



مرکز تحقیقات اسلامی

اصفهان

گامی



الحق  
علیه  
الصلوة  
والسلام

www.

www.

www.

www.

Ghaemiyeh

.com

.org

.net

.ir



راهنمای‌های تحولی تهادیب و تربیت - دفتر دوم

# معاذله الزام و اختیار

در تربیت



موسسه عالی پژوهش تربیتی

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

# معادله الزام و اختیار در تربیت

نویسنده:

محمد عالم زاده نوری

ناشر چاپی:

حوزه علمیه قم - مرکز مدیریت

ناشر دیجیتال:

مرکز تحقیقات رایانه‌ای قائمیه اصفهان

## فهرست

۵	فهرست
۸	معادله الزام و اختیار در تربیت
۸	مشخصات کتاب
۸	اشاره
۱۲	فهرست مطالب
۱۷	مقدمه
۱۹	معادله الزام و اختیار در تربیت
۱۹	اشاره
۱۹	الگوی اول: الگوی الزام گرای غیرمنعطف و بسته
۲۰	الگوی دوم: الگوی معرفت گرای آزاد
۲۰	استدلال گروه اول: ضرورت الزام و فشار در شکوفایی استعداد نامتناهی انسان
۲۲	اشکال گروه دوم: بازگشت به حالت گذشته
۲۳	پاسخ گروه اول: ایجاد ملکات پایدار و عدم بازگشت
۲۵	پاسخ گروه دوم: خلط بین فرایند و فراورده
۲۷	پاسخ گروه اول: تجربه ی زیسته
۲۸	پاسخ گروه دوم: تفاوت میان ارزش اخلاقی و ارزش وجودی
۳۰	پاسخ گروه اول: تربیت در گرو عمل و عمل در گرو الزام
۳۱	پاسخ گروه دوم: عمل در گرو فهم و شناخت
۳۶	پاسخ گروه اول: شکل دهی به وجود انسان و رهاسازی از اسارت شهوت و غضب
۳۷	پاسخ گروه دوم: تحول و تربیت
۴۲	پاسخ گروه اول: اقتدا به سیره ی تربیتی پروردگار
۴۳	پاسخ گروه دوم: قیاس مع الفارق
۴۶	پاسخ گروه اول: خدای رب العالمین و سنت ابتلا
۴۸	پاسخ گروه دوم: فعل اختصاصی پروردگار

۵۰	ما و این دو گروه
۵۱	راه های جمع
۵۱	اشاره
۵۱	یکم: تفکیک بر اساس افراد
۵۳	دوم: تفکیک بر اساس موضوعات
۵۳	سوم: جمع طولی و ترتبی؛ الزام - تبیین
۵۶	چهارم: جمع طولی و ترتبی؛ تبیین - الزام
۵۷	پنجم: جبر اختیاری؛ امر بین الامرین
۵۹	ششم: جمع جبری؛ هر دو با هم
۶۰	جوهر تربیت انسانی؛ تحول در باور، و عمل آزاد بر اساس آن
۶۴	مجال آزاد و امکان تخلف؛ لازمه ی تربیت انسانی
۶۴	اشاره
۶۸	نمونه ها
۷۰	انواع تبیین
۷۳	انواع جبر
۷۳	قانون
۸۱	مهر و محبت در تربیت
۸۵	ضمایم
۸۵	اشاره
۸۷	یکم: تربیت بر پایه ی مراحل رشد
۸۷	اشاره
۸۹	۱. اطاعت و فرمان برداری فرزند
۹۲	۲. پاسخ به درخواست فرزند
۹۵	۳. نظارت و کنترل فرزند
۹۷	۴. آزادی و محدودیت
۱۰۲	۵. تنبیه و تشویق

۶. تعلیم و آموزش ..... ۱۰۴
۷. دفع شبهات ..... ۱۰۶
- پس از ۲۱ سال ..... ۱۱۰
- دوم: کالبد شکافی قانون حضور و غیاب ..... ۱۱۲
- اشاره ..... ۱۱۲
- بررسی پشتوانه های نظری آئین نامه ..... ۱۱۵
- پیشنهاد حد نصاب ..... ۱۱۷
- مزایا و محسنات این طرح ..... ۱۱۸
- اشاره ..... ۱۱۸
۱. استحقاق مرخصی ..... ۱۱۹
۲. کوچک ساختن نظام اداری و صرفه جویی در وقت طلاب و مسئولان ..... ۱۲۰
۳. پرداختن به راهکارهای تربیتی به جای برخوردهای حقوقی ..... ۱۲۲
۴. ایجاد میدان اختیار و فضای رشد ..... ۱۲۶
۵. ابراز اعتماد و رفع تلقی تحقیر و توهین ..... ۱۲۷
۶. حفظ فرهنگ پربهای حوزوی ..... ۱۲۸
- بررسی آیین نامه ی موجود ..... ۱۲۹
- سخن آخر ..... ۱۳۲
- منابع ..... ۱۳۴
- درباره مرکز ..... ۱۳۶

## معادله الزام و اختیار در تربیت

### مشخصات کتاب

سرشناسه:عالم زاده نوری، محمد، 1349 -

عنوان و نام پدیدآور: معادله الزام و اختیار در تربیت/ محمد عالم زاده نوری؛ به سفارش و نظارت معاونت تهذیب و تربیت حوزه های علمیه.

مشخصات نشر: قم: حوزه علمیه قم، مرکز مدیریت، 1401.

مشخصات ظاهری: 126 ص.؛ 14/5×21/5 س م.

شابک: 978-622-5677-32-6

وضعیت فهرست نویسی: فاپا

یادداشت: کتابنامه: ص. [125] - 126؛ همچنین به صورت زیرنویس.

موضوع: تربیت اخلاقی -- جنبه های مذهبی -- اسلام

Moral education -- Religious aspects -- Islam

شناسه افزوده: حوزه علمیه قم. مرکز مدیریت

شناسه افزوده: مرکز مدیریت حوزه های علمیه. معاونت تهذیب

رده بندی کنگره: BP230/18

رده بندی دیویی: 297/4837

شماره کتابشناسی ملی: 8849480

ویراستار دیجیتال: محمد منصوری

اطلاعات رکورد کتابشناسی: فاپا

ص: 1

اشاره



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

ص: 2



معادله الزام و اختیار در تربیت

محمد عالم زاده نوری

ص: 4

معادله الزام و اختیار در تربیت.. 11

الگوی اول: الگوی الزام گرای غیر منعطف و بسته. 11

الگوی دوم: الگوی معرفت گرای آزاد. 12

استدلال گروه اول: ضرورت الزام و فشار در شکوفایی استعداد نامتناهی انسان. 12

اشکال گروه دوم: بازگشت به حالت گذشته. 14

پاسخ گروه اول: ایجاد ملکات پایدار و عدم بازگشت.. 15

پاسخ گروه دوم: خلط بین فرایند و فراورده 17

پاسخ گروه اول: تجربه ی زیسته. 19

پاسخ گروه دوم: تفاوت میان ارزش اخلاقی و ارزش وجودی.. 20

پاسخ گروه اول: تربیت در گرو عمل و عمل در گرو الزام. 22

پاسخ گروه دوم: عمل در گرو فهم و شناخت.. 23

پاسخ گروه اول: شکل دهی به وجود انسان و رهاسازی از اسارت شهوت و غضب.. 28

پاسخ گروه دوم: تحول و تربیت.. 29

پاسخ گروه اول: اقتدا به سیره ی تربیتی پروردگار. 34

پاسخ گروه دوم: قیاس مع الفارق. 35

پاسخ گروه اول: خدای رب العالمین و سنت ابتلا.. 38

پاسخ گروه دوم: فعل اختصاصی پروردگار. 40

ما و این دو گروه 42

راه های جمع. 43

یکم: تفکیک بر اساس افراد. 43

دوم: تفکیک بر اساس موضوعات.. 45

سوم: جمع طولی و ترتیبی؛ الزام - تبیین. 45

چهارم: جمع طولی و ترتیبی؛ تبیین - الزام. 48

پنجم: جبر اختیاری؛ امر بین الامرین. 49

ششم: جمع جبری؛ هر دو با هم. 51

جوهر تربیت انسانی؛ تحول در باور، و عمل آزاد بر اساس آن. 52

مجال آزاد و امکان تخلف؛ لازمه ی تربیت انسانی.. 56

نمونه ها 60

انواع تبیین. 62

انواع جبر. 65

قانون. 65

مهر و محبت در تربیت.. 73

ضمایم. 77

یکم: تربیت بر پایه ی مراحل رشد. 79

1. اطاعت و فرمان برداری فرزندان. 81

2. پاسخ به درخواست فرزندان. 84

3. نظارت و کنترل فرزندان. 87

4. آزادی و محدودیت.. 89

5. تنبیه و تشویق. 93

ص: 6

6. تعلیم و آموزش.. 95

7. دفع شبهات.. 97

پس از 21 سال. 101

دوم: کالبد شکافی قانون حضور و غیاب.. 103

بررسی پشتوانه های نظری آئین نامه. 106

پیشنهاد حدّ نصاب.. 108

مزایا و محسنات این طرح. 109

1. استحقاق مرخصی.. 110

2. کوچک ساختن نظام اداری و صرفه جویی در وقت طلاب و مسئولان. 111

3. پرداختن به راهکارهای تربیتی به جای برخوردهای حقوقی.. 113

4. ایجاد میدان اختیار و فضای رشد. 117

5. ابراز اعتماد و رفع تلقی تحقیر و توهین. 118

6. حفظ فرهنگ پربهای حوزوی.. 119

بررسی آیین نامه ی موجود. 120

سخن آخر. 123

منابع. 125

ص: 7





«تربیت انسان» فرایند انسان سازی و شکل دهی به خمیرمایه ی شخصیت آدمی به سمت کمال نهایی است. اگر انسان را گل سرسبد مخلوقات پروردگار بدانیم بی تردید تمام هستی برای رشد و کمال و تربیت او پدید آمده است. هدف از ارسال پیامبران و نزول کتاب های آسمانی و تلاش همه ی 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 مربیانی کارگشته که هم مسیر را بشناسند و هم کیفیت حرکت در آن را به خوبی بدانند بس ضروری است. تربیت انسان فرایند دشوار و پیچیده ای است که با ده ها بلکه صدها سؤال و ابهام و صعوبت مواجه است و چگونگی عملیات مهم انسان سازی نیازمند کاوش های فقیهانه و پژوهش های عالمانه است. البته تاکنون آثار و کتاب های فراوانی در این باب نگاشته شده و اندیشمندان بسیاری از زوایای متنوع بدان پرداخته اند؛ اما نمی توان 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 آفرینند و با مطالعه‌ی دقیق آن، نکات سودمندی را تذکر داده و به غنای آن افزودند تشکر می‌کنم.

محمد عالم زاده نوری

بهار 1400

ص: 10

در مراکز آموزشی و تربیتی و نیز در مدارس علمیه، الگوهای مختلفی برای تربیت وجود دارد. در این نوشتار دو سیستم مدیریتی یا تربیتی شایع را توصیف، بررسی و مقایسه می‌کنیم:

### الگوی اول: الگوی الزام گرای غیر منعطف و بسته

گروهی از دست اندرکاران 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 متری سخت‌گیر و برنامه‌ی او را در بیست و چهار ساعت شبانه روز و در طول سال با جبر و الزام پر کند و با قوانین سخت‌گیرانه و تکالیف غیر منعطف او را به کار و تلاش وادار سازد.

در میان مدارس علمیه نیز مدارس 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 آئین نامه ها اصرار می ورزند؛ ثانیاً هر جا که آئین نامه سکوت کرده یا نوعی اختیار و فسحت قرار داده باشد، با وضع مقررات داخلی به ترمیم و تکمیل آن اقدام می کنند.

## الگوی دوم: الگوی معرفت گرای آزاد

در مقابل، کسانی معتقدند که نباید با الزام و قهر و قانون و با اجبار و تکلیف و سخت گیری، 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 پاسخ گو بداند و نسبت به وظایف خود مسئولانه اقدام کند.

طلبه باید با اراده ی 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 قوه ی قهریه باید از قوه ی عاقله کمک گرفت و با معرفت بخشی و فرهنگ سازی و توصیه، شخص را به راه انداخت: (1) «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُوا إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي» (2).

## استدلال گروه اول: ضرورت الزام و فشار در شکوفایی استعداد نامتناهی انسان

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

ص: 12

---

1- این الگو مورد توصیه ی مرحوم آیت الله حایری شیرازی بود (ر.ک: تحجرگرایی، ص 31 و 32). شهید بهشتی نیز در کتابی به نام «نقش آزادی در تربیت» بر ضرورت اراده ی آزاد انسان و استراتژی تبیین و اقناع و روشنگری تأکید ورزیده است.

2- . یوسف، 108.

به خوبی شکوفا نمی سازد؛ حتی ظرفیت و عظمت خود را درک هم نمی کند؛ اما در شرایط الزام و در کوره ی مشکلات و فشارها از نازپروردگی و سستی و کندی رها می شود و انرژی نهفته ی خود را آزاد می سازد.

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

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 می شود و انرژی نهفته ی او تنها زمانی آزاد می گردد که تحت الزام و فشار باشد.

ما انسان ها همواره خود را کمتر از آن که هستیم می انگاریم و از دارایی ها و عظمت های خود بی خبریم. توان و استعداد ما بسیار بیش از مقداری است که گمان می کنیم. ما ظرفیت های عظیم خود را نمی بینیم و بی جهت درباره ی خود ارفاق می کنیم. ما بزرگ تر و تواناتر از آن هستیم که فکر می کنیم؛ اما خود را کوچک تلقی می کنیم و انتظار از خود را بسیار پایین آورده ایم. (1)

ص: 13

---

1- . حکایت ما حکایت جوجه عقابی است که زیر بال مرغ خانگی و لابلای جوجه های او سر از تخم درآورده بود. در میان آنها به دنبال دانه های کوچک، به روی خاک می دوید، با آنها بازی می کرد و گاه گاهی نیز با تلاش و زحمت اندکی پرواز می کرد. جوجه عقاب در کنار سایر جوجه ها بزرگ شد اما با اطوار و عادات مرغ و خروس ها، مشغول دانه و لانه بود. تا این که بر فراز آسمان بلند، پرنده ی تیزپرواز عجیبی، زیبا و ستودنی دید که با شکوه و عظمت پرواز می کرد. او هرگز نمی توانست بپذیرد که آن پرنده ی بلندمرتبه، موجودی از جنس اوست. آن عقاب اگر می دانست چه میزان قابلیت رشد و استعداد «شدن» در او نهفته، چه بال های قدرتمندی برای اوج گرفتن، چه چنگال های توانایی برای شکار کردن، چه منقار تیزی برای دریدن و چه چشم های نافذی برای دیدن در اختیار دارد، هرگز به زندگی عادی رضایت نمی داد و به پستی و خواری قناعت نمی کرد. روشن است که صرف توجه به عظمت خود و آشنایی با استعدادها و توانمندی ها نیز برای رسیدن کافی نیست، حرکت برای یافتن کمال و رسیدن به قله، نیاز به تحمل رنج و چشم پوشی از پاره ای لذت ها و مبارزه با نیروهای مزاحم دارد.

با این استدلال روشن می شود که اگر بر دانش آموز یا طلبه سخت گیری نکنیم تربیت نخواهد شد، از توان و استعداد و ظرفیت خود بهره نخواهد برد و عمر و جوانی و نیروی خود را که سرمایه ی وجودی او بلکه سرمایه ی اسلام و انقلاب است هدر خواهد داد. هر چه بیشتر سخت بگیریم به نفع اوست و انرژی پنهان او آزادتر می شود. معلم خوب معلمی است که سخت گیر و قاطع باشد و مهربانی و دلسوزی بیجا نرزد. 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 می گویند تا به کجا و تا چه زمان می توان این الزام را بر سر طلبه نگاه داشت؟ یک سال؟ دو سال؟...؟ گویا بیش از ششسال نمی توان این رویه را ادامه داد. از آن پس، هنگامی که جبر و تحمیل برداشته شود، طلبه همچون فنری فشرده که از تحت فشار خارج شود به عادات گذشته باز خواهد گشت، آنهم با انبوهی نگرانی و عقده ی روانی؛ بنابراین اگر هنری داریم باید او را از طریق توجیه و اقناع و آگاهی و روشنگری تربیت کنیم که خودخاسته و مستقل از درون بجوشد نه اینکه با جبر و تهدید وادار به کار کنیم.

ص: 14

وقتی در امر تربیت تصدیگری می‌کنیم و بار متریان 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 فتر فشرده‌ای که تصویر کرده بودید به جای اول خود بازمی‌گردد. این

ملکات به منزله ی کوک روانی و شاکله ی شخصیتی در جان او ثبات و استقرار دارد و از بین نمی رود. در واقع طبع اولیه ی جوان که اقتضای تنبلی و عافیت جویی و راحت طلبی دارد با این فشار و الزام، تبدیل به طبیعت ثانویه می شود و عادات و ملکات جدیدی جایگزین آن ملکات فاسد می گردد.

ثانیاً اگر در بدترین حالت و بدبینانه ترین احتمال فرض کنیم که این صفات و ملکات با برداشتن الزام و فشار از بین می روند و عادات گذشته از قبیل سستی و تنبلی و پرخواهی و راحت طلبی بازمی گردند، باز هم اشکالی به این نظام تربیتی وارد نیست و ما احساس ندامت یا اعلام خسارت نمی کنیم؛ زیرا این سال های 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 کرده ایم و انواع دارایی های علمی، روحی و مهارتی را در جان او پدید آورده ایم. حتی اگر فرض کنیم که در ادامه، آن صفات و ملکات از بین بروند و عادات گذشته بازگردند، این دارایی ها و فعلیت ها در جان طلبه هست و تا پایان عمر برای او خواهد ماند.

این سرمایه ی اولیه که با تحمیل و الزام و سخت گیری و التزام به قوانین خشک در جان طلبه پدید آمده است، مایه ی موفقیت و کارآمدی او در جامعه و در نهایت مایه ی اقبال مخاطبان می شود و چه بسا به صورت تصاعدی رشد یابد؛ بنابراین این شیوه ی تربیتی دو فایده ی کوتاه مدت و بلند مدت دارد؛

فایده ی کوتاه مدت آن این است که همین سال ها را احیا کرده و از هدررفت سرمایه ی جوانی و اوج قوای فراگیری طلبه جلوگیری کرده و انبوهی از دانش ها و مهارت ها را در جان او پدید آورده است. طلبه در این سال ها 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 کتاب های 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 مهارت های فراوان دیگر از جمله یک زبان بیگانه را نیز آموخته است. چنین فراورده ای بسیار مطلوب و کارآمد است، حتی اگر در ادامه از رشد و بالندگی بازماند.

فایده ی درازمدت آن هم این است که ملکات پایداری در جان او شکل داده و نهادینه ساخته است که این رشد و بالندگی را در سال های بعد امتداد خواهد داد.

بله؛ این شیوه ی تربیتی و این سخت گیری پادگانی، گاهی مایه ی ناراحتی و شکایت طلبه می شود و چه بسا به غرغر کردن و نق و ناله ی او بینجامد و احساس ناخوشایندی در وجود او ایجاد کند؛ اما بی تردید او را بیمار و عقده ای نخواهد کرد؛ زیرا طلبه پس از گذران این دوره ی سخت، زمانی که به دارایی و کارآیی خود نظر می کند و شرایط خود را با اقران و دوستان خود می سنجد به وجد می آید و از داشتن این سرمایه های علمی و عملی، احساس غرور و رضایت و افتخار می کند و خستگی تحمل آن رنج ها و دشواری ها از جانش بیرون می رود. پس از آن، نه تنها از رفتار مسئولان و سخت گیری مربیان نالان و نگران نیست که تا آخر عمر دست بوس و دعاگو و سپاسگزار خواهد بود.

