

درآمدی بر  
تربیت عقلانی

جلد سوم

راهبرد فضا سازی و پیامدهای آن

دکتر سید محمد کدبنی هاشمی

به قلم: سعید مقدّس

سرشناسه: بنی‌هاشمی، سید محمد، ۱۳۳۹  
عنوان و نام پدیدآور: درآمدی بر تربیت عقلانی، جلد سوم: راهبرد  
فضاسازی و پیامدهای آن / سید محمد بنی‌هاشمی؛ به قلم سعید مقدس.  
مشخصات نشر: تهران: مرکز فرهنگی انتشاراتی منیر، ۱۳۸۹.  
مشخصات ظاهری: ۳ جلد.  
شابک دوره: ۰ - ۲۳۵ - ۵۳۹ - ۹۶۴ - ۹۷۸  
شابک جلد سوم: ۶ - ۲۳۳ - ۵۳۹ - ۹۶۴ - ۹۷۸  
وضعیت فهرست‌نویسی: فیبا.  
یادداشت: کتابنامه: ص ۲۷۶ - ۲۷۳.  
موضوع: اسلام و آموزش و پرورش، تربیت خانوادگی (اسلام)، عقل  
(اسلام)، عقل‌گرایی.  
شناسه افزوده: مقدس، سعید، ۱۳۵۸.  
رده‌بندی کنگره: ۱۳۸۹ د ۴ ۸۵ ب ۱۸ / ۳۳۰ BP  
رده‌بندی دیویی: ۲۹۷ / ۴۸۳۷  
شماره کتابشناسی ملی: ۲۰۶۲۹۸۷



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

### درآمدی بر تربیت عقلانی - جلد سوم

دکتر سید محمد بنی‌هاشمی

به قلم: سعید مقدس

ناشر: مرکز فرهنگی انتشاراتی منیر

نوبت چاپ: دوم / ۱۳۹۲

تیراژ: ۱۵۰۰ نسخه

حروفچینی: شبیر / ۷۷۵۲۱۸۳۶

چاپ: زنبق

تهران، خیابان مجاهدین، چهارراه آبسردار، ساختمان پزسکان، واحد ۹ تلفن و فاکس: ۷۷۵۲۱۸۳۶ (خط ۶)

وب سایت: <http://www.monir.com>

پست الکترونیک: [info@monir.com](mailto:info@monir.com)

دیگر مراکز پخش: تبریز (صحیفه) ۵۵۵۱۸۴۸ - ۴۱۱ \* اهواز (رشد) ۲۲۱۷۰۰۱ - ۶۱۱ \* مشهد ۸۵۵۵۹۴۷ - ۵۱۱

شیراز (شاهچراغ) ۲۲۲۱۹۱۶ - ۷۱۱ \* اصفهان (مهر قانم) ۲۲۲۱۹۹۵ - ۳۱۱ \* دزفول (معراج) ۲۲۶۱۸۲۱ - ۶۴۱







تقدیم به:

سر باحکمان و جان نثاران با وفای حضرت سیدالشهدا علیه السلام

از جانب پیشمازان و طلایه داران تربیت علوی:

مرحوم حاج عباس حمیدیان،

مرحوم حاج جعفر آقا خکری

و مرحوم دکتر محمد کدرد رضا خسروی رحمة الله علیه



## فهرست

پیش‌نهاد	۱۵
مقدمه‌ی جلد سوم	۱۹

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

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



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





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



۱۱۹	..... ۳-۲-۱۷) تلقین: شیوه‌ی امکان‌پذیر تربیتی
۱۲۰	..... ۴-۲-۱۷) «شکست شخصیت مربّی» و یک «شکست تربیتی»
۱۲۲	..... (۱۸) آموزش مستقیم
۱۲۶	..... (۱۹) تکریم نفس
۱۲۹	..... (۲۰) واکسیناسیون
۱۳۱	..... (۲۰) بهره‌گیری از مهارت‌های زندگی در فضا سازی
۱۳۲	..... (۲۱) توسّل و النجا به اهل بیت <small>علیهم‌السلام</small>

