



طالب زاده نویریان، محسن؛ میرلو، محمدمهدی؛ موسوی، سیدحسین (۱۳۹۰). تأملی بر آراء و اندیشه‌های تربیتی برتراند راسل. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱ (۲)، ۸۲-۵۹.

## تأملی بر آراء و اندیشه‌های تربیتی برتراند راسل

دکتر محسن طالب زاده نویریان<sup>۱</sup> - محمدمهدی میرلو<sup>۲</sup> - سیدحسین موسوی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۰/۶/۲ تاریخ پذیرش: ۹۰/۱۲/۹

### چکیده

بررسی آراء و اندیشه‌های تربیتی فیلسوفان، یکی از زمینه‌های پژوهشی متداول در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت و مقدمه‌ای برای نقد آنها می‌باشد. در این مقاله، با روشی توصیفی - تحلیلی به معرفی اندیشه‌های فلسفی برتراند راسل و بررسی دیدگاه‌های تربیتی این فیلسوف و ریاضیدان برجسته قرن بیستم پرداخته شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، راسل توجه به امر تعلیم و تربیت را امری فراتر از تحقق حیات آزاد و خردمندانه می‌داند. به زعم راسل، عصر حاضر که پراضطراب‌ترین عصر تاریخ برای بشریت به حساب می‌آید، بیش از هر زمان دیگری خلأ یک جهان بینی صحیح و ایدئولوژی بخردانه را به انسان مدرن گوشزد می‌کند. رهایی از چنین تنگنایی تنها از طریق تعلیم و تربیت علمی و نوسازی اجتماع امکان پذیر است. از نظر راسل در بعد فردی، پرورش روح علمی و در بعد اجتماعی، تربیت شهروندان آزاد، هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت را شکل می‌دهند. راسل با بیان آراء تربیتی خویش به دنبال تحقق آرمان تربیتی شهروندان آزاد جهان است؛ شهروندانی که آزاداندیشی، استقلال فکر، انضباطی درونی، توانایی نگرستن به نفع شخصی از نظرگاه عامه و در یک کلام خردورزی و آزادی از مهم‌ترین صفت‌های آنان به شمار می‌آید. در پایان، به برخی از انتقادهای قابل طرح در نظام تربیتی راسل اشاره می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** مبانی فلسفی برتراند راسل، اندیشه‌های تربیتی، اصول تعلیم و تربیت، تربیت فردی،

شهروندی

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، mohsen.talebzadehnoarian@gmail.com

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه تبریز

۳. دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

## مقدمه

بدون تردید از دیر باز یکی از دغدغه‌های اصلی فیلسوفان و اندیشمندان، مسأله تعلیم و تربیت<sup>۱</sup> بوده است. شاید بتوان گفت قدمت پرداختن به این موضوع به درازای اندیشه فلسفی بشر است (اسمیت<sup>۲</sup>، ۱۳۷۰). در یونان باستان، نخستین بار افلاطون در کتاب «جمهوری» به شیوه‌ای نظام‌مند به این موضوع پرداخت. در قرون میانه و با حاکم شدن اندیشه مسیحی و در نظر گرفتن انسان به عنوان وارث گناه اولیه، متولیان کلیسا درصدد برآمدند تا به تربیت رنگ و بوی دینی ببخشند و مسیحی را برای ورود به ملکوت آسمان آماده کنند. با گذر از قرون میانه و ظهور رنسانس، تربیت نیز معنایی کاملاً متمایز از دوره قبل به خود گرفت و این بدان علت بود که انسان از نو تعریف شد. انسان عصر جدید نه حیوان مدنی بالطبع یونانی بود و نه وارث گناه اولیه مسیحی، بلکه او به دنبال تحقق حیات آزاد و خردمندانه در همین جهان بود. آنچه در عصر حاضر اهمیت پرداختن به مقوله تعلیم و تربیت را دو چندان می‌کند، امری فراتر از تحقق حیات آزاد و خردمندانه است. هر چند تعریف تعلیم و تربیت در عصر حاضر وجوه مشترک بسیاری با تعلیم و تربیت در عصر رنسانس دارد. اما، مسأله اصلی چیز دیگری است. شتاب رشد و پیشرفت علوم که از عصر رنسانس آغاز شده و در عصر حاضر که عصر تکنیک نامیده می‌شود به اوج خود رسیده است. هر چند به ظاهر همچون یک معجزه است، اما در واقع این امر تهدیدی جدی به دنبال دارد. جهان به تعبیر راسل در یک چنین صلح تسلیحاتی به سر می‌برد که تمدن چندین هزار ساله نوع بشر را بر لبه پرتگاه نیستی قرار داده است (دوروارد<sup>۳</sup>، ۱۳۴۶).

از نگاه راسل، پیشرفت یک‌جانبه علوم رخنه در ارکان خرد انداخته است. یکه تازی علوم در عصر حاضر هر چند با سست نمودن ایمان‌های کلیسایی آغاز شد، اما به دنبال خود موجبات تیره ورزی حیات آدمی را نیز فراهم آورد. قافله خرد فاصله بسیاری با کاروان علم دارد و همین شکاف موجب شده است تا عصر حاضر پراضطراب‌ترین عصر تاریخ برای بشریت در نظر گرفته شود. راسل در این باره می‌نویسد: «از گرفتاری‌های زمان ما یکی آن است که حالات اندیشه ما قادر نیست با سرعت تغییراتی که در تکنیک پدید می‌آید، هماهنگی کند. در نتیجه به نسبتی که مهارت و چیرگی افزون می‌شود، خرد و تیزبینی کاهش می‌یابد.» (راسل، ۱۳۶۰). در چنین شرایطی راسل معتقد است که بیش از هر زمان دیگری خلأ یک جهان‌بینی صحیح و ایدئولوژی بخردانه احساس می‌شود و رفع این مشکل تنها از طریق تعلیم و تربیت

<sup>۱</sup>. education

<sup>۲</sup>. Esmith

<sup>۳</sup>. Douvard

امکان‌پذیر خواهد بود. نیروی سرشتن عقل‌های کوچک، کاری پس پرخطر و حساس بوده و همچون تیغه دو لبه می‌باشد. از یک سو می‌تواند حیات سعادت‌مندان آدمی را رقم زند و از سوی دیگر قابلیت این را دارد که مقدمات انحطاط نوع بشر را فراهم آورد. راسل با ترسیم فضای حاکم بر عصر تکنیک معتقد به بازسازی اجتماعی<sup>۱</sup> است که تحقق آن منوط به دگرگون کردن خرد عامه از طریق تعلیم و تربیت صحیح می‌باشد. چنانکه می‌نویسد: «تاکنون هیچ پیشرفت اصیل بدون تحول پذیرفتن اندیشه عامه و همگامی نسبی آن با افکار مترقی و آشنایی با حقایق زندگی ممکن نبوده و امروزه نیز نمی‌باشد. برای ایجاد هرگونه بازسازی اجتماعی تکان دادن به اندیشه و خرد مردم امری ضروری است.» (راسل، ۱۳۶۰).

راسل را می‌توان از ابعاد مختلف جزء فلاسفه تحلیلی، بازسازی‌گرایی، رئالیست‌های نو و پیرو مکتب اومانیزم قرار داد. بنابراین، دیدگاه‌های تربیتی راسل تحت تأثیر این دیدگاه‌ها و مکاتب قرار گرفته است. بسیاری از آثار راسل، نسل‌هایی از خوانندگان را در تنوعی از موضوع‌های علوم و علوم انسانی تحت تأثیر قرار داده است. اگرچه راسل در فلسفه تعلیم و تربیت یک موقعیت نامعین دارد. با وجود این، اندیشه‌های تربیتی او را نمی‌توان نادیده گرفت (هر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). اکثر متخصصین تعلیم و تربیت بر حیطه‌های محدود و خاصی از کودکان و وظایف‌شان و نیز محتوا و چگونگی تدریس متمرکز شدند. با این حال، روشن است که تدریس واقعی فقط در زمینه گسترده نظریه و عمل تربیتی مانند روش‌شناسی و نظریه راسل قابل درک است (اوندا و ماتسوشی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴).

این مقاله، با روش توصیفی-تحلیلی به بررسی منابع دست اول که توسط راسل نوشته شده است و منابع مرتبط (منابع دست دوم) می‌پردازد. هدف از بررسی آراء و اندیشه‌های تربیتی راسل، پاسخ به سوال‌هایی از قبیل تعلیم و تربیت چیست؟ برای چه کسی می‌باشد و اهدافش چیست؟ و اصول تعلیم و تربیت کدامند؟ می‌باشد.

