Received: 2025/8/4
Accepted: 2026/9/6
from 203 to 218

Fatemeh.Agahi
Assistant Professor, Department of Islamic Studies, Kosar University of Bojnord, Bojnord, Iran. (Corresponding Author)
f.agahi@kub.ac.ir

Arezoo.Ahmadabadi
Department of Educational Administration, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran.
ahmadabadi@cfu.ac.ir

Razavi Family-Centered Upbringing Model: A New Reading Based on Developmental Psychology Theories

Abstract

The family, as the first center of growth, plays a decisive role in the formation of human personality. Yet finding an effective model that links religious authenticity with scientific findings remains a constant challenge for parents. In response, this study uses a descriptive-analytical approach to examine the upbringing teachings of Imam Reza (AS) in reliable hadith sources and to place them in critical dialogue with foundational theories of developmental psychology, such as those of Bowlby, Piaget, Kohlberg, Bandura, and Vygotsky. The analysis points to a multidimensional, coherent model built on principles such as inherent dignity and a fiṭrah-based view of human nature. The model has five dimensions. Emotional upbringing stresses secure attachment. Cognitive-faith upbringing focuses on meaning-oriented learning. Moral upbringing rests on practical role modeling. Social upbringing aims at cultivating responsibility. Gender-related upbringing, which receives special attention, is based on honoring differences. The model is compatible with psychological principles and combines them skillfully with a spiritual purpose. This gives a comprehensive framework for the all-round development of the human being, and it can guide the practice of parents and cultural policymakers.

Keywords:
Razavi Upbringing, Family-Centered Upbringing, Attachment Theory, Cognitive Development Theory, Moral Development Theory, Social Learning Theory.

الگوی تربیت خانواده‌محور رضوی: خوانشی نوین با تکیه بر نظریه‌های روان‌شناسی رشد

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۵/۱۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۶/۱۵
از صفحه ۲۰۳ تا صفحه ۲۱۸

فاطمه آگهی
استادیار گروه معارف، دانشگاه کوثر بجنورد، بجنورد، ایران. (نویسنده‌ی مسئول)
f.agahi@kub.ac.ir

آرزو احمدآبادی
استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.
ahmadabadi@cfu.ac.ir

چکیده

خانواده به‌عنوان اولین کانون رشد، نقشی تعیین‌کننده در تکوین شخصیت انسان دارد. بااین‌حال، یافتن الگویی کارآمد که اصالت دینی را با یافته‌های علمی پیوند دهد، چالشی همیشگی برای والدین است. این پژوهش در پاسخ به این نیاز می‌کوشد با رویکردی توصیفی-تحلیلی، آموزه‌های تربیتی امام رضا(ع) را از منابع معتبر حدیثی واکاوی کند و آن‌ها را در گفتگویی انتقادی با نظریه‌های بنیادین روان‌شناسی رشد (مانند آرای بالبی، پیاژه، کلبرگ، باندورا و ویگوتسکی) قرار دهد. تحلیل‌ها نشان از شکل‌گیری یک الگوی چندبعدی و منسجم دارد که بر مبانی‌ای چون کرامت ذاتی و فطرت‌گرایی استوار است. این الگو ابعاد گوناگونی را در برمی‌گیرد: از تربیت عاطفی که بر ایجاد دل‌بستگی ایمن تأکید دارد تا تربیت شناختی-ایمانی که بر یادگیری معنامحور متمرکز است؛ همچنین تربیت اخلاقی مبتنی بر الگودهی عملی، تربیت اجتماعی با هدف پرورش مسئولیت‌پذیری و توجه ویژه به تربیت جنسیتی مبتنی بر تکریم تفاوت‌ها، ارکان دیگر این مدل را تشکیل می‌دهند. وجه تمایز این الگو نه‌تنها در سازگاری با اصول روان‌شناختی، بلکه در تلفیق هوشمندانه‌ی آن‌ها با یک غایت‌مندی معنوی است که چارچوبی جامع برای رشد همه‌جانبه‌ی انسان فراهم می‌آورد و می‌تواند راهنمای عمل والدین و سیاست‌گذاران فرهنگی باشد.

واژگان کلیدی:
تربیت رضوی، تربیت خانواده‌محور، نظریه‌ی دل‌بستگی، نظریه‌ی رشد شناختی، نظریه‌ی رشد اخلاقی، نظریه‌ی یادگیری اجتماعی.

۱- مقدمه

در دنیای معاصر، نهاد خانواده بیش از هر زمان دیگری، در کانون تلاقی سنت‌ها و چالش‌های نوظهور قرار گرفته است. والدین امروزی خود را در میانه‌ی انبوهی از الگوهای تربیتی متعدد، تأثیرات فراگیر رسانه‌های دیجیتال و ضرورت حفظ هویت فرهنگی و دینی سردرگم می‌یابند. این سردرگمی یک پرسش بنیادین را برجسته می‌سازد: چگونه می‌توان میان اصالت ریشه‌دار در سنت دینی و کارآمدی اثبات‌شده در علوم انسانی مدرن، به تلفیقی سازنده دست یافت؟

اغلب پاسخ‌ها به این پرسش به یکی از دو رویکرد افراطی منتهی می‌شود: رویکرد نخست، «سنت‌گرایی» است که یافته‌های روان‌شناختی را نادیده می‌گیرد و رویکرد دوم، «علم‌گرایی افراطی» است که از غنای منابع دینی غافل است. این پژوهش نشان می‌دهد که راه سوم، یعنی تلفیق انتقادی این دو حوزه، نه‌تنها ممکن، بلکه ضروری است.

انتخاب سیره‌ی تربیتی امام رضا(ع) به‌عنوان محور این پژوهش، اهمیت ویژه‌ای دارد: نخست، دوره‌ی امامت ایشان مصادف با اوج تبادلات فکری و ترجمه‌ی علوم مختلف به جهان اسلام بود و مناظرات علمی ایشان نشان از یک رویکرد عقلانی و گفتگومحور دارد. این ویژگی زمینه‌ی مناسبی را برای ارتباط مفهومی با دانش‌های معاصر فراهم می‌کند؛ دوم، آموزه‌های ایشان سرشار از نکات ظریف و کاربردی درباره‌ی روابط خانوادگی و تربیت است که از یک نگاه صرفاً فردی فراتر می‌رود و به ابعاد اجتماعی و روانی شخصیت توجه دارد. از سوی دیگر، انتخاب روان‌شناسی رشد به‌عنوان طرف مقابل این گفتگو نیز تصادفی نیست. این شاخه از روان‌شناسی با تمرکز بر تحولات طبیعی و مراحل تکوین انسان، چارچوبی علمی برای فهم نیازها و ظرفیت‌های کودک در هر مرحله فراهم می‌آورد و به ما کمک می‌کند تا حکمت نهفته در دستورالعمل‌های روایی را در بستری عینی و قابل‌فهم تحلیل کنیم.

بر اساس این، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش محوری است: مبانی و مؤلفه‌های الگوی تربیت خانواده‌محور در سیره‌ی رضوی چیست و این الگو چگونه در تلاقی با نظریه‌های کلیدی روان‌شناسی رشد، قابل بازخوانی و صورت‌بندی است؟ برای دستیابی به این هدف، ابتدا آموزه‌های مرتبط با تربیت از منابع معتبر حدیثی (مانند عیون اخبار الرضا، تحف العقول و الکافی) استخراج می‌شوند؛ سپس در مرحله‌ی تحلیل، این آموزه‌ها نه به قصد یک تطبیق صِرف، بلکه با رویکردی توصیفی-تحلیلی، در چارچوب مفهومی آرای چهره‌های برجسته‌ای چون پیاژه (Piaget)، بالبی (Bowlby)، کلبرگ (Bowlby)، بندورا (Bandura) و ویگوتسکی (Vygotsky) واکاوی می‌گردند تا درنهایت، خطوط اصلی یک الگوی یکپارچه و کاربردی تدوین شود.

