

«دخالت مربی در اختیار و اراده مربی» و مسئله «استقلال تربیتی»

razaghi9797@yahoo.com

هادی رزاقی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۰۲ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۱

چکیده

مسئله این است که اقدامات مربی در فرایند تربیت و تأثیری که در توسعه یا تضییق اختیار مربی دارد، چگونه می‌تواند با مختار بودن او و نیز با استقلال او در فرایند تربیت سازگار شود. حل این مسئله، در شناخت دقیق سهمی که هریک از مربی و مربی در فرایند تربیت دارند و در نتیجه، در به دست آوردن تصویر درست از استقلال مربی در تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی برای آن مؤثر است. روش این پژوهش، ترکیبی از تحلیل فلسفی-عقلانی و تفسیر و تحلیل گزاره‌های دینی بوده است. نتایج حاکی از تأثیرگذاری اقدامات مربی در مقدمات اختیار مربی و عدم تنافی این اقدامات، با اصل اراده آزاد او و نیز مشترک و مساوی بودن سهم هریک از دو طرف، در تحقق فعل و امکان استقلال عجمین با وابستگی در فرایند تربیت است.

کلیدواژه‌ها: اختیار مربی، استقلال مربی، گستره اختیار، اشتراک مسئولیت.

اقدامات و دخالت‌های مربی در فرایند تربیت، ممکن است اختیار مربی را محدود ساخته، یا جهت دهد. در نتیجه، استقلال مربی در زمان تربیت نیز دچار محدودیت خواهد شد؛ زیرا استقلال، مبتنی بر دو عنصر خوداتکایی و رهایی است؛ خوداتکایی در شناخت و رهایی از سلطه غیر بر اراده او. هر دو عنصر خوداتکایی و رهایی، مبتنی بر اختیار است. اگر اقدامات تربیتی مربی، ناقض اختیار مربی باشد، ممکن است تربیت به سطح «بارآوردن» تنزل یابد و «مفهوم انسانی خود را از دست بدهد» (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۲۸). از سوی دیگر، اگر این اقدامات، تأثیری بر اختیار مربی نداشته باشد، سؤالاتی عقلانی و دینی بروز می‌کند که نیاز به تأمل جدی دارد. از جمله اینکه «پس اساساً مربی در فرایند تربیت چه کاره است و نقش او در این فرایند دقیقاً چیست؟» و اینکه «چرا در منابع و متون اسلامی، مربی را شریکِ مربی در پاداش و کیفر شمرده‌اند، یا پاداش و کیفر او را مساوی با پاداش و کیفرِ مربی دانسته‌اند؟» (ر.ک: حرّ عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۱۵، ص ۲۴-۲۵؛ ج ۱۶، ص ۱۷۳-۱۷۵). به عبارت دیگر، اگر اقدامات مربی در حدود اختیار مربی تأثیر می‌گذارد و آن را کم یا زیاد می‌کند، پس استقلال و اختیار مربی مورد تردید خواهد بود. اگر در حدود اختیار مربی تأثیر ندارد، چرا در معارف دینی ما برای مربی پاداش و کیفر ذکر کرده‌اند و ظاهراً سهمی برای مربی در صدور فعل از سوی مربی قائل شده‌اند؟ اینکه آیا اقدامات تربیتی مربی، چنین محدودیت یا تأثیری دارد، نیازمند بررسی و تحلیل دقیق فرایند تربیت است، تا عمق تأثیراتی که مربی بر وجود مربی دارد و دخالت او در گستره اختیار مربی آشکار شود. پس، مسئله این جستار درحقیقت، مربوط به تأثیر اقدامات مربی، در توسعه یا تضییق اختیار مربی و به تبع، مربوط به سهم هریک از آن دو، در فرایند تربیت و تحقق عمل از سوی مربی است. آنگاه نتیجه این بررسی، در تحلیل میزان و چگونگی استقلال و وابستگی مربی نسبت به مربی به کار می‌رود و به تبع، پیامد آن در تربیت، با هدف پرورش استقلال تربیتی آشکار می‌شود. این بررسی، مبتنی بر روشی ترکیبی شامل تحلیل فلسفی و عقلانی و تفسیر متن و تحلیل کلامی خواهد بود.

حل این چالش فلسفی، می‌تواند به شناخت میزان سهم هریک از مربی و مربی، در فرایند تربیت و مسئولیت هریک در این فرایند کمک کند و قبول یا تقسیم مسئولیت را برای آنان آسان کند. توجه مربی و مربی، به اشتراک مسئولیت و آگاهی آن دو از این اشتراک، موجد احساس مسئولیت نسبت به پیامدها و تبعات تصمیم‌ها و رفتارهای اختیاری‌شان، در فرایند تربیت خواهد بود.

بررسی این مسئله، مبتنی بر تعریف دقیق سه مفهوم استقلال، اختیار و اراده است. استقلال، به‌طور کلی به «ناوابستگی به غیر» و «انکا به خود» در شناخت‌ها و تصمیم‌گیری‌ها اشاره دارد. در مقابل، مفهوم وابستگی در تربیت، مستلزم متکی بودن به مربی در هدایت، نظارت و کنترل فرایند تربیت است. بارو و میلیبورن (۱۹۹۰)، وابستگی را مساوی یا مستلزم اطاعت غیرمفکرانه از هرچیز غیر خود می‌دانند. البته باید گفت: متکی بودن فراتر از اطاعت است و شامل انواع نیازمندی‌های مربی، نسبت به مربی می‌شود. در این مقاله، منظور از «استقلال»، مفهوم کانتی و اومانستی آن؛ یعنی «خودآیینی» و «خودکفایی عقل انسان در شناخت» نیست، بلکه توانایی رفع نیازهای تربیتی خود و مدیریت

فرایند تربیت خویش، به طور نسبی است. چنین استقلالی، با امکان تفویض اختیاری تربیت خویش به غیر، که در معارف اسلامی تحت عنوان «ولایت‌پذیری» از آن یاد شده، نیز سازگار است. اختیار نیز در معنای عام، حالتی است که فاعل در آن حالت، هم بتواند کاری را انجام دهد و هم بتواند ترک کند. به عبارت دیگر، تساوی نسبت فاعل با انجام یک کار، یا ترک آن است (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۲، ص ۴۶۷). به این معنا، مفهوم اختیار را می‌توان با مفهوم قدرت یکی دانست. در نتیجه، همان‌طور که در قدرت، امکان شدت و ضعف یا ازدیاد و نقصان وجود دارد، اختیار نیز شدت و ضعف می‌پذیرد و محدوده آن، می‌تواند کم یا زیاد شود. اما در اصطلاح فیلسوفان، اختیار به چهار معنا به کار رفته است (مصباح یزدی، ۱۳۶۵، ص ۹۰-۹۱). معنای عام آن، درست در مقابل جبر فلسفی و مقهوریت است؛ به این معنا مختار، تنها به کسی می‌گویند که مقهور نیست، حتی اگر مضطر یا مکره باشد. معنای دوم اختیار همان گزینش، ترجیح و انتخاب از میان دو گرایش درونی متضاد، بدون جبر و اکراه و اضطراب است. معنای سوم، در مقابل اکراه است. مختار کسی است که بدون هیچ‌گونه فشار و تهدید و به خواست خود، گزینه‌ای را انتخاب کند، اگرچه مضطر باشد. معنای چهارم آن نیز در مقابل اضطراب، محدودیت امکانات و در تنگنا قرار گرفتن است. در این معنا، کسی مختار است که کاری را بدون آنکه در تنگنای امکانات قرار گرفته باشد، انجام دهد (همان). اختیار در این مقاله، معنایی عام دارد که می‌تواند با اکراه و اضطراب و بدون آنها جمع شود و دایره آن، قابل توسعه و ضیق است. البته به اقتضای شرایط بحث، ممکن است درخصوص یکی از معانی فوق نیز به کار رود. به این ترتیب، با توجه به تعاریف فوق، دو مفهوم «وابستگی» و «اختیار»، قابل جمعند و آدمی در عین وابستگی و اتکای به مربی، می‌تواند مختار باشد. چنان‌که استقلال نیز از نظر مفهومی با اختیار مساوی نیست، بلکه در تحقق، مستلزم اختیار است.

