

صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان^۱

دکتر سمانه خلیلی^۲ و دکتر خسرو باقری نوع‌پرست^۳

چکیده

هدف این مقاله استخراج فلسفه تعلیم و تربیت ایران بر مبنای ویژگی‌های فرهنگی ایران باستان است. به این منظور، با در نظر داشتن تعریف تیلور از فرهنگ و تأکید بر چهار عنصر اثرساز شامل حکومت، شرایط اجتماعی، دین و آموزش و پرورش و با استفاده از روش‌های تحقیق تاریخی، تحلیل استعلایی و استنتاج به تحلیل و صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی ایران باستان پرداخته شده است. یافته‌های پژوهش شامل هدف غایی تربیت، مفهوم اساسی تربیت، مبانی فلسفی (انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) و اصول حاصل از آن می‌باشند. بررسی یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که هدف غایی تعلیم و تربیت «دست‌یابی به خیر» است و در این راستا به ابعاد مختلف وجود انسان توجه می‌شود و این نکته، به‌ویژه در وجه فردی، از نقاط مثبت فلسفه ضمنی تربیت ایران باستان است. در بخش مربوط به انسان‌شناسی، نگاه جبری به انسان و توانایی‌هایش، همچنین عدم تحرک اجتماعی و تعلق به طبقه اجتماعی خاص، قابل انتقاد است. در حیطه معرفت‌شناسی، وابستگی معرفت به طبقات اجتماعی، عدم توجه به ارزش فی‌نفسه دانش و تسلط رویکردهای تقلیدی در برابر تعقلی از نقاط ضعف این فلسفه تربیتی است. در حیطه ارزش‌شناسی نیز نقاط قوت و ضعفی وجود دارند. در بعد اجتماعی پای‌بندی به ارزش‌های طبقاتی و عدم قدرت انتخاب در آن‌ها نقطه منفی به حساب می‌آید. اما در حیطه فردی و ارزش‌های فردی، پای‌بندی افراد و نقش خانواده در انتقال ارزش‌ها از نقاط مثبت به‌شمار می‌رود.

واژگان کلیدی: فرهنگ، ایران باستان، آموزش و پرورش، فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت

۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۲ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۲۲

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران، مدرس دانشگاه و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛

samane.khalili@gmail.com

۳. استاد دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ khbagheri@ut.ac.ir

مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت، به‌عنوان یکی از نیازهای اساسی هر جامعه، تعیین‌کننده نگاه جامعه به انسان، جهان، خدا، ارزش‌ها و شیوه‌های کسب معرفت است. در واقع، شالوده نظام آموزشی و اهدافی که باید به آن دست یافت، به کمک فلسفه تعلیم و تربیت حاصل می‌شود. فرهنگ و شرایط اجتماعی هر جامعه از مهم‌ترین بسترهای تعیین‌کننده در بحث فلسفه تعلیم و تربیت است. بررسی تجربه کشورهای موفق در زمینه آموزش و پرورش از جمله ژاپن و مالزی (سرکار آرانی، ۱۳۸۲؛ سند چشم‌انداز آموزش و پرورش مالزی^۱، ۲۰۱۳)، حکایت از توجه آن‌ها به هویت ملی و شرایط فرهنگی جامعه دارد. درک این مسئله در بومی‌سازی تجربه‌های موفق حائز اهمیت است و از تقلید ناآگاهانه می‌کاهد.

با توجه به اهمیت فرهنگ بومی در آموزش و پرورش، ضرورت پرداختن به فرهنگ ایران و شناخت جلوه‌های مختلف آن و نقشی که در فلسفه آموزش و پرورش ایران می‌تواند ایفا نماید، در زمره ضرورت‌های امروز جامعه ایران است. تا کنون تلاش‌هایی که برای تدوین فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی صورت گرفته است ناظر به وجه اسلامی فرهنگ ایران بوده است و سایر وجوه آن چندان مورد توجه نبوده است. هدف از تدوین این مقاله، شناخت فرهنگ ایران و استخراج فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی^۲ در دوره باستان است. به این منظور، به دو پرسش پاسخ داده خواهد شد: یکی سؤال از ویژگی‌های فرهنگ ایران در دوره ایران باستان و دیگری چستی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی آن. در راستای پاسخ به سؤال اول پژوهش، بر اساس دیدگاه ادوارد تیلور^۳ و تعریف او از فرهنگ که شامل هر آن چیزی است که توسط بشر ساخته شده و در ساختار اجتماع و جریان تکوین و تحول آن نقش داشته است، مهم‌ترین عوامل یعنی حکومت، مذهب، شرایط اجتماعی و آموزش و پرورش به‌عنوان عناصر مهم

1. Malaysia Education blueprint 2013-2025

2. implicit

3. Edward Taylor

تأثیرگذار بر فرهنگ ایران با استفاده از روش تحقیق تاریخی^۱ مورد بررسی قرار گرفته است و در مورد سؤال دوم، با استفاده از روش تحلیل استعلایی^۲، به صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی^۳ فرهنگ ایران پرداخته شده است.

نگاهی توصیفی به ایران باستان

منابع مربوط به ایران باستان مشتمل بر سه بخش است: ۱- شواهد تاریخی و کتیبه‌ها (موسوی، ۱۳۸۰؛ کخ، ۱۳۷۶)؛ ۲- آثار صاحب‌نظران دوران باستان نظیر هرودوت، گزنفون و استرابون؛ ۳- آثاری که درباره حوادث گذشته و با دیدی تحلیلی و در شرایط امروزی نوشته شده‌اند. در این پژوهش، مهم‌ترین منابع گزارش‌های نویسندگان، تاریخ‌نگاران و اندیشمندان مطرح و شارحین داخلی و خارجی می‌باشند و منظور از ایران باستان، دوره‌ای در تاریخ ایران است که شامل مادها (قرن ۸ تا ۶ قبل از میلاد)، پارس‌ها (هخامنشیان) (قرن ۶ تا ۴ قبل از میلاد)، سلوکیان (قرن ۴ تا ۳ قبل از میلاد)، پارت‌ها (اشکانیان) (قرن ۳ قبل از میلاد تا ۳ بعد از میلاد) و ساسانیان (قرن ۳ تا ۷ میلادی) است. به‌منظور کشف فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت ایران باستان، بررسی این دوره‌ها ذیل محورهای حکومت، مذهب، شرایط اجتماعی و تربیت انجام خواهد گرفت.

^۱ مراحل تحقیق تاریخی عبارتند از: (۱) صورت‌بندی مسأله، (۲) تدوین فرضیه، (۳) نقد منابع و اسناد، (۴) توصیف تاریخی، (۵)

تبیین تاریخی (نادری و نراقی، ۱۳۸۵، ص. ۶۷).

^۲ در این تحلیل، در پی یافتن علل تجربه‌ای موجود هستیم. دلیل استعلایی نامیدن آن این است که «مسئله از حد امری شخصی، موردی و خاص، فراتر می‌رود و به صورت امری کلی و ضروری مشخص می‌گردد. واژه استعلایی با ویژگی‌هایی چون کلیت و ضرورت ملازم است؛ زیرا از شرط‌های لازم تحقق یافتن چیزی سخن به میان می‌آورد» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۷).

^۳ در این پژوهش فلسفه ضمنی در برابر فلسفه صریح یا آشکار (Explicit) به کار می‌رود. بعد صریح به صورت نظام‌مند و رسمی تدوین شده و در قالب کلمات و نوشته‌ها، تصاویر یا اعداد به راحتی می‌توانند مبادله شوند. این وجه، بعد آشکار فرهنگ است که نسبت به آن آگاهی وجود دارد (Davies, 2001). فلسفه ضمنی وجهی از فرهنگ است که نسبت به آن حالتی نیمه‌آگاهانه یا نا آگاهانه وجود دارد. در این پژوهش، فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت فرهنگ ایران، به جنبه نیمه‌آگاهانه آن می‌پردازد.

حکومت:

دوره مادها شامل دو بخش اصلی است: زمان بدوی که ساختارهای بدوی و بنده‌داری در کنار هم وجود داشت و دوره تشکیل حکومت که شش عشیره تصمیم به اتحاد و انتخاب شاهی به نام «دیاکو» گرفتند. پس از تشکیل حکومت روحیه جمعی و ملی مادها تقویت شد (بیژن، ۱۳۵۰، صص. ۱۱۶-۱۱۸).