### فصل سوّم: روش فعال در تربیت عقلانی

۱۳۵	..... مقدمه
۱۳۵	..... (۱) ماهیت روش فعال
۱۳۸	..... (۲) عمق و دوام آموخته: دو فایده‌ی عمده‌ی روش فعال
۱۳۹	..... (۳) شرایط اجرای روش فعال در حوزه‌ی ارزش‌ها
۱۳۹	..... (۳-۱) «تقوا» و «توان استدلال عقلی بر لزوم تعبد»
۱۴۱	..... (۳-۲) تقید به همگرایی
۱۴۳	..... (۳-۳) لزوم پیش‌گیری از نقض غرض
۱۴۵	..... (۳-۴) لزوم اصالت قائل نشدن برای «خود» مربّی
۱۴۷	..... (۳-۵) لزوم ارزیابی مربّی توسط مربّی ارزش‌مدار
۱۴۸	..... (۳-۶) طریقیّت روش فعال و نه موضوعیّت آن
۱۴۹	..... (۴) نقدگرایی افراطی نسبت به روش فعال
۱۴۹	..... (۴-۱) طرح مبنا
۱۵۱	..... (۴-۲) نقد و بررسی
۱۵۲	..... (۴-۲-۱) عدم انحصار روش یادگیری در روش اکتشافی
۱۵۲	..... (۴-۲-۲) بینش همگرا در عین به کارگیری روش فعال
۱۵۳	..... (۴-۲-۳) ارزش نبودن مطلق «تفکر»
۱۵۵	..... (۴-۲-۴) مغالطه‌ی انحصار
۱۵۶	..... (۵) نمونه‌ی استفاده از روش فعال در درس اخلاق مرحوم علامه کرباسچیان <small>رحمته‌الله</small>
۱۵۶	..... (۵-۱) تحلیل کلاس اخلاق علامه از منظر تربیت عقلانی



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

### بخش دوم: مقاطع هفت ساله‌ی تربیت عقلانی

۱۷۱	..... مقدمه
۱۷۱	..... الف) بایسته‌های مراجعه به کتاب و سنت در امر تربیت
۱۷۳	..... ب) چالش‌های استفاده‌ی عوامانه از آیات و روایات
۱۷۸	..... ج) ساختار بهره‌گیری از روایات اهل بیت <small>علیهم‌السلام</small> در مبانی و روش‌های تربیتی
۱۸۲	..... د) ترسیم فضای کلی مقاطع سه‌گانه‌ی تربیت عقلانی
۱۸۴	..... ه) متن و ترجمه‌ی روایات سه مقطع هفت ساله

۱۸۷	..... فصل اول: هفت سال نخست
۱۸۷	..... ۱) معنای «سید بودن» متربی در ۷ سال نخست
۱۹۱	..... ۲) راه کارهایی برای حفظ رضایت کودک در چارچوب ارزش‌ها
۱۹۱	..... استدلال
۱۹۲	..... صیانت
۱۹۳	..... تلقین و فضاسازی
۱۹۶	..... فواید محیط صیانت‌شده و فضاسازی شده
۱۹۷	..... ۳) لزوم تعریف خط قرمزهای ارزشی در فضای تربیتی
۲۰۰	..... ۴) معنای «یُرَبِّی الصَّبِیُّ» و «دَع ابْنُک یَلْعَب»
۲۰۱	..... ۵) توصیه‌های عبادی-صیانتی در هفت سال نخست
۲۰۱	..... ۵-۱) توصیه‌های عبادی
۲۰۶	..... ۵-۲) توصیه‌های صیانتی



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



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



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



## پیش‌نهاد

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

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



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

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

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

جلد اوّل به بحث درباره‌ی برخی مبادی، تعریف تربیت بر اساس اهداف و پیامدهای این مبادی و اهداف، اختصاص یافته است.<sup>۱</sup>

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

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

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





را به مجال دیگری واگذار نموده‌ایم.<sup>۱</sup>

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

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

سررشته‌ی این مباحث برگرفته از آموزه‌های بنیان‌گذاران مؤسسه‌ی قویم علوی به ویژه اساتید ارجمند این حقیر، مرحوم علامه علی‌اصغر کرباسچیان و استاد رضا

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



روزبه رحمهمالله است.

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

کانون پژوهش قرآن و حدیث

دبیرستان علوی

سید محمد بنی هاشمی

آبان ۱۳۸۸



## مقدمه‌ی جلد سوم

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

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

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

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



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



بخش اول

«فنا سازی»  
دوین راهبرد تربیت عقلانی  
(راهبرد ایجابی)





# فصل ۱

## ترسیم مختصات فضا سازی

### مقدمه

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

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



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

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

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

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





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

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

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

## ۱) ارکان فضا سازی

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

### ۱ - ۱) رکن نخست: شناخت

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



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

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

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

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



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

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

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

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



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

حاصل آن‌که:

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

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



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

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

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

#### الف) به خطر افتادن تقیدات عاقلانه و متعبدانه

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

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



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

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

#### ب) زیان طرح‌گزینه‌های متناقض و متفاوت

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

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



«علاقه‌شان را انجام دهند و...»

