ما بسازد خشت

(Hafez, 2011)

3- 3. نگاه خلاقانه و نظریهٔ جرج لند:

در دهه 1960 جورج لند (George Land ,1932-2016) روان شناس و پژوهشگر حوزهٔ خلاقیت، مطالعه‌ای بر 1600 کودک پنج ساله انجام داد و 98 درصد آنها رتبهٔ «بسیار خلاق» کسب کردند. او پنج سال بعد آنها را دوباره بررسی کرد. نتایج نشان داد تنها 30 درصد کودکان ده ساله در محدوده «بسیار خلاق» قرار داشتند. این آمار در پانزده سالگی به 12 درصد و در بیست و پنج سالگی به 2 درصد کاهش یافت و زمانی که کودکان به افراد بزرگسال تبدیل شدند تا حد زیادی خلاقیت خود را از دست دادند (Land, 2000).

درروایت جالبی از عبید زاکانی، مدرسه قاتل خلاقیت آدمها معرفی شده است: «معرکه گیری با پسر خود ماجرا می‌کرد که تو هیچ کاری نمی‌کنی و عمر در بطالت به سر می‌بری. چند با تو بگویم که معلق زدن بیاموز، سگ ز چنبر جهانیدن و رسن بازی تعلم کن تا از عمر برخوردار شوی . اگر از من نمی‌شنوی تو را در مدرسه اندازم تا آن علم مرده‌ریگ ایشان بیاموزی و دانشمند شوی و تا زنده باشی در مذلت و فلاکت و ادبار بمانی و یک جو از هیچ جا حاصل نتوانی کرد»(Obeid Zakani, 2004). این نشان می دهد از نظر ادیبان ما نیز، در مدرسه از محدوده مشق و دفتر مشق فراتر نمی توان رفت. « مفتعلن مفتعلن مفتعلن کشت مرا» ناظر به همین امر است(Molavi, 1957).

عارفان به آزادی فردی توجه بسیارکرده اند. مولانا می‌گوید بسیاری از افراد حتی شاهان و بزرگان، از آزادی درونی بی بهره‌اند، زیرا نمی‌توانند مطابق کودک درون خود رفتار کنند و ناگزیر خود را در حد توقعات دیگران مانند دوستان و مریدان خود، محدود می‌کنند:

جـــمله شـاهـــان بنـــدهٔ بنـــدهٔ خودند
جـــمله خلـــقان مـــردهٔ مـردهٔ خودند
می‌شـــود صـــیاد مـــرغـــان را شکار تـــا کـــند نـــاگاه ایـــشان را شـــکـار

(Molavi, 1992)

مولانا آزادی را عطیه‌ای الهی دانسته که انبیای الهی، انسان‌ها را به سوی آن هدایت کرده‌اند:

چـــون به آزادی نبـــوت هـادی است مـؤمـــنـــان را زانـــبـــیا آزادی است
ای گـروه مـــؤمـــنان شـــادی کنـــید هـمچو سرو و سوســن آزادی کنید

(Molavi, 1957)

از دیدگاه او، تعریف و تمجید دیگران از انسان، مانع رسیدن او به آزادی و رشد فردی است:

در هـــــوای آنـــکه گـویندت زهـــی بستـــه‌ای در گـــردن جـــانت زهـــی

(Molavi, 1957)

4. مقایسهٔ آرمان‌ها

باتوجه به موضوعات و نظریاتی که مطرح شد، از مقایسه مدرسه‌ای که عارفان به آن تمایل دارند و مدرسه‌ای که بر اساس دیدگاه‌های نوین جامعه‌شناسی مورد تأکید است، به سه وجه مشترک (ساختار شکنی، طبیعت گرایی، خلاقیت) دست می‌یابیم. به عبارت دیگر می توان وجه سوم را حاصل وجه اول و دوم، یعنی ساختار شکنی و طبیعت گرایی دانست. یعنی رهایی از قیودات خشک آموزش و یادگیری موافق با طبیعت و آفرینش، منجر به خلاقیت و شناخت می‌شود. دیدگاه‌ها وتفکرات عارفان و جامعه شناسان در نهایت به نقطه مشترکی می رسد که از اهمیت بسیار برخوردار است و آن عزت نفس آدمی است تا انسان را به این نکته آگاه کند که:

تو را ز کنـــگره عـرش می زنند صـفیر ندانمت که در این دامگه چه افتادست

(Hafez, 2011)