۲- مرور و تحلیل ادبیات تحقیق

خوشبختانه حوزه‌ی تربیت اسلامی و سیره‌ی رضوی از دیرباز مورد توجه پژوهشگران بوده است. بااین‌حال، با نگاهی تحلیلی به جریان این مطالعات می‌توان سه رویکرد غالب را شناسایی کرد که هر یک ضمن گشودن مسیری، زمینه‌هایی را نیز برای پژوهش‌های آتی باز گذاشته‌اند: جریان

نخست، شامل آثاری با رویکرد عمدتاً توصیفی و استخراجی است. پژوهش‌هایی نظیر کار قاسمی و همکاران (۱۴۰۱) یا مشتاقی و فهیمی (۱۴۰۰)، به گردآوری و دسته‌بندی اصول و روش‌های تربیتی از دل روایات پرداخته‌اند. این مطالعات مبانی بنیادین را برای تحقیقات بعدی فراهم می‌کنند؛ اما اغلب در همان سطح توصیف باقی مانده‌اند و کمتر به برقراری یک گفتگوی نظام‌مند با علوم انسانی معاصر به‌ویژه روان‌شناسی ورود کرده‌اند.

جریان دوم که گامی به پیش به‌شمار می‌رود، رویکردی تطبیقی را در پیش گرفته است؛ برای نمونه، تحقیق هراتی و همکاران (۱۳۹۹) با مقایسه‌ی سیره‌ی خانوادگی امام رضا(ع) با رویکردهای نوین خانواده‌درمانی، زمینه‌های جدیدی برای درک میان‌رشته‌ای فراهم کرده است. این پژوهش‌ها در برقراری ارتباط اولیه میان سنت و مدرنیته موفق بوده‌اند؛ اما تطبیق آن‌ها اغلب به نظریه‌های محدودی اختصاص یافته است و نتوانسته‌اند الگویی جامع ارائه دهند که ابعاد مختلف تربیت را به‌صورت یکپارچه در برگیرد.

در این میان، نیاز به یک پژوهش با رویکرد توصیفی-تحلیلی به‌وضوح احساس می‌شود؛ پژوهشی که نه‌تنها به استخراج آموزه‌ها و تطبیق محدود آن‌ها بسنده نکند، بلکه بکوشد با قرار دادن طیف وسیعی از مؤلفه‌های تربیت رضوی در یک گفتگوی تحلیلی با نظریه‌های بنیادین روان‌شناسی رشد، به یک «الگوی یکپارچه» (Integrated Model) دست یابد. تحقیق حاضر دقیقاً برای پاسخ به همین نیاز طراحی‌شده است. نوآوری آن نه در تکرار توصیفات پیشین، بلکه در تلاش برای صورت‌بندی یک الگوی منسجم است که نشان دهد، چگونه حکمت معنوی نهفته در آموزه‌های رضوی و اصول علمی روان‌شناسی می‌توانند برای دستیابی به یک الگوی تربیتی کامل‌تر، یکدیگر را تکمیل و تفسیر کنند.

۳- مبانی نظری تربیت رضوی: انسان‌شناسی، غایت و تعامل

هر الگوی تربیتی، آگاهانه یا ناآگاهانه، بر پیش‌فرض‌هایی درباره‌ی چیستی انسان و غایت زندگی استوار است. الگوی برآمده از سیره‌ی رضوی نیز از این قاعده مستثنا نیست و عمق خود را مدیون مبانی نظری منسجمی است که مسیر و جهت تربیت را مشخص می‌کنند. این مبانی را می‌توان در یک ساختار منطقی و به‌هم‌پیوسته تحلیل کرد.

نگاه به انسان به‌عنوان موجودی «فطرت‌محور» نخستین و بنیادین‌ترین اصل است. در جهان‌بینی اسلامی، کودک لوحی سفید یا موجودی ذاتاً نیازمند کنترل نیست، بلکه با سرمایه‌ای الهی به نام «فطرت» (روم: ۳۰) و گرایشی ذاتی به خیر و کمال پا به جهان می‌گذارد. در این دیدگاه، تربیت نه به معنای «تحمیل» ارزش‌ها از بیرون، بلکه فرایندی برای شکوفاسازی استعدادهای درونی و فراهم آوردن محیطی مساعد برای رشد است. همان‌طور که امام رضا(ع) در تبیین این گرایش ذاتی به توحید، به روایتی از امام صادق(ع) استناد می‌کنند که فرمودند: مقصود از فطرت الله، همان توحید است (ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج ۱، ص ۳۲۹)، این نگاه جهت‌گیری کلی تربیت را مثبت،

امیدوارانـه و همسـو بـا طبیعـت درونـی کـودک قـرار می‌دهـد.

بـر پایـه‌ی همیـن فطـرت الهـی، اصـل دوم یعنـی «کرامـت ذاتـی انسـان» معنـا می‌یابـد. اگـر انسـان حامـل نفحـه‌ای الهـی اسـت؛ پـس ذاتـاً شـأن و حرمـت دارد. ایـن کرامـت یـک امتیـاز اکتسـابی نیسـت کـه بـه سـن، جنسـیت یـا جایـگاه اجتماعـی وابسـته باشـد، بلکـه یـک حـق بنیادیـن اسـت. ایـن صرفـاً توصیه‌ای اخلاقـی نیسـت، بلکـه اصلـی انسان‌شـناختی اسـت کـه در سـیره‌ی عملـی امـام رضـا(ع) تجلـی یافتـه اسـت. ابراهیم‌بن‌عبـاس نقـل می‌کنـد: «هرگـز ندیـدم بـه کسـی بـا سـخن خـود جفـا کنـد... هرگـز پـای خـود را پیـش هم‌نشـینی دراز نمی‌کـرد و همـواره غلامـان و خادمـان را بـر سـر سـفره‌ی خـود می‌نشـاند» (ابن‌بابویـه، ۱۳۷۲، ج ۲، ص ۴۳۲). ایـن تکریـم کـه دربـاره‌ی فرزندانـش بـا دقـت فراوانـی اعـمال می‌شـد (مجلسـی، ۱۴۰۳، ج ۴۹)، عزت‌نفسـی را در کـودک بنیـان می‌نهـد کـه بـا نیازهـای بنیادیـن روانـی بـرای احـترام در نظریـه‌ی مازلـو کامـلاً همسـو اسـت و پیـش‌شرط رسـیدن بـه خودشـکوفایی به‌شـمار مـی‌رود (شـولتز، ۱۳۸۱، ص ۳۶۵).

ایـن دو اصـل (فطـرت و کرامـت) در پرتـو یـک «غایت‌منـدی متعالـی» جهـت پیـدا می‌کننـد. برخـلاف بسـیاری از مکاتـب روان‌شناسـی کـه غایـت نهایـی تربیـت را سـازگاری بـا جامعـه یـا سـلامت روانـی تعریف می‌کننـد، در الگـوی رضـوی، ایـن اهـداف مراحلـی میانـی بـرای رسـیدن بـه یـک هـدف غایـی یعنـی قـرب الهـی و سـعادت ابـدی هسـتند؛ امـا ایـن معنویت‌گرایـی هرگـز بـه معنـای دنیاگریـزی نیسـت. آمـوزه‌ی مهـم امـام رضـا(ع) بـر ایجـاد تعـادل میـان نیازهـای مـادی و معنـوی تأکیـد دارد: «بـرای خودتـان بهـره‌ای از دنیـا برگیریـد... و بـا ایـن کار بـرای امـور دینتـان یـاری بجوییـد...؛ زیـرا کسـی کـه دنیایـش را بـرای دینـش یـا دینـش را بـرای دنیایـش تـرک کنـد، از مـا نیسـت» (فقـه الرضـا علیه‌السـلام، ۱۴۰۶، ص ۳۳۷). ایـن نـگاه یکپارچـه الگـوی تربیتـی رضـوی را از رویکردهـای افراطـی متمایـز می‌کنـد و الگویـی از انسـان متعـادل را ارائـه می‌دهـد.

