

درآمدی بر
تربیت عقلانی

جلد سوم

راهبرد فضا سازی و پیاده های آن

دکتر سید محمد کدبنی هاشمی

به قلم: سعید مقدس

سرشناسه: بنی‌هاشمی، سید محمد، ۱۳۳۹
عنوان و نام پدیدآور: درآمدی بر تربیت عقلانی، جلد سوم: راهبرد
فضاسازی و پیامدهای آن / 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 سوم: ۶ - ۲۳۳ - ۵۳۹ - ۹۶۴ - ۹۷۸
وضعیت فهرست‌نویسی: فیپا.
یادداشت: کتابنامه: ص ۲۷۶ - ۲۷۳.
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 دیویی: ۲۹۷ / ۴۸۳۷
شماره کتابشناسی ملی: ۲۰۶۲۹۸۷

شابک ۶-۲۳۳-۵۳۹-۹۶۴-۹۷۸ ISBN 978-964-539-233-6

درآمدی بر تربیت عقلانی - جلد سوم

دکتر سید محمد بنی‌هاشمی
به قلم: سعید مقدس
ناشر: مرکز فرهنگی انتشاراتی منیر
نوبت چاپ: اول / ۱۳۸۹
تیراژ: ۳۰۰۰ نسخه
حروفچینی: شبیر / ۷۷۵۲۱۸۳۶
چاپ: صاحب کوثر

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: ۳۳۵۶۸۰۱ (خط ۴) ۷۵۲۱۸۳۶ (خط ۰۹۳۵)

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

دیگر مراکز بخش: دارالکتب الاسلامیه، ۵۵۶۲۰۴۱۰ * نشر نیک‌معارف، ۶۶۹۵۰۰۱۰ * نشر آفاق، ۲۲۸۴۷۰۳۵
نشر رایحه، ۸۸۹۷۶۱۹۸ * بخش آینه، ۳۳۹۳۰۴۹۶

۵۵۰۰ تومان

تقدیم به:

سر باحمقان و جان نثاران با وفای حضرت سید الشهدا علیه السلام

از جانب پیشمازان و طلایه داران تربیت علوی:

مرحوم حاج عباس حمیسان،

مرحوم حاج جعفر آقا خراسانی

و مرحوم دکتر محمد رضا خسروی رحمه الله علیه

فهرست

پیش‌نهاد	۱۵
مقدمه‌ی جلد سوم	۱۹

بخش اول: «فضاسازی»: دومین راهبرد تربیت عقلانی (راهبرد ایجابی)

فصل اول: ترسیم مختصات فضاسازی	۲۳
مقدمه	۲۳
۱) ارکان فضاسازی	۲۵
۱-۱) رکن نخست: شناخت	۲۵
۱-۱-۱) شکل‌شناخت در «کف و سقف نهادینگی ارزش‌ها»	۲۶
۱-۱-۲) زیان‌های منحصر دانستن معرفت در «معرفت ترکیبی»	۲۹
۱-۱-۳) فرایند اعطای بینش	۳۲
نکته‌ی اول: طریقت‌روش‌ها برای دستیابی به ارزش‌ها	۳۳
نکته‌ی دوم: آموزش مستقیم و غیر مستقیم	۳۳
نکته‌ی سوم: لزوم گذر از «احساس» به «ادراک»	۳۴
نکته‌ی پنجم: منشأ عدم تقید به ارزش‌ها: «جهل» و «سوء اختیار»	۳۶
۱-۲) رکن دوم: عاطفه و احساس	۳۷

۳۷	 نکته‌ی اوّل: تأثیرگذاری ارزشی در بستر رابطه‌ی عاطفی
۳۸	 نکته‌ی دوم: مربّی هشیار و دوری از مریدپروری
۴۰	 نکته‌ی سوّم: ظرفیت رابطه‌ی عاطفی برای برانگیختن احساس‌های کارساز
۴۲	 نکته‌ی چهارم: رغبت‌انگیزی نسبت به ارزش‌ها
۴۳	 ۳-۱) رکن سوّم: قانون و چارچوب
۴۳	 ۱-۳-۱) قوانین و خطّ قرمزها
۴۶	 ۲-۳-۱) اصل «حفظ ارتباط» در کنار «رعایت ظرفیت روحی متربّی»
۴۶	 ۲) طرح مثال از فضاسازی در دو بُعد اعتقادی و رفتاری
۴۷	 ۱-۲) بُعد اعتقادی
۴۹	 ۲-۲) بُعد رفتاری
۵۵	 فصل دوم: شیوه‌های تربیتی راهبرد صیانت و فضاسازی
۵۵	 مقدمه
۵۶	 ۱) جای‌گزین‌سازی اشتغالات مثبت
۵۹	 ۲) همدلی و هم‌زبانی
۶۰	 ۳) وقت‌گذاری ویژه
۶۱	 ۴) مصاحبت و نظارت
۶۳	 ۵) آبهت و حرمت
۶۴	 ۶) ارزیابی و محاسبه
۶۶	 ۷) عکس‌العمل رازدارانه در برابر خطا
۶۶	 ۱-۷) آگاهی در عین اعتماد متربّی به مربّی
۶۷	 ۲-۷) تغافل و اصالت صحّت
۷۰	 ۸) تنبیه و تشویق
۷۰	 ۱-۸) تعریف تشویق و تنبیه
۷۱	 ۲-۸) مراتب تشویق و تنبیه با توجّه به میزان عقلانیت متربّی
۷۴	 ۳-۸) رعایت تدریج در تشویق و تنبیه
۷۵	 ۴-۸) نقش رابطه‌ی مربّی و متربّی در تأثیرگذاری تشویق و تنبیه
۷۶	 ۵-۸) تشویق و تنبیه و شکار لحظه‌ها

۷۶	تکرار و تمرین.....
۷۷	۱۰) ایجاد رقابت مثبت در پای‌بندی به ارزش‌ها.....
۷۸	۱۱) تقیید مربی به ارزش‌ها و خودساختگی او.....
۸۱	۱۲) تقبیح و تحقیر ضد ارزش‌ها و بزرگ‌نمایی قبح آن‌ها.....
۸۴	۱۳) خوف و رجاء.....
۸۵	۱۴) هویت‌بخشی از طریق احساس تعلق به گروه.....
۹۱	۱۵) الگوسازی، همانندسازی، درونی‌سازی.....
۹۱	۱-۱۵) نیاز انسان به الگو و الگوهای مطلوب.....
۹۳	۲-۱۵) همانندسازی.....
۹۳	۱-۲-۱۵) توضیح روش.....
۹۴	۲-۲-۱۵) شرایط و ارکان روش.....
۹۵	۳-۲-۱۵) کاربرد همانندسازی در فضا سازی.....
۹۷	۳-۱۵) روش «درونی‌سازی» عمیق‌تر از «همانندسازی».....
۹۷	۱-۳-۱۵) نسبت متابعت و همانندسازی.....
۹۸	۲-۳-۱۵) لزوم توجه به نقطه‌ی ضعف «همانندسازی».....
۹۸	۳-۳-۱۵) توضیح روش «درونی‌سازی».....
۱۰۱	۱۶) ملازمت و ضمیمه‌سازی.....
۱۰۱	۱-۱۶) منظور از ملازمت و ضمیمه‌سازی.....
۱۰۲	۲-۱۶) لزوم مراقبت از گوهر «ارتباط».....
۱۰۳	۳-۱۶) حفظ ارتباط و صدور مجوز خطا (بررسی یک نظریه‌ی انحرافی).....
۱۰۳	۱-۳-۱۶) طرح نظریه (دوراهی موهوم).....
۱۰۴	۲-۳-۱۶) زاویه‌ی سوّم: راه میانه.....
۱۰۷	۳-۳-۱۶) فرض شدن «نقطه‌ی اضطرار» به عنوان فضای غالب.....
۱۱۱	۱۷) القا و تلقین.....
۱۱۲	۱-۱۷) طرح مبنا: القا و تلقین: ضد تربیت؟.....
۱۱۵	۲-۱۷) نقد و بررسی.....
۱۱۵	۱-۲-۱۷) مختصات تلقین در نظام تربیت عقلانی.....
۱۱۷	۲-۲-۱۷) تلقین در فضای صیانت نسبی.....

۱۱۹	 تلقین: شیوهی امکان پذیر تربیتی
۱۲۰	 «شکست شخصیت مربی» و یک «شکست تربیتی»
۱۲۲	 (۱۸) آموزش مستقیم
۱۲۶	 (۱۹) تکریم نفس
۱۲۹	 (۲۰) واکنش‌ناسیون
۱۳۱	 (۲۰) بهره‌گیری از مهارت‌های زندگی در فضا سازی
۱۳۲	 (۲۱) توسل و النجا به اهل بیت علیهم‌السلام
۱۳۵	 فصل سوم: روش فعال در تربیت عقلانی
۱۳۵	 مقدمه
۱۳۵	 (۱) ماهیت روش فعال
۱۳۸	 (۲) عمق و دوام آموخته: دو فایده‌ی عمده‌ی روش فعال
۱۳۹	 (۳) شرایط اجرای روش فعال در حوزه‌ی ارزش‌ها
۱۳۹	 (۳-۱) «تقوا» و «توان استدلال عقلی بر لزوم تعبد»
۱۴۱	 (۳-۲) تقید به همگرایی
۱۴۳	 (۳-۳) لزوم پیش‌گیری از نقض غرض
۱۴۵	 (۳-۴) لزوم اصالت قائل نشدن برای «خود» مربی
۱۴۷	 (۳-۵) لزوم ارزیابی مربی توسط مربی ارزش‌مدار
۱۴۸	 (۳-۶) طریقت روش فعال و نه موضوعیت آن
۱۴۹	 (۴) نقد گرایش افراطی نسبت به روش فعال
۱۴۹	 (۴-۱) طرح مبنا
۱۵۱	 (۴-۲) نقد و بررسی
۱۵۲	 (۴-۲-۱) عدم انحصار روش یادگیری در روش اکتشافی
۱۵۲	 (۴-۲-۲) بینش همگرا در عین به کارگیری روش فعال
۱۵۳	 (۴-۲-۳) ارزش نبودن مطلق «تفکر»
۱۵۵	 (۴-۲-۴) مغالطه‌ی انحصار
۱۵۶	 (۵) نمونه‌ی استفاده از روش فعال در درس اخلاق مرحوم علامه کرباسچیان رحمته‌الله
۱۵۶	 (۵-۱) تحلیل کلاس اخلاق علامه از منظر تربیت عقلانی

۱۶۳	 ۲- ۵) تفسیر نادرست از روش مرحوم استاد علامه در کلاس اخلاق
۱۶۴	 الف) ندانستن نتیجه، بستری برای اظهار نظر آزادانه
۱۶۵	 ب) عدم اظهار نظر و نتیجه گیری از سوی استاد
۱۶۶	 ج) تأکید به تفکر صرف
۱۶۶	 د) تحلیل تفسیر نادرست

بخش دوم: مقاطع هفت ساله‌ی تربیت عقلانی

۱۷۱	 مقدمه
۱۷۱	 الف) بایسته‌های مراجعه به کتاب و سنت در امر تربیت
۱۷۳	 ب) چالش‌های استفاده‌ی عوامانه از آیات و روایات
۱۷۸	 ج) ساختار بهره‌گیری از روایات اهل بیت علیهم‌السلام در مبانی و روش‌های تربیتی
۱۸۲	 د) ترسیم فضای کلی مقاطع سه‌گانه‌ی تربیت عقلانی
۱۸۴	 ه) متن و ترجمه‌ی روایات سه مقطع هفت ساله
۱۸۷	 فصل اول: هفت سال نخست
۱۸۷	 ۱) معنای «سید بودن» متربی در ۷ سال نخست
۱۹۱	 ۲) راه کارهایی برای حفظ رضایت کودک در چارچوب ارزش‌ها
۱۹۱	 استدلال
۱۹۲	 صیانت
۱۹۳	 تلقین و فضاسازی
۱۹۶	 فواید محیط صیانت‌شده و فضاسازی‌شده
۱۹۷	 ۳) لزوم تعریف خطّ قرمزهای ارزشی در فضای تربیتی
۲۰۰	 ۴) معنای «یُرَبِّی الصَّبِیُّ» و «دَع ابْنُک یَلْعَب»
۲۰۱	 ۵) توصیه‌های عبادی - صیانتی در هفت سال نخست
۲۰۱	 ۱- ۵) توصیه‌های عبادی
۲۰۶	 ۲- ۵) توصیه‌های صیانتی

فصل دوم: هفت سال دوم.....	۲۱۵
۱) تحلیل تربیتی «عبد و خادم» بودن متربی و تشریح فرایند «القا و تلقین».....	۲۱۵
۲) تحلیل تربیتی «ادب آموزی» در هفت سال دوم.....	۲۱۸
مقدمه.....	۲۱۸
۱-۲) معنا و قلمرو ادب.....	۲۲۰
۱-۱-۲) مظاهر و موقعیت‌ها.....	۲۲۱
۲-۱-۲) تأثیر و تأثر در یافت‌های بنیادین و مظاهر ادب.....	۲۲۲
الف) آداب: ناشی از تصدیق حق و شأن.....	۲۲۲
ب) رابطه‌ی فهم درونی و تجلیات مختلف ادب.....	۲۲۳
ج) زمینه‌سازی رعایت برخی آداب برای آداب دیگر.....	۲۲۴
۲-۲) رابطه‌ی ادب با عناصر بنیادین شناخت.....	۲۲۵
۱-۲-۲) ادب بر مبنای معرفت عقلانی.....	۲۲۵
الف) عقل: ریشه‌ی آداب.....	۲۲۵
ب) ادب اکتسابی ثمره‌ی عقل و هبی.....	۲۲۷
۲-۲-۲) ادب بر مبنای معرفت و حیانی.....	۲۳۲
۲-۳) دشواری تقید به آداب و لزوم تدبیر برای ایجاد و پای‌بندی به آن‌ها.....	۲۳۵
۲-۴) ادب و حُسن خُلق.....	۲۳۹
۱-۲-۴) ادب: زیربنای حُسن خُلق.....	۲۳۹
۲-۲-۴) مصادیق حُسن خُلق.....	۲۴۱
۳-۲-۴) حُسن خُلق ذاتی، حُسن خُلق قصدی.....	۲۴۲
۲-۵) ادب و حیا.....	۲۴۵
۱-۲-۵) رابطه‌ی ادب و حیا در بازدارندگی از معصیت.....	۲۴۵
۲-۲-۵) رابطه‌ی بی‌ادبی با بی‌حیایی.....	۲۴۹
۳-۲-۵) رابطه‌ی حیا با برخی از مظاهر ادب.....	۲۵۱
الف) ارتباط مظاهر ادب با حیا در فرمایش امام صادق (ع).....	۲۵۱
ب) پایه‌ها و نتایج حیا در فرمایش نبوی.....	۲۵۵
ب-۱) ریشه‌یابی حیا.....	۲۵۶
ب-۲) برخی آثار ارزنده‌ی حیا.....	۲۵۸

۲۶۲	 ۲-۶ آموزش آداب بندگی در هفت سال دوم
۲۶۵	 ۳) تعلیم کتاب
۲۶۷	 فصل سوّم: هفت سال سوّم
۲۶۷	 ۱) «ملازمت و ضمیمه سازی»
۲۷۱	 ۲) استخدام و وزارت
۲۷۱	 ۱-۲) استقلال طلبی متربی در هفت سال سوّم
۲۷۱	 ۲-۲) دوست یا دشمن!
۲۷۴	 ۳-۲) مشورت با متربی
۲۷۹	 ۴-۲) مسئولیت های فردی، خانوادگی و اجتماعی
۲۸۰	 ۵-۲) فراگیری حلال و حرام
۲۸۱	 ۶-۲) واکسیناسیون
۲۸۶	 ۷-۲) دشواری تغییر و تحوّل در متربی: پس از پایان مقاطع
۲۸۹	 حُسن ختام
۲۹۱	 چکیده
۲۹۳	 مقدمه
۲۹۴	 ۱) رویکرد «پیشگیری» در طّراحی «مبانی تربیت عقلانی»
۲۹۴	 الف) رویکرد پیشگیری در «نقد تعریف مشهور تربیت»
۲۹۵	 ب) نقد پیشگیرانه نسبت به «تلّقی نادرست از عقلانیت»
۲۹۷	 ج) رویکرد پیشگیرانه در تبیین نسبت «عقلانیت و تعبد»
۲۹۸	 د) رویکرد پیشگیرانه در تبیین نسبت «عقلانیت و حرّیت»
۲۹۸	 هـ) رویکرد پیشگیرانه در تعریف تربیت
۲۹۸	 و) پیشگیری ها در تبیین «غایات تربیت»
۳۰۰	 ز) رویکرد پیشگیرانه در بررسی مهارت های زندگی
۳۰۲	 ح) رویکرد پیشگیرانه در بررسی بهداشت روانی
۳۰۲	 ۲) پیشگیری و راهبرد «صیانت»
۳۰۲	 الف) پیشگیری و تقویت تقوا

۳۰۳	 (ب) پیشگیری: ظرافت‌ها و رویکردها
۳۰۵	 (ج) رخنه در پیشگیری و پیش آمدن موقعیت درمان
۳۰۶	 (د) پیشگیری: مهم‌ترین شاخصه‌ی محیط گلخانه‌ای
۳۰۷	 (۳) پیشگیری و راهبرد فضا سازی
۳۰۷	 (الف) پیشگیری و ارکان فضا سازی
۳۰۸	 (ب) پیشگیری و شیوه‌های فضا سازی
۳۱۱	 (ج) پیشگیری و مقاطع هفت ساله
۳۱۵	 فهرست منابع
۳۱۵	 ● کتب
۳۱۸	 ● جزوات و سایت‌ها
۳۱۹	 دیگر آثار مؤلف

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 «مربّی» نامیده می‌شوند یا آن‌ها که «مترَبّی» 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 تلقّی‌های مختلف و بعضاً متضادّی از آن دارند. این در حالی است که نوعاً افراد - حتی مربّیان - به این اختلاف در «مفهوم» توجّه ندارند و تصوّر می‌کنند که اختلافات صرفاً به روش‌های تربیتی مربوط می‌شود. امّا 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 سوّم در تربیت، بحث روش‌های آن است. روش‌ها، راهبردها و راه کارهایی هستند که مربّی 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 اوّل 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 اوّلین راهبرد اصلی تربیت عقلانی یعنی «صیانت» و پی‌آمدهای آن پرداخته‌ایم.

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

۱ - بحث‌های جلد اوّل را می‌توان به عنوان مباحث زیربنایی تربیت تلقّی کرد. خوانندگان عمیق و دقیق را به مطالعه‌ی این بحث‌های بنیادین دعوت می‌کنیم. معتقدیم آگاهی از این زیرساخت‌ها می‌تواند سایه‌گستری آنها بر راهبردها و روش‌های تربیتی را نمایان تر کند. به جهت اهمّیت این بحث، حجم قابل توجهی از مجموعه‌ی مباحث به مبانی اختصاص داده شده و البته ممکن است این حجم قابل توجّه، 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. این شاء الله.

روز به رحمهمالله است.

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

کانون پژوهش قرآن و حدیث

دبیرستان علوی

سید محمد بنی‌هاشمی

آبان ۱۳۸۸

مقدمه‌ی جلد سوّم

این کتاب، مجلد سوّم از دوره‌ی سه جلدی «تربیت عقلانی» است. این مجلد از دو بخش اصلی تشکیل شده است:

بخش نخست آن به بیان دومین راهبرد اصلی تربیت عقلانی یعنی «فضاسازی» اختصاص دارد. منظور از این اصطلاح همه‌ی اقدامات مثبتی است که مربّی می‌تواند برای نهادینه ساختن ارزش‌های عقلانی-و حیانی در متربّی انجام دهد. راهبرد صیانت، متربّی را به طور نسبی از نفوذ آفات و موانع تربیت محافظت می‌نماید تا زمینه برای تأثیرگذاری‌های مثبت تربیتی از طریق فضاسازی، فراهم گردد. این دو راهبرد اصلی بدنه‌ی نظام تربیت عقلانی را تشکیل می‌دهند. اما عملیاتی کردن فضاسازی از رهگذر اجرای شیوه‌های تربیتی خاصّی صورت می‌گیرد که اهمّ آن‌ها در فصل دوم همین بخش معرفی شده‌اند.

فصل سوّم این بخش به بررسی کاربرد روش فعال در تربیت عقلانی اختصاص دارد. در این فصل ابتدا محاسن و نقاط قوّت این روش در مقایسه با روش‌های غیرفعال توضیح داده شده، سپس محدودیّت‌ها و شرایط کاربرد صحیح آن مورد توجّه قرار گرفته است.

در بخش دوم این مجلد با استناد به رهنمودهای ارزشمند اهل بیت (علیهم‌السلام)، توصیه‌های خاصّ ایشان که باید در مقاطع مختلف سنّی (کودکی، نوجوانی و جوانی)

مورد توجه والدین و مربیان باشد، مورد دقت و توجه قرار گرفته است. سعی شده در حدّ توان، ظرایف کلام نورانی ایشان از میان روایات شریف استخراج گردد. از این رو احادیث مربوط به مقاطع هفت ساله به صورت جداگانه در سه فصل بحث شده است. پایان بخش این مجلدهای سه گانه جمع بندی و مروری بر کلّ مباحث است که با عنایت به دورویکرد «پیش گیری» و «درمان» صورت گرفته است.

بخش اول

«فنا سازی»
دومین راهبر د تربیت عقلانی
(راهبر د ایجابی)

فصل ۱

ترسیم مختصات فضاسازی

مقدمه

در مجلد پیشین گفته شد که فضاسازی مثبت یک شرط بسیار مهم و اساسی دارد که همانا «صیانت متربی» از آفت‌ها و محرک‌هاست. به همین مناسبت درباره‌ی محیط باز و بسته سخن گفتیم. فضاسازی مثبت در یک محیط بسته شکل می‌گیرد؛ محیطی که فضای آن تا حد امکان نسبت به آفات و محرک‌ها کنترل می‌شود. با حذف عنصر کنترل آگاهانه، آفت‌ها مجال طرح می‌یابند و بالندگی فضاسازی مثبت را با مشکل جدی مواجه می‌کنند. به این ترتیب فضاسازی اساساً در محیط گلخانه‌ای محقق می‌شود. البته یکی از راه کارهای اصلی فضاسازی، مقاوم‌سازی (واکسیناسیون) است. با پی‌گیری این راه کار، از آسیب‌پذیری متربی نیز پیش‌گیری می‌شود. نتیجه‌ی واکسیناسیون موفق این است که متربی در عین حفظ صیانت درونی، در برابر محیط ناسالم و امنی دهد و خود را از معرض خطر دور می‌نماید.

به هر طریق، فضاسازی در یک محیط خودساخته مجال بروز دارد. این محیط، هم کارکرد سلبی دارد و هم کارکرد اثباتی. کارکرد سلبی آن دفع و طرد آفت‌هاست که در راهبرد صیانت مفضلاً مورد بحث و بررسی قرار گرفت. در راهبرد فضاسازی نظر به کارکرد اثباتی و ایجابی محیط متربی داریم.

در این محیط، ارزش‌ها «به‌طور طبیعی» و عمدتاً به «صورت ناخودآگاه» به‌خورد متربی داده می‌شود. بدون آن‌که متربی به مخالفت و موضع‌گیری تحریک شود ارزش‌ها به او القا می‌گردند. تشعشعات جو غالب ارزشی، دائماً بر متربی تأثیر می‌گذارند. ارزش‌ها را به او معرفی می‌کنند و او را عامل به آن‌ها بار می‌آورند. آرام آرام تقید به ارزش‌ها برای متربی به صورت یک «ملکه» در می‌آید به گونه‌ای که تخلف از آن تقیدها برای متربی دشوار می‌نماید.

تربیت بر مبنای فضاسازی، راه انداختن یک جریان غالب است. محیط فضاسازی شده به رودخانه‌ای عمیق و خروشان می‌ماند که متربی را با خود می‌برد؛ بدون این‌که ابتداءً بفهمد چرا این رودخانه راه افتاده است و بدون این‌که بخواهد در برابر این جریان مقاومت کند. بنابراین در ابتدای فرایند فضاسازی، تأثیرگذاری فضا بر متربی، آگاهانه نیست. وقتی این گام ابتدایی با موفقیت برداشته شد متربی در مراحل بعدی به تدریج خود را آگاهانه در معرض تأثیرگذاری فضا قرار می‌دهد و از آن استقبال می‌کند.

نکته‌ی مهم آن‌که: در این محیط تأثیرگذاری ارزش‌ها به هیچ وجه به صورت امری «غیر طبیعی» جلوه نمی‌کند. ذهن متربی «مسأله‌دار» نشده و ابتداءً گزینه‌های ضد ارزشی برای وی طرح نمی‌گردد. حرکت در این جریان برای متربی مطلوب و طبیعی است و در بسیاری موارد اساساً فرض «غیر از این بودن» را نمی‌کند. البته در مراحل بعد متربی نسبت به تغییراتی که در وی رخ می‌دهد آرام آرام آگاهی می‌یابد ولی این آگاهی پس از تأثیرگذاری اولیه‌ی ارزش‌هاست. وقتی قدرت تشخیص متربی بالا رفت باید حیطه‌ی شناختی وی را نیز تقویت کرد تا رفتار ارزشی، پایدارتر گردد. در مقام جمع‌بندی مقدمه، محیط فضاسازی شده را دارای سه ویژگی اساسی معرفی می‌کنیم:

۱) در این محیط مربی کاملاً فعال و مسلط بر متربی است. او تصمیم می‌گیرد که چه اطلاعاتی به دست متربی برسد و چه اطلاعاتی از او مخفی بماند. اوست که برای نهادینه شدن ارزش‌ها زمینه‌چینی می‌کند. نقش آفرین اصلی این نمایش‌نامه، مربی

است. در مقابل، متربی بیشتر منفعل است. لیک مهم آن است که این انفعال هرگز برای وی دشوار نیست. بدون احساس هیچ گونه فشار و تحمیلی ارزش‌ها در وجود وی جای می‌گیرند. ارزش‌ها در او درونی می‌شوند؛ بدون این که دچار دغدغه شود یا افکارش به چالش کشیده شوند.

(۲) متربی در عین انفعال، به پذیرش ارزش‌ها و رفتارهای مطلوب، رضایت و رغبت دارد. جو غالب به گونه‌ای سامان داده می‌شود که او علاقه‌مند به پی‌گیری رفتارهای ارزشی است. عامل اصلی این رغبت، ارتباط تنگاتنگ عاطفی میان مربی و متربی است. البته چنان که پیشتر هم گفتیم این ارتباط در عین حفظ تسلط و ابهت مربی می‌باشد. مربی، محبوب متربی است ولی هم سطح او نیست. متربی به وی اجازه می‌دهد که برایش تصمیم بگیرد. در مواردی هم که فهمش از حکمت تصمیم‌های مربی قاصر است به او اعتماد می‌کند. در یک کلام، حاضر است که خود را به دست او بسپرد. به این ترتیب پذیرش متربی نسبت به ارزش‌ها تقویت می‌شود.

(۳) البته رفتارهای ارزشی را باید به طور «پایدار» نهادینه کرد. لازمه‌ی «پایداری» ارزش‌ها در نهاد متربی آن است که اوّل در ابتدای فرایند تربیت، ذهن وی مسأله‌دار نشده باشد. ثانیاً هم‌گام با توسعه‌ی دایره‌ی فهم و تقوای متربی، شناخت کافی در مورد ارزش‌ها به وی اعطا شود. ثالثاً در مراحل پایانی نهادینه‌سازی، مقاومت وی در قبال آفت‌ها و ضد ارزش‌ها تقویت شود به گونه‌ای که بتواند در برابر آن‌ها رویکرد صیانت درونی را پی‌بگیرد.

۱) ارکان فضا سازی

فضا سازی دارای سه رکن و راهبرد بنیادین است که به توضیح هر یک می‌پردازیم:

۱ - ۱) رکن نخست: شناخت

در جلد نخست کتاب تربیت عقلانی (مبادی، اهداف و پیامدها) به تفصیل درباره‌ی تعریف تربیت (نهادینه‌سازی ارزش‌ها) سخن رفت. در آن جا گفتیم که

نهادینه ساختن ارزش‌ها دارای کفی و سقفی است که هریک خصوصیات خود را دارا هستند. رکن نخست فضا سازی (شناخت) بسته به این دو مرحله، دو چهره‌ی متفاوت پیدا می‌کند:

۱-۱-۱) شکل شناخت در «کف و سقف نهادینگی ارزش‌ها»

گفته شد که در کف نهادینگی، اولاً متربی از حُسن رفتار ارزشی که به او القا شده آگاهی می‌یابد. ثانیاً آن رفتار را با «رغبت و رضایت»، انتخاب می‌کند. البته تذکر دادیم که انتخاب رفتار ارزشی از مجموعه‌ای متناقض صورت نمی‌گیرد. به تعبیر دیگر چنان نیست که در کنار گزینه‌ی ارزشی گزینه‌های ضدّ ارزشی هم در برابر متربی مختار قرار بگیرد. در کنار گزینه‌ی ارزشی گزینه‌های دیگری هم طرح می‌شوند که در چارچوب ارزش‌ها هستند ولی البته شکل آن‌ها متفاوت است. در بحث مذکور مثال زدیم که فرض کنیم می‌خواهیم متربی دختر را به سمت انتخاب چادر پوشیده سوق دهیم. برای این که او واقعاً انتخاب کرده باشد لازم نیست که او را در مقابل دو گزینه‌ی متناقض «حجاب» و «بی‌حجابی» قرار دهیم. گزینه‌هایی که برای وی قابل طرح‌اند مثلاً عبارت‌اند از: چادر با روگیری پوشیده، چادر با روگیری باز، مانتوی گشاد با روسری پوشیده. البته متربی ارزشمدار به گونه‌ای متربی‌اش را هدایت می‌کند که گزینه‌ی مورد نظر وی را برگزیند. در مسیر انتخاب وی حتماً مربی تأثیرگذار است؛ هر چند اختیار وی را تحت الشعاع القاءات خود قرار نمی‌دهد و به صورت نامحسوس ابتکار عمل را به دست می‌گیرد.

«طرح نشدن گزینه‌های متناقض» برای متربی، به این جهت است که هنوز در مراحل اوّلیه‌ی فرایند فضا سازی قرار داریم. متربی در این مرحله فاقد عنصر بینشی و تدبّین قوی است. در این مرحله طرح گزینه‌های متناقض ممکن است به ضرر نهادینگی ارزش‌ها در او تمام شود. نیز به خاطر همین فقدان بینش قوی، او در این مرحله لزوماً نمی‌داند «چرا» چنین گزینه‌ای را انتخاب کرده است. او هنوز به حدّی از عقلانیت نرسیده که بتواند با «استدلال عقلی بر لزوم تعبد» گزینه‌های متناقض را طرد کند.

به علاوه هنوز به حدی از تقوا و تدبّین نرسیده که حکم دینی را بر جاذبه‌های احساسی و شهوی غالب کند و قاطعانه به تمایلات نفسانی خود، «نه» بگوید. به خاطر این ضعف‌ها و محدودیت‌هاست که در کف‌نهادینگی، ذهن او را مسأله‌دار نمی‌کنیم. او را به گونه‌ای مدیریت می‌کنیم که قابلیت به چالش کشیدن ارزش‌ها را نداشته باشد. پس در نتیجه در کف‌نهادینگی ارزش‌ها، متربی «می‌داند چه می‌کند»، «حُسن ارزش و قبح ضدّ ارزش را نیز درمی‌یابد». امّا هنوز «نمی‌داند چرا این رفتار ارزشی را برگزیده یا از آن رفتار ضدّ ارزشی صرف نظر کرده است». بنابراین «شناخت» متربی در کف‌نهادینگی دو پایه دارد: یکی «آگاهی از آن‌چه می‌کند و می‌پذیرد» و دومی «فهم نسبت به حُسن ارزش و قبح ضدّ ارزش».

توجه شد که در کف‌نهادینگی هنوز رشد عقلانی متربی به حدّ مطلوب نرسیده است. به همین خاطر ممکن است به خودی خود نتواند کشفی نسبت به همه‌ی ارزش‌ها و ضدّ ارزش‌ها داشته باشد. این جاست که نقش القای محیطی پررنگ می‌شود. مربّی باید این ارزش‌ها را برای وی بسازد و به وی معرفی کند. مهم این است که در کف‌نهادینگی هرگز نباید معطلّ این شد که متربی خود به صورت به اصطلاح «اکتشافی»^۱، چرایی تقییدهای ارزشی را دریابد. او در این مرحله توان تحلیل و گزینش ارزش از میان ضدّ ارزش‌ها را ندارد چون دایره‌ی شناختی‌اش محدود است.

مثلاً برای آن‌که لزوم احترام به والدین را به کودک بیاموزیم لازم نیست در مراحل ابتدایی بدانند «چرا» باید به آن‌ها احترام گذارد. لزومی ندارد که در این مرحله بتواند برای این ارزش استدلال عقلی بیاورد. بنابراین ضرورتی ندارد که ذهنش مسأله‌دار شود و مثلاً به این بیندیشد که «چه اشکالی دارد انسان به والدینش احترام ویژه نگذارد؟» بدون آن‌که چالش‌ها و درگیری‌ها مطرح شوند می‌توان فضای غالب را به گونه‌ای سامان داد که او اساساً جز آن‌چه باید باشد را تصوّر نکند. همین رویکرد، قابلیت پذیرش وی را بالا می‌برد و احترام به والدین را در نهاد او جا می‌اندازد. به طور مثال او می‌بیند که برادر و خواهرش در حضور والدین پا دراز نمی‌کنند، برابر آن‌ها از

۱ - توضیح این اصطلاح در جلد نخست در بررسی مهارت حلّ مسأله گذشت.

جا بلند می‌شوند، بر آن‌ها پیش‌دستی و پیش‌قدمی نمی‌کنند، به آن‌ها تند نمی‌نگرند، صدایشان را در مقابل آن‌ها بالا نمی‌برند، از والدین اطاعت دارند و با آن‌ها مخالفت نمی‌کنند و... فضای غالب باعث می‌شود او پا جای پای خواهر و برادرش بگذارد و به نوعی از آن‌ها تقلید کند. او فعلاً درمی‌یابد که «باید این‌گونه بود» و «این‌گونه بودن خوب است» اما هنوز در نمی‌یابد که «چرا باید این‌گونه بود؟» و «چرا نباید غیر از این‌گونه بود؟» با توجه به تنگی دایره‌ی شناختی متربی نباید ذهن وی را مسأله‌دار کرد. چون چه‌بسا در پاسخ به این چرایی نتواند به درک استدلال‌های عقلانی یا متعبدانه نائل شود و گزینه‌های رقیب را پس بزند.

حاصل آن‌که:

اولاً در کف‌نهادینگی، متربی «می‌داند چه می‌کند» و «حُسن رفتاری را که به آن پای‌بند می‌شود در می‌یابد.» ممکن است دریافت این حُسن، حاصل قرارداد والدین یا القای محیط باشد. این بدان خاطر است که هنوز عقلانیت متربی رشد نکرده است. پس از رشد عقلانیت، او می‌تواند نسبت به حُسن و قبح‌ها به دریافت درونی نایل شود. ثانیاً حوزه‌ی شناختی وی در مرحله‌ی کف‌نهادینگی را می‌توان «معرفت بسیط» نام نهاد. او می‌داند که «یک ضدّ ارزش بد است و یک ارزش خوب است.» اما هنوز از چرایی آن آگاهی نیافته است. هنگامی که او از استدلال رفتار ارزشی نیز آگاه شود می‌توان گفت به «معرفت ترکیبی» دست پیدا نموده است. پس در این مرحله متربی لزوماً به درک چرایی‌ها و استدلال‌ها نرسیده یعنی رویکرد به اصطلاح اکتسابی دارد نه اکتشافی. البته در سقف‌نهادینگی، معرفت بسیط او توسعه می‌یابد به‌طوری که می‌تواند خود به کشف حُسن ارزش‌ها برسد و ضرورت پای‌بندی به آن‌ها را تجزیه و تحلیل کند. می‌تواند به کشف قبح ضدّ ارزش‌ها دست یابد و ضرورت اجتناب از آن‌ها را تحلیل نماید. اما پیش از این مرحله دریافت چرایی‌ها و استدلال بر آن‌ها نه ممکن است و نه لازم.

در سقف‌نهادینگی ارزش‌ها، معرفت ترکیبی هم ممکن است و هم لازم. «ممکن است»، چون قلمرو عقلانیت متربی توسعه یافته و می‌تواند استدلال عقلی بر لزوم تعبد

را بفهمد و بپذیرد. به علاوه «لازم نیز هست». اگر بخواهیم متربی در صیانت درونی اش پایدار باشد باید پیش از ورود به عرصه‌ی عمل بتواند در حوزه‌ی شناختی، گزینه‌های متناقض را طرد کند. با رشد سنی، مسئولیت‌های جدیدی برای وی مطرح می‌شوند. متربی وارد فضای کمتر کنترل‌شده‌ی جامعه می‌شود. در این شرایط باید بتواند در حوزه‌ی نظری پاسخ‌گوی شبهه‌ها و القائات سُست‌کننده باشد. البته فرایند تربیت عقلانی به شرطی موفق است که او در حوزه‌ی عملی نیز به تقیدی پایدار رسیده باشد. این تقید پایدار به زیربنای معرفتی نیاز دارد که همان معرفت ترکیبی به ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها می‌باشد.

۲-۱-۱) زیان‌های منحصر دانستن معرفت در «معرفت ترکیبی»

در فرایند فضا سازی هم باید به «معرفت بسیط» عطف نظر کرد و هم به «معرفت مرکب». شناخت متربی از ارزش‌ها می‌تواند به هر دو صورت ظهور و بروز کند. منحصر دانستن معرفت در معرفت ترکیبی دو زیان اساسی را در بر دارد:

الف) به خطر افتادن تقیدات عاقلانه و متعبدانه

متربی در ابتدای فرایند نهادینگی هنوز به رشد عقلانی دست پیدا نکرده است. همین امر سبب می‌شود اولاً او درک عمیقی نسبت به حجّیت ذاتی احکام عقلانی نداشته باشد و نتواند برای آن‌ها استدلال‌های عقلانی ارائه کند. ثانیاً ضعف عقلانیت او، خود را در «ناتوانی از استدلال بر لزوم تعبد» نیز نشان می‌دهد. اگر اصل بر معرفت ترکیبی باشد «امور تعبدی» مثل احکام دینی بدون استدلال بر «لزوم تعبد» قابل پذیرش نیستند.

یکی از مقدمات مهم این‌گونه استدلال‌ها آن است که «هر چه خداوند امر فرموده لازم‌الاجراست». این کبرای مهم باید به برکت نور عقل درک شود تا فرد بتواند استدلال‌های متعبدانه را بپذیرد یا آن‌ها را سامان دهد. اما نکته در این جاست که متربی در مراحل آغازین نهادینه‌سازی، توان ادراک این کبرای مهم را ندارد. اگر متربی اعطای بینش را فقط در معرفت ترکیبی خلاصه کرده باشد، در این نقطه با مشکل جدی مواجه می‌شود. چرا که از یک سو می‌خواهد لزوم پای بندی به یک ارزش را نتیجه

بگیرد اما از سوی دیگر متربی را در فهم و تصدیق مقدمات استدلال خود، ناتوان می‌بیند. این در حالی است که اگر او به ظرفیت‌های «معرفت بسیط» نیز توجه داشت به این معضل گرفتار نمی‌شد.

مادام که حوزه‌ی شناختی متربی، توسعه نیافته می‌توان از معرفت بسیط برای نهادینه‌سازی ارزش‌ها بهره جست. بله، قبول داریم که «اکتفا به معرفت بسیط»، پایداری ارزش‌مداری را با مشکل مواجه می‌کند. اما مهم این است که نقش معرفت بسیط را منکر نشویم. در مراحل اولیه‌ی نهادینه‌سازی ارزش‌ها می‌توان با فضا سازی غالب کاری کرد که حسن یک ارزش توسط متربی تصدیق شود؛ بدون این که چرایی آن را بداند. نقص حوزه‌ی معرفتی او ما را به این راه کار می‌رساند. در یک کلام، بی‌توجهی به این نقص معرفتی، مربی را در نهادینه‌سازی امور عقلانی و تعبیدی دچار مشکل می‌کند.

ب) زیان طرح‌گزینه‌های متناقض و متفاوت

اکتفا به معرفت ترکیبی به این معناست که رویکرد اصلی تربیت را «مسأله‌دار کردن ذهن متربی» دانسته‌ایم. در این مدل لازم است گزینه‌های دیگری در کنار گزینه‌ی مطلوب برای متربی مطرح باشند. وقتی متربی می‌پرسد: «چرا باید این‌گونه بود؟» بدین معناست که «روشی غیر از این داشتن»، هم برای او مطرح گردیده است. حال میان این دو روش مقایسه می‌کند و در واقع می‌پرسد: «چرا باید این‌گونه بود و آن‌گونه نبود؟»

به مثال چادر برای دختر بچه باز می‌گردیم. مربی قصد دارد که او را به چادر سر کردن و روگرفتن پوشیده، عادت دهد. اصل قرار گرفتن معرفت ترکیبی به معنای آن است که ذهن او را به این ترتیب مسأله‌دار کنیم: «چرا باید چادر به سر کرد و پوشیده روگرفت؟ چه اشکالی دارد که چادر به سر کنیم اما سفت و سخت رو نگیریم؟ چه اشکالی دارد که چادر سر نکنیم اما مانتو با روسری پوشیده به تن کنیم؟ اصلاً چه عیبی دارد که چیزی به سر نکنیم و بی‌حجاب باشیم؟ مگر بی‌حجاب بودن چه عیبی دارد؟ تازه دختر بچه‌هایی که بی‌حجاب‌اند آزادترند و می‌توانند راحت‌تر بازی‌های مورد

«علاقه‌شان را انجام دهند و...»

لازمه‌ی مسأله‌دار کردن ذهن متربی این است که گزینه‌های متناقض یا متفاوت با گزینه‌ی مطلوب را برای وی مطرح کنیم. در هر یک از این دو فرض مربّی از به‌بار نشاندن فرایند نهادینگی عقیم می‌ماند: فرض اوّل این است که برای متربی گزینه‌ی بی‌حجابی را در کنار گزینه‌ی حجاب پوشیده با چادر مطرح کنیم. در این فرض با دو معضل اساسی روبه‌رو هستیم. یکی آن‌که دایره‌ی ادراک متربی محدود است و توان تصدیق استدلال‌های متعبدانه را ندارد. دیگر آن‌که جاذبه‌های احساسی، بسیار بر وی تأثیرگذارند. حتّی اگر او توان تصدیق برخی از استدلال‌ها بر امور ارزشی را داشته باشد امّا نمی‌تواند حریف کشش‌های درونی خود شود.

«ناتوانی از غلبه بر کشش‌های درونی» حاصل خدشه‌دار شدن صیانت است. برای آن‌که گزینه‌های متناقض در برابر متربی قرار گیرند مربّی مجبور است این گزینه‌ها را در برابر وی قرار دهد. مشکل در این جاست که این گزینه‌های متناقض با گزینه‌ی ارزشی، مطلوب طبع نفسانی متربی هستند. برای آن‌که او گزینه‌ی ارزشی را انتخاب کند یک شرط اساسی وجود دارد و آن غلبه بر این تمایلات است. امّا متربی هنوز فاقد تقوای قوی برای غلبه بر خواهش‌های درونی و احساسات است. همین امر سبب می‌شود استدلال‌های مربّی را نپذیرد و به انحای مختلف آن را دور بزند.

ممکن است گفته شود: «لازمه‌ی مسأله‌دار کردن ذهن متربی، لزوماً طرح «گزینه‌های متناقض» نیست. می‌توان «گزینه‌های متفاوت» را مطرح کرد که همه دارای وجه مشترک ارزشی هستند. در مثال حجاب پوشیده با چادر، گزینه‌های متفاوت مثلاً عبارت‌اند از: «چادر باروگیری باز»، «مانتو و روسری پوشیده و ساده» و... که همگی در «حجاب بودن» مشترک هستند. در این حالت، ذهن متربی را مسأله‌دار می‌کنیم امّا در عین حال یک گزینه‌ی ضدّ ارزشی را هم برای وی مطرح نمی‌نماییم.»

در پاسخ باید توجه داشت که معضلات قبلی بر سر جای خود باقی هستند. درست است که ما گزینه‌ی ضدّ ارزشی را در برابر متربی قرار نداده‌ایم امّا در عین حال

گزینه‌هایی غیر از «روگیری پوشیده با چادر»، برای ما مطلوب نیستند. اگر اصل را بر استدلال و به چالش کشیدن قرار دهیم چگونه می‌توانیم متربی را از میان گزینه‌های متفاوت به انتخاب گزینه‌ی مطلوب هدایت کنیم؟ او می‌تواند با ما وارد چالش شود و مثلاً بپرسد: «مگر غیر از این است که با هر استدلالی "باید با حجاب بود"؟ من دوست دارم که با مانتو و روسری با حجاب باشم. به چه دلیل اصرار می‌کنید که حتماً باید این نوع از حجاب را انتخاب کنم؟» در چنین چالشی اقناع او به گزینه‌ی مطلوب بسیار مشکل و بلکه ناممکن است. خصوصاً این که بالاخره گزینه‌های متفاوت آزادی‌های بیشتری به متربی می‌دهند و چه بسا برای وی مطلوب‌تر هم باشند. بنابراین او می‌تواند بازیرکی، هم خود را از اتهام بی‌حجابی مبرا کند و هم گزینه‌ی آزادتری را برگزیند. در چنین شرایطی با هیچ استدلالی نمی‌توان او را ملزم به پوشیدن «چادر با روگیری سفت و سخت»، کرد.

توجه شود در کف فرایند نهادینگی ارزش‌ها ما همین گزینه‌های متفاوت را در برابر متربی قرار می‌دهیم اما مهم این است که اصل را بر معرفت ترکیبی وی قرار نداده‌ایم. به همین خاطر با فضا سازی غالب می‌توانیم انتخاب او را به راحتی به سوی گزینه‌ی مطلوب سوق دهیم. در این حالت متربی به انتخابی آگاهانه اما یک‌سویه می‌رسد که هم از آن رضایت دارد و هم آزادانه انتخابش کرده است.

حاصل آن که منحصر دانستن معرفت در معرفت ترکیبی به این معناست که گزینه‌های متناقض یا متفاوت با گزینه‌ی ارزشی را برابر متربی قرار دهیم و در عین حال بخواهیم با استدلال، وی را به گزینه‌ی مطلوب برسانیم. در این شرایط در عین حال با نقض عقلانیت و تقوای او روبه‌رو هستیم. ضمن این که غلبه‌ی احساسات وی بر عقلانیتش نیز غیر قابل انکار است. این محدودیت‌ها سبب می‌شود نتوانیم وی را به مقصود ارزشی هدایت کنیم و در این راه به بن‌بست بخوریم.

۳-۱-۱) فرایند اعطای بینش

تربیت عقلانی میان نقطه‌ی آغاز و انجام تحقق می‌پذیرد. نقطه‌ی آغاز، توجه به کف نهادینگی است و غایت تربیت رسیدن به سقف نهادینگی ارزش‌ها می‌باشد. در

حوزه‌ی معرفت، باید «فرایند اعطای بینش» را میان این دو نقطه شکل داد. درباره‌ی ساختار این فرایند توجه به پنج نکته‌ی مهم، ضروری است:

نکته‌ی اول: طریقت روش‌ها برای دستیابی به ارزش‌ها

ایجاد معرفت و اعطای بینش، در یک نظام ارزشی معنادار می‌شود. پیش از اعطای بینش، مربی آگاه نسبت به ارزش‌های عقلانی و وحیانی، فهم عمیق دارد و در وهله‌ی دوم، متربی خود را به روش‌های مختلف از آن‌ها آگاه می‌کند. مهم این است که همه‌ی روش‌های اعطای بینش یک مقصد واحد را هدف گرفته‌اند که همان «آموختن ارزش‌ها» است. به تعبیر دیگر تربیت عقلانی کاملاً مقصودگراست. روش‌های مختلف، طریقت دارند نه موضوعیت. مهم این است که متربی با ارزش‌ها آشنا و به آن‌ها پای‌بند شود و اصل بر همین است. بنابراین روش‌ها صرفاً وسیله هستند نه هدف.

نکته‌ی دوم: آموزش مستقیم و غیر مستقیم

فرایند اعطای بینش دو شکل کلی «مستقیم» و «غیرمستقیم» دارند. شکل مستقیم آن مانند این‌که: متربی را در معرض موعظه‌ی اهل علم و عمل قرار دهیم، کتاب‌های آموزشی مفید و آموزنده را در اختیارش بگذاریم، با استدلال‌های گوناگون حُسن تقید به ارزش‌ها را به وی متذکر شویم (مثل بیان فواید یک ارزش و زیان‌های یک ضد ارزش)، او را در مدرسه‌ای ثبت‌نام کنیم که آموزش‌های مستقیم در زمینه‌ی ارزش‌ها ارائه می‌شود و...

نکته‌ی بسیار مهم در آموزش‌های مستقیم آن‌که: این دسته آموزش‌ها باید متناسب با حوزه‌ی شناختی متربی به وی ارائه شوند. مهم این است که او بتواند محتوای آموزش مستقیم را فهم و هضم کند. در غیر این صورت آن آموزش به بار نخواهد نشست.

اما آموزش شکل غیرمستقیم هم دارد. یکی از مهم‌ترین موارد آن مثال‌هایی است که در جلد دوم تحت عنوان «لوازم ثمربخشی صیانت» در بحث «ارتباط مؤثر مربی با متربی» مطرح کردیم. در بستر این ارتباط مؤثر می‌توان بسیاری از ارزش‌ها را به صورت ناخودآگاه و غیرمستقیم به متربی تزریق کرد. شکل دیگر این آموزش‌ها را

می‌توان در «القائات رسانه‌ای مثبت» پی‌گیری کرد. نمایش‌ها، فیلم‌های مؤثر، داستان‌ها و رمان‌های سالم و آموزنده، مجلات و مطبوعات و... از این جمله‌اند. شکل دیگر آموزش‌های غیرمستقیم در محیط‌های تأثیرگذار اتفاق می‌افتد. محیط‌هایی مثل محافل خانوادگی سالم، مساجد و تکایا، حرم‌های مطهر معصومین علیهم‌السلام، قبرستان‌ها و... هریک کارکرد ویژه‌ای در تزریق ارزش‌های مختلف به مربی، دارند و می‌توانند به طور غیرمستقیم بینش‌هایی را به وی منتقل کنند. مثلاً مربی در محیط خانوادگی سالم آداب برخورد با بزرگترها را از سیره‌ی غالب خانوادگی می‌آموزد. در محیط مسجد آداب مقدمات و تعقیبات نماز را از سیره‌ی مربی‌اش فرا می‌گیرد. در حریم معصوم از رفتار مربی، با ادب حضور نزد مولا آشنا می‌شود و...

نکته‌ی سوم: لزوم گذر از «احساس» به «ادراک»

لازم است که در فرایند اعطای بینش، وارد حوزه‌ی ادراکی مربی شویم. به همین خاطر باید کوشید که ملاک ارزش یا ضد ارزش بودن یک رفتار، «خوب یا بد بودن» آن باشد نه «خوشایند یا بدآیند بودن» آن. برای تقریب به ذهن مثالی می‌زنیم. فرض کنید می‌خواهیم به کودک، لزوم احترام به حقوق دیگران را بیاموزیم. یک رویکرد این است که با او چنین گفت‌وگو کنیم: «آیا خوش می‌آید دیگران نوبت تو را در صف رعایت نکنند؟ آیا خوش می‌آید وسایلت را بدون اجازه بردارند؟ آیا دوست داری دیگران سهم غذای تو را بدون اجازه بردارند و بخورند؟» اما رویکرد دوم این است که ابتدا حوزه‌ی شناخت وی را در نظر بگیریم، اگر لازم بود این حوزه را توسعه دهیم و بعد مثلاً پرسیم: «آیا خوب است دیگران نوبت تو را در صف رعایت نکنند؟ آیا این کار بدی نیست که وسایل دیگران را بی‌اجازه‌ی آن‌ها برداریم؟ آیا درست است بدون اجازه سهم غذای دیگران را برداریم؟ و...»

البته می‌توان رویکرد احساسی را عمق بخشید و از آن، به رویکرد ادراکی رسید. به طور مثال در رویکرد اول از مربی می‌پرسیم: «آیا خوش می‌آید یا دوست داری که

دیگران وسایل تو را بی اجازه بردارند؟» او پاسخ می دهد: «خیر». تعمیق رویکرد احساسی به این است که سؤال را ادامه دهیم و او را طوری هدایت کنیم که ریشه‌ی «احساس بد» را «بد بودن» آن کار بداند. حالت مطلوب این است که از او بپرسیم: «چرا خوست نمی آید که بی اجازه وسایلت را بردارند؟» و او پاسخ بدهد: «چون این، کار بدی است.»

سخن در این است که در فرایند اعطای بینش نباید اصل را بر رویکرد اوّل گذاشت. اصالت بخشیدن به رویکرد اوّل سبب می شود متربی ملاک «خوب بودن» یک رفتار را «خوشایند» بودن آن بداند و ملاک بد بودن یک رفتار را «بد آیند» بودن آن تلقی کند. زیان این تلقی آن است که وقتی ارزشی واقعی، خوشایند او نبود نمی توان میان حوزه‌ی «ارزش بودن» و «خوشایند نبودن» برای اوتفکیک کرد. نمی توان به او فهماند که این ارزش امری نیکوست هر چند به مذاق وی خوش نیاید. از آن طرف وقتی ضدّ ارزش خوشایندی پیش آمد نمی توان به او فهماند که «این ضدّ ارزش، امری زشت است؛ هر چند نفس انسان به آن تمایل شدید داشته باشد.» به این ترتیب نمی توان اصل را بر رویکرد اوّل قرار داد.

تذکریک نکته در این جا لازم است. در ادامه‌ی بحث خواهیم گفت که محبت و عاطفه نیز یکی از ارکان سه گانه‌ی فضا سازی است. برای ایجاد شناخت و نیز التزام عملی متربی به ارزش ها، می توان از علاقه‌ی متربی به مربی اش بهره گرفت. استفاده از این علاقه بدان معنا نیست که در آموزش ارزش ها اصل را بر احساس گذاشته ایم. می توان ملاک تشخیص ارزش و ضدّ ارزش را «خوب و بد بودن» آن ها معرفی کرد و در عین حال از عنصر احساس برای آموختن مؤثرتر آن ها بهره جست.

نکته‌ی چهارم: «اعطای بینش» و ملازم نبودن آن با «پاسخ به چرایی»

اعطای معرفت همیشه با طرح مسأله و به چالش کشیدن ذهن متربی صورت نمی گیرد. نمی توان گفت: «درک صحیح و عمیق متربی از یک ارزش، حتماً فرع بر این است که در زمینه‌ی آن ارزش، برای او طرح مسأله شده باشد.» اگر اصل را بر روش

«مسأله‌دار کردن ذهن متربی» قرار دادیم در واقع مربی را خلع سلاح کرده‌ایم؛ چرا که بسیاری مسائل ارزشی بدون به چالش کشیده شدن ذهن متربی، قابل جای‌گزین شدن در وجود اوست. پیشتر درباره‌ی زیان این رویکرد بحث کردیم که «شناخت ارزش، منحصر در معرفت ترکیبی شود». متوقف شدن در رویکرد «چالش‌افکنی» و «مسأله‌دار کردن»، آن زیان‌ها را نیز در پی دارد. با توجه به زمینه‌های مذکور^۱ مربی در بزنگاه‌های حساسی نمی‌تواند چالش ایجادشده را هدایت کند و به سلامت به مقصد برساند.

با توجه به این نکته تذکر می‌دهیم که «شناخت یک ارزش یا ضد ارزش» یک مقوله است. اما «شناخت چرایی تقید به ارزش یا اجتناب از ضد ارزش» مقوله‌ای دیگر است. به طور مثال کف نهادینگی را در نظر می‌گیریم (در شرایطی که عقل متربی هنوز به کمال نرسیده). در این موقعیت مربی می‌تواند با فضا سازی ارزشی به متربی یاد بدهد که نماز را به چه کیفیتی بخواند یا با چه کیفیتی روزه بگیرد. فهماندن این احکام به متربی فرع بر این نیست که او چرایی آن را هم بداند. ممکن است عقلانیت او هنوز تکوّن نیافته باشد یا ممکن است عقلانیت او هنوز به رشد مناسبی نرسیده باشد. در چنین شرایطی ممکن است او در نیابد که استدلال‌های عقلانی بر امور تعبّدی چگونه سامان می‌یابند. ممکن است عقلش به اندازه‌ای کامل نشده باشد که لزوم پای بندی به احکام شرع را دریابد، ممکن است هنوز نفهمد که اعتبار کلی احکام شرع را خود عقل تضمین و تأمین می‌کند.

در چنین شرایطی مسأله‌دار کردن ذهن او ما را به بن‌بست می‌رساند چون پاسخ صحیح این چرایی در قلمرو شناختی وی نیست.

نکته ی پنجم: منشأ عدم تقید به ارزش‌ها: «جهل» و «سوء اختیار»

طبیعی است که در فرایند اعطای بینش، صرف معرفت یافتن متربی هدف نیست. مربی ارزش‌مدار تقید عملی متربی به ارزش را نیز طلب می‌کند. اما نکته‌ی ظریفی در

۱- این زمینه‌ها در عنوان (۲-۱-۱) ذکر شد.

این میان هست و آن، توجه به عنصر اختیار آزادانه‌ی مرتبی است. از یک سو باید توجه داشت که علم مرتبی نسبت به یک ارزش او را جبراً مقید به آن نمی‌کند. از سوی دیگر اگر مرتبی مقید به ارزشی نشد این «عدم تقید» حتماً معلول جهل او نیست. ناآگاهی نسبت به این نکته ممکن است مربی را به اشتباه بیندازد؛ به گونه‌ای که بپندارد «چون به هر دلیلی نمی‌تواند مرتبی را از جهل نسبت به ارزشی خارج کند پس باید عمل قبیح او را بپذیرد.» این پنداره مربی را در برابر مرتبی‌اش منفعل می‌کند.

مربی در این شرایط ابتکار عمل را از دست می‌دهد و مدام در اعطای معرفت می‌کوشد به این هدف که به تقید عملی مرتبی دست یابد. غافل از این که هر رفتار ضد ارزشی لزوماً ناشی از جهل نیست. پس مربی مجبور و محصور در این نیست که حوزه‌ی معرفتی مرتبی را هدف بگیرد. می‌توان راه کارهای دیگری را مطرح دانست؛ بر این اساس که «بی‌تقید بودن نسبت به ارزش ممکن است حاصل سوء اختیار او باشد». یکی از این راه کارها تخطئه‌ی عمل قبیح و بزرگ‌نمایی زیان‌های آن است که انگیزه‌ی مرتبی برای انتخاب گزینه‌ی ارزشی را بالا می‌برد و می‌تواند انتخاب او را هدایت کند.

۲ - ۱) رکن دوم: عاطفه و احساس

ارتباط عاطفی میان مربی و مرتبی، یکی از ارکان نقش‌آفرین در فرایند فضا سازی است. محبت دوطرفه میان این دو عنصر تربیت باعث می‌شود تأثیرپذیری مرتبی و تأثیرگذاری مربی زمینه‌های بسیار مناسب بیابد. با بهره‌گیری از این رابطه‌ی عاطفی می‌توان به راه کارهای تربیتی، تأثیری دوچندان بخشید. درباره‌ی این رابطه‌ی عاطفی توجه به نکات ذیل لازم است:

نکته‌ی اول: تأثیرگذاری ارزشی در بستر رابطه‌ی عاطفی

وقتی مرتبی شیفته‌ی مربی خود شد، شیفته‌ی عقاید وی نیز می‌شود. به اخلاق وی نیز علاقه پیدا می‌کند. ارزش‌های مربی تبدیل به ارزش‌های مرتبی می‌شوند. کار به جایی می‌رسد که حتی مرتبی طرز لباس پوشیدن، حرف زدن، راه رفتن، غذا خوردن و... خود را شبیه مربی‌اش می‌کند. مرتبی، مربی خود را الگو قرار می‌دهد. هر چه

علاقه‌ی متربی به مربی بیشتر باشد الگو برداری وی از مربی وسیع‌تر و عمیق‌تر می‌گردد. به علاوه علاقه‌ی عمیق متربی به مربی باعث می‌شود «واکنش‌های مربی» بسیار اثرگذار باشند. اگر متربی بداند مربی مورد علاقه‌اش نسبت به رفتاری واکنش منفی دارد نسبت به آن احساس گرایش نمی‌کند. اگر رفتاری کند که تقبیح مربی را برانگیزد، از آن رفتار پشیمان می‌شود. برعکس وقتی مربی از رفتار ارزشی وی ابراز خرسندی می‌کند متربی انگیزه پیدا می‌کند که به آن رفتار پای‌بند شود و تکرارش کند.

نکته‌ی دوم: مربی هشیار و دوری از مریدپروری

البته مربی ارزش‌مدار و هشیار، متربی را در خود متوقف نمی‌کند. او از علاقه‌ی طرفینی بهره می‌گیرد تا متربی‌اش را به ارزش‌ها علاقه‌مند کند. در عین حال می‌کوشد در ذهن متربی میان خود و ارزش‌ها تفکیک کند. توضیح این‌که ارزش‌ها مطلق و غیرقابل تغییرند. ارزش‌ها ثابت‌اند و ارزش‌بودنشان را از ارزش‌مداران نگرفته‌اند. اما ارزش‌مداران مطلق نیستند. ممکن است خطا کنند یا دچار لغزش شوند.

مربی هشیار کسی است که برای شرایط بحران زمینه‌چینی کند. شرایط بحران وقتی رخ می‌دهد که به هر دلیل رابطه‌ی مربی و متربی خدشه‌دار می‌شود. مربی هنرمند ارزش‌ها را به گونه‌ای به متربی‌اش معرفی می‌کند که حتی هنگام قطع این رابطه، ارزش‌ها در نظر متربی زیر سؤال نروند. به تعبیر دیگر مربی هشیار رابطه‌ی متربی با خود را به چشم یک وسیله می‌بیند نه به چشم یک هدف. او از این مرکب استفاده می‌کند تا متربی را علاقه‌مند و پای‌بند به ارزش‌ها کند. وقتی این دو هدف حاصل شد می‌توان اطمینان یافت که حتی در هنگام قطع رابطه‌ی دوسویه، حریم ارزش‌ها نزد متربی، مخدوش نمی‌شود.

امام صادق علیه السلام می‌فرماید:

مَنْ دَخَلَ فِي هَذَا الدِّينِ بِالرِّجَالِ أَخْرَجَهُ مِنْهُ الرِّجَالُ كَمَا أَدْخَلُوهُ فِيهِ وَ
مَنْ دَخَلَ فِيهِ بِالْكِتَابِ وَالسُّنَّةِ زَالَتِ الْجِبَالُ قَبْلَ أَنْ يَزُولَ.^۱

هر کس به واسطه‌ی مردمان در این دین وارد شود مردم وی را از دین خارج می‌کنند؛ همان‌گونه که داخلش نموده‌اند و هر کس که به واسطه‌ی کتاب و سنت در دین وارد شود کوه‌ها از میان می‌روند؛ پیش از آن‌که [دین] او زایل شود.

در توضیح این بحث نکته‌ی ظریفی وجود دارد. برای قرار گرفتن در مسیر دین‌ورزی، وجود مربی لازمه‌ای مهم است. به تعبیر روایات اهل بیت علیهم‌السلام کسی که حکیمی مرشد را به عنوان مربی همراه نداشته باشد هلاک می‌شود.^۱ هم وارد شدن در مسیر دین‌ورزی و هم ترقی در آن، بدون هدایت مربی امکان‌پذیر نیست. اما نوع تربیت کردن مربی در این جا بسیار مهم است. او نباید متربی را به سوی مطلق‌انگاری و شخصیت‌پرستی سوق دهد، در یک کلام نباید وی را «مرید» خود کند. سرسپردگی و ارادت‌ورزی بی‌قید و شرط تنها در تعامل با معصوم مجاز است. به این هشدار توجه کنید:

إِيَّاكَ أَنْ تَنْصِبَ رَجُلًا دُونَ الْحُجَّةِ فَتَصَدَّقَهُ فِي كُلِّ مَا قَالَ.^۲

برخذر باش که فردی غیر از حجت خدا را منصوب نمایی و هرچه می‌گوید را تصدیق کنی.

متأسفانه گاه دیده می‌شود که میان مربی و متربی‌اش به جای رابطه‌ی تربیتی، رابطه‌ی مرید و مرادی مطلق برقرار می‌شود. در این رابطه به جای ملاک‌های کتاب و سنت، احساس و عاطفه‌ی طرفینی حاکم می‌شود. به همین خاطر زمینه‌ی فعالیت شیطان فراهم است. حتی ممکن است کار به جایی برسد که در رابطه‌ی این دو اتفاقات خلاف شرع نیز تحقق پیدا کند. اگر این رابطه شدت یابد حتی ممکن است فرد دین خود را به خاطر مرادش کنار بگذارد و مسلمات آن را منکر شود؛ چیزی که در رابطه‌ی میان بعضی از اقطاب صوفیه با مریدانشان فراوان دیده می‌شود. خطر دیگر همانی است که اشاره شد. ممکن است میان این مرید و مراد مشکلی

۱- «هَلْكَ مَنْ لَيْسَ لَهُ حَكِيمٌ يُرْشِدُهُ.» (بحار الأنوار / ۷۸ / ۱۵۹)

۲- الکافی / ۲ / ۳۹۸.

بروز نماید. بروز مشکل، رابطه‌ی عاطفی میان این دو را به هم می‌زند، تا آن‌جا که چه بسا فرد تا مرز دشمنی و نفرت از مراد خود هم پیش برود. در چنین شرایطی این ارزش‌ها هستند که زیر سؤال خواهند رفت چون مبلغ آن‌ها (مراد) مورد بغض مرید خود قرار گرفته است.

اما کسی که دین خود را بر اساس کتاب و سنت اخذ کند روز به روز مستحکم‌تر خواهد شد. مربّی هشیار ملاک‌های کتاب و سنت را به دست مربّی می‌دهد. با اعطای ملاک‌ها مربّی می‌تواند مستقل از مربّی خود دین‌ورزی کند و صرف نظر از عملکرد او به قالب‌های اصلی دین مقید بماند. در چنین شرایطی از یک سو علاقه‌ی طرفینی باعث نمی‌شود مربّی ملاک‌های دینی را پایمال کند. او دریافته که اصل، کسب رضای الهی است و نباید سخط خالق را با رضای مخلوق معامله کرد. از سوی دیگر اگر هم رابطه‌ی طرفینی به هم بریزد باز هم چارچوب‌ها و ملاک‌ها باقی هستند چون مستقل از مربّی در نهاد مربّی تثبیت شده‌اند. چنین کسی ایمانی محکم‌تر از کوه دارد و به این راحتی‌ها از مسیر منحرف نمی‌شود.

نکته‌ی سوّم: ظرفیت رابطه‌ی عاطفی برای برانگیختن احساس‌های کارساز

محبت و رابطه‌ی عاطفی دوسویه باعث می‌شود مربّی در برانگیختن احساس‌های مختلف مربّی‌اش توفیق پیدا کند. او می‌تواند از احساس ترس، ناراحتی، شادمانی، تنفّر و... بهره‌بگیرد و بدین وسیله ارزش‌ها را در وجود مربّی‌اش نهادینه کند. به طور مثال درست است که مربّی و مربّی رابطه‌ی عاطفی دوسویه دارند اما در عین حال این رابطه، آمیزه‌ای از خوف و رجاست. اقتدار و ابّهت مربّی باید همواره پایدار بماند. همین ابّهت می‌تواند در مربّی حیوانگیزی کند. خوف محضر مربّی او را از بسیاری ضدّ ارزش‌ها دور می‌کند. علاوه بر این، نظارت نیرومند مربّی می‌تواند این احساس خوف را حتّی در غیبت او نیز پایدار بدارد. به این ترتیب از احساس خوف و حیا می‌توان برای جانشین کردن ارزش‌ها، سود جست.

مثال دیگر موقعی است که مربّی احساس عزّت و شخصیت مربّی‌اش را

برمی‌انگیزد. در فضایی عاطفی مربی ضد ارزش‌های رایج در جامعه را تقبیح می‌کند و آن‌ها را پست و بی‌ارزش معرفی می‌نماید. مربی نیرومند می‌تواند کاری کند که متربی همین احساس را نسبت به ضد ارزش‌ها پیدا کند. به دنبال این احساس، احساس دیگری برانگیختنی است و آن این‌که «تقید به ارزش‌ها برای انسان عزت و شخصیت به بار می‌آورد». وقتی متربی، خویش را از پستی‌ها منزّه دید به خود می‌بالد و خود را عزیز می‌داند. «احساس عزت یک فرد ارزش‌مدار» در کنار «احساس تنفر از ضد ارزش‌ها» قرار می‌گیرد. این دو در کنار هم، متربی را از غلتیدن در لجنزار ضد ارزش‌ها محافظت می‌کنند. نمونه‌ی بارز این امر تأثیر ژرفی است که مرحوم استاد علامه کرباسچیان رحمه‌الله در کلاس‌های اخلاق خود روی شاگردانش می‌گذاشت. دنیا و مظاهر آن را در چشم آنان چنان پست و مسخره جلوه می‌داد به طوری که آن‌ها به خاطر اهمّیت ندادن به دنیا به خود می‌بالیدند و دنیامداران را به دیده‌ی حقارت و دلسوزی می‌نگریستند. این احساس پس از قطع ارتباط آن‌ها با مرحوم استاد هم ادامه می‌یافت.

البته، چنان‌که پیش از این نیز گفتیم، مربی بارویکردی مقصودگرا از عاطفه و احساس، استفاده می‌کند. مربی از احساس و عاطفه‌ی متربی‌اش بهره می‌گیرد تا او را به سمت تقیدهای ارزشی هدایت کند. در این فرایند مربی توجه دارد که ملاک ارزش یا ضد ارزش نزد متربی، ملاک صحیحی باشد. استفاده از عنصر احساس بدین معنا نیست که «ارزش» را مساوی «امر خوشایند» معرفی کنیم و «ضد ارزش» را مساوی «امر ناخوشایند» بدانیم. به بیان دیگر توجه داریم که متربی بین احساس و ادراک، خلط نکند. حاصل این توجه آن است که متربی به احساس خود اصالت نمی‌دهد و حقّ و باطل را با معیار آن نمی‌شناسد. مربی آگاه از «خوشایند»های متربی بهره می‌گیرد تا او را به سوی ارزش‌های مطلوب سوق دهد؛ اما این بدان معنا نیست که به احساس متربی اصالت دهد. اصالت از آن «معرفت صحیح نسبت به ارزش‌ها» ست که ملاکی جز عقل و شرع ندارند.

نکته‌ی چهارم: رغبت‌انگیزی نسبت به ارزش‌ها

با حفظ تذکر داده شده در نکته‌ی پیشین باید همواره کاری کنیم که تقید به ارزش‌ها مطلوب و مورد رغبت متربی شود. امیر مؤمنان علیه السلام می‌فرمایند:

إِنَّ لِلْقُلُوبِ شَهْوَةً وَاقْبَالَ وَادْبَاراً فَأَتْوَاهَا مِنْ قِبَلِ شَهَوَاتِهَا وَاقْبَالِهَا فَإِنَّ الْقَلْبَ إِذَا أُكْرِهَ عَمِيَ.^۱

همانا قلب‌ها، میل و روی آوردن و روی گردانی دارند. پس، از جانب تمایل و روی آوردن قلب‌هایشان بر آن‌ها وارد شوید چرا که وقتی قلب، به کاری اکراه شود کور می‌گردد.

یا امام صادق علیه السلام می‌فرمایند:

لَا تُكْرَهُوا إِلَى أَنْفُسِكُمُ الْعِبَادَةَ.^۲

عبادت را برای خویشتن ناخوشایند نکنید.

حاصل این روایات آن نیست که انسان تعیین تکلیف خود را به نفس واگذار کند و منتظر اقبال آن بنشیند. اگر انسان بخواهد همواره پیروی خواهش دل را بکند کمتر به طرف عبادت خواهد رفت چون نفس بیشتر متمایل به تنبلی است و کمتر اقبال به سوی عبادت دارد. برعکس، نتیجه‌ی روایات مذکور آن است که انسان برای خویش اقبال‌آفرینی کند و تمایل نفس را نسبت به عبادت برانگیزد. از آن سو البته نیکوست انسان زشتی‌ها را واقعاً زشت ببیند. جاذبه‌های ظاهری، اهل معرفت را نمی‌فریبد چون آن‌ها به باطن سیاه‌گناه آگاه‌اند.

حاصل آن‌که به عنوان یکی از سیاست‌های اصلی فضا سازی، باید به آراستن ارزش‌ها و تقبیح ضد ارزش‌ها در نظر متربی اندیشید، هر چند باید توجه داشت که ملاک ارزش و ضد ارزش، خوشایند و بدآیند او نباشد.

۱- بحار الأنوار / ۶۱/۷۰.

۲- الکافی / ۸۶/۲.

۳- ۱) رکن سوّم: قانون و چارچوب

۱-۳-۱) قوانین و خطّ قرمزها

آخرین رکن، «انضباط محیط فضا سازی شده» است. بسیاری ارزش‌ها می‌توانند در قالب قوانین نوشته یا نانوشته مطرح باشند. در مقابل، برخی ضدّ ارزش‌ها باید به عنوان خطّ قرمزها شناخته شوند و تعدّی از آن‌ها به هیچ وجه و تحت هیچ شرایطی امکان‌پذیر نباشد. انسان خود را با قوانین محیطش تطبیق می‌دهد و تخلف از آن‌ها را برای خود مجاز نمی‌شمرد.

به طور مثال در محیط جامعه، قوانین راهنمایی و رانندگی یک چارچوب انضباطی رایج است. کسی با اصل آن مخالفت نمی‌کند و همه به طور طبیعی پذیرفته‌اند که در چارچوب آن حرکت کنند.

مثال دیگر در محیط مدرسه قابل مشاهده است. فرض کنیم مدرسه‌ای برای دانش‌آموزان خود لباس فرم طرّاحی می‌کند. وقتی افراد آیین‌نامه‌ی مدرسه را می‌پذیرند به این معناست که همین لباس را پذیرفته‌اند و با این قرارداد مخالفتی ندارند. در فضای مدرسه، پای‌بندی به قوانینی شبیه این، کاملاً طبیعی به نظر می‌رسد. معلوم است که چه ساعتی زنگ تفریح می‌خورد، چه ساعتی دانش‌آموزان باید به کلاس بروند، چه ساعتی مدرسه تعطیل می‌شود و... پای‌بندی به این قوانین برای اکثر دانش‌آموزان دشواری ندارد. آن‌ها به هیچ وجه فکر به چالش کشیدن این قوانین را نمی‌کنند و پیش خود، سر باز زدن از آن را امکان‌ناپذیر می‌دانند. بدون این‌که با کسی درگیر شوند به طور عادی و طبیعی، مطابق قوانین مدرسه عمل می‌کنند.

یکی از ارکان مهمّ فضا سازی این است که قوانین ارزشی، بر محیط حاکم باشد. محیط فضا سازی شده، دارای خطّ قرمزهایی است. مترّیان می‌دانند و پذیرفته‌اند که عبور از آن‌ها ممکن نیست. البتّه توجّه داریم که رکن رابطه‌ی عاطفی نیز در بستر این قوانین جاری است. چنان نیست که محیط غالب ارزشی یک محیط خشک پادگانی باشد و هیچ‌گونه انعطافی را بر نتابد. امّا «انعطاف‌پذیری» مربّی بدان معنا نیست که

متربی بتواند او را به گذر از هر مرزی وادارد. برخی مرزها تخلف‌ناپذیرند و برخی حدود به هیچ وجه شکسته نمی‌شوند. متربی در محدوده‌ی خاصی از مربی‌انعطاف می‌بیند اما در برخی موارد به طور طبیعی می‌پذیرد که زیر پانهادن حد و مرزها ممکن نیست و پذیرش این «امکان‌ناپذیری» نیز چندان برای وی دشوار نیست.

به عنوان مثال می‌توان از برخی خطّ قرمزهای خانواده‌های متدین نام برد. مثلاً یک خانواده‌ی ارزش‌مدار حاضر نیست متربی خود را به سینما ببرد. محیط سینما، عاری از صیانت است؛ هم به لحاظ افرادی که معمولاً در آن حاضر می‌شوند و هم به لحاظ نوع فیلم‌ها و موسیقی فیلم‌هایی که در زمانه‌ی ما باب شده است. متربی در محیط چنین خانواده‌ای می‌داند که رفتن به سینما یک خطّ قرمز است. مربی مهربان و محبوب با وی مرتبط است، با هم به تفریح می‌روند، با هم محیط‌های مفرّح را تجربه می‌کنند، متربی خواسته‌های مطلوب خود در خوراکی و پوشاک را از سوی مربی برآورده می‌بیند. اما می‌داند اگر تقاضای رفتن به سینما را داشته باشد قطعاً با پاسخ منفی مواجه می‌شود.

مثال دیگر قانون نانوشته‌ای است که خانواده‌های اصیل هنوز درباره‌ی دخترانشان رعایت می‌کنند. از قدیم رسم بر آن بود که دختران بالغ تا به خانه‌ی شوهر نرفته‌اند دست به آرایش مو و صورت خود نبرند. این مسأله باعث می‌شد که حیای آن‌ها در محیط جامعه حفظ شود و کمتر به سوی خودآرایی و جلوه‌فروشی برای نامحرمان بروند. این قانون در اکثر خانواده‌های متدین رعایت می‌شد و دختران از رعایت آن به هیچ وجه احساس عذاب نمی‌کردند.

مثال دیگر را می‌توان از برخورد خانواده‌ای متدین با موسیقی حرام تلویزیون مطرح کرد. کودک می‌بیند که والدینش به صدای موسیقی حساس‌اند. اگر جایی صدایش بلند شود آن را کم یا قطع می‌کنند. همین امر کودک را نسبت به موسیقی، به اصطلاح، «شرطی» می‌کند و رعایت این قانون در او نهادینه می‌شود. البته تأکید می‌کنیم که در فضا سازی باید به رکن معرفتی آن هم توجه داشت. بنابراین چنان نیست که برخورد منفی با موسیقی حرام صرفاً به تقلیدی کورکورانه و فاقد پشتوانه تبدیل

شود. متربی در روند رشد خود و با دریافت بینش دینی درمی یابد که پشتوانه‌ی این رفتار، ورع از محرّمات الهی است و آن وقت حتّی می تواند دست به دفاع نظری از عملکرد خود بزند.

این گونه خطّ قرمزها هم به نفع صیانت متربی است و هم به طور طبیعی و به صورت روالی عادی محترم شمرده می شود. وقتی متربی سالها در چارچوب چنین قانونی بار بیاید شکستن آن برایش دشوار خواهد بود. یلگی و رهایی به نفع متربی نیست. بی ضابطه و قاعده بودن محیط تربیتی یک ضدّ تربیت است. منضبط بارآمدن متربی می تواند زمینه‌ی مناسبی برای تقیّد او به ارزشها فراهم کند.

قوانین تعریف شده در دوشکل باید‌ها و نباید‌ها بروز می کنند: «رفتارهایی که باید به آن‌ها پای بند بود» و «رفتارهایی که نباید به آن‌ها اقدام کرد». مهم این است که متربی خود را کاملاً آزاد نبیند. نپندارد که «هرکاری را می تواند انجام دهد و در هیچ عرصه‌ای هیچ مانعی سر راهش نیست». چارچوب‌ها و قوانین محیط، نظم بیرونی را به درون او نیز راه می دهد و این گونه متربی در سایر محیط‌ها، «قوانین درونی شده» را خود رعایت می کند.

باز هم تأکید می کنیم که قانون‌های محیط غالب ارزشی در یک فضای محبّت آمیز وضع و ارائه می شوند به طوری که پذیرش آن‌ها برای متربی سخت نیست و به طور طبیعی به آن‌ها تن می دهد یعنی کمتر هوس «به چالش کشیدن این قوانین» را می کند. اگر روزی متربی خواست این قوانین را به چالش بکشد باید مربّی محکم سر جایش بایستد و به هیچ وجه حاضر نشود از خطّ قرمزها عقب نشینی کند. شاید حتّی لازم باشد مربّی در مواردی شدّت عمل هم به خرج بدهد، تندی هم بکند، تنبیه هم انجام دهد. مهم این است که متربی به صلب بودن این قانون ایمان بیاورد و بفهمد که ساختار شکنی از قوانین ارزشی ممکن نیست یا بسیار هزینه زاست. این رویکرد به نفع خود متربی است. ممکن است در هنگامی که متربی تقاضای ضدّ ارزشی دارد از قبیل تقاضای خود باخبر نشود ولی بعدها که عقلانیّتش رشد کرد چه بسا ممنون مربّی اش هم باشد که چنین قوانینی را با استواری در برابر وی پاس داشت.

۲-۳-۱) اصل «حفظ ارتباط» در کنار «رعایت ظرفیت روحی مرتبی»

در بحث «قوانین حاکم در فضای مثبت» باید به دو نکته‌ی مهم توجه داشت: الف) حفظ رابطه‌ی مؤثر میان مربی و مرتبی، یک اصل مسلم تربیتی است. این ارتباط به هیچ وجه نباید بریده شود چون باعث نقض غرض و انهدام فرایند تربیت است. البته روش‌هایی مثل قهر یا تندی یا تنبیه ممکن است این رابطه را کم رنگ کنند. اما باید توجه داشت که به هیچ قیمت نباید به بریدن مرتبی از مربی منجر شوند. ممکن است ریسمان این رابطه نازک شود اما هرگز نباید بریده گردد. پس به کارگیری این گونه روش‌ها باید با ملاحظه‌ی اصل فوق باشد. پافشاری بیش از حد بر قوانین وضع شده، بدون در نظر گرفتن عواقب آن، ممکن است خطرآفرین باشد.

ب) به همین خاطر در فرایند تحکیم چارچوب‌ها و قوانین، باید به «ظرفیت روحی مرتبی» توجه کرد. برخی مرتبیان روحیه‌ی سخت و شکننده‌ای دارند. برخی دیگر کاملاً انعطاف پذیرند و خود را با هر شرایطی وفق می‌دهند. با این دسته از مرتبیان می‌توان محکم برخورد کرد و سفت و سخت بر سر قوانین ایستاد. در مورد این گروه قطعاً خطر بریدن از مربی خود وجود ندارد یا دست کم احتمال آن بسیار کم است. اما دسته‌ی اول افرادی حساس و شکننده هستند. برخورد محکم و خشک با آن‌ها باعث می‌شود به کنج انزوای بروند یا حتی حاضر نشوند در محیط فیزیکی همراه مرتبی باقی بمانند. برخوردهای انعطاف‌ناپذیر با چنین مرتبیانی هزینه‌ی هنگفتی دارد و آن «قطع رابطه‌ی مربی و مرتبی» است. با این تفصیل در وضع و اعمال قوانین همواره ملاحظه‌ی جوانب و ظرایف تربیتی، امری ضروری است.

۲) طرح مثال از فضا سازی در دو بُعد اعتقادی و رفتاری

برای آن که راهبرد فضا سازی و تأثیرگذاری ارکان آن بهتر دریافت شود در دو بُعد اعتقادی و رفتاری، مثال‌هایی را مطرح می‌کنیم:

۱ - ۲) بُعد اعتقادی

محبت اهل بیت علیهم السلام یکی از استوانه‌های مهمّ دین‌ورزی ماست. برای هر شیعه‌ای مهم است که فرزندان و نسلش دل‌بسته‌ی اهل بیت باشند چون شیعه، محبت به اهل بیت و بغض دشمنانشان را اصل و روح ایمان می‌شناسد. از دیرزمان خانواده‌های شیعه به طور طبیعی رویکرد فضا سازی را برای این منظور به کار می‌برده‌اند و می‌برند. کام نوزاد خود را در بدو تولّد با تربیت حضرت سیدالشهداء علیه السلام برمی‌داشتند. کودکان شیرخواره را، با وجود دشواری، همراه خود به روضه‌ها و مراسم توسّل می‌بردند و حتی در خانه‌ی خود این مراسم را برگزار می‌نمودند. کودکان خود را به زیارت حرم‌های معصومین علیهم السلام می‌بردند و خاطره‌های خوش از سفر زیارتی را به کام آن‌ها می‌گذاشتند. روح توسّل به اهل بیت علیهم السلام را در فرزند خود زنده می‌کردند. به مناسبت‌های میلاد اهل بیت علیهم السلام عیدی می‌دادند، شیرینی و شکلات پخش می‌کردند، فضای شاد ایجاد می‌نمودند. در شهادت‌ها سیاه می‌پوشیدند و به فرزندان خود سیاه می‌پوشاندند. اگر روز عاشورا گِل به سر می‌زدند بخشی از آن گِل را به سر فرزند خود می‌مالیدند و...

امروز همان شیوه‌های فضا سازی برای مربّیان قابل پی‌گیری است. نوزادان، کودکان و نوجوانان را می‌توان به راحتی تحت تأثیر این‌گونه فضاها قرار داد. به خصوص امروزه با پیشرفت رسانه‌ها می‌توان بر غنای این فضاها افزود. اشعار کودکانه در وصف اهل بیت علیهم السلام یا در شرح معارف شیعی را می‌توان به کودکان کم سنّ و سال هم آموخت. سرودها و نغمه‌های مشروع را می‌توان در فضای خانه طنین‌انداز کرد. فیلم‌ها و نمایش‌های تأثیرگذار را می‌توان برای کودک و نوجوان نشان داد. مناقب و مصائب اهل بیت علیهم السلام را می‌توان در قالب‌های کودکانه و ظریف برای فرزندان قصّه‌گویی کرد و...

این راه کارهای مختلف فضایی می‌سازد و بذر محبت اهل بیت علیهم السلام را در دل فرزند می‌کارد. بلکه بهتر این است که بگوییم آن محبت فطری و الهی را توسعه

می بخشد و بیشتر به بار می نشاند. هر چه این فضاها غنی تر و حاکم تر باشند محبت به اهل بیت علیهم السلام عمیق تر می شود.

آن چه گفتیم مربوط به جنبه‌ی احساسی و عاطفی بود. محبت به اهل بیت علیهم السلام و مظاهر آن می توانند در کنار بُعد احساسی، شکل قانون هم پیدا کنند. مثلاً مربی هشیار کاری می کند که متربی پس از شنیدن نام رسول اکرم صلی الله علیه و آله و سلم حتماً مقتدبه صلوات باشد، پس از شنیدن نام معصومین مقتدبه گفتن «علیه السلام» باشد، پس از آب خنک خوردن حتماً «سلام بر حسین علیه السلام» بگوید و پس از شنیدن لقب «قائم» علیه السلام از جای برخیزد. می توان به متربی فهماند که مثلاً قانون است که پس از شنیدن نام دشمنان اهل بیت علیهم السلام آن ها را لعن می کنند، قانون خانواده است که در ایام محرم و صفر مراسم شادمانی ندارند یا قانون است که وقتی عید نوروز با محرم و صفر منطبق می شود کسی به عید دیدنی نرود و عیدی ندهد و عیدی نگیرد...

این قوانین می توانند در فضایی کاملاً محبت آمیز و به طور طبیعی آموزش داده شوند. لازمه‌ی «قانون» بودن چیزی، اعمال تحمیلی و خشونت آمیز آن نیست.

بعد سوم، بُعد معرفتی است. در فضای احساسی معمولاً آموزش ها شکل غیر مستقیم دارند. البته این آموزش های غیر مستقیم آرام آرام باید شکل مستقیم نیز پیدا کنند تا جنبه‌ی معرفتی و بینشی متربیان تقویت شود. در همین راستا مطالعه‌ی کتاب های مختلف داستانی پیرامون اهل بیت علیهم السلام، توصیه می شود. با پیشرفت متربیان و توسعه‌ی ادراک آن ها می توان به رویکردهای عمیق تر هم روی آورد و حقایق اهل بیت علیهم السلام را با استدلال های قابل فهم برای آن ها تبیین کرد. در وهله‌ی بعد حتی می توان به رویکردهای تطبیقی روی آورد. می توان آن ها را با عقاید مخالفان و معاندان آشنا کرد و پاسخ شبهات را نیز به آن ها آموخت. این آموزش ها باعث تقویت و تثبیت معرفت متربیان به اهل بیت علیهم السلام می شود؛ نیز آن ها را در برابر آسیب ها مقاوم می کند.

۲ - ۲) بُعد رفتاری

مثال اول آدابی است که به طور طبیعی در میان خانواده‌های ایرانی جریان دارد. یکی از این آداب آن است که کسی با کفش داخل خانه نمی‌شود. برای نهادینه کردن این ادب می‌توان چنین دست به فضا سازی زد: اولاً کودک ما ببیند پدر و مادرش هرگاه از بیرون به خانه می‌رسند کفش‌های خود را همان بیرون در می‌آورند. ثانیاً ببیند هر کس دیگر - از جمله مهمان‌ها - که به خانه وارد می‌شود همین ادب را رعایت می‌کند. ثالثاً دریابد که تخطی از این قانون نانوشته باعث تعجب و بازخواست می‌شود. مثلاً کودک ما ببیند وقتی خواهر بزرگ‌ترش خواست با کفش داخل خانه شود همه با تعجب نگاهش کردند و شگفت زده و معترضانة گفتند: «با کفش؟! فرش کثیف شد!»

در این فضا متربی ناخود آگاه می‌آموزد که با کفش وارد شدن به خانه، ممنوع است و فضا تقید به این قانون را به او تلقین می‌کند. در این حالت آمیزه‌ای از دو رکن احساس و قانون را مشاهده می‌کنیم. متربی ما عملی آگاهانه اما یک سو به انجام می‌دهد. فرض مخالف اساساً برای وی مطرح نیست. اصلاً به مخیله‌اش نمی‌رسد که می‌شود با کفش هم روی فرش راه رفت. اصلاً اگر با کفش روی فرش راه برود خودش ناراحت می‌شود. به علاوه از این که کفشش را در می‌آورد به هیچ وجه احساس فشار و ناراحتی نمی‌کند. حتی شاید نداند که راحت تر خواهد بود اگر بتواند همه جا با کفش وارد شود.

در این موقعیت کودک لزوماً از علّت آن چه می‌کند آگاه نیست. ممکن است فواید به در آوردن کفش را نداند یا زیان‌های با کفش روی فرش آمدن را درک نکند. او به یک معنا رفتار بزرگ‌ترها را تقلید می‌کند. معرفت او ابتداءً بسیط است؛ تا وقتی که درک کند «با کفش روی فرش راه رفتن، باعث آلودگی است». وقتی به حدّ درک این نکته رسید می‌توان برای وی استدلال کرد یا می‌توان فواید و زیان‌ها را برایش گوشزد نمود. این جاست که معرفت وی ترکیبی می‌شود. چنین متربی‌ای تحت هیچ شرایطی حاضر نمی‌شود رفتار مثبت خود را ترک کند. حتی در محیطی که دیگران به این هنجار عمل نمی‌کنند او پای بند به ادراک و تقید خود باقی می‌ماند.

مثال دوم آدابی است که در کلام و گفتار رعایت می‌کنیم. در برخی خانواده‌های مؤدّب، پدر و مادر تقید دارند فرزندشان را با پیشوند آقا یا خانم صدا کنند. خود والدین نیز یکدیگر را با همین پسوندها صدا می‌زنند یا در جملات، خطاب به یکدیگر از ضمیر جمع استفاده می‌کنند. در این خانواده‌ها به کار بردن برخی الفاظ مخالف شأن فرد دانسته می‌شود. به زبان راندن آن‌ها کاری بسیار دشوار است و به قول معروف زبان کسی به گفتن آن نمی‌چرخد.

همین رویکرد در مدرسه‌ی علوی نیز به کار گرفته می‌شد. از همان سال‌های ابتدایی وقتی معلّم و مربّی می‌خواست کودکی را صدا بزند از پسوند «آقا» استفاده می‌کرد. معلّم‌ها مقتید بودند، ولو در اوج عصبانیت، از الفاظ رکیک استفاده نکنند. علامه رحمته الله محیطی آکنده از احترام متقابل و وقار و سنگینی را سامان داده بود. در چنین محیطی بچه‌ها حرمت یکدیگر را نگه می‌داشتند. کمتر دیده می‌شد که - حتّی در مشاجره‌های لفظی - لفظ نامناسب و غیر مؤدّبانه‌ای استفاده شود. این ثمره‌های تربیتی حاصل فضا سازی و قانون گذاری بود. البتّه مترّبان در سنین راهنمایی و دبیرستان به درک عمیقی نسبت به ضرورت رعایت این آداب دست می‌یافتند. اینان حتّی اگر در محیط بی ادبان قرار می‌گرفتند دست از آداب خود نمی‌کشیدند چون از سویی عقلانیت آن‌ها حوزه‌ی شناختی‌شان را تقویت کرده بود و از سویی با آموختن استدلال و تفکر می‌توانستند گزینه‌های متناقض را طرد کنند.

البتّه آموزش این گونه آداب وقتی ثمر می‌داد که صیانت و ورزی خانواده‌ها نیز برقرار باشد. غالب خانواده‌های علوی بر گروه معاشران و دوستان فرزندشان دقّت می‌کردند. اجازه نمی‌دادند فرزندشان با هر کسی رفت و آمد کند چون افراد نامؤدّب را برای نهادینه ساختن آداب خود مضر می‌دانستند.

مثال سوم آدابی است که هر خانواده‌ی مسلمان در رابطه با قرآن رعایت می‌کند. در یک محیط فضا سازی شده مترّبی از همان ابتدای تشخیص می‌بیند که پدر و مادر قرآن

را روی زمین نمی‌گذارند، آن را می‌بوسند و بر چشم می‌گذارند. با دو دست آن را می‌دهند و می‌گیرند. اگر قرآن بر زمین بیفتد بسیار ناراحت می‌شوند و استغفار می‌کنند. آن را زیر کتاب‌های دیگر قرار نمی‌دهند و... در چنین فضایی او هم به طور غیرمستقیم یاد می‌گیرد که همین‌گونه به قرآن احترام بگذارد و در برابر آن کرنش نشان دهد. حتی اگر کسی را ببیند که این حرمت را رعایت نمی‌کند به او معترض می‌شود. متربی تحت تأثیر محیط نسبت به تکریم قرآن حساس می‌شود و به طور ناخودآگاه مراقبت لازم را درباره‌ی آن به عمل می‌آورد. قرآن به طور طبیعی برای چنین متربی‌ای ابّهت و بزرگی پیدا می‌کند به طوری که اصلاً نمی‌تواند نسبت به آن بی‌تفاوت باشد.

