

تبیین و نقد جایگاه اقتدار معلم در تربیت دینی با نظر به آموزه‌های قرآنی

چکیده

این پژوهش به تشریح مفهوم اقتدار، تربیت دینی و پیامدهای ناشی از اقتدار نامشروع معلم پرداخته است. از سویی، اقتدار معلم یکی از مهم‌ترین موضوعات مورد بحث در تعلیم و تربیت است و از سوی دیگر، یکی از عوامل مرتبط با معلم که موجب آسیب در نظام تربیتی می‌شود، انتخاب و اعمال نامناسب اقتدار از سوی معلم است.

در این پژوهش از روش تجزیه و تحلیل مفهوم با نظر به شبکه‌ی معنایی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم اقتدار در آموزه‌های قرآنی گونه‌های مختلفی دارد که برخی موجه و برخی ناموجه است. گونه‌های موجه اقتدار معلم برخاسته از ویژگی‌های دانشی و اخلاقی او است و از این رو، تربیت دینی مدنظر در قرآن فرایندی است؛ یعنی یک جریان مستمر، تدریجی و زمان‌مند است و مانند گونه‌های شبه‌تربیت همچون تلقین و تحمیل، یک‌جانبه نیست، بلکه دوسویه و تعاملی است؛ همچنین در تحلیل آیات قرآن مشخص شد که مسئولیت فردی شاگرد در قبال سرنوشت خود، شأن انسانی معلم و همچنین رفتار انسانی او مانع از اقتدار ناموجه است؛ در نتیجه، در تعلیم و تربیت و به‌ویژه تربیت دینی، باید مراقب گونه‌های ناموجه اقتدار بود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۲۵

از صفحه ۱۸۱ تا صفحه ۱۹۸

حسن باقری نیا

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری (نویسنده‌ی مسئول).

h.bagherinia@hsu.ac.ir

فاطمه بهرامی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری.

f.bahrami@hsu.ac.ir

سید احمد محمدی حسینی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه حکیم سبزواری.

Sa.mohammadi@hsu.ac.ir

زهرا ایجادی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسفراین.

zahra.ejadi@iaiu.ac.ir

واژگان کلیدی:

اقتدار معلم، تربیت دینی، تلقین.

در فضایی زندگی می‌کنیم که گاهی در آن، تبعیت محض به‌عنوان ارزشی دینی تبلیغ و ترویج می‌شود؛ همچنین گاهی برداشت‌های معیوبی از دین می‌گردد؛ شبیه به این برداشت که «پس از شناخت الگو (و نه معیارها)، باید عقل را فرو نهاد و از معلم تبعیت محض نمود.» بدیهی است که در این موقعیت، معلم به مقام اطلاق می‌رسد و هرگونه اقتدار او به رسمیت شناخته می‌شود؛ ازاین‌رو، یکی از عوامل درون کلاس که تأثیر مشخصی بر دانش‌آموزان دارد، اقتدار معلم و چگونگی اعمال آن است.

این پرسش‌ها همیشه در ذهن صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و به‌ویژه تربیت دینی بوده که جایگاه اقتدار معلم در تربیت دینی کجاست و بر اساس آموزه‌های قرآنی کدام گونه‌های اقتدار معلم مورد تأییدند و کدام روش‌های اعمال اقتدار، آسیب‌زاست و آیا بر اساس آموزه‌های قرآنی، دانش‌آموز باید از معلم تبعیت محض داشته باشد.

پژوهشگران بر این ادعا هستند که هرچا اقتدار معلم سبب انتقال آموزه‌های بی‌دلیلی باشد یا هر نوع رابطه‌ی آموزشی غیرتعاملی که باعث بسته شدن ذهن و توانایی‌های عقلانی فراگیر شود و یا هرگاه در فرایند تربیت از شیوه‌های غیرعقلانی استفاده گردد، فرایند آموزش قابل دفاع نیست؛ ازاین‌رو، هدف مقاله‌ی حاضر بحث و بررسی درباره‌ی اقتدار مشروع (موجه) و نامشروع (ناموجه) معلم در آموزه‌های قرآنی است که آگاهانه یا ناآگاهانه به‌کاربرده می‌شود. پرسش اصلی این است: آموزه‌های قرآنی چه جایگاهی برای اقتدار در تعلیم و تربیت قائل است و آیا اقتدار معلم می‌تواند با اندیشه‌ورزی، استقلال نظر و استواری شخصیت شاگرد قابل جمع باشد؟

پیشینه‌ی پژوهش

شیخ‌الاسلامی، مخلصی، بطحایی و دادجو (۲۰۲۰، ص ۳۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی اقتدار در آموزش‌های اخلاقی نهج‌البلاغه» به این نتیجه رسیدند که اتوریته به معنای اقتدار مشروع، شامل اتوریته‌ی آموزشی می‌شود و از اشکالات واردشده به آن، این است که اتوریته‌ی معلم ممکن است سبب حذف استقلال یادگیرنده گردد.

سیدکلان، بابلان و جباری (۲۰۲۱، ص ۵۳) در پژوهشی با عنوان «کاوشی بر فهم ابعاد اقتدار معلمی در کلاس درس دانشگاهی با رویکرد آمیخته» نشان دادند اقتدار معلمان (نهادی، شناختی و عاطفی) در کلاس درس تأثیر مولدی بر دانش‌جومعلمان دارد؛ همچنین اقتدار معلمان در کلاس درس از طریق پویایی در موقعیت یادگیری و شوق و ذوق یادگیری، تأثیر مولدی بر آنان داشته است.

مصرآبادی، بدری و واحدی (۲۰۱۰، ص ۳۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم» نشان دادند که میانگین بی‌انضباطی دانش‌آموزان در شرایط کاربست اقتدار تنبیهی دارای بالاترین و سپس بیشترین بی‌انضباطی‌ها، به‌ترتیب در شرایط کاربست اقتدار قانونی، تشویقی، تخصص و کمترین میزان بی‌انضباطی در شرایط کاربست اقتدار مرجع رخ می‌دهد.

اسکندری، درودی، بهرامی و فرزانه (۲۰۱۵، ص ۹۹) در پژوهشی با عنوان «اقتدار معلم، اضطراب، افسردگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» دریافتند که میان اقتدار صوری- وجودی معلمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود ندارد؛ اما میان این نوع اقتدار معلمان از یک‌سو و افسردگی و اضطراب دانش‌آموزان از سوی دیگر، رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد. میان اقتدار محتوایی- حقوقی معلمان و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنادار و میان این نوع اقتدار معلمان و افسردگی دانش‌آموزان رابطه‌ی منفی معناداری برقرار است.

روش پژوهش

روش این پژوهش کیفی و از نوع تحلیل و تفسیر مفهومی است که عبارت‌اند از: بررسی بافت و سیاق مفهوم، بررسی ترادف کلمات و عبارات، تحلیل برحسب مفهوم متضاد، تحلیل برحسب شبکه‌ی معنایی. (باقری، ۱۳۸۹، ص ۷۸)؛ از این‌رو، ابتدا مفاهیم و واژگان مربوط به اقتدار در آموزه‌های قرآنی استخراج و سپس با نظر به شبکه‌ی معنایی و بافت و زمینه‌ی آیات طبقه‌بندی و تبیین شدند.

مفهوم‌شناسی اقتدار و انواع آن

اقتدار^۱ را می‌توان به میزان قابلیت نفوذ در مخاطب با میزان توان تأثیرگذاری بر آنان تعریف کرد. در برخی از دیدگاه‌ها و نظریات تربیتی مانند پایدارگرایی، بر اقتدار مربی تأکید بسیاری می‌شود؛ به عبارت دیگر، معلم محور نظام تعلیم و تربیت است و در کانون توجه قرار دارد. در مفاهیم اسلامی نیز تا جایی که به جایگاه معلم مربوط می‌گردد، به رسمیت شناختن اقتدار معلم اساسی است. جلوه‌ای از این تصویر را می‌توان در رابطه‌ی پیامبر^(ص) با پیروانش ملاحظه کرد؛ زیرا یکی از شئون پیامبر شأن معلمی اوست. آنجا که می‌گوید: «پروردگارا! در میان آنان، فرستاده‌ای از خودشان برانگیز تا آیات تو را بر آنان بخواند و کتاب و حکمت به آنان بیاموزد» (بقره: ۱۲۹)؛ بنابراین، هم تلاوت آیات که جنبه‌ی نقلی دارد و هم حکمت که جنبه‌ی عقلی دارد، وظیفه‌ی پیامبران بوده است؛ اما باید مشخص شود که این شئون پیامبری با کدام دسته از انواع اقتدار قابل جمع است.