هرودوت در وصف اقدامات دیاکو چنین می‌گوید: «اولین اقدام دیاکو آن بود که به زیردستان خود فرمان داد برای اقامت پادشاه کاخ برازنده‌ای فراهم سازند و دسته نگهبانی ترتیب دهند» (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۵۹). پس از آنکه آن خانه باشکوه به پایان رسید، وی برای اولین بار آداب درباری را پایه‌ریزی کرد. از آن زمان به بعد حضور نزد پادشاه ممنوع شد، خندیدن و آب دهان انداختن نزد پادشاهان در زمره معاصی قرار گرفت (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۶۰).

در نتیجه تشکیل حکومت، وحدت نسبی مادها و کشورگشایی‌ها غنایمی حاصل آمد و نظام طبقاتی و حکومت خودکامه شاهی در جامعه ایجاد شد (ایوانف و همکاران، ۱۳۵۹، ص. ۶۸). از طبقات جامعه ماد پیشوایان، سپاهیان و برزگران و اهل حرفه و صنعت را می‌توان نام برد (بیژن، ۱۳۵۰، ص. ۱۱۴).

سبک و شیوه حکومت داری پارس‌ها مانند مادها بود. با این تفاوت که دولت هخامنشی از وسعت زیادی برخوردار بود و مناطقی از جمله آسیای صغیر، عیلام، بابل، سوریه، فنیقیه و مصر را تحت فرمان داشت. سیاست هخامنشیان این بود که اداره کشورهای اشغال شده را به خودشان واگذار کنند (ایوانف و همکاران، ۱۳۵۹، صص. ۷۴-۸۱). در دوره هخامنشیان شاه جایگاه ویژه‌ای داشت. «او نماینده اهورامزدا بر روی زمین و قدرتش مرهون او بود. این اعتقاد منجر به این می‌شد که اطاعت از فرمان‌های شاه ارزش مذهبی خاصی بیابد و با اطاعت از قانون الهی یکی شمرده می‌شد» (موله، ۱۳۶۳، ص. ۱۴). حتی برخی نقل کرده‌اند که پادشاه پرستیده می‌شد. اما از قرائن پیداست که منظور از پرستیدن به خاک افتادن و بوسیدن پای پادشاه است (بیات، ۱۳۶۸، ص. ۶۸). در میان پادشاهان هخامنشی، کوروش از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. گیرشمن معتقد است «کوروش سخی و نیکخواه بود و اندیشه آن نداشت که ممالک

مفتوحه را به اتخاذ روشی واحد ملزم نماید. بلکه این خردمندی را داشت که مؤسسات هر یک از حکومت‌هایی را که به تاج و تخت خود ضمیمه می‌کرد لایتغیر باقی گذارد» (گیرشمن، ۱۳۷۲، صص. ۱۴۲ و ۱۴۳).

از جمله مسائلی که پارسی‌ها به آن اهمیت زیادی می‌دادند، بحث عدالت و قانونمندی است. این مسئله در تربیت کوروش آنجا که او از مادرش درباره عدالت می‌پرسد، به خوبی ذکر شده است. «مساوات در برابر قانون را عدالت می‌نامند و رفتار پدرت سرمشقی است از این عدالت. آنچه را مملکت خواهان همان است می‌کند و هر چه نهی شده است از آن احتراز می‌جوید. او در کارها از قانون پیروی می‌کند نه از هوای نفسانی» (گزنفون، ۱۳۸۸، ص. ۱۶).

پارت‌ها عناصری از روزگار باستان، هخامنشیان و دوران هلنیستی (یونانی‌مآبی) را در خود داشتند که رفته‌رفته تأثیر وجه یونانی بر آن‌ها بیشتر شد، از جمله در تشکیل ایالت‌ها، نقش مهم فرمانروایان محلی، شیوه حکومت‌داری و نظیر اینها (سلطان زاده، ۱۳۶۴، ص. ۱۵۶). در دوره پارت‌ها نظام متمرکز وجود نداشت و خاندان‌های صاحب قدرت کنترل قسمت‌های مختلف را در دست داشتند (موله، ۱۳۶۳، ص. ۲۰).

دوره ساسانیان، رویکرد حکومت متفاوت شد و قدرت در دست پادشاه خودکامه‌ای بود که از دین خاصی پشتیبانی می‌کرد. سیستم اداری کشور نظیر دوره‌های پیشین، یعنی دیوان‌سالاری باستانی که به دوره آشوریان و بابلیان بر می‌گشت، بود با این تفاوت که سازمان حکومت قوی‌تر و مقتدرانه‌تر اداره می‌شد (هوار، ۱۳۸۶، ص. ۱۸۸). با وجود این که شاهنشاهی ساسانیان از تمرکز و قوت بهتری نسبت به پارت‌ها برخوردار بود اما به وسعت دوره داریوش نرسید. دوران ساسانی بیشتر به جنگ با رومی‌ها، همسایگان مشرق، لشکرکشی به یمن و بسیاری فعالیت‌های فرامرزی صرف شد (موله، ۱۳۶۴، ص. ۲۰).

دین:

در مورد دین مادها اطلاعات دقیقی موجود نیست؛ اما با توجه به استناد به برخی منابع (دیاکونوف، ۱۳۴۵، ص. ۴۶۱؛ بیژن، ۱۳۵۰، صص. ۱۳۳ و ۱۳۴)، مشخص می‌شود که قرابت زیادی بین اعتقادات مادها و آیین زرتشت وجود دارد.

زرتشت در زمره مادها و طبقه مغها بوده و در حدود سال ۵۷۰ پیش از میلاد سعی در اصلاح آئین باستانی داشت. اما به سبب شرایط نامناسب و وجود خرافات، دعوت او در بین مادها، بی نتیجه ماند تا این که در نهایت، در دوره کوروش، مورد توجه قرار گرفت (بیژن، ۱۳۵۰، ص. ۱۳۵). هخامنشیان آیین مزدایی را تحت تأثیر زرتشت در قلمرو خود رواج دادند. دوره ساسانی همزمان با پذیرش مسیحیت از سوی امپراطوری روم بود. در این دوره، دین مانی در دوره اردشیر بر اساس عناصر مسیحی و ایرانی ظهور کرد که چندان مورد استقبال قرار نگرفت. آیین مزدک نیز در قرن چهارم میلادی بر پایه اشتراک ثروت و زن بنا شد، اما در دوره انوشیروان، پیروانش به قتل رسیدند و در نهایت دین زرتشت مورد حمایت بود (موله، ۱۳۶۴، صص. ۲۱ و ۲۲). در دوره ساسانیان، دین زرتشت جایگاه ویژه‌ای یافت و مغها صاحب نفوذ شدند. دین در کوچک‌ترین مسائل زندگی نقش ایفا می‌کرد و روحانیون در تمام لحظه‌های زندگی مردم حضور داشتند. با وجود این، پادشاه همچنان در رأس قرار داشت و از جایگاه ویژه‌ای برخوردار بود (هوار، ۱۳۸۶، صص. ۱۷۶-۱۷۷ و ۱۸۹).

حضور دین در جنبه‌های مختلف زندگی نکته قابل توجهی در این دوران است. استعانت زنان باردار از اهورامزدا برای داشتن فرزندی صالح، دعاخواندن موبدان برای سلامتی مادر و جنین، برگزاری مراسم مذهبی خاص برای نوزادان و برگزاری جشن تولد هر ساله نمونه‌هایی از این مسئله است (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۴۶-۴۸). بعد از هفت سالگی نیز طی مراسمی خاص لباس سدره را که نشانی از پرهیزگاری بود بر تن کودک می‌کردند و کمر بند مقدسی به نام کشتی که نشانی از بندگی خداست، دور کمر کودک می‌بستند تا همواره به یاد خدا باشد (صدیق، ۱۳۴۹، صص. ۲۷ و ۲۸).