<sup>۱</sup>. social reconstruction

<sup>۲</sup>. William Hare

<sup>۳</sup>. Onda and Matsuishi

### جایگاه راسل در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت

بدون تردید نمی‌توان راسل را هم‌تراز با فیلسوفان تربیتی همچون روسو، کانت، هربارت و دیویی قرارداد. اما آراء و نظریه‌های تربیتی او را نیز نمی‌توان نادیده گرفت. نیازی به بیان این مطلب نیست که راسل دغدغه تعلیم و تربیت را داشته و نگارش دو کتاب «درباره تربیت»<sup>۱</sup> و «تعلیم و تربیت و نظام اجتماعی»<sup>۲</sup> در کنار مقاله‌های متعدد، خود گواه این مطلب است. اما در این باره که آیا می‌توان سخن از فلسفه تعلیم و تربیت راسل به میان آورد، چندان توافقی در میان مفسرین آثار او و نظریه پردازان تربیتی وجود ندارد. بزرگانی همچون اگنر<sup>۳</sup> (۱۹۶۱) تعبیر فلسفه تعلیم و تربیت راسل را به کار برده و آن را مهم دانسته‌اند. همچنین، به اعتقاد کندیس<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) راسل نظام تربیتی‌ای را به تفصیل مطرح می‌کند که تأثیر آن در تعلیم و تربیت امروز غیرقابل انکار است. در این میان به عقیده برخی از نظریه پردازان تربیتی، گروهی از فیلسوفان در حوزه تعلیم و تربیت به فعالیت پرداخته‌اند که هر چند فلسفی نیست، ولی از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. چنین فعالیتی تعاملات فرهنگی<sup>۵</sup> نام گرفته است. احتمالاً منشأ چنین فعالیتی را می‌توان در ادبیات و دین جستجو کرد. از نگاه آربارو افرادی همچون لاک، هگل و راسل از جمله فیلسوفان معروفی هستند که این گونه عمل کرده‌اند (بهشتی، ۱۳۷۷). او بیان می‌کند کتاب‌های راسل درباره تعلیم و تربیت که در سال‌های میانی جنگ اول و دوم نوشته شده حاوی تفسیرهای اجتماعی و تربیتی قوی، بذله‌گویانه و خردمندانه‌ای است. این تفسیرها فراهم آورنده الگویی منسجم برای تعلیم و تربیت مترقی است، اما از حیث فنی اصلاً جنبه فلسفی ندارد. (بهشتی، ۱۳۷۷، ۲۷۳).

فارغ از اختلاف پیرامون فلسفی تلقی کردن آراء تربیتی راسل یا عدم چنین تلقی، نمی‌توان تأثیر آراء تربیتی راسل را در تعلیم و تربیت امروز نادیده گرفت. برخی از اندیشمندان حوزه تربیت با برجسته کردن بخش‌هایی از دیدگاه‌های راسل به اهمیت جایگاه او در فلسفه تعلیم و تربیت اذعان کرده‌اند. چامسکی<sup>۶</sup> (۱۹۹۴) در سخنرانی خود تحت عنوان «دموکراسی و تعلیم و تربیت»<sup>۷</sup> به مفهوم انسان‌گرایانه<sup>۸</sup> راسل از تعلیم و تربیت اشاره کرده و معتقد است که این مفهوم که ریشه در عصر روشنگری دارد. بار دیگر در قرن بیستم توسط راسل و جان دیویی احیاء شده است. در ساختار چنین مفهومی است که

<sup>۱</sup>. On education

<sup>۲</sup>. Education and Social order

<sup>۳</sup>. Egner

<sup>۴</sup>. Candice

<sup>۵</sup>. Cultural reflection

<sup>۶</sup>. Chomsky

<sup>۷</sup>. Democracy and Education

<sup>۸</sup>. humanistic concept

دانش آموز به عنوان شخصی مستقل در نظر گرفته می‌شود که پیشرفت او به وسیله القای عقیده<sup>۱</sup> تهدید می‌شود (هر، ۲۰۰۶). وودهوس<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) نیز به اهمیت مفهوم رشد در آراء تربیتی راسل اشاره کرده و دلبستگی راسل به حمایت از آزادی کودک برای قضاوت فردی پیرامون مسائل عقلانی و اخلاقی را مورد توجه قرار می‌دهد و اشاره می‌کند که راسل تعلیم و تربیت را برای همه کودکان می‌خواهد. از سوی دیگر استندر<sup>۳</sup> (۱۹۷۴) نیز این ادعای راسل را که آموزش مدرسه‌ای در بسیاری از مواقع ذهنیت توده‌ای به همراه جزم اندیشی و تعصب را ترغیب می‌کند، در کانون توجه قرار داده است. چنین ذهنیتی مهم‌ترین مانع بر سر خصلتی است که راسل از آن به عنوان نقادی ذهن یاد می‌کند.

### اندیشه‌های تربیتی راسل

- در دیدگاه راسل ارتباطی مستقیم میان نحوه نگرش ما به تعلیم و تربیت با نحوه تلقی ما از طبیعت انسان وجود دارد. از دیدگاه راسل درباره طبیعت انسان سه نظریه اساسی تاکنون مطرح شده است:
- (۱) طبیعت انسان طبیعتی گناه آلود است و برای رشد و تربیت باید از تنبیه استفاده شود. چنین نگرشی را می‌توان در مسیحیت قرون وسطی جستجو کرد.
  - (۲) انسان دارای سرشتی نیک است و فاسد شدن او معلول عامل محیطی و اطرافیان است. روسو از جمله حامیان این نظریه است.
  - (۳) طبیعت آدمی در واقع نه نیک است و نه بد بلکه از طریق تأثیر پذیرفتن از محیط، عادات خوب یا بد در آن ظاهر می‌شوند. راسل خود از حامیان این نظریه به شمار می‌آید. در دیدگاه او طبیعت آدمی ماده خامی<sup>۴</sup> است که از طریق تعلیم و تربیت شکل می‌پذیرد (راسل، ۱۳۴۷).
- فارغ از این مسأله که آیا راسل تعریفی جامع و مانع از تعلیم و تربیت آرمانی خویش ارائه می‌دهد یا نه باید بیان کرد که دیدگاه راسل نسبت به تعلیم و تربیت مستلزم توجه به نکاتی است:
- (۱) تعلیم و تربیت اساساً در بردارنده مفهومی ایجابی و سازنده<sup>۵</sup> است. به عبارت دیگر، از مفهومی ایجابی سخن گفته می‌شود که بناکننده زندگی مطلوب و کلید جهان نو می‌باشد (اگنر، ۱۹۶۱، ۴۰۲).

<sup>۱</sup>. indoctrination

<sup>۲</sup>. Woodhouse

<sup>۳</sup>. Stander

<sup>۴</sup>. raw material

<sup>۵</sup>. constructive

- (۲) اینکه به دنبال تحقق چه نوع شخصیت انسانی هستیم، پیش شرط هرگونه اظهارنظر درباره تعلیم و تربیت و بهترین نوع آن است. این نکته از اهمیتی خاص برخوردار است. زیرا از دیدگاه راسل چگونگی جهان ما در گرو چگونگی شخصیت ما و این خود وابسته به چگونگی تربیت است (اگنر، ۱۹۶۱، ۴۱۳).
- (۳) راسل معتقد است هر نظریه تربیتی باید شامل دو بخش اساسی باشد: نخست مفهومی از غایات زندگی و دیگری علم حرکات روح که همان قوانین تحولات ذهن است. راسل بر این باور است دو انسانی که درباره غایات زندگی با یکدیگر اختلاف دارند، نمی‌توانند بر سر تعریف تعلیم و تربیت توافق حاصل کنند (راسل، ۱۳۴۹).
- (۴) تعلیم و تربیت مورد نظر راسل تعلیم و تربیت علمی<sup>۱</sup> است. این بدان معناست که بر بنیان خرد استوار است. راسل در تحلیل تعریف‌های تعلیم و تربیت معتقد است که تعلیم و تربیت به دو معنا به کار رفته است: نخست، در معنای وسیع‌تر تعلیم و تربیت نه تنها شامل آنچه که ما از طریق آموزش فرا می‌گیریم، بلکه شامل همه آنچه که از طریق تجربه شخصی حاصل می‌کنیم نیز می‌شود. دوم، در معنای محدودتر، تعلیم و تربیت عبارت است از آنچه که به آموزش محدود شده و اطلاعات مشخصی درباره موضوع‌های مختلف که در زندگی مفید می‌باشند به شخص انتقال داده می‌شود (راسل، ۱۹۱۷، ۳۳). راسل به تمایز ظریفی میان تعلیم و تربیت به عنوان امری مربوط به تهذیب خلق و خوی<sup>۲</sup> و تعلیم و تربیت به عنوان امری مربوط به تحصیل علم<sup>۳</sup> که به اعتقاد او صحیح آن است که آن را آموزش به معنای محدود بنامیم اشاره می‌کند. از دیدگاه او هر چند این تمایز نهایی نیست، اما می‌تواند مفید باشد (راسل، ۱۳۴۷، ۹).
- (۵) راسل در آثار و مقاله‌های دیگر خود تعبیرهای مختلفی را درباره تعلیم و تربیت آرمانی خویش به کار می‌برد، اما هرگز تعریفی جامع و مانع از آن ارائه نمی‌دهد. با وجود این می‌توان به این سخن راسل اکتفا کرد که «تعلیم و تربیت آن گونه که مورد نظر من است، ممکن است به عنوان شکل‌گیری از طریق آموزش به وسیله عادت‌های ذهنی معین و نگرشی خاص درباره زندگی تعریف شود.» (راسل، ۱۹۱۷، ۳۳).

