



A Model for the Internalization of Mahdist Concepts in Children *

Mehdi Fasihi Ramandi

Researcher at the Research Group of Ethics, Research Institute of Ethics and Spirituality, Islamic Sciences and Culture Academy, Qom, Iran.
m.fasihi@isca.ac.ir; <https://orcid.org/0000-0003-2864-5786>

Abstract

Educating a generation that believes in and supports the Mahdi (*Mahdi-bavar* and *Mahdi-yavar*) is a fundamental objective of Shiite educational systems, the realization of which requires the deep and effective internalization of Mahdist teachings. Critiquing conventional models that rely on the mechanical transmission of concepts and the passivity of the child, this article seeks to propose and explain a new model based on "dialectical education" as an effective method for internalizing these concepts in children and adolescents. Utilizing a qualitative analytical method and drawing upon findings from developmental psychology and Islamic ethics, this research critically examines traditional educational models and presents a new conceptual-practical framework. The theoretical findings of this study indicate that authentic internalization is a bidirectional process based on "child agency." This agency manifests through "structuration" (the

* Fasihi Ramandi , M. (2025). A Model for the Internalization of Mahdist Concepts in Children. *Mahdavi Society*, 6(2), pp. 217-247.

<https://doi.org/10.22081/jm.2026.73502.1130>

▣ **Type of article:** Research Article * **Publisher:** Islamic Sciences and Culture Academy

▣ **Received:** 2025/01/19 • **Revised:** 2025/04/09 • **Accepted:** 2025/06/15 • **Available Online:**

© 2025

authors retain the copyright and full publishing rights



interpretation and recreation of concepts) and "autonomy" (resistance against external controlling pressures). Accordingly, conflict and dialogue (dialectics) are recognized not as an educational threat, but as a necessary mechanism for meaning-making and achieving committed obedience. By employing these foundations, the present article redefines fundamental Mahdist concepts—such as *Intizar* (anticipation/waiting), the individual-society relationship, the signs of the reappearance, and the longevity of the Imam (AS)—from a mechanical and passive interpretation to a dialectical, dynamic, and responsibility-oriented one. Finally, a four-stage practical model (posing the problem, creating conflict, reaching a higher understanding, and transformation into action) is proposed for implementing this approach in the educational process.

Keywords

Bidirectional Models, Agency, Structure, Mahdist Education, Religious Education, Dialectics.



الگوی درونی سازی مفاهیم مهدوی در کودکان*

مهدی فصیحی رامندی

پژوهشگر گروه پژوهشی اخلاق، پژوهشکده اخلاق و معنویت، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، قم، ایران.
m.fasihi@isca.ac.ir; <https://orcid.org/0000-0003-2864-5786>

چکیده

تربیت نسلی مهدی‌باور و مهدی‌یاور، از اهداف بنیادین نظام‌های تربیتی شیعی است که تحقق آن مستلزم درونی‌سازی عمیق و کارآمد آموزه‌های مهدویت است. این مقاله با نقد الگوهای مرسوم که بر انتقال مکانیکی مفاهیم و انفعال کودک استوارند، در صدد طرح و تبیین الگویی نوین مبتنی بر تربیت دیالکتیکی به مثابه روشی کارآمد برای درونی‌سازی این مفاهیم در کودکان و نوجوانان است. پژوهش حاضر با روش تحلیل کیفی و با استناد به یافته‌های روان‌شناسی رشد و اخلاق اسلامی، به بررسی انتقادی مدل‌های تربیتی مرسوم و ارائه یک چارچوب مفهومی-عملی جدید می‌پردازد. یافته‌های نظری این تحقیق نشان می‌دهد که درونی‌سازی اصیل، فرآیندی دوسویه و مبتنی بر «عاملیت کودک» است. این عاملیت از طریق «ساخت‌یابی» (تفسیر و بازآفرینی مفاهیم) و «خودپیروی» (مقاومت در برابر فشارهای کنترل‌کننده بیرونی) تجلی می‌یابد. بر این اساس، تعارض و گفتگو (دیالکتیک)، نه به مثابه تهدید تربیتی، بلکه به عنوان یک مکانیسم ضروری برای معناسازی و رسیدن به اطاعت متعهدانه شناخته می‌شود. مقاله حاضر با بهره‌گیری از این مبانی، مفاهیم بنیادین مهدویت نظیر انتظار، رابطه فرد و جامعه،

* فصیحی رامندی، مهدی. (۱۴۰۴). الگوی درونی سازی مفاهیم مهدوی در کودکان. جامعه مهدوی، ۶(۲)، صص ۲۱۷-۲۴۷.

<https://doi.org/10.22081/jm.2026.73502.1130>

□ نوع مقاله: پژوهشی؛ ناشر: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

□ تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۳۰/۳۰ • تاریخ اصلاح: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰ • تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۵ • تاریخ انتشار آنلاین:

© ۲۰۲۵ «نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند»



علائم ظهور و طول عمر امام علیه السلام را از تبیینی مکانیکی و منفعل، به تبیینی دیالکتیکی، پویا و مسئولیت‌آفرین بازتعریف می‌کند. در نهایت، یک الگوی عملی چهار مرحله‌ای (طرح مسئله، ایجاد تضاد، رسیدن به درک بالاتر، و تبدیل به عمل) برای پیاده‌سازی این رویکرد در فرآیند آموزش ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها

الگوهای دوسویه، عاملیت، ساخت، تربیت مهدوی، تربیت دینی، دیالکتیک.

مقدمه

آموزش مفاهیم مهدوی به کودکان و ضرورت تربیت نسل مهدوی، از مهم‌ترین موضوعات تربیتی و دینی در جامعه اسلامی است (بالادستیان و همکاران، ۱۳۹۳، ج ۱، ص ۲۲). این مهم به بهره‌گیری از روش‌های جذاب و متناسب با سن کودکان نیازمند است. روش‌هایی مانند قصه‌گویی و بازی، با محوریت خانواده، مهم‌ترین روش برای آموزش این مفاهیم است. فقط با این روش است که ارتباطی عمیق و عاطفی با امام زمان (عج) در کودکان شکل می‌گیرد. هدف نهایی از این فرایند، پرورش نسلی منتظر، آگاه، عدالت‌خواه و مسئولیت‌پذیر است که نه فقط در برابر چالش‌های آینده مقاوم باشد، بلکه به مثابه یاوران واقعی آن حضرت، زمینه‌ساز ظهور و تحقق جامعه‌ای آرمانی مبتنی بر عدالت و معنویت شوند.

رویکرد مرسوم و قدیمی درباره آموزش و تربیت مفاهیم ارزشی و دینی نگاه یک‌سویه است. رویکرد یک‌سویه «انتقال» در درونی‌سازی ارزش‌ها بر این پیش‌فرض استوار است که فرایند تربیت، حرکتی خطی و یک‌سویه از نسل پیشین به نسل جدید است. در این مدل، مفاهیم ارزشی از معلمان یا والدین به شیوه‌ای یک‌طرفه و از طریق روش‌هایی نظیر موعظه و تدریس مستقیم به فراگیر (دانش‌آموز یا فرزند) منتقل می‌شود. عاملیت و اختیار تربیتی منحصراً در دست مربی است و مربی نقشی منفعل و پذیرا دارد. محتوای ارزشی نیز ثابت، دست‌نخورده و تغییرناپذیر فرض می‌شود و انتظار می‌رود که فراگیر آن را دقیقاً دریافت کند. در نتیجه، هرگونه نوآوری، پرسشگری، مقاومت یا تلاش برای گفت‌وگوی انتقادی یا دیالکتیکی از سوی مربی، نه فقط ارزشمند شمرده نمی‌شود، بلکه به مثابه اختلال، تهدید و نشانه‌ای از شکست فرایند درونی‌سازی تلقی می‌شود و سرکوب می‌گردد؛ دیدگاهی که در استعاره‌های عامیانه با عنوان بچه حرف گوش کن از آن یاد می‌کنند. به‌طور کلی تصویری که تا دو سه دهه گذشته از درونی‌سازی و جامعه‌پذیری به شکل انحصاری ارائه می‌شد و هنوز هم طرفداران زیادی دارد، همین نگاه بچه حرف گوش کن است؛ مدلی که به رویکرد یک‌سویه در درونی‌سازی شهرت پیدا کرده است.