اما اراده به سه معنا به کار رفته است: یکی معنای عام، که همان خواستن و طلب کردن است. دوم، مساوی تصمیم گرفتن بر انجام کاری است که خود متوقف بر تصور آن کار و تصدیق به نوعی فایده برای آن است (که این معنا در حیوانات نیز تحقق می‌یابد). معنای سوم و اخص اراده، به موجود عاقل اختصاص دارد و عبارت از: تصمیمی است که ناشی از ترجیح عقلانی باشد (این معنا تنها در انسان و دیگر ذوی‌العقول ممکن است) (همان، ص ۸۹-۹۰).

مبنا بودن اختیار برای مسئله استقلال

مربی در زمینه استقلال مربی، دو کار انجام می‌دهد: یکی اینکه در محدوده استقلال مربی دخالت کرده، آن را کم یا زیاد می‌کند. دیگر اینکه او را برای استقلال یا وابستگی در آینده تربیت می‌کند. در هر دو صورت، سروکار مربی با اختیار مربی است؛ زیرا اقدام نخست، دخالت مستقیم در بهره‌مندی او از اختیار است، و در اقدام دوم، چگونگی و میزان استفاده از اختیار را به مربی می‌آموزد.

استقلال دادن مربی به تربیت‌شونده خود، در حقیقت بهره‌مند کردن اوست، از اختیارش و به این طریق، فراهم کردن زمینه برای امکان توسعه تکوینی اختیار در آینده.^۱ همچنین، وابسته کردن او به خود در تربیت، یا مانع شدن از رشد استقلال او به طوری که موجب شود مربی در آینده در تربیت خود، به فردی کاملاً متکی به غیر تبدیل

شود و زمینه را برای معطل ماندن قدرت و دایره اختیار او فراهم کرده، حتی در برخی شرایط، ممکن است این دایره را ضیق یا از توسعه آن جلوگیری کند. بنابراین، شاید بتوان میزان استقلال را با «میزان بهره‌مندی از اختیار» سنجید. از این‌رو، کسانی که معتقد به اختیار نیستند، یا به درجه ضعیفی از آن معتقدند، به همان نسبت نمی‌توانند از استقلال انسان سخن بگویند. به‌علاوه، هر نوع رابطه تأثیرگذاری، که میان مربی و متربی برقرار می‌شود (مانند اعمال روش‌های تربیت یا حتی تلقین)، به نوعی با سعه و ضیق دایره اختیار متربی مربوط بوده، دخالتی در آن محسوب می‌شود. متربی، در صورت داشتن استقلال در تربیت، به شکلی از اختیار خود استفاده می‌کند. در صورت وابستگی به مربی (چه وابستگی قهری و چه آگاهانه و به خواست خود)، به شکل دیگری از محدوده اختیار خود بهره می‌برد.

اصل قابلیت اختیار، برای توسعه و ضیق را هم می‌توان از ادله عقلی و هم ادله نقلی استفاده کرد. در برخی آیات قرآن (بقره: ۱۰۲ و ۱۰۳) و روایات (ر.ک: حلی، ۱۴۰۷ق، ص ۳۰۷؛ دیلمی، ۱۴۱۲ق، ص ۷۲)، به تقویت قدرت اراده و در نتیجه، گسترش دایره اختیار انسان در اثر اطاعت از اوامر الهی تصریح شده است. تأثیر شرایط و عوامل محیطی، در تسهیل یا دشوار کردن اراده و در نتیجه، سعه یا ضیق اختیار نیز از برخی از آیات قرآن قابل استفاده است. از آیه ۵۸ سوره اعراف، تأثیر وراثت و از آیه ۹۷ سوره نساء تأثیر آموزش، تربیت، فرهنگ و سایر عوامل محیطی را می‌توان استنباط کرد. البته این تأثیرها، قهری و جبری نیست؛ زیرا در این صورت، ارسال رسل و انزال کتب و وعده و وعید، لغو خواهد شد. آیات و ادله دال بر اختیار انسان نیز با آن سازگار نیست؛ چنان‌که در انتهای همین آیه، کسانی که چنین عذری بیاورند، تهدید به عذاب جهنم شده‌اند. از این‌رو، تأثیر وراثت و محیط را در حد اقتضا باید پذیرفت؛ اقتضا به معنای طلب و میل است، یعنی این دو نوع عامل موجب سهولت یا دشواری انتخاب می‌شوند، ولی اختیار را از انسان سلب نمی‌کنند. کسی که در اثر وراثت، آمادگی بیشتری برای کسب فضایل دارد، فضیلت‌ها برای او مطلوب‌تر و در نتیجه، انتخاب آنها برای وی آسان‌تر خواهد بود. در مقابل، آن‌کس که وراثت، زمینه‌های گرایش به بدی را در او فراهم کرده، میل به بدی در او قوی‌تر است، اما هیچ‌گاه این دو به حد جبر و سلب اختیار نمی‌رسد، تا تکلیف از او ساقط شود. به همین ترتیب، اثر محیط و تربیت نیز اثری اقتضایی است.

از این‌رو، مسئله استقلال در تربیت، رابطه‌ای مبنایی با مسئله پرسابقه اختیار انسان و سعه و ضیق آن دارد. لذا نخست باید به بررسی این مبنای نظری بپردازیم تا روشن شود که از میان گرایش‌های مطرح در باب اختیار انسان، کدامیک به عنوان مبنای نظری استقلال تربیتی قابل قبول است. این گرایش، چه نوع نگاهی به اختیار انسان و حدود آن دارد. به این ترتیب، نخستین ریشه‌های نظری مسئله استقلال متربی، در تربیت را باید در دیدگاه‌های کلان فلسفی انسان‌شناختی و همچنین، بنیادهای نظری روان‌شناسی راجع به اختیار، حدود و عوامل مؤثر بر آن جست‌وجو کرد.

پیشینه

درباره اختیار، که زیربنای تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد، در میان فیلسوفان دو گرایش تند جبرگرایی مطلق و تفویض‌گرایی مطلق، و گرایش معتدل اختیار قانونمند متکی به اذن خداوند، در میانه آن دو وجود داشته است. در

میان سه گرایش فوق، دیدگاه انسان‌شناختی اسلام شیعی، با مفهوم دقیق و نسبتاً پیچیده‌ای که در آموزه‌های شیعی از اختیار انسان ارائه کرده، انسان را در وضعیتی بینابین تصویر کرده است، به طوری که در ایجاد یا حصول تغییرات در وجود خود یا دیگران، ضمن گرفتار بودن قهری در میان حدود، و تأثیرپذیری از محرک‌های روانی، از اختیار و آزادی‌ای اعطایی برخوردار است و می‌تواند در میان حدود، در برابر محرک‌های گرایشی (تزیین، تهدید، اکراه، اضطراب، ...) مقاومت کند و آزادانه تصمیم بگیرد. انسان طبق این دیدگاه، محکوم و ساخته عوامل قهری بیرون و درون خود نیست؛ چنان‌که برخی از اگزیستانسیالیست‌ها معتقدند (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹، ص ۳۹۲)، کاملاً ساخته اراده خود هم نیست، بلکه با استفاده از اختیار و آزادی نسبی، و امکاناتی که در تسخیر و تسلط او هستند، می‌تواند در برابر فشار محرک‌های گرایشی، آزادانه تصمیم گرفته، به تغییراتی در وجود خود یا دیگران دست یابد (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۸۶). به این ترتیب، از نظر تربیتی نیز نه از استقلال مطلق برخوردار است، و نه وابسته مطلق است، بلکه برای حصول تغییرات وجود خود، در میان محدودیت، نیاز و وابستگی نسبی از یک طرف، و قابلیت‌ها، امکانات و استقلال نسبی از سوی دیگر قرار دارد.

در روان‌شناسی نیز انعکاس دیدگاه‌های فلسفی مربوط به جبر و اختیار، در برخی از نظریات یادگیری، سهم انسان در توانایی شکل دادن به شخصیت و رفتارهای خود، نشان داده شده، اگرچه مفهوم وابستگی و نیاز به مربی، در جستار حاضر با مفهوم فلسفی جبر کاملاً متفاوت است؛ اما به عنوان مبنای نظری مسئله وابستگی و استقلال، می‌توان از قدرت انسان به شکل‌دهی رفتار و شخصیت خود آغاز کرد و شناخت عوامل مؤثر بر شکل‌گیری رفتار و شخصیت و بررسی آنها را در نظریات یادگیری دنبال کرد. در نظریات معتدل یادگیری، سهمی که برای اراده انسان در ایجاد تغییرات وجود خود در نظر می‌گیرند، سهمی ذومراتب است. گاه اقدامات بیرونی، مانند اقدامات مربی نسبت به مربی، می‌تواند حدودیت‌هایی کم یا زیاد برای اراده مربی فراهم کند و یا با روش‌های خاص عاطفی، مانند تحریک، اختیار او را به جهتی خاص، سوق دهد.