<sup>۱</sup>. scientific education

<sup>۲</sup>. education of character

<sup>۳</sup>. education in knowledge

## هدف‌های تعلیم و تربیت

از دیدگاه راسل در پس این سؤال که هدف از تعلیم و تربیت چیست؟ پاسخ‌های بسیاری نهفته است که می‌توان تقریباً همه آن‌ها را در سه نظریه خلاصه کرد: در نظریه نخست، غایت تعلیم و تربیت فراهم کردن فرصت‌هایی برای رشد و رفع تأثیرات بازدارنده است. این نظریه ارتباط مستقیمی با این عقیده دارد که آزادی، کمال اخلاقی را تضمین می‌کند. در نظریه دوم، غایت تعلیم و تربیت، تربیت فرد و گسترش توانایی‌های فردی است، البته تا آنجا که امکان‌پذیر است. دیویی نیز از این نظریه به عنوان نظریه بسط شخصیت یاد می‌کند و معتقد است این نظریه در مقابل نظریه قابلیت اجتماعی (نظریه سوم) است. زیرا نظریه بسط شخصیت خواهان پرورش انسانی منفرد، مستقل و جامع است (دیویی، ۱۳۳۹، ۹۳).

در نظریه سوم، غایت تعلیم و تربیت بیشتر در ارتباط با جامعه و تربیت شهروندان با فضیلت مطرح می‌شود. راسل در بررسی و تحلیل این سه نظریه به نظریه‌های دوم و سوم به عنوان نظریه‌های ایجابی می‌نگرد. در حالی که معتقد است کارکرد تعلیم و تربیت در نظریه نخست سلبی در نظر گرفته شده است. از سوی دیگر، نظریه نخست نسبت به دو نظریه دیگر جدی‌تر و سومی قدیمی‌ترین نظریه محسوب می‌شود. در گزینش میان این سه نظریه راسل معتقد است که یک نظام صحیح تربیتی در یک مقیاس وسیع مبتنی بر پذیرش یک تناسب مناسب میان این سه نظریه است و هیچ کدام از این سه نظریه به تنهایی کافی نخواهند بود. از سوی دیگر، راسل مخالفت صریح خود را با نظریه نخست اعلام کرده و آن را بسیار فردگرایانه می‌داند و معتقد است هنگامی که تعلیم تربیت از منظر اجتماعی نگریسته شود، باید امری فراتر از یک فرصت صرف برای رشد تلقی شود (راسل، ۱۹۱۷، ۱۸). از سوی دیگر، راسل در کتاب حقیقت و افسانه بیان می‌کند که در جوامع مختلف بر دو هدف اصلی پرورش خلق و پرورش مهارت بسیار تأکید شده است. چنانچه پیش از این نیز بیان شد در عصر تکنیک، مهارت گوی سبقت را از خرد ربوده و بیم آن می‌رود که بخش خرد به یک‌باره حذف شود. جان کلام این که مهارت فاقد خرد، در آینده مصیبتی بس بزرگ را برای بشر به ارمغان خواهد آورد. چنانکه، ثمره آن در نهایت چیزی جز نیستی نوع بشر نخواهد بود. او معتقد است تنها به وسیله تعلیم و تربیت می‌توان خرد را پرورش داد. راسل برای جلوگیری از مصیبتی که آینده بشریت را تهدید می‌کند، اهداف متعددی را هم در حوزه فردی و هم حوزه اجتماعی برای تعلیم تربیت نظر می‌گیرد. هر چند این هدف‌ها خود به صورت پراکنده در آثار راسل مطرح شده ولی ما در اینجا به دو هدف اشاره می‌کنیم:

**الف) هدف‌های ده‌گانه که در حوزه فردی باید تحقق یابند:**

- (۱) پرورش هوش<sup>۱</sup>: مقصود راسل از هوش، استعداد تحصیل معرفت است و نه معرفت فعلی (راسل، ۱۳۴۷، ۶۳). مقصود از پرورش هوش همانا ایجاد هنرهای هوشی است که عبارتند از کنجکاوی، اندیشه باز، این باور که حصول معرفت هر چند امری دشوار است، اما غیر ممکن نیست (نقیب زاده، ۱۳۸۳، ۳۷۸).
- (۲) پرورش روح علمی<sup>۲</sup>: روح علمی طالب میلی برای یافتن حقیقت است و این میل هر چه شدیدتر باشد بهتر و مفیدتر خواهد. روح علمی در فرایند شناخت از غیر یقینی آغاز می‌کند و با ادله و برهان به یقین می‌رسد. انسان دارای چنین روحی هیچ‌گاه به دنبال پذیرش بدون تأمل نیست و تا آن هنگام که امری با برهان و دلیل بر او اثبات نشود، آن را تصدیق نمی‌کند. اما این بدان معنا نیست که آدمی گرفتار شکاکیت مهمل شود و دلایل و براهین نیز به کلی در نظر او غیرقاطع به نظر آیند (راسل، ۱۳۴۹، ۲۶۹).
- (۳) آزاداندیشی<sup>۳</sup>: هر کجا که شوق به معرفت اصیل در میان باشد، آزاداندیشی در آنجا حضور خواهد داشت. چنین حالتی تنها آن هنگام از میان خواهد رفت که ما مدعی در اختیار داشتن حقیقت باشیم (راسل، ۱۳۴۷، ۲۲۹).
- (۴) پرورش خرد: راسل از خرد تعریف جامع و مانعی ارائه نمی‌دهد، اما تلاش می‌کند که در آثار خویش مقصود خود را از این مفهوم بیان کند. خرد از یک سو با معرفت در ارتباط است و از سوی دیگر با احساس پیوند عمیقی دارد. در نتیجه می‌توان گفت که هرگاه بخشی از معرفت با مقداری توجه به سرنوشت بشر و غایات زندگی درهم آمیزند، حاصل آن خرد خواهد بود. لازمه آن هم وسعت نظر است که حاصل نمی‌شود، مگر اینکه شخصی از معرفتی قابل توجه و سعه احساس برخوردار باشد (راسل، ۱۳۶۱).
- (۵) پرهیز از وابستگی: هر چند در آغاز زندگی تابع بودن تا حدی از جهت فکری طبیعی و ضروری به نظر می‌رسد، اما باید از وابستگی ذهنی اجتناب کرد «زیرا در جهانی که به سرعت در حال تغییر است بسیار خطرناک است که بر عقاید نسل گذشته باقی بمانیم» (راسل، ۱۹۶۸، ۱۰۶). آفت انواع نظام‌های

---

<sup>۱</sup>. cultivation of intelligence

<sup>۲</sup>. scientific spirit

<sup>۳</sup>. open-mindedness



- عقلی، مسیحیت، سوسیالیسم، میهن‌پرستی و ... در این است که آماده‌اند همچون پرورشگاه یتیمان سلامت را در عوض بردگی و بندگی به انسان اعطاء کنند (راسل، ۱۳۴۷، ۶۵).
- (۶) تأکید بر استقلال فکر<sup>۱</sup>: یکی از هدف‌های تعلیم و تربیت، توجه به مقوله پژوهش آزاد است. هرگاه هدف از تعلیم و تربیت القاء عقیده و باور به جای اندیشه باشد، دیگر نمی‌توان سخن از پژوهش آزاد به میان آورد (اگنر، ۱۹۶۱، ۴۰۶). راسل معتقد است که هیچ‌گاه میان آن که تربیت را وسیله تلقین برخی از عقاید خاص می‌دانند و آنان که معتقدند تربیت باید نهال قدرت استقلال رأی را در جان و روح آدمی بنشانند، تفاهمی صورت نخواهد گرفت (راسل، ۱۳۴۷).
- (۷) تقویت جنبه فاعلی: دانش‌آموز تا آنجا که امکان دارد باید جنبه فعال<sup>۲</sup> داشته باشد و نه منفعل<sup>۳</sup>. چنین وضعیتی است که تعلیم و تربیت را منشأ لذت و خوشی می‌سازد.
- (۸) تقویت حس تهور عقلانی<sup>۴</sup>: از هدف‌های بسیار مهم در تعلیم و تربیت رسیدن به حیات عقلانی آزاد<sup>۵</sup> است (دوروارد، ۱۳۴۶، ۶۶).
- (۹) تقویت انضباط درونی<sup>۶</sup>: یکی از هدف‌هایی که تعلیم و تربیت باید به دنبال آن باشد، به حداقل رساندن تأدیب خارجی است. اما چنین امری خود مستلزم یک انضباط درونی است که از سوی خود شخص اعمال می‌شود. از نگاه راسل «انضباط واقعی نه در اجبار بیرونی بلکه در عادات ذهنی است که به طور آزادانه منجر به فعالیت مطلوبی می‌شود» (راسل، ۱۹۶۸، ۲۲).
- (۱۰) اندیشه ورزی: راسل معتقد است یکی از هدف‌های مهم تربیت ایجاد اندیشه<sup>۷</sup> و نه باور<sup>۸</sup> در دانش‌آموز است. هنگامی که هدف تربیت ایجاد عقیده و باور باشد، حاصل آن در اذهان غیرفعال، تسلط کامل تعصب است (اگنر، ۱۹۶۱).

