

فرهنگ رضوی

سال نهم، شماره سی‌وسوم، بهار ۱۴۰۰



فصلنامه علمی فرهنگ رضوی

سال نهم، شماره سی‌وسوم، بهار ۱۴۰۰

هیئت تحریریه:

سیدمحمدرضا احمدی‌طباطبائی

دانشیار همکار بنیاد بین‌المللی فرهنگی هنری امام رضا علیه‌السلام

حسن بشیر

استاد دانشگاه امام صادق علیه‌السلام

جلال درخشه

استاد دانشگاه امام صادق علیه‌السلام

فرشاد شریعت

استاد دانشگاه امام صادق علیه‌السلام

حسینعلی قبادی

استاد دانشگاه تربیت مدرس

داریوش مطلبی

دانشیار همکار بنیاد بین‌المللی فرهنگی هنری امام رضا علیه‌السلام

سیدعلیرضا واسعی

دانشیار پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی

محمدهادی همایون

استاد همکار بنیاد بین‌المللی فرهنگی هنری امام رضا علیه‌السلام

ویراستار:

نعمت‌الله پناهی، محمدعلی ندائی

ترجمه چکیده:

محمد رضا آرام

طراح و صفحه آرا:

فهیمه ناجی

صاحب امتیاز:

بنیاد بین‌المللی فرهنگی هنری امام رضا علیه‌السلام

مدیر مسئول: **محمودرضا برازش**

سردبیر: **جلال درخشه**

مدیر اجرایی: **محمدعلی ندائی**



نشانی :

مشهد مقدس، بلوار شهید کامیاب، شهید کامیاب ۳۴، پلاک ۳، بنیاد بین‌المللی فرهنگی هنری امام رضا علیه‌السلام، دفترنشریه. **تلفن :** ۹-۳۲۲۸۳۰۴۴

پایگاه اینترنتی فصلنامه و سامانه دریافت مقالات :

www.farhangerazavi.ir

بر اساس نامهٔ شمارهٔ ۳/۱۸/۲۰۲۰۶۶ مورخ ۱۳۹۳/۱۱/۱ دفتر سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی امور پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، فصلنامهٔ فرهنگ رضوی از شمارهٔ اول دارای اعتبار علمی ـ پژوهشی است.

بر اساس آیین نامه جدید نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که تمام نشریات مشمول این آیین نامه با عنوان «نشریه علمی» شناخته می‌شود، از این پس عنوان علمی ـ پژوهشی از فصلنامه فرهنگ رضوی حذف و تنها عنوان علمی درج می‌شود.

فصلنامه علمی فرهنگ رضوی در پایگاه‌های علوم استنادی جهان اسلام(ISC)، اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی(SID)، پایگاه مجلات تخصصی نور(noormags) وپایگاه اطلاعات نشریات کشور(magiran) نمایه می‌شود.

درباره مجله

فصلنامه فرهنگ رضوی، مقاله‌های پژوهشی در زمینه‌های اعتقادی، کلامی، فقهی، تفسیری، حدیثی، تاریخی، تطبیقی و سایر ابعاد علمی با محوریت امام رضا علیه‌السلام را می‌پذیرد.

راهنمای تهیه و تنظیم مقاله

ـ چکیدهٔ فارسی و انگلیسی مقاله (حداکثر ۲۰۰ کلمه) و واژگان کلیدی (حداکثر ۵ واژه) همراه مقاله ارسال شود.

ـ یادداشت‌ها و مآخذ به ترتیب الفبایی نام خانوادگی در پایان مقاله درج شود.

ـ در متن مقاله، هرجا که لازم بود، نام مؤلف، سال انتشار، منبع و صفحهٔ موردنظر (روش APA) و در مورد منابع خارجی (لاتین) معادل خارجی آنها در پایین همان صفحه درج شود.

ـ نشانی کامل مقاله‌ها، کتاب‌ها، رساله‌ها و گزارش‌های لاتین ترجمه‌شده به فارسی باید ضمیمهٔ مآخذ شود.

ـ مؤلف باید سمت پژوهشی یا آموزشی، نشانی کامل محل کار و نشانی پست الکترونیکی (e-mail) خود را ضمیمهٔ مقاله کند.

ـ پذیرش نهایی مقاله و چاپ آن در مجله منوط به تأیید هیئت تحریریه و داوران متخصص «فرهنگ رضوی» است.

ـ مقاله‌های رسیده نباید در مجله‌های فارسی زبان داخل و خارج کشور چاپ شده باشد.

ـ مجله در «ویرایش» مقالهٔ رسیده، بدون تغییر در مفاهیم آن، آزاد است.

ـ «فرهنگ رضوی» ترجیح می‌دهد مقاله‌هایی را چاپ کند که نتیجهٔ پژوهش‌هایی دربارهٔ معارف و فرهنگ رضوی (امام رضا علیه‌السلام) باشد.

ـ مسئولیت مطالب مقاله‌های مندرج در فصلنامه، برعهدهٔ نویسندگان آن هاست.

اشتراک

هزینه اشتراک سالیانه فصلنامه مبلغ ۱۰۰۰۰۰۰ ریال است.

متقاضیان محترم می توانند این مبلغ را به شماره حساب ۰۱۱۲۵۵۸۰۱٤۰۰٤ بانک ملی به نام بنیاد بین المللی فرهنگی هنری امام رضا علیه السلام واریزکنند و فیش آن را همراه با نشانی پستی خود به ایمیل فصلنامه یا به نشانی بنیاد بفرستند.

مقاله اول
تولیت آستان حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام در اسناد و نسخ خطی
محمدرضا ضیا
سیداحمد حسینی کازرونی
سید جعفر حمیدی
۹

مقاله دوم
وصیت اهل کتاب برای همدیگر و وصیت آن‌ها و مسلمانان برای یکدیگر از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام
مرتضی رحیمی
۳۵

مقاله سوم
بررسی دگردیسی معرفتی مهدی اخوان ثالث در نگاه به مکتب رضوی
رسول حیدری
۶۳

مقاله چهارم
نشانه‌شناسی شخصیت امام رضا علیه‌السلام در «هاچین و واچین» زهرا داوری بر پایه نظریه فیلیپ هامون
خلیل بیگ‌زاده
پریسا احمدی
۸۳

مقاله‌پنجم
تربیت فرزند در خانواده از منظر سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام
رابعه هراتی
علیرضا محمودنیا
اکبر صالحی
سوسن کشاورز
۱۰۵

مقاله‌ششم
تحلیل واژه گزینی قرآنی در حوزهٔ مفاهیم تربیتی اخلاقی، با گفتمان کاوی حضرت رضا علیه‌السلام در «عیون اخبار الرضا علیه‌السلام»
عبدالله اصفهانی
۱۳۹

مقاله‌هفتم
تبیین عناصر برنامهٔ درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیرهٔ رضوی
میثم غلام پور
هادی پورشافعی
مقصود فراستخواه
محسن آیتی
۱۷۹

مقاله‌هشتم
سبک و سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه
عنایت شریفی
۲۰۳

ترجمه
چکیده انگلیسی
English Abstracts
۲۲۵

ضیا، محمدرضا؛ حسینی کازرونی، سید احمد؛ حمیدی، سید جعفر(۱۴۰۰).
تولیت آستان حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام در اسناد و نسخ خطی.
فصلنامه علمی فرهنگ رضوی. ۹(۱). ۹-۳۴.
DOI: 10.22034/FARZV.2021.129230

مقاله پژوهشی

تولیت آستان حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام در اسناد و نسخ خطی

دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۸ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۲۱

محمدرضا ضیا[۱]، سید احمد حسینی کازرونی[۲]، سید جعفر حمیدی[۳]

چکیده

میرزا احمد متولی باشی متخلص به «روشن» از شعرای گمنام عهد قاجاری است که مدتی منصب تولیت آستان حضرت احمد بن موسی الکاظم شاه‌چراغ علیه‌السلام را عهده‌دار بوده است. اهمیت این بقعهٔ متبرکه و به تبع آن منصب تولیت این آستان در طول تاریخ مورد ادعای افراد بسیاری واقع شده است. افرادی گاه با انتصاب از سوی امرا و سلاطین و گاهی به عنف آن را تصاحب کرده‌اند. این منصب در عهد صفوی و قاجار بر عهدهٔ خاندان حسینی شریفی از نوادگان علامه میرشریف جرجانی بوده است. در نسخه خطی دیوان میرزا احمد متولی باشی اشعاری وجود دارد که بیانگر اختلاف وی با فرد یا افرادی بر سر منصب تولیت آستان حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام است. این مقاله به شیوهٔ توصیفی، تحلیلی و بر اساس نسخه خطی دیوان اشعار میرزا احمد متولی باشی، وقف‌نامه میرزا حبیب‌الله شریفی تولیت عهد صفوی آستان و طومار خطی استشهادنامه سادات دشتکی به عنوان مدعیان تولیت این آستان که در کتابخانهٔ شاه‌چراغ علیه‌السلام ثبت و نگهداری می‌شود، این موضوع را بررسی کرده است؛ همچنین زوایای پنهان این اختلاف اعم از آغاز و چگونگی پیدایش اختلاف و سیر انتصاب هر یک از متولیان از عهد صفوی تا دورهٔ پهلوی اول را تبیین و تشریح و نتیجه‌گیری کرده است.

کلیدواژه‌ها: آستان شاه‌چراغ علیه‌السلام، متولی باشی، خاندان شریفی، اسناد و نسخ خطی.

۱. دانشجوی دکترای زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر، بوشهر، ایران: ZiyaMohammadReza@Gmail.Com
۲. استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر، بوشهر، ایران، (نویسنده مسئول): Sahkazerooni@yahoo.com
۳. استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر، بوشهر، ایران: jafarhamidi@yahoo.com

مقدمه

در دوران مختلف بقعه و بارگاه حضرت احمد بن موسی الکاظم شاه‌چراغ(ع) کانون توجهات و عنایات خاص امرا، سلاطین، رجال مملکتی، علما و مردم بوده است. اتابک ابوبکر سعد بن زنگی بقعه و بارگاه آن حضرت را بنا می‌سازد(عرفان‌منش، ۱۳۹۱: ۲۱۵). تاشی خاتون، مادر شاه ابواسحاق، مدرسه‌ای بزرگ و زاویه‌ای برای این مزار ساخته ... و شب‌های دوشنبه به زیارت این بقعه می‌آید(همان) و دهکدهٔ میمند را وقف آن می‌کند(همان: ۲۱۷). نادرشاه افشار دستور تعمیر بقعه متبرکه را صادر می‌نماید(همان: ۲۱۸) و در سال ۱۲۴۳ قمری به دستور فتحعلی شاه قاجار ضریحی بر آرامگاه ساخته می‌شود(همان: ۲۱۹). همهٔ این موارد بیانگر اهمیت و جایگاه این آستان نورانی بین امرا و سلاطین و درباریان است. ادارهٔ این بقعه متبرکه نیز دغدغه جدی است که گاهی تفویض آن از سوی سلاطین صورت گرفته است.

کلانتری در خصوص تولیت آستان شاه‌چراغ(ع) آورده است «در اینکه چه کسانی از آغاز بنای این حرم، مسئولیت تولیت آن را بر عهده داشته‌اند، اطلاع کافی در دست نیست»(کلانتری، ۱۳۹۰: ۱۸۵). سپس در ادامه افرادی را با عنوان متولیان آستان آن حضرت نام می‌برد. به هر روی، این جایگاه اعتباری معنوی، مذهبی و سیاسی در طول تاریخ داشته است. در تمامی دوران مورد توجه خاصی بوده و همواره مدعیانی بر سر تصاحب منصب تولیت آن رقابت داشته‌اند. اهمیت موضوع باعث شده اختلافاتی بر سر این جایگاه پدید آید و این منصب از یکی به دیگری و از خاندانی به خانواده‌ای دست‌به‌دست شود.

نسخ خطی و اسناد تاریخی بازمانده از آثارگذشتگان از مهم‌ترین نمونهٔ میراث و هویت هر ملتی است. این نسخ و اسناد آینهٔ تمام‌نمای وضعیت اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و تاریخ زمان خود هستند. در کتابخانه و مرکز اسناد آستان حضرت شاه‌چراغ(ع) نسخ خطی و اسناد تاریخی منحصر به فرد و دست اولی موجود است که به دلیل دسترسی نداشتن پژوهشگران به آن تاکنون مغفول مانده است. از جمله می‌توان به نسخهٔ منحصر به فرد

دیوان اشعار میرزا احمد متولی باشی، وقف‌نامه میرزا حبیب الله شریفی اشاره کرد. این مقاله با استناد به اسناد مذکور و دیگر منابع می‌کوشد به شناسایی و معرفی متولیان این آستان و اختلافات آن‌ها در سده‌های گذشته بپردازد و این موضوع را شرح و تبیین کند؛ باشد که رهنمود و رهنمونی برای دیگر پژوهشگران قرار گیرد.

بیان مسئله

حین تصحیح نسخهٔ خطی دیوان «میرزا احمد متولی باشی متخلص به روشن» به عنوان رساله دکترای زبان و ادبیات فارسی، با اشعاری مواجه شدیم که شاعر ضمن شکوه و گلایه به رجال و بزرگان مملکتی، درصدد اثبات تولیت خود بر آستان مبارکه حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام است. این اشعار بیانگر اختلافاتی با فرد یا افرادی در تصاحب این منصب است. با تفحص بیشتر و بررسی نسخ خطی دیگر مرتبط با آستان، مانند وقف‌نامه میرزا حبیب‌الله شریفی، متولی عصر صفویه آستان حضرت احمد بن موسی الکاظم علیه‌السلام و گواهی‌ها و استشهادهایی خطی که در این خصوص در دورهٔ قاجاری گردآوری‌شده، این موضوع ابعاد تازه‌ای یافت. این مطالب و موارد، محققان را بر آن داشت تا در این فرصت مغتنم مطالب نویافته‌ای را که در دیوان اشعار میرزا احمد متولی باشی ثبت شده با دیگر مطالب مرتبط و تحقیقاتی که توسط محققان پیش‌تر در این زمینه صورت گرفته و به دلایلی همچون دسترسی نداشتن به برخی نسخ خطی مذکور، ناقص مانده، تکمیل و نتایج و نویافته را به صورت یک مقاله ارائه کنند.

پیشینه و ضرورت پژوهش

از آنجا که برخی نسخ خطی دارای اطلاعات مهم تاریخی تاکنون دست‌نخورده باقی‌مانده و تحقیق جامعی دربارهٔ آن صورت نگرفته، ضرورت دارد این موضوع مهم مد نظر قرار گیرد تا نتیجهٔ آن در دسترس پژوهشگران قرار گیرد. بر همین اساس و با توجه به اینکه در

خصوص متولیان آستان حضرت شاه‌چراغ(ع) و تبیین اختلافاتی که بر سر این منصب مهم اتفاق افتاده تحقیق جامعی صورت نگرفته است؛ تحقیقات پراکنده‌ای پیش‌تر حول این موضوع صورت گرفته؛ اما به دلیل دسترسی نداشتن محققان به برخی مستندات، مسائل به صورت کامل بیان‌نشده است. در اینجا به تعدادی از این موارد به صورت مختصر اشاره می‌کنیم:

علی‌اکبر کلانتری(۱۳۹۰) در بخشی از کتاب آفتاب شیراز که پژوهشی نو و جامع دربارهٔ شخصیت و مدفن حضرت احمد بن موسی(ع) است به تعدادی از متولیان این آستان بلند آسمان اشاره می‌کند. البته به دلیل دسترسی نداشتن به برخی منابع و نسخ خطی در خصوص تولیت برخی از افراد تشکیک می‌نماید و برای وی مسلم و قطعی نیست.

همچنین محمد برکت(۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان«نسخه‌شناسی موقوفات آستان مقدس احمد بن موسی الکاظم شاه‌چراغ(ع) (مطالعه موردی وقف نامه میرزا حبیب‌الله شریفی)» در خصوص متولیان این بقعه مطالب ارزنده‌ای بیان می‌کند.

میرزا حسن فسایی(۱۳۸۸) در فارس‌نامه ناصری نام تعدادی از متولیان را ذکر کرده و به برخی دیگر اشاره نکرده‌اند.

محققان این مقاله پس از مراجعه به نسخ خطی و اسناد تاریخی مرتبط با موضوع و دیگر منابعی که در این زمینه وجود دارد، مطالب مرتبط را گردآوری و دسته‌بندی و در پایان نتایج حاصله را به شیوه توصیفی و تحلیلی ارائه کرده‌اند.

معرفی نسخ خطی مورد پژوهش

الف. نسخه خطی دیوان اشعار میرزا احمد متولی باشی به شماره ۳۰ در مرکز پژوهش‌ها و کتابخانه شاه‌چراغ(ع) نگهداری می‌شود و به عنوان رسالهٔ دکترا تصحیح شده است. این نسخه به خط شکسته نستعلیق است که با مرکب سیاه توسط شخصی به نام شاکر

نوشته شده است. عناوین اشعار و قالب‌های شعری با مرکب قرمز است. نسخه مذکور دارای ۱۰۵ برگ (۲۱۰صفحه) است که ابعاد آن ۲۰/۵در۱۶ در قطع وزیری است. تعداد ابیات هر صفحه بین ۱۳ تا ۱۵ بیت متغیر است. این نسخه هیچ آرایش و تزیینی ندارد؛ دارای رکابه است و آغاز و انجام دارد. شکل۱ تصویر بیت اول و شکل ۲ تصویر بیت آخر دیوان را نشان می‌دهد.

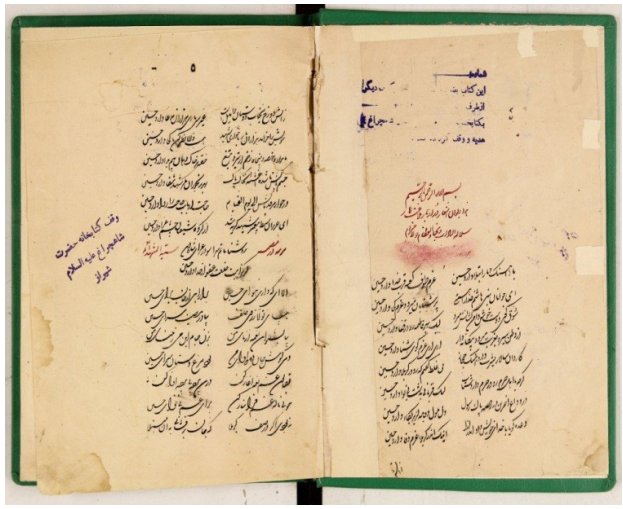
آغاز

بسم‌الله‌الرحمن‌الرحیم

هذا دیوان اشعار دُرربار بلاغت آثار سلاله السادات و نجباء العظام ذولاحترام [. . . .] (ادامه این سطر پاک شده است). دیوان اشعار میرزا احمد متولی باشی با بیت زیر آغاز می‌شود:

باز آهنگ دیار ابتلا دارد حسین　　عزم طوف کعبه قرب خدا دارد حسین

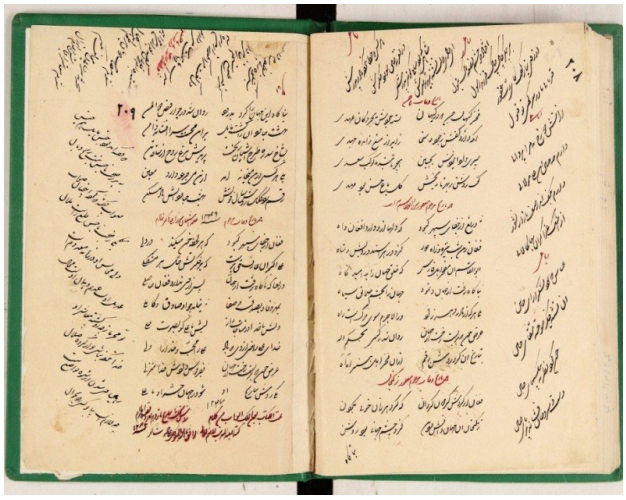
(برگ: ٤ ن خ)



شکل ۱- بیت آغاز دیوان.

انجام

تمت الکتاب بعون الملک الوهاب من کلام روشن کتبت بتاریخ یازدهم شهر ذیقعده الحرام کتبه العبد المذنب لاثم لعالی الواثق بالله المتوکل علی الله، شاکر سنه ۱۲۸۲. (برگ: ۲۰۹ ن خ)



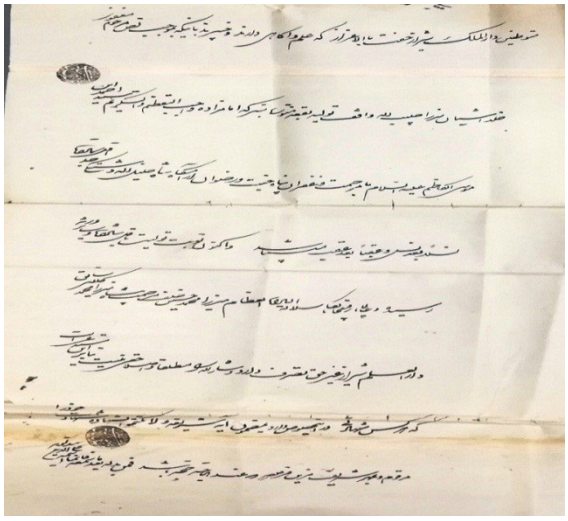
شکل ۲- بیت انجام دیوان.

ب: نسخه خطی (طومار) استشهاد و گواهی شهود سادات دشتکی

سند مذکور به‌صورت نسخه خطی در بخش اسناد اداره کل اوقاف استان فارس ثبت است. تاکنون هیچ گونه تحقیق و پژوهشی دربارهٔ طومار مذکور صورت نگرفته است.

با توجه به تاریخ‌های ثبت‌شده در این طومار به نظر می‌رسد این سند در دو تاریخ مجزا تهیه شده است. بخشی از آن در شوال ۱۲۳۸ قمری و بخشی دیگر در محرم الحرام سال ۱۲۷۰ قمری به رؤیت شاهدان و گواهان رسیده و تکمیل شده است. نسخهٔ مذکور به تأیید قریب ۵۰ نفر از معتمدان، علما و بزرگان آن روزگار رسیده است. مشخصات آن به قرار ذیل

است: شکل ظاهری: طومار / اندازه: ۳۴در۱۷۵ / تعداد برگ: ۱ برگ / نوع کتابت: خطی / نوع خط: نستعلیق شکسته / محل نگهداری سند: بخش اسناد اداره کل اوقاف استان فارس / تعداد مهرهای سند: ۹ / تاریخ‌های موجود در سند: ۱۲۳۸/۱۲۷۰/۱۳۳۱



متن اولیه و مورد استشهاد و گواهی این نسخه بدین قرار است: «استشهاد و استعلام طلب می‌نماید از عالی‌جنابان اقدس القابان. . . رفیع القدر والدرجات و علما و فضلاء کرام و اعاظم و اعیان و اکابر عظام و معتبرین ذوی الاعزار و الاحترام و قاطبه ساکنین و جمهور متوطنین دارالملک شیراز جنت بالاعزاز که علم و آگاهی دارند و خبیرند به اینکه به‌موجب نص مرحوم مغفور خلد آشیان میرزا حبیب اله واقف تولیت بقعه منوره متبرکه امامزاده واجب‌التعظیم و التکریم سید احمد بن موسی الکاظم علیه‌السلام با مرحمت و غفران پناه جنت و رضوان آرامگاه شاه خلیل اله دشتکی جد اقل سادات نسلا بعد نسل و عقبا بعد عقب می‌باشد و اکنون نوبت تولیت به اقل سادات و سایر ورثه رسیده و عالی جاه رفیع جایگاه سلاله السادات العظام میرزا محمدحسین (متخلص به عالی پدر میرزا احمد متولی باشی) خلف مرحمت پناه میرزا محمد کلانتر سابق دارالعلم شیراز غیرِحق تصرف دارد و مشارالیه را مطلقاً و اصلاً حقی نیست. بنابراین مستدعی است که هرکس شهادتی در این خصوص دارد به مضمون آیه شریفه وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ (بقره، ۲۸۳) خود را مرقوم و

به مهر شریف مزین فرموده که عندالحاجه حجت باشد. فَمَنْ بَدَّلَهُ بَعْدَمَا سَمِعَهُ فَإِنَّمَا إِثْمُهُ عَلَى الَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُ»

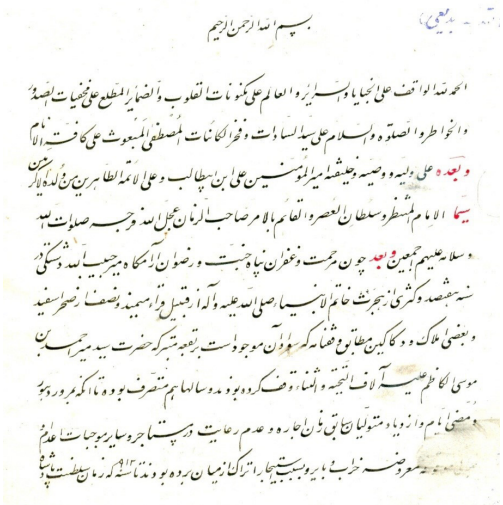
گواهی دوم که در ادامه به آن می‌پردازیم بر اساس این طومار که شرح آن بیان شد در سال ۱۳۱۱ قمری تهیه شده است.

ج: وقف نامه میرزا حبیب‌الله شریفی و استشهادنامه حضرت سیدمیراحمد بن موسی الکاظم شاه‌چراغ علیه‌السلام

وقف‌نامه خطی مذکور به شمارهٔ ۲۵۳۶خ در مرکز پژوهش‌ها و کتابخانه حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام ثبت و نگهداری می‌شود. مشخصات آن عبارت‌اند از:

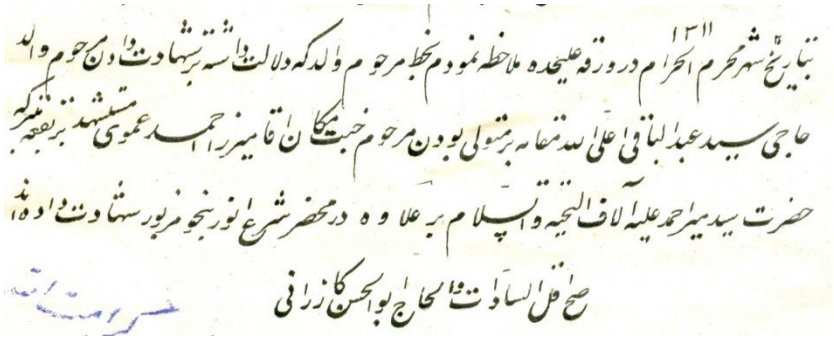
وضعیت خط: نستعلیق / نوع و رنگ کاغذ: سفید آهار و مهره /تزیینات جلد و صحافی: تیماج عسلی زنجیره‌دار با آستر ابر و باد /تزیینات متن: عناوین با مرکب قرمز /حواشی اوراق نسخه: رکابه دارد / ۵۸ برگ ، ۱۷سطر، سطح مکتوب: ۱۱در۱۹/۵، قطع: ۲۶در۱۸. سال نگارش۱۳۱۱ قمری.

آغاز نسخه: بسمله- الحمدلله الواقف علی الخبایا و السرایر و العالم علی مکنونات القلوب. . .


بسم الله الرحمن الرحیم

الحمد لله الواقف علی الخبایا والسرایر والعالم علی مکنونات القلوب والضمایر المطلع علی فحیات الصدور
والخواطر والصلوة والسلام علی سید السادات وفخر الکائنات المصطفی المبعوث علی کافة الانام
وبعده علی ولیه ووصیه وخلیفته امیرالمؤمنین علی بن ابیطالب وعلی ائمة الطاهرین من ذریته الائمة
سیما الامام المنتظر وسلطان العصر والقائم بالامر صاحب الزمان عجل الله فرجه صلوات الله
وسلامه علیهم اجمعین وبعد چون مرحمت وغفران پناه جنت ورضوان آرامگاه میرزا حبیب الله وشکی در
سنه هشصد وکسری بهجرت خاتم الانبیا صلی الله علیه وآله از قبیل واسمینه ونصف از نصف سفید
وبعضی املاک ودکاکین طاق ثمانیه که سهم آن موجود است بترکه مرحوم که حضرت سید میراحمد بن
موسی الکاظم علیه آلاف التحیة والثنا وقف کرده بود مدوسالها بهم متصرف بوده تا آنکه مرور دهور
ومضی ایام واژدیاد متولیان ناقابل خائن وعدم رعایت در پرداخت مواجب سایر موجبات اعدام
[illegible] معروضه خراب وبیرو بسبب بیچارگی ترک گان زمان برده بود مدتها که در زمان سلطنت پادشاه

انجام نسخه: بتاریخ ۲ شهر محرم‌الحرام ۱۳۱۱ق در ورقه علیحده ملاحظه نمودم بخط مرحوم والد که دلالت داشته بر شهادت دادن مرحوم والد حاجی سید عبدالباقی اعلی الله مقامه بر متولی بودن مرحوم جنت مکان آقا میرزا احمد عموی مستشهد بر بقعه متبرکه حضرت سید میراحمد علیه آلاف التحیه و السلام بر علاوه در محضر شرع انور بنحو مزبور شهادت داده‌اند. صح اقل السادات والحاج ابوالحسن کازرانی.



۱. میرزا حبیب‌الله شریفی دشتکی

اما حکایت عهده‌داری منصب تولیت آن آستان متبرکه در خاندان حسینی شریفی موضوعی مفصل است که برای تبیین تولیت شاعر و اختلافات داخلی این خاندان بر سر این منصب لازم است به آن پرداخته شود. ابراهیم شریفی در کتاب گلچین شریفی درخصوص نخستین متولی این آستان می گوید: «در سال ۷۹۵قمری امیرتیمور گورکانی پس از تسلط بر شیراز تولیت این آستان را به علامه میرشریف جرجانی واگذار می‌کند»(شریفی، ۱۲٤٤: ٤۱). هرچند مستنداتی ارائه نمی‌دهد و این موضوع را به نقل از اسدالله خاوری استاد اسبق دانشگاه شیراز که خود از همین خاندان است بیان می‌کند. وی دوران تولیت میر شریف جرجانی را طی سال‌های ۷۹۵تا۸۱٦قمری بیان کرده است(همان: ٥٦). همچنین پس از میر شریف فرزندش شمس‌الدین محمد طی سال‌های ۸۱٦ تا۸۳۸قمری عهده‌دار این منصب بوده و پس از وی علی شریفی از سال۸۳۸ تا زمان فوت متولی آستان بوده است(همان: ٥٦). از دیگر افراد این خاندان‌که عهده‌دار این

منصب می‌شود، میرزا حبیب‌الله شریفی است. میرزا حسن فسایی چگونگی انتصاب او به تولیت آستان شاه‌چراغ علیه‌السلام را این‌گونه بیان می‌کند: «جناب مستطاب قدوهٔ ارباب دانش و اسوهٔ صاحبان بینش، عالم فاضل میرزا حبیب‌الله شریفی شیرازی سال‌ها به نشر علوم و مواعظ اقدام داشت و در سال ۹۰۷ قمری در مسجد جامع شیراز، بعد از ادای خطبه نام ائمه اثنا عشر را بگفت و چون این خبر به شاه سلطان مراد آق قویونلو ترکمان رسید، حکم فرمود، او را زجر نموده، خانه‌اش را غارت کردند و در سال ۹۰۹ قمری که حضرت شاه اسماعیل صاحب قران به شیراز آمد و این واقعه را شنید زیان‌های او را تدارک فرمود و تولیت آستانهٔ حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام را به او واگذار داشت»(فسایی، ۱۳۸۸، ج۲: ۹۴۳).

۲. شاه خلیل‌الله فرزند میرزا حبیب شریفی

میرزا حسن فسایی در ادامه مطلب بالا آورده است که جناب میرزا حبیب‌الله، ضیاع و عقاری از خود، وقفه آن آستانه نمود و مدرسه‌ای بساخت و نام آن را حبیبه گذاشت، پس تولیت آستانه را به«شاه خلیل‌الله» پسر بزرگ خود داد و تولیت مدرسه را به «شاه ابوالقاسم» پسر دیگر خود واگذاشت و اوایل به زمان افغانی، اولاد ذکور شاه خلیل‌الله به میرزا بدیع نام، تمام گشت(همان: ۹۴۳- ۹۴٤).

۳. بدیع‌الزمان فرزند شاه خلیل‌الله

محمد برکت دربارهٔ او چنین اظهار می‌کند که وی پس از فوت پدر تا سال ۱۱۳۵ قمری متولی بلامنازع بوده است(برکت، ۱۳۷۹: ۸۹)؛ اما در نسخه خطی وقف‌نامه میرزا حبیب اله که از آن نام برده شد؛ وفات بدیع‌الزمان را سال ۱۱۳۹ بیان نموده و این عبارت را آورده: «... تولیت بقعهٔ متبرکه پس از شاه خلیل‌الله مطابق وقف نامچه که در سنهٔ ۹۲۵ نوشته شده تا سنهٔ ۱۱۳۹ که زمان فوت مرحمت پناه میرزا بدیع‌الزمان متولی شریفی که ذکور از ذکور اولاد مرحمت پناه شاه خلیل‌الله بوده که از زمان وقف تا زمان

مرحـوم مزبور۲۱٤سـال اسـت، بـدون دخالـت مرحـوم شـاه ابوالقاسـم و اولاد و احفـاد او بـوده اسـت»(ر.ک: بـرگ٤ وقف‌نامـه میـرزا حبیـب الـه شـریفی). پـس نامبـرده تـا سـال ۱۱۳۹ قمـری عهـده‌دار تولیـت آسـتان بوده‌انـد.

۴. میرزا ابوطالب کلانتر دارالعلم شیراز

وی از نسـل آقـا محمدحسـین از سلسـله سـادات شـریف حسـنی اسـت کـه بـه کلانتران سـابق مشـهورند. او بـه میـرزا ابوطالـب ثانـی معـروف اسـت و در سـال ۱۱۳۰ و انـد کلانتـر دارالعلـم شـیراز گردید(فسـایی، ۱۳۸۸، ج۲: ۱۰۸۱).

او همـواره بـه منصـب تولیـت آسـتان نظـر داشـته و آن را حـق خـود می‌دانسـته اسـت. چنانکـه در فـارس نامـهٔ ناصـری آمـده یـک بـار پـس از فـوت میـرزا بدیع‌الزمـان مولـی شـاه‌چراغ ﷺ موفـق می‌شـود منصـب مذکـور را تصاحـب کنـد کـه بـا شـکایت میـرزا محمدحسـین شـریفی بـه نـزد نادرشـاه، وی را عـزل نمـوده و نادرشـاه عـلاوه بـر منصـب صاحب‌اختیـاری، تولیـت آسـتانه و مقـداری طـلا و قندیلـی نقـره جهـت تعمیـر آن بقعـهٔ منـوره بـه میـرزا محمدحسـین شـریفی می‌دهد(همـان: ١٤-٥١٢).

میـرزا محمـد در روزنامـهٔ کلانتـر، موضـوع چگونگـی انتصـاب دایـی خـود میـرزا محمدحسـین شـریفی را شـرح می‌دهـد. وی بیـان می‌کنـد کـه «در نیـم فرسـخی مایین بـه دسـت بـوس خالـوی بزرگـوار میـرزا محمدحسـین مشـرف شـدیم کـه عـازم شـیراز و خدمـت نادرشـاه بودنـد و جهـت ایـن بـود کـه در مشـهدالنبی بـه خدمـت آن پادشـاه کیـوان دسـتگاه رسـیده، عـرض کرده بـود کـه تولیـت بقعـهٔ مقدسـهٔ منعوتـه بعـد از میـرزا بدیع‌الزمـان بنـی عـم مـن بـه مـن می‌رسـد. لطـف فرمـوده رقـم خدمـت مذکـور را بـه مـن داده باشـند. شـاه در جـواب گفتـه بـود کـه شـیراز حـال بـه تصـرف افغانـان و ولایـت نگرفتـه را بـر مـن لایـق نیسـت کـه خدمـت و منصـب آن‌جـا را بـه کسـی داده باشـم. دعـا کـن بعـد از تسـخیر شـیراز منصـب اجـدادی تـو را شـفقت می‌کنـم. و نادرشـاه بـه وعـده وفـا کـرده رقـم و خلعـت مرحمـت و به‌عـلاوه یـک هـزار و پانصـد تومـان بـه

جهت تعمیر بقعهٔ مقدسه و یک عدد قندیل طلا به وزن یک من و دویست و ده مثقال با زنجیر نقره نذر سرکار مذکور. . . دادند»(کلانتر، ۱۳۲۵: ٦).

برای بار دوم در جایی دیگر از فارس‌نامه آمده؛ میرزا محمدحسین شریفی از میرزا ابوطالب کلانتر به نادرشاه شکایت کرده که در زمان استیلای محمدخان بلوچ بر شیراز موجب ضرر و خسران من گردید و اراده نمود که به حکم محمدخان خدمت تولیت آستان مبارکه حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام را که در سفر سابق به من ارزانی فرمودید از دست من بگیرد. پس از تحقیق مدعی میرزا ابوطالب کلانتر را به چوب یاسا تادیب فرمود(فسایی، ۱۳۸۸، ج۱: ۵۲۸). گویا منبع این مطلب فارس‌نامه، مطالب میرزا محمد کلانتر است. وی در روزنامهٔ کلانتر همین موضوع را بیان می‌کند: «نادرشاه از اصفهان به عزم تسخیر بغداد حرکت و روانهٔ بغداد و محمد بلوچ را به ایالت کوه گیلویه تعیین نمود. چون بعد از شش ماه نادرشاه مغلوب و از بغداد وارد همدان که به تدارک مافات قیام و از توپال انتقام کشد؛ محمد(بلوچ) فرصت یافت با سرکردگان طایفهٔ بلوچ و اعراب و عشایر خوزستان از نادرشاه روگردان شده و رفته رفته جمعیتی کرده، در وقتی که نادرشاه دو مرتبه به عزم تنبیه توپال عازم گردید (محمدبلوچ) وارد شیراز و با احمدسلطان مروی حاکم فارس مجادله و غالب شد. شیراز را به تصرف و بنای دست‌انداز گذارده؛ به تهیه و اسباب یاغیگری پرداخت و از آن جمله به تحریک میرزا ابوطالب کلانتر به ادعای پوچ که تولیت آستانهٔ مقدسه را نادرشاه از من گرفته به بندگان صاحبی‌ام (میرزا محمدحسین شریفی) داده و مزخرفات بی مایه که نزد محمد بلوچ فرصت یافت مبلغی ضرر و خسارت به بندگان صاحبی‌ام و میمند وقفی آستانهٔ متبرکه به سعایت میرزا ابوطالب رسید»(کلانتر، ۱۳۲۵: ۱۰) و در ادامهٔ همین مطلب آورده است که مجدد میرزا ابوطالب مخذول و مورد مواخذه و چوب و تأدیب و به مصداق آن‌که با آل علی هر که درافتاد برافتاد به او رسید(همان).

۵. سیدمحمدحسین شریفی صاحب‌اختیار فارس، فرزند میرزا محمدقاسم (شاه‌ابوالقاسم فرزند حبیب‌الله شریفی دشتکی)

در مطلب قبلی دربارهٔ میرزا ابوطالب کلانتر، شمه‌ای از چگونگی انتصاب میرزا محمدحسین شریفی سخن رفت. میرزا حسن فسایی در جلد نخست فارس‌نامه ناصری انتصاب وی را مفصل توضیح می‌دهد: «... حضرت شاه‌تهماسب، به سپهسالار (نواب تهماسب قلی خان) فرمود که به شتاب تمام باید افغانان را از فارس بیرون کنیم و سپهسالار که همیشه در تدارک سلطنت برای خود بود عرض نمود که باید فرمان صادر گردد که هر جا و هر قدر وجه نقد و سیورسات ضرور شود بی سؤال و جواب، دریافت کنم و شاه تهماسب طوعاً او کرهاً قبول این مدعا را که در حقیقت تفویض سلطنت بود، نمود و بعد از ورود اشرف سلطان (افغان) به شیراز، تمامت افغانان از کهگیلویه و لارستان و یزد و کرمان، به شیراز آمده، مهیای جنگ با تهماسب قلی خان سپهسالار شدند. و نواب سپهسالار، با آنکه فصل زمستان بود... وارد تخت جمشید، ۹ فرسخی شیراز گردید و میرزا محمدحسین شریفی شیرازی که بعد از چند سال دیگر به حکومت و صاحب‌اختیاری فارس رسید، خدمت نواب تهماسب قلی خان رسید و کیفیت جنگ با افغان و تسخیر شیراز را به عرض رسانید و در بین معروض داشت که تولیت آستانهٔ مبارکهٔ شاه‌چراغ علیه‌السلام «ابا عن جد» با پدران من بوده و بعد از وفات میرزا بدیع‌الزمان متولی سابق آستانهٔ مبارکه که پسرعموی من بود، میرزا ابوطالب کلانتر شیراز، به وجه غصب، تصرف در املاک موقوفه و آستانهٔ مبارکه نموده است. استدعا دارم که رقم تولیت و تصرف املاک موقوفه را به من عنایت فرمایید. طهماسب قلی خان صدور این رقم را به فال نیک گرفت که لیکن در جواب گفت: مگر نشنیده‌ای که گفته‌اند:

چنین گفت با او خداوند رخش — به دشت آهوی ناگرفته مبخش

امیدوارم که بعد از حصول مقصود (غلبه بر افغانان و تسخیر شیراز) تولیت را به تو واگذارم... چون طهماسب قلی خان، قبل از تسخیر شیراز نذر کرده بود که بعد از فتح تولیت آستانهٔ مبارکهٔ شاه‌چراغ را به میرزا محمدحسین شریفی واگذارد، به وعده وفا

نمـود و به‌عـلاوه مبلـغ یـک هـزار و پانصـد تومـان رایـج آن زمـان بـرای تعمیـر بقعـهٔ مبارکـه بـه او می‌دهد»(فسـایی، ۱۳۸۸، ج ۱: ۵۱۲-۵۱٤).

بـا عنایـت بـه وقف‌نامـه میـرزا حبیب‌اللـه شـریفی کـه همچنـان به‌صـورت نسـخه خطـی موجـود اسـت و بـا توجـه بـه مطالبـی کـه بیـان شـد، میـرزا حبیب‌اللـه شـریفی تولیـت آسـتانه و امـلاک موقوفـه شـاه‌چراغ علیه‌السلام را بـه شـاه خلیل‌اللـه سـپرده بـود. از ایـن جـا اختلافـات داخلـی خانـدان شـریفی بـر سـر منصـب تولیـت آسـتان شـاه‌چراغ علیه‌السلام رقـم خـورده اسـت. آنچـه در فارس‌نامـه ناصـری، سـفرنامه فضل‌اللـه خـاوری و دیگـر مـدارک و کتاب‌هـا گزارش‌شـده، همـواره اختـلاف میـان فرزنـدان شـاه ابوالقاسـم بـود و بـه جـز یـک مورد کـه در سـفرنامهٔ خـاوری آمـده، هیـچ اختلافـی میـان فرزنـدان ذکـور از انـاث شـاه خلیل‌اللـه بـا متولیـان وقـت که همـواره فرزنـدان شـاه ابوالقاسـم بوده‌انـد، یـادی نشـده اسـت(ر.ک: برکـت، ۱۳۹۷: ۸۸-۸۹). سـال وفـات میـرزا حبیب‌اللـه شـریفی و همچنیـن فرزنـدش شـاه خلیل‌اللـه در دسـت نیسـت و مـدت تولیـت ایـن دو بـرای مـا مجهـول اسـت(همان: ۸۹).

در وقف‌نامـه و استشـهادنامه کـه فرزنـدان ذکـور از انـاث بدیع‌الزمـان پـس از فـوت آن تهیـه نمـوده و مدعـی تولیـت بوده‌انـد، مفصـلاً بـه ایـن موضـوع پرداختـه کـه در اینجـا بـه برخـی نـکات مطـرح شـده در آن اشـاره می‌کنیـم. «تولیـت بقعـهٔ متبرکـه پـس از شـاه خلیل‌اللـه مطابـق وقـف نامچه که در سـنه ۹۲۵ قمـری نوشته‌شـده تـا سـنهٔ ۱۱۳۹ کـه زمـان فـوت مرحمـت پنـاه میـرزا بدیع‌الزمـان متولـی آسـتان (ابراهیـم شـریفی در گلچیـن شـریفی ایـن تاریـخ را اوایـل سـال ۱۱۳۵ قمـری بیـان می‌کنـد) کـه ذکـور از ذکـور اولاد مرحمـت پنـاه شـاه خلیل‌اللـه بـوده کـه از زمـان واقـف تـا زمـان مرحـوم ۲۱۴ سـال اسـت. بـدون دخالـت مرحـوم شـاه ابوالقاسـم و اولاد او بـوده اسـت بـه چـه دلیـل و بـه چـه سـند در زمـان سـلطنت نادرشـاه کـه بـه شـیراز جهـت دفـع افاغنـه آمـده و در سـنه ۱۳۴۲ قمـری بـوده اسـت میـرزا محمدحسـین شـریفی مدعـی شـده اسـت کـه از اولاد ذکـور شـاه ابوالقاسـم هسـتم و میـدان را هـم خالـی دیـده میـرزا بدیع‌الزمـان دشـتکی مقتـول از میـان رفتـه و میـرزا بدیع‌الزمـان شـریفی متولـی فـوت کـرده ۴۰۰ نفـر صغیـر از ذکـور و انـاث باقـی مانـده، چـون از اولاد و احفـاد شـاه ابوالقاسـم و مسـتقل در کار دیـوان بـوده نادرشـاه هـم بـه ایشـان واگـذار کـرده کـه موقوفـه از میـان نـرود و ایشـان هـم ادعـای تولیـت بقعـهٔ متبرکـه احمدیـه را نمـوده و حـال آنکـه

این تفاصیل مفهوم از وقف‌نامه‌جات معتبره علی حده که نقل شد و فعلاً موجود است در ید سادات دشتکی تماماً بر ابطال ادعای مرحوم مزبور ناطق و برهان قاطع است. مگر اینکه در آن زمان از اولاد مرحمت پناه شاه خلیل‌الله متولی حقه شرعی به‌واسطهٔ صغر سن و ضعف در حفظ موقوفات و نظم امور لازمهٔ تولیت و قوی بودن مرحوم میرزا محمدحسین به علت اتصال و اتکال به سلطنت محض حفظ موقوفه و انتظام بقعه، خواهشمند تفویض امر تولیت به خود شده باشد و مستمسک به این مسئله شده باشد که از اولاد واقف بوده است. از مرحوم میرزا محمدحسین این استدعا را به خلاف قرارداد واقف و شرع پذیرفته باشند. علاوه بر آن‌ها سواد نوشته که بعد از فوت مرحمت پناه میرزا محمدحسین شریفی برحسب امر نادرشاه مداخله در بقعهٔ متبرکه کرده و بعد از فوت مشارالیه، میرزا عبدالحسین دشتکی نوادهٔ میرزا عبدالباقی اظهار کرده که به چه جهت تصرف در موقوفهٔ ما کرده‌اند به اشتباه نوشته درست کرده‌اند که آن نوشته در سنه ۱۱۶۸ نوشته شده و میرزا محمدباقر ولد مرحوم میرزا ابوالقاسم، برادرزادهٔ میرزا محمدحسین که در همان نوشته مرقوم داشته‌اند که به‌واسطهٔ عدم رشد میرزا محمدباقر میرزا محمد برادر مشارالیه مدعی بوده که عبارت آن کاغذ به طور خلاصه نوشته خواهد شد، سواد آنکه به دست آمد سبب این بود که در زمان حکومت مرحوم تهماسب میرزا، موئد الدوله حکومت فارس داشته، مرحمت و غفران پناه آقا میرزا بابای ذهبی جد امی اقل السادات برده بودند نزد مرحوم موید الدوله به جهت امضا و منشی مرحوم موید الدوله به وسیله داده بود که سوادی از آن برداشته‌شده، حاضر است و خلاصه آن نوشته این است: چون بقعهٔ متبرکه واجب‌التعظیم احمدیه علیه آلاف التحیه از قرار و قضیه و استمرار بعد از فوت رضوان جایگاه میرزا حبیب‌الله واقف به اولاد اکبر آن شاه خلیل‌الله بوده و بعد از فوت متولی ثانی به ولد اکبرش و کذالک الی فوت میرزا بدیع‌الزمان شریفی متولی، بعد از فوت میرزا محمدحسین، خلاصه السادات میرزا عبدالحسین خلف مرحوم میرزا عبدالباقی دشتکی که ذکور از اناث میرزا بدیع‌الزمان متولی شرعی بود مذکور نمود که تولیت بقعهٔ متبرکه بعد از انقراض ذکور شاه خلیل‌الله متولی ثانی، به اولاد ذکور از اناث همان متولی ثانی (شاه خلیل‌الله) است و مطلقاً اولاد شاه ابوالقاسم را دخلی نمی‌باشد» (برگ۶-۸ نسخهٔ خطی وقف‌نامه میرزا حبیب‌الله شریفی).

۶. سید محمدباقر شریفی فرزند سید ابوالقاسم شریفی

وی برادرزاده سید محمدحسین شریفی است که پس از فوت سید محمدحسین شریفی صاحب‌اختیار، تولیت به برادرزاده‌اش سید محمدباقر شریفی (م ۱۲۳۲ق) می‌رسد. در این دوره، سید حسین دشتکی که از فرزندان ذکور از اُناث شاه خلیل‌الله بوده، مدعی و منازع سید محمدباقر شریفی بود. سید محمدباقر شریفی با اینکه عمر طولانی داشت اما در عمل هیچ گاه تولیت را به دست نداشت. در ابتدا سید محمدخان کلانتر فارس (میرزا محمد کلانتر) و خواهرزادهٔ صاحب‌اختیار (میرزا محمدحسین شریفی) با نفوذی که داشت نایب التولیه شد و اختیارات موقوفه را به دست گرفت و سپس تا سه نسل بعد از او نیز این امر ادامه داشت(برکت، ۱۳۹۷: ۹۰). سید محمدباقر شریفی در نجف اشرف می‌زیسته(ر.ک: شریفی، ۱۲٤٤: ٤٥) به همین دلیل میرزا محمدخان کلانتر نایب التولیه آستان می‌گردد.

٦-۱. میرزا محمدخان کلانتر از ۱۱۶۸ تا ۱۲۰۰ق (نایب التولیه)

در صفحات دیگر نسخه استشهاد مذکور برخی از گواهان و شاهدان صریحاً به نام میرزا محمد کلانتر و فرزندان او اشاره نموده‌اند که از نظر شرعی حقی در تولیت آستان شاه‌چراغ علیه‌السلام ندارند. در این‌جا تنها به یک مورد از آن بسنده می‌کنیم: «شهادت مرحمت و غفران پناه جنت و رضوان آرامگاه آقا محمد اسماعیل ابن آقا فضل‌الله وزیر مملکت فارس مرقوم فرموده است. اقل الخلیفه به کرات از مرحوم مغفور جنت و رضوان آرامگاه والدم و بعضی از موثقین استماع نمودم و علم به جهت حقیر حاصل شد تولیت آستانهٔ منورهٔ مقدسهٔ متبرکهٔ احمدیه از دیوان اعلی تفویض به مرحوم مغفور رضوان جایگاهی میرزا محمدحسین و میرزا محمد کلانتران سابق شد و حق شرعی سادات دشتکی است و غیری را مدخلتی نمی‌باشد العلم عند الله» (برگ ۲٦نسخه خطی وقف‌نامه میرزا حبیب‌الله شریفی). ابراهیم شریفی بیان کرده که پس از فوت میرزامحمدکلانتر در سال ۱۲۰۰ قمری سید محمدباقر شریفی از نجف سید عبدالنبی شریفی را به جانشینی خود معرفی می‌کند. وی

از ایـن تاریـخ رسـماً متولـی شـاه‌چراغ ﷺ می‌گـردد؛ امـا معارضیـن او و متولـی بعـد از او یکـی پـس از دیگـری بـه عنـوان نایـب التولیـه در امـور تولیـت و موقوفـات تصرفاتـی نموده‌انـد. سـپس از میرزامحمدکلانتـر و فرزندانـش میـرزا ابوالقاسـم، میـرزا محمدحسـین عالـی و فرزنـد وی میـرزا احمـد روشـن (متولـی باشـی) نـام می‌بـرد (ر.ک: شـریفی، ۱۲٤٤: ٤٧-٤٦).

٦-۲. میرزا ابوالقاسم فرزند محمدخان کلانتر از ۱۲۰۰-۱۲۳۸ قمری

میـرزا محمدباقـر نسـابه کـه از گواهـان طومـار استشـهاد سـادات دشـتکی بـوده، آورده اسـت: «اقـل سـادات از مرحمـت پنـاه والـد خـود و جمعـی از معمریـن اسـتماع نمـودم کـه تولیـت بقعـهٔ متبرکـه احمدیـه بـا سـادات دشـتکی اسـت و علـم حاصـل نمـوده‌ام کـه مرحمت پنـاه میرزا سـید حسـین جـد عالی‌شـان مستشـهد بـا مرحمـت پنـاه میـرزا محمـد کلانتـر سـابق کـه در زمـان کریم‌خـان تولیـت تفویـض بـه او بـوده حـرف در میـان داشـته‌اند و مکـرر از مرحمـت پنـاه میـرزا ابوالقاسـم ولـد مرحمـت پنـاه میـرزا محمـد اسـتماع نمـودم کـه می‌گفـت تولیـت مـن تفویضـی اسـت... »(طومـار خطـی استشـهاد سـادات دشـتکی).

٦-۳. میرزا محمدحسین عالی فرزند میرزا محمدخان کلانتر از ۱۲۳۸-۱۲٤۰ قمری

یکـی دیگـر از گواهـان نسـخه خطـی گواهـی اول شـیخ عبدالعلـی امـام جماعت مسـجد جامع عتیـق اسـت. در استشـهاد وی کـه در پنج‌شـنبه ۱۳ شـوال سـال ۱۲۳۸ بیـان نمـوده، آمـده اسـت: «بسـم‌الله الرحمـن الرحیـم اقـل طلبـه از جمعـی کـه اعتمـادی بـه قـول ایشـان دارم و ثقـه می‌دانـم؛ از ایشـان شـنیدم کـه تولیـت شـرعی آلان بـا سـادات دشـتکی می‌باشـد و حـق، حـق ایشـان اسـت و حضراتـی کـه آلان متصرف‌انـد غاصب‌انـد و کمتریـن، علـم دارم و از خـود میـرزا محمدحسـین اسـتماع نمـودم کـه تولیـت ایشـان تفویضـی می‌باشـد...» (همـان). وی در اثـر بیمـاری تـب دق کـه سـالیان درازی بـا آن دسـت‌وپنجه نـرم می‌کنـد در سـال ۱۲٤۰ قمـری از ایـن منصـب کناره‌گیـری می‌کنـد و تولیـت آسـتانه را بـه فرزنـدش میـرزا احمـد متولـی باشـی واگـذار می‌کنـد و در سـال۱۲٤٦ قمری فـوت نمـوده اسـت(ر.ک: بـرگ٦٤ نسـخه خطـی دیـوان

میـرزا احمـد متولـی باشـی).

٦-٤. احمد روشن فرزند محمدحسین عالی از سال ۱۲۴۰-۱۲۵٦ قمری

میـرزا حسـن حسـینی فسـایی در فـارس نامۀ ناصـری بـه تولیـت میـرزا احمـد متولـی باشـی اشـاره نمـوده است(فسـایی، ۱۳۸۸، ج۲: ۹۴۴). میـرزا احمـد متولـی باشـی متخلـص بـه روشـن و ملقـب بـه روشـن عالـی گُهـر در دیـوان اشـعار خـود بارهـا بـه منصـب تولیـت خـود اشـاره نمـوده اسـت.

در فارس‌نامـه ناصـری نامـی از سـید محمدباقـر شـریفی و میـرزا ابوالقاسـم فرزنـد محمدخـان کلانتـر نیامـده و همچنیـن گزارشـی از نیابـت تولیـت یـا تولیـت میـرزا محمدخـان کلانتـر نیسـت. فقـط محمدحسـین عالـی و میـرزا احمـد روشـن را متولـی شـاه‌چراغ علیه‌السلام معرفـی کـرده اسـت(برکت، ۱۳۹۷: ۹۰). در چندیـن جـای نسـخۀ خطـی دیـوان اشـعار میـرزا احمـد متولـی باشـی (روشـن) وی اشـاره بـه تولیـت خـود بـر آن آسـتان مبارکـه دارد. روشـن در قصیـده‌ای در مـدح صدراعظـم بـه ایـن منصـب اشـاره می‌کنـد:

منصب من خدمت سالاری شاه‌چراغ زاده (ی) موسی امام هفتم آن سبط بشیر

(برگ ۹۲ ن خ)

همچنین در جاهای دیگری از این نسخه خطی می‌گوید:

دست به من گردش سپهر ندارد تا به دَرِ خسرو سپهر جنابم

از دل و جان خانه زاد شاه‌چراغم «روشن» از آن نسبت اوفتاد خطابم

(برگ۱۵۸ ن خ)

به قدر درگه شاه‌چراغ را خادم ولی رعیت میمند را خداوندم

(برگ١٦٤ ن خ)

۷. فضل‌الله خاوری فرزند سید عبدالنبی شریفی ۱۲۵۶-۱۲۶۷ قمری

میرزا حسن فسایی در فارس‌نامه دربارهٔ او می‌گوید: «در حدود سال ۱۱۹۰ و اند در شیراز متولدشده، بعد از کسب کمالات، ندیم مخصوص نواب اشرف والا حسین‌علی میرزا فرمانفرمای فارس گردید. پس مسافرت به‌جانب تهران نمود»(فسایی، ۱۳۸۸، ج۲: ۹۴۵). میرزاعلی‌اکبر نواب در تذکره دلگشا نیز مطالبی دربارهٔ وی بیان می‌کند: «در آن‌جا با بزرگانش برخاست و نشست دست داد، در خدمت میرزا محمد شفیع صدراعظم... اعتبار یافت چند آن‌که محل اعتماد و اعتقاد جناب صدارت مآب آمد و به تحریر رسیله جات و تسطیر فرمایشات مشغول بود... بعد از آن‌که مسند صدارت از وجود صدر معظم خالی ماند، حسب‌الامر اقدس به وزارت شاهزاده آزاده، همایون میرزا المتخلص به حشمت سرافراز گردید»(نواب، ۱۳۷۱: ٦٢٤).

میرزا احمد متولی باشی در اشعار خود در نسخهٔ خطی مورد تحقیق به تولیت خود، پدر و اجدادش اشاره می‌کند. پر واضح است که حکایت از همین اختلافاتی است که شرح آن پیش‌تر بیان شد. او در قصیده‌ای که در مدح وزیر فارس سروده است از فضل‌الله شریفی (متخلص به خاوری فرزند سید عبدالنبی شریفی و صاحب تاریخ ذوالقرنین) نام می‌برد که مدعی تولیت موقوفه میمند و منصب تولیت حضرت شاه‌چراغ است:

شکوه‌ها دارم ز بخت واژگون ز آن‌ها یکی — دعوی خصم است بهر مال میمند خراب
حرف خصم این است کاین منصب سزاوار من است — یاوه‌گو را مشت باید بر دهن جای جواب
هفتصد سال است افزون، کاین ده ویران بود — وقف بر شاه‌چراغ آن سید عالی‌جناب
خدمت سالاری این بقعه و آن دهکده — بر جهان روشن بود مانند نور آفتاب
قرن‌ها بوده است این منصب نیاکان مرا — حالیا وارث منم از بعد جدّ و عم و باب
گر نداری باور از من، هان فرامینم ببین — ور ندانی قول من صادق، براهینم بیاب

(برگ ۷۲ن خ)

میـرزا احمـد متولـی باشـی در قصیـده‌ای دیگـر در مـدح نایـب الایالـۀ اعظـم فرهـاد میـرزا معتمدالدولـه از فضل‌اللـه شـریفی گلـه و شـکایت می‌کنـد. گویـا بـا پیگیری‌هـا و فشـارهایی کـه فضل‌اللـه شـریفی(خاوری) بـر میـرزا احمـد مـی‌آورد، منصـب تولیـت را از دسـت میـرزا احمـد روشـن خـارج می‌سـازد:

اگر چه نیست زبانم، ز خاوری به فغانم — کزو به جان و جنابم ستیزه بیشتر آمد
به عنف خواست که راند مرا به خواری و زاری — ز درگهی که پدر بر پدر مرا مقر آمد
به خانه (ای) که رهی مستحق ز جد و پدر شد — یکی بپرس که وی از چه باب مستقر آمد
به روزگار مرا افتخار بود زمانی — کنون رقیب به نام من از چه مشتهر آمد
به خود گمان گناهی نمی برم ز چه آیا — روان بی گنه من سزای پادفر آمد
سزد اگر رَوَدَم خونِ دل ز دیده چو جیحون — که از او مرا به رگ جان هزار نیشتر آمد
رقیب کج نظر از من گر این سخن نیوشد — عیان بود که از اصغای این ترانه کر آمد
کنون تو از ره انفاق سوی من نظر افکن — که خاک تیره ز فیض نظاره (ی) تو زر آمد

(برگ ۹۵ ن خ)

میرزا احمد متولی باشی در غزلی در تقاضا به حسینعلی میرزا حاکم فارس می‌گوید:

حرف خصم است کاینچنین منصب ز ما بوده است پیش
گو ببین تا پیش از این اورنگ شاهی با که بود
حق به روی شه در دولت گشود و شه به من
مدعی گو پشت سر می‌خار بی گفت و شنود

(همان: ۹۶)

برکت در بخشی از مقاله خود در تأیید این موضوع به نقل از خاوری در تاریخ ذوالقرنین آورده است: «بنابراین تولیت همچنان در دست فرزندان محمدخان کلانتر می‌ماند تا اینکه خاوری در سال ۱۲۵۶ به شیراز می‌آید. وی در تاریخ ذوالقرنین که از تألیفات خودش است می‌گوید: در سنه یک هزار و دویست و پنجاه‌وشش، که فرمانروایی مملکت فارس به نام نامی نواب ولیعهد دوران ناصرالدین میرزا نامزد شد، شاهنشاه آگاهش از جانب سرکار ولیعهدی نایب الایاله آن مملکت فرمود. مؤلف این روزنامچه همایون نیز در رکاب او روانهٔ وطن مألوف شدم و از وفور التفات حضرتش، مالک املاک موروثی اجدادی آمدم. تولیت بقعهٔ متبرکهٔ جناب سید امیر احمد بن امام الهمام موسی بن جعفر (علیهم السلام)، که موروثی آباء عظام این صداق فرجام و سال‌ها غصباً به دست بنی اعمام بود، از وفور حضرتش به دست آمد و این حسن عدالت و انصاف، گوشزد ابناء ایام از هر بلند و پست شد»(برکت، ۱۳۹۰: ۹۱). ابراهیم شریفی نیز دراین‌باره به نقل از خاوری می‌گوید: «تا سال ۱۲۵۶ق تولیت از اولاد ذکور واقف خارج و برخلاف نظر واقف در دست اولاد اوناث بود و مرحوم والد و اعمام و برادرم را ممکن نشد که بتوانند استرداد نمایند. حقیر پس از ۳۵ سال به موطن مالوف آمدم و این انتقال پس از ۸۸ سال به لطف ایزدی با این خاندان برگزار شد»(شریفی، ۱۳٤٤: ٦٤). در ادامه این شعر از خاوری را می‌آورد که در این‌جا به ابیاتی از آن بسنده می‌کنیم:

از قرار شیخ و حکم شرع و توقیع ملک — نی غلط کردم خطا گفتم به لطف ایزدی
میرزا احمد زکف بگذاشت کار تولیت — بقعهٔ شاه‌چراغ آمد بری از هر بدی

حکم تولیت و تصرف در جمیع موقوفات از سوی سرکار نواب نایب الایاله فرهاد میرزا به نام فضل‌الله خاوری صادر می‌شود(همان: ٦٥) اما خاوری به دلیل سکونت در تهران و اشتغال در دربار قاجاری منصب نایب التولیه را به برادرش میرزا ابوالقاسم راز واگذار می‌کند. میرزا احمد متولی باشی خود در اشعارش به از دست دادن این منصب اشاره می‌کند:

غم زمانه نصیب من است «روشن» از آن رو — که منصبی به در داور زمانه ندارم

(برگ ۱٦۰ ن خ)

۸. سید ابوالقاسم راز شیرازی، فرزند سید عبدالنبی و برادر سید فضل‌الله خاوری ۱۲۶۷-۱۲۸۶قمری

فارس‌نامۀ ناصری او را این گونه معرفی می‌کند: «سید مرشد و شیخ موحد، قدوۀ اولی النفوس و اسوۀ ذوی القلوب، ظاهر الاحساب، طاهر الانساب میرزا ابوالقاسم شریفی حسینی «راز» تخلص، مشهور به میرزا بابای درویش ذهبی متولی آستانه مبارکه حضرت شاه‌چراغ و شیخ طریقه سلسله ذهبیه... »(فسایی، ۱۳۸۸، ج۲: ۹۴۷).

علی‌اکبر کلانتری نیز در کتاب آفتاب شیراز متولیان آستانۀ حضرت شاه‌چراغ علیه‌السلام را معرفی می‌نماید. دربارۀ نفر پنجم از این متولیان را که میرزا احمد روشن است عنوان می‌نماید: «نوشته‌اند میرزا احمد، متخلص به روش فرزند میرزا محمدحسین عالی فرزند میرزا محمد کلانتر شیرازی که از شاعران قرن سیزدهم هجری است نیز مدتی، تولیت این حرم را بر عهده داشته است. ولی با توجه به اینکه وی معاصر با میرزا ابوالقاسم راز بوده است، این سخن، می‌تواند بدان معنا باشد که وی، در تولیت و ادارۀ امور حرم، با راز همکاری داشته، یا در غیاب او، عهده‌دار این کار بوده است»(کلانتری، ۱۳۹۰: ۱۸۸) که با عنایت به مطالب پیشین که حاکی از اختلافات بر سر منصب تولیت حرم شاه‌چراغ علیه‌السلام است و تاریخ تولیت میرزا فضل‌الله خاوری از سال ۱۲۵۶ تا ۱۲۶۷ و تولیت برادر او میرزا ابوالقاسم را از سال ۱۲۶۷ تا ۱۲۸۶ که محمد برکت آن را استخراج و عنوان نموده‌اند و همچنین با توجه به فوت میرزا احمد روشن در سال ۱۲۶۱قمری پس نمی‌توان عنوان نمود که میرزا احمد روشن با میرزا ابوالقاسم راز همکاری داشته یا در غیاب او عهده‌دار کار تولیت بوده است و با دلایلی که ذکر شد درست نمی‌نماید.

میرزا احمد متولی باشی در یک رباعی که گویا به میرزا ابوالقاسم راز سرسلسلۀ دروایش ذهبیه (برادر میرزا فضل‌الله خاوری) اشاره دارد چنین می‌سراید:

ای داده به باد رسم دوراندیشی — مپسند از این بیش به ما دل ریشی
بگذر که گذشتیم به طوع الرغبه — ما از سر منصب و تو از درویشی

(برگ ۱۹۸ ن خ)

احتمـالا ایـن رباعـی بـه زمانـی تعلـق دارد کـه میـرزا احمـد روشـن تولیـت حـرم مطهـر را از دسـت داده اسـت. پـس از او بـه میـرزا فضل‌اللـه خـاوری و سـپس بـه بـرادر او میـرزا ابوالقاسـم راز رسـیده اسـت. روشـن گاهـی در اشـعار بـه ایـن موضـوع (از دسـت رفتـن منصـب خـود) اشـاره و شـکوه می‌کنـد:

غم زمانه نصیب من است «روشن» از آن رو　　که منصبی به در داور زمانه ندارم

(همان: ۱۶۰)

رفت از سر «روشن» هوس منصب عالی　　چون دید تبه حالی معزول وزیران

(همان: ۱۷۲)

۹. سید جلال‌الدین محمد مجد الاشراف فرزند میرزا ابوالقاسم راز شیرازی ۱۲۸۶-۱۳۳۱قمری

از جنـاب میـرزا بابـای راز شـش نفـر پسـر باقی‌مانـده اسـت که یکـی از این افـراد جناب سـیادت انسـاب، جلیـل الاصـل، جمیـل الوصـف... مجدالاشـراف میرزاجلال‌الدیـن محمدذهبـی متولی آسـتانه شـاه‌چراغ ﷺ که در سـال ۱۲۴۹ قمری متولـد گشـته... (فسـایی، ۱۳۸۸، ج۲: ۹۴۷) کـه پـس از پـدر عهـده‌دار تولیـت می‌شـود. اختـلاف بـر سـر ایـن منصـب در دورهٔ مجدالاشـراف نیـز ادامـه پیـدا می‌کنـد. در نسـخهٔ خطـی وقف‌نامه کـه بیانگـر مرافعه میرزا احمد مسـتوفی (سـادات دشـتکی) بـا وی اسـت چندیـن بـار دربـارهٔ ایـن موضـوع مطالبـی بیان‌شـده اسـت. در اینجـا بـه یکـی از ایـن مـوارد بـه صـورت مختصـر اشـاره می‌کنیـم: «... در مَحکمـهٔ مُحکمـهٔ مرحمـت و غفـران پنـاه جنـت و رضـوان آرامـگاه حاجـی آقـا محمـد مجتهـد طـاب الـه الثـراه ولـد مرحمـت و غفـران پنـاه حاجـی محمدحسـن مجتهـد اعلـی الـه مقامـه، جنـاب آقـا میـرزا جلال‌الدیـن مجـد الاشـراف را حاضـر کرده‌انـد و مرافعـه شـرعیه نموده‌انـد حکمـی کـه بـر اثبـات تولیـت و حقیـت مرحمـت پنـاه حاجـی میـرزا احمـد مسـتوفی عـم نوشته‌اند»(نسـخهٔ وقف‌نامـه میـرزا حبیب‌اللـه شـریفی). ایـن حکـم تمامـاً نوشـته شـده و نـام بزرگانـی را کـه بـه عنـوان شـهود در ایـن محکمـه

حاضـر و ناظـر بوده‌انـد بیـان داشـته کـه برخـی از آنـان عبارت‌انـد از: فخرالمجتهدیـن الشـیخ محمدحسـن المجتهـد آل عصفـور، زیـن المجتهدیـن الشـیخ موسـی المجتهـد البحرانـی و . . . همچنیـن تاریـخ آن را سـال ۱۲۸۹ قمـری ذکـر کرده‌انـد.

فارس‌نامـه ناصـری میـرزا احمـد مسـتوفی را این‌گونـه معرفـی کـرده اسـت: پسـر دوم مرحـوم میـرزا بابـای مسـتوفی (میـرزا عبدالحسـین مشـهور بـه میرزابابـای دشـتکی مسـتوفی کـه در سـال۱۲۳۸ طومـار استشـهادی نخسـت را تهیه‌کـرده بـود) قـدوه اخیـار و زبـده‌ی ابـرار حاجـی میـرزا احمـد مسـتوفی دشـتکی شـیرازی تـا آنکـه بـه منصـب اسـتیفای دیوانـی برقـرار بـود اقدامـی در لـوازم آن ننمـود و عمـر خـود را در طاعـات و عبـادات ایـزد متعـال گذرانیـد و در سـال ۱۳۰۰ بـه رحمـت ایـزدی پیوست(فسـایی، ۱۳۸۸، ج۲: ۱۰۵۹). بـه نظـر می‌رسـد بـا فـوت وی همچنـان تولیـت آسـتانه در دسـت مجدالاشـراف باقـی می‌مانـد. درخـور توضیـح اسـت کـه پسـر دوم میرزابابـای راز، میـرزا محمدرضـا بـرادر مجدالاشـراف نیـز در زمـان تصـدی تولیـت وی مقـام نایـب التولیـه آسـتان را برعهـده داشـته اسـت.

سادات دشتکی

میـرزا عبدالباقـی دشـتکی شـیرازی اجلـهٔ سـادات دشـتکی شـیرازی اسـت. او دختـرزاده میـرزا بدیع‌الزمـان (فرزنـد شـاه خلیل‌اللـه متولـی شـاه‌چراغ علیه‌السلام و نـوه میـرزا حبیب‌اللـه شـریفی دشـتکی واقـف بقعـه متبرکـه) اسـت. وی، فرزنـدان و نـوادگان همگـی همـان اولاد ذکـور از اولاد اُناثـی بودنـد کـه در وقف‌نامـه میـرزا حبیب‌اللـه شـریفی و طومـار نسـخهٔ استشـهادی گواهـان از آنـان نـام می‌بـرد و هیـچ گاه نتوانسـتند بـه منصـب تولیـت حضـرت شـاه‌چراغ علیه‌السلام برسـند.

نتیجه‌گیری

آسـتان مقـدس حضـرت احمـد بـن موسـی الکاظـم شـاه‌چراغ علیه‌السلام از آغـاز تاکنـون بـه عنـوان

قطب مذهبی و مأمن اجتماعی در جنوب کشور مورد توجه قرار داشته است. به تبع آن منصب تولیت آن بقعهٔ متبرکه جایگاهی مهم تلقی گردیده است. مقامات سیاسی و حکومتی از ادوار گذشته تاکنون همواره بر این جایگاه نظر داشته و بر انتصاب متولیان، کارکرد و وظایف آنان نظارت و دخالت داشته‌اند.

پس از فوت بدیع‌الزمان، افرادی (۹نفر) که دارای مناصب سیاسی بوده و به هرم قدرت نزدیک بودند توانستند منصب تولیت آستان را تصرف کنند. این موضوع (نزدیکی به کانون‌های قدرت و مناصب سیاسی) بیشترین سهم را در به دست آوردن تولیت این بقعه شریف دارد. این افراد عبارت‌اند از: میرزا ابوطالب کلانتر، میرزا محمدحسین شریفی صاحب‌اختیار، میرزامحمدکلانتر (برادر و فرزند و نوه او به‌واسطه جایگاه سیاسی میرزا محمد کلانتر) میرزا فضل‌الله خاوری منشی دربار قاجار و در ادامه برادر و برادرزادگانش به‌واسطه جایگاه خاوری در دربار که همگی از افراد ذی نفوذ، صاحب منصب و متصل به کانون قدرت بودند.

بنابر وقف‌نامه و استشهاد گواهان میرزا حبیب‌الله شریفی و طومار استشهاد سادات دشتکی، در واقع وارثان اصلی تولیت شاه‌چراغ ﷺ و فرزندان ذکور از اولاد اُناثی که واقف (میرزا حبیب‌الله شریفی) اذعان می‌کند که متولی بقعه و موقوفات پس از خود هستند، این افراد بودند. اما به دلیل عدم نفوذ و عدم اتصال به کانون قدرت و منصب‌های سیاسی هیچ‌گاه نتوانستند به‌حق واقعی خود دست یابند.

فرزندان شاه ابوالقاسم طبق نظر واقف (میرزا حبیب‌الله شریفی) متولی مدرسه حبیبه بوده و نباید در تولیت آستان دخالت می‌کردند؛ اما به واسطه نفوذ در دربار، از زمان نادرشاه افشار منصب تولیت را تصاحب نموده (میرزا محمدحسین شریفی صاحب‌اختیار فارس) و تا زمان میرزا احمد متولی باشی (از سال ۱۱۶۸ تا ۱۲۵۶ قمری به مدت ۸۸ سال) این منصب در دست آنان بود که با اعمال قدرت و نفوذ فضل‌الله خاوری و جایگاه وی در دربار قاجار این منصب از دست آنان خارج می‌شود و خود و برادر و برادرزادگان متولی این بقعهٔ متبرکه می‌شوند. هر چند سادات دشتکی با این متولیان نیز مدام مرافعه داشته و تولیت را حق مسلم خود می‌دانستند اما هیچ گاه به این منصب دست نیافتند.

منابع و مآخذ

ـ برکت، محمد. (۱۳۹۷). «نسخه‌شناسی موقوفات آستان مقدس احمد بن موسی الکاظم شاه‌چراغ علیه‌السلام (مطالعه موردی: وقف نامه میرزاحبیب الله شریفی». *فصل‌نامه رهیافت فرهنگ دینی*. س اول. ش۱. صص:۸۷-۹۳.
ـ شریفی، ابراهیم. (۱۳٤٤). *گلچین شریفی یا چراغ ایمان*. شیراز: چاپ جهان‌نما.
ـ فسایی، میرزا محمدحسن. (۱۳۸۸). *فارس‌نامه ناصری*. ج۱و۲. تهران: انتشارات امیرکبیر.
ـ کلانتر، میرزا محمد. (۱۳۲۵). *روزنامه میرزا محمد کلانتر*. به اهتمام عباس اقبال. تهران: شرکت سهامی چاپ.
ـ کلانتری، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). *آفتاب شیراز*. شیراز: انتشارات دانشگاه.
ـ میرزا احمد متولی باشی. (۱۲۸۲ق). *نسخه خطی دیوان اشعار*. شماره ثبت۳۰. مرکز پژوهش‌های آستان شاه‌چراغ علیه‌السلام.
ـ *نسخه خطی استشهاد وگواهی گواهان*. (بی‌تا). بخش اسناد اداره کل اوقاف فارس.
–*نسخه خطی وقف‌نامه میرزا حبیب الله شریفی و اشتشهاد وگواهی گواهان*. (بی تا). شماره ثبت ۲۵۳۶. مرکز پژوهش های آستان شاه چراغ علیه‌السلام.
ـ نواب شیرازی، علی‌اکبر. (۱۳۷۱). *تذکره دلگشا*. شیراز: نوید.

رحیمی، مرتضی (۱۴۰۰). وصیت اهل کتاب برای همدیگر و وصیت آن‌ها و مسلمانان برای یکدیگر از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام. ۹ (۱). ۳۵-۶۱.
DOI: 10.22034/FARZV.2021.129231

مقاله پژوهشی

وصیت اهل کتاب برای همدیگر و وصیت آن‌ها و مسلمانان برای یکدیگر از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام

دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۷ پذیرش: ۱۳۹۹/۲/۱۵

مرتضی رحیمی[۱]

چکیده

تحقیق حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که «از نگاه امام رضا علیه‌السلام وصیت اهل کتاب برای همدیگر و وصیت آن‌ها و مسلمانان برای یکدیگر چه حکمی دارد؟» از این تحقیق بر می‌آید که با توجه به اهمیت صله رحم و استحکام نهاد خانواده ، از نگاه فرهنگ رضوی وصیت مسلمان برای خویشاوند کافر خود جایز است. حکم امام رضا علیه‌السلام به لزوم اجرای وصیت زن مسلمانی که برای گروهی از فقرای نصاری وصیت کرده بود، جواز وصیت مسلمان برای اهل کتاب را نتیجه می دهد. وصیت اهل کتاب برای هم کیشان خود و مسلمانان جایز است و تغییر آن نیز جایز نیست. شعائر خداوند ، اهمیت دارند ، از همین رو برخی از فقهاء به استناد سخنی از امام رضا علیه‌السلام جواز وصیت و وقف مسلمان بر معابد اهل کتاب را نتیجه گرفته اند. گرچه برخی از فقهاء به استناد آیه نفی سبیل ، وصی شدن کافر برای مسلمان را جایز ندانسته اند ، از نگاه امام رضا علیه‌السلام، آیه مزبور بر عدم جواز وصی شدن کافر دلالت ندارد، زیرا «سبیل» در این آیه به معنای حجت و برهان است. شهادت اهل کتاب بر وصیت مسلمانان پذیرفته می شود. جواز وصیت مسلمانان و اهل کتاب برای یکدیگر که فرهنگ رضوی به آن تصریح دارد، به همزیستی مسالمت آمیز مسلمانان و اهل کتاب کمک می کند. این تحقیق با روش توصیفی تحلیلی انجام شده است.

کلیدواژه‌ها: وصیت، اهل کتاب ، مسلمان ، امام رضا علیه‌السلام.