امـا ایـن فراینـد تربیتـی چگونـه بـه اجـرا درمی‌آیـد؟ چهارمیـن مبنـای مهـم ایـن الگـو در نظـر گرفتـن تربیـت به‌عنـوان یـک «فراینـد تعاملـی و دوسـویه» اسـت. ایـن دیـدگاه در روایـت «رَحِـمَ اللَّـهُ وَالِـداً أَعَـانَ وَلَـدَهُ عَلَـى بِـرِّهِ؛ خداونـد پـدری را رحمـت کنـد کـه فرزنـدش را بـر نیکـی کـردن [بـه خـودِ پـدر] یـاری می‌دهـد» (نـوری، ۱۴۰۸، ج ۱۵، ص: ۱۶۹)، به‌وضـوح بیان‌شـده و مؤلفـه‌ی تربیـت را از یـک کنـش یک‌سـویه (والـد بـه فرزنـد) بـه یـک تعامـل متقابـل تغییـر می‌دهـد. ایـن آمـوزه بـا دعـوت والدیـن بـه «یـاری کـردن» فرزنـد بـرای نیکـوکاری، به‌طـور ضمنـی نقـش فعـال کـودک و ویژگی‌هـای سرشـتی او را بـه رسـمیت می‌شناسـد. ایـن نگـرش همسـویی عمیقـی بـا الگوهـای مـدرن «تبادلـی» (Transactional Model of Development) در روان‌شناسـی رشـد، ماننـد الگـوی معرفی‌شـده‌ی آرنولـد سـامروف (Arnold Sameroff) دارد. ایـن الگـو اسـتدلال می‌کنـد کـه رشـد حاصـل تعامـلات مسـتمر و دوسـویه میـان کـودک و محیـط اسـت؛ نه‌تنهـا والدیـن بـر کـودک تأثیـر می‌گذارنـد، بلکـه ویژگی‌هـای کـودک نیـز به‌طـور مـداوم رفتـار والدیـن را شـکل می‌دهـد (سـامروف، ۲۰۰۹)؛ درنتیجـه، الگـوی رضـوی از یـک الگـوی «دسـتوری» بـه الگویـی «گفتگومحـور و پویـا» تبدیـل می‌شـود کـه در آن، تربیـت موفـق یـک مشـارکت هماهنـگ و دوجانبـه اسـت.

۴- تحلیل ابعاد الگوی تربیتی رضوی در پرتو نظریه‌های روان‌شناسی رشد

پس از تبیین مبانی نظری، اکنون می‌توان به تحلیل ابعاد عملی الگوی تربیت رضوی پرداخت. این الگو یک نظام جامع و درهم‌تنیده است که می‌توان آن را برای سهولت تحلیل، به پنج بُعد محوری تقسیم کرد: عاطفی-روانی، شناختی-ایمانی، اخلاقی-رفتاری، اجتماعی و جنسیتی. در ادامه، هر یک از این ابعاد را در یک گفتگوی تحلیلی با یافته‌های روان‌شناسی رشد واکاوی می‌کنیم.

۴-۱- بُعد عاطفی-روانی: نقش دل‌بستگی و کرامت در شکل‌گیری شخصیت

در نظام فکری رضوی، هیچ ساختار تربیتی پایدار نیست، مگر آنکه بر رکن سلامت عاطفی و روانی استوار باشد. این نگاه که امروز در روان‌شناسی رشد به یک اصل بدیهی تبدیل‌شده، قرن‌ها پیش در کانون توجه آموزه‌های اسلامی قرار داشته است. هسته‌ی اصلی این بعد را می‌توان در مفهوم «ایجاد یک پایگاه امن» خلاصه کرد؛ مفهومی که نیازمند تحلیلی دقیق و فراتر از تطبیق‌های اولیه است.

۴-۱-۱- محبت‌ورزی عملی: مقایسه‌ای با نظریه‌ی دل‌بستگی بالبی

اساس این پایگاه امن محبت‌ورزی ملموس و بی‌قیدوشرط است. تأکید روایات بر نمودهای عینی محبت، مانند بوسیدن و شاد کردن کودک (کلینی، ۱۴۲۹، ج ۱۱، ص ۴۴۸) یا در آغوش گرفتن فرزند، آن‌چنان‌که در سیره‌ی امام رضا(ع) نقل‌شده است (ر.ک: ابن‌بابویه، ۱۳۷۱، ج ۲، ص ۵۹۶)، در نگاه نخست، با یافته‌های نظریه‌ی دل‌بستگی (Attachment Theory) جان بالبی انطباق دارد. بالبی معتقد بود که پاسخ‌گویی گرم مراقب به شکل‌گیری «دل‌بستگی ایمن» و یک «الگوی کاری درونی» (Internal Working Model) مثبت در ذهن کودک منجر می‌شود (بالبی، ۱۹۸۸، ص ۱۲۲)؛ اما آیا می‌توان این دو را کاملاً بر هم منطبق دانست؟ نظریه‌ی بالبی در رویکردی تکاملی-زیستی ریشه دارد و دل‌بستگی یک سازوکار برای بقاست، درحالی‌که در الگوی رضوی، محبت‌ورزی یک «کنش عبادی» و جلوه‌ای از «رحمت الهی» است که غایت آن صرفاً سلامت روانی کودک نیست، بلکه تمرینی برای درک محبت خداوند و بسترسازی برای رشد معنوی اوست؛ بنابراین، درحالی‌که «روش» (محبت عملی) در هر دو دیدگاه مشابه است، «مبنای فلسفی» و «غایت» آن‌ها عمیقاً متفاوت است و این تمایز کل فرایند را از یک کنش غریزی به یک عمل معنوی ارتقا می‌دهد.

۴-۱-۲- امنیت روانی: تحلیل تطبیقی مفهوم رحمت و اعتماد اریکسونی

تأمین امنیت روانی از طریق ایجاد محیطی باثبات و قابل پیش‌بینی رکن دوم این پایگاه امن است. دستور مهم امام رضا(ع) مبنی بر «وَقِّرُوا کِبَارَکُمْ وَ ارْحَمُوا صِغَارَکُمْ» (ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج ۱، ص ۲۹۵) که با نهی شدید از تنبیه در حالت خشم (کلینی، ۱۴۲۹، ج ۱۴، ص ۲۴۳) تقویت می‌شود، چارچوبی برای یک نظم عاطفی سالم در خانواده ترسیم می‌کند. بی‌شک این رویکرد بستر لازم برای حل موفقیت‌آمیز اولین بحران در نظریه‌ی رشد روانی-اجتماعی اریک اریکسون

(Erik Ericson)، یعنی بحران «اعتماد در برابر بی‌اعتمادی» (Trust vs. Mistrust) را فراهم می‌آورد (اریکسون، ۱۹۶۳، ص ۲۴۷-۲۵۱). بااین‌حال، مفهوم «رحمت» در آموزه‌ی رضوی غنی‌تر از مفهوم «ثبات و پیش‌بینی‌پذیری» در نظریه‌ی اریکسون است. مفهوم «اعتماد» در نظریه‌ی اریکسون حاصل اطمینان کودک از پاسخگویی محیط است؛ در مقابل، «رحمت» در آموزه‌های اسلامی، یک کیفیت فعال، بخشنده و مبتنی بر شفقت تعریف می‌شود. کودکی که این رحمت را تجربه می‌کند، علاوه بر ایجاد اعتماد به محیط، مفاهیم «بخشش» و «شفقت» را نیز درونی‌سازی می‌نماید. این مفاهیم مبانی اخلاق دینی او در آینده را شکل می‌دهند.