<sup>۱</sup> . independence of mind

<sup>۲</sup> . active

<sup>۳</sup> . passive

<sup>۴</sup> . sense of intellectual adventure

<sup>۵</sup> . free mental life

<sup>۶</sup> . internal self- discipline

<sup>۷</sup> . thought

<sup>۸</sup> . belief

**ب) هدف‌های پنج‌گانه که در حوزه اجتماعی باید تحقق یابند:**

- ۱) تربیت شهروندان آزاد: نخستین و شاید مهم‌ترین رسالت تعلیم و تربیت از نگاه راسل تربیت شهروندان آزاد جهان<sup>۱</sup> است. راسل در کتاب «درباره تعلیم و تربیت» این آرمان را مطرح و در کتاب «تعلیم و تربیت و نظام اجتماعی» موانع تحقق این آرمان را بررسی می‌کند (راسل، ۱۹۷۱).
- ۲) نفع شخصی از دیدگاه عامه: ایجاد انگیزه برای توانایی نگرستن به نفع شخصی از دیدگاه عامه (راسل، ۱۳۶۱).
- ۳) جهت‌گیری فعالانه نسبت به جهان: تعلیم تربیت نباید آگاهی منفعلانه از حقایق و واقعیت‌های مرده را هدف قرار دهند، بلکه باید دارای جهت‌گیری فعالانه به سوی جهانی داشته باشد که کوشش‌های ما آن را خلق می‌کند (اکنر، ۱۹۶۱، ۴۱۱).
- ۴) عادت راستی: به وجود آوردن عادت راستی، هم در گفتار و هم افکار و مسلماً دومی به مراتب مهم‌تر است. از نگاه راسل ناراستی و عمل بدان بیشتر نتیجه ترس است. راسل معتقد است «امکان دروغ گفتن از همان ابتدا به ذهن کودک خطور نمی‌کند، بلکه به واسطه مشاهده این امکان در بزرگ‌ترها برای او کشف می‌شود.» (راسل، ۱۳۴۷، ۱۴۵).
- ۵) پروراندن آزادی فکر: پرورش آزادی فکر در میان مردم به نحوی که انسان‌ها مشق تسامح و تساهل را در برابر عقاید یکدیگر بیاموزند (راسل، ۱۳۶۱، ۸۸). نوع بشری که به اعتقاد راسل باید تحت تربیت قرار بگیرد، در حوزه فردی دارای استعداد کسب علم، آزاداندیشی و ذهن فعال بوده و در حوزه اجتماعی شهروند آزاد جهان است که دارای تسامح و تساهل بوده و با آگاهی فعالانه در صدد خلق جهانی از نو است.

**معرفت و تعلیم و تربیت**

برتراند راسل در بحث پیرامون وضعیت علمی ذهن معتقد است که وضعیت علمی ذهن نباید شکاکانه<sup>۲</sup> یا جزم‌گرایانه<sup>۳</sup> باشد. زیرا شکاک کسی است که حقیقت را غیر قابل کشف می‌داند. در حالی که جزم‌گرا معتقد است حقیقت از قبل کشف شده است، اما انسان دانشمند معتقد است هر چند حقیقت کشف نشده اما قابل کشف است (راسل، ۱۹۷۱). در واقع شکاکیت معتدل و عقلانی راسل در گیرنده آرمان پژوهشی مبتنی بر پذیرش نقادانه است که کسب دانش را به عنوان امری دشوار ولی قابل حصول می‌نگرد.

<sup>۱</sup> free citizens of universe

<sup>۲</sup> skeptical

<sup>۳</sup> dogmatic

پذیرش نقادانه نباید در حالتی از سردرگمی و نامعلوم در نظر گرفته شود، زیرا گشودگی به شواهد علمی به طور طبیعی منجر به شکل‌گیری باورها خواهد شد. حاصل تربیت نیز نه انقیاد در برابر شک و نه تصدیق بی‌چون و چراست، بلکه آنچه تعلیم و تربیت باید به دنبال آن باشد، تحقق این امر است که اشخاص را متقاعد سازد که می‌توانند تا حدی، هر چند به سختی، به معرفت دست یابند. به عبارت دیگر، معرفت مانند هر امر خوب دیگری دشوار اما غیرممکن نیست. جزم‌گرایی دشواری آن را فراموش می‌کند و شک‌گرا امکان آن را رد می‌کند. اشتباه هر دو مصیبتی بزرگ به دنبال دارد (راسل، ۱۹۶۸، ۳۱). چنان‌که پیش از این در بخش هدف‌های تعلیم و تربیت در حوزه فردی بیان شد، یکی از هدف‌های مهم تعلیم و تربیت، پرورش روح علمی است. راسل ویژگی‌های روح علمی را چنین بیان می‌کند:

- ۱) غیاب قطعیت<sup>۱</sup>: در دیدگاه راسل ماهیت روح علمی، غیاب قطعیت است. انسان دانشمند تصور نمی‌کند که کشفیات او، کشفیات مطلق و نهایی هستند و در نتیجه عقاید خود را همیشه به صورت غیرقطعی و موقتی در نظر می‌گیرد (راسل، ۱۹۷۱، ۱۵-۱۴).
- ۲) طلب دلیل<sup>۲</sup>: کسی که دارای روح علمی است، برای هر آنچه بدان معتقد است، دلیل می‌طلبد. راسل معتقد است القاء روح علمی به جوانان آن هنگام که برخی قضایا به عنوان اموری واجب الحرمت<sup>۳</sup> و نه قابل کنکاش ملاحظه شوند، غیر ممکن است (راسل، ۱۹۷۱، ۲۳).
- ۳) قابلیت بحث را دارا بودن: کسی که دارای روح علمی است، معتقد است هر موضوعی قابلیت بحث عقلانی را دارد و همچنین شایسته است که به شیوه علمی مورد بررسی قرار گیرد.
- ۴) امکان حصول معرفت: حصول معرفت هرچند امری دشوار است، اما غیرممکن نیست (راسل، ۱۹۶۱). راسل دیدگاهی کاملاً خوش‌بینانه درباره قابلیت دست‌یابی به حقیقت و عقلانیت دارد.
- ۵) امکان خطا: در هر عصری بخشی از آنچه معرفت تلقی می‌شود، معمولاً کم و بیش خطا است. اما این خطاها از طریق جدیت و دقت قابل اصلاح است (راسل، ۱۹۶۱).

<sup>۱</sup>. finality

<sup>۲</sup>. evidence

<sup>۳</sup>. sacrosanct

## تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت

راسل در آثار خویش تعبیرهای مختلفی نظیر نگرش انتقادی<sup>۱</sup>، قضاوت نقادانه<sup>۲</sup>، بررسی موشکافانه نقادانه<sup>۳</sup>، قوه درک غیر جزمی نقادانه<sup>۴</sup> را به کار می‌برد که هر چند به ظاهر تعبیرهای متفاوتی هستند، اما در اصل همگی برآورده کننده یک مقصودند. از نگاه وی تفکر انتقادی نمودی عینی در علم، فلسفه، لیبرالیسم و تعلیم و تربیت دارد. چنانچه پیش از این بیان شد تفکر انتقادی یکی از آرمان‌های اصیل راسل در قلمرو فلسفه و تعلیم و تربیت است که هنوز به طور کامل شناخته نشده است. این آرمان نشان از فضیلتی دارد که هم دارای جنبه عقلانی و هم جنبه اخلاقی است. جنبه اخلاقی چنین آرمانی ریشه در معرفت‌شناسی راسل دارد که معتقد است هر چند معرفت امری دشوار است، اما حصول آن غیرممکن نیست. به لحاظ اخلاق نیز او آزادی و استقلال را دو مؤلفه اصلی در پژوهش علمی می‌داند. از دیدگاه راسل، تفکر انتقادی در برگیرنده یک مجموعه وسیع از مهارت‌ها، منش‌ها و نگرش‌هایی است که با هم چنین فضیلتی را تشکیل می‌دهند. هنگام سخن گفتن از مهارت، ذهن متوجه نوعی توانایی می‌شود و در مورد مهارت انتقادی نیز چنین است. آنچه در مهارت انتقادی باید مورد نظر قرار داد، توانایی یافتن راه‌حل بی‌طرفانه برای مسائل و مشکلات، توانایی سنجیدن استدلال‌ها و شواهد، توانایی تشخیص، شناسایی و مورد تردید قرار دادن مفروضه‌هاست. در قلمرو منش انتقادی نیز می‌توان به خصلت‌هایی چون خصلت پژوهش بی‌طرفانه<sup>۵</sup>، خصلت سنجش شواهد، خصلت کوشش برای درک اشیاء و امور به طور صحیح اشاره کرد. نگرش انتقادی نیز مستلزم توجه به نکاتی است:

- ۱) پی بردن به جایزالخطا بودن آدمی<sup>۶</sup> و حس عدم قطعیت بسیاری از امور که عمدتاً به عنوان امور قطعی در نظر گرفته می‌شوند.
- ۲) نگرش آزادمنشانه در ارتباط با عقایدمان که نوعی آمادگی درونی برای ارزیابی و اصلاح آنها را فراهم می‌کند.
- ۳) موقتی بودن بدون افتادن در دام یک شکاکیت توأم با تنبلی یا شک جزم اندیشانه. نکته‌ای که شاید بتوان گفت از ابتکارات راسل در حوزه نظام تعلیم و تربیت است، طرح مسأله شک سازنده<sup>۷</sup> است. راسل نه حکم به شکاکیت مطلق می‌دهد و نه جزم‌اندیشی مطلق را توصیه می‌کند. آنچه او طالب

