فصلنامه علمی ـ پژوهشی پژوهش‌نامه اخلاق
سال پنجم، بهار ۱۳۹۱، شماره ۱۵
صفحات ۱۰۰ ـ ۷۷

PAZHUOHESH NAMEH-E AKHLAGH
A Quarterly Research Journal
Vol. 5, Spring 2012, No. 15

دلالت‌های تربیتی در آثار جاحظ (حدود ۲۵۵ ـ ۱۶۰ ق)

بهروز رفیعی*

چکیده

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

واژگان کلیدی

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

طرح مسئله

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

---

*. عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. brafiee@rihu.ac.ir
تاریخ دریافت: ۹۰/۶/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۱/۲/۱۵

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

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

۱. جاحظ ـ چون دیگر مربیان بزرگ مسلمان ـ در آثار خود از عناوین تربیتی که امروزه در ادبیات تعلیم و تربیت به‌کار برده می‌شوند، استفاده نکرده؛ مثلاً به چیزی ذیل عنوان اصول تعلیم و تربیت نپرداخته، اما از مطالبی یاد کرده است که آشکارا ذیل عنوان اصول تعلیم و تربیت می‌گنجند.

۲. اگر مقاله‌ای از این دست را فایده‌ای باشد، همانا کشف و شرح و شکافت مطالب تربیتی ره‌یافته در آثار کسانی چون جاحظ است تا غبار غربت از آنها زدوده شود و در سینه کتاب‌ها نمانند و از این رهگذر بر غنای فرهنگ تربیتی ما افزوده گردد.

۳. نگارنده این مقاله نیک پاییده است در استنتاج نگرش‌های تربیتی و گاه اخلاقی جاحظ و بازگفت و تبیین آنها، چیزی را بر آرای او تحمیل نکند و به‌الزام تنها آنچه را وی گفته است، در قالب ادبیات تربیتی روز پیش‌رو نهد و بازشکافد.

۴. فراوانی آثار جاحظ از سویی و شخصیت نگارشی ویژه او از سوی دیگر، هرگونه کاوش در اندیشه و گفتار وی را دشوار ساخته است.

۵. تا آنجاکه نگارنده دیده است، جاحظ در هیچ کتابی فصلی جداگانه درباره تربیت نگشوده است[1] و آنچه در این باب از او برجای مانده، مطالبی است که به مناسبت سخن و در لابه‌لای دیگر مطالب آمده است. شاهد این ادعا اشارات فراوان جاحظ به مسائل تربیتی کودک است که در همه موارد به مناسبت بحث به آنها پرداخته است. وی حتی در ***رسالة المعلمین*** برخلاف انتظار و سازوار با شیوه نگارشی خود، تنها چند جمله درباره تربیت گفته و بیشتر مطالبش اخلاقی به مفهوم عام کلمه است؛ ازاین‌رو دستیابی به اندیشه‌های تربیتی وی از بسیاری از دیگر نگرش‌هایش دیریاب‌تر افتاده است. تا آنجاکه این قلم یافته است، نگرش‌های تربیتی جاحظ بیشتر در کتاب‌های ***الحیوان، البیان و التبیین، البرصان و العرجان، التربیع و الدویر، رسالة المعلمین*** بازتابش یافته است.

---

۱. گرچه بسیاری از آثار جاحظ فی‌الجمله اخلاقی‌اند.

درباره جاحظ

الف) زندگی

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

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

ب) پرورش علمی

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

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

ج) ویژگی‌ها

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

لو یُمسخ الخنزیر مسخاً ثانیاً ما کان الا دون قبح الجاحظ
(اسفراینی، ۱۹۶۰: ۵۱)

گر شود مسخ بار دگر خوک باری به زشتی جاحظ نمی‌شود

خود وی در این باره می‌گوید: برای آموزش فرزندان متوکل برگزیده شدم، اما چون سیمای زشت مرا دید،

دستور داد ده‌هزار درهم به من بدهند و عذرم بخواهند. (مسعودی، ۱۴۰۹: ۴ / ۱۷)

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

د) سبک ادبی و آثار

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

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

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

جاحظ و تعلیم و تربیت

الف) چیستی تعلیم و تربیت

جاحظ در پی تعریفی منطقی از تعلیم و تربیت برنیامده است. او برای بیان مفهوم تربیت و تعلیم از واژگانی پرشمار بهره برده است. وی این واژگان را تعریف نکرده است و از مطالعه کتاب‌های او نیز تنها می‌توان برای یکی ـ دو عنوان از این مفاهیم تعریفی نه‌چندان روشن استنباط نمود.

