

درآمدی بر
تربیت عقلانی

جلد اول
مبادی، اهداف و پیامدها

دکتر سید محمد کدبنی هاشمی

به قلم: سعید مقدّس

سرشناسه: بنی‌هاشمی، سید محمد، ۱۳۳۹
عنوان و نام پدیدآور: درآمدی بر تربیت عقلانی، جلد اول: مبادی، اهداف و پیامدها / سید محمد بنی‌هاشمی؛ به قلم سعید مقدس.
مشخصات نشر: تهران: مرکز فرهنگی انتشاراتی منیر، ۱۳۸۹.
مشخصات ظاهری: ۳ جلد.
شابک دوره: ۰ - ۲۳۵ - ۵۳۹ - ۹۶۴ - ۹۷۸
شابک جلد اول: ۲ - ۲۳۸ - ۵۳۹ - ۹۶۴ - ۹۷۸
وضعیت فهرست‌نویسی: فیا.
یادداشت: کتابنامه: ص ۳۲۶ - ۳۲۱.
موضوع: اسلام و آموزش و پرورش، تربیت خانوادگی (اسلام)، عقل (اسلام)، عقل‌گرایی.
شناسه افزوده: مقدس، سعید ۱۳۵۸.
رده‌بندی کنگره: ۱۳۸۹ د ۴ ۸۵ ب ۱۸ / ۲۳۰ BP
رده‌بندی دیوبی: ۴۸۳۷ / ۲۹۷
شماره کتابشناسی ملی: ۲۰۶۳۹۸۷

شابک ۲-۲۳۸-۵۳۹-۹۶۴-۹۷۸ ISBN 978-964-539-238-2

درآمدی بر تربیت عقلانی - جلد اول

دکتر سید محمد بنی‌هاشمی
به قلم: سعید مقدس
ناشر: مرکز فرهنگی انتشاراتی منیر
نوبت چاپ: اول / ۱۳۸۹
تیراژ: ۲۰۰۰ نسخه
حروفچینی: شبیر / ۷۷۵۲۱۸۳۶
چاپ: پدیده گوتنبرگ

دفتر مرکزی: خیابان مجاهدین، چهارراه آبسردار، ساختمان پزشکان، واحد ۹ تلفن و فاکس: ۷۷۵۲۱۸۳۶ (خط ۶)
فروشگاه: تهران، خیابان ایران، خیابان مهدوی‌پور، پلاک ۶۴ تلفن: ۳۳۵۶۶۸۰۱ (خط ۴) ۷۵۲۱۸۳۶ (خط ۰۹۳۵)

وب سایت: <http://www.monir.com>
پست الکترونیک: info@monir.com

دیگر مراکز پخش: دارالکتب الاسلامیه، ۵۵۶۲۰۴۱۰ * نشر نیک‌معارف، ۶۶۹۵۰۰۱۰ * نشر آفاق، ۲۲۸۴۷۰۳۵
نشر رایحه، ۸۸۹۷۶۱۹۸ * پخش آینه، ۳۳۹۳۰۴۹۶ * نمایشگاه کتاب اعراف، ۲۲۲۰۸۵۲۹

۵۵۰۰ تومان

تقدیم بہ :

شہید شیرخوارہی سید الشہداء علیہ السلام

حضرت علیؑ اصغر علیہ السلام

از جانب مربی خیر،

مرحوم استاد علی اصغر کرباسچیان (علامہ) رحمۃ اللہ علیہ

فهرست

پیش‌نهاد	۱۷
مقدمه‌ی جلد اول	۲۱

بخش اول: مبادی

فصل اول: تربیت چه چیز نیست؟	۲۵
مقدمه	۲۵
۱) تعریف مشهور تربیت	۲۶
۱-۱) لزوم پرورش «همه»ی استعدادها	۲۶
۱-۲) معین‌بودن آینده‌ی انسان از کودکی	۲۷
۲) نقد و بررسی	۲۸
۲-۱) تک‌قابلیتی نبودن انسان	۲۸
۲-۲) معین نبودن آینده‌ی انسان از کودکی (با علم بشری)	۲۹
۲-۳) تربیت: پرورش همه‌ی استعدادها؟	۳۱
۲-۳-۱) ارزشمند نبودن پرورش مطلق استعدادها	۳۱
۲-۳-۲) طرح و پاسخ یک اشکال	۳۳
۲-۳-۳) دلالت وحی به لزوم پرهیز از پرورش «استعدادهای منفی»	۳۷

- الف) مزین و محبوب بودن دنیا و شهوات، در نظر انسان ۳۷
- ب) حرص، بی صبری و بُخل: قوای منفی انسانی ۳۹
- ج) گناه گرایی و تمایل به بیهودگی و حواس پرتی ۴۱
- د) سرشت شرور انسان ۴۲
- ه) لزوم واداشتن نفس به فضایل ۴۵
- و) رها کردن نفس به حال خود: ضررزدن به او ۴۷
- ۴-۲) مساوی نبودن تربیت با پروراندن و رشد دادن ۴۸
- ۵-۲) جمع بندی و نتیجه گیری ۴۹

فصل دوم: عقل چه چیز هست و چه چیزهایی نیست؟ ۵۵

- ۱) عقل چه چیز هست؟ ۵۵
- ۱-۱) عقل کاشف حُسن و قبح ذاتی ۵۵
- ۱-۲) عقل: ستون انسانیت ۵۶
- ۱-۳) عقل: منشأ همه ی خوبی ها ۵۷
- ۱-۴) وهبی بودن عقل ۵۸
- ۱-۵) عقل: رسول پروردگار و پایه گذار بندگی ۵۹
- ۲) عقل چه چیزهایی نیست؟ ۶۱
- ۱-۲) ناصواب بودن تقسیم عقل به شیطانی و رحمانی ۶۱
- ۲-۲) مساوی نبودن عقلانیت با تفکر ۶۲
- ۲-۳) عقل: مخزن حقایق؛ نه تکاپوی بی روش ۶۳
- ۲-۴) مساوی نبودن عقلانیت و استدلال گرایی ۶۸
- ۱-۴-۲) طرح مدّعا: عقلانیت = مُدلل بودن ۶۸
- ۲-۴-۲) مدّعای دیگر: نظریه ی عقلانیت مدرن ۶۹
- ۳-۴-۲) نقد و بررسی ۷۰
- الف. استدلال ناپذیری گزاره های بدیهی و بنیادین ۷۰
- ب. عقل: ملاک صحّت دلیل ۷۱
- ج. قبول عامّه: معیار قبول مفاد استدلال در دنیای مدرن ۷۲

د. شواهدی از مقبولات نامشروع و نامعقول، در دنیای مدرن	۷۴
د- ۱) حرمت انسان، صرف نظر از عقیده	۷۴
د- ۲) ارزشمند بودن عشق، به طور مطلق	۷۵
هـ. گزاره‌های عامه‌پسند و نتایج فاجعه‌بار	۷۷
و. لزوم پناه‌بردن به عقل و وحی در عصر وانفسای غرایز	۷۸
فصل سوم: نسبت عقلانیت با تعبد و حریت	۸۱
۱) نسبت عقلانیت با تعبد	۸۱
۱- ۱) تلاش‌های ناموفق در سازش دادن میان تعبد و استدلال‌گرایی	۸۲
الف. طرح مبنا	۸۲
ب. نقد و بررسی	۸۴
ب- ۱) خطا در تبیین «تعبد» و «عقلانیت»	۸۴
ب- ۲) تعبد عقلانی در برابر خداوند	۸۶
ب- ۳) لازمه‌ی ملازمت عقل و شرع، دریافت حکمت احکام دین نیست	۸۶
ب- ۴) خلط میان «غرض» و «فایده»	۸۷
ب- ۵) «خلط غرض و فایده» و «نفی موضوعیت قالب‌ها»	۸۸
ب- ۶) نفی تعبد در فضای استدلال‌گرایانه	۹۰
۱- ۲) تلاش برای تعبدزدایی از تربیت عقلانی در ایدئولوژی مدرنیسم	۹۳
الف. طرح مبنا	۹۳
الف- ۱) دنیای جدید: لزوم استدلال‌گرایی و نفی تعبد	۹۳
الف- ۲) نفی هرگونه تعبد، حتی در برابر معصوم عليه السلام	۹۴
الف- ۳) تعبدگریزی نشانه‌ی سلامت روانی	۹۵
الف- ۴) موضوعیت نداشتن قالب‌ها و مهم بودن هدف	۹۶
الف- ۵) «تعبد مذموم» در برابر «اطاعت از متخصص»	۹۶
ب. نقد و بررسی	۹۷
ب- ۱) سوءاستفاده از تقدس عقل	۹۷
ب- ۲) ملازمت عقل و شرع، ضامن تعبد عقلانی	۹۹

۹۹	* حوزه‌ی مستقلات عقلیه
۱۰۰	* حوزه‌ی خارج از مستقلات عقلیه
۱۰۲	ب-۳) سلامت فطرت و آرامش، مقدمه و نتیجه‌ی تعبّد
۱۰۳	ب-۴) «خوداندیشی» ارزش یا ضدّ ارزش؟
۱۰۴	ب-۵) حذف احکام: نتیجه‌ی تعبّدگریزی
۱۰۵	ب-۶) ظاهرسازی در نفی و اثبات تعبّد
۱۰۸	ب-۷) جمع‌بندی
۱۱۰	۲) نسبت عقلانیت با آزادی
۱۱۰	۱-۲) آزادی در مکاتب اومانیستی
۱۱۰	الف. طرح مبنا
۱۱۱	ب. نقد و بررسی
۱۱۱	ب-۱) اصالت ارزش‌های عقلانی؛ نه اصالت آزادی
۱۱۲	ب-۲) ارزشمند نبودن آزادی به خودی خود
۱۱۳	ب-۳) اصالت آزادی: از کف دادن آزادگی
۱۱۶	ب-۴) خلاصی از اسارت شهوت به مدد عقل و وحی
۱۱۸	۲-۲) مبانی عقلانی-وحياني بندگی خدا
۱۲۱	۳-۲) حرّیت واقعی در عبودیت پروردگار

بخش دوم: اهداف

۱۲۷	مقدمه
۱۲۹	فصل اول: تعریف صحیح تربیت
۱۲۹	۱) تشریح مختصّات نهادینه‌سازی
۱۲۹	۱-۱) نهادینه‌ساختن: مستقر کردن
۱۳۱	۱-۲) طیف‌بردار بودن نهادینگی
۱۳۱	۱-۲-۱) سقف (حدّاکثر) نهادینه‌شدن

۱۳۳	۲-۲-۱) کف (حدّ اقل) نهادینه شدن
۱۳۵	۳-۱) عدم ملازمت «نهادینه شدن» تقیّد با «دانستن چرایی» آن
۱۳۷	۴-۱) «انتخاب» میان گزینه‌های «متفاوت»، نه «متناقض»
۱۳۸	۵-۱) صیانت نسبی محیط تربیت
۱۴۱	۲) بررسی مؤلفه‌های «تبیین»، «معیار» و «نقّادی»
۱۴۱	۱-۲) طرح مبنا
۱۴۲	۲-۲) نقد و بررسی
۱۴۲	الف. ملازم نبودن اعطای بصیرت با پرورش استدلال محوری
۱۴۴	ب. ناتوانی از استدلال در تعبدیّات
۱۴۵	ج. رشد عقلانی متربّی: لازمه‌ی استدلال عقلانی
۱۵۱	فصل دوم: اهداف تربیت در کتاب و سنت
۱۵۱	مقدمه
۱۵۱	۱) لزوم محافظت خود و اطرافیان از عذاب الهی
۱۵۴	۱-۱) ظرافت نخست: ارائه‌ی زیبایی‌های کلام وحی در کلام و عمل
۱۵۶	۲-۱) ظرافت دوم: پیش‌دستی در تربیت عقلانی
۱۶۰	۲) برخی از حقوق فرزندان بر والدین
۱۶۰	۲-۱) آموزش اخلاق، احکام و اعتقادات
۱۶۲	۲-۲) برخی حقوق فرزندان پسر
۱۶۵	۳-۲) برخی حقوق فرزندان دختر
۱۶۶	۱-۳-۲) حقّ آموزش‌نشدن سوره‌ی یوسف و آموزش‌دیدن سوره‌ی نور
۱۶۶	الف) فتنه‌ی نخست در سوره‌ی یوسف: عشق توجیه‌پذیر
۱۶۹	ب) فتنه‌ی دوم در سوره‌ی یوسف: عشق خوش سرانجام
۱۷۳	ج) آموزش ندادن سوره‌ی یوسف به بانوان: توصیه‌ای عقیقانه و دلسوزانه ...
۱۷۴	د) آموزش سوره‌ی نور و رویکردهای تقوّا محور
۱۷۵	۲-۳-۲) حقّ ساکن نکردن دختر در طبقات بالای منزل
۱۷۶	۳-۳-۲) حقّ ازدواج به موقع

۱۸۰	 (۳) تعالیم الهی والدین به فرزندان
۱۸۲	 (۳-۱) قرآن، ولایت، فهم عمیق دینی
۱۸۴	 (۳-۲) تولی و تبری
۱۸۶	 (۳-۳) آموزش بسم الله الرحمن الرحيم
۱۸۸	 (۳-۴) اهتمام به نماز فرزندان
۱۹۴	 (۳-۵) تسیحات حضرت زهرا علیها السلام

بخش سوم: پیامدها

۱۹۹	 مقدمه
۱۹۹	 الف) مروی بر بحث‌های پیشین
۲۰۰	 ب) لزوم دقت بر تبعات به کارگیری روش‌ها
۲۰۱	 ج) تأثیر عمیق مبانی بر راهبردها و روش‌ها
۲۰۳	 د) تاریخچه و انگیزه‌ی طراح‌ی مهارت‌های زندگی
۲۰۳	 ه) تعریف بهداشت روانی و مهارت‌های زندگی
۲۰۳	 ه-۱) تعریف بهداشت روانی
۲۰۴	 ه-۲) تعریف مهارت‌های زندگی
۲۰۴	 و) طرح مسأله (میزان کارآیی مهارت‌های زندگی در نهادهای ارزش‌ها)....
۲۰۵	 ز) تذکر به سه نکته‌ی مهم درباره‌ی نقد مهارت‌های زندگی
۲۰۷	 فصل اول: رابطه‌ی تربیت عقلانی با مهارت‌های سه‌گانه‌ی زندگی
۲۰۷	 ۱) مهارت همدلی
۲۰۷	 ۱-۱) طرح مبنا
۲۰۸	 ۱-۲) نقد و بررسی
۲۰۹	 ۱-۲-۱) همخوانی مهارت همدلی با مبانی پلورالیسم
۲۱۰	 الف) ثبات و مطلق بودن حق و باطل واقعی
۲۱۱	 ب) بطلان عقلی و نقلی شرک

ج) قبول نبوت و ولایت: لازمه‌ی قبول توحید.....	۲۱۲
د) صراط مستقیم خدا: امام معصوم علیه السلام	۲۱۴
ه) باور فرد: ملاک ارزش‌گذاری بر شخصیت او	۲۱۵
۲-۲-۱) لزوم احترام به پیروان مذاهب و ادیان در عین برحق نبودنشان	۲۱۶
۲-۲-۳) ملاک همدلی: امر مولا	۲۱۷
۲-۲-۴) ناسازگاری غیرت دینی و درد دین با مهارت همدلی	۲۱۹
۲-۲-۵) پذیرش مهارت همدلی به نحو مقید	۲۲۰
۲-۲-۶) جمع‌بندی و نتیجه‌گیری	۲۲۱
۲) مهارت ارتباط بین فردی	۲۲۴
۲-۱) طرح مبنا	۲۲۴
۲-۲) نقد و بررسی	۲۲۵
۲-۲-۱) اصالت نداشتن مهارت ارتباط بین فردی	۲۲۵
۲-۲-۲) عدم ملازمت «ارتباط مؤثر با افراد» با «ارزشمند دانستن آن‌ها»	۲۲۶
۲-۲-۳) رویکردهای پیش‌گیرانه و تحدید ارتباط بین فردی	۲۲۶
۲-۲-۴) نفی حیا: شجاعت یا حماقت؟	۲۲۸
۳) مهارت تصمیم‌گیری	۲۳۲
۳-۱) طرح مبنا	۲۳۲
۳-۲) نقد و بررسی	۲۳۳
۳-۲-۱) معیارهای غیرارزشی برای ارزیابی تصمیم	۲۳۳
۳-۲-۲) لزوم تصمیم‌گیری ارزش‌مدارانه در نظام تربیت عقلانی	۲۳۳
۳-۲-۳) طرح و حلّ یک اشکال	۲۳۴
الف) موارد ترجیح حالت اوّل (اعطان‌کردن مهارت تصمیم‌گیری)	۲۳۵
ب) موارد ترجیح حالت دوم (اعطای مهارت تصمیم‌گیری و تصحیح تصمیمات	
اشتباه متربی)	۲۳۸
فصل دوم: رابطه‌ی تربیت عقلانی با مهارت حل مسئله	۲۴۱
۱) طرح مهارت حلّ مسئله و مبناشناسی آن	۲۴۱
۱-۱) فایده‌ی مهارت حلّ مسئله	۲۴۱

- ۲۴۲ (۱-۲) لغزشگاه مهارت حلّ مسأله
- ۲۴۲ (۱-۳) مهارت حلّ مسأله و «مناظره» محوری
- ۲۴۳ (۱-۴) مهارت حلّ مسأله و پنداره‌ی «اصالت»
- ۲۴۳ (۱-۴-۱) کودک اندیشمند
- ۲۴۵ (۱-۴-۲) نوجوان اندیشمند
- ۲۵۰ (۱-۵) مبناشناسی مهارت حلّ مسأله (تربیت مسأله‌مدار، نه پاسخ‌مدار)
- ۲۵۲ (۲) نقد و بررسی مهارت حلّ مسأله
- ۲۵۲ (۲-۱) نقد و بررسی مبنا
- ۲۵۲ (۲-۱-۱) متوقف نبودن یادگیری بر مسأله محوری
- ۲۵۵ (۲-۱-۲) آفت استدلال محوری: تهدید ارزش‌های تعبّدی
- ۲۵۷ (۲-۱-۳) زاویه‌ی سوم: نه تذکر مستقیم، نه مسأله محوری
- ۲۵۹ (۲-۲) نقد روش حلّ مسأله
- ۲۵۹ (۲-۲-۱) اصالت مسأله محوری و بن‌بست در استدلالات تعبّدی
- ۲۶۰ (۲-۲-۲) مهارت حلّ مسأله: روش یا ارزش؟
- ۲۶۱ (۲-۲-۳) آفات دیگر در پی اصالت یافتن مهارت حلّ مسأله
- ۲۶۳ (۲-۲-۴) لزوم پرهیز از اصالت روش حلّ مسأله حتّی برای بزرگسالان
- ۲۶۳ (۲-۲-۵) شرایط بهره‌گیری از روش حلّ مسأله
- ۲۶۴ الف) ظرفیت عقلانی
- ۲۶۴ الف-۱) نکته‌ی اوّل: دست‌نیافتگی به رشد عقلی
- ۲۶۴ الف-۲) نکته‌ی دوم: عواقب غیرقابل درک برای مترّبی
- ۲۶۷ الف-۳) نکته‌ی سوم: غلبه‌ی احساسات و رویکرد انکار
- ۲۷۱ ب) ظرفیت روحی (احساسی)
- ۲۷۳ ۲-۲-۶) جمع‌بندی و نتیجه‌گیری
- ۲۷۶ ۳) «تربیت عقلانی» کدام تعریف؟ کدام روش؟
- ۲۷۶ ۳-۱) تعریف عقلانیت به برخورد ارزیابانه
- ۲۷۷ ۳-۲) ارزیابی آگاهانه یا «احساسات‌محورانه»؟
- ۲۷۸ ۳-۳) برخی راهبردهای تربیت عقلانی

۳-۳-۱	ذکر، زهد و ادب: مایه‌ی باروری عقل	۲۷۹
۳-۳-۲	جنود عقل و جهل	۲۸۱
۳-۳-۳	مراء و تضعیف عقل	۲۸۱
فصل سوم: جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از «رابطه‌ی تربیت عقلانی و مهارت‌های زندگی» ... ۲۸۷		
۱	لزوم حاکمیت «ارزش‌ها» بر «مهارت‌های زندگی»	۲۸۷
۲	فضای سرد و خاموش «مهارت‌های زندگی»، نسبت به ارزش‌ها	۲۸۸
۳	مهارت‌های زندگی: فرافرهنگی یا مروج فرهنگی خاص؟	۲۹۰
۳-۱	تربیت عقلانی و نفی موضوعیت از ابزارها	۲۹۰
۳-۲	لزوم هم‌داستانی «عقلانیت و تقوای متربی» با «اعطای ابزارها»	۲۹۱
۳-۳	اعطای مهارت‌ها: با در نظر گرفتن شرایط متربی	۲۹۳
فصل چهارم: بررسی رابطه‌ی تربیت عقلانی با بهداشت روانی ... ۲۹۵		
۱	بهداشت روانی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی	۲۹۵
۱-۱	طرح مبنا	۲۹۵
۱-۲	نقد و بررسی	۲۹۷
۱-۲-۱	تفاوت معیار دو مکتب در «ضد ارزش‌ها»	۲۹۷
۱-۲-۲	شرط لازم برای تربیت: نبود بیماری روانی	۲۹۸
۱-۲-۳	سلامت روحی؛ لذت و بی‌دغدغگی	۳۰۰
	الف) طرح مبنا	۳۰۰
	ب) نقد و بررسی	۳۰۲
۱-ب	رضا: هم در برابر مطلوب هم در برابر مکروه	۳۰۲
۲-ب	تفاوت اذن تکوینی و اذن تشریعی	۳۰۴
۳-ب	تفسیر نادرست از فرمایش حضرت زینب علیها السلام	۳۰۶
۴-ب	اضطراب و خوف مؤمن در امور اخروی	۳۰۷
۵-ب	جمع‌بندی و نتیجه‌گیری	۳۰۸
۱-۲-۴	طرح و حلّ یک اشکال	۳۰۹
۱-۲-۵	تفاوت دو مکتب در ریشه‌یابی آسیب‌های اجتماعی	۳۱۳

۳۱۵	 (۲) بهداشت روانی و نگاه سکولار به تربیت
۳۲۱	 فهرست منابع
۳۲۱	 ● کتب
۳۲۵	 ● مجلات، جزوات و سایت‌ها

پیش‌نهاده

«تربیت» از مقولاتی است که هر کس در زندگی خود با آن سروکار دارد و هیچ کس در عمل نمی‌تواند با آن بی‌ارتباط باشد. چه انسان‌هایی که اصطلاحاً «مربی» نامیده می‌شوند یا آن‌ها که «متربی» هستند و یا کسانی که هیچ‌کدام از این عناوین بر آن‌ها صادق نیست، همگی به نحوی با «تربیت» و کار تربیتی درگیر می‌باشند. حداقل این است که هر کس - چه آگاهانه و چه ناآگاهانه - در امر تربیت خویش دخالت دارد، اطرافیانش هم خواه ناخواه در او اثر تربیتی می‌گذارند و خود او نیز در نزدیکیانش تأثیر متقابل تربیتی دارد.

با وجود این طیف گسترده‌ی نیاز به تربیت، ابهامات و اختلافات زیادی در مبانی، اهداف و روش‌های تربیتی وجود دارد که اتخاذ یک موضع روشن و مستدل را برای اهل تحقیق دشوار می‌نماید. دامنه‌ی این اختلاف نظرات و دیدگاه‌ها شامل «مفهوم تربیت» هم می‌گردد و کسانی که بایکدیگر در یک کار تربیتی اشتراک دارند، گاهی تلقی‌های مختلف و بعضاً متضادی از آن دارند. این در حالی است که نوعاً افراد - حتی مربیان - به این اختلاف در «مفهوم» توجه ندارند و تصور می‌کنند که اختلافات صرفاً به روش‌های تربیتی مربوط می‌شود. اما حقیقت این است که اختلاف در روش‌های عملی تربیت بیشتر برخاسته از دیدگاه‌های مختلف در «تعریف» آن می‌باشد. اختلاف در تعریف هم از دیدگاه‌های مختلفی که در مبادی تربیت وجود دارد، نشأت می‌گیرد.

به این ترتیب یک طرح جامع تربیتی، از بحث درباره‌ی مبادی تربیت آغاز می‌شود که محور آن «انسان‌شناسی» است. «انسان» موضوع و محور تربیت است و هر تئوری تربیتی باید پیش از هر چیز، ترسیم روشن و دقیقی از شیوه‌ی شناخت او ارائه دهد. در گام بعد، اهداف تربیت انسان مطرح می‌شود که از آن به عنوان «اهداف» تربیت یاد می‌کنیم. به هر اندازه این اهداف در انسان تحقق یابند، می‌توان او را به همان میزان «تربیت شده» دانست. تعریف «تربیت» هم بر اساس غایات آن شکل می‌گیرد.

گام سوم در تربیت، بحث روش‌های آن است. روش‌ها، راهبردها و راه کارهایی هستند که مربی را در رسیدن به غایات تربیت یاری می‌رسانند.

مجموعه‌ی سه جلدی «تربیت عقلانی» شامل خلاصه و عصاره‌ی مباحث تربیتی در هر سه حوزه است.

جلد اول به بحث درباره‌ی برخی مبادی، تعریف تربیت بر اساس اهداف و پیامدهای این مبادی و اهداف، اختصاص یافته است.^۱

در جلد دوم به بیان اولین راهبرد اصلی تربیت عقلانی یعنی «صیانت» و پی‌آمدهای آن پرداخته‌ایم.

در جلد سوم ابتدا دومین راهبرد اصلی تربیت (فضاسازی) مطرح شده و سپس روش‌های تربیتی خاص در هر یک از مقاطع کودکی، نوجوانی و جوانی با الهام از رهنمودهای پیشوایان الهی مورد توجه قرار گرفته است. به این ترتیب برخی از مباحث «انسان‌شناسی» تنها به صورت گذرا فقط در مجلد اول مطرح شده و تفصیل آن

۱ - بحث‌های جلد اول را می‌توان به عنوان مباحث زیربنایی تربیت تلقی کرد. خوانندگان عمیق و دقیق را به مطالعه‌ی این بحث‌های بنیادین دعوت می‌کنیم. معتقدیم آگاهی از این زیرساخت‌ها می‌تواند سایه گسترتری آنها بر راهبردها و روش‌های تربیتی را نمایان تر کند. به جهت اهمیت این بحث، حجم قابل توجهی از مجموعه‌ی مباحث به مبانی اختصاص داده شده و البته ممکن است این حجم قابل توجه، برای برخی خوانندگان مطلوب نباشد. این دسته از مخاطبان گرامی را به مطالعه‌ی کتاب «تربیت علوی» دعوت می‌کنیم. در این کتاب گزیده‌ای از مباحث سه جلدی «تربیت عقلانی» به طور فشرده ذکر گردیده و در عناوین مختلف آن، شواهدی از سیره‌ی تربیتی مرحوم استاد علامه و مرحوم استاد روزبه، ارائه شده است.

را به مجال دیگری واگذار نموده‌ایم.^۱

لازم به تذکر است که همه‌ی این مباحث با شرح و بسط کامل، چند سالی است که در جمع عده‌ای از مربیان تربیتی برخی مدارس اسلامی مطرح گردیده و موشکافی‌های لازم در آن انجام شده است. اکنون خلاصه‌شده‌ی آن‌ها به همت خالصانه‌ی جناب آقای سعید مقدس و با قلم شیوا و بلیغ ایشان، در طی سه سال و در سه مجلد آماده‌ی انتشار گردیده است. توجه شود که ما در این مجموعه در پی تدوین یک کتاب دانشگاهی - به مفهوم متداول آن - نبوده‌ایم بلکه در این مباحث کوشیده‌ایم نظام تربیت بر اساس عقل و وحی را تبیین کنیم. به این ترتیب هدف‌گیری این کتاب به سوی نقطه‌ای فراتر از بحث‌های رایج در حوزه‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی است. البته از سبک و سیاق موجود در این‌گونه پژوهش‌ها ناآگاه نبوده‌ایم، اما همت بر آن بوده که چشم‌اندازی جدید به بحث تربیت داشته باشیم و ساختاری نو از این بحث را بر اساس تعالیم الهی ارائه دهیم.

ناگفته نماند که برای روشن‌تر شدن عمق بحث و دقت بیشتر در ظرایف آن، در مواردی به مقایسه‌ی آرای صحیح با نظرات نادرست پرداخته‌ایم. به همین جهت ناچار شده‌ایم دیدگاه‌های برخی از صاحب‌نظران در مسائل تربیتی را از زبان خودشان نقل و سپس نقد نماییم. این روش، سنت حسنه‌ای است که از عالمان و پیش‌کسوتان علم و فرهنگ دینی خود به ارث برده‌ایم و لازمه‌ی آن بی‌احترامی و ناسپاسی در حق برخی صاحب‌نظران نیست. از خوانندگان محترم نیز انتظار می‌رود که در این موارد با سعه‌ی صدر کامل، محتوای کلام را صرف نظر از گوینده‌ی آن، ملاک ارزیابی و قضاوت قرار دهند و حسن شهرت و سابقه‌ی برخی افراد را نشانه‌ی صحت کلامشان به شمار نیاورند.

سر رشته‌ی این مباحث برگرفته از آموزه‌های بنیان‌گذاران مؤسسه‌ی قویم علوی به‌ویژه اساتید ارجمند این حقیر، مرحوم علامه علی‌اصغر کرباسچیان و استاد رضا

۱ - این بحث بسیار ریشه‌ای و اساسی است و تأثیر عمیقی بر مباحث تربیتی دارد که امید داریم در آینده تدوین و ارائه گردد. ان شاء الله.

روز به رحم‌الله است.

از خداوند متعال خواستارم که ما را در پیمودن طریق الهی این دو بزرگوار توفیق
بخشد، همانند آنان زنده‌مان بدارد و از پرتوهای اخلاص و تقوایشان به قلب‌هامان
بتاباند.

کانون پژوهش قرآن و حدیث

دبیرستان علوی

سید محمد بنی‌هاشمی

آبان ۱۳۸۸

مقدمه‌ی جلد اوّل

این کتاب، اوّلین مجلد از دوره‌ی سه جلدی «تربیت عقلانی» است. این مجلد از سه بخش تشکیل شده است. در بخش نخست، برخی از مبادی تربیت، بیان شده است. در فصل اوّل این بخش به نقد یکی از تعاریف مشهور تربیت پرداخته‌ایم تا زمینه برای تبیین معنای صحیح آن آماده شود. چون تربیت صحیح را مبتنی بر عقل می‌دانیم، در فصل دوم معنای صحیح عقل را در مقایسه با برخی معانی نادرست آن مطرح ساخته‌ایم. فصل سوم نیز به بحث درباره‌ی نسبت عقلانیت با تعبد و حرّیت انسان اختصاص یافته است.

بخش دوم کتاب به بحث درباره‌ی «اهداف» تربیت مربوط می‌شود. در نخستین فصل آن، تعریف تربیت عقلانی بر اساس هدف و غایت آن به طور دقیق مطرح شده است. در فصل دوم، تابلویی از اهداف تربیت عقلانی، بر اساس آموزه‌های وحی (قرآن و عترت)، ارائه گردیده است.

بخش سوم به بیان پیامدهای این طرح تربیتی اختصاص دارد که درباره‌ی نسبت میان تربیت عقلانی با برخی از مهارت‌های زندگی است. این بحث بسیار مهم نوعاً ریشه‌یابی نمی‌شود و به همین جهت منشأ اشتباه‌های بسیاری می‌گردد. بعضی به غلط این مهارت‌ها را اهداف خُرد تربیت و بهداشت روانی - به اصطلاح متداول آن - را هدف غایی آن دانسته‌اند. در این بخش نشان داده‌ایم که این مهارت‌ها اگر به طور مطلق

و به عنوان هدف انگاشته شوند، با معیارها و ارزش‌های تربیت عقلانی در تضاد قرار می‌گیرند؛ اما اگر در کنار سایر روش‌ها، به عنوان ابزارها و روش‌هایی برای کارآمد شدن اهداف تربیت عقلانی برگرفته شوند، بسیار مطلوب و مقبول خواهند بود.

این بخش در چهار فصل تنظیم شده: در نخستین فصل آن به بیان نسبت تربیت عقلانی با سه مهارت همدلی، ارتباط مؤثر و تصمیم‌گیری پرداخته‌ایم. در فصل دوم بحث نسبتاً مفصلی را در خصوص مهارت حلّ مسأله بیان کرده‌ایم. در این فصل روشن شده است که این مهارت اگر به عنوان راهبرد اصلی تربیت و تنها روش تربیتی در سنین مختلف برگرفته شود، منشأ بسیاری از آفات تربیتی خواهد شد؛ اما اگر به عنوان یک روش در کنار روش‌های دیگر لحاظ شود و به شرایط و محدودیت‌های آن توجه کامل گردد، هیچ مشکلی ایجاد نمی‌کند؛ بلکه در تعمیق تربیت عقلانی بسیار راه‌گشا و مؤثر خواهد بود.

به این ترتیب، مهارت‌های مورد بحث، هیچ‌یک به طور مطلق مردود نیستند و تنها در صورتی که بر مبانی نادرست بنا شوند، نتایج نادرست به بار می‌آورند. ما در روش‌های تربیت عقلانی از همین مهارت‌ها که بر مبانی صحیح استوار شده‌اند، کمال استفاده را برده‌ایم؛ چنان‌که در جلد دوم و سوم همین مجموعه آمده است.

در فصل پایانی بخش سوم نیز ابتدایک بحث انتقادی در خصوص «بهداشت روانی» به اصطلاح حقوق بشری آن مطرح شده است. در پی این بحث روشن شده که این معنا نمی‌تواند هدف و غایت تربیت باشد، بلکه اگر به عنوان هدف اخذ شود، با تربیت عقلانی در تعارض می‌افتد. سپس معنای صحیحی از بهداشت روانی مورد بحث اجمالی قرار گرفته است که می‌تواند مقدمه‌ای برای رسیدن به هدف غایی تربیت باشد. مباحث فصل اول تا سوم را در فصل چهارم این بخش، جمع‌بندی کرده‌ایم.

بخش اول

کے
مباد

فصل ۱

تربیت چه چیز نیست؟

مقدمه

الف) تربیت فرزندان صالح مهم‌ترین دغدغه‌ی والدین و معلمان است. در عین حال این فعالیت ارزشمند امروزه با چالش‌های جدی مواجه شده است. عملکرد نسل‌های متوالی به طور محسوسی بایکدیگر تفاوت کرده است. این حکایت از تأثیر عوامل منفی بیرونی بر فرایند تربیت دارد که پروسه‌ی آن را با مشکل جدی مواجه ساخته است. به عنوان نمونه می‌توان به تفاوت نسل‌های متوالی بانوان در تقید به حجاب توجه کرد. مکرر دیده می‌شود که مادر و دختری در کناریکدیگر راه می‌روند؛ مادر چادر به سر دارد و به سختی رو گرفته است ولی دختر جوان او با مانتو و روسری می‌گردد. این تفاوت میان فرزندان، که از نسل‌های مختلف هستند، نیز دیده می‌شود. خواهر بزرگ‌تر ابراز می‌دارد که نسبت به حجاب خواهر کوچک‌ترش ناراضی است. از او می‌شنویم: «با آن که تفاوت سنی ما زیاد نیست، اما ارزش‌ها و تقیدهای ما تفاوت بسیار دارد. وقتی ما جوان بودیم این‌قدر والدین با ما باز و راحت برخورد نمی‌کردند و اجازه نمی‌دادند که از حجابمان چیزی کم بگذاریم. ما از والدین خود از این بابت ممنون ایم؛ اما در عین حال نگران خواهر کوچک‌تر خود هستیم.»

این نمونه، مشتی از خروار است و سؤالات مهمی را برای اهل دقت ایجاد می‌کند:

آیا شرایط چنان دگرگون شده که دیگر نمی‌توان انتظار تقیدهای پیشین را از نسل فعلی داشت؟ آیا نظام ارزشی والدین از فرزندى تا فرزند دیگر تغییر کرده است؟ آیا تقیدهای خود والدین و مربیان، تغییر جدی پیدا کرده است؟ آیا واقعاً می‌توان از آسیب‌های تربیتی عصر حاضر، پیش‌گیری کرد؟ آیا در اوضاع کنونی، تربیت فرزندان مؤمن و صالح امکان‌پذیر هست؟ چگونه؟

پاسخ به این پرسش‌ها مستلزم عمیق شدن در مبانی و راهبردهای اصلی تربیت است.

ب) در میان مبانی تربیت، توجه به «تعریف تربیت» نقش بنیادین ایفا می‌کند. راهبردها و سازوکارهایی که در مکاتب مختلف تربیتی ارائه می‌شود بسته به تعریفی است که هریک از «تربیت» دارند.

با دو تعریف متفاوت از تربیت، ممکن است روش‌های مختلف و بعضاً متضادی توصیه شود. بر این اساس گام اول در نظریه‌پردازی تربیتی این است که درباره‌ی تعریف تربیت سخن بگوییم. پیش از آن که به تعریف برگزیده‌ی خود بپردازیم، نظری به یکی از تعاریف مشهور تربیت می‌افکنیم. توجه به این نظریات و بررسی آن‌ها نهایتاً به ما نشان می‌دهد که «تربیت چه چیز نیست؟». در پی این نقادی، ارزش تعریف برگزیده مشخص‌تر می‌شود (جز به ضد، ضد را همی نتوان شناخت). با این مقدمه، یکی از مشهورترین تعاریف تربیت را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

۱) تعریف مشهور تربیت

۱ - ۱) لزوم پرورش «همه»ی استعدادها

در یکی از تعاریف‌های مشهور تربیت گفته می‌شود: تربیت عبارت است از «شکوفه کردن و به فعلیت رساندن استعدادهای ذاتی موجودات».^۱ نخستین و بارزترین

۱ - تربیت طبیعی / ۵۸. به تعبیر یکی از نظریه‌پردازان معاصر: «پرورش (education) به جریان یا فرایندی منظم و مستمر گفته می‌شود که هدف آن، هدایت رشد جسمی و روانی، یا به‌طور کلی هدایت رشد همه‌جانبه‌ی

نکته‌ای که در این تعریف به چشم می‌خورد آن است که در تعریف مزبور، هیچ‌یک از قوا و استعدادهای انسانی از لزوم پرورش دادن، مستثنی نمی‌شود. گفته می‌شود: «تربیت جریانی است که در قالب شکوفایی تمام استعدادهای نهفته‌ی انسانی شکل می‌گیرد.»^۱ به تعبیر رساتر تأکید می‌شود که همه‌ی قوای انسانی، باید پرورش داده شوند.

۲ - ۱) معین‌بودن آینده‌ی انسان از کودکی

برخی از تئوری پردازان، براساس این تعریف مشهور تربیت، ادّعا کرده‌اند که از ابتدای تولّد معلوم است انسان نهایتاً به چه نقطه‌ای دست پیدا می‌کند. کافی است مترّبی را به حال طبیعی خود رها نماییم تا به فعلیّت رسیدن محتوم او را مشاهده کنیم. ادّعا این است که همه‌ی آن‌چه در انسان به فعلیّت می‌رسد از کودکی در او تعبیه شده است. پس اگر مترّبی را در مسیر رشد طبیعی‌اش به حال خود بگذاریم، همه‌ی قوا و استعدادهای او ضرورتاً بروز می‌کنند. نقشه‌ای که در وجود آدمی نهاده شده به نتیجه می‌رسد و برنامه‌ی از پیش نوشته شده اجرا می‌گردد.^۲

دو پیش فرض مهم در این تحلیل به چشم می‌خورد: اوّل انسان دارای قوا و استعدادهای مختلفی است که «اگر این قوا بروز نمایند و به مرحله‌ی بروز و ظهور خود نرسند، آن موجود به هویت و تمامیت خود دست نمی‌یابد.»^۳ ثانیاً همه‌ی آن‌چه انسان در آینده باید به آن دست یابد از همان کودکی در او معین و منقوش است. برای فهم مطلب، مثالی به این صورت مطرح می‌شود: یک بذر گندم را در نظر بگیرید. در ذات این بذر، قابلیت «گندم شدن» نهفته است. این «همه و تنها» هدفی است که بذر باید به آن برسد. این استعداد اگر درست پرورده شود، در نهایت

۱- شخصیت پرورش‌یابندگان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفاشدن استعدادهای آنان است. (یادگیری، فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری / ۳۰)

۱- همان / ۷۰.

۲- رجوع کنید به تربیت طبیعی / ۶۷.

۳- تربیت طبیعی / ۵۸.

بذر به یک خوشه‌ی طلایی گندم تبدیل خواهد شد و این نشان پرورش صحیح آن است. انسان نیز این‌گونه است. آن‌چه باید بشود از همان ابتدا در وجودش معین و منقوش است. نقشه‌ی «به فعلیت رسیدن استعدادهای انسانی» از پیش تهیه شده و اگر شرایط مهیا باشد، انسان با رشد طبیعی خود به نقطه‌ی تمامیتش دست می‌یابد.

۲) نقد و بررسی

در بررسی این تعریف مشهور تربیت و نظریه‌ی منبعث از آن، نخست طئی دو عنوان^۱ این نظریه را به نقد می‌کشیم و سپس به بررسی اصل تعریف خواهیم پرداخت:

۱ - ۲) تک‌قابلیتی نبودن انسان

نکته‌ی نخست این‌که: انسان، مانند گیاه موجودی تک‌قابلیتی نیست. برخی استعدادهای انسان متضاد یا حتی متناقض با برخی دیگرند. گندم فقط استعداد گندم شدن دارد (اگر هم این استعداد را نداشته باشد، رشدش متوقف و نابود می‌شود). هیچ‌گاه استعداد گلابی یا سیب شدن، در گندم نیست. اما انسانی که استعداد صالح شدن دارد همان انسان می‌تواند طالح شود. انسانی که مستعد سعید شدن است هموقوه‌ی شقی شدن را داراست. انسانی که ظرفیت راست‌کرداری را دارد همان انسان «می‌تواند» سیه کار شود. پس استعدادهای انسان همسو و هماهنگ هم نیستند. گرایش‌های مختلفی در انسان نهفته که هریک او را به سویی می‌کشند.

انسان تربیت شده، کسی است که از این راه پُرپیچ و خم به سلامت عبور کند؛ گرایش‌های منفی را مهجور بگذارد و گرایش‌های مثبتش به فعلیت برسد؛ خوبی‌های وی شکوفا شود و بدی‌هایش مجال بروز نیابد. مجموعه‌ای از استعدادها، برابر انسان قرار دارند که پرورش همه‌ی آن‌ها نه ممکن و نه قابل تجویز است. انسان مانند دانه‌ی گندم نیست که تنها یک مسیر رشد برایش متصور است. گونه‌های مختلفی از استعدادها می‌توانند غایات بعضاً متعارضی را رقم بزنند.

۲ - ۲) معین نبودن آینده‌ی انسان از کودکی (با علم بشری)

دیگر آن‌که: باید توجه کرد انسان موجودی بسیار پیچیده است و تشبیه او به دانه‌ی گندم لازمه‌ی غفلت از این حقیقت می‌باشد. به فرض که بپذیریم «هر نقطه‌ای که دانه‌ی گندم قرار است به آن دست یابد از ابتدا و به طور بالقوه در آن نهاده شده است» اما انسان چنین نیست. بسته به این‌که انسان در چه محیط تربیتی قرار گیرد و چه نوع روش‌های تربیتی در موردش اعمال شود، استعدادهای متفاوتی در وی بروز می‌کند و به فعلیت می‌رسد.

قبول داریم که استعدادها و زمینه‌های مختلفی در انسان هست؛ اما این‌که کدام یک از این قوا به فعلیت برسند و کدام یک مسکوت و را کد بمانند، از ابتدای امر معین نشده است.^۱

ممکن است برخی قوای انسان تحت الشعاع قوای دیگر قرار گیرند؛ برخی بروز و ظهور پیدا کنند و برخی دیگر در بوت‌هی «قوه‌بودن» باقی بمانند. برای دریافت بهتر مطلب به مثال زیر دقت فرمایید:

کودکی در مدرسه‌ای خاص تحت تربیت ویژه‌ای قرار می‌گیرد و زمینه‌های خاصی در او رشد می‌کند. علائق، اشتیاق‌ها و نیازهای او نیز متناسب با همین زمینه‌ها شکل می‌گیرند. فرضاً مدرسه‌ای، کلاس موسیقی برگزار می‌کند. برای دانش‌آموز این مدرسه استعداد «نوازندگی» بروز و ظهور می‌یابد. چنین دانش‌آموزی در اوقات زندگی خود علاقه و نیاز به نواختن و گوش سپردن به موسیقی احساس می‌کند. به علاوه اشتیاق دارد که دست به سازهای مختلف ببرد و در برابر دیگران به نواختن آن‌ها اقدام کند.

سپس محیط تربیتی وی تغییر می‌کند. در مدرسه‌ای وارد می‌شود که رویکردهای مذهبی و گرایش به تقیّدات دینی در آن حاکم است. مجذوب این فضا می‌شود، با درایت مربیان درمی‌یابد که نوازندگی امری مطلوب و مجاز نیست و باید آن را رها

۱ - البته منظور این نیست که خداوند هم با علم نامحدود خود سرنوشت انسان‌ها را نمی‌داند. نیز درباره‌ی تقدیرات الهی بحث نمی‌کنیم؛ هرچند که آن‌ها هم قابلیت بداء دارند (تغییرپذیرند). بحث فعلی ناظر به علم بشری و دانش تجربی می‌باشد.

کرد. در چنین فضایی کم‌کم استعداد نوازندگی در او تحت الشعاع استعدادهای مثبتی قرار می‌گیرد که در محیط قبلی اجازه‌ی رشد و نمو پیدا نکرده بود. این باعث می‌شود که کودک در فضای جدید به کلی از رویکرد قبلی فاصله بگیرد. در چنین موقعیتی با تغییر فضای رشد استعدادها؛ نیازها، علایق و رغبت‌های کاملاً متفاوتی در او شکل می‌گیرند.

در مثال فوق، نوازندگی یک آینده‌ی قطعی برای کودک به حساب نمی‌آید. به تعبیر دیگر چنین نیست که چون استعدادی خاص (هم‌چون استعداد نوازندگی) در کودک هست، باید ضرورتاً همان فعلیت پیدا کند. خیر، استعدادهای مختلفی در انسان وجود دارد که در شرایط متفاوت، برخی بر برخی دیگر غالب می‌شوند و در نهایت همه‌ی قوای متضادّ او به فعلیت نمی‌رسند. پس نمی‌توان ادعا کرد که همه‌ی آنچه در انسان به فعلیت می‌رسد، از کودکی در او تعبیه شده است.

طبق مبنای مذکور، استعدادهای انسان به سمت معینی حرکت می‌کند؛ یعنی نقشه‌ی حرکت دارد و خودش راه صحیح را می‌رود.

البته برخی استعدادها، خنثی هستند؛ یعنی استعدادهایی در او هست که می‌توانند در جهت مثبت یا منفی به کار گرفته شوند و به اصطلاح، لا بشرط هستند. مثلاً، انسان استعداد محبت و رزیدن دارد. اگر این محبت به خدا و اولیای او تعلق گیرد، مثبت است؛ اما اگر این محبت به صورت عشق حرام جلوه کند، باعث آرایش به گناه شده است.

در مورد این استعدادهای خنثی هم باید توجه داشت که طرح و نقشه‌ی جهت‌گیری آنها در نهاد انسان قرار داده نشده است. این ارزش‌ها هستند که از بیرون باید به این استعدادها جهت بدهند.

به این گزارش واقعی توجه کنید:^۱

۱- این‌گونه گزارش‌های واقعی، صرفاً به عنوان مؤید تجربی این بحث‌های نظری ارائه می‌شوند و نشان می‌دهند که بحث‌های طرح شده، صرفاً انتزاعی و فکری نیستند. البته کار آماری و تحقیق میدانی درباره‌ی تأثیرهای تجربی این مباحث، مجال مستقل و تحقیقی جداگانه می‌طلبد.

دانش‌آموز اول راهنمایی، استعداد برقراری ارتباط اجتماعی و توانایی جذب همسالان خود را دارد. او با این استعداد هم‌کلاس‌های خود را رهبری می‌کند تا زیر بار حرف معلم خود نروند و ارزش‌های دینی و اخلاقی را به استهزاء بگیرند. او به راحتی می‌تواند با برقراری ارتباط عاطفی، جایگاه ارزش‌ها و ضد ارزش‌های همسالان خود را تغییر دهد. آیا می‌توان گفت: جهت به‌کارگیری استعداد او از کودکی معلوم بوده است؟

به دلالت عقل و وحی استعدادهای خنثی را باید در جهت مثبت و ارزشی به کار گرفت. به تعبیر دیگر، استعدادهای انسان باید به عنوان وسیله‌ای در راستای نهاده‌سازی ارزش‌ها به کار گرفته شود. البته مربی هوشیار، کنترل استعدادهای متربّی‌اش را در دست دارد و نمی‌گذارد آن‌ها از حدّیک وسیله و ابزار خارج شوند و موضوعیت پیدا کنند. به طور مثال، متربّی‌ای را در نظر بگیرید که صدای خوبی دارد و می‌تواند با پرورش آن، قاری قرآن شود. اگر کنترل این استعداد از دست مربّی بیرون برود، ممکن است متربّی به سوی خوانندگی غنایی کشیده شود و نفس خوانندگی برای وی لذّت‌بخش و سودآور می‌گردد؛ هر چند در مسیر خلاف ارزش‌ها باشد.

به این ترتیب، ارزش‌های عقلانی و و حیانی هم در جهت‌دهی استعدادهای خنثی تأثیرگذارند و هم مسیر شکوفایی، آن‌ها را دائماً کنترل می‌کنند تا انحرافی از ارزش‌ها پیش نیاید.

۳ - ۲) تربیت: پرورش همه‌ی استعدادهای؟

۱ - ۳ - ۲) ارزشمندنبودن پرورش مطلق استعدادهای

در این تعریف مشهور تربیت، پرورش مطلق استعدادهای مورد توصیه قرار می‌گیرد و میان استعدادهای انسان خط کشی نمی‌شود.^۱ استعدادهای خوب و بد تقسیم

۱ - این نگرش از دیدگاه نظریه‌پردازان غربی نیز مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. به عنوان مثال: ایزارایل شفلر معتقد است که: «این همان اسطوره‌ی استعدادهای ارزشمند هم‌سان است.» در حالی که به نظر او «صرف تشخیص وجود این استعدادهای مجوّز تلاش برای فعلیّت بخشیدن به آنها نیست... در کاربرد عملی متعارف زبان استعداد، تمام این

نمی‌گردند. گویی هر استعداد انسان چون «انسانی» است «ارزشمند» است و باید پرورده شود. طبق این تعریف، همه‌ی استعدادها باید پرورش یابند و همین «پرورش استعداد»، خود یک ارزش خواهد بود. این در حالی است که استعدادهای انسان، قابل تقسیم به «فضایل و رذایل» و «خوب و بد» هستند. براین اساس، استعدادهای نیکو «باید» پرورش پیداکنند و استعدادهای بد «نباید» پرورده شوند.

به‌طور مثال حرص، طمع، تکبر، جاه‌طلبی، حسد و... استعدادهایی هستند که هر انسانی به تناسب، بهره‌ای از آنها دارد. اگر تعریف ما از تربیت، «رشد دادن همه‌ی استعدادهای انسان» باشد، لازمه‌اش آن است که بگوییم: «باید زمینه‌های پستی چون طمع و خودبرتربینی را نیز پرورش داد.» این در حالی است که عقل چنین ویژگی‌هایی را بد می‌شمرد و به را کدگذاردن و حتی مقابله با آنها حکم می‌کند.

به عنوان مثالی دیگر فرض کنید در فردی استعداد قوی برای بازی با آلات قمار یا نواختن موسیقی غنائی وجود دارد. اگر قرار باشد پرورش این استعدادها به معنای «تربیت کردن» باشد، باید در امر تربیت، پای‌بندی به احکام دینی را کنار بگذاریم. شارع مقدس اجازه‌ی یک‌بار ارتکاب چنین گناہانی را هم به انسان نمی‌دهد، چه رسد به این که اجازه دهد فرد در این زمینه‌ها به مهارت و شکوفایی دست یابد! با این وجود، روشن است که نمی‌توان پروراندن چنین استعدادهایی را تجویز کرد.

براین اساس، نمی‌توان از «بودن» یک استعداد در انسان نتیجه گرفت که «باید» شکوفا شود. انسانی بودن یک استعداد، آن را ارزشمند نمی‌کند. چه بسیار استعدادهایی

۲۴ جنبه‌های منفی تصفیه می‌شوند. به این نکته توجه نمی‌شود که هدف مرتبی نه فقط تقویت استعدادهای، افزایش انواع مختلف آن و تسریع در فعلیت بخشیدن به آنها، بلکه تخریب استعدادهای، کاهش آنها و مسدود کردن راه فعلیت یافتن آنها هم هست. این تفسیر از استعداد، مورد حمایت سنت فلسفی کلاسیک است که استعداد به این معنا، ابتدائاً در قالب آن رشد کرد.» (در باب استعدادهای آدمی / ۱۸ و ۱۹) فلسفه‌ی ارسطو، فلسفه‌ی شاخص سنت فلسفی کلاسیک است. بر این اساس، هر فعلیتی نسبت به قوه‌ی خود نوعی کمال به حساب می‌آید و معیارهای ارزشی در آن لحاظ نمی‌شود. بنابراین هر رویکردی که تبدیل قوا و استعدادها به فعلیت را هدف گیرد، ستودنی است. برخی فلاسفه‌ی مسلمان معاصر در فضای چنین فلسفه‌ای اندیشه کرده‌اند، لذا در بحث‌های تربیتی خود «به فعلیت رساندن استعدادهای» را به عنوان تعریف تربیت پذیرفته‌اند.

که انسانی هستند اما ضد ارزش‌اند. منشأ تشخیص ارزش از ضد ارزش فقط عقل و شرع هستند. عقل و شرع تأکید دارند که «ویژگی‌های بد» نباید پرورش یابند، بلکه باید متروک گردند. استعداد‌های بد باید کور شوند نه این‌که بارور گردند. پس منشأ ارزش‌گذاری درباره‌ی استعداد‌های انسان، امری خارج از اوست. به این ترتیب، «پرورش هر استعدادی» ارزش نیست، بلکه «پرورش استعداد‌های نیکو»، ارزشمند است. اگر مربی به استعداد‌های منفی مربی بال و پر دهد، در واقع به او خیانت کرده است؛ نه این‌که او را تربیت کرده باشد.

۲-۳-۲) طرح و پاسخ یک اشکال

به دنبال بیان ایراد فوق، ممکن است گفته شود: «تربیت انسان، بروز دادن استعداد‌های ذاتی اوست و منظور از «استعداد‌های ذاتی» انسان، گرایش‌های صحیح، مقدس و خوب‌اند؛ نه گرایش‌های انحرافی و خلاف فطرت. به تعبیر دیگر، مراد ما استعداد‌های «انسانی» انسان هستند نه استعداد‌های «حیوانی» او. گرایش‌های منفی انسان عموماً گرایش‌هایی هستند که به بُعد غریزی و حیوانی وی مربوط‌اند. به این ترتیب، آنچه «انسانی» است خوب است و باید پرورش پیدا کند. ما هم نمی‌گوییم که همه‌ی گرایش‌ها و استعداد‌های انسان یک اعتبار و یک حکم دارند. ما هم میان گرایش‌های خوب و بد تفاوت قائل می‌شویم و همه‌ی آن‌ها را به یک چشم نمی‌نگریم. روشن است که هر انسانی قضاوت یکسان نسبت به این دو گونه گرایش ندارد و میان استعداد‌های مثبت و منفی تفکیک می‌کند.»

در پاسخ این گفتار، به ۳ نکته توجه می‌دهیم:

اولاً اگر مقصود طرفداران تعریف مذکور، پروراندن «همه‌ی» استعداد‌های انسان نیست، باید در متن تعریف میان این دو گونه گرایش، تفکیک کنند. به بیان دیگر، هر کس اولین بار با این تعریف روبه‌رو شود، باید دریابد که «پرورش چه نوع استعداد‌هایی»، تربیت نامیده می‌شود. غفلت نسبت به این قید یا بیان مبهم آن، صحیح نیست. اگر قرار است واقعاً تعریفی برای «تربیت» ارائه دهیم، نباید شامل «ضد

تربیت «هم بشود. اصطلاحاً تعریف باید «مانع اغیار» باشد. ثانیاً این تفکیک باید دارای معیاری متقن باشد. ملاک «صحیح و سقیم» یا «مقدس و نامقدس» نباید امری نسبی و سلیقه‌ای باشد. یکی از ملاک‌های گفته شده، «انسانی» بودن گرایش‌های خوب در برابر «حیوانی» بودن گرایش‌های بد است. این ملاک، کارساز نیست؛ زیرا نمی‌توان گفت همه‌ی استعداد‌های «منفی» انسان همان استعداد‌های حیوانی او هستند. بسیاری استعداد‌های منفی در انسان وجود دارد که حیوان به کلی از آن‌ها بی‌بهره است. مثلاً انسان این استعداد را دارد که به خود ببالد، خود را بالاتر از دیگران ببیند و به عجب و تکبر دچار شود اما چنین استعدادی را در حیوان سراغ نداریم. یا مثلاً انسان قوه‌ی «حسد ورزی» دارد و گاه حاضر است که خودش از امتیازی محروم شود تا این که دیگری هم از آن محروم گردد. اما نمی‌توان گفت حیوان هم قوه‌ی حسد دارد. بنابراین، قوای منفی انسان، مساوی قوای حیوانی او نیستند.

ثالثاً ملاک دیگری که گاه برای تفکیک استعداد‌های انسان ارائه می‌گردد «فطرت» می‌باشد. بر این اساس گفته می‌شود:

گرایش‌های منفی انسان حاصل انحراف او از فطرت است. تربیت صحیح، تربیتی است که بر محور فطرت پیش برود. روشن است که استعداد‌های خلاف فطرت انسان از لزوم پرورش مستثنی هستند. در پاسخ می‌گوییم: در این دفاع، منظور از فطرت به طور دقیق مشخص نیست. فطرت یک اصطلاح قرآنی است. قرآن کریم می‌فرماید:

فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ.^۱

پس روی خود را به سوی دین حق‌گرا استوار دار؛ همان فطرت خدا که مردم را بر اساس آن آفریده است. آفرینش خدا دگرگونی نمی‌پذیرد. دین استوار، آن است؛ اما بیشتر مردم نمی‌دانند.

براساس این آیه و تفسیر اهل بیت علیهم السلام^۱ منظور از فطرت، «خداشناس بودن انسان، پیش از آمدن او به دنیا است». خلقت انسان به گونه‌ای است که وقتی به دنیا می‌آید، با خداوند بیگانه نیست؛ معرفت پروردگار، پیش‌تر در نهاد او ثابت شده^۲ و استقرار یافته است. انسان به روشنگری عقل درمی‌یابد که باید این معرفت را پذیرا شود می‌یابد که باید در برابر خدایی که می‌شناسد سر تسلیم فرود آورد و اوامر و نواهی وی را پذیرا شود. این است که به سراغ نبی و امام می‌رود تا دستورات الهی را از آن‌ها فراگیرد.

با این بیان، «فطرت» به خودی خود، روشنگر همه‌ی خوبی‌ها و بدی‌ها نیست، بلکه «عقل» و سپس «شرع» هستند، که بر اساس فطرت، در این وادی به عنوان ملاک‌های ارزش‌گذاری مطرح‌اند. مقتضای حکم عقل، انقیاد برابر فطرت توحیدی (معرفت خداوند) است و تسلیم شدن به این فطرت، انسان را دین‌مدار می‌کند. از این پس، عقل و شرع برای انسان خداشناس، خطّ مشی بندگی خدا را روشن می‌سازند. پس فطرت پایه‌گذار انقیاد نسبت به ملاک‌های اصیل «ارزش و ضدّ ارزش» است. به این ترتیب، «خوب» آن چیزی است که عقل پسند و پذیرفته‌ی شرع باشد و «بد» هم آن چیزی است که عقل و شرع مردودش بشمارند. پس بهتر است محور و معیار «مثبت و منفی» و «خوب و بد» را «عقل» و در رتبه‌ی بعد «شرع» معرفی کنیم. این در صورتی است که فطرت را مطابق آن‌چه در قرآن و احادیث آمده، معنا کنیم.

اما گاه برخی از اندیشمندان، فطرت را - فارغ از اصطلاح قرآنی آن - به این صورت معرفی می‌کنند:

۱ - امام صادق علیه السلام فرمایش‌های راه‌گشایی در تبیین این آیه فرموده‌اند. به عنوان نمونه، ایشان پس از قرائت آیه‌ی فوق می‌فرمایند: «التَّوْحِيدُ: [منظور از فطرت‌الله که مردم براساس آن خلق شده‌اند، خلقت براساس] توحید است». در بیان نورانی دیگری فرموده‌اند: «فَطَرَهُمْ جَمِيعاً عَلَى التَّوْحِيدِ: [خداوند] همه‌ی مردم را براساس توحید آفریده است». در فرمایش دیگری، راوی از ایشان می‌پرسد: آن فطرت چیست؟ حضرت پاسخ می‌فرماید: «هِيَ الْإِسْلَامُ فَطَرَهُمُ اللَّهُ حِينَ أَخَذَ مِيثَاقَهُمْ عَلَى التَّوْحِيدِ: آن [فطرت،] اسلام است، خداوند مردمان را براساس توحید آفرید؛ هنگامی که خلقت آن‌ها را ابتدا کرد.» (مراجعة کنید به الکافی/ ۱۲/۲)

۲ - چنان‌که درباره‌ی معرفت‌الله، فرموده‌اند: «فُتِّبَتْ الْمَغْرُفَةُ: پس معرفت [خدا پیش از به دنیا آمدن، در قلب انسان‌ها] ثبات و استقرار یافت.» (تفسیر قمی/ ۱/ ۳۴۸)

اگر ما برای انسان یک سلسله ویژگی‌هایی را قائل باشیم، مفهوم فطرت را می‌دهد. فطرت انسان یعنی ویژگی‌هایی در اصل خلقت و آفرینش انسان.

سپس برای انسان فطریاتی قائل می‌شوند. نیز اصالت انسان و انسانیت واقعی را در گرو قبول آن‌ها می‌دانند. این گرایش‌ها تحت عنوان گرایش‌های «مقدس» ستایش می‌شود و به عنوان نمونه‌ی آن‌ها از مواردی چون «حقیقت‌جویی»، «گرایش به زیبایی»، «گرایش به خلاقیت»، «عشق و پرستش» و... نام برده می‌شود.

در بررسی این دیدگاه باید توجه داشت که قراردادی یک اصطلاح و وضع تعریف خاص برای آن، اشکالی ندارد. اما نکته‌ی مهم این است که در این صورت نمی‌توان از تقدس عنوان دینی «فطرت» برای تقدیس این اصطلاح جدید بهره جست.

سؤال اساسی ما از طرفداران این نظریه، آن است که: «گرایش‌های به اصطلاح فطری انسان» با چه ملاکی «مقدس» هستند؟ آیا صرف «انسانی» بودن آن‌ها برای ممدوح بودنشان کفایت می‌کند؟ همان‌طور که گفته شد واضح است که «انسانی بودن»، مساوی «خوب بودن» یک گرایش نیست. چه بسا گرایش‌های انسانی که جنبه‌ی منفی دارند. پس برای جدا کردن گرایش‌های منفی و مثبت در انسان، نیاز به معیار دیگری داریم تا با استناد به آن، خوب و بدشان را تشخیص دهیم. صرف بودن یک گرایش طبیعی در انسان، خوبی آن را تضمین نمی‌کند. حتی در مثال‌هایی از قبیل «گرایش به زیبایی» یا «عشق» هم باید با معیار دیگری قضاوت کنیم که گرایش به کدام زیبایی، خوب و به کدام یک، بد است. آن معیار، در درجه‌ی اول عقل و سپس شرع مقدس می‌باشد. با ترازوی عقل و شرع می‌توان سنجید که گرایش به برخی از زیبایی‌ها مطلوب و به برخی دیگر نامطلوب است. هم‌چنین بعضی عشق‌ها با همین معیار سنجش، تأیید و بعضی دیگر طرد و رد می‌شوند. تا پیش از محک زدن گرایش‌های انسانی با ملاک عقل و شرع، نمی‌توان به خوب یا بد بودن هیچ‌یک از آن‌ها فتوا داد.

نتیجه این‌که: فطرت به معنای قراردادی آن (نه آن‌چه در قرآن و حدیث آمده است) به خودی خود نمی‌تواند معیاری برای تفکیک استعدادهای خوب و بد از یکدیگر باشد.

۳-۲) دلالت وحی به لزوم پرهیز از پرورش «استعدادهای منفی»

مسأله‌ی مثبت نبودن همه‌ی استعدادهای انسانی، امری وجدانی است. یعنی هرکس با مراجعه به عقل خود و با قضاوتی عاقلانه، تصدیق می‌کند که همه‌ی قوای او ارزشمند نیستند. پس اتفاقاً «تربیت» این است که این دسته از استعدادهای او پروراند نشوند.

باگذری بر رهنمودهای و حیانی، درمی‌یابیم که در آیات قرآن و روایات اهل بیت علیهم‌السلام نیز بر این حقیقت تأکید فراوان رفته است: انسان دارای صفات پست و زشتی است که باید مهار شوند و اگر به آنها پرداخته شود، انسان را به هلاکت و بدبختی می‌کشانند.

در عناوین بعد، برخی از این رهنمودها را از نظر می‌گذرانیم:

الف) مزین و محبوب بودن دنیا و شهوات، در نظر انسان

یکی از ویژگی‌های قابل توجه انسان این است که امور پست دنیوی و شهوات زودگذر، در نظر او پُر زرق و برق جلوه می‌کنند. کالای بی‌ارزش دنیا برای او جذاب و فریبنده است. هنر انسان این است که با پیروی از عقل و وحی، اسیر این جذابیت‌ها نشود و به اجر و ثواب اخروی بیندیشد.

قرآن کریم می‌فرماید:

زُيِّنَ لِلنَّاسِ حُبُّ الشَّهَوَاتِ مِنَ النِّسَاءِ وَالْبَنِينَ وَالْقَنَاطِيرِ الْمُقَنْطَرَةِ مِنَ الذَّهَبِ وَالْفِضَّةِ وَالْخَيْلِ الْمُسَوَّمَةِ وَالْأَنْعَامِ وَالْحَرْثِ ذَلِكَ مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَاللَّهُ عِنْدَهُ حُسْنُ الْمَبَآئِ.^۱

برای مردم دوست داشتن شهوات اعم از [دوست داشتن] زنان، پسران و مال زیاد- از طلا و نقره و اسبان نشان‌دار و چارپایان و محصولات کشاورزی- آراسته شده. این‌ها کالای زندگی [پست] دنیاست و خداست که بازگشت نیک، نزد اوست.

دوستی شهوات، در چشم انسان زینت داده شده است. او به خودی خود، به لذت جنسی، پول و امکانات مالی، تمول و قدرت طلبی، متمایل است و آن‌ها را دوست می‌دارد. اما در عین حال باید بداند که این‌ها اموری زودگذرند. دیر جمع می‌شوند و در ازای فراهم آمدن، عمر انسان را تلف می‌کنند. مدت زودگذری انسان از آن‌ها بهره می‌برد و زود از آن‌ها جدا می‌شود.^۱ مانند ابر - به سرعت اما آرام آرام - می‌گذرند و محو می‌شوند. مانند سراب، خوش‌منظر و فریبنده اما پوچ و نابودشدنی هستند.^۲

وقتی انسان به این واقعیت‌ها آگاه شد و پای‌بند آن‌ها گشت، دیگر دنیا برایش هدف نمی‌شود بلکه به بازگشت نیکو به سوی پروردگار، می‌اندیشد. نکته‌ی اساسی در آیه‌ی فوق این است که انسان به خودی خود، متمایل به این شهوات‌هاست. به تعبیر دیگر استعداد غوطه‌ور شدن در لذت‌ها، «شهوت پرستی» و «دنیا‌محوری» در او هست؛ اما در عین حال موظف است که از بال و پر دادن به این قوای خود پرهیز کند. پیامبر اکرم ﷺ در وصیت خود به جناب عبدالله بن مسعود رضی الله عنه می‌فرماید:

ای ابن مسعود! هرکس مشتاق بهشت باشد در [انجام] نیکی‌ها شتاب می‌کند و هرکس از آتش بترسد، شهوات را ترک می‌گوید و هرکس انتظار مرگ را کشد [و فرارسیدن آن را در هر لحظه، احتمال جدی بدهد] از لذت‌ها دوری می‌جوید... ای ابن مسعود! [این است] فرمایش خدای متعال که: ﴿رُئِنَ لِلنَّاسِ...﴾^۳.

در قسمتی دیگر از وصایای شریف خود می‌فرماید:

ای ابن مسعود! از دنیا و لذت‌ها و شهوات و زیورهای آن برحذر باش و از حرام‌خواری و طلا و نقره و مرکب‌ها و زنان و پسران و مال زیاد - از طلا و

۱ - چنان‌که امیرمؤمنان علیه السلام می‌فرماید: «إِنَّمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا مَتَاعٌ وَ مَتَاعُ الدُّنْيَا بَطِيءُ الْإِجْتِمَاعِ قَلِيلُ الْإِنْتِفَاعِ سَرِيعُ الْإِنْقِطَاعِ»، «زندگی دنیا جز کالایی غیرماندنی نیست و متاع دنیا آهسته‌آهسته فراهم می‌آید. کام‌یابی از آن مختصر است و به سرعت از دست می‌رود.» (مجموعه‌ی وزام / ۲ / ۱۰۱)

۲ - چنان‌که امیرمؤمنان علیه السلام می‌فرماید: «إِنَّمَا الدُّنْيَا مَتَاعٌ أَيْنَامَ قَلَانِلَ ثُمَّ تَزُولُ كَمَا يَزُولُ السَّرَابُ وَ تُقْشَعُ كَمَا يُقْشَعُ السَّحَابُ»، «دنیا تنها کالای زودگذر روزهایی اندک است. سپس همان‌گونه که سراب از بین می‌رود نابود می‌شود و همان‌گونه که ابر می‌گذرد، محو می‌شود.» (غررالحکم، ح ۲۳۲۸)
۳ - بحار الأنوار / ۷۷ / ۹۴، به نقل از مکارم الأخلاق.

نقره و... - و چارپایان و کشته‌ها، دوری کن که این‌ها کالای زندگی پست
دنیاست و خداست که بازگشت نیکو نزد اوست.^۱

«ترک شهوات» و «برحذر بودن از دنیا»، بدین معناست که انسان اولاً در پرداختن
به شهوات و استفاده از دنیا، به حدّ حلال اکتفا کند. ثانیاً در محدوده‌ی حلال، از
شهوت محوری و دنیاپرستی دور بماند و آن‌ها را به چشم هدف نبیند بلکه از آن‌ها
به عنوان وسیله‌ی کسب سعادت اخروی بهره ببرد.

عمل به این توصیه‌های مهم، قطعاً با پرورش دادن محبت به دنیا و شکوفا کردن
شهوات ناسازگار است. لذا هر چه انسان بتواند این استعداد‌های خود را به ضعف ببرد
ارزشمندتر و تربیت یافته‌تر است. هر چه این استعداد در انسان تضعیف شود راه او به
بهشت هموارتر و فاصله‌اش از جهنّم دورتر خواهد بود.

نکته‌ی مهم این‌که: در آیه و روایت مذکور، هم بر جذاب بودن امور دنیوی برای
انسان‌ها تأکید شده و هم لزوم پرهیز از آن‌ها یادآوری گشته است. پس با وجود این‌که
چنین تمایلی هست، باید از آن پرهیز کرد.

ب) حرص، بی‌صبری و بخل: قوای منفی انسانی

ویژگی بالقوه‌ی دیگر انسان، «حریص» بودن است. «حرص» به عنوان یک «قوه‌ی
بد» در نهاد انسان قرار دارد. اگر آدمی به خود رها شود، «حریص» بار می‌آید؛ مگر
آن‌که با عمل صالح به کنترل این استعداد خود بپردازد و مهارش کند.^۲

۱- همان/ ۱۰۳.

۲- روشن است که چهارده معصوم علیهم‌السلام از این حکم کلی مستثنا هستند. آن بزرگواران از هرگونه آرایش و زشتی و
خصلت بد، می‌زا هستند و خداوند آنان را از کوچک‌ترین زشتی‌ها مصون داشته است. به عنوان مثال در زیارت حضرت
امیرمؤمنان علیه‌السلام می‌خوانیم:

«وَقَدْ أَعْلَى اللَّهُ تَعَالَى عَلَى الْأُمَمَةِ دَرَجَتَكُمْ وَ رَفَعَ مَنَزَلَتَكُمْ وَ أَبَانَ فَضْلَكُمْ وَ شَرَّفَكُمْ عَلَى الْعَالَمِينَ فَأَذْهَبَ عَنْكُمْ
الرُّجْسَ وَ طَهَّرَكُمْ تَطْهِيراً. قَالَ اللَّهُ جَلَّ وَ عَزَّ: «إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعاً وَ إِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعاً إِلَّا
الْمُصْلِينَ» فَاسْتَشْنَى اللَّهُ تَعَالَى نَبِيَّهُ الْمُصْطَفَى وَ أَنْتَ يَا سَيِّدَ الْأَوْصِيَاءِ مِنْ جَمِيعِ الْخَلْقِ.» (زیارت امیرمؤمنان در روز
غدیر، بحارالأنوار / ۱۰۰/ ۳۶۶، به نقل از شیخ مفید از امام عسکری علیه‌السلام)

قرآن کریم در توصیف انسان می‌فرماید:

إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا إِلَّا الْمُصَلِّينَ الَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ دَائِمُونَ...^۱

انسان، حریص آفریده شده است. وقتی که شرّی به او می‌رسد بی‌تابی می‌کند و وقتی خیری به او می‌رسد [آن را از دیگران و صرف کردن در کار خیر] باز می‌دارد. [همه چنین‌اند] مگر نمازگزاران که بر نمازشان مداومت دارند...

در آیات بعدی، صفات دیگری نیز برای کسانی که از این قاعده‌ی کلی مستثنی هستند برشمرده شده؛ از جمله این‌که: در اموالشان حقّی مشخص برای سائل و محروم قرار می‌دهند، قیامت را تصدیق می‌کنند، از عذاب الهی ترسان‌اند و شهوت خود را کنترل می‌نمایند.

بر اساس آیه‌ی شریفه، تأکید داریم که: «انسان» اساساً به گونه‌ای آفریده شده که در سراشیبی قرار دارد. باید تلاش کند تا از سقوط در هلاکت حرص، در امان بماند. اگر آدمی به خود واگذار شود، «اهل حرص» می‌شود. هنگامی که به سختی برمی‌خورد «بی‌صبری» می‌کند و وقتی به خیری دست یابد «بخل» به خرج می‌دهد. اما هوشیاران با انجام اعمال صالح و تهذیب نفس، تلاش می‌کنند که خویش را از این خصلت‌ها دور سازند.

مهم این است که این استعدادها در درون هر انسان غیر معصومی، پایه‌گذاری شده است. به میزانی که افراد به آن‌ها بپردازند و تقویتشان کنند، ریشه می‌یابند. از دیگر سو، اگر به آن‌ها مهار بزنند و تضعیفشان کنند، از آثار سوء آن‌ها در امان می‌مانند. حال می‌پرسیم: «مگر این استعدادها در نهاد انسان‌ها تحقق ندارد؟ پس آیا تربیت

۱۲ «و خداوند متعال درجه‌ی شما [اهل بیت] را بر [همه‌ی] امت برتری داد و منزلت شما را بالا برد و فضل شما را نمایان ساخت و شما را بر عالمیان شرافت داد. پس آلودگی را از شما برد و پاکتان کرد؛ پاک‌کردنی و خداوند جلّ و عزّ فرمود: ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ...﴾ پس خداوند متعال، پیامبرش مصطفی و توای آقای جانشینان! - را از همه‌ی خلق، مستثنی کرد.»

او به این است که بخیل و حریص و بی طاقت باشد؟» اگر جواب منفی است، پس نمی توان پرورش همه ی استعدادها را به عنوان تربیت، جایز دانست.

ج) گناه گرایی و تمایل به بیهودگی و حواس پرتی

نفس اماره، منبع منفی قدرتمندی در باطن انسان است. نفس، همواره و به طور فعال انسان را به زشتی ها امر می کند و او را به سمت هلاکت سوق می دهد. امام زین العابدین علیه السلام در «مناجات الشاکین» این گونه از نفس به خداوند متعال شکایت می کنند:

معبود من! به سوی تو شکایت می کنم از نفسی که بسیار به بدی فرمان می دهد، به خطا [و گناه] دست می یازد و به نافرمانی های تو حریص است و خود را در معرض خشم تو قرار می هد. مرا به مسیرهای هلاکت می کشاند و نزد تو خوارترین هلاک شده، می گرداند. مرض هایش فراوان است. آرزویش [پوچ و] دراز است. اگر شری به آن برسد، بی تابی می کند و اگر خیری او را دریابد، [از بخشیدن به دیگران] امتناع می ورزد. به سوی بازی و سرگرمی بیهوده، بسیار تمایل دارد. از غفلت و حواس پرتی پُر است. مرا با شتاب به سوی گناه می راند و در توبه کردن، دائماً وعده ی آینده را به من می دهد.^۱

در این دعای پُر حکمت، ویژگی های منفی متعدّدی برای نفس بر شمرده شده است که دو مورد از آن ها را در عنوان پیشین بررسی کردیم. نفس اماره، قصد هلاکت انسان را دارد. او را به سوی غفلت و بیهودگی سوق می دهد. گناه را برای انسان موجه جلوه می دهد و سعی می کند توبه را به تأخیر اندازد. در یک کلام، بیماری های نفس بسیار است.

با این وجود، به نظر می رسد استعدادهای منفی انسان کم نیست. تربیت انسان به این است که این دردهای نفس دوا شوند. باید با «بیهودگی» و «لهو گرایی» نفس، مبارزه کرد. باید با او امر نفس به نافرمانی خداوند، مخالفت نمود. کسانی که اهل تهذیب نفس

و تربیت خود هستند با پا گذاشتن روی این تمایلات به خود ساختگی می‌رسند. به نفس خود دائماً «نه» می‌گویند و تمایلات آن را ارضا نمی‌کنند. نه تنها به شکوفایی آن یاری نمی‌رسانند بلکه سعیشان این است که با این‌گونه خواسته‌های نفس مبارزه کنند. همین امر سبب سعادت ایشان و نجاتشان از مهلکه‌ها می‌گردد. اینان می‌دانند که اگر «نفس پروری» کنند، آتشی را شعله‌ورتر کرده‌اند که خود آن‌ها را زودتر می‌سوزاند. می‌دانند هر چه این آتش برافروخته‌تر شود، آنان را به شقاوت نزدیک‌تر می‌کند. پس به جای «پرورش» به «پرهیز» می‌اندیشند و به جای «شکوفایی»، «تضعیف، مقابله و مبارزه» را در پیش می‌گیرند.

این استعدادها بسیار برای انسان خطرناک‌اند و اجتناب از آن‌ها شرط عقل است. کسانی که در مکتب تربیتی اهل بیت (علیهم‌السلام) بار آمده‌اند تربیت خود را به این می‌دانند که این قوایشان تا حد امکان به بروز و ظهور نرسد.^۱

(د) سرشت شرور انسان

با این تفصیل می‌توان گفت که این امور شر، در سرشت هر انسان عادی نهفته است. اگر انسان بتواند این قوا را مهار کند، مخفی می‌شوند و کم‌رنگ می‌گردند و گرنه بروز

۱ - وجود این قوای منفی در انسان به روشنی حکایت از ضعف او دارد. این امر، مشکل بودن امتحان انسان را نمایان تر می‌کند. جالب است که این اقرار به ضعف در عرصه‌ی امتحان، به زیبایی در ادعیه مشاهده می‌شود. به‌طور مثال عرضه می‌داریم:

«يَا غَفَّارَ الذُّنُوبِ... إِنَّ كُنْتُ أَزْدَتْ أَنْ تَبْلُوَنِي فَقَدْ عَرَفْتُ ضَعْفِي وَقِلَّةَ حِيلَتِي إِذْ قُلْتُ: ﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا...﴾»

«ای بخشاینده‌ی گناهان!... اگر خواستی مرا بیازمایی، پس ضعف من و کمی چاره‌ی مرا دانسته‌ای که فرموده‌ای:

﴿إِنَّ الْإِنْسَانَ...﴾»

پس از برشمردن صفات بد دیگری که در قرآن کریم برای انسان نقل شده، عرض می‌کنیم:

«صَدَقَتْ وَ بَرَزَتْ يَا سَيِّدِي فَهَذِهِ صِفَاتِي الَّتِي أَعْرِفُهَا مِنْ نَفْسِي.» (بحار الأنوار ۴۴۱/۹۵)

«آقای من! راست گفתי و نیکو کردی. پس این ویژگی‌هایی است که من از خود می‌شناسم.»

شناخت این صفات، انسان را به ضعفش آگاه می‌کند. همین امر باعث می‌شود حساسیت امتحان خود را بهتر دریابد و آویختگی و مذلت خود را در برابر خدا، بیش‌تر وجدان کند. فراموش نکنیم که دریافتن این ضعف‌ها و روی آوردن به بندگی و خاکساری برابر خدا، غایت یک تربیت دین‌مدار است.

می یابند. امیر مؤمنان (علیه السلام) می فرمایند:

الشَّرُّ كَامِنٌ فِي طَبِيعَةِ كُلِّ أَحَدٍ فَإِنْ غَلَبَهُ صَاحِبُهُ بَطَنَ وَإِنْ لَمْ يَغْلِبْهُ ظَهَرَ^۱

شر، در سرشت هر کسی پنهان است. اگر صاحبش بر آن غلبه کند، پنهان می شود وگرنه بروز می یابد.

براساس این فرمایش، «شر» در انسان هست و نیازی به ایجاد کردن ندارد. البته اگر انسان عاقل بتواند بر آن غلبه کند، پنهان می شود؛ نه آن که از میان برود. یعنی مانند آتش زیر خاکستر فرو می خوابد. البته پروراندن آن، قصد و نیت نمی خواهد و همین که انسان نتواند بر آن غلبه کند، آن را پرورده است. به تعبیر دیگر، همین که بر شر غلبه نکند، باعث می شود آتش آن سر بردارد و شعله ور شود.

غلبه بر شرور به این است که انسان به آن ها تن ندهد. دین داری و عقل مداری اقتضا می کند که انسان - هر چند به دشواری - خود را مقید به نیکی ها کند و از بدی ها فاصله بجوید. مؤمن با تمسک به وحی و در پرتو روشنگری عقل می تواند بر این کشش ها غالب شود. اگر این غلبه صورت بگیرد، شرور درونی او به محاق می روند و مخفی می شوند. اما اگر برعکس، انسان مغلوب این کشش ها شود، شرّش ظاهر می گردد.

کمال انسان این است که هر چه می تواند به «نهفتگی» و «پنهانی» این قوا یاری رساند. ظهور این صفات، نشانه ی این است که عقل انسان تضعیف شده و جاذبه های کاذب توانسته عقل او را به اسارت درآورد. در این صورت، انسان «انگیزه» و «اراده» ی لازم برای رهایی از زشتی هایش را از دست می دهد و شرّ او بروز می کند.

بروز این شرور حاصل کوتاهی کردن در غلبه بر خواهش های نفسانی است. چنین فردی به مقابله با استعداد های منفی خود نپرداخته و در سرکوب کردن آن ها تلاش و مجاهدت ننموده است. همین ایستایی، موجب رشد قابلیت های ناصواب وی شده است. این رویکرد باعث محجوب شدن عقل او گشته؛ بدی های وی را نمایان ساخته است. پس این قوای منفی را باید سرکوب کرد. میدان دادن به آن ها حاصلی جز نابودی

خود انسان در بر ندارد.

امیرمؤمنان علیه السلام می‌فرماید:

نفس را بر بی‌ادبی سرشته‌اند؛ در حالی که بنده به همراهی با ادب نیک، امر شده است. و نفس بنا بر طبیعت خود، در میدان مخالفت [با حسن ادب] حرکت می‌کند (یا می‌دود)؛ در حالی که بنده در بازگرداندن آن از خواسته‌های بد می‌کوشد. پس هرگاه عنان آن را رها کند، در تباهی آن شریک است. و هرکس نفس خود را در [رسیدن به] هوای نفسش یاری رساند، با نفس خود در قتل آن شراکت کرده است.^۱

سرشت و طبیعت نفس بر بی‌ادبی است. اگر نفس انسان به حال خود رها شود، به سمت مخالفت با آداب نیکو حرکت می‌کند. انسان عاقل و دیندار درمی‌یابد که باید عنان نفس را بکشد و مهارش کند. در غیر این صورت خود را با دست خود هلاک و بدبخت کرده است.

نکته‌ی اساسی این که: استعدادهای شرّ انسان بر استعدادهای نیکوی او غلبه دارند. پایه و اساس او را بدی‌ها و بی‌ادبی‌ها تشکیل می‌دهند. انسان مختار، عقلاً موظّف است که با این اساس نامیمون مبارزه کند. امتحان او نیز به این است که باید در عین تمایل درونی به شرّ و زشتی، گام در راه نیک و صلاح بگذارد. در نتیجه می‌توان گفت: به فعلیت رساندن این دسته استعدادها، به معنای شراکت در هلاکت خود است. بروز این قوا به معنای شرور شدن انسان است و شرور گشتن، عاقبتی جز عذاب الهی در پی ندارد. راه مهار این استعدادها حرکت در جهت خلاف آنهاست. البته این حرکت نیاز به کوشش دارد و عرق ریختن می‌خواهد. اگر تربیت بخواد تابع «طبیعت و سرشت» انسان باشد، این نتیجه‌ای جز «بی‌ادبی» را در پی نخواهد داشت. تربیت باید پیرو عقل و وحی باشد تا بتواند به «سرشت زشت» آدمی لگام بزند.^۲

۱ - مستدرک الوسائل / ۱۱ / ۱۳۷.

۲ - توجه شود که این امر منافاتی با «فطرت توحیدی» انسان ندارد. فطرت توحیدی به این معناست که انسان از ابتدای خلقتش، خداشناس خلق می‌شود. هر انسانی که به دنیا می‌آید پیش‌تر، خداوند را به معرفتی خودا، شناخته است.

ه) لزوم واداشتن نفس به فضایل

مجدداً تأکید می‌ورزیم که اگر کسی بخواهد اهل فضیلت شود، زحمت دارد. اگر انسان به حال خود رها شود و تحت کنترل ارزش‌ها نباشد، ره به انحطاط می‌برد. نفس انسان به خودی خود، نسبت به خوبی‌ها و فضیلت‌ها اکراه دارد و باید آن را به نیکی‌ها وادار کرد. به این دو روایت حکمت‌آمیز از امیر مؤمنان و رسول خدا ﷺ بنگرید:

أَكْرِهَ نَفْسَكَ عَلَى الْفَضَائِلِ فَإِنَّ الرِّذَائِلَ أَنْتَ مَطْبُوعٌ عَلَيْهَا.^۱

نفس خود را [برخلاف میلش] به فضیلت‌ها وادار؛ چرا که تو [به‌خودی خود] بر پستی‌ها سرشته‌ای [و به آن‌ها تمایل داری].

تَكَلَّفُوا فِعْلَ الْخَيْرِ وَ جَاهِدُوا نَفْسَكُمْ عَلَيْهِ فَإِنَّ الشَّرَّ مَطْبُوعٌ عَلَيْهِ
الْإِنْسَانُ.^۲

خود را به زحمت به انجام کار نیکو وادارید و بر [انجام] آن با نفس‌های خود به جهاد بپردازید که انسان بر شر سرشته شده است.

نهاد مؤمن، عرصه‌ی یک پیکار است. سرشت ضرور آدمی او را به سمت بروز دادن زشتی‌ها می‌کشاند. اما عقل او حکم می‌کند که باید به مجاهده با نفس خود بپردازد. سعادت بشر به این است که در این جنگ پیروز شود، آن وقت می‌تواند علی‌رغم تمایل نفس آن را به انجام خوبی‌ها وادار کند. دو تعبیر «تکلف» و «اکراه» - که در دو روایت فوق به کار رفته‌اند - نشان‌دهنده‌ی موضع نفس در قبال این حرکت‌اند. باید نفس را به

۱۲ در کنار این فطرت، البته خصوصیات و ساختارهای دیگری نیز در او نهاده شده که در رأس آن عقل است. عقل، سراسر خیر است چون انسان را به بندگی و خضوع در برابر خدای فطری‌اش دعوت می‌کند. ولی البته شهوات نیز در باطن و نهاد آدمی هستند که او را به عمل برخلاف مقتضای فطرتش دعوت می‌نمایند. در بحث تربیت، مهم این است که «تربیت براساس عقل و فطرت» با «پرورش همه‌ی استعدادهای انسانی» خلط نشود. «تربیت براساس عقل و فطرت» به این است که انسان به دلالت عقل و وحی تسلیم ارزش‌ها باشد. نتیجه‌ی این انقیاد آن است که استعدادهای منفی خود را پرورش نمی‌دهد. بنابراین، «تربیت فطری» به معنای تفکیک میان ارزش‌ها و ضد‌ارزش‌ها و نهادینه‌ساختن ارزش‌های عقلانی - وحیانی، در دو حوزه‌ی باور و رفتار است.

۱ - غرالحکم، ح ۷۳۱۴.

۲ - مجموعه‌ی وزام/۲/۱۱۹.

اجبار و کشان‌کشان به سمت خوبی‌ها سوق داد. فاصله‌ی نهاد آدمی با خیر و شریکسان نیست و اگر در عمل به خود و انهاده شود، سر از زشتی‌ها درخواهد آورد. پس باید با سختی و اکراه، خود را به خوبی‌ها ملزم کرد. اما رهسپار وادی شر شدن تکلفی نمی‌خواهد، بلکه مطبوع نفس نیز هست. صالح شدن، تلاش می‌خواهد نه طالح بودن. مهذب شدن تکاپو لازم دارد نه آلوده بودن. بر این اساس، استعدادهای انسانی نیازمند نقّادی هستند. طبع انسان به سمت پرورش قوای منفی تمایل دارد. باید برخلاف این تمایل نفس، آن را به وادی خیر و صلاح کشید.

البته می‌شود انسان به رتبه‌ای برسد که از شرور و زشتی‌ها بدش بیاید و هیچ تمایلی به آن‌ها نداشته باشد. اما در مورد انسان‌های عادی این امر پس از طیّ مراحل دشوار تهذیب نفس اتّفاق می‌افتد. وقتی اختیار نفس به دست عقل افتاد، آنگاه شرّ و زشتی‌اش پنهان و بی‌رُمق می‌شود. هرچه انسان بیشتر عمل عاقلانه و دین‌مدارانه کند، این تضعیف بیشتر صورت می‌گیرد تا جایی که ممکن است از بدی‌ها واقعاً بدش بیاید و هیچ جذّابیتی در آن‌ها نبیند. مثلاً در احوال مرحوم حاج مقدّس^۱ نقل شده که ایشان می‌فرمودند: «من واقعاً از گناه بدم می‌آید.» توجّه شود که این بزرگوار با مجاهده و زحمت به این نقطه دست یافته بود. این تنفّر و بی‌میلی نسبت به گناهان «حاصل» تربیت یافتگی است نه «نقطه‌ی آغاز» آن!

به هر روی، بی‌توجّهی به این خصلت انسان در امر تربیت، می‌تواند زیان‌های جبران‌ناپذیری را در پی داشته باشد. پس باید ردّپای این توجّه، در بنیادی‌ترین بحث تربیتی (تعریف تربیت) مشاهده شود. اگر تعریف تربیت، «پرورش مطلق استعدادهای انسانی» باشد، بدان معناست که همه‌ی خصلت‌های انسان - بدون لحاظ نیکی و بدی آن‌ها - باید شکوفا شوند. این رویکرد یک فاجعه‌ی تربیتی را به بار خواهد آورد.

۱ - مرحوم حاج هادی مقدّس تهرانی، عالم بزرگوار و متّقی که تقریباً معاصر زمان ما زیسته‌اند و در میان متدینان شهر تهران، زبان زد زهد و تقوا بوده‌اند.

(و) رهاکردن نفس به حال خود: ضرر زدن به او

این فرمایش امام صادق علیه السلام مهم ترین راهبرد تربیت الهی را ترسیم می کند:

لَا تَدْعُ النَّفْسَ وَهَوَاهَا فَإِنَّ هَوَاهَا فِي رَدَاهَا وَ تَرْكُ النَّفْسِ وَ مَا تَهْوِي
أُذَاهَا وَ كَفَّ النَّفْسَ عَمَّا تَهْوِي دَوَاهَا.^۱

نفس را با آن چه دوست دارد رها مکن که تمایل آن در هلاکت آن است. و رهاکردن نفس با آن چه خواهان آن است [باعث] آزار و [ضرر دیدن] آن است. و بازداشتن نفس از آن چه میل دارد دوی آن می باشد.

درد نفس، تمایل شدید آن به زشتی ها و تباهی هاست. تمایل نفس به این است که خود را به هلاکت بکشانند. باید این درد را دوا کرد و این جز با بازداشتن و پرهیز دادن نفس ممکن نیست. در مقام مثال، نفس مانند کودکی است که به سرما خوردگی شدید مبتلا شده اما در عین حال تمایل شدید به غذاهای سرخ شده و بستنی و... دارد. اگر والدین، دلخواه کودک را در اختیارش بگذارند، به تصدیق هر عاقلی به او خیانت کرده اند. خدمت به کودک این است که او را پرهیز دهند و تمایلات او را برنیاورند تا بهبود یابد. نفس نیز چنین است، دردش تمایل به شرّ و معصیت است. اگر انسان این تمایل او را برآورد، در رسیدن به هلاکت به آن یاری رسانده است. راه چاره این است که انسان عاقل میان نفس و تمایلاتش حائل شود و نگذارد اختیار نفس به دست شهوات افتد. اگر نفس به حال خود رها شود، این خود انسان است که ضرر می کند؛ چون با اجابت خواهش های سوء و بی پایان نفس، خود را جهنمی خواهد کرد.

این باز تأکید بر جهت گیری منفی نفس است. به جای بازگذاشتن راه نفس باید راه آن را سد کرد؛ تا جایی که می شود باید این شرور را به ضعف کشاند. نفس این استعداد را دارد که به اژدهایی غیر قابل کنترل تبدیل شود. پس با هیچ مجوّزی نمی توان پروردن و شکوفا کردن آن را مساوی تربیتش دانست. بار آوردن نفس در نظام ارزشی، به کفّ نفس است و گرنه انسان بی آن که بداند، به معنای واقعی کلمه «خودکشی» کرده است.

حاصل این کف نفس البته سعادت ابدی و دست یابی به بهشت برین است. پیامبر اکرم ﷺ فرمودند:

بهشت، دری دارد که به آن "در مجاهدان" گفته می‌شود. از آن وارد [بهشت] می‌شوند و ملائک به آن‌ها خوش آمد می‌گویند و اهل محشر به سبب اکرام خداوند، به آنان می‌نگرند و بزرگ‌ترین جهاد، جهاد [با] نفس است. چرا که آن به بدی بسیار امر می‌کند، به شر رغبت دارد، به شهوات بسیار متمایل است، نسبت به خوبی‌ها با سنگینی [و کسالت] مواجه می‌شود، آرزوهایش زیاد است، هراس‌ها [ی عذاب الهی] را فراموش می‌کند، دوستدار ریاست و طالب آسایش است. خداوند متعال می‌فرماید: إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَحِمَ رَبِّي.^۱

تمایل شدید به شهوات و کسالت نفس در برابر خوبی‌ها، تأکید مکرری بر نهاد شرارت بار آن است. باید با این کشش درونی جدال و جهاد کرد و این بزرگ‌ترین جهاد است. گذشتن از خواسته‌های نفس و عمل برخلاف طبع راحت طلب آن، زحمت زیادی را از انسان طلب می‌کند. البته در این راه باید از خداوند متعال و اولیای او مدد خواست. انسان به خودی خود و بی مدد حق، ناتوان از غلبه بر نفس است.

۴ - ۲) مساوی نبودن تربیت با پروراندن و رشد دادن

مجموعه‌ی این شواهد و حیانی به وضوح ما را به این نتیجه می‌رساند که باید میان قوای نفس تفکیک قائل شد. نمی‌توان سایه‌ی «پرورش» را بر همه‌ی استعدادهای انسانی گسترد. پس «تربیت»، «پروراندن» نیست بلکه «ارزشمدار کردن» است. تربیت این است که انسان در خدمت ارزش‌ها درآید نه آن‌که ارزش‌ها محکوم تمایلات او شوند. اگر تربیت را مساوی «پرورش دادن» بگیریم، دیگر معنا ندارد که جایی «پرورش ندادن» را مصداق تربیت بدانیم. این در حالی است که تربیت یافتگی انسان به این است که قوای منفی‌اش پرورش نیابند و شکوفا نشوند. پس لزومی ندارد معنای

لغوی تربیت را ملاک تعریف خود از آن قرار دهیم.
 ریشه‌ی لغوی تربیت، «ر ب و» می‌باشد که به معنای «رشد دادن» و «زیاد کردن» است. «رَبَوَة» به معنای زمین مرتفع (تپه) نیز از همین ریشه است. «ربا» که به معنای زیادی بر اصل مال است هم ریشه‌ی آن می‌باشد.^۱ بنابراین، می‌توان گفت: «تربیت» در لغت عرب غالباً به معنای رشد دادن، تغذیه کردن و بار آوردن جسم متربّی می‌باشد و جنبه‌ی معنوی - که در لغت فارسی از آن اراده می‌شود - را به همراه ندارد. با این اوصاف نمی‌توان تعریف تربیت را از معنای لغوی آن استخراج کرد. با توجّه به محذورهایی که ذکر شد بهتر است برای تربیت، فارغ از معنای لغوی آن، تعریفی اصطلاحی وضع کنیم و پیرامون آن سخن بگوییم.