۴-۱-۳- تکریم شخصیت و عزت‌نفس: مبانی الهیاتی در الگوی رضوی

این پایگاه امن با تکریم شخصیت کودک تکمیل می‌شود. یکی از ظریف‌ترین آموزه‌های سیره‌ی رضوی رفتار عملی امام(ع) در خطاب کردن فرزند خردسالشان با کنیه است (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۹)؛ روشی که در فرهنگ عرب، نهایت احترام را می‌رساند. این رویکرد در ظاهر با مفاهیم مدرنی چون هوش هیجانی (Emotional Intelligence) همسو است که بر درک و مدیریت هیجانات برای موفقیت تأکید دارد (Mayer & Salovey, 1977, p. 10)؛ اما این تطبیق نیز می‌تواند ما را از درک یک تفاوت بنیادین غافل کند. در روان‌شناسی مدرن، تقویت عزت‌نفس اغلب یک «تکنیک» برای دستیابی به سلامت روان و کارآمدی اجتماعی است؛ اما در الگوی رضوی، تکریم کودک یک «تکنیک» نیست، بلکه «نتیجه‌ی» طبیعی باور به کرامت ذاتی و الهی انسان است.

عزت‌نفس کودک در این نگاه، بر دستاوردهای متزلزل بیرونی یا مهارت‌های هیجانی او بنا نمی‌شود، بلکه بر این حقیقت استوار است که او به‌خودی‌خود، به‌عنوان یک مخلوق الهی، شایسته‌ی احترام است. این رویکرد پایه‌ای بسیار پایدارتر و عمیق‌تر برای عزت‌نفس فراهم می‌آورد که در برابر شکست‌ها و چالش‌های زندگی مقاوم‌تر است.

۴-۲- رشد شناختی و ایمانی: از آموزش تدریجی تا تفکر تحقیقی

پس از آنکه بستر امن عاطفی فراهم شد، الگوی رضوی به سراغ معماری ساختار شناختی و ایمانی کودک می‌رود. در این دیدگاه، ایمان امری تحمیلی یا صرفاً احساسی نیست، بلکه ساختاری است که اساس آن را معرفت، تفکر و درک تشکیل می‌دهد.

۴-۲-۱- تناسب آموزش با رشد شناختی: آموزه‌ی تدریج و نظریه‌ی پیاژه

اصل تدریج و تناسب آموزش با ظرفیت‌های کودک یکی از اصول کلیدی در آموزه‌های اسلامی است. توصیه به آموزش مرحله‌ای نماز از سنین کودکی و موکول کردن الزام و مؤاخذه به پس از سن بلوغ در زبان اهل‌بیت (ابن‌بابویه، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۶۲۶)، نشان از یک درک عمیق روان‌شناختی دارد. این رویکرد در نگاه نخست با نظریه‌ی رشد شناختی ژان پیاژه انطباق دارد. پیاژه به ما نشان داد که کودک در مرحله‌ی پیش‌عملیاتی (تا حدود ۷ سالگی) توانایی درک مفاهیم انتزاعی را ندارد و

تفکرش عینی و خودمحور است (پیاژه، ۱۹۷۷؛ به نقل از فرهنگی، ۱۳۹۳، ص ۳۲۱).

بنابراین، تأکید روایات بر آموزش عملی و تمرینی در این سنین، یک راهبرد هوشمندانه و «حساس به رشد» (Developmentally Sensitive Education) است. بااین‌حال، آیا می‌توان این دو رویکرد را کاملاً معادل دانست؟ به‌نظر می‌رسد، هدف نهایی آن‌ها متفاوت است. هدف پیاژه تبیین چگونگی شکل‌گیری «ساختارهای شناختی» به‌صورت یک فرایند جهانی و طبیعی است؛ اما هدف آموزه‌ی رضوی، آماده‌سازی «ظرفیت شناختی» کودک برای پذیرش و درک مفاهیم «معنوی» در آینده است؛ به‌عبارت‌دیگر، پیاژه «چگونگی» رشد ذهن را توصیف می‌کند، درحالی‌که آموزه‌ی رضوی از این شناخت برای «جهت‌دهی» به رشد در مسیر ایمانی بهره می‌برد.

۴-۲-۲- نقش محیط ایمانی: منطقه‌ی رشد ویگوتسکی و مفهوم «احیای قلب»

رشد شناختی در خلأ رخ نمی‌دهد. دعوت امام رضا(ع) به حضور در مجالسی که «امر اهل‌بیت(ع) در آن زنده می‌شود» (بحرانی، ۱۳۷۴ ج ۳، ص ۵۰۸)، فراتر از یک توصیه‌ی صرف و روشی برای غوطه‌ور ساختن کودک در یک محیط غنی از محرک‌های دینی است. این راهبرد را می‌توان با نظریه‌ی اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی و مفهوم کلیدی او، «منطقه‌ی رشد تقریبی» (ZPD) تحلیل کرد. ویگوتسکی (۱۹۷۸، ص ۷۸) معتقد بود، کودک با راهنمایی یک فرد آگاه‌تر می‌تواند به سطوح شناختی بالاتری دست یابد. حضور کودک در مجالس اهل‌بیت در کنار والدین، به‌عنوان مفسر و الگو، مصداق بارز ایجاد یک «منطقه‌ی رشد تقریبی» برای ارتقای فهم دینی اوست؛ اما در اینجا نیز، الگوی رضوی یک بعد عمیق‌تر را معرفی می‌کند. تأکید امام بر «احیای قلب» نشان می‌دهد که هدف صرفاً انتقال اطلاعات یا ارتقای شناختی نیست، بلکه یک تحول «وجودی» و «معنوی» مدنظر است. منطقه‌ی رشد تقریبی ویگوتسکی یک فرایند شناختی است، درحالی‌که «احیای امر اهل‌بیت» یک فرایند هویتی و حیاتی است.

۴-۲-۳- غایت رشد شناختی: گذار از ایمان تقلیدی به عقلانیت ایمانی

غایت نهایی تربیت شناختی در الگوی رضوی، پرورش یک مقلد صرف نیست، بلکه شکل‌دهی به یک انسان متفکر است. تأکید امام رضا(ع) بر استدلال عقلی در مناظرات و تعریف عبادت به «کثرت تفکر در امر خداوند» (کلینی، ۱۴۲۹، ج ۳، ص ۱۴۱) نشان می‌دهد که عقلانیت نه در تضاد با ایمان که در قلب آن قرار دارد. این رویکرد زمینه را برای رسیدن به چیزی شبیه به مراحل عالی رشد اخلاقی لارنس کلبرگ، به‌ویژه مرحله‌ی «پس‌قراردادی» (Post-conventional) فراهم می‌کند (کلبرگ، ۱۹۸۱، به نقل از سیف و همکاران، ۱۴۰۰، ص ۳۵۵-۳۶۰). درواقع، دعوت امام رضا(ع) به «تفکر» فراخوانی برای گذار از «ایمان قراردادی» به یک «ایمان تحقیقی» است. با وجود این، یک تمایز ظریف اما مهم وجود دارد: مبنای عقلانیت در الگوی کلبرگ، یک عقلانیت سکولار و انتزاعی است؛ اما «تفکر در امر خداوند» در منظومه‌ی رضوی یک عقلانیت جهت‌دار است که هدف آن کشف آیات الهی در جهان و رسیدن به معرفتی عمیق‌تر از مبدأ هستی است.