۱. دانشیار دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه شیراز، بخش علوم قرآن و فقه: mrahimi@shirazu.ac.ir

مقدمه

در فرهنـگ اسـلام وصیـت اهمیـت زیـادی دارد؛ از همیـن رو متـون اسـلامی ، خـواه قـرآن و روایـات بـه آن توصیـه نمـوده و دربـاره تحریـف و تغییـر آن هشـدار داده انـد و از مسـلمانان خواسـته انـد کـه بـرای مـواردی همچـون حقـوق مالـی دیگـران و ماننـد آن وصیـت و بـا شـاهد گرفتـن بـرای وصیـت از تغییـر وصیـت جلوگیـری کننـد، چنانکـه خداونـد فرمـوده : ««کُتِـبَ عَلَیْکُـمْ إِذَا حَضَـرَ أَحَدَکُـمُ الْمَـوْتُ إِنْ تَـرَکَ خَیْـراً الْوَصِیَّـةُ لِلْوَالِدَیْـنِ وَ الْأَقْرَبِیـنَ بِالْمَعْـرُوفِ حَقّـاً عَلَـی الْمُتَّقِینَ»(البقـره، ۱۸۰) همچنیـن فرمـوده : « «فَمَـنْ بَدَّلَـهُ بَعْـدَ مـا سَـمِعَهُ فَإِنَّمـا إِثْمُـهُ عَلَی الَّذِیـنَ یُبَدِّلُونَهُ»(البقـره، ۱۸۱) و در مـورد لـزوم شـاهد گرفتـن بـرای وصیـت فرمـوده اسـت: « إِذا حَضَـرَ أَحَدَکُـمُ الْمَـوْتُ حِیـنَ الْوَصِیَّـةِ اثْنـانِ ذَوا عَـدْلٍ مِنْکُـمْ أَوْ آخَـرانِ مِـنْ غَیْرِکُـم. »(المائـده، ۱۰۶) در روایـات نیـز بـه لـزوم احتـرام مسـلمانان بـه وصایـای دیگـران گرچـه کفـار اهـل کتـاب باشـند، تصریـح شـده اسـت، چنانکـه امـام رضـاعلیه‌السلام فرمـوده اند: «أَوْصَـتْ مَـارِدَهُ لِقَـوْمٍ نَصَـارَی فَرَّاشِـینَ بِوَصِیَّـهٍ فَقَـالَ أَصْحَابُنَـا اقْسِـمْ هَـذَا فِـی فُقَـرَاءِ الْمُؤْمِنِیـنَ مِـنْ أَصْحَابِـكَ فَسَـأَلْتُ الرِّضَـا ع فَقُلْـتُ إِنَّ أُخْتِـی أَوْصَـتْ بِوَصِیَّـهٍ لِقَـوْمٍ نَصَـارَی وَ أَرَدْتُ أَنْ أَصْـرِفَ ذَلِـكَ إِلَـی قَـوْمٍ مِـنْ أَصْحَابِنَـا مُسْـلِمِینَ فَقَـالَ أَمْـضِ الْوَصِیَّـهَ عَلَـی مَـا أَوْصَـتْ بِـهِ قَـالَ اللَّـهُ تَبَـارَكَ وَ تَعَالَـی فَإِنَّمـا إِثْمُـهُ عَلَـی الَّذِیـنَ یُبَدِّلُونَهُ»(کلینـی ، ۱۴۲۹ق، ج۱۳: ۳۵۳).

بـا توجـه بـه اقسـام گوناگـون وصیـت همچـون تملیکـی، عهـدی و فکیـه بـا عناوینـی روبـه‌رو هسـتیم کـه ارکان وصیـت را تشـکیل می‌دهـد و عبـارت اسـت از: موصی(وصیت‌کننـده)، موصـی له(فـردی کـه بـه نفـع وی وصیـت مـی شـود)، موصـی بـه (آنچـه بـه آن وصیـت می شـود) و وصـی (فـردی کـه وصیـت را اجـرا می‌کنـد). بـا توجـه بـه ارکان مذکـور، بررسـی حکـم وصیـت از دیـدگاه امـام رضـاعلیه‌السلام و فرهنـگ رضـوی حائـز اهمیـت اسـت؛ زیـرا مثـلاً موصـی بـه عنـوان وصیت‌کننـده، ممکـن اسـت مسـلمان باشـد یـا کافـر. همچنیـن فـردی کـه بـه نفـع وی وصیـت می‌شـود(موصی لـه) ممکـن اسـت مسـلمان باشـد یا کافـر؛ آنچـه بـه آن وصیت می‌شـود(موصی بـه) ممکـن اسـت کـه تملـک آن بـرای مسـلمان جایز باشـد یا جایـز نباشـد. فردی کـه مأمـور اجرا و عملـی کـردن وصیـت اسـت(وصی) نیـز ممکـن اسـت کـه مسـلمان باشـد یـا کافـر اهـل کتاب،

از این رو بررسی حکم وصیت اهل کتاب برای یکدیگر و نیز وصیت اهل کتاب و مسلمانان برای یکدیگر و نیز وصی شدن مسلمانان و اهل کتاب برای اجرای وصیت یکدیگر با توجه به دیدگاه امام رضا علیه‌السلام و فرهنگ رضوی ضرورت دارد.

پیشینه تحقیق

دربارۀ پیشینۀ تحقیق باید گفت که مقالات چندی دربارۀ وصیت مسلمانان و اهل کتاب برای یکدیگر وجود دارد. از جمله: مقاله لطفی (۱۳۷۷) با عنوان«وصیت مسلمان برای کافر» است که در این مقاله تنها از حکم وصیت مسلمانان برای اهل کتاب و پنج قول درباره آن بحث شده است؛ اما در آن به دیدگاه امام رضا علیه‌السلام درباره وصیت مسلمانان برای اهل کتاب اشاره نشده است. همچنین از وصی شدن کافر برای مسلمان و وصیت کافر برای کافر و وصیت وی برای مسلمان و نیز شهادت اهل کتاب بر وصیت مسلمانان بحث نکرده است. مقاله کلانتری خلیل‌آباد و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان «تأملاتی پیرامون شرط اسلام در وصی» است. این مقاله از شش قول درباره شرط مسلمان بودن وصی بحث نموده و در قول عدم جواز وصی شدن کافر به دلایلی از جمله آیه نفی سبیل استناد کرده است، اما در مورد آیه نفی سبیل به دیدگاه امام رضا علیه‌السلام اشاره نکرده است. همچنین مقاله مزبور درباره دیگر ارکان وصیت از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام سخن نگفته است. مقاله دادمرزی و صادقیان ندوشن (۱۳۹۶) با عنوان «مطالعه تطبیقی ممیزات شهادت در وصیت در فقه و حقوق ایران و آمریکا» است. این مقاله دربارۀ شهادت بر وصیت مسلمان بحث می‌کند ، اما در آن به دیدگاه امام رضا علیه‌السلام و سخن آن حضرت در باره آیه« إِذا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ حِينَ الْوَصِيَّةِ اثْنانِ ذَوا عَدْلٍ مِنْكُمْ أَوْ آخَرانِ مِنْ غَيْرِكُم»(المائده،۱۰۶) و تفسیر آن حضرت از این آیه و اهل کتاب اشاره نشده است.

هدف پژوهش

در بارهٔ وصیت کفار و مسلمانان برای یکدیگر از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام تحقیق مستقلی وجود ندارد، لذا هدف از این تحقیق که به روش توصیفی تحلیلی انجام شده، پاسخ به این پرسش هاست: « آیا امام رضا علیه‌السلام درباره وصیت اهل کتاب برای همدیگر نظر خاصی دارند؟ »، «آیا امام رضا علیه‌السلام درباره وصیت اهل کتاب و مسلمانان برای یکدیگر دیدگاهی دارند؟»، «از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام آیا اهل کتاب می توانند بر وصیت مسلمانان شهادت دهند؟» با توجه به این پرسش ها چنانکه خواهیم دید، امام رضا علیه‌السلام درباره موصی شدن کافر، خواه برای اهل کتاب، خواه برای مسلمانان، خواه خویشاوند، خواه غیر خویشاوند دیدگاه‌هایی دارند؛ همچنین امام رضا علیه‌السلام با تفسیر خاصی که از اهل کتاب دارند، امکان وصی شدن اهل کتاب و امکان شهادت اهل کتاب بر وصیت مسلمانان را مورد توجه و اشاره قرار داده اند.

از جمله نوآوری های این مقاله آن است که در آن درباره وصیت کردن اهل کتاب برای هم کیش های خود و وصیت مسلمانان و اهل کتاب برای یکدیگر و وصی شدن اهل کتاب و شاهد شدن اهل کتاب برای وصیت مسلمانان به دیدگاه امام رضا علیه‌السلام توجه شده است.

۱. مفهوم‌شناسی اصطلاحات

وصیت در لغت به معنی اتصال است(ابن فارس، ۱٤۰٤ق : ۱۱٦؛ مرتضی زبیدی، بی تا:۲۹٦؛ جوهری، ۱٤۱۰ق: ۲۵۲٤)، لذا آنچه را میت توصیه می کند، وصیت می‌نامند؛ زیرا به اموال میت متصل بوده و مرتبط با شئونات وی است(ازهری، بی تا: ۱۸۷). وصیت از فعل وصی یصی به معنای وصل و مصدر است. توجیه دیگر دربارهٔ این معنای وصیت آن است که وصیت، قصد قربتِ پس از مرگ موصی را به قصد قربت در زمان وی متصل می کند(شهید ثانی، ۱٤۱۰ق: ۱۱). برخی عالمان لغت گفته‌اند: کلمه «وصیة» اسم مصدر از «أوصی» یا «وصّی» و به معنای عهد است(فیروز آبادی، بی تا: ٤۰۰).

وصیت در اصطلاح عبارت است از تملیک عین یا منفعتی یا مسلط نمودن بر تصرفی پس از مرگ(محقق حلی، ۱٤۱۸ق :۱٦۳؛ شهید ثانی، ۱٤۱۰ق: ۱۱). این تعریف به دو نوع از وصیت یعنی عهدی و تملیکی اشاره دارد: «وصیت عهدی عبارت است از آنکه به شخص یا اشخاصی عهدی بسته شود که کار جایزی را خود آن شخص یا اشخاص دیگری یا به سبب دیگری انجام دهند، خواه آن فعل راجح باشد یا مباح باشد و برای موصی و وصی رجحان نداشته باشد، آن شخص یا اشخاص را وصی یا اوصیاء گویند»(بجنوردی، ۱٤۱۹ق :۲۲۳). مادۀ «۸۲٦» ق. م در تعریف وصیّت تملیکی گفته است: «وصیت تملیکی عبارت است از اینکه کسی عین یا منفعتی را از مال خود برای زمان بعد از فوتش به دیگری مجاناً تملیك کند ...». نوع سومی از وصیت وجود دارد که به آن وصیت فکّیه می‌گویند؛ وصیت «فکّی» یعنی شخصی به موجب وصیت، ذمه مدیون خود را بریء کند یا شخصی ملکی از مال خود را وقف نماید(طاهری، ۱٤۱۸ق: ۸۷).

۲. وصیت کردن کافر(موصی شدن کافر)

موصی باید شرایطی همچون بلوغ، عقل و حریت را دارا باشد. با این حال بنا بر قول مشهور وصیت کودک ۱۰ ساله با شرایطی صحیح است(سیوری حلی ، ۱٤۰٤ق ، ج۲: ۳٦٤). با توجه به شرایط یاد شده، وصیت کردن کافر به مسلمان و وصیت نمودن وی به کافر صحیح است، خواه وصیت کننده کافر حربی باشد خواه کافر ذمی. صحت وصیت کافر مشروط به آن است که از نگاه دین خودش رشید باشد، از این رو وصیت کافر غیر رشید صحیح نیست(طوسی، ۱۳۸۷ق ، ج٤: ۵۱). لذا از جمله شرایط موصی آن است که رشید باشد(شهید اول، ۱٤۱۷ق ، ج۲: ۲۹۹).

با توجه به آنچه گذشت، مسلمان بودن موصی شرط نیست. شهید اول گفته است: «مسلمان بودن موصی شرط نیست، از این رو وصیت کافر برای مسلمان نافذ است، مگر آن که به آنچه مسلمان مالک آن نمی شود وصیت کند، وصیت کافر برای کافر مطلقا نافذ است»(شهید اول، ۱٤۱۷ق ، ج۲: ۲۹۹).

بـر اسـاس یـک تقسـیم بنـدی وصیـت کافـر بـه انواعـی چـون: وصیـت کافـر بـه کافـر و وصیـت کافـر بـه مسـلمان تقسـیم مـی شـود، در نـوع اول کافـر وصـی خـود را کافـری قـرار می‌دهـد و در نـوع دوم مسـلمان وصـی کافـر می‌شـود. از نـگاه برخـی فقهـا چنانچـه کافـر در دیـن خـودش مـورد وثـوق باشـد، وصـی شـدن وی از جانـب کافـر صحیـح است(سـیفی مازندرانـی، بـی تـا: ۱۵۶). در مقابـل، برخـی فقهـا بـر ایـن باورنـد کـه صحـت وصیـت کافـر بـه کافـر منـوط بـه آن اسـت کـه کافـر در دیـن خـودش عـادل باشـد(علامه حلـی، ۱۴۲۱ق ، ج۳: ۳۷۷). قطـب الدیـن کیـدری گفتـه اسـت: «وصیـت کافـر بـه مسـلمان و بـه کافـر صحیـح اسـت، خـواه کافـر ذمـی باشـد یـا بت پرسـت، مگـر آنکـه در دین خـودش رشـید نباشـد»(کیدری قطـب الدیـن، ۱۴۱۶ق: ۳۵۵). وصیـت کافـر بـه مسـلمان جـز در مـواردی کـه ماتـرک کافـر، خمـر و خـوک اسـت مانعـی ندارد(علامـه حلـی، ۱۴۲۱ق ، ج۳: ۳۷۷). چنانکـه خواهـد آمـد در خصـوص صحـت وصیـت مسـلمان بـه کافـر اختـلاف اسـت، گرچـه دلایلـی بـر عـدم صحـت ایـن نـوع وصیـت اسـتناد شـده، ایـن نـوع وصیـت بـا شـرایطی صحیـح اسـت.

قطـع نظـر از تقسـیم‌بندی کـه بـه آن اشـاره شـد، بررسـی صحـت و عـدم صحـت وصیـت کافـر و لازم الاجـرا بـودن و نبـودن آن از دیـدگاه فرهنـگ رضـوی حائـز اهمیت اسـت.

۳. وصیت به نفع کافر(موصی له شدن کافر)

دربارۀ وصیت به نفع کافر از چند زاویه می‌توان سخن گفت:

۳. ۱. وصیت کافر به نفع کافر

وصیـت بـرای کافـر ذمـی بـه ویـژه در فرضـی کـه بـرای تعمیـر کنیسـه یـا قبـور پیامبـران باشـد، صحیـح اسـت(حلی قطـان، ۱۴۲۴ق ، ج۱: ۵۹۶). برخـی از فقهـا صحـت ایـن نـوع وصیـت را منـوط بـه آن دانسـته‌اند کـه عـادل بـودن وصـی بـه شـکل اسـلام معتبـر نباشـد، در ایـن صـورت در جـواز چنیـن وصیتـی، مشـکلی نیسـت(روحانی قمـی، ۱۴۱۷ق، ج۲۰: ۴۰۷). در فـرض

مزبور فرقی نمی‌کند که فردی که برای کافر (کافر ذمی) وصیت می‌کند، مسلمان باشد یا کافر؛ اما برخی از فقهای امامیه بر این باورند که وصیت برای کافر صحیح نیست؛ دیدگاه نخست که از آن به دیدگاه مشهور تعبیر می‌شود(خمینی ، بی تا، ج۲: ۹۶)، مورد پذیرش فقهای معاصر است و دادگاه‌ها نیز بر اساس همین دیدگاه عمل می‌کنند(محقق داماد، ۱۴۲۰ق:۱۵۶).

برای اثبات صحت وصیت کافر برای کافر و محترم و لازم الاجرا بودن آن، می‌توان به دلایل زیر اشاره نمود:

۱. روایت امام رضاعلیه‌السلام که در آن آمده: « كَتَبَ الْخَلِيلُ بْنُ هَاشِمٍ إِلَى ذِي الرِّئَاسَتَيْنِ وَ هُوَ وَالِي نَيْسَابُورَ أَنَّ رَجُلًا مِنَ الْمَجُوسِ مَاتَ وَ أَوْصَى لِلْفُقَرَاءِ بِشَيْءٍ مِنْ مَالِهِ فَأَخَذَهُ قَاضِي نَيْسَابُورَ فَجَعَلَهُ فِي فُقَرَاءِ الْمُسْلِمِينَ فَكَتَبَ الْخَلِيلُ إِلَى ذِي الرِّئَاسَتَيْنِ بِذَلِكَ فَسَأَلَ الْمَأْمُونَ عَنْ ذَلِكَ فَقَالَ لَيْسَ عِنْدِي فِي ذَلِكَ مِنْ شَيْءٍ فَسَأَلَ أَبَا الْحَسَنِ ع فَقَالَ أَبُو الْحَسَنِ ع إِنَّ الْمَجُوسِيَّ لَمْ يُوصِ لِفُقَرَاءِ الْمُسْلِمِينَ وَ لَكِنْ يَنْبَغِي أَنْ يُؤْخَذَ مِقْدَارُ ذَلِكَ الْمَالِ مِنْ مَالِ الصَّدَقَةِ فَيُرَدَّ عَلَى فُقَرَاءِ الْمَجُوسِ»(حر عاملی، ۱۴۰۹ق ، ج۱۹: ۳۴۲)؛ خلیل بن هاشم به ذو الریاستین والی نیشابور نوشت: مردی از مجوس وفات یافت و مقداری از مالش را برای فقراء وصیت نمود، قاضی نیشابورآن مال را گرفت و به فقرای مسلمان داد. خلیل درباره حکم مزبور به ذوالریاستین نامه نوشت ، وی درباره حکم آن از مأمون پرسش نمود، مأمون گفت درباره حکم آن آگاهی ندارم، از همین رو حکم آن را از امام رضاعلیه‌السلام پرسید، حضرت فرمود: مرد مجوسی برای فقرای مسلمان وصیت نکرده، اما معادل آن مال از صدقه گرفته شود و به فقرای مجوس برگردد.

از روایت مزبور بر می‌آید که نه تنها وصیت کافر ذمی به نفع کافر ذمی صحیح است، بلکه باید به مقتضای آن عمل شود. از سویی چنان که کافر ذمی برای فقرا وصیت کند و تصریح نکند که فقهای مذهب خودش مد نظرش است، باید مالی را که به آن وصیت نموده است، به فقرای مذهب خودش بدهند.

برخی فقها با استناد به حدیث مزبور و مانند آن تصریح نموده‌اند که از جمله حقوق اهل

کتـاب آن اسـت کـه بـه مقتضـای احـکام دیـن خـود ایشـان بـا آن‌هـا رفتـار شـود، از جملـه احـکام مزبـور آن اسـت کـه در صـورت وصیـت نمودن به خواسـته ایشـان احترام گذاشـته شود(حسـینی شـیرازی، ۱٤۲٦ق: ۵۱). حدیـث مزبـور و ماننـد آن نشـانگر اهتمـام فرهنـگ رضـوی بـه حقـوق اهـل کتـاب و احتـرام بـه خواسـته و اراده ایشـان اسـت.

۲. حکـم قاضـی نیشـابور دربـارۀ توزیـع مـال مجوسـی کـه آن را بـرای فقـرا و مسـاکین وصیـت کـرده و سـخن امـام رضـا علیه‌السلام دربـاره حکـم آن قاضـی:

بـر اسـاس روایتـی شـیخ صـدوق گفتـه اسـت: احمـد بـن زیـاد بـن جعفـر همدانـی بـه نقـل از علـی بـن ابراهیـم بـن هاشـم و او بـه نقـل از یاسـرِ خـادم گفتـه اسـت: از نیشـابور به مأمون نوشـته شـد مـردی از مجـوس بـه هنـگام مـرگ وصیّـت کـرده ثـروت زیـادی میـان تهیدسـتان انفاق شـود و قاضـی نیشـابور ایـن ثـروت را میـان فقیـران مسـلمان تقسـیم نمـوده اسـت. مأمـون به امـام رضا علیه‌السلام گفـت: سـرورم نظـر شـما در ایـن بـاره چیسـت؟ امـام رضـا علیه‌السلام فرمـود: « إِنَّ الْمَجُـوسَ- لَا يَتَصَدَّقُـونَ عَلَـى فُقَـرَاءِ الْمُسْـلِمِينَ- فَاكْتُـبْ إِلَيْـهِ أَنْ يُخْـرِجَ بِقَـدْرِ ذَلِكَ مِـنْ صَدَقَاتِ الْمُسْـلِمِينَ- فَيَتَصَـدَّقَ بِـهِ عَلَـى فُقَـرَاءِ الْمَجُوسِ»(حـر عاملـی، ۱٤۰۹ق ، ج۱۹: ۳٤۳)؛ مجوسـیان بـه فقـرای مسـلمان صدقـه نمـی دهنـد، بـه قاضـی بنویـس کـه بـه همـان انـدازه از صدقـات مسـلمانان بـردارد و بـه فقـرای مجـوس بدهـد. روایـت مزبـور و ماننـد آن نشـان می‌دهـد کـه کلام گوینـده بایـد بـر عـرف گوینـده حمـل شـود، نـه دیگران(شـبر، ۱٤۰٤ق : ۳۱).

۲.۳. وصیت مسلمان به نفع کافر

دربارۀ وصیت مسلمان به نفع کافر (موصی له بودن کافر) چند دیدگاه وجود دارد:

۱.۲.۳. بطلان وصیت مسلمان برای کافر مطلقا

برخـی فقهـا از جملـه ابـن براج(ابـن بـراج طرابلسـی ، ۱٤۰٦ق، ج۲: ۱۰٦) چنیـن وصیتـی را خـواه کافـر خویشـاوند موصـی مسـلمان باشـد خـواه خویشـاوند وی نباشـد، خـواه کافـر ذمـی باشـد خـواه حربـی، باطـل دانسـته‌اند. مشـهور فقیهـان امامـی ایـن اسـت کـه وصیّـت بـرای کافر

حربی (غیر ذمّی) را باطل دانسته‌اند(علامه حلی، ۱٤۱۳ق، ب ، ج٦: ۳٤٤) خواه در کشور اسلامی زندگی کند(مستأمن) خواه در بلاد کفر (غیر مستأمن). این گروه از فقها برای اثبات دیدگاه خود(بطلان وصیت مسلمان برای کافر مطلقا) اشاره نموده‌اند که «وصیت موجب محبت و دوست داشتن موصی له می‌شود، و حال آنکه دوست داشتن کافر ممنوع است»(علامه حلی، ۱٤۱۳ق ، ب، ج٦: ۳٤٤).

در رد این دلیل می‌توان گفت که دلیل مزبور با آیه «لا یَنْهاکُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِینَ لَمْ یُقاتِلُوکُمْ فِی الدِّینِ وَ لَمْ یُخْرِجُوکُمْ مِنْ دِیارِکُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَ تُقْسِطُوا إِلَیْهِم»(ممتحنه، ۸) در تعارض است؛ زیرا آیهٔ مذکور نیکی کردن به برخی از کفار را اجازه داده است، بدیهی است که وصیت یک نوع نیکی در حق موصی له باشد(محقق کرکی، ۱٤۱٤ق ، ج۱۰: ۵۱). از جمله اشکالات بر این دلیل آن است که دلیل مزبور با روایاتی که وصیت برای کافر ذمی را جایز دانسته‌اند در تعارض است. از جمله آن روایات، روایت ریان بن شبیب به نقل از امام رضا علیه‌السلام است که در آن آمده است: « خواهرم مارده برای گروهی از فرّاشان مسیحی مالی را وصیّت کرد، برخی از اصحاب ما گفتند : این ثروت را میان تهیدستان اهل ایمان، از اصحاب خود بذل کن. از امام رضا علیه‌السلام پرسیدم: خواهرم به نفع گروهی از مسیحیان وصیّتی کرده و قصد دارم که آن را صرف گروهی از اصحاب مسلمان خویش کنم. آن حضرت فرمود: وصیّت را آن گونه که وی وصیّت کرده است، اجرا کن. خداوند تبارک و تعالی فرموده است: «گناه آن بر کسانی است که آن را تغییر دهند (البقره،۱۸۱)»(کلینی، ۱٤۲۹ق ، ج۱۳: ۳۵۳).

از جمله روایاتی که با دلیل اشاره شده تعارض دارد، روایت محمد بن مسلم است که در آن امام صادق علیه‌السلام یا امام باقر علیه‌السلام دربارهٔ فردی که مالش را در راه خدا وصیت نموده است، فرموده‌اند: «أَعْطِ لِمَنْ أَوْصی لَهُ بِهِ وَإِنْ کَانَ یَهُودِیّاً أَوْ نَصْرَانِیّاً؛ إِنَّ اللّهَ- تَبَارَکَ وَ تَعَالی- یَقُولُ: «فَمَنْ بَدَّلَهُ بَعْدَ ما سَمِعَهُ فَإِنَّما إِثْمُهُ عَلَی الَّذِینَ یُبَدِّلُونَهُ(البقره، ۱۸۱)»(کلینی، ۱٤۲۹ق ، ج ۱۳: ۳٤۷).

از جمله اشکالاتی که بر دلیل دیدگاه نخست(بطلان وصیت مسلمان برای کافر مطلقا)

وارد می‌شود، آن است که با توجه به صحت هبه کافر ذمی و اطعام وی، دلیل مزبور مردود است(محقق کرکی، ۱٤۱٤ق ، ج۱۰: ۵۲ ؛ فخر المحققین حلی، ۱۳۸۷ق، ج۲: ٤۸۷)؛ زیرا هبه و اطعام به کافر ذمی یک نوع محبت به وی است. لذا موارد مزبور دلیل اول مورد استناد برای این دیدگاه را نقض می‌کنند.

از جمله اشکالاتی که بر دیدگاه نخست(بطلان وصیت مسلمان برای کافر مطلقا) وارد می‌شود آن است که دیدگاه مزبور با عموم روایت پیامبرﷺ«علی کلّ کبدٍ حری أجر»(ابن ابی جمهور احسائی، ۱٤۰۵ق، ج ۱: ۹۵)؛ هر جگر سوخته‌ای مزدی دارد؛ همخوانی ندارد(محقق کرکی، ۱٤۱٤ق ، ج۱۰: ۵۱). از جمله اشکالاتی که بر دلیل دیدگاه «بطلان وصیت مسلمان برای کافر مطلقا» وارد می‌شود آن است که آنچه در برخی از آیات قرآنی درباره عدم دوستی و مودت با کفار آمده است، تولی و ولایت با کافران مورد نهی قرار گرفته است که آن هم بدین معنی است که دوستی سبب جذبهٔ روحی و خودباختگی و تأثیر و تأثر باطنی و مقهور شدن در برابر بیگانگان و کفار و قبول سیادت آنان گردد؛ ولی با توجه به آیات و روایاتی که در باب است ابراز دوستی در معاشرت‌های اجتماعی و برقراری روابط مختلف با کفار در حدی که به استقلال و شخصیت دینی مسلمانان لطمه وارد نشود و موجب تمایل روحی و جذبهٔ باطنی در مسلمان به سوی کفر نگردد، مانعی ندارد و اسلام آن را تشویق نموده است(لطفی، ۱۳۷۷: ۱۵۳-۱٦٤).

۳. ۲. ۲. جواز وصیت مسلمان برای خویشاوند کافر خود و عدم جواز آن دربارهٔ کفار غیر خویشاوند

بر اساس این دیدگاه که شیخ طوسی در کتاب المبسوط(طوسی، ۱۳۸۷ق، ج٤: ٤) و برخی دیگر از فقها به آن گرایش دارند(ابو الصلاح حلبی، ۱٤۰۳ق: ۳٦٤؛ ابن زهره حلبی ، ۱٤۱۷ق:۳۰۷؛ محقق کرکی ، ۱٤۱٤ق، ج۱۰: ۵۱). وصیت مسلمان تنها دربارهٔ خویشاوندان کافر خود صحیح است؛ اما وصیت وی دربارهٔ غیر خویشاوندانش صحیح و جایز نیست.

برای این دیدگاه دلایل چندی مورد استناد قرار گرفته است، از جمله:

۱. اجماع فقها(ابن زهره حلبی، ۱٤۱۷ق: ۳۰۷).

۲. برای جواز چنین وصیتی دربارۀ غیر خویشاوندان دلیلی نداریم(همان).

۳. وصیت یاد شده یک نوع صلۀ رحم است که ادلۀ صلۀ رحم بر جواز آن دلالت دارد(اسدی حلی، ۱٤۰۷ق، ج۳: ۱۰۰) به ویژه والدین از جمله ادلۀ صلۀ رحم که برای این دیدگاه به آن استناد شده است، آیات « اشْكُرْ لِي وَ لِوالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ وَ إِنْ جاهَداكَ عَلى أَنْ تُشْرِكَ بِي ما لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلا تُطِعْهُما»(لقمان، ۱۵) و «كُتِبَ عَلَيْكُمْ إِذا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ إِنْ تَرَكَ خَيْراً الْوَصِيَّةُ لِلْوالِدَيْنِ وَ الْأَقْرَبِينَ بِالْمَعْرُوفِ حَقّاً عَلَى الْمُتَّقِينَ»(البقره، ۱۸۰) است(بحر العلوم، ۱٤۰۳ق: ۱۳۸).

٤. قیاس اولویت: بر اساس این دلیل گفته شده وقتی وقف مسلمان برای کافر خویشاوند صحیح است به دلیل فحوا و اولویت وصیت مسلمان برای خویشاوند کافر خود صحیح است(حرعاملی، ۱٤۰۹ق ، ج۲۳: ۱۵۱).

برخی فقها(سیوری حلی ، ۱٤۰٤ق ، ج۲: ۳۷۰) از دیدگاه دیگری سخن گفته و اشاره کرده‌اند که شیخ طوسی در کتاب النهایه بر این باور است که وصیت برای والدین و برخی خویشان صحیح است(طوسی، ۱٤۰۰ق: ٦۰۹). به نظر می‌رسد که دیدگاه مزبور به دیدگاه مورد بحث، یعنی «جواز وصیت مسلمان برای خویشاوند خود و عدم جواز آن دربارۀ غیر خویشاوندان» بازگشت دارد.

۳.۲.۳. تفصیل بین کافر حربی و کافر ذمی

بر اساس این دیدگاه، وصیت برای کافر ذمی صحیح و جایز است؛ اما وصیت برای کافر حربی جایز نیست. برخی فقها از جمله شیخ طوسی در کتاب خلاف(طوسی، ۱٤۰۷ق ، ج۲: ۱۸۱) و دیگر فقها به این دیدگاه گرایش دارند.

۳. ۲. ٤. صحت وصیت مسلمان برای کافر مطلقاً

بر اساس این دیدگاه، مسلمان مجاز است که برای کافر حربی و ذمی، خواه خویشاوند، خواه غیر خویشاوند باشد، وصیت کند. شیخ مفید و ابن ادریس حلی به این دیدگاه گرایش دارند؛ شیخ مفید گفته است: «هرگاه فردی مقداری از ثلث مالش را برای دیگری وصیت کند، واجب است که طبق وصیتِ وصیت‌کننده آن مقدار مال به او داده شود، گرچه موصی له(فردی که به نفع وی وصیت شده) کافر باشد، خداوند فرموده: «فَمَنْ بَدَّلَهُ بَعْدَ ما سَمِعَهُ فَإِنَّما إِثْمُهُ عَلَى الَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُ»(البقره،۱۸۱)»(مفید، ۱٤۱۳ق: ٦٧١). همچنین ابن ادریس حلی گفته است: «وصیت برای کفار صحیح است، خواه خویشاوند باشند، خواه خویشاوند نباشند؛ زیرا وصیت، عطیه و بخشش پس از مرگ است که قصد قربت در آن شرط نیست و در صحت آن نقشی ندارد»(ابن ادریس حلی، ۱٤۱۰ق ، ج۳: ۱۸٦).

صاحب جواهر نیز در این باره گفته است: «از آنچه دانستی برایت روشن می‌شود که قول به جواز مطلق وصیت برای کافر بی آنکه بین کافر حربی و ذمی و خویشاوند و غیر خویشاوند تفصیل قائل شویم، قول قوی است»(نجفی، ۱٤۰٤ق، ج۲۸: ۳٦۷).

دلایل چندی بر صحت این دیدگاه دلالت دارند، از جمله:

۱. آیه «فَمَنْ بَدَّلَهُ بَعْدَ ما سَمِعَهُ فَإِنَّما إِثْمُهُ عَلَى الَّذِينَ يُبَدِّلُونَهُ»(البقره، ۱۸۱) که بر حرمت تبدیل وصیت به طور مطلق دلالت دارد.

۲. آیه «لا يَنْهاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَ لَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَ تُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ»(ممتحنه، ۹).

۳. روایت امام رضا علیه‌السلام که در آن ریان بن شبیب گفته است: « أَوْصَتْ مَارِدَةُ لِقَوْمٍ نَصَارَى فَرَّاشِينَ بِوَصِيَّةٍ فَقَالَ أَصْحَابُنَا اقْسِمْ هَذَا فِي فُقَرَاءِ الْمُسْلِمِينَ مِنْ أَصْحَابِكَ فَسَأَلْتُ الرِّضَا ع فَقُلْتُ إِنَّ أُخْتِي أَوْصَتْ بِوَصِيَّةٍ لِقَوْمٍ نَصَارَى وَ أَرَدْتُ أَنْ أَصْرِفَ ذَلِكَ إِلَى قَوْمٍ مِنْ أَصْحَابِنَا مُسْلِمِينَ فَقَالَ أَمْضِ الْوَصِيَّةَ عَلَى مَا أَوْصَتْ بِهِ قَالَ اللَّهُ فَإِنَّما إِثْمُهُ عَلَى الَّذِينَ

یُبَدِّلُونَهُ.»(کلینی، ۱۴۲۹ق، ج۱۳: ۳۵۳)؛ خواهرم مارده برای گروهی از فرّاشان مسیحی مالی را وصیّت کرد، برخی از اصحاب ما گفتند: این ثروت را میان تهیدستان اهل ایمان، از اصحاب خود بذل کن، از امام رضا علیه‌السلام پرسیدم: خواهرم به نفع گروهی از مسیحیان وصیّتی کرده و قصد دارم که آن را صرف گروهی از اصحاب مسلمان خویش کنم. آن حضرت فرمود: وصیّت را آن گونه که وی وصیّت کرده است، اجرا کن. خداوند تبارک و تعالی فرموده است: «گناه آن بر کسانی است که آن را تغییر دهند»(البقره، ۱۸۱).

برخی فقها با استناد به این حدیث، وقف مسلمان برای کافر را صحیح دانسته‌اند(شوشتری، ۱۴۰۶ق، ج ٦: ٤٤٦). بر اساس این حدیث، مارده که زنی مسلمان بوده است برای گروهی از مسیحیان وصیت کرده است، امام رضا علیه‌السلام برادر وی را از تغییر دادن آن وصیت نهی فرموده و با استناد به آیهٔ ۱۸۱ سورهٔ البقره، تغییر دادن آن را موجب گناه دانسته‌اند، گرچه در روایت یاد شده از نصاری سخن به میان آمده؛ اما نصاری به عنوان یکی از مصادیق کفار مورد اشاره قرار گرفته اند. لذا با توجه به اطلاق ادله دیگر می‌توان از آن جواز وصیت مسلمان برای مطلق کافر را نتیجه گرفت. از سویی ممکن است که یهود و نصاری ذمی باشند و ممکن است که به دلیل پایبند نبودن به شرایط ذمه، ذمی نباشند و حربی باشند(روحانی قمی، ۱۴۱۷ق ، ج۲۰: ٤١٨).

٤. روایات مستفیضی که بر صحت وصیت هر چند برای یهودی و نصاری دلالت دارند. از جمله روایت امام باقر علیه‌السلام یا امام صادق علیه‌السلام که در آن فرموده اند: «أَعْطِ لِمَنْ أَوْصى لَهُ بِهِ وَإِنْ كَانَ يَهُودِيّاً أَوْ نَصْرَانِيّاً»(کلینی، ۱۴۲۹ق، ج۱۳: ۳٤۷).

۵. معتبره ابی خدیجه به نقل از امام صادق علیه‌السلام که در آن آمده است: « لَا يَرِثُ الْكَافِرُ الْمُسْلِمَ وَ لِلْمُسْلِمِ أَنْ يَرِثَ الْكَافِرَ إِلَّا أَنْ يَكُونَ الْمُسْلِمُ قَدْ أَوْصَى لِلْكَافِرِ بِشَيْءٍ»(حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج۱۹: ۳٤٤)؛ کافر از مسلمان ارث نمی‌برد، اما مسلمان می‌تواند از کافر ارث ببرد، مگر آنکه مسلمان برای کافر چیزی را وصیت کند.

جملهٔ «إلّا أن یکون المسلم قد أوصی للکافر» عموم استغراقی دارد و نشانگر آن است که به طور مطلق وصیت برای کافر، خواه کافر ذمی، خواه کافر حربی، صحیح است(سیفی

مازندرانی، بی تا: ۹۰).

٦. اطلاق ادله وصیت: ادلهٔ مزبور اعم از آیات و روایات اطلاق دارند و در آن‌ها بین کافر ذمی و حربی و خویشاوند و غیر خویشاوند تفصیلی بیان نشده است.

۷. روایاتی که در آن‌ها اشاره شده که «الوصیة بحسب ما أوصی به الموصی»(فرطوسی، ١٤١٦ق: ۱۹۰).

۸. اجماع:

طبرسی در ذیل تفسیر آیه «لا يَنْهاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَ لَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَ تُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ»(ممتحنه،۹) گفته است: «حرام نبودن نیکی کردن انسان به هرکس از کفار حربی که بخواهد، خواه خویشاوند باشد خواه خویشاوند نباشد، اجماعی است؛ اما دربارهٔ دادن زکات مال و فطره و کفاره به کفار اختلاف است؛ اصحاب ما آن را جایز ندانسته‌اند و در این باره فقها اختلاف دارند»(طبرسی، ۱۳۷۲، ج۹: ٤٠٩).

با توجه به آنچه گذشت، بر اساس دیدگاه مشهور وصیت مسلمان برای کافر ذمی صحیح و جایز است؛ گرچه از دیدگاه مشهور وصیت مسلمان برای کافر حربی صحیح و جایز نیست؛ اما همان گونه که گذشت ممکن است که یهود و نصاری ذمی باشند و ممکن است که به دلیل پایبند نبودن به شرایط ذمه، ذمی نباشند و حربی باشند(روحانی قمی، ١٤١٧ق، ج۲۰: ٤١٨). از سویی مادهٔ ۹۵۸ ق. م هر انسانی را متمتع از حقوق مدنی دانسته است؛ لذا از نظر قانونی منعی برای وصیّت برای کفّار وجود ندارد(ن.ک: محقق داماد، ١٤٢٠ق: ۱۵۷).

برخی فقها بر این باورند که دلایلی که برای جواز وصیت کافر مورد استناد قرار گرفته است بر لزوم انفاذ وصیت ایشان دلالت دارد و بر صحت و جواز وصیت آن‌ها دلالت ندارد. در نقد دیدگاه مزبور باید گفت که بین لزوم انفاذ وصیت و صحت و جواز آن ملازمه وجود دارد(حرعاملی، ١٤٠٩ق، ج۲۳: ۱۵۰). از سویی پاره‌ای از روایات بر جواز و صحت وصیت

کفـار اهـل کتـاب تصریـح دارد(روحانـی قمـی، بـی تـا، ج۲۰: ٤۱۸).

۳. ۲. ۵. صحت وصیت برای خویشاوندی که کافر ذمی است و عدم صحت آن برای غیر آن

ایـن دیـدگاه بـا توجـه بـه هـر دو قیـد «قرابـت » و «ذمـی» لحـاظ می‌شـود، امـا از دو جهـت موجـب تخصیـص عمومـات ادلـه مـی شـود کـه عبـارت اسـت از: جهـت قرابـت و جهـت ذمـی بـودن، از همیـن رو قولـی شـاذ و در نهایـت ضعـف دانسـته شـده اسـت(بحر العلـوم، ۱٤۰۳ق، ج٤: ۱۳۹؛ لطفـی ، ۱۳۷۷: ۱۵۷).

قـول مزبـور بـا روایت امام رضـا ﷺ « أَوْصَـتْ مَارِدَةُ لِقَـوْمٍ نَصَـارَى فَرَّاشِـينَ بِوَصِيَّةٍ فَقَـالَ أَصْحَابُنَا اقْسِـمْ هَـذَا فِـي فُقَـرَاءِ الْمُؤْمِنِيـنَ مِـنْ أَصْحَابِـكَ فَسَـأَلْتُ الرِّضَـا ع فَقُلْـتُ إِنَّ أُخْتِـي أَوْصَـتْ بِوَصِيَّـةٍ لِقَـوْمٍ نَصَـارَى وَ أَرَدْتُ أَنْ أَصْـرِفَ ذَلِـكَ إِلَـى قَـوْمٍ مِـنْ أَصْحَابِنَـا مُسْـلِمِينَ فَقَـالَ أَمْـضِ الْوَصِيَّةَ عَلَى مَـا أَوْصَـتْ بِـهِ قَالَ اللَّـهُ تَبَـارَكَ وَ تَعَالَى فَإِنَّمـا إِثْمُهُ عَلَـى الَّذِيـنَ يُبَدِّلُونَهُ»(کلینـی ، ۱٤۲۹ق، ج۱۳: ۳۵۳) کـه پیـش از ایـن بـه آن اشـاره رفـت همخوانـی نـدارد، زیـرا جملـه «أوصـت بوصیـة لقـومٍ نصـاری» نشـانگر آن اسـت کـه در جـواز وصیـت مسـلمان بـرای کافـر، بیـن خویشـاوند و غیـر خویشـاوند تفاوتـی وجود نـدارد.

۴.آنچه کافر به آن وصیت می کند

٤. ۱. آنچه کافر برای مسلمان وصیت می کند

در مـواردی کـه وصیـت کافـر بـرای مسـلمان مجـاز مـی باشـد، وی مجـاز نیسـت کـه بـه هـر چیـزی وصیـت کنـد، وصیت‌هایـی کـه کافـر می‌توانـد بـرای مسـلمان انجـام دهـد دو گونـه اسـت: ۱. وصیت‌هـای مجـاز: بـر اسـاس ایـن قسـم وصیـت، چنانکـه کافـر بـرای یـک مسـلمان وصیـت کنـد، وصیـت وی در هـر چیـزی بـه جـز خمـر و خـوک جایـز اسـت. دلیـل نافذ بـودن این نـوع وصیـت کافـر آن اسـت کـه وی همـه شـرایط ضـروری یـک وصیـت صحیـح همچـون: بلـوغ،

عقـل، حرّیـت و نفـوذ تصرفـات را داراسـت. ایـن نـوع تصرفـات کافـر ماننـد هبـه اسـت(حرعاملی ، ۱٤۰۹ق ، ج۲۳: ۱۰۱).

۲. وصیت‌هـای غیـر مجـاز: وصیـت کافـر بـه آنچـه کـه مسـلمان نمی‌توانـد مالـک آن شـود جایـز نیسـت؛ از ایـن رو وصیـت کافـر بـه خمر و خـوک برای مسـلمان نافـذ نیسـت(همان ، ج۲۳: ۱۰۱). زیـرا وصیـت مـوارد مزبـور بـرای مسـلمان حـرام اسـت(عمیدی، ۱٤۱٦ق ، ج۲: ۱۹۹).

٤. ۲. آنچه کافر برای کافر وصیت می‌کند

بـا توجـه بـه ایـن نـوع وصیـت، کافـر می‌توانـد بـه هـر چیـزی کـه بخواهـد بـرای کافـر وصیـت کنـد، لـذا مثـلاً وصیـت وی بـرای تعمیـر هیـکل (جای مقـدس در کلیسـا) ، تعمیـر قبـور پیامبران و صلحـا و ماننـد این‌هـا مجـاز و نافـذ اسـت. همچنیـن وی می‌توانـد بـرای آزاد کـردن یـک کافـر کـه در دسـت مسـلمانان اسـیر اسـت، وصیـت کند(شـهید اول، ۱٤۱۷ق، ج۲: ۲۹۹). دلیـل جـواز و نفـوذ وصیـت کافـر دربـارۀ تعمیـر معابـد خویـش آن اسـت کـه از نـگاه برخـی از فقهـا کار مزبـور یـک نـوع تعظیـم و بزرگداشـت شـعائر خداونـد سـبحان و زنـده کـردن زیـارت آن‌هـا و تبـرّک بـه آن‌هاسـت. کارهـای مزبـور حتـی بـرای مسـلمان نیـز مسـتحب اسـت. لـذا مانعـی برای وصیـت کفـار بـه آن‌هـا وجـود ندارد(حرعاملـی، ۱٤۰۹ق، ج۲۳: ۱۰۳). همچنیـن از نـگاه برخـی از فقهـا، وصیـت کافـر بـه آنچـه خـودش حـلال می‌دانـد ماننـد وصیـت وی بـه خمـر و خـوک رواست(اشـتهاردی، ۱٤۱۷ق، ج۳: ۲٤۱).

۵. وصی شدن کافر

وصـی یکـی از ارکان وصیـت عهـدی اسـت و عبـارت از فـردی اسـت کـه بـرای پـس از مـرگ موصـی، کارهایـی بـه وی محـول و توصیـه می‌شـود(آل کاشـف الغطـاء، ۱۳۵۹ق : ٦۰).

وصـی بایـد شـرایطی همچـون: عقـل، بلـوغ، عدالـت، حریـت، کفایـت و اسـلام را دارا باشـد(علامه حلـی، ۱٤۱۳ق، الـف ، ج۲: ٥٦٤) دربـارۀ لـزوم مسـلمان بـودن وصـی بـه دلایلـی

همچـون آیـات « لا یَتَّخِـذِ الْمُؤْمِنُـونَ الْکافِرِیـنَ أَوْلِیـاءَ مِـنْ دُونِ الْمُؤْمِنِیـنَ وَ مَـنْ یَفْعَلْ ذلِـکَ فَلَیْسَ مِـنَ اللَّـهِ فِـی شَـیْءٍ »(آل عمـران،۲۸) ،« الْمُؤْمِنُـونَ وَ الْمُؤْمِنـاتُ بَعْضُهُـمْ أَوْلِیـاءُ بَعْض»(توبـه، ۷۱)، « وَ لا تَرْکَنُـوا إِلَـی الَّذِیـنَ ظَلَمُـوا فَتَمَسَّـکُمُ النَّار»(نسـاء، ۱۳۱) و « وَ لا تَرْکَنُـوا إِلَـی الَّذِیـنَ ظَلَمُـوا فَتَمَسَّـکُمُ النَّار»(هـود، ۱۱۳) اسـتناد و گفتـه شـده دربـاره اشـتراط مسـلمان بـودن وصـی، اختلافـی بیـن فقهـا وجـود ندارد(سـیفی مازندرانـی، بـی تـا: ۱۵۵). دلیـل اجمـاع نیـز یکـی دیگـر از دلایلـی اسـت کـه بـرای اشـتراط عدالـت بـه آن اسـتناد شـده اسـت(خویی، ۱٤۱۰ق، ج۲: ۲۲۰؛ بجنـوردی، ۱٤۱۹ق ، ج٦ : ۳۳٤؛ کلانتـری و دیگـران، ۱۳۹۲: ۱۰۵-۱۲۲). حدیـث «الْإِسْـلَامُ یَعْلُـو وَ لَا یُعْلَـی عَلَیْهِ»(ابـن بابویـه قمـی، ۱٤۱۳ق، ج٤: ۳۳٤) نیـز از جملـه دلایلـی اسـت کـه بـرای عـدم جـواز وصـی شـدن کافـر بـه آن اسـتناد شـده اسـت(بجنوردی، ۱٤۱۹ق ، ج٦: ۳۳٤).

دلایـل مزبـور قابـل اسـتناد نیسـتند و از همیـن رو وصـی شـدن کافـر در مـواردی جایـز اسـت؛ زیـرا اولاً منظـور از «سـبیلاً» در آیـه نسـاء، ۱۳۱ وصایـت نیسـت، ثانیـاً همـه مـوارد وصیت متضمن ولایـت نیسـتند، ثالثـاً در برخـی مـوارد اسـلام صرفاً شـرط عرضـی و طریقی بـرای وصایت اسـت و شـرط واقعـی نیسـت؛ زیـرا اگـر ادلـه بـر واقعـی بودن اشـتراط اسـلام وصـی در همـه مـوارد دلالت کننـد، بایـد وصیـت کافـر بـه هیـچ وجـه صحیـح نباشـد و حـال آن کـه در مـواردی کـه متعلـق وصایـت امـور عبـادی نیسـت، بلکـه متعلـق آن امـور مالـی و غیـر مالـی غیـر عبـادی اسـت وصـی شـدن کافـر صحیـح اسـت؛ ماننـد وصـی کـردن کسـی بـرای پرداخـت دیـن خـود یـا خـرج کردن بـرای فرزنـدان و... امـا در مـواردی کـه عبـادت ، متعلـق وصایـت اسـت، وصـی شـدن کافر صحیح نیسـت، ماننـد آن کـه کسـی را بـرای انجـام واجبـی چـون حـج، نمـاز و... وصـی خـود کننـد، در ایـن گونـه مـوارد بـه دلیـل لـزوم قصـد قربـت، وصـی شـدن کافـر ممکـن نیسـت؛ از سـویی وصایـت در امـور غیـر عبـادی کـه مشـتمل بـر ولایـت کافـر بـر مسـلمان و سـبیل و رکـون نیسـت، بلکـه صرفـاً جنبـه وکالـت را دارد، اسـلام نـه شـرط صحـت وصـی شـدن اسـت و نـه شـرط جـواز آن(ر.ک: کلانتـری و دیگـران، ۱۳۹۲: ۱۰۵-۱۲۲).

دلیـل اجمـاع نیـز از یـک سـو بـه دلیـل مدرکـی بـودن آن و از سـوی دیگـر بـه دلیـل مخالفـت برخـی فقها با اشـتراط مسـلمان بـودن وصی(خویـی، ۱٤۱۰ق، ج۲: ۲۲۰) قابل اسـتناد نیسـت.

حدیث « الْإِسْلَامُ يَعْلُو وَ لَا يُعْلَى عَلَيْهِ»(ابن بابویه قمی، ۱٤۱۳ق، ج٤: ۳۳٤) گرچه مضمون آن مشهور است؛ اما از حیث سند در آن تردید شده است(مقدس اردبیلی، ۱٤۰۳ق، ج۷: ۵۲۰ ؛ میرزای قمی، ۱٤۱۳ق ، ج۱: ۳٤۸). از سویی در چگونگی استناد به آن به آیات گذشته شباهت دارد، لذا دلالت آن بر مدعا مورد تردید است.

استدلال به آیات «لا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكافِرِينَ أَوْلِياءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَ مَنْ يَفْعَلْ ذلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ»(آل عمران ،۲۸) و «الْمُؤْمِنُونَ وَ الْمُؤْمِناتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِياءُ بَعْضٍ»(توبه، ۷۱) به عنوان دلایل عدم جواز وصی شدن کافر مبتنی بر آن است که کلمه «الاولیاء» جمع ولی به معنای سلطه و اختیار باشد، نه به معنای دوست؛ گرچه از نگاه درست ولی به معنای سلطه و اختیار است، با این حال آیات مزبور بر عدم جواز وصی شدن کافر دلالت ندارد .از سویی در پاره‌ای از موارد وصی شدن کافر مستلزم محبت و مودت نسبت به او نیست؛ بلکه وصی شدن وی به دلیل امر عقلایی دیگری است(سیفی مازندرانی، بی تا: ۱۵۵).

استناد امام رضا علیه السلام به آیهٔ نفی سبیل (نساء،۱٤۱) که پیش از این به آن اشاره شد نیز در این باره حائز اهمیت است، زیرا آن حضرت با استناد به آیهٔ مزبور فرموده‌اند: «خداوند از کفاری خبر داده که پیامبران خود را به ناحق کشتند، چون ایشان پیامبران را کشتند، خداوند برای ایشان دربارهٔ پیامبران‌شان برای ایشان سبیلی از طریق حجت قرار نداده است»(ابن بابویه قمی، ۱۳۷۸ ، ج۲: ۲۰٤). در حدیث مزبور امام رضا علیه السلام سبیل را به معنای حجت و برهان تفسیر نموده و اشاره فرموده‌اند که گروهی که پیامبران خود را به ناحق کشته‌اند در برابر خداوند حجت و پاسخی ندارند. در این صورت آیهٔ مزبور به وصی شدن کافر ارتباطی ندارد.

در تأیید بر مدعای یاد شده برخی فقها تصریح نموده‌اند که منظور از سبیل در آیهٔ مورد بحث، دلیل و برهان است و معانی چون ولایت و مشابه آن را ندارد(آل کاشف الغطاء، ۱٤۲۲ق: ۳٤). با توجه به شرط عدالت، عدالت کافر در دین خودش برای وصی شدن وی کفایت می کند(بحرانی، ۱٤۰۵ق، ج۲۲ : ۵٦٤).

۶. شاهد قرار گرفتن کافر برای وصیت مسلمان

از جمله موارد مرتبط با وصیت کافر، شاهد شدن کافر بر وصیت مسلمان است؛ فقهای اسلامی قطع نظر از شهادت بر وصیت کافر، شرایطی را برای شاهد بیان نموده‌اند که عبارت است از: ۱. بلوغ ۲. عقل ۳. عدالت ٤. عدم تهمت ٥. طهارت مولد ٦. ایمان(علامه حلی، ١٤١٠ق، ج ٢: ١٥٦ و ١٥٧). برخی به جای شرط ایمان، اسلام را ذکر نموده‌اند(روحانی قمی، ١٤١٧ق، ج٥: ١٤٤)، برخی فقها، ایمان و اسلام را با هم از شرایط لازم شاهد برشمرده‌اند(شهید اول، ١٤١٠ق: ٩٥) و برخی فقها، شهادت غیر مؤمنان در وصیت را استثنایی بر شرط عدالت شاهد دانسته‌اند(نجفی، ١٤٠٤ق، ج٤١: ٣٤-٣٦). با توجه به آن که گروه زیادی از فقها تحقق عدالت در غیر مسلمانان را نیز ممکن دانسته‌اند(شهید ثانی، ١٤١٣ق ، ج١٤: ١٥٣) و نیز با توجه به آن که ممکن است منظور از عدالت، عدالت عرفی یعنی امانت و درستکاری باشد، نه عدالت به معنای فقهی دیدگاه مزبور منطقی به نظر نمی‌رسد.

بر اساس آیهٔ « إِذا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ حِينَ الْوَصِيَّةِ اثْنانِ ذَوا عَدْلٍ مِنْكُمْ أَوْ آخَرانِ مِنْ غَيْرِكُم»(المائده، ١٠٦) جایز است که کافر به عنوان شاهد بر وصیت مورد استفاده قرار گیرد. در توضیح ادعای یاد شده باید گفت که برخی عالمان اسلامی، آیهٔ مزبور را از حیث اعراب و ترکیب، دشوارترین آیه دانسته‌اند(الزجاج، ١٤٠٨ق: ٢١٦؛ طباطبایی، ١٣٨٢، ج٦ : ٢١٢؛ دادمرزی و دیگران، ١٣٩٦: ٩٣). بر همین اساس پرسش‌های چندی دربارهٔ آن قابل توجه هستند، از جمله: «منظور از غیرکم چه کسانی هستند؟»، «آیا پذیرش شهادت غیر مسلمان به سفر مشروط است؟» ، «دامنه شهادت غیر مسلمان تا چه اندازه است؟».

در خصوص مفهوم «غیرکم» در آیهٔ مزبور دیدگاه‌های چندی حائز اهمیت است. از جمله:

١. برخی بر این باورند که گرچه «غیرکم» به معنای غیر مسلمانان است؛ اما پذیرش شهادت ایشان بر وصیت مسلمان به آغاز پیدایش اسلام محدود است که شمار مسلمانان اندک بوده و از همین رو شهادت غیر مسلمانان نیز پذیرفته شده است و پس از مدتی آیهٔ مزبور به وسیلهٔ آیهٔ «أشهدوا ذوی عدل منکم»(طلاق، ٢) نسخ شده است(زمخشری،

۱۴۰۷ق: ٦٠٨). لـذا در زمـان حاضـر کـه شـمار مسـلمانان زیـاد شـده و بهـره گرفتـن از آن‌هـا ممکـن اسـت، شـهادت غیـر مسـلمانان پذیرفتـه نمی شـود. دیـدگاه مزبـور منطقی نیسـت، زیرا:

اولاً، روایاتـی دلالـت دارد بـر ایـن کـه شـهادت غیـر مسـلمانان بـر وصیـت پذیرفتـه می‌شـود. چنانکـه ابـن فضیـل گفتـه اسـت: از امـام رضـاعليه‌السلام دربـاره تفسـیر آیـهٔ « إِذا حَضَـرَ أَحَدَکُـمُ الْمَوْتُ حِیـنَ الْوَصِیَّـةِ اثْنـانِ ذَوا عَـدْلٍ مِنْکُـمْ أَوْ آخَـرانِ مِـنْ غَیْرِکُـم. »(المائـده، ١٠٦) پرسـش کـردم، حضـرت فرمودنـد: أللـذان منکـم دو شـاهد مسـلمان هسـتند و منظـور از «آخـران مـن غیرکـم» افـرادی از اهـل کتـاب هسـتند، چنانکـه از اهـل کتـاب کسـی را نیافتیـد، از مجـوس بـه عنـوان شـاهد اسـتفاده می‌شـود؛ زیـرا پیامبـرصلی‌الله‌علیه‌وآله فرمودنـد: بـا مجـوس بـه سـنت و شـیوهٔ اهـل کتـاب رفتـار کنیـد؛ زیـرا هنگامـی کـه یـک مسـلمان در زمیـن غربت وفـات می‌یافـت و مسـلمانانی برای شـهادت دادن بـر وصیـت وی وجـود نداشـتند، از دو مـرد اهـل کتـاب بـه عنـوان شـاهد بهـره می‌گرفتند(مجلسـی، ١٤١٠ق، ج١٠١: ٣١٩). روایـت مزبـور نشـانگر آن اسـت کـه از نـگاه امـام رضـاعليه‌السلام آیـهٔ مزبـور نسـخ نشـده؛ از ایـن رو می‌تـوان از کفـار اهـل کتـاب در زمـان حاضـر نیـز بـه عنـوان شـاهد بـر وصیـت مسـلمان بهـره گرفـت.

ثانیـاً، بـه موجـب پـاره‌ای از روایـات، سـورهٔ مائـده آخریـن سـوره‌ای اسـت کـه بـر پیامبـرصلی‌الله‌علیه‌وآله نـازل شـده و هیـچ آیـه‌ای از آن نسـخ نشـده اسـت[1]، لـذا منطقـی نیسـت کـه آیـهٔ « وَ أَشْـهِدُوا ذَوَیْ عَـدْلٍ مِنْکُـمْ . »(طـلاق، ٢) کـه از لحـاظ زمانـی مقـدم بـر آیـهٔ مذکـور در سـورهٔ مائـده اسـت، ناسـخ آیـهٔ « ذا حَضَـرَ أَحَدَکُـمُ الْمَـوْتُ حِیـنَ الْوَصِیَّـةِ اثْنـانِ ذَوا عَـدْلٍ مِنْکُـمْ أَوْ آخَـرانِ مِـنْ غَیْرِکُـم. »(مائـده،١٠٦) باشـد.

ثالثـاً، آیـهٔ دوم سـورهٔ طـلاق دربـارهٔ شـاهد گرفتـن بـرای طـلاق سـخن می‌گویـد، لـذا بـه طـلاق اختصـاص دارد و دلیـل بـر لـزوم عادل بودن شـاهد وصیـت نیسـت(خویی، ١٣٩٥: ٣٤٥-٣٤٣).

٢. برخـی دانشـمندان اهـل سـنت بـر ایـن باورنـد کـه منظـور از «غیرکـم» در آیـهٔ مـورد بحـث،

---

١. علـی عليه‌السلام قـال کان القـرآن ینسـخ بعضـه بعضـا و إنمـا یؤخـذ مـن أمـر رسـول اللـه صلی‌الله‌علیه‌وآله بأخـذه و کان مـن آخـر مـا نـزل علیـه سـوره المائـده نسـخت مـا قبلهـا و لـم ینسـخها شـیء و لقـد نزلـت علیـه و هـو علـی بغلـه شـهباء و ثقـل علیـه الوحـی حتـی وقفـت و تدلـی بطنهـا حتـی رأیـت سـرتها تـکاد تمـس الأرض و أغمـی علـی رسـول اللـه صلی‌الله‌علیه‌وآله حتـی وضـع یـده علـی رأس شـیبه بـن وهـب الجمحـی ثـم رفـع ذلـک عـن رسـول اللـه فقـرأ علینـا سـوره المائـده فعمـل رسـول اللـه صلی‌الله‌علیه‌وآله و عملنا(مجلسـی، ١٤١٠ق، ج٨٩: ٢٧٤).

غیـر عشـیرتکم یـا غیـر اهلکـم اسـت، از ایـن رو بـر پذیـرش شـهادت غیـر مسـلمان دلالـت ندارد(سـیوطی، بـی تـا: ۲۲٤؛ زجـاج، ۱٤۰۸ق: ۲۱).

برداشـت مزبـور بـا تفسـیری کـه از امـام رضـاعلیه‌السلام نقـل شـد، همخوانـی نـدارد؛ زیـرا آن حضـرت «غیرکـم» را بـه معنـای «غیـر دینکـم»، یعنـی اهـل کتـاب و مجـوس دانسته‌اند(مجلسـی، ۱٤۱۰ق، ج۱۰۱: ۳۱۹). بـر اسـاس ایـن تفسـیر«غیرکم» بـه معنـای گروه‌هایـی از مسـلمانان اسـت کـه خویشـاوند و هـم قبیلـه هسـتند؛ زیـرا مـردم معمـولاً نزدیـکان خـود را بـرای وصیـت خویـش شـاهد می‌گیرنـد، بـا ایـن حـال ایـن امـر کلیـت نـدارد و در مـواردی ممکـن اسـت کـه مسـلمانان از شـاهدان غیـر مسـلمان نیـز بهـره بگیرنـد.

از جملـه اشـکالاتی کـه بـر ایـن دیـدگاه وارد اسـت اینکـه خطـاب آیـه بـه مؤمنان اسـت. ایـن امر نشـانگر آن اسـت کـه در مقابـل مؤمنـان، کافـران (غیـر مؤمنان) قـرار دارنـد. عبارت «مـن غیرکم» در آیـهٔ مـورد اشـاره مطلـق کافـر، خـواه کتابـی، خـواه غیـر کتابـی را شـامل می‌شـود؛ امـا پـاره‌ای از روایـات از جملـه روایـت امـام رضـاعلیه‌السلام کـه بـه آن اشـاره شـد، آن را بـه کافـر کتابـی محـدود نمـوده و فقهـا هـم بـر همیـن اسـاس فتـوا داده انـد؛ از ایـن رو بایـد حمـل مطلـق بر مقیـد صورت گیـرد. لـذا هنـگام ضـرورت و دسترسـی نداشـتن بـه شـاهدان عـادل مسـلمان می‌تـوان از کفـار کتابـی بـه عنـوان شـاهد بهـره گرفـت(ن.ک: بحرانـی آل عصفـور، بـی تـا، ج۱۳: ۳۹۹).

بـر فـرض پذیـرش شـهادت اهـل کتـاب دربـارهٔ وصیـت مسـلمان، شـهادت کـدام یـک از اهـل کتـاب مـورد پذیـرش قـرار می‌گیـرد؟ چنانکـه در روایـت منقـول از امـام رضـاعلیه‌السلام گذشـت، آن حضـرت اهـل کتـاب را بـه یهـود و نصـاری منحصـر کـرده و در عیـن حـال اشـاره فرموده‌انـد کـه بـر اسـاس روش پیامبـرصلی‌الله‌علیه‌وآله بایـد بـا زردشـتیان رفتـار بـا اهـل کتـاب را پیشـه کرد(مجلسـی، ۱٤۱۰ق، ج۱۰۱: ۳۱۹). روایـت مزبـور شـهادت زردشـتیان را در نبـود یهـود و نصـاری پذیرفتـه اسـت. قطـع نظـر از روایـت مزبـور، آیـه « إِذا حَضَـرَ أَحَدَكُـمُ الْمَـوْتُ حِيـنَ الْوَصِيَّـةِ اثْنـانِ ذَوا عَـدْلٍ مِنْكُـمْ أَوْ آخَـرانِ مِـنْ غَيْرِكُـم. »(المائـده، ۱۰٦) بـه طـور مطلـق از پذیـرش شـهادت غیر مسـلمان سـخن می‌گویـد؛ امـا بـه دلیـل قرینـهٔ مقـام کـه از کلام خداونـد مسـتفاد می‌شـود و نیـز بـه دلیـل روایـات مسـتفیضی کـه اطـلاق مزبـور را تقییـد می‌زننـد، تنهـا شـهادت یهـود و نصـاری مـورد

پذیـرش قـرار گرفتـه اسـت(مکارم شـیرازی، ۱۳۷٤، ج۵: ۲۳۸). بـا ایـن حـال برخـی فقهـا در پاسـخ اسـتفتائی، شـهادت زردشـتیان را مشـروع دانسـته اند(دادمـرزی و دیگـران، ۱۳۹٦ : ۹۵).

از جملـه پرسـش‌هایی کـه پاسـخ بـه آن ضـروری بـه نظـر می‌رسـد آن اسـت کـه «آیـا پذیـرش شـهادت کفـار اهـل کتـاب بـر وصیـت مسـلمانان مشـروط به سـفر و غربـت اسـت؟» برخـی از فقها بـا اسـتناد بـه قیـد «إن ضربتـم فـی الارض» در آیـهٔ مـورد بحـث، پذیـرش شـهادت اهـل کتـاب بـر وصیـت مسـلمان را بـه سـفر و غربـت مشـروط نموده‌اند(صیمـری، ۱٤۲۰ق ، ج٤: ۲۷۵)؛ امـا اطـلاق روایـت موثقـه هشـام بـن حکـم منقـول از امـام صـادق﵇ « إِذَا كَانَ الرَّجُـلُ فِـی بَلَـدٍ لَیْـسَ فِیـهِ مُسْـلِمٌ جَـازَتْ شَـهَادَهُ مَنْ لَیْسَ بِمُسْـلِمٍ عَلَـی الْوَصِیَّةِ.»(طوسـی، ۱۳٦۵، ج۹: ۱۸۰) مشـروط بـودن پذیـرش شـهادت اهـل کتـاب بـر وصیـت مسـلمان را رد می‌کنـد، از همیـن رو برخـی فقهـا از جملـه فاضـل مقـداد تصریـح کرده‌انـد کـه بنابـر قـول صحیح‌تـر پذیـرش شـهادت مزبـور منـوط و مشـروط بـه سـفر نیسـت(سـیوری حلـی، ۱٤۰٤ق ، ج٤: ۲۸۷)قیـد «إن ضربتـم فـی الارض» نیـز بـه معنـای نبـود امـکان دسترسـی بـه مسـلمان اسـت(مکارم شـیرازی، ۱۳۷٤ ، ج۵: ۲٤۰). بدیهی اسـت کـه در غیـر سـفر نیـز دسترسـی نداشـتن مسـلمان بـه مسـلمان ممکـن اسـت.

برخـی از فقهـا اختصـاص آیـه بـه اهـل ذمـه را انـکار نمـوده و بـر ایـن باورنـد کـه بـر اسـاس آیـهٔ مـورد اشـاره، پذیـرش شـهادت هـر اهـل ملتـی بـر غیـر اهـل ملـت خویـش منـوط بـه آن اسـت کـه شـاهدانی از اهـل ملت خودشـان وجـود نداشـته باشـند(طباطبایی قمـی، ۱٤۲۵ق: ۲۲٦). منظـور از وجـود نداشـتن شـاهدان مسـلمان آن اسـت کـه شـاهدانی عـادل از مسـلمانان وجـود نداشـته باشـند؛ از ایـن رو اگـر دو شـاهد فاسـق مسـلمان و دو شـاهد عـادل اهـل کتـاب موجـود باشـند، شـهادت شـاهدان عـادل اهـل کتـاب بـر شـهادت شـاهدان فاسـق مسـلمان مقـدم می‌شود(سـبحانی، ۱٤۱۸ق، ج۲: ۲۱۸).

۷. نتیجه گیری

از نـگاه فرهنـگ رضـوی، صلـهٔ رحـم و اسـتحکام نهـاد خانـواده اهمیـت بسـزا دارد. ایـن امـر

را می‌توان از پذیرش وصیت کافر برای خویشاوندان به دلیل آن که یک نوع صله رحم است، نتیجه گرفت. هر چند سخن امام رضا علیه‌السلام دربارۀ وصیت زن مسلمانی به نام مارده برای گروهی از فقرای نصاری بر پذیرش وصیت کافر برای دیگران خواه خویشاوند، خواه غیر خویشاوند باشند، دلالت دارد؛ با این حال وصیت بر خویشاوند اهمیت بیشتری دارد. ادله‌ای که دربارۀ وصیت مسلمانان برای اهل کتاب و وصیت اهل کتاب برای هم‌کیش‌های خود سخن می‌گویند، از جمله روایات امام رضا علیه‌السلام گذشته از آن که بر لزوم انفاذ این نوع وصیت‌ها دلالت دارند، بر صحت و جواز آن‌ها دلالت می‌کنند.

فرهنگ رضوی بر زندگی مسالمت‌آمیز مسلمانان با کفار و لزوم احترام به ارادۀ آن‌ها تأکید دارد، این امر را می‌توان از تصریح امام رضا علیه‌السلام به عدم جواز تغییر وصیت اهل کتاب نتیجه گرفت. در این باره حکم آن حضرت به لزوم پرداخت مبلغی از بیت المال به فقرای اهل کتاب در جایی که قاضی نیشابور مال مورد وصیت یکی از اهل کتاب برای فقرا را برای فقرای مسلمان مصرف کرده بود، حائز اهمیت است.

فرهنگ رضوی بر بزرگداشت شعائر خداوند حتی اگر آن شعائر معابد اهل کتاب باشد، تأکید دارد. این امر را می‌توان از حکم برخی فقها به جواز و وقف بر معابد اهل کتاب با استناد با یکی از سخنان امام رضا علیه‌السلام نتیجه گرفت.

با توجه به اینکه آیۀ نفی سبیل از جمله دلایل قائلان عدم جواز وصی شدن کافر برای مسلمان است، دیدگاه امام رضا علیه‌السلام در این باره حائز اهمیت است؛ زیرا از نگاه آن حضرت، سبیل به معنای حجت و برهان است.

دیدگاه امام رضا علیه‌السلام دربارۀ تفسیر آیۀ « إِذا حَضَرَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ حِينَ الْوَصِيَّةِ اثْنانِ ذَوا عَدْلٍ مِنْكُمْ أَوْ آخَرانِ مِنْ غَيْرِكُم.»(المائده،۱۰۶)، حائز اهمیت است، زیرا برخی مفسران «غیرکم» را به معنای غیر اهل بیت و قبیله و عشیره خود تفسیر نموده اند، این تفسیر موجب آن می‌شود که شهادت کفار بر وصیت مسلمانان پذیرفته نشود، اما امام رضا علیه‌السلام «غیرکم» را به معنای اهل کتاب یعنی یهود و نصاری دانسته و از سویی بر خلاف دیدگاه مشهور که تنها شهادت یهود و نصاری پذیرفته می‌شود و شهادت زردشتیان مورد پذیرش

نیست، امام رضا علیه السلام شهادت زردشتیان را با شرایطی پذیرفته‌اند.

در مواردی که قاضی به اشتباه در مورد مسائل مالی قضاوت می کند، بیت المال موظف به جبران زیان پیش آمده است، این امر را می توان از دستور امام رضا علیه السلام به قاضی نیشابور نتیجه گرفت که مال مورد وصیت یکی از کفار ذمی را به فقرای مسلمان داده بود، از سویی حکم مزبور نشان می دهد که قاضی باید حتی در مورد اهل کتاب به ناحق حکم نکند.

دسترسی نداشتن مسلمان به شاهد مسلمان در غیر سفر نیز ممکن است، لذا از نگاه فرهنگ رضوی، مسلمانان در غیر سفر نیز می توانند از شاهد کافر ذمی بهره گیرند.

منابع و مآخذ

قرآن کریم.
ـآل کاشف الغطاء، محمد حسین. (۱۳۵۹ق). *تحریر المجله*. نجف: المکتبه المرتضویه.
ـآل کاشف الغطاء، حسن بن جعفر. (۱۴۲۲ق). *انوار الفقاهه*. نجف: مؤسسه کاشف الغطاء.
ـابن ابی جمهور احسایی، محمد بن علی. (۱۴۰۵ق). *عوالی اللئالی*. قم: دار سید الشهداء للنشر.
ـابن ادریس حلی، محمد بن احمد. (۱۴۱۰ق). *السرائر*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـابن بابویه قمی، محمد بن علی. (۱۴۱۳ق). *من لایحضره الفقیه*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـــــــــــــــــ. (۱۳۷۸). *عیون اخبار الرضا*. تهران: نشر جهان.
ـابن براج طرابلسی، قاضی عبد العزیز. (۱۴۰۶ق). *المهذب*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـابن زهره حلبی، حمزه بن علی. (۱۴۱۷ق). *غنیه النزوع*: قم، مؤسسه امام صادق(ع).
ـابن فارس، احمد بن فارس. (۱۴۰۴ق). *معجم مقاییس اللغه*. قم: انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی.
ـابو الصلاح حلبی، تقی الدین بن نجم الدین. (۱۴۰۳ق). *الکافی فی الفقه*. اصفهان: کتابخانه عمومی امام امیرالمؤمنین(ع).
ـازهری، محمد بن احمد. (بی تا). *تهذیب اللغه*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
ـاسدی حلی، جمال الدین احمد. (۱۴۰۷ق). *المهذب البارع فی شرح المختصر النافع*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـاشتهاردی، علی پناه. (۱۴۱۷ق). *مدارک العروه للاشتهاردی*. تهران: دار الاسوه للطباعه و النشر.
ـبجنوردی، حسن. (۱۴۱۹ق). *القواعد الفقهیه*. قم: نشر الهادی.
ـبحرانی، یوسف بن احمد. (۱۴۰۵ق). *الحدائق الناضره فی احکام العتره الطاهره*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـبحرانی آل عصفور، حسن بن محمد. (بی تا). *الانوار اللوامع فی شرح مفاتیح الشرایع للفیض*. قم: مجمع البحوث العلمیه.
ـبحر العلوم، محمد بن محمد تقی. (۱۴۰۳ق). *بلغه الفقیه*. چاپ چهارم. تهران: منشورات مکتبه الصادق.
ـجوهری، اسماعیل بن حماد. (۱۴۱۰ق). *الصحاح تاج اللغه و صحاح العربیه*. بیروت: دار العلم للملایین.
ـحر عاملی، محمد بن حسن. (۱۴۰۹ق). *وسایل الشیعه*. قم: مؤسسه آل البیت(ع).
ـحسینی شیرازی، سید محمد. (۱۴۲۶ق). *الفقه*. السلم. بیروت: دار العلوم للتحقیق و الطباعه و النشر و التوزیع.
ـحلی قطان، شمس الدین محمد. (۱۴۲۴ق). *معالم الدین فی فقه آل یاسین*. قم: مؤسسه امام صادق(ع).
ـخمینی، روح الله. (بی تا). *تحریر الوسیله*. قم: مؤسسه مطبوعاتی دار العلم.
ـخویی، ابوالقاسم. (۱۴۱۰ق). *منهاج الصالحین*. چاپ بیست و هشتم. قم: نشر مدینه العلم.
ـ ــــــــــــ. (۱۳۹۵). *البیان فی تفسیر القرآن*. چاپ چهارم. بیروت: دار الزهراء.
ـدادمرزی، مهدی؛ صادقیان ندوشن، مهرداد. (۱۳۹۶). «مطالعه تطبیقی ممیزات شهادت در وصیت در فقه و حقوق ایران و آمریکا». *فصلنامه پژوهش تطبیقی حقوق اسلام و غرب*. ش۲. صص: ۸۹-۱۰۸.

ـ روحانی قمی، صادق. (۱٤۱۷ق). *فقه الصادق علیه السلام*. قم: دار الکتاب مدرسه امام صادق علیه السلام.
ـ زجاج، ابو القاسم محمود. (۱٤۰۸ق). *معانی القرآن و اعرابه* . بیروت : عالم الکتاب.
ـ زمخشری، ابو القاسم عمر. (۱٤۰۷ق). *الکشاف عن حقائق غوامض التنزیل*. چاپ سوم. بیروت: دار الکتاب العربی.
ـ سبحانی، جعفر. (۱٤۱۸ق). *نظام القضاء و الشهادات فی الشریعه الاسلامیه الغراء* . قم: مؤسسه امام صادق علیه السلام.
ـ سیفی مازندرانی، علی اکبر. (بی تا). *دلیل تحریر الوسیله کتاب الوصیه*. قم: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
ـ سیوری حلی، مقداد بن عبد الله. (۱٤۰٤ق). *التنقیح الرائح لمختصر الشرایع*. قم: کتابخانه آیت الله مرعشی.
ـ سیوطی، جلال الدین. (بی تا). *الدر المنثور فی التفسیر بالمأثور*. چاپ سوم. بیروت: دار الفکر.
ـ شبر، عبد الله. (۱٤۰٤ق). *الاصول الاصیله و القواعد الشرعیه*. قم: کتابفروشی داوری.
ـ شوشتری، محمد تقی. (۱٤۰٦ق). *النجعه فی شرح اللمعه*. تهران: کتابفروشی صدوق.
ـ شهید اول، محمد بن مکی. (۱٤۱۷ق). *الدروس الشرعیه*. چاپ دوم. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ ــــــــــــــ. (۱٤۱۰ق). *اللمعه الدمشقیه*. بیروت: دار التراث.
ـ شهید ثانی، زین الدین. (۱٤۱۳ق). *مسالک الافهام لتنقیح شرایع الاسلام*. قم: مؤسسه المعارف الاسلامیه .
ـ ــــــــــــــ. (۱٤۱۰ق). *الروضه البهیه فی شرح اللمعه الدمشقیه*. قم: کتابفروشی داوری.
ـ صیمری، مفلح بن حسن. (حسین). (۱٤۲۰ ق). *غایه المرام فی شرح شرایع الاسلام*. بیروت: دار الهادی.
ـ طاهری، حبیب الله. (۱٤۱۸ق). *حقوق مدنی*. چاپ دوم. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ طباطبائی، محمد حسین. (۱۳۸۲). *المیزان فی تفسیر القرآن*. ترجمه محمد باقر همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
ـ طباطبائی قمی، سید تقی. (۱٤۲۵ق). *هدایه الاعلام إلی مدارک شرایع الاسلام*. قم: انتشارات محلاتی.
ـ طبرسی، فضل بن حسن. (۱۳۷۲). *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*. تهران: انتشارات ناصر خسرو.
ـ طوسی، محمد بن حسن. (۱۳٦۵). *تهذیب الاحکام*. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
ـ ــــــــــــــ. (۱٤۰۰ق). *النهایه فی مجرد الفقه و الفتاوی*. بیروت: دار الکتب العربی .
ـ ــــــــــــــ. (۱۳۸۷ق). *المبسوط*. تهران: المکتبه المرتضویه لاحیاء الآثار الجعفریه.
ـ ــــــــــــــ. (۱٤۰۷ ق). *الخلاف*. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
ـ ــــــــــــــ. الف. (۱٤۱۳ق). *قواعد الاحکام*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ علامه حلی، حسن بن یوسف. ب. (۱٤۱۳ق). *مختلف الشیعه*. تصحیح گروه پژوهش دفتر انتشارات اسلامی. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ ــــــــــــــ. (۱٤۲۱ق). *تحریر الاحکام الشرعیه*. قم: مؤسسه امام صادق علیه السلام.
ـ ــــــــــــــ. (۱٤۱۰ق). *ارشاد الاذهان*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ عمیدی، عمید الدین بن محمد اعرج. (۱٤۱٦ق). *کنز الفوائد فی حلّ مشکلات القواعد*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ فخر المحققین حلی، محمد بن حسن. (۱۳۸۷ق). *ایضاح الفوائد فی شرح مشکلات القواعد*. قم: مؤسسه اسماعیلیان.
ـ فرطوسی حویزی، حسین. (۱٤۱٦ق). *التوضیح النافع فی شرح ترددات صاحب الشرایع*. چاپ دوم. قم: دفتر انتشارات اسلامی

وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ کلانتری خلیل آباد، عباس؛ علیمحمدی، طاهر؛ ارژنگ، اردوان. (۱۳۹۲). «تأملاتی پیرامون شرط بودن اسلام در وصی». *فصلنامه مطالعات اسلامی فقه و اصول*. ش۹٤. صص: ۱۰۵-۱۲۲.
ـ کلینی، محمد بن یعقوب. (۱٤۲۹ق). *الکافی*. قم: دار الحدیث للطباعه و النشر.
ـ کیدری قطب الدین، محمد بن حسین. (۱٤۱٦ق). *اصباح الشیعه بمصباح الشریعه*. قم: مؤسسه امام صادق علیه السلام.
ـ لطفی، اسد الله. (۱۳۷۷). «وصیت مسلمان برای کافر». *مجله مطالعات اسلامی*. ش۳۹و٤۰. صص: ۱۵۳-۱٦٤.
ـ مجلسی، محمد باقر. (۱٤۱۰ق). *بحار الانوار*. بیروت: مؤسسه الطبع و النشر.
ـ محقق حلی، نجم الدین جعفر. (۱٤۱۸ق). *المختصر النافع*. چاپ ششم. قم: مؤسسه المطبوعات الدینیه.
ـ محقق داماد، مصطفی. (۱٤۲۰ق). *وصیت تحلیل فقهی و حقوقی*. تهران: مرکز نشر علوم اسلامی
ـ محقق کرکی، علی بن حسین. (۱٤۱٤ق). *جامع المقاصد*. قم: مؤسسه آل البیت علیهم السلام.
ـ مرتضی زبیدی، محمد بن محمد. (بی‌تا). *تاج العروس من جواهر القاموس*. بیروت: دار الفکر.
ـ مفید، محمد بن محمد. (۱٤۱۳ق). *المقنعه*. قم: کنگره جهانی هزاره شیخ مفید علیه الرحمه.
ـ مقدس اردبیلی ، احمد. (۱٤۰۳ق). *مجمع الفایده و البرهان*. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
ـ مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷٤). *تفسیر نمونه*. چاپ ۳۲. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
ـ میرزای قمی ، محمد حسن. (۱٤۱۳ق). *جامع الشتات*. تهران: مؤسسه کیهان.
ـ نجفی، محمد حسن. (۱٤۰٤ق). *جواهر الکلام* . چاپ هفتم. بیروت: دار احیاء التراث العربی.