بر اساس طبقه‌بندی منابع اقتدار اجتماعی توسط فرنچ و راون^۲، دست‌کم پنج منبع اقتدار قانونی، تخصص، مرجع، تشویقی و تنبیهی را می‌توان برای معلم تعریف کرد.

اقتدار قانونی^۳: بعضی از نقش‌ها صرف‌نظر از اینکه چه کسی آنان را ایفا می‌کند، ذاتاً اقتدار دارند. نقش معلمی نیز اقتدار قانونی مشخصی را با خود به همراه دارد. معلم بر اساس قانون،

1- authority

3- French, & Raven

4- Legitimate

۲- رَبَّنَا وَإِنَّا فِيهِمْ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ.

قدرت و اختیار تصمیم‌گیری راجع به امور کلاس خود را دارد؛ به‌عنوان مثال، او می‌تواند در برخورد با مسائل انضباطی، دانش‌آموزان را به مدیر یا مشاور مدرسه معرفی کند. البته زمانی اقتدار قانونی معلم آن قدر قوی بود که آن تنها قدرت مورد نیاز بود؛ اما امروزه این نوع اقتدار کم‌رنگ‌تر شده است. در حقیقت، در فلسفه‌ی تربیتی جدید، اطاعت بی‌چون‌وچرا پس‌نموده نیست. در این باره سانتراک^۱ (۲۰۰۶، ص ۵۶) اظهار می‌دارد که پیش‌تر به یک کلاس با انضباط همانند یک ماشین خوب روغن‌کاری شده نگاه می‌شد؛ اما امروزه بهترین توصیف یک کلاس درس منظم مشارکت و رفتار فعالانه‌ی دانش‌آموزان است.

اقتدار تخصص و کارپرماتیک^۲: در این اقتدار به‌سبب مقدس بودن شخص دستوردهنده و یا به علت اینکه در مجموع صفات برجسته‌ای دارد، اطاعت از فرد پذیرفته می‌شود؛ به‌عبارت دیگر، چنانچه شخصی از سوی گروه به‌عنوان فردی ماهر و متخصص شناخته گردد یا اینکه دانش وی را درباره‌ی موضوعی بیشتر از سایرین بدانند، گروه به وی اقتدار خواهد بخشید. گفتنی است که اقتدار تخصص هم به میزان بالای دانش و مهارت معلم در زمینه‌ی آموزش مربوط می‌شود و هم به توان او در ارائه و انتقال این مهارت‌ها (مصرآبادی، بدری، واحدی، ۱۳۸۹، ص ۱۳۷).

اقتدار مرجع^۳: به نفوذ معلم در قلب دانش‌آموزان از طریق نشان دادن احترام و محبت نسبت به آنان اشاره دارد. در کلاس درسی که رابطه‌ی عاطفی درستی میان معلم و دانش‌آموزان وجود داشته باشد، دانش‌آموزان به طریق مناسبی نیازهای خود همچون نیاز به قدرت، تحرک و داشتن سرگرمی و... را برآورده می‌کنند و معلم نیز به اهداف آموزشی خود می‌رسد. در عوض معلمانی که احساسات منفی نسبت به دانش‌آموزان دارند، نمی‌توانند احترام دانش‌آموزان را به‌دست آورند (همان، ۱۳۸۹، ص ۱۳۵).

اقتدار تشویقی^۴: تشویق از نظر تعلیم و تربیت، ترغیب یک رفتار خواسته‌شده است؛ به‌عبارت‌دیگر، تشویق ارائه‌ی یک محرک خوشایند به دنبال یک رفتار مطلوب برای افزایش دادن احتمال وقوع آن رفتار است. برای ایجاد انگیزه در امر یادگیری، دانش‌آموزان نیاز به تشویق دارند. تشویق مناسب و به‌جا انگیزه می‌شود و انگیزه عاملی است که از درون، دانش‌آموز را به تحرک وامی‌دارد و رفتار او را شکل می‌دهد. تشویق به‌صورت مختلف ممکن است انجام گیرد. به‌طورکلی، تشویق یا به‌صورت کلامی و یا به‌صورت غیرکلامی انجام می‌شود. در نوع کلامی می‌توان تشویق را به صورت‌های مختلف، از جمله استفاده از کلماتی مانند آفرین، احسنت و... انجام داد و در نوع غیرکلامی با حرکات صورت و تکان دادن سر می‌توان دانش‌آموز را تشویق کرد. توجه به سخنان دانش‌آموز در موقع ارائه‌ی درس خود یک نوع تشویق است. در این اقتدار معلم می‌تواند از

1- santrock
2- Expert
3- referent
4- reward

پاداش‌های مؤثری چون نمره، مسئولیت‌های خاص، توجه و رغبت استفاده کند.

اقتدار تنبیهی^۱: تنبیه از بین بردن یک رفتار ناخواسته است. به‌طور سنتی، اقتدار معلم با اقتدار تنبیهی (قهری) شناخته می‌شود. در ادبیات آموزش و پرورش، چوب و فلک یادگاری از این نوع اقتدار معلم است. تنها تأثیر استفاده از تنبیه برای حذف و یا کاهش یک رفتار نامطلوب این است که رفتار نامطلوب را سرکوب می‌کند و به حذف واقعی آن از خزانه‌ی رفتاری فرد منجر نمی‌شود، بلکه به‌طور موقت آن را ناپدید می‌سازد یا به‌عبارت‌دیگر، آن را پس می‌زند (همان، ۱۳۸۹، ص ۱۳۹).

کانت^۲ اقتدار تشویق و تنبیه را نقد می‌کند و معتقد است، تربیت باید بر بنیاد اصل‌ها باشد که پرورنده‌ی فهم هستند؛ نه بر بنیاد انضباط که تنها بازدارنده‌ی عادت‌های بد است؛ از این‌رو، بنیاد تربیت نباید بر تشویق و تنبیه باشد؛ زیرا این کار ارزش‌های اخلاقی را تا سطح خوشایند و ناخوشایند پایین می‌آورد. دانش‌آموزی که کار نیک را از آن‌رو برمی‌گزیند که پاداشی خوشایند دارد؛ پس از آنکه به دنیای بزرگ‌تر گام نهد و با این واقعیت روبرو شود که کار نیک چه‌بسا به نتیجه‌های ناخوشایند می‌انجامد، از آن روی‌گردان خواهد شد. وی بر آن است که دین را باید در پیوند با اخلاق و کمال معنوی انسان نگریست؛ نه در آموزش‌هایی که بنیادشان بر پدید آوردن احساس ترس و یا پاداش است. او معتقد است، با آنکه تربیت باید با الزام همراه باشد، هیچ‌گاه نباید به‌صورت وحشیانه درآید (نقیب‌زاده، ۱۳۸۵، ص ۶۵).

از آنچه تاکنون گفته شد، برمی‌آید که اقتدار معلم می‌تواند متکی به منابع مختلفی باشد، گاهی تشویق و گاهی تنبیه و زمانی ابهت و هیبت او؛ اما در مجموع باید گفت: اقتدار مشروع آن است که مبتنی بر جایگاه دانشی و استدلالی معلم باشد.

مفهوم تربیت دینی

تربیت دینی در ادبیات رایج، اصطلاحاً به مفهوم جنبه‌ای از روند تعلیم و تربیت ناظر به پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و عملی‌متربی از لحاظ التزام او به دین معین است. در دایرة‌المعارف بین‌المللی تعلیم و تربیت^۳ چنین تعریف شده است: «آموزش منظم و برنامه‌ریزی شده که هدف آن دستیابی فرد به اعتقاداتی درباره‌ی وجود خداوند، حقیقت جهان هستی، زندگی و ارتباط انسان با پروردگارش و دیگر انسان‌هایی است که در جامعه با آنان زندگی می‌کند.» از نظر باقری (۱۳۸۰ الف، ص ۱۶۳)، تربیت دینی به مفهوم رشد و تقویت مدلل عقاید دینی، حالات و عواطف مذهبی و تعهد به مناسک و آداب دینی برای تحقق شخصیتی متدین است.

