



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## غایت شناسی تربیت علوی

---

خانم دکتر جمیلہ علم الہدیٰ  
(مدرسہ دانشگاہ)

## مقدمه

ضروریات عصر نظام سازی و تئوری پردازی است که توضیح و تبیین تربیتی کلام امام علی علیه السلام را توجیه می‌نماید. اصولاً هر گفتار و نوشتاری که در پی توضیح کلام قدسی امیرالمؤمنین علیه السلام برآید، حجابی بر چهره این آفتاب نورانی است. تحقیق حاضر نیز از این قاعده مستثنا نیست. غایت‌شناسی تربیت علوی، اگرچه به اقتضای نیازهای بنیادین جامعه تربیتی تدوین می‌شود، در هر حال تفسیری است که از سخنان امام علی علیه السلام با نگاه تربیتی ارابه می‌شود و احتمالاً مانند هر تفسیر دیگری، با وجود خصایص روشنگرانه، نوعی حجاب بر حقیقت این متن مقدس محسوب می‌شود. به راستی کلام مولا علیه السلام محتاج تفسیر و تأویل نیست و در بهترین حالت، قرائت متن نهج البلاغه، سالکان راه تربیت را کافی است و آن‌ها را از هر شرح و تفسیری برای تحقق تربیت معنوی بی‌نیاز می‌کند. کلام امام علی علیه السلام نظریه یا فلسفه تربیتی صرف، به معنای مجموعه‌ای از حدس‌ها و گمان‌های آزموده شده و مشروط، به سبک رایج در ادبیات تعلیم و تربیت، نیست. هم‌چنین این کلام صرفاً شامل اصول راهنما برای عمل تعلیم و تربیت، به معنای ضوابط انتزاعی هدایت‌گر در جهان خارج، نیست؛ بلکه خود، تربیت بی‌نیاز از تفسیر و شرح است. تفسیر تربیتی یا غیر تربیتی نهج البلاغه، چیزی جز «در قالب ریختن» آن نیست؛ زیرا به‌طور طبیعی، سرریز محتوای کلام‌های قدسی از قالب نظام‌های بشری، متأسفانه به از دست رفتن بخشی از آن محتوا می‌انجامد. با این همه، اقتضائات نظام سازی تربیت دینی، ما را ملزم به استنباط مبانی نظری تعلیم و تربیت اسلامی از متون اصلی و یا الگوهای عینی آن نموده است. در بررسی الگوهای تربیت اسلامی، تربیت علوی به دلیل توفیقات متنوع و شگرف و شرایط متحول اجتماعی، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا مکتب تربیتی امام علی علیه السلام توانسته

است با وجود ناسازگاری‌های روزگار، ضمن تداوم مبانی همراه با توسعه جوانب، در طول قرن‌ها، بیش‌ترین سهم را در تربیت موحدان به خود اختصاص دهد و مثال‌های عالی انسانیت را به جهان معرفی کند. بنابراین، تحلیل و بررسی تربیت علوی، یکی از راه‌های آسان برای بستر سازی اندیشه تربیت اسلامی است که وجود دو ویژگی: «در دسترس بودن منابع روایی» و «تنوع شرایط متحول اجتماعی، قبل و بعد از حکومت و حتی بعد از حیات امام علی علیه السلام» بر سهولت و ضرورت آن می‌افزاید. در این میان «غایت‌شناسی تربیت علوی» به دلیل نقش تعیین‌کننده‌ای که در دیگر ارکان این نوع تربیت دارد، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است.

اگر چه معرفی «توحید» به عنوان غایت تعلیم و تربیت اسلامی به‌طور عام و تربیت علوی به‌طور خاص، چندان تازگی ندارد، ولی آن‌چه «غایت‌شناسی تربیت علوی» را بر پژوهندگان حوزه «تربیت اسلامی» ضروری می‌کند، عبارت است از: الف. چالش‌های عملی بسیاری که در هنگام تصمیم به تحقق این غایت، رودرروی متولیان تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد و ب. اهتمام ویژه‌ای که امام علی علیه السلام نسبت به تبیین توحید، جلوه‌های گوناگون آن، حدود و مرزهای ناپیدای آن و عوامل قبض یا بسط دهنده آن ابراز فرموده‌اند. از یک سو با وجود تعریف مکرر و گاه ملالت‌زای هدف «تربیت اسلامی»، اقدامات عملی انجام شده، در نظام آموزش و پرورش به استقرار نگرشی توحیدی در متریبان منتهی نشده است، نتایج این اقدامات منطبق با اهداف پیش‌بینی شده و قابل استناد به متون اسلامی، یعنی «توحید» نبوده و حاصل این سازوکارهای معمول، به توسعه اطلاعات روایی و فلسفی در زمینه توحید منجر شده است و از سوی دیگر، امام علی علیه السلام، در جایگاه مربی موفق تاریخی، که در مدت زندگی و حتی پس از مرگ، با وجود تنوع شرایط گسترده اجتماعی - تاریخی، بیش‌ترین تأثیر را در تربیت فرزندان مؤمنین داشته، تبیین ویژه‌ای از توحید ارائه نموده است که نه تنها فراتر از قالب‌های توحید نظری (توحید ذاتی)، توحید صفاتی و توحید افعالی) است، بلکه عمیق‌تر از توحید عملی مشهور در کتاب‌های اصول عقاید است و ضمن اشتغال بر همه این موارد، به موجبات و موانع آشکار و پنهان توحید نیز گسترش یافته است.

### توحید حضوری

احتجاج عقلانی برای اثبات توحید، با استفاده از براهین الهیات فلسفی نظیر: «برهان نظم»، «برهان علیت»، «برهان حرکت»، «برهان امکان و وجوب»، «برهان حرکت جوهری» و غیره، از گام‌هایی مهمی است که جویندگان حقیقت در هنگام مواجهه سؤال برانگیز با هستی برداشته‌اند. در هر حال، این گامی است که با پای چوبین استدلال در مسیر تفکر برداشته شده است و اگر چه در حد خود مفید و ضروری است، برای جهت‌دهی به حیات انسانی کفایت نمی‌کند؛ چرا که به شهادت تاریخ اندیشه، نظریه‌پردازی، توسعه فرآیندهای استدلالی و رشد توانایی‌های مربوط به

احتجاج در زمینه توحید نظری، به تنهایی توفیقی در پرورش موحدین نداشته است. بر این اساس، در تربیت علوی نیز به مبانی توحید نظری نگاهی دوگانه وجود دارد که طی آن، از یک سو، طرح مسئله‌های مورد بحث در توحید نظری مورد توجه و پاسخ دهی به آن‌ها مورد تأکید است و از سوی دیگر، سودمندی تربیتی آن‌ها مورد تردید قرار دارد. این تصادفی نیست که کتاب «نهج البلاغه» با خطبه‌ای آغاز می‌شود که هم مسیر عقل را در اثبات توحید می‌گشاید و هم اکتفا به آن را نفی می‌کند. از یک سو می‌فرماید: «حمد خداوندی را که سخنوران در ثنایش فرو مانند؛ خداوندی که اندیشه‌های دور پرواز او را درک نکنند و زیرکان تیز هوش به عمق جلال و جبروت او نرسند. هر کس خداوند سبحان را [به صفتی زاید بر ذات] وصف کند، محدودش پنداشته و هر که محدودش پندارد، او را بر شمرده است» (نهج البلاغه، خطبه ۱) و از سوی دیگر می‌فرماید: «کمال اخلاص در پرستش حق، نفی هر صفتی از ذات اوست، زیرا هر صفتی شهادت می‌دهد که غیر از موصوف خود است و هر موصوفی هم شهادت می‌دهد که غیر از صفت است و شهادت مجموعه آن‌ها، به دوگانگی خداوند، که از ازل ممتنع بوده، منجر می‌گردد...» (همان).

امام علیه السلام بحث‌های توحید صفاتی، حدوث و قدم (زمانی - ذاتی)، نامحدودیت و ترکب و بحث‌هایی نظیر آن را، که از معرکه‌های کلام و فلسفه‌های الهی است، مطرح می‌کند و در عین حال یادآوری می‌نماید که نه شناخت حق در محدوده ادراکات بشری است و نه اشتغال به موضوعات الهیات نظری برای تحقق توحید شرط کافی است: «ای آفریده شده متناسب معتدل، و ای پرورش یافته در تاریکی‌های رحم و پرده‌های تودرتو! چه کسی تو را به مکیدن غذا از سینه مادرت راهنمایی کرد و به تو آموخت که نیازها و خواسته‌هایت را از کجا طلب کنی؟ هیئات! آن‌که از توصیف موجودات صاحب هیکل و اندام ناتوان است، از توصیف صفات پروردگارش ناتوان تر است...» (همان، خطبه ۱۶۳).

البته مسئله این نیست که پرداختن به الهیات فلسفی در حوزه تربیت اسلامی لازم است یا نه؛ زیرا نقطه آغاز جریان تربیت اسلامی، خداشناسی استدلالی است و بدون اقتناع اندیشه مترقی در زمینه توحید نظری، امکان حرکت در مسیر اهداف تربیتی اسلام منتفی است. تأکید بر این است که پرداختن به الهیات، نباید اسباب و قوف طولانی جریان تربیت اسلامی را در همان نقطه آغازین فراهم آورد.

درس اول «نهج البلاغه» برای متولیان تعلیم و تربیت دینی، عدم اکتفا به مباحث نظری در باب یگانگی خداوند است و این که ثبات عقلی توحید باید به تثبیت قلبی آن منتهی شود؛ زیرا در صورت حمایت‌های اقرار لسانی و عمل ارکانی و ایمان قلبی از یافته‌های عقلانی درباره خداشناسی، توحید مستقر می‌شود. صرف توسعه مباحث نظری، فارغ از دیگر عوامل محیطی، ما را به هدف نزدیک نمی‌کند. لازم است در مسیر تکاملی تربیت اسلامی، هر گونه ناهمسازی

میان عناصر محیطی معطوف به حیات توحیدی با محتوای آموزشی مربوط به توحید، حذف شود و در نتیجه ناهمسازی و تضاد میان سه سطح وجودی متربی، یعنی اندیشه و زبان و عمل، درباره خداپرستی از میان برداشته شود تا این سه سطح در یک نقطه مرکزی، یعنی قلب، به وحدت برسند و توحید به صورت باور قلبی درآید: «گواهی‌ای که برابری است در آن آشکارا با نهان...» (همان، خطبه ۱۳۲).

این اتحاد عرضی سطوح سه گانه، باید تحت فرآیندهای تربیت دینی چنان تثبیت شود که به اتحادی طولی در سراسر زندگی فرد تبدیل شود و رشته اتحادی که در نتیجه توحید قلبی به دست آمده است، هرگز در پست و بلند زندگی و تلاطم موقعیت‌های زیستی، گسسته نگردد. در این صورت، فارغ التحصیل این مدرسه، به توحید حق، موحد است؛ چون نه تنها اندیشه، زبان و عمل خداپرستانه او در کانون قلب‌اش به وحدت رسیده است، بلکه رشته پیوسته این وحدت، با وجود تحول دوران و تغییر شرایط، هم‌چنان بی تغییر مانده است. بر این مبنا، هر چند عناصر فراوانی از سخنان امام علی علیه السلام صبغه برهانی دارد و به خوبی در احتجاجات کلامی راهگشاست، ولی تربیت علوی صرفاً مستول اثبات فلسفی توحید نیست؛ بلکه هدف آن تربیت موحدینی است که نه تنها به صورت عقلانی یگانگی خداوند خالق، رازق، عالم، قادر، حی و قیوم را پذیرفته‌اند، دخالت او را نیز در جهان طبیعی و عالم انسانی باور دارند و حضور مؤثر و فراگیر او را در متن هستی (به خصوص در متن حیات انسانی) با تمام وجود احساس می‌کنند و بر اساس ایمان به «در محضر حق بودن» است که تقوا پیشه می‌کنند. تربیت علوی، درصدد است حضور همیشگی و همه جایی حق را در ذهن و دل متربی تثبیت کند.

بیان امیرالمؤمنین در سراسر نهج‌البلاغه، معطوف به یادآوری حضور خداوند و همراهی او با انسان‌هاست: «آشکار است و نتوان گفت که از چه؟ نهان است و نتوان گفت که در چه؟ شبهی نیست که پدید آید و انحلال یابد. در پرده‌های نهان نیست که در چیزی محاط شده باشد. نزدیکی‌اش به اشیا، نه به چسبیدن به آن‌هاست و دوری‌اش از اشیا، نه به جدایی از آن‌ها. نه نگرستن بندگانش بی آن‌که پلک بر هم زنند، از او پنهان است و نه باز گردیدن سخن بر زبان‌شان...» (همان).

علاوه بر محتوای بسیاری از خطبه‌ها، که متذکر حضور خداوند است، سبک بیانی امام علی علیه السلام نیز به گونه‌ای است که حضور خدای حاضر و ناظر را، که هر لحظه به گوینده و شنونده عنایت دارد، یادآوری می‌کند. به عبارت دیگر، تمام نهج‌البلاغه و حتی بخش‌هایی که متوجه تبیین برهانی توحید است، به گونه‌ای متفاوت با اسلوب‌های رایج در فلسفه و کلام، درباره خداوند سخن می‌گوید. شیوه مباحث متافیزیکی بر این مفروضه استوار است که «خداوند موجودی شناختنی است و هستی، قابلیت «در دسترس» بودن یا «ابژه» شدن برای ذهن را دارد»؛

بنابراین از خدا به عنوان موجودی متعالی و صرف نظر از ارتباط کنونی اش با انسان (باگوینده و با شنونده) بحث می‌شود. خدای متافیزیک، خدایی غایب یا ناشناخته است. در حالی که بیان امام علی علیه السلام، با حمد و ثنای الهی و اظهار عجز و ناتوانی یا مسئلت و استغاثه همراه است که نه تنها نفی کننده هر گونه عینیت درباره خدای جل جلاله است، به طور مستمر نیز متذکر حضور مقتدرانه و مؤثر اوست. بر خلاف کلام و فلسفه، خدای نهج البلاغه، خدایی است که حی، قیوم، خبیر، سمیع و بصیر است.