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

یک. تعریف تربیت

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

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

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

دو. تعریف آموزش و یادگیری

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

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

ب) امکان و ضرورت تعلیم و تربیت

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

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

باری، از سخنان جاحظ چنین برداشت می‌شود که لازمه خروج از کودکی و نادانی و درآمدن به بلوغ و دانایی را تعلیم و تربیت می‌داند (همو، ۲۰۰۴ ب: ۱۳۵ و ۱۸۴) و می‌افزاید علم، حیات عقل (همان: ۲۵۲) و یادگیری، لازمه علم است. (همو، ۱۴۰۸: ۲ / ۲۹) او اشاره می‌کند که کسی از علم‌آموزی بی‌نیاز نیست که اگر چنین بود، موسی علیه‌السلام از عبد صالح درخواست نمی‌کرد به او بیاموزد.[1] (همان: ۱ / ۲۱۶) وانگهی چنانچه انسان از تعلیم و تربیت تن زند، توانایی‌های سرشتی او ناشکفته می‌ماند. (همو، بی‌تا: ۶۸) جاحظ در جایی دیگر آورده است:

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

او اشاره کرده است که هم به دیگران بیاموز و هم از دیگران فراگیر که اگر چنین کنی، هم از بی‌دانشی وارهیده‌ای، و هم دانسته‌هایت را پایدار ساخته‌ای. (همان: ۲۲۸)

پس جاحظ هم از امکان تربیت و اخلاق گفته است و هم این دو امر را ضروری دانسته است.

ج) اهداف تعلیم و تربیت

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

---

۱. اشارتی است به آیه: «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَنْ تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا.» (کهف / ۶۶)

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

یک. هدف غایی

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

دو. اهداف میانی

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

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

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

سه. اهداف جزئی

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

د) اصول تعلیم و تربیت

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

یک. همگانی بودن آموزش

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

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

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

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

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

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

دو. ایجاد انگیزه در فراگیرنده

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

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

سه. مهارت در معلمی

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

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

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

چهار. لزوم آغاز آموزش از کودک

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

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

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

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

پنج. توجه و اعتماد به جوانان

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

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

شش. رعایت نشاط در آموزش

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

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

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

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

هفت. تفاوت‌های فردی

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

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

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

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

هشت. سازمندی آموزش با استعداد

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

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

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

نه. آموزش مستمر

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

جاحظ تأکید می‌کند که آدمی هر مایه بلندمرتبه شود و فرّهی یابد، از علم بی‌نیاز نمی‌شود و باید پیوسته درپی دانش باشد. هیچ‌کس از علم بی‌نیاز نمی‌شود که اگر جز این بود، موسی‌علیه‌السلام بی‌نیازی می‌ورزید و درپی علم تازه برنمی‌آمد و نمی‌گفت: «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَى أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا؛ موسی بدو گفت: آیا پی تو گیرم تا از آن ره‌شناسی که به تو آموخته‌اند، به من بیاموزی.» (کهف / ۶۶)

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

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

ه) مراحل و محیط‌های تعلیم و تربیت

یک. مرحله نوزادی تا دو سالگی

محیط تربیتی این مرحله، خانواده است. کودک در این مرحله و محیط به‌سرعت رشد می‌کند. جاحظ درباره این مرحله از حیات کودک و چگونگی رفتار مادر با کودک شیرخوار، سفارش‌هایی می‌کند و از رهگذر آنها به مادر گوشزد می‌سازد که غذای مادر در طعم و مزه شیر او مؤثر است؛ پس باید مراقب باشد هر غذایی نخورد. وی درباره خواباندن کودک یادآور می‌شود که تنها مادران ناآشنا با مادری، کودک را با حرکت گهواره‌ای چنان تکان می‌دهند که گیج شود و به خواب رود، یا آن مایه بر پشت و پهلوی او می‌زنند تا به خواب رود. آنان توجه ندارند که باید به‌گونه‌ای رفتار کرد که کودک با شادی و آرامش به خواب رود؛ چراکه اگر کودک با گریه و رنج به خواب رود، این ناملایمتی بر شخصیت وی و رشد او اثر می‌نهد و کودک، رنجور و ترسو بار می‌آید. (همو، ۱۹۶۹: ۵ / ۲۸۷)