اما پژوهش‌های دهه‌های اخیر در حوزهٔ درونی‌سازی ارزش‌ها که اغلب بر الگوهای تربیتی والدین در محیط خانواده متمرکز بوده است، به نتایجی متفاوت یا به بیان دقیق‌تر، نوآورانه و مباین با رویکرد یک‌سویه منجر شده است. محور اصلی این مطالعات، اثبات نقش فعال و عاملیت‌متری در فرایند تربیت است؛ بدین معنا که فراگیر، خود، نقشی تعیین‌کننده در فرایند درونی‌سازی ایفا می‌کند. این عاملیت در دو قالب اصلی بروز می‌یابد: ساخت‌یابی مفاهیم و دستیابی به خودپیروی^۱ که اغلب از طریق تعامل دیالکتیکی با عاملان تربیت محقق می‌شود. فرضیهٔ اصلی این مقاله آن است که بهترین روش برای آموزش آموزه‌های مهدویت، به‌دلیل ویژگی‌های مفهومی پیچیده‌اش، الگوی تربیتی دیالکتیکی و دوسویه است. مفاهیمی چون انتظار، موعود، طول عمر و قیام، عمیق‌تر از آن هستند که بتوان آن‌ها را با روش‌های انتقال‌محور و یک‌طرفه به‌نحو مؤثری درونی‌سازی کرد. براین اساس، ضمن توجه به روش‌های مرسوم تربیت، لازم است به عاملیت‌مربیان نیز توجه ویژه شود. مقاومت‌های آن‌ها در برابر این مفاهیم نباید به‌مثابهٔ تهدید نگریسته شود، بلکه باید فرصتی مغتنم برای تعمیق فهم و درونی‌سازی اصیل تلقی گردد. در این مقاله، ابتدا به بررسی اهمیت و جایگاه آموزه‌های مهدوی در سبک زندگی نسل نوجوان پرداخته می‌شود. سپس، نشان داده خواهد شد که الگوی درونی‌سازی دوسویه در منابع دینی نیز پیشینه دارد و مؤلفه‌هایی نظیر بازی‌محوری، پرسشگری و لزوم اقناع در تربیت کودک، با این الگو هم‌خوانی دارد. در بخش بعد، مبانی نظری و پژوهشی که ناکارآمدی الگوی یک‌سویه و کارایی الگوی دوسویه را تبیین می‌کنند، ارائه خواهد شد. در نهایت، با بهره‌گیری از مفاهیم روان‌شناسی اخلاقی، به تحلیل تفکیک مفهوم «عاملیت» از «قدرت»، شیوه‌های ابراز عاملیت و ضرورت تمرکز بر روش دیالکتیک به‌مثابهٔ الگویی کارآمد در درونی‌سازی مفاهیم مهدوی پرداخته می‌شود.

1. autonomy

۱. تربیت دینی و اعتقادی در سیره و احادیث اهل بیت علیهم السلام

در ابتدا باید توجه شود که مراجعه به احادیث و روایات مرتبط با تربیت و درونی سازی اعتقادات و مفاهیم دینی نشان دهنده آن است که در برخی احادیث، نوع خاصی از تعامل تربیتی سفارش شده است؛ تعاملی که تا حد زیادی بر دو اصل یعنی غیرتحمیلی بودن و آزادانه بودن تربیت دینی و توجه به توانایی ها و ظرفیت های کودک در تربیت تأکید دارد. این نکات نشان می دهد که تربیت کودک و درونی سازی مفاهیم اعتقادی و دینی به او، با نگاهی ویژه انجام شده است؛ نگاهی که به نوعی از تربیت جدید به نام تربیت دوسویه اشاره دارد که در مقابل تربیت و درونی سازی یک سویه قرار دارد؛ برای مثال، روایات «سبع سنین» نمونه روشنی از توجه و تأکید به مرحله مندی تربیت کودک، تناسب اقتضائات سنی و درونی سازی دین، و از همه مهم تر، تأکید بر آزادی و مشارکت کودک در یادگیری خویش است. نکته بسیار مهم اینکه امام علی علیه السلام در ضمن روایتی که ناظر به همین حدیث «سبع سنین» است، هفت سال اول زندگی را سن تربیت و پرورش می داند؛ یعنی مقارن با زمانی که کودک سید است و در فعالیت خود آزاد است (صدوق، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۴۹۳). در نظریه های جدید درونی سازی، بر دو نکته مهم یعنی مشارکت کودک در یادگیری خویش و نیز تحت فشار نبودن او در یادگیری تأکید می شود؛ به نظر می رسد این مسئله در این احادیث هم به نوعی مطرح شده است. پیامبر اکرم ﷺ از این مرحله از زندگی، به دوره سیادت و آقایی کودک یاد می کنند (طبرانی، ۱۴۱۵ق، ج ۶، ص ۱۷۰). اما در برخی احادیث امام صادق علیه السلام، به دو ویژگی دوره کودکی اشاره شده است که به نوعی با مدل های جدید در تربیت و درونی سازی هم خوانی دارد. نخست، بازی کردن کودک (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۴۷؛ صدوق، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۴۹۲). دوم، سفارش به رها و آزاد گذاشتن کودک در فعالیت خویش است. به نظر می رسد این دو توصیه تنها توصیف دوران کودکی از سوی حضرت نیست، بلکه حاوی یک نکته تربیتی در درونی سازی است. روش درونی سازی در دوران کودکی و نوجوانی باید بر دو اصل استوار باشد: اول، در بستر و قالب بازی باشد و دیگر آنکه، کودک در درونی سازی نباید احساس فشار بیرونی و تحمیل داشته باشد؛ و گر نه عملیات

درونی سازی به شکست روبه رو خواهد شد. همچنین در حدیث دیگری بر لزوم هم رده شدن با کودک در تربیت اشاره شده است؛ برای مثال، از پیامبر ﷺ نقل شده که فرمود هر کسی کودکی دارد، باید با وی کودکی کند (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۱، ص ۴۸۶). این نکته شاید به این اصل تربیتی اشاره داشته باشد که درونی سازی در کودک و نوجوان یک فرایند از بالا به پایین نیست، بلکه یک فرایند گفت و گویی و هم سطح است. در حدیث دیگری از نبی مکرم اسلام ﷺ نقل شده است که کودک خود را تا هفت سالگی رها کن تا بازی کند (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۴۶). به طور کلی، در سیره پیامبر اکرم ﷺ و همچنین ائمه اطهار شواهدی از هم بازی شدن ایشان با کودکان، و نیز تأکید فراوان آنان بر بازی کودکان دیده می شود (داوودی و حسینی زاده، ۱۳۹۱، ص ۸۵). این امر به یک نکته تربیتی و آموزشی اشاره دارد؛ بدین معنا که اگر بخواهیم در این سنین چیزی به کودک یاد بدهیم، باید آن را در قالب بازی ارائه دهیم. نکته جالب آنکه در برخی روایات، بازیگوشی در کودکی، نشانه فزونی خرد و بردباری در بزرگ سالی بیان شده است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۵۱). در حدیث دیگری به پرسشگری کودک اشاره شده است؛ برای نمونه، امام علی علیه السلام درباره اهمیت روحیه پرسشگری در کودکی و تأثیر آن در بزرگ سالی فرمودند: «هر کس در خرد سالی بپرسد، در بزرگ سالی پاسخ می دهد» و «هر کس در کودکی نیاموزد، در بزرگ سالی پیش نمی افتد» (آمدی، ۱۴۱۰ق، ح ۸۲۷۳). در بخش های بعدی مقاله خواهیم گفت که بازیگوشی و پرسشگری کودک دو شاخص اصلی مدل درونی سازی دوسویه و تربیت دیالکتیکی است که امروزه ثابت شده از روش های مؤثر در درونی سازی مفاهیم ارزشی است.

۲. پیچیدگی و حساسیت مفاهیم مهدوی و نیاز به روش های تربیتی ویژه

مهدویت شامل آموزه هایی است که از نظر ماهیت، بسیار دقیق، پیچیده و انتزاعی هستند. مفاهیمی مانند اثبات وجود امام زمان علیه السلام، شرایط و نشانه های ظهور، ویژگی های اخلاقی عصر ظهور و وظایف منتظران، به فهمی عمیق و ساخت ذهنی دقیق نیازمندند که به سادگی قابل انتقال به کودکان نیستند. کودکان به دلیل محدودیت های شناختی و

ویژگی‌های سنی، توانایی درک مفاهیم انتزاعی و پیچیده را ندارند؛ ازاین‌رو لازم است با رویکردهای مناسب، این مفاهیم به‌تدریج برای آن‌ها ملموس و قابل فهم شود. اگر در تربیت مهدوی تنها به روش‌های یک‌سویه اکتفا شود، خطر آن وجود دارد که کودکان فقط به‌صورت ظاهری و موقتی با مفاهیم آشنا شوند و این آموزه‌ها در عمق جان و ذهن آن‌ها نفوذ نکند. در این حالت، پابندی به ارزش‌های مهدوی کوتاه‌مدت و شکننده خواهد بود و نمی‌تواند زمینه‌ساز تربیت نسلی مهدی‌باور و مهدی‌یار شود.

نکته مهم دیگر آن است که رویداد مهدویت و ظهور منجی و وقایع پیرامونی آن، از مسائل سهل و ممتنع مذهب شیعه و چه‌بسا جهان اسلام است. از سویی، اصل وقوع آن قطعی است و در آن هیچ شک و شبهه‌ای راه ندارد. از سوی دیگر، چندی‌چون آن و پیش‌زمینه‌ها و مفاهیم پیرامون آن بسیار پیچیده و دیرپاب هستند، به‌ویژه برای کودکان و نوجوانان؛ ازاین‌رو گزینش اینکه چه مفاهیم و چه میزان از آن مفاهیم لازم است برای نسل جوان گفته شود، به خلاقیت و سلیقه تربیتی خاصی نیازمند است (عبداللهی، ۱۳۹۴). برخی آسیب‌های محتمل در آموزش مفاهیم ظهور، بر پیچیدگی آموزش این مفاهیم افزوده است؛ آسیب‌هایی نظیر زیاده‌روی درباره جنگ پس از ظهور، مسئله انتقام‌گیری و افراط در ویژگی‌های ماورایی ظهور. این دست مفاهیم از چالش‌های آموزشی و تربیتی نسل جدید مهدوی است.

