

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

معادله الزام و اختیار در تربیت

مجد عالمزاده نوری

سرشناسه	: عالمزاده نوری، محمد، ۱۳۴۹ -
عنوان و نام پدیدآور	: معادله الزام و اختیار در تربیت/ محمد عالمزاده نوری؛ به سفارش و نظارت معاونت تهذیب و تربیت حوزه‌های علمیه.
مشخصات نشر	: قم: حوزه علمیه قم، مرکز مدیریت، ۱۴۰۱.
مشخصات ظاهری	: ۱۲۶ ص.: جدول؛ ۵/۱۴×۲۱/۵ س.م.
شابک	: ۹۷۸-۶۲۲-۵۶۷۷-۳۲-۶
وضعیت فهرست نویسی	: فیپا
یادداشت	: کتابنامه: ص. ۱۲۵ - ۱۲۶.
موضوع	: تربیت اخلاقی -- جنبه‌های مذهبی -- اسلام Moral education-- Religious aspects -- Islam
شناسه افزوده	: حوزه علمیه قم، مرکز مدیریت
شناسه افزوده	: مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه، معاونت تهذیب
رده بندی کنگره	: ۱۸/۲۳۰ BP
رده بندی دیویی	: ۴۸۳۷/۲۹۷
شماره کتابشناسی ملی	: ۸۸۴۹۴۸۰
اطلاعات رکورد کتابشناسی	: فیپا

عنوان:

معادله الزام و اختیار در تربیت

به سفارش و نظارت معاونت تهذیب و تربیت حوزه‌های علمیه

مؤلف: محمد عالمزاده نوری

ناشر: مرکز مدیریت حوزه‌های علمیه

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

شابک: 978-622-5677-32-6

طراحی جلد: مالک شریعت ناصری

صفحه آرای: مهدی اسماعیلی



انتشارات: ۰۲۵ - ۳۷۷۳۵۵۴۷

مؤسسه انتشارات حوزه‌های علمیه

تلفن تماس: ۰۲۵ - ۳۷۷۴۵۴۷۳ - ۳۷۷۳۰۸۶۰

نشانی فروشگاه اینترنتی

www.NashreHowzeh.ismc.ir

نشر حوزه در اینستاگرام

@Nashre_Howzeh

تمامی حقوق برای معاونت تهذیب و تربیت حوزه‌های علمیه محفوظ است



این اثر با حمایت «دبیرخانه حمایت از طرح‌های پژوهشی»
معاونت پژوهش حوزه‌های علمیه چاپ شده است.

فهرست مطالب

مقدمه.....	۹
معادله الزام و اختیار در تربیت.....	۱۱
الگوی اول: الگوی الزام‌گرای غیر منعطف و بسته.....	۱۱
الگوی دوم: الگوی معرفت‌گرای آزاد.....	۱۲
استدلال گروه اول: ضرورت الزام و فشار در شکوفایی استعداد نامتناهی انسان.....	۱۲
اشکال گروه دوم: بازگشت به حالت گذشته.....	۱۴
پاسخ گروه اول: ایجاد ملکات پایدار و عدم بازگشت.....	۱۵
پاسخ گروه دوم: خلط بین فرایند و فرآورده.....	۱۷
پاسخ گروه اول: تجربه‌ی زیسته.....	۱۹
پاسخ گروه دوم: تفاوت میان ارزش اخلاقی و ارزش وجودی.....	۲۰
پاسخ گروه اول: تربیت در گرو عمل و عمل در گرو الزام.....	۲۲
پاسخ گروه دوم: عمل در گرو فهم و شناخت.....	۲۳
پاسخ گروه اول: شکل‌دهی به وجود انسان و رهاسازی از اسارت شهوت و غضب.....	۲۸
پاسخ گروه دوم: تحول و تربیت.....	۲۹
پاسخ گروه اول: اقتدا به سیره‌ی تربیتی پروردگار.....	۳۴
پاسخ گروه دوم: قیاس مع الفارق.....	۳۵
پاسخ گروه اول: خدای رب العالمین و سنت ابتلا.....	۳۸



- ۴۰ پاسخ گروه دوم: فعل اختصاصی پروردگار
- ۴۲ ما و این دو گروه
- ۴۳ راه‌های جمع
- ۴۳ یکم: تفکیک بر اساس افراد
- ۴۵ دوم: تفکیک بر اساس موضوعات
- ۴۵ سوم: جمع طولی و ترتبی؛ الزام - تبیین
- ۴۸ چهارم: جمع طولی و ترتبی؛ تبیین - الزام
- ۴۹ پنجم: جبر اختیاری؛ امر بین الامرین
- ۵۱ ششم: جمع جبری؛ هر دو با هم
- ۵۲ جوهر تربیت انسانی؛ تحول در باور، و عمل آزاد بر اساس آن
- ۵۶ مجال آزاد و امکان تخلف؛ لازمه‌ی تربیت انسانی
- ۶۰ نمونه‌ها
- ۶۲ انواع تبیین
- ۶۵ انواع جبر
- ۶۵ قانون
- ۷۳ مهر و محبت در تربیت
- ۷۷ ضمایم
- ۷۹ یکم: تربیت بر پایه‌ی مراحل رشد
- ۸۱ ۱. اطاعت و فرمان‌برداری فرزند
- ۸۴ ۲. پاسخ به درخواست فرزند
- ۸۷ ۳. نظارت و کنترل فرزند
- ۸۹ ۴. آزادی و محدودیت
- ۹۳ ۵. تنبیه و تشویق



فهرست مطالب

۷	۹۵	۶. تعلیم و آموزش
	۹۷	۷. دفع شبهات
	۱۰۱	پس از ۲۱ سال
	۱۰۳	دوم: کالبد شکافی قانون حضور و غیاب
	۱۰۶	بررسی پشتوانه‌های نظری آئین‌نامه
	۱۰۸	پیشنهاد حدّ نصاب
	۱۰۹	مزایا و محسنات این طرح
	۱۱۰	۱. استحقاق مرخصی
	۱۱۱	۲. کوچک ساختن نظام اداری و صرفه‌جویی در وقت طلاب و مسئولان
	۱۱۳	۳. پرداختن به راهکارهای تربیتی به جای برخوردهای حقوقی
	۱۱۷	۴. ایجاد میدان اختیار و فضای رشد
	۱۱۸	۵. ابراز اعتماد و رفع تلقی تحقیر و توهین
	۱۱۹	۶. حفظ فرهنگ پربهای حوزوی
	۱۲۰	بررسی آیین‌نامه‌ی موجود
	۱۲۳	سخن آخر
	۱۲۵	منابع

مقدمه

«تربیت انسان» فرایند انسان‌سازی و شکل‌دهی به خمیرمایه‌ی شخصیت آدمی به سمت کمال نهایی است. اگر انسان را گل سرسبد مخلوقات پروردگار بدانیم بی‌تردید تمام هستی برای رشد و کمال و تربیت او پدید آمده است. هدف از ارسال پیامبران و نزول کتاب‌های آسمانی و تلاش همه‌ی اولیا این بوده که بشر به مراتب بالای حقیقت دست پیدا کند و از مرتبت مادی و حیوانی به منزلت ملکوتی و انسانی ارتقا یابد. فرجام خلقت و بعثت و غایت نظام تکوین و تشریح پدید آمدن انسانی است که کمال انقطاع و قرب به خدا را به دست آورد و به معدن عظمت دست یابد.

در این مسیر پرفراز و نشیب حضور هادیان و مربیان کارگشته که هم مسیر را بشناسند و هم کیفیت حرکت در آن را به خوبی بدانند بس ضروری است. تربیت انسان فرایند دشوار و پیچیده‌ای است که با ده‌ها بلکه صدها سؤال و ابهام و صعوبت مواجه است و چگونگی عملیات مهم انسان‌سازی نیازمند کاوش‌های فقیهانه و پژوهش‌های عالمانه است. البته تاکنون آثار و کتاب‌های فراوانی در این باب نگاشته شده و اندیشمندان بسیاری از زوایای متنوع بدان پرداخته‌اند؛ اما نمی‌توان انکار کرد که راه برای کاوش و پژوهش همچنان باز و مسئله برای گفتگو و تأمل همچنان فراوان است.



از جمله پرسش‌های بسیار مهم و کاربردی در این موضوع «حد و مرز الزام و اختیار در تربیت» است که این نوشتار بحث و بررسی جوانب آن را بر عهده دارد. امید است این کاوش مختصر باب گفتگو در این موضوع را باز کرده و امکان تأملات بیشتر و گفتگوهای عالمانه‌تر را فراهم آورد.

پیشاپیش از همه‌ی دوستان و برادرانی که در تکمیل این نوشته نقش آفریدند و با مطالعه‌ی دقیق آن، نکات سودمندی را تذکر داده و به غنای آن افزودند تشکر می‌کنم.

محمد عالم‌زاده نوری

بهار ۱۴۰۰

معاوله الزام و اختيار در تربيت

در مراكز آموزشي و تربيتي و نيز در مدارس علميه، الگوهاي مختلفي براي تربيت وجود دارد. در اين نوشتار دو سيستم مديریتی يا تربيتی شایع را توصیف، بررسی و مقایسه می‌کنیم:

□ الگوی اول: الگوی الزام‌گرای غیرمنعطف و بسته

گروهی از دست‌اندرکاران امر تربیت معتقدند: انسان در فشار و سختی رشد می‌کند و با الزام و تکلیف بار می‌آید؛ به همین جهت مدیر یا مربی باید بر متریبی سخت گیرد و برنامه‌ی او را در بیست و چهار ساعت شبانه‌روز و در طول سال با جبر و الزام پر کند و با قوانین سخت‌گیرانه و تکالیف غیرمنعطف او را به کار و تلاش وادار سازد.

در میان مدارس علمیه نیز مدارسی وجود دارد که با استراتژی منع و الزام و با روش سخت‌گیری و قانون‌گرایی صرف، طلبه را به فعالیت وادار می‌کنند و به او اجازه‌ی تنبلی یا اتلاف وقت نمی‌دهند. هر آنچه طلبه بدان نیاز دارد حتی فعالیت‌های جانبی مانند زبان‌آموزی، روش سخنرانی و سایر مهارت‌ها را به عنوان برنامه‌ی رسمی و الزامی معرفی می‌کنند و تمام ساعات روز و شب و هفته و ماه و سال طلبه را با ارائه‌ی یک برنامه‌ی حداکثری پر می‌کنند.



این مدارس و مدیران اولاً به اجرای دقیق و موبه موی مواد آئین‌نامه‌ها اصرار می‌ورزند؛ ثانیاً هر جا که آئین‌نامه سکوت کرده یا نوعی اختیار و فسحت قرار داده باشد، با وضع مقررات داخلی به ترمیم و تکمیل آن اقدام می‌کنند.

○ الگوی دوم: الگوی معرفت‌گرای آزاد

در مقابل، کسانی معتقدند که نباید با الزام و قهر و قانون و با اجبار و تکلیف و سخت‌گیری، طلبه را تربیت کرد. طلبه باید به شکل خودجوش و از درون احساس مسئولیت کند و خود را در پیشگاه خدا و امام زمان علیه السلام پاسخ‌گو بداند و نسبت به وظایف خود مسئولانه اقدام کند.

طلبه باید با اراده‌ی آزاد و بر اساس تشخیص و عقلانیت خود و از سر انجام وظیفه کار کند نه اینکه به زور تهدید و تطمیع راه بیفتد؛ بنابراین به جای استفاده از زور و جبر و قوه‌ی قهریه باید از قوه‌ی عاقله کمک گرفت و با معرفت‌بخشی و فرهنگ‌سازی و توصیه، شخص را به راه انداخت: ^۱ «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُوا إِلَى اللَّهِ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي».^۲

□ استدلال گروه اول: ضرورت الزام و فشار در شکوفایی استعداد

نامتاهای انسان

گروه اول برای سبک تربیتی خود چنین استدلال می‌آورند: مادام که آدمی آزاد و رها باشد از توان عظیم جسمی، ذهنی و روحی خود استفاده نمی‌کند و استعداد خود را

۱. این الگو مورد توصیه‌ی مرحوم آیت‌الله حایری شیرازی بود (ر.ک: تحجرگرایی، ص ۳۱ و ۳۲). شهید بهشتی نیز در کتابی به نام «نقش آزادی در تربیت» بر ضرورت اراده‌ی آزاد انسان و استراتژی تبیین و اقناع و روشنگری تأکید ورزیده است.

۲. یوسف، ۱۰۸.



به خوبی شکوفا نمی‌سازد؛ حتی ظرفیت و عظمت خود را درک هم نمی‌کند؛ اما در شرایط الزام و در کوره‌ی مشکلات و فشارها از نازپروردگی و سستی و کندی رها می‌شود و انرژی نهفته‌ی خود را آزاد می‌سازد.

آزمون این موضوع نیز ساده است. اگر به هریک از ما گفته شود مسافتی را بدویم چه مقدار تلاش می‌کنیم؟ احتمالاً پس از طی مسافتی نه چندان دراز بر اثر خستگی و درماندگی از حرکت متوقف می‌شویم و با نفس نفس زدن شدید بر زمین می‌افتیم؛ اما اگر خطر حیوان درنده‌ای را احساس کنیم چند برابر آن مسافت را خوش نفس و پرانرژی می‌دویم!

چه فرقی میان این دو حالت وجود دارد؟ انسان که همان انسان است و توان همان توان! تمام تفاوت در آن حیوان درنده و الزام و فشاری است که بر سر ما قرار گرفته است؛ بنابراین انسان نه در موقعیت عادی که در شرایط سخت، شکوفا می‌شود و انرژی نهفته‌ی او تنها زمانی آزاد می‌گردد که تحت الزام و فشار باشد.

ما انسان‌ها همواره خود را کمتر از آن که هستیم می‌انگاریم و از دارایی‌ها و عظمت‌های خود بی‌خبریم. توان و استعداد ما بسیار بیش از مقداری است که گمان می‌کنیم. ما ظرفیت‌های عظیم خود را نمی‌بینیم و بی‌جهت درباره‌ی خود ارفاق می‌کنیم. ما بزرگ‌تر و تواناتر از آن هستیم که فکر می‌کنیم؛ اما خود را کوچک تلقی می‌کنیم و انتظار از خود را بسیار پایین آورده‌ایم.^۱

۱. حکایت ما حکایت جوجه عقابی است که زیر بال مرغ خانگی و لابلای جوجه‌های او سر از تخم درآورده بود. در میان آنها به دنبال دانه‌های کوچک، به روی خاک می‌دوید، با آنها بازی می‌کرد و گاه‌گاهی نیز با تلاش و زحمت اندکی پرواز می‌کرد. جوجه عقاب در کنار سایر جوجه‌ها بزرگ شد اما با اطوار و عادات مرغ و خروس‌ها، مشغول دانه و لانه بود. تا این که بر فراز آسمان بلند، پرنده‌ی تیزپرواز عجیبی، زیبا و ستودنی دید که با شکوه و عظمت پرواز می‌کرد. او هرگز نمی‌توانست بپذیرد که آن پرنده‌ی بلندمرتبه، موجودی از جنس اوست. آن عقاب اگر می‌دانست چه میزان قابلیت رشد و استعداد «شدن» در او نهفته، چه بال‌های قدرتمندی برای اوج گرفتن، چه ←



با این استدلال روشن می‌شود که اگر بر دانش‌آموز یا طلبه سخت‌گیری نکنیم تربیت نخواهد شد، از توان و استعداد و ظرفیت خود بهره نخواهد برد و عمر و جوانی و نیروی خود را که سرمایه‌ی وجودی او بلکه سرمایه‌ی اسلام و انقلاب است هدر خواهد داد. هر چه بیشتر سخت بگیریم به نفع اوست و انرژی پنهان او آزادتر می‌شود. معلم خوب معلمی است که سخت‌گیر و قاطع باشد و مهربانی و دلسوزی بیجا نوردد. مهربانی و دلسوزی واقعی در همین پرهیز از مهربانی و دلسوزی است!

پادشاهی پسر به مکتب داد	لوح سیمینش در کنار نهاد
بر سر لوح او نوشته به زر	جور استاد به زمهر پدر

○ اشکال گروه دوم: بازگشت به حالت گذشته

گروه دوم در این استدلال مناقشه دارند و می‌گویند تا به کجا و تا چه زمان می‌توان این الزام را بر سر طلبه نگاه داشت؟ یک سال؟ دو سال؟ ...؟ گویا بیش از شش سال نمی‌توان این رویه را ادامه داد. از آن پس، هنگامی که جبر و تحمیل برداشته شود، طلبه همچون فتری فشرده که از تحت فشار خارج شود به عادات گذشته باز خواهد گشت، آنهم با انبوهی نگرانی و عقده‌ی روانی؛ بنابراین اگر هنری داریم باید او را از طریق توجیه و اقتناع و آگاهی و روشنگری تربیت کنیم که خودخاسته و مستقل از درون بجوشد نه اینکه با جبر و تهدید وادار به کار کنیم.

→

چنگال‌های توانایی برای شکار کردن، چه منقار تیزی برای دریدن و چه چشم‌های نافذی برای دیدن در اختیار دارد، هرگز به زندگی عادی رضایت نمی‌داد و به پستی و خواری قناعت نمی‌کرد. روشن است که صرف توجه به عظمت خود و آشنایی با استعدادها و توانمندی‌ها نیز برای رسیدن کافی نیست، حرکت برای یافتن کمال و رسیدن به قله، نیاز به تحمل رنج و چشم‌پوشی از پاره‌ای لذت‌ها و مبارزه با نیروهای مزاحم دارد.



وقتی در امر تربیت تصدیگری می‌کنیم و بار متریبان را مستقیم بر دوش می‌کشیم، هرچند خروجی سیستم ما بسیار جذاب و خواستنی است؛ اما اگر بالاسر و مراقب نداشته باشد احتمال خطای او زیاد است و به منزله‌ی موجودی ماشینی همواره در معرض بازگشت و انحراف است.

طلبه باید طرف حساب خود را خدا و اولیای خدا ببیند نه مسئولان مدرسه و به خاطر حفظ احترام امام زمان علیه السلام در کلاس حاضر شود و درس بخواند نه از خوف مدیر و بیم قطع شهریه. علاوه بر اینکه این روش به از بین رفتن روحیه اخلاص و روی آوردن به خودنمایی و دورویی منتهی می‌شود.

□ پاسخ گروه اول: ایجاد ملکات پایدار و عدم بازگشت

گروه اول پاسخ می‌دهند:

اولاً برخلاف این گمان، با برداشتن فشار و الزام، عادات گذشته باز نمی‌گردد و زحمات این نظام تربیتی هدر نمی‌رود؛ زیرا این فشار و الزام، موجب پیدایش ملکه می‌گردد. ملکه صفت پایداری است که در جان انسان استقرار دارد و عمل را آسان می‌کند؛ یعنی اعمال متناسب با آن صفت از صاحب ملکه به سهولت و بدون فکر و تأمل صادر می‌شود.

هنر ما این است که با زور و الزام و جبر، طلبه را در سال‌های آغاز طلبگی وادار به کار می‌کنیم و با این سخت‌گیری و برخورد غیرمنعطف، در جان او ملکات و صفات پایداری پدید می‌آوریم؛ مثلاً طلبه پس از چند سال تمرین و تلاش در شرایط سخت، ملکه‌ی مطالعه، ملکه‌ی سحرخیزی و یا ملکه‌ی سخت‌کوشی و پشتکار را پیدا می‌کند. این ملکات سرمایه‌ها و ذخایر ارزشمندی در جان او خواهد بود که تا پایان عمر به او بهره می‌دهد و کار را بر او سهل خواهد نمود؛ بنابراین فخر فشرده‌ای که تصویر کرده بودید به جای اول خود بازمی‌گردد. این



ملکات به منزله‌ی کوک روانی و شاکله‌ی شخصیتی در جان او ثبات و استقرار دارد و از بین نمی‌رود. در واقع طبع اولیه‌ی جوان که اقتضای تنبلی و عافیت‌جویی و راحت‌طلبی دارد با این فشار و الزام، تبدیل به طبیعت ثانویه می‌شود و عادات و ملکات جدیدی جایگزین آن ملکات فاسد می‌گردد.

ثانیاً اگر در بدترین حالت و بدبینانه‌ترین احتمال فرض کنیم که این صفات و ملکات با برداشتن الزام و فشار از بین می‌روند و عادات گذشته از قبیل سستی و تنبلی و پر خوابی و راحت‌طلبی بازمی‌گردند، باز هم اشکالی به این نظام تربیتی وارد نیست و ما احساس ندامت یا اعلام خسارت نمی‌کنیم؛ زیرا این سال‌های آغاز طلبگی، بهار جوانی و اوج فراغت و نشاط و آمادگی طلبه است و سرعت جذب و درک و دریافت او در نهایت قرار دارد. ما با اعمال زور و جبر و الزام از این فرصت طلایی تکرارناپذیر بهترین استفاده را کرده‌ایم و انواع دارایی‌های علمی، روحی و مهارتی را در جان او پدید آورده‌ایم. حتی اگر فرض کنیم که در ادامه، آن صفات و ملکات از بین بروند و عادات گذشته بازگردند، این دارایی‌ها و فعلیت‌ها در جان طلبه هست و تا پایان عمر برای او خواهد ماند.

این سرمایه‌ی اولیه که با تحمیل و الزام و سخت‌گیری و التزام به قوانین خشک در جان طلبه پدید آمده است، مایه‌ی موفقیت و کارآمدی او در جامعه و در نهایت مایه‌ی اقبال مخاطبان می‌شود و چه بسا به صورت تصاعدی رشد یابد؛ بنابراین این شیوه‌ی تربیتی دو فایده‌ی کوتاه‌مدت و بلندمدت دارد؛

فایده‌ی کوتاه‌مدت آن این است که همین سال‌ها را احیا کرده و از هدررفت سرمایه‌ی جوانی و اوج قوای فراگیری طلبه جلوگیری کرده و انبوهی از دانش‌ها و مهارت‌ها را در جان او پدید آورده است. طلبه در این سال‌ها بار خود را بسته است؛ یعنی علاوه بر اینکه دروس حوزوی را خوب خوانده و بر صرف و نحو و بلاغت و منطق و فقه و اصول و کلام و تفسیر و تاریخ احاطه دارد و با معدل بالا



قبول شده است کتاب‌های متعدد دیگری مانند آثار استاد شهید مطهری را خوانده است و با ترجمه ظاهری و تجزیه و ترکیب کل قرآن کریم آشناست. روایات زیادی از حفظ دارد و مهارت‌های فراوان دیگر از جمله یک زبان بیگانه را نیز آموخته است. چنین فراورده‌ای بسیار مطلوب و کارآمد است، حتی اگر در ادامه از رشد و بالندگی بازماند.

فایده‌ی درازمدت آن هم این است که ملکات پایداری در جان او شکل داده و نهادینه ساخته است که این رشد و بالندگی را در سال‌های بعد امتداد خواهد داد. بله؛ این شیوه‌ی تربیتی و این سخت‌گیری پادگانی، گاهی مایه‌ی ناراحتی و شکایت طلبه می‌شود و چه بسا به غرغر کردن و نق و ناله‌ی او بینجامد و احساس ناخوشایندی در وجود او ایجاد کند؛ اما بی‌تردید او را بیمار و عقده‌ای نخواهد کرد؛ زیرا طلبه پس از گذران این دوره‌ی سخت، زمانی که به دارایی و کارآیی خود نظر می‌کند و شرایط خود را با اقران و دوستان خود می‌سنجد به وجد می‌آید و از داشتن این سرمایه‌های علمی و عملی، احساس غرور و رضایت و افتخار می‌کند و خستگی تحمل آن رنج‌ها و دشواری‌ها از جان‌ش بیرون می‌رود. پس از آن، نه تنها از رفتار مسئولان و سخت‌گیری مریبان نالان و نگران نیست که تا آخر عمر دست‌بوس و دعاگو و سپاسگزار خواهد بود.

○ پاسخ گروه دوم: خلط بین فرایند و فراورده

گروه دوم از این بیان جواب می‌دهند و معتقدند کسی که به جبر قانون یا به شوق جایزه کار می‌کند ستایش نمی‌شود و عملی که از سر ترس و طمع صادر شده باشد ارزش ندارد؛ بنابراین اگر با زور و جبر و تهدید کسی را وادار به کار کردیم یا با وعد و وعید به راه انداختیم او را تربیت نکرده‌ایم. تربیت، زمانی رخ می‌دهد که نیروی درونی و خودانگیخته‌ای در او ایجاد کنیم که از سر تشخیص وظیفه و با فهم و



شناخت کار کند نه از سر تحریک غریزه.

طلبه باید بداند که حوزه‌ی علمیه، دستگاه امام زمان علیه السلام است و عملکرد او در محضر آن امام قرار دارد؛ بنابراین طرف حساب او حجت خداست نه مدیر و مسئول مدرسه. با این نگاه طلبه برای حفظ حرمت آن حضرت به وظایف خود اقدام می‌کند نه برای کسب و جاهت پیش مدیر و معاون و استاد. طلبه درس خواندن را عبادت می‌داند و کلاس درس را محل حضور فرشتگان الهی؛ بنابراین با اشتیاق و افتخار در کلاس درس حاضر می‌شود نه با اکراه و الزام.

طلبه را با اجبار و زور به کلاس آوردن و با تهدید و تطمیع به کار گماردن هنر نیست. هنر آن است که با تبیین و توجیه و روشنگری او را به این باور برسانیم و نور معرفت را در دل او ایجاد کنیم.

مرحوم آیت الله حائری شیرازی به همین تحلیل با قانون سخت‌گیرانه‌ی حضور و غیاب مخالفت می‌کردند و آن را فاقد بهره‌ی تربیتی می‌دانستند که اگر قرار است طلبه با فشار قانون و از ترس بازخواست مسئولان به کلاس آید همان بهتر که نیاید. ایشان می‌فرمودند: «مرحوم شهید قدوسی زمانی که مدیریت مدرسه‌ی حقانی را برعهده داشت از من برای تدریس در آن مدرسه دعوت کرد و من شرط کردم که آن درس، حضور و غیاب نشود. ایشان با نظر من همراه نبود و نمی‌خواست نرخ خود را در مدرسه بشکند؛ اما در مقابل سرسختی من مقاومت نکرد. در عین حال طلبه‌ها مشتاقانه و بدون حضور و غیاب در درس شرکت می‌کردند. من در سال‌هایی که آنجا بودم، نه حضور غیاب کردم و نه دفتر حضور و غیاب امضا کردم و نه امتحان گرفتم، و کلاس‌ها هم شلوغ می‌شد».^۱

گروه دوم به گروه اول می‌گویند اشتباه شما در خلط میان فرآورده و فرایند یا

۱. بحث مبسوطی را درباره‌ی قانون حضور و غیاب در پیوست دوم همین اثر ملاحظه کنید.



خلط میان خروجی و روش است. شما به محصول نهایی و خروجی مدرسه نگاه می‌کنید و فریب دارایی‌ها و کارآیی‌های طلبه را می‌خورید؛ در حالی که رشد انسانی در او پدید نیآورده‌اید. اگر بخواهیم کمی صریح و غیرمحترمانه سخن بگوییم، آنچه شما در مدرسه پدید آورده‌اید به منزله‌ی یک دستگاه ماشینی بی‌اراده است که توان انجام کار بالایی دارد و در جامعه مفید واقع می‌شود؛ اما ویژگی‌های انسانی او تقویت نشده است؛ ماشینی که مثلاً می‌تواند خوب سخنرانی کند، خوب کتاب بنویسد، مسائل شرعی یا شبهات نسل جدید را پاسخ دهد و کارهای مرتبط با روحانیت را عالمانه بر عهده گیرد؛ اما ویژگی‌های انسانی او تقویت نشده است. باید توجه کنیم که مدرسه‌ی علمیه کانون پرورش انسان است نه کارخانه‌ی تولید ربات که با کوک درونی به حرکت افتد و امورات را پیش برد.

□ پاسخ گروه اول: تجربه‌ی زیسته

گروه اول از این استدلال جواب می‌دهند که ما سال‌هاست با جوان سروکار داریم و احوال و اخلاق او را به خوبی می‌شناسیم. با ناز و نوازش، با موعظه و نصیحت و با پند و اندرز کسی وادار به کار نمی‌شود. اگر بخواهیم زمان و توان طلبه را استحصال کنیم و از هدررفت ارزشمندترین سرمایه‌های عمر و جوانی او جلوگیری کنیم، لاجرم باید بر او سخت بگیریم. جوان که هیچ؛ خود ما نیز با زور و الزام بیشتر کار می‌کنیم و شکوفاتر می‌شویم. بهترین شاهد آن شور و نشاط و تلاشی است که در شب‌های امتحان از ما بروز می‌کند.

بعلاوه، دانش‌آموزی که ۹ یا ۱۲ سال در مدارس آموزش و پرورش با الگوی اول رشد کرده است، چگونه می‌تواند خود را با الگوی دوم وفق دهد؟ حتی اگر مبنای شما را درست بدانیم در عملی بودن آن به شدت تردید داریم. تجربه نشان داده که الزام و جبر مؤثر است و این روش، سرانجام مطلوبی دارد.



کافی است دست‌پرورده‌های این نظام تربیتی را با خروجی مدارس دیگر مقایسه کنید تا کارآیی آنان و کارآمدی این روش را دریابید.

○ پاسخ گروه دوم: تفاوت میان ارزش اخلاقی و ارزش وجودی

گروه دوم از این استدلال جواب می‌دهند که ارزش بر دو قسم است: ارزش اخلاقی و ارزش فلسفی (وجودی یا تکوینی). ارزش اخلاقی اکتسابی است و با اختیار و اراده حاصل می‌شود؛ درحالی‌که ارزش فلسفی موهوبی است و بهره‌ی وجودی اولیه‌ی یک چیز را می‌نمایاند؛ مثلاً ارزش طلا نسبت به کاغذ یا ارزش حیوان نسبت به گیاه ارزش فلسفی است نه فضیلت اخلاقی. نیز ارزش فرشتگان نسبت به حیوانات، ارزش وجودی است نه ارزش اخلاقی؛ زیرا کاملاً موهبتی و خدادادی است و اراده و اختیار در به‌دست آوردن این مرتبه دخیل نبوده است. فرشته، فرشته آفریده شده و کمال وجودی خود را از بدو آفرینش به همراه داشته است و در به دست آوردن چنین ارزشی، تلاش و کوشش آگاهانه‌ای نکرده است.

با این وصف، ویژگی‌های کمالی انسان بر دو قسم است: برخی بدون اختیار و اراده مثلاً به‌صورت ژنتیک یا بر اثر تربیت محیطی در وجود کسی پدید آمده و برخی از سر دانایی و آگاهی و با اختیار و اراده پدید آمده است. کمالات نوع دوم موضوع احکام اخلاقی قرار می‌گیرند و قابلیت ارزش‌داوری دارند؛ اما دسته‌ی اول مشمول ستایش و نکوهش یا موضوع ارزش اخلاقی نیستند؛ گرچه ارزش وجودی و تکوینی فرد را نشان می‌دهند؛ مثلاً بخش ژنتیک شجاعت حضرت اباالفضل علیه السلام که از پدری شیردل و مادری شجاع به ارث رسیده بود، کمالی است که ارزش اخلاقی ندارد. این کمال ممکن است در هر کس دیگری هم وجود داشته باشد. ما هم اگر از پدری مانند امام علی علیه السلام و مادری مانند ام‌البنین علیها السلام به دنیا آمده بودیم، همان شجاعت را می‌داشتیم. کما اینکه شمر هم از وابستگان ام‌البنین بود و همین



شجاعت ژنتیک را دارا بود. این شجاعت یک ارزش وجودی موهوبی و دارایی کمالی خدادادی است که تلاش آگاهانه و کوشش آزادی برای آن نشده است. ارزش اخلاقی حضرت ابوالفضل علیه السلام بسته به امری اختیاری است که عبارت است از تقویت این شجاعت و به‌کارگیری آن در مسیر حق یا حتی به‌کار نگرفتن آن، برای رضای خدا به امر امام معصوم؛ حضرت ابوالفضل علیه السلام که بیش از سی سال مشق رزم کرده و قدرت و پهلوانی ذخیره ساخته بود تا در رکاب امام خویش به‌کار گیرد، در آن روز برای رضای خدا و به تبعیت از امام زمان خویش، آگاهانه و از سر اختیار و معرفت از خواسته‌ی خود درگذشت و از این همه شجاعت و پهلوانی استفاده نکرد؛ بنابراین ارزش اخلاقی وابسته به اختیار و اراده‌ی آزاد است و نه وابسته به فراورده‌نهایی و دارایی‌های وجودی.

با این مقدمه، کمالاتی که طلبه در این سیستم دارا شده و دانش و مهارتی که آموخته است، هیچ‌یک به اختیار و اراده‌ی آگاهانه‌ی او مرتبط نیست و با جبر و الزام بیرونی در وجودش ریخته شده است؛ پس ارزش اخلاقی ندارد؛ گرچه دارایی وجودی اوست و او را کارایی بخشیده است. مرتبه‌ای از این دارایی و کارایی در حیوانات هم وجود دارد. برخی حیوانات هم به انسان خدمت می‌کنند و بار سنگین او را برمی‌دارند: «وَتَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ إِلَّا بِشِقِّ الْأَنْفُسِ»^۱ و بارهای سنگین شما را تا شهری که جز با تحمل مشقت به آن نمی‌رسید، حمل می‌کنند؛ اما این همه کار و خدمتی که حیوان انجام می‌دهد برای خود او فایده‌ای ندارد. زحمتش به دوش او و بهره‌اش برای دیگران است. حیوان با این تلاش طاقت‌فرسا رشد و ارتقا نمی‌یابد و ارزشمندتر نمی‌شود.^۲

۱. نحل: ۷.

۲. مشابه این بیان در آیه‌ی زیر هم آمده است: «مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ» (جمعه: ۵).