به نظر می‌رسد گرایش به طبیعت از سوی هر دو گروه، مقدمه‌ای برای رسیدن به این نقطه مشترک است. چرا که در دیدگاه جامعه شناسان عشق ورزیدن به خود، منتج به قناعت، حجب، حیا، خویشتن داری و کنترل امیال و شهوات می‌شود و اگر انسان به این درجه از عزت نفس برسد، هیچ نیرویی قادر به انحراف آن نیست (Rousseau, 2001). این حس ارزشمند درونی بهترین سرمایه آدمی برای دستیابی به معرفت و شناخت است؛ زیرا انسانی که به ارزش‌های خود آگاه شده باشد، به نابودی صفات بشری و تیرگی‌ها ی جسمانی می‌پردازد و این همان چیزی است که از نظر عارفان لازمه صافی شدن آینهٔ دل، برای تجلی حق و دانش باطنی و معرفت است: «مَن عَرَفَ نفسَه فقَد عَرَفَ ربَّه». شاعران و عارفان در نگاهی ساختارشکنانه، همواره از مدرسه و مکتب گریخته و آن را مانع دستیابی به معرفت و شناخت حقیقی قلمداد کرده‌اند:

علم رسمی سربه سر قیل است و قال
نـــه از او کـــیفیـتی حـــاصل نه حـــال

(Sheikh Baha'i, 2005)

مولانا از دو مدرسه سخن می گوید؛ مدرسه عشق و مدرسه فقه؛ مدرس مدرسه عشق، ذوالجلال است. به واسطه چنین مدرسه‌ای، او از فقه و کاغذ و تکرار رها می‌شود. در مدرسهٔ عشق، آدمی پس از نابود کردن صفات بشری و تیرگی‌های جسم، با حق محرم می‌شود و بر صدر می‌نشیند و بر فرشتگان تدریس اسماء می‌کند:

در مدرسهٔ آدم با حق چو شدی محرم
بر صدر ملک بنشین تدریس ز اسما کن

(Molavi, 1957)

وی معتقد است آنکه غرق در عشق حق شود، از شراب لایزالی معرفت مست می شود و از مدرسه اسماء به معنا هدایت می شود:

ای غرقه سودای او ای بیخود از صهبای او
از مدرسه اسمای او اندر معانی می‌روی

(Molavi, 1957)

در این مدرسه، هر صبح استاد عشق، طفل جان را گوش کشان به مکتب «یوفون بالعهود» هدایت می‌کند تا به مرتبهٔ استادی برسد و پاینده شود. این مکتب نیاز به بحث و تکرار و قیل و قال و کرّ و فرّ معلم ندارد بلکه معلم آن، آتش عشق است. مولانا شبانه روز در این مکتب و در این آتش، طفل جان می‌پرورد. مکتب او، مکتب درویشان است که ابجد و خط ندارد. او می‌گوید اگر هجا ندانی و به علوم ظاهری و داشته‌هایت تکیه نکنی، با نور عقل به سمت غیب به پرواز در خواهی آمد و از جهل و خودبینی، به روشنی و حقیقت خواهی رسید:

گـــر در این مکتـــب ندانی تو هـــجا
هـــمچـــو احـــمـد پرّی از نور حجی

(Molavi, 1992)

در این مکتب نه زور است نه رنج، نه ملال است نه تکرار، بلکه طفل جان از رفتن به این مکتب شکوفا می‌شود:

چـــون شود واقف به مـکتب می‌دود
جـــانش از رفـــتن شـــکـفته می‌شود

(Molavi, 1992)

مکتب او شادی است و درس آن فراموش نمی‌شود و مدرس آن بوحنیفه نیست. مولانا درس عشق را به درس نظر، درس خاموشان، درس غیب، درس دل و درس توکل نیز تعبیر کرده است که مدرس آن ذوالجلال، ملکوت و غیب است چنانکه حافظ نیز در مکتب حقایق در پیشگاه ادیب عشق، درس عشق، درس شبانه، درس سحر، درس اهل نظر، درس صبحگاه، درس قرآن، علم هیئت عشق، علم غیب و درس غم می‌خواند. درس غم برای حافظ عین شادی است و در مکتب غم، نکته دان می‌شود و می‌آموزد:

اول ز تـحت و فوق وجودم خبر نبود در مکتب غم تو چنین نکته دان شدم

(Hafez, 2011)