۵ - ۲) جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجّه به مطالب پیش گفته می‌توان نتیجه گرفت:
 ۱ - لازم است با معیار عقل و وحی استعدادهای انسان با دقت ارزیابی شود و خوب و بد آن از هم جدا گردد.

۱ - کتاب العین / ۸ / ۲۸۳ - لسان العرب / ۱۴ / ۳۰۴.

در قرآن کریم نیز مشتقات «ر ب و» مانند «رَبَوَة»، «ربا»، «ربی»، «أربی» و... در همین سیاق معنایی به کار رفته است. برای نمونه به این دو آیه‌ی کریمه توجّه کنید:

* «قَالَ: أَلَمْ نُزَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا وَلَبِثْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ؟» (شعراء / ۱۸)

﴿گفت: آیا در حالی که نوزادی بودی تو را در میانمان بزرگ نکردیم و در [خانه‌ی] ما سال‌هایی از عمرت را نگذراندی؟﴾

* «وَ اخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ: رَبِّ اِزْخُمْهُمَا كَمَا رَبَّيْنِي ضَغِيرًا.» (اسراء / ۲۴)

﴿و برای آن دو بال خاکساری را بگستر و بگو: پروردگارم! آن دو را رحمت فرما؛ همان‌گونه که مرا - در حالی که کودک بودم - پروراندند.﴾

منظور از «نُزَبِّكَ» در آیه‌ی نخست، بار آوردن طفل و به اصطلاح بزرگ کردن اوست. در آیه‌ی دوم نیز از خداوند می‌خواهیم که پدر و مادر ما را بیخشايد همان‌گونه که آنان در کودکی و طفولیت ما را رشد داده‌اند.

در ادعیه نیز این «تربیت» به خداوند نسبت داده شده است. به این عبارات توجّه کنید:

* «فَتَعَالَيْتَ رَبَّنَا يَا اَرْحَمَ الرَّاحِمِينَ... اَتَمَّمْتَ عَلَيَّ بِالْاِنْعَامِ وَ رَبَّيْتَنِي مُتَزَايِدًا فِي كُلِّ عَامٍ.» (بحار الأنوار / ۹۷ / ۳۱۴)

* «كُنْتُ يَا مَوْلَايَ عَنْ خَلْقِي غَنِيًّا وَ رَبَّيْتَنِي طِفْلًا ضَغِيرًا.» (بحار الأنوار / ۹۸ / ۳۹۵)

در این عبارات نیز تربیت به همان معنای لغوی رشد دادن و بزرگ کردن به کار رفته است.

۲- عاقل درمی‌یابد و تصدیق می‌کند که نباید به «استعدادهای بد» میدان داد. باید آن‌ها را کور و را کد نمود و مهجورشان گذاشت. اگر این استعدادها پرورانده شوند، انسان را نابود و هلاک خواهند کرد.

۳- استعدادهای نیکو را باید پرورش داد. البته در روند پرورش این استعدادها نیز سایه‌ی ارزش‌های عقلانی - و حیانی همواره گسترده است. ممکن است پرورش استعدادی برای زن نیکو شمرده شود اما برای مرد بد شمرده شود (مانند ترس)^۱. از سوی دیگر ممکن است پرورش برخی استعدادها مشروط به رسیدن فرد به سنّ خاصی باشد. نمی‌توان گفت هر استعداد خوبی در هر زمانی قابل پرورش دادن است. ممکن است پرورش یک استعداد خوب در زمان نامناسب، نتیجه‌ای ناگوار را به همراه داشته باشد.

به عنوان مثال می‌توان از «روحیه‌ی استقلال در تصمیم‌گیری» یاد کرد. اگر این روحیه در زمان کودکی پرورش پیدا کند، ممکن است کودک را به سراشیبی سقوط بکشاند. این بدان خاطر است که کودک در زمان کودکی، توانایی تشخیص بسیاری از نفع و ضررهای خود را ندارد. ممکن است از روی ناپختگی تصمیمی بگیرد که عواقب سوء آن را در نظر نگرفته و تدبیر نکرده است. از سوی دیگر با پرورش این روحیه، ممکن است او به جایی برسد که به هیچ وجه زیر بار مصلحت‌سنجی‌های عقلانیت نرود. مثلاً ممکن است در برابر تصمیم‌های عقلانه‌ی والدین یا مربیان عاقل و دلسوز خود موضع بگیرد و بخواهد امر دلخواه خود را به کرسی بنشاند. پس پروراندن این ویژگی در کودکی که هنوز به سنّ بلوغ عقلی و رشد کافی نرسیده، به خیر و صلاح او نیست^۲.

۱- امیرمؤمنان (علیه السلام) فرمودند:

«خيارٌ خصال النساء شبراء خصال الرجال.» : «ویژگی‌های نیکوی زنان ویژگی‌های بد مردان است.» و در بیان یکی از آن‌ها فرمودند: «الجبّين: ترس.» (نهج البلاغه، حکمت ۲۳۴) ترس در زنان موجب می‌شود که از شرّ نامحرمان محفوظ بمانند و حیا و عفت خویش را بهتر حفظ نمایند.

۲- به این نمونه‌ی واقعی توجه کنید: مدیر یک مؤسسه‌ی راهنمایی می‌گفت: پسر ۵ ساله‌ای دارم که پیش تر در انجام امور گوناگون با من خیلی همراه بود و هیچ تنشی ایجاد نمی‌کرد؛ تا این که بعد از مشارکت در یک دوره‌ی آموزشی

اما همین روحیه وقتی در سن رشد عقلانی پرورده می‌شود، متربی را فردی بار می‌آورد که روی پای خود می‌ایستد و مستقل از نظر دیگران، با وفاداری به ارزش‌های عقلانی-و حیانی، تصمیم‌گیری می‌کند. چنین کسی چشم به دهان دیگران نمی‌دوزد و تلاش می‌کند که معیارهای صحیح خود را حفظ کند، ولو دیگران آن را تخطئه کنند.

به هر روی عوامل تأثیرگذار متعددی را باید در نظر داشت تا روی به پرورش استعدادها-ولو استعدادهای نیکو-بیاوریم. محور و ملاک این امر، مهر تأیید ارزش‌هاست. هر استعدادی به شرطی و در شرایطی پرورده‌ای است که بروز و ظهور آن به تهدید شدن ارزش‌ها و شکسته شدن حریم آن‌ها نینجامد.

۴- تربیت، تابع نظام ارزشی خارج از طبع و نفس انسان است. ویژگی مهم این نظام ارزشی، حاکم بودن آن است. حریم ارزش‌ها به هیچ قیمتی نباید هتک شود. انسان عقلاً موظف است که در این چارچوب قدم بردارد؛ هر چند عمل به ارزش‌ها مخالف تمایلاتش باشند. پس این ارزش‌ها هستند که بر انسان حاکم‌اند نه آن‌که انسان حاکم بر ارزش‌ها باشد. اگر تربیت از این چارچوب خارج شود، تربیت نخواهد بود. نتیجه‌ی خروج از حکومت ارزش‌ها، بروز صفات رذیله‌ی انسانی و رفتارهای خلاف شرع است که خود نشانه‌ی بارز بی‌تربیتی و بد تربیتی است.

از سوی دیگر، اگر انسان به حکم عقل خود، تابع نظام ارزشی باشد، به لوازم بندگی

۸۲ روان‌شناسی کودک، به او آموختیم که چگونه در امور گوناگون استدلال کند. به عبارتی، استعداد استدلال‌گرایی او را شکوفا کردم. هم‌اکنون برای هر مسأله‌ای دلایل گوناگونی می‌آورد ولی چون معیارهای صحیحی در دست ندارد، ما و خودش را دچار مشکل و کشمکش کرده است.

به عنوان مثال، در روزهای گرم مرداد ماه لباس زمستانی پوشید و کلاه و شال‌گردن استفاده کرد. در پاسخ به این سؤال که: «آیا فکر می‌کنی این لباس مناسب باشد؟» گفت: «بله چون با این لباس، همه به من توجه می‌کنند.» چون این استعداد را خود پرورش داده بودم به او چیزی نگفتم و با خجالت او را با لباس نامناسب بیرون بردم. او که این بار گرما را تجربه کرده بود، دفعه‌ی بعد اصرار می‌ورزید که می‌خواهد کاملاً بدون لباس از منزل خارج شود تا جلب توجه کند و در عین حال گرمش نشود. و این بار که با مخالفت من مواجه شد، شروع به ناراحتی و رفتارهای خشم‌آلود کرده و حرمت پدر و مادرش را شکست. شاید این استعداد را زود پرورش دادم؛ در حالی که هنوز عقل او قدرت تشخیص حُسن و قبح عقلی و اجتماعی را نداشت. پرورش نامناسب و زودهنگام این استعداد، کودک ما را لجوج و مضطرب کرد و روابط عاطفی او را با ما تحت الشعاع قرار داد.

پای بند می شود و این گونه به هدف از خلقت خود، دست می یابد. این پای بندی البته به راحتی امکان پذیر نیست؛ می طلبد که انسان با بسیاری از تمایلات درونی خود مخالفت و آن ها را پای مال کند.

اگر انسان را بر نظام ارزشی حاکم کنیم، بدان معناست که جلوی طبیعت زشت و سرشت شرور او را باز نگذارده ایم. این گونه، بروز هر تباهی و سرزدن هرگونه سیه کاری از او بعید نخواهد بود. انسان رها شده، به حیوانی درنده تبدیل می شود و شقی می گردد. پس حکومت ارزش ها بر انسان، به نفع خود اوست و سعادت وی را رقم خواهد زد.

۵- منشأ ارزش گذاری، عقل و شرع هستند. آن ها هستند که می گویند چه رفتاری «خوب» و چه رفتاری «بد» است؛ چه استعدادی نیکو و چه استعدادی قبیح است. این دو منبع، البته مکمل یکدیگرند. برخی ارزش ها را عقل به خودی خود و مستقل از شرع کشف می کند و به آن فرمان می دهد. در این حوزه، شرع فرامین عقل را تأیید و تأکید می کند. در خارج از این حوزه، عقل انسان را به زانوزدن در مکتب وحی دعوت می کند.^۱ بنابراین، لزوم مراجعه به وحی و پذیرش فرامین آن نیز حکم عقل است. لذا می توان گفت: اولاً، تربیت یک پروسه ی ارزش مدار و ارزش محور است. ثانیاً، اساس و بنیان تربیت ارزش مدار را عقل تشکیل می دهد.

۱ - تفصیل و توضیح بیشتر پیرامون این نکته را بنگرید در همین بخش، فصل سوم، ذیل عنوان «ملازمت عقل و شرع: ضامن تعبد عقلانی».

جدول (۱) مقایسه‌ی تعریف مشهور تربیت با دیدگاه تربیت عقلانی

تعریف مشهور تربیت و پیش فرض‌ها	دیدگاه تربیت عقلانی
تربیت شکوفا کردن همه‌ی استعداد‌های ذاتی انسان است.	تربیت، ارزش‌مدار کردن انسان و استعداد‌های اوست.
همه‌ی استعداد‌های انسانی خوب هستند و او را سعادتمند می‌کنند.	انسان دارای استعداد‌های متضادی است که خوب یا بد هستند و می‌توانند او را صالح یا طالح کنند.
انسان در درون خود دارای برنامه‌ی پیش‌نوشته‌ای است. اگر دستکاری نشود، طبق برنامه‌ی درونی خود پیش می‌رود و همه‌ی استعداد‌های او به فعلیت می‌رسد.	انسان موجود پیچیده‌ای است و بسته به محیطی که در آن قرار می‌گیرد، استعداد‌های متفاوتی در او به فعلیت می‌رسد. در نهایت، همه‌ی قوای متضاد او به فعلیت نمی‌رسند.
انسانی بودن یک استعداد، بیانگر حُسن آن است.	ملاک حُسن و قبح، عقل و شرع است. چه بسا استعدادی (مثل حسد) در انسان قبیح باشد.
فطرت به معنای هر ویژگی خلقتی در انسان است.	«فطرت» به معنای خداشناسی اوّلیه در خلقت انسان است. انسان موظف است مطابق آن یافته‌ی فطری تسلیم شده و عمل کند.
ارزش‌ها با تمایلات انسانی تعریف می‌شوند.	انسان در خدمت ارزش‌هاست.
استعدادها در همه‌ی انسان‌ها و در نزدیک‌ترین فرصت باید پرورده شوند.	چگونگی پرورش استعدادها بستگی به شرایط متربی از قبیل سن، جنسیت، محیط و... دارد.
استعداد‌های انسانی تعیین‌کننده‌ی نظام ارزشی است.	ارزش‌ها حاکم بر استعداد‌های انسان هستند.
پرورش استعدادها هدف است.	پرورش استعدادها وسیله‌ای برای نهاده‌ی ساختن ارزش‌هاست.
رها کردن انسان با استعدادها و تمایلات او راحت و خوشایند است.	کنترل کردن تمایلات و جهت‌دهی به استعدادها، گاه دشوار و مخالف طبع است.

جدول (۲) مختصات انسان در مبادی تربیت عقلانی

ملک	عملکرد
فطرت	انسان با فطرت خداشناس خلق شده است. ضمناً دارای اختیار است. می‌تواند با حسن اختیار خود تسلیم خداشناسی اولیه‌ی خود شده و یا با سوء اختیار، از آن سر باز زند.
شهوات و نفس اماره	در انسان گرایش به سوی بدی‌ها ایجاد می‌کند. بدین ترتیب بدی‌ها خوشایند انسان می‌شود. (انگیزه)
عقل	نوری است که انسان به وسیله‌ی آن، خوب و بد عقلانی را می‌شناسد. عقل، انسان را به سوی شرع هدایت می‌کند.

فصل ۲

عقل چه چیز هست و چه چیزایی نیست؟

(۱) عقل چه چیز هست؟

۱ - ۱) عقل کاشف حُسن و قبح ذاتی

پس از آن که اساس تربیت ارزش مدار را «عقل» معرفی کردیم، نوبت به آن می رسد که منظور از عقل را واکاویم. عقل همان نوری است که به وسیله ی آن «خوب و بد»ها و «باید و نباید»ها را درمی یابیم و کشف می کنیم. خوب و بدهایی که در پرتو نور عقل کشف می شوند دارای حُسن و قبح ذاتی هستند. منظور از «ذاتی» بودن حسن و قبح در تقابل آن با «اعتباری و قراردادی بودن»، روشن تر می شود. به این مثال توجه کنید:

فرض کنید دو نفر با هم قرار می گذارند که رأس ساعت ۶/۳۰ در جایی حاضر شوند. در این حالت اگر یکی از آن ها ساعت ۷ بر سر قرار حاضر شود، کار بدی انجام داده است. در این حالت حضور در ساعت ۷ بد است. اما بدی آن بستگی به این دارد که دو نفر در چه ساعتی قرار گذاشته باشند. اگر قرار این دو نفر ساعت ۷ بود، اتفاقاً حضور در این ساعت، خوب شمرده می شد. پس این خوب و بد، حاصل یک قرارداد و اعتبار دو طرفه است.

اما وقتی عاقل به «خلف وعده» نظر می‌کند، آن را صرف نظر از هر قرارداد و اعتباری، قبیح می‌یابد. زشتی و فنانکردن به وعده، نسبی و قراردادی نیست. خلف وعده همیشه بد است و با تغییر اعتبار تفاوتی نمی‌کند. این قبح، قبح ذاتی است و نسبت در آن راه ندارد.

مثال دیگر قبیح ذاتی، «ظلم» است. «ظلم»، تحت هر شرایطی و در هر مکان و زمانی، قبیح است. فرق نمی‌کند که چه کسی انجام دهنده‌ی آن باشد یا چه کسی مظلوم واقع شود. ظلم به خودی خود زشت است و عقل حق انجام آن را به هیچ‌کس نمی‌دهد. بنابراین، هیچ قراردادی نمی‌تواند قبح آن را به حُسن تبدیل کند.

به علاوه حسن و قبح‌های ذاتی، برخاسته از خود عقل است. عقل صرف نظر از هر منبع دیگری به قبح ظلم حکم می‌کند. اگر هیچ دلیل نقلی وجود نداشته باشد که ظلم قبیح است، باز هم قبح آن ثابت است. اگر دلیل نقلی هم بر این قبح اقامه شود، صرفاً حکم عقل را تأیید می‌کند. بنابراین، حُسن و قبح‌های ذاتی بر اساس خودبنیاد بودن عقل ظهور و بروز می‌کنند. بدی و خوبی آن‌ها به منبعی غیر از عقل وابسته نیست. به این اعتبار از آن‌ها با عنوان «مستقلات عقلیه» یاد می‌شود؛ چون عقل، «مستقل» از هر منبع دیگری، به خودی خود آن‌ها را کشف می‌نماید.

۲ - ۱) عقل: ستون انسانیت

ویژگی مهم عقل این است که شرافت انسان را تضمین می‌کند. انسان عاقل وجه تمایز خود از حیوان را عقل خود می‌داند. همین عقل است که به او می‌گوید چه چیزهایی خوب هستند، پس «باید» به آن‌ها اقدام نمود. همین عقل است که حکم می‌کند چه چیزهایی بد هستند، پس «نباید» به سراغ آن‌ها رفت. پس عقل برای انسان «مسئولیت‌زایی» دارد. هر عاقلی در برابر عقل خود احساس مسئولیت می‌کند. درمی‌یابد که باید به روشنگری آن اعتنا کند و مقتضای آن را در عرصه‌ی عمل پیاده نماید.

بر همین اساس خود را در ازای کارهای بدش مستحق مذمت می‌شمرد، یعنی به دیگر عاقلان حق می‌دهد که وی را به خاطر کار زشتش سرزنش کنند و از وی

بازخواست نمایند. این در حالی است که حیوان از داشتن چنین موهبتی محروم است و به خاطر همین، پست‌تر از انسان شمرده می‌شود.

حیوان، تحت تأثیر غرایز خود دست به کارهایی می‌زند که در میان انسان‌های عاقل قبیح شمرده می‌شود. اما انسان، حیوان را بدین خاطر مذمت نمی‌کند چون می‌داند که حیوان از نعمت عقل بی‌بهره است. درندگی، بی‌حیایی، ظلم به زیردست و... از جمله خصوصیات هستند که در میان انسان‌ها به واسطه‌ی عقلشان قبیح شمرده می‌شوند اما حیوانات بی‌عقل از آن‌ها ایابی ندارند، در ازای آن‌ها مسئولیت و مذمتی هم متوجهشان نیست. با این تفصیل می‌توان گفت: عقل، ستون خیمه‌ی انسانیت است. به تعبیر امام صادق (علیه السلام):

دَعَامَةُ الْإِنْسَانِ الْعَقْلُ^۱

ستون انسان عقل است.

اگر عقل انسان مغلوب و محجوب شود، روحيات حیوانی‌اش بروز می‌کند. در این صورت از هر حیوانی پست‌تر خواهد شد. با رفتن عقل، همه‌ی دارایی انسان از میان می‌رود؛ چون جایی برای خوبی‌ها و فضیلت‌ها باقی نمی‌ماند.

۳ - ۱) عقل: منشأ همه‌ی خوبی‌ها

عقل، دیده‌بان نیک و بدهاست و همواره گزارش صادقانه‌ی خود را در اختیار عاقل می‌گذارد. به مدد عقل است که عاقل پای‌بند به اخلاق می‌شود. عقل است که از فضیلت‌ها و رذیلت‌ها برای وی پرده‌برداری می‌کند. نور عقل است که به او بینش می‌دهد و در کوره‌راه‌های زندگی هدایتش را به عهده می‌گیرد. عقل است که او را به بندگی خدا دعوت می‌کند و به زانوزدن در مکتب انبیا فرا می‌خواند. به این ترتیب، می‌توان گفت: عقل کلید فتح همه‌ی نیکی‌هاست. رسول مکرّم اسلام ﷺ می‌فرمایند:

إِنَّمَا يُدْرِكُ الْخَيْرُ كُلَّهُ بِالْعَقْلِ.^۱

تمامی خوبی‌ها تنها به عقل دریافت می‌شود.

منشأ هر خیر و مصدر هر خوبی، عقل است. عقل نور می‌پراکند و ظلمت را می‌زداید. غربالی است که حق را از باطل تمیز می‌دهد و عاقل را ملزم به پذیرش حق می‌کند. امام امیرالمؤمنین علیه السلام می‌فرماید:

مَثَلُ الْعَقْلِ فِي الْقَلْبِ كَمَثَلِ السَّرَاجِ فِي وَسْطِ الْبَيْتِ.^۲

مَثَل عقل در قلب، همانند مَثَل چراغ در میان خانه است.

روح جاهل تاریک است و همه‌ی سیه‌کاری‌های او از همین ظلمت برمی‌خیزد. اما عاقل در قلب خود چراغی دارد که روشنگر راه اوست. پرتوافکنی عقل او را نسبت به حقایق آگاه می‌کند. چهره‌ی زشت باطل و جمال دل‌فریب حق، با همین نورافشانی نمایان می‌گردد.

۴ - ۱) وهبی‌بودن عقل

البته دست‌یابی به این چراغ جان‌افروز و این گنج‌گران‌بها به اختیار خود انسان نیست. عقل، اعطاشدنی و موهبتی است نه اکتسابی و جستنی. توضیح این‌که، انسان در کودکی نسبت به امور عقلانی آگاه نیست. به همین خاطر ممکن است دست به کارهایی بزند که عقلاً آن‌ها را قبیح می‌یابند. اما آن‌ها تکلیفی را هم متوجه کودک نمی‌کنند چون قبول دارند که هنوز به رشد عقلانی نرسیده است. آرام آرام کودک رشد می‌کند و به بلوغ عقلی می‌رسد. در این هنگام اموری را می‌یابد که در کودکی از دریافت آن‌ها بی‌بهره بوده؛ حُسن و قبیح‌هایی را می‌فهمد که پیش از این خبری از آن‌ها نداشته است. عاقل بالغ این دانسته‌ها را در هیچ مکتبی آموزش ندیده است و این دریافت‌ها و کشف‌ها به او عطا شده‌اند. خداوند متعال این نور را به جان او تابانده و او به مدد عقل به دریافت «نیکی و بدی‌ها» و «هنجارها» نائل گشته است. از این نقطه است که انسان

۱- بحار الأنوار / ۷۷ / ۱۶۰.

۲- علل الشرایع / ۱ / ۹۸.

خود را در برابر دریافت‌های عقلی‌اش مکلف می‌بیند. اگر انسان عاقل به احکام عقل خود عمل کند، زمینه‌ای مناسب برای عاقل‌تر شدن خود فراهم کرده است ولی البته رسیدن این مقدمه به آن نتیجه، ضروری نیست. سنت الهی بر این است که وقتی عاقل به حکم عقل خود پای‌بند ماند، عقل او بارورتر و روشنگرتر شود. بنابراین، تمهید این مقدمه، در عین اعتقاد به وهبی بودن نور عقل است. این‌گونه، رشد عقل به صورت تدریجی و غیرقابل اکتساب است. عاقل می‌تواند با اعمال خود زمینه‌های عاقل‌تر شدنش را فراهم کند ولی اعطای آن صرفاً فیضی از سوی حق متعال خواهد بود.

۵ - ۱) عقل: رسول پروردگار و پایه‌گذار بندگی

خداوند متعال با اعطای عقل به انسان، حجت را بر او تمام کرده است. انسان عاقل تصدیق می‌کند که اگر از حکم عقل خود سر باز زند، خداوند حق دارد که وی را عقاب کند. اگر کسی از نعمت عقل محروم باشد، طبعاً از دریافت‌های عقلانی بی‌بهره است و خداوند نسبت به پای‌بند نبودن به آن‌ها، مؤاخذه‌اش نمی‌کند. هرکس به هر میزان که از عقل بهره‌مند باشد به همان میزان در درگاه الهی پاسخ‌گو می‌باشد و نمی‌تواند از زیر بار مسئولیت آن، شانه خالی کند. بر این پایه است که امام موسی بن جعفر علیه السلام می‌فرمایند:

ای هشام! خداوند انبیاء و رسولانش را به‌سوی بندگانش نفرستاد مگر برای آن‌که خرد پیشه کنند [و فرمان الهی را] از خداوند [بگیرند و به آن عمل کنند]... داناترین آنان به امر خداوند، نیک‌خردترین آن‌هاست... ای هشام! خداوند بر مردم دو حجت دارد: حجتی ظاهر و حجتی پنهان؛ اما حجت ظاهر رسولان و انبیاء و امامان اند و [حجت] پنهان، عقل‌ها هستند.^۱

پیامبران و امامان علیهم السلام حجت‌های الهی هستند که برای هدایت به‌سوی مردم می‌آیند. ابلاغ پیام الهی به مردم، دلیل قاطع و برنده‌ای است که جای هیچ عذر و بهانه‌ای برای انسان‌ها باقی نمی‌گذارد. اما خداوند حجتی هم در باطن انسان‌ها دارد و آن عقل

ایشان است. نشانه‌ی عاقل تر بودن، این است که انسان به امر و نهی خدا آگاه‌تر باشد. هر چه عقل انسان شکوفاتر باشد از مفاد رضا و سخط الهی آگاه‌تر خواهد بود و نسبت به این روشنگری‌ها مسئولیت سنگین‌تری خواهد داشت. اصلاً پیامبران هم آمده‌اند تا عقل انسان را برانگیزند.^۱ آمده‌اند به یادش بیاورند که باید به احکام عقلش پای‌بند و مقید باشد. با بارور شدن عقل، انسان لزوم بندگی پروردگار را عمیقاً درک می‌کند. این است که دین را می‌پذیرد تا دریافت‌هایش نسبت به پسند و ناپسند پروردگار، تکمیل شود. به فرمایش امیر مؤمنان (علیه السلام):

الْعَقْلُ شَرْعٌ مِنْ دَاخِلٍ وَ الشَّرْعُ عَقْلٌ مِنْ خَارِجٍ.^۲

عقل، شرعی از درون و شرع، عقلی از بیرون است.

شرع، شیوه‌ی بندگی خداست. بندگی خدا نیز یعنی کسب رضای الهی و پرهیز از سخط خداوند. عقل در درون انسان‌ها، این رضا و سخط را کشف می‌کند. پس می‌توان عقل را «شرع درونی» خواند. از سوی دیگر، شرع - در معنای اصطلاحی آن - یعنی آن‌چه پیامبران از سوی خداوند آورده‌اند. شرع، زندگی انسان را «مقید» و «پای‌بند» می‌کند و معنای لغوی عقل نیز همین پای‌بندی و تقید و ایجاد محدودیت را می‌رساند.^۳ لذا می‌توان گفت: شرع، «عقلی از خارج» است.

با این تفاسیل، عقل آموزگار شیوه‌ی بندگی خداست. کسی که مطیع عقل باشد دین‌دار هم می‌گردد. نتیجه‌ی تقید به عقل و وحی هم چیزی جز سعادت نخواهد بود. امام صادق (علیه السلام) در پاسخ به سؤال: «عقل چیست؟» فرمودند:

مَا عُبِدَ بِهِ الرَّحْمَنُ وَ اكْتَسَبَ بِهِ الْجَنَانُ.^۴

[عقل] چیزی است که [خدای] رحمان به آن بندگی می‌گردد و بهشت به وسیله‌ی آن به دست می‌آید.

۱ - بنگرید به نهج البلاغه، خطبه‌ی اول، ص ۴۳.

۲ - مجمع البحرین / ۵ / ۴۲۵.

۳ - برای ملاحظه‌ی تفصیلات و مستندات بنگرید به کتاب عقل / ۱ / ۹۰ - ۹۶.

۴ - الکافی / ۱ / ۱۱.

اساساً عقل ابزار بندگی خداست. اگر کسی از این خورشیدروشنی بخش مددگیرد و پای بند به احکام آن باشد، می تواند به بهشت دست پیدا کند. این گوهر معصوم و مقدّس، هیچ گاه انسان را به انحراف نمی کشاند و گمراهش نمی کند. کسانی که با استفهام انکاری می پرسند: «مگر عقل همه جا برای بشریت حقّ و صواب و برکت آورده؟» پندار غلط دارند و اگر می انگارند «کثیری از گمراهی ها به اقرار خود عقلا، از عقل بوده است»^۱، نشان می دهد که عقل را درست نشناخته اند. از عقل جز خیر و برکت بر نمی خیزد و عقل جز سعادت و هدایت چیزی را به ارمان نمی آورد. عقل معصوم از خطا و اشتباه است و فرض «زمین خوردنی بودن آن»، عقل را از عقل بودن خارج می سازد. رسول و حجّت الهی هنگامی بر این منصب استوار می ماند که عصمت آن از خطا و گمراهی تضمین شده باشد و گرنه با فرض احتمال خطا هم چنان راه عذر و بهانه آوردن باز است. فرستادن آن هم نوعی نقض غرض خالق حکیم خواهد بود.

۲) عقل چه چیزهایی نیست؟

۱ - ۲) ناصواب بودن تقسیم عقل به شیطانی و رحمانی

یکی از جفاهایی که به عقل می شود این است که گاه آن را به «شیطانی» و «رحمانی» تقسیم می کنند.^۲ این در حالی است که براساس نکات پیش گفته عقل حجّت رحمانی است و همواره راه خیر و نیکویی را نمایان می کند. پیش از این حدیثی از امام صادق علیه السلام نقل شد که ایشان عقل را وسیله ی عبودیت حق و دست یابی به بهشت معرفی کرده بودند. راوی پس از شنیدن این فرمایش می پرسد: «پس آن چیزی که در معاویه بود چه بود؟» حضرت پاسخ می فرماید:

تِلْكَ النَّكَرَاءُ، تِلْكَ الشَّيْطَنَةُ وَ هِيَ شَبِيهَةٌ بِالْعَقْلِ وَ لَيْسَتْ بِالْعَقْلِ.^۳

آن نیرنگ و شیطننت است و به عقل شباهت دارد؛ اما عقل نیست.

۱ - عبارات داخل گیومه برگرفته است از مقاله ی «عقل و آزادی» در کتاب «فره تر از ایدئولوژی».

۲ - بنگرید به مقاله ی «عقل و آزادی» در کتاب «فره تر از ایدئولوژی».

۳ - الکافی / ۱ / ۱۱.

در این فرمایش شریف به صراحت میان «شیطن» و «عقل» تفکیک شده است. معاویه، زرننگ و نیرنگ باز بود. این گونه تیزهوشی به شرطی ارزش دارد که در پرتو عقل و پای بند به احکام آن حرکت کند؛ اما معاویه آن را در راه فریب مردم و خدعه با ولی خدا به کار می برد. چنین تیزهوشی مسلماً از دیدگاه عقل مردود و مذموم است. به این ترتیب، تقسیم عقل به شیطانی و رحمانی، تقسیمی ناصواب است. عقل، رسول معصوم خداست و جز رضا و سخط الهی را بازتاب نمی دهد. بنابراین، آن را با شیطان و افکار شیطانی، نسبتی نیست.

۲ - ۲) مساوی نبودن عقلانیت با تفکر

یکی از نکات بسیار مهم در باب عقلانیت، مساوی نبودن آن با «مطلق تفکر» است.^۱ انسان این قدرت را دارد که درباره ی مسائل مختلف اندیشه کند. اما این اندیشه ها لزوماً حق و صواب نیستند. عقل می تواند درباره ی تفکرات انسان نظر دهد و میان خوب و بد آنها تفکیک کند. به تعبیر دیگر تفکری که در پرتو نور عقل صورت می گیرد ممدوح و گرنه مذموم است. به طور مثال کسی که برای انجام یک قتل، طرح و نقشه می پردازد مسلماً تفکری نکوهیده را دنبال می کند. در مقابل کسی که برای بهتر خدمت کردن به برادران مؤمنش تفکر می کند، تفکری عاقلانه و ستوده را پی گرفته است. بنابراین نمی توان هر تفکری را علامت عقلانیت دانست. آری، تفکر عاقلانه حتی می تواند زمینه ساز کشف بیشتر و باروری فراوان تر عقل شود. اما خود عقل، عاقل را از تفکر غیر عاقلانه نهی می کند.

از میان تفکرهای عاقلانه می توان به تفکر در آیات الهی^۲ اشاره کرد که می تواند به اعطای معرفت خداوند در درجه ی بالاتر، بینجامد یا تفکر درباره ی مرگ و پوچی دنیا^۳ می تواند انسان را آخرت مدار کند. در مقابل، کسی که درباره ی گناهان تفکر

۱- در آینده، اثر این نکته ی مهم را در بحث های تربیتی خواهیم دید.

۲- آل عمران / ۱۹۱.

۳- الکافی / ۲ / ۵۴.

می‌کند آرام آرام به سوی آن‌ها کشیده می‌شود^۱ یا کسی که درباره‌ی لذت‌ها بسیار تفکر می‌کند ممکن است به آفت شهوت پرستی دچار شود.^۲

به هر طریق سخن در این است که تقسیم تفکرات به عاقلانه و غیر عاقلانه نشان می‌دهد «انسان عاقل» لزوماً مساوی «انسان اندیشمند» نیست. ممکن است کسی بسیار اهل اندیشه‌ورزی باشد اما موضوع اندیشیدنش هرگز مورد تأیید عقل قرار نگیرد. بنابراین، ارزش تفکر به این است که در پرتو نور عقل صورت گیرد. رشد عقل به رشد تفکر عاقلانه است نه هر تفکری. بنابراین، نمی‌توان گفت: «هر کس بیشتر تفکر می‌کند عاقل‌تر است.»

به علاوه می‌توان تفکر را به «شیطانی» و «رحمانی»، «عاقلانه» و «غیر عاقلانه» تقسیم کرد اما «تعقل شیطانی» تناقض‌گویی است چون از عقل جز رضای حق و خیر و نیکویی بر نمی‌خیزد.

۳ - ۲) عقل: مخزن حقایق؛ نه تکاپوی بی‌روش

برخی دیگر از نظریه پردازان، مطلق تفکر را به عنوان عقلانیت معرفی نمی‌کنند بلکه عقل را موجودی «دراک»، «پویا» و «حقیقت طلب» می‌شناسند. اینان معتقدند عقل «پوینده‌ی متحرک و حقیقت جویی صبور» است نه «انسانی پُر از حقایق و تهی از اکاذیب و اباطیل»! با این تحلیل، عقل «در راه حقیقت جویی، از مسیرهای پُرسواب و خطا عبور می‌کند». عقل «افتان و خیزان» «از میان خارزار حق و باطل و صواب و خطا عبور می‌کند» و نهایتاً به دشت فراخ حقایق می‌رسد. البته این تحرک و کاوش، نیکوتر است از «به امید شهودی و بارقه‌ی حقی نشستن؛ بی‌هیچ تکاپویی».

به این ترتیب، اولاً عقل عین تعقل دانسته شده و تعقل هم عبارت است از جست و جو؛ «جست و جوی فعالانه و کاوشگرانه». ثانیاً «نه فقط خود حقیقت، بلکه

۱ - غررالحکم، ج ۳۵۴۳: «مَنْ كَثُرَ فِكْرُهُ فِي الْمَعَاصِي دَعَتْهُ إِلَيْهَا.» «هر کس فکرش در معصیت‌ها زیاد شود [نافرمانی‌ها] او را به سوی خود فرا می‌خواند.»

۲ - غررالحکم، ج ۳۵۴۴: «مَنْ كَثُرَ فِكْرُهُ فِي اللَّذَاتِ غَلَبَتْ عَلَيْهِ.» «هر کس فکرش در لذت‌ها زیاد شود، [لذاذ] بر او غلبه می‌کنند.»

نحوه‌ی وصول به حقیقت نیز اهمّیت دارد»^۱.

پس گوهر عقل و تعقل، همان کاوش و تکاپوی فکری است و ارزش آن هم به همین امر می‌باشد. بر این اساس، اگر کسی از «موهبتی بودن» یا «انبان حقایق بودن» عقل دَم بزند، عیب آن را گفته نه حُسنش را چون ملاک ارزش، تکاپوی فکری در راه حقیقت است.

اینان به تعبیر خودشان «جست و جوی فعالانه و کاوشگرانه» در پی حقیقت را می‌ستایند. نشستن «منفعلا نه و منتظرانه» برای دریافت و شهود حقیقت رانگ می‌شمرند و می‌گویند:

یافتن گنجی در ویرانه، کم‌بها تر است از به‌دست آوردن درآمدی اندک در داد و ستدی خُرْد^۲. چرا که این دومی روش دارد و همه را بهره‌مند می‌سازد اما آن اولی بی‌روش است و مَتکی به اقبال و تقدیر و فقط نوادری از افراد را برخوردار و خرسند می‌سازد.^۳

این تلقّی درباره‌ی عقل مردود است زیرا:

اولاً، موهبتی بودن عقل، هرگز از ارزش آن نمی‌کاهد. عاقلی که به لطف الهی حقایقی را به نور عقل در می‌یابد «پروا نخواهد کرد که این حقایق از کجا و به چه نحو» به‌دست وی رسیده است. «برای او مهم این است که این حقایق برایش حاصل شوند و عقل او واجد و حاوی آن‌ها باشد».

ثانیاً، طرف‌داران این نظریه کوشیده‌اند با تعبیری نظیر «جبر و تحمیل»،

۱ - عبارات داخل گیومه، برگرفته است از مقاله‌ی «عقل و آزادی» در کتاب «فریه تر از ایدئولوژی».

۲ - منظور از «گنج در ویرانه» عبارت است از «عقل» که مخزن حقایق و تهی از اباطیل است و به اعتبار گوهرهای ارزشمندی که در چنین عقلی نهفته به آن «گنج» گفته می‌شود. «ویرانه» نیز کنایه از این است که برای دریافت آن، تکاپوی فکری و تلاش ذهنی صورت نمی‌گیرد بلکه باریقه‌ای از غیب، یک‌باره این دَفینه را آشکار و ارائه می‌کند. منظور از «داد و ستد خُرْد» عبارت است از بهره‌ی اندکی که با تکاپوی فکری، اندیشه‌ورزی و تعقل به‌دست می‌آید؛ در مقابل بهره‌های زیاد که ممکن است بی‌زحمت نصیب کسی شود. منظور این است که اگر کسی به روشنگری عقل - که یک موهبت الهی است - به معقولات فراوانی دست یافت، ارزش کمتری دارد نسبت به کسی که خودش با تعقل و تفکر روشمند، حقایق کمتری را صید می‌کند؛ چون مهم «روش دست‌یابی به حقیقت» است نه «خود حقیقت»!

۳ - عبارات داخل گیومه برگرفته از مقاله‌ی «عقل و آزادی» در کتاب «فریه تر از ایدئولوژی» است.

«لطف بودن» و «موهبت بودن» عقل را تقبیح کنند و در مقابل عقلی بسازند که از طریق تحقیق به حقیقت می‌رسد. به این ترتیب عملاً ارزش عقل به این شده است که «کاوشگرانه» به حقیقت می‌رسد نه آن که عقل ارزشمند باشد «چون به حقیقت می‌رسد». اما می‌دانیم که آن چه ارزش حقیقت را تعیین می‌کند خود حقیقت است؛ نه طریق رسیدن به آن. مهم این است که انسان به «حقیقت» دست یابد. تلاش انسان وقتی ارزش دارد که حاصل آن، رسیدن به حقیقت باشد. به عبارت دیگر، حقیقت ارزشمند است چون حقیقت است؛ نه آن که ارزشمند باشد چون حاصل کاوش فکری است. دقت به خرج دادن و تکاپو کردن هیچ ارزشی ندارند مگر آن که در راه رسیدن به حقیقت، اعمال شوند. پس به خودی خود ارزشمند نیستند و ارزش خود را از نتیجه‌ی حقّ خود می‌گیرند.

ثالثاً، بر همین اساس، «درآمد اندک» که با «کاوش جست‌وجوگرانه» به دست آمده باشد، ارزشش کمتر از گنج ویرانه است که بی‌زحمت حاصل شده باشد. این بدان خاطر است که حاصل اوّلی «درآمد اندک» است و حاصل دومی «گنج». به تعبیر دیگر، «وسیله‌ی» رسیدن به حقیقت، ملاک ارزش‌گذاری نیست. مهم «نتیجه» است که آیا حقّ است یا نه؟!^۱ اما طرفداران این مبنا با اصالت بخشیدن به «وسیله» در واقع «نتیجه» رایج ارزش اصیل تلقّی نکرده‌اند.

دلیل چهارم این‌که: انفعال و انتظار عاقل برای او بسیار پُربرکت است. او با دریافت منفعل بودن خود، خویش را همواره دست خالی و محتاج عنایت الهی می‌بیند. آویختگی خود به منبع فیض را به تمامی وجدان می‌کند و همین، روحیه‌ی بندگی را در وی تقویت می‌کند. این است که همواره دست نیاز خود را به دامن لطف الهی دراز می‌کند و با اطاعت از فرامین او، اعطای حقایق فراوان‌تر را می‌طلبد.

۱- به این قسمت از فرمایش رسول اکرم ﷺ بنگرید که می‌فرمایند: «خداوند نبی و رسولی را مبعوث نکرد مگر این‌که در عقل به کمال رسیده و عقل او از همه‌ی عقل‌های امتش برتر باشد و آن چه نبی در نفس خود پنهان می‌دارد برتر از تلاش تلاشگران است.» (الکافی / ۱/ ۱۲) این در حالی است که بر مبنای فوق، دارایی سرشار و موهبت‌شده به نبی، نسبت به کسانی که با تلاش خود به اندکی از محصولات عقل دست یافته‌اند، ارزش کمتری پیدا می‌کند.

در مقابل، اگر انسان حقایق دریافته‌ی خود را حاصل کاوش و تحقیق «خود» بداند، این امر خطر تکبر و احساس استغنا از لطف حق را به دنبال دارد.

انسان باید تلاش خود را برای دست‌یابی به حقیقت بکند. مثلاً لازم است رو به تعلّم علم بیاورد. لازم است پیرامون آن به تفکّر و جست‌وجو بپردازد. اما اگر از این راه به حقیقت دست یافت، باید توجه داشته باشد که این حقایق به دست آمده صرفاً حاصل تلاش‌های فکری و غیرفکری او نیست.

از یک سو بسیاری تلاش‌ها هستند که بی‌ثمر می‌مانند و به ثمر شیرین حقیقت نمی‌رسند. از دیگر سو، کاملاً پذیرفتنی است که خداوند به فضل خود علمی سرشار و حقیقتی پُر قدر را به فردی افاضه کند؛ بدون این که در راه دستیابی‌اش تلاشی کرده باشد. به این ترتیب اگر انسان جست‌وجوگر حقیقت‌یاب، حقیقت را تنها، دست‌رنج «خود» بداند پنداره‌ای غلط داشته است. در این صورت، لغزشگاه طغیان برای او فراهم می‌شود و روحیه‌ی «مصنوع‌دیدن خود در روند عالم شدن»، در وی تضعیف می‌گردد.

دلیل پنجم: طرف‌داران این مبنا معتقدند که عقل‌کاوشگر، افتان و خیزان از خارزار حق و باطل می‌گذرد تا به دشت فراخ حقایق برسد. به ادّعای آنان این تکاپوی کاوشگرانه، روشمند است و همگان را بهره‌مند می‌سازد. سؤال اساسی از طراحان این نظریه آن است که: «با چه ملاکی می‌فهمید مقدمات دست‌یابی شما به حقیقت، از خطا مصون است؟ در مرتبه‌ی بعد از کجا خواهید فهمید که به حقیقت دست یافته‌اید یا به باطل؟ آیا جز این است که برای تشخیص این حق و باطل‌ها ناگزیرید از عقل «مخزن حقایق» مدد بگیرید؟ یقیناً برای تشخیص صحیح از سقیم به معیاری نیازمندید؛ معیاری که مصون از خطا و خالی از اباطیل باشد تا بتواند درباره‌ی صحت مقدمات و نتایج کاوش، قضاوت صحیحی بکند.

پس به شرطی می‌توانید به «روشمند» بودن تفکّر خود افتخار کنید که دست به دامن انبان حقایق شده باشید. نیز به شرطی می‌توانید از «حق بودن» دریافت‌نهایی خود اطمینان حاصل کنید که مخزن حقایق را به عنوان معیاری قابل اعتماد همراه

داشته باشید.^۱ پس در واقع آن چه روش تفکر و نتیجه‌ی آن را اعتبار می‌بخشد همانی است که از سوی شما مورد تخطئه قرار می‌گیرد. تفکر هنگامی ممدوح است و به نتیجه‌ی مثبت می‌رسد که از مخزن حقایق تغذیه کند. تفکری که در پرتو این خورشید حرکت نکند جز گم‌راهی و سیاهی به بار نخواهد آورد.

بنابراین، تکاپویی که صاحبان این نظریه از آن دم می‌زنند به شرطی «مضبوط و روشمند» خواهد بود که از نور عقل بهره‌گیرد. جالب است که با این وجود، بهره‌گیری از عقل، به عنوان انبان حقایق، رایج امر «بی‌روش» و «مختص نوادر» تلقی می‌کنند! بنابراین هر منصفی تصدیق می‌کند که «جست‌وجوی حقیقت» در این مبنایک «شعار تو خالی» است نه یک «مدّعی واقعی».

«شعار بودن» و «تو خالی» بودن این گفته‌ها بدین خاطر است که از یک سو با تکاپوی فکری در پی دریافت حقایق هستند اما از سوی دیگر، ملاک و محک تمیز «حقیقت» از «باطل» را تقبیح می‌کنند. اگر قرار است انسان با تکاپوی فکری به حقیقت دست یابد، برای دو چیز به این ملاک نیاز دارد:

نخست برای این که بفهمد آیا فرایند دست‌یابی به حقیقت را درست و روشمند طی می‌کند یا نه؟

دوم برای این که بفهمد نتیجه‌ای که بدان دست یافته از حقایق است یا از اکاذیب و اباطیل؟

پس «تفکر و تعقل» برای «تضمین روشمند بودن و مضبوط بودن خود» و برای «تشخیص حق از باطل»، نیازمند به پرتوافکنی عقل است. اگر کسی بهره‌وری از انبان حقایق را بی‌ارزش بداند، در واقع معیار تفکر صحیح را از بین برده و ضابطه‌مندی و روشمندی آن را منتفی کرده است.

۱- البته توجه داریم که ممکن است گفته شود: «مقصد همان است که راه به آن منتهی می‌شود؛ یعنی غایتی در کار نیست و حداکثر به خاتمتی می‌رسیم.» به تعبیر دیگر، ممکن است طرف‌داران این نظریه، «حق» را همان چیزی بدانند که حاصل تفکر باشد. بر این مبنا، هر کس به هر چه برسد به حقیقت یا بهره‌ای از حقیقت، دست یافته است. این گفته‌ها اقرار و اعتراف به نسبی‌گرایی در حقیقت است که خود امری واضح‌البطلان می‌باشد. تحلیل این بطلان به محل خود موکول است. در این نوشتار، حقیقت را امری مطلق و ثابت، فرض کرده‌ایم.

با توجه به ضعف‌های این تئوری، در مجموع می‌توان گفت: «این نظریه، مطلق تفکر را مساوی عقلانیت نگرفته و از این جهت در بادی امر بهتر از نظریه‌ی قبلی به نظر می‌آید. اما با این وجود، به همان مشکل نظریه‌ی قبلی مبتلاست.»

در این روش، تلاش فکری و تکاپوی تحقیقی به عنوان ارزش اصیل تلقی شده است نه هر تفکری. اما مشکل در این جاست که ملاک ارزش‌گذاری بر «موضوع»، «روش» و «نتیجه» تفکر، تخطئه می‌شود. اگر عقل به عنوان «مخزن حقایق» در این میانه قضاوت نکند، چگونه می‌توان فهمید «کدام تفکر عاقلانه و کدام غیر عاقلانه است؟» چگونه می‌توان فهمید «کدام فرایند تفکر، صواب است و کدام ناصواب؟» و بالاخره چگونه می‌توان صحت و سقم نتیجه‌ی تفکر را محک زد؟ اگر این معیار از دست متفکر گرفته شود، دیگر نمی‌تواند تفکر خود را روشمند و مضبوط بداند و از دست‌یابی به حقیقت، اطمینان حاصل کند.

۴ - ۲) مساوی‌نبودن عقلانیت و استدلال‌گرایی

۱ - ۴ - ۲) طرح مدعا: عقلانیت = مدلل‌بودن^۱

برخی از اندیشمندان علوم تربیتی، عقلانیت را به عنوان «موجه و مدلل بودن» معرفی می‌کنند. منظور از این تعبیر آن است که اگر قرار باشد نظریه‌ای یا گزاره‌ای را عقلانی تلقی کنیم، باید بتوان دلیل آن را به صورت قانع‌کننده‌ای ارائه نمود. اگر کسی نتواند درباره‌ی گزاره‌ای، با آوردن ادله، به اقناع طرف مقابل بپردازد نمی‌توان آن گزاره را عقلانی تلقی کرد.

بر این اساس، اصرار می‌شود که اگر تربیت دینی بخواهد عقلانی باشد، باید به «چرا»ها پاسخ‌گویی کند و در برابر شطّ عظیمی از سؤال‌ها و تردیدها دوام آورد. این

۱ - منبع ما در طرح این مدعا عبارت است از:

الف) کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی»، ج ۲، فصل دوم، ذیل عنوان «تربیت دینی در قرن بیست و یکم - مؤلفه‌ی عقلانیت».

ب) سخنرانی مؤلف محترم این کتاب، در جمع مربیان یکی از مؤسسات آموزشی در تاریخ‌های: ۸۶/۹/۱۳ و ۸۶/۹/۲۰.

دوام، موقعی تضمین می‌شود که تربیت دینی، موجودیتی موجّه و مدّلل داشته باشد. پس اگر بخواهیم امری را عقلانی بدانیم باید بتوانیم با اقامه‌ی استدلال و توجیه مخاطب، از آن دفاع کنیم.

به نظر اینان چالش‌های قرن بیست و یکم اقتضا می‌کند که متربّی «نسبت به چرایی یا حکمت تغییری که قرار است در وی رخ دهد آگاهی پیدا کند». اگر هم او حرفی را از ما پذیرفت، «ما باید پیرسیم دلیل این که تو حرف من را قبول کردی چیست؟» اگر مربّی توانسته باشد متربّی را نسبت به این چراها توجیه کند، آن وقت متربّی در پاسخ به این سؤال، جواب محکم و قانع‌کننده خواهد داشت. با این رویکرد است که تربیت، چهره‌ی عقلانی به خود می‌گیرد.

۲-۴-۲) مدّعی دیگر: نظریه‌ی عقلانیت مدرن

برخی دیگر سعی می‌کنند «مساوی بودن استدلال‌گرایی و عقلانیت» را با توضیح خصلت‌های دنیای متجدّد و امروزی به کرسی بنشانند. اینان تعقل را به معنای استدلال آوردن^۱ و عقل را به معنای دلیل^۲ می‌گیرند. عقل در نظر اینان «یک مسیر استدلالی است که در این مسیر استدلال، مواد خام را من از طریقی می‌گیرم و تنظیم آن‌ها را هم به طریق دیگری می‌کنم»^۳ اما استدلال‌گرایی^۴ خصلت «اجتناب‌ناپذیر» اما «بسیار بسیار مطلوب» مدرنیته است. «انسان مدرن، عقلانی است و عقلانیت، مقوم مدرنیته است. انسان مدرن با انسان سنتی، تفاوتش در عقلانیت است» پس «عقلانیت چیزی است کاملاً امروزی»^۵.

به این ترتیب، انسانی عقلانی می‌زید که هیچ گزاره‌ای را نپذیرد مگر آن که طرف مقابل بر آن دلیلی اقامه کند. نیز «استدلال‌گرایی معنایش این است که اگر کسی گفت:

۱ - Reasoning.

۲ - Reason.

۳ - جزوه‌ی «سنت، تجدد و پسا تجدد»، مباحث مصطفی ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی اول، ص ۵.

۴ - Rationality.

۵ - پیاده‌شده‌ی نوار صوتی سخنرانی مصطفی ملکیان در جمع مربّیان، به مناسبت روز معلّم.

الف، ب است و از ما قبول خواست، به او بگوییم: چرا الف، ب است؟ بگوید: الف، ب است چون الف، ج است و ج، ب است، پس الف، ب است.^۱

پس شواهدی که مدّعی یک گزاره برای صحّت سخن خود ارائه می‌کند، مجموعاً به صورت یک استدلال منطقی در می‌آیند. البته هر یک از مخاطبان نیز میزان تقیّد به آن گزاره را با میزان قانع‌کننده بودن آن تنظیم می‌کنند. به طور مثال «ممکن است در استدلال بالا مخاطب قبول نداشته باشد که «الف، ج است» در این صورت مدّعی باید دلیلی دیگر برای همین گزاره اقامه کند. مثلاً بگوید: «الف، ه است / ه، ج است / پس الف، ج است.» اگر مخاطب در «الف، ه است» نیز قانع نشد، باید دلیل دیگری اقامه کرد و آن قدر این سیر را ادامه داد تا بالاخره به نقطه‌ای برسد که استدلال را بپذیرد. آن وقت می‌توان همین مسیر رفته را بازگشت تا مخاطب نسبت به ادّعای اوّلیه پذیرا شود.^۲

حاصل آن‌که تا استدلال برای سخنی اقامه نشود قابل پذیرش نیست و این عین عقلانیت است.

۳-۴-۲) نقد و بررسی

در بررسی تئوری فوق توجّه به ۶ نکته ضرورت دارد:

الف. استدلال‌ناپذیری گزاره‌های بدیهی و بنیادین

بر اساس نکاتی که در عنوان ۱ از این فصل گفته شد روشن است که عقل مساوی دلیل و تعقل مساوی استدلال نیست. عقل، نور روشنگر است. هر عاقلی می‌یابد که باید به دریافت‌های عقلانی خود گردن بگذارد؛ هر چند نتواند برای آن‌ها استدلال کند. ممکن است عقل فردی بارور و شکوفا باشد، ممکن است معقولات فراوانی را برای وی نمایان کند ولی در عین حال او ناتوان از صغری و کبرا چیدن برای آن‌ها باشد.

۱- پیاده‌شده‌ی نوار صوتی سخنرانی مصطفی ملکیان در جمع مربّیان، به مناسبت روز معلّم.

۲- جزوه‌ی «سنت، تجدد و پسا تجدد»، مباحث مصطفی ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی دوم، ص ۴.

به نظریه پردازان این نحله می‌گوییم:

«فرض کنید صحنه‌ی ظلم به مظلومی بی‌گناه را مشاهده کنید و بگویید: نباید به آن اقدام کرد. اگر کسی از شما پرسید: چرا؟، به این صورت استدلال خواهید کرد: این کار مصداق ظلم است / ظلم قبیح است و نباید به آن اقدام شود/ در نتیجه نباید به چنین کاری دست زد.

براساس مبنای خودتان اگر مخاطب در مقدمات استدلال هم قانع نشد، می‌تواند در باره‌ی آن‌ها هم استدلال بخواهد. حال فرض کنید او در این مقدمه که «ظلم قبیح است» تشکیک کند. به راستی چه استدلالی در این باره می‌توانید آورد؟ تنها چیزی که در پاسخ این چرا می‌توان گفت آن است که: «ظلم قبیح است چون عقل می‌گوید.» این حکم عقلانی اولیه و بدیهی است که اگر کسی در آن تشکیک کند با هیچ دلیل دیگری نمی‌توان قانعش کرد. هر دلیل دیگری که آورده شود پذیرش آن دلیل هم به امر بدیهی شبیه به این گزاره، بازگشت خواهد کرد. لذا اگر پایه‌ی استدلال از سوی طرف مقابل پذیرفته نشده باشد، هیچ استدلالی نمی‌تواند مجابش کند.

حال سؤال این جاست که آیا به هیچ ظالمی اجازه می‌دهید به خاطر قانع نشدن در این گفت و شنود به ظلم بپردازد؟ مسلماً کار ظالم را تقبیح و او را تخطئه می‌کنید. نمی‌گویید: چون نتوانستم برای گزاره‌ی «ظلم قبیح است» استدلال بیاورم، پس او حق دارد به این گزاره دل‌بستگی نداشته باشد. حکم می‌کنید که هر عاقلی «باید» این گزاره را بپذیرد و اگر کسی آن را نپذیرفت، در عقلش شک می‌کنید. پس باز هم مجبورید به ملاک اصلی (عقل) رجوع کنید. در این جا شما استدلال نیاورده‌اید اما عمل ظالم را غیر عقلانی می‌دانید و برای حکم عقل، حجیت ذاتی قائل‌اید. این امر نشان می‌دهد که در عمل نیز نمی‌توانید به مساوی بودن عقلانیت و استدلال‌گرایی پای‌بند بمانید.»

ب. عقل: ملاک صحت دلیل

از سوی دیگر ممکن است کسی بتواند برای عقیده‌ی غلط خود استدلال اقامه کند اما نه مقدمات استدلال و نه نتایج، هیچ‌یک عقل‌پسند نباشد. صرف این که استدلالی

مورد پذیرش قرار گیرد محتوا یا نتیجه‌ی آن را عقلانی نمی‌کند. بنابراین، عقلانیت به این نیست که گزاره‌ای را مدلل و موجه کنیم. عقلانیت به این است که عقل مخزن حقایق را در برابر هر گزاره‌ای به عنوان معیار و ملاک قرار دهیم. اگر عقل گزاره‌ای را خلاف مستقالات عقلیه یافت، آن را رد می‌کند و اگر آن را نیکو یافت، می‌پذیرد. اگر هم نفیاً یا اثباتاً درباره‌ی آن نظری نداشت، جویای نظر دین - به عنوان ارمغان رسول ظاهری خدا - می‌شود. اگر دین این گزاره را پذیرفت، عقل هم آن را تصدیق می‌کند و اگر دین آن را مردود اعلام کرد، عقل نیز به عاقل توصیه می‌کند که پیرو نظر دین باشد. پس عقل «ملاک صحت» دلیل است نه «خود دلیل». استدلال حاصل تفکر است و ممکن است تفکری، شیطانی و غیرعقلانه باشد. در این صورت نمی‌توان گفت هر حاصل تفکری، عقلانی است. برخی از ثمرات تفکر «باید» کنار گذاشته شوند، هر چند به ظاهر آراسته باشند و این «باید» را، عقل صادر می‌کند.

ج. قبول عامه: معیار قبول مفاد استدلال در دنیای مدرن

نکته‌ی دیگر این که باید پرسید: دلیل بودن دلیل به چیست؟ آیا اگر شکل استدلال به صورت «الف، ب است و ب، ج است، پس الف، ج است» باشد، برای دلیل بودن دلیل کفایت می‌کند؟ یا علاوه بر صورت باید ماده^۱ آن هم صحیح و مقبول باشد؟ روشن است که صورت صحیح داشتن یک استدلال، برای «دلیل» دانستن آن کافی نیست. علاوه بر صورت، مواد خام آن هم باید قضایای صحیح باشند. از قضایای نادرست با شکل و صورت صحیح استدلال، نتایج نادرست گرفته می‌شود. به عنوان مثال اگر گفته شود: «زید انسان است و انسان سیاه است، پس زید سیاه

۱ - براساس اصطلاح منطق صوری، هر استدلال قیاسی دارای دو جنبه است:

الف. شکل و صورت استدلال.

ب. مفاد یا ماده‌ی استدلال.

صورت استدلال، مدلهایی کلی است که برای دلیل آوردن ارائه شده است، مثل قیاس شکل اول (الف، ب است / ب، ج است / پس الف، ج است). اما ماده‌ی استدلال، عبارت‌اند از خود گزاره‌هایی که در داخل این قالب قرار داده می‌شوند و از آن‌ها نتیجه‌گیری می‌شود (مثل الف، ب است).

است»، صورت این گفتار به شکل «الف، ب است و ب، ج است، پس الف، ج است» می‌باشد. ولی این استدلال به دلیل نادرستی مقدمه‌ی دوم آن، نادرست است. نتیجه‌ی آن هم قضیه‌ی نادرستی است.

این مطلب در طرح نظریه‌ی مورد بحث هم مورد قبول قرار گرفته، آن‌جا که گفته‌اند: باید مخاطب مقدمات استدلال را قبول داشته باشد... حال سخن در این است که ملاک پذیرفتن آن مقدمات چیست؟ مخاطب طبق چه معیاری می‌تواند بلکه باید-مقدمه‌ای را قبول یا رد کند؟ آیا اگر چیزی مقبول مخاطب یا مخاطبان قرار گیرد، برای صحیح و منطقی بودن آن کفایت می‌کند؟ آیا قبول مخاطب ضابطه و معیار نمی‌خواهد؟ صرف قبول کردن یا قبول نکردن بی‌ضابطه، چه ارزشی دارد؟ نکته این است که در نظریه‌ی مورد بحث هیچ معیاری برای قبول یا رد مخاطب ارائه نشده است. صرفاً بر قبول کردن مخاطب، به عنوان ضابطه‌ی استدلالی بودن، تأکید شده است. اما در عمل، اموری ملاک مقبولیت قرار می‌گیرد که هیچ پشتوانه‌ی عقلی و شرعی ندارد و صرفاً بر پسند عموم متکی می‌باشد.

در دنیای مدرن، عامه پسند بودن یک گزاره باعث می‌شود که به عنوان امری حق و مسلم پذیرفته گردد و صرف قانع شدن مخاطبان، معیار صحت و مقبولیت آن می‌گردد. این جادِ دیگر کسی نمی‌پرسد که ملاک مقبول افتادن آن چیست و همین است که یک امر «عامه پسند» را، «حق» جلوه می‌دهد.

شواهدی که دل‌بستگی عمیق نسبت به این گزاره را به ارمغان می‌آورند چیزی نیست جز «خواستنی بودن آن نزد همگان». توجه شود که در چنین فضایی «عرف عقلا» یا «عرف خاص دین‌داران» به عنوان ملاک قرار نخواهد گرفت. به تعبیر دیگر، مشروعیت این گزاره‌ها به عقل یا دین بازگشت نمی‌کند. آن‌چه مهم می‌باشد این است که صرف نظر از هر معیاری، این عقیده مقبول همگان قرار گرفته است. این مقبولیت تا آن‌جا قوت می‌گیرد که اگر کسی بخواهد خلاف این موج حرکت کند، خود باید دلیل بیاورد! شواهد عقیده‌ی عامه پسند بسیار است چون تجربه شده که همگان آن را می‌ستایند.

حال اگر دین‌داری از منظر دین یا عاقلی به اعتبار عقلش، نخواهد این گزاره را بپذیرد، از او استدلال مطالبه خواهد شد. اگر این استدلال پذیرفته‌ی دنیای امروز باشد که فبها المراد وگرنه فرد عاقل متدین با اتهام ارتجاع و عقل‌ستیزی (!) طرد خواهد شد.

د. شواهدی از مقبولات نامشروع و نامعقول، در دنیای مدرن

جالب این جاست که با هیاهوی مدرنیته در جهان امروز گزاره‌هایی از این سنخ بسیارند. عقل و وحی هرگز حاضر به پذیرش آن‌ها نمی‌باشند اما چون همه پسند شده‌اند مشروعیت کاذب یافته‌اند.

د- ۱) حرمت انسان، صرف نظر از عقیده

به عنوان نمونه، در دنیای امروز حرمت گذاشتن به انسان‌ها ارتباطی با عقیده‌ی آن‌ها پیدا نمی‌کند. چه مؤمن، چه کافر باید از حقوق یکسانی برخوردار باشند و هر دو به یک میزان از کرامت برخوردارند. این در حالی است که براساس مبانی و حیانی، کافر نزد خداوند از کرامتی برخوردار نیست. امام باقر علیه السلام می‌فرماید:

إِنَّ اللَّهَ لَا يُكْرِمُ رُوحَ كَافِرٍ وَلَكِنْ يُكْرِمُ أَرْوَاحَ الْمُؤْمِنِينَ وَإِنَّمَا كَرَامَةُ النَّفْسِ وَالدَّمِ بِالرُّوحِ^۱

خداوند روح کافر را تکریم نمی‌کند. ولی ارواح مؤمنان را بزرگ می‌دارد و کرامت هوا و خون (یعنی بدن) تنها به روح است.

در منطق وحی، کافر از کرامت مؤمن برخوردار نیست و مؤمنان و کافران حقوق یکسان ندارند. اهل ایمان به خاطر ایمانشان عزیز و محترم‌اند و صرف نظر از اعمالشان شخصیت مکرم می‌دارند^۲؛ اما این قاعده هرگز در مورد کفار جاری نیست^۳. توجه شود! این بدان معنا نیست که مؤمنان مجازند که با کفار سوء رفتار داشته باشند. مؤمنان موظف‌اند حقوق انسانی کفار را پاس بدارند و با حسن سلوک خویش

۱- تفسیر قمی / ۲ / ۲۲.

۲- برای نظر به تفصیلات و مستندات بنگرید به کتاب معرفت امام عصر علیه السلام / ۱۶۳ - ۱۷۰ و ۲۱۳ - ۲۱۶.

۳- بنگرید به وسایل الشیعه / ۱۶ / ۱۷۶، «باب وجوب حب المؤمن و بغض الکافر».

موجبات جذب آنان به دین را فراهم آورند. اما سخن در این است که می‌توان در عین خوش رفتاری با آن‌ها معتقد بود که در پیشگاه الهی حق و حرمت برابر با مؤمن ندارند، یعنی از حقوق ایمانی در دنیا محروم‌اند.

د- ۲) ارزشمند بودن عشق، به‌طور مطلق

نمونه‌ی دیگر این‌گونه امور مقبول «عشق» است. در دنیای امروز، عشق مطلقاً به عنوان یک ارزش شمرده می‌شود.^۱ عشق‌ها به حلال و حرام تقسیم نمی‌گردند. همین که کسی عاشق شده باشد برای او یک امتیاز و مایه‌ی ارجمندی است. می‌گویند:

هر که را جامه ز عشقی چاک شد او ز حرص و جمله عیبی پاک شد

این عشق، هر عشقی می‌تواند باشد، فرقی نمی‌کند. در این جاتفکیکی بین زمینی بودن و آسمانی بودن نیست. بر این اساس گفته می‌شود:

کسانی که خیلی زود فتوا صادر می‌کنند و عاشقی و محبت‌ورزی را به حلال و حرام تقسیم می‌کنند درک درستی از برکات عشق ندارند. چنین امر پُربرکت و انسان‌سازی، چگونه می‌تواند حرام باشد؟

سپس در توجیه این‌که «عاشق، اصلاً مکلف به هیچ تکلیفی نیست»، چنین آورده‌اند:

اساساً عشق، امری اختیاری نیست. مقدمات عشق البته می‌تواند اختیاری باشد ولی خودش اختیاری نیست. نه تنها اختیاری نیست، بلکه وقتی می‌آید از آدمی سلب اختیار می‌کند... مهم‌ترین هدیه‌ای که عاشق به درگاه معشوق می‌برد، اختیار اوست و چنان‌که می‌دانیم امور اختیاری مشمول تکلیف و حلال و حرام و واجب و مستحب واقع می‌شود نه امور غیر اختیاری... کسی که به اختیار عاشق نمی‌شود و مقوله‌ی عشق، مقوله‌ای اختیاری نیست تا شخص بتواند از احکام فقهی حلال و حرام در آن‌جا سخن بگوید.^۲

۱ - براساس مبانی روان‌شناختی سازمان جهانی بهداشت (WHO) برای ایجاد سلامت روانی در جوامع لازم است که افراد مهارت‌های مختلفی را فراگیرند. بر این اساس، افراد باید تحت «آموزش ارزش‌ها» قرار گیرند. یکی از این ارزش‌ها «عشق» (به‌طور مطلق) است. (رجوع کنید به کتاب مهارت‌های زندگی / ۲۲)

۲ - رجوع کنید به مجله‌ی مدرسه، پاییز ۱۳۸۵، مقاله‌ی «در ستایش عشق زمینی»، ص ۸-۹، عبدالکریم سروش.

تحلیل مفصل این موضوع به محلّ خود موکول است؛^۱ اما دست کم این امر مسلم است که نمی توان عشق حرام را تقدیس کرد. اگر جوانی در اوج شهوات از نفس اماره‌ی خود پیروی کرد و به نامحرمی عشق ورزید، آیا می توان این رویکرد او را موجّه تلقّی کرد؟ چه بسا اکثریت جامعه‌ی جهانی این امر را قبیح نشمرند و حتّی تحسین کنند اما با این وجود، انسان متدبّین به چنین کسی به هیچ وجه اجازه‌ی پروراندن عشقش را نمی دهد چون یقین دارد که خداوند متعال اجازه‌ی آن را صادر نکرده است.

نکته‌ی مهمّ دیگری که باید مدّ نظر قرار گیرد بحث «غیر اختیاری» بودن عشق می باشد. قبول داریم که اگر امری خارج از اختیار بود، نمی تواند متعلّق امر و نهی قرار گیرد. اما سخن در این است که آیا مقّدّمات یک امر غیراختیاری نیز چنین اند؟ بله، نمی توان به جوانی که عشق در دلش افتاده، گفت: «عاشق نشو!»، اما چرا نمی توان گفت: «به نامحرم، نگاه عمدی و شهوت آمیز نکن تا عشق او به دلت نیفتد»؟

مقّدّمات این امر غیراختیاری، کاملاً اختیاری هستند. اگر جوان، خود را در محیط نامحرمان قرار ندهد و از مراوده با آنها سر باز بزند، یقیناً از معرض کشش عشقی آنها هم دور می ماند. اگر جوان نگاه خود به نامحرمان را کنترل کند و از گفت و گوی تحریک آمیز با آنها سر باز بزند، مسلماً از آفت این امر غیراختیاری مصون می ماند. پس شرع می تواند در زمینه‌ی مقّدّمات عشق به او امر و نهی کند و حلال و حرام برای وی ترسیم نماید.

از سوی دیگر، وقتی عشق جنس مخالف به دل فرد افتاد، باز هم امور متعدّدی به اختیار اوست که اقدام به آنها می تواند عشق را شعله ورتر کند. ترک آنها نیز به کم رنگ شدن عشق می انجامد. به طور مثال، اگر جوان دل داده دائم به معشوق خود بیندیشد و با او دیدار مداوم داشته باشد، عشقش بال و پر می یابد. اگر تماس گفتاری یا بدنی با او پیدا کند، این امر به عاشق تر شدن او یاری می رساند. همه‌ی این امور کاملاً به اختیار اوست. در این صورت شرع می تواند به او امر کند که رابطه‌ی دیداری یا گفتاری

خود را با معشوقش ترک کند. می‌تواند به او توصیه کند که خود را به امور دیگر مشغول سازد تا از معشوقش غافل شود. شرع می‌تواند او را در عین عاشق بودنش از هر گونه مراوده‌ی شهوی با نامحرم نهی نماید.

توجه شود که «غیراختیاری بودن عشق» باعث نمی‌شود که همه‌ی «مقدمات» و «عواقب» اختیاری آن را هم به عنوان امر غیراختیاری قالب کنیم. فردی که هنوز عاشق نشده به روشنی درمی‌یابد که «می‌تواند» از زمینه‌های حرام افتادن عشق در قلبش «پیش‌گیری» کند. کسی هم که عاشق شده وجدان می‌کند که می‌تواند موجبات عمیق‌تر شدن عشقش را فراهم نکند و می‌تواند از میدان‌دادن به آن خودداری نماید. می‌باید که می‌تواند زمینه‌های اختیاری کم‌رنگ شدن آن را فراهم کند و رشته‌ی اتصال خود را دائماً نازک‌تر و فرسوده‌تر نماید. پس هر چند عشق، اختیاری نباشد اما از انسان سلب اختیار نمی‌کند و علاوه بر ایجاد مقدمات، گام‌های بعدی یک عاشق به سمت معشوقش، همگی به اختیار و انتخاب خود او طی می‌شوند.

در نتیجه، اگر «خود عشق» از دایره‌ی حلال و حرام و احکام فقهی بیرون باشد، اما مقدمات و نتایج آن کاملاً در این چارچوب می‌گنجند.

ه. گزاره‌های عامه‌پسند و نتایج فاجعه‌بار

در این گزاره‌های عامه‌پسند، کار به جایی می‌رسد که امور صد در صد ضدّ اخلاقی و ضدّ عقلانی یک حقّ معقول و مسلم دانسته می‌شود. به طور مثال، در جوامع لیبرال از «هم‌جنس‌بازی» هم به عنوان حقّ مسلم انسان‌ها دفاع می‌شود.^۱ طرف‌داران آن به خیابان‌ها می‌آیند و حقوق خود را مطالبه می‌کنند. دم‌زدن از آن را عین عقلانیت می‌دانند و مخالفت با آن را غیرعقلانی می‌شناسند.

۱ - ممکن است وجدان عمومی جامعه‌ی غرب، پذیرای چنین آزادی نباشد اما باید توجه داشت که اگر از لحاظ نظری به «اصالت آزادی» قائل باشند، باید به این‌گونه آزادی‌ها نیز تن بدهند. البته این عدم پذیرش، خود تعارض عقل و اصالت آزادی را آفتابی می‌کند. جایی که این‌گونه عقلا به دلالت عقل روشن‌گر خود مراجعه می‌کنند، آزادی‌های این‌چنینی را بر نمی‌تابند؛ غافل از آن که در بحث‌های نظری، حاکمیت آزادی بر ارزش‌های عقلانی را پذیرفته‌اند.

مسئلاً هیچ عاقل دین‌داری نمی‌تواند هیچ‌یک از گزاره‌های مزبور را بپذیرد. به خود اجازه نمی‌دهد هیچ‌یک از این حقوق را به رسمیت بشناسد چون عقل و دینش را مخالف آن می‌بیند.

و. لزوم پناه‌بردن به عقل و وحی در عصر وانفسای غرایز

خواننده‌ی منصف را به مورد «الف» و «ب» از همین عنوان ارجاع می‌دهیم. در چنین وانفسایی که غوغای غرایز حیوانی برخاسته است، تنها راه نجات، پناه‌بردن به پناهگاه عقل و وحی است. اهل حق در غالب ادوار تاریخ اندک بوده‌اند اما نباید از این اندکی و حرکت بر خلاف موج، ترسید.^۱ مهم این است که مخالفان این موج، پشت‌گرم به فرامین الهی و وفادار به کشف عقلانی خودند. هیچ‌گاه اکثریت داشتن یک نظریه، دلیل حقیقت آن نمی‌شود.^۲ ملاک حق و باطل، امری غیر از این است. اگر امری، ضد عقلانی و ضد حیانی بود، باید از آن پرهیز کرد؛ هر چند عامه پسند باشد. اگر هم امری مورد توصیه‌ی این دو منبع بود، «باید» به آن اقدام کرد؛ هر چند احدی را خوش نیاید.

۱- این فرمایش مشفقانه‌ی حضرت امیرالمؤمنین (علیه السلام) را به یاد می‌آوریم که: «أَيُّهَا النَّاسُ! لَا تَسْتَوْجِسُوا فِي طَرِيقِ الْهُدَى لِقَلَّةِ أَهْلِهِ.» (نهج البلاغه، خ ۲۰۱)

۲- بنگرید به این سرزنش‌های قرآنی که: «وَلَكِنْ أَكْثَرُ النَّاسِ لَا يَشْكُرُونَ» (بقره / ۲۴۳) «وَلَكِنْ أَكْثَرُ النَّاسِ لَا يُؤْمِنُونَ» (هود / ۱۷) «وَلَكِنْ أَكْثَرُ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ» (اعراف / ۱۸۷)

جدول (۱) عقل چه چیز هست و چه چیزهایی نیست

	انسان است. قبح‌های ذاتی است. انسان به شارع است. منشأ تقید انسان به گزاره‌های قادی است. منشأ همه‌ی خوبی‌هاست. غیراکتسابی است. ت. رسول باطنی خداست.
میطاننی و رحمانی است. مطلق تفکر است. ان اندیشمند است.	✓ عقل، صرفاً رحمانی و وسیله‌ی عبودیت حق است. ✓ تفکر قابل تقسیم به عاقلانه و غیرعاقلانه است. ✓ تفکر ممکن است به کشف عقلانی منتهی شود نه آن‌که خودش مساوی عقل باشد.
ک، حقیقت‌طلب، راهرویی در حال اُفت‌وخیز است. است و تعقل عبارت است از جست‌وجو، گوهر عقل و تعقل، ت. ب امر، به چگونگی حصول آن است.	✓ عقل، مخزن حقایق و موهبت حق است. ✓ عقل، میزان و معیار روشمندی تعقل و تفکر است. ✓ ملاک حقیقت بودن یک امر، چگونگی وصول آن نیست.
است با موجه و مدلل بودن. ی، گزاره‌های استدلال‌پذیرند. بیتی است که مترئی رانسبت به «چرایی» تغییرها قانع‌کند. لال آوری، عقل = دلیل.	✓ عقل «میزان» و «معیار» صحت استدلال است نه خود آن. ✓ گزاره‌های عقلانی ممکن است به خاطر بداهت، استدلال‌ناپذیر باشند. ✓ هر گزاره‌ای مقبول و هر استدلال قانع‌کننده‌ای مورد تأیید عقل نیست. ✓ تربیت عقلانی به شکوفاتر شدن نور عقل می‌انجامد.

نقد تربیت عقلانی به مبنای مکاتب بشری درباره‌ی عقل

جدول (۲) دیدگاه تربیت عقلانی درباره‌ی حرمت ذاتی انسان و عشق

دیدگاه بشری	دیدگاه عقلانی
✓عشق، مطلقاً ارزشمند است. ✓عشق قابل تقسیم‌بندی به حلال و حرام نیست چون اختیاری نیست. ✓به‌همین خاطر عاشق اصلاً مکلف به هیچ تکلیفی نیست.	✓«مقدمات» و «عواقب» عشق کاملاً اختیاری‌اند. ✓به همین دلیل در این دو عرصه، «حرام و حلال» و «تکلیف» قابل طرح است. ✓پس بسته به متعلّق عشق می‌توان درباره‌ی آن قضاوت کرد و مطلق عشق ارزشمند نیست.
✓انسان، به صرف انسانیت و صرف نظر از عقیده‌اش حرمت دارد. ✓بر این اساس مؤمن و کافر باید از حقوق یکسانی برخوردار باشند. ✓مؤمن و کافر به یک میزان کرامت دارند.	✓تنها در مورد مؤمنان می‌توان گفت: اینان به خاطر عمل اختیاری خود (ایمان) نزد خداوند، مکرم و محترم‌اند ✓مؤمنان موظّف به رفتار حسنه با کفارند اما این به معنای برابری حقوق این دو صنف، از منظر عقل و دین نیست. ✓کافر از کرامت مؤمن در پیشگاه الهی برخوردار نیست.

فصل ۳

نسبت عقلانیت با تعبد و حریت

(۱) نسبت عقلانیت با تعبد

در فصل پیشین درباره‌ی معنای صحیح عقل و برداشت‌های ناصواب از آن به تفصیل سخن گفته شد. در این فصل در پی آن هستیم که نسبت عقلانیت به معنای صحیح را با تعبد تبیین کنیم.

عقلانیت به معنای صحیح آن کاملاً با تعبد سازگار است. اما اگر آن را مساوی استدلال‌گرایی معنا کنیم، نمی‌تواند با تعبد همراهی و هماهنگی کند. پیش از تعیین چند و چون سازگاری تعبد با عقلانیت، نشان می‌دهیم کسانی که خواسته‌اند میان تعبد و استدلال‌گرایی سازش دهند به بن‌بست رسیده‌اند. برای سازش دادن میان این دو باید تعریف درستی از عقلانیت ارائه کرد و آن را مساوی استدلال‌گرایی ندانست. این تنها راه خروج از «توهم تضاد عقلانیت و تعبد» است.

۱ - ۱) تلاش‌های ناموفق در سازش دادن میان تعبد و استدلال‌گرایی

الف. طرح مبنا^۱

برخی اندیشمندان کوشیده‌اند میان تعبد و عقلانیت (به معنای استدلال‌گرایی) سازش برقرار کنند. سعی دارند به اثبات برسانند که «عقل‌ترین (استدلال‌گراترین) آدم‌ها متعبدترین آن‌ها هستند». اینان نخست مدعی می‌شوند: «سوء تعبیر از دین و عبودیت است اگر دین و تربیت دینی را بر پذیرش بی‌چون و چرا بنا کنیم». یا می‌گویند: «معنای تعبد این نیست که نمی‌فهمیم و قبولش می‌کنیم چون عقل و شرع باید ملازم داشته باشند». در این مبنا «تعبد یعنی تسلیم به استدلال شدن». پس کسی که عقل (استدلال‌گرا) است تمامی مدعیات دین را با استدلال می‌پذیرد و پذیرش استدلال دین یعنی تعبد داشتن نسبت به آن. پس «مدلل بودن تمامی اجزای دین امری اجتناب‌ناپذیر است».

یکی از بخش‌های مهم دین اسلام، «احکام عملی» آن است. در این حوزه از مکلف خواسته می‌شود در چارچوب خاصی حرکت کند. ادعا می‌شود که: «امّهات احکام، عقلانی است.» و «هریک از فروع با حکمتی روشن و حتی تصریح شده در متون دینی طرح شده‌اند». پس چون عاقل (استدلال‌گرا) هستیم، احکام دینی را نیز به این شرط می‌پذیریم و البته که احکام دین قابل استدلال برای مخاطب هستند.

«با نظر به این که دلیل اصلی هریک از فروع دین به صراحت بیان شده می‌توان نتیجه گرفت که در عرصه‌ی عبادات و احکام چهره‌ی دین، عقلانی است.» یعنی می‌توان مخاطب را مستدلاً قانع کرد که مثلاً روزه بگیرد. اینان به عنوان مثال مدعی می‌شوند که خداوند دلیل اصلی تشریع روزه را بیان کرده و این خود نوعی استدلال

۱ - منبع مادر طرح و نقد این مبنا، عبارت است از:

الف) کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» ج ۲، فصل دوم، ذیل عنوان «تربیت دینی در قرن بیست و یکم - مؤلفه‌ی عقلانیت».

ب) سخنرانی مؤلف محترم این کتاب، در جمع مربیان یکی از مؤسسات آموزشی در تاریخ‌های: ۸۶/۹/۱۳ و ۸۶/۹/۲۰.

است. شاهد آن‌ها این آیه‌ی شریفه است که:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا! كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ
لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ^۱

ای کسانی که ایمان آورده‌اید! روزه بر شما واجب شد همان‌گونه که بر پیشینیان شما واجب شده بود. شاید که تقوا پیشه کنید.

براساس این آیه ادّعا می‌شود: «حکمت روزه، تسلّط بر تمایلات درونی و در اختیار گرفتن آن‌ها و مصون ماندن از لغزش‌آفرینی آن‌هاست.» بر این پایه به مربّیان توصیه می‌شود که در روش‌های تربیتی‌شان استدلال‌آوری را به عنوان یک اصل در نظر گیرند. گفته می‌شود: «منظورم این «لَعَلَّكُمْ» هاست که در قرآن آمده، ما در کارمان «لَعَلَّكُمْ» نداریم، دستور می‌دهیم و تمام. ما باید این «چرا»ها را ضمیمه کنیم. مثلاً مسواک زدن. می‌توان به بچه در حدّ فهم خودش گفت چرا باید مسواک بزند. مثلاً با بیان این که دندان‌هایت سفید و تمیز می‌ماند.»

با توجّه به تطبیق دو مثال مذکور، این رویکرد عقلانی، نوعی ارزیابی است و عقلانیت یعنی: «ارزیابانه برخورد کردن و در ترازو گذاشتن». این ترازو و ملاک هم «سود و زیان عمل» است: «خیلی مهمّ است که فرد بتواند اعمالش را بر حسب سود و زیان آن بررسی کند.»

مثال دیگر امور تعبّدی نماز است. اینان معتقدند نه تنها خود نماز، بلکه تمامی جزئیات آن نیز مدلّ هستند:

«نماز به عنوان یک رفتار مشخص مهم، پشتوانه‌ی عقلانی دارد. چرا باید نماز خواند؟ برای این که انسان باید ارتباطش را با خدا برقرار کند. امّا قبول جزئیات ریزتر نیز عقلانی است... این جا، «چون خدا گفته» نیست. نماز منطقش روشن است و خیلی پیش می‌رود.

«چرا باید در مقابل خدا ایستاد؟»، «چرا سر را نباید برگرداند؟» این‌ها همه توضیح

دارد. این کارها، غیر معقول نیست.

«چرا باید رکوع کرد؟» اینها اعمال نمادین و حاکی از معنایی خاص است. حاکی از تواضع مقابل خداست.

«چرا باید این حرفها را زد در نماز؟» بر همه روشن است، معنی دارد و می شود توضیح داد که چرا.

با این تفصیل میدان دادن به عقلانیت یعنی میدان دادن به استدلال. و ملاک قرار گرفتن عقل یعنی لزوم پاسخ دادن به «چراها». پس «تعبد بی دلیل» و «تسلیم محض بودن» و «بی چون و چرا» پذیرفتن، امری ناصواب خواهد بود. دین، ظرفیت پاسخ به همه ی چراها را - در حد استدلال آوری - دارد. این توقع عین عقلانیت است که در برابر همه ی گزاره های دین، «چرا» بگوییم. ملازمت عقل و دین، مستلزم پاسخ گویی به این چراهاست و دین این توقع را به تمام و کمال برآورده می کند.

ب. نقد و بررسی

در بررسی این تئوری به ۶ نکته توجه می دهیم:

ب-۱) خطا در تبیین «تعبد» و «عقلانیت»

اولاً نخستین خطایی که در مبنای مزبور وجود دارد، مساوی تلقی شدن «استدلال گرایی» با «عقلانیت» است. پیش از این مفصلاً تفاوت میان این دو را بررسی کردیم. عقل، نور کاشف از «حسن و قبحها» و «بایدها و نبایدها» ست و می توان آن را به عنوان ملاک استدلال صحیح در نظر گرفت. لزوماً چنین نیست که «هر استدلالی عقلانی باشد». به این ترتیب نمی توان «دلیل» را به عنوان «عقل» معرفی کرد. وجه و مدلل کردن نیز لزوماً به معنای رویکرد عقلانی داشتن، نیست.

ثانیاً در مبنای فوق، «تعبد» نیز از معنای صحیح خود منحرف شده است. تعبد در برابر کسی یعنی حرف او را بی چون و چرا پذیرفتن. در فرهنگ دین، تعبد در برابر خداوند به این معناست که عاقل در برابر فرامین الهی تسلیم محض است. برای این که از فرمان خدا اطاعت کند «چرا» نمی گوید. همین که بداند امری، امر خداست آن را بر

چشم می‌گذارد و می‌پذیرد. آن‌چه باعث می‌شود بنده‌ی خدا پذیرای این فرمان گردد، صرفاً همین است که این فرمان را «خداوند فرموده است».

به‌طور مثال اگر شارع مقدس او را از «خوردن گوشت خوک» منع کند، حجّیت این حکم به خود شارع است. خداوندی خدا، خود ضامن الزام‌آوری این حکم می‌باشد. اگرچه فرد، دلیل صدور آن را درنیابد ولی آن را می‌پذیرد چون خدا فرموده است.

یا اگر دین از او خواست که شراب ننوشد، او، این نهی را می‌پذیرد چون فرمان خداست. هر چند دلیل آن را متوجّه نشود. چون این گفته، گفته‌ی خداست خاکسارانه به آن تن می‌دهد و در برابرش گردن نمی‌افرازد. تأکید می‌کنیم که در غالب احکام شرعی، صرف این که خداوند، منشأ امر و نهی است برای گردن نهادن به آن‌ها کافی است و تعبد یعنی همین!

ثالثاً ممکن است کسی بگوید: «ما برای حکم "نباید شراب نوشید"، می‌توانیم استدلال آوریم. به این نحو که بگوییم: خداوند از نوشیدن شراب نهی کرده است / هرچه خداوند از آن نهی کند را نباید انجام داد / پس: نباید شراب نوشید. پس اگر کسی تسلیم این حکم شود، در واقع تسلیم استدلال آن شده است.» در پاسخ می‌گوییم:

نخست باید توجّه داشت که این استدلال به ما نمی‌گوید: «چرا شراب حرام است؟» به تعبیر دیگر، با این استدلال، علّت حرام بودن نوشیدن شراب را بیان نکرده‌ایم. در نظر دوم باید توجّه داشت که مقدمه‌ی «هرچه خداوند از آن نهی کند نباید انجام داد»، خود بیانگر روح تعبدی است که مؤمن باید در قبال پروردگار خویش داشته باشد. به بیان دیگر، اگر کسی این گزاره را پذیرفته باشد، اساساً برای اطاعت از حکم الهی به دانستن مضارّ نوشیدن شراب و منافع نوشیدن آن، نیازی ندارد. این گزاره، یعنی انسان باید تسلیم محض فرمان الهی باشد. یعنی اطاعت از حکم خدا اساساً منوط به آگاهی از علّت صدور آن نیست. یعنی برابر فرمان الهی تسلیم هستیم «چون فرمان الهی است» نه «چون اطاعت از آن، فلان نفع را دارد» و نه «چون فلان ضرر را از ما دفع می‌کند».

ب-۲) تعبد عقلانی در برابر خداوند

وقتی منظور از «عقل» و «تعبد» به درستی تبیین گردد، هیچ تعارضی میان این دو مشاهده نمی‌شود. عاقل درمی‌یابد که آن به آن، آویخته و متکی به خداست. تصدیق می‌کند که هیچ از خود ندارد و در برابر خداوند، فقیر محض است. عاقل، خدا را ربّ خویش می‌بیند و اداره‌ی امور خود را در ید قدرت او می‌نگرد. همین امر سبب می‌شود که عقل، برای خداوند حقّ امر و نهی قائل شود. عقل حکم می‌کند که هر چه خداوند امر کند «باید» پذیرفته گردد؛ چون خدا مدبّر و صاحب اختیار انسان است. کسی که از پذیرش فرمان الهی سر باز بزند در واقع کفران نعمت کرده و به مالک خود، تجرّی نموده است. با این توجّه، حجتّ ظاهری (پیامبر و امام) که فرمان خدا را به گوش عاقل می‌رساند، حجتّ خود را از عقل می‌گیرد. یعنی عقل می‌گوید که «باید» در برابر وی منقاد و مطیع بود.

البته باید توجّه داشت که عقل، صرفاً تعبد در برابر خداوند را مجاز می‌شمرد. هیچ منبع امر و نهی‌ای، در عرض خداوند توسط عقل به رسمیت شناخته نمی‌شود. فرمان هر کس به این شرط، پذیرفتنی است که تعارضی با اوامر الهی نداشته باشد. اطاعت از امام علی^{علیه السلام} و نبی^{صلی الله علیه و آله و سلم} هم به این خاطر و جوب عقلی می‌یابد که آنان از طرف خدا سخن می‌گویند و معبر فرامین اویند.

به این ترتیب، تعبد برابر خداوند، عین عقلانیت است. کسی که از این تعبد می‌گریزد در واقع غیر عاقلانه عمل می‌کند و از فرمان عقل خود سر باز می‌زند.

ب-۳) لازمه‌ی ملازمت عقل و شرع، دریافت حکمت احکام دین نیست

نتیجه‌ی مبنای مذکور آن است که «چون عقل و شرع باید ملازمت داشته باشند، پس باید حکمت تمامی گزاره‌های شرعی را متوجّه شویم.»

چنین نتیجه‌گیری‌ای از ملازمت عقل و شرع، نادرست است. نور «عقل» در حوزه‌ی خاصّی (مستقلّات عقلیه) روشنگری و کشف دارد. خارج از این حوزه، عقل خود اعتراف می‌کند که کشفی ندارد و نمی‌تواند ابراز نظر کند. این است که برای

در یافت محتوای رضا و سخط الهی، ما را به سوی فرستاده‌ی خدا رهنمون می‌شود. از این جا به بعد، ملازمت عقل و شرع به این است که عقل حکم می‌کند «باید تسلیم خدا بود، هر چند نتوانم بفهمم چرا فلان دستور را می‌دهد». پس «ملازمت» عقل و شرع به این معنا نیست که عقل بفهمد «چرا» شرع، فلان حکم را صادر کرده است. ملازمت عقل و شرع می‌تواند به این باشد که عقل خارج از حوزه‌ی کشف خود، امر به تسلیم محض در برابر شارع کند.^۱

به تعبیر دیگر، در برابر احکام دینی به هیچ وجه، یک دریافت «پیشینی» نداریم. یعنی «پیش» از تبیین دین، نمی‌توانیم فلسفه‌ی آن را کشف کنیم. همه‌ی دریافت‌های ما «پسینی» است. یعنی «پس» از تبیین دین می‌فهمیم که حکمت فلان حکم، فلان چیز است. اگر شارع به ما فرمود که «علّت تشریع فلان حکم این است»، «چرایی» آن را درخواست می‌یافت؛ اما تا پیش از فرمایش شارع، نمی‌توانیم درکی از «چرا»ها داشته باشیم.

به علاوه برای مطیع بودن برابر دین، لزومی ندارد که شارع، «علّت» حکم خود را بیان کند. اگر درباره‌ی هیچ حکمی هیچ توضیحی از سوی شارع داده نشود، باز هم عقل حکم می‌کند که باید در برابر آن سرافکننده و تسلیم بود؛ چون فرض این است که افق‌های بسیار دورتری توسط شارع رصد می‌شود که از دسترس عقل بیرون است.

ب- ۴) خلط میان «غرض» و «فایده»

این ادّعا که: «علّت اصلی همه‌ی احکام، در متون دینی بیان شده» امری بی‌دلیل است. به نظر می‌رسد منشأ این اشتباه، خلط میان «غرض از تشریع احکام» و «فایده‌ی تشریع» آن‌هاست. در بسیاری از موارد متون دینی، «فایده‌ی» عمل به احکام را بیان فرموده‌اند. مثلاً اگر انسان «نماز» بخواند، فایده‌اش این است که از فحشاء و منکر در امان می‌ماند.^۲ یا فایده‌ی روزه این است که انسان به تقوا و خودنگه‌داری عادت

۱- توضیحات تفصیلی درباره‌ی قاعده‌ی ملازمه را بنگرید در عنوان «ملازمت عقل و شرع؛ ضامن تعبد عقلانی» از همین مکتوب.

۲- عنکبوت/ ۴۵.

می‌کند. اما اگر بخواهیم این «فایده» ها را همان «فلسفه» ی تشریع احکام بدانیم، نیاز به دلیل دیگری داریم.

فرمایش نظریه پرداز محترم، درباره ی حکمت تشریع روزه، شبیه این است که کسی بگوید: «حکمت تشریع روزه، سلامتی جسم انسان است چون فرموده اند: صُومُوا تَصِحُّوا»^۱. سلامتی بدن و تمرین تقوا، هر دو «فایده» ی روزه هستند نه «دلیل اصلی» تشریع آن. برای آن که امری را دلیل اصلی تشریع حکمی بدانیم لازم است شارع بفرماید: «حکمت اصلی یا علت این دستور، فلان امر است.» و چنین گزاره ای به ندرت در متون دینی مشاهده می شود.

ب- ۵) «خلط غرض و فایده» و «نفی موضوعیت قالب‌ها»

اگر حکمت تشریع احکام و ملاک ارزیابی آن‌ها را «سود و زیان» آن‌ها قرار دهیم، مشکل بزرگی بروز می‌کند. در مبنای مذکور، استدلال بر «چرایی» احکام، با تبیین چرایی مساوی کردن برای کودک، مقایسه شده است. چنین رویکردی راه فرار از قالب‌های مشخص تعبدی در احکام را باز می‌گذارد.

مثلاً گفته شده حکمت تشریع رکوع، تواضع در برابر خداست. حال ممکن است کس بگوید: «به چه دلیل این قالب مشخص را برای تواضع برابر خدا معتبر می‌دانید؟ اتفاقاً من تشخیص می‌دهم که روزی چند متر در برابر قبله، سینه خیز بروم. این گونه، تواضع بیشتری را ابراز کرده‌ام.»

با هیچ حربه و استدلالی نمی‌توان چنین کسی را برای تواضع به این قالب خاص، مقید کرد. بالاخره مجبور خواهیم شد تقید به قالبی خاص را، بر اساس لزوم تعبد، به کرسی بنشانیم. اگر غرض‌های احکام از راه دیگری جز آن چه شارع فرموده قابل دست‌یابی باشد، دیگر تقید به چارچوبی خاص لزوم نخواهد داشت.