حیدری، رسول (۱۴۰۰). بررسی دگردیسی معرفتی مهدی اخوان ثالث در نگاه به مکتب رضوی. ۹ (۱). ۶۳-۸۲.
DOI: 10.22034/FARZV.2021.129232

مقاله پژوهشی

بررسی دگردیسی معرفتی مهدی اخوان ثالث در نگاه به مکتب رضوی

دریافت: ۱۳۹۹/۱/۲۴ پذیرش: ۱۳۹۹/٤/۲۱

رسول حیدری[۱]

چکیده

مهدی اخوان ثالث، شاعر توانای معاصر، از معدود شاعرانی است که با دو رویکرد متفاوت درباره امام رضا علیه‌السلام سخن گفته است. مطالعهٔ دفترهای شعری اخوان نشان می دهد که وی در دهه‌های نخستین شاعری خود نگاه خوش‌بینانه ای به ملزومات بیرونی و نمودهای اجتماعی مکتب رضوی ندارد؛ اما در اواخر دورهٔ شاعری، این تلقی جای خود را به باور و فراتر از آن عشق و ارادت قلبی به مقام امام رضا علیه‌السلام می دهد. این دگردیسی در نظام فکری اخوان ثالث به عنوان یک شاعر برجسته و دگراندیش معاصر بسیار حائز اهمیت است و نشان می‌دهد که شعر دگراندیش معاصر نیز از تأثیرات اندیشهٔ رضوی برکنار نمانده است. نظر به اهمیت این موضوع، تحقیق حاضر در پی تبیین چگونگی و چرایی این دگردیسی اعتقادی است؛ به عبارتی در این پژوهش در پی پاسخ به این سؤالیم که تغییر دیدگاه اعتقادی اخوان به جایگاه امام رضا علیه‌السلام چگونه و به چه دلایلی رخ داده است. روش تحقیق به صورت توصیفی تحلیلی است. با مد نظر قرار دادن آرا برخی صاحب نظران و با تحلیل اشعار شاعر، نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که دگردیسی معرفتی اخوان بر اساس دو فرضیهٔ «تکامل» و «تناقض» قابل تبیین است؛ بر اساس فرضیهٔ «تکامل»، شاعر با تجدید نظر در مواضع پیشین خود، سیری تکاملی را تجربه کرده و با ارادت به ساحت رضوی، بُعد دینی اعتقادی اندیشه‌اش را به کمال رسانده و بر اساس فرضیهٔ «تناقض»، شاعر تا پایان عمر در حیرت و تناقض معرفتی به سر برده است.

کلیدواژه‌ها: امام رضا علیه‌السلام، ادبیات معاصر، شعر رضوی، دگردیسی معرفتی، مهدی اخوان ثالث.

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه لرستان: Heydari.ra@lu.ac.ir

۱. مقدمه

ادبیـات معاصـر ایـران با تمـام ویژگی‌های فکـری و سـاختاری آن، برایندی از جـدال تجدّدطلبان دورهٔ مشـروطه بـا نمودهـای سـنّت ایـران کهن اسـت؛ این ادبیـات با رویکـردی نوگرایانـه، انتقادی و تکثرخـواه تـا بـه امـروز فـراز و نشـیب‌هایی را بـرای جسـتن از بسـیاری از قیـود سـنّتی پشـت سـر گذاشـته اسـت. در دورهٔ مشـروطه، نویسـندگان و شـاعران بسـیاری به پیروی از روشـنفکران و دگراندیشـان، بـا پیـش کشـیدن موضوعـات اعتقادی، بسـیاری از باورهـای عرف دینـی و مذهبی را بـه چالـش کشـیدند؛ «آنـان از یـک سـو اندیشـه‌های ناسیونالیسـم ایرانـی را تدویـن کردنـد و از سـویی تاریـخ را بـه روایـت تازه‌تـری نوشـتند و تـا توانسـتند اغـراق کردنـد و افتخـارات گذشـته را بـزرگ و بزرگ‌تـر جلـوه دادنـد. آنـان در ایـن راسـتا و بـرای بـر انگیختـن عواطـف ضـد اسـتعماری بـه تحریـک عواطـف ملـی و مذهبـی پنـاه بردنـد تا بـه ملت بگوینـد مـا روزگاری ملتـی بـوده ایم با اقتدار»(آجودانـی، ۱۳۹۳: ۱۱۷). نتیجهٔ ایـن امـر ظهـور شـاعران و نویسـندگانی چـون «میرزاده عشـقی» در آن دوران و « اخـوان ثالـث » در دورهٔ معاصـر بـود کـه بـا تاکیـد بر ناسیونالیسـم ایرانی، منتقـد سـنّت دینـی و مذهبـی حاکـم بـر جامعـه ایرانـی بودنـد. اگـر شـاخصه‌های فکـری اخوان را در چنـد مـورد انگشت‌شـمار خلاصـه کنیـم، بـی گمـان دل‌مشـغولی هـای دینـی و اعتقـادی از مهم‌تریـن آن‌هاسـت.

یکـی از مفاهیـم اساسـی در حـوزهٔ تشـیع و از آن میـان تشـیّع ایرانی، «سـیره رضـوی» و جایگاه امـام رضـا ﷺ اسـت کـه تاثیرانکارناپذیـری در فرهنـگ ایرانـی و بـه ویـژه در متـون نظم و نثـر ادب فارسـی داشـته اسـت. در ادبیـات معاصـر نـه تنهـا از ایـن تأثیر کاسـته نشـده بلکـه با نگـرش های مختلـف و شـیوه‌های متنوع‌تـری نمایـان شـده اسـت. بـا وقـوع انقـلاب اسـلامی و پر رنگ شـدن موضوعـات فرهنگـی اعتقـادی، گـروه قابـل توجهـی از شـاعران در حـوزهٔ شـعر آیینـی و ولایـی و ادبیـات پایـداری، بـا تمرکـز بـر شـخصیت اثرگـذار امـام رضـا ﷺ و پیونـد آن بـا مبحـث ولایـت، اخـلاق و سـبک زندگـی اسـلامی، بیـش از پیـش بـر اهمیـت جایگاه سـیره رضـوی تاکیـد کردند. بـا توجـه بـه اهمیـت مقـام شـعری اخـوان ثالـث در ادبیـات معاصـر، آگاهـی از جهت‌گیری‌هـای اعتقـادی و بـه خصـوص نگـرش او بـه مکتـب و فرهنـگ رضـوی اهمیـت ویـژه‌ای دارد.

۱-۲. بیان مسئلهٔ پژوهش

شعر اخوان علاوه بر توجه به موضوعات مرتبط با ایران باستان و موضوعات اجتماعی و موضع‌گیری‌های سیاسی، منعکس‌کننده برخی اظهارات دینی و اعتقادی اوست. مطالعه آثار او به خصوص مقایسه بین دفترهای اولیه و دفترهای اخیر او نشان می‌دهد که نوعی ناهماهنگی در متن سروده‌های او در نگاه به مقام امام رضا (علیه‌السلام) و توسل به او و آداب و مناسک مرتبط با این عقیده وجود دارد. وجود این تنوع و تفاوت و علاقه به واکاوی جنبه‌های این تضاد، انگیزهٔ اصلی برای انجام این پژوهش بوده است. از آنجا که برای پی بردن به مشخصه‌های اعتقادی یک شاعر، لازم است منظومهٔ فکری و نظام معرفتی او را به عنوان یک کل در نظر گرفت تا از این طریق به نتیجهٔ مشخص و شفاف‌تری دست یافت، بر این اساس داوری دربارهٔ اخوان و اظهارات او راجع به امام رضا (علیه‌السلام) و ملازمات این عقیده، نیاز به شناخت جهان‌بینی او دارد؛ بر خلاف نگاه معمول که اخوان را شاعری بی اعتنا به اعتقادات دینی معرفی می‌کند، وی از جمله شاعرانی است که مقولهٔ دین و مذهب را سخت جدّی گرفته است؛ دل‌مشغولی او با دین، حتّی در انتخاب نام فرزندان و کتاب‌هایش نیز بی تأثیر نبوده است. او بر خلاف شاعری چون شاملو که اساساً منطق دینی را بر نمی‌تابد، به آموزه‌های دینی علاقه‌مند است؛ اما به نظر می‌رسد در گزینش‌های اعتقادی خود دچار نوسان و تشکیک است و در برهه‌های مختلف به آیین‌ها و ادیان مختلفی علاقه‌مند شده است؛ توجه او به زردشت پیامبر ایرانی و باستانی از شناخته‌ترین جنبه‌های تفکر اوست. این دلبستگی، حاصل انس و الفت دیرین و عمیق او با آموزه‌های زردشتی است. از طرفی مزدک نیز مورد ستایش اوست؛ از این جهت که معتقد است که مزدک بر خلاف زردشت که تعالیم‌اش بیشتر اعتقادی و آیینی است، دربارهٔ مسائل اجتماعی و تربیتی بیشتر و ملموس‌تر سخن گفته است. وی مزدک را تالی یا به تعبیر خودش «مکمل و مجدِّد» تعالیم زردشت می‌داند. اندیشه‌های اشتراکی و به تعبیری کمونیستی مزدک مهم‌ترین عامل علاقه‌مندی اخوان به اوست(اخوان، ۱۳۹۰ت: ۱۵۶). مانی، سومین پیامبری ست که اخوان بلافاصله پس از زردشت و مزدك به عنوان پیامبری ایرانی ستوده است؛ بودا، پیامبر هندوان نیز به دلیل ویژگی‌های خاصّ

شخصیتی، به خصوص روح صوفی منشی و دنیاگریزانه‌اش، سخت مقبول طبع اخوان واقع شده است؛ امّا «مزدشت» راهکار نهایی او برای تحقّق آمال شاعرانهٔ اوست؛ ترکیبی از نام مزدك و زردشت: «مزدشت، نامی پیوندی است که من از «مزدك و زردشت» آن دو دریا، دو خورشید جاودانه ساخته‌ام، نام شخص خاصّی نیست. من چنین اندیشیده‌ام که مزدشت پیوندی و ترکیبی از میوه‌ها و نتایج زیبا، خردمندانه و امروزین اندیشه‌های آسمانی و زمینی زردشت و مزدك تواند بود»(اخوان، ۱۳۸۹ب : ۳۱۱) آیینی که به گفته خودش یک نفر پیرو دارد و آن خود اوست و در آن دورهٔ اسباب طعنه و سرزنش بسیاری از شاعران و منتقدان را فراهم کرده بود(عظیمی و طیّه، ۱۳۹۳: ۹۳۵).

یکی آزاده مردم، ساده اندیش — ندانم چند و چون مکر و فن‌ها
نه شرقی و نه غربی و نه تازی — همی گویم نه پرچون پر سخن ها
راه آزادگر «مزدشت» پویم — نه راه غرب و شرق و راهزن ها

(اخوان،۱۳۸۹ب : ۱۳٤)

درکنار علاقه‌مندی شاعر به ادیان پیش از اسلام، با مجموعه‌ای از دیدگاه‌های نسبتاً متضاد دربارهٔ دین اسلام مواجه‌ایم. تردیدی نیست که اخوان در سال‌های آغازین شاعری خود، اغلب به هر آنچه «میراث تازیان» است می تازد و حتی در مواردی برخی اعتقادات اسلامی یا دست کم شیعی را به چالش می‌کشد؛ با این حال شاعر خود را از هر گونه اتّهامی مبرّا می‌داند و معتقد است که اظهاراتش از سنخ ستیزهٔ دینی نیست و روی سخن او با اعراب است؛ «اشتباه نکنید آنچه من در این زمینه می‌گویم ربطی به دین اسلام ندارد. هوچی ها و مغرضان داد و قال نکنند... مشتی غارتگر و مهاجم عرب از بنی امیّه و بنی عباس بودند که به بهانهٔ رواج اسلام، مرتکب چه بسیار جنایت‌ها شدند که روح اسلام از آن بسا که بیزار هم باشد»(همان، ب: ٦٤). برخی از سروده های وی نیز به طور کلی انکار ادیان و پیام آورانش است و با عصیان همراه است؛ اشعاری چون خفتگان، از آن سوی پایان و مرداب از این سنخ هستند(همان، ۱۳۸۹ الف: ٤١، ۸۹ و ١٣٤). او در نگاه به

ادیان، جنبه‌هایی را تأیید می‌کند که همسو با اخلاق و فضیلت انسانی است؛ به عبارت دیگر، ملاك و معیار او در برتری یک عقیده، میزان توجه به معیارهای انسانی در گفتار و عمل است و به همین سبب، هر نوع جناح‌بندی و فرقه‌سازی مذهبی و ایدئولوژیک را تقبیح می‌کند: «امروز مذهب، خاصّه برای کسانی که یك سر و گردن از محیط خود بالاترند و مواریث گذشته را سبك سنگین میکنند، مسئله مهمی نیست، آنچه مهم است شیوه تفکّر و بینش آدمیان روشن‌اندیش است... آنچه مهم است این است که انسان امروز با شمّ و بینش بشری و اجتماعی، به حقایق زندگی آزاد و شرافتمند امروز آشنا باشد. این‌هاست آنچه مقدّس و شریف است»(همان، ۱۳۴۸: ۱۰۱-۱۰۲).

موضوع حائز اهمیت دیگری که توجه به آن ضرورت دارد، جایگاه اخوان در «شعر آیینی» است؛ عمدتاً در پژوهش‌هایی که دربارهٔ شعر اخوان انجام می‌شود سبک و زبان شعری او مورد توجه است و در حوزهٔ فکری نیز باستان‌گرایی و دیدگاه‌های او دربارهٔ سیاست و جامعه، بخش پررنگ تحقیقات اخیر را تشکیل می‌دهد اما از منظر «شعر آیینی» سروده‌های اخوان جایگاه درخور توجهی دارد. از این میان، سروده‌های آیینی او دربارهٔ مقام و منزلت امام رضا علیه‌السلام هم از نظر کمّی، هم از نظر کیفی و استواری سخن، در سطح بالاتری از بسیاری از شاعرانی است که در حوزهٔ شعر ولایی و آیینی مطرح هستند و این مسئله‌ای است که در پژوهش مرتبط با اخوان از آن غفلت شده است.

۱-۳. پرسش‌های پژوهش

۱. سیر تطور فکری و اعتقادی اخوان دربارهٔ جایگاه و منزلت امام رضا علیه‌السلام چگونه است؟

۲. دگردیسی معرفتی اخوان را در نگاه به مکتب و فرهنگ رضوی، بر چه اساسی و بنا به چه دلایلی می‌توان تبیین و توجیه کرد؟

۱-٤. اهداف و اهمیت پژوهش

بنـا بـر مقدّمـات یـاد شـده، هـدف ایـن پژوهش، بررسـی سـیر تطـوّر معرفتـی اخـوان در نـگاه به مکتـب رضـوی و نهایتـا تحلیـل علـل و ریشـه‌های دگردیسـی و چرخـش اعتقـادی او دربـارۀ امـام رضـا ﷺ اسـت. بـه ایـن منظـور سـعی بـر آن اسـت بـا مقایسـۀ محتـوای اشـعار و دلالت‌هـای معنایـی آن، همچنیـن مـد نظـر قـرار دادن تاریـخ ایـن اشـعار (بـر اسـاس ترتیـب چـاپ) چگونگی و چرایـی ایـن تغییـر دیـدگاه را دریابیـم. ایـن دگردیسـی و تغییـر از آن‌جـا کـه متعلّـق بـه یکـی از شـاعران برجسـته معاصـر اسـت، اهمیـت بسـزایی دارد و نشـان می‌دهـد کـه شـعر دگراندیـش معاصـر نیـز از تأثیـرات اندیشـه رضـوی برکنـار نمانـده اسـت.

۱-۵. روش تحقیق

روش تحقیـق بـه صـورت توصیفـی تحلیلـی اسـت؛ در ابتـدا شـواهد شـعری مرتبـط بـا موضوع تحقیـق از میـان اشـعار شـاعر، انتخـاب شـده و در مرحلـه بعـد بـا اسـتناد بـه کتاب‌هـای جنبـی دیگـری کـه در تقویـت بحـث موثـر بـوده، نقـد و بررسـی شـده اسـت.

۱-٦. پیشینه تحقیق

از پژوهش‌هایـی کـه دربـارۀ موضـوع ایـن پژوهـش صـورت گرفتـه اسـت، می‌تـوان بـه ایـن موارد اشـاره کـرد: توفیقـی (۱۳۹۸) در مقالـه‌ای بـا عنـوان «مشـهد و عناصـر هویتی آن در شـعر مهدی اخـوان ثالـث» بـه موضوعاتـی کـه در ارتبـاط بـا خراسـان اسـت و در شـعر اخـوان بازتـاب یافتـه، پرداختـه اسـت؛ موضوعاتـی چـون روابـط شـخصی اخـوان بـا مـردم خراسـان، لهجۀ مشـهدی در شـعر اخـوان، تاثیرپذیـری او از سـبک خراسـانی و مـواردی از ایـن دسـت. در ایـن میـان، حضـور امـام رضـا و حـرم رضـوی در شـعر اخـوان بـه صـورت توصیفـی و کوتـاه بررسـی شـده اسـت. بادلـو، امیراحمـدی و عشـقی سـردهی (۱۳۹۷) نیـز در پژوهشـی بـا عنـوان «بررسـی مولفه‌هـای اعتقـادی در اشـعار اخـوان ثالـث و احمـد شـاملو از دریچـۀ نظریـۀ بینامتنیـت»، تاثیر کلام قـرآن و احادیـث و روایـات را در شـعر ایـن دو شـاعر بررسـی کرده‌انـد. بیـگ زاده و شـاهرخی (۱۳۹۷) در

پژوهش خود با عنوان «تحلیل تقابل واژگانی شعر رضوی دفاع مقدس» با بررسی اشعار رضوی شاعران دفاع مقدس به تحلیل زبانی و ساختاری این اشعار با تاکید بر تقابل زوج‌های واژگانی و معنایی پرداخته و تاثیر آن را در شناخت ساختار متن یادآور شده‌اند. رحیمی زنگنه و بیگ زاده (۱۳۹۷) در پژوهش دیگری در حوزه شعر معاصر با عنوان «جلوه‌های پایداری در مناظره‌های امام رضا ﷺ و سروده‌های صفارزاده و گرمارودی» به این نتیجه رسیده‌اند که این دو شاعر، در سروده‌های خود به مفاهیمی چون شجاعت در رویارویی با منکران، آزاد اندیشی، شکیبایی، آگاهی بخشی و مواردی از این دست که در مناظرات امام رضا ﷺ نمود دارد، توجه ویژه‌ای داشته‌اند. بیگ زاده و الماسی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «جلوه‌های اوصاف رضوی در خراسانی‌های یدالله بهزاد کرمانشاهی» به تحلیل محتوای شعر شاعر پرداخته و با اشاره به فضیلت‌های امام رضا ع از زبان شاعر، آن‌ها را دسته‌بندی و بررسی کرده‌اند. بیگ زاده و کیانی (۱۳۹٤) در مقالهٔ «شعشهٔ خورشید خراسان در مثنوی مادر آهوان احمد عزیزی» پیام این مثنوی آیینی را غریب‌نوازی امام رضا ﷺ عنوان کرده و آن را نجوای انسان غریب امروزین دانسته‌اند. به طورکلی اغلب پژوهشگران، هر یک از زاویه‌ای به این تاثیرات توجه کرده‌اند و پژوهش مستقلی که به طور خاص به دگردیسی فکری اخوان در نگرش به جایگاه امام رضا ﷺ پرداخته باشد، یافت نشد.

۲. بحث

۲-۱. سیر دگردیسی معرفتی اخوان در نگاه به مکتب رضوی

جست‌وجو در دفترهای شعری اخوان، از «ارغنون» تا دفتر «سال دیگر ای دوست ای همسایه» که جدیدترین اشعار منتشر شده اوست، نشان می‌دهد که علاوه بر تشتّتی که عموماً در الهیّات او وجود دارد به طوری که هم از دین زردشتی و مزدکی سخن می‌گوید، هم از آیین بودایی، هم از اسلام، مواضع او به طور خاص در نگاه به اسلام نیز یک‌دست

و همسو نیست. از این رو در مواضع او درباره بسیاری از مباحث اسلامی با دو رویکرد مواجه‌ایم: گرایش‌های غیر همسو که اغلب مربوط به دوره جوانی اوست و گرایش‌های همسو که بیشتر مربوط به اواخر دورهٔ شاعری اوست.

مواردی چون عصیان در برابر خداوند، نقد برخی سنن دینی، گرایش به آیین‌های زرتشتی و مزدکی و مانوی، نقد متولیان دینی، می و مستی، تغزّل‌های جسمانی و فرودین و موضوعاتی از این دست می‌تواند به عنوان برخی مسائل غیر همسو با معتقدات اسلامی در شعر اخوان بررسی شود. از طرفی موضوعاتی چون ستایش خداوند، بازتاب آیات و مفاهیم قرآنی، تکریم پیامبر ﷺ و ائمه علیهم‌السلام به خصوص امام رضا علیه‌السلام، توجه به عرفان اسلامی و... مواردی است که همسو با معتقدات اسلامی است. بسامد بالای موضوعات اخیر در دو دفتر پایانی او، این دگردیسی را تایید می‌کند. از این میان امامت امام رضا علیه‌السلام، عظمت و شأن او و بالطبع تقدّس حرم و ثواب زیارت مرقد مطهرشان، آداب و ادعیه‌ای که زائران در زیارت مرقد به جا می‌آورند و حتّی حرمت زائران امام رضا موضوعاتی است که در دین اسلام و به طور خاص در مذهب تشیّع بدان‌ها تأکید شده است. رویکرد اخوان در حیات شعری خود به این مسائل، یک‌دست نیست و نشان از تکامل معرفتی یا تغییر رویه و دگردیسی در جهان بینی دینی او بخصوص در نگاه به ساحت رضوی دارد. این دگردیسی و فراز و نشیب خاص دیدگاه مذهبی و اعتقادی او نیست و حتّی شیوه شعری او را نیز به چند دوره تقسیم کرده‌اند(زرقانی، ۱۳۸۳: ٤٢٦). در یک نگاه کلی، اخوان در دو دورهٔ متفاوت، دو نگاه متفاوت به مکتب رضوی دارد:

۲-۱-۱. دورهٔ نخست؛ نقد و اعتراض

همان طور که پیش تر گفته شد، اخوان در اوایل حیات شعری خود دلبستگی فراوانی به میراث ایران باستان دارد. این دلبستگی گاه در کسوت توجه به اسطوره‌ها و پهلوانان ایرانی است، گاه در علاقه‌مندی به زبان کهن و گاه در دلبستگی به آموزه‌های ادیان ایران باستان و پیامبران‌شان است. تلقی و برداشت اخوان در این دوران، همانند شاعران آرکائیست مشروطه نظیر عارف قزوینی و میرزاده عشقی این است که وفاداری به ایران

باستان در مخالفت و تقابل با باورهای مذهبی رایج روزگارشان نمود و مصداق پیدا می‌کند. از این نظرگاه است که اخوان در این سال‌ها خراسان را با فردوسی و پهلوانان شاهنامه می‌شناسد و توجه کمتری به نفوذ معنوی و جایگاه فرهنگ رضوی در مشهد دارد؛ از طرفی به نظر می‌رسد اخوان همانند بسیاری از شاعران که معمولا در آثار اولیهٔ خود خط مشی مشخصی در جهت‌گیری های فکری و اعتقادی خود ندارند، تحت تاثیر هیجانات آرمان‌خواهانه دورهٔ جوانی قرار گرفته است.

اشعار این دوره اغلب از دفتر «زمستان» است؛ یعنی دومین دفتر شعری اخوان بعد از ارغنون و حاصل تأملات و عواطف او در سال‌های پرشور جوانی که سال ۱۳۳۵ به چاپ رسید. نقدهای دینی او در این سال‌ها بی پرواتر و تند و تیزتر است و به خصوص سروده‌های او در دفتر «ارغنون» نشان می‌دهد که دیدگاه‌های دینی و نظام فکری‌اش، خالی از مواضع هیجانی و عاطفی نیست. مهم‌ترین و آشکارترین رویکرد انتقادی او، نگاه منفی شاعر به تاثیر بارگاه رضوی بر خراسان آن روزهاست که در دو بیت در دفتر ارغنون آمده است؛ شعری که سال ۱۳۲٦ یعنی در ۱۹ سالگی در مشهد سروده است. اخوان در توضیحات این دو بیت نوشته که خواننده مختار است به جای «عزیزی»، «امامی» به کار برد. مصرع نخستین چنین است: ری دماوندی دارد، همدان الوندی...(اخوان، ۱۳۸۸، ج۱: ۱٤۷).

بنا به مستندات تاریخی، مراودات فرهنگی امام رضا علیه‌السلام در مرو و توس و منش و رفتار ایشان در سال‌های ورود، مردم آن دیار را مشتاق خود کرد و چهرهٔ فرهنگی خراسان را هم در زمان حیات او و هم بعد از شهادت ایشان تغییر داد. خراسان امروز نیز تحت تاثیر وجههٔ علمی، سیاسی و قدسی اوست تا جایی که سبک زندگی اسلامی در خراسان امروز متاثّر از حضور معنوی ایشان است(حسین پور، ۱۳۹٦: ۲۱) با این حال اخوانِ عصیانگرِ آن روزها چهرهٔ فرهنگی شهر را نمی‌پسندد. در دو سروده از دفتر «زمستان»، نگرش اخوان به اقامه نماز و زیارت حرم مطهر و التزام مردم مشهد به این مقدّسات با انتقاد و سرزنش همراه است:

ششصد هزار انسان که برخیزند و خسبند/ با بانگ محزون و کهنسال نقاره/ دایم وضو را نو کنند و جامه کهنه / از ابروی خورشید تا چشم ستاره / وز حاصل رنج و تلاش خویش محروم(اخوان، ۱۳۹۰الف: ٦٨) اخوان این شعر را در شهریور سال ۱۳۳۱، در ۲۵ سالگی در مشهد سروده و ناگفته پیداست که سخن از صدای نقارهٔ حرم و به تبع آن وضو گرفتن مردم برای اقامهٔ نماز است. به نظر می‌رسد تأسف وی از چنین مشاهداتی بیشتر از آنکه به معنی مخالفت با اعتقادات مردم باشد، متوجّه این مسئله است که مردمی چنین کوشا در امر دین، در رسیدن به حقوق انسانی و رفع نیازهای مادّی خود کاهل و بی نصیب‌اند. در شعری دیگر به نام «خفته» دقیقاً با مضمونی مشابه شعر قبلی مواجه‌ایم: توصیفی تیره از صدای نقاره و اذان و سخن از غفلت و انفعال مردم: آمد مرا به گوش غریوی که می‌کشید/ نقّاره با تغنّی منحوس و دلخراش/ ناقوس شوم مرده دلان است کز لحد/ سر بر کشیده‌اند به انگیزه معاش/ .../ توأم به این سرود پر ابهام مذهبی/ در آسمان تیره نعیب غراب‌ها/ گفتی ز بس خروش که می‌آمدم به گوش/ «غلتان شدند از بر البرز آب‌ها» ...(همان: ٦-۳۳)

با اینکه اخوان اهل مشهد است و بارها از تعلّق خاطر خود به خراسان سخن گفته و از بزرگان آن دیار، از مرادش فردوسی گرفته تا ادبایی چون محمود فرّخ، گلشن آزادی، عماد خراسانی و دیگران به نیکی یاد کرده، امّا در مقاله‌ای با عنوان «توس دیروز، مشهد امروز» از تعصّب و جهل عده‌ای انتقاد کرده است(اخوان، ۱۳۸٤: ۲۱۵) در شعر «نظاره» از دفتر «زمستان» هم که در همان شهریور ۱۳۳۱ در مشهد سروده، با نگاهی تیره و منفی، تلقی مذهبی و سنتی مردم خراسان را نقد کرده است: باز فتادم به خراسان مرگبار/ غمزده، خاموش، فروخفته، خصم کام/ دزدی و بیداد و ریا اندر آن حلال/ حرّیت و موسقی و می در آن حرام(همان: ٦٥).

نگاه اخوان در این سال‌ها اومانیستی است و اساساً اعتقادی به قدسیّت نقاره و زیارت و نظایرش ندارد. حتی به ادیان نیز با نگه انسانی می نگرد؛ زردشت را می پسندد چون گمان او این است که به آزادی انسان ارج نهاده(همان، ۱۳۸۹ب: ۱۳٤ و ۱۵۷) و مزدک را می‌ستاید چون به زعم او به برابری و اشتراک منافع انسان‌ها رای داده است(همان، ۱۳۹۳،

ج۳: ۱۶۳ و ۲۳۸) و مانی و بودا را به دلیل ترویج اخلاق انسانی شایسته درود می‌داند(همان، ۱۳۸٤: ۱۰۱ و ۱٦٦). این نوع اعتراضات روحیه غالب اخوان در طرح اینگونه مسائل است. اخوان اعتقاد دارد که «ارج از سودمندی خیزد و زیباییِ هر کار انسانی» (همان، ۱۳۹۰ب: ٦۱-٦۰) و این شعار همیشگی او در برخورد با این مسائل است. در مؤخره «از این اوستا» نیز همین عقیده را می‌بینیم: «به نظر من هیچ امری «ثابت و مقدّس» نیست مگر آنکه برای زندگیِ عالیِ روحی، سودمند و لازم باشد. برای یک «شرف طبیعی» لازم باشد، مسلماً بسیاری و شاید تمام قیود و سنّت‌هایی که ما داریم و به تحمیل بر جامعه ما جاری و حاکم است، غیر لازم و عبث و نابهنجار است»(همان، ۱۳۹۰ت: ۱٦۰) با این نگاه و طرز تلقی است که بسیاری از مقدّسات برای او رنگ می بازد و آن‌ها را از مقوله امور «غیرلازم و نابهنجار» می‌داند.

۲-۱-۲. دورهٔ پسین؛ ستایش و ارادت

این دوره، سال‌هایی را شامل می‌شودکه شاعر، مکتب رضوی را به عنوان اصلی مهم و تاثیرگذار می‌پذیرد و پای فراتر نهاده، به دفاع از مقام امام رضا علیه‌السلام می‌پردازد. اخوان تعریف خاص و متفاوتی از «شعر» دارد که می‌توان این تحوّل فکری را بر اساس این تعریف تبیین کرد؛ او معتقد است که «شعر محصول بی تابی های آدمی است در لحظاتی که آدمی در پرتو شعر برتر و شعور نبوت قرار می‌گیرد»(همان، ۱۳۸۲: ۳۹٤). آنچه پیوند دهنده ستایش‌های اخوان از امام رضا علیه‌السلام با این تعریف است، تأکید او بر «آفرینش شعر در لحظه‌های بی تابی» است؛ لحظه‌هایی که شاعر به شعور و دریافتی می‌رسد که او را وادار به آفرینش شعر می‌کند؛ از بین چهار سروده اصلی او در ستایش امام رضا علیه‌السلام، دست کم دو شعر (یا علی بن موسی الرضا علیه‌السلام و علی بن موسی الرضا ای شهی...) که از نظر کمّی هم غالب اشعار او را در ستایش امام رضا علیه‌السلام تشکیل می‌دهد، به نحو روشنی حاکی از نوعی بی تابی و درماندگی است؛ لحظه‌هایی که شاعر در معرض همان یافت و شعور متعالی قرار گرفته و نتیجه آن آفرینش این اشعار شده است. اخوان در مقدمهٔ یکی از این اشعار، سروده خود را «شکوا و توسّل» دانسته نه «لقلقه لسان» که در واقع تأییدی

است بر اینکه این سروده‌ها در «لحظات بی تابی» رخ داده است. بر این اساس شاعر در این دوره با «شعور» و یافتی متعالی و متفاوت از دورهٔ اول به منزلت و مقام رضوی نگریسته است.

اگر بخواهیم بر اساس ترتیب انتشار دفترهای شعری اخوان استدلال کنیم، یافته‌ها نشان می‌دهد تقریبا همهٔ سروده‌هایی که شاعر به تأیید و تمجید اسلام و تشیّع و بزرگان دین پرداخته دو دفتر اخیر اوست؛ به علاوه مقاله‌ای با عنوان «آیات موزون افتاده قرآن کریم». در تاریخ ادبیات ما بسیاری از شعرا و عرفا نظیر ناصرخسرو، سنایی، عطّار و حتّی در دورهٔ معاصر شاعری چون شهریار، در نیمه راه زندگی و تجدید نظر در برخی باورها، به مسائل اعتقادی رغبت بیشتری نشان داده‌اند. به نظر می‌رسد اخوان نیز از این حکم مستثنی نیست. تأمل در آثار اخیر او (به خصوص در دفترهای دوزخ اما سرد، در حیاط کوچک پاییز در زندان و زندگی می‌گوید امّا باید زیست) از نوعی تغییر در جنبه‌های فکری و معرفتی او پرده بر می‌دارد. این تغییر بیشتر از آنکه در ساحت زبان باشد، به چگونگی درک او از هستی بر می‌گردد؛ اخوانِ آتشین دمِ پرجوش و خروش، در این دوره به شاعری آرام و اندیشمند بدل می‌شود. شعله‌های سرکش شعرش فرو می‌نشیند اما شعور هستی شناسانه‌اش رنگ پختگی می‌گیرد. «موضوعاتی چون رابطهٔ انسان و خدا، زروانیسم، اسلام و تشیّع، مرگ اندیشی و مواردی از این دست موضوعات برجسته و وجه غالب اندیشگی سروده‌های اخیر اوست»(حیدری، ۱۳۹۳: ۲۹) توجه به امام رضا علیه‌السلام و ارادت به ساحت او نیز محصول تحول فکری او در این دوران است. اخوان در این سال‌ها شاعری است آرام و معتقد که در کسوت شاعری مسلمان و حتّی شاعری سخت دلبسته به تشیّع سال‌های پایانی شاعری‌اش را سپری می کند؛ برای مثال در مقاله «آیات موزون افتاده قرآن کریم» از اینکه کفّار پیامبر را «شاعر» می نامند اظهار ناخرسندی می کند و از مقام نبوّت دفاع می نماید(اخوان، ۱۳۷۳: ۱۹٤). در دفتر «تو را ای کهن بوم و بر...» نیز برخی از اشعار او، ترجمه‌های منظوم او از کلام حضرت علی علیه‌السلام است. ماجرای اندوهبار کربلا و شهادت امام حسین علیه‌السلام نیز که بازتاب گسترده‌ای در شعر فارسی داشته، در دل مهدی اخوان ثالث هم راه گشوده و او را به دفاع از حقانیت حسین بن علی علیه‌السلام و همدردی با او واداشته است. (همان،۱۳۸٤: ۲۹۲).

امّا از بین ائمه، حضرت رضا علیه السلام از آن جهت که در مشهد مدفون هستند و اخوان بیش از دیگر بزرگان دین به ایشان پرداخته، حائز اهمیّت است. اخوان در این سال‌ها، از شدّت و حدّت اعتراضات و جبهه گیری های اعتقادی خود کاسته و هم گام با معتقدات مذهبی مردم خود، بیش از پیش ارادت خود را به ائمه دین به خصوص امام رضا علیه السلام نشان داده است. در تك بیتی که در راه مشهد سروده است، ارادت او آشکار است:

در ره توسم چه باک ار برف و سیل و آتش آید سالک راه رضا را هر چه پیش آید خوش آید!

(همان، ۱۳۸۹ب: ۳۵٤)

از مهم‌ترین سروده‌های اخوان در مدح و منقبت حضرت امام رضا علیه السلام سروده‌ای است که تا سالهای اخیر در دفترهای او چاپ نشده بود. یکی از این سروده‌ها در کتاب «نامی و نامه ای از مهدی اخوان ثالث» به وسیله جعفر پژوم منتشر شده که به گفته مولفِ کتاب، شعر را مزدك علی، پسر اخوان، در اختیار او قرار داده است(پژوم، ۱۳۸۱: ۱۰). این سروده که در مهر سال ٦۱ سروده شده بود، برای اولین بار سال ۹۳ در دفتر «سال دیگر ای دوست ای همسایه» منتشر شد. علّت تأخیر در انتشار این شعر هم خود موضوعی قابل بررسی است. محتوای شعر از اعتقادی راستین و درونی اندوهناك حکایت می‌کند و با روحیه و فضای شعری دفترهای قبل شاعر تفاوت دارد. برخی سطرهای این سروده: ای علی بن موسی الرّضا! ای پاکمرد یثربی! در توس خوابیده/ من تو را بیدار می‌دانم/ زنده‌تر، روشن‌تر از خورشید عالمتاب/ از فروغ و فرّ شور و زندگی سرشار می‌دانم/.../ ای (چو بختم) خفته در آن تنگنای زادگاهم توس/ - درکنار دون تبهکاری که شیرِ پیرِ پاك آیین، پدرت/ آن روح رحمان را به زندان کُشت-/ من تو را بیدارتر از روح و راه صبح، با آن طرّه زرتار می‌دانم/ .../ مهربان خورشید تابنده!/ این غمین همشهریِ پیرت/ این غریبِ ملك ری، دور از تو دلگیرت/ با تو دارد حاجتی، دردی که بی شكّ از تو پنهان نیست/ وز تو جوید (در نمانی) راه و درمانی/ جاودان جانِ جهان! خورشید عالمتاب!/ این غمین همشهری پیر غریبت را، دلش تاریك تر از خاك/یا علی موسی الرّضا! دریاب!/ چون پدرت این خسته دل

زندانیِ دَردی روان کُش را/ یا علی موسی الرّضا دریاب! درمان بخش!/ یا علی موسی الرّضا دریاب!(اخوان، ۱۳۹۳: ۲۸).

سرودۀ بالا در تعارض تامّ با اشعاری است که در بخش دورۀ نخستین شاعر آمد که چرخش فکری را آشکار می‌کند. علاوه بر این سروده، قطعه‌ای بلند نیز در ابتدای کتابِ «دفترهای زمانه»(بدرودی با مهدی اخوان ثالث و دیدار و شناخت م.امید)(طاهباز، ۱۳۷۰: ۱۱-۱۳) و با دستخط خود اخوان آمده که سال ۹۳ در آخرین دفتر شاعر (سال دیگر ...) منتشر شده است. طاهباز در چند و چون این قطعه توضیحی نداده؛ اما پس از چاپ در دفتر اخیر، اخوان دو صفحه توضیح بر آن افزوده است. در ابتدای این مقدّمه، دلبستگی و ارادت خالص شاعر به ساحت حضرت رضا علیه‌السلام و تغییر بنیادین در نظام معرفتی او آشکار است: «شکوا و توسّلی است به حضرت امام علیّ بن موسی الرضا، درود بر او، درود پاکان و نیکان، نه لقلقه لسانِ هر ریش مصلحتیِ ناپاک درون که دور باد از امام شهر ما خراسانیان»(اخوان، ۱۳۹۳: ۱٤٥) برخی از ابیات این قطعه:

علی بن موسی الرّضا ای شهی — که بر درگهت کوسِ دولت زنند
شهی کو جبین بر زمینت نسود — بر او ز آسمان داغِ نکبت زنند
حسودانم از مکمن حقد و خبث — سنان جفا، تیر طعنت زنند
به نام تو آراستم این سرود — کز آن سکّه سرّ صفوت زنند
مهل یا علی بن موسی الرّضا — که بر کشت من سمّ و آفت زنند
تو از آن مایی و ما زآن تو — گواهان بر این، مُهرِ صحّت زنند
الا یا علی بن موسی الرّضا — که صبح و شبت کوس حشمت زنند
بسا پنج نوبت زنان بر درت — پشیمان، سر ترک و نوبت زنند
تو هشتم امامی، دو نوبت کم است — بگو دست کم هفت نوبت زنند

(همان: ۱٤۷)

در فروردین ٦٧ اخوان «بیمار گونه و گریزان از بمب و موشکِ جنگ تحمیلی» به توس می‌رود و به محض ورود قصیده‌ای می‌سراید. این قصیده با همان سبک و سیاق خراسانی است و پس از بهاریه با مدح امام رضا ﷺ و نهایتا هجو صدام پایان می‌یابد. برخی ابیات:

از ری ز مهلکِ جنگ، جستم به مأمن توس — در زادبومِ خودم، بهتر امان و ضمان
در ظلِّ بوالحسنم، هشتم امامِ همام — حبل المتین درش، ملجای معتصمان
همنام و نسل علی، آن برترِ ازلی — سالار لم یزلی، زو محرم حرمان

(همان: ۱۲۹)

از نظر زمانی، آخرین شعری که از اخوان درباره امام رضا ﷺ منتشر شده ، سه بیت است از قصیده‌ای ناتمام که تاریخ سرایش آن اردیبهشت ٦٧ است. مانند ابیات فوق، سخن از بازگشت به توس (مشهد) است و اظهار ارادت به امام رضا ﷺ:

بعدِ چل سال که ری داشت چو محبوس مرا — می کشد خاک، دگرباره سوی توس مرا
کاش زآغاز نمی آمدم از توس به ری — که به انجام نبود این همه افسوس مرا
من که دست پدر خویش نمی بوسیدم — مشهد توس فراخواند به پابوس مرا

(همان:۱۱۳)

۲-۲. واکاوی زمینه‌ها و علل دگردیسی معرفتی در اندیشهٔ رضوی اخوان

در بررسی زمینه‌ها و علل این دگردیسی می‌توان قائل به دو دیدگاه شد؛ «تکامل» یا «تناقض». بر اساس فرضیه تکامل باید گفت که بر اساس ترتیب تاریخی سروده‌هایی که در آن باور به مکتب رضوی که البته بیشتر نمود بیرونی و برخی آداب و مناسک را شامل می‌شود، کمرنگ است مربوط به دورهٔ جوانی شاعر است و ستایش‌ها و ارادت‌های او به امام رضا ﷺ در آخرین دفترهای او نمود می‌یابد. بر این اساس می‌توان گفت

کـه شـاعر پـس از اندیشـیدن و چنـد و چـون کـردن دربـارۀ برخـی اعتقـادات دینـی و مذهبـی بـه خصـوص تعالیـم رضـوی، تغییـر رویـه داده و منفی‌نگـری و سـتیزه‌هایش بـه خشـوع و تسـلیم و اظهـار ارادت بـدل شـده و بـه نوعـی اندیشـۀ دینـی او بـه «تکامـل» رسـیده اسـت. ایـن احتمـال، امـر بعیـد و دور از ذهنـی نیسـت. بسـیاری از بـزرگان در برهـه‌ای از عمـر، در باورهـای خـود تجدیـد نظـر کـرده و رفتـاری متفـاوت پیـش گرفته‌انـد. شکسـت‌های اخـوان در زندگـی شـخصی، نـا امیـدی او از تغییـرات مثبـت اجتماعـی کـه دفتـر «آخـر شـاهنامه» نمـود آشـکار آن اسـت و مهم‌تـر از همـه یـأس فلسـفی و معرفتـی از عوامـل اصلـی در ایـن چرخـش فکـری اسـت. مـورد اخیـر یعنـی یـاس فلسـفی و مشـغولیت ذهنـی او بـه ماهیّـت و فرجـام زندگـی در آثـار او نمـود آشـکاری دارد. بسـیاری از اشـعار او حـاوی دغدغه‌هـای فکـری و هسـتی شناسـانه‌ای اسـت کـه اگـر چـه نـگاه عمیـق فلسـفی در آن نیسـت و نحـوۀ ورود و خـروج او بـه مباحـث فیلسـوفانه نیسـت؛ امـا حکایـت از روح جسـت‌وجوگری دارد کـه بـه دنبـال یافتـن راه حلّـی بـرای معمّـای هسـتی اسـت. در اشـعاری ماننـد نمـاز، سـبز، ماجـرا کوتـاه، و ندانسـتن، درخـت معرفـت، روی جـاده نمنـاک، او هسـت هسـت، صـدا یـا خـدا، ای خـدا خوانـده خـود آ، بـا نوعـی تأمـلات فیلسـوفانه یـا بـه تعبیـری «نیـم فیلسـوفانه‌ای کـه صدمـه‌ای بـه جانـب شـعر ندارد»(شـفیعی کدکنـی، ۱۳۹۱: ۱۵۲) مواجه‌ایـم. بـه هـر روی ایـن عوامـل شـاعر دل‌شکسـته را بـه نیـروی ماورایـی نیازمنـد کـرده و مایـه آفرینـش اشـعاری شـده اسـت کـه تسـلیم و نیـاز و دردمنـدی رنـگ اصلـی آن اسـت و از آن جملـه دو شـعری کـه در بخـش «دوره پسـین » آمـده و شـاعر بـه سـاحت رضـوی متوسّـل شـده اسـت. بنـا بـر ایـن فرضیـه شـاعر سـیر تکاملـی داشـته اسـت.

فرضیـۀ دیگـر در ایـن زمینـه «تناقـض» اسـت؛ بـا در نظـر گرفتـن جهت‌گیـری هـای معرفتـی مختلفـی کـه اخـوان در زندگـی داشـته، نظیـر دلبسـتگی بـه زرتشـت و مـزدک، ابـداع مفهومـی بـه نـام «مزدشـت»، علاقـه بـه بـودا، نقـد برخـی باورهـا اسـلامی و از آن میـان منفی‌نگـری هـای او در نـگاه بـه مکتـب و اندیشـه رضـوی و نهایتـا بازگشـت دوبـاره و تکریـم پیامبـر اسـلام و ائمـه بالاخـصّ امـام رضـا ﷺ مـی تـوان ایـن تشـتّت فکـری و پراکندگـی خاطـر را بـه وضـوح مشـاهده کـرد. شـفیعی کدکنـی در کتـاب حـالات و مقامـات م.امیـد

بـه تناقـض اندیشـگی اخـوان اعتقـاد دارد؛ «اخـوان در حـوزه الهیّـات حـالات گوناگـون داشـت؛ مثـل یـک روز بهـاریِ بارانـی و آفتابـی بـا طیف‌هـای بـی شـمار رنگ‌هایـش، از دشـمنی بـی امـان بـا هـر چـه میـراث تازیـان اسـت تـا عشـق بـه حضـرت رضـا ﷺ و دفـاع از تشـیّع بـه عنـوان یـک آرمـان ایرانـی درخشـان»(همان: ۹۵). در جـای دیگـری ارزش هنـری سـروده‌های او را در گـرو همیـن زیگـزاگ هـای الهیاتـی و تناقضـات دینـی می‌دانـد: «بـه زبـان سـاده می‌توانـم بگویـم کـه هیـچ شـعر حزبـی یـا مذهبـی خالـص تاکنـون ندیـده‌ام کـه ارزش هنـری هـم داشـته باشـد. بـی گمـان اگـر شـعر مذهبـی ای کـه ارزش هنـری داشـته باشـد، یافـت شـود، بـه ناگزیـر صبغـه‌ای از عرفـان و گاه زندقـه در آن وجـود دارد و ایـن لازمـهٔ خلاقیـت هنـری اسـت. مـن ایـن نکتـه را از زندگـی بـا اخـوان آموختم»(همـان، ۱۳۹۰: ۵۵۳). بـه هـر روی چـه ایـن دگردیسـی را سـیری تکاملـی بدانیـم و چـه برخاسـته از تناقـض در مواضـع شـاعر، بایـد اذعـان کـرد کـه شـاعر در همـه عمـر گرفتـار حیرتـی مبـارک بـوده؛ نوعـی سرگشـتگی و شـیدایی کـه در طلـب حقیقـت ماورایـی ایـن جهـان، او را در هـر برهـه ای از عمـر پـای بنـد دینـی و مسـلکی می‌کـرده اسـت:

ای درخت معرفت جز شک و حیرت چیست بارت
یا که من باری ندیدم غیر از این بر شاخسارت
حاصلی جز حیرت و شک میوه‌ای جز شک و حیرت
چیست جز این؟ نیست جز این؛ ای درخت پیر بارت

(اخوان،۱۳۸۹ب: ۷-۱۳۶)

بـه همیـن دلیـل نمـی تـوان تناقـض فکـری اخـوان را بـه لاقیـدی تعبیـر کـرد. دلبسـتگی او بـه زردشـت برخاسـته از حسـن ظنّـی اسـت کـه بـه پیامبـر ایـران باسـتان دارد تـا بتوانـد از ایـن رهگـذر پاسـخی بـرای پرسـش هـای الهیاتـی خـود بیابـد. مـزدک را بـه دلیـل عدالـت طلبـی و مانـی و بـودا را از آن جهـت کـه پیامبرانـی اخـلاق گـرا می‌دانـد، می‌سـتاید و در همـه حـال فطـرت او جسـت‌وجوگر نیرویـی متعالـی اسـت؛ «مـن از آن کسـانم کـه نمی‌توانـم آزاد ویلـه و بـی ایمـان و آمـاج باشـم. سرشـت مـن چنیـن اسـت کـه نمی‌توانـم هردمبیـل و ولنـگار

و بیـراه باشـم. بایـد بـه امـری مقـدّس و بـزرگ و خیـال می‌کنـم شـاید عالـی و بشـری ایمـان داشـته باشـم. ایـن ایمـان بـه منزلـه جـان مـن اسـت»(همان، ۱۳۹۰ت: ۱٦۱). همـان طـور کـه پیش‌تـر گفتـه شـد، اخـوان هماننـد بسـیاری از بـزرگان در برهـه‌ای از عمـر متحـوّل می‌شـود؛ امـا ایـن بدیـن معنـا نیسـت کـه در ایـن سـیر تکاملـی از الحـاد بـه ایمـان می‌رسـد، بلکـه از ایمـان بـه ادیـان باسـتان بـه باورهـای اسـلامی میـل می‌کنـد؛ بهاءالدیـن خرمشـاهی بـه عنـوان یـک قـرآن پـژوه «درد دیـن» را صفـت همیشـگی او تـا لحظـه مـرگ دانسـته اسـت: «اخـوان هرگـز داعیـه شـریعتمداری و شـریعت پناهـی نداشـته اسـت امـا درد دیـن و دغدغـه دینـی داشـته اسـت»(خرمشـاهی، ۱۳۷٦: ۲۲۱).

۳. نتیجه گیری

بررسـی کارنامـۀ شـعری اخـوان نشـان می‌دهـد کـه وی در حیـات شـعری خـود مواضـع متنـوع و متفاوتـی در مواجهـه بـا عقایـد اسـلامی و شـیعی دارد؛ از ایـن میـان، بررسـی سـیر سـروده‌های شـاعر، از سـوگیری‌های متفـاوت و متضـاد او در قبـال مکتـب رضـوی و بـه خصـوص نمـود بیرونـی و آداب و مناسـک مرتبـط بـا ایـن اعتقـاد پـرده بـر مـی‌دارد. کشـمکش فکـری اخـوان، نهایتـا بـه نوعـی دگردیسـی معرفتـی منجـر شـده اسـت؛ بـه طـوری کـه دو دورۀ متفـاوت در جهت‌گیری‌هـای دینـی او می‌بینیـم؛ دورۀ نخسـتین بـا رویکـردی منتقدانـه و دورۀ پسـین بـا رویکـردی ستایشـگرانه. ایـن تغییـر در مواضـع را می‌تـوان بـر دو اسـاس تبییـن کـرد: نخسـت بـر اسـاس فرضیـۀ «تکامـل»؛ بـه ایـن معنـی کـه شـاعر بـا تجدیـد نظـر در مواضـع پیشـین خـود، سـیری تکاملـی را تجربـه کـرده و بـا اظهـار ارادت بـه سـاحت رضـوی، بُعـد دینی اعتقـادی اندیشـه‌اش را بـه کمـال رسـانده اسـت؛ ایـن فرضیـه در صورتـی باورپذیـر اسـت کـه زندگـی شـاعر و سـیر شـاعرانه او را بـا تجاربـی از نوعـی ندامـت یـا طـرد منفـی نگـری یـا بلـوغ معرفتـی مـلازم بدانیـم. بـا ایـن حـال اگـر زندگـی شـاعر را بـه شـکل خطّـی نبینیـم و قـوس صعـود و نـزول و آغـاز و پایانـی بـرای آن متصـوّر نباشـیم بلکـه دایـره‌ای ببینیـم کـه همـۀ نقـاط تیـره و روشـن را در خـود جمـع کـرده، لازم اسـت کـه نظـام فکـری شـاعر را بـر اسـاس فرضیـه

«تناقض» تبیین کنیم؛ بر این اساس، شاعر تا پایان عمر نتوانسته دیدگاهی یک‌سویه و یک‌دست درباره مکتب رضوی و لزوم و ضرورت آن داشته باشد و در حیرت و تناقضی معرفتی به سر برده است.

منابع ومآخذ

ـآجودانی، ماشاالله. (۱۳۹۳). *یا مرگ یا تجدد*؛ دفتری در شعر و ادب مشروطه. تهران: نشر اختران.
ـاخوان ثالث، مهدی. (۱۳٤۸). *بهترینِ امید (برگزیده عقیده و نثر و شعر)*. تهران: آگاه.
ـــــــــــــ. (۱۳۷۳). *حریم سایه های سبز۲ (مجموعه مقالات اخوان)*. زیر نظر مرتضی کاخی. تهران: زمستان.
ـــــــــــــ. (۱۳۸۲). *صدای حیرت بیدار؛ گفتگوهای اخوان*. زیر نظر مرتضی کاخی. تهران: زمستان و مروارید.
ـــــــــــــ. (۱۳۸٤). *حریم سایه های سبز۱ (مجموعه مقالات اخوان)*. زیر نظر مرتضی کاخی. تهران: نشر زمستان و مروارید.
ـــــــــــــ. (۱۳۸۸). *ارغنون*. تهران. زمستان.
ـــــــــــــ. (۱۳۸۹الف). *آخر شاهنامه*. تهران: زمستان.
ـــــــــــــ. (۱۳۸۹ب). *تو را ای کهن بوم و بر دوست دارم*. تهران: مروارید و زمستان.
ـــــــــــــ. (۱۳۹۰الف). *زمستان*. تهران: زمستان.
ـــــــــــــ. (۱۳۹۰ب). *سه کتاب (در حیاط کوچک پاییز در زندان، زندگی می‌گوید امّا باید زیست، دوزخ امّا سرد)*. تهران: زمستان.
ـــــــــــــ. (۱۳۹۰ت). *از این اوستا*. تهران: زمستان.
ـــــــــــــ. (۱۳۹۳). *سال دیگر ای دوست ای همسایه*. تهران: زمستان.
ـپژوم، جعفر. (۱۳۸۱). *نامی و نامه ای از مهدی اخوان ثالث*. تهران: سایه.
ـحیدری، رسول. (۱۳۹۳). «تأملات فلسفی و هستی شناسانه در شعر مهدی اخوان ثالث». *فصلنامه علمی-تخصّصی مطالعات زبان و ادبیات غنایی*. س ٤ . ش ۱۲. صص: ۲۹-٤٤.
ـخرمشاهی، بهاءالدین. (۱۳۷٦). *در خاطره شطّ*. تهران: جاویدان.
ـزرقانی، مهدی. (۱۳۸۳). *چشم انداز شعر معاصر ایران*. تهران: نشر ثالث.
ـشفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۹۰). *با چراغ و آینه؛ در جستجوی ریشه های تحوّل شعر معاصر ایران*. تهران: سخن.
ـــــــــــــ. (۱۳۹۱). *حالات و مقامات م. امید*. تهران: سخن.
ـطاهباز، سیروس. (۱۳۷۰). *دفترهای زمانه؛ بدرودی با مهدی اخوان ثالث و دیدار و شناخت م. امید*. تهران: ناشر: گردآورنده.
ـعظیمی، میلاد؛ طیّه، عاطفه. (۱۳۹۳). *پیر پرنیان اندیش*. تهران: سخن.

بیگ‌زاده، خلیل؛ احمدی، پریسا (۱۴۰۰). نشانه‌شناسی شخصیت امام رضا علیه‌السلام در «هاچین و واچین» زهرا داوری بر پایه نظریه فیلیپ هامون.
فصلنامه علمی فرهنگ رضوی. ۹ (۱). ۸۳-۱۰۴.
DOI: 10.22034/FARZV.2021.129233

مقاله پژوهشی

نشانه‌شناسی شخصیت امام رضا علیه‌السلام در «هاچین و واچین» زهرا داوری بر پایه نظریه فیلیپ هامون

دریافت: ۱۳۹۸/۹/۲۰ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۳

خلیل بیگ‌زاده[۱]، پریسا احمدی[۲]

چکیده

فیلیپ هامون، نشانه‌شناس فرانسوی، شخصیّت را عنصری نشانه‌ای دانسته و بر این اساس، مبانی نظری نشانه‌شناسی شخصیّت را تبیین کرده است، چنانکه نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت، ارتباط میان مؤلف، متن و خواننده را می‌کاود و هدف اصلی آن یافتن مناسبت میان تصویر (دالّ) و تصوّر (مدلول) است. ادب عامه (شفاهی) با جلوه‌های گوناگونش بازتاب فرهنگ و اندیشهٔ مردم است و ترانه‌های کودکانه از گونه‌های ادب شفاهی است که گاهی سیمای شخصیت‌های مذهبی را با هدف الگوسازی تربیتی- اخلاقی ترسیم می‌کند. سیمای عملی و سجایای اخلاقی امام رضا علیه‌السلام الگویی متعالی برای کودکان است و زهرا داوری با بهره‌گیری از شخصیّت حضرت در ترانه‌های کودکانه «هاچین و واچین» الگوسازی کرده و گامی مهمّ برای پیشرفت تربیتی و اخلاقی کودکان برداشته است. این پژوهش با هدف تبیین سیمای امام رضا علیه‌السلام در «هاچین و واچین» زهرا داوری بر اساس نظریه نشانه‌شناسی شخصیّت فیلیپ هامون با رویکردی توصیفی تحلیلی انجام شده و سیمای امام رضا علیه‌السلام را از حیث دالّ (نام، جایگاه نحوی و بعد بلاغی) و مدلول (صفات، کنش گفتاری و کنش رفتاری) بررسی و تحلیل کرده‌است، چنانکه دستاورد پژوهش نشان می‌دهد، درک مناسبی از شخصیّت امام رضا علیه‌السلام و کارکرد داستانی آن با استفاده از دانش نشانه‌شناسی شخصیّت فراهم شده است؛ یعنی داوری سیمای عملی و سجایای اخلاقی امام رضا علیه‌السلام را با استفاده از زبان عامیانه و بیان کودکانه به مخاطب (کودکان) شناسانده است.

کلیدواژه‌ها: امام رضا علیه‌السلام، نشانه‌شناسی، فیلیپ هامون، ترانه‌های کودکانه، زهرا داوری، هاچین و واچین.

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه رازی(نویسنده مسئول): kbaygzade@yahoo.com
۲. دانشجوی دکترای زبان و ادبیات فارسی دانشگاه رازی: parisaahmadi66@yahoo.com

۱. مقدمه

نشانه‌شناسی دانشی است که نشانه‌های یک نظام زبانی یا غیرزبانی را تحلیل می‌کند و از قرن بیستم گسترش یافته و بر پایه دالّ، مدلول و دلالت استوار است. شالودهٔ این دانش را فردینان دو سوسور [1](۱۸۵۷- ۱۹۱۳)، زبان‌شناس سوئیسی و چارلز ساندرس پیرس[2] (۱۸۳۹- ۱۹۱٤) فیلسوف آمریکایی بنا نهادند(عیاشی، ۱٤۲۹ق: ۳۳). پایه‌های دانش نشانه‌شناسی شخصیّت و «کارکردهای شخصیّت، میراث مهم رویکردهای اولیه ساخت‌گرایی و صورت‌گرایی بوده‌است؛ کاری که با پژوهش پراپ [3] دربارهٔ قصه‌های عامیانه آغاز شد و کاربرد روش نشانه‌شناسی را گسترش داد(استون و ساوانا، ۱۳۸۲: ۵۰). ادبیات عامه در واقع با نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت پیوندی دیرینه دارد و توانسته است به رمز و نشانه‌های این گونه ادبی دست یابد و آن را وسعت بخشد. فیلیپ هامون[4] نشانه‌شناس فرانسوی از موفق‌ترین نظریه‌پردازان نشانه‌شناسی است که بر اساس مؤلفه‌های نام، کنش‌های گفتاری و رفتاری (کارکرد بازیگرانه) و توصیف به شناسایی شخصیّت پرداخته است.

اهمیّت شعر کودک و نوجوان در دوره معاصر روزبه‌روز بیشتر شده و شاعران، نویسندگان، کارشناسان فرهنگی و تربیتی بیشتر بدان می‌پردازند. کودکان و نوجوانان آینده‌سازان جامعه بشری هستند و ضرورت آموزش و تربیت آنان بر اساس فرهنگ پویای اسلامی و انتقال آموزه‌های آن بیش از هر زمان دیگری احساس شده و آثار ارزنده بسیاری دربارهٔ جایگاه و اهمیت ادبیات کودک و نوجوان در جهان فراهم آمده که بیانگر نقش مهم و سرنوشت‌ساز این‌گونهٔ ادبی است؛ امّا در طلیعه شعر آیینی ادبیات فارسی که به قرون سوم و چهارم باز می‌گردد تا امروز در ساحت ادبیات کودک و نوجوان، چندان به این گونه ادب آیینی کودک و نوجوان پرداخته نشده است. اگر چه برخی معتقدند، نمونه‌های شعر تعلیمی در ادبیات فارسی نشانگر توجه شاعران به کودکان و نوجوانان بوده‌است. البتّه در

1. Ferdinand de Saussure
2. Sanders Peirce Charles
3. Propp
4. Philip Hamon

این گونه ادبی با اشعاری روبه‌رو هستیم که سراینده آن مشخص نیست و بخشی از این آثار به نواحی مختلفی از کشور مربوط است که عنصر زبان، لهجه و دیگر ویژگی‌های منطقه‌ای باعث گردیده در گروه آثار فرهنگ و ادب عامه (فولکلوریک) طبقه‌بندی شود(شرف‌شاهی، ۱۳۹٤: ۵).

شخصیّت از عناصر کلیدی در شعر و داستان است و شعر کودک به اقتضای پیامی که به کودک ارائه می‌دهد، از شخصیّت‌ها بهره می‌برد. در شعرهای کودکانه، شخصیّت‌ها برای جلب توجه کودک مطرح می‌شوند و هدف اصلی، پیامی است که توسط آن‌ها به مخاطب منتقل خواهد شد(محمدی رفیع، ۱۳۸٤: ٥٦). یکی از اهداف مهمّ و عمیق ادبیات کودک در ایران بعد از انقلاب اسلامی، بیان مسائل دینی و مذهبی است. «تفکر و اندیشه در جهت اعتقاد به باورهای ایدئولوژیک و به ویژه مذهبی یکی از محورهای اساسی در شکل‌گیری اندیشهٔ خاص در شعر کودک و نوجوان در کشور ایران است»(سیدرضایی و حسنی، ۱۳۹۰: ۸۰). گونه‌های شخصیّت برای بشریّت به طور عام و گروه سنی کودکان به طور ویژه نقشی بسزا داشته و الگویی ارزشمند هستند. شخصیّت مذهبی از گونه‌های شخصیّتی است که نقشی مهم در تربیت فردی و اجتماعی کودکان دارد؛ چنانکه ارزش‌ها و خواسته‌های خانواده و جامعه از طریق شخصیّت‌های الگویی به کودکان منتقل می‌شود.

سیمای شخصیّتی و ویژگی‌های زندگانی اهل بیت ﷺ که آنان را از دیگران ممتاز می‌کند، شایستگی رهبری جامعه و حقّ تعلیم و تربیت آنان است؛ چنانکه امام رضا ﷺ بر علوم، معارف، کرامات و ... اشراف کامل داشته و همواره الگویی سازنده برای کودکان است. داستان زندگی امام رضا ﷺ، هجرت از مدینه به ایران، ضمانت آهو، مناظره با بزرگان قبایل و فحول ادیان غیر اسلامی، کرامات و ... حضرت باعث پیدایش گونه‌های ادبی مانند قصّه‌ها و سروده‌های کودکانه شده است. حضور امام رضا ﷺ در ایران و نقش مؤثر حضرت در زندگی مردم عامی باعث گردیده که ادبیات شفاهی این مرز و بوم نیز متأثر از آن باشد، چنانکه این تأثیر در ادب عامه کودک و نوجوان، به ویژه ترانه‌های کودکانه دیده می‌شود. مجموعه سروده‌های «هاچین و واچین» زهرا داوری از مجموعه‌های بی‌نظیری است که توصیف بخشی از ویژگی‌های شخصیّتی امام رضا ﷺ و حرم مطهر در آن آمده

و شاعر صفات امام رضا ﷺ را چون جود، مهربانی، لطف همگانی، شفاعت، کرامت و ... گاهی با استفاده از نشانه‌ها و گاهی مستقیم و گاهی غیر مستقیم در ترانه‌های هاچین و واچین آورده است. این پژوهش شخصیّت امام رضا ﷺ را در ترانه‌های کودکانه هاچین و واچین زهرا داوری در چارچوب نظریه فیلیپ هامون با رویکردی توصیفی تحلیلی بررسی و تحلیل کرده که داوری چگونه دغدغه‌های ذهنی کودکان را در شناسایی یک الگوی متعالی پاسخ داده و این امر با توجّه به کنش‌های رفتاری و گفتاری شخصیّت امام رضا ﷺ چطور تبلور یافته است.

ترانه‌های کودکانه چنان بخشی از ادبیات شفاهی نقشی اساسی در تربیت فکری و رشد فردی و اجتماعی خردسالان و کودکان دارد، چنانکه الگوهای شخصیّتی از زاویه اصول روان‌شناسی کودک از مؤلفه‌هایی است که در ادبیات شفاهی با زبانی و بیانی مورد پسند کودکان و خردسالان توصیف شده است. بنابراین، ویژگی‌های این الگوهای شخصیّتی و دریافت نشانه‌های آن‌ها درک صحیح و مناسبی به گروه سنی خردسالان و کودکان می‌دهد و موجب رشد فکری و تربیتی آن‌ها خواهد شد. بر این اساس، پژوهش پیش روی مهمّ و ضروری است، چون شاعر عشق و محبت امام رضا ﷺ را با استفاده از ترانه‌های کودکانه در خردسالان و کودکان نهادینه کرده و هدف ترانه‌هایش را با توصیف الگویی مناسب معطوف به تربیت مخاطب کرده است.

پژوهش‌هایی در متون مقدّس و ادبی با تکیه بر نظریه فلیپ هامون (نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت) انجام شده که عبارت است از: «ساختار نشانه‌ای شخصیّت حضرت مریم ﷺ در قرآن کریم» از طاهری‌نیا و حیدری (۱۳۹۳) که رمزگان متن، نام‌شناسی، توصیف‌ها، کنش گفتاری و رفتاری حضرت مریم ﷺ را در قرآن کریم بررسی و تحلیل کرده و نشان داده است، شخصیّت حضرت مریم ﷺ عامل لطافت و انعطاف‌پذیری برای مخاطب است. «نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت فرعون در قرآن کریم» از عامری و دیگران (۱۳۹۵)، شخصیّت فرعون را بر اساس نظریه فیلیپ هامون بررسی کرده که دستاورد پژوهش آگاهی از شخصیّت فرعون و هم‌سویی وی با کارکرد داستانی و نیز دریافت شناخت و درک عمیق این شخصیّت است. «نشانه‌شناسی شخصیّت» از الین استون و جرج ساوانا (۱۳۸۲) که انواع

شخصیّت را در تئاتر بر اساس نظریه نشانه‌شناسی ادبی تحلیل کرده و به تحلیل شخصیّت و ویژگی‌های آن از نظر دالّ و مدلول در آثار برتر جهان پرداخته است. «نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت زنان در قرآن کریم» از حیدری (۱۳۹۱) که نشانه‌شناسی شخصیّت زنان را بر اساس نظریه فیلیپ هامون در قرآن کریم بررسی و تحلیل کرده است.

۲. بحث و تحلیل

۲-۱. نشانه و نشانه‌شناسی شخصیّت

نشانه[1] به معنای علامت است که فردینان دو سوسور آن را از طریق مقوله‌های دالّ[2] و مدلول[3] توضیح می‌دهد. وی عقیده دارد که «ترکیب مفهوم و صورت آوایی مجموعه‌ای به نام نشانه را به وجود می‌آورد. مفهوم، معنی یا مدلول و صورت آوایی، لفظ یا دالّ نامیده می‌شود»(دینه سن، ۱۳۸۰: ۲۶). نشانه بر معنای غایبی دلالت می‌کند که در متن حضور ندارد و یک چیز دیگر به وسیله آن معرفی می‌شود. هر چند گاهی هیچ ارتباط معنایی بین لفظ و معنا وجود ندارد؛ امّا در هر جامعه بر اساس قراردادهای وضعی، هر لفظ نشان دهنده معنایی است. از جمله ویژگی‌های بارز نشانه، صراحت نداشتن و غیر مستقیم بودن آن است؛ یعنی صورت کلام در نشانه‌شناسی مد نظر نیست، بلکه مفهومی فرا واژگانی را باید کاوید و این امر از رازهای پیچیدگی دانش نشانه‌شناسی است. بر این اساس، نظریه‌پردازان، مبحث دالّ و مدلول و ارتباط این دو را مطرح کرده‌اند، اگر چه گاهی مدلول‌ها به طور مستقیم، دلالت واضحی بر دالّ نداشته باشند(طاهری‌نیا و حیدری، ۱۳۹۳: ۴۷). مطالعات نشانه‌شناختی شخصیّت نشان می‌دهد که هر شخصیّتی، صورتی از یک شخص بشری یا غیر بشری با ویژگی‌های چند وجهی است و پژوهشگر در دنیای نشانه‌ها، تمام عناصر بیرونی و روانی شخصیّت، نام، نوع پوشش،

1. signe
2. signifier
3. Signified

کارکرد، نسبت اجتماعی، فرهنگی و ایدئولوژیک را بررسی می‌کند؛ چنانکه شبکهٔ ارتباطی بین شخصیّت‌ها را نیز مطالعه می‌کند و از طریق نام و سن به نشانه‌شناسی شخصیّت می‌پردازد(عامری و دیگران، ۱۳۹۵: ۱۴۷).

فیلیپ هامون، نشانه‌شناس فرانسوی، شخصیّت را عنصر نشانه‌ای دانسته و مبانی نظری نشانه‌شناسی شخصیّت را تبیین کرده است. وی شخصیّت را مفهومی نشانه‌شناختی و مجموعه‌ای منسجم از رفتارها و ویژگی‌ها می‌داند و در شرایطی به نشانه‌شناسی شخصیّت می‌پردازد که اشراف کاملی به متن داشته و نشانه‌ها را شناسایی کرده است. بنابراین، وی شخصیّت‌های متن را در مقابل همدیگر قرار می‌دهد و بین آن‌ها ارتباط برقرار می‌کند تا از این طریق به هویّت شخصیّت پی ببرد. هامون، شخصیّت را نشانه‌ای می‌داند که از دالّ و مدلول تشکیل می‌شود. چنانکه می‌گوید: «شخصیّت، مجموعه‌ای هماهنگ از نظام‌های برنامه‌ریزی شده است که پی‌بردن به هویت وی در گرو خوانش متن است»(هامون، ۱۹۹۰: ۲ به نقل از طاهری نیا). نشانه‌شناسی ادبی یافتن مناسبت میان تصویر (دالّ) و تصور (مدلول) است و هدفش در نهایت کشف مناسبتی است میان آنچه نویسنده ارائه و خواننده فهمیده یا تأویل کرده‌است(احمدی، ۱۳۷۵، ج۱ : ٦)؛ یعنی نشانه‌شناسی ادبی با بررسی مناسبت‌های مذکور و کشف ارتباط میان آن‌ها می‌کوشد تا به معانی و مفاهیمی ورای این مناسبت‌ها دست یابد، اگرچه نشانه‌های زبانی معنی قاموسی لفظ مد نظر است(طاهری‌نیا و حیدری، ۱۳۹۳: ٤٨).

۲-۲. الگوی فیلیپ هامون

فیلیپ هامون نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت را در سه ساحت بررسی کرده که عبارت است از: شخصیّت به مثابه دالّ، شخصیّت به مثابه مدلول و سطوح تحلیل شخصیّت(عامری و دیگران، ۱۳۹۵: ۱٤۸). شخصیّت به مثابه دالّ بر نام تأکید دارد و نام در شخصیّت به مثابه دالّ از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ اسم خاص (علم) به عقیده هامون دالّ اصلی در شخصیّت است، چون اسم خاص ویژگی‌ها و پایه‌های نشانه‌ای شخصیّت را آشکار می‌سازد.

همچنین فیلیپ هامون شخصیّت دالّ را علاوه بر اسم خاص (علم) از طریق ضمیر و تأکید بر بعد بلاغی آن بررسی کرده است، چنانکه ضمیر در تکوین و تشکیل شخصیّت داستان، نقشی ضعیف‌تر از اسم خاص (علم) ایفا می‌کند. اسم خاص در داستان باعث تمایز روشن شخصیّت‌ها از یکدیگر می‌شود و نیز اسامی خاص در بعد بلاغی برای اشاره، رمز و هنجارشکنی استفاده خواهد شد(همان، ۱۳۹۵: ۱۴۹). به طور کلی می‌توان ویژگی‌ها و صفات یک شخصیّت را مانند امام رضا (علیه‌السلام) بر اساس نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت بررسی کرد و لایه‌های عمیق درونی وی را شناخت و مجموعه رفتارهایش را چنان الگو و سرمشق به‌کار گرفت.

هامون شخصیّت مدلول را از طریق بیان ویژگی‌ها و کارکردهای آن توضیح داده و به سه دسته تقسیم کرده است: الف. صفات و کارکردهای شخصیّت (جنسیت، اصلیّت جغرافیایی، جهان‌بینی، ثروت و کارکردهای شش‌گانه که عبارت است از: یافتن‌کمک، سپردن امور به دیگران، عقد پیمان، دست‌یافتن به اطلاعات، یافتن آنچه مورد نیاز است و رویارویی موفق، ب. ارتباط شخصیت‌ها با یکدیگر، ج. طبقه‌بندی شخصیّت‌ها(همان، ۱۳۹۵: ۱۴۸). همچنین هامون با هدف بررسی تردد و میزان حضور شخصیّت‌ها و بر اساس معیارهای کمی و کیفی یک تقسیم‌بندی ارائه می‌دهد تا به میزان تراکم، تواتر و تکرار شخصیّت‌ها پی ببرد. شخصیّت در این تقسیم‌بندی طبق عناوین صفت واحد، صفت مکرّر، احتمال واحد، احتمال مکرر، کنش واحد و کنش مکرر بررسی می‌گردد(حمداوی، ۲۰۱۵: ۶۲). بنابراین، شخصیّت به مثابه مدلول از طریق کارکردها و صفت‌هایی بررسی شده است که در داستان از آن‌ها برخوردار است.

۲-۳. معرفی زهرا داوری و ترانه‌های «هاچین و واچین»

زهرا داوری، شاعر کودک و نوجوان بجنوردی از شاعرانی است که سال ۱۳۹۵ با اثر «هاچین و واچین» در جشنوارهٔ تولید کتاب رضوی کودک و نوجوان حائز رتبه نخست شد. از عناوین ادبی او می‌توان نامزدی هشتمین جشنواره بین‌المللی شعر فجر بخش کودک

سال ۹۳ و ۹۴، برگزیده کتاب سال ناشران ایران، برگزیده جشنواره سراسری کتاب سال دفاع مقدس و برگزیده جشنواره ملی ادبیات کودک شیراز را نام برد. ایشان می‌گوید: «سال‌ها همسایه امام رضا ﷺ بودم و ارتباط قلبی خاصی با ایشان داشتم، حرف‌هایی که در شعرهایم زده‌ام درد دل‌های خود من بوده‌اند که ناخودآگاه به رشته تحریر در می‌آمدند و خیلی‌هایشان جوششی بودند نه کوششی. تصمیم گرفتم مجموعه‌ای برای خردسالان کار کنم، چون مجموعه رضوی در رده سنی خردسال کمتر دیده بودم یا شاید ندیده بودم. ترانه‌های این مجموعه با عباراتی مثل «هاچین و واچین»، «ادوده و مدوده»، «اتلک تی تتلک»، «اتل متل» و در حقیقت با هیچانه‌ها آغاز شده‌اند تا ریتمیک‌تر و شادتر باشند(داوری، ۱۳۹۵: ۱).

زهرا داوری مضامین فانتزی کودکانه را با استفاده از وزن تند و کوتاه ترانه‌های عامیانه و استفاده از نام‌آواها در مجموعه شعری «هاچین و واچین» بیان کرده و عناصر اقلیمی سرزمین مشهد مقدس و بارقه عشق رضوی را از زاویه نگاه کودک سروده است. این مجموعه شامل ۱۸ سروده است که غالباً در یک وزن و در قالب مثنوی سروده شده و به دلیل استفاده از اوزان مشهور در ترانه‌سرایی و بازی‌های کودکانه به آسانی در ذهن نقش بسته و بر زبان کودکان جاری خواهد شد. نگاه به فرهنگ عامه از ویژگی‌های آشکار و مؤثر ترانه‌های «هاچین و واچین» زهرا داوری است؛ چنانکه عوامل و عناصری چون پیوند فعالیّت‌های روزانه مانند قالی‌بافی و ارتباط معنوی با درگاه شخصیّت‌های الگویی و مثالی، واژگان مهرآمیز اتباعی مانند السون و ولسون برای بازگویی قصّه‌ها و شعرهای کودکانه و نیز کاربرد و کارکرد واژه‌های عامیانه و زبان محاوره مانند «آقا» برای شخصیّت مثالی امام رضا ﷺ از ویژگی‌های ساختاری آن است: «السون و ولسون/ قالی‌بافه مامان‌جون/ نخش کلاف کلافه/ قالی باهاش می‌بافه/ وقتی تموم شه فردا/ هدیه میده به آقا»(داوری، ۱۳۹۵: ۸). چنانکه دیده می‌شود، مشخصهٔ اصلی این مصرع‌ها توجه ویژه به سیمای امام رضا ﷺ است که چنان الگویی متعالی برای کودکان معرفی شده است. این جستار شخصیّت امام رضا ﷺ را که نشانه و رمزی برای کودکان است، در سروده‌های داوری بر اساس الگوی هامون تحلیل کرده است.