حاصل رفتن به چنین درس و مدرسه ای، رسیدن به کشف و شهود است:

دوش وقـت سحر از غـصـه نجاتـم دادنـد واندر آن ظلمت شب آب حیاتم دادند
بیخـــود از شـــعـشعه پـرتو ذاتـم کـردنـد بـــاده از جـــام تجـــلی صفـــاتم دادند
چه مبارک سحری بود و چه فرخنده شبی آن شب قـــدر که این تـازه براتم دادند

(Hafez, 2011)

نتیجه گیری:

رویکرد ادبیات به تعلیم و تربیت با دیدگاه‌های نوین جامعه شناسی نه تنها همسو است، بلکه به جرأت می‌توان گفت بسیاری از این دیدگاه ها و نظریات جدید، ریشه در ادبیات عرفانی و عرفان اسلامی دارد. در موضعی که خلاقیت، ساختارشکن معرفی می‌شود و ساختار رسمی به عنوان ساختار ضد خلاقیت معرفی می‌گردد، به تبع آن بر هنر معلمی و ایجاد ارتباط معنوی و عاطفی با دانش آموزان تأکید می‌شود. لازم است در کنار ساختار رسمی که به ناچار در آن قرار داریم، باید مفرّی برای شکوفایی استعدادها و توانایی‌های افراد بیابیم. فراساختاری که در آن، محتواهای کاربردی جایگزین محفوظات ناکارآمد شود و معلم فقط وسیله انتقال نباشد بلکه دانش آموز بر اساس طبیعت خود به دنبال کشف و سؤال برود. برای رسیدن به نظام آموزشی مطلوب، آموزه های عرفانی و ادبیات ما که برگرفته از اسلام و قرآن است و در درجهٔ اول به رشد و تربیت انسان‌ها بها می‌دهد، بر خودشناسی تأکید دارد. نقش معلم در سوق دادن دانش آموزان به این هدف بسیار اهمیت دارد. یک معلم هنرمند و تأثیرگذار بستری مناسب برای شکوفا کردن ظرفیت‌های مادی و معنوی دانش آموزان فراهم می‌کند و به فرایند خودشناسی او کمک می‌کند. در چنین نظامی که دانش آموزان بتوانند آزادانه رشد کنند و استعدادهای خود را شکوفا کنند، بیکاری، بزهکاری، انحرافات اجتماعی، مدرک‌گرایی و نا امیدی رنگ می‌بازد و جامعه به سمت امیدواری و کمال حرکت می‌کند.

منابع:

The Holy Qur'an (2011). Translated by Hossein Elahi Gomshei, Negaah Publishing.

Aghadadi, S. S., Mirbagheri-Fard, A. A., Khoshhal, T., & Ruzatian, M. (2020). *Methodology of knowledge in Rumi's Mathnavi with emphasis on tradition and mystical approach*. *Matn-Shenasi-ye Adab-e Farsi*, 12(4). [Persian]

Ibn ʿArabi, Muhyiddin. (1400 AH). *Rasa'il* (N. Mayel Heravi, Ed.). Tehran: Mowla Publishing. [Persian]

Abu Sa 'id Abi al-Khayr, Fazlollah b. Ahmad. (2015). *Rubaiyat* (A. Yazdi & F. Izadi, Eds.). Tehran: Farhang-e Daneshju. [Persian]

Illich, I. (2008). *Deschooling society* (E. Zargam, Ed.). Tehran: Roshd. [Persian]

Innsworth Land, G., & Jarman, B. (2000). *The future of creativity and the creativity of the future* (H. Ghasemzadeh, Ed.). Tehran: Nahid. [Persian]

Gutek, G. L. (2016). *Philosophical and educational schools of thought* (M. J. Pak-Sarasht, Ed.). Tehran: Samt. [Persian]

Hafez. (2011). *Divan-e Hafez* (M. Qazvini & G. Ghani, Eds.). Tehran: Zavar. [Persian]

Khwaju Kermani, Mahmud b. ʿAli. (1402 AH). *Divan-e Ash 'ar*. Tehran: Negah. [Persian]

Rousseau, J.-J. (2001). *Emile* (Gh. Zirek-Zadeh, Ed.). Tehran: Nahid. [Persian]

Zarrinkoub, A. (1983a). *Arzesh-e miras-e sofiyeh*. Tehran: Amirkabir. [Persian]

