

آسیب‌شناسی الگوهای تربیتی دوران پیش از بلوغ بر اساس «مثلث تربیتی» استاد علی صفایی حائری و هم‌سنجی آن با رویکردهای نوین روان‌شناختی

^{۱*} محمدامین حیدرآزاد زاده، نرگس حمیدی نژاد^۲، محمدعلی سمیع

چکیده

بحران هویت، شکنندگی روانی و فقدان استقلال رأی در نوجوانان، نشانگر ناکارآمدی الگوهای تربیتی رایج در دوران پیش از بلوغ است. پژوهش حاضر با هدف ارائه یک مدل تربیتی منسجم برای این دوره^۱ حساس، به واکاوی اندیشه تربیتی استاد علی صفایی حائری و تطبیق آن با یافته‌های روان‌شناسی مدرن می‌پردازد. این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی و رویکردی میان‌رشته‌ای، ابتدا مدل «مثلث تربیتی» (شامل سه رکن: شخصیت، حریت و تفکر) را تبیین کرده و سپس آن را با مفاهیم بنیادین روان‌کاوانی و روان‌شناسانی چون فروید، هورنای، ماهر، میشل و بیون هم‌سنجی می‌کند. در نهایت، بر اساس این چارچوب نظری، چهار رویکرد تربیتی رایج (اطلاعات‌محور، تقلیدمحور، لذت‌محور و فعالیت‌محور) مورد آسیب‌شناسی قرار می‌گیرند. نتایج نشان می‌دهد که ارکان سه‌گانه^۲ صفایی هم‌سوایی معناداری با شاخص‌های سلامت روان دارند: «شخصیت» با ایگوی یکپارچه و خود واقعی (هورنای/ماهر)، «حریت» با اصل واقعیت و خودتنظیمی (فروید/میشل)، و «تفکر» با فراشناخت و ظرفیت پردازش آلفا (بیون/فلاول) قابل تطبیق‌اند. تحلیل‌ها حاکی از آن است که شکست رویکردهای رایج، ناشی از نگاه تک‌بعدی و غفلت از یکپارچگی این سه رکن است. مدل پیشنهادی، گذار از «تربیت کنترلی» به «تربیت سازنده» را از طریق کاشت بذر استقلال، تاب‌آوری و تحلیل در دوران پیش از بلوغ ضروری می‌داند.

واژگان کلیدی: استاد صفایی حائری، مثلث تربیتی، شخصیت، حریت، تفکر، روان‌شناسی تحلیلی، آسیب‌شناسی تربیتی.

**مقدمه**

دوران پیش از بلوغ، در معماری شخصیت انسان، حکم فونداسیون را دارد؛ دورانی که اگر چه در ظاهر آرام به نظر می‌رسد، اما بستر شکل‌گیری سازه‌های بنیادین روانی است که باید در سال‌های پرفراز و نشیب نوجوانی و جوانی، بار سنگین هویت و مسئولیت را بر دوش کشند. با این حال، مشاهده وضعیت کنونی نسل جدید — که اغلب با چالش‌هایی نظیر بحران هویت، وابستگی عاطفی، ضعف در تصمیم‌گیری و پایین بودن آستانه تحمل ناکامی دست‌به‌گریبان‌اند — حاکی از یک خلأ عمیق در الگوهای تربیتی این دوران طلایی است. به نظر می‌رسد نظام‌های تربیتی رایج، اعم از خانواده و مدرسه، با تمرکز بر پوسته‌های بیرونی (نظیر انباشت اطلاعات، اطاعت‌پذیری محض یا تأمین رفاه حداکثری)، از هسته مرکزی «ساختن انسان» غافل مانده‌اند.

در این راستا، بازخوانی اندیشه‌های تربیتی متفکران اسلامی که نگاهی وجودی و عمیق به انسان دارند، راهگشاست. استاد علی صفایی حائری (عین‌صاد)، با طرح نظریه «مثلث تربیتی»، مدلی را پیشنهاد می‌کند که بر سه رکن «شخصیت» (استقلال و مرکزیت درونی)، «حریت» (آزادی از جبر غرایز و عادت‌ها) و «تفکر» (قدرت ریشه‌یابی و تحلیل) استوار است. ادعای اصلی این پژوهش آن است که این سه رکن، صرفاً مفاهیمی اخلاقی نیستند، بلکه دقیق‌ترین زیرساخت‌های روانی لازم برای سلامت و بلوغ انسان را تشکیل می‌دهند.