۲-٤. ساختار نشانه‌ای شخصیّت امام رضا ﷺ در هاچین و واچین

زهـرا داوری بـا بهره‌گیـری از آنچـه سـیره و سـیمای امـام رضـا ﷺ را تشـکیل می‌دهـد، آفرینـنده ترانه‌هـای کودکانـه بـوده و عشـق و عاطفـه دو جانبـه حضـرت و کـودکان را بـا زبانـی هنـری و مـورد پسـند کـودکان سـروده اسـت. کاربـرد ترکیب‌هـای اتباعـی ماننـد انـوره و منـوره از ویژگی‌هـای زبانـی ادب شـفاهی اسـت کـه بافـت متنـی را بـرای یادگیـری کـودک صمیمـی کرده و نیـز اسـتفاده از ضمایـر پرسشـی راهـی مناسـب بـرای پیونـد فکـر کـودک بـا سـیمای امـام رضـا ﷺ اسـت؛ چنانکـه در ایـن رویکـرد ویژگی‌هایـی چـون مهربانـی، عظمـت و کرامـت امـام رضـا ﷺ بـرای کـودک آشـکار می‌شـود: «انـوره و منـوره/ امـام رضـا چـه جـوره؟/ بـزرگ و مهربونـه/ جـاش تـوی آسـمونه/ خـواب نـداره، بیـداره/ خیلـی هوامـو داره(داوری، ۱۳۹۵: ٤).

داوری بـا زبانـی کودکانـه و مـورد پسـند عامـه، عاطفـه والا و نـگاه مهربانانـه امـام رضـا ﷺ را در ترانه‌هایـش سـروده و بـه مخاطـب نشـان داده و از اعتقـادات عامـه ماننـد نوشـتن نامـه بهـره بـرده و ایـن امـر نشـانه امیـدواری اسـت کـه شـاعر بـا بیانـی هنـری و شـاعرانه در حـدود ذهـن و زبـان کـودکان سـروده اسـت. شـاعر سـعی کـرده اسـت کـه شـخصیت مهربـان و صاحـب کرامـت امـام رضـا ﷺ را بـه کـودک بشناسـاند؛ در واقـع یـک کـودک بـا شـنیدن لحـن و کلامـی صمیمـی «آی تشـتی تشـتی» می‌دانـد کـه امـام رضـا ﷺ بـه همـگان لطـف و کـرم خواهـد داشـت: «اون می‌خونـه زود زود» و نیـز: «آی تشـتی تشـتی/ تـو نامـه چـی نوشـتی؟/ بنـدازش اون و این‌جـا/ تـوی ضریـح آقـا/ هـر چـی کـه تـو نامـه بـود/ اون می‌خونـه زود زود»(همـان: ۱۳).

۲-٤-۱. شخصیّت امام رضا ﷺ به مثابه دالّ در هاچین و واچین

حاکمیّـت معنـوی امـام رضـا ﷺ بـر دل انسـان‌های شـیفته، سـلوک دینـی، منـش شـخصی، فقهـی، دینـی و سیاسـی در حـل مشـکلات جامعـه اسـلامی ویژگـی یگانه‌ای اسـت. حضـور امام رضـا ﷺ از بـدو ورود بـه ایـران و بـارگاه مقدّسـش در ایـن سـرزمین اسـباب خیـر و برکـت و منشـأ خیـرات و مبـرات بـوده و هسـت. بـارگاه ملکوتـی امـام ﷺ محـل نـزول ملائـک مقرب الهی اسـت و در برخـی روایـات ثـواب زیـارت حضـرت برابـر بـا ۷۰ حـج شـمرده شـده اسـت(بابلی، ۱۳۸۸:

۱۵۰) و نشانه‌شناسی شخصیّت از مباحث مهم در الگوی هامون است.

۲-٤-۱-۱. نام‌شناسی شخصیّت امام رضا ﷺ

نام در نام‌شناسی شخصیّت به مثابه دالّ اهمیّت بسزایی دارد و «نام‌شناسی علمی است که به بررسی، تحلیل و ریشه‌یابی در صورت صوری و معنایی نام‌ها می‌پردازد. این رشته، امروزه یکی از شاخه‌های فرعی زبان‌شناسی محسوب می‌شود. از زمان‌های قدیم، محققان و نویسندگان، علاقه‌مند به ریشه‌یابی نام‌ها و در پی ایجاد پیوند و رابطه میان اسم‌ها با مأخذ غیر اسمی»(اسدی، ۱۳۸۹: ١٤) بوده‌اند. از طرفی «اسم خاص باعث می‌شود که شخصیّت، بیرون از مشخصه‌های معنایی‌اش وجود داشته باشد؛ مشخصه‌هایی که مجموعهٔ آن‌ها، کل شخصیّت را می‌سازد. خواننده به کمک اسم خاص به هستی شخصیّت داستان دست پیدا می‌کند. مشخصّه‌های معنایی شخصیّت، تنها سرآغاز راه اوست، جاده‌ای است که به معنا می‌رسد»(اخوت، ۱۳۷۱: ١٦٥). نام مبارک امام رضا ﷺ، به قول همگان «علی» است و ایشان در میان اهل بیت ﷺ سومین کسی است که پس از امام علی ﷺ و امام سجاد ﷺ «علی» نامیده شده است. رضا در لغت به معنای خشنودی و ضد سخط است و به معنای اختیار کردن نیز آمده است و اصل این ماده به موافقت میل آدمی به آنچه با آن مواجه است، دلالت دارد(راغب اصفهانی، ۱۳۸۷، ج ۲: ۸۰). کلمه رضا در اصطلاح عبارت است از ترک اعتراض بر مقدرات الهیّه در باطن و ظاهر، قولاً و فعلاً به گونه‌ای که بنده مقامی بیشتر از آنچه خدا آن را قرار داده است، طلب نکند که این خود بالاترین درجه تکامل است؛ زیرا تکامل دارای درجاتی است؛ اوّل: صبر، دوّم: تنزیه خداوند، سوّم: سپاس و ستایش پروردگار، چهارم: رضا به قضای الهی(نراقی، ۱۳۷۱: ٦١٢). در نام مبارک امام رضا ﷺ گفته‌اند: «کنیه‌اش ابوالحسن و القابش رضا، صابر، رضیّ و وفیّ است که مشهورترین آن‌ها رضا می‌باشد»(عطائی، ۱۳۹۲: ١٤) و لقب رضا را پیامبر اکرم ﷺ به علی بن موسی ﷺ داده است(همان: ١٦). امام جواد ﷺ در جواب سوالی که چرا پدر شما را رضا نامیده‌اند، فرموده است: «زیرا مرضی (= مورد رضایت) خدا در آسمان و مرضی رسول خدا و ائمه او در زمین بود»(ابن بابویه، ۱۳۷۸، ج ۲:

۳۲۰) و نیز پرسیده می‌شود، مگر باقی پدران شما مرضی خدا و رسول نبودند؟ که امام ﷺ می‌فرماید: «چرا، امّا فقط پدرم بود که مرضی موافقان و مخالفان قرار گرفت»(همان). داوری لقب‌های امام رضا ﷺ را در کنش‌های گفتاری، رفتاری و صفاتی آورده که با معانی واژه امام رضا ﷺ در ترانه‌هایش هم‌خوانی دارد، چنانکه استفاده از نشانه نام حضرت خشنودی و نشاط را برای کودک در پی دارد که هدف شاعر جلب خشنودی و شادی امام ﷺ است: «اتلک، تی تلک/ چی خریدم؟ یه بادبادک/ کاشکی بره توی هوا/ رو گنبد امام رضا/ دعا کنه برای من/ بوسش کنه به جای من»(داوری، ۱۳۹۵: ٦). رضا در ترانه‌های داوری بیشتر برای تکریم و بزرگداشت آمده و نوعی توسل و اتکا به منبع لایزال را به تصویر کشیده است: دویدم و دویدم/ یه دونه خونه دیدم/ ساعت و نقاره داشت/ تو حوضا فواره داشت/ گنبدش از طلا بود/ خونه امام رضا بود(داوری، ۱۳۹۵: ٤) که نشانه‌های «نقاره» و «گنبد طلا» پیش از ذکر لقب «رضا» ذهن مخاطب را برای دریافت هدف شاعر آماده می‌کند. شاعر با استفاده از نشانه‌هایی مانند: شلوغی حرم امام رضا ﷺ محبوبی ایشان را در ترانه‌هایش توصیف کرده‌است: «چه روزی می‌شه؟ فردا/ سرش شلوغه آقا»(داوری، ۱۳۹۵: ۱۲) و «آقا» برنامی برای امام رضا ﷺ است که داوری بدان اشاره کرده و با آن آرامش و اطمینان قلبی به کودک می‌دهد، چنانکه لحن و بیان صمیمی و گرم شاعر احساسات کودکانه را در این اشعار به خوبی آشکار کرده و حس درونی کودک را در این الگوسازی نشان دهد که با تمام وجود به الگوی خویش اتکا کرده است: «پوتی پوتی پوتی، پنبه/ می‌رم حرم چارشنبه/ چه روزی می‌شه؟ فردا/ سرش شلوغه آقا/ شلوغ واسه چی می‌شه؟/ روز زیارتی شه»(همان: ۱۲).

همچنین لفظ «آقا» نشانه‌ای برای بیان توجه و مهربانی حضرت است که بار عاطفی و اجتماعی دارد و نشانه خاستگاه فکری شاعر است که کودک را به مذهب و شخصیّت امام ﷺ نزدیک می‌کند. در واقع کودک احساس و شادی درونی خویش را از زیارت امام ﷺ با استفاده از نشانه‌هایی چون «کفش‌های جدید»، «نشان دادن به آقا» تبیین کرده است: «دیلیم، دلوم، دلامه/ کفشای نو به پامه/ کفشای من جدیده/ بابام برام خریده/ می‌رم حرم با اونا/ نشون می‌دم به آقا»(داوری، ۱۳۹۵: ۱۲). واژه رضا با مهربانی همراه است که

اگر محبت حاصل شود، رضایت هم حاصل می‌آید و چون رضا متعلق به محبوب است، این محبت به رضای الهی از قضا و قدر می‌انجامد، زیرا دوست برای دوست جز خیر نمی‌خواهد(هیئت، ۱۳۹۰ : ۵۳۵). بر این اساس مهربانی و محبت با لفظ و نام مبارک امام رضا ﷺ همدوش است که داوری احساسات کودک را با استفاده از آن برانگیخته و جایگاه امام ﷺ را در قلب کودک پایدار کرده است: انوره و منوره / امام رضا چه جوره / بزرگ و مهربونه(داوری، ۱۳۹۵: ٤).

۲-٤-۱-۲. جایگاه نحوی و بلاغی نام امام رضا ﷺ در هاچین و واچین

نام امام رضا ﷺ کاربردهای نحوی و بلاغی گوناگونی در اشعار داوری دارد که ترکیب «امام رضا» با بسامد ۵ بار نقش مضاف‌الیهی دارد: «کاشکی بره توی هوا / رو گنبد امام رضا»(همان: ٦). واژه آقا بدل از امام رضا ﷺ با بسامد ۷ بار تکرار شده و آوردن نام و برنام امام رضا ﷺ نشانهٔ تأثیر حضور حضرت چنان یک نماد عینی از صفات بشری در ذهن کودک است: «روشن شدن چراغا / ما رو می‌بینه آقا»(همان: ۱۰).

بعد بلاغی نام و برنام امام رضا ﷺ از فعل رَضِیَ: رُضاً و رِضًا و رُضًی و رِضًی و رُضْواناً و رِضْواناً و مَرْضَاةً (رضو) عنهُ و علیهِ: از او راضی شد. این واژه ضد (سَخَطَ) است؛ «رَضِیَ اللّهُ عن فُلان و رُضِیَ عنهُ؛ خداوند از وی راضی و خوشنود است. در واقع در اشعار داوری بیشتر رضایت و خشنودی امام ﷺ مطرح است، چون شاعر با استفاده از احساسات پاک کودکانه در پی یافتن رضایت و خشنودی امام ﷺ است: «نخش کلاف کلافه / قالی باهاش می‌بافه / وقتی تموم شه فردا / هدیه میده به آقا»(همان: ۸). بنابراین، کنش گفتاری و رفتاری امام رضا ﷺ بیانگر شخصیّت بی‌نظیر آن حضرت برای انسان و به ویژه کودکان است. کنش‌هایی که گویای سخاوت، کرامت، دیانت، رحمت، عطوفت، بصیرت و آگاهی است و مجموعه این عوامل مستقیم یا غیر مستقیم می‌تواند پرورش دهندهٔ یک ذهن مطلوب گردد. به طور کلی نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت باعث شناخته شدن ریشه‌های عمیق یک شخصیّت می‌گردد و این امر زمانی محقق می‌شود که صفات رضوی و کارکردهای آن بتواند به خوبی پرده از اسرارش بردارد و همگان با دیدی باز از آن بهره گیرند.

۲-٤-۲. شخصیّت امام رضا علیه‌السلام به مثابه مدلول در «هاچین و واچین»

شخصیّت و ویژگی‌های آن نقشی حیاتی در ترانه‌های کودکانه با هدف رشد کودک ایفا می‌کند؛ چنانکه داوری زمینه رشد فکری و تربیتی کودک و نوجوان را با بهره‌گیری از شخصیّت امام رضا علیه‌السلام در صفات و نشانه‌هایی مانند بخشش، فداکاری، محبت، کرامت و شفاعت فراهم کرده و توانسته است، احساسات لطیف کودکی را با زبانی نرم و زیبا در ادب شفاهی نشان دهد؛ همچنین وی اثرپذیری تربیتی اخلاقی کودک را از سیره و سیمای امام رضا علیه‌السلام به تصویر کشیده و الگوی مطلوبی ارائه داده است.

۲-٤-۲-۱. بخشش امام رضا علیه‌السلام

داوری بخشش و مهربانی امام رضا علیه‌السلام را با زبانی کودکانه سروده که رویکردی خداباورانه در این عاطفه رضوی دارد. «نیکی و بخشش امام علیه‌السلام برای این نیست که دوستی دیگران را به دست آورد و آنان را به جانب خود بکشاند، بلکه به اعتبار این است که کرم و بخشش، خویی پسندیده است که انسان را به پروردگارش نزدیک می‌سازد»(فضل‌الله، ۱۳۷۹: ٦٨). شاعر بخشش امام علیه‌السلام را در واژگانی گرم و عامیانه چون «خیلی هوامو داره»، «جاش توی آسمونه» سروده‌است: «انوره و منوره / امام رضا چه جوره؟/ بزرگ و مهربونه/ جاش توی آسمونه/ خواب نداره، بیداره / خیلی هوام و داره»(داوری، ۱۳۹۵: ٤). بر این اساس، شاعر سیمای غیر قابل وصف امام رضا علیه‌السلام را با این هدف که دریافت حقیقت اوصاف رضوی برای ما قابل درک نیست، امّا حسب نیاز تلاش خواهیم کرد تا ذهن خود را به فهم اوصافش نزدیک کنیم، در پرسشی هنری مطرح کرده است. داوری ذهن کودک و نوجوان را درگیر پرسش از شخصیّت حضرت کرده و بلافاصله در پی پاسخ به ذهن آماده وی برمی‌آید و به وی پاسخ می‌دهد که حضرت جایگاهی متعالی دارد؛ مهربان است، پیوسته بیدار و بهره‌مند از علم لدنی و آن سری است و مراقب و حامی مستحکمی برای کودکان است. بر این اساس، شاعر حضور مداوم امام رضا علیه‌السلام را در نشانه‌های «بیداری» و «هوای کسی را داشتن» برای کودکان باورپذیر کرده است.

کودکان احساس دلتنگی را از روی علاقه مفرط به دیگران درک می‌کنند؛ چنانکه شاعر دلتنگی‌های وی را با بهره‌گیری از نشانه گنبد طلایی حضرت که خانه مألوف قلب‌های عاشقان و گشایش گره از کار آنان است، با زبان عامه برای مخاطب تصریح کرده و در ترانه‌هایش به تصویر کشیده است. چون امام رضا ﷺ منشأ خیرات و واسطه روزی کائنات نزد خداوند است، داوری تلاش کرده، ذهن کودک را با پرسشی ترغیب کند تا پاسخ را با ذکاوت بیشتری از وی دریابد. شاعر دلتنگی کودک را با دوری از امام رضا ﷺ مرتبط می‌داند و لحنی عامیانه را در ترانه‌هایش برگزیده تا بتواند کودک را تحت تأثیر سخنان خویش قرار دهد: «دوو دوو افن دوو/ امام رضا خونه‌ش کو؟/ خونه‌ش توی مشهده/ پشت بومش گنبده/ وقتی دلم تنگ می‌شه/ می‌رم خونه‌ش همیشه»(همان: ۵) و ویژگی‌های امام رضا ﷺ را بدین هدف برشمرده است.

بخشش امام رضا ﷺ به عنوان یک نشانه برای الگوگیری کودک آمده و شاعر این نشانه را با عملکرد «دارم دو تا گوشواره» نمایش داده که نشان دهندهٔ تمام دارایی یک کودک است. داوری تلاش می‌کند اثرپذیری کودک را از الگوی سیمای امام رضا ﷺ با استفاده از الفاظی مانند «می‌ندازم اونو فردا/ توی ضریح آقا» به نمایش بگذارد. الگوپذیری از شخصیّت امام ﷺ و صفت بخشش و کرامت ایشان ذهن کودک را درگیر کرده است: اقاره و مقاره/ دارم دو تا گوشواره/ گوشواره‌هام قشنگه/ نگینش آبی رنگه/ می ندازم اونو فردا/ توی ضریح آقا(داوری، ۱۳۹۵: ۸). لطف همگانی امام رضا ﷺ و رحمت عام حضرت دیگر صفتی است که شاعر آن را با زبان عامه بیان کرده است: «روشن شدن چراغا/ ما رو می‌بینه آقا»(همان: ۱۰). این نشانهٔ لطف و عاطفه عمومی حضرت است.

۲-٤-۲-۲. سنت نامه‌نگاری با امام رضا ﷺ

باور عامیانه یک پدیدهٔ روحی- اجتماعی است که معلول زندگی آدمی و عکس‌العمل وی در مقابله و جدال با طبیعت و محیط اسرارآمیز پیرامون وی است. آدمی آن‌گاه که نمی‌توانست رابطهٔ منطقی بین حوادث و پدیده‌های خارق‌العاده بیابد، برای رهایی از آن به ذکر اوراد و نجواها می‌پرداخت تا بدین ترتیب مصیبت‌ها را کاهش دهد(الهامی،

۱۳۸۵: ۱۰٤). سنت نامه نوشتن و شرح احوال به یکی از شخصیّت‌های مذهبی امروزه توجه بسیاری از مردم را به خویش جلب کرده است. نامه‌نگاری به محضر امام رضا ﷺ برای یاری‌جستن و سازندگی روحی و معنوی است. درخواستی که قلبی، لفظی یا کتبی و راهی برای ارتباط با حضرت است که بیشتر در گرفتاری‌ها و بیان حاجات کاربرد دارد و نشانه‌ای از لطف امام ﷺ به عنوان محرم اسرار مردم است. شاعر از نشانه‌های «هر چی که تو نامه بود» و «اون می‌خونه زود زود»، بهره برده و صفت عالم و آگاه بودن آل محمد ﷺ را که ویژگی برجسته سیمای امام رضا ﷺ است، در شعرش آورده تا مخاطب (کودک و نوجوان) آمادگی دریافت و فهم این ویژگی رضوی را داشته باشد؛ در واقع شاعر با استفاده از نشانه کردن این باور عامیانه توانسته است ذهن کودک را متوجه شخصیتی صاحب کرامت کند که از راز دل‌ها آگاه است: تو نامه چی نوشتی؟/ بندازش اون و این‌جا/ توی ضریح آقا/ هر چی که تو نامه بود/ اون می‌خونه زود زود»(همان: ۱۳).

۲-٤-۳. تحلیل کنش‌های گفتاری و رفتاری امام رضا ﷺ در «هاچین و واچین»

یکی از اهداف آفرینندگان ادب کودک و نوجوان، معرفی الگویی مناسب از شخصیّت‌های دینی و ملی با زبان هنر و بهره‌مند از جذابیت‌های شاعرانه برای شناخت کودکان و نوجوانان از منش‌های اخلاقی، کنش‌های رفتاری، راه و روش صحیح زندگی، اندیشه و تفکّر است، چون کودکان و نوجوانان در سنین کودکی از ویژگی‌های ذهنی و روحی محدودی بهره‌مند هستند که پژواک اندیشه‌های ساده آنان است و این فضای ذهنی آمادگی بیشتری برای یادگیری آموزه‌های تعلیمی دارد(فضل‌الله، ۱۳۷۹: ۱۳۵). بنابراین، کنش‌های گفتاری و رفتاری و سیمای عملی و حکمت اخلاقی امام رضا ﷺ همواره منشأ زلالی برای کودکان بوده که در «هاچین و واچین» زهرا داوری تبلور یافته است و می‌توان شناختی درست و دقیق از شخصیّت حضرت با استفاده از نشانه‌شناختی شخصیّت و نیز واقعیّت داستان‌های رضوی در هاچین و واچین به دست آورد.

۲-٤-۳-۱. کنش گفتاری

کنش‌های گفتاری همانند یک روش قراردادی برای بیان و تحقق نیّت‌هاست و فیلسوفان بر این باورند که یکی از کاربردهای زبان، بازنمایی جهان است؛ یعنی نشان دهد که چه هست و چه نیست. بر این اساس، شناخت و معرفی حقیقت مفهوم مرکزی فلسفهٔ زبان است و در چنین مواردی، گفتن برابر با کنش است، چون گوینده با بر زبان آوردن هر جمله کاری انجام می‌دهد(زرقانی، ۱۳۹۱: ٦۳). بنابراین، گفت‌وگوهای مکرّر کودک با امام رضا ﷺ و بیان احساسات پاک کودکانه نسبت به حضرت در ترانه‌های داوری نشانهٔ شخصیّت متعالی و وارسته‌ای است که کودک چنان الگویی ارزشمند برای رشد تربیتی و مذهبی خود برگزیده است. در واقع گفت‌وگوهای ذهنی کودک با امام رضا ﷺ بیانگر کنش گفتاری وی است که کودک در این گفت‌وگوها نقش امام ﷺ را در تصمیم‌گیری‌های خویش بی‌تأثیر نمی‌داند. شاعر با نشانه‌هایی چون «کفش‌های من جدیده»، «نشون می‌دم به آقا» سعی داشته الگوگیری کودک را از یک شخصیت مهربان و حامی به تصویر کشد: کفشای من جدیده / بابام برام خریده / می‌رم حرم با اونا / نشون می‌دم به آقا(داوری، ۱۳۹۵: ۱۲).

گاهی افراد برای تحقق آرزوها و حاجات خود نذری می‌دهند و نذری یک نشانه دینی است که در ترانه‌های داوری نشانه هدیه و پیشکش به یک شخصیّت مقدّس است، چون نذر به معنی عهد و پیمان و چیزی یا کاری بر خویشتن واجب کردن است که نقدی یا جنسی به نیّت حاجت روا شدن به زاهدی یا سیّدی یا به تربت کسی از اولیا و ائمه پیشکش می‌کنند(دهخدا، ۱۳۷۷، ۱۹۸۰۵) و یکی از نمودهای عینی نذر در فرهنگ عامه، نذر کردن به آستان مبارک امام رضا ﷺ است که داوری با نشانه کردن «نذر کردن بعبعی» یک رسم کهن را بیان می‌کند که کودک با تکیه بر اعتقاد فطری مذهبی خود بعبعی را نذر امام رضا ﷺ کرده و با شیرین‌زبانی خواستار جلب محبت حضرت است: «هلیله و ملیله / ببعی کجاست؟ طویله / چاق شده، دنبه داره / شکم قلنبه داره / بهش می‌گم: حنایی!/ نذر امام رضایی»(داوری، ۱۳۹۵: ۱۰).

هنگام طلب حاجت، بستن چیزی به ضریح امام معصوم (ع) را دخیل بستن گویند که مراد همان توسل به امام (ع) برای شفاعت است تا خداوند حاجت خواهنده را برآورده سازد. شکل‌های دخیل بستن در باورهای عامه متفاوت است و به آداب و رسوم هر قوم و عاطفه فردی آن‌ها بستگی دارد. وقتی صحن عتیق (انقلاب) در دورهٔ صفویه با طرح شیخ بهایی ساخته شد، ملامحسن فیض کاشانی حکیم، فیلسوف، عارف و شاعر پیشنهاد داد، برای کسانی که به هر دلیل نمی‌توانند وارد حرم شوند، کنار ضریح فضایی طراحی شود که بتوانند در نزدیک‌ترین فاصله از ضریح بایستند و ضریح امام رضا (ع) را ببینند و زیارت‌نامه بخوانند. بنابراین در محلی که مشرف به ضریح مطهر بود، پنجره‌های فولادی نصب شد که از آن پس به «پنجره فولاد» معروف شد(جعفریان، ۱۳۷۰: ۱۲۳)، پنجره‌ای که نماد کرامت و نشانه باز کردن گره‌های بستهٔ زندگی زائران است و عامهٔ مردم به آن دخیل می‌بندند.

ماجرای پنجره فولاد و دخیل بستن به ضریح امام رضا (ع) نشانه‌ای از کنش گفتاری است. این نشانه از آموزه‌های دینی و مذهبی در شریعت اسلامی و مذهب شیعه نشانه توسل به معصومین (ع) است که داوری پنجره فولاد را که نشانه حاجت‌روایی نیازمندان است، در ترانه‌های خود آورده و بر اساس این باور، ذهن کودک را با تکیه بر نشانه‌های «پنجره فولاد قشنگ» و «گاهی بهش واسه شفا/ طناب می‌بندن آدما» به حاجت گرفتن از کرامت رضوی معطوف کرده است: «الک، دولک، الاکلنگ/ پنجره فولاد قشنگ/ مثل ضریح، طلایی یه/ بوی گلابش عالیه/ گاهی بهش واسه شفا/ طناب می‌بندن آدما»(داوری، ۱۳۹۵: ۱۱).

نقاره نواختن از قدیم در آستان مقدس امام رضا (ع) معمول بوده است، اما اینکه از چه زمانی آغاز شده و به صورت یك سنّت درآمده، موضوع دیگری است. نقاره نوعی نشانه و گفت‌وگوی امام (ع) با زائران است که آنان را به کرامت دینی و مذهبی رهنمون می‌سازد: «اقاره و مقاره/ باز صدای نقاره/ کاشکی برم اون بالا/ کنار اون خادما/ وقت اذان زود زود/ بگم: دودود دودود دود»(همان: ۹). واژه‌های «اقاره و مقاره» زمینه گفتن «نقاره» و شنیدن صدای آن را فراهم کرده و نشانه‌های «صدای نقاره» بیداری و آگاهی‌بخشی، «برم اون بالا»

نشـانه عروج‌طلبـی، «کنـار خادمـا» نشـانه تواضـع عزتمنـد، وقـت اذان نشـانه گزینـش بهتریـن زمانـی بـرای صفـای روح و «دودود دودود دود» نام‌آواهایـی اسـت کـه صـدای نقـاره و تـلاش دوبـاره بـرای نصایـح حضـرت را در گـوش تداعـی می‌کنـد.

زیـارت از مناسـک مذهبـی و دینـی اسـت. «اگـر حتّـی یـک روایـت در فضیلت زیـارت معصومان ﷺصـادر نشـده بـود، ادب در برابـر آنـان، مومنـان را وامی‌داشـت تـا بـه زیـارت حـرم مطهرشـان مشـرّف شـوند و افـزون بـر عـرض ارادت و شـیفتگی خـود از دریای معنویـت بی‌بدیـل و ناپیداکرانه آن‌هـا جرعه‌هـا نوشـند و روح خـود را بـا نزدیـک سـاختن بـه آن ارواح بلنـد و بی‌نظیـر شـاداب سازند»(حسـینی، ۱۳۸٦: ۲۰). معنـای عـام زیـارت «سـفر بـه اماکـن مقـدس بـه قصـد کسـب فضیلـت معنـوی، اسـتغفار یـا شـکرگزاری»(برنز، ۱۳۸۵: ٤۲) اسـت. بـاوری نمادیـن کـه داوری تـلاش کـرده خوشـحالی یـک کـودک را از زیـارت در نشـانه‌ای از کنـش گفتـاری توصیـف کنـد: «پوتـی پوتـی پوتـی، پنبـه/ مـی‌رم حـرم چهارشـنبه/ چـه روزی می‌شـه؟ فـردا/ سـرش شـلوغه آقـا/ شـلوغ واسـه چـی می‌شـه؟/ روز زیارتـی شـه»(داوری، ۱۳۹۵: ۱۲). شـاعر نشـانه‌های گفتـاری زیـارت را چنـان آورده کـه بتوانـد در یکایـک واژه‌هـا، عاطفـه شـادی و نشـاط کـودک را مطـرح کنـد تـا سـیمای حضـرت را بـا ایـن حـسّ شـادی در ذهـن مخاطـب (کـودک) جـای دهـد. داوری سـیمای امـام رضـا ﷺ را بـا بهره‌گیـری از زبـان نمادیـن شـعرش بـرای کـودک تشـنه معرفـت چنـان زیبـا سـروده اسـت کـه کـودک و نوجـوان بـا ویژگی‌هـای رحمانـی و انسـانی حضـرت پیونـدی عمیـق برقـرار سـازد.

۲-٤-۳-۲. کنش‌های رفتاری

کنش‌هـای رفتـاری یـک شـخصیّت می‌توانـد از عناصـر برجسـته اثرگـذار بـر رویکـرد شـکل‌گیری داسـتان، شـعر و روایـت باشـد؛ چنانکـه داوری کنش‌هـای رفتـاری کـودک را بـا اثرپذیـری از شـخصیت امـام رضـا ﷺ بـا زبانـی عامیانـه و پرشـور در ترانه‌هـای کودکانـه خـود اغلـب بـا پرسشـی آورده و سـپس خـود بـه آن پاسـخ داده اسـت. محبـت و بخشـش امـام رضـا ﷺ از مشـخصه‌های اصلـی آن حضـرت اسـت کـه شـاعر آن را از زبـان کـودک سـروده و چنـان سـمبلی بـرای بزرگ‌سـالان، کـودکان و نوجوانـان بـا بیانـی بلاغـی آورده و مخاطـب آن را بـه

عنوان الگویی برجسته پذیرفته است. شاعر مهربانی و اجابت دعای امام رضا ﷺ را با تأکید بر نشانه‌های «نامه نوشتن» و پاسخ گرفتن زائران در ترانه‌هایش سروده است که کنش رفتاری حضرت را تبیین کرده و بر لطف بی‌کرانش تأکید می‌کند: هر چی که تو نامه بود/ اون می‌خونه زود زود(همان: ۱۳) و نیز: اقاره و مقاره/ دارم دو تا گوشواره/ گوشواره‌هام قشنگه/ نگینش آبی رنگه/ می‌ندازم اون و فردا/ توی ضریح آقا(همان: ۸).

وجود مبارک امام رضا ﷺ پرخیر و برکت است و زوج‌های جوان برای داشتن زندگی خوب، مراسم عقد خویش و زندگی مشترک خود را در بارگاه مقدّس رضوی برگزار می‌کنند و داوری این رویکرد را در زاویه نگاه ریزبین خود دیده است: «السون و ولسون/ خوش به حال خواهرجون/ عروسی کرده این‌جا/ پیش ضریح آقا/ منم مث خواهرم/ عروس می‌شم تو حرم»(همان: ۱۵). رویکرد نشانه‌معناشناسی نشانه‌های این مصرع‌ها گواهی بر مهربانی حضرت در پذیرش مهمانان و پذیرایی از آنان با رایحه روح‌نواز مهربانی است که کودک در آرزوی دریافت آن است و مایل است که جشن عروسی‌اش را در جوار بارگاه رضوی بگیرد تا خوشبخت و سعادت‌مند شود.

۳. نتیجه‌گیری

شخصیّت امام رضا ﷺ الگویی متعالی برای کودکان است و الگوی هامون که دارای مؤلفه‌هایی مانند: نام، توصیف‌ها، کنش‌های رفتاری (کارکرد بازیگرانه) و کنش‌های گفتاری است، نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت را مطرح کرده تا سیمای شخصیّت را در گونه‌های ادبی تبیین کند. پژوهش پیش روی از الگوی هامون بهره گرفته و سیره و سیمای امام رضا ﷺ را در ترانه‌های زهرا داوری کاویده است؛ شخصیّت امام رضا ﷺ از دو جهت دالّ و مدلول با تکیه بر الگوی هامون در ترانه‌های داوری بررسی شده است؛ چنانکه صفات امام رضا ﷺ از جهت دالّ یعنی نام‌شناسی نشانهٔ هم‌گامی نام حضرت با شخصیّت والای ایشان و هماهنگ با عشق، شفاعت، کرامت، محبت و رضایت است و عمق شخصیّت مهربانش با شناساندن نام و برنامش برای کودکان تبیین شده است.

کنش‌های گفتاری و رفتاری که کودک از شخصیت امام رضا ﷺ وام گرفته، نشانهٔ احساسات درونی وی است و نشانه‌های الگویی در ترانه‌های رضوی داوری چون: «ما رو می‌بینه آقا»، «نشون می‌دم به آقا» و ... نشانهٔ عشق خالصانه کودک به الگوی بخشش و صاحب کرامت خویش است. داوری با استفاده از ترانه‌های کودکانه رضوی توانسته است، شخصیّت والای امام ﷺ را با زبانی صمیمی معرفی کند؛ چنانکه کنش رفتاری و گفتاری امام رضا ﷺ از زاویه مدلول مبیّن شخصیّت حضرت است؛ یعنی کنش رفتاری حضرت شخصیّت رئوف، دلسوز و نیز کرامت و شفاعت ایشان را توصیف می‌کند. بنابراین، مهم‌ترین دستاورد نشانه‌شناسی شخصیّت امام رضا ﷺ در ترانه‌های زهرا داوری شناخت بصیرت عمیق حضرت چنان الگویی متعالی در رشد شخصیّت دینی و تربیتی کودکان است. شاعر ساحت‌های اخلاقی و گفتاری مناسبی را با استفاده از کنش‌های رفتاری و گفتاری شخصیّت امام رضا ﷺ برای کودک مهیا کرده تا کودک با استفاده از این الگوی مطلوب به تربیت اخلاقی و مذهبی برسد.

منابع و مآخذ

ـ ابن بابویه، محمد بن علی. (۱۳۷۸). *عیون اخبارالرضا*. ج ۲. قم: مطبعه الاسلامیه.

ـ احمدی، بابک. (۱۳۷۵). *ساختار و تاویل متن*. ج ۱. چاپ سوم. تهران: مرکز.

ـ اخوت، احمد. (۱۳۷۱). *دستور زبان داستان*. اصفهان: فردا.

ـ الهامی، فاطمه. (۱۳۸۵). «انعکاس باورهای عامیانه و عقاید خرافی در شعر». *پیک نور*. دوره ۵. ش۳. صص: ۱۰۴- ۱۱۴.

ـ استون، الین و ساوانا، جرج. (۱۳۸۲). «نشانه‌شناسی شخصیّت». مترجم: داوود زینلو. *مجله هنر*. ش ۵۵. صص: ۴۸- ۶۳.

ـ اسدی، سعید و فرهنگ، فرید. (۱۳۸۹). «نشانه‌شناسی نام شخصیّت‌های نمایشی در نمایش‌نامه مرگ فروشنده». *نشریهٔ هنرهای زیبا- هنرهای نمایشی و موسیقی*، ش ۳۹. صص: ۱۳-۲۳.

ـ بابلی، کورش. (۱۳۸۸). «نقش امام رضا (ع) در فرهنگ و تمدن تشیع و ایران». *مجله پیام*. ش ۹۸. صص: ۱۳۲-۱۵۱.

ـ برنز، پیتر. (۱۳۸۵). *درآمدی بر مردم‌شناسی گردشگری*. ترجمهٔ هاجر هوشمند. چاپ دوم. تهران: سازمان میراث فرهنگی و گردشگری

ـ جعفریان، رسول. (۱۳۷۰). *دین و سیاست در دورهٔ صفوی*. قم: انصاریان.

ـ حسینی، سیدعلی. (۱۳۸۶). «فرهنگ و ارزش / فضیلت و پاداش زیارت امام رضا علیه السلام». *مجلهٔ فرهنگ جهاد*. ش۴۹. صص: ۲۰-۴۳.

ـ حمداوی، جمیل. (۲۰۱۵). *الاتجاهات السیمیوطیقیة*. بیروت: المنظمه العربیه للترجمه.

ـ داوری، زهرا. (۱۳۹۵). *هاچین و واچین*. مشهد: بنیاد بین‌المللی فرهنگی هنری امام رضا (ع).

ـــــــــــ. (۱۳۹۵). *خبرگزاری فرهنگ رضوی*. مصاحبه (۲۹/ ۸/ ۱۳۹۵).

ـ دینه سن، آنه ماری. (۱۳۸۰). *درآمدی بر نشانه‌شناسی*. ترجمه مظفر قهرمان. آبادان: پرسش.

ـ دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). *لغت‌نامه*. ج۱۶. زیر نظر محمد معین و سیدجعفر شهیدی. تهران: دانشگاه تهران.

ـ راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (۱۳۸۷). *ترجمه و تحقیق مفردات الفاظ قرآن*. ترجمه و تحقیق همراه با تفسیر لغوی و ادبی قرآن از غلامرضا خسروی حسینی. تهران: المکتبه المرتضویه لاحیاء آثار الجعفریه.

ـ زرقانی، سیدمهدی؛ اخلاقی، الهام. (۱۳۹۱). «تحلیل ژانر شطح بر اساس نظریهٔ کنش گفتار». *فصلنامه ادبیات عرفانی دانشگاه الزهرا*. س سوم. ش۶. صص: ۶۲-۸۰.

ـ سیدرضایی، طاهره؛ حسنی، طاهره. (۱۳۹۰). «تجلی خدا در شعر کودک و نوجوان». *کتاب ماه کودک و نوجوان*. س پانزدهم. ش۱۷۱. صص: ۷۹- ۸۸.

ـ شرف‌شاهی، کامران. (۱۳۹۴). «نقش و جایگاه شعر کودک و نوجوان رضوی». *روزنامه اطلاعات*. ۲۸/ ۵/ ۹۴.

ـ طاهری‌نیا، علی‌باقر؛ حیدری، زهره. (۱۳۹۳). «ساختار نشانه‌ای شخصیّت حضرت مریم (ع) در قرآن کریم». *فصلنامه لسان مبین (پژوهش ادب عربی)*. س پنجم. ش ۱۵. صص: ۴۵- ۶۴.

ـ عامری، محمدعلی و دیگران. (۱۳۹۵). «نشانه‌شناسی ادبی شخصیّت فرعون در قرآن کریم». *فصلنامه پژوهش‌های ادبی- قرآنی*. س چهارم. ش ۲. صص: ۱۴۴- ۱۶۵.

ـ عطائی، محمدرضا. (۱۳۹۲). *امام رضا (ع) در آثار دانشمندان اهل سنت*. چاپ سوم. مشهد: به نشر

ـ عیاشی، منذر. (۱٤۲۹ق). *العلاماتیهٔ و علم النص*. دمشق: دارالمحبهٔ.
ـ فضل‌الله، محمدرضا. (۱۳۷۹). «درآمدی بر تربیت دینی با توجه به پیشرفت ادراکات دینی در کودکان و نوجوانان». در *تربیت اسلامی ویژه تربیت دینی*. به کوشش محمدعلی حاجی ده‌آبادی و علیرضا صادق‌زاده قمصری. تهیه و تنظیم مرکز مطالعات تربیت اسلامی وابسته به معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش. تهران: تربیت: ۱۲۳- ۱٤۲.
ـ محمدی رفیع، شایا. (۱۳۸٤). «شخصیّت‌پردازی در شعر کودک». *کتاب ماه کودک و نوجوان*. ش ۹۹. صص: ۵۵- ٦۲.
ـ نراقی، ملااحمد. (۱۳۷۱). *معراج‌السعاده*. ج ۱. تهران: هجرت.
ـ هامون، فیلیپ. (۱۹۹۰). *سمیولوجیة الشخصیات الروائة*. ترجمهٔ سعید بنگراد. (د، ط). المغرب: دارالکلام.
ـ هیئت، محمدامین. (۱۳۹۰). *اخلاق اسلامی*. ج ۱. تهران: دارالانصار.

هراتی، رابعه؛ محمودنیا، علیرضا؛ صالحی، اکبر؛ کشاورز، سوسن (۱۴۰۰).
تربیت فرزند در خانواده از منظر سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام.
فصلنامه علمی فرهنگ رضوی. ۹ (۱). ۱۰۵-۱۳۸.
DOI: 10.22034/FARZV.2021.129234

مقاله پژوهشی

تربیت فرزند در خانواده از منظر سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام

دریافت: ۱۳۹۹/۵/۱۵ پذیرش: ۱۳۹۹/۸/۱۴

رابعه هراتی[۱]، علیرضا محمودنیا[۲]، اکبر صالحی[۳]، سوسن کشاورز[۴]

چکیده

تربیت در خانواده فراهم‌کنندهٔ موجبات رشد و تعالی انسان و اساس تربیت رسمی و عمومی است. از این رو هدف از انجام این پژوهش، بررسی رویکردهای تربیت فرزند در خانواده از منظر سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام است. مقالهٔ حاضر به روش توصیفی تحلیلی، با هدف درکی دقیق از احادیث و روایات و سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام دربارهٔ تربیت فرزند در خانواده انجام شده است. به این منظور از احادیث، روایات و تئوری‌هایی که دلالت‌ها و اشارات مستقیم به بحث تربیت فرزند در خانواده داشته و به صورت ضمنی و تلویحی مرتبط با سیرهٔ نظری و عملی امام رضا علیه‌السلام بوده، استفاده شده است. در سه رویکرد تربیت دینی، اجتماعی و علمی برخی از مقوله‌های به‌دست آمده عبارتند از: پرورش هویت اجتماعی، گفت‌وگو، پرورش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به جامعه و طبیعت و پرورش تفکر انتقادی. تجزیه و تحلیل امور با معیارهای صحیح و پیوستگی علم و عمل، یکی از شاخصه‌های تفکر انتقادی است. پیشنهاد این پژوهش، تدوین سندی معطوف به تربیت فرزند در خانواده از دیدگاه اسلام است. این سند برای خانواده قابلیت اجرایی و دولت نقش نظارتی و حمایتی دارد.

کلیدواژه‌ها: تربیت، رویکردهای تربیتی، خانواده، سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام.

۱. دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران؛ مربی فرهنگیان مشهد: ra_harati@yahoo.com
۲. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول): alirezamahmmudnia@yahoo.com
۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم وتربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: salehihidji2@yahoo.com
٤. دانشیار گروه فلسفه تعلیم وتربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران: ss.keshavarz@yahoo.com

مقدمه

تربیت فرزند در خانواده از دو منظر قابل بیان است؛ اول خانواده که رکن اساسی تربیت است و فرد در دوران اولیهٔ زندگی خود که شخصیت او در حال شکل‌گیری است، به صورت غیررسمی از خانواده بیشترین تأثیر را می‌پذیرد. دوم اینکه زمانی که فرد وارد نهادهای تربیتی مانند مدرسه می‌شود، باز هم خانواده در تربیت او نقش دارد و کامل‌کنندهٔ تربیت مدرسه‌ای اوست. پیشرفت جامعه در گرو سرمایه‌گذاری در تربیت و به ویژه تربیت در دوره‌های آغازین زندگی است؛ زیرا بسیاری از مشکلات فرهنگی جامعه، زمینه‌ساز مشکلات اقتصادی و بهداشتی و سیاسی است. برای نمونه کسی که نحوهٔ استفادهٔ صحیح از آب یا برق را نداند، فرهنگ ارتباط صحیح با طبیعت را ندارد وکسی که فرهنگ استفادهٔ صحیح از تکنولوژی را نداشته باشد، چنین فردی زمینه‌ساز مشکلاتی در جامعه خواهد شد. از سوی دیگر، متخصصان تعلیم و تربیت ریشهٔ بسیاری از ناهنجاری‌های رفتاری را در دوران کودکی فرد و در بستر خانواده جست‌وجو می‌کنند. در اکثر مواقع، بحران‌های اجتماعی تابعی از بحران‌های تربیت خانوادگی است. در حالی که پارادایم پیچیدگی، جهان هستی را پیچیده، شبکه‌ای، بی‌پایان، پویا و در حال تغییر و تحول مستمر می‌داند، مبانی هستی‌شناختی یک پارادایم علمی نیز تأثیر مهمی بر تدوین نظریه‌ها در حیطهٔ آن پارادایم دارد. در این پارادایم پیچیدگی، از یک سو نیازمند شناسایی مؤلفه‌های هستی‌شناختی این پارادایم و از سوی دیگر، مستلزم تلقی نظام تعلیم و تربیت به‌مثابهٔ نظامی پیچیده هستیم. خانواده به‌مثابهٔ یک سیستم پیچیده، علاوه بر روابط درون‌سیستمی، دارای روابط برون‌سیستمی با محیط خود و نظام‌های دیگر، مانند نهادهای اجتماعی و سیاسی و اقتصادی است. علاوه بر این روابط که می‌توان آن را با عنوان «کنشگران انسانی»، یعنی روابطی از نوع انسان-انسان، گنجاند، نظام پیچیدهٔ تربیت حاوی روابطی از نوع دیگر و با کنشگران نامتجانس، مانند روابطی از نوع انسان-اشیا یا روابطی از نوع اشیا-اشیا نیز است. گفتنی است منظور از رابطهٔ انسان-اشیا، رابطه میان فرد با وسایل الکترونیک، مانند رایانهٔ شخصی و سایر وسایل دیجیتال است و رابطهٔ اشیا-اشیا همچون رابطهٔ رایانه‌ها در ایجاد فضای مجازی و اینترنت است. در این پیچیدگی، خانواده و به‌ویژه والدین، به دانش و بینش لازم دربارهٔ چگونگی تربیت نیاز دارند.

تربیت صحیح در خانواده گامی مؤثر در اصلاح نابسامانی‌های جامعه است و موجبات رشد و تعالی انسان‌ها را فراهم می‌کند. برای حل مسائل تربیت در خانواده، ورود به حوزهٔ شناختی در مباحث تربیتی اجتناب‌ناپذیر است؛ زیرا در دنیای مدرن با پیچیدگی‌های روزافزون، توانایی برای اصلاح جامعه، منوط به تعلیم و تربیت صحیح در خانواده خواهد بود و هرگونه رفتار انفعالی خانواده در این زمینه، افراد خانواده و به ویژه کودکان و نوجوانان را به سوی ضلالت و گمراهی سوق می‌دهد. در نظام تربیت اسلامی، خانواده محلی مناسب برای عرضهٔ بایدها و نبایدهای مبتنی بر ارزش‌های اسلامی و ملی محسوب می‌شود. این ارزش‌ها ملهم از آموزه‌های قرآن کریم و برگرفته از نقش معنوی، اسوه‌ای، هدایتی و تربیتی پیامبر اکرم(صلی‌الله‌علیه‌وآله) و امامان معصوم(علیهم‌السلام) است. از جمله سیرهٔ امام رضا(علیه‌السلام) در خانواده و تربیت فرزند، جلوه‌ای از تحقق مراتب حیات طیبه و زمینه‌ساز شکل‌گیری هویت انسانی است.

«در الگوی هدف‌گذاری برنامهٔ درسی و تربیتی ملی، ساحت‌های تربیت در چهار عرصهٔ رابطه با خویشتن، رابطه با خداوند متعال، رابطه با خلق خدا و سایر انسان‌ها و رابطه با خلقت و طبیعت به صورت به‌هم‌پیوسته و با محوریت رابطه با خدا تبیین شده است»(برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱: ۱۵). از یک منظر «فرد دارای هویت انسانی می‌تواند در جریان هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با انسان‌های دیگر که از فرهنگ‌ها، ملل و اقوام و نژادهای دیگرند، تعاملی مثبت نشان دهد و در ایجاد بستر مساعد برای حیات عالی بشری بکوشد. توجه به این جنبه از هویت، امکان توسعه و تعالی ارزش‌های عالی معنوی انسانی را که مورد تأیید اسلام نیز هست، فراهم می‌آورد»(مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۰: ۲۶۸). از طرفی رابطهٔ انسان با خویشتن، خداوند و طبیعت و به نوعی تمام تعاملات انسانی در زندگی فرد نقش اساسی دارد که در تربیت باید به این نکته توجه شود.

این پژوهش قصد دارد بحث تربیت فرزند را در خانواده از منظر سیرهٔ امام رضا(علیه‌السلام) بررسی کند، بلکه بتواند استراتژی مشخص و روشنی برای تربیت صحیح فرزند در خانواده اتخاذ کند و پاسخگوی نیاز عاملان تربیت قرار گیرد.

تعاریف

خانواده و تربیت

خانـواده بـه کوچک‌تریـن واحـد اجتماعـی اطـلاق می‌شـود کـه شـامل پـدر، مـادر و فرزنـدان آن‌هاسـت(عمید، ۱۳۴۳: ۵۱۹). «اسـلام خانـواده را گروهـی می‌دانـد متشـکل از دو رکـن اصلـی زن و مـرد کـه در سـایهٔ ضابطـه‌ای مشـروع و الهـی در کنـار یکدیگـر قـرار گرفتـه و بـر اثـر آن پیونـد، دارای شـخصیت اجتماعـی، حقوقـی، معنـوی و مدنـی شـده‌اند. اسـاس روابـط انسـان را نـکاح تشـکیل می‌دهـد[1] و نـکاح، عقـد یـا پیمانـی اسـت کـه بـر اسـاس آن رابطـهٔ زوجیـت مشـروع می‌شـود»(قائمی امیـری، ۱۳۹۱: ۸). برخـی تعریف‌هـای ارائه‌شـده از سـوی صاحب‌نظـران علـوم اجتماعـی بـه شـرح زیـر اسـت:

لـوی[2]: «خانـواده، واحـدی اجتماعـی اسـت کـه بـر اسـاس ازدواج پدیـد می‌آید»(سـاروخانی، ۱۳۷۰: ۲۵۵). دیویـس[3]: «خانـواده از گروهـی از اشـخاص تشـکیل می‌شـود کـه روابط‌شـان بـا یکدیگـر بـر پایـهٔ خویشـاوندی هم‌خونـی اسـتوار اسـت» مـک آیـور[4]: «خانـواده گروهـی اسـت دارای روابـط جنسـی چنـان پایـا و مشـخص کـه بـه تولیـد مثـل و پـرورش فرزنـدان منتهـی شـود»(همان). مـورداک[5]: «خانـواده گروهـی اجتماعـی اسـت بـا اقامتـگاه مشـترک، همـکاری اقتصـادی و تولیـد مثل»(بسـتان و همـکاران، ۱۳۸۸: ۴۷).

شـکل‌گیری و بنـا نهـادن خانـواده در چشـم‌انداز اسـلامی علمـی و بـا رویکـرد اجتماعـی، روان‌شـناختی، تربیتـی و فرهنگـی پیامدهـای مثبـت فـراوان دارد. بشـر در گسـترهٔ تاریـخ زندگـی بـه خوبـی دریافـت کـه خانـواده، بهتریـن مأمـن و شایسـته‌ترین کانـون بـرای تبلـور سـکون، اطمینـان و تحـول اوسـت(پناهی،۱۳۹۸: ۴۳). در قـرآن، خانـواده نخسـتین کانـون رشـد و آرامـش بشـری اسـت کـه مراقبـت از آن مسـئولیتی سـنگین بـه شـمار آمـده اسـت. در فرهنـگ

---

۱. به‌گفتهٔ راغب اصفهانی در مفردات القرآن، نکاح در اصل برای عقد است و در اصطلاح، به‌معنی روابط همسری است.
2. R.H.Lowie
3. K.Davis
4. Mac Iver
5. G.Murdock

اسلامی، اولویت و تقدم خانواده یک اصل به حساب می‌آید و روایات فراوانی بر آن دلالت دارند(جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۲۳۶). رسول خدا(صلی‌الله‌علیه‌وآله) فرمود: «هرگاه خدا به یکی از شما خیری عطا کرد، ابتدا خود و خانواده‌اش را از آن بهره‌مند سازد»[۱](سیوطی، ۱۴۲۹ق: ۷۳). همچنین آن حضرت فرمود: در نزد خدای بلندمرتبه هیچ چیز محبوب‌تر از خانه‌ای نیست که با زمینه‌ای اسلامی از طریق ازدواج آبادگردد(حرعاملی، ۱۴۱۲ق، ج۱۴: ۳۰).

در قرآن آمده است: «و از نشانه‌های او آن است که از جنس خودتان همسرانی برای شما آفرید تا در کنار آنان آرامش یابید و میان شما و همسرانتان علاقهٔ شدید و رحمت قرار داد؛ بی شك در این (نعمت الهی) برای گروهی که می‌اندیشند نشانه‌های قطعی است»[۲](قرائتی، ۱۳۸۶، ج۷: ۱۸۸). از نظر قرآن، سرپرست خانواده، نسبت به اعضای خانواده مسئولیت دارد. در قرآن تاکید شده است که «ای مؤمنان! خود و خانواده خویش را از آتش دوزخ نگه دارید».[۳] امام صادق (علیه‌السلام) در پاسخ به این سؤال که چگونه زن و فرزند خود را از آتش حفظ کنیم؟ فرمود: آن ها را بدان چه خدا امر و نهی کرده، امر و نهی کن. اگر اطاعت کردند، تو ایشان را حفظ کرده‌ای و اگر تو را فرمانبرداری نکردند، آنان گناهکارند و تو آن‌چه را برعهده داشتی انجام داده‌ای(مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج۹۷: ۲). فرزندان امانت الهی و نعمت و نشانه‌های خدا هستند[۴] و والدین دربارهٔ سلامت، رشد، تعلیم و تربیت آنان مسئول‌اند[۵] و در برابر تربیت خوب پاداش[۶] و در برابر تربیت بد آنان کیفر خواهند دید.[۷]

از تربیت تعاریف متعددی شده است. هر یک از اندیشمندان بر بعدی از تربیت توجه نموده‌اند. برای نمونه «فارابی بر تربیت عقلی تاکید زیادی دارد و به تبعیت از ارسطو هدف تربیت را رسیدن به اعتدال می‌داند. در نظر ابوعلی‌سینا انسان موجودی مدنی بالطبع

---

۱. «قال اِذا أَعطی اللهُ أَحَدَکُمْ خیراً فَلْیبْدَءْ بنَفسِهِ وَ أَهْلِ بیْتِهِ».
۲. «وَ مِنْ آیاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَکُمْ مِنْ أَنْفُسِکُمْ أَزْواجاً لِتَسْکُنُوا إِلَیْها وَ جَعَلَ بَیْنَکُمْ مَوَدَّةً وَ رَحْمَةً إِنَّ فِی ذلِکَ لآیاتٍ لِقَوْمٍ یَتَفَکَّرُونَ »(روم، ۲۱).
۳. «یا ایها الذین آمنوا قوا انفسکم و اهلیکم ناراً»(تحریم،٦).
٤. وَاللَّهُ جَعَلَ لَکُمْ ..... مِنْ أَزْوَاجِکُمْ بَنِینَ وَحَفَدَةً. (نحل، ۷۲).
۵. أَمَدَّکُمْ بِأَنْعَامٍ وَبَنِینَ. (شعراء،۱۳۳).
٦. وَکَانَ یَأْمُرُ أَهْلَهُ بِالصَّلَاةِ وَالزَّکَاةِ وَکَانَ عِنْدَ رَبِّهِ مَرْضِیًّا. (مریم، ۵۵).
۷. إِنَّ الْخَاسِرِینَ الَّذِینَ خَسِرُوا أَنْفُسَهُمْ وَأَهْلِیهِمْ یَوْمَ الْقِیَامَةِ. (شوری، ٤۵).

است و در تربیت باید به تفاوت‌های فرد توجه کرد. از نظر غزالی انسان مرکب از تن و روان است و کودک امانتی در اختیار والدین است و تربیت و پرورش او از ابتدای ولادت بسیار مهم است»(جاهد، ۱۳۸۷: ۱۲۶). تعریفی از تربیت که در این پژوهش مد نظر است، عبارت است از: «فرایندی تعالی‌جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام معیارهای اسلامی که به منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همهٔ ابعاد، زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت ایشان را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعهٔ صالح اسلامی فراهم می‌آورد»(سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۱۰).

مبانی نظری و پیشینهٔ پژوهش

در تعالیم اسلامی بر ارزش تربیت فرزند در خانواده تأکید شده است. امام رضا علیه‌السلام داشتن فرزند شایسته را از نشانه‌های سعادتمندی دانسته و فرموده‌اند: اگر خدای تبارک و تعالی برای بنده‌ای خیری مقرّر بفرماید، به او فرزندی شایسته و نیکوکار عنایت می‌نماید(طبرسی، ۱۳۷۰: ۲۱۹). رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله فرمود: «به راستی اگر یکی از شما فرزند خود را تربیت و ادب کند، برای او بهتر است از تصدق هر روز به نصف صاع»[۱](همان: ۲۲۲) و این روایت بیانگر اهمیت تربیت در آن زمان است. حضرت علی علیه‌السلام نیز فرمود: «بخشش و هدیهٔ هیچ پدری به فرزندش بهتر از ادب و تربیت پسندیده نیست»[۲](همان). پدر و مادر وسیلهٔ طبیعی برای به وجودآمدن و رشد و تربیت تکوینی فرزند و در حقیقت آنان رب ظاهری فرزند هستند که خداوند متعال با نیرو و فعالیت آنان فرزند را به وجود آورده است و اگر از نظر تربیت روحی و معنوی نیز فعالیت و نیرو صرف کنند، از دو جهت ظاهری و معنوی حق پیدا می‌کنند. پس پدر و مادر در طریق خالقیت و ربوبیت الهی قرار گرفته و مظهر این دو صفت پروردگار متعال نسبت به اولادند؛ ازاین‌رو تجلیل و حفظ حرمت و اطاعت و خدمت و موافقت آنان، هم از نظر الهی و هم از نظر طبیعی لازم است. البته پدر و مادر نیز

۱. «لَأَنْ يُؤَدِّبَ أَحَدُكُمْ وَلَدَهُ خَيْرٌ لَهُ مِنْ أَنْ يَتَصَدَّقَ بِنِصْفِ صَاعٍ كُلَّ يَوْم».
۲. «مَا نَحَلَ وَالِدٌ وَلَداً نُحْلا أَفْضَلَ مِنْ أَدَبٍ حَسَنٍ».

باید برنامهٔ خودشان را در مسیر تربیت و تعلیم فرزند، با برنامهٔ دینی و الهی وفق بدهند و فرزند را از خلاف و عصیان و دنیاپرستی و تعلقات مادی، به سوی اطاعت و بندگی پروردگار متعال سوق بدهند تا بدین طریق شک و تردید و اضطراب خاطر در دل‌های اولادشان به اطمینان و یقین تبدیل شود(منسوب به جعفربن محمد الصادق (علیه‌السلام)، ۱۳۶۰: ۳۱۲).

امام‌سجاد (علیه‌السلام) نیز یکی از انسان‌های شاخصی است که حقوق مبتنی بر کرامت انسانی را مطرح کرده است. در رسالهٔ حقوق امام سجاد (علیه‌السلام)، حقوق افراد خانواده، خداوند، اعضای بدن، نفس انسانی و اعضای جامعه بیان شده است. امام سجاد (علیه‌السلام) دربارهٔ حق فرزند فرموده است:

و اما حق فرزند تو این است که بدانی او از توست و در پسند و ناپسند دنیای زودگذر، دنباله‌روی توست و به‌درستی که تو در تربیت نیکو و راهنمایی به‌سوی پروردگارش و یاری‌رسانی او در فرمان‌پذیری از خداوند نسبت به خویشتن و حق فرزندت پرسیده خواهی شد. پس [اگر وظیفه‌ات را به انجام رسانی] پاداش گیری و چون [کم‌کاری کنی] بازخواست شوی. پس کار فرزندت را چونان کسی که کارش را در این سرای زودگذر با نیکو ثمری بیاراید، انجام بده و در روابط بین تو و فرزندت به سبب نگهداری خوب و ثمر الهی که از او گرفته‌ای، نزد پروردگار، عذرت پذیرفته شده باشد[1](ابن‌شعبه حرّانی، ۱۳۷۶: ۲۶۹).

از دیگر مواردی که امامان معصوم (علیهم‌السلام) بر آن تاکید داشته‌اند آغاز تربیت کودک است که از زمان انتخاب همسر آغاز می‌گردد. امام رضا(علیه‌السلام) هنگام تولد فرزندش حضرت جواد(علیه‌السلام) در مدح و ستایش همسر خود فرمود: «مقدس است مادری که او را به دنیا آورد و پاک و طاهر خلق شده است»[2](مسعودی، ۱۳۸٤: ۲۱٦). و در حدیثی دیگر فرمود: «از تزویج دختر خود به شارب الخمر اجتناب‌کن، که اگر به او زن دهی چنان است که دلاّل زنا شده باشی»[3](مجلسی، ۱٤۰۳ق،ج۷۹: ۱٤۲)؛ زیرا بر اثر قانون توارث، ویژگی‌های اخلاقی

۱. «وَ اَمَّا حَقُّ وَلَدِكَ فَتَعْلَمُ أَنَّهُ مِنْكَ وَ مُضَافٌ إِلَيْكَ فِي عَاجِلِ الدُّنْيَا بِخَيْرِهِ وَ شَرِّهِ وَ اَنَّكَ مَسْئُولٌ عَمَّا وُلِّيتَهُ مِنْ حُسْنِ الْأَدَبِ وَ الدَّلَالَةِ عَلَى رَبِّهِ وَ الْمَعُونَةِ لَهُ عَلَى طَاعَتِهِ فِيكَ وَ فِي نَفْسِهِ فَمُثَابٌ عَلَى ذَلِكَ وَ مُعَاقَبٌ فَاعْمَلْ فِي أَمْرِهِ عَمَلَ الْمُتَزَيِّنِ بِحُسْنِ أَثَرِهِ عَلَيْهِ فِي عَاجِلِ الدُّنْيَا الْمُعْذِرِ إِلَى رَبِّهِ فِيمَا بَيْنَكَ وَ بَيْنَهُ بِحُسْنِ الْقِيَامِ عَلَيْهِ وَ الْأَخْذِ لَهُ مِنْهُ وَ لا قُوَّةَ إِلَّا بِاللَّه.»
۲. «قدَست أَمّ ولدته فلقد خلقت طاهرة مطهّرة«
۳. «إيّاكَ أن تُزَوِّجَ شارِبَ الخَمرِ ، فإن زَوَّجتَهُ فكأنّما قُدْتَ إلى الزِّنا».

و روانـی پـدر و مـادر در سرشـت کـودک موثـر اسـت.

در رسـالهٔ امـام سـجاد (علیه‌السلام)، یکـی از شـروط بسـیار مهـم و اساسـی تعالـی بـرای کـودکان و بزرگ‌سـالان، آزادی محیـط زندگـی اسـت. در محیطـی کـه زورگویـی وجـود دارد و در محیـط مرگبـار اسـتبداد، قطعـاً امیـد بـه تعالـی وجود نـدارد؛ چراکـه محیـط آرام و آزاد، موجب شـکفتگی اسـتعدادها می‌شـود؛ لـذا در مکتـب تربیتـی اسـلام تـا آن‌جـا کـه امـکان دارد، مربـی از زور اسـتفاده نمی‌کند(حیـدری نراقـی، ۱۳۸۶: ۵۳۵).

در اندیشـهٔ صاحب‌نظـران غربـی نیـز سـخنان بسـیاری دربـارهٔ تربیـت دیـده می‌شـود. روسـو[1] (۱۷۱۲-۱۷۷۸م) کـه اندیشـه‌های تربیتـی خـود را در کتاب‌هایـی ماننـد امیـل بیـان و شـیوهٔ یک زندگـی درسـت را بـرای فرزنـد خیالـی خـود ترسـیم کـرده اسـت، معتقـد اسـت در زندگـی پیـش از آموختـن هـر حرفـه، بایـد «حرفـهٔ انسـان‌بودن» را آموخـت. وی بـه ایـن نکتـه اذعـان می‌کنـد کـه می‌کوشـد امیـل چنـان بـار بیایـد کـه بتوانـد در کارهـای گوناگـون، وظیفـهٔ خـود را چـون یک انسـان انجـام دهـد، در موقعیت‌هـای گوناگـون درسـت رفتـار کنـد و بتوانـد رنج‌هـا و خوشـی‌ها را تحمـل کنـد؛ یعنـی بـرای زندگی‌کـردن و خـوب زندگی‌کـردن آمـاده شـود. تربیـت آماده‌شـدن بـرای زندگـی اسـت. البتـه خـودِ دورهٔ تربیـت نیـز دوره‌ای از زندگانـی اسـت و اهمیـت خاصـی دارد. ازایـن‌رو، هیـچ مرحلـه‌ای از زندگـی نبایـد فـدای مرحله‌های دیگـر شـود(نقیب‌زاده، ۱۳۸۶: ۱۲۸)، بلکـه زندگـی بایـد بـر اسـاس طبیعـت شـکل بگیـرد. از نظـر روسـو، بهتریـن مربـیِ کودک پـدر اوسـت.

در برخـی نظریه‌هـا، بـا نظـر بـه تعهـد و التزامـی که بـرای تربیـت فرزنـد پیـش روی خانـواده قرار گرفتـه اسـت، تربیـت در خانـواده بـدون شـناخت والدیـن از علـم تربیـت ممکن نیسـت. در برخی نظریه‌هـا، یـک بخـش ضـروری جامعـه و مهـد و بسـتر فرزنـدان بـرای رشـد، خانـواده اسـت (وی جـو[2] و همـکاران، ۲۰۱۷م) و توسـعهٔ فرهنـگ آموزشـی والدیـن، یکـی از راه‌هـای درک خانـواده توسـط فرزنـدان اسـت و می‌توانـد بـه آن‌هـا، در تعامـل بـا فرزنـدان و پرهیـز از اشـتباه در زمینـهٔ

1. Rousseu
2. Weiju & etc

تربیت خانوادگی کمک کند (ونرا و همکاران،[1] ۲۰۱۶م). والدین و معلمان باید دربارهٔ عوامل مؤثر در شکل دادن سبک زندگی فرزندان آگاه باشند تا بتوانند شیوه‌های زندگی صحیح را در آن‌ها شکل دهند(تزکی و همکاران،[2] ۲۰۱۶م).

یکی از نظراتی که در چند دههٔ اخیر در این زمینه مطرح شده، نظریهٔ مینوچین است. وی خانواده را به منزلهٔ سیستم تعبیر کرد که در آن والدین، یک خرده‌سیستم اجرایی را تشکیل می‌دهند و مسئولِ فرزندان هستند. خانواده کارکردهایی از جمله اجتماعی‌شدن فرزندان و حمایت متقابل زوجین را دارد که از طریق خرده‌سیستم‌هایی با مرزهای مناسب به انجام می‌رسند. در مرزهای درهم‌تنیده یا بسیار انعطاف‌پذیر و گسسته، خانواده دچار بحران می‌شود؛ یعنی زمانی که فرزندان به استقلال نرسند یا از حمایت کافی برخوردار نشوند(دوئرتی و مک‌دانیل، ۱۳۸۹: ۲۷). به نظر مینوچین، «در جوامع امروزی، خانواده اجتماعی‌کردن فرزندان را به مرور زودتر رها می‌کند و راهنمایی و تربیت بچه‌های بزرگ‌تر را مدرسه، وسایل ارتباط جمعی و گروه هم‌سالان به عهده می‌گیرند؛ در صورتی که جامعه منابع برون‌خانگی مناسب برای اجتماعی‌کردن و حمایت ایجاد نکرده است»(مینوچین، ۱۳۸۱: ۷۹).

نظریهٔ سیستم‌ها می‌گوید که رفتار انسان تحت‌تأثیر کسانی که با آن‌ها تعامل می‌کنیم قرار دارد و حتی به واسطهٔ آن تنظیم می‌شود(دوئرتی و مک‌دانیل، ۱۳۸۹: ۷۹). برای مثال آزمایش «خوزه دلگادو»،[3] به نقل از مینوچین مثال بارزی از وابسته بودن پرخاشگری به وضعیت محیطی است که پرخاشگری در آن بروز می‌کند. دلگادو میزان تحریک پرخاشگری را در چند آزمایش ثابت نگه می‌دارد و محیط را دستکاری می‌کند. تغییر محیط، تغییر در میزان بروز رفتار پرخاشگرانه را به دنبال دارد(مینوچین، ۱۳۸۱: ۱۴).

ویرجینیا ستیر (۱۳۸۸) به‌عنوان یک روان‌درمانگر انسان‌گرا، به ایجاد عزت‌نفس و خودارزشمندی و نیز خودشکوفایی در افراد خانواده باور دارد. میان افراد خانواده

1. Venera & etc
2. Tezci & etc
3. Jose M.R.Delgado.

احساساتی است که اگر این احساسات شناخته نشوند و به درون ریخته شوند، ریشه‌های رفاه خانوادگی از بین می‌رود و عزت‌نفس افراد خانواده کم می‌شود. به عقیدهٔ او، پدر و مادر باید از روابط خانوادگی آگاهی داشته باشند. وی شرط اصلی همدلی، احترام مثبت نامشروط و هماهنگی و یکپارچگی کارل راجرز را اجرا کرد. از نظر نوابی‌نژاد(۱۳۸۰)، جو عاطفی خانواده ضامن سلامت و شکوفایی فرزندان است. والدین باید فضایی آرام، متعادل و حمایت‌کننده را برای فرزندان خویش مهیا کنند. میلگرام (۱۹۹۰م) نیز همچون نوابی‌نژاد، وضعیت مناسب خانوادگی، نحوهٔ ارتباط والدین با فرزندان، رفتار و نگرش والدین و کمیت و کیفیت علاقه‌مندی آن‌ها را در رشد توانایی‌های فرزندان مؤثر دانست.

از دیدگاه برخی صاحب‌نظران، هر قدر میان اعضای خانواده ارتباط کلامی و عاطفی بیشتر باشد، روابط اعضای آن خانواده، سالم‌تر و بانشاط‌تر و استوارتر است. «فرار از خانه» پاسخ و واکنشی بارز و گویا به ستیزه‌ها، طردها، مجادله‌ها و ترس‌هاست که به شکل اعتراض و انتقام‌جویی و ابراز خشم و نفرت در مقابل آشفتگی‌های خانوادگی و بی‌عدالتی‌های حاکم در خانواده و در جامعه بروز می‌کند(به‌پژوه، ۱۳۷۸: ۴۸-۴۹). اصولاً خانواده‌های سالم الگوهای ارتباطی خوبی دارند(شعاع‌کاظمی و سیف، ۱۳۸۹: ۵۵). رابطهٔ خوب، رابطه‌ای است که برابر باشد و در آن طرفین حقوق و وظایف برابری داشته باشند. در چنین رابطه‌ای، طرفین به یکدیگر احترام می‌گذارند و بهترین را برای هم می‌خواهند. رابطهٔ خالص، بر ارتباط متکی است و درک نگاه طرف مقابل در آن ضرورت دارد(گیدنز، ۱۳۹۵: ۸۹). پرورش، مراقبت و تعاملات حمایت‌آمیز است که بقا و ادامهٔ زندگی را در دنیای مرموز امروز تضمین می‌کند و آنچنان با واقعیت درهم آمیخته است که بدیهی انگاشته می‌شود(مینوچین و فیشمن، ۱۳۹۷: ۳۵۳). در پژوهشی، اندر و ایلماز[1] (۲۰۱۲م) نشان دادند که افزایش رضایت از زندگی به دست آمده از سبک زندگی حمایتی خانواده، باعث می‌شود نوجوانان بزهکاری کمتری داشته باشند. وجود هرگونه بحران در کودکان و نوجوانان مانند سردرگمی در هویت‌یابی، بزهکاری، بیماری‌های روحی و روانی، واکنش‌های اضطراب، افسردگی، پناه‌بردن به مواد مخدر و بسیاری از ناهنجاری‌های

1. Fulya Cenkseven Önder, Yasin Yilmaz

رفتاری در میان کودکان، زاییدهٔ تحولات و دگرگونی‌های سریع اجتماعی و حمایت‌نکردن عاطفی خانواده است و تربیت صحیح کودکان[۱] در خانواده، به عنوان یکی از مقوله‌های اساسی و بنیادین برای سعادت آن‌ها ذکر شده است.

در واقع پژوهش‌های بسیاری در زمینهٔ تربیت فرزند از منظر امام رضا (علیه‌السلام) انجام شده است؛ اما تاکنون روش و رفتار امام رضا (علیه‌السلام) از منظر تربیت فرزند در خانواده، به صورت یک موضوع مستقل، بررسی و تحلیل نشده است و همواره این رویکردها به صورت تابعی از مباحث تربیتی امام مطرح شده است. برای مثال موسوی و دیگران (۱۳۹۷) تربیت اعتقادی را مهم‌ترین بخش از نظام تربیت دینی دانسته و روش‌هایی مانند تکرار مفروضات بدیهی، ایجاد انس و احساس محبت به خداوند، عقل‌گرایی، علم‌آموزی، استدلال‌محوری، پاسخ به شبهه و ابطال دیدگاه‌های رقیب را از سیرهٔ حضرت رضا (علیه‌السلام) استنباط کرده‌اند. شریعتی و صحرایی (۱۳۹۸) در مقالهٔ خود به «بررسی نقش والدین در تربیت عاطفی کودک با بهره‌گیری از سیرهٔ امام رضا (علیه‌السلام)» پرداخته‌اند. در این مقاله، هم‌سویی بینش‌ها، اندیشهٔ ازخود دانستن فرزند، تکریم و احترام متقابل، حسن رفتار، همدلی، خوش‌رویی، محبت، هدیه‌دادن و الگوی شایسته بودن از کارهایی است که والدین باید در تربیت عاطفی انجام دهند. واسعی (۱۳۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «تعامل با خانواده در سنت رضوی (رویکرد تبارشناسانه)» نتیجه گرفته است که انگیزهٔ محوری امام در استناد به کلام رسول خدا (صلی‌الله‌علیه‌وآله) و پیشوایان پیشین، امام علی (علیه‌السلام) و امام صادق (علیه‌السلام)، علاوه بر دغدغهٔ احیای سنت اسلامی و ترویج ارزش‌های دینی، ایجاد پشتوانه برای سخنان و اظهارنظرهای خویش است. این عاملی است که در تبلیغ و تبیین دین برای تنفیذ کلام و تسلیم مخاطب ضرورت دارد.

در این پژوهش، مقولهٔ تربیت فرزند در خانواده از منظر سیرهٔ امام رضا (علیه‌السلام) بررسی می‌شود. در این راستا، پژوهش حاضر به پرسش زیر پاسخ می‌دهد.

۱. در سیرهٔ امام رضا (علیه‌السلام) چه رویکردهایی برای تربیت فرزند در خانواده متصور است؟

---

۱. از نظر کنوانسیون حقوق کودک، منظور از کودکان، افراد انسانی زیر ۱۸سال است.

روش پژوهش

رویکرد پژوهش از نوع پژوهش کیفی است. این نوع پژوهش، اطّلاعات خود را با ارجاع به عقاید، ارزش‌ها و رفتارها در بستر اجتماعیِ دست نخورده به‌دست می‌آورد(محمدپور، ۱۳۹۲، ج۱: ۹۳). پژوهش کیفی در معنای گستردهٔ آن یک اصطلاح انسان‌مدار است و مانند زمینه‌های دیگر بررسی‌های انسانی، بر این اساس پیش می‌رود که ما به‌گونهٔ فردی یا جمعی، دنیایی را که در آن زندگی می‌کنیم، خلق می‌نماییم و باید نسبت به آن احساس مسئولیت کنیم و بتوانیم آن را به‌گونهٔ متمایز و متفاوتی بسازیم(هومن، ۱۳۸۵: ۱۲).

در این پژوهش، به روش توصیفی تحلیلی و با هدف بررسی رویکردهای تربیت فرزند در خانواده در سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام، ابتدا با مروری بر مطالعات انجام‌شده در حوزهٔ خانواده، به مبانی نظری در این خصوص پرداخته می‌شود. آن دسته از احادیث و روایات و تئوری‌ها که دلالت‌ها و اشارات مستقیم با بحث تربیت فرزند در خانواده داشته و به صورت ضمنی و تلویحی مرتبط با سیرهٔ نظری و عملی حضرت در این زمینه است، استفاده می‌گردد. ابزار جمع‌آوری داده‌ها فیش‌برداری است. در ادامه، ساختار کلی مقاله بر ارائهٔ مبانی نظری منسجم در حیطهٔ سیرهٔ امام سازمان‌دهی می‌شود. از آن‌جا که سند فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران جامعیت بیشتری دارد و محتوای آن متناسب با فرهنگ جامعه است، بخشی از مبانی نظری در حوزهٔ تربیت از این سند انتخاب خواهد شد. مبانی نظری سند فلسفهٔ تربیت مربوط به تربیت رسمی و عمومی است؛ اما بسیاری از مؤلفه‌های آن، از جمله ساحت‌های تربیت را می‌توان به حوزهٔ تربیت در خانواده نیز تعمیم داد و ماهیت بین‌رشته‌ای این پژوهش نیز به لحاظ دیده شدن بحث تربیت فرزند در حوزهٔ خانواده است که یکی از ویژگی‌های اصلی پژوهش حاضر است. در ادامه، رویکردهای تربیت فرزند و مضامین آن که در سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام مشهود بوده، با ذکر شواهد و اسناد توصیف و تحلیل می‌شود. به دلیل محدودیت در ظرفیت پژوهش، تنها برخی از روایات در این حیطه بررسی می‌شود و رویکردهای به دست آمده بخشی اندک از سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام؛ را بازگو می‌کند و قطعا همهٔ موارد سیره در این مقوله نمی‌گنجد.

یافته‌های پژوهش

تربیت فرزند در خانواده با توجه به سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام؛

شواهد به دست‌آمده از پژوهش نشان داد که در سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام، تربیت در خانواده مقولهٔ مهمی در زندگی است و به تدبیر و درایت کافی نیاز دارد. به نظر می‌رسد سیرهٔ نظری و عملی امام رضا علیه‌السلام که «وی را عالم‌آل‌محمد صلی‌الله‌علیه‌وآله نیز نامیده‌اند»[1] (طبرسی، ۱۴۱۷ق، ج۲: ۶۴)، می‌تواند روشنگر خطِ مشی خانواده برای تربیت فرزند در جامعهٔ امروز باشد. در این قسمت، ابتدا مبانی مرتبط با ساحت‌های تربیت آمده، سپس همراه با هر ساحت به توصیف و تحلیل سیره پرداخته شده است.

تربیت دینی

تربیت اعتقادی و عبادی

«ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بخشی از جریان تربیت است که ناظر به رشد و تقویت مرتبهٔ قابل قبولی از جنبهٔ دینی و اخلاقی حیات طیبه در وجود متربیان و ایمان متربیان به مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌ها و اعمال، در راستای تعالی هویت دینی و اخلاقی است» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۰: ۲۹۹). مخاطب اصلی دین، فطرت انسان‌هاست و رسالت اصلی آن هم شکوفاکردن همین فطرت انسانی است.

شهید مطهری عقیده دارد «آنان که در خدمت انسان‌اند و اومانیست واقعی به شمار می‌روند، ملاک‌های انسانی و استعدادهای ویژهٔ انسانی و شخصیت و سرشت انسانی و بالاخره فطرت انسانی را در نظر می‌گیرند. این افراد انسان را بر اساس فطرت رشد

۱. «أَنَّ مُوسَى بْنَ جَعْفَرٍ علیه‌السلام كَانَ يَقُولُ لِبَنِيهِ هَذَا أَخُوكُمْ عَلِيُّ بْنُ مُوسَى عَالِمُ آلِ مُحَمَّدٍ فَاسْأَلُوهُ عَنْ أَدْيَانِكُمْ وَ احْفَظُوا مَا يَقُولُ لَكُمْ.»

