

مہربان بزرگ

تالیف
شان شاہو

ترجمہ
غلام حسین شکوہی
استاد دانش گاہ تہران

فهرست مطالب

و صورت اسامی مؤلفان

صفحه	نویسنده	موضوع
سه هشت	مترجم ژان شاتو :	مقدمه مترجم مقدمه کتاب
۷-۱	مدرس فلسفه؛ دکتر در ادبیات؛ استاد روانشناسی و تعلیم و تربیت در دانشگاه پردو؛ رئیس انجمن روانشناسی پردو .	
۲۸-۸	ژوزف مورو : مدرس فلسفه . دکتر در ادبیات؛ استاد تاریخ فلسفه در دانشگاه پردو .	فصل اول : افلاطون و تعلیم و تربیت
۱-۲۹	ویکتور گارسیاهوز : استاد تعلیم و تربیت دانشگاه مادرید؛ مدیر انستیتوی علوم تربیتی شورای عالی تحقیقات علمی؛ رئیس انجمن اسپانیولی تعلیم و تربیت؛ مدیر مجله اسپانیولی تعلیم و تربیت .	فصل دوم : ژان - لوئی ویوس
۱۲۱-۵۲	پیرمسنارد : فارغ التحصیل دانشسرای عالی؛ مدرس فلسفه؛ عضو خبرنگار و نویسنده آکادمی علوم اخلاقی و سیاسی . مدیر انستیتوی مطالعات فلسفی دانشگاه الجزیره .	فصل سوم : تعلیم و تربیت یسوعیان
۱۳۸-۱۲۲	ژ ب. پیویتا : دکتر در ادبیات؛ بازرس عالی آموزش ۱۲۲-۱۳۸ و پرورش؛ مدیر خدمات آموزشی ناحیه سن .	فصل چهارم : ژان آموس کمینیوس
۱۵۶-۱۳۶	ورنون مالنسون : دارنده نشان لئوپولد دوم؛ استاد آموزش ۱۳۶-۱۵۶ و پرورش تطبیقی در دانشگاه ردینگک .	فصل پنجم : جان لاک
۱۷۶-۱۵۷	پیرمسنارد	فصل ششم : شارل رولن
۲۱۹-۱۷۷	ژان شاتو	فصل هفتم : ژان ژاک روسو

دو

- فصل هشتم :** لوئی میلان : استاد تعلیم و تربیت دانشگاه لوزان ؛ ۲۲۰-۲۳۷
 هانری پستالوزی
 رئیس مدرسه عالی علوم اجتماعی و سیاسی .
- فصل نهم :** ویلهلم فلیتشر : دانشگاه هامبورگ ؛ مدیر «سینار علم تربیت»
 گیوم دوهمبلیت
 و «انستیتیوی تعلیم و تربیت دانشگاه هامبورگ» .
- فصل دهم :** ریچوند ساریوز : دکتر ادبیات از دانشگاه پاریس ؛ ۲۵۳-۲۶۸
 ژرژ کرش اشتاینر
 استاد فلسفه و تعلیم و تربیت در
 پلی تکنیک زوریخ .
- فصل یازدهم :** روبرت پلانکه : استاد دانشکده فلسفه و ادبیات ؛ رئیس ۲۶۸-۲۸۰
 اوید دکرولی
 مؤسسه عالی علوم تربیتی دانشگاه گاند ؛
 ناشر مجله پداگوژی بلژیک و کارهای
 مربوط به تاریخ تعلیم و تربیت بلژیک ؛
 رئیس نخستین کنفرانس بین المللی آموزش
 عالی علوم تربیتی .
- فصل دوازدهم :** روبرت دو تران : دکتر در علوم اجتماعی . استاد رسمی ۲۷۱-۲۹۶
 ادوارد کلاپارد
 اصول آموزش و پرورش و رئیس (سابق)
 انستیتیوی علوم تربیتی دانشگاه ژنو ؛
 مدیر مطالعات تعلیم و تربیتی در دپارتمان
 آموزش و پرورش .
- فصل سیزدهم :** جان س . بروباخر : استاد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش ۲۹۷-۳۱۳
 جان دیوئی
 در دانشگاه یال .
- فصل چهاردهم :** ژیبووانی کالتو : استاد دانشگاه فلورانس ؛ رئیس مرکز ۳۱۴-۳۳۶
 ماریا مونته سوری
 ملی تعلیم و تربیت ؛ عضو آکادمی ملی
 Dei Incei ؛ معاون کمیته اجرایی
 دفتر بین المللی تعلیم و تربیت ؛ معاون سابق
 وزارت آموزش و پرورش .
- فصل پانزدهم :** ژان شاتو ۳۳۷-۳۵۹
 آن
 فهرست وازه های علمی
 فهرست اعلام
- ۳۶۰-۳۷۷
 ۳۷۸-۳۸۸