### **پاسخ گروه دوم: خلط بین فرایند و فراورده**

گروه دوم از این بیان جواب می دهند و معتقدند کسی که به جبر قانون یا به شوق جایزه کار می کند ستایش نمی شود 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 وعده و وعید به راه انداختیم او را تربیت نکرده ایم. تربیت، زمانی رخ می دهد که نیروی درونی و خودانگیخته ای در او ایجاد کنیم که از سر تشخیص وظیفه و با فهم و

طلبه باید بداند که حوزه ی 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 می کند نه برای کسب و جاهت پیش مدیر و معاون و استاد. طلبه درس خواندن را عبادت می داند و کلاس درس را محل حضور فرشتگان الهی؛ بنابراین با اشتیاق و افتخار در کلاس درس حاضر می شود 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 شیرازی حائری شیرازی به همین تحلیل با قانون سخت گیرانه ی حضور و غیاب مخالفت می کردند و آن را فاقد بهره ی تربیتی می دانستند که اگر قرار است طلبه با فشار قانون و از ترس بازخواست مسئولان به کلاس آید همان بهتر که نیاید. ایشان می فرمودند: «مرحوم شهید قدوسی زمانی که مدیریت مدرسه ی 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 نمی خواست نرخ خود را در مدرسه بشکند؛ اما در مقابل سرسختی من مقاومت نکرد. در عین حال طلبه ها مشتاقانه و بدون حضور و غیاب در درس شرکت می کردند. من در سال هایی که آنجا بودم، نه حضور غیاب کردم و نه دفتر حضور و غیاب امضا کردم و نه امتحان گرفتم، و کلاس ها هم شلوغ می شد»<sup>(1)</sup>.

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

خلط میان خروجی و روش است. شما به محصول نهایی و خروجی مدرسه نگاه می کنید و فریب دارایی ها و کارآیی های طلبه را می خورید؛ در حالی که رشد انسانی در او پدید نیآورده آید. اگر بخواهیم کمی صریح و غیر محترمانه سخن بگوییم، آنچه شما در مدرسه پدید آورده آید به منزله ی یک دستگاه ماشینی بی اراده است که توان انجام کار بالایی دارد و در جامعه مفید واقع می شود؛ اما ویژگی های انسانی او تقویت نشده است؛ ماشینی که مثلاً می تواند 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 ویژگی های انسانی او تقویت نشده است. باید توجه کنیم که مدرسه ی علمیه کانون پرورش انسان است نه کارخانه ی تولید ربات که با کوک درونی به حرکت افتد و امورات را پیش برد.

### **پاسخ گروه اول: تجربه ی زیسته**

گروه اول از این استدلال جواب می دهند که ما سال هاست با جوان سروکار داریم و احوال و اخلاق او را به خوبی می شناسیم. با ناز و نوازش، با موعظه و نصیحت و با پند و اندرز کسی وادار به کار نمی شود. اگر بخواهیم زمان و توان طلبه را استحصال کنیم و از هدررفت ارزشمندترین سرمایه های عمر و جوانی او جلوگیری کنیم، لاجرم باید بر او سخت بگیریم. جوان که هیچ؛ خود ما نیز با زور و الزام بیشتر کار می کنیم و شکوفاتر می شویم. بهترین شاهد آن شور و نشاط و تلاشی است که در شب های امتحان از ما بروز می کند.

بعلاوه، دانش آموزی که 9 یا 12 سال در مدارس آموزش و پرورش با الگوی اول رشد کرده است، چگونه می تواند 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 دست پرورده های 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 می دهند که ارزش بر دو قسم است: ارزش اخلاقی و ارزش فلسفی (وجودی یا تکوینی). ارزش اخلاقی اکتسابی است و با اختیار و اراده حاصل می شود؛ در حالی که ارزش فلسفی موهوبی است و بهره ی وجودی اولیه ی یک چیز را می نمایاند؛ 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 به دست 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 آگاهانه ای نکرده است.

با این وصف، ویژگی های کمالی انسان بر دو قسم است: برخی بدون اختیار و اراده مثلاً به صورت 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 می گیرند و قابلیت ارزش داوری دارند؛ اما دسته ی اول مشمول ستایش و نکوهش یا موضوع ارزش اخلاقی نیستند؛ گرچه ارزش وجودی و تکوینی فرد را نشان می دهند؛ مثلاً بخش ژنتیک شجاعت حضرت ابوالفضل 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 ام البنین علیها السلام به دنیا آمده بودیم، همان شجاعت را می داشتیم. کما اینکه شمر هم از وابستگان ام البنین بود و همین

شجاعت ژنتیک را دارا بود. این شجاعت یک ارزش وجودی موهوبی و دارایی کمالی خدادادی است که تلاش آگاهانه و کوشش ارادی برای آن نشده است.

ارزش اخلاقی حضرت ابوالفضل علیه السلام بسته به امری اختیاری است که عبارت است از تقویت این شجاعت و به کارگیری آن در مسیر حق یا حتی به کار 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 به کار گیرد، در آن روز برای رضای خدا و به تبعیت از امام زمان خویش، آگاهانه و از سر اختیار و معرفت از خواسته ی خود درگذشت و از این همه شجاعت و پهلوانی استفاده نکرد؛ بنابراین ارزش اخلاقی وابسته به اختیار و اراده ی آزاد است و نه وابسته به فرآورده نهایی و دارایی های وجودی.

با این مقدمه، کمالاتی که طلبه در این سیستم دارا شده و دانش و مهارتی که آموخته است، هیچ یک به اختیار و اراده ی آگاهانه ی 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. مرتبه ای از این دارایی و کارایی در حیوانات هم وجود دارد. برخی حیوانات هم به انسان خدمت می کنند و بار سنگین او را برمی دارند: «وَ تَحْمِلُ أَثْقَالَكُمْ إِلَىٰ بَلَدٍ لَّمْ تَكُونُوا بِالْغِيَةِ إِلَّا بِشِقَا لِنَفْسٍ؛ (1) و بارهای سنگین شما را تا شهری که جز با تحمل مشقت به آن نمی رسید، حمل می کنند»؛ اما این همه کار و خدمتی که حیوان انجام می دهد برای خود او فایده ای ندارد. زحمتش به دوش او و بهره اش برای دیگران است. حیوان با این تلاش طاقت فرسا رشد و ارتقا نمی یابد و ارزشمندتر نمی شود. (2)

ص: 21

1- . نحل: 7.

2- . مشابه این بیان در آیه ی 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: 5).

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 کار آبی و سودمندی نشان ارزش اخلاقی و کمال انسانی نیست. حتی در حدیث نبوی صلی الله علیه و آله و سلم نقل شده است: «إِنَّ اللَّهَ لَيُؤَيِّدُ هَذَا الدِّينَ بِالرَّجُلِ الْفَاجِرِ» (1) خدا این دین را به واسطه ی انسان فاجر تأیید می کند؛ یعنی ممکن است کسی به کلی از ارزش اخلاقی محروم باشد؛ اما وجود او به نفع دین خدا و جامعه ی مؤمنان صرف شود.

تهذیب و تربیت این است که انسان با فعالیت های خود، به ارزش اخلاقی دست یابد، نه اینکه صرفاً فعالیت های سودمند برای جامعه انجام دهد. انسان باید از فعالیت های خود، خودش هم بهره بگیرد نه اینکه بار زحمت کارها بر دوش او و فایده اش برای دیگران باشد. قرار بود طلبه در مدرسه ی 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 می دهد. این غایت مدارس علمیه نیست.

### پاسخ گروه اول: تربیت در گروه عمل و عمل در گروه الزام

گروه اول همچنان بر روش خود پای می فشارند و جواب می دهند: تربیت حاصل کار و فعالیت است و تا کسی کار نکند رشد نمی کند. امام علی علیه السلام فرمودند: «مَنْ يَعْمَلْ يَزِدْ قُوَّةً وَ مَنْ يَقْصِرْ فِي الْعَمَلِ يَزِدْ فَتْرَةً» (2) کسی که کار کند قوتش می افزاید و کسی که در کار کردن کوتاهی ورزد، سستی اش افزایش می یابد». کار بدنی نیروی بدنی را تقویت می کند، کار فکری، نیروی فکری را، کار علمی، نیروی علمی را و کار روحی نیروی روحی را. مری اگر هنری دارد باید متربی را به کار و فعالیت

ص: 22

1- . صحیح بخاری، ج 10، ص 202.

2- . عبدالواحد تمیمی آمدی؛ تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، ص 152 و 158.

وادر کند. بهترین نظام آموزشی هم نظامی است که بتواند انگیزه ای 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 می افزاید و آدمی را توانمند می کند؛ مثلاً ورزش حتی اگر به اجبار انجام گیرد، اندام را ورزیده می کند، یا تمرینات دشوار دوره ی سربازی که معمولاً با جبر و اکراه همراه است موجب انضباط بیشتر سربازان و درمان تبلی و بی حالی و آشفتگی آنان می شود.

از سوی دیگر تجربه نشان داده که تافشار و جبر نباشد، انسان کار نمی کند و از تلاش و زحمت می گریزد و به تبع رشد نمی کند و راه نمی افتد. ما هم با همین روش، انسان را می سازیم و می پروریم.

### **پاسخ گروه دوم: عمل در گروه فهم و شناخت**

گروه دوم پاسخ می دهند: در اینکه رشد و کمال انسان در گروه کار و فعالیت است و مربی باید نیروی اقدام و عمل را در وجود متربی پدید آورد شک نداریم؛ اماره های برانگیختن انسان به کار و فعالیت متعدد است و در جبر و تهدید و تطمیع یا قانون و الزام منحصر نیست.

بی تردید 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 می زند یا به تحریک قوه ی 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 قوه ی شهویه در او فعال شود و این در صورتی است که گرسنه باشد. یا باید کنار او ضربه ی محکمی بزنیم که احساس

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

این دو نیرو عیناً در وجود انسان هم هست؛ پاره‌ی او از کارهای انسان برخاسته از نیروی شهوت است و پاره‌ی دیگر با قدرت و انگیزش نیروی غضب صادر می‌شود؛ اما علاوه بر این دو، انسان نیروی سومی دارد که هیچ حیوانی از آن برخوردار نیست. آن نیروی سوم قوه‌ی عاقله یا نیروی فهم و تشخیص و معرفت است؛ بنابراین انسان سه موتور 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: 1. فعال سازی نیروی شهوت، 2. فعال سازی نیروی غضب و 3. فعال سازی نیروی عقل. (1) فرض کنیم مدیر مدرسه‌ی علمیه‌ی 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، جایزه‌ی معادل ربع سکه دریافت خواهد کرد. بی‌شک این وعده‌ی طلایی، انرژی نهفته‌ی جوان را آزاد می‌کند و شور و تلاش و حرکتی وصف ناپذیر 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

ص: 24

---

1- . 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 قوه ی محرک شهوت است.

سناریوی دوم این که قاطع و محکم بگوید هرکس تا آخر هفته این کتاب را نخواند و خلاصه ی آن را نیاورد از مزایای فراوانی محروم می گردد. این وعید آتشین هم جوان را به جوش و خروش و التهاب و حرکت می اندازد و باز همان نشانه ها آشکار خواهد شد. این نیرو، نیروی دفع ضرر محتمل یا همان قوه ی محرک غضب است.

این دوروش که اصطلاحاً به «سیاست چماق و هویج» معروف است، عیناً در حیوانات هم عمل می کند. تا به اینجا ما انسان ها 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 می شود؛ اما نیروی سومی در ما آدمیان وجود دارد که هیچ حیوانی از آن بهره مند نیست و اختصاصاً متعلق به انسان است؛ آن نیرو چیست؟ نیروی حاصل از روشنگری و تبیین یا همان قوه ی عاقله.

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

«دوستان! ما مفتخر به جمهوری اسلامی هستیم. جمهوری اسلامی مایه ی عظمت و شکوه شیعه در جهان شده است و آرزوی اولیای خدا را محقق ساخته است. پس از قرن ها 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 میلیون ها انسان پاکبخته بافضیلت هستیم. ما در قبال این معجزه ی قرن مسئولیت بسیار سنگینی داریم. حضرت امام می فرمودند اگر این انقلاب شکست بخورد، مکتب شیعه پس از آن به زودی سر بلند نخواهد کرد...».

ص: 25

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 ورزیم 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 کشیدن ها، بیدار ماندن ها و آب بر صورت پاشیدن ها. همان چشم های قرمز و همان شور و خروش و تلاش.

این روش سوم اختصاصی انسان است و بر هیچ حیوانی اثر نمی کند. هیچ حیوانی را با توضیح و اقناع و روشنگری نمی توان راه انداخت. این روش، فعال سازی نیروی فهم و عقلانیت است که در حیوان وجود ندارد؛ و عمل برخاسته ی 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 اراده اند. حیوان را حساس و متحرک بالاراده دانسته اند. انسان نیز موجودی صاحب اراده است؛ اما اراده ی انسان با اراده ی حیوان تفاوت دارد. اراده ی حیوان تابع شهوت و غضب و تمایلات غریزی است و اراده ی انسان تابع فهم و شناخت؛ یعنی هرگاه غریزه و میل حیوان تحریک شود و هوس چیزی در سرش آید بی درنگ به سوی آن حرکت می کند؛ هیچ حیوانی نمی تواند در مقابل هوس خود بایستد و با خواسته ی دل خود بستیزد؛ یعنی اراده ی او برخاسته از غریزه است و میان غریزه و اراده ی او فاصله ای وجود ندارد. انسان نیز از آن جهت که حیوان است این گونه اراده را داراست و امیال و غرایز، در او انگیزه و حرکت ایجاد می کند. آنچه که انسان، بیش از حیوان دارد قوه ی عاقله یا

همان نیروی برخاسته از فهم و تشخیص وظیفه است. انسان می تواند بر اساس درک و فهم و تشخیص خود، امیال غریزی را کنترل کند؛ یعنی آگاهانه و از روی عقل، برخلاف کشش های غریزی و امیال حیوانی خود اراده کند. این اراده، اراده ی انسانی (ویژه ی انسان) است.

هرچه این نیرو در وجود انسان بیشتر باشد انسان، انسان تر است؛ یعنی بهره ی انسانیت او بیشتر است، و هرچه از این نیرو بهره ی کمتری داشته باشد، فاصله ی او با حیوان کمتر است. کودک انسان از آنجا که این نیرو را ندارد و تمام رفتارهایش از سر غریزه صادر می شود، حیوان بالفعل است و انسان بالقوه. به مرور زمان هرچه این نیرو در او بیشتر شود، فاصله ی او با حیوان بیشتر می گردد. کودکان از روزی که بتوانند آگاهانه و از سر تشخیص پا بر روی تمایلات خود گذارند، بزرگ می شوند. (1) برای نمونه خوردن داروی تلخ خلاف طبع، جز از انسان و با قوه یعقله صادر نمی شود و هیچ حیوانی نمی تواند این کار را انجام دهد.

امام خمینی؛ در کتاب چهل حدیث می نویسند: «بعضی از مشایخ ما، اطل الله عمره، می فرمودند که «عزم» جوهره ی انسانیت و میزان امتیاز انسان است و تفاوت درجات انسان به تفاوت درجات عزم او است»؛ (2) یعنی کسی که عزم نداشته باشد از جوهره ی انسانیت، محروم و به حیوان ملحق است؛ بنابراین حیات انسانی انسان ها، حیات ارادی آنان است. کسی که این اراده را ندارد و همه ی برنامه های او بر اساس اقتضای شرایط و بازتاب محرک های محیطی است، به حوزه ی انسانیت و

ص: 27

- 
- 1- . در کتاب های اخلاقی گفته می شود آغاز شکوفایی انسانیت و اولین نشانه های فعال شدن قوه ی عاقله در کودکان، بروز صفت حیاست. وقتی کودک حیا می کند، آگاهانه و بر اساس نوعی تشخیص از خواسته های غریزی خود درمی گذرد و با دلخواه خود مبارزه می کند. چنین رفتاری هرگز از حیوان سر نمی زند. هیچ حیوانی نمی تواند از در مقابل تحریک غریزی خود مقاومت کند.
  - 2- . موسوی خمینی، سید روح الله، چهل حدیث، ص 7.

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

با این مقدمه به سخن گروه اول می پردازیم. گروه اول می گفتند: مربی باید نیروی اقدام و عمل را در وجود متربی پدید آورد زیرا کمال انسان در 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. فعالیت های نوع اول، حیوانیت آدمی را تقویت می کند و فعالیت های نوع دوم، قوای انسانی را.

بی تردید 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 کرده ایم و اگر او را به کار انسانی برانگیزیم بُعد انسانی او را فربه ساخته ایم.

### **پاسخ گروه اول: شکل دهی به وجود انسان و رهاسازی از اسارت شهوت و غضب**

گروه اول از این بیان جواب می دهند که اجبار و سخت گیری، لازمه ی شکل دهی به شخصیت است و بدون آن تحولی در جان انسان حاصل نمی شود. اگر تکلیف و الزام نباشد، ملکات فاضله در وجود کسی پدید نمی آید؛ 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 نمی آفریند. از این جهت باید با نیروی قهر و غضب، قوه ی شهوت را مهار کرد. این قاعده ای است که عالمان اخلاق نیز بر آن تأکید کرده اند.

یک معتاد را در نظر بگیرید، معتاد اسیر اعتیاد است و با توصیه و نصیحت و تبیین هرچند قانع شود و سر به تأیید تکان دهد از مصرف مواد مخدر دست برنمی دارد. راه علاج اعتیاد، روشنگری و آگاه سازی و فرهنگ پراکنی 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 اولیه ی خود، معتاد تنبلی و عافیت جویی و خودخواهی است و تا زمانی که از این درماندگی آزاد نشود، فهم و توصیه و روشنگری به تنهایی اثر ندارد. محیط سخت گیرانه ی پادگان نیز با سربازها همین کار را می کند. از طریق الزام و تکلیف سخت و با برخورد شدید و غیرمنعطف، سربازان را از اسارت پرخواهی و بی مبالاتی و بی مسئولیتی می رهاند و به قول معروف مرد می سازد.

ما نیز در مدارس خود با استفاده از همین روش، طلبه را از این اسارت ها خارج می کنیم و پرتلاش و سخت کوش و چالاک بار می آوریم. حاصل این روش، طلبه ای است که هم بر علوم رسمی حوزوی و بر سایر حوزه های مطالعاتی تسلط دارد و هم مهارت های 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 می دهند که بی تردید شما توانسته اید تحولی در شخصیت جوان پدید آورید و در این جهت موفق بوده اید؛ اما هر تحولی را نمی توان تربیت انسان دانست؛ زیرا تحول بر چند قسم است:

1. تحول بخشیدن به جمادات: زمانی که چوب یا سنگی را می تراشیم و از آن مجسمه ای پدید می آوریم تحولی در او ایجاد کرده ایم. در این تحول آنچه ما اراده می کنیم، بر روی آن نقش می زند و سلیقه ی ما محقق می شود. ما فعال ایم و آن

سنگ در مقابل اراده ی ما کاملاً منفعل است؛ یعنی پذیرای تصمیمی است که ما برای او گرفته ایم و دریافت کننده ی نقشی است که ما بر وجود او می اندازیم و هیچ مقاومت یا اختیاری ندارد.

2. تحول بخشیدن به گیاهان: زمانی که دانه ای را در زمین می کاریم، تحولی در او ایجاد کرده ایم و او را پرورده ایم. در این تحول، شرایطی را برای شکوفایی گیاه فراهم می آوریم و موانع رشد را از مسیرش برمی داریم. این تحول تابع خواست ما نیست؛ بلکه تابع استعداد درونی گیاه است؛ یعنی دانه ی گیاه، همان که هست می شود نه آنچه که ما می خواهیم؛ اگر دانه ی سیب است، درخت سیب و اگر دانه ی گلابی است، درخت گلابی خواهد شد و به خواست و اراده و تصمیم و سلیقه ی ما توجه نمی کند. وجود او شکوفا و درون او نمایان می شود. باغبان، در عین فعالیت، در موقف انفعال و مطاوعه قرار دارد.