Zarrinkoub, A. (2018). *Bahr dar kuzeh*. Tehran: Elmi. [Persian]

Sa'di, Muslih al-Din. (1983). *Kulliyat* (M. A. Forughi, Ed.). Tehran: Amirkabir. [Persian]

Qomi, Sheikh Abbas. (2014). *Montaha al-Amal*. Tehran: Payam-e Azadi. [Persian]

Karimi, A. (2006). *Dar setayesh-e nastaudeha* (M. Purian, Ed.). Tehran: Abed. [Persian]

Majlisi, Muhammad Baqir. (1403 AH). *Bihar al-Anwar*. Beirut: Dar Ihya' al-Turath al- 'Arabi. [Arabic]

Muhammad b. Munawwar. (2005). *Asrar al-Tawhid fi Maqamat-e Sheikh Abi Sa'id* (Z. Safa, Ed.). Tehran: Ferdows. [Persian]

Motahhari, M. (2004). *Ensan-e Kamel*. Tehran: Sadra. [Persian]

Molavi, Jalal al-Din Muhammad Balkhi. (1966–1976). *Divan-e Shams* (B. Z. Foruzanfar, Ed.). Tehran: University of Tehran Press. [Persian]

Molavi, Jalal al-Din Muhammad Balkhi. (1992). *Sharh* (A. Golpinarli; T. Sobhani, Ed.). Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. [Persian]

Molavi, Jalal al-Din Muhammad Balkhi. (1402 AH). *Fihi ma fihi*. Tehran: Negah. [Persian]

Mahdavi, Y. (1962). *Sociology: 'Ilm al-Ijtima '*. Tehran: University of Tehran Press. [Persian]

Vahshi Bafqi, Kamal al-Din. (1984). *Divan-e Ash 'ar* (H. Nakhai, Ed.). Tehran: Amirkabir. [Persian]

Hujviri, Abu al-Hasan 'Ali b. 'Uthman. (2011). *Kashf al-Mahjub* (M. Abedi, Ed.). Tehran: Soroush. [Persian]

Yaqut Hamawi, Shihab al-Din. (1993). *Mu 'jam al-udaba: Irshad al-Aribila Ma 'rifat al-Adib* (I. Abbas, Ed.). Beirut: Dar al-Gharb al-Islami. [Arabic]

Sanā'ī Ghaznavi, Majdud b. Adam. (1989a). *Hadiqat al-Haqiqa* (Modarres Razavi, Ed.). Tehran: University of Tehran Press. [Persian]

Sanā'ī Ghaznavi, Majdud b. Adam. (2020). *Divan-e Ash 'ar* (M. H. Foruzanfar & P. Babaei, Eds.). Tehran: Negah. [Persian]

Sayf Farghani, Muhammad. (1402 AH). *Divan-e Ash 'ar*. Tehran: Ferdows. [Persian]

Shāre 'pur, M. (2015). *Sociology of education*. Tehran: Samt. [Persian]

Shabestari, Mahmud. (1402 AH). *Golshan-e Raz*. Tehran: Elmi va Farhangi. [Persian]

Sharif al-Radi, Muhammad b. Husayn. (2012). *Nahj al-Balagha* (M. Dashti, Ed.). Qom: Amir al-Mu'minin Research Institute. [Persian]

Shafiei-Kadkani, M. R. (2017). *In kimiya-ye hasti*. Tehran: Sokhan. [Persian]

Sheikh Baha'i, Muhammad b. Hasan. (2005). *Kulliyat-e Ash 'ar va Athar-e Farsi*. Tehran: Elm. [Persian]

Safā-ye Esfahani, M. H. (1958). *Divan-e Ash 'ar* (A. Sohaili Khwansari, Ed.). Tehran: Eqbal. [Persian]

Ubayd Zakani, Ubaydullah. (2004). *Resaleh-ye Delgosha* (A. A. Halabi, Ed.). Tehran: Asatir. [Persian]

Attar Neyshaburi, Muhammad b. Ibrahim. (2004). *Tazkerat al-Awliya* (M. Estelami, Ed.). Tehran: Zavar. [Persian]

Alāqaband, A. (1402 AH). *Sociology of education*. Tehran: Ravan. [Persian]

Ghani, A. (2010). *Tarikh-e tasavvuf dar Islam*. Tehran: Zavar. [Persian]