مقدمه مترجم

متجاوز از چهل سال از تاسیس دانشگاه تهران و دانشسرای عالی و بیش از سی سال از تصویب مجدد قانون تعلیمات اجباری در ایران می گذرد. درین فاصله وبه ویژه در ده سال اخیر، اقدامات چشمگیری درباره تشکیل سپاه دانش، تأسیس کمیته ملی پیکار جهانی بایسواد، تصویب و اجرای قانون خدمات اجتماعی زنان، تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی، تجدیدنظر در نظام آموزش و پرورش و نظائر آن، صورت گرفته است؛ به طوری که به حق می توان گفت که در این مدت کوتاه، کوشش مادرین راه، لا اقل از لحاظ تدوین و تصویب قوانین لازم و ایجاد سازمانها و تشکیلات مورد نیاز، قابل ملاحظه بوده است. براستی، چنانچه این نوآوریها، به جای آنکه نتیجه چاره اندیشی چند تن از مردم دوراندیش این سرزمین باشد، از نوعی اندیشه مشترک و احساس ضرورتی بیش و کم همگانی، ناشی می شد و از اذهان اکثریت مردمان این سرزمین سرچشمه گرفته بود، حاصل کوششهای مابسیار بود و تأثیر آن در دگرگون ساختن کیفیت حیات اجتماعی مابه مراتب بیشتر می شد.

ولی چنانکه اشاره رفت، ثمره این کوششها با سرمایه ای که درین چهل سال بدین منظور به مصرف رسانیده و گذشتهی که درین راه از خود نشان داده ایم، متناسب نبوده است. برای ریشه کن کردن بیسوادی و تعمیم آموزش و پرورش وبه ویژه برای پی ریزی و استقرار نظام تعلیم و تربیتی که جوابگوی نیازهای روزافزون ملتهای عصر حاضر و متناسب با ویژگیهای ایران امروز باشد، راه درازی در پیش داریم. زیرا برخلاف آنچه معمولاً تصور می شود، باسواد شدن اکثریت نزدیک به اتفاق افراد، ولو این آرزو روزی تحقق یابد، به تنهایی متضمن تغییر وضع جامعه در جهت مطلوب نیست و شاید هم، در صورتی که بایسواد بینی های لازم همراه نباشد، بردشواریهایی موجود بیفزاید.

اگر از کوششهای خود در این راه چنانکه باید بهره نبرده ایم و اگر ناگزیریم، چنانکه بارها اتفاق افتاده است، راه حلی را پیش از روشن شدن نتایج آن رها ساخته به سراغ راه حل دیگری برویم، همت آنست که درباره مسائل مبتلی به خود به اندازه کافی فکر نکرده ایم. قبل از آنکه مسائل خود را تجزیه و تحلیل نموده و حتی پیش از آنکه آنها را به خوبی احساس نموده باشیم، راهحلهای دیگران را پذیرفته ایم. قبل از آنکه هدف روشنی داشته باشیم روشنائی را که دیگران دانسته و برای رسیدن به منظورهای بعین و در موقعیتهای خاص بکار برده اند، بکار بسته ایم

چهار

و به همین جهت، از ارزشیابی دقیق کوششهای خود عاجزیم.