می‌دهند»(مطهری، ۱۳۷۷، ج۱۱: ۸۲). یکی از ویژگی‌های رویکرد ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، فطرت‌مداری است. خانواده در پرورش انسان بر اساس فطرت نقش بارزی دارد. در صورتی که فطرت انسانی در خانواده نادیده انگاشته شود، کار مدرسه در امر تربیت دشوار می‌شود. فطرت‌مداری یعنی اینکه همهٔ انسان‌ها با یک سرشت نیکو متولد می‌شوند، همه در ذات خود دارای کرامت‌اند، همه عدالت را دوست دارند و بالاخره همهٔ آنچه خوب است، مانند راستی و درستی، میل به آن در وجود هر انسانی در هنگام خلقت، سرشته است. پیامبران الهی در تربیت انسان‌ها، به این میل ربوبی که رنگ خدایی دارد، توجه داشتند.

سیرهٔ امام رضا ﷺ، نیز در تربیت اعتقادی و عبادی، بر اساس فطرت انسانی و بر روش عملی استوار بود. به عنوان مثال در عرصهٔ تربیت دینی فرزند، توصیه می‌کردند که در خانه اذان بگویید؛ چون فرزندان از همان کودکی با آن ذکر آشنا می‌شوند[1] (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج۳ : ۳۰۸) و نیز به والدین توصیه می‌کنند که کودک به منظور دستگیری از نیازمندان و کمک به دیگران و نیز حفظ خود و خانواده‌اش از خطرها و حوادث، از همان دوران کودکی، صدقه بدهد: «کودک را امر کن تا با دست خود صدقه بدهد؛ اگرچه کم باشد، هرچیزی که برای رضای خداوند داده شود، اگرچه کم هم باشد، در نزد خداوند بزرگ است»[2](کلینی، ۱۴۰۷ق، ج٤: ٤).

دربارهٔ دعوت فرزندان به نماز و آشنایی آن‌ها با این فریضهٔ عبادی، امام رضا ﷺ می‌فرماید: «پسران باید در سنین هفت سالگی به نماز وادار شوند»[3](ابن بابویه، ۱٤۱۳ق، ج۳: ٤۳٦). همچنین بنابر سیرهٔ رضوی بسیار لازم و ضروری است که والدین به فرزندان خود قرآن را آموزش و ایشان را در فضایی معطر به عطر قرآن پرورش دهند. امام رضا ﷺ، فرموده‌اند: «برای خانه‌های خود، نصیب و بهره‌ای از قرآن (یعنی تلاوت و تدبر در آن) قرار دهید. زیرا هرگاه قرآن در خانه خوانده شود (در رزق و روزی و سایر امور) بر اهل آن گشایش

۱. «أَذِّنْ فِی بَیْتِكَ فَإِنَّهُ یَطْرُدُ الشَّیْطَانَ وَ یُسْتَحَبُّ مِنْ أَجْلِ الصِّبْیَانِ».
۲. «مُرِ الصَّبِیَّ فَلْیَتَصَدَّقْ بِیَدِهِ بِالْكِسْرَةِ وَ الْقَبْضَةِ وَ الشَّیْءِ وَ إِنْ قَلَّ فَإِنَّ كُلَّ شَیْءٍ یُرَادُ بِهِ اللَّهُ وَ إِنْ قَلَّ بَعْدَ أَنْ تَصْدُقَ النِّیَّةُ فِیهِ عَظِیم».
۳. «یُؤْخَذُ الْغُلَامُ بِالصَّلَاةِ وَ هُوَ ابْنُ سَبْعِ سِنِینَ».

و آسایش قرار داده شود (و خیر و برکت و لذت زندگی در آن بسیار گردد) و ساکنین آن در معرض ازدیاد و افزایش نعمت باشند»[۱](حرعاملی، ۱۴۰۹ق، ج۶: ۲۰۰). بنابراین خانه‌ای که اهلش اهل قرآن‌اند، از برکت قرآن رشد عقلی و فکری پیدا می‌کنند که عقل هماهنگ با قرآن، عقل ملکوتی و سودش عبادتِ حق و تحصیل بهشت جاودانی است(سالاری فر، ۱۳۸۵: ۳۴۱-۳۴۳). کودک به طور معمول سخن‌گفتن، آداب معاشرت، آداب و سنن دینی را در محیط خانه فرا می‌گیرد و اگر والدین به دستورات دینی اهمیت دهند و موازین اخلاقی را رعایت کنند، بی‌شک این گونه عمل بر روح و روان کودک تأثیر می‌گذارد(یوسفیان، ۱۳۸۹: ۱۰۸). امام رضا علیه‌السلام در همان مدت کوتاهِ زندگی با فرزندش برای او الگوی عملی کاملی بود. ضمن اینکه بیشتر به عمل فرزندش توجه می‌نمود.

تربیت اخلاقی

دین، هدف بالذات تکوین و تشریع را نیل به فضایل عالی اخلاقی می‌داند. در اکثریت آموزه‌های دینی مستقیم از موضوعات اخلاقی بحث شده است. براین‌اساس، قبول تغییرپذیری و ثبات نداشتن احکام اخلاقی به معنای عصری و موقتی شدن تعالیم دینی و انکار کمال و حاکمیت دین است و نسبیت اخلاقی با جاودانگی دین که از شئون کمال و خاتمیت آن است، درتعارض است(مطهری،۱۳۸۸،ج۱: ۱۸۲). در سیره و تعالیم رضوی که برگرفته از مکتب پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله است، قانون‌گذار حقیقی گزاره‌های اخلاقی، خداوند است.

امام رضا علیه‌السلام به رابطهٔ متقابل ایمان و اخلاق اشاره و به نقل از رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله فرمودند: «بهترین مردم ازنظر ایمان، خوش‌خوی‌ترین و مهربان‌ترین آن‌ها نسبت به خانواده‌اش است و من مهربان‌ترین شما به خانواده‌ام هستم»[۲](منسوب به علی‌بن‌موسی‌الرضا علیه‌السلام، بی‌تا: ۵۱-۵۲). و نیز فرمودند: «بد اخلاقی عمل را تباه می‌کند، چنانکه سرکه عسل

۱. «اِجْعَلُوا لِبُيُوتِكُمْ نَصِيباً مِنَ الْقُرْآنِ- فَإِنَّ الْبَيْتَ إِذَا قُرِئَ فِيهِ الْقُرْآنُ يُسِّرَ عَلَى أَهْلِهِ وَ كَثُرَ خَيْرُهُ وَ كَانَ سُكَّانُهُ فِي زِيَادَةٍ».
۲. «أَحْسَنُ النَّاسِ إِيمَاناً أَحْسَنُهُمْ خُلُقاً وَ أَلْطَفُهُمْ بِأَهْلِهِ وَ أَنَا أَلْطَفُكُمْ بِأَهْلِي».

را تباه می‌کند»[۱](ابن‌بابویه، ۱۴۰۴ق: ۳۷، ج۲). امروزه تجارب، حاکی از آن است هر جا که اخلاق خوب در زندگی سایه افکنده، استحکام نهاد خانواده را تضمین کرده است. بسیاری از مشکلات و حتّی قتل‌ها، به دنبال بد اخلاقی‌ها در خانواده به وجود آمده که تبعات آن به جامعه هم رسیده است. خوش‌اخلاقی یکی از شرایط ضروری برای انتخاب همسر است. در واقع برای هر گونه تربیت اخلاقی فرزند، ابتدا والدین باید در خانواده گشاده‌رو و با اخلاق باشند. تربیت اخلاقی بر پایهٔ منابع الهی حکم می‌کند که انسان‌ها برای بهتر شدن زندگی، به فضیلت‌های اساسی اخلاقی روی آورند.

نمونهٔ دیگر از سخنانی که حضرت مطرح می‌کند، در مقولهٔ اخلاق اجتماعی است و اخلاق نیک را پس از ایمان به خداوند معرفی می‌کند. حضرت رضا ﷺ فرمود: «پس از ایمان به خداوند، نخستین عملی که عقل آدمی انسان را به آن ارشاد می‌کند، محبّت و دوستی با مردم و احسان و نیکی با نیکوکاران و بدکاران است»(عطاردی، ۱۳۶۳: ۱۶۶). دوستی با مردم مد نظر شارع مقدس بوده و پیروان خود را همواره در این امرتوصیه فرموده است.

حضرت با همه مردم با مهربانی و تواضع و تبسّم و کریمانه رفتار می‌کردند. چنانکه می‌فرمودند: «لازم است با همه اطفال و بزرگسالان، با احترام و ادب رفتارکنید»(نوری‌طبرسی، ۱۴۰۸ق، ج۳: ۶۷). همچنین می‌فرمودند: «با عموم مردم با گشاده‌رویی برخوردکنید»(مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج۷۱: ۱۶۷). امام رضا ﷺ برخورد و معاشرت مناسب و مهربانی با دیگران را بسیار مهم می‌دانست و خود با رعایت آن‌ها، در دل‌های دیگران نفوذ کرده بود. ایشان می‌فرمود: «پیامبر ﷺ با مردم به‌خوبی معاشرت می‌فرمود و با نرمی و آرامش با آن‌ها سخن می‌گفت»(عطاردی، ۱۴۰۶ق، ج۲: ۴۷۷). در روایت دیگری ابراهیم‌بن‌عباس می‌گوید: «هیچ‌گاه ندیدم که امام رضا ﷺ در سخن بر کسی جفا ورزد و نیز ندیدم که سخن کسی را پیش از تمام شدن قطع کند. هرگز ندیدم به کسی از خدمتکاران و غلامانشان بدگویی کند، خندهٔ ایشان قهقهه نبود؛ بلکه تبسم بود؛

۱. «الخُلقُ السَّی ءُ یفسِدُ العَمَلَ کما یفسِدُ الخَلُّ العَسَلَ».

چون سفره غذا به میان می‌آمد همه افراد خانه حتی دربان و مهتر را نیز بر سفره خویش می‌نشاند و آنان همراه با امام غذا می‌خوردند»(ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۲: ۱۸٤). ایشان با همه خوش‌اخلاق و مهربان بودند؛ چرا که بداخلاقی را نابودکنندهٔ اعمال می‌دانستند و به سرکه‌ای تشبیه می‌کردند که شیرینی عسل را از بین می‌برد»(همان: ۳۷). ایشان در این زمینه الگوی خوبی برای فرزند خود بوده است. حضرت معتقد بودند: «زندگی کسی که دیگران از پرتو زندگی او، زندگی خوبی داشته باشند، بهتر است»[۱](ابن‌شعبه حرّانی، ۱۳۷٦: ٤٤۸). در مقابل، مردم را از بد اخلاقی، جدل، دشمنی و به‌کارگیری صفات رذیله نسبت به یکدیگر به شدت نهی می‌فرمودند و عاقبت این کارها را درخواست شدیدترین مجازات از سوی خداوند برای آنان بیان می‌کردند[۲](مجلسی، ۱٤۰۳ق، ج۷۱: ۲۳۰).

امام رضا علیه‌السلام بر خوش‌اخلاقی و خوش‌رفتاری با خانواده تأکید فراوان داشتند. اهمیت این مطلب تا بدانجاست که حضرت به نقل از رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله به کسانی که در خانواده‌شان، حُسن اخلاق را محور و سرلوحه رفتار و گفتار خود قرار می‌دهند، چنین مژده می‌دهند: «در قیامت کسی به من نزدیک‌تر است که در دنیا خوش‌اخلاق‌تر باشد و با خانواده خودش نیکوکارتر»[۳](ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۲: ۳۸). در سیره امام رضا علیه‌السلام به فرزند دوستی و خوش‌اخلاق بودن با کودکان و پرهیز از هرگونه رفتار تند و تنبیه بدنی نیز بسیار توصیه شده است. امام موسی کاظم علیه‌السلام، پدرِ امام رضا علیه‌السلام در این زمینه فرمودند: «فرزندت را کتک نزن و برای ادب‌کردنش با او قهر کن؛ هرچند نباید این قهر طولانی شود»[٤](مجلسی، ۱٤۰۳ق، ج۱۰۱: ۹۹). در عرصهٔ تربیت فرزند هم به سخت‌گیری بیش از حد یا دخالت‌های نابجای والدین هشدار داده و از پدر و مادر، ملایمت و ملاطفت بیشتری نسبت به فرزندان طلب می‌نمودند[۵](حرعاملی، ۱٤۰۹ق، ج٤: ۲۰). بنابرآنچه گفته شد، در میان روش‌های تربیت اخلاقی فرزند، روش عملی به دلیل کاربردی بودن، از نفوذ

۱. «مَنْ حَسَّنَ مَعَاشَ غَيْرِهِ فِي مَعَاشِهِ».
۲. « وَ لَا يَشْتَغِلُوا أَنْفُسَهُمْ بِتَمْزِيقِ بَعْضِهِمْ بَعْضاً فَإِنِّي آلَيْتُ عَلَى نَفْسِي إِنَّهُ مَنْ فَعَلَ ذَلِكَ وَ أَسْخَطَ وَلِيّاً مِنْ أَوْلِيَائِي دَعَوْتُ اللَّهَ لِيُعَذِّبَهُ فِي الدُّنْيَا أَشَدَّ الْعَذَابِ».
۳. «أَقْرَبُكُمْ مِنِّي مَجْلِساً يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَحْسَنُكُمْ خُلُقاً وَ خَيْرُكُمْ لِأَهْلِهِ».
٤. «شَكَوْتُ إِلَى أَبِي الْحَسَنِ مُوسَى ع ابْناً لِي فَقَالَ لَا تَضْرِبْهُ وَ اهْجُرْهُ وَ لَا تُطِل».
۵. «سَأَلْتُ الرِّضَا ع أَوْ سُئِلَ وَ أَنَا أَسْمَعُ عَنِ الرَّجُلِ يُجْبِرُ وَلَدَهُ وَ هُوَ لَا يُصَلِّي الْيَوْمَ وَ الْيَوْمَيْنِ فَقَالَ وَ كَمْ أَتَى عَلَى الْغُلَامِ فَقُلْتُ ثَمَانِي سِنِينَ فَقَالَ سُبْحَانَ اللَّهِ يَتْرُكُ الصَّلَاةَ قَالَ قُلْتُ: يُصِيبُهُ الْوَجَعُ قَالَ يُصَلِّي عَلَى نَحْوِ مَا يَقْدِرُ».

و تأثیرگـذاری فراوانـی برخـوردار اسـت. بنابرایـن بـه جای‌آنکـه آموزه‌هـای دینـی و تربیتـی را بـه صـورت دسـتوری بیـان کنیـم، بایـد بـا اعمـال و رفتـار، ایـن امـور را بـه کـودکان خویـش آمـوزش دهیـم؛ چراکـه چشـمان کـودکان از تمـام حـرکات و سـکنات والدیـن و خانـواده فیلم‌بـرداری می‌کنـد. از ایـن رو تربیـت فرزنـد بیش‌ازآنکـه بـا آموزه‌هـای کلامـی و ارتبـاط زبانـی صـورت گیـرد، مبتنـی بـر رفتـار عملـی اسـت.

تربیت اجتماعی

سـاحت تربیـت اجتماعـی و سیاسـی، بخشـی از جریـان تربیت ناظر به کسـب شایسـتگی‌هایی اسـت کـه متربیـان را قـادر می‌سـازد شـهروندانی فعـال و آگاه باشـند و در فعالیت‌هـای سیاسـی و اجتماعـی مشـارکت کنند(مبانـی نظـری تحـول بنیادیـن در نظـام تعلیم‌وتربیـت رسـمی عمومـی، ۱۳۹۰: ۳۰۲). تربیـت اجتماعـی عبـارت اسـت از تأمیـن تمهیـدات لازم بـرای متجلـی سـاختن ارزش‌هـا و ضوابـط مطلـوب اجتماعـی در فـرد، بـه منظـور مؤثـر بـودن او در برخوردهـای اجتماعـی، اعـم از هدایـت دیگـران، مخالفـت با نظـرات غیرمنطقـی، توافـق و سـازگاری و اموری نظیـر آن‌هـا (همـان). گفتنی اسـت در سـند تحـول، مخاطب اصلـی، نهادهـای تربیتـی از جمله مدرسـه بـوده اسـت؛ امـا خانـواده در سـاختن و پرداختـن هویـت اجتماعـی و کسـب مهارت‌های لازم بـرای حضـور و نقش‌آفرینـی در جامعـه نقـش ویـژه‌ای دارد. هـرگاه خانـواده تربیـت اجتماعی را رهـا کنـد و ایـن مسـئولیت را بـه مدرسـه یـا جامعـه بسـپارد و مدرسـه نیـز بـه دلایـل عدیـده‌ای از پـسِ ایـن مسـئولیت برنیایـد، ناهنجاری‌هـای اجتماعـی اوج می‌گیـرد. از آن‌جـا کـه هنجارهـا مبتنـی بـر ارزش و قانـون اسـت، در تربیـت اجتماعـی و سیاسـی، توجـه بـه مباحـث ارزشـی و اخلاقـی و قوانیـن جامعـه بایـد در اولویـت قـرار گیـرد. ایـن مسـئله در مراحـل اولیـه در خانـواده شـکل می‌گیـرد و کـودک، حقـوق و مسـئولیت اجتماعـی خـود را در ایـن جامعـهٔ کوچـک تمریـن می‌کنـد.

پرورش هویت اجتماعی

این مقوله با نگاهی به انسان، به عنوان موجودی اجتماعی، به شکل‌گیری شخصیت انسانی و فراهم شدن شرایط رشد او در جامعه اشاره دارد. رفتار امام رضا علیه‌السلام با فرزندش حکایت از اهمیت ایشان به پرورش هویت اجتماعی دارد. آن حضرت با اخلاق انسانی و فضایل اخلاقی، علاوه بر آنکه روابط اجتماعی خود را تحکیم می‌بخشید و خود از فعالان سیاسی بود، فرزند خود، امام‌جواد علیه‌السلام، را نیز فردی اخلاقی و به لحاظ روابط اجتماعی شایسته تربیت کرد؛ برای مثال زمانی که حضرت در مرو بود، نامه‌ای به فرزندش امام‌جواد علیه‌السلام نوشت که مضمون آن این‌گونه بود:

ای ابوجعفر! شنیده‌ام هنگامی که سوار مرکبت می‌شوی، غلامان تو را از درب کوچک بیرون می‌برند. این از بخل آن‌هاست؛ زیرا نمی‌خواهند خیر تو به کسی برسد و تو انفاق کنی. به‌حقی که من بر گردن تو دارم، از تو می‌خواهم که رفت‌وآمدت، فقط از درب بزرگ باشد. هنگامی که بیرون می‌روی، زر و سیم با خود داشته باش و هرکس از تو چیزی خواست، باید به او بدهی. من می‌خواهم به این وسیله، خدا تو را بزرگ کند و توفیق دهد. انفاق کن و نترس از اینکه روزی‌ات کم شود یا تهیدست شوی[1] (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج۴: ۴۳).

حضرت با این درخواست از فرزندش، او را در یک موقعیت اجتماعی قرار می‌دهد و به فرزندش نقش‌های اجتماعی می‌دهد تا امام‌جواد علیه‌السلام روابط خود را با مردم حفظ کند و به آن‌ها کمک کند. به او متذکر می‌شود که به وسیلهٔ کمک به مردم، خداوند او را بزرگ می‌کند. به نظر می‌رسد منظور از بزرگ شدن، رشد یافتن و ارزشمند شدن و مقام عالی پیداکردن است. در این‌جا حضرت، یک نظام اخلاقی مبتنی بر اخلاق عملی را در فرزند خود شکل می‌دهد که پیامد آن رعایت حقوق و اخلاق اجتماعی است؛ همان چیزی که به خاطر آن مکاتب گوناگون در جهان ظهور یافته و هر یک به نوعی پیرامون آن سخن

۱. «يَا أَبَا جَعْفَرٍ بَلَغَنِي أَنَّ الْمَوَالِيَ إِذَا رَكِبْتَ أَخْرَجُوكَ مِنَ الْبَابِ الصَّغِيرِ فَإِنَّمَا ذَلِكَ مِنْ بُخْلٍ بِهِمْ لِئَلَّا يَنَالَ مِنْكَ أَحَدٌ خَيْراً فَأَسْأَلُكَ بِحَقِّي عَلَيْكَ لَا يَكُنْ مَدْخَلُكَ وَ مَخْرَجُكَ إِلَّا مِنَ الْبَابِ الْكَبِيرِ وَ إِذَا رَكِبْتَ فَلْيَكُنْ مَعَكَ [مِنْكَ] ذَهَبٌ وَ فِضَّةٌ ثُمَّ لَا يَسْأَلُكَ أَحَدٌ إِلَّا أَعْطَيْتَهُ.»

گفته‌اند. این نکته حائز اهمیت است که حضرت برای سعادت فرزندش، آن‌گونه برنامهٔ زندگی را یادآوری می‌کند که هم به اخلاق فردی توجه دارد و هم به اخلاق اجتماعی. نکتهٔ اساسی دیگر در این روایت، استمرارِ هدایتِ فرایند تربیت است. دغدغهٔ این مسئله برای حضرت تا به آن‌جاست که حتی در سفر هم از آن غافل نمی‌شود.

اما سؤال اینجاست که چرا پرورش هویت اجتماعی لازم است؟ برای پاسخ به سؤال ابتدا باید هویت اجتماعی را تعریف کرد. در سند فلسفهٔ تربیت، هویت این‌گونه تعریف شده است: «انسان با داشتن فطرت الهی، برخورداری از عواطف و تمایلات و استعدادهای طبیعی و تأثیرپذیری نسبی از عوامل محیطی و وراثتی، بر اثر نوع استفاده از عقل خویش و چگونگی درک موقعیت‌های مختلف و نحوهٔ مواجههٔ اختیاری با آن‌ها، به‌تدریج واقعیتی مشخص و سیال در دو بعد فردی و جمعی می‌یابد که از آن با نام هویت و در تعبیر قرآنی با نام شاکله، از آن یاد می‌شود»(مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۰: ۱۳۱) و در بیان وجه جمعی هویت که همان هویت اجتماعی است، در سند مذکور آمده است: «وجه جمعی هویت ناظر به وجوه مشترک شخصیت فرد با دیگران است که شامل لایه‌های متعددی، مانند هویت انسانی، هویت دینی/مذهبی، ملی، قومی، جنسیتی، حرفه‌ای و خانوادگی می‌شود» (همان: ۱۳۳). خانواده اولین ومهم‌ترین بستر برای پرورش هویت اجتماعی است.

امام رضا علیه‌السلام در روایت مختلفی بر رعایت معیارهای فردی به‌منظور حفظ برقراری ارتباط جمعی، تأکید کرده‌اند. از جمله دربارهٔ ویژگی‌های یک فرد کامل فرموده‌اند:

- خیرخواه دیگران باشد؛ از بدی او در امان باشند؛ خیر اندک دیگری را بسیار شمارد؛ خیر بسیار خود را اندک شمارد؛ هرچه حاجت از او خواهند، دلتنگ نشود؛ در عمر خود از دانش‌طلبی خسته نشود؛ فقر در راه خدا نزدش از توانگری محبوب‌تر باشد؛ خواری در راه خدا را از عزت نزد دشمن بهتر بداند؛ گمنامی را از شهرت بیشتر بخواهد؛ سپس فرمودند: «شگفتا از ویژگی دهم. شخصی پرسید که چیست؟ فرمود: احدی را ننگرد جز اینکه بگوید او از من بهتر و پرهیزکارتر است»(ابن‌شعبه حرانی، ۱۳۷۶: ۴۶۷).

از دیگـر مصادیـق مهـم بیـان شـده در کلام امـام رضـا (علیه‌السلام) در حـوزهٔ هویـت اجتماعـی، می‌تـوان بـه مهـارت مردمـداری، دوسـت‌یابی، گـوش‌دادن و همدلـی بـا دیگـران اشـاره کـرد کـه هرکدام‌شـان زیرمجموعه‌هـای بسـیاری دارند(شـرفی، ۱۳۸۸: ۶۹). در فراسـوی بسـیاری از کارهایـی کـه افـراد انجـام می‌دهنـد و تلقی‌هـا و تفکراتـی کـه دارنـد، مفهـوم هویـت نهفته اسـت. هویـت سـطوح مختلفـی دارد. در سـطح فـردی از طریـق قـوای فـردی شـکل داده می‌شـود و درنهایـت شـخصیت فـردی افـراد را می‌سـازد. هویـت در سـطح اجتماعـی از نیـاز انسـان در بـودن بـه عنـوان فـردی از گروه‌هـای مختلـف شـکل می‌گیـرد و ایـن سـطح از هویـت باعـث می‌شـود کـه افـراد در گروه‌هـای متنوعـی از جامعـه عضویـت یابند(مهـدی‌زاده، ۱۳۹۰: ۵۸). «هویـت جمعـی در معنـی همسـانی بـا دیگـران، بـا پیوسـتگی و عضویـت افـراد در گروه‌هـا و مقوله‌هـا ارتبـاط دارد؛ بدیـن معنـی کـه در ایـن رویکـرد افـراد بـر اسـاس شـباهت‌ها و همسانی‌هایشـان بـا یکدیگـر در مقوله‌هایـی دسـته‌بندی می‌شوند»(ابوالحسـنی، ۱۳۸۸: ۳۰). بـا توجـه بـه آنچـه گفتـه شـد، بـر اسـاس نظـر تحلیل‌گـران ایـن حـوزه، هرگونـه تغییـر در هویت فـردی، سـبب تغییر در هویـت اجتماعـی می‌شـود؛ یعنـی اگـر فـرد فـرد هـر جامعـه‌ای درصـدد باشـند کـه بـه صـورت خواسـته یـا ناخواسـته ارزش‌هـای زندگـی خـود را در شـکل و محتـوا تغییـر دهنـد، در طـول زمان هویـت اجتماعـی نیـز دچـار تغییـر می‌شـود و ایـن تغییـر در نهایـت بـه سـمت تغییـر در هویـت ملـی نیـز منجـر می‌شـود. هویـت ملـی مجموعـه‌ای اعتقـادی، روانـی، ارزشـی و عاطفـی اسـت کـه همـهٔ افـراد اجتمـاع را بـه هـم پیونـد می‌دهـد و سـبب تفـاوت یـک جامعـه از جامعـهٔ دیگـر می‌شـود.

هویـت اجتماعـی بیانگـر تشـابهات فـردی اسـت. در ایـن بعـد، فـرد خـود را بـر مبنـای وابسـتگی‌های گروهـی یـا طبقاتـی تعریـف می‌کنـد. «تاجفـل» هویـت اجتماعـی را دانش فـرد از تعلـق بـه گـروه اجتماعـی خـاص و اهمیتـی می‌دانـد کـه بـرای ایـن عضویـت و تعلق قائل اسـت. او توقـع دارد گروهـش ویژگی‌هایـی داشـته باشـد کـه بـا ویژگی‌هـای سـایر گروه‌هـا قابـل رقابـت باشـد(تاجفل ، ۱۹۷۸: ۶۳).

از آنجـا کـه سـبک زندگـی، هویـت افـراد را مشـخص می‌کنـد، می‌تـوان اظهـار داشـت کـه مرزهـای سـبک زندگـی تعیین‌کننـدهٔ مرزهـای هویتـی اسـت و می‌توانـد هویـت افـراد را متجسـم

کند(میرزمانی، ۱۳۹۱: ۸۸). برای فهم هویت اجتماعی در سیرهٔ امام رضا ﷺ، باید به چند مقوله توجه اساسی شود. مقوله‌هایی که ناظر به ارتباط فرد با فرد یا افراد با دیگران است و لازمهٔ این ارتباط، شناخت درست فرد از خویش و داشتن انتظاراتی معقول و منطقی از دیگران متناسب با ویژگی‌های شخصیتی خود است که به برقراری ارتباط مطلوب منجر خواهد شد(شرفی، ۱۳۸۸: ۵۶). یکی از روش‌های ارتباطی، گفت‌وگوست. اگرچه به نظر ساده می‌آید، اما در شکل‌گیری هویت اجتماعی بسیار مؤثر است.

گفت‌وگو

می‌توان گفت که انسان در اجتماع و طی فرایند اجتماعی ساخته و تعریف می‌شود. یکی از مقوله‌هایی که در فرایند اجتماعی‌شدن اهمیت می‌یابد گفت‌وگوست. گفت‌وگو نوعی گفت‌وشنود است که در آن ارتباط و تعامل با افراد، گروه‌ها و واحدهای اجتماعی موجود در جامعه رخ می‌دهد. خانواده اولین مکانی است که هر فردی می‌تواند گفت‌وگو را در آن‌جا تجربه کند. امام رضا ﷺ یکی از راه‌های ارتباط با خانواده و نزدیکان را استفاده از فرهنگ سخن‌گفتن و رابطه برقرارکردن بر اساس دوستی و محبت می‌دانستند و آن را به مثابهٔ یک کانال ارتباطی برای اظهار دوستی و محبت به آنان به کار می‌بردند. انس و الفت در قالب گفت‌وگو به‌عنوان یک ابزار قدرتمند، در ارج نهادن به انسان و شایستگی او در داشتن ایده و فکر منحصر به فرد و توجه به نظر و عقیدهٔ فرد در خانواده در سیرهٔ حضرت مشهود بود.

یاسر، خادم امام رضا ﷺ می‌گوید:

روش امام چنین بود که چون خلوت می‌کرد، حشم‌وخدم خود را از کوچک و بزرگ جمع و با آن‌ها گفت‌وگو می‌کرد و خود را مأنوس و مونس آنان می‌ساخت و طریقهٔ آن حضرت در هنگام غذاخوردن این بود که چون سفرهٔ غذا را برای آن بزرگوار حاضر می‌ساختند، کوچک و بزرگ، حتی میرآخور و حجامت‌کننده را در کنار خود می‌نشاند و با آن‌ها غذا

می‌خورد(ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۲: ۱۵۹).

صحبت یا گفت‌وگو، اساس ایجاد رابطهٔ کارآمد است. رابطهٔ افراد زمانی به بهترین شکل عمل می‌کند که مسائل زیادی را از هم پنهان نکنند. باید میان آن‌ها اعتماد متقابل وجود داشته باشد. اعتماد هم چیزی است که ساخته می‌شود و نباید وجود آن را بدیهی فرض کرد. در رابطهٔ خوب، اعمال قدرتِ دل‌بخواهی، فشار یا خشونت وجود ندارد(گیدنز، ۱۳۹۵: ۹۰).

امام رضا (علیه‌السلام) سردمدار این حرکت فرهنگی، یعنی فرهنگ گفت‌وگو بود؛ از جملهٔ این موارد می‌توان به مناظرات علمی حضرت رضا (علیه‌السلام) با مأمون و فیلسوفان اسلامی و غیراسلامی اشاره کرد(ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۱: ۱۵۴ - ۱۷۸). اما آنچه در آیین گفت‌وگوی حضرت آمده، این است که رعایت نکات اخلاقی و احترام به مخاطب، یکی از روش‌هایی بود که حضرت در گفت‌وگوهای خود آن را به کار می‌بردند و دیگر اینکه «بر اساس توان درک هر فرد، با او به گفت‌وگو می‌پرداختند»[1](مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج۲: ۶۹ و ج۳: ۲۲۱). این روش حضرت در تربیت فرزند نیزکاربرد دارد.

پرورش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به جامعه و طبیعت

حضرت جواد (علیه‌السلام) در دوره نوجوانی و حتی در دوره کودکی، ادارهٔ امورحضرت رضا (علیه‌السلام) را در مدینه به عهده داشت و به شایستگی این امور را انجام داد. به نظرمی‌رسد امام رضا (علیه‌السلام) بدین وسیله حس مسئولیت‌پذیری را در فرزندش پرورش داده است. مسئولیت‌پذیری فرزندان برای رسیدن به حس کفایت و خودباوری یکی از وظایف والدین است. توجّه به باورهای فرزندان و واگذاری مسئولیت به آنان، در ایجاد اعتماد به نفس آنان نقش اساسی دارد. اگرچه واگذاری مسئولیت‌ها و تکالیف سخت نیز ممکن است به نابسامانی و احساس بی کفایتی در فرزند بینجامد.

---

۱. «وَ یُکَلِّمِ النَّاسَ بِمَا یَعْرِفُونَ وَ یَکُفَّ عَمَّا یُنْکِرُونَ».

مسئولیت‌پذیری به طبیعت نیز در سیرهٔ امام مشهود بود. از جمله زمانی که امام در مسیر مرو خواست به دعوت سیاسی مامون پاسخ گوید، وارد نیشابور شد و در منزلی ساکن شدند. امام در گوشه‌ای از حیاط درخت بادامی کاشت که پس از گذشت یک سال به ثمر نشست. مردم از میوه و برگ آن، برای استشفا استفاده می‌کردند(مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج۴۹: ۱۲۱). گسترهٔ سبک زندگی، عرصهٔ وسیعی از رفتار آدمی با خدا، خود، خانواده، جامعه و حتی طبیعت را در بر می‌گیرد. حضرت از طبیعت برای تفریح استفادهٔ صحیح می‌نمود. امام رضا علیه‌السلام می‌فرمایند: «بوی خوش، عسل، سوارکاری و نگاه به مناظر سرسبز و خرم، باعث نشاط و شادی می‌شود»(ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۲: ۴۰). تفریح و سرگرمی‌های لذت‌بخش، آدمی را در ادارهٔ زندگی یاری می‌کند و با کمک آن در امور دنیای خویش موفق‌تر خواهد بود. یکی از عوامل استحکام خانواده، فراهم‌کردن شرایطی برای شادی و تفریح افراد آن است. سفر، گشت‌وگذار در طبیعت، کوهپیمایی و... می‌تواند فرصتی باشد تا اعضای خانواده در آن رفع خستگی کنند و برای انجام دادن مسئولیت‌ها و وظایف خود، توان مجدد بیابند. روح آدمی در دوری از طبیعت، احساس گرفتگی و کسالت می‌کند و با بازگشت به آن، شادابی و نشاط خاصی در خود می‌یابد(مؤسسهٔ خدمات مشاوره‌ای جوانان و پژوهش‌های اجتماعی، ۱۳۹۰: ۵۵). در عصر مدرنیته، انسان به عنوان فاعل شناسایی و اقتدار، طبیعت و آدم را به عنوان یک ابژه در حوزهٔ تسلط خود می‌بینند. یکی از راه‌های پرورش حس مسئولیت‌پذیری، رشد تفکر انتقادی در افراد است. اصولاً فضای اعتماد و همدلی در خانواده، فرد را مسئولیت‌پذیر می‌کند. چنین فضایی زمینه‌ساز رشد تفکر انتقادی است.

رشد تفکر انتقادی

امروزه نقش تفکر انتقادی در بحث ارکان و ابزار تربیتی، نظر بسیاری از پژوهشگران و کارشناسان حوزهٔ تعلیم‌وتربیت را به خود جلب کرده است. یکی از مواردی که تفکر انتقادی در آن نقش اساسی دارد، قلمرو رسانه و فضای مجازی است. در حالی که

برخی از پیام‌های رسانه و فضای مجازی، بر خلاف جهت تربیت صحیح خانواده عمل می‌کند، افراد خانواده می‌توانند با آموزش تفکر انتقادی صحیح دربارهٔ مسائل ناصواب، موضع‌گیری درستی داشته باشند. در حوزهٔ دین نیز توجه به مفهوم تفکر انتقادی از ابتدا مورد تأکید و توصیهٔ قرآن و آموزه‌های دینی بوده و در سیرهٔ اهل بیت عصمت و طهارت علیهم‌السلام به وفور وجود داشته است؛ به طوری‌که می‌توان اهمیت پرداختن و توجه به این تفکر را در سیرهٔ رسول گرامی اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله و امیرالمؤمنین علی علیه‌السلام به وضوح دید. در سیره عملی امام رضا علیه‌السلام همانند سایر امامان، ویژگی‌هایی از شاخصه‌های اساسی تفکر انتقادی مشهود بوده است که در ادامه به چند ویژگی به صورت اجمالی اشاره می‌کنم:

یکی از مهم‌ترین شاخصه‌های این تفکر که در کلام پیشوایان معصوم علیهم‌السلام نیز بارها به آن اشاره شده است، تدبیر و تعقل است؛ به این معنا که باید قبل از انجام دادن هر کاری، به بررسی ابعاد و نتایج خوب و بد آن پرداخت و از فرجام و عاقبت کار غافل نماند. این موضوع کمک خواهد کرد که انسان با بصیرت و آگاهی وارد انجام دادن کاری یا عملی شود. چنانکه امام رضا علیه‌السلام در این باره فرمودند: «تدبیر و تعقل قبل از انجام‌دادن کاری، تو را از پشیمانی بعد از آن بازمی‌دارد»[1] (ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۲: ۵۴).

شاخصهٔ دیگری که در تفکر انتقادی مطرح می‌شود، تجزیه‌وتحلیل و مطابقت با معیارهای درست و تشخیص سره از ناسره است(شرفی، ۱۳۸۸: ۴۳). شاخصهٔ دیگری که در تفکر نقادانه مطرح می‌شود و در سیرهٔ اهل‌بیت علیهم‌السلام نیز دیده می‌شود، پیوستگی علم و عمل است. یعنی گفتار انسان می‌بایست با افزایش سطح آگاهی و کسب علم صحیح دین، در مسیر درست به کار گرفته شود تا تأثیرش در حوزهٔ تربیت کاربردی باشد. بنابراین هم دانش تئوری و هم عملی باید در حوزهٔ تفکر و تدبر و تعقل به کار گرفته شود. امام رضا علیه‌السلام در این باره فرموده‌اند: «گفتار [خالی] بدون عمل، سودی و بهره‌ای ندارد»[2] (طوسی، ۱۴۱۴ق: ۳۳۷).

---

۱. «اَلتَّدْبیرُ قَبْلَ الْعَمَلِ یُؤْمِنُكَ مِنَ النَّدَمِ».
۲. «لَا قَوْلَ اِلَّا بِعَمَلٍ».

رابطۀ افراد خانواده باید بر اساس دوستی و مبتنی بر همکاری باشد و تفکر نقادانه در روابط دیده شود. در دنیای امروز که فضای سایبری بر خانواده سایه گسترانیده است، اگر همۀ افراد خانواده نتوانند در مسائل پیرامون خود به تأمّل و بازنگری بپردازند و تفکّر انتقادی داشته باشند، در انتخاب‌های خود در زندگی و همچنین در تصمیم‌های خود با مشکل مواجه خواهند شد. روان‌شناسان و تحلیلگران غربی بر آموزش‌پذیربودن این تفکر تأکید کرده‌اند: «همان طور که شما مفاهیم و کار را در هر رشتۀ خاص فرا می‌گیرید، مهارت‌های تفکر انتقادی هم قابل‌انتقال است و آموزش داده می‌شود»(آلن بنسلی، ۱۹۹۷م: ۸).

تربیت علمی و فناوری

ساحت تربیت علمی و فناوری ناظر به کسب شایستگی‌هایی است که متربیان را در شناخت و بهره‌گیری و توسعۀ نتایج تجارب متراکم بشری در عرصۀ علم و فناوری یاری کند تا بر اساس آن متربیان، با عنایت به تغییرات و تحولات آینده، نسبت به جهان هستی و استفاده و تصرف مسئولانه در طبیعت، بینشی ارزشمند کسب کنند. این تغییر نگرش می‌تواند به یک راهبرد اساسی در نگاه انسان به طبیعت و حفظ و مراقبت از آن بینجامد. این ساحت از تربیت، ناظر به رشد توانمندی افراد جامعه در راستای فهم و درک دانش‌های پایه و عمومی، کسب مهارت دانش‌افزایی، به‌کارگیری شیوۀ تفکر علمی و منطقی، توان تفکر انتقادی، آمادگی برای بروز خلاقیت و نوآوری و نیز ناظر به کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی است(مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی، ۱۳۹۰: ۳۱۱). یکی از اهداف ساحت تربیت علمی و فناوری، «شناخت و بهره‌گیری از نتایج تجارب متراکم بشری در حوزۀ علم و فناوری، بر اساس نظام معیار اسلامی است. بر این اساس فهم و درک دانش‌های پایه و علوم کاربردی، کسب مهارت دانش‌افزایی، کسب دانش، بینش و تفکر فناورانه برای بهبود کیفیت زندگی، به‌کارگیری شیوۀ تفکر علمی و منطقی و داشتن تفکر انتقادی در مواجهه با مسائل زندگی»(همان:

۱۵۷) باید مدنظر قرار گیرد. متناظر با این مؤلفه‌ها، امام رضا علیه‌السلام در احادیث و روایات سخن گفته‌اند. امام در اهمیت علم‌آموزی به نقل از رسول گرامی اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله فرموده‌اند: «دانش بجویید که همانا آن واسطهٔ میان شما و خداوند است و البته دانشجویی بر هر فرد مسلمانی واجب است»[۱](مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج۱: ۱۷۲) و دانش را مایهٔ سربلندی دانسته و فرموده‌اند: «خداوند به واسطهٔ علم اقوامی را سربلند می‌کند و آنان را در خیر پیشوا قرار می‌دهد که از آثار آن‌ها اقتباس می‌شود و به کردار آن‌ها مردم راه می‌یابند و به رأی و نظر آن‌ها منتهی می‌شوند»[۲](همان: ۱۷۱). در روایات آمده است که حضرت رضا علیه‌السلام در قالب روش گفتمان به ۱۵ هزار مسئله پاسخ داده‌اند[۳](مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج۴۹: ۹۹).

از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام یکی از راه‌های تکمیل فهم و خرد انسان مؤمن، برخورداری از علم و دانش و یادگیری آن است. ایشان می‌فرمودند: «از ویژگی های انسان مسلمان این‌است که در طول عمرش از طلب دانش خسته نشود»[٤](ابن‌شعبه حرّانی، ۱۳۷٦: ٤٤۳). سیرهٔ تربیتی حضرت در امور علمی این‌گونه بود که مردم را به علم‌آموزی دعوت کرده و هیچ‌گونه شرم و حیا را در یادگیری علم قبول نداشتند و می‌فرمودند: «کسی که علم ندارد، نباید از یادگیری خجالت بکشد»[٥](ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۲: ٤٤).

حضرت خود با شور و اشتیاق و جدیت زیاد، در خانه یا مسجد می‌نشستند و به پرسش دیگران پاسخ می‌گفتند. سلیمان جعفری یکی از صحابهٔ امام رضا علیه‌السلام می‌گوید: «در خدمت حضرت امام رضا علیه‌السلام بودم و منزل ایشان پر بود از مردمی که برای پرسیدن سؤالاتشان به ایشان رجوع می‌کردند»[٦](ابن‌شهرآشوب، ۱۳۷۹، ج٤: ۱۳۱). از طرفی تسلط امام رضا علیه‌السلام به زبان‌های گوناگون، موجب شده بود به سؤالات همه افراد با زبان خودشان سخن بگویند(ابن‌بابویه، ۱۳۷۸، ج۲: ۲۲۸). همه این روایات نشان می‌دهد که برخورد عالمانه حضرت، در خانواده نیز تسری پیداکرده است که یکی از اثرات آن فرزندی

---

۱. «فَاطْلُبُوا الْعِلْمَ فَإِنَّهُ السَّبَبُ بَيْنَكُمْ وَ بَيْنَ اللَّهِ عَزَّ وَ جَلَّ وَ إِنَّ طَلَبَ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ.»
۲. «يَرْفَعُ اللَّهُ بِهِ أَقْوَاماً فَيَجْعَلُهُمْ فِي الْخَيْرِ قَادَةً تُقْتَبَسُ آثَارُهُمْ وَ يُهْتَدَى بِفِعَالِهِمْ وَ يُنْتَهَى إِلَى رَأْيِهِم.»
۳. «لَمَّا اخْتَلَفَ النَّاسُ فِي أَمْرِ أَبِي الْحَسَنِ الرِّضَا ع جَمَعْتُ مِنْ مَسَائِلِهِ مِمَّا سُئِلَ عَنْهُ وَ أَجَابَ فِيهِ ثَمَانِيَةَ عَشَرَ أَلْفَ مَسْأَلَةٍ.»
٤. «وَ لَا يَمَلُّ مِنْ طَلَبِ الْعِلْمِ طُولَ دَهْرِه».
٥. «وَ لَا يَسْتَحْيِي أَحَدُكُمْ إِذَا لَمْ يَعْلَمْ أَنْ يَتَعَلَّمَ».
٦. «كُنْتُ عِنْدَ أَبِي الْحَسَنِ الرِّضَا ع وَ الْبَيْتُ مَمْلُوءٌ مِنَ النَّاسِ يَسْأَلُونَهُ وَ هُوَ يُجِيبُهُمْ».

با شخصیت امام جواد ﷺ است. کمالات امام جواد ﷺ درحدی بود که حدود هشت سالگی پیشوا و رهبر مسلمانان شد. امامت امام جواد ﷺ درکودکی بیانگر تربیت صحیح ایشان در خانواده است. اگرچه علم امام لدنی است نه آموختنی، می‌توان گفت در خانواده، پیشرو بودن در علم آموزی و عمل به آن از این لحاظ اهمّیّت دارد که عدم انطباق در رفتار و گفتار، باعث پیدایش تناقض و ایجاد شکاف در ساحت‌های وجودی فرد گشته و افراد مورد تربیت را دچار سردرگمی و اعتماد نداشتن به والدین می‌نماید. امام رضا ﷺ با رفتار خود، فرزندش را عالم نمود. البته امام رضا ﷺ در همه حال از خداوند استمداد می‌جست و به او اعتماد می‌نمود.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تربیت فرزند در خانواده در سیرهٔ امام رضا ﷺ، به عنوان هدف مطالعه شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که سه رویکرد برای تربیت فرزند در خانواده متصور است. در رویکرد اول؛ تربیت دینی با زیرمجموعه تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی بررسی گردید. گفتنی است تربیت انسانی در بینش اسلامی، تنها به شکوفایی استعدادها بسنده نکرده، بلکه کمال و تعالی انسان را مطرح کرده است. انگارهٔ زندگی خوب در پرتو تعالی انسانی شکل می‌گیرد و روح پایان‌ناپذیر انسان با رسیدن به غایت زندگی سیراب می‌شود. در سیرهٔ امام رضا ﷺ، غایت مطلوب زندگی انسان، خدا و بندگی اوست. در این بعد از تربیت، سیرهٔ امام مبتنی بر روش عملی بود. در سیرهٔ امام رضا ﷺ، که برگرفته از مکتب پیامبر ﷺ است؛ قانون‌گذار حقیقیِ گزاره‌های اخلاقی، خداوند است. ایشان اخلاق نیک را پس از ایمان به خداوند معرفی می‌کند. فلسفهٔ زندگی امام رضا ﷺ بر مدار احترام متقابل بین اعضای خانواده و ارزش‌گذاری بر کرامت انسانی بوده است. به صورتی که فرزندش، امام جواد ﷺ نیز به تأسی از پدر بر ارزش‌های والای انسانی صحه گذاشت. تربیت اخلاقی برپایهٔ منابع الهی حکم می‌کند که انسان‌ها برای بهتر شدن زندگی، به فضیلت‌های اساسی اخلاقی روی آورند. حضرت در این زمینه الگوی خوبی برای فرزند خود بوده است.

در رویکرد دوم؛ تربیت اجتماعی فرزند در خانواده با زیرمجموعهٔ پرورش هویت اجتماعی، گفت‌وگو، پرورش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به جامعه و طبیعت و رشد تفکر انتقادی بررسی شد. دین اسلام در هر برهه‌ای، به مسائل اجتماعی اهتمام ویژه داشته است. امام رضا ﷺ به فرزند خود نقش‌های اجتماعی می‌داد تا امام جواد ﷺ روابط خود را با مردم حفظ کند و به آن‌ها کمک کند و به او متذکر می‌گردید که به وسیلهٔ کمک به مردم، خداوند او را بزرگ می‌کند و مقام عالی پیدا می‌کند. همچنین فرزند خود را در موقعیت‌های سیاسی و اجتماعی قرار می‌داد. بدین وسیله حضرت یک نظام اخلاقی مبتنی بر اخلاق اجتماعی و عملی را در فرزند خود شکل می‌دهد که پیامد آن رعایت حقوق و اخلاق اجتماعی است. از آنجا که بخشی از ناهنجاری‌های اجتماعی بازتاب هویت اجتماعی سرگردان و پرورش نایافته است، پرورش هویت اجتماعی اهمیت می‌یابد. بر اساس سیره، گفت‌وگو، اساس ایجاد رابطهٔ کارآمد است. بخشی از برنامهٔ تربیت فرد در خانواده، به نوع تعاملات او با انسان‌های دیگر ربط پیدا می‌کند. رابطهٔ افراد با هم، زمانی به بهترین شکل عمل می‌کند که مسائل زیادی را از هم پنهان نکنند و بین آن‌ها اعتماد متقابل وجود داشته باشد. اعتماد هم چیزی است که ساخته می‌شود و نباید وجود آن را بدیهی فرض کرد. در رابطهٔ خوب، اعمال قدرت و ارعاب و خشونت وجود ندارد؛ بلکه آیین گفت‌وگو، بر اساس رعایت نکات اخلاقی و احترام به مخاطب و درک متقابل شکل می‌گیرد.

پرورش حس مسئولیت‌پذیری نسبت به جامعه و طبیعت، مقوله دیگری در رویکرد تربیتی امام رضا ﷺ است. انسان تنها موجودی است که خداوند او را بر کل هستی برتری بخشیده و او را خلیفهٔ خود در روی زمین قرار داده است. این نکته که بر کرامت انسانی نیز اشاره دارد، گویای مسئولیتی است که خداوند بر دوشش نهاده است. این مسئولیت نیازمند آگاهی و بصیرت است که دربارهٔ علم‌آموزی نیز حضرت سفارش کرده است. سیرهٔ حضرت نشان داد که ایشان با راهنمایی و ارشاد فرزند خود و دیگران و بیان احادیث و روایات، در برابر دیگران حس مسئولیت داشتند. همچنین مسئولیت‌پذیری اثرگذار در قبال طبیعت، در سیره مشهود بود؛ ازجمله زمانی که امام در منزلی ساکن شد و درخت بادامی

کاشت که پس از گذشت یک سال به ثمر نشست. اصولاً فضای اعتماد و همدلی در خانواده، فرد را مسئولیت‌پذیر می‌کند. چنین فضایی زمینه‌ساز رشد تفکر انتقادی است. یکی از شاخصه‌های مهم این تفکر که در کلام پیشوایان معصوم علیهم‌السلام نیز بارها به آن اشاره شده است، تدبیر و تعقل است؛ به این معنا که باید قبل از انجام دادن هر کاری، به بررسی ابعاد و نتایج خوب و بد آن پرداخت و از فرجام و عاقبت کار غافل نماند. تجزیه و تحلیل امور با معیارهای صحیح و پیوستگی علم و عمل، از شاخصه‌های دیگر تفکر انتقادی است. امروزه یکی از مواردی که تفکر انتقادی در آن نقش اساسی دارد، قلمرو رسانه و فضای مجازی است. افراد خانواده می‌توانند با تفکر انتقادی صحیح، دربارهٔ مسائل ناصواب در این فضا، موضع‌گیری درستی داشته باشند و در مواجهه با مشکلات تصمیمات درستی اتخاذ کنند.

در رویکرد سوم؛ تربیت علمی بررسی شد. از دیدگاه امام رضا علیه‌السلام یکی از راه‌های تکمیل فهم و خرد انسان مؤمن، برخورداری از علم و دانش و فراگیری آن است. ایشان می‌فرمودند: «از ویژگی‌های انسان مسلمان این است که در طول عمرش از طلب دانش خسته نشود. حضرت با رفتار عالمانه فرزندی با شخصیت امام جواد علیه‌السلام را پرورش داد. کمالات امام جواد علیه‌السلام در حدی بود که حدود هشت سالگی پیشوا و رهبر مسلمانان شد؛ البته امام رضا علیه‌السلام در همه حال از خداوند استمداد می‌جست و به او اعتماد می‌نمود.

با نگاهی بر رویکردهای تربیت فرزند در خانواده، باید اذعان داشت که اگرچه در زمینهٔ رویکردهای مذکور شایستگی‌ها و مقوله‌هایی ذکرشد؛ اما در این مرزبندی مقوله‌ها به صورت جداگانه نیستند، بلکه به صورت هم‌پوشان و متداخل هستند. این تداخل ناشی از پیچیدگیِ امرِ تربیت است. برای نمونه تفکرانتقادی ، می‌تواند زمینه‌ای برای تربیت اخلاقی باشد. نتایج پژوهش نشان داد رویکرد تربیت در سیرهٔ امام در هر کدام از مضامین استنباط شده، بسیار پربار وگسترده است و می‌تواند آغازگر پژوهشی دیگر باشد. برای نمونه بحث مسئولیت‌پذیری نسبت به جامعه و طبیعت و نیز مسئولیت‌پذیری نسبت به خداوند موضوعی است که می‌تواند مورد

پژوهشِ علاقه‌مندان قرارگیرد. می‌توان گفت بحث تربیت در خانواده در جامعه کنونی دارای اهمیت بوده و مغفول واقع شده است. پیشنهاد این پژوهش، تدوین سندی معطوف به تربیت در خانواده است. این سند برای خانواده قابلیت اجرایی دارد و دولت نقش نظارتی و حمایتی دارد.

منابع و مآخذ

قرآن کریم. ترجمهٔ محسن قرائتی.
نهج‌البلاغه. ترجمه محمد دشتی. قم: سادات‌رضوی.
ـ ابن‌بابویه، محمدبن‌علی‌بن‌الحسین قمی. (۱۳۷۸). *عیون اخبار الرّضا علیه‌السّلام*. به‌تحقیق و تصحیح مهدی لاجوردی. ج۱ و۲. تهران: جهان.
ـ ـــــــــــــــــــــ. (۱٤۱۳ق). *من لا یحضره الفقیه*. به‌تحقیق و تصحیح علی‌اکبر غفاری. ج۳. چاپ دوم. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ ابن‌شعبه الحرانی، ابی‌محمدحسن. (۱۳۷۶). *تحف العقول*. ترجمهٔ محمدباقر کمره‌ای. چاپ ششم. قم: کتابچی.
ـ ابن‌شهرآشوب، محمدبن‌علی. (۱۳۷۹). *مناقب آل ابی طالب*. ج٤. قم: علامه.
ـ ابوالحسنی، سیدرحیم. (۱۳۸۸). *تعیین و سنجش مؤلفه‌های هویت ایرانی*. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت‌نظام.
ـ *برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*. (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش‌وپرورش.
ـ بستان، حسین و همکاران. (۱۳۸۸). *اسلام و جامعه‌شناسی خانواده*. چاپ چهارم. ویراست دوم. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
ـ به‌پژوه، احمد. (۱۳۷۸). *اصول برقراری رابطهٔ انسانی با فرزندان در دورهٔ دبیرستان*. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
ـ پاینده، ابوالقاسم. (۱۳۸۲). *نهج الفصاحه؛ مجموعه کلمات قصار حضرت رسول صلی‌الله‌علیه‌وآله*. چاپ چهارم. تهران: دنیای دانش.
ـ پناهی، علی‌احمد. (۱۳۹۸). نقش زن و مرد در خانواده با رویکرد اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
ـ پورامینی، محمدباقر. (۱۳۹۲). *سبک زندگی؛ منشور زندگی در منظر امام رضا علیه‌السلام*؛ پرسمان رضوی. ج۷. چاپ دوم. مشهد: انتشارات آستان‌قدس رضوی.
ـ جاهد، حسینعلی. (۱۳۸۷). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت؛ تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: جهش.
ـ جعفری تبریزی، محمدتقی. (۱۳۷۰). «حق کرامت انسانی». *نشریهٔ دانشکدهٔ حقوق و علوم سیاسی*. ۲۷ (۰). صص:۷۷-۹۸.
ـ جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۱). *مفاتیح الحیات*. چاپ نود و پنجم. قم: اسرا.
ـ حرعاملی، محمدبن‌حسن. (۱٤۰۹ق). *وسائل الشیعه*. ج٤و٦. قم: مؤسسه آل‌البیت.
ـ ـــــــــــــــــــــ. (۱٤۱۲ق). *وسائل الشیعه*. ج۱٤. بیروت: داراحیاء التراث‌العربی.
ـ حیدری نراقی، علی‌محمد. (۱۳۸۶). *رسالهٔ حقوق امام‌سجاد علیه‌السلام*. شرح نراقی. چاپ هفتم. قم: مهدی نراقی.
ـ دوئرتی، ویلیام؛ مک‌دانیل، سوزان. (۱۳۸۹). *خانواده‌درمانی*. ترجمهٔ علی نیلوفری. تهران: ارجمند.
ـ راغب اصفهانی، حسین‌بن‌محمد. (۱۴۱۲ق). *مفردات الفاظ القرآن*. به‌تحقیق و تصحیح صفوان عدنان داوودی. بیروت: دارالعلم و دمشق: الدار الشامیة.
ـ ساروخانی، باقر. (۱۳۷۰). *دایرةالمعارف علوم اجتماعی*. تهران: کیهان.
ـ سالاری فر، محمدرضا. (۱۳۸۵). *نظام خانواده در اسلام*. قم: هاجر.
ـ ستیر، ویرجینیا. (۱۳۸۸). *آدم‌سازی در روان‌شناسی خانواده*. ترجمهٔ بهروز بیرشک. چاپ هفتم. تهران: رشد.
ـ *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانهٔ شورای عالی انقلاب فرهنگی.

ـ سیوطی، عبدالرحمن‌بن‌ابی‌بکر. (۱٤۲۹ق). *الجامع‌الصغیر فی احادیث‌البشیر‌النذیر*. ج۱. بیروت: دارلفکر للطباعه والنشر و التوزیع.
ـ شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۸). *مهارت‌های زندگی در سیرهٔ رضوی*. مشهد: مؤسسهٔ خدمات مشاوره‌ای.
ـ شریعتی، سیدصدرالدین؛ صحرایی، فاطمه. (۱۳۹۸). «بررسی نقش والدین در تربیت عاطفی کودک با بهره‌گیری از سیرهٔ امام رضا (علیه‌السلام)». *فصلنامهٔ فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*. ۳۸ (۱۰). صص:۵۹ –۸۰.
ـ شعاع‌کاظمی، مهرانگیز؛ سیف، سوسن. (۱۳۸۹). *خانواده‌درمانی از دیدگاه ستیر*. تهران: پازینه.
ـ شعیری، محمدبن‌محمدبن‌حیدر. (بی‌تا). *جامع‌الاخبار*. نجف: مطبعة حیدریة.
ـ طبرسی، فضل‌بن‌حسن. (۱۴۱۷ق). *اِعلام‌الوری باَعلام‌الهدی*. ج۲. قم: آل البیت.
ـ طبرسی، حسن‌بن‌فضل. (۱۳۷۰). *مکارم‌الاخلاق*. قم: شریف‌رضی.
ـ طوسی، محمدبن‌حسن. (۱۴۱۴ق). *الامالی*. قم: دار الثقافة.
ـ عطاردی، عزیزالله. (۱۳۶۳). *جوامع‌الحکم*. دهلی: ایرانین آرط پرنترز.
ـ ــــــــــــ. (۱۴۰٦ق). *مسند‌الامام‌الرضا ابی‌الحسن علی‌بن‌موسی (علیه‌السلام)*. ج۲. بیروت: دار الصفوة.
ـ عمید، حسن. (۱۳٤۳). *فرهنگ فارسی عمید*. چاپ پانزدهم. تهران: امیرکبیر.
ـ قائمی امیری، علی. (۱۳۹۱). *خانواده در اسلام*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
ـ قرائتی، محسن. (۱۳۸٦). *تفسیر نور*. ج۷. چاپ چهاردهم. تهران: مرکز فرهنگی درسهایی از قرآن.
ـ کلینی، محمدبن‌یعقوب. (۱۴۰۷ق). *الاصول من الکافی*. به‌تحقیق و تصحیح علی‌اکبر غفاری و محمد آخوندی. ج۳ و ۴. چاپ چهارم. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
ـ گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۵). *جهان لغزنده است*. ترجمهٔ علی عطاران. تهران: کتاب پارسه.
مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم‌وتربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). تهران: دبیرخانهٔ شورای عالی آموزش‌و پرورش.
ـ مجلسی، محمدباقر. (۱۴۰۳ق). *بحار الانوار الجامعة لدرر اخبار الائمة الاطهار (علیهم‌السلام)*. ج۱ و ۲ و ۳ و ۴۹ و۷۱ و۷۹، ۹۷ و۱۰۱. چاپ دوم. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
ـ محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی ضدروش*. ج اول. چاپ دوم . تهران: جامعه شناسان.
مرکز راهبردی فناوری‌های همگرا. (۱۳۹٤/۰٦/۱۵). *«فناوری‌های اجتماعی: تقویت عملکرد انسانی، وقتی کامپیوتر تنها یک ابزار نیست بلکه یک همراه است»*. قابلیت دسترسی در آدرس اینترنتی: https://nbic.ir/paper/۳٦۱٦
ـ مسعودی، علی‌بن‌حسین. (۱۳۸٤). *اثبات‌الوصیه للامام علی‌بن‌ابیطالب*. قم: انصاریان.
ـ مطهری، مرتضی. (۱۳۷۷). *یادداشت‌های استاد مطهری*. ج۱۱. تهران: صدرا.
ـ ــــــــــــ. (۱۳۸۸). *نقدی بر مارکسیسم*. ج۱. تهران: صدرا.
ـ منسوب به جعفر بن محمد الصادق (علیه‌السلام). (۱۳۶۰). *مصباح‌الشریعه*. ترجمهٔ مصطفوی. تهران: انجمن اسلامی حکمت و فلسفهٔ ایران.
ـ منسوب به علی بن موسی الرضا (علیه‌السلام). (بی‌تا). *صحیفه‌الرضا (علیه‌السلام)*. مشهد: ندای اسلام.
ـ مهدی‌زاده، حسین. (۱۳۹۰). «سبک زندگی پیشینه‌ی دانش سبک زندگی». *سوره اندیشه*. ش۵۰. صص: ۵۷ ـ ۵۹.
ـ مینوچین، سالوادور. (۱۳۸۱). *خانواده و خانواده‌درمانی*. ترجمهٔ باقر ثنائی. چاپ چهارم. تهران: امیرکبیر.
ـ مینوچین، سالوادور ؛ فیشمن، اچ. چارلز. (۱۳۹۷). *فنون خانواده‌درمانی*. ترجمهٔ فرشاد بهاری و فرح سیا. چاپ دهم. تهران: رشد.

مؤسسهٔ خدمات مشاوره‌ای جوانان و پژوهش‌های اجتماعی. (۱۳۹۰). *مجموعهٔ زندگی رضوی؛ ارتباط با خانواده درکلام رضوی*. مشهد: آستان قدس رضوی.
ـ موسوی، سیدابوالقاسم؛ جواهری، محمدرضا؛ اکرمی، ایوب. (۱۳۹۷). «روش‌های ایجاد و تعمیق باور به وجود خداوند در تربیت اعتقادی بر اساس سیرهٔ امام رضا(ع)». *دوفصلنامهٔ علمی پژوهشی آموزه‌های تربیتی در قرآن و حدیث*. ۲ (۳). صص:۸۹-۱۰۵.
ـ میرزمانی، اعظم. (۱۳۹۱). «آیا هرطور که بخواهیم می‌توانیم زندگی کنیم؟ تأثیرات سیاست‌گذاری عمومی بر سبک زندگی». *سورهٔ اندیشه*. ش۶۰ و ۶۱. صص۸۷ – ۹۰.
ـ نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۶). *نگاهی به فلسفهٔ آموزش و پرورش*. چاپ بیست و یک. تهران: طهوری.
ـ نوابی‌نژاد، شکوه. (۱۳۸۰). *سه گفتار دربارهٔ راهنمایی و تربیت فرزندان*. چاپ هفتم. تهران: انجمن اولیا و مربیان.
ـ نوری‌طبرسی، حسین. (۱٤۰۸ق). *مستدرک الوسائل*. ج۳. قم: موسسه آل‌البیت لاحیاء التراث.
ـ واسعی، سیدعلیرضا. (۱۳۹۵). «تعامل با خانواده در سنت رضوی (رویکرد تبارشناسانه)». *فصلنامهٔ فرهنگ رضوی*. ۱٦(٤). صص:۲۵۱- ۲۷٦.
ـ هومن، علی‌حیدر. (۱۳۸۵). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.
ـ یوسفیان، نعمت الله. (۱۳۸۹). *تربیت دینی کودکان*. قم: زمزم هدایت.

- Bensely, D Alan, (1997), *Critical Thinking in Psychology, Pacific grove*, California.
- Milgram, R.M., (1990), *Teaching gifted and talented learners in regular Classrooms*. U.S.A.
- Onder Fulya Cenkseven, Yasin Yilmaz (2012), The Role of Life Satisfaction and Parenting Styles in Predicting Delinquent Behaviors among High School Students, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 1748-1744 :(3)12.
- Satir, William, (1975), *Conjoint Family Therapy*. Palo Alto.cA: science and Behavior Books.
- Tajfel, H., (1978), *Differentiation Between Social Groups*, London: Academic.
- Tezci, Erdogan; Sezer, Fahri; Aktan, Sumer; Gurgan, Ugur. (2016). Do Lifestyles Shape Self-Regulated Learning Strategies?, *Eurasian Journal of Educational Research*, 258-239 ,65.
- Venera G; Zakirova and Ekaterina L. Nikitinab, (2016), Developing the Pedagogical Culture of Parents by Means of Social Partnership with a Supplementary Education Institution, *International Journal of Environmental and Science Education*, v11, n,8 2111-2099.
- Weiju Zhao1; Zhiping Zhang and Juan Liu (2017), The “Family” Section in Current Elementary Social Studies Textbooks in China, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 5, No. 10, URL: http://jets.redfame.com.

اصفهانی، عبدالله (۱۴۰۰). تحلیل واژه‌گزینی قرآنی در حوزهٔ مفاهیم تربیتی اخلاقی، با گفتمان‌کاوی حضرت رضا علیه‌السلام در «عیون اخبار الرضا علیه‌السلام». فصلنامه علمی فرهنگ رضوی. ۹ (۱). ۱۳۹-۱۷۷.
DOI: 10.22034/fARZV.2020.225473.1517

مقاله پژوهشی

تحلیل واژه‌گزینی قرآنی در حوزهٔ مفاهیم تربیتی اخلاقی، با گفتمان‌کاوی حضرت رضا علیه‌السلام در «عیون اخبار الرضا علیه‌السلام»

دریافت: ۱۳۹۹/۱/۱۵ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۱۲

عبدالله اصفهانی[۱]

چکیده

تربیت اخلاقی از اساسی‌ترین نیازهای جوامع بشری است؛ به طوری که دین بدون آن در دست‌یابی به اهدافش ناتوان است. قرآن کریم و به تبع آن معصومان علیهم‌السلام، اهتمام فراوانی به اتمامِ مکارم اخلاق مبذول داشته‌اند. «تحلیل گفتمانی» به عنوان یکی از علوم بین‌رشته‌ای علوم انسانی، ساز و کاری عالمانه در کشفِ ارتباط بینِ «دیدگاه‌های فکری اجتماعی» و «ساختارهای گفتمانی» و استخراج پیام واقعیِ لایه‌های زیرین متن است. پرسش اساسی مقاله که به روش توصیفی، تحلیلی و آماری نگارش یافته، چیستی ارتباط فرهنگیِ کاربست واژگان قرآنی تربیتی، اخلاقی حضرت رضا علیه‌السلام با محوریت کتاب عیون است. دستاورد مقاله آن است که ۱/۳۰ درصد از کل واژگان کتاب عیون، واژه‌های تربیتی و اخلاقی است که با عنایت به این‌که «عیون»، تألیفی مستقل در حوزهٔ تربیتی و اخلاقی نیست و مشتمل بر طیف گسترده‌ای از مطالب تاریخی، اجتماعی، اعتقادی و... است، این درصد قابل توجه است؛ همچنین اساسی‌ترین اهداف رسالت پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله در قالب وفورِ نسبیِ کاربست تک‌واژه‌هایی همچون: علم، ایمان، صدق، طاعت، تذکّر، حکمت، ذنب، ظلم، تقوا، اصلاح، تقّرب، معرفت، بصیرت، عدالت، اخلاق و... و «واژگان متناسب و هم‌آوا»، در بیان حضرت تجلی کرده است. آمار کمّی این کاربست‌ها، به وضوح، معنادار و نشانهٔ لایه‌های زیرین اندیشه تربیتی، اخلاقی قرآن مدّ نظر حضرت و طبقه‌بندی مفاهیم دارای اولویت در باور این بزرگوار است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل واژگانی، مفاهیم اخلاقی، گفتمان‌کاوی، عیون اخبار الرضا علیه‌السلام.

۱. استادیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم: esfahaniquran@gmail.com

مقدمه

تربیت از اساسی‌ترین نیازهای زندگی انسان و از جمله مهم‌ترین دغدغه‌های مشترک جوامع انسانی، کشورها و ملت‌هاست. تعلیم و تربیت به معنای پرورش و رشد قوای ذهنی مانند قوّه ادراک، حافظه، تخیّل، تداعی معانی، یادآوری، دقت اراده و تعقّل است(ر.ک: شریعتمداری، ۱۳۹۶: ۶۳)، به طوری که موجبات رشد بیشتر انسان شود و فرد را برای زندگی موفق در اجتماع آماده سازد.

جامعهٔ مدرن امروزی با تسلط روزافزون بر قوای طبیعت و رشد سرسام‌آور دانش‌های بشری که لازمهٔ آن روابط پیچیده‌تر انسان‌هاست، بیش از هر برهه تاریخی نیازمند اخلاق و تربیت انسانی و الهی است، به طوری که کمبود یا تضعیف برخی از ویژگی‌های تربیت اخلاقی به عنوان یکی از بحران‌های بنیادین جامعهٔ بزرگ جهانی شمرده می‌شود.

قرآن کریم بر رشد اخلاقی انسان تأکید بسیار دارد و آن را از اهداف رسالت پیامبران شمرده است. پیامبر ﷺ در احادیثی خویشتن را مأمور به اتمامِ مکارم اخلاق انسانی معرفی فرموده‌اند(ر.ک: مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج۱: ۹۸) و روایات اهل بیت علیهم‌السلام نیز به فراوانی از مکارم اخلاق و تربیت اخلاقی سخن گفته‌اند(ر.ک: کلینی،۱۴۰۷ق، ج۲: ۵۵). بنابراین دین بدون تربیت و اخلاق هرگز نمی‌تواند به اهداف خویش برسد و سعادت فردی و اجتماعی، دنیوی و اخروی بشریت را تأمین نماید.

آنچه در این پژوهش مدّ نظر است، پژوهش در باره کاربست واژگان قرآنی تربیتی، اخلاقی کتاب عیون و «تحلیل گفتمانی» واژگان پر کاربرد در این دو حوزه، نسبت به سایر واژگان در تألیف فوق است تا با «متن‌کاوی» یکی از مشهورترین منابع روایی آن حضرت که بنا بر پژوهش نگارنده از سطح مطلوبی به لحاظ احادیث «مُسند و معتبر» و تعداد راویان موثق برخوردار است، انگاره‌ای از لایه‌های زیرین تفکرات حضرتش در حوزهٔ اخلاقی، تربیتی در هماهنگی با مفاهیم قرآنی، کشف شود و خدمتی ناچیز در بیان هماهنگی اندیشه‌های اخلاقی تربیتی حضرت با مفاهیم قرآن و نشانگر عمقِ باورهای حضرت در این دو حوزه باشد.

دستاورد پژوهش نشانگر آن است که به رغم وجود مقالات گوناگون تربیتی و اخلاقی مانند «تربیت دینی در کلام امام خمینی» (حمیدزاده، ۱۳۸۰)، «مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه آیت الله جوادی آملی» (حبیبی،۱۳۹٤)، «مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی در قرآن کریم از دیدگاه علامه طباطبایی» (کبیری و معلمی، ۱۳۸۸)، «تفسیر و تحلیل واژگان تربیتی در صحیفه سجادیه»،(مولایی پارده، محمدی و سارلی، ۱۳۹٦)، «معرفت‌گرایی به مثابه رویکرد تربیت اخلاقی از دیدگاه امام سجاد علیه‌السلام» (ایزدی و مهدوی، ۱۳۹۲)، «سیره تربیتی پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله و اهل‌بیت علیهم‌السلام» (داوودی و حسینی زاده، ۱۳۹۸) و... که مفاهیم تربیتی اخلاقی را از منظر معصومان علیهم‌السلام، دانشمندان و منابع روایی مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما پژوهش حاضر با تحلیل معنایی آماری کاربست واژگان قرآنی، تربیتی و اخلاقی کتاب عیون به شیوه «تحلیل گفتمانی» کاملا نوآورانه است.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش به روش توصیفی تحلیلی، آماری به دنبال واژگان تربیتی اخلاقی قرآن کریم در متن کتاب «عیون اخبار الرضا علیه‌السلام» است. در این تحقیق پی‌جویِ روش علمی «تحلیل گفتمانی» ساختار زبانیِ گفتمان‌مدار حضرت رضا علیه‌السلام در این منبع معتبر حدیثی هستیم تا پس از بررسی کاربست تک‌واژه‌های تربیتی، اخلاقی و قرآنی، در انواع قالب‌های لفظی و مشتقات کلمه، تکرار عین واژه‌ها و آمار وفورِ نسبیِ «واژگان متناسب و هم‌آوا»، نسبت به مجموع واژگان تربیتی اخلاقی کتاب عیون، به بیان آمار درصد کاربست «هر واژه تربیتی اخلاقی عیون» و «مجموع واژگان متناسب و هم‌آوا»، نسبت به کل واژگان تربیتی اخلاقی این کتاب مبادرت نماییم، آن‌گاه به «تحلیل گفتمانی» ساختار کمّی واژگان تربیتی اخلاقی حضرت بر اساس متن «عیون» بپردازیم و به پیام واقعی و لایه‌های زیرین اندیشه‌های حضرت و دیدگاه‌های عمیق تربیتی اخلاقی ایشان دست یابیم.

مفهوم‌شناسی تربیت و اخلاق

واژۀ تربیت از دو ریشۀ «ربو» و «ربب» اشتقاق یافته است. واژه «ربو» در لغت به معنای زیاد کردن، افزودن و رشد دادن چیزی از مسیر خاص خود است(فراهیدی، ۱٤۰۸ق،ج ۸: ۲۸۳). واژه «ربب» معانی مختلفی دارد از جمله صاحب، مالک، مدبر و سرپرست. از این معانی، مفهومی که به معنای تربیت نزدیک باشد از مادۀ «ربو» است. «ربب» به معنای سرپرستی است؛ زیرا چیزی که تحت سرپرستی کسی قرار گیرد پرورش می‌یابد و در مسیر رشد و تعالی قرار می‌گیرد(ابن منظور، ۱٤۱٤ق، ج۱: ۳۹۹-٤۰٦). تربیت عبارت است از پرورش دادن، یعنی استعدادهای درونی را که بالقوّه در یک شیء موجود است، به فعلیّت درآوردن و پروردن. تربیت فقط دربارۀ جاندارها یعنی گیاه، حیوان و انسان صادق است(مطهری، ۱۳٦۷،ج۱: ۹۵).

اخلاق در لغت جمع «خُلق» و در مقابل «خَلق» که به شکل و ظاهر اجسام اطلاق می‌شود(راغب، ۱۳۸۷: ۱٦٤) و به معنای نوعی سرشتِ باطنی است. همچنین به صفات نفسانی راسخ انسان که افعال متناسب با آن صفات، بدون تأمل، تردید و بی‌درنگ از وی صادر شود، تعریف شده است(دیلمی، ۱۳۸۱: ۱۸)؛ اما در اصطلاح، اخلاق به چند معنا استعمال می‌شود. گاهی به معنای صفات نفسانی و گاهی به معنای صفت فعل یعنی کار اخلاقی استفاده می‌شود(مصباح یزدی، ۱۳۷۳: ۹). این حالت (و هیئت) نفسانی ممکن است به طور طبیعی، ذاتی و فطری در انسان وجود داشته باشد، مانند کسی که به سرعت عصبانی می‌شود و ممکن است برخاسته از وراثت، تمرین و تکرار باشد(ابن مسکویه، بی‌تا: ۱۵۱).

اخلاق و تربیت از دیرباز در حوزۀ اسلام، به یک معنا به کار رفته و از تفکیک این دو به عنوان دو «رشتۀ علمی» در حوزه‌های علمیه زمان زیادی نمی‌گذرد و شاید در دورۀ معاصر، از هم تفکیک شده‌اند. تربیت و اخلاق هر دو در رشد صفات پسندیده و زدودن رذایل اخلاق اشتراک دارند منتها تربیت، غیر از تربیت اخلاقی است. ابعاد دیگری مانند هدف، روش، موضوع، محتوا، محیط تربیتی، کارکرد و قلمرو مستقل دارد و همچنین شامل ساحت‌های

حیات انسان مانند حوزه‌های عاطفی، اجتماعی، ذهنی، بدنی و معنوی می‌شود؛ اما مهم‌ترین تفاوت‌های تربیت و اخلاق عبارت است از:

۱. اخلاق بیشتر مربوط به فرد است و موجب رشد و تکامل و کسب عادات نیکو و خودسازی می‌شود؛ اما تربیت به رفتارهایی اطلاق می‌شود که جنبهٔ دیگرسازی دارد و هدف آن، پرورش روحی و معنوی یا اصلاح رفتار دیگران است (بوطی، ۱٤۲٦ق: ۱۵۳).

۲. تربیت به مطلقِ پرورش دادن و ساختن، اطلاق می‌شود. از این رو شامل تربیت انسان و حیوان، انسان شایسته و خلافکار می‌شود و فرقی نمی‌کند که به چه هدفی باشد؛ لیکن علم و فن اخلاق، امری تابع قصد و غرض ما نیست، بلکه در مفهوم اخلاق نوعی قداست نهفته است(که باید ملاک و معیار قداست را به دست آوریم) و نمی‌توان آن را در مورد حیوانات به کار برد و فقط در مورد انسان به کار می‌رود؛ لذا می‌گوییم، فعل اخلاقی، در مقابل فعل طبیعی قرار دارد و مقصود از افعال غیر طبیعی نوعی از کارهاست که مقتضای طبیعت و ساختمان عادی بشر نباشد: ایثار، انصاف، گذشت و... (مطهری، ۱۳۷۲،ج ۲۲: ۷٤۱؛ ۱۳٦۷: ۹۵).

۳. «تربیت» ابزار رشد «اخلاق» است و با فرایند «تربیت اخلاقی» می‌توان فضایل اخلاق را به افراد آموخت و رذایل اخلاقی را از آنان زدود. در مجموع بین اخلاق و تربیت نسبت «عام و خاص من وجه» برقرار است؛ زیرا آن دو افزون بر نقاط مشترکی که در زمینهٔ تربیت اخلاق دارند، هر کدام دارای جنبه‌های اختصاصی نیز هستند که در نتیجه، رابطه عموم و خصوص من وجه، میان حوزهٔ اخلاق و تربیت تعیین می‌شود.

آنچه در این پژوهش مدّ نظر است «اخلاق» به معنای صفات نفسانی و فعل اخلاقی، اعم از فضیلت و رذیلت و همه آنچه در قلمرو و ابزارها، روش‌ها، مبانی، اهداف و نتایج می‌گنجد و «تربیت اخلاقی» به معنای به فعلیت رساندن استعدادهای بالقوهٔ نظری است(ایزدی، ۱۳۹۲: ۱۳-۱٤)، چنانکه هدف از آن پرورش استعدادهای درونی انسان برای ایجاد و رشد صفات پسندیده اخلاقی است(کبیری و معلمی، ۱۳۸۸: ۷۰).