3. تحول بخشیدن به حیوانات: زمانی که حیوانی را دست آموز می کنیم، تحولی در او ایجاد کرده ایم. دست آموز کردن حیوانات از طریق فرایند شرطی سازی و محرک و پاسخ است. به این ترتیب که نیاز و خواسته ی حیوان را با خواسته ی خود پیوند می دهیم؛ مثلاً مریبان سیرک، برای اینکه دلفین از حلقه عبور کند او را گرسنه نگاه می دارند، هر زمان که تصادفاً از آن عبور کرد، غذای مورد علاقه اش را می دهند. پس از چند نوبت، دلفین می آموزد که برای دریافت غذا باید از حلقه رد شود. بعد از آن می توان حلقه را از آب بیرون کشید تا دلفین از درون آن بپرد. به این ترتیب دلفین دست آموز شده است؛ یعنی یاد گرفته که برای رسیدن به خواسته ی خود باید خواست ما را انجام دهد. در این نوع از تحول برخلاف نوع اول و دوم در یک معامله ی بُرد- بُرد، هم خواست ما محقق می شود و هم خواست حیوان. ما به نتیجه ی مطلوب خود دست می یابیم، حیوان هم به مطلوب خود می رسد.

این روش ها را می توان درباره ی انسان هم به کار گرفت. می توان بدون نظر به خواست و اراده ی انسان بر وجود او نقشی آفرید. می توان او را رها گذاشت و وانهاد تا استعدادهای درونی خود را شکوفا کند و می توان 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.

4. تحول بخشیدن به انسان: تحول انسانی باید از عناصر انسانی بهره مند باشد و انسان را با ویژگی های انسانی یعنی از آن جهت که انسان است در نظر بگیرد، نه از آن جهت که جماد یا حیوان است. عناصر و ویژگی های انسانی عبارت اند از «اراده و عقلانیت و آگاهی» یا به تعبیر بهتر «اراده ی برخاسته از فهم، تشخیص، عقلانیت و آگاهی». اگر بتوانیم این اراده را به کار بگیریم و فعال سازیم، تربیت انسانی کرده ایم. راهی که گروه اول پیش گرفته اند در نهایت، استفاده از روش شرطی سازی است. البته روش شرطی سازی به نتیجه ی مطلوب منتهی می شود. مربی یا مدیر مدرسه با این روش به خواست خود دست می یابند و آنچه را برای طلبه آرزو می کرده اند در وجود او خواهند دید؛ مثلاً طلبه در علوم حوزوی و مهارت های مورد نیاز رشد می کند و توانایی های فراوانی به دست می آورد؛ اما این نتیجه ی نهایی نباید مدیر یا مربی را فریب دهد؛ چون عناصر انسانی هنوز در وجود طلبه فعال نشده است. این همان شیوه ای است که بر هر جانور دیگری کارگر است و جواب می دهد.

سؤال مهم این است که مدرسه ی علمیه آیا باید انسان تربیت شده تحویل دهد یا یک موجود دست آموز 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 ملاحظه ی دوربین های مداربسته یا

از بیم عواقب سنگین قوانین محدودکننده، به وظایف خود عمل کند در شرایط جبر قرار گرفته و ویژگی های انسانی او آشکار نیست. وقتی همه چیز به پاداش و عقاب های سریع و تنبیه و تشویق های بلافاصله گره می خورد، جا برای تأمل و معرفت و عقلانیت باقی نمی ماند.

کمال هر موجودی در رشد فصل ممیز ماهیت اوست؛ یعنی اگر آنچه مایه ی تمایز او از سایر موجودات است رشد کند، کامل شده است. یک درخت گلابی را در نظر بگیرید. کمال درخت گلابی در سایه ی گسترده اش نیست؛ زیرا سایه ی گسترده به درخت گلابی اختصاص ندارد و در درخت کاج و چنار بلکه در چتر و دیوار نیز وجود دارد؛ کمال او در گلابی های درشت، آبدار و فراوان است؛ به همین جهت باغبان هوشمند شاخه های درخت را هرس و سایه ی آن را کوتاه می کند تا میوه ی بیشتری برداشت کند. ممکن است فرد ساده لوحی که این رفتار باغبان رامی بیند گمان کند آن درخت ناقص شده است؛ ولی باید بداند که کمال آن در رشد ویژگی اختصاصی و فصل مایز وجود اوست نه در صفات مشترک و عام.

انسان نیز فصل ممیزی دارد که به وسیله ی آن از جماد و گیاه و حیوان فاصله می گیرد. آن فصل ممیز، قوه ی عقل نظری و عملی است نه قوه ی شهوت و غضب که میان انسان و حیوان مشترک است؛ بنابراین هرچه انسان این قوه را بیشتر داشته باشد انسان تر است.

به این ترتیب اگر بخواهیم درجات انسانیت کسی را اندازه بگیریم، باید به این ویژگی او توجه کنیم؛ مثلاً فهرستی از فعالیت های طول شبانه روز 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 فعالیت ها و اراده ها، از شهوت و غضب و غریزه برخاسته است و کدام یک از فهم و شناخت و وظیفه؟ اگر مجموع این اراده ها و فعالیت ها 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. (1)

پیشتر نیز گفته شد که اراده ی حیوانی، تابع شهوت و غضب و غریزه است و اراده ی ویژه ی انسان، تابع فهم و وظیفه و درک رسالت است؛ بنابراین باید عمده ترین تلاش های تربیتی به تقویت اراده ی انسانی معطوف باشد و با تقویت نیروی اراده، فاصله ی انسان از حیوان افزایش یابد.

تعهد عملی، التزام، تقید، انضباط رفتاری و احساس جدیت و مسئولیت، نشان از اراده ی 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 وظیفه ای 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 انسان ها باید به تقیدات و التزامات شخصی خصوصاً در اعمال مستمر توجه کرد. بر این اساس تربیت را باید از «تقویت اراده ی انسانی» آغاز کرد. اگر اراده ی 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 اراده ی انسانی هم با معرفت دادن و تقویت شناخت هاست نه با الزام و اکراه.

ص: 33

---

1- . گفته می شود برای شناخت انسان ها به اوقات فراغت آنها نگاه کنید؛ زیرا معمولاً در غیر اوقات فراغت، شخص کاری را به زور محیط یا از سر عادت انجام می دهد و چندان از اراده ی آزاد بهره ای ندارد؛ اما اوقات فراغت، حوزه ی اختیار آزاد است که افراد در آن جوهر وجود خود و تمایلات درونی شان را آشکار می سازند. بعضی از افراد هر زمان که فراغتی پیدا کنند به مطالعه می پردازند. بعضی می خوابند. بعضی به معاشرت و انس با دیگران روی می آورند و برخی به سرگرمی و لهو لعب و برخی به کارهای دیگر. این اراده ی 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 (1)

به بیان دیگر ما باید برای هدایت انسان ها تلاش کنیم نه برای کنترل و مدیریت آنها. هدایت انسان به فهم و درک و خودمراقبتی و خویشتن بانی است. روش گروه اول بیشتر مدیریت محور است و از طریق کنترل بیرونی و ایجاد نوعی جبر ساختاری و جامعه شناختی پیش می رود؛ 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 متربی قرار داد. رشد و شکوفایی انسان در گرو انتخاب های آگاهانه و صحیح خود او است نه به اختیار و انتخاب مربی و عوامل بیرونی. مربی باید بدانند انتخاب های متربی است که تربیت را رقم می زند نه شگردهای او. کاری که مربی در بیرون باید انجام دهد این است که انتخاب های 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 سیره ی تربیتی پروردگار

گروه اول از این بیان طولانی چنین جواب می دهند که خدای خالق انسان، ویژگی های درونی او را بیشتر می شناسد و نحوه ی اثرگذاری بر جان او را بهتر می داند. 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. (2) همان

ص: 34

1- . مثنوی معنوی؛ دفتر ششم.

2- . وَادْعُوهُ خَوْفًا وَطَمَعًا إِنَّ رَحْمَتَ اللَّهِ قَرِيبٌ مِنَ الْمُحْسِنِينَ (اعراف: 56)، يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا (سجده: 16).

خدای رب العالمین برای تربیت انسان به تکالیف دشواری امر کرده و قانون سخت گیرانه ای 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 بررسی های خشک و فلسفه بافی های انتزاعی، کاسه ی داغ تر از آش نشویم و کاتولیک تر از پاپ عمل نکنیم.

### پاسخ گروه دوم: قیاس مع الفارق

گروه دوم جواب می دهند کاری که شما در مقام تربیت انجام می دهید، 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 اقناع 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 (1) و او را در میانه ی شکران و کفران، مخیر گذاشته است. (2)

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 می دهد تا انسان بر اساس فهم و عقلانیت و تشخیص، عمل کند. بهشت و جهنم خدای متعال، چهره ی 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

ص: 35

---

1- . وَ هَدَيْنَاهُ النَّجْدَيْنِ (بلد: 10) لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ (بقره: 256).

2- . إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا (انسان: 3).

رابعاً ثواب و عقاب پروردگار، قابل مشاهده و متصل به عمل نیست؛ به همین جهت نیروی شهوت و غضب حیوانی را تحریک یا تقویت نمی کند و بر پایه ی اراده ی آزاد و اختیار انسانی قرار دارد. انسان مؤمن روزه داری را در نظر بگیرد که بعد از ظهر یک روز گرم تابستانی پس از ساعت ها کار طاقت فرسا با جگر تشنه و لب های خشک به خانه بازگشته و ظرف شربت خنک را در یخچال می بیند. بی شک نیروی شهوت و هوس، او را به نوشیدن این شربت گوارا فرمان می دهد. امساک این مؤمن روزه دار از نوشیدن این شربت گوارا حتی اگر از خوف جهنم یا به امید بهشت باشد، دست برداشتن از خواسته ی حیوانی و تقویت قوه ی عاقله استنه تقویت نیروی شهوت. (1) چنین عملی ویژه ی انسان است و هیچ حیوانی نمی تواند در مقابل غریزه ی خود این چنین مقاومت کند.

اگر پاداش و کیفر به عمل متصل باشد انسان، شرطی می شود و به هوس پاداش یا از بیم کیفر، عمل می کند؛ اما وقتی که بین عمل و پاداش و عقابش فاصله می افتد و دستاورد عمل، ملموس و مشهود نیست، به فهم و شناخت نیاز دارد و التزام به آن تنها با نیروی عاقله امکان پذیر 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 می کردیم، ایمان آوردن، ترک گناه و التزام به طاعت هنری نبود؛ در این صورت همگان ایمان می آورند و ادعای ایمان از حقیقت ایمان تمیز

ص: 36

---

1- . 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 می کنیم. پرهیز از لذایذ مادی، تقویت قوه ی عاقله و فربه ساختن بعد انسانی ماست؛ در حالی که ارایه ی غذاهای لذیذ، پذیرایی از ساحت مادی انسان و تقویت قوای حیوانی اوست.

داده نمی شد؛ اما اگر معصیت خدا، آسان، لذت بخش 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 دست یابی 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: *يَحِطُونَ*

ما دَرَّتْ مَعَايِشُهُمْ(1)؛ البته هرگز هم معلوم نخواهد شد که این ادعای ایمان، به واقع ایمان به خداست یا منفعت جویی و دنیاخواهی و عافیت طلبی؟ به همین جهت خدای حکیم، دنیا و آخرت را باهم ناسازگار قرار داده و نوعی تعارض یا تزاخم میان آنان برقرار ساخته است.

إِنَّ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةَ عَدُوَانِ مُتَقَاوَتَانِ وَ سَبِيلَانِ مُخْتَلِفَانِ؛ فَمَنْ أَحَبَّ الدُّنْيَا وَ تَوَلَّاهَا، أَبْغَضَ الْآخِرَةَ وَ عَادَاهَا وَ هُمَا بِمَنْزِلَةِ الْمَشْرِقِ وَ الْمَغْرِبِ وَ مَا شِ بَيْنَهُمَا؛ كَلَّمَا قَرَّبَ مِنْ وَاحِدٍ بَعْدَ مِنَ الْآخِرِ وَ هُمَا بَعْدُ ضَرَّتَانِ؛(2)

دنیا و آخرت دو دشمن متفاوت اند، 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 به منزله‌ی مشرق و مغرب اند، و رونده‌ی بین آن دو، هر مقدار به یکی نزدیک شود از دیگری دور می شود، این دو در ناسازگاری با هم به مانند دو هوو می باشند.

ص: 37

---

1- . امام حسین علیه السلام فرمودند: مردم گرداگرد دین می مانند تا هنگامی که معیشت آنها به راه باشد (حرانی، حسن بن شعبة، تحف العقول، ص 245).

2- . نهج البلاغة، حکمت 103.

حتی اگر امکان می داشت که قانون خدا متفاوت باشد و مؤمن و کافر از دو نظام پاداش و جزا پیروی کنند، خدای متعال نعمت دنیا را یک پارچه به کافران می داد و مؤمنان را از پاداش نقد متصل به عمل، یک سره محروم و ناکام می نهاد تا مؤمن و کافر از هم تمیز یابند.

وَلَوْلَا أَنْ يَكُونَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً لَجَعَلْنَا لِمَنْ يَكْفُرُ بِالرَّحْمَنِ لِيُؤْتِيَهُمْ سُدُفًا مِّنْ فِصَّةٍ وَمَعَارِجَ عَلَيْهَا يَظْهَرُونَ وَلِيُؤْتِيَهُمْ آبْوَاباً وَسُرُراً عَلَيْهَا يَتَكَبَّرُونَ وَزُخْرُفًا وَإِنْ كُلُّ ذَلِكَ لَمَّا مَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَالْآخِرَةُ عِنْدَ رَبِّكَ لِلْمُؤْمِنِينَ؛ (1) و اگر نه آن بود که همه ی مردم امتی واحد (و تابع قانونی واحد) اند، قطعاً برای خانه های کسانی که به [خدای] رحمان کفر می ورزند، سقف ها و نردبان هایی از نقره که بر آنها بالا روند قرار می دادیم و برای خانه هایشان درها و تخت هایی که بر آنها تکیه زنند، و زر و زیورها [ی دیگر نیز]، و همه ی 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 نتیجه ی مطلوب خود رسیده اند، ولی بعد انسانی طلبه را تقویت نکرده اند.

### پاسخ گروه اول: خدای رب العالمین و سنت ابتلا

گروه اول جواب می دهند حتی اگر فرض کنیم تکالیف سخت دینی و وعده و وعید پروردگار چنین باشد، از سنت ابتلای خدا نمی توان گذشت. سنت ابتلا به معنای تحمیل شرایط سخت به انسان و در انداختن او به دشواری و فشار است. بی شک خدای منان بدخواه بندگان نیست و با آنان سر ناسازگاری و کین ورزی ندارد. بلا و

ص: 38

تنگنا و مصیبت هم از لطف و کرم او ناشی شده و زمینه ساز رشد و تربیت انسان است و هرکه در این بزم مقرب تر است، جام بلا بیشتر دریافت می کند. در بلا و سختی است که ظرفیت های درونی انسان شکوفا و انرژی نهفته ی او آزاد می شود و انسان به کمال می رسد. حضرت امام جنگ تحمیلی را با همه ی دشواری و مصایبش از الطاف الهی می دانستند. (1)

خدای متعال انسان را با بلا و تنگنا می پرورد؛ ما نیز طلبه را در شدت و فشار قرار می دهیم و از او به الزام و سخت گیری کار می کشیم تا قدر و اندازه ی وجود خود را درک کند و استعداد های سرشار خود را نمایان سازد. (2)

علاوه بر این خدای متعال برای پاره ای از جرایم، حدود و تعزیرات نقد دنیوی قرار داده است و برخورد قانون گرایانه ی شدید می کند. معلوم می شود که تبیین و پند و موعظه همه جا کارگر نیست و تاریخ مصرف دارد.

ص: 39

1- . در منشور روحانیت آمده است: «هر روز ما در جنگ برکتی داشته ایم که در همه صحنه ها از آن بهره جسته ایم. ما انقلابمان را در جنگ به جهان صادر نموده ایم، ما مظلومیت خویش و ستم متجاوزان را در جنگ ثابت نموده ایم، ما در جنگ، پرده از چهره ی تزویر جهانخواران کنار زدیم، ما در جنگ، دوستان و دشمنانمان را شناخته ایم، ما در جنگ به این نتیجه رسیده ایم که باید روی پای خودمان بایستیم، ما در جنگ ابهت دو ابرقدرت شرق و غرب را شکستیم، ما در جنگ ریشه های 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 می توان 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 نظام های 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 مهم تر استمرار روح اسلام انقلابی در پرتو جنگ تحقق یافت» (صحیفه امام، ج 21، ص 283).

2- . امام علی علیه السلام فرمودند: «الْعَالِمُ مَنْ عَرَفَ قَدْرَهُ وَ كَفَى بِالْمَرْءِ جَهْلًا إِلَّا يَعْرِفَ قَدْرَهُ» (نهج البلاغه، خطبه ی 103)، «رَحِمَ اللَّهُ امْرَأً عَرَفَ قَدْرَهُ» (تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، ص 233)، «مَا هَلَكَ مَنْ عَرَفَ قَدْرَهُ» (همان).

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 حیطة به خدا تأسی کند؛ مانند آنکه خدای متعال جان بندگان را می گیرد(1) و ما نمی توانیم به بهانه ی اقتدا بهسیره ی 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 تصمیم گیری برای دیگران و اخذ نعمت آزادی از آنان است و گونه ای توهین و تحقیر منزلت انسانی است. وقتی کسی را در شرایط محدودکننده قرار می دهیم، جوهر انسانیت او را که همان اختیار و اراده ی آزاد است به حساب نیاورده ایم و گویا او را مادون انسان تلقی کرده ایم و این اهانت به شخصیت انسانی و حرمت شکنی در حق اوست. در حکمت های 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 می اندازیم، منزلت او را فروتر از آدمیان دانسته ایم؛ بنابراین گرچه به ظاهر با این روش به نتیجه ای می رسیم؛ 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 اراده های 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 خارق العاده انسان را تربیت کنند: «وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَأَمَنَّ مَنْ فِي الْأَرْضِ كُلَّهُمْ جَمِيعاً أَفَأَنْتَ تُكْرَهُ

ص: 40

---

1- . وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ ثُمَّ يَتَوَفَّاكُمْ (نحل: 70)، اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَالَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَامِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَىٰ عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَىٰ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ (زمر: 42).



النَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا مُؤْمِنِينَ؛ (1) اگر پروردگارت می‌خواست یقیناً همه کسانی که روی زمین اند [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؟!».

خداى متعال در جای دیگر به پیامبر خود می‌فرماید: «فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ، لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ؛ (2) پس تذکره ده که تو فقط تذکردهنده‌ای، تو بر آنان مسلط نیستی [که به قبول ایمان مجبورشان کنی]». (3).

ص: 41

1- . یونس: 99. مشابه این مضمون در آیات دیگر نیز آمده است: «وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَمَعَهُمْ عَلَى الْهُدَىٰ» (انعام: 35). «وَلَوْ شَاءَ لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ» (نحل: 9). «وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ مَا أَشْرَكُوا وَمَا جَعَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ» (انعام: 107). «أَنْزَلْنَاهَا وَأَنْتُمْ لَهَا كَارِهُونَ» (هود: 28). 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 هر چند 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 4، ص 367).

2- . غاشیه: 21 و 22. در آیه‌ی دیگری نیز آمده است: «وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِجَبَّارٍ فَذَكِّرْ بِالْقُرْآنِ مَنْ يَخَافُ وَعِيدِ (ق: 45)؛ 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».

3- . در آیات فراوانی از قرآن کریم وظیفه‌ی پیامبر تنها ابلاغ روشن پیام الهی دانسته شده است: «وَقُلْ لِلَّذِينَ أُوتُوا الْكِتَابَ وَالْأُمِّيِّينَ أَسَدُّ لِمَتِّمْ فَإِنْ أَسَدُّ لِمُوا فَقَدْ اِهْتَدَوْا وَإِنْ تَوَلَّوْا فَإِنَّمَا عَلَيْكَ الْبَلَاغُ وَاللَّهُ بَصِيرٌ بِالْعِبَادِ» (آل عمران: 20 و مشابه آن نحل: 82 و رعد: 40 و نور: 54 و تغابن: 12). 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 12، ص 315) «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 فرمان برداری تن دهند؛ بلکه قلمرو رسالت آنان انذار و تبشیر است» (همان: ص 241).