عنکبوتی که با او هن البیوت جان پیامبر اشرف المخلوق را در شب هجرت نجات داد به تاریخ انسانی خدمت کرد؛ اما ارزش اخلاقی نیافرید. پس صرف این کارایی و سودمندی نشان ارزش اخلاقی و کمال انسانی نیست. حتی در حدیث نبوی ﷺ نقل شده است: «إِنَّ اللَّهَ لَيُؤَيِّدُ هَذَا الدِّينَ بِالرَّجُلِ الْفَاجِرِ؛^۱ خدا این دین را به واسطه‌ی انسان فاجر تأیید می‌کند»؛ یعنی ممکن است کسی به کلی از ارزش اخلاقی محروم باشد؛ اما وجود او به نفع دین خدا و جامعه‌ی مؤمنان صرف شود. تهذیب و تربیت این است که انسان با فعالیت‌های خود، به ارزش اخلاقی دست یابد، نه اینکه صرفاً فعالیت‌های سودمند برای جامعه انجام دهد. انسان باید از فعالیت‌های خود، خودش هم بهره بگیرد نه اینکه بار زحمت کارها بر دوش او و فایده‌اش برای دیگران باشد. قرار بود طلبه در مدرسه‌ی علمیه ارزش اخلاقی کسب کند و آدم شود؛ در حالی که اکنون مانند یک ماشین کوک شده، انبوهی از بار علم و مهارت بر دوش، کارهایی را برعهده گرفته و انجام می‌دهد. این غایت مدارس علمیه نیست.

□ پاسخ گروه اول: تربیت در گرو عمل و عمل در گرو الزام

گروه اول همچنان بر روش خود پای می‌فشارند و جواب می‌دهند: تربیت حاصل کار و فعالیت است و تا کسی کار نکند رشد نمی‌کند. امام علی علیه السلام فرمودند: «مَنْ يَعْمَلْ يَزِدْهُ قُوَّةً وَ مَنْ يَقْصُرْ فِي الْعَمَلِ يَزِدْهُ فَتْرَةً؛^۲ کسی که کار کند قوتش می‌افزاید و کسی که در کار کردن کوتاهی ورزد، سستی‌اش افزایش می‌یابد». کار بدنی نیروی بدنی را تقویت می‌کند، کار فکری، نیروی فکری را، کار علمی، نیروی علمی را و کار روحی نیروی روحی را. مربی اگر هنری دارد باید متربی را به کار و فعالیت

۱. صحیح بخاری، ج ۱۰، ص ۲۰۲.

۲. عبدالواحد تمیمی آمدی؛ تصنیف غرر المحکم و درر الکلم، ص ۱۵۲ و ۱۵۸.



و ادار کند. بهترین نظام آموزشی هم نظامی است که بتواند انگیزه‌ای برای عمل بیافریند؛ زیرا رشد و تربیت، مرهون عمل است.

عمل، همواره حتی اگر از سر اکراه و تحمیل باشد، سازنده است؛ زیرا توان انسان را می‌افزاید و آدمی را توانمند می‌کند؛ مثلاً ورزش حتی اگر به اجبار انجام گیرد، اندام را ورزیده می‌کند، یا تمرینات دشوار دوره‌ی سربازی که معمولاً با جبر و اکراه همراه است موجب انضباط بیشتر سربازان و درمان تنبلی و بی‌حالی و آشفتگی آنان می‌شود.

از سوی دیگر تجربه نشان داده که تا فشار و جبر نباشد، انسان کار نمی‌کند و از تلاش و زحمت می‌گریزد و به تبع رشد نمی‌کند و راه نمی‌افتد. ما هم با همین روش، انسان را می‌سازیم و می‌پروریم.

○ پاسخ گروه دوم: عمل در گرو فهم و شناخت

گروه دوم پاسخ می‌دهند: در اینکه رشد و کمال انسان در گرو کار و فعالیت است و مری باید نیروی اقدام و عمل را در وجود متریبی پدید آورد شک نداریم؛ اما راه‌های برانگیختن انسان به کار و فعالیت متعدد است و در جبر و تهدید و تطمیع یا قانون و الزام منحصر نیست.

بی‌تردید انجام هر کاری به نیروی محرک نیاز دارد. نیروی محرک در حیوانات، شهوت و غضب است. شهوت، نیروی جلب منفعت و غضب، نیروی دفع ضرر است. هر کاری که از حیوان سر می‌زند یا به تحریک قوه‌ی شهوت و یا برخاسته از نیروی غضب است. برای نمونه گوسفندی را فرض کنیم که جایی نشسته است؛ اگر بخواهیم او را به حرکت درآوریم باید موتور محرکی در وجود او روشن کنیم؛ یا باید مقداری علف به او نشان دهیم که قوه‌ی شهویه در او فعال شود و این در صورتی است که گرسنه باشد. یا باید کنار او ضربه‌ی محکمی بزنیم که احساس



خطر کند و قوه‌ی غضبی در او فعال شود؛ وگرنه انگیزه‌ای برای حرکت ندارد. حیوان دوموتوره آفریده شده است و هیچ نیروی انگیزش و حرکتی غیر این دو در او نیست.

این دو نیرو عیناً در وجود انسان هم هست؛ پاره‌ای از کارهای انسان برخاسته از نیروی شهوت است و پاره‌ای دیگر با قدرت و انگیزش نیروی غضب صادر می‌شود؛ اما علاوه بر این دو، انسان نیروی سوم دارد که هیچ حیوانی از آن برخوردار نیست. آن نیروی سوم قوه‌ی عاقله یا نیروی فهم و تشخیص و معرفت است؛ بنابراین انسان سه‌موتوره آفریده شده و عقلانیت و شناخت نیز نیروی انگیزش و عمل در وجود او است.

با این حساب اگر بخواهیم کسی را به کاری وادار کنیم سه اهرم برای برانگیختن او در اختیار داریم: ۱. فعال‌سازی نیروی شهوت، ۲. فعال‌سازی نیروی غضب و ۳. فعال‌سازی نیروی عقل.^۱ فرض کنیم مدیر مدرسه‌ی علمیه می‌خواهد طلاب را به خواندن کتابی برانگیزد. او سه راه پیش رو دارد:

سناریوی اول اینکه به طلاب وعده دهد که هر کس این کتاب را تا آخر هفته بخواند و مطالب مهم آن را با قلم فسفری رنگی کند و خلاصه‌ی آن را بنویسد، جایزه‌ای معادل ربع سکه دریافت خواهد کرد. بی‌شک این وعده‌ی طلایی، انرژی نهفته‌ی جوان را آزاد می‌کند و شور و تلاش و حرکتی وصف‌ناپذیر در جان او پدید می‌آورد. مطالعه‌ی بی‌امان، کم‌خوابی و قهوه خوردن و شب بیدار ماندن و آب بر صورت پاشیدن، و چشم‌های قرمزی که از فرط بیداری کاسه‌ی خون شده است؛ اینها نشانه‌های آن شور و انگیزه‌ی درونی است که به اشتیاق آن سکه پدید آمده

۱. این عقل، عقل عملی است که در عرض دو نیروی عملی دیگر (قوای عامله‌ی شهوت و غضب) طرح می‌شود و با عقل نظری که قوه‌ی مدرکه و عالمه است و در عرض «حس و وهم و خیال» طرح می‌شود متفاوت است.



است. این نیرو، نیروی جلب منفعت یا همان قوهی محرک شهوت است.

سناریوی دوم این‌که قاطع و محکم بگویند هرکس تا آخر هفته این کتاب را نخواند و خلاصه‌ی آن را نیاورد از مزایای فراوانی محروم می‌گردد. این وعید آتشین هم جوان را به جوش و خروش و التهاب و حرکت می‌اندازد و باز همان نشانه‌ها آشکار خواهد شد. این نیرو، نیروی دفع ضرر محتمل یا همان قوهی محرک غضب است.

این دو روش که اصطلاحاً به «سیاست چماق و هویج» معروف است، عیناً در حیوانات هم عمل می‌کند. تا به اینجا ما انسان‌ها با حیوانات مشترک هستیم؛ زیرا هر حیوانی را در این شرایط قرار دهیم و نیروی شهوت یا غضب او را فعال کنیم، به کار و تلاش برانگیخته می‌شود؛ اما نیروی سومی در ما آدمیان وجود دارد که هیچ حیوانی از آن بهره‌مند نیست و اختصاصاً متعلق به انسان است؛ آن نیرو چیست؟ نیروی حاصل از روشنگری و تبیین یا همان قوهی عاقله.

سناریوی سوم این است که مدیر مدرسه، طلبه‌ها را جمع کند و برای آنها دقایقی سخن بگوید. سخنانی از این دست:

«دوستان! ما مفتخر به جمهوری اسلامی هستیم. جمهوری اسلامی مایه‌ی عظمت و شکوه شیعه در جهان شده است و آرزوی اولیای خدا را محقق ساخته است. پس از قرن‌ها مظلومیت، به برکت این نهضت الهی، قدرت سیاسی در اختیار شیعه قرار گرفته و سخن این مکتب در جهان منتشر شده است. این انقلاب حاصل مجاهدت حضرت امام و برآمده از فداکاری و جانبازی اصحاب اوست. خون پاک صدها هزار شهید این نهضت را آبیاری کرده است و ما مدیون تلاش میلیون‌ها انسان پاک‌باخته بافضیلت هستیم. ما در قبال این معجزه‌ی قرن مسئولیت بسیار سنگینی داریم. حضرت امام می‌فرمودند اگر این انقلاب شکست بخورد، مکتب شیعه پس از آن به زودی سر بلند نخواهد کرد...».



این سخنان را چند دقیقه ادامه دهد و در انتها بگوید: «برادران! ما اگر بخواهیم مسئولیت خود را در مقابل این نهضت پرشکوه و این نعمت تاریخی انجام دهیم باید مجاهدت و ورزشیم و برای امام زمان علیه السلام تمرین سربازی کنیم. بیایید برای اثبات نوکری و وفاداری خود، یک هفته از عافیت جویی و راحت طلبی دست برداریم و این کتاب را با مجاهدت و تلاش بخوانیم».

با این سخنان باز همان اتفاق در میان جوانان می افتد؛ همان رنج کشیدن‌ها، بیدار ماندن‌ها و آب بر صورت پاشیدن‌ها. همان چشم‌های قرمز و همان شور و خروش و تلاش.

این روش سوم اختصاصی انسان است و بر هیچ حیوانی اثر نمی‌کند. هیچ حیوانی را با توضیح و اقناع و روشنگری نمی‌توان راه انداخت. این روش، فعال‌سازی نیروی فهم و عقلانیت است که در حیوان وجود ندارد؛ و عمل برخاسته‌ی از آن عملی کاملاً انسانی است. عمل انسانی عملی است که در آن تشخیص و آگاهی وجود داشته باشد؛ نه اینکه صرفاً برخاسته از میل و هوس و غریزه یا تهدید و تطمیع باشد.

انسان و حیوان هر دو صاحب اراده‌اند. حیوان را حساس و متحرک بالاراده دانسته‌اند. انسان نیز موجودی صاحب اراده است؛ اما اراده‌ی انسان با اراده‌ی حیوان تفاوت دارد. اراده‌ی حیوان تابع شهوت و غضب و تمایلات غریزی است و اراده‌ی انسان تابع فهم و شناخت؛ یعنی هرگاه غریزه و میل حیوان تحریک شود و هوس چیزی در سرش آید بی‌درنگ به‌سوی آن حرکت می‌کند؛ هیچ حیوانی نمی‌تواند در مقابل هوس خود بایستد و با خواسته‌ی دل خود بستیزد؛ یعنی اراده‌ی او برخاسته از غریزه است و میان غریزه و اراده‌ی او فاصله‌ای وجود ندارد. انسان نیز از آن جهت که حیوان است این‌گونه اراده را داراست و امیال و غرایز، در او انگیزه و حرکت ایجاد می‌کند. آنچه که انسان، بیش از حیوان دارد قوه‌ی عاقله یا



همان نیروی برخاسته از فهم و تشخیص وظیفه است. انسان می‌تواند بر اساس درک و فهم و تشخیص خود، امیال غریزی را کنترل کند؛ یعنی آگاهانه و از روی عقل، برخلاف کشش‌های غریزی و امیال حیوانی خود اراده کند. این اراده، اراده‌ی انسانی (ویژه‌ی انسان) است.

هرچه این نیرو در وجود انسان بیشتر باشد انسان، انسان‌تر است؛ یعنی بهره‌ی انسانیت او بیشتر است، و هرچه از این نیرو بهره‌ی کمتری داشته باشد، فاصله‌ی او با حیوان کمتر است. کودک انسان از آنجا که این نیرو را ندارد و تمام رفتارهای او سر غریزه صادر می‌شود، حیوان بالفعل است و انسان بالقوه. به مرور زمان هرچه این نیرو در او بیشتر شود، فاصله‌ی او با حیوان بیشتر می‌گردد. کودکان از روزی که بتوانند آگاهانه و از سر تشخیص پا بر روی تمایلات خود گذارند، بزرگ می‌شوند.^۱ برای نمونه خوردن داروی تلخ خلاف طبع، جز از انسان و با قوه‌ی عاقله صادر نمی‌شود و هیچ حیوانی نمی‌تواند این کار را انجام دهد.

امام خمینی علیه السلام در کتاب چهل حدیث می‌نویسند: «بعضی از مشایخ ما، اَطال الله عمره، می‌فرمودند که «عزم» جوهره‌ی انسانیت و میزان امتیاز انسان است و تفاوت درجات انسان به تفاوت درجات عزم او است»؛^۲ یعنی کسی که عزم نداشته باشد از جوهره‌ی انسانیت، محروم و به حیوان ملحق است؛ بنابراین حیات انسانی انسان‌ها، حیات ارادی آنان است. کسی که این اراده را ندارد و همه‌ی برنامه‌های او بر اساس اقتضای شرایط و بازتاب محرک‌های محیطی است، به حوزه‌ی انسانیت و

۱. در کتاب‌های اخلاقی گفته می‌شود آغاز شکوفایی انسانیت و اولین نشانه‌های فعال شدن قوه‌ی عاقله در کودکان، بروز صفت حیاست. وقتی کودک حیا می‌کند، آگاهانه و بر اساس نوعی تشخیص از خواسته‌های غریزی خود درمی‌گذرد و با دلخواه خود مبارزه می‌کند. چنین رفتاری هرگز از حیوان سر نمی‌زند. هیچ حیوانی نمی‌تواند از در مقابل تحریک غریزی خود مقاومت کند.

۲. موسوی خمینی، سید روح الله، چهل حدیث، ص ۷.



اخلاق نیامده است. انرژی انسانی قدرت اراده است؛ اراده‌ی برخاسته از فهم و شناخت و آگاهی، و عمل بر اساس تشخیص وظیفه؛ نه اراده‌ی برخاسته از میل و غریزه و عمل غریزی.

با این مقدمه به سخن گروه اول می‌پردازیم. گروه اول می‌گفتند: مربی باید نیروی اقدام و عمل را در وجود مربی پدید آورد زیرا کمال انسان در گرو کار و فعالیت است. ما نیز در این مطلب شک نداریم؛ اما کار و فعالیت بر دو قسم است. یکی فعالیت کور و برخاسته از قوای حیوانی، و دیگری فعالیت آگاهانه و برخاسته از فهم و نیروی انسانی. فعالیت‌های نوع اول، حیوانیت آدمی را تقویت می‌کند و فعالیت‌های نوع دوم، قوای انسانی را.

بی‌تردید برای تربیت انسان، وادار کردن او به کار و فعالیت لازم است و از آن گریزی نیست؛ اما اگر انسان را به کار حیوانی وادار کنیم، بُعد حیوانی او را قوی کرده‌ایم و اگر او را به کار انسانی برانگیزیم بُعد انسانی او را فربه ساخته‌ایم.

□ پاسخ گروه اول: شکل‌دهی به وجود انسان و رهاسازی از اسارت شهوت و غضب

گروه اول از این بیان جواب می‌دهند که اجبار و سخت‌گیری، لازمه‌ی شکل‌دهی به شخصیت است و بدون آن تحولی در جان انسان حاصل نمی‌شود. اگر تکلیف و الزام نباشد، ملکات فاضله در وجود کسی پدید نمی‌آید؛ زیرا آدمی در ابتدا اسیر شهوات است و در زنجیر غرایز قرار دارد. نیروی شهوت، پیش از نیروی عقل در وجود انسان فعال شده و تمام سنگرهای وجود او را فتح کرده و جایی برای عقل باقی نگذاشته است. به همین جهت فهم و شناخت انسان در او انبعاث و حرکتی نمی‌آفریند. از این جهت باید با نیروی قهر و غضب، قوه‌ی شهوت را مهار کرد. این قاعده‌ای است که عالمان اخلاق نیز بر آن تأکید کرده‌اند.



یک معتاد را در نظر بگیرید، معتاد اسپیر اعتیاد است و با توصیه و نصیحت و تبیین هرچند قانع شود و سر به تأیید تکان دهد از مصرف مواد مخدر دست برنمی‌دارد. راه علاج اعتیاد، روشنگری و آگاه‌سازی و فرهنگ‌پراکنی نیست. راه علاج اعتیاد این است که او را به تخت ببندیم و محبوس کنیم و به ناله و التماس و فریاد او ترتیب اثر ندهیم تا از این اسارت و درماندگی آزاد شود. جوان نیز به طبع اولیهی خود، معتاد تنبلی و عافیت‌جویی و خودخواهی است و تا زمانی که از این درماندگی آزاد نشود، فهم و توصیه و روشنگری به تنهایی اثر ندارد. محیط سخت‌گیرانه‌ی پادگان نیز با سربازها همین کار را می‌کند. از طریق الزام و تکلیف سخت و با برخورد شدید و غیرمنعطف، سربازان را از اسارت پرخواهی و بی‌مبالاتی و بی‌مسئولیتی می‌رهاند و به قول معروف مرد می‌سازد.

ما نیز در مدارس خود با استفاده از همین روش، طلبه را از این اسارت‌ها خارج می‌کنیم و پرتلاش و سخت‌کوش و چالاک بار می‌آوریم. حاصل این روش، طلبه‌ای است که هم بر علوم رسمی حوزوی و بر سایر حوزه‌های مطالعاتی تسلط دارد و هم مهارت‌های پرشماری را فراگرفته و آمادگی بسیاری برای خدمت مؤثر به جامعه اندوخته است.

○ پاسخ گروه دوم: تحول و تربیت

گروه دوم از این سخنان جواب می‌دهند که بی‌تردید شما توانسته‌اید تحولی در شخصیت جوان پدید آورید و در این جهت موفق بوده‌اید؛ اما هر تحولی را نمی‌توان تربیت انسان دانست؛ زیرا تحول بر چند قسم است:

۱. تحول بخشیدن به جمادات: زمانی که چوب یا سنگی را می‌تراشیم و از آن مجسمه‌ای پدید می‌آوریم تحولی در او ایجاد کرده‌ایم. در این تحول آنچه ما اراده می‌کنیم، بر روی آن نقش می‌زند و سلیقه‌ی ما محقق می‌شود. ما فعال‌ایم و آن



سنگ در مقابل اراده‌ی ما کاملاً منفعل است؛ یعنی پذیرای تصمیمی است که ما برای او گرفته‌ایم و دریافت‌کننده‌ی نقشی است که ما بر وجود او می‌اندازیم و هیچ مقاومت یا اختیاری ندارد.

۲. تحول بخشیدن به گیاهان: زمانی که دانه‌ای را در زمین می‌کاریم، تحولی در او ایجاد کرده‌ایم و او را پرورده‌ایم. در این تحول، شرایطی را برای شکوفایی گیاه فراهم می‌آوریم و موانع رشد را از مسیرش برمی‌داریم. این تحول تابع خواست ما نیست؛ بلکه تابع استعداد درونی گیاه است؛ یعنی دانه‌ی گیاه، همان که هست می‌شود نه آنچه که ما می‌خواهیم؛ اگر دانه‌ی سیب است، درخت سیب و اگر دانه‌ی گلابی است، درخت گلابی خواهد شد و به خواست و اراده و تصمیم و سلیقه‌ی ما توجه نمی‌کند. وجود او شکوفا و درون او نمایان می‌شود. باغبان، در عین فعالیت، در موقف انفعال و مطاوعه قرار دارد.

۳. تحول بخشیدن به حیوانات: زمانی که حیوانی را دست‌آموز می‌کنیم، تحولی در او ایجاد کرده‌ایم. دست‌آموز کردن حیوانات از طریق فرایند شرطی‌سازی و محرک و پاسخ است. به این ترتیب که نیاز و خواسته‌ی حیوان را با خواسته‌ی خود پیوند می‌دهیم؛ مثلاً مریبان سیرک، برای اینکه دلفین از حلقه عبور کند او را گرسنه نگاه می‌دارند، هر زمان که تصادفاً از آن عبور کرد، غذای مورد علاقه‌اش را می‌دهند. پس از چند نوبت، دلفین می‌آموزد که برای دریافت غذا باید از حلقه رد شود. بعد از آن می‌توان حلقه را از آب بیرون کشید تا دلفین از درون آن بپرد. به این ترتیب دلفین دست‌آموز شده است؛ یعنی یاد گرفته که برای رسیدن به خواسته‌ی خود باید خواست ما را انجام دهد. در این نوع از تحول برخلاف نوع اول و دوم در یک معامله‌ی بُرد - بُرد، هم خواست ما محقق می‌شود و هم خواست حیوان. ما به نتیجه‌ی مطلوب خود دست می‌یابیم، حیوان هم به مطلوب خود می‌رسد.



این روش‌ها را می‌توان درباره‌ی انسان هم به کار گرفت. می‌توان بدون نظر به خواست و اراده‌ی انسان بر وجود او نقشی آفرید. می‌توان او را رها گذاشت و وانهاد تا استعدادهای درونی خود را شکوفا کند و می‌توان او را شرطی ساخت و خواست او را به خواست خود گره زد؛ مثلاً با اجرای تشویق و تنبیه مستمر، عاداتی را در او پدید آورد؛ اما هیچ یک از اینها تحول انسانی نیست.

۴. تحول بخشیدن به انسان: تحول انسانی باید از عناصر انسانی بهره‌مند باشد و انسان را با ویژگی‌های انسانی یعنی از آن جهت که انسان است در نظر بگیرد، نه از آن جهت که جماد یا حیوان است. عناصر و ویژگی‌های انسانی عبارت‌اند از «اراده و عقلانیت و آگاهی» یا به تعبیر بهتر «اراده‌ی برخاسته از فهم، تشخیص، عقلانیت و آگاهی». اگر بتوانیم این اراده را به کار بگیریم و فعال‌سازیم، تربیت انسانی کرده‌ایم.

راهی که گروه اول پیش گرفته‌اند در نهایت، استفاده از روش شرطی‌سازی است. البته روش شرطی‌سازی به نتیجه‌ی مطلوب منتهی می‌شود. مربی یا مدیر مدرسه با این روش به خواست خود دست می‌یابد و آنچه را برای طلبه آرزو می‌کرده‌اند در وجود او خواهند دید؛ مثلاً طلبه در علوم حوزوی و مهارت‌های مورد نیاز رشد می‌کند و توانایی‌های فراوانی به دست می‌آورد؛ اما این نتیجه‌ی نهایی نباید مدیر یا مربی را فریب دهد؛ چون عناصر انسانی هنوز در وجود طلبه فعال نشده است. این همان شیوه‌ای است که بر هر جانور دیگری کارگر است و جواب می‌دهد.

سؤال مهم این است که مدرسه‌ی علمیه آیا باید انسان تربیت‌شده تحویل دهد یا یک موجود دست‌آموز شرطی؟

اگر طلبه، آزادانه و آگاهانه و از سر اختیار و عقلانیت عمل کند، انسانیت او فعال است؛ اما اگر از ترس توبیخ و تحقیر یا به ملاحظه‌ی دوربین‌های مداربسته یا



از بیم عواقب سنگین قوانین محدودکننده، به وظایف خود عمل کند در شرایط جبر قرار گرفته و ویژگی‌های انسانی او آشکار نیست. وقتی همه چیز به پاداش و عقاب‌های سریع و تنبیه و تشویق‌های بلافاصله گره می‌خورد، جا برای تأمل و معرفت و عقلانیت باقی نمی‌ماند.

کمال هر موجودی در رشد فصل ممیز ماهیت اوست؛ یعنی اگر آنچه مایه‌ی تمایز او از سایر موجودات است رشد کند، کامل شده است. یک درخت گلابی را در نظر بگیرید. کمال درخت گلابی در سایه‌ی گسترده‌اش نیست؛ زیرا سایه‌ی گسترده به درخت گلابی اختصاص ندارد و در درخت کاج و چنار بلکه در چتر و دیوار نیز وجود دارد؛ کمال او در گلابی‌های درشت، آبدار و فراوان است؛ به همین جهت باغبان هوشمند شاخه‌های درخت را هرس و سایه‌ی آن را کوتاه می‌کند تا میوه‌ی بیشتری برداشت کند. ممکن است فرد ساده‌لوحی که این رفتار باغبان را می‌بیند گمان کند آن درخت ناقص شده است؛ ولی باید بداند که کمال آن در رشد و ویژگی اختصاصی و فصل مایز وجود اوست نه در صفات مشترک و عام.

انسان نیز فصل ممیزی دارد که به وسیله‌ی آن از جماد و گیاه و حیوان فاصله می‌گیرد. آن فصل ممیز، قوه‌ی عقل نظری و عملی است نه قوه‌ی شهوت و غضب که میان انسان و حیوان مشترک است؛ بنابراین هرچه انسان این قوه را بیشتر داشته باشد انسان‌تر است.

به این ترتیب اگر بخواهیم درجات انسانیت کسی را اندازه بگیریم، باید به این ویژگی او توجه کنیم؛ مثلاً فهرستی از فعالیت‌های طول شبانه‌روز او از دیدن و شنیدن و خوردن و خوابیدن و سخن گفتن و سکوت و معاشرت و عبادت و تفریح و مانند آن فراهم آوریم و ببینیم کدام یک از این فعالیت‌ها و اراده‌ها، از شهوت و غضب و غریزه برخاسته است و کدام یک از فهم و شناخت وظیفه؟ اگر مجموع این اراده‌ها و فعالیت‌ها را صد تا فرض کنیم، هر میزان از آنها که برخاسته از فهم و



عقلانیت و نه از سر هوا و شهوت و غضب باشد، به همان درصد، انسانیت دارد و به میزان باقی مانده حیوان است.^۱

پیشتر نیز گفته شد که اراده‌ی حیوانی، تابع شهوت و غضب و غریزه است و اراده‌ی ویژه‌ی انسان، تابع فهم و وظیفه و درک رسالت است؛ بنابراین باید عمده‌ترین تلاش‌های تربیتی به تقویت اراده‌ی انسانی معطوف باشد و با تقویت نیروی اراده، فاصله‌ی انسان از حیوان افزایش یابد.

تعهد عملی، التزام، تقید، انضباط رفتاری و احساس جدیت و مسئولیت، نشان از اراده‌ی انسانی و وجود صفت عزم در شخصیت او دارد. انسان ارزشمند اخلاقی کسی است که برای خود تقیداتی پدید آورد. از اراده و انرژی انسانی خود بهره گیرد. خود را در مقابل شهوت و غضب رها نگذارد، هیچ ارزش یا وظیفه‌ای را شوخی نگیرد، و جدیت و اهتمام در او دیده شود. این گونه نباشد که همواره بر اساس هوس و میل خود - یعنی حیوانی - عمل کند؛ بنابراین برای ارزیابی میزان اراده و عزم انسان‌ها باید به تقیدات و التزامات شخصی خصوصاً در اعمال مستمر توجه کرد. بر این اساس تربیت را باید از «تقویت اراده‌ی انسانی» آغاز کرد. اگر اراده‌ی انسانی را محور تربیت بگیریم، لازم است تأکید و تمرکز تربیت را بر آن نهیم، نه بر تشویق و تنبیه یا تحریک و تشدید قوای حیوانی. تقویت اراده‌ی انسانی هم با معرفت‌دادن و تقویت شناخت‌هاست نه با الزام و اکراه.

۱. گفته می‌شود برای شناخت انسان‌ها به اوقات فراغت آنها نگاه کنید؛ زیرا معمولاً در غیر اوقات فراغت، شخص کاری را به زور محیط یا از سر عادت انجام می‌دهد و چندان از اراده‌ی آزاد بهره‌ای ندارد؛ اما اوقات فراغت، حوزه‌ی اختیار آزاد است که افراد در آن جوهر وجود خود و تمایلات درونی‌شان را آشکار می‌سازند. بعضی از افراد هر زمان که فراغتی پیدا کنند به مطالعه می‌پردازند. بعضی می‌خوانند. بعضی به معاشرت و انس با دیگران روی می‌آورند و برخی به سرگرمی و لهو و لعب و برخی به کارهای دیگر. این اراده‌ی آزاد نمایانگر شخصیت انسان است.



جانور فربه شود لیک از علف آدمی فربه ز عزم است و شرف

آدمی فربه شود از راه گوش جانور فربه شود از حلق و نوش^۱

به بیان دیگر ما باید برای هدایت انسان‌ها تلاش کنیم نه برای کنترل و مدیریت آنها. هدایت انسان به فهم و درک و خودمراقبتی و خویشن‌بانی است. روش گروه اول بیشتر مدیریت محور است و از طریق کنترل بیرونی و ایجاد نوعی جبر ساختاری و جامعه‌شناختی پیش می‌رود؛ یعنی ثقل تربیت را روی عمل صرف گذاشته و به تحقق آن رضایت و قناعت ورزیده است، در حالی که ثقل تربیت را باید بر معرفت و صفات متری قرار داد.

رشد و شکوفایی انسان در گرو انتخاب‌های آگاهانه و صحیح خود او است نه به اختیار و انتخاب مری و عوامل بیرونی. مری باید بداند انتخاب‌های متری است که تربیت را رقم می‌زند نه شگردهای او. کاری که مری در بیرون باید انجام دهد این است که انتخاب‌های آگاهانه و هشیار را فعال کند و او را راه بیندازد نه اینکه او را به دوش بکشد و راه ببرد.

□ پاسخ گروه اول: اقتدا به سیره‌ی تربیتی پروردگار

گروه اول از این بیان طولانی چنین جواب می‌دهند که خدای خالق انسان، ویژگی‌های درونی او را بیشتر می‌شناسد و نحوه‌ی اثرگذاری بر جان او را بهتر می‌داند. همان خدای رب العالمین برای تحول بخشیدن به شخصیت انسان از وعد و وعید و تطمیع و تهدید استفاده کرده و ثواب و عقاب سهمگینی برای آن در نظر گرفته است و بندگان را به خوف و طمع نسبت به خود فراخوانده است.^۲ همان

۱. مثنوی معنوی؛ دفتر ششم.

۲. وَ ادْعُوهُ خَوْفًا وَ طَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ (اعراف: ۵۶)، يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَ طَمَعًا (سجده: ۱۶).



خدای رب العالمین برای تربیت انسان به تکالیف دشواری امر کرده و قانون سخت‌گیرانه‌ای را حاکم ساخته است. انسان را به بیم و امید نواخته و با نعمت و عذاب به راه انداخته است. ما نیز باید روش تربیتی خود را از او بیاموزیم و با بحث و بررسی‌های خشک و فلسفه‌بافی‌های انتزاعی، کاسه‌ی داغ‌تر از آس نشویم و کاتولیک‌تر از پاپ عمل نکنیم.

○ پاسخ گروه دوم: قیاس مع الفارق

گروه دوم جواب می‌دهند کاری که شما در مقام تربیت انجام می‌دهید، هیچ شباهتی به روش تربیتی خدای رب العالمین ندارد و چنین قیاسی کودکانه و نارواست؛ زیرا اولاً خدای متعال همان گونه که تکلیف کرده و بر قانون تأکید ورزیده است، بر معرفت و اقتناع و بلاغ مبین (یعنی بیان روشن‌گر) نیز تأکید دارد. ثانیاً به اختیار انسان بسیار ارج نهاده و هر دو راه رشد و غیّ را به او نشان داده^۱ و او را در میانه‌ی شکران و کفران، مخیر گذاشته است.^۲

ثالثاً ثواب و عذاب خدای متعال اموری اعتباری و یا تشویق و تنبیه قراردادی نیست؛ بیان حقیقت و باطن عمل است. خدای متعال با توصیف ملکوت اعمال انسان، معرفت و آگاهی می‌دهد تا انسان بر اساس فهم و عقلانیت و تشخیص، عمل کند. بهشت و جهنم خدای متعال، چهره‌ی واقعی و ملکوتی اعمال خود انسان است که اگر انسان از آن اطلاع نداشته باشد، ممکن است گرفتار شهوت و غضب حیوانی شود؛ مثل اینکه پرتگاهی را به کسی نشان دهیم و از او بخواهیم مراقبت کند. در این صورت نه تنها اختیار و عقلانیت او گرفته نشده است؛ بلکه از او اراده و عمل بر اساس معرفت، عقلانیت و آگاهی خواسته شده است؛ یعنی

۱. وَ هَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (بلد: ۱۰) لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ (بقره: ۲۵۶).

۲. إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا (انسان: ۳).



همان بُعد ویژه‌ی انسانی تقویت شده است.

رابعاً ثواب و عقاب پروردگار، قابل مشاهده و متصل به عمل نیست؛ به همین جهت نیروی شهوت و غضب حیوانی را تحریک یا تقویت نمی‌کند و بر پایه‌ی اراده‌ی آزاد و اختیار انسانی قرار دارد. انسان مؤمن روزه‌داری را در نظر بگیرید که بعد از ظهر یک روز گرم تابستانی پس از ساعت‌ها کار طاقت‌فرسا با جگر تشنه و لب‌های خشک به خانه بازگشته و ظرف شربت خنک را در یخچال می‌بیند. بی‌شک نیروی شهوت و هوس، او را به نوشیدن این شربت گوارا فرمان می‌دهد. امساک این مؤمن روزه‌دار از نوشیدن این شربت گوارا حتی اگر از خوف جهنم یا به امید بهشت باشد، دست برداشتن از خواسته‌ی حیوانی و تقویت قوه‌ی عاقله است نه تقویت نیروی شهوت.^۱ چنین عملی ویژه‌ی انسان است و هیچ حیوانی نمی‌تواند در مقابل غریزه‌ی خود این چنین مقاومت کند.