در روان‌شناسی شخصیت، نظیر همین دسته‌بندی سه‌گانه را که مبتنی بر دیدگاه‌های کلان فلسفی مربوط به انسان و جهان است، می‌توان یافت: دیدگاه‌هایی مانند رفتارگرایی/اسکینر و واتسون، جبرگرایی فیزیولوژیکی-عصبی مانند دیدگاه لیبیت، روان‌کاوی فروید در گروه جبرگرایی تند قرار می‌گیرند که آزادی و اراده انسان را به کلی نفی می‌کند و شکل‌گیری رفتار انسان را ناشی از تقویت و شرطی‌شدن یا تغییرات عصبی-فیزیولوژیکی، یا عوامل پنهان و ناخودآگاه درونی می‌داند (ر.ک: چانگ و هایلند، ۲۰۱۲م؛ ابویل، ۲۰۰۶م؛ لاندین، ۱۹۹۶م؛ مولر، ۱۳۶۸). هجیل و زیگلر (۱۳۷۹)، در معرفی نظریه‌های شخصیت، این نظریه‌ها را براساس مفروضه‌هایی اساسی درباره ماهیت انسان تجزیه و تحلیل کرده‌اند که یکی از آن مفروضه‌ها، «دیدگاه هر نظریه درباره جبر و اختیار» است. گرایش نظریه‌های شخصیت در این باره، در میان طیفی از آزادی‌گرایی شدید، یا ضعیف و جبرگرایی شدید یا ضعیف قرار می‌گیرد. رفتارگرایی نوین، در نظریه یادگیری اجتماعی بندورا را می‌توان در گروه جبرگرایی ملایم قرار داد. رویکردهایی مانند

گشتالت، شناخت‌گرایی پیاژه، و انسان‌گرایی راجرز و مازلو، با تفاوت درجه در گروه آزادی‌گرایی و اگزستانسالیسم، که شکل‌گیری ماهیت انسان را مؤخر از وجود و کاملاً متأثر از اراده آزاد او می‌داند، در گروه آزادی‌گرایی تند، قرار می‌گیرند (چانگ و هایلند، همان؛ هجل و زیگلر، همان). اسکینر در کتاب *فراسوی آزادی و شأن* مثال‌های فراوانی می‌آورد تا نشان دهد که محرک‌ها، تقویت‌ها و تنبیه‌ها (که می‌تواند در فرایند تربیت از سوی مربی نیز اعمال شود)، رفتار انسان را در زندگی او شکل می‌دهند و انسان (مثلاً متری)، در تسخیر این عوامل محیطی و در مقابل آنها بی‌اختیار است. این عوامل، به وجود آورندهٔ تصمیم‌های انسان و کنترل‌کننده او هستند. از این‌رو، به نظر اسکینر موجب جبر در رفتارهای او می‌شوند. او در این کتاب، به‌خصوص در بخش مربوط به آزادی، که سرشار است از این مثال‌ها، درصدد است با استفاده از این مثال‌ها، نشان دهد که حتی هر نوع تحریک، ترغیب، و تدابیر آزارنده، مساوی اجبار هستند (ر.ک: اسکینر، ۱۳۷۰).

در دیدگاه معتدل اسلامی، در زمینه اختیار که مبنای نظام تربیتی اسلام است، مربی به‌عنوان یکی از عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری متری، با برنامه‌ریزی و اقدامات خود، فرایند تربیت را هدایت و مدیریت می‌کند. در نتیجه، در محدودهٔ تصمیمات متری مداخله می‌کند. سهمی از استقلال در تصمیم‌گیری را در شرایطی باید به متری واگذار کند، تا هم اختیار فطری او را محدود نکرده باشد و هم تحقق هدف‌های تربیت تضمین شود. به این ترتیب، مسئله اختیار و جبر انسان، با مسئله‌ای تربیتی و مربوط به عوامل تأثیرگذار بر استقلال متری و چگونگی توسعه یا تضییق این استقلال مرتبط است؛ زیرا اقدامات زمینه‌ساز مربی را که در میزان وابستگی و استقلال متری تأثیر دارند، می‌توان از عوامل مؤثر در تحدید، توسعه یا تضییق مرزهای اختیار او محسوب کرد.

در نظریات مبنایی (و کلان) انسان‌شناختی و روان‌شناختی فوق، تنها به‌طور کلی و سر بسته، به وجود اختیار محدود و حاکمیت برخی جبرها و وجود برخی محدودیت‌ها، در اختیار انسان اشاره شده است. اما اینکه «مربی یا دیگر عوامل تأثیرگذار بر تربیت انسان، تا چه اندازه اختیار متری را کاهش می‌دهند و متری در چه مراحل و مواردی، مستقلاً خود می‌تواند فرایند شکل‌گیری هویت خویش را مدیریت کند؟ و اینکه مربی چگونه و در چه مرحله‌ای، در فرایند رشد دینی باید به او استقلال دهد؟ و اصولاً چه شرایط و قواعدی بر تحول وابستگی و استقلال متری، نسبت به مربی حاکم است؟» در نظریات فوق، بررسی نشده و مغفول مانده است. البته در این مقاله، تنها به بخشی از آنها، یعنی بحث دخالت مربی در اختیار متری، استقلال متری و مسئلهٔ اشتراک مسئولیت میان آن دو خواهیم پرداخت.

مبادی فعل اختیاری

برای اینکه تأثیر اقدامات مربی، بر اختیار متری روشن شود، نخست باید فعل اختیاری را تحلیل کنیم تا بنیان‌هایی که شکل‌گیری فعل اختیاری بر آنها استوار است، آشکار شود. تا بتوان دخالت عوامل بیرون از وجود انسان و نوع این دخالت را شناسایی کرد؛ چون «نفس» انسان، «فاعل علمی» است؛ فعلی که از آن صادر می‌شود، لزوماً مبتنی بر تصور فعل و تصدیق به سودمندی آن است که این تصور و تصدیق، شوقی نسبت به انجام آن و سپس، ارادهٔ فعل را

در انسان به دنبال خواهد داشت (عبودیت، ۱۳۹۵، ص ۲۸۱). بنابراین، بنیان‌های فعل انسان، که در زبان فیلسوفان به مبادی فعل اختیاری معروف است، عبارتند از: تصور فعل و تصور فایده آن، تصدیق به فایده، به وجود آمدن شوق و انگیزه نسبت به فعل، اراده و قوه عامله محرکه (طباطبایی، ۱۴۱۶ق، ص ۱۲۱-۱۲۲). البته دو نکته مهم در اینجا هست که در تحلیل مسئله این مقاله مؤثر است. یکی اینکه، تصدیق‌هایی که مقدمه شوق نسبت به فعل می‌شوند، لازم نیست مطابق با واقع باشند، بلکه صرف وجود آنها حتی اگر خلاف واقع باشند، همچنین برای تحقق میل کافی است. نکته دوم اینکه، تصدیق به فایده یک فعل و سپس، شوق به آن، لزوماً اراده نسبت به انجام آن را به وجود نمی‌آورد و این اتفاقی است که در اغلب موارد می‌افتد زیرا ممکن است انسان برخلاف شوق خود اراده کند (عبودیت، ۱۳۹۵، ص ۲۸۳-۲۸۵).

اقدامات مربی

شناخت چگونگی تأثیر اقدامات مربی، در مقدمات فعل اختیاری تربیتی، نیازمند تحلیل یک مجموعه اقدامات است. از مهم‌ترین آنها به کارگیری روش‌های تربیتی است. روش‌ها درحقیقت، «دستورالعمل‌های خرد و مستقیم برای بیان چگونگی زمینه‌سازی برای تغییرات مطلوب تربیت» هستند. مبنای انتخاب روش‌های تربیت، اصول تربیت هستند که راهنمای مربی و قواعدی کلی برای تحقق هدف اصلی تربیت‌اند (مبانی نظری تحول، ۱۳۹۰، ص ۱۸۳؛ باقری، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۲۲۶). تحقق این اصول، از طریق به کارگیری روش‌های تربیتی ممکن است (شکوهی، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹). اینکه روش‌ها چه ارتباطی با اصول دارند و چگونه تحقق‌بخش اهداف تربیت از طریق اصول هستند، با تأمل در نقش و کارکرد روش‌ها به دست می‌آید.