بنا بر نظر باقری (همان، ص ۱۶۵)، طبق متون دینی اسلام، تربیت به معنی ربوبی شدن آدمی است و این ربوبی شدن نیز دربردارنده‌ی سه عنصر شناخت، انتخاب و عمل است و نشانگر روندی است

1- coercive

2- kant

3- International Encyclopedia of education

که فرد، تنها با روشن‌بینی عقلانی، تصمیم و استقامت در عمل می‌تواند آن را طی کند. به این ترتیب، ربوبی شدن آدمی باعث شکل‌گیری شخصیتی محکم و باکفایت می‌شود. منظور این است که این‌گونه تعبیر از تربیت، به‌ویژه در متون اسلامی، با مفهوم نسبتاً مستقل تربیت، یعنی با شاخص‌هایی چون اندیشه ورزی، استقلال نظر و استواری شخصیت هماهنگ است؛ بنابراین، با توجه به تعریف تربیت در متون دینی اسلام، تربیت یک جریان دوسویه است که شامل فعالیت‌ها و اعمالی از سوی مربی و متربی است. فعالیت‌ها و اعمال مربی شامل تبیین حقایق، به‌دست دادن معیارهای تنظیم فعالیت‌ها و معرفی تکالیف، همراه با کمک و ترغیب نسبت به انجام آن‌هاست. از سوی دیگر، فعالیت‌ها و اعمال متربی شامل شناختن حقایق یادشده، گزیدن و ایمان آوردن به آن‌ها و برگرفتن معیارها و عمل کردن به تکالیف است؛ بنابراین، اگر نقش مربی عمده شود، تنها انتقال مفاهیم، مهم تلقی می‌گردد و این با قبول دوسویگی تربیت در مفهوم اسلامی در تعارض است؛ به‌عبارت‌دیگر، قبول دوسویگی در مفهوم تربیت اسلامی مستلزم آن است که انگاره‌های معلم‌محوری و دانش‌آموزمحوری هر دو ناقص و ناتمام باشند (همان، ۱۳۸۹ ب، ص ۳۳) در اینجا ممکن است این سؤال پیش آید که آیا میان استقلال‌یابی شاگرد و اقتدار قائل شدن برای معلم تعارضی وجود دارد؟

اقتدار معلم را می‌توان از حیث مشروع و نامشروع بودن به چهار نوع محتوایی، صوری، حقوقی و وجودی تقسیم کرد. اقتدار محتوایی ناظر به اعتبار و حجیت سخن و عمل معلم به پشتوانه‌ی برخوردارهای وی از ویژگی‌های دانشی و ارزشی است. در مقابل، اقتدار صوری بیانگر اعتبار و حجیت یادشده تنها برحسب جایگاه رسمی معلم است. اقتدار حقوقی ناظر بر موجه بودن رای کسی در مشخص کردن راه و رسم حرکت آدمی است؛ به‌عبارت‌دیگر، رأیی که از اعتبار عقلانی برخوردار است. در مقابل، اقتدار وجودی بیانگر برقرار کردن نفوذ و حاکمیت وجودی نسبت به دیگری است، به‌طوری‌که اراده‌ی او را مغلوب سازد؛ در نتیجه، الگوی استقلال‌یابی شاگرد با گونه‌های مشروع اقتدار معلم یعنی اقتدار محتوایی و اقتدار حقوقی ملازم است؛ زیرا استقلال شاگرد در گروه عقلانیت یافتن است؛ اما با گونه‌های نامشروع اقتدار معلم یعنی اقتدار وجودی و صوری تعارض دارد؛ زیرا آشکارا مستلزم نفی اراده و اختیار هستند (همان). اقتدار نامشروع می‌تواند منجر به تلقین^۱ شود.

رابطه‌ی اقتدار و تلقین‌پذیری

در فرهنگ لغت، تلقین یعنی چیزی را در ذهن و فکر کسی حقیقت جلوه دادن و کسی را به چیزی متقاعد کردن (دهخدا، ۱۳۷۳، ذیل واژه‌ی اقتدار) و نیز به معنی فهماندن و یاد دادن کلامی به کسی، مطلبی را زبانی به کسی گفتن و فهماندن، کسی را وادار به گفتن کلامی کردن است (عمید، ۱۳۶۹، ذیل واژه‌ی اقتدار). در تعاریف یادشده، به روش ارائه اشاره‌ای نشده است که می‌تواند موجه یا ناموجه (شستشوی مغزی) باشد.

1- indoctrination

به‌زعم‌تی‌سن^۱ تلقین جریان ذهنی است که نتیجه‌اش پذیرش بدون استدلال عقاید و افکاری است که به‌وسیله‌ی دیگری القا می‌شود (تی‌سن، ۱۹۹۱). به‌زعم پالمِر^۲ تلقین به‌منزله‌ی یک روند ارتباطی تعریف می‌گردد که سبب پذیرش یک پیشنهاد از روی اعتقاد می‌شود، بدون آنکه زمینه‌ی منطقی مناسب برای چنین پذیرشی وجود داشته باشد که به روش‌های گوناگونی نیز ممکن است انجام پذیرد. به‌طورکلی، تلقین به معنی تحمیل عقاید و اصرار به اینکه فرد چیزی را بپذیرد، بدون اینکه آن را بشناسد و علت پذیرش یا رد آن را بداند (پالمِر، ۱۹۵۷، ص ۷۸). گاهی تلقین به معنای تکرار استعمال می‌شود؛ یعنی عمل یا فرایند باوراندن چیزی یا پدیدآوردن تصویری از راه تکرار؛ برای مثال، به افراد توصیه می‌گردد که تحت تأثیر گفته‌های دیگران قرار نگیرند یا از مریبان خواسته می‌شود که فلان نکته را پیوسته تلقین کنند. به‌زعم تی‌سن (۱۹۸۴، ص ۱۳۲) تلقین می‌تواند چند حالت داشته باشد: مثلاً هنگامی که هدف از آموزش و کاربرد آن، یادگیری بدون دلیل باشد یا هنگامی که نتیجه و محصول آموزش، ذهن‌های بسته باشد یا یادگیری محتواها و مسائلی مانند دین، اخلاق و سیاست باشد که باز همان تلقین است و یا هنگامی که بگوییم این مسئله به شیوه‌های غیرعقلانی ارائه می‌شود؛ بنابراین، مجموعه‌ای از این‌ها به تلقین منجر می‌گردد. اگر فردی در فرایند آموزش قرار گیرد، انتظار می‌رود که او بنا به دلایل منطقی، عقایدی را بپذیرد. هر قدر استدلال و توانایی درک روابط میان پدیده‌های یادگیری محکم و استوار باشد، امر آموزش مؤثرتر واقع خواهد شد. حال اگر شکل یافتن مفاهیم با استدلال همراه نباشد و یا حتی با استدلال یک‌طرفه و نبودن شواهد و دلایل کافی همراه باشد، در این حالت روش تلقینی جایگزین آموزش می‌شود؛ بنابراین در الگوی تلقینی، انتقال دانش و معلوماتی مطرح است که استدلال در آن دخالت نداشته باشد و مفید بودن آن به ارائه‌کننده (تلقین‌کننده) مربوط می‌گردد (فتحی آذر، ۱۳۸۲). از نظر قرآن، تمایل به یک عقیده و باور باید بر مبنای تعقل باشد؛ نه گرایش عاطفی (بقره: ۱۷۰)^۳؛ زیرا اگر بپذیرند که عقل و خرد ملاک درستی و نادرستی باورها و اعتقادات است و دیگران نیز مبنای اعتقادات و باورهای خویش را اندیشه و تعقل قرار می‌دادند، دیگر به تلقین در تربیت دینی نیازی نبود. در قرآن، روحیه‌ی حقیقت‌جویی یکی از ویژگی‌های فطری انسان است. تقویت نکردن این ویژگی فطری به ضعف، سستی و انحراف فکری، سرسپردگی به دیگران، شخصیت‌پرستی و گرایش به اکثریت بدون اندیشه کردن منجر می‌شود.