اگر پاداش و کیفر به عمل متصل باشد انسان، شرطی می‌شود و به هوس پاداش یا از بیم کیفر، عمل می‌کند؛ اما وقتی که بین عمل و پاداش و عقابش فاصله می‌افتد و دستاورد عمل، ملموس و مشهود نیست، به فهم و شناخت نیاز دارد و التزام به آن تنها با نیروی عاقله امکان‌پذیر است؛ یعنی آن عمل، برخاسته از تشخیص و معرفت است نه شهوت و غضب.

اگر پس از هر گناهی یک مجازات فوری سنگین یا بعد از هر طاعتی یک پاداش نقد ویژه دریافت می‌کردیم، ایمان آوردن، ترک گناه و التزام به طاعت هنری نبود؛ در این صورت همگان ایمان می‌آوردند و ادعای ایمان از حقیقت ایمان تمیز

۱. خدای مهربان در ایام ضیافت خود با گرسنگی و تشنگی و امساک از لذایذ مادی از ما پذیرایی کرده است؛ برخلاف ما که با غذاهای لذیذ و متنوع از میهمان پذیرایی می‌کنیم. پرهیز از لذایذ مادی، تقویت قوه‌ی عاقله و فربه ساختن بعد انسانی ماست؛ در حالی که ارایه‌ی غذاهای لذیذ، پذیرایی از ساحت مادی انسان و تقویت قوای حیوانی اوست.



داده نمی‌شد؛ اما اگر معصیت خدا، آسان، لذت‌بخش و مطبوع، و طاعت خدا، دشوار، پرهزینه و دردسرساز باشد، ترک گناه و التزام به طاعات بسیار ارزشمند خواهد گشت؛ زیرا تنها بر اساس قوه‌ی عاقله‌ی انسانی است نه در پی مزایای مادی.

اگر مؤمنان یا جامعه‌ی ایمانی در ناز و نعمت، و در ثروت و رفاه به سر برند و کافران، در فلاکت و ذلت و بدبختی بمانند و اگر ایمان آوردن مستلزم دست‌یابی به مزایای مادی و پاداش‌های نقد متصل باشد و کفر و معصیت، انواع بیچارگی‌ها و دشواری‌ها را در همین زندگی دنیا به دنبال آورد، هیچ کس ایمان را ترک نخواهد کرد و هیچ کس کافر نخواهد شد: *يَحُوطُونَهُ مَا دَرَّتْ مَعَايِشُهُمْ*^۱؛ البته هرگز هم معلوم نخواهد شد که این ادعای ایمان، به‌واقع ایمان به خداست یا منفعت‌جویی و دنیاخواهی و عافیت‌طلبی؟ به‌همین جهت خدای حکیم، دنیا و آخرت را باهم ناسازگار قرار داده و نوعی تعارض یا تراحم میان آنان برقرار ساخته است.

إِنَّ الدُّنْيَا وَ الْآخِرَةَ عَدُوَانِ مُتَّفَاوِتَانِ وَ سَبِيلَانِ مُخْتَلِفَانِ؛ فَمَنْ أَحَبَّ الدُّنْيَا وَ تَوَلَّاهَا، أَبْغَضَ الْآخِرَةَ وَ عَادَاهَا وَ هُمَا بِمَنْزِلَةِ الْمَشْرِقِ وَ الْمَغْرِبِ وَ مَا شِ بَيْنَهُمَا؛ كُلَّمَا قَرَّبَ مِنْ وَاحِدٍ بَعُدَ مِنَ الْآخَرِ وَ هُمَا بَعْدَ صَرَّتَانِ؛^۲

دنیا و آخرت دو دشمن متفاوت‌اند، و دو راه مختلف، پس کسی که دنیا را دوست داشت و مهرش را به دل جای داد، آخرت را دشمن داشت و با آن دشمنی نمود. دنیا و آخرت به‌منزله‌ی مشرق و مغرب‌اند، و رونده‌ی بین آن دو، هر مقدار به یکی نزدیک شود از دیگری دور می‌شود، این دو در ناسازگاری با هم به مانند دو هوو می‌باشند.

۱. امام حسین علیه السلام فرمودند: مردم گرداگرد دین می‌مانند تا هنگامی که معیشت آنها به‌راه باشد (حرانی، حسن بن شعبة، تحف العقول، ص ۲۴۵).

۲. نهج البلاغة، حکمت ۱۰۳.



حتی اگر امکان می‌داشت که قانون خدا متفاوت باشد و مؤمن و کافر از دو نظام پاداش و جزا پیروی کنند، خدای متعال نعمت دنیا را یک‌پارچه به کافران می‌داد و مؤمنان را از پاداش نقد متصل به عمل، یک‌سره محروم و ناکام می‌نهاد تا مؤمن و کافر از هم تمیز یابند.

وَلَوْلَا أَنْ يَكُونَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً لَجَعَلْنَا لِمَنْ يَكْفُرُ بِالرَّحْمَنِ لَبُيُوتِهِمْ سُقْفًا
مِنْ فِضَّةٍ وَ مَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ وَ لِيُيَوِّتَهُمْ آبُؤَابًا وَ سُرُرًا عَلَيْهَا يَنكُؤُونَ وَ
زُخْرَفًا وَإِنْ كُلُّ ذَلِكَ لَمَّا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَ الْآخِرَةُ عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُتَّقِينَ؛^۱

و اگر نه آن بود که همه‌ی مردم امتی واحد (و تابع قانونی واحد) اند، قطعاً برای خانه‌های کسانی که به [خدای] رحمان کفر می‌ورزند، سقف‌ها و نردبان‌هایی از نقره که بر آنها بالا روند قرار می‌دادیم و برای خانه‌هایشان درها و تخت‌هایی که بر آنها تکیه زنند، و زر و زیورها[ی دیگر نیز]، و همه‌ی اینها جز متاع زندگی دنیا نیست، و آخرت پیش پروردگار تو برای پرهیزگاران است.

بنابراین گروه اول، گرچه با این گونه تشویق و تنبیه، به ظاهر به نتیجه‌ی مطلوب خود رسیده‌اند، ولی بُعد انسانی طلبه را تقویت نکرده‌اند.

□ پاسخ گروه اول: خدای رب العالمین و سنت ابتلا

گروه اول جواب می‌دهند حتی اگر فرض کنیم تکالیف سخت دینی و وعد و وعید پروردگار چنین باشد، از سنت ابتلای خدا نمی‌توان گذشت. سنت ابتلا به معنای تحمیل شرایط سخت به انسان و درانداختن او به دشواری و فشار است. بی‌شک خدای منان بدخواه بندگان نیست و با آنان سر ناسازگاری و کین‌ورزی ندارد. بلا و

۱. زخرف: ۳۳-۳۵.



تنگنا و مصیبت هم از لطف و کرم او ناشی شده و زمینه‌ساز رشد و تربیت انسان است و هرکه در این بزم مقرب‌تر است، جام بلا بیشتر دریافت می‌کند. در بلا و سختی است که ظرفیت‌های درونی انسان شکوفا و انرژی نهفته‌ی او آزاد می‌شود و انسان به کمال می‌رسد. حضرت امام جنگ تحمیلی را با همه‌ی دشواری و مصایبش از الطاف الهی می‌دانستند.^۱

خدای متعال انسان را با بلا و تنگنا می‌پرورد؛ ما نیز طلبه را در شدت و فشار قرار می‌دهیم و از او به الزام و سخت‌گیری کار می‌کشیم تا قدر و اندازهی وجود خود را درک کند و استعدادهای سرشار خود را نمایان سازد.^۲

علاوه بر این خدای متعال برای پاره‌ای از جرایم، حدود و تعزیرات نقد دنیوی قرار داده است و برخورد قانون‌گرایانه‌ی شدید می‌کند. معلوم می‌شود که تبیین و بند و موعظه همه‌جا کارگر نیست و تاریخ مصرف دارد.

۱. در منشور روحانیت آمده است: «هر روز ما در جنگ برکتی داشته‌ایم که در همه صحنه‌ها از آن بهره جسته‌ایم. ما انقلابمان را در جنگ به جهان صادر نموده‌ایم، ما مظلومیت خویش و ستم متجاوزان را در جنگ ثابت نموده‌ایم، ما در جنگ، پرده از چهره‌ی تزویر جهان‌خواران کنار زدیم، ما در جنگ، دوستان و دشمنانمان را شناخته‌ایم، ما در جنگ به این نتیجه رسیده‌ایم که باید روی پای خودمان بایستیم، ما در جنگ ابهت دو ابرقدرت شرق و غرب را شکستیم، ما در جنگ ریشه‌های انقلاب پر بار اسلامی مان را محکم کردیم، ما در جنگ حس برادری و وطن دوستی را در نهاد یکایک مردمان بارور کردیم، ما در جنگ به مردم جهان و خصوصاً مردم منطقه نشان دادیم که علیه تمامی قدرتها و ابرقدرتها سالیان سال می‌توان مبارزه کرد، جنگ ما کمک به افغانستان را به دنبال داشت، جنگ ما فتح فلسطین را به دنبال خواهد داشت، جنگ ما موجب شد که تمامی سردمداران نظام‌های فاسد در مقابل اسلام احساس ذلت کنند، جنگ ما بیداری پاکستان و هندوستان را به دنبال داشت، تنها در جنگ بود که صنایع نظامی ما از رشد آن چنانی برخوردار شد و از همه اینها مهم‌تر استمرار روح اسلام انقلابی در پرتو جنگ تحقق یافت» (صحیفه امام، ج ۲۱، ص ۲۸۳).

۲. امام علی علیه السلام فرمودند: «الْعَالِمُ مَنْ عَرَفَ قَدْرَهُ وَ كَفَى بِالْمُرءِ جَهْلًا أَلَّا يَعْرِفَ قَدْرَهُ» (نهج البلاغه، خطبه‌ی ۱۰۳)، «رَجِمَ اللَّهُ امْرَأً عَرَفَ قَدْرَهُ» (تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، ص ۲۳۳)، «مَا هَلَكَ مَنْ عَرَفَ قَدْرَهُ» (همان).



○ پاسخ گروه دوم: فعل اختصاصی پروردگار

گروه دوم در مقابل جواب می دهند که این امور از شأن کبریایی و مالکیت مطلق پروردگار صادر می شود و انسان مخلوق حق ندارد در این حیظه به خدا تاسی کند؛ مانند آنکه خدای متعال جان بندگان را می گیرد^۱ و ما نمی توانیم به بهانه‌ی اقتدا به سیره‌ی پروردگار جان دیگران را بستانیم. الزام و فشار به معنای محدودسازی اختیار انسانی و اعمال ولایت است. ولایت نیز مختص به ذات پروردگار و کسانی است که از او اذن داشته باشند.

جبر و الزام به معنای تصمیم‌گیری برای دیگران و اخذ نعمت آزادی از آنان است و گونه‌ای توهین و تحقیر منزلت انسانی است. وقتی کسی را در شرایط محدودکننده قرار می‌دهیم، جوهر انسانیت او را که همان اختیار و اراده‌ی آزاد است به حساب نیاورده‌ایم و گویا او را مادون انسان تلقی کرده‌ایم و این اهانت به شخصیت انسانی و حرمت‌شکنی در حق اوست. در حکمت‌های گذشتگان آمده است: «تا نباشد چوب تر، فرمان نبرد گاو و خر». مدلول التزامی این سخن آن است که وقتی کسی را با چوب و الزام به راه می‌اندازیم، منزلت او را فروتر از آدمیان دانسته‌ایم؛ بنابراین گرچه به ظاهر با این روش به نتیجه‌ای می‌رسیم؛ اما حاصل آن تربیت انسانی نیست.

در ضمن خدای توانا، قادر بود که ما را به زور و جبر، بلکه به اندک مشیت خود تربیت کند و از شخصیت ما انسان وارسته و صالحی بسازد؛ اما سنت پروردگار در عالم اراده‌های انسانی چنین نیست: نه خود چنین کرده است و نه به اولیایش اجازه فرموده که با زور و جبر یا با دست عنایت و نظر مرحمت یا با امور خارق‌العاده انسان را تربیت کنند: «وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنْتَ تُكْرِهُ

۱. وَ اللَّهُ خَلَقَكُمْ ثُمَّ يَتَوَقَّأَكُمُ (نحل: ۷۰)، اللَّهُ يَتَوَقَّى الْأَنْفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَازِلِهَا فِيمُمْسِكِ الَّتِي قَضَىٰ عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأَخْرَىٰ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ



النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ^۱؛ اگر پروردگارت می‌خواست یقیناً همه کسانی که روی زمین‌اند [اجباراً] ایمان می‌آوردند. [ای پیامبر! در حالی که خدا از بندگانش ایمان اجباری نخواسته] آیا تو مردم را وادار می‌کنی تا به اجبار مؤمن شوند؟!». خدای متعال در جای دیگر به پیامبر خود می‌فرماید: «فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ، لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ^۲؛ پس تذکر ده که تو فقط تذکر دهنده‌ای، تو بر آنان مسلط نیستی [که به قبول ایمان مجبورشان کنی]».^۳

۱. یونس: ۹۹. مشابه این مضمون در آیات دیگر نیز آمده است: «وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَىٰ» (انعام: ۳۵). «وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ» (نحل: ۹). «وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكُوا وَ مَا جَعَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا وَ مَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ» (انعام: ۱۰۷). «أَنْزَلْنَا مَكْتُومَهَا وَ أَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ» (هود: ۲۸).
 علامه‌ی شعرانی در این باره می‌نویسد: اگر خداوند می‌خواست، می‌توانست بندگان خود را بر کارهای خوب اجبار کرده زمینه‌ها و اسباب گناه را از بین ببرد، مثل اینکه برای آنان شراب و خوک نیافریده و یا کسی که به کار خلافی مانند زدن یا کشتن دیگران یا دزدی قصد دارد، دستش را فلج کرده و کسی که قصد زنا دارد شهوتش را نابود کند. ولی خداوند انسان‌ها را بر «خوبی» و «بدی» قدرت بخشیده و برای آنها اسباب و آلات هر کدام را آفریده و در اختیارشان گذاشته تا بتوانند انتخاب کنند. او هرچند گناه را نمی‌پسندد، ولی می‌خواهد انسان‌ها با اراده‌ی خود از آن پرهیز کنند، و البته خوبی‌های «اختیار» در انسان بسیار بیشتر از بدی‌هایی است که در وقوع گناه، وجود دارد. (تعلیقه شرح اصول الکافی ملاصالح مازندرانی: ج ۴، ص ۳۶۷).

۲. غاشیه: ۲۱ و ۲۲. در آیه‌ی دیگری نیز آمده است: «وَ مَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِجَبَّارٍ فَذَكَرْ بِالْقُرْآنِ مَنْ يَخَافُ وَعَبِيدَ (ق: ۴۵)؛ و تو را بر آنان تسلطی نیست که به قبول حقایق وادارشان کنی؛ پس به وسیله‌ی قرآن کسانی را که از تهدید من می‌ترسند بیم ده».

۳. در آیات فراوانی از قرآن کریم وظیفه‌ی پیامبر تنها ابلاغ روشن پیام الهی دانسته شده است: مانند «وَ قُلْ لِلَّذِينَ آمَنُوا الْكِتَابُ وَ الْأُمِّيِّينَ أَ أَسْلَمْتُمْ فَإِنْ أَسْلَمْتُمْ فَلْيَهْتَدُوا وَ إِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَ اللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ» (آل‌عمران: ۲۰ و مشابه آن نحل: ۸۲ و رعد: ۴۰ و نور: ۵۴ و تغابن: ۱۲). این آیات بدین معناست که پیامبر در برابر کسانی که دعوت او را نمی‌پذیرند، نباید از اجبار و اکراه استفاده کند. علامه‌ی طباطبایی در این باره می‌نویسد: «وظیفه‌ی پیامبر دعوت به صلاح معاش و معاد است بدون اجبار و اکراه» (المیزان: ج ۱۲، ص ۳۱۵) (وظیفه‌ی پیامبران این نیست که مردم را به زور به تکالیفشان وادار کرده و چنان کنند که آنان مجبور شوند از کفر به ایمان درآیند و گناهکاران از سر اضطرار و ناچاری به اطاعت و فرمان‌برداری تن دهند؛ بلکه قلمرو رسالت آنان انذار و تبشیر است» (همان: ص ۲۴۱).



اختیار ⇨	الزام ⇐
ارزش اخلاقی عمل اختیاری	موجب شکوفایی استعداد نامتناهی انسان
تمایز میان عمل انسانی و عمل حیوانی	ایجاد ملکات پایدار
پرهیز از شرطی‌سازی	استفاده از عمر و نعمت جوانی
کنترل درونی به جای کنترل بیرونی	تجربه موفق تربیتی و خروجی کارآمد
زمینه رشد و استقلال	آزادسازی از اسارت شهوت و غضب
مطابق دستور «أفانت تکره الناس؟»	الهام از تکالیف الهی و سنت ابتلاء

ما و این دو گروه

این مناظره‌ی شورانگیز همچنان ادامه دارد و در کوتاه‌مدت به سرانجام نمی‌رسد. نه گروه اول، گروه دوم را با جبر و الزام می‌توانند قانع کنند و نه گروه دوم از طریق تبیین و روشنگری گروه اول را به راه آورده‌اند! ما هستیم و دو رشته استدلال. استدلال‌های هر دو گروه نیز نصاب استحکام را دارد و متین به نظر می‌رسد. برای هر دو طرف نیز مؤیداتی از آیات و روایات می‌توان یافت. از سویی سخن گروه اول درست است و الزام و فشار برای شکوفایی استعدادها و شناخت ظرفیت‌های درونی ما لازم است؛ این چیزی است که ما به وجدان در خود درک می‌کنیم. از طرف دیگر استدلال گروه دوم هم درست است و انسانیت انسان در گرو اراده‌ی آزادی است که تابع عقلانیت و شناخت باشد. جبر و قانون و سخت‌گیری از یک سو، موجب تلاش و حرکت می‌شود و از یک سو مایه‌ی توهین و تحقیر و حرمت‌شکنی از انسان و تبدیل او به ربات یا حیوان.

اکنون سؤال روشن این است که چگونه باید عمل کرد و چه سیاستی را برای مواجهه با متربی باید به کار گرفت؟ شما برای اینکه طلبه درس بخواند چه



معادله الزام و اختیار در تربیت

می‌کنید؟ برای اینکه طلبه سحرخیز و سخت‌کوش شود چه طرحی دارید؟ برای تشویق به مطالعه‌ی آثار شهید مطهری و سایر کتاب‌های مفید از چه روشی بهره می‌برید؟ برای اینکه طلبه تخلف نکند و در تمام کلاس‌ها حضور به‌موقع داشته باشد چه سیاستی اتخاذ می‌کنید؟ سیاست الزام و برداشتن امکان تخلف یا سیاست معرفت‌بخشی و روشنگری؟ روش جبر یا روش اختیار؟ یا مدلی برای جمع میان این دو؟

□□ راه‌های جمع

به نظر می‌رسد این دو روش تضاد یا تناقض ندارند و نباید مانع‌الجمع دانسته شوند. باید راه‌های جمع این دو روش و این دو رشته استدلال را پیدا کرد. در مقام جمع میان این دو ادعا - که هر یک به جای خویش قابل دفاع و متین است - چند پیشنهاد به نظر می‌رسد:

یکم: تفکیک بر اساس افراد

به این معنا که برای همگان نسخه‌ی واحد نمی‌توان داد. برای بعضی از افراد از روش الزام و فشار باید استفاده کرد و برای بعضی دیگر از روش معرفت‌افزایی و آگاهی‌بخشی.

شخصیت‌های سرکش و فرمان‌ناپذیری که به هیچ صراطی مستقیم نیستند و میخ آهنین در سنگ وجودشان نمی‌رود به جبر و الزام سخت نیاز دارند؛ اما کسانی که سربه‌زیر و قانون‌پذیرند و با اندک توصیه یا تبیینی، راه خود را می‌یابند و به آن ملتزم می‌شوند، نیاز به روش سخت ندارند و برای آنان از روش ایجاد معرفت و فرهنگ‌سازی نرم استفاده می‌کنیم. برخی مشکل رفتاری دارند و برخی مشکل شناختی؛ اگر شخص مشکل شناختی دارد باید برای او از راهکار شناختی و تبیین



استفاده کرد و اگر مشکل شناختی ندارد و موضوع برای او روشن است باید برای او از روش‌های انگیزشی بهره گرفت؛ یعنی مشکل رفتاری او را با سخت‌گیری و الزام حل کرد.

به همین ملاک اگر فرض کنیم کسانی هستند که در بعضی موارد، سربه‌زیر و در بعضی دیگر نافرمان و سرکش‌اند، باید در مواردی که سرکشی می‌کنند، درباره‌ی آنان از روش اول و در مواردی که خود احساس مسئولیت دارند از روش دوم استفاده کرد.

ملاحظه: چنین برخورد دوگانه‌ای روا نیست و منطقی واحدی ندارد. کسی که این گونه عمل می‌کند آیا به واقع روش جبر و الزام را در شکل‌دهی به شخصیت آدمیان مفید می‌داند یا مفید نمی‌داند؟ اگر مفید نداند که نباید این روش را درباره‌ی گروه لاابالیان و سرکشان جاری کند و اگر مفید می‌داند که باید درباره‌ی گروه سربه‌زیران و قانون‌پذیران نیز جاری کند؛ زیرا همین گروه نیز گرچه از سر احساس مسئولیت و جوشش درونی به وظایف خود می‌پردازند؛ اما با جبر و فشار و الزام، انرژی بیشتری آزاد می‌کنند و تلاش و مجاهدت بیشتری از خود نشان می‌دهند و در زمان کوتاه‌تری به نتیجه‌های بالاتری دست می‌یابند؛ بنابراین رها کردن آنها به بهانه‌ی اینکه حد نصاب فعالیت و احساس مسئولیت را دارند، شایسته نیست و به هدررفت استعداد بی‌کران آنان می‌انجامد.

علاوه بر این در محیط عمومی مدرسه معمولاً نمی‌توان هر دو روش را جمع کرد؛ زیرا در میان مخاطبان نوعی تبعیض و دوگانگی برداشت می‌شود و این برداشت یا توهم، تربیت را تحمل‌ناپذیر می‌کند.

در ضمن برای شخصیت‌های سرکش و فرمان‌ناپذیر هم نباید از تبیین و روشنگری دریغ کرد. تبیین برای اتمام حجت ضروری است؛ از قبیل تبیین سیدالشهداء سلام الله علیه در لحظات آخر عاشورا در میان لشکر دشمن و



هدایت امثال حر بر اثر این روشنگری. مشکل اینجاست که مدیران اقتدارگرا در مواجهه با چنین افرادی اصل اولیه را بر تبیین نمی‌گذارند و چنین فرصتی را پدید نمی‌آورند.

دوم: تفکیک بر اساس موضوعات

به این معنا که برای بعضی از کارها از روش الزام و فشار استفاده کنیم و برای بعضی دیگر از نیروی عقلانیت و فهم و روش تبیین؛ با این تلفیق به مزایای هر دو روش می‌توان دست یافت.

بعضی این تفکیک را بر حسب درجه‌ی اهمیت امور جاری کرده‌اند؛ به این معنا که در امور حیاتی و مهم که نصاب سلامت فرد یا جامعه به آن وابسته است از روش اول و در امور درجه‌ی دو که قابل چشم‌پوشی است و نبود آن آسیب جدی وارد نمی‌کند از روش دوم بهره می‌گیرند. در مواردی که به ضرر اسلام و مسلمین است یا حیثیت دین و حوزه‌های علمیه را در معرض خطر قرار می‌دهد از روش جبر و الزام استفاده می‌کنند و در سایر موارد از روشنگری و تبیین.

ملاحظه: این تفکیک که بر حسب درجه‌ی اهمیت امور صورت گرفته، بی‌تردید حق است، بی‌شک مانع از انجام خطای فاحش می‌شود و قدر متیقن موارد استفاده از جبر و الزام به شمار می‌رود؛ اما سؤال اصلی بحث این است که آیا فراتر از حداقل‌های رفتاری و تربیتی، استفاده از اجبار و الزام رواست یا نه؟

سوم: جمع طولی و ترتبی؛ الزام - تبیین

به این معنا که در ابتدای راه از طریق الزام و قانون سخت‌گیرانه، شخص را به وظایف خود «وادار» کنیم و پس از چندی که سربراه و مسئولیت‌پذیر شد، به او اختیار و آزادی دهیم و با تبیین و آگاهی او را برانگیزیم. این اجبار و الزام اولیه او را از



اسارت قوای حیوانی می‌رهند و در مقام استفاده از آگاهی و معرفت، آزاد می‌سازد. مصداق دیگری از این راه جمع این است که در ابتدای راه با الزام و اجبار او را به وظایف خود «آگاه» (نه وادار) سازیم. کسی که فاقد معرفت و آگاهی است و مجال دستیابی به آن را ندارد، امکان اراده‌ی انسانی یعنی اختیار برخاسته از آگاهی را ندارد. برای آنکه این امکان را بیابد باید به زور آگاه شود. پس از آن که اتمام حجت شد و امکان اختیار برای او فراهم آمد او را به اراده‌ی آزاد انسانی واگذاریم.

درباره‌ی این راه حل ملاحظاتی وجود دارد:

اولاً به نظر می‌رسد کسی که این جمع را پیشنهاد کرده، به جبر و الزام اصالت داده و بار تربیت را بر دوش آن نهاده است؛ بنابراین به روش اول عمل کرده است؛ یعنی معتقد است تنها با زور و فشار می‌توان انسان را به راه آورد و نتیجه‌ی تربیت را به دست آورد. پس از آن که تربیت حاصل شد، اعمال جبر و فشار، تحصیل حاصل و بی‌فایده خواهد بود؛ بنابراین از آن دست برمی‌داریم.

ثانیاً این ابهام وجود دارد که مرز این دو دوره چیست؟ از چه زمانی باید قانون سخت‌گیرانه را رها کرد و صرفاً از طریق تبیین و معرفت‌افزایی پیش رفت؟ یک سال؟ دو سال؟ چند سال برای رسیدن به چنین شرایطی لازم است؟ آیا برای افراد فرق می‌کند یا فرمول ثابتی برای همه‌ی اشخاص وجود دارد؟

برخی با استناد به سخن پیامبر اکرم ﷺ و امام صادق علیه السلام هر یک از این دو دوره را هفت سال و مرز میان آنها را حوالی چهارده سالگی (بلوغ) دانسته‌اند:

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: «الْوَلَدُ سَبْعُ سِنِينَ وَ عَبْدٌ سَبْعُ سِنِينَ وَ وَزِيرٌ سَبْعُ سِنِينَ. فَإِنْ رَضِيَتَ خَلَائِقَهُ لِاحِدَى وَ عَشْرِينَ وَإِلَّا فَاضْرِبْ عَلَى جَنْبِهِ فَقَدْ أَعْدَرْتَ إِلَى اللَّهِ

۱. چهارده سالگی، سن بلوغ و بلوغ، فصل نوینی در زندگی انسان است که مواجهه با انسان در این فصل به کلی با فصل پیشین متفاوت است (ر.ک: علی صفایی حایری؛ انسان در دو فصل).



تعالی؛^۱ فرزند تا هفت سال سید است و هفت سال بعد عید است و هفت سال بعد وزیر است؛ اگر از خلقیات و روحیات او در بیست و یک سالگی راضی بودی (شکر خدای را نما) وگرنه به پهلوی او زن (و او را واگذار) که در پیشگاه خدا معذور هستی».

و قَالَ الصَّادِقُ عَلَيْهِ السَّلَامُ: «دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يُؤَدِّبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ الزِّمُّهُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِينَ؛ فَإِنْ أَفْلَحَ وَ إِلَّا فَإِنَّهُ مِمَّنْ لَا خَيْرَ فِيهِ؛ فرزند خود را هفت سال رها کن که بازی کند، هفت سال هم ادبش کن، و هفت سال او را ملازم خود گردان؛ پس اگر سعادت‌مند شد (شکر خدا را نما) وگرنه خیری در او نیست».

بر اساس این بیان نورانی در هفت سال دوم، فرزند عبد و تابع و گوش‌به‌فرمان است و نباید به او اجازه‌ی تخلف و سرکشی داد. اختیار او به دست مربی است و باید با الزام و قانون، تأدیب شود؛ اما در هفت سال سوم، همین عبد فرمان‌بردار، وزیر می‌شود. وزیر باید محترم دانسته شود، به او اعتماد گردد و حرمت و شخصیت او آسیب نیندند. وزیر باید اظهار نظر کند و حرف بزند. وزیر همتای حاکم است و نباید از او اطاعت بی‌چون و چرا و تبعیت محض، خواسته شود؛ زیرا وزیر گوش‌به‌فرمان بلکه قربان‌گو، بیش از آنکه وزیر باشد برده است؛ بنابراین در فاصله‌ی هفت تا چهارده سالگی به روش اول و پس از آن به روش تبیین و اقناع باید عمل کرد.

این حدیث شریف به ما می‌آموزد که انسان در سه دوره‌ی هفت‌ساله‌ی متوالی، سه ساختار وجودی مختلف دارد؛ بنابراین یک انسان نیست؛ بلکه سه انسان است. پس به هر سؤال تربیتی، متناسب با این سه دوره و سه انسان، سه جواب باید داد؛ مثلاً در هفت سال اول، الزام و جبر و قانون، خلاف مقتضای سیادت کودک است و روا نیست. در هفت سال دوم، الزام و جبر و قانون با ساختار روحی و روانی او سازگار است و باید اعمال شود و در هفت سال سوم نیز شأن وزارت

۱. طبرسی؛ مکارم الاخلاق؛ ص ۲۲۲.



جوان، اقتضای حرمت و شخصیت دارد و نمی‌توان آن را اعمال کرد.

البته اگر بخواهیم دقیق‌تر سخن بگوییم مناسب است از اطلاق و کلیت دست برداریم و ادعای خود را با اشاره به شرایط خاص تلطیف کنیم. بی‌شک نوعی اختیار و آزادی در هفت سال دوم و نوعی جبر و الزام در هفت سال سوم لازم است؛ منظور این است که هفت سال دوم را علی‌الاصول، دوره‌ی جبر و تأدیب بدانیم و کفه‌ی سخت‌گیری و الزام را سنگین‌تر کنیم و هفت سال سوم را دوران تبیین و معرفت بدانیم و کفه‌ی عقلانیت و معرفت را سنگین‌تر کنیم.^۱

ملاحظه: این پیشنهاد جمع، گرچه متین است، به کار طلاب علوم دینی نمی‌آید؛ زیرا طلبه دست کم پس از گذراندن بهار چهاردهم به حوزه‌ی علمیه می‌آید و بر اساس این احادیث، تاب جبر و الزام را ندارد؛ زیرا امر و نهی و الزام مستقیم، با احساس شخصیت و غرور جوانی تناسب ندارد و برای او سنگین و شککننده و تحمل‌ناپذیر می‌نماید.

چهارم: جمع طولی و ترتبی؛ تبیین - الزام

به این معنا که ابتدا تلاش کنیم با تبیین و توجیه و آگاهی و با استفاده از نیروی فهم و تشخیص و عقلانیت، شخص را به وظایف خود برانگیزیم؛ اگر این روش به سرانجام رسید بسیار مطلوب؛ اما اگر اثر نداشت و شخص، سربه‌راه و مسئولیت‌پذیر نشد، با جبر و الزام و قانون او را به انجام وظایف خود وادار می‌کنیم یا از تخلف باز می‌داریم. شبیه آنچه که در مراتب امر به معروف و نهی از منکر گفته می‌شود. این روش با شأن وزارت جوان در هفت سال سوم نیز سازگار است؛ زیرا با تبیین و توجیه، شخصیت او محترم دانسته شده و حجت بر او تمام است.

۱. بسط و توضیح این حدیث شریف را در ضمیمه‌ی اول همین کتاب ملاحظه کنید.



خلاصه اینکه این گونه نباشد که با ایجاد یک محیط پادگانی و تنها با لسان خشک قانون و جریمه و اهرم زور و اجبار شخص را وادار به کار کنیم. سعی کنیم بار تربیت را بر دوش تبیین و اقناع و روشنگری بگذاریم.

پنجم: جبر اختیاری؛ امر بین الامرین

بر اساس این پیشنهاد، اختلاف میان این دو گروه، همان دوگانه‌ی معروف جبر و اختیار است و راه حل این اختلاف نیز همان امر بین الامرین؛ یعنی نه می‌توان جبر کامل و نه می‌توان تفویض کامل داشت. باید تلاش کنیم هاشور مشترک این دو را کشف کنیم. خدای متعال برای این منظور ما را به جبر مختار کرده است؛ یعنی مطابق صلاحدید خود ما را صاحب اختیار آفریده و در این موضوع از ما نظر نخواست و به ما حق انتخاب نداده است.

مشابه این روش، ما هم کاری کنیم که شخص با اختیار و آگاهی، جبر را برگزیند. اگر بتوانیم در جوان این باور و معرفت را ایجاد کنیم که برای رشد و تعالی به جبر و الزام نیاز دارد، او با رغبت، شرایط سخت‌گیرانه را انتخاب می‌کند و از مزایای آن بهره‌مند می‌گردد.

پس باید بدون فشار و سخت‌گیری و با زبان آدمی‌زاد برای او روشن کنیم که ما انسان‌ها اگر الزام و فشاری بالای سرمان نباشد به طبع اولیه، راحت‌طلبی و عافیت‌جویی را انتخاب می‌کنیم و سرمایه‌های خود را از کف می‌دهیم؛ ناگزیر لازم است خود را در شرایط سخت و تحت یک قوه‌ی الزام قرار دهیم تا وادار به کار شویم و ظرفیت‌های نهفته ما شکوفا گردد. اگر بتوانیم این باور را در وجود جوان ایجاد کنیم و وابستگی رشد انسان به شرایط سخت الزام را به او نشان دهیم، او خود برای خود، برنامه‌ی سختی خواهد گذاشت یا اینکه تحت برنامه‌ی سخت دیگران خواهد رفت. نمونه‌ی روشن این موضوع را در ثبت نام باشگاه ورزشی مشاهده می‌کنیم؛ جوان



تصمیم می‌گیرد که با ورزش کردن، سلامت و چالاکی و ورزیدگی به دست آورد؛ اما در اندک زمانی متوجه می‌شود که ورزش سنگین، به مربی سخت‌گیر و محیط الزام نیاز دارد و با تعارف و مسامحه در منزل انجام نمی‌گیرد. با این درک و آگاهی به باشگاه می‌رود، شهریه می‌پردازد و ثبت نام می‌کند؛ یعنی با اختیار، از خود سلب اختیار می‌کند؛ پول می‌دهد، منت می‌کشد، شاید التماس هم بکند و برای خود جبر و رنج و درد و فشار می‌خرد. مربی باشگاه با روش سخت‌گیرانه و غیرمنعطف او را به دویدن و عرق ریختن و وزنه‌ی سنگین برداشتن، وادار می‌کند و به این ترتیب چالاک و ورزیده می‌سازد.