آشنایی با کتاب «عیون اخبار الرضا علیه‌السلام» و اعتبارسنجی سندی رجالی آن

عیون اخبار الرضا علیه‌السلام از معتبرترین منابع روایی شیعه است و از ارزش و اعتبار خاصی برخوردار است، به طوری که مورد توجه خاص علمای شیعه و بسیاری از اندیشمندان اسلامی قرار گرفته و ترجمه و شرح‌هایی بر این کتاب نگاشته شده است. شیخ صدوق در تألیف این کتاب، ضمن ٦٩ باب، مجموعه روایاتی را که از حضرت رضا علیه‌السلام نقل شده، جمع‌آوری کرده است. ابواب گوناگون این کتاب شامل طیف گسترده‌ای از مطالب است که به طور اجمال می‌توان آن را در عناوین ذیل تقسیم‌بندی نمود:

۱. ابوابی که به نحوی مربوط به زندگی‌نامه و مبارزات سیاسی اجتماعی حضرت رضا علیه‌السلام محسوب می‌شود. مانند: علت نام‌گذاری حضرت به رضا علیه‌السلام؛ زمان ولادت حضرت؛ ورود ایشان به نیشابور؛ علت پذیرش ولایت‌عهدی مأمون و... . باب‌های ۱، ۲، ۳، ۵، ۹، ۳۵، ۳۸، ۳۹، ٤١، ٥٨، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣ و ٦٤ مربوط به این حوزه است.

۲. ابوابی که به حوزهٔ عقاید اسلامی اختصاص یافته است و به عنوان نمونه در خصوص: توحید، صفات پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله، نشانه‌های امام معصوم علیهم‌السلام و... پرداخته است. باب‌های ۱۰، ۱۱، ۱۹، ۲۰، ۲۲، ۲۹، ۳۳، ۳٤، ٤٥ و ٥٩ مربوط به این حوزه است.

۳. ابوابی که به تبیین معجزات حضرت پرداخته است. مانند: باب‌های ٤٠، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤ و ٦٩.

٤. ابوابی که به مناظرات علمی حضرت با اهل ادیان و مذاهب اختصاص یافته است. مانند باب‌های ۱۲، ۱۳، ۱٤، ۱٥، ۲۳ و ٥٥.

٥. ابوابی که به نحوی «روایات تفسیری» حضرت در خصوص برخی آیات قرآن محسوب می‌شود. مانند باب‌های ۱۷، ۱۸ و ۲۷.

٦. ابوابی که مربوط به زیارت حضرت و زیارت حضرت معصومه علیهاالسلام و... است. مانند باب‌های ٦٥، ٦٦، ٦٧ و ٦٨.

۷. ابوابی که به مسائل گوناگون پرداخته است. مانند باب‌های ۲۸، ۳۰، ۳۱ و ۳۲.

۸. ابوابی که مشتمل بر اخبار نادر است. مانند باب‌های ۲۶ و ۳۷.

۹. ابوابی که به حوزهٔ مفاهیم اخلاقی و تربیتی اختصاص یافته است. مانند باب‌های ۴۲، ۴۳ و ۵۷.

بنابراین با توجه به تنوع مفاهیم دینی و تاریخی در تألیف فوق، بخش کوچکی از روایات حضرت به حوزهٔ مفاهیم اخلاقی و تربیتی اختصاص یافته است، لیکن نظر به اعتبار علمی و رجالی شیخ صدوق در حدیث‌نگاری و ویژگی‌های مثبت و بارزی همچون نگاه محققانه و موشکافانه، تحلیل احادیث تقیّه‌آمیز، دست‌یابی به نسخه اصلی نقل معصوم علیه‌السلام در برخی موارد، اجتناب از پذیرش اخبار ضعیف الاسناد و... (ر.ک: صفری فروشانی، ۱۳۸۶: ۱۷۵) و استحکام سندی رجالی روایات عیون اخبار الرضا و ... تحلیل گفتمان حضرت با گزینش واژه‌های قرآنی در حوزهٔ مفاهیم اخلاقی تربیتی در این تألیف و کشف اهمیت و جایگاه این آموزه‌ها از منظر اندیشه‌ها و باورهای آن بزرگوار، از ضرورت برخوردار است.

«گفتمان‌کاوی» در کشف ارتباط «ساختمان گفتمانی» با دیدگاه‌های اندیشمند

انسان اغلب به وسیله واژگان می‌اندیشد. واژه‌ها به عنوان نشانه، تفکر را برای انسان آسان می‌کنند. وقتی اندیشه پرورده و فرهیخته شد، زبان به گستردگی روی می‌نهد و شکل خاصی به خود می‌گیرد. یکی از کهن‌ترین پرسش‌های علمی بشر در دانش روان‌شناسی و زبان‌شناسی، تبیین منطق رابطهٔ زبان و تفکر است. «روند اندیشیدن، درونی و فرایند سخن گفتن، بیرونی است. تفکر، مکالمه درونی انسان است و مطالعه، تفکر بیرونی وی. بنابراین علم منطق (= متدلوژی تفکر و منطق اندیشیدن) و دستور زبان (= متدلوژی زبان و منطق زبان) دو روی درونی و بیرونی یک مطلب‌اند»(ر.ک: شمیسا، ۱۳۷۳: ۴۸).

در سده‌های معاصر، ارتباط زبان و تفکر از سوی بسیاری از اندیشمندان علوم انسانی

مـورد مداقّـه قـرار گرفتـه و حـدود ۲۰۰سـال اسـت کـه بحـث ارتبـاط زبـان و تفکـر در اروپـا و در واقـع بـا اثـر «هربـر[1]» بـه نـام «دربـاره منشـأ زبـان» در سـال ۱۷٦۸ میـلادی کـه برنـده جایـزه آکادمـی علـوم شـد، مطـرح گردیـد. بنـا بـر دیـدگاه هربـر، زبـان بـه عنـوان یـک نظـام کـه متعلـق بـه یـک قـوم اسـت، بـه جهان‌بینـی افـراد آن قـوم شـکل می‌دهـد و زبـان تنهـا وسـیله نیسـت، بلکـه مخـزن و صـورت آشـکار تفکـر اسـت؛ زیـرا تجربـه و دانـش نسـل‌های زیـادی در زبـان جمـع می‌شـود(ر.ک: منصـوری، ۱۳٦٤: ۳۲۰). همچنیـن ویتگنشـتاین در «نظریـۀ فلسـفۀ تحلیـل زبـان» خویـش از طریـق تحلیـل منطقـی زبـان، بـه تحلیـل سـاختار اندیشـه می‌پـردازد(ر.ک: خاقانـی اصفهانـی، ۱۳۹٤: ۳). زبانـی کـه بهره‌منـد از عناصـر زبانـی همچـون قواعـد صرفـی، نحـوی و بلاغـی و غیـر زبانـی ماننـد بافت فرهنگـی، اجتماعی و موقعیتـی گوینده باشـد، قابلیت تبدیـل «متـن» از یـک نوشـته بـه یـک گفتمـان را دارد؛ بـه طـوری کـه از طریـق عناصـر زبانـی و غیـر زبانـی می‌تـوان لایه‌هـای فکـری و ایدئولوژیکـی گوینـده را بررسـی و تحلیـل نمـود(ر.ک: همـان: ۸و۱۰).

«گفتمـان» بـه تـلازم گفتـه بـا کارکـرد اجتماعـی یـا معنـای آن، تعبیـر شـده اسـت(ر.ک: یارمحمـدی، ۱۳۸۰: ۸۲؛ یارمحمـدی، ۱۳۷۹: ۵۲).

«تحلیـل گفتمانـی» عبـارت اسـت از تعبیـه سـاز و کار مناسـب و اعمـال آن در کشـف و تبییـن ارتبـاط گفتـه (یـا متـن) بـا کارکردهـای فکـری اجتماعـی؛ بنابرایـن تحلیـل گفتمانـی در صـدد کشـف و تبییـن ارتبـاط بیـن دیدگاه‌هـا و سـاختارهای فکـری اجتماعـی و سـاختارهای گفتمانی اسـت(ر.ک: خسـروی نیـک و یارمحمـدی، بـه نقـل از فرکلاف، ۱۳۸۰: ۱۸۳)، تـا معنـای کلام را بـا توجـه بـه قواعـد و مؤلفه‌هـای شـکل‌دهنده گفتمـان، جسـتوجو کنـد(ر.ک: یارمحمـدی، ۱۳۸۰: ۸٤).

همـۀ اجـزای صوتـی، واژگانـی و نحـوی زبـان، خـواه ناخـواه بـه نوعی بـا دیـدگاه ویـژه‌ای ارتباط دارد؛ ولـی بعضـی از ایـن سـاختارها برجسـتگی بیشـتری دارنـد. چهـار سـاختار گفتمانـی ویـژه کـه در تبییـن دیدگاه‌هـای فرهنگـی اجتماعـی نقـش برجسـته‌تری دارد و گزینـش هـر یـک از

1. Herber

آن‌ها، معنادار خواهد بود، با الهام از اندیشه‌های هاج و کرس (۱۹۷۹م) عبارت است از:

الف. گزینش لغات و تعبیرات خاص (نام‌دهی).

ب. فرایند اسم‌سازی (= کاربست اسم به جای فعل یا جمله).

ج. به کارگیری (واژه) مجهول در برابر معلوم یا برعکس.

د. بهره‌گیری از الگوهای متفاوت جمله (ر.ک: خسروی نیک و یارمحمدی، ۱۳۸۰: ۱۷٤).

تحلیل گفتمانی ساختارهای زبانی گفتمان‌مدار موجب می‌شود، متن‌کاوی صورت پذیرد و به لایه‌های زیرین متن و به پیام واقعی که در چارچوب دیدگاه‌های فکری اجتماعی گوینده متن وجود دارد، دست یازیم. به عنوان نمونه اینکه چه واژه‌ای در متن به کار می‌رود؛ چرا به جای فعل، از اسم استفاده می‌شود؛ چرا مطلبی پوشیده و مبهم بیان می‌شود یا با صراحت از آن تعبیر می‌شود؛ چرا بخشی از گفته برجسته شده و بخش دیگر در حاشیه قرار می‌گیرد و... در تحلیل گفتمانی و متن‌کاوی مورد مداقّه قرار می‌گیرد(ر.ک: همان: ۱۸۰). به عنوان نمونه اینکه دولت آمریکایی‌ها بمب اورانیومی را که در هیروشیما منفجر کردند و هزاران نفر را کشتند، «مرد چاق» و بمب‌های پلاتیونومی را که در ناکازاکی منفجر کردند، «پسر کوچولو» و موشک‌های با بُرد بلند را «مرد لحظه‌ای» نام‌گذاری کردند، در حقیقت بر آن‌اند که بر واقعیت وحشتناکی که بر انفجار این ادوات نظامی مترتّب است، پوششی فراهم آورند(ر.ک: یارمحمدی، ۱۳۷٦: ۲۰).

نتیجه آنکه واژه‌گزینی یک نویسنده و اندیشمند حاکی از تفکر وی بوده و می‌تواند به شیوهٔ منطقی، علمی و روشمند بررسی شود و معنادار باشد. به کارگیری واژگان پرکاربرد، در انواع قالب‌های لفظی و مشتقات کلمه، تکرار عین واژه‌ها، کاربست الفاظ انتزاعی، کم‌توجهی به مادیات، توجه به مفاهیم الهی، انسانی، اخلاقی، تربیتی و ...از سوی گوینده متن، نشان‌دهنده تمرکز ذهنی، ساختار اندیشه و میزان باورهای علمی و کاربردی وی به این مفاهیم خواهد بود. واژه‌گزینی در نویسندگان و گویندگان عادی بشری، ممکن است خودآگاه یا ناخودآگاه باشد، لیکن در خصوص اولیای الهی نظر به جنبه ولایی‌شان،

آگاهانـه و معنادارتـر خواهـد بود(خاقانـی اصفهانـی، ۱۳۹٤: ۳).

در جهـان پسـت مـدرن، اهمیـت تحلیـل گفتمـان نظـری و کاربـردی و بـه کارگیـری نتایـج عالمانـه آن، در هدایـت تحـولات سیاسـی، اجتماعـی و سـامان‌دهی وسـایل ارتبـاط جمعـی، همچنیـن تاثیـر آن در آمـوزش و پـرورش و تنویـر افـکار عمومـی آشـکارتر از گذشـته رخ می‌نماید. بـه همیـن دلیـل «تحلیـل گفتمـان» یکـی از حوزه‌هـای میان‌رشـته‌ای علـوم انسـانی اسـت و در رشـته‌های زبان‌شناسـی، تاریـخ، جامعه‌شناسـی، نشانه‌شناسـی، روان‌شناسـی، علـوم ارتبـاط، مطالعـات فرهنگـی، علـوم شـناختی و... مـورد توجـه خـاص اندیشـمندان قـرار گرفتـه اسـت.

روش تحلیـل گفتمانـی در ایـن پژوهـش بـه شـیوهٔ دسـت‌یابی بـه لایه‌هـای زیریـن اندیشـه حضـرت رضـا علیه‌السلام بـا محوریـت واژه‌هـای اخلاقـی و تربیـت اخلاقـی کتـاب عیـون و بـه تناسـب کاربسـت در قـرآن، از طریـق دسـت‌یابی بـه درصـد وفـور نسـبی «هـر واژه» و «مجمـوع واژگان هـم‌آوا» نسـبت بـه مجمـوع واژگان اخلاقـی و تربیتـی عیـون اسـت.

بررسی آمار کمی واژگان تربیتی-اخلاقی قرآن در کتاب عیون اخبار الرضا علیه‌السلام

پیـرو پژوهـش نگارنـده، تعـداد کل واژگان در کتـاب عیـون اخبـار الرضـا علیه‌السلام ۱٦۸/٦٤۰ واژه؛ و تعـداد کل واژگان تربیتـی اخلاقـی قرآنـی ایـن کتـاب ۲۱۷٦ واژه اسـت. از سـویی آمـار تنـوع واژگان تربیتـی اخلاقـی قرآنـی استخراج‌شـده از تألیـف فـوق ٤۷ واژه و بـه شـرح ذیـل اسـت:

۱. علم

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن، «علـم» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: تعلّـم، عالـم، عُلمـاء، عـلّام، مَعالـم، یعلمـوا و... کـه مرتبـط بـا حـوزه تعلیـم و تعلّـم اسـت ۳۹۱ مرتبـه در متـن کتـاب عیـون آمـده اسـت. درخـور یـادآوری اسـت در ایـن محاسـبه واژه‌هایـی ماننـد: علامـت، علامـات، عالَمیـن و... کـه مربـوط بـه حـوزه تعلیـم و تعلّـم نیسـت، محاسـبه

نشـده اسـت. واژهٔ «علـم» در اصطـلاح قـرآن بـه معنـای دانسـتن و دانـش اسـت، چنانکـه گاهـی بـه معنـای اظهـار و روشـن کردن(کهـف،۱۲) و گاه بـه معنـای دلیـل و حجت(کهـف،٤و٥) بـه کار رفتـه است(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۵: ۳۳-۳٤؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۳٤۷). بـه عنـوان نمونـه: «سَـمِعْتُ أَبَا الْحَسَـنِ عَلِـيَّ بْـنَ مُوسَـى الرِّضَـا ع يَقُـولُ رَحِـمَ اللَّـهُ عَبْـداً أَحْيَـا أَمْرَنَـا فَقُلْـتُ لَـهُ وَ كَيْـفَ يُحْيِـي أَمْرَكُـمْ قَـالَ يَتَعَلَّـمُ عُلُومَنَـا وَ يُعَلِّمُهَـا النَّـاسَ فَـإِنَّ النَّـاسَ لَـوْ عَلِمُـوا مَحَاسِـنَ كَلَامِنَـا لَاتَّبَعُونَا»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۳۰۷).

۲. ایمان

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «ایمـان» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: یُؤمـن، أمانـات، مؤمـن، مأمونیـن، أمانـة و امثـال آن ۲۷۷ مرتبـه در متـن کتـاب عیـون بـه آمـده اسـت. «ایمـان» از ریشـه «اَمـن» و در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای تسـلیم شـدن تـوأم بـا اطمینـان خاطـر اسـت. قـرآن کریـم، ایمـان بـه معنـای صـرف اعتقـاد و تصدیـق را تاییـد نمی‌کنـد. مؤمـن کسـی اسـت کـه در برابـر حـق تسـلیم باشـد و آن قهـرا تـوأم بـا عمـل اسـت و بـدون آن مصـداق ندارد(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۱: ۱۲٤-۱۲۵؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۳٦). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «عَـنْ أَبِـي الصَّلْـتِ الْهَـرَوِيِّ قَـالَ: سَـأَلْتُ الرِّضَـا ع عَنِ الْإِيمَـانِ فَقَـالَ ع الْإِيمَـانُ عَقْـدٌ بِالْقَلْـبِ وَ لَفْـظٌ بِاللِّسَـانِ وَ عَمَـلٌ بِالْجَـوَارِحِ لَا يَكُـونُ الْإِيمَـانُ إِلَّا هَكَذَا»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۲۷).

۳. صدق

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «صـدق» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: صادقـا، مُصَـدّق، صـدوق، صدّقهـم و امثـال آن ۱۲۹ مرتبـه در عیون آمـده اسـت. واژه «صدق» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای خبـر راسـت و عمـلِ درسـت بـه کار رفتـه است(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۲: ۱۱٦؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۲۸۰). ایـن واژه در متـن عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه

عنـوان نمونـه: «...فَلَیْـسَ اللَّـهَ [عَـرَفَ مَـنْ عَـرَفَ بِالتَّشْـبِیهِ ذَاتَـهُ وَ لَا إِیَّـاهُ وَحَّـدَهُ مَـنِ اکْتَنَهَـهُ وَ لَا حَقِیقَتَـهُ أَصَـابَ مَـنْ مَثَّلَـهُ وَ لَا بِـهِ صَـدَّقَ مَـنْ نَهَّـاهُ وَ لَا صَمَـدَ صَمْـدَهُ مَـنْ أَشَـارَ إِلَیْهِ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۱۵۰).

۴. طاعت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «طاعـت» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: اَطوَعهـم، یُطیـع، أطاعنـی، مطیـع و امثـال آن ۱۱۳ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژه «طاعـت» از ریشـه «طـوع» و بـه معنـای رغبـت و میـل و بنابـر نقـل راغـب بـه معنـای «انقیـاد» اسـت. و در اصطـلاح قرآنـی بیشـتر در معنـای فرمانبـری و اطاعـت بـه کار رفتـه اسـت: «وَ لَـهُ أَسْـلَمَ مَـنْ فِـی السَّـماواتِ وَ الْأَرْضِ طَوْعـاً وَ کَرْهـاً»(آل عمـران،۸۳) (قرشـی، ۱۳۵۲،ج ٤: ۲٤۸؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۳۱۲). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. به عنـوان نمونـه: «عَنِ الْحَسَـنِ بْـنِ عَلِـیٍّ الْوَشَّـاءِ قَـالَ سَـمِعْتُ الرِّضَـا ع یَقُـولُ إِذَا نَـامَ الْعَبْـدُ وَ هُـوَ سَـاجِدٌ قَـالَ اللَّـهُ تَبَـارَكَ وَ تَعَالَی عَبْـدِی قَبَضْـتُ رُوحَـهُ وَ هُـوَ فِـی طَاعَتِی»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۸۱).

۵. تذکر

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «تذکـر» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: تَذَکّـر، أذکُـر، تذکیـر، ذَکّرنـا، تذکـرون و امثـال آن ۱۱۰ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «ذکـر» بنـا بـر نقـل راغـب بـه معنـای یـاد کـردن اسـت، خـواه بـا زبـان باشـد یـا بـا قلـب یـا بـا هـر دو؛ خـواه بعـد از نسـیان باشـد یـا در ادامـه ذکـر. از ایـن رو «تذکـر» در اصطـلاح قـرآن بـه معنـای یـادآوری و «تذکـره» بـه معنـای پنـد دادن و چیـزی را به یـاد کسـی آوردن است(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۳: ۱۵؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۱۸٤). بـه عنـوان نمونـه: «قَـالَ الرِّضَـا ع مَـنْ تَذَکَّـرَ مُصَابَنَا فَبَکَـی وَ أَبْکَی لَـمْ تَبْـكِ عَیْنُـهُ یَـوْمَ تَبْکِـی الْعُیُـونُ وَ مَـنْ جَلَـسَ مَجْلِسـاً یُحْیَـا فِیـهِ أَمْرُنَا لَـمْ یَمُتْ قَلْبُـهُ یَـوْمَ تَمُوتُ الْقُلُوبُ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۹٤).

۶. دلیل

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «دلیـل» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: دلیـل، دلالـه، دلائـل، اسـتدلال، دلّ و امثـال آن ۱۰۳ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «دلیـل» از ریشـهٔ «دلـل» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای راهنمایـی کـردن و ارشـاد بـه هـدف شناسـایی چیـزی است(شـریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ۲: ٤۷). راغـب می‌گویـد: «دلالـت آن اسـت کـه بـا آن بـه معرفـت و شـناختن چیـزی برسـند مثـل دلالـت لفـظ بـر معنـی، هَـلْ أَدُلُّكُـمْ عَلـى أَهْـلِ بَيْـتٍ يَكْفُلُونَـهُ لَكُمْ...»(قصص،۱۲)(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۲: ۳٥٤؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۱۷۷).

چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفته اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «عَـنْ أَبِي الْحَسَـنِ عَلِـيِّ بْـنِ مُوسَـى الرِّضَـا ع أَنَّـهُ دَخَـلَ عَلَيْـهِ رَجُـلٌ فَقَـالَ لَـهُ يَـا ابْـنَ رَسُـولِ اللَّـهِ ص مَـا الدَّلِيـلُ عَلَى حُـدُوثِ الْعَالَـمِ فَقَـالَ أَنْـتَ لَـمْ تَكُـنْ ثُـمَّ كُنْـتَ وَ قَـدْ عَلِمْـتَ أَنَّـكَ لَـمْ تُكَـوِّنْ نَفْسَـكَ وَ لَا كَوَّنَـكَ مَـنْ هُـوَ مِثْلُكَ»(ابن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۱۳٤).

۷. حکمت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «حکمـت» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: حُکـم، حاکِـم، حُـکّام، حکیـم، مُحکَـم، حُکمـاء و امثـال آن ۹۸ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «حکمـت» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای نوعـی از محکـم کاری یـا کار محکمـی کـه سسـتی و رخنـه‌ای در آن راه نـدارد و غالبـا در معلومـات عقلـی واقعـی کـه ابـدا قابـل بطـلان و کذب نیسـت اسـتعمال می‌شـود(طباطبایی، ۱٤۰۲ق،ج ۳: ۳۹٥). حکمـت یـك حالـت و خصیصـه درك و تشـخیص اسـت کـه شـخص بـه وسـیله آن، حـق و واقعیّـت را درك می‌کنـد و مانـع از فسـاد می‌شـود و کار را متقـن و محکـم انجـام می‌دهـد. حکمـت حالـت نفسـانی و صفـت روحـی اسـت نـه شـیء خارجـی بلکـه شـیء محکـم خارجـی از نتایـج حکمـت اسـت. راغـب گویـد: حکمـت رسـیدن بـه حق به واسـطه علـم و عقـل است(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۲: ۱٦۳؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۱۳٤). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «قَـالَ أَبُـو الْحَسَـنِ ع

مِـنْ عَلَامَـاتِ الْفَقِيـهِ الْحِلْـمُ وَ الْعِلْـمُ وَ الصَّمْـتُ إِنَّ الصَّمْـتَ بَـابٌ مِـنْ أَبْـوَابِ الْحِكْمَـةِ إِنَّ الصَّمْـتَ يَكْسِـبُ الْمَحَبَّـةَ إِنَّـهُ دَلِيـلٌ عَلَـى كُلِّ خَيْرٍ»(ابـن بابويـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۵۸).

۸. ذنب

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن، «ذنـب» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: مُذنِـب، ذنـوب، یذنـب، ذنبـه و امثـال آن ۸۸ مرتبـه در عیـون آمده اسـت. واژۀ «ذنـب» در اصطلاح قـرآن بـه معنـای هـر فعلـی اسـت کـه عاقبتـش وخیـم اسـت، از ایـن رو بـه «گنـاه» ذنـب گفتـه می‌شود(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۳: ۲٤؛ الزیـات، ۱۳۸٦: ۳۱٦). بـه عنـوان نمونـه: «قَـالَ: حَضَـرْتُ مَجْلِـسَ الْمَأْمُـونِ وَ عِنْـدَهُ الرِّضَـا عَلِـيُّ بْـنُ مُوسَـى ع فَقَـالَ لَـهُ الْمَأْمُـونُ يَـا ابْـنَ رَسُـولِ اللَّـهِ أَلَيْـسَ مِـنْ قَوْلِـكَ أَنَّ الْأَنْبِيَـاءَ مَعْصُومُـونَ قَـالَ بَلَـى... فَلَمَّـا اجْتَبَـاهُ اللَّهُ تَعَالَـى وَ جَعَلَـهُ نَبِيّـاً كَانَ مَعْصُوماً لَا يُذْنِـبُ صَغِيـرَةً وَ لَا كَبِيرَة...»(ابـن بابويـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۱۹۵-۱۹٦).

۹. ظلم

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن، «ظلـم » اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: ظالـم، مظلـوم، مظلمـه، مظالـم و امثـال آن ۷۱ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «ظلـم» در اصطـلاح قرآنـی بـه سـه معنـی «سـتم»، «ناقـص کـردن حـق» و «گذاشـتن حـق در غیـر موضـع خویـش» بـه کار رفتـه است(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ٤: ۲۷۰). و در نهایـت بـه معنـای شـخص، کار یـا چیـزی اسـت کـه در موقعیتـی کـه شایسـته آن نیسـت قـرار گیرد(شـریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ۳: ٦۵). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «دَخَلْـتُ عَلَـى أَبِـي الْحَسَـنِ ع قَبْـلَ أَنْ يُحْمَـلَ إِلَـى الْعِـرَاقِ بِسَـنَةٍ وَ عَلِـيٌّ ابْنُـهُ ع بَيْـنَ يَدَيْـهِ... قَـالَ مَـنْ ظَلَـمَ ابْنِـي هَـذَا حَقَّـهُ وَ جَحَـدَ إِمَامَتَـهُ مِـنْ بَعْـدِي كَانَ كَمَنْ‌ظَلَـمَ عَلِـيَّ بْـنَ أَبِـي طَالِـبٍ ع حَقَّـهُ وَ جَحَـدَ إِمَامَتَـهُ» (ابـن بابويـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ٤).

۱۰. تقوا

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «تقـوا» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: مُتّقیـن، تَقـیّ، اَتقـی، إتّـقِ، إتّقـاء، أتقیـاء، تَتَوقّـوا و امثـال آن ۵۹ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «تقـوا» از ریشـه «اتّقـاء» بـه معنـای خـود را محفـوظ داشـتن و پرهیـز کـردن اسـت. حقیقـت «تقـوا» در اصطـلاح قرآنـی بنابـر نقـل راغـب: حفـظ کـردن و وقایـت خویـش از شـیء مخـوف اسـت. از ایـن رو خـوف را تقـوا، و تقوا را خـوف گویند(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۷: ۲۰۶؛ راغـب، ۱۳۸۷: ٥٤٥). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ بِهَـذَا الْإِسْـنَادِ قَـالَ قَـالَ عَلِـيٌّ بْـنُ أَبِـي طَالِـبٍ ع سُـئِلَ رَسُـولُ اللَّـهِ ص عَـنْ أَكْثَـرِ مَـا يُدْخَـلُ بِـهِ الْجَنَّـةُ قَـالَ تَقْـوَى اللَّـهِ وَ حُسْـنُ الْخُلُقِ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج۲: ۳۸).

۱۱. اصلاح

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «اصـلاح» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: صـلاح، صالـح، أصلـح، مَصالـح، صالحیـن، مصالحـه و امثـال آن ۵۷ مرتبـه در عیـون آمده اسـت. واژهٔ «اصـلاح» در اصطـلاح قـرآن بـه معنـای انجـام کاری اسـت کـه یـا افسـاد را برطـرف کنـد یـا زمینـه بـروز آن را از بیـن ببـرد کـه بـه لحـاظ نـوع موضـوع فـرق می‌کنـد. ماننـد اصـلاح نفـس کـه بـه ترتیـب بـه معنـای پیرایـش نفـس از صفـات زشـت و آراسـتن آن بـه صفـات نیکوسـت. اصـلاح ایجـاد صلـح و سـازش و الفـت، اصـلاح و شایسـته کـردن چیـزی است(قرشـی، ۱۳۵۲، ج ٤: ۱٤۲-۱٤۳؛ شـریعتمداری، ۱۳۸۱، ج ۲: ٦۲۱)؛ چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «إنّ الامامـة زمـام الدّیـن و نظـام المسـلمین و صـلاح الدّنیـا و عـزّ المؤمنیـن، إنّ الامامـة اسّ الاسـلام النّامـی، و فرعـه السّـامی، بالامـام تمـام الصّـلاة و الـزّکاة و الصّیـام و الحـجّ و الجهاد»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۱: ۲۱۸).

۱۲. تقرب

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «تقـرب» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: مُقـرّب، أقـرب، مُتِقـرّب، مُقرّبـون و امثـال آن ۵۰ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «تقـرب» از ریشـه «قـرب» بـه معنـای نزدیکـی اسـت و در اصطـلاح قرآنـی در مصادیق تقـرّب مکانـی، زمانی، نسـبی، قـرب مـکان و منزلـت، بهره‌منـدی، پـاس داشـت و حرمـت داشـتن از سـوی خـدا و در معنـی قـدرت بـه کار رفتـه اسـت. قریـب بـودن خداونـد بـه بنـدگان بـه معنـای قُـرب معنـوی اسـت، نـه زمانـی و مکانـی. قـرب خداونـد بـه بنـدگان بـا بخشـیدن و فضیلـت بـه بنـده و فیـض رسـاندن بـه اوسـت نـه قـرب و نزدیکـی مکانـی و تقـرّب بنـده بـه خداونـد در حقیقـت مخصـوص شـدن بـه صفـات فراوانـی اسـت کـه اگـر خـدای تعالـی را هـم بـا آن‌هـا توصیـف کنیـم درسـت اسـت هـر چنـد وصـف انسـان دربـارۀ خداونـد بـه آن حـدی نیسـت کـه خداونـد بـا آن‌هـا وصـف می‌شـود(راغب اصفهانـی، ۵۰۲: ٦٦٣). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «تَقَرَّبُـوا إِلَـى اللَّـهِ تَعَالَـى بِرِضْوَانِـهِ وَ إِيثَـارِ طَاعَتِـهِ فَمَـا أَحَـدٌ تَقَـرَّبَ إِلَـى مَخْلُـوقٍ بِمَعْصِيَـةِ الْخَالِـقِ إِلَّا سَـلَّطَهُ اللَّـهُ عَلَيْهِ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۸۵).

۱۳. هدایت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «هدایـت» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: اهتـداء، مهتدیـن، مَهدیّـون و امثال آن ٤٩مرتبه در عیـون آمده اسـت. واژۀ «هدایت» در اصطلاح قرآنـی بـه معنـای ارشـاد و راهنمایـی اسـت. هدایـت یکـی از فیوضـات الهـی اسـت کـه هـر آن به واسـطه علـل قابـل قطـع اسـت و ادامـه آن بسـته بـه افاضـه خـدا اسـت نظیـر روشـن بـودن لامپ کـه محتـاج بـه ادامـه جریـان بـرق اسـت و هـر آن کـه جریـان بـرق قطـع شـود روشـن بـودن لامپ امـکان نـدارد لـذا طلـب هدایـت از خـدا هـر آن و بـرای هـر کـس لازم اسـت چـون در هـر لحظه که خـدا دسـت بـاز دارد هدایـت قطـع شـده و شـخص در ضلالـت خواهـد افتاد(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۷: ۱٤٥). «وَ أَمَّـا ثَمُـودُ فَهَدَيْناهُـمْ فَاسْـتَحَبُّوا الْعَمـى عَلَـى الْهُدى»(فصلـت، ۱۷). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «قَـالَ وَ الثَّـلَاثُ الْأُخْـرَى كَـمْ

لِهَـذِهِ الْأُمَّـةِ مِـنْ إِمَـام هُـدًى لَا يَضُرُّهُـمْ مَـنْ خَذَلَهُـمْ قَـالَ اثْنَـا عَشَـرَ إِمَامـاً قَـالَ صَدَقْـتَ وَ اللَّـهِ إِنَّـهُ لَبِخَـطِّ هَـارُونَ وَ إِمْـلَاءِ مُوسَـى»(ابن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۱: ٤٠).

۱۴. معرفت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «معرفـت» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: عـارف، معـروف، مُعتـرِف، عَـرّف، یُعـرّف و امثـال آن ٤١ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «معرفـت» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـی درك و شـناختن اسـت. «فَدَخَلُـوا عَلَيْـهِ فَعَرَفَهُـمْ وَ هُـمْ لَهُ مُنْكِرُونَ»(یوسـف: ۵۸)؛ بـر یوسـف داخـل شـدند یوسـف آن‌هـا را شـناخت در حالـی کـه آن‌هـا او را نمی‌شـناختند. راغـب می‌گویـد: معرفـت و عرفـان درك و شـناختن شـیء اسـت بـا تفکّـر و تدبر در اثـر آن و آن از علـم اخـص اسـت(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ٤: ۳۲۷؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۲۳٤)؛ چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ وَجَـدَكَ ضَـالًّا يَعْنِـي عِنْـدَ قَوْمِـكَ فَهَـدى أَيْ هَدَاهُـمْ إِلَـى مَعْرِفَتِـكَ وَ وَجَـدَكَ عائِـلًا فَأَغْنـى يَقُـولُ أَغْنَـاكَ بِـأَنْ جَعَـلَ دُعَـاءَكَ مُسْـتَجَاباً قَـالَ الْمَأْمُـونُ بَـارَكَ اللَّـهُ فِيـكَ يَـا ابْـنَ رَسُـولِ اللَّـهِ فَمَـا مَعْنَـى قَـوْلِ اللَّـهِ عَـزَّ وَ جَلَ»(ابن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۱: ۱۹۵).

۱۵. بصیرت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن، «بصیـرت» اسـت. ایـن واژه به همـراه مشـتقاتش مانند: مسـتبصر، اسـتبصار و امثـال آن ۳۷ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «بصیـرت» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای بینایـی دل اسـت؛ چنانکـه راغـب می‌گویـد: بـه درک قلـب بصیـرت و بَصَـر گوینـد. ایـن معنـی متـرادف بـا معرفـت و درک اسـت. طبرسـی نیـز در آیـهٔ «أَدْعُـوا إِلَـى اللَّـهِ عَلَـى بَصِيرَةٍ»(یوسـف، ۱۰۸) آن را بـه معنـای معرفـت و بینایـی دل می‌دانـد. از ایـن روسـت کـه بصیرت را عقـل و زیرکـی نیـز معنـا کرده‌اند(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۱: ۱۹۵؛ راغـب، ۱۳۸۷: ۵۹). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ لَـمْ يَمِـلْ بِـهِ طَمَـعٌ وَ لَـمْ

يَلْفِتُـهُ عَـنْ نِيَّتِـهِ وَ بَصِيرَتِـهِ وَجَـلٌ بَـلْ عِنْـدَ مَـا يُهَـوِّلُ الْمُهَوِّلُـونَ وَ يُرْعِـدُ وَ يُبْـرِقُ لَـهُ الْمُبْرِقُـونَ وَ الْمُرْعِدُونَ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۲: ۱۵۵).

۱۶. عدالت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن، «عدالـت » اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: تُعادِلـه، مُعتـدل، أعـدَل، تَعـدِل و امثـال آن ۳۶ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «عدالـت» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای موازنـه و برابـری اسـت و معانـی دیگـر از قبیـل: فدیـه، ضـدّ ظلـم، مسـاوی و هـم‌وزن، شـریک و شـبیه قائـل شـدن همـه از مصادیـق معنـای اول اسـت. «عـدل» و «عـدول» در قـرآن بـه معنـای میـل کـردن و ظلـم نیـز آمـده است(شـریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ۳: ۱۱۹؛ قرشـی، ۱۳۵۲، ج٤: ۳۰۱-۳۰۲). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ بِهَـذَا الْإِسْـنَادِ قَـالَ قَـالَ رَسُـولُ اللَّـهِ ص مَـنْ عَامَـلَ النَّـاسَ فَلَـمْ يَظْلِمْهُـمْ وَ حَدَّثَهُـمْ فَلَـمْ يَكْذِبْهُـمْ وَ وَعَدَهُـمْ فَلَـمْ يُخْلِفْهُمْ فَهُوَ مِمَّـنْ كَمَلَتْ مُرُوَّتُـهُ وَ ظَهَـرَتْ عَدَالَتُهُ وَ وَجَبَـتْ أُخُوَّتُـهُ وَ حَرُمَـتْ غِيبَتُهُ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۳۰).

۱۷. اخلاص

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «اخـلاص » اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: مُخلِـص، مُخَلَّـص، خـلاص، مُخلَصیـن و امثـال آن ۳٤ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژه‌هـای «خلـص» و «خلـوص» بـه معنـای صـاف شـدن شـیء از هـر گونـه آلودگـی، آزاد شـدن و نجـات یافتـن است(شـریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ۱: ۷۱۳). «اخـلاص دیـن» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای آن اسـت کـه دیـن را از هرگونـه شـرک، بت‌پرسـتی، تثلیـث مسـیحیت و تشـبیه یهـود و مطلق غیر خـدا خالـص، پـاك و صـاف کنیم(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۲: ۲۷۹-۲۸۰). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «عَـنْ أَبِـي الْحَسَـنِ عَلِـيِّ بْـنِ مُوسَـى الرِّضَـا ع عَـنْ أَبِيـهِ عَـنْ آبَائِـهِ عَـنْ أَمِيـرِ الْمُؤْمِنِيـنَ ع أَنَّـهُ قَـالَ: الدُّنْيَـا كُلُّهَـا جَهْـلٌ إِلَّا مَوَاضِـعَ الْعِلْـمِ وَ الْعِلْـمُ

کُلُّـهُ حُجَّـةٌ إِلَّا مَـا عُمِـلَ بِـهِ وَ الْعَمَـلُ کُلُّـهُ رِیَـاءٌ إِلَّا مَـا کَانَ مُخْلَصـاً وَ الْإِخْـلَاصُ عَلَـی خَطَـرٍ حَتَّـی یَنْظُـرَ الْعَبْـدُ بِمَـا یُخْتَـمُ لَهُ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۸۱).

۱۸. ظن

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «ظـن» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: ظـانّ، تَظَنّـی، ظنّـوا و امثـال آن ۳٤ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «ظـن» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای گمان‌هـای بی‌پایـه و هم‌ردیـف اوهـام و خرافـات اسـت و اعتقـاد راجـح و احتمـال صحـت نقیـض، ماننـد آیـه: «إِنّ الظـنّ لایُغنـی مِـن الحـقّ شـیئاً»(نجم،۲۸) ولـی در پـاره‌ای از آیـات ماننـد آیـهٔ ۱۹ سـوره حاقـه بـه معنـای یقیـن آمـده است(شـریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ۳: ۷۱-۷۲؛ قریشـی، ۱۳۵۲،ج ٤: ۲۷۳). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ لَـمْ یَخْلُـقِ السَّـمَاوَاتِ وَ الْأَرْضَ وَ مـا بَیْنَهُمـا باطِـلًا ذلِـكَ ظَـنُّ الَّذِیـنَ کَفَـرُوا فَوَیْلٌ لِلَّذِیـنَ کَفَـرُوا مِـنَ النَّارِ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۱۳۹).

۱۹. هبه

«هبـه» یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: موهبـة، وهّـاب، یَهِـب و امثـال آن ۳٤ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. ایـن واژه و مشـتقات آن، در متـن قـرآن بـه کار نرفتـه، هرچنـد واژه‌هـای متـرادف و قریـب المعنـی بـه آن در معنـای «بخشـش بـدون گرفتـن عـوض» در قـرآن آمـده اسـت. چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «فَلَمَّـا کَانَ فِـی هَـذَا الْیَـوْمِ وَ أُدْخِـلَ الْجَلُـودِیُّ عَلَـی الْمَأْمُـونِ قَـالَ الرِّضَـا ع یَـا أَمِیـرَ الْمُؤْمِنِیـنَ هَـبْ لِـی هَـذَا الشَّـیْخَ»(الزیات، ۱۳۸٦: ۱۰۵۹؛ ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۲: ۱٦۱).

۲۰. عقل

یکـی از واژه‌هـای تربیتـی قـرآن «عقـل» اسـت کـه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد عاقـل، عقـول، یعقلـون و... ۳۱ مرتبـه در متـن عیـون آمـده اسـت. هـر چنـد راغـب، عقـل را نیرویـی کـه آمـاده پذیـرش علـم اسـت و همچنیـن بـه علـم حاصـل از آن اطـلاق می‌کنـد (راغـب، ۱۳۸۷: ۳٤٥)؛ ولـی در اصطـلاح قـرآن غالبـا چـه عقـل نظـری و چـه عقـل عملـی بـه نوعـی از ادراک و فهـم اطـلاق می‌شـود کـه تـوأم بـا عواطـف و احساسـات بـوده و وارد مرحلـه عمـل شـود. ماننـد آیـه ۱۰ سـوره نمـل: «لـو كُنّـا نَسـمَعُ أو نَعْقِـلُ مـا كنّـا فـی اَصحـابِ السـعیر». ایـن واژه در عیـون بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «صدیـق کل امـرئ عقلـه و عـدوه جهلـه»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸،ج ۲: ۲٤).

۲۱. مودّت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «مـودت» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: یَتـوادّون، التـودّد، وِداد و امثـال آن ۲۷ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «مـودت» از ریشـه «ودّ» و بـه معنـای دوسـت داشـتن، عشـق و محبـت اسـت. «سَـيَجْعَلُ لَهُـمُ الرَّحْمـنُ وُدًّا»(مریـم، ۹٦) (شـریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ٤: ٦۳۸). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفته اسـت. به عنـوان نمونـه: «وَ بِهَـذَا الْإِسْـنَادِ عَـنِ الرِّضَـا ع عَـنْ أَبِيـهِ مُوسَـى بْـنِ جَعْفَـرٍ ع قَـالَ كَتَـبَ الصَّـادِقُ ع إِلَـى بَعْـضِ النَّـاسِ إِنْ أَرَدْتَ أَنْ يُحْتَـمَ بِخَيْـرٍ عَمَلُـكَ... وَ أَكْـرِمْ كُلَّ مَـنْ وَجَدْتَـهُ يَذْكُـرُ مِنَّـا أَوْ يَنْتَحِـلُ مَوَدَّتَنَـا ثُـمَّ لَيْـسَ عَلَيْـكَ صَادِقـاً كَانَ أَوْ كَاذِبـاً إِنَّمَـا لَـكَ نِيَّتُـكَ وَ عَلَيْـهِ كَذِبُه»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ٤).

۲۲. صبر

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «صبـر» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد:

صابـر، یَصبِـر و امثـال آن ۲۶ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «صبـر» در اصطـلاح قـرآن بـه معنـای بـه معنـای حبـس نفـس بـر اسـاس اقتضـای عقـل و شـرع اسـت (راغـب، ۱۳۸۷: ۲۷۷؛ واسـطی زبیـدی، ١٤١٤ق،ج ۷: ۷۱). همچنیـن بـه معنـای بازداشـتن نفـس از اظهـار بی‌تابـی (طریحـی، ۱۳۷۵،ج ۳: ۳۵۸)، خویشـتن‌داری و حبـس نفـس اسـت بـر چیـزی کـه شـرع و عقل تقاضـا می‌کنـد، یـا از چیـزی کـه شـرع و عقـل از آن نهـی می‌کنـد. بـه حسـب اختـلاف مـوارد نـام آن فـرق می‌کنـد، اگـر خویشـتن‌داری در مصیبـت باشـد آن را صبـر گوینـد، ضـد آن جـزع اسـت. اگـر در جنـگ باشـد شـجاعت نامنـد، ضـد آن جبـن اسـت. اگـر در پیشـامد باشـد آن را سـعه صـدر گویند(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ٤: ۱۰۵) چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفته اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ بِهَـذَا الْإِسْـنَادِ قَـالَ قَـالَ عَلِـيٌّ بْـنُ أَبِي طَالِـبٍ ع مِـنْ كُنُـوزِ الْبِـرِّ إِخْفَاءُ الْعَمَـلِ وَ الصَّبْـرُ عَلَـى الرَّزَايَـا وَ كِتْمَـانُ الْمَصَائِبِ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۲: ۳۸).

۲۳. تدبیر

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «تدبیـر» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: مُدبّـر، دَبّـرَ، أدبـرَ، تُدبّـر و امثـال آن ۲۵ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «تدبیـر» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای دوراندیشـی و نظر به عاقبـت امـر داشـتن اسـت(زبیدی، ١٤١٤ق،ج ۶: ۳۵۷). «تَدَبَّـرَ الْأَمْـرَ» یعنـی بـه عواقـب آن نظـر کـرد و در آن فکـر نمـود و تأمّـل کـرد (الزیـات، ۱۳۸٦: ۲٦۹). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «مَـا لَـكَ وَ الْخُـرُوجَ مَـعَ السُّـلْطَانِ قَـالَ لِأَنَّ عَلَـيَّ دَيْنـاً فَقَـالَ دَيْنُـكَ عَلَـيَّ قَـالَ فَتَدْبِيـرُ عِيَالِي قَـالَ أَنَـا أَكْفِيهِمْ فَأَبَـى إِلَّا الْخُـرُوجَ فَأَرْسَـلَ إِلَيْـهِ مَـعَ أَخِيـهِ مُحَمَّدِ بْنِ إِسْـمَاعِيلَ بْـنِ جَعْفَرٍ»(ابن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۷۲).

۲۴. عفو

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «عفـو» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد:

اعـف، مُعافـاً، تُعفینـی، عافانـا و امثـال آن ۲۴ مرتبـه در عیون آمده اسـت. واژۀ «عفـو» در اصطلاح قرآنـی، بنـا بـر گفتـه راغـب بـه معنـای قصـد کـردن چیزی اسـت سـپس بـه دلیـل عنایـت کلامی بـه معنـای بخشـیدن گنـاه، محـوِ اثـر و رعایـت حـدّ وسـط در انفـاق و... بـه کار رفته اسـت. «عفو» صیغـه مبالغـه اسـت(راغب، ۱۳۸۷: ۳۴۱؛ طباطبایـی، ۱۴۰۲ق، ج ۱: ۲۷۷). بـه عنـوان نمونـه: «قَـالَ الرِّضَـا ع فِـی قَـوْلِ اللَّـهِ عَـزَّ وَ جَـلَ فَاصْفَـحِ الصَّفْحَ الْجَمِیـلَ قَـالَ الْعَفْوُ مِـنْ غَیْـرِ عِتَابٍ»(ابن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۹۴).

۲۵. حسد

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «حسـد » اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: یحسـد، حاسـدة، تحاسـد، حُسّـاد و امثـال آن ۲۳ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «حسـد» در اصطـلاح قـرآن بـه معنـای بدخواهـی و خواسـتار زوال نعمـت و سـعادت دیگـران بـودن آمـده. راغـب اصفهانـی می‌گویـد: آن گاهـی تـوأم بـا سـعی در از بیـن بـردن نعمت دیگـران اسـت(راغب، ۱۳۸۷: ۱۲۵). بـه عنـوان نمونـه: «وَ اللَّـهِ لَا یَحْمِلُـكَ عَلَـی هَـذَا الْقَـوْلِ غَیْرُ الْحَسَـدِ لِابْنِـی فَقَالَ ع یَـا لَیْتَـهُ حَسَـداً یَـا لَیْتَـهُ حَسَـداً ثَلَاثاً»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۵۱).

۲۶. سرقت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن، «سـرقت » اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش مانند: یسـرق، سـارق، مسـروق، سُـرّاق و امثـال آن ۲۱ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «سـرقت» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای دزدی بـه کار رفتـه اسـت؛ چنانکـه در آیـۀ ۷۷ سـوره یوسـف آمـده: «قالُـوا إِنْ یَسْـرِقْ فَقَـدْ سَـرَقَ أَخٌ لَـهُ مِـنْ قَبْـلُ». و اسـتراق سـمع در آیـۀ ۱۷ حجـر بـه معنـای گوش دادن مخفـی اسـت. ایـن واژه در عیـون بـه معنـای اول بـه کار رفتـه اسـت. به عنـوان نمونـه: «قَالَ الرِّضَـا ع فِـی قَـوْلِ اللَّـهِ عَـزَّ وَ جَـلَ قالُـوا إِنْ یَسْـرِقْ فَقَـدْ سَـرَقَ أَخٌ لَـهُ مِـنْ قَبْـلُ... وَ قَالَـتْ سُـرِقَتِ الْمِنْطَقَـةُ فَوَجَـدَتْ عَلَیْـهِ وَ کَانَ إِذَا سُـرِقَ أَحَـدٌ فِـی ذَلِـكَ الزَّمَـنِ دُفِـعَ إِلَـی صَاحِـبِ السَّـرِقَةِ فَـکَانَ

عَبْدَه...»(شریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ۲: ۳۵۲؛ ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۳۲).

۲۷. کمال

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «کمال» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: اکمَلتُ، اُکمِل، کَمَلا، کَمَلَتْ، کاملا و امثال آن ۲۰ مرتبه در عیون آمده است. واژهٔ «کمال» در اصطلاح قرآن به معنای تحصیل قصد و غرض از شیء است(شریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ٤: ۱۲۰) چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «وَ بِهَذَا الْإِسْنَادِ قَالَ قَالَ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ عَلِيُّ بْنُ أَبِي طَالِبٍ ع أَكْمَلُكُمْ إِيمَاناً أَحْسَنُكُمْ خُلُقاً»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۳۸).

۲۸. نفاق

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «نفاق» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: منافقون، تَنفِق، أنفِق و امثال آن ۲۰ مرتبه در عیون آمده است. واژهٔ «نَفَق و نَفاق» به معنای هرگونه دوگانگی ظاهر و باطن، گفتار و عمل است و به مفهوم خاصش، صفت کافر است. هرچند رگه‌های آن در مؤمن نیز مشاهده می‌شود(شریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ٤: ۵۱۱) چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «كَتَبَ أَبُو الْحَسَنِ الرِّضَا ع وَ أَقْرَأَنِيهِ رِسَالَةً إِلَى بَعْضِ أَصْحَابِنَا إِنَّا لَنَعْرِفُ الرَّجُلَ إِذَا رَأَيْنَاهُ بِحَقِيقَةِ الْإِيمَانِ وَ بِحَقِيقَةِ النِّفَاقِ»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۲۲۷).

۲۹. رشد

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «رشد» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: رَشاد، استرشاد، ارشادنا و امثال آن ۱۸ مرتبه در عیون آمده است. واژهٔ «رشد» در اصطلاح

قرآنـی بـه خـلاف «غـیّ» و بـه نقـل از فیومـی و راغـب اصفهانـی، بـه معنـای هدایـت، نجـات، صـلاح و کمـال آمـده اسـت(راغب، ۱۳۸۷: ۲۰۲). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. نمونـهٔ اول: «قَـالَ قُلْـتُ هُـوَ صَاحِـبُ هَـذَا الْأَمْـرِ مِـنْ بَعْـدِكَ قَالَ نَعَـمْ مَـنْ أَطَاعَهُ رَشَـدَ وَ مَـنْ عَصَـاهُ كَفَرَ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۳۲)؛ نمونـهٔ دوم: «وَ اللَّـهُ عَـزَّ وَ جَـلَّ عَوْنُنَـا وَ عَوْنُـكَ فِـی إِرْشَـادِنَا وَ تَوْفِيقِنَا»(همـان: ۱۴۹).

۳۰. تزکیه

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قرآن «تزکیه» اسـت. ایـن واژه به همراه مشـتقاتش مانند: زکیّة، یُـزَکّ، زکّاهـم، زکـیّ و امثـال آن ۱۷ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «تزکیـه» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای دوری کـردن از عیـب و نقـص، پـاک و اصـلاح کـردن نفـس از آلودگی‌ها(فراهیـدی، ۱۴۰۹ق،ج ۵: ۳۹۴). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفته اسـت. به عنـوان نمونه: «فِـی بُيُـوتٍ أَذِنَ اللَّـهُ أَنْ تُرْفَـعَ وَ يُذْكَـرَ فِيهَـا اسْـمُهُ وَ جَعَـلَ صَلَاتَنَـا عَلَيْكُـمْ وَ مَـا خَصَّنَـا بِـهِ مِـنْ وَلَايَتِكُـمْ طِيبـاً لِخَلْقِنَـا وَ طَهَـارَةً لِأَنْفُسِـنَا وَ تَزْكِيَـةً لَنَـا وَ كَفَّـارَةً لِذُنُوبِنَا»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۲۷۵).

۳۱. زهد

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «زهـد» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: زاهـد، تَزَهُّـد، زَهـادة، زَهـدتُ و امثـال آن ۱۶ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «زهـد» در اصطـلاح قرآنـی بـه معنـای بی‌اعتنایـی و بی‌میلـی بـه اقبـال و ادبـار دنیـا، در عیـن کار و تـلاش است(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۳: ۱۸۳). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «فَقَـالَ الرِّضَـا ع بِالْعُبُودِيَّـةِ لِلَّـهِ عَـزَّ وَ جَـلَّ أَفْتَخِـرُ وَ بِالزُّهْـدِ فِـی الدُّنْيَـا أَرْجُـو النَّجَاةَ مِـنْ شَـرِّ الدُّنْيَا»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۲: ۱۳۹).

۳۲. موعظه

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قرآن «موعظه» اسـت. این واژه به همراه مشـتقاتش ماننـد: وَعَظ، مواعـظ، واعِـظ، عِظـة و امثـال آن ۱۲ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژهٔ «موعظـه» در اصطـلاح قرآن بـه معنـای اسـتفاده از عواطـف انسان‌هاسـت. موعظـه بیشـتر جنبـهٔ عاطفـی دارد کـه بـا تحریـک آن می‌تـوان توده‌هـای عظیـم مـردم را بـه طـرف حـق متوجـه سـاخت(مکارم شـیرازی، ۱۳۷٤،ج ۱۱: ٤٥٥). «وعـظ» بـه معنـای انـدرز دادن و «عظـة» و «موعظـه» اسـم از آن است(شـریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ٤: ٦۹۰) چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا به کار رفته اسـت. بـه عنوان نمونـه: «فَلِمَ جُعِلَـتِ الْخُطْبَـةُ قِیـلَ لِأَن الْجُمُعَـةَ مَشْـهَدٌ عَـامٌّ فَـأَرَادَ أَنْ یَکُـونَ لِلْإِمَـامِ سَـبَباً لِمَوْعِظَتِهِـمْ وَ تَرْغِیبِهِمْ فِـی الطَّاعَـةِ وَ تَرْهِیبِهِـمْ عَنِ الْمَعْصِیَةِ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱۱۱).

۳۳. عبرت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «عبـرت» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: مُعتَبِـر، عَبَـرت، اعتبـار، تعبیـر و امثـال آن ۱۲ مرتبـه در عیـون آمده اسـت. واژهٔ «عبـرت» در اصل از ریشـه «عَبَـر» مـه معنـای گذشـتن از حالـی بـه حالـی، در شـکل عبـور از آب بـه وسـیله شـنا، کشـتی، پـل یـا حیـوان اسـت. در اصطـلاح قرآنـی «اعتبـار» و «عبـرت» حالتـی اسـت کـه انسـان از معرفـت محسـوس بـه معرفـت غیـر محسـوس می‌رسـد. چنانکه «تعبیـر خـواب» عبـور دادن آن از ظاهـر بـه باطنـش است(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ٤: ۲۸٤). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا به کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه از حضـرت رضـا علیه‌السلام نقـل شـده: «حَـرَّمَ الْقِـرْدَ لِأَنَّـهُ مُسِـخَ مِثْـلُ الْخِنْزِیـرِ وَ جُعِـلَ عِظَـةً وَ عِبْـرَةً لِلْخَلْـقِ وَ دَلِیـلًا عَلَـی مَـا مُسِـخَ عَلَـی خِلْقَتِـهِ وَ صُورَتِه»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۲: ۹٤).

۳۴. شک

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن «شـک» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد:

شَکَکت، تَشُکّنّ، شاکّین و امثال آن ۱۲ مرتبه در عیون آمده است. واژۀ «شک» در اصطلاح قرآن به معنای دودلی و به گمان افتادن است و آن حالتی است که شخص به هیچ یک از دو طرف قضیه یقین نداشته باشد و ترجیح ندهد، بلکه بود و نبود از نظر وی مساوی باشد. برخلاف «ظنّ» که در آن یکی از دو طرف ترجیح دارد(شریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ٤: ۵۲۱). چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «وَ بِهَذَا الْإِسْنَادِ قَالَ قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ص أَفْضَلُ الْأَعْمَالِ عِنْدَ اللَّهِ عَزَّ وَ جَلَّ إِيمَانٌ لَا شَكَّ فِيه»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱۹۹).

۳۵. یأس

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «یاس» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: تأیسوا، آیس، و امثال آن ۱۲ مرتبه در عیون آمده است. واژۀ «یاس» در اصطلاح قرآن به معنای نومیدی است. راغب نیز می‌گوید: «الْيَأْسُ: انتفاء الطّمع. الْيَوْمَ يَئِسَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ دِينِكُمْ (مائده،۳)» (راغب، ۱۳۸۷: ۵۵۱). به عنوان نمونه: «...مَنْ يُشْرِكْ بِاللَّهِ فَقَدْ حَرَّمَ اللَّهُ عَلَيْهِ الْجَنَّةَ وَ مَأْوَاهُ النَّارُ وَ ما لِلظَّالِمِينَ مِنْ أَنْصارٍ؛ وَ بَعْدَهُ الْيَأْسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ لِأَنَّ اللَّهَ عَزَّ وَ جَلَّ يَقُول: وَ لا تَيْأَسُوا مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لا يَيْأَسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكافِرُونَ»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۸٦).

۳۶. مکر

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «مکر» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: ماکَره، یَمکُر و امثال آن ۱۱ مرتبه در عیون آمده است. واژۀ «مکر» در اصطلاح قرآن به معنای آن است که کسی را از منظورش، اعم از این‌که خوب باشد یا بد، بازدارند(راغب، ۱۳۸۷: ٤۷۳). چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «عَنِ الْفَضْلِ بْنِ شَاذَانَ قَالَ: سَأَلَ الْمَأْمُونُ عَلِيَّ بْنَ مُوسَى الرِّضَا ع أَنْ يَكْتُبَ لَهُ مَحْضَ الْإِسْلَامِ

عَلَی سَبِیلِ الْإِیجَازِ وَ الِاخْتِصَارِ فَکَتَبَ ع لَه... وَ الْیَأْسُ مِنْ رَوْحِ اللَّهِ وَ الْأَمْنُ مِنْ مَکْرِ اللَّهِ وَ الْقُنُوطُ مِنْ رَحْمَةِ اللَّه»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱۲۷).

۳۷. غفلت

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «غفلت» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: یَغفلوا، غافل، غَفَلت، یَتغافَل و امثال آن ۱۰ مرتبه در عیون آمده است. واژهٔ «غفلت» ضدّ «یقضه» و در اصطلاح قرآن به معنای عدم توجه، اشتباه و سهوی که برخاسته از کم‌توجهی باشد، می‌آید. «غفلت» در قرآن گاه به دلیل توأم بودن با عدم اتمام حجت، «غفلت معذور» ولی غالبا علت آن، مستند به عدم دقت شخص و لذا ذمّ و «غفلت غیر معذور» محسوب می‌شود(قرشی، ۱۳۵۲،ج ۵: ۱۱۱-۱۱۲). چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «یَا عَلِی... وَ أَنْتَ أَوَّلُ مَنْ صَلَّی مَعِی وَ النَّاسُ یَوْمَئِذٍ فِی غَفْلَةِ الْجَهَالَة»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۳۰۳).

۳۸. سخاوت

«سخاوت» یکی از واژگان تربیتی اخلاقی است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: سخی، أسخی و امثال آن، ۹ مرتبه در عیون آمده است. این واژه و مشتقات آن، در متن قرآن به کار نرفته، هرچند واژه‌های مترادف و قریب المعنی به آن در معنای «بخشندگی» در قرآن آمده است. چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «عَنْ أَبِی الْحَسَنِ الرِّضَا ع قَالَ: السَّخِیُّ یَأْکُلُ مِنْ طَعَامِ النَّاسِ لِیَأْکُلُوا مِنْ طَعَامِهِ وَ الْبَخِیلُ لَا یَأْکُلُ مِنْ طَعَامِ النَّاسِ لِئَلَّا یَأْکُلُوا مِنْ طَعَامِهِ» (ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱۲).

۳۹. نصیحت

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «نصیحت» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: ناصح، نُصح، نصحتم و امثال آن ۸ مرتبه در عیون آمده است. واژه «نصیحت» در اصطلاح قرآن به معنای خیرخواهی مخلصانه است(شریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ٤: ٤٥٦). چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «حَدَّثَنَا أَبِی رَضِیَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ حَدَّثَنَا عَبْدُ اللَّهِ بْنُ جَعْفَرٍ الْحِمْیَرِیُّ عَنِ الرَّیَّانِ بْنِ الصَّلْتِ قَالَ: جَاءَ قَوْمٌ بِخُرَاسَانَ إِلَی الرِّضَا ع فَقَالُوا إِنَّ قَوْماً مِنْ أَهْلِ بَیْتِكَ یَتَعَاطَوْنَ أُمُوراً قَبِیحَةً فَلَوْ نَهَیْتَهُمْ عَنْهَا فَقَالَ لَا أَفْعَلُ فَقِیلَ وَ لِمَ قَالَ لِأَنِّی سَمِعْتُ أَبِی یَقُولُ النَّصِیحَةُ خَشِنَةٌ» (ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۲۹۰).

۴۰. بُخل

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «بخل» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: بخیل، بَخِل، ۸ مرتبه در عیون آمده است. واژۀ «بخل» در اصطلاح قرآن، «ضدّ سخاوت» و به معنای إمساك کردن موجودی است از محلّی که نباید امساك شود(راغب، ۱۳۸۷: ٤٨). به عنوان نمونه: «...إِنَّ الْجَوَادَ الَّذِی یُؤَدِّی مَا افْتَرَضَ اللَّهُ تَعَالَی عَلَیْهِ وَ الْبَخِیلَ مَنْ بَخِلَ بِمَا افْتَرَضَ اللَّهُ تَعَالَی عَلَیْهِ»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۱٤۱).

۴۱. تواضع

«تواضع» یکی از واژگان تربیتی اخلاقی است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: تواضَعَ، مُتواضِعین و امثال آن، ۷ مرتبه در عیون آمده است. این واژه و مشتقات آن، در متن قرآن به کار نرفته، هرچند واژه‌های مترادف و قریب المعنی به آن در معنای «فروتنی» در قرآن آمده است. چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «مِنَ الرِّضَا عَلِیِّ بْنِ مُوسَی ع إِلَی الْعُمَّالِ... أَمَّا بَعْدُ فَالْحَمْدُ لِلَّهِ الْبَدِیءِ الرَّفِیعِ... وَ ذَلَّ كُلُّ شَیْءٍ لِعِزَّتِهِ وَ اسْتَسْلَمَ كُلُّ شَیْءٍ لِقُدْرَتِهِ وَ تَوَاضَعَ كُلُّ شَیْءٍ لِسُلْطَانِهِ وَ عَظَمَتِهِ»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱٥٤).

۴۲. انذار

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «انذار» است. این واژه ۷ مرتبه همراه با مشتقاتش همچون: نذیر، منذر و امثال آن، در عیون آمده است. واژهٔ «انذار» در اصطلاح قرآنی به معنای ترسیدن از مخوفی است که زمان آن وسیع است تا از آن احتراز شود. به طوری که اگر زمانش وسیع نباشد آن را «اشعار» گویند(قرشی، ۱۳۵۲،ج ۷: ۱۴۲). چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «فَإِنْ قَالَ فَلِمَ جُعِلَتْ خُطْبَتَيْنِ قِيلَ لِأَنْ تَكُونَ وَاحِدَةٌ لِلثَّنَاءِ وَ التَّحْمِيدِ وَ التَّقْدِيسِ لِلَّهِ عَزَّ وَ جَلَّ وَ الْأُخْرَى لِلْحَوَائِجِ وَ الْإِعْذَارِ وَ الْإِنْذَارِ وَ الدُّعَاءِ وَ مَا يُرِيدُ أَنْ يُعَلِّمَهُمْ مِنْ أَمْرِهِ وَ نَهْيِهِ بِمَا فِيهِ الصَّلَاحُ وَ الْفَسَاد»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱۱۱).

۴۳. خشوع

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «خشوع» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند: خاشِع، یَخشَعوا و امثال آن ٦ مرتبه در عیون آمده است. واژهٔ «خشوع» در اصطلاح قرآنی به معنای حالت تواضع و ادب جسمی و روحی است که در برابر شخص بزرگ یا حقیقت مهم در انسان پیدا می‌شود و آثارش در بدن ظاهر می‌شود(شریعتمداری، ۱۳۸۱،ج ۱: ٦٨٢). چنانکه در عیون نیز به همین معنا به کار رفته است. به عنوان نمونه: «فَإِنْ قَالَ فَلِمَ جُعِلَ التَّسْبِيحُ فِي الرُّكُوعِ وَ السُّجُودِ قِيلَ ع: لِعِلَلٍ مِنْهَا أَنْ يَكُونَ الْعَبْدُ مَعَ خُضُوعِهِ وَ خُشُوعِهِ وَ تَعَبُّدِهِ وَ تَوَرُّعِهِ وَ اسْتِكَانَتِهِ وَ تَذَلُّلِهِ وَ تَوَاضُعِهِ وَ تَقَرُّبِهِ إِلَى رَبِّهِ مُقَدِّساً لَهُ مُمَجِّداً مُسَبِّحاً مُطِيعاً مُعَظِّماً شَاكِراً لِخَالِقِهِ وَ رَازِقِه»(ابن بابویه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱۰۷).

۴۴. الهام

یکی از واژگان تربیتی اخلاقی قرآن «الهام» است. این واژه به همراه مشتقاتش مانند:

الهامـا، الهَمَـه و امثـال آن ۵ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «الهـام» در اصطـلاح قـرآن بـه معنـای القـای چیـزی اسـت در قلـب و مخصـوص اسـت بـه اینکـه از جانـب خـدا باشـد، ماننـد الهامـات غیـر وحیانـی پیامبـر ﷺ (قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۷: ۱۹۱). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همین معنـا بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ إِنَّ الْعَبْـدَ إِذَا اخْتَـارَهُ اللَّـهُ عَـزَّ وَ جَـلَّ لِأُمُـورِ عِبَـادِهِ شَـرَحَ اللَّـهُ صَـدْرَه لِذَلِـكَ وَ أَوْدَعَ قَلْبَـهُ يَنَابِيـعَ الْحِكْمَـةِ وَ أَلْهَمَـهُ الْعِلْـمَ إِلْهَاماً فَلَـمْ يَعْيَ بَعْـدَهُ بِجَوَابٍ وَ لَا يَحِيـدُ فِيـهِ عَـنِ الصَّوَاب»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۱: ۲۲۱).

۴۵. ادب

«ادب» یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی اسـت. ایـن واژه بـه همـراه مشـتقاتش ماننـد: أَوَدِّبَنَّـک و تأدیـب، ۵ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژۀ «ادب» و مشـتقات آن در متـن قـرآن بـه کار نرفتـه، هرچنـد واژه‌هـای متـرادف و قریـب المعنـی بـه آن در معنـای «رعایـت حـدود اشـیاء و حقـوق افـراد» در قـرآن آمـده اسـت.

ادب در لغـت بـه معنـی ظـرف و مظـروف، صـلاح نفـس، تهذیـب اخـلاق و طعامـی کـه بـرای مدعویـن حاضـر مـی شـود، همچنیـن علمـی کـه بـا آن، مصونیـت از خطـای لفظـی و کتبـی در کلام حاصـل می‌شـود(ر.ک: فراهیـدی، ۱٤۰۹ق،ج ۸: ۸۵) در صحـاح اللغـه نیـز آمـده: «ادب دارای دو معنـی اسـت: یکـی مربـوط بـه الفـاظ کـه بایـد بـه درس و کسـب و تحصیـل حاصـل نمـود. ایـن ادب، معهـود نـزد خـود ماسـت و دیگـری، ادبـی اسـت کـه حقیقـت انسـانیت بـا آن پـرورش یابـد کـه برتـر از الفـاظ و اصطلاحـات مـی باشـد و آن را در لغـت، ادب نفـس مـی خوانیم، بـه معنایـی کـه رسـول گرامی اسـلام و شـاگردان مکتب معنـوی‌اش آورده‌انـد. در معنـی اول، ادب را بـه معنـی حـدّ و انـدازه نـگاه داشـتن و دانـش نیـز می‌تـوان بـه کار بـرد کـه آن را علـم ادب گوینـد»(ر.ک: ابـن منظـور، ۱٤۱٤ق،ج ۱: ۲۰٦؛ بامـداد، ۱۳٤۳: ۱٤).

یکـی از معانـی ادب در کتـاب عیـون، رسـاندن امـر و نهـی و آداب پـروردگار بـه مـردم و مطلـع کـردن و دریافـت منافـع اسـت. بـه عنوان نمونـه: «مِـنْ رَسُـولٍ بَيْنَـهُ وَ بَيْنَهُـمْ مَعْصُـومٍ يُـؤَدِّي إِلَيْهِمْ

أَمْـرَهُ وَ نَهْیَـهُ وَ أَدَبَـهُ وَ یَقِفُهُـمْ عَلَـی مَـا یَکُـونُ بِـهِ اجْتِـرَارُ مَنَافِعِهِمْ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۲: ۱۰۰).

۴۶. فطرت

یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی قـرآن، «فطـرت» اسـت. ایـن واژه بـه همـراه کلمـه «فُطُـور» ۲ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. واژه «فطـرت» از ریشـهٔ «فَطَـر» بـه معنـای «شـکافتن» و در اصطلاح قـرآن بـه معنـای شـکافته شـدن و در بسـیاری از آیـات به معنـای «آفریـدن» اسـت، چنانکه ممکن اسـت بـه معنـای ابـداع، اختـراع و ایجـاد ابتـکاری نیـز باشد(قرشـی، ۱۳۵۲،ج ۵: ۱۹۳-۱۹۴).

چنانکـه در عیـون، عـلاوه بـر معنـای زکات فطـره، افطـار روزه و عیـد فطـر، بـه معنـای «فطـرت انسـان» نیـز بـه کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «وَ بِالْعُقُـولِ تُعْتَقَـدُ مَعْرِفَتُـهُ وَ بِالْفِطْـرَةِ تَثْبُـتُ حُجَّتُهُ»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق،ج ۱: ۱۵۱).

۴۷. حقد

«حقـد» یکـی از واژگان تربیتـی اخلاقـی اسـت. ایـن واژه بـه همـراه «حَقَـدَ» ۲ مرتبـه در عیـون آمـده اسـت. ایـن واژه و مشـتقات آن، در متـن قـرآن بـه کار نرفتـه، هرچنـد واژه‌هـای متـرادف و قریـب المعنـی «وَ مَـنْ یُـوقَ شُـحَّ نَفْسِه»(حشـر،۹) بـه آن در معنـای «عـادت بـه بخـل تـوأم بـا حـرص» در قـرآن آمـده اسـت(راغب، ۱۳۸۷: ۲۵۹). چنانکـه در عیـون نیـز بـه همیـن معنـا به کار رفتـه اسـت. بـه عنـوان نمونـه: «فَـکَانَ مَتَـی مَـا ظَهَـرَ لِلْمَأْمُـونِ مِـنَ الرِّضَـا ع فَضْـلٌ وَ عِلْمٌ وَ حُسْـنُ تَدْبِیرٍ حَسَـدَهُ عَلَـی ذَلِـكَ وَ حَقَـدَ عَلَیْـهِ حَتَّـی ضَـاقَ صَـدْرُهُ مِنْـهُ فَغَـدَرَ بِـهِ وَ قَتَلَـهُ بِالسَّـمِّ وَ مَضَـی إِلَـی رِضْـوَانِ اللَّـهِ تَعَالَـی وَ کَرَامَتِه»(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق، ج ۳: ۲۰).

«تحلیل گفتمان» ساختار کمّی واژگان پر کاربرد تربیتی اخلاقی قرآن با اندیشه‌های حضرت رضا علیه‌السلام، بر اساس متن «عیون اخبار الرضا علیه‌السلام»

اینک بر آنیم پس از ارائهٔ آمار «مجموع واژگان کتاب عیون»؛ «کل واژگان تربیتی اخلاقی قرآنی در این کتاب» و آمار کاربستی هر «واژه» و «واژگان متناسب و هم‌آوا» توأم با مشتقات به بیان آمار درصد کاربست «هر واژه تربیتی اخلاقی عیون» و «مجموع واژگان متناسب و هم‌آوا»، نسبت به کل واژگان تربیتی اخلاقی این کتاب مبادرت نموده، سپس به «تحلیل گفتمان» ساختار کمّی واژگان تربیتی اخلاقی حضرت بر اساس متن «عیون»، اقدام نماییم. اما قبل از آن یادآوری چند نکته ضروری است:

*** یادآوری:**

۱. تحلیل گفتمان حضرت با محوریت متن عیون است تا انگاره‌ای از باورهای بنیادین و لایه‌های زیرین اندیشه‌های حضرت را آشکار کند. هرچند پژوهس در همه متون روایی حضرت اعم از عیون و غیر آن به عمق پژوهش نزدیک تر است، لیکن در این مقاله، متن عیون به عنوان «نمونه تصادفی» انتخاب شده که به طور ویژه‌ای معنادار است.

۲. بستر پژوهش، اعم از واژگان اخلاقی و تربیتی ایجابی و سلبی است و صرفا شامل واژگان ایجابی نمی‌شود.

۳. با توجه به تجویز «نقل به معنا» در روایات شیعه از سوی معصومان علیهم‌السلام و به ویژه در زمان صادقین علیهماالسلام و پس از آن، و تبیین حدود و ثغور «نقل به معنای مجاز»، مشروط به دو شرط: «انتقال درست معانی و مقاصد روایت» و «رعایت موازین ادبی در الفاظ و عبارات حدیث و عاری بودن از رکاکت لفظی»(معارف، ۱۳۸۷: ۱۴۳و۱۵۷)؛ پنج واژه «هبه»، «حقد»، «سخاوت»، «تواضع» و «ادب» با مشتقاتشان در کتاب عیون آمده؛ ولی در قرآن کریم نیامده است. هرچند واژه‌های دیگری که مترادف یا قریب المعنی به این واژگان‌اند، در قرآن به کار رفته است. از این رو پنج واژه فوق در محاسبات کمّی و جدول‌ها لحاظ شده است.

۳. مبنـای پژوهـش کَمّـی، آمـاری حاضـر، صرفـا واژه‌هـای بـه کار رفتـه در بیـان حضـرت رضـا علیه‌السلام یـا بـه نقـل آن بزرگـوار، از دیگـر معصومـان علیهم‌السلام اسـت؛ بنابرایـن کلماتـی کـه در بیـان راویـان حدیـث، مأمـون، دیگـر مناظـره کننـدگان و... بـه کار رفتـه، در بررسـی کمّـی آمـاری مـدّ نظـر نبـوده اسـت.

٤. در بررسـی آمـار واژگان، مشـتقاتی کـه در حـوزه مفهومـیِ واژه تربیتـی و اخلاقـی قـرار نداشـتند، حـذف و محاسـبه نشـده اسـت. بـه عنـوان نمونـه: در بررسـی آمـاریِ مشـتقات واژه «تدبیـر»، واژگانـی هم‌چـون: مُدبّـر، أدبـر، تُدبّـر محاسـبه شـده و کلماتـی ماننـد: دُبُـر، إدبـار و اسـتدبار بـه معنـای پشـت، پشـت کـردن و روی برگردانـدن، محاسـبه نشـده اسـت. و همچنیـن در بررسـی آمـاری واژه «بصیـرت»، کلماتـی ماننـد: اسـتبصار، مسـتبصر و... محاسـبه شـده و واژه «بصـر» بـه معنـای چشـم، در نظـر گرفتـه نشـده اسـت.

جدول۱ - فراوانی نسبی هر واژه توأم با مشتقاتش، نسبت به مجموع واژگان تربیتی-اخلاقی کتاب عیون

ردیف	واژه	فراوانی	مشتقات	درصد
۱	علم	۳۹۱	...تعلّم، عالم، عُلماء، علّام، مَعالم، یعلموا و	۱۷/۷۱
۲	ایمان	۲۷۷	یُؤمن، أمانات، مؤمن، مأمونین، أمانة	۱۲/۵۵
۳	صدق	۱۲۹	صادقا، مُصَدّق، صدوق، صدّقهم	۵/۸٤
٤	طاعت	۱۱۳	أطوَعهم، یُطیع، أطاعني، مطیع	۵/۱۲
۵	تذکّر	۱۱۰	ذَکّر، أذکُر، تذکیر، ذَکّرنا، تذکرون	٤/۹۸
٦	دلیل	۱۰۳	دلیل، دلاله، دلائل، استدلال، دلّ	٤/٦٦
۷	حکمت	۹۸	حُکم، حاکِم، حُکّام، حکیم، مُحکَم، حُکماء	٤/٤٤
۸	ذنب	۸۸	مُذنِب، ذنوب، یَذنِب، ذنبه	۳/۹۸
۹	ظلم	۷۱	ظالم، مظلوم، مظلمة، مظالم	۳/۲۱
۱۰	تقوا	۵۹	مُتّقین، تَقیّ، اَتقي، إتّق، إتّقاء، أتقیاء، تَتَوقّوا	۲/٦۷
۱۱	اصلاح	۵۷	صلاح، صالح، أصلح، مَصالح، صالحین، مصالحة	۲/۵۷
۱۲	تقرّب	۵۰	مُقرّب، أقرب، مُتِقرّب، مُقرّبون	۲/۲٦

۱۳	هدایت	٤۹	اهتداء، مهتدین، مَهدیّون	۲/۲۲
۱٤	معرفت	٤۱	عارف، معروف، مُعترف، عَرّف، یُعرّف	۱/۸۵
۱۵	بصیرت	۳۷	مُستَبصِر، استبصار	۱/٦۷
۱٦	عدالت	۳٦	تُعادِله، مُعتدل، أعدَل، تَعدِل	۱/٦۳
۱۷	اخلاص	۳٤	مُخلِص، مُخَلِّص، خلاص، مُخلَصین	۱/۵٤
۱۸	ظن	۳٤	ظانّ، تَظَنّی، ظنّوا	۱/۵٤
۱۹	هبه	۳٤	موهبة، وهّاب، یَهب	۱/۵٤
۲۰	عقل	۳۱	عاقل، عقول، یعقلون	۱/٤۰
۲۱	مودت	۲۷	یَتوادّون، التودّد، وداد	۱/۲۲
۲۲	صبر	۲٦	صابر، یَصبِر	۱/۱۷
۲۳	تدبیر	۲۵	مُدبّر، دَبّرَ، أدبرَ، تُدبّر	۱/۱۳
۲٤	عفو	۲٤	اعف، مُعافاً، تُعفینی، عافانا	۱/۰۸
۲۵	حسد	۲۳	یحسد، حاسدة، تحاسد، حُسّاد	۱/۰٤
۲٦	سرقت	۲۱	یسرق، سارق، مسروق، سُرّاق	۰/۹۵
۲۷	کمال	۲۰	اکمَلتُ، أُکمِل، کَمَلا، کَمَلَتْ، کاملا	۰/۹۰
۲۸	نفاق	۲۰	منافقون، تَنفِق، أنفِق	۰/۹۰
۲۹	رشد	۱۸	رَشاد، استرشاد، ارشادنا	۰/۸۱
۳۰	تزکیه	۱۷	زَکیّة، یُزَکّ، زَکّاهم، زکیّ	۰/۷۷
۳۱	زهد	۱٦	زاهد، تَزَهُّد، زَهادة، زَهدتُ	۰/۷۲
۳۲	موعظه	۱۲	وَعَظ، مواعظ، واعِظ، عِظة	۰/۵٤
۳۳	عبرت	۱۲	عتَبِر، عَبَرت، اعتبار، تعبیر	۰/۵٤
۳٤	شک	۱۲	شکَکت، تَشُکّنّ، شاکّین	۰/۵٤
۳۵	یأس	۱۲	تأیسوا، آیس	۰/۵٤
۳٦	مکر	۱۱	ماکَره، یَمکُر	۰/٤۹
۳۷	غفلت	۱۰	غفلوا، غافل، غَفَلت، یَتغافَلَ	۰/٤۵
۳۸	سخاوت	۹	سخی، أسخی	۰/٤۰
۳۹	نصیحت	۸	اصح، نُصح، نصحتم	۰/۳٦

٤٠	بخل	٨	بخیل، بَخِل	۰/۳٦
٤١	تواضع	٧	تواضَعَ، مُتواضِعین	۰/۳۱
٤٢	انذار	٧	نذیر، منذر	۰/۳۱
٤٣	خشوع	٦	خاشِع، یَخشَعوا	۰/۲۷
٤٤	الهام	٥	الهاما، الهَمَه	۰/۲۲
٤٥	ادب	٥	أَؤَدِّبَنَّک و تأدیب	۰/۲۲
٤٦	حِقد	٢	حَقَدَ	۰/۰۹
٤٧	فطرت	٢	فُطُور	۰/۰۹
				۰۹

جدول۲- فراوانی نسبی «واژگان متناسب و هم‌آوا»، نسبت به مجموع واژگان تربیتی اخلاقی کتاب عیون

ردیف	واژه	فراوانی	درصد
١	طاعت، تقرّب، زهد، تقوا، عدالت، صدق، عفو، هبه، مودّت، صبر، سخاوت، تواضع، خشوع، ادب و اخلاص	٥٧٥	٢٦/٠٥
٢	عقل، علم، معرفت، الهام، شکّ، ظنّ، فطرت	٥١٦	٢٣/٣٨
٣	تذکّر، تزکیه، موعظه، نصیحت، عبرت، غفلت، انذار، اصلاح، هدایت، کمال و رشد	٣٢٠	١٤/٤٩
٤	ایمان	٢٧٧	١٢/٥٥
٥	حکمت، بصیرت، تدبیر و دلیل	٢٦٣	١١/٩١
٦	ذنب، ظلم، حسد، یأس، مکر، بخل، سرقت، حقد و نفاق	٢٥٦	١١/٥٩

نتیجه‌گیری

۱. بر اساس نرم افزار جامع الاحادیث، مجموع واژگان کتاب عیون الاخبار ۱۶۸۶۴۰ واژه و کل واژگان تربیتی اخلاقی این کتاب، ۲۲۰۷ واژه است. در نتیجه واژگان تربیتی اخلاقی کتاب عیون، معادل ۱/۳۰ درصد کل واژگان کتاب است. از آنجا که این تجزیه و تحلیل آماری، در مجموع دو جلد کتاب عیون الاخبار مشتمل بر ۷۰۹ صفحه (بدون احتساب مقدمه مصحّح و فهرست)، انجام شده است، لذا می‌توان بیان داشت، به طور متوسط، به ازای هر ۱۰۰۰ واژه این کتاب، چهار واژه تربیتی اخلاقی به کار رفته است. این آمار کمّی، با توجه به این‌که تألیف فوق، مشتمل بر طیف گسترده‌ای از مطالب مانند: زندگی‌نامه حضرت، مبارزات سیاسی و اجتماعی ایشان، مفاهیم اعتقادی، معجزات آن حضرت، مفاهیم تفسیری، متن زیارات و... است و تألیف مستقلی در حوزهٔ مفاهیم تربیتی اخلاقی محسوب نمی‌شود، به عنوان آشکارسازیِ انگاره‌ای از لایه‌های زیرین اندیشه‌های حضرت، معنادار و قابل توجه است.