به عنوان مثالی دیگر، اگر حکمت اصلی تشریع روزه را «تمرین خودنگه‌داری» معرفی کنیم، جای این سؤال‌ها باز می‌ماند که:

چرا برای تمرین خودنگه‌داری از لحظه‌ای خاص (سحر) تا لحظه‌ی خاص دیگری (مغرب) باید از خوردن و آشامیدن باز ایستاد؟ شاید چند روز متوالی چیزی نخوردن و یک‌باره افطار کردن به خودنگه‌داری، نزدیک‌تر باشد؟ چرا بردن سربه زیر آب، تمرین خودنگه‌داری را باطل می‌کند؟ «سرکردن به زیر آب»، مانند خوردن و آشامیدن نیست که انسان به‌طور دائم نیازمندش باشد و اگر انجامش ندهد، اشتیاق شدید نفسانی به آن پیدا کند. پس انجام آن را نمی‌توان نوعی «تمرین خودنگه‌داری» دانست. به علاوه برای تمرین خودنگه‌داری، می‌توان به بسیاری ریاضت‌های دیگر روی آورد که به هیچ وجه قالب خاصّ روزه در شرع، در آن‌ها اعتباری ندارد. به این ترتیب، مهم «مقصود» از تشریع احکام خواهد بود نه «طریق رسیدن به آن مقصود».

این در حالی است که قالب‌های خاصّ عبادات، علاوه بر طریقیّت، دارای موضوعیّت هم هستند. یعنی علاوه بر این که هریک از قالب‌ها طریقی برای تقرّب به خدا هستند، خود این قالب‌های خاص نیز مطلوب شارع هستند و از راه دیگری، جز آن چه فرموده‌اند، به هدف قرب به حق نمی‌توان رسید.

مسأله‌ای که در باب سود و فایده‌ی احکام بیان شد در زمینه‌ی ضرر ترک منهیات هم مطرح است.

گاه دیده می‌شود برخی در تشریح فلسفه‌ی احکام، مثلاً حکمت منع از خوردن گوشت خوک را مضرات جسمی آن‌ها معرفی می‌کنند. در این صورت سؤال می‌شود: «اگر به‌طور موردی، خوردن یک تکه گوشت خوک برای فردی مفید بود، می‌تواند قدری از آن بخورد؟» اگر معتقد باشیم علّت تشریع این حکم، ضرر جسمی گوشت خوک برای انسان بوده است، به این معناست که «اگر خوردن این گوشت برای کسی ضرر جسمی نداشت، می‌تواند از آن استفاده کند.» این در حالی است که شارع مقدّس، اجازه‌ی به دهان بردن ذره‌ای از آن را هم نمی‌دهد.

نکته در این جاست که حکمت تشریع احکام این‌گونه امور نیست. ممکن است فرموده باشند که خوردن گوشت خوک، فلان ضرر جسمی را دارد اما این «ضرر»، علّت نهی شارع از این امور نیست. اگر روزی علم تجربی ثابت کند خوردن مقداری

گوشت خوک در سال، برای سلامتی انسان مفید است، باز هم هیچ مسلمانی مجاز به استفاده از آن نیست.

نباید «ضرر» عمل به یک مورد نهی شده را، «غرض» از تشریع آن بپنداریم. در مواضعی که ارتکاب آن مورد نهی شده، ضرری ندارد. یا حتی سود هم دارد. باز آن نهی به قوت خود باقی است و حکم، تغییری نمی‌کند. پس همان‌گونه که «فایده»ی عمل به یک امر نمی‌توانست به عنوان غرض از تشریع آن تلقی شود «ضرر» ترک یک نهی نیز نمی‌تواند چنین جایگاهی داشته باشد.

ب- ۶) نفی تعبد در فضای استدلال‌گرایانه

نکته‌ی جالب توجه این‌که؛ طرف‌داران نظریه‌ی مذکور، در نهایت توضیح تئوری خود، مجبور می‌شوند که تعبد را زیر سؤال ببرند. هدف تحلیل آنان این است که میان استدلال‌گرایی و تعبد سازش برقرار کنند. اما وقتی بحث به نقطه‌ای می‌رسد که استدلال راه‌گشا نیست، عملاً تعبد از هویت تهی می‌گردد.

پیشتر گفتیم که در این مبنا، «تعبد» یعنی «تسلیم‌بودن برابر استدلال». پس اگر شارع از پیروان خود تعبد بخواهد به این معناست که استدلال قانع‌کننده و تسلیم‌کننده‌ای را به آنان ارائه کند. این‌گونه ادعا می‌شود که: «هیچ امامی نگفته است که حرف مرا بشنو و در بست قبول کن.» اگر کسی حرف امام را بی‌چون و چرا بپذیرد و در قبال آن تسلیم محض باشد، به این معناست که مثلاً می‌گوید: «هر چه امام علیه السلام گفته‌اند حق است و باید از آن اطاعت کرد» ولی طرف‌داران نظریه‌ی مذکور این مبنا را قبول ندارند. اینان معتقدند که «اعتبار امام به حق بودنش است نه بالعکس؛ چون هر چیز را با حق می‌سنجند، امام را با حق می‌سنجند و فقط خداست که با چیزی سنجیده نمی‌شود.»

این رویکرد، کاملاً مردود است زیرا:

اولاً در بینش ناب شیعی، «امام» ملاک حق است. اساساً حق به امام شناخته می‌شود. آن‌چه او نیکو بداند حق است و آن‌چه مورد رضای او نباشد باطل. چنان‌که در

زیارت آل‌یس خطاب به امام عصر علیه السلام عرضه می‌داریم:

یا مَوْلای... فَالْحَقُّ مَا رَضِیْتُمُوهُ وَ الْبَاطِلُ مَا سَخَطْتُمُوهُ.^۱

ای مولای من! حق آن چیزی است که شما به آن خشنودید و باطل آن چیزی است که مورد ناخشنودی شماست.

بنابراین، امام، منشأ حق است. حق از او می‌جوشد و در رکاب او حرکت می‌کند. پس صحیح نیست که بگویند: «اعتبار امام به حق بودنش است؛ نه بالعکس.» امام را با حق نمی‌سنجند بلکه حق با امام سنجیده می‌شود. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله درباره‌ی امیر مؤمنان علیه السلام می‌فرمایند:

الْحَقُّ مِنْ بَعْدِي مَعَ عَلِيٍّ وَ عَلِيٌّ مَعَ الْحَقِّ، يَدُورُ الْحَقُّ مَعَهُ حَيْثُمَا دَارَ.^۲

حق پس از من، با علی و علی با حق است. حق با او می‌گردد؛ هر جا که باشد. توجه شود که در عبارت شریف نبوی صلی الله علیه و آله امیر مؤمنان علیه السلام به عنوان معیار حق شمرده می‌شود. حق دائرمدار امیرالمؤمنین علیه السلام است و گرد او می‌گردد. قطب آسیای حق ایشان است. در این صورت اساساً تعریف حق آن چیزی است که امیرالمؤمنین علیه السلام می‌کنند نه آن که خارج از ایشان میزانی به عنوان حق باشد و ایشان طبق آن عمل کنند.

ثانیاً در رفتار اصحاب خاص و شیعیان ناب ائمه علیهم السلام، رویکرد تسلیم محض نسبت به ایشان کاملاً آشکار است. به طور مثال در احوال جناب ابن‌ابی‌یعفور نقل شده که ایشان به امام صادق علیه السلام عرضه می‌داشت؛ اگر اناری را نصف کنند و بفرمایند نصف آن حلال و نیمی دیگر حرام است، آن را می‌پذیرد و به آن یقین دارد. این شهادت ابن‌ابی‌یعفور، مورد تأیید امام صادق علیه السلام قرار گرفت.^۳

مورد دیگر که امام صادق علیه السلام یکی از شیعیان خود به نام سهل بن حسن خراسانی را به نحو شگفت‌آوری آزمودند. وقتی او به حضرت اعتراض کرد که: «چرا حق مسلم

۱- بحار الأنوار / ۵۳ / ۱۷۱، به نقل از احتجاج.

۲- بحار الأنوار / ۳۱ / ۳۷۵.

۳- رجال الکشی / ۲۴۹.

خود را نمی‌گیرید؟» حضرت دستور دادند که تنوری را آتش کنند و از او خواستند داخل تنور برود. او از رفتن به داخل تنور امتناع کرد و شروع به عذرخواهی از حضرت نمود. در همین حال یکی از اصحاب حضرت به نام هارون مکی، وارد شد. حضرت از او خواستند داخل تنور برود و او بدون این‌که پرسد چرا، کفش‌ها را به‌در آورد و داخل تنور شد. پس از مدتی حضرت، سهل را بر در تنور بردند. در آن راکه گشودند، دیدند هارون صحیح و سلامت در آن نشسته است.^۱ حضرت می‌خواستند به سهل بفهمانند که ما چنین یارانی می‌خواهیم تا بتوانیم حق خود را بگیریم. در حقیقت حضرت امام صادق علیه السلام یار واقعی و وفادار خود را کسی می‌دانستند که مانند هارون مکی بی‌چون و چرا، مطیع مولایش باشد.

این دو روایت به روشنی نشان می‌دهد رویکرد «تسلیم محض بودن» و «چون و چرا در فرمان مولانکردن» نشانه‌ی شیعه‌ی واقعی و خالص است. حضرت از جناب ابن‌ابی‌یعفور به خاطر روحیه‌ی تسلیمش تجلیل می‌کنند. نیز از سهل بن حسن، توقع دارند که اگر در ادعای یآوری راستگوست، تسلیم محض امامش باشد. با این حال، روشن نیست چرا اصرار می‌شود که ائمه علیهم السلام چنین روشی را از شیعیانشان نخواستند. این کمال ایمان است که شیعه در برابر مولایش مطیع و منقاد باشد و هرچه امام می‌گوید را درست بپذیرد.

بر مبنای مذکور لابد بهتر بود هارون مکی با امام بحث و گفت‌وگو کند و دلیل این درخواست امام را بخواهد. یا شاید در نظر اینان، رویکرد ابن‌ابی‌یعفور برخلاف عقلانیت است. اما کسی که معرفت صحیح نسبت به امام پیدا کند، هم‌چون این دو شیعه‌ی خالص، در برابر فرامین اهل بیت علیهم السلام سر فرو می‌آورد و تعبد یعنی همین! اگر تعبد به معنای پذیرش استدلال بود، پس چرا اینان از امام استدلال نخواستند و صرف فرمان امام را دلیل حق بودن آن می‌دانستند؟

حاصل آن‌که، برگزیدن چنین مبنایی در معرفت امام، با استدلال‌گرایی سازگار است اما سخن و تأمل در همین مبناست. اگر مبنای درست در معرفت امام اتخاذ شود،

دیگر استدلال در کلام او جایگاهی نخواهد داشت. کلمات او تفسیر و ترجمان حقیقت خواهد بود و کسی که به حقیقت دست یافته و با آن مواجه است هیچ نیازی به استدلال ندارد. مبنای این نظریه پردازان شبیه این است که کسی لازم بداند در بدیهی ترین امور (مثلاً قبح ظلم) استدلال اقامه شود. روشن است که عقلاً چنین مبنایی را نخواهند پذیرفت چون امر بدیهی هیچ نیازی به استدلال ندارد و حجّیت آن به خودش است نه به چیز دیگر.

با توجه به مجموعه نکات گفته شده آشکار می شود که تلاش صاحبان این تئوری برای سازش دادن میان استدلال گرایی و تعبد، تلاشی ناموفق است. این رویکرد باعث شده ایشان تعبد را قلب ماهیت کنند تا با استدلال گرایی هم آهنگ شود و این خطایی بسیار خطرناک است.

۲ - ۱) تلاش برای تعبدزدایی از تربیت عقلانی در ایدئولوژی مدرنیسم

الف. طرح مبنا

برخی از به اصطلاح روشن فکران، تقابل میان عقلانیت (استدلال گرایی) و تعبد را به نیکی دریافته اند. اینان استدلال گرایی را یکی از شاخصه های گریزناپذیر مدرنیته معرفی می کنند. لذا معتقدند اگر در فضای متجدّد این روزگار بخواهیم رو به تربیت عقلانی بیاوریم، لازم است تعبد را به طور کلی کنار بگذاریم. در این قسمت شاخصه های مبنای ایشان را از نظر می گذرانیم:

الف - ۱) دنیای جدید: لزوم استدلال گرایی و نفی تعبد

در نظر اینان، به نوعی «قوام تجدد و مدرنیته» عقلانیت است و عقلانیت، بالمرّه با تعبد ناسازگار است.^۱ اینان در تبیین معنای تعبد می نویسند: «اگر کسی بگوید: الف، ب است و پرسید: به چه دلیل الف، ب است؟ و در جواب بگوید: چون فلانی می گوید «الف، ب است»، به پاسخ او، فرم استدلال متعبدانه می گویند. این جان تعبد است و

۱ - آسیب شناسی تربیت دینی، مصاحبه با مصطفی ملکیان / ۳۷۶.

صورت استدلالی متعبدان در نهایت این است؛ که با عقلانیت تجدد ناسازگار است.^۱ پس در دنیای جدید «چه در ناحیه‌ی نظر و چه در ناحیه‌ی عمل تا دلیل نداشته باشیم قدم از قدم بر نمی‌دارم»^۲. چنین رویکردی به نظر ایشان «لبّ لباب تعبد است و با عقلانیت ناسازگار است»^۳.

به این ترتیب استدلال‌گرایی خصیصه‌ای است که یعنی «تعبدگریزی و یا حتی تعبدستیزی، این که من سخن هیچ کس را بی‌چون و چرا قبول نمی‌کنم؛ هر که می‌خواهد باشد. تا برای سخن خودش دلیل نیاورد و تا دلیلش مرا قانع نکند من سخن و مدّعی او را نمی‌پذیرم»^۴ اگر به کسی تعبد بورزیم، یعنی «هیچ وقت او را نمی‌آزماییم»^۵. بلکه «اصلاً خود اوست که ترازوی هر چیز است و خود او را نمی‌توان وزن کرد»^۶ چنین رویکردی در دنیای جدید به کلی مردود است چون «نحن ابناء الدّلیل»^۷.

الف - ۲) نفی هرگونه تعبد، حتی در برابر معصوم ﷺ

بر این مبنا باید انسان‌هایی با «استقلال اندیشه» بار آورده. انسان‌هایی که «موضعی اتخاذ کنند که به نظر خودشان واضح و روشن است و به هیچ وجه متعبد و مقلّد کسی نباشند»^۸.

«باید انسانی بار آورد که خوداندیش باشد. هر ردّ و قبولی که می‌کند، هر نفی و اثباتی که می‌کند... هر پذیرش و وازنش او... بر این اساس باشد که واقعاً به نظر خودش آمده است که این تصمیم حقّ و صواب است»^۹.

۱ - آسیب‌شناسی تربیت دینی، مصاحبه با مصطفی ملکیان / ۳۷۶.

۲ - همان.

۳ - همان.

۴ - جزوه‌ی «سنت، تجدد و پسا‌تجدد»، مباحث مصطفی ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی ۲، ص ۱۰.

۵ - جزوه‌ی «سنت، تجدد و پسا‌تجدد»، مباحث مصطفی ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی ۵، ص ۴.

۶ - همان.

۷ - «آسیب‌شناسی تربیت دینی»، مصاحبه با مصطفی ملکیان / ۳۷۶.

۸ - همان / ۳۶۹.

۹ - همان / ۳۷۲.

نکته‌ی مهم این است که «نفی تعبد» نسبت به هر کسی صورت می‌گیرد. خواه آن فرد معصوم باشد، خواه غیر معصوم. خواه انسان عادی باشد، خواه پیامبر و امام. هر مکتب تربیتی که این «نفی» را صورت ندهد ناموفق خواهد بود.

«با کمال صراحت لهجه می‌گوییم که تمام تعلیم و تربیت‌هایی که از اوّل تا آخر می‌گویند: قال فلانی، قال بهمانی، این‌ها ناموفق‌اند. حالا آن «قال» ای که می‌گویی می‌خواهد پیامبر باشد، امام باشد، هر کس می‌خواهد باشد، ناموفق است. اگر این‌طور گفتید که پیامبر گفته است: الف، ب است؛ اما در عین حال ما هم خودمان اگر پیامبر نمی‌گفت، دلیل داشتیم که الف، ب است، این‌جا موفق‌اید و گرنه صرف این‌که بگویید: فلان کس گفته، بهمان کس گفته، موفق نیستید... این دوران گذشته است؛ دورانی که سخن پیامبر، سخن معصومانی که شیعه معصومان می‌داند، این‌ها وقتی قابل قبول‌اند که شما بتوانید به سود سخنشان استدلال کنید... [این رویکرد] به گمان من بسیار خوب است.»^۱

الف - ۳) تعبدگریزی نشانه‌ی سلامت روانی

نه تنها تعبدگریزی ویژگی جهان متجدّد است بلکه در نظر این روشن‌فکر نمایان، نشانه‌ی سلامت روانی است. به عقیده‌ی اینان: «تعبد خلاف به‌هنجار بودنِ روان آدمی است. انسان به‌هنجار، نمی‌تواند متعبد باشد.»^۲ به علاوه: «تعبد، امری خلاف فطرت یک انسان سالم است. یک انسان به‌هنجار، از تعبد هیچ‌گونه تکلیفی، هیچ‌گونه لذّت عاطفی‌ای و هیچ‌گونه آرامش درونی نمی‌برد.»^۳ برای اساس، «برای سلامت روانی باید حتّی المقدور از متعبد بودن گریخت.»^۴

۱ - پیاده‌شده‌ی نوار صوتی سخنرانی مصطفی ملکیان در جمع معلّمان، به مناسبت روز معلّم.

۲ - جزوه‌ی «سنت، تجدّد و پسا تجدّد»، مباحث مصطفی ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی ۵، ص ۴.

۳ - همان.

۴ - همان.

الف - ۴) موضوعیت نداشتن قالب‌ها و مهم‌بودن هدف

اگر از ایشان پرسیم: «آیا رویکرد شما نهایتاً به حذف احکام می‌انجامد؟» جواب می‌دهند: «در این جا تقریباً تعبّد را به صفر می‌رسانیم نه به معنای این که احکام و تعالیم را حذف کنیم. از احکام و تعالیم دفاع می‌کنیم اما نه به این دلیل که فلانی گفته است بلکه آن احکام و تعالیم را در ساحت‌های مختلف به آزمون می‌گذاریم و نشان می‌دهیم که در آزمون موفق از آب بیرون می‌آیند... این کار گذر از تعبّد به عقلانیت است... البته اعتقاد من بر این است که این تعبّد را می‌توان تا درجه‌ی صفر هم رساند اما این بدان معنا نیست که اکنون بتوانیم.»^۱ به این ترتیب: «ارزش عبادیات به معنای اخصّ دین هم فقط به این است که در خدمت اخلاق باشد. بنابراین، خود عبادیات هدف نیستند بلکه برای رسیدن به هدفی که از آن هدف به «اخلاقی شدن» تعبیر می‌کنیم، وسیله هستند... ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ...﴾ برای روزه، غایت اخلاقی در نظر گرفته شده است.»^۲

الف - ۵) «تعبّد مذموم» در برابر «اطاعت از متخصص»

راه فرار دیگری که اینان برای گریز از اتهام نفی کلیّ دین می‌جویند این است که می‌گویند: «اگر این گزاره‌ی «هرچه فلانی می‌گوید صادق است» را بتوان با استدلال دیگری اثبات کرد، درست است؛ اما به این دیگر نباید نام تعبّد داد.»^۳ اگر واقعاً تعبّد همراه با دلیل باشد نباید به آن تعبّد بگوییم. تعبّد اگر همراه دلیل باشد، تقریباً از جنس رجوع به متخصص می‌شود و عین عقلانیت است. بنابراین نباید تعبیر تعبّد را درباره‌اش به کار برد.»^۴ «تعلیم و تربیت ما عدم توفیقش به این است که به این نکته توجه نمی‌کند و به جای استدلال‌گرایی، تعبّدگرایی [را توصیه می‌کند]، همین معنای

۱ - «آسیب‌شناسی تربیت دینی» مصاحبه با مصطفی ملکیان، ص ۳۸۱ - ۳۸۲.

۲ - همان/ ۳۸۹ و ۳۹۰.

۳ - همان/ ۳۷۷.

۴ - جزوه‌ی «سنت، تجدد و پساتجدد»، مباحث مصطفی ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی ۵، ص ۴.

مذمومش نه تعبد به معنای دیگری، تعبد [ممدوح] به معنای ایمان است. ایمان را من نفی نکردم. من تعبد را نفی می‌کنم به همین معنایی که گفتم.^۱

ب. نقد و بررسی

در بررسی گفته‌های ایشان به ۷ نکته توجه می‌دهیم:

ب-۱) سوءاستفاده از تقدس عقل

به عنوان یک اشتباه رایج متذکر می‌شویم که ایشان نیز «عقلانیت» را مساوی «استدلال‌گرایی» گرفته‌اند. اما نکته‌ی قابل توجه این است که برای به کرسی نشاندن «استدلال‌گرایی» و به محاق بردن تعبد، حدّا کثر سوءاستفاده را از تقدس عقل و بار مثبت آن کرده‌اند.

اینان معتقدند نفی عقلانیت (استدلال‌گرایی) در برابر تعبد به این می‌ماند که کسی ساعتی را به دیگری هدیه کند ولی بگوید: هر وقت خواستی بدانی ساعت چند است از فلانی پرس. اینان تأکید می‌کنند: «بزرگ‌ترین نعمتی که خدا به انسان عطا کرده عقل است.»^۲ یا «بزرگ‌ترین gift (هدیه) موهبت، هدیه عقل است.»^۳ پس حالا که عقل را به دست آورده‌ایم دیگر ملاک و معیار در دستان است و کسی حق ندارد از بیرون برای ما تعیین تکلیف کند. وقتی ساعت داریم کافی است برای دانستن زمان به آن بنگریم و نیازی به پرسیدن از غیر نیست.

ابتدا می‌گویند: «استدلال‌گرایی را ویژگی اجتناب‌ناپذیر انسان مدرن می‌بینیم.»^۴ و بلافاصله عقل را مرادف آن به کار می‌برند و می‌گویند: «تنها سرمایه‌ای که در مسائل نظری خدا به ما داده عقلمان است و در مسائل علمی هم وجدان اخلاقی است. ما باید جوری زندگی کنیم که در مسائل نظری با عقلمان سازگاری داشته باشیم و در مسائل

۱ - پیاده‌شده‌ی نوار سخنرانی مصطفی ملکیان در جمع معلّمان، به مناسبت روز معلّم.

۲ - همان.

۳ - همان.

۴ - همان.

عملی با وجدان اخلاقی مان. ما چیز دیگری نداریم. هر منبع دیگری، هر مأخذ دیگری هم باید اعتبار و حجّیت خودش را از این دو کسب کند.^۱

بزرگ‌ترین نعمت و هدیه‌ی خدا به انسان عقل است. آن‌چه مبنای حجّیت سایر امور قرار می‌گیرد و حجّیت خودش به خودش می‌باشد، «عقل مستقل» است که در کلام ایشان به عنوان «وجدان اخلاقی» بیان شده است. اما جای‌گزین کردن «استدلال» به جای «عقل» یک سوءاستفاده یا حدّ اقل سوء تفاهم است. آیا حجّیت هر استدلالی به خودش است؟ آیا استدلال ملاک و معیاری است که تمامی حقایق را به ما نمایش می‌دهد؛ چنان‌که ساعت، وقت را می‌نماید؟

حجّیت هر استدلالی به تطابق آن با وحی و عقل مستقل است. استدلال به خودی خود هرگز نقشی شبیه ساعت (به عنوان یک معیار) را ایفا نمی‌کند. بله، قبول داریم که عقل - و نه استدلال - مثل ساعت نمایانگر حقایق است. قبول داریم هر کسی که حکم عقل را بیان کند صرفاً مؤیّد این دریافت مستقل است. اما سخن در این جاست که عقل، حوزه‌ی روشنگری مشخصی دارد و تنها بخشی از حقایق را بازتاب می‌دهد. خارج از این حوزه، مسلماً ما نیازمند به دلالت وحی هستیم.

با این تفاسیل، اینان مجاز نیستند «استدلال‌گرایی» را با پاشنه کش قداست و معصومیت عقل، جابیندازند. استدلال، استدلال است و برای اثبات صحت آن نیازمند به عقل و وحی هستیم که دو امر خارج از استدلال‌اند. پس حجّیت استدلال، ذاتی نیست. هر جا که مؤیّد به عقل یا وحی باشد، مورد قبول واقع می‌شود و گرنه، نه. حجّیت امور دیگر نیز به استدلال‌پذیری آن‌ها نیست. ممکن است استدلال به ماکمک کند تا حجّیت چیزی را به اثبات برسانیم اما خود استدلال در صحتش، خودبنیاد نیست. اعتبار استدلال از نقطه‌ای دیگر تأمین می‌شود.

بر این اساس ممکن است امری استدلال‌پذیر نباشد اما در عین حال حجّت باشد. امور بدیهی عقلی (مثل قبح ظلم) یا امور تعبّدی دینی (مثل احکام) چنین حالتی دارند.

۱ - پیاده‌شده‌ی نوار سخنرانی مصطفیٰ ملکیان در جمع معلّمان، به مناسبت روز معلّم.

اگر هم استدلالی برای آن‌ها بیان شود، یکی از مقدمات مهمّش^۱ این است که: «هر چه خداوند بگوید باید پذیرفت» یا «هر چه عقل قبیح بداند زشت و مردود است». این با استدلالی که روشن‌فکر نمایان دم از آن می‌زنند به کلی متفاوت است. بدان خاطر که این گزاره‌ها، خود مبنای تعبد در برابر خداوند و رسول اوست. همین است که دنیای جدید، آن را تاب نمی‌آورد.

ب- ۲) ملازمت عقل و شرع، ضامن تعبد عقلانی

در این جا لازم است در مورد ملازمت میان عقل و شرع قدری توضیح دهیم تا سازگاری تعبد با عقلانیت (به معنای صحیح) روشن‌تر شود. اصولاً در این بحث دو حوزه قابل طرح است:

* حوزه‌ی مستقلّات عقلیه

همان‌طور که پیش از این نیز گفتیم، عقل در حوزه‌ی کشف خود، حُسن و قبیح‌های ذاتی را روشن می‌کند. به روشنگری عقل در می‌یابیم که چه اموری ذاتاً خوب هستند و باید به آن‌ها اقدام کرد (مثل عدل) و چه اموری ذاتاً بد هستند و باید از آن‌ها اجتناب نمود (مثل ظلم). اموری که مکشوف به نور عقل می‌گردند مستقلّات عقلیه نام می‌گیرند. عقل، مستقل از هر منبع دیگری آن‌ها را در می‌یابد. یعنی به‌طور مثال، برای کشف قبیح ظلم نیازی به دلالت شرع ندارد. اگر در این زمینه دلیل شرعی اقامه شد یا دستوری داده شد، این دلیل مؤید حکم عقل و آن امر، امر ارشادی است؛ یعنی ضمن تأیید دریافت عقلانی، ما را راهنمایی می‌کند که به حکم عقلمان پای‌بند باشیم. به این ترتیب، در حوزه‌ی مستقلّات عقلیه، تعبد در قبال وحی جایز نیست. حکم عقل نیز بدیهی و بی‌نیاز از استدلال است و دلیل نقلی بر آن صحّه می‌گذارد. این معنای

۱- به عنوان مثال به این دو استدلال توجه کنید:

الف. عقل ظلم را قبیح می‌یابد / هر چه عقل قبیح می‌یابد زشت و مردود است / پس: ظلم زشت و مردود است.
ب. خداوند ما را مجاز به خوردن گوشت خوک نمی‌داند / هر چه خداوند ما را مجاز به آن نمی‌داند باید ترک کرد / پس: خوردن گوشت خوک را باید ترک کرد.

همان عبارت مشهور است که «کُلُّ مَا حَكَمَ بِهِ الْعَقْلُ، حَكَمَ بِهِ الشَّرْعُ» (هر چه عقل به آن حکم می‌کند، شرع نیز به آن حکم می‌نماید).

* حوزه‌ی خارج از مستقلّات عقلیه

در خارج از این حوزه، عقل مُهر سکوت بر لب می‌زند. عاقل می‌یابد که این قلمرو از دسترس عقل او خارج است. لذا همان عقلی که او را در حوزه‌ی مستقلّات پیش می‌برد این‌جا توقّف می‌کند. عقل از سویی احتمال می‌دهد که خارج از حوزه‌ی دریافتش مصداقی از رضا یا سخط الاهی در کار باشد و از سوی دیگر کوتاهی دست خود از چیدن این ثمره را وجدان می‌کند. این است که عاقل به دلالت عقل خود دست در دست حجتّ ظاهری خداوند (پیامبر و امام) می‌گذارد و چشم به دهان آن‌ها می‌دوزد. در چنین موقعیتی عقل از صادر کردن هرگونه حکم پیشینی سر باز می‌زند و عنان اختیار را یکسره به وحی می‌سپارد. عاقل تصدیق می‌کند که وحی جغرافیایی فراتر از دریافت‌های عقلی وی دارد. این است که خود را تسلیم و منقاد آن می‌کند. هر حکمی که وحی صادر کرد برای عاقل پذیرفتنی است و لو نفهمد چرا چنین حکمی صادر شده است. به تعبیر دیگر در خارج از وادی مستقلّات، عقل برای وحی چک سفید امضا، صادر می‌کند.

البته توجّه داریم که دلالت وحی هرگز با مستقلّات عقلیه در تناقض نمی‌افتد. هیچ‌گاه رسول ظاهری خدا برخلاف رسول باطنی او حکمی نمی‌راند. هیچ‌گاه دین امری ضدّ عقلانی ارائه نمی‌کند؛ هرچند در باره‌ی امور خارج از دریافت عقل، سخن می‌گوید و عاقل نیز خود را ملزم به تقیّد در قبال آن می‌بیند. پس همه‌ی احکام شرع - به طور کلی - مورد تأیید عقل است. (کُلُّ مَا حَكَمَ بِهِ الشَّرْعُ، حَكَمَ بِهِ الْعَقْلُ) هر چه شرع بدان حکم نماید، عقل نیز به آن حکم می‌کند.

باز هم تأکید می‌کنیم منظور از این که «عقل به حکم شرع، حکم می‌کند» آن نیست که عقل نسبت به علّت تشریع احکام شارع، کشفی داشته باشد. وقتی حجتّ شارع توسط عاقل تأیید شد دیگر همه‌ی احکام او، به صرف این‌که از وحی به عاقل

رسیده‌اند، حجّیت پیدا می‌کند. عقل برای پذیرفتن این حکم هیچ نیازی به دانستن «چرایی» صدور تک‌تک احکام نمی‌بیند. این بدان خاطر است که عقل، عاقل را در برابر وحی، متعبد می‌خواهد و به او حکم می‌کند که تمامی دستورات آن را روی چشم بگذارد.

اتفاقاً اگر در این وادی کسی به چون و چرا روی بیاورد، نشانه‌ی آن است که عقل باروری ندارد. عقل شکوفا و روشنگر، عاقل را به دست وحی می‌سپرد و از او می‌خواهد که در برابر رسول خدا تسلیم باشد. هنر عقل این است که دریابد نسبت به چه حوزه‌هایی از وارد شدن، عاجز است. همین عجز، در کنار ایمان به صدق نبی یا وصی نبی، باعث می‌شود عاقل به تعبد محض در احکام دین مقید شود.

با این بیان، روشن می‌شود که عقلانیت، به معنای صحیح، کاملاً با تعبد قابل جمع است. کسی که با وحی و تعبد مخالفت ورزد در واقع به یکی از مهم‌ترین فرامین عقلش، «نه» گفته است. عقل و وحی در واقع دو منبع مکمل هم هستند. جایی که عقل روشنگری دارد، شرع از عاقل انقیاد و پیروی می‌خواهد. جایی هم که از حوزه‌ی کشف عقل خارج است عقل، روشنگری را به شرع می‌سپارد و عاقل را ملزم به گردن نهادن می‌نماید. پس در خارج از حوزه‌ی مستقلات عقلیه، می‌توان گفت: «الف، ب است چون نبی یا امام فرموده است.»

استدلالی که زیربنای پذیرش قول معصوم است، همان اصل عقلی «لزوم تعبد» می‌باشد. به طور مثال، اگر معصوم سنّ تکلیف دختران را ۹ سال اعلام کرد، در برابر او چون و چرا نمی‌کنیم. عقل مانعاً و اثباتاً در این باره حکمی ندارد. پس ما را ملزم می‌کند به این گزاره، تن دهیم و ایمان آوریم. اگر شارع «چرا»ی این حکم را گفت، آن را می‌پذیریم؛ به همان دلیل که حکمش را پذیرفته‌ایم. اگر هم «چرا»ی آن را بیان نکرد، عقلاً نباید رخنه‌ای در تعبد و تقید ما ایجاد شود.

یا مثلاً اگر قرآن در آیات متعددی معاد انسان‌ها را، جسمانی معرفی کرد^۱، ما در

۱ - به عنوان نمونه: ﴿أَيَحْسَبُ الْإِنْسَانُ أَنْ لَنْ نَجْمَعَ عِظَامَهُ؟ بَلَىٰ قَادِرِينَ عَلَىٰ أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ﴾: «آیا انسان

برابر این گزاره سر تسلیم فرود می‌آوریم چون عقل ما در این حوزه نیاز به دستگیری دین دارد. عاقل در این حوزه صرفاً نظاره‌گر و شاگرد مکتب وحی است. آری، اساس حجّیت دین به عقل است اما وقتی عقل، وحی بودن وحی را دریافت دیگر در برابر گزاره‌های الهی - که کشفی از آنها ندارد - سپر می‌افکند و به خود اجازه‌ی عرض اندام نمی‌دهد.

ب- ۳) سلامت فطرت و آرامش، مقدّمه و نتیجه‌ی تعبّد

این برخورد عاقل با گزاره‌های وحیانی، ناشی از معرفتی است که به خداوند متعال دارد. انسان فطرتاً خداشناس است. خداوند به لطف خویش از ابتدا معرفت خود را به انسان عطا نموده. فطرت بی‌غبار و مصفّاً، ایمان به خداوند را از انسان طلب می‌کند. این ایمان برخاسته از معرفت، زمینه‌ساز تعبّد عاقل در برابر خداست. لذا کسی که از تعبّد بی‌بهره است مطابق مقتضای فطرتش عمل نکرده یا آن‌که بر فطرت خود، گرد نسیان و غفلت پاشیده است.

نکته‌ی دیگر این‌که انسان بی‌تعبّد از آرامش روانی هم بی‌بهره است. چنین کسی - اگر به حوزه‌ی معرفتی خود دقیق‌بنگردد و عقلش محجوب نشده باشد - دچار تشویش و اضطراب خواهد شد. او قبول دارد که خارج از دریافت‌های عقلی‌اش، ممکن است گزاره‌هایی باشند که بیانگر رضا و سخط خداوند هستند. به علاوه ناتوانی عقل خود از کشف این حوزه را هم درمی‌یابد. اما در عین حال از تعبّد دوری می‌کند. چنین کسی دچار حیرت می‌شود و حیرت، آرامش وی را می‌گیرد.

البته باید توجه داشت که در فضای دین، داشتن آرامش یک «هدف» و «اصل» نیست. اما سخن در این است که اهل تعبّد، با خیال آسوده خود را به خدا سپرده‌اند، در برابر او تسلیم‌اند و ثمر این تسلیم را خیر و سعادت خود می‌بینند. بنابراین - به عنوان یکی از فواید تعبّد - به آرامش روحی هم می‌رسند.

۲۴ می‌انگارد که استخوان‌های وی را فراهم نمی‌آوریم؟ آری، قادریم بر این‌که سرانگشتان وی را باز سازیم. ﴿قیامت / ۳ و ۴﴾

ب-۴) «خوداندیشی» ارزش یا ضد ارزش؟

نکته‌ی دیگر این‌که وقتی «استدلال‌گرایی» به عنوان یک اصل تلقی می‌گردد، «استقلال اندیشه» ارزشمند می‌شود. صرف این‌که امری برای افراد «به نظر خودشان» واضح باشد و آن را بپذیرند، نیکوست. در چنین مبنایی دیگر مهم نیست که آن‌چه فرد پذیرفته، درست است یا غلط، خوب است یا بد، همین‌که فرد «به نظر خودش آمده است که این تصمیم حق و صواب است» کافی است.

این برداشت مبتنی بر نسبی‌گرایی در معرفت است. اگر ما ملاکی را به عنوان محک خوب و بد بپذیریم، دیگر ارزش‌گذاری را با حکم آن ملاک انجام می‌دهیم. لذا اگر عقل و وحی عقیده‌ای را رد کنند، باطل و نادرست خواهد بود؛ هرچند به نظر «خود» فرد درست رسیده باشد. مشکل این مبنای آن است که امر «دلخواه» را به عنوان امر «صحیح» تلقی می‌کنند. در این صورت، عملاً عنان اختیار انسان به شهوت‌ها و تمایلات پست سپرده خواهد شد. در این حالت خوش‌آمد فرد، ملاک عمل قرار می‌گیرد. هر چه مورد پسند و مطبوع نفس او باشد پذیرفته می‌گردد و هر چه ناپسند خواهش‌های نفسانی باشد مردود دانسته می‌شود و این یعنی نفی تعبد. در بسیاری از موارد تقید به درست و نادرست‌ها، مطبوع انسان نیست. انسان باید خود را به آن‌ها مقید کند باید خویش را وادار به پذیرش خوبی‌ها و عمل به آن‌ها نماید. اگر قرار باشد «خود» انسان ملاک قرار گیرد، این امور - که از سوی «خدا» بر او تکلیف می‌شوند - باید یکسره کنار نهاده شود.

استقلال اندیشه اگر به معنای نفی تعبد برابر حق باشد، یک ضد ارزش است. همین‌که امری برای «خود» فرد دلخواه شد، هرگز ملاک درستی آن نمی‌شود. چه بسا افرادی که امری را با همین ملاک درست می‌دانند در حالی که دقیقاً برخلاف عقل و شرع است. آیا اگر کسی بانفی تقلید و اثبات استقلال اندیشه، هم جنس‌بازی را حق و صواب یافت، این رویکرد او را ارزشمند تلقی می‌کنیم؟ اگر پاسخ منفی است، به این معناست که اندیشه باید جهت داشته باشد و نمی‌توان مستقل از عقل و وحی، ثمره‌ی آن راستود. بار آوردن انسان‌هایی که مستقل از ارزش‌ها می‌اندیشند یک عمل ضد تربیتی است.

«خوداندیش» شدن نیز این خطر بزرگ را در بر دارد که انسان، «نفس محور» شود. در این صورت همان استقلال مقدّس را هم از دست خواهد داد و در بند خواسته‌های خودش اسیر خواهد شد.

ب-۵) حذف احکام: نتیجه‌ی تعبّدگریزی

پیش از این نشان دادیم^۱ که خلط میان «غرض» و «فایده» در بیان فلسفه‌ی احکام، مضرات نظری مهمّی را پیش می‌آورد. به عنوان مثال: اگر آن غایت و غرض از راه دیگری هم قابل دسترسی باشد، دیگر قالب عبادت موضوعیّی پیدا نمی‌کند و تنها به عنوان راهی از میان راه‌های رسیدن به آن هدف، شناخته می‌شود.

این رویکرد در رأی نظریّه پرداز کنونی به وضوح پیداست. ایشان نیز میان «فایده»ی روزه و «هدف» از روزه خلط کرده است. به همین خاطر قائل شده که قالب عبادیّاتی مثل روزه صرفاً «وسیله» است. مهم این است که از روزه یک نتیجه‌ی اخلاقی به دست می‌آید. پس قالب و چارچوب آن چندان مهم نخواهد بود.

هر چند ایشان مدّعی شده که چنین رویکردی به «حذف احکام» نمی‌انجامد امّا توضیحی که ارائه کرده دقیقاً ما را به همین نقطه می‌رساند. اگر قالب روزه اهمّیتی نداشته باشد، دیگر تقیّد به این که در محدوده‌ی زمان معینی انسان لب از غذا ببرند چه معنایی پیدا می‌کند؟ به عقیده‌ی ایشان اصل بر این است که انسان تقوا و خوشتن‌داری را تمرین کند. حال اگر فرد، پنج دقیقه بعد از اذان صبح، از غذا امساک کند و پنج دقیقه قبل از مغرب افطار نماید، این تمرین او منهدم می‌شود و هدفش به دست نمی‌آید؟ خیر، هیچ اتّفاقی نمی‌افتد. اگر فرد برای تمرین تقوا تصمیم بگیرد از اذان صبح یک روز تا اذان مغرب روز بعد، چیزی نخورد و ننوشد، این هدف محقّق نمی‌شود؟ چه بسا این تمرین بهتر و عمیق‌تری برای خودنگه‌داری باشد. امّا فقه، هیچ یک از این تمرین‌ها را «روزه» نمی‌داند.

با پُررنگ کردن «هدف» و رنگ پریده کردن قالب عبادیّاتی مثل روزه، انصافاً

۱- در عنوان (۱-۱)، (ب-۴).

چیزی از احکام باقی نخواهد ماند. مشکل اساسی ایشان همان نفی تعبد است. اگر تعبد تعطیل شود، این به معنای بی اعتبار شدن قالب‌هاست. در چنین فضایی که استدلال‌گرایی اصل شده پاسخ به «چرا»ی عمل، مهم است. وقتی به این «چرا» پاسخ داده شد، دست یافتن به همان علت، مهم می‌شود. به تعبیر دیگر، در چنین مبنایی مهم این است که با عبادت به هدفی خاص برسیم. مهم همان هدف است و راه رسیدن به آن چندان اهمیتی ندارد.

این بدان خاطر است که اگر هم اصل عمل، «چرا بردار» باشد اما قالب آن با هیچ استدلالی قابل اثبات نیست. پس قالب، نفی می‌شود و صرفاً آن بخشی از عمل، قابل پی‌گیری می‌گردد که استدلال‌پذیر است. با این اوصاف، چیزی از ظاهر عمل، باقی نخواهد ماند. این در حالی است که اگر کسی بخواهد واقعاً «روزه» بگیرد، لازم است شرایط صحت آن را دقیقاً منطبق بر حکم دین پی‌گیری کند. قالب و شرایط ظاهری عبادیات، خود دارای موضوعیت‌اند.^۱ اگر فرد به این قالب‌ها وفادار نباشد، در واقع متشرّع به حساب نخواهد آمد.

ب- ۶) ظاهر سازی در نفی و اثبات تعبد

نکته‌ی پایانی این که ایشان تعبد را به دو قسم ممدوح و مذموم تقسیم کرده‌اند. می‌گویند: هر جا تعبد را نفی می‌کنیم، منظورمان تعبد مذموم است. تعبد ممدوح یعنی: کسی با استدلال به این برسد که «هرچه فلانی می‌گوید صادق است». اگر با استدلال به این رسید، دیگر تعبد او خالی از اشکال است. درباره‌ی این بحث، توجه به دو نکته لازم است:

۱. ایشان تأکید کرده‌اند که سخن بدون دلیل را حتی از امام و پیامبر نیز نمی‌پذیرند.

۱- امور عبادی و قالب احکام را می‌توان به عنوان «طریق کسب رضای خداوند» تلقی کرد. عبادات با همین قالب تشریع شده، «وسیله»ی کسب رضای خدا هستند. پس قالب عبادات افزون بر طریقت، دارای موضوعیت نیز هست، یعنی عمل به چارچوب مشخص یک عبادت، مهم است و مطلوب شارع می‌باشد. پس قالب عبادات، هم وسیله‌اند و هم هدف. چنین نیست که وسیله بودن آن‌ها باعث شود چارچوب‌ها و قالب‌هایشان را مهم ندانیم و بتوانیم به آن‌ها پای بند نباشیم.

اگر بخواهیم میان این سخن و گفتار فوق، جمع بزنیم به این نتیجه می‌رسیم که ایشان استدلالی برای عصمت پیامبر و امام نیافته و آن را قبول ندارد؛ چون اگر برای عصمت نبی و امام نزد ایشان دلیلی وجود داشت، طبعاً تعبد در برابر آن‌ها هم، این‌گونه وحشتناک و خالی از منطق تلقی نمی‌شد!

۲. این‌که می‌گویند: «تعبد مدلل، اسمش تعبد نیست» نوعی ظاهر سازی و مغالطه در مفهوم تعبد است. سخن ما با ایشان آن است که:

«شما می‌گویید: من ایمان را نفی نکردم. به این آیه نظر کنید:

وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ وَلَا لِمُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَمْرًا أَنْ يَكُونَ لَهُمُ الْخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْ.^۱

و برای هیچ مرد و زن مؤمنی [این رخصت] نیست که وقتی خدا و رسولش فرمانی را صادر می‌کنند [ببندیشند] از خود اختیاری در امرشان دارند.

آیا غیر از این است که بر اساس مقتضای این آیه و آیات دیگر^۲، تبعیت بی‌چون و چرا از رسول خدا ﷺ لازمه‌ی ایمان است؟ اگر پاسخ مثبت است، پس جای هیچ‌گونه تردید و ان‌قلتی در گفتار نبی، باقی نمی‌ماند.

از سوی دیگر شما گفته‌اید تعبد مدلل از جنس رجوع به متخصص است. آیا شما فرمان متخصص را برای خود واجب‌الاطاعه می‌دانید؟ آیا معتقدید که هرچه او می‌گوید صادق است؟ چنین نیست. اگر تعبد ممدوح از جنس پذیرفتن قول متخصص باشد، دیگر به این معنا نیست که با دلیل رسیده‌ام که «هرچه او می‌گوید صادق است». در مورد هیچ متخصصی نمی‌توان استدلالی این‌گونه کرد و چنین گزاره‌ای را به کار برد؛ چون احتمال اشتباه و دروغ‌گویی درباره‌ی او هیچ‌گاه به صفر نمی‌رسد. بنابراین خود را مجاز می‌دانید که از فرمان متخصص سر باز زنید یا اصلاً

۱- احزاب/ ۳۶.

۲- مانند: ﴿مَا آتَاكُمُ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا نَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا﴾ (حشر/ ۷)، ﴿الَّذِينَ أُولَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنْفُسِهِمْ﴾ (احزاب/ ۳۶)، ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّىٰ يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُونَ فِي أَنْفُسِهِمْ حَرْجًا مِمَّا قَضَيْتَ وَ يَسْلَمُوا تَسْلِيمًا﴾ (نساء/ ۶۵).

به متخصص دیگری مراجعه کنید.

اما درباره‌ی معصومین علیهم‌السلام تعبد ما مدلل است و نیز تبعیت از ایشان را واجب و مراجعه به غیر ایشان را غیر قابل قبول می‌دانیم. بنابراین سنخ مراجعه به امام کاملاً متفاوت از سنخ مراجعه به متخصص است. شما در عبارات مختلف خود به تناقض‌گویی افتاده‌اید. وقتی گزاره‌ی «هر چه او می‌گوید صادق است» مورد پذیرش قرار گیرد، حرف «او» بدون چون و چرا پذیرفته می‌شود و می‌گوییم: «الف، ب است؛ چون او می‌گوید». از سویی خود شما تعبد را این‌گونه تعریف می‌کنید که کسی بگوید: «الف، ب است؛ چون فلانی می‌گوید». پس چرا می‌گویید به تعبد مدلل نباید گفت تعبد؟ رجوع به متخصص، تعبد نیست اما تعبد مدلل، تعبد است و این دو اصلاً مترادف نیستند.

اگر تعبد نسبت به پیامبر و ائمه، مدلل است پس چرا آن را تقبیح می‌کنید و می‌گویید: به هیچ وجه نمی‌توان پذیرفت حجّیت کلام نبی به خود او باشد؟ و اگر مدلل نیست گزاره‌ی «هر چه او می‌گوید صادق است» درباره‌ی هیچ کس مدلل نخواهد شد و تعبد به طور کلی منتفی می‌شود. حدّا کثر این است که افراد می‌توانند در حدّ متخصص، به کسانی که خود مایل هستند، مشورت غیرالزام‌آور بدهند!

پس در تعبد مدلل، هم چنان جوهره‌ی تعبد حفظ می‌شود و تعریفی که خودتان از تعبد ارائه کرده‌اید بر آن صدق می‌کند و نمی‌شود گفت: «اطاعت محض از کسی که صادق بودنش مدلل است، تعبد نیست.» زیرا پذیرش نسبت به او، بی‌چون و چراست؛ در عین آن که از سنخ پذیرش قول متخصص هم نیست.

ایمان هم با نفی تعبد، قابل جمع نیست. مقتضای ایمان، پذیرش و تسلیم در برابر نبی است و کسی که با نبی صرفاً به عنوان یک متخصص روبه‌رو می‌شود به او ایمان نیاورده است. پس شما با نفی کلی تعبد، تعبد مدلل را هم نفی کرده‌اید و با نفی تعبد مدلل چیزی از ایمان باقی نگذاشته‌اید. در نهایت، نبی را در حدّ یک متخصص، تنزل داده‌اید که هرگز درباره‌ی او نمی‌توان گفت «هر چه می‌گوید صادق است.» در نتیجه، می‌توان از او استدلال خواست و حجّت طلب نمود.

در فضای مدرنیته تعبّد مدلل، همان قدر مذموم است که تعبّد غیر مدلل، نکوهیده می‌باشد. در این فضا اساساً هرگونه سخن الزام‌آور از موضع بالا، فارغ از شخص سخنگوی آن، مردود است. در چنین موقعیتی اصلاً امکان این وجود ندارد که تعبّد نسبت به کسی، مدلل شود. به تعبیر دیگر در فضای مدرنیته هرگز نباید به این نتیجه رسید که «هرچه فلانی می‌گوید صادق است» چون طبیعی است که این گزاره، طلب دلیل از سوی مخاطب را تقبیح می‌کند و او را به تعبّد می‌کشاند. و این با روح مدرنیسم در تناقض است.

ب-۷) جمع‌بندی

در مجموع به نظر می‌رسد تحلیل ایشان از «تعبّد» و نیز «کسی که به او تعبّد می‌ورزیم» صحیح است. آری، لبّ لباب تعبّد این است که حجّیت گزاره‌های یک گوینده، به شخصیت او باشد. ما هیچ وقت پیامبر و امام را نمی‌آزماییم و معتقدیم «خود امام و نبی، ترازوی هر چیزند و خود آن‌ها را نمی‌توان وزن کرد. آن‌ها خود، میزان حقّ و باطل‌اند. درست و نادرست، با آن‌ها سنجیده می‌شود و حقیقت از آن‌ها نشأت می‌گیرد.»

امّا نکته در این جاست که ایشان این تحلیل صحیح از «تعبّد» را در کنار تحلیل نادرست از «عقلانیت» قرار داده‌اند و به تناقض میان این دو رسیده‌اند. اگر عقلانیت به درستی معنا شود، با چنین تعبّدی کاملاً هم‌ساز و هم‌آهنگ است. عقل و وحی، یک مسلمان واقعی را ملزم به تبعیت بی‌چون و چرا از خدا، رسول و امام می‌کنند؛ هر چند دنیای جدید این تعبّد را بر نتابد. ملاک حقّ و باطل خوش‌آمد یا بدآمد اکثریت نیست. پس نباید خود را در برابر این موج‌باخت و به القائات باطل آن تن داد.

مقایسه‌ی دیدگاه تربیت عقلانی و تربیت‌های غیرعقلانی در زمینه‌ی «نسبت عقلانیت و تعبد»

بنیان: استدلال‌گرایی	✓عقلانیت بالمرّه با تعبد ناسازگار است. ✓تعبد در برابر هیچ کس جایز نیست حتی اگر معصوم باشد. ✓تعبدگریزی نشانه‌ی سلامت روانی است. ✓قالب احکام دارای موضوعیت نیستند و صرفاً طریقیّت دارند. ✓تعبد ممدوح از جنس رجوع به متخصص است.
بنیان: استدلال‌گرایی	✓عبودیت مساوی پذیرش بی‌چون و چرا نیست. ✓چون عقل و شرع ملازمت دارند پس معنای تعبد یعنی تسلیم استدلال شدن نه پذیرش بی‌چون و چرا! ✓امّهات احکام قابل استدلال است چون حکمت آن‌ها روشن است. ✓ملاک ارزیابی عقلانی، سنجش سود و زیان عمل است.
بنیان: شف‌حسن و اید و نیایدها	✓تعبد یعنی پذیرش بی‌چون و چرا - حجّیت احکام تعبدی به خود شارع است نه به استدلال او. ✓موادّ استدلال‌های متعبدانه، به تعبد قابل پذیرشند. ✓عاقل در خارج از حوزه‌ی کشف عقلانی، خود را موظّف به تعبد در قبال شارع می‌داند. «ولایت تکوینی»، منشأ «ولایت تشریعی» اوست. ✓دریافت‌های ما درباره‌ی فلسفه‌ی احکام، کاملاً پسینی است نه پیشینی. در بررسی فلسفه‌ی احکام نباید میان غرض و فایده، خلط کرد. ✓«غرض» پنداشتن «فایده»ی احکام، باعث نفی موضوعیت قالب احکام می‌شود در حالی که قالب‌ها هم به خودی خود موضوعیت دارند. ✓در فضای استدلال‌گرایانه قابل پذیرش نیست که شخصیت شارع ملاک حق و باطل باشد حال آن‌که عقل و وحی چنین شأنی را برای شارع به رسمیت می‌شناسند. ✓گزاره‌های شارع در حوزه‌ی مستقلات عقلیه، صرفاً مؤید حکم عقل است. در خارج از حوزه‌ی مستقلات عقلیه، عقل، عاقل را مکلف به تعبد برابر شارع می‌کند. ✓سلامت فطرت و آرامش نتیجه‌ی تعبد است هر چند در نظام تربیت عقلانی، آرامش هدف نیست. ✓نتیجه‌ی تعبدگریزی، حذف احکام است. ✓رجوع به متخصص از باب «تعبد» نیست. احکام متخصصانه نیز از سر تعبد پذیرفته نمی‌شود.

۲) نسبت عقلانیت با آزادی

۱ - ۲) آزادی در مکاتب اومانیستی

الف. طرح مبنا

آزادی و حرّیت یکی از امتیازهایی است که انسان‌ها در پی به کف آوردن آن‌اند. این امر، گاه به طور مطلق تقدیس و تعظیم می‌شود و به عنوان یک اصل تلقی می‌گردد. این‌گونه هیچ منبع بیرونی، یارای مقیدکردن آن را ندارد.

در مکاتب اومانیستی انسان دارای حقوقی ذاتی است و «مهم‌ترین این حقوق، آزادی است»^۱. به علاوه آزادی یک اصل و مقدّم بر همه چیز شناخته می‌شود. طرف‌داران این نحله می‌گویند: «چرا آزادی اصل نباشد؟ ما حتّی اگر دین و طاعت را هم قبول داریم، به دلیل این است که آزادانه، آن‌ها را قبول کرده‌ایم. بندگی مسبوق به حرّیت، بندگی است و بلکه عین حرّیت است. دین تحمیلی و جبری چه فضیلتی دارد؟ پس چرا آزادی اصل نباشد؟»^۲

اصالت داشتن آزادی به این معناست که «انسان آزاد است و کسی حق ندارد این آزادی را مضیق بکند»^۳.

به این ترتیب آزادی انسان، هیچ‌گونه قید و بندی نمی‌پذیرد. دور آن هیچ دیواری نمی‌توان کشید جز خود آزادی. «این آزادی [من] یک دیوار دارد و آن دیوار آزادی توست، یعنی آزادی من تا کجا گسترش دارد؟ تا وقتی به آزادی تو برخورد نکند. آزادی ما دو تا، تا کجا گسترش دارد؟ تا وقتی به آزادی شخص سوّم برخورد نکند. آزادی هر انسانی فقط یک دیوار دارد و آن هم آزادی انسان‌های دیگر است»^۴.

۱ - جزوه‌ی «سنت، تجدد و پسانتجد»، مباحث مصطفیٰ ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی ۲، ص ۸.

۲ - فربه‌تر از ایدئولوژی / ۲۵۳، مقاله‌ی عقل و آزادی.

۳ - جزوه‌ی «سنت، تجدد و پسانتجد»، مباحث مصطفیٰ ملکیان در دانشگاه شریف، جلسه‌ی ۲، ص ۷.

۴ - همان، ص ۸.

ب. نقد و بررسی

در بررسی مبنای فوق به ۴ نکته توجه می‌کنیم:

ب-۱) اصالت ارزش‌های عقلانی؛ نه اصالت آزادی

انسان در پذیرش دین، تکویناً آزاد است، یعنی می‌یابد که قادر بر پذیرش یا رد کردن دین است و جبراً آن را قبول یا رد نمی‌کند. اما در همین موقعیت، عقل وی را ملزم به پذیرش دین می‌کند. عقل اجازه نمی‌دهد که عاقل از فرمان مدبر خویش، سر باز زند. به تعبیر دیگر، عاقل در عین آزاد بودن (در بُعد تکوینی)، عقلاً (از بعد تشریعی) مقید و مکلف به پذیرش دین است. اگر عاقل حُرّ، دین‌پذیر نباشد خلاف عقلش عمل کرده و مستحقّ مؤاخذه و مذمت خواهد بود. به این ترتیب، پیش از پذیرش دین، عقل برای عاقل، تعیین تکلیف قطعی می‌کند و این ارزش‌های عقلانی هستند که اصالت دارند نه آزادی!

عقل او را هشدار می‌دهد که با ردّ دین، از اختیار خود سوء استفاده نکند. به این ترتیب، آزادی، «شرط» پذیرش یا عدم پذیرش دین است و این به معنای «تقدّم آزادی بر خود دین» نیست. اگر آزادی بر دین تقدّم داشت، دیگر مهم نبود که عاقل دین را می‌پذیرد یا رد می‌کند؛ همین که «آزادانه» می‌پذیرفت یا انکار می‌کرد اهمّیت داشت. اما در واقع چنین نیست چون آن‌چه به انسان ارزش می‌بخشد، صرف آزاد بودن او در پذیرش یا عدم پذیرش دین، نیست. مهم استفاده‌ی صحیح از آزادی است و ملاک این صحت، مطابقت با عقل است. پس آن‌چه از جهتی تقدّم بر دین دارد همانا عقل است که خود مؤید و مؤکد دین و دستورات آن می‌باشد و به عاقل، اجازه‌ی تخلف از آن را نمی‌دهد.

پس این که «آزادانه دین را قبول کرده‌ایم»، اصالتی را برای آزادی ثابت نمی‌کند. عاقل هرگز در پذیرش دین، «مجبور» نیست. اما عقل وی به یک معنا، پذیرش دین را به وی «تحمیل» و «تکلیف» می‌کند. اگر فرد، عقل‌روشنگر و ضمیری بی‌غُلّ و غش داشته باشد، این حکم عقل را یک «موهبت» می‌بیند و با افتخار، آن را پذیرا می‌شود.

این گونه، دین‌پذیری عاقل، حاصل عقلانیت اوست و فضیلت و اصالت از آن «عقل» است نه «آزادی».

ب- ۲) ارزشمند نبودن آزادی به خودی خود

نکته‌ی دیگر این که «آزادی» دارای حُسن ذاتی نیست. چنین نیست که «آزادی» به خودی خود یک ارزش باشد. ارزش آزادی به این است که انسان در بستر آن، مطیع و منقاد عقل خویش باشد. حکم عقل این است که عاقل، دین‌پذیر باشد. اگر انسان با حرّیت خود پذیرای این امر شد، آزادی برای وی یک موهبت و یک امر خیر محسوب می‌شود و گرنه آزادی برای او، شر محسوب می‌گردد.

توجه شود که در مبنای مزبور، از «بودن» آزادی پیش از پذیرش دین، «حُسن و حق بودن» آن نتیجه گرفته شده است. امور بسیاری، شرط پذیرش دین هستند اما آیا این بدان معناست که دین، رتبتاً «مُسبوق» به همه‌ی آن‌هاست و ارزش آن‌ها بالاتر از ارزش دین است؟ این نتیجه‌گیری ناصواب است. چنین نیست که «هر چیز شرط پذیرش دین باشد، نسبت به دین، «ارزش» یا «اصل» تلقی گردد». به عنوان مثال، حیات (زنده بودن) آدمی هم شرط پذیرش دین است. اگر کسی زنده نباشد، نمی‌تواند دین داشته باشد. آیا به این دلیل، می‌توان گفت که حیات انسان، رتبتاً مقدّم بر دینداری اوست؟ اگر چنین است، پس چرا - آن‌جا که دین دستور داده - برای حفظ دین باید از حیات گذشت و جان را فدای دین کرد؟

با این ترتیب نمی‌توان گفت: «چون شرط پذیرش دین، آزادی است پس اصالت با آزادی است و رتبتاً مقدّم بر دین است.» به علاوه نمی‌توان ملاک حقّ و باطل را «آزادی» معرفی کرد. ملاک حَقّانیت و فضیلت یک امر، «عقلان» بودن آن است نه «آزادانه بودن پذیرش آن». البتّه اگر عاقل، زیر بار فرمان عقل خود رفت، معلوم می‌شود که «آزادی» وی برایش «خیر» در پی داشته است. اما اگر از آن سر باز زد، «آزاد بودن» نه تنها شرافتی برای وی ندارد بلکه باعث بدبختی و شقاوت وی شده است.

ب-۳) اصالت آزادی: از کف دادن آزادگی

به نظر می‌رسد «اصالت آزادی» مناقض با «اصالت ارزش‌ها» است. کسی که آزادی را به طور مطلق توصیه می‌کند در حقیقت آزادگی انسان را از او سلب کرده است. آزادگی انسان به این است که پای بند ارزش‌های و حیانی-عقلانی باشد. به محض آن که کسی این تقیّد مقدّس را از پای انسان گشود، او را به بردگی خواهش‌هایش کشانده است. نکته‌ی مهم این جاست که با رهاشدن از قید ارزش‌ها، انسان مطلقاً آزاد نمی‌ماند. او فقط می‌انگارد که آزاد است اما در واقع از هر اسیری اسیرتر است. چون با گریختن از بندگی خدا، اسیر هوای نفس خود می‌شود و عبد شهواتش می‌گردد. این رویکرد، حاصل محجوبیت و ضعف عقل اوست.

محجوب شدن عقل به این معناست که قبح زشتی‌ها برای وی روشن نمی‌گردد. در این حالت، او بدی بدی‌ها و سخافت ناهنجاری‌ها را در نمی‌یابد. روشن است که در این حالت او از دست‌یازیدن به زشتی‌ها ابایی ندارد چون چهره‌ی کریه آن‌ها را نمی‌بیند. این محجوبیت از سویی حاصل بها دادن مختارانه‌ی وی به شهوت‌هاست و از دیگر سو، زمینه‌ی بردگی عمیق‌تر انسان در قبال آن‌ها را فراهم می‌کند. انسانی که به شهواتش میدان داده و به آن‌ها پَر داده، در واقع حکم عقلش را زیر پانهاد و برخلاف آن حرکت کرده است. هر چه آتش شهوت برافروخته‌تر شود اطاعت فرد در برابر آن‌ها بیشتر می‌گردد و همین اسباب ضعف عقل فرد را فراهم می‌کند. با تضعیف روشنگری عقل، راه برای بیشتر تاختن در وادی شهوات، بازتر می‌شود. این روند آرام آرام آدمی را در باتلاق تمایلاتش غرق می‌کند و همین است که از آن به «مغلوب شدن عقل در برابر شهوت» تعبیر می‌شود.

در چنین فضایی انسان خود را از هر «قیدی» رها می‌پندارد غافل از این که شدیداً پابند خواهش‌های نفسانی خود است. در طرف مقابل، اگر عقل کسی بر تمایلاتش غالب باشد، رویکرد بندگی بر رویکرد لاقیدی چیره می‌گردد. اما وقتی انسان به فرامین عقلش پای بند نماند روشنگری عقلش تضعیف می‌گردد. در پی این تضعیف، انسان اسیر هوای خود می‌شود، هر چند می‌پندارد که «آزادی» یافته است. بسیاریند کسانی که به

این بردگی خسارت بار مبتلا شده‌اند چنان‌که امام آزادگان می‌فرمایند:

كَمْ مِنْ عَقْلٍ أُسِيرَ تَحْتَ هَوَىِّ أَمِيرٍ^۱

چه بسیارند عقل‌هایی که زیر [فرمان] هوای امیری، اسیرند.

شایسته است چنین افرادی را «جاهل» بنامیم^۲ چون اگر به فرمان عقل خود پای‌بند می‌مانند، به این غل و زنجیرهای نامرئی، اّمّا محکم، بسته نمی‌شدند. به فرموده‌ی امیرمؤمنان (علیه السلام):

الْجَاهِلُ عَبْدٌ شَهْوَتِهِ^۳

جاهل، بنده‌ی شهوت خود است.

رهاشدن از بندگی خدا، یقیناً انسان را بنده‌ی شهوات می‌کند. او از حکومت عقلانیت و وحی‌گریخته تا به زعم خود آزاد باشد اما توجه ندارد که عملاً به پست‌ترین بردگی‌ها تن داده است. بنابراین، عمل کردن به «اصالت آزادی» نتیجه‌ای جز از بین بردن آزادی ندارد چون انسان را در عمل، پای‌بند شهوات و اسیر تمایلات نفسانی می‌کند.

در این میان، دو جبهه‌ی متناقض هم وجود دارد که انسان با خروج از هریک، به دیگری می‌افتد. اگر انسان به ارزش‌های عقلانی - و حیانی پای‌بند بماند، دیگر به اصالت آزادی پای‌بند نیست چون قبول کرده که این ارزش‌ها آزادی وی را محدود کنند. در غیر این صورت، انسان عملاً پای‌بند خواهش‌ها و امیال پست مادی خود می‌شود. اگر آزادی را اصل گرفتیم، یعنی به ارزش‌ها اجازه‌ی تقیید آن را نداده‌ایم و همین امر، انسان را محکوم غرایزش می‌کند.

توجه شود که در این میان، دو شقّ بیشتر وجود ندارد: یا انسان در قید ارزش‌ها هست یا نه. اگر از بستگی به ارزش‌ها رها شود، مستقیماً در غلّ و زنجیر شهوات

۱ - نهج البلاغه، حکمت ۲۱۱.

۲ - در فرهنگ روایات اهل بیت (علیهم السلام)، «جهل» در مقابل «عقل» به کار رفته و وصف «جاهل» به افراد «کم‌عقل» یا «غیرعقل» اطلاق شده است. تفصیلات و مستندات را بنگرید در کتاب عقل / ۳ / ۱۸۳ و ۲۱۵-۲۱۸ نیز ۲ / ۸۶-۹۱.

۳ - غررالحکم، ج ۳، ۶۹۴۲.

می‌افتد. وقتی عقل، غالب نباشد مغلوب است و شکست خوردن عقل، معنایی جز شهوت محوری نخواهد داشت. بنابراین نمی‌توان فرض کرد انسانی نه متعبد به ارزش‌ها باشد و نه مغلوب شهوت‌هایش گردد. اگر انسان توانست بر شرّ شهوت غالب شود، این به معنای ظهور رویکرد عقلانی و به محاق رفتن ولع شهوانی اوست. اما اگر عقلش محجوب شد و پایمال گشت، این به معنای غلبه‌ی شهوت‌ها و تمایلات پست اوست.^۱ پس غالب شدن عقل، مترادف با محدود و مغلوب شدن شهوات است و غالب نشدن عقل، نتیجه‌ای جز تسلط شهوات بر انسان ندارد.

به محض این‌که انسان از پای‌بندی به ارزش‌ها فاصله بگیرد به دام شهوت می‌افتد. در میان این دو، فضایی خالی وجود ندارد. انسان نیز بدون دل‌بستگی باقی نخواهد ماند. بالاخره یکی از این دو طرف، او را به سمت خود می‌کشد. به هر میزان که رویکرد عقلانی تقویت شود، شهوات تضعیف می‌گردند و هر قدر غلبه بر شرّ شهوات کمتر باشد شهوات غلبه‌ی بیشتری می‌یابند.

وقتی انسان به ضعف عقل خود دامن زد از هر حیوانی پست‌تر خواهد شد. چنان‌که امیرمؤمنان علیه السلام هشدار می‌دهند:

مَنْ غَلَبَ شَهْوَتُهُ عَقْلَهُ فَهُوَ شَرٌّ مِنَ الْبَهَائِمِ.^۲

هر کس شهوتش بر عقلش غلبه کند بدتر از چارپایان است.

باتفکر اومانیستی، هر امر خلاف عقلی مجاز است؛ به شرط آن‌که آزادی‌های دیگران را محدود نکند. این یعنی تنزل دادن انسان به پست‌تر از رتبه‌ی حیوانیت. حیوان، دارای عقل نیست و در بی‌عقل بودن خود هم تقصیری ندارد چون در این امر، اختیاری نداشته است. اما انسانی که عقلش مغلوب شهوتش می‌شود، خود در این

۱- این حقیقت را پیش از این در بیان امیرمؤمنان علیه السلام دریافتیم که فرمودند: «الشَّرُّ كَامِنٌ فِي طَبِيعَةِ كُلِّ أَحَدٍ فَإِنْ غَلَبَهُ صَاحِبُهُ بَطُنٌ وَإِنْ لَمْ يَغْلِبْهُ ظَهَرَ.» (غررالحکم، ح ۱۸۹۵) توجه شود که فرموده‌اند: اگر انسان بر شر غالب شود، پنهان می‌گردد و اگر این غلبه از میان رفت، شر ظاهر خواهد شد. پس حاصل غلبه‌نکردن بر شهوات، غلبه‌ی آن‌ها بر عقل است. نمی‌توان تصوّر کرد که کسی بر شهوات غالب نشده باشد و در عین حال مغلوب آن‌ها هم نباشد.

۲- وسائل الشیعه / ۲۰۹ / ۱۵.

رخداد مقصّر است. او آن قدر به شهوتش بها داده، آن قدر آن را پرورانده، تا به جایی رسیده که خواهش نفسش را بر امر عقلش مسلط نموده است. بنابراین به دست خود زمینه‌ی تضعیف عقلش را فراهم نموده و این کمال پستی است. چنین کسی از هوای نفس خود تبعیت بی‌قید و شرط می‌کند. پس عملاً آن را معبود خود قرار داده است؛ چنان‌که قرآن کریم به پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم می‌فرماید:

أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهُهُ هَوَاهُ أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا؟^۲

آیا دیدی کسی را که معبود خود را، هوای [نفس] خود گرفته است؟ آیا تو گماشته بر [هدایت و نجات] او هستی؟

«عبد بودن» انسان در برابر نفس به این است که آن را به جای خدا، معبود گیرد و اطاعت از آن را بر اطاعت از خدا ترجیح دهد. چنین کسی در دنیا برده‌ی خود است و در آخرت نیز امیدی به نجاتش نیست.

ب- ۴) خلاصی از اسارت شهوت به مدد عقل و وحی

با این تفصیل نمی‌توان آزادی را در کنار عقلانیت به عنوان یک اصل تلقی کرد. اصل بر عقلانیت است و این یعنی به عقل اجازه دهیم آزادی را مضیق کند. به این ترتیب نمی‌توان گفت: «آزادی را فقط آزادی محدود می‌کند.» یک رفتار غیرعقلانی و ناهنجار باید ترک شود و محدود گردد؛ هر چند به آزادی احدی لطمه نزنند. از دیگر

۱ - منظور از عبادت کسی، رواداشتن «غایت خضوع» در برابر اوست. این امر با اطاعت محض و مطلق از طرف مقابل، تحقق می‌یابد. بنابراین عبادت خداوند به این است که انسان از هیچ‌کس جز او تبعیت و اطاعت نکند. پس اگر کسی بر خلاف فرمان خدا، امری صادر کرد، لازمه‌ی عبادت خدا این است که انسان با آن فرمانروا مخالفت کند. از سوی دیگر امر هر کس، غیر خدا، به شرطی قابل پذیرش است که مورد تأیید خداوند باشد یا حداقل با آن در تناقض نباشد. با این رویکرد است که تبعیت از ولی خدا، عبادت خدا خواهد بود چون از او، به‌خاطر خداوند اطاعت می‌کنیم. اطاعت انسان از نفس نیز عبادت آن به حساب می‌آید چون برخلاف فرمان خداوند از آن تبعیت می‌شود. در این صورت، انسان غایت خضوع را در برابر نفس خود داشته است نه در برابر خداوند! (تفصیلات و مستندات درباره‌ی معنای عبادت را بنگرید در کتاب: مناجات منتظران / ۱ / ۲۵-۲۸)

۲ - فرقان / ۴۳. در ادامه‌ی این آیه، می‌فرماید: «أَمْ تَحْسَبُ أَنَّ أَكْثَرَهُمْ يَسْمَعُونَ أَوْ يَعْقِلُونَ إِنْ هُمْ إِلَّا كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ سَبِيلًا.» این خود تأییدی است بر روایت امیر مؤمنان علیه السلام که بندگان شهوت را پست‌تر از چارپایان، معرفی می‌فرماید.

سو، رفتار عاقلانه و به‌هنگار باید و جبهه‌ی همّت قرار گیرد و گسترش یابد؛ هر چند آزادی‌های فردی یا جمعی را محدود کند.

اصالت عقلانیت، یعنی آزادی تنها در صورتی محترم است که در چارچوب عقل و وحی بگنجد. عقل، و در رتبه‌ی بعد دین، برای آزادی حدّ و حدودی تعریف می‌کنند. آزادی «باید» به این حدود مقید شود و این «باید» را خود عقل صادر می‌کند. به این ترتیب، تربیت بر مبنای عقلانیت، به این نقطه می‌انجامد که متربّی به قیود عقلانی - و حیانی مقید می‌شود. این قیود، به پشتوانه‌ی عقل او، برایش مایه‌ی افتخار است.

نتیجه‌ی گریختن از این قیود نیز چیزی جز اسارت نیست.^۱ در جوامع لیبرال، آزادی‌هایی ترویج و توصیه می‌شود که متن همین اسارت را تشکیل می‌دهد. مثلاً دفاع از «آزادی‌های جنسی» یک دروغ بزرگ به بشریت طالب آزادی است چرا که رها کردن اثرهای شهوت، چیزی جز اسارت و ذلت را برای انسان در پی ندارد. حرص و ولع در قبال دنیا نیز نمونه‌ی دیگری از این آزادی است. رواج بی‌رویه‌ی مصرف‌گرایی و تنوّع‌طلبی‌های مختلف، بشر امروز را از رویکرد قناعت به کلی دور ساخته است. بشر امروز به حدّ کفایت قانع نیست. به مدد تبلیغات رنگارنگ، دائماً بیشترها و بهترها را طلب می‌کند. این، چیزی جز بردگی در برابر خواهش‌های رنگارنگ را برای وی به ارمغان نیاورده است.

با این توجّه، انسان رهیده از تقیّدات عقلانی، «خود» تصمیم‌گیرنده نیست بلکه القائات رسانه‌ای و شهوات برای او تصمیم‌سازی می‌کنند. برای او فضا می‌سازند و او را به سمت گرایش‌های شهوی می‌رانند. در این فضا، او توهم آزادی می‌کند اما در حقیقت ذلیل و پابسته‌ی شهوات است.^۲ راه رهیدن از این اسارت حقیرانه، پرواز از حسیّض

۱ - جالب است که برخی نظریه‌پردازان منصف غربی به این واقعیت‌ها توجّه دارند:

«[آرنولد، از متفکران تربیتی غرب] می‌گوید: آزادی مطلق یعنی قربانی هوی و هوس شدن. او از نوعی آزادی دفاع می‌کرد که تحت عنوان آزادی مثبت شناخته شده است و به معنی رهایی از فشارهایی است که از سوی جامعه، تبلیغات و هوی و هوس خودمان به ما تحمیل می‌شود. از نظر آرنولد یکی از اهداف آموزش و پرورش، تفکّر و درک فرهنگ است؛ به نحوی که با فشارهای تبلیغاتی و جامعه بتوان مبارزه کرد.» (مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران / ۹۴)

۲ - از منظر دیویی: «آرمان یا هدف غایی تعلیم و تربیت، ایجاد قدرت خویشتن‌داری است. ولی حذف صرف

پستی‌ها، با یاری عقل و وحی، خواهد بود. تن دادن به ارزش‌های عقلانی - و حیانی (در قالب بندگی خدا) انسان را از همه‌ی این حقارت‌ها رها می‌سازد. او سربلند، تن به عقلانیتی می‌دهد که میوه‌ی شیرین آزادگی را برایش به بار می‌نشانند.

۲ - ۲) مبانی عقلانی - و حیانی بندگی خدا

خداوند متعال - به تصریح قرآن کریم - انسان‌ها را به این دنیا آورده تا او را بندگی کنند. با پای بندی به لوازم بندگی و دوری از آفات آن، دست آخر انسان به عاقبت نیکو و سعادت اخروی می‌رسد؛ چنان‌که می‌فرماید:

وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ.^۱

جن و انسان را نیافریدم جز برای این‌که عبادتم کنند.

در تفسیر این آیه امام صادق (علیه السلام) می‌فرماید:

خَلَقَهُمْ لِيَأْمُرَهُمْ بِالْعِبَادَةِ.^۲

[خدا] آنان را خلق کرد تا به بندگی [خود] فرمانشان دهد.

برای رسیدن به این هدف، خدای متعال انسان را رها نکرده است. اولاً با اعطای نور عقل، برخی «باید و نبایدها» و «نیک و بدها» را به او نمایانده است. ثانیاً برای هدایت بشر، پیامبران و امامانی را گسیل داشته است. انسان در درون خود فرستاده‌ای از سوی خدا به نام «نور عقل» دارد. همین عقل به او می‌گوید که قادر نیست همه‌ی طرق رضا و سخط خدای متعال را کشف کند. این است که باید به سراغ سفیران پروردگار برود و

۱۴ کنترل خارجی، ضامن ایجاد خویشتن‌داری نیست. از چاله به چاه افتادن آسان است. به عبارت دیگر فرار از یک نوع کنترل خارجی و به دام نوع خطرناک‌تری از آن افتادن است. انگیزه‌ها و امیالی که تحت شرایط اتفاقی اند. از کنترل فرد دیگری گریختن و خود را به دست القاء هوی و هوس خویش سپردن، کاری است که بیشتر زیان‌آور است تا سودمند؛ این بدان معناست که شخص، خود را معروض انگیزه‌هایی قرار دهد که در شکل‌گیری آنها قضاوت عاقلانه دخالت ندارد. هر کسی که رفتارش بدین طریق کنترل گردد حتماً کثر توهمی از آزادی دارد و عملاً توسط نیروهایی هدایت می‌شود که خود هیچ تسلطی بر آنها ندارد.» (تجربه و تعلیم و تربیت / ۷۵)

۱ - ذاریات / ۵۶.

۲ - علل الشرایع / ۱۳.

دین را از ایشان بیاموزد. دین، همان طریق بندگی خداست و انسان با حرکت در آن می‌تواند به سعادت دست یابد.

به این ترتیب یکی از اهداف ارسال پیامبران روشنگری مسیر بندگی است. خداوند آن‌ها را فرستاده تا با اعطای هدایت الهی به انسان، او را در پیمودن این راه مدد کنند. امیرمؤمنان علیه السلام از اعطای این مأموریت به رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم چنین یاد می‌فرماید:

به درستی که خداوند تبارک و تعالی، محمد رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم، را به حق برانگیخت تا بندگان خدا را از بندگی بندگان رهایی بخشد و به بندگی خدا [برساند] و از عهد و پیمان‌هایی که بر گردن هم دارند به عهد و پیمان‌های [خدا] فرابخواند و از اطاعت بندگان، آن‌ها را به‌سوی طاعت خدا [سوق دهد] و از ولایت بندگان به ولایت او [رهنمون شود].^۱

همه‌ی پیامبران و در رأس آن‌ها پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم این رسالت را دنبال می‌کنند و این هدف را پی می‌گیرند. آن‌ها آمده‌اند که بشر را از قید و بند بردگی این و آن برهانند آمده‌اند به او گوشزد کنند که اگر خود و خدای خود را خوب بشناسد، مدال افتخار بندگی او را به گردن می‌آویزد. آمده‌اند یاد انسان بیاورند که با خدایش - پیش از آمدن به دنیا - عهد بندگی بسته است پس هر پیمانی که در جهت وفا به آن عهد نباشد، باید نقض شود.

پیامبران آمده‌اند تا محور حرکت انسان را بر اطاعت خدا قرار دهند. آمده‌اند اطاعت غیر خدا را یکسره باطل اعلام کنند. پیام مهم انبیا در یک کلام، این است که «انسان» ولایت خدا را نسبت به خود بپذیرد و او را مولای خود بداند. «مولا» بودن^۲ خدا، ملازم عبد بودن^۳ انسان است. مولا بودن خدا و عبد بودن انسان دو مفهومی هستند که به همراه هم معنا پیدا می‌کنند.^۴ اصولاً مولویت و سروری مولا، وقتی ظهور

۱- کافی / ۸ / ۳۸۷.

۲- سرور، آقا و صاحب اختیار بودن.

۳- بنده و زیردست و تحت اختیار بودن.

۴- اصطلاحاً چنین مفاهیمی را «متضایف با یکدیگر» می‌گویند.

پیدا می‌کند که بنده‌ای و عبدی در کار باشد. به علاوه هنگامی می‌توانیم «بنده» و «عبد»ی قائل شویم که مولایی در میان باشد. لذا این دو، هریک با وجود دیگری معنا پیدا می‌کنند. بنده بودن و عبودیت انسان اقتضا می‌کند طرف مقابل (خدا) مولا، سرور و صاحب اختیار او باشد.

بندگی انسان نشأت گرفته از نیاز فراگیر و فقر محض او در برابر خداست. انسان، دار و ندارش را از خدا دارد. خود فقیر محض است، هر چه دارد عاریه‌ای است و از آن خودش نیست. همه‌ی دارایی‌های مادی و معنوی انسان را خدا به او بخشیده است. به کمتر از چشم بر هم زدن هم می‌تواند همه را از انسان باز پس گیرد.

به این ترتیب، انسان و همه‌ی داشته‌هایش «مملوک» خدا هستند. یعنی حقیقتاً از آن خدایند و تعلق آن‌ها به انسان، تفضل خداوند است. خداوند از سر فضل انوار کمالات را به انسان عطا کرده است. این عطای او نیز لحظه به لحظه صورت می‌گیرد به این معنا که هرگاه بخواند آن‌ها را از انسان سلب کند.

از سوی دیگر خداوند مالک انسان است، یعنی صاحب اختیار او می‌باشد و عنان همه چیز انسان به دست اوست. این مالکیت خدا نسبت به انسان، منشأ ولایت اوست. از آن جا که انسان دم به دم به پروردگارش اتکا دارد، پس خداوند متعال از خود او نسبت به او سزاوارتر است. یعنی حق دارد به او امر و نهی کند و از او در حدّ توانش تکلیف بخواهد. انسان نیز عقلاً و ظیفه دارد از او تبعیت محض کند. پس ولایت خدا برخاسته از مالکیت اوست و عبودیت انسان نیز نشأت گرفته از مملوکیت او.

عقل حکم می‌کند: «کسی حق ولایت (سرپرستی) بر انسان دارد که ربّ اوست. کسی بر انسان از خود او سزاوارتر است که مدبّر و قیوم اوست. کسی شایسته‌ی بندگی کردن است که نسبت به انسان مالکیت داشته باشد.» لذا به حکم عقل، تنها خداست که حق ولایت بر انسان دارد. آقایی کردن و سرور بودن به صورت ذاتی، فقط به او برآورده است. در رتبه‌ی بعد عقل به خدا حق می‌دهد که برای برخی از بندگان نسبت به برخی دیگر «ولایت» قرار دهد؛ ولی البته این ولایت ناشی از جعل خداست. لذا ولایت ولی خدا ولایت خداست. تابع و در طول آن است و هرگز منافاتی با آن

ندارد. همان‌طور که ولایت و چیرگی از شئون و جایگاه‌های شایسته‌ی مولا است، ذلّت و فرمان‌بری در قبال مولا از وظایف مسلم عبد است. به این ترتیب، انسان عقلاً ملزم است که در برابر پروردگارش خاکسار و فرمان‌بردار باشد.

۳- ۲) حرّیت واقعی در عبودیت پروردگار

«لزوم بندگی و فرمان‌بری از خداوند»، مترادف با «لزوم رهیدن از بندگی غیر خدا» می‌باشد. انسانی حقیقتاً آزاد است که تنها از خداوند و اولیای او فرمان‌بری داشته باشد. اگر انسان سر به بندگی و فرمان‌بری غیر خدا بسپارد، در حقیقت اسیر شده و آزادی خود را از دست داده است. به هر میزان که فرمان‌بری انسان از غیر خدا بیشتر باشد، بیشتر از آزادی فاصله‌گزیده است. توجّه شود که اگر کسی سخن خداوند را بازتاب دهد، اطاعت از او اطاعت از خداست. هنگامی حرّیت انسان به خطر می‌افتد که در عرض خدا از دیگری فرمان‌برد. موضع این خطر بر سر دوراهی‌هاست، مثلاً کسی که در برابر انجام گناه شهوی قرار می‌گیرد در می‌یابد که بر سربیک دوراهی است. از یک سو خداوند وی را از قدم نهادن در منجلاب نهی می‌کند و از دیگر سو، کشش شهوت، وی را به ارتکاب آن گناه جذّاب فرا می‌خواند. در چنین موقعیتی اگر انسان شهوتش را تبعیت کرد، بنده‌ی آن شده و به اسارت نفسش درآمده است.

در مقابل، انسانی قرار دارد که افسار شهوت و نفسش را به دست عقلش داده و از اسارت آن‌ها رهیده است. چنین کسی یقیناً مشمول رحمت پروردگار واقع می‌شود چنان‌که رسول اکرم صلی الله علیه و آله و سلم می‌فرماید:

رَحِمَ اللَّهُ امْرَأً... مَلَكَ دَوَاعِيَ شَهْوَتِهِ وَلَمْ تَمْلِكْهُ وَ عَصَى أَمْرَ نَفْسِهِ فَلَمْ تَمْلِكْهُ.^۱

خدا رحمت کند کسی را که... صاحب اختیار انگیزه‌های شهوتش است و [آن انگیزه‌ها،] مالک او نیست. و از فرمان نفسش سرکشی می‌کند پس [نفسش] صاحب اختیار او نیست.

۱- بحار الأنوار / ۷۷ / ۱۸۱، به نقل از اعلام الدین.

مالک شهوت بودن، به این است که هر جا شهوت انسان در خدمت بندگی خدا نبود، انسان عنانش را بکشد و زیر بارش نرود. چنین انسانی فرمان نفس خود را عصیان می‌کند تا به اطاعت حق بپردازد و این عین حرّیت است. چنان‌که امیر آزادگان علی علیه السلام می‌فرمایند:

مَنْ تَرَكَ الشَّهَوَاتِ كَانَ حُرًّا.^۱

هر کس شهوت‌ها را ترک گوید آزاد است.

مؤمن عاقل، در رتبه‌ی نخست از شهوت‌های حرام سر باز می‌زند. یعنی مقید است که از چارچوب حلال تجاوز نکند. در رتبه‌ی بعد چنین کسی در همین محدوده‌های حلال هم دچار افراط نمی‌شود. او می‌داند که نفس، تنوع طلب است. می‌داند اگر بخواهد در محدوده‌ی حلال به آن بها بدهد و دائم خواسته‌اش را اجابت کند، خطر «شهوت‌محوری» تهدیدش می‌کند. بنابراین، در محدوده‌ی حلال هم با احتیاط و اقتصاد، عمل می‌کند. در ضمن از حزم و تدبیر نیز صرف نظر نمی‌کند تا به شهوت پرستی گرفتار نگردد؛ چون می‌داند افتادن به دام شهوت پرستی مترادف با از دست دادن حرّیت است. چنین کسی عقل را حاکم بر شهوات خود کرده است. تعیّیت از عقل، آن را در برابر شهوات تقویت کرده و آن‌ها را تحت مهار عقل درآورده است. چنین کسی از ذلّت حیوانیت اوج می‌گیرد و به مقامی فراتر از فرشتگان می‌رسد. به فرموده‌ی امیرمؤمنان علیه السلام:

فَمَنْ غَلَبَ عَقْلُهُ شَهْوَتَهُ فَهُوَ خَيْرٌ مِنَ الْمَلَائِكَةِ.^۲

هر کس عقلش بر شهوتش غلبه کند بهتر از فرشتگان است.

غلبه‌ی عقل بر شهوات به این است که عقل، آن‌ها را در محدوده‌ی ارزش‌های عقلانی نگاه دارد و اجازه‌ی تجاوز، به آن‌ها ندهد. بندگی خدا به مدد عقل، انسان را به حرّیت می‌رساند و از هلاکت نجات می‌بخشد. انسانِ حُر، یقیناً «آزادگی» و «بندگی خدا» را اصل تلقّی کرده است نه «آزادی و لاقیدی» را. چنین کسی «ارزش‌ها» را مقدّم

۱ - تحف‌العقول / ۹۷.

۲ - وسائل الشیعه / ۱۵ / ۲۰۹.

بر همه چیز کرده نه «آزادی و بی‌بندوباری» را. انسانی با این مختصّات، در برابر دیگران با احترام و تواضع برخورد می‌کند؛ نه به خاطر این که «آزادی آن‌ها» محدودش می‌کند بلکه به خاطر این که عقل و وحی چنین توصیه‌ای به او می‌کنند. حاصل آن که عقلانیت کاملاً با آزادگی سرِ سازگاری دارد اما هرگز با آزادی به مفهوم اومانیستی سازگار نیست. این آزادی شاید با استدلال‌گرایی و نفی تعبد هم آهنگ باشد اما به هیچ عنوان نمی‌تواند با تعبد برابر وحی و نیز تقیّد به کشف عقل، هم‌داستانی کند.

(۱): مقایسه‌ی «نسبت ارزش‌های عقلانی و آزادی» در مکتب عقل و وحی و مکاتب اومانیستی

ت. ن یاری مقید کردن آن را ندارد. حقوق ذاتی انسان است. ت را آزادانه پذیرفته‌ایم پس آزادی اصل است. که آزادی را محدود می‌کند.
ت، دین، تکویناً آزاد است و تشریعاً مقید و مکلف. ش دین هست اما این به معنای تقدّم رتبی آن بر دین نیست. صرف انتخاب آزادانه نیست بلکه به انتخاب آزادانه‌ی صحیح است. نمی‌توان حُسن ذاتی آن را استنباط کرد. ک انتخاب، عاقلانه بودن آن است نه آزادانه بودن آن. به معنای نفی «اصالت ارزش‌ها»ست و این به معنای نفی آزادگی است. ش‌ها در واقع اسیر تمایلات و شهوات خود است و این یعنی اسارت. به عقل و وحی اجازه‌ی تضییق آزادی خود را می‌دهد و این عین حرّیت است. ی در جوامع لیبرال، حاصل رهیدن از تقیّد ارزش‌ها و دفاع از آزادی مطلق است. قل، خود را عبد و خدا را مولا و سرور خود می‌داند. یت حق ملازم نفی عبودیت، برابر غیر خداست. با بندگی خدا انسان از عبودیت در قبال شهوات رها می‌شود و به آزادی واقعی دست می‌یابد.

بخش دوم

اهداف

مقدمه

در فصل‌های گذشته از جنبه‌ی سلبی درباره‌ی تعریف تربیت سخن گفتیم. تحت عنوان «تربیت چه چیز نیست؟» نقدهایی را پیرامون تعریف مشهور تربیت و تفسیرهای ناصواب از آن بیان نمودیم. در رتبه‌ی بعد درباره‌ی تفسیرهای نادرست و معنای صحیح عقل مفضلاً سخن گفته شد. در نهایت نسبت عقلانیت با تعبّد و حرّیت مورد بررسی قرار گرفت.

حاصل سخن این بود که نمی‌توان تربیت را مساوی پرورش استعدادهای ذاتی انسان دانست چون اولاً انسان موجودی تک‌قابلیتی نیست، ثانیاً چون همه‌ی استعدادهای انسانی، مقدّس و مثبت نیستند، برای تشخیص خوب و بد استعدادها، تبعیّت از یک نظام ارزشی لازم است که این تفکیک را به درستی صورت دهد. در این نظام ارزشی، دو عنصر سرنوشت‌ساز نقش ایفا می‌کنند: نخست نور عقل که کاشف یک دسته «حُسن و قبح‌ها» و «باید و نبایدها» ست. وقتی مستقلّات عقلیه برای انسان روشن می‌شود، در عین حال محدود بودن قلمرو کشف عقل نیز خودنمایی می‌کند. انسان عاقل به اقتضای فطرت خود، لزوم بندگی در قبال خداوند را کشف می‌کند. از سوی دیگر به نور عقل، احتمال این را می‌دهد که مفاد رضا و سخط الهی، در اموری خارج از محدوده‌ی کشف عقلانی نیز باشد. این است که وقتی ندای نبی برمی‌خیزد، به سراغ او می‌رود و پس از پذیرفتن وی در محضرش زانو می‌زند. از این پس، دسته‌ای از آموزه‌های نبی، مؤیّد

در یافت‌های عقلی پیشین اوست. اما برخی از اوامر و نواهی نبی به نور عقل مکشوف نمی‌گردد. این جاست که عقل، لزوم «تعبد» در برابر فرامین شارع را به عاقل گوشزد می‌کند. انسان عاقل در این حوزه‌ی خارج از کشف عقل، کاملاً تسلیم فرامین نبی می‌شود و خود را به هیچ وجه مجاز به سر باز زدن از آنها نمی‌داند.

به این ترتیب در یک تربیت عقلانی، هم عقل و هم وحی به عنوان اصل و معیار قرار می‌گیرند. این اصول و معیارها، هم مبانی تربیت را شکل می‌دهند، هم روش‌های آن را معماری می‌کنند و هم برای تربیت، غایت ارائه می‌نمایند. همه‌ی فعّالیت‌های مربّی به این سمت جهت می‌گیرد که یک انسان «مقید به اصول عقلانی» و «متعبد برابر فرامین و حیانی» را بی‌ورود.

در بخش دوم قصد داریم که درباره‌ی اهداف تربیت عقلانی سخن بگوییم. در فصل اول به تبیین تعریف تربیت می‌پردازیم. این تعریف مشخصاً بیانگر غایت کلی تربیت عقلانی است.

در فصل دوم به سراغ کتاب و سنت می‌رویم تا ببینیم شارع مقدّس چه غایاتی را برای تربیت، معین ساخته است. نتیجه‌ی فصل اول این است که: تربیت مساوی است با «نهادینه ساختن ارزش‌ها». در فصل دوم به مرور ارزش‌هایی می‌پردازیم که شارع مقدّس بر نهادینه شدن آنها تأکید داشته است. به این ترتیب در فصل اول، غایت تربیت عقلانی شکلی کلی دارد و در فصل دوم، برخی از آنها به صورت مصداقی مورد بحث قرار می‌گیرد.

فصل ۱

تعریف صحیح تربیت

با توجه به مقدمه‌ی مذکور، منظور از «منشأ ارزش‌ها» به طور کامل مشخص می‌شود. در یک کلام، تربیت عبارت است از «نهادینه ساختن ارزش‌ها در وجود متربی». اکنون طی چند عنوان، منظور از «نهادینه کردن» را تشریح می‌کنیم:

۱) تشریح مختصات نهادینه‌سازی

۱ - ۱) نهادینه ساختن: مستقر کردن

منظور از «نهادینه کردن» یک ارزش، این است که آن ارزش اولاً به صورت «باور درونی و پایدار» متربی درآید و ثانیاً متربی به مقتضای همان باور، عمل نماید؛ که البته این رفتار از دو عنصر «انتخاب» و «رضایت» قوام می‌گیرد. به این ترتیب، نخست باید متربی را «معتقد» به یک ارزش نمود. روشن است که این باور و اعتقاد بر پایه‌ی فهم و ادراک، استوار است. یک متربی، که نسبت به ارزشی معتقد شده، پیش از اعتقاد، «می‌فهمد» که این یک ارزش است. پذیرفتن قلبی این فهم، به معنای گره خوردن قلب او با آن ارزش است. توجه شود که ممکن است متربی علی‌رغم وجود این «فهم»، آن را قلباً نپذیرد و زیر بار این ارزش نرود. هنر مربی این

است که با فراهم کردن شرایط مناسب تربیت، او را به سمت این اعتقاد سوق دهد و شرایط باورمندی اختیاری وی را تسهیل کند.

وقتی این باور درونی شکل گرفت باید عمل نیز به همراه آن پدید آید. «اعتقاد و باور» بدون عمل، به ثمر نمی‌نشیند. «عمل بدون اعتقاد» هم دوام نمی‌یابد و فاقد پشتوانه‌ی معرفتی خواهد بود. به طور مثال اگر بخواهیم «احترام به والدین» را در نهاد متربی مستقر کنیم، اولین گام این است که او «بداند» این یک رفتار خوب و مثبت است و در رتبه‌ی بعد، نسبت به این دانسته‌ی خود، قلباً پذیرایی داشته باشد. وقتی باطناً زیر بار این ارزش رفت، آن‌گاه وقت عمل به آن فرا می‌رسد. در یک محیط مناسب، متربی در قلمرو رفتار، اهل احترام به والدین می‌شود. مثلاً آن‌ها را با فعل و ضمیر جمع صدا می‌کند، در برابرشان صدای خود را بالا نمی‌برد، پای خود را برابر آن‌ها دراز نمی‌کند و...