چند می‌پرسی ز جبر و اختیار؟ اختیار آن به که باشد دست یار^۱
این جبر، عین اختیار است؛ زیرا «الامتناع بالاختیار لاینافی الاختیار». این الزام، برخاسته از معرفت و آگاهی است و با روش دوم کاملاً سازگار است. در این مدل، بار اصلی تربیت بر دوش معرفت و تبیین است و سیاست اصلی مواجهه با جوان، سیاست روشنگری و تقویت نیروی عقل؛ یعنی این مدل ذیل همان الگوی دوم قرار می‌گیرد. تا همین جا کار مربی به پایان رسیده و مابقی به او واگذار شده است. از این پس او باید با عقلانیت و شناخت وظیفه، خود را در شرایط اجبار قرار دهد و از مزایای آن بهره‌مند سازد. مربی نباید ابتدا به ساکن و مستقیم برای او الزام ایجاد کند؛ بلکه باید او را به ضرورت این الزام‌ها و فشارها آگاه سازد و کنار رود. این خود‌متربی است که با درک این ضرورت به استقبال شرایط سخت خواهد رفت. خودش، خود را به کار وادار می‌کند نه اینکه ما او را به کاری وادار کنیم؛ بنابراین اراده‌ی طلبه در انتخاب شرایط الزام و یا ثبت نام دوره‌های سخت و سنگین، اراده‌ی برخاسته از معرفت و اختیار انسانی است. کمابیش در میان طلاب متعهد

۱. شعر از محمدرضا آقاسی.



سخت‌کوش دیده می‌شود که از اساتید خود درخواست می‌کنند تا بر کار آنها نظارت کنند و از آنها به سخت‌گیری کار بخواهند. این ویژگی نشان از عقلانیت و معرفت انسانی دارد.

ما را به جبر هم که شده سربه راه کن
خیری ندیده‌ایم از این اختیارها^۱
پس یک الگو برای جمع میان این دو روش این است که شرایط پرفشار و سخت‌گیرانه‌ای را برای رشد طلبه فراهم آوریم؛ ولی او را در انتخاب اولیه‌ی آن شرایط آزاد بگذاریم. طلبه اگر بداند که این سخت‌گیری و قانون‌گرایی از سر دلسوزی برای او در نظر گرفته شده و به سود اوست همین را انتخاب خواهد کرد. این اختیار اولیه، اختیار جبر است و تنها با معرفت و آگاهی صورت می‌گیرد.

ششم: جمع جبری؛ هر دو با هم

الگوی دیگر برای جمع میان این دو سبک، الگوی جمع جبری و مکانیکی است؛ یعنی هر دو روش را در عرض هم و در همهی موارد اعمال کنیم؛ هم از تبیین و روشن‌گری و گفت‌وگو سازی استفاده کنیم و هم در کنار آن، از قدرت قانون و زور الزام؛ و در هر حال به نتیجه‌ی مورد نظر خود دست یابیم.

ملاحظه: در این شیوه تا آخر معلوم نمی‌شود از این دو عامل کدام یک بر روی فرد اثر کرده است؟ آیا التزام افراد به وظایف در این سیستم، از سر شناخت و معرفت بوده یا از سر ترس و ناچاری؟ عملی آگاهانه و انسانی بوده یا رفتاری شرطی و طبیعی؟ در حالی که اگر یکی از این دو روش را انتخاب می‌کردیم یا هر یک را با فاصله از دیگری به کار می‌گرفتیم می‌توانستیم حاصل کار خود را ارزیابی کنیم و به قضاوت روشنی درباره‌ی فرد دست یابیم.



جوهر تربیت انسانی؛ تحول در باور، و عمل آزاد بر اساس آن

می‌توان اختلاف اصلی میان این دو گروه را اختلاف در اهداف تربیت دانست، گروه اول به دنبال رسیدن به رفتار استاندارد و خط‌کشی شده است و اصلاح درون را در مرحله بعد، امری قهری و مترتب بر سامان‌دهی رفتار می‌داند؛ اما گروه دوم بر سازی درونی انسان و رابطه‌ی میان آگاهی، گرایش و رفتار، تکیه می‌کند. به نظر می‌رسد جوهر تربیت انسان همین تحولی درونی در باور و سپس عمل کردن آگاهانه بر اساس آن است.

استدلال‌های گروه اول گرچه بهره‌ای از حقیقت دارد، اما از یک موضوع غفلت ورزیده است و آن اینکه رفتاری می‌تواند به ملکات فاضله منتهی شود که یا از آغاز بر اساس آگاهی عمیق شکل بگیرد یا در طول عمل، آگاهی‌های ضعیف را با ضمانت تجربی تقویت کند. بر این پایه، اگر این باور و آگاهی با همی لوازمش نباشد، رفتار نهایی گرچه تبدیل به عادت و رویه شود، الزاما حکایتگر وجود ملکه مطلوب در فرد نیست و چه بسا ملکات دیگری مانند ترس، منفعت‌طلبی و شهرت‌طلبی در این میان قوت گرفته باشند.^۱ در چنین وضعیتی، این روش‌ها گرچه به «بروز رفتار به سادگی» منجر شده‌اند؛ اما در واقع ملکه‌ی فضیلت متناسب با آن رشد پیدا نکرده است؛ البته جای انکار نیست که در مواردی به سبب وجود استعداد بالا و برخی زمینه‌های تربیتی، افراد تربیت‌شده در این فضا ملکات خوبی هم یافته‌اند.

گروه دوم اما بر سازی درونی انسان و رابطه‌ی میان آگاهی و گرایش و رفتار، تکیه می‌کنند. در این الگوی تربیتی، اصل بر عمل اختیاری یعنی رفتار آگاهانه و با

۱. عنصر نیت در واجبات شرعی در واقع برای احیای این آگاهی‌های تضعیف شده یا نیازمند رشد و تقویت است؛ این‌که فرد در نماز واجب و الزامی باید همواره قصد قربت کند و برای خدا بودن کار خود را در نظر داشته باشد به این سبب است که این عمل به تدریج از صبغه اجباری به عملی ضروری و آگاهانه بدل شود.



میل شخصی است (مگر در مواردی که فرد در حوزه‌ی امیال قدرتمندی قرار گرفته باشد که آگاهی‌های اولیه توان ایجاد علاقه و گرایش را نداشته باشند و یا مواردی که برخی از رفتارها، به هدم انگیزه‌ها و به محاق رفتن برخی آگاهی‌های لازم و مفید بینجامد که در این موارد عنصر جبر با لحاظ شرایطی از جمله هدف گرفتن تضعیف میل و تقویت باور مورد استفاده قرار می‌گیرد). در این چارچوب تربیتی، بیشترین تمرکز بر حلّ این معادله است که چگونه می‌توان بیشترین تأثیر را بر به فعلیت رساندن آگاهی‌های مفید ایجاد کرد و انسان‌ها در چه شرایطی مطلوب‌ترین تصمیم را بر اساس باورهای درست خواهند گرفت.

نکته‌ی مهمی که در فهم این دوش باید در نظر داشته باشیم این است که در هر دو روش، تحولی در شخصیت فرد پدید می‌آید. نباید گمان کرد که روش دوم که الگوی آزاد نامیده شده است به معنای رها کردن فرد و واسپاری او به تصادف است. نباید پنداشت که تأکید بر اختیار و اراده‌ی آزاد انسان‌ها، به معنای شانه خالی کردن از وظیفه‌ی تربیت، دست بر روی دست نهادن و تماشا کردن رشد طبیعی افراد است؛ شبیه آنچه در رشد گیاهان خودرو رخ می‌دهد. نباید روش دوم را به معنای سکون و انفعال دانست؛ روش دوم یک روش فعال و پرمؤلفه است که به مجاهدت و تلاش نیاز دارد و در واقع موجب رشد و ارتقا و تربیت خود مریبان می‌گردد.

توضیح اینکه تربیت کامل و تحول شخصیت انسان دو روش دارد: روش الزام و روش تبیین. روش دوم از قضا کار دشوارتری است که رسیدگی بیشتر و تلاش سنگین‌تری نیاز دارد و یکباره یا در کوتاه‌مدت، امکان‌پذیر نیست. در روش دوم باید انبوهی از معارف به طلبه منتقل شود و ذهن و دل او نسبت به آگاهی‌های فراوانی پذیرا گردد. هنر اصلی تربیت و اساس تحول شخصیت در همین معرفت‌افزایی، فرهنگ‌سازی و ایجاد باور است که به عمل متناسب منتهی می‌شود.



کسانی که با الزام و تحمیل و مدیریت بیرونی کار خود را پیش می‌برند؛ البته مسیر کوتاه‌تری را طی می‌کنند؛ ولی معلوم نیست به تربیت انسانی دست یابند. باید اعتراف کنیم؛ برخی از ما که هنر، عرضه، توان یا فرصت پرداختن به این کار اصلی را نداریم با استفاده از زور قانون، کار خود را آسان کرده‌ایم و خود را از مسئولیت سنگین تربیت رها ساخته‌ایم! درحالی‌که اجبار و قانون گرچه به ظاهر، ما را به نتیجه می‌رساند ولی در واقع عملیات تربیت را متکفل نمی‌شود.

مخاطب نیک می‌داند که این سخن به معنای مخالفت با قانون یا جواز دست برداشتن از آن نیست. قانون، تنظیم حیات اجتماعی و تأمین مصالح جامعه را به ارمغان می‌آورد و بی‌تردید لازم است.^۱ تشویق و تنبیه و استفاده از نیروی شهوت و

۱. امام راحل درباره‌ی اهمیت قانون می‌فرمایند: «در کشوری که قانون حکومت نکند، خصوصاً قانونی که قانون اسلام است، این کشور را نمی‌توانیم اسلامی حساب کنیم. کسانی که با قانون مخالفت می‌کنند اینها با اسلام مخالفت می‌کنند. کسانی که با مصوبات مجلس بعد از اینکه شورای نگهبان نظر خودش را داد باز مخالفت می‌کنند، اینها دانسته یا ندانسته با اسلام مخالفت می‌کنند. اگر همه‌ی اشخاصی که در کشورمان هستند و همه گروه‌هایی که در کشور هستند و همه‌ی نهادهایی که در سرتاسر کشور هستند به قانون خاضع بشویم و قانون را محترم بشمریم، هیچ اختلافی پیش نخواهد آمد. اختلافات از راه قانون‌شکنی‌ها پیش می‌آید. اگر قانون حکومت کند در کشوری [اختلافی دیگر نخواهد بود]. چنانچه از صدر عالم تاکنون تمام انبیا برای برقرار کردن قانون آمده‌اند و اسلام برای برقراری قانون آمده است و پیغمبر اسلام و ائمه‌ی اسلام و خلفای اسلام تمام برای قانون خاضع بوده‌اند و تسلیم قانون بوده‌اند. ما هم باید تبعیت از پیغمبر اسلام بکنیم و از ائمه‌ی هدی بکنیم و به قانون هم عمل کنیم و هم خاضع باشیم در مقابل قانون. قانون برای همه است. البته چنانچه به قانون بخواهند عمل کنند و یک دزدی را به جای خودش بنشانند، آن دزد صدایش در می‌آید، لکن باید به آن دزدی که مقابل قانون می‌خواهد عرض اندام کند، توجه داد که این قانون است. اگر پسر رسول اکرم یا دختر رسول اکرم هم - خدای نکرده - دزدی کند، رسول اکرم دست او را می‌برد، قانون است. قانون برای نفع ملت است، برای نفع جامعه است، برای نفع بعضی اشخاص و بعضی گروه‌ها نیست. قانون توجه به تمام جامعه کرده است. قانون برای تهذیب تمام جامعه است. البته دزدها از قانون بدشان می‌آید و دیکتاتورها هم از قانون بدشان می‌آید و کسانی که مخالفت‌ها می‌خواهند بکنند از قانون بدشان می‌آید؛ لکن قانونی که مال همه‌ی

←



غضب، در مقام تربیت و تأثیرگذاری بر دیگران مفید است؛ زیرا هیچ یک از قوای خدادادی در ما، اضافه بر سازمان و زاید بر مصرف نیست؛ بنابراین از همه‌ی قوا باید بهره گرفت؛ اما بی‌تردید نباید به آن‌ها اکتفا کرد و آن‌ها را اصل دید. مشکل از زمانی آغاز می‌شود که کار ما با تشویق و تنبیه و وعد و وعید راه افتد و به نتیجه‌ی دل‌خواه خود، دست یابیم، بدان جهت گمان کنیم که کار تربیت را انجام داده‌ایم و بار سنگین مسئولیت تربیت، از عهده‌ی ما برداشته شده است. هرگز چنین نیست. همه‌ی این روش‌ها مقدمه و زمینه‌ساز تربیت است و کار اصلی تربیت، زمانی رخ می‌دهد که باور انسان عوض شود و عملی به اختیار و اراده‌ی آزاد بر اساس باور، نه بر پایه‌ی ترس و طمع از او صادر شود؛ بنابراین محوریت تربیت با روش دوم (الگوی معرفت‌گرا) است و الزام و قانون، تنها به قدر ضرورت و در پرتو آن جایز است. اینکه بار تربیت را بر دوش قانون بگذاریم و گمان کنیم با الزام و قانون کار تربیت را پیش برده‌ایم، خطاست. قانون، غالباً توان تأثیرگذاری بر ساحت انسانی انسان را ندارد؛ هرچند نظم اجتماعی و مصالح بیرونی را تضمین می‌کند و از رفتارهای نابهنجار ناشی از غریزه و عملکرد نادرست قوای حیوانی، جلوگیری می‌کند؛ اما تربیت انسانی را تأمین نمی‌کند.

→

ملت است و برای تهذیب همه‌ی ملت است و برای آرامش خاطر همه‌ی ملت است و برای مصالح همه‌ی ملت است، باید محترم شمرده بشود. نباید چنانچه یک قانونی بر خلاف نظر من بود، من بیایم بیرون و هیاهو کنم که من این قانون را قبول ندارم، این قانون، خوب قانونی نیست. قانون، خوب است، شماها باید خودتان را تطبیق بدهید با قانون، نه قانون [خودش را] با شما تطبیق بدهد. اگر قانون بنا باشد که خودش را تطبیق بدهد با یک گروه، تطبیق بدهد با یک جمعیت، تطبیق بدهد با یک شخص، این قانون نیست. قانون، در رأس واقع شده است و همه‌ی افراد هر کشوری باید خودشان را با آن تطبیق بدهند. اگر قانون برخلاف خودشان هم حکمی کرد، باید خودشان را در مقابل قانون تسلیم کنند، آن وقت است که کشور کشور قانون می‌شود (صحیفه‌ی امام، ج ۱۴، ص ۴۱۵).



به بیان دیگر هم باید قوه‌ی عاقله را تقویت کرد و هم باید قوه‌ی شهویه و غضبیه را تربیت کرد و به اعتدال کشانید. برای تعدیل و تربیت قوه‌ی شهویه می‌توان از قوه‌ی غضبیه؛ یعنی قهر و جبر و قانون بهره گرفت. برای تعدیل قوه‌ی غضبیه می‌توان از قوه‌ی شهویه یعنی مهر و محبت و تشویق، بهره گرفت؛ اما در کنار آن باید قوه‌ی عاقله را نیز بارور ساخت و پروردن نیروی عاقله با تبیین و معرفت‌افزایی است؛ بنابراین پیش از استفاده از قانون و بیش از استفاده از قانون، باید تبیین کرد، باید حرف زد و روشنگری نمود. باید مخاطب را انسان دانست و بُعد ویژه‌ی انسانی را در او تقویت کرد.

مجال آزاد و امکان تخلف؛ لازمه‌ی تربیت انسانی

دانستیم کمال انسان در نیروی عقل و اختیار آزاد است؛ هرگاه انسان بتواند با این نیرو عمل کند به انسانیت دست یافته است و هرچه این نیرو قوی‌تر باشد، انسان‌تر است. لازمه‌ی استفاده از چنین نیرویی، داشتن مجال آزاد و امکان تخلف است. اگر امکان کار خلاف نباشد و انسان مرتکب نشود، هنر نکرده و ارزش اخلاقی ندارد؛ گره هم وقتی به گوشت دسترسی ندارد، مدعی فساد آن می‌شود و از چیزی که در اختیارش نیست بدگویی می‌کند. در چنین شرایطی معلوم نمی‌شود که تخلف نکردن، برخاسته از عقل و درک و معرفت است یا از سر ناچاری و درماندگی. ارزش اخلاقی جایی پدید می‌آید که شخص بتواند تخلف کند و نکند.

قرار دادن قانون سخت، کارگذاشتن دوربین مداربسته، نظارت‌های شدید در محیط‌های تحت کنترل، وضع جریمه‌های سنگین، حضور چندین مراقب در جلسه‌ی امتحان، قفل کردن همه‌ی درها و رفتارهایی از این قبیل، به معنای برداشتن امکان تخلف است. در این شرایط لاجرم تخلفی رخ نمی‌دهد و ظاهراً نتیجه‌ی مطلوبی مشاهده می‌شود؛ ولی آدم هم تربیت نمی‌یابد؛ چه بسا آب نیافته؛ وگرنه



شناگر ماهری باشد. فراهم آوردن سیستم بسته‌ای که امکان تقلب در امتحان، غیبت در کلاس، بی‌احترامی به استاد، تنبلی، فرار از درس خواندن یا هر خلاف و گناه و سوء استفاده‌ای را به کلی از بین ببرد، ساده‌ترین کار است؛ اما الزاماً تربیت نیست. ما اگر برای طلبه امکان تخلف قرار دهیم و به او بیاموزیم که در این مجال آزاد، خویشتن‌داری کند، انسان تربیت کرده‌ایم. کاری که خدای رب العالمین با ما کرده است. خدای متعال می‌فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيَبْلُغْكُمْ اللَّهُ بِشَيْءٍ مِّنَ الصَّيْدِ تَنَالُهُ أَيْدِيكُمْ وَرِمَاحُكُمْ لِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَخَافُهُ بِالْغَيْبِ فَمَنِ اعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ»^۱ خطاب این آیه به مؤمنان است و کلمه‌ی «لِيَبْلُغْكُمْ» در ابتدای آن دست کم سه تأکید دارد؛ لام تأکید، نون تأکید و ثقیله بودن نون. مفاد این کلام عبارت است از: «حتماً، حتماً، حتماً خدا شما را می‌آزماید». در زبان فارسی سیاقی که معادل این همه تأکید را یک‌جا بیان کند وجود ندارد و ترجمه‌ی فارسی روانی برای آن یافت نمی‌شود. ما هرگاه بخواهیم این معنای مؤکد را به سهولت بیان کنیم و توجه مخاطب را به اهمیت مطلب به صورت کامل جلب کنیم، به حضرت عباس علیه السلام قسم می‌خوریم؛ بنابراین ترجمه‌ی روان فارسی این عبارت چنین است: «مؤمنان! به حضرت عباس قسم خدا شما را می‌آزماید».

«بَشِيءٍ مِّنَ الصَّيْدِ تَنَالُهُ أَيْدِيكُمْ وَرِمَاحُكُمْ»: خدا شما را می‌آزماید به نوعی گناه (شکار در حرم) که در دسترس و در تیررس شما باشد؛ یعنی خدای متعال شوق گناه را در دل شما نهاده است، گناه را هم در دسترس و تیررس شما قرار می‌دهد. خلوت گناه را هم برایتان پدید می‌آورد. آنگاه می‌گوید: «آدم باش! نکن». این کاری است که پروردگار متعال حتماً با همه‌ی ما انجام می‌دهد و همه، باید منتظر آن باشیم. اگر شوق گناه، امکان گناه یا خلوت گناه نباشد و انسان خلاف نکند



لطفی ندارد؛ فرشتگان نیز گناه نمی‌کنند. شاهکار خدای احسن الخالقین، موجودی است که اختیار گناه دارد، گناه هم در دامان اوست؛ ولی از آن می‌پرهیزد. چرا خدا این کار را با ما می‌کند؟ «لِيَعْلَمَ اللَّهُ مَنْ يَخَافُهُ بِالْغَيْبِ»؛ تا معلوم کند چه کسی در خلوت از او پروا دارد؟ یعنی معلوم شود چه کسی آدم است و چه کسی ربات است؟ چنانچه در جای دیگری فرموده است: «مَا كَانَ اللَّهُ لِيَذَرَ الْمُؤْمِنِينَ عَلَىٰ مَا أَنْتُمْ عَلَيْهِ حَتَّىٰ يَمِيزَ الْخَبِيثَ مِنَ الطَّيِّبِ»^۱ یعنی خدا بر آن نیست که مؤمنان را بر این (وضعی) که شما بر آن قرار دارید واگذارد، تا پلید را از پاک (به سبب آزمایش‌های مختلف) جدا سازد. باید شرایط گناه فراهم باشد تا مرد از نامرد و ایمان راستین از ادعای دروغین ایمان معلوم شود.^۲

ما هرچه تلاش کنیم گناه را از دسترس جوان برداریم و محیط پیرامون او را ایزوله و پاستوریزه و گلخانه‌ای رقم بزنیم، خدای توانای بزرگ، رشته‌های ما را پنبه خواهد کرد و با فرصتی که به ابلیس داده است، دسترسی به گناه را برای جوان فراهم خواهد آورد. در این شرایط تنها چیزی که می‌تواند او را از خطر سقوط در منجلاب گناه نجات دهد، تقوا است؛ همان جوهری انسانیت و مدال کرامت.

این طرح، الگوی عمل خدای متعال است. این شاهکار تربیتی پروردگار، فضای پرورش انسان‌های بزرگ و باعظمتی را فراهم آورده است که تاریخ انسانیت را شکوه و جلا بخشیده‌اند؛ البته در مقابل، هزینه‌های سنگینی هم پدید آورده است؛ مثلاً تخلف‌های بزرگی در اندازه‌ی قتل امام حسین علیه السلام نیز رخ داده است،

۱. آل‌عمران: ۱۷۹.

۲. خدای متعال فرموده است: «أَحْسِبَ النَّاسُ أَنْ يُتْرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ وَ لَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَ لَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ (عنکبوت: ۲ و ۳)؛ آیا مردم گمان کرده‌اند، همین که بگویند: ایمان آورده‌ایم، رها می‌شوند و مورد آزمایش قرار نمی‌گیرند؟ یقیناً کسانی که پیش از آنان بودند را آزمایش کرده‌ایم (اینان هم بی‌تردید آزمایش می‌شوند) و مسلماً خدا کسانی را که (در ادعای ایمان) راست گفته‌اند معلوم می‌دارد، و قطعاً دروغگویان را نیز معلوم می‌دارد.



ولی در مجموع، خدای متعال به این خلقت پرشکوه بر خود بالیده است.^۱ اگر امکان سوء استفاده از اختیار و مجال تخلف نمی بود امام حسین کشته نمی شد؛ ولی آدم هم تربیت نمی شد.

بنابراین در شرایط بسته که امکان تخلف وجود ندارد، اگر کسی تخلف نکند نمی توان دل آسوده و خرسند بود. چه می دانیم که این پرهیز و تحفظ از روی آگاهی و اختیار است و از درون جوشیده یا از سر جبر و اضطرار است و چاره‌ای از آن نبوده است. تنها اگر امکان تخلف باشد و شخص تخلف نکند بزرگ می شود.^۲

۱. قَتَابَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (مؤمنون: ۱۴) ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمُ فَتَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ (غافر: ۶۴).

۲. شهید مطهری در این باره فرموده است: «بسیاری از مسائل اجتماعی است که اگر سرپرست‌های اجتماع، افراد بشر را هدایت و سرپرستی نکنند گمراه می شوند، اگر هم بخواهند و لو با حسن نیت (تا چه رسد به این که سوء نیت داشته باشند) به بهانه‌ی اینکه مردم قابل و لایق نیستند و خودشان نمی فهمند و لیاقت ندارند آزادی را از آنها بگیرند این مردم تا ابد بی لیاقت باقی می ماند؛ مثلاً انتخابی مانند انتخاب وکیل مجلس می خواهد صورت بگیرد. ممکن است شما که در فوق این جمعیت قرار گرفته اید حسن نیت هم داشته باشید و واقعا تشخیص شما این باشد که خوب است این ملت فلان فرد را انتخاب کند و فرض می کنیم واقعا هم آن فرد شایسته تر است؛ اما اگر شما بخواهید این را به مردم تحمیل کنید و بگویید شما نمی فهمید و باید حتما فلان شخص را انتخاب کنید، اینها تا دامنه‌ی قیامت مردمی نخواهند شد که این رشد اجتماعی را پیدا کنند. باید آزادشان گذاشت تا فکر کنند، تلاش کنند، آن که می خواهد وکیل شود تبلیغات کند، آن کسی هم که می خواهد انتخاب کند مدتی مردّد باشد که او را انتخاب کنم یا دیگری را، او فلان خوبی را دارد، دیگری فلان بدی را دارد. یک دفعه انتخاب کند، به اشتباه خودش پی ببرد، باز دفعه دوم و سوم تا تجربیاتش کامل شود و بعد آن ملت به صورت ملتی در بیاید که رشد اجتماعی دارد. و الا اگر به بهانه‌ی اینکه این ملت رشد ندارد و باید به او تحمیل کرد، آزادی را برای همیشه از او بگیرند، این ملت تا ابد غیر رشید باقی می ماند. رشدش به این است که آزادش بگذاریم و لو در آن آزادی ابتدا اشتباه هم بکند. صد بار هم اگر اشتباه کند باز باید آزاد باشد.

مَثَلُش مَثَلُ آدَمِي است که می خواهد به بچه‌اش شناگری یاد بدهد. بچه‌ای که می خواهد شناگری یاد بگیرد آیا با درس دادن و گفتن به او ممکن است شناگری را یاد بگیرد؟ اگر شما انسانی را ده سال هم ببرید سر کلاس، پیوسته به او بگویید اگر می خواهی شناگری را یاد بگیری اول که می خواهی خودت را در آب بیندازی به این شکل بینداز، دست‌هایت را این طور بگیر پاهایت را این طور، بعد ←



نمونه‌ها

اگر بخواهیم این مدل تربیتی را در مدارس علمیه مشابه‌سازی کنیم باید از اصرار بر فضای بسته‌ی جبرآلود، به سوی سیستم آزادی حرکت کنیم که در آن بیش از «الزام و قانون و مدیریت بیرونی» بر «تبیین و شناخت و کنترل درونی» تأکید شود و امکان تخلف و سوء استفاده، اجمالاً وجود داشته باشد.^۱

نمونه‌ی عملیاتی این مبنا، فروشگاه‌های خودگردان در پاره‌ای از مدارس است؛ فروشگاه‌هایی که مایحتاج طلبه در آن قرار داده شده و فروشنده، ناظر و دوربینی هم ندارد. هرکس نیاز خود را برمی‌دارد و حساب خود را شخصاً تسویه می‌کند. این شرایط که احتمالاً هزینه‌ای هم در بر دارد؛ ظرف تحقق شکوه انسانی، پرورش آدم‌های بزرگ، تمرین عظمت و بزرگی و تقویت عزم و اختیار و عقلانیت است.

→

دست‌هایت را این طور حرکت بده پاهایت را این طور، امکان ندارد که او شناگری را یاد بگیرد. باید ضمن اینکه قانون شناگری را به او یاد می‌دهید، ره‌ایش کنید برود داخل آب، و قهرا در ابتدا چند دفعه می‌رود زیر آب، مقداری آب هم در حلقش خواهد رفت، ناراحت هم خواهد شد ولی دستور را که می‌گیرد ضمن عمل شناگری را یاد می‌گیرد و آلا با دستور فقط بدون عمل، آنهم عمل آزاد، ممکن نیست شناگری را یاد بگیرد؛ یعنی حتی اگر او را ببرید در آب ولی آزادش نگذارید و همواره روی دست خودتان بگیرید، او هرگز شناگر نمی‌شود (مجموعه آثار استاد شهید مطهری؛ آینده انقلاب اسلامی ایران، ج ۲۴، ص ۳۹۱).

۱. افزودن قید «اجمالاً» در این جمله به آن جهت است که اگر باب گناه را به تمام و کمال باز کنیم در شرایطی که شهوت و قوای سرکش حیوانی در وجود انسان فعال است او را به جبر دیگری انداخته‌ایم. اگر وسوسه‌ی گناه بسیار بیش از توان و ظرفیت افراد باشد به طبع کسی نمی‌تواند در مقابل آن مقاومت کند و در جبر محیطی قرار گرفته است نه در مجال آزاد؛ بنابراین باید حدود این اختیار و آزادی با ظرفیت متربی تناسب داشته باشد؛ مثلاً نمی‌توان به بهانه‌ی ایجاد امکان تخلف، امکان ارتباط نامشروع را به‌صورتی فراخ پدید آورد. چنین آزمونی که با سطح توان و مقاومت متربیان، بسیار فاصله دارد و وسوسه‌ای سهمگین ایجاد می‌کند، ایجاد میدان اختیار به‌شمار نمی‌رود؛ بلکه قرار دادن متربی در شرایط جبر و بی‌اختیارسازی او در تخلف اخلاقی است و آسیب فراوانی حاصل از احساس ناتوانی و درماندگی در شخصیت متربی پدید می‌آورد.



مدیر یکی از مدارس حوزوی، مقداری پول در مکانی قرار داده بود که طلبه در مواقع لازم، به قدر نیاز خود از آن بردارد و نام خود را در دفتر مرتبط بنویسد. هر زمان هم امکان بازگرداندن آن را داشت بازگرداند و نام خود را خط بزند. در همان مدرسه اجرای قانون حضور و غیاب به این شکل بود که به جای ثبت غیبت‌ها توسط استاد یا نماینده‌ی کلاس، برگه‌ی حضور و غیاب در کنار در ورودی کلاس، نصب می‌شد و هر طلبه پیش از ورود، مقابل نام خود علامت حضور یا ساعت تأخیر را ثبت می‌کرد. در برخی از مدارس نیز برای توجیه غیبت، صندوقی قرار داده شده که طلبه بدون مراجعه به دفتر، نام و علت غیبت خویش را در برگه‌ای ثبت می‌کند و درون آن می‌اندازد. مسئول مربوط پس از بررسی نوشته‌ها، فقط موارد غیرموجه را برای مواجهه‌ی حضوری به دفتر فرا می‌خواند و به آنها توصیه می‌کند دو رکعت نماز بخوانند و با عرض حاجت به درگاه امام زمان علیه السلام از محضر او عذرخواهی کنند.

در میان اساتید نیز، نمونه‌ای وجود داشته که «یک ثانیه تأخیر» خود را موجب تعطیلی کلاس درس اعلام کرده و تا پایان سال به آن وفادار مانده است. التزام عملی این استاد، کلاس درس او را همیشه پررونق و برقرار نگاه داشته است.

در بسیاری از مدارس علمیه، برای امتحانات، ناظر و مراقبی وجود ندارد و طلاب علوم دینی پس از نوشتن پاسخ سؤال‌ها، برگه‌ی خود را به دفتر تحویل می‌دهند. مواردی نیز دیده می‌شود که استاد، برگه‌ی آزمون را به طلبه می‌دهد تا به خانه یا حجره برد و در زمان مناسب پاسخ آن را بنویسد و پس از چند روز به استاد تحویل دهد یا پاسخ درست آزمون را در کلاس بیان می‌کند تا طلبه، شخصاً برگه خود را تصحیح کند و به خود نمره دهد.

اینها افسانه نیست. این ابتکارها، برخاسته از توجّه به پیچیدگی امر تربیت و ناکارآمدی الزام در ایصال به اهداف تربیتی است. به خوبی روشن است که این موارد به معنای رها کردن طلبه در فضای تخلف و صدور مجوز سوء استفاده



نیست؛ بلکه این طرح‌ها و ابتکارات حتماً باید با بلاغ مبین (بیان روشنگر) همراه باشد و کار سنگین توجیه و تبیین و ایجاد معرفت را نه تنها از عهده‌ی مسئولان برنمی‌دارد که ضروری‌تر می‌سازد. اگر تبیین و بلاغ باشد ولی امکان تخلف نباشد، خوب و بد معلوم نمی‌شود. اگر امکان تخلف باشد ولی تبیین و بلاغ نباشد تربیتی پدید نیامده و مرتب تخلف رخ می‌دهد. این هر دو باید باهم باشند؛ زیرا تربیت انسانی دایر مدار تبیین و فهم است و ایجاد فضای آزاد و نهادن امکان تخلف، میدان تمرین و بستر تحقق آن است.

به یک نکته‌ی مهم باید توجه کنیم و آن اینکه هدف نهایی از همه‌ی تلاش‌های تربیتی این است که طلبه، عالم ربانی جامعی شود که جان و مال و دین و عرض مردم در اختیار او و راهبری جوامع انسانی بر عهده‌اش قرار گیرد. اگر نتوانیم به طلبه در اندازه‌ی یک جلسه‌ی امتحان یا پر کردن برگه‌ی حضور و غیاب اعتماد کنیم، چطور می‌توانیم دین و دنیای مردم را به او بسپاریم؟ اگر طلبه را از وسوسه‌ی برداشتن چند اسکناس کم‌ارزش، ایمن ندانیم چگونه می‌توانیم میلیون‌ها بلکه میلیاردها وجوهای شرعی را در اختیار او بگذاریم؟ اگر به طلبه فرصت تمرین این آزمون‌های سبک را در شرایط محدود ندهیم چگونه می‌توانیم او را یک‌باره در میدان آزمون‌های سنگین بیندازیم؟ کسی که در زمین کوچک محل خود تمرین بازی نکرده باشد چگونه می‌تواند ستاره‌ی تیم ملی شود؟ بنابراین باید طلبه را در این شرایط سبک، آزاد بگذاریم و برای حفظ و ایمنی او از روش تبیین و بلاغ بهره بگیریم تا عقلانیت عملی او رشد کند و برای حضور در میدان‌های بزرگ‌تر، کارآموده و ورزیده شود.