۲. آمار وفور نسبیِ کاربست هر «واژه» تربیتی اخلاقی قرآن در عیون اخبار الرضا علیه‌السلام، نسبت به کل واژگان تربیتی اخلاقی آن، به طور خاصی معنادار بوده و حاکی از لایه‌های زیرین اندیشه‌های حضرت و مهم‌ترین مفاهیم تربیتی اخلاقی قرآنی مدّ نظر آن بزرگوار است. به عنوان نمونه اصلی‌ترین اهداف ادیان الهی و رسالت پیامبر عظیم‌الشأن اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله در قالب مفاهیمی همچون: علم با ۱۷/۷۱٪؛ ایمان با ۱۲/۵۵٪؛ صدق با ۵/۸۴٪؛ طاعت با ۵/۱۲٪؛ تذکّر با ۴/۹۸٪؛ حکمت با ۴/۴۴٪؛ ذنب با ۳/۹۸؛ ظلم با ۳/۲۱٪؛ تقوا با ۲/۶۷٪؛ اصلاح با ۲/۵۷؛ تقرّب با ۲/۲۶٪؛ هدایت با ۲/۲۲٪؛ معرفت با ۱/۸۵٪؛ بصیرت با ۱/۶۷٪؛ عدالت با ۱/۶۳٪؛ اخلاص با ۱/۵۴٪؛ عقل با ۱/۴۰٪ به همراه مشتقات‌شان، به ترتیب پر کاربردترین واژه‌ها، نسبت به کل واژگان تربیتی اخلاقی عیون محسوب می‌شود.

۳. آمار وفور نسبیِ کاربست «واژگان متناسب و هم‌آوا»، نسبت به کل واژگان تربیتی اخلاقی آن نیز به طور ویژه معنادار بوده و بیانگر اندیشه‌های بنیادین حضرت و طبقه‌بندی مفاهیم

دارای اولویت در باورهای تربیتی اخلاقی ایشان، متناسب با مفاد وحیانی قرآن است. به عنوان نمونه:

۳-۱. واژه‌های طاعت، تقرّب، زهد، تقوا، عدالت، صدق، عفو، هبه، مودّت، صبر، سخاوت، تواضع، خشوع، ادب و اخلاص توأم با مشتقات‌شان که همگی در حوزه صفات مثبت و ارزش‌های انسانی و اسلامی‌اند، در مجموع ۵۷۵ واژه یعنی ۲۶/۰۵ درصد از کل واژگان تربیتی اخلاقی را به خود اختصاص داده‌اند.

۳-۲. واژه‌های عقل، علم، معرفت، الهام، شکّ، ظنّ، فطرت به همراه مشتقات‌شان که همگی مرتبط با مفاهیم نظری و تصورات و تصدیقات علمی است، در مجموع ۵۱۶ واژه یعنی ۲۳/۳۸ درصد از کل واژگان تربیتی اخلاقی را به خود اختصاص داده‌اند.

۳-۳. واژه‌های تذکّر، تزکیه، موعظه، نصیحت، عبرت، غفلت، انذار، اصلاح، هدایت، کمال و رشد توأم با مشتقات‌شان که همگی در حوزهٔ نظارت بر اندیشه و عمل، خودکشیکی، تهذیب نفس و راهکارهای آن مطرح‌اند، در مجموع ۳۲۰ واژه یعنی ۱۴/۴۹ درصد از کل واژگان تربیتی اخلاقی را به خود اختصاص داده‌اند.

۳-۴. واژهٔ ایمان توأم با مشتقاتش که مرتبط با حوزه تصدیقات علمی توأم با کردارهای عملی است، در مجموع ۲۷۷ واژه یعنی ۱۲/۵۵ درصد از کل واژگان تربیتی اخلاقی را به خود اختصاص داده است.

۳-۵. واژه‌های حکمت، بصیرت، تدبیر و دلیل توأم با مشتقات‌شان که همگی به نحوی مرتبط با کمال قوه نظری و عملی و فلسفه و علل حاکم بر مفاهیم دینی است، در مجموع ۲۶۳ واژه یعنی ۱۱/۹۱ درصد از کل واژگان تربیتی اخلاقی را به خود اختصاص داده‌اند.

۳-۶. واژه‌های ذنب، ظلم، حسد، یأس، مکر، بخل، سرقت، حقد و نفاق توأم با مشتقات‌شان که همگی در حوزه صفات رذیله و ضدّ ارزشی رصد می‌شوند، در مجموع ۲۵۶ واژه یعنی ۱۱/۵۹ درصد از کل واژگان تربیتی اخلاقی را به خود اختصاص داده‌اند.

منابع و مآخذ

- قرآن کریم. ترجمه سید علی اکبر قرشی.
- ابن بابویه، محمد بن علی. (۱۳۷۸ق). *عیون اخبار الرضا*(علیه‌السلام). تهران: نشر جهان.
- ابن مسکویه، احمد بن محمد بن یعقوب. (بی‌تا). *تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق*. اصفهان: انتشارات مهدوی.
- ابن منظور، محمد ابن مکرم. (١٤١٤ق). *لسان العرب*. بیروت: دار الفکر للطباعة و النشر و التوزیع.
- ایزدی، مهدی؛ مهدوی، حسین. (۱۳۹۲). «معرفت‌گرایی به مثابه رویکرد مبنایی تربیت اخلاقی از دیدگاه امام سجاد(علیه‌السلام) در صحیفه سجادیه». *مجله تحقیقات علوم و قرآن و حدیث*. س یازدهم. ش۱ (پیاپی۲۱). صص:۷-۴۹.
- بامداد، محمدعلی. (۱۳۴۳). *ادب چیست؟ ادیب کیست؟* تهران: اشرفی.
- بوطی، محمد سعید. (١٤٢٦). *فقه السیره النبویه*. بیروت: دارالفکر.
- حبیبی، رضا. (۱۳۹٤). «مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه آیت الله جوادی آملی». *مجله حکمت اسرا*. س۷. ش۳(۲۵). صص:٦٧-٩٧.
- حمید زاده، بهرام. (۱۳۸۰). « تربیت دینی در کلام امام خمینی». *مجله تربیت اسلامی*. ش۵. صص: ۸۱-۹۲.
- خاقانی اصفهانی، محمد؛ خورسندی، محمود؛ بکایی، وجبهه السادات. (۱۳۹٤). «تحلیل لایه‌های درونی اندیشه عقّاد با گفتمان‌کاوی در کتاب ساره»، *فصلنامه لسان مبین (پژوهش ادب عربی)*. س ششم. ش۱۹. صص:۱-۲۲.
- خسروی نیک، مجید؛ یارمحمدی، لطف الله. (۱۳۸۰). «شیوه‌ای در تحلیل گفتمان و بررسی دیدگاه‌های فکری-اجتماعی». *نامه فرهنگ*. ش٤٢. صص:۱۷۳-۱۸۱.
- داوودی، محمد؛ سید علی، حسینی زاده. (۱۳۹۸). *سیره تربیتی پیامبر*(صلی‌الله‌علیه‌وآله) *و اهل بیت*(علیهم‌السلام). چاپ دهم. قم: پژوهشگاه حوزه ودانشگاه.
- دیلمی، احمد؛ آذربایجانی، مسعود. (۱۳۸۱). *اخلاق اسلامی*. چاپ دهم. قم: دفتر نشر معارف.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد. (١٤١٦ق). *مفردات الفاظ قرآن*. بیروت: دارالشامیه.
- زبیدی، محمدمرتضی. (١٤١٤ق). *تاج العروس من جواهر القاموس*. بیروت: دارالفکر.
- الزیات، احمد و مصطفی ابراهیم. (١٣٨٦). *المعجم الوسیط*. چاپ ششم. تهران: موسسه الصادق للطباعه و النشر.
- شریعتمداری، علی. (١٣٩٦). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- شریعتمداری، جعفر. (۱۳۸۱). *شرح و تفسیر لغات قرآن بر اساس تفسیر نمونه*. چاپ سوم. مشهد: انتشارات آستان قدس.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۷۳). *کلیات سبک‌شناسی*. تهران: انتشارات فردوسی.
- صفری فروشانی، نعمت الله. (١٣٨٦). «مقاله بررسی دو اثر تاریخ‌نگاری شیخ صدوق». *فصلنامه نامه تاریخ‌پژوهان*. ش ۱۰. صص:١٦٦-٢٠٧.
- طریحی، فخر الدین. (۱۳۷۵). *مجمع البحرین*. تهران: کتابفروشی مرتضوی.
- طباطبایی، محمد حسین. (۱۳۹۰ق). *تفسیر المیزان*. بیروت: موسسه الاعلمی للمطبوعات.
- علیپور، مرضیه. (۱۳۹۳). «بررسی جلوه‌های بصری عیون اخبار الرضا(علیه‌السلام)». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. دوره۲. ش۷. صص:۸۱-۱۰٦.

- فراهیدی، خلیل ابن احمد. (۱٤۰۹ق). *العین*. قم: نشر هجرت.
- قرشی، سید علی‌اکبر. (۱۳۵۲). *قاموس القرآن*. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- کبیری، زینب؛ معلمی، حسن. (۱۳۸۸). «مبانی و شیوه‌های تربیت اخلاقی در قرآن کریم از دیدگاه علامه طباطبایی». *معرفت اخلاقی*. س اول. ش۱. صص:٦۷-۹۰.
- مصباح یزدی، محمدتقی. (۱۳۷۳). *فلسفه اخلاق*. چاپ چهارم. تهران: نشر موسسه اطلاعات.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). *مجموعه آثار استاد مطهری*. تهران: صدرا.
- ـــــــــــــ. (۱۳٦۷). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.
- معارف، مجید. (۱۳۸۷). *شناخت حدیث*. تهران: انتشارات نبأ.
- مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷٤). *تفسیر نمونه*. تهران: دار الکتب الإسلامیة.
- منصوری، رضا. (۱۳٦٤). «رابطه زبان و تفکر و نقش آن در واژه‌گزینی». *نشر دانش*. دوره۵. ش۲۹. صص:۵-۹.
- مولایی پارده، برزو؛ محمدی، ناصر؛ سارلی، زبیده. (۱۳۹٦). « تفسیر و تحلیل واژگان تربیتی در صحیفه سجادیه». *فصلنامه تحقیقات جدید درعلوم انسانی*. تابستان۱۳۹٦. ش۱. صص: ۳۳-۷٤.
- یارمحمدی، لطف الله؛ خسروی، مجید. (۱۳۸۰). «زبان، فرهنگ و مفاهیم». *نامه فرهنگ*. ش٤۲. صص:۱۷۳-۱۸۱.
- یارمحمدی، لطف الله. (۱۳۷۹). «بهره‌گیری مترجم از تحلیل گفتمان». *فصلنامه مترجم*. س۹. ش۳۲. صص:۳-۱۰.
- ـــــــــــــ. (۱۳۸۰). «تناسب کاربرد روش‌های کمی و کیفی در تحلیل گفتمان‌ها». *نامه فرهنگ*. ش۳۹. صص:٤۸-۵٤.

غلام پور، میثم؛ پورشافعی، هادی؛ فراستخواه، مقصود؛ آیتی، محسن (۱۴۰۰). تبیین عناصر برنامهٔ درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیرهٔ رضوی. فصلنامه علمی فرهنگ رضوی. ۹ (۱). ۱۷۹-۲۰۱.
DOI: 10.22034/FARZV.2021.129236

مقاله پژوهشی

تبیین عناصر برنامهٔ درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیرهٔ رضوی[۱]

دریافت: ۱۳۹۹/۲/۱ پذیرش: ۱۳۹۹/۳/۲٤

میثم غلام پور[۲]، هادی پورشافعی[۳]، مقصود فراستخواه[٤]، محسن آیتی[٥]

چکیده

تربیت اخلاقی متربّیان از مهم‌ترین بخش‌های هر نظام آموزشی است. هدف پژوهش حاضر، تبیین عناصر برنامهٔ درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام است. رویکرد پژوهش حاضر کیفی و روش آن سنتزپژوهی است. جامعهٔ پژوهش کلیه مقالاتی هستند(۳۰ مقاله) که از سال ۱۳۸۷ تا ۱۳۹۹ دربارهٔ سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام ارائه شده‌اند. نمونهٔ پژوهش ۱۹ مقاله است که این تعداد بر اساس پایش موضوعی، اشباع نظری داده‌ها و به صورت هدفمند انتخاب شده‌اند. داده‌های پژوهش از تحلیل کیفی اسناد مورد مطالعه، گردآوری شده‌اند. با تجزیه و تحلیل داده‌ها، ویژگی عناصر برنامه درسی با توجه به نظریه میلر در ٦ بُعد، ۲۵ عامل و ٤۸ مؤلفه سازمان یافت. براساس یافته‌ها اهداف برنامهٔ درسی تربیت اخلاقی باید کثرت‌گرا، انعطاف‌پذیر، غایت‌گرا و دموکراتیک باشد، روش‌های تربیت اخلاقی ایجابی، اصلاحی، روش‌های فعال، روش‌های مستقیم و روش‌های غیرمستقیم است. یادگیرنده، خودانگیخته، تعامل‌گرا، مستقل و مسئولیت‌پذیر است و معلم دارای مهارت‌های حرفه‌ای، مهارت‌های ارتباطی، آراسته به فضایل اخلاقی و آراستگی ظاهری است؛ ارزیابی فرایند تربیت اخلاقی فرایندی مستمر، جامع بوده و در آن به خودسنجی و اصل اعتدال توجه می‌شود و محیط یادگیری، دارای جوی اخلاقی و دینی است.

کلیدواژه‌ها: سیرهٔ رضوی، سیرهٔ تربیتی، تربیت اخلاقی، برنامهٔ درسی.

۱. مقاله مستخرج از رساله دکترای نویسنده اول با عنوان «طراحی برنامه درسی تربیت اخلاقی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان به انضمام دلالت های تدوین» است.

۲. دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران: Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir
۳. دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران(نویسنده مسئول): Hpourshafei@birjand.ac.ir
٤. استاد برنامه‌ریزی آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی: M _ farasatkhah@yahoo.com
۵. دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران: Mayati@birjand.ac.ir

بیان مسئله

پیامبر اکرمﷺ همواره کارهای خوب را ستایش کرده و افراد شایسته را مورد ستایش قرار داده است(یبلویی و همکاران، ۱۳۹۵: ۱۳۷)، ایشان می‌فرمایند: به راستی که من مبعوث شده‌ام تا شرافت‌های اخلاقی را تمام کنم (و به مردم بیاموزم)[۱] و در جایی دیگر می‌فرمایند که من برای تعلیم فرستاده شده‌ام[۲]، این دو فرمایش بر این دلالت دارد که تربیت و اخلاق در کنار هم بوده و مورد تأکید دین مبین اسلام است. مقام معظم رهبری اخلاق را هوای لطیفی می‌داند که در جامعه بشری اگر وجود داشته باشد، انسان‌ها می‌توانند با تنفس آن زندگی سالمی داشته باشند(رشید زاده، ۱۳۹۳). امام محمد غزالی در ربع مهلکات کتاب احیاء علوم‌الدین(مشهور به احیاء العلوم) در تعریف اخلاق آن را حالتی راسخ و مؤثر در روان آدمی می‌داند که در سایهٔ آن بدون اندیشه و تأمل افعال و رفتار از بشر ظاهر می‌شود(حسینیان، ۱۳۸۵: ۸۰). از دیدگاه شهید مطهری فعل اخلاقی آن فعلی است که هدف از آن منافع مادی و فردی نباشد. خواه انسان آن را به خاطر احساس نوع‌دوستی انجام دهد، خواه به خاطر زیبایی فعل، خواه به خاطر زیبایی روح خود، خواه به خاطر استقلال روح و عقل خویش و خواه به خاطر هوشیاری. همین‌که منیّت و منفعت فردی در کار نبود، فعل اخلاقی است(مطهری، ۱۳۸۵: ۱۲۱).

آموزش زیر بنای توسعه پایدار شناخته می‌شود(غلام‌پور و همکاران، ۱۳۹۷: ۷۵)؛ در این میان تربیت اخلاقی به منزله شاکله تربیت و آموزش آدمی محسوب شده(حیدری‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۳٤) و از دیر باز مورد توجه فرهنگ اسلامی بوده است(داودی و حسینی‌زاده، ۱۳۹۳: ۱۳٦). تحقیقات مختلف نشان می‌دهد به‌رغم تلاش نظام آموزشی کشور و خانواده‌ها در جهت آموزش ارزش‌ها و اخلاق به دانش‌آموزان، تعداد قابل توجهی از جوانان جامعه با وجود اینکه ارزش‌های اخلاقی را قبول دارند، در بسیاری از موارد دست به انجام اعمال غیر اخلاقی می‌زنند(طالبی، ۱۳۸۰: ۲۱۲؛ اسماعیلی، ۱۳۷۹: ۷۳). افکاری(۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که در فرایند تربیت متربیان به

---

۱. إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ(مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۲۱۰:۱۶).
۲. بِالتَّعْلِيمِ أُرْسِلْتُ(مجلسی،۱۴۰۴ق، ج۱ : ۲۰۶).

مسئله مهمی چون تربیت اخلاقی به طور جدّی و عملی توجه نشده است. رهاورد غرب نیز نه تنها در جهت اخلاقی و اجتماعی چیزی به ما نیفزوده بلکه سنت‌های اخلاقی ما را نیز در هم شکسته و هرج و مرج اخلاقی امروز را برای ما به وجود آورده است(مطهری، ۱۳۸٤، ج۱: ٤٤٥). سیرهٔ تربیتی امامان معصوم علیهم‌السلام به حکم آیهٔ تطهیر[۱] و اخبار و روایات دیگر یکی از غنی‌ترین منابع برای استخراج مؤلفه‌ها و روش‌های تربیتی است که هنوز کمتر تحقیق و تدوینی اصولی دربارهٔ آن انجام گرفته است(فروزش و محسنی‌نژاد، ۱۳۹۳: ٤٤۳).

امام رضا علیه‌السلام حدود سه سال از دوران امامت پر برکت خود را در ایران سپری و خیرات و برکات زیادی را نصیب شیعه و به طور کلی ایران کردند. سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام همچون دیگر امامان معصوم علیهم‌السلام از آموزه‌های تربیتی سرشار بوده و شخصیّت و سیرهٔ زندگی ایشان یک الگو و مدل انسان کامل است که روح و جان انسان‌هایی را که به دنبال رشد و کمال حقیقی باشند، تربیت می‌کند(عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور، ۱۳۹۳: ۱۵۹). سیره بر دو مفهوم «چگونگی و نوع عمل» و «سبک و قاعده رفتار» دلالت دارد(دهقان سرخ‌آبادی و کرامتی، ۱۳۹٦: ۳٦) و سیرهٔ تربیتی معصومان علیهم‌السلام عبارت است از هر رفتاری که پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله و اهل بیت علیهم‌السلام برای تأثیرگذاری بر شناخت، نگرش، اخلاق و رفتار دیگران، اعم از مسلمان و غیرمسلمان، اصحاب، کودک، بزرگسال، فرزندان و خانواده خود و دیگران، در محیط خانه، مسجد، کوچه و بازار یا در هر جای دیگر انجام داده‌اند(حسینی‌زاده، ۱۳۸۱ به نقل از نیک‌خواه و همکاران، ۱۳۹۰: ٥٤۳). منظور از سبک تربیتی امام رضا علیه‌السلام، روش‌ها و شیوه‌هایی از امامت است که با تکیه بر مبانی اعتقادی و نظام ارزشی اسلام توانسته است استعدادهای نهفته کودکان را در تمام ابعاد موجود، هماهنگ پرورش دهد و آن‌ها را شکوفا کند و به سوی هدف و کمال مطلوب سوق دهد(شریفی و لطفی قادیکانی، ۱۳۹۷: ۱۸٤).

در این میان تحقیقات زیادی تاکنون دربارهٔ سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام انجام گرفته است.

۱. إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُذْهِبَ عَنكُمُ الرِّجْسَ أَهْلَ الْبَيْتِ وَيُطَهِّرَكُمْ تَطْهِيرًا. احزاب، ۳۳.

به عنوان نمونه بررسی آثار تربیتی سیرهٔ امام رضا(ع)(نیک‌آیین و همکاران، ۱۳۹٤؛ خاکپور و همکاران، ۱۳۹۳)، بررسی روش‌های تربیتی امام رضا(ع) (نجفی و همکاران، ۱۳۹۳؛ شریفی و لطفی قادیکلائی، ۱۳۹۷؛ زین آبادی و عدلی، ۱۳۹٦؛ جانی‌پور و سروری مجد، ۱۳۹۳) و گروهی نیز به شناسایی آموزه‌های تربیتی امام رضا(ع) پرداخته‌اند(میرزا محمدی و همکاران، ۱۳۹٦)؛ اما با بررسی دقیق‌تر تمام این پژوهش‌ها متوجه می‌شویم که هر کدام از آن‌ها به بررسی سیرهٔ تربیتی امام(ع) از یک منظر پرداخته و بیشتر آن‌ها به یک بُعد تربیتی یعنی روش‌شناسی سیرهٔ تربیتی و آموزشی امام رضا(ع) توجه کرده‌اند. امام رضا(ع) سرچشمهٔ جوشانی از علم و معرفت الهی بودند که جویندگان علم و فضیلت از علم او بهره‌های زیادی برده و مشکلات و معضلات زیادی از خود را حل نموده‌اند. امام رضا(ع) می‌فرمایند: خداوند رحمت کند آن کس که امر ما را زنده بدارد، راوی می‌گوید، گفتم: چگونه امر شما را زنده بدارد؟ فرمودند: با تعلیم علوم ما به مردم، زیرا اگر مردم زیبایی‌های کلام ما را بدانند از آن تبعیت می‌کنند[1] (ابن بابویه، ۱٤۰۳ ق: ۱۸۰) همچنین در جایی دیگر دربارهٔ نحوه زنده نگه‌داشتن امر ایشان پرسیده شد فرمودند: «یتعلم علومنا و یعلمها الناس...» یعنی علوم ما را بیاموزند و به دیگران آموزش دهند(طبرسی، ۱۳۸۵ق: ۲۵۷). این موارد لزوم توجه به سیرهٔ ائمه(ع) و عمل به آن در تمام شئونات زندگی را می‌رساند.

امام رضا(ع) یکی از ابعاد مهم تعلیم و تربیت اسلامی را توجه به بُعد جامعیت و شمول می‌دانند(ابن بابویه، ۱۳۱۷، ج۱: ٤۵۰) از سویی با توجه جست‌وجوی محققان در پیشینهٔ پژوهشی موجود هر کدام از آن‌ها به بررسی یکی از جنبه‌های تربیتی سیرهٔ امام رضا (ع) پرداخته و مبنایی برای طراحی الگوی آموزشی بر اساس سیره آن حضرت فراهم نیاورده‌اند. در این میان توجه به برنامه‌های درسی و عناصر آن از اهمیّت ویژه‌ای برخوردار است. پدیدهٔ برنامه درسی عبارت است از آنچه دانش‌آموزان در مدرسه از طریق برنامهٔ درسی پنهان و آشکار فرصت یادگیری آن را می‌یابند و یا به علت جای نگرفتن در برنامه درسی امکان یادگیری آن را نمی‌یابند(مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۷: ۱٤۹). هدف برنامه درسی عبارت است از تهیه فرصت‌هایی برای یادگیرندگان، به این منظور که حداکثر

۱. «رَحِمَ الله عَبْداً أَحْیَا أَمْرَنَا فَقُلْتُ لَهُ فَکَیْفَ یُحیِی أَمْرَکُمْ قَالَ یَتَعَلَّمُ عُلُومَنَا وَ یُعَلِّمُهَا النَّاسَ فَإِنَّ النَّاسَ لَوْ عَلِمُوا مَحاسِنَ کَلامِنا لاتَّبَعُونا»

بهره‌منـدی از شـرکت در فعالیت‌هـای یادگیـری را اکتسـاب کننـد (مهرمحمـدی و همـکاران، ۱۳۹۳: ۱۵۲). بـا توجـه بـه آنچـه گذشـت ضـرورت جمع‌بنـدی یافته‌هـای دیگـر پژوهش‌هـا در زمینـهٔ سـیرهٔ تربیتـی امـام رضـاﷺ روشـن شـد. لـذا در ایـن پژوهـش بـر آن شـدیم تا با اسـتعانت از آن حضـرت و بـا توجـه بـه پژوهش‌هـای انجـام شـده در ایـن زمینـه بـه تبییـن ویژگی‌هـای عناصـر برنامـهٔ درسـی تربیـت اخلاقـی بـا توجـه بـه سـیرهٔ تربیتـی امـام رضـاﷺ بپردازیـم.

روش پژوهش

روش پژوهـش حاضـر سـنتزپژوهی (The synthesis research) اسـت کـه شـامل ترکیـب ویژگی‌هـا و عوامـل خـاص ادبیـات تحقیـق می‌شـود. سـنتز پژوهـی در برخـی مـوارد بـه عنـوان فـرا تحلیـل کیفـی شـناخته شـده و سـعی دارد تحقیقاتـی را کـه پوشـش می‌دهـد، تحلیـل و تناقضـات موجـود در آن را حـل کنـد و ضمـن یکپارچه‌سـازی نتایـج، موضوعـات اصلـی را نیـز بـرای تحقیقـات آینـده مشـخص کنـد(Cooper & Hedges, 2009 :8) و از اهـداف آن خلـق تعمیم‌هـا، از ترکیـب نتایـج تحقیقـات تجربـی است(خراسـانی، ۱۳۹٤؛ نقـل از غـلام پـور و همـکاران، ۱۳۹۸: ۱٤۳). بـرای سـنتزپژوهی، اسـناد و مـدارک علمـی موجـود در زمینـهٔ پژوهـش از تحلیـل محتـوا بـه شـیوهٔ مقوله‌بنـدی اسـتفاده شـد. داده‌هـای بـه دسـت آمـده از ایـن پژوهـش بـر اسـاس کدگـذاری در سـه سـطح بـاز، محـوری و منتخـب مـورد تجزیـه و تحلیـل قـرار گرفـت. در ایـن پژوهـش، بـرای تحلیـل یافته‌هـا از الگـوی شـش مرحلـه‌ای سـنتزپژوهی روبرتـس شـامل مراحـل؛ ۱. شناسـایی نیـاز، اجـرای جسـت‌وجوی مقدماتـی، شفاف‌سـازی نیـاز، ۲. اجـرای پژوهـش بـه منظـور بازیابـی مطالعـات، ۳. گزینـش، پالایـش و سـازمان‌دهی مطالعـات، ٤. چارچـوب ادراکـی و متناسـب سـاختن آن بـا اطلاعـات حاصـل از تحلیـل، ۵. پـردازش، ترکیـب و تفسـیر در قالـب فـراورده هـای ملمـوس و ٦. ارائـه نتایـج اسـتفاده شـد. در ادامـه بـه فراخـور ایـن بخـش پژوهـش بـه چهـار مرحلـه نخسـت مـدل روبرتـس بـا توجـه بـه موضـوع پژوهـش پرداختـه می‌شـود:

مرحله اول: شناسایی نیاز، اجرای جست‌وجوی مقدماتی، شفاف‌سازی نیاز

بخشی از حقوق کودک در تربیت و رشد او است(حرعاملی، ۱٤۱۳ق، ج۸: ۳۹٤) از سویی از مسائل مهمی، که تعلیم و تربیت معاصر نیز با آن روبه‌روست، تربیت اخلاقی در نظام آموزشی است(نخعی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۱٤). تربیت اخلاقی به منزله شاکلهٔ تربیت آدمی لحاظ شده است(حیدری‌زاده و همکاران، ۱۳۹۷: ۲۳٤). نتایج پژوهش‌های مختلف نشان داده است که نظام آموزشی کشور در این زمینه کاستی‌ها و ضعف‌های زیادی دارد(افکاری، ۱۳۹۳ و اسماعیلی ۱۳۷۹). از دیرباز در کشور ما توجه به سیرهٔ تربیتی انبیا و ائمه علیهم‌السلام مد نظر بوده و در این زمینهٔ پژوهش‌های مختلفی انجام گرفته است. در کشور ما با توجه به اینکه امام رضا علیه‌السلام از دیرباز مورد ارادت و توجه مردم بوده‌اند، در زمینهٔ سیرهٔ تربیتی ایشان پژوهش‌های متفاوتی انجام شده است. حال این پژوهش بر آن است تا با جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های متفاوت در زمینهٔ سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام و توجه به عناصر گوناگون یک برنامه درسی به تبیین ویژگی های این عناصر از دیدگاه آن امام رئوف بپردازد.

مرحله دوّم: اجرای پژوهش به منظور بازیابی مطالعات

این مرحله به جست‌وجوی منابع مربوط با نیاز اصلی پژوهش اختصاص دارد (prashar, 2015 :129) از این رو ابتدا کلیه مقالات علمی معتبر از طریق جست‌وجوی کلید واژه‌هایی از قبیل سیرهٔ رضوی، تربیت از منظر امام رضا علیه‌السلام و تربیت اخلاقی بر اساس سیرهٔ رضوی، از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی از جمله Magiram، Normagas، Sid، پرتال جامع علوم انسانی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران(IRANDOC) شناسایی و با توجه به هدف تحقیق منابع مرتبط حفظ و منابع غیرمرتبط حذف شد. به منظور بالابردن کیفیّت کار، جست‌وجوی مقالات توسط دو نفر که آشنایی کامل به روش‌های جست‌وجو و منابع اطلاعاتی داشتند به صورت جداگانه انجام شد. از سوی دیگر دو نفر از استادان رشتهٔ برنامه‌ریزی درسی بر کلیه روند اجرای کار نظارت داشت. همچنین این

پژوهش با تکیه بر منابع داخلی و بر پایهٔ مقالات منتشر شده تدوین شد.

مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازمان‌دهی مطالعات

این مرحله به داوری دربارهٔ تعیین مطالعات مرتبط با نیازهای دانشی اختصاص دارد. داوری که نیازمند تدوین ملاک‌هایی برای گزینش و دسته‌بندی مطالعات است (Moffett, 2015 :332). معیارهای ورود (Inclusion Criterion) به این پژوهش شامل موارد ذیل است:

۱. مقالات انتشار یافته در زمینهٔ سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام.

۲. تحقیقات باید داده‌ها و اطلاعات کافی را در ارتباط با اهداف پژوهش، گزارش کرده باشند. از این رو کفایت یک پژوهش برای بررسی در این مقاله گزارش سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام بود.

۳. تحقیقاتی که فرایند بررسی تخصصی را زیر نظر داوران متخصص طی می‌کنند و به صورت مقاله کامل از طریق برخط یا به طور کامل چاپ شده باشند.

باتوجه به جست‌وجوهای انجام شده ۳۰ مطالعه در راستای ملاک‌های ورود این پژوهش یافت شد که تعدادی از این مطالعات برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند تحلیل این پژوهش خارج شدند که ملاک‌های خروج این مطالعه شامل موارد زیر است:

۱. پژوهش‌هایی که اطلاعات کافی در زمینه اهداف این تحقیق گزارش نداده بودند.

۲. پژوهش‌هایی که فاقد کیفیّت لازم علمی بودند و در مجلات و کنفرانس‌های بی‌اعتبار انتشار یافته بودند.

بر این اساس روند بررسی پژوهش‌ها به ترتیب به این شرح است: کل مطالعات مرتبط با کلیدواژه‌ها ۳۰ مورد، حذف تحقیقات نامرتبط پس از بررسی عناوین ۸ مورد، چکیده

مقـالات مـورد بررسـی ۲۲ مـورد، حـذف پژوهش‌هـای نامرتبـط پـس از بررسـی چکیـده مطالعات ۲ مـورد، تحقیقـات مرتبـط بـا متـن کامـل ۲۰ مـورد، حـذف تحقیقـات نامرتبـط پـس از بررسـی متـن کامـل یـک مـورد، کل تحقیقـات نهایـی ۱۹ مـورد؛ بنابرایـن در ایـن پژوهـش ۱۹ پژوهش که همگـی از مطالعـات داخلـی بـود، بـرای بررسـی نهایـی انتخـاب شـد.

مرحله چهارم: تعیین چارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل

ایـن مرحلـه، چارچوبـی پیونـد دهنـده اسـت کـه اطلاعـات بـه دسـت آمـده در پیرامـون آن ترکیـب می‌شـود(Moffett, 2015 :334). از ایـن رو چارچـوب ادراکـی شـکل گرفتـه در ایـن پژوهـش حـول دو مفهـوم اصلـی اسـت.

۱. سـیره رضـوی: از هـر رفتـاری کـه امـام رضـا﵇ بـرای تأثیرگـذاری بـر شـناخت، نگـرش، اخـلاق و رفتـار دیگـران، اعـم از مسـلمان و غیرمسـلمان، اصحـاب، کـودک، بزرگ‌سـال، فرزنـدان و خانـواده خـود و دیگـران، در محیـط خانـه، مسـجد، کوچـه و بـازار یـا در هـر جـای دیگـر انجـام داده‌اند(نیک‌خـواه و همـکاران، ۱۳۹۰: ۵۴۳).

۲. تربیـت اخلاقـی: تربیـت اخلاقـی شـامل رهبـری دانش‌آمـوز از یـک حالـت انحرافـی بـه سـطحی اسـت کـه در آن دانش‌آمـوز ارزش خـود را کشـف می‌کنـد و تبدیـل بـه یـک عضـو کامـل جامعـه می‌شـود.

یافته‌ها

در ایـن بخـش بـا توجـه بـه الگـوی شـش مرحلـه روبرتـس بـه تحلیـل مراحـل پنجـم و ششـم پرداختـه می‌شـود:

مرحله پنجم: پردازش، ترکیب و تفسیر در قالب فراوردهای ملموس

بـا توجـه بـه یافته‌هـای حاصـل از تحقیقـات مرتبـط بـا هـدف پژوهـش، ابتـدا کلیـه چالش‌هـا

از طریـق فراینـد کدگـذاری بـاز اسـتخراج می‌شـود؛ از ایـن رو بـا توجـه بـه فراینـد، کدگـذاری حاصـل از مرحلـه اول، در ایـن بخـش ابتـدا در جـدول ۱ اقـدام بـه شناسـایی ویژگـی عناصـر برنامـه درسـی تربیـت اخلاقـی شـد.

جدول شماره ۱: (کدگذاری باز)

ردیف	محقق/ محققین	سال	عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیره رضوی
۱	هاشمی اردکانی و میرشاه‌جعفری	۱۳۸۷	روش مناظره
۲	صحبت لو و جعفری	۱۳۸۹	محبت به متربی، روش الگو دهی در تربیت اخلاقی، هدف تربیت؛ رسیدن به نیک بختی.
۳	بهشتی و رشیدی	۱۳۹۲	رعایت اصل اعتدال در تربیت، توجه به اصل عمل به علم، اصل هماهنگی تربیت با فطرت، توجه به اصل آزادی، توجه به مداومت تربیت، تفکیک علم و اندیشه مفید از غیر مفید، داشتن روح علمی، حمکت‌جویی متربی، رعایت مراحل تزکیهٔ نفس، تکلیف متناسب با توانایی.
٤	نجفی و همکاران	۱۳۹۳	روش‌های تربیت اخلاقی زمینه‌ساز، پرهیز از معاشرت با رذایل، ایجاد فضای اخلاقی در جامعه و محیط، همنشینی با نیکان، محبت و احسان به متربی، جذبه و آراستگی ظاهری مربی، آشنا کردن متربی با اصول و معیارهای اخلاقی، بیان عواقب رفتارهای ضد اخلاقی به متربیان، ایجاد گرایش ذاتی به اخلاقیات، برانگیختگی متربی به امور اخلاقی، بیان داستان اخلاقی، تشویق به تفکر در مسائل اخلاقی، بحث و گفت‌وگو دربارهٔ مسائل اخلاقی، ایجاد میل و رغبت در برابر خوف و ترس، تحریک انگیزه‌های ایمانی، ارائه الگو، توصیه به وادار سازی خود به امور اخلاقی، امر به فضایل و نهی از رذیلت‌ها، نظارت و مراقبت، نظارت مستمر، خود کنترلی، کنترل درونی، خودشناسی، شناخت روحیهٔ متربی، اغماض و چشم پوشی، برخورد قاطع با متربی در صورت لزوم، خود تربیتی.

۵	عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور	۱۳۹۳	محبت، قاطعیت و کرامت در تربیت، الگو دهی تربیت و تربیت عملی، تشویق و موعظه کردن، تربیت در فضای دینی و مبتنی بر آن، تعامل مناسب با کودک.
٦	جانی‌پور و سروری مجد	۱۳۹۳	استفاده از روش الگوسازی و غفلت زدایی با تنبیه.
۷	نیک آیین و همکاران	۱۳۹٤	پیشگیری و زمینه‌سازی تربیت اخلاقی، روش مناظره، داشتن نقش الگویی مربی برای متربی.
۸	علی‌دخت مازافی و همکاران	۱۳۹٤	همراهی علم با عمل(ترویج عملی و نه فقط زبانی)، الگو گیری، طرح پرسش‌های دقیق از شاگردان و پاسخگویی، تعلیم از طریق ذکر مثال و تاریخ گذشتگان، خوش‌خلقی و فروتنی مربی، رعایت نظافت و آراستگی ظاهر، عدم تبعیض در برخوردها، توجه به دوست‌یابی مناسب.
۹	قطبی و همکاران	۱۳۹۵	استفاده از داستان عبرت‌آموز، استفاده از روش‌های آسان‌ساز آموزش، تأکید بر مطالب مهم، جلب توجه مخاطب، تنبیه و تحضیض مناسب، ذکر مثال‌های عینی در آموزش، استفاده از روش‌های عینیت‌بخشی، روش پرسش و پاسخ.
۱۰	دلبری و زحمتکش	۱۳۹٦	تساهل و تسامح، صبر و متانت مربی، استدلال منطقی، روش الگو دهی، عدم تبعیض در برخوردها، منصف بودن مربی، مخاطب شناسی، آزادی فکر و بیان متربی.
۱۱	شریفی و همکاران	۱۳۹٦	استفاده از برهان و استدلال، دعوت به تفکر و خردورزی و عقل‌گرایی، محبت و مهرورزی به مخاطب، استفاده از روش موعظه، تکریم شخصیّت مخاطب، مخاطب‌شناسی، توجه به تفاوت‌های فردی و ظرفیّت مخاطبان، فرصت‌شناسی در تربیت، ارائه الگوی رفتاری، دعوت به خودشناسی، توجه دادن مخاطب به عاقبت امور، روش خطابه ، مجادله به احسن، امر به معروف و نهی از منکر.
۱۲	دهقان سرخ‌آبادی و کرامتی	۱۳۹٦	هدایتگری، خرد ورزی، جامعیت و شمول، تربیت عقلانی، آموزش انفرادی، بحث گروهی، تعامل مثبت، حس مسئولیّت فردی و گروهی، تعامل چهره به چهره، آموزش مهارت گروهی به متربیان، پرسش و پاسخ، مناظره، روش عبرت آموزی.

۱۳	زین‌آبادی و عدلی	۱۳۹۶	مخاطب شناسی، تعلیم از راه تمثیل، استقبال از نظر مخالف، تعقل و اندیشه ورزی، روش بینش و بصیرت دهی(بصیرت و خودشناسی، بصیرت به عاقبت گناه، بصیرت به دنیا، بصیرت به مرگ و آخرت و بصیرت به دوستی با اهل بیت)، روش تفکر و تدبر، عبرت از پیشینیان، روش پرسش و پاسخ و حل مسئله، تقویت روحیه حق و حقیقت جویی و تعلیم از راه تمثیل و ذکر مثال.
۱٤	میرزا محمدی و همکاران	۱۳۹٦	مدارا و نرم رفتاری، جدیت مربی، آموزش احترام، رفتار با محبت و احترام، تشویق، نظارت مستمر، توجه به رشد همه ابعاد وجودی فراگیر، محیا کردن محیط فیزیکی مناسب برای تربیت فرزندان و تقویت روحیه خوداتکایی فراگیران.
۱۵	نوروزی و همکاران	۱۳۹٦	خودشناسی، شناخت فراگیر، توجه به محیط تربیت، نظارت مستمر بر متربی، همدلی با متربی، توجه به تعاملات فراگیر، روش مناظره، دعوت فراگیر به اندیشیدن و تفکر، بصیرت بخشی به فراگیر، تکرار اصل تربیتی، تذکر و تشویق و تنبیه متناسب.
۱٦	زرسازان	۱۳۹٦	روش‌های فعال(پرسش و پاسخ، جدال احسن، مناظره) و جلب توجه مخاطبان، عمل به اخلاق و علم توسط مربی، محبّت و مهربانی با متربی، روش‌های مستقیم غیر فعال(خطابه، موعظه) و روش های غیرمستقیم(نمایش، قصه‌گویی، تمثیل و روش مقایسه).
۱۷	شریفی و لطفی قادیکلائی	۱۳۹۷	تنبیه بجا، ایجاد فضای تربیتی مناسب، محبت و مهرورزی، عدم تبعیض در برخوردها، احترام به شخصیّت کودکان، تشویق بجا، استفاده از روش الگویی، نظارت مستمر، توجه به استقلال و خوداتکایی کودکان.
۱۸	نقی‌پورفر و همکاران	۱۳۹۸	تاکید بر مبانی اسلام، استفاده از روش پرسش و پاسخ، استناد به امور عقلی، توجه به حکمت، توجه به زبان مخاطب، میدان دادن به طرف مقابل، شیوهٔ همراه با خصم، آزاد اندیشی فکری، حفظ کرامت انسان، روش جدال احسن، رعایت انصاف و عدل و عدم تعصب ورزی.

۱۹	سبحانی یامچی	۱۳۹۸	اسوه‌سازی، انذار و بیم، جلب توجه برای تفکر، اعطای بینش، روش غیر مستقیم، تکلیف در غایت وسع، تبشیر و تشویق، تدریج و تدرج، تفصیل احکام، مداومت و محافظت و تنوع بیان.

مرحله ششم: ارائه نتایج ترکیب

در این بخش، با توجه به فرایند و فراوده‌های سنتزپژوهی در یک نمای کلی ویژگی عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیرهٔ رضوی بررسی می‌شود. ابتدا در قسمت فرایند سنتزپژوهی استخراج ویژگی‌های عناصر برنامه درسی صورت گرفته به این شکل که ابتدا توصیفات کلیه عناصر برنامه درسی از طریق فرایند کدگذاری باز شناسایی می‌شود و سپس در قسمت فراورده سنتزپژوهی، از آن‌جا که هدف سنتزپژوهی ترکیب کلیه یافته‌های علمی در یک موضوع خاص و رسیدن به یک انسجام واحد است، در بخش ارائه نتایج ترکیب ابتدا تحلیل کیفی کدهای باز در کنار هم قرار گرفته و با کدگذاری مجدد، موارد هم‌پوشی و قرابت معنایی باهم ترکیب شده و مولفه‌ها(کدهای محوری) استخراج می‌شود. در ادامه برای دسته بندی کردن عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی بر مبنای سیرهٔ رضوی، بر اساس یک مفهوم مشترک از طریق کد گذاری محوری بر مبنای ویژگی عناصر برنامه درسی از دیدگاه میلر اقدام شده است که منجر به شناسایی٦ بُعد (کد منتخب) شد،که نتایج کدکذاری محوری و منتخب در جدول شماره ۲ آورده شده است.

جدول شماره ۲: کدگذاری انتخابی ویژگی عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیره رضوی

عناصر	مولفه‌ها(عوامل)	مقوله‌ها	تحقیقات
اهداف	کثرت گرا	توجه به جنبه‌های مختلف تربیت اخلاقی(فردی، اجتماعی و....)	میرزامحمدی و همکاران(۱۳۹۶)
		توجه به فردیت	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲)؛ شریفی و همکاران(۱۳۹۶) و دهقان‌سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹۶)
	انعطاف‌پذیر	توجه به شرایط فراگیر	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲) و شریفی و همکاران(۱۳۹۶)
	غایت‌گرا	توجه به قرب الهی	صحبت‌لو و جعفری(۱۳۸۹)، نقی‌پورفر و همکاران(۱۳۹۸)
	دموکراتیک	توجه به نظر متربی	دلبری و زحمتکش(۱۳۹۵) و زین آبادی و عدلی(۱۳۹۶)
		پذیرش تمام فرهنگ‌ها	دلبری و زحمتکش(۱۳۹۵)
	فطرت‌گرا	متناسب با فطرت	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲)
روش	ایجابی	الگویی	صحبت‌لو و جعفری(۱۳۸۹)، نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی پور(۱۳۹۳)، جانی‌پور و سروری مجد(۱۳۹۳)؛ نیک آیین و همکاران(۱۳۹۳)؛ علی دخت مازافی و همکاران(۱۳۹٤)، دلبری و زحمتکش(۱۳۹۵)، شریفی و همکاران(۱۳۹۶)، شریفی و لطفی قادیکلانی(۱۳۹۷) و سبحانی یامچی(۱۳۹۸).
		بشارت دادن	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)
		تبشیر و تشویق	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور(۱۳۹۳)، میرزا محمدی و همکاران(۱۳۹۶)، نوروزی و همکاران(۱۳۹۶)، شریفی و لطفی قادیکلانی(۱۳۹۷) و سبحانی یامچی(۱۳۹۸).

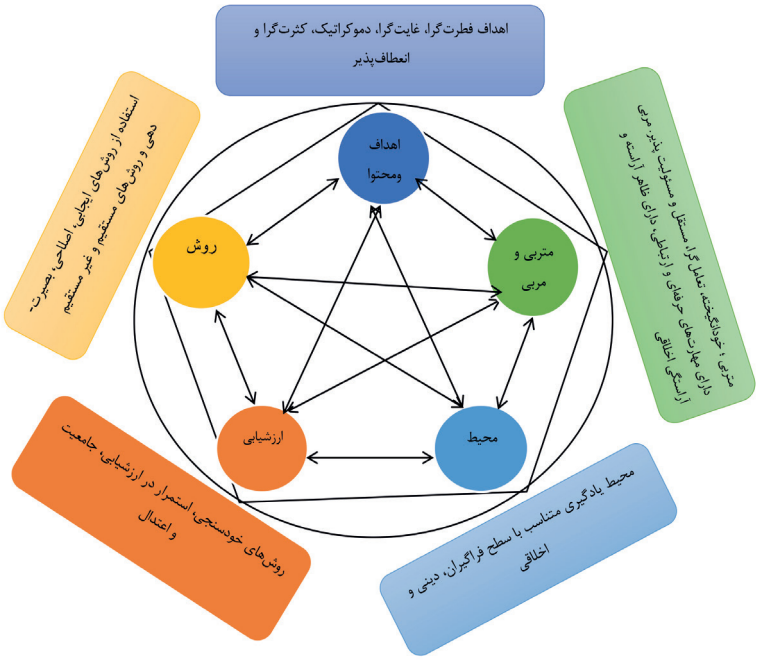
	اصلاحی	انذار	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، شریفی و همکاران(۱۳۹۶)، زین آبادی و عدلی(۱۳۹۶)، نوروزی و همکاران(۱۳۹۶) و سبحانی یامچی(۱۳۹۸).
		عبرت آموزی	زین آبادی و عدلی(۱۳۹۶) و دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹۶)
		تنبیه	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، جانی‌پور و سروری مجد(۱۳۹۳)، قطبی و همکاران(۱۳۹۵)، نوروزی و همکاران(۱۳۹۶)، شریفی و لطفی قادیکلائی(۱۳۹۷) و نقی‌پورفر و همکاران(۱۳۹۸).
	بصیرت‌دهی	پرسش و پاسخ	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، علی دخت مازافی و همکاران(۱۳۹٤)، قطبی و همکاران(۱۳۹۵)، دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹۶)، زین آبادی و عدلی(۱۳۹۶)، زرسازان(۱۳۹۶) و نقی‌پورفر و همکاران(۱۳۹۸).
		جدال احسن	شریفی و همکاران(۱۳۹۶)، زرسازان(۱۳۹۶) و نقی-پورفر و همکاران(۱۳۹۸).
		بحث گروهی	نجفی و همکاران(۱۳۹۳) و دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹۶).
		مناظره	عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور(۱۳۹۳)، نیک آیین و همکاران(۱۳۹٤)، دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹۶)، نوروزی و همکاران(۱۳۹۶) و زرسازان(۱۳۹۶).
		بصیرت‌دهی و بینش	زین آبادی و عدلی(۱۳۹۶)، شریفی و همکاران(۱۳۹۶)، نوروزی و همکاران(۱۳۹۶) و سبحانی یامچی(۱۳۹۸).
	روش‌های مستقیم	موعظه	عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور(۱۳۹۳)، شریفی و همکاران(۱۳۹۶) و زرسازان(۱۳۹۶).
		خطابه	شریفی و همکاران(۱۳۹۶) و زرسازان(۱۳۹۶).
	روش‌های غیر مستقیم	نمایش	نوروزی و همکاران(۱۳۹۶).
		قصه گویی	زرسازان(۱۳۹۶)، نجفی و همکاران(۱۳۹۳) و قطبی و همکاران(۱۳۹۵).
		تمثیل	قطبی و همکاران(۱۳۹۵)، علی دخت مازافی و

			همکاران(۱۳۹٤)، زین آبادی و عدلی(۱۳۹٦) و زرسازان(۱۳۹٦).
یادگیرنده	خود انگیخته	حکمت‌جو	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲).
		انگیزش ذاتی	زرسازان(۱۳۹٦)، قطبی و همکاران(۱۳۹۵) و نجفی و همکاران(۱۳۹۳).
	تعامل‌گرا	گرایش به تعامل مثبت	دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹٦) و نوروزی و همکاران(۱۳۹٦).
	مستقل	استقلال و خوداتکا	شریفی و لطفی قادیکلانی(۱۳۹۷) و میرزامحمدی و همکاران(۱۳۹٦).
	مسئولیت‌پذیر	مسئولیت‌پذیر	دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹٦).
معلم	مهارت‌های حرفه‌ای	شناخت فراگیر	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، زین آبادی و عدلی(۱۳۹٦)، شریفی و همکاران(۱۳۹٦) و نوروزی و همکاران(۱۳۹٦).
		تسهیل‌گر	قطبی و همکاران(۱۳۹۵).
		هدایت‌گر	قطبی و همکاران(۱۳۹۵) و دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹٦).
	مهارت‌های ارتباطی	تعامل‌گرا	دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹٦) و عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور(۱۳۹۳).
		محبت و صمیمیت	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، صحبت‌لو و جعفری(۱۳۸۹)، عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور(۱۳۹۳)، شریفی و همکاران(۱۳۹٦)، میرزامحمدی و همکاران(۱۳۹٦)، زرسازان(۱۳۹٦) و قطبی و همکاران(۱۳۹۵).
		رفق و مدارا	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، میرزامحمدی و همکاران(۱۳۹٦) و دلبری و زحمتکش(۱۳۹۵).
	آراسته به فضایل اخلاقی	خوش‌خلقی	علی دخت مازافی و همکاران(۱۳۹٤).
		صبر و متانت	دلبری و زحمتکش(۱۳۹۵).
		عدالت(عدم تبعیض)	علی دخت مازافی و همکاران(۱۳۹٤)، دلبری و زحمتکش(۱۳۹۵)، شریفی و لطفی قادیکلانی(۱۳۹۷) و نقی‌پورفر و همکاران(۱۳۹۸).

		عامل به علم خود	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲)، علی دخت مازافی و همکاران(۱۳۹٤) و زرسازان(۱۳۹٦).
		داشتن روح علمی	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲).
	آراستگی ظاهری	جذبه و آراستگی	نجفی و همکاران(۱۳۹۳).
		رعایت نظافت	علی دخت مازافی و همکاران(۱۳۹٤).
ارزشیابی	استمرار	مداومت در ارزشیابی	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲)، نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، میرزامحمدی و همکاران(۱۳۹٦)، شریفی و لطفی قادیکلانی(۱۳۹۷)، نوروزی و همکاران(۱۳۹٦) و و سبحانی یامچی(۱۳۹۸).
	جامعیت	توجه به اصل جامعیت در ارزیابی	نجفی و همکاران(۱۳۹۳) و دهقان سرخ آبادی و کرامتی(۱۳۹٦).
	خودسنجی	خودارزیابی	نجفی و همکاران(۱۳۹۳).
	اعتدال	توجه به اصل اعتدال در ارزیابی	بهشتی و رشیدی(۱۳۹۲).
		تکلیف در غایت وسع	سبحانی یامچی(۱۳۹۸).
محیط	اخلاقی و دینی	جو متناسب محیط	نجفی و همکاران(۱۳۹۳)، نوروزی و همکاران(۱۳۹٦)، شریفی و لطفی قادیکلانی(۱۳۹۷) و عظیم‌زاده اردبیلی و حمیدی‌پور(۱۳۹۳)
	متناسب	متناسب با سطح متربیان	میرزامحمدی و همکاران(۱۳۹٦)

الگوی مفهومی و چارچوب نظری می‌تواند به فهم بهتر آموزش اثر بخش کمک کند. لذا می‌توان با ترکیب پیشینه نظری و پژوهشی، ویژگی‌های عناصر تربیتی را در زیر مجموعه ٦ بُعد کلی طبقه‌بندی و تلفیق کرد؛ در نتیجه برای تدوین الگوی آموزش موفق تربیت اخلاقی با توجه به سیره امام رضا علیه‌السلام هر یک از عناصر اصلی در برنامه ریزی درسی باید مورد توجه قرار گرفته و به ویژگی‌های آن توجه شود. اهداف آموزشی باید کثرت‌گرا، غایت‌نگر، انعطاف‌پذیر و دموکراتیک باشد. روش‌هایی که

آن امام معصوم علیه‌السلام در سیره تربیتی خود مورد استفاده قرار می‌دادند در پنج مؤلفه روش‌های ایجابی، اصلاحی، فعال، مستقیم و غیرمستقیم قرار می‌گیرد؛ همچنین یادگیرنده خودانگیخته، تعامل‌گرا، مستقل و مشارکت‌جو بوده و معلمان این عناصر اصلی آموزش باید دارای مهارت‌های حرفه‌ای و ارتباطی بوده و از سویی دیگر خود آراسته به فضایل اخلاقی باشند. علاوه بر این در سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام ارزشیابی و نظارت به صورت مستمر و جامع صورت می‌گرفته و بیشتر آن امام مردم را به خود ارزیابی توصیه می‌کردند. شکل ۱ ویژگی عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام را نشان می‌دهد. همان طور که آورده شده تمام عوامل ارتباط متقابل با هم دارند. تمام این عناصر بریکدیگر اثرگذار هستند و رابطه بین آن‌ها غیر خطی است.



شکل ۱: عناصر برنامه درسی تربیت اخلاقی با توجه به سیرهٔ رضوی

نتیجه‌گیری

در ایـن پژوهـش سـعی شـد بـا بررسـی مقـالات پژوهشـی انجـام گرفتـه در زمینـهٔ تربیـت و تربیـت اخلاقـی بـا توجـه بـه سـیرهٔ تربیتـی امـام رضـا ﷺ بـه جمع‌بنـدی و خلاصه‌سـازی نتایـج پژوهش‌هـا در ایـن زمینـه پرداختـه و دلالت‌هـای آن در عناصـر برنامـه درسـی از منظـر میلـر (اهـداف، دانش‌آمـوز، معلـم، روش یاددهـی و یادگیـری، ویژگی‌هـای محیـط آمـوزش و ارزشـیابی) اسـتخراج شـود.

بـا توجـه بـه نظریـه میلـر کـه یکـی از نظریـات زمینـه‌ای برنامه‌ریـزی درسـی محسـوب می‌شـود و در تمـام نظام‌هـای آموزشـی بـرای سـازمان‌دهی عناصـر اسـتفاده می‌شـود؛ ویژگـی عناصـر برنامـه درسـی تربیـت اخلاقـی بـا توجـه بـه سـیرهٔ تربیتـی رضـوی در ایـن ابعـاد سـازمان یافـت.

بُعـد اهـداف آموزشـی. یـک برنامـه درسـی بـه قصـد ایجـاد تغییـرات در رفتـار یـاد گیرنـده اجـرا می‌شـود. ایـن تغییـرات همـان اهـداف برنامـه اسـت. تعییـن هدف‌هـای آموزشـی نخسـتین عنصـر برنامـه درسـی اسـت. اهداف آموزشـی بایـد تسـهیل‌گر تعامـلات در برنامه درسـی و کلاس درس باشـد. بـر ایـن اسـاس بـا توجـه بـه سـیرهٔ تربیتـی امـام رضـا ﷺ اهـداف برنامـهٔ درسـی تربیـت اخلاقـی بایـد کثرت‌گـرا، انعطاف‌پذیـر، غایت‌نگـر و دموکراتیـک باشـد. در ایـن میـان توجـه بـه قـرب الهـی از مهم‌تریـن اهـداف تربیـت اخلاقـی از دیـدگاه پیامبـر ﷺ و امامـان معصـوم ﷺ اسـت. آیـات متعـددی از قـرآن از جملـه «الا الـی اللـه تصیـر الامور»(الشـوری، ۵۳) غایـت حرکـت کلـی جهـان را قـرب الهـی معرفـی کرده‌انـد.

بُعـد روش‌هـای یاددهـی یادگیـری: انتخـاب راهبردهـای مناسـب در فراینـد یاددهـی یادگیری، تسـهیل‌کننده انتقـال دانـش و اطلاعـات و فرایندهـای یادگیـری فراگیـران خواهـد بود(فتحـی واجـارگاه، ۱۳۹۴: ۱۳۴). بـر ایـن اسـاس بـا توجـه بـه سـیرهٔ تربیتـی امـام رضـا ﷺ روش‌هـای تربیـت اخلاقـی را می‌تـوان ذیـل ۵ مؤلفـه اصلـی گنجانـد: روش‌هـای ایجابـی کـه هـدف آن ایجـاد رفتـار و اخـلاق مطلـوب در فراگیـر اسـت(مشـتمل بـر مقوله‌هـای روش‌هـای الگودهـی، بشـارت‌دهنده و تشـویق)، روش‌هـای اصلاحـی کـه هـدف آن‌ها حذف یـا کاهش رفتـار نامطلوب اسـت(مشـتمل بـر مقوله‌هـای انـذار، عبـرت آمـوزی، تنبیـه)؛ روش‌هـای فعـال کـه منظـور از

آن‌ها فعال بودن متربی در زمینه یادگیری است(مشتمل بر مقوله‌های پرسش و پاسخ، جدال احسن، بحث گروهی، بصیرت و بینش‌دهی و مناظره)؛ روش‌های مستقیم(مشتمل بر مقوله‌های روش‌های موعظه و خطابه) و روش‌های غیر مستقیم(مشتمل بر مقوله‌های روش‌های نمایش، قصه گویی و تمثیل) است.

بُعد یادگیرنده: روش‌های نوین یادگیری، تأکید بر نقش یادگیرنده به عنوان سازنده دانش و اطلاعات دارند (ابراهیمی‌قوامی و حسین زاده یوسفی، ۱۳۸۷: ۷). امام رضا علیه‌السلام در سیرهٔ تربیتی خود به کودکان اهمیت زیادی می‌داد و بر تربیت آن‌ها از دوران قبل از بارداری تأکید می‌کرد(نوری، ۱۴۰۸ق، ج۱۵: ۱۲۲). بر این اساس با توجه به سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام یادگیرنده باید خودانگیخته، تعامل‌گرا، مستقل و مسئولیت‌پذیر باشد.

بُعد معلم: در تربیت اخلاقی فراگیران نقش معلم از اهمیّت ویژه‌ای برخوردار است. معلم در تربیت اخلاقی، باید درک عمیقی از مفاهیم اخلاقی داشته باشد(افکاری، ۱۳۹۳: ۸۷). با توجه به سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی فراگیران ویژگی‌های معلمان را می‌توان در ٤ مؤلفه اصلی مهارت‌های حرفه‌ای(مشتمل بر مقوله‌های شناخت فراگیر، تسهیل‌گر و هدایت‌گر فرایند یادگیری)؛ مهارت‌های ارتباطی(مشتمل بر مقوله‌های تعامل‌گرا، ارتباط صمیمی با فراگیر، اهل تساهل و تسامح و احترام به شخصیّت متربی)، آراسته به فضایل اخلاقی(مشتمل بر مقوله‌های خوش خلقی، صبر و متانت، عدالت در برخوردها، عامل به علم خود و داشتن روح علمی) و آراستگی ظاهری(مشتمل بر مقوله‌های جذبه و آراستگی ظاهری و رعایت نظافت) است.

بُعد ارزشیابی: فرایند برنامه درسی با ارزشیابی شروع و با آن پایان می‌یابد(فتحی واجارگاه، ۱۳۹٤: ۱۳۵). از نظر فتحی واجارگاه (۱۳۹٤: ۲۸۸) در زمینه ارزشیابی ملاک‌ها و استانداردهای مختلفی وجود دارد که برخی از آن‌ها عبارت است از: عملی بودن، سودمندی، درستی و دقت. با توجه به سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی فراگیران ویژگی ارزیابی مناسب را می‌توان در ٤ مؤلفه اصلی استمرار، جامعیّت، خودسنجی و رعایت اصل اعتدال در ارزیابی از فراگیران قرار داد. امام رضا علیه‌السلام به نظارت بر فرایند تربیت تأکید

زیـادی داشـته‌اند و همـواره در تربیـت فرزنـد بزرگـوار خـود امـام جـواد﵇ بـه ایـن امـر توجـه داشـته‌اند و می‌فرماینـد:

إِذَا فَعَـلَ النَّـاسُ هَـذِهِ الْشَـيَاءَ وَ ارْتَكَـبَ كُلُّ إِنْسَـانٍ مَا يَشْـتَهِي وَ يَهْـوَاهُ مِنْ غَيْـرِ مُرَاقَبَـةٍ لِأَحدٍ كَانَ فِـي ذَلِـكَ فَسَـادُ الْخَلْـقِ أَجْمَعِين(ابـن بابویـه، ۱۳۷۸ق: ج۲: ۹۹)؛ زمانـی کـه مردمـان بـه کارهای ممنـوع دسـت زننـد و هرکـس هـر چـه دلـش خواسـت عمـل کـرد، بـدون آنکـه نظـارت کنـد(در ایـن صـورت) مـردم همگـی بـه فسـاد و تباهـی دچـار می‌شـوند.

بُعـد محیـط یادگیـری: بهتریـن روش کار و پیشـرفت یـک فـرد در جهـت پیچیدگـی و انعطاف‌پذیـری، مناسـب سـاختن محیـط بـا مرحلـه جاری رشـد شـخصیّتی او می‌باشـد(جویس و همـکاران،۱۳۹۱: ۱۲۶). تحقیقـات نشـان داده انـد کـه مدرسـه شـکل دهنـده سـاختارهای شـخصیتی و روانـی دانش‌آمـوزان اسـت(افکاری، ۱۳۹۳: ۲۰۳). نخسـتین برخـورد محسـوس و ملمـوس یادگیرنـده بـا فضـای فیزیکـی کلاس می‌باشـد، بنابرایـن اهمیّـت شـرایط فیزیکـی و محیطـی مسـتلزم توجـه بیشـتری اسـت (پورشـافعی و همـکاران، ۱۳۹۵: ۲۱۲). شـرایط و فضـای اخلاقـی مدرسـه برتصمیمـات و قضاوت‌هـای اخلاقـی کـودک تأثیـر عمـده دارد(شـاملی و همـکاران، ۱۳۹۰: ۸۸). بـا توجـه بـه سـیرهٔ تربیتـی امـام رضـا﵇ در تربیـت اخلاقـی فراگیـران ویژگـی محیـط مناسـب را می‌تـوان در ۲ مؤلفـه اصلـی وجـود محیـط اخلاقـی و دینـی و متناسـب بـا سـطح فراگیـران دانسـت.

سـیرهٔ تربیتـی امـام رضـا﵇ همچـون دیگـر ائمـه﵈ خـود بـه عنـوان الگـوی راسـتین تربیـت شـناخته می‌شـود. امیـد اسـت برنامه‌ریـزان درسـی بـا توجـه بـه نتایـج ایـن پژوهـش و پژوهش‌هایـی از ایـن قبیـل کـه برایـندی از پیشـینهٔ پژوهشـی موجـود در ایـن زمینـه اسـت در راسـتای تربیـت اخلاقـی فراگیـران گام‌هـای اساسـی بردارنـد.

منابع و مآخذ

قرآن کریم. ترجمه آیت الله مکارم شیرازی.
ـ ابراهیمی قوام، صغری؛ حسین زاده یوسفی، غلامحسین. (۱۳۸۷). «نظریه سازنده گرایی و کاربرد آن در آموزش». *رشد مدارس*. ش ٤. صص:٢٤-٣٣.
ـ ابن بابویه، محمدبن علی. (۱۳۱۷). *عیون اخبار الرضا* علیه السلام. ج ۱ و ۲. ترجمه آقانجفی اصفهانی. اصفهان: نبوغ.
ـــــــــــــــ. (۱۳۷۸). *عیون اخبار الرضا* علیه السلام. علی اکبر غفاری. چاپ دوم. تهران: جهان.
ـــــــــــــــ. (١٤٠٣ق). *معانی الأخبار*. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
ـ ابن شعبه حرانی، حسن ابن علی. (١٤٠٤ق). *تحف العقول*. قم: جامعه مدرسین.
ـ اسماعیلی، رضا. (۱۳۷۹). *بررسی اوضاع و ویژگی های فرهنگ عمومی استان اصفهان*. اصفهان: انتشارات اداره کل دبیرخانه شورای فرهنگ عمومی اصفهان.
ـ افکاری، فرشته. (۱۳۹۳). «نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی در کتاب های درسی بخوانیم، بنویسیم، قرآن، هدیه های آسمانی، تعلیمات اجتماعی و طراحی الگوی برنامه درسی». *رساله دکتری*. دانشگاه علامه طباطبایی.
ـ بهشتی، سعید؛ رشیدی، شیرین. (۱۳۹۲). «اصول تربیت عقلانی بر مبنای سخنان امام رضا علیه السلام». *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*.ش ۱۸. صص: ۵۱-٦٧.
ـ پورشافعی، هادی؛ طالب زاده، لیلا؛ آرین، ناهید. (۱۳۹۵). *نظریه ها و الگوهای آموزش و تدریس ماهیت و کاربرد*. مشهد: جهاد دانشگاهی مشهد.
ـ جانی پور، محمد؛ سروری مجد، علی. (۱۳۹۳). «تبیین شیوه های تربیتی امام رضا علیه السلام در راستای ایجاد سبک زندگی اسلامی بر مبنای تحلیل محتوای دعاهای صحیفه رضویه». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۲(۷). صص: ۵۳-۷۹.
ـ جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۷٤). *تفسیر موضوعی قرآن*. ج۲. تهران: مرکز نشر فرهنگی رجا.
ـ جویس، برویس؛ ویل، مارشال؛ کالهون، امیلی. (۱۳۹۱). *الگوهای تدریس*. ترجمه محمدرضا بهرنگی. تهران: کمال تربیت.
ـ حسنی، محمد. (۱۳۹۵). «بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی». *تربیت اسلامی*.س ۱۱ (۲۲). صص: ۱-۲۸.
ـ حسینیان، سیمین. (۱۳۸۵). *اخلاق در مشاوره و روانشناسی*. تهران: کمال تربیت.
ـ حیدرزاده، نسرین؛ اسمعیلی، زهره؛ فرج للهی، مهران؛ صفایی، طیبه. (۱۳۹۷). «طراحی و اعتباریابی الگوی تربیت اخلاقی متناسب با ویژگی های دانش آموزان دوره ابتدایی ایران با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش». *پژوهش در نظام های آموزشی*. ویژه نامه بهار ۹۷. صص: ۲۳۱-۲٤۷.
ـ خاکپور، حسین؛ محمودی، مرضیه؛ سعیدی گراغانی، منصوره. (۱۳۹۳). «نقش و آثار مدیریت فرهنگی امام رضا علیه السلام بر جامعه شیعه». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۲(۸). صص: ۳۱-۵٦.
ـ داودی، محمد؛ حسینی زاده، علی. (۱۳۹۳). *سیره تربیتی پیامبر* صلی الله علیه و آله *و اهل بیت* علیهم السلام. قم / تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سازمان سمت.
ـ دلبری، شهربانو؛ زحمتکش، زهرا. (۱۳۹٦). «به کارگیری شیوه های تسامح و تساهل در سیره تربیتی امام رضا علیه السلام». *فصلنامه*

فرهنگ رضوی. س ۵(۲۰). صص: ۳۱-۶۷.
ـدهقان سرخ آبادی، سیده محدثه؛ کرامتی، انسی. (۱۳۹۶). «روش‌های آموزشی در سیره رضوی و دلالت های آن برای تربیت عقلانی در دانشگاه فرهنگیان». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۵(۱۷). صص: ۳۵-۵۷.
ـرشیدزاده، فتح الله. (۱۳۹۳). *تبیین فرازهایی از اندیشه‌های نظامی- دفاعی فرماندهی معظم کل قوا*. تهران: دانشکده افسری امام علی علیه‌السلام.
ـزرسازان، عاطفه. (۱۳۹۶). «واکاوی مؤلفه‌های تعلیم در تبیین آموزه‌های وحی در سیره رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۵(۱۸). صص: ۶۳-۹۴.
ـزین آبادی، حسن‌رضا؛ عدلی، مریم. (۱۳۹۶). «اصول و روش‌های تربیتی با نگرش به اراده و اختیار انسان در سیره رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۵(۱۷). صص: ۵۹-۹۶.
ـسبحانی یامچی، محمد. (۱۳۹۸). «روش‌های تربیتی فرهنگ‌سازی اقامه نماز در سیره رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۷(٤). صص: ۱۵۷-۱۸۶.
ـشاملی، عباسعلی؛ ملکی، حسن؛ کاظمی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). «برنامه درسی، ابزاری برای نیل به تربیت اخلاقی». *نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*. س ۳(۲). صص:۷۷-۹۸.
ـشریفی، عنایت الله؛ لطفی قادیکلائی، مهر علی. (۱۳۹۷). «سبک تربیتی امام رضا(علیه السلام) در تربیت کودکان». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ٦(۲۳). صص: ۱۸۱-۲۱۱.
ـشریفی، عنایت الله؛ خوانین‌زاده، محمدحسین؛ خلعتبری لیماکی، حسام الدین. (۱۳۹٦). «روش‌های تبلیغی امام رضا علیه‌السلام». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۵(۱۹). صص: ۱٤۹-۱۷٦.
ـطالبی، ابوتراب. (۱۳۸۰). «بررسی تعارض بین ارزش‌های اخلاقی مذهبی و کنش‌های اجتماعی دانش آموزان دبیرستان‌های منطقه ۳ و ۵ شهر تهران». *رساله دکتری*. دانشگاه تربیت مدرس.
ـطبرسی، ابوالفضل علی بن حسن بن فضل. (۱۳۸۵). *مشکاة الأنوار*. نجف اشرف: انتشارات کتابخانه حیدریه.
ـعاملی، زین الدین‌بن علی. (۱٤۱۳ق). *مسالک الأفهام إلی تنقیح شرائع الإسلام*. ج۸. قم: المعارف الإسلامیه.
ـعظیم‌زاده اردبیلی، فائزه؛ حمیدی‌پور، معصومه. (۱۳۹۳). «سازوکارهای حمایتی از تربیت کودک در آموزه‌های دینی با تأکید بر سیره رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ۲(۵). صص: ۱٤۱-۱٦۷.
ـعلی دخت مازافای، حسن؛ سیفی جگرکندی، مهدی؛ یوسف‌زاده، محمد و خیری، میلاد. (۱۳۹٤). «تربیت اجتماعی در سیره امام رضا علیه‌السلام». *اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران*. تهران. بهمن ۱۳۹٤. صص:
ـغلام‌پور، میثم؛ پورشافعی، هادی؛ قاسمیان، عباس. (۱۳۹۷). «نقش اعتماد و عدالت سازمانی بر اخلاق حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی». *مجله اخلاق زیستی*. س ۸(۲۷). صص: ۷۳-۸۳.
ـغلامپور، میثم؛ رستمی نژاد، محمدعلی؛ پورشافعی، هادی. (۱۳۹۸). «شناسایی عوامل کلیدی موفقیت دوره های MOOC : سنتز پژوهی براساس مدل روبرتس». *پژوهش های برنامه درسی*. ش ۲. دوره ۹. صص: ۱۳۹-۱٦۲.
ـفتحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹٤). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه ریزی درسی*. تهران: علم استادان.
ـفروزش، سجاد؛ محسنی‌زاده، معصومه. (۱۳۹۳). «مؤلفه‌های تربیت دینی و روش‌های آن در سبک زندگی امام رضا علیه‌السلام». *مجموعه مقالات همایش ملی سبک زندگی در فرهنگ رضوی*. صص: ٤٤۱-٤۵۵. مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.

ـ قطبی، ثریا؛ رهنما، اکبر؛ رهبری پاک، نسرین؛ نجفی، حسن. (۱۳۹۵). «تحلیل روش‌های آموزشی امام رضا علیه‌السلام با تکیه بر مسند الإمام الرضا علیه‌السلام». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ٤ (١٦). صص: ٤٧-٦٩.
ـ مجلسی، محمدباقر. (۱۳۸۹). *بحارالانوار*. ج٤٩. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
ـ ــــــــــــــ. (١٤٠٤ق). *مرآة العقول فی شرح أخبار آل الرسول*. تهران: دارالکتب الإسلامیه.
ـ مطهری، مرتضی. (١٣٨٤). *حکمت‌ها و اندرزها*. جلد اول. تهران: صدرا.
ـ ــــــــــــــ. (١٣٨٥). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.
ـ مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). *برنامه درسی، نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. مشهد: به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
ـ میرزامحمدی، محمدحسن؛ جهانی جوانمردی؛ فاطمه؛ نوروزی، محمد. (١٣٩٦). «بازشناسی آموزه‌های تربیتی امام رضا علیه‌السلام و کاربست آن در عصر حاضر». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ٥ (٢٠). صص: ٦٩-١٠٤.
ـ نجفی، محمد؛ قربانی، منصوره؛ نصرتی هشی، کمال؛ شاهی، محمد. (۱۳۹۳). «روش‌های تربیت اخلاقی در سیره رضوی علیه‌السلام». *پژوهش‌های اخلاقی*. س ٥ (١). صص: ١١٣-١٢٧.
ـ نقی‌پورفر، ولی الله؛ زاهدی، عبدالرضا؛ فتحی، یعقوب. (۱۳۹۸). «سیره تعلیمی- تربیتی امام رضا (علیه السلام) در مناظره با اصحاب ادیان و مذاهب». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س٧(١). صص: ١٨٣-٢١٣.
ـ نوروزی، مجتبی؛ کاظمی، ابوالفضل؛ شاهمرادی، سیده فاطمه. (١٣٩٦). «راهکارهای تربیت دینی در فضای مجازی با تأکید بر آموزه‌های قرآن و سیره رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س ٥ (١٩). صص: ١٧٧-٢١١.
ـ نوری، حسین. (١٤٠٨ق). *مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل*. قم: آل البیت علیهم‌السلام.
ـ نیک آیین، محمود؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی؛ بهرامی، حمزه علی، نصرتی هشتی، کمال، عباسپور، نفیسه. (١٣٩٤). «آثار تربیتی امام رضا علیه‌السلام در تعالی باورهای معنوی مردم ایران». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. س٣(١٢). صص: ٩٧-١١٨.
ـ نیکخواه، محمد؛ نصر اصفهانی، احمد رضا؛ عزیزی، حسین. (١٣٩٠). «مهارت‌ها و روش‌های آموزش و تدریس در تعالیم پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله و اهل بیت علیهم‌السلام». *مجموعه مقالات اولین همایش ملی تحول بنیادین در نظام برنامه درسی ایران*. صص: ٥٤٣-٥٥٣. مشهد: نشر دانشگاه فردوسی.
ـ هاشمی اردکانی، سیدحسن؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم. (١٣٨٧). «روش مناظره علمی در سیره تربیتی امامان معصوم علیهم‌السلام (مطالعه موردی: مناظرات علمی امام رضا علیه‌السلام)». *تربیت اسلامی*. س٣(٧). صص: ٧-٢١.
ـ یبلویی، بهاره؛ مستحفظیان، مینا؛ مشکاتی، زهره. (١٣٩٥). «رابطه بین مؤلفه‌های اخلاقی با ویژگی‌های شخصیتی». *فصلنامه اخلاق در علوم رفتاری*. س ١١(١). صص: ١٣٧-١٤٤.