در این فضا اولاً رابطه‌ی عاطفی مربّی و متربی باعث می‌شود متربی همان هنجارهای مربّی‌اش را پی‌گیری کند. ثانیاً این تقلید و الگوبرداری بدون هیچ‌گونه فشار و تحمیلی شکل می‌گیرد. ثالثاً احترام به قرآن حکم قانون را نیز پیدا می‌کند؛ قانونی که تخلف از آن یک حرمت‌شکنی بزرگ شمرده می‌شود. رابعاً می‌توان به موازات رشد متربی عظمت قرآن را به وی آموزش نیز داد. معرفت به تقدّس قرآن کریم با آموزش‌های مستقیم و غیرمستقیم صورت می‌گیرد. این ارتقای معرفت می‌تواند از طریق کلاس‌های اعتقادی و قرآنی نیز پی‌گیری شود. نتیجه‌ی اعطای بینش آن است که متربی کلام خدا را ارج می‌نهد و به حرمت انتسابش به خداوند، برای آن حرمت قائل می‌شود. ارتقای معرفت او به خدا باعث می‌شود دست به چنین رعایت‌هایی بزند؛ در حالی که شناختش نسبت به ارزش بودن این احترام، «ترکیبی» شده است.

مثال چهارم را نیز بر اساس سیره‌ی تربیتی مرحوم استاد علامه رحمته‌الله مطرح می‌کنیم. همه‌ی دانش‌آموختگان مکتب این خبیر بصیر به یاد می‌آورند که چه تأکید اکیدی بر مسأله‌ی حقّ الناس داشت. کلاس‌های پُرحرارت اخلاق او حوزه‌ی نظری این تقیّد اخلاقی را فراهم می‌کرد. در این کلاس‌ها هم از احساس بهره می‌گرفت، هم اعطای معرفت می‌کرد و هم قانون‌های نانوشته را تبیین می‌نمود. طوری زشتی نقض حقّ الناس

را بیان می‌کرد که به راستی انسان از ضایع کردن حقّ مردم وحشت می‌کرد. از آن سو داستان‌های گوناگونی از بقای روح تعریف می‌کرد و وزر و وبال حقّ مردم را ماندنی و غیر قابل گذشت توصیف می‌نمود. شواهد متعدّد تاریخی و روایی می‌آورد. طوری که انسان پامال کردن حقّ مردم را امری بس فاجعه‌انگیز می‌شناخت. طوری فضاسازی می‌کرد که فکر می‌کردی اگر حقّی از دیگری ضایع کنی به یقین جایت تا ابد در قعر جهنّم است. این «احساس ترس» حاصل معرفتی بود که به دانش‌آموزان انتقال می‌داد. جالب است که علامه تأثیرگذاری آموزه‌های خود در این زمینه را عملاً می‌آزمود. در عین آموختن این رویکرد ارزشی، محیط مدرسه‌ی علوی محیطی آکنده از اعتماد بود. لازم نبود بچه‌ها لباس‌ها و کیف‌های خود را دائماً مواظبت کنند. در محیط مدرسه گاه کیف یا لباسی ساعت‌ها یا حتی روزها گوشه‌ای می‌ماند اما کسی سراغ آن نمی‌رفت و به آن دست نمی‌زد. گزارش خود مرحوم علامه از موفقیت این رویکرد خواندنی است:

آقای نادر، دبیر هندسه‌ی دبیرستان علوی بود. ایشان می‌گفت: یک روز خودکار طلای خود را روی میز معلّم جا گذاشتم. با خود گفتم: خودکار از دستم رفت! هفته‌ی بعد که به مدرسه آمدم - با تعجّب دیدم خودکار روی میز است! از بچه‌ها پرسیدم: چه طور این را کسی برنداشت؟ گفتند: مال ما نبود. گفتم: خوب؛ برمی‌داشتید تا به صاحبش برسانید. گفتند: اگر دست می‌زدیم، ضامن می‌شدیم تا به صاحبش برسانیم. آقای نادر می‌افزود: به شاگردان یکی از مدارس معروف تهران گفتم: دانش‌آموزان علوی این‌طورند؛ ولی در این جا - تا من رو برمی‌گردانم - خودکار یک ربالی را می‌دزدید!^۱

این قانون مدرسه بود که کسی حق ندارد به وسایل دیگران بی‌اجازه دست ببرد. از سوی دیگر اعتماد غالب در مدرسه باعث می‌شد همه با طیب خاطر و به طور عادی به این قانون عمل کنند. نکته‌ی جالبی که در حکایت فوق مشاهده می‌شود آگاهی دانش‌آموزان از احکام شرعی برخورد با اموال دیگران است. این نشان می‌دهد که بعد

اعطای بینش به خوبی تعمیق و روی آن کار شده بوده است. نتیجه‌ی این فضا سازی چند بُعدی، آن بود که اغلب فارغ التحصیلان علوی دانش‌آموختگانی پاک‌دست و امین بودند. افراد مختلف در محیط‌های کاری مختلف در این وجه مشترک بودند که دستشان هرگز خطا نمی‌رفت؛ ولو در معرض جذّابیت‌های مختلف مالی قرار می‌گرفتند.

فصل ۲

شیوه‌های تربیتی راهبرد صیانت و فضاسازی

مقدمه

الف) بر اساس راهبرد فضاسازی می‌توان شیوه‌های متنوع و متعدّدی را سامان داد. پی‌گیری این شیوه‌ها مربّیان را یاری می‌دهد تا فرایند نهادینه‌سازی ارزش‌ها را عمق و توسعه ببخشند.

مجموعه‌ی این روش‌ها را با شماره‌های پی‌درپی ارائه کرده‌ایم تا مخاطب محترم را به نکته‌ای ظریف توجّه دهیم. با نظر به این مجموعه درمی‌یابیم که روش‌های متعدّدی برای تأثیرگذاری مثبت بر متربّی وجود دارد. ضمن این‌که راه برای پیشنهاد روش‌های ارزش‌مدار دیگر، هم‌چنان باز است و مربّیان با تجربه حتماً می‌توانند به این فهرست موارد دیگری را اضافه کنند. با وجود این روش‌های متنوع و متعدّد، به‌راستی راه هموار و سفره‌ی گسترده‌ای در اختیار مربّیان است.

در ابتدای بحث فضاسازی گفتیم که راهبرد فضاسازی یک رودخانه‌ی خروشان و یک جریان غالب است که می‌توان متربّی را در آن انداخت و به سمت مقصد هدایت کرد. خواهیم دید که در این رودخانه‌ی خروشان تنوع قابل توجّهی وجود دارد. ما محصور در یک روش یا یک راهبرد نیستیم. روش خاصی را نسبت به سایر روش‌ها برتری نمی‌دهیم و آن را اصل نمی‌پنداریم. هریک از این روش‌ها در موقعیت مناسب

و شرایط سامان یافته‌شان قابل پی‌گیری هستند. هر یک محدودیت‌ها و شرایط خود را دارند. بنابراین هیچ‌یک این قابلیت را ندارند که دیگران را تحت الشعاع قرار دهند. این نکته‌ی دقیق را در طی بحث از روش‌های مختلف بیشتر خواهیم شکافت. (ب) پیشتر به تفصیل در این باره سخن رفت که راهبرد «صیانت»، شرط اصلی و اساسی تحقق و پیش‌رفت «راهبرد فضا سازی» است. این دو به منزله‌ی دو بال مربّی عمل می‌کنند و هیچ‌یک مستقل از دیگری تأثیرگذار نیستند. تأثیری که از این دو راهبرد توقع داریم همان نهادینه شدن ارزش‌هاست که تعریف و هدف تربیت به حساب می‌آید.

حال سخن در این است که برخی روش‌های صیانتی کارکردی دوگانه دارند. این روش‌ها از سویی به صیانت متربّی یاری می‌رسانند و می‌توانند مربّی را در جهت نظارت بر متربّی توانمند کنند اما از سوی دیگر این روش‌ها می‌توانند به تعمیق اثرگذاری فضا سازی مدد برسانند. در جلد دوم به تفصیل در مورد پنج روش سخن گفتیم و آن‌ها را از «لوازم ثمربخشی صیانت» دانستیم. اکنون تأثیر آن پنج روش را در فضا سازی نیز مورد توجه قرار می‌دهیم. این روش‌ها عبارت‌اند از «جای‌گزین سازی»، «همدلی و هم‌زبانی»، «وقت‌گذاری ویژه»، «مصاحبت و نظارت»، «ابّهت و حرمت». چهار روش اخیر پیش‌تر تحت عنوان «مهارت ارتباط موثر مربّی با متربّی» ارائه شدند.

۱) جای‌گزین سازی اشتغالات مثبت

در بحث «لوازم ثمربخشی صیانت» گفتیم که «بی‌کاری و فراغت بیش از حد» به ضرر صیانت است. رهایی از اشتغالات باعث روی آوردن به امور بیهوده می‌گردد. این امور بیهوده به سرعت می‌توانند شکل یک ضدّ ارزش را پیدا کنند. چه بسا به این خاطر فرموده‌اند که:

إِنَّ اللَّهَ يُبْغِضُ الْعَبْدَ النَّوَامَ الْفَارِغَ.^۱

خداوند بنده‌ی پُر خواب و بی‌کار را دشمن می‌دارد.

در بستر پُر خوابی و بی‌کاری، خواهش‌های نفسانی، انسان را مدیریت می‌کند و صیانت را مخدوش می‌نماید. گفته شد که برای رهایی از این آفت می‌توان برای اوقات بی‌کاری و فراغت متربی برنامه‌ریزی کرد. در این اوقات می‌توان برنامه‌های ورزشی، تفریحی، فرهنگی، مهارتی و علمی را پیش‌بینی نمود که هریک کارکرد ویژه‌ی خود را دارند.

برخی از این اشتغالات نسبت به ارزش‌ها خنثی هستند و البته از دید ارزش‌ها مباح به حساب می‌آیند. مثلاً آموختن ریاضی و فیزیک توسط متربی، ظاهراً ارتباطی با ارزش‌ها پیدا نمی‌کند.

اما برخی اشتغالات ارتباط مؤثر با ارزش‌ها دارند. یعنی می‌توان از آن‌ها برای نهادینه‌سازی ارزش‌ها بهره‌جست. در برخی موارد نیز یک اشتغال مثبت خود نوعی فضا سازی برای تعمیق ارزش‌ها را سامان می‌دهد.

به‌طور مثال در مسابقه‌ی ورزشی میان دو تیم، گاه اختلافاتی بروز می‌کند. به‌خاطر رقابتی که میان دو گروه برقرار است هریک می‌خواهند از زیان خود جلوگیری کنند. یکی از ارزش‌هایی که می‌توان در بستر مسابقه و بازی، آموزش داد تقید به اصل «عدالت و انصاف» است. اصل دیگر این است که «گذشت و چشم‌پوشی» را در بازی به متربیان آموزش دهیم. گروهی را در نظر بگیرید که با وجود حق داشتن، از حق خود می‌گذرد و موقعیت مناسب را به گروه دیگر واگذار می‌کند. این جا ارزش عفو و گذشت به‌طور غیرمستقیم آموزش داده می‌شود. مربی نیز می‌تواند از فرصت بهره‌بگیرد و کسانی که به این اخلاق نیکو پای‌بند هستند را تشویق کند.

«فرو خوردن خشم» اصل دیگری است که در یک مسابقه‌ی ورزشی قابل آموختن است. ممکن است یکی از دو رقیب خود را محق بداند اما احساس کند که داور بازی

حقّ او را ضایع کرده است. حتّی ممکن است به خاطر شکست خود ناراحت و عصبانی باشد. در این حالت می توان به طور مستقیم یا غیر مستقیم به او آموخت که باید خشمش را فرو خورَد. نباید عصبانیتش را ظاهر کند. نباید در برخورد با حریف پیروز، الفاظ تحریک کننده و رکیک به کار ببرد و...

به هر طریق یک برنامه ی ورزشی می تواند بستری برای آموزش ارزش ها باشد. مهم این است که مثلاً در مسابقه ی ورزشی فرد دقیقاً در موقعیت قرار می گیرد. یک وقت هست که عفو و گذشت را در کلاس درس آموزش می دهیم و فرد نیز ارزش بودن آن را تصدیق می کند. اما گاه متربی در موقعیت واقعی قرار می گیرد و خودش در این زمینه نقش آفرین است. در این حالت تأثیرگذاری آموزش بیشتر است چون فرد در متن یک مسأله قرار دارد و می توان آموزش آن ارزش را عملیاتی کرد.

بستر دیگر اشتغالات، آن هایی هستند که خود به عنوان یک ارزش به حساب می آیند. به عنوان مثال بارز این گونه فعّالیت ها می توان به فعّالیت متربیان در مراسم مذهبی (مثل محرّم یا نیمه ی شعبان) اشاره کرد. یکی از اشتغالات مثبت همین است که متربی را در آماده سازی یک مراسم مذهبی به کار بگیریم. هر متربی به تناسب استعدادش می تواند گوشه ای از این بار را به دوش بگیرد. برخی به تدارکات می پردازند، برخی برنامه ریزی می کنند، برخی به ساخت دکور و سایر ملزومات می پردازند، برخی نمایش بازی می کنند، برخی متن می خوانند و سخنرانی می کنند، برخی پول خرج می کنند و... مایه گذاشتن از مال و جان و استعداد در راه اهل بیت علیهم السلام پیوند متربی با آن بزرگواران را بسیار قوی می کند. این عرق ریختن ها و تلاش ها نوعی ابراز مودّت است، نوعی توّسل است.

مربی آگاه در طیّ چنین فرایندی در موقعیت های حسّاس این نکته را تذکّر می دهد. به علاوه ذهن و احساس متربی را با این مسأله درگیر می کند که فعّالیت او به نیّت خدمت گذاری است نه برای خود نشان دادن! تقویت «اخلاص» شرط اساسی در ثمر بخشی این گونه فضاهاست. در چنین فضایی می توان محبّت متربی به اهل بیت علیهم السلام را تقویت کرد. می توان کاری کرد که او اساساً به خدمت گذاری آستان الهی

اهل بیت علیهم‌السلام علاقه‌مند شود. این‌گونه چه بسا بتوان از این فضاها خدمت‌گزارانی را صید کرد که غلامی در درگاه اهل بیت علیهم‌السلام را به عنوان متن زندگی خود انتخاب کنند. حاصل آن‌که «اشتغالات مثبت» دارای دو کارکرد مهم هستند. از طرفی متربی را از بی‌کارگی نجات می‌دهند و زمینه‌ی نفوذ آفات را از میان می‌برند. از سوی دیگر تأثیرات مثبت بر متربی می‌گذارند و فضای غالب ارزشی را تقویت می‌کنند.

۲) همدلی و هم‌زبانی

در بحث لوازم ثمربخشی صیانت، گفته شد که ارتباط مربی هوشیار با متربی‌اش، رابطه‌ای صمیمی است. مربی آگاه از دو عنصر «ابراز محبت و حسن خلق» برای تأثیرگذاری بر متربی‌اش بهره می‌گیرد. گفته شد که این رابطه‌ی عاطفی و گرم باب «گفت‌وگوهای غیر رسمی» را باز می‌کند. این گفت‌وگوها هم از جهت صیانتی مفیدند و هم از جهت فضا سازی. از جهت صیانتی مفیدند چون مربی را در جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی متربی یاری می‌دهند. اما از جهت فضا سازی نیز بسیار مفید هستند. مربی می‌تواند در این گفت‌وگوها تمایلات ارزشی خود را برای متربی‌اش بازگو کند. می‌تواند چهره‌ی یک متربی مطلوب را ترسیم کند و نقطه‌ی ایده‌آل خود را به او معرفی نماید. در این گفت‌وگوهای غیر رسمی، می‌توان هم آموزش‌های مستقیم را پی گرفت و هم به آموزش‌های غیر مستقیم پرداخت.

«آموزش مستقیم» مثل آن‌که مربی آیه یا حدیثی برای متربی‌اش بخواند و تحلیل کند. شعر زیبا و آموزنده‌ای را برای وی بخواند. داستانی آموزنده برای وی بگوید و الگویی ارزشمند را به وی معرفی کند.

«آموزش غیر مستقیم» مثل این‌که مربی در هنگام نماز گفت‌وگو را قطع کند و به سراغ نماز اوّل وقت برود. ارتباط قوی میان متربی و مربی باعث می‌شود که متربی خود به خود در پی او حرکت کند. حتی ممکن است مربی به وی نگوید «بیا به نماز برویم» اما همین‌که مربی محبوب او چنین می‌کند برایش آموزنده است و او را به پی‌گیری شیوه‌ی مربی‌اش می‌کشاند.

نمونه‌ی دیگر آموزش غیرمستقیم این است که در گفت‌وگوهای غیررسمی، روی الفاظ دقت شود، روی شوخی‌ها دقت شود. این‌ها برای متربی سازنده است. مربی می‌تواند به این وسیله اصل «تفکر قبل از تکلم» را حین گفت‌وگو به متربی بیاموزد. می‌تواند به او بیاموزد که: «نباید حرف دیگری را، در میانه‌ی سخنش، قطع کنیم. باید در هنگامی که بادیگری سخن می‌گوییم با تمام رو به او بنگریم و به سخن گفتن او احترام بگذاریم». می‌توان غیرمستقیم و با پیش آمدن مورد، به متربی یاد داد که: «اگر کلام کسی را قطع می‌کنیم باید از او معذرت بخواهیم». این‌ها همه در سیره‌ی یک مربی آگاه مشاهده می‌شود و متربی ناخودآگاه آن‌ها را یاد می‌گیرد.

نمونه‌ی دیگر وقتی است که مربی و متربی در خیابان می‌روند و با هم گفت‌وگو می‌کنند. متربی می‌بیند که مربی‌اش به نامحرم نگاه نمی‌کند یا وقتی با هم پشت نامحرمی قرار می‌گیرند او سبقت می‌گیرد و پشت زنی راه نمی‌رود. این‌ها مشتق از خروار دقایق رفتاری و تربیتی است که همگی در ضمن یک گفت‌وگوی غیررسمی قابل انتقالند و بخشی از راه کارهای فضا سازی به حساب می‌آیند.

۳) وقت‌گذاری ویژه

در بحث از لوازم ثمربخشی صیانت، گفته شد که متربی باید حس کند برای مربی‌اش مهم است. این امر هنگامی تحقق می‌یابد که مربی - با حفظ چارچوب‌ها - او را با خود به «محیط‌های غیر رسمی» ببرد. گفته شد که در این محیط‌ها زمینه‌ی تأثیرگذاری مثبت و غیرمستقیم بسیار فراهم است. همه‌ی مثال‌هایی که در جلد دوم ذیل این عنوان ارائه شد نمونه‌هایی از تأثیرگذاری مثبت مربی بر متربی است. خواننده‌ی محترم را به مراجعه‌ی مجدد به آن عنوان، توصیه می‌کنیم.

در این جا فقط یادآوری می‌کنیم که برقرار بودن یک رابطه‌ی ویژه و شخصی، باعث می‌شود متربی به نظر مربی در مورد خود اهمیّت بسیار دهد. می‌کوشد که به وجهه‌اش در محضر مربی خدشه‌ای وارد نشود. به همین خاطر سعی می‌کند ارزش‌های

وی را فرا بگیرد و به آن‌ها عمل کند. باید هوشیار بود که رابطه‌ی خصوصی با مربّی، زمینه‌ی نفاق آلود بودن این رفتارهای وی را از فراهم نکند. اگر مربّی به هوش باشد می‌تواند میزان تقید مربّی را در حالت غیبت خود نیز حدس بزند یا می‌تواند در گفت‌وگوهای غیررسمی از او اطلاعاتی در این زمینه بگیرد. اگر «صیانت‌ورزی» و «اعطای بینش» مربّیان برای مربّیان، در خانه و مدرسه هم‌گام و همه‌جانبه باشد رفتارهای مثبت مربّی زمینه‌ی رسوخ در جان مربّی را می‌یابند و این‌گونه بستر نفاق برچیده می‌شود.

تأکید می‌کنیم که این ارتباط ویژه برای مربّیان بسیار مهم است. حتی ممکن است برخی مربّیان دست به اعمال ضدّ ارزشی بزنند تا توجه مربّی را به خود جلب کنند. در چنین موقعیتی می‌توان تهدید را به فرصت تبدیل کرد. برقراری رابطه‌ی ویژه با چنین مربّی، می‌تواند او را به سمت ارزش‌ها سوق دهد. به علاوه می‌توان با ابراز علاقه و تبیین، کاری کرد که او از عمل نادرستش پشیمان شود.

به هر طریق رابطه‌ی ویژه می‌تواند تأثیرگذاری مربّی را صدچندان کند و البته برقراری رابطه‌ی ویژه با مربّی مستعد، در اولویت نخست قرار دارد.

۴) مصاحبت و نظارت

در بحث لوازم ثمربخشی صیانت، گفتیم که نظارت مربّی بر مربّی، ضامن تداوم صیانت است. این «نظارت»، نظارتی نظامی و انتظامی نیست بلکه هم‌گام با «محبت و اعتماد دو طرفه» پی‌گیری می‌شود. به علاوه گفته شد که نباید به «تنهایی»های مربّی بی‌اعتنا بود. مربّی نباید از تحت اشراف مربّی‌اش خارج شود و نباید احساس کند که هیچ نظارتی بر وی نیست.

نکته‌ی اساسی این‌که «نظارت» قابلیت «حیاانگیزی» دارد. وقتی مربّی خود را در محضر مربّی‌اش حس کند از او حیا می‌کند و دست به یک دسته کارها نمی‌زند. از طرف دیگر حیا می‌کند که در محضر مربّی محبوبش، پای‌بندی به ارزش‌ها را ترک کند. نظارت مربّی، هم او را به «باید»ها وامی‌دارد و هم مانع دست‌یازیدن او به

«نباید»ها می‌شود. پیش از این در جلد دوم از این مکتوب، درباره‌ی رابطه‌ی عفت و حیا سخن گفتیم. در آن بحث به معرفتی انواع ناظران محترم پرداختیم که نظارتشان برای انسان حیوانگیز است. درست است که مربی نظارت همه‌جانبه‌ی خود را بر مربی اعمال می‌کند اما اولاً نمی‌تواند در همه‌جا با او باشد و بر کار او نظارت کند. ثانیاً حتی هنگامی که مربی در محضر مربی است حریم خصوصی برای وی معنا دارد. مهم‌ترین این حریم‌ها «فکر» مربی است که مربی به‌طور عادی به آن راه ندارد.

برای آن‌که در چنین مواردی مربی مصون بماند باید روحیه‌ی «حیا» را در وی تقویت کرد. یکی از زمینه‌های تقویت حیا، این است که انسان نظارت «خدا»، «اولیای خدا»، «فرشتگان» و «خود مربی» را برای وی توضیح دهد و وجدانی‌اش کند. برای فهماندن حضور چنین ناظرانی هم می‌توان از آموزش‌های مستقیم (مثل قرآن و حدیث) استفاده کرد. هم می‌توان داستان افرادی را برای مربی گفت که با وجود خلوت بودن محیط، از خدا حیا کرده‌اند و دست به گناه نبرده‌اند.

در یک کلام باید به مربی فهماند که «ناظر» او فقط مربی نیست. ناظران دیگری هم هستند که هم دقیق‌ترند و هم نظارتشان وسیع‌تر است؛ به گونه‌ای که هیچ حوزه‌ای از نظارت آن‌ها مستثنی نیست.^۱

این احساس نظارت هم اثر سلبی دارد و هم نتیجه‌ی اثباتی به بار می‌آورد. مربی با حیا، در محضر خدا با او مخالفت نمی‌کند یا خجالت می‌کشد که نعمت خدا را بخورد، نمک نشناسد و با او رویارویی نماید. حیا، او را از اقدام به نبایدها باز می‌دارد. از طرف دیگر احساس نظارت، نتیجه‌ی اثباتی دارد و مربی را مقید به بایدها می‌کند. مثلاً مربی از خدا حیا می‌کند که نماز را ترک کند یا حیا می‌کند که نمازش را اول وقت نخواند. از ولّی مؤمنان حیا می‌کند که وقتی از دستش برمی‌آید مؤمنی را یاری نکند. از امامش حیا می‌کند که توصیه‌ی او برای برقراری ارتباط با مولا را نادیده‌بگیرد و...

۱ - توجه شود که حیا از «خود» هم که به تعبیر روایات «أَحْسَنُ الْخِيَاءِ» (زیباترین حیا) (غررالحکم، ح ۵۴۵۲) می‌باشد در این جا کارساز است که زیباترین و کامل‌ترین شکل «خودکنترلی» است.

مهم این است که مربی فضایی آکنده از حیا برای وی ایجاد کند. این امر البته نیازمند بُعد معرفتی عمیق است. هر چه معرفت انسان به خدا بیشتر شود این احساس نظارت، وسیع‌تر خواهد بود. هر چه ایمان آدمی به غیب بیشتر باشد حیايش در قبال اولیای الهی پُررنگ‌تر خواهد شد. لذا باید برای متربّیان خود، از خدا معرفت و ایمان بخواهیم. اگر این موهبت والای الهی عطا شود آن حیا نیز در پی خواهد آمد.

۵) ابّهت و حرمت

در بحث لوازم ثمربخشی صیانت گفته شد که رابطه‌ی ایده‌آل مربی با متربّی وقتی شکل می‌گیرد که مربی در عین صمیمیت، اقتدار خود را حفظ کند. درست است که محیط تربیتی باید آکنده از محبت دوطرفه باشد اما این نزدیکی و قرابت نباید وجاهت و هیبت مربی را از میان ببرد. گفتیم که حفظ ابّهت و حرمت مربی یکی از لوازم تربیت است.

در ابتدای بحث فضاسازی، یکی از ارکان مهم فضاسازی را «قانون» های یک فضا معرفی کردیم. قوانین فضای ارزشی نیازمند ضامن اجرا هستند. متربّی نباید به خود جرأت و اجازه‌ی نقض آن‌ها را بدهد. از سوی دیگر باید مطمئن باشد که نمی‌توان آن‌ها را نقض کرد. همه‌ی این‌ها با حفظ ابّهت و حرمت مربی، شدنی است.

یک مربی ایده‌آل، از نظر روحی فردی نیرومند، مسلط و مقتدر است. درست است که بر قلب متربّیانش حکومت می‌کند و آن‌ها دوستش دارند اما در عین حال از او حساب می‌برند. حتی به خود اجازه نمی‌دهند که نقض و برداشتن یک قانون را از وی بطلبند؛ چه رسد به این که بی‌محابا آن را زیر پا بگذارند و ابایی هم نداشته باشند. اگر مربی در پیش چشم متربّیان «شکسته» شود متربّیان به راحتی قوانین فضای غالب را نقض شدنی می‌بینند. اما اگر سیطره‌ی مربی حفظ شود آن‌ها فکر نقض قانون در محیط فضاسازی شده را به خود راه نمی‌دهند و به آن احترام می‌گذارند.

حاصل آن که: محیط تربیتی باید هم با «رجا» ممزوج گردد و هم آمیخته به «خوف» باشد. همواره باید میان این دو تعادل برقرار کرد. سنگینی کردن کفّهی رجا

باعث تنزل شأن مربی می شود. از طرفی غالب شدن فضای خوف، تقید به قوانین را دشوار و تحمل آن ها را تلخ می کند. قوانین را باید با پاشنه کش محبت و عاطفه جا انداخت و به قول معروف باید «با پنبه سر برید». البته در عین حال باید چراغ هشدار را برای متریان روشن نگه داشت؛ به گونه ای که از نقض قوانین هراس داشته باشند و با خیال راحت آن ها را هتک نکنند. حفظ جایگاه مربی قدرت «نه گفتن» وی را بالا می برد. لذا اگر جایی لازم شد، آن قدر قدرت دارد که با شدت عمل جلوی ضد ارزشی را بگیرد. در چنین فضایی مربی جرأت نمی کند برابر او بایستد و برای نقض قانون های ارزشی، در مقابل او قد علم کند. البته همان طور که پیش تر هم تذکر داده شد پافشاری بر حفظ قوانین و عدم تخطی از آن ها، باید با ملاحظه ی ظرفیت روحی مربی باشد و ارتباط او با مربی را مخدوش نکند.

۶) ارزیابی و محاسبه

«صمیمیت در عین ابهت» نتایج تربیتی مطلوبی را در پی می آورد. یکی از این نتایج آن است که مربی به مربی اش اجازه ی ارزیابی خود را می دهد. اگر جایگاه مربی در حد مربی اش تنزل کرده باشد مربی او را فردی مانند خود می بیند. وقتی انسان کسی را در حد خود بداند به او اجازه ی ارزیابی خود را نمی دهد. لازم است که آدمی برای «ارزیاب» خود نوعی تفوق قائل باشد تا این محاسبه برایش گران نیاید. ابهت مربی این تفوق را به وجود می آورد و در پی آن، مربی به او حق می دهد که به محاسبه و ارزیابی اش بپردازد. این شیوه در تقابل کامل با شیوه های تربیتی مبتنی بر اومانیزم است. در این شیوه های انسان محور، حق ارزیابی انسان تنها از آن خود اوست و بس. هیچ منبع بیرونی حق ارزیابی وی را ندارد. اما در نظام تربیت عقلانی، مربی ارزش مدار، متکی به ارزش های عقلانی، این حق را دارد که میزان تقید یا انحراف مربی از ارزش ها را بسنجد و ارزیابی کند.

وقتی این بینش پایدار شد نوبت به آن می رسد که مربی را نسبت به حساب و کتاب داشتن همه ی رفتارهای آگاه کنیم. او باید بداند که همه ی رفتارهای او در دفتر ذهن

مرتبّی‌اش ثبت می‌شود. هم رفتارهای ارزشی به حساب می‌آیند و دیده می‌شوند و هم رفتارهای ضدّ ارزشی مغفول نمی‌مانند. البته این بدان معنا نیست که مرتبّی نباید هیچ‌گاه تسامح یا تغافل کند. این رویکرد در برخی موارد لازم است اما در عین حال باید حساب رفتارهای مرتبّی را نگه داشت. برای این که او احساس نکند ارزیابی‌ای حاکم نیست می‌توان در بزنگاه‌ها و موقعیت‌های مناسبی، صورت این محاسبه‌ها و ارزیابی‌ها را به وی ارائه کرد.

محبوبیت مرتبّی بستری است که اوّلاً مرتبّی از رفتارهای ضدّ ارزشی خود حیا کند، پشیمان شود و تصمیم به ترک آن بگیرد. ثانیاً به رفتارهای ارزشی خود علاقه‌مندتر شود، آن‌ها را تکرار کند و یا رفتارهای ارزشی دیگر را نیز پی‌گیری نماید. توجه شود که ارزیابی و محاسبه‌ی مرتبّی به این معنا نیست که دادگاهی تشکیل دهیم و خود در مسند قضاوت بنشینیم. قرار نیست که او را محکوم کنیم یا از همان ابتدا مجازاتش نماییم یا به زندان بفرستیم و... نتیجه‌ی این ارزیابی را می‌توان در همان گفت‌وگوهای غیررسمی، در محیط‌های غیررسمی و بارویکردی صمیمانه، به او ابراز کرد.

مهم این است که مرتبّی خود را یله و رها نبیند و بداند که نمره‌های منفی و مثبت، نزد مرتبّی محفوظ است. البته ممکن است کار به جایی برسد که نیاز به تنبیه و مجازات وجود داشته باشد ولی زمان رسیدن این رویکرد، زود نیست. اگر زودتر از این که کارد به استخوان برسد به سخت‌گیری و تندی روی آوریم با دست خود خطر نفاق مرتبّی را تقویت کرده‌ایم. آن‌چه تنبیه و مجازات را به تأخیر می‌اندازد عاطفه‌ی سرشار میان مرتبّی و مرتبّی است. همین که مرتبّی، خود را ناراحت نشان دهد در بسیاری موارد کافی است؛ برای آن که مرتبّی از کار زشتی دست بردارد. از آن طرف همین که مرتبّی ابراز مسرت کند کافی است که مرتبّی به رفتار ارزشی اقدام کند یا آن را ادامه دهد.

به هر طریق هم معایب و هم محاسن رفتارهای مرتبّی را باید محاسبه کرد تا زمینه‌ی نفی و اصلاح ضدّ ارزش‌ها فراهم شود و بستر اثبات و تداوم ارزش‌ها پدید آید.

(۷) عکس‌العمل رازدارانه در برابر خطا

۱ - ۷) آگاهی در عین اعتماد متربی به مربی

یکی از نکات مهم در تداوم رابطه‌ی مربی و متربی، این است که متربی، مربی‌اش را صندوق اسرار خود بداند. درست است که مربی، متربی‌اش را ارزیابی می‌کند. درست است که در مواقع لازم او را از صورت محاسبه‌ی خود به صورت سربسته باخبر می‌کند. اما مهم این است که نتیجه‌ی این محاسبات و نظارت‌ها بین مربی و متربی‌اش باقی بماند. اگر مربی متربی‌اش را رسوا کند رشته‌ی ارتباط او با خود را بریده است. یکی از شالوده‌های این رابطه، باقی ماندن حس اعتماد متربی به مربی است. اگر این اعتماد از بین برود رابطه‌ی مؤثر نیز از هم خواهد گسست.

ممکن است مربی نگرانی شدید خود را از خطای متربی پنهان کند و فقط بخشی از آن را منتقل نماید. این بدان خاطر است که اگر متربی به خطایش ادامه داد آن را مخفی و سرپوشیده نگاه ندارد و مربی از تداوم آن باخبر شود. اما در عین حال باید دانست که تداوم خطا به مثابه فرو رفتن تدریجی در باتلاق است. به همین جهت باید تا آن جا که می‌شود از تداوم خطا جلوگیری کنیم. برای این منظور باید به دقت فضاهای متربی را مورد بررسی قرار داد. اگر «صیانت» در نقطه‌ای مخدوش شده باید ترمیمش کرد. راه کار دیگر این است که فکر و ذکر متربی را منحرف کنیم به گونه‌ای که فضایش تغییر کند. به هر صورت باید «لذت» آن خطا را از وی گرفت. یک راه این است که او را منصرف کنیم. یک راه هم این است که نتایج عینی آن خطا در دیگران را به وی تذکر دهیم. اگر متربی مجذوب ما شده باشد بیرون آوردن وی از خطا و بحران، آسان‌تر است. مهم این است که «فضای اعتماد و رازداری» به هم نخورد تا بتوانیم براساس اطلاعاتی که متربی به ما می‌دهد به ارزیابی وی ادامه دهیم.

۲ - ۷) تغافل و اصالت صحت^۱

در این بحث نیکوست به تفکیکی که برخی اندیشمندان میان «تغافل» و «اصل صحت» کرده‌اند، توجه شود. اینان معتقدند: «برای اختفای ضعف‌ها [ی متربی] دو مقام می‌توان در نظر گرفت. یکی پیش از مسلم شدن آن‌ها و دیگر پس از آن. گاه ما به سبب شواهد و قرائنی احتمال می‌دهیم که متربی واجد ضعف و تقصیر می‌باشد و گاه این را به یقین می‌دانیم. از این دو مقام آن‌چه مورد اصلی تغافل محسوب می‌شود دو می‌است زیرا تغافل به این معنی است که ما از امری به واقع مطلع شویم و تظاهر به غفلت کنیم. مقام نخست در فقه اسلامی تحت عنوان «اصل صحت» (اصالة الصحة) مورد توجه قرار گرفته است.»

سپس درباره‌ی اصل صحت توضیح می‌دهند که: «اصل صحت با نظر به این روش، بدان معنی است که عمل فرد مسلمان درست و رواست و اگر احتمال نادرستی و ناروایی در آن رود نباید به این‌گونه احتمال اعتنا نمود چه رسد که بخواهیم در آن تجسس کنیم... بر این اساس هرگاه عملی و رفتاری را شاهد بودیم که تأمل برانگیز بود باید آن را به نحو مطلوبی توجیه کنیم مگر آن‌که شواهد به حدی برسد یا چنان باشد که راه هرگونه توجیه موجّهی بسته شود.» بسته شدن راه‌های توجیه بر مربّی هنگامی رخ می‌دهد که او یقین پیدا می‌کند متربی به خطا افتاده است. در این هنگام موقع تغافل فرا می‌رسد.

«تغافل ایجاب می‌کند که مربّی پس از آن‌که راه‌های توجیه را بر خود بسته دید به توجیه‌های متربی کردن نهد؛ هر چند به صحت آن واقف است.» لازمه‌ی تغافل این است که مربّی به فروپوشیدن خطای متربی بیندیشد و از بر ملا کردن آن ابا داشته باشد. این امر مانع از زوال عزّت متربی می‌شود. عنصر «احساس عزّت» یک عنصر بازدارنده از خطاست. اگر متربی خود را رسوا و آبروی خود را ریخته بداند دیگر می‌توان انتظار هر خطا و تجرّی را از او داشت.

۱ - مطالب این عنوان مربوط است به نقد کتاب: نگاهی به تربیت اسلامی / ۱ / ۱۳۶ - ۱۳۷.

در بررسی این اندیشه به چند نکته تذکر می دهیم:

نکته ی اول: تفکیکی که میان تغافل و اصل صحت صورت گرفته، یک تفکیک صحیح است. «اصالة الصَّحَّة»، وقتی جاری می شود که گناه یک مؤمن هنوز برای ما آشکار نشده است. در چنین شرایطی به عنوان یک اصل فقهی باید حمل بر صحت کرد. از منظر فقهی ما اجازه ی تجسس نداریم. عدالت طرف مقابل با این احتمال زایل نمی شود و نمی توان وی را فاسق دانست. در چنین شرایطی نباید به این احتمال اعتنا نمود بلکه باید آن را به نحو مطلوبی توجیه کرد. اما غفلت از این نکته خطراً فرین است که رویکرد «اصالة الصَّحَّة» یک رویکرد فقهی است نه تربیتی. یعنی اثر اصالت صحت، در احکام فقهی روشن می شود. مثلاً اگر بخواهیم پشت سر کسی که احتمال خطایش را می دهیم نماز بگذاریم، مجازیم. این احتمال باعث سقوط او از عدالت نمی شود.

نکته ی دوم: اما وقتی در موضع یک مربی قرار می گیریم قضیه کاملاً تفاوت می کند. یک مربی هشیار و ارزش مدار نسبت به کوچک ترین رفتارها، تگه کلام ها، تعبیرها، واکنش ها و... متربّی اش حسّاس است. حسّاسیت او ایجاب می کند که نسبت به احتمال ها ترتیب اثر دهد. آن ها را ریشه یابی کند و پی منشأشان بگردد. مربی ارزش مدار می داند که نسبت به این احتمال ها مسؤول است چون ممکن است این احتمال ها در آینده بستر وقوع فجایی باشند. اگر مربی به این احتمالات ترتیب اثر ندهد و به آن ها بی اعتنا باشد یا، بدتر از این، به توجیه آن ها روی آورد نمی تواند بعدها نسبت به مشکلات و عوارض و حشتناک خطاها معذور باشد.

بله، مربی حق ندارد خطا را به یقین به متربّی خود نسبت دهد. حق ندارد آبروی او را ببرد. حق ندارد آن را ملاک ارزیابی فعلی متربّی قرار دهد اما در عین حال حق ندارد از پی گیری احتمال خطا سر باز بزند.

عملکرد مربی را می توان به عملکرد یک پزشک تشبیه کرد. پزشک به کوچک ترین علایم و عوارض در بدن بیمارش، حسّاس است. بله، به صرف وجود برخی علایم، قاطعانه یک بیماری را به مراجع خود نسبت نمی دهد اما در عین حال

دست از پی‌گیری و ریشه‌یابی بر نمی‌دارد. هر واکنش بدنی و هر عارضه‌ای، پزشک را حسّاس می‌کند و تا به واقعیت مطلب پی نبرد خیالش راحت نمی‌شود. اگر پزشکی اساساً در برابر احتمالات بیماری، اهل حمل بر صحت باشد و اعتنایی به علایم نکند، هر عاقلی وی را تخطئه می‌کند. در امر تربیت نیز حسّاسیتی بسیار بیشتر از کار پزشک مطرح است. مربّی، پزشک روح است. هر علامت و عارضه‌ای باید وی را حسّاس کند و به دقّت وادارد. در غیر این صورت در پروسه‌ی تربیت، فرد موفق‌ی به حساب نخواهد آمد.

نکته‌ی سوم: برخی معتقدند حسّاسیت و دقّت‌هایی از این دست، نوعی افراط به حساب می‌آید. سپس به خاطر دوری از افراط به تفریط می‌افتند و قائل به رها کردن، اعتنائ نکردن و توجیه کردن می‌شوند. اگر مربّی در مواجهه با علایم و واکنش‌های منفی، به دیده‌ی «تردید» و «موشکافی» به متربّی نگریست هرگز افراط نکرده است. افراط به این است که مربّی بدبین باشد و به متربّی سوءظن بورزد.. تردید حاصل از دقّت و پی‌گیری حاصل از حسّاسیت، هرگز به معنای منفی‌اندیشی نیست. این نوعی واقع‌بینی دلسوزانه است که اگر اعمال نشود صلاحیت مربّی زیر سؤال می‌رود. حاصل آن که اصل حمل بر صحت آثار فقهی خود را به دنبال می‌آورد و اگر در عرصه‌ی تربیت کسی رو به حمل به صحت بیاورد هرگز فرصت نمی‌یابد که از ریشه‌های یک رفتار منفی باخبر شود و فکری به حالشان کند.

نکته‌ی چهارم: آن‌چه گفتیم در مقام کشف و تشخیص عیب و ایراد احتمالی متربّی توسط مربّی است. پزشک در مقام «تشخیص» بیماری نمی‌تواند و نباید علایم مشکوک را حمل بر صحت نماید و نادیده بگیرد. اما همین پزشک در برخورد با بیمار خود طوری رفتار می‌کند که او ناامید و نگران نشود. با برخورد مثبت و امیدبخش خود به او روحیه می‌دهد و او را با طرح خطرات احتمالی به ترس و وحشت نمی‌اندازد. مربّی با تجربه هم درست به همین شکل عمل می‌کند. همه‌ی دقّت و وسواس خود را برای کشف مشکلات تربیتی متربّی اعمال می‌کند. حتّی از احتمالات ضعیف در «تشخیص» این موارد چشم نمی‌پوشد. اما آن‌چه در ذهن و قلبش می‌گذرد را به روی

متربی نمی‌آورد و با او بر اساس احتمالاتی که می‌دهد، برخورد نمی‌کند. اصل «تغافل» مربوط به این مقام است. مربی با متربی به گونه‌ای رفتار می‌کند که گویی خطایی رخ نداده و بنابراین عزت و احترام او نزد مربی محفوظ می‌ماند. ذهنیات و احتمالاتی که مربی هشیار، جدی گرفته است در رفتار او با متربی بروز نمی‌یابند. لازم نیست گمانه‌زنی‌های مربی روی رفتارش با متربی اثر بگذارد و همه‌ی آن احتمالات را به روی او بیاورد. معنای دقیق «تغافل» همین «خود را به غفلت زدن» و «به رو نیاموردن» می‌باشد.

۸) تنبیه و تشویق

در طرح تربیتی فضا سازی، به مربی حق ارزیابی متربی داده می‌شود تا به سنجش و محاسبه‌ی رفتارهای وی پردازد. برای آن‌که این ارزیابی دارای ضمانت اجرا باشد نیازمند روش‌های مختلف «تشویق و تنبیه» هستیم.

۱ - ۸) تعریف تشویق و تنبیه

تشویق در لغت به معنای برانگیختن و تهییج شوق است. وقتی کسی را تشویق می‌کنیم در او احساسی خوشایند را برمی‌انگیزیم. این «احساس خوشایند» به خودی خود هدف نیست بلکه وسیله‌ای است برای فضا سازی ارزشی. وقتی متربی، رفتاری ارزش‌مدارانه می‌کند باید به گونه‌ای فضا را ساخت که احساس خوشایندی نسبت به عمل ارزشی خود داشته باشد. در چنین حالتی وی را تشویق می‌کنیم. تشویق او وسیله‌ای است که حُسن کردارش را به وی نشان دهد و او را متوجه نیکویی عملش کند. شوق ادامه دادن این عمل، به این وسیله در او حاصل می‌گردد.

به این ترتیب تشویق به طور خلاصه عبارت است از «ایجاد احساس خوشایند در پی رفتار ارزش‌مدار، برای توجّه دادن متربی به حُسن کردارش». هدف نهایی تشویق، ایجاد شوق برای بیشتر و بهتر ادامه دادن آن رفتار ارزشمند است.

اما تنبیه در لغت به معنای بیدار کردن و از غفلت به در آوردن است. در این حالت نیز همانند تشویق، تکیه بر احساس است لیک احساس ناخوشایند. فرض کنیم متربی

رفتاری غیرارزشی انجام داده است. در چنین شرایطی وی را تنبیه می‌کنیم. مهم این است که این تنبیه کاملاً هدف‌دار است. می‌خواهیم او را از غفلت به درآوریم و به وی بفهمانیم که کار زشتی انجام داده است. لذا احساس ناخوشایندی را در وی ایجاد می‌کنیم.

احساس ناخوشایند بستری می‌سازد تا وی «قبیح رفتار ضد ارزشی» خود را دریابد و به تکرار و تداوم آن نپردازد. وقتی متربی دست به رفتار ضد ارزشی می‌زند، با هدف آگاه کردن وی به قبیح خطایش، احساسی ناخوشایندی را در وی ایجاد می‌کنیم. نیز به وی می‌فهمانیم که این احساس ناخوشایند اثر آن رفتار زشت و ناپسند است. هدف از این کار، تنبیه یافتن اوست تا از تکرار این عمل بازداشته شود. به این ترتیب تنبیه را چنین تعریف می‌کنیم: «ایجاد احساس ناخوشایند در متربی در پی رفتار ضد ارزشی؛ به منظور آگاه کردن وی از قبیح خطایش». پس هدف نهایی تنبیه، «بازداشتن متربی از تکرار خطایش» می‌باشد.

البته باید کاری کرد تا او در همه‌ی مراحل تربیت، «زیبا بودن» را مساوی «خوشایند بودن» نشناسد و «زشت بودن» را مساوی «ناخوشایند بودن» نداند. ممکن است در مراحل اولیه، که متربی دچار ضعف ادراک است، این تساوی‌ها را برقرار کند اما آرام آرام باید وارد حوزه‌ی شناختی وی شد و کاری کرد که «ناخوشایندی» و «خوشایندی» را «اثر» یک فعل زشت بداند نه این که میان آن‌ها تساوی برقرار کند. در شرایط ایده‌آل او زشتی عمل زشت را به خاطر خود آن عمل می‌داند و زیبایی عمل زیبا را به خاطر خوبی خود آن می‌شناسد. البته می‌فهمد که اثر این کار زشت، احساس ناخوشایند هم هست؛ همان‌گونه که اثر آن کار زیبا، احساس خوشایند می‌باشد.

۲ - ۸) مراتب تشویق و تنبیه با توجه به میزان عقلانیت متربی

تشویق‌ها را می‌توان میان دو رتبه‌ی «محرك‌های بیرونی» و «محرك‌های درونی» به صورت یک طیف نگریست. همین‌طور می‌توان تنبیه‌ها را میان دو رتبه‌ی «بازدارنده‌های بیرونی» و «بازدارنده‌های درونی» طبقه‌بندی کرد. کودک فاقد رشد عقلانی، نیازمند محرك‌ها و بازدارنده‌های بیرونی است و خوبی

و بدی را در «احساس خوشایند و ناخوشایند» مربّی‌اش خلاصه می‌کند. در این رتبه برای تشویق و تنبیه مثلاً می‌توان از «نمادها» استفاده کرد. نمادها سمبل‌هایی هستند که می‌توانند در قالب اشاره و تصویر ارائه شوند. گاه نمادها علامت یک احساس درونی هستند و می‌توانند احساس خوشایند یا ناخوشایندی را منتقل کنند. مثلاً ابرو در هم کشیدن، نماد ناراحتی و خشم است. سر تکان دادن، نماد تأسّف است. مشت خود را جلو دهان گرفتن، نماد تعجّب فراوان است. لب گزیدن، نماد نگرانی است. چشم غرّه رفتن، نماد هشدار است. حرکت دست‌ها و چشم‌ها نمادسازی می‌کند.

حتّی می‌توان در یک جمع تربیتی (مثل خانه) نمادهایی را تعریف کرد. خاصّیت نمادها این است که به راحتی می‌توان از آن‌ها بهره جُست و تأثیرگذاری آن‌ها نیز عمیق است. این‌ها می‌توانند نمادهای تنبیه باشند. گاهی هم نمادها حالت تشویقی دارند؛ مثل آغوش گشودن که نماد استقبال و تحسین است. لبخند زدن و آفرین گفتن که نماد تمجید است. دست به سینه گذاشتن که نماد تشکّر است و...

محرّک‌های بیرونی می‌توانند اشکال دیگری هم پیدا کنند. مثلاً تشویق‌ها می‌توانند به صورت تشویق زبانی باشند یعنی جملاتی به متربّی بگوییم که انعکاس‌دهنده‌ی احساس خوب ما نسبت به رفتار ارزشی وی باشد. حتّی تشویق‌ها می‌توانند شکل مادی هم داشته باشند. خود این مصادیق البتّه می‌توانند اشکال متعدّدی بپذیرند.

باز دارنده‌های بیرونی نیز می‌توانند اشکال و مراتب مختلفی داشته باشند. مواردی مثل قهرها، محرومیّت‌ها، تهدیدها و تحویل نگرفتن‌ها، می‌توانند به عنوان بازدارنده‌های بیرونی طرح شوند.

برای این‌که از کدام مصداق تشویق یا تنبیه استفاده کنیم؛ یک ملاک اساسی و کلی وجود دارد و آن لحاظ کردن نتیجه‌ای است که از تشویق یا تنبیه انتظار داریم. چنان‌که گفتیم اصل در هر دو این ابزارها آن است که متربّی را نسبت به حُسن رفتار ارزشی یا قبح رفتار ضدّ ارزشی‌اش، «آگاه و متوجّه کنیم». اثر این آگاهی، شوق بیشتر به انجام کار خوب یا بازداشته شدن از کار زشت است. ممکن است یک متربّی به صرف بازتاب «نماد»‌ها این توجّه را پیدا کند. ممکن است برای متربّی دیگری نمادهای تشویقی یا تنبیهی، توجّه‌آور نباشند. در این حالت نیاز به مصادیق دیگری پیدا می‌شود.

این‌که متربی برای توجّه یافتن، به کدام رتبه از محرّک‌ها یا بازدارنده‌های بیرونی نیازمند است؛ توسط مربّی او سنجیده می‌شود. شناخت مربّی باتجربه از متربی‌اش، در این موقعیت بسیار تأثیرگذار خواهد بود.

محرّک‌ها و بازدارنده‌های بیرونی البته ممکن است بلافاصله در پی رفتار فرد در برابر او قرار بگیرند (معجل^۱). نیز ممکن است حالت نسیه داشته باشند (مؤجل^۲) و اعطای آن‌ها به بعد واگذار شود. به علاوه می‌توانند شکل مادّی و محسوس و یا غیر مادّی و نامحسوس را داشته باشند. یکی از بازدارنده‌ها و محرّک‌های نامحسوس و مؤجل، تنبیه‌ها و تشویق‌های الهی هستند. جهنّم و بهشت دو مظهر مهمّ این تنبیه و تشویق هستند. خداوند متعال در مواضع متعدّد قرآن کریم این مشوّق‌ها و متنبّه‌ها را در قالب وعده و وعید مطرح ساخته است. گاه حتّی آن‌ها را شرح و بسط هم داده و کمّ و کیفشان را بیان فرموده است.

متربی در سنین پایین‌تر، در برابر محرّک‌ها و بازدارنده‌های «آنی» و «محسوس» واکنش نشان می‌دهد. با بالاتر رفتن سن و رشد عقلانی، این قابلیت را می‌یابد که تشویق و تنبیه‌های نامحسوس و مؤجل را ادراک کند. لذا در سنین بالاتر می‌توان این وعده و وعیدها را در قالب آموزش معاد به وی آموخت. شنیدن و ادراک این متنبّه‌ها و مشوّق‌ها، می‌تواند همان احساس ناخوشایند یا خوشایند را ایجاد کند و فرد را نسبت به قبح ضدّ ارزش‌ها و حُسن ارزش‌ها متوجّه نماید.

به هر طریق این‌که تشویق و تنبیه، معجل باشد یا مؤجل، محسوس باشد یا غیر محسوس، بستگی به همان قیدی دارد که در تعریف تشویق و تنبیه مطرح شد. مهمّ این است که چه رتبه‌ای از مشوّق‌ها و متنبّه‌ها، برای متربی «آگاهی» و «توجّه» ایجاد می‌کند. متناسب با این ملاک می‌توان تشویق‌ها و تنبیه‌های مختلف و متنوّعی را شکل داد.

ترتیب اثر دادن به محرّک‌ها و بازدارنده‌های بیرونی محسوس و آنی، یک رتبه

۱- معجل یعنی نقد و بلافاصله.

۲- مؤجل یعنی مهلت‌دار و با فاصله‌ی زمانی.

است. رتبه‌ی بالاتر از آن کسانی است که در برابر محرّک‌ها و بازدارنده‌های نامحسوس و مؤجّل ترتیب اثر می‌دهند یعنی وعده و وعیدها آن‌ها را به راه می‌اندازد یا متوقّف می‌کند. رتبه‌ی بالاتر را متربیانی دارا هستند که تشویق و تنبیه‌های الهی برای آن‌ها کارساز است. این مشوّق‌ها و منبّه‌ها هم نامحسوس هستند و هم مؤجّل. بنابراین فهم و تأثیرپذیری در قبال آن‌ها، درک بالاتری می‌طلبد.

بالاترین رتبه‌ی ادراک مربوط به کسانی است که صرفاً با انگیزه‌های درونی و بازدارنده‌های درونی در مسیر ارزش‌ها گام می‌نهند و از ضدّ ارزش‌ها پرهیز می‌ورزند؛ چه از عواقب آن باخبر باشند و چه نباشند. اینان بدی‌های عقلانی و وحیانی را واقعاً بد می‌دانند. ظلم را به خاطر زشتی آن مرتکب نمی‌شوند و به معصیت به خاطر ناپسند بودن آن، نزدیک نمی‌شوند. برای چنین کسانی حتّی اگر تنبیهی مطرح نباشد بازدارنده‌های درونی وجود دارد. حتّی اگر تنبیه برای اینان کم‌رنگ مطرح شود یا اصلاً مطرح نشود سوی عمل زشت نمی‌روند؛ چون بدی و زشتی‌اش را برای اجتناب از آن کافی می‌دانند.

همین‌طور است در مورد زیبایی‌ها. افراد ایده‌آل، ارزش‌ها و زیبایی‌ها را به خاطر زیبا و ارزشمند بودنشان انجام می‌دهند. مثلاً خدا را عبادت می‌کنند چون شایسته‌ی پرستش است یا به تعبّد برابر او تن می‌دهند چون وی را شایسته‌ی عبودیت می‌دانند. اینان در بالاترین رتبه‌ی ادراک و فهم قرار دارند.

باید بکشیم متربیان را به چنین نقطه‌ای برسانیم. ممکن است متربی را بارتبه‌ها و مصادیق مختلف تشویق و تنبیه روبه‌رو کنیم اما نهایتاً و در صورت امکان باید به این جا برسیم. به جایی که بازدارنده‌ها و انگیزه‌های درونی، غالب باشند یا فقط بازدارنده‌ها و انگیزه‌های درونی مطرح باشند.

۳ - ۸) رعایت تدریج در تشویق و تنبیه

در رتبه‌های اوّلیه‌ی ادراک (مثل مواقعی که متربی در برابر بازدارنده‌ها و انگیزه‌های بیرونی و محسوس ترتیب اثر می‌دهد) باید به نکته‌ای ظریف توجّه داشت. در چنین متربی‌ای استفاده از رتبه‌های بالای تنبیه، به عنوان تیر آخر توصیه می‌شود.

اگر همواره از بالاترین رتبه استفاده کنیم متربی را آرام آرام نسبت به رتبه‌های پایین‌تر ضدّ ضربه می‌کنیم. از سویی - چون بالاتر از سیاهی رنگی نیست - در تنبیه او کاملاً خلع سلاح خواهیم شد. به تناسب خطاهای متربی و دفعات تکرار آنها باید نوع تنبیه‌ها را تغییر داد و اصل تدریج را در آنها رعایت کرد.

همین نکته را باید در مورد تشویق‌ها نیز رعایت کرد. مثلاً اگر همواره بر تشویق مادی تمرکز کنیم متربی را فردی معامله‌گر بار آورده‌ایم. ممکن است کار به جایی برسد که در برابر هر خواسته‌ای از ما بپرسد: «چه چیز در قبالتش می‌دهی؟» این رویکرد، مربی را در موضع انفعال قرار می‌دهد و این امکان را از او می‌گیرد که متربی را به سطح انگیزه‌های درونی ارتقا بخشد. در این سطح مهم این است که متربی بداند کار نیکویش تحویل گرفته می‌شود و بی‌پاسخ نمی‌ماند. شکل تشویق باید در اختیار مربی باشد تا بتواند تنوع و تدریج را در آنها رعایت کند.

۴ - ۸) نقش رابطه‌ی مربی و متربی در تأثیرگذاری تشویق و تنبیه

مهم این است که رابطه و پیوند وثیق میان مربی و متربی، همواره برقرار باشد. در زمان کودکی - به خاطر وابستگی‌های جسمی کودک به والدین - این ارتباط به راحتی برقرار می‌شود. در این بُرّه ایجاد احساس خوشایند یا ناخوشایند در متربی مؤونه‌ی زیادی نمی‌برد. مکانیزم این امر در دوره‌ی نوجوانی و جوانی تفاوت می‌کند. در این وهله باید متربی، مربی خود را قبول داشته باشد و روی واکنش‌های وی حساب باز کند. این جاست که یک جمله تأثیرگذار می‌تواند متربی را متوقّف کند یا به او سرعت و اشتیاق بخشد. اگر رابطه‌ی او با مربی‌اش قوی‌تر و پیوند روحی میان آنها عمیق‌تر باشد، نیاز به بیان و اظهار چیزی هم نیست. همین که متربی بفهمد رفتارش مورد خشنودی مربی است به انجام آن تشویق می‌گردد. بالعکس ناخشنودی قلبی مربی برای حفظ متربی از خطا، کفایت می‌کند.

۵ - ۸) تشویق و تنبیه و شکار لحظه‌ها

همیشه تشویق و تنبیه پس از ارزیابی‌های زمان‌بر صورت نمی‌گیرد. گاه مربّی هشیار باید لحظه‌ها را شکار کند. «شکار لحظه‌ها» در سه عرصه بسیار کارساز است. عرصه‌ی اوّل هنگامی است که می‌خواهیم نکته‌ی ظریفی یا ارزشی را به متربّی‌مان آموزش دهیم. وقتی موقعیتی مناسب پیش آمد باید آن آموزه را سر جای خود جانشین کرد. به قول معروف تا تنور داغ است باید نان را چسباند! فرض کنید متربیان خود را همراه خویش به دامن صحرا برده‌ایم و آن‌ها از نعمت‌های طبیعت بهره برده‌اند. در اوج نشاط روحی می‌توان مفهوم «منعم بودن خداوند» را یادآورشان شد. می‌توان «نعمت بودن» این نعمت‌ها را به آن‌ها تذکّر داد و به تشکّر از منعم دعوتشان کرد.

عرصه‌ی دوم وقتی است که متربّی را بر سر دوراهی‌ها می‌بینیم. لحظه‌ای که متربّی بر سر دوراهی قرار گرفته یک لحظه‌ی طلایی و در عین حال خطرناک است. مربّی هشیار آن لحظه را شکار می‌کند تا بتواند متربّی را به انتخاب صحیح براند. این جاست که «هشدار دادن‌ها» نقش مؤثّری پیدا می‌کنند.

عرصه‌ی سوّم شکار لحظه‌ها در همین تشویق و تنبیه‌هاست. گاه لازم است که عکس‌العمل تشویقی و تنبیهی بلافاصله پس از عمل نیک و بد ارائه شود. باید از این لحظات حُسن استفاده را کرد. بهره بردن از تشویق و تنبیه با این رویکرد، تأثیرگذاری آن را بالا می‌برد. متربّی نتیجه‌ی رفتار خود را بلافاصله می‌بیند. این امر باعث می‌شود از یک طرف احتمال تکرار یک رفتار مثبت افزایش یابد و از طرف دیگر احتمال تکرار یک رفتار ضدّارزشی تا حدّ زیادی کاهش پیدا کند.

۹) تکرار و تمرین

هر ارزشی که با روش‌های مختلف به متربّی آموخته می‌شود برای نهادینه شدن نیازمند تمرین و تکرار است. در غیر این صورت ارزش‌ها رنگ می‌بازند و ممکن است پایدار نشوند. تکرار و تمرین می‌تواند با هماهنگی نهادهای مختلف تربیت (مثل خانه و مدرسه) در محیط‌های گوناگون پی‌گیری شود. نباید تصوّر کرد که یک‌بار یا حتّی

چند بار گفتن و عمل کردن، متربی را از تکرار یک ارزش بی‌نیاز می‌کند؛ چون برای ما مهم است که آن رفتار مثبت پایدار شود. البته توجه به این نکته نیز خوب است که تکرارها ملال‌آور نباشند. برای بیان یک ارزش می‌توان شکل‌های مختلف تعریف کرد. می‌توان فضای رغبت‌آوری را به وجود آورد که متربی به تکرار آن ارزش، علاقه نشان دهد؛ به جای آن که از تکرار آن ملول گردد. تشویق متربی به انحاء مختلف، می‌تواند این تکرارها را مطلوب متربی کند.

یک مثال از ارزش‌های نیازمند به تکرار و تمرین، گفتن «بسم الله الرحمن الرحيم» در ابتدای هر کاری از جمله غذا خوردن است. علاوه بر این، گفتن «الحمد لله رب العالمین» پس از صرف غذا از ارزش‌هایی است که برای نهادینه شدن، نیاز به تکرار دارد. تکرار تقید به این ارزش‌ها، آن‌ها را به اموری کاملاً عادی و طبیعی تبدیل می‌کند. عادت شدن این‌گونه امور، خود یک ارزش است. البته باید آرام آرام این عادت را با اعطای بینش عمق بخشید تا عادت صرفاً به صورت عملی قشری و طوطی‌وار شکل نگیرد. ولی باید توجه داشت که تا تکرار و تمرین نباشد تقید پایدار به ارزش را نیز نمی‌توان به دست آورد.

۱۰) ایجاد رقابت مثبت در پای‌بندی به ارزش‌ها

«ایجاد رقابت» یکی از بسترهایی است که می‌تواند تکرار و تمرین تقید به ارزش‌ها را مطلوب متربی کند. برای تحقق رقابت می‌توان یک گروه از متربیان را به طور مشترک درگیر تقید به یک ارزش کرد. در فضای این رقابت هر یک از متربیان سعی می‌کند تقید به آن ارزش خاص را با کیفیت بهتری پی‌گیری کند تا از رقیب خود پیش بیفتد. این یکی از زمینه‌هایی است که سبقت گرفتن از یکدیگر امری ممدوح به شمار می‌آید.

ایجاد رقابت، فضای هیجانی مثبتی ایجاد می‌کند. درگیر و دار این هیجان، انگیزه‌ای قوی برای تقید به ارزش در متربی پدید می‌آید. مثلاً می‌توان بین متربیان در تقید به نماز اول وقت، تقید بیشتر به حجاب، کمک‌رسانی در کارهای منزل و بیرون منزل و...

رقابت ایجاد کرد. نتیجه‌ی برنده شدن در این گونه رقابت‌ها در واقع همان تشویقی است که مربی به متربی‌اش اعطا می‌کند. چنان‌که رفت در مراحل ابتدایی تربیت، این تشویق‌ها به صورت انگیزه‌ها و محرک‌های بیرونی و محسوس هستند. البته با رشد عقلانیت متربی، آرام آرام باید به سمت انگیزه‌های درونی حرکت کرد. به طوری که متربی برنده، از این بابت خوش حال باشد که در رفتاری ارزشی از دیگران پیشی گرفته و به نحو احسن انجامش داده است. اگر همین تقید افزون‌تر به یک ارزش، برای متربی احساس خوشایند ایجاد کند بدان معناست که انگیزه‌ی درونی پیدا کرده است.

البته باید به آفات رقابت نیز توجه داشت. یک آفت این است که متربی عقب مانده، احساس یأس کند و به کلی عرصه‌ی رقابت را واگذارد. برای جلوگیری از این آفت باید عرصه‌ی رقابت دیگری گشود که او را در آن عرصه مستعدتر می‌بینیم. وقتی متربی در عرصه‌ی جدید برتر شود شکست در عرصه‌ی قبلی جبران خواهد شد. کار دیگری که می‌توان انجام داد، تشویق متربی در خصوص پیشرفت نسبت به گذشته‌ی خود اوست. مقایسه کردن هر کس با گذشته‌ی خویش، به صورت جداگانه صحنه‌ی رقابت جدیدی برای او ایجاد می‌کند.

به هر طریق باید متربی را به نقطه‌ای رساند که نیازی به تشویق‌ها و محرک‌های بیرونی نداشته باشد و انگیزه‌های درونی برای سبقت گرفتن او در ارزش‌مداری، کفایت کند. ساختن چنین فضایی پای‌بندی به ارزش‌ها را مطلوب و تکرار آن‌ها را بی‌ملال می‌کند.

۱۱) تقید مربی به ارزش‌ها و خودساختگی او

یکی از عرصه‌های فضاسازی ارزشی برای متربی، فضاسازی عملی است. گاه مربی صرفاً به عنوان یک تربیون شعار عمل می‌کند ولی خود خلاف آن‌چه می‌گوید رفتار می‌نماید. این رفتار دوگانه صحت مبانی تبلیغ شده توسط آن مربی را نزد متربی زیر سؤال می‌برد. او از خود می‌پرسد: «اگر این شعارها درست است پس چرا خود او بدان عمل نمی‌کند و اگر نادرست است چرا آن را تبلیغ می‌کند و عمل به آن‌ها را از من

می‌خواهد؟» این سؤال‌ها فرصت هرگونه تأثیرپذیری را از متربی می‌گیرد. باعث می‌شود او همواره با دیده‌ی تردید به مبانی مربی‌اش بنگرد و هرگز به آن، ایمان و اعتقاد پیدا نکند.

برعکس اگر مربی اهل عمل به گفتارهای خود باشد در ساختن یک فضای ارزشی و مؤثر توفیق کامل پیدا می‌کند. در ابتدای چنین موقعیتی حتی نیازی به تبلیغ زبانی و آموزش مستقیم هم نیست. رابطه‌ی قوی میان مربی و متربی باعث می‌شود متربی به مربی‌اش تشبّه بجوید و مانند وی رفتار کند. البته مربی هشیار آرام آرام از این فرصت بهره می‌گیرد و به متربی‌اش اعطای بینش می‌کند. این امر سبب پایداری عملی و اعتقادی در متربی می‌گردد.

وقتی سخن از فضا سازی عملی می‌شود ناخود آگاه به یاد مرشد کم نظیرمان می‌افتیم که چگونه گفتار را با عمل خود می‌آمیخت و نشان می‌داد که می‌توان آن‌گونه که دین می‌طلبد زندگی کرد، یادمان داد که می‌توان آن‌گونه که وصف عقلاست به چهره‌ی دنیا نگریست. مشی عملی مرحوم استاد علامه، در رسوخ اندیشه‌ی او بسیار تأثیرگذار بود. به طور مثال یکی از شاخصه‌های اندیشه‌ی او، بی‌رغبتی به دنیا و زهد بود. در عین حال همه می‌دانند که خانه و زندگی او تا چه حد زاهدانه بود! فرشی که به قول خودش «خرسکی» بیش نبود. پرده‌ای از چلوار سفید، سقفی که هنوز تیرهای چوبی‌اش آشکار بود. اسباب و وسایلی کاملاً ساده و... زندگی بسیار زاهدانه‌ای برای وی ساخته بود. وقتی از زهد سخن می‌گفت با تمام وجود امواج خروشان سخنش را به ساحل وجود ما می‌کوبید؛ طوری که مقاومت در برابر آن امکان نداشت. تأثیر کلام او پیش از هر چیز به اعتقاد و سیره‌ی عملی خودش باز می‌گشت. مرحوم علامه، علم و عمل را با هم آمیخته بود. به فرموده‌ی پیامبر اکرم ﷺ:

الْعُلَمَاءُ رَجُلَانِ: رَجُلٌ عَالِمٌ أَخَذَ بِعِلْمِهِ فَهَذَا نَاجٍ وَ عَالِمٌ تَارَكَ لِعِلْمِهِ فَهَذَا هَالِكٌ وَ إِنَّ أَهْلَ النَّارِ لَيَتَأَذَوْنَ مِنْ رِيحِ الْعَالِمِ التَّارِكِ لِعِلْمِهِ...^۱

عالمان دوگونه‌اند: عالمی که به علمش عمل می‌کند که اهل نجات است و عالمی که علمش را ترک می‌کند که نابود می‌شود و همانا اهل آتش، از بوی عالمی که به علمش عمل نمی‌کند، آزار می‌بینند...

ایشان به آن‌چه معتقد بود، عمل می‌کرد. وقتی از مرگ و معاد و بقای روح سخن می‌گفت، بدان مؤمن بود و این اعتقاد را در عمل نمایان می‌ساخت. می‌فرمود: اگر پیامبر را به پیغمبری قبول دارید، چرا در عمل با دستورهای او مخالفت می‌کنید؟ در بینش ایشان، محال بود کسی پیغمبر را، پیغمبر بداند و در عین حال با او مخالفت کند. این فرمایش امیرالمؤمنین (علیه السلام) را بسیار می‌خواند و ضرورت مضاعف عمل به علم را برای مربیان یادآور می‌شد:

مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا فَلْيَبْدَأْ بِتَعْلِيمِ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ وَ لِيَكُنْ تَأْدِيبُهُ بِسِيرَتِهِ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ وَ مُعَلِّمُ نَفْسِهِ وَ مُؤَدِّبُهَا أَحَقُّ بِالْإِجْلَالِ مِنْ مُعَلِّمِ النَّاسِ وَ مُؤَدِّبِهِمْ.^۱

هر که خویشتن را پیشوای مردمان قرار دهد، باید پیش از تعلیم دیگران، اول خود را آموزش دهد و باید ادب نمودن او با رفتارش پیش از ادب‌کردن او با گفتارش باشد و کسی که خود را علم و ادب می‌آموزد، به بزرگداشت، سزاواتر از کسی است که [تنها] مردم را علم و ادب می‌آموزد.

به هنگام دانش‌آموزی ما، این حدیث را در اتاق معلمان دبیرستان نصب کرده بودند و مخاطبشان ساخته بودند که اول به تعلیم و تأدیب خویشتن بپردازند، سپس به سراغ دیگران روند. توفیق مرحوم علامه در درجه‌ی نخست از همین جا برخاسته بود که اول خود را ساخته بود. اگر چنین نبود، آموزه‌ها و موعظه‌های او خیلی زود از صفحه‌ی دل کودکان آن روز، پاک می‌شد. چنان‌که امام صادق (علیه السلام) می‌فرمایند:

إِنَّ الْعَالِمَ إِذَا لَمْ يَعْمَلْ بِعِلْمِهِ، زَلَّتْ مَوْعِظَتُهُ عَنِ الْقُلُوبِ كَمَا يَزِلُّ الْمَطَرُ عَنِ الصَّفَا.^۲

۱ - نهج البلاغه، حکمت ۷۳.

۲ - الکافی / ۱ / ۴۴.

همانا اگر عالم به علم خویش عمل نکند، موعظه‌اش از دل‌ها می‌لغزد؛ همان‌گونه که باران از روی سنگ صاف می‌لغزد [و روی آن دوام نمی‌آورد].

اگر او از وفای به عهد، نظم، گذشت و دقت در عمل و... سخن می‌گفت، همه را ابتدا در خود محقق ساخته بود. اگر بلندهمتتی را می‌ستود خود در این خصیصه نفر اول بود. اگر شکم‌بارگی را تحقیر می‌کرد می‌دیدیم که اسیر شکمش نبود. اگر دم از تواضع می‌زد خود پیشتر عملاً درس تواضع به ما داده بود. یادش به خیر علامه‌ی ما! که مصداق بارز عالمی عامل بود.

۱۲) تقبیح و تحقیر ضد ارزش‌ها و بزرگ‌نمایی قبح آن‌ها

یکی از «فضاسازی‌های مؤثر» برای تحکیم ارزش‌ها، این است که مربی از یک طرف به «بزرگ‌داشت و تحسین» ارزش‌ها بپردازد و از طرف دیگر ضد ارزش‌ها را «تقبیح و تحقیر» کند. شرط اول چنین رویکردی اعتقاد راسخ خود مربی به این حسن و قبح‌هاست که در عنوان پیشین به آن پرداختیم. به دنبال این، مربی می‌تواند در مواجهه با متربیانش ضد ارزش‌ها را خرد کند و ارزش‌ها را بالا ببرد. در این راه هنر مربی حرف اول را می‌زند. یکی از راه‌های این تقبیح یا تحسین، تشبیه ضد ارزش‌ها و ارزش‌ها به امور محسوس است.

پیشتر مفصلاً به این رویکرد مرحوم علامه کرباسچیان رحمته‌الله درباره‌ی دنیا پرداختیم. آن بزرگوار از تشبیه‌های محسوس استفاده می‌کرد تا ما را نسبت به بی‌ارزشی و پوچی دنیا آگاه کند. مثلاً با الهام از فرمایش‌های معصومان علیهم‌السلام دنیا را به لجنزار یا زباله‌دان یا مردار و... تشبیه می‌کرد به طوری که با یادآوری دنیا خودبه‌خود این معانی برای انسان تداعی می‌شد. در کنار این تشبیه مرحوم استاد در قیامت یک هنرمند، دنیا را با اطوار مختلف تقبیح و تحقیر می‌کرد. قیافه گرفتن‌های او هنوز پیش چشم ما مجسم است که چگونه در حالت چهره‌اش نفرت از دنیا و دنیاپرستان موج می‌زد. حتی گاه از شیوه‌ی استهزاء بهره می‌گرفت و طالبان دنیا را به تمسخر، افرادی

بدبخت و سیه‌روز معرفی می‌نمود. حاصل این رویکرد، وجدانی‌شدن حقارت دنیا و دنیاپرستی در خاطر ما بود. مشی عملی و آموزشی او، به‌راستی‌الگوی نیکو برای مربیان و معلمان است.

ارائه‌ی مثال‌ها و تشبیه‌ها- در کنار تأثیرگذاری نمایشی قوی- می‌تواند فضایی بسازد که تحت تأثیر آن، متربی از ضد ارزش احساس تنفر شدید کند و قلباً از آن روی‌گردان شود. ساختن این فضا، کاری می‌کند که متربی در مواجهه با آن ضد ارزش به سرعت و به‌طور طبیعی به یاد آن تمثیل و تشبیه بیفتد و ناخودآگاه ضد ارزش را پس بزند. این، به نهادینه شدن بهتر ارزش‌ها کمک شایانی می‌کند.

نکته‌ی دیگر این‌که رویکرد تقبیح و تحقیر را می‌توان با «بزرگ‌نمایی»، تأثیری دوچندان بخشید. پیش از این در مثال چهارم از «بعد رفتاری فضاسازی» درباره‌ی شیوه‌ی القای مرحوم استاد علامه رحمته‌الله سخن گفتیم. قبح ضایع کردن حق الناس گاه برای ما بزرگ‌نمایی هم می‌شد به‌طوری‌که می‌اندیشیدیم مثلاً اگر کفش هم کلاسی مان را - حتی به سهو - لگد کنیم عذاب الیم دوزخ همان لحظه در برمان می‌گیرد.

شیوه‌ی «بزرگ‌نمایی» در عرصه‌های دیگر تربیت علامه‌ی بزرگ به چشم می‌خورد. مثلاً ایشان به جد اعتقاد داشت که اگر دانش‌آموزی امروز با مجلات مستهجن سر و کار داشته باشد و به تصاویر آن‌ها بنگردهی شک فردا به فحشاء آلوده خواهد شد. باور به این نتیجه‌ی وحشتناک باعث می‌شد او و هم‌کاران هم عقیده‌اش، به شدت در این موارد حساس باشند. علامه مخدوش شدن صیانت را تا این حد زیان‌آور و هزینه‌زا تلقی می‌کرد. مثال دیگر وقتی بود که آن بزرگوار می‌خواست در محیط صیانت‌شده‌اش درباره‌ی «خودارضایی» به ما اطلاع‌رسانی کند. در بیان زیان‌های خودارضایی هریک از زیان‌ها را در ضریب ده یا صد، ضرب می‌کرد و به ما ارائه می‌داد. تأثیر مثال‌های او به گونه‌ای بود که می‌اندیشیدیم فرد مبتلا به این ضد ارزش، در پی اولین تجربه «زار» و «ضعیف» می‌شود، گوشه‌ای می‌افتد، مشاعرش را از دست می‌دهد، با سر و روی آشفته از همه جا طرد می‌شود و ظاهری شبیه معتادهای آواره پیدا می‌کند و... این برداشت‌ها ما را به شدت از این عمل شنیع باز می‌داشت. با این

فضاسازی حاضر نبودیم به هیچ وجه فکر آن را به خود راه بدهیم چه رسد که بخواهیم عملاً به سمت و سوی آن حرکت کنیم.

به هر حال سخن در این است که گاه باید مربی با بزرگ‌نمایی ضررها و زیان‌های یک ضد ارزش، متربی‌اش را از عواقب آن بترساند. این «ترس و هراس» مانع مهمی بر سر تمایلات ضد ارزشی است و جذّابیت شهوی آن‌ها را تا حدّ زیادی کاهش می‌دهد. البته می‌پذیریم که اثر این شیوه شاید در درازمدت کم‌رنگ شود؛ خصوصاً اگر مربی خطر را بزرگ‌تر از آن‌چه واقعاً هست ارائه کرده باشد. اما مهم این است که این روش سبب می‌شود متربی از برهه‌های خطرآفرین خاصی با صحت و سلامت بگذرد و بر خود تسلط داشته باشد.

به مرور باید متربی را با واقعیت امر آشنا ساخت و به وی اطلاع‌رسانی عمیق‌تری کرد. این امر، تقید او را پُررنگ‌تر می‌کند. خصوصاً وقتی انگیزه‌های درونی متربی تقویت گردد این آگاهی‌ها بیشتر قابل تعمیق خواهد بود. با افزایش بینش و تقوای متربی، بازدارندگی «بزرگ‌نمایی» جای خود را به بازدارندگی واقع‌گرایانه‌ای خواهد داد که حاصل بینش عمیق متربی نسبت به زشتی گناهان است.

تکنیک «بزرگ‌نمایی» را می‌توان در تشویق نسبت به ارزش‌ها نیز به کار گرفت. مربی هشیار می‌تواند به عنوان یک روش، رفتار ارزشی متربی‌اش را بزرگ جلوه دهد، با آب و تاب از آن تعریف و تمجید کند. این شیوه از یک طرف در متربی نیکوکار ایجاد غرور و افتخار می‌کند و باعث تداوم رفتار ارزشی‌اش می‌شود. از طرف دیگر نیز در سایر متربیان ایجاد رغبت می‌نماید و برای پی‌گیری رفتار ارزشی، به آن‌ها انگیزه‌ی قوی می‌دهد.

البته بزرگ‌نمایی قبح ضد ارزش‌ها، در قالب «پیش‌گیری» قابل توصیه است؛ نه آن‌که به عنوان «عکس‌العمل در برابر رفتار ضد ارزشی متربی»، قابل طرح باشد. باید پیش از مطرح شدن زمینه‌ی ضد ارزش‌ها، جوّ سنگینی ساخت به طوری که متربی فکر رفتن به سوی ضد ارزش را هم نکند. طیفی از رفتارهای ضد ارزشی نزد متدینان بزرگ‌سال همین حالت را دارند. این اعمال چنان بد شمرده می‌شوند که افراد به طور

طبیعی به سمت آن‌ها نمی‌روند و فکر ابتلا به آن‌ها را هم به سر راه نمی‌دهند. لذا در معرض آن‌ها نیستند و برای اجتناب از این ضد ارزش‌ها نیز انرژی زیادی صرف نمی‌کنند. این رویکرد، حاصل دریافت آن‌ها از زشتی ضد ارزش‌هاست و می‌تواند اثر فضا سازی مدبرانه‌ی مربیان‌شان باشد.

۱۳) خوف و رجاء

اما اگر متربی به خطا رفت و به یک ضد ارزش اقدام کرد دیگر به صلاحش نیست که تحت فشار شدید ما قرار بگیرد. «فشار بزرگ‌نمایی شده» ممکن است وی را از میدان به در کند به طوری که بیندیشد اساساً راهی برای بازگشت از خطای خود ندارد. یأس از توبه، متربی را به سمت تکرار خطایش می‌کشد. البته پس از ارتکاب خطا باید قبح ضد ارزش را به وی تفهیم و یادآوری کرد اما به شرطی که راه بازگشت به رویش بسته نشود و همه‌ی پل‌های پشت سر، «خراب شده» معرفی نگردد.

پس از ارتکاب خطا توسط متربی، باید به اصلاح وی اندیشید. برای این منظور ابتداءً باید رفتار ضد ارزشی متربی را تخطئه کرد. این «تخطئه» می‌تواند در دو بُعد مطرح گردد:

بُعد اول وارد شدن از باب احساس و عاطفه است. مربی محبوب می‌تواند نارضایی خود از رفتار متربی را به وی تفهیم کند. می‌تواند خود را از آن رفتار ضد ارزشی ناراحت و آزرده معرفی نماید و...

بُعد دوم «تخطئه»، وارد شدن به حوزه‌ی شناختی متربی است. می‌توان به او بینش داد. «بینش‌بخشی» می‌تواند از این جهت مطرح باشد که متربی را نسبت به عواقب سوء رفتار آگاه کنیم یعنی ضررهای رفتار ضد ارزشی‌اش را به وی یادآور شویم. پس از تخطئه، نوبت به این می‌رسد که راه بازگشت را برای وی باز و هموار کنیم. در این بخش از فرایند اصلاح، باید مجدداً فضای عاطفی را تقویت کرد. متربی باید مربی‌اش را به چشم یک طبیب ببیند؛ طبیبی که بیمارش را دوست می‌دارد و همه‌ی هم و غم‌ش اصلاح شیوه‌ی نادرست اوست. در فضای یک رابطه‌ی نزدیک و صمیمی،

مربی می‌تواند آرام آرام فشار آن تخطئه را کم کند و راه جبران را پیش روی وی قرار دهد.

پس یکی از روش‌های فضاسازی این است که مربی را بین حالت خوف و رجاء قرار دهیم. خوف بیش از حد باعث یأس می‌شود و رجاء بی‌اندازه، فرد را بی‌خیال و اهل تجزّی می‌کند. باید همواره به ایجاد فضایی متعادل اندیشید که این هر دو را در کنار هم دارد. این نوعی اصلاح مستقیم است که برای تحقّق آن از ساز و کارهای فضاسازی بهره گرفته می‌شود.

البته این اصلاح از طریق غیر مستقیم نیز ممکن است. این زمینه وقتی فراهم می‌شود که جامعه‌ای از مربّیان در اختیار ما باشند. در این حالت می‌توان مربّیان را به صورت گروهی نسبت به یک ضدّ ارزش حسّاس کرد. وقتی فضای افکار عمومی، علیه یک ضدّ ارزش بازسازی شد همین فضا باعث می‌شود فرد حدّ اقل از ارتکاب آن در جمع، خودداری کند. البته در عین ساختن «فضای افکار عمومی»، باید فضای عاطفی و شناختی عمومی را نیز تقویت کرد تا مربّی در خلوت نیز تمایلی به ضدّ ارزش پیدا نکند. مجموعه‌ی این اقدامات می‌تواند به اصلاح غیرمستقیم رفتار ضدّ ارزشی بینجامد.

۱۴) هویت‌بخشی از طریق احساس تعلّق به گروه

یکی از روش‌های مهمّ فضاسازی این است که مربّی دست به تشکیل گروه‌های مثبت بزند؛ افراد چنین گروه‌هایی، دارای ارزش‌های مشترک هستند. این افراد در تقیّد به ارزش‌ها، متّفق و هم‌قسم می‌شوند و یکدیگر را پشتیبانی می‌کنند. طبیعت یک دسته و گروه، ایجاد تعلّق و هم‌بستگی است. همین امر سبب می‌شود تقیّد به ارزش‌ها برای اعضای گروه تسهیل گردد. تقیّد به ارزش‌های یک دست، برای افراد ایجادانگیزه می‌کند. همین که فرد بداند در این مسیر تنها نیست او را پشت گرمی می‌بخشد و در راه تقیّد به ارزش‌ها تقویتش می‌کند.

یک گروه مثبت می‌تواند کارکردهای مختلفی برای نهادینه‌سازی ارزش‌ها داشته

باشد. در این جا به چهار کارکرد گروه‌های مثبت می‌پردازیم:

کارکرد اول عبارت است از «شبیه‌سازی و عضوگیری». اساساً پیوستن به یک گروه، برای انسان مایه‌ی دل‌گرمی است. اگر یک گروه مثبت جذابیتهایی هم داشته باشد افراد برای پیوستن به آن تمایل بیشتر پیدا می‌کنند. «حمایت‌های معنوی» می‌تواند انگیزه‌ی خوبی برای پیوستن به یک گروه باشد. گروه‌هایی که توسط مربی ساخته می‌شوند می‌توانند متناسب با علایق و توانایی‌های مربی شکل بگیرند تا انگیزه‌ی مربی از پیوستن به آن‌ها بالاتر رود. به طور مثال گروه ورزش‌کاران، گروه علاقه‌مندان به نجوم، گروه هیأت مذهبی، گروه فعالیت‌های علمی و... مهم این است که هنجارهای ارزشی بر سنخ‌های مختلف گروه‌ها حاکم است. موضوع و عنوان این گروه‌ها نیز بهانه‌ای است که این هنجارها به مربی تزریق شوند.

فردی که به یک گروه می‌پیوندد ابتدا سعی می‌کند ظاهر خود را شبیه به آن‌ها کند. مثلاً در یک گروه متدین، پوشیدن لباس ساده، داشتن محاسن، به دست کردن انگشتر عقیق و... می‌تواند به عنوان مشخصه‌های ظاهری به حساب آید. ابتدا فرد در ظاهر شبیه این گروه مثبت می‌شود اما کم‌کم این شباهت ظاهری به درون وی نیز رسوخ می‌نماید. این واقعیتی است که در کلام امام امیرالمؤمنین (علیه السلام) نیز مورد تأکید قرار گرفته است:

مَنْ تَشَبَّهَ بِقَوْمٍ عُدَّ مِنْهُمْ.^۱

هر کس خود را به گروهی شبیه کند از آن‌ها به حساب می‌آید.

إِنَّهُ قَلٌّ مَنْ تَشَبَّهَ بِقَوْمٍ إِلَّا وَ أَوْشَكَ أَنْ يَكُونَ مِنْهُمْ.^۲

اندک است که کسی خود را شبیه به گروهی بکند مگر آن‌که نزدیک است یکی از آن‌ها شود.

۱- دعائم الاسلام / ۲ / ۵۱۳.

۲- وسائل الشیعه / ۱۵ / ۲۶۸.

ظاهر شبیه به یک گروه، می‌تواند ارزش‌های آن‌ها را به درون انسان رسوخ دهد و او را واقعاً از درون، در زمره‌ی آن‌ها کند.

کارکرد دوم یک گروه مثبت، اصلاح درون‌گروهی است. افرادی که هنجارهای مشترک دارند می‌توانند به اصلاح شیوه و مسیر هم بپردازند. در این فرایند هر یک از متریبان گروه، خواه ناخواه به عامل اجرایی مربی تبدیل می‌شوند. این مسأله از آن بُعد اهمّیت دارد که گاه تأثیر یک رفیق همراه و هم‌سن، از تأثیر یک مربی بیشتر است. متریبی، هم‌نشین خود را بالاتر از خود احساس نمی‌کند. او را هم‌سطح خود می‌بیند. لذا چه‌بسا در عالم رفاقت پذیرشش از او بیشتر است. در چنین رویکردی متریبی به‌طور غیرمستقیم از مربی خود تأثیر می‌گیرد. ممکن است حتّی متوجّه تأیید مربی نسبت به تأثیرپذیری‌اش از گروه بشود اما این متفاوت از هنگامی است که او در ارتباط مستقیم با مربی قرار می‌گیرد. محیط یک پارچه و مطلوب گروه، هم‌القای ارزش می‌کند و هم ضدّ ارزش را برنمی‌تابد. لذا متریبی در صورت ارتکاب آن، فوراً دست به ترمیم و اصلاح می‌زند.

کارکرد سوم یک گروه مثبت این است که مربی می‌تواند میان آن‌ها رقابت سالم برگزار کند. افراد یک گروه بایکدیگر احساس سنخیت می‌کنند. از طرف دیگر هر یک دوست می‌دارد در انجام خیر از دیگران سبقت بگیرد. مربی می‌تواند از این ظرفیت برای برقراری رقابت مثبت استفاده کند. البته این رقابت باید رقابتی سالم و مثبت باشد و نباید به قیمت از هم پاشیدن گروه تمام شود. مربی آگاه در عین ایجاد رقابت می‌کوشد تا فضای رقابت به خصومت تبدیل نشود. برای این منظور باید رقابت‌هایی مختلف تعریف کرد؛ به گونه‌ای که برندگان این رقابت مختلف باشند و هر یک از مجموعه‌ی رقابت‌ها احساس رضایت کنند.

کارکرد چهارم و مهم‌ترین کارکرد یک گروه مثبت، اعطای «هویت و عزّت» به متریبی است. احساس هویت و عزّت باعث می‌شود که متریبی با نیروی بیشتری در مسیر پای‌بندی به ارزش‌ها حرکت کند. این پشتوانه‌ی مهم باعث می‌شود او بتواند برخلاف موج جامعه‌ی ناسالم حرکت کند و سختی‌های این حرکت معکوس را به جان بخرد.

مرحوم استاد علامه کرباسچیان رحمته الله از همین کارکرد برای حفظ متریان خود بهره‌ها می‌گرفت. «دانش‌آموز علوی بودن» از یک طرف برای ما محدودیت‌هایی به بار می‌آورد. موی سر کوتاه، لباس ساده، مقید بودن به حلال و حرام، خصوصاً تقید به دوری از زمینه‌های شهوانی و... همه و همه مشخصه‌های یک دانش‌آموز علوی بود. از طرف دیگر علامه فضایی ساخته بود که ما به این تقیدات خود افتخار می‌کردیم. تعلق به علوی برای ما شخصیت و هویتی به بار آورده بود که حاضر نبودیم آن را به چیزی بفروشیم. حتی بسیاری اوقات می‌شد که مورد تمسخر دیگران قرار می‌گرفتیم. ما را متحجر و واپس‌گرا می‌خواندند. حتی گاهی مشفقانه ما را نصیحت می‌کردند و می‌خواستند که از مشی «غیر عادی و نامتعادل»!! خود دست برداریم. اما ما نه از آن طعنه‌ها آزرده می‌شدیم و نه در قبال این نصایح عقب می‌نشستیم بلکه برعکس این ما بودیم که مشی غالب جامعه را به سخره می‌گرفتیم و برای آن‌ها دل می‌سوزانیدیم. احساس تعلق به گروه، به ما هویت مستقل و عزتی بخشیده بود که خود را تافته‌ی جدا بافته می‌دیدیم. این حس برتری، حاصل رفعتی بود که ارزش‌های والا به ما اعطا کرده بودند. احساس شرافت و عزت، ما را در قبال آفت‌ها و فشار ضد ارزشی جامعه، مقاوم ساخته بود.

مشی علامه دقیقاً منطبق با فرهنگ غنی و حی بود. در این فرهنگ اصیل، ملاک «ارزش و ضد ارزش»، عقل و وحی شمرده می‌شوند. معیار حق و باطل هرگز «مردم» نیستند. به همین خاطر اگر ارزش‌های آن‌ها با معیارهای الهی سازگاری نداشت یک شیعه‌ی تربیت‌شده «ذهنیت تفکیک از جامعه» را در خود تقویت می‌کند. چنان‌که پیش از این هم گفتیم این ذهنیت به معنای غارنشینی و عزلت‌گزینی نیست بلکه یک عزلت فرهنگی است. عزلت فرهنگی به این معناست که فرد «در مردم» هست اما «با مردم» نیست. امیرمؤمنان علیه السلام در وصف این انسان‌های برجسته، می‌فرمایند:

گروهی از اهل دنیا بودند (در میان آن‌ها بودند) اما از اهل آن نبودند (فریب جاذبه‌های دنیا را نخورده بودند) پس در آن مانند کسی که از آن نیست،

بودند. در دنیا بر اساس آن چه می‌دیدند (واقعیت چهره‌ی کریمه دنیا) عمل می‌کردند و در آن [برای] چیزی [که از آن] حذر می‌کردند [به عمل مبادرت] می‌نمودند.^۱

فردی که در این مکتب تربیت یافته، حق‌مدار است. چنین کسی بر طبق معیارهای حرکت می‌کند؛ هر چند همه‌ی مردم وی را تخطئه کنند. این شیوه‌ی عقلانی از رهنمودهای مربیان و حیانی الهام گرفته شده است. به طور مثال جناب یونس بن عبدالرحمان، یکی از اصحاب والامقام و گران‌قدر امام رضا علیه السلام بوده است. ایشان خدمت مولایش می‌رسد و از نسبت‌های ناروایی که مردم به او می‌داده‌اند شکایت می‌کند. آن حضرت جمله‌ی زیبایی به وی می‌فرماید که سرلوحه‌ی مشی حق‌مداران است:

مَا يَضُرُّكَ أَنْ تَكُونَ فِي يَدَيْكَ لُؤْلُؤَةٌ فَيَقُولَ لَكَ النَّاسُ هِيَ حَصَاةٌ وَ مَا كَانَ يَنْفَعُكَ إِذَا كَانَ فِي يَدِكَ حَصَاةٌ فَيَقُولُ النَّاسُ هِيَ لُؤْلُؤَةٌ.^۲

اگر در دستان تو مرواریدی باشد که مردم به تو بگویند آن، سنگ‌ریزه است؛ این به تو زیانی نمی‌رساند و اگر در دست تو سنگ‌ریزه‌ای باشد که مردم بگویند آن مروارید است، این به تو سودی نمی‌رساند.

مقیّد بودن به ارزش‌ها، یعنی به دست داشتن یک گوهر ارجمند و ارزشمند. ممکن است همه‌ی مردم جمع شوند و رأی به این دهند که این گوهر، سنگ‌ریزه است. آیا ماهیت آن تغییر می‌کند؟ هرگز. گوهر، گوهر است هر چند کسی گوهر بودن آن را قبول نداشته باشد. از آن سو فردی که ارزش‌ها را جدی نمی‌گیرد، یا بر خلاف آن‌ها گام می‌زند، مثل کسی است که سنگ‌ریزه‌هایی بی‌ارزش را به دست گرفته باشد. ممکن است افراد به او روحیه بدهند و تحسینش کنند. ممکن است همه به توصیف سنگ‌ریزه‌های وی پردازند و آن‌ها را گوهرهایی ارزشمند بدانند. اما این تحسین‌ها فقط توهم‌زا هستند. حقیقت سنگ‌ریزه با تمجید مردم، تغییر نمی‌کند.

۱- نهج البلاغه، خ ۲۳۰.

۲- بحار الأنوار / ۲ / ۶۶ به نقل از رجال کشی.