<sup>۱</sup>. critical

<sup>۲</sup>. critical judgment

<sup>۳</sup>. critical scrutiny

<sup>۴</sup>. critical undogmatic receptiveness

<sup>۵</sup>. impartial inquiry

<sup>۶</sup>. realization of human fallibility

<sup>۷</sup>. constructive doubt

آن است میلی برای دانستن آمیخته با جزم اندیشی<sup>۱</sup> است. راسل برای بازشناسی تفکر انتقادی از سایر تفکرات ویژگی‌های برای آن برمی‌شمارد که عبارتند از: (۱) تفکر انتقادی به دنبال بررسی شواهد، استدلال و ارزیابی در مورد آنهاست. (۲) تفکر انتقادی خود نیازمند نقادانه بودن نسبت به تلاش‌های خود در نقدگرایی<sup>۲</sup> است. به عبارت دیگر، تفکر انتقادی باید شامل تأملی نقادانه بر آنچه که بر تفکر انتقادی می‌گذرد، باشد. (۳) تفکر انتقادی اساساً یک امر خطیر سلبی<sup>۳</sup> نیست و گواه آن تأکید راسل بر مقوله شک سازنده است. راسل به صراحت از آنچه شکاکیت کاهلانه و شک جزمی می‌نامد، گریزان است و در عوض از شکاکیت سازنده که به دنبال حقیقت تقریبی است، سخن به میان می‌آورد. (۴) ابطال‌ها<sup>۴</sup> که ثمره تفکر انتقادی هستند، خود به ندرت نهایی تلقی می‌شود، بلکه معمولاً مقدمه‌ای برای اصلاح‌های بعدی است.

### دین و تعلیم و تربیت

راسل پیش از بحث پیرامون رابطه دین و تعلیم و تربیت به تقسیم بندی مهمی اشاره می‌کند. او دین را به دو قسم شخصی و نهادی تقسیم می‌کند. دین شخصی امری خصوصی و فردی است، اما دین نهادی<sup>۵</sup> امری متفاوت از دین شخصی است. دین نهادی دارای اهمیت سیاسی است و هر جا که دین نهادی وجود دارد، مالکیت از آن این دین خواهد بود و شخص می‌تواند امرار معاش کند. مشروط بر اینکه از حامیان عقاید و اصول این دین باشد. در نتیجه، رابطه تربیت و دین در ارتباط با دین نهادی مطرح می‌شود (راسل، ۱۹۷۱). نقدها و بحث‌های راسل پیرامون دین بسیار معروفند. هر چند ذکر این نکته به جاست که بیشتر این نقدها مربوط به نقد ساختار دین مسیحیت است. او معتقد است که مسیحیت به دلیل کم اهمیت جلوه دادن جهان، تضعیف اتکا به نفس<sup>۶</sup>، اتکا به مرجعیت، نفی خود فرمانی، کم اهمیت نشان دادن فضایل عقلانی و در نهایت تقویت روحیه محافظه کاری، مانعی مهم برای رسیدن به تربیت آرمانی است. از نگاه او اثرات منفی تربیت دینی از یک سو مربوط به عقایدی است که تعلیم می‌دهد و از سوی دیگر تأکید و پافشاری بر صحت قضایایی است که شک برانگیز است. او درباره عدم توجه تربیت مسیحی به مقوله خرد چنین می‌نویسد: «تا آنجا که به خاطر دارم در انجیل کلمه‌ای درباره ستایش خرد وجود ندارد

<sup>1</sup>. caution

<sup>2</sup>. criticism

<sup>3</sup>. negative enterprise

<sup>4</sup>. refutations

<sup>5</sup>. institutional religion

<sup>6</sup>. self-reliance

و در این جهان کشیش‌ها، مرجعیت انجیل را بیشتر از دیگران پیروی می‌کنند. این باید به عنوان یک نقص و عیب جدی در علم اخلاقی که مؤسسات تربیت مسیحی متولی آن هستند، تلقی و در نظر گرفته شود. (راسل، ۱۹۷۱، ۶۸). ذکر این نکته ضروری است که هر چند راسل نقدهای گزنده‌ای بر ساختار دین مسیحیت وارد می‌کند، اما این بدان معنی نیست که به طور کلی منکر پرداختن به مسائل دینی شود. او معتقد است، انسان خردمند بهتر است به این موضوع‌ها بدون غرض ورزی فکر کند.

### مرجعیت و تعلیم و تربیت

از نظر راسل، مرجعیت<sup>۱</sup> در حوزه تعلیم و تربیت امری اجتناب‌ناپذیر است. او به متولیان تعلیم و تربیت توصیه می‌کند که آنچه آن‌ها باید الگوی خویش قرار دهند، شیوه‌ای از اعمال مرجعیت است که مطابق با روح آزادی<sup>۲</sup> است. راسل معتقد است در شرایطی که مرجعیت علمی اجتناب‌ناپذیر می‌باشد، ضروری است که مسأله حرمت<sup>۳</sup> مورد توجه قرار گیرد. حرمت به دیگران همان چیزی است که در بسیاری از نظام‌های تربیتی غایب است. انسانی که به این مسأله توجه می‌کند هرگز گمان نخواهد کرد که وظیفه اوست به اذهان و روان جوانان شکل و قالب ببخشد، همان‌گونه که کوزه گر به خاک رُس شکل می‌بخشد. از نگاه راسل، اجباری<sup>۴</sup> که به دنبال اعمال مرجعیت در تعلیم و تربیت وجود می‌آید، موجب از بین رفتن خلاقیت و نوآوری فرد می‌شود. در چنین حالتی دیگر کودک به صورت خودجوش<sup>۵</sup> به تأمل و یادگیری نمی‌پردازد و کنجکاوی طبیعی کمرنگ می‌شود. از این دیدگاه، اعمال مرجعیت تنها در صورت عدم نقض اصل آزادی امکان‌پذیر خواهد بود و در غیر این صورت نتیجه اعمال مرجعیت، چیزی جز نفرت از اولیای امور به دنبال نخواهد داشت. به همین دلیل او معتقد است که تعلیم و تربیت دولتی و کلیسایی با روح تکریم و احترام منافات دارد (اگنر، ۱۹۶۱، ۴۰۳). راسل در مقاله‌ای تحت عنوان «آزادی در مقابل مرجعیت و تعلیم و تربیت» چنین می‌نویسد: «از مرجعیت در تعلیم و تربیت گریزی نیست به این دلیل که اگر کودک به خود واگذاشته شود، از نوشتن و خواندن امتناع می‌کند. اما به طور کلی هیچ مرجعی به طور کامل نمی‌تواند قابل اعتماد باشد. تا آنجا که امکان دارد باید به حداقل مرجعیت تن در دهیم» (راسل، ۱۹۷۰، ۱۳۱).

<sup>۱</sup>. authority

<sup>۲</sup>. the spirit of liberty

<sup>۳</sup>. reverence

<sup>۴</sup>. compulsion

<sup>۵</sup>. spontaneity

## آزادی و تعلیم و تربیت

از دیدگاه، راسل آن نوع آزادی که سبب کاهش آزادی دیگران شود، تنها نوع آزادی است که مطلوب نیست. نمونه برتر آن آزادی برده‌داری است. راسل در تحلیل این مفهوم معتقد است که ابتدایی‌ترین مفهوم آزادی آن است که بر اعمال فرد یا گروه‌ها از خارج نظارتی اعمال نشود. هرچند او بیان می‌کند که طبق این مفهوم، آزادی امری سلبی خواهد بود و به تنهایی هیچ گونه ارزش و اعتباری بر فرد و جامعه ندارد (راسل، ۱۳۶۱). چنان‌که می‌دانیم آزادی در دو حوزه اندیشه و عمل مطرح می‌شود. راسل با وجود تأکید بسیار بر آزادی اندیشه هرگز آن را مقدمه‌ای بر آزادی عمل مطلق نمی‌داند و معتقد است که «آزادی اندیشه نباید به دنبال خود آزادی عمل مطلق را به ارمغان آورد» (راسل، ۱۹۶۸، ۱۳۴).