پیامدهای تلقین ناشی از اقتدار نامشروع معلم

درواقع، تربیت فراهم‌سازی شرایطی است که طی آن، فراگیران توانایی بروز استعدادها بالقوه‌ی خود را به بهترین شکل ممکن داشته باشند و بتوانند در زندگی شخصی خویش به‌صورتی مستقل و عقلانی عمل کنند. این در حالی است که کاربرد تلقین به‌عنوان یک روش در تعلیم و تربیت که بر عنصر «هیبت» افراد

1- Thissen

2- palmer

۳- وَ إِذَا قِيلَ لَهُمْ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوْ لَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَخْفَوْنَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ.

تلقین‌کننده استوار است، به‌هیچ‌روی باعث پرورش این توانایی‌های فطری انسان نمی‌شود. هنگامی که فردی سخنی را نه به‌سبب استواری و معقولیت آن، بلکه به‌سبب هیبت گوینده‌ی آن می‌پذیرد، به تلقین روی آورده است (باقری، ۱۳۸۹، ص ۵۶)؛ بنابراین، طبیعی است که کاربرد این روش پیامدهای شخصیتی، فرهنگی و اخلاقی فراوانی می‌تواند داشته باشد. از نظر فریره و فاندز^۱ (۱۹۸۵، ص ۱۷۸)، آموزش تلقینی یکی از خطرناک‌ترین اشکال محیطی است که روند ستم‌پذیری را رواج می‌دهد و تقویت می‌کند. مهم‌ترین ویژگی این آموزش برخورداری از لحن و زبان جذاب و ناتوانی در ایجاد و تغییر است. نقش شاگرد در این نوع از آموزش صرفاً به حفظ، یادآوری و بازگویی جمله‌هایی محدود می‌شود که می‌شنود، بدون آنکه محتوای آن را درک و تحلیل کند. هدف آموزش تلقینی چیزی نیست جز عادت دادن فراگیران به روش یادآوری مکانیکی محتوا و تبدیل آن به ظرف خالی تا مربی سخنان خود را در آن بریزد. هرچه مربی در انجام این نقش توانا تر باشد، از موفقیت بیشتری برخوردار است و ظرف پرتو، دلیل بر درخشندگی شاگرد است (فریره، ۱۳۶۳، ص ۴۲). به این ترتیب، آموزش به‌نوعی سرمایه‌گذاری تبدیل می‌شود که در جریان آن، فراگیران نقش بانک‌ها و مریبان نقش سپرده‌گذاران را ایفا می‌کنند. این همان مفهوم بانکی آموزش است که نقش شاگرد در آن به‌عنوان دریافت‌کننده‌ی معلومات طبقه‌بندی شده است؛ دریافت‌کننده‌ای که بدون آگاهی، مغز خود را انباشته از این معلومات کرده است. در چنین شرایطی حقیقت این است که عقل انسان از نوآوری محروم می‌شود؛ زیرا نه سؤال می‌کند و نه وارد عمل می‌گردد. به این ترتیب، بعید نیست که کاربرد این شیوه‌ی آموزش انسان‌هایی سازگار با محیط، مطیع و فرمان‌بر تحویل جامعه دهد و یا باعث شکل‌گیری ذهن بسته^۲ و ایجاد خصوصیات همچون تسلیم و سرسپردگی در برابر شرایط موجود و رغبت نداشتن نسبت به یادگیری و مشارکت با دیگران در حل مشکلات اجتماعی شود (کلاباخ، ۲۰۰۷، ص ۱۵۲). در این باره آموزش‌پروورش پیش‌رو^۳ اصرار می‌ورزد که دانش‌آموز را باید از تربیت سنتی که بر یادگیری مکانیکی تأکید می‌نهد، رهایی بخشند و معلمان باید راهنمایان یادگیری باشند، نه انتقال‌دهندگان اطلاعات. (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۲۵۶). روسو^۴ معتقد است اقتدار نامشروع معلم دانش‌آموزان را مطیع بار می‌آورد و باعث یادگیری طوطی‌وار می‌شود؛ بنابراین، اقتدار خشک معلم را مردود می‌انگارد و معتقد است مؤثرترین یادگیری هنگامی تحقق می‌یابد که از علایق و نیازهای دانش‌آموزان پیروی کند. اگر ما بخواهیم چیزهایی را که بیرون از علایق و توانایی آنان است، به آنان بیاموزیم، نه تنها چیزی به آنان نیاموخته‌ایم، بلکه فهم آنان را از تحول بازداشته‌ایم؛ زیرا وادارشان کرده‌ایم سخنانی را که نمی‌فهمند، تکرار کنند و به‌جای اینکه خودشان بیندیشند، اندیشه‌های دیگران را بازگو نمایند. روسو بر آن است که معلم خوب کسی نیست که در کمترین زمان بیشترین چیزها را می‌آموزد، بلکه کسی است که شوق به آموختن و فهمیدن را در دانش‌آموزان برمی‌انگیزد (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۵۲). اسوگ^۵ (۱۹۹۱، ص ۱۲۶) معتقد است که سبک رهبری معلم چیزی نیست جز روش‌هایی که او برای اعمال اقتدار انتخاب کرده است

1- Freire & faundes

2- closed mind

3- progressive Education

4- jean-jacques Rousseau

5- savage

و به کار می‌بندد. سبک رهبری معلم بر رفتار دانش‌آموزان و میزان مشارکت آنان تأثیر می‌گذارد. بسیاری از رفتارهای نامطلوب دانش‌آموزان در حقیقت عکس‌العملی نسبت به نحوه‌ی به‌کارگیری اقتدار از سوی معلم است. نیاز به قدرت یکی از نیازهای دانش‌آموزان است که بایستی در کلاس برآورده شود. اگر آنان تصور کنند توانایی‌هایی که این نیازهایشان را برآورده می‌کند، از سوی معلم تهدید می‌گردد، ممکن است اقتدار معلم را به مبارزه بطلبند. آن‌چنان‌که در قرآن نیز آمده است که انسان موجودی جدال‌پیشه است.^۱ دیوئی^۲ بر آن است که بهترین روش آموزش به‌کار بردن روش پژوهش علمی از سوی خود دانش‌آموز است که در آن، اقتدار معلم بسیار بی‌رنگ است؛ همان روشی که یک پژوهنده یا دانشمند برای رسیدن به پاسخ یک مسئله در پیش می‌گیرد. کار معلم بیش از هر چیزی، راهنمایی دانش‌آموزان و یاری آنان در پژوهش است. دیوئی بر آن است که معلم باید تا آنجا که می‌تواند از بیان اندیشه‌ها به‌صورت قطعی و جزمی خودداری کند؛ زیرا این کار سبب خواهد شد تا دانش‌آموزان همه‌ی مسائل مهم را از پیش حل‌شده بپندارد (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۲۳).

گونه‌های اقتدار نامشروع در قرآن

در آموزه‌های قرآنی برخی گونه‌های اقتدار در ردیف سلطه‌گری و دیکتاتوری است که صفتی فرعون‌ی شمرده‌شده و کاملاً نفی‌شده است. دو نمونه در جدول ذیل آورده‌شده است.

جدول شماره ۱. اقتدار و سلطه‌گری در قرآن	
فِرْعَوْنُ: مَنْ يَرْوِدُكَ بَلَدًا مَرْتَبَةً شِمَا هَسْتُمْ.	أَنَا رَبُّكُمْ الْأَعْلَى (نازعات: ۷۹).
پس قومش را کوچک و خوار کرد تا از او تبعیت کند.	فَأَسْتَحَفَّ قَوْمَهُ فَأَطَاعُوهُ (زخرف: ۵۴).

در برخی آیات قرآن نیز از نفی اجبار در هدایت سخن به‌میان آمده است و از این‌رو، اقتدار معلم باید با نفی اجبار قابل‌جمع باشد.