کسی که گوهر تقیّد به ارزش‌ها را در کف دارد، «ارزش بودن آن‌ها» را با ملاک دقیق عقل و شرع سنجیده و به ماهیّت گران‌قدرشان ایمان دارد. اگر مردم به تخطئه‌ی او و گوهرش پردازند نمی‌توانند این اطمینان را متزلزل کنند. بلکه برعکس خودشان را نزد او تخریب می‌کنند. به فرموده‌ی مربّیان وحی، چنین بینش و روشی ناشی از ژرف‌اندیشی دینی است. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم در وصیّت خود خطاب به جناب ابوذر غفاری می‌فرماید:

ای ابوذر! انسان به کمال ژرف‌اندیشی [دینی] نمی‌رسد تا این‌که مردمان را امثال اشتران ببیند. پس اهمّیتی به وجود آن‌ها ندهد و بودن آن‌ها تغییری در او ایجاد نکند همان‌گونه که بودن شتری در محضر او، تغییری در او نمی‌دهد. سپس [چنین کسی] به خویشتن خویش باز می‌گردد و بزرگ‌ترین تحقیرکننده‌ی آن می‌شود.^۱

فرد ارزش‌مدار، مردم سرزنشگر را غافل از عظمت ارزش‌ها می‌بیند. بنابراین سرزنش آنان در او اثر نمی‌کند. عزّتی که ارزش‌ها به او بخشیده‌اند کاری می‌کند که مدح و ذمّ دیگران تغییری در او پدید نیاورد. چنین کسی مردم را به چشم شترانی می‌بیند که به تحسین یا تقیح عمل‌کرد او می‌پردازند. تحسین آن‌ها اخلاص او را خدشه‌دار نمی‌کند و تخطئه‌ی آن‌ها او را از راهی که پیش گرفته به در نمی‌کند. او همان رفتاری را با مدح و ذمّ مردم می‌کند که با ستایش یا سرزنش یک شتر دارد. هیچ‌یک او را دستخوش شائبه‌ی ریا یا عقب‌نشینی از ارزش‌ها نمی‌کنند.

قسمت پایانی حدیث شریف، تصویری از ارزش‌مدار فهیم ارائه می‌دهد که حاوی یک هشدار تربیتی است. درست است که باید به مترّبان هویت بخشید و به آن‌ها عزّت و شرافت تزریق کرد. امّا این برتری‌بخشی، نباید باعث دامن‌زدن به روحیه‌ی تکبر و خودبزرگ‌بینی شود. کاری کنیم که مترّبی ما به خاطر تقیّدش به ارزش، به خود ببالد امّا در عین حال به او یادآور شویم که این تقیّد را مرهون توفیق الهی است. به یادش بیاوریم که به خودی خود هیچ است. به او بفهمانیم که اگر حمایت حق نباشد

برگه‌ی او نیز همانند دیگران سیه می‌شود. متوجهش کنیم که اگر خدا والاترین انسان‌ها را دمی به حال خود بگذارد به عمیق‌ترین درّه‌های تباهی سقوط می‌کنند. این‌گونه القائنات، سبب می‌شود که او در این برتری برای «خود» حسابی نگشاید. باید کاری کرد که او خود را نزد خود تحقیر کند و فقیر و ناچیز بداند. این جاست که تواضع و شکر جای تکبر را می‌گیرد. چون او خود را به خودی خود، ناچیز و ظلمانی می‌بیند و همه‌ی کمالات خود را نیز انعام خداوندی می‌شناسد.

۱۵) الگوسازی، همانندسازی، درونی‌سازی

۱ - ۱۵) نیاز انسان به الگو و الگوهای مطلوب

نیاز انسان به الگو، یک نیاز انکارناپذیر است. قرار گرفتن تابلوی الگوها، به انسان گوشزد می‌کند که رسیدن به یک مدل ارزش‌مدار صرفاً در تئوری مطرح نیست بلکه عملاً افرادی همانند او توانسته‌اند به ایده‌آل نسبی دست پیدا کنند. به علاوه اگر انسان به الگوی خود محبت نیز پیدا کند انگیزه برای حرکت در مسیر او را در خود قوی می‌بیند. در نظام تربیت عقلانی، ملاک الگوسازی این است که الگو تا چه حد در چارچوب معنویت، تقوا و ارزش‌های اخلاقی حرکت می‌کند. متأسفانه امروزه الگوی جوانان ما افرادی هستند که تقلید چندانی به ارزش‌ها در آن‌ها مشاهده نمی‌شود. بعضاً می‌بینیم که بازیگر سینما و تئاتر یا یک ورزشکار و... الگوی جوان شیعه قرار می‌گیرد. جوان سعی می‌کند ظاهر خود را شبیه او کند و مانند او بیندیشد. این، او را از فضای ارزشی دور می‌کند. در چنین فضای مسمومی، نیاز به معرف الگوها محسوس‌تر و ضروری‌تر است. باید برای مترّیان «الگوسازی» کرد و در ضمن آن، باید الگوهای مطلوب را نزد مترّبی، محبوب ساخت.

در رأس هر الگویی معصومین علیهم‌السلام قرار دارند؛ چنان‌که قرآن کریم نیز توصیه به الگوبرداری از سرور و برتر آن‌ها - رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم می‌کند.^۱ مربّیان باید واسطه‌ی

۱ - «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُوا اللَّهَ وَ الْيَوْمَ الْآخِرَ وَ ذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا.» (احزاب / ۲۱)

القای معرفت و محبت معصومین علیهم السلام به متریان باشند. ارائه‌ی سیره‌ی عملی معصومین در قالب‌های مختلف کتاب، داستان کوتاه، نمایش، فیلم و... وسیله‌ای مؤثر برای انتقال این معرفت و محبت است. انتقال فضایل اخلاقی اهل بیت علیهم السلام در ابعاد گوناگون، می‌تواند مربی را نسبت به مشی کلی آن بزرگواران علاقه‌مند و پی‌گیر کند. در وهله‌ی بعد مربی می‌تواند از شخصیت‌های برجسته‌ی دینی، علمی و هنری در زمینه‌های مختلف الگوسازی و به متریان معرفی کند. به‌طور مثال ولایت‌مداری اصحاب خاص اهل بیت علیهم السلام الگوست. غیرت دینی علمای شیعی الگوست. عزم و اراده‌ی دانشمندان علوم مختلف الگوست و... نقیصه‌ی این الگوهای غیرمعصوم آن است که مطلق نیستند. لذا باید الگوبرداری مربی از آن‌ها را در بستر خاصی هدایت کرد. به‌طور مثال می‌توان برخی دانشمندان معاصر را به مربی معرفی کرد. شیوه‌ی این دانشمندان و فرهیختگان در علم‌آموزی، بسیار آموزنده است. اینان الگوی پشتکار و خستگی‌ناپذیری‌اند. به هدفی که در زندگی برگزیده‌اند همواره وفادار مانده‌اند. خستگی‌ناپذیر به‌سوی آن حرکت کرده‌اند و از طوفان حوادث نهراسیده‌اند. در عین حال ممکن است همین دانشمند فرهیخته، محاسن خود را هم بتراشد، به موسیقی هم گوش بسپارد، به برخی قیود دینی هم بی‌اعتنا باشد. باید کوشید مربی، وجوه مثبت این دانشمند را برداشت کند. مهم این است که این دانشمند، مطلق انگاشته نشود و مربی، الگوبرداری از او در زمینه‌ای خاص را به سایر زمینه‌ها تعمیم ندهد.

خود مربی و حتی هم‌سالان مربی نیز می‌توانند نقش الگویی بسیار مؤثری را ایفا کنند. در مورد الگوبرداری خود مربی باید توجه داشت که «حفظ شخصیت و جاهت مربی» بسیار مهم است. اگر مربی در نظر مربی‌اش بشکند الگوبرداری از او با ضعف پی‌گیری می‌شود و حتی ممکن است مربی از کنار او بی‌اعتنا بگذرد. مهم این است که مربی، مربی خود را قبول داشته باشد. این به معنای مطلق‌انگاری مربی نیست. باید کاری کرد که وجوه مثبت مربی در نظر مربی‌اش جلوه کند و از همان‌ها الگوبرداری نماید.

در مورد الگو برداری از هم سالان نیز هدایت مربی اهمیت ویژه‌ای دارد. مربی می‌تواند صفات ارزشی یک هم سال را پررنگ کند، صیقل بزند و پیش چشم متربی‌اش بگذارد. البته باید صفات منفی را در محاق قرار داد. این گونه، توجه به صفات مثبت یک هم سال، متربی را از خیره شدن به صفات منفی او باز می‌دارد.

۲- ۱۵) همانند سازی

۱- ۲- ۱۵) توضیح روش

یکی از روش‌های بسیار مؤثر برای فضا سازی غالب ارزشی، همانند سازی^۱ می‌باشد. این عنوان در مباحث روان‌شناسی اجتماعی مطرح می‌شود. در این روش «رفتار فرد به این منظور است که برای وی رابطه‌ای رضایت بخش با شخص یا اشخاصی که مایل است با آن‌ها همانند شود ایجاد کند.»^۲ به این ترتیب «اگر فرد شخص یا گروهی را پسندیده و جالب بیابد این تمایل در او پدید می‌آید که نفوذ آن شخص یا گروه را بپذیرد و ارزش‌ها و نگرش‌های خود را با ارزش‌ها و نگرش‌های آن شخص یا گروه هماهنگ کند.»^۳ این عمل به خاطر آن است که فرد دوست می‌دارد خود را همانند آن شخص یا گروه کند. برای تفهیم بهتر مطلب مثالی به این صورت طرح می‌شود:

اگر شما یک دایی داشته باشید که خون گرم، پُرجنب و جوش و خوش مشرب است و از اوان کودکی به او علاقه‌مند بوده و می‌خواسته‌اید که در بزرگی هم‌چون او بشوید، عقاید و افکار او جزء نظام عقیدتی شما درمی‌آید. این امر... بدان جهت است که وی تمایلی در شما به وجود آورده که هر چه می‌اندیشد و به آن معتقد است شما هم در نظام شناختی خود جای

۱- Identification.

۲- روان‌شناسی اجتماعی / ۳۳.

۳- همان / ۳۵.

بدهید.^۱

۲-۲-۱۵) شرایط و ارکان روش

اگر بخواهیم پروسه‌ی همانندسازی تداوم داشته باشد «ضرورت دارد تمایل و آرزوی فرد برای همانند شدن با آن شخص»^۲ تداوم یابد. در این میان ممکن است الگوی متربی، حضور هم نداشته باشد اما اگر سه شرط برقرار باشد می‌توان به این تداوم، امید بست. این سه شرط عبارت‌اند از آن‌که:

۱) الگو هم چنان در نظر متربی، مهم باقی بماند.

۲) هنوز هم همان عقاید خود را داشته باشد.

۳) این عقاید را اعتقادات مخالفی که بیشتر قانع‌کننده‌اند به مبارزه نطلبند.^۳

به مثال قبل بازگردیم:

اگر دایی شما تغییر عقیده دهد، عقاید شما نیز تغییر می‌کنند یا اگر علاقه‌ی شما به آن دایی از بین برود باز هم آن عقاید دگرگون می‌شوند. هم‌چنین اگر فرد یا گروهی که برای شما بیشتر از دایی‌تان اهمیت دارد عقاید متفاوتی اظهار کند باز هم عقاید اولیّه‌ی شما دستخوش تغییر می‌شوند... بنابراین یک همانندسازی مهم‌تر، ممکن است جای‌گزین یک همانندسازی پیشین شود.^۴

«در همانندسازی جزء مهم، جاذبه و کشش است؛ جاذبه و کشش شخص یا گروهی که فرد خود را با آن‌ها همانند می‌کند. از آن‌جا که فرد خود را با نمونه‌ای همانند می‌کند مایل است که عقایدی مشابه او داشته باشد.»^۵ به این ترتیب «علاقه و کشش» نسبت به فردی، می‌تواند موضع ما را نسبت به عقاید او هم مثبت کند. البته این رابطه در مقابل نیز مطرح است. اگر نسبت به شخص یا گروهی نفرت و انزجار داشته باشیم عقاید او

۱- همان.

۲- روان‌شناسی اجتماعی / ۳۵.

۳- همان.

۴- همان.

۵- همان / ۳۷.

نیز در نظر ماسخیف جلوه خواهد کرد و یا حدّ اقل «تمایل ما بر این است که آن نظر را رد کنیم یا نظری مغایر آن اختیار نماییم.»^۱

۳-۲-۱۵) کاربرد همانندسازی در فضا سازی

نکته‌ی اول: جزء مقوم همانندسازی، ایجاد «علاقه و کشش» است. لذا اگر مربّی ارزش‌مدار می‌خواهد از این طریق فضای غالب ارزشی ایجاد کند باید نخست علاقه‌ی مربّی را به خود جلب کند. البتّه این «ایجاد علاقه» نیز در فضای ارزش‌ها صورت می‌گیرد. برای ایجاد جاذبه، هرگز مجاز نیستیم ارزشی را فدا کنیم. به تعبیر دیگر برای ایجاد جاذبه، هدف وسیله را توجیه نمی‌کند. مسلماً نمی‌توان در فرایند ایجاد علاقه، ارزش‌ها را زیر پا گذاشت یا آن‌ها را نادیده گرفت.

نکته‌ی دوم: پس از ایجاد علاقه، مربّی سعی می‌کند خود را شبیه به مربّی‌اش نماید. این جاست که علاوه بر گفتار، «رفتار» مربّی نیز اهمّیت بسیاری پیدا می‌کند. نباید مربّی «میان قول و فعل» مربّی‌اش تعارض‌های فراوان ببیند. افزایش تعارض‌ها باعث می‌شود تمایل مربّی برای اقتدا به مربّی، کاهش پیدا کند.

نکته‌ی سوم: این که لازمه‌ی مربّی‌گری، نوعی ثبات در عقیده است. مربّی مطلوب فردی است که خود در نظامی ارزشی بالیده باشد و ارزش‌ها در او تثبیت شده باشند. یک فرد مذدبذب که دائم تغییر حالت و عقیده می‌دهد نمی‌تواند مربّی ایده‌آلی در فضای ارزشی باشد. نوعی پختگی و ثبات قدم لازمه‌ی توفیق یک مربّی است. در غیر این صورت ارزش‌ها هم ثبات خود را در نظر مربّی از دست می‌دهند و نهادینه شدن آن‌ها با آفت مواجه می‌گردد.

نکته‌ی چهارم: نکته‌ی بسیار ظریف و دقیقی است. گفته شد یکی از شروط برقرار ماندن همانندسازی، این است که «عقاید مربّی توسط عقاید مخالفی که بیشتر قانع‌کننده‌اند به مبارزه طلبیده نشود». در همانندسازی ملاک اقناع، کشش و تمایل عاطفی و احساسی است. به همین جهت باید کوشید که تمرکز عاطفی و کشش

احساسی متربی نسبت به مربی‌اش، از میان نرود. لازمه‌ی تداوم این علاقه‌ی ارزشی، صیانت متربی است.

پیش از این بسیار تأکید کرده‌ایم که صیانت پیش شرط اساسی فضا سازی است. صیانت باعث می‌شود متربی مزه‌ی بسیاری از آفت‌ها را نچشد، از بسیاری از لذت‌های ظاهری خبردار نشود و... همین امر باعث می‌شود جذابیّت ضدّ ارزش‌ها برای وی منتفی گردد. اگر صیانت خدشه بیند آفت‌ها راه ورود خود را پیدا می‌کنند. از سوی دیگر این آفت‌ها ظاهراً جذاب‌اند و به اصطلاح دهان متربی را آب می‌اندازند. همین امر باعث می‌شود فرایند نهادینه‌سازی ارزش‌ها با چالش جدی مواجه شود.

با حذف صیانت پای عقاید مخالف به میان می‌آید. از طرف دیگر این عقاید مخالف، جذاب‌تر از تقیّد متربی به ارزش‌ها هستند. این جذابیّت افزون‌تر، ناشی از ویژگی نفس اماره‌ی متربی است. در جلد نخست از همین مکتوب تمایل طبعی و جبلّی انسان به شر را مورد بررسی قرار دادیم. نفس اساساً تمایل به سوء ادب دارد و اگر فرصتی پیدا کند ترجیح می‌دهد که از تقیّد‌ها و چارچوب‌ها بگریزد و یلگی و بی‌قیدی را برگزیند. به همین خاطر هشیاران تا آن‌جا که می‌توانند روزنه‌ها را به روی آن می‌بندند و اجازه نمی‌دهند که آفت‌های به ظاهر جذاب، مجال عقلانیّت را تنگ کنند. اگر می‌خواهیم فضا سازی از راه همانند سازی اجرا شود باید علاقه‌های متربی را جهت داد. پس باید بستر علاقه‌ی او به ضدّ ارزش‌ها را از میان برد. لازمه‌ی این کار صیانت و ایجاد یک محیط کنترل شده است. در محیط باز، زمینه‌های مختلفی وجود دارند که می‌توانند علاقه‌ی متربی به مشی ارزشی را باز گردانند و به طرف دیگری هدایت کنند. در این مبارزه، ارزش‌ها آسیب پذیرتر از طرف مقابل هستند؛ چون کشش نفسانی و شیطانی ضدّ ارزش‌ها غالب است.

در یک فضای صیانت شده، مربی می‌تواند یگانه‌تاز میدان علاقه‌ی متربی باشد. در یک شرایط ایده‌آل، نفس متربی از خوراک‌های منفی دور داشته می‌شود. لذا طغیان نمی‌کند و در برابر تقیّد‌های ارزشی سدّ راه نمی‌نماید. این جاست که میدان بی‌رقیب می‌ماند و مربی مجال آن را می‌یابد که تمایل متربی به خود را تداوم و عمق بخشد. در چنین شرایطی ظاهر متربی شبیه مربی‌اش می‌شود و آرام آرام تشابه ظاهری به تشابه

باطنی می‌انجامد. «نگرش‌ها و ارزش‌های» مربی دقیقاً در متربی پیاده می‌شود و او نیز به همان‌ها پای‌بند می‌گردد.

۳- ۱۵) روش «درونی‌سازی» عمیق‌تر از «هماندسازی»

نکته‌ی دیگر این‌که روش همانندسازی، عمیق‌ترین شیوه‌ی تأثیرگذاری نیست. بله، نسبت به برخی شیوه‌ها عمق بیشتری دارد اما شیوه‌ی دیگری هم می‌تواند مطرح باشد که عمیق‌تر از آن است. برای درک بهتر این نکته لازم است مراجعه‌ای دوباره به آرای یکی از روان‌شناسان اجتماعی داشته باشیم. در نظریات روان‌شناسی اجتماعی سه مرحله برای پاسخ به نفوذ اجتماعی مطرح می‌شود:

۱- ۳- ۱۵) نسبت متابعت و همانندسازی

مرحله‌ی اول عبارت است از «متابعت»^۱. «این اصطلاح به بهترین وجه رفتاری را توصیف می‌کند که به منظور کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه برانگیخته شده باشد»^۲. «در متابعت، جزء مهم قدرت است؛ قدرت کسی که می‌تواند متابعت را پاداش دهد و سرپیچی را تنبیه کند»^۳.

پاداش و تنبیه، وسایل ثمربخشی برای ایجاد متابعت است. ضعف شیوه‌ی متابعت این است که پایین‌ترین سطح نفوذ را داراست چرا که متربی به خاطر کسب پاداش یا دوری از تنبیه، متابعت می‌کند. «متابعت‌کننده از جبری که شرایط خاص ایجاد می‌کنند آگاه است و می‌تواند در غیاب این شرایط، رفتار خود را به آسانی تغییر دهد»^۴. به عنوان مثال می‌توان کودکی را در نظر گرفت که به خاطر مهربانی کردن به برادر کوچک‌ترش، از مادر شیرینی دریافت می‌کند. «این بچه یاد گرفته است که این بخشندگی راه خوبی برای به دست آوردن شیرینی است و وقتی شیرینی تمام شود

۱- compliance.

۲- روان‌شناسی اجتماعی / ۳۳.

۳- همان / ۳۶.

۴- همان / ۳۴.

بخشندگی او نیز متوقف می‌گردد.^۱ به این ترتیب اثربخشی روش متابعت محدود است چون منوط به تشویق و تنبیه می‌باشد و اثربخشی‌اش منوط به تداوم آن‌هاست.

۲-۳-۱۵) لزوم توجه به نقطه‌ی ضعف «هماندسازی»

مرحله‌ی دوم عبارت است از «هماندسازی» که پیش از این به تفصیل درباره‌ی آن سخن رفت. همانندسازی مرحله‌ای پیش‌رفته‌تر از متابعت می‌باشد. «تفاوت همانندسازی با متابعت در این است که در همانندسازی فرد به عقاید و ارزش‌هایی که اختیار کرده است اعتقاد می‌یابد.»^۲ یعنی چنان نیست که تداوم آن صرفاً به تداوم تشویق یا تنبیه وابسته باشد. اما همانندسازی از یک ضعف عمده برخوردار است. اعتقادی که بدین واسطه برای متربی ایجاد شده استوار و پابرجا نیست. چنان‌که رفت یکی از شرایط مهم همانندسازی این است که «عقایدالگو را اعتقادات مخالفی که جذاب‌تر و قانع‌کننده‌تر هستند به چالش نکشد.» به این ترتیب «یک همانندسازی مهم‌تر ممکن است جانشین یک همانندسازی پیشین بشود.»^۳

۳-۳-۱۵) توضیح روش «درونی‌سازی»

مرحله‌ی سوم برتر و تأثیرگذارتر از همانندسازی است و تحت عنوان «درونی‌سازی»^۴ مطرح می‌شود. این پایدارترین پاسخ به نفوذ یک مربی است. «انگیزه‌ی درونی کردن اعتقاد خاصی، مبتنی بر این تمایل است که می‌خواهیم رفتار و افکارمان درست و صحیح باشد.»^۵ «درونی کردن از آن جهت پایدارترین پاسخ به نفوذ اجتماعی است که مبتنی بر انگیزه‌ی شخصی برای صحیح بودن [یک عقیده] است که نیرویی قوی و همیشگی است و هم‌چون متابعت، بستگی به نظارت مداوم عاملان

۱- همان.

۲- روان‌شناسی اجتماعی / ۳۳.

۳- همان / ۳۵.

۴- internalization.

۵- همان / ۳۳.

پاداش یا تنبیه ندارد و یا هم‌چون «هماندسازی منوط به احترام مداوم برای شخص یا گروه نیست».^۱ مقوم «درونی‌سازی»، «قابلیت قبول» است؛ «قابلیت قبول شخصی که اطلاعات را فراهم می‌کند».^۲

«اگر شخص صاحب نفوذ، مورد اعتماد ما باشد و قضاوتش را معتبر بدانیم عقیده‌ای را که وی از آن جانبداری می‌کند می‌پذیریم و با نظام ارزشی خود ادغام می‌کنیم. اما پس از آن‌که در سلک نظام عقیده‌ی ما در آمد از منبع خود مستقل می‌شود و در برابر تغییر، به سختی مقاومت می‌کند».^۳

در این شیوه فرد اعتقاد می‌یابد که یک رفتار، «درست و صحیح» است، لذا به‌طور پایدار این رفتار در وی تداوم می‌یابد. این اعتقاد به «صحت و درستی»، ممکن است به این خاطر باشد که شما نوشته‌ی فردی متخصص و راست‌گو را بخوانید. در این صورت «به علت تمایل‌تان به صحیح بودن [عقاید وی] تحت تأثیرش قرار می‌گیرید».^۴

در مقام داور، ماهیچ یک از سه مرحله‌ی فوق را انکار نمی‌کنیم و هریک را در جای خود، مؤثر می‌شناسیم. شیوه‌ی «متابعت» در مراحل آغازین فرایند تربیت به کار می‌آید (که مفصلاً در عنوان تشویق و تنبیه توضیح داده شد). در این مرحله، درک متربی به حدی نیست که به خاطر علاقه به متربی عقاید وی را بپذیرد. بله، تقلید و دنباله‌روی از مربی را می‌توان در رفتار وی ملاحظه کرد اما این تبعیت‌ها معمولاً روبنایی است نه زیربنایی. به تعبیر دیگر، بیشتر عملی است تا اعتقادی. از طرف دیگر به طریق اولی دایره‌ی شناختی متربی هنوز وسعت نیافته لذا هنوز اصطلاحاً «قابلیت قبول» پیدانکرده که بتواند در باره‌ی صحت عقاید مربی‌اش قضاوت کند و به خاطر این، اعتقاد آن‌ها را بپذیرد.

در مراحل آغازین فضاسازی، متربی بیشتر منفعل است و پیش از آن‌که تربیت

۱- همان / ۳۵.

۲- روان‌شناسی اجتماعی / ۳۷.

۳- همان / ۳۴.

۴- همان.

«شدن» را آغاز کند مرتبی، زیرکانه وی را تربیت «می‌کند». البته باید «تأثیرگذاری‌های غیرمستقیم» و «پیروی‌های عملی» مرتبی را در این وهله غنیمت دانست. به همین خاطر می‌توان از روش متابعت بهره جست. درست است که این روش پایدار و همیشگی نیست ولی این قدر هست که مرتبی را موقتاً نسبت به بدی یا خوبی یک رفتار متوجه کند. می‌توان از همین تأثیر موقتی کمک گرفت و فضای غالب ارزشی را بنا کرد. البته در مراحل بعد باید پایه‌های این بنا را با همانندسازی و درونی‌سازی تحکیم نمود.

همانندسازی نیز یکی از روش‌های تأثیرگذار در فضاسازی است اما مهم این است که «تنها روش نیست». اگر بگوییم: «تربیت جز این معنا نمی‌دهد» یعنی نسبت به مرحله‌ی پیش‌رفته‌تر، غفلت کرده‌ایم. مرحله‌ی پیش‌رفته‌تر این است که از تکنیک «درونی‌سازی ارزش‌ها» استفاده کنیم. پیش از این گفتیم که غایت فرایند تربیت، رساندن مرتبی به «صیانت درونی» است. مرتبی در این مرحله به مدد عقل و وحی، دایره‌ی وسیعی از ارزش‌ها را دریافته است. از سوی دیگر به عصمت و خطاناپذیری هر دو این منابع، ایمان راسخ دارد. به همین خاطر تعالیم آن‌ها درونی‌اش می‌شود و حاضر نیست به هیچ قیمتی از آن‌ها سر باز زند. در این مرحله مرتبی ایده‌آل، خود نظریات رقبا را به چالش می‌کشد و به آن‌ها حمله می‌کند. از سوی دیگر همواره خود را در برابر هجوم و رسوخ ضد ارزش‌ها محافظت و مراقبت می‌نماید.

البته برای تسریع و تعمیق «رسیدن» به این مرحله می‌توان از شیوه‌ی «همانندسازی» استفاده کرد. مطرح شدن الگوهای مختلف در رتبه‌های متفاوت، می‌تواند عمل‌گرایی مرتبی و رسوخ اعتقادی ارزش‌ها در او را تسریع کند. این الگوها می‌توانند افراد غیرمعصوم یا معصوم باشند. تفاوت گروه اول با دوم این است که نباید آن‌ها را مطلق فرض کرد. باید جنبه‌های مثبت و قابل‌الگوبرداری آن‌ها را برای مرتبی مطرح ساخت و البته نقاط ضعف‌الگو را در برابر چشم او قرار نداد. اما در گروه دوم هیچ عیب و نقصی یافت نمی‌شود و به راستی مرتبی با «أسوه‌ی حسنه» روبه‌روست. طرح این الگوها می‌تواند بستر تمایل و علاقه‌ی عاطفی را نیز در مرتبی فراهم کند.

نهایتاً متربی ایده‌آل هم به شدت به الگوهای خود علاقه‌مند است و هم مبنای رفتاری آن‌ها را کاملاً «درست و صحیح» می‌داند.

۱۶) ملازمت و ضمیمه‌سازی

۱ - ۱۶) منظور از ملازمت و ضمیمه‌سازی

در نظام تربیت عقلانی، ارتباط مؤثر مربی و متربی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و باید به عنوان یک «اصل» تلقی شود. این ارتباط مؤثر را می‌توان در دو عنوان مشابه «ملازمت» و «ضمیمه‌سازی» خلاصه کرد. این دو اصطلاح برگرفته از روایات اهل بیت علیهم‌السلام است که لزوم این راهبرد را در هفت سال سوّم سنّ متربی، مورد تأکید قرار داده‌اند.^۱

بهترین نوع ارتباط: دوستی (صداقت) بر اساس محبت و جلب اعتماد است که به مقبولیت مربی نزد متربی می‌انجامد.

توضیح این‌که: اولاً مربی هشیار ارتباط محکم و عمیق عاطفی با متربی‌اش برقرار می‌کند. لازمه‌ی این ارتباط عمیق «مهم بودن» مربی برای متربی است. متربی به قهر و آشتی مربی‌اش اهمیت می‌دهد. دوست می‌دارد همیشه او را از خود راضی نگه دارد. خوش نمی‌دارد که خاطر او را مکدر کند. دوست می‌دارد نزد او عزیز باشد و هیچ‌گاه از چشمش نیفتد. متربی در این فضا ملازم مربی است یعنی با او انس گرفته و رابطه‌ی گرمی میان‌شان برقرار است. او همواره علاقه‌مند است که خود را به مربی‌اش ضمیمه کند.

ثانیاً مربی با دریافت این روحیه - که در فضای عاطفی پدید آمده - همواره به همراهی با متربی توجه دارد. علاوه بر رابطه‌ی محکم عاطفی، همواره بر امور متربی‌اش «اشراف» و «نظارت» دارد. به دقت مسیر فعالیت‌های وی را در نظر

۱ - درباره‌ی هفت سال سوّم، امام صادق علیه‌السلام فرموده‌اند: «الْوَمَةُ نَفْسُكَ سَبْعَ بَسْنِينَ.» (من لایحضره الفقیه /

۴۹۲/۳) در فرمایش دیگری نیز فرموده‌اند: «ضَمُّهُ إِلَيْكَ سَبْعَ بَسْنِينَ.» (مکارم‌الاخلاق / ۲۲۲ به نقل از محاسن)

درباره‌ی روایات مربوط به «مقاطع سه‌گانه‌ی هفت‌ساله» به تفصیل در همین مجلد به بحث و بررسی پرداخته‌ایم.

می‌گیرد. برای او وقت‌گذاری ویژه می‌کند و از هم‌قدمی با وی غافل نمی‌شود. بهترین تعبیر برای چنین رویکردی این است که متربی را مُلَازِم و همراه خود می‌کند (ملازمت) و وی را به خود می‌چسباند (ضمیمه‌سازی).

چنان‌که پیداست ملازمت و ضمیمه‌سازی عمق بیشتری از یک ارتباط عاطفی صرف دارند. این عمق بیشتر براساس نظارت همه‌جانبه‌ی مربی بر متربی - با محوریت محبت و عاطفه‌ی طرفین - شکل می‌گیرد. البته این نظارت دقیق کاملاً قابل جمع با «اعتماد متربی به مربی» است. یک مربی پخته به گونه‌ای عمل می‌کند که متربی به او اعتماد کند. درست است که مربی باید نسبت به متربی‌اش حسّاس و دقیق باشد اما این حسّاسیت و دقت نباید وی را به متربی‌اش بی‌اعتماد جلوه دهد. اگر متربی به مربی‌اش اعتماد نداشته باشد حرف دلش را به او نمی‌زند و او را مثل یک دوست به خود نزدیک نمی‌بیند. به همین خاطر آرام‌آرام از جهت عاطفی نیز از وی فاصله می‌گیرد و ممکن است دست به پنهان‌کاری بزند.

به این ترتیب لازمه‌ی تداوم اشراف مربی بر متربی این است که رابطه‌ی عاطفی آن دو به هم نخورد و لازمه‌ی تداوم رابطه‌ی عاطفی این است که اعتماد به مربی متزلزل نشود.

۲ - ۱۶) لزوم مراقبت از گوهر «ارتباط»

تأکید می‌کنیم که حفظ و تداوم این رابطه‌ی مؤثر یک «اصل» است. به تعبیر دیگر این رابطه‌ی وثیق و به هم تنیده، هیچ‌گاه نباید از هم گسسته شود. این بدان خاطر است که اصولاً حیات فرایند تربیت، به حفظ این ارتباط بستگی دارد. اگر رابطه‌ی مربی و متربی به هم بریزد رگ حیات تربیت قطع شده است چون امکان هرگونه مانوری برای تأمین هدف تربیت از بین می‌رود. بر این اساس همواره باید از این ارتباط دوطرفه مانند یک گوهر ارزشمند حفاظت کرد و نگذاشت که آفتی آن را خدشه دار کند یا بشکند.

یکی از رفتارهایی که به خدشه دار شدن این رابطه می‌انجامد درگیر شدن‌های

بی‌مورد با متربی است که به قول معروف از آن به «گیر دادن‌های بی‌مورد» تعبیر می‌شود. مربی هشیار می‌داند که نباید همواره خود را در جایگاه بازجو و متربی را در جایگاه متهم قرار دهد چون این امر رابطه‌ی آن‌ها را تضعیف می‌کند. یکی از مظاهر تضعیف این رابطه، برانگیخته شدن روحیه‌ی «لجاجت» در متربی است. امیر مؤمنان علیه السلام می‌فرماید:

الْإِفْرَاطُ فِي الْمَلَامَةِ يَشْبُ نَارُ اللَّجَاجَةِ.^۱

زیاده‌روی در سرزنش، آتش لجاجت را برمی‌افروزد.

مواجه کردن دائمی متربی با «چرا»ها، ممکن است خدای نکرده باعث انزجار متربی از مربی شود. «حساب کشیدن»های بی‌مورد در امور، این رابطه را کم‌رنگ می‌کند و از میان می‌برد. لازمه‌ی اشراف بر کار متربی این نیست که وی را قدم به قدم و مستقیماً مؤاخذه کنیم. این امر رابطه‌ی عاطفی دو طرفه را شکننده می‌کند و نهایتاً سبب می‌شود همین ملازمت و اشراف از میان برود. متربی در چنین فضایی دیگر هیچ تمایلی به ابراز رفتارها و برنامه‌های خود برای مربی‌اش نخواهد داشت.

۳- ۱۶) حفظ ارتباط و صدور مجوز خطا (بررسی یک نظریه‌ی انحرافی)

۱- ۳- ۱۶) طرح نظریه (دوراهی موهوم)

پس اصل را بر این می‌گذاریم که رابطه‌ی مؤثر دو طرفه به هم نخورد. حال سؤال اساسی این جاست که «آیا لازمه‌ی حفظ ارتباط این است که در برابر آفت‌های تربیتی عقب‌نشینی کنیم؟» به تعبیر دیگر «آیا لازمه‌ی حفظ ارتباط این است که اگر متربی به ضد ارزشی مبتلا شد به انجام آن مجوز دهیم؟» «آیا امکان این نیست که از یک طرف سد راه متربی شویم (اصطلاحاً رابطه‌ی وی با مطلوبش را cut کنیم) و در عین حال رابطه‌مان با او نیز خدشه‌دار نشود؟»

برخی معتقدند که دو راه بیشتر در برابر مربی نیست. راه اول این است که با مجوز

دادن و همراهی، به تداوم رابطه‌اش با متربی بیندیشد. راه دوم این است که به قطع رابطه با متربی رضایت دهد و زمام تربیت را از دست رفته بیند. می‌گویند اگر مربی می‌خواهد به راه دوم مبتلا نشود باید با گرفتاری‌های متربی کنار بیاید و با آن‌ها مثل امور عادی برخورد کند. به تعبیر دیگر چنین القا می‌کنند که اگر مربی بخواهد جلوی متربی‌اش را بگیرد باید لاجرم به راه دوم تن دهد. به این ترتیب برای حفظ ارتباط یک راه بیشتر وجود ندارد و آن عبارت است از «مجوّز تجربه دادن». اگر این مجوّز را از متربی بگیریم و با وی مخالفت کنیم در حقیقت رابطه‌ی او را با خود قطع کرده‌ایم. با این ترتیب فقط دو راه را در برابر مربیان قرار داده‌اند: یا مجوّز دادن، فرصت دادن و همراهی (پذیرش گرفتاری متربی) و یا قطع رابطه با متربی. اما به نظر می‌آید راه میانه‌ای هم در این جا باشد که همان مقبول است.

۲-۳-۱۶) زاویه‌ی سوّم: راه میانه

در مدل تربیت عقلانی، اصل را بر حفظ ارتباط می‌گذاریم و می‌کوشیم آفات این ارتباط را دفع کنیم. اما معتقدیم می‌توان ارتباط خود را با متربی حفظ کرد و در عین حال با ظرافت رابطه‌ی او با برخی آفات را cut نمود. به بیان دیگر حفظ ارتباط این نیست که به متربی مجوّز ارتکاب خطا دهیم و در برابر ابتلای او به یک ضدّ ارزش منفعلانه عمل نماییم. در مواردی می‌توان با حفظ ارتباط راه متربی را سد کرد. مهم این است که مربی راه‌های تعامل با متربی خود را تشخیص دهد. در این صورت می‌تواند در عین حفظ ارتباط راه‌های مختلفی را پیش بگیرد تا متربی‌اش را از ابتلا به ضدّ ارزش، برهاند.

در این جانکته‌ی دقیق و ظریفی وجود دارد و آن این که نمی‌توان درباره‌ی همه‌ی متربیان نسخه‌ی واحد و الگوی یکسانی ارائه کرد. متربیان مختلف روحيّات متفاوتی دارند و ظرفیّت‌های مختلفی دارا هستند. به اصطلاح «رگ خواب» متربیان با هم فرق می‌کند. حتّی ممکن است در یک خانه فرزندان که یک پدر و مادر دارند شیوه‌های مختلف تربیتی را بطلبند. روش‌های تربیتی را باید بر اساس این روحيّات و ظرفیّت‌ها

تنظیم کرد. به عنوان مثال برخی متریبیان روحیه‌ی شدیداً حسّاسی دارند. به محض این‌که برخورد تندی از مربّی ببینند از وی می‌برند. خود را از او منقطع می‌بینند و دیگر به برقراری ارتباط تمایلی ندارند. اما برخی دیگر از متریبیان این‌گونه نیستند یعنی روحیه‌ی مقاومی دارند. حتّی اگر برخورد تندی با آن‌ها بشود تمایل دارند که رابطه‌ی خود را ادامه بدهند. اگر مربّی با چنین متریبی‌ای دعوا کند او را از خود نبریده است. ممکن است مربّی با چنین متریبی‌ای شدّت عمل هم به خرج دهد اما با توجّه به روحیه و ظرفیت او- می‌داند که این شدّت عمل، می‌تواند با اصل «حفظ ارتباط» سازگار باشد. به عنوان نمونه می‌توانیم از رفتار تربیتی رسول اکرم ﷺ یاد کنیم. در صدر اسلام جوانی به نام بهلول به نبش قبرها می‌پرداخته و از مردگان می‌دزدیده. به همین خاطر به «بهلول تباش» شهره بوده است. یک‌بار در حین نبش قبر، به خاطر تحریک شهوت جنسی، گناه دیگری را هم مرتکب می‌شود. به خدمت رسول اکرم ﷺ مشرف می‌گردد و درباره‌ی گناه خود به ایشان توضیح می‌دهد. حضرت بی‌درنگ رو به وی می‌فرماید:

تَنَحَّ عَنِّي يَا فَاسِقُ! إِنِّي أَخَافُ أَنْ أُحْتَرِقَ بِنَارِكَ فَمَا أَقْرَبُكَ مِنَ النَّارِ.^۱

ای فاسق! از من دور شو! می‌ترسم که به آتش تو بسوزم! چه قدر نزدیکی به آتش!

حضرت آن‌قدر به وی عتاب و خطاب می‌فرماید که از نزد ایشان می‌رود. از مدینه توشه برمی‌دارد و به کوه‌های اطراف آن پناه می‌برد. دست به گردن می‌بندد و چهل روز به توبه و زاری مشغول می‌شود. پس از این، آیات ۱۳۵ و ۱۳۶ سوره‌ی مبارکه‌ی آل عمران نازل می‌شود که وعده‌ی مغفرت الهی در پی استغفار را می‌دهد. رسول اکرم ﷺ پس از نزول این آیه، راهی بیابان می‌شوند. جوان را می‌یابند، دست‌هایش را از دور گردن می‌گشایند و به او بشارت رهایی از آتش را می‌دهند. سپس رو به اصحاب می‌فرماید:

گناهان را آن‌گونه که بهلول تدارک [و جبران] کرد تدارک کنید...»^۱

بهلول تَبَّاش این ظرفیت را داشت که به دنبال عتاب رسول خدا ﷺ از ایشان و خداوند متعال نبرد. به خاطر این مؤاخذه ناامید نشد بلکه همین برخورد تند نبوی، باعث تنبّه وی و روی آوردنش به توبه گردید.

غرض از نقل این جریان آن بود که تأکید کنیم غیر از دو راه پیشنهادی مذکور، راه‌های دیگری نیز وجود دارد که هم باعث ایست دادن به مترّبی می‌شود و هم در عین حال ارتباط او را با مربّی قطع نمی‌کند.

ممکن است در برخی موارد اعطای بینش به مترّبی جواب بدهد. چنان‌که رفت‌گاه یک توجیه عقلی و منطقی می‌تواند برای مترّبی کارساز باشد. گاه خواندن یک آیه یا روایت می‌تواند وی را از کاری که می‌کند منصرف کند. برخی اوقات می‌توان از تعصّبات مثبت دینی مترّبی برای نهی او از ضدّ ارزش‌ها بهره جست. گاه می‌توان او را به خاطر محبّتی که به امام عصر یا سیدالشّهداء علیه‌السلام دارد از غلتیدن به ضدّ ارزش‌ها دور کرد. گاه می‌توان وی را به حال توبه درآورد و می‌توان او را در حالت خوف و رجا نگه داشت؛ از سویی از عذاب خدا ترساند و از سوی دیگر به فضل خدا امیدوار کرد.

می‌توان با وی قهر نمود^۲ یا با وی دعا کرد. در همه‌ی این احوال باید ظرفیت مترّبی در نظر گرفته شود تا رشته‌ی کار تربیتی پاره نگردد. تنبیه، یک هشدار و وسیله‌ی به خود آمدن است. گاهی تنها راه به خود آمدن مترّبی، تندی کردن با او است اما شدّت این تندی باید در حدّی باشد که اصل پیوند را نبرد.

مهم‌تر از همه در مسیر حلّ معضلات تربیتی باید به خدا توکل و به اولیای او توسّل جدّی داشت و خود مترّبی را هم به این کار ترغیب کرد. توکل و توسّل آویختن به دامانی است که پاسخ گرفتن از آن مسلّم است. چه خوب که مرّیان متدین این راه کار را، نه به صورت یک امر تشریفاتی بلکه، به عنوان یک راهبرد مهم و جدّی تربیتی

۱- امالی صدوق، مجلس ۱۱، ح ۳.

۲- به عنوان مثال راوی خدمت امام موسی بن جعفر علیه‌السلام می‌رسد و از فرزند خود شکایت می‌کند. حضرت می‌فرماید: «او را نزن بلکه با او قهر کن و البته قهرت را طولانی نکن.» (بحار الأنوار / ۱۰۴ / ۹۹)

تلقی کنند و از آن غفلت ننمایند.

راه‌های بسیار دیگری نیز در کنار این شیوه‌های تربیتی وجود دارد که می‌تواند ما را در نهی متربی از ضدّ ارزش‌ها یاری برساند. سعه‌ی صدر و صبوری مربّی هم نقش اساسی در بازداشتن متربی از معاصی دارد.

اصرار داریم که راه‌ها به دو شق محدود نیست. این یک ساده‌انگاری تربیتی است که با پیش‌فرض‌های نادرست و تحلیل‌های ناصواب دست مربّیان را ببندیم و آن‌ها را میان بد و بدتر مخیر کنیم. راه‌های دیگری نیز وجود دارند که می‌توانند به خوبی تأثیرگذار باشند؛ هم باعث «بریدن متربی از ضدّ ارزش‌ها» شوند و هم ما را به آفت «بریدن او از مربّی» مبتلایان نکنند.

گزیدن هریک از این راه‌ها به روحیه و ظرفیت متربی بستگی دارد و از فرمول واحدی برخوردار نیست. مهم این است که هم غایت تلاش خود را برای بریدن متربی از ضدّ ارزش به کار بگیریم و هم نگذاریم رشته‌ی ارتباط و محبتش به ما، پاره شود.

۳-۱۶) فرض شدن «نقطه‌ی اضطرار» به عنوان فضای غالب

بعضی نظریه پردازان میان ابتلای متربی به یک گناه و غیر آن، تفکیکی قائل نشده‌اند. برخی آفات تربیتی مانند موبایل، به خودی خود یک ضدّ ارزش و گناه نیستند اما برخی دیگر مانند خودارضایی یک حرام بین و آشکارند. پیش از این در جلد دوم از همین مکتوب^۱ درباره‌ی این دو گونه مثال و سیاست برخورد با آفاتی این چنین، مفصلاً بحث کردیم.

به طور خلاصه در مورد گوشی تلفن همراه رویکرد اوّلیه را طوری انتخاب می‌کنیم که اساساً نیاز کاذب به داشتن موبایل در متربی ایجاد نشود. چنین نیست که «یا ما باید خود آن را برای متربی تهیه کنیم و یا لاجرم خودش تهیه خواهد کرد». می‌توان به گونه‌ای عمل کرد که متربی اساساً نیازی به داشتن تلفن همراه، «احساس» نکند. اما ممکن است صیانت متربی به دلایل مختلف خدشه‌دار شود و این نیاز کاذب در او پیدا

۱- در بخش سوّم، فصل اوّل.

شود. در این حالت هنوز نباید از صیانت او ناامید شد. تا آن جا که می شود باید از تشدید این نیاز کاذب جلوگیری کرد و این با تشدید صیانت امکان پذیر است. اگر این راه کار هم جواب نداد متربی اصرار و پافشاری می کند که این وسیله را برایش تهیّه کنیم. در این حالت ما با خواسته ای مواجه ایم که به خودی خود یک حرام و ضد ارزش نیست. لذا می توان این وسیله را برای متربی تهیّه کرد. البته پس از تهیّه ی این وسیله باید اشکال دیگر صیانت را ادامه داد. تلفن همراه یک محیط کاملاً خصوصی برای متربی ایجاد می کند و بسیاری از نقاط کنترل را کور می نماید. مربی هشیار به این امر رضا نمی دهد و دست از کنترل متربی بر نمی دارد.

البته این کنترل نباید اعتماد متربی را سلب کند بلکه باید به صورت نامحسوس و غیر مستقیم - بدون این که او بفهمد - پی گیری شود. در کنار این می توان به متربی اعطای بینش کرد و به او فهماند که در سنّ و سال نوجوانی، موبایل واقعاً وسیله ای زائد است و او واقعاً به آن نیاز ندارد. به علاوه می توان با ایجاد تعلّق ها و سرگرمی های دیگر اساساً تمرکز وی را بر موبایل از بین برد و آرام آرام به تضعیف نیاز کاذبش اندیشید. مهم این است که مربی برای حفظ اصل ارتباط مؤثر تن به این امر می دهد و البته سعی می کند به موازات آن، کنترل روی متربی از میان نرود.

اما در مورد خودارضایی قضیه کاملاً متفاوت است. در این جا مربی بایک ضد ارزش فاحش روبه روست. نگرش عقلانی - و حیانی مربی به گناه، در برخورد او با این پدیده بسیار مؤثر است. در دیدیک مربی ارزش مدار، گناه یک فاجعه به حساب می آید. وقتی متربی را آلوده به گناه می بیند به تب و تاب می افتد. حالت پدری را پیدا می کند که فرزندش در میان آتش افتاده است. چنین پدری چه می کند؟ به هر دری می زند، به هر وسیله ای متوسّل می شود، دست به هر راه حلّ امیدوارکننده ای می یازد تا بلکه فرزندش را از آن آفت نجات بخشد.

وقتی مربی ارزش مدار متربی اش را به این درد گرفتار می بیند همین وضعیّت را پیدا می کند. آرام و قرارش سلب می شود، خواب از چشمش ربوده می گردد، با این پدیده مثل پدری برخورد می کند که فهمیده فرزندش مبتلا به سرطان است. واقعاً نمی تواند

آرام بنشینند و نظاره گر باشد. بلکه به هر وسیله‌ای متوسل می‌شود تا فرزندش را نجات بخشد. مربی ارزش مدار در یک کلام همه‌ی امکانات خود را بسیج می‌کند و همه‌ی چاره‌جویی‌های محتمل را به کار می‌بندد تا فرزندش از این دام برهد. در این مثال، سه مطلب مهم باید مد نظر قرار گیرد:

مطلب نخست: در عین توجه ویژه به آلودگی متربی، باید به حفظ «اصل ارتباط مؤثر» نیز توجه داشت. در حل مشکل خودارضایی نباید به گونه‌ای عمل کرد که متربی از ما بی‌برد و رابطه قطع شود. باید رابطه‌ی ملازمت حفظ شود ولی البته از هر راه دیگری، که با ملازمت سازگار باشد، باید بهره‌جست تا متربی را از خودارضایی خلاص کنیم. توجه شود! تنها راه این نیست که مجوز این گناه شنیع را بدهیم و غافلانه پنداریم که صرف آموزش و اطلاع‌رسانی، مشکل را حل می‌کند. کشش شهوت بسیار قوی‌تر از آموزشی است که ما می‌دهیم. لذا در برخورد با چنین موردی باید یک برنامه‌ی جامع به متربی ارائه کرد.

ساده‌انگاری است که فکر کنیم صرفاً با فرصت دادن به متربی، در عین تجربه کردن او، می‌توانیم وی را برگردانیم. نباید متربی را رها کرد. باید برای خواب، خوراک، حمام، مطالعات، تلویزیون دیدن، روابط فامیلی و... به وی برنامه داد و در هر یک رویکرد صیانت را شدیداً پی‌گیری کرد. راه منحصر به این نیست که آموزش دهیم و مضراتش را هم نگوئیم و بعد همراهی کنیم و فرصت بدهیم.

این رویکرد خوش‌خیالانه، با حساسیت دینی و فاجعه دانستن گناه، قابل جمع نخواهد بود. البته باز هم تأکید می‌کنیم که این حساسیت با حفظ ارتباط مؤثر قابل جمع است. مربی هشیار خویشتن‌داری به خرج می‌دهد و با برنامه‌ریزی عمل می‌کند. چنین نیست که فوراً و بدون هیچ طرح و برنامه‌ای به خشونت روی آورد و چنین نیست که بدون در نظر گرفتن ظرفیت متربی با وی شدت عمل به خرج دهد. بلکه بسته به رگ خواب متربی، راه تعامل با او را پیدا می‌کند و از همان طریق می‌رود.

این یک رویکرد کاملاً فعال است نه منفعلانه. انفعال این است که مربی ابتکار عمل را از دست بدهد و خود را به موج بسپارد. انفعال یعنی مربی در برابر ضد ارزش

عقب نشینی کند به این بهانه که نمی خواهد ارتباطش با مربّی متزلزل شود. این در حالی است که می توان عقب نشست و ارتباط را هم گسسته نکرد. می توان خلاف این موج حرکت کرد و رشته ی عاطفی مربّی را هم نبرید.

مطلب دوم: مربّی هشیار دیدی جامع نگر دارد. درست است که او این مشکل مربّی اش را یک «فاجعه» می شناسد امّا بزرگی این فاجعه او را نسبت به سایر مسائل مربّی غافل نمی کند. درست است که او به مشکل بسیار حاّدی دچار شده امّا چه بسا به مسائل دیگری نیز مبتلا باشد. مربّی هشیار به گونه ای به حلّ مشکل خودارضایی می پردازد که سایر مشکلات مربّی، حل نشده باقی نمانند. چه بسا تمرکز بیش از حد روی مشکل خودارضایی، نتیجه ی معکوس به بار آورد. باید فرایند درمان را طوری طّراحی کرد که حلّ یک مشکل، باعث باقی ماندن یا بزرگ تر شدن مشکلات دیگر نشود.

این نکته را با یک مثال پزشکی می توان بهتر تبیین کرد. وقتی پزشک می خواهد برای بیمارش دارویی را تجویز کند نسبت به عوارض آن دارو غفلت نمی کند. ممکن است دارویی که پزشک برای سرماخوردگی می دهد برای معده ی حسّاس، مضرّ باشد. لذا قبلاً این را احراز می کند که معده ی بیمارش سالم است و بعد آن دارو را برایش تجویز می کند. این ناشی از دید جامع نگریک پزشک است. مربّی نیز باید همین نگرش را داشته باشد تا در درمان بیماری حاّدی چون خودارضایی، موفق شود.

مطلب سوّم: با پی گیری راه های عقلایی و نیز توّسل عاجزانه به درگاه اهل بیت (علیهم السلام) می توان بر این گونه معضلات فائق آمد. البتّه به عنوان یک «فرض ذهنی» می توان حالتی را تصوّر کرد که شدّت ابتلای مربّی بسیار زیاد است. در مقام فرض محال نیست حالتی پیش بیاید که همه ی راه ها به بن بست برسد و هیچ راه کاری نتیجه ندهد. در چنین موقعیتی مربّی «از سر ناچاری و اضطرار»، تأکید می کنیم «از سر ناچاری و اضطرار» به این ابتلای مربّی تن می دهد و تسلیم آن می شود.

این جا تسلیم شدن مربّی، واقعاً از باب «عجز» و ناتوانی است. او می بیند که واقعاً نمی تواند کاری بکند و هیچ راهی برایش وجود ندارد. در این حالت تکلیفی هم نسبت به جلوگیری از گناه ندارد و باید منتظر فرصت های دیگر بنشیند. این جا نیز باید اصل

حفظ ارتباط محفوظ بماند. در این حالت مربی نمی‌خواهد به خودارضایی متربی مجوز بدهد اما مجبور است که سکوت کند. یا متربی هم می‌فهمد که مربی‌اش می‌خواهد جلوی او را بگیرد اما نمی‌تواند یا به این امر پی نمی‌برد. در هر حال ارتباط محفوظ می‌ماند تا هم مشکلات دیگر متربی توسط مربی قابل حل باشد و هم مربی بتواند در فرصت‌های بعدی نقش آفرینی کند. حفظ ارتباط کورسوی امیدی را باقی می‌گذارد که متربی کاملاً از دست مربی نرود.

نکته‌ی بسیار مهم این‌که چنین موقعیتی در یک کلام «آخر خط» است. پیش از رسیدن به آخر خط، ده‌ها راه وجود دارد که می‌شود از آن‌ها رفت و به هلاکت گناه تن نداد. برخی به خاطری تجربگی در کار تربیت، از همان ابتدا مربیان را سوار کالسکه‌ی هزاره‌ی سوّم کرده و در آخر خط پیاده می‌کنند. در این نقطه معلوم است که باید با متربی همراهی کرد و دستان خود را به علامت تسلیم بالا برد. اما این آخر راه است. چرا ما در مقام یک تئوری پرداز تربیتی از همان اوّل صرفاً به نقطه‌ی سقوط نگاه کنیم؟ چرا تئوری‌ای پیردازیم که مربیان فکر کنند هیچ راهی جز همراهی با موج ندارند؟ آیا این جز انفعال در برابر آفات است؟

بله، در این حالت فرایند تربیت به سنگلاخ برخورد می‌کند و موقعیتی کاملاً اضطراری و استثنایی پدید می‌آید. پیش از رسیدن به این نقطه‌ی ناچاری و استیصال، راه‌های بسیاری وجود دارد که واقعاً «پیش‌گیری» هستند و از وقوع حادثه جلوگیری می‌کنند.

حاصل آن‌که راه توصیه شده یک برخورد غیرواقع‌بینانه است. در موقعیتی که ترسیم شده هرگونه برخورد مربی با متربی را باعث قطع رابطه با او دانسته‌اند و به این ترتیب مربی را خلع سلاح کرده‌اند. از طرف دیگر به غلط فرض کرده‌اند که حتماً متربی به این مرحله خواهد رسید. همین تحلیل‌های نادرست باعث شده مراحل قبل از رسیدن به مرحله‌ی حاد و اضطراری را در نظر نگیرند و مربیان را بر سر یک دوراهی موهوم قرار دهند: یا «قطع ارتباط» یا «مجوز دادن به تجربه‌های سوء».

۱۷) القا و تلقین

چنان‌که تاکنون مشاهده کردیم یکی از شیوه‌های مهم فضا سازی این است که فضایی بسازیم تا به طور ناخود آگاه و سپس خود آگاه ارزش‌ها را به متربی القا و تلقین کند و وی را به تقید نسبت به آن‌ها فرا بخواند. در روش‌هایی مثل «تنبیه و تشویق»، «تقیب و تحقیر ضد ارزش‌ها و بزرگ‌نمایی آن‌ها»، «تقید مربی»، «الگوسازی و همانندسازی»، رد پای آشکاری از القا و تلقین ارزش‌ها مشاهده می‌شود. این ویژگی مهم فضا سازی توسط برخی نظریه پردازان تربیت اسلامی به چالش کشیده شده است. اینان در دو مقام، بحث تلقین را زیر سؤال می‌برند. یکی در حوزه امکان سنجی آن در عصر حاضر و دیگری از این باب که آیا اساساً تلقین یک شیوه تربیتی است یا یک ضد تربیت به حساب می‌آید. در این بخش به نقد و بررسی این نظریه می‌پردازیم.

۱ - ۱۷) طرح مبنا: القا و تلقین: ضد تربیت؟^۱

برخی سعی کرده‌اند سیاست القا و تلقین به متربی را نه یک روش تربیتی، بلکه یک «ضد تربیت» یا «شبه تربیت» معرفی کنند و آن را به کلی روشی عقیم و ناکارآمد معرفی نمایند. برای درک بهتر دلیل این مدعا توجه به توضیح ذیل، لازم است. اینان نخست تلقین را بر عنصر «هیبت» استوار می‌دانند. «هنگامی که کسی سخن یا اندیشه‌ای را نه به سبب استواری و معقولیت آن بلکه تنها به دلیل هیبت گوینده‌ی آن می‌پذیرد، تن به تلقین سپرده است.»^۲ در جای دیگری می‌گویند: «تلقین یعنی پذیرش یک نظر از کس دیگری نه به عنوان این‌که بایک معیار منطبق است بلکه به این عنوان که از نزد کسی که با من اختلاف فاز دارد به من انتقال داده می‌شود.» بر این مبنا «تلقین‌پذیری» یعنی «پذیرش بدون معیار و منطق» که البته بیشتر «استحکام آن

۱ - مبنای ما در طرح و نقد این نظریه عبارت است از:

✓ کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی»، فصل دوم: «تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم».
 ✓ سخنرانی مؤلف محترم کتاب در جمع مربیان یکی از مدارس اسلامی در تاریخ‌های ۸۶/۹/۱۳ و ۸۶/۹/۲۰.
 موارد منقولی که فاقد شماره‌ی صفحه هستند از این دو سخنرانی نقل گردیده‌اند.
 ۲ - نگاهی دوباره به تربیت اسلامی / ۶۳.

عاطفی است تا منطقی و عقلانی». پس تا این جا، بر مبنای اینان، می‌توان دو ساز و کار را برای تلقین تعریف کرد: «بهره‌گیری از هیبت» یا «بهره‌گیری از محبت» در رابطه‌ی دو سویه‌ی مربی-متربی.

اما آن چه باعث می‌شود این شیوه‌ی تربیتی مطرود گردد و کنار نهاده شود شرایط امروز جامعه و جهان است. در تحلیل شرایط امروز از این تعبیر استفاده می‌کنند: «در زمان ما طوفانی آمده و سقف‌ها و دیوارها را با خودش برده است.» مقصود آن است که در شرایط این روزگار امکان صیانت‌های محیطی و فیزیکی اساساً منتفی است، به تعبیر دیگر «محیط بسته به محیط باز تبدیل شده» و قابلیت کنترل شرایط آفت‌زا از دست مربیان رفته است. در این شرایط «آفتاب تند محیط باز، اجازه نمی‌دهد که این تلقین‌پذیری رشد کند.» بر اساس این تحلیل، مربی این روزگار با یک متربی خالی‌الذهن مواجه نیست که پذیرایی را در او بیابد «بلکه ذهنش مانند جاده‌ای پر میخ است و ما آن جا پنجر می‌شویم!!». حاصل استدلال آن است که «محیط‌های مختلف، سبک‌ها و اقتضائات مختلفی را ایجاب می‌کند» لذا «در محیط باز تلقین‌پذیری نمی‌تواند اتفاق بیفتد».

«ویژگی‌های جسمی و روانی بچه‌ها وابستگی می‌زاید و این، امکان تلقین را ایجاد می‌کند» اما در این روز و روزگار «دوران کودکی کوتاه‌تر شده است یعنی بچه‌ها زود وارد دنیای بزرگ می‌شوند» و این، امکان تأثیرپذیری آن‌ها از ما را بسیار تقلیل می‌دهد «به علاوه فرضاً شما بتوانید با این روش کار کنید. بعدش چه؟ یعنی مثل ماشینی که به سرعت دارد در آسفالت می‌رود، بعد می‌خواهد وارد خاکی شود. اگر این سرعت را تنظیم نکند واژگون می‌شود... این منطق که: فعلاً در این مقطع می‌شود بچه‌ها را با تلقین تربیت کنیم، خطرناک است چون در این حالت به محض این که وارد خاکی شود واژگون خواهد شد.»

سپس به محیط‌های بسته‌ی فرهنگی اشکال می‌شود که: این محیط‌ها، آفت‌های خارج از خود را «یک‌جانبه» و «یک‌پارچه» نقد می‌کنند. «یک‌جانبه یعنی ما صحبت می‌کنیم اما طرف مقابل نیست که صحبت کند» و «یک‌پارچه یعنی این که ما

آن‌ها را تماماً سیاه و خودمان را کاملاً سفید معرفی می‌کنیم یعنی دشمن مابِد است و ما خوبِ خوب‌ایم». با توجه به این‌که «اکنون محیط بسته‌ای وجود ندارد» پس این نقدهای یک‌جانبه و یک‌پارچه هم‌کاری از پیش نمی‌برند و نمی‌توانند زمینه‌ی تلقین‌پذیری متربی را فراهم نمایند.

حاصل آن‌که اگر کسی بگوید: «امکان این تلقین‌پذیری هنوز به‌طور کامل از بین نرفته است» از او پذیرفته نمی‌شود چون «صرف نظر از امکان‌پذیر بودنش، این شیوه‌ی تربیت نیست... اگر ما به این شیوه ادامه دهیم روش نادرست تربیت را ادامه داده‌ایم». اما به عنوان روش جای‌گزین گفته می‌شود که باید متربی را استدلال‌گرا بار بیاوریم «نه بارنگ عاطفی که در تلقین نقش بازی می‌کند. در نتیجه به لحاظ تربیتی [تلقین] روش مناسبی نیست... امکانش ممکن است وجود داشته باشد منتها در هر صورت یک شیوه‌ی تربیتی نیست بلکه ضد تربیتی است.»

با این تفصیل باید از شبه‌تربیتی مثل تلقین عبور کرد و به جای آن مثلاً سه عنصر مؤلفه‌ی تبیین، مؤلفه‌ی معیار و مؤلفه‌ی نقّادی را جای‌گزین کرد. ما این سه مؤلفه را در جلد نخست از همین مکتوب مورد بحث و بررسی قرار دادیم^۱. حاصل سخن در این سه مؤلفه آن است که باید ملاک‌ها و معیارهایی در اختیار متربی قرار گیرد. با دست داشتن این ابزار، او می‌تواند دست به ارزیابی تغییراتی بزند که مربی می‌خواهد در او ایجاد نماید. با توجه به این مؤلفه‌ها «تربیت، امری چرابردار است و این چرایی نه به صورت انفعالی که به صورت فعال انجام می‌شود.» به این ترتیب هر تغییری که مربی می‌خواهد در نظام تربیتی خود ایجاد کند با تعداد زیادی «چرا» مواجه است که فعّالانه از سوی متربی مطرح می‌گردد.

با این تفصیل بازار نقد و نقّادی مربی از سوی متربی گرم می‌شود. دیگر چنان نیست که شخصیت مربی «در هاله‌ای از ابهام و شکوه ناشی از ابهام» قرار داشته باشد. در چنین فضایی این تئوری اذعان می‌کند که «دیگر چنان نخواهد بود که مربیان به

۱- در بخش دوم، فصل اول، عنوان: بررسی مؤلفه‌های تبیین، معیار و نقّادی.

عنوان مظهر فضیلت، تقوا و عدالت تلقی شوند.^۱ عنصر نقادی این ضرورت را از بین می‌برد که مربی، مطلق و بدون نقیصه تلقی گردد. عنصر نقادی جریان می‌سازد و هر دو، مربی و متربی، را مشمول خود می‌کند.

۲- ۱۷) نقد و بررسی

در آغاز بررسی این مبنا خاطرنشان می‌کنیم که در مجلد اول از همین مکتوب به طور تفصیل در این باره بحث کرده‌ایم که «آیا چرابردار بودن، اساساً لازمه‌ی تربیت است؟»، «آیا اعطای بصیرت حتماً ملازم پرورش استدلال محوری است؟»، «آیا چنان نیست که در برخی موارد مهم (مثل امور تعبدی) ما از استدلال برای کودک ناتوان‌ایم؟» و نکته‌ی آخر این که «آیا جز این است که پس از رشد عقلانی متربی می‌توان استدلال‌های عقلانی را برای وی ترتیب داد و او را نسبت به چرایی‌ها هم آگاه کرد؟» برای دریافت پاسخ این سؤال‌ها خواننده‌ی محترم را به جلد اول ارجاع می‌دهیم. در این جا صرفاً به بررسی این بحث می‌پردازیم که به‌راستی می‌توان گفت: «تلقین یک ضد تربیت یا شبه تربیت است؟»

در نقد این دیدگاه به چهار نکته‌ی مهم تذکر می‌دهیم:

۱- ۲- ۱۷) مختصات تلقین در نظام تربیت عقلانی

اولاً، چنان‌که خود نظریه پرداز محترم نیز توجّه دارند، اساس و بنیان تلقین فقط بر «هیبت» مربی نیست. یکی از عوامل بسیار مهم در تلقین، رابطه‌ی عاطفی و تعلّق روحی متربی به مربی است. علاقه‌ی عمیق طرفینی سبب می‌شود متربی تمایل به پی‌گیری رفتارها و گفتارهای مربی‌اش داشته باشد.

ثانیاً اگر عنصر هیبت را در این عرصه کار ساز بدانیم به این معنا نیست که برای تلقین ارزش‌ها به متربی، حتماً از زور و اجبار بهره می‌گیریم. اگر منظور از هیبت، سیطره و شکوه مربی باشد این امر مبارکی است که با رابطه‌ی دو طرفه‌ی محبت آمیز

تنافری ندارد بلکه متمم و مکمل آن است. به علاوه می‌توان از آن برای نهاده‌سازی ارزش‌ها بهره جست. اما اگر منظور از هیبت، ایجاد ترس و تحکم باشد باید گوشزد کرد که این شیوه، شیوه‌ی غالبی نیست و در موارد بسیار خاص ممکن است مورد بهره‌برداری مربی قرار گیرد.

ثالثاً ایشان می‌کشند تلقین را امری بدون «معیار و منطق» معرفی کنند و این‌گونه آن را «صرفاً دارای استحکام عاطفی» بشناسند. لازم است توجه شود که در نظام تربیت عقلانی، محدودیت‌های شناختی متربی با واقع‌بینی تمام مورد توجه قرار می‌گیرد. از طرف دیگر برای تربیت عقلانی این نخستین اولویت است که متربی را ارزش‌مدار بار بیاورد. با توجه به این دو نکته، تربیت عقلانی اصل را بر «چرا بردار بودن» تربیت نمی‌گذارد چون می‌داند در این صورت، متربی توقع می‌کند که در هر امری او را با اعطای دلیل قانع‌کننده، تسلیم کنیم. وقتی این توقع ایجاد شد چالشی عظیم بر سر قبول برخی ارزش‌های عقلانی (مثل امور تعبّدی) ایجاد می‌شود. ریشه‌ی چالش این است که متربی از یک سو توقع دارد ما او را با استدلال نسبت به لزوم تقید به امور تعبّدی، راضی کنیم. اما از سوی دیگر بارش‌دنا یافتگی عقلانی و غلبه‌ی احساسی متربی روبه‌رو هستیم. همین باعث می‌شود در امور تعبّدی به بن‌بست برسیم و نتوانیم انقیاد لازم را در متربی خویش ایجاد نماییم.

این جاست که تربیت عقلانی به جای قرار دادن خود در مسیر این بن‌بست، از ویژگی شخصیتی متربی در برهه‌های مختلف ابتدای تربیت (مثل هفت سال دوم) بهره می‌گیرد. در محیطی بدون چالش، ارزش‌ها را به او القا می‌نماید، نسبت به آن‌ها در او عمل‌گرایی ایجاد می‌کند و کف نهادینگی را به دست می‌آورد. در چنین شرایطی منطق به معنای «استدلال‌گرایی و چون و چرا» حاکم نیست ولی البتّه این عمل‌گرایی متربی صرفاً بر پایه‌ی احساسات و عواطف بنا نمی‌شود. بله، عواطف نقش مهمی در حدوث تلقین‌پذیری دارند اما بقای تلقین‌پذیری، مبتنی بر عنصر کشف و تقید عملی است.

چنان‌که پیش از این گفتیم^۱ در این موقعیت متربی «می‌فهمد چه می‌کند و خوب یا

۱- در جلد نخست و در بحث از کف نهادینگی.

بد آن را هم کشف می‌کند اما حکمت و چرایی تقیدش را نمی‌داند. «حُسن کاری که بدان پای بند است را درمی‌یابد هر چند نتواند بر آن استدلال کند. همین نشان می‌دهد که عمل‌گرایی متربی در این مرحله، فاقد پشتوانه‌ی شناختی نیست بلکه کشف عقلانی اوّلیه باعث می‌شود متربی، مقرّبه حُسن تقید خود باشد. رشد عقلانی او هنوز به حدّی نیست که بتوانیم برایش استدلال‌های متعبدانه سامان دهیم ولی در این حد هست که بتواند به کشف حُسن آن چه می‌کند نائل شود. در کنار این کشف، عمل مداوم و جذّاب باعث می‌شود او دوست نداشته باشد از حالتی که در آن هست فاصله بگیرد.

البته ادّعا نمی‌کنیم که متربی در این موقعیت رو بین تن و آسیب‌ناپذیر می‌شود. اما این را هم یادآور می‌شویم که در کنار این فضا سازی غالب و سرشار، عنصر مهمّ صیانت هم نقش‌آفرینی می‌کند. آفت‌زدایی صیانت، در کنار عقلانیت و عمل‌گرایی، مجموعاً و به‌طور نسبی متربی را دارای مشی ثابتی می‌کند و به رفتارهای ارزشی وی استحکام می‌بخشد.

۲-۲-۱۷) تلقین در فضای صیانت نسبی

با تحقّق یافتن صیانت نسبی:

اولاً محیط تا حدّ زیادی نسبت به آفت‌ها مصون می‌ماند و در بسیاری حوزه‌ها لزوم نقد آفات، موضوعاً منتفی خواهد بود.

ثانیاً اگر به خاطر نسبی بودن صیانت، آفتی مجال جولان در ذهن متربی یافت فوراً مربّی در تکاپوی دفع آن می‌افتد. نظریه پرداز محترم ناخشنودند که چرا این نقد، «یک جانبه» است. از ایشان می‌پرسیم: «آیا نقد یک جانبه در این عرصه، یک تهدید است یا فرصت؟ اگر نقد، یک جانبه باشد متربی ما از آفت مصون‌تر می‌ماند یا وقتی دو جانبه باشد؛ اتفاقاً آفت‌های صیانتی برای نفس انسان جذّاب‌اند و دهان متربی را آب می‌اندازند. در این سو، تقید به ارزش‌ها - حدّاقل می‌توانیم گفت - به آن اندازه جذّاب نیستند. پس چرا این فرصت را به آفت‌های جذّاب بدهیم که گوی سبقت را بر بایند و متربی را با خود ببرند؟ نقد دو جانبه در این عرصه، حاصلی جز از دست رفتن

اعتبار ارزش‌ها نخواهد داشت.»

البته توجه داریم که بالاخره متربی، با رشد سنی، طبعاً در محیط‌های بازتری قرار می‌گیرد و عرصه‌های دیگری نیز برای وی گشوده می‌شود. به همین خاطر سیاست «نقد یک‌جانبه» را صرفاً در یک برهه به کار می‌گیریم؛ آن هم برهه‌ای که هنوز در فرایند کسب کف نهادینگی هستیم و می‌خواهیم با فضا سازی مثبت، آن را به دست آوریم. در این شرایط، عقلانیت و تقوای متربی به حدی نیست که بتوانیم به نقد دو جانبه روی آوریم. به همین خاطر واکنش‌های متربی را به مرحله‌ای وامی‌گذاریم که جذابیت آفت‌ها نتواند وی را به راحتی از میدان به در کند. پس نمی‌توان نقد یک‌جانبه‌ی آفات را به کلی مردود اعلام کرد بلکه حدّا کثر می‌توان گفت نقد یک‌جانبه، برای همیشه و آینده‌ی متربی کافی نیست.

ثالثاً مربی ارزش‌مدار از مطلق بودن خود دم نمی‌زند بلکه این دید به طور طبیعی در متربی وجود دارد که مربی خود را خوبِ خوب می‌داند. پس این دید متربی است نه این که مربی خود را این‌گونه معرفی کند. البته مربی به این نکته آگاه است لذا خود را در نزد متربی ضایع و بی‌اعتبار نمی‌کند اما این بدان معنا نیست که ادعای مطلق بودن و سفید بودن را داشته باشد. مربی هشیار از فرصت این بینش متربی بهره می‌گیرد. البته در کنار آن ضد ارزش‌ها را «بد بد» و ارزش‌ها را «خوب خوب» معرفی می‌کند. نقد یک‌پارچه به این معنا، بسیار کار ارزشمندی است. ایجاد تنفر نسبت به ضد ارزش‌ها، متربی را تا حدّ زیادی نسبت به آفات آن‌ها بیمه می‌کند. به علاوه، ایجاد علاقه و وابستگی عمیق نسبت به ارزش‌ها، عمل‌گرایی و نهادینه شدن ارزش‌ها را در او تقویت می‌نماید. بنابراین نمی‌توان نقد یک‌پارچه را یکسره باطل و شکست خورده اعلام کرد.

رابعاً با امکان تحقق صیانت نسبی، این مطلب آفتابی می‌شود که هر چند امروز طوفان آفت‌ها در جهان در گرفته اما هنوز همه‌ی سقف‌ها فرو نریخته. هنوز می‌توان برخی پنجره‌ها را بست. هنوز می‌توان برخی فضاها را سالم را ایجاد کرد. اصرار ما همواره این بوده و هست که «فرو ریختن برخی حدّ و مرزها به این معنا نیست که ما

سایر حدّ و مرزهای باقی‌مانده را هم خود فرو بریزیم؛ به این بهانه که بعداً فرو خواهند ریخت.» تا برخی حدّ و مرزها، به‌طور نسبی، برقرارند چه‌بسا بتوانیم پروسه‌ی تربیت را به نتایجی برسانیم و متربّی را با رساندن به عقلانیّت و تدبّین قابل قبول، نسبت به مرزهای فرو ریختنی بیمه کنیم.

به این ترتیب نمی‌توان گفت که ما با ذهن پُر میخ نوجوان مواجه‌ایم. بله، ذهن او شاید عاری از هیچ میخی نباشد اما کارسازی صیانت به همین است که نمی‌گذارد این میخ‌ها همه‌ی جاده‌ی ذهن او را پُر و در نهایت ما را به کلی پنجر کنند. اگر صیانت نباشد این اتّفاق می‌افتد اما هم اکنون صیانت - ولو به‌طور نسبی - کاملاً شدنی است. همین ساز و کار است که باعث می‌شود کودک، دوران کودکی را زود تمام نکند و زود وارد دنیای بزرگ‌سالی نشود.

۳-۲-۱۷) تلقین: شیوه‌ی امکان‌پذیر تربیتی

نکته‌ی بسیار مهم در این بحث مغالطه‌ای است که در استدلال به چشم می‌خورد. مدّعی این نظریه، آن است که: «تلقین یک ضدّ تربیت است.» برای اثبات این مدّعا از مقدّمات ذیل استفاده کرده‌اند:

- ✓ در دنیای امروز مرزها به کلی فرو ریخته است.
- ✓ فرو ریختن مرزها به این معناست که دیگر محیط بسته نداریم.
- ✓ تلقین فقط در محیط بسته جواب می‌دهد و آفتاب گرم محیط باز برای آن مجالی نمی‌گذارد.

حاصل استدلال فوق آن است که «راهبرد تلقین امکان‌پذیر نیست» نه آن‌که «راهبرد تلقین یک شبه تربیت یا ضدّ تربیت است.»^۱ گیریم که بپذیریم در روزگار حاضر همه‌ی مرزها فرو ریخته و محیط بسته به هیچ وجه وجود ندارد. حاصل این مطلب آن است که روش تلقین امکان‌پذیر نخواهد بود. این شرایط باعث نمی‌شود تلقین را از پایه و اساس، یک ضدّ تربیت معرّفی کنیم. به هر طریق دلیلی که در این جا

۱- ادّعا آن است که تلقین و الفا صرف نظر از امکان‌پذیر بودنش، شیوه‌ی تربیت نیست.

اقامه شده اعمّ از مدّعاست.

بحث ما این است که: «اولاً نمی‌توان به‌طور کلی تلقین را یک ضدّ تربیت معرّفی کرد بلکه تحت شرایطی و در برهه‌های خاصّی یک روش تربیتی کاملاً مناسب است. ثانیاً دلایلی که برای اثبات امکان ناپذیری تلقین آورده شده مخدوش است چون امکان آن - با توجّه به امکان صیانت نسبی - کاملاً وجود دارد و چنان نیست که هیچ محیط بسته‌ای وجود نداشته باشد.»

جالب است که خود نظریّه پرداز محترم نیز در بخشی از فرمایش هایشان ضدّ تربیت نبودن و امکان پذیر بودن تلقین را تلویحاً پذیرفته‌اند. ایشان در تمثیل خود از روش تلقین، آن را به مسیر آسفالته تشبیه می‌کند ولی البتّه هشدار می‌دهد که باید سرعت خود را در این مسیر تنظیم کنیم؛ چون به زودی وارد جاده‌ی خاکی می‌شویم. مقصود ایشان آن است که چون فرزند ما بالاخره در محیط بازتری قرار می‌گیرد نباید اصل را بر تلقین پذیری وی بگذاریم و نباید نسبت به جوانب مسأله بی‌توجّه باشیم. پس به قول ایشان «باید قبل از رسیدن به خاکی، سرعت خود را کم کنیم که وقتی وارد خاکی شدیم بتوانیم ادامه دهیم... باید از لحاظ زمینه چینی هم که شده، حواسمان باشد که آن شیوه‌ی تلقینی را هر چه زودتر و قوی‌تر، تعدیلش کنیم.»

ما هم نتیجه‌ی سخنان ایشان را می‌پذیریم امّا تمثیل ایشان به «واژگون شدن» را یک تمثیل بی‌مبنا می‌دانیم. توضیح آن که در طرح تربیت عقلانی تلقین و القایک راهبرد هست امّا یک راهبرد غالب و دائمی نیست. درست است که ردّ پای این راهبرد همواره در فضا سازی دیده می‌شود امّا به موازات آن، و هم‌پای رشد عقلانی متربّی، این امکان به وجود می‌آید که ملاک‌های و حیانی - عقلانی را به وی اعطا کنیم و وی را نسبت به خطراتی که تهدیدش می‌کنند آگاهی بخشیم. به همین خاطر متربّی در این نظام آرام آرام تجربه و پختگی لازم را پیدا می‌کند. هم از لحاظ بینشی قوی می‌شود و هم از لحاظ عملی، تقوای لازم برای اجتناب از ضدّ ارزش‌ها را پیدا می‌کند. به همین خاطر جاده‌ی حرکت او از ابتدا طوری تنظیم شده که دچار وادادگی نسبت به محیط نشود و با قوّت معرفتی و عملی، بتواند در برابر آن تاب آورد.

۴-۲-۱۷) «شکست شخصیت مربی» و یک «شکست تربیتی»

ایشان اصرار دارند که نباید متربی، مربی خود را مظهر تقوا و فضایل ببیند بلکه باید شکوه و هیمنه‌ی او شکسته شود. با عرض پوزش باید گفت که این دیدگاه حاصل یک ساده‌انگاری در امر تربیت است. فرض را بر این می‌گذاریم که اصل بر «چرا بردار بودن تربیت» باشد، متربی یک نقاد حرفه‌ای باشد که دائم مربی خود را به چالش بکشد. از طرفی فرض می‌کنیم چالش‌های دائمی، اثبت مربی را بشکند و او را از جایگاه خود به طور کامل تنزل دهد. حاصل این هیبت‌شکنی - در کنار استدلال‌گرایی - چیست؟ آیا جز این است که در حوزه‌های خارج از قلمرو شناختی متربی، مربی را به طور کامل خلع سلاح کرده‌ایم؟ جز این است که از یک سو حجیت او را شکسته‌ایم و امکان الگوشدن را از وی گرفته‌ایم و از سوی دیگر کاری کرده‌ایم که متربی جز با استدلالی که راضی‌اش کند به ارزش‌ها تن ندهد؟

حاصل این رویکرد، باختن قافیه در امر تربیت خواهد بود چون استدلال در بسیاری از تقیدات و ارزش‌ها - که فعلاً خارج از حوزه‌ی درک متربی است - به بن‌بست می‌رسد و این حاصلی جز رها شدن از ارزش‌ها نخواهد داشت. در این صورت اگر مربی بر تقید متربی‌اش اصرار ورزد همان اتّفاقی می‌افتد که نظریه پرداز محترم‌نگران آن‌اند یعنی کار به یک به اصطلاح «شبه تربیت» دیگر ختم می‌شود که عبارت است از «زور و تحمیل». این در حالی است که می‌توانستیم از مطلق‌گرایی متربی - به عنوان یک ویژگی طبیعی - استفاده کنیم و خصلت‌های مثبت مربی‌اش را در وی نهادینه کنیم. باز هم تأکید می‌کنیم نمی‌خواهیم بگوییم باید از مربی برای متربی یک بت بی‌عیب و نقص ساخت ولی سخن در این است که وقتی به طور طبیعی او چنین دیدی دارد ما این امر عادی و طبیعی را خدشه دار نکنیم و از آن به عنوان یک فرصت مغتنم بهره‌گیریم.

البته توجه داریم که در حجیت بخشی به مربی، نباید افراط ورزید. همواره باید در این وادی به تعادل اندیشید. تئوری مذکور قائل به تفریط در این عرصه است. طرف افراط این امر وقتی اتّفاق می‌افتد که مربی به مراد مطلق متربی‌اش تبدیل شود. در این حالت نیز آفات مریدپروری و مریدبازی، دامن‌گیر خواهد شد که پیش از این در رکن

«عاطفه و احساس» بدان پرداختیم.

به هر طریق خدشه دار نشدن این روحیه‌ی طبیعی، در حد اعتدال، قطعاً به نفع تربیتی است چون به راحتی و بدون دغدغه و زور می‌تواند کف نهادینگی را برای مربی ارزش‌مدار به ارمغان بیاورد. پس ذوق نکنیم که با این روش، حجیت مربی نزد مربی نقض می‌شود، ارادت او به مربی‌اش می‌شکند و دیگر مربی، او را مظهر تقوا و انسانیت نمی‌داند. این اتفاق یک فاجعه و شکست تربیتی است.

قرار گرفتن مربی در سطح تربیتی و شنا کردن آن‌ها در یک جریان برابر، فرصتی طلایی را از مربی می‌گیرد که دیگر هیچ‌گاه به دست او نخواهد آمد و آن، فرصت فضا سازی مثبت، با بهره‌گیری از ویژگی‌های طبیعی مربی، است و البته در کنار این ویژگی طبیعی، مربی نیز نباید از خودسازی خویش غافل باشد. مربی ایده‌آل همواره به نهادینه ساختن ارزش‌ها در خود نیز می‌اندیشد و به تربیت خویش اهتمام ویژه دارد. به این ترتیب هر چند عصمت نمی‌یابد ولی مربی تلاش او برای مطابق شدن قول و فعلش را شاهد است.

۱۸) آموزش مستقیم

چنان‌که پیش از این نیز بارها گفته‌ایم تربیت عقلانی بیشتر یک تربیت القامحور است نه کلام‌محور. البته تأکید بر این جنبه نباید ما را نسبت به فواید آموزش مستقیم غافل کند. در بستر یک فضای غالب ارزشی باید از این فرصت هم بهره‌گرفت و به فراگیری مستقیم ارزش‌ها و ضد ارزش‌ها توسط مربی، بها داد. این آموزش در بستر فضای ارزشی، و به موازات صیانت، صورت می‌گیرد و گزاره‌های ارزشی را به مربی معرفی می‌کند. تأثیرگذاری عمیق این آموزش، منوط به همراهی خانه و مدرسه است. بیشتر بار این آموزش را مدرسه به دوش می‌کشد و البته والدین آگاه نیز باید همه‌ی سعی خود را برای هماهنگی با آموزش‌های صحیح مدرسه، به کار ببندند. چنان‌که پیش از این رفت در همین آموزش مستقیم نیز رعایت تنوع و خلاقیت، امری است که تأثیر ارزش‌آموزی را صدچندان می‌نماید.

علامه‌ی خبیر، مظهر رعایت همین تنوع و خلاقیت در عین آموزش مستقیم بود.

تأکید او بر آموزش مستقیم در سه بُعد موازی یکدیگر پی‌گیری می‌شد. بُعد اول آموزش‌های مستقیم علامه در ارتباط با دانش‌آموزان و فارغ‌التحصیلان بود. کلاس‌های اخلاق منحصر به فرد وی انباشته بود از آیات، روایات، حکایات و امثال و حکم مختلف که همگی برای برجسته‌سازی مقصود علامه به کار گرفته می‌شدند. به عنوان نمونه ایشان در کلاس اخلاق سوّم راهنمایی (سال هفتم نظام قدیم) از ابتدا تا انتهای سال به تفسیر خطبه‌ی کمیل می‌پرداخت. این خطبه‌ی شریف در باره‌ی انسان‌های ارزنده و علمای ربّانی است و با این جمله آغاز می‌شود:

إِنَّ هَذِهِ الْقُلُوبَ أَوْعِيَةٌ فَخَيْرُهَا أَوْعَاها.

این قلب‌ها ظرف‌هایی هستند و بهترین آن‌ها پُر ظرفیت‌ترینشان است.

در اواخر خطبه، حضرت امیرالمؤمنین (علیه السلام) چنین می‌فرمایند:

أُولَئِكَ وَ اللَّهُ الْأَقْلُونَ عَدَدًا وَ الْأَعْظَمُونَ عِنْدَ اللَّهِ قَدْرًا.^۱

به خدا سوگند آنان (انسان‌های برگزیده) تعدادشان اندک است اما نزد خداوند دارای منزلتی بزرگ هستند.

مرحوم استاد در توضیح این قسمت از خطبه‌ی شریف می‌فرمود:

معلوم می‌شود آدم کم است:

دی شیخ با چراغ همی گشت گرد شهر

کز دیو و دد ملولام و انسانام آرزوست

گفتند: یافت می‌نشود؛ جسته‌ایم ما

گفت: آن‌که یافت می‌نشود آن‌ام آرزوست

آدم کسی است که از بندگی شکم بیرون بیاید، از اسارت شهوت بیرون بیاید، بتواند خودش را فراموش کند. ملاحظه می‌کنید، یک فحش که به او می‌دهند، می‌خواهد سر طرف را ببرد! آیا اگر از خودش بیرون آمده بود، این‌طور کینه‌توزی می‌کرد؟ در مجلس که وارد می‌شود، سعی می‌کند که بالا بنشیند. آیا اگر انسان بود، بالا و پایین برایش مطرح بود؟! پیغمبر اکرم

صلوات الله وسلامه علیه در هر مجلسی که وارد می شد، دم در می نشست و اگر کارگر ساده ای پهلویش بود، با او صحبت می کرد. اصلاً نمی گفت که این کیست؟ فقیر است یا غنی است؟ با همه صحبت می کرد، با همه انس می گرفت. این بیچاره ای که فخر می فروشد خیال می کند کسی هست. باید به او بگویند: خاک بر سرت کنند!

سپس دنیا را با تمام چرب و شیرین هایش به سخره می گرفت و نشانه ی ظرفیت بالا را این می دانست که انسان خود را اسیر و در بند آن نکند:

ای انسان! تو... خودت را فدای چی کردی؟ فدای کت و شلوار؟! چند هزار میلیون مترش در این مغازه ها و کارخانه ها است! برای نبودش غصه می خوری؟! برای بودش ذوق می کنی؟! واقعاً فکر کنید الآن ممکن است عرایض بنده برای بعضی سنگینی کند ولی بحمد الله اکثراً درک می کنید. راستی خیلی شرم آور است که برای نداشتن چیزی که در ویتترین ها تن مجسمه های گچی می کنند، غصه بخوری که چرا کثیف شد؟ چرا پاره شد؟ چرا آن را دزد برد؟ آری، معلوم می شود انسان نشده ای... مدتی است در این آیه ماندیم:

﴿أُولَئِكَ الَّذِينَ اشْتَرُوا الضَّلَالَةَ بِالْهُدَىٰ فَمَا رَبَحَتِ تِجَارَتُهُمْ وَ مَا كَانُوا مُهْتَدِينَ﴾^۱

یعنی هدایت را به ضلالت و خودشان را به دنیا فروختند.

﴿قُلْ: هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا؟﴾

بگو: آیا به شما خبر بدهیم به زیان کارترین افراد؟

﴿الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيَّهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا﴾

آن هایی که آمدند، شصت سال، هفتاد سال، صد سال، عمر گرفتند؛ اما ته اش را که نگاه می کنی دنیا بود.

﴿وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا﴾^۱

و آن‌ها خیال می‌کنند خیلی هم کار خوب می‌کنند.
خودت را به هر چه بفروشی، باز هم ضرر کرده‌ای...

وَلَبِئْسَ الْمَتَجَرُّ أَنْ تَرَى الدُّنْيَا لِنَفْسِكَ ثَمَنًا.^۲

چه بسیار تجارت بدی است که دنیا را برای خودت ارزش بدانی.
دنیا علم است، دنیا پول است، دنیا مقام است، دنیا ملک و مُلک است. این
جمله‌ی علی علیه السلام تا روز قیامت زنده است. همه‌ی ما مبتلاییم.^۳

پس از فارغ‌التحصیلی، علامه ارتباط خود را با مترقیانش حفظ می‌کرد. آنان که
جذب این شمع شب‌افروز شده بودند گاه خود را به وعده گاه‌ونک می‌رساندند و در
محضر او می‌نشستند. در محضر او هیچ‌گاه وقت به بطالت نمی‌گذشت؛ همواره
نوشته‌ای آماده داشت که باید در حضور او قرائت می‌شد و با بیان زیبا و شیوای وی
شرح و تفصیل می‌یافت. این نوشته‌ها هر یک نمونه‌ای بارز از آموزش مستقیم وی بود
که با ادا و اطوار و زیبایی مثال‌زدنی وی در ارائه‌ی مطالب، همراه می‌شد و جذابیت
دوچندان می‌یافت. تأکید اکید وی بر مطالعه و تأمل در کتاب شریف نهج‌البلاغه، در
چارچوب همین شیوه قابل ارزیابی است.

بعد دوم آموزش‌های مستقیم، به معلمان مدرسه مربوط می‌باشد. علامه به‌طور
منظم با مدیران مقاطع علوی جلسه داشت و وصایای الهی خود را مستقیماً با آن‌ها در
میان می‌گذاشت. چکیده‌ای از این آموزش‌های مستقیم در کتاب‌های «توصیه‌های
استاد» و «وصایای استاد» آمده است. به علاوه علامه در فرصت‌های مختلف با
معلمان پاره‌وقت و نیمه‌وقت علوی می‌نشست و آموزه‌های اخلاقی خود را به آن‌ها
منتقل می‌کرد. خلاصه‌ای از این نشست‌ها، تا کنون در قالب کتاب‌های «در مکتب
استاد» گرد آمده‌اند.

بعد سوم آموزش‌های مستقیمی بود که علامه به خانواده‌ها می‌داد. این آموزش‌ها

۱- کهف/ ۱۰۴.

۲- نهج‌البلاغه، خ ۲۲.

۳- یادنامه‌ی مرحوم استاد علامه کرباسچیان / ۸۰-۸۵.

در قالب سخنرانی‌های خود وی برای اولیای دانش‌آموزان، طراحى و ارائه مى‌شد که شمه‌ای از آن در کتاب‌های «در محضر استاد» فراهم آمده‌اند. در تداوم این شیوه‌ی استاد، جلسات دانش‌افزایی برای والدین - خصوصاً مادران - به‌طور منظم در مدرسه‌ی علوی شکلی گرفت که هم‌اکنون نیز در مقاطع مختلف آن تداوم دارد. این سه بُعد آموزش مستقیم نشان می‌دهد که علامه هرگز از فایده‌ی این روش تربیتی غافل نبود و هرگز آن را کنار نمی‌نهاد. در کنار همه‌ی روش‌های غیرمستقیم، همواره از تأثیرگذاری ژرف این شیوه نیز بهره می‌جست.

۱۹) تکریم نفس

یکی از روش‌های مؤثر تربیت عقلانی، متذکر کردن متربی به عزّت دینی و عقلانی اوست. مؤمن عاقل به سرمایه‌های الهی خود توجه دارد و خود را به واسطه‌ی آنها ارزشمند و کرامند می‌داند. شاخص‌ترین سرمایه‌های معنوی انسان، عقل و ایمان وی هستند. عقل باعث تمایز انسان از چارپایان است چرا که به او قدرت تمیز خیر و شر را می‌دهد و برای او ترسیم باید و نباید می‌کند. انسان عاقل، شرافت عقلانی خود را پاس می‌دارد و از باختن و آلودن آن حیا می‌کند. در کنار عقل، ایمان سرمایه‌ای بی‌نظیر است که سعادت ابدی انسان را تأمین می‌کند و اینگونه باعث عزّت وی می‌گردد. خداوند متعال روح کافر را تکریم ننمود اما برای مؤمن، به واسطه‌ی گوهر ایمانش، کرامت و بزرگواری قائل شده است.^۱ مؤمن نیز به این عزّت خود توجه دارد و می‌کوشد به آن خدشه وارد نکند.

الْمُؤْمِنُ عَزِيزٌ فِي دِينِهِ.^۲

مؤمن در دینش عزیز است.

مؤمن «با خدا بودن» را باعث عزّت خود می‌داند^۳ و آن را با هیچ عزّت پوچ ظاهری

۱ - امام باقر (علیه السلام) فرمودند: ان الله لا يُكْرِمُ رُوحَ كَافِرٍ وَلَکِنْ يُكْرِمُ اَرْوَاحَ الْمُؤْمِنِينَ ... (تفسیر قمی ج ۲ ص ۲۲).

۲ - الکافی / ۲ / ۲۴۵.

۳ - امام موسی بن جعفر (علیه السلام) در بیان نشانه‌های عاقل فرمودند: اَلَّذِلُّ اَحَبُّ اِلَيْهِ مَغَالِیْبُ مِنَ الْعِزِّ مَغَالِیْبُهُ.