آنچه گفتیم نیازی به اثبات ندارد: از نهضت پیش آهنگی در ایران سودی که در خور آن باشد نبرده‌ایم؛ وارد ساختن علم‌الاشیاء و کاردستی در برنامه‌ها چیزی بیار نیآورده و بیکار با بیسوادی مانعی را از پیش پای ما برنداشته است؛ بیم آن می‌رود که نظام جدید آموزش و پرورش نیز، با همه مزایایش نسبت به نظام سابق، دردی را دوا نکند. بسیاری از نوجوانان و جوانان ما از روی میل و با اشتیاق فراوان تحصیل می‌کنند؛ بعضی هم در اثر اصرار خانواده یا تحت تأثیر فشارهایی که به طور غیر مستقیم از طرف بنیادهای اجتماعی دیگر بر آنان وارد می‌شود، به تحصیل تن در می‌دهند. با اینهمه، چه آنان که از روی میل به تحصیل پرداخته‌اند و چه آنان که بنا به خواسته دیگران و ناگزیر آن را همچون بار سنگینی به دوش کشیده‌اند، اکثرشان پس از آنکه ظاهراً به هدف مورد نظر رسیدند احساس سرخوردگی و سرگردانی می‌کنند. تقریباً همه دانش‌آموزان و دانشجویان ما بعد از آنکه پس از صرف وقت زیاد و تحمل هزینه‌های نسبتاً سنگین دوره‌ای را به پایان رسانیدند، خود را نسبت به وظایف اجتماعی‌پی که در انتظار شانست بیگانه احساس می‌کنند. موفقیت‌شان در مشاغلی که بدست می‌آورند اندک و رضایت‌خاطرشان در اشتغال به وظایف اجتماعی، ناچیز است. از عده معدودی که بگذریم، همه از کار کردن گریزانند و گوئی زندگی را تحمل می‌کنند. این همه، سبب می‌شود که بازده کار ما در همه سطوح کم و احساس نیکبختی مادر زندگی به‌طور کلی ناچیز باشد. پس از اینهمه تلاش کم حاصل، ظاهراً وقت آن رسیده است که از خود بپرسیم: چرا چنین است؟

کوتاهترین پاسخ بدین پرسش آنست که بگوئیم: ماتعلیم و تربیت را بی اندازه آسان پنداشته و مسائل آن را چنانکه باید جدی نگرفته‌ایم. تصور نظام آموزش و پرورش و برنامه‌ها و روشهایی که جوابگوی نیازهای روزافزون و متنوع عصر حاضر و متناسب با ویژگیهای ایران امروز با سوابق تاریخی خاص آن، باشد کاری به خودی خود دشوار است که سهل‌انگاریهای گذشته ما آن را دشوارتر کرده است. هدفهای چنین نظامی، مثل هر نظام تربیتی دیگر، باید با توجه به طبیعت آدمی از یک طرف و با توجه به خصوصیات اجتماعی و فرهنگی مردم این سرزمین از طرف دیگر، تعیین شود. ناهم‌آهنگیها و نابسامانیهایی که در تعلیم و تربیت ما به چشم می‌خورد نتیجه مستقیم غفلتی است که تا کنون در شناخت ریشه‌های فرهنگ ملی، تجزیه و تحلیل مسائل خاص اجتماعی و جستجوی راه‌حلهای متناسب با آنها رفته است. و گرنه تاریخ گواه آنست که ما از یافتن راه چاره عاجز نیستیم. روسو، هنگام بحث از تعلیم و تربیت عمومی (رجوع شود به صفحه ۱۸۶) می‌نویسد: «تعلیم و تربیت باید به اذهان شکل ملی بدهد... من فقط سه ملت می‌شناسم که در قدیم تعلیم و تربیت عمومی را بکار بسته‌اند: کرت‌ها، اسپارتهای و ایرانیان؛ استفاده از این نوع آموزش و پرورش در میان هر سه ملت با موفقیت زیاد همراه بود و در میان دو

پنج

ملت اخیرالذکر نتایج معجزه‌آسایی بیار آورد.»