از دیگر طرفه‌پردازی‌های جاحظ درباره کودک آن است که کودک بیش از هر چیز از شعله شمع و چراغ آتش تحریک می‌شود و به وجد می‌آید و به بازی و غان‌وغون کردن می‌پردازد. این بازی و غان‌وغون کردن در برانگیختن روح او مؤثر است و اراده وی را تحریک می‌کند و ذهن او را به‌کار می‌اندازد و اندام صوتی کودک را باز و تقویت می‌سازد و در شادی او بسیار مؤثر می‌افتد. (همان: ۵ / ۱۱۹؛ ۴ / ۳۴۹)

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

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

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

دو. مرحله کودکی اول (٦ ـ ۲ سالگی)

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

سه. مرحله کودکی دوم (۱۳ ـ ٦ سالگی)

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

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

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

چهار. مرحله آموزش عالی

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

جاحظ محیط این مرحله را شامل مسجد، مِرْبَد، محافل ادبی اشراف و بزرگان و دکان‌های کتاب‌فروشی دانسته است که هریک را به‌اختصار شرح می‌دهم.

۱. مسجد: در مسجد جامع و دیگر مساجد، حلقه های درس حدیث و فقه و کلام و فلسفه برپا می‌شد. از مزایای این مجالس آن بود که شرکت عموم مردم در آنها آزاد بود. در مساجد، گذشته از مواد یادشده، گاه قصه‌گویان با داستان‌های مذهبی و تاریخی و اسرائیلیات و جاهلیات، مردم را سرگرم می‌کردند و به‌نوعی آنان را به‌طور غیرمستقیم آموزش می‌دادند. (همو، ۱۹۸۸: ۲۷ ـ ۲۴ و ۷۹ ـ ۷۸؛ همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۹۸؛ ۲ / ۱۶۴)

۲. مِرْبَد: انجمنی بود که در میان صحرانشینان غرب بصره تشکیل می‌شد و به‌واقع جایگزین اسواق جاهلیت عرب بوده و در آن مانند بازار عکاظ، از شعر و مفاخر قومی سخن می‌رفت. در این محیط هم شرکت عموم آزاد بود. شخصیت ادبی عالمان در این مرحله و محیط شکل می‌گرفت و مربد بود که آنان را با رمز و راز ادبیات و شعر و دقایق شاعری آشنا می‌ساخت. (همان: ۱ / ۱۳۲) جاحظ به تأثیر تربیتی مربد بسیار باور داشته و به رفتن به آنجا فراخوانده و از بهره‌های علمی آن یاد کرده است. (همان: ۲۷۹)

۳. محافل ادبی اشراف و بزرگان: برخی از بزرگان علم و ادب و سیاست، منازل بزرگ خود را به مجالس ادبی و علمی و بزم اهل شعر و هنر تبدیل می‌کردند (مانند محافل ادبی قرن هجدهم اروپا)؛ از آن جمله است خانه ابوعمران مویس بن عمران که از حامیان جاحظ بود، خانه آل‌مهلب، خانه آل‌جعفر.

ازجمله مطالبی که در این محافل مورد بحث قرار می‌گرفت، عبارتند از: تفضیل شهرها و خوراکی‌ها، شعر و آهنگ‌ها، آرای کلامی و مذهبی، اختلاف اقوال در نحو و لغت و فقه، نقد حدیث و نقل تاریخ، مفاخره عرب و عجم و سیاه و سفید، نوادر ظرفا و منتخب نثر و نظم و... . (همو، ۱۹۶۹: ۳ / ۱۱۵)

٤. دکان‌های ورّاقان: ورّاق یعنی کاغذفروش و کسی که به سفارش افراد، کتاب را رونویسی می‌کرد و یا می‌فروخت. بصره آن روزگار مرکز همه‌گونه کتاب بود (حاجری، ۱۹۶۲: ۱۴۰) و کتاب‌فروشی‌ها محل گرد آمدن عالمان و طالبان دانش بود و از آنجاکه صاحبان کتاب‌فروشی ها خود از عالمان بودند، محل کارشان محفلی بود برای بحث و دادوستد علمی و تحقیق و مطالعه. (داغ و اویمن، ۱۳۶۹: ۱۴۷) شاید از این روست که برخی، کتاب‌فروشی‌ها را ادامه بازارهای مکاره عکاظ و مجنه و ذی‌المجاز شمارده‌اند. (شلبی، ۱۳۶۱: ۵۸)