روش‌های شناخته‌شده و مشهور در تربیت اسلامی، می‌تواند نمونه‌ای مناسب برای تحلیل و تأمل در کارکرد روش‌ها باشد که به نحوی، در راستای تحقق اصول تربیتی فوق عمل می‌کنند. با نگاهی کلی به روش‌های مذکور، که با تفاوت‌هایی در اکثر منابع مربوطه آمده، با توجه به نوع کارکردی که از آنها انتظار می‌رود، می‌توان آنها را در دسته‌هایی جای داد. این دسته‌بندی، فهم کارکردها و ارتباط اصول با روش‌ها و در نتیجه، تحلیل چگونگی دخالت آنها در اختیار تربیتی را آسان می‌کند. روش‌های تربیت اسلامی را به لحاظ کارکردشان در هشت دسته زیر می‌توان جای داد:

۱. سازنده بنیان‌ها؛ مانند تغذیه سالم و صحیح و همه اقدامات تمهیدیه قبل، حین و پس از تولد، که شالوده‌ها را می‌ریزند و بنیان‌های جسمی، ذهنی و روحی تربیت را فراهم می‌کنند.
۲. سازنده محیط؛ مانند آماده کردن محیط، آداب قبل و حین و بعد از تولد، اصلاح شرایط، تغییر موقعیت، هجرت، اسوه‌سازی.
۳. آگاه‌کننده و بینش‌دهنده؛ مانند ارائه و تلاوت آیات، اعطای بینش، تعلیم، هدایت، تذکر، یادآوری نعمت‌ها، عبرت‌آموزی.

۴. تسهیل‌کننده و یاری‌دهنده؛ مانند کمک و دستگیری، ابزار دادن، مهارت‌آموزی، مراقبت، راه‌بردن، عادت‌دادن، رفع موانع، تسامح، تغافل، رفق و مدارا، عفو و صفح.
۵. تحریک‌کننده و سوق‌دهنده؛ مانند تحریک ایمان، تکلیف، تشویق، تحسین، هبه، تزیین، تبلیغ و ترویج، تشبیر، تلقین، موعظه، محبت‌کردن، تکریم، اجبار، امر، الزام، اکراه.
۶. بازدارنده؛ مانند منع، نهی، تنبیه، تهدید، انذار، تقبیح، مؤاخذة، محروم‌سازی.
۷. نظارتی؛ مانند مشارطه با متربی، مراقبت از او، محاسبه او.
۸. اصلاح‌کننده؛ مانند موعظه، تذکر، یاری در جبران مافات، مجازات، مؤاخذة، محروم‌سازی، تلقین، تزکیه.

کارکرد روش‌ها و تأثیر آنها در مقدمات عمل اختیاری

تأمل در کارکرد هر دسته از روش‌های فوق، تقدم و ترتب آنها را نسبت به یکدیگر نشان می‌دهد. روش‌های شالوده‌ساز، نسبت به سایر دسته‌ها هم تقدم زمانی و هم رتبی دارند. تقدم رتبی آنها، از این روست که بنیاد تصمیم‌گیری‌های اختیاری انسان، در دوره‌های سنی بعد، بر عملکرد بدن، عقل و نفس او استوار است و ویژگی‌های کیفی این ساحت‌های انسان، بر چگونگی افکار، احساسات و توانایی‌های درونی‌اش اثر قطعی دارند. اگرچه سازوکار تأثیر این شالوده‌ها، بر افکار و احساسات انسان برای ما روشن نیست و کشف این سازوکارها، نیازمند تحقیق است، اما با توجه به مضمون برخی از آیات و روایات (همچون آیه ۲۷ سوره نوح: «إِنَّكَ إِن تَذَرَهُمْ يُضِلُّوا عِبَادَكَ وَلَا يَلِدُوا إِلَّا فَاجِرًا كَفَّارًا») و روایات مربوط به عیرق و وراثت، مانند «عَنْ الصَّادِقِ عَلَيْهِ السَّلَامُ قَالَ: تَزَوَّجُوا فِي الْحُجْرِ الصَّالِحِ فَإِنَّ الْعِرْقَ» (طبرسی، ۱۴۱۲ق، ص ۱۹۷)، اصل نقش داشتن آنها در تصمیم‌های آینده انسان، به دلیل ایجاد آمادگی و توانایی جسمی و روحی، و دست‌کم تسهیل اراده، قابل انکار نیست.

روش‌های سازنده محیط نیز اگرچه محدود به دوره خاصی از تربیت نیستند، و از قبل از انعقاد نطفه تا بزرگسالی، می‌توانند کاربرد داشته باشند، اما در همه این دوره‌ها، از نظر رتبی بر سایر روش‌ها مقدم‌اند؛ زیرا هم منطقاً و هم تکویناً بدون فراهم بودن محیط و زمینه مناسب، تصمیم‌گیری و در نتیجه، رشد اختیاری برای انسان ممکن، یا میسر نخواهد بود. به‌علاوه، ویژگی‌های محیط نیز بر چگونگی تصمیم‌های آینده مؤثرند.

رتبه روش‌های آگاه‌کننده و بینش‌دهنده نیز منطقاً پس از روش‌های شالوده‌ساز و محیط‌ساز و پیش از روش‌های دیگر است؛ زیرا وقتی شالوده و محیط مناسب فراهم شد، باید برای حرکت درست در مسیر، شناخت و بصیرت کافی ایجاد شود. در غیر این صورت، شاید استفاده از سایر روش‌ها یا دست‌کم برخی از آنها، مانند روش‌های منع، مؤاخذة، تنبیه، مجازات، تهدید، به نحوی با حقوق متربی سازگار نباشد.

به‌هرحال، روش‌های آگاه‌کننده و بینش‌دهنده، مقدمات علمی اراده؛ یعنی تصور فعل، تصور فایده آن، که شامل شناخت نسبت به رابطه فعل با فایده هم هست و تصدیق به فایده را فراهم می‌کنند. نوع، کیفیت و میزان آگاهی‌هایی را که مربی به متربی می‌دهد که در واقع، نوعی مداخله در مقدمات فعل اختیاری متربی است، در انجام فعل یا ترک آن و ویژگی‌های آن دو مؤثر است.

روش‌های تسهیل‌کننده و یاری‌دهنده، ابزارهایی برای انجام فعل یا سهولت آن و در نتیجه، تصویری قابل تحقق از فعل برای متری ایجاد می‌کنند. این تصویر، می‌تواند انگیزهٔ انجام فعل (یا همان شوق) را، که از مقدمات فعل اختیاری است، تقویت کند و یا دست‌کم، زمینه‌ای برای تقویت آن فراهم کند.

روش‌های تحریک‌کننده و سوق‌دهنده، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم، در ایجاد یا تقویت انگیزه نقش دارد؛ زیرا یا خود فعل را جلوه‌ای زیبا می‌بخشند، یا نتایج دلکش برای آن معرفی می‌کنند و یا پیامدهای ناگوار ترک آن را نشان می‌دهند. در نتیجه، اشتیاقی نسبت به انجام فعل در دل متری به وجود می‌آورند. چنان‌که روش‌های بازدارنده نیز به همین ترتیب، نقش مستقیم یا غیرمستقیم، در ایجاد یا تقویت انگیزه برای ترک فعل دارند.

روش‌های نظارتی به‌طور مستقیم، روش‌های تربیت محسوب نمی‌شوند؛ زیرا نقشی در زمینه‌سازی برای ایجاد، تقویت یا تثبیت تغییرات مطلوب در متری ندارند، بلکه اطلاعاتی را برای مری فراهم می‌کنند که بتواند براساس آنها، اقدامات تربیتی خود را برنامه‌ریزی کند. بنابراین، می‌توان گفت: دخالتی در مقدمات فعل اختیاری متری ندارند.

اما سازوکار دخالت آخرین دسته؛ یعنی روش‌های اصلاحی در مقدمات فعل اختیاری متری، با سازوکار تأثیرگذاری سایر روش‌ها مشترک است؛ زیرا بخشی از روش‌های این دسته، مانند موعظه و تذکر، آگاه‌کننده نسبت به پیامدهای نامطلوب رفتار است و بخشی نیز تقبیح‌کننده است. بخش سوم، که متری را در جبران مافات کمک می‌کند، امید و انگیزه برای بازگشت را در او زنده می‌کند. بخش چهارم، که پیامدهای آزاردهندهٔ فعل را به او می‌چساند، فعل نامقبول را برای او تقبیح کرده، اشتیاق نسبت به ترک آن را تقویت می‌کند.