راسل معتقد است که آزادی در قلمرو تعلیم تربیت دارای جنبه‌های مختلفی است که از آن جمله می‌توان به آزادی در یاد گرفتن یا یاد نگرافتن، آزادی درباره آنچه برای یادگیری است و آزادی عقیده اشاره کرد. او متذکر می‌شود که آزادی عقیده - چه از سوی استاد و چه از سوی شاگرد - مهم‌ترین و از انواع مختلف آزادی است و تنها آزادی است که به محدودیت نیاز ندارد. دلیل اصلی و بنیادین برای آزادی عقیده<sup>۱</sup>، شک برانگیز بودن همه عقاید ما است. راسل پیرامون آزادی و تعلیم و تربیت آشکارا بیان می‌کند که در تعلیم و تربیت طرفدار آزادی مطلق نیست، اما حامی انواع خاصی از آزادی است که برای بسیاری از افراد غیر قابل تحمل است (راسل، ۱۹۷۱، ۳۷). او تأکید حامیان تعلیم و تربیت مترقی بر آزادی بیشتر در مدرسه را تمایلی صحیح می‌داند، اما معتقد است که این آزادی نه تنها نمی‌تواند بر یک اصل بنا شود، بلکه محدودیت‌های خاص خود را دارد و تشخیص اینکه این محدودیت‌ها کدامند از اهمیتی خاص برخوردار است. در پایان، به چند نکته مهم که راسل در قالب صورت مسأله مطرح می‌کند، اشاره می‌کنیم:

۱) چنان‌که می‌دانیم لازمه پیشرفت هر انسانی، برخورداری از آزادی و نیروی خلاق فردی است، اما این مسأله به عنوان مسأله محوری هر فرضیه سیاسی مطرح می‌شود که «چگونه می‌توان آن میزان از آزادی و نیروی خلاق فردی را که لازمه پیشرفت است با آن مقدار همبستگی اجتماعی که لازمه بقای آدمی است، ترکیب کنیم؟ تاریخ تمدن غرب در این مورد چندان امیدوارکننده نبوده است» (اگنر، ۱۳۵۴، ۲۱۵).

<sup>۱</sup>. freedom of opinion

۲) چنان‌که پیش از این نیز مطرح شد، راسل با آزادی مطلق مخالف است و معتقد است که تنها اشکال مطلوب آزادی باید در قلمرو تعلیم و تربیت به کار رود. در این راستا، او مسأله انطباق مطلوب آزادی را با تربیت روحی و اخلاقی مطرح کرده و می‌نویسد: «من گمان نمی‌کنم که مریبان هنوز مسأله ترکیب و تلفیق اشکال مطلوب آزادی را با حداقل تربیت روحی و اخلاقی لازم حل کرده باشند.» (راسل، ۱۳۶۱، ۲۴۷).

۳) از نگاه راسل برخی از آزادی‌ها قابل تحمل نمی‌باشند. از این رو، در روند تعلیم و تربیت باید مقداری از نظم در مرجعیت وجود داشته باشد. اما مسأله اصلی، مقدار این نظم و مرجعیت و نحوه اعمال آن است (راسل، ۱۹۷۰، ۱۲۵). راسل با طرح این سه مسأله اساسی بیش از آنکه دغدغه پاسخ به آنها را داشته باشد، درصدد تبیین صورت مسأله و بیان اهمیت آنها بوده است. عدم پاسخ‌گویی صریح راسل به این مسأله خود نشان از عمیق و دقیق بودن این مسائل داشته و وظیفه سنگین متولیان و نظریه پردازان تربیتی را آشکار می‌کند.

### اجتماع و تعلیم و تربیت

راسل تربیت را کلید جامعه و جهان نو می‌داند (راسل، ۱۳۴۷، ۷۱). از دیدگاه او، وضعیت جهان امروز به دلیل یکه تازی کاروان علم و عقب ماندن قافله خرد از این کاروان چندان رضایت‌بخش نیست. به همین دلیل به نسبت افزایش مهارت و چیره‌دستی با کاهش خرد مواجه هستیم. ترسیم این وضعیت نشان می‌دهد که هر چند پیشرفت علم به ظاهر در ابعاد مختلف تأثیر ملموس و مهمی داشته اما با مهیا کردن وسایل کشتار و نابودی دسته‌جمعی، بقای نوع بشر را به خطر انداخته است. آنچه راسل بدان معتقد است نیاز بشر عصر حاضر به مشارکت<sup>۱</sup> به جای رقابت<sup>۲</sup> است. هرچند که مقصود راسل حذف کامل رقابت به عنوان فعالیت فکری انسان نیست. زیرا حذف رقابت با تخریب شخصیت همراه می‌شود (راسل، ۱۹۷۱، ۱۴۴). با وجود این، از نگاه راسل اعتقاد به مفید بودن رقابت یک اشتباه تاریخی<sup>۳</sup> است و نباید این اشتباه دیگر تکرار شود (راسل، ۱۹۷۱، ۱۰۴). از این دیدگاه، امروزه انسان برای حصول رضایتمندی از حیات خویش نیازمند دو گونه هماهنگی<sup>۴</sup> است: نخست هماهنگی درونی که میان عقل و عاطفه برقرار می‌شود. دوم هماهنگی بیرونی با اراده دیگران. در صورت تحقق این دو نوع هماهنگی می‌توان به آینده بشر امیدوار

<sup>۱</sup>. cooperation

<sup>۲</sup>. competition

<sup>۳</sup>. anachronism

<sup>۴</sup>. harmony



بود (راسل، ۱۹۷۱، ۱۴۴). تعلیم و تربیت راسل به دنبال تحقق چنین هدفی است و به طور مسلم با تحقق تعلیم و تربیت آرمانی راسل، مقدمات ظهور جامعه علمی<sup>۱</sup> فراهم خواهد شد. جامعه علمی از نگاه راسل جامعه‌ای است که در آن، سطح علم به حدی رسیده است که حیات روزمره مردم، اقتصاد، تعلیم و تربیت و سازمان‌های سیاسی آن همگی تحت‌الشعاع یک علم قرار گرفته‌اند (راسل، ۱۳۳۵، ۳۳۸).

در بحث پیرامون تربیت و جامعه، مسأله‌ای به نام تربیت فردی و تربیت شهروندی مطرح می‌شود. تعارض میان تربیت فردی و تربیت شهروندی از دیر باز مطرح بوده است. چنان‌که افلاطون نیز در رساله «قوانین کتاب هفتم» به این مسأله اشاره می‌کند. اما راسل نگرشی خاص به این مسأله دارد و صورت مسأله را چنین تحلیل می‌کند؛ او زمینه ظهور چنین تعارضی را در مسأله نگرش علمی به مسائل شک برانگیز جستجو می‌کند. راسل معتقد است که شیوه حرکت علم به صورت فن اکتشاف<sup>۲</sup> است و در نتیجه منجر به تغییر می‌شود. به عبارت دیگر، ساختار علمی ذهن به گونه‌ای است که کشف را سهولت می‌بخشد و موجب نمی‌شود که انسان دارای عقیده‌ای ثابت<sup>۳</sup> در اصول فعلی شود. این در حالی است که یک شهروند تربیت یافته از قرار معلوم ناتوان از کشف است. او از یک سو احترام به بزرگان نسل گذشته را سرمشق خود قرار می‌دهد و با ترس و دیده تردید به نظریه‌های ویرانگر<sup>۴</sup> جدید می‌نگرد. از سوی دیگر، «فرد به معنای دقیق کلمه خود بنیاد<sup>۵</sup> است. درحالی‌که ویژگی اصلی یک شهروند، همکاری و تشریک مساعی با شهروندان دیگر است» (راسل، ۱۹۷۱، ۱۴). راسل در پاسخ به این سؤال که «وظیفه تعلیم و تربیت، تربیت افراد خوب است یا ثمره آن تربیت شهروندان خوب است؟» بیان می‌کند که فرد خوب کسی است که به خیر کل کمک می‌کند. خیر کل الگویی است که از خیر فرد فرد افراد جامعه ساخته شده است. با فرض پذیرش یکی از این دو دیدگاه، طرح این موضوع که پرورش فرد و تربیت شهروندی اموری متفاوت هستند، نادرست به نظر می‌رسد (راسل، ۱۹۷۱، ۷). از آنجاکه فرد به عنوان واحد ساختمان اجتماع به حساب می‌آید، به طور مسلم سلامت و نشاط فرد، خصوصیات و انگیزه‌های او در تشکیل ساختمان اجتماع دخالت مستقیم دارد. راسل معتقد است هرچند از دیدگاه ابدیت، تربیت فرد عالی‌ترین امور تربیت شهروندی است، اما از نظر سیاسی و در ارتباط با نیازهای زمان، تربیت شهروندی از اهمیتی خاص برخوردار است.

<sup>۱</sup>. scientific society

<sup>۲</sup>. technique of discovery

<sup>۳</sup>. unwavering belief

<sup>۴</sup>. subversive doctrines

<sup>۵</sup>. self-subsistent

برای اصلاح جامعه، ترقی و اصلاح فرد باید همواره همراه با یکدیگر صورت گیرد. درحالی‌که کسی که در مسائل تربیتی قلم به دست می‌گیرد، فرد را مورد توجه خاص خود قرار می‌دهد (راسل، ۱۳۴۷، ۳۲۳).