**ما و این دو گروه**

این مناظره ی شورانگیز همچنان ادامه دارد و در کوتاه مدت به سرانجام نمی رسد. نه گروه اول، گروه دوم را با جبر و الزام می توانند قانع کنند و نه گروه دوم از طریق تبیین و روشننگری گروه اول را به راه آورده اند! ما هستیم و دو رشته استدلال. استدلال های هر دو گروه نیز نصاب استحکام را دارد و متین به نظر می رسد. برای هر دو طرف نیز مؤیداتی از آیات و روایات می توان یافت. از سویی سخن گروه اول درست است و الزام و فشار برای شکوفایی استعدادها و شناخت ظرفیت های درونی ما لازم است؛ این چیزی است که ما به وجدان در خود درک می کنیم. از طرف دیگر استدلال گروه دوم هم درست است و انسانیت انسان در گرو اراده ی آزادی است که تابع عقلانیت و شناخت باشد. جبر و قانون و سخت گیری از یک سو، موجب تلاش و حرکت می شود و از یک سو مایه ی توهین و تحقیر و حرمت شکنی 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

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 به موقع 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

### اشاره

به نظر می‌رسد این دو روش تضاد یا تناقض ندارند و نباید مانعة الجمع دانسته شوند. باید راه‌های جمع این دو روش و این دورشته 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 هیچ‌صراطی مستقیم نیستند و میخ آهنین در سنگ وجودشان نمی‌رود به جبر و الزام سخت نیاز دارند؛ اما کسانی که سر به زیر 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 روش های انگیزشی بهره گرفت؛ یعنی مشکل رفتاری او را با سخت گیری و الزام حل کرد.

به همین ملاک اگر فرض کنیم کسانی هستند که در بعضی موارد، سر به زیر و در بعضی دیگر نافرمان و سرکش اند، باید در مواردی که سرکشی می کنند، درباره ی آنان از روش اول و در مواردی که خود احساس مسئولیت دارند از روش دوم استفاده کرد.

ملاحظه: چنین برخورد دوگانه ای روا نیست و منطق واحدی ندارد. کسی که این گونه عمل می کند آیا به واقع روش جبر و الزام را در شکل دهی به شخصیت آدمیان مفید می داند یا مفید نمی داند؟ اگر مفید نداند که نباید این روش را درباره ی گروه لابلایان و سرکشان جاری کند و اگر مفید می داند که باید درباره ی گروه سر به زیران و قانون پذیران نیز جاری کند؛ زیرا همین گروه نیز گرچه از سر احساس مسئولیت و جوشش درونی به وظایف خود می پردازند؛ اما با جبر و فشار و الزام، انرژی بیشتری آزاد می کنند و تلاش و مجاهدت بیشتری از خود نشان می دهند و در زمان کوتاه تری به نتیجه های بالاتری دست می یابند؛ بنابراین رها کردن آنها به بهانه ی اینکه حد نصاب فعالیت و احساس مسئولیت را دارند، شایسته نیست و به هدررفت استعداد بی کران آنان می انجامد.

علاوه بر این در محیط عمومی مدرسه معمولاً نمی توان هر دو روش را جمع کرد؛ زیرا در میان مخاطبان نوعی تبعیض و دوگانگی برداشت می شود و این برداشت یا توهم، تربیت را تحمل ناپذیر می کند.

در ضمن برای شخصیت های سرکش و فرمان ناپذیر 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 نمی گذارند و چنین فرصتی را پدید نمی آورند.

## **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 دوروش می توان دست یافت.

بعضی این تفکیک را بر حسب درجه ی اهمیت امور جاری کرده اند؛ 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 درجه ی دو که قابل چشم پوشی است و نبود آن آسیب جدی وارد نمی کند از روش دوم بهره می گیرند. در مواردی که به ضرر اسلام و مسلمین است یا حیثیت دین و حوزه های علمیه را در معرض خطر قرار می دهد از روش جبر و الزام استفاده می کنند و در سایر موارد از روشنگری و تبیین.

ملاحظه: این تفکیک که بر حسب درجه ی اهمیت امور صورت گرفته، بی تردید حق است، بی شک مانع از انجام خطای فاحش می شود و قدر متیقن موارد استفاده از جبر و الزام به شمار می رود؛ اما سؤال اصلی بحث این است که آیا فراتر از حداقل های 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 سخت گیرانه، شخص را به وظایف خود «وادار» کنیم و پس از چندی که سربه راه و مسئولیت پذیر 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 می رهاند و در مقام استفاده از آگاهی و معرفت، آزاد می سازد.

مصدق 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 دست یابی به آن را ندارد، امکان اراده ی 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 اراده ی آزاد انسانی واگذاریم. درباره ی این راه حل ملاحظاتی وجود دارد:

اولاً به نظر می رسد 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 می توان انسان را به راه آورد و نتیجه ی تربیت را به دست آورد. پس از آن که تربیت حاصل شد، اعمال جبر و فشار، تحصیل حاصل و بی فایده خواهد بود؛ بنابراین از آن دست برمی داریم.

ثانیاً این ابهام وجود دارد که مرز این دو دوره چیست؟ از چه زمانی باید قانون سخت گیرانه را رها کرد و صرفاً از طریق تبیین و معرفت افزایی پیش رفت؟ یک سال؟ دو سال؟ چند سال برای رسیدن به چنین شرایطی لازم است؟ آیا برای افراد فرق می کند یا فرمول ثابتی برای همه ی اشخاص وجود دارد؟

برخی با استناد به سخن پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله و سلم) و امام صادق علیه السلام هر یک از این دو دوره را هفت سال و مرز میان آنها را حوالی چهارده سالگی (بلوغ) دانسته اند: (1)

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ): «الْوَلَدُ سَدِّبُ سَبْعَ سِنِينَ وَعَبْدٌ سَبْعَ سِنِينَ وَوَزِيرٌ سَبْعَ سِنِينَ. فَإِنْ رَضِيَتَ خَلَائِقَهُ لِاحْدَى وَ عَشْرِينَ وَإِلَّا فَاضْرِبْ عَلَى جَنْبِهِ فَقَدْ أَعْدَرْتَ إِلَى اللَّهِ

ص: 46

---

1- . 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 صفیایی حایری؛ انسان در دو فصل).

تعالی؛ (1) فرزند تا هفت سال سید است و هفت سال بعد عبد 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 قال الصادق عليه السلام: «دَعِ ابْنَكَ يَلْعَبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ يُؤَدِّبُ سَبْعَ سِنِينَ وَ أَلْزِمُهُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِينَ؛ فَإِنْ أَفْلَحَ وَإِلَّا 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 سعادت مند شد (شکر خدا را نما) وگرنه خیری در او نیست».

بر اساس این بیان نورانی در هفت سال دوم، فرزند عبد و تابع و گوش به فرمان است و نباید به او اجازه ی 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 فرمان بردار، وزیر می شود. وزیر باید محترم دانسته شود، به او اعتماد گردد و حرمت و شخصیت او آسیب نیند. وزیر باید اظهار نظر کند و حرف بزند. وزیر همتای حاکم است و نباید از او اطاعت بی چون و چرا و تبعیت محض، خواسته شود؛ زیرا وزیر گوش به فرمانِ بله قربان گو، بیش از آنکه وزیر باشد برده است؛ بنابراین در فاصله ی هفت تا چهارده سالگی به روش اول و پس از آن به روش تبیین و اقناع باید عمل کرد.

این حدیث شریف به ما می آموزد که انسان در سه دوره ی هفت ساله ی 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

ص: 47

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

البته اگر بخواهیم دقیق تر سخن بگوییم مناسب است از اطلاق و کلیت دست برداریم و ادعای خود را با اشاره به شرایط خاص تلطیف کنیم. بی شک 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 علی الاصول، دوره ی جبر و تأدیب بدانیم و کفه ی سخت گیری و الزام را سنگین تر کنیم و هفت سال سوم را دوران تبیین و معرفت بدانیم و کفه ی عقلانیت و معرفت را سنگین تر کنیم. (1)

ملاحظه: این پیشنهاد جمع، گرچه متین است، به کار طلاب علوم دینی نمی آید؛ زیرا طلبه دست کم پس از گذراندن بهار چهاردهم به حوزه ی علمیه می آید 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 شکننده و تحمل ناپذیر می نماید.

### 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، سربه راه و مسئولیت پذیر نشد، با جبر و الزام و قانون او را به انجام وظایف خود وادار می کنیم یا از تخلف بازمی داریم. شبیه آنچه که در مراتب امر به معروف و نهی از منکر گفته می شود. 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.

ص: 48

---

1- . بسط و توضیح این حدیث شریف را در ضمیمه ی 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 روشننگری 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 سخت گیرانه را انتخاب می‌کند و از مزایای آن بهره مند می‌گردد.

پس باید بدون فشار و سخت‌گیری و با زبان آدمی زاد 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 ورزشی‌گری به دست آورد؛ اما در اندک زمانی متوجه می‌شود که ورزش سنگین، به مربی سخت‌گیر و محیط الزام‌نیز دارد و با تعارف و مسامحه در منزل انجام نمی‌گیرد. با این درک و آگاهی به باشگاه می‌رود، شهریه می‌پردازد و ثبت‌نام 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 بهدویدن و عرق ریختن و وزنه‌ی سنگین برداشتن، وادار می‌کند و به این ترتیب چالاک و ورزشیده می‌سازد.

چند می‌پرسی ز جبر و اختیار؟ \*\*\* اختیار آن به که باشد دست یار(1)

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 ثبت‌نام دوره‌های سخت و سنگین، اراده‌ی برخاسته از معرفت و اختیار انسانی است. کمابیش در میان طلاب متعهد

ص: 50

سخت کوش دیده می شود که از اساتید خود درخواست می کنند تا بر کار آنها نظارت کنند و از آنها به سخت گیری کار بخواهند. این ویژگی نشان از عقلانیت و معرفت انسانی دارد.

ما را به جبر هم که شده سربه راه کن \*\*\* خیری ندیده ایم از این اختیارها(1)

پس یک الگو برای جمع میان این دو روش این است که شرایط پرفشار و سخت گیرانه ای را برای رشد طلبه فراهم آوریم؛ ولی او را در انتخاب اولیه ی آن شرایط آزاد بگذاریم. طلبه اگر بداند که این سخت گیری و قانون گرایی 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 می گیرد.

### 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 همه ی موارد اعمال کنیم؛ هم از تبیین و روشنگری و گفتمان سازی استفاده کنیم و هم در کنار آن، از قدرت قانون و زور الزام؛ و در هر حال به نتیجه ی مورد نظر خود دست یابیم.

ملاحظه: در این شیوه تا آخر معلوم نمی شود 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 می کردیم یا هر یک را با فاصله از دیگری به کار می گرفتیم می توانستیم حاصل کار خود را ارزیابی کنیم و به قضاوت روشنی درباره ی فرد دست یابیم.

ص: 51

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

می توان اختلاف اصلی میان این دو گروه را اختلاف در اهداف تربیت دانست، گروه اول به دنبال رسیدن به رفتار استاندارد و خط کشی شده است و اصلاح درون را در مرحله بعد، امری قهری و مترتب بر سامان دهی رفتار می داند؛ اما گروه دوم بر سازه ی درونی انسان و رابطه ی میان آگاهی، گرایش و رفتار، تکیه می کند. به نظر می رسد جوهر تربیت انسان همین تحولی درونی در باور و سپس عمل کردن آگاهانه بر اساس آن است.

استدلال های گروه اول گرچه بهره ای از حقیقت دارد، اما از یک موضوع غفلت ورزیده است و آن اینکه رفتاری می تواند به ملکات فاضله منتهی شود که یا از آغاز بر اساس آگاهی عمیق شکل بگیرد یا در طول عمل، آگاهی های ضعیف را با ضمائم تجربی تقویت کند. بر این پایه، اگر این باور و آگاهی با همه ی 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، منفعت طلبی و شهرت طلبی در این میان قوت گرفته باشند. (1) در چنین وضعیتی، این روش ها گرچه به «بروز رفتار به سادگی» منجر شده اند؛ اما در واقع ملکه ی فضیلت متناسب با آن رشد پیدا نکرده است؛ البته جای انکار نیست که در مواردی به سبب وجود استعداد بالا و برخی زمینه های تربیتی، افراد تربیت شده در این فضا ملکات خوبی هم یافته اند.

گروه دوم اما بر سازه ی درونی انسان و رابطه ی میان آگاهی و گرایش و رفتار، تکیه می کنند. در این الگوی تربیتی، اصل بر عمل اختیاری یعنی رفتار آگاهانه و با

ص: 52

---

1- . عنصر تبت در واجبات شرعی در واقع برای احیای این آگاهی های تضعیف شده یا نیازمند رشد و تقویت است؛ این که 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 حوزه ی امیال قدرتمندی قرار گرفته باشد که آگاهی های اولیه توان ایجاد علاقه و گرایش را نداشته باشند و یا مواردی که برخی از رفتارها، به هدم انگیزه ها و به محاق رفتن برخی آگاهی های 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 می گیرد). در این چارچوب تربیتی، بیشترین تمرکز بر حلّ این معادله است که چگونه می توان بیشترین تأثیر را بر بهفعلیّت رساندن آگاهی های مفید ایجاد کرد و انسان ها در چه شرایطی مطلوب ترین تصمیم را بر اساس باورهای درست خواهند گرفت.

نکته ی مهمی که در فهم این دو روش باید در نظر داشته باشیم این است که در هر دو روش، تحولی در شخصیت فرد پدید می آید. 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 اراده ی آزاد انسان ها، به معنای شانه خالی کردن از وظیفه ی تربیت، دست بر روی دست نهادن و تماشا کردن رشد طبیعی افراد است؛ شبیه آنچه در رشد گیاهان خودرورخ می دهد. 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 می گردد.

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 سنگین تری نیاز دارد و یکباره یا در کوتاه مدت، امکان پذیر نیست. در روش دوم باید انبوهی از معارف به طلبه منتقل شود و ذهن و دل او نسبت به آگاهی های فراوانی پذیرا گردد. هنر اصلی تربیت و اساس تحول شخصیت در همین معرفت افزایی، فرهنگ سازی و ایجاد باور است که به عمل متناسب منتهی می شود.

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 کرده ایم و خود را از مسئولیت سنگین تربیت رها ساخته ایم! در حالی که 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 ارمان می‌آورد و بی تردید لازم است. (1) تشویق و تنبیه و استفاده از نیروی شهوت و

ص: 54

1- . امام راحل درباره ی 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 همه ی اشخاصی که در کشورمان هستند و همه گروه‌هایی که در کشور هستند و همه ی نهادهایی که در سرتاسر کشور هستند به قانون خاضع بشویم و قانون را محترم بشمریم، هیچ اختلافی پیش نخواهد آمد. اختلافات از راه قانون شکنی‌ها 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 ائمه ی اسلام و خلفای اسلام تمام برای قانون خاضع بوده‌اند و تسلیم قانون بوده‌اند. ما هم باید تبعیت از پیغمبر اسلام بکنیم و از ائمه ی 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 همه ی ملت است و برای تهذیب همه ی ملت است و برای آرامش خاطر همه ی ملت است و برای مصالح همه ی 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 همه ی 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 (صحیفه ی امام، ج 14، ص 415).

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 همه ی قوا باید بهره گرفت؛ اما بی تردید نباید به آن ها اکتفا کرد و آن ها را اصل دید. مشکل از زمانی آغاز می شود که کار ما با تشویق و تنبیه و وعد و وعید راه افتد و به نتیجه ی دل خواه خود، دست یابیم، بدان جهت گمان کنیم که کار تربیت را انجام داده ایم و بار سنگین مسئولیت تربیت، از عهده ی ما برداشته شده است. هرگز چنین نیست. همه ی این روش ها مقدمه و زمینه ساز تربیت است و کار اصلی تربیت، زمانی رخ می دهد که باور انسان عوض شود و عملی به اختیار و اراده ی آزاد بر اساس باور، نه بر پایه ی ترس و طمع از او صادر شود؛ بنابراین محوریت تربیت با روش دوم (الگوی معرفت گرا) 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 برده ایم، خطاست. قانون، غالباً توان تأثیرگذاری بر ساحت انسانی انسان را ندارد؛ هرچند نظم اجتماعی و مصالح بیرونی را تضمین می کند و از رفتارهای نابهنجار ناشی از غریزه و عملکرد نادرست قوای حیوانی، جلوگیری می کند؛ اما تربیت انسانی را تأمین نمی کند.

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 بهره‌گرفت. برای تعدیل قوه‌ی غضبیه می‌توان از قوه‌ی شهویه یعنی مهر و محبت و تشویق، بهره‌گرفت؛ 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

### اشاره

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؛ گریه 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 سرناچاری 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 بسته ای که امکان تقلب در امتحان، غیبت در کلاس، بی احترامی به استاد، تبلی، فرار از درس خواندن یا هر خلاف و گناه و سوء استفاده ای را به کلی از بین ببرد، ساده ترین کار است؛ اما الزاماً تربیت نیست. ما اگر برای طلبه امکان تخلف قرار دهیم و به او بیاموزیم که در این مجال آزاد، خویشتن داری کند، انسان تربیت کرده ایم. کاری که خدای رب العالمین با ما کرده است. خدای متعال می فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِيُبْلُوَكُمْ اللَّهُ بَشَائِرٍ مِّنَ الصَّيِّدِ تَنَالُهُ الْيَدِيُّكُمْ وَرِمَاحُكُمْ لِيَعْلَمَ اللَّهُ مَن يَخَافُهُ بِالْغَيْبِ فَمَنِ اعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ» (1)

خطاب این آیه به مؤمنان است و کلمه ی «لِيُبْلُوَكُمْ» 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 می آزماید». در زبان فارسی سیاقی که معادل این همه تأکید را یک جا بیان کند وجود ندارد و ترجمه ی فارسی روانی برای آن یافت نمی شود. 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 می خوریم؛ بنابراین ترجمه ی روان فارسی این عبارت چنین است: «مؤمنان! به حضرت عباس قسم خدا شما را می آزماید».

«بَشَائِرٍ مِّنَ الصَّيِّدِ تَنَالُهُ الْيَدِيُّكُمْ وَرِمَاحُكُمْ»: خدا شما را می آزماید 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 می دهد. خلوت گناه را هم برایتان پدید می آورد. آنگاه می گوید: «آدم باش! نکن». این کاری است که پروردگار متعال حتماً با همه ی ما انجام می دهد و همه، باید منتظر آن باشیم. اگر شوق گناه، امکان گناه یا خلوت گناه نباشد و انسان خلاف نکند

ص: 57

لطفی ندارد؛ فرشتگان نیز گناه نمی کنند. شاهکار خدای احسن الخالقین، موجودی است که اختیار گناه دارد، گناه هم در دامان اوست؛ ولی از آن می پرهیزد.

چرا خدا این کار را با ما می کند؟ «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»<sup>(1)</sup> 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 آزمایش های مختلف) جدا سازد. باید شرایط گناه فراهم باشد تا مرد از نامرد و ایمان راستین از ادعای دروغین ایمان معلوم شود.<sup>(2)</sup>

ما هر چه تلاش کنیم گناه را از دسترس جوان برداریم و محیط پیرامون او را ایزوله و پاستوریزه و گلخانه ای رقم بزنیم، خدای توانای بزرگ، رشته های 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 می تواند او را از خطر سقوط در منجلاب گناه نجات دهد، تقوا است؛ همان جوهره ی انسانیت و مدال کرامت.

این طرح، الگوی عمل خدای متعال است. این شاهکار تربیتی پروردگار، فضای پرورش انسان های بزرگ و باعظمتی را فراهم آورده است که تاریخ انسانیت را شکوه و جلا بخشیده اند؛ البته در مقابل، هزینه های سنگینی هم پدید آورده است؛ مثلاً تخلف های بزرگی در اندازه ی قتل امام حسین علیه السلام نیز رخ داده است،

ص: 58

1- . آل عمران: 179.

2- . خدای متعال فرموده است: «أَحْسَبَ النَّاسُ أَنْ يُتْرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ فَلَيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلَيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ» (عنکبوت: 2 و 3)؛ آیا مردم گمان کرده اند، همین که بگویند: ایمان آوردیم، رها می شوند و مورد آزمایش قرار نمی گیرند؟ یقیناً کسانی که پیش از آنان بودند را آزمایش کرده ایم (اینان هم بی تردید آزمایش می شوند) و مسلماً خدا کسانی را که (در ادعای ایمان) راست گفته اند معلوم می دارد، و قطعاً دروغگویان را نیز معلوم می دارد.