به این ترتیب، براساس تحلیل فوق می‌توان گفت: روش‌های تربیت اسلامی و اقدامات مری در تربیت، در صدد زمینه‌سازی برای تسهیل، تحریک یا تحدید مقدمات ارادهٔ متری و هدف‌هایی مشابه آن هستند و نتایجی همچون علم‌افزایی، هشیاری، توانمندسازی، خودمهارگری، تسهیل و تحریک اراده، تقویت نفس، و هدایت اختیار، و غیره را به دنبال دارند.

بنابراین، هریک از مقدمات چندگانهٔ فعل اختیاری، می‌تواند تحت تأثیر عواملی از درون یا بیرون انسان شکل بگیرد. تصویری که از یک فعل برای انسان ایجاد می‌شود، متشکل از اطلاعاتی است که از منابع بیرونی دریافت می‌کند، یا حاصل تخیل و توهم خود اوست. این اطلاعات می‌تواند درست یا نادرست باشد. تصدیق به فایده، برای یک عمل یا حکم به آن نیز می‌تواند متأثر از عوامل مختلفی همچون اطلاعات معتبر علمی درباره فایده عمل، یا مفاد گزاره‌های وحیانی در باره آثار و فواید آن، یا تبلیغات و القائات بیرونی و یا ناشی از منابع اطلاعاتی نادرست شکل بگیرد. به وجود آمدن شوق، نسبت به فعل، البته نتیجهٔ طبیعی تصدیق به فایده است. طبعاً میزان این شوق نیز به قوت تصدیق و میزان فایدهٔ فعل بستگی دارد. قوت تصدیق نسبت به فایده هم به مقدمات معرفتی انسان مربوط است. میزان فایدهٔ تصدیق شده برای فعل نیز کم یا زیاد، یا واقعی است، یا توهمی. اما به هرصورت، در میزان شوق مؤثر است. اگر عواملی در باور نسبت به این میزان فایده مؤثر باشند، در میزان شوق نسبت به آن تأثیر

خواهند داشت. به این ترتیب، عوامل درونی و بیرونی متعددی دست به دست هم داده، نفس آدمی را برای اراده کردن آماده می‌کنند.

از این رو، در تأثیر اقدامات تربیتی مربی در مقدمات اختیار شکی نیست. اما اینکه: «آیا چنین تأثیراتی نافی اختیار خواهد بود یا خیر؟»، مبتنی بر تحلیل معانی اختیار است.

با توجه به معانی اختیار و تحلیل چگونگی تأثیر روش‌های تربیتی، اقدامات مربی اگرچه به نحوی دخالت در مقدمات اختیار متربی است به هیچ وجه او را مجبور به انجام عمل نمی‌کند، بلکه تنها نقشی که مربی در صدور فعل از سوی متربی دارد، تسهیل اراده متربی است، نه ایجاد اراده در او، بدون دخالت و خواست او. نقش مربی در ترک فعل نیز ایجاد محدودیت عینی (یا تکوینی) یا محدودیت روانی برای اراده است. وقتی کسی دیگری را برای انجام ندادن کاری تهدید می‌کند، او را در وضعیت اکراه قرار داده، گزینش یکی از دوطرف تصمیم را برای او دشوار می‌کند. چنان که تزیین و تحریک او به انجام یک کار نیز کفه تصمیم به انجام دادن آن کار را برای او سنگین‌تر می‌کند. به طور کلی، می‌توان هر نوع تحریک و واداشتن یا تحذیر و بازداشتن از کاری را نوعی مداخله در وزن یکی از گزینه‌های قابل انتخاب در طرف مقابل دانست. بنابراین، با اینکه نقش مربی در صدور یا ترک فعل از سوی متربی قابل انکار نیست، اما اصل تصمیم به انجام فعل یا ترک آن، از نفس خود متربی نشأت می‌گیرد. لذا تناقضی بین تأثیرپذیری از مربی و اختیار متربی وجود ندارد. به عبارت دیگر، وابستگی و نیاز متربی به مربی در مقدمات اراده و تصمیم است که بر اثر اعمال روش‌های تربیت توسط مربی، این مقدمات توسعه یافته یا محدود می‌شود. در نتیجه، اراده کردن برای متربی دشوار یا آسان می‌گردد.

بنابراین، چنین نیست که هدایت و ضلالت متربی، بر دو پایه استوار باشد: یکی اقدامات تربیتی مربی و دیگری اختیار و اراده متربی. به طوری که هر کدام، جزء العلة باشند برای صدور فعل از متربی، بلکه علت اصلی تحقق فعل، اراده و اختیار متربی است و اقدامات مربی، زمینه‌ساز، تسهیل‌کننده و تحریک‌کننده است. اگر هر کدام جزء العلة باشند، تحقق فعل بدون دیگری ممکن نیست و کيفر و پاداش، باید میان ایشان تقسیم و تجزیه شود.

چنان که از آیات قرآن نیز برداشت می‌شود: اولاً هر فاعلی خود، مسئول کار خویش است،^۲ و اگرچه نقش مربی در تحقق فعل متربی، زمینه‌سازی، تسهیل، تحریک و مانند آن است، اما انتخاب‌گر و عامل اصلی، خود متربی بالغ است که با تصمیم اختیاری خود، هدایت یا ضلالت و کار خوب یا بد را اختیار می‌کند؛ زیرا اگر اصالت در انتخاب از آن متربی نباشد، اراده دیگری در انجام فعل دخالت کرده، فعل او با اختیاری بودن، که از ویژگی‌های انسان است و ادله آن بالاشاره گذشت، تنافی خواهد داشت. ثانیاً اگر تحقق عمل متوقف بر مجموع دو اراده (متعلق به دو نفر) باشد، درحقیقت، هریک می‌توانند از خود سلب مسئولیت کنند که اگر آن دیگری نبود، این فعل از من سر نمی‌زد. این سلب مسئولیت را برخی از آیات قرآن نفی کرده و هر دو طرف را مسئول شمرده است (از جمله رک: اعراف: ۳۷-۳۸). ثالثاً طبق آیات قرآن، عامل، جزای کامل عمل خود را دریافت می‌کند (آل عمران: ۱۸۵؛ بقره: ۲۸۱)، این امر

نشان‌دهنده مسئول بودن اوست، اگرچه، سنت‌گذار و مری نیز، چنان‌که گذشت، به همان اندازه مستحق کیفر یا پاداش‌اند. رابعاً در آیه شریفه (طور: ۲۱) و نیز طبق روایات مربوط به سنت‌گذاری خوب یا بد، سنت‌گذار و فاعل هر کدام جزای عمل خویش را می‌گیرند، بدون آنکه پاداش یا مجازات سنت‌گذار، چیزی از جزای عامل کم کند (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۴۴۴ و ۴۴۵).

از اینجا پاسخ سؤال دوم، که در مقدمه بیان شد، آشکار می‌شود. سؤال این بود که اگر اقدامات مری، منافاتی با اختیار متری ندارد، پس چرا در پاره‌ای از آیات و روایات برای مری و متری سهم مساوی یا مشترک در صدور عمل از سوی متری قرار داده‌اند؟ پاسخ این است که اشتراک مسئولیت، میان مری و متری و سهم مساوی برای آن دو، ناشی از همین دخالت مری در تسهیل و تضعیف اراده متری (با تأثیرگذاری بر مقدمات آن) از یک‌سو، صدور اراده و عمل اختیاری متری از سوی دیگر، است که به همین علت، مسئولیت مضاعفی را برای هر دو ایجاد می‌کند که توضیح آن خواهد آمد.

تبیین ادله تعیین‌کننده مسئولیت

اشتراک مسئولیت در قرآن و روایات

به استناد آیات قرآن کریم، عوامل مثبت یا منفی دیگری غیر از اراده فرد، می‌توانند در فرایند تربیت دخالت کنند. با توجه به نوع نقش آنها در کنار اراده خود فرد، در فهم میزان تأثیر هر یک پیچیدگی‌هایی را ایجاد می‌کنند. بنابراین، در مرحله بزرگسالی، اگرچه اراده خود فرد مهم‌ترین عامل مؤثر در تربیت خویش است، اما به‌راحتی نمی‌توان از استقلال مطلق او در این زمینه سخن گفت.