شرایط اجتماعی:

شرایط اجتماعی از دو جهت قابل بررسی است: از یک سو شرایط زیستی و ویژگی‌های طبیعی محیط و از سوی دیگر ویژگی‌های اجتماعی. مراجعه به منابعی همچون صدیق (۱۳۴۹، ص. ۵۲)، کریستنسن (۱۳۴۵، صص. ۶۶۳ و ۶۶۴)، زیباکلام (۱۳۷۹)، گیرشمن (۱۳۷۲، صص. ۱۱۸-۱۲۰)، سرجان ملکم (۱۳۸۰، صص. ۲-۵)، حکایت از بحث کم آبی در ایران و تشکیل

اجتماعات مردم به واسطه آب، همچنین وابستگی مردم به حکومت به سبب تأمین آب مورد نیاز دارد. از دیگر مسائل مورد توجه، روحیه سازش‌گری، قناعت، جنگ‌جویی، سرسختی و صبر داشتن در بین ایرانیان بود. این امر به واسطه شرایط جغرافیایی و استراتژیک کشوری بود که دائماً در معرض جنگ و تاخت و تاز قرار داشت.

بررسی عادات اجتماعی حکایت از ساده زیستی مادها در ابتدای امر و رفته رفته تجمل‌گرا شدن آن‌ها دارد. با تصرف سرزمین‌های جدید، جامعه طبقاتی بر پایه ثروت و قبیله شکل گرفت. و طبقات اجتماعی شامل پادشاه، مغان، ریش سفیدان، دامداران، برزگران و صنعت‌گران و سپاهیان بود (حکمت، ۱۳۵۰، ص. ۱۲۸). از نظر نحوه لباس پوشیدن ردای بلند و استفاده از گردن‌بندها و دست‌بندها در بین آن‌ها متداول بود (گزنفون، ۱۳۸۸، ص. ۱۶).

پارسیان اعتقادی به ساخت قربان‌گاه و معبد نداشتند و خدایان را از جنس بشر نمی‌دانستند. برای عبادت خدا به بلندترین نقاط می‌رفتند و آنجا عبادت می‌کردند. خورشید، ماه، زمین، آتش، آب و باد معبودهای خاص ایشان بود و برایشان قربانی می‌کردند. روز تولد هر کس جشن می‌گرفتند و تنقلات زیاد مصرف می‌شد (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۷۴). درباره طرز برخورد و نحوه سلام کردن هم معتقد است بر حسب طبقه اجتماعی که افراد به آن تعلق داشتند، شیوه متفاوت است: «برابرها لب‌بوسی می‌کنند، برترها گونه می‌بوسند و افراد طبقه پائین تعظیم می‌کنند. به هم‌وطنان خویش بیش از سایر ملل احترام می‌گذارند، سپس همسایه و به‌همین روال هر چه دورتر می‌شوند احترام کمتر» (هرودوت، ۱۳۳۶، ص. ۷۵). ایرانی‌ها خود را از تمام مردم دنیا برتر می‌دانستند و علاقه و استعداد زیادی در فراگیری راه و رسم بیگانگان داشتند. به‌عنوان مثال، لباس مادها را به سبب زیبایی، استفاده می‌کردند، زره سربازان مصری را الگو قرار داده بودند و از تجمل و خوش‌گذرانی بهره می‌بردند. همچنین، داشتن فرزند زیاد و به‌ویژه فرزند پسر مورد توجه و تشویق پادشاه قرار می‌گرفت (هرودوت، ۱۳۳۶). در این دوره، روحیه مسامحه فرهنگی و مذهبی، احترام به اقوام و اعتقادات مختلف، گسترش خط و کتابت و زبان پارسی و معرفی آرمان همکاری بین‌الملل توسط ایران، از ویژگی‌های بارز فرهنگ ایران است (بیژن، ۱۳۵۰، ص. ۱۴۴).

اوج نظام سلطنتی در دوره ساسانیان شکل گرفت. طبقات اجتماعی شامل روحانیان، جنگیان، مستخدمان ادارات یا دیران، توده ملت، صنعت‌گران و شهریان بودند (کریستنسن، ۱۳۴۵، ص. ۱۱۷). در این دوره نظام بسته طبقاتی و تعصب بر حقوق طبقات مختلف وجود داشت و تمایز طبقاتی حق مسلم بود. ضمن این که امکان عبور از یک طبقه به طبقه دیگر وجود نداشت (گیرشمن، ۱۳۷۲، صص. ۳۷۱ تا ۳۷۳ و مینوی، ۱۳۵۴، ص. ۵۷).

اردشیر به منظور دست‌یابی به دولتی مقتدر، طرح سکه‌ها را تغییر داد و مذهب زرتشت را رسمی اعلام نمود. کتاب زرتشت که امروزه به دست ما رسیده در دوره ساسانیان گردآوری شده و به زبان اوستایی نوشته شده است (کورتیس، ۱۳۸۷، ص. ۱۲۵). در زمان ساسانیان جامعه آرمانی جامعه‌ای بود که در آن چهار طبقه موبدان، جنگاوران، منشیان و دیران و پیشه‌وران و کشاورزان باشند (فرای، ۱۳۷۷، ص. ۸۸). با وجود سیستم طبقاتی جامعه بر پایه مالکیت و نسب و عدم وجود تحرک اجتماعی، دوره ساسانی از حیث فرهنگ جایگاه ویژه‌ای دارد. تمدن ساسانی وارث تمدن هخامنشی و جانشین فرهنگ سلوکیان و پارت‌ها بود. همچنین، واسطه بودن ایران میان روم شرقی، هندوستان و چین منجر به تبادل صنایع، ادبیات و دانش و در نتیجه آن شکوفایی فرهنگی و تمدن شده بود (بیات، ۱۳۶۸، صص. ۲۲۴-۲۳۵).

در مجموع، آداب و رسوم اجتماعی در ایران باستان قربت نزدیکی با دیدگاه‌های مذهبی داشت. حکمت (۱۳۵۰) معتقد است که «آداب و رسوم ایرانیان باستان آمیخته‌ای است از سنن ملی آریایی که تحت نفوذ تعلیمات زرتشت لطافت و قدسیت یافته و فرزندان این سرزمین طی تاریخ پر فراز و نشیب خود همواره کوشیده‌اند، میراث نیاکان را از دستبرد حوادث گوناگون نگهداری کرده و آن را به دست نسل‌های آینده بسپارند» (ص ۴۶). از جمله آداب و رسوم خاص ایرانیان می‌توان به مراسم ازدواج (خواستگاری، نامزدی و زناشویی)، احترام به زنان باردار و روشن گذاشتن چراغ در خانه زنان باردار، برگزاری جشن تولد، برگزاری جشن‌های سالیانه (جشن نوروز یا جشن بهاران، جشن مهرگان، جشن سده، جشن زایش اشوزرتشت، جشن‌های گاهان‌بار، جشن پنجه) و جشن‌های ماهانه اشاره نمود (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۴۶-۷۳). از ویژگی‌های اخلاقی این که دروغ‌گویی را ننگین‌ترین عیب و بخل و حسد را یکی از

لطامات بزرگ بر روح می دانستند و حق شناسی و سپاس گزاری، احترام به بزرگ ترها به ویژه پدر و مادر خیلی مهم بوده است.

آموزش و پرورش:

تربیت در دوره مادها به دو دوره تقسیم می شود. دوره اول که تا قبل از تشکیل حکومت بود، برگرفته از مذهب و تربیت در خانواده به شکل سنتی انجام می شد. هدف مهم آشنایی با آرمان های اجتماعی خانواده و قبیله و پدر و مادر نخستین آموزگاران بود که نقش عمده بر عهده پدر و معلم دینی بود و مادر چندان اختیاری نداشت. بعد از تشکیل حکومت مرکزی، اهداف اجتماعی از جمله وحدت ملی و تجهیز قوای جمعی نیز مورد توجه قرار گرفت (پیرنیا، ۱۳۱۱، ص. ۱۲۲-۱۲۴). در این دوره، آموزش و پرورش منحصرأ در اختیار مغان بود و محل کار آنها مراکز دینی و حوالی مراکز اداری و حکومتی بود. اگرچه شواهدی نشان می دهد مردم عادی به شاه عریضه می نوشتند؛ اما دلیل کافی وجود ندارد که مردم عادی توانایی خواندن و نوشتن داشتند (سلطان زاده، ۱۳۶۴، صص. ۱۲ و ۱۳).