۳. شیوه‌های تعاملی والدین با فرزندان و درونی‌سازی ارزش‌ها

شواهد پژوهشی معاصر در حوزه درونی‌سازی ارزش‌ها، بیانگر آن است که روش‌های اجبارمحور و مبتنی بر قدرت، اثربخشی محدودی در انتقال مفاهیم اعتقادی و ارزشی، ازجمله آموزه‌های مهدویت دارند. در همین راستا، گروهی از روان‌شناسان با بررسی شیوه‌های انضباطی والدین و نقش آن‌ها در درونی‌سازی رفتارهای اخلاقی، به این نتیجه رسیده‌اند که تحقق عینی و عقلانی این فرایند در کودکان و نوجوانان، درگرو برآورده‌شدن سه شرط اساسی است: نخست، پرهیز از نظارت افراطی و فراهم‌آوردن فضای استقلال برای کودک؛ دوم، تبیین آموزه‌ها با استدلال‌های قابل فهم برای سطح

شناختی کودک؛ و سوم، تشویق او به مشارکت فعال در فرایند فهم آموزه‌ها (گروزک، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳۸۲). الگوهای ارتباطی والدین تأثیر مستقیمی بر فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها در کودکان دارند. این الگوها را می‌توان به سه دسته اصلی طبقه‌بندی کرد: نخست، شیوه مبتنی بر اعمال قدرت^۱ است که شامل تنبیه بدنی، محروم‌سازی از امتیازات مادی و استفاده از تهدیدهای مستقیم می‌شود؛ دوم، شیوه مبتنی بر قطع موقت محبت^۲ است که در آن والدین از طریق ابزارهای عاطفی مانند بی‌اعتنایی، امتناع از گفت‌وگو یا تهدید به ترک کردن، نارضایتی خود را ابراز می‌کنند. در مقابل این دو، سومین شیوه یعنی رویکرد استدلال‌محور قرار دارد که در آن والدین با ارائه دلیل و توضیح چرایی لزوم تغییر رفتار، فرزند خود را برای تغییر رفتار قانع می‌کنند. شکلی خاص و کارآمد از این روش، «استدلال دیگرگرا»^۳ است که بر تبیین پیامدهای منفی رفتار کودک برای دیگران و یادآوری نیازها و احساسات آنان تمرکز می‌کند (گروزک، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳۸۳).

در میان شیوه‌های تربیتی، رویکرد مبتنی بر ابراز قدرت، کم‌اثرترین و مخرب‌ترین روش برای درونی‌سازی ارزش‌ها به شمار می‌آید. متخصصان می‌گویند این شیوه، چون استقلال کودک را تهدید می‌کند، خشم و مقاومت را در او برمی‌انگیزد به همین دلیل تلاش می‌کند با پرخاشگری و لجبازی هیجانات منفی خود را تخلیه کند. نکته مهم دیگر آن است که این روش توجه کودک را از پیامدهای رفتارش بر دیگری (فرد آسیب‌دیده) منحرف می‌کند و به خود، معطوف می‌سازد که این امر، ضمن افزایش برانگیختگی هیجانی، روحیه همدلی و همدردی را در کودکان تضعیف می‌کند.

شواهد تجربی نشان داده است که کودکانی که به‌طور ملایم برای بازی با اسباب‌بازی‌های ممنوعه تنبیه می‌شوند، در غیاب ناظر، بیشتر از کودکانی که به‌شدت تنبیه شده‌اند، از آن رفتار خودداری می‌کنند. این پدیده بیان‌گر درونی‌سازی واقعی

1. Power Assertion

2. Love Withdrawal

3. Other-Oriented Induction

ارزش‌ها و باورهاست. برای توضیح این یافته، اصل تربیتی به نام «اصل حداقل لازم» مطرح می‌شود. (Nisbett & Valins, 1971) براساس این اصل، افراد برای رفتار خود به دنبال توجیه می‌گردند. زمانی که فشار خارجی قدرتمند مانند ترس از تنبیه شدید وجود دارد، فرد رفتار خود را به آن عامل بیرونی نسبت می‌دهد. در این حالت، با حذف فشار، رفتار نیز متوقف می‌شود. اما اگر فشار خارجی در حداقل سطح باشد، فرد ناچار می‌شود که برای توجیه رفتار خود به باورها و انگیزه‌های درونی‌اش رجوع کند که این فرایند به تغییر نگرش پایدار و درونی‌سازی ارزش‌ها منجر می‌شود. بنابراین برای اجتماعی کردن ارزش‌های اخلاقی و دیگر ارزش‌ها، بهترین روش این است که شرایطی فراهم شود تا کودکان با حداقل فشار که فقط برای کسب اطاعت کافی است، به‌سوی اطاعت سوق داده شوند. در این حالت، کودکان مجبور می‌شوند اطاعت خود را به یک نظام ارزشی درونی‌شده نسبت دهند. زمانی که فشار خارجی بیش از حد لازم برای کسب اطاعت باشد، احتمال اینکه فرد علت رفتار را به آن فشار خارجی نسبت دهد، بیشتر می‌شود. در نتیجه، رفتار یا آموزه مورد نظر به‌خوبی درونی نمی‌شود. این نکته حاکی از آن است که نمی‌توان با استفاده از روش‌های فشار شدید بیرونی، آموزه‌ای را در کودک درونی کرد؛ زیرا در این حالت، کودک به دلیل فشار محیطی، اعتقاد به آموزه دارد، نه به دلیل اعتقادات درونی خود. شواهد اولیه به‌روشنی نشان می‌دهد که نکته مهم در درونی‌سازی، توجه به علایق کودک و پرهیز از اجبار و فشار شدید بیرونی در یادگیری و آموزش مفاهیم است؛ برای مثال، در بسیاری از مطالعات، تأثیر گفت‌وگوی والدین با کودک در درونی‌سازی معیارها و آموزه‌ها به اثبات رسیده است؛ زیرا شیوه تربیت گفت‌وگومحور مبتنی بر حفظ رابطه مثبت والدین با کودک است که می‌تواند بستر مؤثری برای درونی‌سازی فراهم کند (گروزک، ۱۳۸۹، ج ۱، ص ۳۹۲). برخلاف دیگر شیوه‌های انضباطی، برخی مطالعات نشان داده‌اند که گفت‌وگو و تبادل نظر خانوادگی در مورد ارزش‌ها می‌تواند درک درست کودکان از ارزش‌های والدین را بهبود بخشد. برخی مطالعات می‌گویند پذیرش پیام والدین و مریان به سه شرط اساسی بستگی دارد: نخست، میزان اعتقاد کودک به مناسب بودن رفتار والدین؛ دوم، میزان انگیزه‌ای که

کودک دارد تا از خواسته‌های والدین اطاعت کند؛ و سوم، ارتباطی که کودک با مفهوم مطرح شده از سوی والدین برقرار می‌کند و اینکه آیا آن را به مثابه یک مفهوم خودساخته، تلقی می‌نماید یا خیر. نکته مهم این است که کودک احساس کند این ارزش را خود به دست آورده است. این حس بدون شک باعث تسهیل درونی‌سازی می‌شود. چنین احساسی نتیجه شیوه‌های تعامل والدین است که فشار بیرونی را به حداقل می‌رساند و براساس آن، مسئولیت اجتماعی را به انگیزش درونی بیشتر مرتبط می‌کند.