بنابر این، برای بالا بردن حاصل کوششهای تربیتی خود به گذشته خود بیندیشیم، فرهنگ خود را بشناسیم، مسائل اجتماعی خود را در پرتو این شناسائی تجزیه و تحلیل نمائیم و برای هر یک از آنها چاره‌جویی کنیم. در ایران کسانی که بدین مسأله توجه نموده باشند انگشت شمارند و کوشش چند تنی هم که به بررسی موضوع علاقه نشان داده‌اند نارساست. علوم تربیتی به‌طور کلی در تاریخ آموزش و پرورش کشور مادر بوتهٔ اجمال مانده است. تا سال ۱۳۳۰ آنچه برنامهٔ درسی دانشجویان رشته‌های مختلف دانشسرای عالی را از برنامهٔ دانشجویان رشته‌های مشابه در دانشگاه تهران متمایز می‌ساخت، هفته‌ای دو ساعت روانشناسی، دو ساعت اصول آموزش و پرورش و دو ساعت تاریخ یا فلسفهٔ آموزش و پرورش بود که به ترتیب در سالهای اول، دوم و سوم دورهٔ لیسانس تدریس می‌شد. بدین ترتیب دبیران کشور، تنها افرادی که در سطح آموزش عالی به مطالعهٔ علوم تربیتی می‌پرداختند، فقط از طریق برنامه‌ای در حدود دو ساعت درس نظری با‌موز تعلیم و تربیت آشنا می‌شدند. چنین دانشجویانی نه تنها فرصتی برای تفکر و تأمل و بالتبع مجالی برای رسیدن به مرحلهٔ پژوهش در زمینهٔ تعلیم و تربیت نداشتند، بلکه از هدف فعالیت‌های تربیتی خود، فلسفهٔ وجود روش‌های مختلف و طرز فکر مریبان‌معروف جهان نیز به خوبی آگاه نمی‌شدند. ضعف برنامه‌های دورهٔ لیسانس و عدم وجود دوره‌های فوق لیسانس و دکتری، موجب می‌شد که علوم تربیتی را از لابلای کتابهای منحصر بفردی که، جز در یکی دو مورد، توسط افراد دانشمند ولی گرفتار و شتابزده و باتکاء مشهوداتشان در مغرب زمین نوشته شده بود بشناسیم. این همه مسبب شده است که معلمان مادر همهٔ سطوح از فلسفه و هدف فعالیت‌های خود بی‌اطلاع بمانند و مدرسان مواد مختلف برنامه بتدریج به صورت کارگرانی که در کارخانه‌ای بزرگ به قالبگیری قطعات مختلف سرگرم باشند، درآیند؛ کارگرانی که از ارزش نسبی قطعاتی که می‌سازند بی‌اطلاعند یا در ارزش آن مبالغه می‌کنند؛ کاری یکنواخت و بی‌معنی دارند که تعهد آن مستلزم هیچگونه ابتکاری نیست و به همین جهت، زود خسته کننده شده به بی‌زاری آنان منتهی می‌شود.

مثال فوق که برای توضیح موقع معلم تا اندازه‌ای مناسب است، از نظر تشریح وضع دانش‌آموز کاملاً نارساست. زیرا طرح کلی ساختمان کارخانه‌های بزرگ معمولاً توسط مهندسان سازندهٔ آن تهیه می‌شود و روابط اجزاء مختلف آن به دقت مورد رسیدگی قرار می‌گیرد؛ به طوری که فعالیت کارگران کارخانه، هرچند در ظاهر متنوع و متفرق است، رویهم رفته به ساختمان مجموعه‌ای هم‌آهنگ و متناسب با منظور پیش‌بینی شده می‌انجامد. در تعلیم و تربیت هم قاعدتاً وضع باید چنین باشد. باید قبل از هر چیز بدانیم که چه می‌خواهیم بکنیم، یعنی پرورش چه جور

شش

افرادی مورد نظر است؛ باید بدانیم هریک از فعالیتهائی که در برنامه پیش بینی می کنیم به پرورش کدامیک از جنبه های انسان مورد نظر کمک تواند کرد؛ آیا آموختن فلان ماده درسی ضرورت دارد یا نه؟ اگر آموختن آن ضروریست، آموزش آن در تحقق خصائص مطلوب چه نقشی تواند داشت؛ و به فرض اینکه این نقش معلوم و مسلم باشد، چه روشی باید در آموزش آن بکار بسته شود تا نتایج مورد نظر بر کوششهای آموزشی مترتب شود. زیرا نکته مهمی که غالباً مورد غفلت واقع می شود اینست که مواد درسی و به طور کلی آنچه به عنوان برنامه در مؤسسات تربیتی به مواقع اجرا گذاشته می شود، وسیله اند نه هدف. ارزش آنها به سهمی که در تحقق هدفها بهمه دارند بستگی دارد.