جدول شماره ۲. نفی اجبار و اقتدار معلم	
تو مجبورکننده نیستی.	مَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِجَبَّارٍ (ق: ۴۵).
تو بر آنان سیطره نداری.	لَسْتَ عَلَيْهِمْ مُّصِيطِرٌ (غاشیه: ۲۲).
تو وکیل آنان نیستی.	وَمَا أَنْتَ عَلَيْهِمْ بِوَكِيلٍ (زمر: ۴۱).
و ما وظیفه‌ای نداریم جز اینکه ابلاغ‌کننده باشیم.	وَمَا عَلَيْنَا إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ (یس: ۱۷).
همانا ما راه را نشان دادیم؛ خواه شکرگزار باشند یا کفران پیشه.	إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا (انسان: ۳).

در برخی آموزه‌های قرآنی نیز بر استدلال‌ورزی تأکید ویژه‌ای شده است و از این‌رو، اقتدار معلم باید با استدلال‌ورزی شاگردان قابل‌جمع باشد.

۱- وَ كَانَ الْإِنْسَانُ أَكْثَرُ شَيْءٍ جَدَلًا.

جدول شماره ۳. استدلال‌ورزی و اقتدار معلم	
قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (بقره: ۱۱).	بگو: دلیل بیاورید، اگر راست می‌گویید.
أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ (یوسف: ۱۰۸).	با بصیرت مردم را به سوی خدا دعوت کن.
إِنْ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الضُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ (انفال: ۲۲).	همانا بدترین جانداران نزد خدا کر و کورانی هستند که نمی‌اندیشند.
وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قُلُوبِي (بقره: ۲۶۰).	اما می‌خواهم قلبم آرام گیرد.
ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ (نحل: ۱۲۵).	دیگران را با حکمت و موعظه‌ی حسنه به راه پروردگارت دعوت کن.
قُلْ أَتَحَاجُّونَنَا فِي اللَّهِ (بقره: ۱۳۹).	آیا (درباره‌ی قوم لوط) با ما مجادله می‌کنی؟

در برخی آیات نیز تبعیت محض و کورکورانه نکوهش شده است و این‌گونه از تبعیت در زمره اقتدار نامشروع قرار می‌گیرد.

جدول شماره ۴. تبعیت کورکورانه و اقتدار	
إِنَّا أَنْطَعْنَا سَادَتَنَا وَ كُبْرَاءَنَا فَأَصْلُونَا السَّبِيلَا (احزاب: ۶۷).	ما از بزرگانمان اطاعت کردیم؛ پس گمراه شدیم.
وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا (اسرا: ۳۶).	از آنچه درباره‌ی آن دانشی نداری، تبعیت نکن. همانا گوش و چشم و قلب باید پاسخگو باشند.
وَإِنْ جَاهِدَاكَ عَلَىٰ أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا (لقمان: ۱۵).	و اگر تو را وادارند تا درباره‌ی چیزی که تو را به آن دانشی نیست، به من شرک ورزی، از آنان فرمان مبر.
اتَّخَذُوا أَخْبَارَهُمْ وَ رَهْبَانَهُمْ أَزْوَاجًا مِنْ دُونِ اللَّهِ (توبه: ۳۱).	همانا روحانیان دین خود را به جای خدا اختیار کرده بودند.

نکته‌ی دیگر اینکه شأن انسانی و بشری پیامبر اسلام در آموزه‌های قرآنی مانع استفاده از اقتدار نامشروع در تربیت دینی است؛ ازجمله در آیات ذیل به این جنبه اشاره شده است.

جدول شماره ۵. شأن انسانی و بشری پیامبر مانع اقتدار ناموجه	
قُلْ إِيَّاهُ أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَىٰ إِلَيَّ (کهف: ۱۱۱).	من هم بشری چون شما هستم؛ اما به من وحی می‌شود.
عَبَسَ وَتَوَلَّىٰ (عبس: ۱).	ترش‌روی گشت و روی برگرداند.
عَفَا اللَّهُ عَنْكَ لِمَ أَذْنَتْ لَهُمْ (توبه: ۴۳).	خدا از تو درگذرد، چرا به آنان اجازه دادی.
فَسَبِّحْ بِحَمْدِ رَبِّكَ وَاسْتَغْفِرْهُ (نصر: ۳).	پس ستایش پروردگارت را کن و طلب آمرزش نمای.

همچنین رفتار انسانی و کریمانه‌ی پیامبر در قرآن با اقتدار نامشروع همخوانی ندارد؛ از جمله در آیات ذیل به این نکته اشاره شده است.

جدول شماره ۶. رفتار انسانی و کریمانه‌ی پیامبر مانع اقتدار ناموجه

پس به سبب رحمت الهی است که چنین نرم خوی شده‌ای.	قِيمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِيَنْتَ لَهُمْ (آل عمران: ۱۵۹).
نیکی و بدی یکسان نیست؛ پس بدی را به بهترین شیوه دفع کن.	وَلَا تَسْتَوِی الْحَسَنَةُ وَ لَا السَّیِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِی هِیَ اَحْسَنُ (فصلت: ۳۴).
احسان نمای، آنچنان که خدا بر تو احسان کرده است.	اَحْسِنْ کَمَا اَحْسَنَ اللَّهُ لِیْکَ (قصص: ۷۷).
همانا فرزندان آدم را گرمی داشتیم.	وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ (اسرا: ۱۷).

از آنچه در جداول بالا آمده است، چنین برمی آید که در متون اسلامی، به نفی گونه‌های نامشروع اقتدار معلمان، در عین پذیرش گونه‌های مشروع اقتدار آنان اشاره شده است. در اینجا از میان آیات اشاره شده در جداول به ذکر چند نمونه اکتفا می‌کنیم. «و اگر تو را وادارند تا درباره‌ی چیزی که تو را به آن دانشی نیست، به من شرک ورزی، از آنان فرمان مبر؛ اما در دنیا به خوبی با آنان معاشرت کن» (لقمان: ۱۵)^۱. این مورد درباره‌ی والدین است که اولین مربیان محسوب می‌شوند. در این باره ذکر شده است که اگر والدین خواستند فرزند خود را به قهر و جبر (اقتدار وجودی)، به راه و رسمی فراخوانند که به دور از علم و مبتنی بر امور موهوم است، در این صورت، فرزند باید از فرمان آنان سرپیچی کند؛ اما در عین سرپیچی از سخن والدین، معاشرتی موجه با آنان داشته باشد؛ زیرا در متون اسلامی، پاس داشتن حرمت والدین و مربیان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است (باقری، ۱۳۸۹، ص ۵۶). در جای دیگر چنین آمده است: «بگو اگر راست می‌گویید دلیل خود را بیاورید» (بقره: ۱۱۱)^۲. در این مورد نیز می‌توان به آیه‌ای دیگر اشاره کرد، آنجا که می‌گوید: «به دنبال چیزی که به آن علم نداری نرو که همانا گوش و چشم و دل همه درباره‌ی آن مورد بازخواست واقع می‌شوند» (اسراء: ۳۶)^۳؛ بنابراین، از چیزی که بدان علم و یقین نداری (چه اعتقاد غیرعلمی باشد و چه عمل غیرعلمی)، پیروی نکن و این امری فطری است که هر انسانی در مسیر زندگی‌اش، چه در مرحله‌ی اعتقاد و چه در مرحله‌ی عمل، هدفی جز رسیدن به واقع ندارد و می‌خواهد اعتقاد و عملی را برگزیند که عین واقع و حق باشد و این مسئله تنها با پیروی از علم و یقین محقق می‌شود و گمان و شک و وهم چنین نتیجه‌ای را نخواهد داشت؛ یعنی امر مورد شک و گمان را نمی‌توان عین واقع دانست، آنگاه به گوش و چشم و قلب اشاره می‌کند که این‌ها وسایل تحصیل علم هستند. علاوه بر آیات بالا می‌توان به آیه‌ی دیگری استناد کرد که این محتوا را دارد: «و گفتند پروردگارا: ما بزرگان و سالخوردگان خود را اطاعت کردیم و آن‌ها ما را گمراه کردند» (احزاب: ۶۷)^۴.