انواع تبیین

گفته شد روش گروه دوم بر فهم و تبیین و آگاهی‌بخشی استوار است. معمولاً وقتی از تبیین و معرفت سخن می‌گوییم رفتار معلمی به ذهن می‌آید که در کلاس درس،



۶۳ مستقیم به دیگران می‌آموزد. بی‌شک چنین درسی مصداق بارز تبیین است؛ اما تبیین و معرفت‌زایی به شیوه‌ی مستقیم زبانی، منحصر نیست. نصیحت‌گری مستقیم و پندگویی مستمر نیز چه بسا ملال‌انگیز و مایه دل‌زدگی باشد و احساس تحقیر را تداعی کند. به همین جهت باید از روش‌های اثرگذار دیگر برای تبیین و افزایش معرفت بهره گرفت.

ممکن است روش تبیین کاملاً کارگاهی باشد و به جای القای یک‌جانبه‌ی محتوا، صورت بحث گروهی داشته باشد که در آن به جوشش فکری خود افراد تکیه می‌شود.

ممکن است تبیین به روش تجربی باشد؛ به این معنا که شخص را در موقعیتی قرار دهیم تا مستقیم و از نزدیک آسیب‌ها و شرایط را درک، بلکه لمس کند. امام علی علیه السلام فرمودند: «الْعُقْلُ غَرِيْبَةٌ تَزِيْدُ بِالْعِلْمِ بِالتَّجَاوِبِ»^۱.

ممکن است تبیین را به گروه همسالان واگذاریم؛ یعنی برای خود، اعوان و انصاری از جنس آنها بیابیم و کار تبیین را به ایشان واگذار کنیم؛ زیرا به جهت ارتباط صمیمی و نزدیکی میان آنها، احتمال اثر آنان بیشتر است.

ممکن است بار تبیین را بر دوش الگوی عملی بگذاریم و از طریق یادگیری مشاهده‌ای، شناخت ایجاد کنیم.

ممکن است با توصیه به خواندن کتاب‌های سودمند انگیزه‌ی دست‌یابی به تبیین را در جان مخاطب ایجاد کنیم.

ممکن است تبیین و معرفت‌زایی همراه با برهان و حکمت و استدلال باشد، یا با روش موعظه و خطابه‌ی عام صورت گیرد و یا با روش جدال نیکو باشد.^۲ چه بسا راه‌ها و شیوه‌های متنوع دیگری نیز وجود داشته باشد. به هر حال

۱. تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، ص ۵۳، حدیث ۴۴۳.

۲. ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِلُغَتِهِمْ بِأَحْسَنِ (نحل: ۱۲۵).



درباره‌ی موضوعات، روش‌ها و چگونگی تبیین، گفتگوی بیشتری نیاز است. نکته‌ی بسیار مهم اینکه بسیاری از تبیین‌ها و تذکارها چون در زمانی که مخاطب تجربه و حسی ندارد بیان می‌شود همچون کلمات بی‌معنایی در ذهن او انبار می‌شود و چندان اثرگذار نیست. در الگوی پیشرفته‌ی تبیین باید قبل از تبیین، مخاطب را در مقام واقع به درکی از آن موضوع برسانیم و سپس به رمزگشایی از تجربه‌ی بیرونی و خودشناسی تجربی پردازیم. این درست همان سبک تبیینی پروردگار حکیم در قرآن است که ابتدا واقعه‌ای در جامعه‌ی اسلامی رخ می‌دهد و سپس با وحی الهی از آن رمزگشایی می‌کند. به بیان دیگر گاهی افراد نسبت به تبیین سیرند و اشتباهی برای شنیدن ندارند؛ در این موارد تبیین و روشنگری نتیجه‌ای ندارد. تبیین باید در زمان مناسب خود عرضه شود؛ جایی که گوشه‌ی برای شنیدن و اشتیاقی برای پذیرفتن هست. مربی باید همپای درک مربی از گره‌ها و مسائل زندگی با او سخن بگوید؛ هنگام درک شیرینی نعمت از رحمت و لطف الهی رمزگشایی کند و هنگام تجربه‌ی سختی‌ها و ابتلائات از چرایی آنها بگوید. مربی در بزنگاه تجربه‌های تلخ و شیرین باید تبیین کند؛ زیرا به تعبیر قرآن کریم درک واقعی و خالص توحید جز در حال غرق شدن و شکسته شدن اسباب غیر واقعی محقق نمی‌شود.

نکته‌ی عمیق‌تر هم اینکه بیشترین اثرپذیری انسان در ناحیه‌ی انگیزه‌ها و باورها، از ملاحظه‌ی رفتار دیگران و الگوگیری حاصل می‌شود. به تعبیر دیگر بهترین مسیر برای انتقال باورهای درست، علاوه بر رفتار همسو با باورها (تجربه‌ی فردی)، مشاهده‌ی افراد دیگر در تعاملات انسانی و تجارب اجتماعی است. در زندگی جمعی، اثرپذیری از دیگران متناسب با قدر و ارزشی که در دل ما دارند کاهش یا افزایش دارد.

بر این اساس تمایز اصلی این‌جاست که گروه اول با الزامات و رویه‌های قانونی که عنصری خارج از تجربه‌ی آگاهانه فردی و حیطه‌ی تعاملات انسانی است به دنبال



۶۵ ایجاد رفتار است؛ اما گروه دوم از ظرفیت آگاهی بخشی خصوصاً یادگیری اجتماعی هم استفاده می‌کند و با ایجاد فضای فرهنگی و یا سرپرستی و هدایت دلسوزانه کار خود را پیش می‌برد. در این طرح دایره‌ی قوانین مستقیم، کاهش می‌یابد.

فضای جمعی و مشاهده‌ی تجربه‌ی هم‌نوعان در ایجاد آگاهی اثرگذار نقش ویژه‌ای دارد و خیلی از نشده‌ها را شدنی می‌سازد؛ بنابراین روابط انسانی بسیار بیش از الزامات قانونی، عنصر معرفت و آگاهی را تقویت می‌کند و تحریک‌کنندگی دارد. وقتی از قانون و الزام استفاده می‌کنیم کمتر می‌توانیم حقانیت آن کار را حتی با گفتگو و تبیین ثابت کنیم؛ ولی وقتی که شخص عمل دیگران را پیرامون خود می‌بیند زودتر قانع می‌شود که این کار مفید است و برای انجام آن انگیزه دارد.

به طور کلی حلقه‌ی مفقوده در الگوی الزام‌گرای اول یکی بی‌اهمیت بودن نسبت به آگاهی‌های ناظر به عمل و در نتیجه نادیده گرفتن گرایش‌های برآمده از آن است و دیگری نادیده گرفتن نقش قدرتمند تعاملات انسانی و اجتماعی در تربیت و جمود بر اقتدار سازمانی بر اساس قوانین مرده و غیر منعطف.

انواع جبر

در کنار انواع تبیین، انواع جبر را هم باید شناخت. معمولاً وقتی سخن از جبر گفته می‌شود، غل و زنجیر و داغ و درفش به ذهن می‌آید؛ در حالی که مصادیق متنوع‌تری از آن مانند جبر حقوقی (قانون و جریمه)، جبر فرهنگی و اجتماعی و جبر محیطی را هم باید به حساب آورد.

قانون

آنچه تاکنون گفته شد نباید به معنای مخالفت با قانون تلقی شود و از ارزش ضابطه و قانون در مدارس علمیه بکاهد. قانون و انضباط برای هر جامعه‌ای مفید بلکه



ضروری است و بدون آن نمی‌توان اجتماع پیشرو و سالمی داشت. قانون‌نویسی تربیتی از مهم‌ترین لوازم جامعه‌سازی است. بسیار روشن است که با صرف تبیین و روشنگری کار یک جامعه پیش نمی‌رود و نتیجه‌ی مطلوب در آن حاصل نمی‌شود.

توضیح اینکه قوانین بر دو دسته‌اند: محدودکننده و رشددهنده. دسته‌ی اول قوانینی هستند که جلوی خطا و فساد را می‌گیرند و از سقوط و اباحه‌گری جلوگیری می‌کنند، دسته‌ی دوم قوانین و برنامه‌هایی هستند که به هدف رشد و شکوفایی پدید آمده‌اند و روند کمالی ایجاد می‌کنند. دسته‌ی اول از قوانین، انسان‌های زیر صفر را به صفر یعنی به نصاب سلامت و تعادل می‌رساند و دسته‌ی دوم صفرها را به اوج یعنی کمال و تعالی می‌رساند.

سخن ما در این بحث در دسته‌ی دوم یعنی عمدتاً فراتر از تضمین حداقل سلامت جامعه و جلوگیری از خطای فاحش افراد است و در پی «تربیت» به معنای رشد دادن، بار آوردن، تعالی بخشیدن و به اوج رساندن هستیم. سؤال این بود که اگر بخواهیم از طلبه - فراتر از وظایف حداقلی و جلوگیری از خطاهای فاحش - یک عنصر ارزشمند کارآمد در افق بلند کمال پدید آوریم چه کنیم؟ آیا روش تبیین و فهم و تقویت نیروی عقلانیت کافی است یا همچنان به ضابطه و برنامه و قانون نیاز است؟ تردید نمی‌توان داشت که ضابطه و قانون نیاز است.

قوانین، دستورالعمل‌ها و احکام رفتاری، تضمین‌گر تحقق تبیین‌هایی است که مری در مقام تربیت بر عهده دارد. بدون ضابطه و قانون معمولاً آن تبیین‌ها تمرین عملی نمی‌شود و در جان انسان‌ها محقق نمی‌گردد. ضوابط، قوانین و مناسک درست، زمینه‌ی تجربه‌ی رفتاری انسان را فراهم می‌کند تا موضوعی را که با تبیین فقط درک نظری شده به مرحله‌ی وجدان و تجربه‌ی عملی برسد. قانون در واقع برنامه‌ی عملی برای تجربه و تحقق متعلقات تبیین است.



مهم‌ترین ویژگی برنامه، جزئی ساختن توصیه‌های کلی و ارائه‌ی راهکارهای موردی و مصداقی است؛ زیرا همان‌گونه که در مباحث نفس آمده اراده به امر کلی تعلق نمی‌گیرد؛^۱ یعنی تصمیمی که انسان بر کاری می‌گیرد تنها به این شرط عملی می‌شود که بر یک امر مشخص جزئی متمرکز شود. این تصمیم که «فلان کتاب را در آینده خواهم خواند» امری کلی است و شامل همه‌ی زمان‌ها از حال تا قیامت می‌شود، به همین دلیل قابلیت تعلق اراده را ندارد، مگر آنکه یکی از افراد بی‌شمار آن مشخص شود؛ مثلاً بگوییم «فردا صبح پس از نماز این کتاب را می‌خوانم» یا «بلافاصله پس از رسیدن به خانه این کتاب را می‌خوانم».

«بعداً انجام می‌دهم» از نظر عملی با «هرگز انجام نمی‌دهم» معادل است؛ زیرا «بعداً» مصداقی فراوانی دارد و اراده به آن تعلق نمی‌گیرد و اگر مصداق مشخصی برای آن در نظر بگیریم عملی نخواهد شد. برای تحقق عمل لازم است با تصمیمی دیگر مصداق جزئی آن را مشخص کنیم.^۲

بر این اساس برای اقدام و عمل لازم است مربی رهنمودها و باید‌های کلی را تبدیل به برنامه‌های جزئی کند. قانون و برنامه، صورت جزئی آن توصیه‌های کلی است. بی‌شک این برنامه باید متناسب با ویژگی‌های تربی و به‌دور از افراط و

۱. ر.ک: نصیرالدین محمدبن محمد طوسی؛ شرح الاشارات؛ ج ۱، ص ۱۸۵. این قاعده از قاعده کلی «الشیء مالم یتشخص لم یوجد» استفاده شده و یکی از مصداق آن به‌شمار می‌رود.

۲. از جمله مهم‌ترین شگردهای شیطان، استفاده از همین قاعده برای سست کردن اراده انسان‌هاست که به آن «تسویف» گفته می‌شود. تسویف یعنی «سوف سوف گفتن» و کار امروز را به فردا وانهادن. هرگاه انسان عزم عمل خوبی را می‌نماید، شیطان فرصت آن را زیاد جلوه می‌دهد و عمل را به تأخیر می‌اندازد. این تأخیر عمل معمولاً با انجام ندادن آن ملازمه دارد؛ زیرا با گذشت زمان، اعتقاد انسان به ضرورت آن عمل ضعیف می‌شود و یا آن عمل به آفت غفلت از بین خواهد رفت؛ از این رو مناسب است در برنامه‌ریزی پس از نوشتن فهرست کارهای مورد نظر، ساعت انجام هر یک را در مقابل آن ثبت نماییم. در توصیه به خود یا دیگران نیز شایسته است علاوه بر توصیه‌های کلی، سفارش‌های جزئی و مشخص نیز داشته باشیم تا به‌کارگیری آن آسان‌تر باشد.



تفریط تهیه شود؛ یعنی طاقت و توان متری در آن مد نظر باشد. از باب مثال مربی ورزش، یک تمرین خاص را به تعداد بیست مرتبه برای هر روز صبح تا سه ماه توصیه می‌کند؛ این توصیه، دستور ورزیدگی عضله را متناسب با شرایط متری، جزئی و مصداقی ساخته است. البته ممکن است مربی نتواند متری را از تمام آثار برنامه و بهره‌های آن به صورت جزئی آگاه کند، اما متری با اعتمادی که به تخصص و تجربه مری دارد، در برنامه از او پیروی می‌کند.

خداوند نیز نسخه‌ی اصلی رشد و برنامه‌ی جامع حرکت به سوی کمال را از طریق پیامبران الهی و کتب آسمانی به انسان ارائه کرده و در برخی موارد تبدیل به برنامه‌ی عمل کرده است. خدای متعال که اولین و برترین مربی انسان‌هاست، اگر در مقام تربیت تنها با آیه‌ی «اذکروا الله ذکراً کثیراً»^۱ به یاد خود فرمان داده بود، یک توصیه‌ی کلی کرده بود که امیدی به عمل به آن از سوی همگان نبود؛ اما همین توصیه را تبدیل به برنامه نموده و دستور به پنج نوبت نماز در هر روز، با شیوه‌ی خاص، در زمان محدود صادر کرده است؛ بدین ترتیب آن توصیه‌ی کلی به اقدام و عمل نزدیک گشته است. دستور خواندن نماز به عنوان یکی از احکام و قوانین شریعت در کنار تبیین قرآن از قاعده‌ی کلی بندگی، به ما برای درک وجدانی از بندگی در مقام عمل کمک می‌کند.

یک مربی حاذق نیز دستورهایی کلی و توصیه‌های کلان اخلاقی را به صورت جزئی و متناسب با شرایط متری خود ارائه می‌کند؛ یعنی قانون و برنامه می‌دهد.^۲ بنابراین نگاه به قانون باید تصحیح شود: قانون همواره معادل با زور و اجبار و محدودسازی نیست؛ بلکه مواد قانون می‌تواند روشنگری کرده و با ارایه‌ی یک مدل عملیاتی، مخاطب را از سرگردانی در مقام عمل نجات دهد.

۱. احزاب: ۴۱.

۲. در این زمینه ر.ک: نقش مربی در تربیت اخلاقی معنوی، فصل چهارم.



قانونی که در این نوشتار مذمت شده است، قانونی است که مستلزم الزام و اکراه باشد و مانع شکوفایی ظرفیت‌های انسانی گردد؛ اما اگر درست تدوین شده و ملاحظات تربیتی در آن لحاظ شده باشد، نه تنها مانع نیست که بهره‌های فراوانی در پی دارد و دنباله‌ی تبیین به شمار می‌رود. تمام سخن این بود که در مقام تربیت اصل را بر الزام و اجبار نگذاریم و تربیت را بر پایه‌ی قانون سخت‌گیرانه بنا نکنیم؛ اما این سخن بدان معنا نیست که قانون و برنامه را اساساً انکار کنیم و کنار بگذاریم.

تبیین صرف، بدون برنامه و ساختارهایی که توسط قانون‌ها ساخته می‌شوند منتج نیست، خصوصاً که در مقابل آن معمولاً ساختارهای معارضی وجود دارد که بر رفتار مخاطب حاکم است و مانع اقدام و عمل می‌شود. ساختارهای معارض را باید با ساختار و قانون جدید برانداخت و با دست خالی تبیین نمی‌توان اثر آنها را خنثی ساخت. برنامه و قانون، تسهیلگر رفتار انسان است و آثار تربیتی دارد.

پس سطح نزاع را در دوقطبی «الزام کور» و «تبیین بدون دنباله» متوقف و منحصر ندانیم؛ بلکه در قالب یک نظام تربیتی باید به تجمیع مزایای آن دو دست یابیم و تلفیقی از تبیین و روشنگری انسانی با برنامه‌ها و ساختارهای حامی و قوانین همراه ارایه دهیم. از یک طرف ساختارها و برنامه‌ها را تبیین کنیم و از سوی دیگر برای تبیین‌ها، بستر و برنامه‌ی تجربی خلق کنیم تا تبیین‌ها در دل رفتارهای برآمده از قوانین و مناسک لمس و تجربه شوند؛ بنابراین مری در عین تلاش برای تبیین و روشنگری باید اهل ضابطه و قانون باشد و با قاطعیت بر آن تأکید ورزد.

مدرسه‌ی علمیه یک کانون تربیتی است و در این شکی نیست؛ اما بی‌شک یک اجتماع کوچک نیز هست که نیاز به مدیریت و حاکمیت دارد. اجتماع بدون حاکم خوب شکل نمی‌گیرد و پیش نمی‌رود.

مدیر مدرسه‌ی علمیه از یک سو مدیر و حاکم این اجتماع است و باید انضباط



آن را حفظ کند و از یک طرف مربی است و باید بر رشد متعالی طلاب اثر بگذارد. اساساً این دورویکرد که در این متن بدان پرداخته می‌شود و در معرض مقایسه قرار گرفته است، یکی رویکرد مدیریتی و حاکمیتی است و دیگری رویکرد تربیتی و تعالی؛ یکی به این وجه توجه کرده است و دیگری به آن وجه.

«یک وقت کسی چشم از طبیعت، روحیات، تحولات جامعه و واقعیت‌ها می‌پوشد و در فضای تنگ و بسته ذهن خود به تجزیه و تحلیل می‌پردازد و انسان‌ها را چونان فرشتگانی می‌بیند که به دنبال خیر و خوبی‌ها و فضایل‌اند و از سرشتی پاک برخوردارند. در نظر او اگر نظام تعلیم و تربیت صحیح‌گسترش یابد و به گونه‌ای مردم از تربیت اخلاقی برخوردار گردند که با انگیزه اخلاقی خود متعهد به قانون و عمل بر طبق آن گردند و از آن تخلف نکنند، و همچنین اگر قوانین صحیح و مصالح جامعه و فرد و نیز مضافاً و مفساد روی‌گردانی از قانون، برای مردم تبیین شود و انتخاب را به عهده خودشان واگذاریم، دیگر کسی رو به فساد نمی‌رود و همه بر اساس قوانین عمل می‌کنند. درست به مانند کسی که می‌داند غذایی مسموم است و از تناول آن خودداری می‌کند، مردم نیز به کاری دست می‌زنند که به صلاح آنهاست و از کاری که به ضرر آنها و جامعه‌شان هست خودداری می‌کنند. در این صورت، دیگر نیازی نیست که با قوه قهریه و با فشار قوانین را بر مردم تحمیل کرد!

شکی نیست که تصور فوق‌خام و خیال‌پردازانه است. کسانی که واقعیت‌های زندگی انسان و واقعیت‌های جامعه انسانی را می‌شناسند و کسانی که به تاریخ بشریت و جوامع گذشته و حال آگاهند، هیچ‌گاه احتمال نمی‌دهند که لاقفل در آینده نزدیک وضعیتی پیش می‌آید که بر اثر رواج و گسترش ارزش‌های اخلاقی در بین مردم، همه به صورت خودکار



کار نیک انجام می‌دهند و گرد کار بد نمی‌گردند؛ هیچ کس دروغ نمی‌گوید، خیانت نمی‌کند، نظر سوء به مال و ناموس مردم نمی‌دوزد، تجاوز به حقوق مردم نمی‌کند، و همین طور در ارتباط با مسائل بین‌المللی نیز هیچ کشوری به همسایگان خود تجاوز نمی‌کند. اسلام نیز بی‌نیازی جامعه از حکومت و قوه قهریه در پرتو برخورداری از تربیت سالم و شناخت مصالح و مفاسد و قوانین را خیالی خام و به دور از واقع می‌داند. از این رو نقاط ضعف و امکان لغزش انسان را بیان کرده است.

جالب این که در آیه فوق خداوند انسان را «ظلم» معرفی می‌کند که صیغه‌ی مبالغه و به معنای بسیار ظلم‌کننده است. این تعبیر حاکی از آن است که ظلم، طغیان و ناسپاسی در بین انسان‌ها به حدّی است که قابل چشم‌پوشی نیست و همواره جوامع انسانی آکنده از ظلم و ناسپاسی خواهد بود و این تصوّر پذیرفته نیست که با تعلیم، تربیت، ارشاد، موعظه و نصیحت مردم می‌توان جامعه‌ای را ساخت که تمام اعضایش رفتار خوب و پسندیده داشته باشند و هیچ کس از قوانین و ارزش‌های اخلاقی سرپیچی و تخلف نکند؛ که در این صورت دیگر نیازی به دولت و قوه قهریه نباشد. قرآن نیز با این تصوّر مخالف است و واقعیت‌ها نشان می‌دهد که همواره در جوامع انسانی به انگیزه‌های گوناگون تخلف وجود داشته است. البته برخی در صدد کشف و شناسایی عوامل تخلف و ارتکاب جرم از سوی افراد برآمده‌اند و به عواملی چون جهل و نادانی و عوامل ژنتیک و عوامل دیگر اشاره داشته‌اند که ما فعلا در صدد پی‌گیری آن مطلب نیستیم و تنها در صدد بیان این سخنیم که همواره، در بین انسان‌ها تخلف از قانون، ارتکاب جرم و بزهکاری وجود داشته است و به راحتی می‌توان پیش‌بینی کرد که در آینده نیز چنین خواهد بود. حتی در



زمان حضرت ولیّ عصر عجل الله فرجه الشریف، که جامعه‌ی ایده‌آل اسلامی و الهی تشکیل می‌گردد آن جامعه به طور کلی عاری از تخلف از قوانین و گناه نخواهد بود و علیه امام زمان، نیز قیام می‌کنند و ایشان را به شهادت می‌رسانند.

پس نمی‌توان انتظار داشت که حتی در دوران حاکمیت حضرت مهدی جامعه‌ای کاملاً ایده‌آل و مطلوب ایجاد گردد که کاملاً عاری از گناه و عصبان باشد. البته ساختار آن حکومت و اعمال قدرت از سوی آن به گونه‌ای است که هیچ ظلم و فساد بی‌پاسخ نمی‌ماند و اجرای عدالت فراگیر می‌شود و به این دلیل، در میدان زندگی اجتماعی و آشکارا، تخلفات کاهش می‌یابد، ولی به طور کلی برچیده نمی‌شود؛ چون انسان از ماهیت فرشته برخوردار نمی‌گردد و کماکان ماهیت او انسانی است و زمینه عصبان، گناه، تخلف و بزهکاری در او وجود دارد.

پس توجه به واقعیات ما را به ضرورت وجود دولت و حکومت رهنمون می‌سازد. این که انسان در گوشه‌ی خانه بنشیند و در محدوده تنگ ذهن و فکر خود به خیال‌پردازی بپردازد و جامعه‌ای را ترسیم کند که بر اثر رشد اخلاقی و تربیتی عاری از ظلم و فساد باشد، کاملاً با واقعیت‌های جامعه بیگانه است. باید به میان مردم رفت و رفتار و عملکرد آنها را مشاهده کرد که چگونه در کنار خوبی‌ها و رفتارهای پسندیده، گاهی تخلف، انحراف و گناه نیز از افراد سر می‌زند. آنان که با مبانی ارزشی و اخلاقی بیگانه‌اند که وضعشان روشن است، اما افراد شایسته و نیک نیز گاهی مرتکب گناه و تخلف می‌شوند. طبیعی است که برای برخورد و جلوگیری از تخلفات ضرورت دارد که قوانین شایسته و لازم - که قبلاً درباره ضرورت تدوین و وضع آنها سخن گفتیم - پیاده شود؛ چون اگر قوانین برای اجرا و پیاده



شدن در جامعه تدوین گشته‌اند، باید مجری و ضامن اجرا داشته باشند. عمده‌ترین دلیل بر وجود حکومت، همان ضمانت اجرای قوانین در همه سطوح جامعه است»^۱.

با این حال باید در نظر داشت که مدرسه‌ی علمیه بیش از آنکه یک محیط مدیریتی باشد، یک محیط تربیتی است و کارکرد اصلی آن انسان‌سازی است؛ یعنی دغدغه‌ی اولیه و اهتمام اصلی مدیر در مدارس علمیه - برخلاف محیط عام جامعه - تربیت جامع و متوازن طلبه است؛ بنابراین هر قانونی در این محیط، باید اولاً و بالذات ناظر به تربیت و حامی آن باشد.

مهر و محبت در تربیت

کسانی با استناد به سه ساحتی بودن وجود انسان، دوگانه‌ی الزام و معرفت را ناقص دانسته و ضلع سومی به آن افزوده‌اند؛ عنصر مهر و محبت. این گروه معتقدند به جای استفاده از قانون سخت‌گیرانه و الزام خشک و به جای استفاده از تبیین و اقناع و معرفت باید از راه صمیمیت و محبت، مربی را به راه آورد. نه الگوی رفتارگرا به تمام و کمال، موفق است و نه الگوی شناخت‌گرا تربیت کاملی ایجاد می‌کند؛ راه تربیت انس و رفاقت و مهرورزی است و تنها از این مسیر است که می‌توان نقش پایداری بر جان مربی نهاد.

ملاحظه: نقش مهر و صمیمیت در تربیت انکارپذیر نیست و تربیت بدون زمزمه‌ی محبت، ناشدنی است؛ اما این موضوع نه در عرض تربیت الزام‌گرا یا تربیت معرفت‌گرا بلکه در طول هر دو قرار می‌گیرد. محبت چیزی در بین جبر و اختیار نیست؛ بلکه مکمل جبر و اختیار است. از سویی اگر بخواهیم از روش

۱. مصباح یزدی؛ پاسخ استاد به جوانان پرسش‌گر، ص ۲۵.



جبر و الزام استفاده کنیم از آن جهت که نظام تربیت پادگانی، تحقیرآمیز و تحمل‌شکن است باید این سیستم را به گونه‌ای فعال سازیم که تحقیرآمیز نباشد و به سهولت تحمل گردد، برای رفع فشار روانی مخاطب و تحمل‌پذیر کردن این روش راهکاری باید یافت. محبت و صمیمیت، تلخی و شکنندگی این الزام و فشار را از بین می‌برد. از سوی دیگر این موضوع اختصاصی به تربیت الزامی ندارد. برای تربیت به روش معرفت‌گرا هم باید از مهر و محبت بهره گرفت و تلخی و دشواری معرفت‌آموزی را با صمیمیت و رفاقت گرفت.

به بیان دیگر محبت یک گزینه‌ی سوم یا یک لنگه‌ی بحث به شمار نمی‌رود. در میدان این نزاع نباید پای این عنصر را به عنوان یک طرف اصلی باز کرد. محبت قدر متیقن عوامل مؤثر در تربیت است و در هر حال باید باشد. ادعای گروه دوم در این بحث این بود که تا به مرتبی معرفت و عقلانیت ندهیم او را تربیت نکرده‌ایم، هرچند به او محبت کنیم و با او صمیمیت داشته باشیم و او را از راه مهر و صمیمیت به کارهای سنگین وادار کنیم.



مقایسه

سبک اول	سبک دوم	سبک تجمیعی
الزام‌گرا	معرفت‌گرا	تجربه‌گرا (تلفیق رفتار و شناخت)
استراتژی منع و الزام	استراتژی اقناع و تبیین	استراتژی تبیین و برنامه (ساختارسازی کرامت‌مدار)
مدیریت انسان	هدایت انسان	هدایت انسان
جبر	روشنگری و اختیار آزاد	حرکت آگاهانه در مسیر نظامات و برنامه‌ها
سیستم بسته	سیستم باز	سیستم هوشمند
استفاده از نیروی شهوت و غضب	استفاده از نیروی عقلانیت	استفاده از هم‌افزایی قوای انسانی
گرایش و غریزه	فهم و شناخت	همبستگی و تعامل چندسویه بین گرایش‌ها، اندیشه‌ها و کنش‌ها
جبر بیرونی و کنترل ساختاری	خودمراقبتی و خودارزیابی	خودمراقبتی با کمک بیرونی ساختارها و فرایندها

ضمائم

یکم: تربیت بر پایه‌ی مراحل رشد

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: الْوَلَدُ سَبِيْدٌ سَبْعَ سِنِيْنَ وَ عَبْدٌ سَبْعَ سِنِيْنَ وَ وَزِيْرٌ سَبْعَ سِنِيْنَ. فَإِنْ رَضِيَتْ خَلَاتِقُهُ لِأَحَدِيْ وَ عِشْرِيْنَ وَ إِلَّا فَاضْرِبْ عَلَي جَنْبِهِ فَقَدْ أَعْدَرْتَ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى.^۱

شیعه هم از دریای بیکران قرآن - کلام خدا - بهره می‌گیرد و هم از گنجینه‌ی احادیث و روایات رسول خدا و اهل بیت گرامی‌اش توشه برمی‌دارد و افتخار آن دارد که بیش از چهارده قرن از هر دو میراث گران‌سنگ رسول مکرم اسلام پاسداری نموده و بهره‌ها جسته است و اکنون نیز در خدمت این هر دو، با حقایق عالم مرتبط است. هم از این رو کوشیده است تا با فهم کامل‌تر کتاب و سنت، محتوای معارف خود را غنا بخشد و با عمل به آن تکامل انسانی یافته و جامعه‌ای الهی ایجاد نماید.

یکی از احادیث پر ارزش نبوی که در باب تربیت اولاد، راهنمای همه‌ی پدران و مادران و مربیان است، این روایت شریف نبوی است: «فرزند، هفت سال مولی،

۱. مکارم الاخلاق، ص ۲۲۲. شبیه این مضمون در روایات دیگر نیز آمده است از جمله در روایت منقول از امام جعفر صادق علیه السلام: دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِيْنَ وَ يُوَدِّبُ سَبْعَ سِنِيْنَ وَ الزِّمَهُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِيْنَ فَإِنْ أَفْلَحَ وَ إِلَّا فَلَا خَيْرَ فِيهِ (همان) فرزندت را هفت سال واگذار و هفت سال ادب آموز و هفت سال ملازم خویش گردان پس اگر رستگار گردید (شکر خدای نما) و الاً خیری در او نیست.



هفت سال بنده، و هفت سال وزیر است. پس اگر در سال بیست و یکم روحيات او مورد رضایت تو بود (شکر خدای نما) و الاً واگذار، که در پیشگاه خدا معذوری».

این بیان کوتاه، به واقع چهره‌ی زیبای یک گزارش مفصل و یک دستورالعمل طولانی است که در نهایت لطافت، شیوایی و اختصار، روشنگر مسیر حرکت پدران و مادران و مربیان است و در پشت پرده‌ی ایجاز و اختصار این کلام، گنجینه‌ای ارزشمند از تعالیم الهی نهفته است.

این روایت شریف دارای دو چهره‌ی انشایی و اخباری است. از یک سو، توصیفی از چگونگی وضعیت درونی فرزندان در سنین مختلف است و نحوه‌ی نگرش کودک به خود را در دوران‌های متفاوت زندگی می‌نمایاند، و از دیگر سوی، توصیه و دستورالعملی برای مربیان، تا شیوه‌ی برخورد با رفتارها و حالات روحی کودک را در ادوار گوناگون آموزش دهد. کوتاه سخن آنکه، این کلام نورانی به زیبایی بیان می‌کند که نحوه‌ی نگرش فرزند به خویش، اینگونه «هست» و شیوه‌ی برخورد با او چنین «باید»

مخاطب این سخن، همه‌ی کسانی هستند که به نحوی با کودکان و نوجوانان سر و کار دارند و با آنها مستقیم یا غیر مستقیم روبرو می‌شوند. همه‌ی پدران و مادران و مربیان و آموزگاران و بزرگترها.

«سید» نماد موجودی است که نسبت به بندگان خود نظراً و عملاً استقلال و اختیار تام دارد و خود را در رأی و حکم صائب می‌بیند. نه با بندگان خود، در امور مشورت می‌کند و نظر می‌خواهد، و نه عمل خود را مطابق آرا و امیال آنها تنظیم می‌نماید و از آنها دستور می‌گیرد. همیشه خود را نسبت به زیردستان، برتر دیده و صاحب اختیار می‌داند. لذا انتظار اطاعت بی‌چون و چرای فوری از بندگان خویش دارد و هیچ‌گونه تخطی و سرپیچی را برنمی‌تابد.

«عبد» سمبل انسانی است که نه در عمل استقلال دارد و نه رأی او، صائب و



مقبول دیده می‌شود. از این جهت هیچ‌گاه طرف مشورت قرار نمی‌گیرد و تنها از او انتظار اطاعت و امتثال کامل می‌رود. عباد هرچه بیشتر مطیع و منقاد و سرب‌ب‌راه باشد و بی‌چون و چرا فرمان برد، کامل‌تر است. او خود را در صورت نافرمانی و تخطی، مستحق تنبیه و شایسته‌ی ملامت و مجازات می‌بیند و پذیرای تربیت مستقیم و امر و نهی صریح است

(«وزیر») نماینده‌ی موجودی است که رأی او مسموع و نظر او مورد احترام و شایسته‌ی دقت است؛ اما استقلال عملی نداشته و حکم او نافذ نیست. وزیر خود را سزاوار مشاوره و نظرخواهی می‌داند، رأی مستقل می‌دهد، و به هیچ‌روی تحمل پرخاش و بی‌احترامی ندارد و امر و نهی صریح و مستقیم را بر نمی‌تابد. در فرزاندگی برای خود شخصیت و شأنی همسنگ امیر و حاکم قائل است، گرچه نهایتاً تابع و مطیع اوامر اوست.