قرآن از این عوامل جانبی، که در رفتارهای مثبت و منفی حضور دارند و رفتار انسان را در راستای خود تسهیل و تحریک می‌کنند، یا در راستای مخالف خود دشواری ایجاد می‌کنند، در آیات مختلف یاد کرده و انسان را نسبت به آنها هشدار داده است. مدلول کلی این ادله، اشتراک مری و متری در مسئولیت، نسبت به رفتاری است که از متری صادر می‌شود. نتایج این اشتراک مسئولیت، برای الگوی تجویزی استقلال متری، در پایان بحث، پس از ذکر آیات، اشاره خواهد شد. ذیلاً نمونه‌هایی از آیات در هر دو حوزه تأثیرات مثبت و منفی بیان می‌کنیم:

آیه ۳۸ و ۳۹ سوره اعراف، گفت‌وگویی درباره دو گروه از کافران در جهنم را بازگو می‌کند که گروه تابع، گمراهی خود را بر عهده گروه متبوع انداخته می‌گویند: «هؤلاءِ اَصْلُونَا» اینها ما را گمراه کردند و إلا ما به خودی خود گمراه نبودیم و ضمناً برای گروه متبوع و رهبران خود، از خداوند عذاب مضاعف طلب می‌کنند؛ زیرا هم خود گمراه بوده‌اند و هم تابعان را گمراه کرده‌اند. از پاسخ خداوند به آنان، برمی‌آید که مقصودشان این بوده که گمراهی ما فقط بر عهده مریبان است؛ زیرا خداوند در پاسخ آنان می‌فرماید هر دو گروه، عذاب مضاعف خواهند داشت. علامه طباطبایی، در بیان علت این عذاب مضاعف گفته است: زیرا گروه تابع نیز، هم خود گمراه بوده‌اند و هم با پیرویشان، زمینه را برای موفقیت رهبران و تکثیر گروه گمراهان فراهم کرده

بدین وسیله پیشوایان خود را در اضلال یاری کردند. (ر.ک: طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۸، ص ۱۱۴). در آیه دیگری، نیز خداوند افساد را موجب عذاب مضاعف شمرده است (نحل: ۸۸).

نکته مهم مربوط به بحث کنونی، این است که این گونه آیات، ضالّ و مُضِلّ، هر دو را مجرم دانسته، هم گمراه بودن و هم گمراه کردن را جرم شمرده است. گمراه کردن مصداقی از تربیت سوء است. در نتیجه، از این آیه به خوبی اشتراک مسئولیت مری و متربی، در گمراهی متربی قابل استفاده است؛ زیرا اگر متربی از اضلال کافران، تأثیر پذیرفته باشد، در آن صورت، مجازات گمراه کننده وجهی نخواهد داشت. اینکه آیا این اشتراک می‌تواند حاکی از محدودیت استقلال متربی در رفتار خود، یا تأثیرپذیری رفتار از اقدامات دیگران از جمله مری باشد. اینکه به معنای دخالت عاملی دیگر غیر از اراده خود فرد و شکننده بودن استقلال او باشد، قابل بحث است و در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

از اینکه قرآن هر دو را مستحق کیفر دانسته (حشر: ۱۶ و ۱۷)، مقصر بودن هر دو را می‌توان استفاده کرد، هم شیطان، مورد توبیخ و گرفتار عذاب است و هم پیروان گمراه شده او عذاب می‌شوند (نساء: ۱۱۸ و ۱۲۱). در نتیجه، گمراه کننده علاوه بر آنکه کیفر گناه خود را به طور کامل دریافت می‌کند، چنان که آیه ۲۵ سوره نحل بر آن دلالت دارد (نحل: ۲۵)، بخشی از بار گناه گمراه‌شوندگان از جهت گمراه کردن ایشان را نیز باید بکشد. گمراه‌شوندگان، در اثر دستور یا تحریک و تبلیغ گمراه کننده، و البته با اختیار خود ضلالت را انتخاب کرده، یا دست به گناه زده‌اند. از این رو، در ضلالت یا ارتکاب گناه، علاوه بر اینکه مسئولیت اصلی به علت مباشرت در فعل با خود ایشان است، گمراه کننده یا آمر به این فعل نیز سنگینی گناه آنان را از جهت اضلال، باید تحمل کند (ر.ک: طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۲، ص ۲۲۹-۲۳۱). شیطان و پیروانش هر دو جزایشان جهنم است (اسراء: ۶۳).

آیه ۱۲ سوره یس، تصریح می‌کند که ما آنچه مردم پیش فرستاده‌اند و نیز آثارشان را می‌نویسیم (یس: ۱۲). مسلماً بخشی از آثار، همان ضلالت یا هدایتی است که ناشی از کار آنان بوده است. در آیه دیگری (یونس: ۸۸) نیز از تأثیر اضلال کافران بر مردم سخن گفته است که چون این تأثیرگذاری، بدون تأثیرپذیری مردم، بی‌معناست، لذا آیه در واقع مردم را در گمراهیشان متأثر از اضلال دانسته و به طور کلی، وقتی قرآن اضلال را به شیطان یا کافران نسبت می‌دهد (مانند دو آیه طه: ۸۵ و یس: ۶۲)، به دلالت التزامی، ضلالت نیز برای قربانیان اضلال، ثابت می‌شود. بنابراین، گمراهی گمراهان، از یک سو، متأثر از اضلال و از سوی دیگر، ناشی از سوء اختیار خود آنهاست.

همچنین، روایات بسیاری با این مضمون وجود دارد^۳ که اگر کسی سنت خوب یا بدی ایجاد کرد، یا به آن امر کرد و در اثر این سنت گذاری یا امر، دیگران دست به کار خوب یا بد زدند، برای سنت گذار یا آمر، کیفر یا پاداشی همانند کیفر یا پاداش عمل کنندگان به آن امر، یا سنت تا روز قیامت داده می‌شود؛ بدون آنکه از پاداش یا کیفر عمل کنندگان چیزی کم شود (ر.ک: حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۱۵، ص ۲۴-۲۵؛ ج ۱۶، ص ۱۷۳-۱۷۵). اینکه در احکام فقهی اسلام، اکراه و اضطراب موجب رفع تکلیف است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ص ۴۶۲)، حاکی از اعتباری است که اسلام برای این نوع مداخله در تصمیم‌گیری و اراده شخص مکره قائل شده است.

این نوع ادله، به خوبی دلالت دارند که اگرچه عمل، واحد است، اما در تحقق آن هم امر یا سنت‌گذار نقش داشته و هم خود عامل به همین علت، نیز پاداش یا کیفر برای هردو نوشته می‌شود. توجیه پاداش یا کیفر عامل روشن است، اما امرکننده یا سنت‌گذار، در حقیقت پاداش یا کیفر اثر کار خود و نقشی که در تحقق فعل داشته را دریافت می‌کند. علامه طباطبایی، قیام فعل به دو شخص یعنی آمر و فاعل راه، قیام طولی می‌داند نه عرضی (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۲، ص ۲۳۰). در نتیجه این دیدگاه، مشکل سببیت دو عامل در یک چیز لازم نمی‌آید؛ زیرا نقش آمر یا سنت‌گذار که مری نیز مصداقی از آن است، می‌تواند نقش پیشینی، زمینه‌ساز و تسهیل‌کننده باشد، به طوری که اگر مری نبود، این فعل با ویژگی‌های خاصش محقق نمی‌شد. بنابراین، مری هم در هدایت و ضلالت متری سهیم است و هم در رفتارهای خوب و بد او که سنتی جاریه از سوی مری سنت‌گذار محسوب می‌شوند. اینکه در آیات و روایات متعدد، که به برخی از آنها اشاره شد، سهمی برای هر یک از دو طرف امر به یک فعل و انجام آن یا نهی از یک فعل و ترک آن منظور شده و برای هردو طرف، مکافاتی به تناسب آن سهم ذکر شده، نشانه آن است که هر دو در تحقق فعل سهیمند و در حقیقت، آمر یا ناهی از فعل، دخالت و نقشی در تحقق آن داشته‌است.