هخامنشیان، دوره وحدت فرهنگی - حکومتی است و آموزش مطابق با مطالبات اجتماعی پیش می رفت. این امر منجر به موفقیت آموزش و پرورش شد. نهادهای آموزشی این دوره رسمی تر و پیشرفته تر بود (تکمیل همایون، ۱۳۸۵، ص. ۳۴). همچنین پیشرفت در زمینه لشکری و کشوری منجر به ایجاد تشکیلات جدید و نیازمندیهای تخصصی نظیر تربیت دبیر شد (سلطان زاده، ۱۳۶۴، صص. ۱۵ و ۱۶).

در تربیت شاهزادگان، از همان زمان تولد آنها را به فرد شایسته ای می سپردند تا هم به لحاظ جسمی و هم تربیتی رشد پیدا کنند. در هفت سالگی سوارکاری و شکار و در چهارده سالگی چهار نفر از مریان شاهانه که عادل ترین و شایسته ترین افراد بودند، مطالبی در رابطه به زرتشت، کشورداری، عدالت، راستگویی و درستکاری، خویشنداری، پرهیزگاری و دلاوری را به او می آموختند (افلاطون، ۱۳۵۷، صص. ۶۵۷ و ۶۵۸).

در ایران باستان سعی بر این بود که رذایل اخلاقی صورت نگیرد و افراد طوری تربیت شوند که اعمال زشت انجام ندهند. شیوه آموزشی به این صورت بود که میدانی به نام «الواترا» وجود

داشت که قصر پادشاه و بناهای دولتی در آن بنا شده بود. دست‌فروشان حق رفت و آمد به این مکان را نداشتند تا ایجاد سر و صدا نکنند. این میدان به چهار بخش تقسیم می‌شد: بخش اطفال، بخش جوانان بالغ، بخش مردان و بخش پیرمردان. بر اساس قوانین، اطفال و مردان کامل هر روز در محوطه حاضر می‌شدند؛ اما پیرمردان فقط در هنگام مراسم و آیین‌های خاص حضور می‌یافتند. جوانان بالغ وظیفه نگهبانی محدوده حکومتی در شب را به عهده داشتند. پیرمردان مسئول آموزش اطفال بودند. مریان مردان بالغ از برگزیدگان انتخاب می‌شدند. هر طبقه، قوانین مخصوص به خود را داشت که ملزم به انجام آن‌ها بود. مثلاً اطفال به مکتب می‌رفتند برای ادب‌آموزی، یادگیری قضاوت و عدالت، اعتدال مزاج و مطیع بودن و آداب غذا خوردن و نوشیدن و قناعت. همچنین، ورزش‌هایی چون تیراندازی و پرتاب نیزه به آن‌ها آموزش داده می‌شد. در سن جوانی حراست از بناهای دولتی و شکار رفتن، زود از خواب برخاستن، سوارکاری و نیزه‌پرانی و پیاده‌روی آموزش داده می‌شد (افلاطون، ۱۳۵۷، صص. ۷-۱۰).

در زمان هخامنشیان، قلمروی پادشاهی خیلی گسترده بود و اقوام و ملل مختلف از آسیای صغیر، بابل، مصر و هند از اتباع ایرانی بودند و به این ترتیب زمینه گسترش علوم فراهم شد. حتی در این دوره گزارش‌هایی مبنی بر انتقال دانسته‌های طب هندی در مورد امراض زنانه به واسطه ایرانیان به کتب بقراط و این که برخی پزشکان یونانی اطلاعات خود را در ایران کسب کردند، رسیده است (سلطانزاده، ۱۳۶۴، صص. ۱۸ و ۱۹).

دوره ساسانیان، دوره پیوند دین و حکومت است و طی آن، منابع دینی مورد توجه قرار می‌گیرند و آتشکده‌ها و آموزشگاه‌ها رونق می‌یابند. تربیت بیشتر وجه حرفه‌ای دارد و در زمینه آموزش عالی پیشرفت حاصل می‌شود. با وجود آن که روحانیون در بحث تربیت جایگاه خاصی داشتند، اما بخش حرفه‌ای و تخصصی به عهده آن‌ها نبود. از میان پادشاهان ساسانی دو تن بیشتر مورد توجه هستند. اولی اردشیر است به‌عنوان پادشاهی که عادل بوده و از جمله آثار او می‌توان به کارنامه و آداب‌العیش اشاره نمود که به‌ویژه دومی، به رسوم زندگی و آداب معاشرت اشاره داشته و به دستور انوشیروان نسخه‌های متعدد آن نوشته و به سرزمین‌های مختلف فرستاده شد (ملکم، ۱۳۸۰، صص. ۶۰ و ۶۱). از دیگر پادشاهان مورد توجه، انوشیروان

است که به واسطه علاقه زیاد به ادبیات، فلسفه و علوم و آزادی مذهب دانشگاه جندی شاپور را توسعه داد. در این دانشگاه استادان ایرانی، یونانی، سریانی و هندی حضور داشتند. کتاب‌های زیادی در این دوره به زبان پهلوی ترجمه شد. این دانشگاه چندین قرن دوام داشت و در رشته‌های مختلف نظیر هیئت، نجوم، فنون نظامی، هندسه، پزشکی، دامپزشکی و ... پیشرفت‌هایی به دست آورد (صدیق، ۱۳۴۹، ص. ۸۲).

در این دوره، گذر از طبقه‌ای به طبقه دیگر تا حد زیادی ناممکن بود و آموزش و پرورش به تبع طبقات اجتماعی معنا داشت. در نتیجه، در ایران باستان الفبا و خواندن و نوشتن برای همه طبقات ممکن بود، ولی در مراحل بالاتر (آموزش ابتدایی) بر اساس موقعیت اجتماعی خانواده، هر فرد بر حسب طبقه‌ای که در آن قرار داشت، مورد آموزش قرار می‌گرفت تا مقررات طبقاتی و توارث حرفه و صنایع حفظ شود. در این دوره سه دسته دانش‌آموز وجود داشت: ۱. دانش‌آموزان خاص: شامل شاهزادگان، بزرگ‌زادگان؛ ۲. دانش‌آموزان حرفه‌ای که فرزندان مغان، هیربدان، موبدان، پیشه‌وران، صنعت‌گران و کشاورزان بودند؛ ۳. دانش‌آموزان عمومی که فرزندان آموزگاران، کارمندان و بازرگانان بودند. دسته اول علوم سیاسی، جنگی و کشورداری را می‌آموختند. دسته دوم بر حسب حرفه پدر آموزش مذهبی و علوم دینی یا فنون و صنایع پدر را یاد می‌گرفتند. دسته سوم، حساب، خواندن و نوشتن می‌آموختند (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۳۷۴-۳۷۷).

آموزش عالی که تاریخچه آن به زمان هخامنشیان برمی‌گردد، در دوره ساسانیان به اوج خود می‌رسد. رشته‌های آموزش عالی شامل دانش‌های نظری از جمله ادبیات، کتابداری، فلسفه و حکمت، حقوق قضایی، ریاضی و نجوم و دانش‌های عملی مشتمل بر کشاورزی، دامپروری و دامپزشکی، آبیاری، ساخت قنات و کانال، ساختمان و معماری و پزشکی بودند (حکمت، ۱۳۵۰، صص. ۳۸۲-۳۹۲).

کاوشی تبیین‌گرانه در فرهنگ ایران باستان

با توجه به آنچه در بخش توصیف گذشت، تبیین با در نظر داشتن نکات قابل توجه و تحلیل آن‌ها صورت می‌گیرد و در هر بخش با استفاده از روش تحلیل استعلایی یا فرارونده، اصول و

مبانی تعلیم و تربیت استخراج می‌گردند. تحلیل فرارونده دارای دو مرحله است: الف) توصیف (بیان گزاره‌ای یقینی)؛ ب) تعیین شرط لازم یافتن نقطه آغاز (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، ص. ۱۳۷). در قسمت قبل، به توصیف شرایط ایران باستان پرداخته شد و در ادامه، با توجه به واقعیت‌های اجتماعی که وصف شد، شرط‌های لازم به‌عنوان نقاط آغازین که در این پژوهش اصول و مبانی تربیتی می‌باشند، استخراج می‌گردند.