(الکافی / ۱ / ۱۷)

عوض نمی‌کند. وقتی مؤمن به کمالات معنوی خود آگاه شد می‌کوشد که با این سرمایه بیشترین سود را بکند و خود را به چیزی بفروشد که واقعاً ارزشش را داشته باشد. گوهری که مایه‌ی سعادت ابدی است تنها با سعادت ابدی قابل تاخت زدن است. در عنوان پیشین این روایت زیبای امیر مؤمنان علیه السلام را از کلام مرحوم استاد علامه مرور کردیم که:

وَلَبِئْسَ الْمَتَجَرُّ أَنْ تَرَى الدُّنْيَا لِنَفْسِكَ ثَمَنًا.^۱

چه بسیار تجارت بدی است که دنیا را برای خودت ارزش بدانی.
این روایت در کنار روایت دیگری از آن حضرت، شاه بیت شعارهای تربیتی مرحوم استاد بود:

إِنَّهُ لَيْسَ لِأَنْفُسِكُمْ ثَمَنٌ إِلَّا الْجَنَّةُ فَلَا تَبِيعُوهَا إِلَّا بِهَا.^۲

به درستی که جز بهشت بهایی برای جانهای شما نیست پس آنها را جز بدان نفروشید.

این همت بلند و هدف والای مؤمن باعث می‌شود او قیمت خود را بالا بداند^۳ و خود را جز به بهشت نفروشد. مرحوم استاد علامه این شرافت عقلانی و ایمانی را به متریبان خود تزریق می‌کرد و در مقابل، فروختن خود به پستی‌ها را به شدت تقبیح می‌نمود. چنانکه در بیانات عنوان پیش دیدیم ایشان «بندگی شکم»^۴ و «اسارت شهوت» را «شرم آور» می‌دانست، کسی را آدم می‌دانست که از این بندها رهیده باشد و غصه می‌خورد که چرا «آدم کم است» کسانی که گرفتار اینگونه امور بودند را «بیچاره» و «خاک بر سر» معرفی می‌کرد قیافه‌ی متنفر به خود می‌گرفت و با تأسف خطاب به

۱- نهج البلاغه خ ۲۲.

۲- همان، حکمت ۴۵۶.

۳- چنانکه امیرمؤمنان می‌فرمایند: مَنْ شَرَفَتْ هِمَّتُهُ عَظُمَتْ قِيَمَتُهُ. (غرر الحکم ح ۱۰۲۷۸)

۴- یکی دیگر از فرمایش‌های علوی علیه السلام که فراوان در بیان مرحوم علامه تکرار می‌شد این عبارت شریف بود که: مَنْ كَانَتْ هِمَّتُهُ مَا يَدْخُلُ بَطْنَهُ كَانَتْ قِيَمَتُهُ مَا يَخْرُجُ مِنْهُ. (غرر الحکم، ح ۲۵۷۷) هرکس همش چیزی باشد که داخل شکمش می‌شود (خورد و خوراک) ارزشش به قدر همان چیزی است که از شکمش خارج می‌گردد (فضولات و مدفوع).

اینگونه افراد عتاب می‌کرد که «خودت را فدای چی کردی؟! پول، مقام، ملک و ملک و سایر مظاهر دنیا در دیدگاه او هیچ ارزشی برای خرج جان و اندوه روح نداشت. شیوه‌ی تربیتی او کاری می‌کرد که متربی در بند شهوت شدن را «دون شأن» خود بداند. این شگرد تربیتی علامه برگرفته از فرمایشهای دُرربار علوی علیه السلام بود که:

مَنْ كَرُمَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ هَانَتْ عَلَيْهِ شَهَوَاتُهُ.^۱

کسی که نفسش پیش او کریم شد شهوتهایش بر وی پست و سبک می‌شود.

مَنْ عَرَفَ قَدْرَ نَفْسِهِ لَمْ يُهِنْهَا بِالْفَانِيَاتِ.^۲

کسی که قدر جان خود را دانست آن را به امور فانی، پست و بی‌قیمت نمی‌کند.

باید احساس عزت ایمانی و شرافت عقلانی را مرتباً به متربی تزریق کرد. این امر سبب می‌شود «حیای او در برابر خودش» تقویت شود. با چنین نگرشی، او عقل و ایمان را به عنوان دو ناظر شریف و محترم نفسانی خود می‌بیند و از آلودن این گوهرها به ناچیزها و پوچ‌ها، حیا می‌کند.

در رتبه اول شرافت نفسانی سبب می‌شود که فرد از گناه دور شود و خویش را از آرایش‌ها حفاظت کند.

در رتبه‌ای فراتر او حتی پرداختن افراطی به مباح دنیا را هم دون شأن بهشتی خود می‌داند. امور فانی برای او بی‌ارزش و ناچیز می‌شود و دنیا در نظرش کوچک و حقیر می‌گردد.

اینگونه، در رتبه‌ی اول کرامت نفس سبب «حیا و تقوا» از معصیت می‌گردد و در رتبه‌ی بالاتر برای انسان «قناعت و زهد» را به بار می‌آورد و انسانی آزاده می‌سازد. علامه‌ی علوی، مصرّانه بر مضامین اینچنینی روایات اهل بیت علیهم السلام اصرار می‌ورزید و به کف آوردن این ارزشها را توصیه می‌کرد:

۱- نهج البلاغه حکمت ۴۴۹.

۲- غرر الحکم ح ۴۶۵۳.

فَلْتَكُنْ الدُّنْيَا فِي أَعْيُنِكُمْ أَصْغَرَ مِنْ حُثَالَةِ الْقَرْظِ وَ قُرَاضَةِ الْجَلَمِ.^۱

باید دنیا در نظر شما از برگ‌های خرد شده‌ی درخت سَلَم و خرده‌های پشم گوسفند [که از قیچی می‌ریزد] پست‌تر باشد.

تنها زهد و ساده زیستی و اکتفا کردن به حداقل بهره‌مندی از تمتعات دنیاست که موجب آزادی و آزادگی می‌شود. هر چیزی که آدمی را به غیر خدا مشغول می‌کند مخالف زهد است.^۲

«کرامت نفس» در رتبه‌ی اوّل کارکرد صیانتی دارد. باعث می‌شود انسان از محرّک‌ها استقبال نکند و بهره‌وری‌های شهوانی حرام را با عزّت خود در تناقض ببیند. به همین خاطر طرف آنها نمی‌رود و زمینه‌ی لغزش در مرداب گناه را بدست خود فراهم نمی‌کند چون از «خود شریف» خویش حیا می‌نماید.

در رتبه‌ی دوم کرامت نفس کارکرد ایجابی دارد یعنی ارزش عقلانی-و حیانی «زهد» را در انسان تقویت می‌کند. زهد یکی از جنود عقل است.^۳ و زیور بستن متربی بدان، سبب رشد و تقویت عقلانیش می‌شود. اگر ما در مقام مربّی بتوانیم متربی را به چنین مرتبه‌ای برسانیم به هدف والایی در تربیت دست یافته‌ایم. چون بی‌رغبتی به امور فانی و پُشت کردن به دنیا طلبی، به معنای رغبت به آخرت و رو آوردن به خدا محوری است و غایت تربیت جز این نیست.

در مقابل اگر متربی شخصیت خود را بی‌ارزش و از دست رفته ببیند دیگر شرافتی برای خویش قائل نمی‌شود که بخواهد به خاطر حیای از خود، از معاصی دور شود. احساس حقارت و رذالت، زمینه‌ای برای غلتیدن او در آفات می‌شود و بستر گرفتاری‌اش به شرور را فراهم می‌سازد. چنان‌که امام هادی علیه السلام می‌فرماید:

مَنْ هَانَتْ عَلَيْهِ نَفْسُهُ فَلَا تَأْمَنُ شَرَّهُ.^۴

کسی که نفسش نزد او پست و بی‌مقدار شد، از شرّش در امان نباش.

۱- نهج البلاغه خ ۳۲.

۲- توصیه‌های استاد / ۵۳.

۳- الکافی / ۱ / ۲۰.

۴- تحف العقول / ۴۸۳.

۲۰) واکسیناسیون

منظور از این تعبیر، آن است که متربّی ما در فضای صیانت شده نسبت به آفات بیرونی، غافل و بی خبر نماند. این امر به او یاری می‌رساند که صیانت درونی را در خود ایجاد و تثبیت کند. هدف از این شیوه آن است که کاری کنیم متربّی پس از ورود به دنیای باز و بی حصار، خود را نیازد و بایک محیط کاملاً غریبه برخورد نکند. در مورد واکسیناسیون و مختصات آن به تفصیل در بحث از تربیت گلخانه‌ای در جلد دوم سخن گفته شد. در همین مجلّد نیز در بحث هفت سال سوّم زوایای مختلف واکسیناسیون را کاویده‌ایم. علاقه‌مندان به فراگیری این شیوه را به آن دو بحث ارجاع می‌دهیم.

در این جا به ذکر دو نمونه‌ی بارز از شیوه‌ی واکسیناسیون مرحوم استاد علامه، اکتفا می‌کنیم تا نشان دهیم مربّی دل‌آگاه علوی، هرگز از این‌گونه واقعیّات تربیتی بی‌خبر نبود.

نمونه‌ی اوّل: در سال‌های دهه‌ی چهل و پنجاه تا سال ۱۳۵۶، که شبّهات مادّی‌گرایان و ماتریالیست‌ها شدّت گرفته بود، علامه می‌کوشید که متربیانش از فضای این شبّهات بی‌خبر نباشند. در سال‌های پایانی دبیرستان این شبّهات برای دانش‌آموزان مطرح می‌شد و پاسخ‌های دقیق به آن‌ها ارائه می‌گردید؛ به طوری که وقتی دانش‌آموزان علوی وارد فضای دانشگاه می‌شدند نه تنها خود از این القائات منفی تأثیر نمی‌پذیرفتند بلکه اطرافیان خود را نیز در برابر حملات فکری ملحدان پاس می‌داشتند.

نمونه‌ی دوم: علامه در دهه‌ی آخر عمر شریفش خطر شبّهات و هابّیت را به وضوح احساس نمود. توصیه‌ی شدید داشت که دانش‌آموزان علوی، نسبت به فضای شبّهات و هابّیون بیگانه نباشند و شبّهات به همراه پاسخ به آن‌ها ارائه شود. با تمام غیرت شیعی‌اش فریاد می‌زد:

در سال‌های اخیر، حرکتِ وسیع فرهنگی علیه تشیع و شیعیان انجام می‌گیرد. هدف دشمن تخریب عقاید شیعه و معرفی شیعیان به عنوان مشرک و ملحد و

سپس بناکردن اعتقادات خودشان در ذهن افراد است. حتی کار را به آن‌جا می‌رسانند که شیعه را مهدورالدم و کشتن او را جایز می‌شمارند! آنان- هر کجا که مانعی نباشد- افکار خویش را بی‌پرده بیان می‌کنند؛ ولی در جایی که محدودیت داشته باشند، از طریق جراید، کتب مذهبی، جلسات هفتگی و سخنرانی‌ها به صورت غیرمستقیم، افکار خویش را القا می‌کنند. بعضی از آنان افکار خود را در خانواده‌های مذهبی نفوذ داده‌اند. باید به هوش باشیم که اگر مجهز به روش‌های بحث با آنان نشویم، حصارهای اعتقادی خانواده‌ها در هم خواهد ریخت. آنان به گونه‌ای بر مرام باطل خود استدلال می‌آورند که اگر کسی به مسائل اعتقادی شیعه از یک طرف و از طرف دیگر به روش‌های سفسطه‌ی آنان مسلط نباشد، در مباحثه با آن‌ها شکست خواهد خورد. پس لازم است که همه‌ی ما ابتدا به مبانی اعتقادی خویش مسلط شویم و سپس روش‌های مباحثه و مناظره با آنان را فراگیریم.^۱

ایشان در مقام ریشه‌یابی مسائل و مشکلات عالم اسلام می‌فرمود:

آن گمراهانی که گفتند: *حَسْبُنَا كِتَابُ اللَّهِ* و عترت گران‌قدر را که مفسرین بر حق قرآن و قرآن‌های ناطق‌اند کنار گذاشتند، ببینید کارشان به کجا رسیده است؟ این همه اختلاف در جهان اسلام از همین‌جا شروع شده و ادامه دارد.^۲

آن‌گاه راه نجات جوانان و نوجوانان شیعه از دام افکار و هأییت را این‌گونه ترسیم می‌کرد:

پس باید به فکر جوانان و نوجوانان بود. ضمن آشناکردن آنان با مسائل دینی و اعتقادی اسلام، باید عقاید انحرافی را نیز به آنان گفت تا هم منحرف نشوند و هم دیگران را نجات دهند.^۳

۱- توصیه‌های استاد/ ۱۱۱- ۱۱۲ مکتوب ایشان در تاریخ ۷۶/۳/۲۰.

۲- توصیه‌های استاد/ ۶۱ مکتوب ایشان در تاریخ ۷۵/۸/۱۵.

۳- همان/ ۵۲- ۵۳ مکتوب ایشان در تاریخ ۷۵/۲/۴.

۲۰) بهره‌گیری از مهارت‌های زندگی در فضا سازی

پیش‌تر در جلد نخست از این مقال، درباره‌ی مهارت‌های مختلف زندگی سخن گفتیم و نسبت آن‌ها را با نظام تربیت عقلانی سنجیدیم. در آن جا گفته شد که با حفظ محدودیت‌ها و قیودی می‌توان این مهارت‌ها را برای نهاده‌سازی ارزش‌ها به کار گرفت.

در این بحث یادآوری می‌کنیم که هر یک از مهارت‌ها ذیل کدام یک از روش‌ها مورد بحث قرار گرفته و استفاده از آن‌ها تجویز شده است.

- در جلد دوم ذیل عنوان «لوازم ثمر بخشی صیانت» و در شیوه‌های فضا سازی در شماره‌های یک تا پنج می‌توان به وضوح استفاده از «مهارت ارتباط مؤثر» را مشاهده کرد. این بحث‌ها، با «مهارت همدلی» نیز هم‌پوشانی دارند.

- در فصل آینده درباره‌ی روش فعال و کاربرد آن در فضا سازی سخن گفته‌ایم. این بحث را می‌توان در ارتباط با «مهارت حل مسئله» دانست.

- در بحث صیانت - که در جلد دوم مطرح شد - بحثی پیرامون درونی سازی صیانت داشتیم. در همان جا پیرامون بحث از تقوای حضور، درباره‌ی صیانت درونی گفت و گو شد. در بحث شیوه‌های فضا سازی نیز درباره‌ی درونی سازی، سخن رفت. بحث واکسیناسیون نیز به طور مجزا مطرح گردید. این بحث‌ها در ارتباط مستقیم با «مهارت تصمیم‌گیری» هستند.

به این ترتیب نظام تربیت عقلانی از تک تک این مهارت‌ها به جا و به موقع بهره می‌گیرد و در چارچوب ارزشی خود از آن‌ها استفاده می‌کند. این نشان می‌دهد که در این نظام، مهارت‌های مصطلح زندگی، به طور مطلق نفی نشده بلکه با ریزینی‌های ارزشی، به صورت صحیح و در جای مناسب خود به کار گرفته می‌شوند.

۲۱) توسل و التجا به اهل بیت علیهم‌السلام

ابتدای بحث از راهبردهای تربیت عقلانی (در جلد دوم) این تذکر را دادیم که همه‌ی راهبردها و شیوه‌های تربیتی، صرفاً یک مقدمه‌اند که به نتیجه رسیدنشان و

تأثیرگذاری‌شان به دست ما نیست. به علاوه ده‌ها عامل خارج از اختیار ما مطرح هستند که می‌توانند متربی رشد یافته در گلخانه رازیر و رو و منحرف سازند. مدیریت این عوامل نیز واقعاً از توان و دسترس ما خارج است.

ما موظف هستیم در چارچوب وحی رو به اجرای روش‌های عقلایی آوریم. از این مرحله به بعد کار به دست ما نیست و واقعاً نمی‌دانیم با همه‌ی این فعّالیت‌ها آیا باز هم متربی ما ارزش‌مدار می‌شود و می‌ماند یا خیر. هیچ‌کس به ما تضمین نداده و تعهدنامه‌ی امضا شده در دستان نگذاشته که متربی‌مان در چارچوب این راهبردها و روش‌ها قطعاً و یقیناً ارزش‌مدار بار می‌آید. اگر هم اطمینان نسبی در این زمینه وجود دارد متکی به تجربه‌هایی است که در این عرصه، موفق بوده‌اند.

این جاست که نیازمندی شدید ما به دست‌گیری، وجدان می‌شود. کسی که همه‌ی کارها به دست اوست باید زمینه‌ها را به نتیجه برساند و آفت‌ها را دفع کند:

این همه گفتم لکن در بسیج بی‌عنایات خدا هیچ‌ایم هیچ

بی‌عنایات حق و خاصان حق گر ملک باشد سیه هستش ورق

در این عرصه توکل به فضل خداوند متعال و توسّل به مظاهر درخشان رحمت او، بسیار کارساز است. در زیارت جامعه‌ی کبیره می‌خوانیم:

فَازَ مَنْ تَمَسَّكَ بِكُمْ وَ أَمِنَ مِنْ لَجَأِ إِلَيْكُمْ^۱

هر کس به [دامان] شما آویخت رستگار شد و هر که به شما پناه برد ایمنی یافت.

یا در زیارت امیرالمؤمنین علیه السلام چنین عرضه می‌داریم:

إِلَيْكَ يَا أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ وَفُودِي وَبِكَ أَتَوَسَّلُ إِلَى اللَّهِ فِي بُلُوغِ مَقْصُودِي.
أَشْهَدُ أَنَّ الْمُتَوَسِّلَ بِكَ غَيْرُ خَائِبٍ وَ الطَّالِبُ بِكَ عَنْ مَعْرِفَةٍ غَيْرِ مُرْدُودٍ
إِلَّا بِنَجَاحٍ حَاجَتِهِ^۲.

۱- من لا يحضره الفقيه / ۲ / ۶۱۳.

۲- بحار الأنوار / ۱۰۰ / ۳۳۱.

ای امیرمؤمنان! به‌سوی تو وارد شده‌ام و در دست‌یافتنم به مقصودم، به‌واسطه‌ی تو به‌سوی خدا توّسل جست‌ه‌ام. شهادت می‌دهم که جوینده‌ی توّسل به تو، دست خالی نمی‌ماند و کسی که از سر معرفت، به‌واسطه‌ی تو طلبی کند جز به برآورده شدن حاجتش باز نمی‌گردد.

یکی از توّسل‌های جدّی هر مربّی، باید برای متربّیان‌ش باشد. این حاجت و مقصود، بسیار پُراهمّیت است و نقش اساسی در سعادت خود مربّی بازی می‌کند. توفیق مربّی در این عرصه، او را در پیشگاه امام زمانش سربلند می‌کند؛ چون از فرزند وی به خوبی نگه‌داری کرده و آن‌طور که او می‌خواسته بارش آورده است. از آن طرف، سرافکندگی در قبال امام زمان علیه‌السلام طعم بسیار تلخی دارد و خدانکنده که آن حضرت ما را خائن در امانت‌های خویش بداند.

بزرگان و پیران ره، همواره به یاد ما می‌آوردند که جدّاً فرزند خودمان را به موالی‌مان بسپاریم. غریق رحمت باد پیر طریق معرفت که می‌فرمود:

وقتی بالغ شدم پدرم مرا به حرم امام رضا علیه‌السلام برد. خود پشت سر من ایستاد و مرا رو به ضریح گرفت. گفت: فرزندم! تا امروز مرا پدر خود می‌دانستی از امروز بدان که پدر تو این آقا است و تو را به دست او سپرده‌ام.

این رفتار آگاهانه و از سر معرفت، صرفاً یک اقدام نمادین نبوده است. قدیمی‌ها و بزرگ‌ترهای ما می‌فهمیدند که باید به کدام پناهگاه رو بیاورند و دست‌تمسک به کدام دامان بیاویزند. عجز بنده‌وار خود را قبول داشتند و به گرم سروران خود نیز دل‌قرص بودند. به همین خاطر واقعاً کفالت و کفایت خود و فرزندشان را از امام معصوم می‌خواستند.

به هر طریق توّسل و توکل در ابتدا و میانه و انتهای این راه، یک اکسیر بی‌مانند و یک کیمیای بی‌نظیر است. خوش‌بختی کسانی که در این وادی، خوداتکایی را کنار گذارند و سر به این غار امن بسپارند.

فصل ۳

روش فعال در تربیت عقلانی

مقدمه

یکی دیگر از روش‌های مورد استفاده در فضا سازی، «روش فعال» است. این روش را می‌توان زیرمجموعه‌ی رکن «شناخت» فضا سازی قرار داد. ما در این مجال نخست ماهیت روش فعال را موشکافی می‌کنیم. در گام دوم به توضیح فواید آن می‌پردازیم. در گام سوم شروط استفاده از روش فعال را در نظام تربیت عقلانی بررسی می‌کنیم. در گام چهارم برخی گرایش‌های افراطی به روش فعال را مورد توجه قرار می‌دهیم. در گام پنجم نیز ارائه‌ی بحث اخلاق مرحوم استاد علامه را با بهره‌گیری از روش فعال، مورد دقت قرار می‌دهیم.

۱) ماهیت روش فعال

ساختمان «روش فعال» بر مبنای مشارکت متربی و متعلم در امر آموزش، گذاشته شده است. هدف از این روش آن است که متربی یا متعلم در فرایند آموزش و دریافت مفاهیم، حضور فعال داشته باشد و مربی در بستر تعامل با او، به این پروسه‌ی مهم شکل دهد. متربی در این شیوه، خود از کنار هم قرار دادن مقدمات، نتیجه را کشف می‌کند. دانسته‌های خویش را می‌کاود و «خود» به نتیجه‌ای نو می‌رسد. مربی در این میان، دو

نقش عمده را ایفا می‌کند. اولاً ذهن متربی را مسأله‌دار می‌کند و او را به چالش می‌کشد. ثانیاً او را یاری می‌دهد که بتواند مقدمات شناخته‌شده‌ی خود را منظم کند. ثالثاً مربی به او کبراهایی می‌دهد که در کنار صغراهای منطقی خود بگذارد. پس از این، شرایط مهیاست که متربی خود به نتیجه‌ی مورد نظر دست یابد. به این ترتیب متربی، نقش یک شنونده‌ی منفعل را بازی نمی‌کند بلکه در قامت یک «جوینده‌ی فعال» ظاهر می‌شود. نقش آفرین اصلی صحنه، خود اوست نه این که صرفاً تماشاچی باشد.

در روش «غیر فعال» مربی نویسنده و کارگردان نمایش است و تنها خود در آن بازی می‌کند اما در روش «فعال» هر چند مربی نویسنده و کارگردان است اما بازیگر اصلی، متربی است و خود اوست که با هدایت کارگردان به نتیجه می‌رسد. در این فرایند سه مرحله‌ی اساسی مطرح است:

الف) درگیر کردن: ابتدا لازم است مربی، متربی را به دام موضوع اندازد. به همین خاطر دو مرحله را طی می‌کند. در مرحله‌ی اول روایات متربی را در نظر می‌گیرد و نسبت به آن موضوع خاص برای وی ایجاد علاقه می‌نماید. پس از ایجاد انگیزه، نوبت روبه‌رو کردن وی با اصل مسأله می‌رسد. در چنین بستری می‌توان ذهن متربی را به چالش کشید. هر چه علاقه‌ی متربی به مسأله‌ای بیشتر و عمیق‌تر باشد تکاپوی ذهنی او در این چالش، بیشتر برانگیخته می‌شود.

ب) کاوش: در این مرحله فعّالیت ذهنی متربی آغاز می‌شود. مسأله‌ی تازه‌ای به حیطه‌ی آموخته‌های وی وارد می‌گردد. با ورود مسأله‌ی تازه او می‌کوشد پاسخ آن را از آموزه‌های خود دریافت کند. این جاست که ذهن متربی جهت می‌گیرد و به دانسته‌هایش ترتیب منطقی می‌دهد. پس از این باید به دنبال حلقه‌ی مفقوده گشت و محل آن را در سیر منطقی مقدمات، مشخص کرد. لذا متربی دست به مطالعه و جست‌وجو می‌زند و اطلاعاتی را جمع‌آوری می‌کند که بتواند جای خالی حلقه‌ی مفقوده را پر کند. در صورت مشخص بودن نتیجه برای مربی، حتی ممکن است این حلقه‌ی مفقوده را مربی به او اعطا کند.

ج) دست‌یابی به نتیجه: پس از دریافتن حلقه‌ی مفقوده، همه چیز برای کشف نتیجه

آماده است. متربّی به موضوع علاقه‌مند شده، مقدّمات پاسخ به آن را از میان دانسته‌هایش استخراج کرده و اولویّت‌بندی نموده است. به محض این‌که حلقه‌ی مفقوده یافت می‌شود مثل این است که قطعه‌ی گم‌شده‌ی پازلی مرتّب شده، به دست متربّی می‌رسد. به محض قرار دادن این حلقه در جای خود، چهره‌ی نتیجه نمایان می‌شود و شکل نهایی پدیدار می‌گردد. حال متربّی به حاصلی دست می‌یابد که خود برای درو کردن آن عرق ریخته است.

به عنوان مثال فرض کنیم می‌خواهیم با روش فعّال مفهوم اخلاقی «احترام به والدین» را به دانش‌آموزان دبیرستانی بیاموزیم. برای ایجاد انگیزه و درگیر کردن متربیان، می‌توان داستان دوری یک فرزند از والدین مهربانش را برای آن‌ها خواند. می‌توان افسوس‌های فرزندان قدرشناس را به خاطر جبران نکردن محبّت‌های والدین، به تصویر کشید. می‌توان آلبوم عکس آن‌ها - از کودکی تا بدین جا - را مرور کرد و نقش‌پررنگ پدر و مادر را در این روند نمایان کرد و...

به این ترتیب متربّی بر اساس عاملی که او را تحریک می‌کند نسبت به موضوع بحث علاقه‌مند می‌شود. حال نوبت آن است که مربّی او را با مسأله درگیر کند. در این حالت می‌توان پرسید: «پدر و مادر چه نقشی در زندگی شما داشته و دارند؟» یا می‌توان از آن‌ها خواست که «خود» لیستی از حقوق والدین بر خود را تهیّه کنند. به این ترتیب متربّی خودانگیخته، در ذهن خود می‌کاود و فهرستی از احسان‌های والدین به خود را تهیّه می‌کند. حتّی ممکن است در این میان دست به تحقیقات و جمع‌آوری اطلاعات از اطرافیان هم بزند. پس از جمع‌آوری اطلاعات، خود آن‌ها را منظم می‌کند و ارائه می‌دهد. در این مرحله مربّی تشخیص می‌دهد چه مقدّماتی باید به این مفاد اضافه شوند تا متربّی لزوم احترام و احسان به والدین را دریابد.

یک روش می‌تواند این باشد که مربّی از متربّی بخواهد با رجوع به عقل و وجدان خود قضاوت کند و بگوید که اگر در برابر لطف و محبّت‌های این چنین کسی قرار گیرد چه عکس‌العملی نشان می‌دهد؟ اگر کسی یک عمر برای رشد مادّی و معنوی‌اش تلاش کرده باشد چه احساسی نسبت به او پیدا می‌کند؟ خود را نسبت به او چگونه می‌بیند؟

مربی در واقع می‌تواند عقل متربی را در این حالت، اِثاره (شکوفا) کند و در موضوع «لزوم شکر منعم» به وی تنبّه عقلانی بدهد. این جا متربی خود پاسخ را می‌دهد. مثلاً ابراز می‌کند که در برابر چنین کسی خود را مدیون می‌داند و همیشه سعی می‌کند که لطف و مهر او را جبران کند. بنابراین متربی - در پرتو نور عقل - «خود» لزوم احسان و احترام به والدین را کشف می‌کند و عمیقاً به این دریافت عقلانی خود، اذعان می‌نماید.

۲) عمق و دوام آموخته: دو فایده‌ی عمده‌ی روش فعال

به دنبال رسیدن به نتیجه از این طریق، دو فایده‌ی مهم به کف می‌آید:

الف) تعمیق آموخته: آموخته‌ای که متربی از این راه به کف می‌آورد دارای عمق فراوانی است. برای کشف این نتیجه، متربی تک‌تک مقدمات را بررسی و صحت آن‌ها را تصدیق کرده است. لذا می‌تواند به‌طور مستدلّ از نتیجه‌ی خود دفاع و آن را به دیگران تفهیم کند. این نتیجه به صورت یک زیربنا در نهاد وی تثبیت می‌شود و به این راحتی‌ها تزلزل نمی‌یابد.

ب) دوام آموخته: این فایده نتیجه‌ی فایده‌ی پیشین است. عقیده‌ای که با روش فعال کشف شده می‌تواند به مدّت طولانی جزء عقاید مسلّم او قرار گیرد. اصولاً انسان‌ها به آثار وجودی خود علاقه‌مندند. نوشته، شعر، نثر و... نمونه‌ی آثاری هستند که انسان جزء وجود خود به حساب می‌آورد و اهمّیت ویژه‌ای برای آن‌ها قائل می‌شود. خصوصاً اگر انسان برای آن زحمت کشیده باشد این وابستگی شدّت بیشتری می‌یابد؛ به‌طوری‌که فرد حاضر نیست این آثار وجودی را از خود منفک بداند و از آن‌ها دست بکشد. نتیجه‌ی به‌دست آمده در روش فعال نیز دست‌آورد متربی و جزئی از وجود اوست و به همین خاطر دوام دارد. لذا می‌توان از این روش برای کشف عقلانی ارزش‌ها استفاده کرد و از این طریق به پایداری آن‌ها امید بیشتری بست.

۲) شرایط اجرای روش فعّال در حوزه‌ی ارزش‌ها

۱ - ۳) «تقوا» و «توان استدلال عقلی بر لزوم تعبّد»

با توجه به «ماهیت روش فعّال»، این روش اساساً هنگامی جواب می‌دهد که دو پیش‌شرط اساسی برقرار باشد:

اولین پیش‌شرط آن‌که با به کارگیری روش فعّال بتوانیم به حوزه‌ی شناختی مترّبی نفوذ کنیم. ما مترّبی را به این سمت هدایت می‌کنیم که بتواند مندرجات ذهن خود را بر اساس مسأله‌ی تازه‌وارد، غربال کند و نظم دهد. اگر مترّبی در موضوع خاصی از داشتن شناخت‌های کبروی محروم بود، اعطای گزاره‌های معرفتی صغروی به او، کاری از پیش نمی‌برد و او را برای رسیدن به نتیجه یاری نمی‌دهد.

در تربیت عقلانی حصول به نتیجه بسیار اهمیت دارد. نرسیدن به نتیجه یا رسیدن به خلاف آن نیز امری غیرقابل پذیرش می‌باشد. به همین خاطر قابل قبول نیست که ذهن مترّبی نسبت به یک ارزش مسأله‌دار شود و مرّبی نتواند او را در رسیدن به نتیجه یاری دهد. باید به دقت حوزه‌ی شناختی مترّبی را مورد بررسی قرار داد. اگر مسأله‌دار شدن ذهن او نسبت به یک ارزش، نتواند به پاسخ مناسبی منتهی شود مرّبان هشیار از به کار بردن روش فعّال در آن مورد اجتناب می‌کند. یک روند ناقص در روش فعّال باعث می‌شود که علامت سؤال هم‌چنان برابر ارزش باقی بماند و چالش به عمق وجود مترّبی رسوب کند.

به طور مثال فرض کنیم ذهن دختر بچه‌ی تازه بالغی را با پرسش «چرا حجاب؟» روبه‌رو می‌کنیم. در چنین موقعیتی هنوز روشنگری عقل وی به مرحله‌ای نرسیده که بتواند استدلال بر لزوم تعبّد را سامان دهد. او هنوز نمی‌تواند به خودی خود لزوم تعبّد در برابر امر الهی را تصدیق کند. به همین خاطر ممکن است این پرسش هم‌چنان برای او مطرح بماند. بنابراین هنگامی می‌توان از روش فعّال برای آموزش ارزشی استفاده کرد که مترّبی پیش‌نیازهای معرفتی برای دستیابی به آن را داشته باشد. در غیر این صورت نمی‌توان از روش فعّال جواب گرفت.

پیش شرط دوم: در کنار کشف عقلانی از مقدمات تعبّدی، باید متربّی تقوای لازم را برای پای بندی به ارزش ها داشته باشد. پیش از این مفصّلاً توضیح دادیم که ممکن است انسان در باره ی مسأله ای به شناخت لازم رسیده باشد اما در عین حال عملاً از آن سر باز زند. سر باز زدن از عمل به دانسته ها، می تواند انگیزه های مختلفی داشته باشد. یکی از این انگیزه ها جذّابیت گزینه های مخالف است. تا پیش از این که متربّی به صیانت درونی برسد نمی توان این گزینه های رقیب را برای وی مطرح کرد.^۱

در فضای صیانت نشده، کشش شدید نفسانی و شهوی ممکن است متربّی را به این سمت سوق دهد که از پذیرش گزینه ی ارزشی سر باز زند. در این حالت او مقدمات را طوری سامان می دهد که به مطلوب نفسانی اش برسد.^۲

۱ - تجربه ی واقعی ذیل نشان می دهد چگونه طرح «گزینه های رقیب» حتّی می تواند احساسات مثبت یا خنثای متربّی را تبدیل به احساس منفی کند. مشاهده خواهید کرد که با طرح «احساس حسادت یا ناراحتی» از داشتن برادر و خواهر، متربّی چگونه برای خود «احساس سازی» می کند که البته به سمت و سوی یک ضد ارزش است.

تجربه: وقتی مترتبیان احساسات خود را با معلّم در میان می گذارند، خصوصاً اگر معلّم تأیید و تکذیبی نکند، صیرف حضور معلّم باعث تأیید احساس آن ها می شود. اگر معلّم به دنبال کاوش و کشف احساس خوشایند و ناخوشایند متربّی باشد، مترتبیان متوجه احساسات قبلی خود شده و حتّی اگر قبلاً احساسی نداشته اند برای خود احساس سازی می کنند. این احساسی که برای خود ساخته اند چه بسا چندان با واقعیت تطبیق نداشته باشد.

طرح سؤال فعالانه: احساس شما وقتی برادر تان تازه متولّد شد و همه به او توجّه می کردند چه بود؟ ناراحت شدید؟ حسودی کردید؟ استقبال کردید؟

(حتّی بچه هایی که قبلاً چنین احساسی نداشتند به این فکر می افتند که: من ناراحت شدم یا حسودی کردم؟ حتّی بچه هایی که خواهر و برادر کوچک ندارند نسبت به رقیب فرضی خود در آینده، احساس منفی می سازند و خود هم آن را باور می کنند.)

راه حل: در صورت ابتلا به چنین موردی باید به متربّی احساس مثبت القا شود. سعی کنیم احساس خوشایندی به او دست بدهد؛ حتّی احساس وظیفه و احساس مفید بودن، به او دست بدهد. در صورتی که ذهن متربّی در این عرصه حسّاس نیست، حسّاس کردن و متوجّه کردن او، در حقیقت ذهن او را به چالش می کشد و دچار مشکلش خواهد کرد.

چه بسا متربّی از داشتن یک برادر کوچک خوش حال بوده و لذّت هم برده است. معلّم با طرح گزینه ی رقیب، او را متوجّه کرده است که پدر بزرگ و مادر بزرگ به نوزاد بیشتر توجّه می کنند. به علاوه معلّم، که منبع مؤثّق متربّی است، این احساس را تأیید می کند. بدین ترتیب احساس کاذب در او ایجاد می شود و عواقب آن می تواند سال ها دامن گیرش باشد. **نتیجه:** به چالش کشیدن فکر و حتّی احساسات متربّی، باعث ایجاد احساسات کاذب منفی می شود، خود متربّی را تحت فشارهای بعدی قرار می دهد و به سمت ضد ارزش ها می راند.

۲ - توضیح تفصیلی این نکته را بنگرید در جلد نخست از همین مقال در بحث از مهارت حلّ مسأله.

به این ترتیب طرح گزینه‌های مخالف تا پیش از رسیدن او به صیانت درونی صلاح نیست. لازمه‌ی به چالش کشیدن ذهنی متربی طرح گزینه‌های معارض است. شرط طرح شدن این گزینه‌ها برای متربی دو چیز است: اولاً متربی باید دارای قوّت عقلی و معرفتی باشد تا بتواند در بُعد معرفتی گزینه‌های چالش‌خیز را از گردونه خارج کند. (توان معرفتی)

ثانیاً متربی باید به حدّی از توان روحی و احساسی رسیده باشد که بتواند شناخت‌های عقلانی را بر کشش‌های احساسی غلبه دهد. (توان روحی)

مربی باید از هر دو این توان‌ها برخوردار باشد و آنگاه گزینه‌های مخالف را در برابر متربی‌اش بگذارد.

در صورت فقدان این شرایط متربی تحت تأثیر فشار احساس و هوای نفس برای رسیدن به مطلوب نفسانی خود می‌کوشد. حتّی ممکن است سعی کند استدلال‌هایی را سامان دهد و با مقدّمات احساسی (و نه عقلانی) مربّی را برای رسیدن به خواسته‌ی خود مجاب کند.

۲- ۳) تقیّد به همگرایی

برای تربیت عقلانی «نهادینه‌سازی ارزش‌ها» هدف اصلی است. می‌توان به جرأت ادّعا کرد که تنها عامل تعیین‌کننده، ارزش‌های عقلانی-و حیانی هستند. مهم این است که در فرایند تربیت، کیان ارزش‌ها محفوظ بماند و نهایتاً متربی به آن‌ها عملاً پای‌بند شود. لذا هر روشی به شرطی به خدمت گرفته می‌شود که بتواند این هدف را تأمین سازد. این خصلت برخاسته از همگرایی^۱ و اصول‌گرایی روش فعّال است. در به کارگیری روش فعّال باید نقطه‌ی مقصد را معین کنیم و سعی نماییم متربی را با

۱- روشن است که به کارگیری روش فعّال در علوم تجربی با چنین محدودیّتی مواجه نیست. در حوزه‌ی علوم تجربی، رسیدن به نتیجه‌ی خاصّی هدف نیست. عرصه، عرصه‌ی تجربه است و نتایج نیستند که به روش آزمایش جهت می‌دهند. آزمایش‌ها نسبت به نتایج آزادند و به هر نتیجه‌ای که دست یابند همان نتیجه به عنوان حاصل مدّ نظر قرار می‌گیرد و به آن اکتفا می‌شود. اما در علوم ارزشی (عقل یا وحی) نتایج از پیش تعیین شده‌اند و هر پرسش، پاسخی از پیش تعیین شده دارد. بنابراین پرسش‌ها باید به گونه‌ای هدایت شوند که به نتیجه‌ی از پیش تعیین شده برسند.

هدایت در مسیر تأمل به آن نقطه‌ی خاص برسانیم. به قول برخی اندیشمندان «باید از آن‌جا شروع کنیم که کودک دوست دارد و به آن‌جا برسانیم که خود دوست داریم.» پس روش فعال در فضای تربیت عقلانی، یک سناریو ناتمام نیست که باید پایانش را متربی‌بنگارد. هدف برای مربی مشخص است؛ هر چند متربی از آن آگاه نباشد.

مربی او را در مسیری می‌اندازد که «خود» به سوی این مقصود حرکت کند و به کشف عنوان مطلوب نائل شود. این عنوان مطلوب همان ارزشی است که متربی با تکاپوی فکری در مقدمات، باید به حُسن آن برسد یا همان ضد ارزشی است که باید قبح آن را تصدیق کند.

به عنوان نمونه گزارش یک مورد تجربه‌شده‌ی واقعی را از نظر می‌گذاریم. مطالعه‌ی این گزارش نشان می‌دهد که «واگرایی» در روش فعال چگونه می‌تواند به تقویت یک ضد ارزش و تضعیف یک رویکرد ارزشی بینجامد:

بعد از تعطیلات تابستان، در اولین روز اردو، معلّم با هدف بررسی فعالیت‌های ایام فراغت، از بچه‌ها پرسیده بود: «در مدّتی که تعطیل بودید چه کردید؟ خوش گذشت؟ می‌بینم که خیلی سرحال هستید!» یکی از بچه‌ها جواب داده بود: «خیلی خوش گذشت. آن قدر با کامپیوتر بازی کردم که نگو و نپرس! با تعداد گوناگون سرگرم بودم. از صبح تا شب پای کامپیوتر بودم!»

(بقیه‌ی بچه‌ها با تعجب و یا حسرت به امکانات این دانش‌آموز می‌نگریستند و کنجکاو شده بودند بدانند چه بازی‌ای تا این حد لذت‌بخش و طولانی بوده است؟)

معلّم پرسیده بود: «به نظر شما این تفریح سالمی است؟! ضرر ندارد؟! این کار درستی است؟»

همان دانش‌آموز پاسخ داده بود: «خیلی هم خوب بود. ما می‌خواهیم آن قدر بازی کنیم تا بمیریم. خیلی کیف دارد!»

(همهمه‌ای در کلاس پدید آمد و اطلاعات درست و نادرست بین دانش‌آموزان ردّ و بدل شد. حتّی بچه‌هایی هم که کامپیوتر نداشتند

نمی‌خواستند عقب افتند و به دروغ ادّعاهایی می‌کردند. خود معلّم هم کنجکاو شده بود بداند دانش‌آموزش چه بازی‌ای کرده که این قدر جذّاب بوده است.)

نتیجه: معلّم با ایجاد سؤال، جوابی کنترل‌نشده دریافت کرد. با وجود این که «هدف خاصّی» را مدّ نظر داشت ولی از آن دور شد و خواه‌ناخواه بقیّه‌ی مترییان را درگیر آفت نمود.

شیوه‌ی جای‌گزین:

معلّم باید خیلی حساب‌شده وارد این بحث می‌شد و سؤال‌های جهت‌دار می‌پرسید. مثلاً در آغاز بحث سؤال می‌کرد: «می‌دانم که در این تعطیلات کارهای خوب و مفید انجام داده‌اید، مثل کمک به مادرانتان. چه کمک‌هایی به مادرتان کرده‌اید؟ آیا کاردستی هم درست کرده‌اید؟ چه چیزهایی ساخته‌اید؟ خیلی خیلی بعید است بچه‌هایی به این هنرمندی، زیاد پای تلویزیون یا کامپیوتر نشسته باشند. بگویید بینم دیگر چه کارهای مفیدی می‌توان در اوقات فراغت انجام داد؟...»

به این ترتیب معلّم پاسخ‌ها را کاملاً تحت کنترل خود می‌گرفت و نتایج گفت‌وگو را با زیرکی، به سمت یک نقطه‌ی مشخص هدایت می‌کرد.

۳ - ۳) لزوم پیش‌گیری از نقض غرض

هر روش تربیتی که باعث زیر سؤال رفتن ارزش‌ها - در حوزه‌ی نظر یا عمل - گردد قابل‌پی‌گیری نیست. در هنگام به کارگیری روش فعال نیز باید توجه داشت که تقیّد به ارزش‌ها کم‌رنگ نشود. در این صورت نقض غرض شده است چون ما این روش را برای فضا سازی و نهادینه‌سازی ارزش‌ها به کار گرفته‌ایم. این غرض چنان اصرار است که دست نیافتن به آن، مساوی تربیت نیافتگی است.

نکته‌ی بسیار مهم این که نمی‌توان مدّعی شد «روش فعال هیچ‌گاه موجودیّت هیچ ارزشی را با تهدید مواجه نمی‌کند.» توضیح این که یکی از ارکان مقوم روش فعال، «مسأله‌دار شدن» ذهن متربی است. از سوی دیگر در سنین خاصّی متربی، فاقد قوّت

شناختی و تقوایی است. غلبه‌ی احساسات و شهوات نیز وضعیّت تقید به ارزش را شکننده‌تر می‌کند. در چنین شرایطی نمی‌توان اطمینان داشت که به کارگیری روش فعال به تصدیق یا تقید متربی نسبت به ارزش‌ها، بینجامد. پس مشی محتاطانه اقتضا می‌کند که در این موارد روشی غیر از روش فعال را پیش بگیریم.

فرض کنیم می‌خواهیم کودک هفت یا هشت ساله را نسبت به قبح موسیقی غنایی قانع کنیم. برای این منظور باید ذهن او را به چالش کشید و با چراهای مختلف روبه‌رویش کرد. مثلاً می‌پرسیم: «چرا باید از این نوع موسیقی اجتناب کرد؟» در برابر این سؤال، مشکل می‌توان به یک پاسخ ارزشی رسید. چرا که متربی در این سنین گاه فاقد شناخت لازم است تا بتواند استدلالی کلی بر لزوم تعبد را سامان دهد. یعنی نمی‌تواند در همه‌ی موارد عقلاً تصدیق کند که اگر فرمانی، فرمان خدا بود «باید» آن را پذیرفت.^۱

در مثال مذکور، خصوصاً در شرایطی که آن موسیقی خاص مورد علاقه‌ی متربی باشد، نمی‌توان متربی را قانع کرد که از گوش دادن به آن پرهیز کند. طرح شدن این گزینه‌ی ضد ارزشی باعث شده او طعم یک لذت نفسانی را بچشد، مجذوب آن بشود و نهایتاً همین موسیقی مورد علاقه، دلش را ببرد. او این مزه‌ی به ظاهر شیرین را چشیده و حالا حاضر نیست به این راحتی‌ها از آن فاصله بگیرد. این «حاضر نبودن»، ناشی از نداشتن کفّ نفس لازم است. جاذبه و غلبه‌ی احساسات به او اجازه نمی‌دهد که خود را عملاً از مطلوب خویش برکند و به تقیدی بسپارد که ظاهراً آن قدرها هم جذاب نیست.

در چنین شرایطی راه مطمئن‌تر این است که دست از اعمال روش فعال بداریم. در

۱ - البته کودک در این سن در ابتدای راه تمیز عقلانی قرار دارد. بنابراین گاهی می‌توان اصل لزوم تعبد را به وی تنبّه داد. اما تربیت عقلانی فقط به «تنبّه به تعبد» نمی‌انداشد. مهم این است که این تنبّه در عرصه‌ی عمل ظهور بیابد. بله، ممکن است توان معرفتی متربی در این سنین به حدی برسد که بتوانیم او را به لزوم تعبد آگاه و معترف کنیم. اما نکته در این جاست که باید بتوانیم تمر بخشی این اعتراف را در عمل مشاهده کنیم. برای آن که این فهم به رتبه‌ی عمل برسد لازم است متربی قلباً به تعبد اقبال نشان دهد و نسبت به آن تقید دینی، نوعی رضایت خاطر پیدا کند. هنگامی می‌توانیم از تنبّه یافتن او نتیجه‌گیری کنیم که نسبت به تعبد دینی در آن مورد خاص، قانعش کرده باشیم.

روش بدیل می‌توان بدون مسأله‌دار کردن ذهن متربی، نتیجه را به‌دست آورد. برای این منظور ابتدا به صیانت متربی می‌اندیشیم و به موازات آن فضا سازی را در دو رکن «عاطفه و احساسات» و «قانون» پی می‌گیریم. فرض کنید متربی می‌بیند که مربیان محبوبش هنگام پخش موسیقی غنایی از رسانه‌ها، صدای آن را قطع می‌کنند، در برابر آن واکنش منفی نشان می‌دهند و دوست نمی‌دارند آن را بشنوند. در چنین فضای آکنده از علاقه‌ی طرفینی، متربی نیز از آن‌ها پیروی می‌کند. در این حالت نتیجه‌ی مطلوب به‌دست می‌آید؛ بدون این که قرینه‌ی مخالفی مطرح شده باشد.

«طرح نشدن گزینه‌ی رقیب»، حاصل صیانت است. در این شرایط، فضای عاطفی غالب می‌تواند به‌خوبی کار ساز شود و برای متربی ایجاد تقید کند. در چنین موقعیتی، متربی عملاً از گوش دادن به موسیقی اجتناب می‌کند. به‌علاوه قبح آن را تصدیق می‌کند. البته هنوز نمی‌تواند برای این قبح، استدلالی بر مبنای تعبد را سامان دهد. در مرحله‌ی بعدی باید شناخت بسیط او را مرگب کنیم به‌طوری که بتواند در برابر گزینه‌های مختلف، استدلال کند و به دفاع از رویکرد خود بپردازد. از بُعد دیگر باید کوشید وی را به صیانت درونی برسانیم؛ به‌طوری که با مطرح شدن گزینه‌های رقیب، اسیر جذابیّت آن‌ها نشود و خود را در برابرشان نبازد.

به این ترتیب مشاهده می‌کنیم که لااقل در برخی موارد، روش فعّال قابل به‌کارگیری نیست و نه تنها به فضا سازی کمکی نمی‌کند بلکه به حال آن مضرّ است.

۴ - ۳) لزوم اصالت قائل نشدن برای «خود»^۱ متربی

در تربیت عقلانی، محور اصلی ارزش‌های عقلانی - و حیانی هستند. هر دو سنخ ارزش‌ها ریشه در الهام الهی دارند؛ چون وحی از رسول ظاهری حق ابلاغ می‌شود و روشنگری عقل، کار رسول باطنی اوست. بر این اساس، تربیت عقلانی یک تربیت «خدا محور» است. این نگاه درست در مقابل بینشی قرار داد که «انسان» را به عنوان محور انتخاب کرده است. در اندیشه‌ی اومانیزم، انسان به عنوان محور حقّ و باطل

قرار می‌گیرد. هیچ منبع بیرونی حق ندارد آزادی‌های وی را محدود کند و به وی تکلیف نماید. آزادی وی تنها وقتی محدود می‌شود که به آزادی‌های دیگر انسان‌ها ضربه بزند. اما اگر آزادی‌های وی منافاتی با آزادی‌های دیگران نداشته باشد آزاد است که هر چه می‌خواهد بکند.

پس در چنین نظامی فقط آزادی است که آزادی را محدود می‌کند. این نگرش حاصل اصالت انسان در برابر خداست. در اندیشه‌ی الهی، فرمان الهی معیار قرار می‌گیرد. انسان مملوک خداست و باید به فرمان مالک خود پای‌بند باشد چه این فرمان از طریق عقل به او ابلاغ شود و چه از سوی منادیان و حی به وی برسد. در نگرش عقلانی، خداوند حقّ امر و نهی به انسان دارد و انسان مکلف است به آن‌ها پای‌بند باشد. به این ترتیب احکام عقلانی و و حیانی، مقید آزادی‌های انسان هستند.

بر این اساس در شیوه‌ی‌های تربیت عقلانی باید خدامحوری را تقویت کرد. در مقابل باید پرهیز داشت که روشی به اصالت یافتن «خود» متربی بینجامد. چراکه این، به حاشیه رفتن ارزش‌های عقلانی - و حیانی را سبب خواهد شد. در فضای اصالت خود، ارزش‌ها به شرطی پذیرفته می‌شوند که بتوانند متربی را قانع کنند. در این فضا، تعبّد معنا ندارد. برای پذیرش یک گزاره حتماً باید «چرایی» آن را دانست و نسبت به استدلال آن قانع شد. در غیر این صورت، مسأله هم‌چنان در بوته‌ی تردید باقی می‌ماند. مشکل این جاست که متربی خودمحور در مواجهه با گزاره‌های ارزشی، تقیدهای عقلانی و تعبدهای و حیانی را در نظر نمی‌گیرد. در نظر نگرفتن این چارچوب‌ها باعث می‌شود «پسند» و «خواهش دل» متربی به عنوان ملاک پذیرش قرار گیرد. عقلانیت و شهوت در برابر هم قرار دارند. هر قدر از عقلانیت فاصله بگیریم به غلبه‌ی شهوت نزدیک‌تر شده‌ایم. لذا اگر تقیدهای عقلانی کنار نهاده شوند قطعاً هواهای نفسانی جای‌گزین خواهند شد. نهایتاً کار به جایی می‌رسد که اگر نتیجه‌ی استدلالی موافق هوای نفس باشد متربی به آن تن می‌دهد و گرنه ردّش می‌کند و نسبت به آن قانع نمی‌شود.

با این تفصیل اگر خدامحوری به محاق برود خودمحوری جای آن را می‌گیرد و

خودمحوری معنایی جز هوامحوری نخواهد داشت. در این فضا است که دین تابع نفسانیت انسان می‌شود نه آن‌که انسان تابع سلطه‌ی دین گردد.

باید متوجّه بود که تکرار به کارگیری روش فعال به اصالت خود متربی نینجامد. اصالت خود به این معناست که متربی بیندیشد تا «خود»ش به صحت گزاره‌ای نرسیده نباید آن را قبول کند و تا استدلال گزاره‌ای را قابل تصدیق نبیند نباید آن را بپذیرد. در چنین جوی معنا ندارد که چرایی گزاره‌ای را ندانیم اما در عمل به آن پای بند باشیم و این یعنی نفی تعبّد. برای آن‌که از این خطر پیش‌گیری کنیم ممکن است در مواردی از به کارگیری این روش صرف نظر نماییم تا متربی از خطر خودمحوری در امان بماند و در عوض خدامحوری در اندیشه‌اش پُررنگ شود.

۵ - ۳) لزوم ارزیابی متربی توسط مربی ارزش‌مدار

یکی از زیان‌های اصالت یافتن «خود» این است که متربی به شخصیتی «خودارزیاب» تبدیل شود. چنین فردی حق ارزش‌یابی عمل و نظر خود را به هیچ‌کس جز خود نمی‌دهد. برای ارزیابی دیگران هم وزن و اهمیتی قائل نمی‌شود؛ مگر آن‌که ارزیابی بیرونی را با تحلیل درونی خود سازگار ببیند. متربی‌ای با این مختصات همواره بر مقبولیت و ارزشمند بودن خود تأکید دارد. همین امر ممکن است باعث شود «خواست» خود را بر قضاوت‌های عقلانی و حتی و حیانی دیگران ترجیح دهد.

این در حالی است که در نظام تربیت عقلانی، ارزیابی مربی ارزش‌مدار از اهمیّت ویژه‌ای برخوردار است. در این نظام مربی حق دارد قضاوت کند که آیا متربی به هدف «پای‌بندی به ارزش‌ها» رسیده است یا خیر. اگر این هدف تأمین نشده باشد مربی حق داوری و حتی تخطئه‌ی متربی را دارد. اگر متربی حاضر نباشد این تخطئه را بپذیرد به این معناست که همگرایی تربیت خدامحور، آزمون‌پذیر نیست. این در حالی است که این همگرایی، رسیدن به غایت تربیت خدامحور را تضمین می‌کند.

همه‌ی تلاش‌های تربیتی معطوف به این است که مربی متربی را به نقطه‌ی مطلوبش برساند و از این رسیدن، اطمینان حاصل کند. اگر ابزار ارزیابی از مربی سلب شود بدان

معناست که او نمی‌تواند در مورد دست‌یابی یا عقب‌ماندگی متربی داوری کند و این یعنی فلج شدن فرایند تربیت. حیات فرایند تربیت وابسته به کنترل دائمی متربی و تطبیق مسیر حرکت او با هدف است. در این صورت مربی می‌تواند توفیق خود در مسیر تربیت را ارزیابی کند.

به هر طریق این خطر بسیار جدی است که خود متربی به عنوان اصل قرار گیرد و ابتکار عمل از دست مربی خارج شود. در چنین شرایطی متربی بر اسب تیزپای «خودارزیابی» می‌نشیند و اساساً هیچ‌یک از ارزیابی‌های مربی از سوی او پذیرفته نمی‌شود؛ مگر آن‌که خود آن‌ها را بپسندد.

۶ - ۳) طریقیّت روش فعال و نه موضوعیّت آن

با توجه به نکات پیش‌گفته می‌توان دریافت که «روش فعال» برای تأمین فضا سازی با شرایط و قیود متعددی روبه‌روست. این قیود «اصل قرار گرفتن» روش فعال را با تردید جدی مواجه می‌کند. اصالت این روش بدان معناست که مربی کلّ نظام تربیتی را بر پایه‌ی آن برنامه‌ریزی کند. اگر کسی بینگارد که «یادگیری ارزش‌ها جز از این طریق امکان پذیر نیست» به این آفت دچار شده است.

تلقی مذکور باعث می‌شود در حوزه‌هایی که هنوز متربی شناخت حدّ اقلی نیافته، نتوانیم ارزش‌ها را به وی منتقل کنیم. به علاوه اصل قرار گرفتن روش فعال ممکن است در مواردی ما را به نقض غرض وادارد. ممکن است یک متربی خودمحور و خودارزیاب را به بار آورد و همه‌ی این‌ها به ضرر تربیت عقلانی است.

به این ترتیب در نظام تربیت عقلانی روش فعال را روشی در کنار سایر روش‌ها و راه‌کاری در کنار سایر راه‌کارها تلقی می‌کنیم. نه اتخاذ روش فعال نافی روش‌های دیگر است و نه به کارگیری آن‌ها منافاتی با روش فعال دارد. مجموعه‌ی روش‌ها را به صورت یک بسته‌ی تربیتی در نظر می‌گیریم که یکدیگر را کامل می‌کنند و به شکل یک پیکره‌ی به هم پیوسته، ما را به سوی نهاده‌سازی ارزش‌ها می‌برند. پس روش فعال - با توجه به فواید آن - برای نهاده‌سازی ارزش‌ها، طریقیّت دارد ولی البتّه

موضوعیت ندارد. ارزش روش فعال به این است که ما را به نهاده‌سازی ارزش‌ها برساند یعنی ابزاری است در کنار سایر ابزارها.

هدف نهاده‌سازی ارزش‌ها در شرایط مختلف با راه و ابزارهای متفاوت حاصل می‌شود. گاه با استخدام روش فعال و گاه با استفاده از روش دیگر. امتیاز روش فعال این است که به آموزه‌ی ارزشی، عمق و دوام می‌بخشد. اما:

اولاً این امتیاز باعث نمی‌شود روش‌های مفید دیگر را به کلی نفی نماییم. بله، روش فعال نسبت به سایر روش‌های تربیتی، «مفیدتر» است اما این باعث نمی‌شود که مفید بودن روش‌های دیگر را به کلی منکر شویم.

ثانیاً قبول داریم که روش فعال در واقع یک معرفت‌ترکیبی برای متربی ایجاد می‌کند اما مهم این است که برای عمل‌گرا شدن متربی، معرفت‌ترکیبی نه شرط لازم است و نه شرط کافی. شرط لازم نیست چون از غیر این راه می‌توان هم کشف و هم التزام عملی ایجاد کرد. شرط کافی هم نیست چون محال نیست متربی به معرفت‌ترکیبی دست یابد اما به انگیزه‌ای دیگر، از دست بردن به عمل سر باز زند. غایت تربیت عقلانی این است که متربی به سقف نهاده‌ی‌نگی برسد. هم «بداند چه می‌کند» هم بداند «چرا می‌کند» و هم «عملاً مقید باشد». روش فعال می‌تواند ما را در پدید آمدن معرفت‌ترکیبی یاری رساند و کاری کند که متربی بداند «چرا می‌کند؟» اما دو بُعد دیگر را لزوماً تأمین نمی‌کند.

باتوجه به این محدودیت‌های روش فعال، نمی‌توان آن را به عنوان یک اصل اصیل تربیتی تلقی کرد بلکه آن را در حدّیک روش «جای‌گزین‌پذیر»، مفید و مؤثر می‌دانیم.

۴) نقد گرایش افراطی نسبت به روش فعال

۱ - ۴) طرح مبنا

گام اول: برخی نظریه‌پردازان تربیتی، روش فعال را برخاسته از راهبرد تربیت اکتشافی می‌دانند. در تربیت اکتشافی، ذهن متربی «مسأله‌مدار» است. این در مقابل

تربیت اکتسابی قرار دارد که ذهن متربی در جریان آن، «پاسخ‌مدار» می‌باشد.^۱ در یک کلام، متربی در روش فعال عنصری «فعال» است چون خود در پی کشف نتیجه دست و پا می‌زند. اما در روش غیرفعال، متربی «فعل‌پذیر» (منفعل) می‌باشد.^۲

گام دوم: پس از مقایسه‌ی این دو راهبرد، تأکید می‌شود که باید روش اکتسابی را به کلی کنار بگذاریم و تنها روبه‌شیوه‌ی تربیت اکتشافی بیاوریم. اساساً «یادگیری واقعی» از طریق روش فعال به دست می‌آید^۳ و منحصر در آن است. گفته می‌شود: «کودک نباید در تربیت چیزی کسب کند بلکه باید آن را کشف نماید».^۴ یا به مربیان تذکر داده می‌شود که متربی «نباید چیزی را بر اساس گفته‌ی شما قبول کند بلکه باید خودش آن را دریابد. نباید علوم را بیاموزد بلکه باید آن‌ها را کشف کند».^۵

گام سوم: پس از نفی روش اکتسابی نوبت به موشکافی خود روش اکتشافی می‌رسد. تأکید می‌شود که در روش فعال «چگونه یاد گرفتن مهم‌تر از چه چیز یاد گرفتن است» اما در روش غیرفعال برعکس «چه چیز یاد گرفتن مهم‌تر از چگونه یاد گرفتن است».^۶ در روش فعال ما متربی را «فرایندمدار» بار می‌آوریم در حالی که در روش غیرفعال او را «نتیجه‌گرا» می‌خواهیم.^۷

لازمه‌ی گام دوم و سوم این است که در روش‌های تربیتی به سمت «واگرایی» حرکت کنیم. به دو دلیل: اولاً بدان خاطر که باید روش‌های غیرفعال را به موزه بسپاریم و ثانیاً لازمه‌ی روش فعال این است که نتیجه‌گرا نباشیم و «چه‌طور یاد گرفتن» برای ما مهم باشد نه «چه چیز یاد گرفتن».

۱ - تربیت طبیعی / ۱۹۹. مقایسه‌ی تفصیلی «تربیت اکتشافی و اکتسابی» را در جلد اول از همین مکتوب (بخش سوم، فصل دوم) مطرح نمودیم.

۲ - تربیت طبیعی / ۲۳۰.

۳ - تربیت آسیب‌زا / ۱۴۹ و ۱۵۰.

۴ - تربیت طبیعی / ۱۹۴.

۵ - همان / ۱۹۶.

۶ - همان / ۲۳۰.

۷ - تربیت آسیب‌زا / ۱۵۹.

گام چهارم: بر این اساس مطلق تفکر، ارزشمند دانسته می‌شود. یعنی صرف نظر از این‌که «موضوع» یا «نتیجه» ی تفکر چیست درباره‌ی آن قضاوت مثبت و ارزشی می‌شود. برای این منظور از پاشنه کش روایت نیز استفاده می‌کنند. ابتدا روایت شریف «لا علم کالتّفکر»^۱ را به استشهاد می‌گیرند و سپس می‌نویسند:

معنای عمیق حدیث «لا علم کالتّفکر» از این‌جا روشن‌تر می‌گردد که هیچ دانشی به منزله‌ی فرایند تفکر نیست یعنی غایت علم همان «طرح موقعیت مبهم»، مسأله‌سازی، مجهول‌یابی، در برابر نادانسته‌ها قرار گرفتن و عدم تعادل ذهنی است تا قدرت خلاقیت، ابداع، کشف، تفحص و تحقیق در مخاطب فزونی گیرد.^۲

در **گام پنجم**، بر پیشانی روش‌های غیرفعّال، انگ دیگری را می‌چسبانند. روش غیرفعّال را روشی می‌دانند که مرّیان در آن «از طریق نصیحت و گفتارهای مکرّر مسائل خود را به کودکان منتقل یا تحمیل می‌کنند». روش غیرفعّال بر پایه‌ی «نصیحت‌های مستقیم و لفظی» پایه‌ریزی شده و «صرفاً جنبه‌ی بیرونی، ظاهری و حفظی دارد» در حالی‌که باید مترّبی «شخصاً رفتارهای مورد نظر خود را درونی کند»^۳. در روش فعّال به مترّبی کمک می‌کنیم که «چگونه» یاد بگیرد اما در روش غیرفعّال به او «دیکته می‌شود که چه چیزهایی را باید یاد بگیرد».^۴

۲ - ۴) نقد و بررسی

در بررسی نظریه‌ی مذکور خواننده‌ی محترم را به چند نکته تذکر می‌دهیم:

۱ - نهج البلاغه، حکمت ۱۱۳.

۲ - تربیت آسیب‌زا / ۱۵۱ و ۱۵۲.

۳ - تربیت طبیعی / ۲۰۲.

۴ - همان / ۳۳۰.

۱-۲-۴) عدم انحصار روش یادگیری در روش اکتشافی

پیش از این^۱ به تفصیل بحث کردیم که یادگیری می‌تواند اشکال مختلفی داشته باشد. دو شکل بنیادین یادگیری را می‌توان در کف و سقف نهادینگی نظاره کرد. گفته شد که در کف نهادینگی، متربی حُسن ارزش و قبح ضد ارزش را کشف می‌کند؛ هر چند آن را اکتشاف نمی‌نماید. یعنی از طریق فضای غالب ارزشی، حُسن ارزش و قبح ضد ارزش به او القا می‌شود. در چنین فضایی او تصدیق می‌کند که ارزش، حُسن و ضد ارزش قبیح است ولی البته از چرایی آن آگاه نیست. به همین جهت تأکید می‌کنیم که او ارزش و ضد ارزش را «یاد گرفته» است اما نه از طریق اکتشاف فردی و مسأله‌محوری.

البته تربیت عقلانی به این کف، قانع نمی‌شود. غایت تربیت عقلانی تعمیق و دوام بخشی به ارزش‌ها در نهاد متربی است. به همین جهت در موقعیت مناسب می‌توان از روش فعال بهره جست. «موقعیت مناسب» هنگامی است که به کارگیری روش فعال، به نقض غرض نینجامد. از سویی متربی به سنی برسد که بتواند استدلال بر لزوم تعبّد را درک کند و از سوی دیگر کف نفس لازم برای پرهیز از ضد ارزش‌ها را داشته باشد. در این موقعیت می‌توان به کمک روش فعال، به عنوان یکی از شیوه‌های تعمیق آموخته، چرایی حُسن و قبح‌ها و باید و نبایدها را به وی آموخت و تقیّد به آن‌ها را در او تثبیت کرد.

۲-۲-۴) بینش همگرا در عین به‌کارگیری روش فعال

پیش‌تر تأکید کردیم که نظام تربیت عقلانی، روش فعال را به شرط همگرایی می‌پذیرد. از نظر مربّی نتیجه روشن است. باید متربی به کشف هنجارهای ارزشی نائل شود. لذا متربی را برمی‌انگیزد و او را به فکر وادار می‌کند. او را کارگردانی و هدایت می‌کند تا به نقطه‌ی مطلوب دست یابد. به خوبی می‌توان روش فعال را برای دستیابی به چنین هدفی، به خدمت گرفت. با این وجود معلوم نیست نظریه پرداز محترم با چه

۱- در جلد اول و در بحث پیرامون روش حل مسأله.

هدفی اصرار دارند که روش فعّال یک روش واگراست. نظام تربیت عقلانی روش فعّال را به خدمت می‌گیرد اما در عین حال به کارگیری آن را با «نتیجه‌محوری» قابل جمع می‌داند. برای مربّی ارزش‌مدار مهم است که متربّی‌اش به چه نتیجه‌ای دست یابد. حاصل آن که ما از روش فعّال بهره می‌جویم؛ در عین این که «چه چیز یاد گرفتن» برایمان مهم‌تر از «چگونه یاد گرفتن» است. دقیقاً به همین خاطر است که هر جا روش فعّال را مفید به حال نتیجه‌نبینیم از آن صرف نظر می‌کنیم و به سراغ روش‌های دیگر می‌رویم.

۳-۲-۴) ارزش نبودن مطلق «تفکر»

در جلد اوّل از همین مکتوب پیرامون مساوی نبودن عقل و فکر بحث کردیم. گفته شد که اوّل فکر مساوی عقل و علم نیست بلکه شناخت‌های عقلانی و علمی می‌توانند حاصل و نتیجه‌ی تفکر باشند. ثانیاً هر فکری به خودی خود ارزشمند نیست. می‌توان افکار را به دو گروه تقسیم کرد: افکاری که در پرتو عقل هستند و افکاری که عقل پای آن‌ها را امضا نمی‌کند.

با این عنایت نمی‌توان دانش را مساوی فرایند تفکر تلقّی کرد و نیز نمی‌توان غایت علم را «طرح موقعیت مبهم» دانست. غایت علم، کشف است و تفکر برای رسیدن به همین غایت به خدمت گرفته می‌شود. به این ترتیب قبول داریم که تفکر وسیله‌ای است تا ابداع و قدرت خلاقیت متربّی شکوفا شود ولی باید توجه داشت که تفکر هدف نیست بلکه صرفاً وسیله است.

معنای روایت شریف امیر مؤمنان علیه السلام را نیز باید بر همین حقیقت عقلانی منطبق کرد. تفکر خود علم نیست، می‌تواند مقدّمه‌ی علم باشد. منظور حضرت نیز هر چه باشد قطعاً این نیست که تفکر، خود نوعی علم است.

تفکر، وسیله‌ای است که می‌تواند به کشف و روشنایی علم منتهی شود و البته ممکن است انسان‌ها را فرسنگ‌ها از واقعیت دور کند و به هیچ وجه ارزش‌روشنگرانه نداشته باشد. پس ارزش یک تفکر را نتیجه‌ی آن تعیین می‌کند.

عامل تأثیرگذار دیگر در ارزشمند یا بی‌ارزش بودن تفکر، موضوع و متعلّق‌های آن

است. چنان که رفت تفکرات قابل تقسیم به تفکرات عاقلانه و غیر عاقلانه هستند. تفکرات عاقلانه مثل تفکر در بی اعتباری و گذرایی دنیا و مرگ (تفکرات عبرت خیز)^۱ و تفکر در آیات الهی^۲ و تفکرات غیر عاقلانه مثل تفکر در ذات خدا^۳ یا تفکر در لذات و شهوات.^۴ تفکرهایی که موضوع ارزشمند ندارند و غیر عاقلانه هستند هرگز به علم و روشنگری عاقلانه منتهی نخواهند شد. به این ترتیب معنای فرمایش شریف «لا علم کالتفکر» آن است که در عرصه تفکرات ارزش مدارانه، هیچ وسیله ای مانند تفکر ما را برای رساندن به روشنگری نور علم، یاری نمی رساند. بنابراین در فرمایش امیرمؤمنان (علیه السلام) نباید «تفکر» را به طور مطلق نگریست بلکه، به دلالت عقل و قرینه ی سایر روایات، باید به نحو مقید به آن نظر کرد.

به هر طریق نمی توان «روش فعال و اگر» را پذیرفت چون مطلق تفکر، ارزش نیست. ارزش تفکر و روش فعال را موضوع و نتیجه ی این دو تعیین می کند. فارغ از این نتیجه، نمی توان «فرایندمدار» بود و از ارزشمندی مطلق تفکر دفاع کرد.

در نظام تربیت عقلانی، تفکر و اگر ارزشمند نیست. تفکر همگرایی ارزشمند است که کانون همگرایی آن، ضد ارزش ها نباشند. پس خود فرایند تفکر ارزش ندارد بلکه برای سنجش ارزش آن باید به موضوع و نتیجه ی تفکر نگریست. اگر روش فعال بتواند متربی را به سمت و سوی یک کانون موافق با ارزش ها هدایت کند می توان آن را ستود در غیر این صورت ارزشی بر آن مترتب نخواهد بود. ممکن است برخی نظریه پردازان، مدعی همگرایی در روش فعال باشند اما در تحلیل مدعی خود رویکردی ارزشی را دنبال نکنند. روشن است که مدعی آن ها با تحلیلی که ما از همگرایی داریم بیگانه است.

۱- الکافی / ۲ / ۵۴.

۲- همان / ۲ / ۵۵.

۳- توحید / ۴۵۷.

۴- غرالحکم، ح ۳۵۴۳ و ۳۵۶۴.

۴-۲-۴ مغالطه‌ی انحصار

پیش از این در نقد مبانی روش حلّ مسأله^۱ یک مغالطه‌ی فاحش را رونمایی کردیم. در این جا نیز تذکّر می‌دهیم که برخی طراحان روش فَعّال به همان مغالطه دچار شده‌اند. این مغالطه، «مغالطه‌ی انحصار» است. اینان اساساً شیوه‌های تربیتی را به دو شقّ فَعّال و غیر فَعّال تقسیم می‌کنند. در شیوه‌ی فَعّال نوعی انعطاف و همراهی مشفقانه را تبلیغ می‌کنند اما روش غیر فَعّال را با نسبت دادن‌های ناروایی تخطئه می‌کنند. اینان به طور کلی روش‌های غیر فَعّال را شامل نصیحت‌ها و گفتارهای مکرّر، مستقیم و لفظی معرّفی می‌کنند. آموزه‌های روش‌های غیر فَعّال رادیکته شده، بیرونی و ظاهری و حفظی می‌دانند و آن‌ها را ناشی از تحمیل آموزه‌ها می‌شناسند. می‌پذیریم که در مقام فرض ممکن است برخی روش‌های غیر فَعّال به این معضلات دچار باشند. اما در عین حال نمی‌توان گفت: «هر روش غیر فَعّالی، دیکته شده و تحمیلی است.»

یکی از نمونه‌های نقض این کلیّت، شیوه‌ی فضا سازی است. در راهبرد فضا سازی هم آموزش مستقیم مطرح است و هم غیر مستقیم. هم القای عاطفی نقش دارد و هم توجیه عقلانی و بینشی. هم تشویق مطرح است و هم تنبیه. به موازات آن، هم صیانت بیرونی قابل اجراست و هم صیانت درونی به بار می‌آید. اما مهم این است که این رودخانه یکسره بر بستر «ارتباط نزدیک و مؤثر مربّی و متربّی» جریان دارد. بنابراین به ندرت کار به دیکته کردن و تحمیل می‌کشد. گزینه‌های رقیب نیز کمتر مجال جلوه گری پیدا می‌کنند. لذا محیط تربیتی، عاری از هر گونه چالش است.

نظریه پرداز محترم طرح خود را در دو شق ارائه کرده‌اند: «روش فَعّال» و «روش غیر فَعّال» و همه‌ی روش‌های غیر فَعّال را به چوب یک سنخ اتّهام رانده‌اند. این در حالی است که می‌توان اقسامی از روش غیر فَعّال سراغ گرفت که نه فَعّال‌اند و نه تحمیلی؛ نه فَعّال‌اند و نه دیکته شده؛ نه فَعّال‌اند و نه حفظی و بیرونی. شاخص این

۱- جلد اوّل از همین مکتوب، عنوان: نقد و بررسی مبانی روش حلّ مسأله.

روش‌ها در راهبرد فضا سازی قابل طرح است. البته ما در راهبرد فضا سازی روش فعال را هم به خدمت می‌گیریم اما همه‌ی قیود پیش‌گفته را نیز لازمه‌ی اعمال آن می‌دانیم. به این ترتیب ممکن است در جایی لازم شود روش غیرفعال را به کار گیریم اما به کارگیری این روش حتماً به معنای تحمیل ارزش‌ها به متربی نیست.

اتفاقاً با راهبردی که نظریه‌ی مزبور برگزیده احتمال وقوع چالش و تحمیل و دیکته کردن، بیشتر مطرح می‌شود؛ البته اگر مربی بخواهد به ارزش‌ها پای‌بند بماند و متربی را هم به آن‌ها مقید کند. مشکل از آن‌جا بروز می‌کند که از یک سو مربی اصرار دارد متربی‌اش ارزش‌مدار شود. اما از طرف دیگر مربی، به اشتباه، اصل را بر به کارگیری روش فعال قرار داده است. این امر سبب می‌شود از همان ابتدا گزینه‌های رقیب در برابر چشم متربی قرار گیرند و «چرا»های متعدّد، ارزش‌های تعبّدی را به چالش بکشند.

این عوامل در کنار ضعف عقلی و تقوایی متربی باعث می‌شود او در برابر اصرار مربی ارزش‌مدارش مقاومت کند. او یاد گرفته که باید در برابر هر گزینه‌ای «خود»ش به نتیجه برسد و راضی شود. اما حالا به نتیجه نمی‌رسد یا به نتیجه می‌رسد ولی راضی نمی‌شود. در نتیجه در برابر هدف مربی‌اش ایستادگی می‌کند. در چنین شرایطی اگر مربی هم چنان بر هدف خود اصرار ورزد راهی جز تحمیل و دیکته کردن، ندارد.

۵) نمونه‌ی استفاده از روش فعال در درس اخلاق مرحوم علامه کرباسچیان رحمته‌الله

۱ - ۵) تحلیل کلاس اخلاق علامه از منظر تربیت عقلانی

مرحوم استاد علامه‌ی کرباسچیان به زیبایی «روش فعال همگرا» را در کلاس‌های اخلاق خود پیاده می‌فرمود. برای آن‌که مستند این مدّعا را به طور کامل مشاهده کنیم نخست محتوای جلسه‌ی اوّل کلاس اخلاق را از نظر می‌گذرانیم:

استاد: سلامٌ علیکم، حُبّ حال شریف خُبُس؟ احوالتون چه طورِس؟؛ حالتون بهترِس یا احوالتون؟! یقین حالتونم مثل احوالتونه. حُبّ اومدین مدرسه درس بخونین. واسه چی درس بخونین؟

واسه‌ی این که دیپلم بگیریم، اونوقت بگن آقا دیپلمه است! به‌به‌به، آفرین! بعدش چی؟

بعد بریم دانشگاه، لیسانس بشیم تا بگن: به‌به‌به آقا لیسانسه است! ماشاءالله، ماشاءالله، چشم نخوری ایشا الله!

همه ساله ما در روز اوّل، این صحبت را می‌کنیم که «هدف از آمدنِ مدرسه چیه؟» شش سال است شما آقایان درس خواندید. شاید اگر از بعضی‌ها پرسند که «شما برای چی درس می‌خوانید؟» نتونن جواب بگن. می‌گن: همه درس می‌خونن، من هم درس می‌خونم. روز اوّل مهر مگه می‌شه آدم تو خونه بمونه؟ باید یه کیف دست بگیره بره مدرسه! دبستان، بعد راهنمایی، بعد دبیرستان، بعد هم دانشگاه و بعد هم شغلی انتخاب کنیم و زن و بچه‌دار بشیم. اداره‌ای، دانشگاهی، مطب و شرکتی یا اصلاً سرهنگ بشیم. هدف همینه دیگه. شعرش هم اینه:

می‌خوام برم من مدرسه، دایه دایه جون! دایه دایه جون! بخونم درس هندسه، دایه دایه جون! دایه دایه جون!

خُب حالا بفرمایین ببینم هدف از آمدن مدرسه چیه؟ واقعاً ما چرا درس می‌خونیم؟ هر کی علقش! (عقلش) می‌رسه بگه. اوّل یه خورده فکرش بوکُنین! (فکرش را بکنید) یاّلا بگین بچه‌ها! (بعد از کمی مکث و جواب ندادن بچه‌ها) یاّلا یه مرد پاشه.

دانش‌آموز: آمدیم برای این که هدفمان را بفهمیم.

استاد: شما بی‌هدف که مدرسه نیامدید. اگر از شما پرسند که چرا مدرسه آمدید؟ چی جواب می‌دهید؟ ممکن است روز اوّل مهر کیفتان را بردارید و بروید پارک‌شهر، یا بروید بلوار کرج؛ آن‌جا راه بروید و قدم بزنید؛ هوا هم آزاد و خوب است! آقایان فکر کنند. اشکال ندارد! فکر کنیم و الاّ فایده ندارد، آخر آمدیم این‌جا چیکار کنیم، هدف از تحصیل چیه؟

دانش‌آموز: آمدیم که علم و تقوا بیاموزیم. در این صورت می‌توانیم به مردم کمک کنیم، زیرا علم به تنهایی به درد نمی‌خورد، تقوا که نبود روزی چهارصد پانصد تومان از مریض‌ها پول می‌گیرد.

استاد: روزی چهارصد پانصد تومان از مریضاش پول می‌گیرد! مریض‌ها چکار کنن بیچاره‌ها؟ یا لا بگین ببینم بچه‌ها!

دانش‌آموز: باید دکتر بشیم از اون‌هایی که دارند بگیریم و به کسانی که ندارند بدیم.

استاد: پول نُحْسَه! (نسخه) شونم خودمون بدیم! بارک الله. دیگه بگین ببینیم بچه‌ها! بفرمایید آقا.

دانش‌آموز: هم برای خودمون خوبه هم برای جامعه؛ مثلاً اگر یک نفر عمه باشه، تا شب که کار کنه، پانزده تومان می‌گیره ولی یک مهندس که شش سال در دانشگاه درس خونده، اگر یک ساعت کار کنه، خیلی بیشتر می‌گیره. بنابراین درس خواندن هم به نفع خود ماست و هم به نفع جامعه‌مون.

استاد: حُب، فایده‌ی آن برای خودمون معلوم شد. ولی چه‌طور برای جامعه‌مون؟ عمه روزی پانزده تومان می‌گیره، اما این آدم درس خونده یه ساعتش هزار تومن می‌گیره، حُب این برای خودمون خوبه ولی برای جامعه چه‌طور؟

دانش‌آموز: ما با این اضافه درآمد می‌توانیم به افرادی که خرج خود و خانواده‌شان را نمی‌توانند به دست بیاورند، کمک کنیم.

استاد: آفرین دیگه، دیگه، حُب شما!

دانش‌آموز: می‌توانیم به بیماران کمک کنیم.

استاد: بعله، بفرمایید.

دانش‌آموز: آمده‌ایم درس بخوانیم تا پیشرفت کنیم و در آینده به جامعه‌مان خدمت کنیم.

استاد: که چه‌طور بشه؟ حالا خدمت کردیم بعدش چی؟

دانش‌آموز: مثلاً مریض را معالجه کنیم که او از ما تشکر کند.

استاد: حُب این هم یک نظری است که او را معالجه کنیم، بعد بگه: متشکرم! متشکرم! بعد یه کادو هم بپاره واسه‌مون. بسیار خوب، اینم نظر آقا! نظر آقایون چیه؟

پس خلاصه‌ی حرف آقایان این شد که اگر ما درس بخوانیم هم برای

خودمان خوبیم و هم برای دیگران. حالا برای خودمان خوبیم یعنی سود بیشتری می‌بریم، پول گیرمون میاد. برای دیگران هم. همه‌اش دور زد روی این مسأله که دکتر می‌شیم و مریضا رو خوب می‌کنیم. پس همه می‌خوان دکتر شن. همین جور دکتر، دکتر، دکتر! خُب اون وقت مریضش کیه؟!

نه ببینید آقایون! باید یه خورده وسیع‌تر فکر کنیم. هرکسی می‌گه من هدفم اینه که دکتر شم، مریض معالجه کنم، پول هم در ضمن بیشتر گیرمون بیاد و تشکر هم از ما بکنن. همه‌ش دور می‌زند روی این مسأله. به این مقدار مطلب تمام نمی‌شه، باید یک فکر دیگه کرد.

دانش‌آموز: باید ببینیم در جامعه چه رشته‌ای کم داریم، بریم دنبال اون رشته. استاد: خُب این هم یک نظری است.

دانش‌آموز: ما درس می‌خوانیم تا شاید بتوانیم یک وسیله‌ی راحتی برای مردم اختراع کنیم.

استاد: مثلاً هواپیما اختراع کنیم، یک ساعته از این جا بره مشهد. آن وقت خوبه دیگه! و حال این که اون روزگاری که مردم یک ماه در راه بودند تا برن مشهد، خیلی از حالا آرام‌تر و آسوده‌تر و خوش‌تر بودند. آیا این زندگانی ماشینی، راحت‌تر است یا زندگانی روزهایی که این اختراعات نشده بود؟

آقایان در این موضوعی که امروز بحث شد، فکر کنید. از پدرها و برادرها هم استفاده کنید که واقعاً هدف یک انسان از تحصیل چیه؟ تا به خواست خدا -اگر عمری بود- جلسه‌ی بعد درباره‌ی آن صحبت کنیم.

چنان‌که مشاهده می‌کنیم:

۱) مرحوم استاد علامه کرباسچیان در ابتدای ورود به کلاس با دانش‌آموزان گرم می‌گیرد. سپس به طرح سؤال می‌پردازد و با چاشنی‌های نمکین خاص خود، دانش‌آموزان را علاقه‌مند به پاسخ می‌کند. ذهن آن‌ها را به چالش می‌کشد و درگیر موضوع می‌کند. آتشفشان وجود خود را به فوران می‌اندازد. بچه‌ها را بر می‌انگیزد و به پاسخ دادن فرا می‌خواند.

اوّل یه خورده فکرش بُکنین (فکرش را بکنید) یاّلا بگین بچه‌ها! یاّلا یه مرد پاشه!

۲) هریک از دانش‌آموزان نظری می‌دهند. مرحوم علامه پس از هر پاسخ داده‌شده اظهار نظر نمی‌فرماید و دیدگاه دانش‌آموز را دقیقاً پس از ابراز آن نقد و بررسی نمی‌نماید. اما در پایان بحث خود دو جمله‌ی مهم به کار می‌برد: «نه ببینید آقایون باید یه خورده وسیع‌تر فکر کنین!» - «به این مقدار مطلب تمام نمی‌شه باید یک فکر دیگه کرد.» با این دو جمله ایشان به دانش‌آموزان می‌فهماند که نظرات داده‌شده به نتیجه‌ی مطلوب نرسیده و از مقصود دور افتاده است. در حقیقت مرحوم علامه همه‌ی نظرات دانش‌آموزان را در دو جمله ارزیابی کرده و به آن‌ها رسانده که به نتیجه‌ی صحیح دست نیافته‌اند.

مرحوم علامه نقطه‌ی خاصی را رصد کرده است و می‌خواهد دانش‌آموزان را به همان نقطه برساند. لذا نخست سؤال می‌کند: «هدف از آمدن به مدرسه چیست؟» و از بچه‌ها در مورد آن نظر می‌خواهد. پس از این که نظرات غالب افراد کلاس را اخذ می‌فرماید متوجه می‌شود که تا رسیدن به هدف هنوز فاصله وجود دارد. به همین خاطر مستقیماً حاصل فکر آن‌ها را ارزیابی می‌کند و پس از آن به تفکر وسیع‌تر و کلان‌تر دعوتشان می‌نماید. فکر وسیع‌تری که علامه در پی آن است فکری است که به نتیجه‌ی مطلوب او منتهی می‌شود.

۳) جلسه‌های بعدی درس اخلاق مرحوم علامه، صحت تحلیل فوق را آشکار می‌کند. در جلسه‌ی اول نتیجه‌ای که علامه در پی آن بوده به دست نمی‌آید ولی ایشان بحث را در جلسه‌ی دوم پی می‌گیرد و بالاخره آن را به سمت نتیجه‌ی مطلوب خود هدایت می‌کند. دست آخر نیز به تفصیل به تحلیل نتیجه‌ی به دست آمده می‌پردازد. برای آن که به روشنی به این نکته واقف شویم گزارشی از جلسه‌ی دوم کلاس را مرور می‌کنیم.

ایشان در ابتدای جلسه‌ی دوم بحث جلسه‌ی اول را پی می‌گیرد و به جمع‌بندی و تلخیص گفتارهای دانش‌آموزان در جلسه‌ی پیشین می‌پردازد. سپس جمع‌بندی جلسه‌ی گذشته‌ی خود را نیز یادآور می‌شود و تأکید می‌کند که «در جواب این مسائل گفتیم آفانه! این‌ها همه‌اش بی‌معنی!» پس از این دوباره سؤال خود را مطرح می‌کند و

از هدف تحصیل جست و جو می‌نماید. یکی از بچه‌ها مجدّداً هدف از تحصیل را بر پاسخ «کمک به اجتماع» هدایت می‌کند و مرحوم علامه مجدّداً بر این امر «ثمّ ماذا؟» (برای چه؟) می‌گذارد. دانش‌آموزی کمک به اجتماع را «کمک به نجات آن از فساد» اعلام می‌کند و دانش‌آموز دیگری این بدی و فساد را «بدی و فساد در ناحیه‌ی دین» معرّفی می‌نماید. پس از این بحثی فرعی میان مرحوم علامه و یکی از دانش‌آموزان بر سر «ملاک ترجیح اسلام بر سایر ادیان مثل مسیحیت» در می‌گیرد. این جاست که مرحوم علامه می‌پرسد: «مگر آن‌ها وضعشان خوب نیست و در رفاه بیشتری نیستند؟ و مگر ما مثلاً برای علاج بیماری‌هایمان نیازمند آن‌ها نیستیم؟ پس اسلام آمده که چه چیز را درست کند؟»

این جاست که دانش‌آموزی پاسخ می‌دهد: «آخه اونا برای زندگی دنیایی کار می‌کنند؟»

مطالعه‌ی ادامه‌ی بحث و نتیجه‌گیری علامه را به شما وامی‌گذاریم:

استاد: ها... حالا یواش، یواش داره درست می‌شه، دنیایی چیه آقا، نفهمیدم؟
- ما دو جهان داریم. یکی دنیا، یکی دنیای آخرت.

استاد: نگید دنیای آخرت، دنیای آخرت غلط است. بله یکی آخرت است.
یکی هم همین دنیایی که ما در آن زندگی می‌کنیم.
استاد: ایشون داره نزدیک می‌شه، حُب، حُب.

- اگر یکی بخواهد همه‌ی عیش و نوشش را در این دنیا ببرد نمی‌تواند از آخرت سودی ببرد. ولی کسی که برای رسیدن به آن عالم یک توشه‌ای برمی‌دارد می‌تواند به آن عالم برسد. مثلاً این یهودی‌ها که شاید وضعشون از ما هم بهتر باشد، شصت، هفتاد سال از این ثروت استفاده می‌کنند ولی وقتی بمیرند معلوم نیست که از آخرت بهره‌ای داشته باشن.

استاد: پس ایشون در ضمن فرمایشاتشون می‌خوان به ما بگن آدم غیرگوسفنده، گوسفند را وقتی که پخ‌پخش کردن، بیعی را، وقتی پخ‌پخش کردند تموم می‌شه می‌ره پی کارش، کباب می‌کنند می‌خورن، چلوکباب، تیکه‌های کله‌گربه‌ای، تو برو که من اومدم! تموم می‌شه می‌ره. ولی یک

انسان بعد از این که مُرد یک زندگانی خیلی طولانی دارد، طولانی چقدر؟ یک میلیون سال؟ ده میلیون سال؟ صد میلیون سال؟ نه، اصلاً پایان ندارد، پس ما هدفمان از درس و این زحمتی که تحمّل می‌کنیم، این است که در دنیای خودمون بتوانیم مقدماتی فراهم کنیم برای سعادت زندگانی ابدی. و الا اگر این نباشد فقط این باشد که ماشین داشته باشیم، خونه داشته باشیم، دخترِ یه آدمِ گردن‌کلفت به ما پَدَن و از این مزخرفات، این که راهش درس خواندن نیست. ۶ سال ابتدایی، ۶ سال متوسطه، ۶ سال دانشگاه، بیست سال دوره‌ی جوانی را انسان صرف کنه که بعدش چی بشه؟ و این وقتی می‌شود که انسان خودش را بشناسد.

ما هنوز خودمان را نشناخته‌ایم. یعنی الآن از شما بپرسند که آقا شما خودتان را شناختید؟ می‌گویید: بعله، شناسنامه‌مو میگی؟ من حسن پسر حسین، آقا جونم فلان، وزنم این، شناسنامه صادره از بخش ۸ شماره‌ی ۱۲۴. نه، این خودش را نشناخته، وقتی می‌گوییم: «خودش»، مقصود این تن نیست. این که یک مشت چرک و خون است. خودش را نشناخته یا شناخته یعنی آن را که بعد از هزارها سال که گذشت باز هم هست. شما در هر هفت ماه یک بار بدنتان عوض میشه، غذا می‌خورید، سلول‌ها عوض می‌شود. این غذایی که می‌خورید تبدیل به خون می‌شود، به هر عضوی که می‌رسد، به صورت همان عضو درمی‌آید، عضو سابق از بین می‌ره، هفت ماه یک‌دفعه، بدنتان عوض می‌شه. پس یک آدم شصت ساله تقریباً صد بار عوض شده بدنش. ولی می‌بیند که معلوماتی که در سنّ سه سالگی داشته هست، مثلاً در سه سالگی رفته مشهد، فرض می‌بیند بقیه، بارگاه، همه و همه در نظرش هست. مرکز این کجاست. با این که این بدن هی عوض می‌شه، معلوم میشه من یک چیز دیگه هستم. غیر از این بدن مادّی که چرک و خون و کثافت است، همان‌طور که این بدن صد بار عوض شده، ولی مَنْ عوض نشدم. من همان بچّه هستم که به دنیا آمدم. بعد از این که مردیم، خاک شدیم، خاکمون رو به باد بیابونا دادن، هیچ عوض نمی‌شیم، ما زنده هستیم.

چنان‌که به وضوح پیداست ایشان تحلیل یکی از دانش آموزان را جهت می‌دهد و او را به این نقطه می‌رساند که «دنیا محوری» را مذموم و نشانه‌ی ذلّت و حیوانیت معرفّی کند و در مقابل به «آخرت محوری» بها دهد. سپس تصریح می‌کند که هدف ما از تحمّل زحمات تحصیل این است که مقدماتی برای سعادت زندگی ابدی خود فراهم کنیم و اگر چنین هدفی نداشته باشیم خود را در دنیا نشناخته‌ایم. باید دانست که روح ما بقا دارد و ما چیزی غیر از این چرک و خون و گوشت و پوست ایم. لذا احمقانه است اگر همه‌ی هم و غمّمان متمرکز بر پروار کردن جنبه‌های مادی مان باشد بلکه باید آن را مرکبی بگیریم تا به جنبه‌ی روحی و معنویمان قوّت دهیم و این‌گونه تا ابد برای خویش سعادت به بار آوریم.

با توجّه به این بحث در جلسه‌ی دوم و ارزیابی ایشان در جلسه‌ی اوّل، می‌توان با قاطعیّت از این دفاع کرد که مرحوم علامه در به کارگیری روش فعّال، کاملاً نتیجه‌گرا بوده است. به هیچ وجه تأکید بر تفکر صرف (بدون هدف معین) نداشته و هرگز اظهار نظر آزادانه را به عنوان یک «هدف» برنگزیده است.

۲- ۵) تفسیر نادرست از روش مرحوم استاد علامه در کلاس اخلاق

مدّتی پیش همایشی با هدف «بازشناسی درس اخلاق استاد علامه» برگزار شد.^۱ یکی از عناوین فرعی این همایش عبارت بود از: «روش فعّال در آموزش اخلاق». در این همایش تحلیل مکتوبی از جلسه‌ی اوّل درس اخلاق مرحوم استاد ارائه شده است. ما در این مجال به بررسی این تحلیل می‌پردازیم تا معلوم شود اوّلاً چه ماهیّتی از روش فعّال به تصویر کشیده می‌شود و ثانیاً آیا این ماهیّت قابلیت تطبیق با درس‌های اخلاق مرحوم علامه را دارد یا خیر.

۱- این همایش در اسفند ماه سال ۱۳۸۴ به همت «پژوهشکده‌ی روان‌شناسی استاد روزبه» برگزار شد.