پس توحید نهج البلاغه، نه توحید نظری صرف، مشتمل بر مباحث توحید ذاتی، صفاتی و افعالی است و نه توحید عبادی صرف؛ بلکه هر دو نوع توحید را شامل می‌شود و البته چیزی بیش تر از آن‌ها دارد. توحید نهج البلاغه، توحید حضوری است و غایت تربیت علوی نیز تحقق همین توحید در فرد و در بهترین حالت، در جامعه است. بنابراین، منظور اصلی امام از تبیین‌های مختلفی که از مبانی دین، حوادث روزگار، سیره پیامبر، رفتار خود و نقد یا تأیید کردار و اعمال مردم و غیره عرضه می‌کند، دریافت شهودی حضور خداوند در همه صحنه‌های زندگی انسان است.

ممکن است برخی ظریف‌اندیشان بر این نکته خرده بگیرند و تصور کنند میان توحید حضوری و توحید عبادی، تطابق وجود دارد و بر این اساس هدف تربیت علوی را همان توحید عبادی بدانند. به عبارت دیگر توحید عملی که نتیجه توحید نظری است و هدف تعلیم و تربیت اسلامی معرفی شده است، در واقع مبتنی بر همین ایمان به خدای حی و حاضر است؛ پس نیازی به مفهوم سازی جدید، مگر از باب تفنّن در کلام نیست.

در پاسخ به این انتقاد، باید گفت به دو دلیل، مفهوم توحید حضوری بر مفهوم توحید عملی یا توحید عبادی ترجیح دارد:

۱. به نظر می‌رسد عنصر بسیار مهمی که در نهج البلاغه بارها مورد توجه قرار گرفته و با یک نگاه می‌توان سراسر نهج البلاغه را مشحون از آن دید، یادآوری حضور خداوند است؛ در حالی که عنصر «حضور» در مفهوم توحید عملی یا توحید عبادی، مورد تصریح قرار نمی‌گیرد. بنابراین، برای تأکید بر این عنصر بسیار مهم، نمی‌توان از مفاهیم توحید عملی یا توحید عبادی به جای توحید حضوری بهره گرفت. البته ناگفته پیداست که توحید عملی، وجهی از توحید حضوری یا نتیجه آن است؛ زیرا دریافت شهودی حضور حق، به سازمان دهی همه اعمال و گفتار در جهت عبادت او منتهی می‌شود؛ ولی در هر حال تذکر حضور همیشگی حق و همراهی دائمی اوست که در نهج البلاغه اصل و ریشه محسوب می‌شود و تقوای عملی یا توحید عبادی، به عنوان فرع این اصل، مورد دعوت قرار می‌گیرد. غفلت از این حضور و فراموش کردن این همراهی است که در نهج البلاغه، اسباب اصلی معصیت معرفی می‌شود: «از خداوندی که شما همواره در نظر او هستید و زمام اختیاران به دست او و در قبضه قدرت اوست بپرهیزید. اگر در نمان کاری کنید

می‌داند و اگر کاری را آشکارا انجام دهید آن را می‌نویسد» (همان، خطبه ۱۸۳)؛ «پس به تحقیق که شما در معرض دید آن کسی هستید که گناه را بر شما حرام نمود و راه‌های اطاعتش را برای شما آسان کرد» (همان، خطبه ۱۵۱)؛ «خداست آن‌که بر مکنونات سینه‌ها و خیانت‌های چشم‌ها آگاه است» (همان، خطبه ۱۳۲).

۲. دلیل دیگر برای ترجیح مفهوم توحید حضوری بر توحید عملی یا توحید عبادی، این است که مفهوم اول، یعنی توحید حضوری، معطوف به علم است، ولی مفهوم دوم، معطوف به عمل. در حوزه تفکر اسلامی، گروهی از اندیشمندان، عمل را مقدمه علم دانسته‌اند و گروه دیگر علم را مقدمه عمل خوانده‌اند. گروه اخیر، معتقدند که تمام مباحث علمی و نظری مصطلح، اعم از فلسفه و فقه و اخلاق و حتی علوم غیر دینی، مقدمه ایمان آوردن انسان به خداوند هستند تا او بر اساس ایمان به خداوند، اعمالش را مطابق با خواست خداوند، که آن‌هم حق است، سامان دهد و به واسطه این اعمال به پاداش یا در اثر معصیت به کیفر برسد. ثواب و عقاب که سرنوشت محتوم بشری است، در اثر عمل مطابق با حق یا غیر آن، تحصیل می‌شود. در نقطه مقابل این گروه، دسته دیگر متفکرین مسلمان هستند که معتقدند احکام و عبادات، وسیله تثبیت ایمان و باور به وجود خداوند هستند و نه هدف. هدف از این احکام و عبادات، «معرفت حق» است؛ زیرا نهایت سیر تعالی انسان و سعه وجودی او، به واسطه علم حاصل می‌شود.

«صدر المتألهین» معتقد است ایمان حقیقی، علم و معرفت به حقایق مربوط به مبدأ و معاد است و با حصول این نوع از معرفت، کرامت انسانی و قرب به خداوند نیز تحقق می‌یابد. این فیلسوف متأله، به نکته‌ای اشاره کرده که کمتر کسی از اندیشمندان اسلامی متوجه آن بوده است. او می‌گوید ملاک وصول به سعادت حقیقی، جز حصول علم و معرفت به حقایق مبدأ و معاد چیز دیگری نیست؛ بنابراین کسی که به این نوع معرفت دست می‌یابد، به سعادت حقیقی نایل می‌شود؛ اگر چه در تمام عمر خود هیچ‌گونه عمل بد یا خوبی انجام نداده باشد. عبارت «صدرالمتألهین» در این مورد چنین است: «...فلو فرض حصول هذه المعارف علی وجهها فی قلب احد من آدمیین من دون عمل حسناً کان او قبیحاً لکان مؤمناً حقاً فائزاً بالسعادة الحقیقیة من غیر تصور و خلل فی ایمانه» (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۹، ص ۴).

همان‌طور که در این عبارت مشاهده می‌شود، صدرالمتألهین بر شناخت و معرفت تکیه کرده و آن را اصل و مقدمه عمل دانسته است. در نظر این فیلسوف الهی، اگر عمل و کردار انسان به درخت تشبیه شود، معرفت و آگاهی، میوه آن خواهد بود و به عبارت دیگر، عمل مقدمه است و معرفت، نتیجه آن به شمار می‌آید (موسوی ۱۴۰۸ق، ص ۵۷).

در خطبه اول نهج‌البلاغه، امام علیه السلام به صراحت می‌فرماید: «اول الدین معرفته» (یا «معرفه‌الله» در برخی از مصادر) و این اولویت، اولویت رتبی است نه اولویت زمانی یا مرحله‌ای، و به معنی

این است که «معرفة الله» اساس دین است.

هم چنین تصادفی نیست که در نهج البلاغه، خصوصاً بخش‌هایی که به‌طور مستقیم در بحث خداشناسی نهج البلاغه واقع می‌شوند، توجه ویژه‌ای به آن دسته از صفات خداوند می‌شود که معطوف به حضور حق هستند. صفاتی مثل: «الظاهر»، «الباطن»، «السمیع»، «البصیر»: «شنواست بدون آن‌که ابزار شنوایی داشته باشد، بیناست بدون آن‌که دیده بگشاید، شاهد است بدون آن‌که با چیزی مماس شود، جداست بدون آن‌که مسافتی میان او با اشیا باشد، آشکار است نه به دیدن و نهان است نه به سبب لطافت‌اش» (نهج البلاغه، خطبه ۱۵۲).

به این ترتیب، مشخص می‌شود که توحید حضوری، ضمن اشمال بر توحید نظری و عملی، حاوی مطلبی بیش از آن‌هاست و «شهود محضرت حق» است؛ نکته‌ای که مفهوم توحید نظری و توحید عملی، در تربیت علوی به آن تصریح ندارند؛ اگر چه هر دو نوع توحید، مقدمه شهود حق هستند و علت معده یا سبب زمینه ساز این دریافت محسوب می‌شوند. بنابراین داعیه تحقیق حاضر این نیست که توحید حضوری، از مباحث نظری توحید یا احکام و عبادات منظوری در توحید عملی بی‌نیاز است؛ بلکه می‌خواهد بگوید، هم توحید نظری و هم توحید عملی اهداف واسطه‌ای تربیت علوی هستند و این نیل به شهود محضرت حق است که «غایت تربیت علوی» است؛ چرا که در نظر امام علی علیه السلام خلقت دنیا و بعثت انبیا، در نهایت برای نیل به همین توحید حضوری است: «هموست آن‌که خلق خود را در دنیا ساکن نمود و پیامبرانش را به سوی جنّ و انسان مبعوث کرد تا برای‌شان پرده از چهره جهان بردارند (همان، خطبه ۱۸۳). البته، این غایت، پله فرازین نردبان تعالی است که متضمن صعود از پله‌های فروزین و اتکاء به آن‌هاست.

تفاوت اساسی میان تربیت علوی با دیگر تربیت‌های دینی معطوف به شهود، در همین است که شریعت و خرد، نه تنها علل محدثه مرآت حق هستند، بلکه علت مبقیه آن نیز به شمار می‌روند. حتی سیره آن امیر عرفان، تبیین‌کننده پای‌بندی بی‌مثال به شرع و عقل، هم‌پای شهود است. بنابراین آن‌جا که فرمود: «لم اعبد ربّاً لم اره» (همان، خطبه ۱۸۲)، فرمود: «به چشم دیده نمی‌شود و نتوان گفت که در کجاست؛ با حواس درک نمی‌شود و با مردم مقایسه نمی‌گردد؛ کسی که با موسی سخن گفت و آیه‌های عظیمی‌اش را بر او نمایان ساخت».

بر این اساس می‌توان سامان دهی تربیت را از دیدگاه امام علی علیه السلام چنین تکمیل کرد که غایت تربیت علوی، یعنی توحید حضوری، وابسته به یک رشته عوامل موجب یا تقویت‌کننده است؛ چرا که موانع جدی و البته قابل پیش‌گیری نیز در این راه وجود دارد. از جمله عوامل ایجادکننده و تقویت‌کننده یا موجبات توحید حضوری، نخست، گشودگی انسان به جهان و نگرستن از منظر مرآتی و دوم تولّو و تعبد در برابر هادبان مسیر صعب العبور تعالی است.

### گشودگی

در نهج البلاغه توحید حضوری، مبتنی بر نگرش مرآتی به جهان و انسان است. در این نگرش،



شاگردان مکتب علی علیه السلام، به مطالعه جهان، به عنوان آیه الهی فراخوانده می‌شوند. در این نگرش، یافته‌های علمی مربوط به طبیعت، هر یک سندی جدید برای تأیید حضور عالمانه و مقتدرانه آفریدگار عالم است. بنابراین در تربیت اسلامی، علوم طبیعی نقش «آیه محکمه» را در حدیث نبوی مشهور، که فرمود: «العلم ثلاثة آیه محکمة وفریضة عادلة و سنة قائمة»، ایفا می‌کنند.

امام علی علیه السلام، هم در توضیح عظمت افلاک و خصایص زیستی برخی جانوران نظیر مورچه، خفاش، طاووس و پشه، به منظر آیه‌ای موجودات توجه می‌دهند (همان، خطبه ۱۵۵ و ۱۶۵) و هم به تصریح اعلام می‌کنند که: «ستایش خدایی را سزااست که با آفرینش مخلوقات، بر انسان‌ها تجلی کرد و با برهان بر دل‌های‌شان آشکار شد» (همان، خطبه ۱۰۸)؛ «ستایش خدایی را که حمدش را به بندگانش الهام فرمود و آن‌ها را به معرفت پروردگاری خویش فطرت بخشید؛ او که به وسیله آفریدگانش به وجود خویش راه نماینده است و به سبب حدوث‌شان به ازلیت خویش رهنمون و هیچ پرده‌ای در حجابش نمی‌گیرد» (همان، خطبه ۱۵۲).

به این ترتیب، اولین دعوت امام علی علیه السلام، به گشودگی است. گشودگی یعنی چشم بستن بر تجلیات تازه تازه حقیقت؛ یعنی جامد نبودن؛ یعنی رهاشدن از تنگ نظری‌های تفکر مادی: «و همانا دنیا منتهای دیده کور است که هر آنچه در پس دنیاست را نمی‌بیند و بینا دیده‌اش در دنیا نفوذ می‌کند» (همان، خطبه ۱۳۳). گشودگی یعنی باز نمودن گوش جان به ندای هستی؛ یعنی عدم جمود در فراز و نشیب‌های روزمرگی؛ یعنی فرار از لایه‌لای اندیشه تکنیک زده؛ یعنی نگریستن به آسمان از هم‌زار طبیعت و دست خدا را در همه وقایع تلخ و شیرین زندگی دیدن. شرط مقدم تحصیل در دبستان امام علی علیه السلام، گشوده بودن در برابر ساحت قدس ازلی است: «بدانید زمینی که شما را بر پشت خود حمل می‌کند و آسمانی که بر سرتان سایه گسترده است، فرمان‌بردار پروردگار شما هستند و اگر برکات خود را بر شما ارزانی می‌دارند، به آن سبب نیست که بر شما دل می‌سوزانند یا می‌خواهند به شما تقرب جویند یا از شما امید خیری دارند؛ بلکه خداوند آن دو را فرمان داده که به شما سود رسانند و آن دو هم اطاعت کرده‌اند» (همان، خطبه ۱۴۳).