با توجه به این مقدمات، نحوه‌ی رویارویی با فرزندان در مسائل مختلف زندگی به‌خوبی روشن می‌گردد، برخی از موضوعاتی که لسان شیوای این حدیث گویای آنها است از این قرار است؛

۱. اطاعت و فرمان‌برداری فرزند

کودک در سنین قبل از ۷ سالگی فطرتاً خود را آقا و مهتر دیگران می‌بیند. از این رو امر و نهی مستقیم و درخواست صریح و یا همراه با تهدید در او کارگر نیست. طبیعت کودک در چنین سال‌هایی اقتضا می‌کند که در مقابل خواسته‌ی بزرگ‌تر خود نافرمانی کند و خود را در این نافرمانی و سرپیچی محق انگارد، یا به تعبیر صحیح‌تر، برای دیگران حق امر و نهی قائل نباشد و همیشه خود را نسبت به دیگران برتر و بزرگ‌تر احساس کند. لذا انتظار تبعیت و حرف‌شنوی از کودکان زیر هفت سال بیهوده است. پدران و مادران چنانچه انجام یا ترک عملی را از کودک، لازم می‌بینند



باید خود را در مقام بنده‌ی او قرار دهند و آن چنان که عبدی از مولای خود تقاضا و خواهش می‌کند با زبان ملایم و از موضع پایین در مقابلش به تمنا نشینند، و او را به انجام خواسته‌ی خود راضی نمایند. سیادت کودک که در این روایت شریف مذکور است با روحیه‌ی اطاعت و حرف‌شنوی سازگار نیست، کمال کودک در آن است که تحت اطاعت دیگران قرار نگیرد و امر و نهی دیگران را تحمل نکند. به همین نحو، چنانچه اولیا به قصد آزمایش یا آموزش از کودک سؤالی می‌پرسند و یا او را در معرض مشاوه قرار می‌دهند باید لحن بیان سؤال را به گونه‌ی سؤال عبد از مولی، تنظیم نمایند تا کودک، متوجه مقصود اصلی او نباشد و همیشه احساس شخصیت و بزرگ‌منشی کرده، و دیگران را به خود محتاج بیند؛ بنابراین رویه‌ی اصلی و سیره‌ی غالب اطرافیان کودک نسبت به او باید بر مبنای سیادت و امارت^۱ او تنظیم گردد و خلاف این اصل جز در موارد استثنایی و نادر، آن هم بنابر مصالح راجح، جاری نگردد.

همین کودک بر اثر تحوّل روحی که در دوران انتقال از کودکی در وجودش رخ می‌دهد، در هفت سال دوّم زندگی، خود را بنده و زیردست دیگران و در مقام اطاعت و فرمان‌برداری احساس می‌کند. نو نهال ۷ تا ۱۴ ساله، پذیرای هر گونه امر و نهی و فرمان و حکمی از ناحیه بزرگ‌ترها می‌باشد و کمال او در اطاعت و فرمان‌برداری و اجرای بی‌چون و چرای اوامر آنها است. این شرایط روحی جدید، زمینه را برای تربیت مستقیم و صریح او آماده نموده و نظارت مربیان را در تعلیم و

۱. در روایات متعددی که در کتب معتبر حدیث نقل شده‌است، دوران ابتدایی حیات کودک به دوران «سیادت» تعبیر شده و عنوان «امیر» برای کودک هرچند بسیار مشهور گشته اما مستندی ندارد. شاید از این رو که امیر در تصمیمات خود، حداقل با وزرای خویش، مشورت می‌نماید؛ اما کودک به‌سان موالی، بردگان خویش را لایق نظرخواهی و استشاره نمی‌داند و احکام خود را بدون جلب نظر آنها صادر می‌کند.



تأدیب مستقیم او می‌طلبید. پس بر اولیا لازم است چنانچه مطلب مهم و سرنوشت‌سازی را برای فرزند خود تدارک دیده و قصد درخواست از او را دارند، مقدمات عقلی و توجیه منطقی آن را در اختیار او قرار ندهند و رأی خویش را در معرض مشاوره، چون و چرا و نقد او نگذارند و صریح و قاطع امر خود را صادر نمایند؛ زیرا کودک در چنین شرایطی قابلیت فهم کامل استدلال را نداشته و با مناقشات سطحی زمینه را برای فرار از انقیاد و اطاعت فراهم می‌آورد. با این توضیح، رویه‌ی اصلی و روش غالب کودک در برخورد با بزرگ‌ترها در دوران عبودیت، باید بر مبنای احترام و اطاعت و انقیاد کامل و اجرای بی‌قید و بند فرامین باشد و خلاف این اصل جز در موارد استثنایی پذیرفته نیست.

پس از انتقال از این مرحله به دوران نوجوانی، نونهالِ عبد به رتبه‌ی وزارت منصوب می‌گردد. «وزیر» تابع و مطیع بی‌چون و چرای اوامر حاکم نیست. حاکمان آن‌گونه که از رعیت انتظار اطاعت و فرمان‌برداری دارند، هیچگاه از وزیران و مشاوران توقع نمی‌برند. وزیر اگر در مقابل نظر امیر، از خود هیچ رأی و نظری نداشته باشد و همیشه در پیشگاه او «بله‌قربان‌گو و مؤید» باشد، همان بهتر که رعیت باقی بماند و مقام خویش را به دیگران واگذار نماید. کمال وزیر در آن است که نظرات و آرای حاکم را زیر و زبر کند، مبانی آنرا به نقد کشد، توالی فاسد آن را روشن نماید، ملازمات و مقارنات آنرا خوب نشان دهد و قضاوت خویش را گوشزد نماید. حاکم نیز نسبت به وزیر وظیفه دارد تقاضای خود را از ابتدا مستدل و مُبرهن بیان کند و سخن او را به خوبی استماع نموده و به رأی و عقیده‌ی او احترام گذارد و با او به بحث و گفتگو نشیند، نتیجه‌ی این بحث و گفتگوی متقابل، زیر بنای تصمیم عملی حاکم است که باید منصفانه و در مسیر حق باشد؛ اما مهم آن است که وزیر پس از این بحث و گفتگو، نهایتاً در مقابل تصمیم و حکم حاکم، مطیع و فرمان‌بردار است، هر چند در مناظره تسلیم نظر حاکم نشده و نسبت به ادله‌ی او همچنان مردّد یا



مخالف باشد. باری، چون و چرا کردن در مسائل، مقتضای سنین وزارتِ نوجوان است، و نه تنها بی‌احترامی و جسارت محسوب نمی‌شود که کمال او در آن است. نوجوان در چنین شرایطی خود را مستحق احترام و نظرخواهی و شایسته‌ی اظهار رأی می‌بیند و فطرتاً انتظار ندارد که از او اطاعت بی‌قید و بند اوامر طلب شود و به انتقادات او توجهی نگردد. از این رو درخواست اولیا از ابتدا باید مستدل باشد و با توجیه عقلانی و اعطای بینش همراه گردد و هیچگاه به نحو تحکم و اعمال قدرت بیان نشود. پس رویه‌ی غالب و برنامه‌ی اصلی نوجوان در سنین بین ۱۴ تا ۲۱، اظهار نظر و چون و چرا در اوامر دیگران است. به دیگر بیان توقع تبعیت و اطاعت عملی از نوجوان تنها پس از اظهار نظر علمی و گفتگوی متقابل بجا و ممدوح است.

۲. پاسخ به درخواست فرزند

از آنچه در بند اول ذکر شد نحوه‌ی برخورد مربّی در قبال درخواست‌های فرزند مشخص می‌گردد، کودکی که در دوران سیادت به سر می‌برد، خود را مستحق هر گونه درخواستی از دیگران می‌بیند، دیگران نیز موظّف‌اند طوق بندگی و اطاعت او را گردن نهند و آنچه او می‌طلبد، برآورده سازند و خود را در منزله‌ی عبد فرمان‌بردار او قرار دهند

«سید» از زیر دست خود انتظار آن دارد که بی‌چون و چرا اوامرش را امثال نماید و حقّ آن دارد که در مقابل نافرمانی بردگان، بر آشوبد و سرسختی نماید. از این جهت تقاضاهای کودک، گرچه به واقع خیر و صلاح او در آن نباشد هیچگاه غیر منطقی و نامقبول نخواهد بود، و اصرار او بر تأمین مراد خویش مقتضای اعمال سیادت و بزرگی است.

در مواردی که درخواست‌های کودک از نظر ولیّ او قابل اجابت و منطقی نیست، اظهار مخالفت مستقیم و سرکوب صریح تمایلاتِ کودک نه تنها راه خوبی



برای تعدیل او نیست، که آثار منفی در شاکله‌ی شخصیتی او بر جای می‌گذارد، کودکی که جایگاه خویش را در مقابل پدر و مادر و بزرگ‌ترها، جایگاه مولی نسبت به بنده می‌دیده، با نافرمانی بندگان مواجه می‌شود و چون قدرت اعمال اختیار و استیفای حقوق خویش را ندارد، احساس ناامنی و آشفتگی عاطفی می‌کند و دچار تعارض می‌شود، از یک سو فطرتاً خود را صاحب اختیار و واجب‌الاطاعه می‌داند و از سوی دیگر با نافرمانی و عصیان اوامرش روبرو می‌گردد. لذا لازم است پدران و مادران از ابتدا زمینه‌ی تقاضاهای نامطلوب را فراهم نکنند و مقتضی اینگونه درخواست‌ها را پیشاپیش از بین برند، نه آنکه پس از تقاضا، در مسیر خواسته او مانع قرار دهند. چنانچه کودک در شرایط خاصی، درخواست ناموجهی نمود، هیچگاه نباید با برخورد عتاب‌آلود و خشونت‌آمیز با او مواجه گردید، بلکه با توجه دادن او به سوی اشیای دیگر او را نسبت به خواسته‌اش غافل نمود و صرف نظر داد. به عنوان مثال اولیا باید از قرار دادن اشیای خطرناک یا حساس در اختیار کودکان از ابتدا جلوگیری کرده، محیط پرورش کودک را در حد امکان از این‌گونه اشیا خالی نگه دارند تا کودک زمینه‌ی تقاضا و طلب آنها را نداشته باشد؛ ولی چنانچه غفلتاً این‌گونه اشیا در دسترس او قرار گرفت با سرگرم ساختن وی به چیزهای جذاب‌تر، موجبات غفلت و بی‌توجهی او را نسبت به شیء مورد نظر تأمین نمایند. در هر حال برخورد خشونت‌آمیز و صریح جز آنکه سبب لج‌بازی و رویارویی مستقیم کودک شود، نتیجه‌ی دیگری ندارد. همچنین هرگاه کودک تقاضای انجام کاری را از اولیا داشته باشد و به هر دلیلی نتوان خواسته‌ی او را اجابت نمود، باید به گونه‌ای با کودک برخورد شود که به روح سیادت او لطمه‌ای وارد نیاید؛ مثلاً با اظهار عجز و ابراز ناتوانی از برآوردن حاجت او یا وانمود کردن به اینکه تکلیف او بر ما خارج از حیطه‌ی وسع ما و تکلیف به ما لایطاق است، می‌توان کودک را از خواسته‌اش منصرف ساخت، بدون آنکه با شرایط روحی او تعارضی داشته باشد.



با تغییرات روحی و روانی که پس از گذار از مرحله‌ی کودکی در وجود کودک پدید می‌آید، در مرحله دوم زندگی، نونهالان باید از درخواست صریح خواسته‌های خود دست کشند و نحوه‌ی مطالبه آنها از اولیایشان متناسب با شأن عبودیت آنها باشد؛ لذا گستاخی و جسارت و امر و نهی مستقیم فرزند به پدر و مادر در چنین ایامی به هیچ وجه، موّجه نیست و چنانچه درخواست فرزند - هرچند به لحن مناسب ادا شود - در مسیر تربیت او و به صلاح او نباشد، لازم است صریح، مستقیم و بدون تعارف نفی شود. شخصیتی که خود را در رتبه‌ی عبد نسبت به مولایش می‌یابد، یقیناً پذیرش مقابله‌ی صریح با درخواست‌هایش را دارد و همیشه مولای خود را صاحب اختیار و مدیر مبسوط‌الید امور خود می‌شمارد. لذا ضربه‌ی روحی قابل توجهی از این برخورد نمی‌بیند.

اما تقاضایی که نوجوان در مقام وزارت از ولی خود می‌نماید، هرچند از نظر مربی به صلاح او نباشد، نباید ابتداءً و صریح نفی شود. نوجوان در این مرحله به بلوغ نظری رسیده و چون خود را در مقام وزارت و مستشاری می‌بیند باید او را با ادله و براهین عقلی، از تبعات و لوازم منفی خواسته‌اش به خوبی آگاه نمود و در ضمن باب مکالمه و گفتگو پیرامون آن موضوع را نیز گشود تا او نیز به بیان ادله خود پرداخته و به نقد و بررسی کلام مربی نشیند. اگر پس از این مناظره، نوجوان نسبت به آن ادله، قانع شد و از مطلوب خود چشم پوشید، مقصود مربی حاصل شده؛ اما اگر هم چنان بر تقاضای خود پافشاری کند و خود را بر حق بیند و یا قدرت درک مقدمات عقلی استدلال ولی را نداشته باشد، دو شیوه برخورد فراروی ولی قرار دارد؛

اول آنکه پس از این تبادل نظر، مستقیماً درخواست او ردّ شود. در این صورت، نوجوان حق تحطّی و تخلف از امر ولی را ندارد و گر چه از نظر عقلی هنوز قانع نشده و نسبت به ادله او قلباً مخالفت می‌ورزد؛ اما عملاً باید تبعیت و



اطاعت او را گردن نهد. همچنان که وزرای سلاطین، پس از اظهار نظر و بیان عقیده‌ی خود، نهایتاً تابع دستور حاکم و مطیع فرمان او هستند. راه دّوم ایجاد زمینه برای تجربه‌های محدود و کنترل شده است. بدین صورت که ولی، برخلاف میل باطنی خود، فرزند را در انجام خواسته‌اش آزاد گذاشته و یا حتی کمک نماید و تا مرحله‌ای که ضرر اندک قابل درکی برای او پدید آید، او را همراهی کند. آنگاه با نشان دادن این ضرر، عواقب سوء آن عمل را به خوبی تفهیم نماید؛ شبیه آنکه مادرها با نزدیک کردن دست کودک به آتش و سوزاندن جزئی آن، مفهوم آتش و حرارت را به کودکان می‌آموزند.

۳. نظارت و کنترل فرزند

یکی از اموری که در باره‌ی تربیت کودک قابل توجه و حائز اهمیت است، نظارت والدین به کودک و کنترل اعمال و رفتار اوست، به یقین مربّی باید از روحيات و اخلاق کودک آگاه بوده و اعمال و کردار او را زیر نظر داشته باشد تا برخوردهای خود را متناسب با شرایط او تنظیم کند. اصل داشتن نظارت، بدون شک برای تربیت لازم است، سخن در میزان و شیوه‌های آن است.

کودک در هفت سال اوّل زندگی، تاج سیادت به سر دارد. بنابراین دیگران در برخورد با او باید خود را به صورت بنده‌ی فرمان‌بردار و تحت اختیار او تصور کنند. کودکی که خود را نسبت به دیگران تامّ‌الاختیار و واجب‌الاطاعه می‌بیند، خود را در انجام هر عملی محق دانسته و دیگران را شایسته‌ی اظهار نظر و دخالت نمی‌پندارد و انتظار ندارد که در مقابل تک‌تک اعمال و رفتار خود، در مقابل دیگران بازخواست شده و پاسخ‌گو باشد. لذا برخوردهای دیگران باید چنان تنظیم شود که کودک، خود را کاملاً آزاد تصوّر نموده و قدرت برتری، ما فوق خود احساس نکند. نظارت اولیا به کودک در چنین شرایطی، باید به صورت نظارت عبد بر مولی



طراحی شود، یعنی چنین وانمود شود که از دیدن اعمال و رفتار او قصد یا مثلاً تحسین و تشویق داریم^۱. اگر کودک، خود اجازهی نظارت به اولیا ندهد و یا از ورود آنها منع نماید، امر او مطاع و لازم‌الاجرا است و باید از شیوه‌های غیر مستقیم دیگر استفاده شود و به هر حال ملاک اصلی، در برخورد با کودک آن است که کودک خود را تحت کنترل و زیر ذره‌بین احساس نکند و محدود نبیند.

پس از هفت سالگی، تحوّل درونی کودک او را به مقام عبودیت تنزّل می‌دهد؛ یعنی از این پس، او دیگران را نسبت به خود مولی و سزاوار امر و نهی و نظارت می‌بیند. از این رو برخوردهای اولیا نیز باید از مقام ولایت و به‌عنوان مولی طراحی شود. همان‌گونه که مولی حق کنترل رفتار عبد خود را دارد، اولیا نیز مستقیم و بدون هیچ دغدغه‌ای می‌توانند بر اعمال و رفتار نونهالان کنترل داشته و آنها را بازخواست نمایند. «عبد» قابلیت نظارت مستقیم را دارا است و خود را زیر دست اولیا تصور می‌کند، از اینکه متوجه شود مولای او برای سر درآوردن از کارهای او جستجو و تجسس می‌نماید و مراقب صحّت اعمال و رفتار اوست گلیه‌ای ندارد، بلکه خود را مستحقّ مراقبت و هدایت دانسته و تحمّل نظارت صریح را نیز دارد.

در مرحله‌ی سوم زندگی و دوران وزارت، نوجوان خود را ثقه و مورد اعتماد دیگران تصور می‌نماید و فطرتاً انتظار دارد دیگران به او اطمینان نموده و کارهای خطیر به او واگذار نمایند؛ «وزیر» گرچه تحت ولایت حاکم، و تابع اوست؛ امّا مورد اعتماد و نماینده‌ی او محسوب می‌شود و دارای اختیارات زیادی است. «وزیر» هیچگاه کنترل بیش از اندازه و صریح را تحمل نمی‌کند و انتظار ندارد حاکم دائماً در جزئیات اعمال او دخالت و اظهار نظر نماید. او خود را در مقام و

۱. چنانچه عمل کودک شایسته‌ی تحسین باشد، تحسین والدین رغبت او را به عمل می‌افزاید و چنانچه در خور تحسین نباشد سکوت و بی‌توجهی والدین کودک را نسبت به قبح آن آگاه نموده و موجب ترک آن عمل می‌گردد.



منزلت، تقریباً هم‌شأن و هم‌ردیف حاکم می‌بیند و از اینکه حاکم را ناظر و مراقب دائمی خود بیابد به ستوه می‌آید. نوجوان نیز گرچه حقیقتاً محتاج نظارت اولیا و هدایت‌های آنان است؛ اما چنانچه خود را تحت مراقبت و نظارت دائمی و در معرض بی‌اعتمادی اولیا احساس کند یا مرتب نسبت به اشتباهاتش بازخواست شود، لطمات روحی جبران‌ناپذیری خواهد دید. به مقتضای لسان زیبای این روایت، پدران و مادران باید در نهایت ظرافت و کاملاً غیرمستقیم، بر حیات نوجوان نظارت نموده و از تذکر صریح اشتباهات و پرخاش مستقیم نسبت به آنان در حد امکان پرهیز نمایند.

۴. آزادی و محدودیت

کودک در هفت سال ابتدای عمر خود نیازمند آزادی و اختیارات کامل است. برخورد اولیا با کودک باید به گونه‌ای باشد که کودک خود را در انجام هر عملی آزاد ببیند و احساس محدودیتی نکند. کودک به مقتضای مقام سیادت و مهتری خود، زمینه‌ای وسیع می‌طلبد تا هرگونه که خود می‌خواهد در آن به جولان پردازد و در آن مانع و مزاحمی نداشته باشد، پیدایش چنین زمینه‌ای حق کودک است، و کمال کودک در آن است که از ایجاد محدودیت توسط دیگران آشفته گردد و با داد و فریاد و تظلم، حق خود را بستاند و اعمال فشار و تقیدی را برنتابد.^۱

۱. این حدیث شریف در مقام بیان قاعده‌ی اولیه و اصل کلی برخورد با کودک است؛ یعنی سیره‌ی ابتدایی و روش غالب والدین در مواجهه با کودک باید طوری تنظیم شود که، «سیادت»، «عبودیت» و «وزارت» او در مراحل مختلف محفوظ باشد و به تناسب آن با او رفتار شود. این اصل تنها در مواردی که مصلحت بالاتری مطلوب باشد نقض می‌گردد؛ اما به طور کلی موارد نقض این قاعده‌ی عام همیشه باید در حد استثنا باقی بماند. از جمله‌ی این موارد، جایی است که کودک با سوء استفاده از مقام سیادت خود قصد تجاوز به حریم دیگران را دارد. توضیح اینکه والدین و تمام کسانی که با کودک سر و کار دارند، باید مطیع و خدمت‌گزار کودک باشند و تقاضاهای او را به جان ←



دل و با محبت تأمین کنند؛ اما چنانچه کودک دیگری نیز در محیط پرورش او، وجود داشته باشد، حوزه سیادت هر کدام محدود شده و مرز و حریم خاصی می‌یابد. به قول سعدی «ده درویش در گلیمی بخشیند و دو پادشاه در اقلیمی نگنجند». لذا باید حریم و ثغور فرمان‌روایی کودک را به او گوشزد نمود و او را متوجه ساخت که او امرش در خارج از آن، مطاع نیست. از همین قبیل است مواردی که اجابت تقاضای کودک، سبب پیدایش عادات و ملکات ناپسندی در وجود او می‌شود؛ مثلاً اگر کودک چندین بار به صورت متوالی، تقاضای خود را با نق زدن و داد و فریاد کردن و سر و صدا به راه انداختن، برآورده سازد و سخن خود را به کرسی نشاند، به مرور به نق زدن و تحمیل خواسته‌های خود از غیر مسیر معقول عادت می‌کند، پدر و مادر همان‌گونه که وظیفه دارند خواسته‌های کودک را برآورده سازند، وظیفه دارند که طریق درست درخواست را نیز به او بیاموزند و او را از عادات ناشایست باز دارند و در تراحم بین این دو وظیفه، وظیفه دوم اهمیت بیشتر و اولویت دارد. در چنین شرایطی، پاسخ ندادن به کودک او را متوجه می‌سازد که استفاده از چنین روشی نتیجه‌بخش نیست. او در این موقعیت ناخواسته اقدام به تغییر شیوه می‌کند؛ البته راهنمایی به‌موقع والدین، کودک را در یافتن شیوه صحیح کمک می‌کند. روان‌شناسان رفتارگرا بر اساس آزمایش‌هایی که بر روی انسان و حیوان نموده‌اند معتقدند یادگیری با «تکرار محرک» ارتباط مستقیم دارد. اولین کسی که در این زمینه به آزمایش پرداخت «پاولف» دانشمند روسی است. شیوه کار او در آزمایشی که بر روی سگ انجام داد، به این صورت بود که پیش از دادن غذا، صدای خاصی را به گوش او می‌رساند. پس از چند بار تکرار، حیوان بدون آنکه غذا دریافت کند، در مقابل صدا عکس‌العمل نشان داده و بزاقش مترشح می‌گردد و به اصطلاح «شرطی» می‌شد. شبیه همین آزمایش را بر روی جوجه مرغ خانگی در منزل نیز می‌توان انجام داد؛ جوجه مرغ پس از شنیدن صدا، به قصد دریافت غذا، خود را به سرعت در محل حاضر می‌گرداند. بی‌اف‌اسکینر - استاد دانشگاه هاروارد آمریکا - آزمایش مشابهی را با کبوتر انجام داد. اسکینر کبوتر را درون جعبه‌ای که به یک دکمه و یک دستگاه توزیع کننده غذا مجهز بود می‌گذاشت. ارتباط دکمه با دستگاه توزیع کننده غذا طوری بود که هر وقت کبوتر به دکمه نوک می‌زد غذا خود به خود در اختیار او قرار می‌گرفت، حیوان در داخل جعبه به کنجکاو می‌پرداخت و برحسب تصادف به دکمه نوک می‌زد و بلافاصله غذا دریافت می‌کرد. این کار چند بار تکرار می‌شد. تا اینکه حیوان به خوبی یاد می‌گرفت که برای دسترسی به غذا باید به طور مرتب نوک بزند. حال کبوتر شرطی شده است؛ یعنی یاد گرفته که به دکمه نوک بزند و به غذا دسترسی پیدا کند. روش بالا به اسکینر اجازه می‌داد تا رفتارهای زیادی را شرطی کند و حتی شکل‌های تازه‌ای به رفتار حیوان بدهد، مثلاً به حیوان یاد بدهد که یک دور از سمت راست به دور خود بچرخد و بعد به دکمه نوک بزند تا به غذا ←



اما در هفت سال دوم که دوران تربیت مستقیم^۱ است، فرزند برخلاف دوران ابتدای عمر خود که در تصمیم‌گیری برای انجام هرکاری آزاد و رها بود، پذیرای هر گونه محدودیت و تقید است و خود را مستحق این سلب اختیار می‌بیند. این همان صفت قانون‌پذیری است که در هفت‌سالگی در جان کودک پدید می‌آید. «عبد» به دلیل عبودیتش تحت اختیار مولی است و از اینکه اراده‌ی مطلق ندارد، آزرده خاطر نیست. فرزندان ما در این سنین فطرتاً عبودیت خویش را پذیرفته و به مولویت والدین خویش معترف‌اند. لذا سلب آزادی او از ناحیه‌ی پدر و مادر، هر جا که در مسیر تربیت و به صلاح رشد و تعالی او باشد ضروری است و در این میان هیچ گونه مسامحه و تساهلی سزاوار نیست؛ البته اینکه فرزندان در این سنین، قابلیت و پذیرش اعمال محدودیت را دارند با دادن اختیارات خاص در موارد لازم منافات ندارد. غرض از ذکر این مسئله، بیان این نکته بود که رویه‌ی اصلی و سیره‌ی عملی نونهال در دوران عبودیت باید بر مبنای کسب اجازه از ولی در امور باشد و هیچگاه از پیش خود و بدون جلب نظر ولی، تصمیم به اقدام به کاری نگیرد؛ اما چنانچه والدین، دادن اختیارات معینی را در حوزه‌ی مشخصی به صلاح او ببینند، در آن محدوده، فرزند به اذن والدین آزادی عمل دارد.

اما وضعیت روانی نوجوان در دوران وزارت؛ «وزیر» به سبب تصدّی کرسی

→

برسد. این آزمایش‌ها نسبت به انسان نیز مشابه همین نتیجه را می‌دهد. کودکی که چند بار به صورت متوالی خواسته‌ی خود را از روش خاصی به‌دست آورد، نسبت به آن روش ناخواسته اطمینان پیدا می‌کند و شرطی می‌شود. در مقابل اگر چند مرتبه‌ی متوالی روش خود را در تأمین تقاضایش موفق نبیند، به دنبال راه چاره‌ی مؤثرتری می‌گردد.

۱. مراد از تربیت مستقیم آن است که کودک خود نیز احساس کند که تحت تربیت قرار دارد و صاحب اختیار کامل نیست؛ به این معنی تربیت کودک در دوران سیادت، عملاً و نظراً، غیر مستقیم و در دوران عبودیت، عملاً و نظراً، مستقیم و در دوران وزارت، عملاً مستقیم و نظراً غیر مستقیم است. توضیح بیشتر، در صفحات آینده خواهد آمد.



وزارت در مقامی قرار گرفته که علی‌رغم تعهدات عملی به تصمیمات متخذه از سوی حاکم، در نهایت آزادی نظری به سر می‌برد. «وزیر» باید چونان خود را آزاد ببیند که در همه‌ی قوانین و مسائل جاری و تصمیمات آینده‌ی سلطان، جرأت اظهار نظر و دخالت داشته باشد و هیچ‌گونه تهدید و فشاری، او را از بیان عقیده و برداشت خود مانع نگردد. وزیر آنچه را به صلاح مملکت خویش نمی‌داند، بدون هیچ محدودیتی در میان می‌گذارد و در حمایت از رأی خویش ادله خود را با آزادی کامل عنوان می‌کند و ادله‌ی مخالف را بدون دغدغه محترمانه به بوته نقد می‌کشد و آنچه را به خیر و مصلحت امور می‌پندارد پیشنهاد می‌دهد و با بیان ادله و براهین، از آن قاطعانه دفاع می‌کند، گرچه به وضعیت فعلی و قوانین جاری مملکت خود التزام عملی دارد. نوجوان نیز در چنین شرایطی به سر می‌برد. هیچ مانعی نباید از اظهار نظر و دخالت او در امور مختلف جلوگیری کند. نوجوان باید عقیده و نظر خود را دربارهی مسائل گوناگون شخصی، خانوادگی و اجتماعی، آزادانه و البته با رعایت جوانب اخلاقی، مطرح کند و برای دفاع از عقیده‌ی خود، استدلالاتی بیان نماید. اولیا نیز وظیفه دارند حتی اگر آرای نوجوان را باطل می‌شمارند، به کلام او با دقت گوش نموده و از او اقامه‌ی برهان طلب کنند و با او به بحث و مناظره نشینند و منصفانه ادله‌ی او را ابطال یا قبول نمایند و چنانچه برخی از مقدمات از دیده‌ی محدود او به دور مانده تذکر دهند و تصمیمات خود را بر اساس حقیقت استوار سازند. از همین جهت والدین، نباید از نوجوان انتظار داشته باشند که حرف بزرگ‌تر خود را از ابتدا بپذیرد و بدان عمل کند که نقد و بررسی مسائل و مناقشه در مقدمات استدلال، لازمه‌ی مقام وزارت نوجوان و نشان کمال اوست.

همین نوجوان گرچه در میدان اظهار نظر و بیان رأی و عقیده خود آزاد است؛ اما در مقام عمل کاملاً به تصمیمات جاری والدین خود ملتزم و متعهد بوده و تا هنگامی که با اقتناع کامل آنان، حکم و تصمیم آنها را تغییر نداده است از دستور



آنان تخلف نمی‌کند. چنین برخوردی با فرزند در دوران وزارت، به مرور، قوه‌ی تعقل و تحلیل او را قوت بخشیده و او را دارای ذهنی جوال، بحاث و نقاد بار می‌آورد که در عرض‌هی افکار و مکاتب مختلف از خود سخنی داشته باشد و جز به برهان عقلی صائب آرام نگیرد و تن در ندهد و در دام مغالطات رنگارنگ در نغلند. از این جهت می‌توان این دوران را دوران تربیت نظری و تکامل عقلی فرزندان نام نهاد.

۵. تنبیه و تشویق

دقت و تأمل در سه مفهوم «سید»، «عبد» و «وزیر» حیطة و شیوه‌ی تنبیه و تشویق فرزند را نیز مشخص می‌گرداند.

کودک در دوران سیادت، خود را برتر و سید دیگران می‌پندارد و دیگران نیز وظیفه دارند که مقتضای سیادت را رعایت نموده و مطابق آن با کودک برخورد نمایند و خود را بنده‌ی مطیع او قلمداد کنند. ناگفته پیداست که تنبیه کودک در این دوران، جسارت به مقام سید و تخطی از وظایف بندگی است و تجربه ثابت نموده که نتیجه‌ای جز لجبازی و ایجاد عقده‌های روانی در کودک ندارد؛ اما تشویق کودک به خاطر اعمال شایسته‌ای که انجام می‌دهد با مقام سیادت او منافات ندارد و به گواهی تجربه، او را در انجام کارهای نیک و استمرار آن بر می‌انگیزاند.

اما در هفت سال دوم چون فرزند، خود را عبد و والدین خود را مولای خود می‌داند و باید عملاً و نظراً تابع و مطیع آنها باشد، چنانچه از وظایف خود تخلف نماید، مستحق تنبیه و کیفر است و تحمل برخورد قاطع و صریح را نیز دارد. چنانچه پیش از این نیز اشارت رفت، کمال نونهال در این سنین به اطاعت و حرف‌شنوی بی‌قید و بند اوست، بنابراین روحیه‌ی طغیان، نافرمانی و سرکشی او باید قاطعانه سرکوب گردد و اجازه‌ی تخطی از مسئولیت‌ها به او داده نشود.



در این سنین کودک باید آرام و سربزیر، حرف گوش کند و بدون نقد و اعتراض اطاعت نماید و چنانچه جز این باشد پذیرای تأدیب و مؤاخذه و مجازات گردد. تشویق نونهال نیز در شرایطی مطلوب است که وظایف خود را به خوبی انجام دهد و بدون چون و چرا مسیر اطاعت و انقیاد را بپیماید. پس تشویق او بر حرف‌شنوی و تنبیه او بر تخلف از فرمان است.

پس از چندی که فرزند، مسئولیت وزارت را بر عهده گرفت، شیوه‌ی تنبیه و تشویق او متحول می‌گردد. نوجوان بر خلاف دوره هفت تا چهارده‌سالگی در چون و چرا کردن در اوامر و فرمان‌ها مختار است. بلکه این بر خورد او ممدوح و شایسته‌ی تحسین و ترغیب است، لذا هیچگاه نباید او را به خاطر اینکه از آغاز، دستور ما را به کار نمی‌گیرد و حرف نمی‌شنود تنبیه نمود. نوجوان به تناسب فطرت خود تا مسئله‌ای را قبول نکند به آن اقدام نمی‌کند و برای آنکه آن را قبول کند نیازمند بحث و بررسی و شنیدن دلایل آن است. از این روی باید به جای توسل به پرخاش و خشونت به اقتناع عقلی او و بیان دلایل و مستندات مطلوب خویش همت گماریم و عقل او را نسبت به حقانیت و مشروعیت مراد خود سیراب نماییم. از سوی دیگر نباید او را به جهت حرف‌شنوی و اطاعت بی‌چون و چرا، تشویق و ترغیب نماییم؛ زیرا کمال نوجوان در نقد و احتجاج و ریشه‌یابی مسائل است. تشویق بر اطاعت بی‌چون و چرا روحیه‌ی حقیقت‌طلبی و نیروی تعقل او را خاموش می‌گرداند و او را به سان بزه‌ی بی‌اختیاری که قدرت تشخیص نیک و بد خویش را ندارد و با چوب چوپان به چپ و راست حرکت می‌کند، در می‌آورد.