۴. ضرورت توجه به ماهیت دوسویه درونی‌سازی ارزش‌ها

رویکرد یک‌سویه به فرایند درونی‌سازی که در آن، ارزش‌ها یک‌طرفه از والدین به فرزندان منتقل می‌شوند، با انتقادات جدی روبه‌رو شده است. منتقدان معتقدند این مدل قادر به تبیین دقیق پدیده‌هایی نظیر نوآوری‌های بین‌نسلی نیست. اگر مفاهیم تنها منتقل می‌شوند، این تغییرات و تحولات ارزشی پس از درونی‌سازی چگونه شکل می‌گیرند؟ (کازینسکی و ناوارا، ۱۳۸۹، ص ۴۸۴). پیش‌فرض‌های این دیدگاه، کودک را موجودی منفعل و والدین را فقط عامل دارای قدرت در یک محیط ایستا و منفک از جامعه در نظر می‌گیرد. در مقابل، نظریه‌های جدید بر ماهیت دوسویه تعامل والد-کودک و به رسمیت شناختن عاملیت کودک به مثابه اصلی اساسی در فرایند درونی‌سازی تأکید دارند. در این پارادایم، والدین و فرزندان در یک تبادل مستمر قرار دارند که طی آن، کودکان نیز اعمال والدین را ارزیابی، تفسیر و مقایسه می‌کنند. شواهد پژوهشی پرشماری این دیدگاه را تأیید می‌کند. تحقیقات نشان داده‌اند که تأثیر مستقیم والدین بر درونی‌سازی ارزش‌ها در کودکان اندک است و مشابهت ارزشی میان آن‌ها به طرز شگفت‌آوری پایین است (Kohn, 1983, p. 1). فراتر از آن، کودکان حتی از بدو تولد به طور ذاتی در فرایند شکل‌گیری دانش و رشد اخلاقی خود فعال هستند و می‌توانند والدین را تحت تأثیر قرار دهند. این تأثیرگذاری در اوایل نوجوانی به اوج خود می‌رسد؛ زمانی که نوجوانان با وارد کردن دیدگاه‌های جدید از محیط بیرون، به تغییر نگرش‌ها و باورهای

والدین خود نیز کمک می‌کنند (کازینسکی و ناوارا، ۱۳۸۹، ص ۴۹۵). مهم‌ترین نتیجه این رویکرد دوسویه آن است که کودکان با تأثیرگذاری بر انتخاب شیوه‌های تربیتی والدین، فعالانه در فرایند جامعه‌پذیری خود، نقش ایفا می‌کنند. این نکته در درونی‌سازی مفاهیم پیچیده‌ای چون مهدویت اهمیتی دوچندان می‌یابد. نوجوانان تنها گیرندگان منفعل این آموزه‌ها نیستند، بلکه آن‌ها مفاهیم را متناسب با ساختار شناختی خود، پردازش، بازسازی و حتی دستکاری می‌کنند و نسخه‌ای از آن را که برایشان قابل فهم است، درونی می‌سازند.

۵. درونی‌سازی مفاهیم مهدوی و عاملیت کودک

در نظریه‌های جدید، «عاملیت کودکان» به مثابه یک اصل محوری در درونی‌سازی ارزش‌ها مطرح می‌شود. این ایده تأکید دارد که کودک یک مشارکت‌کننده فعال در این فرایند است و مفاهیم را نه به صورت خام، بلکه پس از تفسیر و پردازش براساس درک شخصی خود درونی می‌کند. اما این عاملیت چگونه در عمل بروز پیدا می‌کند؟ تحقیقات نشان می‌دهد که کودکان عاملیت خود را از دو طریق اصلی به نمایش می‌گذارند: نخست، از طریق دخالت در معنای آموزه‌ها و بازسازی آن‌ها براساس فهم خودشان؛ و دوم، از طریق تلاش برای «خودپیروی»؛ یعنی مقاومت در برابر فشارهای بیرونی والدین و مربیان برای اثبات استقلال و اراده خود در این فرایند.

عاملیت در تفسیر آموزه‌ها که در نظریات نوین از آن با عنوان «برساخت‌گرایی» یا «ساخت‌یابی» یاد می‌شود، به نقش فعال هر دو سوی فرایند تربیت (مربی و متربی) در خلق معنا از تجارب متقابل اشاره دارد. از دهه ۱۹۹۰م، پژوهشگران حوزه جامعه‌پذیری به تدریج الگوهای انتقالی و یک‌سویه را کنار گذاشتند و به این پارادایم روی آوردند که کودکان فعالانه تجارب جامعه‌پذیری خود را تفسیر می‌کنند. براین اساس، کودک در فرایند درونی‌سازی، مفاهیم را بر پایه بافتار ارتباطی خود شخصاً می‌سازد. اگرچه مربیان در انتقال پیام اولیه نقش دارند، این ظرفیت‌های شناختی و تفسیری کودک است که چگونگی درک، محدودسازی یا حتی دستکاری آن پیام را تعیین می‌کند؛ ازاین‌رو

درونی سازی مستلزم فرایند «از آن خود کردن»^۱ بازآفرینی و بازتولید است. کودکان به شیوه ای خلاقانه از اطلاعات دریافتی از فرهنگ بزرگسالان در راستای اهداف و نیازهای خود بهره می برند و از طریق تطبیق آن با زندگی روزمره، معانی جدیدی خلق می کنند. در نتیجه، محصول نهایی درونی شده تنها یک رونوشت از ارزش های والدین نیست، بلکه یک «ساخت جدید» و منحصر به فرد است که توسط خود کودک خلق شده است.

دومین جلوه اصلی عاملیت کودک در فرایند درونی سازی، در قالب مفهوم «خود پیروی» بروز می یابد. خود پیروی به میل درونی و ذاتی افراد برای حفظ کنترل و تسلط بر تعاملات خود با محیط پیرامونی اشاره دارد. این میل درونی که از حدود سال دوم زندگی کودکان قابل مشاهده است، باعث می شود آنان در برابر کنترل های بیرونی، از خود مقاومت نشان دهند. این مقاومت می تواند به بروز رفتارهایی در کودکان منجر شود که از منظر بزرگسالان، به اشتباه به مثابه سرکشی یا نافرمانی تفسیر شود. این پدیده که ریشه در واکنش روان شناختی به تهدید آزادی های فردی یا بی عدالتی ادراک شده دارد، در فرهنگ های مختلف و حتی در بزرگسالی نیز مشاهده می شود. تحلیل استدلال اجتماعی کودکان در این نوع سرکشی ها نشان می دهد که این مقاومت تنها واکنشی هیجانی نیست، بلکه می تواند مبتنی بر یکی از سه نوع داوری باشد: داوری اخلاقی، زمانی که کودک این محدودیت های اعمال شده را با معیارهای عدالتی و حقوق فردی می سنجد. قضاوت های قراردادی، زمانی که کودک این امور را در زمره قراردادهای اجتماعی (مانند آداب لباس پوشیدن) تلقی می کند و در نهایت، حوزه شخصی، زمانی که کودک مداخله والدین در عرصه ترجیحات شخصی خود را نادرست و غیر قابل قبول تلقی می کند. مهم ترین دستاورد نظری این دیدگاه، امکان تمایز گذاری میان تبعیت ظاهری کودک در برابر فشار و پذیرش شخصی یا درونی سازی واقعی است.

1. Appropriation

۶. نقش سازندهٔ تعارض: تبیین دیالکتیکی فرایند درونی‌سازی

مفهوم دیالکتیک در فرایند تربیت، اغلب با جلوه‌های بیرونی آن نظیر تعارض، مقاومت یا آنچه در زبان عامیانه «بگومگو» و جدل نامیده می‌شود، شناخته می‌شود. در نگاه نخست و براساس مدل‌های یک‌سویه‌نگر در تربیت، چنین مقاومتی از سوی کودک ممکن است به مثابهٔ نشانه‌ای از شکست فرایند درونی‌سازی تلقی شود. باین حال، رویکرد مبتنی بر «علیت دیالکتیکی» این برداشت را برداشتی سطحی از درونی‌سازی می‌داند. اساس این دیدگاه بر این اصل استوار است که تضادهای درونی و بین‌فردی، موتور محرکهٔ رشد هستند. از این منظر، تعامل مداوم با محیط، فرد را در یک بافت متغیر قرار می‌دهد و به شکل‌گیری‌های پی‌درپی و ابداعی در مسیر رشد او منجر می‌شود. به همین دلیل، نظریه‌پردازانی که تعامل والد-کودک را به مثابهٔ رابطه‌ای میان دو عامل فعال - که هر دو دارای عاملیت هستند - در نظر می‌گیرند، و همچنین رویکردهایی که بر نحوهٔ تفسیر و برداشت متقابل والدین و کودکان از تجارب تعارض‌آمیز تمرکز دارند، ایدهٔ دیالکتیک را به مثابهٔ یک اصل تبیینی پذیرفته‌اند. اتخاذ چنین دیدگاهی دربارهٔ علیت دوسویه، ابزاری قدرتمند برای تحلیل فرایندهای پویای جامعه‌پذیری و درونی‌سازی فراهم می‌آورد. نظریهٔ اجتماعی‌شدن والد-کودک از منظر عوامل متعامل، نشان می‌دهد که این رابطه به‌طور ذاتی سرشار از تضادهایی است که فرایند دیالکتیکی را تغذیه و تقویت می‌کنند. این تضادها در سطوح مختلفی قابل مشاهده‌اند:

- تعارض در اهداف و اراده‌ها: خواسته‌ها و نیازهای والدین به‌طور طبیعی در برابر نیازها و اراده‌های مستقل کودکان قرار می‌گیرد.
- تفاوت در تفاسیر: برداشت‌ها و تعاریف والدین از یک رفتار خاص، ممکن است با برداشت و تعریف کودک از همان رفتار کاملاً متفاوت باشد.
- تفاوت در شیوه‌های تأثیرگذاری: روش‌هایی که والدین برای اعمال نفوذ به کار می‌برند با شیوه‌هایی که کودکان برای ابراز عاملیت خود استفاده می‌کنند، تفاوت دارد.