این نگاه مرآتی از منظر منافع انسانی، دارای ظرایف تربیتی خاصی است که از جمله می‌توان به توسعه هم‌زمان امید، اعتماد و رضایت‌مندی از زیست طبیعی، همراه با نفی استقلال از طبیعت، در عین احساس احترام به آن اشاره نمود. این عبارت حاوی نکته بسیار ظریف دیگری نیز هست و آن اینکه بر خلاف برخی اندیشه‌های فلسفی و دینی رایج، می‌خواهد انسان بداند که به‌طور مستقل در هستی از جایگاه مهمی برخوردار نیست و طبیعت برای او، صرف نظر از ارتباط‌اش با خالق جهان، ارزشی قابل نیست به استغاثه او نیز پاسخی نمی‌دهد؛ یعنی نمی‌تواند و نمی‌خواهد پاسخ بدهد.

انعکاس دیگری از نگرش مرآتی نیز در این کلام امام علیه السلام مشاهده می‌شود. امام علیه السلام فرموده‌اند:

«درختان سبز و خرم هر بامداد و شامگاه در برابر او خاضع‌اند و برای او از شاخه‌های خود آتش‌های تابناک، از گل‌ها و میوه‌ها می‌افروزند و به فرمان او و به مشیت اوست که میوه‌های رسیده به بار می‌آورند» (همان، خطبه ۱۳۳). علاوه بر گشودگی نسبت به طبیعت، توحید حضوری نیز در اثر گشودگی نسبت به وجه مرآت‌ی انسان و خصوصیات زیستی او تقویت می‌گردد (همان، خطبه ۱۶۲).

ظاهراً نگرش مرآت‌ی به جهان طبیعت از دیدگاه امام علی علیه السلام، اگرچه شرط لازم تحقق توحید حضوری است، ولی شرط کافی نیست. علاوه بر گشودگی به طبیعت و خصایص زیستی انسان، یکی از دعوت‌های زیربنایی در نهج‌البلاغه، درخواست گشودگی نسبت به کتاب خدا و دین برحق است. بنابراین، کتاب خدا قبل از هر چیز، گشاینده بصیرت به شمار می‌آید: «[این] قرآن است که بوسیله آن می‌بینید و به وسیله آن می‌گویید (یا می‌اندیشید) و به وسیله آن می‌شنوید و برخی برخی دیگر را تفسیر می‌کنند و برخی برای برخی دیگر شهادت می‌دهند. در دین خدا اختلاف وجود ندارد و آن [قرآن]، همنشین خود را از خدا منحرف نسازد...» (همان، خطبه ۱۳۳). بر مبنای این نگرش مرآت‌ی، خداوند در یک تجلی، جهان تکوین را آفرید و آن را آئینه جلال و جمال خویش قرار داد؛ در تجلی دیگر عالم تشریح را نازل نمود و در کتاب برحق خود، تجلی نمود: «پس خداوند سبحان در کتاب‌اش، بی آن‌که او را ببینند، خود را بر بندگانش، به وسیله آنچه از قدرت‌اش به آن‌ها نشان داد و از قهر خود آن‌ها را ترسانید، آشکار ساخت» (همان، خطبه ۱۴۷) و «خداوند پیامبرش را با کتاب فرستاد و آن را تفصیل بخشید و تثبیت نمود، عزیزش داشت و با علم خود آن را حفظ فرمود و با نور خود آن را استحکام بخشید. هرگز تیرگی‌ها جز به وسیله آن برطرف نگردد و علمی چون آن دانسته نشده» (تمام نهج‌البلاغه، خطبه ۴۴).

در این جا، سؤالی که ممکن است در ذهن هر فردی ایجاد شود، این است که: اگر سراسر عالم تکوین و هم‌چنین جهان تشریح، مرآت جمال حق تعالی است، چرا انسان در این آینه نمی‌نگرد؟ اگر توحید حضوری حق متوقف بر مشاهده جمال او در مرآت خلاق است، چرا این تجلیات جذّاب، نمی‌تواند طفل گریزی‌پا و دل در هوای «آدم» را جذب کند؟ ریشه این بی میلی در کجاست؟ در دست نیافتنی بودن ساحت قدس، یا کوتاه بودن دست بشر؟

شواهد نهج‌البلاغه مبین این نکته است که حجاب عالم جان، در فروبستگی ساحت قدس نیست، بلکه راز این پرده، در ناگشودگی چشم باطن نهفته مانده است. بشر با چشم خرد به عالم می‌نگرد و به قول مولوی، این چشم، چشمی احوال است. در «دیده احوال» بشر آلوده به مادیت و محصور در جسمانیت، البته خدا هست، ولی یا مفهوم صرف است و یا موهوم؛ خدا هست، ولی هستی در ازای دیگر هست‌ها، هستی در جهان یا در مقابل جهان هست‌ها و موجودی در برابر انسان و عالم است.

به این ترتیب، هستی‌شناسی‌ها به‌طور معمول با این خطا آغاز می‌شوند که ثنوتی را میان خدا و جهان، مفروض می‌گیرند. شاید این دویینی یا خطای چشم، ذاتی زیست طبیعی ماست که باید در حرکتی استعلایی، برای نیل به توحید از آن دور شویم؛ ولی متأسفانه دویینی یا ثنوت که در اندیشه‌های باستان سابقه داشته است، در فلسفه جدید شکل رسمی فلسفی به خود گرفته است.

دوآلیسم پس از «دکارت» تئوریزه شد و نه تنها فلسفه، بلکه تمام اندیشه غرب را به شدت متأثر ساخت. دوآلیسم تارهای پرده ضخیمی را تشکیل می‌دهد که بر چشم حقیقت بین انسان مدرن آویخته شده است. گرچه آثار دوآلیسم در هنر، دین، اندیشه و تمدن‌های باستان، و نیز متافیزیک دوره کلاسیک، به خوبی هویدا است؛ ولی سرآغاز ثنوت تأثیرگذار امروزی، به‌طور رسمی به فلسفه «دکارت» برمی‌گردد.

بر اساس نگرش ثنوتی «دکارت»، عالم وجود بر دو جوهر مستقل استوار است: «فکر» و «امتداد» و این دو جوهر، همواره در مقابل یکدیگرند؛ یعنی اساس هستی از دو جوهر تشکیل شده است: یکی جوهر اندیشه و دیگری جوهر امتداد. «دکارت» در «تأملات» به این نتیجه می‌رسد که مانند ماهیت من به عنوان موجود متفکر و متعلق اندیشه [یعنی مطلق دریافت‌های معرفتی اعم از احساس‌ها، شهودها، شناخت‌ها]، جهان خارج هم ماهیتی دارد که بُعد یا امتداد [امتداد در طول، عرض، عمق یا فضا...] است و خاصیت ذاتی‌اش این است که مکان‌گیر است و قابلیت دارد که موضوع هندسه و علوم ریاضی قرار بگیرد.

همان‌طور که «ژان وال» اشاره می‌کند، یکی از مهم‌ترین نقاط ضعف فلسفه «دکارت»، که حتی در زمان حیات او نیز انتقادات فراوانی را برانگیخت، مسئله رابطه این دو جوهر مستقل است؛ زیرا در ثنوت دکارتی، تأکید بر استقلال این دو جوهر از یکدیگر است. سرچشمه اشکال مسئله روان و تن، در این است که جوهر جسمانی و جوهر متفکر نمی‌توانند به هم وابسته و مرتبط نباشند. تعریفی که دکارتیان از جوهر کرده بودند، به صورت منطقی مانع ارتباط یک جوهر با دیگری است. دو جوهر، بر حسب تعریف، در هیچ چیز با یکدیگر مشترک نیستند؛ زیرا اگر چیز مشترکی داشته باشند، دیگر دو جوهر مستقل نخواهند بود. اگر هم بر اساس شرح «دکارت»، خدا جوهری مستقل از نفس و بدن باشد، در این صورت در هیچ یک از آن‌ها تأثیرگذار نخواهد بود. در هر حال، اگرچه خود «دکارت» هم اذعان دارد که پیوستگی جوهرهای جسم و روان، از دریافت‌های غیر قابل انکار بشر است، ولی استقلال آن‌ها مانعی جدی در راه توجیه عقلانی این پیوستگی است.

از مهم‌ترین واکنش‌ها برای دفع مشکلات فلسفی موجود در ثنوت دکارتی، «مانیسم» یا وحدت‌گرایی بود که در دو شاخه ایده‌آلیسم و ماتریالیسم رشد چشمگیری نمود. البته ماتریالیسم در صحنه تمدن غرب بیش از ایده‌آلیسم تعیین‌کننده بوده است. ثنوت‌گرایی فلسفی در فضای فرهنگی - اجتماعی قرن‌های هفدهم و هیجدهم و به خصوص در حوزه علوم، پس از

به دنیا آوردن ماتریالیسم در اوایل قرن بیستم از صحنه فعالیت معرفتی خارج شد، ولی روانشناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، برنامه‌ریزی درسی، اقتصاد و دیگر علوم انسانی، که به تدریج از فلسفه جدا شدند، میراث مادر یعنی «ثنویت» و «ماده‌انگاری» را حفظ نمودند و در جهت تأیید و تثبیت آن توسعه یافتند.

تربیت جدید نیز که به تربیت علمی شهرت یافت، با ارتزاق از این رشته‌های علمی، خصیصه ماده‌گرایانه را به ارث برد؛ زیرا تار و پود آن از تحقیقاتی ریشه می‌گرفت که کاملاً منصرف از حقایق ماورای مادی در جهان و جنبه‌های غیر جسمانی در وجود انسان بودند و نمی‌توانستند برای این بخش مورد غفلت واقع شده، به‌طور واقعی برنامه تکمیلی یا ترمیمی ارایه دهند. به این ترتیب، ماتریالیسم و دوآلیسم خصیصه ذاتی (نه عارضی) تربیت جدید است و بر همین اساس است که حتی در شرایط مقاومت‌های اجتماعی متدینان و تلاش‌های ایشان برای گنجانیدن معنویات در بدنه آموزش و پرورش نو، باز هم این تعلیم و تربیت، با وجود برخی انعطاف‌های مقطعی و ریاکارانه، ثنوی باقی مانده است. این حقیقتی است که به‌طور واضح در ماهیت دوگانه نظام‌های تربیتی جوامع اسلامی قابل مشاهده است؛ چرا که مسؤل ناکارآمدی بسیاری از اقدامات نسبتاً گسترده نهادهای مذهبی در جهت اشاعه دین در قالب نظام‌های تربیتی و تکوین تربیت دینی نیز، همین ماهیت دوگانه آن‌هاست. به عبارت دیگر، تحمیل صورت‌های دنیاگریزانه و معنویت‌گرایی تربیت مذهبی بر جوهر ذاتاً مادی تعلیم و تربیت جدید، تاکنون پیوند ناموفقی بوده است. واقعیت این است که صورت تازه مواد فرهنگی تمدن اسلامی که در دانشگاه‌های جهان اسلام تدریس می‌شود، چیزی جز نوسازی عناوین و مضامین کهن و شیوه‌های قدیمی نیست. روش تدریس این مواد درسی، نه خاستگاه مشخصی دارد، نه هدف معینی را تعقیب می‌کند و نه کارکرد درستی در سالم سازی فرهنگی بر اساس الگوی ارزشی در دست دارد. بحران فکری و فرهنگی از راه افزایش سهم تعلیمات دینی و یا طرح شعارهای اسلامی در مدارس و یا افزودن عناوین اسلامی و... علاج نمی‌شود، بلکه حل این بحران در نگرش همه جانبه به همه عناصر تربیتی است» (العلوانی، ترجمه: محمود شمس ۱۳۷۷، ص ۴۳۶) و این در حالی است که جایگاه تعیین‌کننده نظام‌های آموزش رسمی، استقلال دین و تربیت دینی را هم با وجود تمایل انزوا طلبانه برخی متدینان، ناممکن ساخته است.

با این همه، تصور می‌شود که می‌توان با استفاده از تجربیات تاریخی تعلیم و تربیت، در جهت تغییر آن به تربیت دینی اقدام نمود. همان‌طور که در تحول تربیت سنتی به تربیت جدید، تغییرات به تدریج صورت گرفت و از تربیت سنتی به عنوان ماده‌ای که صورت تربیت جدید را بر آن بار کنند استفاده شد، اکنون نیز می‌توان از ماده و صورت موجود تعلیم و تربیت، به عنوان ماده‌ای که تربیت ثنویت‌گریز توحیدی بر آن حمل شود، استفاده نمود. به عبارت دیگر، با وجود

تفاوت زیربنایی‌ای که میان تربیت ثنوی رایج در نظام‌های آموزشی جوامع اسلامی با تربیت ایده‌آل دینی وجود دارد، امکان و ضرورت براندازی تعلیم و تربیت موجود برای برقراری تربیت دینی منتفی است. پس ناگزیر باید با تغییرات تدریجی در محتوا و شیوه‌های آموزشی و دیگر عناصر نظام تربیتی موجود، به گونه‌ای که متناسب با غایت تربیت دینی باشد، آن را به سوی تربیت «توحید محور» متحول نمود. تربیت علوی، نمونه عینی چنین تربیتی است.