شاید طرح این قبیل سؤالات، لااقل در مورد مواد درسی جا افتاده، بعضی را غیر منطقی بنظر آید؛ و حال آنکه بهیچوجه چنین نیست. همان طور که سهل انگاری درباره بعضی از مواد درسی مانند نقاشی، موسیقی، ورزش و کار دستی، در صورتی که سهم آنها در تحقق انسان مورد نظر ثابت شده باشد، موجب کمال تأسف است، همان طور هم در حذف دروسی که سهمی در تحقق هدف غائی تعلیم و تربیت نداشته باشند، ولو پای جا افتاده ترین مواد درسی در میان باشد، تردیدی نتوان داشت. و گرنه برنامه ها روز بروز از دروسی که جنبه سازندگی نداشتند انداخته می شود و دانش آموزان را بیجهت خسته و از تحصیل بیزار می کند. با این حال، بررسی برنامه های درسی مؤسسات آموزشی که در دهه اخیر همزمان با تغییر نظام آموزش و پرورش کشور مورد تجدید نظر قرار گرفته است و مقایسه آنها با برنامه های درسی سابق، نشان می دهد که برنامه ریزی آموزشی ما هنوز فاقد روحیه انقلابی لازم است. گوئی نویسندگان برنامه ها را یارای آنکه در ارزش همه یا قسمتی از برنامه های موجود تردیدی روا ندارند نیست. دگرگونیها بسیار جزئی است و از حدود جابجا کردن بی دلیل بعضی از مباحث تجاوز نمی کند. این امر به خوبی نشان می دهد که مادام که قالبهای فکری مادر مورد مسائل تعلیم و تربیت دگرگون نشده و طرز فکر ما در مسیر صحیح نیفتاده و اصالت خود را بدست نیاورده است، تا زمانی که مظاهر تمدن و فرهنگ مغرب زمین را در ارتباط با فلسفه و هدف زندگی مردم آن و تاریخ تحول افکار تربیتی در این بخش از جهان را به منظور درک روابط آن با واقعیتهای اجتماعی و فرهنگی، مورد امان نظر قرار نداده و بدون پیشداوری ارزیابی نکرده ایم، و بالاخره مادام که فلسفه و هدف تعلیم و تربیت خود را با روشی مشابه و دور از هرگونه تعصب مورد تجزیه و تحلیل قرار نداده و تصریح ننموده ایم، هر کوششی برای اصلاح نظام آموزش و پرورش کشور سطحی و بی نتیجه خواهد بود.

کتاب حاضر که محصول اشتراک مساعی عده ای از دانشمندان تعلیم و تربیت معاصر اروپا و آمریکا است، خواننده را با آراء تربیتی پانزده تن از مریبان بزرگ و متفکران قدیم و جدید

هفت

مغرب زمین آشنا می کند. مطالعه آن، باتوجه به آنچه در بالا گفته شد، از چند نظر برای دانشجوی ایرانی علاقه مند به علوم تربیتی، سودمند تواند بود: نخستین فایده اش از آنجا ناشی می شود که نظام آموزش و پرورش ما چه از لحاظ صورت و چه از لحاظ محتوی و روش، از کشورهای مغرب زمین و به خصوص از فرانسه اقتباس شده است. آشنائی با آراء متفکرانی که تعلیم و تربیت مذکور از اندیشه های آنان مایه گرفته است، موجب خواهد شد که فعالیتهای تعلیم و تربیتی معمول در مدارس، هر چند دیگر بدین صورت در اروپا هم معمول نیست، برای برنامه ریزان و معلمان ما معنی دار شود؛ تدوین کنندگان و مجریان برنامه ها مقتضیاتی را که موجب راه یافتن مواد مختلف درسی به برنامه ها شده است بشناسند و در نتیجه از فلسفه تدوین برنامه ها بدین صورت، باخبر شوند و نظرشان در مورد ارزش نسبی مواد مختلف برنامه تعدیل شود. فایده دیگرش از این لحاظ است که هر چند فلسفه و هدف آموزش و پرورش هریک از جوامع باید به طور اختصاصی و باتوجه به شرایط خاص زندگی افراد آن جامعه در گذشته و آینده بررسی شود و به همین دلیل، فلسفه و هدف آموزش و پرورش هیچ قوم و ملتی، ولو در شمار پیشرفته ترین ملتها باشد، نمی تواند عیناً برای ملل دیگر معتبر شمرده شود، معذک از آنجا که فلسفه و هدف آموزش و پرورش افراد، از هر قوم و ملتی که باشند، تا حدی از عقاید مربوط به طبیعت آدمی و تصویری که از سرنوشت آدمیان به طور کلی داریم متأثر می باشد، مطالعه نتایج تبعات فلاسفه و متفکران ملل دیگر در این باره، نظیر آنچه درین کتاب آمده است، در عین حال که ما را از تحقیق درباره عقاید و آراء متقدمان خودمان بی نیاز نتواند کرد، می تواند زمینه ای مساعد یا مقدمه سودمندی برای تحقیق در فلسفه و هدف آموزش و پرورش ایران باشد.