میزان پای‌بندی متربی به هریک از مصادیق احترام به والدین، می‌تواند معیاری مناسب برای سنجش میزان نهادینگی این ارزش باشد.^۱ به کمک این معیار، متربی در می‌یابد این رفتار تا چه حد در ساختار وجودی متربی، استقرار یافته است. روشن است که متربی، «احترام گذاشتن به والدین» را به عنوان یک ارزش پذیرفته و از سر «رضایت و رغبت» به آن اقدام کرده است. در این حالت، اگر متربی قلباً پذیرای «ارزش بودن» این ارزش، نشده بود، عمل خارجی وی منتفی بود. یا اگر با وجود اعتقاد قلبی، در محیطی قرار می‌گرفت که کاملاً برخلاف این هدف رفتار می‌شد، طبعاً رنگ محیط را می‌گرفت. در این صورت باور درونی‌اش ثمر نمی‌داد و طبق آن رفتار نمی‌کرد. یا اگر جبر و تحمیل او را به سمت این رفتار سوق می‌داد عمل‌گرایی او «قشری» می‌شد. اگر هیچ‌گونه زمینه‌ی معرفتی در وی ایجاد نمی‌شد، به محض رفع شرایط الزام‌آور، ترجیح می‌داد از التزام به این رفتار خلاص شود. گزینش متربی و انتخابگری

۱ - توجه شود که خصوصاً در مراحل آغازین نهادینه‌سازی، ما به دنبال «عادت‌های بدون پشتوانه‌ی معرفتی» نیستیم. غرض، آن نیست که متربی را نسبت به یک دسته رفتارها و توصیه‌ها، «شرطی» کنیم؛ بدون این که شناختی در پس آن باشد. یکی از ارکان نهادینه‌سازی، قطعاً اعطای معرفت نسبت به حسن رفتار نیکو و قبح رفتار زشت است.

او در این عرصه، ضامن رضامندی او از رفتار مثبتی است که بروز می‌دهد. رضایت او، همپای اعتقاد قلبی به ارزش بودن این رفتار، ثبات و پایایی آن را تضمین می‌نماید. به این ترتیب با پی‌گرفتن روش‌های مناسب و با گسترش بینش‌های مترّبی، می‌توان آن اعتقاد را عمق بخشید و استقرار عمل را در بستر محکم‌تری به دست آورد.

۲ - ۱) طیف‌بردار بودن نهادینگی

نکته‌ی مهم در این باب، «طیف‌بردار» بودن نهادینگی ارزش‌هاست. «باور درونی» نسبت به حُسن یک ارزش، می‌تواند مراتب مختلفی پیدا کند و در یک فرایند، تدریجاً عمیق گردد.

باور عمیق‌تر، میزان تقیّد مترّبی به عمل مطابق آن را افزایش می‌دهد. این فرایند تدریجی، در بستر رشد سَنّی مترّبی شکل می‌گیرد. هرچه مترّبی رشد عقلانی بیشتری پیدا کند و به پختگی بیشتری دست یابد، قابلیت اعطای بینش به او بیشتر می‌شود. همین امر، می‌تواند زمینه‌ی باور عمیق‌تر را برای وی فراهم کند. به این ترتیب می‌توان برای «نهادینه‌شدن»، کف (حدّ اقل) و سقف (حدّ اکثر) تعریف کرد.

۱-۲-۱) سقف (حدّ اکثر) نهادینه‌شدن

کسی که به حدّ کمال نهادینگی ارزش‌ها رسیده، دارای سه ویژگی عمده می‌باشد: اوّلاً فهمیده که آن چه بدان تقیّد دارد یک ارزش است. به علاوه، براساس انتخاب و رضایت، به این ارزش، باور عمیق پیدا کرده است.

ثانیاً از منطق ارزش بودن این ارزش، باخبر است. به تعبیر دیگر، اگر کسی از او پرسد: «چرا به چنین رفتاری پای بند شده‌ای؟»، می‌تواند برای رفتار خود دلیل بیاورد. توجّه شود! توان استدلال از این جهت نیست که فرد می‌تواند از حکمت امور تعبّدی پرده بردارد. اما می‌تواند برای آن فوایدی بیان کند. به طور مثال اگر از یک خانم متدّین پرسند: «چرا خود را مقیّد به حجاب کرده‌ای؟»، در پاسخ می‌تواند فواید مختلفی را برای این تقیّد خود بیان نماید. مثلاً حجاب را مایه‌ی محفوظ ماندن از

نامحرمان معرّفی کند یا آن را نشانه‌ی وقار و سنگینی زن بداند. اما آن چه در اصل، تقید این خانم بالغ و فهیم را به حجاب تضمین می‌کند چیزی نیست جز آن که «خداوند متعال به آن امر فرموده است». او برای حجاب داشتن خود، چنین استدلال می‌کند: «حجاب فرمان خداست / فرمان خدا لازم‌الاجراست. پس حجاب لازم‌الاجراست.» لذا استدلال او، همان دلیل عقلی تعبّد داشتن اوست و این پاسخی است که به همه‌ی چهره‌هایی از این قبیل، داده می‌شود.

او به چنان رشد عقلانی رسیده که «لزوم عبودیت» در برابر منعم خود را ادراک می‌کند. در پی آن، تصدیق می‌کند که اطاعت از خدا در همه‌ی شئون لازم است. او عبد بودن خود و مولویت پروردگارش را پذیرفته و خود را عقلاً ملزم به آداب بندگی می‌داند. به این ترتیب، مستدل بودن باورها و رفتارهای چنین کسی، از دریافت‌های عقلانی روشن وی، ناشی شده است.

ثالثاً واضح است که چنین کسی در برابر گزینه‌های متناقض، موضع مخالف دارد و آن‌ها را عقلاً مردود می‌شمارد. این گزینه‌ها در برابر وی قرار دارند و حتی ممکن است او را به چالش بکشند. اما او از این چالش، سر به سلامت می‌برد؛ چون تقوایی قوی و عقلی بارور را به عنوان پشتوانه‌های استوار به همراه دارد. چنین کسی در برابر گزینه‌ی بی‌حجابی موضع می‌گیرد و حاضر نیست به هیچ قیمتی تسلیم آن شود. حتی، در درجات بالای ایمانی، حاضر است سختی‌های زیادی را تحمل کند تا حجابش از دست نرود. ممکن است بی‌حجابی برای وی راحتی و آسایش موقتی به همراه داشته باشد اما او می‌داند که این آسایش گذرای دنیوی، به تحمل عذاب دردناک آخرت نمی‌ارزد. خوف از عقاب پروردگار متعال، او را به شدّت از انجام گناه برحذر می‌دارد. پس به خود اجازه‌ی هیچ‌گونه اهمال و سستی در این امر را نمی‌دهد.

از این بالاتر، شرم و حیای وی از خدا، به وی اجازه‌ی مخالفت با شرع را نمی‌دهد. عقل بارور او، سر باز زدن از امر خداوند را از «زشت‌ترین مصادیق بی‌حیایی» می‌داند. لذا باور دارد که اگر فرمان خدا را عصیان کند، روشن‌ترین احکام عقلش را زیر پانهاده است. هر چه عقل این بانو بارورتر باشد، حیایش بیشتر است و این گونه پای بندی‌اش به

حجاب، سخت‌تر خواهد بود.

توجه شود که لازمه‌ی نهادینه‌شدن ارزش‌ها در این رتبه، «عصمت» فرد نیست. امکان خطا و لغزش همواره برایش مطرح است. از سوی دیگر، این باور درونی باعث نمی‌شود که او در پای‌بندی به ارزش‌ها «مجبور» باشد بلکه در عین اختیار سعی می‌کند مشی زندگی خود را بر اطاعت از خدا و پای‌بندی به ارزش‌ها قرار دهد. اگر هم در مواردی غافلانه، پا روی خطّ قرمزها بگذارد، فوراً در صدد جبران برمی‌آید و سعی می‌کند نافرمانی خود را تلافی کند.

به این ترتیب، تقید مختارانه‌ی چنین کسی، در عین رضامندی صورت می‌گیرد. در مقابل وی در قبال نافرمانی و سرباززدن از ارزش‌ها، با کمال نفرت و دل‌زدگی برخورد می‌کند.

۲-۲-۱) کف (حدّ اقل) نهادینه‌شدن

این حدّ اقل در سال‌های ابتدایی روند تربیت، قابل دست‌یابی است. در این رتبه وضعیت مطلوب متربی دارای دو شاخصه‌ی اساسی است:

اولاً متربی، در اثر آموزش‌ها و فضا سازی‌های مربّی، «ارزش‌بودن» ارزشی که به آن مقید است را «می‌داند». به تعبیر دیگر، تقید خارجی او، ناشی از علم و آگاهی است. ممکن است دانستن و تصدیق این ارزش، حاصل فضای مثبت تربیتی وی باشد. حتی ممکن است به خاطر تقلید از بزرگ‌سالان یا از سرعلاقه به آنان، به این ارزش‌ها پای‌بند باشد ولی همین که «می‌داند» این ارزش، نیکوست و «باید» به آن ملتزم بود، حدّ اقلی از معرفت را برای وی فراهم می‌کند.

ثانیاً متربی، خود عمل به این دانسته‌ی خویش را «انتخاب» می‌کند. پای‌بندی او به ارزش، نتیجه‌ی جبر و زور نیست. او با انتخابی آگاهانه و از سر حرّیت، این تقید را برمی‌گزیند و از این‌گزینش خود رضایت کامل دارد.

ارائه‌ی مثالی در این زمینه، منظور ما را روشن‌تر می‌کند. دختر تازه‌بالغی را در نظر بگیرید که تازه می‌خواهد به پوشیدن چادر عادت کند. او دیده که مادر و خواهر بزرگ‌ترش هنگام روبه‌رو شدن با نامحرم چادر به سر می‌کنند. در عین حال به آن‌ها،

وابستگی و علاقه‌ی شدید دارد. فضای خانه به صورتی است که عملاً به او، «خوب بودن» پوشیدن چادر و «بد بودن» رها کردن آن را القا می‌کند.

در این حالت او «می‌داند» که پوشیدن چادر نیکوست اما فهم او از این نیکویی، با فهم خانم بالغ و فهیمی که پیش از این درباره‌اش سخن رفت، بسیار متفاوت است. فهم کسی که در سقف نهاده شدن ارزش قرار دارد ناشی از روشنگری عقلانی مبنی بر «وجوب تعبد» است اما دختری به این سن، هنوز به آن رشد نرسیده و لذا به خودی خود، توان کشف این «حُسن و وجوب» را ندارد.

تفاوت دیگر این که دختر بچه‌ی نه‌ساله ممکن است از منطق کاری که می‌کند با خبر نباشد و نتواند آن را مدلل کند. ممکن است پاسخ قانع‌کنندای در برابر سؤال: «چرا حجاب؟ و چرا چادر؟» نداشته باشد اما همین که ارزشمند بودن آن را تصدیق می‌کند و در حدّ خود، به آن عمل می‌نماید یک حدّ اقل مطلوب را تأمین کرده است.

در عرصه‌ی عمل نیز پیداست که چون هنوز معرفت، عمق نیافته به تبع آن تقید عملی نیز عمیق نشده و پایدار نگشته است. فرض کنید دختری با این شرایط ببیند که هم‌سالان دیگر او آزاد و رها هستند، بدون پوشش به ظاهر دست و پاگیر، بازی و فعالیت می‌کنند و او نمی‌تواند چنین کند. در این حالت ممکن است دوست داشته باشد همانند آن‌ها شود و با ایشان همراهی کند. این «دوست داشتن»، ممکن است حتّی «لزوم تقید به حجاب» را تحت الشعاع قرار دهد. حتّی ممکن است در چنین موقعیتی دختر بچه، حجاب خود را کنار بگذارد. این امر بستگی به کششی دارد که «بی‌حجابی» در قبال «حجاب داشتن» برای وی ایجاد کرده است. ممکن است علاقه‌ی او به مشی مادر و خواهرش به حدّی شدید باشد که علاقه به «رها بودن» تحت تأثیر قرار گیرد. اما از سوی دیگر ممکن است راحت و آزاد بازی کردن، به حدّی برای وی جاذبه داشته باشد که بر سایر دانسته‌ها و جاذبه‌ها غلبه کند و البته توجه داریم که به طور عادی نمی‌توان بیش از این از کودکی در این سن توقّع داشت.

اما تکاپوی دیگر مربّی این است که به موازات رشد عقلانی از اعطای بینش به کودک غافل نماند. اگر در این زمینه با درایت و رعایت تدریج عمل شود، در سنین

جوانی آن کودک به همان خانمی مبدل می‌شود که حاضر است همه‌ی سختی‌ها را تحمل کند اما چادرش از سرش نیفتد.

با توجه به نکات طرح شده توجه به چند نکته ضرورت دارد:

۳- ۱) عدم ملازمت «نهادینه‌شدن» تقیّد با «دانستن چرایی» آن

همان‌طور که گفتیم رتبه‌ای از باور درونی و تقیّد عملی، در این حدّ اقل قابل دست‌یابی است. البته لازمه‌ی آن این نیست که کودک چرایی واقعی انتخاب خود را بداند یا آن‌که بتواند کشف مستقلّی از ارزشمندبودن آن داشته باشد. به عنوان مثالی دیگر می‌توان از نهادینه‌شدن برخی آداب در باطن چنین متربی‌ای سخن گفت. فرض کنید او دیده که اعضای خانواده در برابر هم، حدّ و مرزهایی را رعایت می‌کنند، به هم اهانت نمی‌کنند و حرف‌رکیک میانشان ردّ و بدل نمی‌شود. وقتی با هم روبه‌رو می‌شوند به یکدیگر سلام می‌دهند و احترام یکدیگر را نگاه می‌دارند. در این حالت واقعاً کودک نمی‌داند که «چرا» باید چنین بود و نمی‌داند که «چرا» مؤدّب بودن به این آداب، خوب است اما با توجه به آموزش مربّیان، می‌داند که «باید» مؤدّب بود و عمل به این رفتارها ارزشمند است. پس در عین این‌که خوب بودن این ارزش را کشف می‌کند اما نسبت به «چرایی» آن توجیه نیست.^۱ به این ترتیب، هر چند نهادینه‌شدن، ملازم فهم و ادراک است اما متعلّق این ادراک، «نیکی» آن ارزش است نه لزوماً «چرایی» التزام به آن.

با این توجه، برای آن‌که مقدمات «کمال نهادینه‌شدن ارزش» را فراهم کنیم لازم

۱- البته برای آنکه متربی، «خوب بودن» یک ارزش را بپذیرد، صرف آموزش مستقیم کارساز نیست. در جلد سوم از همین مکتوب درباره‌ی شیوه‌های فضاسازی مثبت، گفتگو خواهیم کرد. یکی از روش‌های مهم فضاسازی، «تشویق» است. خصوصاً در مراحل ابتدایی نهادینه‌سازی، در متربی احساسات خوشایند ایجاد می‌کنیم تا متوجه پیامدهای مطلوب رفتار ارزشی خود شود. البته باید توجه داشت که متربی، «احساس‌محور» بار نیاید و ملاک «خوب و بد» را «خوشایند و بد آیند بودن» آنها قرار ندهد. ما از این احساس خوشایند بهره می‌گیریم تا به متربی اعطای بینش کنیم و حُسن رفتار مثبت را به وی بیاموزیم. هرچه سن و به تناسب آن عقلانیّت متربی، بالا می‌رود باید این‌گونه انگیزه‌های بیرونی را تبدیل به انگیزه‌های درونی کرد تا آنجا که متربی، رفتار مثبت را صرفاً به خاطر حُسن آن - و نه احساس خوشایند پیامد آن - پی‌گیری کند.

نیست که ذهن متربی به چالش کشیده شود و گزینه‌های متناقض در برابر او مطرح گردند. حتی ممکن است این چالش، برای وی مضر هم باشد. به مثال حجاب بازگردیم. دختر بچه‌ی ۹ ساله‌ای که هم سالان بی حجاب خود را آزاد می‌بیند، می‌فهمد که می‌توان بی حجاب هم بود. حتی ممکن است راحت و آزاد بودن بچه‌هایی در این سن، که حجاب ندارند، او را جذب کند. در این حالت او میان دو گزینه‌ی متناقض «باحجاب بودن» و «بی حجاب بودن» قرار می‌گیرد. این خطر کاملاً محتمل است که گزینه‌ی دوم به خاطر کشش‌ها و جذابیّت‌های نفسانی، او را به سوی خود جلب کند.

به علاوه ممکن است کسی او را درباره‌ی «چربی» حجاب به چالش بگیرد و در برابر حجاب او، علامت سؤال بگذارد. روشن است که در این موقعیت، کودک از رشد عقلانی آن چنانی برخوردار نیست که بتواند پاسخی محکم و بی نقص به این «چربی» بدهد. اگر این پرسش‌ها ادامه پیدا کنند، حتی ممکن است کودک تصدیق کند که حجاب داشتن چندان هم ترجیحی ندارد. به این ترتیب، تا جایی که ممکن است باید از طرح گزینه‌های متناقض (مثل بی حجاب بودن در برابر با حجاب بودن) برای متربی پرهیز شود و تا جایی که ممکن است باید از به چالش افکندن متربی، خودداری کرد. توجه شود که لزوم «پرهیز از به چالش انداختن» متربی، به خاطر نقص معرفتی جدی اوست. او هنوز از چنان پشتوانه‌ی معرفتی بهره‌ور نیست که بتواند با قوّت، پاسخ‌گوی «چرا»ها باشد. رشد عقلانی او به حدّ مطلوب نرسیده تا منطق کاری که می‌کند عمیقاً برای وی آشکار باشد. این است که به چالش کشیدن او، نتیجه‌ی مثبتی در پی نخواهد داشت. این «ضعف معرفتی و عقلانی» وقتی در کنار «قوّت احساسات» کودک قرار می‌گیرد خطر طرح گزینه‌های نقیض و چالش‌زا را بیشتر هویدا می‌کند. خواسته‌های نفسانی و احساسات کودکان و نوجوانان، در این سنین بسیار قوی و آتشین هستند و بر رویکرد عقلانی وی غلبه دارند. لذا وقتی کودک یا نوجوان در برابر گزینه‌های نقیض، امّا جذّاب، قرار می‌گیرد بعید است که مجذوب و شیفته‌ی آن‌ها نشود. پشتوانه‌ی معرفتی کودک و نوجوان، چنان نیست که بتواند از خواهش دلش بگذرد، بر احساساتش غلبه کند و هم چنان تقیّد به ارزش‌ها را حفظ نماید.

۴ - ۱) «انتخاب» میان گزینه‌های «متفاوت»، نه «متناقض»

پس از طرح این مطلب که «باید از طرح گزینه‌های نقیض خودداری کرد» ممکن است اشکال شود که: «پس چگونه ادعا می‌کنید کودک در این حالت مختارانه و از سر رضایت به انتخاب «تقیّد به ارزش» می‌پردازد؟ اگر قرار است که کودک مختارانه، انتخاب کند، لازمه‌اش این است که چند گزینه در برابر او مطرح باشد. حال آن‌که شما اصرار دارید که مربّی حتماً به یک انتخاب خاص، تن دهد.»

در پاسخ به این اشکال باید به دو نکته توجه داشت:

اولاً لازمه‌ی «اختیار» و «انتخاب مربّی» این نیست که گزینه‌های کاملاً متناقضی در برابر وی قرار گیرند. برای آن‌که مربّی یک گزینه را «انتخاب» کند کافی است گزینه یا گزینه‌های «دیگری» در برابر او قرار گیرند. امّا دلیلی وجود ندارد که این گزینه‌ها فاصله‌ای در حدّ تناقض بایکدیگر داشته باشند.

به مثال حجاب دختر بچه بازگردیم. برای آن‌که این کودک، حجاب چادر را انتخاب کرده باشد لزومی ندارد که پیش از آن، در برابر دو گزینه‌ی «حجاب» و «بی حجابی» قرار گرفته باشد. فرض کنید مربّی او را در برابر سه گزینه قرار می‌دهد: «حجاب با مانتو و روسری پوشیده»، «حجاب چادر بدون روگیری» و «حجاب چادر باروگیری». این سه گزینه، تقابلی در حدّ تناقض ندارند و به هم نزدیک هستند. کودک در برابر «حجاب» و «بی حجابی» مخیر نیست، بلکه در برابر اصناف مختلف «حجاب» دست به انتخاب می‌زند.

ثانیاً در نهایت یکی از این گزینه‌ها، مختار مربّی متدین است. مربّی، مختارانه گزینه‌ی مطلوب مربّی را برمی‌گزیند. امّا این بدان معنا نیست که مربّی، با زور و اجبار او را به سمت این انتخاب سوق می‌دهد. مقوم پای‌بندی مداوم به یک ارزش، برگزیده‌شدن آن از سر «رغبت» است. اگر پای‌رُعب و زور به میان بیاید، پیداست که یکی از شرایط اساسی نهادینه‌شدن، از میان رفته است. پس زور و اجباری در کار نیست امّا مربّی به فراست خود، فضای این انتخاب را به‌طور کامل آماده کرده است. محیط مربّی، آهسته و پیوسته، به مربّی القائات پُر جاذبه می‌کند و او را به‌سوی

انتخاب گزینه‌ی مطلوب سوق می‌دهد. در این حالت واقعاً متربی مختار است. واقعاً مختارانه به سوی «حجاب چادر باروگیری»، می‌رود و آن را برمی‌گزیند. پیش از این انتخاب، مربی هشیار کاری کرده که این گزینه، برجستگی خاصی در نظر وی بیابد. این برجستگی خاص باعث نمی‌شود گزینه‌های دیگر به طور کلی محو شوند و فقط یک انتخاب باقی بماند بلکه گزینه‌های دیگر در عین مطرح بودن، کم‌رنگ‌تر و کم‌جاذبه‌ترند.

حاصل آن‌که انتخاب از سر حرّیت، به معنای مطرح بودن گزینه‌های متناقض نیست. این گزینش می‌تواند میان گزینه‌های نزدیک به هم صورت گیرد. البته مربی دست به فضا سازی متدینانه می‌زند و متربی‌اش را عملاً به سمت گزینه‌ی صحیح سوق می‌دهد.

۵ - ۱) صیانت نسبی محیط تربیت

یکی از زمینه‌هایی که روند نهاده‌ی ساختن را تسهیل می‌کند آن است که برخی گزینه‌ها اساساً برای متربی، مطرح نشوند. به تعبیر دیگر، باید کوشید متربی تا حدّ امکان از این‌که گزینه‌های متناقض هم برای وی قابل انتخاب‌اند، باخبر نشود. در مثال اخیر، کودک نمی‌بیند یا کمتر می‌بیند که هم سالانش در برابر نامحرمان، راحت و آزاد بازی کنند به همین خاطر او پذیرش آسان‌تری نسبت به حجاب با چادر پوشیده خواهد داشت. در مقابل، اگر کودک در محیطی نامناسب، دائماً با گزینه‌های متناقض مواجه شود، طبعاً جاذبه‌ی آن‌ها به صورتی است که چون موجی سهمگین او را به خود می‌کشد و در یک کلام، «احساس» وی، «باور» وی را در هم می‌شکند. لازم است که در بحث صیانت و پالایش محیط متربی، به قید «حتی الامکان» و «تا جایی که می‌شود» توجّه کنیم. قبول داریم که در دنیای امروز بستن همه‌ی درها به روی محیط صیانت شده نه ممکن است و نه شاید صلاح باشد اما این باعث نمی‌شود که خود را مجاز به باز کردن همه‌ی درها بدانیم. به تعبیر دیگر صیانت و حفاظت از محیط تربیتی، «به طور نسبی» است. تا هر جا که ممکن باشد به نفع متربی است که او را از قرار

گرفتن در معرض گزینه‌های متناقض دورنگه داریم. با این رویکرد، به آسان‌تر نهادینه‌شدن ارزش‌ها در وجود او، یاری رسانده‌ایم. البته متربی بارشد عقلانی و پس از تحکیم مبانی اعتقادی و رفتاری، می‌تواند آرام‌آرام وارد محیط کمتربصیانت شده هم بشود. اما این ورود، پس از آن است که بینشی قوی پیدا کرده و نسبت به گزینه‌های رقیب کاملاً موضع‌گیری درونی دارد.

لزوم صیانت محیط، برخاسته از آن است که هنوز متربی را توانای معارضه با آن گزینه‌ها نمی‌بینیم. هنوز ترس وجود دارد که احساسات بر دریافت‌های عقلانی غلبه کنند. لذا به صلاح متربی است که تا از بُعد عقلی و عملی، مسلح و مقاوم نشده به صحنه‌ی پیکار پانگ‌دارد. وقتی بینشی عمیق و تقییدی متدینانه پدید آمد آن وقت می‌توان برخی از پنجره‌های بسته را گشود تا متربی کم‌کم از وجود گزینه‌های متناقض آگاه شود. اما توجه داریم که در این حالت -برعکس حالت قبل- این عقل است که بر احساسات حکومت می‌کند.

با این تفصیل، دفاع ما از محیط صیانت شده، به معنای پذیرش یک صیانت نسبی است و در این زمینه هرگز مطلق‌انگاری نمی‌کنیم.^۱

۱ - جزئیات بحث «صیانت» را بنگرید در مجلد دوم از همین مکتوب: «راهبرد صیانت و پیامدهای آن».

تربیت = نهادینه ساختن ارزش‌ها	
کف نهادینگی	سقف نهادینگی
✓ فهم ارزش بودن ارزش‌ها (حاصل فضای تربیتی مناسب) ✓ باور و تقیّد نسبت به ارزش‌ها بر اساس انتخاب و رضایت. ✓ فاصله داشتن مرتبّی از فضای چالشی و دور ماندن او از معرض گزینه‌های مناقض (به‌طور نسبی)	✓ کشف «ارزش بودن» ارزش‌ها (حاصل کشف فردی) ✓ باور و تقیّد عمیق نسبت به ارزش‌ها بر اساس انتخاب و رضایت. ✓ آگاهی از منطق و شیوه‌ی استدلال برای ارزش‌ها ✓ توانایی ردّ گزینه‌های مناقض با استمداد از استدلال عقلانی

✓ فهم «ارزش بودن»، و باور نسبت به یک ارزش. ✓ «انتخاب همراه با رضایت» تقیّد به یک ارزش. ✓ تقیّد مختارانه نسبت به ارزش‌ها (در عرصه‌ی عمل).	مختصّات اصلی نهادینگی ارزش‌ها
---	---

۲) بررسی مؤلفه‌های «تبیین»، «معیار» و «نقادی»

۱ - ۲) طرح مبنا^۱

برخی اندیشمندان علوم تربیتی کوشیده‌اند که برای «تربیت دینی در قرن بیست و یکم» راهبردهایی را ارائه دهند. دغدغه‌ی ستودنی ایشان این است که «تربیت دینی بتواند به نحو پویا خود را برای شرایط جدید و زیستن مؤثر در آن مهیا کند». به دنبال این، تلاش می‌شود مشخصه‌های بارزی برای تربیت دینی در عصر حاضر ارائه گردد. در این جا به معرفی سه مؤلفه از این موارد می‌پردازیم و سپس میزان کارایی آن‌ها را در «نهادینه شدن ارزش‌ها» بررسی می‌کنیم.

الف. مؤلفه‌ی تبیین: در توضیح این مؤلفه گفته می‌شود: «مراد از تبیین این است که فرد، خود نسبت به تغییراتی که قرار است در وی ایجاد شود بصیرت و آگاهی یابد». بر این اساس ادعا می‌شود که «تربیت» چرا «بردار است و این چرایی نه به شکل انفعالی که به صورت فعال انجام می‌شود». یعنی مربی از همان ابتدای آغاز روند تربیت باید کاری کند که مربی از او به شکل فعال «چرا» پرسد و برای این چراها به وی پاسخ قانع‌کننده ارائه کند. به تعبیر اینان، این همان عنصر «روشنگری» است که مربی باید آن را بخشی از شأن تربیتی خود بداند. لذا اعطای «بصیرت» به مربی یعنی او «نسبت به چرایی یا حکمت تغییری که قرار است در وی رخ دهد» آگاهی بیابد.

ب. مؤلفه‌ی معیار: دومین مؤلفه نسبت به گام اول، گامی به جلو محسوب می‌شود. در گام اول مربی دلیل و حکمت را به مربی می‌آموزد. اما در گام دوم «قواعد و معیارهای کلی» را به او اعطا می‌کند. این قواعد کلی، همان «معیار»هایی هستند که «می‌توانند هر وضعیتی مطلوب یا نامطلوب را در جریان تربیت، مشخص کنند». این گام چنان اساسی است که ادعا می‌شود «تربیت مستلزم گذاشتن معیارها در اختیار مربی است...»

۱ - مبنا‌ی ما در طرح این مبنا عبارت است از:

الف) کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی»، ج ۲، فصل دوم، ذیل عنوان «تفاوت‌های تربیت با شبه تربیت». ب) سخنرانی مؤلف محترم این کتاب در جمع مربیان یکی از مؤسسات آموزشی در تاریخ‌های: ۸۶/۹/۱۳ و ۸۶/۹/۲۰. عبارات داخل گیومه، عین عبارت مؤلف محترم است.

او باید قواعد کلی امور مطلوب و نامطلوب را در جریان تربیت بشناسد تا امکان ارزیابی برایش پدید آید.» بنابراین، نباید اصراری برای مخفی نگه داشتن قواعد و معیارها داشت. این همان «روشن بینی و بصیرت» است که به عنوان پشتوانه‌ی مهم تربیت عمل می‌کند. با این ترتیب، با تبیین چراها و اعطای معیارها، «چیزی میان مربی و متربی پنهان نیست» بلکه وقتی «استدلال و سطر آمد» حتی «متربی می‌تواند با معیار، سخن مربی را ارزیابی کند.»

ج. مؤلفه‌ی نقّادی: با توجه به دو اصل پیشین، حتی اگر به متربی سخنی گفتیم و او پذیرفت، «باید از متربی پرسیم دلیل این که تو حرف مرا قبول کردی چیست؟ اگر او دلیل این سخن را توانست بازسازی کند و محکم کند»، مقبول است وگرنه فرایند تربیت وی تکمیل نشده است.

بر این مبنا «یکی از لوازم قطعی جریان تربیت، ظهور نقد و نقّادی، به خصوص از ناحیه‌ی متربی نسبت به مربی است.» «بچه‌ها باید منش عقلانی پیدا کنند، یعنی در هر کاری پرسند: چرا؟ نباید با کی داشته باشیم که نکند اگر بچه‌ها را اهل دلیل بار بیاوریم، فردا مدام پرسند و ما جواب بدهیم و بعد به بن بست‌هایی برسیم. نه، بن بست در کار نیست. عقل خیلی می‌تواند پیش برود. در اصول و فروع دین هر دو کارآیی دارد.» لذا، «قابل قبول نیست که شما بگویید: تو الآن عقلت نمی‌رسد و باید فقط به من گوش بدهی.»

۲ - ۲) نقد و بررسی

در بررسی این دیدگاه به ۳ نکته باید توجه داشت:

الف. ملازم نبودن اعطای بصیرت با پرورش استدلال محوری

در مبنای مذکور، لازمه‌ی «روشن‌گری»، «اعطای بصیرت» و «فهم محوری» در امر تربیت، این دانسته شده که متربی نسبت به «چرایی» تغییرهایی که در او رخ می‌دهد آگاهی پیدا کند. این دیدگاه، نشأت گرفته از همان مبنایی است که عقلانیت را مساوی با استدلال‌گرایی معرفی می‌کرد. بر این اساس، اگر تربیتی بخواهد تربیت عقلانی باشد،

باید تربیت استدلال‌گرا باشد. استدلال‌گرایی هم به این است که به متربّی حکمت‌ها و معیارها اعطا شود. یعنی او از سویی توانایی استدلال پیدا کند و از سوی دیگر بتواند دست به ارزیابی و نقّادی بزند.

در فصل‌های پیشین مفصّلاً بحث شد که عقلانیّت واقعی ملازمتی با استدلال‌گرایی ندارد بلکه عقلانیّت یعنی «کشف روشن نسبت به حسن و قبح‌های ذاتی و باید و نبایدهای پیامد آن». با مبنای صحیح عقلانیّت، بصیر و فهیم بودن نسبت به تغییرات، وابسته به دانستن چرایی آن‌ها نیست. در مبنای صحیح، بصیرت یعنی: فرد بفهمد که «این رفتار خوب است و باید به آن اقدام کرد» و «آن رفتار بد است و باید از آن پرهیز نمود». پس ضامن بصیرت و دریافت روشن، «کشف و روشنگری» عقلانی است نه «توانایی استدلال».

تأکید می‌کنیم که این روشنگری به یک معنا «چرا»ی دست‌زدن به عمل‌نیکو را روشن می‌کند اما استدلالی که در برابر این «چرا» بیان می‌شود یک استدلال «عقل‌محور» است. در گزاره‌های عقلانی، عاقل با تمام وجود تصدیق می‌کند که باید به فلان قید، پای‌بند بود «چون عقل می‌گوید». در چنین بینشی، عقل یکی از حجت‌های مسلّم است. حجّیت فرمان عقل به خود آن است و عاقل، محصول روشنگری آن را لازم‌الاجرا می‌بیند. عقل، عاقل را ملزم به بندگی خدا می‌کند و اطاعت سفرای الهی را بر او واجب می‌نماید.

به این ترتیب، عاقل خود را در امور تعبّدی، تسلیم شارع می‌کند؛ هر چند از علّت یک حکم نتواند کشفی داشته باشد. ناتوانی او از کشف این حوزه‌ها، در تعبّد دینی‌اش تأثیری نمی‌گذارد چون عمیقاً باور دارد که به حکم عقل باید از آن‌چه حکم پروردگار است تبعیّت کرد.

پس باید توجه داشت که میان «فهمیدن دلیل عقلی تعبّد» و «سؤال از حکمت تعبّدیّات» تفاوت وجود دارد. اوّلی نشانه‌ی بصیرت و آگاهی است و منش عاقلانه را تضمین می‌کند. اما دومی چنین نیست بلکه - اگر در این وادی به عقل اکتفا شود - به بن‌بست می‌خورد. این بدان خاطر است که عقل، کشفی از حکمت احکام ندارد. عاقل

مستقل، می‌تواند آن‌ها را مصادیق بندگی خدا بداند. نیز به مدد نقل می‌تواند فواید و آثار مثبتی را برای آن‌ها دریابد. اما در بسیاری احکام، از علّت تشریع آن‌ها کشفی ندارد و دلیل نقلی هم در این زمینه‌ها وجود ندارد.

به این ترتیب اگر انسان پرسش از «چرا»ها را برای کشف فلسفه‌ی احکام، پی بگیرد، این رویکرد به نتیجه‌ای نمی‌رسد و پیش نمی‌رود. حاصل آن‌که «عقلانیت» مساوی «استدلال‌گرایی» نیست پس لازمه‌ی تربیت عقلانی هم این نیست که متربی از «چرایی» و حکمت تغییری که در او رخ می‌دهد آگاهی یابد. روشنگری عقل در زمینه‌ی حُسن و وجوب بندگی خدا، کفایت می‌کند تا عاقل، با بصیرت تسلیم فرامین الهی شود و این متن تربیت عقلانی است.

ب. ناتوانی از استدلال در تعبّدیات

نظریّه پردازان تأکید می‌کنند: نباید نگران بود که متربی دائماً ما را با «چرا»های خود به چالش بکشد چون عقل (به معنای استدلال‌گرایی) بسیار در اصول و فروع دین، کارساز و کاراست.

به نظر می‌رسد این ادّعایی گراف است چرا که:

اولاً در امور تعبّدی پاسخ ما به «چراها»، نمی‌تواند کاشف «غرض و حکمت» تشریع حکم باشد.

ثانیاً این پاسخ‌ها، حداکثر می‌تواند فواید انجام آن عبادت یا مضرات ترک آن را در بر بگیرد. آن هم فواید و مضارّ تجربی که برای متربی کم سنّ و سال کاملاً قابل فهم باشد. اما نکته در این جاست که این فواید و مضار - که گاه به غلط در لباس حکمت ارائه می‌شود - هیچ‌یک الزامی برای آن عمل نمی‌آورد. نیز در رتبه‌ی بعد نمی‌تواند توجیه‌گر جزئیات و چارچوب‌های تعبّدی آن باشد.

به طور مثال اگر بخواهیم برای دختر بچه‌ای که تازه به سنّ تکلیف رسیده بر «چرایی» روزه، استدلال کنیم می‌توان گفت: «روزه به معده‌ی انسان استراحت می‌دهد و باعث سلامت جسمی در درازمدّت می‌شود و...» اگر بر فرض، بیان این فواید بتواند

کودک را بر لزوم روزه گرفتن قانع کند، اما مثلاً نمی‌تواند پاسخ به چرایی این باشد که: «روزه‌دار، نباید سر خود را به‌طور کامل زیر آب کند.» سلامتی جسمی، که در اثر روزه به‌بار می‌آید، با بردن سر به زیر آب ضربه‌ای نمی‌بیند.

به این ترتیب، با چون و چرا نمی‌توان به نتیجه رسید که «حتماً توی کودک تازه‌بالغ، باید با این تعریف مشخص، روزه بگیرد.» مشکل اساسی آن‌جاست که حکمت اصلی تشریع بسیاری از احکام برای ما روشن نیست و عقل - برخلاف ادعای این تئوری پردازان - به این حوزه دسترسی ندارد. لذا عقل در این نقطه به بن‌بست می‌خورد. در این عرصه، هرگونه استدلالی، قابل خدشه است مگر این استدلال که «چون خدا امر فرموده باید پذیرفت و عمل کرد.» نتیجه‌ی این استدلال، هرگز تبیین «حکمت و دلیل حکم» نیست. این پاسخ، یک معیار غیرقابل خدشه و غیرقابل نقد ارائه می‌کند که همان «تسلیم و تعبد در قبال حکم الهی» است.

حاصل آن‌که اگر اصل را بر «چون و چرا» کردن فعالانه‌ی متربی‌بگذاریم، و به غلط بپنداریم استدلال در حوزه‌ی تعبدیات کارساز است، در غالب موارد تعبدی، به بن‌بست می‌خوریم. کودک در چنین نظام تربیتی، عادت کرده که در هر چیز «چون و چرا» کند. عادت کرده تا پاسخ قانع‌کننده‌ای نگرفته زیر بار نرود چون این برای او، به صورت یک اصل و قاعده‌ی کلی درآمده است. در حوزه‌ی تعبدیات نمی‌توانیم مربی را در قبال این چراهای فعالانه قانع کنیم. در نتیجه یا باید از ارزش‌ها عقب‌نشینی کنیم و یا در نهایت، کار به زور و اجبار ختم می‌شود.

ج. رشد عقلانی متربی: لازمه‌ی استدلال عقلانی

این‌که می‌گویند: «نباید گفت "چون تو عقلت نمی‌رسد، پس باید حرف مرا گوش کنی"» در فرضی تحقق می‌یابد که ما ذهن کودک را به چالش کشیده‌ایم و او را به چرا گفتن عادت داده‌ایم. حالا که می‌خواهیم او به ارزشی پای‌بند باشد نمی‌توانیم استدلال قانع‌کننده‌ای در تبیین آن داشته باشیم. تأکید می‌کنیم که این ناتوانی از استدلال، دقیقاً به خاطر این است که «عقل کودک نمی‌رسد» و گر نه هر قدر کودک رشد کرده و به

کشف‌های عقلانی رسیده باشد، بیشتر می‌توان برای وی استدلال‌های متعبدانه را اقامه کرد.

به این ترتیب، معتقدیم که می‌توان زمینه‌ی چالش و برخورد نامناسب میان کودک و مربیان‌ش را تا حدّ زیادی از بین برد. راه حل این است که ما - به عنوان مربّی - تا آن‌جا که ممکن است زمینه‌ی «چرا گفتن» را به وجود نیاوریم و متربّی را به «چرا گفتن» دائمی عادت ندهیم. می‌توان یک فضای مثبت و سرشار از رضایت را سامان داد. در چنین فضایی می‌توان در عین فهم و بصیرت، کودک را به سمت انتخاب گزینه‌ی مطلوب سوق داد. او با رشد عقلش به تدریج بینش لازم را پیدا خواهد کرد. توسعه‌ی قلمرو کشف‌های عقلانی به او یاری می‌رساند که با بصیرت عقلانی به حوزه‌ی امور تعبّدی پای بنهد و بتواند برای آن‌ها استدلال‌های عقل‌پسند، اقامه کند.

باید توجّه داشت که «تسلیم محض بودن در قبال خدا و اولیای دین» حکم عقل است. عقل، حجّیت فرمان این بزرگواران را به خود آن‌ها می‌داند. عاقل را ملزم می‌کند که گزاره‌های آن‌ها را بپذیرد و به آن عمل کند؛ به خاطر این‌که از ناحیه‌ی آنان صادر شده است. بنابراین، «حکم الهی لازم الاجراست چون حکم الهی است». این دلیل کُلّی، البته به تمامی جزئیات احکام دین سرایت می‌کند. تک‌تک گزاره‌های تعبّدی با همین استدلال به شکل یک «باید» درمی‌آیند. مهم این است که این دلیل کُلّی حاصل روشنگری عقل است و عاقل در فضایی کاملاً آگاهانه و سرشار از بصیرت، به آن تن می‌دهد.

با توجّه به نکات اخیر، «فهم» و «بصیرت» برای نهادینه‌شدن ارزش‌ها لازم است. اما لازم نیست - و حتّی در برخی موارد، ممکن هم نیست - که معیارهای کُلّی در انتخاب رفتار مناسب را در اختیار متربّی بگذاریم. لذا نمی‌توان گفت «در تربیت چیزی میان مربّی و متربّی پنهان نیست». اتفاقاً بسیاری از موارد، پنهان‌اند چون اساساً متربّی مبتدی هنوز ابزاری برای آشکارکردن آن‌ها ندارد. پس هر چه با او چون و چرا کنیم نمی‌تواند به درک صحیح و عمیقی از موضوع برسد.

گاه مربّی چند گام پیش‌تر را رصد می‌کند که نه برای متربّی قابل فهم‌اند و نه قابل

توضیح. به طور مثال، فرض کنید مربّی نمی‌خواهد دخترش با نمادهای فرهنگ غیراسلامی آشنا شود و به آن‌ها خوبگیرد. مطمئن است که خوگرفتن به این نمادها او را به آن فرهنگ، علاقمند می‌کند و این علاقه، بعدها احتمال انحراف او از مسیر بندگی را بسیار بالا می‌برد. با این مقدمه، مثلاً مربّی صلاح می‌داند که دخترش لباس‌های باز و بدن‌نما را نپوشد چون سازگاری با آن فضای ضدّ ارزشی دارد. حال با چه استدلالی می‌توان مربّی را متوجّه خطراتی کرد که چند سال دیگر گریبان‌گیر او می‌شود؟ این دختر بچه، الآن را می‌بیند؛ زیبایی و پسند حال حاضرش را ملاک قرار می‌دهد و احساساتش بر عقلش غلبه دارد. ناچار مربّی باید با لطایف و ظرایفی، در عین مهربانی و رضایت، کودک را به سمت انتخاب‌های خاصّی سوق دهد. پس باید او را تا حدّ ممکن از گزینه‌های دیگر باخبر نکند و منصرف نماید. در چنین حالتی بسیاری از راز و رمزها میان مربّی و متربّی پنهان است. اگر همه چیز آشکار شود، نمی‌توان مربّی را نسبت به آن صلاح‌دیدها قانع کرد چون زمینه‌ی لازم برای فهم کامل در او فراهم نیست.

اگر متربّی، چنان‌که توصیه می‌شود، نقّاد بار آمده باشد، ملاک‌های نقّادی وی احساساتش خواهند بود نه عقل چون در سنین کودکی و نوجوانی ما با نوعی «پسندمحوری» مواجه‌ایم. لذا در نهایت نمی‌توان با استدلال‌های «خارج از قلمرو ادراک او» بر نقّادی احساساتی وی غلبه کرد.

این «ناتوانی از اقناع» بدان خاطر است که در این سن هنوز عقل به شکوفایی نرسیده و مغلوب احساسات است. کشش‌ها و جاذبه‌ها چنان چشم نوجوان را خیره کرده که به او فرصت توجّه به فرمان عقل را نمی‌دهد. سایه‌ی احساسات آتشین بر روشنایی عقل افتاده و اجازه نمی‌دهد که او «سعادت در عاقبت» را برگزیند و از «لذّت نقد» کنونی، انصراف دهد.

با این اوصاف می‌توان تصدیق کرد که لازمه‌ی نهادینه‌شدن ارزش‌ها، استدلال‌گرایی و نقّادی نیست. روند نهادینه‌شدن از: «فهم ارزشمندبودن عمل + اعتقاد به ارزشمندبودن آن + عمل مختارانه و از سر رضایت»، آغاز می‌شود و در نهایت به:

«کشف حُسن عمل + اعتقاد به آن + توانایی استدلال متعبدانه + عمل پایدار و استوار»
ختم می‌گردد.

در این رویکرد، «چرا بردار بودن»، لازمه‌ی تربیت نیست و به عنوان یک شاخص و اصل تلقی نمی‌گردد بلکه می‌توان به عنوان یکی از فواید نهادینگی ارزش‌ها به آن دست یافت. تربیت عقلانی این نیست که ارزش‌ها با همه‌ی مصالح و حکمت‌هایش به طور شفاف به متربّی عرضه شود. کاملاً ممکن است متربّی بدون دریافت حکمت یک رفتار مثبت، آن را انجام دهد و در نهایت این رفتار با پشتوانه‌ی شناخت عمیق، در او پایدار و ماندنی گردد.

نسبت نهادینگی ارزش‌ها با مؤلفه‌های سه‌گانه‌ی تربیت

ت به تغییرات تربیتی.	نقد و بررسی	✓ عقلانیت مساوی استدلال‌گرایی نیست بلکه یعنی کشف روشن نسبت به خوب و بد‌ها و هنجار و ناهنجارها. ✓ «فهم عقلانی» غیر از «طرح چراها» است.
گاهی وی از حکمت تغییری که در او می‌دهیم. برای تشخیص وضعیت مطلوب از نامطلوب. و اعد و معیارها، خطاست. بی و متربی پنهان نیست.	نقد و بررسی	✓ اعطای بصیرت یعنی تقویت عقلانیت نه تقویت استدلال‌گرایی و «چرا» محوری. ✓ در برخی موارد - خصوصاً در امور تعبدی - معیارهای کلی قابل ارائه به متربی مبتدی نیست. ✓ این ناشی از ضعف قابلی است یعنی عدم رشد کافی عقل متربی. ✓ در این‌گونه موارد آن چه برای متربی قابل هضم نیست از دسترس او پنهان است.
لال‌های مربی می‌پردازد. هر کاری متربی بپرسد: «چرا؟». نارد چون عقل در اصول و فروع دین کارساز است.	نقد و بررسی	✓ اگر متربی عادت به «چرا گفتن» کند در تعبدیات به بن‌بست خواهیم رسید. ✓ متربی در سقف نهادینگی خواهد توانست برای امور تعبدی، استدلال‌های عقلانی ارائه کند. ✓ وقتی عقل شکوفا شد متربی می‌فهمد که «باید» متعبد باشد. در این حالت هر چند از حکمت فروع دین سر در نمی‌آورد اما توان استدلال کردن برای آن‌ها را دارد.

فصل ۲

اهداف تربیت در کتاب و سنت

مقدمه

در این فصل می‌کوشیم از دیدگاه کتاب و سنت غایات تربیت عقلانی را به صورت مصداقی، پی‌گیری کنیم. مطالب این فصل، بیانگر ارزش‌هایی است که باید در وجود متربی نهادینه شوند. این ارزش‌ها در بستر آموزه‌های و حیانی تعلیم داده می‌شوند.

۱) لزوم محافظت خود و اطرافیان از عذاب الهی

قرآن کریم به اهل ایمان چنین دستور می‌دهد:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَارًا وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ عَلَيْهَا مَلَائِكَةٌ غِلَاظٌ شِدَادٌ لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ^۱

ای کسانی که ایمان آورده‌اید! خود و خانواده‌تان را از آتش (دوزخ) بازدارید؛ آتشی که هیزمش مردمان و سنگ است. فرشتگانی سخت‌گیر و بی‌مدارا بر آن گمارده‌اند که خداوند را در آنچه فرمانشان داده عصیان نمی‌کنند و بدانچه فرمان داده شده‌اند عمل می‌نمایند.

براساس این آیه ی مبارکه، اهل ایمان موظفند که خود و خویشان‌شان را از آتش

در دناک دوزخ نگاه دارند. این محافظت به صورت تکوینی امکان‌پذیر نیست بلکه شکلی تشریعی دارد. اهل ایمان با بازداشتن خود و خانواده‌شان از نواهی الهی در واقع آن‌ها را از آتش نگاه می‌دارند.

از سوی دیگر با فرمان دادن خود و اطرافیان به اوامر الهی، آن‌ها را به بهشت نزدیک می‌نمایند. از امیر مؤمنان (علیه السلام) در تبیین آیه‌ی شریفه آمده است:

معنای آن این است که آن‌چه با [آموختنش] از آتش دوزخ نجات می‌یابند، به ایشان بیاموز.^۱

این وظیفه‌ی عمومی نخست برای کسانی ضرورت می‌یابد که در جامعه‌ی اطراف خود مقبولیت دارند. پذیرش افراد نسبت به مربی، می‌تواند بستر مناسبی برای اینگونه تعلیم و تعلم‌ها باشد. مقبولیت مربی باعث می‌شود که او، هم از جهت کمی و هم از بُعد کیفی، بتواند ارزش‌های عقلانی - و حیانی را عمیق‌تر در متریان نهادینه کند. راوی به امام صادق (علیه السلام) عرض می‌کند: «من خانواده‌ای دارم و آن‌ها از من حرف‌شنوی دارند، آیا آنان را به این امر (پیروی از مکتب اهل بیت (علیهم السلام)) فراخوانم؟» حضرت در پاسخ به او می‌فرماید:

۱- منیة المرید / ۳۸۱ و ۳۸۲. به دنبال این روایت، از پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) نقل شده که: **كُلُّكُمْ رَاعٍ وَكُلُّكُمْ مَسْئُولٌ عَنْ رَعِيَّتِهِ** همه‌ی شما مراقب و همه‌ی شما در قبال رعیت او (خداوند) مسئول‌اید. (سایر مدارک این بخش از روایت: ارشاد القلوب / ۱ / ۱۸۴ - مجموعه وزام / ۶ / ۱). در مجموعه‌ی وزام در ادامه‌ی این فرمایش نبوی چنین نقل شده است:

الرَّجُلُ رَاعٍ عَلَى أَهْلِ بَيْتِهِ وَهُوَ مَسْئُولٌ عَنْهُمْ فَالْمَرْأَةُ رَاعِيَةٌ عَلَى أَهْلِ بَيْتِ بَعْلِهَا وَوَلَدِهِ وَهِيَ مَسْئُولَةٌ عَنْهُمْ (مجموعه‌ی وزام / ۶ / ۱)

مرد، مراقب و محافظ خانواده خود و در قبال آن‌ها مسئول است. زن نیز مراقب و محافظ خانواده‌ی شوهرش و فرزندان اوست و در قبال آن‌ها مسئول می‌باشد.

این می‌رساند که مسئولیت‌نگهداری از آتش دوزخ، به گروه خاصی اختصاص ندارد. همه موظفند درباره‌ی یکدیگر چنین رعایتی را با امر به معروف و نهی از منکر اعمال کنند. روشن است که این مسئولیت برای والدین - نسبت به فرزندان - پررنگ‌تر است. در رتبه‌ی بعد مربیان مدارس این وظیفه قرآنی را به دوش دارند که ارزش‌های عقلانی - و حیانی را به مربی بیاموزند و او را عامل به آن‌ها تربیت کنند. فراگیری این ارزش‌ها و عمل به آن‌ها، یقیناً مربی را از معرض عذاب الهی دور خواهد داشت. نکته‌ی مهم این است که امروزه بسیاری از وظایف تربیتی اولیا به مدرسه واگذار شده چون عملاً فرزندان، ساعات بیشتری از وقت مفید خود را در مدرسه می‌گذرانند. لذا مربیان مدرسه وکلای والدین به حساب می‌آیند. این، وظیفه‌ی آن‌ها را برای نهادینه ساختن ارزش‌ها در جان مربی، سنگین‌تر می‌سازد.

آری، خداوند عزوجل در کتابش می‌فرماید: **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَ أَهْلِيكُمْ نَارًا...**^۱

مربیان هشیار چنین زمینه‌ای را غنیمت می‌شمرند و برای پرورش اطرافیان در جهت بندگی حق، از آن بهره می‌برند.

اما ممکن است انسان در محیطی قرار گیرد که پذیرش افراد نسبت به او ضعیف باشد یا اساساً نسبت به او پذیرشی نداشته باشند. در این صورت باز هم وظیفه‌ی امر به معروف و نهی از منکر، از عهده‌ی او ساقط نیست. باید هم‌چنان به ابلاغ پیام وحی اقدام کند؛ هر چند کسی از او پذیرایی نداشته باشد. راوی از امام علیه السلام می‌پرسد «چگونه آنان (اهل خود) را [از آتش دوزخ] محافظت کنم؟» حضرت در پاسخ می‌فرماید:

تَأْمُرُهُمْ بِمَا أَمَرَ اللَّهُ وَ تَنْهَاهُمْ عَمَّا نَهَاَهُمُ اللَّهُ فَإِنْ أَطَاعُوكَ كُنْتَ قَدْ وَفَّيْتَهُمْ وَإِنْ عَصَوْكَ كُنْتَ قَدْ قَضَيْتَ مَا عَلَيْكَ.^۲

آنان را به آنچه خدا فرمان داده، امر می‌کنی و از آنچه خدا بازشان داشته، باز می‌داری. پس اگر از تو اطاعت نمودند آنان را [از دوزخ] نگاه داشته‌ای و اگر از [پذیرش] تو، سر باز زدند وظیفه‌ای که به عهده‌ات بوده را ادا کرده‌ای. براساس این روایت و روایت پیشین، نگه‌داشتن دیگران از عذاب الهی در همه‌ی حوزه‌های دین (اعتقادات، اخلاق و احکام) مطرح است. ممکن است اطرافیان انسان دچار ضعف اعتقادی باشند. در این صورت باید در آن زمینه به آن‌ها رسیدگی کرد. نیز ممکن است اطرافیان از جهت اعتقادی دچار ضعف نباشند، لیک در حوزه عمل و رفتار سستی داشته باشند. در این صورت باید آنان را به فرامین الهی امر کرد و از امور مورد نهی الهی بازداشت. این «امر و نهی»، لزوماً امر و نهی زبانی و مستقیم نیست. گاهی امر و نهی انسان به صورت عملی است. رعایت ظرافت‌های تربیتی در این امر و نهی‌ها لازم است. اصل «لزوم امر و نهی» مسلّم است لیک باید شرایطی را فراهم کرد که زمینه‌ی پذیرش افراد فراهم شود و امر و نهی خدا مورد انکار افراد قرار نگیرد. دو

۱- الکافی / ۲ / ۲۱۱.

۲- الکافی / ۵ / ۶۲.

راهبرد مهم «فضاسازی و صیانت» در واقع بسترهایی برای مقبولیت یافتن امر و نهی الهی تهیه می‌کنند.^۱ بنابراین، مرتبّیان نمی‌توانند به صرف امر و نهی زبانی، وظیفه را از عهده‌ی خود ساقط بدانند. باید همه‌ی شرایطی را که می‌تواند به این محافظت یاری برساند فراهم کرد.

تربیت براساس کتاب و سنت ظرافت‌های خاصّ خود را می‌طلبد که ذیلاً به دو مورد آن‌ها اشاره می‌کنیم.

۱ - ۱) ظرافت نخست: ارائه‌ی زیبایی‌های کلام وحی در کلام و عمل

یکی از ظرافت‌ها این است که مرتبّیان، زیبایی‌های فرمایش‌های اهل بیت علیهم‌السلام را برای مرتبّیان دریافتنی کنند. هر انسانی به مقداری که از عقل بهره‌ور است می‌تواند زیبایی‌های اخلاقی را درک کند. مثلاً کمتر کسی است که «زیبایی عفو» را تصدیق نکند. کمتر کسی است که از «صداقت» خوشش نیاید. هر عاقلی «حیا» را تقدیس می‌کند، «ادب» را ارج می‌نهد، امانت‌داری را دوست می‌دارد، از آزار دیگران بیزار است. هر عاقلی از این کلام لذّت می‌برد که: «آن‌چه برای خود می‌پسندی برای دیگران هم بپسند و آن‌چه برای خود نمی‌پسندی برای دیگران نیز نپسند»^۲ و... این‌ها، در کنار ده‌ها مظاهر دیگر از خوش‌خویی، محتوای فرمایش‌های ارجمند اهل بیت علیهم‌السلام است. هنریک مرتبی آن است که این زیبایی‌ها را به ادراک مرتبّیان خود در آورد.

امام رضا علیه‌السلام می‌فرمایند:

خداوند رحمت کند بنده‌ای را که امر ما را زنده نگاه می‌دارد.

راوی از ایشان می‌پرسد: چگونه امر شما را زنده بدارد؟

در پاسخ می‌فرمایند:

يَتَعَلَّمُ عُلُومَنَا وَيُعَلِّمُهَا النَّاسَ فَإِنَّ النَّاسَ لَوْ عَلِمُوا مَحَاسِنَ كَلَامِنَا

لَا تَبْعُونَا.^۳

۱- درباره‌ی این دو راهبرد به تفصیل در جلد دوم و سوم از همین مکتوب سخن خواهیم گفت.

۲- مضمون روایت شریف امیرمؤمنان علیه‌السلام: غررالحکم، ج ۱، ۱۱۰۳.

۳- عیون أخبار الرضا / ۱ / ۳۰۷.

علوم ما را بیاموزد و آن‌ها را به مردم آموزش دهد؛ چرا که اگر مردم زیبایی‌های کلام ما را می‌دانستند، از ما پیروی می‌کردند.

روند محافظت دیگران از آتش، دارای سه گام است:

گام اول این است که انسان در محضر ژرف‌اندیشان زانو بزند و علوم اهل بیت علیهم‌السلام در حوزه‌های مختلف را بیاموزد. یافتن بینش فقیهانه نسبت به روایات تربیتی، لازمه‌ای مهم برای نظریه پردازان امر تربیت است. این بینش، با کسب معرفت تأمین می‌شود.

گام دوم این است که فرد از هنر خود و دیگران استفاده کند و زیبایی‌های کلام اهل بیت علیهم‌السلام را به دیگران بنمایاند. انسان‌ها وقتی این فرامین را هم‌آهنگ فطرت و عقلانیت خود می‌بینند به آن علاقه‌مند می‌شوند. تبیین هنرمندانه‌ی فرمایش‌های اهل بیت علیهم‌السلام باعث می‌شود مردم این ندای بیرون را با ندای درون خود هم‌آهنگ ببینند و به پیروی از آن‌ها روی آورند. البته برای متریان در سنین مختلف، باید برنامه‌ریزی‌هایی متناسب با سن آن‌ها صورت داد تا در هر مقطع سنی، بخشی از این زیبایی‌ها را طبق رشد عقلانی خود ادراک کنند. مهم این است که مربیان، برای نهادینه کردن این فرمایش‌ها برنامه‌ریزی کنند و با رعایت تدریج، ذره‌ذره تعالیم تربیتی و حی را به متربی تزریق نمایند.

گام سوم نقش مؤثری در ایجاد مقبولیت برای مربی دارد. وقتی مربی به گفته‌های خود عامل هم باشد تأثیر کلام او صدچندان می‌شود. زیبایی کلام اهل بیت علیهم‌السلام باید در عمل مربی نیز خودنمایی کند تا متریان دریابند می‌شود این‌گونه هم زیست. از همین رو در تعالیم و حیانی تأکید ویژه‌ای شده که عمل شیعه، دیگران را به پیروی از مکتب اهل بیت علیهم‌السلام فرا بخواند. امام صادق علیه‌السلام می‌فرماید:

بر تو باد به پروا از خداوند و ورع و کوشش [در راه بندگی] و راست‌گویی و ادای امانت و خوش‌خویی و حسن همسایگی.

سپس می‌فرماید:

وَكُونُوا دُعَاءَ إِلَى أَنْفُسِكُمْ بِغَيْرِ السِّتِكُمْ وَكُونُوا زِينًا وَلَا تَكُونُوا شَيْنًا.^۱

فراخوان مردم به سوی [شیوه و روش] خودتان باشید [لیک] به غیر از [دعوت] زبانی‌تان (با عملتان) و [برای ما] زیور باشید نه مایه‌ی سرافکندگی.

زیبایی کلام اهل بیت علیهم‌السلام جای خود را دارد. اما هم می‌توان برای این زیبایی، زیوری مضاعف بود، هم می‌توان بر آن غبار نشانند و چهره‌ی جذاب آن را مخدوش کرد. عمل مربی ارزش‌مدار در این میانه بسیار مؤثر است. وقتی راست‌گویی و امانت‌داری و حسن خلق در سلوک یک مربی مشاهده شد، این امر، زیبایی کلام اهل بیت علیهم‌السلام را بهتر روشن می‌سازد و انگیزه‌ی عمل به این فرمایش‌های نورانی را برای متربی بالا می‌برد.

در طرف مقابل، وقتی مبلغ این فرمایش‌ها، خود فردی زشت‌خو باشد، طبعاً دیگران موعظه‌های وی را پس می‌زنند. برای این‌که بستر قبول فراهم شود، انسان باید در کنار دعوت زبانی، عملاً افراد را به طریق حق فرا بخواند.

۲ - ۱) ظرافت دوم: پیش‌دستی در تربیت عقلانی

امام صادق علیه‌السلام خطاب به شیعیان خود چنین دستور می‌فرماید:

بَادِرُوا أَوْلَادَكُمْ بِالْحَدِيثِ قَبْلَ أَنْ يَسْبِقَكُمْ إِلَيْهِمُ الْمُرْجِئَةُ.^۲

[به تربیت] فرزندان‌تان بر اساس حدیث [اهل بیت]، بشتابید! پیش از آن‌که مُرْجئه^۳، به‌سوی آن‌ها، بر شما سبقت گیرند.

۱ - الکافی / ۲ / ۷۷.

۲ - الکافی / ۶ / ۴۷.

۳ - مرّجئه نام یکی از گروه‌های اعتقادی انحرافی است که ظاهراً در عصر امام صادق علیه‌السلام، قدرت تأثیرگذاری تبلیغی داشته‌اند. گزارش‌های مختلفی درباره‌ی عقاید این گروه وجود دارد که شاید به عقاید فِرَق پنج‌گانه‌ی آن‌ها باز گردد. در روایتی، امام صادق علیه‌السلام آنان را نفرین می‌کنند و ایشان را کسانی می‌دانند که قاتلان اهل بیت علیهم‌السلام را مؤمن می‌شناسند. (الکافی / ۲ / ۴۰۹)

مرحوم علامه‌ی مجلسی در دو بیان خود در دو جلد مجزای «بحارالأنوار» درباره‌ی عقاید این گروه توضیح فرموده است. ظاهراً اینان گروهی بوده‌اند که به ایمان اکتفا می‌کرده‌اند و برای عمل، مدخلیتی در ایمان قائل نبوده‌اند. ضمناً برای

گروه‌های انحرافی عقیدتی و اخلاقی در گذشته و امروز، همواره در کمین باور و پاک‌دامنی شیعیان بوده‌اند. در این میان، توجّه مهاجمان بر نونهالان و کودکان تمرکز بیشتری دارد؛ بدان خاطر که شخصیت اینان هنوز شکل نگرفته و ایمان و رفتارشان قوام نیافته است. لذا به همین نسبت، تأثیرپذیری‌شان بیشتر و عمیق‌تر می‌باشد. گروه‌های انحرافی می‌کوشیده‌اند و می‌کوشند که اولاً این گروه شیعه را تحت تأثیر قرار دهند. به نظر می‌رسد «مُرجئه» در این روایت شریف، خصوصیتی ندارد و کلاً گروه‌های مخالف اهل بیت علیهم‌السلام را در بر می‌گیرد.^۱

امام صادق علیه‌السلام هشدار می‌دهند که مربیان هشیار باشند و برای تربیت فرزندان‌شان

✎ مراتب ایمان، تفاوتی قائل نبوده‌اند و معصیت را مضّر به حال ایمان نمی‌شناخته‌اند. (بحارالأنوار / ۲۷ / ۷۰)
در بیانی دیگر آن‌ها را گروهی معزّفی می‌کند که قائل بوده‌اند معصیت به ایمان ضرری وارد نمی‌کند؛ همان‌گونه که طاعت کافر نفعی به او نمی‌رساند. براساس دریافت مرحوم علامه مجلسی از روایات، اینان ایمان را اقرار ظاهری می‌دانسته‌اند و در آن، اعتقاد قلبی را شرط نمی‌دانسته‌اند؛ همان‌گونه که در ملاک کفر نیز چنین نظری داشته‌اند. البته مرحوم علامه مجلسی این را اعتقاد مشهور آن‌ها نمی‌داند.

وجه تسمیه‌ی این گروه براساس کتب فِرَق، به دو وجه احتمالی بر می‌گردد:

وجه اول این است که مرجئه را به معنای کسانی بدانیم که به تأخیر می‌اندازند «ارجأ الأمر: أخره (لسان‌العرب / ۸۳/۱)»؛ به این اعتبار که آنان عمل را مؤخّر از اعتقاد می‌دانسته‌اند و رتبه‌ی عمل را پس از اعتقاد قرار می‌داده‌اند.

وجه دوم این است که مرجئه را کسانی بدانیم که امید می‌دهند «رجلٌ مُرجّ مثال معط و هم المُرَجِّئَة» (لسان‌العرب / ۸۴/۱)؛ به این اعتبار که قائل بوده‌اند با وجود ایمان، معصیت ضرری نمی‌رساند؛ همان‌گونه که با وجود کفر، طاعت سودی نمی‌رساند و این‌گونه، نوعی امیدواری کاذب برای اهل ایمان ایجاد می‌کرده‌اند. البته براساس وجه دوم باید آن‌ها را «مُرجئه» خواند نه «مُرجئه». (بحارالأنوار / ۶۵ / ۲۹۷ و ۲۹۸) لذا به نظر می‌رسد، از جهت ریشه‌یابی وجه تسمیه، وجه اول ترجیح دارد.

۱ - مرحوم فیض کاشانی در شرح این روایت شریف می‌فرماید:

یعنی در اوایل نونهالی‌شان بلکه در ابتدای ادراکشان و رسیدنشان به حدّ تمییز، از احادیث به آن‌ها بیاموزید؛ آن‌قدر که بدان، به سوی معرفت ائمه علیهم‌السلام و تشیّع هدایت یابند؛ پیش از آن‌که مخالفان آن‌ها را گمراه کنند و در ضلالت خود داخلشان نمایند. در غیر این صورت، منصرف ساختن آن‌ها از چنین مشی دشوار می‌شود و مرجئه در مقابل شیعه از «ارجاء» به معنای «تأخیر» است؛ به خاطر آن‌که اینان علی علیه‌السلام را از مرتبه‌اش مؤخّر ساختند و گاهی هم در مقابل «وعیده» به کار می‌رود، جز این که در این‌جا احتمال اول مراد است. (بیان مرحوم فیض کاشانی به نقل مرحوم علی‌اکبر غفّاری از وافی) (تحف‌العقول / ۱۰۴)

ما نیز این بیان مرحوم فیض را به صواب نزدیک‌تر می‌دانیم و «مرجئه» را به معنای کلی «مخالفان مکتب اهل بیت علیهم‌السلام» (اهل سنت) در نظر می‌گیریم. این برداشت با ترجیح وجه تسمیه‌ی آن‌ها به «کسانی که به تأخیر می‌اندازند» نیز سازگار است.

بر اساس حدیث، بشتابند. یک مرتبه از عمل به این روایت، آموزش متن روایات به متریان است. اما رتبه‌ی بالاتر و بسیار مهم‌تر این است که مربیان با بهره‌گیری از روایات، اعتقادات ناب شیعی و اخلاق اهل بیت علیهم‌السلام را پیش از گروه‌های انحرافی، در جان متریان خود نهادینه کنند.

ویژگی «بکر و بایر بودن» نونهالان، هم یک خطر است و هم یک فرصت. یک خطر است بدان‌خاطر که اگر گم‌راهان زودتر از مربیان ارزش‌مدار سر برسند دل و جان نونهالان را می‌ربایند. در این صورت بسیار دشوار است که تربیت براساس روایات اهل بیت علیهم‌السلام نونهال را به خود جذب کند.

نیز این ویژگی یک فرصت است برای آن‌که اگر در فضای مثبت و صیانت‌شده در این برهه، تربیت بر اساس کتاب و سنت حاکم شود، احتمال انحراف متربی در مراحل بعدی زندگی، پایین‌تر می‌آید.

توصیه به «شتاب‌کردن» در این امر، بدان‌خاطر است که به قول معروف: «در این دعوا هر کس سیلی اول را بزند، برنده است». متربی اول راه، «گویی» است که هر کس آن را برباید، شکل‌گیری شخصیتش را به دست گرفته است. لذا ضرورت تربیت عقلانی در عصر حاضر بسیار قابل توجه است. ما در عصری زندگی می‌کنیم که حجم‌های اعتقادی و اخلاقی از در و دیوار می‌بارد. گروه‌های مختلف با مشی‌های متفاوت، فرزندان ما را فرا می‌خوانند. هر فرقه‌ای متاع‌رنگارنگ و فریبنده‌ی خود را عرضه می‌کند و پی‌مشتري می‌گردد. اگر این مکاتب انحرافی بتوانند پیش از مکتب تربیت عقلانی، متربی را به سوی خود بکشند، مربی ارزش‌مدار قافیه را باخته است.

از سوی دیگر نمی‌توان نقش رسانه‌ها را در این پیش‌تازی نادیده گرفت. کتاب، مجله، انتقال‌دهنده‌های اطلاعاتی (مثل CD، یا فلش)، اینترنت، تلویزیون، ماهواره و... همه ابزارهای مؤثری هستند که هم سرعت تأثیر افکار انحرافی را بالا می‌برند و هم عمق آن‌ها را دو چندان می‌کنند.

در مجموع، در عصر فعلی، رسانه‌ها، گوی سبقت را در تأثیرگذاری تربیتی بر متریان (به خصوص کودکان و نوجوانان) از والدین و مربیان رسمی ربوده‌اند. لذا باید

شتاب کرد. اهمال و تعلل در این عرصه جایز نیست؛ چون ایتم آل محمد علیهم السلام در خطرند و حفظ و حراست آن‌ها از عذاب الهی، یک وظیفه‌ی الهی است.

تربیت بر اساس روایات، البته در هر دو عرصه‌ی اعتقاد و رفتار مطرح است. در عرصه‌ی اعتقاد باید باور صحیح نسبت به خداوند، پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم و اهل بیت علیهم السلام از همان ابتدای نونهالی، و حتی فهم و درک، به متربی القا شود و بر اساس این باورها رفتارسازی متربی شکل بگیرد.

مربی هشیار از زمانی که در پی انتخاب همسر است، این مؤلفه‌های مهم را مد نظر قرار می‌دهد. همسری را برمی‌گزیند که در آینده بتواند فرزند را در چنین فضایی و بر اساس چنین مکتبی بار بیاورد. پس از این مرحله، در مراحل مختلف انعقاد نطفه و بارداری مادر، رعایت‌ها و احتیاط‌های خاص و توصیه‌شده را مبذول می‌دارد تا زمینه‌ی مناسب برای چنین تربیتی فراهم شود. تلاش مربی هشیار از لحظه‌ی تولد نوزاد، شکل جدیدی به خود می‌گیرد. در همان لحظه‌ی اوّل تولد به گوش راست و چپ او اذان و اقامه می‌گوید. کام او را با تربت سیدالشهدا علیه السلام و آب فرات برمی‌دارد تا توحید و نبوت و ولایت پیش از هر سخن دیگری به گوش جان وی بنشیند و...

از همان ابتدا، روند فضا سازی و صیانت آغاز می‌شود و روز به روز ابعاد تازه‌تری به خود می‌گیرد. به موازات فضا سازی و بلکه پیش از آن، صیانت از عقاید و رفتارهای ناصواب، و جهه‌ی همت این مربی قرار می‌گیرد. هم در حوزه‌ی اعتقادات و هم در حوزه‌ی اخلاق و تربیت، نخست باید حصارهای نسبی را علم کرد و بعد در داخل آن حصار به شیوه‌های مختلف، برای القای باورها و رفتارهای ارزشی کوشید. کسی که این‌گونه می‌شتابد و پیش‌دستی می‌کند به این روایت شریف عمل کرده و به تربیت عقلانی-و حیانی فرزندش مبادرت نموده است.

این دومین ظرافت تربیتی است که برای محافظت خود و دیگران از آتش دوزخ، لازم است. اگر این ظرافت رعایت شود، کمتر به امر و نهی مستقیم به متربی، نیاز پیدا می‌کنیم. فضای ارزش‌ساخته و صیانت‌شده، به طور طبیعی و بدون گفت‌وگو و چالش، متربی را به سوی بهشت سوق می‌دهد و از دوزخ دور می‌نماید. اگر این ظرافت‌ها

رعایت شد، مربی به وظیفه‌ی خود عمل کرده است. در مقابل، اگر این پیش‌بینی‌ها و تیزبینی‌ها اعمال نشود، امر و نهی زبانی صرف، کارساز نیست و وظیفه را هم از دوش مربی بر نمی‌دارد.

۲) برخی از حقوق فرزندان بر والدین

۱ - ۲) آموزش اخلاق، احکام و اعتقادات

عمل به این وظیفه، البته ثواب الهی را برای مربی به همراه دارد و کوتاهی کردن در قبال آن، باعث می‌شود شرّ باورها و رفتارهای ضّار زشی متربی، دامن‌گیر خود مربی شود. امام زین‌العابدین علیه السلام می‌فرمایند:

أما حقّ فرزندت [بر تو] این است که بدانی او جزئی از وجود توست و در زندگی دنیا به تو وابسته است و همه‌ی خوبی و بدی او به تو نسبت داده می‌شود و تو- نسبت به اموری که سرپرستی‌اش به تو واگذار شده- مسؤول وی خواهی بود: آموزش ادب نیکو و راهنمایی [وی] به سوی پروردگارش و یاری دادن او بر اطاعت خداوند؛ در انجام وظایفش نسبت به تو و نسبت به خودش. پس [با انجام وظیفه در زمینه‌ی تربیت او] به ثواب می‌رسی و [در قبال کوتاهی از مسئولیت تربیت او] عقاب خواهی شد. پس در امر [تربیت] او تلاش کن؛ هم‌چون کسی که در دنیا با آثار نیکویش آراسته می‌گردد و در پیشگاه پروردگار در امور بین خود و فرزند، با حُسن انجام وظیفه و گرفتن [وظایف] از جانب خدا برای فرزندش، معذور قرار می‌گیرد و نیرویی نیست مگر به [نیروبخشی] خداوند!^۱

عرف عقلا چنین است که وقتی فرزند مرتکب امر نابه‌هنجاری می‌شود، والدین او را مسؤول این کار می‌دانند. امام زین‌العابدین علیه السلام بر این تلقی عرفی صحّه می‌گذارند. البته تربیت والدین، اختیار متربی را تحت الشعاع قرار نمی‌دهد. ممکن است پدر و مادر به وظیفه‌ی الهی خود در امر تربیت فرزند عمل کنند؛ ولی در عین حال او با

سوء اختیار خود دست به ضد ارزش بزند. در این حال، مسؤولیتی متوجه والدین نیست؛ اما اگر آنان در این مسؤولیت الهی کم گذاشته باشند، در قبال رفتار فرزندشان، در برابر مردم و خدا مسئول اند. به هر طریق فرزند انسان به خود او ضمیمه است. اگر خلف صالحی باشد، نام نیکو برای مربیان به جای می نهد و زینت آن ها می شود. خدا به واسطه اعمال صالح این فرزند به والدینش نظر لطف می کند و از آن ها سپاس گذاری می نماید.

البته در صورتی که والدین به وظیفه تربیتی خود به طور کامل عمل کرده باشند و فرزند با سوء اختیارش فاسد شود، طبعاً نه ثواب مضاعفی به والدین می رسد و نه عتابی متوجه آن ها می گردد. لذا لطف خداست اگر فرزند، توفیق ترک گناه پیدا کند و گرایشش به معصیت ضعیف باشد. لطف خداست اگر گرفتار محیط ها و افراد فاسد نشود و با صلحا محشور باشد. به هر طریق، والدین تلاش خود را برای تربیت فرزند می کنند؛ اما اگر او صالح شد، نمی توان همه ی سهم را برای خود در نظر گرفت. بسیاری شرایط خارج از اختیار مربی می توانند روند تربیت متربی را با مشکل جدی مواجه کنند. اگر خداوند این شرایط را به گونه ای سامان داد که متربی صالح شود، باید ممنون همو بود. خداوند از سر فضل خود متربی صالح را به صلاح می رساند و از سر فضل خود به او و مربیانش اجر عطا می کند.

مواردی که به عنوان حقّ متربی برگردن مربیان بیان شده، خطوط کلی مهمی را در بر می گیرد. نخستین این موارد تلاش در جهت حُسن ادب (اخلاق عقلانی-و حیانی) متربی است.^۱

محور دوم این است که به متربی، تلقّی صحیحی از پروردگار متعال القا شود تا اعتقاد صحیحی نسبت به او بیابد. دریافت صحیح از خداوند متعال دریافتی است که نه تمایل به حدّ تعطیل داشته باشد و نه به طرف تشبیه سر خم کند. خدایی واقعی را باید به متربی معرفی کرد. خدایی که رضا و سخط، ثواب و عِقاب را با هم دارد؛ خدایی که

۱ - درباره ی مختصّات «ادب» و رابطه ی آن با حیا و عقل، مراجعه کنید به همین مکتوب، جلد سوم، ذیل بحث درباره ی «هفت سال دوم».

هم باید به او امید بست و هم نسبت به او خوف داشت و... لازم می‌انفکاک ناپذیر «معرفة الله»، معرفت رسول و معرفت امام است. از همان ابتدا باید متربی را در کنار دلالت به خداوند به سوی معرفت و محبت رسول اکرم و سایر معصومین سوق داد؛ خصوصاً باید او را با امام زمانش آشنا کرد. مربیان در رتبه‌های سنی مختلف، پرده‌های مختلفی از این معرفت و محبت را در برابر دیده‌ی ادراک متربی قرار می‌دهند.

پس از معرفت و محبت به خدا و اولیای او، نوبت به عرصه‌ی سوّم می‌رسد که عبارت است از «راهنمایی متربی به طاعت پروردگار». طاعت خداوند در چهار حوزه‌ی واجب و حرام و مستحب و مکروه مطرح است. مربیان آگاه با تنظیم طرح‌های هنرمندانه‌ی تربیتی زمینه را به گونه‌ای فراهم می‌کنند که متربی به سهولت تکلیف‌پذیری کند. حرکت دادن متربی به طاعت خداوند، فرآیندی نیست که در ابتدای تکلیف آغاز شود. از همان اوایل ادراک فرزند، باید کاری کرد که در یک بستر عادی و طبیعی، متربی به سوی طاعت حق سوق داده شود. با این مقدمه‌چینی، حرکت او در مسیر تکلیف، در ابتدای بلوغ شرعی، آسان می‌شود.

۲ - ۲) برخی حقوق فرزندان پسر

چنان‌که مشاهده می‌شود مربیان در هر سه عرصه‌ی اعتقادات، احکام و اخلاق، موظّف به آموزش و نهادینه کردن ارزش‌ها به متربی هستند و نمی‌توانند از زیر بار مسئولیت هیچ‌یک، شانه خالی کنند.

برخی دیگر از حقوق فرزندان در کلام امام صادق علیه السلام - به نقل رسول اکرم صلی الله علیه و آله و سلم - این‌گونه آمده است:

حقّ فرزند بر پدرش - اگر پسر باشد - این است که مادرش را شاداب و گرامی بدارد و نام نیکو بر او بگذارد و کتاب خدا را به وی بیاموزد و پاکیزه‌اش بدارد و شنا به وی بیاموزد.

در این روایت شریف، پنج حق از حقوق فرزند پسر بر پدرش بیان گشته است.

نخستین این حقوق برای فرزند دختر نیز قرار داده شده و آن، این که: پدر، مادر فرزند (همسر خود) را به زیبایی رسیدگی کند و او را شاداب نگه دارد. به او ارزش دهد و گرامی‌اش بدارد.^۱ جالب است که این، حقی برای فرزند است. شاید یکی از حکمت‌های این حق آن باشد که شادابی مادر در منزل تأثیر مستقیم بر روحیه فرزند دارد. مادر افسرده و تحقیر شده، نمی‌تواند فرزندی معتدل و بلندنظر را تربیت کند. مادری که از رفع نیازهای عاطفی‌اش محروم است، سرمایه‌ی محبت برای تزریق به فرزندان ندارد. مادری می‌تواند برای فرزندانش دل‌سوزی کند و پناهگاه باشد که به تکیه‌گاه استوار همسرش متکی باشد. نشاط مادران و احساس اشباع آن‌ها از جهت عاطفی، بستر مناسبی برای پی‌گیری راهبردهای تربیت، می‌سازد. چنین مادرانی می‌توانند گام‌های استوار در جهت تأمین این راهبردها بردارند. در غیر این صورت، روحیه‌ی آن‌ها تضعیف می‌شود و به تناسب، انگیزه‌ی آن‌ها برای رسیدگی به فرزندان کاهش می‌یابد.

شادابی و ارزشمندی زن، او را با همسرش هم‌آهنگ می‌کند. این هم‌قدمی، دستیابی به هدف مشترک را آسان می‌کند. در مقابل، اگر زن، همسرش را به خود بی‌اعتنا و بی‌توجه ببیند، طبعاً تمایلی برای مشارکت با او در تربیت فرزندان پیدا نمی‌کند. ایجاد دودستگی در فضای تربیتی، یک‌دستی فضاسازی و صیانت را هم از بین می‌برد. این‌گونه فرزندان، خانه را محلی امن و کانونی گرم احساس نمی‌کنند. ارتباط مربی با مربی تضعیف می‌شود و مربی ممکن است برای رهایی از این فضا به فضاهای صیانت‌نشده پناه ببرد. این‌گونه، راه برای آفات صیانت باز می‌شود و قابلیت ساختن

۱- از این حق با تعبیر «أَنْ يَسْتَفْرِهُ أُمُّهُ» یاد شده است. ریشه‌ی «یستفهره» در لغت عرب «فره» می‌باشد. «فارهة» به معنای زیبا و نمکین است. (لسان العرب / ۱۲ / ۵۲۱) «فروهة»، «فراهة» و «فراهیة» به معنای «نشاط» می‌باشند. (لسان العرب / ۱۲ / ۵۲۲) «فره» یا فرح هم‌معناست. (لسان العرب / ۱۲ / ۵۲۲) و نیز در معنای «استفروها ضحایاکم» آمده است: [قربانی خود را] نیکو بدارید (أي استحسنوها). (مجمع‌البحرین / ۱ / ۳۵۵) از مجموع این معانی چنین برداشت می‌شود که حق پسر بر پدرش این است که «پدر، زیبا همسرداری کند.» این شامل گرامی‌داشت مادر، ارزش دادن به او و سایر رسیدگی‌های عاطفی، معنوی و مادی می‌شود که نتیجه‌ی آن شادابی و نشاط مادر در محیط مؤثر تربیت در منزل است.

فضای مثبت و سالم، به شدت کاهش می‌یابد.

با این تفصیل، رسیدگی همه‌جانبه‌ی پدر به مادر فرزندان، نقش مؤثری در پیشرفت و دوام تربیت عقلانی دارد.

حق دوم فرزند پسر (که برای فرزند دختر هم قرار داده شده)، قرار دادن نام‌نیکو بر اوست. در فرهنگ روایات تأکید ویژه‌ای شده که نام پیامبران^۱ خصوصاً پیامبر اکرم ﷺ بر فرزند پسر قرار داده شود یا اسم‌هایی مثل «عبدالرحمان» و «عبدالله» و... بر پسر نهاده شود که نشان بندگی دارند.^۳ قرار دادن نام‌های مبارک معصومین در روایات اهل بیت علیهم‌السلام نشانه‌های محبت والدین به این بزرگواران دانسته شده است.^۴ این‌گونه دستورها در مورد فرزندان دختر هم وجود دارد؛ به‌طور مثال: اهل بیت علیهم‌السلام نام «فاطمه» را داری تقدس ویژه‌ای دانسته‌اند و به کسانی که چنین نامی بر دخترشان نهاده‌اند توصیه فرموده‌اند که:

حال که او را فاطمه نهادی، مبادا او را ناسزا بگویی یا لعنت کنی یا او را بزنی!^۵

در مقابل، نهی فرموده‌اند که شیعیان، دختران خود را با نام دشمنان اهل بیت علیهم‌السلام (مانند حمیرا) بخوانند؛ چرا که این اسم مورد غضب خداست.^۶ حق سوم پسر این است که پدر به او آموزش قرآن دهد. البته این بدان معنا نیست که

۱ - پیامبر اکرم ﷺ قرار دادن اسم‌های انبیا بر فرزندان را مایه‌ی برکت دانسته‌اند. (دعائم الاسلام / ۲ / ۱۸۸)
 ۲ - به عنوان مثال فرموده‌اند: خانه‌ای که محمد یا احمد در آن بر سر سفره بنشینند روزی دو بار «مورد تقدیس ملائک» قرار می‌گیرد. (وسائل الشیعه / ۲۱ / ۳۹۴؛ مستدرک الوسائل / ۱۵ / ۱۳۰)
 ۳ - بحار الأنوار / ۱۰۴ / ۱۳۰.
 ۴ - راوی از امام صادق علیه‌السلام می‌پرسد: فدایت شوم، ما فرزندان خود را به نام‌های شما و پدران نام‌گذاری می‌کنیم. آیا این کار برای ما سودمند است؟ حضرت می‌فرماید: «آری، قسم به خدا، آیا دین غیر از محبت و دوستی است؟ خداوند در قرآن می‌فرماید: ﴿ای پیامبر! بگو: اگر خدا را دوست دارید، پس مرا پیروی نمایید تا خدا شما را دوست دارد و گناهانتان را ببخشد.﴾» (تفسیر آیه‌ی ۳۱ سوره‌ی آل عمران، تفسیر عیاشی / ۱ / ۱۶۷)
 ۵ - الکافی / ۶ / ۴۸. شبیه همین توصیه را درباره‌ی پسر ی فرموده‌اند که نامش «محمد» است. (مستدرک الوسائل / ۱۵ / ۱۳۰)
 ۶ - الکافی / ۱ / ۳۱۰.

پدر وظیفه دارد خود، مستقیماً، به این کار اقدام کند. مهم اهتمام به این موضوع است. با این توجه ممکن است پدر او را به محفلی قرآنی بفرستد یا در کلاس قرآن او را شرکت دهد یا امکانات مختلف را برای یادگیری او فراهم کند. باید برای پدر مهم باشد که فرزندش قرآن بیاموزد. اگر این اهمّیت در چشم او روشن باشد، خود به دنبال راهکارهایی می‌رود که این مهم تحقّق پیدا کند. البته مقصود از آموزش دادن قرآن، صرف حفظ کردن یا قرائت آیات آن نیست؛ آشنایی با مفاهیم و معارف قرآنی و عمل به آن‌ها بسیار مهم‌تر از حفظ و تلاوت آیات است. متأسّفانه گاهی مشاهده می‌شود که افراد حافظ قرآن کریم، در عمل، اهل مخالفت علنی و آشکار با تعالیم قرآنی هستند.

حقّ چهارم این است که پدر در امر نظافت و طهارت فرزندش اهتمام داشته باشد. این اهتمام شامل دو زمینه است:

زمینه‌ی اوّل نظافت بدنی فرزند است (پدر به رفتن او به حمام و سایر نظافت‌ها مثل مو و ناخن و دندان توجه داشته باشد).

زمینه‌ی دوم این است که پدر احکام طهارت و نجاست را درباره‌ی او رعایت کند و ضمناً آن‌ها را به او بیاموزد.

وظیفه‌ی اوّل، وظیفه‌ای بدنی و مسؤولیت دوم، روحی و تربیتی است. حقّ پنجم یاد دادن شنا به فرزند پسر است. در این مورد نیز همانند حقّ دوم، آموزش مستقیم، وظیفه‌ی پدر نیست. مهم آن است که در محیط مناسب، بستر مناسب برای یادگیری شنا توسط فرزند فراهم شود.

۲ - ۲) برخی حقوق فرزندان دختر

در همین روایت شریف حقّ فرزند دختر به طور جداگانه مطرح شده است: و اگر فرزند دختر است، [پدر وظیفه دارد که] مادرش را شاداب و گرمی بدارد و نام نیکو بر او بگذارد و سوره‌ی نور را به وی بیاموزد و سوره‌ی یوسف را به وی نیاموزد و او را در طبقات بالا و غرفه‌ها جای نهد و زود او را به خانه‌ی شوهرش بفرستد.

حقّ اوّل و دوم با حقّ فرزندان پسر مشترک است و پیش از این بدان پرداخته شد. حقّ دوم و سوم به طور مشخص توصیه‌هایی برای توسعه و تعمیق راهبر صیانت است که قدری به آن‌ها می‌پردازیم. در حقّ چهارم نیز فرزند پسر و دختر مشترک می‌باشند. در این مورد نیز قدری توضیح خواهیم داد.

۱- ۳- ۲) حقّ آموزش‌ندیدن سوره‌ی یوسف و آموزش‌دیدن سوره‌ی نور

سومین حقّ فرزند دختر این است که پدر، سوره‌ی یوسف را به وی نیاموزد و به جای آن سوره‌ی نور را به فرزند دخترش آموزش دهد. در مورد آموزش این دو سوره، روایتی از امام صادق علیه السلام نقل گردیده که تا حدّی حکمت این امر و نهی را روشن می‌سازد. ایشان می‌فرمایند:

لَا تُعَلِّمُوا نِسَاءَكُمْ سُورَةَ يُوسُفَ وَ لَا تُقَرَّءُوهُنَّ إِيَّاهَا فَإِنَّ فِيهَا الْفِتْنَ وَ
عَلِّمُوهُنَّ سُورَةَ نُورٍ فَإِنَّ فِيهَا الْمَوَاعِظَ.^۱

به زنانتان سوره‌ی یوسف را نیاموزید و این سوره را بر آن‌ها نخوانید که در آن فتنه‌هایی است و سوره‌ی نور را به آن‌ها بیاموزید که در آن موعظه‌هاست.

الف) فتنه‌ی نخست در سوره‌ی یوسف: عشق توجیه‌پذیر

یکی از فتنه‌های مهمّی که در سوره‌ی یوسف وجود دارد، داستان عشق زلیخا به حضرت یوسف علیه السلام است. یادگرفتن این سوره، ممکن است این توهم را برای بانوان ایجاد کند که «عشق زلیخا به حضرت یوسف، موجّه بوده است.» به دنبال این توهم، ممکن است این پنداره‌ی غلط در ذهن آنان شکل بگیرد که «عشق زنان شوهردار یا بی‌شوهر به مردان زیبارو، موجّه است.» منشأ این توهم‌ها برخورد زلیخا با ملامت زنانی است که او را به خاطر عشقش به یوسف سرزنش می‌کردند. قرآن کریم در سوره‌ی یوسف (آیات ۳۰ تا ۳۴) این بخش از داستان را نقل می‌فرماید. قصّه از این قرار بوده که زنان مصر به سرزنش زلیخا می‌پردازند که چرا به محبّت افراطی

خدمت‌گزارش گرفتار شده است و درباره‌ی زلیخا ابراز می‌دارند که «ما او را در گم‌راهی آشکاری می‌بینیم».

زلیخا آن‌ها را به خانه‌ای دعوت می‌کند، مجلسی فراهم می‌نماید و تکیه گاهی برای آن‌ها تدارک می‌بیند. به دست هریک چاقویی و تُرنجی می‌دهد. سپس به یوسف دستور می‌دهد که در برابر آن‌ها قرار بگیرد. وقتی آنان یوسف را می‌بینند دست خود را با چاقو می‌برند و دست از ترنج نمی‌شناسند. شگفت‌زده اقرار می‌کنند که: «این بشر نیست، بلکه فرشته‌ای بزرگوار است».

زلیخا همین اقرار و بُهت را بهانه قرار می‌دهد و اعتراض آن‌ها به خود را ناموجه اعلام می‌نماید. سپس یوسف را تهدید می‌کند که اگر به خواسته‌ی او تن ندهد، راهی زندان می‌گردد.

جالب این جاست که بر اساس روایات هریک از آن زنان در پی یوسف می‌فرستند و از او دعوت به دیدار و گناه می‌کنند؛^۱ اما آن صدیق عقیق دست به دعا بر می‌دارد که:

رَبِّ السَّجْنِ أَحَبُّ إِلَيَّ مِمَّا يَدْعُونَنِي إِلَيْهِ وَإِلَّا تَصْرِفْ عَنِّي كَيْدَهُنَّ أَضْبُ إِلَيْهِنَّ وَأَكُنْ مِنَ الْجَاهِلِينَ.^۲

پروردگار من! زندان برایم محبوب‌تر از چیزی است که اینان مرا بدان می‌خوانند و اگر تو خدعه‌ی آنان را از من نگردانی، به‌سویشان تمایل پیدا می‌کنم و از جاهلان خواهم بود.

جالب است که در برابر این فتنه‌ی زنانه، حضرت یوسف به خدا پناه می‌برد. خویش را به خودی خود اهل جهالت می‌بیند و از خداوند تقاضای کفایت می‌کند. این تابلوی دیگری از توسل حضرت یوسف به عنایات الهی است؛ چنان‌که پس از این آیه نیز اقرار می‌فرماید که نفس خود را تبرئه نمی‌کند و اگر خداوند دستش را نگیرد و به او رحم نکند، به دام «نفس اماره» می‌افتد.^۳

۱- بحار الأنوار/ ۱۲/ ۲۲۵؛ تفسیر عیاشی/ ۲/ ۱۷۴.

۲- یوسف/ ۳۳.

۳- همان/ ۵۳. ﴿وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ إِلَّا مَا رَزَقْنِي﴾.

بگذریم، سخن در این بود که زلیخا با این کار، عشق خود به یوسف را موجه جلوه می‌دهد. این در حالی است که زیبایی بی‌بدیل آن حضرت هرگز دلیل درست بودن هوس بازی‌های زنانه نمی‌گردد و اساساً زیبایی هیچ زن یا مردی نمی‌تواند حجتی باشد که طرف مقابل به هوس خود ترتیب اثر دهد و در مسیر گناه گام بردارد. به این روایت شگفت‌آور از امام صادق علیه السلام توجه کنید:

روز قیامت زن زیبایی را می‌آورند که به خاطر زیبایی‌اش به فتنه [و گناه] افتاده است. به خداوند عرضه می‌دارد: «پروردگار من! تو آفرینش مرا زیبا ساختی، تا این که روبه‌رو شدم با آن چه روبه‌رو شدم.» پس حضرت مریم علیها السلام آورده می‌شود و به آن زن گفته می‌شود: «تو زیباتری یا این؟ ما او را زیبا نمودیم؛ اما در فتنه نیفتاد.» سپس مردی زیبا را می‌آورند که به خاطر زیبایی‌اش به فتنه افتاده است. عرضه می‌دارد: «پروردگار من! آفرینش مرا زیبا ساختی، پس از زنان برخورد کردم بدان چه برخورد کردم.» پس یوسف آورده می‌شود و به آن مرد گفته می‌شود: «تو زیباتری یا این؟ ما او را زیبا ساختیم؛ اما در فتنه نیفتاد».^۱

حضرت مریم زنی زیبا و در عین حال پاک‌دامن بوده است.^۲ حضرت یوسف علیه السلام نیز در عین زیبایی مثال‌زدنی، به خدا پناه می‌برد از این که به هوس‌های خواستارانش تن دهد. خداوند متعال در قیامت به این دو زیباروی صدیق باگناه کاران احتجاج می‌کند. حجت خدا این است که این دو بزرگوار با آن که زیباترین زنان و مردان بوده‌اند؛ اما در عین حال به گناه نغلتیده‌اند. پس «می‌توان زیبا بود و در عین حال پاکی خود را حفظ کرد.» زیبایی هیچ زیبایی او را مجبور به گناه نکرده است؛ در عین حال، زیبایی هیچ زیبایی مجوز نیست که انسان با پی‌گیری رابطه با او، به گناه افتد. این رابطه تمام اقسام ارتباط حرام را در بر می‌گیرد؛ از ضعیف‌ترین درجات آن (مثل نگاه حرام) تا شدیدترین درجات.

۱- الکافی / ۸ / ۲۲۸.

۲- قرآن کریم به این پاک‌دامنی چنین تصریح می‌کند: ﴿وَمَرْيَمُ ابْنَتْ عِمْرَانَ الَّتِي أَحْصَنَتْ فَرْجَهَا فَنَفَخْنَا فِيهِ مِنْ رُوحِنَا...﴾ (تحریم / ۱۲)

جالب است که بزرگواری چون یوسف، هیچ رتبه‌ای از این رتبه‌ها را مرتکب نمی‌شود. بنا بر روایات تاریخی، حضرتش در طول اقامت در قصر عزیز مصر، حتی یک‌بار به زنی نگاه نمی‌کند؛ اما در مقابل، زلیخا به تنهایی قدم به قدم این مراحل شنیع گناه را طی می‌کند؛ اما در مرحله‌ی آخر حضرت یوسف از دست او می‌گریزد. این در حالی است که بر اساس روایات، زلیخا نیز از زیباترین زنان دیار خود بوده است.^۱

اگر موجه بود که زلیخا به یوسف عشق ورزی کند، عشق یوسف به زلیخا نیز توجیه پذیر می‌شد؛ اما آن قدیس عقیف از این دام به خدا پناه می‌برد. تن دادن به خواسته‌های زلیخا را مساوی افتادن در باتلاق نفس پرستی می‌شمرد و آن را نشانه‌ی جهالت می‌داند. حاضر می‌شود زندانی‌اش کنند؛ اما گرفتار این زنجیر شیطانی نشود. تنها بهانه‌ی عشق زلیخا به یوسف، زیبایی فوق‌العاده‌ی اوست؛ اما این بهانه پذیرفته نیست؛ چون لااقل دو زیاروی پاک دامن در عالم یافت می‌شوند و این حجّتی علیه بهانه‌ی زلیخاست.