## تولاً

دومین عامل ایجادکننده یا تقویت‌کننده توحید حضوری، تولاً است. تولاً از کلید واژه‌های اندیشه دینی، به خصوص در مذهب «امامیه» است. منظور از تولاً، نه ارتباط عاطفی صرف به معنی دوست داشتن یا تقرب و نه رابطه سیاسی محض به معنای سرپرستی یا حاکمیت اجتماعی است. تولاً بر اساس ریشه لغوی‌اش، معمولاً در دو معنا به کار می‌رود: ۱. ارتباط عاطفی که در یک زمینه فکری مشترک میان افراد برقرار می‌گردد؛ البته طرفین این ارتباط هم سطح نیستند و ۲. سرپرستی و رابطه سیاسی میان حاکم با افراد جامعه: «ولایت، حکومت کردن، فرمان‌روایی، پادشاهی، و نیز به معنی دوست‌داری، قرابت، خویشی... ولی، دوست‌دار، یار و مددکار و نگهبان و یاری دهنده» (فرهنگ فارسی عمید، ج ۲، صص ۱۹۵۴-۱۹۵۵). «تولی، ولی قرار دادن، ولایت دادن، امری را به گردن گرفتن، به کار کسی اقدام کردن، دوستی داشتن، در فارسی تولاً هم می‌گویند» (همان، ج ۱، ص ۶۴۲). چنان‌که از معنای لغوی تولاً و ولایت هم معلوم می‌شود، هر دو عنصر سیاسی و عاطفی در مفهوم تولاً، ذاتی است. اساساً در ابتدای تاریخ اسلام نیز وجوه عاطفی و سیاسی این مفهوم از یکدیگر جدا نبود، ولی به دلیل بحران‌هایی که پس از رحلت پیامبر به وجود آمد، این تفکیک، در نتیجه تلاقی دو جریان فکری متفاوت به وجود آمد: جریان فکری اول از سوی متدینین و به منظور خراست از حدود دین به وقوع پیوست و جریان فکری دوم از سوی دنیا طلبان و به منظور محدود نمودن قلمرو نفوذ دین. دین‌مداران در جهت تطهیر دامان شریعت از خبائث حاکمان، به افشاگری و مبارزه با فساد و انحرافات ایشان از شریعت نبوی پرداختند تا مسیر سوء استفاده و سوء فهم از دین را سد کنند؛ ولی از آن‌جا که قدرت در اختیار حاکمان جور بود، مخالفت‌های نهان و آشکار ارباب دیانت با ارباب سیاست، گروه اول را به حاشیه تبعید نمود. جریان دوم از این موقعیت استقبال کرد و به منظور جمع کردن دست و پای دین (لیفجر امامه)، پس از یک دوره حاکمیت ریاکارانه، برای نفوذ تدریجی سکولاریسم در بدنه حکومت تلاش نمود. به این ترتیب کم‌کم دیانت به بخش تشریفاتی سیاست رانده شد و از متن سیاست به صورت کامل حذف شد. در نتیجه، اندیشه جدایی دیانت از سیاست نضج گرفت و اصل تولاً که از اصول دین «امامت» است و اساسی‌ترین عنصر طرح اسلام برای زندگی اجتماعی است، دچار تجزیه درونی شد. بر این اساس مردم آموختند که در

ضرورت‌های تاریخی، ضمن تحمل یک قطب سیاسی، دل در گرو قطب دیگری که قطب دینی است بسپارند و تباین بلکه تضاد قطب سیاسی با قطب دینی را تحمل کنند.

با توجه به تحولات تاریخ اسلام، معلوم می‌شود که تفکیک وجوه دوگانه تولد، بنابر الزامی تاریخی صورت گرفته است و هیچ مبنای هستی شناختی‌ای ندارد؛ چرا که در بهترین حالت، که انطباقی میان قطب سیاسی و قطب دینی جامعه وجود دارد، تولد به رابطه سیاسی - عاطفی میان مردم و حاکم دینی اطلاق می‌شود. پس اصل در تولد، تلقی هر دو معنای سیاسی و عاطفی است و آنچه در زمینه تأکید بر وجه عاطفی آن رخ داده است، ضرورت تاریخ برای حفظ دین از تحریف بوده است: «*أنا نحن نزلنا الذكر وأنا له لحافظون*» (حجر، ۹).

علاوه بر زمینه تاریخی تفکیک وجه عاطفی تولد از وجه سیاسی آن، زمینه علمی نیز برای این تفکیک وجود دارد؛ زیرا تا دهه‌های اخیر، معمولاً در علوم انسانی مرزبندی سختی میان عقل و عاطفه برقرار بود و سیاست نیز، که از جمله مقولات عقلانی حساب می‌شد، از هرگونه عنصر عاطفی می‌دانسته می‌شد؛ ولی اکنون، روانشناسی معترف است که «پیوندهای عاطفی دارای نتایج سیاسی اند... به گفته ارسطو اگر ما چیزی را حس [به معنی عاطفی] نمی‌کردیم، آگاهی کامل هم نمی‌داشتیم. این مفهوم از عاطفه، از زمره مفاهیمی است که هر عقل سلیمی آن را درک می‌کند. با این همه، همین مفهوم در تاریخ روانشناسی به درستی پذیرفته نشده است... روانشناسی مدرن تا همین اواخر گرایش به این داشت که شناخت، تأثیر، اندیشه و عاطفه را از هم جدا کند... این وضع در طی آخرین نسل گذشته تحول یافته است. دوباره به انحراف متعدد برگشته‌ایم به دیدگاه ارسطویی که عاطفه را تابع احساس و اندیشه، یا هم، می‌دانست. در روانشناسی اروپایی همین نظر را در آثار «ژان پیاژه» و در جهان انگلوساکسون، در نوشته‌های «جروم بروئر» باز می‌یابیم. در روان‌کاوی نوشته‌های «روی شافر» و... از همین مقوله است. از نظر فلسفه هم کتاب «سوزان کی لانگر» با عنوان «ذهن؛ جستاری در احساس بشری»، علاقه به مفهوم عاطفه را دوباره زنده کرده است؛ مفهومی که در ضمن، «ژان پل سارتر» آن را در آثار متعددی به شیوه‌ای روش‌مندانانه بررسی کرده است» (سنت، ترجمه: پرهام ۱۳۷۸، ص ۳-۴).

همین مفهوم‌شناسی عاطفه و پیوندهای عاطفی است که متشاء پیدایش علم تازه تأسیسی به نام «روان - جامعه‌شناسی» شده است. این علم که در زمان «گوستاو لویون» مطرح شده، چگونگی تکوین عواطف را بر اساس مناسبات اجتماعی معین بررسی می‌کند. بنابراین، معلوم می‌شود که «عاطفه همواره یک فعل تعبیری است که ما از راه آن به‌طور کامل در چیزی درگیر می‌شویم و یا با آن به جهان پیرامون خویش معنا می‌دهیم» (همان، ص ۹).

پس، عاطفه نه تنها از شناخت مجزا نیست، بلکه هم در تکوین شناخت مؤثر است و هم در تکون خود، از شناخت تأثیر می‌گیرد. بر این اساس، منظور از تولد نیز که در کنار گشودگی عامل

ایجاد‌کننده یا تقویت‌کننده توحید حضوری است، معنای وسیعی است که بر «سرسپردگی» مبتنی است. به عبارت دیگر، تولّی نوعی دل‌سپردگی مبتنی بر سرسپردگی است که نه تنها وجه سیاسی و وجه عاطفی را شامل می‌شود، بلکه تمام وجوه اندیشه و عمل انسان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کاربرد تولّی و ریشه‌های آن در متون اسلامی، نشان می‌دهد که این واژه به خودی خود دارای بار ارزشی نیست و در هر دو مورد تولّی حق و تولّی باطل به کار رفته است و نفی و اثبات در هر مورد را باید از عبارات دیگری جستجو نمود.

نکته بسیار مهم دیگر، تمایل شدید مردم به انکار تولّی است. انسان‌ها بر اساس خصیصه ذاتی آزادی‌طلبی، معمولاً به دفع و یا نفی تولّی می‌پردازند. این دفع و نفی، البته در دوران جدید شکل رسمی‌تر و علمی‌تری به خود گرفته است. گویا انسان مدرن، از تسلیم شدن می‌هراسد. بنابراین با شدت آن را دفع می‌کند و در صورت شکست هم ناگزیر آن را نفی و انکار می‌نماید.

#### ترس از تسلیم

یکی از مهم‌ترین پیامدهای توسعه علم در دوران جدید، کشف توانمندی‌های انسان و اعتماد به آن‌ها است. در نتیجه تلاش‌های اومانیستی از ابتدای مدرنیته، دامنه اعتماد به انسان با سرعت گسترش یافته است. به موازات توسعه اعتماد به توانمندی‌های بشری، تمایل به آزادی نیز افزایش یافته است. این تمایل، البته کم‌کم به صورت جریان‌های پروتستانیزم (نفی تعبد دینی یا تسلیم در برابر کلیسا) و لیبرالیسم (نفی تعبد اجتماعی یا تسلیم در برابر حکومت) نهادینه گردید و همراه با توسعه مبانی، اصول، دستورالعمل‌ها و شیوه‌های اجرایی این نهضت‌های فکری جامعه مدرن، با فرض احترام به آزادی انسان شکل گرفت. بنابراین، نفی تسلیم و دفاع از آزادی، عنصر اساسی همه نهضت‌های اجتماعی در دوران مدرنیته بوده است و گرایش‌های فکری مدرن، با وجود مبانی متفاوت، در تبشیر آزادی و توصیه به دفع تعبد متفق‌اند. بنابراین اگر چه طرد تسلیم در برابر کلیسا و خدای دینی از اولین جریان‌های اجتماعی مدرن (سکولاریسم) بوده است، اما لیبرالیسم، سوسیالیسم و دیگر نهضت‌های اجتماعی معاصر، خواستار طرد تعبد در برابر «قدرت سیاسی» هستند و فرض بر این است که آزادی، ذاتی بشر است و او نباید تسلیم خدا یا خدایان و هیچ نیروی دیگری باشد.

ترس از تسلیم و نفی اقتدار، البته دارای زمینه هستی‌شناختی نیز هست. خود بنیادی یا انانیت، از خصایص ذاتی بشر است که در صورت مفتون شدن به توانمندی خویش (آن‌چنان که در مدرنیته رخ داد) بر هر غیر خودی خط بطلان می‌کشد: «حجاب خودخواهی و خود بینی، از حجب غلیظه‌ای است که هرکس را که مبتلای به آن است، از همه حقایق و درک تمام محسنات و کمالات غیر و مقبحات و نقایص خود باز می‌دارد» (امام خمینی ره، ۱۳۷۷، ص ۶۵).

در عصر مدرنیته یا دوران مابعد «ذکارت»، که سوپزکتیویسم مبنای اندیشه و اخلاق غربی است (برای نمونه ر.ک: آثار هیدگر و نیچه)، انانیت به نوعی تفرعن رسمی و موجه تبدیل شده است که بر اساس آن، تسلیم در برابر زورمندان سیاسی و نظامی و حتی حقیقت - حقیقت غیر ابژکتیو - نیز دفع می‌گردد. بشر مدرن حتی می‌خواهد حقیقت را از منظر ذهن انسانی (سوژه) بشناسد و این «انانیت معرفت‌شناختی»، پس از «کانت» و توجه او به «شرایط ماتقدم معرفت»، دیگر نیازی به پنهان‌کاری ندارد.

«کانت» با فرض مقولات به عنوان شرایط ماتقدم اندیشه، بنا داشت محدودیت معرفت را به رخ بشر بکشد و به قول خودش، جا را برای ایمان بگشاید؛ ولی نتیجه غیر از آن شد؛ زیرا انسان مدرن، حقیقت را در حدود شرایط ماتقدم پذیرفت و منکر دین و ضرورت ایمان باقی ماند. به این ترتیب انانیت معرفتی سبب شد انسان با کمک مفروضات کانتی، ضمن طرد هر نوع متفاوتی و یا دانش غیر ابژکتیو، هم‌چنان از دانش محدود خود خرسند باشد و حقیقت، که پیش از آن به سطح ابژه‌ای برای ذهن تنزل یافته بود، موجه گردد.

به این ترتیب در دوران مدرنیته، سوژه یا موضوع شناسایی، مدار ادراک و فهم و تعقل و تفقه قرار گرفت و انسان مقامی فراج جهانی یافت و ذهن مستقل از جهان، به نظاره آن در صورت «ابژه» یا یک وجود «تودستی» پرداخت. غفلت از حدود و حجب معرفتی، اسباب تشدید خودشیفتگی انسان مدرن شد و تفرعن او را پس از کشفیات علمی، موجه و رسمی نمود؛ چیزی که در بیان امام علی علیه السلام این گونه آمده است: بدان که خودبزرگ بینی، مخالف راستی و آفت خرد است» (نهج‌البلاغه، نامه ۳۱).