۴-۳- رشد اخلاقی در الگوی رضوی: از مشاهده تا درونی‌سازی فضیلت

پس از آنکه مؤلفه‌های اساسی عاطفی و شناختی در کودک شکل گرفت، الگوی رضوی به پیچیده‌ترین لایه‌ی تربیت، یعنی شکل‌دهی به منش و رفتار اخلاقی می‌پردازد. این فرایند را می‌توان در سه مرحله‌ی تحلیلی و به‌هم‌پیوسته بررسی کرد: الگوپذیری، تلاش برای کسب فضیلت و بستری که این دو را ممکن می‌سازد.

۴-۳-۱- الگوپذیری و شکل‌گیری منش: تمایز با نظریه‌ی یادگیری اجتماعی

در نگاه اول، تأکید آموزه‌های اسلامی بر «الگوی عملی» والدین، شباهت انکارناپذیری با نظریه‌ی یادگیری اجتماعی (Social Learning Theory) آلبرت بندورا دارد. روایت مشهور «کونُوا دُعَاةً لِلنَّاسِ بِغَيرِ أَلْسِنَتِكمْ...» (کلینی، ۱۴۲۹، ج ۳، ص ۲۰۲) در نگاه نخست مصداق بارز «یادگیری مشاهده‌ای» (Observational Learning) است (بندورا، ۱۹۷۷، ص ۲۲؛ به نقل از یوسف کریمی و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۴۹۹)؛ اما تقلیل این آموزه به یک سازوکار روان‌شناختی صرف، از عمق آن می‌کاهد. نظریه‌ی بندورا عمدتاً بر «اکتساب رفتار» تمرکز دارد، درحالی‌که آموزه‌ی رضوی «دعوت غیرزبانی» بر تحول «منش» تأکید می‌کند. در این دیدگاه، یادگیری صرفاً از طریق مشاهده‌ی یک «کنش» صادقانه رخ نمی‌دهد، بلکه نیازمند تعامل با یک «انسان» صادق است؛ بنابراین، هدف الگوی رضوی انتقال «منش» است و نه صرفاً تکرار یک «کنش».

۴-۳-۲- اخلاق فضیلت‌محور: تمایز با الگوهای شناختی رشد اخلاقی

این تمایز اصل محوری رویکرد اخلاقی رضوی را مشخص می‌کند: تغییر تمرکز از اخلاق تکلیف‌گرا به اخلاق فضیلت‌محور. در این دیدگاه، هدف نهایی نه انجام مجموعه‌ای از اعمال صحیح، بلکه پرورش ملکات و فضایل درونی در انسان است. تأکید امام رضا(ع) بر فضائلی چون «صدق سخن و ادای امانت» (شیخ مفید، ۱۴۱۳، ج ۲، ص ۲۴۱) به‌عنوان ملاک ایمان، تمرکز را از «رفتار» به «شخصیت» منتقل می‌کند. در نگاه اول، این رویکرد با مراحل عالی رشد اخلاقی لارنس کلبرگ قرابت دارد (کلبرگ، ۱۹۸۱). «عقلانیت» مبنای اصول در نظریه‌ی کلبرگ است، حال آنکه در الگوی رضوی، فضایل اخلاقی علاوه بر مبنای عقلانی، بر یک منبع متعالی (رضایت الهی) نیز مبتنی هستند. این امر یک بعد انگیزشی و معنوی به این فضایل می‌افزاید که در الگوی شناختی کلبرگ یافت نمی‌شود.

۴-۳-۳- سبک فرزندپروری مقتدرانه: شباهت در روش و تفاوت در مبنا

این فرایند پیچیده در چارچوب یک سبک فرزندپروری مقتدرانه اجرا می‌گردد. آموزه‌های رضوی ضمن تأکید بر رحمت، بر «ادب‌آموزی» نیز اصرار دارند (ابن‌بابویه، ۱۴۱۳، ج ۴، ص ۳۷۲). این ترکیب از «محبت و حمایت بالا» با «کنترل و قاطعیت منطقی»، شباهت شگفت‌انگیزی به سبک مقتدرانه‌ی دیانا بامریند (Diana Baumrind) (۱۹۹۱) دارد. فرزندان والدین مقتدر بالاترین سطح از شایستگی را از خود نشان می‌دهند (به نقل از برک، ۱۳۹۰، ص ۴۸۲-۴۸۱). بااین‌حال، این

تطبیق با یک تفاوت بنیادین همراه است: مبنای «اقتدار» در الگوی بامریند، یک قرارداد اجتماعی-روان‌شناختی است، درحالی‌که در الگوی رضوی، این مفهوم ریشه در ولایت و مسئولیت الهی والدین دارد. این تفاوت در مبانی فلسفی، به کل فرایند تربیتی معنا و عمق متفاوتی می‌بخشد.

۴-۴. رشد اجتماعی: پرورش مسئولیت‌پذیری و هویت شهروندی دینی

در الگوی تربیتی رضوی، خانواده یک واحد جدای از جامعه نیست، بلکه نخستین و اصلی‌ترین بستر جامعه‌پذیری است. هدف نهایی آماده‌سازی کودک برای تبدیل شدن به عضوی مسئولیت‌پذیر و اخلاق‌مدار در اجتماع است.

۴-۴-۱- موقعیت‌سازی برای تعامل اجتماعی: تحلیلی از نامه به امام جواد(ع)

یکی از برجسته‌ترین نمودهای تربیت اجتماعی در سیره‌ی رضوی، نامه‌ی مشهور امام رضا(ع) به فرزندش امام جواد(ع) است. هنگامی‌که امام در مرو اقامت داشتند، به فرزندشان که در مدینه بود، نوشتند: «به من خبر رسیده است که خدمتکاران تو را از درِ کوچکِ خانه بیرون می‌برند و این به خاطر بخل آنان است تا خیری از تو به کسی نرسد. به حقی که بر گردنت دارم، از تو می‌خواهم که ورود و خروجت تنها از درِ بزرگ باشد و هنگامی‌که بیرون می‌روی، با خود طلا و نقره همراه داشته باش و هر کس از تو چیزی خواست، به او عطا کن... من می‌خواهم خداوند تو را رفعت بخشد؛ پس انفاق کن و از فقر نترس» (ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج ۲، ص ۸).

این نامه یک منشور در تربیت اجتماعی است. امام(ع) به‌عنوان والد، صرفاً به یک توصیه‌ی کلی اکتفا نمی‌کند، بلکه با ارائه‌ی راهکار عملی (استفاده از درِ بزرگ و همراه داشتن پول)، فرزند خود را به کنشگری فعال اجتماعی، مردم‌داری، سخاوت و ارتباط مستقیم با جامعه تشویق می‌نماید. این رویکرد با نظریه‌ی بوم‌شناختی رشد انسان (Ecological Systems Theory) از برونفن‌برنر (Bronfenbrenner) (۱۹۷۹) قابل تبیین است. رشد کودک در دلِ دستگاه‌های تودرتوی محیطی رخ می‌دهد. برونفن‌برنر معتقد است، خانواده به‌عنوان درونی‌ترین لایه وظیفه دارد کودک را برای تعامل موفق با لایه‌های بیرونی‌تر مانند همسایگان، مدرسه و جامعه آماده کند (به نقل از فرهنگی، ۱۳۹۳، ص ۴۶۹).