اشتراک مسئولیت بین مری و متری و استقلال متری

حال که در هدایت و ضلالت متری، هم مری و هم خود متری هردو سهیم‌اند، سؤالی در اینجا مطرح می‌شود و آن اینکه، آیا تأثیرپذیری متری در انتخاب خود، از اقدامات مری با استقلال او منافات دارد و مساوی وابستگی به مری است؟ پاسخ این است که با توجه به توضیحات فوق، نیاز و وابستگی متری به مری در مقدمات و زمینه‌های عمل اگرچه مسلم است، اما او را در اصل تصمیم به عمل، وابسته و غیرمستقل نمی‌گرداند. زمینه‌سازی و تسهیل، اعم از شناختی و انگیزشی، مانند تحریک و حتی اکراه و الزام، تنها او را تا نقطه صفر تصمیم می‌رسانند و صدور تصمیم، کاری است هم اختیاری، و هم مستقل و متکی به اراده متری. وابستگی در مقدمات نیز در اختیار خود اوست؛ یعنی می‌تواند خود را از این وابستگی رها کند. در نتیجه، در قبول این وابستگی، هم مختار و هم مستقل است و می‌تواند استقلال در مقدمات عمل یا وابستگی در آنها را اختیار کند چنان‌که اصل تصمیم‌های خود را نیز می‌تواند، تابع اراده مری قرار دهد. این همان مفهوم ولایت‌پذیری است که در معارف دینی اسلام، مهم‌ترین پایه دین‌داری شمرده شده و فرموده‌اند: «بُنِيَ الْإِسْلَامُ عَلَى خَمْسٍ... وَمَا نُودِيَ بِشَيْءٍ مِثْلَ مَا نُودِيَ بِالْوَلَايَةِ» (حرّ عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۱، ص ۱۸).

امکان آزاد شدن از نفوذ مری در مقدمات عمل، و رهایی از تأثیرات منفی محیط و عوامل گمراه‌کننده، و مقاومت در برابر فشارهای آن، علاوه بر آیات فوق‌الذکر، از برخی از آیات دیگر قرآن نیز به خوبی قابل برداشت است. از جمله، آیه‌ای که در آن، خداوند به گمراهانی که گمراهی خود را ناشی از استضعاف در برابر قدرت‌های مصلّ می‌داند، اعتراض می‌کند که «مگر زمین خدا پهناور نبود که در آن هجرت کنید (و خود را از آسیب اضلال آنان مصون نگه دارید)؟» (نساء: ۹۷) همچنین، یادآوری نمونه‌هایی از انسان‌ها در قرآن که محاط بودن در محیط کفرآلود و مفسد، نتوانست آنان را به کفر و فساد بکشاند. مانند اصحاب کهف (کهف: ۱۳-۱۶)، همسر فرعون (تحریم: ۱۱)،

مؤمن آل فرعون، حضرت ابراهیم علیه السلام (الممتحنه: ۴)، که هر کدام به عنوان الگویی برای پیروی معرفی شده‌اند. این نمونه‌ها و آیات فوق، ضمن تأیید اثرپذیری انسان‌ها از محیط و فشارهای عوامل انحراف، بالاشاره یا صراحت، امکان و لزوم مقاومت در برابر آنها را به مردم گوشزد می‌کند. در مقابل، در برخی از آیات از کسانی یاد شده است که از پذیرفتن آثار محیط مثبت و عوامل هدایت‌گر، سرباز زده و در برابر آن مقاومت کرده‌اند و در نتیجه، با وجود عوامل نیرومند هدایت، در زمره گمراهان درآمده‌اند. این تأثیرپذیری‌های اختیاری از مرزبان سوء، در قرآن با عنوان ولایت طاغوت یاد شده است: «... وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَوْلِيَاؤُهُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُمْ مِنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ...» (بقره: ۲۵۷).

نتیجه‌گیری

آنچه از ادله فوق به‌خصوص آیات قرآن، به دست می‌آید این است که استقلال، در اصل تصمیم‌گیری مرتبی قابل دخالت نیست. او در این مرحله ذاتاً از استقلال برخوردار است. از این‌رو، مربی در فرایند تربیت ضمن آنکه باید به دنبال تقویت زمینه‌های استقلال مرتبی در آینده باشد و دانش‌ها، توانایی‌ها و گرایش‌های لازم برای حصول استقلال در مرتبی را فراهم کند. همچنین، باید شیوه‌ای را دنبال کند که او در مقدمات تصمیم نیز به استقلال برسد و بتواند عملیات تحریک، تسهیل، تضعیف، تحدید اراده خود را خود مدیریت کند. در مرحله انفصال تربیتی انسان از خانواده، در سن جوانی و مراحل بعد از آن در بزرگسالی نیز با وجود امکان تأثیرپذیری مثبت و منفی از عوامل مؤثر تربیتی، خود او مسئول نهایی تحولات تربیتی خویش است. از این‌رو، موظف است در برابر عوامل اثرگذار منفی و همراه کننده مقاومت کرده خود را از آثار آنها حفظ کند و از آثار مثبت عوامل هدایت‌کننده در صورت نیاز بهره‌مند شود. این نکته، آشکار کننده حقیقتی مهم در فرایند تربیت است که در قلمرو تربیت دینی نیز به اقتضای موضوع، نیازمند تأمل و برنامه‌ریزی است. به عبارت دیگر، مرتبی در تربیت دینی خود، باید مقدمات اراده‌های خود را برنامه‌ریزی و مدیریت کند. استقلال مطلوب در نظام تربیت اسلامی چنین استقلالی است؛ زیرا از خود او خواسته‌اند که به کسب علم، تفکر، سیر، نظر، همراهی و مجالست با صالحان، اعتبار (عبرت‌گرفتن)، اتعاض (وعظ‌پذیری) و دوری از جهل و غفلت و ترک مجالست با اشرار و غیره بپردازد. همه این اقدامات، که شکل‌دهنده مقدمات اختیار و اراده (تصور، تصدیق و شوق) است، در راستای برنامه‌ریزی و مدیریت استقلال تربیتی است. این اثرپذیری اختیاری، چه از عوامل مثبت، چه منفی، در معارف دینی، تحت عنوان ولایت‌پذیری مطرح شده و اثرگذاری عوامل مزبور نیز ذیل مفهوم ولایت قرار می‌گیرد.

استقلال تربیتی، نسبت به مرزبان عام، به‌ویژه در بزرگسالی، صفتی مطلوب است و باید اختیار انسان تا آنجا رشد یابد که مرتبی خود مهار تربیت خویش را با اراده و اختیار خود به ولی الهی بسپارد. در واقع، نهایت وابستگی به مربی را انتخاب کند و درعین حال، هر لحظه هم قدرت انتخاب او میان وابستگی و استقلال محفوظ است. چنین استقلالی را که وابستگی و استقلال را با هم جمع کرده و درهم تنیده است، می‌توان استقلال متعالی نامید.

پی‌نوشت‌ها

۱. برای اثبات قابلیت توسعه و ضیق اختیار، توجه به نمونه‌های زیر کافی است: گاهی انسان با خواست خود در صورت جهل نسبت به گزینه‌های پیش رو، از اختیار ذاتی خود و انتخاب آن گزینه‌ها نمی‌تواند استفاده کند، و نیز اگر خود را در شرایط خاصی قرار دهد، برخی از گزینه‌های قابل استفاده خود را از دست خواهد داد و گزینه‌هایش محدود خواهد شد، مانند اینکه اگر بهداشت فردی را به درستی رعایت نکند، دچار بیماری شده، توان زندگی طبیعی را از دست خواهد داد. از سوی دیگر، آگاه شدن از قوانین الهی ممکن است دایره اختیار انسان را گسترش دهد، چنان‌که انسان می‌تواند از طریق اقدامات و رفتارهای خاصی با استفاده از مقدرات و امکانات موجود در عالم خلقت، با افزایش گزینه‌ها قدرت انتخاب خود را توسعه دهد. مانند اینکه کسی از طریق ریاضت‌های مشروع یا نامشروع، توانایی پرواز در آسمان یا راه رفتن روی آب پیدا کند که در شرایط عادی این گزینه‌ها برایش وجود نداشت. چنان‌که در برخی از آیات قرآن و روایات به افزایش قدرت اراده انسان و در نتیجه، گسترش اختیار در اثر اطاعت از اوامر الهی و یا عصیان او تصریح شده است. از جمله در آیه ۱۰۲ سوره بقره، و نیز این حدیث: «وَرَدَّ فِي الْحَدِيثِ الْقُدْسِيِّ يَا ابْنَ آدَمَ إِنَّا غَنِيٌّ لَا أَفْتَقِرُ أَطْعَمِي فِيمَا أَمَرْتُكَ أَجْعَلُكَ غَنِيًّا لَا تَفْتَقِرُ يَا ابْنَ آدَمَ إِنَّا حَيٌّ لَا أَمُوتُ أَطْعَمِي فِيمَا أَمَرْتُكَ أَجْعَلُكَ حَيًّا لَا تَمُوتُ يَا ابْنَ آدَمَ إِنَّا أَقُولُ لِلشَّيْءِ كُنْ فَيَكُونُ * - أَطْعَمِي فِيمَا أَمَرْتُكَ أَجْعَلُكَ تَقُولُ لِشَيْءٍ كُنْ فَيَكُونُ» (حلی، ۱۴۰۷ق، ص ۳۱۰) که مشابه آن در ارشاد القلوب دیلمی، ج ۱، ص ۷۵ نیز آمده است.