ولی در مجموع، خدای متعال به این خلقت پرشکوه بر خود بالیده است. (1) 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 چاره ای از آن نبوده است. تنها اگر امکان تخلف باشد و شخص تخلف نکند بزرگ می شود. (2)

ص: 59

1- . فَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (مؤمنون: 14) ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمْ فَتَبَارَكَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ (غافر: 64).

2- . شهید مطهری در این باره فرموده است: «بسیاری از مسائل اجتماعی است که اگر سرپرست های 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 بهانه ی 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 مانند؛ 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 دامنه ی 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 بهانه ی 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 بچه اش شناگری یاد بدهد. بچه ای 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، دست هایت را این طور بگیر پاهایت را این طور، بعد دست هایت 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 می دهید، رهایش کنید برود داخل آب، و قهرا در ابتدا چند دفعه می رود زیر آب، مقداری آب هم در حلقش خواهد رفت، ناراحت هم خواهد شد ولی دستور را که می گیرد ضمن عمل شناگری را یاد می گیرد و الا 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 نمی شود (مجموعه آثار استاد شهید مطهری؛ آینده انقلاب اسلامی ایران، ج 24، ص 391).

اگر بخواهیم این مدل تربیتی را در مدارس علمیه مشابه سازی کنیم باید از اصرار بر فضای بسته ی 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. (1)

نمونه ی عملیاتی این مبنا، فروشگاه های خودگردان در پاره ای از مدارس است؛ فروشگاه هایی که مایحتاج طلبه در آن قرار داده شده و فروشنده، ناظر و دوربینی هم ندارد. هرکس نیاز خود را برمی دارد و حساب خود را شخصاً تسویه می کند. این شرایط که احتمالاً هزینه ای هم در بر دارد؛ ظرف تحقق شکوه انسانی، پرورش آدم های بزرگ، تمرین عظمت و بزرگی و تقویت عزم و اختیار و عقلانیت است.

ص: 60

1- . 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 انداخته ایم. اگر وسوسه ی گناه بسیار بیش از توان و ظرفیت افراد باشد به طبع کسی نمی تواند 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 نمی توان به بهانه ی ایجاد امکان تخلف، امکان ارتباط نامشروع را به صورتی فراخ پدید آورد. چنین آزمونی که با سطح توان و مقاومت متربیان، بسیار فاصله دارد و وسوسه ای سهمگین ایجاد می کند، ایجاد میدان اختیار به شمار نمی رود؛ بلکه قرار دادن متربی در شرایط جبر و بی اختیارسازی او در تخلف اخلاقی است و آسیب فراوانی حاصل از احساس ناتوانی و درماندگی در شخصیت متربی پدید می آورد.

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 غیبت ها توسط استاد یانماینده ی کلاس، برگه ی حضور و غیاب در کنار در ورودی کلاس، نصب می شد و هر طلبه پیش از ورود، مقابل نام خود علامت حضور یا ساعت تأخیر را ثبت می کرد. 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 برگه ای ثبت می کند و درون آن می اندازد. مسئول مربوط پس از بررسی نوشته ها، فقط موارد غیرموجه را برای مواجهه ی حضوری به دفتر فرا می خواند و به آنها توصیه می کند دو رکعت نماز بخوانند و با عرض حاجت به درگاه امام زمان علیه السلام از محضر او عذرخواهی کنند.

در میان اساتید نیز، نمونه ای 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 پروتق 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 سؤال ها، برگه ی خود را به دفتر تحویل می دهند. مواردی نیز دیده می شود که استاد، برگه ی آزمون را به طلبه می دهد 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 می کند تا طلبه، شخصاً برگه خود را تصحیح کند و به خود نمره دهد.

اینها افسانه نیست. این ابتکارها، برخاسته از توجه 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 بر نمی‌دارد که ضروری تر می‌سازد. اگر تبیین و بلاغ باشد ولی امکان تخلف نباشد، خوب و بد معلوم نمی‌شود. اگر امکان تخلف باشد ولی تبیین و بلاغ نباشد تربیت‌پدید نیامده و مرتب تخلف رخ می‌دهد. این هر دو باید باهم باشند؛ زیرا تربیت انسانی دایرمدار 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 کم ارزش، 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 یک باره 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 بزرگ تر، کارآموده و ورزیده شود.

## انواع تبیین

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

مستقیم به دیگران می آموزد. بی شک چنین درسی مصداق بارز تبیین است؛ اما تبیین و معرفت زایی به شیوه ی مستقیم زبانی، منحصر نیست. نصیحت گری مستقیم و پندگویی مستمر نیز چه بسا ملال انگیز و مایه دل زدگی باشد و احساس تحقیر را تداعی کند. به همین جهت باید از روش های اثرگذار دیگر برای تبیین و افزایش معرفت بهره گرفت.

ممکن است روش تبیین کاملاً کارگاهی باشد و به جای القای یک جانبه ی محتوا، صورت بحث گروهی داشته باشد که در آن به جوشش فکری خود افراد تکیه می شود.

ممکن است تبیین به روش تجربی باشد؛ به این معنا که شخص را در موقعیتی قرار دهیم تا مستقیم و از نزدیک آسیب ها و شرایط را درک، بلکه لمس کند. امام علی علیه السلام فرمودند: «الْعَقْلُ غَرِيْزَةٌ تَزِيْدُ بِالْعِلْمِ بِالتَّجَارِبِ» (1).

ممکن است تبیین را به گروه همسالان واگذاریم؛ یعنی برای خود، اعوان و انصاری از جنس آنها بیاییم 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 مشاهده ای، شناخت ایجاد کنیم.

ممکن است با توصیه به خواندن کتاب های سودمند انگیزه ی دست یابی به تبیین را در جان مخاطب ایجاد کنیم.

ممکن است تبیین و معرفت زایی همراه با برهان و حکمت و استدلال باشد، یا با روش موعظه و خطابه ی عام صورت گیرد و یا با روش جدال نیکو باشد. (2)

چه بسا راه ها و شیوه های متنوع دیگری نیز وجود داشته باشد. به هر حال

ص: 63

---

1- . تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، ص 53، حدیث 443.

2- . اذْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَ جَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ (نحل: 125).

درباره ی موضوعات، روش ها و چگونگی تبیین، گفتگوی بیشتری نیاز است.

نکته ی بسیار مهم اینکه بسیاری از تبیین ها و تذکارها چون در زمانی که مخاطب تجربه و حسی ندارد بیان می شود همچون کلمات بی معنایی در ذهن او انبار می شود و چندان اثرگذار نیست. در الگوی پیشرفته ی تبیین باید قبل از تبیین، مخاطب را در مقام واقع به درکی از آن موضوع برسانیم و سپس به رمزگشایی از تجربه ی بیرونی و خودشناسی تجربی پردازیم. این درست همان سبک تبیینی پروردگار حکیم در قرآن است که ابتدا واقعه ای در جامعه ی اسلامی رخ می دهد و سپس با وحی الهی از آن رمزگشایی می کند. به بیان دیگر گاهی افراد نسبت به تبیین سیرند و اشتیاقی برای شنیدن ندارند؛ در این موارد تبیین و روشنگری نتیجه ای ندارد. تبیین باید در زمان مناسب خود عرضه شود؛ جایی که گوشه ی شنیدن و اشتیاقی برای پذیرفتن هست. مربی باید همپای درک متری از گره ها و مسائل زندگی با او سخن بگوید؛ هنگام درک شیرینی نعمت از رحمت و لطف الهی رمزگشایی کند و هنگام تجربه ی سختی ها و ابتلائات از چرایی آنها بگوید. مربی در بزنگاه تجربه های 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 نمی شود.

نکته ی عمیق تر هم اینکه بیشترین اثرپذیری انسان در ناحیه ی انگیزه ها و باورها، از ملاحظه ی رفتار دیگران و الگوگیری حاصل می شود. به تعبیر دیگر بهترین مسیر برای انتقال باورهای درست، علاوه بر رفتار همسو با باورها (تجربه ی فردی)، مشاهده ی 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 این جاست که گروه اول با الزامات و رویه های قانونی که عنصری خارج از تجربه ی آگاهانه فردی و حیطه ی تعاملات انسانی است به دنبال



ایجاد رفتار است؛ اما گروه دوم از ظرفیت آگاهی بخشی خصوصاً یادگیری اجتماعی هم استفاده می کند و با ایجاد فضای فرهنگی و یا سرپرستی و هدایت دلسوزانه کار خود را پیش می برد. در این طرح دایره ی قوانین مستقیم، کاهش می یابد.

فضای جمعی و مشاهده ی تجربه ی هم‌نوعان در ایجاد آگاهی اثرگذار نقش‌ویژه ای دارد و خیلی از نشده‌ها را شدنی می سازد؛ بنابراین روابط انسانی بسیار بیش از الزامات قانونی، عنصر معرفت و آگاهی را تقویت می کند و تحریک کنندگی دارد. وقتی از قانون و الزام استفاده می کنیم کمتر می توانیم حقانیت آن کار را حتی با گفتگو و تبیین ثابت کنیم؛ ولی وقتی که شخص عمل دیگران را پیرامون خود می بیند زودتر قانع می شود که این کار مفید است و برای انجام آن انگیزه دارد.

به طور کلی حلقه ی مفقوده در الگوی الزام گرای اول یکی بی اهمیت بودن نسبت به آگاهی های ناظر به عمل و در نتیجه نادیده گرفتن گرایش های 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 می شود، غل و زنجیر و داغ و درفش به ذهن می آید؛ در حالی که مصادیق متنوع تری 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 جامعه ای مفید بلکه

ضروری است و بدون آن نمی توان اجتماع پیشرو و سالمی داشت. قانون نویسی تربیتی از مهم ترین لوازم جامعه سازی است. بسیار روشن است که با صرف تبیین و روشنگری کار یک جامعه پیش نمی رود و نتیجه ی مطلوب در آن حاصل نمی شود.

توضیح اینکه قوانین بر دو دسته اند: محدودکننده و رشددهنده. دسته ی اول قوانینی هستند که جلوی خطا و فساد را می گیرند و از سقوط و اباحه گری جلوگیری می کنند، دسته ی دوم قوانین و برنامه هایی هستند که به هدف رشد و شکوفایی پدید آمده اند و روند کمالی ایجاد می کنند. دسته ی اول از قوانین، انسان های زیر صفر را به صفر یعنی به نصاب سلامت و تعادل می رساند و دسته ی دوم صفرها را به اوج یعنی کمال و تعالی می رساند.

سخن ما در این بحث در دسته ی 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 نمی توان داشت که ضابطه و قانون نیاز است.

قوانین، دستورالعمل ها و احکام رفتاری، تضمین گر تحقق تبیین هایی است که مریی در مقام تربیت بر عهده دارد. بدون ضابطه و قانون معمولاً آن تبیین ها تمرین عملی نمی شود و در جان انسان ها محقق نمی گردد. ضوابط، قوانین و مناسک درست، زمینه ی تجربه ی رفتاری انسان را فراهم می کند تا موضوعی را که با تبیین فقط درک نظری شده به مرحله ی وجدان و تجربه ی عملی برسد. قانون در واقع برنامه ی عملی برای تجربه و تحقق متعلقات تبیین است.

مهم ترین ویژگی برنامه، جزئی ساختن توصیه های کلی و ارائه ی راهکارهای موردی و مصداقی است؛ زیرا همان گونه که در مباحث نفس آمده اراده به امر کلیتعلق نمی گیرد؛<sup>(1)</sup> یعنی تصمیمی که انسان بر کاری می گیرد تنها به این شرط عملی می شود که بر یک امر مشخص جزئی متمرکز شود. این تصمیم که «فلان کتاب را در آینده خواهم خواند» امری کلی است و شامل همه ی زمان ها از حال تا قیامت می شود، به همین دلیل قابلیت تعلق اراده را ندارد، مگر آنکه یکی از افراد بی شمار آن مشخص شود؛ مثلاً بگوییم «فردا صبح پس از نماز این کتاب را می خوانم» یا «بلافاصله پس از رسیدن به خانه این کتاب را می خوانم».

«بعداً انجام می دهم» از نظر عملی با «هرگز انجام نمی دهم» معادل است؛ زیرا «بعداً» مصادیق فراوانی دارد و اراده به آن تعلق نمی گیرد و اگر مصداق مشخصی برای آن در نظر نگیریم عملی نخواهد شد. برای تحقق عمل لازم است با تصمیمی دیگر مصداق جزئی آن را مشخص کنیم.<sup>(2)</sup>

بر این اساس برای اقدام و عمل لازم است مربی رهنمودها و بایدهای کلی را تبدیل به برنامه های جزئی کند. قانون و برنامه، صورت جزئی آن توصیه های کلی است. بی شک این برنامه باید متناسب با ویژگی های تربی و به دور از افراط و

ص: 67

---

1- ر.ک: نصیرالدین محمدبن محمد طوسی؛ شرح الاشارات؛ ج 1، ص 185. این قاعده از قاعده کلی «الشیء مالم یتشخص لم یوجد» استفاده شده و یکی از مصادیق آن به شمار می رود.

2- از جمله مهم ترین شگردهای شیطان، استفاده از همین قاعده برای سست کردن اراده انسان هاست که به آن «تسویف» گفته می شود. تسویف یعنی «سوف سوف گفتن» و کار امروز را به فردا وانهادن. هرگاه انسان عزم عمل خوبی را می نماید، شیطان فرصت آن را زیاد جلوه می دهد و عمل را به تأخیر می اندازد. این تأخیر عمل معمولاً با انجام ندادن آن ملازمه دارد؛ زیرا با گذشت زمان، اعتقاد انسان به ضرورت آن عمل ضعیف می شود و یا آن عمل به آفت غفلت از بین خواهد رفت؛ از این رو مناسب است در برنامه ریزی 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 توصیه های کلی، سفارش های جزئی و مشخص نیز داشته باشیم تا به کارگیری آن آسان تر باشد.

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

خداوند نیز نسخه ی اصلی رشد و برنامه ی جامع حرکت به سوی کمال را از طریق پیامبران الهی و کتب آسمانی به انسان ارائه کرده و در برخی موارد تبدیل به برنامه ی عمل کرده است. خدای متعال که اولین و برترین مربی انسان هاست، اگر در مقام تربیت تنها با آیه ی «اذکروا الله ذکراً کثیراً»<sup>(1)</sup> به یاد خود فرمان داده بود، یک توصیه ی 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 شیوه ی خاص، در زمان محدود صادر کرده است؛ بدین ترتیب آن توصیه ی کلی به اقدام و عمل نزدیک گشته است. دستور خواندن نماز به عنوان یکی از احکام و قوانین شریعت در کنار تبیین قرآن از قاعده ی کلی بندگی، به ما برای درک وجدانی از بندگی در مقام عمل کمک می کند.

یک مربی حاذق نیز دستورهایی کلی و توصیه های کلان اخلاقی را به صورت جزئی و متناسب با شرایط مرتبی خود ارائه می کند؛ یعنی قانون و برنامه می دهد.<sup>(2)</sup>

بنابراین نگاه به قانون باید تصحیح شود: قانون همواره معادل با زور و اجبار و محدودسازی نیست؛ بلکه مواد قانون می تواند روشنگری کرده و با ارایه ی یک مدل عملیاتی، مخاطب را از سرگردانی در مقام عمل نجات دهد.

ص: 68

---

1- . احزاب: 41.

2- . 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 ظرفیت های انسانی گردد؛ اما اگر درست تدوین شده و ملاحظات تربیتی در آن لحاظ شده باشد، نه تنها مانع نیست که بهره های فراوانی در پی دارد و دنباله ی تبیین به شمار می رود. تمام سخن این بود که در مقام تربیت اصل را بر الزام و اجبار نگذاریم و تربیت را بر پایه ی قانون سخت گیرانه 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 قانون ها ساخته می شوند منتج نیست، خصوصاً که در مقابل آن معمولاً ساختارهای معارضی وجود دارد که بر رفتار مخاطب حاکم است و مانع اقدام و عمل می شود. ساختارهای معارض را باید با ساختار و قانون جدید برانداخت و با دست خالی تبیین نمی توان 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 برنامه ها و ساختارهای حامی و قوانین همراه ارائه دهیم. از یک طرف ساختارها و برنامه ها را تبیین کنیم و از سوی دیگر برای تبیین ها، بستر و برنامه ی تجربی خلق کنیم تا تبیین ها در دل رفتارهای برآمده از قوانین و مناسک لمس و تجربه شوند؛ بنابراین مربی در عین تلاش برای تبیین و روشنگری باید اهل ضابطه و قانون باشد و با قاطعیت بر آن تأکید ورزد.

مدرسه ی علمیه یک کانون تربیتی است و در این شکی نیست؛ اما بی شک یک اجتماع کوچک نیز هست که نیاز به مدیریت و حاکمیت دارد. اجتماع بدون حاکم خوب شکل نمی گیرد و پیش نمی رود.

مدیر مدرسه ی 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 دو رویکرد که در این متن بدان پرداخته می شود 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 واقعیت ها می پوشد و در فضای تنگ و بسته ذهن خود به تجزیه و تحلیل می پردازد و انسان ها را چونان فرشتگانی می بیند که به دنبال خیر و خوبی ها و فضایل اند و از سرشتی پاک برخوردارند. در نظر او اگر نظام تعلیم و تربیت صحیح گسترش یابد و به گونه ای 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 مضاژ و مفاسد روی گردانی از قانون، برای مردم تبیین شود و انتخاب را به عهده خودشان واگذاریم، دیگر کسی رو به فساد نمی رود و همه بر اساس قوانین عمل می کنند. درست به مانند کسی که می داند غذایی مسموم است و از تناول آن خودداری می کند، مردم نیز به کاری دست می زنند که به صلاح آنهاست و از کاری که به ضرر آنها و جامعه شان هست خودداری می کنند. در این صورت، دیگر نیازی نیست که با قوه قهریه و با فشار قوانین را بر مردم تحمیل کرد!»

شکی نیست که تصور فوق خام و خیال پردازانه است. کسانی که واقعیت های زندگی انسان و واقعیت های جامعه انسانی را می شناسند و کسانی که به تاریخ بشریت و جوامع گذشته و حال آگاهند، هیچ گاه احتمال نمی دهند که لااقل در آینده نزدیک وضعیتی پیش می آید که بر اثر رواج و گسترش ارزش های اخلاقی در بین مردم، همه به صورت خودکار

کار نیک انجام می دهند و گرد کار بد نمی گردند؛ هیچ کس دروغ نمی گوید، خیانت نمی کند، نظر سوء به مال و ناموس مردم نمی دوزد، تجاوز به حقوق مردم نمی کند، و همین طور در ارتباط با مسائل بین المللی نیز هیچ کشوری به همسایگان خود تجاوز نمی کند. اسلام نیز بی نیازی 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 می داند. از این رو نقاط ضعف و امکان لغزش انسان را بیان کرده است.

جالب این که در آیه فوق خداوند انسان را «ظلوم» معرفی می کند که صیغه ی مبالغه و به معنای بسیار ظلم کننده است. این تعبیر حاکی از آن است که ظلم، طغیان و ناسپاسی در بین انسان ها به حدی است که قابل چشم پوشی 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 می توان جامعه ای را ساخت که تمام اعضایش رفتار خوب و پسندیده داشته باشند و هیچ کس از قوانین و ارزش های 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 واقعیت ها نشان می دهد که همواره در جوامع انسانی به انگیزه های گوناگون تخلف وجود داشته است. البته برخی در صدد کشف و شناسایی عوامل تخلف و ارتکاب جرم از سوی افراد برآمده اند و به عواملی چون جهل و نادانی و عوامل ژنتیک و عوامل دیگر اشاره داشته اند که ما فعلا در صدد پی گیری آن مطلب نیستیم و تنها در صدد بیان این سخنیم که همواره، در بین انسان ها تخلف از قانون، ارتکاب جرم و بزهکاری وجود داشته است و به راحتی می توان پیش بینی کرد که در آینده نیز چنین خواهد بود. حتی در

زمان حضرت ولی عصر عجل الله فرجه الشریف، که جامعه ی ایده آل اسلامی و الهی تشکیل می گردد آن جامعه به طور کلی عاری از تخلفات قوانین و گناه نخواهد بود و علیه امام زمان، نیز قیام می کنند و ایشان را به شهادت می رسانند.