۱- وَ اِنْ جَاهِدَاكَ عَلٰی اَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا وَ صَاحِبُهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا.

۲- قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ اِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ.

۳- وَ لَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ اِنَّ السَّمْعَ وَ الْبَصَرَ وَ الْفُؤَادَ كُلُّ اُولٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا.

۴- وَ قَالُوا رَبَّنَا اِنَّا اَطَعْنَا سَادَتَنَا وَ كِبْرَاءَنَا فَاصْلُوْنَا السَّبِيلَ.

رابطه‌ی تربیت دینی و تلقین ناشی از اقتدار نامشروع

در حوزه‌ی تربیت دینی، به‌کارگیری روش تلقین با اهداف شناختی، عاطفی و اجتماعی آن تعارض دارد؛ برای مثال، در شریعت اسلام، باور کردن اصول دین تنها با بهره‌گیری از شیوه‌ی استدلالی و تحقیقی پذیرفتنی است؛ نه تلقینی و تحمیلی. پذیرش مفاهیم و اندیشه‌ها به‌صورت تلقینی و غیراستدلالی در نظام تعلیم و تربیت دینی همواره نکوهش شده است، همچنان‌که قرآن در این باره کسانی را مثال می‌زند که تنها به پذیرش غیراستدلالی برخی از آموزه‌های دینی اکتفا کرده‌اند و این نوع پذیرش باعث نمی‌شود که آنان در ردیف افراد مؤمن و دین‌باور قرار گیرند. در قرآن آمده است که: «عرب‌های بادیه‌نشین ادعا می‌کنند که ما ایمان آورده‌ایم، به آنان بگو شما به مرتبه‌ی ایمان نرسیده‌اید؛ اما بگویید: ما اسلام آورده‌ایم و هنوز ایمان در دل‌های شما وارد نشده است» (حجرات: ۱۴).^۱

لازمه‌ی تربیت دینی آن است که منطق و ماهیت تغییرات مدنظر برای فراگیران روشن شود. تربیت «چرایی‌بردار» است و این چرایی، نه به‌صورت انفعالی، بلکه باید به شکل فعال انجام گردد (باقری، ۱۳۷۹، ص ۱۳۲)؛ به‌عبارت‌دیگر، تربیت دینی فراهم کردن فرصت‌های طبیعی و درون‌یاب است تا افراد با تجربه‌ی شخصی و الهام از فطرت خویش، بارقه‌ی تعالی‌بخش دین را کشف کنند. از نظر چائوب^۲، اگر بخواهیم تربیت دینی فایده‌ای داشته باشد، باید توجه داشت که تجربه و آگاهی دینی امری قلبی است و نمی‌توان آن را به کسی تلقین و تحمیل کرد؛ از این‌رو، باید به‌جای شخصیت‌پرستی، محیط آموزشی را به‌گونه‌ای طراحی کرد که خود فراگیران با نوعی تحرک از درون به‌سوی تجربه کردن امور دینی روی بیاورند. علاوه بر این، باید توجه داشت که اعتقاد کورکورانه و دید محدود از ذهن فراگیران دور گردد. آنان باید در رویارویی با استدلال‌های علمی و دینی آزاد گذاشته شوند. در این صورت است که می‌توانند با فراگرفتن دیدگاه منطقی، نگاهی مقبول به امور داشته باشند (مشایخی‌راد، ۱۳۸۰). محقق نراقی و فاضل نراقی بسیاری از رفتارهای ناپه‌نجان، غیراخلاقی و غیردینی را ناشی از نداشتن بینش و شناخت کامل در کردار، رفتار، انگیزه‌ها، آثار و عوارض آن‌ها می‌دانند و معتقدند که با دادن بینش و شناخت صحیح می‌توان مرتبه‌ی تربیت کرد و اخلاق وی را اصلاح نمود و از وقوع مشکلات روانی و رفتارهای زشت و سرنوشتی ناخواسته پیش‌گیری کرد؛ از این‌رو، این دو مربی و متفکر دینی در همه‌ی جنبه‌های تربیتی، به‌ویژه تربیت دینی و اخلاقی، بر روش ایجاد بینش صحیح تأکید می‌کنند؛ نه تلقین و تحمیل (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۰)

درواقع، در الگوی تلقینی پذیرش کورکورانه‌ی نظریات مطرح است و یادگیرنده حالت غیرفعال و دریافت‌کننده و یا ضبط‌کننده دارد. او مجبور است مطالب را بی‌کم‌وکاست ضبط و طوطی‌وار قبول و حفظ کند. تلقین هم رشد فرد را متوقف می‌نماید و هم او را متعصب بار می‌آورد. فرد تلقین‌پذیر نه‌تنها آنچه را که پذیرفته، درک نمی‌کند، بلکه از درک چیزهای جدید نیز ناتوان است و نسبت به آنچه

۱- اَلْبِ اَلْاَعْرَابِ اَمَنًا فَلَمْ تُؤْمِنُوْا وَ لَکِنْ قَوْلُوْا اَسْلَمْنَا وَ لَمَّا يَدْخُلِ الْاِيْمَانُ فِي قُلُوْبِكُمْ.

فراگرفته است، تعصب دارد. او حاضر به بحث و بررسی درباره‌ی آنچه پذیرفته نیست و نمی‌خواهد آنچه به او تلقین شده، ارزیابی کند؛ چون افکار او پایه‌ی شخصیتش را تشکیل می‌دهد و ارزیابی آن‌ها موجب تزلزل وی خواهد شد. از آثار دیگر تلقین، دشمنی با کسانی است که عقاید فرد را مورد تردید و سؤال قرار می‌دهند. این در حالی است یکی از ویژگی تربیت‌شدگان از نظر قرآن، برای کسانی است که همواره قول‌ها را می‌شنوند و به بهترین آن عمل می‌کنند (زمر: ۱۷-۱۸)^۱. همان‌گونه که اشاره شد، فرد متعصب بدون درک صحیح و دلیل قانع‌کننده، نظریه‌ای را می‌پذیرد؛ بنابراین، برایش تجدیدنظر در افکار مشکل است.

به‌طور کلی، باید اقرار کرد که نمی‌توان به‌صورت مطلق به طرد و نامطلوبی روش تلقین حکم داد. حقیقت این است که روش آموزش در هر دوره از رشد انسان، بر مبنای اصول مشخصی مبتنی است که امکان و اجازتهای کاربرد آن روش را فراهم می‌کند؛ بنابراین، باید یادآور شد که زمانی امکان خرده‌گرفتن بر روش تلقین وجود دارد که هدف از آموزش و کاربرد آن، یادگیری مفاهیم، نظریه و آموزه‌ها، بدون استدلال و دلیل باشد یا هنگامی که نتیجه و محصول آموزش باعث ایجاد ذهن‌های بسته شود. ممکن است در اینجا سؤالی مطرح گردد و آن این است که تا زمانی که فراگیران از میزان رشد عقلانی لازم برای درک معارف دینی برخوردار نشده است، چگونه می‌توان به آموزش عقلانی و مستدل آموزه‌های دینی پرداخت؟ به‌احتمال بسیار پاسخ این است که تا زمانی که درک شناختی فراگیران به حد لازم نرسیده است، نباید از آنان انتظار داشت که استدلال‌ها و توجیه‌های منطقی درباره‌ی آموزه‌های دینی را بفهمند، چه رسد به اینکه آن‌ها را قبول کنند و مطابق آن‌ها عمل نمایند. نکته اینجاست که برخلاف روش تلقین، روش تعقلی و آموزش دین بر مبنای اندیشه، برهان و استدلال با تأخیر در روند تربیت دینی وارد می‌شود. به همین سبب است که در آموزش دین به کودکان، از توصیه‌های رفتاری و تلقینی بیشتر استفاده می‌کنند، همچنان‌که صاحب‌نظران تربیت دینی، از جمله محقق نراقی، کاربرد روشی مانند تلقین در تربیت دینی را در دوره‌ای جایز می‌داند که متری به رشد بالای شناختی نرسیده است و معتقد است که طی این دوره می‌توان با عرضه و تلقین مسائل اعتقادی به‌صورتی ساده، کودک را با الفاظ و جملات اعتقادی مربوط به دین آشنا کرد و سپس مفاهیم و آموزه‌های اعتقادی را به او تفهیم نمود (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۰، ص ۷۹)؛ بنابراین، اگر استفاده از روش تلقین در تعلیم و تربیت به‌صورت منفی و تحمیلی نباشد، بلکه به‌صورت «مثبت»، «آگاهانه» و آزادانه انجام گیرد، بسیار مطلوب و مؤثر خواهد بود. تکرار ۳۱ بار آیه‌ی «فَبِأَيِّ آلَاءِ رَبِّكُمَا تُكَذِّبَانِ» (الرحمن)، ۱۰ بار آیه‌ی «وَيُلِّئُ يَوْمَئِذٍ لِلْمُكَذِّبِينَ» (مرسلات) و ۸ بار آیه‌ی «فَاتَّقُوا اللَّهَ وَ أَطِيعُوا» نشان از اهمیت به‌کارگیری روش تلقین دارد. حضرت علی^(ع) نیز این روش را مورد توجه قرار داده است و می‌فرماید: «اگر بردبار نیستی، خود را همانند بردباران نما؛ زیرا بسیار اندک هستند کسانی که خود را گروهی همانند می‌کنند و یکی از آنان نمی‌شوند» (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۰۷)^۲.