در روزگار جاحظ، کتاب‌فروشی‌ها فراوان و به شریانی حیاتی برای ادامه حیات ادبی تبدیل شده بودند. (حاجری، ۱۹۶۲: ۱۴۰) از قضا همین کتاب‌فروشی‌ها در شکل‌گیری شخصیت ادبی جاحظ بسیار مؤثر افتادند.

و) عوامل تعلیم و تربیت

یک. محیط

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

۱. محیط طبیعی

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

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

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

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

۲. محیط انسانی

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

۱ ـ ۲. خانواده

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

۲ ـ ۲. اجتماع

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

۱ ـ ۲ ـ ۲. محیط‌های شغلی

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

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

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

۲ ـ ۲ ـ ۲. گروه‌های دوستی

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

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

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

دو. مدرسه و معلم

۱. اهمیت معلم و نقش تربیتی او

جاحظ بر آن است که طبیعت انسان چنان است که به خودی خود نمی‌تواند ره به مقصود بـرد و بـار سـعادت بندد؛ ازاین‌رو، خداوند رسولان را برای هدایت و آموزش او فرستاد. (همو، ۲۰۰۴ ب: ۱۳۵ و ۱۸۵ ـ ۱۸۴)

نیاز مردم به معلم هم از همین ناتوانی در دستیابی به سعادت سرچشمه می‌گیرد. از این روست که جـاحظ معلم را بسیار قدر می‌نهد و بزرگ می‌دارد و نیاز مردم به معلم را بسیار شدید می‌داند و می‌گویـد: معلـم اسـت که آدمی را از کودکی تربیت می‌کند. (همـان: ۱۲۰؛ همـو، ۱۹۶۹: ۱ / ۴۰) گفتنـی اسـت کـه وی معلمـی را وظیفه‌ای عمومی می‌داند و تأکید می‌کند که شایسته نیست کسی که دانشش اندک است، از آموزش کسـانی که علمشان از او کمتر است، تن زند. (همان: ۶ / ۳۲)

وی معلمی را کاری پرمسئولیت می‌شمارد و معتقد است هر حرفه و صـنعتی خـواه‌نـاخواه معلـم دارد، امـا برترین معلمان، همانا معلمی است که مردم را علم می‌آموزد. (همو، ۱۳۲۳: ۲۲ ـ ۲۱) از همین روست که وی معتقد است پس از خداوند هیچ‌کس به‌اندازه معلم بر گردن مردم حق ندارد و مردم آن مایـه کـه وام‌دار لطـف معلم‌اند، مدیون احدی نیستند. (همان: ۱۸)

در دیار و دوران جاحظ، گاه بـر معلمـان مـی‌تاختنـد و شـأن آنـان را فـرو مـی‌کاسـتند و آنـان را احمـق می‌شماردند. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۳۰۸) جاحظ با این نگرش عوامانه به معلم مـی‌سـتیزد و بـه دفـاع از معلمـان می‌خیزد و درعین‌حال می‌پذیرد که در میان معلمان، به‌ویژه معلمان روستاها مانند دیگـر اقشـار جامعـه، افـراد کم‌خرد و خوب و بد وجود دارد. (همان: ۲۱۱)

والایی جایگاه معلمان در نظر جاحظ نگذاشته است طوفان تند انتقاد وی که دامن‌گیر بسـیاری از طبقـات جامعه شده است، بار و بر آنان را بریزد؛ چه وی در برشماردن معایب دیگران نیک چیره‌دست است؛ چنان‌کـه ازجمله بر کاتبان تاخته و برخی از معایب آنان را در کتابی با عنوان ***ذم اخلاق الکتـاب*** قلمـی سـاخته اسـت. (همو، ۱۴۱۱: ۲ / ۲۰۹ ـ ۱۸۹)

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

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

دهد و هرکس درپی چنین امری باشد، بیمار است و باید درمان شود. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۵۹)

جاحظ معلمان را به سه دسته تقسیم می‌کند: الف) آنان‌که در مکتب فرزندان توده مردم را آموزش می‌دهند؛ ب) آنان‌که فرزندان اشراف را آموزش می‌دهند؛ د) آنان که فرزندان پادشاهان و امرا را آموزش می‌دهند. به گروه نخست، معلم و به گروه دوم و سوم، مؤدب (معلم سرخانه) گفته می‌شود. (همو، ۱۴۰۸: ۱ / ۲۱۱ ـ ۲۱۰) تقسیم‌بندی جاحظ از معلمان به‌لحاظ جامعه‌شناسی و تاریخی حائز اهمیت است.