پس نمی توان انتظار داشت که حتی در دوران حاکمیت حضرت مهدی جامعه ای کاملاً ایده آل و مطلوب ایجاد گردد که کاملاً عاری از گناه و عصیان باشد. البته ساختار آن حکومت و اعمال قدرت از سوی آن به گونه ای است که هیچ ظلم و فساد بی پاسخ نمی ماند و اجرای عدالت فراگیر می شود و به این دلیل، در میدان زندگی اجتماعی و آشکارا، تخلفات کاهش می یابد، ولی به طور کلی برچیده نمی شود؛ چون انسان از ماهیت فرشته برخوردار نمی گردد و کماکان ماهیت او انسانی است و زمینه عصیان، گناه، تخلف و بزهکاری در او وجود دارد.

پس توجه به واقعیات ما را به ضرورت وجود دولت و حکومت رهنمون می سازد. این که انسان در گوشه ی خانه بنشیند و در محدوده تنگ ذهن و فکر خود به خیال پردازی پردازد و جامعه ای را ترسیم کند که بر اثر رشد اخلاقی و تربیتی عاری از ظلم و فساد باشد، کاملاً با واقعیت های جامعه بیگانه است. باید به میان مردم رفت و رفتار و عملکرد آنها را مشاهده کرد که چگونه در کنار خوبی ها و رفتارهای پسندیده، گاهی تخلف، انحراف و گناه نیز از افراد سر می زند. آنان که با مبانی ارزشی و اخلاقی بیگانه اند که وضعشان روشن است، اما افراد شایسته و نیک نیز گاهی مرتکب گناه و تخلف می شوند. 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 گشته اند، باید مجری و ضامن اجرا داشته باشند. عمده ترین دلیل بر وجود حکومت، همان ضمانت اجرای قوانین در همه سطوح جامعه است» (1).

با این حال باید در نظر داشت که مدرسه ی علمیه بیش از آنکه یک محیط مدیریتی باشد، یک محیط تربیتی است و کارکرد اصلی آن انسان سازی است؛ یعنی دغدغه ی 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، دوگانه ی الزام و معرفت را ناقص دانسته و ضلع سومی به آن افزوده اند؛ عنصر مهر و محبت. این گروه معتقدند به جای استفاده از قانون سخت گیرانه 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 شناخت گرا تربیت کاملی ایجاد می کند؛ راه تربیت انس و رفاقت و مهرورزی است و تنها از این مسیر است که می توان نقش پایداری بر جان مربی نهاد.

ملاحظه: نقش مهر و صمیمیت در تربیت انکارپذیر نیست و تربیت بدون زمزمه ی محبت، ناشدنی است؛ اما این موضوع نه در عرض تربیت الزام گرا یا تربیت معرفت گرا بلکه در طول هر دو قرار می گیرد. محبت چیزی در بین جبر و اختیار نیست؛ بلکه مکمل جبر و اختیار است. از سویی اگر بخواهیم از روش

ص: 73

جبر و الزام استفاده کنیم از آن جهت که نظام تربیت پادگانی، تحقیرآمیز و تحمل شکن است باید این سیستم را به گونه ای فعال سازیم که تحقیرآمیز نباشد و به سهولت تحمل گردد، برای رفع فشار روانی مخاطب و تحمل پذیر کردن این روش راهکاری باید یافت. محبت و صمیمیت، تلخی و شکنندگی این الزام و فشار را از بین می برد. از سوی دیگر این موضوع اختصاصی به تربیت الزامی ندارد. برای تربیت به روش معرفت گرا هم باید از مهر و محبت بهره گرفت و تلخی و دشواری معرفت آموزی را با صمیمیت و رفاقت گرفت.

به بیان دیگر محبت یک گزینه ی سوم یا یک لنگه ی بحث به شمار نمی رود. 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 متریبی معرفت و عقلانیت ندهیم او را تربیت نکرده ایم، 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

عکس

□

ص: 75



ضمائم

اشاره

ص: 77





هفت سال بنده، و هفت سال وزیر است. پس اگر در سال بیست و یکم روحیات 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 می‌نماید، 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 بر نمی‌تابد.

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



مقبول دیده می شود. از این جهت هیچ گاه طرف مشورت قرار نمی گیرد و تنها از او انتظار اطاعت و امتثال کامل می رود. عبد هرچه بیشتر مطیع و منقاد و سربه راه باشد و بی چون و چرا فرمان برد، کامل تر است. او خود را در صورت نافرمانی و تخطی، مستحق تنبیه و شایسته ی ملامت و مجازات می بیند و پذیرای تربیت مستقیم و امر و نهی صریح است

«وزیر» نماینده ی موجودی است که رأی او مسموع و نظر او مورد احترام و شایسته ی دقت است؛ اما استقلال عملی نداشته و حکم او نافذ نیست. وزیر خود را سزاوار مشاوره و نظرخواهی می داند، رأی مستقل می دهد، و به هیچ روی تحمّل پرخاش و بی احترامی ندارد و امر و نهی صریح و مستقیم را بر نمی تابد. 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، نحوه ی رویارویی با فرزندان در مسائل مختلف زندگی به خوبی روشن می گردد، برخی از موضوعاتی که لسان شیوای این حدیث گویای آنها است از این قرار است؛

### **1. اطاعت و فرمان برداری فرزند**

کودک در سنین قبل از 7 سالگی فطرتاً خود را آقا و مهتر دیگران می بیند. از این رو امر و نهی مستقیم و درخواست صریح و یا همراه با تهدید در او کارگر نیست. طبیعت کودک در چنین سال هایی اقتضا می کند که در مقابل خواسته ی بزرگ تر خود نافرمانی کند و خود را در این نافرمانی و سرپیچی محقّ انگارد، یا به تعبیر صحیح تر، برای دیگران حقّ امر و نهی قائل نباشد و همیشه خود را نسبت به دیگران برتر و بزرگ تر احساس کند. لذا انتظار تبعیت و حرف شنوی از کودکان زیر هفت سال بیهوده است. پدران و مادران چنانچه انجام یا ترک عملی را از کودک، لازم می بینند

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 حرف شنوی سازگار نیست، کمال کودک در آن است که تحت اطاعت دیگران قرار نگیرد و امر و نهی دیگران را تحمّل نکند. به همین نحو، چنانچه اولیا به قصد آزمایش یا آموزش از کودک سؤالی می‌پرسند و یا او را در معرض مشاوره 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 بزرگی منشی 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(1) 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 دوم زندگی، خود را بنده و زیردست دیگران و در مقام اطاعت و فرمان برداری احساس می‌کند. نو نهال 7 تا 14 ساله، پذیرای هر گونه امر و نهی و فرمان و حکمی از ناحیه بزرگ ترها می‌باشد و کمال او در اطاعت و فرمان برداری و اجرای بی چون 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

ص: 82

---

1- . در روایات متعددی که در کتب معتبر حدیث نقل شده است، 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 به سان مولی، بردگان خویش را لایق نظرخواهی و استشاره نمی‌داند و احکام خود را بدون جلب نظر آنها صادر می‌کند.

تأدیب مستقیم او می طلبد. پس بر اولیا لازم است چنانچه مطلب مهم و سرنوشت سازی 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 می آورد. با این توضیح، رویه ی اصلی و روش غالب کودک در برخورد با بزرگ ترها در دوران عبودیت، باید بر مبنای احترام و اطاعت و انقیاد کامل و اجرای بی قید 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 رتبه ی وزارت منصوب می گردد. «وزیر» تابع و مطیع بی چون و چرای او امر حاکم نیست. حاکمان آن گونه که از رعیت انتظار اطاعت و فرمان برداری دارند، هیچگاه از وزیران و مشاوران توقع نمی برند. وزیر اگر در مقابل نظر امیر، از خود هیچ رأی و نظری نداشته باشد و همیشه در پیشگاه او «بله قربان گو 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، مبنای 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 عقیده ی او احترام گذارد و با او به بحث و گفتگو نشیند، نتیجه ی 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 فرمان بردار است، هرچند در مناظره تسلیم نظر حاکم نشده و نسبت به ادله ی او همچنان مردّد یا

مخالف باشد. باری، چون و چرا کردن در مسائل، مقتضای سنین وزارت نوجوان است، و نه تنها بی احترامی و جسارت محسوب نمی شود که کمال او در آن است. نوجوان در چنین شرایطی خود را مستحق احترام و نظر خواهی و شایسته ی اظهار رأی می بیند و فطرتاً انتظار ندارد که از او اطاعت بی قید 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 بیش همراه گردد و هیچگاه به نحو تحکم و اعمال قدرت بیان نشود. پس رویه ی غالب و برنامه ی اصلی نوجوان در سنین بین 14 تا 21، 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.

## 2. پاسخ به درخواست فرزند

از آنچه در بند اول ذکر شد نحوه ی برخورد مربی در قبال درخواست های فرزند مشخص می گردد، کودکی که در دوران سیادت به سر می برد، خود را مستحق هر گونه درخواستی از دیگران می بیند، دیگران نیز موظف اند طوق بندگی و اطاعت او را گردن نهند و آنچه او می طلبد، برآورده سازند و خود را در منزله ی عبد فرمان بردار او قرار دهند

«سید» از زیر دست خود انتظار آن دارد که بی چون و چرا اوامرش را امثال نماید و حق 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 درخواست های کودک از نظر ولی او قابل اجابت و منطقی نیست، اظهار مخالفت مستقیم و سرکوب صریح تمایلات 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 بزرگ ترها، 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 ببرند، 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 خشونت آمیز با او مواجه گردید، بلکه با توجه دادن او به سوی اشیای دیگر او را نسبت به خواسته اش 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 این گونه اشیای خالی نگه دارند تا کودک زمینه‌ی تقاضا و طلب آنها را نداشته باشد؛ ولی چنانچه غفلتاً این گونه اشیاء در دسترس او قرار گرفت با سرگرم ساختن وی به چیزهای جذاب تر، موجبات غفلت و بی‌توجهی او را نسبت به شیء مورد نظر تأمین نمایند. در هر حال برخورد خشونت آمیز 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 خواسته اش منصرف ساخت، بدون آنکه با شرایط روحی او تعارضی داشته باشد.

با تغییرات روحی و روانی که پس از گذار از مرحله ی کودکی در وجود کودک پدید می آید، در مرحله دوم زندگی، نونهالان باید از درخواست صریح خواسته های خود دست کشند و نحوه ی 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، موجه 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 رتبه ی عبد نسبت به مولایش می یابد، یقیناً پذیرش مقابله ی صریح با درخواست هایش را دارد و همیشه مولای خود را صاحب اختیار و مدیر مبسوط الید امور خود می شمارد. لذا ضربه ی روحی قابل توجهی از این برخورد نمی بیند.

اما تقاضایی که نوجوان در مقام وزارت از ولیّ خود می نماید، 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 می بیند باید او را با ادله و براهین عقلی، از تبعات و لوازم منفی خواسته اش 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 تخطی و تخلف از امر ولی را ندارد و گر چه از نظر عقلی هنوز قانع نشده و نسبت به ادله او قلباً مخالفت می ورزد؛ اما عملاً باید تبعیت و

اطاعت او را گردن نهد. همچنان که وزرای سلاطین، پس از اظهار نظر و بیان عقیده ی خود، نهایتاً تابع دستور حاکم و مطیع فرمان او هستند.

راه دّوم ایجاد زمینه برای تجربه های محدود و کنترل شده است. بدین صورت که ولی، برخلاف میل باطنی خود، فرزند را در انجام خواسته اش آزاد گذاشته و یا حتّی کمک نماید و تا مرحله ای 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 می آموزند.

### **3. نظارت و کنترل فرزند**

یکی از اموری که در باره ی تربیت کودک قابل توجه و حائز اهمیت است، نظارت والدین به کودک و کنترل اعمال و رفتار اوست، به یقین مربّی باید از روحیات 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 شیوه های آن است.

کودک در هفت سال اوّل زندگی، تاج سیادت به سر دارد. بنابراین دیگران در برخورد با او باید خود را به صورت بنده ی فرمان بردار و تحت اختیار او تصور کنند. کودکی که خود را نسبت به دیگران تامّ الاختیار و واجب الاطاعه می بیند، خود را در انجام هر عملی محق دانسته و دیگران را شایسته ی اظهار نظر و دخالت نمی پندارد و انتظار ندارد که در مقابل تک تک اعمال و رفتار خود، در مقابل دیگران بازخواست شده و پاسخ گو 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 (1). اگر کودک، خود اجازه ی نظارت به اولیا ندهد و یا از ورود آنها منع نماید، امر او مطاع و لازم الاجرا است و باید از شیوه های غیرمستقیم دیگر استفاده شود و به هر حال ملاک اصلی، در برخورد با کودک آن است که کودک خود را تحت کنترل و زیر ذره بین احساس نکند و محدود نبیند.

پس از هفت سالگی، تحوّل درونی کودک او را به مقام عبودیت تنزّل می دهد؛ یعنی از این پس، او دیگران را نسبت به خود مولی و سزاوار امر و نهی و نظارت می بیند. از این رو برخوردهای اولیا نیز باید از مقام ولایت و به عنوان مولی طراحی شود. همان گونه که مولی حق کنترل رفتار عبد خود را دارد، اولیا نیز مستقیم و بدون هیچ دغدغه ای می توانند 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 می کند، از اینکه متوجه شود مولای او برای سر درآوردن از کارهای او جستجو و تجسس می نماید و مراقب صحّت اعمال و رفتار اوست گلاویه ای ندارد، بلکه خود را مستحق مراقبت و هدایت دانسته و تحمّل نظارت صریح را نیز دارد.

در مرحله ی سوّم زندگی و دوران وزارت، نوجوان خود را ثقه و مورد اعتماد دیگران تصور می نماید و فطرتاً انتظار دارد دیگران به او اطمینان نموده و کارهای خطیر به او واگذار نمایند؛ «وزیر» گرچه تحت ولایت حاکم، و تابع اوست؛ اما مورد اعتماد و نماینده ی او محسوب می شود و دارای اختیارات زیادی است. «وزیر» هیچگاه کنترل بیش از اندازه و صریح را تحمل نمی کند و انتظار ندارد حاکم دائماً در جزئیات اعمال او دخالت و اظهار نظر نماید. او خود را در مقام و

ص: 88

---

1- . چنانچه عمل کودک شایسته ی تحسین باشد، تحسین والدین رغبت او را به عمل می افزاید و چنانچه در خور تحسین نباشد سکوت و بی توجهی والدین کودک را نسبت به قبح آن آگاه نموده و موجب ترک آن عمل می گردد.



منزلت، تقریباً هم شأن و هم ردیف حاکم می بیند و از اینکه حاکم را ناظر و مراقب دائمی خود بیابد به ستوه می آید. نوجوان نیز گرچه حقیقتاً محتاج نظارت اولیا و هدایت های آنان است؛ اما چنانچه خود را تحت مراقبت و نظارت دائمی و در معرض بی اعتمادی اولیا احساس کند یا مرتب نسبت به اشتباهاتش بازخواست شود، لطمات روحی جبران ناپذیری 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.

#### 4. آزادی و محدودیت

کودک در هفت سال ابتدای عمر خود نیازمند آزادی و اختیارات کامل است. بر خورد اولیا با کودک باید به گونه ای باشد که کودک خود را در انجام هر عملی آزاد ببیند و احساس محدودیتی نکند. کودک به مقتضای مقام سیادت و مهتری خود، زمینه ای وسیع می طلبد تا هرگونه که خود می خواهد در آن به جولان پردازد و در آن مانع و مزاحمی نداشته باشد، پیدایش چنین زمینه ای 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 برتابد. (1)

ص: 89

1- . این حدیث شریف در مقام بیان قاعده ی اولیه و اصل کلی بر خورد با کودک است؛ یعنی سیره ی 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 می گردد؛ اما به طور کلی موارد نقض این قاعده ی عام همیشه باید در حد استثنا باقی بماند. از جمله ی 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 خدمت گزار 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 ی سیادت هر کدام محدود شده و مرز و حریم خاصی می یابد. به قول سعدی «ده درویش در گلیمی بخشند و دو پادشاه در اقلیمی نگنجند». لذا باید حریم و ثغور فرمان روایی کودک را به او گوشزد نمود و او را متوجه ساخت که اوامرش در خارج از آن، مطاع نیست. از همین قبیل است مواردی که اجابت تقاضای کودک، سبب پیدایش عادات و ملکات ناپسندی در وجود او می شود؛ 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 خواسته های خود از غیر مسیر معقول عادت می کند، پدر و مادر همان گونه که وظیفه دارند خواسته های 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 ی دوم اهمیت بیشتر و اولویت دارد. در چنین شرایطی، پاسخ ندادن به کودک او را متوجه می سازد که استفاده از چنین روشی نتیجه بخش نیست. او در این موقعیت ناخواسته اقدام به تغییر شیوه می کند؛ البته راهنمایی به موقع والدین، کودک را در یافتن شیوه ی صحیح کمک می کند. روان شناسان رفتارگرا بر اساس آزمایش هایی که بر روی انسان و حیوان نموده اند معتقدند یادگیری با «تکرار محرک» ارتباط مستقیم دارد. اولین کسی که در این زمینه به آزمایش پرداخت «پاولف» دانشمند روسی است. شیوه ی 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 می رساند. پس از چند بار تکرار، حیوان بدون آنکه غذا دریافت کند، در مقابل صدا عکس العمل نشان داده و بزاقش مترشح می گردید و به اصطلاح «شرطی» می شد. شبیه همین آزمایش را بر روی جوجه مرغ خانگی در منزل نیز می توان انجام داد؛ جوجه مرغ پس از شنیدن صدا، به قصد دریافت غذا، خود را به سرعت در محل

حاضر می گرداند. بی اف اسکینر - استاد دانشگاه هاروارد آمریکا - آزمایش مشابهی را با کبوتر انجام داد. اسکینر کبوتر را درون جعبه ای که به یک دکمه و یک دستگاه توزیع کننده غذا مجهز بود می گذاشت. ارتباط دکمه با دستگاه توزیع کننده غذا طوری بود که هر وقت کبوتر به دکمه نوک می زد غذا خود به خود در اختیار او قرار می گرفت، حیوان در داخل جعبه به کنجکاوی می پرداخت و برحسب تصادف به دکمه نوک می زد و بلافاصله غذا دریافت می کرد. این کار چند بار تکرار می شد. تا اینکه حیوان به خوبی یاد می گرفت که برای دست رسی به غذا باید به طور مرتب نوک بزند. حال کبوتر شرطی شده است؛ یعنی یاد گرفته که به دکمه نوک بزند و به غذا دست رسی پیدا کند. روش بالا به اسکینر اجازه می داد تا رفتارهای زیادی را شرطی کند و حتی شکل های تازه ای 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 برسد. این آزمایش ها نسبت به انسان نیز مشابه همین نتیجه را می دهد. کودکی که چند بار به صورت متوالی خواسته ی خود را از روش خاصی به دست آورد، نسبت به آن روش ناخواسته اطمینان پیدا می کند و شرطی می شود. در مقابل اگر چند مرتبه ی متوالی روش خود را در تأمین تقاضایش موفق نبیند، به دنبال راه چاره ی مؤثرتری می گردد.