ب) فتنه‌ی دوم در سوره‌ی یوسف: عشق خوش سرانجام

اما فتنه‌ی دیگری که در داستان یوسف و زلیخا وجود دارد سرانجام داشتن این عشق است. بر اساس روایات اهل بیت علیهم‌السلام پس از آن که عزیز مصر (شوهر زلیخا) می‌میرد، زلیخا خاک نشین، تهی دست و پیر می‌شود؛ اما نهایتاً با حضرت یوسف روبه‌رو می‌گردد، به دعای آن بزرگوار جوان می‌شود و با آن حضرت ازدواج می‌نماید.^۲

باز هم ممکن است بانویی از این داستان برداشت کند که عشق زلیخا به یوسف، جایز بوده و همین زمینه‌ساز پیوند نهایی این دو شده است؛ اما این همه‌ی داستان نیست. در این بخش از داستان یوسف و زلیخا دو نکته‌ی اساسی معمولاً مغفول واقع می‌شود.

نکته‌ی نخست این است که وقتی یوسف با زلیخای پیرزن و فقیر روبه‌رو می‌شود، او را از کرده‌های خویش پشیمان می‌یابد. بنا به فرموده‌ی امام باقر علیه‌السلام، پیش از این

۱ - تفسیر قمی / ۱ / ۳۵۷.

۲ - همان.

رویارویی، زلیخا بانزدیکان خود مشورت کرد که آیا نزد یوسف برود یا خیر. آن‌ها او را از این کار برحذر می‌دارند؛ چون معتقد بوده‌اند او به یوسف ظلم بسیاری کرده است؛ اما زلیخا جمله‌ای می‌گوید که نشان می‌دهد او به پاکی و خداترسی یوسف اقرار داشته است:

كَلَّا إِنِّي لَا أَخَافُ مَنْ يَخَافُ اللَّهَ.

هرگز [از دیدار او سر باز نمی‌زنم] من از کسی که از خدا می‌ترسد نمی‌هراسم. وقتی زلیخا با یوسف روبه‌رو می‌شود، جمله‌ای می‌گوید که نشان از اقرار وی به معصیت دارد:

الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي جَعَلَ الْعَبِيدَ مُلُوكًا بِطَاعَتِهِ وَ جَعَلَ الْمُلُوكَ عَبِيدًا بِالْمَعْصِيَةِ.^۱

سپاس خدای را که بندگان را به خاطر اطاعتش [در زمره‌ی] پادشاهان قرار داد و پادشاهان را به خاطر معصیت [در زمره‌ی] بندگان [و فرودستان] قرار داد.

این جمله به صراحت، حاکی از آن است که زلیخا از کرده‌های خود پشیمان بوده و آن‌ها را معصیت خدا می‌دانسته است. در روایت تاریخی دیگری آمده که حضرت یوسف عليه السلام با موکب خود به استقبال پدر می‌رفته است. در همین حال از کنار خانه‌ی زلیخا می‌گذرد. او وقتی یوسف را می‌نگرد، می‌شناسد و چنین می‌گوید:

... مَا أَحْسَنَ التَّقْوَى كَيْفَ حَرَّرَ الْعَبِيدَ وَأَقْبَحَ الْخَطِيئَةَ كَيْفَ عَبَدَتِ الْأَحْرَارَ.^۲

چه قدر تقوا نیکو و ارزنده است؛ چگونه بندگان را آزاد می‌کند! و چه قدر خطا و لغزش زشت است! چگونه آزادگان را بنده می‌سازد! بر اساس روایت تاریخی دیگری زلیخا به او عرضه می‌دارد: «به ماتنگ دستی و فقر

۱- بحار الانوار / ۱۲ / ۲۶۸ به نقل از امالی طوسی. شبیه همین روایت در علل الشرایع / ۱ / ۴۵۶.

۲- بحار الانوار / ۱۲ / ۲۷۰ به نقل از امالی طوسی.

بر خورد کرده ما را تصدّقی ده.» حضرت یوسف علیه السلام در مقابل، او را چنین پند می دهند و نصیحت می کنند:

غُمُوطُ النَّعَمِ سُقْمٌ دَوَامُهَا فَرَاغِي مَا يُمَحِّصُ عَنْكَ دَنَسَ الْخَطِيئَةِ فَإِنَّ
مَحَلَّ الْإِسْتِجَابَةِ قُدُسُ الْقُلُوبِ وَ طَهَارَةُ الْأَعْمَالِ.

کفران نعمت ها بیماری دوام آن هاست. پس بازگشت کن به چیزی که زشتی
خطا را از تو بزدايد؛ چرا که جایگاه استجابت، پاکی قلب ها و طهارت
عمل هاست.

زلیخا در مقابل، به خاطر زشتی های بسیارش خود را مأیوس از قبول توبه اش
معرفی می کند؛ اما حضرت یوسف علیه السلام او را به رحمت خدا امیدوار می کنند و به
جدّیت و تلاش در طاعت، پیش از رسیدن مرگ، فرا می خوانند. یکی از فرزندان
حضرت یوسف از نشان زلیخا می پرسد. آن حضرت می فرماید:

هَذِهِ دَابَّةُ التَّرَحُّ فِي حِبَالِ الْإِنْتِقَامِ.^۱

این جنبنده ی [گرفتار] حزن و هلاکت است؛ در ریسمان های انتقام [خداوند].

در نهایت، بنا به بعضی نقل های تاریخی، حضرت یوسف از خدا جوانی وی را
می طلبند و بعد با وی ازدواج می کنند. توجّه کنیم مقدّمات این ازدواج چیست؟
اولاً، زلیخا رفتارهای عقیفانه ی یوسف را تحسین می کند و او را فردی خداترس
می شناسد.

ثانیاً، رفتار خود را معصیت خداوند می داند.

ثالثاً، تقوای یوسف را می ستاید و بی تقوایی را زشت و عامل شوربختی خود، معرفی
می کند.

رابعاً، یوسف در مواجهه با او، وی را به توبه از کرده هایش فرا می خواند و از او
می خواهد که دل و عملش را پاک کند.

این ها می رساند که زلیخا در عشق مجازی به یوسف، راه را به اشتباه پیموده است.

او مجوز نداشته که هوس ورزی کند، نظربازی نماید و آلودگی خود را ادامه دهد؛ اما چنین می‌کرده است. پس چنین نبوده که عشق مجازی و آلودگی او به گناه، وی را به یوسف برساند. او از راهی که آمده بوده باز می‌گردد تا به یوسف می‌رسد. توبه می‌کند تا دوری‌اش از خدا جبران شود. پس مسلماً او با عشق به یوسف، روی پُل رسیدن به عشق حقیقی حرکت نمی‌کرده بلکه با هر گام در این عشق، فرسنگ‌ها از عنایت الهی دور می‌شده است. خداوند نیز به انتقام معصیت‌ها و آزارهایش نسبت به یوسف، به بدبختی و فلاکت دچارش می‌کند. پس در نهایت این توبه‌ی اوست که از بدبختی نجاتش می‌دهد.

نکته‌ی دوم این‌که در کنار این توبه، آبروی حبیب بی‌مانند خدا (حضرت محمد ﷺ) نیز دخیل بوده تا خداوند از او درگذرد. به فرموده‌ی امام صادق (علیه السلام) یوسف به زلیخا اعتراض می‌کند که: «ای زلیخا! چه چیز تو را به گناهی که از تو سر زد کشاند؟» او عرضه می‌دارد: «زیبایی چهره‌ات یوسف!» حضرت به او می‌فرماید: «چگونه بودی اگر پیامبری را می‌دید که به او «محمد» می‌گویند؟ در آخر الزمان می‌آید و از من خوش‌چهره‌تر است. آفرینشش از من زیباتر است و گشاده‌دست‌تر از من می‌باشد.» زلیخا می‌گوید: «راست گفتی!» یوسف می‌پرسد: «از کجا دانستی که راست گفتم؟» عرضه می‌دارد: «چون وقتی از او یاد کردی محبتش در دلم نشست.» به دنبال این، خداوند به حضرت یوسف و حی می‌فرماید:

قَدْ صَدَقْتُ وَ إِنِّي قَدْ أَحْبَبْتُهَا لِحُبِّهَا مُحَمَّدًا.^۱

راست گفت و من او را محبوب داشتم به‌خاطر این‌که حضرت محمد را دوست داشت.

و به این خاطر امر می‌فرماید که با او ازدواج نماید.

حاصل آن‌که ازدواج یوسف با زلیخا نتیجه‌ی عشق مجازی زلیخا به یوسف نبوده است؛ بلکه «توبه و اقرار» زلیخا در کنار محبتش به حضرت ختمی مرتبت ﷺ، زمینه‌ی این ازدواج را فراهم می‌کند.

ج) آموزش ندادن سوره‌ی یوسف به بانوان: توصیه‌ای عقیفانه و دلسوزانه

در اغلب تحلیل‌ها و داستان‌پردازی‌ها از داستان یوسف، واقعیت درست عکس آنچه هست نمایانده می‌شود؛ به طوری که مخاطب می‌اندیشد آن عشق مجازی، زمینه‌ی دستیابی زلیخا به یوسف را در درازمدت فراهم کرده است. از این که «یوسف به اعجاز الهی زلیخا را جوان می‌کند و با او ازدواج می‌نماید» نتیجه می‌گیرند که «زلیخا عشق مقدسی داشته است.» متأسفانه این تحلیل‌ها سبب می‌شود دختران و بانوان ناآگاه سعی کنند زلیخا را مقتدای خود قرار دهند. از آن سو جای تحلیل‌هایی بر اساس وحی و روایات اهل بیت علیهم‌السلام در این عرصه خالی است و کسی هم از آن سراغ نمی‌گیرد. بنابراین، چه بهتر که اساساً زن و دختر متدین از این داستان خبر نشود. البته امروزه با انفجار اطلاعات و فروریختن حریم‌ها شاید عملاً چنین کاری ممکن نباشد؛ اما لااقل این است که پدر، زن و دختر خود را بنشانند و تحلیل صحیح و دین‌پسندی را در مورد داستان یوسف به آن‌ها ارائه کنند. تطویل ما در این قسمت نیز همین هدف را دنبال می‌کرد.

توجه کنیم این توصیه که «سوره‌ی یوسف را به بانوان نیاموزید» یک توصیه‌ی متحجرانه و مرتجعانه نیست. این نهایت دقت اولیای دین را نشان می‌دهد. آن بزرگواران تا این حد به فکر دختران شیعه‌ی خود بوده‌اند. نمی‌خواسته‌اند که سوءبرداشت از داستان یوسف، آن‌ها را گرفتار فتنه کند. نکته‌ی مهم این است که در این جایک رویکرد عقیفانه توصیه شده یعنی فرموده‌اند: اساساً این سوره را به بانوان نیاموزید و بر آن‌ها نخوانید. چنان که رفت، شاید امروزه دستیابی بانوان به مفاهیم این سوره اجتناب‌ناپذیر باشد؛ ولی بانوان متدین دست‌کم می‌توانند به تحلیل‌های صحیح از این داستان مراجعه کنند یا آن‌که اگر هم چنین نمی‌کنند، تحلیل‌های غلط‌انداز از آن را در زندگی سرمشق خود قرار ندهند.

(د) آموزش سوره‌ی نور و رویکردهای تقوآمهور

در مقابل نهی از آموزش سوره‌ی یوسف، توصیه فرموده‌اند که بانوان و دختران سوره‌ی نور را بیاموزند. در این سوره‌ی مبارکه مواعظ مهمی خطاب به اهل ایمان و نیز خطاب به بانوان طرح شده است. به عنوان نمونه در بخشی از این سوره، خداوند عذاب دردناک دنیا و آخرت را به کسانی وعده می‌دهد که دوست می‌دارند فحشا و زشتی اشاعه پیدا کنند.^۱ در قسمتی دیگر نهی می‌کند که مبادا اهل ایمان به دنبال گام‌های شیطان بروند؛ چرا که او به فحشا و منکر امر می‌کند.^۲ در آیه‌هایی پشت سر هم، هشدار می‌دهد که مؤمنان زن و مرد، چشم‌های خود را از نگاه آلوده نگاه دارند و پاک دامنی خود را خدشه دار نکنند. به زنان امر می‌کند که زینت خود را آشکار نکنند. روسری و مقنعه‌ی خود را بر سینه و گریبان خود بیندازند تا کاملاً پوشیده بماند. زیور خود را جز برای محارم خویش آشکار نکنند و به گونه‌ای راه نروند که زیورآلات مخفی آن‌ها دانسته شود.^۳

در آیه‌ی مبارکه‌ی ۳۳ نیز توصیه‌ی مهم دیگری می‌فرماید که در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

به هر طریق مقایسه‌ی دو سوره‌ی مبارکه‌ی یوسف و نور نشان می‌دهد که در اوّلی امکان به خطر افتادن راهبرد صیانت و روش عفت وجود دارد. با این‌که در سوره‌ی یوسف، حقایق بسیار عقیقانه بیان شده؛ اما توصیه می‌شود که از آموزش آن به بانوان خودداری شود. تعبیر آیات شریفه، خصوصاً در جریان برخورد یوسف و زلیخا، بسیار در لفافه‌اند. قرآن کریم هرگز این جریان را با آب و تاب داستان‌های عاشقانه بیان نکرده است. با این حال، این برای دختریک حق در نظر گرفته شده که پدر این سوره را به وی نیاموزد و این‌گونه به عفت ورزی وی یاری رساند. در مقابل، سوره‌ی مبارکه‌ی نور پُر از توصیه به حجاب و عفت است. در مقابل، وعید عذاب دنیوی و

۱- نور/۱۹.

۲- همان/۲۱.

۳- همان/۳۲ و ۳۳.

آخری به کسانی داده شده که جلوی شهوت خود را سد نمی‌کنند. این پندها و تحذیرها مسلماً دختر جوان و نوجوان را به سوی حُجب و حیا بیشتر سوق می‌دهد و از دریدگی و بی‌حیایی باز می‌دارد.

۲-۳-۲) حق ساکن نکردن دختر در طبقات بالای منزل

چهارمین حق دختر این است که پدرش وی را در طبقات و اتاق‌هایی ساکن نکند که در ارتفاع و مشرف به خانه‌های دیگرند.^۱ این هم یک توصیه‌ی صیانتی است. وقتی دختر در طبقه‌ی بالای منزل ساکن باشد، سه خطر وی را تهدید می‌کند: اولاً، در معرض نگاه دیگران قرار می‌گیرد. کسانی که تحت اشراف پنجره‌ی وی قرار دارند می‌توانند از پنجره یا حیاط خانه‌ی خود به وی بنگرند. خطر دوم این که او نیز می‌تواند دیگران را نظاره کند. نامحرمانی که در کوچه یا خانه‌های مجاور، حضور یا رفت و آمد دارند در دیدرس او قرار می‌گیرند و عفت چشم او را دچار مشکل می‌کنند.

خطر سوم که به دو خطر مذکور یاری می‌رساند آن است که دختر در طبقه‌ی بالا از دسترس نظارت والدین دور است. والدینی که یک طبقه‌ی مجزاً از خانه‌ی خود را به فرزند دختر اختصاص می‌دهند دچار اشتباه‌اند. این امر قطعاً به فضای صیانت شده ضرر می‌رساند؛ چرا که دختر آزاد، ممکن است دچار وسوسه‌های شیطانی شود. خصوصاً اگر خط تلفن جداگانه و غیرقابل کنترل هم در اختیار او باشد، این آسیب‌ها دوچندان است. نباید به دست خود کاری کرد که متربّی بیشتر در معرض خطر قرار گیرد. خط ارتباطی مستقل ممکن است او را در معرض استفاده‌ی نادرست از اینترنت یا خدای نکرده ارتباط کلامی با نامحرم قرار دهد که هریک می‌توانند زمینه‌ساز فجایع تربیتی باشند.^۲

۱- در تبیین این حق فرموده‌اند: «لَا يُنْزِلُهَا الْغُرْفُ»، «غُرْف» جمع غُرْفه است. در معنای غُرْفه آمده است: الْعِلْيَةُ وَ الْجَمْعُ غُرْفَاتٍ وَ غُرْفَاتٍ وَ غُرْفَاتٍ وَ غُرْفٍ. (لسان العرب / ۹ / ۲۶۴) یا آمده است: الْغُرْفَةُ: بَيْتٌ فَوْقَ بَيْتٍ. (کتاب العین / ۴ / ۴۰۶)

۲- این خطر به علاوه برای فرزندان پسر هم قابل طرح است. صیانت یک اصل کلی است که برای همه‌ی
 ﷻ

به هر روی، قرار نگرفتن دختر در محیط جداگانه، خصوصاً طبقات بالای منزل، یاری دادن به صیانت اوست و برای او یک حق تربیتی به حساب می‌آید. این جاست که اهمیت ابهت و حرمت مربی، خود را نشان می‌دهد. فرض کنید پدری خانه‌ای وسیع خریداری کرده و دخترش از او می‌خواهد که اتاقی را در طبقه‌ی بالا به وی اختصاص دهد. خصوصاً در سنین نوجوانی، نمی‌توان برخی آفات برآوردن این تقاضا را برای وی تشریح کرد. این جاست که حرمت مربی، در کنار اعتماد و محبت دوطرفه، می‌تواند نقش‌آفرینی کند. مربی هنرمند بدون چالش و ناراحتی از این خواسته‌ی وی در می‌گذرد و آن را اجابت نمی‌کند تا به صیانتش یاری رسانده باشد.

۳-۲-۳) حق ازدواج به موقع

حق پنجم دختر بر پدرش این است که وی را زود شوهر دهد. متأسفانه در روزگار ما پدران و مادران کمتر به این حق توجه می‌کنند. چنان ارزش‌ها در جامعه‌ی متدین کم‌رنگ شده که غالب دختران، زود شوهر کردن را عامل کسر شأن و شخصیت خود می‌دانند. صد افسوس! امروزه شخصیت دختر به این شده است که مستقل از خانواده‌اش صاحب کار و کسب باشد! موقعیت‌های اجتماعی ساختگی و پوچ، برای دختران جوان یک ارزش شناخته می‌شود و رفتن به خانه‌ی شوهر مناقض آن معرفی می‌گردد. حاصل این رویکرد فضای ناسالم محیط‌های کاری و حتی دانشگاهی است که متأسفانه روز به روز فساد آن‌ها در حال توسعه است. اگر این حق دختر نادیده گرفته نمی‌شد، قطعاً زنان و دختران شیعه از بسیاری مفاسد دور می‌ماندند.

ازدواج زودهنگام دختران نیز نوعی توصیه‌ی صیانتی است چون آن‌ها را از بسیاری آفات دورنگه می‌دارد. امام رضا علیه السلام در فرمایشی از گفت‌وگوی جناب جبرئیل امین با رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم، درباره‌ی دختران جوان، گزارش می‌فرماید. در

۱۲ فرزندان باید اعمال شود. البته برای فرزندان دختر - به خاطر ویژگی‌های خاص آنها - اهمیت مضاعف دارد. به هر طریق باید به روح خطری که متوجه متریان هست توجه کرد و آن، به خطر افتادن صیانت است. سکونت در طبقات مجزا، یکی از مظاهر تجلی این خطر برای متریان است.

ابتدای این گفت‌وگو، فرشته‌ی مقرب الهی دختر خانه را به میوه‌های درخت تشبیه می‌فرماید که هنگام رسیدن، باید آن‌ها را چید و به مصرف رساند، در غیر این صورت، باد و خورشید، فاسد و دگرگونشان می‌سازد. سپس این ملک مقرب از جانب خداوند عرضه می‌دارد:

كَذَلِكَ الْأَبْكَارُ إِذَا أَدْرَكْنَ مَا تُدْرِكُ النِّسَاءُ فَلَيْسَ لَهُنَّ دَوَاءٌ إِلَّا الْبُعُولَةُ وَ
إِلَّا لَمْ يُؤْمَنْ عَلَيْهِنَّ الْفِتْنَةُ.^۱

همین‌طورند دوشیزگان؛ زمانی که آن‌چه زنان درک می‌کنند (مسائل جنسی و شهوت) را دریافتند، چاره‌ای جز اختیارکردن شوهر ندارند. در غیر این صورت، از فساد و فتنه‌ی ایشان ایمنی نیست.

به همین خاطر امام باقر علیه السلام به شیعیان خود در مورد دخترانشان چنین توصیه می‌فرماید:

زمانی که کسی برای خواستگاری نزد شما آمد و اخلاق و دیانت وی را پسندیدید او را به ازدواج دخترتان درآورید که اگر چنین نکنید، فتنه و فساد بزرگی زمین را فرا می‌گیرد.^۲

دختران به خاطر ویژگی‌های روحی و عاطفی‌شان- خصوصاً پس از بلوغ جنسی- در معرض خطر قرار می‌گیرند. وقتی دختری از مسائل جنسی خبر می‌شود و به ارتباط خود با آن‌ها پی می‌برد، ابتدای خطر برای اوست. در چنین موقعیتی هنگام ادای حق او بر پدر فرا می‌رسد. پدران متدین با آسان‌گرفتن امر ازدواج در واقع دست به یک پیش‌گیری مهم می‌زنند. جالب است که ازدواج، خود بهترین مسیر برای حفظ صیانت و عفت است؛ چرا که فرموده‌اند: اگر دختر در این سنین به ازدواج روی نیاورد، ممکن است به فساد کشیده شود. در این جا دو نکته‌ی مهم را نباید از نظر دور داشت:

نخست آن‌که دختر در سنین بلوغ جسمی و جنسی، نیاز طبیعی به برآوردن غریزه‌ی جنسی‌اش پیدا می‌کند. مطابق دستور اهل بیت علیهم السلام به محض پیدایش این نیاز طبیعی،

۱- علل الشرایع / ۲ / ۵۷۸؛ عیون أخبار الرضا / ۱ / ۲۸۹.

۲- الکافی / ۵ / ۳۴۷.

باید کوشید که برآورده شود. در غیر این صورت، این خطر وجود دارد که این نیاز طبیعی آرام آرام از مسیر صحیح منحرف شود و شکل نیاز کاذب به خود بگیرد. دختران جوانی که هر روز با پسری همراه و رفیق‌اند، مصداق بارز این انحراف‌اند. جالبست که عموم این دختران دچار تنوع طلبی می‌شوند و هر چند وقتی را بایکی می‌گذرانند. این رویکردهای سیاه نشان می‌دهد که شهوت از مسیر صحیح خود منحرف شده و از «غریزه‌ای طبیعی» به شکل «عطشی روحی» درآمده که هرگز اشباع‌پذیر نیست.

دومین نکته آن است که مربیان متدین باید تلقی خود نسبت به فساد را تصحیح کنند و به آن شکل واقعی دهند. فساد دامن‌گیر، لزوماً منحصر در پلّه‌ای آخر فساد و فاجعه‌ی نهایی آن نیست. هر گناهی که در رابطه‌ی دو نامحرم پدید می‌آید، خود پلّه‌ای از فساد است. نگاه آلوده، گفت‌وگوی خوش‌آیند، شوخی و هم‌نشینی و... همه و همه مظاهر فساد هستند که هریک تحقق یابند، بخشی از ستون دین و ایمان فرو ریخته است. از دواج به موقع می‌تواند از همه‌ی این خطرهای پیش‌گیری کند و راه کار عفت را در مورد دختران، درست به ثمر برساند.

نکته‌ی دیگری که شاید ناگفته ماند آن که «حق همسر دادن»، برای پسر نیز برعهده‌ی پدرش هست.^۱ پیامبر اکرم ﷺ می‌فرمایند یکی از حقوق پسر بر پدرش عبارت است از این که:

أَنْ يُعِفَّ فَرْجَهُ إِذَا أَدْرَكَ.^۲

وقتی بالغ شد، دامن او را عقیف بدارد.

حفظ عفت پسر بالغ یک فرایند است؛ نه کاری که به صورت لحظه‌ای صورت گیرد. پدری که می‌خواهد در هنگام بلوغ، فرزندی پاک دامن داشته باشد، باید از همان ابتدای زندگی فضای تنفس فرزندش را صیانت کرده باشد. از سوی دیگر، با فضاسازی مثبت باید ارزش‌ها را به وی تزریق کرده باشد. با پی‌گیری این فرایند، پدر می‌تواند

۱- البته برای دختر این قید نیز وجود دارد که پدر در همسر دادن وی شتاب به خرج دهد.

۲- مستدرک الوسائل / ۱۵ / ۱۶۹.

فرزند خود را عفیف نگاه دارد؛ اما یکی از مظاهر مهم حفظ عفت، ازدواج است. قرآن کریم در سوره‌ی نور چنین می‌فرماید:

وَلَيْسَتَغْفِبَ الَّذِينَ لَا يَجِدُونَ نِكَاحًا حَتَّى يُغْنِيَهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ.^۱

پس کسانی که [امکان] ازدواج را نمی‌یابند عفاف پیشه کنند تا خداوند از فضل خود بی‌نیازشان کند.

در رتبه‌ی نخست کسی که امکان ازدواج ندارد باید بارویکرد «خودکنترلی»، درهای ورودی وجود خود را به روی آفات ببندد تا زمینه‌ی انحراف برای وی فراهم نشود. اما در رتبه‌ی دوم، ازدواج خود مرحله‌ای از رعایت عفاف است. امام صادق علیه السلام در توضیح این آیه‌ی شریفه می‌فرماید:

يَتَزَوَّجُوا حَتَّى يُغْنِيَهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ.^۲

ازدواج کنند تا خداوند از فضل خود بی‌نیازشان کند.

برخی اوقات امکانات عادی و ظاهری برای فعالیت و وجود ندارد. وقتی این فعالیت مرضی و مورد توصیه‌ی خدا باشد، می‌توان دل را به دریا زد و به فضل الهی امیدوار بود. خداوند در خاص امر ازدواج از جوانان توکل خواسته و وعده داده که خود، آن‌ها را از فضلش بی‌نیاز می‌کند.

حال سخن در این است که پدر در زمان مناسب وظیفه دارد عفت پسر جوان خود را از این راه تأمین کند. خصوصاً در روزگار ما این مهم برجسته‌تر است؛ چون مظاهر انحراف در ابعاد وسیعی جوانان را به خود فرا می‌خوانند. با ملاحظه‌ی جوانب مختلف می‌توان همین امر را به عنوان یکی از راه کارهای عفیف زیستن، تلقی کرد. البته ازدواج پایان عفت‌ورزی نیست، بلکه حفظ آن را آسان‌تر می‌کند. ازدواج باعث می‌شود نیاز طبیعی جوان به ارضای شهوات برآورده شود. اگر او در عین حال، چشم و دل خود را از محرک‌های بیشتر محافظت کند، به همان که دارد اکتفا می‌کند.

۱- نور/ ۳۳.

۲- الکافی/ ۵/ ۳۳۱.

ایجاد شدن روحیه‌ی قناعت، حاصل عفت و رزیدن است. اگر این رویکرد پس از ازدواج پی‌گیری نشود، آرام آرام حرص و طمع شهوی پیدا می‌شود و فرد به همسر خود رضا نمی‌دهد. درخواست درونی برای بیشترها و رنگارنگ‌ها، هم زندگی دنیوی اش را از هم می‌پاشد و هم او را به سوی هلاکت اخروی سوق می‌دهد.

۳) تعالیم الهی والدین به فرزندان

پیش‌تر، این حق مسلم را برای فرزندان بر عهده‌ی والدین معرفی کردیم که باورها، احکام و اخلاق الهی را به آن‌ها بیاموزند. گفته شد که انجام این وظیفه طبق روایات، ثواب الهی را نصیب والدین می‌کند و در مقابل، کوتاهی در انجام این وظیفه، عذاب پروردگار را در پی می‌آورد. نکته‌ی بسیار مهم آن‌که این آموزش و پرورش باید در شکل یک پروسه‌ی مداوم پی‌گیری شود. گفته شد که مطابق فرمایش معصومین باید در جهت تربیت عقلانی فرزندان شتاب کرد. پیش از آن‌که مکاتب و نحله‌های انحرافی، فرصت تخریب فرزندان را بیابند، باید به او رسیدگی نمود و سگان تربیتش را بر اساس کتاب و سنت به دست گرفت. امیرمؤمنان (علیه السلام) در نامه‌ی خود به فرزندان می‌فرماید:

إِنَّمَا قَلْبُ الْحَدَثِ كَالْأَرْضِ الْخَالِيَةِ مَا أُلْقِيَ فِيهَا مِنْ شَيْءٍ قَبْلَهُ فَبَادَرْتُكَ
بِالْأَدَبِ قَبْلَ أَنْ يَقْسُو قَلْبُكَ وَ يَشْتَغَلَ لُبُّكَ.^۱

قلب نونهال تنها همانند زمین بایر است؛ هر چه در آن نهاده شود می‌پذیرد. پس من به ادب نمودن تو شتاب کردم پیش از آن‌که قلبت سخت شود و عقلت مشغول گردد.

بخش اول از روایت شریف بیانگر واقعیت نونهالان است. متربیان تازه‌پا مثل زمین‌های بایرند. هر چه در آن‌ها کاشته شود، همان برداشت خواهد شد. اساساً قابلیت این دست از متربیان بالاست. لذا اهمیت شتاب کردن در امر تربیت، خود را نشان می‌دهد. البته این «شتاب» به معنای شتابزدگی و دستپاچگی نیست؛ به این

۱ - نهج البلاغه، نامه‌ی ۳۱.

معناست که مربی از همان ابتدا پیش‌بینی این بُرهه را کرده باشد. حزم و دوراندیشی یکی از لوازم تربیت است. باید با بصیرت و تدبیر وارد عرصه شد. پیش از آن‌که مکاتب فکری یا رفتاری منحرف، متربی را از کف تربیت عقلانی بر بایند باید دست او را گرفت و به ساحل نجاتش رساند. البته این «پذیرش بالا»ی متربی پیش از شکل‌گیری شخصیتی اوست. او در زمان کودکی، نوجوانی و اوایل جوانی، مثل نهالی است که شاخه‌هایش، تر و نرم‌اند. اگر هم سر کج کند، می‌توان آن را با پایه‌ی هدایت‌گری، صاف کرد. اما وقتی شاخه‌ها سخت شد و بدنه رشد کرد، بازگرداندن این درختِ قوام‌یافته به مسیر دلخواه، بسیار مشکل و تا حدی ناممکن می‌گردد.

امیرمؤمنان علیه السلام در فرمایش خود به فرزندشان به همین نکته اشاره دارند. می‌فرمایند: پیش از آن‌که قلب تو سخت شود و تأثیرپذیری‌اش را از دست بدهد، من به تربیت و ادب‌آموزی‌ات اقدام کردم. سپس، امیرمؤمنان علیه السلام برخی مفاد این ادب‌آموزی را چنین بیان می‌فرمایند:

مصمم شدم که آموختن کتاب خدا و تأویل آن به تو، را آغاز کنم و شرایع اسلام و احکام آن و حلال و حرامش را به تو بیاموزم.

این‌ها مصادیقی از مبادرت امیرمؤمنان به تربیت الهی فرزندشان است و البته مصادیقی کلی است.

اکنون به مدد روایات، برخی از مهم‌ترین آموزه‌های تربیتی به فرزند را از نظر می‌گذرانیم. تأکید می‌کنیم که شتاب‌کردن در آموزش این امور به معنای بی‌برنامگی و هرج و مرج تربیتی نیست. رعایت تدریج در امر تربیت یک امر اساسی است. در هر سنی به تناسب فضای آن باید به آموزش برخی از این موارد پرداخت. البته طرح تربیت عقلانی کاملاً جهت‌دار است؛ یعنی قلّه‌ای را رصد کرده و گام‌به‌گام برای نزدیک شدن و رسیدن به آن تلاش می‌کند. با این عنایت به مرور برخی از این تعالیم مهم می‌پردازیم.

۱ - ۳) قرآن، ولایت، فهم عمیق دینی

رسول اکرم ﷺ می‌فرمایند:

روز قیامت قرائت قرآن، مجسم می‌گردد و همراه خود مردی لاغر و رنگ‌پریده را می‌آورد و به پروردگارش عرضه می‌دارد: «پروردگارم! من در روز باعث تشنگی این مرد شدم و شب‌هنگام باعث شب‌زنده‌داری‌اش گشتم و طمع او را در [به‌دست آوردن] رحمت تو نیرومند ساختم و آرزوی او را در [دریافت] مغفرت تو وسعت دادم. پس همان‌گونه باش که من و این بنده به تو گمان داریم.»

خداوند متعال [در پاسخ] می‌فرماید: «به دست راست او سند مالکیت [بهشت] را و به دست چپ او سند جاودانگی [در بهشت] را عطا کنید و او را با همسران حورالعینش هم‌نشین سازید و به پدر و مادرش جامه‌ای بپوشانید که تمام دنیا و هر چه در آن است با آن برابری نکند.»

مردمان به آن دو می‌نگرند و آن دو را بزرگ می‌دارند. والدین او به خود نگاه می‌کنند و از آن حُله شگفت‌زده می‌شوند و عرضه می‌دارند: «پروردگار ما! این پاداش را چگونه به ما عطا نمودی در حالی که قدر اعمال ما به آن نمی‌رسد؟» خداوند متعال پاسخ می‌دهد: «علاوه بر این، تاج کرامت هم به این دو عطا کنید که بینندگان همانند آن را ندیده باشند و مانند آن به گوش شنوندگان نرسیده باشد و به فکر کسی نرسیده باشد.»

سپس گفته می‌شود: «این پاداش به‌خاطر آن است که فرزندان را قرآن آموختید و او را به دین اسلام درآوردید و در برابر محمد رسول خدا و علی ولی خدا ﷺ تسلیم و منقادش کردید و فقه و دین آن دو را به او فهمانید؛ چراکه آن دو کسانی هستند که خداوند هیچ عملی را مگر به ولایتشان و دشمنی با دشمنانشان نمی‌پذیرد؛ هر چند به مقدار گنجایش زمین تا عرش را در راه خدا، طلا صدقه دهد. پس این بشارت‌هایی است که به آن مژده داده می‌شوید.»^۱

در این حدیث شریف جایگاه ویژه‌ی بهشتی به همراه عطایای بی‌بدیل ربّانی، به

پدر و مادر قاری قرآن^۱ وعده داده شده است. این الطاف بی نظیر، صاحبان خود را نیز به شگفتی می آورد. آنان اعمال خود را کمتر از این می دانند که چنین کرامت کربوبی را برایشان به بار آورد؛ غافل از این که آنها کار بزرگی را سامان داده اند. آنها فرزندی را تربیت کرده اند که:

اولاً، با قرآن و تعالیم آن خو گرفته است.

ثانیاً، در دین، صاحب بینش عمیق و فهم دقیق گشته است.

ثالثاً، در برابر پیامبر اکرم و امیر مؤمنان علیه السلام خاضع و پذیرا شده است.^۲

رابعاً، فقه و دین آن دو بزرگوار را دارا گشته است.

با توجه به بخش پایانی روایت شریف می توان ادعا کرد که ویژگی سوم پایه و مایه ی آن ثواب بی نهایت است. خداوند متعال تصریح می فرماید که: «اگر کسی ولایت رسول اکرم و امیر را نپذیرد و دشمن دشمنانشان نباشد، هیچ عملی از او پذیرفته نمی شود.» پس درست است که قرائت و انس با قرآن این فرزند را به جایگاهی والا رسانده است؛ اما اگر او اهل ولایت نبود، هرگز این ثواب به والدینش داده نمی شد. پس مهم ترین بخش تربیت الهی این فرزند، تقویت روحیه ی تسلیم و انقیادش در برابر اولیای الهی است.

پس ولایت رسول اکرم و امیر مؤمنان علیه السلام زیربنای دین ورزی فرزند این دو شده است. در رتبه ی بعد پدر و مادر، او را در یافتن بینش صحیح دینی یاری کرده اند. فهم عمیق نسبت به معارف اولیای دین را به او عطا نموده اند و او را متدین به این فهم بار آورده اند.

این همان سقف نهادینگی ارزش های الهی است که فرد هم در حوزه ی باور و

۱- البته شاید بتوانیم در این روایت، الغاء خصوصیت از پدر و مادر کنیم. در این صورت، این ثواب عظیم به طور کلی برای مرئیان و معلّمان نیز برقرار است؛ مرئیانی که اعتقاد و بینش صحیح دینی را به شاگردان خود منتقل می کنند و به آنان قرآن می آموزند.

۲- در روایت شریف از تربیت این گونه ی فرزند با این تعبیر یاد شده است: **بِرِیَاضَتِكُمْ إِنَاءُ عَلٰی مُحَمَّدٍ رَّسُولِ اللَّهِ وَ عَلٰی وَلِيِّ اللَّهِ**. (در معنای ریاضت دادن نوعی تسلیم کردن و خاضع نمودن اخذ شده است؛ چنان که در لغت عرب آمده است: راضه، روضاً، ریاضاً و ریاضة: ذلله: ... راض نفسه بالتقوى). (المعجم الوسيط ۱ / ۳۸۲) ذلله: أخضعه (المعجم الوسيط ۱ / ۳۱۴)

شناخت، عمیق و محکم شود و هم در حوزه‌ی عمل، اهل طاعت و بندگی گردد. تبلور بندگی عملی در این فرزندان جمندها آن است که در کنار انجام سایر وظایف، روز و شبش را با معارف قرآنی می‌گذرانند و از این طریق رحمت و مغفرت حق را امید می‌برد.

۲ - ۳) تولی و تبری

اهمیت ولایت و تسلیم در برابر پیامبر و امیر مؤمنان علیه السلام را در عنوان پیش تذکر دادیم. تسلیم نسبت به نبی و امام، نشأت گرفته از معرفت صحیح به آن دوست. اساس این معرفت بر آن است که عاقل، این بزرگواران را سفرا و جانشینان خدا در زمین بدانند. همان گونه که خود را ملزم به اطاعت خدا می‌شمرد، در همان رتبه به اطاعت محض از خلفای او تن می‌دهد. پایه‌ی این معرفت در قلب ریخته می‌شود. وقتی ایمان و اعتقاد شکل گرفت، تصدیق درونی به عمل بیرونی می‌انجامد.

معرفت قلبی نسبت به امام و نبی، محبت ایشان را نیز به دنبال می‌آورد. افتادن محبت در دل انسان، در اصل، به اختیار او نیست؛ ولی هر کس می‌تواند مقدماتی را فراهم آورد که به طور طبیعی محبت آفریناند. چنان که دیدیم، یکی از وظایف پدر و مادر ایجاد روحیه‌ی تسلیم نسبت به خدا و اولیای او در فرزندانشان می‌باشد. این تسلیم یکی از فروع معرفت است. به همین صورت، محبت نیز از شاخه‌های معرفت به حساب می‌آید. درست است که معرفت خود به خود محبت را در پی می‌آورد؛ اما می‌توان مقدماتی فراهم ساخت که محبت فرزندان به پیامبر و اهل بیت ایشان علیهم السلام افزون‌تر شود. پدر و مادر علاوه بر اعطای معرفت، موظف‌اند به طور جداگانه برای محبت اهل بیت علیهم السلام نیز در فرزندشان سرمایه گذاری کنند.

نقل شده که جناب جابر بن عبدالله انصاری - از اصحاب بزرگوار پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم - در کوچه و محله‌های انصار گام می‌زد؛ در حالی که ندا می‌کرد:

عَلَيَّ خَيْرُ الْبَشَرِ فَمَنْ أَبِي فَقَدْ كَفَرَ. يَا مَعْشَرَ الْأَنْصَارِ! أَدَّبُوا أَوْلَادَكُمْ عَلَى حُبِّ عَلِيٍّ.^۱

۱ - من لا يحضره الفقيه / ۳ / ۴۹۳؛ علل الشرایع / ۱ / ۱۴۲.

علی برترین انسان است. پس هر که [از ولایت او] روی گردان شود، کافر شده است. ای گروه انصار! فرزندان را بر محبت علی بار آورید.

یکی از راه‌های مؤثر تأدیب فرزندان بر محبت اهل بیت علیهم‌السلام، فضا سازی مثبت است. شرکت در مجالس شادی و مصیبت اهل بیت علیهم‌السلام یکی از این طرق مؤثر می‌باشد. خصوصاً بردن فرزندان به مجالس عزای حضرت سیدالشهدا علیه‌السلام برای این مهم کار ساز است. برخی خانواده‌های متدین به این سنت زیبا پای بند هستند که عید خود را «غدير» یا «نیمه‌ی شعبان» قرار می‌دهند. خانه‌تکانی خود را در این ایام انجام می‌دهند. لباس‌های نو فرزندشان را در این حال و هوا خریداری می‌کنند. در شب‌های عید اهل بیت علیهم‌السلام، برنامه‌ی تفریحی-فرهنگی ویژه‌ای را در خانواده‌شان برگزار می‌کنند. سرودها و آواهای زیبا در محبت اهل بیت علیهم‌السلام را به فرزندان می‌آموزند. در این ایام به فرزندانشان عیدی می‌دهند و... این‌ها همه زمینه‌هایی برای کاشتن محبت اهل بیت علیهم‌السلام در دل فرزندان است. نوعی فضا سازی مؤثر است تا فرزندان در بستر محبت امیر مؤمنان و فرزندان ایشان علیهم‌السلام رشد یابند.

البته به موازات محبت آموزی به فرزندان، باید روحیه‌ی بغض و دشمنی با دشمنان اهل بیت را هم در جان آن‌ها نهادینه کرد. شیعه تنها مذهب محبت نیست؛ مذهب بغض و عداوت نیز هست. ملاک مهر و قهر نیز خدا و اولیای او هستند. هر کس با آن‌ها سازگار باشد و به آن‌ها مهر ورزد، محبوب مؤمن است و گرنه باید با او دشمنی کرد. در رأس دشمنان اهل بیت کسانی هستند که اول بار پس از رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم حق آن‌ها را غصب نمودند. اینان بنیان‌گذار همه‌ی دشمنی‌هایی هستند که پس از آن با اهل بیت علیهم‌السلام صورت گرفته و می‌گیرد. اهل بیت علیهم‌السلام خود را موظف به لعن و نفرین آن‌ها می‌دانسته‌اند و کوچک و بزرگ خاندان خود را به این لعن سفارش می‌نموده‌اند^۱. تا عداوت با آن‌ها فراگیر شود. امام باقر علیه‌السلام درباره‌ی «آن دو نفر» می‌فرماید:

هرگز هیچ مرده‌ای از ما (شیعیان و اهل بیت علیهم‌السلام) در نگذشت مگر این که بر آن دو خصمناک بود و امروز نیز کسی از ما نیست مگر آن که بر آن دو

خشم گرفته است. بزرگ ما این بغض و غضب را به کوچکمان سفارش می‌کند.^۱

این که فرموده‌اند: «هیچ مرده‌ای از شیعیان و اهل بیت بی بغض آن‌ها نمرده»، بسیار جالب توجه است. این نشان می‌دهد اگر بخواهیم از اهل بیت به حساب آییم، نمی‌شود که حساب خود را با دشمنان ایشان تسویه نکرده باشیم. در این میان باید بزرگ‌ترها کوچک‌ترها را هدایت و توصیه کنند. این توصیه هم شکل زبانی و هم صورت عملی دارد. همان فضا سازی‌هایی که برای جاافتادن محبت اهل بیت علیهم‌السلام می‌کنیم باید در مورد نهاده شدن بغض دشمن ایشان هم انجام دهیم. بغض دشمنان اهل بیت علیهم‌السلام باید با محبت آنان درآمیخته باشد. در غیر این صورت آن محبت، دروغین است.^۲ پس محبت راستین اهل بیت را در جان فرزندانمان بکاریم.

حسن ختام این قسمت را بخشی از دعای زیبای امام زین‌العابدین علیه‌السلام درباره‌ی فرزندان‌شان قرار می‌دهیم که از خدا درخواست کرده‌اند فرزندان ایشان رانیکوکردار و متقی قرار دهد و محب و مطیع و خیرخواه اولیای خود گرداند و او را در قبال دشمنان خود معاند و دشمن سازد:

إِلَهِی... وَاجْعَلْهُمْ أَتْقِیَاءَ بُصْرَاءَ سَامِعِیْنَ مُطِیْعِیْنَ لَكَ وَ لِأَوْلِیَائِكَ مُحِبِّیْنَ مُنَاصِحِیْنَ وَ لِجَمِیْعِ أَعْدَائِكَ مُعَانِدِیْنَ وَ مُبْغِضِیْنَ. آمین.^۳

معبود من!... فرزندانم را نیک‌کردار، متقی و بصیر قرار ده، آن‌ها را فرمان‌بردار، دوستدار و خیرخواه برای خود و اولیایت‌بگردان و برای همه‌ی دشمنانت، دشمن و اهل بغض و عداوت‌شان بنما. آمین.

۳ - ۳) آموزش بسم الله الرحمن الرحیم

در عنوان «۳-۱» ثواب عظیم و بی‌نظیر آموزش قرآن را برای مربیان ذکر کردیم. از آیات شریفه‌ی قرآن کریم، آموزش کریمه‌ی «بسم الله الرحمن الرحیم» جایگاهی ویژه

۱- الکافی / ۸ / ۳۴۵.

۲- امام صادق علیه‌السلام فرمودند: «هیهات کذب من ادعی مُحِبِّتَنَا وَ لَمْ یَنْتَبِرْ مِنْ عَدُوِّنَا» (بحار الأنوار / ۲۷ / ۵۸)

۳- صحیفه‌ی سجّادیّه، دعای ۲۵.

دارد و به طور خاص و مستقل قابل توجه است. جالب آن که در این مورد آموزش مستقیم پدر و مادر به مربی لازم نیست. همین که والدین، به یادگیری فرزندشان اهتمام داشته باشند و مثلاً معلّمی را برای این کار استخدام کنند، برای آن‌ها مایه‌ی برکت است. رسول اکرم ﷺ می‌فرمایند:

هنگامی که معلّم به کودک می‌گوید: «بگو: بسم الله الرحمن الرحيم» و او، آن را به زبان می‌آورد، خداوند برائت کودک، والدینش و معلّم را از آتش می‌نگارد.^۱

برائت از آتش، امتیاز خاصی است که خداوند به برکت «بسم الله» به والدین و معلّم و گوینده عطا می‌کند. این برائت از عذاب، در عالم برزخ نیز به داد پدر و مادر می‌رسد. به این داستان جالب توجه کنید:

روزی پیامبر اکرم ﷺ با جمعی از اصحاب، از قبرستان بقیع عبور می‌کردند. چون نزدیک قبری رسیدند پیامبر اکرم به اصحابشان فرمودند: «سرعت بگیرید و با عجله از کنار این قبر عبور کنید.» یاران پیامبر اکرم ﷺ با شتاب از کنار آن قبر گذشتند و در هنگام بازگشت چون که نزدیک آن قبر رسیدند، می‌خواستند با عجله عبور کنند؛ ولی پیامبر اکرم ﷺ آن‌ها را نهی نمودند و فرمودند: «عجله نکنید.» اصحاب گفتند: «زمانی که از این جا می‌گذشتیم به ما فرمان ندادید که شتاب و عجله کنید؟» حضرت فرمودند: «آری، به جهت آن که در آن هنگام فرشتگان، صاحب این قبر را عذاب می‌کردند و او ناله و ضجه می‌زد و من طاقت شنیدن ناله‌هایش را نداشتم؛ ولی اکنون رحمت خدا او را فرا گرفته و عذاب از او برداشته شده است.»

اصحاب از سبب عذاب و سبب این که مورد رحمت خدا قرار گرفت، پرسیدند. حضرت فرمودند: «او مردی فاسق بود و به سبب گناهانش عذاب می‌شد. پس فرزندی از او باقی مانده بود که او را در همین ساعت نزد معلّم بردند. وی بسم الله الرحمن الرحيم را به او تعلیم داد و چون آن طفل نام خداوند را

بر زبانش جاری کرد، خداوند به فرشتگانی که مأمور عذاب پدرش بودند دستور داد: وی را رها نمایید و عذاب نکنید؛ زیرا سزاوار نیست مردی را عذاب کنم؛ در حالی که پسرش ما را یاد می‌کند.^۱

جالب آن‌که این مرد فاسد، خود فرزندش را نزد معلّم «بسم الله» نفرستاده و خود اهتمامی به این امر نداشته است. دیگران فرزند او را در مکتب تعلیم «بسم الله» نشانده‌اند؛ اما با این حال، خداوند به خاطر انتساب او به پدرش از عذاب پدر صرف نظر می‌کند.

حال پدری که نسبت به یادگیری پسرش از «بسم الله»، اهمال داشته باشد چنین است. ناگفته پیداست پدری که برایش مهم باشد فرزندش بسم الله را یاد بگیرد، ثوابی افزون‌تر و اجری فراوان‌تر دارد.

۴ - ۳) اهتمام به نماز فرزندان

نماز یکی از شرایع اصلی و اساسی دین است. روایات اهل بیت علیهم‌السلام آن را یکی از پنج ستون اسلام معرفی کرده^۲ و آن را بهترین تکلیف الهی دانسته‌اند^۳. آن را مایه‌ی قبولی سایر عبادات شناخته‌اند که اگر مقبول حق افتد، سایر عبادات‌ها پذیرفته می‌شود^۴ وگرنه، نه. بنابراین، اگر والدین می‌خواهند مثلاً ثواب قرآن آموختن به فرزندشان را ببرند، باید پیش از آن به نماز او اهتمام داشته باشند.

براساس قاعده، ثواب‌های الهی به شرطی در پی عبادت می‌آید که مقبول خداوند افتاده باشد و عبادتی مثل گفتن «بسم الله» یا قرائت قرآن جز با قبولی نماز، مقبول نخواهد شد و آثار اخروی به دنبالش نخواهد آمد. بنابراین، والدین هشیار از اهتمام به نماز فرزندان، غافل نمی‌مانند؛ چون هم به سعادت فرزندشان علاقه دارند و هم

۱ - لئالی الأخبار / ۴ / ۲۶۹.

۲ - امام باقر علیه‌السلام می‌فرماید: «اسلام بر پنج پایه بنا شده» و در بیان نخستین آن‌ها می‌فرماید: «الصلاة» (الکافی / ۲ / ۱۸)

۳ - پیامبر اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم فرمودند: «الصلاة خَيْرُ مَوْضُوعٍ». (معانی الأخبار / ۳۳۲)

۴ - الکافی / ۳ / ۲۶۸.

دوست می‌دارند خود به ثواب‌های الهی دست یابند.

پیش از این در عنوان نخست این فصل، دستور صریح قرآن کریم را نقل کردیم؛ مبنی بر این‌که مؤمنان و وظیفه دارند خود و خانواده‌شان را از آتش دوزخ محافظت کنند. امام صادق علیه السلام می‌فرمایند:

وقتی آیه‌ی شریفه نازل شد، مردم به رسول اکرم صلی الله علیه و آله و سلم عرضه داشتند: «چگونه خود و خانواده‌مان را از آتش دوزخ محافظت کنیم؟» پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم فرمودند:

اعْمَلُوا الْخَيْرَ وَ ذَكِّرُوا بِأَهْلِيكُمْ وَ ادَّبُوهُمْ عَلَى طَاعَةِ اللَّهِ.

عمل نیکو انجام دهید و خانواده‌تان را به آن تذکر دهید و آنان را بر طاعت خداوند تأدیب و تربیت نمایید.

جالب این‌که توصیه‌ی رسول اکرم صلی الله علیه و آله و سلم با امر به عمل‌گرایی خود مربیان آغاز می‌شود. این خود مؤیدی بر ظرافت نخستین است که پیش از این در امر آموزش معارف الهی گفتیم. اگر مربی خود اهل عمل باشد، تأثیر کلامش صدچندان می‌شود. در این‌جا نیز پیش از امر به تذکر زبانی، امر فرموده‌اند که خودتان عامل به نیکی‌ها باشید و در رتبه‌ی بعد خانواده‌تان را به آن تذکر دهید و بر اساس آن تربیت نمایید. بلافاصله پس از نقل این روایت، امام صادق علیه السلام دو آیه‌ی دیگر قرآن کریم را قرائت می‌فرمایند که بیانگر اهمّیت نماز در میان اعمال خیر و مورد توصیه‌ی مربیان است. ایشان ادامه می‌دهند:

خداوند متعال به پیامبرش می‌فرماید:

وَ أَمْرُ أَهْلِكَ بِالصَّلَاةِ وَ اصْطَبِرْ عَلَيْهَا.^۱

خانواده‌ات را به نماز فرمان ده و بر آن شکیبایی پیشه کن.
و می‌فرماید:

وَ اذْكُرْ فِي الْكِتَابِ إِسْمَاعِيلَ إِنَّهُ كَانَ صَادِقَ الْوَعْدِ وَ كَانَ رَسُولًا نَبِيًّا وَ

كَانَ يَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّكَاةِ وَكَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِيًّا.^۱

در کتاب، اسماعیل را یاد کن که در وعده راستین بود و فرستاده‌ای پیامبر بود و خانواده‌اش را به نماز و زکات فرمان می‌داد و نزد پروردگارش پسندیده بود.

این دو آیه‌ی شریفه، پس از آیه‌ی ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ...﴾ قرائت شده‌اند. این نشان می‌دهد در نظر اهل بیت (علیهم‌السلام)، فرمان دادن خانواده به ادای نماز یکی از مصادیق مهم و برجسته‌ی محافظت آن‌ها از آتش است. این امر سبب پسندیده شدن خود مربی در درگاه الهی می‌شود. البته در این دعوت دو نکته نهفته است:

نکته‌ی اول: چنان‌که گفته شد، این فرمان دادن فقط به صورت زبانی نیست. به شکل‌های مختلفی می‌توان فرزندان را به نماز عادت داد. یکی از راه‌های مؤثر، عمل خود مربی است. مربی متدین حتی الامکان نماز خود را اول وقت می‌گزارد. آن را با آداب پیش و پس از نماز ادا می‌کند. سایر برنامه‌های خود را با نماز تنظیم می‌کند و... در یک کلام، اهتمام خود به نماز را عملاً نشان می‌دهد و به این وسیله برای خاص نماز، در منزل به فضا سازی دست می‌زند. به عنوان مثالی دیگر می‌توان به خانواده‌های متدینی اشاره کرد که در منزل نماز جماعت به پا می‌کنند. این رفتار باعث می‌شود هنگام نماز، همه‌ی خانواده به تکاپو بیفتند و کوچک و بزرگ، به آن اقبال نشان دهند. به این ترتیب، دیگر کمتر نیاز به فرمان زبانی یا گفت و گوی چالشی است. خود مربی به این سمت و سو حرکت می‌کند و چه بسا اهتمامش بیش از والدینش شود. به هر طریق، نکته‌ی اساسی این است که باید در منزل، اهتمام همه‌جانبه‌ای نسبت به نماز وجود داشته باشد. لزوم این اهتمام تا بدان جا است که در مورد تهجد شبانه، امام صادق (علیه‌السلام) به مرد مسلمان توصیه فرموده‌اند:

شایسته است که وقتی مرد در هنگام شب، نماز می‌گزارد صدای خود را [بلند کند و] به گوش خانواده‌اش برساند تا ایستاده، برخیزد و حرکت‌کننده به حرکت

افتد.^۱ (یعنی صدای بلند نماز پدر، خانواده‌ی او را به حرکت وا دارد که اگر اهل بلندشدن هستند، بایستند و به نماز و عبادت مشغول گردند.)
توجه کنیم! این توصیه درباره‌ی نماز مستحبی نیمه شب شده است. قدیمی‌ها به یاد دارند که نیمه شب، متن خوابشان تسبیح و استغفار پدران شب‌زنده‌دار بود. صدای ذکر و نوا‌ی نماز پدر، آن‌ها را آرام‌آرام از خواب غفلت بیدار می‌کرد و برای نماز به پا می‌داشت. توصیه به بلندکردن صدا در نمازهای مستحبی، این را می‌رساند که به طریق اولی، والدین نسبت به بیدارکردن فرزندشان برای نماز واجب صبح، وظیفه دارند.
برای دریافت اهمیت نماز - حتی نماز مستحبی نیمه شب - نیکوست به این داستان توجه کنیم که درباره‌ی رفتار یکی از علمای گران‌قدر شیعه با فرزندش نقل شده است: در حالات مرحوم شیخ جعفر کبیر کاشف‌الغطاء - که از بزرگان علما در قرن سیزدهم و ساکن نجف اشرف بوده - آمده است:

در یکی از شب‌ها که برای «تهجد» برخاست، فرزند جوانش را از خواب بیدار کرد و فرمود: «برخیز به حرم مطهر مشرف شویم و آن‌جا نماز بخوانیم.» فرزند جوان که برخاستن از خواب در آن ساعت شب برایش دشوار بود، در مقام اعتذار (عذرخواهی) برآمد و گفت: «من فعلاً آماده نیستم، شما منتظر من نشوید. بعد، مشرف می‌شوم.» فرمود: «نه، من این‌جا ایستاده‌ام. برخیز، آماده شو که با هم برویم.» آقا زاده به ناچار از جا برخاست و وضو ساخت و با هم به راه افتادند.

کنار در صحن مطهر که رسیدند، فقری را دیدند نشسته و دست‌گذاری از مردم دراز کرده است. آن عالم بزرگوار ایستاد و رو به فرزندش فرمود: «این شخص در این وقت شب برای چه این‌جا نشسته است؟» گفت: «برای گدایی از مردم.» فرمود: «چه مقدار ممکن است از رهگذران، عاید او گردد؟» گفت: «احتمالاً مثلاً یک تومان» (به پول فعلی ما). فرمود: «درست فکر کن! ببین، این آدم برای یک مبلغ بسیار اندک کم‌ارزش دنیا، که آن هم احتمالی است، در این وقت شب از خواب و آسایش خود دست برداشته و آمده در این گوشه

نشسته و دست تذلل به سوی مردم دراز کرده است، آیا تو به اندازه‌ی این شخص، به وعده‌های خدا درباره‌ی شب‌خیزان و متهم‌ج‌دان اعتماد نداری؟ که فرموده است: **فَلَا تَعْلَمُ نَفْسٌ مَا أُخْفِيَ لَهُمْ مِنْ قُرَّةِ أَعْيُنٍ**^۱ گفته‌اند آن فرزند جوان از شنیدن این گفتار از آن دل زنده‌ی بیدار، چنان تکان خورد و تنبّه یافت که تا آخر عمر، از شرف و سعادت بیداری آخر شب برخوردار بود و نماز شبش ترک نشد.^۲

به راستی اگر مربیان تربیتی - به ویژه والدین - بینشی همانند این عالم بزرگوار داشته باشند، فرصت نماز شب را برای فرزندشان غنیمت می‌شمرند. وقتی درباره‌ی نماز مستحبی چنین اهمیتی روا دارند، رفتار ایده‌آلشان درباره‌ی نماز واجب روشن است! باز هم تأکید می‌کنیم مهم این است که والدین به این مسأله اهتمام داشته باشند. برای تقریب مطلب به ذهن، مثال می‌زنیم. فرض کنیم قرار است فرزندمان ساعت هفت صبح بر سر آزمون کنکور سراسری حاضر باشد. از شب قبل برای این مسأله برنامه‌ریزی می‌کنیم. فرزندمان را زود می‌خوابانیم و تا صبح دلمان شور می‌زند که نکند او از کنکور باز بماند. چرا این دلشوره و تدبیر را داریم؟ چون این آزمون را خیلی مهم می‌دانیم و به نوعی آینده‌ی فرزندمان را منوط به آن می‌دانیم. سخن در این است که لااقل باید نیمی از این اهتمام را برای نماز فرزند داشت. اهل ایمان و عمل، دست‌کم، همان قدر که برای دنیای فرزندشان نگران‌اند، آخرت او را هم از نظر دور نمی‌دارند. اینان می‌دانند که سرپیچی از فرمان خدا عذاب دردناک و تاب‌نیاوردنی را برای فرزندشان به بار می‌آورد. آن قدر به او علاقه دارند که نمی‌خواهند او را در لهیب دوزخ ببینند. لذا تلاش می‌کنند، تدبیر می‌کنند، برنامه می‌ریزند که فرزندشان پای‌بند به نماز شود.

نکته‌ی دوم: در فرمان الهی به پیامبر ﷺ آمده است که ایشان در فرمان دادن اهل خود به نماز، شکیبایی پیشه کند. در مصدر «اصطبار» نوعی «قصد و عزم»، مدّ نظر

۱- سجده ۷/.

۲- شب مردان خدا/ ۴۸ و ۴۹.

است. کسی که به کاری «اصطبار» دارد برای انجام آن محکم گام برمی‌دارد؛ هر چند طبعش طالب آن نباشد. تلاش می‌کند که آن را به عنوان ملکه‌ی خود درآورد و بر آن مداومت کند.^۱ حال، خداوند امر می‌کند که پیامبرش در امر خانواده‌ی خود به نماز، «اصطبار» داشته باشد. این نشان می‌دهد که تداوم این اهتمام در هر درجه‌ی تقید فرزند، لازم است. برخی به این بهانه که نکند فرزندشان از نماز زده شود پی‌گیر نماز فرزندشان نیستند. قطعاً زده کردن فرزندان از نماز، کار صحیحی نیست. روش‌های خشونت‌آمیز نیز در این عرصه کاری از پیش نمی‌برند؛ اما لازمه‌ی «اصطبار» در امر به نماز، خشونت و آزار متری نیست. مهم پی‌گیری نمازخواندن فرزند و عزم راسخ داشتن بر این است که او حتماً نمازش را بخواند. به این مثال توجه کنید:

ممکن است خواب فرزند ماسنگین باشد و بایک بار صدا زدن، برای نماز برنخیزد. کسی که به نماز اهتمام دارد به یک بار صدا زدن او اکتفا نمی‌کند. با نرمی، با ناز و نوازش، فرزندش را در چند مرحله برای نماز صبح بیدار می‌نماید تا بالأخره او را برای نماز برخیزاند. بله، لازمه‌ی این پافشاری آن است که مربی از خواب نوشین بامدادی بیفتد؛ اما باید تحمل کند تا بتواند فرزندش را نمازخوان بار بیاورد. می‌بینیم که لازمه‌ی پافشاری بر نماز فرزند این نیست که پدر با خشونت و تشر او را بیدار کند. مهم پی‌گیری و بی‌خیال نبودن نسبت به مسأله است که با نرمی و رفاقت، ناسازگار نیست. البته ممکن است در برخی مراحل، و برای بعضی افراد، برخورد محکم و تحکم‌آمیز برای نماز لازم باشد؛ اما اگر مربی فضا را درست بسازد و خود نیز عامل به شرایط نماز باشد، کار به این جا نمی‌کشد و متریی بالأخره به مرحله‌ی خودکار شدن در نماز می‌رسد. این اهتمام و دلشوره به او هم سرایت می‌کند و چه بسا او زودتر از والدین برای ادای مستحب و فریضه برخیزد.^۲

۱- مجمع‌البحرین / ۳ / ۳۵۹.

۲- بحث درباره‌ی نماز فرزندان را در بحث از مفاد تربیتی هفت سال اول (در جلد سوم از همین مکتوب) پی خواهیم گرفت.

۵ - ۳) تسبیحات حضرت زهرا علیها السلام

یکی از مظاهر اهتمام به نماز این است که فرزند را عامل به برخی مستحبات و تعقیبات بار آوریم. پس از آن که فرزندمان اهل نماز شد، شکیبایی در این امر مهم اقتضا می‌کند که به این حد راضی نشویم و سعی کنیم تا آن جا که می‌شود فرزند را در این مسیر ارتقا دهیم. عادت دادن فرزند به آداب نماز یکی از این زمینه‌هاست. یکی از آداب استحبابی بسیار مهم که مورد توصیه‌ی اکید قرار گرفته، تسبیحات حضرت صدیقه‌ی طاهره علیها السلام می‌باشد. امام صادق علیه السلام به راوی می‌فرماید:

إِنَّا نَأْمُرُ صِبْيَانَنَا بِتَسْبِيحِ فَاطِمَةَ كَمَا نَأْمُرُهُمْ بِالصَّلَاةِ فَإِنَّهُ لَمْ يَلْزِمَهُ عَبْدٌ فَشَقِيَ.^۱

ما کودکانمان را به تسبیح حضرت فاطمه امر می‌کنیم همان‌گونه که به نماز امر می‌نماییم. پس او را به انجام آن ملتزم کن؛ چرا که بنده‌ای به آن پای‌بند نیست که [به دنبال این التزام] شقی شود.

تسبیح حضرت صدیقه‌ی طاهره یکی از مظاهر «ذکر کثیر» است که قرآن کریم به آن توصیه می‌کند.^۲ پای‌بند شدن فرزندان به این ذکر شریف آن‌ها را باز هم از شقاوت و عذاب ابدی دورتر می‌کند. مرئیان و والدینی که دل‌سوز و علاقه‌مند به فرزند خود هستند، می‌کوشند تا آن جا که می‌شود فاصله‌ی متربی را با عذاب الهی دورتر کنند و به بهشت نزدیک‌ترش نمایند. ایجاد التزام عملی برای فرزندان در این زمینه، این مهم را تأمین می‌کند و به سعادت‌مندی فرزند یاری می‌رساند.

۱ - الکافی / ۳ / ۳۴۳.

۲ - امام صادق علیه السلام فرمودند: «تسبیح فاطمه‌ی زهرا علیها السلام مصداق ذکر کثیر است که خداوند عز و جل می‌فرماید: ﴿أَذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا﴾. (الکافی / ۲ / ۵۰۰ - احزاب / ۴۱)

اهداف تربیت در آینه‌ی کتاب و سنت

با حفظ ظرافت‌ها :	الف) همخوانی عمل و گفتار مربی ب) شتاب مربی برای ربودن گوی سبقت از رقیبان تربیتی
محورهای مهم :	الف) معرفه الله، معرفه الرسول، معرفه الإمام (خصوصاً امام عصر علیه السلام) ب) آموزش آداب و اخلاقیات ج) آموزش مناسک و احکام دینی
	الف) گرمی داشتن مادر توسط پدر ب) نهادن نام نیکو ج) طهارت (فقهی و جسمی) د) آموزش شنا ه) ازدواج به هنگام
	الف) گرمی داشتن مادر توسط پدر ب) نهادن نام نیکو ج) آموزش دادن سوره‌ی نور د) آموزش ندادن سوره‌ی یوسف ه) ساکن نکردن دختر در طبقات فوقانی منزل و) ازدواج به هنگام
	الف) آموزش قرآن (و بسم الله الرحمن الرحيم) ب) تسلیم و منقاد کردن متربی در برابر نبی و امام ج) اعطای ژرف‌اندیشی دینی د) تولی و تبری ه) اهتمام به نماز فرزندان و) آموزش تسبیحات حضرت زهرا علیها السلام

بخش سوم

سایه
پایه

مقدمه

الف) مروری بر بحث‌های پیشین

پیش از این به تشریح «مبادی و اهداف تربیت عقلانی» پرداختیم. منظور از «مبادی» عبارت بود از بنیان‌هایی که ساختمان تربیت عقلانی بر آن‌ها بنا می‌شود. نگرش تربیت عقلانی به «انسان»، «عقل»، «دین»، «تعبد» و «حرّیت»، اساس تعریف آن را تشکیل می‌دهند که عبارت است از: «نهادینه ساختن ارزش‌ها بر اساس دو عنصر انتخاب و رضایت». این هم، بیانگر تعریف تربیت عقلانی است و هم غایت آن را معین می‌کند. به این ترتیب می‌توان گفت: مبانی عقیدتی مکتب تربیت عقلانی باعث شکل‌گیری تعریف تربیت می‌شوند و نیز برای آن هدف‌گذاری می‌نمایند.

پس از شکل‌گیری تعریف و هدف بر اساس مبانی، نوبتِ ترسیم روش‌های مناسب، برای دستیابی به آن هدف، می‌رسد. روشن است که برای ارائه‌ی روش‌های تربیت عقلانی، همواره چشمی به مبانی و چشمی به هدف دوخته‌ایم. هنگام پرداختن یک روش همه‌ی هم و غمِ مربّی آن خواهد بود که این روش نهایتاً «نهادینه شدن ارزش‌ها» را رقم بزند. طبعاً اگر روشی بخواهد این هدف را تأمین کند، نمی‌تواند تناقضی با مبانی خود داشته باشد؛ چون لازمه‌ی دستیابی به هدف تربیت، وفاداری به مبانی آن است. به بیان دیگر، نمی‌توان تصوّر کرد روشی با مبانی تربیت عقلانی ناسازگار باشد و در عین

حال به نهادینه شدن ارزش‌های یاری برساند. به همین جهت اگر روشی از بیرون فضای این مکتب پیشنهاد شد، باید با همین ملاک‌ها مورد بررسی قرار گیرد. یعنی اولاً باید دید آیا این روش منبعت از مبنایی ارزشی است یا غیر ارزشی و یا حتی ضد ارزشی؟ در صورت دوم آیا این روش کمکی به نهادینه ساختن ارزش‌ها می‌کند یا این‌که آن‌ها را زیر سؤال می‌برد و عملاً به ضد ارزش‌ها می‌انجامد.

نمی‌توان روش‌های پیشنهادی تربیتی را بدون در نظر گرفتن مبانی و اهداف آن‌ها لحاظ کرد و چشم‌پسته تأیید یا ردشان نمود.

ب) لزوم دقت بر تبعات به کارگیری روش‌ها

نکته‌ی ظریفی در این مرحله وجود دارد: ممکن است برخی روش‌ها در نظر اول فراارزشی به نظر بیایند. به تعبیر دیگر، ممکن است به نظر برسد که روش پیشنهادی خاصی، نه ارزش‌مدار است و نه ضد ارزش؛ بلکه خنثی نسبت به ارزش‌هاست؛ نه به نهادینه شدن ارزش‌ها می‌انجامد و نه سر معارضة با آن‌ها را دارد. در این حالت دقت و تجربه‌ی مربی ارزش‌مدار، عنصری تعیین‌کننده خواهد بود. یک مربی آگاه، به فراست خود، می‌تواند عواقب و پی‌آمدهای به کارگیری چنین روش‌هایی را پیش‌بینی کند. پیش‌بینی او ناظر به این است که «اگر این روش به کار گرفته شود، آیا نتیجه‌ی آن کاری به ارزش‌ها ندارد یا به آن‌ها ضرر می‌رساند؟» بر همین اساس ممکن است مربی ارزش‌مدار استفاده از برخی روش‌ها را برای موارد یا سنین خاصی مفید و جایز بداند؛ اما برای افراد یا سنین دیگری مضرّ شناسد. تأکید می‌کنیم که ملاک «سود و زیان» متربّی، «ارزش‌مدار شدن» یا «فاصله گرفتن او از ارزش‌ها» ست.

ممکن است روشی در گام‌های اول نسبت به ارزش‌ها خنثی به نظر برسد؛ اما به نفعی وزیر سؤال بردن آن‌ها منتهی گردد. این جاست که حسّاسیت فرایند تربیت خودنمایی می‌کند. اگر مربی تیزبین نباشد و هشپاری خود را لحظه‌ای از دست بدهد، ممکن است با قبول بدون بررسی یک روش و به کار بستن آن، یک باره به دست خود همه‌ی تلاش‌های خود را به باد فنا دهد.

ج) تأثیر عمیق مبانی بر راهبردها و روش‌ها

با این توجه اگر خواننده‌ی محترم قصد ملاحظه‌ی «راهبردها و روش‌های تربیت عقلانی» را دارد، نخست باید به دقت به «مبادی و اهداف» آن پرداخته باشد. روش‌های این مکتب الهی هنگامی به درستی درک می‌شوند که تلقی مربی با مبانی و تعریف تربیت عقلانی هماهنگ شود. اگر این هماهنگی صورت پذیرد، مربی به راحتی با روش‌های تربیت عقلانی هم‌گام می‌شود. از سوی دیگر، اگر گفت‌وگوها بر سر مبانی تربیت عقلانی به توافق نینجامد، هیچ‌گاه نمی‌توان مربی را نسبت به کارآیی روش‌ها قانع کرد. برای تقریب مطلب به ذهن مثالی می‌زنیم: فرض کنید مربی تربیتی انسان را موجودی می‌داند که به خودی خود به سوی نیکی‌ها و خوبی‌ها گرایش دارد. روشن است که او تربیت انسان را «پرورش استعدادها» یا همان «رشد دادن همه‌ی استعدادهای انسان» تعریف می‌کند. اگر انسان موجودی باشد که به خودی خود نسبت به نیکی‌ها گرایش دارد، تربیت او به این خواهد بود که همه‌ی استعدادهای انسانی‌اش پرورش یابند.^۱ متناسب با این تلقی از انسان، مربی به دنبال ارائه‌ی روش می‌رود. روشن است که روش‌های پیشنهادی روش‌هایی انبساطی خواهد بود؛ یعنی روش‌هایی که بر اساس آن‌ها مربی به حال خود گذاشته می‌شود.

در این گونه روش‌ها که برخی آن‌ها را «تربیت طبیعی» نامیده‌اند، توصیه این است که مربی را در مسیر طبیعی رشدش قرار دهیم و لازم نیست که چیزی را از بیرون به وی القا نماییم. سوق دادن او به سوی ارزش‌ها ضرورت ندارد، همین‌که به حال خودش واگذاشته شود، تربیت خواهد شد.^۲ در مقابل، مکتب تربیت عقلانی انسان را

۱- این دیدگاه به تفصیل در فصل اول از بخش اول همین مجلد (مبادی) مورد نقد و بررسی قرار گرفت.

۲- نتیجه‌ی این دو تئوری در تعریف تربیت این است که می‌گویند: «تربیت» در دیدگاه مطلوب امروزی، به منزله‌ی رها کردن آگاهانه و ترک عادت دادن است. تربیت، زمینه‌سازی برای شکوفا شدن استعدادهاست. تربیت یک «است» است نه یک «باید». «خودانگیخته» است نه «دگرانگیخته». یک فرایند درونی و خودزاست و نه بیرونی و دیگرخواه. (بروشور مهارت‌های تربیتی ش ۵۶)

این نتایج بر مبنای دو پیش فرض مشهور بنا شده است:

موجودی می‌داند که استعدادهایش به مثبت و منفی تقسیم می‌گردد. اگر به حال خود رها شود، به سوی بدی‌ها گرایش دارد و استعدادهای منفی‌اش شکوفا می‌شود. لذا این مکتب از عقل استمداد می‌جوید تا به این گرایش‌های منفی انسان مهار بزند و کنترل‌شان کند. بر همین اساس، تربیت عقلانی معتقد است اگر متربی به حال خود رها شود، عقلش مغلوب شهوتش خواهد شد. لذا تربیت او به این است که عقلش بر شهوتش غالب گردد. این غلبه نمودن عقل، تنها با نهادینه ساختن ارزش‌ها امکان‌پذیر می‌باشد. به این ترتیب، تربیت عقلانی روش‌هایی را پیشنهاد می‌کند که دائماً مسیر متربی را تصحیح کنند.

تربیت عقلانی طی شدن مسیر رهاشده و طبعی انسان را پیشنهاد نمی‌کند؛ چون تمایل به شرور را نیز بخشی از طبع انسان می‌داند و این مسیر را مسیر سقوط می‌شناسد. لذا روش‌های تربیت عقلانی به یک معنا انقباضی است؛ یعنی سعی می‌کند همواره دور و بر متربی را به دقت رصد کند و نگذارد که ارزش‌ها تهدید شوند. از آن سو، همواره می‌کوشد راه کارهای مناسبی به کار بندد که متربی، ارزش‌مدار بار بیاید. بنابراین، «جهت‌دهی» و «محافظت و مراقبت» از متربی، لازمه‌ی نهادینه شدن ارزش‌ها در وجود او خواهد بود. روشن است که این سیاست با سیاست پیشین کاملاً متفاوت می‌باشد. پرورش استعدادها به طور مطلق چه بسا به هتک ارزش‌های عقلانی بینجامد. این در حالی است که تربیت عقلانی پرورش استعدادهای مثبت را هدف می‌گیرد و لازم می‌داند بخشی از طبایع و امور مطبوع انسان به ضعف و خفتگی روی آورند.

غرض از طرح این مثال، آن بود که ببینیم تفاوت در روش‌ها، در مواردی، کاملاً روبنایی است و زیربنای آن، اختلاف در مبانی و پایه‌هاست. اگر اختلاف در مبانی به

۱۲ اول این که همه‌ی استعدادهای انسان خوب است و باید شکوفا شود.

دوم این که یک فرایند درونی و خودزا می‌تواند به این استعدادها جهت مناسب دهد.

بنابراین متربی باید متربی را آگاهانه رها کند تا همان که هست بشود نه آن که راهی را برود که متربی پیش رویش می‌گذارد. این گونه، «باید»ها برداشته می‌شوند تا «هست»ها بروز یابند.

نتیجه‌ای نرسد، کشمکش بر سر روش‌های پیاده‌اش است. باید ابتدا در ریشه‌ها بحث کرد و سپس برخورد شاخه‌ها و ثمرات را مورد بررسی قرار داد.

با این مقدمه مهارت‌هایی را مورد بررسی قرار می‌دهیم که می‌توانند در قالب «روش‌های پیشنهادی» به مربی ارزش‌مدار ارائه شوند. این بررسی هم از حیث خود روش صورت می‌گیرد و هم از این جهت که از مبنای خاصی برخاسته است. اصطکاک این مهارت‌ها با تربیت عقلانی، از هر دو جهت نمایان خواهد شد.

د) تاریخچه و انگیزه‌ی طراحی مهارت‌های زندگی

در سال ۱۹۹۰ میلادی از سوی سازمان جهانی بهداشت (WHO)، کنفرانسی بین‌المللی در کشور تایلند برگزار شد که شعار آن «آموزش برای همه» بود. رؤسای ۱۵۵ کشور و وزرای آموزش و پرورش آن‌ها به همراه نمایندگان سازمان‌های بین‌المللی، در این همایش شرکت جستند. در پی این کنفرانس، نمایندگان کشورهای شرکت‌کننده - از جمله ایران - متعهد شدند که تا پایان سال ۲۰۰۰ میلادی برای آموزش عمومی در جهت «بهداشت روانی» دانش‌آموزان، طرحی ارائه دهند. پس از ۱۰ سال در کشورمان برنامه‌ی مدونی برای دستیابی به این هدف ترسیم شده است. طبق این برنامه، مهارت‌هایی باید به دانش‌آموزان آموخته شود که با فراگیری آن بتوانند به بهداشت روانی دست پیدا کنند.

ه) تعریف بهداشت روانی و مهارت‌های زندگی

ه - ۱) تعریف بهداشت روانی: «بهداشت روانی یعنی توانایی زندگی کردن شاد، سازنده و... بدون دردسر و گرفتاری. بنا به تعریف سازمان جهانی بهداشت (WHO)، بهداشت روان فقط به معنی نبود بیماری روانی نیست بلکه بیشتر با نوعی سلامت ذهنی ارتباط دارد. افرادی از نظر روانی سالم هستند که احساس کنند به خوبی با زندگی، مسائل و تغییرات آن کنار می‌آیند، می‌توانند زندگی خود را تحت کنترل داشته باشند، مسئولیت‌پذیر باشند، از توانایی‌های ذهنی خود به خوبی استفاده کنند، با

دیگران ارتباط خوب و مناسبی برقرار کنند و به فعالیت‌های سازنده بپردازند.^۱

هـ- ۲) تعریف مهارت‌های زندگی: «مهارت یعنی: توانایی ایجاد روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح، حلّ تعارض‌ها و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی که به خود یا دیگران صدمه می‌زنند.»^۲

به این ترتیب، هدف از آموزش مهارت‌های زندگی، تأمین بهداشت روانی است. این مهارت‌ها شامل ۱۰ مهارت اصلی و پایه‌اند که در ۵ گروه دوتایی دسته‌بندی می‌شوند که عبارت‌اند از: «خودآگاهی و همدلی»، «ارتباطات اجتماعی و ارتباطات بین فردی»، «تفکر خلاق و تفکر انتقادی»، «تصمیم‌گیری و حل مسئله» و «مقابله با هیجان و مقابله با استرس».^۳

و) طرح مسئله (میزان کارایی مهارت‌های زندگی در نهادینه کردن ارزش‌ها)

طرف‌داران این طرح مدّعی هستند یک نظام تربیتی را ارائه داده‌اند که دارای هدف مشخص (بهداشت روانی) و راه کارهای معین (۱۰ مهارت زندگی) می‌باشد. با توجه به این که ما تعریف «نهادینه کردن ارزش‌ها» را برای تربیت عقلانی برگزیدیم، اکنون می‌خواهیم نسبت تربیت عقلانی با هدف این نظام تربیتی و راه کارهای آن را بررسی کنیم. برای همین ابتدای نگریم که «آیا ایجاد این مهارت‌ها به نهادینه شدن ارزش‌ها می‌انجامد یا خیر؟» و در گام دوم این مدّعا را مورد بررسی قرار می‌دهیم که «این مهارت‌ها با هر نظام ارزشی قابل هماهنگی است و در واقع می‌توان آن را با هر نظام ارزشی قابل جمع دانست.» و بالاخره در گام سوم، نسبت هدف نظام مختار خود را با بهداشت روانی بررسی می‌نماییم.

۱- مهارت‌های زندگی / ۳.

۲- همان / ۱۲. کسی که این مهارت‌ها را فرا گرفته باشد، فردی educated به حساب می‌آید.

۳- همان / ۱۵.

ز) تذکر به سه نکته‌ی مهم درباره‌ی نقد مهارت‌های زندگی

پیش از وارد شدن به طرح و نقد مهارت‌های زندگی به سه نکته‌ی مهم توجه می‌دهیم:

نخست این‌که: نقد و بررسی هریک از مهارت‌های زندگی، هرگز به معنای نفی کلی آن‌ها نیست. در بررسی این مهارت‌ها به ترسیم شرایط و چارچوب‌هایی پرداخته‌ایم که تربیت عقلانی برای مهارت‌های زندگی در نظر می‌گیرد. نتیجه‌ی این بررسی‌ها آن است که مهارت‌های زندگی را باید به عنوان «روش»‌هایی در جهت تربیت عقلانی به کار برد. به این ترتیب باید این روش‌ها را در شرایطی استفاده کرد که باعث نهادینه شدن ارزش‌ها شوند نه آن‌که موجب نفی آن‌ها گردند. تربیت عقلانی به این روش‌ها به چشم ابزارهای مؤثر نگاه می‌کند. به تعبیر دیگر، این روش‌ها در نظام تربیت عقلانی، موضوعیت ندارند بلکه طریقت دارند. لذا تحت شرایط و ضوابط ارزشی از آن‌ها بهره می‌گیریم و هر جا این ابزارها به کار نهادینه‌سازی ارزش‌ها نمی‌آمد آن‌ها را به کنار می‌نهیم.

دوم این‌که: در مجلد دوم و سوم از همین مکتوب نشان خواهیم داد که تربیت عقلانی از همین مهارت‌ها در جهت نهادینه‌سازی ارزش‌ها بهره می‌گیرد. این خود شاهد دیگری است که ما به نفی مطلق مهارت‌های زندگی قائل نیستیم. بلکه معتقدیم اگر این روش‌ها در فضای ارزشی به کار گرفته شوند بسیار مؤثر و کارساز خواهند بود. سوم این‌که: معتقدیم عمده‌ی معضلات مهارت‌های زندگی متوجه دو محور عمده است. محور اول مربوط به مبانی نادرستی است که این روش‌ها بر اساس آن‌ها بنا شده‌اند. محور دوم مربوط به «مطلق‌انگاری» و «ارزش‌پنداری» مهارت‌های زندگی است. به نظر می‌آید محور دوم نتیجه‌ی محور اول است. طرفداران این مهارت‌ها کوشیده‌اند آن‌ها را از مرتبه‌ی یک «روش» به رتبه‌ی «ارزش» ترقی دهند. تلاش کرده‌اند آن‌ها را نه در حد یک «وسیله» بلکه به شکل یک «هدف» تلقی کنند. همین امر باعث شده این مهارت‌ها بر ارزش‌ها حکومت پیدا کنند در حالی که مبنای تربیت عقلانی، عکس این است. در مبنای تربیت عقلانی، این نهادینه‌سازی ارزش‌هاست که

موضوعیت دارد و روش‌ها صرفاً ابزار دست‌یابی به این اهداف می‌باشند. در مجلد دوم و سوم نشان خواهیم داد که اگر این مهارت‌ها را (به عنوان ابزار صرف) بر مبنای صحیح بنا کنیم می‌توانیم در نهادهای سازنده ارزش‌ها از آن‌ها به خوبی بهره‌ور شویم.

فصل ۱

رابطه‌ی تربیت عقلانی با مهارت‌های سه‌گانه‌ی زندگی (همدلی، ارتباط‌بین فردی و تصمیم‌گیری)

(۱) مهارت همدلی

۱ - ۱) طرح مبنا

در توضیح این مهارت چنین گفته می‌شود:

همدلی به فرد کمک می‌کند تا بتواند انسان‌های دیگر را با تفاوت‌های زیاد بپذیرد و به آن‌ها احترام گذارد. وقتی کودک ویژگی‌ها، توانایی‌ها، موفقیت‌ها و شکست‌های خود را شناخت، آن‌ها را پذیرفت و به خود به عنوان یک موجود ارزشمند احترام گذاشت، می‌تواند دیگران را با همان وضعیت قبول کند. در مهارت همدلی دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که سایرین هم افرادی باارزش و قابل احترام هستند زیرا آن‌ها هم دارای ویژگی‌های مثبت و توانایی‌های زیادی هستند. این مهارت به دانش‌آموزان فرصتی می‌دهد تا نه تنها ویژگی‌ها و توانایی‌های دیگران را کشف کنند بلکه تفاوت‌های دیگران را هم نسبت به خود کشف نمایند.

به‌واسطه‌ی کشف این تفاوت‌ها، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که همدیگر را درک کنند و بپذیرند و از تفکرات کلیشه‌ای و قالبی، تعصبات و تبعیضات

پیروی نکنند. امروزه بسیاری از مشکلات اجتماعی از جمله خشونت و پرخاشگری‌ها ناشی از عدم تحمّل افراد است. تحمّل به معنی قبول اختلاف‌ها، احترام دوطرفه به واسطه‌ی فهم و درک دو طرفه و توانایی مواجه‌شدن با موقعیت‌های دشوار، است.

دانش‌آموزان با یادگیری این مهارت می‌آموزند که هریک از ما متفاوت هستیم. وقتی فردی مورد تبعیض قرار می‌گیرد چه احساسی دارد، احساسات دیگران را وقتی ناراحت، غمگین و ناکام هستند، درک می‌کنند و راه‌حل‌های خلاق برای مواجه‌شدن با این موقعیت‌ها را ارائه می‌دهند.

آن‌ها نگرش منصفانه و واقعی نسبت به طرز تفکر، نگرش‌ها، عقاید، نژاد، مذهب، ملیّت فرد دیگر و یا آزادی از تعصّب را می‌آموزند. با توسعه و تأکید روی مهارت همدلی و ارزش تحمّل، کودک کم‌کم مهارت‌های آگاهی اجتماعی را می‌آموزد و وحدت اجتماعی در جامعه افزایش پیدا می‌کند.

... با انجام فعالیت‌های این مهارت، دانش‌آموزان با ویژگی‌ها و توانایی‌های دوستان خود آشنا می‌شوند و آن‌ها را مانند خود فردی بی‌نظیر، ارزشمند و توانا می‌بینند. علاوه بر این دانش‌آموزان متوجّه می‌شوند که آن‌ها با دیگران در طرز تفکر، عقاید، علایق و... متفاوت هستند و این تفاوت دلیل برتر بودن یا بی‌ارزشی افراد نیست. دانش‌آموزان با رفتارهای منصفانه، غیرمنصفانه و تبعیض‌آمیز آشنا شده و روش‌های همدلی و همدردی با دیگران را می‌آموزند.^۱

۲ - ۱) نقد و بررسی

در بررسی این مهارت و نسبت آن با تربیت ارزش‌مدار توجّه به ۵ نکته ضروری است:

۱ - مهارت‌های زندگی (ویژه‌ی معلّم چهارم دبستان) / ۴۵.

۱-۲-۱) همخوانی مهارت همدلی با مبانی پلورالیسم

در تبیین مذکور لازم است روی این تعبیرها دقت شود: «دوری از تفکرات کلیشه‌ای و قالبی»، «نگرش منصفانه نسبت به طرز تفکر، عقیده، مذهب»، «آزادی از تعصب»، «تفاوت در طرز تفکر یا عقیده دلیل برتر بودن یا بی‌ارزش بودن افراد نیست». چنان‌که پیداست نویسندگان این طرح، همدلی در حوزه‌ی رفتار را به حوزه‌ی فکری و عقیدتی سرایت داده‌اند. طبق این اندیشه، باید حساب عمل و رفتار افراد را از شخصیت آن‌ها جدا کرد. هر کس با نظر به شخصیتش فردی «بی‌نظیر»، «منحصر به فرد» و «ارزشمند» است. بنابراین، اگر هم رفتاری منفی از کسی سر زد، باید آن «عمل» را بد دانست نه این‌که آن فرد را بی‌ارزش تلقی کرد.

نکته‌ی مهم این جاست که بی‌نظیر بودن و ارزشمند بودن، ناظر به ذات هر انسانی است و در این میان، دین، مذهب یا عقیده‌ی او تعیین‌کننده‌ی شخصیتش نیست. مهم این است که اختلاف افراد از درک‌های مختلف آنان ناشی می‌شود. «احترام دو طرفه، حاصل درک دو طرفه است».

بر اساس این مبنا، باید پذیرفت که هر کس از روزنه‌ی خود می‌نگرد. به تعبیر دیگر، باید پذیرفت که حق به طور مطلق در اختیار کسی نیست. لذا کسی نمی‌تواند خود و مذهب خود را بر حق و بقیه را بر باطل بداند. در این دیدگاه «حق» امری خارج از فهم افراد و مطلق نیست. بر طبق این نظریه، حق امری نسبی است نه ثابت و هر کس بهره‌ای از آن و رتبه‌ای از آن را داراست. به این ترتیب، در این نگرش به اصطلاح منصفانه !!! میان مشرک و موحد یا کافر و مؤمن فرقی نیست. باید پذیرفت که فهم و درک‌ها متفاوت است و لذا باید احترام دو طرفه را رعایت کرد.

به این ترتیب «عقیده» نیز مانند رنگ پوست، نقشی در تعیین حق برای افراد یا ارزش‌گذاری شخصیت آن‌ها بازی نمی‌کند.^۱ همان‌طور که در ارزش‌گذاری بر

۱- اعلامیه‌ی جهانی حقوق بشر، ماده‌ی ۲:

هر کس بدون هیچ‌گونه تمایزی از حیث نژاد، رنگ، جنسیت، زبان، مذهب، باور سیاسی یا هر باور دیگری،

شخصیت فرد نمی‌توان رنگ پوست را ملاک قرار داد، دین و مذهب نیز نمی‌توانند ملاکی در این زمینه باشند. پس طبق این مبنا نمی‌توان کلیشه‌ای و قالبی فکر کرد و به صراط مستقیم قائل شد، بلکه لازم است به «صراط‌های مستقیم»^۱ قائل شویم تا بتوانیم با هر کس از هر ملیت، تیره و رنگ و آیینی همدلی کنیم. روشن است که چنین دیدگاهی از منظر عقل و نقل به کلی مردود است. این ناسازگاری را طی ۵ عنوان (الف - ه) نشان می‌دهیم:

الف) ثبات و مطلق بودن حق و باطل واقعی

و جداناً درمی‌یابیم که امور عقلانی، اموری اعتباری و مجعول نیستند بلکه حقایقی ثابت‌اند که به برکت عقل کشف می‌شوند^۲، به طور مثال عقل کشف می‌کند که ظلم قبیح است. این قبح، ذاتی ظلم است، یعنی حقیقتی تغییرناپذیر است و حُسن یا قبح آن هرگز بستگی به شرایط یا افراد ندارد. ظلم همه جا و تحت هر شرایطی قبیح است. سلاقی و نگاه‌های مختلف افراد نیز قبح آن را تغییر نمی‌دهد. لذا اگر کسی ادعا کرد که ظلم حُسن دارد، حقیقت رانگفته و دچار جهل یا غفلت شده است. در رتبه‌ی بعد، احکامی که شارع جعل می‌کند حقایقی ثابت هستند. جعل خدا شبیه جعل و قرارداد ما نیست که توسط خودمان قابل تغییر باشد. اگر خطّ مشیی از

۱- خاستگاه ملّی یا اجتماعی، دارایی و ولادت یا هر موقعیت دیگری از حقوق و آزادی‌هایی که در این اعلامیه بر شمرده شده است برخوردار است. (سایت دانش‌نامه‌ی آزاد fa.wikipedia.org)

پس حقوق بشر، حقوقی است که «بشر بما هو بشر» دارای آن است، یعنی اگر بشر را فارغ از هر چیز دیگری، به خودی خود، در نظر بگیریم، دارای این حقوق خواهد بود. روشن است که در این دیدگاه، انسان به عنوان تنها اصل تلقی شده و همه چیز بر مدار او تعریف می‌شود.

۱ - برخی از- به اصطلاح- روشن‌فکران روزگار ما، کوشیده‌اند این تعبیر ساختگی را با عبارات جذّاب و فریبنده در عرصه‌ی تفکّر دینی القا کنند. مطابق این نظریه، چنین نیست که «یک راه و فقط یک راه مستقیم» برای دین‌ورزی وجود داشته باشد. راه‌های بسیاری هست که هر یک برای حرکت در طریق تقرب به خدا قابل پیگیری هستند و هیچ یک نه حقّ مطلق‌اند و نه باطل محض. اصولاً حق یک امر نسبی است، یعنی هیچ کس با هیچ مذهبی مجاز نیست حق را در انحصار خود بداند و از یک «صراط مستقیم» ذم بزند!

۲ - این بحث را به‌طور تفصیلی در همین مکتوب (بخش اول، فصل دوم، تحت عنوان «عقل: کاشف حُسن و قبح ذاتی») پی‌گیری کنید.

ناحیه‌ی شارع ترسیم شد، تخطی از آن، پانهادن روی یک واقعیت و حقیقت است. به حکم عقل، بنده‌ی خدا حق تخطی از فرمان الهی را ندارد. او با راهنمایی سفرای الهی فرامین واقعی پروردگار را کشف می‌کند و عقلاً خود را ملتزم بدان می‌داند. به این ترتیب، در امور عقلانی و وحیانی، «حق» امری خارج از فهم افراد است. مکشوفات عقلانی و گزاره‌های وحیانی، اموری ثابت و غیرقابل تغییر هستند. چنین نیست که اگر کسی ظلم را حسن بداند، بهره‌ای از حقیقت داشته باشد و کسی که آن را قبیح می‌داند هم حق بگوید. لازمه‌ی این دیدگاه در واقع جمع میان امور متناقض است. محال است که هم موحد، باور به حقی داشته باشد و هم قائل به تثلیث. هم عاصی دیدگاه درستی داشته باشد و هم متقی. یکی از آن‌ها قطعاً نقطه‌نظر نادرستی دارند و قضاوت میان آن‌ها در رتبه‌ی نخست با عقل و در رتبه‌ی بعد با وحی است. آن‌چه براساس این دو معیار نادرست و زشت باشد، بر باطل است و آن‌چه صحیح و حسن باشد حق است. این حق و باطل، قابل تغییر و نسبی نیستند.

ب) بطلان عقلی و نقلی شرک

یکی از مهم‌ترین مکشوفات عقل، نفی شریک از خداوند متعال است. عقل خدایی را به خدایی می‌پذیرد که هیچ نحوه شباهتی با مصنوعات خود نداشته باشد. خدایی را می‌پذیرد که قیوم است، روی پای خود است، هیچ‌گونه وابستگی به هیچ منبع بیرونی ندارد و از هرگونه عجز و ضعف منزّه است. کسی که برای خداوند شریکی قائل شود در حقیقت او را شبیه به مصنوعات خود نموده و عجز و ضعف را در وی راه داده است. بنابراین، لازمه‌ی قائل شدن به «خداوند»، این است که او را یگانه بدانیم و داشتن همانند و هم‌تا را از وی نفی کنیم. به این ترتیب قائل بودن به «شرک» قبح ذاتی دارد و یک امر باطل واقعی (نه قراردادی و نسبی) است. قرآن کریم، باور شرک را ظلمی عظیم معرفی می‌کند و از آن برحذر می‌دارد.^۱ نیز آن را انحرافی بزرگ و ضلالتی

۱ - ﴿وَإِذْ قَالَ لُقْمَانُ لِابْنِهِ وَهُوَ يَعِظُهُ يَا بُنَيَّ لَا تُشْرِكْ بِاللَّهِ إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ﴾ (لقمان / ۱۳) ﴿و [یاد کن]

عمیق می‌شمرد.^۱

با این اوصاف، قائل به شرک قطعاً در این زمینه هیچ بهره‌ای از حقیقت ندارد و باورش یکسره خلاف عقل است. پس تنها کسی در باور به خدا راه صحیح را رفته که «موحد» باشد. توحید، حقّ مطلق است. هر کس، هر جا و تحت هر شرایطی، به حکم عقلش، ملزم به قبول آن است و اگر از آن سر باز زند، دچار کفر و شرک می‌گردد که باطل مطلق است.