انانیت و خودبنیادی، در اساس نه تنها به عنوان ناهنجاری اخلاقی، بلکه حتی به عنوان سوء فهم هستی‌شناختی در تربیت علوی مردود است. طرد انانیت معرفت‌شناختی در نهج‌البلاغه را می‌توان هنگامی به خوبی مشاهده کرد که امام در توییح و تقبیح افرادی که به تحمیل فکر خود بر قرآن می‌پردازند، می‌فرماید: «پنداری آنان پیشوای قرآن‌اند و قرآن پیشوای آنان نیست...» (همان، خطبه ۱۴۷). امام علیه السلام هم‌چنین در جای دیگر وقتی می‌خواهد مهم‌ترین تحولات پس از ظهور موعود را برشمارد، به طرد انانیت معرفتی اشاره می‌کند: «او کسی است که خواسته‌ها را تابع هدایت وحی می‌کند، هنگامی که مردم هدایت را تابع هوس‌ها کرده‌اند و در حالی که مردم نگرش‌ها را بر قرآن تحمیل می‌کنند و اندیشه‌ها را تابع قرآن می‌کنند...» (همان، خطبه ۱۳۸). یعنی انقلاب موعود، قبل از هر چیز، انقلاب علیه انانیت معرفتی بشر است؛ بشری که یافته‌های ذهنی خود و بلکه هواهای نفسانی‌اش را بر هدایت غلبه بخشیده است و قرآن را بر رأی خود منطبق می‌کند. برای امام علی علیه السلام، فاصله‌ای میان انانیت اخلاقی به معنای هواپرستی و انانیت معرفتی به معنای اعتماد صرف به دریافت‌های بشری وجود ندارد: «هواپرستی همراه گمراهی است و



هدایت، گمراهی را می‌زادید...» (تمام نهج‌البلاغه، وصیت ۲)؛ چه اینکه انسانیت اخلاقی نیز، به‌طور مجزا مورد طرد قرار می‌گیرد.

در خود غرب نیز، شکست فیزیک نیوتنی و تحولات فیزیک نو، همپای دیگر وقایع تاریخ پر فراز و نشیب علم، زمینه‌ای را فراهم نمود که در آن، اعتبار قوانین علمی و مشروعیت سوبژکتیویسم مورد تردید واقع شد و بر این اساس، دوران پست مدرن، مشحون از انتقاد به سوبژکتیویسم و پیامدهای آن گردید. نگاه نقاد متفکرین پست مدرن، البته به فریب‌کاری چند صدساله قدرت و خوش خیالی‌های جامعه مدرن نیز متوجه گردیده است. آنان به خوبی نشان می‌دهند که آزادی واقعاً میسر نشده و آزادی مدرن، پرده پنهان‌کناری‌های قدرت شده است. فریب‌های اقتدار در جوامع توتالیتر در قالب ادعاهای دروغین نیرومندی و حمایت از زیر دستان منعکس می‌شده، ولی در جوامع آزاد، فریب‌های اقتدار متفاوت است. صاحبان قدرت در این جوامع، بر خلاف جوامع توتالیتر، فرودستان را به حمایت از خویش مجبور نمی‌کنند، بلکه حمایت خویش را از آن‌ها دریغ می‌دارند.

یگانه پایه اخلاقی قدرت در سخن‌پردازی رهبران جوامع آزاد، «جلب رضایت مردم» است. در حالی که این جلب رضایت، صرفاً برای جلب حمایت آنان است. در جوامع آزاد، شیوه‌های بوروکراتیکی خاصی که بر تأثیر‌گذاری‌ها و دستکاری‌های روانی متمرکزاند، تأثیر اقتدار را سازمان می‌دهند. آن‌ها با ایجاد مکانیسم‌های روانی مخصوص، هم توهم آزادی را توسعه می‌دهند و هم نیاز مراجع اقتدار را به فرودستان پنهان می‌نمایند: «حد اعلائی فریب هنگامی است که کسی نظارتی را بر دیگران اعمال می‌کند، در حالی که در ظاهر خود را کاملاً بی‌اعتنا نشان می‌دهد» (سنت، ترجمه: پرهام، ص ۲۸۶). البته این نه از نوع و مهارت اربابان قدرت، که ناشی از توهم‌هایی است که به تدریج به قواعد هنجاری رفتار و اعتقاد تبدیل شده است و فرادستان و فرودستان، هر دو در آن سهیم‌اند: «دموکرات‌های عصر بیداری یا روشنگری، فکر می‌کردند که مراجع اقتدار می‌توانند برای مردم خواندنی و دیدنی باشند و اختلال‌های دوره‌ای قدرت را هم می‌توان تحمل کرد؛ زیرا آنان اعتماد عظیمی به خرد بشری داشتند و ما فرصت داشته‌ایم که ببینیم تلقی دموکراتیکی اقتدار تا چه حد آسیب‌پذیر است. این که مردم سرچشمه اقتدار هستند، از لحاظ تبیین چگونگی تشکیل اقتدار و تبیین این موضوع که در پی بحث‌ها و تصمیم‌گیری‌های مشترک عده‌ای مأمور حمایت از آن تصمیم‌ها می‌شوند، ضمن آن‌که هیچ‌گونه اقتداری برای فرمان‌روایی ندارند، از دیدگاه روان‌شناختی کافی نیست» (همان، ص ۲۵۳).

#### اقتدارگرایی در تعلیم و تربیت جدید

از اواسط قرن بیستم مدارس سنتی به خاطر رویکرد اقتداری به تدریس و برنامه درسی، تقریباً غیر عقلانی جلوه کردند. انتقاد به مدارس سنتی به دلیل وابستگی آن‌ها به اهداف اقتداری

و کنترل اجتماعی تاکنون ادامه دارد. بر اساس دیدگاه‌های لیبرال در زمینه اهمیت فرد و همچنین تئوری‌های روانشناختی مربوط به رشد، که مستلزم توجه به نیازها و علائق کودکان است، «اتونومی» (خود فرمانی) به عنوان هدف اساسی تعلیم و تربیت، در تربیت جدید جایگاه خاصی را به خود اختصاص داده است.

مبشران تربیت جدید یا فیلسوفان «پیشرفت‌گرا»، اظهار داشتند که فهم، گزینش، اندیشه و عمل شاگردان، باید مستقل از قدرت و مبتنی بر «خود» آن‌ها شکل گیرد. آن‌ها اتونومی را به عنوان هدف ایده‌آل تربیتی نظام‌های تعلیم و تربیت جدید معرفی نمودند. سؤالی که اکنون پس از چند دهه بعد از تبشیرهای پیشرفت‌گرایان در برابر متولیان تربیت جدید رخ می‌نماید، این است که «آیا این هدف صرفاً در چهره‌هایی که کنترل اجتماعی صورت می‌گرفته تغییر ایجاد کرده است؟ آیا ما واقعاً علاقه‌تر و انسانی‌تر از متقدمان یک قرن قبل هستیم» (کوهلی 1995، ص ۳۶۵).

برای یافتن پاسخ این سؤال، ناگزیر از توجهی هرچند اجمالی به بحث‌های منتقدین پست مدرن درباره «اقتدار» هستیم. «اقتدار نوعی فرآیند تعبیر و تفسیر قدرت است... اقتدار یعنی جست و جوی نیرویی مستحکم، تضمین شده و پایدار» (سنت، ترجمه: پرهام، صص ۲۶-۲۷). در اندیشه اجتماعی مدرن، درباره منشاء اقتدار به معنی فرآیند تعبیر قدرت، دو گرایش وجود دارد که عبارت‌اند از: «گرایش وبری» و «گرایش فرویدی». از نظر «وبر» ذهنیت انسان درباره قدرت، تا حد زیادی تابع شرایط قدرت است؛ زیرا اندیشه مردم همواره تابعی از نوع سلطه‌ای است که بر آن‌ها اعمال می‌شود. به نظر او، اندیشه‌های مربوط به اقتدار سه دسته‌اند: ۱. اقتدار سنتی که بر مبنای ایمان به سنت‌های دیرینه شکل می‌گیرد و سبب می‌شود یک رسم از پشتیبانی سنت برخوردار باشد؛ مثلاً فرزندان شاه هرچند نالایق، حق دوک شدن دارند؛ ۲. اقتدار عقلانی (قانونی) که مبتنی بر ایمان به عقلانیت قراردادها و اعتماد به قانونی بودن حقی است که صاحبان قدرت برای فرمان دادن در پرتو قواعد و قراردادها کسب می‌کنند. تأثیر اقتدار قانونی به توفیقات پاترون یا سالار در انجام وظایف محوله بستگی دارد و ۳. اقتدار کاریزماتیک که مبتنی بر ایمان پیروان به رهبر کاریزماتیک به خاطر تقدس جایگاه او یا خصایص شخصی اوست. پس اقتدار یا برداشت مردم از قدرت، یا تحت تأثیر سنت است یا تحت تأثیر قانون و قراردادهای حقوقی و یا شخصیت مقتدر.

ولی «فروید» منشاء اقتدار یا برداشت مردم را از قدرت، در تصاویر دوران کودکی از زور و رفتار مقتدرانه والدین می‌جوید. با وجود این بحث‌ها، ترس از تسلیم در برابر اقتدار و همچنین عصیانگری علیه اقتدار، با این دو نظریه قابل توجه نیست. ترس از تسلیم و هم‌چنین تلاش برای پس زدن اقتدار است که منجر به استحاله اقتدار در شکل‌های آزادمنشانه‌تر یا تغییر شکل مکرر اقتدار گردیده است.

بر خلاف اقتدار پدر سالارانه سنتی، که از سوی پادشاهان، زمین داران، صاحبان صنایع، سرمایه داران، والیان محلی و حتی اولیای تعلیم و تربیت، از گذشته تا حال ابراز می‌شود، نوع جدیدی از اقتدار در جوامع آزاد و هم‌چنین نهادهای مدنی از جمله مدارس جدید رخ نموده است که «اقتدار خود فرمان است». اقتدار پدر سالاری که حمایت کاذبی را به زیر دستان وعده می‌داد و مراقبت‌های انتفاعی خود را به شکل محدود و به منظور جلب حمایت آن‌ها، در نوع و زمان دلخواه ابراز می‌نمود، دیگر پس از نهضت‌های ملی و کارگری متناسب نهادهای مدنی و بوروکراسی جوامع مدرن نیست؛ در این زمان، به اقتداری بوروکراتیک نیاز است. در اقتدار بوروکراتیک، مرجع اقتدار چهره پدر سالار نیرومند و مهربان، که صاحب نفوذ و مطلق‌العنان باشد نیست، بلکه نفوذهای و تأثیرهای غیر مستقیم چهره‌های آرامی که اصطلاحاً رفتار غیر شخصی دارند مرجع اقتدار است. آن‌ها کارشناسان و مدیرانی هستند که دارای خصیصه مهم «خود فرمانی» می‌باشند. این چهره‌های خود فرمان، با کردارهای بی‌اعتنا و رفتار آزادمنشانه در مقابل دیگران، مقتدران نامستولی هستند که مدیریت بدون همدردی و اعتماد و دلجویی بوروکراسی امروزی را در دست دارند. آن‌ها بنای محبت و دخالت عواطف شخصی را ندارند و در چارچوب مقررات عمل می‌کنند (یا چنین وانمود می‌کنند) و رفتارهای خشک اداری و عبارتهایی از قبیل «این مشکل خود شماست» می‌تواند به خوبی این نوع اقتدار را پنهان کند.

به این ترتیب بنابر مقتضیات اقتدار بوروکراتیک، نیاز به افراد خودفرمان که بتوانند مدیریت بوروکراسی جامعه را در اختیار گیرند، به نظام آموزشی منتقل می‌شود. تربیت جدید نیز بنا بر مفروضات انسان‌شناختی اومانیزم زیر بنایی‌اش، پذیرای این درخواست خواهد بود. جریان فردگرایی که در تقابل با اقتدار پاترونی نظام‌های سنتی پدید آمده است نیز به تربیت جدید کمک می‌کند تا «اتونومی» را ایده‌آل خود معرفی کند. این خود فرمانی چه مفهومی دارد و فرد خود فرمان چه تعریفی از خود ارائه می‌دهد؟ «میشل فوکو» یکی از مشهورترین نقادان اقتدار و صاحب نظریه قدرت، دانش و ایده خود فرمانی در تعلیم و تربیت لیبرال را به نقد می‌کشد. او معتقد است قبل از هرچیز روابط قدرت، فرد را به موضوع (subject) تبدیل می‌کند و او را مورد تعریف و شناسایی قرار می‌دهد. سپس با این تعریف و شناسایی، به او هویت مشخصی می‌بخشد؛ «هویتی که بتوان در مسیر زمان بازش شناخت و دوباره به آن اشاره کرد پیامد کارکرد مقیدکننده و سرکوب‌گر اقتدار است... هدف اقتدار، گرفتار ساختن انسان‌ها در بند هویت و نام خاص و پایگاه‌های از پیش تعیین شده اجتماعی است» (فوکو، ترجمه: مانی حقیقی ۱۳۷۷، ص ۱).

هم‌چنین «فوکو» در کتاب «انضباط و تنبیه»، مدرسه را همراه با زندان و تیمارستان و... از جمله بلوک‌های انضباطی معرفی می‌کند که روابط قدرت - دانش در آن برای تعیین self انسان‌ها به کار گرفته می‌شود. به نظر «فوکو»، دانش و به خصوص علوم انسانی، ابزار بسیار مهمی است که

برای ساختن خود انسان‌ها در اختیار قدرت قرار دارد: «دانش از طریق تمرین قدرت توسعه می‌یابد و در تمرین، قدرت جهت تولید آنچه فوکو «افراد طبیعی شده» می‌نامد به کار گرفته می‌شود» (کوهلی، ص ۳۶۵).