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

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

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

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



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

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

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

### ۳-۱-۱) فرایند اعطای بینش

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





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

#### نکته‌ی اول: طریقت روش‌ها برای دستیابی به ارزش‌ها

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

#### نکته‌ی دوم: آموزش مستقیم و غیر مستقیم

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

نکته‌ی بسیار مهم در آموزش‌های مستقیم آن‌که: این دسته آموزش‌ها باید متناسب با حوزه‌ی شناختی متربی به وی ارائه شوند. مهم این است که او بتواند محتوای آموزش مستقیم را فهم و هضم کند. در غیر این صورت آن آموزش به بار نخواهد نشست. اما آموزش شکل غیر مستقیم هم دارد. یکی از مهم‌ترین موارد آن مثال‌هایی است که در جلد دوم تحت عنوان «لوازم تمربخشی صیانت» در بحث «ارتباط مؤثر مربی با متربی» مطرح کردیم. در بستر این ارتباط مؤثر می‌توان بسیاری از ارزش‌ها را به صورت ناخودآگاه و غیر مستقیم به متربی تزریق کرد. شکل دیگر این آموزش‌ها را



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

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

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

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



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

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

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

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

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

«مسأله دار کردن ذهن متربی» قرار دادیم در واقع مربی را خلع سلاح کرده ایم؛ چرا که بسیاری مسائل ارزشی بدون به چالش کشیده شدن ذهن متربی، قابل جایگزین شدن در وجود او است. پیشتر درباره‌ی زیان این رویکرد بحث کردیم که «شناخت ارزش، منحصر در معرفت ترکیبی شود». متوقف شدن در رویکرد «چالش افکنی» و «مسأله دار کردن»، آن زیان‌ها را نیز در پی دارد. با توجه به زمینه‌های مذکور<sup>۱</sup> مربی در بزنگاه‌های حساسی نمی‌تواند چالش ایجاد شده را هدایت کند و به سلامت به مقصد برساند.

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

در چنین شرایطی مسأله دار کردن ذهن او ما را به بن بست می‌رساند چون پاسخ صحیح این چرایی در قلمرو شناختی وی نیست.

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

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

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



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

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

## ۲ - ۱) رکن دوم: عاطفه و احساس

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

### نکته‌ی اول: تأثیرگذاری ارزشی در بستر رابطه‌ی عاطفی

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

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

#### نکته‌ی دوم: مربی هشیار و دوری از مریدپروری

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

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

امام صادق علیه السلام می‌فرماید:

مَنْ دَخَلَ فِي هَذَا الدِّينِ بِالرِّجَالِ أَخْرَجَهُ مِنْهُ الرِّجَالُ كَمَا أَدْخَلُوهُ فِيهِ وَ  
مَنْ دَخَلَ فِيهِ بِالْكِتَابِ وَ السُّنَّةِ زَالَتِ الرِّجَالُ قَبْلَ أَنْ يَزُولَ<sup>۱</sup>.

۱- غیبت نعمانی / ۲۲.



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

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

إِيَّاكَ أَنْ تَنْصِبَ رَجُلًا دُونَ الْحُجَّةِ فَتَصَدَّقَهُ فِي كُلِّ مَا قَالَ.<sup>۲</sup>

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

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

۱- «هَلَكَ مَنْ لَيْسَ لَهُ حَكِيمٌ يُرْشِدُهُ.» (بحار الأنوار / ۷۸ / ۱۵۹)  
۲- الکافی / ۲ / ۲۹۸.



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

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

#### نکته‌ی سوّم: ظرفیت رابطه‌ی عاطفی برای برانگیختن احساس‌های کارساز

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

مثال دیگر موقعی است که مرتبی احساس عزّت و شخصیت مرتبی‌اش را





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

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

نکته‌ی چهارم: رغبت‌انگیزی نسبت به ارزش‌ها

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

إِنَّ لِلْقُلُوبِ شَهْوَةً وَإِقْبَالًَ وَإِدْبَاراً فَأَتْوَاهَا مِنْ قِبَلِ شَهْوَتِهَا وَإِقْبَالِهَا  
فَإِنَّ الْقَلْبَ إِذَا أُكْرِهَ عَمِيَ.<sup>۱</sup>

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

یا امام صادق علیه السلام می‌فرماید:

لَا تُكْرَهُوا إِلَى أَنْفُسِكُمُ الْعِبَادَةَ.<sup>۲</sup>

عبادت را برای خویشتن ناخوشایند نکنید.