ج) قبول نبوت و ولایت: لازمه‌ی قبول توحید

پس از قبول توحید، ایمان به رسول خدا و تبعیت از او بر موحّدان واجب می‌گردد. قرآن کریم در موارد متعدّدی ایمان به رسول خدا را لازمه‌ی ایمان به خداوند معرفی می‌کند و کافران به «خدا» و «رسول» را نابخشودگان اعلام می‌دارد.^۲ به صراحت مردم را به ایمان به «خدا» و «رسولش» دعوت می‌نماید.^۳ ارسال پیامبر اکرم ﷺ به عنوان شاهد و مبشّر و نذیر، را برای این می‌داند که مردم به «خدا و رسولش» ایمان آورند، او را یاری کنند و بزرگش بدارند^۴ و حاصل کفر به «خدا و رسولش» را عذاب الهی معرفی می‌کند.^۵ برای نمونه به این آیه‌ی شریفه توجّه فرمایید:

إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ ثُمَّ لَمْ يَرْتَابُوا وَجَاهَدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ أُولَٰئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ.^۶

۲۲ هنگامی را که لقمان - در حالی که فرزندش را موعظه می‌کرد - گفت: پسر من! به خداوند شرک نورز که شرک، ستمکاری بزرگی است. ﴿

۱ - ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونِ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا﴾ (نساء/۱۱۶) ﴿خداوند [این گناه را] نمی‌بخشاید که به وی شرک ورزیده شود و پایین تر از آن را برای هر که بخواهد می‌بخشاید و هر کس به خدا شرک ورزد به گمراهی عمیق افتاده است.﴾

۲ - توبه/۸۰.

۳ - اعراف/۱۵۸ و حدید/۷.

۴ - فتح/۹.

۵ - فتح/۱۳.

۶ - حجرات/۱۵.

مؤمنان، تنها کسانی هستند که به خدا و رسولش ایمان آوردند. سپس [در این ایمان] به تردید نیفتادند و با مال‌ها و جان‌هایشان در راه خدا جهاد کردند. اینان همان صادقان‌اند.

نکته‌ی دیگر این‌که لازمه‌ی ایمان به خدا و رسول، ایمان به امام است و بنابراین، امامت هم در کنار توحید و نبوت، یک حق واقعی و مطلق به‌شمار می‌آید. قرآن کریم می‌فرماید:

فَآمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالنُّورِ الَّذِي أَنْزَلْنَا وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ.^۱

به خدا، رسولش و نوری که ما نازل کردیم ایمان آورید و خداوند به آنچه می‌کنید آگاه است.

در روایات متعددی، معصومین علیهم‌السلام منظور، از نوری که ایمان بدان لازم شمرده شده، را امام معصوم علیه‌السلام دانسته‌اند.^۲ به عنوان نمونه امام باقر علیه‌السلام پس از قرائت آیه فرمودند:

النُّورُ وَاللَّهُ الْأَئِمَّةُ مِنْ آلِ مُحَمَّدٍ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ.^۳

به خدا سوگند که "نور" [در این آیه] امامان از خاندان پیامبرند؛ تا روز قیامت. به این ترتیب، مردمان به باور نسبت به خدا و رسول امر شده‌اند. به علاوه لازم است از اولیای معصوم او نیز تبعیت کنند و به آن‌ها باور داشته باشند. «توحید» بدون این دو رکن، مقبول پروردگار متعال نیست. به این شرط خداوند دین را از انسان‌ها می‌پذیرد که آنان اعتقاد به نبوت نبی و ولایت امام را همراه توحید کرده باشند. امیرمؤمنان علیه‌السلام می‌فرماید:

لَا يَقْبَلُ تَوْحِيدَهُ إِلَّا بِالْإِعْتِرَافِ لِنَبِيِّهِ بِنُبُوتِهِ وَلَا يَقْبَلُ دِينَ إِلَّا بِوِلَايَةِ مَنْ أَمَرَ بِوِلَايَتِهِ.^۴

۱- تغابن/ ۸.

۲- بنگرید به: کافی/ ۱/ ۱۹۵ و ۴۳۳؛ بحارالأنوار/ ۹/ ۲۴۳؛ ۳۰۸/ ۲۳؛ ۳۱۵؛ ۳۱۸؛ ۲۴/ ۳۳۶؛ ۵۱/ ۶۰؛ ۶۷/ ۳۵۵؛

۳۱/ ۹۳؛ تفسیر قمی/ ۲/ ۳۷۱.

۳- الکافی/ ۱/ ۱۹۴.

۴- بحارالأنوار/ ۹۷/ ۱۱۴، به نقل از مصباح‌المتجهّد.

[خداوند] باور به یگانگی خود را نمی‌پذیرد مگر با اعتراف به نبوت پیامبرش و دینی را قبول نمی‌کند مگر با [پذیرش] ولایت آن‌کس که امر به [پذیرش] ولایتش کرده است.

(د) صراط مستقیم خدا: امام معصوم علیه السلام

نکته‌ی مهم در این میانه آن‌که اگر کسی از این شیوه‌ی دین‌ورزی و باورمندی تبعیت نکند، ره به باطل برده است. بنابراین، «صراط مستقیم» منحصر در یک راه است. باقی راه‌ها را باید رها کرد و به این طریق پیوست. قرآن کریم به صراحت مؤمنان را دعوت به پیمودن راه خدا می‌کند:

وَ أَنْ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ وَ لَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَنْ سَبِيلِهِ.^۱

و این است راه مستقیم من. پس آن را پیروی کنید و از [سایر] راه‌ها تبعیت نکنید که شما را از راه او پراکنده و منحرف می‌کند.

در روایات متعدد معصومین علیهم السلام، منظور از راه مستقیم خدا، امام معصوم دانسته شده است.^۲ به عنوان نمونه:

﴿وَ أَنْ هَذَا صِرَاطِي مُسْتَقِيمًا فَاتَّبِعُوهُ﴾ فرمود: «صراط مستقیم امام علیه السلام است، پس او را تبعیت کنید. ﴿وَ لَا تَتَّبِعُوا السُّبُلَ﴾ یعنی غیر امام».^۳

نکته‌ی مهم این‌که در آیه و روایات فوق، نه تنها امام به عنوان راه مستقیم معرفی شده بلکه در عین حال راه‌های غیر او و مقتدایان دیگر، نفی شده‌اند. مؤمنان از تبعیت هر کس جز امام معصوم نهی گردیده‌اند. این خود نشان‌دهنده‌ی آن است که راه مستقیم یکی بیش نیست و بقیه‌ی راه‌ها انحرافی هستند و نباید پیروی شوند. با این تفصیل به

۱- انعام/۱۵۳.

۲- بنگرید به: بحارالأنوار/۲۴/باب انهم عليهم السلام السبل و الصراط؛ ۳۶۴/۳۵-۳۷۵؛ تفسیر عیاشی/۱/۳۸۳ و ۳۸۴؛

تفسیر قمی/۱/۲۱۹ و ۲۲۱؛ مناقب/۳/۷۲ و ۷۳؛ ۴۶/۴ و ۲۸۳.

۳- بحارالأنوار/۲۴/۱۳، به نقل از تفسیر قمی.

نظر می‌رسد ادعای «راه‌های مستقیم» و «نسبیت حقیقت»، ادعای بیهوده و گزاف است که نمی‌تواند مورد قبول قرار گیرد.

ه) باور فرد: ملاک ارزش‌گذاری بر شخصیت او

نکته‌ی پایانی این‌که نوع اعتقاد فرد در نظر عقل و وحی نسبت به شخصیت وی، تأثیرگذار است. به‌طور مثال کافران - که تا دم مرگ بر کفر خود باقی می‌مانند - در فرهنگ قرآن ملعون، نفرین‌شده و دور از رحمت خدا معرفتی شده‌اند.^۱ و نیز کسانی که پس از ایمان آوردن دوباره به کفر خود بازگشت می‌کنند مورد نفرین خدا، ملائک و سایر انسان‌ها دانسته شده‌اند.^۲ به‌علاوه در فرهنگ روایات، باب مهمی به این امر اختصاص یافته که ملاک حبّ و بغض انسان با ایمان نسبت به افراد، باید ایمان آن‌ها باشد.^۳ به این ترتیب، کسانی که با خدا و اولیای او سر دشمنی و ناسازگاری دارند مبعوض اهل ایمان قرار می‌گیرند.

این نشان می‌دهد که یکی از ملاک‌های مهم برای ارزش‌گذاری بر شخصیت افراد، «باور» آن‌هاست. لذا مؤمن به کتاب و سنت نمی‌تواند حساب شخصیت افراد را از هرگونه اعتقاد آن‌ها جدا بداند. بر اساس متون دینی یکی از ملاک‌های مهم برای پذیرش یا ردّ افراد این است که آن‌ها چه باورهایی دارند. به این ترتیب نمی‌توان صرف نظر از این‌که آیین و باور یک فرد چیست برای ارزش‌گذاری بر وی قضاوت کرد.

۱ - «إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَ مَا تَوْا وَ هُمْ كُفَّارٌ أُولَئِكَ عَلَيْهِمْ لَعْنَةُ اللَّهِ وَ الْمَلَائِكَةِ وَ النَّاسِ أَجْمَعِينَ.» : «کسانی که کفر می‌ورزند و کافر می‌میرند لعنت خدا و فرشتگان و همه‌ی مردم بر آنان است.» بقره / ۱۶۱.
۲ - آل عمران / ۸۶ و ۸۷.

۳ - بنگرید به الکافی / ۲ / ۱۳۴؛ بحار الأنوار / ۶۶ / ۳۳۶؛ وسائل الشیعه / ۱۶ / ۱۷۸؛ امالی صدوق / ۱۱؛ علل الشرایع / ۱ / ۱۴۰؛ عیون أخبار الرضا / ۱ / ۲۹۱؛ معانی الأخبار / ۳۶ و ۳۶۹.

در باب «حبّ فی الله و بغض فی الله» (محبت به‌خاطر ایمان به خدا و دشمنی به‌خاطر بی‌ایمانی به خدا) در کافی شریف ۱۶ روایت نقل شده که فقط یک مورد آن‌ها را ذکر می‌کنیم:

«كُلُّ مَنْ لَمْ يُحِبَّ عَلَى الدِّينِ وَلَمْ يُبْغِضْ عَلَى الدِّينِ فَلَا دِينَ لَهُ.»

«هر کس بر اساس دین دوست ندارد و بر اساس دین دشمنی نرزد پس دین ندارد.»

۲-۲-۱) لزوم احترام به پیروان مذاهب و ادیان در عین برحق نبودنشان

البته «بر باطل دانستن» معتقدان دیگر ادیان و مذاهب، جواز «بدرفتاری» و «بی احترامی به ایشان» را برای یک شیعه‌ی تربیت یافته صادر نمی‌کند. شیعیان مکتب اهل بیت علیهم‌السلام از جانب دین ملزم‌اند که رفتار توأم با خوش خلقی و بشاشت با دیگران داشته باشند. آنان باید مهربان‌ترین، باانفاق‌ترین و امین‌ترین افراد جامعه‌ی خود شناخته شوند به طوری که صاحبان دیگر مذاهب و ادیان را به خود جذب کنند. حاصل این ایجاد جاذبه آن است که اهل باطل مجذوب اهل حق و به تبع آن، خود حق می‌شوند.

به طور مثال امام صادق علیه‌السلام توصیه فرموده‌اند که شیعیان به تشیع جنازه‌ی وابستگان سنی مذهب خود بروند، بیمارانشان را عیادت کنند، به آنان رسیدگی نمایند و حقوقشان را ادا کنند.^۱ سپس فرموده‌اند که مانند شیعیان امیر مؤمنان علیه‌السلام باشید که اگر یکی از آن‌ها در قبیله‌ای بود، سرآمد ایشان در صداقت، امانت و رعایت حقوق دیگران به حساب می‌آمد.

امام صادق علیه‌السلام در روایت دیگری می‌فرمایند:

اگر یکی از شما اهل ورع در دینش و صداقت در گفتار و ادای امانت باشد و با مردم اخلاق نیکو داشته باشد، می‌گویند: "او جعفری است." این مطلب مرا خوش حال می‌کند.^۲

با این رویکرد، مردم مجذوب تربیت یافتگان امام صادق علیه‌السلام و در نهایت خود

۱- رجوع کنید به الکافی، کتاب العشرة، باب ما یجب من المعاشرة.

۲- الکافی / ۲ / ۶۳۶. البته واضح است که شرایط خاص از این قاعده‌ی کلی مستثنی است. اگر در موقعیت خاصی از سوی خود اهل بیت علیهم‌السلام توصیه‌ی خاصی شده باید همان‌گونه عمل کرد. مثلاً در مورد اهل معاصی تکلیفی که توصیه فرموده‌اند این است که ناخشنودی از انجام معصیت در ملاقات با آنان اظهار شود. همین برخورد مصداقی از «نهی از منکر» می‌باشد که وظیفه‌ی کلی هر مؤمنی در برابر اهل منکر است. امیرالمؤمنین علیه‌السلام فرمودند:

«أَمَرَنَا رَسُولُ اللَّهِ ﷺ أَنْ نُلْقِيَ أَهْلَ الْمَعَاصِي بُحْوَهِ مُكْفَهَرَةً.» (الکافی / ۵ / ۵۸)

«پیامبر گرامی خدا ﷺ به ما دستور فرمودند که با اهل گناهان با صورت‌های در هم کشیده و ناراحت، ملاقات

نماییم.»

ایشان می‌شوند و حق‌گرا و حق‌پذیر می‌گردند. به تعبیر دیگر، معاشرت نیکوی مؤمنان با غیر مؤمنان دل آن‌ها را نسبت به تشیع نرم می‌کند و زمینه‌ی مناسبی برای هدایت یافتگی آن‌ها فراهم می‌نماید. امام حسن عسکری علیه السلام می‌فرماید:

تقوای الهی را حفظ کنید و زینت‌بخش [ما] باشید و مایه‌ی ننگ و بی‌آبرویی [ما] نباشید. دوستی‌ها را [با اعمال نیکوی خود] به‌سوی ما جلب و بدی‌ها را از ما دور سازید.^۱

به این ترتیب می‌توان آیین فرد را در ارزش‌گذاری بر شخصیت وی مؤثر دانست ولی در عین حال برای جذب شدنش به حق، به وی نیکی و احسان کرد. می‌توان دیگری را بر باطل دانست و در عین حال با او خلق و خوی نیکو داشت. سیره‌ی حسنه‌ی اهل بیت علیهم السلام نیز نشان می‌دهد که در موارد متعددی برخورد‌های خوب و جذاب آن بزرگواران پای دیگران را به اردوی حق مداران باز کرده است.^۲

به این ترتیب نباید پنداشت که در دیدگاه شیعی «ارزش‌گذاری بر اساس باورها» ملازم «خسونت و ناسازگاری با پیروان دیگر ادیان و مذاهب» است، بلکه برعکس، مؤمنان بیش از دیگران اهل رفق و مدارا با اهل جامعه‌ی خود هستند؛ هرچند آن‌ها را بر باطل و منحرف بدانند.

۳-۲-۱) ملاک همدلی: امر مولا

با این تفصیل، در دیدگاه شیعی برخورد نیکو و جذاب با صاحبان دیگر ادیان و مذاهب امری نیست که برخاسته از ارزشمند دانستن عقیده و مذهب مخالفان باشد. مؤمن به خاطر وظیفه‌ی الهی‌اش و تبعیت از امر مولا^۳ با آن‌ها خوش‌رفتاری و حسن

۱- بحار الأنوار / ۷۸ / ۳۷۲.

۲- به‌طور مثال می‌توان از این داستان معروف یاد کرد که امیر مؤمنان علیه السلام در راه خود به طرف کوفه با مردی ذمی همراه می‌شوند. (منظور از ذمی، کافری است که در جامعه‌ی مسلمین زندگی می‌کند و در برابر باقی ماندن بر عقیده‌ی خود، جزیه می‌پردازد.) وقتی راهشان از هم جدا می‌شود حضرت چند گامی او را بدرقه می‌کند. مرد کافر با تعجب از سبب این کار می‌پرسد و حضرت این حسن معاشرت خود را فرمان پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله معرفی می‌کند. ذمی که چنین رفتار زیبایی را می‌بیند به حضرت عرض می‌کند: به ناگزیر کسانی که پیرو او (پیامبر اکرم) هستند، او را به خاطر رفتار کریمانه‌اش تبعیت می‌کنند. پس من شهادت می‌دهم که بر دین توام. (الکافی / ۲ / ۶۷۰)

سلوک دارد. به همین خاطر است که اگر جایی از ناحیه‌ی مولایش امر شد که با آن‌ها خوش رفتاری نکند، نمی‌کند.

به تعبیر دیگر، خوش رفتاری مؤمن با غیر مؤمنان به خاطر این نیست که «عقیده» را «ملاک ارزش‌گذاری» نمی‌داند. اتفاقاً به عکس، او معتقد است که باور افراد، معیار ارزش‌گذاری بر شخصیت آن‌هاست. اما چرا با آن‌ها خوش خلقی می‌کند؟ چون وظیفه‌ی بندگی‌اش چنین اقتضایی دارد. برای وی، بندگی یک اصل است و در همه‌ی شئون فردی و اجتماعی‌اش از اقتضائات آن پیروی می‌کند. بر همین اساس اگر مولای او به برائت جستن از فردی یا عده‌ای امر کند، او این کار را وظیفه‌ی خود می‌داند و از آن‌ها تبری می‌جوید. اگر مولایش امر به جنگ با گروهی کرد، مؤمن این کار را بر خود فرض و واجب می‌شناسد.

به این ترتیب باید توجه داشت که همدلی مؤمنان با غیر مؤمنان، مبنایی غیر از مبنای «احترام دو طرفه به خاطر درک دو طرفه» دارد. در این مبنا امر مولا اصل است و در آن مبنا شخصیت بشری؛ فارغ از هرگونه رنگ و نژاد و مذهب. در یک کلام در این مبنا خدا اصل است و در آن مبنا انسان.

توضیح این که اگر «انسان محوری» به عنوان مبنا برگزیده شود، به این معنا خواهد بود که انسان به خودی خود - صرف نظر از ملیت، دین، رنگ پوست و... - ارزشمند و احترام‌گذار دنی است. به این ترتیب، حتی اگر انسانی مشرک یا دشمن ائمه علیهم‌السلام باشد، اعتقاد و رفتار وی، او را بی‌ارزش و ملعون نمی‌کند.

اما اگر «خدا محور» باشیم، منشأ ارزش را خدا دانسته‌ایم. این‌گونه، انسان - به صرف انسان بودنش - ارزش پیدا نمی‌کند بلکه باید دید ملاک‌های الهی برای ارزش‌گذاری بر انسان یا سلب ارزش از او، چیست.

مؤمن آگاه رویکرد دوم را دنبال می‌کند نه رویکرد اول را. لذا اعتقاد افراد را در قضاوت درباره‌ی آن‌ها ملاک نظر قرار می‌دهد. البته در عین حال از ناحیه‌ی مولایش موظف به خوش رفتاری با آن‌هاست. لذا به آن‌ها احسان می‌کند و به سوی حق جذبشان می‌نماید. اما در عین حال این احترام او از دیدگاهی انسان‌محورانه ریشه

نمی‌گیرد. یعنی به پیروان دیگر مذاهب و ادیان احترام می‌گذارد «چون مولایش چنین خواسته است» نه «چون آن‌ها انسان هستند و صرف نظر از آیینشان ارزشمندند.» در نگاه خدامحورانه هر عقیده‌ای شایسته‌ی احترام گذاشتن نیست، بلکه فقط عقیده‌ی حق، احترام‌گذار دنی است. فرض کنیم انسان را، از آن جهت که انسان است منشأ همه‌ی ارزش‌ها دانستیم. در این صورت هر عقیده‌ای که این انسان اتخاذ کند باید مورد احترام و تقدیس ما باشد؛ به دلیل این که صاحب آن عقیده، انسان است. به این ترتیب آن باور پاس‌داشتنی است؛ هر چند شرک به خدا و دشمنی با رسول ﷺ و اهل بیت او ﷺ باشد.

۴-۲-۱) ناسازگاری غیرت دینی و درد دین با مهارت همدلی

در یک تربیت ارزش‌مدار، هدف این است که متربی، «مقید» به ارزش‌ها تربیت شود. این تقید هم در حوزه‌ی عمل آشکار است و هم در حوزه‌ی نظر مشاهده می‌شود. حاصل این تقید آن است که مؤمن نسبت به هتک حریم ارزش‌ها حساس است. اگر جایی ببیند که احکام الهی پایمال می‌شود یا به آن وقعی نهاده نمی‌شود، برمی‌آشوبد و اعتراض می‌کند. به تعبیر دیگر، مؤمن بودن ملازم «غیرت دینی» داشتن است. مؤمن متقی نمی‌تواند ساکت بنشیند و در برابر هتک ارزش‌ها مخالفتی نکند. اگر هم صدایش به جایی نرسد و مظلوم واقع شود، خون می‌خورد و رنج می‌کشد. همه‌ی این واکنش‌ها برخاسته از درد دین و دغدغه‌ی ارزش‌هاست. تربیت ارزش‌مدار می‌خواهد چنین کسی را تربیت کند.

اگر مهارت همدلی از همان ابتدای کودکی مرتباً به کودک آموزش داده شود، ممکن است متربی، نهایتاً عقاید افراد را معیار ارزیابی شخصیت آن‌ها قرار ندهد. در یک کلام، فردی بی‌تفاوت خواهد شد و روحیه‌ی صلح‌گلی خواهد یافت. این در حالی است که مؤمن تربیت‌یافته، اولاً در ارزش‌گذاری بر افراد، یکی از پارامترهای مهم را «باور» آن‌ها می‌داند. ثانیاً تحمل نمی‌کند که دیگری بی‌توجه به حکم الهی آن را پایمال کند و ضایع نماید. این است که دست کم نهی از منکر می‌کند. اگر اثری نداشت و کاری

هم از عهده‌اش بر نمی‌آمد، حداقل انکار قلبی می‌کند. مؤمن از این که بندگان خدا او امر و نواهی منعم مهربان خود را غافلانه یا عامدانه زیر پای نهاده‌اند، ناراحت و غمگین می‌شود.

به این ترتیب مؤمن نمی‌تواند با بهره‌گیری از مهارت همدلی - به عنوان یک اصل - به خوشی و بی‌خیالی دست یابد. نمی‌تواند صرفاً ارزش‌ها و توانایی‌های افراد را ببیند و از کنار «باور» یا «رفتار» آن‌ها با مسامحه و تغافل بگذرد. خطر اصل قرار دادن مهارت همدلی در امر تربیت، این است که مؤمن بی‌غیرت بار آید. در این صورت از کنار هتک ارزش‌های الهی راحت و بی‌تفاوت می‌گذرد و سعی می‌کند هیچ وقت نیمه‌ی خالی لیوان را نبیند. حتی ممکن است وقتی دین او از او حساسیت و تقید می‌خواهد، آن را به تحجر و واپس‌گرایی متهم کند. لذا نمی‌توان پذیرفت که مؤمن، «همدلی» را به معنای مذکور، یک ارزش بداند و فردی با چنین مختصات مطلوب یک تربیت ارزش‌مدار باشد.

۵-۲-۱) پذیرش مهارت همدلی به نحو مقتید

توجه شود که مخالفت ما با مهارت همدلی مخالفت همه‌جانبه نیست. سخن در این است که:

اولاً باید حوزه‌ی همدلی را صرفاً به «بعد رفتاری در جامعه‌ی ایمانی» محدود کرد. این امر پذیرفته و مستحسن است که مؤمنان میان عمل و شخصیت یکدیگر تفکیک کنند. اثر این تفکیک آن است که از کار بدی‌کدیگر براءت می‌جویند نه از شخصیت هم. مؤمنان معتقدند که ایمان، گوهری درخشان و ستودنی است که در نهاد هر مؤمنی هست. مادام که آن گوهر از کف نرفته شخصیت ایمانی افراد، محترم است؛ هر چند بزرگ‌ترین گناهان را مرتکب شده باشند. در این حالت باید از آن گناه براءت جست نه از مؤمنی که مرتکب آن گناه شده است.

ثانیاً تربیت عقلانی، نهادینه‌ساختن غیرت دینی را لازم می‌داند. پس «همدلی بر اساس نسبی دانستن حق» را نمی‌توان به عنوان یک اصل قرار داد. باید همدلی را صرفاً

به عنوان «ابزاری» تلقی کرد که به کمک آن، «وظایف بندگی» را انجام می‌دهیم. در این حالت به مؤمنان توصیه می‌شود که نسبت به سایر مؤمنان با احترام و درک متقابل برخورد کنند و نسبت به هم کمال تحمّل و مدارا را به نمایش بگذارند. نسبت به هم کینه‌ای به دل نگیرند و همدیگر را نفرین نکنند. اما در عین حال نباید از نهی از منکر غافل شوند. باید از سر دلسوزی، سایر شیعیان را از زشتی‌ها و سیاه کاری‌ها برحذر بدارند. بنابراین، در میان مؤمنان، همدلی به معنای «تفکیک میان شخصیت و عمل» است. اما در عین حال بدی عمل زشت را نباید ساده گرفت بلکه باید در قبال آن موضع‌گیری کرد و واکنش نشان داد.

۶-۲-۱) جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

حاصل آن‌که:

- ۱) نسبی‌گرایی درباره‌ی حقیقت (چه عقلانی و چه حیانی)، دیدگاهی باطل است و حق، واقعی، مطلق و غیرقابل تغییر است.
- ۲) بر همین اساس می‌توان دو جبهه‌ی حقّ و باطل را ترسیم کرد و خدامحوران و ولایت‌مداران را در جبهه‌ی حق دید.
- ۳) در فرهنگ دین، باطل بودن اعتقاد فرد شخصیت وی را نیز زیر سؤال می‌برد و قطعاً در نظرگاه ما نسبت به افراد، عامل تعیین‌کننده، اعتقاد آن‌ها خواهد بود.
- ۴) بر اساس سه مقدمه‌ی فوق نمی‌توان گفت که ماصرف‌نظر از این‌که فرد چه آیین و باوری دارد با او همدلی می‌کنیم و وی را ارزشمند می‌شناسیم.
- ۵) البته بر باطل دیدن افراد، مجوّز بدرفتاری با آن‌ها را صادر نمی‌کند. مؤمنان - بر اساس فرمان خداوند - موظّف به خوش‌رفتاری با دیگران هستند. چون ملاکشان در برخورد با افراد فرمان خداست هر جاکه موظّف شوند رویکرد مدارا را پیش‌نگیرند همان خواهند کرد.
- ۶) در جامعه‌ی مؤمنان باید میان «عقیده و رفتار» آن‌ها تفکیک قائل شد در عین آن‌که از کنار رفتارهای نادرست هم نباید با بی‌خیالی گذر کرد بلکه باید از سرِ غیرت دینی نسبت به هتک حدود الهی، حسّاس بود.

۷) به این ترتیب مشاهده می‌شود که اعطای مهارت‌های همدلی و تأکید بر آن، به عنوان یک اصل، به هیچ وجه با مبانی دینی سازگاری ندارد. اصل قراردادن آن اولاً این خطر را دارد که عقیده، به عنوان معیاری برای ارزش‌گذاری انسان‌ها برگرفته نشود. ثانیاً این خطر را دارد که انسان نسبت به گناه و هتک حریم ارزش‌ها بی‌تفاوت و اهل تسامح شود و این‌ها هیچ یک مقبول یک تربیت ارزش‌مدار نیست.

نسبت تربیت عقلانی و مهارت همدلی

س تفاوت‌های زیاد انسان‌ها و احترام به آن‌ها. ی این پذیرش، دوری از تفکرات کلیشه‌ای و قالبی و تعصبات است. ن نیز مانند ما بی‌نظیر، ارزشمند و توانا هستند. یرفت که تفاوت در طرز تفکر، عقاید، سلايق و... دليل بر ارزشمند بودن فردی یا بی‌ارزشی دیگری نیست.
عقیدتی مهارت فوق، اندیشه‌ی پلورالیزم است. دئولوژی به باور عقل و نقل مردود می‌باشد. لر وحی اعتقادات افراد ملاک ارزش‌گذاری بر آن‌هاست. قل و وحی، احترام کامل به پیروان مذاهب و ادیان دیگر را تجویز می‌کند ولی در عین باور به بطلان عقیده‌ی آن‌ها. ه همدلی مؤمن با پیروان سایر ادیان و مذاهب، امر مولاست نه ارزش ذاتی انسان‌ها. ت همدلی به طور مشروط و مقید قابل پذیرش و پی‌گیری است (در جامعه‌ی مؤمنان).

۲) مهارت ارتباط بین فردی

۱ - ۲) طرح مبنا

تعریف این مهارت از نگاه مدافعان آن عبارت است از: «توانایی برقراری ارتباط با دیگران به شکل کارآمد و مؤثر».^۱ یا «رابطه‌ی کلامی و غیرکلامی بین دو یا چند نفر که در طی آن، افراد می‌توانند عقاید، خواسته‌ها، نیازها و هیجانات خود را بیان نموده و به نوعی احساس رضایت دست یابند».^۲ برای این که چنین ارتباطی شکل گیرد برخی نکات مهم روان‌شناختی و رفتاری باید مدّ نظر قرار گیرد، از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد:

در برخورد با دیگران باید معتقد بود که «من خوب‌ام، شما هم خوب‌اید». تنها در این صورت است که می‌توان به ارتباطی مؤثر دست یافت.^۳ برای این که چنین باوری شکل بگیرد باید «شخصیت افراد را از رفتارشان جدا کنیم» یعنی اگر طرف مقابل رفتار ناپسندی از خود بروز داد، باید همان رفتار را زیر سؤال برد نه شخصیت او را. در غیر این صورت ارتباط جهت انتقال پیام اصلی شکل نمی‌گیرد.^۴ لذا «باید دیگران را بدون قید و شرط بپذیریم» یعنی دیگران را همان‌گونه که هستند باید پذیرفت و نباید سعی کنیم آن‌ها را از دریچه‌ی توقعات و انتظارات خود خواسته بنگریم.^۵ برای آن که این ارتباط بتواند شکل بگیرد یکی از امور بسیار لازم، «تماس چشمی» است. باید به صورت مخاطب خود نگاه کنیم.^۶ فقدان تماس چشمی حاکی از ضعف در فرایند ارتباط فعالانه است چرا که طرف مقابل با توجّه به این تماس می‌فهمد که علاقه به ادامه‌ی ارتباط با وی داریم یا خیر.^۷

۱- بروشور مهارت‌های زندگی، ش ۳۵، ص ۳.

۲- کتاب مهارت‌های زندگی (ویژه‌ی دانش‌جویان) / ۹۳.

۳- بروشور مهارت‌های زندگی، ش ۳۵، ص ۳.

۴- همان، ص ۴.

۵- همان / ۵.

۶- همان / ۶.

۷- کتاب مهارت‌های زندگی (ویژه‌ی دانش‌جویان) / ۱۰۱.

نکته‌ی دیگر این است که باید «تبسم» کنیم. این امر نشانه‌ی آمادگی ما در ایجاد ارتباط محسوب می‌شود چرا که «انعکاس یک تبسم، تبسمی دیگر است.»^۱ باید از هرگونه «رو برگرداندن» و «نداشتن تماس چشمی» که «نشانه‌ی بی‌میلی نسبت به برقراری ارتباط بادیگران است» پرهیز کرد.^۲ ممکن است طرف مقابل به خاطر «شرم و حیای ذاتی» از آغاز گفت‌وگو پرهیز داشته باشد یا بترسد. در این جا باید «به اندازه‌ی کافی، شجاعت» به خرج داد و گفت‌وگو را آغاز کرد.^۳

پس از آغاز ارتباط، باید علاقمندی خود به ادامه‌ی ارتباط را با «لبخند یا تغییرات چهره مناسب با گفته‌های فرد و...» نشان داد.^۴

۲-۲) نقد و بررسی

۱-۲-۲) اصالت نداشتن مهارت ارتباط بین‌فردی

از نقطه نظر تربیت عقلانی نمی‌توان این مهارت را به عنوان یک «اصل» و یک «هدف» تلقی نمود. ارتباط مؤثر بادیگران باید تحت قیود عقلانی-و حیانی قرار گیرد و تعریف شود. این بدان معناست که ارزش‌ها دارای اصالت و حاکمیت نسبت به این مهارت هستند و می‌توانند دایره‌ی راه کارها و راهبردهای آن را محدود کنند. از سوی دیگر از این مهارت نباید بیش از یک «ابزار» توقع داشت. اگر توانستیم از این مهارت به عنوان وسیله‌ای برای «بندگی رتبه‌ی بالاتر» استفاده کنیم، اتفاقاً بسیار مطلوب است. به طور مثال، فرض کنید می‌خواهیم طبق ضوابط شرعی، مخالفی را با حسن معاشرت به حق و حقیقت علاقمند کنیم. در این صورت می‌توان از این مهارت استفاده برد. این‌گونه می‌توانیم فرد را با رفتار جذاب و مؤثر خود به راه صحیح بکشانیم.

۱- کتاب مهارت‌های زندگی (ویژه‌ی دانشجویان) / ۹۳.

۲- همان / ۹۳ و ۹۴.

۳- همان / ۹۵.

۴- همان / ۱۰۱.

۲-۲-۲) عدم ملازمت «ارتباط مؤثر با افراد» با «ارزشمند دانستن آنها»

اگر به ارزش‌ها - در مقایسه با این مهارت - اصالت و حاکمیت دهیم، خود به خود یک سری از راهبردهای ارتباط مؤثر، قابل دفاع نخواهند بود. پیش از این به تفصیل بحث کردیم که در دیدگاه وحی «پذیرش بی چون و چرا»ی افراد بی معناست. برای پذیرش یا رد دیگران همواره ملاک‌های اعتقادی مطرح هستند. البته برای برقراری ارتباط مؤثر، لازم نیست که طرف مقابلمان را «خوب» بدانیم. مؤمن ارزش‌مدار، می‌تواند در عین این که طرف مقابل را «خوب» نمی‌داند و بر باطلش می‌شناسد، با او ارتباط مؤثر برقرار کند. کوشش او برای برقراری ارتباط، به تبتی الهی است. او برای برقراری ارتباط، پا پیش می‌گذارد تا طرف مقابلش را به حق جذب کند و خدمتی به ساحت مقدس موالی‌اش کرده باشد. بنابراین می‌شود بی آن که طرف مقابل را «خوب» تلقی کنیم با او ارتباط مؤثر برقرار نماییم.

۲-۲-۳) رویکردهای پیش‌گیرانه و تحدید ارتباط بین فردی

تربیت عقلانی ارزش‌های و حیانی خویش را به عنوان مقید وارد می‌کند و می‌پرسد: «آیا این مهارت‌های ارتباطی، جنس خاصی می‌شناسد؟ آیا هیچ‌گونه تقیدی در آن در نظر گرفته می‌شود یا نه؟». در رتبه‌ی دوم، اگر پاسخ منفی باشد، می‌پرسد: «آیا متربی ما به حدی از تدین رسیده است که در برخورد با جنس مخالف به این مهارت خود قید بزند؟ آیا به حدی از بینش دینی دست یافته که بفهمد ارتباط مؤثر با نامحرم یک ضد ارزش است نه ارزش؟» ارزش‌های دینی در این جا ملاک عمل‌اند. لذا هر جا که این مهارت با آن‌ها تراحم کرد مسلم است که لزوم اعطای آن مهارت با تردید مواجه می‌شود.

«تماس چشمی» برای یک دختر و پسر جوان - که در اوج کشش‌های شهوی هستند - دامی خطرآفرین است، خصوصاً اگر این تماس با لبخندها و تبسم‌های دو طرفه همراه بشود. تربیت عقلانی سعی در محو زمینه‌ها و بسترهای گناه دارد. از این نقطه نظر به نفع متربی نو جوان است که عادت نداشته باشد به صورت نامحرم نگاه کند. در نظام

تربیت عقلانی مهارت ارتباط بین فردی نمی‌تواند به عنوان اصل تلقی شود. در مقابل، این ارزش‌ها هستند که اصالت دارند. لذا تربیت عقلانی ترجیح می‌دهد متربی به گناه نیفتد تا این‌که با تماس چشمی فرایند ارتباط فعال را به نتیجه برساند. به تعبیر دیگر، اگر میان دو فرض قرار گرفتیم:

۱- تماس چشمی، برقراری ارتباط مؤثر و فراهم شدن بستر گناه.

۲- دوری از تماس چشمی، فقدان مهارت ارتباط مؤثر و در امان ماندن از گناه.

تربیت عقلانی قطعاً شق دوم را برمی‌گزیند.

یکی از راهبردهای بنیادین تربیت عقلانی ایجاد روحیه‌ی «عفت» در متربی است. این روحیه باعث می‌شود او زمینه‌های واقع‌شدن در گناه را ترک کند. با این رویکرد مقدمات افتادن در گناه را به کلی ترک می‌گوید و سراغ آن‌ها نمی‌رود. یکی از این مقدمات خطرناک «نگاه» است. اگر انسان دوست داشته باشد نگاه آلوده را ادامه دهد، خود گناهی زشت خواهد بود که در فرهنگ روایات از آن به تیر شیطان^۱ تعبیر فرموده‌اند. اگر نظر انسان بدون اختیار به نامحرم بیفتد، فعل حرامی مرتکب نشده اما وقتی انسان از روی اختیار به نامحرم بنگرد و این نگاه، آرام آرام مطلوب نفس انسان شود بذر شهوت را در قلب او می‌کارد و این‌گونه قطعاً به گناه افتاده است.^۲

به این ترتیب، نگاه و تماس چشمی با نامحرم یکی از لغزشگاه‌های بسیار حساس است. تربیت عقلانی ما را تا حد امکان از آن برحذر می‌دارد تا در بسیاری موارد اصلاً صورت مسأله پاک شود و لغزشگاهی پیش نیاید که بخواهیم به سختی از آن بگذریم.

۱- چنان‌که رسول خدا ﷺ فرمودند: «النَّظَرُ سَهْمٌ مَسْمُومٌ مِنْ سِهَامِ إِبْلِيسَ»، «نگاه [از سر تمایل و شهوت]

تیری مسموم از تیرهای شیطان است.» (بحار الأنوار / ۱۰۳ / ۳۸)

۲- چنان‌که امام صادق علیه السلام فرمودند: «النَّظَرَةُ بَعْدَ النَّظَرَةِ تَزْعُ فِي الْقَلْبِ الشَّهْوَةَ وَكُنْفَى بِهَا لِصَاحِبِهَا فِتْنَةً»،

«نگاه (عمدی) پس از نگاه (غیرمختارانه)، شهوت را در دل می‌کارد و برای [به] فتنه [افتادن] صاحبش کافی است.»

(من لا یحضره الفقیه / ۴ / ۱۸)

۲-۲-۴) نفی حیا: شجاعت یا حماقت؟

گویی در این مبنا «شرم و حیای ذاتی» معادل «ترس و بی‌عرضگی در ارتباط» گرفته شده است. سؤال ما از مدافعان این مهارت آن است که:

«آیا در مورد خانمی، که به خاطر شدت حیا اساساً از مواجهه و دهان به دهان شدن با نامحرمان حذر دارد، باید کاری کرد که حیایش بریزد؟ آیا بی‌حیایی در ارتباط با نامحرم، «شجاعت» نامیده می‌شود؟ اتفاقاً تربیت عقلانی سعی دارد که بر این حیای ذاتی بیفزاید و آن را بیشتر تقویت کند. همین حیاست که هم چون عفت زمینه‌ی بسیاری از گناهان شهوانی را از میان می‌برد.^۱ بنابراین اگر لازمه‌ی «ارتباط مؤثر» کنار

۱- در فرهنگ دین، فراوانی حیای فرد نشانه‌ی ایمان وی تلقی می‌شود (مضمون روایتی از امیرمؤمنان علیه السلام، غررالحکم، ح ۵۴۴۶) و کسی که حیا ندارد فاقد ایمان معرفی می‌گردد (مضمون روایتی از امام صادق علیه السلام، الکافی / ۱۰۶/۲). افزون بر این، حیا نشانه‌ی عقل است و همان‌طور که لازمه‌ی عقل، ایمان است لازمه‌ی عقل، حیا نیز هست. اگر حیا نباشد، دین از میان می‌رود و وقتی این دو از میان بروند نشان‌دهنده‌ی این است که فرد از عمل عاقلانه به کلی فاصله گرفته است. به تعبیر دیگر، «ایمان» و «حیا» همواره همراه عاقل هستند و مادام که او از این دو کمال بهره‌ور است، عقلی شکوفا دارد. (مضمون روایتی از امیرمؤمنان علیه السلام، الکافی / ۱۰ / ۱)

این‌گونه می‌توان حیا را شاخصه‌ی عقلانیت دانست. از آن‌جا که شرافت انسان به عقل اوست اگر کسی از حیا محروم باشد، از شرافت انسانیت محروم مانده است. امام صادق علیه السلام می‌فرماید:

«ای مفضل! بنگر و ببیندیش که خداوند چگونه از میان تمام جانداران، انسان را ممتاز ساخته و چگونه او را به نعمتی اختصاص داده که ارزشی بس والا دارد و دارای سرمایه و ثروتی بزرگ می‌باشد و آن، حیاست. اگر حیا نبود، کسی مهمان را گرامی نمی‌داشت و به وعده‌اش وفا نمی‌کرد. نیازهای دیگران را برآورده نمی‌ساخت، به دنبال کارهای پسندیده و زیبا نمی‌رفت و از اعمال زشت و ناپسند در هیچ زمینه‌ای پروا نمی‌داشت. تا آن‌جا که انگیزه‌ی انجام بسیاری از امور واجب، حیاست زیرا اگر حیا نبود، کسی حقوق پدر و مادر خود را رعایت نمی‌نمود و صله‌ی رحم به‌جانی نمی‌آورد و امانت را ادا نمی‌کرد و از هیچ زشتی روگردان نبود.» (بحارالانوار / ۸۱ / ۳، به نقل از توحید مفضل)

نکته‌ی بسیار مهم در تقابل میان «تربیت عقلانی» و «تربیت اومانیستی» این است که: در فرهنگ تربیت عقلانی، حیا این چنین مورد تقدیس قرار می‌گیرد اما در فرهنگ تربیت انسان‌محور، به حیا به چشم یکی از ریشه‌های اختلال در آرامش روانی نگریسته می‌شود. در این زمینه خوب است اشاره‌ای گذرا به آرای روان‌شناس مشهور، آلبرت ایس، داشته باشیم.

(Ellis, Albert)، روان‌شناس ارشد مرکز تشخیصی ایالت نیوجرسی و استاد یار روان‌شناسی دانشگاه راتجزز بوده است. وی حدود ۵۰ سال سابقه‌ی روان‌درمانی، خانواده‌درمانی و زناشویی‌درمانی دارد و در حال حاضر رئیس مؤسسه‌ی آلبرت ایس است. او را مشهورترین «روان‌درمانگر» جهان می‌شناسند که بیش از ۷۰ کتاب و ۷۰۰ مقاله

✍ نوشته و کتاب‌هایش جزء پُر فروش‌ترین کتاب‌ها در آمریکا و سطح جهان بوده است. کتاب‌های مختلف و رنگارنگ این روان‌شناس آمریکایی در کشورمان ترجمه شده است.

او معتقد است که: «شرم یک احساس ناخوشایند و شایع است. وقتی مردم عملی اشتباه، نامناسب، خودمخرب یا غیراخلاقی انجام می‌دهند، معمولاً شرمنده می‌شوند یا به قول خودشان احساس گناه می‌کنند. درمان عقلانی - هیجانی تبخّر خاصی در رفع احساس شرمندگی دارد. وقتی شرمگین می‌شوید که اصرار می‌ورزید «باید» خوب عمل کنید، «حق ندارید» بد عمل کنید.» (زندگی شادمانه / ۷۲) بر این اساس، الیس توصیه می‌کند: «نخست به چیزی فکر کنید که معمولاً آن را شرم‌آور، احمقانه، مزخرف، ابلهانه یا تحقیرآمیز می‌دانید... سپس خودتان را مجبور کنید آن عمل را حداقل یک بار و ترجیحاً چند بار در حضور دیگران انجام دهید.» (همان).

الیس این کار را تمرین‌های ضد شرم می‌نامد. این تمرین‌ها از «دادکشیدن در قطار» و «اعلام کردن ساعت با صدای بلند در فروشگاه یا پارک شلوغ» شروع می‌شود و تا «بستن یک قلاده‌ی قرمز رنگ به یک موز و کشیدن آن به دنبال خود» ادامه می‌یابد. کار تا جایی پیش می‌رود که او تصریح می‌کند: «هدف اصلی این تمرین آن است که به شما یاد بدهد. یا شما را متقاعد کند. هیچ چیزی واقعاً شرم‌آور، خجالت‌آور یا تحقیرآمیز نیست؛ مگر آن که خودتان آن را خجالت‌آور بدانید. حتی اگر لخت در خیابان راه بروید و دیگران که همگی پوشیده هستند به شما بخندند، نباید دُرّه‌ای احساس شرم کرده یا خود را سرزنش کنید.» (مثال‌های فوق و عبارت مزبور از کتاب زندگی شادمانه / ۷۳ و ۷۴)

توصیه به انجام رفتارهای شرم‌آور به همین جا ختم نمی‌شود بلکه در مواردی توصیه‌ها و تمرین‌هایی از سوی او تجویز شده که قلم به واقع از نگارش آن‌ها شرم می‌کند. (رجوع کنید به زندگی شادمانه / ۷۳ و احساس بهتر، بهتر شدن، بهتر ماندن / ۲۷۶ - ۲۷۸) در برخی موارد تجربه‌های کثیف خود را در این زمینه نقل می‌کند که با عرض پوزش از خوانندگان گرامی، قسمتی از آن‌ها را نقل می‌کنیم:

«بدون آن که توی دلم خالی شود، قوی [یا ترس شدید] دوم خودم را نیز برطرف کردم. منظورم ترسم از نزدیک شدن به دختران و زنان و صحبت کردن با دختران و زنان مورد علاقه‌ام است... در ۱۹ سالگی تکلیف جالبی به خودم دادم. با خودم قرار گذاشتم در تمام روزهای ماه اگوست به Bronx Botanical Gardens بروم - چون در این ایام کالج نمی‌رفتم - و به مجرّد آن که روی یکی از نیمکت‌های پارک، یک زن تنهای مناسب را می‌دیدم، کنارش... بنشینم و یک دقیقه با او حرف بزنم (نه بیشتر!) - کاری که تا قبل از آن هرگز انجام نداده بودم. به خودم گفتم: "مُردم که مُردم. باید یک دقیقه حرف بزنم!"

من در آن ماه ۱۳۰ زن را دیدم که تنها روی نیمکت‌های پارک نشسته بودند و تقریباً کنار تمام آن‌ها نشستم. سی نفر از آن‌ها فوراً برخاستند و بدون هیچ جرّ و بحثی رفتند. در نتیجه یک نمونه‌ی صد نفره برای من ماند که جهت تحقیق مناسب بود.

تحقیقم را شروع کردم! اصلاً هم مسخره نبود! سر صحبت را با تمام آن‌ها باز کردم. باز هم این اولین بار بود که چنین کاری می‌کردم. چه اتفاقی افتاد؟ هیچ اتفاقی. درباره‌ی گُل و بلبل، پرنده‌ها و چرنده‌ها، آب و هوا و گُل و گیاه و کتاب‌های مورد علاقه‌شان حرف زدیم. آره هیچ اتفاقی نیفتاد. البته هدفم این بود که با آن‌ها قرار بگذارم... ولی افسوس... چون از بین صد زنی که با آن‌ها حرف زدم و قرار گذاشتم، فقط یک نفر به قرارم پاسخ مثبت داد که او نیز سر قرار حاضر

نهادن حیا باشد، تربیت عقلانی به شدت با آن مخالف خواهد بود.

تربیت عقلانی سعی می‌کند با روش‌های پیشگیرانه ارتباط میان دو نامحرم را به حداقل برساند تا سلامت معنوی متربی را در رتبه‌ی بالایی تضمین کرده باشد. به تعبیر دیگر تربیت عقلانی سعی می‌کند تا جایی که ممکن است زیر پای متربی را محکم کند تا کمتر در معرض سقوط از گذرگاه‌های لغزان قرار گیرد. اگر پرهیز از مقدمات گناه و پیشگیری از معصیت یک اصل باشد، این مقدمات با ریزبینی ارزش‌مدارانه مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. اگر احتیاط‌های عاقلانه برای دوری از زشتی‌ها ناصواب نیست، پس شاید بهتر باشد متربی پیش از شکل‌گیری شخصیتش، مهارت زیادی در این امر پیدا نکند. قرار است او از فروغلتیدن در حرام حفظ شود و تربیت او نیز به این است. پس تا ندانسته این ارتباط چه حد و حدودی باید داشته باشد، نباید این مهارت را به طور کامل به وی اعطا کرد. نباید قوت مهارتش بیش از توان مقاومتش در پرهیز از محرّمات گردد. به این ترتیب از اختلاط با نامحرمان و ارتباط نامشروع با آنان مصون می‌ماند.

نشد! او... برای همان شب قرار گذاشت و برای همیشه از زندگی من بیرون رفت. من هرگز نفهمیدم چه اتفاقی برایش افتاد چون به شکل احمقانه‌ای شماره تلفن او را فراموش کردم که خودش برای آینده یک درس عبرت بود! هیچی. صفر. تمام زحماتم هدر رفته بود. فقط توانستم بر ترسم از نزدیک شدن به زن‌ها غلبه کنم. مثل قضیه‌ی ترسم از صحبت برای جمع، از آن پس اصلاً از حرف زدن با زن‌ها نمی‌ترسیدم و در آزمایش دومی که ظرف دو ماه بعد روی صد نفر دیگر انجام دادم عملاً توانستم با چند نفر قرار بگذارم.» (احساس بهتر، بهتر شدن، بهتر ماندن / ۲۶۵ و ۲۶۶)

شرم‌آور است که این کتاب‌ها با عناوین جذاب به نسل جوان و تشنه‌ی ما عرضه می‌شود و چنین افراد نالایق و گمراهی را به عنوان مراجع ذی‌صلاح برای حل مشکلات تربیتی مردم مسلمان، معرفی می‌کنند. شرم‌آورتر آن‌که، برخی مدعیان تربیت دینی، مکتب الیس و کتاب‌هایش را مقتدا و الگوی روش‌های تربیتی خود قرار می‌دهند! آنان که شرم و حیا را خوب می‌دانند باید بر این مصیبت بگریند!

این رویکرد به آرامش روانی و ارتباطات اجتماعی، به کلی بریده از دلالت عقل و دین است. ریختن حیا یک ارزش نیست، یک ضد ارزش وحشتناک است که انسان را به کلی به ورطه‌ی هلاکت می‌کشانند و امتیاز او نسبت به حیوان را از وی می‌ستانند. توجه شود که در فرهنگ وحی و عقل از تثبیت و تعمیق حیا دفاع می‌شود. در مقابل در فرهنگ منسلخ از آن، رها کردن حیا در همه‌ی زمینه‌ها توصیه می‌گردد. درست است که از دست رفتن حیا برقراری ارتباط را آسان می‌کند ولی هزینه‌ی هنگفتی را روی دست انسان باقی می‌گذارد و آن، بی‌آبرویی در دنیا و آخرت است.

نسبت تربیت عقلانی با مهارت ارتباط بین فردی

بین فردی: ارتباطی کارآمد و مؤثر (کلامی یا غیر کلامی). ی چنین ارتباطی تفکیک مطلق میان شخصیت افراد و رفتار آن هاست. (پذیرش بی قید و شرط دیگران) چشمی حاکی از ضعف، لازمه ی ارتباط مؤثر. لازمه ی ارتباط مؤثر. م و حیای ذاتی را کنار نهاد و با شجاعت از روگرداندن پرهیز کرد.
ت ارتباط بین فردی یک ابزار است نه یک هدف. فنگ و حیانی لازمه ی برقراری ارتباط مؤثر، حق دانستن طرف مقابل نیست. باط با نامحرمان، تماس چشمی یک تیر شیطانی است و تبسم به روی نامحرم یک لغزشگاه است. فنگ وحی و در ارتباط با نامحرمان تأکید بر تقویت حیای ذاتی است نه دریدن حریم عفت.

۲) مهارت تصمیم‌گیری

۱- ۳) طرح مبنا

این مهارت کاری می‌کند که متربی به نحو مؤثرتری در مسائل زندگی تصمیم‌گیری نماید. به کمک این مهارت، متربی می‌تواند فعالانه در مورد اعمالش تصمیم بگیرد. می‌تواند جوانب مختلف انتخاب‌ها را بررسی و پیامدهای یک را ارزیابی کند. این‌گونه، در سطوح بالاتری از بهداشت روانی قرار گرفته است.^۱

تأکید می‌شود: باید کاری کرد که نهایتاً متربی «خود» کشف کند که چه تصمیمی را در مسئولیت‌ها و مسائل زندگی‌اش باید اتخاذ کند.^۲ در تصمیم‌هایی مثل انتخاب شغل، انتخاب همسر، انتخاب دوست یا انتخاب رشته‌ی تحصیلی این مهم است که متربی بتواند برای خود تصمیم بگیرد.^۳

البته مدافعان این نظریه، ملاک‌هایی هم برای ارزش‌گذاری و صحت و سقم تصمیم‌ها معرفی می‌کنند. به طور مثال برای این که یک دانشجوی ترم ششم دست به انتخاب شغل بزند ملاک‌هایی بدین شرح برای ارزیابی ارائه می‌شود: درآمد، نظر والدین، نظر همسرش، علاقه، احتمال موفقیت، تأثیر بر جامعه، مرخصی، اعتبار. تصریح می‌شود که: «آنچه در ارزیابی یک گزینه بیشترین اهمیت را دارد در نظر گرفتن نفع خود و نفع دیگران است. منظور از بهترین راه حل، راه حلی است که به نفع ما و دیگران باشد.»^۴ با در نظر آوردن این‌گونه ملاک‌ها می‌توان تصمیمی درست گرفت. کسی که چنین مهارتی را در جهت حل مسئله و ارزیابی شرایط آن داشته باشد یکی از شاخصه‌های مهم بهداشت روانی را دارا شده است.

۱- کتاب مهارت‌های زندگی (چهارم دبستان) / ۷.

۲- کتاب مهارت‌های زندگی (آشنایی با برنامه‌های آموزش) / ۷.

۳- همان / ۱۸.

۴- کتاب مهارت‌های زندگی (ویژه‌ی دانشجویان) / ۸۶ و ۸۷.

۲-۳) نقد و بررسی

۱-۲-۳) معیارهای غیرارزشی برای ارزیابی تصمیم

در بررسی این نظریه، نخست خاطرنشان می‌کنیم که در نظام تربیت عقلانی، «ارزش‌ها» رتبه‌ی اول اهمیت را دارند. ارزش‌ها باید پیش از هر ملاک دیگری در تصمیم‌گیری‌ها لحاظ شوند. اما نکته در این جاست که مدافعان این نظریه در مثال تعیین شغل، ردّ پایی از ملاک‌ها و معیارهای ارزشی به‌جان گذاشته‌اند. در درستی یا نادرستی یک تصمیم، صرفاً «نفع مادی خود و دیگران» به عنوان معیار مدّ نظر قرار گرفته است در حالی که بسیاری پارامترهای ارزشی مغفول مانده‌اند. «آیا اگر شغلی از بُعد مادی به نفع ما و دیگران بود اما مثلاً روزی حلالی را نصیبمان نمی‌کرد، می‌توانیم آن را بپذیریم؟» قطعاً چنین نیست.

پس از نظر تربیت عقلانی ملاک ارائه‌شده برای صحت یا سقم تصمیم نمی‌تواند ملاک کارآمدی باشد چون در آن، اثری از ملاک‌های ارزشی نیست. حاصل آن که در ارزیابی درباره‌ی تصمیم‌ها معیارهای ارزشی نباید مغفول باشند.

۲-۲-۳) لزوم تصمیم‌گیری ارزش‌مدارانه در نظام تربیت عقلانی

به این ترتیب، تربیت عقلانی، کسب این توانایی را به‌طور بی‌قید و شرط، نمی‌ستاید بلکه آن را به‌طور مشروط می‌پذیرد. اگر متربی به پارامترهای مؤثر در تصمیم‌گیری صحیح، اشراف داشته باشد، این مهارت به او قابل اعطاست. مهم این است که با دستیابی تدریجی به بلوغ عقلانی بتواند ارزش‌های عقلانی-و حیانی را در نظر آورد. با این زمینه، نهایتاً می‌تواند به یک تصمیم معقول و مشروع برسد. اما آیا یک یک متربیان ما، در هر سنی، می‌توانند با به‌دست آوردن مهارت تصمیم‌گیری این پارامترها را تشخیص دهند و لحاظ کنند؟

مسئلاً چنین نیست. با توجه به رشد تدریجی عقلی و دینی متربی، تربیت عقلانی در مقاطعی از عمر به صلاح او می‌داند که بیش از آن که مستقل باشد، از مربی خود پیروی بکند. در مقاطعی اتفاقاً به نفع اوست که در تصمیم‌گیریش فعال ما یشاء نباشد

بلکه مربّی، تصمیم‌گیرنده‌ی نهایی باشد. به تعبیر دیگر، تربیت عقلانی «تصمیم صحیح» را یک ارزش می‌داند نه «استقلال در تصمیم‌گیری» را. این دومی گاه نتایج جبران‌ناشدنی به بار می‌آورد. فرض کنیم با اعطای این مهارت، مربّی - مستقل از هر الزام خارجی - برای خود حقّ تصمیم‌گیری قائل شود. در چنین شرایطی ممکن است در برابر ارزش‌هایی که می‌خواهند تصمیم‌گیری محبوبش را محدود کنند، مقاومت نماید. در این صورت وقتی مراجعی چون پدر و مادر ارزش‌مدار، مانع رسیدن او به دلخواهش می‌شوند، بعید نیست در برابر آن‌ها موضع‌بگیرد.

این در حالی است که این مراجع دست بالا در غالب موارد صلاح او را بهتر از خودش تشخیص می‌دهند. عقلای متدّین بر پارامترهای دخیل در یک تصمیم درست، اشراف بسیار بالاتری نسبت به او دارند. آنان افق‌های دورتری را رصد می‌کنند. در نهایت، نتیجه‌ی تصمیم‌گیری نادرست و خودمحور مربّی، قابل مقایسه با نتیجه‌ی تصمیم درستی نیست که مراجع ذی‌صلاح برای او اتخاذ می‌کنند. این دومی به دلیل عقلانیت، تدّین و تجربه‌ای که در پس خود دارد تصمیمی ارزش‌مدارتر و نتیجه‌بخش‌تر خواهد بود. لذا در سنین و موقعیت‌هایی به نفع مربّی است که خودش برای خود تصمیم‌گیری نکند. گاه خیر او در این است که پیرو و دنباله‌رو تصمیم‌های صحیح دیگران باشد. پس این مهارت به طور مطلق قابل اعطا نیست.

۳-۲-۳ طرح و حلّ یک اشکال

ممکن است از سوی مخالفان این تحلیل، اشکالی به این نحو طرح شود:

«قطعاً در برخی موارد همین‌طور است که گفته‌اید اما:

اولاً امکان این نیست که مربّی یا والدین همواره برای مربّی تصمیم‌گیری کنند. بالاخره مربّی باید روزی مستقل شود و خودش برای خود تصمیم بگیرد. اگر آن روز دارای این مهارت مهم نباشد، در زندگی شکست می‌خورد. پس چه بهتر که تا مربّی بر حال او اشراف دارد اجازه دهد که زیر نظر غیرمستقیم او برخی تصمیمات اشتباه را بگیرد. بعد مربّی می‌تواند به اصلاح آن‌ها پردازد تا به تدریج پختگی لازم برای مربّی

حاصل شود. پس این حالت کم‌ضررتر از حالت پیشین خواهد بود.
ثانیاً اعطای این مهارت، متربی را در پای‌بندی بیشتر به ارزش‌ها استوارتر می‌کند.
ابزاری است برای پایا و ماندنی‌تر کردن همان ارزش‌هایی که نگرانش هستید.»
در پاسخ می‌گوییم:

مانیز می‌پذیریم که مربیان نمی‌توانند تا آخر عمر متربی، برای او تصمیم‌گیرنده باشند. بالاخره یک روز باید خود متربی برای خود تصمیم بگیرد. اما همان‌طور که خود نیز معترف‌اید باید میان حالت اول (اعطانکردن مهارت تصمیم‌گیری) و حالت دوم (اعطای مهارت تصمیم‌گیری و تصحیح تصمیمات اشتباه متربی) سنجش صورت دهیم. باید ببینیم کدام یک کم‌ضررتر و پُرفایده‌تر می‌باشد. در برخی موارد حالت اول ترجیح دارد و در برخی موارد حالت دوم. ابتدا موارد ترجیح حالت اول را مرور می‌کنیم.

الف) موارد ترجیح حالت اول (اعطا نکردن مهارت تصمیم‌گیری)

۱. گاهی تصحیح برخی تصمیمات اشتباه، ناممکن یا بسیار دشوار است به طوری که عقلاً حاضر نیستند به پرداخت هزینه‌ی آن تن دهند. در این حالت اشتباهی، یک باره همه‌ی امیدها را به باد می‌دهد و فرد را به سرایشی نابودی می‌کشاند. همیشه «اشتباه»، امری ساده و پیش‌پا افتاده نیست. گاه در پی آن هزینه‌ی هنگفتی متوجه متربی می‌شود. در این حالت عاقلانه‌تر این است که از اعطای مهارت تصمیم‌گیری به فرد، انصراف دهیم. به عنوان نمونه‌هایی از این دست، به دو مثال توجه می‌کنیم:

* مثال اول: نوجوانی را در نظر بگیرید که مهارت تصمیم‌گیری را فرا گرفته است. به علاوه با وجود علم نسبت به ضررهای مواد افیونی، می‌خواهد تصمیم به تجربه‌ی آنها بگیرد. اما غافل است که همین یک بار راه را برای استفاده‌های مکرر باز می‌کند و جاذبه‌ی شدیدی نسبت به این لذت کاذب ایجاد می‌نماید. در این حالت فرد با یک اشتباه در تصمیم‌گیری، زمینه‌ی نابودی زندگی خود را فراهم ساخته است.
* مثال دوم: نوجوانی را در نظر بگیرید که مهارت تصمیم‌گیری را فرا گرفته است.

نیز بدون داشتن آگاهی‌های کافی تصمیم به نگه‌داری و مطالعه‌ی کتب ضالّه^۱ می‌گیرد. با آغاز شدن این مطالعه، راه برای گمراهی وی باز می‌شود به گونه‌ای که در مدّت کوتاهی ممکن است به تردید در اصول دین (هم‌چون توحید یا نبوّت) بیفتد. بی‌ایمانی و گمراهی اعتقادی او ناشی از یک‌بار اشتباه در تصمیم‌گیری است. وقتی این نتیجه‌ی ناگوار به بار می‌آید جبران آن، ناممکن یا بسیار دشوار خواهد بود.

در مواردی شبیه آن چه گفته شد به نفع متربی و تربیت عقلانی اوست که مهارت تصمیم‌گیری را نداشته باشد به خاطر این که در این موارد، یکی یا هر دو عنصر «بینش» و «میزان عزم بر ترجیح عاقلانه و متدینانه»، در او غایب است.

منظور از «بینش» پشتوانه‌های شناختی و معرفتی است که فرد را به سوی تصمیم صحیح رهنمون می‌شود و از تصمیم اشتباه باز می‌دارد. در مثال دوم، متربی از بینش کافی نسبت به مضرات کتب ضالّه برخوردار نیست. لذا به مطالعه‌ی آن‌ها اقدام می‌کند و در نهایت گمراه می‌شود. پس برای آن که مهارت تصمیم‌گیری را به متربی مانع اعطا کنیم لازم است بینش وی را در زمینه‌های مختلف تقویت کرده باشیم.

اعطای بینش شرط لازم اعطای مهارت تصمیم‌گیری است اما شرط کافی نیست. باید نسبت به «عزم متربی بر ترجیح عاقلانه و متدینانه» هم اطمینان نسبی حاصل کرد. منظور از این تعبیر آن است که متربی در یابد متربی - با توجه به مجموعه‌ی شرایط - عزم و انگیزه‌ی لازم برای پیگیری حکم عقل و دین را داراست. ممکن است کسی بینش لازم برای اجتناب از یک تصمیم اشتباه را داشته باشد ولی هنوز نتوان اطمینان داشت که این بینش تا چه حد به خویشتن‌داری وی می‌انجامد؟ چنین نیست که وقتی کسی آگاهی‌هایی دارد حتماً در سربزنگاه از آن چه می‌داند، تبعیّت عملی کند. در مثال اوّل (مواد مخدّر) درست است که فرد نسبت به ضررهای مواد مخدّر توجیه شده است اما جاذبه‌های کاذب دلش را می‌رباید. در این حالت او نسبت به ضرر مواد

۱ - طبق نظر فقهای بزرگوار شیعه، حفاظت کتاب‌های ضالّه - اگر احتمال گمراهی برای نگه‌دارنده‌ی آن برود - حرام می‌باشد. ضمناً این بزرگواران به حرمت مطالعه، خرید و فروش، نشر، استنساخ و تدریس این کتب فتوا داده‌اند. (رجوع کنید به منهاج‌الضالحین، آیة‌الله العظمی خویی، م ۳۳، ۱۰۳۷ و ۱۱۴۷؛ نیز منهاج‌الضالحین آیة‌الله سیستانی، م ۳۶)

مخدّر آگاهی دارد اما از تقوای کافی برای رهاشدن از جاذبه‌ی این لذّت، برخوردار نیست.

پس برای احتراز از اشتباه، بینش تنها، کافی نیست. شرط کافی این است که تقوای نسبی برای پرهیز از اشتباه در وجود او نهادینه شده باشد. برای این که مهارت تصمیم‌گیری به متربی اعطا شود باید مربی این تقوای نسبی را در او ببیند. با داشتن ملکه‌ی تقوا، فرد می‌تواند علی‌رغم همه‌ی جاذبه‌های یک اشتباه، در برابر آن به صراحت، «نه» بگوید. اگر چنین اطمینانی به طور نسبی وجود نداشته باشد، اعطای مهارت تصمیم‌گیری به ضرر وی خواهد بود.

پس اصل بر این است که مربی از اعطای این مهارت به متربی خودداری کند، مگر این که از وجود بینش و تقوای کافی در او اطمینان یابد. اگر اعطای مهارت، متناسب با رشد این بازدارندگی درونی نباشد خطر جدی است که متربی به هلاکت بیفتد و به اشتباه‌های جبران‌ناپذیر دچار شود.

۲. ممکن است گفته شود: "مگر همه‌ی اشتباه‌ها این قدر از جهت دنیوی یا اخروی فاجعه‌بارند؟ چه بسیار اشتباه‌ها که ضررهای آن چنانی را سبب نمی‌شود و آن قدرها خطرناک نیستند که فرد را یک سره از هستی دنیوی یا اخروی ساقط کنند."

در پاسخ به این اشکال تذکر به ماهیت «اشتباه» و «گناه» در فرهنگ دین، قابل تأمل است: در منطق وحی هر گناهی - هر چند که به نظر کوچک بیاید - یک جنایت بزرگ است.^۱ فرد گناه کار کسی را معصیت می‌کند که آن به آن در حال عطا کردن به او است. کسی را معصیت می‌کند که نعمت و لطفش بی‌کران است. لذا ارتکاب هر گناهی برابر است با کفران نعمت‌های بی‌شمار. هر گناهی مساوی با نافرمانی رثوف مهربانی است که این همه نعمت را به انسان داده و در قبال آن از او طاعتِ ناچیزی خواسته است.

بنابراین، مؤمن آگاه حتی به انجام یک گناه هم رضایت نمی‌دهد. هیچ گناهی را کوچک و اغماض‌کردنی نمی‌شمرد. جواز وارد شدن به حیطه‌ی معصیت را حتی برای

۱ - حتی نسبت به گناهان صغیره فرموده‌اند: «لَا تُنْظَرُ إِلَى صَغِيرِ الْخَطِيئَةِ وَ لَكِنْ تُنْظَرُ إِلَى مَنْ عَصَيْتَ.»

(مجموعه‌ی وزام / ۲ / ۵۳)

یک بار هم صادر نمی‌کند. لذا نباید تصوّر کرد که یک «اشتباه بزرگ» فقط اشتباهی است که ایمان فرد را کاملاً نابود یا دنیای او را تیره و تار سازد. برای مؤمن، اثر اخروی یک گناه مهم است. کیفیت و فاجعه بار بودن یک اشتباه نیز با همین ملاک سنجیده می‌شود. لذا اگر اعطای مهارت تصمیم‌گیری به انجام حتّی یک گناه بینجامد، باز هم نمی‌توان به بهانه‌ی «تصحیح آن توسط مربّی» به لزوم اعطای آن رأی داد.

البته رویکرد یک مربّی ارزش‌مدار، یک رویکرد واقع‌گرایانه است. او قبول دارد که متربّی‌اش معصوم نیست و بالاخره ممکن است گناهی و اشتباهی از دستش در برود. امّا در عین حال پیش فرض مربّی ارزش‌مدار این است که «هر چه اشتباه کمتر، بهتر». اگر در امر تربیت قائل باشیم که «یک اشتباه کمتر، بهتر است»، نوعی رویکرد تربیتی را دنبال می‌کنیم. ولی اگر قائل باشیم که «متربّی تا اشتباه نکند یاد نمی‌گیرد» رویکرد تربیتی کاملاً متفاوتی خواهیم داشت. در رویکرد اوّل، یک اشتباه، امری حسّاسیت‌زا دانسته می‌شود و فوراً باید در صدد جبران و عدم تکرار آن برآمد. امّا در رویکرد دوم اشتباه حسّاسیت چندانی را بر نمی‌انگیزد. این رویکرد دقّت نظر چندانی را طلب نمی‌کند تا از اشتباه‌های بعدی جلوگیری شود چون اشتباه کردن، امری عادی و طبیعی تلقّی می‌شود.

ب) موارد ترجیح حالت دوم (اعطای مهارت تصمیم‌گیری و تصحیح تصمیمات اشتباه متربّی)

وقتی مربّی از وجود «بینش» و «تقوای نسبی» در متربّی‌اش، اطمینان حاصل کرد تازه وقت آن می‌رسد که مهارت تصمیم‌گیری به وی اعطا شود. باید توجه داشت که این اطمینان یک اطمینان عقلایی است نه یقین صد در صد. بنابراین، دست‌یابی به آن، امری دور از ذهن نخواهد بود.

در این حالت: اوّلاً حوزه‌ی آگاهی‌های متربّی وسعت کافی یافته است. بنابراین، پیش از هر مورد تصمیم‌گیری قادر است جوانب آن را به خوبی بررسی کند. با توجه به وسعت بینش خود، می‌تواند نسبت به صلاح بودن یا صلاح نبودن تصمیمش قضاوت

کند. اگر هم جنبه‌هایی از تصمیم‌گیری برای وی قابل تحلیل نباشد، سعی می‌کند با مشاوران عاقل و متدین مشورت کند تا به برآیند مشخصی در این زمینه دست یابد. ثانیاً با چنین ارزیابی معرفتی، اگر تصمیم مورد نظر با ارزش‌ها ناسازگار باشد، متربی خویش‌داری لازم را دارد که از آن اجتناب کند. هرچند این تصمیم نادرست، جذاب و پُرکشش باشد اما چون ملکه‌ی تقوا در وجود متربی نهاده شده به خود اجازه نمی‌دهد که به آن نزدیک شود. چنین کسی می‌داند که مواد مخدر چه ضررهایی دارند و چگونه او را نابود می‌کنند. افزون بر این هر قدر وسوسه‌ها، استفاده از این مواد را برای وی جذاب معرفی کنند اما حاضر به قبول آن‌ها نمی‌شود و از درون به شدت در برابر این کشش‌ها مقاومت می‌کند.

اگر مربی این شرایط را در متربی خود ببیند، دستش برای اعطای مهارت تصمیم‌گیری باز می‌شود و می‌تواند در این زمینه آزادانه‌تر عمل کند. هر چه دامنه‌ی این بینش و تقوا وسعت بیشتری پیدا کند، متناسب با آن می‌توان مهارت تصمیم‌گیری را با عمق بیشتری به متربی آموزش داد. با چنین رویکردی متربی، هم از آفت‌های اعطای این مهارت در امان می‌ماند و هم از محسنات آن بهره‌مند می‌گردد.

نسبت تربیت عقلانی با مهارت تصمیم‌گیری

تصمیم‌گیری: مهارت تصمیم‌فعالانه و «خود»محور. ارزیابی گزینه‌های تصمیم: نفع خود و دیگران. تصمیم‌گیری می‌توان در سطوح بالای بهداشت روانی قرار گرفت.
م تربیت عقلانی، ارزش‌ها مهم‌ترین ملاک‌های تأثیرگذار در تصمیم‌گیری فرد هستند. اعطای مهارت تصمیم‌گیری، توانایی متربی در اتخاذ تصمیم‌های معقول و مشروع است. (بینش + عزم متدینانه‌ی متربی) م تربیت عقلانی «توانایی تصمیم صحیح گرفتن» ارزشمند است نه «مطلق استقلال در تصمیم‌گیری». اساس ممکن است در مواردی به صلاح متربی باشد که دیگران برای وی تصمیم بگیرند. ردی اشتباه در تصمیم‌گیری هزینه‌ی هنگفت دارد. در این موارد باید از اعطای مهارت خودداری کرد. هنگ دین هر گناهی یک فاجعه است. یک اشتباه کمتر، بهتر.

فصل ۲

رابطه‌ی تربیت عقلانی با مهارت حلّ مسأله

(۱) طرح مهارت حلّ مسأله و مبناشناسی آن

۱ - ۱) فایده‌ی مهارت حلّ مسأله

این ابزار به متربّی مدد می‌دهد که در مقابل مسائل مختلف، منفعلانه برخورد نکند بلکه فعالانه با آن‌ها روبه‌رو شود و به تحلیل آن‌ها دست بزند. این مهارت به متربّی یاری می‌رساند که مسائل زندگی را به نحو مؤثرتری حل کند. مهم نیست که افراد در زندگی با گرفتاری و مسأله‌ای روبه‌رو نشوند. مهم آن است که در مواجهه با این‌گونه موقعیّت‌ها بتوانند آن را حل نمایند. افرادی که فاقد این مهارت هستند در مقابل کوچک‌ترین مسأله‌ای دچار آشفتگی و ناراحتی می‌شوند. در مقابل، افرادی هستند که در حلّ مسائل و مشکلات متنوّع دچار آشوب نمی‌شوند. عمده‌ترین علّت موفّقیت این افراد آن است که با بهره‌گیری از مهارت حلّ مسأله احساس در ماندگی نمی‌کنند. اینان با پیش‌بینی پیامد راه‌حل‌هایی که می‌اندیشند مناسب‌ترین گزینه را انتخاب می‌کنند.

۲ - ۱) لغزشگاه مهارت حلّ مسأله

تا این جابه نظر می‌رسد «مهارت حلّ مسأله»، اگر ارزش‌ها را تهدید نکنند، یک مهارت بسیار مناسب باشد. فراگرفتن این مهارت فرد را از حالت انفعال، خارج می‌کند. باعث می‌شود او فعّالانه با مسائل زندگی‌اش برخورد کند و در جهت حفظ ارزش‌ها از آن بهره‌گیرد. مشکل وقتی بروز می‌کند که برخی برای یاددهی این مهارت از شیوه‌ی «به چالش کشیدن» متربّی بهره می‌گیرند. اینان معتقدند پیش از آن که متربّی با مسائل زندگی برخورد کند، مربّی خود باید مسائلی را برای وی «ایجاد» نماید. به این ترتیب، او در چالش میان گزینه‌های مختلف، یاد می‌گیرد که مسائل زندگی‌اش را چگونه حل کند. به این ترتیب، لازم است که مربّی برای آموزش این مهارت به متربّی، در موارد متعدّدی برای او ایجاد مسأله کند و وادارش کند که خود به حلّ مسأله اقدام نماید. بر این اساس، حتّی موقعی که متربّی بدون مسأله است باید برای او ایجاد مسأله کرد.

۳ - ۱) مهارت حلّ مسأله و «مناظره» محوری

برخی از تئوری‌پردازان، این روش را برای هر رده‌ی سنّی تجویز می‌کنند. اینان معتقدند که برای کودکان زیر ۸ سال (مثلاً پیش دبستان که ۶ ساله هستند) هم تنها راه صحیح برای تربیت، روش «گفت‌وگو با استفاده از واژگان حلّ مسأله» است. در این روش، مربّی از کودک سؤال می‌کند نه این که به او بگوید «چه بکند و چه نکند». این یعنی یک «مناظره‌ی دو طرفه» که «طی آن والدین به کودکان خود روش تفکر دربارهِی احساس خود و سایرین، راه‌حل‌ها و نتایج و عواقب اعمال را می‌آموزند.» به طور مثال اگر کودک بخواهد برای برداشتن شیرینی از کابینت آشپزخانه بالا برود، نباید به او گفت: «اگر شیرینی می‌خواهی به من بگو تا بدهم» و نباید گفت: «ممکن است بیفتی» بلکه باید گفت: «آیا آن جا، جای خوبی برای بالا رفتن است؟ اگر این کار را بکنی، چه اتفاقی ممکن است بیفتد؟» به این ترتیب، کودک خود، توانایی می‌یابد که در مواقع مختلف مسائل خود را حل کند و خود راه‌حل‌ها را بیابد؛ نه این که به دنبال راه‌حل‌های بسته‌بندی شده از سوی دیگران باشد.

۴-۱) مهارت حل مسئله و پنداره‌ی «اصالت»

نکته‌ی مهم این که تأکید می‌شود این رویکرد باید به عنوان یک اصل تربیتی تلقی گردد. این بدان معناست که در همه‌ی موارد وقتی می‌خواهیم متربی رفتاری پیش بگیرد باید در یک فرایند پرسش و پاسخ، او را به نتیجه‌ی مورد نظر برسانیم. پس، حتی اگر کودک، خود به خود و بدون چالش، مطلبی را از ما می‌پذیرد، باید او را از این قالب بیرون آورد و چارچوب مناظره را برایش ترسیم کرد. در این حالت، روال طبیعی این خواهد بود که با گفت‌وگو و چون و چرا، متربی را به نتیجه برسانیم.

برای آن که لزوم «اصل قرار گرفتن روش حل مسئله» در این مبنا تصدیق شود باید به تقابل مطرح شده میان این شیوه و سایر شیوه‌ها توجه کرد. این تقابل در دو مقطع سنی «کودک اندیشمند» و «نوجوان اندیشمند» مطرح می‌شود. طراحان این عناوین، به دنبال اثبات آن اند که در هر دو مقطع سنی، هیچ روشی جز روش حل مسئله به حال تربیت، کارساز نیست.

برای تبیین صحیح و روشمند این نکته، دو گام را طی می‌کنیم: در گام اول متن این روش را در مقطع «پیش دبستان» (تا هفت سالگی) بازخوانی می‌کنیم.

در گام دوم به پی‌گیری متن روش در سنین «دبستان» (۸-۱۲ سال) خواهیم پرداخت. مقطع اول را «کودکی» و دومی را «نوجوانی» نامیده‌اند.

۱-۴-۱) کودک اندیشمند

در ابتدای این بحث، روش‌های مختلف روابط متقابل میان والدین و کودک، از سوی طراحان مورد بررسی قرار می‌گیرد. توضیح می‌دهند که: «چگونگی صحبت با کودکان را می‌توان به نردبانی با چهار پله تشبیه کرد. هریک از این پله‌ها نشان‌دهنده‌ی شیوه‌ی خاصی از صحبت کردن با کودکان است.» این چهار پله عبارت‌اند از:

۱- فرمان‌ها، دستورها، تحقیر کردن‌ها و تنبیه.

۲- پیشنهاد بدون هر نوع توضیح.

۳- پیشنهاد همراه با توضیح به همراه احساس مرتبط با آن.

۴- گفت‌وگو با استفاده از واژگان حلّ مسأله.

از این چهار گزینه، سه گزینه‌ی اول مردود اعلام می‌شوند و گزینه‌ی چهارم به عنوان تنها گزینه‌ی صحیح معرفی می‌گردد.

به این ترتیب، هدف این است که مربی بتواند با واژگان حلّ مسأله به مقابله با رفتارهای آزاردهنده و نامناسب کودک بپردازد. ذیلاً هر یک از گزینه‌ها را معرفی می‌کنیم:

۱- فرمان‌ها، دستورها، تحقیرکردن‌ها و تنبیه: در این روش با کودکان بارویکردی منفی و با شدّت برخورد می‌شود. مثلاً اگر کودک می‌خواهد برای برداشتن شیرینی از کابینت آشپزخانه بالا برود، به او گفته می‌شود: «همین الآن بیا پایین یا کتک می‌خوری.» در این شیوه والدین فرمان می‌دهند، توقع اطاعت دارند و الفاظ تحقیرآمیزی به کار می‌برند تا رفتار کودک را تغییر دهند؛ غافل از آن‌که این روش به ضعف و نومیدی و خشونت‌گرایی کودک می‌انجامد.

۲- پیشنهاد بدون هر گونه توضیح: این حالت، اثر منفی کمتری دارد. در این شیوه به کودکان گفته می‌شود که چه کنند به جای این‌که مرتّب به آن‌ها بگویند: «نکن»؛ اما به آن‌ها گفته نمی‌شود که «چرا باید این کارها را بکنند.» به کودک مثال قبل گفته می‌شود: «هر وقت شیرینی خواستی به من بگو»؛ اما گفته نمی‌شود که چرا باید این خواسته را اول با پدر و مادرش در میان بگذارد.

۳- پیشنهاد همراه با توضیح و همراه احساس مرتبط با آن: در این روش علت انجام عمل یا عدم انجام آن برای کودک گفته می‌شود و احتمالاً احساسی که از انجام این رفتار کودک، به دیگران دست می‌دهد. ولی هنوز هم شیوه‌ای محسوب می‌شود که طی آن، مربی برای متربی تصمیم می‌گیرد. در مثال پیش به کودک گفته می‌شود: «خیلی ناراحت می‌شوم اگر از آن بالا بیفتی و زخمی شوی.»

۴- گفت‌وگو با استفاده از واژگان حلّ مسأله: این مرحله، مرحله‌ی صحیح است. در

این حالت نه به کودک می‌گوییم که «چه بکند» و نه به او می‌گوییم که «چرا بکند»؛ بلکه مثلاً از کودک سؤال می‌کنیم: «اگر بروی بالای کابینت، آن وقت من چه حالی خواهم داشت؟» این روش یک «مناظره‌ی دوطرفه» را سامان می‌دهد که طی آن والدین به کودکان خود روش تفکر درباره‌ی احساس خود و سایرین، راه‌حل‌ها و نتایج و عواقب اعمال را می‌آموزند. به این ترتیب، مسیر گفت‌وگو با واژگان حل مسئله به این شکل است:

✓ آیا آن‌جا محل خوبی برای بالارفتن است؟

✓ اگر این کار را بکنی، چه اتفاقی ممکن است بیفتد؟

✓ اگر این اتفاق بیفتد، من چه احساسی خواهم داشت؟

✓ پس چه کار می‌توانی بکنی که این اتفاق نیفتد؟

۲-۴-۱) نوجوان اندیشمند

شیوه‌ای که در دوران کودکی (تا هفت سالگی) مورد تأکید قرار می‌گیرد در دوره‌ی دبستان (۸ تا ۱۲ سال) نیز باید پی‌گیری شود. در این دوره نیز مانند دوره‌ی قبل، چهار راه حل کلی برای «تغییر رفتار نوجوان» مطرح می‌گردد. نیز از میان آن‌ها، راه حل چهارم (روش حل مسئله) تنها راه صحیح معرفی می‌شود. این چهار روش عبارت‌اند از: «روش اعمال زور»، «روش پیشنهاد دادن»، «روش شرح و توضیح» و «روش حل مسئله».

۱- در روش اعمال زور، «والدین فکر می‌کنند که می‌توانند کودکانشان را با تحمیل و اجبار، مطابق خواست خود تغییر دهند.» والدینی که زور را برای رسیدن به اهدافشان به کار می‌گیرند، معمولاً هزینه‌ی بالایی را برای این امر می‌پردازند؛ چرا که همه‌ی افراد، پس از چنین رفتاری، احساس خشم و ضعف و ناامیدی می‌کنند. به کارگیری این روش، غالباً بدان‌جا منتهی می‌شود که کودکان «برای آن‌که بتوانند احساس قدرت کنند، همانند والدینشان معتقدند بایستی قدرت دیگران را کاهش دهند.» این آفت منشأ پرخاشگری آن‌ها می‌گردد.

۲- در روش پیشنهاد دادن (بدون توضیح)، مشکل واقعی این است که «والدین به جای فرزندانشان فکر می‌کنند.» وقتی درباره‌ی راه‌حل‌ها، والدین به جای فرزندانشان فکر کنند، باعث می‌شود که متربی توانایی تفکر و بیان احساسات خود را از دست بدهد. این‌گونه، فرزندان بار خواهند آمد که «کورکورانه دنبال پیروی از نصیحت دیگران هستند؛ بدون این که درباره‌ی آن فکر کنند.»

۳- روش شرح و توضیح، بر پایه‌ی استدلال بنا می‌شود. والدین علاوه بر پیشنهاد، سعی می‌کنند «چرایی» پیشنهاد خود را هم توضیح دهند. این روش هم مناسب نیست؛ زیرا والدین در آن، نقش فعال را به عهده می‌گیرند و فرزندان، غیرفعال می‌شوند. متربیان به گفت‌وگو وارد نمی‌گردند و فقط از آنان خواسته می‌شود گوش کنند. کودک در این روش توجهی به توضیحات مربی نمی‌کند؛ چون احساس می‌کند که آن را هزاران بار شنیده و دیگر نباید بشنود. این روش هم غیر مؤثر و محکوم به شکست است.

۴- روش حل مسئله، در فرایند این روش، «کودکان در مورد کاری که انجام می‌دهند و نیز درباره‌ی دلیل آن فکر می‌کنند. معمولاً کودکان فقط زمانی که به صورت فعال در یک گفت‌وگو شرکت می‌کنند درباره‌ی اعمال خود فکر می‌کنند.» «سؤالات مطرح شده، کودک را تشویق و راهنمایی می‌کنند که در گفت‌وگوها به شکل فعال شرکت کند» و فضای گفت‌وگوی دوطرفه را فراهم می‌آورد. برای تفهیم مطلب ارائه‌ی مثالی که طرفداران این روش مطرح می‌کنند خالی از لطف نیست:

اکنون بگذارید بر سر مسئله‌ای بین یک پدر و پسر یازده ساله‌اش، میان این چهار روش مقایسه‌ای داشته باشیم. سامان می‌خواهد صاحب یک دوچرخه‌ی ده دنده شود. گفت‌وگو با توضیحاتی مبنی بر این که چرا او نمی‌تواند صاحب چنین دوچرخه‌ای شود آغاز می‌شود و پیشنهاد درباره‌ی این که او به جای آن چه کاری باید انجام دهد. سامان: امروز، می‌ثم یک دوچرخه‌ی ده دنده خرید. پدر: واقعاً!

سامان: من کی صاحب چنین دوچرخه‌ای می‌شوم؟
پدر: ما راجع به این مسئله قبلاً صحبت کردیم. این دوچرخه برای سنّ تو اصلاً مناسب نیست.

سامان: من از میثم بزرگ‌ترم.
پدر: میثم از نظر جثّه از تو بزرگ‌تر است و شاید او می‌تواند با آن مدل، دوچرخه‌سواری کند.

سامان: من بهتر از میثم دوچرخه‌سواری می‌کنم.
پدر: تو یک دوچرخه‌ی خوب داری. چرا با سایر دوستانات دوچرخه‌سواری نمی‌کنی؟

سامان: من می‌خواهم با میثم دوچرخه‌سواری کنم.
(پدر راه طولانی را برای به‌دست آوردن این دستاورد طی نمود. با این‌که پدر سامان از کلمه‌ی «چرا...؟» نیز استفاده نمود؛ ولی واقعاً سؤالی نپرسید. او فقط به پسرش گفت که طبق اندیشه‌ی خودش، فرزندش چه کاری باید انجام دهد.)

پدر: گوش کن، دوچرخه‌ی ده‌دنده برای خیابانی هم‌چون خیابان ما که ماشین‌های بزرگ با سرعت بالا حرکت می‌کنند، خیلی خطرناک است. من سعی می‌کنم هر چه که می‌توانم برای تو تهیّه کنم؛ ولی این یکی برای پسری با هیکل تو بسیار خطرناک است. وقتی که بزرگ‌تر شدی، یکی از آن‌ها را برای تو خواهم خرید.

(سامان دیگر به این صحبت‌ها توجه نمی‌کرد و از این کلمات هیچ چیز به جز این‌که «من دوچرخه‌ام را نمی‌توانم به‌دست بیاورم» نشنید.)

(هم‌چون بسیاری از والدین که وارد توضیحات طولانی می‌شوند و پیشنهادهایی را ارائه می‌دهند، پدر سامان نیز در این‌جا خشمگین شد؛ چون احساس کرد که «سامان هرگز گوش نمی‌دهد.» احساس ناامیدی و خشم او، گفت‌وگو را کاملاً به اتمام رساند و سامان نیز احساس خشم و ناامیدی نمود.)
در این‌جا، گفت‌وگویی را که پدر سامان پس از آموزش روش حلّ مسئله انجام داد می‌آوریم:

پدر: من می‌دانم تو می‌خواهی همین الان صاحب یک دوچرخه‌ی ده‌دنده شوی؛ ولی از تو می‌خواهم راجع به این موضوع فکر کنی و من به تو کمک می‌کنم.

سامان: آیا شما یکی از این دوچرخه‌ها را برای من می‌خری؟
پدر: بله، ولی نه حالا. آیا می‌توانی یک دلیل به من بگویی که چرا من نمی‌خواهم حالا سوار دوچرخه‌ی ده‌دنده بشوی؟
سامان: نه.

پدر: آیا جثه‌ی تو و میثم مثل هم است؟
سامان: نه، ما یک اندازه نیستیم. جثه‌ی او از من بزرگ‌تر است؛ ولی من بهتر از او دوچرخه‌سواری می‌کنم.

پدر: می‌دانم تو این‌طوری فکر می‌کنی. اگر در این خیابان باریک با این همه ماشین، تو سوار دوچرخه‌ای بسیار بزرگ و سریع بشوی، چه اتفاقی ممکن است بیفتد؟

سامان: هیچ اتفاقی نمی‌افتد. من خیلی مواظب خواهم بود.
پدر: چگونه می‌توانی مطمئن شوی حتی برای یک لحظه هم تمرکزت را از دست نمی‌دهی؟ چه اتفاقی ممکن است در آن زمان بیفتد؟

سامان: ممکن است بیفتم و زخمی شوم.
پدر: این حالت چه احساسی خواهد داشت؟
سامان: ناراحت می‌شوم.
پدر: و اگر چنین اتفاقی افتاد، من و مادرت چه احساسی خواهیم داشت؟
سامان: ناراحت می‌شوید.

پدر: چه اتفاق دیگری ممکن است بیفتد؟
سامان: ممکن است با ماشین تصادف کنم.
پدر: آیا تو می‌خواهی چنین حوادثی اتفاق بیفتد؟
سامان: نه.

پدر: الان چه کار می‌توانی انجام دهی که زمین نخوری، زخمی نشوی و با ماشین هم تصادف نکنی؟

سامان: صبر کنم تا بزرگ‌تر شوم. پدر، شاید بتوانم الآن سوار دوچرخه‌ی سه‌دنده شوم. این یکی، از دوچرخه‌ای که حالا دارم بهتر است.
پدر: ایده‌ی خوبی است. پس به مغازه‌ی دوچرخه‌فروشی برو و به آن‌ها نگاه کن. اگر مطمئن و بی‌خطر هستند، نظر تو می‌تواند راه‌حل خوبی برای این مسئله باشد.

(به جای ارائه‌ی پیشنهادها و توضیحات، پدر سامان سعی کرد که فرزند خود را وادار به فکر کردن نماید و این کار با ارزیابی نتایج بالقوه توسط سامان انجام شد. سامان آن نتایج را درک کرد؛ چون او خود به آن نتایج رسید و در نهایت به جای این‌که سامان از گفت‌وگو خارج شود، پدر به راه‌حل‌های او گوش کرد و راضی شد اگر ایده‌های سامان بی‌خطر بودند، آن‌ها را قبول کند.)
پدر سامان از مهارت حل مسئله به بهترین وجه استفاده کرد. وی فرزند خود را روی چهار مهارت مهم متمرکز کرد که برای حل مسئله بسیار مفیدند: «آگاهی از احساسات خود»، «توجه به احساسات دیگران»، «آگاهی از نتایج رفتارها»، «شناخت راه‌حل‌های جای‌گزین که برای حل مسئله امکان‌پذیر هستند». «زمانی که سامان خود در مورد راه‌حلی فکر کرد، رفتار او تقریباً به یک‌باره تغییر یافت و مهم‌تر از همه، این تغییر رفتار احتمالاً همیشگی خواهد بود.»
این روش به سامان اجازه داد که نسبت به خود احساس غرور کند. شاید اکنون مفهوم یکی از مثل‌های قدیمی چینی برای ما معنای بهتری داشته باشد:
به من بگو فراموش می‌کنم؛ به من آموزش بده، به یاد می‌آورم؛ من را درگیر مسئله کن، درک می‌کنم.

در نهایت تأکید می‌شود که:

«اگر [اجرای] این روش، با تسلط کافی انجام شود، در درازمدت به کار بردن آن، باعث صرفه‌جویی در وقت می‌شود و گفت‌وگوهای دوفره کوتاه‌تر می‌شوند.»

۵ - ۱) مبناشناسی مهارت حلّ مسأله (تربیت مسأله‌مدار، نه پاسخ‌مدار)

چنان‌که در هر دو مقطع کودک و نوجوان اندیشمند دیدیم، روش‌های اول تا سوم مردود اعلام می‌شوند. صرف «پیشنهاد بدون ارائه‌ی دلیل» و «پیشنهاد همراه توضیح و تشریح» هر دو محکوم به شکست می‌باشند؛ چون اولی کودک و نوجوان را به «تقلید کورکورانه» می‌کشاند و دومی به جای قرار دادن او در جایگاهی فعال، باعث انفعالش می‌شود. بنابراین، گزینه‌ی روش حلّ مسأله پیشنهاد می‌شود که طی آن کودک، درگیر مسأله می‌شود و خود راه حلّ آن را کشف می‌کند. با اتّخاذ این روش، اولاً نباید به کودک و نوجوان گفت که «چه کند» و ثانیاً نباید به او گفت که «چرا باید چنین کند». باید برای او طرح مسأله کرد تا در گفت‌وگویی دو طرفه، خود به نتیجه دست یابد.

به نظر می‌رسد این روش، برگرفته از این گفته‌ی پیاژه است که:

اگر دانش‌آموزی برای رسیدن به حقیقتی سه روز وقت صرف کند تا آن را شخصاً "کشف" کند، به صرفه‌تر از آن است که همان حقیقت را در یک ربع ساعت برایش توضیح دهیم.^۱

بر اساس این گفته‌ی پیاژه، دو نوع شیوه‌ی تربیت ترسیم می‌شود: «تربیت اکتشافی» که ذهن کودک در آن «مسأله‌مدار» است و «تربیت اکتسابی» که ذهن کودک را «پاسخ‌مدار» می‌کند. اگر از روش حلّ مسأله بهره‌گیریم، به تربیت اکتشافی دست زده‌ایم و اگر راه حلّ «پیشنهاد» یا «پیشنهاد همراه با توضیح» را دنبال کنیم، تربیت اکتسابی را پیش گرفته‌ایم. اما باید روش اکتسابی را به کناری نهاد. به قول روسو:

کودک نباید در تربیت، چیزی کسب کند؛ بلکه باید آن را کشف نماید.^۲

در شیوه‌ی «اکتشافی»، «ذهن کودک، فعال، تشنه، تحریک‌شده، کنج‌کاو، متفکر و جست‌وجوگر است؛ اما در شیوه‌ی "پاسخ‌مدار" ذهن کودک منفعل، ارضاشده، خنثی شده و متحجّر است.»^۳ پس باید آن را به کناری نهاد و کودک را مسأله‌محور کرد.

۱ - تربیت طبیعی / ۱۹۴.

۲ - همان / ۱۹۴.

۳ - همان / ۱۹۹.