مطالعه این کتاب از لحاظ روش شناسی نیز سودمند است. روشی که شاتو و همکارانش در بررسی آثار مریبان بزرگ بکار برده اند برای دانشجویان ما که باید بتدریج آثار فلاسفه و متفکران ما را با روشی مشابه مورد تجزیه و تحلیل قرار دهند، از چند نظر آموزنده است: اولاً ملاحظه صورت اسامی مریبان مورد مطالعه نشان می دهد که منشأ عقاید و آراء تربیتی را نباید فقط در آثار کسانی نظیر پستالوزی، مونته سوری و دکرولی که عملاً به تعلیم و تربیت افراد پرداخته اند، جستجو کرد؛ بلکه علاوه بر آن باید به آثار فلاسفه و متفکرانی نظیر کمینوس، جان لاک و روسو که از نزدیک با تعلیم و تربیت سروکار نداشته یا کمتر سروکار داشته اند ولی آراء و عقایدشان الهام بخش دیگران بوده و به همین جهت در تبیین روشهای معمول در تعلیم و تربیت مفید واقع توانند شد نیز مراجعه شود. این نکته برای ما که سابقه مؤسسات آموزشی سازمان یافته و آئین نامه های مدون در کشور ما کمتر است، و ناگزیر باید ریشه های افکار و آراء تربیتی را در آثاری که به ظاهر با تعلیم و تربیت رابطه مستقیم نداشته اند جستجو نماییم، حائز اهمیت

هشت

فراوان است. ثانیاً روشی که شاتو برای انتخاب متفکران مورد مطالعه بکار برده و در مقدمه خود بدان اشاره نموده است، سبب شده است نقطه نظرهای متفاوتی که تأثیر همه آنها در تعلیم و تربیت امروز جهان بیش و کم مشهود می‌باشد، درین اثر جمع شود. این امر هرچند ممکن است خواننده مبتدی را نگران سازد، برای کسانی که به مرحله تتبع و تحقیق رسیده باشند، به عکس، بسیار سودمند است. زیرا، چنانکه می‌دانیم، تعلیم و تربیت نظر به ارتباط نزدیکی که با فلسفه و علم الاجتماع دارد، همواره دست‌بگریبان مسائل پیچیده‌ایست که اتفاق نظر درباره راه حل آنها امکان پذیر نیست. هر نظر خاص، در عین حال که ممکن است با نظرات دیگر مغایرت داشته باشد، متضمن حقیقتی است که نمی‌تواند به آسانی مردود شمرده شود. هر نظریه با توجه به واقعیتی که زندگی همه یا بعضی از آدمیان مصداق آن بوده یا می‌باشد، بیان شده است؛ به طوری که هیچیک از آنها به تنهایی نمی‌تواند برای تبیین وجود آدمی و پدیده‌های مربوط بدان کافی باشد. با تفکر و تأمل در همه این نظرات متفاوت است که شاید بتوان وسعت نظر لازم برای درک بهتر این معما را کسب نمود. بالاخره همکاری سیزده تن از دانشمندان نامی اروپا و آمریکا در پدید آوردن این اثر مشترک، می‌تواند و باید برای محققان جوان ما سرمشق واقع شود. دوره‌ای که در آن دانشمندی بتواند یک‌تنه آراء و افکار متقدمان را بادقت کافی و به صورتی قابل قبول مورد تجزیه و تحلیل قرار دهد، گذشته است. به جای بلند پروازیهای بیجا که خواه ناخواه به نتایجی پر حجم ولی سطحی می‌انجامد، به تحقیقات کوتاه ولی عمیق همت بگماریم و هر جا لازم شد برای ایجاد آثار ارزنده بایکدیگر همفکری و همکاری نمائیم و یقین داشته باشیم که این اقدام بهیچوجه از ارزش کار ما نمی‌کاهد.