- تضادهای درونی مربی: خود والدین نیز در ذهن خود با تضادهایی میان نقش‌های مهرشمارشان (مانند اعمال اقتدار، ابراز محبت، مراقبت و هم‌نشینی) روبه‌رو هستند و دائماً در حال برقراری تعادل میان آن‌ها هستند.
- تضادهای محیطی: افزون‌بر این، والدین و کودکان در معرض بافت گسترده‌تری از محیط اجتماعی شامل ارزش‌های گروه همسالان، رسانه‌ها و مدرسه قرار دارند. این عوامل بیرونی نیز به‌نوبه خود، تضادها و فرصت‌های جدیدی را برای تغییر و تحول بیشتر ایجاد می‌کنند.

۷. هم‌نوایی رفتاری در علیت دوسویه

در این چارچوب، کودکان دارای قابلیت اجتماعی، هم‌نوایی و مقاومت را به شیوه‌هایی همیارانه ابراز می‌کنند که با دو مفهوم کلیدی «انطباق» و «مذاکره» هم‌خوانی دارد. انطباق به معنای پیروی در چارچوب یک رابطه همکاری‌جویانه است؛ اما شکل نهایی واکنش توسط خود کودک تعیین می‌شود. کودک با پذیرش اهداف والدین، خواسته‌های خود را با آن‌ها هماهنگ می‌کند و گاهی برای چگونگی انجام آن، جایگزین‌های خلاقانه‌ای ارائه می‌دهد؛ اما مذاکره نشان می‌دهد که کودکان می‌آموزند چگونه مخالفت خود را به گونه‌ای ابراز کنند که ضمن حفظ رابطه با مربی، عاملیت خود را نیز به نمایش بگذارند. تحقیقات نشان داده‌اند که کودکان حتی هنگام اطاعت نیز عاملیت خود را ابراز می‌کنند. واکنش‌های همکاری‌جویانه آن‌ها شامل اطاعت متعهدانه (همکاری داوطلبانه)، اطاعت موقعیتی (تحت فشار بیرونی) و انطباق است. حتی اطاعت همراه با بی‌میلی یا اعتراض نیز جلوه‌ای از عاملیت کودک است (Lollis et al., 2003). پاسخ‌های غیرهمکارانه نیز مانند مذاکره یا امتناع، همگی نشانه‌هایی از عاملیت هستند. بنابراین باید خاطر نشان کرد که محصول نهایی فرایند درونی‌سازی، یک کپی دقیق از دستورات والدین نیست، بلکه یک «ترکیب دیالکتیکی جدید» است که بازتاب‌دهنده عاملیت هر دو طرف (والد و کودک) است. دیدگاه دیالکتیکی، رویکردی ضروری برای فهم این فرایندهای پویاست؛ زیرا هریک از طرفین را عاملی مستقل با اهداف و

دیدگاه‌های خاص خود به رسمیت می‌شناسد و تأکید می‌کند که محصول نهایی، یک ساخت بدیع و مشترک است.

۸. بازاندیشی در آموزش مفاهیم مهدویت رویکردی مبتنی بر تربیت دیالکتیکی

آموزش مفاهیم بنیادین مهدویت، به‌ویژه برای کودکان و نوجوانان، همواره با این چالش روبه‌رو بوده است که چگونه می‌توان از انتقال مفاهیم به‌شکل انتزاعی و یک‌سویه فراتر رفت و به درکی عمیق، پویا و مسئولانه دست یافت. اشاره شد رویکردهای یک‌سویه که بر تبیین مکانیکی و خطی از مفاهیمی چون انتظار، ظهور و نشانه‌های آن، و طول عمر امام عجل الله تعالی فرجه استوارند، اغلب به انفعال، جبرگرایی یا فردگرایی و انزوا می‌انجامند. در این بخش تلاش می‌کنیم با بهره‌گیری از چارچوب علیت دیالکتیکی، مدلی نوین برای بازاندیشی در این مفاهیم و آموزش این آموزه‌ها ارائه دهیم. این رویکرد با فعال‌سازی ذهن مخاطب از طریق ایجاد تضادهای فکری سازنده، او را به‌سوی درکی جامع‌تر و کنشگرانه‌تر هدایت می‌کند. بنابراین می‌کشیم در دو بخش الگوی عینی آموزش دیالکتیکی، مفاهیم مهدوی را ارائه کنیم. در بخش نخست، به ارائه مدل مفهومی می‌پردازیم و تبیین دیالکتیکی آموزه‌های مهدویت را در تقابل با تبیین مکانیکی رایج پیشنهاد می‌کنیم. در بخش دوم، یک الگوی عملی و گام‌به‌گام برای پیاده‌سازی این رویکرد در فرایند آموزش به کودکان ارائه می‌کنیم.

۸-۱. تبیین دیالکتیکی آموزه‌های مهدویت در تقابل با تبیین مکانیکی

تبیین مکانیکی، پدیده‌ها را حاصل یک رابطه علت و معلولی خطی، یک‌سویه و بیرونی می‌داند. در مقابل، تبیین دیالکتیکی، تحول را نتیجه تعاملات پیچیده، تضادهای درونی و فرایندهای پویا در یک کلیت به‌هم‌پیوسته می‌داند. بی‌تردید بر این باوریم که این دو رویکرد، درک ما از مفاهیم مهدویت را به‌گونه‌ای بنیادین دگرگون می‌کند.

۸-۱-۱. تبیین مفهوم انتظار فرج

ظهور، در تبیین مکانیکی از انتظار منفعل، یک رویداد بیرونی است که علت آن فقط اراده الهی و حضور امام علیه السلام است و معلول آن نیز برقراری عدالت به معنای تام آن است. نقش انسان (منتظر) در این مدل، نقشی حداقلی و منفعلانه است. او تنها تماشاگری است که باید صبر کند تا عاملی بیرونی جهان را اصلاح کند. این پارادایم به رکود، جبرگرایی و شانه خالی کردن از مسئولیت می انجامد.

اما تبیین دیالکتیکی از فرج که ما از آن به انتظار پویا یاد می کنیم، ظهور را حاصل یک فرایند پیچیده و تعاملی می داند که بر اصول زیر استوار است:

- اصل تقدم تضاد درونی: علت اصلی تحول غایی، تضاد درونی جهان میان ظلم موجود و ظرفیت بالقوه برای عدالت است. انتظار در این معنا، دیگر نشستن نیست، بلکه تلاش آگاهانه برای حل این تضاد و مبارزه برای غلبه بر ظلم به نفع عدالت است. براین اساس، منتظر، یک کنشگر فعال در این فرایند تاریخی است.
- اصل تعامل و اثر متقابل: رابطه میان آمادگی جامعه و ظهور، یک رابطه دوسویه (الف ب) و مبتنی بر بازخورد است. آمادگی جامعه شرایط را برای ظهور فراهم می کند و ظهور، فرایند آمادگی جامعه را به کمال می رساند. بنابراین انتظار به فرایندی فعالانه از آماده سازی و تمرین عدالت در مقیاس های فردی و اجتماعی تبدیل می شود.

۸-۱-۲. تبیین رابطه فرد و جامعه با ظهور

در تبیین مکانیکی، فرد در جامعه مهدوی در یک دوگانه معیوب گرفتار می شود: یا به فردگرایی افراطی (من فقط باید خود را اصلاح کنم) سوق می یابد که رابطه ارگانیک او با جامعه را نادیده می گیرد، یا به جبرگرایی ناامیدانه (تا زمانی که دنیا پر از ظلم نشود ظهور رخ نمی دهد، پس تلاش من بی فایده است) دچار می شود که عاملیت انسان را سلب می کند.

اما در تبیین دیالکتیکی (فرد به مثابه جزئی از کل پویا) با دو اصل کلیدی زیر می‌توان تعارض در دوگانه بالا را حل کرد:

- اصل کلیت و پیوستگی: به این معنا که هیچ فردی جزیره‌ای جدا از جامعه و تاریخ نیست. اصلاح فردی بدون تلاش برای اصلاح ساختارهای اجتماعی، یک انتزاع ناقص است. هر عمل فردی بر کل شبکه پیچیده اجتماعی تأثیر گذار است.
- اصل تبدیل کمیت به کیفیت: این اصل، پاسخی قدرتمند به حس بی‌فایده بودن تلاش‌های کوچک است. هر عمل عادلانه، هر اعتراض به ظلم و هر تلاش برای آگاهی‌بخشی، یک تغییر کمی در جامعه است. این تغییرات تدریجی انباشته می‌شوند و در یک «نقطه بحرانی» به یک جهش و دگرگونی بنیادین یعنی تغییر کیفی (ظهور)، می‌انجامند. وظیفه منتظر ایجاد همین تغییرات کمی است، با این باور که هیچ تلاشی بی‌اثر نیست.

۸-۱-۳. نقش نشانه‌های ظهور

در تبیین مکانیکی، نشانه‌های ظهور به مثابه چک‌لیست تلقی می‌شوند. به عبارت دیگر، این رویکرد نشانه‌های ظهور را فهرستی از وقایع از پیش تعیین شده می‌داند که وظیفه انسان منتظر، شناسایی و تطبیق آن‌ها با رویدادهای روز است. این رویکرد به انفعال، فال‌گیری، هیجانانگیز کاذب و غفلت از وظایف اصلی می‌انجامد و تمرکز را از زمینه‌سازی به نشانه‌یابی منحرف می‌کند.