دخالت فعالانه‌ی کودک به درونی‌سازی عمیق مطلب، کمک می‌کند. معلّم در این شیوه‌ی تربیتی فقط زمینه‌ساز، کارگردان و صحنه‌ساز است. او به خوبی این توصیه را دریافته که متربّی «نباید چیزی را بر اساس گفته‌ی شما قبول کند؛ بلکه باید خودش آن را دریابد»^۱، پس باز هم به قول پیاژه:

هرگاه چیزی را به کودک یاد دهیم، مانع شده‌ایم تا خود، آن را کشف کند.^۲

منظور این است که «اگر ما انگیزه‌ی کشف خودبه‌خودی آن چیزی که قصد یاد دادنش به کودک داریم را از او بگیریم، دیگر انگیزه‌ای برای حرکت و تلاش و کنجکاوی در او باقی نمی‌ماند.»^۳ پس «وظیفه‌ی اولیا، مربّیان و معلّمان این نیست که کودکان را، آن‌گونه که خود می‌خواهند یا می‌دانند، آموزش دهند و یا تربیت کنند؛ بلکه باید به ظرفیت و اقتضای تحوّل روانی کودک توجه کنند که: «او چه می‌خواهد و چه می‌داند؟». لذا به جای توصیه‌های مستقیم و بایدها و نبایدهای رو در رو به کودک، باید در کشف طبیعت، تفکّر و استدلال کودک از پرسش‌های سقراطی استفاده نمود.»^۴ منظور از پرسش‌های سقراطی این است که مربّی سعی کند با ایجاد مسأله، با گفت‌وگو و وادار کردن متربّی به فکر، او را به اکتشاف پاسخ وادارد. این همان روشی است که سقراط برای آموزش شاگردانش از آن بهره می‌برده است. روند سؤال و جواب دو طرفه، متربّی را در راه کشف کردن، یاری می‌دهد و باعث خارج شدن او از انفعال پاسخ‌مدار می‌گردد. با این نگرش، یادگیری تعریف جدیدی پیدا می‌کند. متربّی در این نظام «منطق تغییر رفتار» خود را درک می‌کند و «الگوها و راهبردهای تربیت» را می‌فهمد. نهایتاً این شیوه «به کودک اجازه می‌دهد تا خودش فعالانه و در فرایندی پُر افت‌وخیز و در جریانی، که از لوازمش تن دادن به خطاست، به صلاح دست یابد.»^۵

۱- تربیت طبیعی/ ۱۹۵.

۲- همان.

۳- همان/ ۱۹۸.

۴- همان/ ۲۰۱.

۵- همان/ ۲۰۰.

۲) نقد و بررسی مهارت حلّ مسأله

۱ - ۲) نقد و بررسی مبنا

در نقد مبنای مطرح شده به ۳ نکته توجه می‌دهیم:

۱ - ۱ - ۲) متوقف نبودن یادگیری بر مسأله محوری

نخستین نکته این است که تربیت، متوقف بر توانایی استدلال نیست و یادگیری مسبوق به طرح سؤال نمی‌باشد. به تعبیر دیگر، شرط تربیت این نیست که از روش اکتسابی مصطلح استفاده شود.

برای تقریب مطلب به ذهن، مثالی می‌زنیم: فرض کنید در خانواده‌ای اصیل با کودکی برخورد می‌کنیم که پدر و مادر خود را با ضمیر جمع خطاب می‌کند، در برابر بزرگ‌ترها پا را دراز نمی‌کند، برخورد متین دارد، ابتدا به سلام می‌کند و به‌طور کلی آداب معاشرت نیکو را رعایت می‌نماید. از دید یک مربی، چنین کودکی مؤدب و تربیت شده است. حال ممکن است این کودک از منطق رفتارهایی که به آن‌ها مقید است باخبر نباشد. ممکن است فضای خانوادگی، بدون هیچ زور و اجبار و تذکر مستقیم، او را به این سمت و سو رانده باشد. از وقتی باب فهمش باز شده، دیده و شنیده است که پدر و مادر رفتاری توأم با احترام متقابل با هم دارند. دیده است که خواهر یا برادر بزرگ‌ترش چگونه با هم و با بزرگ‌ترهایشان برخورد می‌کنند. همین الگوبرداری، وی را در یک فضای کاملاً مسالمت‌آمیز و پرمحبت، به سوی دنبال کردن همین مشی سوق داده است.

در پی این فرایند، کودک به رفتارهای مؤدبانه التزام دارد. نیز می‌داند که این‌گونه عمل کردن، نیکوست؛ اما لزوماً قابلیت استدلال کردن بر آن را دارا نیست. در این حالت، او التزام به چنین رفتاری را بر ترک آن ترجیح داده و برگزیده است. ضمناً حُسن آن را کشف کرده و نسبت به آن علم دارد؛ اما شاید نتواند با استدلال آوردن، گزینه‌های دیگر را مردود کند و درستی روش خود را به کرسی بنشاند. به این ترتیب لزومی ندارد برای رسیدن به گزینه‌ی صحیح، حتماً گزینه‌های نادرست نیز در برابر وی

قرار گرفته باشند و او «خود»، با کاوش و کنکاش، بدان دست یافته باشد. پیش‌تر گفته شد که لازمه‌ی حدّ اقلّی نهادینه کردن، سه عنصر اساسی «کشف»، «رضایت» و «انتخاب آزادانه» است؛ اما در کنار این‌ها، دانستن چرایی ارزش‌هایی که نهادینه می‌شوند لزومی ندارد. در درجات اوّلیه‌ی فرایند تربیت، آموزش این «چرایی»‌ها امکان‌پذیر نیست. واقع‌گرایی اقتضا می‌کند که به ناپختگی کودک توجه کنیم و بی‌بهره‌گی یا کم‌بهره‌گی او از نور عقل را مدّ نظر داشته باشیم.

بر همین اساس سعی می‌کنیم در یک فضای آمیخته با رضایت و محبّت، او را به طور طبیعی به سوی پی‌گیری یک رفتار مثبت سوق دهیم. در این حالت، البته کودک «می‌داند» که چه می‌کند و نیز حُسن رفتاری که پی گرفته را «کشف» می‌نماید؛ هر چند از «چرایی» آن بی‌خبر باشد. کفِ نهادینگی این است که «التزام عملی به ارزش‌ها بدون آگاهی از منطق آن» تحقق یابد.

البته به موازات رشد عقلی و علمی متربّی، می‌توان آرام‌آرام پنجره‌های دیگری را هم به رویش گشود تا این که در سقف نهادینگی ارزش‌ها، هم التزام عملی به ارزش‌ها داشته باشد و هم حُسن آن‌ها را کشف کند و هم بتواند در برابر گزینه‌های متناقض به استدلال بپردازد. بنابراین، در سنینی که «بلوغ عقلی» و «تقیّد عملی» هم‌گام می‌شوند، می‌توان برای تحکیم بیشتر اعتقاد و باور به ارزش‌ها، متربّی را نسبت به استدلال و چرایی آن چه می‌کند نیز آگاه کرد. البته در این نقطه، او خود توان «اکتشاف» و رسیدن به نقطه‌ی مورد نظر را دارد.

با این تفصیل، لازمه‌ی دستیابی به «تقیّد عملی» به ارزش‌ها، «کشف حُسن» آن‌هاست نه «اکتشاف نحوه‌ی استدلال» بر آن‌ها. می‌توان در یک فضای مثبت و محبّت‌آمیز، متربّی را بر اساس آگاهی و کشف، به تقیّد عملی رساند؛ هر چند او نداند گزینه‌های ضدّ آن رفتار، چه چیزهایی بوده‌اند.

مربّی ارزش‌مدار دغدغه‌ی ارزش‌ها را دارد و هدفش بار آوردن یک بنده‌ی مطیع خداست. او سؤال می‌کند که در روند تربیت آیا می‌توان نقطه‌ای را نشان داد که اصولاً نیازی به طرح مسأله برای متربّی نباشد؟ آیا بهتر نیست که متربّی در برخی موارد

یک طرفه بیندیشد و ما به او کمک نکنیم بر سر دوراهی قرار گیرد؟
برای این که تفاوت رویکرد تربیت عقلانی و مبنای مذکور مشخص تر شود مثالی دیگر می زنیم:

تربیت عقلانی برای دختر بچه ای که در اوان بلوغ است، حجاب کامل را تجوین می کند و آن را یک ارزش می شمرد. برای نگه داشتن این حریم، یک راه مؤثر، ایجاد فضای غالب برای القای این هنجار است تا متربی حجاب کامل (چادر) را برگزیند. خارج از این فضا سازی و در جوی خنثی، ممکن است متربی دریابد که غیر از این روش را نیز می توان داشت. در این صورت، از همان ابتدا این مسأله برای او ایجاد می شود که «چرا باید این محدودیت را پذیرفت؟» چون عقل و بینش او هنوز عمیق نشده، توجیه نمودنش برای پذیرش این محدودیت، بسیار مشکل خواهد بود. کودک در این سن، تحت غلبه ی احساسات و تمایلات خود است. لذا برای این که راحت تر باشد و مثلاً بتواند در کنار سایر کودکان آزادانه تر بازی کند، ترجیح می دهد که از میان این دو (چادر دست و پاگیر یا لباسی آزاد و راحت) دومی را انتخاب کند. بنابراین می توان اساساً این دوراهی را پیش پای او نگذاشت. می توان با القائات مثبت و فضا سازی زیرکانه، حجاب داشتن برای او را به عنوان تنها راه پذیرفته و کاملاً طبیعی و عادی جلوه داد. می توان کاری کرد او بیندیشد که باید این گونه زیست و جز این گونه نمی توان بود. می توان کاری کرد که او اساساً مشیی غیر از این را غیر طبیعی تلقی کند. این اندیشه در حفظ ارزش حجاب از سوی او، بسیار مؤثر خواهد افتاد.
حاصل آن که:

اولاً، تربیت ارزش مدار در درجه ی اول اقتضا می کند که برای متربی حتی المقدور مسأله ای درست نشود تا بخواهد آن را حل کند. پاک کردن صورت مسأله در مواردی به نفع متربی است. خبر نشدن او از یک سری ناهنجاری ها، او را در جهت حفظ هنجارها پُرشتاب تر، پذیرا تر و پایدار تر خواهد ساخت و حکم پیش گیری پیش از درمان را دارد.

ثانیاً، باید توجه شود که دست مربی در خارج از حوزه ی معرفتی متربی بسته است.

لذا نمی‌تواند او را در سنینی که بلوغ عقلانی ندارد نسبت به این‌گونه تقیدها قانع کند. به همین خاطر به‌طور نسبی (نه مطلق) محیطی صیانت‌شده ایجاد می‌کند. در چنین محیطی با القائات پُر جاذبه و هنرمندانه می‌توان متربی را بدون چالش، و بی‌آن‌که بفهمد چرا چنین انتخابی می‌کند، به‌سوی تقیدی خاص سوق داد. البته توجه داریم که به موازات این فضا سازی و ایجاد تقید باید حوزه‌ی بینش متربی را توسعه داد. با تداوم این روند می‌توان به تدریج متربی را به سقف نهادینه‌شدن ارزش‌ها رساند به گونه‌ای که فهم او هم شامل حُسن و قبح‌ها شود و هم بتواند چرایی آن‌ها را در لباس استدلال تبیین و تحلیل کند.

۲-۱-۲) آفت استدلال محوری: تهدید ارزش‌های تعبّدی

حُسن روش مطرح‌شده در عنوان پیشین، آن است که مربّی، اساس تربیت را بر لزوم اکتشاف متربی قرار نداده و بنابراین از آفات آن مصون مانده است. توضیح این‌که تربیت اکتشافی یک تربیت مسئله‌مدار است؛ یعنی اساس آن بر این استوار است که مربّی برای متربی‌اش مسئله ایجاد کند، ذهن و فکر او را به چالش بکشد و خلاصه در برابر هر رفتاری که متربی می‌خواهد دنبال کند با ایجاد علامت سؤال او را به پاسخ صحیح برساند. به کارگیری این روش در حیطه‌ی خنثی نسبت به ارزش‌ها و در دایره‌ی ادراکات کودک، شیوه‌ی مناسبی است و مربّی را به نتیجه‌ای که می‌خواهد می‌رساند (مثل به کارگیری این روش در آموزش دروس ریاضی یا علوم دبستان). اما نکته‌ی مهم این است که کودک در همه‌ی زمینه‌ها قابلیت پاسخ‌دهی به سؤالات مربّی را ندارد تا بخواهد به اکتشاف جدیدی دست پیدا کند.^۱ برخی زمینه‌ها اساساً از دسترس ادراک او خارج هستند یا آن‌که پی‌گیری مناظره و گفت‌وگو پیرامون آن‌ها به ضرر نهادینه‌شدن ارزش‌هاست. او قابلیت پذیرش برخی استدلال‌ها را ندارد؛ چون هنوز عقلش به حدّ فهم مواد آن‌ها نرسیده است.

به‌طور مثال پیشتر گفته شد که استدلال در امور تعبّدی، نیازمند موادی است که

۱- این نکته را با ذکر مثال در قسمت ب (نقد روش) بیشتر باز خواهیم کرد.

در کشان به رشد عقلانی متربی بستگی دارد. بنابراین، اگر بخواهیم در این گونه امور نیز رویکرد استدلالی را در برابر متربی قرار دهیم، او نمی تواند با استدلال به این نتیجه گیری برسد که مثلاً عبادت روزه حتماً باید به همان کیفیتی که در فقه مطرح شده انجام شود. علت آن است که یکی از مهم ترین مواد استدلال چنین است: «هر چه فرمان خداوند باشد، عقلاً باید اطاعت کرد.» او با توجه به نقصان عقلش هنوز نمی تواند این مقدمه ی مهم را چنان که باید، دریابد و تصدیق کند. بنابراین، استدلال آوردن برای او، حاصلی جز تکرار سؤالات قبلی ندارد. ممکن است گفته شود: «ما استدلال هایی برای وی اقامه می کنیم که متناسب با سن و ادراکاتش باشد، در این صورت می توان امور تعبّدی را برای وی جا انداخت و در عین حال از روش اکتشافی به آن رسید.»

در پاسخ می گوئیم: استدلال هایی این گونه غالباً ناظر به امور ملموس خواهند بود و فواید و آثار امور تعبّدی را برای کودک یادآوری می کنند، مانند این که می گوئیم: «روزه گرفتن خوب است؛ چون باعث سلامتی بدن می شود.» مشکل این گونه استدلال ها آن است که «فواید» ملموس امر تعبّدی را تبیین می کنند نه «غرض» تشریع آن را. اگر با متربی زیرکی طرف باشیم، این استدلال ممکن است حدّا کثراً و نسبت به این نقطه برساند که مثلاً در ساعاتی از روز از خوردن غذا پرهیز کند؛ نه این که لزوماً در روزهای طولانی تابستان، آب هم نیشامد. بنابراین اولاً، جزئیات احکام روزه با این استدلال برای او قابل توجیه نیست و ثانیاً، چون از طریق دیگری این آثار قابل دستیابی هستند، روشن است که تقید به شرایط شرعی روزه برای وی الزامی پیدا نمی کند؛ چون مهم، دستیابی به آن فواید است. یعنی استدلال لزوم روزه گرفتن بر این پایه بنا شده که می توان با این عمل به آن فواید رسید.

حاصل آن که کودک در امور تعبّدی نمی تواند برای گزینه ی درست استدلال بیاورد و آن را از میان گزینه های متناقض، جدا سازد. لذا نمی توان او را با استدلال نسبت به لزوم انجام آن ها قانع کرد. آفت تربیت در این حالت آن که: متربی لازم می داند با استدلال، نسبت به چرایی این گونه امور ارزشی قانع شود و خودش چرایی آن ها را

کشف کند. چون مقدمات استدلال خارج از ادراک او هستند، این اقناع هرگز صورت نمی‌پذیرد و در نتیجه یا باید از پایمال شدن ارزش‌ها توسط او چشم‌پوشی کرد و یا کار به زور و اجبار می‌کشد.

این‌ها همه مربوط به سنّ کودکی است؛ اما در سنین بالاتر که متربی وارد فضای بازتر از خانه و مدرسه شد، ممکن است گزینه‌های ضدّ ارزشی او را به سوی خود فرا بخوانند و او باید بتواند به نحوِ مستدلّ آن‌ها را مردود کند. البته وقتی گزینه‌های مخالف در برابرش جلوه‌گری کردند، آن‌قدر عمق علمی و تقیّد عملی پیدا کرده که می‌تواند حدّاقل خود را نسبت به چرایی تقیّدش به ارزش‌ها راضی کند. مربّی هشیار پیش از این روبه‌رویی، برخی روزنه‌ها را در برابر او گشوده و او را، به روش اکتشافی، نسبت به منطق رفتاری که پی گرفته آگاه کرده است. بنابراین، حالا که در برابر گزینه‌های نقیض قرار می‌گیرد با قوّت بینشی خود بر وسوسه‌ی آن‌ها فائق می‌آید.

۳-۱-۲) زاویه‌ی سوّم: نه تذکّر مستقیم، نه مسأله‌محوری

می‌توان در یک فضای مثبت و جوّی مملوّ از محبّت، کودک را بر اساس «کشف» و «آگاهی» به جایی رساند که تقیّد به ارزش‌ها را انتخاب کند؛ بدون این‌که بخواهد به بگو‌مگو و چالش با مربّی خود بپردازد. توجّه شود که او در این جا دست به «تقلید کورکورانه» نمی‌زند؛ چرا که تقیّد عملی‌اش بر اساس «کشف حُسن» آن ارزش صورت گرفته؛ هر چند چرایی این حُسن را نمی‌داند.

البته قبول داریم که موضع او در دریافت این حُسن، موضع منفعلانه بوده نه فعّالانه؛ اما مهم این است که موضع انفعالی همه جا بد نیست و موضع فعّالانه هم همیشه انسان را به نتیجه نمی‌رساند. اتّخاذ موضع فعّالانه در ابتدای فرایند تربیت به ضرر متربی است؛ چون ممکن است به بی‌تقیدّی وی نسبت به ارزش‌ها بینجامد. از دیگر سو، موضع منفعلانه به نفع او است؛ چون باعث تثبیت و تحکیم ارزش‌ها در نهاد وی می‌شود. البته او همیشه در موضع انفعال باقی نمی‌ماند و پس از رسیدن به حدّ بلوغ عقلی و تقیّد عملی، می‌توان او را بارویکردی فعّالانه نسبت به «چرایی» ارزش‌ها آگاه نمود.

این گونه، هم از آفت بی‌تقیدی نسبت به ارزش‌ها دور می‌ماند و هم از آفت «ناآگاهی از منطق و چرایی ارزش‌ها» حفظ می‌شود.

در این شیوه نه به کودک مستقیماً گفته می‌شود که «چه کند»، نه به او گفته می‌شود که «چرا باید چنین کند» و نه خود او در گفت‌وگویی دو طرفه به نتیجه دست می‌یابد. فضای صیانت شده^۱، او را به سمت انتخاب گزینه‌ی ارزشی سوق می‌دهد، بدون این که آمرانه و به کمک زور یا ابهت بخواهیم او را ارزش‌مدار کنیم. افزون بر این، دانستن «چرایی» رفتاری که به آن ملتزم می‌شود، در مراتب اولیه‌ی نهادینه شدن ارزش‌ها، برای او ضرورتی ندارد، پس اصولاً نیازی به آن نیست؛ چه با روش فعال بخواهد حاصل شود و چه به صورت انفعالی. در ابتدای فرایند تربیت و در کشف نهادینه شدن ارزش‌ها اولویت با این است که متربی اولاً ارزشمند بودن کاری که انجام می‌دهد را کشف کند و ثانیاً آن را بر اساس رضایت خاطر انتخاب نماید. تحقق این دو ویژگی نیاز ندارد به این که متربی فعلاً نه چرایی تقیدش را بداند. آگاهی از منطق تقید به ارزش را به مراحل بعدی واگذار می‌کنیم. در آن مراحل متربی به مدد رشد عقلی اش می‌تواند استدلال‌هایی براساس مقدمات تعبّدی را فهم و تصدیق کند.

در مراحل آغازین تربیت اگر ذهن متربی را در باره‌ی «چرایی» ارزش‌ها تحریک کنیم و به تشنگی و کنجکاوی او دامن بزنیم، او را با دست خود به انحراف کشانده‌ایم. چرا؟ چون برای فرونشاندن این تشنگی، آبی در اختیار ما نیست. پس چه بهتر که فعلاً ذهن او منفعل و راضی بماند و تشنه نشود تا هنگامی که بتواند آب «استدلال بر لزوم تعبّد» را از گلوی عقل خود فروببرد. این آب در مراحل آغازین تربیت هرگز از گلویش پایین نمی‌رود و عطش وی را فرو نمی‌نشاند؛ چون نمی‌تواند اثرگذاری آن را درک کند. پس در ابتدای فرایند تربیت، خدمت به او این است که ذهنش را در موقعیت خشن‌نگه داریم. این خشن‌سازی هرگز به معنای «تحجّر» او نیست. تحجّر یعنی رفتاری که از داشتن هرگونه پشتوانه‌ی شناختی تهی باشد نه رفتاری که فرد تنها چرایی آن را نداند! «کشف حُسن یک رفتار» توسط کودکی که در ابتدای پروسه‌ی تربیت است پشتوانه‌ای

۱- درباره‌ی راهبردهای صیانت بنگرید به جلد ۲.

شناختی برای رفتار وی ایجاد می‌کند، لذا اگر تقید به ارزش‌ها پیدا کند، تقیدی عالمانه خواهد بود نه متحجرانه!

حاصل آن‌که تربیت فرزندان، آن‌گونه که یک مربی ارزش‌مدار «می‌خواهد» یا «می‌داند»، لزوماً متوقف بر «توصیه‌های مستقیم» و «باید و نبایدهای رو در رو» نیست. از سوی دیگر، الزاماً تربیت کودک به این نیست که با او از در «تفکر و پرسش‌های سقراطی» وارد شویم. می‌توان راه‌سومی را در پیش گرفت که از ضررهای هر دو روش فوق در ابتدای فرایند تربیت در امان بمانیم و در عین حال در مقطع مناسب از محاسن روش دوم بهره‌گیری.

۲-۲) نقد روش حل مسئله

در بررسی روش مذکور توجه به ۴ نکته ضروری است:

۱-۲-۲) اصالت مسئله محوری و بن‌بست در استدلالات تعبّدی

چنان‌که بارها گفته‌ایم اگر از همان ابتدای فرایند تربیت، اصل را بر «مسئله‌مدار» کردن ذهنی متربی بگذاریم، او را عادت داده‌ایم که در برابر تقید به هر رفتاری علامت سؤال بگذارد. وقتی او به «چون و چرا» کردن و پی‌گیری شیوه‌ی مناظره عادت کرد، دیگر عملاً نمی‌توان برای او عرصه‌ای را از عرصه‌ی دیگر تفکیک کرد. این است که وقتی پای امور ارزشی-به‌ویژه تعبّدی-به میان می‌آید، او باز هم با علامت سؤال با آن‌ها برخورد می‌کند. مشکل جایی بروز می‌کند که با توجه به رشد نیافتگی عقل او- نمی‌توان نسبت به چرایی این‌گونه امور قانعش کرد. لذا به چالش کشیده شدن امور تعبّدی برای او، نتیجه‌ی نامناسبی به بار می‌آورد که همان بی‌پاسخ ماندن سؤال اصلی درباره‌ی لزوم تعبّد می‌باشد. این بن‌بست جایی است که استدلال مقدمه‌ی تعبّدی دارد و متربی باید عقلاً بپذیرد که «چون خداوند فرموده» باید تقید به یک ارزش داشته باشد؛ اما مشکل این است که او به حدّی از عقلانیت نرسیده که لزوم این تعبّد را با جان و دل تصدیق کند و آن را قبول نماید. لذا باز هم به پرسش و قیل و قال ادامه می‌دهد و این پرسش‌ها در نهایت بی‌جواب می‌ماند.

این در حالی است که می‌شد بدون مسأله‌دار کردن ذهن متربی، او را به سوی تقید ارزشی برانیم؛ می‌شد بدون این‌که او را به چالش بکشیم، در شرایطی عادی، ولی جهت‌دار، او را رضایتمندانه به سوی تقیدهای ارزشی سوق دهیم. در این صورت او التزام به ارزش‌ها پیدا می‌کرد، بدون این‌که خود و مربی‌اش را در کلاف سر در گم بگو مگوها گرفتار کند.

۲-۲-۲) مهارت حلّ مسأله: روش یا ارزش؟

تأکید بر لزوم آموزش این مهارت بدون در نظر گرفتن محدودیت‌های روحی و عقلی متربی ممکن است آن را از حدّیک مهارت به رتبه‌ی یک هدف ارتقا دهد. توضیح این‌که اگر راه کار و مهارتی را برای تربیت ارائه می‌کنیم، باید به این منظور باشد که ما را به هدف نهاده‌ی شدن ارزش‌ها برساند. بنابراین، اصل برای ما حفظ هدف است نه وسیله. حال اگر بیش از آن‌چه حقّ یک روش است به آن پرداختیم، خودبه‌خود تبدیل به ارزش می‌شود. آن‌گاه وقتی با هدف اصلی تناقض پیدا کرد، ممکن است راضی نشویم از اعطای آن سر باز زنیم. مهارت‌های زندگی باید به عنوان ابزاری تلقّی شوند که ما را به هدف نهاده‌ی شدن ارزش‌ها می‌رسانند لذا حدّ اقل نباید به‌هتک و تهدید ارزش‌ها بینجامند. باید دقت کرد این مهارت‌ها که طریقیّت دارند، موضوعیّت پیدا نکنند. این خطر وجود دارد که پافشاری در اعطای مهارت‌ها به «اصل» شدن و «ارزش» تلقّی گردیدن آن‌ها بینجامد. آن وقت اگر به‌خاطر محدودیت‌های معرفتی متربی، از ارائه‌ی توجیه قانع‌کننده یک ارزش ناتوان بودیم، خودبه‌خود متربی را مجاز به تخطّی از آن دانسته‌ایم. این همان خطری است که تقید عملی و باور درونی متربی نسبت به ارزش‌ها را تهدید می‌کند.

باز هم تأکید می‌کنیم که تربیت عقلانی با آموزش مهارت حلّ مسأله مخالفتی ندارد و هرگز آن را به‌طور مطلق نفی نمی‌کند. ولی باید توجه داشت که این مهارت در چارچوب ارزش‌ها به متربی آموخته شود. اگر در موارد متعدّد با متربی‌ای که هنوز رنگی از ارزش‌ها نگرفته چالش کنیم، ممکن است او در مقابل ارزش‌ها نیز علامت

سؤال بگذارد. اگر بخواهیم در هر رفتاری برای وی ایجاد مسئله کنیم، ممکن است او با ارزش‌ها هم برخورد چالشی کند. در این صورت با توجه به رشدنایافتگی عقلانی‌اش (در سنّ کودکی) پاسخ قانع‌کننده‌ای از مربّی ارزش‌مدار دریافت نمی‌کند و این‌گونه، تقید او به ارزش‌ها کم‌رنگ می‌شود.

بنابراین می‌توان با آموزش مهارت حلّ مسئله، در حوزه‌هایی که به‌هتک ارزش‌ها نمی‌انجامند، او را نسبت به آفات بی‌مهارتی ایمن کرد. اما لازمه‌ی این ایمن‌سازی آن نیست که در هر موردی با روحیه‌ی مناظره‌ای برخورد کند. در برخی مسائل برای نهادینه‌شدن ارزش‌ها در او، بهتر است که بدون طرح مسئله وارد شویم و به‌گونه‌ای برخورد کنیم که گویا غیر از یک گزینه، گزینه‌ای دیگر مطرح نیست. به این ترتیب «گفت‌وگو با استفاده از واژگان حلّ مسئله» همیشه و تحت هر شرایطی و برای هر مربّی‌ای قابل توصیه نیست. مواردی که هنوز مربّی در آن‌ها به عقل بارور و تعبّد کافی دست نیافته، باید از این واژگان مستثنی شوند.

توجه شود که استفاده نکردن از واژگان حلّ مسئله به معنای اعمال زور و اجبار نیست. بحث در این است که اگر فضای صیانت‌شده‌ی خانواده، او را با علاقه و رضایت به سمتی راند و در عین حال او بدون طرح مسئله به ارزش‌ها پای‌بند بود، مربّی هشیار در این جا برای او ایجاد مسئله نمی‌کند بلکه از این فرصت برای نهادینه‌شدن ارزش‌ها بهره می‌گیرد پس آموزش مهارت حل مسئله مربوط به حوزه‌هایی است که اصطکاکی با ارزش‌ها پیدا نمی‌کنند.

۳-۲-۲) آفات دیگر در پی اصالت یافتن مهارت حلّ مسئله

اصل تلقّی شدن مهارت حلّ مسئله دو آفت عمده‌ی دیگر را نیز در پی خود دارد: اولاً، برای مربّی جامی افتد که برای اقدام به هر عملی «باید حتماً خود چرایی آن را دریابد و از حیث دلیل، آن را موجه بشناسد». در رتبه‌ی بعد، به‌خاطر این که مربّی خصوصاً در مقاطع ابتدایی تربیت، بینشی وسیع و عمیق ندارد، عملاً ملاکش در پذیرش استدلال‌های مربّی، احساساتش خواهد بود. بنابراین، «خوش‌آمد» و «بدآمد» او

هستند که معیار قضاوت می‌شوند. اگر تقید به رفتاری را خوش ندارد، آن قدر در پروسه‌ی مناظره چون و چرا وارد می‌کند که عملاً مربی از اقناع او ناتوان گردد. اگر هم خوشش بیاید به کاری اقدام کند، چه بسا اصلاً نیازی به مناظره و بگو مگو نباشد. تأکید می‌کنیم که ملاک قرار گرفتن «احساس»، به خاطر این است که رشد عقلانی هنوز کامل نشده است. به تعبیر دیگر، احساسات متربی، بر عقلش شدیداً غلبه دارد.

در رتبه‌های بالای تربیت (نهادینه شدن ارزش‌ها) متربی عقلاً درمی‌یابد که این ملاک، ملاک صحیحی نیست و باید با معیارهای حقیقی پیش رفت نه معیارهای نسبی و بی‌اعتبار. در چنین فضایی می‌توان به متربی مهارت حلّ مسأله را آموخت چون نقص معرفتی او برطرف شده و میزان مناسبی برای پذیرش و ردّ، در اختیار وی قرار گرفته است.

ثانیاً، اصل قرار گرفتن مهارت حلّ مسأله باعث می‌شود که متربی به «اصالت پاسخ‌ها» معتقد شود. در چنین حالتی صرفاً «پاسخ»ها هستند که ملاک قرار می‌گیرند. اگر قانع‌کننده بودند می‌توان آن‌ها را پذیرفت وگرنه باید مهر مردودی بر پیشانی آن‌ها زد. چنین دیدگاهی باعث می‌شود متربی خود را ذی حق بپندارد و در مواجهه با مربی خود، جسور شود. در چنین شرایطی متربیان، فعال و مربیان، منفعل می‌شوند، متربی به مربی خود اعتماد نمی‌کند و اعتباری برای وی قائل نمی‌شود. حجّیت کلام وی زایل می‌شود و مربی از کنترل او درمی‌ماند. در یک کلام، شخصیت مربی در نظر او بی‌اعتبار می‌شود و جای آن، استدلال او ملاک ردّ یا قبول او قرار می‌گیرند.

متربی احساس محور در این حالت خود را به عنوان اصل تلقی کرده است چون حجّیت هر دلیلی به خوش آمد او بستگی خواهد داشت. به این ترتیب، از سویی مربی محکوم می‌شود و چون دغدغه‌ی ارزش‌ها را دارد به تبع او ارزش‌ها نیز در محاق قرار می‌گیرند. از سوی دیگر تمایلات و کشش‌های متربی حاکم می‌شوند که لزوماً تطابقی با ارزش‌ها ندارند. در چنین فضایی چیزی از ارزش‌ها و تقید به آن‌ها باقی نخواهد ماند.

۲-۲-۴) لزوم پرهیز از اصالت روش حل مسئله حتی برای بزرگسالان

نکته‌ی دیگر این است که حتی پس از رشد نسبی عقل متربی، در برخی زمینه‌های خاص به صلاح او نیست که روش حل مسئله را به کار ببریم. این محدودیت «در برخی زمینه‌ها»، به خاطر فراهم نبودن زیر ساخت شناختی است. فرد مؤمنی را در نظر بگیرید که در محیط محدودی زندگی کرده و از ابتدای زندگی‌اش در فضایی مثبت شکل شخصیتی گرفته است. چنین کسی ممکن است دارای ایمانی قوی هم باشد؛ اما هنوز نتوانسته باشد اصول اعتقادی خود را مدلل کند. در این حالت، وقتی باران شبهه بر سر وی بریزد، ابتدا به خود می‌گوید: این شبهات حتماً جوابی دارد؛ اما من آن‌ها را نمی‌دانم؛ اما وقتی این باران به سیل بدل شد، ممکن است این سیل بنیان اعتقادی وی را از بیخ برکند.

این شبهات وقتی در او بی‌اثرند که پیش‌فرض‌های اثباتی اعتقاد خود را عمیقاً فرا گرفته باشد و منطق آن‌ها را نیز شناخته باشد. در این حالت می‌توان در برابر عقاید وی علامت سؤال گذاشت و آن‌ها را به چالش کشید؛ چون این چالش او را قوی‌تر هم می‌کند. اما تا این زیربنای اثباتی قوی برای او فراهم نشده بهتر است از معرض چالش‌ها دور بماند تا آرام آرام بنیان قوی پیدا کند.

بر همین اساس باید توجه داشت که به کارگیری مهارت حل مسئله حتی برای بزرگسالان، در زمینه‌های خاص، به موازات اعطای بینش نیکوست. تا بینش و زیربنای معرفتی فراهم نشده نه تنها مهارت حل مسئله سودی نمی‌رساند، بلکه ممکن است به سیلی بنیان‌کن تبدیل شود.

۲-۲-۵) شرایط بهره‌گیری از روش حل مسئله

توجه شود که قرار دادن روش فعال در بوته‌ی نقد به این معنا نیست که تربیت عقلانی به طور مطلق آن را رد می‌کند. تأکید می‌کنیم که استفاده از این روش، همیشه غلط و نادرست نیست؛ اما استفاده از این روش، متوقف بر سنجش ظرفیت‌های مختلف متربی است. باید متناسب با سن متربی از این روش بهره‌برد و قابلیت‌های

عقلی (بینشی) و روحی (احساسی) وی را لحاظ کرد. ذیلاً قدری درباره‌ی این دو ظرفیت توضیح می‌دهیم:

الف) ظرفیت عقلانی

الف - ۱) نکته‌ی اول: دست نیافتگی به رشد عقلی

چنان‌که پیش از این گفتیم، در امور ارزشی مانند تعبدیات، فهم چرایی تقید به عمل، منوط به رشد عقلانی متربی است. وقتی عقل متربی شکوفا و بارور شود، به مدد آن، «و جوب اطاعت خداوند» را وجدان و تصدیق می‌کند. البته به مدد این روشنگری، محدودیت‌های عقل خود را نیز درک می‌کند و احتمال می‌دهد که خارج از محدوده‌ی ادراک او نیز حقایقی باشد. بر این اساس وقتی پیامبر یا امام معصوم علیه السلام احکامی را برای وی لازم الاجرا بدانند، که جهت و حکمتشان بر وی پوشیده است، حکم الهی را از سر تعبد می‌پذیرد و خود را تسلیم آن می‌کند، بدون آن‌که چون و چرایی در آن نماید. به این ترتیب، عاقل قبول دارد که «باید حکم الهی را پذیرا شود ولو از فلسفه و چرایی آن سر در نیاورد.» وقتی این گزاره مورد قبول قرار گرفت دیگر استدلال در امور تعبدی به بن بست نمی‌رسد و عاقل مبتنی بر کشفی که دارد تقید به آن‌ها را لازم می‌داند. پس هم حُسن عمل خود را می‌یابد و هم می‌تواند در برابر گزینه‌های مناقض از منطق آن دفاع کند. حال سخن در این است که وقتی می‌توانیم از روش حلّ مسأله در امور ارزشی بهره‌گیریم که این رشد عقلی حاصل شده باشد. در این صورت اگر متربی را در امور ارزشی به چالش بکشیم، او برای چرایی تقید خود پاسخ دارد؛ اما اگر پیش از رشد عقلانی، در این حد، در برابر ارزش‌ها و تقید به آن‌ها علامت سؤال بگذاریم به بن بست می‌خوریم؛ چون متربی هنوز از آن درجه رشد محروم است و طبعاً عواقب مخالفت با آن‌ها را هم درک نمی‌کند.

الف - ۲) نکته‌ی دوم: عواقب غیرقابل درک برای متربی

گاهی به خاطر همین عدم رشد عقلانی، کودک عواقب درخواست‌های خود را درک نمی‌کند؛ در حالی‌که مربی آن‌ها را به وضوح و روشنی می‌بیند. مربی به فراست و

تجربه‌ی خود می‌داند که اگر برخی خواسته‌های به‌ظاهر مباح فرزندش را برآورد، در چند گام بعد او به حرام خواهد افتاد. لذا آن را برآورده نمی‌کند. اما این مصالح و مفساد در آن زمان، قابل تفهیم به کودک نیستند. باید کودک در افق فهم مربی خود قرار گیرد تا عواقب خواسته‌های خود را ببیند. اما اکنون آن‌ها را درک نمی‌کند. لذا نمی‌توان در پرسش و پاسخ با او، استدلالی قانع‌کننده برایش آورد؛ خصوصاً هنگامی که به خواسته‌اش علاقه‌ی شدیدی دارد.

به مثال روش حل مسئله بازگردیم. پدر سامان به روش حل مسئله او را متوجه ساخت که تا جثه‌اش بزرگ نشده خریدن دو چرخه‌ی ده‌دنده به صلاحش نیست. روش پدر سامان این بود که با سؤال و جواب، سامان را نسبت به «عواقب خواسته» اش آگاه کرد. آگاهی او از نتایج رفتارش باعث شد در برابر پاسخ منفی پدر، مجاب شود. مهم‌ترین این عواقب عبارت بود از: «زخمی شدن» و «تصادف کردن» سامان، که هر دو باعث ناراحت شدن خود او و پدر و مادرش می‌شد.

پس از طرح این مثال باید به مطلبی مهم توجه داشت:

در مثال مذکور، عواقب خواسته‌ی سامان برای او روشن بود یا اگر روشن نبود، می‌توانست محسوس وی شود. با ارائه‌ی نمونه‌های دیگر یا نشان دادن این عواقب برای دیگران، این مسئله برای سامان قابل درک بود که «احتمالاً چه اتفاقی خواهد افتاد اگر او دو چرخه‌ی ده‌دنده بخرد»؛ اما این عواقب همیشه قابل تفهیم به کودک دبستانی یا پیش‌دبستانی نیستند. به این مثال توجه کنید:

مثال: سامان - دانش‌آموز پنجم دبستان - از وجود مدرسه‌ای خبردار شده که امکانات فیزیکی بسیار سطح بالایی دارد و عکس‌های آن را هم دیده است. استخر بزرگ، حیاط با صفا و دل‌باز پُر از گل‌های سرخ، با زمین‌های بازی سرباز و سرپوشیده، دارای آزمایشگاه‌های مجهز در رشته‌های مختلف و... دوست صمیمی سامان هم قرار است به آن مدرسه برود. این‌ها چشم سامان را گرفته و به خاطر همین به پدرش اصرار می‌کند پس از مقطع دبستان او را در آن مدرسه‌ی راهنمایی ثبت نام کند.

پس از تحقیقات پدر سامان، مسأله‌ای بسیار مهم روشن می‌شود و آن این‌که مدرسه‌ی مورد نظر، برای ثبت نام دانش‌آموزان ملاک‌های ارزشی ندارد و صرفاً آن‌ها را بر اساس نمره‌های بالای درسی برمی‌گزیند. لذا معلوم نیست که کدام کودک با کدام تربیت، کدام اخلاق و کدام ملاک‌های خانوادگی هم‌کلاسی سامان خواهد شد. پدر سامان احتمال زیاد می‌دهد که هم‌کلاسی‌های نامناسب در آینده کنار پسرش بنشینند و او را از تقید به ارزش‌های دینی و عقلانی‌اش منصرف کنند.

اما در عین حال سامان بر خواسته‌ی خود اصرار دارد و پدر هیچ دلیلی که مورد قبول او باشد پیدا نمی‌کند تا او از اصرارش دست بردارد. راه مدرسه نزدیک است، دوست صمیمی سامان قرار است به آنجا برود، امکانات مدرسه بسیار خوب است و پدر سامان هم توان پرداخت شهریه‌ی آن را دارد و... همه چیز علی‌الظاهر خوب است. سامان هم در دبستان شاگرد اول و دانش‌آموزی بسیار تیزهوش است. تنها مشکل همان است که ملاک‌های ثبت نام آن مدرسه‌ی راهنمایی با ملاک‌های ارزشی پدر سامان هیچ‌گونه هماهنگی ندارد.

فرض کنیم پدر سامان استفاده از روش حلّ مسأله را در خانواده‌اش اصل و پایه قرار داده باشد. در این صورت چگونه و با چه گفت‌وگویی می‌تواند پسر خود را قانع کند که رفتن به این مدرسه به صلاحش نیست؟ سامان چنان جذب همراهی با دوستش و امکانات منحصر به فرد آن مدرسه شده که هیچ استدلالی قانعش نمی‌کند. دست آخر کار به زور و اجبار می‌کشد. سامان در مدرسه‌ای دیگر ثبت نام می‌شود و چون به اجبار به آنجا رفته به شدّت به اُفت تحصیلی می‌افتد. حال فرض کنیم این روش در ارتباط میان سامان و پدرش، به عنوان اصل قرار نگرفته بود، در این صورت سامان به طور طبیعی این حق را به پدرش می‌داد که درباره‌ی مدرسه‌ی راهنمایی وی تصمیم نهایی را بگیرد. پدر سامان پیشنهاد وی را می‌شنید؛ اما پس از بررسی‌ها، مثلاً به سامان می‌گفت: «من به دقّت شرایط این مدرسه را در نظر گرفته‌ام، فعلاً به صلاح تو نیست که در این مدرسه درس بخوانی.» سامان به خاطر علاقه‌ی شدید و احترام زیادی که برای پدرش قائل بود، حرف او را می‌پذیرفت. هر چند از این تصمیم پدرش به طور

کامل راضی نبود؛ اما انتظار نداشت که «باید خود به نتیجه برسد که این مدرسه به دردش نمی‌خورد». برعکس، برای پدرش این حق را قائل بود که با توجه به عقل و تدبیر پدران‌اش مدرسه‌ی مناسب‌تری برای وی پیدا کند.

نکته‌ی مهم این که: در مثال فوق، سامان از عواقب خواسته‌ی مطلوبش بی‌خبر بود. این عواقب، آن قدر ظریف و حسّاس بودند که به هیچ عنوان نمی‌شد عمق آن‌ها را به سامان نشان داد. از یک طرف، تقیّد عملی به ارزش‌ها هنوز در وی رشد نیافته و از طرف دیگر، درک نمی‌کرد که چگونه یک هم‌کلاسی نامناسب ممکن است سعادت ابدی وی را خدشه‌دار کند. در مقابل، آن قدر به ثبت نام شدن در آن مدرسه و همراهی با دوستش علاقه‌مند بود که احساسات شدید مجالی برای درک دغدغه‌های پدرش باقی نمی‌گذاشت. به همین خاطر اگر پدر او، روش حلّ مسئله را در این مورد به کار می‌گرفت، قطعاً به نتیجه‌ی صحیح نمی‌رسید.

آن چه در نکته‌ی دوم گفته شد پیرامون عواقبی بود که ظریف و حسّاس‌اند و بنابراین، از دایره‌ی ادراک کودک یا حتی نوجوان دور می‌مانند. وجود چنین عواقبی باعث می‌شوند یکی از پایه‌های روش حلّ مسئله (آگاهی از نتایج رفتارها) سست شود. وقتی نوجوان «نتواند» این عواقب را فهم کند دیگر نتیجه‌بخشی این روش زیر سؤال رفته و طبعاً به بن‌بست می‌رسد.

الف - ۳) نکته‌ی سوم: غلبه‌ی احساسات و رویکرد انکار

کودک به خاطر عدم رشد کافی، گاه نتیجه‌ی خواسته‌ی خود را درک نمی‌کند. مواقعی هم پیش می‌آید که در کنار این ناپختگی، کودک یا نوجوان عواقب خواهشی که دارد را درک می‌کند؛ اما «نمی‌خواهد» زیر بار آن برود. در این وادی حتی ممکن است عواقب یک رفتار یا خواسته برای او قابل درک باشد؛ اما نخواهد آن را قبول کند. توجه شود که این «نخواستن» به خاطر شدّت علاقه‌ای است که متربّی به مطلوب خود دارد. این علاقه‌ی شدید، در کنار سطح رشد نایافته‌ی ادراک، باعث می‌شود متربّی زیر بار ردّ خواسته‌اش از سوی مربّی، نرود. به عنوان مثال، گفت‌گویی که میان سامان و پدرش ردّ و بدل شده بود می‌تواند به این صورت شکل بگیرد:

پدر: اگر در این خیابان باریک با این همه ماشین، تو سوار دوچرخه‌ای بسیار بزرگ و سریع بشوی، چه اتفاقی ممکن است بیفتد؟

سامان: هیچ اتفاقی نمی‌افتد. من خیلی مواظب خواهم بود.

پدر: چگونه می‌توانی مطمئن شوی حتی برای یک لحظه هم تمرکزت را از دست نمی‌دهی؟ چه اتفاقی ممکن است در آن زمان بیفتد؟

سامان: قبول دارم که احتمال دارد یک لحظه تمرکزم را از دست بدهم. در این صورت ممکن است بیفتم و زخمی شوم.

پدر: در این صورت چه احساسی خواهی داشت؟

سامان: درست است که زخمم ممکن است اذیتم کند، ولی در عین حال خوش‌حال خواهم بود؛ چون تجربه پیدا می‌کنم و دفعات آینده حواسم را بیشتر جمع خواهم کرد. دقیقاً مثل وقتی که شما و مادر می‌خواستید به من دوچرخه‌سواری یاد بدهید. یادتان هست؟ چند بار زمین خوردم و حتی زخمی هم شدم؛ اما همین برایم تجربه شد و حواسم را بیشتر جمع کردم که دیگر زمین نخورم و پس از آن دوچرخه‌سواری را بهتر یاد گرفتم.

پدر: اگر زخمی شوی، من و مادرت ناراحت می‌شویم. حتی ممکن است با سر به زمین بخوری و خدای ناکرده از بین بروی.

سامان: پدر! اولاً از کجا می‌دانید من زمین می‌خورم؟ شاید هم هیچ حادثه‌ای اتفاق نیفتد. به فرض هم زمین بخورم، ممکن است فقط یک آسیب جزئی ببینم.

ثانیاً همان‌گونه که شما و مادر هنگام یاد دادن دوچرخه‌سواری به من و زخمی شدنم ناراحت نمی‌شدید، در این‌جا هم نباید ناراحت شوید؛ چون یک‌بار زخمی می‌شوم در عوض، سواری با دوچرخه‌ی ده‌دنده را یاد می‌گیرم. ثالثاً پدر! شما را به خدا دست بردارید! به همین دلیلی که می‌گویید شما هم نباید پشت فرمان ماشین خود بنشینید؛ چون ممکن است در هنگام رانندگی تصادف کنید و زخمی شوید یا خدای ناکرده...

پدر: اما مورد تو فرق می‌کند. در این‌جا احتمال خطر بیشتر است؛ چون جثه‌ات کوچک و دوچرخه‌ای که می‌خواهی از خودت بزرگ‌تر است.

سامان: جثّه‌ی کوچک و بزرگ فرق نمی‌کند. مهم این است که آدم بتواند دوچرخه را کنترل کند. در خیابان بچه‌هایی با جثّه‌ی کوچک‌تر از خود را هم دیده‌ام که با مهارت بسیار دوچرخه‌ی ده‌دنده را کنترل می‌کنند و هیچ اتفاقی هم نمی‌افتد.

پدر: پس معلوم است که می‌خواهی تصادف کنی! سامان: اتفاقاً نمی‌خواهم تصادف کنم. بالأخره هر وقت بخوام دوچرخه‌ی ده‌دنده داشته باشم، باید کمی احتمال خطر را بپذیرم. پس چه بهتر که زودتر یاد بگیرم.

پدر: پس چه کار کنیم که احتمال خطر برای تو پایین بیاید؟ سامان: شما برای من دوچرخه‌ی ۱۰ دنده بخرید. من اوّل با دنده‌های سنگین‌تر تمرین می‌کنم بعد که خوب مسلط شدم، به تدریج از دنده‌های سبک‌تر استفاده می‌کنم. این‌طوری احتمال خطر خیلی خیلی کم می‌شود. علاوه بر این، قول می‌دهم که در خیابان و لابه‌لای ماشین‌ها هم دوچرخه‌سواری نکنم و فقط در کوچه‌های خلوت و با سرعت کم بازی کنم. پدر: این خوب است. فردا برای خرید آن به بازار می‌رویم.

چنان‌که مشاهده می‌کنید، سامان با یک گفت‌وگوی دوطرفه توانست پدر خود را به‌طور کامل در موضع انفعال قرار دهد و او را به سمت برآوردن خواسته‌ی خود هدایت کند. خطری که پدر سامان نگران آن است ربطی به مهارت دوچرخه‌سواری سامان ندارد. اما او به‌خاطر عدم رشد عقلی و نیز علاقه‌ی شدید به داشتن دوچرخه‌ی ۱۰ دنده، سعی کرد نشان دهد که کسب مهارت در دوچرخه‌سواری، احتمال تصادف وی را بسیار پایین می‌آورد. سعی کرد و انمود کند در این وضعیّت احتمال تصادف کردن پایین است؛ همان‌طور که احتمال تصادف پدرش با ماشین‌های دیگر پایین است. این در حالی است که دوچرخه‌سوار، به‌خاطر محافظت نداشتن و بدنه نداشتن دوچرخه‌اش، بسیار بیشتر از راننده‌ی ماشین، در معرض خطر است. به علاوه فرض کنیم مهارت سامان در دوچرخه‌سواری بسیار زیاد باشد. اما مهم این است که در مواقع خطر-مثل هنگامی که در خیابان با دوچرخه حرکت می‌کند-جثّه‌ی کوچک او

اجازه‌ی اعمال مهارتش را نمی‌دهد. احتمال زیاد دارد که پایش به زمین نرسد و هنگام تصادف فوراً دچار ضربه‌ی مغزی شود.

مشاهده می‌کنیم که سامان با مقدمه‌چینی و استدلال نادرست توانست بر پدرش غالب شود. ریشه‌ی مشکل در یک تقابل شکل می‌گیرد. از سویی سامان شیفته‌ی دوچرخه‌ی ۱۰ دنده است و سعی دارد به هر قیمتی آن را به دست بیاورد. از طرف دیگر، به خاطر سن کم خود، تجربه کافی ندارد تا بفهمد باید راه احتیاط را برگزیند. به همین دلیل سعی می‌کند پدرش را به سمت برآوردن خواسته‌ی خود هدایت کند و عملاً او را قانع نماید.

توجه داشته باشیم! مدل گفت‌وگو و بحث و مناظره‌ی دو طرفه، لزوماً به شکلی نیست که طرف‌داران این روش ارائه می‌دهند. چه بسیار مدل‌های دیگر قابل ترسیم است. چه بسیار داستان‌های دیگر قابل ارائه است که در آن‌ها نه تنها پدر به هدف خود نمی‌رسد، بلکه محکوم احساسات و خامی نوجوانش می‌شود. یا از او قبول می‌کند و یا اگر نخواهد بپذیرد، عاقبت کار به خشونت خواهد کشید.

حاصل آن‌که حتی اگر کودک یا نوجوان از برخی عواقب رفتار خود باخبر باشد، ممکن است به دلایلی که گفته شد، بر خواسته‌ی نادرست خود اصرار بورزد و با استدلال‌های ناپخته‌ی خود بر مربی‌اش فائق آید. تأکید می‌کنیم، گفت‌وگویی که در مثال فوق ارائه دادیم، قابل ادامه یافتن هست. سامان - به دلیل کودکی و کم‌تجربگی - «نمی‌تواند» احاطه‌ی عقلی لازم را نسبت به نتایج سوء درخواستش پیدا کند. در چنین شرایطی حرف پدر را رد می‌کند یا اگر به هر دلیلی، «نخواهد» خواسته‌ی پدرش را بپذیرد، نمی‌پذیرد. پدر هم در نهایت با گفت‌وگو نمی‌تواند قانعش کند. سامان یک رایانه نیست که سؤالات مشخص به آن بدهیم و جواب‌های از قبل آماده شده از او بگیریم. ما با انسان طرف هستیم؛ انسانی که با در نظر گرفتن محدودیت توان عقلی و ظرفیت ادراکی‌اش، باور می‌کنیم که «نمی‌تواند» جواب‌های دلخواه ما را بدهد. به همین خاطر بر رسیدن به خواسته‌های نادرست خود اصرار می‌ورزد. ما نیز با این شیوه هرگز نخواهیم توانست او را قانع کنیم؛ چون فوق توانش از او انتظار داریم.

ب) ظرفیت روحی (احساسی)

یکی از دقایق مهم در به کارگیری روش حل مسئله، در نظر گرفتن ظرفیت روحی و احساسی متربی است. هنگامی می‌توان گفت این ظرفیت فراهم شده که اولاً مربی بتواند بفهمد «ارزش‌های تعبّدی» چون و چرا پذیر نیستند. ثانیاً بتواند در پاسخ به این فهم خود، بر احساساتش غلبه کند و عملاً به این فهم خود ترتیب اثر دهد.

اگر به این ظرفیت متربی توجه نداشته باشیم، سعی می‌کنیم حتّی در مواردی که او به طور طبیعی منقاد است برایش سؤال و چالش ایجاد کنیم تا به اصطلاح «خودش به نتیجه دست پیدا کند». به کارگیری روش فوق در چنین مواقعی خطرآفرین است. چرا؟ چون او یاد می‌گیرد که «باید» در هر امری با چون و چرا به نتیجه برسد. این رویکرد ناخودآگاه در او نهادینه می‌شود که در هر امری «باید» با استدلال و مناظره به نتیجه رسید. لذا «باید» در برابر هر گزاره‌ای علامت سؤال گذاشت. متربی در چنین شرایطی معتقد می‌شود: هر نتیجه‌ای «تا خود به آن دست نیابم و استدلال مدافعان آن مراقع نکند، معتبر نخواهد بود».^۱ وقتی چنین خطّ مشیی در ذهن متربی جا افتاد، در حوزه‌ی

۱ - برخی نظریه‌پردازان امر تربیت در روزگار ما معتقدند که تصمیم‌گیری متربی باید اساساً در فضایی کاملاً مستقل صورت بگیرد. برای این ادعا از معنای کلمه‌ی «تصمیم» هم بهره گرفته‌اند (کر کردن). ریشه‌ی این کلمه ماده‌ی (ص م م) می‌باشد بر این اساس، ادعا می‌شود که «تصمیم یعنی من گوشم را از حرف‌های دیگران کر کنم». اینان معتقدند: «اصلاً آموزش و پرورش باید برای این باشد که انسان‌هایی با استقلال اندیشه به بار آورد؛ انسان‌هایی که موضعی اتخاذ کنند که درستی آن موضع، به نظر خودشان واضح و روشن است و به هیچ وجه متعبد و مقلّد کسی نباشند و افکار عمومی، آن‌ها را تحت تأثیر قرار ندهند و نُرملهای اجتماعی در مورد آن‌ها هیچ‌گونه سطوت، هیمنه و احتشامی نداشته باشند.»

بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود: «شکّی نیست که تعلیم و تربیت دینی پارادوکسیکال است؛ زیرا تعلیم و تربیت دینی می‌خواهد نحوه‌ی خاصی از اندیشگی، احساسات و عواطف و اراده و خواست را در درون ما آدمیان غرس کند و بکارد. این تعلیم و تربیت، با آن استقلالی که در آن جا گفته می‌شد (استقلال فکری، خوداندیشی و آزاداندیشی) منافات دارد. شکّی ندارد کسانی به این خوداندیشی بها می‌دهند که خود باید ببینند چه سرنوشتی باید داشته باشند و چه راهی باید در پیش گیرند. این‌ها طبعاً با تربیت دینی مخالف‌اند؛ اگر چه با تعلیم و تربیت ضدّ دینی هم مخالف‌اند.»

در این معنا صرف «خوداندیشی» یک ارزش به حساب می‌آید؛ فارغ از این که چه تصمیمی گرفته می‌شود. به بیان دیگر، اگر فرد «خود»، «تصمیم نادرستی» بگیرد، ترجیح دارد بر این که تحت تأثیر دین یا هر قالب دیگری «تصمیم درستی» بگیرد. بدان خاطر که تصمیم اول - هر چند نادرست است - اما حاصل استقلال فکری فرد است؛ اما در تصمیم

ارزش‌ها نیز سعی می‌کند از همان چارچوب بهره‌گیری کند. از یک سو در برابر هر ارزش و رفتار مبتنی بر عقل و وحی، علامت سؤال می‌گذارد و از مرتب‌ی متوقع است که او را قانع نماید. از سوی دیگر، هنوز به بلوغ عقلی نرسیده و «نمی‌تواند» آموزه‌های تعبّدی را به درستی ادراک کند. اگر هم آن‌ها را درک کند، در برخی موارد نمی‌خواهد زیر بار آن‌چه می‌فهمد برود. این جاست که استدلال به بن‌بست می‌رسد و متعاقب آن ارزش‌ها پایمال می‌گردند.

وقتی ظرفیت متربّی پایین باشد با پیش‌گرفتن روش حلّ مسأله در موارد متعدّد، او عملاً استدلال‌گرا می‌شود. این‌گونه، ادّله‌ی ارائه‌شده در ارزش‌های تعبّدی، به دو شرط او را قانع می‌کنند:

- ۱- به شرطی که «ظرفیت فهم»، درک و قبول آن‌ها را داشته باشد.
 - ۲- به شرط آن‌که «ظرفیت پذیرش احساسی و عاطفی» آن‌ها در او باشد.
- هریک از این دواگر نباشد، او اهل عمل به ارزش‌ها نخواهد شد. سخن در این است که مرتبّی- خصوصاً در مقطع دبستان- شرط اوّل را به‌طور کامل دارا نیست. بنابراین، ملاک وی برای پذیرش یا ردّ گزاره‌های ارزشی، شناخت و فهمش نخواهد بود. این جاست که «احساس» حرف اوّل را می‌زند. عقل او هنوز رشد نیافته و احساساتش غالب هستند. لذا معیار او برای «پذیرش» یا «ردّ» یک گزاره، «پسند» یا «ناپسند» احساسی آن خواهد بود. حال کافی است فرض کنیم در موردی دلش نخواهد یا خوشش نیاید که به ارزشی پای‌بند باشد. در چنین موقعیتی با مشکل مواجه خواهیم شد؛ چون زیرساخت شناختی فراهم نیست، پس شرط اوّل منتفی است و از سویی التزام عملی مورد کراهت متربّی است، لذا شرط دوم هم فراهم نیست.
- به دلیل عملکرد مداوم مرتبّی، این برای متربّی اصل شده که: «در گزاره‌های ارزشی به شرطی پای‌بند می‌مانم که خودم به آن برسم». این امر نیز موقوف به آن است که

۴ دوم - هر چند درست است- از استقلال اندیشه خبری نیست. به این ترتیب، جایی برای تعبّد در قبال احکام و فرامین دینی باقی نخواهد ماند؛ چون به زعم طرفداران این نظریه باید بر «استقلال اندیشه» تأکید داشت. (نقد این دیدگاه تعبّدگرایان به تفصیل در فصل سوم از بخش اوّل همین مجلد، تحت عنوان «تلاش برای تعبّدزدایی از تربیت عقلانی در ایدئولوژی مدرنیسم» آمده است.)

متربی در استدلال به نتیجه برسد. چون عقلش هنوز بارور نشده استدلال‌های متعبدانه وی را قانع نمی‌کنند. این جاست که عملاً احساس او به عنوان میزان قرار می‌گیرد. هر جا خوشش بیاید قانع می‌شود و هر جا نه، ردّ و انکار می‌نماید. در چنین شرایطی او آن قدر استدلال می‌کند و مناظره‌اش با مربی طول می‌کشد که نهایتاً یا مربی را بر مبنای خود قانع کند و یا کار به چالش و دعوا بکشد.

پس نمی‌توان ادعا کرد به کارگیری روش حلّ مسئله «در درازمدت باعث صرفه‌جویی در وقت می‌شود و گفت‌وگوهای دوفره کوتاه‌تر می‌شوند.» اتفاقاً این روش در برخی موارد وقت را تلف و گفت‌وگوها را طولانی می‌کند. این موارد هنگامی رخ می‌دهند که عقل متربی هنوز به بلوغ نرسیده یا آن که مغلوب احساسات و شهوات اوست. در این موقعیت‌ها او گفت‌وگو را تا رسیدن به مقصودش ادامه می‌دهد یا آن که مربی مجبور می‌شود با روش‌هایی غیر از گفت‌وگو، مانع از رسیدن وی به مقصدش شود.

۲-۲-۶ جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

حاصل سخن آن‌که:

اولاً نباید روش حلّ مسئله را به عنوان تنها راهبرد اساسی تربیت تلقی کرد. به کارگیری این روش با محدودیت‌ها و شرایط مختلفی مواجه است. فقدان هریک از شرایط یا وجود هریک از محدودیت‌ها، ممکن است اصل به کارگیری روش حلّ مسئله را زیر سؤال ببرد. «روش حلّ مسئله» یک روش است نه یک ارزش. این یعنی مکتب تربیت عقلانی از روش حلّ مسئله استفاده می‌کند تا در موقعیت مناسب در جهت نهادینه‌سازی و پایا کردن ارزش‌ها به کار آید. مهم این است که این روش صرفاً یک ابزار برای دستیابی به تصمیم صحیح است؛ نه آن‌که به خودی خود، موضوعیت داشته باشد. در تربیت عقلانی «رسیدن به پاسخ صحیح» یک ارزش است نه «خودا تکایی در حلّ مسئله». برای دستیابی به این هدف باید همه‌ی امکانات را به کار گرفت. به این ترتیب مکتب تربیت عقلانی ممکن است در مواردی و تحت شرایطی از

به کارگیری این روش اجتناب کند؛ چون برای این مکتب ملاک اصلی، «ارزش‌مدار» بودن متربی است نه فقط «مسأله‌محور» بودن او. اگر «مسأله‌محور» شدن متربی در عمل به ارزش‌مدار شدن او بینجامد، این روش قابل قبول است. اما اگر باعث خدشه در ارزش‌مداری او شود، بهتر این است که از به کارگیری این روش دربارہی او، منصرف شویم. اصالت با «ارزش‌مدار» شدن متربی است نه با «مسأله‌مدار» شدن وی. بنابراین، اگر جایی بین دو فرض مخیر شویم:

۱- مسأله‌مدار بودن متربی در کنار بی‌تقیدی نسبت به ارزش‌ها

۲- منفعل و پاسخ‌مدار بودن متربی در کنار تقید به ارزش‌ها،

قطعاً دومی را خواهیم گزید. البته - همان‌طور که بیان شد - اگر بتوان از ابزار حلّ مسأله در جهت ارزش‌مدار شدن متربی استفاده کرد، قطعاً روش مورد قبولی است. سخن در این است که در عمل، اصل قرار دادن رویکرد مسأله‌مدارانه، همیشه ما را به سوی نهادینه شدن ارزش‌ها سوق نمی‌دهد، بلکه گاهی ما را از این هدف دور می‌سازد. ثانیاً شیوه‌هایی که به عنوان گزینه‌های رقیب «روش حلّ مسأله» پیشنهاد شده‌اند، لزوماً در سه مورد منحصر نیستند.^۱ ما نیز قبول نداریم که والدین مشی تربیتی خود را بر اساس زور و اجبار تنظیم کنند. به علاوه قبول نداریم که همیشه والدین به جای فرزندشان فکر کنند. این خطّ مشی صحیحی نیست که دنبال پیروی «کورکورانه» و «بدون پشتوانه‌ی شناختی» متربی باشیم. افزون بر این‌ها شیوه‌ی شرح و توضیح، همیشه کارگر نیست و نباید همواره متربی را در موضع انفعال قرار داد. اما مهم این است که نفی و طرد موردی این روش‌ها ما را به برگزیدن روش حلّ مسأله نمی‌رساند. گزینه‌های بدیل دیگری هم می‌توانند مطرح باشند که غیر از چهار گزینه‌ی پیشنهادی مورد نظر هستند.

در راهبرد فضا‌سازی و صیانت - که به تفصیل به آن‌ها خواهیم پرداخت - گام اول این است که محیط تربیتی را تا حدّ امکان نسبت به تأثیرات منفی صیانت کنیم و در عین حال فضایی از القائات مثبت را با ظرافت و محبّت ایجاد نماییم. در چنین فضایی

۱ - این سه مورد عبارت بودند از: «روش اعمال زور»، «روش پیشنهاد دادن» و «روش شرح و توضیح».

اصلاً نیاز به گفت‌وگو بین مربی و متربی پیدا نمی‌شود و به راحتی می‌توان کف نهادینه‌شدن ارزش‌ها را به دست آورد. در گام‌های اوّلیه متربی منفعل است؛ اما این انفعال، باعث نمی‌شود که اصل «انتخاب» او نسبت به رفتار صحیح، برخاسته از تحجّر و رویکرد کورکورانه باشد، بلکه او به انتخاب آگاهانه و براساس کشف - نه روش اکتشافی مصطلح - دست می‌زند. به موازات رشد عقلی و فکری متربی، می‌توان بسته به ظرفیت‌های او از روش اکتشافی استفاده کرد تا این که در سقف نهادینگی ارزش‌ها، متربی از منطق رفتارهای مثبت خود نیز باخبر شود.

توجه شود که در مراحل ابتدایی، نه از «شرح و توضیح» استفاده می‌شود و نه از «پیشنهاد» دادن، بلکه فضای مثبت به طور غیرمستقیم و بدون نیاز به ارتباط کلامی، متربی را به سمت و سوی تقید به ارزش‌ها هدایت می‌کند. در این مراحل البته نه مسئله‌ای ایجاد کرده‌ایم که بخواهیم حلش کنیم و نه نیازی به زور و اجبار و رفتار آمرانه هست؛ چون متربی به طور طبیعی و در شرایطی بدون چالش با ما همراهی می‌کند. تربیت عقلانی بیشتر یک تربیت «القامحور» است تا «کلاممحور». البته در مواردی آموزش مستقیم به متربی لازم است؛ اما تمرکز تربیت عقلانی بر تربیت کلامی نیست. در این نظام تربیتی در بسیاری موارد اساساً نیازی به بحث و گفت‌وگوی دوطرفه نیست. فضای تربیتی تا حدّ امکان از آفات ارزش‌ها صیانت شده است. از سوی دیگر، ارزش‌های عقلانی - و حیانی از در و دیوار به متربی القا می‌شود. او - بدون آن که نیاز داشته باشد از چرایی تقید به ارزش‌ها بپرسد - آزادانه به آن‌ها تن می‌دهد و مطابق آن‌ها عمل می‌کند. در این فضای سرشار از محبت نه زوری در کار است، نه اجباری و نه رفتار آمرانه‌ای. بلکه تأثیر فضا بسیار کارساز است؛ به گونه‌ای که در بسیاری موارد حتی سؤالی پیش نمی‌آید که «چرا باید به فلان ارزش مقید بود؟» چه رسد به این که متربی بخواهد به این امر اعتراض کند و با مربی خود بر سر آن به بگو مگو بپردازد.

توجه شود! ماهیچ یک از چهار گزینه‌ی مذکور را به طور مطلق نفی نمی‌کنیم؛ بلکه معتقدیم در شرایط خاصی ممکن است هریک از آن‌ها به کار بیایند. مهم این است که نمی‌توان گفت یکی از این چهار روش، باید به عنوان راهبرد اصیل تربیت تلقی شوند.

این‌ها روش‌هایی هستند که ممکن است بعضی از آن‌ها در موضع مشخصی به کار آیند. در عین حال، هیچ یک قابلیت این را ندارند که به عنوان بستر اصلی تربیت و خطّ مشی کلی آن، برگزیده شوند.

۳) «تربیت عقلانی» کدام تعریف؟ کدام روش؟

۱ - ۳) تعریف عقلانیت به برخورد ارزیابانه^۱

پیش‌تر به طرح و نقد نظریه‌ی کسانی پرداختیم که عقل را مساوی «تفکر و توانایی استدلال» معرفی می‌کنند. طبق این دیدگاه حتی اگر متربی حرف مربّی‌اش را بدون چالش و مناظره قبول کند، مربّی نباید راضی شود؛ بلکه باید بپرسد: «دلیل این که تو حرف من را قبول کردی چیست؟» بر طبق این دیدگاه «یک اصل استراتژیک، مواجهه‌ی ارزیابانه و آگاهانه است»؛ یعنی متربی به شرطی بر اساس عقلانیت تربیت می‌شود که بتواند گزاره‌های تربیتی مربّی‌اش را مورد ارزیابی قرار دهد و سبک و سنگین کند. این امکان ندارد جز آن‌که باب گفت‌وگوی دوطرفه باز شود و مربّی خطّ مشی تربیتی خود را به آزمون سنجش متربی بگذارد. پس «عقلانیت» در این مبنا مساوی «ارزیابانه برخورد کردن و در ترازو گذاشتن» است. تأکید می‌شود که «بچه‌ها باید منش عقلانی داشته باشند؛ یعنی در هر کاری بپرسند: چرا؟ نباید با کی داشته باشیم که نکنند اگر ما بچه‌ها را اهل دلیل بار آوریم، فردا مدام بپرسند: چرا؟ و ما جواب بدهیم و بعد به بن‌بست‌هایی برسیم» و بعد این درد دل مطرح می‌گردد که: «ما از سؤال می‌ترسیم. مربّیان ذاتاً محافظه‌کارند. سؤال که می‌آید، می‌ترسند. طبیعی هم هست؛ چون نمی‌خواهند آن چیزی که هست را از دست بدهند؛ اما سؤال در عین تلخ بودن شفاعت‌بخش است. از سؤال نباید ترسید. سؤال نیشتر است؛ اما سلامت

۱ - منبع مادر طرح و نقد این مبنا، عبارت است از:

الف) کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ج ۲، فصل دوم، ذیل عنوان «تربیت دینی در قرن بیست و یکم- مؤلفه‌ی عقلانیت».

ب) سخنرانی مؤلف محترم این کتاب، در جمع مربّیان یکی از مؤسسات آموزشی در تاریخ‌های: ۸۶/۹/۱۳ و ۸۶/۹/۲۰.

و بلوغ ایجاد می‌کند.»

اگر در تعریف عقلانیت چنین مبنایی برگزیده شود، روشن است که اساس تربیت عقلانی بر روش حلّ مسأله قرار داده می‌شود. این در حالی است که تعریف و حیانی و دریافت وجدانی از عقل، این تلقّی را تأیید نمی‌کند و بنابراین، روش حلّ مسأله را راهبرد اصلی تربیت نمی‌داند.

۲ - ۳) ارزیابی آگاهانه یا «احساسات‌محورانه»؟

بر مبنای فوق، رشد عقلانیت به این است که متربّی بیش از پیش اهل استدلال شود. کسی بر خورد ارزیابانه کرده است که گزاره‌ها را بیشتر سُبک و سنگین کند و بیشتر سؤال پرسد. درست است که این سؤالات تلخ هستند؛ امّا بلوغ و سلامت ایجاد می‌کنند. این بیان با ۳ اشکال عمده روبه‌روست:

اولاً عقل مساوی تفکّر و عقلانیت، مساوی استدلال‌گرایی نیست؛ بلکه عقل میزان صحتّ تفکّر و معیار نتیجه‌بخشی استدلال است.

ثانیاً در این تبیین به کمبود و نقصان عقلی متربّی در مراحل آغازین تربیت توجه نشده است. این رویکرد به «دلیل‌گرا» بودن متربّی می‌انجامد؛ امّا دایره‌ی ادراکات عقلانی او هنوز بسیار محدود است. به همین خاطر ممکن است استدلال عقلانی‌ای برای وی اقامه شود امّا او «نتواند» موادّ آن را تصدیق نماید. در چنین بستری ملاک قانع‌شدن یا قانع‌نشدن متربّی، عقل او نیست. او هنوز به باروری و بلوغ کامل نرسیده لذا ملاک ارزیابی وی، عملاً احساساتش خواهند بود.

به این ترتیب تفاوت میان «دلیل‌گرا بودن» و «عقلانی بودن» آشکارتر می‌شود. می‌شود متربّی دلیل‌گرا باشد و بی‌استدلال چیزی را نپذیرد؛ امّا مبنای قضاوت او درباره‌ی استدلال‌ها، عقل نباشد. به تعبیر دیگر، «دلیل‌گرایی» همیشه نمایانگر عقلانیت نیست. این نمایانگری جایی است که مبنای ردّ و قبول استدلال‌ها، عقل باشد نه احساس. وقتی در امور تعبّدی برای کودک استدلال می‌شود، او نمی‌تواند موادّ آن را تصدیق عقلانی کند؛ یعنی اساساً ارزیابی وی نمی‌تواند آگاهانه باشد. به همین خاطر ممکن است استدلال را پس بزند. وقتی استدلال عقب زده شد، در واقع ما به بن‌بست

رسیده‌ایم؛ خصوصاً هنگامی که کودک با ملاک‌های احساسی نخواهد زیر بار رفتار ارزشی برود. در چنین حالتی بگویم و مناظره با او حاصلی نخواهد داشت جز شکست و انفعال مربی.

ثالثاً قبول داریم که گاه سؤال نیشتر است و به سلامت و بلوغ می‌انجامد؛ اما این نیشترگاه کشنده هم هست و آن جایی است که وقتی نیشتر را زدیم نتوانیم خون را بند بیاوریم. ایجاد سؤال برای مربی، نیشتر زدن به اندیشه‌ی او هست؛ اما وقتی خون اندیشه‌ی مربی بند می‌آید که پاسخ سؤال در حیطه‌ی ادراکات او بگنجد. در امور تعبّدی اگر نیشتر سؤال زده شود، مربی مبتدی نمی‌تواند پاسخ‌های متعبدانه را هضم کند. لذا خون سؤال و جواب کردن وی بند نمی‌آید که نمی‌آید! نهایتاً هم ممکن است تقید او از دست برود؛ چون پاسخ قانع‌کننده‌ای دریافت نمی‌کند. به این ترتیب، اتفاقاً مربی در این وادی باید محافظه کارانه برخورد کند. چون مطمئن نیست داروی تلخی که به مربی می‌خوراند شفابخش است یا بیماری‌زا، پس بهتر است در خوراندن آن به مربی، کمال احتیاط را به خرج دهد.

۳ - ۳) برخی راهبردهای تربیت عقلانی

آن‌چه در قالب اشکال گفتیم هنگامی شکل می‌گیرد که تلقی ما از «عقل» مساوی تفکر و استدلال باشد. اما اگر برداشت صحیح از عقل را ملاک قرار دهیم، دیگر به روش حلّ مسأله به عنوان یک راهبرد اصلی تربیتی نمی‌نگریم. عقل در تلقی صحیح، «نور کاشف از حُسن و قبح‌ها و باید و نبایدهای واقعی است» که هر چه بارورتر و شکوفاتر شود، تربیت عقلانی به غایت خود (نهادینه شدن ارزش‌ها) نزدیک‌تر می‌گردد. بنابراین، یافتن زمینه‌های تقویت عقل بسیار سودمند خواهد بود. خداوند متعال برای کسانی که این زمینه‌ها را فراهم آورند وعده‌ی اکمال عقل داده است. وقتی عقل کامل و کامل‌تر شد و شکوفا گردید، سرشت شرور انسان را تحت تدبیر قرار می‌دهد و به آن لگام می‌زند. به این ترتیب، کنترل شهوات به دست عقل می‌افتد و عقل‌روشنگر، زمام‌دار نفس اماره می‌شود. در این حالت است که می‌توانیم فرد را تربیت یافته بدانیم؛ چون بر اساس معرفتی عمیق، به تقید عملی به ارزش‌ها

روی آورده است.

اکنون برخی عناوینی را که در روایات باعث بارور شدن عقل می‌شوند به اختصار با هم مرور می‌کنیم. غرض از این مرور آن است که شمه‌ای از راهبردهای اصلی تربیت عقلانی را از نظر بگذرانیم که اگر پی‌گیری شوند، ما را در نهادینه کردن ارزش‌های می‌دهند چون جان‌مایه‌ی اصلی نهادینه شدن ارزش‌ها، شکوفایی عقل در عرصه‌های ارزشی و رفتاری است.

۱-۳-۳) ذکر، زهد و ادب: مایه‌ی باروری عقل

✓ نخستین موردی که باعث باروری عقل می‌شود «ادب» است. امیرمؤمنان علیه السلام به امام مجتبی علیه السلام فرمودند:

الْأَدَبُ هُوَ لِقَاحُ الْعَقْلِ وَ ذِكَاءُ الْقَلْبِ.^۱

ادب، بارورکننده‌ی عقل و برافروزنده‌ی قلب است.

ادب نحوه‌ی رفتار و شیوه‌ی کرداری است که در مقابل فرد یا در مکان و زمان خاصی باید داشت. آداب، اکتسابی هستند^۲؛ یعنی قابل آموزش دادن و فراگرفتن می‌باشند. اگر آداب و حیانی - عقلانی با ظرافت و محبت به متربی آموخته شود، این امر نور عقل وی را برمی‌افروزد؛ چنان‌که امیرمؤمنان علیه السلام فرموده‌اند:

عقلت را با ادب برافروز؛ همان‌گونه که آتش را با هیزم شعله‌ور می‌سازی.^۳

✓ مورد دیگری که باعث بارور شدن عقل می‌شود «ذکر» است. امام امیرالمؤمنین علیه السلام می‌فرماید:

مَنْ كَثُرَ ذِكْرُهُ اسْتَنَارَ لُبُّهُ.^۴

هر کس که ذکر (یادکردن)ش زیاد شود، عقلش روشنایی می‌یابد.

۱- ارشاد القلوب / ۱۶۰.

۲- چنان‌که امیرمؤمنان علیه السلام فرموده‌اند: «عقل‌ها موهبت‌ها [و بخشش‌هایی از خداوند] هستند و آداب کسب‌شدنی‌اند.» (کنز الفوائد / ۱/ ۱۹۹)

۳- غررالحکم، ح ۵۱۰۰.

۴- همان، ح ۳۶۵۹.

«ذکر» ممدوح دارای مصادیق فراوانی است که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: ذکر قلبی (که پایه و مایه‌ی بقیه‌ی ذکرهاست)، ذکر زبانی^۱ (مانند تسبیح و تکبیر و تهلیل و حمد)، ذکر عملی^۲ (عمل به طاعات و سر باز زدن از معاصی)، ذکر خداوند و اهل بیت علیهم‌السلام^۳ می‌توانند در هر سه‌ی این موارد بروز و ظهور یابند. در محیط تربیتی‌ای که یادآوری خدا و اولیایش در تمام شؤون تبلور داشته باشد، زمینه‌ی باروری عقل متربی فراهم می‌شود و این به فرایند تربیت عقلانی یاری می‌رساند.

✓ زمینه‌ی دیگری که به شکوفایی عقل یاری می‌رساند «بی‌رغبتی به دنیا» است. محبت شدید به دنیا به خودی خود کشف‌های عقلانی را تحت الشعاع قرار می‌دهد و انسان تحت تأثیر این محبت شدید از دیدن حقایق مهمی، محجوب می‌گردد. این در حالی است که با پیش‌گرفتن روحیه‌ی زهد، دنیا و عشق به آن کاملاً به حاشیه رانده می‌شوند و مجال برای درخشیدن نور عقل، باز می‌گردد. امیرمؤمنان علیه‌السلام می‌فرماید:

مَنْ سَخَتْ نَفْسُهُ عَنْ مَوَاهِبِ الدُّنْيَا فَقَدْ اسْتَكْمَلَ الْعَقْلَ.^۴

کسی که نفسش (دلش) از مواهب دنیا بگذرد، به کمال عقل دست یافته است.

«زهد» در رتبه‌ی اول شامل گذشتن انسان از حرام‌ها و آلودگی‌های دنیوی می‌شود؛ اما در رتبه‌ی بالاتر، هشیاران در حلال دنیا هم به حدّ ضرورت اکتفا می‌کنند تا به بهره‌های والایی چون کمال عقل دست یابند و از درغلتیدن به حرام پیش‌گیری کنند. «زهد» می‌تواند به عنوان یک راهبرد تربیت عقلانی تلقی شود. وقتی متربی به قناعت و اکتفا به حدّ کفایت عادت کرد، مجذوب و شیفته‌ی دنیا نمی‌شود و مناظر فریبنده‌ی

۱- الکافی / ۲ / ۸۰. در فرمایشی از امام صادق علیه‌السلام ذکر زبانی از مصادیق ذکر دانسته شده است؛ هر چند رتبه‌ی بالای آن نیست.

۲- الکافی / ۲ / ۸۰. به فرموده‌ی امام صادق علیه‌السلام این ذکر از «دشوارترین اموری است که خدا بر خلقش واجب ساخته است».

۳- الکافی / ۲ / ۱۸۶. چنان‌که امام صادق علیه‌السلام فرمودند: «وقتی ما یاد شویم، خدا یاد شده است.»

۴- غررالحکم، ج ۴۸۱۰.

دنیا تقید وی به ارزش‌ها را سست نمی‌کنند. این بدان خاطر است که او به آن‌ها اقبال نشان نداده و خود را در باتلاق آن غرقه نکرده است. چنین کسی در عین استفاده از دنیا اسیرش نمی‌شود و حاضر نمی‌گردد در ازای پاسخ به وسوسه‌های آن، ارزش‌های خود را معامله کند.

۲-۳-۲) جنود عقل و جهل

برای ملاحظه‌ی فهرست مفصل از عوامل تقویت عقل، می‌توان به روایت شریف «جنود عقل و جهل» عطف نظر کرد. در این روایت شریف، امام صادق علیه السلام بیش از ۷۰ مورد از عوامل تقویت و تشدید عقل را بیان فرموده‌اند. نکته‌ی مهم در این روایت، نام بردن از «لشکریان جهل» در کنار «لشکریان عقل» است. شناخت عوامل آسیب‌زای عقل، مربی را یاری می‌دهد که از آفات تربیت عقلانی پیش‌گیری کند. همان‌طور که ایجاد زمینه برای شکوفایی عقل لازم است، در کنار آن، مربیان ارزش‌مدار باید نسبت به آفات و آسیب‌ها هشیار باشند تا بتوانند ساختار تربیتی خود را از سستی و فرو ریختن، محافظت کنند. اکنون فهرست وار به چند مورد از «لشکریان عقل و جهل» اشاره می‌کنیم:

«شکرگزاری» که ضد آن «ناسپاسی» است، «عفت و پاک‌دامنی» که ضد آن «پرده‌ری» است، «نرم‌دلی و مهربانی» که ضد آن «سخت‌دلی و خشم» است، «تواضع» که ضد آن «خودبزرگ‌بینی» است، «صبر و شکیبایی» که ضد آن «بی‌تابی» است، «قناعت» که ضد آن «حرص» است، «فرمانبری از خدا» که ضد آن «نافرمانی» است، «مدارا» که ضد آن «مجادله» است، «حیا» که ضد آن «بی‌حیایی» است و «نیکی به والدین» که ضد آن «رنجاندن» آن‌هاست.^۱

۳-۳-۳) مراء و تضعیف عقل

حال که سخن از آسیب‌های عقل به میان آمد، نیکوست اندکی به توضیح یکی از مهم‌ترین این آسیب‌ها بپردازیم. چنان‌که در روایت جنود عقل و جهل آمده یکی از این

۱- الکافی / ۱ / ۲۰-۲۳. برای ملاحظه‌ی تفصیلات و توضیحات بیشتر بنگرید به «کتاب عقل» / ۳ / ۲۱۴-۲۴۱.

عوامل آسیب‌زا برای عقل، «مجادله» است. در معارف آیات و روایات، «جدال» به طور مطلق نفی نشده، بلکه به جدال احسن توصیه شده است. جلوه‌ی منفی جدال، در فرهنگ دین تحت عنوان «مراء» مطرح گردیده است. «مراء» به معنای جدال، خصومت و منازعه‌ی طرفینی است که هر دو طرف بر حرف خود پای می‌فشارند و می‌خواهند آن را به کرسی بنشانند.^۱ بنابراین، «مراء» جدالی است که بانوعی پافشاری نسبت به مورد مجادله همراه است. بر اساس روایات حتی مراء بر سر مطلب حق هم مذموم دانسته شده است.^۲ امیر مؤمنان علیه السلام در این باره توصیه‌ی حکیمانه‌ای به جناب کمیل بن زیاد اسدی دارند:

ای کمیل! از مراء بپرهیز که اگر چنین کردی، سفیهان را به‌سوی خود تحریک می‌کنی [و برمی‌انگیزی] و برادری را از بین می‌بری.
از توصیه‌ی حضرت به کمیل برمی‌آید که باید تا حدّ امکان از مراء سر باز زد. در ادامه، امیر مؤمنان علیه السلام افراد اهل مراء را سفیه می‌دانند و می‌فرمایند:
ای کمیل! آنان در هر حال سفیهان هستند؛ چنان‌که خداوند متعال فرموده:
﴿هَان كِه اِشَان سَفِیْهَانْ اَنْد؛ اَمَّا (خود) نَمِی دَانَنْد﴾^۳.
در فرموده‌ی دیگری امیر مؤمنان علیه السلام مراء را باعث بیمار شدن قلب نسبت به برادر مؤمن می‌دانند و می‌فرمایند:
بپرهیزید از مراء و خصومت که آن دو، دل‌ها را نسبت به برادران ایمانی بیمار می‌سازند و بر آن‌ها نفاق می‌روید.^۴
این بدان خاطر است که هر یک از طرفین مراء می‌خواهد که بر دیگری غالب شود و این پافشاری بر نظر خود، باعث ایجاد خصومت و ناراحتی میان دو طرف می‌گردد. امام هادی علیه السلام می‌فرمایند:

۱- المراء: المماراة والجدل / المراء: الجدال. (لسان العرب / ۱۵ / ۲۷۸)

۲- الکافی / ۲ / ۳۰۰.

۳- بقره / ۱۳.

۴- بحار الأنوار / ۷۷ / ۲۶۸ به نقل از بشارة المصطفی الشیعة المرتضی.

۵- الکافی / ۲ / ۳۰۰.

مراء دوستی دیرین را خراب می‌کند و پیوند محکم را از هم می‌گسلد و کم‌ترین چیزی که در مراء یافت می‌شود آن است که در آن مغالبه (برتری‌جویی) باشد و مغالبه ریشه‌ی سبب‌های قطع پیوندهاست.^۱

امام صادق علیه السلام مراء را باعث از میان رفتن بهاء و فرّ و شکوه فرد دانسته‌اند.^۲ امام رضا علیه السلام نیز مراء با کسانی که عقل باروری ندارند را باعث این دانسته‌اند که آنان علیه انسان جهالت به خرج دهند.^۳ در نهایت امیرمؤمنان علیه السلام فزونی مراء را باعث افزایش خطاها و اشتباه‌ها تلقی فرموده‌اند.^۴

با این تفصیل می‌توان راهبرد «ترک مجادله و مراء» را به عنوان یکی از راهبردهای مهم تربیت عقلانی تلقی کرد. پرهیز از مراء، پرهیز از خطا و دوری از عوامل زوال عقل است. مراء یک ارتباط دوطرفه است. بنابراین، هم باید مربی را از آن پرهیز داد و هم مربی را از معرض آن دور داشت. چنان‌که رفت، مراء با افرادی که بهره‌ی چندانی از عقل ندارند مذموم است و باعث می‌شود انسان با رفتار جاهلانه‌ی آن‌ها روبه‌رو شود. یکی از مصداق‌های چنین افرادی، کودکی است که هنوز عقلی ندارد یا عقلش بارور نشده است. اگر مربی با این کودک، باب پافشاری و مجادله بر سرِ خواسته‌ها را باز کند، اولاً ابّهت خود را از میان برده است، ثانیاً باید منتظر رفتارهای جاهلانه‌ی مربی باشد، ثالثاً اگر نخواهد به خواسته‌ی او تن دهد، بذر خصومت و دشمنی میان خود و مربی را در قلب او پاشیده است. به‌علاوه اگر مربی به پافشاری و مناظره‌ی دوطرفه عادت کند، این رویکرد بیشتر «سفاهت» را در وی تقویت خواهد کرد تا عقلانیت را.

در به کار بردن روش‌هایی مثل «حلّ مسأله» باید به جدّ توجه داشت که کار به این نقطه نکشد. در برخی موارد احتمال بالایی وجود دارد که اتخاذ این روش به عنوان تنها

۱- اعلام‌الدین / ۳۱۱.

۲- مستدرک الوسایل / ۷۳ / ۹.

۳- اختصاص / ۲۴۵.

۴- غررالحکم، ج ۱۰۶۴۷.

روش مورد قبول، مربّی و متربّی را به «مراء» بکشاند. اگر هر دو طرف بخواهند خواسته‌ی خود را به کرسی بنشانند و هیچ‌یک عقب‌نشینند، این اتفاق نامبارک افتاده است. فرض کنیم مربّی بر اساس کشف‌های عقلانی و آموزه‌های و حیانی‌اش به این رسیده باشد که متربّی باید مسیر ویژه‌ای را طی کند. در این حال او حاضر نیست که از ارزش‌های خود عقب‌نشینی کند و حق هم همین است. در مقابل می‌توان فرض کرد که پیش‌گرفتن این مسیر ویژه، مورد پسند متربّی نباشد و او استدلال‌های مربّی‌اش را درک و قبول نکند. در این حالت اگر روش حلّ مسأله در تربیت این خانواده «اصل» شده باشد، گفت‌وگو و مناظره‌ی دو طرفه به مراء می‌کشد؛ مگر آن‌که مربّی از موضع خود عقب‌برود و تن به خواسته‌ی متربّی‌اش دهد یا آن‌که بتواند خواسته‌ی ارزشی خود را به زور به او تحمیل کند که هیچ‌یک به صلاح نیست.

مربّی عاقل مشکل را در این می‌بیند که «روش حلّ مسأله» در تربیت چنین کسی نسبت به فرزندش یک اصل و تنها شیوه‌ی رایج شده است. اگر مربّی از اساس سنگ بنای تربیت خود را بر اساس مناظره‌ی دو طرفه بنا نمی‌نهد، در این نقطه‌های حسّاس به مشکل برخورد نمی‌کرد. وقتی «روش حلّ مسأله» بنیان تربیت دانسته شود، خود به عاملی برای تضعیف عقل و تشدید بحران تبدیل می‌شود و تربیت عقلانی را با مشکل جدّی مواجه می‌کند.

حاصل بحث آن‌که: تقویت استدلال‌گرایی در متربّی، نه تنها عین تقویت عقلانیت وی نیست، بلکه در مواردی استدلال‌گرایی باعث تضعیف عقل می‌شود. این اتفاق وقتی رخ می‌دهد که از سویی متربّی هنوز به افق عقلانی مربّی‌اش نرسیده است، بنابراین قابلیت تصدیق استدلال‌های مربّی در وی نیست. از سوی دیگر، متربّی تحت تأثیر شدید احساسات خود است، بنابراین اگر نتایج استدلال را نپسندد، حدّا کثر پافشاری را می‌کند تا از قبول آن سر باز زند. این جاست که «مراء» آغاز می‌شود و به سفاهت دامن می‌زند.

فصل دوم: رابطه‌ی تربیت عقلانی با مهارت حل مسئله □ ۲۸۵

شاخصه‌های مهارت تصمیم‌گیری	روش	✓ هدف: حلّ فعالانه‌ی مسائل زندگی - رهایی از درماندگی و دست‌یابی به موفقیت. ✓ لازمه‌ی آموزش این مهارت به چالش کشیدن متربی است. ✓ پنداره‌ی اصالت در مهارت حل مسئله: از میان چهار راه ذیل فقط مورد آخر قابل توصیه است: (۱) زور و اجبار، تحقیر و تنبیه (۲) پیشنهاد بدون توضیح (۳) پیشنهاد همراه با توضیح و انتقال احساس (۴) گفت‌وگو با واژگان حل مسئله
	محتوا	اساس مهارت حلّ مسئله ✓ تربیت اکتشافی: ✓ ذهن کودک: فعال، تشنه، کنجکاو و جست‌وجوگر ✓ معلم: کارگردان و صحنه‌ساز (استفاده از پرسش‌های سقراطی) ✓ متربی: مسئله محور
نقد و بررسی از دیدگاه تربیت عقلانی	محتوا	اساس سایر شیوه‌ها ✓ تربیت اکتسابی: ✓ ذهن کودک: منفعل، ارضاشده، خنثی و متحجر ✓ معلم: صاحب توصیه‌ی مستقیم و رودرو (متربی مسائل را براساس پاسخ‌های مربی می‌پذیرد). ✓ متربی: پاسخ‌محور
	نقد روش	✓ یادگیری لزوماً فرع بر مسئله محوری نیست چنان‌که در کف نهادینگی، متربی «کشف» و «انتخاب همراه با رضایت» دارد اما لزوماً چرایی آن را نمی‌داند. ✓ در سقف نهادینگی، متربی علاوه بر موارد فوق از استدلال‌ها و چرایی‌ها هم آگاه است. ✓ تأکید بر استدلال محوری، باعث تهدید ارزش‌های تعبدی می‌شود (به خاطر ضعف ادراک متربی). ✓ موضع منفعلانه همه‌جا بد نیست و موضع فعالانه همه‌جا مطلوب نیست. ✓ نفی روش حلّ مسئله در مواردی، لزوماً به معنای رو آوردن به تذکر مستقیم و زور و اجبار نیست.
نقد روش		✓ اصالت یافتن روش حلّ مسئله: باعث تهدید تعبدیات ✓ در نظام تربیت عقلانی، ارزش‌ها اصالت دارند و مهارت حلّ مسئله صرفاً در حدّ یک روش، معتبر است. ✓ آفات اصالت یافتن مهارت حلّ مسئله: الف) معیار و ملاک شدن احساسات ب) جسارت در برابر مربی و بی‌اعتمادی نسبت به او ✓ سست شدن ایمان: آفت «به چالش کشیده شدن باورها پیش از تحکیم آن‌ها» ✓ شرایط بهره‌گیری از روش حلّ مسئله: ✓ ظرفیت عقلانی و قابلیت درک عواقب رفتارها و خواسته‌ها ✓ ظرفیت روحی و قابلیت غلبه دادن احکام عقلی بر احساسات ✓ عقلانیت: یعنی «قضاوت‌های ناشی از کشف و ادراک» نه «استدلال‌های مبتنی بر احساس» ✓ خطر اصالت یافتن مهارت حلّ مسئله: مراء و تقویت سفاقت به جای عقلانیت.

فصل ۳

جمع‌بندی و انتخاب‌گیری از «رابطه‌ی تربیت عقلانی و مهارت‌های زندگی»

با توجه به مجموعه‌ی مطالب گفته‌شده می‌توان به ۳ نتیجه‌ی مهم دست یافت:

۱) لزوم حاکمیت «ارزش‌ها» بر «مهارت‌های زندگی»

اگر مهارت‌های زندگی به طور مطلق در نظر گرفته شوند و به عنوان یک اصل تلقی گردند، قطعاً به نهادینه‌شدن ارزش‌ها نمی‌انجامند. بلکه بر عکس ممکن است و یکرد ضد ارزشی به خود بگیرند.

توضیح این‌که اگر مهارت‌های زندگی را به طور مطلق قابل توصیه دانستیم، بدین معناست که اعطای آن‌ها نیازمند به قید و شرط خاصی نخواهد بود. با چنین پیش‌زمینه‌ای این مهارت‌ها هستند که بر ارزش‌ها حکم‌رانی می‌کنند نه آن‌که ارزش‌ها دارای حاکمیت بر مهارت‌ها باشند. به این ترتیب، اگر در نقطه‌ای به دست آوردن مهارت منوط به زیر پا نهادن ارزشی شد، باید مهارت را اعطا کرد و از پایمال‌شدن ارزش نه‌راسید چون اصل بر این است که متربی دارای مهارت باشد نه این‌که بر مدار ارزش‌ها حرکت کند.^۱

۱ - چنان‌که در ابتدای فصل اول گفته شد این مشکل ناشی از آن است که مهارت‌های مزبور عمدتاً بر مبانی انسان‌محور بنا شده‌اند؛ در حالی‌که تربیت عقلانی، یک تربیت عقل‌محور و خدامحور است.

اما این رویکرد به هیچ وجه مورد پذیرش تربیت عقلانی نیست. در این نظام به هیچ چیز جز ارزش‌ها، اصالت و حاکمیت داده نمی‌شود. بنابراین مهارت‌های زندگی باید در سایه‌ی ارزش‌ها اعطا شوند و توسط ارزش‌ها مقید گردند. وقتی چنین رویکردی پیش گرفته شد، در مواردی می‌توان مهارت‌ها را برای نهاده‌ی ساختن ارزش‌ها به خدمت گرفت. به طور مثال، مربی می‌تواند از مهارت ارتباط مؤثر بهره برد. با به کارگیری این مهارت می‌تواند مربی را مجذوب ارزش‌های خود کند. از راه الگوبرداری و محبت دوطرفه، می‌تواند نهایتاً وی را مانند خود مقید به ارزش‌ها بار بیاورد.^۱

با این ترتیب توجه داریم که اصل مسلم نظام تربیت عقلانی حفظ حدّ اکثری ارزش‌هاست؛ همه‌ی امکانات باید در جهت نهاده‌ی کردن ارزش‌ها بسیج شوند. از طرف دیگر هر مهارتی و هر راهبر تربیتی که این نهاده‌ی سازی را با مخاطره روبه‌رو کند مردود دانسته خواهد شد.