۲. این آیات به خوبی بر این نکته دلالت دارد: «فَوَرَبِّكَ لَنَسْأَلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ عَمَّا كَانُوا يَعْمَلُونَ» (حجر: ۹۲ و ۹۳)؛ «وَقِفُّهُمْ إِنَّهُمْ مَسْئُولُونَ» (صافات: ۲۴)؛ «وَلَوْ شَاءَ اللَّهُ لَجَعَلَكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَكِنْ يَضِلُّ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَلَتَسْلُتُنَّ عَمَّا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ» (نحل: ۹۳)؛ «وَالَّذِينَ آمَنُوا وَاتَّبَعَتْهُمْ ذُرِّيَّتُهُمْ بِإِيمَانٍ أَلْحَقْنَا بِهِمْ ذُرِّيَّتَهُمْ وَمَا أَلْتَنَاهُمْ مِنْ عَمَلِهِمْ مِنْ شَيْءٍ كُلُّ امْرِئٍ بِمَا كَسَبَ رَهِيْنٌ» (طور: ۲۱).

۳. برخی از این دسته روایات را برای نمونه ذکر می‌کنیم:
وَعَنْ أَحْمَدَ عَنْ مُحَمَّدِ بْنِ عَبْدِ الْحَمِيدِ عَنِ الْمَلَاءِ بْنِ رَزِينٍ عَنْ أَبِي عُبَيْدَةَ الْحَدَّاءِ عَنْ أَبِي جَعْفَرٍ عليه السلام قَالَ: «مَنْ عَلَّمَ بَابَ هُدَى قَلْبِهِ مِثْلَ أُجْرٍ مِنْ عَمَلٍ بِهِ وَلَا يُنْقِصُ أُوْلِيكَ مِنْ أُجُورِهِمْ شَيْئًا وَمَنْ عَلَّمَ بَابَ ضَلَالٍ كَانَ عَلَيْهِ مِثْلُ أُوزَارٍ مِنْ عَمَلٍ بِهِ وَلَا يُنْقِصُ أُوْلِيكَ مِنْ أُوزَارِهِمْ شَيْئًا» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۱۶، ص ۱۷۳).

الْحَمِيرِيُّ عَنْ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدٍ عَنِ الْحَسَنِ بْنِ مُحَمَّدٍ عَنِ الْمُحَبِّبِ بْنِ مُعَاوِيَةَ بْنِ وَهَبٍ عَنِ مَيْمُونِ الْقَدَّاحِ عَنْ أَبِي جَعْفَرٍ عليه السلام قَالَ: «إِنَّمَا عَبْدٌ مِنْ عِبَادِ اللَّهِ سَنَّ سُنَّةَ هُدَى كَانَ لَهُ مِثْلُ أُجْرٍ مِنْ عَمَلٍ بِذَلِكَ مِنْ غَيْرِ أَنْ يُنْقِصَ مِنْ أُجُورِهِمْ شَيْءٌ وَإِنَّمَا عَبْدٌ مِنْ عِبَادِ اللَّهِ سَنَّ سُنَّةَ ضَلَالٍ كَانَ عَلَيْهِ مِثْلُ وُزْرِ مَنْ فَعَلَ ذَلِكَ مِنْ غَيْرِ أَنْ يُنْقِصَ مِنْ أُوزَارِهِمْ شَيْءٌ» (همان، ص ۱۷۴).

قَالَ الْعَالِمُ (علی بن موسی الرضا عليه السلام): «مَنْ اسْتَنَّ بِسُنَّةِ حَسَنَةٍ فَلَهُ أُجْرُهَا وَأَجْرُ مَنْ عَمَلَ بِهَا مِنْ غَيْرِ أَنْ يُنْقِصَ مِنْ أُجُورِهِمْ شَيْءٌ وَمَنْ اسْتَنَّ بِسُنَّةِ سَيِّئَةٍ فَعَلِيهِ وَزْرُهَا وَوُزْرُ مَنْ عَمَلَ بِهَا مِنْ غَيْرِ أَنْ يُنْقِصَ مِنْ أُوزَارِهِمْ شَيْءٌ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲، ص ۲۴).

حَدَّثَنِي مُحَمَّدُ بْنُ مُوسَى بْنِ الْمُؤَكَّلِ قَالَ حَدَّثَنِي عَبْدُ اللَّهِ بْنُ جَعْفَرِ الْحَمِيرِيُّ عَنْ أَحْمَدَ بْنِ مُحَمَّدِ بْنِ مُحَمَّدٍ عَنِ الْحَسَنِ بْنِ مُحَمَّدٍ عَنِ الْمُحَبِّبِ بْنِ مَيْمُونِ الْقَدَّاحِ عَنْ أَبِي جَعْفَرِ عليه السلام قَالَ: «إِنَّمَا عَبْدٌ مِنْ عِبَادِ اللَّهِ سَنَّ سُنَّةَ هُدَى كَانَ لَهُ أُجْرٌ مِثْلَ أُجْرٍ مِنْ عَمَلٍ بِذَلِكَ مِنْ غَيْرِ أَنْ يُنْقِصَ مِنْ أُجُورِهِمْ شَيْءٌ وَإِنَّمَا عَبْدٌ مِنْ عِبَادِ اللَّهِ سَنَّ سُنَّةَ ضَلَالٍ كَانَ عَلَيْهِ مِثْلُ وُزْرِ مَنْ فَعَلَ ذَلِكَ مِنْ غَيْرِ أَنْ يُنْقِصَ مِنْ أُوزَارِهِمْ شَيْءٌ» (صدوق، ۱۳۹۱، ص ۱۳۳).

منابع

- اسکینر، بی. اف، ۱۳۷۰، *فراسوی آزادی و شأن*، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران، رشد.
- اوزمن، هوراد | و کراور. سموئل ام، ۱۳۷۹، *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*، ترجمه غلامرضا متقی‌فر و دیگران، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۷، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، تهران، علمی و فرهنگی.
- جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۸، "ابعاد وجود انسان و مفهوم تربیت دینی"، *تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر* (گفت‌وگوها)، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- حرّ عاملی، محمدبن حسن، ۱۴۰۹ق، *تفصیل وسائل الشیعه الی تحصیل مسائل الشریعه*، قم، مؤسسه آل‌البیت.
- حلی، ابن فهد، ۱۴۰۷ق، *عدة الداعی و نجاح الساعی*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- دیلمی، شیخ حسن، ۱۴۱۲ق، *ارشاد القلوب الی الصواب*، قم، شریف رضی.
- شکوهی، غلامحسین، ۱۳۹۰، *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد، به‌نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- شورای عالی آموزش و پرورش؛ و شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ و وزارت آموزش و پرورش، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی، ۱۳۹۰.
- صدوق، محمد بن علی (ابن بابویه قمی)، ۱۳۹۱، *نواب الاعمال*، تهران، مکتبه الصدوق.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۸۰، *نه‌ایة الحکمة*، تصحیح و تعلیقات غلامرضا فیاضی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طبرسی، حسن بن فضل، ۱۴۱۲ق، *مکارم الاخلاق*، قم، شریف رضی.
- عبودیت، عبدالرسول، ۱۳۹۵، *حکمت صدرایی به روایت علامه طباطبایی* - مرحله ششم مبحث عرض، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- کلینی، ابوجعفر محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی، ۱۴۰۳ق، *بحار الانوار*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۶۵، *آموزش فلسفه*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- _____، ۱۳۸۶، *مشکات*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- و نیز: مولر، ف. ل، ۱۳۶۸، *تاریخ روان‌شناسی*، ترجمه علی‌محمد کاردان، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- هجل. لاری، ای و زیگلر، جی، دانیل، ۱۳۷۹، *نظریه‌های شخصیت* (مفروضه‌های اساسی، پژوهش و کاربرد)، ترجمه علی عسگری، دانشگاه آزاد اسلامی (واحد ساوه).

Chung. Man Cheung and Hyland. Michael E, (c2012), History and philosophy of psychology, Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Lundin. Robert W, (1996), Theories and systems of psychology- 5th ed.- Lexington, MA: D. C. Health and Company.

O'Boyle. Cherie Goodenow, (2006), History of psychology: a cultural perspective - London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.