آنچه مربوط به روش ترجمه است، با آنکه برگرداندن برخی مطالب بفارسی در بعضی از فصول خالی از اشکال نبود، همواره سعی کرده‌ایم امانت را کاملاً رعایت کنیم و تا آنجا که خود استنباط توانیم کرد، در این منظور موفق نیز بوده‌ایم. تحقق این منظور بدون مساعدت دوستان دانشمند امکان پذیر نبود. لذا از همه کسانی که ما را در این راه راهنمایی یا یاری کرده‌اند و به خصوص از همکار محترم آقای دکتر استیفان پانوسی که لغات و اصطلاحات لاتین موجود در متن اصلی کتاب را به فارسی برگردانیده‌اند و نیز از کارکنان محترم موسسه چاپ و انتشارات دانشگاه تهران صمیمانه سپاسگزاریم. چنانچه نتیجه این کوششها علاقه‌مندان به مسائل تعلیم و تربیت را از جهتی مفید واقع شود و به خصوص اگر مطالعه این کتاب آنان را درباره ارزش آنچه در تعلیم و تربیت ما معمول است به تردید و تفکر وادار نماید، به طوری که این تردید و تأمل به جستجوی راه‌ها و روشهای مناسبتری منجر شود، منظور ما از ترجمه آن حاصل شده است.

مقدمه

در زمانی که تازه به مسائل تعلیم و تربیت می‌اندیشیدم ، غالباً آرزو داشتم بتوانم اثری نظیر این کتاب پیدا کنم تا در مراحل اول این راه راهنمایم باشد . بعدها مدتی به فکر افتادم این راهنما را که علاوه بر دانشجویان ، اهل فضل^۱ نیز بدان نیاز دارد ، دست تنها برشته تحریر درآورم . ولی بزودی پی بردم که این کار بدون مراجعه به منابع معتبر ، بدون غور در آثار متعدد کمنیوس^۲ ، در نوشته‌های مربوط به یسوعیان^۳ ، در مطالب مبهم و تردیدآمیزی که راجع به افلاطون^۴ بما رسیده است ، به هیچ وجه امکان پذیر نیست . همکاری گروهی از متخصصان لازم می‌نمود تا از یک کار ساده دست دوم که این اقدام را بیش از آنچه مفید باشد زیان آور تواند ساخت ، پرهیز شود .

هنوز هم گاهی از خود می‌پرسم که آیا منتشر ساختن این سلسله شرح احوال که ظاهراً خواننده را از مراجعه به متون اصلی بی‌نیاز تواند کرد ، استقبال از نوعی خطر نیست . اما هدف این کتاب به هیچ وجه این نیست . لذا جا دارد که ابتدا نظر خود را در این مورد بیان کنیم .

انتخاب دانشمندان مورد بحث خود شاهی است بر این که مراجعه به ماخذ اصلی ، هروقت بدانها دسترسی باشد ، از نظر ما حائز اهمیت است . بهمین جهت هرگز به فکر نوشتن شرح احوال مریدان بزرگی چون رابله^۴ یا سونتنی^۵ که خواندن آثارشان برای کسانی که زبان فرانسه می‌دانند در عین حال آسان و مفید می‌باشد و هرگونه تفسیری لطف آثارشان را از میسان می‌برد ، نیفتاده‌ایم . در مقابل ، امروزه از کسی که متخصص نیست نمی‌توان انتظار داشت به مطالعاتی که لازمه شناختن تعلیم و تربیت یسوعیان است - تعلیم و تربیتی که مدتی بس دراز به طرز بی‌سایر عمیق اروپا را تحت تأثیر قرار داده بود - تن در دهد .

۱- L'honnête homme

۲- Comenius

۳- les Jésuites

۴- Rabelais

۵- Montaigne