تشویق نوجوان باید بر خوش‌فکری و قدرت استدلال و دقت نظر او تعلق گیرد. نوجوانی که با دقت و موشکافی، مسائل را تحلیل می‌کند و به خوبی به سنجش و مقایسه می‌پردازد و تعقل و تدبّر و تشخیص خود را به کار گرفته و ورزیده می‌گرداند، لایق تحسین و درخور تشویق است؛ زیرا فضیلت نوجوان به همین امور است.



مؤاخذه و بازخواست او نیز در صورتی رواست که عقل نوجوان نسبت به حقایق و صحت در خواست والدین قانع شده و دلائل و ریشه‌های آن را به خوبی دریافته، ولی در عین حال در مقام عمل سرکشی یا کوتاهی نماید. این عدم التزام عملی - که با اعتراف عقلی به حقایق، حجیت و مشروعیت آن دستور در تضاد است - موجب استحقاق مؤاخذه و کیفر او می‌گردد. البته پیدا است که تنبیه وزیر با تنبیه عبد متفاوت است. وزیر حتی اگر مستحق تنبیه باشد باید شأن وزارتش محفوظ بماند و آبرو و حرمتش را از کف ندهد. از این رو در حد امکان در خلوت و خفا نه در محضر جمع تنبیه می‌شود.

۶. تعلیم و آموزش

از جمله وظایفی که والدین نسبت به فرزند خود دارند، آموزش اوست. آن‌گونه که از این حدیث نورانی، استفاده می‌شود نحوه‌ی آموزش کودک در سنین مختلف، متفاوت است.

دوران سیادت کودک، همانگونه که دوران تربیت غیر مستقیم محسوب می‌شود دوران تعلیم غیر مستقیم است. تعلیم غیر مستقیم، شیوه‌ای است که در آن کودک به تعلّم اجبار نمی‌شود و با علاقه و رغبت باطنی و به عنوان تفنّن و تنوع با مسائل گوناگون آشنا می‌گردد بدون آنکه خود متوجه شود که در حال آموزش و فراگیری است. به فرموده‌ی امام صادق علیه السلام دع اینک یلعب سبع سنین؛ کودک خود را هفت سال رها کن بازی کند؛ پس والدین باید مهارت‌ها و علوم مختلف را در قالب بازی، شعر، داستان، تشویق و الگوسازی‌های غیر صریح به کودک انتقال دهند^۱ و

۱. اشعار و داستان‌ها وسیله‌های بسیار مناسبی برای انتقال مفاهیم اخلاقی و علمی به کودکان محسوب می‌شوند و باید در محتوای آنها نهایت دقت و باریک‌اندیشی مراعات شود. متأسفانه بسیاری از شعرهای کودکانه که در گذشته به شکل وسیعی میان کودکان رواج داشت و شاید همگی ←



در القای مطالب و علوم، همیشه شوق و نشاط کودک را زنده نگه داشته و فراگیری مسئله‌ای را بر او تحمیل نکنند.

اما در دوران عبودیت، قانون‌پذیری و آمادگی روحی نونهال زمینه را برای فراگیری مستقیم علوم مختلف فراهم می‌سازد و مربیان وظیفه دارند فرزند را بر علم‌آموزی، مکلف نمایند و او را - هر چند طالب و شائق نباشد - به حضور در کلاس درس وادار کنند. جذابیت کلاس درس و ایجاد محیط آموزشی صمیمی و سرشار از محبت، گرچه امر تعلیم و تعلم را عمق و سهولت می‌بخشد و کمیت و کیفیت آنرا می‌افزاید؛ اما در عین حال واداشتن نونهال به تحمل زحمات و مشقات درس‌آموزی و کسب علم و فضیلت و جلوگیری از بازیگوشی و وقت‌گذرانی او در این سنین، بسیار ضروری و مکمل تلاش آموزگاران است.

→

ما نیز در ایام خردی از آنها استفاده می‌کرده‌ایم، فاقد محتوا و بی‌معنا هستند و صدر و ذیل آنها ارتباطی ندارد. درد آورتر اینکه در آنها فقط به قافیه‌پردازی توجه شده و کلمات نامأنوس بدون معنی به کار رفته است. به عنوان نمونه برای نشان دادن عمق مسئله، اشعار زیر را که از شایع‌ترین اشعار کودکانه است، با هم مرور نمایم؛ اتل مثل توتوله، گاو حسن چه جوره،... ده، بیست، سه پانزده؛ هزار و شصت و شانزده،... عمو زنجیر باف، بله... دستمال من زیر درخت آلبالو گم شده... تب تب خمیر، کاسه و پنیر... پالام پولوم پی لیش... اجی مجی لا ترچی...

البته اخیراً کتاب‌ها، اشعار و داستان‌های پرمغز و جذابی برای کودکان تهیه شده که تا حدود زیادی کاستی گذشته را جبران کرده است. تلاش شایسته‌ای که «کارل کولودی» در پردازش داستان «پینوکیو» نموده، بسیار درخور ستایش است. در این داستان؛ پینوکیو نماد موجود لایشرطی است که بر اثر متابعت از هوای نفس و شیطان وسوسه‌گر چنان پست و بی‌مقدار می‌شود که به شکل حیوان و در زمره چارپایان درمی‌آید و بر اثر تبعیت از قوای عقلی، قابلیت کمال واقعی و انسان شدن را می‌یابد. روباه مکار نماد شیطان وسوسه‌گر، فرشته مهربان نماد عقل یا پیامبران و هادیان و جوچه‌ی اردک یا جیرجیرک نماد نفس ملامتگر می‌باشد. کارل کولودی از رهگذر این موجودات نمادین، عالی‌ترین مفاهیم اخلاقی و نیز ارزش‌های متعالی انسانی و ردائل ضد ارزش حیوانی را در قالب افسانه‌ای جذاب به کودکان منتقل می‌کند.



۹۷ نوجوان پس از عبور از مرحله‌ی عبودیت و ورود به دایره‌ی وزارت برای حضور در کلاس درس و آموختن دانش‌های ضروری نیازمند توجیه عقلی کامل و استدلال متین منطقی است و تکلیف و تحمیل او به فراگیری دانش بدون بیان علل نیاز به آن علم، ضرورت فراگیری و کاربرد عملی آن و اقتناع عقلانی او نسبت به لزوم اکتساب آن، نتیجه‌ی مطلوبی ندارد.

شخصیتی که خود را وزیر و مشاور می‌بیند، در نقد و بررسی عقلی و ریشه‌یابی او امر حاکم و درک کامل فلسفه‌ی آن مجاز است. لذا چون و چرای نوجوان در به‌دست آوردن ضرورت یا فواید علوم، به معنای فرار از مسئولیت دانش‌جویی و علم‌آموزی نیست؛ بلکه محصول طبیعی فطرت حقیقت‌جو و نقاد اوست که به امر تکوینی الهی خود را در اظهار نظر و ذکر عقاید و آرائش محق و مجاز می‌داند.

۷. دفع شبهات

چنانچه فرزند، در شرایط خاصی در معرض افکار متعارض و اقوال متضاد قرار گیرد و در مسئله‌ای از مسائل فکری یا اعتقادی در ورطه‌ی شک و حیرت افتد، مساعدت و همراهی والدین در رفع تردید و تحیر و راهنمایی او در مناقشات علمی، یقیناً در هدایت او به طریق صواب مفید و مؤثر خواهد بود.

کودک قبل از هفت سالگی، تحمّل درک مسائل علمی عمیق را ندارد و انتظار ندارد پدر و مادر یا دیگران در درک مسئله‌ای یا حسن و قبح عملی اختلاف نظر داشته باشند. لذا لازم است در برخورد با کودک رویه‌ی واحدی اعمال شود و پیش روی کودک از طرح مخالفت‌های نظری و بیان انتقاد نسبت به برخورد دیگران در حد امکان پرهیز شود و چنانچه در برخورد دیگران نسبت به کودک نقطه‌ی ضعف یا ایرادی مشاهده نمودیم، بدون آنکه در منظر او به جدال و مناقشه پردازیم، باید



به روش خطابی یا شعری^۱ حالت عاطفی و روحی کودک را تعدیل و حقیقت را بر او منکشف سازیم، همچنین اگر کودک بر اثر معاشرت با ناهلان و ناصالحان، اعتقاد به عقیده‌ی نادرستی پیدا نمود، برای بازگشت او به مسیر حق، نمی‌توان از براهین و استدلالات خشک عقلی بهره گرفت؛ بلکه باید با استفاده از تمثیل و تشبیه، قوای خیالی او را به کار گرفت و او را تحت تأثیر قرار داد.

در برخورد با نونهالان در سنین ۷ تا ۱۴ ابتدا باید افکار صحیح و عقاید سالم را در اختیار آنها قرار داد و از طرح اقوال مخالف و آرای نادرست در محضر آنها حتی به قصد ابطال و رد کردن، اجتناب ورزید و ذهن آنها را درگیر شک و تردید و شبهه نمود. چنانچه فرزند در شرایط خاصی با چنین سؤالاتی مواجه شد و دچار حیرت و تردید گشت و یا اعتقاد فاسدی پیدا کرد، لازم است با استفاده از شیوه‌های خطابی، جدلی یا شعری او را اقتناع یا اسکات نمود و در ضمن زمینه‌ی تشدید این سؤالات و شبهات را نیز از بین برد و او را از معاشرت با ناهلان و منحرفان، صریحاً منع نمود و چنین کتاب‌هایی را نیز از معرض استفاده او دور کرد. همچنین لازم نیست اجازه‌ی حضور او به همه مباحث داده شود. برخی از

۱. استدلالات منطقی بر حسب مقدماتی که در آنها به کار می‌رود و نتایجی که می‌دهد به پنج قسم برهان، جدل، خطابه، شعر و مغالطه تقسیم می‌شوند؛ «شعر» استدلالی است که در آن تصدیق مخاطب، مطلوب نیست و تنها مهیج قوای خیالی می‌باشد و تأثیر روحی خاصی در برانگیختن عواطف مثل سرور و حُزن و شجاعت و خشم و کینه و ترس و تحقیر و... به دنبال دارد. «خطابه» استدلالی است که موجب تصدیق غیر یقینی می‌شود، یعنی مستمع یقین به نتیجه پیدا نمی‌کند ولی به نتیجه آن قانع و راضی می‌شود. «جدل» استدلالی است که تصدیق قطعی یقینی به دنبال دارد ولی حق بودن در آن لحاظ نشده و غرض از آن صرفاً ساکت کردن، محکوم نمودن و تسلیم مخاطب است. «برهان» و «مغالطه» نیز هر دو تصدیق قطعی و جزمی ایجاد می‌نمایند. با این تفاوت که مغالطه در واقع حق نیست ولی برهان در واقع حق است. برای توضیح بیشتر به کتب منطقی مراجعه شود.



گفتگوها میان پدر و مادر حتماً باید از دید این کودکان دور باشد تا حرمت و سیادت پدر و مادر نزد او محفوظ باقی بماند.

در هفت سال سَوَم، نوجوان آرام آرام خود را آماده مباحث نظری محض نموده و ذهن خود را ورزیده می‌سازد. در چنین شرایطی که فرزندان پا به رشد فکری می‌گذرانند و قابلیت فهم براهین عقلی را به مرور پیدا می‌کنند، لازم است والدین و آموزگاران به تدریج افکار و عقاید مخالف را نیز در کنار عقاید سالم طرح کنند و ادله‌ی هر دو طرف را به نقد و بررسی گذارند و در این میان، ذهن نوجوان را نیز به کمک طلبند. البته هدایت غیرمستقیم نوجوان به مسیر حق، در رهایی او از چنگال مغالطات، بسیار ضروری است. ولی نوجوان نباید با توجیهات غیر منصفانه، یا شیوه‌های خطابی و جدلی، احساس کند که قصد فریب یا اسکات او در میان است، بلکه همیشه در آغاز، استدلال برهانی مطلب ذکر گردد و سپس برای فهم بهتر از روش‌های خطابی، جدلی یا شعری نیز استفاده شود و در ضمن به نوجوان اجازه گفتگو و مناظره‌ی آزاد داده شود و از فکر او نیز در رهیافت به حقیقت استفاده گردد. در این سنین نباید از طرح گفتگو در نزد نوجوان طفره رفت یا پرهیز کرد، نوجوان باید آرام آرام به صحنه‌ی جدی گفتگوها وارد شود و قدرت تجزیه و تحلیل و بلوغ فکری خود را بنمایاند.

چنانچه در این سنین، نوجوان در دام شبهات فکری و عقیدتی دچار گشت و یا اعتقادی به مکاتب فکری منحرف پیدا نمود، هیچگاه نباید او را توییح و سرزنش نموده و یا بدون پرده و صریح از مواجهه با منابع این افکار منع نماییم. بلکه به گونه‌ای که به شأن وزارت او لطمه‌ای وارد نیاید، بدون پرخاش و تند، در گفتگوی صمیمانه و مناظره‌ی دوستانه و با استفاده از ادله‌ی متقن منطقی، او را به طریق صواب راهنمایی نماییم و در تمام مواردی که پاسخی برای سؤال او نداریم بی‌پیرایه و صریح، پاسخ او را به آینده موکول نماییم و یا او را به فرزانه‌ای حواله دهیم و از



گفتن کلمه‌ی «نمی‌دانم» دریغ نورزیم. در هر حال وجود اعتماد متقابل و صداقت و صمیمیت کامل میان فرزند و والدین چنانچه مقتضای وزارت است، در تربیت نوجوان بسیار ضروری است. برخوردهای تند و خشونت‌آمیز و حمله‌های بی‌منطق به نوجوانان، در این سنین موجب سلب اعتماد و هدم بنیان صداقت و صمیمیت می‌شود و جز آنکه نوجوان را به مخفی‌کاری و بازگو نمودن مسائل حیات خود برای والدین و ادار نماید ثمری ندارد. نوجوانی که در برخورد با والدین، پس از طرح مسائل روزمره‌ی خود، یکباره با هجوم و فریاد و مؤاخذة روبرو می‌شود، ترجیح می‌دهد که عقاید خویش و برنامه‌های زندگی‌اش را تا آنجا که میسر است از دیده‌ی آنان دور نگاه دارد و صراحت و صداقت خویش را در این میان می‌بازد.

نوجوانی که شأن وزارت خویش را مخدوش و مجروح می‌بیند بهتر می‌داند که از وزارت استعفا دهد. وزیری که از وزارت کناره گرفت، رعیت نمی‌شود و تحت ولایت باقی نمی‌ماند؛ بلکه برای خود شأن مستقلی همچون حاکم جستجو می‌کند. پدرها و مادرها تا رسیدن به ۲۱ سالگی، ولیّ فرزندان خویش هستند به شرط آنکه خود پاسدار این ولایت باشند و با رفتار خود، فرزند را به سرکشی و طغیان وادار نکنند. فشار بیش از حدّ به نوجوان، تهدید و پرخاش، پرهیز از مشاوره، عدم اعتماد، امر و نهی مستقیم و هرآنچه با مقام وزارت او منافات دارد، قدمی است در مسیر اخراج او از دایره‌ی ولایت والدین. از این رو استفاده‌ی بی‌جا و بی‌مورد از ولایت، ولی را در نظر او کوچک و بی‌مقدار و ولایت او را لوٹ و کم‌رنگ می‌کند. همانگونه که پیش از این نیز اشاره شد اعمال ولایت برای نوجوان تنها پس از توجیه کامل عقلانی او به تکلیف و اجازه‌ی بحث و گفتگوی دوجانبه در محیطی صمیمی و شنیدن ادله و انتقادات او و قضاوت منصفانه و حق‌جویانه، اثربخش است و جز این طریق، به صلاح و صواب منجر نخواهد شد.

نتیجه اینکه در این سه دوره‌ی رشد، ما با سه انسان طرف هستیم و نباید گمان



کنیم که می‌توانیم به شیوه‌ی واحد مواجه شویم. بنابراین هر سؤال تربیتی دست کم ۱۰۱ سه پاسخ به تناسب این مراحل دارد و نباید با کلیشه‌ی واحد بدان پرداخت.

پس از ۲۱ سال

پس از پایان ۲۱ سالگی وظیفه‌ی مستقیم والدین نسبت به فرزندان به پایان می‌رسد. اینک میان فرزند و غیرفرزند چندان تفاوتی وجود ندارد و این مسئولیت مستقیم تبدیل به مسئولیت عام شده است. مسئولیت عام، عبارت است از وظیفه‌ای که هر مسلمان نسبت به دیگری دارد، هر مسلمان در جامعه‌ی اسلامی مکلف است برادران دینی خود را به کارهای نیک و اदार نماید و آنها را از ارتکاب اعمال زشت باز دارد. وظیفه‌ی تربیتی خاص هم در شرایطی است که خود او با اختیار و استقلال کامل متقاضی آن باشد.

با توجه به ذیل این روایت (فَإِنْ رَضِيتَ خَلَاتِقَهُ وَ إِلَّا فَقَدْ أَعْدَرْتَ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى) تکلیف والدین در برخورد با فرزند، پس از ۲۱ سال تنها همان وظیفه‌ی عام امر به معروف و نهی از منکر است. تکلیفی که آحاد مؤمنان نسبت به او دارند و او نسبت به یکایک مؤمنان. این تعهد متقابل و احساس مسئولیت و نظارت عمومی، حتی اگر موجب تربیت افراد جامعه نشود سلامت اجتماع را ضمانت می‌نماید.

بنابراین پدران و مادرانی که به سرنوشت فرزند خویش اهمیت می‌دهند و علاقه‌مندند فرزندان‌شان به بهترین شیوه تربیت یابند، شأن سیادت، عبودیت و وزارت آنها را در همه‌ی رفتارهای فردی و اجتماعی آنها در نظر داشته و مطابق آن برنامه‌ریزی و برخورد نمایند.

بسیاری از سؤالات و ابهاماتی که در موضوعات مختلف زندگی، مسیر برخورد اولیا و مربیان را تاریک می‌گرداند از فروغ اعجاز‌آمیز این روایت شریف از میان می‌رود و به روشنی تبدیل می‌شود؛ شیوه‌ی برخورد با فرزندان کم‌همت یا تنبل،



فرزندانی که در انجام عبادات و تکالیف شرعی بی‌رغبت هستند یا آنها که دچار مشکلات اخلاقی هستند، میزان استقلال مالی و نحوه‌ی حساب‌رسی در اموال، چگونگی ابراز محبت، مشارکت سیاسی و اجتماعی، زمان ازدواج و... برخی از موضوعاتی هستند که به بیان معجزآسای این روایت پاسخ درخوری می‌یابند. بر ماست که با عرضه‌ی تصمیم عملی خویش بر این حدیث نورانی و سنجش مقام و منزلت فرزند در ادوار مختلف تکاملش، رفتارهای تربیتی خود را محک بزنیم و فرزندان نمونه و شایسته‌ای به جامعه تحویل دهیم.

ان شاء الله



دوم: کالبد شکافی قانون حضور و غیاب

مبحث الزام و اختیار که پیش از این بیان شد، یک بحث بنیادین تربیتی است که در مدل فعالیت مراکز حوزوی و غیرحوزوی به شکل کلی اثرگذار است. اکنون پس از تبیین کامل چرایی، نوبت به چگونگی آن رسیده است. قاعده این است که پس از تبیین و اثبات نظری هر بحث، به شأن مدیریتی وارد شویم و راهکارهای عملیاتی یا الگوهای اجرایی آن را کشف کنیم تا بحث از حالت کلی و انتزاعی، به برنامه‌ها و نسخه‌های تجویزی قابل اجرا فرود آید؛ زیرا تطبیق مباحث کلی بر نمونه‌های عینی متنوع و مصادیق واقعی متکثر، بحث را مفهوم‌تر و شدنی‌تر می‌سازد.

به بیان دیگر اگر مدیران و مسئولان تربیت به این بحث قانع شوند احتمالاً به دنبال یک نقشه‌ی عملیاتی جامع خواهند بود که همه‌ی ابعاد رشد را در نظر گرفته و دستورالعمل‌های مشخص با مرزبندی دقیقی به آنان ارائه دهد؛ اما با توجه به پیچیدگی‌های امر تربیت برای رسیدن به چنین دستوری به تلاش و خلاقیت ذهنی فراوان، تجربه‌ی عملیاتی گسترده و زمان طولانی نیاز است.

ما در این ضمیمه آن بحث کلی را در یک مصداق خاص یعنی «قانون حضور و غیاب» تطبیق می‌دهیم؛ البته این نگرانی، به قوت وجود دارد که با خواندن این ضمیمه، همه‌ی آن مباحث کلی به یک موضوع جزئی تقلیل یابد و اجرای «مدل تربیتی معرفت‌محور» به «شکل و شیوه‌ی حضور و غیاب در مدارس» منحصر و



تفسیر شود. اما امیدواریم چنین نشود و آن رویکرد تربیتی در سراسر شئون مدارس علمیه و مراکز تربیتی جاری گردد و بر ابعاد متنوع و مصادیق متعدد تطبیق یابد و این ضمیمه تنها یکی از مجاری آن چشمه انگاشته شود. برخی از مصادیق قابل بررسی عبارت اند از: الزام و اختیار در قانون تلبس، دروس اخلاق، نماز جماعت، اردوهای جهادی، برنامه‌های تابستانی و مانند آن.

«ماده ۱۵. حضور طلبه در همه‌ی جلسات درسی، امتحانی و برنامه‌های

آموزشی الزامی است و عدم حضور، غیبت محسوب می‌گردد.

ماده ۱۶. حضور و غیاب، قبل از شروع درس، توسط استاد انجام می‌گیرد؛

تبصره ۱. ترک کلاس و عدم بازگشت، غیبت محسوب می‌شود.

تبصره ۲. تأخیر حضور در کلاس، بیش از ۱۰ دقیقه غیبت و تأخیر کمتر از ۱۰ دقیقه هر سه جلسه یک غیبت محسوب می‌گردد.

ماده ۱۷. برای مرخصی و عدم حضور در کلاس، اجازه‌ی قبلی از مدیر مدرسه لازم است. در موارد استثنایی که اجازه‌ی قبلی ممکن نباشد، محصل باید در اولین فرصت، جریان را به اطلاع ایشان برساند. تشخیص عدم امکان اخذ اجازه‌ی قبلی و موجه بودن غیبت، صرفاً بر عهده‌ی مدیر مدرسه است.

ماده ۱۸. هشت جلسه غیبت غیر موجه در ماه یا بیش از ده جلسه در دو ماه، برای بار اول موجب تذکر شفاهی و در بار دوم تذکر کتبی معاونت آموزش مدرسه با درج در پرونده و اخذ تعهد و بار سوم موجب نصف شدن شهریه و ارجاع آن به دفاتر شهریه‌ی مراجع خواهد شد.

ماده ۱۹. پس از طی مراحل مذکور در ماده ۱۸ یا غیبت بیش از ده روز



کامل، پرونده در کمیته‌ی انضباطی مدرسه طرح می‌گردد و این کمیته، طبق آیین‌نامه‌ی داخلی خود، درباره‌ی متخلف تصمیم می‌گیرد». عبارات فوق، متن آیین‌نامه‌ی آموزشی سطح یک حوزه‌های علمیه است که توسط معاونت آموزش حوزه علمیه‌ی قم، در تاریخ ۷۹/۵/۲۰ تنظیم و در تاریخ ۸۱/۵/۲۹ اصلاح و بازنگری شده است.

امروزه شکل‌های مختلفی از اجرای این قانون در مدارس حوزه مشاهده می‌شود. این اختلاف شکل‌ها، نوعاً بسته به سلیقه و روحیه‌ی مدیران مدارس است و از ضریب شدت و ضعف قانون در نظر مدیر و نیز محدودیت‌های مقام اجرا ناشی شده است. در پاره‌ای از مدارس و نزد گروهی از مدیران، حضور در کلاس درس مقدمه‌ی غالبی و طریق عرفی برای رسیدن به هدف اصیل «علم‌آموزی» محسوب می‌شود. شاید به این عذر و شاید بر اساس عذرهای نگرش‌های دیگر، بنای مسئولان در آن مدارس بر سهل‌گیری و مدارا است؛ اصراری بر اجرای مو به موی مواد این آیین‌نامه وجود ندارد و در عوض بر روح قانون تأکید می‌شود.

در طرف دیگر، مدارس و مدیرانی قرار گرفته‌اند که قانون را برای عمل می‌دانند و معتقدند که بدون پافشاری بر قانون، بهره‌های فراوانی از کف خواهد رفت. به همین جهت، اولاً به اجرای دقیق مواد آیین‌نامه اصرار می‌ورزند؛ ثانیاً هر جا که آیین‌نامه‌ی مرکز مدیریت، سکوت کرده یا نوعی اختیار و فسحت قرار داده باشد، با وضع مقررات داخلی، به ترمیم و تکمیل آن اقدام می‌کنند و با اعمال این سلیقه، فضای هرگونه برخورد سلیقه‌ای یا تبعیض را برمی‌دارند و با این رویه‌ی متفاوت، به سوی وحدت رویه حرکت می‌کنند.

در میان این دو رویه، سلیقه‌های متعدد دیگری هم وجود دارد که ذکر آن به طول می‌انجامد. این اختلاف نگرش به موضوع قانون، در مسئله‌ی حضور و غیاب و نیز در ده‌ها موضوع مهم دیگر تجلی یافته و به سرنوشت عینی طلاب گره خورده است.



به جهت اهمیت نقش قانون، به نظر می‌رسد که بررسی کامل مقدمات، مبانی، مقارنات و پیامدهای قوانین، همیشه ضرورت دارد؛ در این گفتار بر آنیم که به بررسی مختصر این مواد از آئین‌نامه‌ی آموزش بپردازیم:

بررسی پشتوانه‌های نظری آئین‌نامه

در دفاع از این آئین‌نامه می‌توان گفت: سخت‌گیری در مسئله‌ی حضور و غیاب، موجب التزام طلبه به حضور به موقع در کلاس درس و بهره‌گیری کامل از فرایند آموزش می‌گردد؛ از کند شدن روند آموزش (تأخیر در آغاز درس؛ تعطیلی بی‌جای کلاس یا تکرار محتوای درس برای غایبین) جلوگیری می‌شود؛ حرمت اساتید رعایت می‌گردد و روحیه‌ی نظم و نیز عادت به انضباط شخصی در طلبه تقویت می‌شود.

اگر این قانون برای اجرای کامل باشد، نتیجه این خواهد شد که طلبه پیش از هر غیبت و در صورت عدم امکان، پس از غیبت در اولین فرصت به واحد حضور و غیاب مدرسه یا شخص مدیر مراجعه می‌کند و عدم حضور خود را با ارائه‌ی اسناد و مدارک توجیه می‌نماید. این شیوه، هم‌اکنون در برخی از مدارس حوزه، شیوه‌ای معمول و رایج است.

در واقع این ماده‌ی قانونی بر این مبنا وضع شده که طلبه موظف به علم‌آموزی است و فرایند علم‌آموزی جز با حضور مرتب در کلاس درس و استفاده از محضر استاد فراهم نمی‌گردد. هنگامی که مسئولان مدرسه با دعوت از استاد و برنامه‌ریزی درسی، امکان استفاده‌ی طلبه را فراهم آورند، شرکت در برنامه و بهره‌گیری از این فرصت ضروری می‌شود.

بر این اساس، غیبت طلبه یک امر خلاف قاعده یا به عبارت روشن‌تر تخلف آشکار است و باید با آن برخورد شود؛



۱. طلبه موظف به علم‌آموزی است.
 ۲. حضور در کلاس درس، مقدمه‌ی واجب وظیفه‌ی علم‌آموزی است.
 ۳. عدم حضور در کلاس تخلف است.
 ۴. اجازهی غیبت به طلبه، معادل اعطای حق تخلف است.
 ۵. باید با هر تخلفی برخورد شود.
- از میان این گزاره‌ها، گزاره‌ی اول قطعی است؛ طلبه، موظف به علم‌آموزی است. طلبه، سرمایه‌ی فردای جامعه است و برای خدمت به دین خدا در آینده‌ای نه چندان دور، باید آماده شود و تحصیل علم، شرط لازم این آمادگی است.
- گزاره‌ی دوم نیز به شکل غالبی پذیرفته است. نوع انسان‌ها برای اندوختن دانش، به استاد، کلاس درس و محیط آموزشی مناسب نیاز دارند و بدون این مقدمات، دانش‌آموخته و فرهیخته نمی‌گردند.
- نوادری هم که علاوه بر نبوغ ذهنی، به خودشکوفایی کامل در برنامه‌ریزی رسیده و از همت و تلاش شایسته برخوردار باشند و به فعالیت علمی عشق بورزند، نه خود تن به برنامه‌های مدون و نظام‌های رایج آموزشی می‌دهند و نه معیار شایسته‌ای برای قانون عمومی به شمار می‌آیند؛ بنابراین می‌توان بهره‌گیری از یک نظام آموزشی را به حضور در کلاس‌های درس آن نظام، مشروط و مقید کرد.
- گزاره‌ی سوم نیز در نگاه نخست قابل تأیید است؛ وقتی حضور در کلاس درس از باب مقدمه‌ی واجب وظیفه باشد، عدم حضور، تخلف از وظیفه است.
- اما باید توجه داشت که طلبه علاوه بر وظیفه‌ی علم‌آموزی، وظایف فراوان دیگری نیز بر عهده دارد؛ اگر ملاک تربیت اخلاقی طلبه، «انجام وظیفه» باشد، می‌توان انتظار داشت که طلبه در شرایطی قرار گیرد که انجام یک وظیفه او را از ادای وظایف دیگر باز دارد. در علم اصول فقه، از چنین شرایطی به «تراحم در مقام عمل» یاد می‌شود و منطق حل تراحم در نگاه اصولی، ملاحظه‌ی وظیفه‌ی اهم است.



باید به طلبه آموخت و از او انتظار داشت که بر «وظیفه» پای بند باشد و از میان وظایف متعدد، همیشه مهم‌ترین را برگزیند. تحصیل دانش‌های دینی، یکی از وظایف مهم طلبه است که به صورت مستمر و در زمانی طولانی باید انجام گیرد؛ اما در موقعیت‌هایی محدود، همین واجب مهم، تحت الشعاع وجوب تکالیف اهم قرار می‌گیرد؛ یک نمونه‌ی آشکار از این موقعیت‌ها، تعطیلی دروس حوزه در تحولات حساس اجتماعی است. حوزه در بافت کلان خود، همان‌گونه که وظیفه دارد به حرکت کاروان تفقه مدد برساند، مسئولیت واکنش و اعلام موضع نسبت به حوادث مهم اجتماعی و توجه به رسالت‌های برونی را نیز دارد و در شرایطی لازم می‌شود که به جای پرداختن به برنامه‌ی درسی رایج، برنامه‌ی ویژه دیگری را در دستور کار خود قرار دهد.

مشابه این وضعیت را در زندگی فردی هر طلبه نیز می‌توان سراغ گرفت، غیبت در چنین وضعیتی، «غیبت موجّه» نامیده شده است. غیبت موجّه یعنی غیبتی که «تخلّف» محسوب نمی‌شود، بلکه در مقام عمل یا دارای وجوب و یا حداقل دارای جواز است.

از بررسی گزاره‌ی سوم، حدود گزاره‌ی چهارم نیز به دست می‌آید؛ صدور اجازه‌ی غیبت برای طلبه در همه جا معادل اعطای حق تخلّف نیست.

پیشنهاد حدّ نصاب

بر اساس این مقدمات، اگر فرض کنیم که هر طلبه به طور متوسط در هفته یک ساعت غیبت موجّه داشته باشد، می‌توان دریافت که به صورت متوسط صدور جواز این مقدار غیبت، برای طلبه لازم است. در این فرض دو گونه برخورد تصور می‌شود:

برخورد اول آن است که طلبه پیش از هر ساعت غیبت، مستقیماً به مدیر



۱۰۹ مدرسه یا نماینده‌ی او مراجعه کرده، اجازه‌ی غیبت را دریافت کند و اگر به هر دلیلی، پیش از غیبت، امکان این اقدام فراهم نشود، در اولین فرصت پس از آن، با مراجعه به مدیر یا نماینده‌ی او، غیبت خود را موجه کند؛ این شیوه، همان چیزی است که براساس مفاد آئین‌نامه، امروزه در پاره‌ای از مدارس حوزه‌ی علمیه اجرا می‌شود.

شیوه‌ی دوم این است که به جای صدور روزانه‌ی این مجوز برای غیبت موجه، قانون از ابتدا مجوزی عام صادر کند که بر اساس آن، شرایط واقعی زندگی طلبه لحاظ شده باشد؛ به این صورت که قانون همین مقدار غیبت موجه را حق طلبه تلقی کند. پیشنهاد این مقاله عمل بر اساس شیوه‌ی دوم است: «طلبه در هر ماه، مثلاً اجازه ۳ روز غیبت موجه را داشته باشد».

این شیوه در بسیاری از مراکز آموزشی غیرحوزوی و برخی از مراکز وابسته به حوزه اجرا می‌شود، برای نمونه بندهای مربوط به آئین‌نامه‌ی حضور و غیاب مرکز جهانی علوم اسلامی (مدرسه عالی فقه و معارف اسلامی) که در ابلاغیه‌ی شماره‌ی ۲۲۵/آ/م مورخ ۱۳۸۳/۳/۲ درج شده را در اینجا می‌آوریم:

۱. غیبت غیر موجه بیش از سه شانزدهم موجب حذف درس و درج نمره‌ی صفر در کارنامه می‌شود.

۲. غیبت موجه بیش از شش شانزدهم موجب حذف درس بدون نمره‌ی صفر می‌شود.