این مقاله می‌کوشد تا از دو منظر به این موضوع بپردازد: نخست، تبیین دقیق نظریه استاد صفایی و نشان دادن هم‌سویی شگفت‌انگیز آن با نظریه‌های برجسته روان‌شناسی و روان‌کاوی (از مفاهیم فروید و هورنای تا یافته‌های میشل و بیون)؛ و دوم، استفاده از این چارچوب نظری ترکیبی به عنوان یک «ابزار تشخیص» برای آسیب‌شناسی وضع موجود.

ساختار مقاله بدین شرح سامان یافته است:

در فصل اول، به تبیین خالص دیدگاه استاد صفایی و تشریح ماهیت شخصیت، حریت و تفکر پرداخته می‌شود.

فصل دوم، قلب تحلیلی مقاله است که به خوانش روان‌شناختی این سه رکن اختصاص دارد و پیوند میان ادبیات دینی و مفاهیم مدرنی چون «اصل واقعیت»، «جدایی-تفرد» و «کارکرد آلفا» را برقرار می‌سازد.

در فصل سوم، با اتکا به ابزارهای به دست آمده، چهار رویکرد تربیتی رایج (اطلاعات‌محور، تقلیدمحور، لذت‌محور و فعالیت‌محور) نقد و کالبدشکافی می‌شوند تا نشان داده شود که چگونه غفلت از هر یک از اضلاع این مثلث، به ناکارآمدی سیستم تربیتی می‌انجامد.



هدف غایی این پژوهش، ترسیم مسیری برای گذار از تربیت‌های گلخانه‌ای و تک‌بعدی، به سوی تربیتی «سازنده» و تاب‌آور است.

فصل اول: تبیین چارچوب نظری «مثلث تربیتی» در اندیشه استاد صفائی حائری

در مواجهه با بحران‌های هویتی و سرگردانی‌های نسل جدید، نظام‌های تربیتی معاصر اغلب رویکردهایی واکنشی و سطحی در پیش می‌گیرند. این رویکردها که عموماً بر انتقال اطلاعات، کنترل رفتار یا انباشت مهارت‌های پراکنده متمرکز شده‌اند، از پرداختن به ریشه‌های وجودی انسان و ساختارسازیِ درونی او غافل مانده‌اند. در چنین بستری، اندیشهٔ تربیتی استاد علی صفائی حائری (عین-صاد) یک بدیل بنیادین و ساختاری ارائه می‌دهد. او تربیت را نه مجموعه‌ای از تکنیک‌ها، بلکه یک «مهندسی وجودی» برای ساختن انسانی می‌داند که بتواند در برابر فشارهای درونی (غرایز و هوس‌ها) و بیرونی (جامعه و محیط)، طرح مستقل زندگی خویش را پی‌ریزی کند.

هستهٔ مرکزی این مهندسی، الگویی است که می‌توان آن را «مثلث تربیتی» نامید. این مثلث از سه رکن حیاتی و درهم‌تنیده تشکیل شده است: شخصیت، حرّیت و تفکر. از منظر استاد صفائی، این سه، صرفاً مفاهیمی انتزاعی یا مهارت‌هایی آموختنی نیستند، بلکه سه بُعد وجودی‌اند که فقدان یا ضعف هر یک، کل فرآیند رشد را مختل ساخته و انسان را به تعبیر دقیق ایشان در کتاب *مسئولیت و سازندگی*، در مواجهه با زندگی دچار «پوچی» یا «عصیان» می‌سازد.

هدف این فصل، تبیین دقیق، عمیق و خالصانه این سه رکن با تکیه بر عبارات و تحلیل‌های خود استاد است تا شالوده نظری بحث‌های آتی فراهم گردد. در این تبیین، نشان خواهیم داد که چگونه این سه عنصر، یک سیستم یکپارچه را برای ساختن انسانی معیارگرا، آزاد و اندیشمند تشکیل می‌دهند.