اما در هفت سال دَوَم که دوران تربیت مستقیم(1) است، فرزند برخلاف دوران ابتدای عمر خود که در تصمیم‌گیری برای انجام هرکاری آزاد و رها بود، پذیرای هرگونه محدودیت و تقید است و خود را مستحق این سلب اختیار می‌بیند. این همان صفت قانون‌پذیری است که در هفت سالگی 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، هرچا که در مسیر تربیت و به صلاح رشد و تعالی او باشد ضروری است و در این میان هیچ‌گونه 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 تصدّی‌کُرسی

ص: 91

---

1- . 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 علی رغم تعهدات عملی به تصمیمات متخذه از سوی حاکم، در نهایت آزادی نظری به سر می برد. «وزیر» باید چونان خود را آزاد ببیند که در همه ی قوانین و مسائل جاری و تصمیمات آینده ی سلطان، جرأت اظهار نظر و دخالت داشته باشد و هیچ گونه تهدید و فشاری، او را از بیان عقیده و برداشت خود مانع نگردد. وزیر آنچه را به صلاح مملکت خویش نمی داند، بدون هیچ محدودیتی در میان می گذارد و در حمایت از رأی خویش ادله خود را با آزادی کامل عنوان می کند و ادله ی مخالف را بدون دغدغه محترمانه به بوته نقد می کشد و آنچه را به خیر و مصلحت امور می پندارد پیشنهاد می دهد و با بیان ادله و براهین، از آن قاطعانه دفاع می کند، گرچه به وضعیت فعلی و قوانین جاری مملکت خود التزام عملی دارد. نوجوان نیز در چنین شرایطی به سر می برد. هیچ مانعی نباید از اظهار نظر و دخالت او در امور مختلف جلوگیری کند. نوجوان باید عقیده و نظر خود را درباره ی مسائل گوناگون شخصی، خانوادگی و اجتماعی، آزادانه و البته با رعایت جوانب اخلاقی، مطرح کند و برای دفاع از عقیده ی خود، استدلالاتی بیان نماید. اولیا نیز وظیفه دارند حتی اگر آرای نوجوان را باطل می شمارند، به کلام او با دقت گوش نموده و از او اقامه ی برهان طلب کنند و با او به بحث و مناظره نشینند و منصفانه ادله ی او را ابطال یا قبول نمایند و چنانچه برخی از مقدمات از دیده ی 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 بزرگ تر خود را از ابتدا بپذیرد و بدان عمل کند که نقد و بررسی مسائل و مناقشه در مقدمات استدلال، لازمه ی 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 نغلتد. از این جهت می‌توان این دوران را دوران تربیت نظری و تکامل عقلی فرزندان نام نهاد.

## 5. 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 نتیجه‌ی ای‌جز لجاج بازی 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 حرف شنوی 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 حرف شنوی و تنبیه او بر تخلف از فرمان است.

پس از چندی که فرزند، مسئولیت وزارت را بر عهده گرفت، شیوه ی تنبیه و تشویق او متحول می گردد. نوجوان بر خلاف دوره هفت تا چهارده سالگی در چون و چرا کردن در اوامر و فرمان ها مختار است. بلکه این برخورد او ممدوح و شایسته ی تحسین و ترغیب است، لذا هیچگاه نباید او را به خاطر اینکه از آغاز، دستور ما را به کار نمی گیرد و حرف نمی شنود تنبیه نمود. نوجوان به تناسب فطرت خود تا مسئله ای را قبول نکند به آن اقدام نمی کند 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 اقناع عقلی او و بیان دلایل و مستندات مطلوب خویش همت گماریم و عقل او را نسبت به حقانیت و مشروعیت مراد خود سیراب نمائیم. از سوی دیگر نباید او را به جهت حرف شنوی و اطاعت بی چون و چرا، تشویق و ترغیب نماییم؛ زیرا کمال نوجوان در نقد و احتجاج و ریشه یابی مسائل است. تشویق بر اطاعت بی چون و چرا روحیه ی حقیقت طلبی و نیروی تعقل او را خاموش می گرداند و او را به سان برّه ی بی اختیاری که قدرت تشخیص نیک و بد خویش را ندارد و با چوب چوپان به چپ و راست حرکت می کند، در می آورد.

تشویق نوجوان باید بر خوش فکری و قدرت استدلال و دقت نظر او تعلق گیرد. نوجوانی که با دقت و موشکافی، مسائل را تحلیل می کند و به خوبی به سنجش و مقایسه می پردازد و تعقل و تدبّر و تشخیص خود را به کار گرفته و ورزیده می گرداند، 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 حقانیت و صحت در خواست والدین قانع شده و دلایل و ریشه های 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 حقانیت، حجیت و مشروعیت آن دستور در تضاد است - موجب استحقاق مؤاخذه و کیفر او می گردد. 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 خفانه در محضر جمع تنبیه می شود.

## 6. تعلیم و آموزش

از جمله وظایفی که والدین نسبت به فرزند خود دارند، آموزش اوست. آن گونه که از این حدیث نورانی، استفاده می شود نحوه ی آموزش کودک در سنین مختلف، متفاوت است.

دوران سیادت کودک، همانگونه که دوران تربیت غیر مستقیم محسوب می شود دوران تعلیم غیر مستقیم است. تعلیم غیر مستقیم، شیوه ای است که در آن کودک به تعلّم اجبار نمی شود و با علاقه و رغبت باطنی و به عنوان تقنّن و تنوع با مسائل گوناگون آشنا می گردد بدون آنکه خود متوجه شود که در حال آموزش و فراگیری است. به فرموده ی امام صادق علیه السلام دع ابنک یلعب سبع سنین؛ کودک خود را هفت سال رها کن بازی کند؛ پس والدین باید مهارت ها و علوم مختلف را در قالب بازی، شعر، داستان، تشویق و الگوسازی های غیر صریح به کودک انتقال دهند (1) و

ص: 95

1- . اشعار و داستان ها وسیله های بسیار مناسبی برای انتقال مفاهیم اخلاقی و علمی به کودکان محسوب می شوند و باید در محتوای آنها نهایت دقت و باریک اندیشی مراعات شود. متأسفانه بسیاری از شعرهای کودکانه که در گذشته به شکل وسیعی میان کودکان رواج داشت و شاید همه ی ما نیز در ایام خردی از آنها استفاده می کرده ایم، فاقد محتوا و بی معنا هستند و صدر و ذیل آنها ارتباطی ندارد. درد آورتر اینکه در آنها فقط به قافیه پردازی توجه شده و کلمات نامأنوس بدون معنی به کار رفته است. به عنوان نمونه برای نشان دادن عمق مسئله، اشعار زیر را که از شایع ترین اشعار کودکانه است، با هم مرور نمائیم؛ اتل متل توتوله، گاو حسن چه جوهره، .... 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 ترجی... البته اخیراً کتاب ها، اشعار و داستان های پر مغز و جذابی برای کودکان تهیه شده که تا حدود زیادی کاستی گذشته را جبران کرده است. تلاش شایسته ای که «کارل کولودی» در پردازش داستان «پینوکیو» نموده، بسیار درخور ستایش است. در این داستان: پینوکیو نماد موجود لابشرطی است که بر اثر متابعت از هوای نفس و شیطان وسوسه گر چنان پست و بی مقدار می شود که به شکل حیوان و در زمره چارپایان درمی آید و بر اثر تبعیت از قوای عقلی، قابلیت کمال واقعی و انسان شدن را می یابد. رویه مکار نماد شیطان وسوسه گر، فرشته مهربان نماد عقل یا پیامبران و هادیان و جوجه ی اردک یا جیر جیرک نماد نفس ملامتگر می باشد. کارل کولودی از رهگذر این موجودات نمادین، عالی ترین مفاهیم اخلاقی و نیز ارزش های متعالی انسانی و ردائل ضد ارزش حیوانی را در قالب افسانه ای جذاب به کودکان منتقل می کند.



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

اما در دوران عبودیت، قانون پذیری و آمادگی روحی نونهال زمینه را برای فراگیری مستقیم علوم مختلف فراهم می سازد و مربیان وظیفه دارند فرزند را بر علم آموزی، 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 می بخشد و کمیت و کیفیت آنرا می افزاید؛ اما در عین حال واداشتن نونهال به تحمل زحمات و مشقات درس آموزی و کسب علم و فضیلت و جلوگیری از بازیگوشی و وقت گذرانی او در این سنین، بسیار ضروری و مکمل تلاش آموزگاران است.

ص: 96

نوجوان پس از عبور از مرحله ی عبودیت و ورود به دایره ی وزارت برای حضور در کلاس درس و آموختن دانش های 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، نتیجه ی مطلوبی ندارد.

شخصیتی که خود را وزیر و مشاور می بیند، در نقد و بررسی عقلی و ریشه یابی اوامر حاکم و درک کامل فلسفه ی آن مجاز است. لذا چون و چرای نوجوان در به دست آوردن ضرورت یا فواید علوم، به معنای فرار از مسئولیت دانش جویی و علم آموزی نیست؛ بلکه محصول طبیعی فطرت حقیقت جو و نقاد اوست که به امر تکوینی الهی خود را در اظهار نظر و ذکر عقاید و آرائش محق و مجاز می داند.

## 7. دفع شبهات

چنانچه فرزند، در شرایط خاصی در معرض افکار متعارض و اقوال متضاد قرار گیرد و در مسئله ای از مسائل فکری یا اعتقادی در ورطه ی 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، تحمل درک مسائل علمی عمیق را ندارد و انتظار ندارد پدر و مادر یا دیگران در درک مسئله ای یا حسن و قبح عملی اختلاف نظر داشته باشند. لذا لازم است در برخورد با کودک رویه ی واحدی اعمال شود و پیش روی کودک از طرح مخالفت های نظری و بیان انتقاد نسبت به برخورد دیگران در حد امکان پرهیز شود و چنانچه در برخورد دیگران نسبت به کودک نقطه ی ضعف یا ایرادی مشاهده نمودیم، بدون آنکه در منظر او به جدال و مناقشه پردازیم، باید

به روش خطابی یا شعری (1) حالت عاطفی و روحی کودک را تعدیل و حقیقت را بر او منکشف سازیم، همچنین اگر کودک بر اثر معاشرت با نااهلان 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 7 تا 14 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 اقناع یا اسکات نمود و در ضمن زمینه‌ی تشدید این سؤالات و شبهات را نیز از بین برد و او را از معاشرت با نااهلان 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

ص: 98

---

1- . 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 نتیجه‌ی 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 منطق 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 سوّم، نوجوان آرام آرام خود را آماده مباحث نظری محض نموده و ذهن خود را ورزیده می سازد. در چنین شرایطی که فرزندان پا به رشد فکری می گذرانند و قابلیت فهم براهین عقلی را به مرور پیدا می کنند، لازم است والدین و آموزگاران به تدریج افکار و عقاید مخالف را نیز در کنار عقاید سالم طرح کنند و ادلّه ی هر دو طرف را به نقد و بررسی گذارند و در این میان، ذهن نوجوان را نیز به کمک طلبند. البته هدایت غیر مستقیم نوجوان به مسیر حق، در رهایی او از چنگال مغالطات، بسیار ضروری است. ولی نوجوان نباید با توجیّهات غیر منصفانه، یا شیوه های 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 روش های خطابی، جدلی یا شعری نیز استفاده شود و در ضمن به نوجوان اجازه گفتگو و مناظره ی 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 صحنه ی 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 توبیخ و سرزنش نموده و یا بدون پرده و صریح از مواجهه با منابع این افکار منع نماییم. بلکه به گونه ای که به شأن وزارت او لطمه ای وارد نیاید، بدون پرخاش و تندی، در گفتگوی صمیمانه و مناظره ی دوستانه و با استفاده از ادلّه ی متقن منطقی، او را به طریق صواب راهنمایی نماییم و در تمام مواردی که پاسخی برای سؤال او نداریم بی پیرایه و صریح، پاسخ او را به آینده موکول نماییم و یا او را به فرزانه ای حواله دهیم و از

گفتن کلمه ی «نمی دانم» در یغ 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 خشونت آمیز و حمله های بی منطق به نوجوانان، در این سنین موجب سلب اعتماد و هدم بنیان صداقت و صمیمیت می شود و جز آنکه نوجوان را به مخفی کاری و بازگو ننمودن مسائل حیات خود برای والدین وادار نماید ثمری ندارد. نوجوانی که در برخورد با والدین، پس از طرح مسائل روزمره ی خود، یکباره با هجوم و فریاد و مؤاخذه روبرو می شود، ترجیح می دهد که عقاید خویش و برنامه های زندگی اش را تا آنجا که میسر است از دیده ی آنان دور نگاه دارد و صراحت و صداقت خویش را در این میان می بازد.

نوجوانی که شأن وزارت خویش را مخدوش و مجروح می بیند بهتر می داند که از وزارت استعفا دهد. وزیری که از وزارت کناره گرفت، رعیت نمی شود و تحت ولایت باقی نمی ماند؛ بلکه برای خود شأن مستقلی همچون حاکم جستجو می کند. پدرها و مادرها تا رسیدن به 21 سالگی، ولی 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 دایره ی ولایت والدین. از این رو استفاده ی بی جا و بی مورد از ولایت، ولی را در نظر او کوچک و بی مقدار و ولایت او را لوٹ و کم رنگ می کند. همانگونه که پیش از این نیز اشاره شد اعمال ولایت برای نوجوان تنها پس از توجیه کامل عقلانی او به تکلیف و اجازه ی بحث و گفتگوی دوجانبه در محیطی صمیمی و شنیدن ادله و انتقادات او و قضاوت منصفانه و حق جویانه، اثر بخش است و جز این طریق، به صلاح و صواب منجر نخواهد شد.

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

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

## پس از 21 سال

پس از پایان 21 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 عامّ 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 وادار 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 وَإِلَّا فَفَقَدْ أَعْدَرْتَ إِلَى اللَّهِ تَعَالَى) تکلیف والدین در برخورد با فرزند، پس از 21 سال تنها همان وظیفه‌ی عام 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، شأن‌سیادت، 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 بی رغبت هستند یا آنها که دچار مشکلات اخلاقی هستند، میزان استقلال مالی و نحوه‌ی حساب رسی در اموال، چگونگی ابراز محبت، مشارکت سیاسی و اجتماعی، زمان ازدواج و... برخی از موضوعاتی هستند که به بیان معجزآسای این روایت پاسخ در خوری 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 شایسته‌ی ای به جامعه تحویل دهیم.

ان شاء الله

ص: 102

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 برنامه ها و نسخه های تجویزی قابل اجرا فرود آید؛ زیرا تطبیق مباحث کلی بر نمونه های عینی متنوع و مصادیق واقعی متکثر، بحث را مفهوم تر و شدنی تر می سازد.

به بیان دیگر اگر مدیران و مسئولان تربیت به این بحث قانع شوند احتمالاً به دنبال یک نقشه ی عملیاتی جامع خواهند بود که همه ی ابعاد رشد را در نظر گرفته و دستورالعمل های مشخص با مرزبندی دقیقی به آنان ارائه دهد؛ اما با توجه به پیچیدگی های امر تربیت برای رسیدن به چنین دستوری به تلاش و خلاقیت ذهنی فراوان، تجربه ی 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 می دهیم؛ البته این نگرانی، به قوت وجود دارد که با خواندن این ضمیمه، همه ی آن مباحث کلی به یک موضوع جزئی تقلیل یابد و اجرای «مدل تربیتی معرفت محور» به «شکل و شیوه ی 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، برنامه های تابستانی و مانند آن.

\*\*\*

«ماده 15. حضور طلبه در همه ی جلسات درسی، امتحانی و برنامه های آموزشی الزامی است و عدم حضور، غیبت محسوب می گردد.

ماده 16. حضور و غیاب، قبل از شروع درس، توسط استاد انجام می گیرد؛

تبصره 1. ترک کلاس و عدم بازگشت، غیبت محسوب می شود.

تبصره 2. تأخیر حضور در کلاس، بیش از 10 دقیقه غیبت و تأخیر کمتر از 10 دقیقه هر سه جلسه یک غیبت محسوب می گردد.

ماده 17. برای مرخصی و عدم حضور در کلاس، اجازه ی قبلی از مدیر مدرسه لازم است. در موارد استثنایی که اجازه ی قبلی ممکن نباشد، محصل باید در اولین فرصت، جریان را به اطلاع ایشان برساند. تشخیص عدم امکان اخذ اجازه ی قبلی و موجه بودن غیبت، صرفاً بر عهده ی مدیر مدرسه است.

ماده 18. 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 شهریه ی مراجع خواهد شد.

ماده 19. پس از طی مراحل مذکور در ماده 18 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 آئین‌نامه‌ی آموزشی سطح یک حوزه‌های علمیه است که توسط معاونت آموزش حوزه علمیه‌ی قم، در تاریخ 20/5/79 تنظیم و در تاریخ 29/5/81 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 یا نگرش‌های دیگر، بنای مسئولان در آن مدارس بر سهل‌گیری و مدارا است؛ اصراری بر اجرای موبه‌موی مواد این آئین‌نامه 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 آئین‌نامه اصرار می‌ورزند؛ ثانیاً هر جا که آئین‌نامه‌ی 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 آئین نامه‌ی آموزش بپردازیم:

### **بررسی پشتوانه‌های نظری آئین نامه**

در دفاع از این آئین نامه 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؛

1. طلبه موظف به علم آموزی است.
  2. حضور در کلاس درس، مقدمه‌ی واجب وظیفه‌ی علم آموزی است.
  3. عدم حضور در کلاس تخلف است.
  4. اجازه‌ی غیبت به طلبه، معادل اعطای حق تخلف است.
  5. باید با هر تخلفی برخورد شود.
- از میان این گزاره‌ها، گزاره‌ی اول قطعی است؛ طلبه، موظف به علم آموزی است. سرمایه‌ی فردای جامعه است و برای خدمت به دین خدا در آینده‌ی 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، دانش آموخته و فرهیخته نمی‌گردند.
- نوآوری 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 مدوّن و نظام‌های رایج آموزشی می‌دهند و نه معیار شایسته‌ی ای 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 علم آموزی، 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 «تزام در مقام عمل» یاد می‌شود و منطق حل التزام 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 مهم ترین را برگزیند. تحصیل دانش های دینی، یکی از وظایف مهم طلبه است که به صورت مستمر و در زمانی طولانی باید انجام گیرد؛ اما در موقعیت هایی محدود، همین واجب مهم، تحت الشعاع و جوب تکالیف اهم قرار می گیرد؛ یک نمونه ی آشکار از این موقعیت ها، تعطیلی دروس حوزه در تحولات حساس اجتماعی است. حوزه در بافت کلان خود، همان گونه که وظیفه دارد به حرکت کاروان تقه مدد برساند، مسئولیت واکنش و اعلام موضع نسبت به حوادث مهم اجتماعی و توجه به رسالت های برونی را نیز دارد و در شرایطی لازم می شود که به جای پرداختن به برنامه ی درسی رایج، برنامه ی ویژه دیگری را در دستور کار خود قرار دهد.

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

از بررسی گزاره ی سوم، حدود گزاره ی چهارم نیز به دست می آید؛ صدور اجازه ی غیبت برای طلبه در همه جا معادل اعطای حق تخلف 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، می توان دریافت که به صورت متوسط صدور جواز این مقدار غیبت، برای طلبه لازم است. در این فرض دو گونه برخورد تصور می شود:

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

مدرسه یا نماینده ی او مراجعه کرده، اجازه ی 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 نماینده ی او، غیبت خود را موجه کند؛ این شیوه، همان چیزی است که براساس مفاد آئین نامه، امروزه در پاره ای از مدارس حوزه ی علمیه اجرا می شود.

شیوه ی دوم این است که به جای صدور روزانه ی 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 شیوه ی دوم است: «طلبه در هر ماه، مثلاً اجازه 3 روز غیبت موجه را داشته باشد».

این شیوه در بسیاری از مراکز آموزشی غیرحوزوی و برخی از مراکز وابسته به حوزه اجرا می شود، برای نمونه بندهای مربوط به آئین نامه ی حضور و غیاب مرکز جهانی علوم اسلامی (مدرسه عالی فقه و معارف اسلامی) که در ابلاغیه ی شماره ی 1383/3/2 مورخ 1383/3/2 درج شده را در اینجا می آوریم:

1. غیبت غیر موجه بیش از سه شانزدهم موجب حذف درس و درج نمره ی صفر در کارنامه می شود.

2. غیبت موجه بیش از شش شانزدهم موجب حذف درس بدون نمره ی صفر می شود.