۱- فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ.

۲- إِنْ لَمْ تَكُنْ حَلِيمًا فَتَحَلَّمْ، فَإِنَّهُ قَالَ مَنْ تَشَبَهَ بِقَوْمٍ إِلَّا أَوْشَكَ أَنْ يَكُونَ مِنْهُمْ.

با توجه به مفهوم تربیت دینی، یعنی جریان ربوبی شدن و ربوبی ساختن آدمی، باید پذیرفت که دوره‌ی آغازین کودکی که بیرون از متن اصلی تربیت است، به منزله‌ی دوره‌ی تمهید و مقدماتی برای ورود به تربیت دینی است و در واقع، باید در این مقطع، به آماده‌سازی کودک برای ورود به قلمروی اصلی تربیت دینی پرداخت. در این دوره است که بنا به دلایلی که گفته شد، همچون بحث عقل و خردورزی، می‌توان پاره‌ای از روش‌های آموزشی خاص این دوره، همچون تلقین را به کار گرفت؛ برای مثال، باید ظواهر کودک را به سوی گفتارها و رفتارهای مطلوب هدایت کرد و از انواع روش‌های تلقینی استفاده نمود. در تلقین قولی می‌توان به کودک کمک کرد تا سخنانی را بر زبان جاری کند و در برابر حالت مطلوب قرار گیرد. در تلقین فعلی می‌توان به کودک کمک نمود تا در برابر عملی قرار گیرد که از آن طریق، حالات درونی مطلوبی در او ایجاد شود (باقری، ۱۳۸۲، ص ۴۳).

بدیهی است که تلقین به خود می‌تواند با عاملیت آدمی قابل جمع باشد؛ از این رو، میان تلقین به خود (خودپیشنهادی) و تلقین دیگری (شستشوی مغزی) تفاوت وجود دارد. تلقین زمانی ناپسند است که متوجه دیگری و به روشی غیراستدلالی است؛ بنابراین، شروع تربیت دینی با پشتوانه‌ی عقل و استدلال، به‌ویژه در دوران کودکی مسائل خاص خود را دارد. حتی با تأمل در روش تربیتی پیامبر اسلام (ص) متوجه می‌شویم که ایشان به‌جای تکیه‌ی صرف بر بهران و استدلال، ابتدا بر عمل تأکید می‌کرد و با مهربانی و لطافت کلام، دیگران را قلباً به دین متمایل می‌نمود و پیش از بحث کردن و گفت‌وگو درباره‌ی دین و غیره، به اقامه‌ی نماز دعوت می‌کرد و سپس باب بحث و مباحثه را می‌گشود (سعیدی و کیانی‌نژاد ۱۳۸۲، ص ۷۵).

آسیب‌شناسی اقتدار نامشروع

درباره‌ی رابطه‌ی معلم و شاگرد به یک نوع آسیب‌شناسی می‌توان اشاره کرد که در نتیجه‌ی مورد بدفهمی قرار گرفتن معیارها و مفاهیم دینی به وجود آمده است. اقتدار نامشروع که شامل اقتدار وجودی و صوری است، می‌تواند فرایند تعلیم و تربیت را با اختلال همراه کند. در این نوع اقتدار، معلم نه به‌واسطه‌ی بهره‌های دانشی و ارزشی و قدرت اقناع‌کنندگی، بلکه تأکید بر نوعی تلقین‌گرایی مبتنی بر ابهت معلم، سبب تغییراتی در مرتبی می‌گردد؛ به عبارت دیگر، اقتدار نامشروع سبب احاطه‌ی یک نوع معلم‌محوری بر تعلیم و تربیت می‌شود که جریان تعاملی میان مرتبی و مربی را دچار فروکاهیدگی می‌کند و آن را به یک رابطه‌ی یک طرفه و از بالا به پایین تبدیل می‌نماید و از این رو، تربیت را به شبه‌تربیت تبدیل می‌کند. گاهی نیز این فرایند با نوعی دلدادگی عاطفی انجام می‌شود که در این صورت، همان مفهوم مریدپروری است. منظور از مریدپروری رابطه‌ای است میان مربی و مرتبی که در آن نظر بر این است که هرچه مربی می‌گوید و انجام می‌دهد درست است؛ نه آنکه هرچه درست است، مربی می‌گوید و انجام می‌دهد. وقتی تصور بر این است که هرچه مربی می‌گوید و انجام می‌دهد، درست است، مربی در ورای هر نوع پرسش استقرار می‌یابد، درحالی‌که این حالت تنها درخور مقام ربوبی خداوند است؛ زیرا تنها اوست که نه تنها حق است، بلکه منشأ حق نیز است و هرکه جز او در معرض

پرسش قرار دارد؛ اما وقتی نظر بر این است که هرچه درست است، مربی می‌گوید و انجام می‌دهد، امکان پرسش از اقوال و افعال وی برقرار خواهد بود و برای این پرسش، جواب هم وجود خواهد داشت، مبنی بر اینکه اقوال و افعال وی منطبق با معیارهای معینی است. مریدپروری مربی را از معرض پرسش خارج می‌سازد و متربی را خلع سؤال می‌کند و این در حالی است که بسیاری از مربیان به درجات مختلف مرتکب خطا می‌شوند (باقری، ۱۳۸۰، ص ۴۹).

حالتی دیگر از اقتدار نامشروع زمانی است که مربی بدون توجه به قابلیت‌های روان‌شناختی و عاطفی متربی، همچون علایق و نیازهای او، خود بر برج عاج نشسته است و برنامه‌ریزی می‌کند و تصمیم می‌گیرد؛ به عبارت دیگر، برنامه‌ریزی مربی بر اساس شناخت او از متربی و نیازمندی‌ها و علایق او نیست؛ از این رو، امکان برقراری ارتباط ضعیف می‌شود و یا در شکل افراطی آن از بین می‌رود؛ بنابراین، این اقتدار نامشروع سبب گسستگی رابطه‌ی مربی و متربی می‌گردد. اگر بپذیریم که اندیشه‌ورزی، استقلال نظر و استواری شخصیت از معیارهای نسبتاً مستقل در تربیت محسوب می‌شوند؛ بنابراین، در اقتدار نامشروع (وجودی و صوری) متربی اهل اندیشه‌ورزی نیست؛ یعنی مطرح کردن چرایی‌ها از منظر او اولویت ندارد، بلکه پذیرش دیدگاه‌های ارائه‌شده به او ارزش برتر است؛ به عبارت دیگر، فرد وقتی صاحب نظر و رای است که تبعیت کورکورانه نداشته باشد و بتواند با نظر به شواهد و مدارک و مستندات، اندیشه‌ای مستقل و نه وابسته داشته باشد؛ بنابراین، این شخص با هر رای و نظر بی‌پایه‌ای دچار تغییرات نوسانی نمی‌گردد و شخصیتی مستقل و استوار خواهد داشت؛ به این معنا که نظرش تنها بر اساس شواهد قابل‌اعتنا و عقلانی نقد و بهبود می‌یابد.