- Cooper, H., & Hedges, L. V. (2009). Research Synthesis as a scientific process. In H. Cooper, L. V. Hedges, and J. C. Valentine (eds.), The Handbook of Research synthesis and meta-Analysis (pp. 16-3). US: Russell Sage.
- Moffett, J. (2015). Twelve tips for “flipping” the classroom. Medical Teacher, ,(4)37 336-331.
- Prashar A. (2015). Assessing the flipped classroom in operations management: A pilot study. Journal of Education for Business, 138-126 ,(3)90.

شریفی، عنایت (۱۴۰۰). سبک و سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه. فصلنامه علمی فرهنگ رضوی. ۹ (۱). ۲۰۳-۲۲۴.
DOI: 10.22034/FARZV.2021.234312.1536

مقاله پژوهشی

سبک و سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه

دریافت: ۱۳۹۹/۳/۱۹ پذیرش: ۱۳۹۹/۶/۲۰

عنایت‌شریفی[۱]

چکیده

شیوه تربیتی امام علی بن موسی الرضا علیه‌السلام یکی از ابعاد سبک زندگی آن حضرت است. این پژوهش در صدد است با روش توصیفی تحلیلی، سبک تربیتی اختصاصی امام رضا علیه‌السلام را در تربیت اخلاقی افراد جامعه بررسی کند و به این سؤال اساسی پاسخ دهد که سبک و سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه چگونه بوده و از چه روش‌هایی در تربیت اخلاقی افراد جامعه استفاده کرده است؟ از نظر نگارنده، آموزش باورها و جهان‌بینی، رویارویی با فرقه‌های انحرافی و نهضت ترجمه، آشنا کردن متربیان با آموزه‌های اخلاقی، ایجاد فضای مساعد تربیتی در جامعه از مهم‌ترین روش‌های تربیتی شناختی امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه است. پذیرش ولایت‌عهدی، سفر به مراکز علمی، مناظره‌ها، موعظه، تشویق و تنبیه، امر به معروف و نهی از منکر، مراقبت و نظارت و پرهیز از معاشرت متربیان با صاحب رذایل اخلاقی از مهم‌ترین روش‌های رفتاری امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه است.

کلیدواژه‌ها: امام رضا علیه‌السلام، روش‌های تربیت اخلاقی، سبک تربیتی امام رضا علیه‌السلام، جامعه.

۱. دانشیار گروه معارف اسلامی دانشگاه علامه طباطبائی: enayat.sharifi@yahoo.com

۱. مقدمه

سبك زندگی در شكل نوین، اولین بار سال ۱۹۲۹ میلادی توسط «آلفرد آدلر» در روان‌شناسی در ابداع شد؛ ولی پیروان كلاسیك او و دیگران به تفصیل آن پرداختند. تعاریف مختلفی از سوی محققان بر اساس بینش و نگرش خاص خود ارائه دادند. جامعه‌شناسان در تعاریف جامعه شناسانه، بیشتر بر هنجارها و منش‌های اجتماعی افراد در جامعه تأكید می‌كنند و روان‌شناسان، بیشتر به بعد فردی و شخصیتی می‌پردازند؛ ولی به نظر می‌رسد این تعاریف تك بعدی بوده و فقط به یكی از ابعاد زندگی انسان‌ها توجه داشته و به بینش‌ها و امور اعتقادی كه پشتوانه زندگی هستند توجهی نكرده‌اند. بر این اساس، می‌توان سبك زندگی اسلامی را این گونه تعریف كرد:

سبک زندگی شیوه‌هایی از زندگی است که انسان با تکیه بر نظام ارزشی و مبانی اعتقادی خود در زندگی فردی و اجتماعی برای ایجاد ارتباط با محیط و جامعه، پاسخ به خواسته‌ها و تأمین نیازهایش به کار می‌گیرد. طبق این تعریف، سبك زندگی اسلامی دارای قلمرو وسیعی است که تمامی ابعاد زندگی فردی، خانوادگی، تربیتی و اجتماعی را فرا می‌گیرد. دربارهٔ رابطهٔ سبک و سیره به نظر می‌رسد که در نگاه اول، سبک به معنای سیره است؛ ولی با نگاه دقیق در کاربرد این دو مفهوم بین سبک و سیره تفاوت معنایی وجود دارد. سبک واژه عام است که به معنای روش و الگوی رفتار و طرز تفکّر است؛ ولی سیره، واژهٔ خاص است به معنای رفتار و حالت و در اصطلاح دینی به رفتار و گفتار پیشوایان معصوم علیهم‌السلام اطلاق می‌گردد و آنچه در این نوشتار از سیره مد نظر است، ذکر خاص بعد از عام است که به دلیل اهمیت بعد از عام قرار گرفته است.

بر این اساس، منظور از سبک و سیرهٔ تربیتی امام رضا علیه‌السلام روش‌ها و شیوه‌هایی از آن حضرت است که با تکیه بر مبانی اعتقادی و نظام ارزشی اسلام توانسته است استعدادهای نهفتهٔ افراد جامعه در تمام ابعاد موجود را هماهنگ پرورش دهد و شکوفا سازد و برای تثبیت فضایل اخلاقی و از بین بردن رذایل اخلاقی حرکت دهد.

امام رضا علیه‌السلام با توجه به مقتضیات زمان افزون بر روش‌های عام تربیتی که سایر

پیشوایان و مربیان در تربیت اخلاقی افراد جامعه استفاده می‌کنند، روش‌هایی را در سبک و سیرۀ تربیتی خود استفاده کرد که می‌توان این روش‌ها را به روش‌های شناختی و رفتاری تقسیم‌بندی کرد. این پژوهش در صدد است با روش توصیفی تحلیلی دربارۀ سبک و سیرۀ تربیتی امام رضا علیه‌السلام به سؤالات ذیل پاسخ دهد:

۱. روش‌های شناختی در سبک و سیرۀ امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه کدام‌اند؟

۲. روش‌های رفتاری در سبک وسیرۀ امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه کدام‌اند؟

دربارۀ پیشینۀ این تحقیق تاکنون اندیشمندان علوم اسلامی به دلیل اهمیت بسیار زیاد تلاش‌های فراوانی کرده‌اند و آثار فراوانی را به نگارش درآورده‌اند. از جمله کتاب سبک زندگی: منشور زندگی در منظر امام رضا علیه‌السلام(پورامینی ،۱۳۹۳)، سیرۀ اخلاقی و سیاسی امام رضا علیه‌السلام در سبک زندگی اسلامی (سلیمان گلی،۱۳۹۷)، نگرشی بر سبک زندگی از منظر امام رضا علیه‌السلام (حسین زاده،۱۳۹۷) و مقالۀ دلالت‌های بنیادین سیاست‌گذاری تربیتی برگرفته از قول و سیرۀ رضوی (عصاره نژاد دزفولی و فرخی، ۱۳۹۹)، نویسندگان در این مقاله به دلالت‌های تربیتی مانند جهت‌دهی به استعدادها و گرایش‌های متربی در فرایند تربیت، سیاست‌گذاری در برابر الگوهای اخلاقی و رفتاری متربی، تأثیر متقابل علم و عمل در سیاست گذاری تربیتی و ... پرداخته است. مقاله روش‌های تربیتی فرهنگ‌سازی اقامۀ نماز در سیرۀ رضوی(سبحانی یامجی ،۱۳۹۸)، نویسنده در این مقاله روش‌های نهادینه‌سازی نماز در جامعه را بررسی کرده است. مقالل بازشناسی آموزه‌های تربیتی امام رضا علیه‌السلام و کاربست آن در عصر حاضر (میرزا محمدی و همکاران، ۱۳۹۶)، نویسندگان در این مقاله، کاربست‌های تربیت اخلاقی، تربیت اعتقادی، تربیت عاطفی و تربیت اجتماعی را مورد بررسی قرارداده است و مقاله سبک تربیتی امام رضا علیه‌السلام در تربیت کودکان (شریفی و لطفی قادیکلائی،۱۳۹۶) در این مقاله به روش های تربیت کودکان در سیرۀ امام رضا علیه‌السلام در قبل و بعد از تولد پرداخته شده است. مقالۀ اصول و روش‌های تربیت با نگرش به اراده و اختیار انسان در سیرۀ رضوی (زین آبادی و عدلی، ۱۳۹۶)، مقالۀ روش‌های تربیتی اخلاق در سیرۀ امام رضا علیه‌السلام(نجفی و همکاران،۱۳۹۳). مقالۀ تربیت عقلانی بر مبنای سخنان

امـام رضـا ﷺ(بهشـتی و همـکاران، ۱۳۹۲). بـا تأمـل در پژوهش‌هـای صورت گرفتـه درخصوص سـبک تربیتـی امـام رضـا ﷺ ایـن نکتـه مشـهود اسـت کـه عمدتـاً بـه روش‌هـای عـام تربیتـی امـام ﷺ پرداخته‌انـد کـه اختصـاص بـه امـام رضـا ﷺ نـدارد و بـرای تمامـی پیشـوایان معصـوم ﷺ و مربیـان کاربـرد دارد؛ ولـی بـه نظـر می‌رسـد ایـن مقالـه اولیـن اثـری اسـت کـه بـا توجـه بـه شـرایط فرهنگـی، اجتماعـی و سیاسـی عصـر امـام ﷺ، روش‌هـای بنیـادی و اختصاصـی امـام رضـا ﷺ در تربیـت اخلاقـی افـراد جامعـه را در ابعـاد معرفتـی و رفتـاری مـورد توجـه قـرار داده اسـت. نگارنـده در ایـن مقالـه نخسـت مبانـی اخـلاق یعنـی آمـوزش باورهـا و جهان‌بینـی و مواجهـه بـا فرقه‌هـای انحرافـی را بررسـی کـرده و پـس از آن بـه روش‌هـای رفتـاری مبتنـی بـر باورهـا و جهان‌بینـی پرداختـه اسـت.

۲. مفهوم شناسی

۲-۱. تربیت اخلاقی

دربـارۀ تربیـت اخلاقـی هرچنـد تعریف‌هـای مختلفـی از سـوی عالمـان مسـلمان ارائـه شـده اسـت؛ ولـی بـه نظـر می‌رسـد کـه تربیـت اخلاقـی عبـارت اسـت از چگونگـی بـه کارگیـری و پـرورش اسـتعدادها و قـوای درونـی بـرای توسـعه و تثبیـت رفتـار هـای پسـندیده اخلاقـی بـه منظـور رسـیدن بـه کمـالات اخلاقـی و دوری و از بیـن بـردن رذایـل اخلاقـی.

۲-۲. جامعه

«جامعـه» در لغـت بـه معنـای علاقـه، بسـتگی، ارتباط(جـر،۱۳٦۷، ج۱: ۷۱٤) گـرد آورنـده، تـودۀ مردم(عمیـد، ۱۳۹۰: ۳۹۲) و در اصطـلاح عبـارت اسـت از مجموعـه‌ای از افـراد انسـانی کـه بـا نظامـات و سـنن و آداب و قوانیـن خـاص بـه یکدیگـر پیونـد خـورده و زندگـی دسـته جمعی دارنـد، جامعـه را تشـکیل می‌دهند(مطهـری،۱۳۸٤، ج۲ : ۳۳۱).

۲-۳. سیره

کلمه «سیره» اسم مصدر از مادهٔ سیر و بر وزن فعله است که در زبان عربی بر نوع دلالت می‌کند. برای مثال «جَلسه» به معنای نشستن، ولی «جِلسه» به معنای سبک و نوع نشستن است؛ بنابراین «سیر» یعنی رفتار ولی «سیره» یعنی نوع و سبک رفتار (مرکز اطلاعات و مدارک اسلامی،۱۳۹۲: ٤٩٤) و در اصطلاح به معنای استمرار روش و شیوهٔ مستمر عملی در میان مردم بر انجام کاری یا ترک عملی(همان).

۳. روش‌های شناختی امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه

منظور از روش‌های شناختی، روش‌هایی است که امام علیه‌السلام می‌خواهد آگاهی‌ها و اطلاعات لازم برای مسائل اخلاقی به متربیان بدهد تا آنان با آگاهی و شناخت بیشتری رذایل اخلاقی را ترک و به فضایل اخلاقی گرایش پیدا کنند. مهم‌ترین آن‌ها عبارت است:

۳-۱. آموزش باورها و جهان‌بینی اسلامی به عنوان بنیان‌های اخلاق و تربیت اخلاقی

اخلاق و تربیت اخلاقی زمانی در جامعه پایدار خواهد بود که بنیان‌های آن در روح و جان متربی ریشه دوانیده باشد؛ در غیر این صورت ارزش‌های اخلاقی و آموزش آن‌ها در متربیان سطحی و ناپایدار خواهد بود. به نظر می‌رسد مهم‌ترین بنیان‌های اخلاق و تربیت اخلاقی، توحید و خداباوری، معادباوری و اعتقاد با رسالت و امامت باشد که با آموزش و تقویت آن‌ها، میزان پایبندی افراد به فضایل اخلاقی و دوری از رذایل اخلاقی بیشتر خواهد بود. به همین دلیل امام علی بن موسی الرضا علیه‌السلام، اهمیت زیادی به آموزش بنیان‌های اخلاق و تربیت اخلاقی قائل بودند، کوشش می‌کردند که در فرصت‌های مقتضی باورها و جهان‌بینی اسلامی به ویژه توحید و یکتاپرستی را که زیربنای اخلاق و تربیت اخلاقی اسلامی است به متربیان افراد جامعه آموزش دهند. حضرت تلاش می‌کرد مسئله توحید را با استدلال و با استفاده از مبادی عقلی و فلسفی برای افراد جامعه اثبات کند(ر.ک: ابن

بابویه،۱۳۸۸: ٤٥٠ به بعد). در این‌جا برای اختصار به یک نمونه اشاره می‌شود: بزنطی نقل می‌کند: مردی از ماوراء النهر بلخ خدمت امام رضا علیه‌السلام آمد و گفت از شما سؤالی دارم اگر جواب دهید به امامت‌تان معتقد خواهم شد، حضرت فرمود: از هرچه می‌خواهی بپرس. گفت: مرا از خدایت خبر بده، در کجا بوده و چطور بوده و بر چه چیز تکیه کرده است؟

حضرت فرمود: «انّ اللّه اَیّنَ الأَینَ بلاأینٍ و کَیّفَ الکَیفَ بلا کیفٍ و کان اعتمادُه علی قدرته؛ خداوند به وجود آوردنده مکان است بی آنکه مکانی داشته باشد و به وجود آورنده کیفیت است بی آنکه کیفیتی داشته باشد و اعتمادش بر قدرتش باشد، (خدا لامکان است، مکان از عوارض جسم است، خدا جسم نیست، کیفیت، مخلوق خداست، لازمه‌اش محدود بودن است، خدا بی‌انتهاست، خدا بر قدرت خود ایستاده، هستی را از جایی دریافت نکرده است).

آن مرد چون این جواب را شنید، برخاست، سر مبارك امام علیه‌السلام را بوسید و گفت:

«اشهد ان لا اله الا الله و ان محمداً رسول الله و ان علیا وصی رسول الله والقیّمُ بعده بما أَقام به رسول الله و انّکم الائمة الصادقون و انك الخلف بعدهم»(کلینی، ١٣٦٥، ج١: ٨٨).

ظاهراً آن مرد از فلاسفه بوده و از جواب امام علیه‌السلام پی به دانایی و امامت آن حضرت برده است. بدین‌سان امام به وی کمك کرد تا شناخت و معرفت را در قلبش زنده گرداند و مسلمان شود. دربارهٔ باور به معاد و قیامت احادیث فراوانی از امام علیه‌السلام وارد شده است که برای اختصار به مناظره امام علیه‌السلام با یکی از منکران معاد به اختصار اشاره می گردد:

یکی از منکران معاد، برای مناظره نزد امام رضا علیه‌السلام آمد؛ گروهی در محضر آن حضرت بودند پس از بحث و گفت‌وگوی بسیار حضرت به او فرمود: شما معتقدید روز رستاخیزی در کار نیست و سرنوشت انسان با مرگ برای همیشه خاتمه یافته و نابود می‌شود و کیفر و پاداشی در رابطه با اعمال نیک و بد وجود ندارد؛ اگر حق با شما باشد که چنین نیست، در این صورت ما و شما یکسان و برابریم و نماز و روزه، عقیده و ایمان ما به ما ضرر و زیانی

نمی‌رساند؛ ولی اگر حق با ما باشد که چنین است، در این صورت ما رستگار و سعادتمند می‌شویم؛ اما شما زیانکار شده، هلاک خواهید شد. آن مرد ملحد و منکر خدا پس از این گفت‌وگو مسلمان شد(طبرسی، ۱۴۰۳ق، ج۲: ۱۷۳).

نیز دربارهٔ اثبات رسالت و نبوت سخنان فروانی از امام ﷺ وارد شده است(ر.ک: ابن بابویه، ۱۳۶۳، ج۲: ۱۷۶؛ مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج۷۵: ۳۳۰) که مشهورترین آن‌ها حدیث سلسلة الذهب است. آن حضرت در این حدیث با بیان سلسلهٔ سند روایت که متضمن نام بردن پدران و اجداد خود بود، مسئلهٔ توحید و ولایت را حکیمانه با هم پیوند می‌دهد و آن را به عنوان زیر بنای اخلاق و تربیت اخلاقی که به منزلهٔ نجات از عذاب الهی است، معرفی می‌کند.

۳-۲. مواجهه با فرقه‌های انحرافی

به نظر می‌رسد یکی از موانع تربیت و هدایت افراد جامعه، وجود افکار و اندیشه‌های انحرافی باشد که هرکدام از آن‌ها در صدد ترویج و اندیشه‌های مسموم و غلط خود به افراد جامعه هستند و انتظار دارند که افراد جامعه، رفتارها، ارزش‌ها و اخلاق و اخلاقیات را بر اساس باورها و اندیشه‌های انحرافی آنان تنظیم کنند. عصر امام رضا ﷺ در واقع چنین بود. فرقه‌های انحرافی چون واقفیه، زیدیه، مصوفه، مجبره، معتزله، خوارج و نهضت ترجمه با رویکردهای گوناگون مشغول فعالیت بودند و برای تبلیغ و ترویج اندیشه‌های غلط خود می‌کوشیدند و مشکلات اساسی در تربیت و هدایت افراد جامعه ایجاد کرده می‌کردند. امام ﷺ با روش‌های مختلف همانند مواجههٔ مستقیم از طریق مناظره‌ها، مکتوبات حدیثی(مکاتبات، پیام‌ها وپاسخ نامه‌ها و سؤالات)، پرورش نخبگان و افراد مورد اعتمادی چون یونس بن عبدالرحمان و حسین بن سعید اهوازی، فضل بن شاذان، زکریا بن آدم و... و تغییر رویکرد از نقلی به عقلی و فلسفی و کاربرد مبادی عقلی در احادیث و مناظره‌ها توانست با افکار و اندیشه‌های انحرافی مقابله کند تا راه را برای اصلاح و تربیت افراد جامعه هموار سازد.

در برابر جبرگرایی به دلیل عقیده‌های فاسدشان و انفعال در قبال ظلم و سازش با ظالم و تن دادن به زندگی با ذلّت جبریه موضع سر سخت می‌گرفت و می‌فرمود: «کسانی که جبری هستند به آن‌ها زکات و صدقات ندهید و شهادتش را نپذیرید»(ابن بابویه، ۱۳۸۸ :۳۶۲). در کلامی دیگر می‌فرماید: هر کس قائل به جبر و تشبیه باشد (مشبهه) کافر و مشرک است ما در دنیا و آخرت از او بیزاریم(همان: ۳۶۴).

واقفیه فرقه‌ای انحرافی بودند که شهادت امام کاظم ﷺ را نپذیرفتند و منکر امامت امام رضا ﷺ شدند. حضرت با فرقه واقفیه برخورد شدید داشتند و در موارد متعددی آن‌ها را ملعون، زندیق، مشرک و کافر خواندند و مردم را به شدت از همنشینی و مصاحبت با این گروه برحذر داشتند(ر.ک: مجلسی،۱۴۰۳ق، ج۴۸: ۲۶۳).

غلات، فرقه‌هایی از شیعه هستند که دربارۀ ائمه خود گزافه‌گویی کردند و قائل به خدایی ایشان یا حلول جوهر نورانی الهی در ائمه و پیروان‌شان شدند. در زمان امام رضا ﷺ گروهی از غلات دربارۀ پیامبر ﷺ و ائمه اطهار ﷺ از حد خارج می‌شدند و آنان را بالاتر و فراتر از حق و مقام خود تصور می‌کردند؛ چنانکه یونس بن‌ظبیان از پیروان ابوالخطاب (بنیان‌گذار فرقه غالی خطابیه) قائل به الوهیّت امام رضا ﷺ بود و چون این سخن و اعتقاد او به اطلاع امام ﷺ رسید، بسیار خشمگین شد و او را نفرین کرد(طوسی، ۱۳۸۴: ۳۶۳؛ مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج۲۵: ۲۶۴).

برخی غلات نیز ائمه ﷺ را انسان‌هایی فوق بشری و غیر طبیعی می‌دانستند که خداوند کار جهان، اعم از خلق و رزق را به آنان تفویض کرده است و آنان را به این سبب، مفوّضه نامیده‌اند(نوبختی، ۱۳۵۵: ۸۴). برخی مفوّضه نیز ائمه ﷺ را پیامبرانی می‌دانستند که بر آنان وحی نازل می‌شود، لکن امام رضا ﷺ در سخنان خود، چنین اعتقاداتی را قاطعانه نفی کرد(ر.ک: ابن شهر آشوب، بی تا، ج۴: ۳۴۸).

امام رضا ﷺ همچون پدران خود، با اندیشه غلو سخت مبارزه کرد و از غلات بیزاری جست تا جامعۀ شیعه به سبب عقاید باطل آنان، آسیب نبیند و چهرۀ تشیع خدشه‌دار نشود.

۳-۳. مواجهه با نهضت ترجمه

نهضت ترجمه هرچند از زمان امویان شروع شد؛ ولی در عصر عباسیان به ویژه در زمان هارون و مأمون به اوج خود رسید. در این دوره بود که مترجمان متعصب و سرسخت از مذاهب دیگر مانند زردتشتی، صائبی برهمن‌های هندو و رومیان با ترجمه آثار بیگانگان درصدد نشر افکار مسموم خود و القای آن به جوانان و افراد ساده دل در جامعه اسلامی بودند.

به نظر می‌رسد با مروری بر احادیث، سخنان و سیرهٔ امام رضا ﷺ در می‌یابیم که حضرت اولین امامی است که به مقتضای زمان در مواجه با معتزله و نهضت ترجمه، در بیان مسائل دینی از نقل به عقلی و مبادی عقلی تغییر رویکرد داده و مسائل و موضوعات دینی را با رویکردی عقلی بیان کرده و معیار شناخت را عقل قرار داده است، نه حس و نقل بدون درایت، چنانکه در برتری عقل بر حواس می‌فرماید: «و اعلم أنّ ما أوجدتک الحواسّ فهو معنی مدرک للحواسّ و کلّ حاسّة تدلّ علی ما جعل الله عزّ و جل لها فی إدرکها و الفهم من القلب بجمیع ذلک کلّه»(عطاردی، ۱٤۱۳ق ،ج۲: ۹۰)؛ بدان که آنچه را حواس تو در می‌یابد، همان معنایی است که برای حواس درک کردنی است و هر حسی نشان از آن چیزی دارد که خداوند بزرگ در حیطه درک آن قرار داده است؛ ولی اگر فهم به وسیله قلب باشد، همه فهمیدنی‌ها را در بر می‌گیرد. وی در نقل و فهم احادیث، همگان را از بسندگی به نقل و روایت عاری از درایت نهی کرده است چنانکه می‌فرماید: «کونوا دُراةً ولا تکونوا رواةً؛ حدیث تعرفون فقهَه خیرٌ مِن الفٍ ترووونه»(کلینی،۱۳٦٤، ج ۱: ٤۷)؛ اهل فهم حدیث باشید نه فقط روایتگر آن؛ حدیثی که با فقه و درایت آن آشنا باشید از هزار حدیثی که آن را بدون درایت روایت می‌کنید بهتر است. در مناظره‌ها نیز با پیروان فرق و مذاهب و مخالفان گوناگون با استدلال‌های عقلی و برخوردهای منطقی، توانست بسیاری از منحرفان و گمراهان را هدایت و دشمنانی چون خوارج را رام کند (ر.ک: راوندی،۱٤۰۹ق: ۲٤٥).

۳-٤. آشنا کردن متربیان با آموزه‌های اخلاقی

امام رضا ﷺ در تربیت اخلاقی افراد جامعه به آشنا کردن متربیان با آموزه‌های اخلاقی اهتمام ویژه‌ای داشتند و این مسئله در سبک تربیتی حضرت گاهی در تعریف مفاهیم اخلاقی، آثار و پیامدهای آن‌ها بود؛ چنانکه در نامه‌ای به عبدالعظیم حسنی ﷺ که در آن زمان در ری زندگی می‌کرد در نامه‌ای به شیعیان سفارش می‌کند که نسبت به یکدیگر صادق و امانتدار باشند و از تفرقه و جدایی بپرهیزند و به دیدن یکدیگر بروند. آبروی یکدیگر را نریزند و یکدیگر را تخریب نکنند. وی در ادامه نامه می‌نویسد: خدا شیعیان را می‌بخشد جز سه گروه؛ شیعه ای که مشرک شود، یا اینکه یکی از شیعیان ما را برنجاند یا اینکه در دلش بدخواه و کینه‌ای داشته باشد»(ر.ک: مفید،۱٤۱۳ق: ۲٤۱).

و گاهی نیز در قالب بیان داستان‌های اخلاقی بود چنانکه در داستانی دربارهٔ همنشین بد در خطاب به یکی از شاگردانش که با افراد بد همنشین بود، می‌فرماید: «....آیا به این داستان آگاهی نداری که شخصی از یاران حضرت موسی ﷺ بود، ولی پدرش از یاران فرعون بود، هنگامی که سپاه فرعون به سپاه موسی رسید، او نزد پدر رفت تا او را موعظه کند و به سپاه موسی ملحق سازد؛ ولی پدر سخن او را رد می‌کرد، همچنان با هم ستیز می‌کردند که ناگهان بلای غرق شدن فرعونیان فرا رسید و آن پسر نیز همراه پدر غرق شد. وقتی این خبر به موسی ﷺ رسید، موسی گفت: «او در رحمت خداست، ولی چون عذاب فرود آید، از آن کس که نزدیک گنهکار است دفاعی نشود»(کلینی،۱۳٦۵، ج۳: ۳۷٤-۳۷۵).

۳-۵. ایجاد فضای مساعد تربیتی در جامعه

محیط مساعد تربیتی برای تربیت همه جانبه لازم است. اگر جامعه اصلاح نشود، تلاش مربیان به نتیجه مطلوب نمی‌رسد. جامعهٔ فاسد، افراد را به فساد می‌کشاند یک نسل مطهّر، نیازمند یک فضای سالم است تا بتواند در آن رشد کند. امام رضا ﷺ در زمان خود با وجود حکّامی چون مأمون، در سبک تربیتی خود تلاش کرد با رفتار و گفتار خود، چنین فضایی را

در جامعه برای نشر فرهنگ اسلام و گسترش فضایل اخلاقی به وجود آورد. آموزش و ترویج فرایض الهی از راه‌های تعالی و رشد معنویت و تثبیت فضایل اخلاقی در جامعه است. مهم‌ترین آن‌ها فریضه الهی نماز است. بنا بر فرموده قرآن کریم، «إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَىٰ عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ»(عنکبوت، ٤٥)؛ نماز بازدارنده ازفحشا و منکرات است. امام رضا علیه‌السلام در سبک تربیتی خود تلاش می‌کرد با گفتار و رفتار خویش فرهنگ نمازخوانی را گسترش دهد:

از منظر امام رضا علیه‌السلام هیچ عملی برتر و ارزشمندتر از نماز نیست، چرا که بهترین و برترین راه برای رسیدن به قرب الهی است. امام رضا علیه‌السلام همواره می‌فرمود: «الصّلاة قربان کل تقیٍّ»(ابن بابویه، ۱۳۸۵، ج۱ : ۲۱۰)؛ نماز هر انسان پارسایی را به خداوند نزدیک می‌کند. به همین دلیل آن حضرت به ابراهیم بن موسی فرمود: «لاتؤخرنّ الصّلوة عن اوّل وقتها الی آخر وقتها من غیر علّةٍ علیک، ابدأ باوّل الوقت»(مجلسی،۱٤۰۳ ق، ج٤۹: ٤۹)؛ انجام نماز را بدون علت از اول وقت آن تأخیر نینداز. همیشه در اول وقت آن شروع کن!

امام علیه‌السلام خود نیز چنین بود و به هیچ قیمتی فضیلت نماز اول وقت را از دست نمی‌داد حتی در مهم‌ترین جلسات سیاسی و علمی به نماز اول وقت اهمیت می‌داد. روایت زیر نشانگر این واقعیت است:

«روزی ایشان با بزرگان ادیان مختلف مناظره داشتند و سخنان زیادی بین امام علیه‌السلام و حاضران رد و بدل می‌شد، جمعیت زیادی در آن مجلس حاضر بودند. زمانی که ظهر شد امام علیه‌السلام فرمودند: وقت نماز است. یکی از حاضران که عمران نام داشت گفت: سرورم سخنانمان را قطع نکن که دلم آزرده می‌شود شاید اگر سخنانتان را ادامه دهی مسلمان شوم. ایشان فرمودند نماز می‌خوانیم و برمی‌گردیم. امام برخاستند و نماز خواندند»(ابن بابویه، ۱۳۸۸: ٤۳۸؛ مجلسی، ۱٤۰۳ق، ج٤۹: ۱۷۳).

با توجه به این روایت که در کتاب‌های معتبر روایی و تاریخی آمده است، حضرت برای اقامه نماز در اول وقت هیچ گونه عذری را برای افراد عادی و مسئولین حکومت اسلامی باقی نمی‌گذارد و پیروان آن حضرت نباید از این حقیقت چشم پوشی کنند و به بهانه‌های مختلف آن را سهل بشمارند.

۴. روش‌های رفتاری امام رضا ﷺ در تربیت اخلاقی افراد جامعه

روش‌هـای رفتـاری، روش‌هایـی اسـت کـه مسـتقیم بـا رفتـار متربـی سـر و کار دارد و مربـی می‌خواهـد بـا اسـتفاده از ایـن روش‌هـا، ضمـن تغییـر و اصـلاح رفتارهـای نامناسـب، رفتارهـای مطلـوب را در وی ایجـاد و تثبیـت کنـد. امـام رضـا ﷺ بـا اسـتفاده از ایـن روش‌هـا توانسـت بـه تربیـت اخلاقـی متربیـان بپـردازد کـه مهم‌تریـن آن‌هـا عبـارت اسـت از:

٤-١. پذیرش ولایت‌عهدی

یکـی از مهم‌تریـن فصـل زندگـی پـر برکـت امـام رضـا ﷺ جریـان ولایت‌عهـدی آن حضـرت اسـت. از مهم‌تریـن دلایـل واگـذاری ولایت‌عهـدی بـه امـام رضـا ﷺ از سـوی مأمـون عباسـی، مشـروعیت بخشـیدن بـه خلافـت عباسـی، کنتـرل و محـدود کـردن امـام ﷺ، کاسـتن از منزلت امـام، اسـتفاده از قـدرت یـاران امام، فـرو نشـاندن نهضت‌هـا و...(ر.ک: جعفریـان،۱۳۸۷: ٤۳۳-٤۳۵) بـود. ولـی امـام ﷺ به‌رغـم امتنـاع شـدید از پذیـرش آن (عطـاردی،۱٤۱۳ق،ج۲: ۳۱۳) بـه دلیـل حفـظ جـان خـود و شـیعیان و تبدیـل تهدیـدات بـه فرصت‌هـا آن را مشـروط می‌پذیـرد کـه ایـن پذیـرش دارای آثـار و برکاتـی بـود. مهم‌تریـن آن‌هـا ایـن بـود کـه حضـرت توانسـت در ایـن مـدت ۷۰ سـال فرهنـگ و فضایـل اهـل بیـت ﷺ را کـه تـا آن زمـان بـه صـورت مخفـی و تقیه انجـام مـی شـد بـه صـورت رسـمی تبلیـغ و بـه جهانیـان برسـاند و نیـز توانسـت در ایـن فرصت به تربیـت و هدایـت یـاران و شـیعیان و نیـز بـه پـرورش نخبـگان و افـراد مـورد اعتمـادی چـون فضل بـن شـاذان، یونـس بـن عبـد ارحمـن، محمدبـن اسـماعیل بـن بزیـغ، زکریابـن آدم و... بپـردازد کـه هـر کـدام از آن‌هـا معلمانـی بودنـد کـه بـه تربیـت و هدایـت افـراد جامعـه و ترویـج فرهنـگ اهـل بیـت ﷺ مـی پرداختنـد تـا آن‌جـا کـه امـام ﷺ بـه ایـن عالمـان تأکیـد می‌کردنـد کـه در میـان بسـتگان خـود بماننـد و بـه هدایـت و تربیـت آن‌هـا بپردازنـد حتـی اگـر بسـتگان آن‌هـا از سـفها باشـند. از زکریـا بـن آدم روایـت شـده: «بـه امـام رضـا ﷺ گفتـم: مـن می‌خواهـم فامیلـم را رهـا کنـم؛ زیـرا بیـن آن‌هـا افـراد سـفیه زیاد شـده اسـت. حضـرت فرمـود: ایـن کار را نکـن؛ زیرا بـه وسـیلهٔ تـو بـلا از آن‌هـا دفـع می‌شـود همـان گونـه کـه به خاطـر ابـی الحسـن الکاظـم ﷺ بلا

از مـردم بغـداد دفـع می‌شود»(کشـی،۱۳۸۲: ٤٩٦؛ مفیـد،١٤١٣ق: ٤٩٦؛ عطـاردی،١٤١٣ق، ج٢ : ٤٣٥).

٤-٢. سفر به مراکز علمی

یکـی از مهم‌تریـن اقدامـات امـام رضـا علیه‌السلام سـفر بـه شـهرهای مختلـف و مراکـز علمـی وقـت از جملـه بصره، کوفـه، مـرو، نیشـابور و شـهرهای مختلـف ایـران در طـول سـفر بـه مـرو بـود. بـه نظـر می‌رسـد سـفرهای علمـی امـام علیه‌السلام از دو جهـت در تربیـت اخلاقـی افـراد تأثیرگـذار بود؛ نخسـت اینکـه شـهرهای بصره، کوفـه، بغـداد مرکـز اندیشـه‌های انحرافـی آن عصـر بـود بـا مناظره‌هـا، طـرح مباحـث علمـی و بـروز کرامـات در نگـرش صحیـح مسـلمانان و تربیـت اخلاقـی آنـان تأثیـر گذاشـت. دیگـر اینکـه حـوادث و معجزاتـی کـه در مسـیر راه از مدینـه تـا خراسـان و در خـود خراسـان از آن حضـرت دیـده شـد، پایـگاه مردمـی آن حضـرت را رفیـع و موقعیّت خاندان رسـالت را در نظـر مـردم، بسـیار بـالا مـی بـرد و بـر اخـلاق و رفتـار مـردم بیشـتر تأثیـر می‌گذاشـت.

٤-٣. مناظره‌ها

یکـی از روش‌هـای تربیتـی امـام رضـا علیه‌السلام، مناظـره یـا بحـث آزاد اسـت. بـا بررسـی زندگانـی علـی بـن موسـی الرضـا علیه‌السلام می‌تـوان یافـت کـه بیشـتر مناظره‌هـای آن حضـرت در دوران مأمـون عباسـی توسـط وی صـورت گرفتـه اسـت. از ویژگی‌هـای مناظره‌هـای امـام رضـا علیه‌السلام، اسـتفاده از اصـول عقلانـی و منطقـی مبتنـی بـر اخـلاق بـوده اسـت. بـر اسـاس همیـن ویژگـی بـود کـه حضـرت شـخصیت طـرف مقابـل را گرامـی داشـته و از هرگونـه رفتـار و گفتـار توهیـن آمیـزی کـه موجـب بی‌احترامـی و کوچـک شـمردن شـخصیت وی گـردد، اجتنـاب می‌ورزیـد تـا بدیـن وسـیله بتوانـد توجـه طـرف مقابـل را به خود جلـب و رفتـار او را اصـلاح کند. چنیـن رفتاری آنچنـان تأثیرگـذار بـود کـه آنـان را وا مـی‌دارد رو بـه قبلـه افتـاده و اسـلام بیاورنـد یـا از عقایـد خـود توبـه کننـد. چنانکـه راوی مـی گویـد علـی بـن محمـد بـن جهـم در پایـان مناظـره بـا حضـرت رضـا علیه‌السلام می‌گویـد: «یـا بـن رسـول اللـه! مـن توبـه می‌کنـم بـه خـدای عزوجـل کـه بعـد از ایـن

دربارۀ انبیای او سخن نگویم مگر به آنچه توگفتی»(ابن بابویه، ۱۳۸۹، ج۱ :۳۹٦) یا رأس الجالوت، نیز خطاب به حضرت گفت: «به خدا قسم ای پسر محمد، اگر ریاستی که بر تمام یهود پیدا کرده‌ام مانع نمی‌شد، دستور تو را پیروی می‌کردم. به خدایی که تورات را بر موسی و زبور را بر داود نازل کرده، کسی را ندیده‌ام تورات و انجیل را بهتر از تو تلاوت و بهتر و شیرین‌تر از تو تفسیر کند»(مجلسی،۱٤۰۳ق، ج۷۸: ٤۹؛ قطب راوندی،۱٤۰۹ق :۲۰٤ - ۲۰٦).

٤-٤. الگودهی

الگو به معنای سرمشق، مقتدا، اسوه، قدوه و...است(عمید، ۱۳۹۰: ۱۷۹). در اصطلاح، مدلی است بیرونی که بر اساس تربیت‌پذیری و الگوگیری بر رفتار فرد (متربی) تأثیر می‌گذارد و او را جذب می‌کند(ملکوتی فر،۱۳۸۸: ۱۳۷). امام رضا علیه‌السلام همانند دیگر پیشوایان معصوم علیهم‌السلام نمونۀ بارز اسوۀ حسنه بود. خصوصیات اخلاقی و زهد و تقوای آن حضرت به گونه‌ای بود که حتی دشمنان خویش را نیز شیفته و مجذوب خود کرده بود. با مردم در نهایت ادب تواضع و مهربانی رفتار می‌کرد و هیچ گاه خود را از مردم جدا نمی‌نمود.

ابراهیم بن عباس می گوید: «هیچ گاه ندیدم که امام رضا علیه‌السلام در سخن بر کسی جفا ورزد و نیز ندیدیم که سخن کسی را پیش از تمام شدن، قطع کند. هرگز نیازمندی را که می‌توانست نیازش را برآورده سازد رد نمی‌کرد. در حضور دیگری پایش را دراز نمی‌کرد. هرگز ندیدیم به کسی از خدمتکاران و غلامان‌شان بدگویی کند. خندۀ او قهقهه نبود بلکه تبسم بود. چون سفرۀ غذا به میان می‌آمد همۀ افراد خانه حتی دربان را نیز بر سر سفرۀ خویش می‌نشاند و آنان همراه با امام علیه‌السلام غذا می‌خوردند. شب‌ها کم می‌خوابید و بیشتر بیدار بود و بسیاری از شب‌ها تا صبح بیدار می‌ماند و به عبادت می‌گذراند. بسیار روزه می‌داشت و روزۀ سه روز در هر ماه را ترک نمی‌کرد.... کار خیر و انفاق پنهان بسیار داشت و بیشتر در شب‌های تاریک مخفیانه به فقرا کمک می‌کرد»(ابن بابویه،۱۳٦۳، ج ۱: ۱۸٤).

محمدبـن ابـی عیـاد می‌گویـد: «فـرش آن حضـرت در تابسـتان حصیـر و در زمسـتان پـلاس (گلیـم) بـود. لبـاس او در خانـه درشـت و خشـن بـود، امـا هنگامی کـه در مجالس عمومی شـرکت مـی کـرد (لبـاس هـای خـوب و متعـارف مـی پوشـید) و خـود را می‌آراسـت»(همان، ج۲: ۱۷۸).

مـردی از اهالـی بلـخ می‌گویـد: «در سـفر خراسـان بـا امـام رضـا ﷺ همـراه بـودم. روزی سـفره گسـترده بودنـد و امـام ﷺ همـه خدمتگـزاران حتـی سـیاهان را بـر آن سـفره نشـاند تـا همـراه ایشـان غـذا بخورنـد. مـن بـه امـام ﷺ عـرض کـردم: فدایـت شـوم بهتـر اسـت اینـان بر سـفره‌ای جداگانـه بنشـینند. امـام فرمـود: سـاکت بـاش، پـروردگار همـه یکـی اسـت. پـدر و مـادر همـه یکـی اسـت و پـاداش هـم بـه اعمـال اسـت»(کلینی،۱۳۶۳، ج۸: ۲۹۸).

یاسـر، خـادم حضـرت می‌گویـد: «امـام رضـا ﷺ بـه مـا فرمـوده بود اگـر بالای سـرتان ایسـتادم (و شـما را بـرای کاری طلبیـدم) و شـما مشـغول غـذا خـوردن بودیـد بـر نخیزیـد تـا غذایتـان تمـام شـود. بـه همیـن دلیـل بسـیار اتفـاق می‌افتـاد کـه امـام ﷺ مـا را صـدا می‌کـرد و در پاسـخ او می‌گفتنـد: بـه غـذا خـوردن مشـغول‌اند و آن گرامـی می‌فرمـود: بگذاریـد غذایشـان تمـام شـود»(همان، ج٦: ۲۹۸).

٤-٥. تشویق وتنبیه

تشـویق و تنبیـه بـه عنـوان عوامـل و حرک‌هـای مهـم در تربیـت فـرد و جامعـه مـورد تأییـد عقـل بـوده و دیـن اسـلام بـه آن عنایـت ویـژه دارد و در قـرآن کریـم آیـات بسـیاری دربارهٔ تشـویق و تنبیه وجـود دارد کـه بیانگـر اهمیـت آن در قـرآن اسـت و ایـن روش تربیتـی در سـیرهٔ رضـوی هماننـد دیگـر پیشـوایان معصـوم ﷺ در تربیـت اخلاقـی افـراد مـورد توجـه بـوده اسـت.

امـام رضـا ﷺ مـی فرماینـد: «روزی حضـرت موسـی بـن جعفـر ﷺ در محضـر پـدرش امـام صـادق ﷺ سـخنی فرمودنـد کـه موجـب شـگفتی، سُـرور و شـادی پـدر شـد. امـام صـادق ﷺ در مقـام تشـویق فرزنـد خـود بـه او فرمودند: «یَـا بُنَـیَّ الْحَمْـدُ لِلَّـهِ الَّـذِی جَعَلَـکَ خَلَفـاً مِـنَ الآبَـاءِ وَ سُـرُوراً مِـنَ الْأَبْنَـاءِ وَ عِوَضـاً عَـنِ الْأَصْدِقَـاءِ»؛ ای فرزنـدم! سـپاس خـدای را کـه تـو را جانشـین و

خلـف پـدران و مایـه سـرور و بهجـت فرزنـدان و جانشـین دوسـتان قـرار داد(ابـن بابویـه، ۱۳۶۳، ج ۲: ۱۲۷). یعنـی فرزنـدم، تـو بـا ایـن شایسـتگی و لیاقتـی کـه از خـود نشـان می‌دهـی، هـم بهتریـن خلـف و جانشـین پـدر هسـتی و هـم بهتریـن فرزنـد و مایـهٔ روشـنی چشـم پـدر و هـم بهتریـن یـار و مونـس پـدر و بـه جـای دوسـتان او هسـتی. در حقیقـت امـام رضـا علیه‌السلام بـا بیـان ایـن حدیـث می‌خواهنـد تشـویق کلامـی امـام صـادق علیه‌السلام را مـورد توجـه قـرار دهنـد کـه بلافاصلـه بعـد از کلام فرزندشـان مطـرح می‌شـود تـا بـرای مـا الگویـی باشـد و در تشـویق کلامـی فرزندانمـان مـورد اجـرا قـرار دهیـم.

نقـل شـده اسـت جمعـی از شـیعیان، در آن هنـگام کـه امـام رضـا علیه‌السلام در خراسـان بـود، از شـهری بـه خراسـان رفتـه تـا بـه محضـر امـام علیه‌السلام برسـند، این گـروه در عیـن آنکـه شـیعه بودنـد بـه گناهانـی آلـوده بودنـد، آن‌هـا یـک مـاه در خراسـان ماندنـد و هـر روز دو بـار بـه در خانـه امـام رضـا علیه‌السلام می‌آمدنـد ولـی دربـان اجـازهٔ ورود بـه آن‌هـا نمـی‌داد، سـرانجام آن‌هـا توسـط دربـان بـه امـام رضـا علیه‌السلام پیـام دادنـد: «مـا از راه دور آمده‌ایـم اگـر شـما را ملاقـات نکنیـم، روسـیاه خواهیـم شـد و هنـگام مراجعـت بـه وطـن، در نـزد مـردم، شـرمنده و سـر افکنـده می‌گردیـم، بـه مـا اجـازه ملاقـات بـده ...».

دربـان پیـام آن‌هـا را بـه امـام رضا علیه‌السلام رسـانید، امـام اجـازه ورود بـه آن‌هـا داد، آن‌هـا گلـه کردنـد، حضـرت بـه آن‌هـا فرمـود: «اینکـه اجـازه نـدادم، از ایـن رو بـود کـه شـما ادعـا می‌کنیـد شـیعه حضـرت علـی علیه‌السلام هسـتید، ولـی دروغ می‌گوییـد، شـیعهٔ علـی علیه‌السلام، حسـن علیه‌السلام و حسـین علیه‌السلام و سـلمان، ابـوذر، مقـداد و عمـار و... بودنـد، شـما مدعـی هسـتید کـه شـیعهٔ امیرمؤمنـان علیه‌السلام هسـتید ولـی در بیشـتر اعمـال بـا آن حضـرت مخالفـت می‌کنیـد...» آن‌هـا همانـدم اسـتغفار و توبـه حقیقـی کردنـد، امـام علیه‌السلام آن‌هـا بـا آغوشـی بـاز پذیرایـی کـرد و بـا آن‌هـا گـرم گرفـت ...(مجلسـی، ۱۴۰۳ ق، ج۶۸: ۱۵۸-۱۵۹).

٤-٦. امر به معروف و نهی از منکر

یکـی از روش‌هـای امـام علیه‌السلام امـر بـه معـروف بـود کـه پیوسـته آن را بـه اصحـاب سـفارش می‌کرد

و می‌فرمود: «إذا امتّی تواکلت الأمر بالمعروف والنّهی عن المنکر فلیأذنوا بوقاع من اللّه تعالی»(عطاردی، ۱٤۱۳ق، ج۳۸۲:۲)؛ هر گاه امت من امر به معروف و نهی از منکر را ترک کنند، باید در انتظار عذاب پروردگار باشند.

امام علیه‌السلام نه تنها مردم را به امر به معروف و نهی از منکر دعوت می‌کرد، بلکه خود نیز به اجرای این فریضه الهی می‌پرداخت تا فساد و فحشای دشمن را خنثی کند. در کتاب ارشاد ذکر شده است که علی بن موسی علیه‌السلام در خلوت، مأمون را بسیار نصیحت می‌کرد و از خداوند عزوجل بیم می‌داد و کارهای خلافی را که انجام می‌داد، تقبیح می‌کرد(کلینی، ۱۳٦۵ ، ج٦: ۲۹۷).

نقش امر به معروف و نهی از منکر در زندگی آن حضرت چنان بارز بود که شیخ صدوق و شیخ مفید آن را یکی از مهم‌ترین علل شهادت حضرت رضا علیه‌السلام بیان می‌کنند(ابن بابویه،۱۳٦۳، ج۱: ۳۷؛ مفید،۱٤۱۳ق، ج٤: ۳۷۹).

٤-۷. موعظه

موعظه یکی از روش‌های تربیتی در سبک تربیتی امام رضا علیه‌السلام است که در موارد متعددی به یاران و اصحاب خویش تذکر می‌داده است.

شیخ مفید آورده است که: «امام علیه‌السلام در مجالس خصوصی با مأمون، او را نصیحت می‌کرد و از عذاب الهی بیم می¬داد و به خاطر کارهای خلافی که مرتکب می‌شد به نکوهش او می‌پرداخت. مأمون به ظاهر اندرزهای امام را می‌پذیرفت؛ ولی در واقع از این برخوردهای امام سخت ناراحت می‌شد»(عطاردی،۱٤۱۳ق، ج ۱: ۷٤).

٤-۸. مراقبت و نظارت

مراقبت از متربیان و نظارت بر آن‌ها از روش‌های مطلوب در تربیت اخلاقی است. امام رضا علیه‌السلام همواره در تربیت پیروان و راهنمایی ایشان تنها به گفتار اکتفا نمی‌کردند و

دربـارۀ اعمـال آنـان توجـه و مراقبـت ویـژه‌ای مبـذول می‌داشـتند. یاسـر خـادم گفتـه اسـت: «روزی غلامـان میـوه‌ای می‌خوردنـد، آن‌هـا میـوه را بـه تمامـی نخـورده، باقـی را بـه انداختنـد، ابوالحسـن الرضـا ﷺ بـه آنـان فرمـود: سـبحان اللـه، اگـر شـما از آن بی نیازید، هسـتند کسـانی کـه بـدان نیازمندنـد، بـه آنـان بخورانید»(عطـاردی،۱۳۹۷ق:۷۴۷).

سـلیمان جعفـری از یـاران امـام رضـا ﷺ می‌گویـد: بـرای برخـی کارهـا خدمـت امـام بـودم، چـون کارم انجـام شـد، خواسـتم مرخـص شـوم، امـام فرمـود: امشـب نـزد مـا بمـان. همـراه امـام ﷺ بـه خانـه او رفتـم، هنـگام غـروب بـود، غلامـان حضـرت مشـغول بنایـی بودنـد، امـام ﷺ در میـان آن هـا غریبـه‌ای دیـد، پرسـید: ایـن کیسـت؟ عـرض کردنـد: بـه مـا کمـک می‌کنـد و بـه او چیـزی خواهیـم داد. فرمـود: مـزدش را تعییـن کـرده ایـد؟ گفتنـد: نـه! هـر چـه بدهیـم می‌پذیـرد. امـام بـر آشـفت و خشـمگین شـد. مـن بـه حضـرت عـرض کـردم: فدایتـان شـوم خود را ناراحـت نکنیـد. فرمـود: مـن بارهـا بـه این‌هـا گفتـه‌ام کـه هیـچ کـس را بـرای کاری نیاوریـد، مگـر آنکـه قبـلا مـزدش را تعییـن کنیـد و قـرار داد ببندیـد. کسـی که بـدون قـرار داد و تعییـن مزد کاری انجـام دهـد، اگـر سـه برابـر مـزدش را بدهـی بـاز گمـان می‌کنـد مـزدش را کـم داده‌ای، ولی اگـر قـرارداد ببنـدی و بـه مقـدار معیـن شـده بپـردازی، از تـو خشـنود خواهـد بـود کـه طبـق قـرار عمـل کـرده‌ای و در ایـن صـورت اگـر بیـش از مقـدار تعییـن شـده چیـزی بـه او بدهـی هـر چنـد کـم و ناچیـز باشـد، می‌فهمـد کـه بیشـتر پرداختـه‌ای و سپاسـگزار خواهـد بود(کلینـی،۱۳٦۵، ج۵: ۲۸۸).

٤-۹. پرهیز از معاشرت متربیان با صاحبان رذایل

بـا توجـه بـه تأثیرگـذاری دوسـت بـر خُلـق و خـوی و رفتـار انسـان، در سـیرۀ تربیتـی امـام علـی بـن موسـی الرضـا ﷺ بـه دوسـتی بـا نیـکان و دوری از دوسـتی بـا بـدان و کسـانی کـه انحـراف اخلاقـی دارنـد تأکیـد فـراوان شـده اسـت. دربـارۀ پرهیـز از همنشـینی بـا منحرفـان می‌فرمایـد: «مُجَالَسـةُ الاشَـرارِ تُـورِثُ السـوء (سـوءَ) الظّـنِ بالاَخیار»(ابـن بابویـه،۱۳٦۳، ج۱: ۲۸۱)؛ همنشـینی بـا مـردم بـد و فاسـد موجـب تهمـت و بدگمانـی شـخص بـه مـردم آبرومنـد

است. در عمل و سیره نیز همواره سعی می‌کرد که اصحاب و یارانش را از همنشین بد برحذر دارد چنانکه روزی به یکی از شاگردانش به نام داود بن قاسم، معروف به ابوهاشم جعفری فرمود: چرا تو را می‌بینم که با عبد الرحمن بن یعقوب همنشینی می‌کنی؟ ابو هاشم گفت: عبدالرحمن دایی من است. امام علیه‌السلام فرمود: او دربارهٔ ذات پاک خدا، مطالبی می‌گوید که ساحت پاک خدا از آن منزه است فامّا جَلَستَ مَعهُ وَ تَرَکتَنا وَ امّا جَلَستَ مَعنا وَ تَرکتَه؛ یا او همنشین باش و مارا ترک کن و یا ما همنشین باش و از او دوری کن. ابو هاشم گفت: او هر عقیده‌ای دارد و هرچه می‌گوید، بر من چه آسیبی دارد، با اینکه من بر عقیدهٔ حق خود استوار هستم و از عقیدهٔ او دوری می‌کنم. امام رضا علیه‌السلام فرمود: آیا نمی‌ترسی که بلایی به او برسد و تو نیز به بلای او بسوزی(کلینی، ۱۳٦۵، ج٤: ۳۷۵).

نتیجه‌گیری

۱. سبک و سیرهٔ امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه را می‌توان به دو روش؛ شناختی و رفتاری تقسیم کرد. منظور از روش‌های شناختی امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه، آگاهی بخشی به متربیان است تا بتوانند با آگاهی بیشتر رذایل اخلاقی را ترک و به فضایل اخلاقی گرایش پیدا کنند. منظور از روش‌های رفتاری، روش‌هایی است که امام علیه‌السلام می‌خواهد ضمن تغییر اصلاح و رفتارهای نامناسب رفتارهای مطلوب را در متربی ایجاد و تثبیت کند.

۲. آموزش باورها و جهان‌بینی اسلامی، رویارویی با فرقه‌های انحرافی و نهضت ترجمه، آشنا کردن متربیان با آموزه‌های اخلاقی و ایجاد فضای مساعد تربیتی در جامعه از مهم‌ترین روش‌های شناختی و آگاهی بخشی امام رضا علیه‌السلام در تربیت اخلاقی افراد جامعه است.

۳. امام رضا علیه‌السلام هم در تربیت اخلاقی افراد جامعه به آموزش بنیان‌های اخلاق به ویژه،

توحیـد، یکتـا پرسـتی، معـاد بـاوری و اعتقـاد به رسـالت و امامـت اهتمام داشـتند.

٤. امـام رضـا ﷺ بـرای هدایـت مـردم و تربیـت اخلاقـی افـراد جامعـه بـا فرقه‌هـای انحرافـی چـون واقفیـه، مصوفـه، مجبـره، معتزلـه، خـوارج و... بـه روش‌هـای مناظـره، مکتوبـات حدیثـی، پـرورش شـاگردان و نخبـگان و... مبـارزه کـرد.

۵. امـام رضـا ﷺ توانسـت بـا تغییـر رویکـرد از نقلـی بـه عقلـی و کاربـرد مبـادی عقلـی در احادیـث و مناظـره هـا، بـا معتزلـه و نهضـت ترجمـه مقابلـه نمایـد تـا راه را بـرای اصـلاح و تربیـت افـراد جامعـه همـوار سـازد.

٦. امـام علـی بـن موسـی الرضـا ﷺ در تربیـت اخلاقـی افـراد جامعـه اهتمـام بـه بیـان آموزه‌هـای اخلاقـی بـه متربیـان داشـت کـه تـلاش می‌کـرد گاهـی در قالـب بیـان تعریـف، آثـار، پیامدهـای مفاهیـم اخلاقـی و گاهـی در قالـب بیـان داسـتان‌های اخلاقـی، متربیـان را بـا آموزه‌هـای اخلاقـی آشـنا کنـد.

۷. امـام رضـا ﷺ توانسـت بـا ایجـاد فضـای تربیتـی مسـاعد در جامعـه بـه ویـژه فرهنـگ نمـاز، راه را بـرای تربیـت اخلاقـی افـراد جامعـه همـوار سـازد.

۸. پذیـرش ولایت‌عهـدی، سـفر بـه مراکـز علمـی، مناظره‌هـا، موعظـه، تشـویق و تنبیـه، امـر بـه معـروف و نهـی از منکـر، اسـتفاده از فرصت‌هـا، مراقبـت و نظـارت و پرهیـز از معاشـرت متربیـان بـا صاحبـان رذایـل اخلاقـی از مهم‌تریـن روش‌هـای رفتـاری امـام رضـا ﷺ در تربیـت اخلاقـی افـراد جامعـه اسـت.

۹. امـام علـی بـن موسـی الرضـا ﷺ توانسـت در دوران ولایت‌عهـدی فرصت‌هـا را مغتنـم شـمارد و مهم‌تریـن کارهـای تبلیغـی و تربیتـی را در ایـن دوران انجـام دهـد. از جملـه تبلیـغ فرهنـگ، معـارف و فضایـل اخلاقـی اهـل بیـت ﷺ و اعـلام آن بـه جهانیـان پـس از ۷۰ سـال و پـرورش شـاگردان و نخبـگان نامـوری کـه هـر کـدام از آن‌هـا معلّـم اخـلاق و تربیـت در مناطـق مختلـف کشـور پهنـاور اسـلامی بودنـد.

منابع و مآخذ

قرآن کریم.
ـ ابن بابویه، محمد بن علی. (۱۳۶۳). *عیون اخبارالرضا*. چاپ دوم. تهران: کتابفروشی طوس.
ـ ـــــــــــــ. (۱۳۸۵). *من لایحضره الفقیه*. ترجمه علی اکبر غفاری. قم: دفترانتشارات اسلامی.
ـ ـــــــــــــ. (۱۳۸۸). *التوحید*. ترجمه علی اکبر غفاری. قم: علویون.
ـ ـــــــــــــ. (۱۴۰۳ق). *الخصال*. قم: جامعه‌مدرسین.
ـ ـــــــــــــ. (۱۳۷۶). *الامالی*. ترجمه کمره‌ای. تهران: کتابچی.
ـ ابن شهر آشوب مازندرانی، محمدبن علی. (بی تا). *مناقب آل ابی طالب*. تصحیح: سید هاشم رسولی. قم: مطبعه علمیه.
ـ برقی، ابی جعفر احمد بن ابی عبدالله. (۱۳۴۲). *رجال برقی*. تهران: دانشگاه تهران.
ـ بهشتی، سعید؛ رشیدی، شیرین. (۱۳۹۲). «اصول تربیت عقلانی برمبنای سخنان امام رضا (علیه‌السلام)». *پژوهش در تعلیم و تربیت اسلامی*. س ۲۱. ش ۱۸. صص: ۵۲-۶۷.
ـ پور امینی، محمد باقر. (۱۳۹۳). *سبک زندگی، منشور زندگی از منظر امام رضا (علیه‌السلام)*. مشهد: به نشر.
ـ الجر، خلیل. (۱۳۶۷). *فرهنگ لاروس*. مترجم: سید حمید طبیبیان. چاپ دوم. تهران: چاپخانه سپهر.
ـ جعفریان، رسول. (۱۳۷۸). *حیات فکری سیاسی امامان شیعه*. چاپ یازدهم. انتشارات: انصاریان.
ـ حسین زاده، حسین. (۱۳۹۷). *نگرشی بر سبک زندگی از منظر امام رضا (علیه‌السلام)*. گلستان : انتشارات طاهری .
ـ دهخدا، علی اکبر. (۱۳۷۷). *لغت‌نامه دهخدا*. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ نشر کتاب.
ـ زین آبادی، حسن رضا؛ عدلی، مریم. (۱۳۹۶). « اصول و روش‌های تربیتی با نگرشی به اراده و اختیار انسان در سیره رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. ش۱۷. صص:۵۹-۹۶.
ـ سبحانی یامجی، محمد. (۱۳۹۸). « روش‌های تربیتی فرهنگ‌سازی اقامهٔ نماز در سیرهٔ رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. ش ۲۸. صص: ۱۵۷-۱۸۶.
ـ سلیمان گلی، آسیه. (۱۳۹۷). *سیره اخلاقی و سیاسی امام رضا (علیه‌السلام) در سبک زندگی اسلامی*. گلستان: انتشارات نوروزی.
ـ سید قطب، سید قطب بن ابراهیم شاذلی. (بی تا). *فی ظلال القرآن* . چاپ هقدهم. بیروت و قاهره : دارالشروق.
ـ شریفی، عنایت الله؛ لطفی قادیکلائی، مهرعلی. (۱۳۹۶). «سبک تربیتی امام‌رضا (علیه‌السلام) در تربیت کودکان». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. ش ۲۳. صص:۱۸۱-۲۱۱.
ـ طبرسی، ابو منصور احمدبن علی. (۱۴۰۳ق). *الاحتجاج*. مشهد: نشر مرتضی.
ـ طوسی، ابوجعفر محمدبن الحسن. (۱۳۴۸). *اختیار معرفة الرجال*. تصحیح: حسن مصطفوی. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.
ـ عصاره نژاد دزفولی، سینا؛ فرخی، میثم. (۱۳۹۹). « دلالتهای بنیادین سیاستگذاری تربیتی اسلامی، برگرفته از قول و سیره رضوی». *فصلنامه فرهنگ رضوی*. ش۲۹. صص: ۱۹۳-۲۱۶.
ـ عطاردی قوچانی، عزیزالله. (۱۳۹۷ق). *اخبار و آثار امام رضا (علیه‌السلام)*. تهران: کتابخانه صدر.
ـ ـــــــــــــ. (۱۴۱۳ق). *مسند الامام الرضا ابی الحسن علی بن موسی (علیه‌السلام)*. لبنان: دار الصفوه.
ـ عمید، حسن. (۱۳۹۰). *فرهنگ عمید*. تهران: امیرکبیر.

ـ قطب الدین راوندی، سعید بن هبه الله. (۱٤۰۸ق). الخرایج و الجرایح . قم: مؤسسه امام مهدی عجل‌الله‌تعالی‌فرجه‌الشریف.
ـ کشی، محمدبن عمر. (۱۳۸۲). *رجال کشی*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی .
ـ کلینی، محمدبن یعقوب. (۱۳٦۵). *الکافی*. تصحیح علی اکبر غفاری. تهران: دارالکتب الاسلامیه.
ـ مجلسی، محمد باقر. (۱٤۰۳ق). *بحارالانوار*. بیروت: مؤسسه الوفاء .
ـ مرکزاطلاعات و مدارک اسلامی. (۱۳۹۲). *فرهنگ نامه اصول فقه*. چاپ چهارم. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
ـ مطهری، مرتضی. (۱۳۸٤). *مجموعه آثار*. قم: انتشارات صدرا.
ـ معین، محمد. (۱۳۹۰). *فرهنگ معین*. چاپ دوازدهم. تهران: سرایش.
ـ مفید، محمد بن محمد. (۱٤۱۳ق). *الارشاد*. قم: موسسه آل البیت علیهم‌السلام.
ـ ـــــــــــــــ. (۱٤۱۳ق). *الاختصاص*. تصحیح و تعلیق علی اکبر غفاری. قم: کنگره هزاره شیخ مفید.
ـ ملکوتی فر، ولی الله. (۱۳۸۸). *تربیت در نهج البلاغه* . سبزوار: امیدمهر.
ـ میرزا محمدی، محمدحسین؛ جهانی جوانمردی، فاطمه؛ نوروزی، محمد. (۱۳۹٦). « بازشناسی آموزه‌های تربیتی امام رضا علیه‌السلام و کاربست آن‌ها در عصر حاضر» . *فصلنامه فرهنگ رضوی*. ش۲۰. صص:٦۹-۱۰٤.
ـ نجفی، محمد؛ قربانی، منصوره؛ نصرتی هشی، کمال؛ شاهی، محمد. (۱۳۹۳). «روش‌های تربیت اخلاقی درسیره رضوی» . *مجله پژوهش های اخلاقی*. ش۱۷ . صص:۱۱۳-۱۲۷.
ـ نوبختی، حسن بن موسی. (۱۳۵۵ق). *فرق الشیعة*. نجف: مطبعة الحیدریة.

چکیده انگلیسی

English Abstracts

The Style and Character of Imam Riḍā (as) in the Moral Education of the People of the Society

Enayat Sharifi [1]

Received: June 08 ,2020

Accepted: September 10 , 2020

Abstract

The educational method of Imam Ali ibn Mūsá al-Riḍā (as) is one of the dimensions of his lifestyle. This research seeks to study the specific educational style of Imam Riḍā (as) in the moral education of members of society with a descriptive-analytical method, and to answer the basic question of what was the style and character of Imam Riḍā (as) in the moral education of members of society and what methods did he use in the moral education of members of society? According to the author, teaching beliefs and worldview, confronting deviant sects and translation movement, acquainting educators with moral teachings, creating a favorable educational environment in society is one of the most important cognitive educational methods of Imam Riḍā (as) in moral education of society. Acceptance of guardianship, travel to scientific centers, debates, sermons, encouragement and punishment, enjoining the good and forbidding the evil, care and supervision, and forbidding the association of educators with the owner of moral vices is one of the most important methods of behavior of Imam Riḍā (as) in the moral education of society.

Keywords: Imam Riḍā (as), methods of moral education, Imam Riḍā (as) educational style, society.

1. Associate Professor, Department of Islamic Education, Allameh Tabatabai University.
enayat.sharifi@yahoo.com

Explaining the Elements of the Moral Education Curriculum According to the Raḍavi Tradition[1]

Meysam Gholampour [2] Hadi Pourshafei [3] Maghsoud Farasatkhah [4] Mohsen Ayati [5]

Received: April 20 ,2020

Accepted: June 13 , 2020

Abstract

The moral nurture of trainees is of the most important problem in every educational system. The aim of this research is explanation of features of curriculum's components for moral nurture in regard to Imam Riḍā's (as) educational method. Approach of the research is descriptive and its method is research synthesis. The research population is all articles (30 articles), which have been presented from 2008 to 2020 about the Imam Riḍā's (as) educational method. The research sample is 19 articles, which have been chosen systematically on thematic monitoring and theoretical data saturation. The data of research have been gathered from descriptive analysis of studying documents. By analyzing the data, the feature of curriculum's components is organized on 6 dimensions, 25 factors due to Miller's theory. Based on results, the goals of curriculum for moral nurture must be diverse, targeted, flexible and democratic, the positive, and amendatory moral training, active methods, and, direct and indirect methods. Learner is spontaneous, interactive, independent and responsible; and teacher has professional skills, communication skills and has moral virtues and is a handsome person; Assessment of the moral nurture process is continuous and comprehensive in which is concerned self-assessment and moderation principle and the fit learning environment must have ethical and religious atmosphere.

Keywords: Raḍavi's lifestyle, Educational biography, Moral Education, Curriculum.

1. The article is taken from the first author's doctoral dissertation entitled "Designing a Curriculum for the Ethical Education of Student Teachers at Farhangian University, including the implications of the compilation"

2. PhD student in Curriculum Planning, university of Birjand, Birjand, Iran. Meysam.gholampoor@birjand.ac.ir
3. Associate Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, university of Birjand, Birjand, Iran (Corresponding Author). Hpourshafei@birjand.ac.ir
4. Professor of Higher Education Planning, Institute of Higher Education Research and Planning. M_farasatkhah@yahoo.com
5. Associate Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, university of Birjand, Birjand, Iran. Mayati@birjand.ac.ir

Analysis of Quranic Word Selection in the Field of Educational-Moral Concepts, Based on the Discourse of Imam Riḍā (as) in ʿ*Uyūn Akhbār al-Riḍā* (as)

Abdollah Esfahani [1]

Received: April 13 ,2020

Accepted: June 01 ,2020

Abstract

Moral education is one of the most basic needs of human societies. So that religion is incapable of achieving its goals without it. The Holy Quran and consequently the infallibles have paid great attention to the completion of the moral virtues. "Discourse analysis", as one of the interdisciplinary sciences of the humanities, is a wise and methodical mechanism in "textual exploration" and the discovery of the connection between "social-intellectual perspectives" and "discourse structures" and the extraction of the underlying real message of the layers of text The main question of the article, which is descriptive, analytical, and statistical, is what is the cultural link between the use of Qur'anic words in the context of the teaching-ethical concepts of the book ʿ*Uyūn*. The paper concludes that %1.25 of all vocabulary contained in the Book ʿ*Uyūn* is educational and ethical, not an independent work on education and ethics, and covers a wide range of historical, social, and religious subjects. And this percentage is significant; also the most fundamental goals of the Prophet's mission, in the relative frequency of using single words such as: knowledge, faith, truth, obedience, remembrance, wisdom, sin, oppression, piety, amendment, approximation, knowledge, insight, justice, ethics, etc. and "proper and homogeneous words" are expressed in the Prophet's (pbuh) expression. The few statistics of these applications clearly indicate the meaning of the lower layers of Imam's thought, the most important educational-ethical concepts of the Qur'an for him, and categorize the concepts with priority in this noble belief.

Keywords: Lexical Analysis, Ethical Concepts, Discourse Disclosure, ʿ*Uyūn Akhbār al-Riḍā* (as).

1. Assistant Professor, University of Holy Quran Sciences and Education. esfahaniquran@gmail.com

Educating Children in the Family in Terms of the Biography of Imam Riḍā (as)

Rabeeh Harati [1] Alireza Mahmoudnia [2] Akbar Salehi [3] Susan Keshavarz [4]

Received: August 05 ,2020

Accepted: November 04 ,2020

Abstract

Education in the family provides the conditions for human growth and excellence and is the basis of formal and public education. Therefore, the purpose of this study was to investigate child-rearing approaches in the family; From the perspective of the biography of Imam Riḍā (as). This article was conducted using descriptive and analytical methodology, with the aim of detailed understanding of tradition and methodology of Imam Riḍā (as), about rearing a child in the family. For this purpose, those hadiths, narrations and theories have been used, which have direct implications and references to the discussion of educating a child in the family and are implicitly related to the theoretical and practical life of Imam Riḍā (as). In terms of methodology of Imam Riḍā (as), in the three approaches of religious, social and scientific education, some of the resulting categories are: cultivating social identity, dialogue, cultivating a sense of responsibility towards society and nature, and cultivating critical thinking. Analyzing things with the right criteria and the coherence of science and practice are other characteristics of critical thinking. The proposal of this research is to compile a document focused on rearing children in the family from the perspective of Islam. This document is enforceable for the family and the government has a supervisory and supportive role.

Keywords: Education; Educational approaches, Family, Biography of Imam Riḍā (as).

1. PhD student in philosophy of Education and training, Kharazmi University, Tehran, Iran; Instructor of Mashhad educators. ra_harati@yahoo.com

2. Associate Professor, Department of Philosophy of Education and training, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author). alirezamahmmudnia@yahoo.com

3. Associate Professor, Department of Philosophy of Education and training, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. salehihidji2@yahoo.com

4. Associate Professor, Department of Philosophy of Education and training, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran. ss.keshavarz@yahoo.com

Semiotics of Imam Riḍā (as) in *Hāchīn & Wāchīn* of Zahra Davari Based on Theory of Philip Hamon

Khalil Baygzade [1] Parisa Ahmadi [2]

Received: December 11 ,2019

Accepted: March 03 ,2020

Abstract

Philip Hamon, a French semiotician researcher, has described the personality as four elements, on this basis, he has explained the theoretical foundations of personality semiotics, such as the literary semiotics of the personality, the relationship between the author, the text and the reader, and its main purpose is to find the occasion between the image (signifier) and imagination (signified). Folk literature (oral) with its various effects reflects the culture and the thought of the people, and childish songs that are forms of oral history that sometimes depicts the image of religious characters with the goal of educational-moral modeling. Imam Riḍā's face, his personality and his virtues are transcendental models for children and Zahra Davari has used Imam Riḍā's personality in the childish songs *Hāchīn* & *Wāchīn* to step children's morality. This research was conducted with the aim of explaining the moral character of Imam Riḍā (as) in *Hāchīn* & *Wāchīn*'s Zahra Davari based on the Philip Hamon's semiotics theory with a descriptive-analytical approach and Imam Riḍā (as) as a sign (name, syntax and the rhetorical dimension and signifier) and the signified (attributes, spoken action and behavioral approaches) have been analyzed, as the research shows, the proper understanding of the character of Imam Riḍā (as) and his narrative function has been provided by using the knowledge of his personality semantics, that is, Davari has illustrated ImamRiḍā's (as) practical expression and ethical issues that have been identified by the folk language and childlike expressions to the audience (children).

Key words: Imam Riḍā (as), Semiotics, Philip Hamon, Childish songs, Zahra Davari, *Hāchīn* & *Wāchīn*.

1. Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Razi University (Corresponding Author). kbaygzade@yahoo.com

2. PhD student in Persian language and literature at Razi University. parisaahmadi66@yahoo.com

Investigating Epistemological Transformation in Mehdi Akhavan Sales's Poetry: From the Perspective of Raḍavi Doctrine (Imam Riḍā's Thoughts)

Rasul Heydari [1]

Received: April 12 ,2020

Accepted: July 11 ,2020

Abstract

Raḍavi doctrine (or Imam Riḍā's status and thoughts) is a concept impartible from Iranian culture, especially Persian poetry and prose. In contemporary literature, not only has this effect not diminished, but it has manifested itself in a variety of attitudes and diverse methods. Mehdi Akhavan Sales, a significant contemporary poet, is one of the few poets who has spoken about Imam Riḍā (as) with two different views. Investigating Akhavan's poetry revels that he did not have an optimistic view of external necessities and social manifestations of Raḍavi doctrine in his early poetic years. However, at the end of the poetic period, this perception gives way to believing in the Raḍavi position and beyond that, i.e. love and devotion to Imam Riḍā (as). This epistemological transformation can be explained on the basis of the two hypotheses of "evolution" and "contradiction". According to the "contradiction" hypothesis, the poet has lived in astonishment and epistemological contradiction for the rest of his life. This transformation in Akhavan's intellectual system - as a prominent dissident poet in the contemporary period - is very important, indicating that contemporary dissident poetry has not neglected the illumination of Imam Riḍā's thoughts.

Keywords: Imam Riḍā (as). Contemporary literature, Raḍavi Poetry, Epistemological transformation, Mehdi Akhavan Sales.

1. Assistant Professor of Persian Language and Literature, Lorestan University, Khorram Abad, Iran. Heydari.ra@lu.ac.ir

The Will of the People of the Book to Each Other and Their Will and the Muslims to Each Other from the Viewpoint of Imam Riḍā (as)

Morteza Rahimi [1]

Received: January 07 ,2020

Accepted: May 04 ,2020

Abstract

This study seeks to answer the question of "how is the will of the People of the Book to each other and their will and the will of Muslims to each other evaluated from the viewpoint of Imam Riḍā (as)?" This study shows that due to the importance of communication with relatives and the strength of the family, from the viewpoint of Raḍavi culture, a Muslim will is permissible for his infidel relative. The order of Imam Riḍā (as) to fulfill the will of a Muslim woman who had made a will for a group of poor Christians, results in the permission of a Muslim will for the People of the Book. The will of the People of the Book is permissible for their fellow believers and Muslims, and it is not permissible to change it. Allah's sacraments are important, so some jurists, based on a quote from Imam Riḍā (as), have concluded the permission of the will and donation of Muslims to the temples of the People of the Book. Although some jurists, according to the verse nafy-e sabīl, have not considered it permissible for a Muslim to make a will to an infidel, from the viewpoint of Imam Riḍā (as), the abovementioned verse is not justified on unauthorized guardianship of infidels, because sabīl in this verse is defined as proof and argument. The testimony of the People of the Book on the will of the Muslims is permitted. The permission of the will of the Muslims and the People of the Book to each other, which is specified in the Raḍavi culture, leads to the peaceful coexistence of the Muslims and the People of the Book. This research has been conducted using descriptive-analytical methodology.

Keywords: Will, People of the Book, Muslim, Imam Riḍā (as).

1. Associate Professor, Faculty of Theology and Islamic Studies, Shiraz University, Department of Quranic Sciences and Jurisprudence. mrahimi@shirazu.ac.ir

Headship of Āstān-e Shāh Chérāgh in Documents and Manuscripts (According to the Manuscripts of Mirza Ahmad Motawalli Bashi's Poetry Book, Endowment Letter of Habibaullah Sharifi, Sādāt Dashtaki Testimonies Scroll)

Mohammad Reza Ziya [1] Seyed Ahmad Hosseini Kazerooni [2] Seyed Jafar Hamidi[3]

Received: November 01 ,2019

Accepted: March 11 ,2020

Abstract

Mirza Ahmad Motavalli Bashi, nicknamed Roshan, is one of the unknown poets of the Qājār era, who for some time was in charge of the shrine of Ahmad ibn Mūsá al-Kāẓim Shāh Chérāgh (as). The importance of this holy shrine and, consequently, the position of the headship of this Āsẗān (threshold) has been claimed by many people throughout history. Sometimes, people appointed by kings have seized it by force. In the Safavid and Qājār eras, this position was held by the Hosseini Sharifi family, a descendant of Allama Mirsharif Jorjani. In the manuscript of Mirza Ahmad Motavalli Bashi poetry book, there are poems that express his disagreement with the person or persons over the position of the guardian of the threshold of Ḥaḍrat Shāh Chérāgh (as). This article is descriptive, analytical and based on the manuscript of Mirza Ahmad Motavalli Bashi's poetry collection has examined the issue of endowment letter of Mirza Habibaullah Sharifi, the head of Āsẗān in the Safavid era, and the testimonies scroll of Sādāt Dashtaki, as the claimants of the headship of this Āsẗān, which is registered and kept in the library of Shāh Chérāgh (as). This article also explains and concludes the hidden aspects of this dispute, including the beginning and how the dispute arose and the historical course of the appointment of each of the trustees from the Safavid era to the first Pahlavi period.

Key words: Āsẗān-e Shāh Chérāgh (as), Motavalli Bashi, Sharifi family.

1. PhD student in Persian language and literature, Islamic Azad University, Bushehr Branch, Bushehr, Iran. ZiyaMohammadReza@Gmail.Com
2. Professor of Persian Language and Literature, Islamic Azad University, Bushehr Branch, Bushehr, Iran, (Corresponding Author). Sahkazerooni@yahoo.com
3. Professor of Persian Language and Literature, Islamic Azad University, Bushehr Branch, Bushehr, Iran. jafarhamidi@yahoo.com

Address:
No 3 ,34 Kamyab St. Kamyab Blvd. Mashhad,
9145983738, Iran.
Tel: +98 51 32283044-49
Fax: +98 51 32284452

Approach:

with an academic and research approach, this journal accepts articles with their main focus on Imam Reza (a.s) which are authored in various areas including ideological, theological, juridical (fiqh) , interpretive, Hadith, historical and comparative as well as other scientific aspects of the Erudite of Mohammad (PBUH) Family.

Journal of Razavi Culture

Imam Reza(A.S) International Foundation for Culture and Arts
Vol. 9, Issue. 33, Spring 2021

Managing Director: Mahmoud Reza Barazesh

Editor in Chief: Jalal Dorakhshah

Executive Director: Mohammad Ali Nedaee

Seyyed Mohammad Reza Ahmadi Tabatabai: Associate Professor, Researcher at Imam Reza(A.S.) International Foundation for Culture and Arts

Hasan Bashir: Professor of Imam Sadiq (A.S.) University

Jalal Dorakhshah: Professor, Imam Sadeq(A.S.) University

Farshad Shariat: Professor of Imam Sadiq (A.S.) University

Hosseinali Ghobadi: Professor of Tarbiat Modares University

Dariush Motalebi: Associate Professor Researcher at Imam Reza(A.S.) International Foundation for Culture and Arts

Seyyed Alireza Vasei: Associate Professor, Research Center for Islamic Sciences and Culture

Mohammad Hadi Homayoon: Professor, Researcher at Imam Reza(A.S.) International Foundation for Culture and Arts

Editor: Nematollah Panahi, Mohammad Ali Nedaee

Abstract Translator: Mohammad Reza Aram

Cover Design and Layout: Fahimeh Naji