## دولت و تعلیم و تربیت

راسل معتقد است هرگونه بحث پیرامون تعلیم و تربیت به عنوان یک نهاد سیاسی از آن جهت ضروری است که ارتباط مستقیمی با نوسازی اجتماعی<sup>۱</sup> دارد. این در حالی است که بسیاری از نظریه پردازان تربیتی کمتر به این مسأله توجه کردند (اگنر، ۱۹۶۱، ۴۰۰). نگاه سیاست به حوزه تعلیم و تربیت و ظهور تربیت دولتی در کنار مزایا، معایب جدی نیز به دنبال داشته و دارد. در حکومت‌هایی که تعلیم و تربیت به عنوان میدانی برای نزاع میان ادیان، طبقات و ملت‌ها تلقی می‌شود، دانش‌آموز نه به عنوان فردی برخوردار از استقلال فکری، بلکه بیشتر به عنوان ابزاری برای تحقق اهداف سیاسی مورد توجه قرار می‌گیرد. به همین دلیل، همواره منافع دولت بر منافع دانش‌آموز ارجحیت دارد. در اینجا است که راسل این سؤال را مطرح می‌کند که آیا می‌توان پیوندی میان منافع دولت و منافع کودک برقرار نمود و آنها را همانند کرد؟ (راسل، ۱۹۷۱، ۱۳۷).

از دیدگاه راسل، تربیت دولتی امری ضروری است. اما بدیهی است چنین تربیتی خطراتی را نیز به دنبال دارد که باید از آن اجتناب نمود. یکی از هدف‌های تربیت دولتی ایجاد همبستگی اجتماعی<sup>۲</sup> است. به طور مسلم، نفس ایجاد روحیه همکاری میان توده‌های مردم برای بهبود وضع مردم عموم امری ضروری است. زیرا فقدان این همکاری به آنارشیزم و جنگ داخلی می‌انجامد، خطری که همواره دولت‌ها را تهدید می‌کند. اما، از نگاه راسل آنگاه که ایجاد همبستگی اجتماعی و پرورش روح ملیت پرستی موجب بروز بی‌نظمی‌های بین‌المللی شود، خطرات تربیت دولتی خود به خود آشکار خواهد شد (راسل، ۱۳۶۱، ۶۳). اطاعت کورکورانه<sup>۳</sup>، چاپلوسی<sup>۴</sup>، تأکید بر یکنواختی<sup>۵</sup>، پذیرش دیدگاه رسمی درباره مباحث بحث‌انگیز<sup>۶</sup>، تقویت حس میهن پرستی افراطی<sup>۷</sup>، احترام به نهادهای فعلی و اجتناب از نقادی آنها از جمله زیان‌های است که تعلیم و تربیت دولتی مستعد تحقق آنهاست (راسل، ۱۹۷۰، ۲۶-۲۴). از نگاه راسل، نظام آرمانی تعلیم و تربیت باید دمکراتیک باشد. اما چنین آرمانی به راحتی قابل حصول نیست (راسل، ۱۹۶۸،

<sup>۱</sup>. social reconstruction

<sup>۲</sup>. social cohesion

<sup>۳</sup>. blind obedience

<sup>۴</sup>. subservience

<sup>۵</sup>. uniformity

<sup>۶</sup>. controversial questions

<sup>۷</sup>. extreme nationalism

۱۳). آنچه تاکنون به عنوان تربیت دموکراتیک مطرح بوده دارای نقص‌ها و معایبی است که باید رفع شود. راسل معتقد است دموکراسی آنگاه مطلوب است که الهام بخش عزت نفس<sup>۱</sup> باشد. اما اگر همین دموکراسی الهام بخش رنجش و آزار افراد با فضیلت توسط توده باشد، امری ناپسند به شمار می‌آید. در نتیجه با حذف معایبی از این قبیل می‌توان دموکراسی را به عنوان بهترین نوع حکومت برای تحقق تربیت آرمانی راسل در نظر گرفت (راسل، ۱۹۷۱، ۴۹).

با بررسی آراء تربیتی راسل می‌توان او را در زمره بازسازی‌گرایان قرار داد. از نگاه بازسازی‌گرایی<sup>۲</sup> جامعه جهانی با بحران‌های عمیقی مواجه است. از یک سو، خطر سلاح‌های دستی و تنش‌های بین‌المللی و از سوی دیگر، گسترش فقر و تخریب محیط زیست حیات بشریت را در پرتگاه نیستی قرار داده است. برای خروج از این بحران‌ها تنها یک راه وجود دارد و آن رجوع به تعلیم و تربیت است. بازسازی‌گرایان بر این باورند که از طریق تحول در ساختار تعلیم و تربیت می‌توان جامعه جهانی را از بحران‌های فوق نجات داد (گوتک، ۱۳۸۰). بازسازی‌گرایان بر مسأله تغییر بیش از هر چیز دیگری تأکید می‌کنند. در دیدگاه آنان فرهنگ امری پویا و پیوسته در حال تغییر است و انسان‌ها می‌توانند از طریق تغییر مناسب فرهنگ، سعادت خود و بشریت را رقم زنند. برای تحقق اصلاحات و تغییرات مورد نظر بازسازی‌گرایان، تنها نوع مطلوب حکومت، دموکراسی است. اما، آنان بر این امر اصرار می‌ورزند که دموکراسی ملی در نهایت باید موجب تحقق دموکراسی جهانی شود (شعاری نژاد، ۱۳۸۱).

### بررسی انتقادی افکار راسل

بدون تردید برتراند راسل از متفکران بزرگ معاصر مغرب زمین به حساب می‌آید و نظریه‌های علمی و فلسفی او تا حد قابل توجهی در مشرق زمین و جوامع اسلامی نیز مطرح شده است. بر همگان نیز پوشیده نیست که برخی از مفاهیم مطرح شده توسط راسل پیرامون تعلیم و تربیت حاوی نکات ارزنده‌ای است. پرورش روح علمی، آزاد اندیشی، نگرستن به نفع شخصی از دیدگاه عامه، نگرش نقادانه و عشق به بشریت عناصری است که خلأ آنها در نظام‌های تربیتی حاکم بر فرهنگ غرب کاملاً محسوس است. به رغم وجود نکات جدید و قابل تأمل در آراء راسل، کاربرد اندیشه‌های او در حوزه تعلیم و تربیت با نقدها و موانع جدی همراه می‌باشد. نقدهای چهارگانه زیر به ویژه دو نقد نخست که ریشه در فلسفه تعلیم و

<sup>۱</sup>. self respect

<sup>۲</sup>. reconstructionism

تربیت اسلامی دارد به وضوح خلأ‌های بنیادین دیدگاه تربیتی راسل را نشان می‌دهد که در نظر نگرفتن آنها سوء برداشت‌های نادرستی را به دنبال خواهد داشت:

**نقد اول:** مطابق رویکرد متفکرین اسلامی در حوزه تعلیم و تربیت به ویژه علامه جعفری، مفاهیم ارائه شده توسط راسل فاقد یک فلسفه نظام مند به نحوی که بیانگر توصیف و تحلیل همه مسایل شامل ارتباطات چهارگانه انسان با خویشتن، با خدا، با جهان هستی و با هموعان آنچنان که هستند و آنچنان که باید باشند، است. بدون تردید چنین نقدی علاوه بر نظام فلسفی راسل به نظام تربیتی وی نیز وارد است. به عبارت دیگر، اگر آثار راسل را احصاء کنیم و بخواهیم گسیختگی‌ها و تناقض‌های آنها را هضم کرده و یک مکتب فلسفی نظام مند برای بشریت عرضه کنیم، امکان پذیر نخواهد بود (رافعی، ۱۳۷۳).

**نقد دوم:** معطوف به نگاه منفی راسل نسبت به تربیت دینی است. این دیدگاه غربی که به ویژه از فلاسفه تحلیلی مخالف با تربیت دینی نشأت می‌گیرد، تربیت دینی را فاقد عنصر عقلانیت می‌داند و ادعا می‌کند که تربیت دینی گاه با حذف کامل عقلانیت از فرایند تربیت، در عمل به تلقین می‌پردازد که این مساله با اصول تعلیم و تربیت لیبرال کاملاً در تضاد است (سیلی<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵). کاربرد این دیدگاه محدود، تک بعدی و افراطی، به طور عمومی در تعلیم و تربیت و به ویژه در جوامع اسلامی با انتقادهای اساسی همراه است. با دقت در مباحث دینی، مشخص می‌شود که دین مبین اسلام چه جایگاه مهمی برای تعقل و عقلانیت در نظر گرفته و علاوه بر آن، مقوله عقلانیت چه اهمیتی در تربیت اسلامی پیدا می‌کند. واقعیت این است که تربیت اسلامی به طور عمده بر روش‌های تربیت عقلانی استوار است؛ روش‌هایی که توازن عقل را حفظ کرده (تزکیه) و قدرت استدلال را افزایش می‌دهد (حکمت). پس، پرورش عقلانیت در تربیت اسلامی هم وسیله است و هم هدف. از این رو، ادعاهای مطرح شده در مورد عقلانی نبودن تربیت دینی یا از عدم شناخت و احاطه کامل بر تربیت اسلامی ناشی شده و یا از مشاهده مواردی که تربیت دینی به دست افراد ناآگاه و به شیوه‌ای نادرست انجام گرفته، حاصل شده است (حیدری، ۱۳۸۵).