۲. نقش معلم در فرایند آموزش

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

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

۳. اخلاق و آداب آموزشی معلم

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

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

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

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

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

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

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

۸. معلم باید با شاگردان رابطه عاطفی برقرار سازد.

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

۱۰. معلم باید پاک‌نیت باشد.

سه. کتاب

از نگاه جاحظ، نقش تربیتی ـ آموزشی کتاب بس مهم است. او کتاب را مهم‌ترین عامل انتقال فرهنگ از نسلی به نسل دیگر می‌شمارد و مردم را تشویق می‌کند کتاب را کنار ننهند و تا می‌توانند کتاب بخوانند؛ چراکه انسان تا بسیار نشنود، نمی‌آموزد و ناچار باید کتاب‌های هرکس از شنیده‌هایش فزون‌تر باشد.

انسان باید در راه فراهم نمودن کتاب از هزینه کردن مال دریغ نورزد تا از رهگذر کتاب، بیاموزد و دانش اندوزد و مردم برای رفع نیازهای علمی نزدش آمدوشد کنند. (همو، ۱۹۶۹: ۱ / ۵۵)

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

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

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

چهار. برنامه و مواد آموزشی

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

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

۲. درسی را برگزیند که نسبت به آن استعداد و علاقه دارد و با ویژگی‌های جسمی و روحی او سازوار است.

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

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

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

۱. برنامه درسی مکتب

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

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

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

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

۲. برنامه درسی پس از مکتب

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

ز) روش‌های تربیت

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

یک. روش مباحثه

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

دو. یادگیری از راه تمرین و تکرار

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

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

سه. روش شک دستوری

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

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

باری، از نگاه جاحظ و به‌لحاظ روش‌شناختی کسی که شک نکند، نمی‌جوید و کسی که نجوید و تفکر نکند، نمی‌بیند و نمی‌یابد، و کسی که نبیند و نیابد، در کوری و سرگردانی می‌ماند. (کردعلی، ۱۹۹۱: ۸۷ ؛ جبر، ۱۹۹۹: ۶۶)

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

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

چهار. مشاهده و تجربه

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

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

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

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

نتیجه

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

سوم هجری قمری در اخلاق و تربیت است که برکنار از فرهنگ هلنی و متأثر از فرهنگ اسلامی است.

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

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

بی‌تردید بر معلمان دلسوز و آشنا با رموز تعلیم و تربیت و اخلاق است که سخن جاحظ را شنیده گیرند و در روابط با شاگردان اصل را بر مهر و محبت نهند و از خشونت با دانش‌آموزان و بر باد دادن وقت آنها پرهیز کنند. عوام‌زدگی در گفتار و رفتار از دیگر اموری است که جاحظ معلمان را از آنها بازمی‌دارد. آنچه جاحظ تحت عنوان آداب و اخلاق معلمی پرداخته است، به‌راستی امروزه درخور آموزش به داوطلبان معلمی است.

اگر تکیه و تأکید جاحظ بر تجربه و مشاهده مستقیم در قرون گذشته مورد توجه قرار می‌گرفت و به این پیشنهاد عمل می‌شد، بی‌گمان فرهنگ و تمدن اسلامی در حرکت بازنمی‌ماند و فسردگی علمی و فرهنگی دامنگیر جوامع اسلامی نمی‌شد. امروزه نیز بر ایجاد نشاط و شادی در محیط آموزشی تأکید می‌شود و خوب گوش دادن از هنرهای نیک ارتباطی، خاصه در محیط‌های آموزشی به‌شمار می‌رود.

منابع و مآخذ

۱. ابن الندیم، محمد بن اسحاق، بی‌تا، ***الفهرست***، صححه و علق علیه رضا تجدد، بی‌جا، بی‌نا.