اما در تبیین دیالکتیکی، بسیاری از نشانه‌ها (که به مثابه شاخص‌های تشخیصی عمل می‌کنند) علت ظهور نیستند، بلکه نشانگان و معلول به اوج رسیدن تضادهای درونی تاریخ بشرند. این نشانه‌ها مانند شاخص‌های یک بیماری عمل می‌کنند. وقتی ظلم (به مثابه یک علامت) فراگیر می‌شود، این نشان می‌دهد که ساختارهای موجود به بن‌بست رسیده‌اند و نیاز به یک راه‌حل بنیادین به شدیدترین حد خود رسیده است. بنابراین وظیفه منتظر، تطبیق رویدادها نیست، بلکه تحلیل فرایندهاست. او با دیدن

نشانه‌ها، بیماری‌های جامعه بشری را تشخیص می‌دهد و وظیفه خود را در جهت درمان آن بیماری‌ها تعریف می‌کند. آموزش مهدویت از کلاس پیشگویی به کلاس تحلیل اجتماعی و تاریخی بدل می‌شود و منتظر، از تماشاگر تاریخ به عامل و بازیگر تاریخ ارتقا می‌یابد.

۸-۱-۴. تبیین پدیده طول عمر امام زمان (عج)

از دیگر مفاهیم بنیادین و در عین حال چالش‌برانگیز در مباحث مهدویت، مسئله طول عمر امام زمان (عج) است. نحوه تبیین این پدیده، تأثیری مستقیم بر عمق درک و باور مخاطب دارد. در این زمینه نیز می‌توان دو رویکرد مکانیکی و دیالکتیکی را کاملاً از یکدیگر تفکیک کرد. در رویکرد مکانیکی، طول عمر امام (عج) معجزه‌ای استثنایی و پدیده‌ای خارق‌العاده تلقی می‌شود که تنها با اراده الهی به مثابه یک «علت بیرونی» رخ داده است. این تبیین، گرچه از منظر کلامی صحیح است، از دیدگاه تربیتی و فکری با سه چالش اساسی مواجه است:

- ایجاد شکاف میان ایمان و عقل: این رویکرد، طول عمر را به مثابه یک قانون شکنی در طبیعت معرفی می‌کند که مخاطب باید تنها به آن ایمان آورد و پرسشگری درباره آن را متوقف کند.
 - منفک کردن امام از تاریخ: با تقلیل طول عمر به یک ویژگی فردی، عملاً امام (عج) از بستر تاریخ منقطع می‌شود و نقش و کارکرد این عمر طولانی در فرایند تحولات تاریخی مغفول می‌ماند.
 - عدم درک ضرورت: این رویکرد نمی‌تواند به این پرسش بنیادین «چرا چنین عمر طولانی‌ای لازم بود؟» پاسخی قانع‌کننده دهد و به کلی گویی اکتفا می‌کند.
- اما در تبیین دیالکتیکی، طول عمر حضرت (عج) به مثابه یک ضرورت کارکردی تلقی می‌شود. به بیان دیگر، رویکرد دیالکتیکی با تغییر کانون پرسش از «چگونگی» وقوع این امر به «چرایی» و کارکرد آن، درکی عمیق و پویا ارائه می‌دهد. از این منظر، طول عمر امام (عج) امری تصادفی یا تنها یک معجزه فردی نیست، بلکه یک ضرورت

ساختاری برای تحقق هدف نهایی تاریخ است. این ضرورت در دو اصل کلیدی زیر قابل تبیین است:

- امام به‌مثابه حافظه زنده و تحریف‌نشده تاریخ: تاریخ بشر، همواره عرصه تضاد میان پیام وحیانی ناب (به‌مثابه تز) و تحریف و فراموشی تاریخی (به‌مثابه آنتی تز) بوده است. برای رسیدن به جامعه آرمانی نهایی، وجود معیاری مطلق، دست‌نخورده و متصل به سرچشمه وحی ضروری است. وجود امام زمان علیه السلام با عمر طولانی، این تضاد را حل می‌کند (سنتز). ایشان به‌مثابه حامل مستقیم و بی‌واسطه کل میراث انبیا، این پیام را از آفت تحریف در طول قرون مصون داشته و بقای آن را تضمین کرده است.
- امام به‌مثابه شاهد و ناظر عینی تاریخ: از نگاه دیالکتیکی، تاریخ یک کل به‌هم‌پیوسته است و ظهور، حاصل به اوج رسیدن تمام فرایندهای تاریخی است. رهبری چنین تحول عظیمی، مستلزم دارا بودن شخصیتی است که نه تنها عالم به تاریخ، بلکه شاهد و ناظر عینی آن باشد. امام علیه السلام با عمر طولانی خود، تمام تضادها، شکست‌ها، انحرافات و تلاش‌های بشریت را از نزدیک مشاهده کرده است. بنابراین رهبری ایشان، رهبری یک مصلح ثوریسین نیست، بلکه رهبری یک طبیب تاریخ‌دان است که بیماری‌های جوامع بشری را برای قرن‌ها تحلیل می‌کند و در زمان مناسب، نسخه شفابخش نهایی را ارائه می‌دهد؛ از این‌رو طول عمر ایشان، شرط لازم برای کسب چنین اشراف بی‌نظیری بر کل فرایند تاریخ بشر است.

۹. الگوی عملی آموزش دیالکتیکی مفاهیم مهدویت به کودکان

برای پیاده‌سازی مدل مفهومی بالا در فرایند آموزش، می‌توان از یک الگوی تربیتی چهارمرحله‌ای بهره گرفت. در این الگو، مربی مطلقاً نقش تسهیل‌گر را ایفا می‌کند و با طرح پرسش و ایجاد چالش‌های فکری متناسب با سن کودک، او را در فرایند ساختن یک درک عمیق‌تر یاری می‌کند.

۹-۱. طرح کلی الگوی آموزش دیالکتیکی

- گام اول: طرح مسئله اولیه: ارائه ایده‌ای ساده، رایج یا اولیه که نقطه شروع گفت‌وگو است.
- گام دوم: ایجاد تضاد و چالش: طرح کردن یک داستان یا موقعیت متضاد که ایده اولیه را به چالش می‌کشد و ذهن کودک را درگیر یک دوگانگی سازنده می‌کند.
- گام سوم: رسیدن به درک بالاتر و جدید: هدایت کودک از طریق گفت‌وگو برای حل تضاد و رسیدن به فهمی جدید و جامع‌تر که عناصر مثبت هر دو دیدگاه قبلی را در خود دارد.
- گام چهارم: تبدیل فهم به عمل: تبدیل درک جدید به یک فعالیت یا تصمیم عملی و ملموس در زندگی کودک.

۹-۱-۱. فرایند عملی آموزش دیالکتیکی مفاهیم مهدویت به کودکان

در ادامه، این الگوی تربیتی برای آموزش چهار مفهوم کلیدی مهدویت (انتظار)، رابطه فرد و جامعه، جایگاه نشانه‌های ظهور، و طول عمر امام زمان علیه السلام به صورت عملی پیاده‌سازی می‌شود.

۹-۱-۱-۱. آموزش دیالکتیکی مفهوم انتظار فرج

هدف از این فعالیت حرکت از درک انتظار به مثابه حالتی انفعالی، به سوی فهم آن به منزله یک کنش فعال و سازنده است. بچه‌ها در این فعالیت با تأمل در تعارض شناختی ایجادشده تلاش می‌کنند فهمشان از انتظار انفعالی را به کنشی فعال و سازنده ارتقا دهند. برای انجام این فعالیت، کودکان باید با یاری مربی چهار گام به شرح زیر بردارند:

گام اول: طرح مسئله اولیه

مربی فرایند را با اتصال به تجربیات زیسته کودکان آغاز می‌کند و می‌پرسد وقتی

بی‌صبرانه منتظر کسی هستید که خیلی دوستش دارید، چه احساسی دارید و چه کار می‌کنید؟ برای اینکه کودک به‌صورت فعالانه درگیر این فعالیت شود، لازم است فعالیت در قالب یک داستان ارائه شود؛ از این‌رو مربی پس از شنیدن پاسخ‌ها، داستان کودکی به نام «امید» را تعریف می‌کند که هر روز کنار پنجره می‌نشیند و با دلتنگی به کوچه نگاه می‌کند تا پدرش از سفر بازگردد. تمام عمل او در نگاه کردن و صبر کردن خلاصه می‌شود. این داستان، گزاره اولیه یا «تز» را شکل می‌دهد که در آن، انتظار، حالتی از بی‌قراری درونی و چشم‌به‌راه بودن است.

گام دوم: ایجاد تضاد و چالش

در این مرحله، مربی با معرفی شخصیتی متضاد، تز اولیه را به چالش می‌کشد. او داستان آرزو، خواهر امید را تعریف می‌کند که او نیز به همان اندازه دلتنگ و منتظر پدرش است؛ اما به‌جای نشستن، خانه را مرتب می‌کند، یک نقاشی زیبا به‌عنوان هدیه می‌کشد و اتاق پدر را برای استقبال از او آماده می‌کند. در اینجا، تعارض شکل می‌گیرد و پرسشی کلیدی مطرح می‌شود به این مضمون که به نظر شما کدام انتظار ارزشمندتر است؟ انتظار امید که سرشار از احساس بود یا انتظار آرزو که احساسش همراه با عمل بود؟ این پرسش، یک تضاد فکری سازنده ایجاد می‌کند.