مزایا و محسنات این طرح

برای دفاع نظری از این پیشنهاد، لازم است ادله‌ی کافی فراهم آید؛ از این نکات می‌توان به عنوان دلیل، مؤید یا شاهد برای پشتیبانی طرح استفاده کرد:



۱. استحقاق مرخصی

همان‌گونه که حضور در کلاس، وظیفه‌ی طلبه است، غیبت موجب‌ه نیز حق طلبه است. قانون همان‌گونه که نسبت به انجام وظیفه‌ی طلبه حساسیت می‌ورزد، نسبت به استیفای حقوق نیز باید واکنشی داشته باشد؛ تنها تفاوت میان این حق و آن وظیفه، در اجمال و تفصیل است؛ یعنی ساعات انجام وظیفه، به صورت دقیق معلوم است؛ اما ساعات استیفای حق، از پیش معلوم نیست.

به نظر می‌رسد واکنش منطقی قانون در مقابل این حق اجمالی، صدور «اجازه‌ی اجمالی» است؛ یعنی طلبه از ابتدا اجازه داشته باشد که مقداری غیبت کند. البته با اندکی دقت، می‌توان گفت که «وظیفه‌ی» طلبه نیز اجمال دارد؛ یعنی پیش از فرا رسیدن ساعت کلاس درس، نمی‌توان پیش‌بینی کرد که طلبه در آن ساعت، وظیفه‌ی حضور در کلاس را دارد یا خیر؟ زیرا اجمال در موارد مجاز غیبت به وظیفه‌ی حضور در کلاس نیز سرایت می‌کند. بر این اساس، معلوم نیست که چرا دربارهی «وظیفه‌ی اجمالی طلبه» قانون عام قطعی صادر شده، ولی در بارهی «حق اجمالی او» قانون عام صادر نشده است؟

البته روشن است که ساعات غیبت باید بسیار کمتر از ساعات حضور در کلاس باشد؛ حضور در کلاس درس، «قاعده‌ی اولیه» و غیبت، «استثنا» است؛ اما این استثنا به جهت فراگیری و قطعیتی که دارد، باید در قانون پیش‌بینی شود. به آمار وضعیت حضور و غیاب یکی از مدارس قم در سال تحصیلی ۸۲-۸۳ توجه نمایید.

- تعداد طلبه: ۶۸۹ نفر، پایه‌های اول تا ششم.
- مجموع ساعات کلاس تشکیل شده برای ۶ پایه: ۴۴۹۸۶۹ ساعت
- مجموع ساعات کلاس تشکیل شده برای هر طلبه به صورت متوسط: ۶۵۲ ساعت



• مجموع ساعات غیبت طلاب در سال: ۵۲۶۲۲ ساعت؛ برای هر طلبه به

صورت متوسط: ۷۶ ساعت

• مجموع ساعات غیبت موجّه: ۲۷۰۹۴ ساعت؛ برای هر طلبه به صورت

متوسط: ۳۹ ساعت

چند نکته درباره‌ی این آمار

الف. این آمار بدون احتساب تأخیر ورود در کلاس است. آمار تأخیر بیش از ده دقیقه که بر اساس آئین‌نامه، غیبت تلقی می‌شود در همین مدرسه، این چنین است:

تأخیر موجّه: ۲۰۹ مورد، تأخیر غیر موجّه: ۱۶۶۸ مورد

ب. اکثر طلاب پایه‌های اول تا ششم مجرد هستند و به جهت فراغت بیشتر از دغدغه‌های خانوادگی و معیشتی، انتظار می‌رود که بیش از متأهلان امکان حضور در کلاس را داشته باشند و عذر موجّه کمتری برای غیبت دارند.

ج. ساعاتی که به عنوان غیبت موجّه ذکر شده، از آمار واقعی غیبت‌های موجّه کمتر است، زیرا بر اساس ادعای پاره‌ای از طلاب، به جهت سخت‌گیری فراوانی که در این مدرسه برای توجیه غیبت و ارائه‌ی اسناد و مدارک اعمال می‌شده و بعضاً تلقی هتک حرمت و تحقیر از آن شده است؛ گروهی ترجیح داده‌اند، برای توجیه غیبت به اداره‌ی حضور و غیاب مدرسه مراجعه نکنند و در این موارد، خودبه‌خود عدم مراجعه به معنی ناموجّه بودن غیبت تلقی شده است.

علی‌رغم این ملاحظات، این آمار نمایانگر این واقعیت است که به صورت متوسط، هر طلبه از هر ۱۷ جلسه درس، حداقل یک جلسه غیبت موجّه داشته و حق استفاده از مرخصی را دارد.

۲. کوچک ساختن نظام اداری و صرفه‌جویی در وقت طلاب و مسئولان

اگر فرض کنیم اقدام طلبه برای توجیه غیبت - از مقدماتی مثل اخذ گواهی تا



رفت و آمد و گفت‌وگو، بدون ملاحظه شلوغی دفتر حضور و غیاب - تنها ۱۰ دقیقه از زمان را اشغال کند، حدود ۵۲۶۰۰۰ دقیقه (معادل ۸۷۷۰ ساعت یا ۳۶۵ روز یا یکسال کامل) از وقت طلاب برای توجیه غیبت صرف شده است. اگر فرض کنیم دفتر حضور و غیاب مدرسه برای تشخیص موجّه یا غیرموجّه بودن غیبت هر طلبه، تنها ۲ دقیقه وقت، صرف کند، در طول یک سال حدود ۱۰۵۰۰۰ دقیقه (یعنی ۱۷۵۰ ساعت = ۷۳ روز = ۲/۵ ماه) از وقت مفید کادر اداری مدرسه به این امر اختصاص یافته است که بیش از نیمی از این مقدار به توجیه غیبت موجّه، اختصاص داشته و هیچ نمره‌ای بر آن مترتب نبوده است. در چنین شرایطی، به شکل طبیعی، اختصاص یک نیروی اداری برای بررسی وضع حضور و غیاب در مدارس علمیه لازم است که این امر موجب از دست دادن یک نیروی مفید برای انجام کارهای مهم‌تر خواهد بود.

این مشکل تنها به موضوع حضور و غیاب در مدارس اختصاص ندارد، داستان حضور و غیاب و موارد مشابه آن، مجموعاً شبکه‌ی اداری گسترده‌ای را پدید آورده است؛ این نظام اداری، گرچه نسبت به نظام بروکراتیک حاکم بر سازمان‌های دیگر، هنوز از سلامت نسبی برخوردار است؛ اما نمی‌توان انکار کرد که حجم وسیعی از زمان، انرژی و آرامش را در خود هضم می‌کند.

می‌توان گفت، هر نهاد یا مجموعه‌ای، برای جلوگیری از تخلف احتمالی یکی دو ملاحظه‌ی کوچک در تعامل با مراجعین خود افزوده است. نتیجه‌ی انباشت این ملاحظات کوچک که هرکدام چند دقیقه بیشتر وقت نمی‌گیرد، در یک نگاه مجموعی کلان، تشکیل یک سیستم عریض و طویل فرساینده و کند شدن روند انجام امور شده است. بسیاری از قوانین، با ملاحظه‌ی وضعیت متخلفین حرفه‌ای و به هدف ایجاد محدودیت برای آن‌ها تنظیم شده است؛ واقعیت این است که وجود این مجموعه «بدها» در میان ما، کار هزاران «خوب» را به تکلف آمیخته و دشوار کرده است.



۳. پرداختن به راهکارهای تربیتی به جای برخوردهای حقوقی

اگر فرض کنیم طلبه برای رضای خدا و انجام وظیفه سربازی امام عصر علیه السلام، راه پرشکوه طلبگی را برگزیده و از روی آگاهی و بصیرت، تحصیل دانش‌های دینی را آغاز کرده است و به اهمیت، ضرورت و قداست علم به خوبی آشناست، نمی‌توان فرض کرد که طلبه بدون عذر موجه، کلاس درس را ترک کند. طلبه خود را در مقابل تمام هستی مسئول می‌بیند و در انجام رسالت عظیمی که بر دوش او قرار خواهد گرفت، ذره‌ای کوتاهی روا نمی‌دارد. هر ساعت از عمر طلبه‌ی جوان، ظرف پذیرش اندوخته‌ای است که فردایی نه چندان دور، گره‌گشای معضلی بزرگ خواهد بود؛ اگر چنین باشد، چه نیازی به حضور و غیاب؟!

آیا در تاریخ هزار ساله‌ی حوزه‌های علمیه، از حضور و غیاب سخنی به میان آمده است؟! مبدأ پیدایش قانون حضور و غیاب، احتمالاً فضای افزایش جمعیت طلاب و مشاهده‌ی مواردی تخلف، سهل‌انگاری و کاهلی بوده که ضرورت نوعی اعمال فشار برای ترمیم انگیزه‌ی حضور در کلاس را در چشم مسئولان نمایانده است. این احساس ضرورت، مولد دستگاهی به نام حضور و غیاب شده است، وگرنه به سهولت می‌توان اعتراف کرد که قانون کنترل حضور و غیاب، قانونی خلاف اصل است و در یک فضای ایده‌آل، اصلاً نباید وجود داشته باشد. در اینجا مناسب است اندکی به بررسی مبدأ پیدایش این مسئله بپردازیم:

فرض کنیم در حوزه‌ی هزار سال پیش قرار گرفته‌ایم و ناگهان بر اثر یک رخداد مبارک اجتماعی، جمعیت طلاب افزایش یافته است و در میان طلاب جذب شده، کسانی فاقد احساس مسئولیت به حوزه‌ی علمیه یعنی عرصه‌ی معرفت تخصصی دین پای می‌گذارند. این گروه، آمار قابل توجهی از بی‌مبالاتی و سهل‌انگاری را ارائه می‌دهند. در چنین شرایطی چه می‌کنیم؟

برای بررسی مسئله می‌توان این گروه را با نمونه‌ی طلبه‌های پیشین مقایسه کرد؛



آنچه میان این‌ها و آن‌ها فاصله انداخته، شناخت و احساس مسئولیت است؛ حال اگر بتوانیم این گروه دوم را به شناخت و احساس مسئولیت مجهز کنیم، مشکل حضور در کلاس درس حل خواهد شد؛ به بیان دیگر، تنها راه ترمیم انگیزه‌ی آنان استفاده از قوه‌ی قهریه نیست؛ بدون اعمال فشار هم می‌توان به همان نتیجه رسید، ولی البته با همتی فراخ‌تر و کوششی بیشتر.

با تبیین، فرهنگ‌سازی و فعالیت تربیتی، می‌توان پایدارترین انگیزه‌ها را در وجود اشخاص ایجاد کرد. آنچه موجب انتخاب قوه‌ی قهریه به عنوان راه حل می‌شود، یا ناتوانی ما از تربیت انسان‌ها است و یا بی‌توجهی و سستی ما؛ اگر بی‌توجهی و سستی باشد، ما نیز با همان طلبه‌ها که متخلفشان می‌شناسیم مشترک هستیم. هنر آن است که این قوه‌ی قاهره را درون هر طلبه بنشانیم و محرکی داخلی در او ایجاد کنیم که پس از رهایی از نظارت ما هم به تلاش، فعالیت و جهاد علمی بپردازد؛ و البته این، راه کوتاهی نیست.

نفس «حضور در کلاس درس» موضوعیت ندارد، «شعور حضور در کلاس» نیز لازم است. دستگاه تربیتی حوزه بسیار بیش از حساسیتی که برای حضور طلبه در کلاس درس صرف می‌نماید، باید حساسیت‌های خود را بر تربیت طلبه و ایجاد اخلاق مجاهدت علمی و عملی متمرکز کند؛ افزایش انگیزه‌های طلبگی، رسیدگی به معنویت طلاب، تبیین قداست علم‌آموزی، توجیه کامل فعالیت‌های علمی برای طلبه، ایجاد شور علمی، شعور علمی، غیرت علمی، ایجاد مهارت‌های دانش‌آموزی، جذاب نمودن محتوای درونی، تبدیل درس معلم به زمزمه‌ی محبت و بازگرداندن روابط استاد و شاگردی به رابطه‌ی محبّ و محبوب و جایگاه‌والای خویش، بخشی از راهکارهای این مهم است.

ما به این جهت که نمی‌توانیم یک فرهنگ توانا ایجاد کنیم، به گسترش سیستم اداری روی آورده‌ایم و به جای تأمین محرک‌های درونی، به فعال کردن محرک‌های



بیرونی پرداخته‌ایم؛ غافل از آنکه همه‌ی این فعالیت‌های حوزوی باید به پرورش نیروی کارآمدی بینجامد که با احساس مسئولیت و معرفت خویش، رسالت‌های سنگین حوزه را به دوش کشد و بدون هراس از عوامل فشار به حرکت ادامه دهد.

توجه به این نکته ضروری است که تنبیه و استفاده از فشار خارجی، تنها یکی از شیوه‌های تربیتی است؛ اگر دیدگاه اجرایی ما تنها بر روی همین شیوه، تأکید کند و از حرکت‌های مثبت برای فرهنگ‌سازی غافل شود، طلبه‌ی خوبی پرورش نخواهد یافت؛ گرچه آمار حضور در کلاس درس، روز به روز افزایش یابد.

برخورد قانونی شاید کوتاه‌ترین راه باشد؛ اما به یقین بهترین راه نیست. اینک در شرایطی که ما از آن فضای ایده‌آل فاصله داریم و شاید نتوانیم تنها با اشراف تربیتی و فرهنگ‌سازی، و بدون اعمال قوانین مکتوب و مضبوط، به آن نتایج سترگ دست یابیم، شایسته است تا آنجا که در توان داریم، رنگ برخوردهای انسان‌ساز و تحول‌آفرین را در تعامل خود با طلاب بالا ببریم و به هیچ قیمت نگذاریم که روابط مسئولان با طلبه‌ها به روابط خشک اداری منحصر شود. تلاش کنیم علی‌رغم همه‌ی محدودیت‌ها و ناسازگاری‌ها، ظرفیت تربیتی دین را فعال کنیم و با کوششی مضاعف، فرهنگ علم‌آموزی و طلبه‌پروری را در حوزه برپا نگاه داریم. تلاش کنیم به جای گسترش روابط حقوقی، انتظامی و قانونی، روابط تربیتی را تجربه کنیم و نیروهای ارزشمند اداری خویش را به جای گماشتن در جایگاه یک مجری سخت‌گیر و قانون‌محور، در جایگاه یک سرپرست سخت‌کوش بنشانیم که با رسیدگی دلسوزانه، به تربیت طلاب می‌پردازد و بالتزام عملی خویش، روح احساس مسئولیت و وجدان کاری را در او می‌دمد.

اگر بهره‌ی زمانی خویش را خوب مدیریت کنیم، شاید فرصتی پیش بیاید تا به جای احضار طلبه به دفتر حضور و غیاب مدرسه برای ساعتی غیبت، ما به او سرکشی کنیم و از او سراغ بگیریم. در یک فضای سرشار از انس و صمیمیت، از



مشکلات او مطلع شویم و آگاهی لازم برای طلبگی را در وجود او بیفزاییم.

در سیره پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله آمده است: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ صلی الله علیه و آله إِذَا فَقَدَ الرَّجُلَ مِنْ إِخْوَانِهِ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ سَأَلَ عَنْهُ؛ فَإِنْ كَانَ غَائِبًا دَعَا لَهُ وَإِنْ كَانَ شَاهِدًا زَارَهُ وَإِنْ كَانَ مَرِيضًا عَادَهُ؛^۱ یعنی پیغمبر اکرم اگر سه روز یکی از اصحاب را نمی دید از حالش جویا می شد، اگر می گفتند غایب است برایش دعا می کرد، و اگر نه به دیدنش می شتافت و اگر بیمار بود عیادتش می کرد».

اکنون به پیشنهاد «حد نصاب» بازگردیم؛ اگر قانون مدون، آمادگی داشته باشد که تمام مشکل ما را با غیبت های موجه حل کند، بیم آن می رود که این مهم، تنها بر دوش قانون قرار گیرد و از اعمال نگاه های تربیتی غفلت شود؛ اما اگر فسحتی قانونی برای طلبه در عدم حضور وجود داشته باشد، بالا رفتن احتمالی آمار غیبت، بدون حق استفاده از اهرم فشار برای مسئولان، دغدغه ی فرهنگ سازی و چاره اندیشی های تربیتی را در آنان برمی افروزد.

به نظر می رسد قانون، چندان امر مشکل گشایی و چاره اندیشی را به دست گرفته که فضایی برای شیوه های جایگزین نگذارده است و راه های قانونی، چنان فکر چاره اندیشان را تصاحب کرده که کمتر اندیشه ای به سراغ تولید تدابیر تربیتی می رود. شاید در فضای غیبت قانون، فرصتی برای تحرک شیوه های تربیتی باز شود.

با اعمال قانون، وضعیت امور، سامان یافته و متعادل به نظر می رسد؛ صورت مسئله، پنهان می شود و شهر چنان امن و امان می نماید که حساسیت های اصلی مورد غفلت واقع می شود.

آیا سزاوار نیست، به جای آنکه اهرمی برای تحت فشار قرار دادن طلبه بسازیم تا در کلاس درس حضور یابد، اهرمی برای خود برتراشیم تا در امر فرهنگ سازی و طلبه پروری بیشتر کوشش کنیم؟

۱. حسن بن فضل طبرسی؛ مکارم الاخلاق؛ ص ۱۹.



۴. ایجاد میدان اختیار و فضای رشد

قانون‌گذاری نوعی اعمال ولایت است و مسئولان نظام آموزشی بر دانش‌آموزان به نوعی ولایت دارند؛ اما باید توجه کرد که اعمال کامل و دائم حق ولایت، در درازمدت تحمل‌شکن و طغیان‌آفرین است. هرگاه ولی از تمام حق ولایت خویش بهره‌گیرد، متولی را به سرکشی واداشته است. پدر بر فرزند خویش ولایت دارد؛ اما اگر در جزئیات برنامه‌ی زندگی او از این حق بهره‌گیرد و دائماً او را محدود کند، فرزند از ولایت او سر باز می‌زند. پدر و مادر، باید ضمن محدود کردن دایره‌ی رفتارهای فرزند، میدان اختیاری نیز برای او قرار دهند. این میدان اختیار علاوه بر تحمل‌پذیر کردن آن محدودیت‌ها، موجب رشد و سازندگی شخصیت فرزند است.

در محیط جبر، حرکت بی‌معنا است. آزمایش و تکلیف نیست، و هرگاه چنین باشد، «رشد» هم نیست. انسان در فضای اختیار، آزادانه و از روی اراده، خوب را بر بد ترجیح می‌دهد؛ اگرچه امکان اشتباه نیز برای او وجود دارد، ولی این اشتباه احتمالی، هزینه‌ی رشد او است.

اقدام مسئولان مدارس حوزه به هدف رشد طلاب است و از آنجا که در سرزمین جبر، «رشد» امکان‌پذیر نیست، شایسته است قانون، فضای جولان ارادی طلاب را تا اندازه‌ای تأمین کند. هرگاه غیبت طلبه به قطع شدن شاهرگ معیشتی او پیوند داشته باشد، طلبه در شرایط جبر قرار گرفته است و حضور جبری او در کلاس درس، فاقد ارزش اخلاقی است؛ بدین ترتیب حوزه که بستر گسترش ارزش‌های اخلاقی است، به خاطر یک دغدغه‌ی درجه دو، از مهم‌ترین کارکرد خود فاصله می‌گیرد. این جبر فراهم آمده نیز قابلیت استمرار ندارد. به هر حال طلبه پس از ۶ سال تحصیل تحت برنامه، به فضای باز سطح دو پای می‌گذارد و از قید و بند و تحمیل و تکلیف رها می‌گردد. اگر روح التزام از درون جان طلبه



نحوشیده باشد در آنجا نیز نیاز به قوهی قهریه دارد و نبود این قوهی قاهره به افت تحصیلی و نابسامانی علمی او منتهی می‌شود؛ اما اگر در این دوره با حمایت تربیتی مربیان به استقلال درونی لازم برای انجام وظیفه رسیده و گوهر احساس مسئولیت را به دست آورده باشد پس از آن تا پایان عمر به زبان حال ثناگوی آن مربی است.

۵. ابراز اعتماد و رفع تلقی تحقیر و توهین

اجرای کامل قانون حضور و غیاب، براساس نظر توده‌ی طلاب جوان، گونه‌ای توهین و تحقیر تلقی می‌شود و در آن نوعی «بی‌اعتمادی» مشاهده می‌گردد. طلبه احساس می‌کند، پیش از هر جلسه غیبت یا پس از آن، یک بار باید به دفتر مدرسه مراجعه کند؛ در مقابل مدیر مدرسه قرار گیرد و با گردن کج توضیحی ارائه دهد. پیش از غیبت، چانه‌زنی کند و منتی بکشد یا پس از غیبت بازخواست شود، مدارک معتبری تقدیم کند و پاسخ‌گو باشد!

نفس این «احساس بی‌اعتمادی» فضای روابط را بر هم می‌زند؛ این در حالی است که محیط حوزه باید محیط اعتماد، محبت و صداقت باشد.

اجرای نظم نئوپانی شاید در محیط‌های غیردینی لازم باشد و موجب انتظام امور گردد؛ اما در فضای طلبگی که فضای برادری، صمیمیت، محبت و اعتماد است، زینده و شایسته نیست. در چنین فضایی باید اصل بر پاکی، درستی، صداقت و احساس مسئولیت باشد و اگر استثنایی مشاهده می‌شود، با حسن سلیقه‌ی تربیتی اصلاح و درمان شود.

بر این اساس، روابط مدیر مدرسه با طلبه باید بر محور «اعتماد متقابل» بگردد؛ زیرا نفس ابراز اعتماد در سازندگی شخصیت طلبه (و بلکه مطلق جوان) تأثیر فراوان دارد و فرایند قانون‌گذاری نباید ما را از این برکات فراوان تربیتی محروم سازد. گویا حد وسط میان «قانون موجود» و «اعتماد صد در صد به طلبه» که



اکنون غیر عملی به نظر می‌رسد، ابراز اعتماد قانونی در دایره‌ای محدود باشد؛ چیزی شبیه امر بین‌المرین که حد وسط میان جبر و تفویض است. پیشنهاد حد نصاب، هر دوی این موارد را تأمین می‌کند: هم حسن اعتمادی به برنامه‌ریزی شخصی طلبه به شمار می‌رود و فضای اختیاری باقی می‌گذارد و هم موجب رسوخ روحیه‌ی ولنگاری و بی‌مبالاتی در او نمی‌شود. نکته‌ی بسیار مهم در فرایند قانون‌گذاری برای طلاب مبتدی همین واقعیت است که طلبه، در سنین ۱۴ تا ۲۱ قرار گرفته و همه مقتضیات جوانی در دوره‌ی وزارت که در حدیث نبوی^۱ به نحو اعجاز‌آمیزی بیان شده، درباره‌ی او صادق است؛ آیا قانونی که برای چنین مخاطبی نوشته می‌شود، نباید با قوانین عمومی تفاوت جوهری و با مقتضیات سنی و روحی آن مخاطب تناسب کامل داشته باشد؟

در این مرحله از زندگی نوجوان خود را مورد اعتماد دیگران تصور می‌کند و فطرتاً انتظار دارد که دیگران به او اطمینان نموده و کارهای خطیر را بر عهده او بگذارند و ابدأ نمی‌پسندد که غلام فرمان‌برداری تلقی شود که دائماً تحت نظارت و کنترل باشد و وظیفه‌ی بله‌قربان‌گویی را اجرا کند.

۶. حفظ فرهنگ پربهای حوزوی

آیین‌نامه‌ها و قوانین، مانند هر فرآورده‌ی انسانی دیگر، به طبیعت خویش نسبتی با محیط برقرار می‌کنند؛ دغدغه‌ها و حساسیت‌های جدید ایجاد می‌کند و روابط را تحت تأثیر قرار می‌دهند. از مجموع آنچه تاکنون بیان شد، می‌توان احتمال داد که این آیین‌نامه لااقل در مواردی، فرهنگ توانای حوزه‌های علمیه را در معرض آسیب جدی قرار دهد.

۱. ضمیمه یکم از همین کتاب.



بررسی آیین‌نامه‌ی موجود

آنچه در دفاع از آیین‌نامه‌ی موجود و مخالفت با پیشنهاد حد نصاب گفته می‌شود، بدین قرار است:

۱. قراردادن حد نصاب غیبت برای طلبه، به معنی صدور مجوز غیبت است و صدور مجوز غیبت، معادل اعطای حق تخلف.

ملاحظه: پیش از این به تفصیل در این باره سخن گفته‌ایم؛ اولاً می‌توان قانون حد نصاب را به گونه‌ای دیگر تفسیر کرد و چنین گفت که قانون‌گذار وظیفه‌ی مراجعه، اعلام گزارش و توجیه غیبت را از دوش طلبه برداشته، نه آنکه حق غیبت به او داده باشد.

ثانیاً غیبت همیشه تخلف نیست و صدور مجوز غیبت را نباید معادل اعطای حق تخلف دانست. هم‌چنین می‌توان آن را به معنای «مرخصی استحقاقی» گرفت.

۲. وضع این قانون موجب سوء استفاده عده‌ای خاص می‌شود، زیرا قانون راه فرار از وظیفه‌ی شرکت در کلاس را از ابتدا به روی طلبه گشوده است.

ملاحظه: اولاً معلوم نیست که موارد سوء استفاده زیاد باشد، زیرا توده‌ی طلاب از سر عشق به انجام وظیفه و احساس مسئولیت درس می‌خوانند و نیازی به اعمال قهر و فشار برای حرکت ندارند. سوء استفاده از قانون استثنا است.

به علاوه، احتمال می‌رود، عده‌ی کمی که هنوز به آستانه‌ی این تربیت اخلاقی نرسیده و در زمره‌ی همان استثناها هستند، با پیش‌بینی حوادث غیرمنتظره و امور ضروری زندگی، مقداری از ظرفیت مجاز غیبت را برای مبادا نگاه دارند.

ثانیاً فرض کنیم که این گروه از همه‌ی ظرفیت مجاز خود، بدون توجیه استفاده کند، آسیب غیرقابل جبران و اختلال جدی در روند آموزش مدرسه و فراگیری خود طلبه پدید نمی‌آید.



ثالثاً طبیعی است که این قانون در قبال همه‌ی حسنات و ثمراتی که ارائه می‌دهد، هزینه‌ای هم دریافت کند؛ روش منطقی آن است که پس از محاسبه‌ی دقیق هزینه و درآمد، درباره‌ی مقرون به صرفه بودن قانون اظهار نظر کنیم. به رخ کشیدن هزینه، پیش از اعتراف به درآمد، نوعی ناجوانمردی است.

آیین‌نامه موجود، کار اداره را ساده‌تر کرده، ما را از نیروهای کیفی و متخصصان تربیتی بی‌نیاز گردانده است، آمار شرکت در کلاس را به سهولت بالا برده و راه هرگونه سوء استفاده را بر طلبه بسته است؛ اما پیشنهاد حد نصاب نیز علاوه بر تأثیر در کوچک کردن سیستم اداری و تقلیل مراحل گردش کار، به فارغ شدن فرصت برای برنامه‌های تربیتی، ایجاد زمینه‌ی اختیار، بهبود روابط میان طلاب و مسئولان، گسترش جوّ صداقت و اعتماد، رشد احساس مسئولیت و خودشکوفایی و... انجامیده است.

۳. می‌توان آیین‌نامه‌ی موجود را با ملاحظه‌ی مسائل تربیتی و اخلاقی و حفظ حرمت طلبه به گونه‌ای اجرا کرد که طلبه احساس تحقیر نکند و روابط میان طلاب و مسئولان سالم باقی بماند.

ملاحظه: این پیشنهاد، راهی است که در بسیاری از مدارس حوزه عمل می‌شود؛ همه‌ی مدیرانی که علاوه بر مسائل آموزشی، دغدغه‌ی تربیت اخلاقی طلاب را دارند، بر این مسئله تأکید می‌ورزند و در مقام عمل، نهایت تلاش خود را به کار می‌گیرند؛ اما اولاً دلیل پیشنهاد حد نصاب در این مسئله به «احتمال تحقیر و توهین» منحصر نیست؛ ثانیاً چه ضمانت قانونی‌ای برای این ملاحظات اخلاقی در مقام اجرا پیش‌بینی شده است؟

به نظر می‌رسد در اینجا قانون، جانب مسئولان را بیش از طلاب رعایت کرده، زیرا اعتماد کامل خود را به مجریان آیین‌نامه ابراز داشته و از حسن اجرای آنان مطمئن بوده است؛ اما بیشترین بدبینی را در حق طلبه روا داشته است؛ در حالی که



مجریان و کارگزاران باید بیش از طلاب مورد بازخواست قرار گیرند، زیرا قرار گرفتن در مسند بالاتر برای عمل آن‌ها تأثیر فراگیرتری رقم زده است. چرا قانون راه سوء استفاده را به روی مجریان و کارگزاران باز گذاشته؛ اما بر طلبه، به صورت کامل بسته است؟! آیا نمی‌توان بخشی از توصیه‌های اخلاقی مورد نظر برای مجریان را از راهکارهای قانونی و حقوقی پی گرفت؟

۴. این قانون پیشنهادی موجب متزلزل شدن کلاس‌ها و بی‌احترامی به اساتید می‌گردد.

ملاحظه: اولاً احترام به استاد را نمی‌توان به صورت آیین‌نامه و دستور در جان طلبه نهادینه کرد؛ علاوه بر اینکه رفتار ظاهری احترام‌آمیز اگر همراه با جان‌مایه‌ی اخلاقی نباشد، ارزشی ندارد؛ مثل سلام نظامی و آیین احترام قانونی در پادگان‌ها که در مواردی، بیشتر به یک رفتار تظاهرآمیز منافقانه شبیه است. قدرت فرهنگ‌سازی دین در رشد همین فضایل اخلاقی، بدون استفاده از چوب و چماق است که باید با عنایت بیشتر مسئولان آن را شکوفا نمود و از آن بهره برد.

ثانیاً نوع طلاب احترام به استاد را یک ارزش ویژه و مایه‌ی برکت فعالیت‌های علمی خود می‌دانند که این ارزش باید با تذکر مستمر فراگیرتر شود.

ثالثاً می‌توان این حق غیبت را به مرخصی استحقاقی ترجمه کرد و نبودن طلبه در کلاس درس را برخاسته از درک وظایف دیگر یا حداکثر، هزینه‌ای برای تربیت پایدار طلبه دانست. این تربیت پایدار باعث می‌شود در درازمدت احترام بیشتری به اساتید صورت پذیرد.

۵. مراجعه‌ی طلبه به مسئول مدرسه، موجب شناخت بیشتر طرفین و باز شدن باب گفت‌وگو و ایجاد انس و صمیمیت می‌گردد و بحث حضور و غیاب، بهانه‌ای برای این مراجعات است.

ملاحظه: مراجعه‌ی مسئول مدرسه به حجره‌ی طلاب ثمرات و برکاتی به مراتب



بیشتر و پایدارتر دارد؛ اگر مسئول مدرسه واقعاً در صدد ایجاد ارتباط و ایفای نقش تربیتی خویش است، می‌تواند از گوهر گرانقدر زمان خویش در این راستا بهره‌ی افزون‌تری بگیرد.

سخن آخر

این قلم، به هیچ وجه مدعی نیست که همه‌ی جوانب امر را در مسئله‌ی قانون حضور و غیاب کاویده است. به همین جهت، همچنان خود را محتاج استفاده از نگاه‌های عمیق انسان‌شناسانه و توجهات پُراج تربیتی می‌داند و امید آن دارد که صاحب‌نظران، با عنایت بیشتر به این بحث و افزودن ملاحظات و تکمیل جوانب مسئله، نهاد مقدس حوزه را در بهینه‌سازی نظام اداری و اصلاح فرایند قانون‌گذاری مدد فکری رسانند و در راه بالندگی و شکوفایی حوزه‌های علمیه قدم بردارند.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. بخاری، محمد بن اسماعیل؛ الصحيح؛ مصر: جمهورية مصر العربية، وزارة الاوقاف، المجلس الاعلى للشئون الاسلامية، لجنة احياء كتب السنة، ۱۴۱۰ ق.
۳. تمیمی آمدی، عبدالواحد؛ تصنیف غرر الحکم و درر الکلم؛ قم: دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۶۶ ش.
۴. حائری شیرازی، محی الدین؛ تحجرگرای؛ قم: دفتر نشر معارف، ۱۳۹۸ ش.
۵. حرانی، حسن بن شعبة؛ تحف العقول؛ تحقیق و تصحیح علی اکبر غفاری، قم: انتشارات جامعه‌ی مدرسین حوزه علمیه‌ی قم، ۱۳۶۳ ش.
۶. شریف الرضی؛ نهج البلاغة؛ تحقیق صبحی صالح، قم: انتشارات هجرت، ۱۴۱۴ ق.
۷. صفایی حائری، علی؛ انسان در دو فصل؛ قم: انتشارات لیله القدر، ۱۳۹۷ ش.
۸. طباطبایی، سید محمدحسین؛ المیزان؛ بیروت: مؤسسة الأعلمی للمطبوعات، ۱۳۹۰ ق.
۹. طبرسی، حسن بن فضل؛ مکارم الاخلاق؛ قم: انتشارات شریف رضی، ۱۳۷۰ ش.
۱۰. عالم‌زاده نوری، محمد؛ نقش مربی در تربیت اخلاقی معنوی؛ قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، ۱۳۹۱ ش.



۱۱. مازندرانی، محمدصالح بن احمد؛ شرح الکافی؛ تحقیق ابوالحسن شعرانی، تهران: المكتبة الإسلامية، ۱۳۸۲ ق.
۱۲. مصباح یزدی، محمدتقی؛ پاسخ استاد به جوانان پرسش گر؛ قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۹۴ ش.
۱۳. مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج ۲۴، تهران: صدرا، ۱۳۸۹ ش.
۱۴. موسوی خمینی، سید روح الله؛ چهل حدیث؛ تهران: مؤسسه‌ی تنظیم و نشر آثار امام خمینی، ۱۳۹۲ ش.
۱۵. موسوی خمینی، سید روح الله؛ صحیفه‌ی امام؛ تهران: مؤسسه‌ی تنظیم و نشر آثار امام خمینی، ۱۳۸۵ ش.