تبیین در مورد نظام اجتماعی:

در ایران باستان از دوره ماد گرفته تا ساسانیان، نظام طبقاتی حاکم است که طبق آن پادشاه جایگاه ویژه و مقدسی دارد و به‌عنوان جانشین اهورامزدا محسوب می‌شود. بررسی مفهوم طبقه اجتماعی از دیدگاه‌های مختلف مانند دیدگاه افلاطون (افلاطون، ۱۳۸۶، صص. ۴۳۸ و ۴۴۶)، دیدگاه مارکس (گیدنز، ۱۳۸۳، ص. ۲۴۲؛ لهسایبی‌زاده، ۱۳۷۷، ص. ۲۳؛ تاملین، ۱۳۸۵، ص. ۸)، دیدگاه وبر (۲۰۰۴)، (دیویس و مور^۱، ۱۹۴۵، صص. ۲۴۲-۲۴۹)، در وضوح‌بخشی به مفهوم طبقه اجتماعی در ایران باستان یاری می‌رساند.

مارکس معیار طبقه‌بندی اجتماعی را موقعیت اقتصادی و آگاهی افراد می‌داند و وبر بحث منزلت اجتماعی و احزاب را مطرح می‌سازد. همچنین دیویس و مور قشربندی اجتماعی را بر اساس تخصص و مهارت‌های مورد نیاز جامعه مطرح می‌سازد. هیچ‌یک از اینها با شرایط ایران باستان همخوانی ندارد و مفهوم کاست^۲ در این باره گویاتر است. در واقع، کاست حالتی از طبقه اجتماعی است که در آن طبقه اجتماعی به حالت انعطاف‌ناپذیری^۳ و سکون^۴ می‌رسد. سیستم کاست پدیده‌ای قبیله‌ای و برآمده از رسم درون همسری^۵ (ازدواج تنها در محدوده قبیله) است و طبقه اجتماعی با آن مغایر است. طبقه اجتماعی ممکن است شامل کاست‌ها باشد در حالی که کاست متشکل از افراد است. طبقه اجتماعی می‌تواند به‌عنوان شکلی از قشربندی

1. Davis and Moore

2. Caste

3. rigidity

4. inertia

5. endogamous

اجتماعی و تمایز باشد، کاست تنها می‌تواند به‌عنوان شکلی از تمایز اجتماعی باشد (کاکس^۱، ۱۹۴۴، صص. ۱۳۹-۱۴۹).

با در نظر داشتن ویژگی موروثی و قبیله‌ای بودن طبقه در دوره‌های مختلف ایران باستان و عدم تحرک اجتماعی، نظام طبقاتی ایران باستان کاستی بوده است. پیش‌فرض‌های نهفته در این مسئله نگاهی جبری به انسان و توانایی‌های او و در نظر گرفتن ماهیتی ثابت برای قابلیت‌های انسانی است.

تیین در مورد باورهای دینی:

اعتقاد به نیروی خیر و شرّ از زمان ماد تا ساسانیان وجود داشته و بنیان اعتقادی ایرانیان را در دوره ایران باستان تشکیل داده است. مفهوم خیر و شرّ در دوره‌هایی که از دین زرتشت تأثیر گرفتند، با اهورامزدا و اهریمن ارتباط پیدا کرده است و ویژگی‌های خیر و نیک به اهورامزدا نسبت داده شده است. دین زرتشت در دوره‌های هخامنشیان و ساسانیان به‌طور ویژه مورد توجه است. در دوره ساسانیان با رسمی شدن دین زرتشت، ارتباط بین حکومت و مذهب و نقش آن در قدرتمند شدن قشر مذهبی قابل تأمل است. به‌تبع این تفاوت، مفهوم خیر و شرّ در دوره‌های مختلف می‌تواند متفاوت باشد.

با نظر به شواهدی که دالّ بر تأثیرپذیری افلاطون از زرتشت است (افلاطون، ۱۳۵۷، ج ۲، صص. ۶۵۷-۶۶۰، مهراز، ۱۳۵۵، ص. ۱۶، عطایی، ۱۳۸۴، ص. ۴۱، مجتبیایی، ۱۳۵۲، پانوسی، ۱۳۸۱، ص. ۶۴)، به‌منظور درک بهتر اندیشه‌های زرتشت درباره مفهوم خیر، می‌توان اندیشه‌های افلاطون را مورد بررسی قرار داد. از دیدگاه افلاطون مفهوم شرّ از دو منظر ذاتی و عرضی قابل بررسی است و بر حسب مرتبه وجودی، آمیزش با عدم بیشتر می‌شود. پایین‌ترین سطح عالم، ماده هیولایی است و بالقوه بیشترین محدودیت را دارد. در نتیجه شرّ بالذات به‌سبب بالقوه بودن و نبودن خیر، عدمی است. اما شرّ بالعرض همان است که تحول و فعلیت را

^۱. Cox

به بار می‌آورد. در نتیجه، شرّ همواره باید در برابر خیر وجود داشته باشد تا ماده به کمال برسد. شرّ به عالم خدایان راه ندارد و ذاتی عالم ماده است (افلاطون، ۱۳۵۷، ص. ۳۷۸ و ۳۷۹).

از سوی دیگر، سهروردی اعتقاد دارد که مجوس اصلی یا فرس به ثنویت اعتقاد نداشته و نور را ازلی و ظلمت را حادث می‌داند. زرتشت نیز در زمره این دسته قرار دارد و در بحث شرّ، آن را نتیجه آمیختگی نور و ظلمت دانسته است. در نتیجه زرتشت هم در زمره پیامبران بوده است که ذات احد واحد را مبراً از هر شریکی میدانستند. آرای سهروردی، شهرستانی و قطب‌الدین اشکوری این مسئله را تأیید می‌کنند (کربن، ۱۳۹۰، صص. ۹۹ و ۱۰۰).

با وجود عقاید مختلف درباره ثنویت زرتشتی، حتی اگر آیین زرتشت را توحیدی بدانیم، ثنویت و توجه به نیروهای خیر و شرّ در زندگی واقعی مردم آن زمان جاری بوده است. به همین دلیل در زندگی خود توجه زیادی به امور خیر و انجام کارهای نیک داشتند.

تبیین در مورد شرایط اجتماعی:

شرایط اجتماعی را در چند محور می‌توان تبیین نمود. یکی شرایط محیطی و قوانین اجتماعی حاکم بر آن زمان و دیگری نقش فرد در اجتماع و آداب و رسوم در نظر گرفته شده برای زندگی او. در حیطه فردی آداب و رسوم وجود داشت که افراد به آن پای‌بند بوده و انجام می‌دادند. از مهم‌ترین این مسائل توجه به نور به‌عنوان مظهری از خیر و انجام آداب خاص بود. آدابی نظیر روشن نگه‌داشتن چراغ‌ها در خانه زن باردار، مراسم عبادی در آتشکده‌ها و روشن نمودن آتش در آن، حکایت از جایگاه ویژه نور در دیدگاه ایرانیان باستان دارد.

تبیین در مورد آموزش و پرورش:

آموزش و پرورش منطبق با طبقات اجتماعی صورت می‌گرفت و امکان تحرک اجتماعی وجود نداشت و همان‌طور که از گزنفون نقل شد هر قشر و سنی تربیت خاص خود را داشت. در تحلیل وضعیت معرفت و شیوه دستیابی آن در ایران باستان می‌توان به بحث اقتدار (اتوریت) و بر اشاره نمود. از میان سه نوع اقتداری که وبر (۱۹۵۸) مطرح می‌سازد (سنتی، فرمند، مشروع عقلانی)، نوع اول یعنی اقتدار سنتی که امری موروثی و غیرقابل تغییر در زمان است، به بحث

معرفت در ایران باستان نزدیک است؛ زیرا معرفت متناسب با طبقه اجتماعی و امری موروثی است و برآمده از اقتدار سنتی جامعه ایران. همچنین، بحث اقتدار از نگاه ارسطو می‌تواند از دو زاویه مورد بحث قرار گیرد، یکی سروری خدایان بر بنده (رابطه تغلب) که هدف خواست فرمانروایان است و دیگری فرمانروایی به معنای واقعی کلمه که آسایش و رفاه زیردستان مدنظر است (طباطبایی، ۱۳۷۵، ص. ۶۸). با توجه به این توضیح می‌توان چنین برداشت نمود که سیستم اداره کشور در ایران باستان بیشتر از نوع تغلب بوده و غلبه شاهان و طبقات بالا به چشم می‌خورد.