درواقع، دستور امام رضا(ع) تلاشی آگاهانه برای گسترش دایره‌ی تعامل فرزند از محیط بسته‌ی خانه به فضای باز اجتماعی و تقویت پیوند میان این لایه‌های محیطی است. این کار ضمن آموزش عملی انفاق، به رشد هوش اجتماعی و همدلی در کودک کمک شایانی می‌کند. بااین‌حال، نظریه‌ی برونفن‌برنر بر تأثیر «طبیعی» محیط تمرکز دارد، درحالی‌که آموزه‌ی رضوی یک «نقش فعال و هدفمند» از سوی والدین برای جهت‌دهی به این تعاملات در مسیر یک ارزش معنوی (انفاق) را طلب می‌کند.

۴-۴-۲- نقش والدین در جامعه‌پذیری فرزند: فراهم‌سازی «جایگاه شایسته»

از دیدگاه آموزه‌های رضوی، تربیت اجتماعی صرفاً یک فرایند انفعالی نیست، بلکه نیازمند کنشگری فعال و آینده‌نگرانه‌ی والدین در ساختن شخصیت و جایگاه اجتماعی فرزند است؛ بنابراین، وظیفه‌ی والدین به آموزش محدود نمی‌شود و شامل فراهم‌سازی موقعیت‌های مناسب (موقعیت‌سازی) برای رشد اجتماعی فرزند نیز می‌گردد. این وظیفه‌ی خطیر در این کلام نورانی به زیبایی بیان‌شده است: «حَقُّ الْوَلَدِ عَلَى وَالِدِهِ أَنْ يحْسِنَ اسْمَهُ وَ يحْسِنَ أَدَبَهُ وَ يضَعَهُ مَوْضِعاً صَالِحاً؛ حق فرزند بر پدرش آن است که نام نیکی برای او برگزیند، ادبش را نیکو گرداند و او را در جایگاهی شایسته قرار دهد» (نهج‌البلاغه، حکمت ۳۹۱).

سه وظیفه‌ی ذکرشده در این روایت، سه گام اساسی در پرورش یک شهروند مطلوب است: ۱. هویت‌بخشی (نام نیکو)؛ ۲. توانمندسازی درونی (ادب نیکو) و ۳. موقعیت‌سازی بیرونی (جایگاه شایسته). عبارت کلیدی «يضَعَهُ مَوْضِعاً صَالِحاً»، فراتر از آموزش صرف، به معنای فراهم آوردن یک زیست‌بوم اجتماعی سالم برای کودک است؛ از انتخاب محیط زندگی و مدرسه گرفته تا نظارت بر دوستان و فراهم کردن فرصت‌هایی که او را در یک مسیر اجتماعی مثبت قرار دهد.

این رویکرد با مفهوم سرمایه‌ی اجتماعی (Social Capital) در جامعه‌شناسی هم‌خوانی چشمگیری دارد. سرمایه‌ی اجتماعی به منابعی اشاره دارد که افراد از طریق روابط متقابل، شبکه‌های اجتماعی و اعتماد موجود در این شبکه‌ها به‌دست می‌آورند و می‌توانند به موفقیت فردی و اجتماعی کمک کند (کلمن، ۱۹۹۸). والدین با ایجاد شبکه‌ای از روابط سالم و قرار دادن فرزند در معرض الگوهای مثبت («موضع صالح» در روایت)، درواقع در حال انتقال این سرمایه‌ی حیاتی برای آینده‌ی اجتماعی فرزندشان هستند. این وظیفه‌ی فعالانه‌ی والدین کودک را برای تبدیل شدن به فردی آماده می‌سازد که نه‌تنها خود صالح است، بلکه در جامعه نیز منشأ صلاح و خیر خواهد بود و این اوج موفقیت در تربیت اجتماعی است. البته «سرمایه‌ی اجتماعی» اغلب با معیارهای موفقیت دنیوی سنجیده می‌شود، درحالی‌که «موضع صالح» در الگوی رضوی یک مفهوم ارزشی و معنوی است؛ جایگاهی که فرد بتواند منشأ خیر و صلاح باشد.

۴-۴-۳- الگوی رفتاری در تعاملات اجتماعی: کاربرد عملی اصل کرامت

رفتار اجتماعی امام رضا(ع) بهترین الگو برای تربیت در این بُعد است. ایشان با همه، از هر طبقه‌ای، با نهایت فروتنی و احترام برخورد می‌کردند. همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، امام(ع) با خدمتکاران و زیردستان خود بر سر یک سفره می‌نشستند (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴۹، ص ۱۶۴) و هرگز با کلام تند سخن کسی را قطع نمی‌کردند (ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج ۲، ص ۴۲۷). این رفتارها درس‌های عملی در زمینه‌ی برابری انسانی، عدالت اجتماعی و کرامت‌بخشی به همگان است.

در چنین محیط خانوادگی، کودک از طریق یادگیری مشاهده‌ای، الگوهای رفتاری والدین را درونی‌سازی می‌کند. او می‌آموزد که ارزش انسان‌ها به عواملی چون جایگاه اجتماعی یا ثروت وابسته نیست و تعامل محترمانه یک اصل بنیادین است. این رویکرد تربیتی فرد را در برابر

آسیب‌های اجتماعی نظیر تکبر، طبقه‌گرایی و تحقیر مصون می‌سازد. خانواده در منظومه‌ی رضوی، با ارائه‌ی یک الگوی زنده از اخلاق اجتماعی، به‌صورت طبیعی و غیرمستقیم، شهروندی را پرورش می‌دهد که وجودش در جامعه، منشأ خیر، وحدت و کرامت انسانی است.

۴-۵- تربیت جنسیتی: از تبعیض مثبت تا اخلاق مراقبت

یکی از مسائل حساس و مهم در تربیت معاصر، چگونگی مواجهه با تفاوت‌های جنسیتی است. الگوی تربیتی رضوی دراین‌باره نیز رویکردی عمیق، متعادل و پیشرو ارائه می‌دهد. این الگو ضمن به رسمیت شناختن تفاوت‌های طبیعی میان دو جنس، بر تکریم ویژه‌ی جنس مؤنث و نفی هرگونه نگاه تحقیرآمیز یا تبعیض‌آمیز تأکید می‌ورزد. در روایات متعددی، به مهربانی و عطوفت مضاعف نسبت به دختران توصیه‌شده است. امام رضا(ع) در حدیثی می‌فرماید: «إِنَّ اللَّهَ تَبَارَکَ وَ تَعَالَی عَلَی الْإِنَاثِ أَرَقُّ مِنْهُ عَلَی الذُّکورِ، وَ مَا مِنْ رَجُلٍ یدْخِلُ فَرْحَةً عَلَی امْرَأَةٍ بَینَهُ وَ بَینَهَا حُرْمَةٌ إِلَّا فَرَّحَهُ اللَّهُ یوْمَ الْقِیامَةِ؛ همانا خداوند بر دختران مهربان‌تر از پسران است و هیچ مردی نیست که زنی از محارم خود را شاد سازد، مگر آنکه خداوند او را در روز قیامت شاد خواهد کرد» (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۲۱، ص ۳۶۷)؛ همچنین در روایات دیگری توصیه‌شده است که در هنگام هدیه دادن به فرزندان، از دختران شروع شود (ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج ۲، ص ۶۵).

این رویکرد را نباید به معنای برتری ذاتی یک جنس بر دیگری تفسیر کرد، بلکه باید آن را یک راهبرد تربیتی هوشمندانه برای جبران آسیب‌پذیری‌های عاطفی و تاریخی جنس مؤنث و تقویت جایگاه او در خانواده و جامعه دانست. این تأکید ویژه یک نوع «تبعیض مثبت» (Positive Discrimination) است که هدف آن ایجاد تعادل و حمایت از گروهی است که به لطافت روحی و نیاز عاطفی بیشتری شناخته می‌شود.