از دیدگاه «فوکو»، هنجارهایی که تثبیت می‌شود همراه با آزمون‌ها، طبقه بندی‌ها، ترغیب‌ها، اقدامات جبرانی، مکان مورد نیاز و تنبیه‌های انضباطی جنبه‌های گوناگون اقتدار را در مدرسه تشکیل می‌دهند. در این ماجرا، البته آزمون‌ها نقش کلیدی دارند و هویت فرد (True self) را به او تحمیل می‌کنند. علوم انسانی، به خصوص جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و روان‌پزشکی، در هنگام طبقه‌بندی و عینیت بخشی به افراد، مردم را تبدیل به سوژه می‌کنند و سپس با کمک عمل نمایشی زبان، که مردم در هنگام سخن گفتن درباره خودها، تعاریف و گفتارهای‌شان با مفاهیم علوم اجتماعی صحبت می‌کنند، این سوژه‌ها را کنترل می‌نمایند. بنابراین، «خود» همان است که علوم انسانی به مردم می‌دهد و حد و مرز آن را معین می‌کند.

مراقبت از «خود»، در قرن بیستم عبارت است از جفت و جور شدن جزء به جزء با دسته‌ای از حقایقی که از راه آموخته شدن، حفظ شدن و تمرین شدن، سوژه‌ای را تشکیل می‌دهند. «فوکو» معتقد است که این خودمدرن، آزاد نیست؛ چون محصول علوم انسانی و کنترل سیاسی است و آزادی (اصولاً) هدف نبوده است.

نیازهای تربیتی و تمایلات کودک که در تعلیم و تربیت لیبرال بر آن تأکید بسیار می‌شود، چیزی جز ارزش‌ها و هنجارهای بلوک انضباطی مدرسه که برای شکل دادن به هویت کودکان لازم است، نیست. در نتیجه، کودکان چیزی می‌شوند که طبقه بندی‌های علایق و نیازهای تربیتی مدارس از آن‌ها می‌سازد و به سوی همان عینیتی پیش می‌روند، که مفروض علوم است» (فوکو، ص ۳۷۱). بر اساس بررسی «فوکو» از مفهوم autonomy، اساساً nomos وجود ندارد تا کسی بخواهد آن را آزاد یا تابع کند. او می‌گوید تعبیراتی چون اشخاص خود بنیاد، یا خودباوری و غیره، در نظام‌های تربیتی و اندیشه‌های اجتماعی، ماسک‌هایی هستند که برای تداوم قدرت در شکل‌های جدید به کار برده می‌شوند. این مفاهیم، اشاره‌ای به آزادی ندارند چون «این حقیقت را کتمان می‌کنند که تشکیل و تکوین این گونه اشخاص [خودفرمان] یک عمل سیاسی بزرگ است» (همان، ص ۳۷۲).

در سناریویی که «فوکو» در کتاب «انضباط و تنبیه» تنظیم می‌کند، نشان می‌دهد که از طریق هنر حکومت یا خود دولت، مردم چنان از آزادی خود سرشار در خشنودی هستند که تا حد امکان مقاومت در برابر قدرت مدرن را از دست داده‌اند. او در جای دیگر، با شرح دو دسته تکنیک دخیل در تشکیل هویت، که عبارت‌اند از تکنولوژی‌های غلبه، نظیر شیوه‌های بلوک‌های دیسپلینی و تکنولوژی‌های خود، نظیر روش‌های علوم انسانی، فریبندگی واژه اتونومی یا خودفرمانی را که به عنوان هدف تربیت لیبرال معرفی می‌گردد تبیین می‌کند.

علاوه بر این، روانشناسانی چون «ریچارد سنت» معتقدند که ویژگی‌های افراد خود فرمان یا اتونوم، نظیر: چیرگی بر خویش، آرامش، خونسردی، بی‌طرفی و غیره، تبعات بسیاری برای جامعه دارد؛ زیرا افرادی که دارای این ویژگی‌ها هستند، به‌طور طبیعی می‌توانند نسبت به دیگران بی‌اعتنا باشند یا با دیگران مثل شیء رفتار کنند و در مقابل درخواست‌ها و تحریکات آن‌ها خونسرد بمانند. اشتباه است اگر این‌ها را به حساب بی‌ادبی آن‌ها بگذاریم، بلکه خودفرمانی، در نهایت سبب می‌شود فرد نیازی به برقراری ارتباط باز و متقابل با اشخاص نداشته باشد. بر این اساس در روابطش با دیگران، عدم تعادلی به وجود می‌آید که دیگران نیازشان را به او ابراز می‌کنند، ولی او این نیاز را کتمان می‌کند. افرادی که نگران رفتار این‌گونه اشخاص خود فرمان هستند، معمولاً یا به راحتی تسلیم می‌شوند و اقتدار آن‌ها را می‌پذیرند، مثل ارباب رجوع که اقتدار کارشناسان فنی یا مدیران بوروکراتیک را پذیرا می‌شود؛ یا برای فهماندن اهمیت خود به آن‌ها و جلب توجه، ایشان را مورد حمله و تحریک شدید قرار می‌دهند و یا از لحاظ عاطفی به شدت به آن‌ها وابسته می‌شوند. البته از آن‌جا که انگیزه جلب احترام و مدح و ستایش در چهره‌های خود فرمان حتی بیش از بقیه است، هرچند این انگیزه با زیرکی فرد خود فرمان معمولاً پنهان می‌ماند، توابع منفی حضور افراد خود فرمان دو چندان می‌شود.

متفکرین دیگری در حوزه تعلیم و تربیت و علوم اجتماعی، با تبیین آثار مستقیم و غیر مستقیم کنترل‌های اجتماعی، به نوعی دست نیافتنی بودن این هدف را نشان می‌دهند. از جمله «اپل»، تأثیر گسترده نظام‌های اقتصادی را بر عناصر گوناگون تربیت لیبرال بررسی کرده است. او در کتاب «تربیت و قدرت» بر کمپلکس‌های درونی طبقه اجتماعی و تأثیر اقتدار نژادی و جنسی در جهت دهی به تربیت سخن می‌گوید. او معتقد است که «اساساً درک هر تدبیر تربیتی و یا هر عمل تربیتی متوقف است بر دریافت کامل اقتصاد سیاسی و گروه‌های اجتماعی و هم‌چنین طبقات جامعه» (اپل، 1995، ص ۱) و خواستار آن است که بر روابط بین تربیت و برخی روابط قدرتی در سطح بسیار ریز میکرولول متمرکز باشیم تا پیچیدگی‌های شبکه قدرت - دانش و هم‌چنین توسعه روابط سیاسی را، و رای عناصر تربیتی و ایده هویت بشناسیم. «آیزنر» نیز تأثیر اقتدار نیروهای اجتماعی و گروه‌های کنترل را بر نظام تربیت جدید در مقاله «چه کسی تصمیم می‌گیرد مدارس چه بیاموزند؟» تبیین می‌کند.

به این ترتیب نقادی‌های منتقدین مدرنیته، بیش از پیش از نمان‌کاری‌های قدرت در قالب ایده‌های لیبرال پرده برمی‌دارد و معلوم می‌شود که با وجود درخواست عمومی مدرنیته برای دفع تعبد و تسلیم، واقعیت جوامع آزاد ناتوان‌تر از آن است که آزادی مدرن را به مردم هدیه کند و بنابراین آن‌چه رخ داده است، نفی صرف تسلیم و انکار تعبد بوده است که منجر به سرپوش گذاردن بر چهره‌های متلون قدرت شده است. این واقعیت، هم‌چنین نشان می‌دهد که آزادی، در

مفهوم لیبرال آن، احتمالاً دست نیافتنی است. شاید این درخواست ناشی از سوء فهم‌های هستی‌شناختی او مانع است. تربیت جدید نیز ناتوان‌تر از آن است که بتواند ایده‌آل تربیت لیبرال را تأمین نماید. اکنون سؤال این است که: آیا تربیت علوی می‌تواند خودفرمانی را تأمین کند و آیا تربیت علوی، تربیتی اقتدارگر است؟

بدون شک مفاهیم اتونومی، خودفرمانی، اقتدارگرایی و آزادی‌خواهی، چون در بستر فکری خاص ظهور یافته‌اند، خصایص بستر فکری خود را به همراه دارند و انتقال آن‌ها به حوزه اندیشه اسلامی، موجه نیست. با این همه، چون بحث اقتدار در تعلیم و تربیت از مسایل مورد ابتلای جامعه تربیتی ماست، لازم است این موضوع از منظر تربیت اسلامی مورد بررسی قرار گیرد. غایت‌شناسی تربیت علوی نیز، بنا بر ماهیت توحید حضوری و به خصوص دخالت‌عنصر «تولاً»، مستلزم نگاهی هرچند اجمالی به این بحث است.

در توحید حضوری، حداقل سه تعریف ویژه وجود دارد که می‌تواند به تبیین موضوع تربیت علوی در بحث اقتدار کمک کند. این سه تعریف یا سه تأکید عبارت‌اند از: ۱. تعریف ویژه از انسان با تأکید بر جنبه عجز و ناتوانی او ۲. تعریف ویژه از توحید حضوری با تأکید بر حضور مقتدرانه حق و ۳. تعریف ویژه از آزادی با تأکید بر جنبه الهی آن.

امام علی علیه السلام در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، در مقام معلم، با فرزند خود سخن می‌گوید و پیوسته نقص و نیاز و عجز بشری او را به رخ می‌کشد: «از پدری در آستانه فنا و... به فرزندی که آرزومند چیزهای نایافتنی است، رهرو هلاک شدگان و آماج بیماری‌ها و گروگان روزگار است؛ پسری که تیرهای مصیبت به سوی او روان است؛ بنده دنیا، سوداگر فریب، وام‌دار مرگ، اسیر نیستی، هم پیمان اندوه، همسر غم‌ها، هدف آفات، زمین خورده شهوات و جانشین مردگان است» (نهج‌البلاغه، نامه ۳۱).

به این ترتیب، تعریفی که از انسان ارایه می‌شود، تعریفی متمرکز بر عجز صرف، احتیاج محض و فقر کامل است. بنابراین، انسان‌شناسی نهج‌البلاغه، «انسان‌شناسی نیاز محور» است که البته به دلیل این نیاز محوری، متوقف بر شناسایی قدرت حق نیز هست. این تعریف، با انسان‌شناسی‌های فلسفی و روانشناختی متفاوت است و از شائبه انانیت و سوپروکتیویسم به کلی مبراست: «ای انسان! چه چیز تو را به گناه‌کاری جرأت بخشیده است و چه چیز تو را به پروردگارت مغرور نموده است و چه چیز تو را به هلاکت خودت دل بسته نموده است...» (همان، خطبه ۲۲۳). این تعریف ویژه، بر رابطه فقری انسان با خدا متمرکز شده است: «اختیار شما در کف اوست و دگرگونی حالت‌های شما به دست اوست... بر خود رحم آرید شما خود را در مصیبت‌های این جهان آزمودید...» (همان، خطبه ۱۸۳)؛ «... در کارهای خود را به خدا واگذار که به پناهگاه مطمئن و استواری رسیده‌ای، در دعا اخلاص و رزق به بخشش و محروم کردن از اوست...» (همان، نامه ۳۲).

در کنار این تعریف متمرکز بر احتیاج از انسان، توصیف نهج‌البلاغه از توحید نیز متمرکز بر توصیف اقتداری است. توحید حضوری در نهج‌البلاغه، بر دریافت شهودی عجز بشری از حضور مقتدرانه حق متوقف است؛ بنابراین بسیاری از خطبه‌ها و نامه‌ها، از جمله نامه ۳۱، اشاره به حضور اقتداری حق در جهان و نه صرف حضور او دارند (ر.ک: همان). در نهج‌البلاغه، تعبد و تسلیم هم‌چون تقوا و پرهیز از معصیت، به حضور مقتدرانه حق تعلیل می‌شود. از دیدگاه علی علیه السلام، صرف شهود قدرت حق، برای تسلیم و تعبد ضعیف محتاج کافی است. از نگاه ایشان علیه السلام، دریافت شهودی عظمت حق، هم شرط کافی تواضع و تسلیم است و هم ترفیع علمای عالم به عظمت حق، معلول این تواضع و تسلیم است (همان، نامه ۳۱)؛ چراکه میان شهود قدرت با تسلیم عاجز در برابر قادر و سلامت او ارتباط است. بنابراین، غایت تربیت علوی توحید حضوری است؛ ولی چون این حضور، حضور مقتدرانه خداوند و ربط فقری جهان (از جمله انسان) به اوست، توحید حضوری نیز، شهود حضور مقتدرانه حق و تسلیم انسان در برابر اوست. بر همین مبنا، تعریف امام علی علیه السلام از آزادی نیز، تعریف ویژه متناسب با توحید حضوری است. این تعریف، بیش از همه در کلام مشهور آن حضرت: «بنده غیر خودت مباش، به تحقیق خدا تو را آزاد آفریده است» (همان) منطوری است. عکس جمله «بنده غیر خودت مباش» «بنده خودت باش» است، ولی در تعلیل این نهی، آمده است: «چون خدا تو را آزاد آفریده است». انتظار می‌رفت یا گفته شود: «بنده غیر خدا مباش» و یا در تعلیل گفته شود «چون ذات تو آزادی است». توجه به سیاق عبارات قبل و بعد از این جمله، می‌تواند ظرافت کلام را تبیین کند و ابهام آن را مرتفع نماید.