صورت‌بندی فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی در فرهنگ ایران باستان

پس از نگاه توصیفی و تبیینی به ابعاد مختلف فرهنگ ایران در دوره باستان، اکنون می‌کوشیم فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی و مندرج در آن را استخراج کنیم. به این منظور، با استناد به سه نوع مبنا در فلسفه تعلیم و تربیت (باقری، ۱۳۸۷، صص. ۷۳ و ۷۴) به صورت‌بندی این فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی خواهیم پرداخت. در این بررسی، به مبانی نوع اول و دوم نظر داریم. مبانی نوع اول ناظر به ویژگی‌های اهداف تعلیم و تربیت و مفهوم تربیت هستند. این مبانی گزاره‌هایی توصیفی و تبیینی هستند و تعیین‌گر واقعیتی از هستی می‌باشند که با نظر به آن‌ها هدف غایی، اهداف واسطی و مفهوم تربیت استخراج می‌شوند. همچنین با استناد به مبانی نوع دوم که شامل مبانی انسان‌شناختی، معرف، اصول تربیتی ناظر بر انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی صورت‌بندی خواهند شد (باقری، ۱۳۸۷). بر این اساس و با توجه به بخش توصیف و تبیین فرهنگ ایران باستان، در ادامه، فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی فرهنگ ایران صورت‌بندی می‌شود.

هدف غایی تعلیم و تربیت

با توجه به مبانی هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی بنیادی در ایران باستان که نبرد خیر و شرّ و پیروزی خیر بر شرّ را در کانون توجه قرار می‌دهد، می‌توان گفت که هدف غایی تربیت «دستیابی به خیر» لحاظ شده بود. این هدف غایی، در قالب شعار مشهور «پندار نیک، گفتار

نیک، کردار نیک» به صورت اهداف واسطی، در ابعاد مختلف وجود انسان در نظر گرفته شده بود.

مفهوم اساسی تعلیم و تربیت

تربیت جریانی است که طی آن، از همان دوران ابتدایی توجه به نیکی‌ها و جلوه‌های آن در حیطه فردی و اجتماعی، آموزش داده می‌شود و مطابق مراحل رشد و طبقه اجتماعی هر فرد، دانش‌هایی در اختیارش قرار می‌گیرد. طی این مراحل، فرد مبارزه با جلوه‌های منفی و نیروهای شرّ را می‌آموزد و با میل و انتخاب خود در حیطه فردی از ارزش‌ها پیروی می‌کند، اما در حیطه اجتماعی می‌بایست به ارزش‌ها و قوانین طبقاتی جامعه احترام بگذارد و از آن‌ها متابعت کند.

مبانی و اصول انسان‌شناختی تعلیم و تربیت

توصیف و تبیین‌هایی که در ایران باستان مطرح شد، حاکی از آن است که انسان به‌عنوان موجودی جسمانی-روحانی در نظر گرفته شده بود. بر اساس این مبنا، یکی از اصول ضمنی تعلیم و تربیت در ایران باستان «توجه به هماهنگی جسم و روح» بوده است. با توجه به این که مردم معتقد بودند که بعد جسمانی و ظاهری انسان بر روح وی اثرگذار است، تلاش‌هایی در زمینه بهره بردن از این مسئله انجام می‌دادند. به‌طور مثال، می‌توان به آغاز زود هنگام تربیت و انجام مناسک در سنین خاص اشاره کرد. مرحله کودکی به دلیل شکل‌گیری شخصیت بسیار مورد توجه بود. تأکید زیادی بر ایجاد عادات صحیح برای کودکان داشتند. در بحث تربیت اخلاقی به روش پیش‌گیری اهمیت زیادی می‌دادند و سعی می‌کردند با تأکید بر آموزه‌های اخلاقی از بروز صفات غیراخلاقی پیشگیری کنند. همچنین، انتخاب محتوای آموزشی متناسب با تقویت روح و روان بود. به این منظور از متون مذهبی و در کنار آن، ورزش‌های رزمی به‌منظور تحکیم روحیه مقاومت و مبارزه‌طلبی در دانش‌آموزان استفاده می‌نمودند.

همچنین، در بررسی‌های پیشین مشخص شد که در ایران باستان، نگرشی جبری به انسان و توانایی او وجود داشت. در چنین فضایی، پرورش افرادی که این شرایط را پذیرا باشند و در چارچوب طبقه خود عمل کنند، اهمیت می‌یابد. این مسئله در روش‌های تربیتی هم مورد توجه بود. یک اصل تعلیم و تربیتی که از این نگرش استنتاج می‌شود عبارت است از: «سازگاری با

شرایط کلان اجتماعی». در این اصل با در نظر داشتن شرایط اجتماعی و نظام طبقاتی جامعه که امکان توجه به خواست فرد را سلب می‌کند، مربیان و والدین باید بر روحیه سازگاری و پذیرش متربی تمرکز کنند. فرد باید تعلق به طبقه خاص اجتماعی خود را بپذیرد و منطبق با آن طبقه آموزش‌های لازم را ببیند و از قوانین و ارزشهای طبقاتی پیروی کند.

چنان که پیش از این اشاره شد، به‌رغم نظام ثابت طبقاتی، در ایران باستان، افراد در حوزه فردی از اختیار برخوردار بودند. فرد متناسب با انتخاب پیروی از اهورامزدا و یا سریچی از او از نتایج عمل خود بهره‌مند می‌شود. این امر در اوستا هم مورد توجه بوده است. «کسی که به راستی گراید به روشنایی و شادمانی خواهد رسید و کسی که به دروغ گراید تا دیرگاه زندگی را در تیرگی و کوردلی و آه و افسوس به سر خواهد برد. به راستی او را وجدانش و کردارش به چنین سرانجامی می‌کشاند» (گاتاها، یسنای ۳۱، بند ۲۰). «هنگامی که این دو گوهر در اندیشه به هم رسیدند زندگی و نازندگی را پدید آورند و بهترین منش بهره راستی خواهد بود. هواخواهان دروغ به بدترین حالت گرفتار خواهند شد. این نظم تا پایان هستی ادامه خواهند داشت» (گاتاها، یسنای ۳۰، بند ۴). بر اساس این مبنا، می‌توان به استنتاج اصل «مسئولیت فردی» در تعلیم و تربیت پرداخت. با نظر به این اصل، افراد در حوزه امور فردی خود دارای مسئولیت‌اند و باید در قبال تصمیم‌های خود پاسخگو باشند.

مبانی و اصول معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت

در بررسی تبیینی مشخص گردید که یکی از مفروضات اندیشه ایران باستان، وابستگی علم به سطوح طبقاتی جامعه بود. مبنا مفروض در این دیدگاه را می‌توان «توزیع طبقاتی علم» نامگذاری کرد. متناسب با این مبنا اصلی در تعلیم و تربیت ایران باستان قابل استنتاج است، تحت عنوان: «علم‌آموزی متناسب با جایگاه اجتماعی». با توجه به نظام طبقاتی در ایران باستان و این که هر کس قادر به تحصیل و بهره‌مند شدن از سطوح مختلف دانش نبود، رعایت نوعی تناسب میان علم و جایگاه اجتماعی فرد وجود داشت که در طبقات پایین اجتماعی از نوع مهارت‌آموزی بود و در سطوح بالاتر اجتماع تا حدی بعد معرفتی به آن اضافه می‌شد.