**نقد سوم:** از جمله تناقض‌گویی‌های راسل می‌توان به دیدگاه او پیرامون تأکید بر تربیت شهروند آزاد اشاره کرد. این در حالی است که راسل آزادی اراده و اختیار را نفی می‌کند. در نظر او آزادی اراده دلیل معتبری ندارد و اختیار آدمی مغایر با قوانین دینامیک است. لازمه پیامد چنین دیدگاهی، نفی وجدان است و با نفی وجدان، عشق به انسانیت، صلح و آزادی که مهم‌ترین دغدغه راسل در حوزه تعلیم و تربیت

<sup>۱</sup>. Sealy

است نیز منتفی می‌شود (رافعی، ۱۳۷۳). به طور کلی، اصل آزادی و جبر در افکار راسل ابهام برانگیز بوده و استدلال‌های او هیچ یک از این دو مفهوم را ثابت نمی‌کند.

**نقد چهارم:** طرح مفاهیمی چون تربیت شهروند آزاد جهان و حکومت جهانی که راسل را در زمره بازسازی گرایان قرار می‌دهد با اصل تربیت افراد مستقل در تضاد است. بازسازی گرایان به عنوان یک مکتب مستلزم تعهد است و معلم طرفدار این نظریه نمی‌تواند بدون آنکه خود متعهد باشد و بدون امید به متعهد ساختن دانش آموزان خود تدریس کند. هر اندازه که او برای رسیدن به بی نظری در کلاس سخت بکوشد، بنابر ماهیت امور نمی‌تواند در آن واحد از جهت علمی، بی طرف و از لحاظ مرامی، بدون موضع باشد. به زعم نلر<sup>۱</sup> (۱۳۸۳) نظریه بازسازی به جامعه‌ای جمع‌گرا منتهی می‌شود که در آن افراد معتقدند هیچ چیزی درست نیست، مگر آنکه به کمک روش‌های علمی به آن رسیده باشند و پس از ارائه آنها به وجهی متقاعد کننده از راه وفاق اجتماعی، آگاهانه مورد قبول واقع شده باشند.

### نتیجه گیری

هر چند راسل در آثار خویش به تعریف‌های متعددی از تعلیم و تربیت اشاره می‌کند، اما می‌توان تعلیم و تربیت به عنوان شکل گیری از طریق آموزش به وسیله عادات ذهنی معین و نگرشی خاص درباره حیات و جهان را تعریفی مناسب در نظر گرفت (راسل، ۱۹۱۸، ۳۳). راسل معتقد است تعیین بهترین نوع تربیت مستلزم تعیین نوع انسانی است که در صدد تربیت آن هستیم. راسل برخلاف فیلسوفان پیش از خود چون لاک، هابز و روسو معتقد نیست که انسان‌ها ذاتاً خوب یا بد هستند.

یکی از هدف‌های اصلی راسل در تعلیم و تربیت حصول هم بستگی اجتماعی<sup>۲</sup>، نخست در سطح ملی و سپس در سطح جهانی است. او با دیدگاه خوش بینانه خود معتقد بود که با دگرگون کردن شیوه‌ها از طریق تعلیم و تربیت می‌توان موجب شد که آنان در زندگی اجتماعی خویش با تعامل و همکاری به حیات خود ادامه دهند (راسل، ۱۳۶۱). از نگاه راسل، انسان‌ها دارای انگیزه‌های بنیادینی<sup>۳</sup> هستند که در هر فرد به دو شکل تملک گرایانه<sup>۴</sup> و انگیزه‌های خلاق یا سازنده<sup>۵</sup> ظهور می‌کند. با به کار بردن نوع دوم این انگیزه‌ها می‌توان بسیاری از مشکلات و مسائل اجتماعی را حل نمود. راسل هیچ‌گاه توصیه نمی‌کند که انسان‌ها باید از انگیزه‌های تملک گرایانه اجتناب کنند، بلکه معتقد است که در بهترین نوع زندگی سهم

<sup>۱</sup>. Kneller

<sup>۲</sup>. social cohesion

<sup>۳</sup>. fundamental impulses

<sup>۴</sup>. possessive impulses

<sup>۵</sup>. creative or constructive impulses

انگیزه‌های خلاق به مراتب بیشتر از این انگیزه‌های تملک‌گرایانه است (کندیس، ۲۰۰۳). پرورش روح علمی، آزاداندیشی، نگرستن به نفع شخصی از دیدگاه عامه، نگرش نقادانه و عشق به بشریت عناصری است که خلأ آنها در نظام‌های تربیتی حاکم بر عصر ما کاملاً محسوس است. از نظر راسل در بعد فردی، پرورش روح علمی و در بعد اجتماعی تربیت شهروندان آزاد هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت را شکل می‌دهند. به طور کلی می‌توان اظهار کرد که راسل با بیان آراء تربیتی خویش به دنبال تحقق آرمان تربیتی شهروندان آزاد جهان است، شهروندانی که آزاداندیشی، استقلال فکر، انضباطی درونی، توانایی نگرستن به نفع شخصی از دیدگاه عامه و در یک کلام، خردورزی و آزادی از مهم‌ترین صفت‌های آنان به شمار می‌آید. نگاه خوش‌بینانه راسل به تربیت آدمی موجب شد که در نظام تربیتی او افراد به عنوان غایت اصلی در نظر گرفته شوند و چنین نگاهی نقطه مرکزی اندیشه‌های تربیتی او به شمار می‌آید. عدم ارائه یک فلسفه نظام مند، توجه صرف و تک بعدی به تربیت علمی و غفلت از تربیت دینی، وجود تناقض‌گویی‌های متعدد در باب پرورش استقلال فردی و شهروند آزاد جهانی از جمله نقدهای اساسی بر اندیشه راسل می‌باشد که کاربرد دیدگاه‌های او را در حوزه تعلیم و تربیت با تردیدها و مشکلات اساسی مواجه کرده است.

## منابع

- اسمیت، فیلیپ جی (۱۳۷۰). فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه سعید بهشتی، انتشارات آستان قدس رضوی.
- اگنر، رابرت (۱۳۵۴). برگزیده افکار راسل. ترجمه عبدالرحیم گواهی، تهران: انتشارات علمی.
- بهشتی سعید (۱۳۷۷). زمینی برای بازاندیشی در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- حیدری، محمدحسین (۱۳۸۵). سیری در آراء تربیتی علامه محمدتقی جعفری. مجله معرفت، سال پانزدهم، شماره ۵.
- دوروارد، اربرت (۱۳۴۶). کارنامک. ترجمه حسن منصور، تهران: انتشارات ابن سینا.
- دیویی، جان (۱۳۳۹). دموکراسی و آموزش و پرورش. ترجمه امیرحسین آریان پور، تهران: انتشارات شفق.
- راسل، برتراند (۱۳۴۷). حقیقت و افسانه. ترجمه منصور مشکین، انتشارات جاویدان.
- راسل، برتراند (۱۳۳۵). تاثیر علم بر اجتماع. ترجمه مهدی افشار، تهران: انتشارات زرین.
- راسل، برتراند (۱۳۴۷). درباره تربیت. ترجمه عباس شوقی، تهران: انتشارات عطائی.
- راسل، برتراند (۱۳۴۹). زمینه‌های فلسفی. ترجمه محسن امیر، تهران: چاپ کیهان.
- راسل، برتراند (۱۳۶۰). آیا بشر آینده ای هم دارد. ترجمه منصور، تهران: انتشارات مروارید.
- راسل، برتراند (۱۳۶۱). در ستایش فراغت. ترجمه ابراهیم یونسی، تهران: انتشارات رازی.
- راسل، برتراند (۱۳۶۲). جهان بینی علمی. ترجمه حسن منصور، تهران: امیرکبیر.
- رافعی، علی (۱۳۷۳). تکاپوی اندیشه ها. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ اول.
- شعاری نژاد (۱۳۸۱). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر، چاپ ششم.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۷۶). تاریخ فلسفه از بنیاد تا راسل. ترجمه بهاءالدین خرمشاهی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی و انتشارات سروش.
- گوتک، جرالدا (۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جواد پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۳). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.

Candice, A., (2003). *Is Bertrand Russells educational system applicable in the 21<sup>st</sup> century*, Available at: <http://www.ecclectica.ca/issues/2003/1/arthur>.

Chomsky, N., (1994). Democracy and education, Available at: <http://www.zmag.org/chomsky/talks/9410-education.html>.

Egner, R., (1961). *The basic writings of Bertrand Russell*. London, unwinbooks.

Hare, W., (2006). *Bertrand Russell on critical thinking*, Available at: <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducHare.ht>

Onda, Y & Matsuishi, T (2004). Bertrand Russell's educational theory. *Journal of disability and medico-pedagogy*, Vol.10, 17-19.

- 
- Russell, B., (1970). *Skeptical essays*. London, unwinbooks.
- Russell, B., (1917). *Mysticism and logic*. London, unwinbooks.
- Russell, B., (1971). *Why I am not a Christian and other essays*, London, unwinbooks.
- Russell, B., (1967). *Education and social order*. London, unwinbooks.
- Russell, B., (1968). *Unpopular essays*. London, unwinbooks.
- Sealy, J., (1985). *Religious education: Philosophical Perspectives*. George Allen & Unwin ltd, London, 25.
- Stander, P., (1974). Bertrand Russell on the aims of education. *Educational Forum*, 38(4),445-56.
- Woodhouse, H., (1983). The concept of growth in Bertrand Russell's educational thoughts. *Journal of Educational Thought*, 17(1), 12-22.