و اما رئوس مطالب در متن تحلیل:

- انتخاب سؤال از هدف تحصیل در جلسه‌ی اوّل جهت فعال شدن ذهن دانش‌آموزان بسیار مناسب است، با توجه به این که این مسأله برای آنان کاملاً مبتلابه و روشن و مفهوم است.
- طراح درس به گونه‌ای است که دانش‌آموز سرانجام آن را نمی‌داند لذا بدون پیش‌داوری، عقاید خود را آزادانه بیان می‌کند.
- استاد کلاس را به روش فعال اداره می‌کند و دانش‌آموزان در بحث‌ها حضور جدی دارند.
- استاد در مورد بسیاری از پاسخ‌های دانش‌آموزان، اظهار نظر نمی‌کند و اجازه می‌دهد دانش‌آموزان با آزادی و آرامش نظر خود را اظهار دارند.
- استاد در پایان درس نتیجه‌گیری نمی‌کند و تنها دانش‌آموزان را به فکر وادار می‌سازد.

شاخصه‌های این تحلیل را می‌توان در چهار عنوان کلی خلاصه نمود:

- ۱- اعلام نکردن نتیجه‌ی بحث به دانش‌آموز
 - ۲- حضور جدی دانش‌آموزان در بحث‌ها
 - ۳- اظهار نظر نکردن نسبت به یک پاسخ‌ها
 - ۴- نتیجه‌گیری نکردن در پایان و صرفاً به فکر وادار کردن دانش‌آموزان
- اکنون این مطالب خلاصه را قدری از منظر تحلیل‌گران تشریح می‌کنیم و بعد به بررسی آن می‌پردازیم:

الف) ندانستن نتیجه، بستری برای اظهار نظر آزادانه

اولین گام این است که مرحوم استاد دانش‌آموزان را با موضوع بحث درگیر می‌کند. بر اساس تحلیل مذکور موضوع بحث برای فعال کردن دانش‌آموز مؤثر است. محصل مقطع دوم راهنمایی، روز اوّل مهر ۱۳۵۱ با علامه روبه‌رو می‌شود. فراست علامه او

را بایک سؤال از فلسفه‌ی حضور در مدرسه مواجه می‌کند. در ذهن خود شروع به کنکاش می‌کند که: «به راستی چرا پایه عرصه‌ی تحصیل نهاده‌ام؟» مسأله‌ای مبتلا به، او را به سوی خود می‌کشد و به همین جهت فَعّالانه وارد بحث با استاد می‌شود. تحلیل‌گران بر این باورند که «سرانجام درس» برای دانش‌آموز معلوم نیست. نمی‌داند که علامه می‌خواهد چه پاسخی از او بگیرد. این موقعیت مجهول، ذهن دانش‌آموز را فَعّال می‌کند. به علاوه به او اجازه‌ی اظهار نظر آزادانه می‌دهد. علامه عرصه را باز گذاشته و مجرای اندیشه‌ی دانش‌آموز را تنگ نکرده است. استاد نکوشیده که با اظهار نظر، به تفکر متربی جهت دهد. بلکه فرصت داده که هر چه درون دانش‌آموز است بروز کند. پس مقدمه‌ی بحث «بدون پیش‌داوری» یا به تعبیر دیگر «واگرا» شکل می‌گیرد.

ب) عدم اظهار نظر و نتیجه‌گیری از سوی استاد

تحلیل‌گران بر آن‌اند که علامه در جریان اظهار نظر دانش‌آموزان، داوری صورت نداده است. به علاوه در پایان بحث نیز هیچ‌گونه نتیجه‌گیری‌ای نمی‌کند. بر این منبأ مرحوم استاد برای پایان گفت‌وگو نتیجه‌ای در نظر نگرفته و صرفاً عرصه را برای تفکر دانش‌آموزان بسط داده است. پس هدف از تحصیل را خود دانش‌آموز اکتشاف می‌کند چرا که استاد هرگز به طور مستقیم و دستوری، این هدف را به دانش‌آموز تعلیم نداده است. اگر علامه چنین می‌کرد جلوی فعّالیت فکری متربیانش را گرفته بود و یاددهی او مانع یادگیری می‌شد. اما او این مانع را برداشته است. اجازه داده تا دانش‌آموز مکتشفانه و خلاقانه دست به کار بررسی فکری شود و حکمت آمدن به مدرسه را کشف کند. به علاوه اجازه داده که دانش‌آموز در فضایی بی‌دغدغه، نظری را که به آن رسیده ابراز کند.

پس نقطه‌ی تعریف‌شده‌ای وجود نداشته که دانش‌آموز «باید» به آن می‌رسیده است. تمام فعّالیت علامه، معطوف به «فرایند» بوده است. «فرایندمداری» روحیه‌ای است که باعث شده علامه دست به نتیجه‌گیری نزنند. اگر علامه «نتیجه‌گرا» بود طبعاً

باید کلاس را به روش غیرفعال ارائه می‌کرد. اما حالا که باروش فعال دست به آموزش اخلاق زده نشان می‌دهد که گرایش جزمی به نتیجه‌ای خاص، نداشته است.

ج) تأکید به تفکر صرف

خصلت پیشین (نتیجه‌گیری نکردن در پایان درس) نشان می‌دهد که علامه دانش‌آموزان را «تنها» به تفکر واداشته است. «تفکر» فرایند اجرایی روش فعال است و نقش برجسته‌ای در اکتشاف او دارد. اگر تفکر نباشد حصول به نتیجه منتفی خواهد بود. لذا علامه مسیر تفکر دانش‌آموزان را به بن‌بست نرسانده. مرحوم استاد با رویکردی همگرا، اصرار به نتیجه‌ی خاصی نداشته است. بلکه بارویکردی واگرا صرف تفکر را ارج نهاده و تفکری هر چه عمیق‌تر را به دانش‌آموزان توصیه کرده است.

د) تحلیل تفسیر نادرست

پیش از این به تفصیل به تحلیل صحیح درس اخلاق مرحوم استاد پرداختیم. در این جا با ارجاع به بحث‌های پیشین چند نکته‌ی کوتاه را تذکر می‌دهیم:

(۱) در تحلیل مزبور دو نکته کاملاً پذیرفتنی است: اولاً مرحوم علامه موضوع مناسبی را برای فعال کردن ذهن دانش‌آموزان برگزیده و ثانیاً دانش‌آموزان از ابتدا نمی‌دانند استاد کدام نقطه را هدف گرفته است.

(۲) اما مجموعه‌ی تفکرات آزادانه‌ی دانش‌آموزان هرگز بدون ارزیابی رها نمی‌شود. مرحوم علامه در انتهای جلسه‌ی نخست در دو جمله مجموعه‌ی نظرات را ارزیابی می‌کند. همین ارزیابی را در ابتدای جلسه‌ی دوم نیز تکرار می‌نماید. به علاوه هر جا که لازم بوده مرحوم استاد دست به ابراز نظر زده است. نه می‌توان گفت: همه جا اظهار نظر کرده و نه می‌توان گفت: اساساً اظهار نظر نکرده است.

(۳) رویکرد علامه‌ی بزرگ، کاملاً همگراست. او سعی کرده با کنایه‌ها و اظهار نظرهای کوتاه به نظرات دانش‌آموزان جهت دهد و آن‌ها را به سمت خاصی هدایت کند.

۴) پس مرحوم استاد تفکر صرف را مورد تأکید قرار نداده بلکه نتیجه گیری فرموده است. تفکر، برای ایشان هدف نبوده است. ایشان تفکر را وسیله ای قرار داده که دانش آموز با بهره جویی از آن به مقصد صحیح دست یابد. به این ترتیب غیرمنصفانه است اگر گفته شود: «استاد در پایان درس نتیجه گیری نمی کند و تنها دانش آموزان را به فکر وادار می سازد.»

بخش دوم

مقاطع هفت ساله می تربیت عقلانی

مقدمه

الف) بایسته‌های مراجعه به کتاب و سنت در امر تربیت

خداوند متعال انسان را به هدف بندگی آفریده و برای رسیدن او به این هدف، دستش را از منابع شناختی خالی نگذاشته است. عقل و وحی دو منبع مهم برای تشخیص راه بندگی خدا هستند. این دو آمده‌اند تا انسان را در مسیر مشخصی هدایت کنند و او را به قلّه‌ی سعادت (بندگی خدا) برسانند. عقل و وحی مربّیان انسان‌اند. برای او راه تعریف می‌کنند و مقصد معین می‌نمایند. اگر انسان این راه را پی گرفت یقیناً به مقصد نهایی می‌رسد.

مربّیان معصوم الهی (انبیاء و ائمه علیهم‌السلام) آمده‌اند تا به این تربیت جنبه‌ی عملی‌تری ببخشند. حضور این مربّیان الهی در میان مردم به آن‌ها یاری می‌دهد که هدف از آفرینش خود را در سلوک یک انسان معصوم جست‌وجو کنند. کلام این مربّیان بی‌مانند، در کنار عمل آن‌ها، فرایند تربیت الهی را عمق می‌بخشد. «تربیت» نهادینه ساختن ارزش‌ها در جان متربّیان است و یکی از منابع مهم برای تفکیک ارزش از ضدّ ارزش، همین مربّیان الهی هستند. آنان با تعیین خطّ مشی برای انسان، مسیر این نهادینه‌شدن را ترسیم می‌کنند.

در گام اوّل مربّیان الهی ارزش‌ها را از ضدّ ارزش‌ها تفکیک می‌کنند. این یعنی تعیین

خرده هدف‌های تربیتی و علامت‌گذاری در مسیر حرکت انسان تا از طریق صحیح منحرف نگردد. همین مرتب‌ان در گام دوم به بیان برخی روش‌ها برای به بار نشاندن ارزش‌ها می‌پردازند. پی‌گیری این روش‌ها با آسودگی خاطر بیشتری نسبت به روش‌های بشری صورت می‌گیرد. چرا که نسبت به صحت و مطابقت آن با ارزش‌ها شکی وجود ندارد. آنچه نبی و امام می‌فرمایند متن وحی است و یقیناً با اهداف و چارچوب‌هایی که عقل و وحی ترسیم کرده‌اند سازگار می‌باشند.

ارائه‌ی ارزش‌ها و روش‌ها از سوی منادیان وحی، برای مخاطبان آن‌ها ایجاد وظیفه می‌کند. عاقل به دلالت عقل خود به سراغ نبی و امام می‌آید و خود را ملزم به تبعیت از آن‌ها می‌بیند. در مواردی هم که عقل خود را قاصر از ادراک می‌بیند سر به تسلیم و تعبد می‌سپرد. عاقلی که رو به دین آورده به آن حق می‌دهد در باره‌ی همه‌ی امور زندگی‌اش ابراز نظر کند. او، نبی و امام را از خود به خویشتن سزاوارتر می‌بیند. لذا دائماً گوش به فرمان آن‌هاست. اگر هم احیاناً فرمان آن‌ها با تشخیص او همسان نبود امرشان را به روی چشم می‌گذارد و می‌پذیرد نه آن‌که فرموده‌ی آنان را بر اساس دریافت‌های خود، تأویل کند.

«تسلیم در رأی» یکی از شؤون تسلیم در برابر حجت‌های الهی است.^۱ کسی که از این روحیه‌ی ستوده برخوردار است، رأی خود را به رأی کتاب و سنت عرضه می‌کند نه آن‌که رأی خود را اصل قرار دهد و سعی کند به نحوی رأی کتاب و سنت را توجیه و با آن سازگار کند. در مباحث اعتقادی - در برخورد با کتاب و سنت - معضلی دیده می‌شود که گاه در زمینه‌ی مباحث تربیتی نیز مشهود است. شیعه‌ای که دل و جان را به اهل بیت علیهم‌السلام داده نباید تبعیت از ایشان را صرفاً در زمینه‌ای خاص - مثل فقه جوارحی - لازم ببیند.

همان‌گونه که در عمل به احکام شرعی گوش یک شیعه به فرمان مولا تیز می‌شود در سایر امور نیز باید همین‌گونه باشد. علم مسموع از اهل بیت علیهم‌السلام همواره این شأن

۱ - چنان‌که در زیارت حضرت سیدالشهداء علیه‌السلام می‌خوانیم: «لَبَّيْكَ دَاعِيَ اللَّهِ! إِنْ كَانَ لَمْ يُجَنِّكَ بَدَنِي فَقَدْ أَجَانَبَكَ قَلْبِي وَ شُعْرِي وَ زَأْبِي وَ هَوَايَ عَلَى التَّسْلِيمِ لِخَلْفِ النَّبِيِّ الْمُرْسَلِ...» (کامل‌الزیارات / ۲۱۶)

را دارد که به تصحیح دریافت‌های بشری پردازد. لازمه‌ی تسلیم در برابر اهل بیت علیهم‌السلام نیز این است که اجازه‌ی این تصحیح را به آیات و روایات بدهیم. سخن در این است که دست کم در امر تربیت باید به قدریک کارشناس تربیتی برای اهل بیت علیهم‌السلام جایگاه قائل شد. گاه دیده می‌شود که مربیان متدّین در شرح و بسط نظریّات تربیتی نظریّه پردازان غربی، نهایت دقّت را به خرج می‌دهند. درباره‌ی آن مفصّلاً بحث می‌کنند. بر اساس فلسفه‌های تربیتی آن‌ها طرح تربیتی تنظیم می‌نمایند اما وقتی نوبت به کتاب و سنّت می‌رسد، ذکر آیات و روایات صرفاً به جهت تیمّن و تبرّک، موضوعیّت پیدا می‌کند.

ب) چالش‌های استفاده‌ی عوامانه از آیات و روایات

البته این‌گونه مربیان متدّین، فرصت را مغتنم می‌شمارند؛ اگر بتوانند برای آن نظریّات تربیتی مؤیّدات نقلی پیدا کنند. اما این فرصت به ظاهر مغتنم عموماً با دو چالش عمده روبه‌روست:

چالش اوّل این است که برای فراهم آوردن این‌گونه مؤیّدات به برداشت‌های سطحی از آیات و روایات اکتفا می‌شود. این در حالی است که در غالب موارد وقتی در مبانی دو طرف دقّت صورت می‌گیرد آن‌ها را نه «در راستا» که «در مقابل» هم مشاهده می‌کنیم. گاه حتّی دقّت در همین ظواهر هم به درستی اعمال نمی‌شود. حتّی ترجمه‌ای که از روایت و آیه ارائه می‌شود نادرست و غیرمتخصّصانه است یا آن‌که محقّق، زحمت مدرک‌یابی و اعتبارسنجی روایت را نیز به خود نمی‌دهد.

چالش دوم این است که - در موارد متعدّد - آنچه به عنوان مؤیّد نظریّه‌ی غربی یا نظریّه‌ی خودساخته‌ی وطنی استفاده می‌شود طرف دیگری هم دارد. پیش از جمع‌بندی این دو طرف نمی‌توان یک طرف را به عنوان مؤیّد نظریّه‌ی مورد نظر انتخاب کرد. روش صحیح این است که فرمایش‌های قرآن و روایات به صورت نظام‌وار مورد توجّه قرار گیرد و پس از جمع‌بندی فقیهانه از مجموع روایات، نظری را به دین نسبت بدهیم. اما متأسّفانه جای این ژرف‌اندیشی در اغلب دریافت‌های تطبیقی خالی است.

به عنوان نمونه از چنین رویکردهای عوامانه و غیرمتخصصانه نسبت به آیات و روایات، می‌توانیم به مثال‌های شگفت‌آور زیر از کتاب «تربیت آسیب‌زا» اشاره کنیم: مثال ۱: نویسنده‌ی کتاب، نخست عبارتی از امام کاظم علیه السلام را به این شکل نقل می‌کند:

اللَّهُمَّ لَا تُخْرِجْنِي مِنَ التَّقْصِيرِ وَلَا تَجْعَلْنِي مِنَ الْمُعَارِينِ.

و ترجمه‌ی آن را این‌گونه بیان می‌دارد:

خدایا! مرا از مدار تقصیر (احساس نقصان، احساس خلأ و نیاز، مدار نقص و...) خارج مکن و مرا از افراد عاریه‌ای قرار مده.

سپس این عبارت را بیانگر دو اصل تربیتی می‌داند. نخست این‌که انسان همیشه احساس خلأ و کوتاهی وجودی کند تا به این ترتیب حسّ نیازمندی به حرکت و کمال‌جویی، در وی برانگیخته شود. سپس در تحلیل بخش دوم عبارت می‌نویسد: یعنی هدف تربیت باید به گونه‌ای باشد که مترّبی هیچ چیز را به‌طور عاریه‌ای، تصنّعی، وابسته‌مدار، طفیلی، انگل‌گونه از دیگران کسب نکرده باشد بلکه آن چه هست، و باید باشد، از جانب خودش و از قوّه‌ی کشف و ابداع حرکت خودش به‌دست آمده باشد.^۱

نویسنده عبارت دوم دعای شریف را شاهی بر نظریّه‌ی خود گرفته است. ایشان «عاریه‌ای نبودن» تربیت را به این می‌داند که مترّبی «خودش» به آن چه هست و باید باشد برسد و حضرت نیز از خدا می‌خواهند که این‌گونه باشند. این در حالی است که: اولاً؛ عبارت حدیث شریف جابه‌جاء نقل شده است. در مصدر اصلی روایت^۲، عبارت به این صورت است:

اللَّهُمَّ لَا تَجْعَلْنِي مِنَ الْمُعَارِينِ وَلَا تُخْرِجْنِي مِنَ التَّقْصِيرِ.

ثانیاً؛ در تفسیر ایشان، نه معنای «تقصیر» با مفهوم فرموده‌ی امام کاظم علیه السلام انطباق دارد و نه معنای «معارین» چیزی است که نویسنده ادّعا می‌کند. جالب است که از

۱ - تربیت آسیب‌زا / ۲۶ و ۲۷ و ۳۰.

۲ - الکافی / ۲ / ۷۳ و باختلاف جزئی در الکافی / ۲ / ۵۷۹.

همین حدیث شریف می‌توان معنای صحیح هر دو را دریافت کرد. راوی روایت، نقل می‌کند که: «حضرت به من فرمودند: این دعا را فراوان بخوان!» سپس به حضرت عرضه می‌دارد: «منظور از معارین را دانستم. کسی است که دینش عاریه‌ای است؛ سپس از آن خارج می‌شود. پس معنای لَا تُخْرِجَنِي مِنَ التَّقْصِيرِ چیست؟» حضرت پاسخ می‌دهند:

هر عملی که به آن، تقرّب به خدا را می‌خواهی در آن پیش خودت مقصّر باش چرا که مردمان همگی در اعمالشان - که میان آنها و خداست - مقصّر هستند مگر کسی که خداوند عزّ و جلّ نگاهش داشته و معصومش داشته باشد.^۱

این روایت شریف در «کتاب الایمان و الکفر، باب الاعتراف بالتقصیر» از کتاب شریف کافی نقل شده است. براساس این روایت و سایر روایات این باب، منظور از «تقصیر» این است که انسان به عمل خود نبالد و آن را چیزی به حساب نیاورد. همواره عمل خود را در پیشگاه حق ناچیز بیند و روی آن حساب نگشاید.

اما منظور از معارین در همین حدیث روشن است. به علاوه مرحوم شیخ کلینی در همین «کتاب الایمان و الکفر» باب دیگری تحت عنوان «باب المعارین» گشوده‌اند.^۲ از ملاحظه‌ی مجموع روایات این باب و روایت مذکور در می‌یابیم منظور از معارین کسانی هستند که ایمانشان اصطلاحاً «مستودع» است نه «مستقر»! اینان ایمان خود را تا آخر عمر به سلامت همراه نمی‌کنند و پیش از مرگ از کفش می‌دهند.

به این ترتیب اگر هم بتوانیم برای «تقصیر» ارتباطی میان معنای آقای کریمی و معنای صحیح دست و پا کنیم اما برداشت ایشان از «معارین» هیچ ربطی به معنای مشخص آن در فرهنگ روایات ندارد. جای شگفتی است که چگونه برای جا انداختن یک نظریه‌ی باطل، جفا کارانه از پاشنه کش دلیل نقلی‌ای استفاده می‌شود که نه درست نقل شده نه درست ترجمه شده و نه دلالت آن به درستی فهم گردیده است!!

۱- الکافی / ۲ / ۷۳.

۲- الکافی / ۲ / ۴۱۸.

مثال ۲: نویسنده عبارت شریف «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ» را بدون ذکر منبع نقل می‌کند. سپس عبارت بی‌اصل و ریشه‌ای را به آن ضمیمه می‌کند: «مَنْ عَرَفَ ذَاتَهُ تَأَلَّهَ: کسی که خود را شناخت به مقام الوهیت رسیده است». سپس نتیجه گیری می‌کند: «عرفان نفس، همان عرفان رب است. مانند دیدن آینه است که اگر آینه را دیدی نمی‌شود صورت را نبینی. دیدن آینه، دیدن صورت است.»^۱

روایت «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ...» در منابع معتبر نقل گردیده است.^۲ معنای آن هم هر چه باشد قطعاً این نیست که عرفان نفس و عرفان رب یکی هستند. بر طبق معارف و حیانی و عقلانی، صانع و مصنوع، با هم مباین هستند و هیچ‌گونه شباهت و سنخیتی میان آن‌ها نیست.

این مطلب، یک مطلب کشف عقلانی است که در جای خود باید شرح و بسط داده شود. البته بر این مطلب عقلی، مؤیدات فراوانی هم وجود دارد. به عنوان نمونه به این عبارت توجه کنید که برداشته از یک مناجات مأثور است:

اَللّٰهُمَّ... فَتَطَقْتُ شَوَاهِدُ صُنْعِكَ فِيْهِ بِاَنَّكَ اَنْتَ اللّٰهُ لَا اِلٰهَ اِلَّا اَنْتَ مُكَوَّنُهُ وَ بَارِئُهُ وَ فَاطِرُهُ... بَلْ اُنْشِئْتَهُ لِيَكُوْنَ دَلِيْلًا عَلَيْكَ بِاَنَّكَ بَائِنٌ مِّنَ الصُّنْعِ فَلَا يُطِيْقُ الْمُتَصِفُ لِعَقْلِهِ اِنْكَارَكَ وَ الْمَوْسُوْمُ بِصِحَّةِ الْمَعْرِفَةِ جُحُوْدَكَ.^۳

خدایا!... شواهد صنع تو در عالم به گفتار آمده که تو خدایی و معبودی جز تو نیست. ایجادکننده‌ی عالمی و پدیدآورنده و آغازگر خلقت آن... بلکه آن را آفریدی که دلیل و آیه‌ای بر تو باشد که تو با مصنوعات خود مباینی. پس کسی که انصاف عاقلانه داشته باشد نمی‌تواند انکار تو کند و کسی که به معرفت صحیح، نام گرفته نمی‌تواند رو به رد تو آورد.

مصنوعات خداوند و نشانه‌های مصنوعیت در آن‌ها، بیانگر دو نکته‌اند: اولاً نظر به آن‌ها برای عاقل، اثبات صانع می‌کند. عاقل می‌یابد که مصنوعات در

۱ - تربیت آسیب‌زا/ ۳۴.

۲ - بحار الأنوار/ ۳۲/۵۸ و ۹۹؛ عوالی‌الآلی/ ۱۰۲/۴.

۳ - بحار الأنوار/ ۱۰۲/۱۶۷. دعای پس از زیارت جامعه‌ی ائمه‌المؤمنین، به نقل از سید و مؤلف مزار کبیر.

هیچ شأنی مَتَکی به خود نیستند پس مَتَکی به غیری هستند که همان صانع بی شبهه است. ثانیاً نفس انسان و سایر مصنوعات می توانند آیه‌ی معرفت حق گردند اما هیچ گونه جامع و جودی میان آن‌ها نیست که بتوانیم نظر به آینه را همان نظر به صورت بدانیم. ملاحظه‌ی آیات می تواند زمینه‌ای برای اعطای معرفت از سوی خدا را فراهم کند. عاقل در پی اعطای معرفت - و نیز پیش از آن - هیچ گونه شباهتی میان خلق و خالق در نمی‌یابد. این که «انسان فقیر و مصنوع، چگونه می تواند به مقام الوهیت برسد؟»؛ فقط در نظام‌های بافتنی به اصطلاح عارفانه پاسخ دارد؛ نظام‌هایی که مبتنی بر سنخیت وجودی خالق و مخلوق یا - در رتبه‌ی بالاتر - وحدت و عینیت آن دوست!! و گرنه عقل و وحی هرگز پذیرای چنین مبانی سخیفی نیست.

مثال ۳: در بخش دیگری از کتاب «تربیت آسیب‌زا»، عبارت «بُعِثْتُ لِرَفْضِ الْعَادَاتِ» از رسول اکرم ﷺ نقل شده که البته در هیچ یک از کتب معتبر قابل یافت نیست. نویسنده قصد دارد از این عبارت بهره گیرد و در نظام تربیتی خود، ایجاد هر گونه عادت را طرد و تقبیح کند. بحث مفصل پیرامون نقش عادت در تربیت، به محلّ خود موکول است. در این جا لااقل می توان گفت که پیامبر اکرم ﷺ برخی عادات پیش از بعثت خود را - که از دین حضرت ابراهیم عليه السلام باقی مانده بود، مانند طواف کعبه - از میان نبردند و بلکه به رسمیتشان شناختند. به علاوه، در فرهنگ دین نمی توان «هر گونه عادت» را تقبیح کرد. عادت به امور نیکو البته نیکوست و از نبودن عادت بهتر است. لذا - اگر هم این روایت اصل و ریشه‌ای داشت - باز نمی شد از آن برای نفی مطلق عادات بهره جست!

کاش طراحان این گونه نظریه‌ها لااقل سعی نمی کردند برای حرف‌های خود شواهد نقلی بجویند. ارائه‌ی این گونه شواهد، اعتماد خواننده‌ی غیرمتخصص را جلب می کند ولی حیف که خانه از پای بست ویران است. چه بسا اگر افراد، فارغ از مؤیدات به این نظریات بنگرند بهتر و دقیق تر بتوانند به بررسی آن‌ها بپردازند.

ما در این جا در مقام آسیب شناسی مطالعات تطبیقی تربیتی نیستیم. اما در یک

کلام می‌خواهیم بگوییم: باید به دین حق داد که یک خطّ مشی مستقلّ تربیتی برای ما تعریف کند. در این سخن بر کلمه‌ی «مستقل» تأکید داریم. این یعنی اوّلاً باید نظر مولا را مبنا و پایه قرار دهیم و سایر نظریّات بشری را بر آن عرضه کنیم (نه بر عکس). ثانیاً اگر می‌خواهیم نظر تربیتی مولا را در حدّ مؤیّد نظریّات بشری فرو بکاهیم پیشتر، از این اطمینان حاصل کنیم که مبانی این دو دیدگاه تربیتی کاملاً بر هم منطبقند یا حداقل مناقض هم نیستند.

ج) ساختار بهره‌گیری از روایات اهل بیت (علیهم‌السلام) در مبانی و روش‌های تربیتی

توجّه شود ما ادّعا نداریم که ریزروش‌های تربیتی در قالب آیات و روایات بیان شده است. اما باید هشیار بود. نباید به این بهانه که «کتاب و سنت دربرگیرنده‌ی همه‌ی روش‌های تربیتی نیست»، «حقّ مبنا قرار دادن و روش ارائه کردن» را از این منابع اصیل سلب کنیم. قطعاً کتاب و سنت در تبیین مبانی تربیت (انسان‌شناسی، دین‌شناسی و آفت‌شناسی) حرف‌های بسیاری برای گفتن دارند. در کنار این، روش‌هایی هم بر اساس آن مبانی بیان فرموده‌اند. سایر روش‌های بشر ساخته باید بر اساس آن مبانی و سازگار با این روش‌ها تنظیم یا بر آن‌ها عرضه شود.

ما مجاز نیستیم که در یک عرصه حکومت ارزش‌های الهی را بپذیریم و در ناحیه‌ی دیگر عملاً این حکومت را سلب کنیم. حاکم بودن ارزش‌های عقلانی - و حیانی اقتضا می‌کند که اگر روشی می‌پردازیم حداقل مناقض با ارزش‌ها نباشد و یا - در صورت هماهنگی اوّلیّه - نهایتاً به نقض ارزش‌ها نینجامد. این یعنی تسلیم بودن در برابر خدا و اولیای او در حوزه‌ی رأی و نظر.

بنابراین می‌توان گفت: به طور عام، ما مور به تعبّد در قبال آیات و روایات تربیتی هستیم. البته تعبّد در قبال این‌گونه روایات - خصوصاً در باره‌ی روش‌های تربیتی - با تعبّد در قبال روایات فقهی، قدری تفاوت دارد. در روایات بیانگر احکام فقهی، حکمت صدور حکم برای ما روشن نیست. از سوی دیگر حکم فقهی در دنیا آزمون‌پذیر نیست. یعنی نمی‌توان به محاسبه‌ی هزینه و فایده‌ی آن پرداخت. در این

زمینه عمدتاً پای فواید و آثار اُخروی در میان است و هنگامی که در دنیا هستیم اکثر این فواید برای ما محسوس نیست.

اما در مورد روایات تربیتی قضیه قدری متفاوت است. در این زمینه ما تا حدّ زیادی قابلیت دست زدن به تجربه داریم. می‌توانیم روش تربیتی را در باره‌ی مربّی به کار بندیم و از آن نتیجه‌گیری کنیم. می‌توانیم فواید آن را دریابیم یا حکیمانه بودن این توصیه را در بیشتر موارد وجدان کنیم. در مجموع روایات تربیتی نسبت به روایات فقهی، ملموس‌تر و وجدانی‌تر هستند و همین امر به آزمون‌پذیر بودن آن‌ها یاری می‌رساند.

حاصل آن‌که در مواجهه با آیات و روایات تربیتی باید سه گام اساسی را طی کرد:

گام اوّل: استخراج و تشریح مبانی تربیتی است. این مبانی شامل انسان‌شناسی، دین‌شناسی و آفت‌شناسی می‌شوند. به دست آمدن این مبانی، یاریمان می‌رساند که هدف غایی تربیت و خرده‌هدف‌های مرتبط با آن را طرّاحی کنیم و مسیر کلی تربیت را بشناسیم. بنیادی‌ترین این شناخت‌ها، شناخت انسان، به عنوان موضوع تربیت، است. شناخت آفات در واقع شناخت عواملی است که انسان را از رسیدن به نهادینگی ارزش‌ها باز می‌دارند. در کنار این دو، تلقّی صحیح از دین، مربّی را در تربیت مؤثر عقلانی یاری می‌رساند؛ چون عقلانیت دست در دست دیانت پیش می‌رود و تقیّد به ارزش‌های دینی یکی از اصلی‌ترین احکام عقل است.

گام دوم: این است که دید کلان و مبنایی را به دید خُرد و روشی توسعه دهیم. برای این کار باید در لابه‌لای آیات و روایات به یافتن روش‌های تربیتی دین اقدام کرد. طبعاً کسی توان این جست‌وجو را دارد که در فضای کتاب و سنّت تنفّس کرده باشد و از دید فقیهانه نسبت به این دسته روایات، محروم نباشد.

گام سوّم: این است که پارافراتر از دایره‌ی کتاب و سنّت بگذاریم و به بررسی مبانی و روش‌های رایج علمی پردازیم. تأکید می‌کنیم که در بررسی آرای اندیشمندان و روان‌شناسان اوّلاً باید دست به مبناشناسی زد. چه بسا به کارگیری روشی ابتداءً مطابق

با ارزش‌ها به نظر آید یا حدّ اقل مناقض ارزش‌ها نباشد اما چند قدم پس از آن، به تهدید ارزش‌ها بینجامد. به همین خاطر راه کار صحیح این است که ابتدا مبنای روش‌های تربیتی بررسی شود و بعد به سنجش و آزمایش روش‌ها روی آوریم. نفی نمی‌کنیم که ممکن است روش‌هایی مفید در آرای اندیشه‌ورزان بشری باشد اما استفاده از روش‌ها یقیناً باید با دقّت و ریزینی و بارویکردی مبناشناسانه پی‌گیری شود.

به عنوان مثال وقتی تعریف تربیت را «پرورش مطلق استعدادها» تعریف می‌کنند، روش‌های تربیتی را به گونه‌ای سامان می‌دهند که با این هدف سازگار باشد و آن را تأمین کند. در این روش‌ها قاعدتاً قید «ضدّ ارزش بودن یا نبودن استعداد»، تأثیرگذار نیست. مهم این است که هر چه در وجود متربی نهفته، پرورانده شود و تبلور خارجی یابد.

مثال دیگر وقتی است که به عنوان یک خرده‌هدف تربیتی از «تصمیم‌گیری مستقل» متربی نام برده می‌شود. لذا همین امر به خودی خود ارزش شمرده می‌شود که متربی «خودش» تصمیم‌بگیرد. درستی یا نادرستی آن به عنوان امری حسّاس و غیرقابل اغماض تلقی نمی‌گردد و حدّ اکثر امری درجه‌ی دوم به حساب می‌آید. روش‌هایی که برای رسیدن به این خرده‌هدف پی‌گیری می‌شود اولویت اوّل را به «تصمیم‌گیری مستقل» متربی می‌دهند نه به «تصمیم‌گیری صحیح» او. این در حالی است که در نظام تربیت عقلانی تقیّد به ارزش‌ها، مهم‌ترین موضوع و اولویت نخست به حساب می‌آید. به همین خاطر «پرورش استعدادهای انسان» حتماً باید مقیّد به ارزش‌ها باشد. به علاوه تصمیم‌گیری ارزشی متربی، اولویت اوّل است ولو تصمیم‌گیری مستقل در او رشد کامل نیابد.

هدف تربیت عقلانی، نهادینه ساختن ارزش‌هاست. همه‌ی جهت‌گیری مربی باید به این سمت و سو باشد که بر اساس این هدف مقدّس روش‌هایی را طراحی یا اخذ کند. گاه گفته می‌شود:

روش ما آموختن این‌که چه کاری را بچه‌ها باید انجام بدهند یا چه کاری را و به چه علّت انجام ندهند نیست، بلکه عبارت است از این‌که «چگونه»

بیندیشند تا بتوانند برای خود تصمیم بگیرند که کاری انجام بدهند یا ندهند... روشی که آن را «می‌توانم مشکل را حل کنم» نامیده‌ایم.^۱

مسلماً این‌گونه روش‌ها تناسبی با هدف تربیت ندارد. در تربیت عقلانی هدف آن است که با شیوه‌های مختلف به متربی بیاموزیم که چه کاری انجام بدهد و چه کاری انجام ندهد. فراگیری «بایدها و نبایدها» - در کنار عمل به آن‌ها - غایت نهادینگی ارزش‌هاست. نمی‌توانیم نسبت به انجام دادن یا ندادن یک فریضه‌ی عقلانی، بی‌تفاوت باشیم. نمی‌توانیم نسبت به عمل کردن یا عمل نکردن و فقی یک ارزش و حیانی اهمال کنیم. بله، باید متربی، خود این راه را «انتخاب» کند. این انتخاب هم باید بر اساس بصیرت باشد. ولی مهم این است که متربی باید نسبت به این که متربی چه گزینه‌هایی را انتخاب می‌کند حسّاس باشد.

نمی‌توان صرف «انتخاب کردن» و «اندیشیدن» را یک ارزش دانست و نسبت به «منتخب» یا «مورد تفکر» بی‌تفاوت بود. این تلقّی هرگز با نظام تربیت عقلانی سازگار نیست. عقلانیت به این است که از طرق مختلف، عقلانیت و دیانت متربی را تقویت کنیم و او را در مسیر اندیشه‌ها و انتخاب‌هایش هدایت نماییم. لازمه‌ی چنین رویکردی، بها دادن به مسیر حرکت‌ها و انتخاب‌ها و اندیشه‌های متربی خواهد بود. این‌گونه، به موازات تقویت اندیشه‌ورزی متربی، او را به سمت فضای «اندیشه‌ورزی ارزشی» سوق می‌دهیم و به سوی رسیدن به نتایج خاص، هدایتش می‌کنیم.

اصولاً تنها و بهترین راه برای نهادینه ساختن ارزش‌ها، پرورش قوّه‌ی اندیشیدن متربی نیست. اندیشه یکی از راه‌هایی است که ممکن است در مسیر نهادینه ساختن ارزش‌ها به کار متربی بیاید. کسانی که در تربیت، اصل را بر پرورش توانایی اندیشیدن می‌گذارند، به غلط تصوّر می‌کنند که «عقلانیت» مساوی با «توانایی اندیشیدن و استدلال کردن» است. اما اگر معنای صحیح عقلانیت را لحاظ کنیم، هر راهی که به شکوفایی عقل می‌انجامد، در مسیر تربیت عقلانی است و هر چه عقل را محجوب می‌سازد، مخالف تربیت عقلانی می‌باشد. اندیشیدن هم اگر مقید به ارزش‌ها باشد در

۱ - جزوه‌ی «تربیت کودکانی که می‌اندیشند» / ۱۵.

مسیر تربیت عقلانی قرار می‌گیرد و گرنه حجاب و مانع آن خواهد بود. پس صرف پروراندن اندیشه و توانایی اندیشیدن، هدف نیست و ارزشی ندارد. باید اندیشیدن ارزشی را هدف قرار داد.

د) ترسیم فضای کلی مقاطع سه‌گانه‌ی تربیت عقلانی

یکی از محورهای مهم تربیت عقلانی، تقسیم مقطعی فرایند تربیت است. چنان‌که رفت تربیت عقلانی فرایندی است که پیش از تولد فرزند آغاز می‌شود و پس از آن با اهمّیت و جدّیت بیشتری پی‌گیری می‌گردد. در این میان هر مقطع سنّی، ویژگی‌های خاصّ خود را دارد و راهبردهای تربیتی متناسب با این ویژگی را طلب می‌کند. روایات اهل بیت علیهم‌السلام مقاطع تربیت‌پذیری فرزندان را تا جوانی به سه دوره‌ی هفت‌ساله^۱ تقسیم کرده‌اند. برای هر دوره ویژگی‌هایی بیان فرموده‌اند که می‌توان از بطن آن‌ها به راه کارهای تربیتی مناسب دست یافت.

البته در کنار بیان ویژگی‌های کلی این مقاطع ۷ ساله، برخی توصیه‌ها و راه کارهای خاصّ هر مقطع نیز ارائه شده که به بررسی آن‌ها خواهیم پرداخت.

نکته‌ی مهم دیگر این‌که: تقسیم مقاطع تربیتی به سه دوره‌ی هفت ساله، هرگز به این معنا نیست که انسان پس از ۲۱ سالگی از تربیت رها می‌گردد. این ۲۱ سال، حکم فرایند کوزه‌گری را دارند. یک کوزه‌گر ماهر، ابتدا گل انباشته‌ای را در برابر خود قرار می‌دهد. سپس آرام آرام آن را شکل می‌دهد، دور و برش را می‌گیرد، زواید آن را برطرف می‌کند، به آن عمق می‌بخشد و... در نهایت به کوزه‌ی کاملی دست پیدا می‌کند. این کوزه‌ی کامل، پس از شکل‌گیری قابل جدا شدن از میز کوزه‌گر است. در بحث حاضر نیز قصّه از همین قرار است. ۲۱ سال زندگی مربّی با متربّی، فرصت بسیار مغتنمی است که مربّی با بهره‌گیری از عقل و وحی به تربیت فرزندش بپردازد. پس از ۲۱ سال، اگر مربّی موفق شده باشد می‌تواند متربّی را فردی خودکنترل و خودرهبر ببیند. حاصل این ۲۱ سال باید جوانی متدّین و عاقل باشد که خود توان لازم برای

۱ - این مقاطع هفت‌ساله با ملاک سال‌های قمری سنجیده می‌شوند. البته روشن است که در این محاسبه ماه و روز و ساعت دقیق مطرح نیست و شمارش سال‌ها حالتی تقریبی و حدودی دارد.

مدیریت خویش را دارد.

از این وهله به بعد نظارت مربّی تا حدّ زیادی قابل کاهش است. به علاوه، صرف نظر از تأثیرگذاری مربّی، تعیین ۲۱ سال، نشانگر تکوّن اصل شخصیت انسان در این بازه سنی است و نشان می‌دهد که مترّبی عاقل و متدین، می‌تواند در این سن سگان تربیت خود را تا حدّ زیادی به دست گیرد. روند تربیت از گهواره آغاز و به گور ختم می‌شود اما در برخی مقاطع سیطره و مدیریت بیرونی مربّی لازم است. از برخی مقاطع به بعد، این خود مترّبی است که دین و عقل را به عرصه‌ی وجود خویش دعوت می‌کند و پای مکتب آن‌ها زانو می‌زند. خود اوست که تربیت خویش را به ارزش‌ها می‌سپرد و با گوش سپردن به رهنمودهای عقلانی - و حیانی، فرایند تربیت را خود تا دم مرگ پی‌گیری می‌نماید.

بنابراین ۲۱ سال، یک فرصت طلایی تربیتی است که به‌طور معمول و اکثری به شکل‌گیری شخصیت مترّبی می‌انجامد. این کوزه‌ی خام تا ۲۱ سال قابل پرورش و ساخت است و البته باگذشت این زمان، شکل‌دهی جدید مترّبی، در مقایسه با پیش از آن، بسیار دشوار می‌شود. ۲۱ سال فرصت بسیار مناسبی است که مربّی مثل باغبانی صبور نهال خود را آبیاری و مواظبت کند، پای آن بنشیند، آفات را از آن دور کند، فضای تنفس لازم برایش به‌وجود آورد و نگذارد ناراست شود. پس از این مدّت، نهال می‌تواند روی پای خود بایستد و به بالندگی‌اش ادامه دهد.

حاصل آن‌که انسان هیچ‌گاه مستغنی از تربیت نیست و البته تربیت براساس شرایط مختلف، شکل‌های مختلفی پیدا می‌کند. در برخی مقاطع نیاز بیشتری به حمایت و جهت‌دهی بیرونی هست و در برخی مقاطع انسان با مدد گرفتن از قوّت ایمان و عقل، خویشتن را هدایت و از انحراف محافظت می‌کند. البته به‌طور معمول افراد تا سنّ بیست و یک سالگی شخصیتی شکل‌گرفته پیدا می‌کنند؛ صرف نظر از این‌که مربّی بیرونی یا درونی داشته باشند.

با این مقدمه وارد بحث مقاطع سه‌گانه‌ی تربیتی می‌شویم. در ابتدا شش روایت شریف را - که مبنای این بحث است - نقل و ترجمه می‌کنیم. سپس در هر مقطع به

بررسی تأکیدات و تعبیرات این روایات می‌پردازیم. چنان‌که گفتیم در برخی مقاطع، توصیه‌های افزون‌تری هم هست که آن‌ها را نیز مطرح می‌کنیم. در برخی مقاطع نیز بحث‌های مهم‌تر را بسط بیشتری خواهیم داد و با تفصیلی بیشتر، درباره‌ی آن‌ها سخن خواهیم گفت.

ه) متن و ترجمه‌ی روایات سه مقطع هفت ساله

۱) قَالَ الصَّادِقُ (ع) : دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يُؤَدِّبْ سَبْعَ سِنِينَ وَ أَلْزِمَهُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِينَ فَإِنْ أَفْلَحَ وَ إِلَّا فَإِنَّهُ مِمَّنْ لَا خَيْرَ فِيهِ.^۱

امام صادق (ع) فرمودند: پسر را هفت سال رها کن تا بازی کند و هفت سال [از سوی تو] ادب شود و هفت سال او را به خود بچسبان [و از خود جدایش مکن]. اگر [پس از این بیست و یک سال] رستگار شد [چه بهتر] وگرنه او از گروهی است که خیری در او نیست.

۲) عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ (ع) قَالَ: الْغُلَامُ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْكِتَابَ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْحَلَالَ وَ الْحَرَامَ سَبْعَ سِنِينَ.^۲

امام صادق (ع) فرمودند: پسر هفت سال بازی می‌کند و هفت سال نوشتن [یا قرائت و فهم قرآن] می‌آموزد و هفت سال حلال و حرام را یاد می‌گیرد.

۳) قَالَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ (ع) : يُرَبَّى الصَّبِيُّ سَبْعًا وَ يُؤَدِّبُ سَبْعًا وَ يُسْتَخْدَمُ سَبْعًا وَ مُنْتَهَى طَوْلِهِ فِي ثَلَاثٍ وَ عَشْرِينَ سَنَةً وَ عَقْلُهُ فِي خَمْسٍ وَ ثَلَاثِينَ سَنَةً وَ مَا كَانَ بَعْدَ ذَلِكَ فَيَالْتَجَارِبِ.^۳

پسر بچه هفت سال، رشد داده می‌شود و هفت سال ادب می‌گردد و هفت سال به خدمت گرفته می‌شود و نهایت بلندی [قد]ش در بیست و سه سالگی است و نهایت رشد عقلش در سی و پنج سالگی است و رشدهای عقلانی پس از این، به تجربه‌هاست.

۱- من لایحضره الفقیه / ۳ / ۴۹۲.

۲- الکافی / ۶ / ۴۷.

۳- من لایحضره الفقیه / ۳ / ۴۹۳.

۴) قَالَ النَّبِيُّ ﷺ: «الْوَلَدُ سَيِّدُ سَبْعِ سِنِينَ وَ عَبْدٌ سَبْعِ سِنِينَ وَ وَزِيرٌ سَبْعِ سِنِينَ فَإِنْ رَضِيتَ أَخْلَاقَهُ لِأَخْدِي وَ عَشْرِينَ وَ إِلَّا فَاضْرِبْ عَلَى جَنْبِهِ فَقَدْ أَعْذَرْتَ إِلَى اللَّهِ»^۱

فرزند هفت سال «آقا»ست و هفت سال بنده و هفت سال وزیر است. پس اگر در بیست و یک سالگی از اخلاق [و دیانت] وی راضی شدى [که چه بهتر] وگرنه بر پهلوی وی بزن که در پیشگاه خدا عذر آورده‌ای.

۵) عَنْ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ (عَلَيْهِ السَّلَام): «وَلَدُكَ رِيحَانَتُكَ سَبْعًا وَ خَادِمُكَ سَبْعًا ثُمَّ هُوَ عَدُوُّكَ أَوْ صَدِيقُكَ»^۲

از امیرمؤمنان (علیه السلام) نقل شده: فرزند تو هفت سال گل خوش‌بوی دوست و هفت سال خدمت‌گزار تو. سپس [در هفت سال سوّم] یا دشمن دوست و یا دوست تو.

۶) عَنْ الصَّادِقِ (عَلَيْهِ السَّلَام): «إِحْمِلْ صَبِيَّكَ حَتَّى يَأْتِيَ عَلَيْهِ سِتُّ سِنِينَ ثُمَّ أَدِّبْهُ فِي الْكِتَابِ سِتَّ سِنِينَ ثُمَّ ضُمَّهُ إِلَيْكَ سَبْعَ سِنِينَ فَأَدِّبْهُ بِأَدَبِكَ فَإِنْ قَبِلَ وَ صَلَحَ وَ إِلَّا فَخَلَّ عَنْهُ»^۳

امام صادق (علیه السلام) فرمودند: پسر بچه‌ی خود را حمل کن [و به برگیر] تا شش سال بر او بگذرد. سپس شش سال وی را در مکتب قرآن ادب کن. سپس هفت سال وی را به خود بچسبان و به ادب خود، ادبش نما. اگر پذیرفت و صالح شد [چه بهتر] وگرنه راهش را باز بگذار [و رهایش کن].

۱- مکارم‌الأخلاق / ۲۲۲.

۲- شرح نهج‌البلاغه / ۲۰ / ۳۴۳. تنها مصدر این حدیث، شرح نهج‌البلاغه‌ی ابن‌ابی‌الحدید است. این منبع به خودی خود دارای اعتبار نیست اما روایاتی از این منبع، که مضامین مشابه در منابع معتبر دارند، را می‌توان مورد اعتنا قرار داد و مطرح نمود. ما نیز به همین جهت روایت فوق را مورد بررسی و دقت قرار می‌دهیم.

۳- مکارم‌الأخلاق / ۲۲۲ به نقل از محاسن. در نقل‌های دیگر به جای «إِحْمِلْ»، «أَمْهَلْ» آمده است (یعنی مهلت بده) (الکافی / ۶ / ۴۶: التهذيب / ۸ / ۱۱۱). اگر این تعبیر را در نظر بگیریم به نظر می‌رسد مفهوم «مهلت دادن» با مفهوم «رها کردن برای بازی» سازگار باشد.

تذکر: در میان روایات این ۳ مقطع، گاه تعبیر «ابنک» (پسرت) به کار رفته و گاه از تعبیر «الغلام» (پسر) استفاده شده است. اما به طور عام از تعبیر «الولد» (فرزند) یا «ولدك» (فرزندت) نیز بهره گرفته شده است. به این ترتیب می توان رهنمودهای این روایات را درباره ی فرزندان پسر یا دختر مورد استفاده قرار داد و البته این توسعه، منافاتی با برخی ویژگی های خاص دختران یا پسران ندارد که در چارچوب ارزش ها باید به آنها نیز توجه داشت.

فصل ۱

هفت سال نخست

در روایات شریف مفاهیم ذیل درباره‌ی این مقاطع سنّی به کار رفته است:

✓ آقایِ مترَبّی (الْوَلَدُ سَيِّدٌ سَبْعَ سِنِينَ)

✓ فرصت دادن به مترَبّی برای بازی (دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ، اَلْغُلَامُ يَلْعَبُ

سَبْعَ سِنِينَ)

✓ گل خوش بو بودنِ مترَبّی (وَلَدُكَ رِيحَانَتُكَ سَبْعًا)

✓ لزوم در بر گرفتن و حمل کردنِ مترَبّی (اِحْمِلْ صَبِيَّكَ...)

✓ رشد دادنِ بدنِ مترَبّی (يُرَبِّي الصَّبِيَّ سَبْعًا)

درباره‌ی مفاهیم فوق به توضیحات ذیل توجّه می‌دهیم:

(۱) معنای «سید بودن» مترَبّی در ۷ سال نخست

نخستین تعبیری که مورد بررسی قرار می‌دهیم، تعبیر «سید» - آقا - است. فرموده‌اند:

«در هفت سال اوّل، فرزند تو، سید است». برای دریافت لطافت این تعبیر توضیح

مختصری به عنوان مقدّمه لازم است.

اولاً کودک پیش از سن ۶ یا ۷ سالگی^۱ هنوز به سن تمیز نرسیده و عقلانیت در او تحقق نیافته است. در جلد اول همین مکتوب، درباره‌ی مقصود از «عقل» به تفصیل سخن گفتیم. حاصل بحث‌ها این بود که عقل عبارت است از نوری که برای عاقل، خوب و بد‌ها و باید و نبایدهای ذاتی را انعکاس می‌دهد. معقولاتی مثل حُسن عدل یا قبح ظلم، حُسن و قبح ذاتی دارند یعنی خوبی و بدی آن‌ها تابع قرار داد و، به اصطلاح، نسبی و قراردادی نیست. حُسن از ذات عدل برمی‌خیزد و قبح، ذاتی ظلم است. وقتی به فرد، عاقل می‌گوییم که توان ادراک این حُسن و قبح‌های ذاتی را داشته باشد.

کودک پیش از رسیدن به سن تمیز عقلی، فاقد چنین قوه‌ای می‌باشد. این نکته به راحتی از سیره و سلوک کودکان قابل فهم است. مثلاً کودک در سنین ۳ و ۴ سالگی قبح بی‌حیایی را درک نمی‌کند. لذا در عمل هم ممکن است دست به اعمال خلاف حیا بزند. ممکن است او به خاطر واکنش‌های منفی اطرافیان، این کار را بداند یا از آن اجتناب کند اما روشن است که هیچ عاقلی او را «عاقل» نمی‌داند. اگر از او بی‌حیایی ببیند مؤاخذه‌اش نمی‌کند و از او در این باره مسئولیت نمی‌خواهد. این «صرف نظر از مؤاخذه» نشان می‌دهد که عقلاً برای کودکی در این سن، قائل به عقلانیت نیستند. حتی تصریح می‌کنند که: «رهاش کنید! او بچه است و عقلش نمی‌رسد.»

از یک طیف سنی به بعد، بلوغ عقلی رخ می‌دهد که پیش از بلوغ شرعی هم اتفاق می‌افتد. از این مقطع، آرام آرام کودک به درک‌های عقلانی نائل می‌شود و حُسن و قبح‌های ذاتی را درمی‌یابد. از او می‌شنویم که از دریافت‌های عقلی خود گزارش می‌کند و در خود مانعی درونی برابر قبايح می‌یابد.

ثانیاً در این سن او برداشت صحیحی از مخالفت یا بی‌محلی والدین با خود ندارد. این برداشت نادرست ناشی از آن جاست که او خودش را در خواسته‌هایش می‌بیند. اگر

۱ - چنان‌که مشاهده شد روایات سه مقطع هفت ساله، شامل ۵ روایت می‌باشند. در یکی از روایات نیز فرایند تربیت مقطعی به دو مقطع ۶ ساله و یک مقطع ۷ ساله تقسیم شده است (روایت ۶ در قسمت ه). این تقسیم متفاوت ممکن است بدان خاطر باشد که برخی مترجمان به صورت شخصی و فردی با دیگران متفاوت هستند و مقاطع اول و دوم - بسته به ویژگی‌های فردی مترجمی - بین ۶ تا ۷ سالگی او در نظر گرفته می‌شود. به هر حال سن ۶-۷ سالگی یک بازه‌ی طبیعی برای بلوغ عقلی است که هر جا تحقق یافت نقطه یا مرحله‌ی آغاز مقطع دوم است.

با درخواست او مخالفت صریح شود یا نسبت به مطالبه‌ی او بی‌توجهی و اهمال صورت گیرد احساس سرخوردگی شدیدی به وی دست می‌دهد. کلّ شخصیتش را بر باد رفته می‌بیند. وقتی خواسته‌ی او توسط مربّی‌اش تحویل گرفته نشود نتیجه می‌گیرد که «پس او مرا دوست نمی‌دارد.» با نفی عملی یک خواسته، احساس می‌کند که جایگاهی نزد پدر و مادرش ندارد. تمام هویت کودک در این سنین وابسته به والدین است. لذا اگر از سوی والدین به او توجهی نشود پژمرده و افسرده می‌گردد. تعبیر ریحانه (گل خوش‌بو) بودن فرزند در این سن، ناظر به همین ویژگی است. باید از گل نازک و ظریف مواظبت کرد. اگر در باره‌ی آن اهمال صورت گیرد پلاسیده می‌شود. اگر به موقع به او رسیدگی نشود از طراوت می‌افتد.

به خاطر همین ویژگی، باید اصل را بر «توجه به خواسته‌های کودک» گذاشت. البته توجه به خواسته‌های کودک، به معنای برآوردن یکایک آن‌ها نیست. بها دادن بیش از حد به تک‌تک خواسته‌های کودک، وی را فردی متوقع، طلب‌کار و به اصطلاح «لوس» بار می‌آورد. به همین خاطر نباید هر چه را خواست برایش فراهم کرد. اما در عین حال می‌توان وی را راضی نگه داشت.

نباید کودک احساس کند که به خواسته‌اش بی‌توجهی می‌شود. باید به او نشان دهیم که تحویلش می‌گیریم و به او بی‌اهمیت نیستیم. همین برخورد، باعث شکوفایی و طراوت این ریحانه می‌شود. حتی ممکن است دقیقاً خواسته‌ی او را برآورده نکنیم اما در عین حال به او نشان بدهیم که حرفش را می‌شنویم و خواسته‌اش را در می‌یابیم. گاه حتی در کودکان ۳-۴ ساله این ویژگی دیده می‌شود که وقتی از جانب والدین خود بی‌توجهی می‌بینند عصبانی می‌شوند. حتی ممکن است دست به رفتارهای غیرمتعارف بزنند و مثلاً روی پدر و مادر خود دست بلند کنند. این بدان خاطر است که کودک ظرفیت تحمّل بی‌توجهی والدین را ندارد. او در ناخودآگاه خود باور دارد که اگر والدین پاسخ‌گویش نباشند اساساً هویتش را مخدوش کرده و زیر سؤال برده‌اند. به هر طریق باید کودک را در این سن تحویل گرفت و در عین توجه به ظرافت‌های تربیتی، وی را راضی نگه داشت.

یکی از روش‌های راضی کردن کودک در این سن، پیش گرفتن سیاست جای‌گزین‌سازی است. مثلاً فرض کنید به فروشگاه مواد غذایی رفته‌ایم. کودکمان خوردنی‌ای را می‌بیند که بسته‌بندی زیبا و جذاب دارد. آن را انتخاب می‌کند و با اصرار از ما می‌خواهد که آن را برایش خریداری کنیم. در عین حال ما می‌دانیم این خوراکی، قطعاً به ضرر اوست. مثلاً برایش بیماری‌زاست یا بیماری‌اش را تشدید می‌کند. بر خورد نادرست این است که در چنین شرایطی با تحکم و خشونت با وی رفتار کنیم. آن خوردنی را از دستش بگیریم و بدون این که به ناراحتی‌اش توجه کنیم از فروشگاه بیرون بزنیم. این کار، کودک را افسرده و به شدت آزرده می‌کند؛ به حدی که میان ما و خود احساس گسست شدید می‌نماید.

اما برخورد صحیح این است که:

اولاً به درخواست او توجه کنیم و به سخنش گوش فرا دهیم. برخی والدین به هر دلیل حال و حوصله‌ی تعامل با کودک را ندارند. به همین خاطر یا فوراً به درخواست او پاسخ مثبت می‌دهند (که در این صورت مجبور خواهند شد زیر بار تمامی خواسته‌های وی بروند و لو برایش مضر باشد) و یا آن که پس از مدتی بی‌توجهی به کودک، یک‌باره کلافه می‌شوند و با کودک برخورد تند می‌کنند و کار به گریه و درگیری می‌کشد. راه مناسب این است که کودک آغوش توجه ما را به روی خود باز بیند و از مابی‌حوصلگی و بی‌توجهی مشاهده نکند. این تا حد زیادی توقع او از ما را برآورده می‌سازد.

ثانیاً با توجه به سیاست جای‌گزینی می‌توانیم بلافاصله خوراکی دیگری که مفیدتر یا کم‌ضررتر است انتخاب کنیم و آن را به وی پیشنهاد نماییم. حتی می‌توانیم چند گزینه‌ی دیگر در برابر وی قرار دهیم تا خودش یکی را انتخاب کند. در این صورت او رضایت می‌دهد که خوراکی مضر را کنار بگذارد و خوراکی دیگری را «به جای» آن به دست آورد. در این حالت می‌توان با آرامش و رضایت خاطر کامل او، از فروشگاه بیرون آمد و در عین حال خواسته‌ی اوّلیه‌ی وی را هم برآورده نکرد.

به طور کلی در این سنین حتی المقدور باید کودک را راضی نگه داشت و این به

سادگی ممکن است. به صورتی که چیزی را از وی دریغ کنیم اما در عوض بهره‌ی مطلوبی را برایش فراهم آوریم. باز هم تذکر می‌دهیم که کودک در این سن، فاقد رشد و بلوغ عقلی است. به همین خاطر ممکن است اساساً ضرر خواسته‌ی خود را اساساً نفهمد و لذا بر آن اصرار و پافشاری بیش از حد کند. در این حالت نمی‌توان با «استدلال‌های عقلانی» وی را راضی کرد بلکه باید وی را منصرف کنیم و فشار اصرار وی را، از آن‌چه می‌خواهد، به سمت و سوی دیگر معطوف نماییم.

با این تفصیل وجه غالب «سید بودن» فرزند در هفت سال اول، «جلب رضایت» اوست. هرگز نباید به خواسته‌های او بی‌محلی کرد چون این امر شخصیت وی را کور می‌کند. تا جایی که می‌شود باید حوصله به خرج داد. روحیه‌ی عاطفی کودک بسیار آسیب‌پذیر است. لذا صحیح نیست که مربی با مخالفت یا بی‌محلی، آن را خدشه‌دار و خراب کند.

۲) راهکارهایی برای حفظ رضایت کودک در چارچوب ارزش‌ها

استدلال

پیش گرفتن رویه‌ی فوق منافاتی با سخن گفتن و استدلال کردن برای کودک ندارد. بسیاری از کودکان هم‌عصر ما، کودکانی فهیم هستند. می‌توان استدلال‌هایی در حد فهم آن‌ها ترتیب داد^۱ و در برخی موارد از آن‌ها برای راضی کردنشان استفاده کرد. کودک فهیم، استدلال‌پذیر هم هست. البته گاه استدلال ما بر کودک پیروز می‌شود و وی را ساکت می‌کند اما احساسات نیرومند او مانع از این می‌شود که قلباً به نتیجه‌ی استدلال‌مان رضایت دهد. لذا در عین این‌که ظاهراً استدلال ما پیروز می‌شود اما نمی‌تواند او را راضی کند و از بغض کردن، ناراحتی یا بی‌تابی وی جلوگیری نماید.

۱ - تأکید می‌کنیم این استدلال‌ها باید «در حد فهم کودک» باشد. علاوه بر این، در مقطع مذکور می‌توان آموزش‌های مستقیم یا القائات غیرمستقیم برای کودک ترتیب داد و ارزش‌هایی را به وی آموخت. این مسأله منافاتی با عدم بلوغ عقلانی وی ندارد. «عاقل نبودن» کودک به معنای نفی هرگونه فهمی از او نیست. عاقل نبودن او به معنای عدم فهم او نسبت به حسن و قبح‌ها و باید و نبایدهای ذاتی است. در عین حال می‌توان به آموزش مفاهیم و مسائل مختلف به او، همت گماشت.

به همین خاطر نمی‌توان استدلال و گفتوگوی منطقی را وجه غالب تعامل با کودک قرار داد.

صیانت

با توجه به نکته‌ی پیش‌گفته، در کنار سیاست جای‌گزین‌سازی (به‌طور اکثری) و سیاست استدلال (به‌طور اقلی) می‌توان سیاست «صیانت» را به کار گرفت. برای تقریب مطلب به ذهن، به مثال کودک و فروشگاه خوراکی باز می‌گردیم. اساساً مشکل اصرار کودک بر یک خوراکی مضر از کجا آغاز شد؟ از وقتی که ما کودک را به همراه خود به فروشگاه بردیم. مناظر اشتهاانگیز را در معرض دید او قرار دادیم. بسته‌بندی‌های جذاب و دل‌ربا را در چشم انداز او قرار دادیم و در یک کلام وی را به پافشاری بر خواسته‌اش «تحریک» کردیم. مشاهده‌ی این محصولات و مشتیهات، وی را برانگیخت و منشأ پافشاری ممتد او برای به‌دست آوردن آن‌ها شد.

حال فرض کنید پدر او را به همراه خود به فروشگاه نمی‌برد. در این صورت آیا کودک باخبر می‌شد که چه خوراکی‌هایی با چه بسته‌بندی‌های رنگارنگی در آن هست؟ مسلماً خیر. همین باعث می‌شد او برای برآورده شدن خواسته‌اش تحریک نشود و «احساس نیاز» به خوردن آن خوراکی مضر، اما خوش‌مزه، پیدانکند. در این صورت پدر می‌توانست برای شاد کردن کودکش، به انتخاب و صلاح دید خود، خوراکی‌ای را برای وی انتخاب کند و در فضایی بدون چالش و پُر از مهر و محبت، خاطر فرزندش را طراوتی دوباره ببخشد.

این همان «صیانت» متربی از خواسته‌ای است که برایش مضر می‌باشد. در این حالت اصلاً نیازی به داشتن یا خوردن آن خوراکی مضر مطرح نمی‌شود و مربی از پژمردگی فرزندش پیش‌گیری می‌کند. اما در حالت پیشین احساس نیاز کودک برانگیخته شده بود اصرار وی هم در میان آمده بود اما مربی با روش جای‌گزین‌سازی راهی برای خروج از بحران و بن‌بست پیدا کرده بود. بنابراین چه بسا روش صیانت، مقدم بر روش جای‌گزین‌سازی و تأثیرگذارتر از آن باشد.

تلقین و فضا سازی

سیاست دیگری که می‌توان در جهت ایجاد رضایت خاطر فرزند به کار برد، سیاست «تلقین و فضا سازی» است. فرض کنید پیش از آن‌که کودک از وجود آن خوراکی مضر آگاه شود و مزه‌ی فریبنده‌ی آن را بچشد به نحو ملموسی با خطرات آن آگاه گردد. مثلاً عکس کودکانی را ببیند که به خاطر خوردن آن خوراکی مضربه شدت بیمار شده‌اند. یا ببیند هرگاه نام آن خوراکی می‌آید همه از آن، احساس انزجار می‌کنند و قیافه‌ی متنفرانه از خود بروز می‌دهند. در این صورت خطراً فرینی و «بد» بودن آن خوراکی خاص برای وی قطعی می‌شود.

جا افتادن این خطراً فرینی و تنفرآور بودن، حتی می‌تواند با تکرار جملاتی نظیر «چه خوراکی کثیفی!»، «اغلب بچه‌هایی که آن را خورده‌اند دلشان درد گرفته و نمی‌توانند بازی کنند!»، «بچه‌های خوب از این خوراکی‌های بد، بدشان می‌آید» و... در نهاد وی جای‌گزین شود.

البته فضا سازی علاوه بر جنبه‌ی سلبی می‌تواند رویکرد اثباتی هم داشته باشد. در مثال حاضر می‌توان در خانواده فضایی را ایجاد کرد که خوردن غذاهای آماده و خوردنی‌های دارای مواد ننگه‌دارنده، عیب شمرده شود و در مقابل، خوردن غذاهای بی‌ضرر و مفید طبیعی، به یک فرهنگ تبدیل شود. این ماییم که می‌توانیم در خانواده‌ی خود فرهنگ سازی کنیم. فرهنگ غالب به طور طبیعی و عادی متربی را به این سمت و سو سوق می‌دهد که از خوردنی مضر - ولو خوش مزه باشد - خوشش نیاید و حاضر نشود به بهای لذت بردن از مزه‌ی آن، مریض شود.

در این فضا سازی، توجه به سه رکنی که پیش‌تر گفتیم نقش اساسی ایفا می‌کند. یعنی «معرفت»، «عاطفه و احساس» و «قانون». عاطفه و احساس در واقع بستر مناسبی برای تأثیرگذاری القائات و تلقینات فراهم می‌کند و باعث می‌شود فرایند اقناع و راضی سازی کودک، به راحتی صورت پذیرد. البته برای تداوم بخشیدن به یک فرهنگ، لازم است متناسب با رشد عقلانی کودک، به او اعطای بینش هم بکنیم تا برای تقییدهایی که دارد منشأ درونی و استدلالی هم پیدا نماید. در کنار همه‌ی این‌ها لازم

است خطّ قرمزهایی در محیط تربیتی تعریف شود و تخلف از آن‌ها ناشدنی تلقی گردد. این مربوط به بُعد قانون است که در عنوان بعد بیشتر آن را تفصیل می‌دهیم. رویکرد فضاسازی تا پیش از این که کودک مزه‌ی آن خوراکی جذاب را نچشیده، مؤثرتر است. به تعبیر دیگر فضاسازی و صیانت، مکمل یکدیگرند و به تأثیرگذاری هم‌یاری می‌رسانند. ولی البته رویکرد فضاسازی می‌تواند به عنوان یک روش درمانی هم به کار گرفته شود؛ به طوری که میل و رغبت کودک را به آن خوراکی مضر بازگرداند. در این وضعیّت البته فضاسازی وسیع‌تر و دامنه‌دارتری لازم است. تلقین باید شدّت بیشتری به خود بگیرد و البته جداسازی کودک از آن چه می‌خواهد، زمان طولانی‌تری را می‌طلبد.

ما این مثال را مطرح کردیم چون دریافت سیاست‌های «جای‌گزین‌سازی»، «صیانت» و «فضاسازی» را ملموس‌تر می‌کرد. در سایر خواسته‌های روحی - معنوی نیز می‌توان از این سیاست‌ها استفاده کرد. هدف اصلی این رویکردها در هفت سال اول آن است که، در عین حفظ حدّ و مرزها، بتوانیم رضایت خاطر متربی را به کف آوریم. این گونه می‌توانیم به «سید» بودن وی جامه‌ی عمل بپوشانیم و شخصیت او را تکریم و احترام نماییم.

نظر به اهمّیّت مطلب، مثالی در زمینه‌ی تأثیر رسانه‌ها بر کودک مطرح می‌کنیم. متأسفانه امروزه مشاهده می‌شود که برنامه‌های خاصّ کودکان به کرات از چارچوب‌های شرعی خارج می‌شوند. اموری را به کودک معرفی و در وی نهادینه می‌کنند که یقیناً در مکتب تربیت عقلانی یک ضدّ ارزش به حساب می‌آید. به بهانه‌ی کودک بودن کودک، از رسانه‌های دیداری موسیقی‌های حرام پخش می‌شود، در برابر چشم او، به همراه موسیقی، حرکات موزون ترویج می‌گردد، حرمت شکنی و برخورد نامناسب با والدین عملاً آموزش داده می‌شود و... در چنین شرایطی، به نفع کودک ماست که برخی از برنامه‌های تلویزیونی - که اتفاقاً خاصّ وی ساخته شده است - را تماشا نکنند.

در چنین شرایطی بهترین راه جلوگیری از این گونه آفات آن است که کودک ما از

وجود چنین برنامه‌هایی با خبر نشود. در این صورت اشتباهی او برای دیدن و پی‌گیری آن‌ها برانگیخته نمی‌شود. در نتیجه بدون این‌که چالشی رخ دهد اصلاً این خواسته، که فلان برنامه‌ی نامناسب کودک را ببیند، در وی ایجاد نمی‌شود. در کنار این می‌توان فضایی شاد-اما عاری از معصیت- را در خانه حاکم کرد؛ فضایی که آمیخته با ارزش‌های عقلانی باشد. کودکی که در فضای مثبت بار می‌آید سنگین و باوقار بودن را می‌پسندد نه لودگی و بی‌حیایی را. خودبه‌خود از موسیقی حرام دوری می‌کند و طبیعتاً نمی‌خواهد به آن گوش بسپارد. البته چنین رویکردی کاملاً نتیجه‌ی فضا سازی مثبت و تلقین محیطی خانواده است.

بسیاری از خانواده‌های متدین، تجربه‌ی برخورد فرزندشان با موسیقی تلویزیون را دارند. فرزندشان از همان ابتدای تشخیص، دیده که پدر و مادر صدای موسیقی تلویزیون را کم یا قطع می‌کنند. آرام آرام او هم یاد می‌گیرد چنین کند؛ بدون این‌که زور و اجبار یا آموزش مستقیمی مطرح باشد. حتی گاهی اوقات دیده می‌شود که کودک در این امر حسّاس‌تر از پدر و مادرش می‌شود و در برابر بلند بودن صدای حرام، واکنش تندتری نشان می‌دهد. این یک رفتار ارزشی، حاصل صیانت و فضا سازی است.

چنین کودکی خودبه‌خود میلی به تماشا و گوش سپردن به برخی برنامه‌های ضدّ ارزشی نشان نمی‌دهد و اشتیاقی به شنیدن آهنگ‌ها و دیدن رقص‌های ضدّ ارزشی آن ندارد. اگر هم-به خاطر نسبی بودن صیانت- آن را دید آفت‌پذیری‌اش در برابر آن به حدّ اقل می‌رسد. در چنین فضای مثبت و صیانت‌شده‌ای البته می‌توان جای‌گزین‌های بی‌ضرر یا کم‌ضررتری را به کودک معرفی کرد. به‌طور مثال می‌توان برنامه‌های کارتون‌ی سالمی را از پیش تهیّه کرد و آن‌ها را برای فرزند نمایش داد. دیدن این‌گونه برنامه‌ها، هم حسّ و نیازهای کودکانه‌ی وی را ارضا می‌کند و هم جای‌گزین مناسبی برای برنامه‌های نامناسب دیگر است.

به هر طریق این راه کارها برای آن است که بتوانیم «سیادت فرزند را حفظ کنیم و در عین حال در چارچوب ارزش‌ها حرکت نماییم». لازمه‌ی حفظ این سیادت، پادشاهی فرزند نیست. او نباید احساس کند که بر والدین حاکم است و هر چه بخواهد

بی‌درنگ فراهم می‌شود. این رویکرد یقیناً به ضرر تربیت او و در آینده مایه‌ی ضربه‌دیدن اوست.

در عوض باید دائماً هدف «به دست آوردن دل او» را مدّ نظر قرار داد. برای این کار، به عنوان مهم‌ترین رویکرد، باید فضای وی را طوری طّراحی کنیم که خواسته‌های افراطی یا ضدّ ارزشی پیدانکند. همان‌گونه که محیط جسمانی وی را از خواسته‌های مضر به جسمش، حفظ می‌کنیم محیط روحانی وی را نیز باید صیانت کرد. خواسته‌های کودک عموماً تابع محیط است. پس محیط را طوری بسازیم که به بهای راضی کردن کودک، ارزش‌ها قربانی نشوند.

فواید محیط صیانت‌شده و فضاسازی‌شده

در چنین فضای مثبت و صیانت‌شده‌ای:

اولاً بسیاری صورت مسأله‌ها پاک می‌شوند. زمینه‌های چالش از بین می‌روند و با رفع این زمینه‌ها کسب رضایت فرزند زیر هفت سال، در چارچوب ارزش‌ها، بسیار سهل می‌شود.

ثانیاً ارزش‌ها بستر تعریف صحیح توّسط مربّی ارزش‌مدار را می‌یابند. دنیای پُر زرق و برق، ابتکار عمل را از دست مربّی نمی‌گیرد. اگر فضا صیانت نشود، این جاذبه‌ها کودک را به خود جذب می‌کنند و این‌گونه، مقید کردن او در چارچوب ارزش‌ها امری چالش‌زا خواهد بود. در یک فضای صیانت‌نشده، بسیار دشوار است که ارزش‌های به‌ظاهر دست و پاگیر دینی را در نهاد کودک جایبندازیم. این‌گونه سخت می‌توان هم رضایت خاطر او را جلب کرد و هم التزام او به ارزش‌ها را به کف آورد.

ثالثاً تقیّدات عقلانی-و حیانی تلخ و جبری نخواهند بود. مربّیان هشیار، کودک را با شهواتش مأنوس نمی‌کنند چون می‌دانند در این صورت جاذبه‌ی امور معنوی بسیار کاهش می‌یابد. به جای این، میل و رضایت وی را مدیریت می‌کنند. این مدیریت جز با صیانت امکان‌پذیر نیست. تا جلوه‌های دنیوی و جاذبه‌های پوچ کم‌رنگ نشود جاذبه‌ی معنوی مجال بروز نمی‌یابند. شهوات و زرق و برق دنیا ذاتاً فریبنده است و

وقتی رغبت متربی را به خود کشید دیگر نمی‌توان با رضایت، وی را از مطلوبش جدا کرد. پس چه بهتر که از همان ابتدا کاری نکنیم این جاذبه‌ها، مطلوب وی شود. به موازات این صیانت باید هر چه بیشتر برای کودک به جذابیّت تقیّدات دینی افزود تا بتوان در جوّ سیادت او، وی را به سمت ارزش‌ها سوق داد.

رابعاً از تفرّق حواس و قوای کودک جلوگیری می‌شود. رسانه‌های رنگارنگ و غالباً ضدّ ارزشی امروزه برای هر سنّ و سلیقه‌ای خوراکی تهیّه می‌کنند. تمرکز را از مخاطب خود می‌گیرند و با تبلیغات وسیع او را به سوی مصرف‌گرایی و بهره‌ی حیوانی بیشتر، تحریک می‌کنند. هر چه کودک ما کمتر در معرض این تشعّصات باشد خلّاقیت و استعدادهای مثبتش بیشتر زمینه‌ی بروز می‌یابند؛ به خاطر آن‌که تمرکزش بیشتر می‌شود. صیانت، ما را یاری می‌دهد که میل و رغبت متربی را به سمت و سوی شکوفایی خود او هدایت کنیم. این‌گونه، عرصه‌ی رشد او در زمینه‌های علمی نیز فراهم‌تر می‌شود.

۳) لزوم تعریف خطّ قرمزهای ارزشی در فضای تربیتی

باز هم تأکید می‌کنیم که در هفت سال اوّل باید به رضایت خاطر و آرامش کودک اندیشید. امّا این تأکید مسلماً بدان معنا نیست که به نقض ارزش‌ها رضایت دهیم. تحت هیچ شرایطی نباید به نقض یا سستی ارزش‌ها رضایت داد. به خاطر همین، در کنار همه‌ی راه کارهای پیشنهادشده، می‌توان به قوانین و چارچوب‌های نانوشته‌ی یک خانواده اشاره کرد.

در خانواده‌ای که در مکتب تربیت عقلانی زانوزده، چارچوب‌ها و خطّ قرمزهایی تعریف می‌شوند. کودک از همان ابتدای تشخیص درمی‌یابد که این چارچوب‌ها به هیچ قیمت قابل نقض نیستند. به همین خاطر هیچ‌گاه کودک امید زیر پا رفتن آن‌ها را در سر نمی‌پرورد. فرض کنیم همه‌ی راه کارهای مذکور را به کار بردیم امّا با این وجود، کودک قانع نشد که نباید مانند پسر خاله‌اش، همراه خانواده، به سینما برود. در این حالت نمی‌توان به بهای کسب رضایت او، ارزش‌ها را زیر پا

گذاشت و وی را به محیط آلوده‌ی سینما بُرد.

کودک‌های امروز زیرک‌اند، می‌فهمند که کدام خواسته‌ی آن‌ها اقبال رسوخ در والدین را دارد و کدام خواسته‌شان هرگز به نتیجه نمی‌رسد. اگر هم بدانند اقبالی در زمینه‌ای وجود ندارد بالاخره از آن درخواست صرف نظر می‌کنند. چه خوب که خانواده‌ی متدین و عاقل این چارچوب‌ها را به تدریج بسازد و به طور غیرمستقیم فرزندان را از آن باخبر کند. به همین خاطر لازم است در کنار محبت و مهربانی همه‌جانبه و بی‌شائبه، مثلاً پدر خانواده در این زمینه‌ها حرف آخر را بزند و اگر به خواسته‌ای با قاطعیت «نه» می‌گوید، این «نه» به طور کامل به رسمیت شناخته شود. البته این اقتدار آمیخته با محبت، یاری و همراهی مادر خانواده را می‌طلبد. مادرانی که اصطلاحاً پشت حرف پدران مقتدر را می‌گیرند می‌توانند در تحکیم این چارچوب‌ها بسیار مؤثر باشند. می‌توانند در کنار اقتدار پدر با الفت و زبان نرم به فرزندشان بفهمانند که گذر از این حد و مرز خاص به هیچ‌وجه امکان‌پذیر نیست. همین امر سبب می‌شود فرزند از یک دسته خواسته‌ها صرف نظر و از رسیدن به آن‌ها قطع امید کند.

ممکن است گفته شود: «بالاخره اگر او چیزی را بخواهد راه دست‌یابی به آن را هم پیدا می‌کند. بنابراین این نه‌گفتن‌ها، تأثیری ندارد و بدتر او را به نفاق عادت می‌دهد. چه بسا در خلوت خود یا در محیطی دیگر دست به آن کار دیگر بزند.» این اشکال وارد نیست چون:

اولاً فرزند در دوره‌ی هفت ساله‌ی اوّل است بنابراین آزادی عمل زیادی ندارد. فعلاً از بسیاری جنبه‌ها وابسته به والدین است. لذا راه‌های دیگری که برای دست‌یابی به هدفش جلوی پای اوست بسیار بسیار محدود است.

ثانیاً در کنار این «نه» بزرگ، فضای صیانت‌شده و فضاسازی‌های مثبت هم دست به کارند. تعریف و اعمال چارچوب‌ها و قانون‌های نانوشته، تنها راه نیست بلکه در کنار راه کارهای متعدد دیگر - و بلکه به عنوان آخرین راه - پیشنهاد می‌شود. بنابراین نمی‌توان از سایر راه کارها قطع امید کرد. راه کارهای ذکر شده می‌توانند کاملاً فضا را

تلطیف کنند و کودک را به جای انحراف به سوی ضدّ ارزش‌ها، هم‌چنان در چارچوب ارزش‌ها ارضا نمایند.

ثالثاً ممکن است کودک در این سن نفهمد این «نه» برای چه به او گفته می‌شود. اگر روش‌های تربیت عقلانی به درستی پیاده شود، کودک در سنّ بلوغ عقلی و نوجوانی حکمت این چارچوب‌ها را درک خواهد کرد.^۱ رشد تدبّین و عقلانیت او حتّی می‌تواند به نقطه‌ای برسد که پس از درک حکمت منع‌ها، پیش بیاید و از والدین خود سپاس‌گزاری کند؛ سپاس از این‌که نگذاشتند به خاطر خواسته‌های بی‌جه گانه‌اش پی مسیر انحراف برود.

در مجموع پلّه‌ی آخر و آخرین دوا، مخالفت علنی و «نه گفتن» صریح است و آن جایی است که با وجود به کارگیری همه‌ی روش‌ها، مربّی موفق نشود در چارچوب ارزش‌ها مربّی را راضی کند. در این حالت باید به او «نه» گفت و البته در کنار آن باید دوباره و از طریقی دیگر برای به دست آوردن دل وی، کوشش کرد.

تعبیر «احمل صبیّک» (پسر بی‌جه‌ات را حمل کن) می‌تواند اشاره‌ای به این نکته باشد که مربّی به هر ترتیب سعی کند دور و بر مربّی‌اش را بگیرد. با سفرهای طولانی، او را به دوری خود مبتلانکند. با قهر کردن‌های ممتد، به دلتنگی وی دامن نزند. بلکه همواره وی را بپاید، هوایش را داشته باشد و باتکیه دادنش به خود آرامش وی را فراهم کند. کودک نباید احساس کند بی‌پناه و بدون تکیه گاه است. این احساس برای وی به شدّت مضرّ است و از جرأت وی، در برابر مشکلات آینده‌ی زندگی، به شدّت می‌کاهد. همراهی کردن با وی در عرصه‌های مختلف باعث امیدواری و استحکام روحیه‌اش می‌شود.

۱- اگر با رویکردهای غلط (مانند اصالت بخشیدن به روش حلّ مسأله) کودک را در این سن، پُر توقع و بخاث کرده باشیم (به‌طوری که تصوّر کند فقط چیزی را می‌پذیرد که دلیل آن را بداند) عملاً او را در جهت چانه‌زنی با خود تحریک کرده‌ایم. لذا باید در کنار پی‌گیری راه کارهای مثبت، به بی‌راهه‌های غلط نرفت.

۴) معنای «يُرَبِّي الصَّبِيَّ» و «دَع ابْنَكَ يَلْعَبُ»

در جلد نخست از همین مکتوب درباره‌ی تعبیر «تربیت» سخن به میان آمد. در آن جا^۱ با توجه به ریشه‌ی لغوی تربیت توضیح دادیم که در لغت عرب «تربیت» به معنای رشد دادن، تغذیه کردن و بار آوردن جسم متربی می‌باشد و جنبه‌ی روحی و معنوی این لغت - که در فارسی مورد استفاده است - در لغت عرب مورد استفاده قرار نمی‌گیرد. با این توجه، تعبیر «يُرَبِّي الصَّبِيَّ سَبْعًا» ناظر به رسیدگی‌های جسمی و بدنی والدین به فرزند خواهد بود.

اما توصیه‌ی دیگر در هفت سال نخست این است که کودک را رها کنیم تا بازی کند. «رها کردن کودک به حال خود» به این معنا نیست که هیچ‌گونه آموزش یا القای مثبتی نسبت به وی صورت نگیرد. بازی کردن کودک با نشستن او در کلاس و حفظ نظم و نظام آموزش مستقیم، سازگار نیست اما در عین حال به معنای نفی هرگونه آموزشی به کودک، نمی‌باشد. بسیاری از ارزش‌ها یا عادات مثبت را می‌توان در ضمن بازی به کودک آموزش داد. با چنین رویکردی می‌توان از زمینه‌ی مناسب استعدادهای کودک استفاده کرد. توانایی‌هایش را شناخت، خلاقیت وی را پرورش داد و آرام آرام به نظم فکری و رفتاری‌اش کمک کرد. به این ترتیب آزاد گذاشتن کودک در بازی‌هایش به معنای رها کردن کامل او نیست بلکه به موازات آن، و در قالب آن، می‌توان بسیاری از مفاهیم مثبت را به وی انتقال داد و بذر رفتارهای مثبت را در وجودش کاشت. به این ترتیب آموزش ارزش‌ها به کودک کاملاً امکان‌پذیر است اما این آموزش را باید در ضمن بازی صورت داد چون کودک در این سن، ظرفیت آموزش چارچوب‌دار و نظم مدرسه‌ای را ندارد.

ناگفته نماند که والدین هشیار و ارزش‌مدار حواسشان هست که رویکرد صیانت را از همین ابتدا و در بازی‌ها و اسباب‌بازی‌های کودک نیز رعایت کنند. به همین جهت باید مثلاً نسبت به اسباب‌بازی‌های کودک هم حساس بود، نکند برخی اسباب‌بازی‌ها مروج فرهنگی ضد ارزشی باشند و کودک ما را از همین ابتدا تحت آموزش‌های

غیرمستقیم منفی قرار دهند. برخی اسباب بازی ها مَرُوج بی بند و باری در پوشش هستند و نافی فرهنگ حیا می باشند. برخی وسایل بازی موسیقی های نامشروع را رواج می دهند و حتّی حرکات موزون را به کودک می آموزند. برخی وسایل بازی، اسباب و آلات موسیقی را به کودک معرّفی می کنند. لازمه ی تیزبینی های تربیتی آن است که در این گونه موارد هشیاری را از دست ندهیم و از صیانت غفلت نورزیم.

۵) توصیه های عبادی - صیانتی در هفت سال نخست

۱ - ۵) توصیه های عبادی

امام باقر یا امام صادق علیه السلام در مقاطع مختلف هفت ساله، به تناسب رشد سنّی، آموزش هایی را برای کودک توصیه فرموده اند که از آن جمله، برای هفت سال نخست، می توان به موارد زیر اشاره کرد:

آموزش لا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، شهادت به رسالت پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم و آموزش صلوات تا پنج سالگی، آموزش ایستادن رو به قبله و رکوع و سجود از پنج تا هفت سالگی و آموزش وضو تا پایان هفت سالگی.^۱

مهم ترین توصیه ی عبادی در انتهای این مقطع سنّی، عادت و تمرین دادن متربّی به مهم ترین عبادت یعنی نماز است.

از امام صادق علیه السلام سؤال می شود: «در چه سنّی از کودک برای [اقامه ی] نماز [تکلیف] خواسته می شود؟»^۲

حضرت چنین پاسخ می فرمایند:

فِي مَا بَيْنَ سَبْعِ سِنِينَ وَ سِتِّ سِنِينَ.^۳

بین ۶ تا ۷ سال.

۱ - من لا يحضره الفقيه / ۱ / ۲۸۱.

۲ - تعبیر راوی این است: فِي كَمْ يُؤْخَذُ الصَّبِيُّ بِالصَّلَاةِ؟ تعبیر «يُؤْخَذُ» تکلیف خواستن و اهتمام ورزیدن در امر نماز فرزند را می رساند.

۳ - التهذيب / ۲ / ۳۸۱.

در روایتی دیگر امام صادق علیه السلام می‌فرمایند:

إِنَّا نَأْمُرُ صِبْيَانَنَا بِالصَّلَاةِ إِذَا كَانُوا بَنِي خَمْسٍ سِنِينَ فَمُرُوا صِبْيَانَكُمْ
بِالصَّلَاةِ إِذَا كَانُوا بَنِي سَعِ سِنِينَ.^۱

ما [اهل بیت علیهم السلام] بچه‌هایمان را وقتی در سن پنج سالگی هستند به نماز
امر می‌کنیم. پس شما بچه‌هایتان را، هنگامی که در سن هفت سالگی
هستند، امر به نماز کنید.

در دو روایت شریف، تعبیر «أخذ» و «أمر» به کار رفته است. کودک شش تا هفت
ساله به سن تمیز رسیده و می‌توان از او در زمینه‌ی نماز، تکلیف خواست. درست است
که از نظر فقهی این کودک هنوز به سن تکلیف نرسیده اما اگر مربی بخواهد او در سنین
تکلیف، بدون هیچ مؤونه‌ای نماز خوان شود باید تمرین و کسب آمادگی را از سنین
تمیز آغاز کند. برخی مراجع معظّم تقلید با توجه به روایاتی از این دست پدر و جدّ
پدری را موظّف به تمرین دادن کودک به عبادت می‌دانند^۲ یا لازم می‌دانند که پدر یا
جدّ پدری فرزند را برای نماز از خواب بیدار کنند^۳. برخی تمرین دادن او به نمازهای
واجب و مستحب را مستحب می‌شمرند^۴. برخی از فقها حتّی مراتب بالاتری از
تکلیف خواستن و امر کردن را هم در فتاوی خود ذکر کرده و حتّی تعبیر استحباب
«سخت‌گیری» را به کار برده‌اند.^۵

به هر طریق از مجموعه‌ی توصیه‌های و حیانی دست کم می‌توان به «لزوم
حساسیت بر نماز فرزندان» دست یافت. (توجه شود که این یک حدّ اقل است و گر نه
فضای فقه اهل بیت علیهم السلام بیش از این را طلب می‌کند.)

۱- الکافی / ۳ / ۴۰۹.

۲- مجمع‌المسائل مرحوم آیه‌الله گلپایگانی / ۱ / ۵۲۶، م ۴۹.

۳- مجمع‌المسائل مرحوم آیه‌الله گلپایگانی / ۱ / ۵۲۶، م ۴۹. حضرت آیه‌الله سیستانی می‌فرمایند: تمرین دادن
طفل ممیّز بر قضای نمازی که از او فوت شده، مستحب است همان‌گونه که تمرین دادن او بر ادای نماز (واجب و نافله)
مستحب می‌باشد. (تعلیق بر عروة‌الوثقی / ۲ / ۲۲۷ م ۱۸۱۰)

۴- عروة‌الوثقی / ۱ / ۷۴۱ م ۳۵؛ منهاج‌الضّالّحین مرحوم آیه‌الله خویی / ۱ / ۲۱۲ م ۲۳۸.

۵- مراجعه کنید به کتاب «احکام ما و کودکان» / ۱۲۳ و ۱۸۳ و ۱۸۴.

نظام تربیت عقلانی در انتهای هفت سال نخست، از مربی انتظار دارد که دربارهی نماز متربّی‌اش لااقل احساس وظیفه کند و دربارهی آن اهتمام ویژه به خرج دهد. در جلد نخست از همین مکتوب دربارهی توصیه‌ی اکید قرآن کریم در این زمینه، سخن گفتیم. در آن جا گفته شد که مسأله‌ی اساسی، اهتمام والدین به نماز فرزندان است که باعث می‌شود آنان با پی‌گیری ویژه، در عین رفاقت و نرمی و لطافت، نسبت به نماز فرزندان اهمال نکنند. پافشاری بر این که فرزند حتماً نمازش را ادا کند حاصل مهم دانستن نماز از سوی والدین است.

این اهمیت‌هنگامی در بینش مربی جلوه می‌کند که معتقد باشد اگر متربّی‌اش نماز نخواند یک گام به جهنّم نزدیک و یک گام از بهشت دور می‌گردد، بابتی نمازی به سوی شر حرکت می‌کند و خیر کثیری را از دست می‌دهد. این دیدگاه باعث می‌شود مربی بدون این که به وی توصیه‌ای بشود، به‌طور خودکار، برای نماز فرزندش دلشوره داشته باشد؛ همان‌گونه که در امور عادی و دنیوی (مثل حاضر شدن فرزند در جلسه‌ی امتحان) دلشوره دارد و منتظر توصیه و سفارش کسی نمی‌نشیند. وقتی این دلشوره ایجاد شد خودبه‌خود انسان به دنبال راه کارهایی می‌گردد تا این رفتار مثبت را نهادینه کند.

چنان‌که پیش‌تر هم گفتیم امر زبانی فرزند به نماز، شاید اصلاً لازم نباشد. فرزند باید اهتمام مربی به نماز خود را هم شاهد باشد تا بتواند از آن رنگ بگیرد. پدری که نمازش را آخر وقت می‌خواند نمی‌تواند واعظ خوبی برای نماز اوّل وقت باشد. مادری که چند بار در هفته نماز صبحش قضا می‌شود نمی‌تواند توصیه‌کننده‌ی خوبی به بیدار شدن فرزندش برای نماز صبح باشد. مربی، باید اوّل از خود آغاز کند تا بتواند دایره‌ی توصیه و اهتمامش را، به متربّی‌اش توسعه دهد.

نکته‌ی مهم این که مخاطب دو روایت شریف، فقط پدر و مادرها نیستند. برخی می‌اندیشند این توصیه‌ها صرفاً ناظر به والدین است لذا سعی می‌کنند این مسئولیت را از دوش مربیان مدرسه بردارند. اما این برداشت از روایات فوق به دو دلیل صحیح نیست:

اولاً روایات مذکور در مقام بیان ظرفیت و موقعیت متربی هستند. در هیچ یک از دو روایت مذکور قید نشده که این مسئولیت خاص والدین است بلکه سخن در این است که کودک در سنین شش تا هفت سالگی باید به سوی نماز سوق داده شود. در یک کلام دو روایت فوق‌بیانگر آنند که کودک در این سنین، باید به این نقطه برسد و بذریه تقید به نماز باید در وی کاشته شود. متربی این تکلیف‌پذیری را دارد و اگر اهتمام ویژه در این زمینه مبذول شود می‌توان از آن نتیجه گرفت. این در حالی است که در سنین پایین‌تر چنین آمادگی‌ای در متربی وجود ندارد و چنین توصیه‌ای هم نشده است.

ثانیاً در عصر ائمه علیهم‌السلام عمده‌ی مسئولیت تربیت بر عهده‌ی والدین بوده است به همین خاطر پرسشگر این‌گونه سؤالات نیز معمولاً پدران بوده‌اند. کودکان عمده‌ی وقت شبانه‌روز خود را در خانه می‌گذرانده‌اند و والدین باید امور تربیتی آن‌ها را تمشیت می‌کرده‌اند. اما امروزه بسیاری از مسئولیت‌های تربیتی والدین به مدارس واگذار شده و کودکان عمده‌ی وقت مفید خود را در مدرسه می‌گذرانند. مدارس، متکفل امور آموزشی و پرورشی کودکان هستند. حتی برخی مدارس، با توجه به اعتبار و تفوقی که بر خانواده‌ها دارند، اجازه‌ی برخی کارها را به آن‌ها نمی‌دهند. به آن‌ها مشی تربیتی معرفی می‌کنند و می‌کشند آن‌ها را در زمینه‌ی تربیت فرزندشان با خود هم‌سو کنند.

امروزه تربیت خانواده‌ی فرزندان نیز بر عهده‌ی برخی مدارس باسابقه و متدین قرار گرفته است. در مقابل خانواده‌ها، با توجه به اعتبار این مدارس، از آن‌ها حرف شنوی دارند. با این اوصاف شانه خالی کردن از اهتمام به چنین امر مهم و عبادت عظیمی جای تعجب دارد! همان‌طور که این‌گونه مدارس در زمینه‌های مختلف (مثل مهارت‌های زندگی) پافشاری دارند چرا در این زمینه نیز سرمایه‌گذاری نکنند؟ اهمیت نماز کمتر از «مهارت تصمیم‌گیری» نیست. مربیان این مدارس والدین را فراهم می‌آورند و در مورد مهارت‌های مختلف با آن‌ها بحث و تبادل نظر می‌کنند، به آن‌ها خط مشی می‌دهند، دوره‌ی آموزشی و سمینارهای متنوع برگزار می‌نمایند، اما متأسفانه دیده می‌شود که به سردترین وضع ممکن با نماز برخورد می‌کنند.