## مزایا و محسّنات این طرح

### اشاره

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

ص: 109

همان گونه که حضور در کلاس، وظیفه ی طلبه است، غیبت موجه نیز حق طلبه است. قانون همان گونه که نسبت به انجام وظیفه ی طلبه حساسیت می ورزد، 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 می رسد واکنش منطقی قانون در مقابل این حق اجمالی، صدور «اجازه ی اجمالی» است؛ یعنی طلبه از ابتدا اجازه داشته باشد که مقداری غیبت کند. البته با اندکی دقت، می توان گفت که «وظیفه ی» طلبه نیز اجمال دارد؛ یعنی پیش از فرا رسیدن ساعت کلاس درس، نمی توان پیش بینی کرد که طلبه در آن ساعت، وظیفه ی حضور در کلاس را دارد یا خیر؟ زیرا اجمال در موارد مجاز غیبت به وظیفه ی حضور در کلاس نیز سرایت می کند. بر این اساس، معلوم نیست که چرا درباره ی «وظیفه ی اجمالی طلبه» قانون عام قطعی صادر شده، ولی در باره ی «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، «قاعده ی اولیه» و غیبت، «استثنا» است؛ اما این استثنا به جهت فراگیری و قطعیتی که دارد، باید در قانون پیش بینی شود. به آمار وضعیت حضور و غیاب یکی از مدارس قم در سال تحصیلی 82 - 83 توجه نمایید.

" تعداد طلبه: 689 نفر، پایه های اول تا ششم.

" مجموع ساعات کلاس تشکیل شده برای 6 پایه: 449869 ساعت

" مجموع ساعات کلاس تشکیل شده برای هر طلبه به صورت متوسط: 652 ساعت "

مجموع ساعات غیبت طلاب در سال: 52622 ساعت؛ برای هر طلبه به صورت متوسط: 76 ساعت

" مجموع ساعات غیبت موجّه: 27094 ساعت؛ برای هر طلبه به صورت متوسط: 39 ساعت

چند نکته درباره ی این آمار

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

تأخیر موجّه: 209 مورد، تأخیر غیر موجّه: 1668 مورد

ب. اکثر طلاب پایه های اول تا ششم مجرد هستند و به جهت فراغت بیشتر از دغدغه های خانوادگی و معیشتی، انتظار می رود 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 غیبت های موجّه کمتر است، زیرا بر اساس ادعای پاره ای از طلاب، به جهت سخت گیری فراوانی که در این مدرسه برای توجیه غیبت و ارائه ی اسناد و مدارک اعمال می شده و بعضاً تلقی هتک حرمت و تحقیر از آن شده است؛ گروهی ترجیح داده اند، برای توجیه غیبت به اداره ی حضور و غیاب مدرسه مراجعه نکنند و در این موارد، خودبه خود عدم مراجعه به معنی ناموجّه بودن غیبت تلقی شده است.

علی رغم این ملاحظات، این آمار نمایانگر این واقعیت است که به صورت متوسط، هر طلبه از هر 17 جلسه درس، حداقل یک جلسه غیبت موجّه داشته و حق استفاده از مرخصی را دارد.

## 2. کوچک ساختن نظام اداری و صرفه جویی در وقت طلاب و مسئولان

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



رفت و آمد و گفت و گو، بدون ملاحظه شلوغی دفتر حضور و غیاب - تنها 10 دقیقه از زمان را اشغال کند، حدود 526000 دقیقه (معادل 8770 ساعت یا 365 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 غیر موجّه بودن غیبت هر طلبه، تنها 2 دقیقه وقت، صرف کند، در طول یک سال حدود 105000 دقیقه (یعنی 1750 ساعت = 73 روز = 5/2 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 ثمره ای 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 مهم تر خواهد بود.

این مشکل تنها به موضوع حضور و غیاب در مدارس اختصاص ندارد، داستان حضور و غیاب و موارد مشابه آن، مجموعاً شبکه ی اداری گسترده ای را پدید آورده است؛ این نظام اداری، گرچه نسبت به نظام بروکراتیک حاکم بر سازمان های دیگر، هنوز از سلامت نسبی برخوردار است؛ اما نمی توان انکار کرد که حجم وسیعی از زمان، انرژی و آرامش را در خود هضم می کند.

می توان گفت، هر نهاد یا مجموعه ای، برای جلوگیری از تخلف احتمالی یکی دو ملاحظه ی کوچک در تعامل با مراجعین خود افزوده است. نتیجه ی انباشت این ملاحظات کوچک که هرکدام چند دقیقه بیشتر وقت نمی گیرد، در یک نگاه مجموعی کلان، تشکیل یک سیستم عریض و طویل فرساینده و کند شدن روند انجام امور شده است. بسیاری از قوانین، با ملاحظه ی وضعیت متخلفین حرفه ای و به هدف ایجاد محدودیت برای آن ها 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.

### 3. 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 دانش های دینی را آغاز کرده است و به اهمیت، ضرورت و قداست علم به خوبی آشناست، نمی توان فرض کرد که طلبه بدون عذر موجّه، کلاس درس را ترک کند. طلبه خود را در مقابل تمام هستی مسئول می بیند و در انجام رسالت عظیمی که بر دوش او قرار خواهد گرفت، ذره ای کوتاهی روا نمی دارد. هر ساعت از عمر طلبه ی جوان، ظرف پذیرش اندوخته ای است که فردایی نه چندان دور، گره گشای معضلی بزرگ خواهد بود؛ اگر چنین باشد، چه نیازی به حضور و غیاب؟!

آیا در تاریخ هزار ساله ی حوزه های علمیه، از حضور و غیاب سخنی به میان آمده است؟! مبدأ پیدایش قانون حضور و غیاب، احتمالاً فضای افزایش جمعیت طلاب و مشاهده ی مواردی تخلف، سهل انگاری و کاهلی بوده که ضرورت نوعی اعمال فشار برای ترمیم انگیزه ی حضور در کلاس را در چشم مسئولان نمایانده است. این احساس ضرورت، مولّد دستگاهی به نام حضور و غیاب شده است، وگرنه به سهولت می توان اعتراف کرد که قانون کنترل حضور و غیاب، قانونی خلاف اصل است و در یک فضای ایده آل، اصلاً نباید وجود داشته باشد. در اینجا مناسب است اندکی به بررسی مبدأ پیدایش این مسئله بپردازیم:

فرض کنیم در حوزه ی هزار سال پیش قرار گرفته ایم و ناگهان براثر یک رخداد مبارک اجتماعی، جمعیت طلاب افزایش یافته است و در میان طلاب جذب شده، کسانی فاقد احساس مسئولیت به حوزه ی علمیه یعنی عرصه ی معرفت تخصصی دین پای می گذارند. این گروه، آمار قابل توجهی از بی مبالاتی و سهل انگاری را ارائه می دهند. در چنین شرایطی چه می کنیم؟

برای بررسی مسئله می توان این گروه را با نمونه ی طلبه های 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 آورده ایم و به جای تأمین محرک‌های درونی، به فعال کردن محرک‌های

بیرونی پرداخته ایم؛ غافل از آنکه همه ی این فعالیت های حوزوی باید به پرورش نیروی کارآمدی بینجامد که با احساس مسئولیت و معرفت خویش، رسالت های 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 شیوه های تربیتی است؛ اگر دیدگاه اجرایی ما تنها بر روی همین شیوه، تأکید کند و از حرکت های مثبت برای فرهنگ سازی غافل شود، طلبه ی خوبی پرورش نخواهد یافت؛ گرچه آمار حضور در کلاس درس، روز به روز افزایش یابد.

برخورد قانونی شاید کوتاه ترین راه باشد؛ اما به یقین بهترین راه نیست. اینک در شرایطی که ما از آن فضای ایده آل فاصله داریم و شاید نتوانیم تنها با اشراف تربیتی و فرهنگ سازی، و بدون اعمال قوانین مکتوب و مضبوط، به آن نتایج سترگ دست یابیم، شایسته است تا آنجا که در توان داریم، رنگ برخوردهای انسان ساز و تحول آفرین را در تعامل خود با طلاب بالا ببریم و به هیچ قیمت نگذاریم که روابط مسئولان با طلبه ها به روابط خشک اداری منحصر شود. تلاش کنیم علی رغم همه ی محدودیت ها و ناسازگاری ها، ظرفیت تربیتی دین را فعال کنیم و با کوششی مضاعف، فرهنگ علم آموزی و طلبه پروری 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 سخت گیر و قانون محور، در جایگاه یک سرپرست سخت کوش بنشانیم که با رسیدگی دلسوزانه، به تربیت طلاب می پردازد و بالتزام عملی خویش، روح احساس مسئولیت و وجدان کاری را در او می دمد.

اگر بهره ی 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 و سلم) آمده است: «كَانَ رَسُولُ اللَّهِ (صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ وَسَلَّمَ) إِذَا فَقَدَ الرَّجُلَ مِنْ إِخْوَانِهِ ثَلَاثَةَ أَيَّامٍ سَأَلَ عَنْهُ؛ فَإِنْ كَانَ غَائِبًا دَعَا لَهُ وَ إِنْ كَانَ شَاهِدًا زَارَهُ وَ إِنْ كَانَ مَرِيضًا عَادَهُ؛» (1) یعنی پیغمبر اکرم اگر سه روز یکی از اصحاب را نمی دید از حالش جويا 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 اهرم می برای تحت فشار قرار دادن طلبه بسازیم تا در کلاس درس حضور یابد، اهرم می برای خود بتراشیم تا در امر فرهنگ سازی و طلبه پروری بیشتر کوشش کنیم؟

ص: 116

#### 4. ایجاد میدان اختیار و فضای رشد

قانون گذاری نوعی اعمال ولایت است و مسئولان نظام آموزشی بر دانش آموزان به نوعی ولایت دارند؛ اما باید توجه کرد که اعمال کامل و دائم حق ولایت، در درازمدت تحمل شکن و طغیان آفرین است. هرگاه ولی از تمام حق ولایت خویش بهره گیرد، متولی را به سرکشی واداشته است. پدر بر فرزند خویش ولایت دارد؛ اما اگر در جزئیات برنامه ی زندگی او از این حق بهره گیرد و دائماً او را محدود کند، فرزند از ولایت او سر باز می زند. پدر و مادر، باید ضمن محدود کردن دایره ی رفتارهای فرزند، میدان اختیاری نیز برای او قرار دهند. این میدان اختیار علاوه بر تحمل پذیر کردن آن محدودیت ها، موجب رشد و سازندگی شخصیت فرزند است.

در محیط جبر، حرکت بی معنا 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 می دهد؛ اگرچه امکان اشتباه نیز برای او وجود دارد، ولی این اشتباه احتمالی، هزینه ی رشد او است.

اقدام مسئولان مدارس حوزه به هدف رشد طلاب است و از آنجا که در سرزمین جبر، «رشد» امکان پذیر نیست، شایسته است قانون، فضای جولان ارادی طلاب را تا اندازه ای 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 ارزش های اخلاقی است، به خاطر یک دغدغه ی درجه دو، از مهم ترین کارکرد خود فاصله می گیرد. این جبر فراهم آمده نیز قابلیت استمرار ندارد. به هر حال طلبه پس از 6 سال تحصیل تحت برنامه، به فضای باز سطح دو پای می گذارد و از قید و بند و تحمیل و تکلیف رها می گردد. اگر روح التزام از درون جان طلبه

نحوه‌شده 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.

## 5. 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، چانه زنی کند و منتی بکشد یا پس از غیبت بازخواست شود، مدارک معتبری تقدیم کند و پاسخ گو 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 ننوپانی شاید در محیط‌های غیردینی لازم باشد و موجب انتظام امور گردد؛ اما در فضای طلبگی که فضای برادری، صمیمیت، محبت و اعتماد است، زیننده 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 غیرعملی به نظر می‌رسد، ابراز اعتماد قانونی در دایره ای محدود باشد؛ چیزی شبیه امر بین‌الامرین که حد وسط میان جبر و تفویض است.

پیشنهاد حد نصاب، هر دوی این موارد را تأمین می‌کند: هم حسن اعتمادی به برنامه ریزی 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 قانون گذاری برای طلاب مبتدی همین واقعیت است که طلبه، در سنین 14 تا 21 قرار گرفته و همه مقتضیات جوانی در دوره‌ی وزارت که در حدیث نبوی(1) به نحو اعجاز آمیزی 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 ابداً نمی‌پسندد که غلام برداری تلقی شود که دائماً تحت نظارت و کنترل باشد و وظیفه‌ی بله قربان گویی را اجرا کند.

## 6. حفظ فرهنگ پر بهای حوزوی

آیین نامه‌ها 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 آیین نامه لااقل در مواردی، فرهنگ توانای حوزه‌های علمیه را در معرض آسیب جدی قرار دهد.

ص: 119

---

1- . ضمیمه یکم از همین کتاب.



آنچه در دفاع از آیین نامه ی موجود و مخالفت با پیشنهاد حد نصاب گفته می شود، بدین قرار است:

1. 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 گفته ایم؛ اولاً می توان قانون حد نصاب را به گونه ای دیگر تفسیر کرد و چنین گفت که قانون گذار وظیفه ی 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. هم چنین می توان آن را به معنای «مرخصی استحقاقی» گرفت.

2. وضع این قانون موجب سوء استفاده عده ای خاص می شود، زیرا قانون راه فرار از وظیفه ی شرکت در کلاس را از ابتدا به روی طلبه گشوده است.

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

به علاوه، احتمال می رود، عده ی کمی که هنوز به آستانه ی این تربیت اخلاقی نرسیده و در زمره ی همان استثناها هستند، با پیش بینی حوادث غیرمنتظره و امور ضروری زندگی، مقداری از ظرفیت مجاز غیبت را برای مبدا نگاه دارند.

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

ثالثاً طبیعی است که این قانون در قبال همه ی حسنات و ثمراتی که ارائه می دهد، هزینه ای هم دریافت کند؛ روش منطقی آن است که پس از محاسبه ی دقیق هزینه و درآمد، درباره ی مقرون به صرفه بودن قانون اظهار نظر کنیم. به رخ کشیدن هزینه، پیش از اعتراف به درآمد، نوعی ناجوانمردی است.

آیین نامه موجود، کار اداره را ساده تر کرده، ما را از نیروهای کیفی و متخصصان تربیتی بی نیاز 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 برنامه های تربیتی، ایجاد زمینه ی اختیار، بهبود روابط میان طلاب و مسئولان، گسترش جو صداقت و اعتماد، رشد احساس مسئولیت و خودشکوفایی و... انجامیده است.

3. می توان آیین نامه ی موجود را با ملاحظه ی مسائل تربیتی و اخلاقی و حفظ حرمت طلبه به گونه ای 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 می شود؛ همه ی مدیرانی که علاوه بر مسائل آموزشی، دغدغه ی تربیت اخلاقی طلاب را دارند، بر این مسئله تأکید می ورزند و در مقام عمل، نهایت تلاش خود را به کار می گیرند؛ اما اولاً دلیل پیشنهاد حد نصاب در این مسئله به «احتمال تحقیر و توهین» منحصر نیست؛ ثانیاً چه ضمانت قانونی ای برای این ملاحظات اخلاقی در مقام اجرا پیش بینی شده است؟

به نظر می رسد در اینجا قانون، جانب مسئولان را بیش از طلاب رعایت کرده، زیرا اعتماد کامل خود را به مجریان آیین نامه 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؟

4. 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.

5. 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، می تواند از گوهر گرانقدر زمان خویش در این راستا بهره ی افزون تری بگیرد.

## سخن آخر

این قلم، به هیچ وجه مدعی نیست که همه ی جوانب امر را در مسئله ی قانون حضور و غیاب کاویده است. به همین جهت، همچنان خود را محتاج استفاده از نگاه های عمیق انسان شناسانه و توجهات پُراج تربیتی می داند و امید آن دارد که صاحب نظران، با عنایت بیشتر به این بحث و افزودن ملاحظات و تکمیل جوانب مسئله، نهاد مقدس حوزه را در بهینه سازی نظام اداری و اصلاح فرایند قانون گذاری مدد فکری رسانند و در راه بالندگی و شکوفایی حوزه های علمیه قدم بردارند.

ص: 123



1. قرآن کریم
2. بخاری، محمد بن اسماعیل؛ الصحيح؛ مصر: جمهورية مصر العربية، وزارة الاوقاف، المجلس الاعلى للشئون الاسلامية، لجنة إحياء كتب السنة، 1410 ق.
3. تميمی آمدی، عبدالواحد؛ تصنيف غرر الحکم و درر الکلم؛ قم: دفتر تبليغات اسلامي، 1366 ش.
4. حائری شیرازی، محی الدین؛ تحجرگرایي؛ قم: دفتر نشر معارف، 1398 ش.
5. حرانی، حسن بن شعبة؛ تحف العقول؛ تحقيق و تصحيح على اكبر غفاری، قم: انتشارات جامعه ی مدرسین حوزه علمیه ی قم، 1363 ش.
6. شريف الرضى؛ نهج البلاغة؛ تحقيق صبحی صالح، قم: انتشارات هجرت، 1414 ق.
7. صفایي حائری، علی؛ انسان در دو فصل؛ قم: انتشارات ليله القدر، 1397 ش.
8. طباطبایي، سيد محمد حسين؛ الميزان؛ بيروت: مؤسسة الأعلمی للمطبوعات، 1390 ق.
9. طبرسی، حسن بن فضل؛ مكارم الاخلاق؛ قم: انتشارات شريف رضى، 1370 ش.
10. عالم زاده نوری، محمد؛ نقش مریی در تربیت اخلاقی معنوی؛ قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامي، 1391 ش.

11. مازندرانی، محمدصالح بن احمد؛ شرح الکافی؛ تحقیق ابوالحسن شعرانی، تهران: المكتبة الإسلامية، 1382 ق.
12. مصباح یزدی، محمدتقی؛ پاسخ استاد به جوانان پرسش گر؛ قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، 1394 ش.
13. مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار، ج 24، تهران: صدرا، 1389 ش.
14. موسوی خمینی، سید روح الله؛ چهل حدیث؛ تهران: مؤسسه ی تنظیم و نشر آثار امام خمینی، 1392 ش.
15. موسوی خمینی، سید روح الله؛ صحیفه ی امام؛ تهران: مؤسسه ی تنظیم و نشر آثار امام خمینی، 1385 ش.

بسمه تعالی

جَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ

با اموال و جان های خود، در راه خدا جهاد نمایید، این برای شما بهتر است اگر بدانید.

(توبه : 41)

چند سالی است که مرکز تحقیقات رایانه ای قائمیه موفق به تولید نرم افزارهای تلفن همراه، کتاب خانه های دیجیتالی و عرضه آن به صورت رایگان شده است. این مرکز کاملاً مردمی بوده و با هدایا و نذورات و موقوفات و تخصیص سهم مبارك امام علیه السلام پشتیبانی می شود. برای خدمت رسانی بیشتر شما هم می توانید در هر کجا که هستید به جمع افراد خیراندیش مرکز بپیوندید.

آیا می دانید هر پولی لایق خرج شدن در راه اهلبیت علیهم السلام نیست؟

و هر شخصی این توفیق را نخواهد داشت؟

به شما تبریک میگوئیم.

شماره کارت :

6104-3388-0008-7732

شماره حساب بانک ملت :

9586839652

شماره حساب شبا :

IR390120020000009586839652

به نام : ( موسسه تحقیقات رایانه ای قائمیه )

مبالغ هدیه خود را واریز نمایید.

آدرس دفتر مرکزی:

اصفهان - خیابان عبدالرزاق - بازارچه حاج محمد جعفر آبا ده ای - کوچه شهید محمد حسن توکلی - پلاک 129/34 - طبقه اول

وب سایت: [www.ghbook.ir](http://www.ghbook.ir)

ایمیل: [Info@ghbook.ir](mailto:Info@ghbook.ir)

تلفن دفتر مرکزی: 03134490125

دفتر تهران: 021 - 88318722

بازرگانی و فروش: 09132000109

امور کاربران: 09132000109





مرکز تحقیقات رایانگی

اصفهان

# گامی

WWW



برای داشتن کتابخانه های تخصصی  
دیگر به سایت این مرکز به نشانی

**[www.Ghaemiyeh.com](http://www.Ghaemiyeh.com)**

[www.Ghaemiyeh.net](http://www.Ghaemiyeh.net)

[www.Ghaemiyeh.org](http://www.Ghaemiyeh.org)

[www.Ghaemiyeh.ir](http://www.Ghaemiyeh.ir)

مراجعه و برای سفارش با ما تماس بگیرید.

۰۹۱۳ ۲۰۰۰ ۱۰۹