۲. الاسفراینی، شاهفور بن طاهر، ۱۹۶۰م، ***التبصیر فی الدین و تمییز الفرقة الناجیة عن الفرق الهالکین***، تحقیق محمد بن زاهد الکوثری، القاهرة، [بی‌نا].

۳. الامین، احمد، ۲۰۱۰م، ***فیض الخاطر***، اعتنی به درویش الجویدی، بیروت، مکتبة العصریة.

٤. بکار، عثمان، ۱۳۸۵، ***تاریخ و فلسفه علوم در اسلام***، ترجمه محمدرضا مصباحی، ویراستار جواد قاسمی، مشهد، آستان قدس رضوی.

۵. الجاحظ، عمرو بن بحر، ۱۳۲۳ق، ***رسالة المعلمین*** (مندرج در حاشیه الکامل فی اللغة و الادب، للمبرّد)، القاهرة، مطبعة التقدم.

٦. ـــــــــــ، ۱۹۹۸م، ***البخلاء***، قدم له و شرحه عباس عبدالساتر، بیروت، الهلال.

۷. ـــــــــــ ، ۱٤۰۸ق، ***البیان و التبیین***، قدم لها و بوبها و شرحها علی ابو ملحم، بیروت، دار و مکتبة الهلال.

۸. ـــــــــــ ، ۱۹٦۹م، ***الحیوان***، بتحقیق و شرح عبدالسلام‌هارون، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

۹. ـــــــــــ ، ۱۹۸۵م، ***رسالة التربیع و التدویر***، تحقیق فوزی عطوی، بیروت، الشرکة اللبنانیة للکتاب.

۱۰. ـــــــــــ ، ۱۹۸۸م، ***رسائل الجاحظ***، شرحه و قدم له عبدالامیر مهنا، بیروت، دار الحداثة.

۱۱. ـــــــــــ ، ۲۰۰٤م الف، ***رسائل الجاحظ: الرسائل الادبیة***، قدم له و بوبها علی بوملحم، بیروت، دار البخار.

۱۲. ـــــــــــ ، ۲۰۰٤م ب، ***رسائل الجاحظ:الرسائل الکلامیة***، قدم له و بوبها علی بوملحم، بیروت، دار البحار.

۱۳. ـــــــــــ ، [بی‌تا]، ***رسائل الجاحظ: الرسائل السیاسیة***، قدم له و بوبها علی بوملحم، بیروت، دار البحار.

۱٤. الحاجری، طه، ۱۹٦۲م، ***الجاحظ حیاته و آثاره***، القاهرة، دار المعارف.

۱۵. جبر، جمیل، ۱۹۹۹م، ***الجاحظ فی حیاته و ادبه و فکره***، بیروت، الشرکة العالمیة للکتاب.

۱٦. حمود، خضر موسی محمد، ۲۰۰٦م، ***الجواحظ فی الادب العربی: حیاتهم، بیئتهم، نتاجهم***، بیروت، عالم الکتب.

۱۷. الحموی، یاقوت بن عبدالله، ۱٤۰۸ق، ***معجم الادباء***، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

۱۸. داغ، محمد و حفظ الرحمن رشید اویمن، ۱۳٦۹، ***تاریخ تعلیم و تربیت در اسلام (قرن ٦ ـ ۱ ق)***، ترجمه علی‌اصغر کوشافر، تبریز، دانشگاه تبریز.

۱۹. ذکاوتی قراگزلو، علی‌رضا، ۱۳۸۰، ***جاحظ***، تهران، طرح نو.

۲۰. السرحان، دمرداش و منیر کامل، ۱۹۷۲م، ***المنهاج***، بی‌جا، دار العلوم للطباعة.

۲۱. شلبی، رؤوف، ۱۹۷۵م، ***الستوصوا بالنساء خیراً***، القاهرة، عیسی الجابی الحلبی.

۲۲. عبدالجلیل، ج.م، ۱۳۷۳، ***تاریخ ادبیات عرب***، ترجمه آ. آذرنوش، تهران، امیرکبیر.

۲۳. کردعلی، محمد، ۱۹۹۱م، ***عمرو بن بحر الجاحظ***، تونس، دار المعارف.

۲٤. المسعودی، علی بن الحسین، ۱٤۰۹ق، ***مروج الذهب***، قم، دار الهجرة.