اگر ما پیرو مکتب اهل بیت ایم باید اولوئیت‌های خود را با شاخص آن‌ها تعیین کنیم. لااقل به اندازه‌ی اهتمام بر آموزش این‌گونه مهارت‌ها بر نماز اهتمام داشته باشیم. با پدران و مادران بنشینیم. هم‌اندیشی کنیم و به راه کارهای عملی برای نهادینه کردن نماز در فرزندان برسیم. متأسفانه برخی مربیان می‌اندیشند «با پی‌گیری طرح بهداشت روانی و رشد شخصیتی، متربی نهایتاً خود به سوی نماز و عبادت می‌رود و نیازی به فضا سازی و سوق دادن جداگانه‌ی مربی ندارد.»^۱ این نظر، ناشی از برداشت نادرست از انسان و ویژگی‌های اوست. انسانی که طبعاً به سوی راحتی و بی‌قیدی تمایل دارد چگونه مثلاً برای نماز صبح رنج بیدار شدن از خواب ناز را بر خود تحمیل می‌کند؟ انسانی که همواره در قید و بند نفسش دست و پا می‌زند کجا خود به خود انگیزه پیدا می‌کند که این زنجیرها را بگسلد و سختی عبادت را به جان بخرد؟

باید به انسان برنامه داد، باید به تربیت هم‌گرای وی اندیشید، باید هنرمندانه برای وی فضا سازی کرد، تذکرش داد و از غفلت به‌درش آورد. صرف تأکید بر سلامت روان، متربی را نماز خوان نمی‌کند. اگر ما مدعی تربیت علوی هستیم جفاست که این توصیه‌های مشفقانه‌ی اهل بیت (علیهم‌السلام) را نشنیده بگیریم و آن اهتمامی را که باید، در برنامه‌ی آموزشی پایان هفت سال اول، اعمال نکنیم. به هر طریق این وظیفه نباید بر زمین بماند. اگر هم مدرسه در این زمینه اهمال

۱- به این تجربه‌ی واقعی و تأشفات‌انگیز توجه کنید:

مادر یک دختر کلاس پنجمی در ملاقات با معلم او می‌گوید: «بچه‌ام نمی‌فهمد که باید به موقع نماز بخواند. تکالیف او هم زیاد است. بعد از انجام آن‌ها خسته می‌شود و نماز عشاء خود را نمی‌خواند. من و پدرش برای این‌که از نماز «زده» نشود او را صدا نمی‌کنیم تا این‌که خودش بزرگ شود و بفهمد که باید نماز بخواند!»

این پدر و مادر از اهمال در کم‌ترین تکلیف مدرسه‌ی فرزند خود، کوتاه نمی‌آیند. همیشه او را وادار می‌کنند که به بهترین نحو آن‌ها را انجام دهد اما نوبت به نماز که می‌رسد یک باره احتیاط‌ها گل می‌کند. چرا؟ چون نماز اهمیت ویژه‌ی خود را از دست داده است. این متربی چگونه و با چه ابزاری باید بفهمد که نماز بخواند؟! راه کشف آن چیست؟ چه زمانی می‌تواند به آن برسد؟ تا آن زمان تکلیف شرعی او و والدینش چیست؟... این‌ها سؤال‌های مهمی است که والدینی این‌گونه، با آن روبرویند اما تنها به بهانه‌ی «زده نشدن» متربی، به راحتی از کنار آن‌ها می‌گذرند و صورت مسأله را پاک می‌کنند.

می‌کند والدین متدین باید خود در این عرصه دست به کار شوند و گرنه قافیه را خواهند باخت.

نگوییم: «پدرمان به مانگفت و از ما نخواست اما آخرش ما نمازخوان شدیم. پس چرا ما همان‌گونه با فرزندمان رفتار نکنیم؟» چه بسا اگر پدرمان از ما خواسته بود امروز نمازهای پُر و پیمان‌تری داشتیم. چه بسا اگر پدرمان نیمه‌شب‌ها با صدای نماز شبش بیدارمان می‌کرد حالا اهل نماز شب بودیم. غفلت مریبان از ما، توجیه گر غفلت ما از متریبانمان نیست. حال که از واقعیت توصیه‌های الهی اهل بیت علیهم‌السلام آگاه شده‌ایم جا دارد برای خوگردن فرزندمان به نمازهای واجب و نوافل برنامه‌ریزی کنیم و هنرمندانه فرزند را عاشق عبادت و نماز بار بیاوریم تا در زمره‌ی برترین مردمان شود.^۱

۲ - ۵) توصیه‌های صیانتی

به موازات توصیه‌های عبادی در هفت سال نخست، برخی توصیه‌های مریبان آسمانی، رنگ و بوی صیانتی دارند.

گروه اول این توصیه‌ها به تعامل دختران پنج تا هفت ساله با مردان نامحرم مربوط می‌شود. به عنوان نمونه امام رضا علیه‌السلام در جمعی از بنی‌هاشم دعوت شدند. دختر بچه‌ی صاحب‌خانه در میان جمع مردان حضور داشت. اهل مجلس او را به خود نزدیک می‌کردند و به او محبت می‌نمودند. وقتی دختر بچه نزدیک امام علیه‌السلام شد آن حضرت از سنّ وی پرسیدند. گفته شد که پنج ساله است. به دنبال این، حضرت او را از خود دور نمودند.^۲ در روایت دیگری، راوی از امام علیه‌السلام می‌پرسد: «من به دختر بچه‌ای محرم نیستم اما او به آغوش من می‌آید. من نیز او را بغل می‌کنم (به دوش می‌گیرم) و می‌بوسم [نظر شما در این باره چیست؟]» حضرت پاسخ می‌فرمایند:

۱ - چنان‌که فرمودند: أَفْضَلُ النَّاسِ مَنْ عَشِقَ الْعِبَادَةَ. برترین مردم کسی است که [چون پیچک] به گرد عبادت

پیچد. (الکافی / ۲ / ۸۳)

۲ - الکافی / ۵ / ۵۳۳.

إِذَا أَتَىٰ عَلَيْهَا سِتُّ سِنِينَ فَلَا تَضَعُهَا عَلَىٰ حِجْرِكَ.^۱

وقتی به سنّ شش سالگی رسید او را در دامانت قرار نده.

امام موسی بن جعفر علیه السلام در مسیر سفر خود به مکه مهمان فردی به نام محمد بن ابراهیم بوده‌اند. او دختر بچه‌ای داشته که در میان مردان می‌آمده است. گاه برخی مردها او را می‌گرفته‌اند و به خود می‌چسبانده‌اند. وقتی دختر بچه به امام علیه السلام می‌رسد حضرت با دو دست خود به صورت کشیده او را نگه می‌دارند (بدون این که به بدن خود بچسبانند) و سپس می‌فرمایند:

إِذَا أَتَتْ عَلَى الْجَارِيَةِ سِتُّ سِنِينَ لَمْ يَجُزْ أَنْ يُقَبَّلَهَا رَجُلٌ لَيْسَ هِيَ بِمَحْرَمٍ لَهُ وَلَا يَضُمُّهَا إِلَيْهِ.^۲

وقتی دختر به سنّ شش سالگی رسید جایز نیست که مرد نامحرم او را ببوسد و نیز او را به خود بچسباند.

بر مبنای روایاتی از این دست، فقهای معظم شیعه احتیاط‌هایی در زمینه‌ی منع از اختلاط با دختر بچه‌های پنج تا شش ساله صادر فرموده‌اند. به‌طور مثال فرموده‌اند: «احتیاط واجب آن است که مرد نامحرم دختر بچه‌ی شش ساله را در دامن نگیرد.»^۳ یا: «بنا بر احتیاط واجب بوسیدن دختر بچه‌ی شش ساله بر مرد جایز نیست.»^۴ البته در مورد دختر بچه‌های زیر شش سال قید مهمی وجود دارد. مثلاً فرموده‌اند: «مرد می‌تواند دختر بچه‌ی نامحرمی که شش سالش تمام نشده را بر دامن خود بنشاند ولی از روی شهوت جایز نیست.»^۵ یا فرموده‌اند: «مرد می‌تواند دختر بچه‌ی کمتر از شش سالی را، که با او محرم نیست، بدون شهوت ببوسد.»^۶

با توجه به مجموعه‌ی روایات و نقل قول از فقهای معظم، به نظر می‌رسد مردان

۱- الکافی / ۵ / ۵۳۳.

۲- التهذیب / ۷ / ۴۶۱.

۳- تحریر الوسیله / ۲ / ۲۴۴، م ۲۵.

۴- همان.

۵- عروۃ الوثقی / ۲ / ۸۰۴، م ۳۶.

۶- همان.

نامحرم بهتر است مشی احتیاطی را در رابطه با دختر بچه‌های زیر هفت سال رعایت کنند. پیش از پنج یا شش سالگی بوسیدن یا بغل کردن دختر بچه به این شرط مهم جایز است که مرد از روی شهوت چنین نکند. پس از این سنین، حتی بدون این قید هم اجازه‌ی این کار برای مردان صادر نشده است. بنابراین برای حفظ عفت و صیانت لازم است که مردان متدین از این کار اجتناب کنند. این رفتار از یک سو مرد نامحرم را از عرصه‌ی خطر آفرین دور می‌کند. اما از سوی دیگر برای خود دختر بچه اثر تربیتی دارد. دختر بچه‌ای که در نظام تربیت عقلانی بار می‌آید، می‌بیند که پدر و مادرش او را از پنج سالگی از معرض نامحرمان دور نگه می‌دارند. اجازه نمی‌دهند بدون پوشش در جمع مردها حاضر شود. مردهای نامحرم او را مانند گذشته نمی‌بوسند و به دامن نمی‌نشانند. به بغلش نمی‌گیرند و نزدیکش نمی‌شوند. همین امر بذر حیا را در نهاد دختر بچه می‌کارد. کم‌کم او خود حضور در جمع نامحرمان را بد می‌شمرد و تمایلی به دیدار آنها ندارد. این حیا ممکن است تا حدی ریشه بدواند که او از مردان محرم خود (مثل عمو یا دایی) نیز در این زمینه‌ها حیا کند. اگر مربی توانست چنین فضایی را برای دختر بچه‌اش ایجاد کند بنای ارزشی مهمی را در وجود او پایه‌ریزی کرده است.

این جاست که گروه دوم روایات صیانتی قابل طرح هستند. ویژگی این گروه آن است که توصیه‌های صیانتی را در رابطه با والدین مطرح کرده‌اند. جالب است که یکی از این روایات در مورد رابطه‌ی مادر با دخترش مطرح شده است. امیر مؤمنان علیه السلام فرموده‌اند:

مُبَاشَرَةُ الْمَرْأَةِ ابْنَتِهَا إِذَا بَلَغَتْ سَبْعَ سِنِينَ شُعْبَةٌ مِنَ الزَّوْنِ.^۱

[اگر] زن [اعضای جنسی] دختر هفت ساله‌اش را لمس کند [به] شاخه‌ای از زنا [آلوده شده] است.

این هشدار بیانگر مطرح بودن یک خطر جدی است. شهوت جنسی ممکن است حتی برای مادر نسبت به دختر بچه‌اش نیز مطرح باشد. بنابراین هر چه انسان می‌تواند

باید از زمینه‌ی حرام آن بگریزد. وقتی چنین خطری برای مادر مطرح باشد طبیعی است که پدر و برادر، و در رتبه‌ی بعد عمو و دایی، به طریق اولی باید از این کار اجتناب کنند. خطر بسیار جدی است. شاخه‌ی گناه بزرگی مثل زنا، می‌تواند در رابطه‌ی دو جنس موافق یا دو جنس مخالف محرم به یکدیگر، سر برآورد. اجتناب از این رفتارها از یک سو مایه‌ی صیانت بزرگ ترهاست و از دیگر سو حیا و عفت فرزندان را تقویت می‌کند.

خطر دیگر رعایت نشدن این حد و مرزها آن است که کودکان بسیار زودتر از وقت مناسب، از مسائل شهوی آگاه شوند. این مسأله می‌تواند نقش مؤثری در انحرافات جنسی آن‌ها داشته باشد. کودکانی که دچار تحریکات جنسی می‌شوند ممکن است پیش از رسیدن به بلوغ، طالب چشیدن مزه‌ی روابط جنسی باشند. به همین خاطر مربیان هشیار به شدت به صیانت آن‌ها در این سنین پای بند هستند. یکی از زمینه‌های ظریف صیانت، ارتباط بچه‌ها باهمدیگر است. نظارت والدین بر بازی‌ها، روابط، گفت‌وگوها، غیبت‌ها و... بچه‌ها در این عرصه لازم است. حتی در سن هفت سالگی چنین توصیه‌ای از سوی رسول مکرم ﷺ مطرح گردیده است:

فَرَّقُوا بَيْنَ أَوْلَادِكُمْ فِي الْمَضَاجِعِ إِذَا بَلَغُوا سَبْعَ سِنِينَ.^۱

وقتی فرزندان‌تان به هفت سالگی رسیدند در بسترها میان آن‌ها جدایی افکنید.

یا فرموده‌اند:

يُفَرِّقُ بَيْنَ الصَّبِيَّانِ فِي الْمَضَاجِعِ لِسِتِّ سِنِينَ.^۲

در شش سالگی در بسترها میان بچه‌ها جدایی افکنده می‌شود.

این «جدایی افکندن» در رتبه‌ی اول میان پسر و دختر لازم است. به طور مثال اگر برای والدین ممکن باشد خوب است که حتی اتاق خواب و بازی کودکان غیر هم جنس

۱- مکارم الأخلاق / ۲۴۳.

۲- همان / ۲۴۴.

را از هم جدا کنند. در رتبه‌ی بعد البتّه نیکوست که دو کودک هم جنس در یک بستر مشترک ن خوابند. مثلاً تخت‌های خوابشان کنار هم نباشد بلکه به صورت جدا از هم پیش‌بینی شود.

این توصیه‌ها برای کسانی که به ظرافت‌های تربیت عقلانی واقف‌اند، هرگز عجیب و غریب جلوه نمی‌کند. مربیان هشیار می‌دانند که پیش از فعال شدن آفت شهوت، باید زمینه‌ی آن را از بین برد. صیانت اصل مسلّم تربیت عقلانی است و جوانه‌های آن باید پیش از هفت سالگی رشد کند. قبل از سنّ بلوغ باید این پیش‌گیری‌ها را کرد تا در سنّ بیداری شهوت، امکان کنترل راحت‌تر را به فرزندمان داده باشیم. در غیر این صورت در سنّ بلوغ با آتش افروخته‌ی شهوت نوجوان مواجه خواهیم شد که مهار یا اطفای آن بسیار مشکل است.

نوجوانی که در سنین پایین‌تر با این رعایت‌ها روبه‌رو بوده، خودبه‌خود از بسترهای رشد شهوت بازداشته شده است و وقتی به سنّ بلوغ می‌رسد نه با خاطره‌ی محرّکی مواجه است و نه مزه‌ای از شهوت جنسی چشیده است. در این موقعیت نفس او ضعیف و لذا تفوّق یافتن بر آن، بسیار آسان‌تر است.

یکی دیگر از مسائل مهمّ صیانتی در رابطه‌ی والدین و فرزندان، هنگامی مطرح می‌شود که آنان به‌طور عادی عریان هستند و آن «وقت حمّام رفتن» است. در این باره امام صادق علیه السلام از رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم نقل می‌فرماید: «مرد با پسر خود به حمّام وارد نشود و به عورت او ننگرد.» سپس به‌طور کلی چنین توصیه‌ای دارند: «برای والدین جایز نیست که به عورت فرزند نگاه کنند و برای فرزند جایز نیست که به عورت پدر یا مادر بنگرد.» و بعد دوباره از سیره‌ی رسول خدا صلی الله علیه و آله و سلم نقل می‌فرمایند که:

رسول خدا بیننده و دیده‌شده در حمّام، بدون لُنگ (پوشش عورت)، را نفرین فرمودند.^۱

فقهای عظام پوشاندن عورت از کودک غیرممیز را واجب نمی‌دانند^۲ اما فتوا

۱- الکافی / ۶ / ۵۰۳.

۲- تحریر الوسیله / ۱ / ۱۷ م ۱.

می‌دهند که «پوشاندن عورت از پسر بچه‌ها و دختر بچه‌های ممیز به ویژه آن‌هایی که در آستانه‌ی بلوغ‌اند بر مردان و زنان واجب است.»^۱ در طرف مقابل هر چند نگاه به عورت کودک غیر ممیز را جایز می‌دانند^۲ اما نگاه به عورت کودک ممیز را غیر مجاز می‌شمرند.^۳ نیز برخی فقها درباره‌ی نگاه به عورت کسی که معلوم نیست بالغ یا نابالغ، ممیز یا غیر ممیز است می‌فرمایند: «بنا بر احتیاط واجب نباید به آن نگاه کرد.»^۴ یا برخی دیگر می‌فرمایند: «بنا بر احتیاط مستحب نباید به آن نگاه کرد.»^۵

چنان‌که می‌بینیم «پوشاندن عورت از کودک ممیز» و «نگاه نکردن به عورت کودک ممیز» لازم دانسته شده است. سنّ تمیز سنّ شش تا هفت سالگی است. لذا این توصیه‌ی صیانتی به مقطع نخست تربیت (هفت سال اول) باز می‌گردد. البته «واجب نبودن» پوشش عورت از کودک غیر ممیز یا «جایز بودن» نظر به عورت کودک ممیز، به این معنا نیست که انسان مبنای رفتار خانوادگی را بر این بگذارد و مثلاً این پوشش را در برابر کودک غیر ممیزش رعایت نکند. عموماً در خانواده‌های متدین رعایت پوشش در این حد وجود دارد. همین امر باعث می‌شود کودک از همان ابتدای تشخیص، ظاهر شدن عورت را بد بداند و در نتیجه در سنّ تمیز خود از ظاهر شدن عورتش حیا کند. رعایت این احکام پیش از سنّ تمیز، راه را برای رعایت آسان‌تر آن پس از تمیز، هموار می‌نماید. به علاوه فرهنگ حیا را در خانواده باب می‌کند. البته فرهنگ‌سازی در زمینه‌ی حیا می‌تواند دامنه‌ی وسیع‌تری از آن‌چه گفته شد

۱- عروۃ الوثقی / ۱ / ۱۶۴ م ۱ و ۲ و ۳. حضرت آیة‌الله سیستانی نیز پوشاندن عورت از کودک ممیز را واجب می‌شمرند. (تعلیق بر عروۃ الوثقی / ۱ / ۱۲۹ م ۴۲۱)

۲- تحریر الوسیله / ۱ / ۱۷ م ۱.

۳- تحریر الوسیله / ۱ / ۱۷ م ۱؛ عروۃ الوثقی / ۱ / ۱۶۴ م ۱ و ۲ و ۳؛ توضیح المسائل آیة‌الله خویی / ۳۵۳ م ۲۴۴۵. حضرت آیة‌الله سیستانی می‌فرمایند: «احوط در ترک نظر به عورت ممیز است.» (تعلیق بر عروۃ الوثقی / ۲ / ۳۹ م ۱۲۵۲) حضرت آیة‌الله وحید خراسانی می‌فرمایند: «نگاه کردن به عورت دیگری حتی به عورت بچه‌ی ممیزی که خوب و بد را می‌فهمد حرام است؛ اگرچه از پشت شیشه یا در آینه یا آب صاف و مانند اینها باشد.» (توضیح المسائل آیة‌الله وحید خراسانی، ۶۳۳ و ۶۳۴ م ۲۴۴۵)

۴- عروۃ الوثقی / ۱ / ۱۶۵ م ۱۱.

۵- همان.

پیدا کند. به طور مثال خانواده‌ای را در نظر بگیرید که در حضور یکدیگر لباس خود را تعویض نمی‌کنند بلکه هر کس برای تعویض لباسش از دیگران پنهان می‌شود. شاید دیده شدن برخی مواضع بدن توسط دیگران منع شرعی نداشته باشد اما پوشاندن آن باعث جاافتادن فرهنگ حیا در خانواده می‌شود. در این فضا کودک یاد می‌گیرد که عریان شدن در حضور دیگران کار خوبی نیست و وقتی عاقل می‌شود حُسن حیا را به نور عقل کشف می‌کند.

در خانواده‌ای که سیاست صیانت را پیش گرفته ظاهر کردن بدن در قبال فرزند یا برادر و خواهر، امری عادی تلقی نمی‌شود. همین امر بستر بسیاری از انحراف‌ها را برمی‌چیند و صورت مسائل شهوانی را از پیشاپیش پاک می‌کند. اهل صیانت همین رویکرد را در رابطه با رسانه‌های دیداری مثل تلویزیون یا مجلات نیز رعایت می‌کنند نیز در معاشرت‌ها و مجالس می‌کوشند که صحنه‌های محرک در برابر فرزندشان قرار نگیرد. حتی برای پسر بچه‌ی ممیز، نیکو نیست که در مجلس عروسی، میان محفل زن‌ها حضور یابد و چشمش به بخش‌های عریان بدن آن‌ها بیفتد. دیدن این صحنه‌ها باعث ثبت آن‌ها در حافظه‌ی کودک می‌شود و می‌تواند در آینده زمینه‌ساز انحراف اخلاقی او گردد.

به این ترتیب صیانت اقتضا می‌کند که در بحث پوشش نیز رعایت‌های ظریف و دقیق اعمال شود تا زیرساخت مناسب برای نهادینه شدن ارزش‌های الهی فراهم گردد. در زمینه‌ی پوشش، احکام فقهی نیز توصیه‌هایی دارند. از جمله در مورد خانم‌ها فرموده‌اند: «اگر عادتاً امکان داشته باشد که شهوت پسر در اثر نگاه کردن تحریک شود، احتیاط واجب آن است که بدن و موی خود را از او بپوشاند.»^۱ یا فرموده‌اند: «زن باید بدن و موی خود را به احتیاط واجب از پسری که بالغ نشده ولی خوب و بد را می‌فهمد و عادتاً از نگاه کردن، تحریک و تهییج شهوت او ممکن باشد، بپوشاند.»^۲ یا

۱ - توضیح المسائل آیة‌الله گلپایگانی / ۳۵۲ م ۳۴۴۴.

۲ - استفتاء نگارنده از سایت رسمی حضرت آیة‌الله صافی گلپایگانی.

فرموده‌اند: «بهتر است بدن و موی خود را از او بپوشانند.»^۱ یا فرموده‌اند: «احتیاط واجب این است که زن بدن و موی خود را از طفل ممیز بپوشاند؛ وقتی به حدی رسید که از نگاهش به زن، امکان تحریک شهوت هست.»^۲ در مورد نگاه افراد نامحرم به بدن کودک ممیز نیز چنین احکامی صادر شده است:

✓ زن می‌تواند - به جز عورت - به سایر اعضای پسر بچه‌ی ممیز نگاه کند البته به این شرط که کودک به حدی نباشد که نگاه کردن به او، باعث تحریک شهوت زن شده و یا امکان تحریک داشته باشد.^۳

✓ نگاه کردن به بدن دختر بچه‌ی نابالغ ممیزی که دیدن او معمولاً باعث تحریک شهوت می‌شود، چه با قصد لذت باشد و چه بدون آن، حرام است.^۴

✓ مرد نامحرم بدون قصد لذت و وجود شهوت بنا بر احتیاط واجب فقط به جاهایی از بدن دختر نابالغ می‌تواند نگاه کند که رسم بر پوشاندن آن نیست ولی جاهایی که معمولاً آن را می‌پوشانند مثل ران و باسن و پشت و سینه، احتیاط واجب آن است که نگاه نکند.^۵

✓ نگاه کردن مرد به بدن دختری که نه سالش تمام نشده ولی خوب و بد را می‌فهمد و نگاه کردن به او عادتاً امکان تهییج و تحریک شهوت دارد و هم چنین نگاه کردن به موی آن‌ها، چه با قصد لذت و چه بدون آن، حرام است و نگاه کردن به صورت و دست آنان اگر به قصد لذت باشد حرام است بلکه حرام بودن نگاه به آن‌ها بدون قصد لذت هم خالی از قوت نیست.^۶

مسئلاً پیش گرفتن مشی احتیاطی، مقتضای توصیه‌های فقهی و روایی است. احتیاط، لازمه‌ی صیانت و قطعاً به نفع تربیت عقلانی است. این احتیاط در هر زمینه

۱ - توضیح المسائل آیة‌الله خویی / ۴۱۸ م ۲۴۴۴.

۲ - تعلیقه بر عروة‌الوثقی / ۳۹ / ۲ م ۱۲۵۲.

۳ - تحریر الوسیله / ۲ / ۲۴۴ م ۲۶.

۴ - توضیح المسائل آیة‌الله گلپایگانی / ۴۱۲ م ۲۴۴۲.

۵ - تحریر الوسیله / ۲ / ۲۴۴ م ۲۵.

۶ - استفتاء نگارنده از سایت رسمی حضرت آیة‌الله صافی گلپایگانی.

و توسط هر کس باید اعمال شود. بین محارم، بین نامحرمان، در ارتباط با کودک ممیز و غیر ممیز، در ارتباط فرزند با والدین، در ارتباط خود فرزندان بایکدیگر و... پیش گرفتن این مشی، امکان فتنه انگیزی شیطان و نفس را از بین می برد و رعایت نکردن آن، نوعی امتیاز دادن به این دو دشمن آدمی است.

تربیت موفق یک تربیت عاری از آسیب یا حداقل کم آسیب است و رفع آسیبها جز با حذف زمینه ها و محرک ها ممکن نیست. مجموعه ای این توصیه ها دست کم تأکید می کنند که: بهتر است انسان روی مرز حرکت نکند و خود را از معرض لغزیدن در هلاکت نگاه دارد. رعایت این توصیه های صیانتی در هفت سال اول، آغاز فرایندی است که در نهایت متربی را عفیف، با حیا و مقید به چارچوب های ارزشی بار می آورد.

فصل ۲

هفت سال دوم

درباره‌ی هفت سال دوم، مؤلفه‌های ذیل مورد تأکید روایات قرار گرفته است:

- ✓ بنده بودن متربی (عَبْدٌ سَبْعَ سِنِينَ)
- ✓ خادم بودن متربی (خَادِمُكَ سَبْعًا)
- ✓ لزوم ادب‌آموزی به متربی (ادب قرآنی) (يُؤَدَّبُ سَبْعَ سِنِينَ - يُؤَدَّبُ سَبْعًا - أَدَبُهُ فِي الْكِتَابِ سِتَّ سِنِينَ)
- ✓ آموختن قرآن (يَتَعَلَّمُ الْكِتَابَ سَبْعَ سِنِينَ)

۱) تحلیل تربیتی «عبد و خادم» بودن متربی و تشریح فرایند «القا و تلقین»

«تأثیرپذیری» و «تلقین‌پذیری» شدید از مربی، یکی از ویژگی‌های متربی در این سن است که به تجربه نیز ثابت شده است. متربی در این سن تمایل شدیدی به تبعیت و تقلید از مربی محبوب خود دارد. این روحیه حاصل‌اتکای عاطفی و شخصیتی متربی به مربی خود است. کودک در این سن سعی می‌کند کاملاً به پدر و مادر خود شباهت پیدا کند. مثلاً اگر پسر است سعی می‌کند مثل پدر لباس بپوشد، مانند او انگشتر به دست کند، حرف زدن و راه رفتن و سخن گفتنش شبیه وی باشد و... اگر دختر است درست مثل مادر یا خواهر بزرگترش کار خانه می‌کند یا روی خود را می‌گیرد و چادر می‌پوشد و مثل مادرش سجاده و چادر نمازی برای خود می‌خواهد و... سعی می‌کند

همان رفتارها و رعایت‌های مربّی خود را عیناً الگوبرداری کند. این بهترین فرصت برای فضاسازی مثبت در خانواده است.

در بحث‌های پیشین گفته شد که در کف‌نهادینگی، انتخاب متربّی همراه با اختیار، آگاهی و رضایت است. تأکید کردیم که در این مرحله، دانستن «چرایی» حُسن یک رفتار نه لازم است و نه متربّی هنوز به عقلانیّت دست یافته که بتواند استدلال آن را به طور کامل فهم کند. تربیت عقلانی در این مرحله مبتنی بر اکتشاف «چرایی» یک رفتار نیست. این چرایی در آینده توسط متربّی قابل دریافت و فهم است. اما پیش از رسیدن به آینده، می‌توان در فضایی بدون چالش و محبّت‌آمیز، ارزش‌ها را از در و دیوار به متربّی القا نمود. بارش و ریزش ارزش‌ها «کف‌نهادینگی» را بدون زحمت برای ما به کف می‌آورد.

در این مقطع متربّی - به خاطر ویژگی عبد و خادم بودن - کاملاً پذیرا و مطیع است. لذا راه همواری وجود دارد که راهبرد «فضاسازی» اوّلین نتایج خود را به بار بیاورد. البتّه باز هم تأکید می‌کنیم که ثمربخشی فضاسازی فرع بر این است که آفات آن تا حدّ زیادی با صیانت نسبی دفع شده باشند. نبود و کمبود آفت‌ها، زمینه‌ی اثرپذیری متربّی را در این سن، به طور شگفت‌آوری آماده‌تر می‌کند. در چنین فضایی، می‌توان بسیاری از آداب فردی، خانوادگی، اجتماعی، عبادی، صیانتی و... را در نهاد متربّی جانشین کرد.^۱ مانند:

- طرز غذا خوردن، نظافت و بهداشت و... (آداب فردی)

- به کارگیری ضمیر جمع در سخن گفتن با بزرگترها، برخاستن پیش پای والدین، پا دراز نکردن در حضور آن‌ها و... (آداب خانوادگی)

- سلام کردن، خوش‌رو بودن، تندی نکردن با دیگران، رعایت قوانین و احترام به حقوق مردم و... (آداب اجتماعی)

- نماز اوّل وقت، آداب زیارت، آداب روزه، مقدّمات و تعقیبات نماز و... (آداب

عبادی)

۱ - در مورد این آداب و ابعاد آن به زودی مفصلاً توضیح خواهیم داد.

یکی از عوامل مهم «تلقین‌پذیری» در این سنین «الگوسازی» (modeling) و «همانندسازی» (identification) متربی است. او مربی محبوب خود را به عنوان اُسوه و الگو می‌پذیرد و سعی می‌کند هر چه بیشتر خود را به او نزدیک سازد. شرط بسیار مهم «الگوگیری» توسط متربی، این است که منزلت و مرتبت مربی در نظر او نشکسته باشد. کودک و نوجوان در این سنین به طور طبیعی مطلق‌گرا هستند. شخصیت افراد را سیاه و سفید می‌بینند و نگاه طیفی ندارند. لذا اگر مربی در چشم آن‌ها بشکند چیزی از الگو باقی نمی‌ماند که برای آن‌ها قابل تأسی باشد. قبول داریم که «سفید» دانستن مربی به طور کامل، مطابق واقع نیست. مربی قطعاً معصوم نیست و دارای عیب‌ها و نقطه‌ضعف‌های متعددی است. اما فعلاً در این سنین به صلاح متربی است که این عیوب و نقایص در چشمش جلوه نکنند.

این مصلحت‌اندیشی، ناشی از ویژگی بینشی متربی است. تربیت عقلانی از فرصت مطلق‌گرایی او استفاده می‌کند تا فضا سازی مؤثر خود را به کرسی بنشاند و کف نهادینگی را به دست آورد. برای نیل به این هدف، تربیت عقلانی «اسطوره» بودن مربی در چشم متربی را حفظ می‌کند؛ هر چند مطابق واقع نباشد. درست است که حجیت صد در صد مربی صحیح نیست اما نباید این عینک را از چشم متربی برداشت. برداشته شدن این عینک باعث می‌شود کل فرایند فضا سازی تخریب شود. بنابراین قداست‌شکنی از مربی، هزینه‌ی سنگینی در بر دارد. اما اگر شخصیت مربی در نظر متربی‌اش، مورد اعتنا و اعتماد باشد می‌توان بر این موج سوار شد، از این فرصت بهره گرفت و فاز نخست تربیت عقلانی را به نتیجه رساند.

توجه شود نمی‌خواهیم بگوییم «باید مربی را تقدیس و تنزیه کرد». سخن در این است که اگر ما کودک را به طور طبیعی در این سن به حال خود رها کنیم چنین روحیه‌ای را داراست. سعی نکنیم این روحیه را تغییر دهیم و قداست‌شکنی کنیم چون در این صورت فرصت مغتنمی برای فضا سازی و تأثیرگذاری از دستان می‌رود. به این ترتیب بهتر است معایب مربی از متربی‌اش پوشیده بماند و صفات نیکوی او به چشم بیاید. صفات ارزشمند مربی در این فرصت، قابلیت رسوب در نهاد متربی را پیدا

می‌کنند بدون این که نیروی معارضی - مثل تخریب شخصیت وی - در کار باشد. البته در کنار سیاست تلقین و تأثیرگذاری می‌توان در مواردی از سیاست قانون‌گذاری و چارچوب‌پردازی نیز استفاده کرد. پیش از این در هفت سال نخست، درباره‌ی قانون‌های نانوشته و خطّ قمرها سخن گفتیم. این چارچوب‌ها در مقطع دوم تربیت، می‌توانند واضح‌تر از پیش خودنمایی کنند چون از یک سو دوران «ریحانه» بودن متربی گذشته و او در مرحله‌ی گذار به جوانی قرار دارد و از سوی دیگر هنوز حسّ استقلال‌طلبی و سرکشی جوانی در او بیدار نشده است. بنابراین همه چیز مهیاست که متربی مثل موم در دستان مربی اش شکل بگیرد و بار بیاید. لذا این ظرفیت وجود دارد که مربی چارچوب‌ها و حدّ و مرزهای ارزشی خود را نیز به طور واضح برای وی تبیین کند (البته به شرطی که باره‌ی کارهای غلط تربیتی و بادست خود، متربی را علیه خود تحریک نکند).

حاصل آن که می‌توانیم در هفت سال دوم با توجه به تسلیم بودن و پذیرایی روحی متربی، فرایند تربیت را مدیریت کنیم و از این ویژگی به عنوان یک فرصت در جهت نهادینه‌سازی ارزش‌ها بهره‌گیریم.

۲) تحلیل تربیتی «ادب‌آموزی» در هفت سال دوم

مقدمه

پیش از این به تفصیل درباره‌ی ویژگی مهمّ متربیان در مقطع هفت سال دوم سخن گفتیم. این ویژگی عبارت بود از «عبد» و «خادم» بودن متربی. گفته شد که تبلور مهمّ این ویژگی، در روحیه‌ی پذیرش و تسلیم متربی است. متربی در این مقطع، طبیعتاً مطیع مربی خود است. از او پیروی می‌کند، از وی الگو می‌گیرد و تمایل به دنباله‌روی از رفتارهای وی دارد. در این سنین متربی به طور طبیعی (به شرطی که با شیوه‌های ناصواب دستکاری نشده باشد) فاقد روحیه‌ی مجادله و رویارویی با مربیان است. سن، سنّ تمکین در برابر القائات و خواسته‌های مربی است. مربیان هوشمند از این روحیه‌ی متربی برای تأمین هدف «نهادینه‌سازی ارزش‌ها» بهره می‌جویند. وقتی این

فضا حفظ شود نهاده‌سازی در مسیری بدون چالش پی‌گیری می‌گردد.

در فضای عبد بودن متربی، راهبرد «فضاسازی مثبت» و «صیانت»، در مسیری کاملاً طبیعی ایفای نقش می‌کنند. متربی اساساً از بسیاری آفات خبر نمی‌شود و نمی‌اندیشد که غیر از این روش هم برای وی، قابل پی‌گیری باشد. «یک جانبه‌گرایی» متربی، حاصل اعمال مؤثر صیانت است و البته به نفع و صلاح اوست. چنان‌که گفته شد در بدو این مقطع، هنوز وقت آن نرسیده که متربی از آفات خارج از نظام تربیتی حاکم، آگاه شود. وقت این آگاهی هنگامی است که متربی حدّ اقل تأثیر پذیری را در مقابل آفات بیرونی داشته باشد. این یعنی متربی به حدّ مطلوبی از تدبیر و عقلانیت رسیده باشد و بتواند در برابر آفات، مقاومت نسبی بروز دهد.

در چنین شرایطی باید وی را به تدریج از یک‌جانبه‌گرایی خارج کرد و با اعطای دیدی وسیع‌تر به او، زمینه‌ی تداوم تقید او به ارزش‌ها را فراهم نمود. اما پیش از آن به صلاح تربیت عقلانی اوست که در محیطی - حتی‌الامکان - بسته رشد کند و تا حدّ امکان، نظامی خارج از فضای تنفسی خود را تصوّر و مزمره ننماید. این ظرفیت - با توجه به وابستگی چندبُعدی متربی به مربیان - در هفت سال دوم وجود دارد.

یکی از مهم‌ترین جهت‌گیری‌های تربیتی در این مقطع، «ادب آموزی» است چنان‌که فرموده‌اند: «يُؤَدَّبُ سَبْعَ سَنِينَ» یا «ادبه فی الکتاب ستّ سنين». در این مقطع سنی، بلوغ عقلی رخ داده است. لذا بسیاری ارزش‌ها می‌توانند در بستر فهم و ادراک عقلانی متربی به بار بنشینند. بسیاری از آداب - در شاخه‌ها و مصادیق مختلف - می‌توانند در این سنين، به متربی آموزش داده شوند. این آموزش‌ها هم می‌تواند شکل مستقیم داشته باشد و هم می‌تواند از طریق القای محیط و به‌طور غیرمستقیم صورت گیرد.

مسئلاً متربی در این سنين تفاوت مهمی با مقطع نخست کرده است. این تفاوت همان تحقّق و نضج عقلانیت در اوست. در هفت سال نخست، آداب و ارزش‌ها بیشتر قابلیت آموزش غیرمستقیم - در یک فضای صیانت‌شده و مثبت - را دارا هستند. به علاوه متربی آن‌ها را در قالب یک دسته «قرار داده‌ها» می‌نگرد. به تعبیر دیگر فهمی نسبت به حُسن ذاتی ارزش‌ها و آداب ندارد و صرفاً به صورت بیرونی (بدون ریشه‌ی

ادراک درونی) آن‌ها را فرا می‌گیرد. ملاک او در سنین هفت سال اول، تشویق‌ها و تنبیه‌هاست. اخم‌ها و لبخندها هستند که وی را از انجام کاری باز می‌دارند یا به کاری ترغیب می‌کنند. لذا در این سنین ادراک عقلانی نسبت به یک ارزش، منتفی است اما در هفت سال دوم متربی تفاوتی جوهری می‌کند. به سن تمیز می‌رسد، سن عقلانیتش آغاز می‌گردد و ادراکش رشد می‌کند. به همین خاطر قابلیت پذیرش آموزش مستقیم ارزش‌ها در او ازدیاد می‌یابد و در کنار آن، پذیرشش نسبت به القائات و آموزش‌ها، از سر فهم و کشف شکل می‌گیرد.

او می‌فهمد که احترام به والدین خوب است، می‌فهمد که بی‌حیایی بد است، می‌فهمد که باید در برابر لطف دیگران از آن‌ها تشکر کند، می‌فهمد که حق ندارد بی‌دلیل به دیگران اهانت کند و... مربی هشیار از این زمینه‌ی معرفتی بهره می‌گیرد برای آن‌که آداب عقلانی را در جان متربی‌اش نهادینه کند. اگر این فرایند با موفقیت طی شود می‌توان در پایان هفت سال دوم، متربی مؤدبی را داشت که آداب مختلف، ملکه‌ی وی شده است؛ هم حسن آن‌ها را درک می‌کند و هم تقید عملی به آن‌ها دارد. با توجه به اهمیت و گستردگی وسیع آداب، طی عناوینی چند به کاوش پیرامون مفهوم، مصادیق و روابط آن با سایر مؤلفه‌های تربیت عقلانی می‌پردازیم به امید آن‌که بتوانیم در پرتو روایات اهل بیت علیهم‌السلام توشه‌ای در راه تربیت ارزش‌مدار فرزندانمان برداریم.

۱ - ۲) معنا و قلمرو ادب

در یک نگاه دقیق می‌توان ادب را به عنوان «رعایت شأن یک مقام و موقعیت» تعریف کرد. فرد مؤدب در برابر هر «فرد»، «زمان»، «مکان» یا «موقعیتی»، حدودی را رعایت می‌کند و رفتارهای خاصی از خود بروز می‌دهد. رفتارهای وی در این موقعیت‌ها جهت مشخصی پیدا می‌کند و در چارچوب معینی هدایت می‌شود. درباره‌ی قلمرو آداب می‌توان نکاتی چند را تذکر داد:

۱-۱-۲) مظاهر و موقعیت‌ها

اولاً سایه‌ی ادب بر همه‌ی اعضا و جوارح انسان می‌افتد. نگاه و سخن انسان، حالت چهره‌ی انسان، طرز نشستن انسان، طرز راه رفتن انسان و... می‌توانند حاکی از ادب یا بی‌ادبی وی باشند. به علاوه روح انسان نیز مقید به آداب خاصی می‌شود. ادب یا بی‌ادبی در این عرصه می‌تواند خود را به صورت تسلیم یا انکار قلبی، محبت یا تنفر قلبی، خضوع یا استکبار قلبی و... نشان دهد.

ثانیاً چنان‌که گفته شد آداب در برابر افراد مختلف، تفاوت می‌کند. ادب در برابر دوست، ادب در برابر خواهر و برادر، ادب در قبال والدین، ادب در برابر استاد، ادب در برابر عالم، ادب در برابر اولیای الهی، معصومین و پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله، ادب در برابر خداوند، حتی ادب برخورد با اهل معصیت، ادب در برابر دشمنان خدا، ادب در برابر جاهلان، ادب در برابر گدایان و... هر یک اقتضائات و چارچوب‌های خاص خود را دارند و در عین حال مصادیق مشابهی را نیز دارا هستند.

ادب در مکان‌های مختلف نیز متفاوت است. ادب مسجد، ادب حرم‌های معصومین علیهم السلام و سایر مکان‌های مقدس، ادب مجلس درس، ادب کوچه و بازار، ادب قبرستان، ادب منزل و حتی ادب دست‌شویی بایکدیگر تفاوت‌ها و تشابه‌هایی دارند. ادب در زمان‌های مختلف نیز قابل طرح است. ادب هنگام اذان، ادب پیش و پس از نماز، ادب دعا، ادب شب‌های قدر، ادب جمعه، ادب زمان غیبت امام عصر علیه السلام، ادب هنگام زیارت، ادب اعیاد، ادب عزاداری، ادب هنگام تولد و مرگ، ادب غم و شادی و... تشابه‌ها و نیز ویژگی‌های خود را دارند.

ثالثاً آداب می‌توانند شکل‌های مختلف فردی، اجتماعی، خانوادگی و عبادی به خود بگیرند که پیش از این به برخی مصادیق هر یک اشاره کردیم.

۲-۱-۲) تأثیر و تأثر دریافت‌های بنیادین و مظاهر ادب

الف) آداب: ناشی از تصدیق حق و شأن

نکته‌ی مهم این‌که تبلور ادب در ظاهر رفتار انسان، هنگامی واقعاً مطلوب است که شکل درونی داشته باشد. پیش از آن‌که ادب در ظاهر فرد آشکار شود باید از روح او جوشیده باشد. رفتاری را ادب می‌نامیم که از درون فرد ریشه گرفته باشد وگرنه یک رفتار قشری یا - در مواردی - نفاق‌آلوده بیش نیست.

در عناوین بعدی به توضیح مفصل «رابطه‌ی عقل و ادب» خواهیم پرداخت. اساس دریافت «حُسن» آداب و «لِزوم» تقیّد به آن‌ها، برخاسته از عقلانیت است. به تعبیر دیگر عاقل است که می‌فهمد مؤدّب بودن امری نیکوست و تقیّد به آن لازم است. به همین خاطر در روایات اهل بیت علیهم‌السلام، ادب را سیما و صورت عقل دانسته‌اند. چنان‌که گفته شد در هفت سال اوّل ویژگی عقلانیت، برقرار نیست یا بسیار کم‌رنگ است. به همین جهت در این مقطع تأکید روی ادب‌آموزی وجود ندارد. البته در هفت سال نخست باید برای تقیّد متربّی به آداب، فضا سازی کرد و حُسن آن‌ها را به وی آموخت. اما مهم این است که در آن مقطع نخست، این حُسن برای متربّی حالت «آموختنی» دارد نه این‌که او به خودی خود، به کشف آن نائل شود. فرق مقطع دوم و اوّل در این است که در هفت سال دوم، سنّ بلوغ عقلی فرد رسیده است، لذا کشف‌های درونی متربّی، به کمک مربّی می‌آید و می‌تواند روند فضا سازی و بینش بخشی را تسریع و تعمیق کند.

با رسیدن به گوهر عقلانیت، در درون انسان ادراکی نسبت به طرف مقابل یا مکان و زمان خاص شکل می‌گیرد. فرد با دریافتی درونی، حقّ و شأنی والا برای آن موقعیت خاص در نظر می‌گیرد. وقتی قلباً به این حقّ و شأن اقرار کرد خود پی آن می‌گردد که چگونه در برابرش ادب کند. هر چه این حقّ و عظمت آن افزون شود انسان عاقل خود را بیشتر ملزم به رعایت آداب می‌بیند. در این میان برخی مصادیق آداب از طریق عرف عقلا قابل آموزش و شناسایی‌اند و برخی مصادیق نیز از سوی منادیان وحی به انسان آموزش داده می‌شود.

ب) رابطه‌ی فهم درونی و تجلیات مختلف ادب

نکته‌ی دیگر این‌که فهم درونی برخی حقوق، می‌تواند تجلیات مختلف ادب را به بار بنشانند. به‌طور مثال فرض کنید فرد حقّ «شکر منعم» را قلباً ادراک کند و به آن اقرار نماید. هر چه این فهم عمیق‌تر شود به تناسب آن، گستره‌ی شکرش نسبت به منعم وسیع‌تر می‌شود. ممکن است ابتداءً به شکر قلبی نسبت به منعم، اکتفا کند یعنی همین را کافی بداند که عطای او را «نعمت» می‌شناسد و خود را ملزم به سپاس‌گزاری از وی می‌بیند. در رتبه‌ی بعد این فهم عمیق‌تر می‌شود. فرد زبان به شکرگزاری می‌گشاید و نیز در عرصه‌ی عمل نیز سپاس‌گزار منعمش می‌شود. مثلاً با نعمتی که منعم داده با او مخالفت نمی‌کند و نعمت وی را در جهت نارضایی‌اش به کار نمی‌گیرد.

نگاه کیفی و کمی نیز ممکن است فرد را نسبت به ادای حقّ شکر منعم، دارای الزام بیشتری کند. مثلاً ممکن است منعم او، نعمت‌های محدودی را در اختیارش نهاده باشد اما منعم دیگری نعمت‌های فراوان‌تری را به وی عطا کرده باشد. ممکن است منعمی بدون توقّع و از سرِ فضل به او نعمت داده باشد اما منعمی دیگر حقّ وی را به وی عطا کرده باشد. ممکن است منعمی با فداکاری، نعمتی را از خود دریغ کرده و به وی بخشیده باشد اما منعمی حاضر نشده باشد به خاطر بهره‌ی بیشتری وی، از بهره‌ی خود هم صرف نظر کند.

این‌ها همه عوامل تأثیرگذاری هستند که فرد را در فهم لزوم شکر منعم، یاری می‌رسانند و میزان تقیّد وی به این حق را نیز متغیّر می‌کند. وقتی این حق، درک شد و فرد، منعم خود را شناخت، در برابر وی آداب خاصّی را رعایت می‌کند. خود «شکر منعم در سه عرصه‌ی قلب، زبان و عمل»، ادبِ برخورد با منعم است. ممکن است افراد مختلفی با شئون و انعام‌های مختلف، مصداق این منعم باشند. به تناسب عظمت حقّی که منعم بر انسان دارد ادب شکرگزاری، ضرورت و ابعاد بیشتری پیدا می‌کند.

ایادی و واسطه‌های نعمت، مختلف‌اند: استاد انسان به نوعی به وی انعام می‌کند. والدین به نوعی دیگر واسطه‌ی نعمت الهی می‌شوند. در رأس ایادی نعمت، پیامبر و اهل بیت علیهم‌السلام هستند و نعمت‌های مختلف به وساطت این وجودهای مقدّس به انسان

می‌رسد. در رأس همه‌ی منعم‌ها، خداوند متعال به انسان نعمت می‌دهد و اوست که نعمت را از طریق ایادی و واسطه‌ها به ما می‌رساند. دریافت عقلانی حقّ شکر منعم، می‌تواند آداب مختلفی در برابر این منعم‌های مختلف را به نمایش بگذارد. به این ترتیب یکی از راه کارهای ادب آموزی این است که مربّیان زمینه‌ی این گونه دریافت‌های عقلانی را در متربّی خود فراهم کنند. اگر اصل عقلانی «لزوم شکر منعم»، برای متربّی کشف شد می‌توان از آن در جهت نهادینه شدن بسیاری از آداب بهره بُرد. از ادب در برابر استاد گرفته تا ادب در برابر والدین و ادب در برابر خداوند.

ج) زمینه‌سازی رعایت برخی آداب برای آداب دیگر

نکته‌ی دیگر آن‌که برخی آداب به برخی دیگر راه دارند و برخی می‌توانند منشأ برخی دیگر شوند. به طور مثال وقتی متربّی نسبت به ادب برابر والدین توصیه شود و نسبت به آن تنبّه عقلانی بیابد به طریق اولی آسان‌تر و عمیق‌تر در برابر پروردگارش، رعایت ادب می‌کند. به تعبیر دیگر عاقل در برابر صاحبان حقّ مختلفی قرار دارد. این صاحبان حق، رتبه‌های مختلف دارند. رعایت ادب نسبت به هر رتبه‌ای، راه را برای ادب کردن در برابر رتبه‌ی فراتر، هموار می‌کند. ادب در برابر والدین نسبی، ادب انسان در برابر والدین واقعی (پیامبر و امام علیه السلام) را تسهیل می‌کند (هم در حوزه‌ی ادراک و هم در حوزه‌ی عمل). در رتبه‌ی بعد ادب در برابر حجج الهی، زمینه‌ساز ادب انسان در برابر پروردگار می‌شود. به این ترتیب زمینه‌های مختلف آداب می‌توانند بر هم تأثیر بگذارند و از هم تأثیر بپذیرند.

البته ممکن است برخی افراد به برخی آداب مقید باشند اما نسبت به برخی دیگر اهمال به خرج دهند یا از آن غفلت کنند. مثلاً ممکن است فردی در زمینه‌ی آداب معاشرت اجتماعی بسیار پای بند باشد اما نسبت به آداب بندگی سهل‌انگاری کند. یا ممکن است فردی ادب در برابر استاد را به درستی رعایت کند اما در ادب برابر والدین کم بگذارد. این‌ها محتمل اند اما نکته‌ی مورد تأکید این‌که: می‌توان در رعایت آداب، رتبه‌بندی و تدرّج را رعایت کرد و در هر رتبه می‌توان برای رتبه‌ی بعد زمینه‌چینی

مناسب را انجام داد.

نکته‌ی دیگر آن‌که هر چه انسان تقید بیشتر به آداب داشته باشد فهمش نسبت به لزوم رعایت آن، گسترش می‌یابد. یعنی درجات پایین‌تر فهم، درجاتی از ادب را نتیجه می‌دهند و رعایت ادب هر مرتبه، فهم انسان را نسبت به لزوم رعایت ادب بیشتر، تقویت می‌کنند. در عنوان بعد به این نکته بیشتر خواهیم پرداخت.

۲ - ۲) رابطه‌ی ادب با عناصر بنیادین شناخت

چنان‌که رفت، ادب واقعی، ادبی است که ریشه‌ی دریافت درونی داشته باشد. ریشه‌ی درونی ادب در یک کلام «شناخت» است که در دو حوزه‌ی معرفت عقلانی و معرفت و حیانی قابل بررسی است. نخست درباره‌ی نسبت ادب با معرفت عقلانی بحث خواهیم کرد و سپس به نسبت آن با معرفت و حیانی خواهیم پرداخت.

۱ - ۲ - ۲) ادب بر مبنای معرفت عقلانی

الف) عقل: ریشه‌ی آداب

سرچشمه اصلی ادب، عقل است. دریافت حُسن ادب توسط عقل صورت می‌گیرد و انسان به دلالت عقل است که در پی یادگیری آداب می‌رود. در یک کلام می‌توان ادب را نشانه‌ی عقل دانست. امیرمؤمنان علیه السلام می‌فرمایند:

الْأَدَبُ صُورَةُ الْعَقْلِ.^۱

ادب، سیمای عقل است.

بر طبق وجدان عقلانی و این فرمایش آسمانی، ادب شکل و سیمای عقل است. فرد مؤدب نخست حُسن ادب را در درون خود یافته و خویش را ملزم به آن دانسته است. لذا عقل او در رفتار مؤدبانه‌اش مجسم می‌شود.

انسان عاقل حذر دارد که در برابر دیگران از خود رفتار غیرمؤدبانه بروز دهد و

۱ - غرالحکم، ج ۹۷، ۵۰.

چارچوب‌های عُرفی - که مورد تأیید ارزش‌ها هست - را زیر پا بگذارد. کسی که حدود و شؤون را رعایت نمی‌کند مسلماً به عقلانیت خود عمل نکرده است. انسان با ادب، به دریافت روشن عقلانی خود ترتیب اثر داده و ادب افزون‌تر او نشانه‌ی عقل فروزنده‌تر وی است. صرفاً عاقل است که حُسن ادب را تصدیق می‌کند و به آن پابند می‌شود. پس پای‌بندی درونی به آداب، ملاک ادب بودن آن‌هاست.

عمل مؤدّب باید حاکی از کشف باشد تا بتوان او را واقعاً مؤدّب دانست. ممکن است بتوانیم کودک فاقد عقل را به یک دسته رفتارها پای‌بند کنیم - و باید هم چنین کنیم - اما تا وقتی این رفتارها برخاسته از قرارداد است، و پشتوانه‌ی کشف عقلانی ندارد، مصداق ادب به حساب نمی‌آید؛ هر چند عرفاً او را مؤدّب بدانند.

این مسأله در مورد حیوانات نیز صادق است. چیزی که تحت عنوان «تربیت حیوان» ارائه می‌شود قطعاً مصداق «تأدیب حیوان» نیست. روش‌هایی وجود دارد که حیوان را رام کنند و با تمرین به کارهایی عادتش دهند به طوری که مثلاً وقتی صدایی برخیزد بلند شود یا به یک جمله واکنش خاصی نشان دهد. اما این واکنش‌ها، واکنش‌های طبیعی و غریزی هستند. درست است که درجه‌ای از فهم را برای حیوان اثبات می‌کنند اما چنان نیست که مثلاً دُم تکان دادن سگ در قبال غذایی که به او داده می‌شود، ناشی از کشف عقلانی «حُسن و لزوم پای‌بندی به آداب» باشد یا واکنش حیوان به صدای مربّی‌اش، ناشی از فهم «حُسن فرمان‌برداری از مُنعم» باشد. به همین خاطر «موعظه‌پذیری» صرفاً ویژگی انسان عاقل است که در قبال واعظ «ادب» صورت می‌گیرد. امیر مؤمنان علیه السلام می‌فرمایند:

إِنَّ الْعَاقِلَ يَتَعَطَّى بِالْأَدَبِ وَ الْبَهَائِمَ لَا تَتَعَطَّى إِلَّا بِالضَّرْبِ.^۱

عاقل به ادب موعظه می‌پذیرد و چارپایان جز با زدن موعظه نمی‌پذیرند.

قابلیت تغییر رفتار و واکنش به مربّی، هم در انسان وجود دارد و هم در حیوان. اما انسان و حیوان یک تفاوت اساسی دارند و آن این‌که: خداوند به انسان، نعمت عقل

بخشیده و حیوان را از آن محروم داشته است.^۱ همین امر سبب می‌شود انسان از ویژگی موعظه‌پذیری درونی برخوردار باشد.

وقتی انسان از سوی مربیان آگاه در فرایند ادب‌آموزی قرار می‌گیرد، اولاً حُسن این ادب را کشف می‌کند و ثانیاً خود را به مصادیق آن، پای‌بند می‌نماید. بنابراین پای‌بندی عملی عاقل به آداب، کاملاً ریشه‌ی درونی دارد. اما در مورد حیوانات چهارپا، موعظه‌پذیری فاقد ریشه‌ی درونی است. حاصل «زدن» می‌باشد و صرفاً حالت قشری و ظاهری دارد. این به خاطر محرومیت حیوان از عقل است. اتعاض حیوان، همان تغییر رفتار است که برخاسته از فهم و کشف حُسن یا قبح ذاتی عمل نیست اما تغییر رفتار انسان به خاطر عقلانیت اوست.

حاصل آن‌که ریشه‌ی ادب‌آموزی و تقید به آداب، عقل می‌باشد و موجودات فاقد عقل اگر هم تغییر رفتاری داشته باشند حاصل عقلانیت آن‌ها نیست. به فرموده‌ی امیرمؤمنان (علیه السلام):

الْأَدَبُ فِي الْإِنْسَانِ كَشَجَرَةِ أَصْلُهَا الْعَقْلُ.^۲

ادب در انسان مانند درختی است که ریشه‌اش عقل است.

میوه‌ی درخت ادب در رفتارهای «عاقل» مشاهده می‌شود. به تعبیر دیگر ثمره‌ی شیرین مؤدب بودن، مروه‌ی ریشه‌ی عمیق آن می‌باشد که همان عقلانیت است.

ب) ادب اکتسابی ثمره‌ی عقل و هبی

یکی از نکات مهم در تبیین رابطه‌ی عقل و ادب، این است که: دریافت موهبت عقل از خداوند متعال، به اختیار انسان نیست اما ادب‌آموزی برعکس، امری اکتسابی می‌باشد. امیرمؤمنان (علیه السلام) می‌فرمایند:

۱- امیرمؤمنان (علیه السلام) می‌فرمایند: «إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ... زَكَبَ فِي الْبَهَائِمِ شَهْوَةَ بِلَا عَقْلٍ وَ زَكَبَ فِي بَنِي آدَمَ كَلْبَهُمَا» (علل الشرایع / ۱ / ۴) «خداوند عز و جل... در چارپایان شهوت بدون عقل را سوار کرد و در فرزند آدم، هر دو را قرار داد».

۲- غررالحکم، ج ۵۰۹۸.

الْعُقُولُ مَوَاهِبُ وَ الْأَدَابُ مَكَاسِبُ.^۱

عقل‌ها، موهبت‌ها [و بخشش‌هایی از سوی خداوند] هستند و آداب، کسب‌شدنی‌اند.

انسان در «عقل شدن» خود مختار نیست. نخستین بار که انسان به شناخت عقلانی نائل می‌شود به اختیار خود به چنین آگاهی نرسیده است. هیچ عاقلی برای این که بفهمد «ظلم قبیح است» در مکتبی زانو نزده است. گزاره‌های عقلانی، گزاره‌هایی بدیهی هستند که انسان به برکت موهبت عقل، در کشان می‌کند و اقرارشان می‌نماید. برای نیل به شناخت‌های عقلانیِ اوّلیّه، نیازی به اکتساب نیست.

اما مصادیق آداب چنین نیستند. مصادیق ادب - در چارچوب ارزش‌ها - توسط عرف هر جامعه‌ای معین می‌شود یا آن که شرع آن‌ها را به عقلا اعلام می‌دارد. عاقلان به صرف عقلانیتشان، کشفی نسبت به این مصادیق ندارند. عقل صرفاً کشف می‌کند که اهل ادب بودن، حُسن دارد و التزام به آداب لازم است.

آموزه‌هایی خارج از موهبت عقل، لازم است تا انسان مصداق آداب را بیابد و خود را به آن‌ها مقید کند. به عنوان نمونه‌ی عرفی، انسان عاقل می‌یابد که در مواجهه با دیگران باید برخورد مؤدّبانه‌ای داشته باشد. عقل، برخورد مؤدّبانه با دیگران را حَسَن می‌داند و کسی را که به آن پای‌بند نباشد تخطئه می‌کند. حال ممکن است مصداق برخورد مؤدّبانه در جامعه‌ای، آن باشد که فرد کلاه خود را در برابر دیگران بردارد. و در جامعه‌ی دیگر آن باشد که با طرف مقابل، سلام و احوال‌پرسی کند. مؤدّب بودن، به آن است که انسان الگوهای عرفی آداب را رعایت کند. البتّه تأکید می‌کنیم که به تشخیص عقل، مصادیق عرفی نمی‌توانند خارج از چارچوب ارزش‌ها باشند اما مادامی که مصداق ادبی از این محدوده بیرون نرفته، التزام به آن، حُسن عقلی دارد و عاقل خود را به فراگرفتن آن موظّف می‌داند.

برای فهم بهتر مطلب نمونه‌ای از آداب شرعی نیز قابل ارائه است. انسان در رابطه‌ی خود با خداوند متعال، حُسن شکر منعم را می‌یابد. اما عقل نسبت به چگونگی این شکر

در عرصه‌ی عمل، حکمی ندارد. عاقل به خودی خود نمی‌فهمد که برای شکر منعم متعال، چه باید بکند یا به تعبیر بهتر نمی‌فهمد که منعم برای شکرگزاری از خود، چه مصداقی را تعیین کرده است. لذا فهم مصداق این ادب برجسته‌ی بندگی، با عقل صرف امکان‌پذیر نیست. عاقل پس از دریافت این حُسن، از شارع می‌شنود که «نماز مصداق شکر منعم است». این جاست که خود را به نماز پای‌بند می‌کند و شیوه‌ی آن را از شارع می‌آموزد. پس مصداق ادب بندگی نیز اکتسابی است نه موهبتی. نیازمند زانو زدن در مکتب شرع است و به خودی خود به انسان اعطا نمی‌شود. ابوهاشم جعفری می‌گوید: «نزد امام رضا علیه السلام بودیم که از عقل و ادب یاد کردیم.» حضرت فرمودند:

ای اباهشام! عقل بخششی از خداوند است اما ادب، مشقّت است. هر کس با مشقّت، مؤدّب گردد بر آن قادر می‌گردد.^۱

آموختن ادب با مشقّت و کُلفت همراه است. انسان باید خود را ملزم به زانو زدن در محضر عقلا کند و مصادیق ادب را از عرف عقلانی آن‌ها فراگیرد نیز باید در پیشگاه شارع بنشیند و به فراگیری آداب بندگی بپردازد. تلاش در جهت آموختن آداب، انسان را بر ادب قادر می‌کند یعنی انسانی که در پی اکتساب آداب می‌رود بالاخره می‌تواند آن‌ها را فراگیرد و به آن‌ها پای‌بند شود؛ هر چند این کار دشوار باشد. اما گزاره‌های اوّلیه‌ی عقلانی نیاز به دست و پا زدن معرفتی ندارد. بدون زحمت و استحقاق، خداوند آن‌ها را به انسان عطا می‌کند و در پرتو نور عقل، پرده از آن‌ها برمی‌دارد. البتّه مشقّت برای ادب‌آموزی، مشقّتی ارزشمند است و می‌ارزد که انسان، دست‌کم به قدر تلاش برای به‌دست آوردن مال، برای دست‌یابی به این گنجینه بکوشد. امیرمؤمنان علیه السلام در فرموده‌ی حکیمانه‌ی دیگری چنین دارند:

إِنَّكُمْ إِلَى اِكْتِسَابِ الْأَدَبِ أَحْوَجُ مِنْكُمْ إِلَى اِكْتِسَابِ الْفِضَّةِ وَالذَّهَبِ.^۲

شما به [تلاش برای] کسب ادب، نیازمندترید تا [کوشش برای] کسب نقره و طلا.

۱- الکافی / ۱ / ۲۳.

۲- غررالحکم، ح ۵۰۸۱.

انسان برای سعادت‌مندی، بیش از هر چیز به عقل نیازمند است. از سویی ادب، تجسم و سیمای عقل است. هر چه عقل، قوی‌تر باشد پای‌بندی به ادب بیشتر است. ادب پُربارتر، حکایت از عقل منورتر دارد. اما از دیگر سو، پای‌بندی به هر رتبه‌ای از ادب می‌تواند رتبه‌ی بالاتری از واجدیت عقل را نصیب انسان کند. امیرمؤمنان (علیه السلام) در دو بیان مجزاً می‌فرمایند:

ذَكَ عَقْلَكَ بِالْأَدَبِ كَمَا تُدْغِي النَّارَ بِالْحَطَبِ.^۱

عقلت را با ادب برافروز همان‌گونه که آتش را با هیزم شعله‌ور می‌سازی.

الْأَدَبُ هُوَ لِقَاحُ الْعَقْلِ وَ ذِكَاؤُ الْقَلْبِ.^۲

ادب، بارورکننده‌ی عقل و برافروزنده‌ی قلب است.

عقل، مایه‌ی نورانیت قلب است. جایگاه عقل، قلب است و هر چه عقل روشن‌تر و منورتر باشد قلب نورانی‌تر است. ادب می‌تواند عقل انسان را بارور کند و نورانیت آن را برافروزد؛ همان‌گونه که هیزم به شعله‌ور شدن و سر بر آوردن آتش کمک می‌رساند.

پس رعایت ادب می‌تواند زمینه‌ی عاقل‌تر شدن انسان را فراهم کند. به این ترتیب اولاً عقلانیت انسان، وی را به سوی ادب‌آموزی می‌راند و ثانیاً ادب‌آموزی و تقید به آداب می‌تواند رتبه‌ی عقلانیت انسان را ارتقا دهد. ارتقای رتبه‌ی عقلانیت نیز نتیجه‌ای جز سعادت به بار نمی‌آورد. به این ترتیب اگر انسان بخواهد سعادت‌مند شود نیازمند ادب‌آموزی و پای‌بندی به آداب است. اما طلا و نقره چنین شأنی را دارا نیستند.

متأسفانه برخی افراد می‌اندیشند که فقط موظف به تأمین مخارج فرزندان‌شان هستند. اینان به هر دری می‌زنند و جان می‌کنند برای آن‌که زندگی مرفه‌تری برای فرزندان‌شان تهیّه کنند. اگر بتوانند زندگی مادی آنان را تا حدّ زیاد تأمین کنند خیال

۱- غررالحکم، ح ۵۱۰۰.

۲- ارشادالقلوب / ۱ / ۱۶۰.

خود را راحت می‌دانند و احساس آسایش می‌کنند. این در حالی است که باید بیش از حرص خوردن برای تأمین مالی فرزندان، به تأمین عقلانی و ادبی آن‌ها اندیشید.

اگر پدر و مادری بتوانند فرزندشان را فردی مؤدب به آداب عقلانی و وحیانی بار آورند بزرگ‌ترین خدمت را به وی کرده‌اند؛ ولو حتی یک سگه برای او به ارث نگذارند. عقلانیت، بزرگ‌ترین ثروت انسان است و این ثروت جز با ادب، هنگفت و سرشار نمی‌شود. پس فرزند ما بیش از آن‌که نیازمند پول‌هایی باشد که می‌خواهیم برایش به جا بگذاریم نیازمند عقلانیتی است که در نهاد او پرورش می‌دهیم. نیازمند ادبی است که به او می‌آموزیم و بدین وسیله به گسترش قلمرو عقلانیتش یاری می‌رسانیم.

تلاش والدین برای ادب‌آموزی، خود را به طور کامل در سلوک فرزندان نشان می‌دهد. برخی والدین برای ادب‌آموزی فرزندشان طرح و برنامه دارند. از مشورت مشاوران عاقل بهره می‌گیرند، فضای فرهنگی سالمی در خانه می‌سازند، جو تنفس فرزندشان را صیانت می‌کنند و در مجموع، به ادب‌آموزی فرزندشان اهتمام دارند. حاصل این اهتمام آن است که - به تعبیر روایت شریف - متربی بر آداب قادر می‌شود. آن‌ها را فرامی‌گیرد و در رفتارش بروز و ظهور می‌یابد.

در مقابل والدینی که در امر ادب‌آموزی فرزندشان اهتمام لازم را به خرج نمی‌دهند، خروجی خوبی به جای نمی‌گذارند. کارنامه‌ی آن‌ها سلوک فرزندشان است که گاه چندان کارنامه‌ی قابل قبولی نیست. گاهی هم فرزندان در این خصیصه با هم تفاوت می‌کنند. فرزندان که این اهتمام برای آن‌ها خرج شده مؤقر و مؤدب‌اند اما این ویژگی - با کمال تعجب - در برادر یا خواهرشان مشاهده نمی‌شود.

به هر طریق ادب هم نشانه‌ی عقل است و هم عاملی برای رشد عقلانیت می‌باشد. لذا کسانی که به تربیت عقلانی فرزندشان می‌اندیشند ادب‌آموزی او را در اولویت قرار می‌دهند.

۲-۲-۲) ادب بر مبنای معرفت و حیانی

دومین ریشه‌ی معرفتی ادب عقلانی، معرفت‌های و حیانی است. چنان‌که رفت ادب کردن در برابر یک فرد یا مکان یا زمان، وابسته به این است که انسان حق یا شأن ویژه‌ای را برای آن دریابد. گاه انسان، به سبب محدود بودن قلمرو عقلانی‌اش، نیازمند معلّم و حیانی است که این حقوق را به او معرفی کند یا آن شأن و جایگاه ویژه را تبیین نماید. به طور مثال شأن و جایگاه زمانی مثل شب جمعه یا شب‌های قدر به صرف شناخت عقلانی قابل دریافت نیست. آگاهی از منزلت والای مسجد یا حرم معصومین علیهم‌السلام نیازمند به تعلیم معلّمان و حی است. به آموزه‌های و حیانی نیازمندیم تا دریابیم هر چیز که به داشتنش می‌نازیم را به صدقه‌سر پدرمان به ما بخشیده‌اند. تعلیم و حی است که به ما می‌گوید: پدر «ریشه‌ی تمام نعمت‌ها» بی است که خداوند عطایمان فرموده است.^۱

این‌گونه، معرفت‌های و حیانی، زمینه‌ی تقیدافزون‌تر به ادب در برابر صاحبان حق و شأن را فراهم می‌کنند. البته اعطا شدن معرفت از سوی خداوند، همیشه وابسته به تعلّم نیست. گاه خداوند متعال بدون واسطه‌ی تعلّم در محضر آموزگاران، معرفتی را نصیب انسان می‌کند. این معرفت، زمینه‌ساز پای‌بندی عمیق انسان به ادب عقلانی می‌شود. در رتبه‌ی اوّل، ادب بندگی می‌تواند با تابش نور معرفت الله در جان انسان، وسعت بیشتری پیدا کند.

به طور مثال ممکن است خداوند، معرفت عمیقی نسبت به نعمت‌های بی‌شمار خود به انسان عطا کند و به انسان بفهماند که هر چه دارد را بی‌استحقاق به دست آورده و همه‌ی داشته‌هایش فضل خدا هستند. در عین حال ممکن است به او بفهماند که در برابر هر یک از این نعمت‌ها باید شکرگزار باشد. نیز ممکن است خداوند برای وی وجدانی کند که توفیق شکرگزاری هر یک از نعمت‌ها نیز، خود جای شکر دارد. به این ترتیب معرفت انسان نسبت به خدا و نعمت‌های او بالا می‌رود تا جایی که خود را

عاجز از شکر می‌یابد. بالاترین درجه‌ی شکر این است که انسان بفهمد ناتوان از شکر نعمت‌های بی‌حد و حصر خداست که از سرِ فضل به او عطا شده‌اند.^۱

این معرفت و در نهایت رعایت ادب شکر در حدّ عالی، حاصل عطای معرفتی خداوند است. انسان‌های بامعرفت، لزوماً آن را در مجلس درس و یا با مطالعه به دست نمی‌آورند. عطای معرفت الله بدون استحقاق در اختیار آن‌ها قرار می‌گیرد. متناسب با واجدیت بیشتر نسبت به این معرفت، انسان «لزوم پای‌بندی به ادب بندگی» را با استحکام بیشتر اقرار می‌کند و تقیّد بیشتری به آن می‌یابد.

در رتبه‌ی دوم ادب در برابر پیامبر اکرم و معصومین علیهم‌السلام ریشه در معرفتی دارد که انسان نسبت به آن بزرگواران پیدا می‌کند. هر چه بیشتر انسان از عطای معرفت الثّبی و معرفت الإمام علیه‌السلام برخوردار شود، بیشتر خود را ملزم به رعایت ادب برابر ایشان می‌بیند، در برابر آن بزرگواران بیشتر خضوع می‌کند و مؤدّب‌تر می‌گردد. به طور مثال ملک مقرب خداوند، جناب جبرئیل، هرگز بی‌اجازه به محضر رسول خدا صلی‌الله‌علیه و آله و سلم وارد نمی‌شد و وقتی به حضور ایشان مشرف می‌گشت مانند بندگان در برابر سرورشان، می‌نشست.^۲ درباره‌ی جناب عزرائیل نیز در روایات آمده که وقتی برای قبض روح رسول خدا صلی‌الله‌علیه و آله و سلم فرود آمد از ایشان اجازه‌ی ورود خواست و تا به او اجازه ندادند وارد نشد.^۳ ادب این ملائک مقرب نسبت به رسول خدا صلی‌الله‌علیه و آله و سلم، ناشی از معرفت والای آن‌ها نسبت به آن حضرت بود.

جلوه‌های کم‌نظیر دیگر ادب در برابر حجّت خدا را می‌توان در رابطه‌ی شهادی والامقام کربلا، یا برخی از نزدیکان آن‌ها، با حضرت سیدالشهداء علیه‌السلام دید. به عنوان مثال می‌توان به این سه نمونه، اشاره‌ای گذرا داشت:

نمونه‌ی اوّل جناب حرّ بن یزید ریاحی است. حُر در ابتدای ورود امام حسین علیه‌السلام به

۱- برای ملاحظه‌ی مستندات و تفصیلات بنگرید به کتاب «شکر نعمت»، بخش سوّم از مجموعه‌ی چهارجلدی «آفتاب در غربت».

۲- علل الشرایع / ۱ / ۷.

۳- امالی صدوق / ۲۷۵.

نینوا، جلوی ایشان را گرفت و راه پیش و پس آن حضرت را سد کرد. حضرت سیدالشهداء (علیه السلام) دست به شمشیر برده، فریاد برآوردند: «مادرت به عزایت بنشیند! می خواهی چه کنی؟» حُر در جواب حضرت عرض کرد: «به خدا قسم اگر این جمله را هر کس غیر از تو، از عرب، می گفت هر گونه بود همان رابه او باز می گرداندم امانه، به خدا راهی برای این ندارم که نام مادر تو را به زبان آورم.»^۱ در نقل دیگری آمده که عرضه داشت: «راهی به یاد آوردن مادر تو ندارم؛ مگر به بهترین یادآوری که بر آن قادریم.»^۲

چه شد که حُر این چنین در برابر نام حضرت صدّیقه‌ی طاهره ادب کرد؟ خداوند معرفت آن حضرت را به حُر عطا نمود. او با آگاهی از والایی شأن آن بانوی ارجمند حیا کرد که کم‌ترین اهانتی کند بلکه برعکس در برابر نام آن حضرت ادب کرد و چه بسا همین باعث نجات وی شد.

نمونه‌ی دوم همسر جناب زهیر بن قین بود. زهیر همواره ابا می کرد که با کاروان حضرت سیدالشهداء (علیه السلام) هم منزل شود. در یک منزل به ناچار با آن حضرت یک جا اطراق کردند. هنگامی که زهیر و یارانش سر سفره‌ی غذا بودند قاصد امام حسین (علیه السلام) رسید و زهیر را طلب کرد. همسر زهیر - دیلم - به او گفت: «سبحان الله! آیا پسر رسول خدا قاصد به سوی تو می فرستد و تو نزد وی نمی روی؟»^۳

همین ادب همسر زهیر، او را به امام حسین (علیه السلام) رساند و به حلقه‌ی عاشوراییان متّصلش کرد. ریشه‌ی این سعادت جاوید و کم‌نظیر چه بود؟ ادب همسر زهیر که حیا می کرد وقتی پسر رسول خدا (صلی الله علیه و آله و سلم) قاصدی می فرستد جوابش داده نشود. این ادب در برابر پیغام امام حسین (علیه السلام)، ار مغان معرفت بود.

نمونه‌ی سوّم سالار سپاه اباعبدالله (علیه السلام) حضرت قمر بنی هاشم ابوالفضل العباس (علیه السلام) بود. شب عاشورا شمر لعنه الله علیه برای حضرت عباس و برادران بزرگوارشان، امان نامه

۱ - موسوعة کلمات الإمام الحسین / ۳۵۹ به نقل از الفتوح.

۲ - همان به نقل از الارشاد والعوالم.

۳ - بحار الأنوار / ۴۴ / ۳۷۱.

آورد. آن بزرگواران از شدت ادب و حیایی که برابر سرور و مولایشان داشتند هرگز پاسخ او را ندادند تا آن که امام حسین علیه السلام فرمانشان داد. پاسخ آنان به این امان نامه ها پاسخی دندان شکن بود که شمر را سرشکسته و عصبانی راهی اردوی خود کرد.^۱

جلوه‌ی دیگر ادب آن بزرگوار هنگامی بود که به حضور مولایش رسید و از تنگی سینه‌ی خود شکایت فرمود. خون آن حضرت به جوش آمده بود و می‌خواست از لشکر اشقیا انتقام بگیرد اما امام حسین علیه السلام به ایشان دستور دادند به جای سلحشوری در میدان نبرد، قدری آب برای کودکان تهیه کند.^۲ آن حضرت بدون درنگ فرمان امام زمان خود را گردن نهاد و مؤدبانه خواسته‌ی ایشان را بر خواسته‌ی خود ترجیح داد.

آخرین جلوه‌ی ادب حضرت عباس علیه السلام در قبال مولایش، جایی بود که تشنه و کوفته به آب فرات رسید اما از آن ننوشید؛ بدان خاطر که یادش آمد مولایش و خانواده‌ی ایشان تشنه‌اند.^۳

این جلوه‌های کم‌نظیر ادب در برابر امام زمان، حاصل معرفت والایی بود که خداوند به این اصحاب بی‌مانند سیدالشهداء علیه السلام عطا فرموده بود. حضرت عباس علیه السلام را س اهل ادب و معرفت بود که حتی در غیاب ظاهری امام زمانش، ادب در برابر جایگاه وی را پاس داشت و حاضر نشد تا او آب ننوشیده لب به آب بزند.

باری، ادب گاه حاصل معرفتی عمیق است که خداوند به فضل خویش عطا می‌کند. گاه خداوند حقّ عظیم خود یا اولیایش را به انسان می‌فهماند و از این طریق او را با خیزشی درونی، به ادب در برابر خدا، رسول و امام مقتید می‌فرماید.

۳ - ۲) دشواری تقیّد به آداب و لزوم تدبیر برای ایجاد و پای‌بندی به آنها

تا این جا گفته شد که ادب لزوماً متکی به فهم درونی است؛ خواه حاصل کشف عقلانی باشد و خواه نتیجه‌ی اعطای معرفت و حیانی باشد. البته وقتی خداوند معرفت خود و اولیایش را به عاقل می‌بخشد او به دلالت عقل، خویشتن را ملزم به رعایت حقّ

۱ - موسوعة کلمات الإمام الحسین / ۳۹۰ به نقل از الفتوح، اللّهوف، اعیان الشیعه، الإرشاد و...

۲ - همان / ۴۷۱ به نقل از منتخب طریحی و معالی السبطین.

۳ - بحار الأنوار / ۴۵ / ۴۱.

آن‌ها می‌بیند. بنابراین به نظر دقیق، ریشه‌ی همه‌ی آداب به کشف عقلانی بازمی‌گردد. البته فهم نسبت به عظمت حقّ فرد یا مکان یا زمان، ممکن است با آموختن از معلّمان و حی یا اعطای معرفت بی‌واسطه به دست آید. به هر طریق گام نخست، معرفتی حقّ و شأن طرف مقابل به عاقل است و در گام دوم، عاقل به کشف خود لزوم رعایت آن را درمی‌یابد.

پس از این‌که عاقل فهمید لازم است به ادب پای‌بند باشد تازه عرصه‌ی کارزاری نو گشوده می‌شود. چنین نیست که عاقل به محض فهم حُسن یا وجوب رعایت ادب، بتواند بدون دغدغه به دلالت عقلانی خود ترتیب اثر دهد. هنگامی که عاقل می‌خواهد به سمت رعایت ادب - خصوصاً در عرصه‌ی ادب بندگی - پیش رود، نفس او به مخالفت می‌پردازد چون اساساً تمایل نفس جهت‌گیری به سوی آداب و قیود عقلانی نیست. در جلد اوّل از این مکتوب روایتی از امیر مؤمنان علیه السلام نقل کردیم که، به جهت اهمّیت موضوع، مضامین آن را دوباره تکرار می‌کنیم. آن حضرت می‌فرمایند:

نفس سرشته بر سوء ادب است و بنده، مأمور است که پای‌بند به حُسن ادب باشد و نفس در میدان مخالفت، ره می‌سپرد و بنده تلاش می‌کند که آن را از خواسته‌های بدش بازگرداند. پس هنگامی که عنان آن را رها کند در فساد آن شریک است و هر کس نفس خود را در [رسیدن به] هوای نفسش یاری دهد در قتل نفس خود، شریک نفس خود شده است.^۱

مؤدّب نشدن به مؤونه نیاز ندارد. اگر انسان، نفس را به حال خود رها کند بی‌ادب بار می‌آید. ادب است که کُلفت دارد و با مشقّت به دست می‌آید. این مشقّت وقتی خود را بیشتر نشان می‌دهد که انسان نظری به نفس اماره‌ی خود داشته باشد. نفس به خودی خود تمایل به یلگی و بی‌قیدی دارد. نفس اماره چارچوب‌پذیر نیست، از تقیّد فرار می‌کند، راحت طلب است و نمی‌خواهد سر به فرمان عقل بسپارد. از سویی عقل، آدمی را به سوی عبودیت خداوند و کسب بهشت سوق می‌دهد.^۲ از دیگر سو نفس، انسان را

۱ - مشکاة الأنوار / ۳۴۷. توضیح بیشتر درباره‌ی مفاد این روایت شریف را در فصل اوّل از بخش اوّل در جلد

نخست از این مکتوب بنگرید.

۲ - چنان‌که فرموده‌اند: «الْعَقْلُ مَا عُبِدَ بِهِ الرَّحْمَنُ وَانْكُسِبَ بِهِ الْجَنَانُ.» (الكافی / ۱ / ۱۱)

با تمایلات رنگارنگ شهوی به سوی آتش دوزخ می‌کشد. بهشتی شدن آدمی در گرو مخالفت با نفس و بازداشتن آن از خواهش‌هایش است.^۱

انسان عاقل و هشیار می‌کوشد که نفس را در محدوده‌ی ارزش‌ها محصور کند و آن را به آداب عقلانی پای‌بند نماید تا از جهنم دور و به بهشت نزدیک گردد. عاقل می‌کوشد که عنان اختیار نفس را به دست بگیرد و با پرهیز دادن به آن و ملزم کردنش به حُسن ادب، به سلامت آن یاری رساند. به این ترتیب مؤدب شدن، امری آسان و سهل نیست. بدون زحمت به دست نمی‌آید و نیاز به برنامه‌ریزی، پیش‌بینی و تدبیر دارد.

در این جا خواننده‌ی محترم را به دو نکته‌ی مهم توجه می‌دهیم:

نکته‌ی اول: مربّیانی که ادب‌آموزی متربّی در هفت سال دوم را مهم می‌دانند باید از هفت سال اوّل برای آن برنامه‌ریزی کنند.

در ابتدای بحث توضیح داده شد که در مقطع هفت سال نخست، متربّی فاقد زمینه‌های شناختی لازم برای ادب‌آموزی است. هنوز متربّی به سنّ تمیز نرسیده و نمی‌تواند نسبت به حُسن آداب، فهم عقلانی داشته باشد. اما این ویژگی نباید مربّی را نسبت به زمینه‌سازی مناسب برای ادب‌آموزی، غافل کند. این زمینه‌سازی مناسب، در قالب فضا‌سازی برای برخی آداب، شکل می‌گیرد. راهبرد فضا‌سازی به این معناست که مربّیان در سیره‌ی عملی خود آدابی را رعایت کنند و متربّی دائماً و به‌طور ملموس با آن‌ها سر و کار داشته باشد. در چنین فضایی به صورت ناخودآگاه، التزام به برخی آداب برای وی جا می‌افتد. به عنوان مثال خانواده‌ای را فرض کنید که هیچ‌گاه با کفش وارد خانه نمی‌شوند. هر کس از راه می‌رسد کفش خود را بیرون دراز یا بیرون می‌آورد و بعد وارد خانه می‌شود. متربّی همواره این رفتار را می‌بیند و به آن عادت می‌کند.

به عنوان مثال دیگر، فرض کنید متربّی مشاهده کند که هرگاه اعضای خانواده به یکدیگر قرآن می‌دهند طرف مقابل قرآن را با دو دست می‌گیرد، می‌بوسد، بر پیشانی می‌گذارد و آن را می‌گشاید. نیز هرگز آن را بر زمین نمی‌نهد و پیش روی قرآن پای خود

۱ - چنان‌که قرآن کریم می‌فرماید: ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَىٰ فإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَىٰ﴾.

(نازعات/ ۴۰ و ۴۱)

را دراز نمی‌کند. همین رفتار به صورت «شرطی» در متربی نیز ایجاد می‌شود. او نیز عادت می‌کند که همواره چنین رفتاری را با قرآن پی‌گیرد؛ در عین این‌که نمی‌فهمد حُسن این کار از چه بابی است. کشفی نسبت به حُسن احترام به قرآن ندارد اما به صرف این‌که بزرگ‌ترها چنین می‌کنند او نیز همین رفتار را تکرار و تقلید می‌کند. درست است که نمی‌توانیم اسم این رفتارها را در سنّ پیش از بلوغ، ادب بگذاریم اما این فرهنگ غالب خانوادگی، برای ادب‌آموزی آینده‌ی متربی، بسیار مؤثر است.

پس از این‌که متربی به سنّ تمیز رسید تداوم این رفتارها برای وی مشکلی ایجاد نمی‌کند بلکه او بر حسب عادت و به‌طور طبیعی آن‌ها را ادامه می‌دهد. با این تفاوت که در مقطع جدید سنّی «می‌فهمد» که باید به قرآن احترام بگذارد و یا کفش خود را بیرون منزل از پای درآورد. کشف حُسن این‌گونه آداب، به روند نهادینه‌شدن ارزش‌ها و آداب یاری می‌رساند و در حقیقت پشتوانه‌ی شناختی آن‌ها را فراهم می‌کند. با این زمینه‌چینی، متربی در هفت سال دوم آداب را پس نمی‌زند. حُسن تقیّد به آن‌ها را فهم می‌کند. پای‌بندی‌اش به آداب بیشتر هم می‌شود و تداوم نیز می‌یابد.

پس شرطی‌سازی و عادت دادن متربی به آداب در هفت سال نخست، امری قبیح نیست بلکه می‌تواند زمینه‌ی مناسبی برای تعمیق آن‌ها در هفت سال دوم فراهم کند. با این تفصیل اگر می‌خواهیم فرزندان اهل مسجد شود باید از همان ابتدا به فکر باشیم. اگر می‌خواهیم از مجالس روضه خوشش بیاید و به آن‌ها خوبگیرد باید از همان اوّل زمینه‌سازی کنیم. اگر می‌خواهیم دخترمان با حجاب بار بیاید راهش قطعاً این نیست که تا شب قبل از به تکلیف رسیدنش، وی را آزاد و رها بگردانیم. تربیت یک فرایند است. موضوع تربیت نیز انسان است نه یک آدم آهنی که بلافاصله پس از زدن یک دکمه کار خاصی را انجام دهد. برای با حجاب شدن دختر باید با شیعی ملایم از چهار یا پنج سالگی آغاز به فعالیت کرد. باید فضا را شکل داد، علاقه ایجاد کرد، اصل حجب و حیا را برای وی جذّابیت بخشید و... این‌گونه می‌توان تقیّد او به حجاب را به راحتی در هفت سال دوم به دست آورد و در عین حال در کنار القائات مثبت، به او اعطای بینش هم کرد.

نکته‌ی دوم: در هفت سال دوم فهم نسبت به حُسن آداب، لزوماً به معنای پیش گرفتن روش اکتشافی مصطلح نیست. درست است که در این دوره متربّی به سنّ تمیز رسیده و عقلش آغاز به رشد و روشنگری کرده است اما در اوایل این دوره هنوز وقت آن نرسیده که نسبت به چرایی بسیاری از تقیّدات ادبی و ارزشی‌اش، آگاه شود. منظور از فهم «چرایی» آن است که بتواند برای یک یک آن‌ها استدلال‌های عقلانی سامان دهد. یا بتواند در گفت‌وگو با کسانی که پذیرای این آداب نیستند به مناظره و احتجاج بپردازد. وقت رویکرد اکتشافی هنوز فرا نرسیده است. فعلاً متربّی ما در حدّی از عقلانیت نیست که بتواند استدلال‌های آن چنانی را بر مبنای تعبّد و عقلانیت سامان دهد. لذا اصرار بر فرایند اکتشافی در این برهه، جایی ندارد و هنوز نوبت به آن نمی‌رسد.^۱

نوبت روش اکتشافی وقتی است که متربّی به حدّ قابل قبولی از عقلانیت و تدبّر رسیده باشد. به علاوه فرایند وا کسیناسیون او به درستی پی‌گیری شده باشد. در این شرایط او می‌تواند محیط آفت‌خیز بیرون از خود را به نقد بکشد و علیه آن استدلال کند. متّکای محکم او در این مواجهه و احتجاج، دریافت‌های روشن عقلانی، در کنار تقیّد عمیق عملی، است. در این شرایط است که نهاده‌ی شدن ارزش‌ها به سقف خود می‌رسد و این فرایندی است که در هفت سال سوّم به هدف نهایی خود می‌رسد.

۴ - ۲) ادب و حُسن خُلق

۱ - ۴ - ۲) ادب: زیربنای حُسن خُلق

بر اساس نکات پیش‌گفته، به نظر می‌رسد ادب مفهومی عام و شامل دارد که در رابطه‌ی انسان با افراد، محیط‌ها و زمان‌های مختلفی قابل پی‌گیری است. فراگیری ادب، زیبایی و لزوم پای‌بندی به آن را آشکار می‌کند. یکی از نکات مهم در اهمّیت ادب، آن است که ادب ریشه‌ی مکرمت‌ها و فضیلت‌های اخلاقی است. به تعبیر دیگر

۱ - در مورد محدودیت‌های روش اکتشافی، در فصل دوم از بخش سوّم در جلد اوّل از همین مکتوب توضیحاتی تفصیلی داده‌ایم.

هریک از فضایل اخلاقی، مظهري از مظاهر ادب هستند. امير مؤمنان عليه السلام می‌فرماید:

الْأَدَبُ... زِينَةُ اللِّسَانِ وَ دَلِيلُ الرَّجُلِ عَلَى مَكَارِمِ الْأَخْلَاقِ وَ مَا الْإِنْسَانُ لَوْلَا الْأَدَبُ إِلَّا بِهَيْمَةٍ مُهْمَلَةٍ.^۱

ادب... زیور زبان و راهنمای انسان به مکارم اخلاق است و اگر ادب نبود انسان جز چارپایی رهاشده، چیزی نبود.

اساساً انسانیت انسان به عقل اوست. عقل است که میان او و حیوان تمایز ایجاد می‌کند و به وی شرافت می‌بخشد. ادب صورت و سیمای عقلانیت است. عاقل کسی است که خود را ملزم به رعایت آداب می‌داند. اساساً کشف‌های عقل نوعی تقید و الزام درونی برای انسان ایجاد می‌کنند که هر یک از آن‌ها در چارچوب عام آداب عقلانی قرار می‌گیرد. پس کسی که ادب ندارد عقلانیتش تجسم نیافته و به تبلور نرسیده است. چنین کسی عملاً تفاوتی با حیوانات ندارد. انسان یله و رها از آداب، مثل چارپایی است که تقیدی در خود نمی‌بیند و فارغ از هر گونه الزام درونی می‌زید.

نکته‌ی دیگر روایت شریف، این‌که: ادب انسان را به سوی مکرمت‌های اخلاقی راهنمایی می‌کند. این، عنوان عامی برای همه‌ی فضایل اخلاقی است. نورروشنگر عقل از یک سو حسن و لزوم ادب را برای عاقل کشف می‌کند. از سوی دیگر غالب فضایل اخلاقی، اموری هستند که مورد کشف عقل قرار می‌گیرند. این‌جاست که رابطه‌ی میان این دو برقرار می‌شود بدین صورت که عاقل، تقید خود به مکارم اخلاق را مصداق ادب می‌شناسد. به تعبیر دیگر می‌یابد اگر بخواهد مؤدب به آداب عقل گردد باید در همه‌ی زمینه‌ها از خود انسانی با اخلاق بسازد.

یکی از مکرمت‌های مهم اخلاقی، که از ادب نشأت می‌گیرد، «حُسن خُلق» است. به این دو روایت شریف از امير مؤمنان عليه السلام بنگرید:

ثَمَرَةُ الْأَدَبِ حُسْنُ الْخُلُقِ.^۱

خوش خویی، میوه‌ی ادب است.

سَبَبُ تَزْكِيَةِ الْأَخْلَاقِ حُسْنُ الْأَدَبِ.^۲

نیکویی ادب، عامل پاکیزگی اخلاق است.

۲-۴-۲) مصادیق حُسن خلق

أَمَّا «حُسْنُ خُلُقٍ چيست؟» این پرسش از امام صادق عليه السلام پرسیده شده است. آن حضرت در پاسخ فرموده‌اند:

[حُسْنُ خُلُقٍ این است که] پهلوی خود را نرم کنی و گفتار خود را پاکیزه نمایی و برادرت را با گشاده‌رویی زیبا، ملاقات کنی.

در این روایت شریف، حُسن خلق دارای سه مصداق دانسته شده است:

مصداق نخست «لین جانب» است که آن را به «نرمی پهلوی» ترجمه کرده‌ایم. مقصود از این تعبیر آن است که انسان نرم‌خو باشد. افراد دیگر جرأت کنند که به او نزدیک شوند. خوش داشته باشند که با او هم‌نشینی نمایند. مؤمن، ابتداءً و بی هیچ مقدمه، در برابر سایر اهل ایمان دافعه نشان نمی‌دهد. دیگران در باره‌ی او قضاوت «تُندخویی» ندارند. بلکه وی را به حُسن معاشرت می‌شناسند. آن‌چه در عرف تحت عنوان «مردم‌داری» قرار می‌گیرد به همین ویژگی مربوط است.

مصداق دوم حُسن خُلُق، «کلام پاکیزه» است. پاکیزگی کلام اولاً به عاری بودن آن از فحش و کلمات رکیک است. انسان خوش‌خو، اهل بی‌حیایی نیست. ثانیاً انسان خوش‌خو اهل تهمت، افتراء، غیبت و سایر گناهان زبان نیست. کسی که زبانش به تمسخر دیگران مشغول باشد ملکه‌ی حُسن خُلُق را ندارد. فردی که به سرزنش بی‌مورد دیگران می‌پردازد از خوش‌خویی بی‌بهره است و... در رتبه‌ی سوّم کلام انسان خوش‌خو همواره با احترام و تکریم مؤمنان همراه است. کلام او آینه‌ی حُسن اخلاق

۱- غررالحکم، ج ۵۰۸۴

۲- همان، ج ۵۰۸۷.