نتیجه‌گیری

چنین برمی‌آید که تکیه بر اقتدار نامشروع در تربیت آدمی با عاملیت او تقابل دارد و خطر ورود به عرصه‌ی شبه‌تربیت را تقویت می‌کند. در متون دینی، با نظر به مفاهیمی همچون عقل و تقوی (خویش‌تزبانی)، مسئولیت‌تغییر درنهایت به عهده‌ی خود فرد است و تربیت باید با نظر به معیارها صورت گیرد تا به شخصیت‌پرستی و اقتدار نامشروع (نامطلوب) فروکاسته نشود. به‌طورکلی می‌توان گفت، دین حقیقتی معنوی و گوهری روحانی است که با دل‌وجان آدمی سروکار دارد. اگر تربیت دینی همراه با پذیرش قلبی نباشد، رفتار، کردار و سلوک دینی عاری از هویت حقیقی دین خواهد بود. تربیت دینی چیزی نیست که با القا و اکراه یا تلقین شکل گیرد؛ زیرا ایمان و باور دینی چیزی جز دلدادگی و پیوند قلب با دین نیست، همان‌گونه که امام علی^(ع) می‌فرماید: «ایمان معرفتی قلبی، اقرار زبانی و عمل کردن به اعضا و جوارح است»؛^۱ بنابراین، روشن می‌شود که تربیت دینی امری است که نخست، به‌صورت فرایندی است؛ یعنی یک جریان مستمر، تدریجی و زمان‌مند است؛ دوم، مانند تلقین یک‌جانبه نیست، بلکه دوسویه و تعاملی است؛ سوم، تحمیل در آن راه ندارد.

۱- لَیْمَانٌ مَعْرِفَةٌ بِالْقَلْبِ، وَ إِقْرَارٌ بِاللِّسَانِ، وَ عَمَلٌ بِالْأَرْكَانِ (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۲۷).

- بر اساس آموزه‌های قرآنی، مربی هیچ‌گاه در ورای پرسش نیست و جایگاه او نباید مقدس و معصوم تلقی شود و از این‌رو، اقتدار صوری و وجودی مورد تأیید نیست. اقتدار معلم اگرچه پذیرفتنی است، اما باید بر اساس ویژگی‌های دانشی و استدلالی او باشد و نه برگرفته از جایگاه او. با توجه به مقاله‌ی حاضر به ارائه‌ی چند پیشنهاد کاربردی می‌پردازیم:
۱. تربیت دینی چرایی‌بردار است و این چرایی نباید به‌صورت انفعالی باشد، بلکه باید به شکل فعال انجام شود. اعتبار سخن مربی به قوت استدلال‌هایش است؛ از این‌رو، نباید جایگاه مربی را ورای پرسش دانست.
 ۲. کتاب‌های درسی به‌گونه‌ای طراحی شوند که اعتقاد و اطاعت کورکورانه از مربی را از ذهن دانش‌آموزان دور کنند.
 ۳. معلمان در به‌کارگیری روش‌های ناصحیح اعمال اقتدار که با معیارهای عقلانی و منطقی منافات دارد، دقت لازم را داشته باشند.
 ۴. معلمان از هرگونه آموزشی اجتناب کنند که باعث بسته شدن ذهن و توانایی عقلانی فراگیران می‌شود.

منابع

- اسکندری؛ درودی؛ بهرامی؛ فرزانه؛ «اقتدار معلم، اضطراب، افسردگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان»؛ روان‌شناسی تربیتی، شماره ۳۵، پیاپی ۱۱، ۲۰۱۵ م.
- باقری، خسرو؛ تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست‌ویکم، تربیت اسلامی؛ تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی، ۱۳۷۹ ش.
- _____؛ الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران؛ تهران: مدرسه، ۱۳۸۹ ش.
- _____؛ درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ تهران: علمی و فرهنگی، ۱۳۸۹ ش.
- _____؛ آسیب و سلامت در تربیت دینی؛ تربیت اسلامی؛ تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی، ۱۳۸۰ (الف) ش.
- _____؛ چستی تربیت دینی، تهران: مرکز مطالعات تربیت اسلامی؛ ۱۳۸۰ (ب) ش.
- بهشتی، محمد؛ فقیهی، علی‌نقی؛ ابوجعفری، مهدی؛ آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن؛ تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، انتشارات سمت؛ ۱۳۸۰ ش.
- دهخدا، علی‌اکبر؛ لغت‌نامه؛ تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۷۳ ش.
- سعیدی، محمود و کیانی‌نژاد، عذرا؛ بررسی عوامل تأثیرات نامطلوب درس بینش اسلامی؛ قم: محراب قم، ۱۳۸۲ ش.
- سیدکلان، زاهد؛ بابلان، عادل؛ جباری، ثریا؛ «کاوشی بر فهم ابعاد اقتدار معلمی در کلاس درس دانشگاهی با رویکرد آمیخته (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان)»؛ مطالعات آموزش و آموزشگاهی، سال ۱، شماره ۱۰، ۲۰۲۱ م.
- شیخ‌الاسلامی، مخلصی، حمیده؛ بطحایی، سید حسن؛ دادجو، یدالله؛ «بررسی اقتدار در آموزش‌های اخلاقی نهج‌البلاغه»؛ اسلام و مطالعات اجتماعی، شماره ۳۰ (۸)، ۲۰۲۰ م.
- طباطبایی، محمدحسین؛ المیزان فی تفسیرالقرآن؛ ترجمه‌ی سید محمدباقر موسوی همدانی و دیگران؛ تهران: نشر فرهنگی رجا و امیرکبیر، ۱۳۶۳ ش.
- عمید، حسین؛ فرهنگ عمید؛ تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۹ ش.
- فتحی آذر، اسکندر؛ روش و فنون تدریس؛ تبریز: دانشگاه تبریز، ۱۳۸۲ ش.
- فریره، پائولو؛ آموزش در جریان پیشرفت؛ ترجمه‌ی احمد بیرشک؛ تهران: خوارزمی، ۱۳۶۳ ش.
- گوتک، جرالد آل؛ مکاتب فلسفی و آراء تربیتی؛ ترجمه‌ی محمدجعفر پاک‌سرشت؛ تهران: سمت، ۱۳۸۰ ش.
- مشایخی‌راد، شهاب‌الدین؛ تعلیم و تربیت دینی؛ قم: حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۰ ش.
- مصر آبادی، جواد؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام؛ «بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم»؛ پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال ۵، شماره ۱۹، ۱۳۸۹ ش.
- _____؛ «بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم»؛ پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال ۵، شماره ۱۹، ۲۰۱۰ م.
- معاونت پژوهشی موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی؛ قرآن از دیدگاه امام خمینی؛ تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، ۱۳۷۵ ش.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین؛ نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش؛ تهران: طهوری، ۱۳۸۵ ش.
- Clabaugh, k. Gary (2007), Is Education Merely Indoctrination? Educational Horizons, 86, 1 Fall

2007.

- Elmer J. Thiessen (1993), Initiation, Introduction and Education, Canadian Journal of Education, V 10, p: 3.
- Freire, p., & Faundes, A (1985), Learning to Question: Pedagogy of Liberation, Geneva: World Council of Churches.
- International Encyclopedia of Education, editors-in-chief Torsten Husen, T. Neville Postle-Waite.
- Palmer, R. Roderick (1957), Education and Indoctrination, Peabody Journal of Education, Vol. 34, No. 4 (Jan., 1957), pp. 224- 228.
- Santrock, J. W (2006). Education Psychology, McGraw-Hill, Higher Education.
- Savage (1991), Discipline for Self-Control, New Jersey: Prentice Hall.
- Thiessen, E. J (1984), Indoctrination and Religious Education, in Interchange (153/) The Ontario, Institute for Studies in Education.