وابستگی علم به زمینه اجتماعی، مبنای دیگری را نیز به دنبال دارد و آن «ارزش نسبی علم» بر حسب وضعیت طبقاتی است. با توجه به وابستگی علم به زمینه‌های اجتماعی، دیگر ارزش علم مطلق نبود و شرایط هر دوره اعتبار و ارزش آن را تعیین می‌نمود. به نوعی ارزش علم نسبی و وابسته به موقعیت و اقتضائات اجتماعی بود. به تبع این مبنا، اصل دیگری در تعلیم و تربیت قابل استنتاج است، تحت عنوان: «اعتبارسازی در علم با توجه به ضرورت‌های اجتماعی». بر حسب این اصل، با نظر به ضرورت‌های طبقاتی و نیازهای مردم در طبقه اجتماعی خاص خود، آنچه به لحاظ علمی مطلوب است، بر حسب این نیازهای طبقاتی اعتبار خواهد شد.

مبنای سومی که می‌توان در ایران باستان مشخص کرد، «ماهیت عملی علم» است. این نکته را با استفاده از دیدگاه گیلبرت رایل^۱ (۱۹۴۶) می‌توان توضیح داد. رایل از دو مفهوم معرفت واقع‌نگر^۲ و معرفت مهارتی^۳ سخن گفته است. در معرفت واقع‌نگر (دانش نظری)، سخن از گزاره‌ای توصیفی است و به آن معرفت گزاره‌ای هم گفته می‌شود. در معرفت مهارتی (دانش عملی)، چگونگی انجام عمل مورد نظر است. به این شکل که فردی کاری را انجام می‌دهد و صرفاً با توجه به چگونگی انجام آن یادگیری رخ داده و نیاز به زیرساخت‌های نظری و یا یادگیری آن‌ها ندارد. در معرفت نظری، صدق و کذب مطرح است، حال آن که در بحث مهارت، شکست و پیروزی مهم می‌شود. با این وصف، می‌توان معرفت ایران باستان را از نوع مهارتی و کاربردی دانست. از این مبنا می‌توان به استنتاج اصلی در تعلیم و تربیت پرداخت، تحت عنوان: «خردورزی عملی». به عبارت دیگر، یکی از اصول مستتر در فرهنگ ایران باستان، اصل خردورزی عملی بوده که بر اساس آن، افراد تلاش داشتند که امور را از دریچه آنچه خیر تلقی می‌شود، مورد ارزیابی و اکتساب قرار دهند.

1. Gilbert Ryle

2. Knowing that

3. knowing how

مبنای و اصول ارزش‌شناختی تعلیم و تربیت

در بخش تبیین مشخص‌گردید که نبرد میان خیر و شرّ یکی از مفروضات اساسی در ایران باستان بود. اما در این میان، خیر بود که برتر نشانده می‌شد و توجه خاص به نور به منزله مظهری از خیر در زندگی مردم ایران باستان تبلور خاصی داشت و مظهری از یکی شدن با خیر و توکل به او در نظر گرفته می‌شد. نور در برابر ظلمت هدایت‌گر و روشن‌کننده مسیر است و نیروهای بد را از میدان خارج می‌کند و راهی است به سوی سعادت.

در زمینه ارزش‌ها می‌توان از دو مبنا و اصل در تعلیم و تربیت سخن گفت. نخستین مبنای مفروض در ایران باستان این بود که خیر جهانی، در شکل کلان، به صورت طبقاتی توزیع می‌شود. در نتیجه، طبقات برتر اجتماعی مظهریت خیر را بیشتر و طبقات فروتر این مظهریت را به صورت ضعیف‌تر نمایان می‌کنند. از مبنای «توزیع طبقاتی خیر» می‌توان اصلی را در تعلیم و تربیت ایران باستان استنتاج کرد، تحت عنوان «پیروی از ارزش‌های طبقاتی». حاکمیت این اصل در تعلیم و تربیت ایران باستان موجب می‌گردد که تلاش‌های تعلیم و تربیتی در جهت استقرار ارزش‌های طبقاتی صورت پذیرد.

از سوی دیگر، با توجه به حوزه فردی و انتخاب‌های فردی کم‌دامنه، امکان انتخاب ارزش‌های خیر در برابر شرّ مفروض انگاشته می‌شد. در اینجا می‌توان از مبنایی حاکی از «امکان انتخاب در حوزه فردی» سخن گفت. با نظر به این مبنا می‌توان اصلی را در تعلیم و تربیت استنتاج کرد تحت عنوان: «پای‌بندی به امور خیر». در این اصل، نکته مهم آن است که افراد باید به جنبه‌های مختلف زندگی و فعالیت‌های خود و ارتباط آن‌ها با خیر توجه نشان می‌دادند و در برابر دوگانگی خیر و شرّ دست به گزینش خیر بزنند. به‌ویژه در وجه عملی و اختیار فردی باید به این مهم دست می‌یافتند. این پای‌بندی به ارزش‌ها باید بر پایه توجه به خیر که در جهان جاری است باشد، فارغ از هر گونه وابستگی به طبقه و گروه خاص. در حقیقت وجه ارزشی و درک امور اخلاقی از مهم‌ترین مسائل این اصل است.

جدول ۱ - مبانی و اصول تعلیم و تربیت در ایران باستان

حوزه‌ها	مبنای تعلیم و تربیت	اصل تعلیم و تربیت
انسان‌شناسی	۱. انسان موجودی جسمانی-روحانی ۲. نگرش کلان جبرگرا ۳. نگرش خُرد اختیارگرا	۱. توجه به هماهنگی جسم و روح ۲. سازگاری با شرایط کلان اجتماعی ۳. مسئولیت فردی
معرفت‌شناسی	۱. خصیصه طبقاتی علم ۲. نسبی بودن علم ۳. ماهیت عملی علم	۱. علم آموزی متناسب با جایگاه اجتماعی ۲. اعتبارسازی در علم بر حسب ضرورت‌های طبقاتی ۳. خردورزی عملی
ارزش‌شناسی	۱. توزیع طبقاتی خیر ۲. امکان انتخاب خیر در حوزه فردی	۱. پیروی از ارزش‌های طبقاتی ۲. پای بندی به امور خیر

تحلیل و نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد با نگاهی توصیفی و تبیینی ابعاد مختلف فرهنگ ایران در دوره باستان مورد بررسی قرار گیرد و بر مبنای این نگاه، فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی این فرهنگ استخراج شود.

هدف غایی تربیت در ایران باستان که دستیابی به خیر است، در زمره نکات مثبت این فلسفه به‌شمار می‌رود و این خیر به‌ویژه در بعد فردی حائز اهمیت است. اهداف واسطی به‌دلیل توجه به ابعاد مختلف وجود انسان نیز از نقاط قوت این فلسفه تربیتی محسوب می‌شود. در بحث تربیت نیز توجه به مراحل رشد و آموزش خویشنداری و مقاومت حائز اهمیت است.

نگاه جبری به انسان و توانایی‌های او از نقاط ضعف این فلسفه به‌شمار می‌رود اما توجه به بحث اختیار در حوزه فردی و به‌تبع آن مسئولیت فردی و خردورزی عملی نکته مثبت آن است. در حیطه کسب دانش و معرفت، وابستگی آن به نظام طبقاتی اجتماع و ضرورت‌های اجتماعی بار منفی دارد و کمتر به اهمیت دانش فی‌نفسه توجه شده است. در این فلسفه ارزش‌ها آنجا که تحت تأثیر ساختار طبقاتی اجتماعی است، بعد منفی دارد و زمانی که به نقش فرد در شکل دادن به ارزش‌های فردی اهمیت دارد، نکته مثبت محسوب می‌شود.

تلاش‌هایی که هم اکنون برای مشخص کردن فلسفه تعلیم و تربیت ایران صورت می‌گیرند، نمی‌توانند به زمینه فرهنگی ایران و فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی آن بی‌اعتنا باشند، بلکه توجه به

آن یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. این ضرورت از آنجا نشأت می‌گیرد که ریشه‌های کهن فرهنگی ایران، کم و بیش در فرهنگ کنونی جامعه ما نیز حضور دارند. فرهنگ‌ها در عین حال که پویا و متحولند، عناصری از گذشته را در هسته مرکزی خود محافظت می‌کنند و به‌همین دلیل، فلسفه تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای ناگزیر باید به سابقه فرهنگی آن جامعه نظر داشته باشد.