اوست. تحقیر و بی حرمتی نسبت به مؤمنان در قاموس انسان خلیق جایی ندارد. این جاست که معنای فرمایش امیرمؤمنان علیه السلام بهتر درک می شود که فرمودند: «ادب، زیور زبان است.» ادب پایه و مایه ی حُسن خُلق است و پاکیزگی زبان نیز یکی از مظاهر حُسن خلق می باشد. بنابراین خوش اخلاقی، ابزار ادب برای زیور بستن زبان است.

مصدق سوم حُسن خُلق این است که انسان در مواجهه بادیگران «گشاده رو» باشد. افرادی که دائماً گرفته هستند از این روحیه محروم اند. نیکوست انسان در هنگام مواجهه بادیگران به روی آن ها تبسم کند و رفتار گرمی از خود بروز دهد. مصداق حُسن خلق نیست که افراد در برخورد با انسان هیچ احساسی در چهره مشاهده نکنند و او را با آداب ملاقات، کاملاً بیگانه ببینند.

۳-۴-۲) حُسن خُلق ذاتی، حُسن خُلق قصدی

برخی ریشه های خوش خوئی یا تندخویی به سرشت و ذات افراد بازمی گردد. برخی افراد ذاتاً انسان های خون سردی هستند. زود عصبانی نمی شوند و از کوره در نمی روند. روحیه ی اصلی و مادرزادی شان این است که نرم خو هستند. بادیگران مدارا می کنند و اگر آزاری ببینند واکنش فوری نشان نمی دهند. اما برخی دیگر ذاتاً حالت عکس دارند. کم ترین بهانه ای می تواند آن ها را به هم بریزد. ذاتاً افراد جذابی نیستند و نفوذ در آن ها کار دشواری است. اصالتاً اخلاقشان نرم نیست. اینان مثلاً به صورت جبلی و ذاتی از مصداق سوم حُسن خلق (گشاده رویی) محروم اند و قیافه ی بشاشی ندارند.

اما مهم این است که انسان می تواند خود را با مشقّت و کُلفت ملزم به رعایت آداب کند. ادب حُسن خُلق با تلاش و تمرین قابل دست یابی است. به تعبیر بهتر، ذاتی بودن این گونه اخلاق، آن را غیر قابل تغییر نمی کند. عاقلی که این رنگ باطنی را در خود می بیند در پرتو عقل، آن را مطلوب نمی یابد و سعی در تغییر آن می کند. البته این تلاش، بی مزد هم نمی ماند. فرمایش امام صادق علیه السلام در این زمینه جالب توجه است:

خوی [نیکو] عطیه‌ای است که خداوند به هریک از آفریدگانش که بخواهد عطا می‌کند. نوعی از آن سجیه است (ریشه در سرشت فرد دارد) و نوعی از آن، نیت است (به قصد و عزم خود فرد بازمی‌گردد).

راوی از ایشان می‌پرسد: «کدام یک برترند؟» حضرت پاسخ می‌دهند: صاحب نیت برتر است چرا که صاحب سجیه بر چیزی سرشته شده که غیر از آن نمی‌تواند [بود] ولی صاحب نیت [و عزم] کسی است که خود را به صبر در اطاعت خدا وامی‌دارد و به این ترتیب شکیبایی می‌ورزد. پس این، برتر است.^۱

در روایت شریف به هر دو قسم مذکور تصریح شده است. نیز فردی که با قصد و عزم، خود را به اخلاق نیکو وامی‌دارد برتر از کسی دانسته شده که ذاتاً چنین است. کسی که سرشتش به نرم‌خویی نهاده شده نمی‌تواند غیر از آنچه که هست، باشد. خداوند به وی فضل نموده است. بدون این که برای به کف آوردن خلق نیکو تلاشی کند خداوند این گوهر را در اختیار وی قرار داده است.

اما فردی که با قصد و نیت به این مظاهر پای‌بند می‌شود، در راه به دست آوردن آن‌ها زحمت می‌کشد. مثلاً ممکن است زبانش تند و آزاردهنده باشد. خود را کنترل می‌کند، زبانش را به بند می‌کشد و با اراده‌ی محکم نمی‌گذارد که از پاکیزگی فاصله گیرد. یا هر چند در دل محزون است اما خود را به گشاده‌روی وامی‌دارد. چهره‌ی خود را متبسم نشان می‌دهد و آن قدر تمرین می‌کند تا آن را به خوی غالب خود تبدیل نماید. جالب است که فرد می‌تواند در این کار، قصد قربت کند و رنج خود در این مسیر را به حساب «صبر بر طاعت خداوند» بگذارد. عمل به روشنگری عقل، اطاعت رسول باطنی خداست و عقل است که انسان را به مظاهر حسن خلق دعوت می‌کند.

دلالت این روایت شریف می‌تواند نکته‌ای را به مربیان متدین یادآور شود. ممکن است متربی ما ذاتاً متمایل به آدابی از این دست نباشد. سرشت برخی متربیان طوری است که گویی مثل موم در دستان مربی خودند. به راحتی پذیرای آداب هستند و

فَعَالِیَّتِ تربیتی بر آن‌ها، بسیار سهل و آسان است. اما برخی دیگر از متربّیان چنین نیستند. مربّی باید طرح و برنامه‌ها پیاده کند تا بتواند آن‌ها را در چارچوب آداب شکل دهد. مربّیانی که با این‌گونه متربّیان سر و کار دارند برتر از مربّیانی هستند که راهشان بسیار هموار است چون تلاششان دوچندان است. اینان می‌توانند تلاش تربیتی خود را به عنوان صبر بر طاعت خدا ثبت کنند و از این طریق به ثواب پروردگار دست یابند.^۱

به هر طریق یکی از مهم‌ترین جلوه‌های ادب، حُسن خُلق است. متربّی ایده‌آل فردی است که هم اعتقاد سالم دارد، هم اهل تقواست و هم به اخلاق عقلانی متخلّق است. یک متربّی ایده‌آل قطعاً در سلام دادن به دیگران اهل اهمال نیست. حق‌شناس است. اگر کسی لطفی در حقّش بکند همواره خود را سپاس‌گزار وی می‌داند. انسانی بشّاش و متبسم است. برخورد‌های تحکم‌آمیز با دیگران ندارد و دیگران را از خود نمی‌راند. اهل تواضع و فروتنی است. اهل یاری رساندن به دیگران است. در سفر اهل همراهی و خدمت به جمع هم‌سفران است. در رفتار خود با همسر و فرزند آینده نیز اهل دقّت است. آن‌ها را نمی‌آزارد، زور نمی‌گوید و به آن‌ها محبّت می‌کند... این‌ها برخی نمونه‌ها از حُسن خُلقی است که توقّع می‌رود متربّی ایده‌آل از آن‌ها بهره‌مند باشد. این امر امکان‌پذیر نیست مگر با آموزش و القاء همه‌جانبه‌ی آداب عقلانی. ادب‌آموزی، عقل‌متربّی را بارور می‌کند و عقل‌روشنگر زمینه‌ی وسیعی برای محاسن اخلاق فراهم می‌نماید. بنابراین هر چه عقل انسان فروزنده‌تر باشد ادب وی گستره‌ای وسیع‌تر می‌یابد و همین، عامل افزایش مؤلّفه‌های حُسن خلق در فرد خواهد بود.

۱ - البتّه ناآرامی و به اصطلاح «شیطانی» برخی بچّه‌ها، چندان هم بی‌فایده نیست. بچّه‌های ناآرام و مهارناپذیر، ادب‌پذیری کمتری دارند اما اگر مربّی بتواند آن‌ها را اداره کند بعدها می‌تواند ثمری شیرین برچیند. امام علیّ (علیه السلام) می‌فرماید: «ناآرامی و سرسختی کودک در کوچکی‌اش نیکوست؛ برای آن‌که در بزرگی‌اش بردبار باشد.» (الکافی / ۶ / ۵۱)

۵- ۲) ادب و حیا

۱- ۵- ۲) رابطه‌ی ادب و حیا در بازدارندگی از معصیت

چنان‌که گفته شد «ادب» در فرهنگ تربیت عقلانی حوزه‌ی وسیعی را در بر می‌گیرد. یکی از حوزه‌هایی که سایه‌ی ادب بر آن می‌افتد حوزه‌ی بازداشتن نفس از تعرض به حریم الهی است. انسان با تنبّه به مصنوعیتش، می‌یابد که دار و ندارش را از خداوند دارد. می‌یابد که هست و نیستش به خدا وابسته است و اوست که آن به آن اداره‌اش می‌کند. انسان عاقل خود را به صورت همه‌جانبه‌متکی به صانع خود می‌بیند و او را مالک خود می‌داند. رفتار مملوک نسبت به مالکش اقتضای آداب خاصی را دارد. یکی از مهم‌ترین این آداب آن است که مملوک عاقل می‌یابد نباید با مالک خود مخالفت کند. می‌یابد که نباید حریم او را هتک کند و نهی او را زیر پا بگذارد. این تنبّه عقلانی - چنان‌که رفت - از طریق شکر منعم نیز مطرح است. «لزوم شکر منعم» دریافتی عقلانی می‌باشد و صرف نظر از فرض عقاب، انسان را ملزم به طاعت حق می‌کند. به تعبیر امیر مؤمنان علیه السلام:

اگر خداوند به خاطر معصیتش وعید عذاب نداده بود واجب بود که به خاطر شکر نعمت‌هایش، معصیت نشود.^۱

این بدان خاطر است که باز به تعبیر حضرتش:

کم‌ترین چیزی که خداوند شما را بدان الزام فرموده آن است که از نعمت‌هایش برای معصیت‌ها در برابر او، بهره‌نجوید.^۲

این لازمه‌ی عقلی شکر منعم است. عاقل در می‌یابد که همه‌ی توانایی‌هایش بسته به اعطا و انعام خداست. لذا هر معصیتی که بخواهد بکند لاجرم بدون بهره‌گیری از نعمت‌های الهی امکان‌پذیر نیست. اما از سوی دیگر، عقلاً حدّ اقل توقّع یک منعم از روزی خور خود، این است که نعمت عطا شده را در راه مخالفت منعمش به کار نگیرد.

۱- بحار الأنوار / ۶۹ / ۷۸.

۲- نهج البلاغه، حکمت ۲۳۰.

به این ترتیب عقل، انسان را از معصیت خدا باز می‌دارد چون در یک کلام آن را مصداق «نمک خوردن و نمکدان شکستن» می‌بیند. عاقلی که این حقیقت را بشناسد و این حق را دریابد خود را ملزم به ادب «شکر عملی» در قبال مُنعم می‌بیند و این یکی از بارزترین آداب است. چنان‌که به فرموده‌ی امیر مؤمنان علیه السلام:

أَحْسَنُ الْأَدَابِ مَا كَفَّفَكَ عَنِ الْمَحَارِمِ.^۱

نیکوترین آداب چیزی است که تو را از [ارتکاب] حرام‌ها باز می‌دارد.

به همین خاطر کسی که معصیت می‌کند به یک معنا به زشتی بی‌ادبی دچار است. عقلا تصدیق می‌کنند که حدّ اقل لازمه‌ی ادب در برابر منعم، این است که انسان در برابر او، از نعمت‌هایش در جهت نارضایی وی استفاده نکند. از سوی دیگر نه انسان لحظه‌ای مستغنی از نعمت‌های الهی است و نه جایی، خالی از نظارت پروردگار است. به این ترتیب کسی که معصیت می‌کند ادب حدّ اقلی در برابر منعم خود را رعایت نکرده است. به همین خاطر، امیر کلام علیه السلام می‌فرماید:

مَنْ قَلَّ أَدَبُهُ كَثُرَتْ مَسَاوِيهِ.^۲

کسی که ادبش کم شد زشت‌کاری‌هایش فراوان می‌شود.

ادب و زشت‌کاری انسان، نسبت عکس دارند. از دیاد ادب، از زشتی‌های انسان می‌کاهد و غلتیدن انسان در زشتی‌ها و حرام‌ها، نشانه‌ی بی‌ادبی اوست. بارویکردی موشکافانه در می‌یابیم ریشه‌ی ادب عاقل در برابر منعم مهربانش، حیا در قبال اوست. عاقل در عین این‌که خود را به صورت همه‌جانبه غرق در نعمت‌های الهی می‌بیند اما هیچ‌کجا را از نظارت او خالی نمی‌شناسد. می‌فهمد که همه جا در محضر اوست و خداوند از زیر و بم گفتارها، رفتارها و حتّی افکار وی آگاهی دارد. به همین خاطر «حیا» می‌کند از این‌که در محضر او، با نعمت او به مخالفت و عصیان‌ش بپردازد. «حیا» به معنای شرم عقلانی از حضور و نظارت یک ناظر محترم است و مگر ناظری

۱- غررالحکم، ج ۵۰۷۹.

۲- غررالحکم، ج ۵۱۲۲.

محترم‌تر از خدا پیدا می‌شود و مگر نظارتی فراگیرتر از نظارت او هست؟
حیا از خداوند متعال، زیر ساخت ادب کردن عاقل در قبال پروردگار است. جالب است که در تبیین ساز و کار حیا فرموده‌اند:

الْحَيَاءُ يَصُدُّ عَنِ فِعْلِ الْقَبِيحِ.^۱

حیا [انسان را] از کار زشت باز می‌دارد.

حیا، عاملی بازدارنده در قبال زشتی‌هاست و ریشه‌ی عقلانی دارد. عقل، حُسن حیا و ادب را در می‌یابد. از سوی دیگر عاقل تصدیق می‌کند که بی‌حیایی مصداق بی‌ادبی است. کسی که با حیاست قطعاً مؤدب نیز هست. لذا حیا باعث می‌شود انسان در قبال خداوند ادب کند. به این ترتیب «بازدارندگی ادب نسبت به محارم»، ریشه در «بازدارندگی حیا از زشتی‌ها» دارد. حیاست که عاقل را به سمت رعایت ادب می‌راند و نسبت به بی‌ادبی به او هشدار می‌دهد.

با این تفصیل «ادب» و «حیا» بایکدیگر رابطه‌ای تنگاتنگ دارند. گاه ریشه‌ی ادب کردن انسان در قبال خداوند، ترس از عقاب است. ممکن است انسان از ترس جهنم دست از معصیت خداوند بکشد. این یک رتبه است که در فرمایش امیر مؤمنان علیه السلام از آن به «عبادة العبيد» (عبادت بردگان) یاد شده است.^۲ چنین کسی به برده‌ای می‌ماند که می‌ترسد مولایش وی را بازخواست کند یا به ضربه‌ای وی را بنوازد. به همین خاطر از ترس کتک خوردن و عذاب شدن، دست به سوی عصیان مولایش دراز نمی‌کند.

اما رتبه‌ی بالاتر از آن کسی است که سفره‌ی انعام خدا را می‌بیند و در می‌یابد جفاست که از این سفره سیر بخورد و در عین حال در حضور سرورش، وی را نافرمانی نماید. ریشه‌ی پای‌بندی عاقل به این «شکر عملی»، حیای اوست. کسانی که در این رتبه قرار دارند از سرشکر به بندگی خدا پای‌بند هستند. به تعبیر امیر مؤمنان علیه السلام اینان در

۱- غررالحکم، ح ۵۴۵۴.

۲- حضرتش می‌فرمایند: «گروهی خداوند را به خاطر رغبت [به ثواب و بهشت] عبادت می‌کنند که این عبادت تاجران است و گروهی خداوند را به خاطر ترس [از عذاب دوزخ] عبادت می‌کنند که این عبادت بردگان است و گروهی خدا را به خاطر شکر [نعمت‌هایش] عبادت می‌کنند که این عبادت آزادگان است.» (نهج البلاغه، حکمت ۲۳۷)

رتبه‌ی «عبادة الأحرار» (بندگی آزادگان) قرار دارند. پس انگیزه‌ی عبادت آزادگان، از حیای آن‌ها سرچشمه گرفته است.

فرموده‌ی امام حسین علیه السلام خطاب به اهل معصیت بسیار جالب است. ایشان خطاب به مردی که خود را نسبت به معصیت ناشکیبا معرفی می‌کرد این‌گونه موعظه فرمودند:

پنج کار بکن و آن‌گاه هر چه می‌خواهی گناه کن.

و در بیان سه مورد از آن‌ها چنین فرمودند:

نخست آن‌که روزی خدا را نخور و هر چه می‌خواهی گناه کن. دوم این‌که از

ولایت خداوند خارج شو و هر چه می‌خواهی گناه کن. سوّم این‌که جایی را

پیدا کن که خدا تو را نبیند و هر چه می‌خواهی گناه کن...^۱

این سه توصیه در واقع توصیه‌ی گناه کاران به حیا از خداست. آیا جز این است که فرد گناه کار، با قوّتی که روزی خدا به وی بخشیده گناه می‌کند؛ او همواره تحت ولایت و حکومت خداست و فرار از این حکومت هرگز میسر نیست. به علاوه چتر نظارت خدا هیچ کجا را فروگذار نکرده است. به این ترتیب کمال بی‌حیایی است که فرد در قلمرو ولایت خدا بهره‌ور از لطف بی‌کران او بشود و در عین حال چشم دوخته به چشم او، امر و نهی‌اش را پایمال کند.

با این تفصیل رتبه‌ی بالای بندگی آن است که انسان به خاطر شکر خدا دست به کار فرمان‌پذیری شود. ریشه‌ی این شکر و انگیزه‌ی آن، البته حیا از خداست. شکر یکی از آداب ویژه است که عقل از لزوم رعایت آن در برابر مُنعم، پرده برمی‌دارد. حیا نیز از روشنگری عقل ریشه می‌گیرد. به این ترتیب عاقل، «ترک شکر عملی» را مصداق بی‌حیایی می‌بیند و این ادب مهم را به انگیزه‌ی حیا از خداوند پی‌گیری می‌کند. در ادامه رابطه‌ی عقل و حیا و ادب را بیشتر خواهیم کاوید.

۲-۵-۲) رابطه‌ی بی‌ادبی با بی‌حیایی

با توجه به نکات پیش‌گفته، حیایکی از مهم‌ترین عوامل بازدارنده از معصیت است. بروز و ظهور حیا در آداب خودنمایی می‌کند و سرچشمه‌ی این دو در عقلانیت است. افزون بر این، حیا نقش مهمّ دیگری نیز بر عهده دارد و آن «پوشاندن عیب‌ها» است.

هر انسان غیر معصومی دارای نقاط ضعف فراوان است. انسان واقع‌بین، نسبت به این نقاط ضعف، بصیرت دارد اما در عین حال خوش نمی‌دارد که دیگران از این نقاط ضعف باخبر شوند. این «خوش نداشتن»، حاصل یک سلیقه نیست بلکه حاکی از یک کشف عقلانی است. انسان حیا می‌کند که عیوب خود را در معرض تماشای این و آن بگذارد. پوشیده ماندن عیب‌های انسان، راه را بر بی‌ادبی آن‌ها نسبت به او، سد می‌کند. هر چه عیوب انسان پوشیده‌تر بماند ادب ورزیدن دیگران نسبت به او، بیشتر برانگیخته می‌شود.

در مقابل فرد بی‌حیا ابایی ندارد از این که مردم از عیب‌ها و زشتی‌هایش باخبر شوند. جسارت او در این عرصه، امری ممدوح نیست. عقل آدمی را مجاز نمی‌داند که در محضر دیگران آبروی خود را ببرد. حفظ و جاهت خود در نظر مردم، امری عقل‌پسند است و از میان رفتن و جاهت، راه را برای بی‌ادبی دیگران نسبت به انسان، باز می‌گذارد. اغلب افراد، حتّی در برابر نزدیک‌ترین کسان خود، حریمی خصوصی برای خویش تعریف می‌کنند و البتّه هر چه طرف مقابل انسان، غریبه‌تر باشد این حریم خصوصی بازتر می‌شود.

به طور مثال همسر انسان از نزدیک‌ترین افراد به اوست ولی افراد هشیار همه‌ی اسرار و سوابق خود را برای همسرشان برملا نمی‌کنند. حیا از همسر در برخی زمینه‌ها، باعث می‌شود حریم‌ها تا حدّی محفوظ باقی بماند و احترام انسان نزد همسرش فرو نریزد. دریده نشدن همه‌ی پرده‌ها، باعث می‌شود همسر انسان چارچوب ادب را در رفتار با او حفظ کند و به خود اجازه‌ی عبور از برخی حدّ و مرزها را ندهد. حال فرض کنید فاصله‌ی طرف مقابل قدری از انسان دورتر شود. مثلاً

در مواجهه با دوست، قلمرو حریم‌ها و حیاها توسعه پیدا می‌کند به نحوی که انسان خوش نمی‌دارد مشاجره‌ی خود با همسرش را برای دوستش تعریف نماید یا اصطلاحاً «رویش نمی‌شود» که روابط خصوصی خود با همسرش را برای دوستش بازگو کند. همین امر باعث می‌شود حفظ برخی آداب میان دو طرف حاکم شود. حاصل آن‌که:

اولاً حیا خاصیت عیب‌پوشی دارد چنان‌که امیر مؤمنان علیه السلام می‌فرماید:

مَنْ كَسَاهُ الْحَيَاءُ ثَوْبَهُ خَفِيَ عَلَى النَّاسِ عَيْبُهُ.^۱

حیا به هر کس لباس خود را بپوشاند عیب‌هایش از مردم مخفی می‌ماند. ثانیاً پوشیده ماندن عیب‌ها، زمینه را برای رعایت آداب از سوی دیگران نسبت به انسان، فراهم می‌کند.

ثالثاً بر این اساس هر جرأت و «جسارتی» ممدوح نیست و نیز هر «رودربایستی» ای مذموم شمرده نمی‌شود. جسارتی که حاصل بی‌حیایی باشد عقلاً مذموم است. انسان به حکم عقل اجازه ندارد که نسبت به افشای نقطه ضعف‌های خود لابیالی باشد. لذا رودربایستی‌هایی که برخاسته از حیای عقلانی هستند اموری کاملاً ممدوح می‌باشند. خوب است که انسان رویش نشود در قبال برخی افراد برخی حریم‌ها را بدرد. مثال همسر و دوست را مطرح کردیم. حال فرض کنید طرف مقابل انسان، استاد او باشد. نزدیکی و صمیمیت دو طرفه میان استاد و شاگرد نباید باعث شود مثلاً زیر و بم زندگی استاد مورد اطلاع شاگردش قرار بگیرد. این امر باعث می‌شود حیای دو طرفه بریزد. وقتی حیا از بین رفت خود به خود برخی آداب از میان برداشته می‌شود و این امر عقلاً و شرعاً ممدوح نیست. رو شدن عیب‌ها، حاصل کنار رفتن پرده‌های حیاست و وقتی نقاط متعدّد ضعف فرد رونمایی شد آن‌گاه پای‌بندی دیگران به ادب ورزیدن در محضر او، سُست خواهد شد.

این یکی از مهم‌ترین زمینه‌های ارتباط حیا و ادب است که در یک کلام بی‌ادبی را

حاصل بی حیایی اعلام می‌دارد. بی حیایی باعث کشف عیب‌های انسان می‌شود و کشف عیب‌ها راه تحقیر و اهانت دیگران نسبت به انسان را هموار می‌کند.

۳-۵-۲) رابطه‌ی حیا با برخی از مظاهر ادب

پیشتر رابطه‌ی حیا با ادب «شکر منعم» را واکاوی کردیم. برای درک بهتر عظمت حیا و بستر بودن آن برای آداب، به بررسی دو نمونه‌ی دیگر از آداب می‌پردازیم که با حیا ارتباط تنگاتنگ دارند:

الف) ارتباط مظاهر ادب با حیا در فرمایش امام صادق علیه السلام

امام صادق علیه السلام خطاب به جناب مفضل بن عمر چنین می‌فرمایند:

ای مفضل! بنگر و ببیندیش که خداوند چگونه از میان تمامی جانداران، انسان را ممتاز ساخته و چگونه او را به نعمتی اختصاص داده است که ارزشی بس والا دارد و دارای سرمایه و ثروتی بزرگ می‌باشد و آن حیاست. اگر حیا نمی‌بود: کسی مهمان را گرمی نمی‌داشت و کسی به وعده‌اش وفا نمی‌کرد، نیازهای دیگران را برآورده نمی‌ساخت، دنبال کارهای پسندیده و زیبا نمی‌رفت، از اعمال زشت و ناپسند در هیچ زمینه‌ای امتناع و پروا نمی‌داشت تا آن‌جا که انگیزه‌ی بسیاری از کارهای لازم و واجب، حیاست. زیرا اگر حیا نبود کسی حقوق پدر و مادر خویش را رعایت نمی‌کرد و صله‌ی رحم به‌جای نمی‌آورد، ادای امانت نمی‌کرد و از هیچ عمل زشت و ناپسندی روگردان نمی‌بود.^۱

در این روایت شریف، نخست تأکید شده: «حیا ثروتی بزرگ است که خدا به انسان بخشیده و با این ثروت سرشار، او را از حیوان ممتاز ساخته و آن عبارت است از حیا.» پیشتر دیدیم که همین تعبیر در مورد ادب نیز به کار رفته بود. امام امیرالمؤمنین علیه السلام فرموده بودند: «اگر ادب نبود انسان جز چارپایی رها شده، چیزی نبود.» تشابه این دو تعبیر، درباره‌ی ادب و حیا، از این‌جا سرچشمه می‌گیرد که هر دوی

۱- بحار الأنوار / ۳ / ۸۱ به نقل از توحید مفضل.

آن‌ها از بستر عقلانیت سر برآورده‌اند. اساساً مایه‌ی امتیاز انسان از حیوان، عقل است و مظاهر عقلانیت، هریک مایه‌ی امتیاز انسان از حیوان می‌شوند.

پس از بیان این نکته امام صادق علیه السلام به ذکر آداب متعددی می‌پردازد که هریک از حیا نشأت می‌گیرد و اگر حیا نبود انسان، به هیچ یک از آن‌ها پای‌بند نمی‌ماند. این فرمایش نشان می‌دهد که حیا نقشی بنیادین‌تر از ادب داراست. عقل، حیا را نتیجه می‌دهد و حیا منشأ پای‌بندی انسان به آداب است. در کلام امام صادق علیه السلام سرفصل مهم‌ترین آداب اجتماعی و خانوادگی، به عنوان نتایج «حیا» بیان شده است. در رابطه‌ی انسان با والدین، در رابطه‌ی انسان با ارحام و نزدیکان و در رابطه‌ی انسان با سایر مردم، آداب مهمی را بر شمرده‌اند که همگی از حیای انسان در قبال آنان، ریشه می‌گیرد.

جالب است که گاه برخی از این آداب، رنگ و بوی صیانتی نیز به خود می‌گیرد. به طور مثال یکی از آداب خانوادگی این است که وقتی فرزند می‌خواهد در خلوت مادر، یا پدر و مادر خود، وارد شود از آن‌ها اجازه بگیرد. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله به امیرمؤمنان علیه السلام چنین توصیه‌ای می‌فرمایند و وقتی از علت این توصیه می‌پرسند، می‌فرمایند: «آیا می‌پسندی که وی را عریان مشاهده نمایی؟» حضرت عرضه می‌دارند: «هرگز.» ایشان می‌فرمایند: «پس اجازه بگیر و با اطلاع قبلی وارد شو.»^۱ خانواده‌ای که به تربیت عقلانی می‌اندیشد این‌گونه آداب را در میان فرزندان خود باب می‌کند. هیچ عیبی ندارد که انسان این‌گونه آداب را به فرزندش آموزش دهد. البته به موازات این آموزش، باید به طور کامل برای نهادینه کردن حیا، فضا سازی کرد. مثلاً اگر قرار است چنین توصیه‌ای به فرزند شود لازمه‌ی آن این است که پدر و مادر حداکثر حیا را در قبال فرزندان رعایت کنند و حتی در برابر فرزندان خردسال، از برقراری روابط خصوصی پرهیز کنند. یا آن‌که لازمه‌ی حداقّلی این فضا سازی، آن است که مادر برای تعویض لباس خود - خصوصاً در برابر فرزندان پسر - احتیاط کامل به خرج دهد و به حریمی خصوصی برود. می‌بینیم که امیرمؤمنان علیه السلام این نکته را از

رسول خدا ﷺ فرا گرفته‌اند و از حکمت آن نیز پرده برداشته‌اند.

معصومین علیهم‌السلام که سرآمد انسان‌ها در کمالات الهی و عقلانی هستند، خود این آداب را به زیبایی هر چه تمام‌تر، مراعات می‌فرموده‌اند. به عنوان مثال در مورد رفتار امیرمؤمنان علی‌علیه‌السلام با میهمان خود روایت جالبی نقل شده که به‌طور خلاصه آن را گزارش می‌کنیم:

پدر و پسر به عنوان میهمان بر آن حضرت وارد می‌شوند. امام علی‌علیه‌السلام آن دو را در بالای مجلس می‌نشانند و خود در برابرشان می‌نشینند. پس از آن که آن دو غذا صرف می‌کنند غلام حضرت -قنبر- تشت آب، ظرف و حوله‌ای می‌آورد که آن دو، دست‌هایشان را بشویند. حضرت برمی‌خیزند، ابریق را از دست قنبر می‌گیرند و خود مشغول آب ریختن به دست میهمان پدر می‌شوند. میهمان، نخست شرم‌منده می‌شود، به پای حضرت می‌افتد و ابراز شرمندگی می‌کند اما حضرت وی را به حق خود قسم می‌دهند که با اطمینان خاطر دستانش را بشوید؛ چنان‌که اگر قنبر بر دستانش آب می‌ریخت چنین می‌کرد. جالب است که پس از این، ابریق را به دست محمد حنفیه می‌دهند تا بر دست پسر آب بریزد و سپس می‌فرمایند:

اگر این پسر، تنها - بدون پدر خویش - میهمان من بود خودم آب روی دست‌هایش می‌ریختم ولی خدا دوست ندارد اگر پدر و پسر با هم باشند بین آن‌ها مساوات برقرار شود. لکن پدر بر [دست] پدر آب ریخته پس پسر [بر دست] پسر آب بریزد.^۱

اولاً: این داستان حکایت از ادب والای امیرمؤمنان علی‌علیه‌السلام در برابر میهمان می‌کند. آن بزرگوار با آن مقام ربّانی و آسمانی در برابر میهمان مؤمن خود این‌گونه خضوع می‌کنند. خود در جایگاه پست‌تر می‌نشینند، مهمان را در بالای مجلس می‌نشانند و خود به عنوان صاحب خانه و میزبان، با دست خود، برای آن‌ها آب می‌ریزند. به علاوه مهمان را قسم می‌دهند که در این کار تعارف را کنار بگذارد.

دومین نکته‌ی این روایت آموزش ادب برخورد با پدر، توسط آن حضرت است.

۱- بحار الأنوار/ ۷۵/ ۱۱۷ به نقل از تفسیر امام عسکری علی‌علیه‌السلام واحتجاج.

پدر باید همواره مقدم بر فرزندش قرار داده شود. بنابراین حتی در برخورد اجتماعی مثل اکرام میهمان، خداپسند نیست که میان آن‌ها تساوی برقرار شود بلکه باید بزرگداشت بیشتری نسبت به پدر صورت گیرد.

مثال دیگر را از رفتار پیشوایان معصوم با پدر و مادرشان ذکر می‌کنیم. از امام صادق (علیه السلام) نقل شده: «من برای پدرم رخت خواب می‌گستردم و آماده‌اش می‌کردم و منتظر می‌ماندم تا بیاید. وقتی ایشان می‌آمدند و می‌خوابیدند من به بستر خود می‌رفتم و می‌خوابیدم.» و پس از آن می‌فرمایند که: «یک شب پدرم در بازگشت از مسجد تأخیر فرمودند. من در پی ایشان به مسجد رفتم.» سپس متن مناجات آن حضرت در مسجد را نقل می‌فرمایند.^۱

یا امام زین‌العابدین (علیه السلام) ابا داشتند که با مادرشان هم‌غذا شوند و سربیک سفره بنشینند. به ایشان عرض شد: «ای پسر رسول خدا، شما نیکوکارترین مردم‌اید و بیش از همه صله‌ی رحم می‌کنید. پس چه طور با مادرتان هم‌غذا نمی‌شوید؟» حضرت پاسخ فرمودند: «خوش نمی‌دارم که دستم به چیزی سبقت گیرد که چشم او پیش از من، بدان سبقت گرفته است.»^۲

به راستی این دقت و موشکافی در رابطه با والدین حاصل چه روحیه‌ای است؟ امام معصوم دست به خدمت پدرش می‌شود و تا او نیامده به خود اجازه‌ی خفتن نمی‌دهد. یا ابا می‌کند که با مادرش هم‌غذا شود چون حیا می‌کند چیزی را از سفره بردارد که مادرش دوست می‌داشته از آن بهره برد. این رفتارها با والدین حاکی از ریزبینی اهل بیت (علیهم السلام) در رعایت حق والدین است. هر پدر و مادری راحتی فرزندش را می‌خواهد. والدین خود را فدای فرزندشان می‌کنند و همیشه بهترها را برای فرزندشان می‌خواهند نه برای خودشان. بنابراین چه بسا اصلاً ناراحت نشوند که فرزندشان پیش از آن‌ها بخوابد. یا آن‌که نسبت به آن‌ها بر غذایی سبقت گیرد. اما امامان پا ک‌نهاد ما به همین احتمال ناچیز هم ترتیب اثر می‌دهند. به آن‌ها خدمت می‌کنند و در عین حال به رفتارشان با آن‌ها اهمّیت فراوان می‌دهند.

۱- الکافی / ۳ / ۳۲۳.

۲- خصال / ۲ / ۵۱۷.

«اکرام میهمان» و «رعایت حق والدین» دو ادب مهم خانوادگی و اجتماعی هستند که هر دو از حیا نشأت می گیرند. انسان با حیا با ارتقای حیایش دقت بیشتری در آداب می کند و زوایای آن را با ریزبینی بیشتری رعایت می نماید. نمونه‌ی این ریزبینی‌ها، آن است که امیر مؤمنان علیه السلام ابریق را به دست فرزند خود می دهند تا به دست فرزند میهمان آب بریزد یا امام زین العابدین علیه السلام اساساً از خیر هم سفرگی با مادر می گذرند مبادا کوچک ترین خواهش وی، برآورده نشود.

به روایت شریف امام صادق علیه السلام بازگردیم. آن حضرت در خلال برشمردن آداب نشأت گرفته از حیا، دو جمله‌ی مهم دارند که بر آن‌ها مجدداً تأکید می کنیم:

اگر حیا نبود... کسی دنبال کارهای پسندیده و زیبا نمی رفت، از اعمال زشت و ناپسند در هیچ زمینه‌ای امتناع و پروا نداشت تا آن جایی که هم چنین بسیاری کارهای واجب و لازم تنها به خاطر حیاست که انجام می شود.

در این بخش امام صادق علیه السلام نقش بنیادین تری را برای حیا تعریف می کنند به طوری که آن را پایه و مایه‌ی عمل به بسیاری واجبات و زیبایی‌ها می دانند. نیز آن را به عنوان عامل بازدارنده از زشتی‌ها و ناپسندها تلقی می کنند. امور زشت و زیبا، یا واجب و حرام، هم در ساحت عقل قابل تعریف اند و هم در حوزه‌ی شرع. به این ترتیب می توان گفت حیا، انگیزه‌ای بنیادین برای بخش عمده‌ای از آداب عقلانی و آداب بندگی است که از واجب تا مستحب و نیز از حرام تا مکروه قابل درجه بندی اند.

ب) پایه‌ها و نتایج حیا در فرمایش نبوی

پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم در تبیین ریشه‌ی حیا و نتایج آن چنین می فرمایند:

خداوند متعال عقل را آفرید سپس به او گفت: «پیش بیا!» پس پیش آمد و به او فرمود: «پشت کن!» پس پشت کرد. سپس خداوند تبارک و تعالی فرمود: «قسم به عزّت و جلالم، آفریده‌ای را بزرگ تر و مطیع تر از تو نیافریدم. به تو می آغازم و به تو بازمی گردانم. ثواب برای توست و عقاب بر تو. پس، از عقل، بردباری نشأت گرفت و از بردباری علم و از علم، رشد و بالندگی و از آن، عفاف و از عفاف شاخه‌ی صیانت سر زد و از صیانت، حیا نشأت گرفت.

آن‌گاه حضرت به‌طور تفصیلی‌تر به بیان ثمرات حیا می‌پردازند و می‌فرمایند:
و از حیا چند چیز منشعب می‌شود که عبارت‌اند از: نرمی و مهربانی، مراعات
خدا در پنهان و آشکار، سلامت زیستن، از بدی دوری کردن، گشاده‌رو بودن،
جوان‌مردی و پیروزی، رسیدن به خواسته‌ها و مدح و ستایش مردم. این،
چیزهایی است که عاقل به‌وسیله‌ی حیا بدان می‌رسد.^۱

ب- ۱) ریشه‌یابی حیا

نکته‌ی نخست در فرمایش رسول مکرّم اسلام ﷺ تبیین و تحلیل ایشان از مقام
عقل است. عقل، نورروشنگری است که مفاد رضا و سخط حق را بازتاب می‌دهد.
عقل همواره مطیع خدا و فرستاده‌ی پروردگار است. خداوند متعال عقل را بزرگ‌ترین
و مطیع‌ترین آفریدگان خویش می‌داند و آن را ملاک ثواب و عقاب انسان‌ها قرار
می‌دهد.

توضیح این‌که: عقل برای انسان مسئولیت ایجاد می‌کند. اگر عاقل به سراغ بندگی
خدا می‌رود و ثواب کسب می‌کند به دلالت عقل است. از سوی دیگر اگر عاقلی خلاف
فرمان عقل عمل کند و فرمان الهی را زیر پانهد خداوند بر او حجّت دارد یعنی می‌تواند
از او بازخواست کند و به خاطر بهره‌مند بودنش از عقل، وی را مؤاخذه نماید. بنابراین
ثواب عاقل، حقیقتاً مدیون عقل اوست و عقاب او نیز هنگامی موضوعیت دارد که
حجّت به‌وسیله‌ی عقل بر او تمام شده باشد. عقل، با این عظمت و موضوعیت، منشأ
ملکات مختلفی می‌شود که از جمله‌ی آن‌ها «عفاف» است. پیش از این - در جلد دوم از
این مکتوب - رابطه‌ی عفاف و صیانت را تحلیل کردیم. ضمناً این روایت را از
امیرمؤمنان (علیه السلام) نقل نمودیم که:

ثَمَرَةُ الْعِفَّةِ الصِّيَانَةُ.^۲

صیانت، میوه‌ی عفت است.

۱- بحارالأنوار / ۱ / ۱۱۷ به نقل از تحف العقول.

۲- غررالحکم، ج ۵۴۲۳.

همین نکته در روایت نبوی نیز مورد تأکید قرار گرفته است. گفته شد در راهبرد صیانت اصل بر این است که انسان خود را از آفات تربیت عقلانی به دور دارد و این امر امکان پذیر نیست مگر آن که آدمی ورودی های قلب خود را کنترل کند. آنچه تحت عناوین عفت چشم، زبان، گوش، بینی، مشی، مجالست و عفت دل گفته شد همه راه کارهایی هستند که صیانت متربی را به بار می آورند.

نکته ی دیگر روایت شریف این است که صیانت را ریشه ی حیا معرفتی می فرمایند. عفت در زمینه های مختلف برای انسان نوعی حریم ایجاد می نماید. انسان عقیف، خود را نسبت به آفت ها و محرک ها صیانت می کند. نسبت به آن ها حالت تدافعی پیدا می کند و به ورود آن ها حساس می شود. وقتی روحیه ی صیانت از دامن عفت سر بر آورد، انسان نوعی شرم عقلانی از پذیرش آفات پیدا می کند. اگر کسی بخواهد حریم عقیف صائن را بشکند این برای او بسیار گران تمام می شود؛ به طوری که وقتی آفتی مجال رسوخ به او را می یابد به شدت خجالت می کشد و از خدای خود حیا می کند. به این ترتیب صیانت، نوعی حیا در قبال پذیرش محرک ها و ضد ارزش ها را در نهاد آدمی ایجاد می کند. پس عفت به واسطه ی صیانت، منشأ حیا می گردد.

در مجلد دوم از این مکتوب رابطه ی حیا با عفت را از بُعد دیگری بررسی کردیم. در آن جا با توجه به روایات در یافتیم «عفت، ثمره ی حیاست»^۱ و به این ترتیب «عفت به اندازه ی حیاست»^۲. هر چه عفت بیشتر باشد حیا بیشتر خواهد بود. اکنون بر طبق فرمایش نبوی دیدیم که حیا فرع و نتیجه ی عفت است به این صورت که عفت، صیانت را به بار می آورد و صیانت باعث حیا می شود.

جمع بین دو گروه روایت را می توان به این صورت شکل داد که: از یک طرف روحیه ی حیا در قبال خداوند، باعث می شود انسان به خود اجازه ندهد نزدیک حد و مرزهای نارضایی الهی گردد. همین امر آدمی را نسبت به محرک های ضد ارزشی، حساس می کند.

۱- غررالحکم ج ۵۴۵۷.

۲- همان، ج ۵۴۱۴.

انسان با حیا سعی دارد روح و قلب خود را از نفوذ آفات حفظ کند. به همین خاطر دست به تأمین راه کارهای عفت می‌زند. حواس و ورودی‌های خود را به روی آفات می‌بندد تا دلش به بی‌حیایی دچار نشود. این‌گونه، حیا عفت را ایجاد می‌کند و پایه گذار آن می‌شود.

از طرف دیگر عفت هر چه دامنه‌دارتر می‌شود صیانت می‌آفریند و صیانت بیشتر به افزایش بُنیه‌ی حیا می‌انجامد. هر چه بیشتر انسان خود را نسبت به آفات محافظت کند شرمش از غلتیدن به دامان آن‌ها افزایش می‌یابد. این‌گونه است که عفت، حیای بیشتر را از دامان خود می‌زاید و نیز حیا به نضج و گسترده شدن عفت کمک می‌کند. به این ترتیب رابطه‌ی دو طرفه‌ای میان حیا و عفت شکل می‌گیرد. یعنی این دو از هم تأثیر و تأثر عمیق دارند. حاصل آن‌که صیانت از یک سو به عفت وابسته است و از سوی دیگر دست در دست حیا دارد. از عفت نشأت می‌گیرد و حیای بیشتر را ایجاد می‌کند.

ب-۲) برخی آثار ارزنده‌ی حیا

نکته‌ی پایانی بیان نتایجی است که از درخت حیا به بار می‌نشیند. برخی از این نتایج آدابی هستند که به شکل «حُسن خلق» بروز می‌کنند. پیش از این گفته شد که ریشه‌ی حُسن خلق، ادب عاقل است. بنابراین می‌توان گفت: درخت ادب از زمین حیا سر برآورده است و میوه‌های آن به عنوان مظاهر حُسن خلق، رسیده‌اند. از جمله‌ی این مظاهر می‌توان به گشاده‌رویی اشاره کرد که در کلام امام صادق (ع) نیز به عنوان یکی از سه مصداق مهم حُسن خلق بیان شده بود.^۱ مصداق دیگر حُسن خلق عبارت است از نرمی و مهربانی که در کلام امام صادق (ع) با اصطلاح «لین جانب» به آن پرداخته شد. خُلق و خوی نیکو تحسین مردمان را برمی‌انگیزد و در نظر آن‌ها برای انسان ایجاد علاقه می‌کند.

نتیجه‌ی مهم دیگری که عاقل با حیا به دست می‌آورد «مراعات خدا در آشکار و

۱- این حدیث را در عنوان (۴-۲) ذکر کردیم.

نهان» است. «آشکاری و نهانی» در نسبت عاقل با مردم معنا پیدا می‌کند. در حضور مردم انسان طبیعتاً دست به یک دسته زشتی‌ها نمی‌برد چون از ریخته شدن آبروی خود شرم دارد. اما در خلوت - وقتی هیچ‌کس جز خدا، فرشتگان و اولیای الهی ناظر او نیست - نگه داشتن حیا، عقلانیت افزون‌تری می‌طلبد. در جلوت، نگاه‌های مردم محسوس‌اند. انسان آن‌ها را می‌بیند و آن‌ها نیز انسان را مشاهده می‌کنند. اما در خلوت ظاهراً هیچ‌کس مراقب انسان نیست. لذا عقل بارورتری می‌طلبد که انسان به باطن عالم‌بنگرد، خود را در محضر پروردگار قادر ملاحظه نماید و از او حیا کند.

به راستی انسان تصدیق می‌کند که ریشه دوانیدن حیا در وجود او چه قدر می‌تواند برایش مفید باشد. انسان با حیا هم رضایت مردم را از خود کسب می‌کند و هم خدا را خشنود می‌سازد. انسان با حیا، هم با اخلاق می‌شود هم با تقوا. هم به حیات طیبیه در دنیا دست می‌یابد^۱ و هم سعادت آخرت را به کف می‌آورد.^۲

به راستی باید این فرمایش رسول خدا ﷺ را با آب طلا نوشت که:

الْحَيَاءُ خَيْرٌ كُلِّهِ^۳

حیا، همه‌اش نیکی است.

این فرمایش امیر مؤمنان علیؑ نیز می‌تواند سرلوحه‌ی مربیان متدین باشد که:

۱ - قرآن کریم می‌فرماید: ﴿مَنْ عَمِلْ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أَثَى فَلْنَحْيِيَنَّهٗ حَيَاةً طَيِّبَةً...﴾ (نحل / ۹۷) «هرکس، از مرد یا زن، عمل صالح انجام دهد او را به زندگانی پاکیزه، زنده می‌گردانیم.» امام صادق علیؑ در توضیح «حَيَاةً طَيِّبَةً» (زندگی پاکیزه) آن را به «قناعت» تفسیر کرده‌اند. در جلد دوم از این مکتوب با توجه به روایات، عفت را ریشه‌ی قناعت معرفی کردیم. از سویی به این رسیدیم که ریشه‌ی عفت، حیاست. به این ترتیب می‌توان گفت: «حیا»، مادر «قناعت» است و اگر کسی به آن دست یافت به حیات پاکیزه دست می‌یابد.

۲ - طبعاً مراعات خداوند در آشکار و نهان - که حاصل حیاست - آخرت او را نیز آباد می‌کند. اگر هم فرد با حیا ناخواسته دچار لغزش شود شرم او از خدا، وی را پشیمان می‌کند و زود به توبه باز می‌گرداند. خداوند متعال این وعده را از زبان ولی خویش داده است که فرد با حیا را بیامرزد. امام صادق علیؑ می‌فرماید: «چهار چیز است که اگر کسی آن‌ها را داشته باشد اسلام او کامل است و در زمینه‌ی ایمان، کمک و یاری خواهد شد و گناهانش آمرزیده می‌شود و خداوند را در حالی ملاقات می‌کند که ازا و راضی است.» در بیان یکی از این ویژگی‌ها می‌فرمایند: «حیا کردن از آن چه نزد خدا و مردم، قبیح و زشت است.» (امالی طوسی / ۱۸۹)

۳ - من لا یحضره الفقیه / ۴ / ۳۷۹.

الْحَيَاءُ سَبَبُ كُلِّ جَمِيلٍ^۱

حیا، ریشه‌ی هر زیبایی است.

بنابر این در یک کلام اگر حیا باشد همه‌ی زیبایی‌های اخلاقی در پی می‌آیند. انسان در برابر دیگران سر بلند می‌شود و خدا را نیز از خود راضی می‌کند. امام صادق علیه السلام ده مکرمت اخلاقی را بر می‌شمرند و در نهایت می‌فرمایند:

و رَأْسُهُنَّ الْحَيَاءُ^۲

سرآمد آن‌ها حیا است.

این‌گونه تعبیر، در کنار تحلیل‌های پیش‌گفته، اهمّیت و حسّاسیت «حیا» را به زیبایی نمایان می‌کند. به همین جهت عنصر «حیا» در نظام تربیت عقلانی، بسیار محلّ تأکید است. وقتی حیا در جان متربّی نهادینه شود، می‌توان از معدن آن هزاران گنجینه‌ی ارزشمند بیرون کشید. از مکرمت‌های اخلاقی گرفته تا دوری از گناه و پای‌بندی به ارزش‌ها، همه قابل استخراج از این دفینه‌ی پُر گهرند.^۳

۱ - تحف العقول / ۸۲.

۲ - نه مکرمت دیگر عبارت‌اند از: راست‌گویی، راستی با مردم، عطا کردن به سائل، تلافی و جبران نیکویی‌ها، ادای امانت، صله‌ی رحم، نیکی به همسایه، احسان به هم‌نشین و احسان و بزرگداشت مهمان. (امالی طوسی / ۳۰۱) مکرمت دوم (راستی با مردم) در این مدرک به صورت «صدق الناس» ضبط شده است. مرحوم علامه‌ی مجلسی در (بحارالأنوار / ۵ / ۴۵۸) همین روایت را از امالی طوسی نقل فرموده‌اند و این ویژگی را به صورت «صدق البأس» ضبط کرده‌اند. در (بحارالأنوار / ۷۰ / ۳۶۷ و ۳۶۸) مرحوم علامه‌ی مجلسی، شبیه این روایت را از کافی شریف نقل کرده‌اند که عنوان «صدق البأس» در آن نیز آمده است.

سپس درباره‌ی معنای «صدق البأس» احتمالات مختلفی را ارائه کرده‌اند. به نظر می‌رسد بهترین احتمال این است که منظور از «صدق البأس» عبارت باشد از: «شجاعت نیکوی راستین در: راه خدا و اظهار حق و نهی از منکر». مرحوم علامه‌ی مجلسی رحمه الله فرموده‌اند که این عنوان در بعضی نسخ به صورت «صدق الیأس» آمده است. در این صورت معنای آن عبارت است از: «یأس از هر آن‌چه در دست مردم است و اکتفا به فضل و لطفی که خداوند، نصیب کرده است.» «راستی» و «صدق» این «یأس» به آن است که انسان فقط مدّعی نباشد و آثار این مکرمت، در او ظهور کند.

۳ - پیش از این دیدیم که امیرمؤمنان علیه السلام در بیان اهمّیت ادب فرمودند: «ادب... دلیل و راهنمای انسان به سوی مکارم اخلاقی است.» (اعلام‌الدین / ۸۴) با توجه به تعبیر امام صادق علیه السلام باز ربط وثیق حیا و ادب، خود را نشان می‌دهد. حیا، به عنوان زیربنای عقلانی مکارم اخلاق، از ساز و کار «ادب» بهره می‌گیرد. انسان با حیا، لازمه‌ی تجسّم حیا‌ی خود را در آداب عقلانی - و حیانی می‌بیند و این‌گونه به سمت و سوی آن‌ها حرکت می‌کند. پس حیا به وساطت ادب، پایه‌گذار و انگیزه‌ی انسان برای عمل به مکارم اخلاقی است.

از آن سو بی حیایی می تواند منشأ بسیاری از زشتی ها باشد و موجبات هلاکت فرد را فراهم آورد. از جناب سلمان محمدی چنین روایت شده است:

وقتی خداوند عزّ و جلّ هلاکت بنده ای را اراده کند حیا را از وی بر می کند. پس هنگامی که حیا از او برکنده شد او را ملاقات نمی کنی مگر به صورت خائنی که خود، مورد خیانت قرار می گیرد. امانت داری از وی گرفته می شود پس وقتی امانت داری از وی گرفته شد او را ملاقات نمی کنی مگر خشن و سخت دل و وقتی چنین شد رشته ی ایمان از وی گسسته می شود و او را ملاقات نمی کنی مگر شیطانی نفرین شده.^۱

همان طور که حیا ریشه ی همه ی نیکی ها و فضیلت هاست، بی حیایی نیز ریشه ی شر و راست. پیش از این در فرمایش امام صادق (علیه السلام) دیدیم که حیا ریشه ی امانت داری است. انسان تنها امانت دار مردم قرار نمی گیرد. مهم ترین کسی که امانت به ما سپرده، خداوند متعال است. توان جسمی، مال، امکانات، زن و فرزند و... همه و همه امانت خدا در دست ما هستند. انسان با حیا همه ی این امانات را به خوبی نگه داری می کند اما وقتی حیا از او باز پس گرفته شد اهل خیانت در تک تک آن ها می شود. چنین کسی نه تنها اهل خیانت می شود بلکه چون حیا از او می رود ریشه ی آداب و حسن خلق هم از کفش می رود. سخت دل و خشن می گردد چون پایه و اساس مهربانی و نرم خوئی (حیا) در وجود او نابود شده است. بدتر از همه، خیانت او در امانت های الهی باعث می شود خدا مهم ترین گوهری را که به وی امانت داده باز پس گیرد و آن، ایمان است. فقدان ایمان، مهم ترین عامل دچار شدن او به هلاکت اخروی جاودان است.

با توجه به اهمیت انکار ناپذیر حیا، می ارزد که انسان در قامت یک مربی تربیتی به درگاه الهی تضرع کند و از خداوند برای متریان خود، طلب «حیا» نماید که اگر حیا داشته باشند دستشان از مکارم و فضایل پُر است و اگر به بی حیایی دچار شوند هلاکتشان حتمی است. امام صادق (علیه السلام) می فرماید:

خداوند متعال، انبیا را به مکارم اخلاق اختصاص داد. پس هر کس دارای

آن‌هاست خداوند را بر آن سپاس گوید و هر کس در او نیست به درگاه خدا
تضرع کند و آن‌ها را بخواهد.

وقتی راوی فهرست مکارم اخلاق را از آن حضرت می‌خواهد ایشان «حیا» را در
زمره‌ی آن‌ها معرفی می‌فرمایند.^۱

مرئیانی که به تربیت عقلانی می‌اندیشند یقیناً «حیا» پروری را به عنوان یکی از
رئوس برنامه‌های خود قرار می‌دهند. اگر می‌خواهیم در هفت سال دوم فرزندمان را
به زیور ادب قرآنی بیاراییم، یکی از مؤثرترین راه‌ها ساخت زیربنای مهم ادب
می‌باشد که عبارت است از «حیا». وقتی حیا در فرزند ما ایجاد شد خود به خود رو به
ادب‌آموزی می‌آورد و از فضای مثبت القای ادب، بیشتر تأثیر می‌پذیرد.

البته، چنان‌که در ریشه‌یابی حیا دیدیم، حیا جز با عفت و صیانت به دست نمی‌آید.
بنابراین در بحث ادب‌آموزی رویکرد سلبی به یک معنا مقدم بر رویکرد اثباتی است.
به بیان دیگر ابتدا باید آفت زدایی کرد و راه نفوذ محرک را سد نمود تا زمینه‌ی مساعد
برای تأثیرگذاری فضای مثبت فراهم شود. بدون این شرط، تربیت بارویکرد اثباتی
ممکن نیست. اگر حیا در فرزند ما نباشد ادب آموختن به وی مثل خانه ساختن بر
موج دریاست. پایه‌ی ادب، حیاست و انسان بی حیا هیچ‌گاه به ادب تمایلی نشان
نمی‌دهد.

به همین جهت توصیه به ادب‌آموزی در هفت سال دوم به یک معنا توصیه به
نهادینه ساختن «حیا» در وجود متربی است. با استقرار حیا، آداب در همه‌ی جوانب و
زوایا به جای خود می‌نشینند و بنای ادب، قابلیت به پایستادن را پیدا می‌کند.

۶ - ۲) آموزش آداب بندگی در هفت سال دوم

«آداب بندگی» از جمله آداب مهمی هستند که باید در هفت سال دوم به متربی
آموخته شوند. در روایات بر آموزش سه محور اساسی در این دوره‌ی سنی تأکید شده
است:

نخست بر آموزش وضو تأکید شده است.^۱

دوم آموزش نماز مورد توصیه قرار گرفته است.^۲

درباره‌ی این دو آموزه‌ی مهم، اهل بیت علیهم‌السلام بر پی‌گیری و اهتمام مربّی پافشاری فرموده‌اند و البته آموختن این دو عبادت از سوی والدین را مایه‌ی مغفرت آن دو دانسته‌اند.^۳ برای آن‌که اهتمام معصومین علیهم‌السلام به نماز، آشکارتر شود به روایت شگفت‌انگیزی توجّه می‌کنیم:

امام رضا علیه‌السلام خبردار می‌شوند که پسر مردی نماز خود را نامنظم می‌گزارد و گاهی، یک روز یا دو روز نماز نمی‌خواند. حضرت از سنّ او می‌پرسند. به ایشان عرض می‌شود که آن پسر هشت سال دارد. حضرت اندوهگین می‌شوند و عتاب‌گونه می‌فرمایند:

سُبْحَانَ اللَّهِ! يَتْرُكُ الصَّلَاةَ؟!!

سبحان الله! نماز را ترک می‌کند؟!!

به امام علیه‌السلام عرض می‌کنند که آن کودک به بیماری درداوری مبتلاست. ایشان تأکید می‌ورزند که: «هر قدر می‌تواند نماز بگزارد».^۴

توجّه شود امام علیه‌السلام اولاً مربّی کودک را مؤاخذه می‌کنند که چرا متربّی‌اش در این سن، گاهی نماز را ترک می‌کند. ثانیاً حتّی در فرض بیمار بودن کودک، اجازه نمی‌فرمایند که نماز به طور کلی تعطیل شود. اصرار می‌فرمایند که کودک بیمار هر قدر می‌تواند به اقامه‌ی نماز اقدام کند. این نشان می‌دهد که حتّی بهانه‌ی بیماری در دناک هم نمی‌تواند توجیه مناسبی برای ترک نماز در این سن باشد.

پیش از این در بحث از هفت سال اوّل روایاتی را، پیرامون نماز نقل کردیم. گفته شد بر اساس تعالیم اهل بیت علیهم‌السلام مربّیان موظّف‌اند که بین شش تا هفت سال، کودکان

۱- من لا یحضره الفقیه / ۱ / ۲۸۱.

۲- همان.

۳- همان.

۴- همان / ۲۸۰.

خود را به نماز تمرین دهند و اهتمام به آن را از فرزندشان بخواهند. اهمّیت نماز به حدّی است که این پی‌گیری و اهتمام را در هفت سال دوم نیز از مربّی خواسته‌اند. شگفتی امام رضا علیه السلام نشان می‌دهد که ایشان توقّع دارند متربّی هشت ساله در امر نماز راه افتاده باشد و دچار کاهلی و تنبلی نباشد. این به هنر مربّی بستگی دارد که با فضا سازی مثبت، اعطای بینش، و بیش از همه، تقیّدات شخصی خود، کاری کند که متربّی به اقامه‌ی نماز مقیّد شود و همواره دلشوره‌ی آن را داشته باشد.

سومین ادب بندگی، تمرین دادن متربّی در این سنین به «روزه» است. اهل بیت علیهم السلام فرموده‌اند:

ما کودکانمان را - وقتی هفت ساله‌اند - به روزه امر می‌کنیم؛ هر قدر که از روزه‌ی روز طاقت دارند. اگر نیمی از روز یا بیشتر از آن یا کمتر [از آن باشد] اگر تشنگی یا گرسنگی بر آن‌ها غلبه کرد افطار کنند.

سپس درباره‌ی هدف خود از این امر می‌فرمایند:

حَتَّى يَتَعَوَّدُوا الصَّوْمَ وَيُطِيقُوهُ.^۱

تا این‌که به روزه عادت کنند و [آرام آرام] توان انجام آن را پیدا نمایند.

سپس به شیعیان خود توصیه می‌کنند که متربیان را متناسب با طاقتشان در نه سالگی به روزه عادت دهند و اگر عطش بر آن‌ها غلبه کرد افطار کنند. روشن است که جواز «افطار به خاطر غلبه‌ی عطش» تنها برای متربیان پسر صادر شده که هنوز به سنّ تکلیف شرعی نرسیده‌اند. دختران در سنّ نه سالگی^۲ مکلف می‌گردند و به صرف غلبه‌ی عطش نمی‌توانند روزه‌ی خود را افطار کنند.

به هر طریق این شیوه و منش نشان می‌دهد که پیش از رسیدن به سنّ تکلیف باید برای خو گرفتن متربّی با عبادات، خیز برداشت. ممکن است متربّی پیش از سنّ تکلیف نتواند وظیفه‌ی شرعی خود را کامل انجام دهد ولی عمل ناقص او بهتر از ترک کلی آن است. فایده‌ی عمل نصفه و نیمه‌ی او، این است که برای انجام کامل عبادت در سنّ تکلیف، عادت می‌کند و طاقت می‌یابد.

۱- الکافی / ۲ / ۴۰۹.

۲- همان‌طور که گفته شد ملاک برای تعیین این حد، سال‌های قمری است.

۲) تعلیم کتاب

تکلیف دیگری که در این مقطع مورد تأکید قرار گرفته این است که مربی به متربی اش «کتاب» بیاموزد. احتمال ظاهرتر آن است که مراد از «کتاب»، قرآن کریم باشد. به این ترتیب مربیان موظف اند قرائت قرآن کریم را در این مقطع به متربی بیاموزند. پیش از این روایتی از رسول اکرم صلی الله علیه و آله و سلم نقل شده که ارزش این تعلیم را نمایان می ساخت. مضمون روایت این بود که در روز قیامت، قرائت قرآن، مجسم می شود و به انس قاری خود با قرآن، گواهی می دهد. خداوند متعال نیز نعمت های جاودان و والای بهشتی را به او عطا می کند. سپس به پدر و مادر او لباس های بهشتی می پوشانند و تاج کرامت بر سرشان می نهند. آن ها عرضه می دارند: «این کرامت ها برای چیست؟» به عنوان یکی از علل مهم این کرامت، خداوند متعال می فرماید:

این پاداش به خاطر آن است که فرزندان را قرآن آموختید.^۱

امام صادق علیه السلام نیز از رسول اکرم صلی الله علیه و آله و سلم چنین نقل می فرماید:

... هر کس به فرزندش قرآن بیاموزد [روز قیامت] والدین فراخوانده می شوند و به آن ها دو حُلّه [بهشتی] می پوشانند که از نور آن دو، چهره های اهل بهشت درخشان می شود.^۲

این ثواب های پُر قدر الهی برای والدینی است که برای تعلیم قرآن به متربی شان تلاش می کنند. چه بسا این ثواب ها خاص پدر و مادر نباشد. مربیانی که در مدرسه این مهم را به عهده می گیرند در واقع کار والدین را انجام می دهند و با انجام این وظیفه ی خطیر، ان شاء الله از اجر آن نیز بهره مند می گردند.

۱- بحار الأنوار / ۷ / ۳۰۵.

۲- الکافی / ۶ / ۴۹.

فصل ۳

هفت سال سوم

در ابتدای بحث مقاطع سه گانه، شش روایت از معصومین علیهم السلام نقل کردیم و بخش‌هایی از روایات که مربوط به هفت سال اول و دوم بود را توضیح دادیم. اما درباره‌ی هفت سال سوم تعبیر زیر در روایات محور قرار گرفته است:

- ✓ ملازمت و ضمیمه‌سازی (أَلْزَمَهُ نَفْسَكَ، ضَمَّهُ إِلَيْكَ)
- ✓ استخدام و وزارت (يُسْتَخْدَمُ سَبْعًا، وَزِيرٌ سَبْعَ سِنِينَ)
- ✓ دوستی یا دشمنی متربی با مربی‌اش (ثُمَّ هُوَ عَدُوُّكَ أَوْ صَدِيقُكَ)
- ✓ آموزش احکام (يَتَعَلَّمُ الْحَلَالَ وَالْحَرَامَ سَبْعَ سِنِينَ)

(۱) «ملازمت و ضمیمه‌سازی»

پیش از این در بخش اول گفته شد که در نظام تربیت عقلانی، ارتباط مؤثر میان مربی و متربی یک «اصل» است.^۱ حفظ این ارتباط، شرط لازم برای توفیق فرایند تربیت است. اگر جایی این ارتباط گسسته شود تربیت عقلانی در همان نقطه شکست خورده است. بر این اساس گفته شد که مربی هشیار همواره به حفظ ارتباط محکم، عمیق و عاطفی با متربی خود می‌اندیشد.

۱- این بحث به طور مستوفی در شیوه‌ی ۱۶ فضا سازی بحث شد.

چنین رابطه‌ای دو رکن عمده دارد:

نخستین رکن، محبت دوطرفه است. مربی هشیار فضا را به گونه‌ای می‌سازد که مربی دوست می‌دارد با او انس بگیرد. دوست می‌دارد با او رابطه‌ای گرم برقرار کند. خوش می‌دارد که با او نشست و برخاست کند و از او رهنمود بگیرد. در یک کلام، شیفته‌ی مربی خود است.

رکن دوم این رابطه در واقع نتیجه‌ی محبت دوطرفه است. مربی، به مربی محبوب خود «اعتماد» می‌کند، رازهای خود را با او در میان می‌گذارد، سفره‌ی دل را باز می‌کند و مسائل خصوصی خود را با وی باز می‌گوید. او را دوستی به حساب می‌آورد که خیرش را می‌خواهد. مربی خود را قبول دارد و این قابلیت را در مربی خود می‌بیند که گره‌ها را باز کند و در تاریکی‌ها راهنمایش باشد.

برای تحقق رابطه‌ی دوستانه با مربی، هر دو این ارکان لازم هستند. اولاً محبت لازم است. هر انسانی دوست دارد با کسی انس بگیرد که به او علاقه‌مند است. اگر مربی، علاقه‌ای به مربی خود نداشته باشد هرگز خوش نمی‌دارد که خود را به وی ضمیمه کند و به وی ملصق باشد. ثانیاً علاقه‌ی تنها کافی نیست. اگر مربی احساس کند که مربی وی را زاردارش نیست به وی اعتماد نمی‌کند و همین نبود اعتماد، محبت او را به مربی کم‌رنگ می‌کند. به علاوه اگر شأن مربی در نظر مربی خدشه‌دار شود، و مربی مقبولیت خود را از دست بدهد، مربی از او سلب اعتماد می‌کند. مربی ایده‌آل، هم محبوب مربی خود است و هم تکیه‌گاه و دل‌گرمی وی به شمار می‌آید.

به همین خاطر است که مربی راه را باز می‌گذارد تا مربی بر کارش اشراف داشته باشد و وی را تحت نظارت بگیرد. اصلاً خود با علاقه و اشتیاق زمام‌امورش را به دست مربی می‌سپارد. از آن سو مربی هشیار از این فرصت بهره می‌گیرد. مربی را ملازم و همراه خود می‌کند (ملازمت) و وی را به خود می‌چسباند (ضمیمه‌سازی). در چنین رابطه‌ای هم نظارت همه‌جانبه‌ی مربی مطرح است و هم عاطفه‌ی طرفینی وجود دارد.

چنان‌که پیش‌تر هم گفتیم به دنبال رابطه‌ی محکم عاطفی، همواره مربی مُشرف به

امور تربیتی متربی است و بر آن نظارت دقیق دارد. برای او وقت ویژه می‌گذارد و مونس و هم‌نفسی می‌کند. به معنای دقیق کلمه او را ملازم خود می‌کند و به خودش می‌چسباند. در عین حال چنین رویکردی از حیث روحی و عاطفی کاملاً مطلوب متربی است. در فضای علاقه‌ی دو طرفه و اعتماد متربی به مربی، تمایل متربی هم برانگیخته می‌شود که خود را به مربی‌اش ملصق کند و ملازم و مونس وی باشد. در حالت ایده‌آل او دوست می‌دارد که تحت نظارت مربی عمل کند و این امر را مایه‌ی کمال و پیشرفت خود می‌بیند.

البته باید توجه داشت که این ملازمت، نظارت و اشراف، لزوماً فیزیکی نیست. مربی ایده‌آل تأثیر عمیقی بر متربی خود دارد. او از «اطّلاع» مربی خود نسبت به خویش، حیا می‌کند. مربی به گونه‌ای برای او مهم می‌شود که اگر هم بخواهد کار زشتی را بکند همواره دغدغه‌ی باخبر شدن وی را دارد. متربی نباید مربی‌اش را نسبت به خود غافل و بی‌خیال بشناسد. همین امر کمک می‌کند که همواره نظارت وی را بر خود احساس کند. البته مربی هشیار نیز نباید بی‌کار بنشیند، باید همواره سایه‌ی نظارت خود را بر سر متربی بیندازد؛ ولو این نظارت نامحسوس و غیرمستقیم باشد. مربی می‌تواند در مواردی گدهایی را به متربی بدهد که حکایت از اطّلاع او از زیر و بم فعالیت‌های متربی داشته باشد.

به هر روی اعتمادسازی مربی، در کنار محبت دو طرفه، زمینه‌ای می‌سازد که متربی، مربی‌اش را معتمد خود بداند و از او فاصله نگیرد. نه تنها نظارت او را آزاردهنده نداند بلکه دوست داشته باشد زیر سایه‌ی او حرکت کند.

تعبیر روایات شریف از یک سو به مربی توصیه‌هایی می‌کند و از سوی دیگر نمایانگر ظرفیت‌ها و روحیات متربی است. متربی در هفت سال سوّم نیاز به پشت‌گرمی دارد. احتیاج دارد که پشتوانه‌ای در زندگی داشته باشد. او در این سن نیازمند یک «مشاور» توانمند است که پیچ و خم‌ها را بشناسد و به او راه کارهای مناسب ارائه دهد. در برخی زمینه‌ها نیازمند الگوی مناسب است که خود را شبیه او کند و ظاهر و باطن خود را با وی هم‌آهنگ نماید. ارتباط عاطفی دو طرفه، همراه با

اعتماد و مقبولیت، می تواند نیازهای متربی را در برخی عرصه ها بر طرف نماید. از یک سو محبت عمیق، همراه مقبولیت مربی، متربی را در بسترهای ارزشی به سوی همانندسازی خود با مربی می راند. از سوی دیگر اعتمادانگیزی و مقبولیت مربی باعث می شود متربی حداقل در زمینه فعالیت های مهم خود از او مشورت بخواهد. مربی هشیار کاری می کند که متربی وی را در رتبه ای قابل قبول، «امین» خود بداند. کاری می کند که متربی تا حد زیادی به نصیح و خیرخواهی او «ایمان» داشته باشد. مطمئن باشد که مشاوره اش با مربی می تواند به او کمک کند و برایش کارساز و ره گشا باشد. با چنین نگرشی متربی آرام آرام به ملازمت بیشتر با مربی اش می اندیشد و هر چه بیشتر به وی ضمیمه می شود.

به هر طریق توصیه ی روایت شریف این است که متربی در این سنین، کمال نیاز به یک مربی آگاه و عاقل دارد. پس نباید وی را به حال خود رها کرد بلکه باید پایه پای او پیش رفت و او را از خود نبرید.

باز هم تأکید می کنیم که این رابطه ی گرم باید یک اصل تلقی شود و مداوم و «پیوسته» باشد. مربی آگاه تمام تلاش خود را می کند که این رابطه به هم نخورد چون آگاه است که «گسست» رابطه، ریشه ی شکست تربیت می باشد. این ارتباط دوسویه در هفت سال سوم از اهمیت ویژه ای برخوردار است چون نیازمندی های متربی، بیشتر آن را طلب می کند.

البته ملازمت و علاقه به ضمیمه سازی، امری طیف بردار است و ممکن است از متربی خاصی نسبت به متربی دیگر تفاوت کند. حتی ممکن است یک متربی در این سنین چنان استقلال طلب باشد که، با وجود علاقه اش به مربی، نخواهد ریز به ریز مسائل خود را با نظر وی تطبیق دهد. به همین خاطر ممکن است گاهی یا در مورد برخی متربیان این ملازمت و انضمام، ضعیف شود یا ضعیف باشد. اما مهم این است که این رابطه بریده نشود. این جا نقطه ای است که بودن ناقص، بسیار بهتر از عدم است و نرسیدن به شرایط ایده آل، نباید مربی را نسبت به بودن یک «آب باریکه» مأیوس کند.

۲) استخدام و وزارت

مترَبّی در هفت سال سوّم دارای دو ویژگی اساسی است که زمینه‌ی «به خدمت گرفتن و مسئولیت دادن» به وی را فراهم می‌کند. نخست این دو ویژگی را متذکّر می‌شویم و بعد درباره‌ی شیوه‌های این مسئولیت‌دهی بحث خواهیم کرد:

۱ - ۲) استقلال طلبی مترَبّی در هفت سال سوّم

در هفت سال اوّل، و حتّی دوم، مترَبّی خود را از جهات مختلف روحی و بدنی نیازمند مرَبّی‌اش می‌بیند. این است که وابستگی خود را قبول می‌کند و ترجیح می‌دهد زیر سایه‌ی والدین یا مرَبّی حرکت کند.^۱ اما در هفت سال سوّم این معادله به هم می‌خورد. مترَبّی دیگر به طور طبیعی مطیع مرَبّی نیست. هفت سال دوم گذشته و روحیه‌ی «عبد» بودن سپری شده است. حالا او به سنّی رسیده که احساس می‌کند باید مستقل باشد. به همین خاطر به راحتی در سایه‌ی کسی حرکت نمی‌کند. دوست دارد حسابش را جدا کند. می‌خواهد خودش باشد، خودش تصمیم بگیرد، خودش به تفریح برود... کسر شخصیت خود می‌داند که «وابسته» به دیگران شمرده شود. در مقابل، این را برای خود مایه‌ی شخصیت می‌بیند که خودش برای خود، تصمیم بگیرد. با چنین رویکردی ممکن است در نقاطی با پدر و مادر یا مرَبّی به توافق نرسد و بخواهد بر خلاف تصمیم مدبّرانه‌ی آن‌ها عمل کند. برای آن‌که در این نقاط از خطر پیش‌گیری کنیم تمهیدات ویژه‌ای لازم است که به آن خواهیم پرداخت.

۲ - ۲) دوست یا دشمن!

ویژگی مهمّ دیگر این سن، در قالب روایات شریف نمایانده شده است. این ویژگی عبارت است از «دوست» یا «دشمن» بودن مترَبّی با مرَبّی. اصولاً در این سن، مترَبّی نسبت به مرَبّی خود بی‌موضع نیست. موضع او نیز دو شق بیشتر ندارد. یا «دوست» مرَبّی خود است، یا «دشمن» او. اگر مرَبّی بتواند با وی طرح رفاقت بریزد شقّ اوّل را

۱- این بر اساس فطرت و حال طبیعی اوست اما اگر تلقّی اوّلیه‌اش دستکاری شود غیر از این می‌شود.

به دست آورده است و گرنه کار به شقّ دوم می کشد.

مربیّان هوشمند از این ویژگی بهره می گیرند. ملازمت و ضمیمه سازی را عملیاتی می کنند و از این رهگذر، متربی را تحت نفوذ و اشراف خود می آورند. اگر مربّی بخواهد در این سنین مسیر رصد کرده ی خود را در متربی به کرسی بنشاند جز با صداقت نخواهد توانست کاری از پیش ببرد. از آن طرف دیده می شود که برخی متربیّان با مربّیان خود برخورد تند و تیز می کنند، در برابر آن ها جبهه می گیرند و مقابلشان مقاومت می کنند. این نوعاً حاصل ناتوانی مربّی از برقراری ارتباط مؤثر است.

در مورد صداقت مربّی و متربی، توجّه به چهار نکته لازم است:

نکته ی اول: در فرایند صداقت مربّی با متربی، برقراری ارتباط عمیق، هدف نیست بلکه وسیله است. مربّی از این ابزار بهره می گیرد تا ارزش ها را در وجود متربی اش نهادینه کند. به همین خاطر در فرایند رفاقت، در چارچوب ارزش ها حرکت می کند و در فضای دوستی، از هر فرصتی برای آموزش مستقیم و غیر مستقیم ارزش ها بهره می جوید. در یک کلام او با متربی دوست می شود تا رشته ی تربیت صحیح را هم چنان پیوسته نگاه دارد.

نکته ی دوم: برای دوستی با متربی باید زمینه و مقدّمه هایی را فراهم کرد. مربّی هشیار در مقاطع پیشین اعتماد و محبّت متربی خود را جلب کرده است. اساساً «اعتماد»، «محبّت» و «مقبولیت»، مقوله هایی نیستند که یک شبه بتوان تولیدشان کرد. این ها گوه رهایی هستند که در بلندمدّت به دست می آیند. مربّی بدخُل نمی تواند یک شبه نظر متربی خود را تغییر دهد. مربّی غیرقابل اعتماد نمی تواند یک روزه اعتماد متربی اش را جذب کند. مربّی آگاه در مقاطع مختلف امتحان خود را موفقیت آمیز پس می دهد و آرام آرام از سوی متربی پذیرفته می گردد.

نکته ی سوم: برای برقرار ماندن ارتباط مؤثر و رفاقت دوطرفه، باید به عنصر «ظرفیت» متربی توجّه ویژه داشت. اساساً ظرفیت های متربیّان یکسان نیست. برخی متربیّان روحیه ی شکننده و حسّاس دارند. برخی دیگر خون سرد هستند و دیرتر تحت

تأثیر قرار می‌گیرند. حفظ رفاقت با گروه اوّل دشوارتر است. با چنین افرادی باید ظرافت‌های بیشتری را رعایت کرد چون ممکن است به راحتی از دست مربّی بلغزند و از او بپروند. اما کار با گروه دوم ساده‌تر است. چه بسا مربّی، برخورد تندی هم با آنها داشته باشد اما می‌داند که این باعث بریدن و گسستشان نمی‌شود. در برخورد با گروه اوّل اما نمی‌توان چنین اطمینانی داشت.

نکته‌ی چهارم: لازمه‌ی صداقت میان مربّی و متربّی آن نیست که این دو «هم‌سطح» یکدیگر قرار بگیرند. گاه این تلقّی نادرست پیش می‌آید که اگر مربّی با متربّی رفیق است یعنی هم‌پایه و هم‌وزن اوست. این نوع دوستی، یک رفاقت هم‌عرض است. در چنین مدلی مربّی و متربّی هم‌ارز یکدیگر نیز قرار می‌گیرند گویی مربّی، هم‌سن متربّی خود است. در چنین رفاقتی هیچ حریمی برای مربّی در نظر گرفته نمی‌شود لذا هیچ آبهت و حرمتی هم نزد متربّی برای وی باقی نمی‌ماند. این نوع ارتباط یک ارتباط مؤثر نیست چون توانایی اشراف و نظارت را از مربّی می‌گیرد. به علاوه وقتی متربّی، مربّی را هم‌سطح و هم‌وزن خود دید به الگو گرفتن از وی و مشورت با وی تمایلی پیدا نمی‌کند. وی راتکیه گاه مناسبی برای خود نمی‌بیند بلکه فقط با وی رفاقت می‌کند.

حالت ایده‌آل وقتی است که هم رفاقت و دوستی دو طرفه برقرار باشد و هم آبهت و حرمت مربّی حفظ شود. لذا می‌توان به جای رفاقت عرضی به رفاقت طولی اندیشید. در این مدل، مرتبت و شأن والای مربّی در جای خود تثبیت می‌شود. در عین حال مربّی با متربّی خود رفیق است و رابطه‌ی عاطفی دو طرفه میانشان برقرار می‌باشد. مهم این است که متربّی به صداقت، مهربانی و خیرخواهی مربّی‌اش اطمینان پیدا کند. این جاست که هم با وی پیوند عاطفی می‌یابد و هم وی را در مکانتی والاتر از خود می‌پذیرد. متربّی در شرایط ایده‌آل، باور می‌کند که اگر نزد مربّی خود آمد خیر نصیبش می‌شود. به علاوه او را نسبت به خود مهربان می‌بیند و همواره دوست می‌دارد که نزد او عزیز باشد.

۳- ۲) مشورت با مربّی

با این تفصیل باید دو عنصر اساسی تربیتی در این مقطع مورد توجه قرار گیرد: نخست عنصر استقلال طلبی مربّی. دوم عنصر رفاقت و ارتباط مثبت با مربّی. یکی از راه کارهایی که هر دو این عناصر را تأمین می‌کند، و به هر دو این نیازها پاسخ می‌دهد، «مشورت» با مربّی است. مربّی آگاه در این مقطع از مربّی خود نظرخواهی می‌کند و او را طرف مشورت خود قرار می‌دهد.

مشورت گرفتن از مربّی دو فایده‌ی اساسی در پی دارد: نخست به برقراری ارتباط مؤثر دو طرفه کمک می‌کند. «اعتماد»، یک حسّ دو طرفه است. وقتی مربّی، اعتماد مربّی به خود را ببیند راحت‌تر به وی اعتماد می‌کند. مشورت گرفتن مربّی از مربّی‌اش یک پیام دارد و آن این که نظر مربّی برای مربّی «مهم» است پس شخصیت مربّی نیز نزد مربّی دارای منزلت می‌شود. مشاور هر کس «امین» و «معتمد» او نیز هست. وقتی مربّی، مربّی را طرف مشورت قرار می‌دهد این پیام‌های مثبت را به وی رسانده است. دومین فایده‌ی مشورت این است که نیاز مربّی به استقلال، ارضا می‌شود. مشاور شدن مربّی به وی شخصیت می‌دهد و تا حدّ زیادی اشباعش می‌کند.

در بحث مشورت و مشاور بودن مربّی، به دو نکته تذکر می‌دهیم:

نکته‌ی نخست: چنان که رفت رفاقت مربّی و مربّی یک رفاقت طولی است نه عرضی. همین قاعده در مقام مشورت نیز رعایت می‌شود. درست است که مربّی و مربّی کنار هم می‌نشینند و گفت‌وگو می‌کنند اما «وزن نظر» مربّی با مربّی، یکسان نیست. نظر مربّی با ضریب سنگینی، ارزش والاتری نسبت به نظر مربّی‌اش دارد. این وزن متفاوت، کمک می‌کند که مربّی بتواند در عین رفاقت، تصمیم‌های ارزشی خود را به کرسی بنشاند.

توضیح این که فرض می‌کنیم در زمینه‌ای نظر مربّی، به عنوان مشاور، با نظر مربّی تعارض پیدا کند. به علاوه فرض می‌کنیم مربّی از عواقب تصمیم خود آگاه نیست اما مربّی می‌داند که این تصمیم به تهدید ارزش‌ها می‌انجامد. مربّی در این سن افق‌های دورتر را رصد نمی‌کند اما مربّی آگاه افق‌های دور را می‌بیند و مطلب برایش روشن

است. اگر متربّی در باره‌ی مربّی بیندیشد که: «من یکی و او هم یکی»، در این نقطه امکان هر گونه مانور تربیتی گرفته می‌شود. در این شرایط مربّی هیچ ابزاری در دست ندارد که متربّی‌اش را نسبت به خواسته‌ی ارزشی خود مجاب کند. اما اگر رفاقت طولی باشد و وزن نظر مربّی سنگین‌تر به حساب آید می‌توان تصمیم ارزشی را بدون چالش به کرسی نشاند.

نکته‌ی دوم: بر این اساس مشورت با متربّی نباید باعث کاهش اقتدار مربّی گردد. در مواقعی که بینش متربّی ضعیف است مربّی به این اقتدار نیاز دارد تا بتواند متربّی را نسبت به تصمیم ارزشی خود مجاب کند. ممکن است گفته شود: «در این موارد چه اشکالی دارد که مربّی همه‌ی ابعاد آینده‌نگری خود را برای متربّی‌اش باز کند؟ می‌توان به وی معیارهایی داد و تبیین‌هایی کرد و آن وقت اجازه داد که خودش به همان تصمیم برسد.»

در پاسخ می‌گوییم: چنین روشی در برخی موارد بسیار کارساز و نیکوست. مربّی آگاه ظرفیت بینشی و تقوایی متربّی‌اش را در نظر می‌گیرد. مواردی که در حوزه‌ی دریافت و بینش متربّی قرار می‌گیرند برای او قابل هضم خواهند بود. به علاوه متربّی باید به حدّی رسیده باشد که به دریافت‌های خود عملاً پای‌بند گردد؛ هر چند این پای‌بندی را مطلوب طبع خود نداند. در چنین شرایطی می‌توان معیارها را برای وی تبیین کرد و وی را از عواقب تصمیم‌ها باخبر ساخت. این‌گونه، او به همان تصمیم صحیحی می‌رسد که مربّی‌اش می‌خواهد.

اما قلمرو این بینش همیشه به آن وسعت نیست. تقوای متربّی نیز همیشه به آن استحکام نیست. یا متربّی، به دلیل ضعف بینش، معیارها را تصدیق نمی‌کند یا تصدیق می‌کند اما به دلیل کم‌تقوایی نمی‌تواند از مطلوب خود دست بردارد. در چنین شرایطی به نفع اوست که مربّی برایش تصمیم بگیرد. متربّی نباید احساس کند که چیزی به او دیکته می‌شود یا به زور تحمیل می‌گردد. به همین خاطر مربّی با وی مشورت می‌کند اما در عین حال متربّی متوجّه است که همه‌ی فرایند تصمیم، بر مدار نظر او نمی‌چرخد. مشورت با متربّی در این شرایط صرفاً برای حفظ رفاقت و ارضای حسن

استقلال طلبی می‌باشد.

حاصل آن‌که: قبول داریم که تبیین و توجیه عقلی در این سنین کارساز هست اما با در نظر گرفتن شرایط آن نه با غفلت از محدودیت‌های متربی. با مبنای منطقی و توجیه عقلانی می‌توان در این سنین از روش حلّ مسأله بهره گرفت. با توجّه به رشد عقلی قابل توجّه متربی در این سنین، او می‌تواند بسیاری مسائل را بفهمد. در کنار این، اگر فرایند تربیت به درستی پی‌گیری شده باشد متربی این قدرت را دارد که به یافته‌های خود عملاً ترتیب اثر بدهد؛ هر چند مطلوب وی نباشند. با توجّه به این دو شرط می‌توان با بهره‌گیری از مبانی قابل فهم برای متربی، او را به تصمیم صحیح رساند. البته باید توجّه داشت که در برخی موارد نیز نمی‌توان همه‌ی عواقب را به او فهماند. به قول معروف آن‌چه پیر در خشت خام می‌بیند جوان حتی در آینه نیز تماشا نمی‌کند.^۱

در چنین شرایطی مقبولیت، اثبت و اقتدار مربّی است که تصمیم ارزشی را پیش می‌برد و از تصمیم ضدّ ارزشی پیش‌گیری می‌کند. متربی ایده‌آل مربّی‌اش را به چشم «مشاور امین» و «رفیق مورد اعتماد» خود می‌بیند. نفع خود را در این تلقّی می‌کند که مربّی‌اش به او مشورت بدهد. لذا اگر جایی جوانب یک مشورت برایش قابل هضم نبوده تصمیم مربّی‌اش تن می‌دهد. لازمه‌ی این «تن دادن»، اعتماد متربی به مربّی است. در چنین فضایی متربی به «مصلحت‌سنجی‌های» عاقلانه و متدینانه‌ی مربّی‌اش تن می‌دهد و زیر بار آن‌ها می‌رود. بنابراین در شرایطی که نمی‌توان همه‌ی جوانب را

۱- در صدر بحث در روایت امیرمؤمنان (علیه السلام) پیرامون هفت سال سوّم آمده بود:

«... [متربی پسر] هفت سال به خدمت گرفته می‌شود و نهایت بلندی [قد]ش در بیست و سه سالگی است و نهایت رشد عقلش در سی و پنج سالگی است و رشدهای عقلانی پس از این، به تجربه‌هاست.»

این فرمایش نشان می‌دهد که تا ۳۵ سالگی هنوز جا دارد که به رشد عقلانی متربی امیدوار باشیم و طبیعی بدانیم که برخی جوانب از دید او نهان باشند. حتی پس از ۳۵ سالگی هم ممکن است به خاطر تجربه‌های مختلف شناخت‌های عقلانی تکمیل گردد. به این ترتیب معلوم می‌شود که در هر شرایطی انسان باید احتمال بدهد که آگاهان سرد و گرم چشیده و مو سپید کرده، آگاهی‌هایی دارند که جوان ترها از دریافت آن‌ها محروم‌اند. لذا شاید هیچ وقت نتوان توقع داشت که همه‌ی ابعاد یک مسأله برای انسان، آشکار و بی‌ابهام باشد. شاید به همین خاطر است که مسأله‌ی «مشورت» هیچ‌گاه از سکه‌ی اهمّیت نمی‌افتد.

توضیح داد، اعتماد به مربّی است که فرایند تصمیم‌گیری ارزشی را پیش می‌برد. در چنین موقعیتی نمی‌توان متربّی را رها کرد که خودش برسد و خودش تصمیم بگیرد. باید او را به تصمیم صحیحش رساند. به این منظور باید راهی را طی کرد که نه از موضع دشمنی و زور باشد و نه وی را از نیازش به استقلال محروم کند. مربّی هشیار با ظرافت او را به تصمیم ارزشی می‌رساند در حالی که او احساس می‌کند خودش تصمیم گرفته است. مربّی با وی مشورت می‌کند. اگر توانست نظر او را با توجیه‌های منطقی، با خود همراه می‌کند. در غیر این صورت مربّی می‌تواند با پاشنه کش محبّت و عاطفه‌ی دوسویه، حرف خود را به کرسی بنشاند و متربّی را با خود هم‌سو و هم‌آهنگ کند. برای تشریح بهتر ابعاد مسأله به عبارات مربّی کم‌نظیر این دوران، مرحوم علامه‌ی کرباسچیان رحمته الله نظر می‌کنیم. ایشان در جمع پدران و مادران چنین می‌فرمایند:

پیغمبر صلی الله علیه و آله و سلم می‌فرماید:

الشَّبَابُ شُعْبَةٌ مِنَ الْجُنُونِ.^۱

جوانی، شعبه‌ای از دیوانگی است.

آیا با دیوانه می‌شود سر به سر گذاشت؟ نجات او راه و نقشه دارد؛ باید از راهش وارد شد...^۲

جوان در این سن به‌طور طبیعی می‌خواهد خودنمایی کند و ابراز شخصیت نماید و این هم ناموس الهی است تا ابتکار به خرج دهد و نتایج عالی به‌دست آورد. اگر با او دوست شدیم و به‌وسیله‌ی ما مشکلاتش حل شد، به دیگران پناه نمی‌برد تا او را به فحشا بکشانند اما در غیر این‌صورت، خلاً خودش را به‌وسیله‌ی دیگران پُر می‌کند و خدا می‌داند که به کجاها کشیده خواهد شد...

باید از حالا با بچه‌ها دوست و رفیق شوید و محرم اسرارشان باشید و به درد

۱ - من لایحضره الفقیه / ۴ / ۳۷۷. جنون در لغت به معنای پوشاندن است و مجنون به کسی که عقلش محجوب شده، اطلاق می‌گردد. در جوانی حجاب‌های زیادی برای عقل انسان وجود دارد که عمده‌ی آن شهوات است. اطلاق جنون بر شاب، به همین عنایت صورت گرفته است.

۲ - در محضر استاد / ۱ / ۳۷.

آنان برسید. وضعیّت امروز غیر از روزگاری است که شما در سنّ آنان بودید، اگر به نحو صحیح ارشادشان نکنید، محیط به نحو غلط نابودشان خواهد کرد.^۱

پیامبر اکرم ﷺ فرمودند: «از ۱۴ تا ۲۱ سالگی با بچه‌های خودتان مشورت کنید.» نگویید با جوانی که اصلاً نمی‌فهمد، چه‌طور مشورت کنیم؟ ممکن است یک بچه‌ی ۵ ساله چیزی را درک کند که شما نفهمید. به‌علاوه، مقصد این نیست؛ ما می‌خواهیم با این عمل شخصیّت او را اشباع کنیم و با او رفیق شویم و بعد از آن که نظر داد، اگر اشتباه هم بود، باز با کمال ملایمت به حرف او گوش بدهید و بگویید: پسر جان، باز هم فکر کن و نظر خودت را بگو...^۲

پیامبر اکرم ﷺ می‌فرماید: «پسرت هفت سال باید مشاور تو باشد.» برای آن‌که عقده‌ی روحی‌اش خالی شود، بگذار او بگوید و تو بشنو تا ببیند کسی شده است. اگر این کار را نکنی دشمنان صیدش می‌کنند و بعد از آن هر چه داد و فریاد کنی دیگر فایده ندارد و کار از کار گذشته است...^۳

در این فرمایش‌های گران‌قدر، نکات قابل توجّهی وجود دارد که بر آن‌ها تأکید می‌ورزیم:

ایشان نخست به روحیّه‌ی طبیعی جوان اشاره می‌کنند که علاقه‌مند به «خودنمایی» و «ابراز شخصیت» است. سپس توصیه می‌کنند که مربّی متدین باید خود خلأ شخصیتی متربّی‌اش را پُر کند و گرنه وی را از کف می‌دهد. پس مربّی باید با متربّی «رفیق» شود و «محرم اسرار»ش باشد.

برای حفظ این رفاقت باید کاری کرد که به متربّی احساس «تحکم» از سوی مربّی دست ندهد. نپندار دکه مربّی همواره می‌خواهد با وی «آمرانه» و از «موضع بالا» سخن بگوید. حسّاسیّت این فرایند آن‌جا بیشتر خود را نشان می‌دهد که بدانیم او لااقل در

۱- در محضر استاد / ۱ / ۲۷ و ۲۸.

۲- در محضر استاد / ۱ / ۲۹.

۳- همان / ۳۲.

برخی موارد شاخه‌ای از جنون را داراست. پس برای مهار کردن وی باید با نقشه وارد شویم.

«جنون» او را باید از این منظر نگریست که «یک پارچه احساس» است. در برخی زمینه‌ها مطالب عقلی را نمی‌فهمد پس باید از راه احساس وارد شویم و برای تحت تأثیر قرار دادن وی، باید از ابزار مشورت بهره‌گیریم. مشورت از یک طرف حسن استقلال طلبی وی را ارضا می‌کند و از طرف دیگر باعث تقویت رفاقت ما و او می‌شود؛ ضمن این‌که بعید نیست خداوند مطلبی را توسط او به ما برساند و چیزی به عقل او برسد که ما از آن غافل بوده‌ایم.^۱

۴ - ۲) مسئولیت‌های فردی، خانوادگی و اجتماعی

با توجه به مجموعه‌ی نکات پیش‌گفته، می‌توان جوان را در این سن به خدمت گرفت و از وی مسئولیت خواست. تعبیر «یستخدم سبعاً» و «وزیر سبع سنین» بر همین نکته متمرکزند. متربی در این سن، ظرفیت دارد که مسئولیت بپذیرد و کار به دوش بگیرد. طبیعی است وقتی کسی مسئولیتی را می‌پذیرد به دیگران حق می‌دهد که درباره‌ی آن از او پرسند. مسئول نیز خود را در قبال کاری که تعهد می‌کند، پاسخگو می‌بیند.

مسئولیت‌ها در دوره‌ی جوانی می‌توانند شکل‌های مختلفی به خود بگیرند. یک دسته از مسئولیت‌ها، مسئولیت‌های شخصی است. متربی ایده‌آل در این سنین بسیاری

۱ - مرحوم استاد برای تأکید بر لزوم مشاوره در مقطع هفت سال سوّم، به حدیثی از رسول مکرّم ﷺ استناد جسته‌اند. این حدیث یکی از روایاتی است که در صدر بحث مورد استناد قرار گرفت (الْوَلَدُ سَبْعُ سَنِينَ سَبْعُ سَنِينَ وَ عِبْدُ سَبْعِ سَنِينَ وَ وَزِيرُ سَبْعِ سَنِينَ).