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

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

۱- بحار الأنوار / ۶۱/۷۰.

۲- الکافی / ۸۶/۲.



### ۳-۱) رکن سوّم: قانون و چارچوب

#### ۱-۳-۱) قوانین و خطّ قرمزها

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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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



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

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

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

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

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

## ۱ - ۲) بُعد اعتقادی

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

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

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

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

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

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

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





## ۲ - ۲) بُعد رفتاری

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

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

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



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

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

البته آموزش این‌گونه آداب وقتی ثمر می‌داد که صیانت‌ورزی خانواده‌ها نیز برقرار باشد. غالب خانواده‌های علوی بر گروه معاشران و دوستان فرزندشان دقت می‌کردند. اجازه نمی‌دادند فرزندشان با هر کسی رفت و آمد کند چون افراد نامؤدب را برای نهادینه ساختن آداب خود مضر می‌دانستند.

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

را روی زمین نمی گذارند، آن را می بوسند و بر چشم می گذارند. با دو دست آن را می دهند و می گیرند. اگر قرآن بر زمین بیفتد بسیار ناراحت می شوند و استغفار می کنند. آن را زیر کتاب های دیگر قرار نمی دهند و... در چنین فضایی او هم به طور غیر مستقیم یاد می گیرد که همین گونه به قرآن احترام بگذارد و در برابر آن کرنش نشان دهد. حتی اگر کسی را ببیند که این حرمت را رعایت نمی کند به او معترض می شود. متربی تحت تأثیر محیط نسبت به تکریم قرآن حساس می شود و به طور ناخود آگاه مراقبت لازم را درباره ی آن به عمل می آورد. قرآن به طور طبیعی برای چنین متربی ای ابتهت و بزرگی پیدا می کند به طوری که اصلاً نمی تواند نسبت به آن بی تفاوت باشد. در این فضا اولاً رابطه ی عاطفی مرتبی و متربی باعث می شود متربی همان هنجار های مرتبی اش را پی گیری کند. ثانیاً این تقلید و الگوبرداری بدون هیچ گونه فشار و تحمیلی شکل می گیرد. ثالثاً احترام به قرآن حکم قانون را نیز پیدا می کند؛ قانونی که تخلف از آن یک حرمت شکنی بزرگ شمرده می شود. رابعاً می توان به موازات رشد متربی عظمت قرآن را به وی آموزش نیز داد. معرفت به تقدس قرآن کریم با آموزش های مستقیم و غیر مستقیم صورت می گیرد. این ارتقای معرفت می تواند از طریق کلاس های اعتقادی و قرآنی نیز پی گیری شود. نتیجه ی اعطای بینش آن است که متربی کلام خدا را ارج می نهد و به حرمت انتسابش به خداوند، برای آن حرمت قائل می شود. ارتقای معرفت او به خدا باعث می شود دست به چنین رعایت هایی بزند؛ در حالی که شناختش نسبت به ارزش بودن این احترام، «ترکیبی» شده است.

**مثال چهارم** را نیز بر اساس سیره ی تربیتی مرحوم استاد علامه رحمته الله مطرح می کنیم. همه ی دانش آموختگان مکتب این خبیر بصیر به یاد می آورند که چه تأکید آکیدی بر مسأله ی حق الناس داشت. کلاس های پُرحرارت اخلاق او حوزه ی نظری این تقیّد اخلاقی را فراهم می کرد. در این کلاس ها هم از احساس بهره می گرفت، هم اعطای معرفت می کرد و هم قانون های نانوشته را تبیین می نمود. طوری زشتی نقض حق الناس

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

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

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



اعطای بینش به خوبی تعمیق و روی آن کار شده بوده است.  
نتیجه‌ی این فضاسازی چندبُعدی، آن بود که اغلب فارغ‌التحصیلان علوی  
دانش‌آموختگانی پاک‌دست و امین بودند. افراد مختلف در محیط‌های کاری مختلف  
در این وجه مشترک بودند که دستشان هرگز خطا نمی‌رفت؛ و لو در معرض  
جذابیّت‌های مختلف مالی قرار می‌گرفتند.