۲) فضای سرد و خاموش «مهارت‌های زندگی»، نسبت به ارزش‌ها

نوع طرح «مهارت‌های زندگی» نشانگر بی‌تفاوتی نسبت به حفظ ارزش‌هاست. مدافعان این نظریه سعی حدّ اکثری خود را به خرج می‌دهند تا مربیان را نسبت به آموزش مهارت‌های زندگی و نحوه‌ی آموزش آن‌ها توجیه کنند. اما در غالب مهارت‌هایی که تجویز می‌شود هیچ‌گونه قید و شرط ارزشی به چشم نمی‌خورد. گویی این مهارت‌ها، صرف نظر از ارزش‌های عقلانی - و حیانی، به عنوان تنها ارزش تلقی شده‌اند. مهارت‌های زندگی صرفاً ابزاری برای تربیت عقلانی هستند. پس باید حدّ و مرزهای استفاده از آن‌ها را به طور دقیق، هم‌زمان و هم‌پای معرفی آن‌ها ارائه کرد. اگر طراحان مهارت‌های زندگی دغدغه‌ی ارزش‌ها را داشتند، باید در همان قالب و با همان شدّت و پافشاری که از مهارت‌های

۱ - در جلد دوم و سوم از این مکتوب نشان داده‌ایم که چگونه می‌توان بر مبنای صحیح از این مهارت‌ها استفاده کرد و به هدف تربیت عقلانی، نزدیک شد.

زندگی دم می‌زنند سخن از ارزش‌ها به میان می‌آوردند.^۱ اگر کسی دغدغه‌ی ارزش‌ها را دارد، نباید طرح آن‌ها را در رتبه‌ی دوم پس از آموزش مهارت‌های زندگی قرار دهد.

متأسفانه این دغدغه و دلشوره به هیچ وجه در طرح‌های مکتوب بهداشت روانی و مهارت‌های زندگی به چشم نمی‌خورد. به راستی اگر طراحان مهارت‌های زندگی اهمیتی به ارزش‌ها نمی‌دادند، غیر از این گونه که پرداخته‌اند سخن می‌گفتند؟ و اگر ارزش‌ها برایشان اهمیت داشت به این سردی و سکوت با آن برخورد می‌نمودند؟ اگر هم کسی بخواهد این مهارت‌ها را در قالبی ارزش‌مدار تعریف کند، لازم است که کماً و کیفاً از تذکر نسبت به ارزش‌ها غفلت نکند. لازم است دغدغه‌ی حفظ و اصالت آن‌ها را با تمام قدرت به مخاطبان منتقل نماید.

توجه شود! همین کسانی که نسبت به ارزش‌های عقلانی - و حیانی با این بی‌تفاوتی برخورد می‌کنند در برخی موارد که برای خودشان مهم است اساساً اجازه‌ی چون و چرا و مناظره با مربی را نمی‌دهند. مثلاً یک مربی غربی هرگز راضی نمی‌شود مربی نوجوان خود را با این رویکرد، از اعتیاد به الکل یا مواد مخدر باز بدارد. سعی می‌کند با القائات مختلف و دور کردن ذهن مربی از معرض تحریکات و ... به هر نحوی شده وی را از این خطر دور کند. او سعی می‌کند زمینه‌ی بحث و گفت‌وگو در این زمینه منتفی گردد. ترجیح می‌دهد اساساً برای نوجوانش در این زمینه، طرح مسأله نشود چون خطرآفرینی آن را قبول دارد. اما از آن جاکه نسبت به ارزش‌های عقلانی - و حیانی تقیدی از سوی طراحان اصلی احساس نمی‌شود، هتک آن‌ها به این اندازه حساسیت برانگیز نخواهد بود. بنابراین، راه چون و چرا کردن و به چالش کشاندن مربی از سوی مربی در زمینه‌ی ارزش‌ها، بسته نخواهد بود.

۱ - با هدف حفظ ارزش‌ها و عمق‌بخشیدن به آن‌ها، مربی ارزش‌مدار چگونگی استفاده از این ابزارها را در ضمن آموزش مهارت‌های زندگی، تعلیم می‌دهد.

۲) مهارت‌های زندگی: فرافرهنگی یا مروّج فرهنگی خاص؟

به دنبال طرح این انتقادات ممکن است مدافعان این نظام مدّعی شوند که این طرح، فرافرهنگی یا فراارزشی است و ادّعا کنند: «این‌ها همگی در حکم مهارت‌هایی برای انسان هستند و اساساً بار ارزشی ندارند. ما این مهارت‌ها را به صرف مهارت‌بودنشان (به‌طور مطلق) آموزش می‌دهیم. مترّبان پس از به‌دست آوردن آن‌ها، خودشان قیود ارزش‌های الهی را لحاظ خواهند کرد و از این مهارت‌ها در جهت صحیح بهره خواهند برد. در تربیت فراارزشی، صرفاً آموزش‌دهنده‌ی مهارت‌ها و اعطاکننده‌ی ابزارها هستیم و فراتر از این، نقشی نخواهیم داشت. البته پس از این مرحله، مربّی می‌تواند ارزش‌های مطلوب خود را بر همین پایه و اساس، به مربّی آموزش دهد.»

در پاسخ به این ادّعا به ۳ نکته توجّه می‌دهیم:

۱ - ۳) تربیت عقلانی و نفی موضوعیّت از ابزارها

رویکرد ما به ارزش‌ها از دو حال خارج نخواهد بود:

حالت اوّل این‌که نسبت به ارزش‌های الهی دغدغه و حسّاسیّتی نداشته باشیم. این‌گونه، اهمّیّت نخواهد داشت که مربّی این ارزش‌های مطلوب را آموزش بدهد یا ندهد. نیز مهم نخواهد بود که مربّی این ارزش‌ها را در به‌کارگیری مهارت‌هایش دخیل کند یا نکند. در این صورت روشن است که اگر ارزش‌های الهی تهدید شوند مهم نیست. اگر مربّی حائز این مهارت‌ها از بُعد اخلاقی و دینی سقوط کند، مهم نخواهد بود چون آن‌چه اهمّیّت دارد کسب مهارت‌هاست. اگر موفّق شویم مهارت‌ها را به وی آموزش دهیم به معنای آن است که در تربیت وی موفّق شده‌ایم.

حالت دوم این است که لحاظ شدن ارزش‌های عقلانی - و حیانی برای ما اهمّیّت داشته باشد و آن‌ها را ارزش بشماریم. در این صورت ارزش‌ها، توانایی تحدید و تقیید مهارت‌ها را دارند. حکمرانی ارزش‌ها به گونه‌ای است که این مهارت‌ها همگی حکم زیردست آن‌ها را پیدا می‌کنند.

به تعبیر دیگر، «ابزار» دانستن این مهارت‌ها، خود به معنای نفی ارزشمندی مطلق

و مستقل آن‌هاست. با این رویکرد نمی‌توان یادگیری آن‌ها را به‌طور مطلق، مطلوب و مصداق تربیت به‌شمار آورد. در این فضا مطلوبیت آن‌ها بستگی به این دارد که ببینیم عملاً متربی را به چه سمت و سویی سوق می‌دهند؟ اگر در نقطه‌ای باعث تحدید ارزش‌ها شدند، کنارشان می‌نهمیم و اگر جایی به کار نهاده‌ی کردن ارزش‌ها آمدند، از آن‌ها بهره می‌گیریم. پس نمی‌توان این ابزارها را فراتر از مذهب و فرهنگ نشانده. نمی‌توان اعطای آن‌ها را برای اعضای هر جامعه‌ای در هر شرایط و هر عقیده و تفکری، تجویز نمود. باید اجازه داد اموری که «ارزش» تلقی می‌شوند، دست‌وپای این ابزارها را ببندند و محدودشان کنند.

۲- ۳) لزوم هم‌داستانی «عقلانیت و تقوای متربی» با «اعطای ابزارها»

ادعا می‌شود که «ارزش‌های عقلانی - و حیانی را غایت تربیت قرار می‌دهیم و برایمان مهم است که متربی پس از به‌دست آوردن مهارت‌ها، ارزش‌ها را در به‌کارگیری آن‌ها ملاک قرار دهد.»

در این صورت لازم است در کنار و بلکه مقدم بر آموزش مهارت‌ها، متربی را به حدّ مطلوبی از عقلانیت و تدبیر رسانده باشیم. این‌گونه می‌تواند از این ابزارها به درستی و در جای خود بهره‌برد. برای روشن شدن مطلب به این مثال توجه کنید: چاقوی برنده یا سلاح گرم و سایی هستند که می‌توان هم در جهت صحیح از آن‌ها بهره جست و هم در جهت نادرست از آن‌ها استفاده کرد. خود این ابزارها، نسبت به نحوه‌ی استفاده‌ای که از آن‌ها می‌شود، خنثی هستند. اما اگر بخواهیم از آن‌ها استفاده‌ی صحیح شود باید بدانیم که این ابزارها را به‌که و در چه هنگامی می‌دهیم. مسلماً خود را مجاز نمی‌دانیم کارد یا سلاح گرم را در اختیار کودک بگذاریم که نحوه‌ی استفاده‌ی صحیح از آن را نمی‌داند. اگر در این موقعیت کسی چرایی این کار را از ما بپرسد، خواهیم گفت: «کودک ما هنوز به حدّی از بینش و آگاهی نرسیده تا بفهمد کجا باید از این ابزارها استفاده کند و کجا نباید از آن‌ها بهره‌برد. هنوز عقلش نمی‌رسد در چه موقعیتی باید آن‌ها را به‌کار گیرد و در چه مواقعی باید آن‌ها را به‌کناری بگذارد.»

وقتی ادّعا می‌شود که مهارت‌ها نسبت به ارزش‌ها خنثی هستند، مربّی ارزش‌مدار این پرسش را مطرح می‌کند: «آیا در هر سنی و در هر موقعیتی، فارغ از این‌که آموزنده‌ی مهارت چه کسی باشد، می‌توان این ابزار را در اختیار او گذاشت؟»

اگر جواب مثبت باشد، همانند این است که کسی بگوید: «برای ما مهم نیست کودک سه - چهار ساله بایک اسلحه‌ی گرم یا سرد چه می‌کند. تبعات آن هم چندان اهمّیتی ندارد.» در چنین فضایی مهم نیست که متربّی ما از این مهارت‌ها کجا و چگونه استفاده خواهد کرد. مهم نیست که قیود و ارزش‌ها را در نظر می‌گیرد یا نه.

اما اگر جواب منفی است یعنی نمی‌توان اعطای این مهارت‌ها و ابزارها را به‌طور مطلق، در تمام مقاطع تحصیلی، تجویز کرد. نمی‌توان آن‌ها را ارزش شمرد. پس پیش از هرگونه آموزشی باید سنجش دقیقی صورت گیرد و مشخص شود که متربّی، صلاحیت استفاده از کدام ابزار را دارد. هنگامی می‌توانیم ابزار را به او بدهیم که ارزش‌ها در نهادش حاکم شده است.

به تعبیر دیگر، اعطای مهارت باید متناسب با ظرفیت‌های معرفتی و عملی متربّی باشد. اگر این بستر سازی - چه در ناحیه‌ی عمل و چه در ناحیه‌ی نظر - به نحو مطلوب صورت گیرد، متربّی در استفاده از این ابزارها جانب احتیاط را نگاه می‌دارد. در این صورت به گونه‌ای عمل می‌کند که حریم ارزش‌ها تهدید نشود.

یک متربّی شکل‌گرفته در این قالب، از مهارت‌های ارتباط بین فردی در جهت برقراری ارتباط با جنس مخالف بهره نمی‌جوید. هنگام «تصمیم‌گیری»، شناخت و عزم لازم برای احتراز از ضدّ ارزش‌ها را دارد. می‌فهمد که مثلاً در حوزه‌ی امور تعبّدی «چرا» آوردن روا نیست. دریافته است که در محضر خدا و اولیای خدا باید تسلیم محض بود. پس می‌فهمد که نباید از «مهارت حلّ مسأله» برای به چالش کشیدن این دسته امور بهره بُرد. در چنین شرایطی، ابزارها به کسی اعطا شده که اهلیت استفاده از آن‌ها را دارد.

۳-۳ اعطای مهارت‌ها: با در نظر گرفتن شرایط متربی

پس برای اعطای مهارت‌های یادشده نیاز به آن داریم که ارزش‌های مقید و چارچوب‌های معین برای متربی ترسیم شده باشد. اما در این میان مشکلی ظهور می‌کند و آن این‌که: نمی‌توان در هر سن و سالی دانش و بینش لازم برای استفاده‌ی صحیح از این مهارت‌ها را به متربی داد. ادراک و پذیرش ارزش‌ها از سوی متربی، نیازمند کار تدریجی و روند تربیت پیوسته است. لذا نمی‌توان تحقق آن را در کوتاه‌مدت توقع داشت. پس این توصیه که «هم ابزار را بدهید و هم شناخت را» به طور مطلق و در هر سن و سالی عملی نیست و تجربه‌های تربیتی آن را تأیید نمی‌کنند. بله، این نتیجه در جای خود پایدار و ثابت است که ابزارها نباید پیش از دانش و بینش استفاده از آن‌ها اعطا شوند. اما باید توجه داشت که تحقق این دانش و بینش کاریک روز و دو روز نیست بلکه یک فرایند منسجم تربیتی را می‌طلبد. بنابراین، یقیناً و حداقل نمی‌توان اعطای این مهارت‌ها را - در سنینی که بینش کافی در جان متربی نهاده‌ی نشده - کاری صواب تلقی کرد.

از مجموع آن‌چه گفته شد می‌توان دریافت که مهارت‌های زندگی و مهم‌ترین غایت آن (بهداشت روانی) را نمی‌توان «مطلق» انگاشت. مربی ارزش‌مدار تشخیص می‌دهد که در سن و سال خاصی اعطای برخی از این مهارت‌ها به شکسته‌شدن حریم ارزش‌ها می‌انجامد. متربی به علت نداشتن بینش و عزم لازم، گاه توان تفکیک میان مواضع صحیح استفاده از آن‌ها و مواضع نادرست بهره‌وری از آن‌ها را ندارد. لذا باید شکایا بود تا رشد ارزش‌های عقلانی - و حیانی در نهاد متربی، به حد مطلوب برسد. به موازات آن می‌توان تدریجاً مهارت‌ها را به او آموخت.

این امر با توجه به فضای تربیتی - خانوادگی و میزان پذیرش متربی در برابر داده‌های ارزشی، تفاوت می‌کند. به این ترتیب شاید نتوان قانون و محک مشخصی ارائه کرد که برای همگان کارساز باشد. شاید نتوان با ارائه‌ی مدلی همه‌ی افراد را سنجید و صلاحیت آن‌ها را برای آموختن مهارت‌ها تأیید کرد. پس اگر سؤال شود: «آیا ارزش‌ها به گونه‌ای نهاده‌ی شده که وقت اعطای مهارت‌ها رسیده باشد؟» پاسخ در

مورد فردی تا فرد دیگر تفاوت می‌کند. نوجوانی را در نظر بگیرید که در محیط مناسب تربیتی و در خانواده‌ای ارزش‌مدار، تربیت یافته؛ نیز همواره از تعرض به ارزش‌ها صیانت شده است. در این صورت می‌توانیم اعطای مهارت‌ها به او را توصیه کنیم. اما برای نوجوان دیگری که هم سن و سال اوست اما شرایط او را دارا نیست چنین توصیه‌ای شایسته نخواهد بود چون از «ارزش‌مدار» بودن این متربّی اطمینان نسبی نداریم.

پس نمی‌توان اعطای مهارت‌های مذکور را «در هر موقعیت و شرایط و برای هر سن و سالی» توصیه کرد. در غیر این صورت، مطلق‌انگاری این مهارت‌ها به معنای بی‌تفاوتی نسبت به ارزش‌ها خواهد بود. در چنین شرایطی اگر امر میان «فراگیری یک مهارت» و «تهدید یک ارزش» دایر شود، این «ارزش» است که فدا خواهد شد چرا که نمی‌توان در هیچ صورت از آموختن این مهارت‌ها چشم پوشید. همین اتفاق هنگامی می‌افتد که مهارت‌های فوق را «حکمران» بدانیم. در این صورت، هنگام تزامم میان دو فرض یادشده، به جای آن که با «ارزش» به مهارت و زمان یاددهی آن قید بزنیم، با «آموختن یک مهارت»، دایره‌ی ارزش‌ها را تنگ می‌کنیم. اما در تربیت عقلانی، بی‌تفاوتی نسبت به ارزش‌های الهی مذموم شمرده می‌شود و از نفی آن‌ها استقبال نمی‌گردد. در فضای تربیت عقلانی، ارزش‌ها می‌توانند دست به تقیید و محدود ساختن مهارت‌ها بزنند و آن‌ها را از اطلاق و حکمرانی خارج سازند.

با این تفصیل ارتقای خود آگاه یا ناخود آگاه این ابزارها از رتبه‌ی «وسیله» به «هدف» و از مرتبه‌ی «ابزار» به «ارزش»، موجب ترک گفتن رویکرد تربیت عقلانی خواهد بود.

فصل ۴

بررسی رابطه‌ی تربیت عقلانی با بهداشت روانی

در این بررسی سه رویکرد قابل تصوّر است:
رویکرد اوّل این است که ببینیم طرح بهداشت روانی برای حلّ چه معضلاتی ارائه شده است و رابطه‌ی این معضلات با معضلات و آفت‌های تربیت عقلانی چیست؟
رویکرد دوم این است که ببینیم از منظر بهداشت روانی، ریشه‌های مشترک این آسیب‌های فردی یا اجتماعی چیست؟ و بعد ببینیم تربیت عقلانی چگونه این مشکلات را ریشه‌یابی می‌کند.^۱
رویکرد سوّم این است که خود بهداشت روانی و تعریف آن را به دقّت نظر کنیم و ببینیم هدف آن، تا چه حد می‌تواند با «نهادینه‌ساختن» ارزش‌ها سازگاری داشته باشد.

۱) بهداشت روانی و پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی

۱-۱) طرح مبنا

برنامه‌ی بهداشت روانی در واقع یک برنامه‌ی پیش‌گیرانه است که آسیب‌های اجتماعی را با از بین بردن علل آن، از اساس منتفی می‌کند. گفته می‌شود:

۱- رویکرد اوّل و دوم را به‌خاطر قرابتی که با هم دارند همراه هم در عنوان (۱) مطرح می‌کنیم.

«با توجه به علل ایجادکننده و مؤثر در بروز آسیب‌های اجتماعی مانند خودکشی، خشونت، رفتارهای یزهاکارانه و اختلالات روانی مانند افسردگی، اضطراب، وسواس و... متخصصین بهداشت روان، برنامه‌ای را جهت تجهیز توانایی‌های شناختی، ذهنی و روانی کودکان و به‌طور کلی، پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و اختلالات روانی، تدوین کردند.»^۱

در تحلیل مشکلات گفته می‌شود:

«بسیاری پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بیشتر مشکلات و اختلالات روانی-عاطفی، ریشه‌ای روانی-اجتماعی دارند.»^۲

«پژوهش‌های بی‌شماری نشان داده است که بسیاری از مشکلات بهداشتی و اختلالات اجتماعی، ارتباط مستقیم با عزت نفس ضعیف افراد دارد. کسانی که عزت نفس ضعیف دارند بیشتر در معرض خطر آسیب‌های اجتماعی هستند. در واقع فردی که دارای عزت نفس قوی است دارای موقعیت بالا در زمینه‌های مختلف مثل زمینه‌های شغلی و تحصیلی بوده و از انواع آسیب‌های روانی-اجتماعی در امان است.»^۳

برای درمان این مشکلات، طرح بهداشت روانی ارائه شده تا «زندگی شاد و بی‌درد و گرفتاری» را به بار آورد. باید توجه داشت که بهداشت روانی به معنای نداشتن بیماری روانی نیست بلکه طراحان آن با این تعریف به دنبال نوعی «سلامت ذهنی» هستند تا فرد به کمک آن بتواند زندگی خود را تحت کنترل بگیرد، مسئولیت‌پذیر باشد و به فعالیت‌های سازنده بپردازد. به این ترتیب مشکلاتی از قبیل «خشونت و انتقام‌جویی» به عنوان معضلات اساسی معرفی می‌گردند. ریشه‌ی آن‌ها نیز فقدان عزت نفس، اضطراب و افسردگی و سایر اختلالات روانی فردی، معرفی می‌شود.

۱- مهارت‌های زندگی / ۹.

۲- همان.

۳- مهارت‌های زندگی (کتاب معلم) / ۱۴.

۲-۱) نقد و بررسی

در بررسی مشکلاتی که منجر به طرح بهداشت روانی شده و ریشه‌یابی آن‌ها می‌توان ۵ نکته را مطرح کرد^۱:

۱-۲-۱) تفاوت معیار دو مکتب در «ضد ارزش»ها

در مکتب تربیت عقلانی اصالت با ارزش‌هاست. این مکتب، ارزش‌های عقلانی - و حیانی را غایت تربیت می‌بیند. به علاوه حفظ و نهادینه ساختن آن‌ها را یک اصل تلقی می‌کند. پس در مکتب تربیت عقلانی، معیار برای تشخیص مشکلات این است که امری ارزشی در مخاطره قرار بگیرد. به این ترتیب ممکن است در موردی اتفاقاً «شادی و بی‌دردسری» مشاهده شود اما در عین حال از سوی مکتب تربیت عقلانی به عنوان یک «ضد ارزش» شناخته شود. برای تقریب مطلب به ذهن مثالی می‌زنیم:

تربیت عقلانی «ارتباط نامشروع میان دو نامحرم» را در هر صورت و در هر رتبه‌ای یک ضد ارزش معرفی می‌کند. هر چند این ارتباط، خوشایند و باعث شادمانی باشد باز هم ضد ارزش است. اگر همراه با خشونت، کینه و دعوایی هم نباشد، باز هم ضد ارزش است. اما بهداشت روانی - با توجه به مبانی آن - نمی‌تواند چنین موقعیتی را ضد ارزش بداند. درست است که از منظر بهداشت روانی «بی‌بندوباری جنسی» یک ضد ارزش به حساب می‌آید اما ضد ارزش بودنش، بدان خاطر است که منشأ جنایت، خشونت و هرج و مرج‌های اجتماعی می‌شود. لذا اگر توانستیم چنین ارتباطی را بدون این‌گونه مشکلات برقرار کنیم، ضد ارزش نخواهد بود.

حاصل آن‌که معیار «مشکل بودن» یک مشکل، در این دو مکتب کاملاً متفاوت است. از سوی دیگر، معیار «تربیت یافتگی» افراد نیز کاملاً متفاوت می‌باشد. در نظام بهداشت روانی اگر استرس‌ها، خشونت‌ها و اضطراب‌ها از فردی رفع شد، او تربیت یافته است. اما در تربیت عقلانی کسی که اهل گناه باشد، بی تربیت شناخته می‌شود هر

۱- از عنوان (۱-۲-۱) تا عنوان (۱-۲-۵).

چند مشکلی در ارتباط با دیگران نداشته باشد، اعتماد به نفس داشته باشد و روحیه‌ای آرام و متین در او مشاهده شود.

۲-۲-۱) شرط لازم برای تربیت: نبود بیماری روانی

ممکن است گفته شود: «بهداشت روانی برای «نهادینه کردن ارزش‌ها» ضرورت دارد. اگر فردی دچار بیماری روانی افسردگی یا وسواس باشد، نهادینه کردن ارزش‌ها در او به شکست می‌انجامد. به این ترتیب نمی‌توان در فرایند تربیت، از بهداشت روانی و مهارت‌های آن، مستغنی شد. لازم است راه کارهای رسیدن به بهداشت روانی پیگیری شود تا بتوانیم از اختلالات روانی پیشگیری کنیم. در پی این پیشگیری، راه برای نهادینه کردن ارزش‌ها هموار خواهد شد. در غیر این صورت، فرایند نهادینه ساختن ارزش‌ها با شکست مواجه می‌گردد.»

در پاسخ به دو نکته باید عطف توجه کرد:

اول این که «بیمار روانی نبودن» اعم از رسیدن به همه‌ی اهداف «بهداشت روانی» است. به تعبیر دیگر، «بیمار روانی نبودن» مساوی «بی‌دغدغه و در دسر بودن» نیست. ممکن است که کسی بیمار روانی نباشد اما مثلاً دغدغه‌ی هتک یک ارزش عقلانی، خواب راحت را از وی بگیرد. به این ترتیب نمی‌توان گفت: «چون شرط لازم تربیت عقلانی، بیمار نبودن است پس برای تربیت عقلانی لازم است پیش‌تر به بهداشت روانی دست یافته باشیم.» بهداشت روانی - با تعریفی که ارائه شد - چیزی بیش از «بیمار روانی نبودن» را مدّ نظر دارد. بنابراین نمی‌توان گفت مترّبی دارای روان سالم، یعنی کسی که به اهداف بهداشت روانی رسیده باشد. می‌شود کسی به این اهداف دست نیافته باشد و در عین حال بیمار روانی هم نباشد.

دوم این که: نظریه‌ی بهداشت روانی - به تصریح مدّعیانش - فقط برای پیشگیری از بیماری روانی مطرح نشده است بلکه اهدافی بالاتر از آن را رصد می‌کند. این اهداف در مواردی به تعارض با نظام ارزشی می‌انجامد و در این صورت، نقض غرض اتفاق می‌افتد. ما خواسته‌ایم از راه «نهادینه ساختن ارزش‌ها» رفع مانع کنیم. به این منظور قصد کرده‌ایم از بیماری روانی پیشگیری کنیم. اما با اجرای کامل طرح بهداشت روانی،

می‌بینیم با دستِ خود مانعی در راه همان نهادینه‌ساختن، ایجاد کرده‌ایم. با توجه به این دو نکته نمی‌توان گفت: «چون شرط لازم تربیت، نبود بیماری روانی است، پس «بهداشت روانی» هم برای هرگونه تربیتی ضروری است.» در شاخصه‌های اعتقادی و رفتاری یک فرد ارزش‌مدار، مواردی به چشم می‌خورد که نه حاکی از بیماری روانی است و نه نشان از دست‌یابی او به «بهداشت روانی» دارد.

به عنوان نمونه: فردی که در نظام تربیت عقلانی بار آمده اولاً به‌خاطر غیرت دینی‌اش دچار ناراحتی و اندوه است. از هتک حریم‌های الهی غصه‌دار می‌شود و از این‌که دیگران بدون احساس مشکل گناه می‌کنند فشار روحی می‌کشد. ثانیاً نمی‌تواند از بسیاری عوامل شادی‌آور و آرامش‌زا استفاده کند. مثلاً خود را مجاز به نواختن آلات موسیقی یا گوش‌دادن به آن‌ها نمی‌بیند. نمی‌تواند از برخی تفریحات نامشروع (مثل بازی با آلات قمار) برای آرامش خود استفاده کند یا آن‌که نمی‌تواند به برخی آفرینش‌های هنری (مثل مجسمه‌سازی در شرایط خاص) دست بزند. این‌ها همه اموری هستند که به شادی دنیوی، تخلیه‌ی روحی و زندگی «راحت و بی‌درد» یاری می‌رساند اما یک مؤمن خود را مجاز به استفاده از آن‌ها نمی‌بیند و برعکس، تربیت خود را به اجتناب از آن‌ها می‌داند.

سوم این‌که، برخی از ارزش‌های دینی برای آرامش دنیوی، شادی و احساس رهایی از گرفتاری، مضر هستند. به تعبیر دیگر برخی اموری که آرامش دنیوی فرد را از وی می‌ستانند، برای مؤمن ارزش شناخته می‌شوند و او با اقبال به آن‌ها رو می‌کند. یکی از این امور آرامش‌زدا، از جهت دنیوی، «یاد مرگ» است که شادی زندگی را می‌ستاند. یاد مرگ بایرگی و آسودگی غافلانه، سازگار نیست و لذت‌های دنیوی را منهدم می‌کند.^۱ یا مؤمن محبّ اهل بیت علیهم‌السلام اهل یادآوری جنایت‌هایی است که در حقّ این بزرگواران می‌شود. مصیبت سیدالشهدا علیه‌السلام را تصوّر می‌کند، جنایاتی که درباره‌ی آن حضرت رخ داده را از نظر می‌گذراند، درباره‌ی آن‌ها می‌خواند و می‌شنود، خود را

۱- امیرمؤمنان علیه‌السلام با توصیه به یادآوردن از مرگ، آن را منهدم‌کننده‌ی لذت‌ها معرفی می‌فرماید: «أَذْكُرُوا هَادِمَ اللذاتِ وَ مُنْعَصِ الشّهواتِ.» (غررالحکم، ج ۳۱۲۹) «منهدم‌سازنده‌ی لذت‌ها و مکدرکننده‌ی شهوت‌ها را یاد کنید.»

به دامن مصیبت و اشک و عزامی افکند چون این‌ها در منطق دین برای او یک ارزش است.

با توجه به ۳ مؤلفه‌ی مذکور می‌توان کسی را در نظر گرفت که از «شادی» و «بی‌دغدگی» دنیوی برخوردار نیست اما در عین حال تربیت عقلانی، وی را فردی تربیت یافته می‌داند.

۳-۲-۱) سلامت روحی؛ لذت و بی‌دغدگی

الف) طرح مبنا

برخی «روح سالم» را روحی معرفی می‌کنند که «از شادمانی و نشاط لبریز باشد» و هیچ‌گونه پریشانی و «اندوه و اضطراب» همراهش نباشد.^۱ اینان «حزن و اندوه» را - که زائیده‌ی نگاه به گذشته است - (چرا این طور شد؟) یک بیماری می‌شناسند و «ترس و نگرانی» را - که حاصل نگاه به آینده است - (نکند فلان طور شود!)^۲ در تناقض با سلامت روح می‌بینند. مهم این است که معتقدند نباید «هیچ» ترس و نگرانی و حزن و اندوهی داشت نه در امور دنیوی و نه در امور الهی و اخروی. در این تحلیل گفته می‌شود:

خواسته‌ها [یی] که با محقق نشدنشان دچار حزن و اندوه می‌شویم و یا از این که نکند محقق نشوند مبتلا به ترس و نگرانی هستیم، بر دو نوع‌اند: یا مورد رضای خالق‌اند مانند تربیت انسان‌ها و یا امور موهوم مادی هستند نظیر [غصه برای] خرید فلان مدل ماشین... دفن خواسته‌های نوع دوم که عین سعادت است و اما خواسته‌های نوع اول نیز هرگز یک روح آزاد را در فشار نمی‌گذارند؛ زیرا می‌گوییم: من برای تحقق آن‌ها از جان و دل می‌کوشم؛ اما نه به خاطر آن که من دوست دارم که چنین و چنان شود و فلان جوان از هلاکت روحی نجات یابد؛ بلکه چون خالق هستی این چنین می‌پسندد. حال اگر این خواسته محقق نشد، معلوم است که خودش نخواسته

۱ - یادنامه‌ی استاد علامه کرباسچیان، مقاله‌ی آخر [نام نویسنده، در کتاب ذکر نشده است] / ۱۷۱.

۲ - همان / ۱۷۴.

است و به همین سبب است که حتّی خواسته‌های شریف و الهی وقتی محقّق نمی‌شوند، ابداً در انسان تأثیری نمی‌گذارند و حزن و اندوهی را سبب نمی‌شوند و این چنین است که آدمی به چنان اوجی از کمالات روحی می‌تواند برسد که هیچ ترس و نگرانی و حزن و اندوهی برای او متصوّر نیست.^۱

پس اگر روحی سالم باشد، بدین معناست که نخست از خواسته‌های مختلف رهیده است. به خاطر همین اگر «فقد محبوب یا فوات مطلوبی» پیش آمد، حزن و اندوهی به وی نمی‌رسد. «حوادث جهان از اوّل تا به ابد آوای زیبا و دل‌نشین دارند و تنها روح‌های سالم از شنیدن آن لذّت می‌برند و سرمست می‌شوند.»^۲

کسی که به این مرتبه می‌رسد اصلاً ناراحتی‌ای نمی‌یابد. او حوادث عالم را هم چون اجزای صوتی یک آوای دل‌انگیز می‌بیند که «معشوق ماه‌رخسار (خداوند) در حال نواختن آن‌هاست و برای کسی که عالم و حوادث آن را این‌گونه می‌بیند چه می‌ماند جز لذّت، جز آرامش، جز وجد و سُروَر؟»^۳ در این مقام، فرد «نه تنها از برخورد با حوادث، مضطرب و اندوهگین نمی‌شود، بلکه از آن‌ها لذّت می‌برد نه آن‌که تحمّلشان کند و صبر نماید.»^۴ این مقام، مقام رضا است نه مقام صبر. کسی که صبر می‌کند خواسته‌ای دارد و وقتی با ناملازمات برخورد می‌کند آن‌ها را تحمّل می‌نماید. اما فردی که به رضا دست یافته خواسته‌ای ندارد.^۵ چنین مقامی در واقع مقام بهجت است. «حالت رضا آن است که در برابر مقدّرات الهی از خوشی و خوش حالی لبریز باشی.»^۶ به این ترتیب، اگر توانستیم ناگواری‌های زندگی را تغییر دهیم، چنین می‌کنیم و اگر دیدیم نمی‌توانیم، آن‌ها را «تحمّل» نمی‌کنیم بلکه واقعاً از آن‌ها لذّت می‌بریم.^۷ مثلاً در خواسته‌ای الهی مثل تغییر و هدایت یک فرد: «درحالی که از خوش حالی سرمست

۱ - یادنامه‌ی استاد علامه کرباسچیان، مقاله‌ی آخر / ۱۷۱.

۲ - همان / ۱۸۹.

۳ - همان / ۱۸۸.

۴ - همان / ۱۹۰.

۵ - همان.

۶ - همان / ۱۹۲.

۷ - همان.

هستید، به خود می‌گویید: من توانم را برای اصلاح وی به کار می‌برم. اگر درست شد، چه بهتر و اگر درست نشد هم "چه بهتر". علّت "چه بهتر" اوّل مشخص است اما "چه بهتر" دوم علّتش این است که می‌گویید: اگر درست نشد، معلوم می‌شود که محبوب من یعنی خداوند خالق هستی، چنین خواسته است.^۱

براین اساس، ادّعایی عجیب، این‌گونه مطرح می‌شود:

در ماجرای بی‌نظیر عاشورا همه چیز گفتند و سرودند و اشک‌ها ریختند؛ اما ای کاش در کنار آن‌ها ما را دعوت می‌کردند که در مورد این جمله‌ی آن بانوی بزرگ عمیقاً بیندیشیم! حضرت زینب علیها السلام پس از دیدن آن مصائب، که شانه‌های بشر عادی برای تحمّل آن‌ها آفریده نشده است، فرمود:

مَا رَأَيْتُ إِلَّا جَمِيلاً!

به‌جز زیبایی، هیچ ندیدم!

حقایق این دین که ما را از آن‌ها غافل نگاه داشته‌اند این‌هاست: وجود مقدّس اشک می‌ریخت اما اعماق روح با عظمتش، از نظاره‌ی زیبایی‌های آن چه رخ داده بود، غرق در لذّت بود. چرا؟ چون تصادم و برخوردی در میان نبود. چرا در میان نبود؟ چون این روح مقدّس به‌جای آن‌که در فشار خواسته‌ها باشد و در نتیجه اسیر حزن و اندوه، تهی از آن‌ها و لبریز از عشق به ذاتی بود که می‌دانست حکمتش بی‌پایان است...^۲

ب) نقد و بررسی

درباره‌ی این گفته‌ها به چند نکته تذکّر می‌دهیم:

ب- ۱) رضا: هم در برابر مطلوب هم در برابر مکروه

در گفتار مزبور منظور از مقام رضا، جایگاهی معرفّی شده که فرد در آن غرق لذّت و سُرور است. چنین نیست که امری را ناملایم بداند و آن را تحمّل کند. اساساً هر امر و

۱ - یادنامه‌ی استاد علامه کرباسچیان، مقاله‌ی آخر / ۱۹۲.

۲ - همان / ۱۸۸ و ۱۸۹.

هر حادثه‌ای را گوارا می‌داند و در برابر آن طبه و جد و سُورور می‌آید. پس در این مبنا همه‌ی حوادث، مورد رضای روح سالم است و هر چه مورد رضای اوست برای وی لذت‌بخش و مطلوب است.

این در حالی است که در فرهنگ دین، «رضا» به چیزی، لزوماً بدان معنا نیست که آن امر، مطلوب باشد. ممکن است فردی امری را ناگوار و نامالایم بشناسد اما در عین حال نسبت به آن راضی باشد. به عنوان مثال از امام صادق علیه السلام سؤال می‌شود: «به چه چیز دانسته می‌شود که مؤمن، [واقعاً] مؤمن است؟» ایشان می‌فرمایند:

بِالتَّسْلِيمِ لِلَّهِ وَالرَّضَا فِيمَا وَرَدَ عَلَيْهِ مِنْ سُورُورٍ أَوْ سَخَطٍ.^۱

به تسلیم در برابر خدا و راضی بودن در آن چه بر او وارد می‌شود از خوش‌حالی یا ناگواری.

پس می‌شود کسی به مقام رضا رسیده باشد و در عین حال برخی رخدادهای عالم را هم ناگوار و دردآور بداند. به این ترتیب، «تحمل» کردن فقط جوهره‌ای نیست که در صبر مشاهده شود بلکه سراغ آن را در «رضا» نیز می‌توان گرفت.

نمونه‌هایی از این دست را می‌توان در سیره‌ی معصومین علیهم السلام سراغ گرفت که امری را ناگوار و حزن‌آور می‌دانسته‌اند اما در عین حال نمی‌توان گفت که در آن مورد از مقام رضا فاصله گزیده‌اند. به طور مثال سه تن از اصحاب امام صادق علیه السلام روایت می‌کنند که خدمت حضرت رسیدیم. ایشان روی خاک نشسته بودند، با ناله‌های جگرسوز می‌گریستند و آثار حزن، تغیر و حیرت در ایشان مشاهده می‌شد. مدام اشک می‌ریختند و با امام عصر علیه السلام سخن می‌گفتند. جملاتی که از حضرت نقل شده حقیقتاً حیرت‌آور است. ایشان غیبت امام عصر علیه السلام را مایه‌ی «بی‌خوابی» و «سلب آسایش قلبی» خویش دانسته‌اند. نیز آن را امری مصیبت‌بار، فاجعه‌ای وحشتناک و

۱- الکافی / ۶۲/۲ در روایتی دیگر از آن حضرت همین مضمون مورد تأکید قرار گرفته است. ایشان می‌فرمایند: «وَأَعْلَمُوا أَنَّهُ لَنْ يُؤْمِنَ عَبْدٌ مِنْ عِبِيدِهِ حَتَّى يَرْضَى عَنِ اللَّهِ فِيمَا صَنَعَ اللَّهُ إِلَيْهِ وَصَنَعَ بِهِ عَلَى مَا أَحَبَّ وَأَكْرَهَ». (الکافی / ۷/۸) «بدانید که بنده‌ای از بندگان خدا، به وی ایمان نیاورده تا این که در هر چه خدا با او می‌کند از خدا راضی باشد؛ در آن چه دوست می‌دارد و یا از آن اکراه دارد.»

اضطراب آور معرفی نموده‌اند. در ادامه‌ی روایت از حضرت سؤال می‌کنند: «این اشک و سوزها برای چیست؟» ایشان ایجادشک در قلب‌های مؤمنان آخرالزمان و ارتداد اکثر آنان را، علت این ناله‌ها دانسته و می‌فرمایند:

[به دنبال این،] رقت و دل‌رحمی مرا گرفت و حزن‌ها بر من مستولی شد.^۱

همین امام صادق علیه السلام کسانی که دچار «استعجال» در امر ظهور شده‌اند را تقبیح می‌کنند و هلاک شده می‌دانند.^۲ استعجال، یعنی فرد نسبت به خداوند معترض باشد که «چرا این امر را تأخیر انداخته؟ و چرا آن را جلو نمی‌اندازد؟» استعجال یعنی مطالبه‌ی تعجیل ظهور، همراه با اعتراض به خدا. این به معنای نزاع با خدا در تدبیر و تقدیر اوست و با رضا به قضای الهی در تناقض است. اما این تناقض هرگز در نسبت حُزن و اندوه با «رضا»، مشاهده نمی‌شود. می‌شود که کسی از غیبت امام زمانش محزون و گرفتار باشد اما در عین حال نسبت به آن راضی باشد و خدا را در به تأخیر انداختن این امر، تخطئه نکند. حاصل آن که صحیح نیست رضامندی را صرفاً با سرمستی و لذت تفسیر کنیم و رضامندان را از هر گونه حُزنی دور بدانیم.

ب- ۲) تفاوت اذن تکوینی و اذن تشریعی

نکته‌ی مهم در بحث رضا این‌که: باید میان «اذن تکوینی» و «اذن تشریعی» خداوند متعال تفاوت قائل شویم. منظور از اذن تکوینی دادن، این است که خداوند مانع رخ دادن حادثه‌ای نشود و روال عادی آن را بر هم نزند. اما منظور از اذن تشریعی این است که خداوند نسبت به یک امر خشنود و راضی باشد و آن امر، محبوب ذات حق تلقی گردد. نکته‌ی بسیار مهم این‌که: «هر چه خداوند به آن اذن تکوینی می‌دهد لزوماً

۱- بحار الأنوار/ ۵۱/ ۲۱۹ و ۲۲۰.

۲- وقتی راوی از زمان ظهور می‌پرسد، حضرت می‌فرماید: «... هَلْكَ الْمُسْتَعْجِلُونَ...»

در ادعیه‌ی مربوط به غیبت امام عصر علیه السلام نیز رفع همین روحیه را از خداوند می‌خواهیم در عین این‌که از غیبت مولا یمان در پیشگاه خدا شکوه می‌کنیم: «فَضْبِرْنِي عَلَى ذَلِكَ حَتَّى لَا أُجِبَ تَعْجِيلَ مَا أَخَّرْتَ وَلَا تَأْخِيرَ مَا عَجَلْتَ وَلَا كُشِفَ عَمَّا سَتَرْتَ وَلَا الْبَحْثَ عَمَّا كَتَمْتَ وَلَا أَنْزِعَكَ فِي تَدْبِيرِكَ وَلَا أَقُولَ لِمَ وَكَيْفَ وَمَا بَالُ وَلِيِّ الْأَمْرِ لَا يَظْهَرُ وَقَدْ امْتَلَأَتِ الْأَرْضُ مِنَ الْجَوْرِ... اللَّهُمَّ إِنَّا نَشْكُو إِلَيْكَ فَقَدْ نَبِينَا وَغَيَّبْنَا إِمَامَنَا وَشِدَّةَ الزَّمَانِ عَلَيْنَا...» (بحار الأنوار/ ۱۰۱/ ۸۹)

به آن اذن تشریعی نداده است.» بسیاری گناهان، جنایت‌ها و ظلم‌ها در عالم رخ می‌دهد که هیچ‌یک مورد رضای خدا نیستند. خداوند همه‌ی آن‌ها را ناپسند می‌دارد در عین حال به وقوع آن‌ها اذن تکوینی می‌دهد و جلوی آن‌ها را سد نمی‌فرماید. فرد رضامند، به اذن تکوینی خداوند راضی است، یعنی به او اعتراض نمی‌کند که «به چه حقی به اهل ظلم و معصیت، اذن تکوینی داده‌ای و مانع آن‌ها نمی‌شوی؟» اما در عین حال می‌داند خداوند به وقوع این معاصی راضی نیست. می‌داند خداوند از تحقق آن‌ها ناراضی و ناخشنود است. به همین خاطر از این بابت محزون و مغموم می‌شود، به اهل معصیت اعتراض هم می‌کند و آن‌ها را در ظلمی که می‌کنند مقصّر می‌داند. ما نیز قبول داریم که اندوه و نگرانی در امور دنیوی، امری مذموم است. یک مؤمن عاقل سعی می‌کند خواسته‌های خود را کم کند تا از این ناراحتی‌ها و نگرانی‌ها به دور بماند. اما در این جانکنه‌ای وجود دارد:

برخی از وقایع که رخ می‌دهد حاصل افعال اختیاری بندگان خداست. مثلاً وقتی گناهی از کسی سر می‌زند یک مؤمن از آن اندوهگین و غصه‌دار می‌شود چرا که می‌داند این فرد گنه‌کار، با سوء اختیار خود بدان اقدام کرده است. نه خدا به این کار راضی است و نه بنده‌ی واقعی خدا می‌تواند نسبت به آن رضایت داشته باشد. بنابراین، در این موارد نمی‌توان گفت: «از آن چه هست لذت ببر» و نمی‌توان پس از تحقق این گناه معتقد بود: «محبوب من (خدا) این را خواسته، پس من بدان راضی و خشنود و به واسطه‌ی آن غرق لذت هستم.» این جا اندوه و غصه‌ای وجود دارد که اتفاقاً ممدوح است نه مذموم. حادثه‌ای رخ داده که ارزش دارد انسان به خاطرش مهموم و مغموم شود.^۱

۱- این رویکرد به وضوح در سیره‌ی اهل بیت علیهم‌السلام مشاهده می‌شود. آن بزرگواران نسبت به ظلم‌ها و جنایت‌ها معترض بوده‌اند، حتی در برابر برخی از آن‌ها معتقد بوده‌اند که اگر انسان از غصه بمیرد، سزاوار است. نمونه‌ی روشن این رویکرد را می‌توان در سیره‌ی امیر مؤمنان علیه‌السلام مشاهده کرد. به ایشان خبر می‌رسد که لشکر شام به یکی از مناطق تحت حکومت علوی حمله کرده‌اند و آن جا را غارت نموده‌اند. حضرت با عتاب، خطاب به لشکر خود می‌فرماید: «و به من خبر رسیده که مردی از آن‌ها بر زنی مسلمان و بر زنی دیگر از اهل ذمه وارد می‌شد و خلخال و دست‌بند و گردن‌بند و گوشواره‌اش را می‌ربود در حالی که آن زن جز با گریستن پی در پی با صدای بلند و درخواست بازگرداندن آن اشیا و جز و...

ب-۳) تفسیر نادرست از فرمایش حضرت زینب علیها السلام

با این تفصیل به نظر می‌رسد تفسیر نویسنده‌ی مقاله از جمله‌ی حکیمانه‌ی حضرت زینب علیها السلام تفسیری نادرست است. اولاً باید دانست که این جمله در پاسخ جسارت ابن زیاد معلون بیان شده است. او به حضرت زینب علیها السلام بی‌ادبی می‌کند و می‌پرسد: «کار خدا را با برادر و خاندانت چگونه دیدی؟» ایشان در پاسخ می‌فرمایند: جز زیبایی ندیدم. آنان گروهی بودند که خداوند مرگ را برایشان نوشته بود (مقدّر نموده بود). پس به‌سوی آرامگاه‌هایشان بر آمدند. پس تو مورد مؤاخذه قرار می‌گیری و با تو دشمنی می‌شود. بنگر که آن‌روز، پیروزی از آن کیست؟^۱ مشاهده می‌کنیم که آن خبیث از این بانوی شریف می‌خواهد نظر خود را درباره‌ی قضای الهی اعلام کنند و حضرت آن رانیکو معرفی می‌نمایند. ایشان همان زینبی هستند که بارها در کربلا ضجّه زده‌اند، به صورت خود لطمه زده‌اند و به شدّت گریسته‌اند.^۲

پس نمی‌توان گفت چون آن حضرت این جمله را فرموده‌اند بدین معناست که مناظر فاجعه‌بار کربلا در نظرشان لذّت‌بخش بوده است. چگونه می‌توان مصائب سنگین و ناله‌های پُرسوز این بانوی شکیبایی را دید اما جفا کارانه ادّعا کرد که ایشان در عین حال، غرق در لذّت بوده‌اند؟

همین رویکرد درباره‌ی سیدالشهداء علیه السلام نیز به چشم می‌خورد. آن حضرت، در گودال قتلگاه و در لحظات آخر عمر شریفش خود را صابر و راضی بر قضای الهی معرفی می‌فرماید^۳ اما در عین حال امام صادق علیه السلام می‌فرماید که آن حضرت در

۱- طلب رحم از آن‌ها، چاره‌ای نداشت. سپس آن‌ها [پیروزمندان] با غنائیم بازگشته‌اند بی‌آن‌که مردی از آن‌ها زخمی بردارد یا قطره‌ای از خونشان ریخته شود. اگر مرد مسلمانی پس از این، از غصّه و تأسف بمیرد، مورد ملامت نیست بلکه او نزد من به آن (مرگ) سزاوار است.» (نهج البلاغه، خطبه‌ی ۲۷)

۱- بحار الأنوار / ۴۵ / ۱۱۵.

۲- به عنوان یک نمونه از ده‌ها نمونه: الّهوف / ۹۰.

۳- موسوعة الإمام الحسين / ۱ / ۵۱۰، به نقل از مقتل الحسين علیه السلام مقرّم.

هنگام شهادت «حزین» (اندوه‌گین) و «مکروب» (گرفته و گرفتار) بوده‌اند.^۱ پس راضی بودن به این که خدا به اشقیای یزیدی، اذن تکوینی داده است به این معنا نیست که جنایات آنان زیبا بوده و مظلومان کربلا از آن‌ها غرق لذت و بهجت بوده‌اند!! اگر کسی از اندیشه‌ی جبرگرایان فاصله‌گزیده باشد و واقعیت «اختیار» انسان را پذیرفته باشد، می‌تواند به خوبی میان «رضا به قضای الهی» و «نارضایی نسبت به افعال نادرست انسان مختار» تفکیک کند. آنچه در کربلا اتفاق افتاد زشت‌ترین رفتار انسان‌ها با سفیران آسمانی بود. این لگه‌ی ننگ همواره بر دامن بشریت باقی است که والاترین انسان روی زمین را به فجیع‌ترین جنایت‌ها آزرده‌اند. مؤمنان دل‌باخته‌ی امام حسین (علیه السلام) از یادآوری این فجایع، محزون و دل‌گرفته می‌شوند و ناله و ضجه سر می‌دهند اما این همه حزن و اندوه، در عین رضا به قضای الهی است. هیچ مؤمن هشیاری نیست که به خدا معترض باشد و به خاطر این که جلوی این جنایات را نگرفته، به چون و چرا پردازد.

در ماجرای بی‌نظیر عاشورا همواره کسانی یافت می‌شوند که با اندیشه‌های جبرگرایانه، ژست روشن‌فکرانه می‌گیرند و سعی می‌کنند واقعیات این فاجعه را از پنجره‌ی تنگ خود تأویل کنند. ای کاش در کنار این تحلیل‌های بی‌دلیل، کسی از ایشان دعوت می‌کرد بر سفره‌ی کتاب و سنت بنشینند و از دریچه‌ی معارف ناب اهل بیت (علیهم السلام) به تفسیر فرمایش‌های ایشان پردازند!

ب- ۴) اضطراب و خوف مؤمن در امور اخروی

مؤمن متقی در امور اخروی خود با خوف و اضطراب دست و پنجه نرم می‌کند. «نکند خدا مرا نبخشیده باشد» و «نکند من عاقبت به خیر نشوم» تشویش‌هایی است که در کنار امید به رحمت خدا دائماً مؤمن رانگران و مضطرب می‌کند.

به این ترتیب، نمی‌توان مطلق‌نگرانی را نفی کرد و معتقد بود: نباید «هیچ» نگرانی و تشویشی داشت. چه بسا نگرانی‌هایی که داشتن آن‌ها ممدوح است و همراه داشتن آن‌ها

برای اصلاح فرد، «لازم و ضروری» می‌باشد.

با این ترتیب، لازمه‌ی تربیت شدن این نیست که روح انسان به کلی از نگرانی‌ها - چه دنیوی و چه اخروی - خلاص باشد بلکه «ایجاد نگرانی‌های اخروی» خود نتیجه‌ی تربیت یافتگی و از اهداف تربیت عقلانی می‌باشد.

ب- ۵) جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

با توجه به نکاتی که گفته شد می‌توان به این جمع‌بندی دست یافت:

- می‌پذیریم که حزن و اندوه درباره‌ی دنیا و امور دنیوی امری بیهوده است و باید از آن‌ها رها شد.

- اما در امور الهی و اخروی، این قاعده قابل پذیرش نیست. چرا که:

اولاً اگر ناملایمی مربوط به امر اخروی باشد، مؤمن به خاطر آن غصه دار می‌شود. مؤمن از دیدن گناه آزار می‌بیند، از هتک حرمت خدا و اولیای الهی زجر می‌کشد و لی‌البته به قضای خدا و اذن تکوینی راضی است.

ثانیاً چون از سرنوشت خود، از پذیرش اعمال صالح و توبه‌های خود باخبر نیست، همواره با نوعی دودلی دست به گریبان است و حالت خوف و رجا دارد؛ چون نگران آخرت خود است.

- در مورد تربیت انسان‌ها باید توجه داشت که اگر تربیت یافتند و به صلاح آمدند: می‌گوییم: «چه بهتر!» اما اگر این تلاش نتیجه نداد، گفتن «چه بهتر!» بی‌معناست. یک مؤمن دل‌آگاه از این‌که افراد هدایت نمی‌شوند یا گمراه می‌گردند در تشویش و اضطراب است و خواب راحت از وی گرفته می‌شود.^۱ اگر تلاش وی نتیجه نداد، به رگ

۱ - ما به عنوان شاگردان و همکاران نزدیک مرحوم استاد علامه از نزدیک شاهد این سیره‌ی عملی در استاد بودیم. یک‌بار به ایشان اطلاع داده شد که در یکی از مدارس اقماری علوی، توسط یکی از معلمان، انحرافی اعتقادی تبلیغ شده و عقاید شبهه‌وهابی به دانش‌آموزان القا شده است. این خبر در زمان تشدید بیماری استاد به ایشان داده شد. با یک واسطه برای ما نقل شد که ایشان با وجود ضعف و بیماری، تلفن را برداشتند و به شیوه‌ی خاص خودشان با افراد مختلف و دست‌اندر کار تماس گرفتند. چنان به تشویش و اضطراب افتاده بودند که گویا بیماری فراموششان شده بود.

بی‌خیالی نمی‌زند و شادی و سرمستی نمی‌کند. غصّه می‌خورد، اندوهگین می‌شود و البته نسبت به خدا هم اعتراض ندارد. علّت ناراحتی‌اش این است که فرد تربیت نیافته، هم‌چنان بر اعمال سوء خود پافشاری می‌کند؛ نه این‌که در این باره به خدا معترض باشد. پس در برابر آن از شادی و خوشی لبریز نمی‌شود و در عین حال راضی هم هست. درست است که «اگر درست نشد، معلوم می‌شود که محبوب من (خدا) چنین خواسته است» امّا این خواستن خدا به معنای رضایت خدا بر گمراهی او نیست تا خیال انسان را راحت کند و مجوّز سرخوشی وی شود. خواستن او بدان معناست که مانع فساد وی نمی‌شود و به وی اذن تکوینی داده است. در این حالت، مؤمن در عین این‌که به خواست (اذن تکوینی) خدا راضی است امّا می‌داند که خدا این گمراهی را نمی‌خواهد؛ یعنی بدان راضی نیست (اذن تشریعی نداده است).

- حاصل آن‌که «سلامت روح» حاصل از میان رفتن «هرگونه» حزن و اندوه و «بی‌دغدگی کامل» نیست. بله، حزن و اندوه‌های دنیوی را باید زدود و خواسته‌های خود از دنیا را باید به حدّ اقل رساند. امّا نکته در این است که اندوه‌های مؤمن واقعی به دنیا مربوط نمی‌شود. دغدغه‌های مؤمن به امور اخروی باز می‌گردد و جنبه‌ی الهی دارد. همین، حاکی از نهادینه شدن ارزش‌ها در وجود اوست. در عین حال کسی که چنین حزنی داراست بیمار روانی هم نیست. نیز نسبت به قضای الهی راضی است و دشواری‌ها و ناملایمات - حتّی اگر جنبه‌ی اخروی داشته باشند - وی را بی‌تاب و معترض نسبت به خدا نمی‌کنند.

۴-۲-۱) طرح و حلّ یک اشکال

در این جا ممکن است اشکالی به این صورت مطرح شود که: «اموری مثل یاد مرگ یا عزاداری برای سیدالشّهداء علیه‌السلام می‌توانند راه کارهای مناسبی برای دست‌یابی به

۱۴ بالاخره با پی‌گیری‌های مکرّر و متعدّد، ایشان مطمئن شدند که آن معلّم اخراج شده است. خبر اخراج که رسید خیال ایشان آسوده شد و دوباره سر بر بالین بیماری نهادند.

جالب است که نویسنده‌ی آخرین مقاله‌ی یادنامه‌ی استاد سعی می‌کند این تئوری و تحلیل را مربوط به ایشان بدانند در حالی‌که سیره‌ی عملی ایشان به وضوح خلاف این تحلیل را نشان می‌دهد.

بهداشت روانی باشند. کسی که یاد مرگ می‌کند یا با صحنه‌های مردن و مردگان روبه‌روست می‌تواند در قبال حوادث دنیوی احساس راحتی کند به این صورت که به خود بگوید: چون انتهای زندگی دنیا مرگ است، پس حرص و جوش خوردن برای ناکامی‌های آن معنا ندارد و از سوی دیگر، کام‌یابی‌های آن هم چندان شادی‌آور و شیرین نیستند. این‌گونه، فرد می‌تواند با یاد مرگ در زندگی دنیوی خود به نوعی آرامش و آسودگی دست یابد.

نیز وجداناً وقتی در مصیبت امام حسین علیه السلام می‌گرییم به نوعی، تخلیه‌ی عاطفی نیز می‌شویم. به همین خاطر پس از این اشک و آه، احساس سبکی و آسایش روحی به ما دست می‌دهد. بنابراین، این امور، آرامش‌زدا نیستند.»
در پاسخ به این بیان، باید به ۳ نکته توجه داشت:

الف) درست است که «یاد مرگ» و مشاهده‌ی عاقبت زندگی دنیا، انسان را نسبت به دغدغه‌های دنیوی آسوده می‌کند. اما مهم این است که در عین حال برای انسان، دغدغه‌ی سنگین اخروی ایجاد می‌نماید. مؤمن متقی با یاد آوردن مرگش در تشویش و اضطراب می‌افتد، دلهره‌ای سنگین به سراغش می‌آید که سرنوشتش در آخرت وبرزخ چه می‌شود. خوف از عذاب الهی سراپای وجودش را می‌گیرد؛ نیز نگرانی و حُزن شدیدی بر او مستولی می‌شود. درست است که مؤمن ظاهراً بشّاش است اما در درونش آتش‌فشانی از دغدغه‌ها و اضطراب‌ها دارد چون نمی‌داند بالاخره خداوند او را می‌بخشاید و سعادتمند می‌شود یا نه؟

نکته‌ی اساسی آن جاست که: این «دغدغه‌ی اخروی» با نظام «بهداشت روانی» به هیچ وجه سازگار نیست. در نظام بهداشت روانی، شادی و بی‌دغدگی و دوری از گرفتاری به طور مطلق توصیه می‌شود. طراحان آن مسلماً نمی‌توانند طرف‌دار نگرانی و خوف شدید در امر آخرت باشند. چون اساساً آخرت را در نظام خود در نظر نگرفته‌اند.

به تعبیر دیگر، در تعریف بهداشت روانی، میان شادی دنیوی و اخروی تفکیک نشده و اساساً نامی از آخرت و آخرت‌محوری در میان نیست. مطلق «لذّت بردن»،

«بی‌دردسر و شاد بودن» ارزش است. پس اگر کسی حتّی فقط در امر آخرت خود دچار تشویش و اضطراب باشد، زندگی بدون گرفتاری ندارد و فاقد آرامش روانی شناخته می‌شود.

ب) نکته‌ی دیگر این‌که: رفتن مؤمن به سراغ «یاد مرگ» یا «عزاداری سیدالشهداء (علیه‌السلام)» به خاطر دستیابی به بهداشت روانی و احساس شادی و بی‌دردسری نیست. مؤمن به خاطر محبت به امام حسین (علیه‌السلام)، و به خاطر این‌که خداوند این مصیبت‌زدگی را از وی خواسته، به مجلس عزاداری می‌رود. یاد مرگ می‌کند تا راه کارهای تربیت ارزش‌مدار را پی گرفته باشد. بنابراین، «انگیزه‌ای» که مؤمن را به این سمت و سو سوق می‌دهد دستیابی به شادی نیست. به همین خاطر وقتی یاد مرگ برای وی دغدغه و نگرانی در امر آخرت ایجاد می‌کند از آن سرباز نمی‌زند و به خاطر سلب شادی از آن نمی‌هراسد بلکه از آن استقبال می‌کند. او در هریک از این راه کارها، به خاطر رضای خدا و پای‌بندی به ارزش‌ها پیش آمده است؛ چه شادمانی برایش حاصل شود و چه شادی‌اش از میان برود.

ج) توجّه به تفاوت دو مفهوم «شادی» غافلانه و «آرامش» نیز می‌تواند در پاسخ کارساز باشد. مفهوم «شادی» در نظام بهداشت روانی، نوعی بی‌خیالی، آسودگی و سرخوشی را به همراه دارد که با مفهوم آرامش بسیار متفاوت است. مؤمن واقعی هیچ‌گاه از لذّت دنیا کیف نمی‌کند و مانند دنیامداران از آن لذّت زیاد نمی‌برد. او چهره‌ی واقعی دنیا را دیده و دنیا در نظرش مغضوب و مطرود است. لذا هر چند در حدّ ضرورت از آن بهره‌برمی‌دارد اما آن را همه چیز نمی‌داند و از این بهره‌وری، لذّت زیاد نمی‌برد.

امیرمؤمنان (علیه‌السلام) چهره‌ی دنیا را چنین ترسیم می‌کنند و مؤمنان را از فرورفتن در آن برحذر می‌دارند:

اما بعد، شما را از دنیا برحذر می‌دارم چرا که در کام، شیرین و در چشم، سبز و خرم است. پیچیده در شهوت‌هاست و [مردمان را] با [نعمت] زودگذر [خود] به دوستی فرا می‌خواند و [کالای] اندکش [در چشم آنان] زیبا جلوه می‌کند.

خود را در [جامه‌ی] آرزوها زیور می‌بندد و [خود را] به فریب می‌آراید. خوبی‌ها [و خوشی‌ها]یش دوام ندارد و از درد [و اندوه] آن امان نمی‌توان یافت. بسیار فریبنده، بسیار زیان‌رساننده، رنگ‌به‌رنگ‌شونده و زوال‌پذیر، پایان‌یافتنی و هلاک‌شونده... هیچ‌کس از سُور و شادمانی آن بهره‌مند نشد جز آن‌که شادی‌اش را اشکی در پی بود و در شادی روی خوش به کسی نشان نداد، جز این‌که از زیان‌ها و ناگواری‌های خود به او عطا کرد و بر کسی باران نرم آسایش نبارید، مگر آن‌که پس از آن، رگبار بلا گرفتارش نمود... هر که از [توشه‌ی] دنیا بهره‌ی کمتری دارد از آن‌چه سبب ایمنی اوست بهره‌ی بیشتری یافته است و هر که از دنیا بهره‌ی بیشتری دارد از آن‌چه موجب هلاکت اوست سهم بیشتری برداشته است.^۱

مؤمن عاقل و متقی با این جملات حکمت‌آمیز روبه‌رو می‌شود و به راستی از دنیا می‌هراسد. به دنیا بدبین می‌شود و دیگر خود را به دست آن نمی‌سپرد. یادآوری پوچی و زوال‌پذیری دنیا، نمی‌گذارد چرب و شیرین آن به او مزه کند و از بهره‌وری دنیوی، کیف نماید.

«یاد مرگ» جاذبه‌ی لذت‌های دنیوی را برای او به شدت می‌کاهد و راه شادی و سرخوشی را به کلی باز نمی‌گذارد. آن‌چه برای دیگران بسیار لذت‌بخش و مفرح است آن‌چنان او را به وجد نمی‌آورد. در خود کشش شدید و تمایل قوی برای دست بردن به شهوات و غلتیدن در آن‌ها نمی‌بیند. هر چه عقل و تقوای مؤمن بالاتر باشد، این جاذبه برای او کمتر است.

اما در عین حال، مؤمن آرامش دارد. حوادث او را متلاطم نمی‌کنند و سختی‌ها او را از پای در نمی‌آورند. در زندگی به خدا توکل کرده است، به او پشت گرم می‌باشد و جز از او نمی‌ترسد.^۲ آرامش دارد چون می‌داند نیروی لایزال الهی پشتیبان اوست و خداوند همواره خیرش را مقدر می‌کند. در درون خود محزون و گرفته است، شاد و

۱- نهج البلاغه، خطبه‌ی ۱۱۱.

۲- چنان‌که وقتی از امام صادق (ع) سؤال شد: «تعریف توکل چیست؟» فرمودند: «أَنْ لَا يَخَافَ مَعَ اللَّهِ شَيْئاً». «این است که با وجود خدا از هیچ چیز نهراسد.» (عدة الداعی / ۳۰۶)

سرخوش نیست^۱ اما در عین حال آرامش دارد و متلاطم نیست. چنین تفاوتی در اثر اشک و مصیبت امام حسین علیه السلام هم به چشم می‌خورد. اشک و زاری در این مصیبت به انسان آرامش و سبک‌بالی روحی اعطا می‌کند اما برای او شادی و سرخوشی و بی‌خیالی به بار نمی‌آورد. بنابراین مغالطه است اگر «یاد مرگ» یا «اشک بر مصیبت امام حسین علیه السلام» را ابزار بهداشت روانی - به معنای رایج آن - تلقی کنیم.

با توجه به مطالبی که تا کنون گفته شد نمی‌توان گفت: «کسی که شادمان نیست، بی‌دغدغه و بی‌گرفتاری نیست، پس تربیت نیافته است.» این عدم تلازم در سوی دیگر نیز برقرار است یعنی نمی‌توان گفت: «هر کس شادمان و بی‌دغدغه بود، پس تربیت یافته است.» ممکن است کسی برای رسیدن به آرامش روانی از ابزارهای ضدّ ارزشی استفاده کند. در این صورت، به آرامش روانی دست می‌یابد اما نمی‌توان او را تربیت یافته دانست. پس لزوماً چنین نیست که فرد شاد و بی‌خیال، تربیت یافته باشد. اگر شادی و بی‌دردسری باعث شود تقید فرد به ارزش‌ها کم‌رنگ یا بی‌رنگ شود، با تربیت یافتگی او در تناقض است.

۵-۲-۱) تفاوت دو مکتب در ریشه‌یابی آسیب‌های اجتماعی

طرف‌داران بهداشت روانی، ریشه‌ی آسیب‌های اجتماعی را در ضعف عزّت نفس، اضطراب، افسردگی و سایر اختلالات روانی معرفی می‌کنند. یعنی اگر بخواهیم از «بزه کاری»، «خشونت» یا «خودکشی» جلوگیری کنیم، باید در پی رفع اضطراب‌ها و ساختن زندگی شاد و بی‌دردسر باشیم. با آموزش مهارت‌های زندگی، آرامش روانی به دست می‌آید، گره‌های روانی افراد گشوده می‌شود و به تبع آن، این آسیب‌های اجتماعی بروز نمی‌کند. به عنوان مثالی دیگر:

۱ - توجه شود وقتی تربیت عقلانی «شادی» را نفی می‌کند معنای مذموم آن را مدّ نظر دارد. معنای مذموم شادی این است که فرد به غفلت و سرخوشی بیفتد و نهایتاً به بی‌غیرتی و بی‌رگی تن دهد. چنین کسی از غفلت لذّت می‌برد و با بی‌خبری، دنبال بی‌دردسری می‌گردد. البته «شادی» می‌تواند معنای مثبتی هم داشته باشد. مؤمن اهل «رضا» به قضای الهی است و در برابر نعمت‌ها و توفیق‌های او شکرگزار. بنابراین نوعی رضایت خاطر همراه او هست که البته هیچ نسبتی با بی‌خیالی و یله‌گی ندارد. معنای مثبت و صحیح «شادی» همین رضایت به قضای الهی می‌باشد.

اگر هدف آموزش مهارت‌های زندگی پیشگیری از حاملگی زودرس یا ایدز باشد، برنامه، شامل ده مهارت اصلی و مهارت‌های مربوط به دوران نوجوانی، بلوغ، والدبودن و راه‌های پیشگیری از ایدز می‌باشد.^۱

با این تحلیل آسیبی مثل حاملگی زودرس ریشه در آن دارد که فرد مهارت‌های ده گانه^۲ را همراه با مهارت‌های نوجوانی، بلوغ و والدبودن به دست نیاورده است.

نکته‌ی قابل تأمل این‌که: در تحلیل‌های مبتنی بر این فرهنگ، آسیبی مثل «حاملگی زودرس» به این خاطریک «آسیب» شمرده می‌شود که عواقب اجتماعی دارد. مثلاً فرزندان سرگردان یا بیماران مبتلا به ایدز را پدید می‌آورد که بعدها، افزایش آن‌ها، بحران‌های اجتماعی را سبب می‌شود. پس مشکل حاملگی زودرس این نیست که حاصل پایمال‌شدن ارزش‌ها و هتک حرمت‌هاست. پس اگر قابل فرض بود که این حاملگی زودرس مشکلات بهداشتی - اجتماعی به‌بار نیاورد، دیگریک آسیب به حساب نمی‌آید. این مشکلات، با مهارت‌های یادشده مهار می‌شوند. وقتی این مهار صورت گرفت دیگر نمی‌توان حاملگی زودرس را یک آسیب دانست!

چنان‌که مشاهده می‌شود در ریشه‌یابی هیچ‌یک از مشکلات فوق «فراموشی خدا»، «نبود تقوی» یا «غفلت از یاد مرگ و معاد» به عنوان مشکل تلقی نشده است. حتی اگر بگوییم: مشکلات مزبور ریشه‌هایی نظیر نبود عزت نفس، اضطراب و... را هم دارند اما مشکل اصلی چیز دیگری است. اساس بروز بزه کاری‌ها این است که افراد نسبت به ارزش‌ها و تقید به آن‌ها توجه نیستند. کسی که به آخرت و بقای روح اعتقاد ندارد و زندگی مادی، اشباعش نمی‌کند به پوچی می‌رسد و دست به خودکشی می‌زند. در تحلیل تربیت عقلانی بسیاری از مشکلات بشر امروز ریشه در اعراض از خدا و معاد دارند. درست است که اختلالات روانی هم حلقه‌ای از زنجیره‌ی ریشه‌های مشکلات اند اما مشکل اصلی در آن جاست که بشر امروز از تقوای الهی و خوف از عذاب پروردگار به کلی فاصله گرفته است.

۱ - مهارت‌های زندگی / ۱۳.

۲ - در ابتدای بخش سوم از همین مکتوب، از این مهارت‌ها نام می‌بریم.

مشاهده می‌شود که در نظام بهداشت روانی توجهی به این مشکل عمده نمی‌شود. مهارت‌های بهداشت روانی تنها می‌توانند مشکلات روبنایی فرد را حل کنند آن هم گاهی به قیمت ایجاد مشکل زیربنایی! مشکل زیربنایی، بی‌تقیدی نسبت به ارزش‌هاست که در این نظام، فکری برای آن نشده است. با این اوصاف جای شگفتی است که طرف‌داران این نظام، آن را در قامت یک نظام تربیتی، معرفی می‌کنند.

۲) بهداشت روانی و نگاه سکولار به تربیت

بهداشت روانی را به مفهوم «رفع هرگونه اضطراب، دل‌نگرانی، تشویش و افسردگی» مطرح می‌کنند؛ به هر قیمتی، تحت هر شرایطی و فارغ از هر ارزشی. لذا تعریفی که از بهداشت روانی ارائه می‌شود در واقع یک تعریف سکولار و غیرارزشی است. کسی به بهداشت روانی دست یافته است که خاطری آسوده و فارغ از هرگونه دغدغه داشته باشد؛ حتی اگر این دغدغه، دغدغه‌ی ارزش‌ها باشد.

تربیت عقلانی، تعریف سکولار بهداشت روانی را نمی‌پذیرد بلکه بارویکردی ارزشی، تعریف جدیدی از آن ارائه می‌کند. برای یک انسان ارزش‌مدار، تقید به ارزش‌های یک وظیفه محسوب می‌شود. اگر شیوه‌ی زندگی او مبتنی بر ارزش‌ها قوام گرفت، این امر یک نوع آرامش خاطر و ثبات روحی برایش ایجاد می‌کند. هدف مؤمن، کسب رضای خداست. آن‌چه خیال او را آسوده می‌کند این است که احساس کند در جهت فراهم کردن موجبات آن تکاپو می‌کند. از سوی دیگر مؤمن تا هنگامی که گوهر ایمان را داراست خود را ثروتمندترین فرد عالم می‌داند و از همه چیز و همه کس مستغنی است. با ایمان خود انسی دارد که هیچ فقر، بی‌کسی و مصیبت دنیوی آرامش او را خدشه دار نمی‌کند. ایمان و عمل صالح، مایه‌های آرامش پایدار مؤمن‌اند. این دو او را به کوهساری کاستی‌ناپذیر و آسمانی فرونیفتادنی بدل می‌کند.

با چنین رویکردی، آسایش مؤمن، آسایش ملازمت با غفلت، سرخوشی و بی‌خبری نسبت به ارزش‌ها نیست. اساساً این تعهد به ارزش‌هاست که آرامش روان او را تضمین می‌کند. گاه از سوی عقل یا وحی، خویش را موظف به وظایفی می‌یابد که به ظاهر برایش دلشوره و تشویش خاطر ایجاد می‌کنند اما در عین حال از آن‌ها استقبال می‌کند

چراکه عمل به آن‌ها را جالب رضای خدا و سعادت اخروی اش می‌بیند. با این رویکرد، او پایه و مایه‌ی اصلی آرامش خویش را به دست می‌آورد. به عنوان مثال درمی‌یابد که زنده‌نگه‌داشتن «یاد مرگ» یک توصیه‌ی اکید دینی است؛ اگر چه عیش او را منغص کند و برایش دلهره آورد. تصدیق می‌کند که اندیشیدن به مرگ او را نسبت به وظایفش تیزبین‌تر می‌کند. این است که به خاطر رسیدن به رضای خدا - که هدف اصلی و مایه‌ی آرامش خاطر اوست - از این وسیله‌ی اضطراب‌آور استقبال می‌کند.

به عنوان نمونه به ترجمه‌ی بخشی از دعای امام سجّاد علیه السلام، توجه کنید. هنگامی که خبر مرگ کسی را به ایشان می‌دادند، عرضه می‌داشتند:

بارالها! بر محمّد و خاندان او درود فرست و ما را از آرزوهای دور و دراز در امان دار و با صدق عمل، آرزوهای ما را کوتاه کن آن‌گونه که آرزوی گذراندن ساعتی را در پی ساعت دیگر و روزی را در پی روز دیگر در سر نپروریم و هوای پیوستن نفسی به نفس دیگر و رساندن قدمی به قدم دیگر را نداشته باشیم و ما را از فریب آن (آرزوها) ایمن دار و از شرّ آن به سلامت دار.

وَ اَنْصِبِ الْمَوْتَ بَيْنَ اَيْدِنَا نَضْبًا وَ لَا تَجْعَلْ ذِكْرَنَا لَهُ غِبًّا.^۱

و مرگ را در برابر ما قرار ده قراردانی! و چنان مکن که یادکردن ما از برای آن، به غفلت بدل شود.

در دعای شریف دیگری، آن حضرت یاد مرگ را توصیف می‌کنند. نوع توصیف ایشان به خوبی، تقابل بهداشت روانی با قرائت دینی و سکولار را نشان می‌دهد:

خدای من! وقتی مرگ و هول مطلع (ترس در هنگام آشکارشدن پرونده‌ی اعمال) و ایستادن در پیشگاه تو را یاد می‌کنم، [این یادآوری] آب و غذا را به ذائقه‌ام ناگوار می‌کند و آب را به دهانم می‌خشکاند و مرا از خوابم می‌پراند و از بستر خوابم باز می‌دارد.^۲

۱ - صحیفه‌ی سجّادیه، دعای ۴۰.

۲ - در ادامه‌ی دعا حضرت عرض می‌کنند: «چگونه بخوابد کسی که از بیداری فرشته‌ی مرگ در لحظات شب و

به عنوان نمونه‌ای دیگر، مؤمن توبه در درگاه خدا را یک ارزش مسلم می‌یابد. در مقدمات آن خویش را به شدت پریشان و پشیمان و اندوهگین می‌یابد اما در عین حال با جان و دل به آن روی می‌آورد. او مقصد توبه (غفران و رضای خدا) را یک اصل و برای خویش آرامش‌بخش می‌یابد. یک مؤمن ارزش‌مدار، مطلق آرامش را ارزش نمی‌شمرد گاه نهاد ناآرام و روان بی‌قرار را می‌طلبد تا نهایتاً به هدف اصلی خود (رضای خدا) دست یابد. نیل به این مقصود برای او بسیار آرامش‌زا و آسایش‌پرور است.

به هر طریق، شاد بودن برای تربیت عقلانی یک اصل و هدف غایی به حساب نمی‌آید. اصل انجام وظیفه است که اتفاقاً در برخی موارد ملازم سلب «شادمانی و بی‌دغدگی» می‌باشد. در مقابل بهداشت روانی به طور مطلق و بی‌قید و شرط به دنبال تهیه‌ی زمینه‌های شادمانی و بی‌دردسری می‌باشد. این قرائت از تربیت، دغدغه‌ی خدا و معاد را ندارد. راه کارها و راه‌بردهای این قرائت سکولار، به طور مطلق و رها از ارزش‌ها پایه‌ریزی شده است. تأکید و ابرامی که در این نظام، برای حفظ و نهادینه‌سازی مهارت‌ها و بهداشت روانی وجود دارد، به هیچ وجه درباره‌ی ارزش‌ها مشاهده نمی‌شود. به گونه‌ای رفتار شده که انگار «بهداشت روانی» هدف تربیت است نه «نهادینه‌شدن ارزش‌ها». نه در ریشه‌یابی آسیب‌های اجتماعی، ردّ پایی از فراموشی خدا و معاد دیده می‌شود و نه رجوع به این دو راه حلّ مشکلات به حساب می‌آورند. «ضدّ ارزش‌ها» آن‌هایی نیستند که با فرامین عقلی و وحی در تضاد افتند، بلکه با رویکردی کاملاً مادی‌گرایانه، نظم اجتماعی و نبود بحران‌های دنیوی، ملاک بهداشت روانی گرفته شده است.

به طور خلاصه این نظام از تأکید روی ارزش‌ها خالی است. نیز در مواردی اهداف و راه کارهای آن با ارزش‌ها تغایر پیدا می‌کنند. به این ترتیب بهداشت روان با مختصات مطرح شده، یک نظام غیرارزشی و بلکه ضدّ ارزشی است. چون حذف ارزش‌ها در جایی که تذکر به حفظ آن‌ها ضرورت دارد خود یک «ضدّ ارزش» به

۲۴ روز می‌هراسد؟ و چگونه خردمند بخوابد حال آن که فرشته‌ی مرگ نه شب و نه روز نمی‌خوابد و قبض روح او را در هنگام خوابیدن شب یا آن به آن لحظات، طلب می‌کند؟» (بحار الانوار / ۸۷ / ۲۳۶، به نقل از مصباح‌المتجهّد)

حساب می‌آید. لذا نمی‌توان آن را سازگار با تربیت عقلانی دانست. به نظر می‌رسد مشکل اصلی این نظام، ابتناء آن بر مکتب اومانیسم (انسان‌محوری) است. بر طبق این نظام:

هدف تربیت باید شکفته ساختن کامل شخصیت انسانی، تحکیم و تقویت احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی باشد. تربیت باید زمینه‌های تفاهم و دوستی را میان کلّیه‌ی ملّت‌ها و گروه‌های مذهبی و نژادی مساعد سازد.^۱

۱- اعلامیه‌ی حقوق بشر، ماده‌ی ۲۶. تربیت ره به کجا می‌سپرد؟/ ۴۰۳؛ سایت دانش‌نامه‌ی آزاد
.fa.wikipedia.org

نسبت تربیت عقلانی با طرح بهداشت روانی مصطلح (جدول ۱)

بهداشت روانی	ریشه‌یابی مشکلات اجتماعی
✓ مهم‌ترین مشکلات: آسیب‌های اجتماعی (خودکشی، خشونت و...) و اختلالات روانی (افسردگی، اضطراب، وسواس و...)	✓ ریشه‌ی همه‌ی این مشکلات: ضعف عزت نفس
✓ هدف طرح بهداشت روانی: زندگی شاد و بی‌دردسر و گرفتاری	
تربیت عقلانی	تفاوت دو مکتب در معیار مشکلات
✓ تفاوت دو مکتب در معیار تشخیص مشکلات: در مکتب عقلانی، اصالت با ارزش‌هاست. شادی و بی‌دردسری همیشه با ارزش‌ها انطباق ندارد.	✓ تفاوت دو مکتب در معیار تربیت‌یافتگی: در مکتب تربیت عقلانی، گناهکار بی تربیت است هر چند فاقد اختلالات روانی باشد.
✓ «بیمار روانی نبودن»، اعم از رسیدن به اهداف «بهداشت روانی» است.	✓ طرح بهداشت روانی در مواردی باعث اختلال در فرایند نهادینه‌سازی ارزش‌هاست.
✓ در نظام تربیت عقلانی مواردی مناقض با بهداشت روانی مصطلح وجود دارد مانند (ناراحتی به خاطر هتک ارزش‌ها، ممنوع بودن استفاده از عوامل شادی‌آور و آرامش‌زا، یاد مرگ و مصیبت اهل بیت (علیهم‌السلام))	✓ «بهداشت روانی» ریشه‌ی مشکلات اجتماعی را به هیچ وجه در «کم‌رنگ شدن ارزش‌ها» نمی‌جوید.
بهداشت روانی	سلامت روحی، لذت و بی‌دغدگی کامل
✓ روح سالم: روح لبریز از شادی و نشاط	✓ حزن و ترس: مناقض سلامت روح و مقام رضا
✓ هرگونه حزن زنی مردود است؛ چه برای امور مادی و چه درباره‌ی امور معنوی.	✓ باید از حوادث عالم لذت برد نه آن‌که در برابر آن‌ها صبر کنیم و تحمل داشته باشیم.
✓ در خواسته‌های الهی و معنوی: اگر به مقصد رسیدیم چه بهتر و اگر نرسیدیم چه بهتر!	✓ حضرت زینب با آن‌که مصیبت‌ها دیده بود اما از اعماق دل، غرق لذت بود.
تربیت عقلانی	سلامت روحی در عین دغدغه‌های الهی
✓ «رضا» به چیزی لزوماً به معنای گوارا دانستن آن نیست.	✓ مانع نشدن خدا در برابر برخی حوادث لزوماً به معنای اذن تشریعی حق به آن حادثه نیست.
✓ حضرت زینب از رخدادهای فاجعه‌ی عاشورا محزون و مصیبت‌دیده است در عین آن‌که به خداوند معتز نیست و قضای او را زیبا و نیکو می‌داند.	✓ نمی‌توان مطلق نگرانی و اضطراب را نفی کرد چون نگرانی‌های اخروی همواره برای مؤمن مطرح‌اند.
✓ پس سلامت روح به معنای نفی «هرگونه» حزن و بی‌دغدگی کامل نیست.	

نسبت تربیت عقلانی با طرح بهداشت روانی مصطلح (جدول ۲)

بهداشت روانی	ابزارهای دینی و بهداشت روانی
بهداشت روانی	✓ یاد مرگ و مصائب حسینی: راه کار رسیدن به بهداشت روانی ✓ یاد مرگ پایان زندگی دنیوی را یادآور می‌شود و ناکامی‌های آن را کم‌رنگ می‌کند. ✓ یاد مصائب اهل بیت نوعی تخلیه‌های عاطفی ایجاد می‌کند.
تربیت عقلانی	✓ یاد مرگ در عین نفی دغدغه‌های دنیوی، دغدغه‌ای اخروی ایجاد می‌کند. ✓ در حالی که در نظام بهداشت روانی هر گونه گرفتاری و دغدغه نفی می‌شود. ✓ انگیزه‌ی مؤمن از یاد مرگ و مصائب اهل بیت محبت و رضای الهی است نه دست‌یابی به شادی. ✓ شادی غفلت‌خیز کاملاً با آرامش الهی متفاوت است. ✓ آرامش مؤمن در عین دوری او از شهوات و لذت‌هاست. ✓ نمی‌توان هر فرد شاد و بی‌دغدغه را فردی تربیت‌یافته تلقی کرد و از سوی دیگر افراد تربیت‌شده لزوماً از هر گونه نگرانی و دغدغه، خالی نیستند.
بهداشت روانی	✓ «رفع هر گونه اضطراب» فارغ از هر ارزش و تحت هر شرایط ✓ تعریف بهداشت روانی، سکولار و غیر ارزشی است. ✓ تأکیدی که بر زمینه‌های شادی وجود دارد به هیچ وجه درباره‌ی ارزش‌ها مشاهده نمی‌شود.
تربیت عقلانی	✓ بهداشت روانی به معنای نوعی آرامش خاطر است که در اثر تقیّد به ارزش‌ها ایجاد می‌شود. ✓ آرامش مؤمن حاصل کسب رضای الهی و توجّه به دارایی‌های معنوی است. ✓ پس آرامش مؤمن ملازم غفلت و سرخوشی نیست. ✓ بر همین اساس مؤمن از مواردی که لذت و سرخوشی وی را تهدید می‌کنند و مورد رضای حق هستند استقبال می‌کند. ✓ شاد بودن هدف نیست بلکه هدف انجام وظیفه است که گاه ملازم سلب آسایش می‌باشد.

فهرست منابع

● کتب

۱- قرآن کریم

۲- آسیب شناسی تربیت دینی (گفت وگویی با استادان حوزه و دانشگاه)، تهیّه و تدوین: دکتر اسدالله مرادی، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۶.

۳- احساس بهتر، بهتر شدن، بهتر ماندن، آلبرت الیس، ترجمه‌ی مهرداد فیروزبخت، مؤسسه‌ی خدمات فرهنگی رسا، تهران، چاپ چهارم، ۱۳۸۴.

۴- الاختصاص، محمد بن محمد بن نعمان (شیخ مفید)، کنگره‌ی جهانی هزاره‌ی شیخ مفید، قم، ۱۴۱۳ ه. ق.

۵- إرشاد القلوب، حسن بن ابی الحسن دیلمی، انتشارات شریف رضی، ۱۴۱۲ ه. ق.

۶- اعلام الدین، حسن بن ابی الحسن دیلمی، مؤسسه‌ی آل‌البیت، قم، ۱۴۰۸ ه. ق.

۷- الأمالی، ابو جعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه قمی الملقّب بالصّدوق، ترجمه‌ی: آیة‌الله کمره‌ای، انتشارات کتاب‌خانه‌ی اسلامیّه، ۱۳۶۲ ه. ش.

۸- الأمالی، ابو جعفر محمد بن حسن طوسی، انتشارات دارالثّقافه، ۱۴۱۴ ه. ق.

۹- بحار الأنوار، محمد باقر مجلسی، المكتبة الإسلامیّة، تهران ۱۳۹۷ ه. ق.

۱۰- تجربه و تعلیم و تربیت، جان دیویی، ترجمه‌ی سید اکبر میرحسینی، مرکز

ترجمه و نشر کتاب، ۱۳۶۹.

- ۱۱ - تحف العقول، ابو محمد حسن بن علی بن حسین بن شعبه ی حرّانی، مؤسسه ی انتشارات اسلامی وابسته به جامعه ی مدرّسین حوزه ی علمیه ی قم، ۱۴۰۴ هـ.ق.
- ۱۲ - تربیت ره به کجا می سپرد؟، ژان پیازّه، ترجمه ی دکتر منصور و دکتر دادستان، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۵ هـ.ش.
- ۱۳ - تربیت طبیعی، عبدالعظیم کریمی، انتشارات انجمن اولیا و مربّیان، تهران، ۱۳۸۱ هـ.ش.
- ۱۴ - تفسیر العیاشی، محمّد بن مسعود عیّاشی، چاپ خانه ی علمیه ی تهران، ۱۳۸۰ هـ.ق.
- ۱۵ - تفسیر علی بن ابراهیم القمّی، علی بن ابراهیم القمّی، مؤسسه ی دارالکتب قم، ۱۴۰۴ هـ.ق.
- ۱۶ - تهذیب الاحکام، ابو جعفر محمّد بن حسن طوسی، دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۶۵ هـ.ش.
- ۱۷ - جامع الأخبار، تاج الدّین محمّد بن محمّد بن حیدر شعیری، انتشارات رضی، قم، ۱۳۶۳ هـ.ش.
- ۱۸ - در باب استعدادهای آدمی، ایزارایل شفلر، ترجمه: زیر نظر دکتر خسرو باقری، انتشارات سمت، ۱۳۷۷.
- ۱۹ - رجال الکشی، محمّد بن عمر کشی، انتشارات دانشگاه مشهد، ۱۳۴۸ هـ.ق.
- ۲۰ - زندگی شادمانه، آلبرت الیس، اروینگ بکر، ترجمه ی مهرداد فیروزبخت و وحیده ی عرفانی، مؤسسه ی خدمات فرهنگی رسا، تهران، چاپ دوم ۱۳۸۴ هـ.ش.
- ۲۱ - شب مردان خدا، سیّد محمّد ضیاء آبادی، نشر دارالثقافه، تهران، ۱۳۸۴.
- ۲۲ - الصّحیفة السّجّادیّه، امام زین العابدین (علیه السلام)، دفتر نشر الهادی، ۱۳۷۶ هـ.ش.
- ۲۳ - عدّه الدّاعی، جمال الدّین احمد بن محمّد بن فهد حلّی، انتشارات دارالکتب الاسلامی، ۱۴۰۷ هـ.ق.
- ۲۴ - علل الشّرایع، ابو جعفر محمّد بن علی بن الحسین بن بابویه القمّی، الملقّب بالصّدوق، انتشارات کتاب خانه ی حیدریّه، نجف اشرف، ۱۳۸۶ هـ.ق.

- ۲۵ - عوالی اللآلی، ابن ابی جمهور احسائی، انتشارات سیدالشهداء قم، ۱۴۰۵ هـ.ق.
- ۲۶ - عیون أخبار الرضا، ابو جعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه القمی، الملقب بالصّدوق، انتشارات جهان، ۱۳۷۸ هـ.ق.
- ۲۷ - غررالحکم، عبدالواحد بن محمد تمیمی آمدی، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه‌ی علمیّه قم، ۱۳۶۶ هـ.ش.
- ۲۸ - فربه‌تر از ایدئولوژی، عبدالکریم سروش، مؤسسه‌ی فرهنگی صراط، تهران، چاپ هشتم، ۱۳۸۴.
- ۲۹ - الکافی، محمد بن یعقوب کلینی، دارالکتب الاسلامیّه، تهران، ۱۳۶۵ هـ.ش.
- ۳۰ - کامل الزیارات، جعفر بن محمد بن قولویه قمی، انتشارات مرتضویّه، نجف اشرف، ۱۳۵۶ هـ.ش.
- ۳۱ - کتاب عقل، دکتر سید محمد بنی هاشمی، مؤسسه‌ی فرهنگی انتشاراتی نبأ، تهران، ۱۳۸۵.
- ۳۲ - کتاب العین، ابی عبدالرحمان الخلیل ابن احمد الفراهیدی، صدر، ۱۴۰۹ هـ.ق.
- ۳۳ - کنز الفوائد، شیخ ابو الفتح کراجکی، انتشارات دارالذخائر، قم ۱۴۱۰ هـ.ق.
- ۳۴ - لسان العرب، العلامه ابن منظور، دار احیاء التراث العربی، بیروت، ۱۴۰۵ هـ.ق.
- ۳۵ - اللّهُوف علی قتلی الطّفوف، رضی الدّین ابو القاسم علی بن موسی بن جعفر بن محمد بن طاووس، انتشارات جهان، تهران، ۱۳۴۸ هـ.ش.
- ۳۶ - لئالی الأخبار، شیخ محمدنبی تویسرکانی، مکتبه‌ی محمدی، قم.
- ۳۷ - مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران، فاطمه زیبا کلام، دانشگاه تفرش، ۱۳۸۴ هـ.ش.
- ۳۸ - مجمع البحرین، فخرالدّین طریحی، کتاب فروشی مرتضوی، تهران، ۱۳۷۵ هـ.ش.
- ۳۹ - مجموعه‌ی ورام (تنبيه الخواطر)، ورام بن ابی فراس، انتشارات دارالصّعب، بیروت، ۱۳۷۶ هـ.ق.

- ۴۰ - مستدرک الوسائل، میرزا حسین نوری (محدث نوری)، مؤسسه آل البيت لاحیاء التراث، ۱۴۰۸ هـ.ق.
- ۴۱ - معانی الأخبار، أبو جعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه القمّی، الملقّب بالصدوق، مؤسسه انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۳۶۱ هـ.ش.
- ۴۲ - المعجم الوسیط، ابراهیم مصطفی و...، استانبول، المكتبة الاسلامیه، ۱۳۹۲ هـ.ق.
- ۴۳ - معرفت امام عصر علیه السلام، دکتر سید محمد بنی هاشمی، انتشارات نیک معارف، ۱۳۸۳ هـ.ش.
- ۴۴ - مناجات منتظران، دکتر سید محمد بنی هاشمی، مؤسسه فرهنگی انتشاراتی منیر، تهران، ۱۳۸۶.
- ۴۵ - المناقب، ابن شهر آشوب مازندرانی، مؤسسه انتشارات علامه، قم، ۱۳۷۹ هـ.ق.
- ۴۶ - من لا یحضره الفقیه، ابو جعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه القمّی، الملقّب بالصدوق، مؤسسه انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۴۱۳ هـ.ق.
- ۴۷ - منهاج الصّالحین، آیه الله سید ابوالقاسم خویی، انتشارات مهر، قم، ۱۴۱۰ هـ.ق.
- ۴۸ - منهاج الصّالحین، آیه الله سید علی حسینی سیستانی، انتشارات ستاره، قم، ۱۴۱۶ هـ.ق.
- ۴۹ - منیه المریّد، شیخ زین الدّین علی بن احمد عاملی جیعی (شهید ثانی)، مرکز انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، ۱۴۰۹ هـ.ق.
- ۵۰ - موسوعة کلمات الإمام الحسین، معهد تحقیقات باقر العلوم، دارالمعروف، قم، اردیبهشت ۱۳۷۴.
- ۵۱ - مهارت های زندگی، ریحانه نیک پرور، سازمان بهزیستی کشور، تهران، ۱۳۸۳ هـ.ش.

- ۵۲ - مهارت‌های زندگی (ویژه‌ی دانشجویان)، حسین ناصری، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور، تهران، ۱۳۸۷.
- ۵۳ - مهارت‌های زندگی (ویژه‌ی معلّم چهارم دبستان)، فهیمه‌ی فتحعلی لواسانی، انتشارات هنر آبی، تهران، ۱۳۸۵.
- ۵۴ - نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد ۲، خسرو باقری، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۴ ه.ش..
- ۵۵ - نهج البلاغه، السید الشّریف الرّضی، نسخه‌ی صبحی صالح، انتشارات دارالهجره، قم.
- ۵۶ - وسایل الشّیعه، محمّد بن الحسن الحرّ العاملی، مؤسسه‌ی آل‌البیت لإحیاء التراث، ۱۴۰۹ ه.ق.
- ۵۷ - یادگیری، فرایند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری، علی اکبر سیف، انتشارات روانشناسی پرورشی، ۱۳۸۳.
- ۵۸ - یادنامه‌ی استاد علامه کرباسچیان، مجموعه‌ی مقالات به مناسبت بزرگداشت پنجاهمین سال تأسیس مدرسه‌ی علوی، نشر آفاق، تهران، ۱۳۸۶.

• مجلات، جزوات و سایت‌ها

- ۵۹ - بروشورهای اشاره (مهارت‌های زندگی، مهارت‌های تربیتی)، شماره‌های ۳۵ (ارتباط مؤثر) و ۴۲ (تصمیم‌گیری) و ۵۶ (تربیت)، سردبیر: حسین زارعیان، اعضای تحریریه: دکتر اسدالله مرادی، بتول فنایی، حسن قلوبی، حسن زارعیان، فاطمه امینیان، پرویز رزّاقی، حسین زارعیان، عبّاس فرهادی ثابت، بهمن ابراهیمی، مؤسسه‌ی فرهنگی آموزشی اشاره زندگی، تهران، ۱۳۸۷.
- ۶۰ - پیاده شده‌ی سخنرانی دکتر خسرو باقری در جمع مربّیان و معلّمان، در تاریخ‌های ۸۶/۹/۱۳ و ۸۶/۹/۲۰.
- ۶۱ - پیاده شده‌ی نوار صوتی سخنرانی مصطفی ملکیان در جمع مربّیان و معلّمان، به مناسبت روز معلّم، ۱۳۸۰.

۳۲۶ □ درآمدی بر تربیت عقلانی - جلد اول

۶۲ - جزوه‌ی سنت تجدد و پساتجدد، مباحث مصطفی ملکیان در دانشگاه

صنعتی شریف، ۱۳۷۸

۶۳ - فصلنامه‌ی مدرسه، سال دوم، شماره‌ی سوم، چاپ دوم، مهر ۱۳۸۵.

۶۴ - سایت دانش‌نامه‌ی آزاد fa.wikipedia.org