«وزیر» در لغت عرب دو معنا دارد:

(۱) به معنای کسی که دیگران به رأی و نظر او اطمینان می‌کنند و از آن کمک می‌گیرند (مشاور). (لسان العرب /

۵ / ۲۸۳؛ کتاب العین / ۷ / ۳۸۰)

(۲) به معنای کسی که تحمّل وزر و بار می‌کند و زحمتی را تقبّل می‌نماید. (لسان العرب / ۵ / ۲۸۳)

مرحوم استاد به مناسبت بحثی که مطرح فرموده‌اند معنای اوّل را مدّ نظر قرار داده‌اند ولی البتّه در تحلیل روایت شریف نباید از معنای دوم «وزیر» غفلت ورزید.

کارهای شخصی خود را انجام می‌دهد مانند نظم دادن به وسایل و اتاق‌ها، شستن لباس‌های زیر و... دسته‌ای دیگر از مسئولیت‌ها به خانواده مربوط می‌شود مانند خرید منزل، گذاشتن سطل آشغال بیرون از منزل یا درباره‌ی دختران مسئولیت‌هایی مثل پخت غذا و شستن ظرف‌ها و... در این زمینه‌ها می‌توان با دیدی باز به متربی مسئولیت داد و از او خواست که خود به نحو احسن آن‌ها را تدبیر و تمشیت کند.

حتی در این سنین می‌توان متربی را به فراگیری مهارت‌هایی گمارد که بتوانند برای او درآمدزا باشند. محیط‌های سالم کاری این ظرفیت را دارند که هم اصطلاحاً پول تو جیبی متربی را تأمین کنند و هم مسئولیت بر دوش او بگذارند و در عین حال آفت‌زا هم نباشند.

پس به خدمت گرفتن متربی، یکی از مصادیق مسئولیت‌دهی به او می‌باشد. وزارت و استخدام متربی، در فضایی کاملاً محبت‌آمیز صورت می‌گیرد. به علاوه در کنار «مشاوره گرفتن از او» یکی از راه کارهایی است که حسن استقلال‌طلبی وی را ارضا می‌کند. به وی شخصیت می‌دهد و به قول مرحوم استاد «اشباعش می‌کند». تأکید می‌کنیم که مسئولیت دادن و استخدام متربی باید در فضای ارتباط مؤثر، صورت بگیرد. مربی هشیار کاری می‌کند که متربی‌اش با رغبت و لذت، مسئولیت قبول کند. تحمیل مسئولیت به متربی، نتیجه‌ی عکس دارد. در شرایط تحمیلی، اتفاقاً حسن استقلال‌طلبی باعث می‌شود او با مربی‌اش ناسازگاری کند و از قبول مسئولیت سر باز زند.

۵ - ۲) فراگیری حلال و حرام

روند یادگیری «آداب بندگی» از ابتدای فرایند تربیت آغاز می‌شود و تا آخرین مقطع آن نیز دنبال می‌گردد. یادگیری احکام نماز، وضو و روزه لازمه‌ی تقید عملی به چنین عباداتی است. طبیعی است که یادگیری این‌گونه احکام در کنار احکام طهارت، تقدّم دارند تا متربی با تقید به ضوابط شرعی، اهل عبادت شود.

در رتبه‌ی بعد باید احکام کسب و کار و معاملات را به متربی آموخت تا در فضای کاری آینده‌ی خود نیز ضوابط شرعی را با دقت و ظرافت پی‌گیری کند.

۶-۲) واکسیناسیون

واکسیناسیون، یک پروسه‌ی زمان‌بر و تدریجی است. از دوره‌ی راهنمایی (اوایل هفت سال دوم) می‌توان با شیب ملایم با در نظر گرفتن مقاومت متربّی، واکسیناسیون وی را آغاز کرد. در مقطع هفت سال سوّم متربّی بیشتر این ظرفیت را پیدا می‌کند که نسبت به آفت‌ها و اکسینه شود چون هم تقوا و هم بینش او دارای استحکام و ثبات شده است. پروسه‌ی مقاوم‌سازی پروسه‌ای بسیار حسّاس است و نکات قابل توجّهی در آن وجود دارد که ذیلًا به آن‌ها می‌پردازیم:

نکته‌ی اوّل: از یک مثال آغاز می‌کنیم. در مسائل بهداشت و درمان بدن، چگونه یک بدن را نسبت به بیماری‌ها و اکسینه می‌کنند؟ ابتدا میکروب یک بیماری را وارد بدن می‌کنند؛ در حالی که می‌دانند بدن قابلیت ساخت پادزهر آن را دارد. کمّیت و کیفیت این میکروب را متناسب با مقاومت بدن انتخاب می‌کنند. گاهی اوقات بدن با صلابت کامل در برابر ورود میکروب مقاومت نشان می‌دهد. گاهی هم اتفاق می‌افتد که میکروب عوارضی را بر بدن ضعیف می‌گذارد. مثلاً در مورد کودکان دیده می‌شود که پس از تزریق واکسن، تب می‌کنند. این تب، واکنش بدن ضعیف در برابر میکروب است. اگر برای تنظیم کمّ و کیف میکروب از میزان مقاومت بدن، غفلت شود، میکروب می‌تواند بدن را به بیماری کشاند. علّت بیماری آن است که بدن توان مقاومت و قابلیت ساخت پادزهر را نداشته است.

در مسائل روحی و تربیتی نیز همین قواعد را رعایت می‌کنیم. در نظام تربیت عقلانی، واکسیناسیون یعنی «آشنا کردن و درگیر ساختن متربّی با برخی آفات و ضدّ ارزش‌ها، متناسب با قوّت بینشی و تقوایی او». هدف از واکسیناسیون این است که وقتی متربّی، بدون نظارت مربّی، با آفات و ضدّ ارزش‌ها روبه‌رو شد خود را در برابر آن‌ها نبازد و دچار وادادگی نشود.

نکته‌ی دوم: اکنون تعریف و معیار واکسیناسیون را قدری بررسی می‌کنیم. در فرایند تربیت عقلانی، برخی ضدّ ارزش‌ها را در زمان‌های لازم باید به متربّی معرفی کرد. امّا باید توجّه داشت که این معرفی، به معنای آلوده کردن متربّی نیست. فرایند

واکسیناسیون این نیست که متربی را بیمار کنیم و بعد ببیندیشیم که چگونه بیماری وی را درمان کنیم. وقتی دست به واکسیناسیون می‌بریم که با اطمینان عقلایی مطمئن باشیم متربی در برابر پرده‌ای که از مقابلش برداشته شده «مقاومت» دارد.

این مقاومت حاصل دو رکن اساسی است: اول بینش عقلانی متربی و دوم تقوا و خودنگه‌داری متربی. متربی ایده‌آلی را در نظر بگیرد که در فضای غالب ارزشی بار آمده است. از همان ابتدا تحت تشعشع ارزش‌ها بوده است. به‌طور مستقیم و غیر مستقیم ارزش‌ها به او آموخته شده و با فضای تقید به آن‌ها خو گرفته است. متربی ایده‌آل، عقلی‌روشنگر دارد، به تعبّد در قبال وحی باور دارد و در عمل نیز به تعالیم آن ملتزم است. معرفت و محبّت خدای متعال و اولیای او در وجودش پرورانده شده است. حیا از خدا و اولیای خدا، سرلوحه‌ی عملش قرار گرفته است و... چنین متربی‌ای در قبال نفوذ ضدّ ارزش‌ها مقاومت نشان می‌دهد.

توجه کنیم که این «مقاومت» هرگز با «آلوده شدن» به ضدّ ارزش‌ها قابل جمع نیست. مقاومت او به این است که خودش پادزهر این میکروب را بسازد. خودش میکروب را پس بزند و با تمام وجود نخواهد نفوذ آن را بپذیرد. در یک کلام، معیار «مقاومت» متربی این است که تا چه حد به «صیانت درونی» دست پیدا کرده است.

نکته‌ی سوم: این جاست که هدف از واکسیناسیون خود را نشان می‌دهد. قوّت عقل و تقوا، متربی را به مرحله‌ای می‌رساند که در شرایط آلوده تقوای حضور - به معنای صحیح آن - را اعمال می‌کند. پیش از این در جلد دوم مفصّلاً در مورد مراحل مختلف صیانت بیرونی و درونی سخن گفتیم.

گفته شد که مرحله‌ی اوّل در تربیت، اعمال صیانت بیرونی است یعنی این مربّی است که در مراحل آغازین تربیت، متربی را از معرض آفات دورنگه می‌دارد.

در مرحله‌ی دوم باید متربی به حدّی برسد که خودش برای خود در محیط آلوده محیط و حریم خصوصی تعریف کند. جوانی را در نظر بگیرید که از فضای صیانت‌شده‌ی یک مدرسه‌ی اسلامی، پا به محیط آشفته‌ی دانشگاه می‌گذارد. صیانت درونی اقتضا می‌کند که این جوان در عین حضور در محیط ناسالم، خود چشم و گوش و

زبان و دل خود را حفظ کند. خود بر در دل خود بایستد و به هر نا کسی اجازه‌ی عبور ندهد.

در مرحله‌ی سوّم ممکن است در محیطی قرار بگیرد که اساساً حضور در آن معصیت باشد یا ممکن است فشار آلائش‌های محیطی به حدّی برسد که نتواند در مقابل آن‌ها مقاومت کند. در این شرایط البتّه فرار را بر قرار ترجیح می‌دهد.

به این ترتیب «مقاومت» در هیچ شرایطی به این معنا نیست که فرد مبتلا به ضدّ ارزش بشود و در عین حال بینگارد در حال مقابله است! پس هدف ما رساندن متربی به «صیانت درونی» است. یک مقاوم‌سازی موفّق وا کسیناسیونی است که پادزهر آن بلافاصله و بدون عارضه، توسط متربی ساخته شود. به این ترتیب باید وی را به گونه‌ای با ضدّ ارزش‌ها درگیر و مواجه ساخت که سیل آن‌ها، سدّ صیانت درونی وی را از جابر نکند.

نکته‌ی چهارم: با توجّه به این نکات، وا کسیناسیون باید با نظارت مربّی صورت گیرد. مربّی مجرّب می‌فهمد که ظرفیّت‌های عقلانی، تقوایی و احساسی متربی‌اش چه قدر است. متناسب با همان‌ها برخی ضدّ ارزش‌ها را به متربی می‌چشانند. به این ترتیب وا کسیناسیون امری طیف‌بردار و مدرّج است. در یک رتبه، ضدّ ارزش‌ها را با متربی روبه‌رو می‌کنیم. اگر او را مقاوم دیدیم البتّه می‌توان پرده‌ی دیگری را در برابر دیده‌ی وی بالا زد. این روند باید با احتیاط کامل صورت گیرد چون بیمار شدن متربی، خود ضربه‌ای کاری به فرایند وا کسیناسیون است.

برای تقریب مطلب به ذهن مثالی می‌زنیم. یکی از راه‌های تجربه‌شده‌ی وا کسیناسیون، در عرصه‌ی شبهات اعتقادی صورت می‌گیرد. مثلاً می‌خواهیم متربی را نسبت به شبهات وهابیت و اکسینه کنیم. در این موقعیّت می‌توان شبهه را برای متربی مطرح کرد. او در برابر شبهه پاسخی می‌دهد. می‌توان در مقام یک مربّی، پاسخ وی را به چالش کشید و بحث را با وی پیش برد. دست و پا زدن او در مسیریک بحث، به وی یاری می‌رساند که چارچوب‌ها، ظرایف و نقاط فرار بحث را پیدا کند. البتّه مربّی باید بر این فرایند نظارت داشته باشد و هر جا احساس کرد متربی طاقت نمی‌آورد قدری از

فشار بحث بکاهد. ولی به هر حال تلاش متربی برای پاسخ به یک شبهه، باعث می شود بار بعد که با آن روبه رو شد وحشت نکند و خود را نبازد.

ظرافت و اکسیناسیون در وادی مسائل اخلاقی بیشتر است چون ما به عنوان مربی مجاز نیستیم متربی را برای مقاوم سازی، به گناه اندازیم. به همین خاطر مثلاً به جای این که فیلم های نامناسب را برای وی به نمایش بگذاریم می توانیم داستان آن ها را در لفافه برای وی بگوییم و سپس با کمک گرفتن از او به نقد آن پردازیم. یا آن که اگر به او اجازه دیدن فیلمی را می دهیم فیلمی نباشد که به تحریک او دامن بزند. در چنین موقعیتی می توان وی را تمرین داد که در عین تماشای فیلم، به صورت زن ها نگاه نکند یا آن که خود توان نقد رویکردهای ضد ارزشی آن را داشته باشد.

با توجه به گسترش رسانه ها، این رویکرد را باید در عرصه های دیگر نیز به او چشاند. مثلاً می توانیم همراه او به برخی سایت ها - که موضوع شدیداً مستهجنی ندارند - سر بزنیم. در چنین شرایطی می توانیم به او یاد بدهیم که برای صیانت خود پیش از به اصطلاح «دانلود»^۱ عکس ها، گزینه ی Stop را کلیک کند تا مبادا عکس های مبتذل به چشمش بیایند. در مورد کتاب، رمان و یا مجله هم می توان رویکردهای مشابهی را پیش گرفت. در هریک از زمینه ها باید سعی کنیم در متربی احساس انزجار و دید منفی نسبت به ضد ارزش ها را تقویت کنیم. این عرصه، عرصه ی خطیری است چون خدای نکرده ممکن است مطالب، عکس ها و ... شهوانی وی را مجذوب کند و آن چه رشته ایم یک باره پنبه شود.

نکته ی پنجم: توجه داریم که وا کسیناسیون در چارچوب ارزش ها صورت می گیرد. ما مجاز نیستیم که متربی را حتی یک بار به گناه بیندازیم؛ به این بهانه که می خواهیم مقاومت کنیم. غرض این است که در چارچوب تعریف شده ی شرعی، ضد ارزش ها را با وی روبه رو کنیم و به او فرصت بدهیم که در برابر آن ها مقاومت کند و پادزهر آن ها را بسازد. این مواجهه از نظر روانی وی را یاری می دهد که در محیط های جدید، ضد ارزش ها را اموری ناشناخته و نو تلقی نکند. این امر وجهه ی پُر عظمت

ضدّ ارزش‌ها را نزد او می‌شکند. در چنین شرایطی او به راحتی می‌تواند به آن‌ها «نه» بگوید و آن‌ها را پس بزند.

نکته‌ی ششم: در پایان لازم است این توجّه را هم به خود بدهیم و هم متربّی را در این زمینه آگاه کنیم که «اطمینان به خود»، صرف نظر از عنایت الهی، خطایی بسیار ظریف و تهدیدکننده است:

قوّت بازوی پرهیز به خوبان مفروش که در این خیل، حصاری به سواری گیرند
چه بسا بزرگان و عابدان شب‌زنده‌داری که به خاطر اطمینان کاذب به بازوی
پرهیز خود، لغزیده‌اند و زمین خورده‌اند. در این وادی به هیچ وجه نمی‌توان صرف
نظر از عنایت الهی، روی خود حسابی گشود. آگاهان و هشیاران هیچ‌گاه خود را از
خطر ایمن نمی‌بینند و هر چه مقامشان بالا می‌رود خود را بیشتر گدای دست‌گیری حق
متعال می‌بینند.

اوج این حالت را پیش از این در امیر متّقین و امام پرهیزکاران، دیدیم که
می‌فرمودند: «من به زن‌های جوان ابتدا به سلام نمی‌کنم.» راستی هیچ‌گاه به حکمت
این فرموده اندیشیده‌ایم؟ امام معصوم، با آن مقام والا، حتّی از این تحریک به ظاهر
کوچک نیز اجتناب می‌کند. چرا؟ برای آن‌که خود را در معرض مخاطره می‌بیند.
در یافته است که اگر حمایت حق نباشد حصار تقوا با «یک» تیر شیطان فتح می‌شود.
این است که خود دست به پیش‌گیری می‌زند و در رفتار خود چنین دقّت می‌کند. این
اوج صیانت درونی است که فرد در عین اهتمام به تقوا، برای مقاومت خود هیچ حسابی
باز نکند و خویش را گدای دست‌گیری پروردگار ببیند.

به هر طریق در واکسیناسیون متربّی نباید از واقعیت‌های تربیتی غفلت کنیم. به
همین جهت ممکن است در برخی موارد عطای مقاوم‌سازی را به لقای آن ببخشیم چرا
که احتمال آلوده شدن متربّی را می‌دهیم. البتّه اگر در فرایند مقاوم‌سازی، متربّی به هر
دلیل مبتلا به آفت شد نباید ابتکار را از دست داد. راه صحیح این است که مجدّداً
صیانت‌های بیرونی را تقویت کنیم و راه‌های درمانی را هم‌دوش آن پی‌بگیریم. البتّه
این جادِیگر عرصه‌ی درمان است نه پیش‌گیری و واکسیناسیون.

۷ - ۲) دشواری تغییر و تحوّل در متربی: پس از پایان مقاطع

در پایان این بحث یک بار دیگر شش روایت مربوط به مقاطع سه گانه را از نظر می‌گذرانیم:

۱) قال الصادق عليه السلام: دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يُؤَدِّبْ سَبْعَ سِنِينَ وَ أَلْزِمَهُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِينَ فَإِنْ أَفْلَحَ وَ إِلَّا فَإِنَّهُ مِمَّنْ لَا خَيْرَ فِيهِ.^۱

امام صادق عليه السلام فرمودند: پسر را هفت سال رها کن تا بازی کند و هفت سال [از سوی تو] ادب شود و هفت سال او را به خود بچسبان [و از خود جدایش مکن]. اگر [پس از این بیست و یک سال] رستگار شد [چه بهتر] وگرنه او از گروهی است که خیری در او نیست.

۲) عَنْ أَبِي عَبْدِ اللَّهِ عليه السلام قَالَ: الْغُلَامُ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْكِتَابَ سَبْعَ سِنِينَ وَ يَتَعَلَّمُ الْحَلَالَ وَ الْحَرَامَ سَبْعَ سِنِينَ.^۲

امام صادق عليه السلام فرمودند: پسر هفت سال بازی می‌کند و هفت سال نوشتن [یا قرائت و فهم قرآن] می‌آموزد و هفت سال حلال و حرام را یاد می‌گیرد.

۳) قَالَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ عليه السلام: يُرَبِّي الصَّبِيَّ سَبْعًا وَ يُؤَدِّبُ سَبْعًا وَ يُسْتَعْدَمُ سَبْعًا وَ مُتَّهَى طَوْلِهِ فِي ثَلَاثٍ وَ عِشْرِينَ سَنَةً وَ عَقْلُهُ فِي خَمْسٍ وَ ثَلَاثِينَ سَنَةً وَ مَا كَانَ بَعْدَ ذَلِكَ فَيَا لَتَجَارِبِ.^۳

پسر بچه هفت سال، رشد داده می‌شود و هفت سال ادب می‌گردد و هفت سال به خدمت گرفته می‌شود و نهایت بلندی [قدّاش در بیست و سه سالگی است و نهایت رشد عقلش در سی و پنج سالگی است و رشدهای عقلانی پس از این، به تجربه‌هاست.

۴) قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ: الْوَلَدُ سَيِّدٌ سَبْعَ سِنِينَ وَ عَبْدٌ سَبْعَ سِنِينَ وَ وَزِيرٌ سَبْعَ

۱ - من لا يحضره الفقيه / ۳ / ۴۹۲.

۲ - الكافي / ۶ / ۴۷.

۳ - من لا يحضره الفقيه / ۳ / ۴۹۳.

سِنِينَ فَإِنْ رَضِيتَ أَخْلَاقَهُ لِأَحَدِيْ وَ عَشْرِينَ وَ إِلَّا فَاضْرِبْ عَلَى جَنْبِهِ
فَقَدْ أَعْذَرْتَ إِلَى اللَّهِ.^۱

فرزند هفت سال «آقا»ست و هفت سال بنده و هفت سال وزیر است. پس
اگر در بیست و یک سالگی از اخلاق [و دیانت] وی راضی شدی [که چه
بهتر] وگرنه بر پهلوی وی بزن که در پیشگاه خدا عذر آورده‌ای.

(۵) عَنْ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ (عَلَيْهِ السَّلَامُ) : وَلَدَكَ رِيحَانَتَكَ سَبْعًا وَ خَادِمَكَ سَبْعًا ثُمَّ هُوَ
عَدُوُّكَ أَوْ صَدِيقُكَ.^۲

از امیرمؤمنان (علیه السلام) نقل شده: فرزند تو هفت سال گُل خوش‌بوی دوست و
هفت سال خدمت‌گزار تو. سپس [در هفت سال سوّم] یا دشمن دوست و یا
دوست تو.

(۶) عَنْ الصَّادِقِ (عَلَيْهِ السَّلَامُ) : إِحْمِلْ صَبِيَّكَ حَتَّى يَأْتِيَ عَلَيْهِ سِتُّ سِنِينَ ثُمَّ أَدِّبْهُ
فِي الْكِتَابِ سِتَّ سِنِينَ ثُمَّ ضُمَّهُ إِلَيْكَ سَبْعَ سِنِينَ فَأَدِّبْهُ بِأَدَبِكَ فَإِنْ قَبِلَ وَ
صَلَحَ وَ إِلَّا فَخَلَّ عَنْهُ.^۳

امام صادق (علیه السلام) فرمودند: پسر بچّه‌ی خود را حمل کن [و به بر گیر] تا شش
سال بر او بگذرد. سپس شش سال وی را در مکتب قرآن ادب کن. سپس
هفت سال وی را به خود بچسبان و به ادب خود، ادبش نما. اگر پذیرفت و
صالح شد [چه بهتر] وگرنه راهش را باز بگذار [و رهاش کن].

جملات پایانی روایت ۱، ۴ و ۶ را در پایان بحث از هفت سال سوّم مرور می‌کنیم:
✓ ... اگر [پس از این بیست و یک سال] رستگار شد [چه بهتر] وگرنه او از
گروهی است که خیری در او نیست.

✓ ... پس اگر در بیست و یک سالگی از اخلاق [و دیانت] وی راضی شدی
[که چه بهتر] وگرنه بر پهلوی وی بزن که در پیشگاه خدا عذر آورده‌ای.

۱- مکارم الأخلاق / ۲۲۲.

۲- شرح نهج البلاغه / ۲۰ / ۳۴۳.

۳- مکارم الأخلاق / ۲۲۲ به نقل از محاسن.

✓ ... سپس هفت سال وی را به خود بچسبان و به ادب خود ادبش نما. اگر [پس از نوزده سال] پذیرفت و صالح شد [چه بهتر] وگرنه راهش را باز بگذار [و رهایش کن].

بر اساس تعالیم الهی اسلام، هیچ‌گاه نمی‌توان از «هدایت‌پذیری» انسان‌ها ناامید شد. همواره باید امیدوار بود که افراد کج‌رفته، به راه برگردند و از انحراف و کژری دست بردارند. بر این اساس نمی‌توان گفت اگر متربی ۲۱ ساله و یا ۱۹ ساله^۱ به راه نیامد باید به کلی از وی قطع امید کرد. پیام این‌گونه روایات در دو محور قابل طرح است:

محور اول این است که اهمیت این مقاطع، خصوصاً مقطع سوم، به مربیان تذکر داده شود. شاید می‌خواهند بفرمایند که سنّ تغییر‌پذیری و تربیت‌پذیری تا این سقف است. از این سقف به بعد، راست کردن دیوار کج، بسیار دشوار می‌شود. متربی در سنّ نوزده تا بیست و یک سال، شخصیتی شکل گرفته دارد و تغییر و تحوّل در او بسیار مشکل خواهد بود. بله درست است که می‌توان تا آخر عمر به تغییر رویه‌ی او امیدوار بود اما این امید بر حسب روال عادی، کم‌رنگ است.

محور دوم این است که مربی مأمور به وظیفه است نه نتیجه. می‌توان فرض کرد مربی همه‌ی تلاش خود را بکند و همه‌ی ظرافت‌های تربیتی را رعایت بنماید اما در عین حال متربی، ارزش‌مدار نشود. عنصر اختیار انسان این ظرفیت را برایش به وجود می‌آورد که یک‌باره بر خلاف همه‌ی آموخته‌ها و القائات حرکت کند. انسان «می‌تواند» بر خلاف ارزش‌ها حرکت کند؛ هر چند ارزش‌ها در او رسوخ معرفتی کرده باشند. اگر چنین انتخاب نامیمونی رخ داد مربی در پیشگاه خدا عذر دارد البته به شرط آن‌که وظیفه‌ی خود را تمام و کمال انجام داده باشد. در غیر این صورت به هر میزان که در وظیفه‌ی مربیگری خود کم گذاشته باشد در اعمال ضدّ ارزشی متربی‌اش سهیم و دخیل است.

۱- این تفاوت به تفاوت تقسیم‌بندی روایات بازمی‌گردد. در یک روایت به جای ۳ هفت سال، از دو مقطع ۶ ساله و یک مقطع ۷ ساله سخن رفته بود.

حُسن ختام

در پایان این بحث تذکّر مهم، لازم و همیشگی را یادآوری می‌کنیم و آن این‌که هر چند ما تلاش خود را برای تربیت عقلانی فرزندانمان مبذول می‌داریم اما در عین حال توجّه داریم که اولاً به نتیجه رسیدن تلاش‌ها به دست ما نیست و ثانیاً عوامل بسیاری وجود دارد که می‌تواند متربّی را یک‌باره از راه به در کند و همه‌ی بناهای ساخته‌شده را یک‌باره منهدم نماید. تنها خدا و اولیای او هستند که باید فرزندان ما را در این مسیر حفظ کنند و تکاپوهای انجام گرفته را نتیجه بخشند. بنابراین در قامت یک مربّی هم باید خود اهل توکل و توّسل باشیم و هم متربّیان خود را به این رویکرد عادت دهیم. در این طریق، توّسل به دو پناهگاه امن، بسیار مجرّب و مورد توصیه است:

نخستین غار و حصن حصین، وجود مبارک حضرت سیّدالشّهداء علیه السلام است. اهل معرفت بارها به ما گوشزد کرده‌اند و خود ما نیز بسیار تجربه‌ی این امر را داشته‌ایم که وقتی اصطلاحاً سیم متربّی به حضرت سیّدالشّهداء علیه السلام وصل می‌شود گویی به کلی از کشش‌های شهوی می‌رهد. گریه بر امام حسین علیه السلام افق انسان را بالا می‌برد. زیارت اباعبدالله علیه السلام لذّت‌هایی فوق‌العاده و منحصر به فرد را به انسان می‌چشاند که با هیچ لذّت مادی قابل مقایسه نیست. گفت‌وگو و انس با سیّدالشّهداء علیه السلام انسان را زیر و رو می‌کند. کم‌کم متربّی شهادت و نظارت مولایش بر خود را بیشتر وجدان می‌کند و از ارتکاب بسیاری زشتی‌ها در امان می‌ماند. آن بزرگوار کشتی نجات است و خود به خوبی می‌داند که غریق‌های گرفتار در ورطه‌ی تباهی را چگونه نگه‌داری کند. کافی است متربّی را عادت دهیم که دست خود را به سوی این سفینه‌ی سعادت دراز کند و بخواهد که بالایش بکشد.

دوّمین سایه‌سار امن، توّسل به حبّت حیّ زمان است. امام عصر علیه السلام اکنون در میان ماست. هر چند از درک محضرش محروم و بی‌نصیب هستیم اما می‌توانیم به انوار ولایت این سفینه‌ی نجات، خود را از ظلمت‌ها بیرون بکشیم. بیاییم متربّی خود را به خواندن زیارت آل‌یس عادت دهیم. بیاییم یادش دهیم که رو به قبله بنشیند، مولایش را پیش خود مجسّم کند، با وی درد دل بگوید و شکایت از مشکلات نماید. بیاییم طعم

خدمت‌گزاری به امام عصر علیه السلام را به فرزندانمان بچشانیم. بیاییم به فرزندانمان یاد بدهیم که به او اعتماد کنند، اوج محبتشان را به پای وی بریزند و تکیه گاه مطمئنشان و امین رازهایشان را او بدانند. مولای ما از ورای ابرهای غیبت در کار حفاظت از ماست. پس چرا از او غافل باشیم؟ کسی که چنین پدر مهربانی دارد بدبختی نیست که غافلانه به او پشت کند و به حیرت‌کده‌ی خویش سر بسپارد؟

در پایان، این جملات مشفقانه‌ی مولای غریبان را از نظر می‌گذرانیم تا اطمینان قلبی‌مان به دست‌گیری و پدری کردن آن یگه‌ی بی‌مانند، بیشتر شود:

إِنَّا مِنْ وَرَاءِ حِفْظِهِم بِالْدُّعَاءِ الَّذِي لَا يَحْجُبُ عَنْ مَلِكِ الْأَرْضِ وَالسَّمَاءِ، فَلْيَطْمَئِنِّ بِذَلِكَ مِنْ أَوْلِيَانَا الْقُلُوبُ.^۱

ما از ورای حفظ آنان (شیعیانمان) هستیم؛ با دعایی که از پادشاه زمین و آسمان پوشیده نیست. پس قلب‌های اولیای ما، به این دعا و حفاظت مطمئن باشد.

چکیده

تربیت عقلانی: یک طرح پیشگیرانه

مقدمه

با توجه به مجموعه‌ی مطالبی که تا کنون در ضمن سه مجلد تربیت عقلانی مطرح شد می‌توان ادعا کرد که این نظام تربیتی بر پایه‌ی اصل اساسی «پیشگیری» بنا شده است. غلبه‌ی رویکرد پیشگیرانه در امر تربیت، حاصل یک دیدگاه عاقلانه و مدبرانه است که «علاج واقعه قبل از وقوع باید کرد». عقلاً معتقدند که مبارزه با علت همیشه مؤثرتر و کارسازتر از مبارزه با معلول است. اولی با فراغ بال و با ملاحظه‌ی کامل جوانب صورت می‌گیرد. اما موقعیت در موضع دوم، کاملاً انفعالی است. چرا که در این موضع، دیگر از فضای پیشگیری فاصله گرفته‌ایم و وارد موقعیت «درمان» شده‌ایم. در این حالت چه بسا نتوانیم عوارض و مضرات پیش آمده را به طور کامل برطرف کنیم.

مبارزه با علت یک رویکرد اساسی و بنیادین و به تعبیر مرحوم استاد علامه رحمه‌الله یک «کار ریشه‌ای»^۱ است. «پیشگیری تربیتی» یعنی کاری کنیم که مربی حتی المقدور سراغ زمینه‌های انحراف نرود. با چنین رویکردی صورت بسیاری از مسائل از اساس پاک می‌شود و بیماری‌ها و آفات تربیتی اصلاً پیش نمی‌آیند تا مربی بخواهد فکر

درمان آنها را بکند.

مرحوم استاد علامه این مثل شیرین اعراب را زیاد به کار می‌برد:

الدَّفْعُ أَهْوَنُ مِنَ الرَّفْعِ وَالْوَقَايَةُ خَيْرٌ مِنَ الْعِلَاجِ.^۱

جلوگیری از ورود [آفت] آسان‌تر از برطرف کردن [آن] است و پیشگیری بهتر از درمان است.

از منظر ایشان افرادی که اصالت و اعتبار را به درمان می‌دهند حسّشان مغلوب عقلشان است.^۲ عاقلان می‌دانند که باید از نفوذ آفت‌ها جلوگیری کرد. ندانم‌کاری است که اوّل راه را برای رسوخ و فراگیری آفت‌ها باز بگذاریم و بعد غصّه‌ی آن را داشته باشیم که چرا مترّیان ما بیمار شده‌اند؟ در مقابل، مرّیانی که رویکرد پیشگیری را سرلوحه‌ی فعالیت تربیتی خود قرار می‌دهند درایت و تدبیر خویش را به نمایش گذارده‌اند.

بخش پایانی کتاب «تربیت عقلانی»، کوتاه فرصتی است تا مجموعه‌ی مباحث مطرح شده را به طور خلاصه از این چشم‌انداز مرور کنیم. غرض از این مرور آن است که نشان دهیم در نظام تربیت عقلانی پیشگیری یک راهبرد اصلی و مهم است. این راهبرد هم در حوزه‌ی «مبانی» نقش آفرین است هم در عرصه‌ی «اهداف» رصد می‌شود و هم در مجموعه‌ی «روشها» ظهور و بروز دارد. برای آنکه این مدّعی مدّّل بسط و تحلیل یابد مباحث مجلدهای سه‌گانه‌ی تربیت عقلانی را به تفکیک مرور می‌کنیم و ردّ پای رویکرد «پیشگیری» را در مجموعه‌ی آنها دنبال می‌نماییم.

۱) رویکرد «پیشگیری» در طرّاحی «مبانی تربیت عقلانی»

الف) رویکرد پیشگیری در «نقد تعریف مشهور تربیت»

در گام اوّل، یکی از تعاریف مشهور تربیت را مورد نقد قرار دادیم. براساس این تعریف، تربیت عبارت بود از «پرورش و به فعلیت رساندن مطلق استعدادهای انسان»

۱ - بنگرید به: توصیه‌های استاد ص ۲۹ و ۵۶.

۲ - توصیه‌های استاد ص ۱۶۷ و ۱۶۸.

در مقام نقد گفتیم که چنین تعریفی از تربیت مورد قبول عقل نیست چون استعداد‌های انسانی قابل تقسیم به «خوب و بد» و «مثبت و منفی» هستند. قاضی اصلی برای تشخیص این دو گروه، عقل و وحی هستند. و همین دو مرجع حکم می‌کنند که استعداد‌های منفی را نباید پروراند. سپس در آینه‌ی روایات نشان دادیم که: «دنیا و شهوات در نظر انسان مزین و محبوب است»، «انسان طبعاً بی‌صبر و بخیل است». «انسان به‌طور طبیعی گرایش به گناه و بیهودگی و حواس‌پرستی دارد»، «انسان، بالقوه دچار سرشتی شرور است»، «انسان را باید به سمت فضایل حرکت داد و این حرکت با زحمت و مجاهده ممکن است» و «اگر نفس انسان بر حال خود رها شود انسان را به هلاکت می‌کشد». این گزاره‌ها از یک انسان‌شناسی واقع‌بینانه حکایت می‌کنند که یکی از زیر بناهای اصلی تربیت به حساب می‌آید.

با چنین تحلیلی از انسان، زنگ «پیشگیری» در گوش یک نظریه پرداز تربیت به صدا در می‌آید. وقتی انسان چنین مختصاتی دارد پس معلوم است که باید از بروز این قابلیت‌های منفی او پیشگیری کرد. اگر نسبت به انسان چنین حساسیت‌هایی نداشته باشیم تعریف و راهبردهای تربیت وی را بانگ‌های انبساطی طراحي می‌نماییم و دیگر برای از دست رفتن او احساس خطر نمی‌کنیم. همین احساس خطر است که ما را برای پیشگیری از انحراف انسان حساس می‌کند. مادام که این تهدید بالقوه مطرح نشده باشد زنگ خطر به صدا در نمی‌آید و گوش مربیان برای پیگیری راهکارهای پیشگیرانه تیز نمی‌شود.

ب) نقد پیشگیرانه نسبت به «تلقی نادرست از عقلانیت»

در گام دوم به تبیین دقیق منظورمان از «عقل» و «عقلانیت» پرداختیم. گفته شد عقل همان واقعیت روشنی است که هر فرد بالغی در خود می‌یابد، با بهره‌گیری از آن به کشف «خوبی و بدی‌ها» می‌پردازد و «باید و نبایدها» را درک می‌کند. سپس به نقد تحلیل‌های نادرست از عقلانیت پرداختیم. یکی از این تحلیل‌ها معتقد بود که عقلانیت مساوی «موجه و مدلل بودن» است. بر این اساس ادعا می‌شد اگر روش‌های

تربیتی بخواهند بر مبنای پرورش عقلانیت بنا شوند باید به گونه‌ای طراحی گردند که متربی همواره در جریان «چرایی» تغییرات تربیتی در خود، قرار گیرد. ما این تحلیل را نخست به صورت مبنایی به چالش کشیدیم و اثبات کردیم که عقل، «معیار صحت دلیل» است نه «توانایی دلیل آوردن» و عقلانیت وقتی شکل می‌گیرد که انسان ملاک سنجش ادله را بدست آورده باشد. نه آنکه عقلانیت، مساوی استدلال گرایی باشد.

نقد ما به این تحلیل از عقلانیت، براساس یک رویکرد پیش‌گیرانه بود. کسانی که عقل را مساوی دلیل و عقلانیت را مساوی استدلال گرایی می‌دانند در امر تربیت اصل را بر چالش و چون و چرا با مربی می‌گذرانند و در یک کلام تربیت را «چرا بردار» می‌دانند. بر این اساس پیشنهاد می‌دهند اولاً متربی را به صورت فعال در جریان فرایند تربیت قرار دهیم، برای وی فرصت چرا گفتن را باز کنیم و در برابر این چراها به وی پاسخ قانع‌کننده دهیم. ثانیاً برای آنکه امکان ارزیابی توسط او پیدا شود معیارهای کلی را در اختیار وی قرار دهیم و ثالثاً روحیه‌ی نقادی را در متربی تقویت کنیم و راضی نشویم که او بدون چون و چرا در بستر فعالیت مربی حرکت کند.

گفتیم این پیشنهادها ما را در بزن‌نگاه مهمی دچار مشکل می‌کند که عبارت است از «امور تعبّدی و عقلانی». گفته شد مادام که مربی به رشد عقلانی نرسیده نمی‌تواند بفهمد که «چرا لازم است در برابر فرامین الهی سرفروود آورد و تسلیم محض آنها باشد؟». نیز نمی‌تواند بفهمد که «چرا لازم است هرچه عقل فرمان می‌دهد را بپذیریم و بر طبق آن عمل کنیم؟». اگر در امر تربیت اصل را بر «چرا بردار بودن» بگذاریم در ابتدای فرایند تربیت، برای مقید کردن مربی به این گونه امور، با مشکل جدی مواجه می‌شویم چون با ضعف ادارکی مربی روبرو هستیم.

اگر عقلانیت را مساوی استدلال‌گرایی دانسته باشیم از این «پیش‌گیری» غافل می‌مانیم که «تکلیف مربی، با امور تعبّدی و مستقلّات عقلیه چه می‌شود؟» اما اگر به تلقی صحیحی از عقلانیت رسیده باشیم ضعف عقلانی مربی را در آغاز فرایند تربیت در نظر می‌گیریم و در ترسیم ساختار تربیت به جایگاه امور تعبّدی و عقلانی بهای لازم

را می‌دهیم. این پیش‌گیری وقتی عملیاتی شد که معتقد شدیم در کف نهادینگی ارزشها، نیازی نیست متربی را روی ریل چراگفتن و چالش کردن بیندازیم. به همین خاطر مربیان را در این مقطع از طرح گزینه‌های «مناقض با ارزشها» برای متربی، برحذر داشتیم و این ابتدای راه صیانت‌ورزی بود.

براین اساس اگر متربی به‌طور طبیعی از ما پذیرش داشت، و در یک فضای غالب ارزشی به دنبال ما حرکت کرد از او نمی‌خواهیم بگوید «چرا منشی مربی‌اش را پذیرفته است؟» البته پاسخ این چرایی باید بالاخره روشن شود و آن وقتی است که متربی به حد قابل قبولی از عقلانیت و تقوا رسیده باشد.

ج) رویکرد پیش‌گیرانه در تبیین نسبت «عقلانیت و تعبد»

در گام سوم درباره‌ی نسبت تعبد و عقلانیت سخن گفتیم. نشان دادیم که تعبد با استدلال‌گرایی سازگار نیست. بنابراین اگر کسی بخواهد هر دو را با هم به کف آورد در عرصه‌ی تربیت شکست می‌خورد. ما بر تحلیل صحیح از عقلانیت پای فشرديم تا از این «ناسازگاری» مهم پیش‌گیری کرده باشیم.

نظریه پردازانی که عقلانیت را مساوی استدلال‌گرایی می‌دانند در برخورد با امور تعبدی دو دسته شده‌اند. گروهی سعی می‌کنند که امور تعبدی را طرد کنند و گروهی دیگر می‌کشند که جایگاه تعبدیات را محفوظ نگه دارند. گروه اول ناسازگاری عقلانیت مدرن با تعبد را به درستی دریافته‌اند ولی البته به غلط خط بطلان به تعبدیات کشیده‌اند گروه دوم می‌کشند این ناسازگاری را انکار کنند به همین خاطر مجبور شده‌اند ادعا کنند از حکمت امور تعبدی سر در می‌آورند، تا بتوانند آنها را مدلل کنند. پس برای حفظ امور تعبدی مجبور شده‌اند تعریف آنها را عوض کنند. نشان دادیم که این گروه در تلاش خود شکست خورده‌اند و در «پیشگیری» از «تزلزل جایگاه تعبدیات» ناموفق بوده‌اند.

اما با دریافت صحیح از عقل و تعریف درست از تعبدیات می‌توان جایگاه اینگونه ارزشها را تثبیت کرد و راهبردهای تربیتی را متناسب با آنها سامان بخشید.

(د) رویکرد پیش‌گیرانه در تبیین نسبت «عقلانیت و حرّیت»

در گام چهارم درباره نسبت آزادی و عقلانیت سخن گفته شد. در این بحث تأکید کردیم که باید ارزشها بر آزادی‌های انسان حاکم باشند. این یعنی «پیشگیری» از اسارت انسان در پنجه‌ی شهوات. اگر غافلانه قائل به اصالت آزادی باشیم قطعاً دست به چنین پیش‌گیری نمی‌زنیم. رها کردن انسان به معنای غلبه‌ی نفسانیت بر عقلانیت اوست. اما اگر از همان ابتدا به اصالت و حاکمیت ارزشها قائل باشیم از غلبه‌ی شهوت بر عقل و تنزل انسان به پستی حیوانیت، پیش‌گیری می‌کنیم. در چنین فضایی است که عبودیت در قبال پروردگار، مجال بروز می‌یابد.

(ه) رویکرد پیش‌گیرانه در تعریف تربیت

پس از تشریح این مبانی وارد تعریف تربیت شدیم. گفته شد که تربیت عبارت است از نهادینه ساختن ارزشها. این نهادینه سازی را دارای کفی و سقفی معرفی کردیم. در کف نهادینه سازی گفتیم که متربی لزوماً از چرایی حُسن و لزوم تقید به ارزش باخبر نمی‌شود. این حاکی از رویکردی پیش‌گیرانه است؛ پیش‌گیری از اینکه: «متربی با عادت کردن به «چرا گفتن» از تقید به ارزش‌های تعبّدی دور می‌شود».

اما در سقف نهادینگی باید این «چرا»ها را تبیین کرد. این نیز نشانه‌ی یک رویکرد پیش‌گیرانه است؛ پیش‌گیری از این که «متربی با قرار گرفتن در برابر گزینه‌های رقیب، توان طرد آنها و دفاع از تقید خود را نداشته باشد و تقیدش پایایی و عمق لازم را نیابد».

(و) پیش‌گیری‌ها در تبیین «غایات تربیت»

در گام بعد به تشریح غایات تربیت در کتاب و سنّت پرداختیم. گفته شد یکی از مهم‌ترین این اهداف «پیش‌گیری» از انحراف متربی از مسیر تربیت صحیح است. برای تحقّق این مهم باید اولاً به امر و نهی عملی متربی پرداخت. مربی باید خود الگوی رفتاری گفته‌هایش باشد. این یعنی پیش‌گیری از اینکه «متربی به خاطر ناهمخوانی گفتار و رفتار مربی‌اش در حجّیت و اعتبار مبانی مربی خود تردید کند و به

آنها پشت نماید».

نکته‌ی دوم اینکه مربّی ارزشمدار باید در امر تربیت «پیش دستی» کند و گروه‌های انحرافی، متربّی را با خود می‌برند. روایات اهل بیت تأکید داشتند که برای تربیت متربّی بر اساس کتاب و سنّت به سبقت و شتاب بیندیشیم. این یعنی پیش‌گیری از آنکه گروه‌های انحرافی اعتقادی و اخلاقی، منویات فاسد خود را در جان متربّی ما جایگزین کنند.

در بحث از غایات تربیت درباره‌ی حقوق فرزندان پسر و دختر سخن به میان آمد. گفته شد که حق فرزند دختر این است که سوره‌ی یوسف را به وی نیاموزیم و در مقابل سوره‌ی نور را به وی آموزش دهیم. به تفصیل بحث کردیم که این یک توصیه‌ی پیشگیرانه است؛ پیش‌گیری از اینکه متربّی دختر، عشق زلیخا به یوسف را «توجیه‌پذیر و خوش سرانجام» تلقّی کند و در پی آن، روی سرازیری انحراف قرار بگیرد. در مقابل گفته شد مضامین سوره نور پُر از توصیه به حجاب و عفت است که خود عامل پیش‌گیری از نفوذ آفات می‌باشد.

حقّ دیگر دختر این بود که در قسمت قابل اشراف منزل سکونت نیابد. گفته شد که این امر نیز به نفع مصون ماندن وی از آفات است. چون اوّل از این پیش‌گیری می‌شود که در معرض نگاه دیگران باشد ثانیاً از این پیش‌گیری می‌شود که از نظارت والدین دور بماند و دچار وسوسه‌های شیطانی شود. حقّ دیگر فرزند دختر شتاب در امر ازدواج او بود، گفته شد که این امر، به تصریح روایات، پیش‌گیری از «وقوع فتنه در جامعه» به حساب می‌آید. گفتیم که حقّ ازدواج برای فرزندان پسر هم برقرار است. این باعث زمینه‌سازی «حفظ عفت» پسران می‌شود و از اینکه دامان آنها آلوده گردد پیش‌گیری می‌کند.

گفته شد یکی از بسترهای مهمّ رهایی فرزندان از آتش، عادت دادن آنها به نماز است. قرآن و روایات اهل بیت علیهم‌السلام در این زمینه مربّی را به مداومت، پیش‌گیری و اهتمام فرا خوانده‌اند. این یعنی پیش‌گیری از اینکه خدای نکرده متربّی از تقیّد به نماز فاصله بگیرد.

(ز) رویکرد پیش‌گیرانه در بررسی مهارت‌های زندگی

در بخش سوم از مجلد نخست درباره‌ی پیامدهای طرح تربیت عقلانی سخن گفتیم. اولاً درباره‌ی نسبت تربیت عقلانی با مهارت همدلی سخن به میان آمد گفته شد که مهارت همدلی باید در فضای ارزشی و در میان مؤمنان طرح شود. بنابراین همدلی به معنای تسامح و تساهل نسبت به هر مرام و عقیده‌ای نیست.

اگر متربی را به تسامح با هر کس، با هر عقیده و مرامی عادت دهیم در واقع غیرت دینی را از وی ستانده‌ایم. با این تذکره که: «باطل دانستن صراطهای منحرف، یا خوش خلقی نسبت به پیروان آنها قابل جمع است»؛ از دو آفت پیش‌گیری کردیم: یکی اینکه متربی بیندیشد «به بهای همدلی با دیگر مرام‌ها باید بطلان آنها را نادیده گرفت»، و دوم اینکه متربی بیندیشد: «لازمه‌ی باطل دانستن دیگر مرام‌ها جنگ و جدال و سوء رفتار با آنها در عرصه‌ی اجتماع است». متربی مطلوب، اصول اعتقادی افراد را ملاک ارزش‌گذاری بر آنها می‌داند در عین حال به خاطر امتثال امر مولا با آنها خوش رفتاری می‌کند.

ثانیاً درباره‌ی نسبت تربیت عقلانی با مهارت ارتباط بین فردی سخن به میان آمد گفته شد که یکی از شاخصه‌های ارتباط بین فردی «تماس چشمی همراه با تبسم» است. اگر به طور مطلق به ترویج مهارت همدلی بپردازیم برایمان اهمّیت نخواهد داشت که این تماس احساسی میان دو فرد محرم صورت می‌گیرد یا خیر. اما تربیت عقلانی با رویکردی پیش‌گیرانه مهارت ارتباط بین فردی را در عرصه رابطه‌ی دو نامحرم قید می‌زند؛ به این هدف که متربی از گرفتار شدن به تیر شیطان در امان بماند. نکته‌ی دیگر اینکه برای تربیت عقلانی پرورش روحیه‌ی حیا، خصوصاً در متربیان دختر، اهمّیت فراوان دارد. براین اساس اگر آموزش این مهارت بخواهد حجب و حیای ذاتی دختر در برابر نامحرم را از میان ببرد باید عطای آن را به لقایش بخشید و این یعنی پیش‌گیری از اینکه متربی از ترس متهم شدن به «ناتوانی از برقراری ارتباط» حجب و حیا در برابر نامحرم را کنار بگذارد و راه انحراف را به روی خود باز کند.

ثالثاً درباره‌ی نسبت تربیت عقلانی با مهارت تصمیم‌گیری گفتگو شد. سخن در این

بود که اصالت یافتن مهارت تصمیم‌گیری به این معناست که برایمان مهم نباشد متربی «چه تصمیمی» می‌گیرد بلکه مهم این باشد که متربی «خودش تصمیم بگیرد». ما این تلقی را رد کردیم و تأکید نمودیم که در نظام تربیت عقلانی، توانایی «تصمیم‌گیری درست» ملاک است. اگر توانستیم کاری کنیم که متربی خود «تصمیم درست» بگیرد که فبها. در غیر این صورت نباید به این رضایت داد که به بهای «خود تصمیم‌گیر» شدن متربی، تن به تصمیم‌های ضد ارزشی وی بدهیم. در این باره تأکید کردیم که متناسب با «بینش» و «تقوای نسبی» متربی، باید به او مهارت تصمیم‌گیری را عطا کنیم. ضمناً باید توجه داشت که اشتباه در تصمیم‌گیری، گاه هزینه‌های گزاف و جبران ناشدنی در پی دارد. این تذکرها را دادیم تا اصالت مهارت تصمیم‌گیری باعث نشود متربی به اشتباه‌های جبران‌ناپذیر بیفتد. باز هم پیش‌گیری کردیم تا زمینه‌ی خطر کمتر شود.

رابعاً درباره‌ی نسبت تربیت عقلانی با مهارت حلّ مسأله سخن به میان آمد. نقدهای ما به اصالت مهارت حلّ مسأله، شش پیش‌گیری را در رابطه با متربی هدف گرفت.

- ✓ پیش‌گیری از به خطر افتادن ارزش‌های تعبّدی (حتّی برای بزرگسالان).
- ✓ پیش‌گیری از ملاک شدن «احساس» و «خوش آمد و بد آمد» به جای معیارهای حقّ و باطل (صحیح و غلط).
- ✓ پیش‌گیری از اینکه متربی به مربّی خود اعتماد نکند و حجّیت کلام، مربّی نزد او زیر سؤال برود.

- ✓ پیش‌گیری از انفعال مربّی در برابر استدلال‌های احساس محور متربی‌اش.
- ✓ پیش‌گیری از اینکه مربّی ارزشمدار در پی این انفعال، رو به مرء و نهایتاً زور گویی و تحمیل ارزش‌ها بر متربی آورد.
- ✓ پیش‌گیری از آنکه «پیش از نضج عقلانیت و تقوای متربی، به وی اعطای مهارت کنیم و اینگونه زمینه‌ی «زیر بار ارزش‌ها نرفتن» او را فراهم نماییم».

ح) رویکرد پیشگیرانه در بررسی بهداشت روانی

قسمت پایانی جلد اول به بررسی نسبت تربیت عقلانی با بهداشت روانی اختصاص یافت. گفته شد که طرفداران بهداشت روانی مصطلح، در پی ترویج زندگی «شاد» و «سرخوش» و «دور از دردسر» هستند. که چنین تصویری از بهداشت روانی قابل قبول نیست. چون متربی را به سوی بی‌غیرتی و بی‌رگی سوق می‌دهد.

به علاوه اصالت یافتن این مهارت باعث می‌شود متربی برای رسیدن به این سرخوشی، رو به شادی‌آورهای نامشروع نیز بیاورد. به علاوه متربی با اصالت یافتن چنین‌نگاهی، از برخی فضاهای تربیت عقلانی (مانند یاد مرگ) می‌گریزد. به این بهانه که مناقض بابی‌دغدگی اوست. ما بهداشت روانی را از این جهات مورد نقد قرار دادیم. در پی این نقد، از بی‌غیرتی متربی پیش‌گیری کردیم، از غلتیدن او به دامان اصالت لذت، پیش‌گیری کردیم و از اینکه او برخی راهکارهای مؤثر تربیت عقلانی را پس‌بزند پیش‌گیری نمودیم.

۲) پیشگیری و راهبرد «صیانت»

الف) پیشگیری و تقویت تقوا

در جلد دوم تمرکز اصلی مباحث بر راهبرد «پیشگویی» بود. راهبرد صیانت اصالتاً یک راهبرد پیشگیرانه است که وجه سلبی تربیت عقلانی به حساب می‌آید. اگر تلقی صحیحی از انسان داشته باشیم و نقطه ضعف‌های وی را به درستی بشناسیم ضرورت اصل قرار گرفتن این سیاست را بهتر و عمیق‌تر تصدیق می‌کنیم. «شهوت» یکی از اساسی‌ترین تهدیدهای عقلانیت و حریت است که در نهاد انسان قرار داده شده و دائماً وی را هدف گرفته است. اگر شهوات در قالب نیازهای کاذب خودنمایی کنند عقل مغلوب می‌شود و انسان سر به انحطاط می‌گذارد. برای پیش‌گیری از این غلبه‌ی نامبارک، باید متربی را با «تقوا» بار آورد یعنی کاری کرد که او اهل «پرهیز» باشد. در ابتدای فرایند تربیت این پیش‌گیری حالت بیرونی دارد و توسط مربی اعمال می‌شود. وقتی متربی در محیط نسبتاً صیانت شده بار آمد مادگی می‌یابد که به محیط

بازتر پابگذار. در آن جا صیانت حالت درونی پیدا می‌کند. متربی تا آن جا که می‌تواند به حفظ محیط خصوصی و حریم پیشگیرانه‌ی خود اقدام می‌کند. اگر نتوانست مقاومت کند باگریز از محیط آلوده نسبت به نفوذ آلائش‌ها در خود، پیشگیری می‌کند.

یا نباید در سرازیری قرار گرفت و یا اگر در آن قرار می‌گیریم باید از سلامت و مقاومت ترمزهایمان اطمینان داشته باشیم. کسی که به ضعف ترمزهای خو واقف است یا آنها را تقویت می‌کند و یا از اساس، فکر رفتن به سراشیبی را از سر خود دور می‌کند. این «احتیاط» یعنی پیشگیری از مبتلا نشدن به انحراف و سقوط.

ب) پیشگیری: ظرافت‌ها و رویکردها

در روند پیشگیری و صیانت باید به «سنّ متربی» و «میزان حساسیت وی» توجه کرد. غفلت از هریک از این مؤلفه‌ها، می‌تواند روند پیشگیری را با مشکل مواجه کند. نکته‌ی دیگر این بود که باید همواره پیشگیری با نظارت مربّی انجام شود. تا رویکرد صیانت، از آفات مصون بماند.

در گام بعد درباره عفت به عنوان شاخص‌ترین بروز پیشگیری تربیتی، سخن گفتیم. عفت را متمرکز بر رویکرد «ردّ شهوت» معرفی کردیم. عفت باعث می‌شود نیازهای انسان در حدّ نیازهای واقعی باقی بماند و نیازهای کاذب باعث حرص آفرینی نشوند. به این ترتیب «عفت» از اینکه «متربی در عرصه‌ی شهوات، حریص شود» پیشگیری می‌کند.

رویکرد مهم دیگر برای پیشگیری از انحرافات، تقویت حیاست. حیا در برابر خود، مردم، فرشتگان، اولیای الهی و خدا عامل بازدارنده‌ی مهمّی است که از فرو رفتن انسان در باتلاق گناه پیشگیری می‌کند.

در گام بعد وارد تبیین مظاهر عفت شدیم. هریک از عناوین جزئی این بحث مظهری از رویکردهای پیشگیرانه‌ی تربیت عقلانی بود؛ عفت چشم، عفت زبان، عفت گوش، عفت شامه، عفت مشی، عفت خلوت، عفت مجالست و عفت دل. صیانت و

پیشگیری، میوه‌ی پیش گرفتن رویکردهای عقیفانه است. نکته‌ی مهم این بود که باید به درونی سازی صیانت در نهاد متربی ببندیشیم. این امر باعث می شود او در محیط کنترل شده‌ی اجتماع، خود را نیاز د و در برابر آفات، و اندهد؛ بلکه بر عکس برای خود حریم خصوصی تعریف کند و راه نفوذ آفات را سد نماید. تلاش برای «درونی سازی صیانت» پیشگیری از این وادادگی و خود باختگی است.

بحث دیگر این بود که برای ثمر دادن صیانت باید بر چند محور تمرکز کرد. یکی از محورهای مهم جایگزینی اشتغالات مثبت به جای بیکاری و اشتغالات منفی است. وقتی متربی را سرگرم به فعالیت‌های مفید کنیم در واقع از معرض تأثیر و سواس نفسانی و شیطانی دورش کرده ایم و دست به یک پیشگیری مهم زده ایم.

محور دیگر، «ارتباط مؤثر مربی با متربی» است. «همدلی و همزبانی» مربی و متربی پیشگیری از آن است که متربی بدون اطلاع مربی اش با انحرافات سرگرم شود، پیشگیری از آن است که متربی با دوستان ناباب همنشین شود، پیشگیری از آن است که متربی نسبت به نظر مربی ارزش مدار خود بی اهمیت باشد و برای وی مقبولیتی در نظر نگیرد.

«وقت گذاری ویژه‌ی مربی» باعث می شود مربی بتواند دنیای جدیدی برای متربی اش بسازد و وی را از جو آلودهای جامعه دور نگه دارد. «مصاحبت و نظارت» مربی بر متربی باعث می شود او دور و بر خود را خالی نبیند. احساس حضور و نظارت مربی، از دریده شدن پرده‌ی حیا توسط متربی، پیشگیری می کند.

البته رابطه‌ی مربی و متربی باید آمیزه‌ای از ابهت و حرمت باشد. با این قید، از آفتی مهم پیشگیری می کنیم که «متربی مربی اش را هم سطح و هم وزن خود ببیند». نفوذ این آفت سبب می شود مربی نتواند رویکردهای پیشگیرانه‌ی خود را با موفقیت و به طور کامل اعمال کند. جایی که این رویکردها برای متربی مطلوب یا مفهوم نیست، به خاطر رفاقت پیش از حد، متربی در برابر مربی اش ایستادگی می کند. در این حالت «نه گفتن» مربی آنقدرها مؤثر و کار ساز نیست که بتواند به قول معروف روی متربی اش بُرد.

ج) رخته در پیشگیری و پیش آمدن موقعیت درمان

در بخش دوم از جلد دوم به تحلیل پیامدهای صیانت پرداختیم. نخست درباره‌ی تئوری عشق درمانی و نفس پرستی به تفصیل به نقد و بررسی پرداختیم. در ضمن این بحث درباره‌ی «پیشگیری» و «درمان» بحثی تفصیلی مطرح شد. گفته آمد که در تربیت عقلانی اصل بر پیشگیری است. بنابراین تا جایی که می‌توانیم راه نفوذ آفات را سد می‌کنیم تا نیازهای متربی در حد نیاز واقعی باقی بماند. اما با این حال امکان آن وجود دارد که متربی ما، مبتلا به بیماری شود و گرفتار نیازهای کاذب گردد.

اینجا میان نیاز کاذب مشروع و نامشروع تفاوت قائل شدیم. در مورد نیازهای کاذب مشروع (مثل تقاضای کودک برای داشتن تلفن همراه)، اولاً با اجرای همزمان صیانت باید کوشید نیاز کاذب وی تضعیف شود. ثانیاً اگر متربی دست از خواسته‌ی خود برداشت می‌توان با او همراهی کرد و تا حدی به ارضای این نیاز وی پرداخت. فایده‌ی این «برآوردن»، پیشگیری از «قطع رابطه‌ی متربی با مربی‌اش» است که یقیناً به ضرر فرایند تربیت تمام می‌شود. بعلاوه پیشگیری از «سرکوب و اخفاء» نیازهای کاذب اوست. وقتی نیاز کاذب متربی شدید شده باشد و نتوانیم آن را مهار یا تضعیف کنیم مخالفت محکم با خواسته او، ممکن است این آفت را به بار آورد که باید از آن پیشگیری کرد.

اما در مورد نیاز کاذب نامشروع (مثل نیاز به خود ارضایی) باز هم اولاً بر صیانت همه جانبه‌ی متربی تأکید کردیم. حذف محرک‌ها و جایگزین کردن اشتغالات ذهنی مثبت می‌تواند این نیاز را کمرنگ کند. بعلاوه تأکید کردیم که باید متربی را نسبت به آفات و مضرات خواسته‌ی نامشروعش آگاه کرد. در رتبه‌ی دوم اگر نیاز کاذب متربی شدید شده بود در عین اینکه به او مجوز نمی‌دهیم اما ممکن است از سر ناچاری و اضطراب قدری با وی همراهی کنیم. در این عرصه نباید مربی را برای مجوز دادن به متربی، مجاز بدانیم. این راحت نگذاشتن مربی، بدان معناست که او، به بهانه‌ی حفظ رابطه با متربی‌اش، حساسیت و شور و اضطراب لازم را از دست ندهد. ممکن است با

متربی در این عرصه همراهی کنیم اما در عین حال نباید از تلاش خود دست برداریم تا او را از نیاز کاذبش دورنگه داریم. «فاجعه دانستن» گناه از سوی مربی، در این عرصه نقش مهمی ایفا می‌کند و از رها شدن کامل و بی‌دغدغه متربی «پیشگیری» می‌نماید. اینگونه، هم از قطع رابطه‌ی دو سویه مربی و متربی پیشگیری می‌کنیم و هم از پیگیری راهکارهای درمانی سرباز نمی‌زنیم. در این عرصه باید همزمان و همواره متربی را با صیانت‌های بیرونی مواجه کرد تا آتش شهوتش شدت نگیرد بلکه آرام آرام فروکش کند. کنترل غذا، خواب، حمام، معاشرت‌ها، توبه دادن متربی، بردن او به قبرستان‌ها و تذکر وی به مرگ، تکریم نفس متربی، اطلاع رسانی به متربی در زمینه‌ی مضرات نیاز کاذبش، ترساندن او از عواقب مادی و معنوی رفتارش و ... راهکارهای درمانی هستند که در این زمینه قابل پیگیری می‌باشند. نکته‌ی بسیار مهم اینست که اگر در امر تربیت اصل را بر پیشگیری گذاشته باشیم و همواره به صیانت متربی اندیشیده باشیم احتمال رسیدن به چنین مراحل بسیار ضعیف است. اگر دیدیم متربی نیاز کاذب پیدا کرد باید به دنبال رخنه‌هایی بگردیم که در سیاست پیشگیری مان پیدا شده است.

د) پیشگیری: مهم‌ترین شاخصه‌ی محیط گلخانه‌ای

نهایتاً دفاع ما از تربیت گلخانه‌ای و محیط بسته (کنترل شده)، دفاع از رویکرد پیشگیرانه و اثبات کار آمدی آن در عصر حاضر بود. در این بحث تأکید کردیم که صیانت و پیشگیری در عصر حاضر امری نسبی است. به طور صد در صد امکان‌پذیر نیست. (البته هیچ‌یک از راهکارهای تربیت صد در صد نیستند) اما هنوز می‌شود چراغ آن را روشن نگاه داشت. مهم اینست که به تز «یک آفت کمتر، بهتر» قائل باشیم. اینگونه، به بهانه‌ی مشکل شدن صیانت، آن را امکان‌ناپذیر نمی‌دانیم و به این راحتی‌ها دست از رویکرد بنیادین تربیت (پیشگیری) نمی‌شویم.

نکته‌ی مهم دیگر اینکه، همواره باید به وا کسینه کردن متریان در برابر آفت‌ها بیندیشیم. غفلت از وا کسیناسیون باعث می‌شود متربی نتواند به صیانت درونی دست پیدا کند. اگر بدون این تمهید، متربی را به فضای باز بفرستیم در واقع زمینه‌ی وادادگی و

خودباختگی وی در برابر آفات را فراهم کرده‌ایم. واکسیناسیون در واقع پیشگیری از این خطر است که متربی از دستیابی به غایت صیانت درونی نا کام بماند و صیانت او تک بعدی شود. درست است که در آغاز فرایند تربیت باید بر صیانت بیرونی متربی تأکید کنیم اما در عین حال باید افق دورتر را نیز رصد نماییم و متربی را برای حضور در عرصه‌ی کنترل نشده‌ی اجتماع آماده سازیم.

۳) پیشگیری و راهبرد فضا سازی

الف) پیشگیری و ارکان فضا سازی

نخستین نکته‌ی مهم در این مجلد، تأکید بر «شرط بودن صیانت» برای فضا سازی بود. بدون «دفع» آفات، مسلماً نمی‌توان بستر مناسبی برای پرورش و کاشت ارزش‌ها فراهم کرد. با این مقدمه وارد تشریح ارکان فضا سازی شدیم.

در رکن اول (شناخت) گفتیم نباید شناخت را منحصر به «معرفت مرگب» بدانیم. این تذکر، پیشگیری از تلقی غلطی بود که «بصیرت» را «مساوی آگاهی از چرایی‌ها» می‌داند. این تلقی نادرست باعث به خطر افتادن تقییدهای عقلانی و تعبّدی می‌شود. بعلاوه لازمه‌ی مسأله دار کردن ذهن متربی، «طرح گزینه‌های مناقض» با ارزش‌هاست که خود باعث نفی پیشگیری و تخریب بستر فضا سازی می‌شود. در فرایند اعطای بینش گفته شد که باید کاری کنیم نهایتاً «عقل متربی ملاک خوب و بد‌ها قرار گیرد نه احساس او». این تأکید، پیشگیری از این خطر است که «متربی، ارزشی را به صرف ناخوشایند بودن رد کند» یا «ضد ارزشی را به صرف خوشایند بودن، پذیرا شود».

رکن دوم فضا سازی عبارت بود از «عاطفه و احساس». در مباحث این رکن تذکر دادیم که مربی باید در عین رفاقت با متربی از «مرید پروری» پرهیز کند. این یعنی پیشگیری از این خطر که «متربی، ملاک حق و باطل را مربی خود بداند و به خاطر جلب نظر او به ضد ارزشی مبتلا شود». پرهیز از مرید پروری، پیشگیری دیگری را نیز به همراه دارد و آن اینکه «متربی در پی بروز اختلافی جزئی با مربی‌اش، نسبت به ارزش‌های میل و نامقید شود».

رکن سوم فضا سازی، «قوانین و خطّ قمرزها» بود. ترسیم این قوانین باعث می شود مترّبی به طور طبیعی برخی راهها را بر خود بسته ببیند و از نقض برخی چارچوبها به کلی ناامید باشد. این باعث می شود از یلگی و بی قاعدگی او پیشگیری کنیم. پیشگیری دیگر این که: قانون گذاری باعث می شود مترّبی نتواند مربّی اش را به انفعال کشاند. موقعیت مربّی، به عنوان کسی که حرف آخر را می زند، با این رویکرد تثبیت می شود. مترّبی می فهمد اگر مربّی اش جایی «نه» گفت این «نه»، قابل شکستن نیست. پاسداشت این قوانین، پیشگیری از خطر «نفی اقتدار» مربّی می باشد.

البته تذکر دادیم که قانون و چارچوب نباید به قیمت قطع رابطه ی مربّی و مترّبی تمام شود. نفی «برخوردهای چگشی و پادگانی»، پیشگیری از آفت «قطع رابطه با مترّبی» است که خود به معنای مرگ فرایند تربیت می باشد.

ب) پیشگیری و شیوه های فضا سازی

پس از این بحث مبسوط، وارد روش های فضا سازی شدیم. در مورد نقش پیشگیری در پنج روش نخست، به تفصیل سخن رفت. «ارزیابی و محاسبه ی مترّبی از سوی مربّی»، پیشگیری از این آفت است که مترّبی بیندیشد «کاملاً آزاد» است یا بیندیشد «کسی حق ندارد درباره ی رفتار و کردار وی نظری بدهد».

«عکس العمل راز دارانه در برابر خطای مترّبی»، باعث می شود از «بی اعتمادی» او نسبت به مربّی اش پیشگیری کرده باشیم. البته در برخورد با مترّبی نباید به اصالة الصّحة روی آورد. تذکر دادیم که اصالة الصّحة، یک رویکرد تربیتی نیست. با مترّبی باید طیب وار برخورد کرد و به «کوچکترین علایم و عوارض وی» باید حسّاس بود. این تذکر، پیشگیری از این خطر است که با «خوش بینی مفرط» از دیدن عیوب مترّبی کور بمانیم.

«تشویق و تنبیه»، هم می تواند به عنوان راهکارهای پیشگیرانه مطرح باشند و هم می توانند در بعد در مان مترّبی تأثیر گذاری کنند. البته با تقویت بینشی مترّبی، باید وی را به سوی انگیزه های درونی سوق داد. در عین اینکه در مترّبی احساس های خوشایند و

ناخوشایند ایجاد می‌کنیم باید از این خطر پیشگیری کنیم که او در حدّانگیزه‌های بیرونی متوقّف بماند.

«تکرار و تمرین»، پیشگیری از این است که تعالیم ارزشی در وجود متربی کمرنگ و به دست فراموشی سپرد شوند. با این روش از «ناپایدار» شدن ارزش‌ها در وجود متربی، پیشگیری می‌نماییم.

«ایجاد رقابت مثبت در پای‌بندی به ارزش‌ها»، باعث می‌شود از خطر «سرد شدن متربی» در پیمودن این طریق، پیشگیری کرده باشیم. متربی باید بازار پای‌بندی به ارزش‌ها را گرم ببیند و با نشاط به سوی آن حرکت کند. کسالت و رخوت در این عرصه، خطری است که باید از آن پیشگیری کرد.

چنانکه رفت «خود ساختگی مربی» پیشگیری از این خطر است که متربی نسبت به حجّیت مبانی و گفته‌های وی تردید کند. عمل به گفته‌ها تأثیر آنها را صد چندان می‌کند. در مقابل روی گردانی عملی از گفته‌ها، حتّی پایه‌های تئوریک آنها نزد دیگران را سست می‌نماید.

«تقبیح و تحقیر ضدّ ارزش‌ها» و «بزرگ نمایی قبح آنها» در واقع نوعی «محکم کاری پیشگیرانه» است. اگر این روش به کار گرفته نشود میل و رغبت متربی نسبت به ضدّ ارزش‌ها، برانگیخته می‌شود. این روش، طعم تلخی در کام متربی باقی می‌گذارد که به محض مواجهه با ضدّ ارزش‌ها، برایش تداعی می‌شود و پای رفتن او به سمت ضدّ ارزش‌ها، را سست می‌کند. در عین حال نباید بزرگ نمایی زشتی‌ها و قبح آنها، «امید» بازگشت را از متربی سلب کند. یأس باعث می‌شود در مان متربی مبتلا، ناممکن شود. همواره باید به متربی مبتلا «امید» داد؛ در عین آنکه وی را از قبح ضدّ ارزش‌ها می‌ترسانیم.

«احساس هویت جمعی» پیشگیری از «احساس تنهایی» در مسیر تقیّدهای ارزشی است. اگر متربی در مسیر ارزشمداری خود، احساس تک‌روی و تنهایی کند این خطر وجود دارد که در برابر هجوم سیل‌ها تاب نیاورد. «هویت جمعی» به او پشت‌گرمی می‌دهد تا در برابر آفت زدگی بهتر مقاومت کند. البتّه در عین حال باید از نفوذ آفت «تکبر» در او نیز پیشگیری کرد. «خود را تافته‌ی جدا بافته دیدن»، این خطر را دارد که

متربی به خود بزرگ بینی مبتلا شود. برای دور کردن او از این آفت، باید همواره فقر و نیاز وی به دستگیری الهی را یادآوری شد.

«طرح الگوهای مناسب برای متربی» پیشگیری از این خطر است که او به الگوهای منفی تمایل پیدا کند. استفاده از شیوهی «همانند سازی» باید همواره با پیشگیری از آفات همراه باشد. اگر عقاید مربی توسط عقاید مخالفی - که به لحاظ عاطفی بیشتر قانع کننده اند - به چالش کشیده شود همانند سازی با مشکل مواجه می شود. اینجاست که تصدیق می کنیم نه تنها صیانت باید مقدّم بر فضا سازی پیگیری شود بلکه باید به موازات آن هم به صیانت اندیشید و گرنه روند همانند سازی مثبت دچار مشکل می گردد.

البته باید توجه داشت که «همانند سازی» تنها روش تربیتی نیست. با این تذکر، پیشگیری می کنیم از این که «مربیان از درونی سازی ارزش ها برای متربی، غافل بمانند».

«ملازمت و ضمیمه سازی» پیشگیری از آفت بسیار مهمی است که عبارت است از «قطع رابطه ی مربی و متربی». به علاوه پیشگیری از این آفت است که متربی، تکیه گاه های دیگری غیر از مربی ارزش مدار خود بجوید و اینگونه، ارزش گرایی اش تضعیف شود. ملازمت و ضمیمه سازی پیشگیری از این خطر است که متربی نظارت مربی بر خود را احساس نکند و خویش را رها و آزاد تلقی نماید. البته این بدان معنا نیست که اگر متربی به بیماری ای دچار شد ما به آلودگی وی مجوز دهیم. بسته به ظرفیت متربی می توان با وی برخورد کرد، قهر نمود، در خوف و رجائات گاهش داشت و ... مهم اینست که خطا کردن وی را یک فاجعه بدانیم و برای رفع مشکل او تلاش کنیم. البته وقتی به درمان متربی می پردازیم نباید از جامع نگری نسبت به مشکلات وی غافل باشیم. داروی بیماری وی باید با ملاحظه ی عوارض مختلف آن تجویز گردد. اینگونه از نگاه تک بعدی در ارائه نسخه به او، پیشگیری می نمایم.

«تکریم نفس متربی»، هم یک رویکرد پیشگیرانه به حساب می آید و هم کارکرد درمانی دارد. وقتی شخصیت والا و قدر عظیم متربی را به او فهمانیم کاری کرده ایم که آلوده شدن به محرک های پست را دون شأن خود بداند. وقتی او باز کردن راه آفت ها

را کسر شخصیت خود بشناسد حاضر نمی‌شود به تحقیر خود به دست خود، رضایت دهد. اما در عرصه‌ی درمان باید توجه داشت که اگر متربی شخصیت خود را خرد شده و خود را بی‌ارزش ببیند از فرو رفتن هرچه بیشتر در باتلاق آرایش‌ها حیا نمی‌کند. درست است که او با ارتکاب گناهان خود را لجن آلوده کرده ولی در مقام درمان باید شخصیت والای عقلانی-ایمانی‌اش را به وی یادآوری کرد تا برای رها شدن از آلودگی‌ها ترغیب شود.

ج) پیشگیری و مقاطع هفت ساله

در بخش سوم از همین مجلد وارد بحث از مقاطع هفت ساله‌ی تربیت شدیم. در هفت سال اول: بر سید بودن متربی تأکید کردیم و گفتیم با این رویکرد، از «پژمردگی متربی» پیشگیری می‌کنیم. باید متربی را در این سنین حتی المقدور «راضی نگه داشت» تا احساس نکند شخصیتش زیر سؤال رفته و خودش بی‌ارزش و بی‌اهمیت شده است. نکته‌ی دیگر این بود که در ضمن رها کردن او برای بازی کردن، نباید از صیانت همزمانش غافل بود. برخی بازی‌ها، اسباب بازی‌ها و هم بازی‌ها می‌توانند از همین ابتدا راه برخی آفات را به سوی او باز کنند. پس باید در این مقطع به پیشگیری از آفات نیز توجه داشت. نکته‌ی دیگر این است که از همین سنین باید برای نماز خوان شدن وی کوشید. پیشگیری از کاهل نمازی، دیر نمازی و بد نمازی، باید از همین سنین صورت گیرد. توصیه دیگر این بود که در مورد تعامل مردان با دختران پنج تا هفت ساله دقت به خرج دهیم تا از آفت زدگی هر دو طرف پیشگیری کرده باشیم.

عرصه‌ی دیگر، تعامل والدین متربی با او بود. تحریک جنسی زود هنگام متربی توسط والدین، می‌تواند زمینه‌ی آلودگی‌های آینده‌ی وی را فراهم کند. به همین خاطر تذکر دادیم که حتی در مورد رابطه‌ی مادر با دختر بچه‌اش زمینه‌های شهوی می‌تواند طرح شود و باید نسبت به اجتناب از آنها حساس بود. پیشگیری دیگر در این مقطع سنی مربوط به فاصله انداختن میان فرزندان شش هفت ساله، در بسترها بود که زمینه‌ی مهم پیشگیری به حساب می‌آید. عرصه‌ی دیگر صیانت در باره‌ی «پوشاندن عورت از کودک ممیز» و «نگاه نکردن به عورت کودک ممیز» مطرح شد که به عنوان

زمینه‌ی مهمی از صیانت مدّ نظر قرار می‌گیرد. درباره‌ی «احکام پوشش بانوان و دختران ممیز» هم به تفصیل سخن گفتیم تا نشان دهیم فضای تربیت دینی در این سنین مملوّ از توصیه‌های صیانتی است.

در هفت سال دوم: نخست درباره‌ی «عبد و خادم بودن» متربی بحث شد. غفلت از این ویژگی باعث می‌شود نسبت به ویژگی تلقین پذیری، الگو سازی و همانند سازی غافل بمانیم. این تلقی نادرستی است که «باید ابّهت مربّی در نظر متربی شکسته شود». حفظ ابّهت و جاهت و حجّیت مربّی، پیشگیری از این خطر است که «متربی از برکات القای مثبت مربّی‌اش محروم بماند».

در گام بعد به تفصیل درباره‌ی آداب و لزوم آموزش آنها به متربی سخن رفت. اهتمام به آداب به معنای «پیشگیری از بی‌ادبی» متربی است. چون نفس انسان سرشته بر «سوء ادب» است باید آن را با «تکلف» به آداب وا داشت. غفلت از این ویژگی انسان، باعث سوق یافتن او به بی‌ادبی می‌شود. نکته‌دیگر اینکه ادب آموزی، زمینه‌ی خوش خلقی متربی را فراهم می‌کند و از بد اخلاقی او پیشگیری می‌نماید. بعلاوه به تفصیل در این باره بحث کردیم که ریشه‌ی ادب، حیاست و حیانت نیز خود یکی از راهکارهای مهم پیشگیری به شمار می‌آید.

در هفت سال سوم: مجدداً تأکید کردیم که ملازمت و ضمیمه سازی در این مقطع سنی یک اصل به حساب می‌آید. محبّت دو طرفه میان مربّی و متربی باعث مصون ماندن او از بسیاری آفات تربیتی است. مربّی می‌تواند از ابزار این محبّت استفاده کند و بارویکردی پیشگیرانه و به‌طور نامحسوس، صیانت بیرونی را نسبت به متربی‌اش اعمال نماید. از طرف دیگر اعتماد او به مربّی سبب می‌شود درباره‌ی آفاتی که با آنها مواجه شده به مربّی‌اش اطلاعات بدهد. این امر سبب می‌شود مربّی محل‌های آسیب پذیر پیشگیری‌اش را، شناسایی کند و با سد کردن آنها، نگذارد کار به ابتلای مربّی و درمان بکشد. اشارات و نظارت مربّی در بستر همین رابطه‌ی نزدیک شکل می‌گیرد. همین امر برای متربی حیا انگیزی می‌کند و حیا - به عنوان راهکاری پیشگیرانه - از غلتیدن او در آفات جلوگیری می‌نماید.

عرصه‌ی دیگر در هفت سال سوّم، «استخدام و وزارت متربی» است. «مشورت گرفتن» از متربی و «مسئولیت دادن» به وی، پیشگیری از این آفت است که «استقلال طلبی نوجوانانه‌ی وی به ایستادگی‌اش در برابر مربّی بینجامد». این راهکار سبب می‌شود رابطه‌ی تربیتی او با مربّی برقرار بماند و او خود به مشورت خواستن از مربّی روی آورد.

البته در رفاقت با متربی باید همواره توجّه داشت که رابطه‌ی دو طرفه به رابطه‌ای «هم سطح و هم ارز» تبدیل نشود. این توجّه، از به خطر افتادن جایگاه ویژه‌ی مربّی پیشگیری می‌کند. همین امر کمک می‌کند که اگر در موردی متربی، مشورتی خلاف تصمیم ارزشی مربّی‌اش مطرح کرد مربّی توان «نه گفتن» به وی را داشته باشد. این یعنی پیشگیری مجدّد نسبت به این خطر که «متربی برای خود تصمیمات نادرست بگیرد». البته مربّی هشیار کاری می‌کند که متربی «به طور طبیعی» به تصمیم صحیح برسد و نیازی به «زور و تحمیل» نباشد. با توجّه به روحیه‌ی استقلال طلبی متربی در این سن، خطر بریدن او از مربّی‌اش جدّی است. لذا باید با توجیه‌های عقلانی، تصمیمات ارزشی را به کرسی نشاند تا کار به تحمیل نکشد و از قطع رابطه‌ی متربی با مربّی، پیشگیری شود. اینکه متربی ما را رفیق خود بداند و محرم اسرار خود بشناسد جنون نوجوانانه‌ی وی را مهار می‌کند و احساسات غالب وی را در خدمت عقلانیت مربّی‌اش در می‌آورد.

نکته‌ی واپسن این است که از اوایل دوره‌ی هفت ساله‌ی دوم و نیز این دوره باید به وا کسیناسیون متربی اندیشید. چنانکه در جلد دوم نیز گفته شد وا کسیناسیون دارای شرایطی اساسی است. «آفتی که متربی را با آن روبرو می‌کنیم باید متناسب با مقاومت متربی انتخاب شود». اگر این شرط رعایت نشود وا کسیناسیون نتیجه‌ای به بار می‌آورد که خود، «پیشگیری» را به خطر می‌اندازد. بینش عقلانی و تقوای متربی، باید به حدّی رسیده باشد که در برابر آفت ورودی مقاومت کند و دست به صیانت درونی بزند. در غیر این صورت وا کسیناسیون به نقض غرض می‌انجامد. البته اگر شرط مذکور رعایت شود خود وا کسیناسیون باعث می‌شود صیانت درونی متربی استحکام یابد و در محیط

باز از وادادگی او در برابر آفات، پیشگیری شود. به موازات وا کسیناسیون باید همواره متوجّه باشیم که مترّبی به گناه نیفتد. ما مجاز نیستیم برای پیشگیری از به گناه افتادن وی، ناشیانه او را به گناه بیندازیم.

به طور کلی اگر فرایند سه مقطعی تربیت درست اجرا شود باعث می شود بتوانیم به «صالح شدن مترّبی» امید داشته باشیم. کلّ این فرایند بیست و یک ساله، پیشگیری از «شکل کج گرفتن» این دیوار است که اگر کج شود امید اندکی به راست شدنش وجود خواهد داشت.

می بینیم که پیشگیری، نقش بسیار اساسی در فرایند تربیت عقلانی ایفا می کند و بنیان آن را تشکیل می دهد. اصلاً تربیت یعنی «پیشگیری از آفت ها برای پایدار کردن ارزش ها» بدون پیشگیری اساساً تربیت عینیّت نمی یابد و به ثمر نمی نشیند. البته تربیت عقلانی به درمان مترّبی بیمار نیز می اندیشد اما در درمان بیماری هم اوّلین گام، پیشگیری از تشدید آن است. تنها در مرحله ای که بیماری به حدّ شدید رسیده، پیشگیری کاری از پیش نمی برد. در این حالت هم به محض اینکه مترّبی بیمار نسبت به یک راهکار درمانی، واکنش نشان داد باید همراه آن، آرام آرام رویکردهای پیشگیرانه را آغاز کرد تا بتوانیم به تخفیف بیماری اش نزدیک شویم.

با این تفصیل روشن است تئوری هایی که «درمان» را در لباس «پیشگیری» به مخاطب القا می کنند تا چه حدّ از واقعیت فاصله دارند و چه ساده انگارانه به ساختار تربیت نگرسته اند.

در تربیت عقلانی اصل بر پیشگیری و جلوگیری از مبتلا شدن مترّبی به آفات است و در مرتبه ی دوم - اگر روش های پیشگیرانه جواب مناسب و کامل نداد یا آفات پیش بینی نشده ای، مترّبی را گرفتار کرد - نوبت به درمان طبیبانه می رسد. بنابراین درمان را نه کم اهمّیت می دانیم و نه غیر لازم، ولی اولویت پیشگیری را نسبت به بیماری و درمان باید همیشه مدّ نظر قرار داد. هر قدر پیشگیری با موفقیت بیشتر انجام شود، نیازی به درمان پیدا نمی شود.

فهرست منابع

• کتب

- ۱- قرآن کریم
- ۲- آفتاب در غربت، سید محمد بنی هاشمی، نشر حمزه، تهران، ۱۳۸۶ ه. ش.
- ۳- احتجاج، احمد بن علی بن ابی طالب طبرسی، نشر مرتضی، مشهد مقدس، ۱۴۰۳ ه. ق.
- ۴- احکام ما و کودکان، خانه‌ی کودک، ناشر: مؤسسه‌ی الهادی، قم، ۱۳۷۶ ه. ش.
- 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 الملقب بالصّدوق، ترجمه‌ی: آیه‌الله 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 الإسلامية، تهران ۱۳۹۷ ه. ق.
- ۱۰- تحریر الوسیله، امام خمینی، انتشارات اسلامی جامعه‌ی مدرّسین، قم.
- ۱۱- تحف العقول، ابو محمد حسن بن علی بن حسین بن شعبه‌ی حرّانی، مؤسسه‌ی انتشارات اسلامی وابسته به جامعه‌ی مدرّسین حوزة‌ی علمیّه‌ی قم، ۱۴۰۴ ه. ق.
- ۱۲- تربیت آسیب‌زا، عبدالعظیم کریمی، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران، ۱۳۷۳ ه. ش.

- ۱۳ - تربیت طبیعی، عبدالعظیم کریمی، انتشارات انجمن اولیا و مربیان، تهران، ۱۳۸۱ ه. ش.
- ۱۴ - تعلیقه علی العروة الوثقی، السید علی السیستانی، مؤسسه آل البيت لاحیاء التراث، ۱۳۸۳ .
- ۱۵ - التّوحید، ابو جعفر محمّد بن علی بن الحسین بن بابویه القمی، الملقّب بالصدوق،
- ۱۶ - تهذیب الاحکام، ابو جعفر محمّد بن الحسن الطّوسی، دارالکتب الاسلامیه، ۱۳۶۵ ه. ش.
- ۱۷ - توصیه های استاد، علی اصغر کرباسچیان (عَلامه)، نشر آفاق، تهران، ۱۳۸۴ .
- ۱۸ - توضیح المسائل آیه الله خوئی، انتشارات رستگار، مشهد مقدّس، ۱۳۸۰ ه. ش.
- ۱۹ - توضیح المسائل آیه الله گلپایگانی، دارالقرآن الکریم، قم.
- ۲۰ - توضیح المسائل آیه الله وحید خراسانی، مدرسه الامام باقر العلوم علیه السلام، قم، ۱۴۱۹ ه. ق. .
- ۲۱ - الخصال، ابو جعفر محمّد بن علی بن حسین بن بابویه قمی، انتشارات جامعہ مدرّسین حوزه علمیه قم، ۱۴۰۳ ه. ق.
- ۲۲ - در محضر استاد (۱)، علی اصغر کرباسچیان (عَلامه)، مرکز تدوین و نشر آثار عَلامه کرباسچیان، تهران.
- ۲۳ - دعائم الاسلام، ابوحنیفه نعمان بن محمّد بن منصور بن احمد بن حیون تمیمی مغربی، دارالمعارف مصر، ۱۳۸۵ ه. .
- ۲۴ - روان شناسی اجتماعی، مؤلف: الیوت ارنسون، مترجم دکتر حسین شکرکن، انتشارات رشد، ۱۳۷۱ ه. ش.
- ۲۵ - شرح نهج البلاغه، ابو حامد عبدالحمید بن هبة الله بن ابی الحدید معتزلی، انتشارات کتابخانه آیه الله مرعشی نجفی قم، ۱۴۰۴ ه. ق.
- ۲۶ - العروة الوثقی، سید محمّد کاظم یزدی، المكتبة العلمیة الاسلامیة، قم.
- ۲۷ - علل الشّرایع، ابو جعفر محمّد بن علی بن الحسین بن بابویه القمی، الملقّب بالصدوق، انتشارات کتابخانه ی حیدریّه، نجف اشرف، ۱۳۸۶ ه. ق.

- ۲۸ - عوالی اللآلی، ابن ابی جمهور احسائی، انتشارات سیدالشهداء قم، ۱۴۰۵ ه.ق.
- ۲۹ - غررالحکم، عبدالواحد بن محمد تمیمی آمدی، دفتر تبلیغات اسلامی حوزہ علمیہ قم، ۱۳۶۶ ه.ش.
- ۳۰ - الغیبة، ابو عبدالله محمد بن ابراهیم بن جعفر کاتب نعمانی، مکتبة الصدوق، تهران، ۱۳۹۷ ه.ق.
- ۳۱ - الکافی، محمد بن یعقوب کلینی، دارالکتب الاسلامیة، تهران، ۱۳۶۵ ه.ش.
- ۳۲ - کامل الزیارات، جعفر بن محمد بن قولویه قمی، انتشارات مرتضویہ، نجف اشرف، ۱۳۵۶ ه.ش.
- ۳۳ - کتاب العین، ابی عبدالرحمان الخلیل ابن احمد الفراهیدی، صدر، ۱۴۰۹ ه.ق.
- ۳۴ - کنز الفوائد، شیخ ابو الفتح کراجکی، انتشارات دار الذخائر، قم، ۱۴۱۰ ه.ق.
- ۳۵ - لسان العرب، العلامة ابن منظور، دار احیاء التراث العربی، بیروت، ۱۴۰۵ ه.ق.
- ۳۶ - مجمع المسائل، آية الله گلپایگانی، دار القرآن الکریم، قم.
- ۳۷ - مشکاة الأنوار، ابو الفضل علی بن حسن بن فضل طبرسی، انتشارات کتابخانه حیدریه، نجف اشرف.
- ۳۸ - مکارم الأخلاق، رضی الدین حسن بن فضل طبرسی، انتشارات شریف رضی، قم، ۱۴۱۲ ه.ق.
- ۳۹ - من لا یحضره الفقیه، ابو جعفر محمد بن علی بن الحسین بن بابویه القمی، الملقب بالصدوق، مؤسسه انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرّسین حوزہ علمیہ قم، ۱۴۱۳ ه.ق.
- ۴۰ - منهاج الصّالحین، آية الله سیّد ابو القاسم خویی، انتشارات مهر، قم، ۱۴۱۰ ه.ق.
- ۴۱ - موسوعة کلمات الإمام الحسین، معهد تحقیقات باقر العلوم، دارالمعروف، قم، اردیبهشت ۱۳۷۴.
- ۴۲ - نگاهی به تربیت اسلامی، جلد ۱، خسرو باقری، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۳ ه.ش.

۴۳ - نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد ۲، خسرو باقری، انتشارات مدرسه، تهران، ۱۳۸۴.

۴۴ - نهج البلاغه، السید الشریف الرضی، نسخه‌ی صبحی صالح، انتشارات دارالهجره، قم.

۴۵ - وسایل الشیعه، محمد بن الحسن الحرّ العاملی، مؤسسه‌ی آل‌البیت لإحياء التراث، ۱۴۰۹ هـ.ق.

۴۶ - یادنامه‌ی استاد علامه کرباسچیان، مجموعه‌ی مقالات به مناسبت بزرگداشت پنجاهمین سال تأسیس مدرسه‌ی علوی، نشر آفاق، تهران، ۱۳۸۶.

● جزوات و سایت‌ها

۴۷ - پیاده‌شده‌ی سخنرانی دکتر خسرو باقری در جمع مربیان و معلمان، در تاریخ‌های ۸۶/۹/۱۳ و ۸۶/۹/۲۰.

۴۸ - جزوه‌ی تربیت کودکانی که می‌اندیشند، میرنا شاری، ترساریجرنیمو، مترجمان: دکتر محسن شکوهی یکتا، مینا نوایی.

۴۹ - سایت رسمی حضرت آیه‌الله صافی گلپایگانی

آثار مؤلف

- ۱- آفتاب در غربت ۱- شکر نعمت
- ۲- آفتاب در غربت ۲- غربت آفتاب
- ۳- آفتاب در غربت ۳- نعمت آفتاب
- ۴- آفتاب در غربت ۴- یاری آفتاب
- ۵- بیعت با مهدی علیه السلام
- ۶- پیمان غدیر
- ۷- تربیت عقلانی (۱-۳) - به قلم سعید مقدّس
- ۸- تربیت علوی - به قلم سعید مقدّس
- ۹- در ضیافت ضریح - به قلم سعید مقدّس
- ۱۰- راز پنهانی و رمز پیدایی
- ۱۱- راه و رسم پای بوسی - به قلم سعید مقدّس
- ۱۲- سفری به خاکساری (۱-۲) - به قلم سعید مقدّس
- ۱۳- سلسله درس‌های مهدویت ۱- معرفت و بندگی
- ۱۴- سلسله درس‌های مهدویت ۲- منزلت امام علیه السلام
- ۱۵- سلسله درس‌های مهدویت ۳- شناخت امام علیه السلام

- ۱۶- سلسله درس‌های مهدویت ۴- لوازم معرفت
- ۱۷- سلسله درس‌های مهدویت ۵- نعمت امام علیه السلام
- ۱۸- سلسله درس‌های مهدویت ۶- غربت امام عصر علیه السلام
- ۱۹- سلسله درس‌های مهدویت ۷- غیبت امام عصر علیه السلام
- ۲۰- سلسله درس‌های مهدویت ۸- راز غیبت
- ۲۱- سلسله درس‌های مهدویت ۹- رمز ظهور
- ۲۲- سلسله درس‌های مهدویت ۱۰- انتظار فرج
- ۲۳- سلسله درس‌های مهدویت ۱۱- برکات انتظار
- ۲۴- سلسله درس‌های مهدویت ۱۲- دعا و اجابت
- ۲۵- سلسله درس‌های مهدویت ۱۳- دعا برای امام عصر علیه السلام
- ۲۶- سلسله درس‌های مهدویت ۱۴- کیفیت دعا
- ۲۷- سلوک منتظران
- ۲۸- شب‌های بی‌قراری - به قلم ایمان روشن‌بین
- ۲۹- شش‌گوشه بهشت - به قلم سعید مقدّس
- ۳۰- کتاب توحید ۱- اثبات صانع
- ۳۱- کتاب توحید ۲- معرفت خدا
- ۳۲- کتاب توحید ۳- تسبیح و توحید خداوند
- ۳۳- کتاب عقل ۱- شناخت علم و عقل
- ۳۴- کتاب عقل ۲- عقل و فکر و دین
- ۳۵- کتاب عقل ۳- نشانه‌ها و حجاب‌های عقل
- ۳۶- گوهر قدسی معرفت
- ۳۷- معرفت امام عصر علیه السلام
- ۳۸- مناجات منتظران (۱-۲)
- ۳۹- نیایش مشتاقان - به قلم م. طباطبایی