از آن‌جا که امام در این بخش از نامه ۳۱ به تبیین حقیقت دنیا و آموهای بشری می‌پردازند و پرهیز از آزمندی و دنائت را توصیه می‌فرمایند، منظور ایشان از «غیر خود» نیز مشتمل بر مجموعه عناصری است که اسباب فریب و غفلت انسان را فراهم می‌آورد. این مجموعه، نه تنها شامل طواغیت و زورمندان اجتماعی است، عوامل نامشهود غفلت نظیر شیاطین و هواهای نفسانی را نیز شامل می‌شود و البته مورد اخیر بیش‌تر قابل توجه است؛ زیرا تصور عمومی (حتی نظریه پردازان تربیتی) بر این است که تمایلات نفسانی همان «خود» انسان است. بر این اساس، حضرت پس از تصریح به دست نیافتنی بودن آمال می‌فرماید: «نفس خود را از هرگونه پستی باز دار؛ گر چه تو را به خواسته هایت نرساند؛ چه، نمی‌توانی به اندازه آبرویی که از کف می‌دهی بهایی به دست آوری. برده دیگری مباش که خدا تو را آزاد آفریده است... پرهیز از این‌که مرکب طمع، تو را به سوی نابودی برد...» (همان).

با این توضیح، معلوم می‌شود که هوای انسان، خود او نیست؛ بلکه خود او، عجز مطلق، فقر محض و احتیاج صرف به خداست و اگر عبد این «خود» باشد، البته عبد خداست؛ یعنی در حوزه توحید حضوری، که فقر خویش‌ن در عین حضور حق شهود می‌گردد، اگر گفته شود «عبد

غیر خودت مباش» برابر است با این که گفته شود «عبد خدا باش» و این تساوی، رازی است که در همراهی جمله دوم «خدا تو را آزاد آفرید» با جمله اول «عبد غیر خودت مباش» آشکار می‌شود. به این ترتیب بر اساس تعریف امام از آزادی، هیچ فاصله‌ای میان تسلیم و آزادی نیست. تسلیم در برابر حق، آزادی از غیر خود است، چرا که تسلیم در برابر غیر خود، عین رهایی از خود است. دعوت امام به طرد تولّای طاغوت‌های انسانی و شیطنی همراه با توصیه به تحکیم پایه‌های تولّای الله، در همین راستا است (خطبه قاصعه). از نظر امیرالمؤمنین، تولّای انبیا و اولیا تنها راه رهایی از تعبد شیطان و طاغوت‌های اجتماعی و یکی از دو راه تحصیل توحید حضوری نیز هست. در خطبه ۱۶۰ نهج البلاغه، امام پس از توصیف دنیاگریزی انبیای الهی، از جمله تذکر به مواردی از زندگی حضرت موسی و عیسی و داود و محمد صلوات‌الله علیهم، به تأسی به پیامبر توصیه می‌نماید: «محبوب‌ترین بندگان نزد خدا کسی است که از پیامبرش پیروی کند...». تعبیر محبت در موارد تأسی، با توجه به جنبه عاطفی تولّای محل تأمل بیش‌تری است. تولّای غیر از محبت و سرپرستی است و به معنای: تأسی، تعلم، توکیل، تشفی و شفاعت نیز در متون اسلامی آمده است که به نظر می‌آید شئون مختلف تولّای و هر یک دلیل حضور مقتدرانه حق هستند: «... بدان کسی که گنج‌های آسمان و زمین از اوست، به تو اجازه درخواست داده و اجابت آن را بر عهده گرفته...» (همان، خطبه ۱۶۰). اگر چه این شئون تولّای، در اصل از آن خداوند کریم است و از او به انبیا و اولیا تعلق یافته است، ولی در شرایط واقعی زندگی بشری نیز باید تحقق دنیوی پیدا کند. در زمینه چگونگی تحقق تولّای حق توسط اولوالامر، بحث‌های مفصلی صورت گرفته است که نیازی به تکرار آن‌ها نیست. بخش قابل توجهی از نهج البلاغه نیز به معرفی اجمالی و تفصیلی اولوالامر می‌پردازد که مجال بررسی آن نیست (ر.ک: همان، خطبه ۱۵۲)؛ ولی تذکر این نکته ضروری است که به هر حال هر شأنی از شئون تولّای حق در جامعه انسان‌ها، محملی برای ظهور لازم دارد. شاید بتوان محمل تولّای در مفهوم تأسی را، فقها و محمل تولّای در مفهوم تعلیم را، والدین و نهادهای تربیتی جامعه دانست. البته شاید در فرض حکومت صالحه، محمل تولّای در مفهوم توکیل سیستم قضایی باشد؛ همان‌طور که سیستم‌های درمانی می‌توانند محمل تولّای در مفهوم تشفی باشند.

در این صورت البته می‌توان گفت که جامعه اسلامی، مانند تربیت علوی اقتدارگراست؛ ولی این اقتدارگرایی، که در زمینه توحید حضوری شکل می‌گیرد، با فرض حکومت صالحه (یعنی حکومت معصوم یا حکومتی هم‌سنخ با حکومت معصوم، مثلاً ولایت فقیه) و مشروعیت شیوه‌های اقتدار، با اقتدارگرایی ریاکارانه جوامع سنتی و اقتدارگرایی مخفیانه جوامع آزاد بسیار تفاوت دارد. به عبارت دیگر، در زیر چتری که تربیت علوی از توحید حضوری می‌گسترده، چون صاحب قدرت خداست و فرادستان و فرودستان همه می‌دانند که در حضور او در حال



امتحان‌اند، دیگر نیازی به ریاکاری نیست و اقتدار صالحان به صراحت پذیرفته می‌شود: «... ای مردم... با تازیانه شما را ادب کردم نپذیرفتید و به راه راست نرفتید و با هشدارهای فراوان شما را خواندم اما جمع نشدید... شما را به خدا آیا انتظار دارید رهبری جز من با شما همراهی کند و راه حق را به شما بنماید...» (همان، خطبه ۱۸۲). در جای دیگر، امام هدایت را، فقط نتیجه تعبد و تسلیم در برابر ولیّ برحق می‌داند.

از این مباحث، می‌توان نتیجه گرفت که اتونومی در مفهوم لیبرال آن، که عبارت است از تحت فرمان خویش بودن، صرف نظر از تعریف‌های Aautos و Nomos و انتقاداتی که به آن‌ها وارد است، هرگز در تربیت علوی جایی ندارد. با این حال، تعریف خاصی از خود فرمانی نه تنها در این نوع تربیت مورد توجه است، بلکه عنصر ذاتی آن است. به عبارت دیگر، توحید حضوری که غایت تربیت علوی است، همواره با نوع ویژه‌ای از خودفرمانی همراه است؛ چون توحید حضوری، سکه دورویی است که یک روی آن دریافت همراهی مقتدرانه حق است و روی دیگر آن، خودساماندهی. در توحید حضوری، حضور مقتدرانه حق چنان فراگیر است که مرز خود و خدا حذف می‌شود و خود، رسول حق و نگهبان او بر خویشتن می‌شود؛ در نتیجه چون «فرمان» خودفرمانی، فرمان حق است و «خود» آن فقر محض و ربط صرف به حق است، پس خودفرمانی همان خدا فرمانی است. یعنی در نهایت مجلای اقتدار حق در بنده، خود اوست. بنابراین، در تربیت علوی، خودفرمانی ویژه‌ای جریان دارد که میان اقتدار (تولاً) و خودفرمان‌دهی، فاصله‌ای غیر از شناخت مراجع صالحه و اعتماد منتقدانه به آن‌ها باقی نمی‌گذارد.

### اصول تربیت علوی

اکنون که بر اساس بررسی‌ها معلوم شد غایت تربیت علوی توحید حضوری است و موجبات دوگانه توحید حضوری در تربیت علوی (گشودگی و تولاً) مشخص گردید و هم‌چنین به‌طور ضمنی معلوم شد که در مقابل این موجبات، موانع دوگانه توحید حضوری در تربیت علوی ثنویت و انانیت است، می‌توان بر این اساس، بازیافت ثنوری تربیت علوی را بر دو اصل راهنمای «آینده آگاهی» و «تکلیف محوری»، سازماندهی نمود. منظور از آینده آگاهی، همه فرآیندهایی است که باید نه تنها جهت توسعه آگاهی متریبان از آینده، بلکه جهت پرورش نگاه معطوف به آینده در آنان به‌کار گرفته شود. آینده آگاهی، به هیچ وجه گمانه زنی درباره آینده‌ای موهوم از نوع آن‌چه امروز از مراکز تربیتی مدرن خواسته می‌شود، نیست؛ «چیزی که امروز در آموزش و پرورش گفته می‌شود، حتی در بهترین مدارس و دانشکده‌های ما به‌طور یأس آوری نابهنگام و بی‌مورد است. والدین محصلین، از آموزش و پرورش انتظار دارند که بچه‌هایشان را برای زندگی در آینده آماده سازد. آموزگاران هشدار می‌دهند که بی‌بهره شدن از آموزش و پرورش مناسب، شانس بچه‌ها را در دنیای آینده تباہ می‌کند. هیأت دولت و کلیساها و رسانه‌های گروهی

همگی جوانان را نصیحت می‌کنند که مدرسه را رها نکنند و اصرار می‌ورزند که امروز بیش از هر زمان دیگر، آینده انسان تقریباً به‌طور کامل در گرو آموزش و پرورش است؛ اما به رغم تمام این خطابه‌های زیبا و فریبنده درباره آینده، مدرسه‌های ما به جای آن‌که به جامعه جدیدی که در حال پیدایش است چشم داشته باشند، به یک سیستم در حال مرگ، واپس می‌نگرند. همه توان‌های‌شان در این جهت به کار گرفته می‌شود تا انسان‌هایی شبیه ابزار درست کنند و تحویل بدهند؛ انسان‌هایی که بتوانند در سیستم محتضری که قبل از خودشان خواهد مرد به زندگی ادامه بدهند. برای آن‌که به انسان کمک کنیم تا شوک آینده را از سر خود رد کند، باید یک سیستم آموزش و پرورش فراصنعتی ایجاد کنیم و برای این منظور به جای جستجو در گذشته، باید اهداف و روش‌های خود را در آینده بیابیم» (تافلر، ترجمه: کامرانی ۱۳۷۲، ص ۴۱۱).

هر جامعه‌ای نگرشی خاص به گذشته، حال و آینده دارد که متأثر از هستی‌شناسی اوست. در هستی‌شناسی ماتریالیستی، زندگی منحصر به زیست دنیوی است؛ پس نگرش به آینده نیز در پاسخ به آهنگ تغییر تاریخ، در جهت فراصنعتی شدن شکل می‌گیرد و بر این اساس از نهادهای تربیتی خواسته می‌شود آینده‌های مفروضی را تئوریزه کنند و با بحث و فحص درباره این آینده‌های مفروض، به ایجاد پیش‌فرض‌ها و هدایت شاگردان به حدس زدن و گفت و گو درباره آن‌ها بپردازند و با ایجاد مناسبات و روابط بین این پیش‌فرض‌ها و آرایه الگوهای پیشنهادی برای توجیه آن‌ها، شاگردان را برای آینده آماده کنند. توسل به فیلم‌های تخیلی و رمان‌های هیجانی درباره زندگی فضایی در سیارات یا تکنولوژی در قرن‌های آینده و غیره، در همین راستا توصیه می‌شود.

ولی در تربیت علوی که آینده‌آگاهی، نیز مبتنی بر توحید حضوری است، منظور از آینده‌آگاهی شناسایی معطوف به عمل درباره آینده شخصی است. در این نوع آینده‌آگاهی، اولاً شناسایی آینده به کمک منبع مطمئنی که صدق آن از قبل به اثبات رسیده است و اعتماد شاگردان به آن جلب شده است تحصیل می‌شود؛ ثانیاً آینده، قطعی الوقوع و شخصی است؛ یعنی مربوط به وضع خود این شاگرد در آینده‌ای است که به دلایل عقلی و نقلی معتبر، یقینی است نه حدسی و ثالثاً این شناخت درباره آینده، صرف اطلاع نیست، بلکه شناختی معطوف به عمل است که اقداماتی را در پی دارد.

تذکر بیش از انتظار امام علی به مرگ و تخصیص بخش وسیعی از سخنانش به تبیین واقعیت دنیا، در راستای همین آینده‌آگاهی است؛ زیرا در هستی‌شناسی اسلامی، دنیا فقط بخش بسیار کوچک، ولی پراهمیت زندگی انسان را تشکیل می‌دهد؛ بخش وسیع حیات انسان در جهان دیگری پس از این جهان و البته وابسته به این جهان است:

«...بدان که تو برای آخرت آفریده شده‌ای، نه برای دنیا و برای نابودی نه ماندن و برای مرگ نه

برای زندگی...» (نهج البلاغه، نامه ۳۱).

فرآیندهای آینده‌آگاهی در تربیت علوی، یا معطوف به هستی‌شناسی و یا معطوف به تاریخ نگری است. البته در این جا آن بخش از هستی‌شناسی مورد نظر است که مربوط به دنیاشناسی است. فرآیندهای دنیاشناسی امام، متمرکز بر «حذف مرزهای ثنوی حال و آینده»، «یادآوری وقایع آینده»، «تذکر بی ثباتی دنیا»، «تذکر به مرگ» و «تذکر به فرصت‌ها» است. این فرآیندها به‌طور مشخص در همان نامه ۳۱ نهج‌البلاغه که در حقیقت منشور تربیت علوی است مورد استفاده قرار گرفته‌اند:

- حذف ثنویت حال و آینده: «... آن گونه که پاداش دادی، پاداش‌گیری و آن گونه که کاشتی، بدروی و آنچه امروز پیش فرستی فردا به آن می‌رسی...» (همان، خطبه ۱۵۳).