گام سوم: رسیدن به درک بالاتر

مربی با هدایت گفت‌وگو، کودکان را به‌سوی یکپارچه‌سازی دو دیدگاه هدایت می‌کند. او توضیح می‌دهد که احساس دلتنگی و عشق «امید» بسیار ارزشمند است؛ اما عمل و تلاش «آرزو» نیز آن عشق را کامل‌تر می‌کند. کودکان به این فهم جدید می‌رسند که انتظار واقعی، ترکیبی از بی‌قراری درونی و آماده‌سازی عملی است. تعریف جدیدی به این شکل حاصل می‌شود که $\text{انتظار} = \text{عشق} + \text{تلاش}$. بنابراین انتظار فرج نیز تنها یک احساس درونی نیست، بلکه تلاش فعالانه برای آماده‌کردن دنیا برای ظهور است.

گام چهارم: تبدیل فهم به عمل

برای عملیاتی کردن این فهم جدید، مربی یک فعالیت ملموس تعریف می‌کند. کودک با همکاری یکدیگر یک «جدول آمادگی برای یاری امام زمان (عج)» تهیه می‌کنند. هر کودک متعهد می‌شود کارهای کوچکی را برای بهتر کردن دنیای اطرافش انجام دهد و در جدول ثبت کند؛ کارهایی مانند کمک به یک دوست، خوشحال کردن والدین، یادگیری یک مهارت جدید یا مراقبت از محیط زیست. این فعالیت، مفهوم انتزاعی انتظار فعال را به مجموعه‌ای از اقدامات عملی و قابل سنجش در زندگی روزمره تبدیل می‌کند.

۹-۱-۲. آموزش دیالکتیکی رابطه فرد و جامعه با ظهور

از چالش برانگیزترین مفاهیم در حوزه مهدویت، جایگاه فرد منتظر و مسئولیت‌های او در قبال جامعه در عصر غیبت است. این فعالیت در همین راستا و با هدف تبدیل نگاه «اصلاح فردی منزوی» به «تأثیرگذاری اجتماعی مسئولانه» طراحی شده است. در این فعالیت نیز چهار گام زیر طی می‌شود:

گام اول: طرح مسئله اولیه

این فعالیت به این شکل شروع می‌شود که مربی به هر کودک یک لیوان آب زلال می‌دهد و می‌گوید برای اینکه یار امام زمان باشیم، قلب ما باید مثل این آب، پاک و زلال باشد. این فعالیت، ایده اولیه را به سادگی شکل می‌دهد؛ به این مضمون که برای یاری امام، کافی است که من به تنهایی فرد خوبی باشم. این نگاه، بر اصلاح فردی و انزوا از جامعه تأکید دارد.

گام دوم: ایجاد تضاد و چالش

در گام بعدی، مربی یک ظرف بزرگ آب گل‌آلود را در وسط کلاس قرار می‌دهد و از یک کودک می‌خواهد لیوان آب تمیز خود را در آن بریزد. آب زلال در حجم زیاد آب گل‌آلود محو می‌شود و تأثیر محسوسی بر شفافیت آن نمی‌گذارد. این

مشاهده، یک تعارض و تضاد فکری قدرتمند ایجاد می‌کند و احساس ناتوانی و بی‌فایده‌بودن تلاش فردی در برابر یک جامعه ناسالم را به کودک منتقل می‌کند و در ذهن او این تضاد را ایجاد می‌کند که ظاهراً تلاش یک‌نفره و اصلاح فردی برای یاری امام علیه السلام کافی نیست، پس چه کاری باید کرد؟

گام سوم: رسیدن به درک بالاتر

مربی برای حل این تضاد، پرسشی کاملاً جهت‌دار را مطرح می‌کند. او می‌پرسد اگر تک‌تک ما لیوان‌های آب تمیزمان را با هم در این ظرف بریزیم، چه اتفاقی می‌افتد؟ بچه‌ها به این نتیجه می‌رسند که با اتحاد و هم‌افزایی می‌توانند به تدریج آب گل‌آلود را شفاف کنند. این ایده به یک فهم جدید و عمیق می‌انجامد؛ یعنی یار امام، تنها یک «فرد خوب» نیست، بلکه «عضو یک گروه خوب» است. قدرت در جمع و همکاری نهفته است.

گام چهارم: تبدیل فهم به عمل

برای عملی کردن این مفهوم، یک «پروژه گروهی برای زیباتر کردن دنیا» تعریف می‌شود. کودکان به‌صورت جمعی تصمیم می‌گیرند یک اقدام مثبت در محیط خود انجام دهند، مانند جمع‌آوری کتاب برای کتابخانه مدرسه، کاشتن گل در باغچه، یا اجرای یک پویش کلاسی برای استفاده از کلمات محبت‌آمیز. این تمرین عملی درک قدرت جمعی و مسئولیت اجتماعی را در عمل به آن‌ها می‌آموزد.

۹-۱-۳. آموزش دیالکتیکی جایگاه نشانه‌های ظهور

فعالیت سوم با هدف تبدیل رویکرد «نشانه‌یابی منفعل» به «تحلیلی‌گری و انجام وظیفه فعال» طراحی شده است. در این فعالیت نیز چهار گام زیر طی می‌شود:

گام اول: طرح مسئله اولیه

مربی، داستان مسافران یک کشتی را تعریف می‌کند که کاپیتان به آن‌ها گفته است

دیدن ابرهای سیاه، نشانه نزدیک شدن به یک جزیره زیبا پس از طوفان است. گروه اول مسافران با دیدن ابرها، تنها هیجان زده می شوند و آن ها را به مثابه یک نشانه شناسایی و ثبت می کنند. این رفتار، دیدگاه اولیه را شکل می دهد که نشانه ها فهرستی برای پیش بینی و تماشای هستند.

گام دوم: ایجاد تضاد و چالش

در ادامه داستان، گروه دوم مسافران معرفی می شوند. آن ها نیز با دیدن همان ابرها، متوجه نزدیک شدن طوفان می شوند؛ اما به جای تماشای، بلافاصله دست به کار می شوند و کشتی را برای مقابله با طوفان آماده می کنند. این واکنش فعال، یک چالش جدی برای رفتار منفعلانه گروه اول ایجاد می کند و این پرسش را پیش می آورد که کدام گروه، پیام کاپیتان را بهتر درک کرده بود؟

گام سوم: رسیدن به درک بالاتر

کودکان با راهنمایی مربی به این فهم جدید می رسند که نشانه ها، هشدار برای عمل هستند، نه فهرستی برای تماشای. آن ها درک می کنند که هدف از اعلام نشانه ها، ایجاد آمادگی است. تعریف جدیدی از نشانه های ظهور شکل می گیرد. مربی به کودکان می گوید که نشانه های ظهور، در واقع نقشه راه ما هستند.

گام چهارم: تبدیل فهم به عمل

مربی از کودکان می خواهد به جای جست و جوی نشانه های عجیب، به دنبال «نشانه های کوچک نیاز به کمک» در اطراف خود باشند؛ دوستی که تنهاست، گلدانی که خشک شده، یا زباله ای که روی زمین افتاده است. این فعالیت، نگاه کودک را از یک نشانه یابی انتزاعی و منفعل، به یک تحلیلگری محیطی و اقدام عملی و مسئولانه تغییر می دهد.

۹-۱-۴. آموزش دیالکتیکی مفهوم طول عمر امام علیه السلام

هدف این فعالیت، تغییر نگرش درباره طول عمر است؛ از درکی که آن را «معجزه ای

عجیب و غریب» می‌داند، به فهمی که آن را «مأموریتی کارکردی و ضروری» می‌پندارد. گام‌های اجرایی این فعالیت نیز از قرار زیر است:

گام اول: طرح مسئله اولیه

مربی با مقایسه سن کودکان با سن پدربزرگ و مادربزرگ‌هایشان، شگفتی اولیه را ایجاد می‌کند و سپس می‌گوید که امام زمان علیه السلام بیش از هزار سال سن دارند. این واقعیت شگفت‌انگیز، فهمی اولیه را می‌سازد؛ به این مضمون که طول عمر امام، یک پدیده خارق‌العاده و استثنایی است.