چنان که ملاحظه شد، فرهنگ ایران باستان در حیطه اجتماعی، به سبب نظام کاستی حاکم بر جامعه در آن دوران، جهت‌گیری طبقاتی را به‌صورت چارچوب کلان بر تلاش‌های تعلیم و تربیت اعمال می‌کرد. هرچند امروزه نظام کاستی به‌صورت مذکور در جامعه ما وجود ندارد، اما خصیصه طبقاتی همچنان ریشه‌هایی را در فرهنگ ما نشان می‌دهد. قائل شدن ویژگی‌ها و مزایای خاصی برای طبقات بالای جامعه، به‌صورت‌های نامصرح در جامعه ما وجود دارد. مصون دانستن اقشاری از جامعه در برابر انتقاد، جلوه و بقایایی از این خصیصه طبقاتی است. با وجود ریشه‌دار بودن این ویژگی فرهنگی در وضع کنونی جامعه، باید گفت که این ویژگی، از جمله جنبه‌های منفی فرهنگ و فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت جامعه ماست و در شناخت و زدودن جلوه‌های آن باید کوشید. فلسفه تعلیم و تربیت جامعه ما نیازمند آن است که بر نقش تفکر و تأمل فردی و روحیه انتقادی، بیش از پیش تأکید ورزد و جنبه‌های تخریب‌کننده تقلید و دنباله‌روی را آشکار سازد.

در بحث ارزش‌ها، پای‌بندی به اخلاق از نقاط قوت فلسفه تعلیم و تربیت ضمنی ایران باستان محسوب می‌شود. همچنین، نقش خانواده در تثبیت ارزش‌ها و ویژگی مثبتی بوده که باید تقویت و تهذیب شود. بنا بر یافته‌های این پژوهش، در حیطه فردی فلسفه تعلیم و تربیت ایران باستان نکات ارزشمندی وجود دارد. به‌ویژه، مسئولیت و وجدان فردی در گرایش به خیر و آشکار کردن آثار آن در زندگی خود، نکته مثبتی است که باید در طراحی فلسفه‌های تعلیم و تربیت برای جامعه مورد توجه قرار گیرد. و می‌تواند نقش مهمی به‌عنوان عناصر برجسته فرهنگ ایران در فلسفه تعلیم و تربیت ایران مورد توجه قرار گیرند.

در راستای تکمیل این پژوهش، پرداختن به ویژگی‌های مثبت و منفی سایر دوره‌های تاریخی ایران شامل دوره اسلامی و دوره مدرن شدن معاصر می‌تواند گامی موثر در شناسایی

ریشه‌های ویژگی فرهنگی ما باشد و در اصلاح و بازسازی فلسفه تعلیم و تربیت مطلوب جامعه ما نقش آفرینی کند.

منابع

- افلاطون (۱۳۵۷). دوره آثار افلاطون، (حسن لطفی، مترجم). تهران: خوارزمی.
- افلاطون (۱۳۸۶). جمهور، (فواد روحانی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ایوانف، گگ. و همکاران (۱۳۴۹). تاریخ ایران: ایران باستان، (سیروس ایزدی و حسین تحویلی، مترجمان). تهران: انتشارات دنیا.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران: انتشارات علمی - فرهنگی.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بیات، عزیز الله (۱۳۶۸). کلیات تاریخ و تمدن ایران پیش از اسلام، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- بیژن، اسدالله (۱۳۵۰). سیر تمدن و فرهنگ در ایران باستان، تهران: انتشارات ابن سینا.
- پانوسی، استفان (۱۳۸۱). تأثیر فرهنگ و جهان بینی ایرانی بر افلاطون، تهران: انتشارات انجمن فلسفه ایران.
- پیرنیا، حسن (۱۳۱۱). ایران باستان، تهران: انتشارات ابن سینا.
- تاملین، مولین ماروین (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی قشر بندی و نابرابری‌های اجتماعی نظری و کاربردی، (عبدالحسین نیک‌گهر، مترجم). تهران: نشر توتیا.
- تکمیل همایون، ناصر (۱۳۸۵). آموزش و پرورش در ایران، تهران: انتشارات پژوهش فرهنگی.
- حکمت، علیرضا (۱۳۵۰). آموزش و پرورش در ایران باستان، تهران، انتشارات: موسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی.
- دیاکونف، ایلیا گرشویچ (۱۳۴۵). تاریخ ماد، (کریم کشاورز، مترجم). تهران: علمی و فرهنگی.
- زیبا کلام، صادق (۱۳۷۹). ما چگونه ما شدیم، تهران: انتشارات روزنه.
- سرکار آرنای، محمدرضا (۱۳۸۲). اصلاحات آموزشی و مدرن سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن، تهران: نشر روزنگار.
- سلطان‌زاده، حسین (۱۳۶۴). تاریخ مدارس ایران از عهد باستان تا تأسیس دارالفنون، تهران: انتشارات آگاه.
- صدیق، عیسی (۱۳۴۹). تاریخ فرهنگ ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- طباطبایی، سید جواد (۱۳۷۵). زوال اندیشه سیاسی در ایران، تهران: انتشارات کویر.
- عطایی، امید (۱۳۸۴). پیامبر آریایی، تهران: انتشارات عطایی.
- فرای، ریچارد (۱۳۷۷). میراث باستانی ایران، (مسعود رجب‌نیا، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- کخ، هاید ماری (۱۳۷۶). از زبان داریوش، (پرویز رجبی، مترجم). تهران: کارنگ.
- کرین، هانری (۱۳۹۰). سهروردی و افلاطونیان، (رضا کوهکن، مترجم). تهران: موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- کریستنسن، آرتور (۱۳۴۵). ایران در زمان ساسانیان، (رشید یاسمی، مترجم). تهران: ابن سینا.
- کورتیس، جان (۱۳۸۷). ایران باستان به روایت موزه بریتانیا، (آذربصیر، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
- گزنفون (۱۳۸۸). کوروش نامه، (رضا مشایخی، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳). جامعه‌شناسی، (منوچهر صبوری، مترجم). تهران: نشر نی.
- گیرشمن، رومن (۱۳۷۲). ایران از آغاز تا اسلام، (محمد معین، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- لهسای زاده، عبدالعلی (۱۳۷۷). نابرابری و قشر بندی اجتماعی، شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.

- مجتبابی، فتح الله (۱۳۵۲). شهر زیبایی افلاطون و شاهی آرمانی در ایران باستان، تهران: انجمن فرهنگ ایران.
 - ملکم، سرجان (۱۳۸۰). تاریخ کامل ایران، (اسماعیل حیرت، مترجم). تهران: افسون.
 - موسوی، سید حسن (۱۳۸۰). شناخت و نقد منابع تاریخ ایران باستان، شیراز: نشر دانشگاه شیراز.
 - موله، م. (۱۳۶۳). ایران باستان، (ژاله آموزگار، مترجم). تهران: انتشارات توس.
 - مهراز، رحمت الله (۱۳۵۵). آرمانهای انسانی در فرهنگ و تمدن ایران و غرب، تهران: انتشارات دانشگاه ملی.
 - مینوی، مجتبی (۱۳۵۴). نامه تنسر، تهران: انتشارات خوارزمی.
 - نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۵). روش‌های تحقیق در علوم انسانی با تأکید بر علوم تربیتی، تهران: بدر.
 - هرودوت (۱۳۳۶). تاریخ هرودوت، (هادی هدایتی، مترجم). تهران: دانشگاه تهران.
 - هوار، کلمان (۱۳۸۶). ایران و تمدن ایرانی، (حسن انوشه، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.
-
- Cox, O. C. (1944). Class and caste: A Definition and a Distinction, *The Journal of Negro Education*, 13(2), 139- 149.
 - Davies, M. (2001). Explicit and implicit knowledge: Philosophical aspects, In N. J. Smelser & P. B. Baltes (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*. Amsterdam: Elsevier Science.
 - Davis, K. and Moore W. E. (1945). Some Principle of Stratification, *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
 - *Malaysia Education blueprint 2013-2025 (Preschool to post-secondary Education)* (2013), Ministry of education Malaysia: Kementerian Pendidikan.
 - Weber, M. (2004). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, Bucharest: Antet Publishing House.
 - Weber, M. (1958). The three types of legitimate rule, *Berkeley Publications in Society and Institutions*, 4(1), 1-11.