- یادآوری وقایع آینده: «... بدان راهی دشوار و دراز در پیش داری... و بدان که گردنه‌های صعب العبوری در پیش توست...» (همان، نامه ۳۱).

- تذکر بی ثباتی دنیا: «... بدان آن کس که مرکبش شب و روز است، در حرکت است، گر چه او ایستاده ماند و راه پیماید، گر چه او بر جای خود باشد و آسوده...» (همان).

- تذکر مرگ: «... به یاد قبر باش که گذرت به آن می‌افتد...» (همان، خطبه ۱۵۳)؛ «... پسرم فراوان یاد مرگ کن و به یاد از آن چه را که به سوی آن می‌روی و پس از مرگ در آن قرار می‌گیری...» (همان، نامه ۳۱).

تذکر فرصت‌ها: «... بندگان خدا! اکنون عمل کنید که زبان‌ها آزاد و بدن‌ها سالم است... فرصت زیاد است، پیش از آنکه وقت از دست برود و مرگ فرارسد...» (همان، خطبه ۱۹۶)؛ «... پیش از آنکه فرصت از دست برود و اندوه بار آورد از آن استفاده کن... از نمونه‌های تباهی، نابود کردن زاد و توشه آخرت است...» (همان، نامه ۳۱).

به این ترتیب، تذکر فرصت‌ها، تعیین اولویت‌های آموزشی را از اهمیت خاصی برخوردار می‌کند؛ زیرا بی ثباتی دنیا و تهدید ناشی از پایان‌پذیری فرصت‌ها، لزوم توجه به تعیین اولویت‌های آموزشی را، که باید بر مبنای اصل آینده‌آگاهی صورت پذیرد، تبیین می‌کند: «... آنچه نمی‌دانی مگو و آنچه بر تو لازم نیست بر زبان نیاور... دین را بشناس... و بدان علمی که در آن سودی نباشد بی فایده است و دانشی که سزاوار یادگیری نباشد سودی ندارد...» (همان).

در تاریخ‌نگری در تربیت علوی نیز، سه نوع مواجهه با تاریخ مورد ترغیب و تشویق است که عبارت‌اند از: ۱. مواجهه عبرت‌آموز نسبت به وقایع تلخ و سرنوشت گذشتگان ۲. مواجهه پندآموز نسبت به پیشرفت‌ها و توفیقات گذشتگان و به عبارتی صعودهای گذشته و ۳. مواجهه تحلیلی نسبت به بازشناسی و ارزشیابی روابط میان حوادث گذشته.

این سه نوع مواجهه، که در تربیت علوی اساسی تلقی می‌شوند، می‌توانند ضمن اطلاع از گذشته پشت سر، در تعیین مسیر آینده رو در رو او را کمک کنند. این کارکردی است که در

تاریخ‌نگری رایج در مدنیت جدید، کمتر به چشم می‌خورد.

مطالعه تاریخ از راه باستان‌شناسی یا مکتوبات تاریخی، امروزه بسیار گسترش یافته است؛ اما با وجود این گسترش کمی و کیفی، مطالعات تاریخی تخصصی عام، در سطوح بالای آموزشی و سطوح آموزش همگانی، حاوی نتایجی که از مطالعه تاریخ در تربیت علوی به دست می‌آید، نیستند. تاریخ‌نگری در تربیت علوی، نگرشی خشنی یا حتی افتخارآمیز نیست؛ بلکه تاریخ‌آینه نقص‌نمای دنیا است که مواجهه عبرت‌آموز با آن موردنظر است.

نگاه امام به تاریخ نیز همان وجه مرآت‌ی را در خود دارد البته مرآت‌ی که کانون‌اش نقایص دنیای بشری است. تاریخ در نهج‌البلاغه گواه بی‌وفایی دنیا و حسرت بنی آدم است و نگاه به آن، انسان را از خواب خوش خیالی بیدار می‌کند. اگر بخواهیم برای تاریخ از نگاه نهج‌البلاغه نمادی برگزینیم، احتمالاً این نماد، گوزی متروک و بی‌نام و نشان خواهد بود، نه سردر بلند قصری با شکوه.

در هر صورت با بررسی بخش‌هایی از نهج‌البلاغه که به تذکر تاریخ می‌پردازد و مقایسه آن با تاریخ‌های نقلی و تحلیلی، تفاوتی شگرف، به وسعت تفاوت نگاه مادی با نگاه الهی، به خوبی حس می‌شود. تربیت علوی خواستار مواجهه عمیق و عبرت‌آموز، پندآموز و تحلیلی با تاریخ است: «... کجایند پادشاهان یمن و حجاز و فرزندان‌شان؟ کجایند فرعون‌ها و فرزندان‌شان؟... کجایند آن‌ها که با سپاه انبوه حرکت می‌کردند و هزاران نفر را شکست دادند و سپاه فراوان گرد آوردند...» (همان، خطبه ۱۸۲).

اصل دیگر تربیت علوی و شرط تحقق توحید حضوری، تکلیف محوری است. منظور از تکلیف محوری کلیه فرآیندهایی است که روح تعبد و تسلیم بی‌قید و شرط را در کودکان می‌پروراند و راه تجاهر به فسق را، هم زمان با راه ریاکاری و نفاق و تدلیس می‌بندد: «... اطاعت خدا را پوشش جان کنید نه تن، و با جان فرمان برید نه با تن...» (همان، خطبه ۱۹۸).

تکلیف محوری عبارت است از سامان دهی اعمال و گفتار در همه صحنه‌های زندگی، جهت جلب رضایت حق. تکلیف محوری یعنی حفظ حضور حق: «بدان که اگر کسی کیفیت تجلی حق را در ملک و ملکوت و ظهور ذات مقدس را در سماوات و ارضین به مشاهده حضوری یا مکاشفه قلبیه یا ایمان حقیقی بفهمد و نسبت حق به خلق و خلق به حق را آن‌چنان که هست بداند و کیفیت ظهور مشیت الهیه را در تعینات و فنای آن‌ها را در آن، علی‌ماهو علیه، ادراک کند، خواهد دانست که حق تعالی حضور در تمام امکانه و احیاز دارد و او را مشاهده کنند به علم حضوری در جمیع موجودات... سالک به هر مرتبه که هست حفظ حضور حق کند و از مخالفت آن ذات مقدس خودداری نماید؛ زیرا که حفظ حضور و محضر از فطرت‌هایی است که خلق بر آن مفتورند» (امام خمینی علیه السلام، ۱۳۷۷، ص ۴۸۲).

آن‌چه دلیل گناه‌کاری است، عدم درک محضریت حق است و از طرف دیگر، درک محضریت

حق، شرط لازم و کافی برای عمل به تکلیف، یعنی عمل مطابق با خواست الهی است؛ زیرا حفظ حضور از ذاتیات انسان‌هاست و این امری است که مستلزم دلیل و برهان نیست، بلکه به تجربه برای هر کس ثابت شده است که حضور شخص مقتدر، مانع از مخالفت علنی با اوست؛ و مخالفت با خواست دیگری، همواره مشروط به ضعف یا غیبت اوست. بنابراین، چون خدا نه ضعیف است و نه غایب، پس معصیت بنده، ناشی از غفلت از حضور یا جهل به قدرت و توان حق است. به این ترتیب، در تربیت علوی، کار تربیت بر تذکر حضور مقتدرانه حق استوار است. این تذکر، تنها جهت اطلاع نیست، بلکه مقدمه اقدام است. بنابراین همواره در نهج‌البلاغه تذکر حضور یا دعوت به تقوا و توصیه به تقوا همراه و دلیلی بر حضور مقتدرانه حق است. تکلیف محوری در تربیت علوی، محدودیت قلمرو ندارد، بلکه به معنای اطاعت بی‌مرز است؛ «عبادت در هر مظهری عبادت کامل مطلق است و انسان به حسب «فطرة الله التي فطر الناس عليها» (روم، ۴۱) طالب جمیل مطلق است، گر چه خود محجوب از این فطرت است و خود را دل‌بسته به متعین و تعین‌گمان می‌کند» (همان، ص ۶۴۰). بنابراین تکلیف محوری، دخالت هیچ عنصری از انانیت یا شراکت را نمی‌پذیرد، چرا که، مصلحت اندیشی‌های عقل حساب‌گر را هم بر نمی‌تابد. در حقیقت، تکلیف محوری، تعبیری واقعی از خود فرمانی متناسب با تربیت علوی است. به عبارت دیگر، تکلیف محوری ترجمه اسلامی «خودفرمانی» است.

تکلیف محوری، فراگیر است، در هر دو حوزه اجتماعی و فردی نفوذ دارد و در حوزه اجتماعی، شامل انواع مشارکت اجتماعی است. البته مشارکت اجتماعی در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه یا منشور تربیت علوی، حداقل سه شرط دارد که عبارت‌اند از:

۱. عدم آزمندی: «...اگر توانستی که بین تو و خداوند صاحب نعمتی قرار نگیری، چنین باش. تو روزی خود را می‌گیری و سهم خود می‌بری و مقدار ناچیزی که از سوری خداوند سببحان به دست می‌آوری، بزرگ‌تر و گرمی‌تر از فراوانی است که از دست بندگان دریافت می‌کنی، گر چه همه از خداوند است...» (نهج‌البلاغه، نامه ۳۱).

۲. تعاون: «... به نیکان نزدیک شو و از آنان باش و از بدان پرهیز و از آنان دوری کن...» (همان).

۳. همت: «... در یاری به انسان پست و دوستی دوست متهم، خیری نیست...» (همان).

به این ترتیب انواع مشارکت اجتماعی (اقتصادی، سیاسی و فرهنگی) که در تربیت‌های لیبرال به عنوان حقوق شهروندی بسیار مورد توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران تربیتی است و حتی برای فعالان سیاسی نقش مؤثری در تبلیغات انتخاباتی دارد، در تربیت علوی به صورت تکلیف الهی در حوزه توحید حضوری مطرح است. نکته اساسی در تفاوت جایگاه مشارکت اجتماعی به عنوان حق یا تکلیف، در این است که حق، هم قابل واگذاری و هم قابل گذشت کردن است؛ ولی تکلیف نه قابل واگذاری است نه قابل اهمال؛ بلکه خصیصه پاسخ‌گو بودن در برابر تکلیف،

نیروی بسیار عظیمی در فراخوانی مردم به صحنه مشارکت‌های اجتماعی دارد که هرگز چنین نیرویی با انرژی‌های ناشی از تبلیغات انتخاباتی یا تدبیرهای تربیتی در جوامع آزاد قابل مقایسه نیست. هم‌چنین مشارکت اجتماعی در تربیت علوی، بسته به شرایط، به هر دو صورت انتقادی و ایثارگرانه جریان می‌یابد. مشارکت انتقادی در نهج‌البلاغه، هم به صورت طرد جامعه‌پذیری (ر.ک: نهج‌البلاغه، خطبه ۱۵۲) و هم به صورت فتنه‌شناسی مورد توجه است (ر.ک: همان، خطبه ۱۴۷). فتنه‌شناسی که بخشی از مشارکت اجتماعی نقاد در تربیت علوی است، شرط هدایت یافتن و تمسک به حقیقت است و از اهمیت ویژه‌ای در نهج‌البلاغه برخوردار است. البته درباره مؤلفه‌های تکلیف محوری، یعنی مشارکت اجتماعی و تکالیف فردی که شامل احکام و عبادات رسمی دینی و اعمال روزمره شخصی است، در عهدنامه «مالک اشتر» می‌توان خطوط اصلی را به صورت واضح و نظام‌دار پی‌گیری کرد.

#### منابع

۱. قرآن کریم.
  ۲. نهج‌البلاغه.
  ۳. ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۷۹): ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام، تهران، طرح نو.
  ۴. موسوی، سیدصادق (۱۴۰۸): تمام نهج‌البلاغه (تحقیق و تنظیم و تنسیق)، تهران، مؤسسه الامام صاحب‌الزمان.
  ۵. العلوانی، طه جابر: اصلاح تفکر اسلامی، ترجمه: محمود شمس (۱۳۷۷)، تهران، نشر قطره.
  ۶. عمید، حسن: فرهنگ فارسی عمید، ج ۱۶ (۱۳۷۹)، تهران، امیرکبیر.
  ۷. سنت، ریچارد: اقتدار، ترجمه: باقر پرهام (۱۳۷۸)، تهران، شیرازه.
  ۸. خمینی، امام (سید روح‌الله) (۱۳۷۷): شرح حدیث جنود عقل و جهل، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (علیه السلام).
  ۹. فوکو، میشل: این یک چپ نیست، ترجمه: مانی حقیقی (۱۳۷۷)، تهران، مرکز.
  ۱۰. تافلر، آلوین: شوک آینده، ترجمه: حشمت‌الله کامرانی (۱۳۷۲)، تهران، گلشن.
11. Critical Conversation in Philosophy of Education, ed: Weudy Kohly, Power, Knowledge and Interests, I.D. Marshal, New York, Routledge. 1995.
13. APLE: Education and Power, Routledge, New York, 1995.