گام دوم: ایجاد تضاد و چالش

مربی برای به چالش کشیدن این نگاه، بازی «تلفن خراب»^۱ را با کودکان اجرا می‌کند. تحریف و تغییر پیام اصلی در طول بازی، یک مشکل عینی را به نمایش می‌گذارد که اطلاعات در طول زمان و با انتقال از فردی به فرد دیگر، تحریف می‌شود. این تجربه، تضاد و چالش را شکل می‌دهد و این پرسش بنیادین را مطرح می‌کند که چگونه می‌توان به سلامت پیام‌های مهمی که قرن‌ها پیش بیان شده‌اند، اطمینان داشت؟ به تعبیر دیگر، این پرسش مطرح می‌شود که برای اینکه پیامی به‌طور کامل و درست به نسل‌های هزاران سال بعد برسد، چه تدبیری باید اندیشید؟

گام سوم: رسیدن به درک بالاتر

کودکان با راهنمایی مربی به راه‌حل این معما می‌رسند که تنها راه حفظ سلامت پیام در بازی، این است که نفر اول خودش تا انتها حضور داشته باشد. این کشف به فهمی جدید و درکی عمیق از فلسفه طول عمر می‌انجامد. مربی توضیح می‌دهد که طول عمر امام علیه السلام مأموریتی ضروری است؛ زیرا او نگهبان زنده و تحریف‌نشده پیام‌های اصیل الهی است تا در زمان مناسب، آن را بدون هیچ کاستی به بشریت عرضه کند.

۱. این بازی به این صورت است که شخصی از راه دور تلاش می‌کند به‌وسیله تلفنی خراب که دائم قطع و وصل می‌شود، پیامی را از فردی به فرد دیگر به‌طور متوالی برساند.

گام چهارم: تبدیل فهم به عمل

برای عملیاتی کردن این مفهوم، به کودکان پیشنهاد می‌شود که هر کدام یک «صندوقچه گنجینه خوبی‌ها» بسازند. آن‌ها می‌توانند هر کار خوب، حرف زیبا یا خاطره‌ای ارزشمند را روی کاغذی بنویسند یا نقاشی کنند و در صندوقچه خود «نگهداری» نمایند تا فراموش نشود. این فعالیت، مفهوم انتزاعی «نگهبانی از پیام» را به یک عمل ملموس، شخصی و ارزشمند در زندگی کودک تبدیل می‌کند.

نتیجه‌گیری

این مقاله در پی پاسخ به چالشی بنیادین در حوزه تربیت دینی، یعنی چگونگی درونی‌سازی کارآمد و اصیل آموزه‌های مهدویت در نسل جدید، تدوین شد. پژوهش حاضر با رویکردی تحلیلی - انتقادی، مدل‌های یک‌سویه تربیتی را نقد کرد؛ مدلهایی که بر انتقال مکانیکی مفاهیم از نسلی به نسل دیگر استوارند. سپس در مقابل، الگویی نوین بر پایه روان‌شناسی رشد و نظریه علیت دیالکتیکی به مثابه راهکاری مؤثر پیشنهاد کرد. یافته‌های نظری و پژوهشی ارائه شده در این مقاله، ناکارآمدی رویکردهای مبتنی بر اعمال قدرت، اجبار و کنترل بیرونی را در فرایند درونی‌سازی ارزش‌ها به روشنی نشان داد. روشن شد که مدل یک‌سویه، با نادیده گرفتن نقش فعال مربی، او را به دریافت‌کننده‌ای منفعل فرو می‌کاهد و در بهترین حالت، تنها به نوعی هم‌نوایی ظاهری و موقعیتی می‌انجامد که با حذف فشار بیرونی، ناپایدار و شکننده خواهد بود. این رویکرد، نه تنها در تعمیق باورها ناموفق است، بلکه با سرکوب پرسشگری و مقاومت طبیعی کودک، فرصت یک درگیری ذهنی سازنده را از او سلب می‌کند. در مقابل، این مقاله استدلال کرد که درونی‌سازی واقعی، فرایندی دوسویه، تعاملی و دیالکتیکی است که در آن «عاملیت کودک» نقشی محوری ایفا می‌کند. باتکیه بر شواهد روان‌شناختی، نشان داده شد که کودک موجودی منفعل نیست، بلکه یک «سازنده» فعال معناست که آموزه‌ها را براساس ساختار شناختی و نیازهای درونی خود تفسیر، بازآفرینی و «از آن خود» می‌کند. در این پارادایم، مقاومت‌ها و مجادلات کودک نه به مثابه تهدید یا

شکست فرایند تربیت، بلکه به‌منزله جلوه‌ای از میل ذاتی او به «خودپیروی» و تلاشی برای مشارکت در فرایند معناسازی تلقی می‌شود. اوج کاربست این رویکرد، در بازاندیشی مفاهیم بنیادین مهدویت نمایان شد. مقاله نشان داد که چگونه تبیین دیالکتیکی می‌تواند این آموزه‌ها را از مفاهیمی انتزاعی، ایستا و گاه جبرگرایانه، به اصولی پویا، مسئولیت‌آفرین و تاریخی بدل کند. در این دیدگاه، مفاهیم دستخوش تغییر ماهیت شده‌اند: «انتظار» از «صبر کردن» به «کنشگری زمینه‌ساز» برای حل تضاد ظلم و عدالت تغییر یافته؛ «رابطه فرد و جامعه» از «انزوای فردی» به «مسئولیت تاریخی» برای انباشت تغییرات کمی به امید یک جهش کیفی ارتقا یافته؛ «نشانه‌های ظهور»، از «نشانه‌یابی منفعل» به «تحلیلگری اجتماعی» برای تشخیص دردهای بشریت بدل گشته؛ و «طول عمر امام (علیه السلام)»، از «معجزه‌ای استثنایی» به «ضرورتی کارکردی» برای حفظ حافظه تاریخی وحی تبدیل شده است. این تحول مفهومی، منتظر را از «تماشاگر تاریخ» به «عامل و بازیگر تاریخ» ارتقا می‌دهد.

در نهایت، این پژوهش با ارائه الگویی عملی و گام‌به‌گام نشان داد که تربیت دیالکتیکی نه تنها یک نظریه انتزاعی نیست، بلکه کاملاً قابل پیاده‌سازی در کلاس درس و محیط خانه است. این الگو، مربی را به تسهیل‌گری ماهر بدل می‌کند که با طرح تضادهای فکری سازنده، ذهن کودک را به‌سوی کشف و ساخت معنا هدایت می‌کند. بنابراین همان‌طور که در فرضیه اولیه مطرح شد، به کارگیری الگوهای دوسویه نه تنها تهدیدی برای تربیت دینی نیست، بلکه فرصتی بی‌بدیل برای پرورش نسلی است که آموزه‌های مهدوی را نه به‌مثابه مجموعه‌ای از گزاره‌های تحمیلی، بلکه به‌منزله فلسفه‌ای پویا و مسئولانه برای زندگی درونی کرده است. این نسل، با پرورش تفکر انتقادی و احساس عاملیت تاریخی، خود را نه فقط منتظر، بلکه زمینه‌ساز فعال آن آرمان‌شهر موعود می‌داند.

فهرست منابع

- آمدی، عبدالواحد بن محمد. (۱۴۱۰ق). غرر الحکم و درر الکلم. قم: دارالکتاب الاسلامی.
- بالادستیان، محمدامین؛ حائری پور، محمدمهدی؛ و یوسفیان، مهدی. (۱۳۹۳). نگین آفرینش (درسنامه دوره عمومی معارف مهدویت (ج ۱، چاپ پنجاه و نهم). قم: بنیاد فرهنگی مهدی موعود.
- حر عاملی، محمد بن حسن. (۱۴۰۹ق). وسائل الشیعه (ج ۲۱). قم: مؤسسه آل البيت.
- داوودی، محمد؛ حسینی زاده، علی. (۱۳۹۱). سیره تربیتی پیامبر ﷺ و اهل بیت ﺍﻫﻞ بیت (چاپ دوم). قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- صدوق، محمد بن علی بن بابویه. (۱۴۱۳ق). من لایحضره الفقیه (ج ۳). قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طبرانی، سلیمان بن احمد. (۱۴۱۵ق). المعجم الاوسط (محقق: ابراهیم الحسینی، ج ۶). قاهره: دارالحرمین.
- عبداللهی، ابراهیم. (۱۳۹۴). نهادهینه سازی آموزه های مهدوی در کودکان. پژوهشنامه تربیت تبلیغی، ۴ (۹ و ۱۰)، صص ۵-۳۰.
- کازینسکی، لیون؛ ناوارا، جفری اس. (۱۳۸۹). منابع تغییر و نوآوری در نظریات مربوط به اجتماعی کردن. در: رشد اخلاقی: کتاب راهنما (علیرضا شیخ شعاعی، مترجم، ج ۱). قم: انتشارات پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- کلینی، ابی جعفر محمد بن یعقوب. (۱۴۰۷ق). الکافی (ج ۶، چاپ چهارم). تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- گروزک، یونان ای. (۱۳۸۹). رشد رفتار اخلاقی و وجدان از دیدگاه جامعه پذیری. در: رشد اخلاقی: کتاب راهنما (مترجم: علیرضا شیخ شعاعی، ج ۱). قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.

- Kohn, M. L. (1983). On the transmission of values in the family: A preliminary reformulation. *Research in Sociology of Education and Socialization*, 4, pp. 1-12.
- Lollis, S., Kuczynski, L., Navara, G. S., & Koguchi, Y. (2003). *Children's agency within compliance and non-compliance* [Poster presentation]. Society for Research in Child Development biennial meeting, Tampa, Florida.
- Nisbett, R. E., & Valins, S. (1971). *Perceiving the causes of one's own behavior*. Morristown NJ: General Learning Press.