این نگاه در پرتو نظریه‌های معاصر روان‌شناسی رشد و جامعه‌پذیری جنسیتی (gender socialization) نیز قابل‌تحلیل است. این رویکرد را می‌توان با نظریه‌ی کارول گیلیگان (Carol Gilligan) (۱۹۸۲) درباره‌ی تفاوت در ساختار اخلاقی دو جنس مقایسه کرد. گیلیگان در نقد نظریه‌ی کلبرگ تأکید می‌کند که زنان تمایل بیشتری به «اخلاق مراقبت» دارند که بر همدلی، مسئولیت‌پذیری و روابط متقابل استوار است، درحالی‌که مردان بیشتر به سوی اخلاق عدالت گرایش دارند که مبتنی بر اصول کلی و انتزاعی است. بر اساس این، تأکید روایات رضوی بر رقت، عطوفت و محبت بیشتر به دختران، درواقع نوعی ارزش‌گذاری بر اخلاق مراقبت به‌عنوان یک فضیلت اجتماعی است. در فرهنگی که ممکن است لطافت زنانه را نشانه‌ی ضعف تلقی کند، این آموزه‌ها آن را نشانه‌ی رحمت الهی معرفی می‌کند و بدین‌سان، هویت زنانه را نه‌تنها محترم می‌داند، بلکه آن را منشأ خیر و پویایی اجتماعی قلمداد می‌نماید.

تربیت دختری با عزت‌نفس بالا، هویت مثبت و احساس ارزشمندی در نظام خانواده و جامعه نتیجه‌ی این رویکرد است. بااین‌حال، نظریه‌ی گیلیگان یک توصیف روان‌شناختی است، درحالی‌که آموزه‌ی رضوی یک «دستورالعمل تربیتی هنجاری» است؛ فعالانه درصدد پرورش و تکریم این

رویکـرد اخلاقـی به‌عنـوان سـنگ بنـای سـلامت جامعـه اسـت. نتیجـه‌ی ایـن رویکـرد تربیـت دختـری بـا عزت‌نفـس بـالا و هویـت جنسـیتی مثبـت اسـت.

۵- بحث محدودیت‌ها و پیشنهادهای آتی

یافته‌هـای ایـن پژوهـش ضمـن ارائـه‌ی یـک الگـوی منسـجم از تربیـت خانواده‌محـور رضـوی، بسـتری بـرای یـک بحـث عمیق‌تـر و همچنیـن اذعـان بـه محدودیت‌هـای ذاتـی ایـن نـوع مطالعـات فراهـم مـی‌آورد. ایـن الگـو همان‌طـور کـه نشـان داده شـد، در تلاقـی بـا روان‌شناسـی رشـد، ابعـاد جدیـدی می‌یابـد؛ امـا ایـن گفتگـو خالـی از چالـش نیسـت. یکـی از یافته‌هـای اصلـی ایـن پژوهـش آن اسـت کـه می‌تـوان شـباهت‌های روش‌شـناختی چشـمگیری میـان آموزه‌هـای رضـوی و نظریه‌هـای روان‌شـناختی مـدرن یافـت؛ امـا تفـاوت بنیادیـن در «غایت‌شناسـی» و «انسان‌شناسـی» ایـن دو الگـو، بـه همـه‌ی کنش‌هـای تربیتـی معنایـی متفـاوت می‌بخشـد. الگـوی رضـوی بـا محوریـت مفاهیمـی چـون «قـرب الهی» و «کرامـت ذاتـی»، تربیـت را از یـک فراینـد روان‌شـناختی بـرای دسـتیابی بـه «سـلامت» یـا «سـازگاری»، بـه یـک «سـفر معنـوی» بـرای رسـیدن بـه «کـمال» ارتقـا می‌دهـد. ایـن تمایـز مهم‌تریـن مبنـای نظـری بـرای هرگونـه پژوهـش در آینـده اسـت.

ایـن پژوهـش محدودیت‌هـای ذاتـی دارد کـه مهم‌تریـن آن‌هـا ماهیـت تاریخـی و هرمنوتیکـی تحقیـق اسـت. وجـود فاصلـه‌ی زمانـی چشـمگیر میـان متـون منبـع و مفاهیـم روان‌شـناختی مدرن چالشـی اساسـی در ایجـاد ارتبـاط مفهومـی ایجـاد می‌کنـد. به‌طـور مشـخص، تفاسـیر ارائه‌شـده در ایـن پژوهـش، از چارچـوب مفهومـی و زبانـی پژوهشـگر معـاصر متأثـر هسـتند. ایـن امـر بازسـازی کامـل بافتـار فرهنگـی اولیـه‌ی آموزه‌هـا را دشـوار می‌سـازد؛ ازایـن‌رو، ایـن پژوهـش نـه ادعـای دسـتیابی بـه «معنـای قطعـی»، بلکـه ارائـه‌ی یـک «خوانـش» یـا «تفسـیر» معنـادار از ایـن آموزه‌هـا را هـدف قـرار داده اسـت.

محدودیـت دوم، مسـئله‌ی ماهیـت منابـع روایـی اسـت. بخش چشـمگیری از منابـع حدیثـی، به‌ویـژه در حـوزه‌ی سـیره، تصویـری آرمانـی و کمال‌گـرا از زندگـی معصومیـن(ع) ارائـه می‌دهنـد. اسـتخراج یـک الگـوی عملیاتـی و کاربـردی بـرای والدیـن معمولـی کـه بـا اسـترس‌ها و محدودیت‌هـای واقعـی زندگـی مواجه‌انـد، از دل چنیـن سـیره‌ی بی‌نقصـی، نیازمنـد فراینـد دقیـق «اصول‌یابـی» و پرهیـز از تقلیـد ظاهـری و تحت‌اللفظـی اسـت. ایـن پژوهـش کوشـید، بـا تمرکـز بـر اصـول کلـی به‌جـای مصادیـق جزئـی، بـه ایـن چالـش پاسـخ دهـد؛ امـا ایـن خطـر همـواره در مطالعـات مبتنـی بـر سـیره وجـود دارد.

بـا توجـه بـه ایـن بحـث و محدودیت‌هـا می‌تـوان مسـیرهایی را بـرای پژوهش‌هـای آتـی پیشـنهاد کرد: نخسـت، این پژوهـش ماهیتـی نظـری و تحلیلـی دارد؛ بنابرایـن، ارزیابـی کارایـی و تأثیرگـذاری ایـن الگـو از طریق پژوهش‌هـای میدانـی و بالینـی در مراکـز مشـاوره‌ی خانـواده و کلینیک‌هـای روان‌شناسـی، گامـی ضروری بـرای آینـده اسـت؛ دوم، انجام مطالعـه‌ای تطبیقـی میـان الگـوی تربیتـی رضـوی و سـایر الگوهـای تربیتـی در سـنت اسـلامی (مانند الگوهـای نبـوی یـا علـوی) می‌توانـد بـه درک عمیق‌تـری از وجـوه اشـتراک و افـتراق ایـن الگوهـا منجـر شـود. درنهایـت، بررسـی چگونگـی «بومی‌سـازی» و «عملیاتی‌سـازی» ایـن اصـول در سـاختار خانـواده‌ی ایرانـی معـاصر، خـود یـک حـوزه‌ی پژوهشـی مسـتقل

و بسیار مورد نیاز است.

۶- نتیجه‌گیری

این پژوهش با فراتر رفتن از تطبیق‌های سطحی کوشید تا با قرار دادن آموزه‌های تربیتی امام رضا(ع) در یک گفتگوی انتقادی با نظریه‌های معاصر روان‌شناسی رشد، به خطوط اصلی یک الگوی تربیت خانواده‌محور دست یابد. یافته‌ها نشان داد که الگوی رضوی یک نظام یکپارچه و پویاست که بر مبانی عمیقی مانند کرامت ذاتی، فطرت‌محوری و ماهیت تعاملی تربیت استوار است. این پژوهش نشان داد که می‌توان تناظرهای مفهومی معناداری میان آموزه‌های رضوی و مفاهیم کلیدی روان‌شناسی مانند دل‌بستگی ایمن (بالبی)، رشد شناختی (پیاژه)، یادگیری مشاهده‌ای (بندورا)، سبک مقتدرانه (بامریند) و اخلاق مراقبت (گیلیگان) شناسایی کرد؛ اما تقلیل دادن آموزه‌های دینی به این چارچوب‌های روان‌شناختی، موجب نادیده گرفتن ابعاد منحصربه‌فرد معنوی و مبانی نظری متفاوت آن‌ها می‌شود.

وجه تمایز و نوآوری اصلی الگوی رضوی در دو نقطه‌ی مهم آشکار می‌شود: نخست، تأکید بر کرامت ذاتی و الهی انسان که عزت‌نفس را بر پایه‌ای تزلزل‌ناپذیر و مستقل از دستاوردهای بیرونی بنا می‌کند؛ دوم، تعریف یک غایت متعالی و معنوی (قرب الهی) که به همه‌ی کنش‌های تربیتی، از محبت ورزیدن گرفته تا انضباط، معنایی عمیق‌تر و انگیزه‌ای پایدارتر می‌بخشد. این دو عنصر پاسخ‌هایی برای «چرا» های بنیادین تربیت ارائه می‌دهند که نظریه‌های روان‌شناختی که عمدتاً به «چگونگی» فرایندها می‌پردازند، اغلب در پاسخ به آن‌ها با چالش مواجه‌اند.

درنهایت، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که الگوی تربیتی رضوی نه به‌عنوان یک مجموعه دستورالعمل ثابت، بلکه به‌عنوان یک چارچوب فکری پویا و منعطف نگریسته شود. این الگو با به رسمیت شناختن نقش فعال و متقابل والد و فرزند، خانواده را به یک محیط پویا برای رشد مشترک تبدیل می‌کند. گفتگوی سازنده و درعین‌حال منتقدانه میان این حکمت معنوی و یافته‌های علوم انسانی می‌تواند به خلق الگوهایی بومی، اصیل و مؤثر بینجامد که خانواده ایرانی-اسلامی را در مسیر پرچالش پرورش نسلی سالم، متفکر و خودشکوفا یاری رساند. این حوزه‌ی پژوهشی همچنان باز و نیازمند کاوش‌های عمیق‌تر در آینده است.

منابع

- قرآن کریم.
- نهج‌البلاغه.
- ابن‌بابویه، محمدبن‌علی (شیخ صدوق)؛ الخصال؛ تحقیق علی‌اکبر غفاری؛ قم: جامعه مدرسین، ۱۳۶۲ ش.
- ـــــــــــــــــــــ؛ عیون اخبار الرضا علیه‌السلام؛ ترجمه‌ی علی‌اکبر غفاری و عبدالرسول مستفید؛ تهران: صدوق، ۱۳۷۲ ش.
- ـــــــــــــــــــــ؛ عیون أخبار الرضا(ع)؛ تحقیق: مهدی لاجوردی؛ تهران: جهان، ۱۳۷۸ ش.
- ـــــــــــــــــــــ؛ من لا یحضره الفقیه؛ مصحح: علی‌اکبر غفاری؛ قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، ۱۴۱۳ ق.
- ابن‌شعبه حرانی، حسن‌بن‌علی؛ تحف العقول عن آل الرسول(ص)؛ تحقیق: علی‌اکبر غفاری؛ قم: جامعه مدرسین، ۱۴۰۴ ق.
- برک، لورا؛ روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)؛ ترجمه‌ی یحیی سیدمحمدی؛ تهران: ارسباران، ۱۳۹۰ ش.
- بحرانی، سید هاشم‌بن‌سلیمان؛ البرهان فی تفسیر القرآن؛ قم: مؤسسه بعثه، ۱۳۷۴ ش.
- رضوی، علی‌بن‌موسی (منسوب)؛ فقه الرضا(ع)؛ تحقیق: محمدتقی مصباح یزدی؛ قم: مؤسسه امام خمینی، ۱۴۰۶ ق.
- سیف، سوسن؛ کدیور، پروین؛ کرمی نوری، رضا؛ لطف‌آبادی، حسین؛ روان‌شناسی رشد (۱)؛ تهران: سمت، ۱۴۰۰ ش.
- شولتز، دوان؛ نظریه‌های شخصیت؛ ترجمه‌ی یوسف کریمی، فرهاد جمهری، سیامک نقشبندی، بهزاد گودرزی، هادی بحیرایی، محمدرضا نیکخو؛ تهران، ارسباران، ۱۳۸۱ ش.
- فرهنگی، عبدالحسین؛ روان‌شناسی رشد؛ تهران: پوران پژوهش، ۱۳۹۳ ش.
- قاسمی، مرتضی؛ محمدجعفری، رسول؛ میرزامحمدی، محمدحسن؛ «بررسی اصول و روش‌های تربیت اخلاقی در روایات امام رضا(ع)»؛ فرهنگ رضوی، دوره‌ی ۱۰، شماره‌ی ۴، ۱۴۰۱ ش.
- کلینی، محمدبن‌یعقوب؛ الکافی؛ تحقیق: مرکز بحوث دارالحدیث؛ قم: دار الحدیث، ۱۴۲۹ ق.
- مجلسی، محمدباقر؛ بحار الأنوار الجامعة لدرر أخبار الأئمة الأطهار(ع)؛ بیروت: دار إحیاء التراث العربی، ۱۴۰۳ ق.
- مشتاقی، مهرناز؛ فهیمی، میلاد؛ «مبانی، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت در سیره‌ی امام رضا(ع)»؛ ششمین کنفرانس ملی علوم انسانی و مطالعات روان‌شناسی، تهران، ۱۴۰۰ ق.
- مفید، محمدبن‌محمد؛ الإختصاص؛ تحقیق: علی‌اکبر غفاری و سید محمود زرندی؛ قم: المؤتمر العالمی لألفیة الشیخ المفید، ۱۴۱۳ ق.
- نوری، حسین؛ مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل؛ قم: مؤسسة آل البیت(ع) لإحیاء التراث، ۱۴۰۸ ق.
- هراتی، رابعه؛ محمودنیا، علیرضا؛ صالحی، اکبر؛ کشاورز، سوسن؛ «سیره‌ی امام‌رضا(ع) در خانواده و تربیت فرزند؛ با تأملی بر رویکردهای نوین»؛ سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، سال چهارم، شماره‌ی ۳، ۱۳۹۹ ش.

- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. Journal of Early Adolescence, 11(1), 56–95.
- Bowlby, J. (1988). A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development. London: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, 94, S95–S120.
- Erikson, E. H. (1963). Childhood and Society (2nd ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ. New York: Bantam Books.
- Kohlberg, L. (1981). Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications (pp. 3–34). New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1977). The Development of Thought: Equilibration of Cognitive Structures
- Sameroff, A. J. (2009) The transactional model of development: How children and contexts shape each other,Washington, DC: American Psychological Association
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.