۱. رکن اول: شخصیت؛ بنیان استقلال و معیارگرایی

نخستین و شاید بنیادی‌ترین رکن در مثلث تربیتی استاد صفائی، «شخصیت» است. شخصیت در این منظومه، نه به معنای ویژگی‌های رفتاری ثابت، بلکه به معنای داشتن یک «مرکز ثقل درونی»، «معیار مستقل» و «قدرت ایستادگی» در برابر فشارهای بیرونی تعریف می‌شود. شخصیت، آن نیروی محوری است که انسان را از یک شیء منفعل و بازتاب‌دهنده محیط، به یک فاعل انتخابگر و تأثیرگذار بدل می‌کند.

۱-۱. ماهیت شخصیت: رهایی از تقلید و فشارهای بیرونی

استاد صفائی جوهر شخصیت را در رهایی از تقلید می‌داند. تقلید، از نظر ایشان، نشانه قطعی فقدان این مرکزیت درونی است. فردی که شخصیت ندارد، برای هر تصمیم، نگاهش به بیرون است: دیگران چه می‌کنند؟ جامعه چه می‌پسندد؟ والدین چه می‌خواهند؟ او وجود خود را به یک ظرف خالی بدل کرده که دیگران آن را پر می‌کنند. استاد با صراحتی کم‌نظیر این رابطه را چنین بیان می‌کنند:

«تقلید لازمی نبود شخصیت است و هنگامی که در انسان شخصیتی راه یافت، تقلید و عادت کنار می‌روند» (صفائی حائری، ص. ۷۵).

اما بدیل تقلید در این نگاه، سرکشی یا طغیان کورکورانه نیست، بلکه «مطالبهٔ دلیل و برهان» است. انسان صاحب شخصیت، حتی در پذیرش حق نیز، منفعلانه عمل نمی‌کند. او می‌خواهد حقیقت را با فهم و انتخاب خود به دست آورد، نه آنکه آن را به صورت بسته‌بندی شده از دیگران تحویل بگیرد. این استقلال‌طلبی، نشانهٔ بیداری «من انسانی» و کرامت وجودی اوست. فرد با شخصیت می‌پرسد:

«اگر او دلیلی دارد و منطقی دارد، چرا بدون منطق از او بپذیرم؟ و اگر منطقی در کار نیست چرا من خودم طرحی نریزم؟» (همان، ص. ۷۶).

این پرسشگری، سنگ بنای یک هویت مستقل و غیرعاریه‌ای است. شخصیت، انسان را از فشار محیط، مد، رسانه و انتظارات دیگران حفظ می‌کند و به او این توان را می‌دهد که بر اساس معیارهای درونی شدهٔ خود عمل کند.

۱-۲. سازوکار شکل‌گیری شخصیت: «آیین‌داری» و شناخت عظمت خود

حال پرسش کلیدی این است که این گوهر گران‌بها چگونه در کودک و نوجوان شکل می‌گیرد؟ استاد صفائی راهکار را نه در «آموزش» مستقیم مفاهیم، بلکه در یک فرآیند ظریف وجودی به نام «آیین‌داری» می‌داند. وظیفهٔ مربی (والدین، معلم) این نیست که شخصیت را به مربی «تزییق» کند؛ بلکه باید مانند آیین‌های صاف و شفاف، عظمت، استعدادها و ارزش وجودی خود کودک را به او نشان دهد.

«آن‌ها که فهمیده‌اند دلی دارند و سری و عمری، نمی‌توانند دلشان را انبار جُوده‌ها کنند و نمی‌توانند سرشان را زباله‌دانی و صندوق رأی کنند... این شناخت، آن‌ها را صاحب شخصیت و استقلال می‌نماید» (همان، ص. ۳۵۳).



بر این اساس، وظیفهٔ مربی «آیینهداری» است؛ او باید آیینهای در برابر کودک بگیرد تا او «عظمت خود را ببیند» (همان، ص. ۱۸۹). وقتی کودک از طریق بازتابِ صادقانهٔ مربی دریافت که وجودش ارزشمندتر و عمیق‌تر از آن است که به بازیچه‌ای در دست دیگران یا تقلیدی کورکورانه از محیط تقلیل یابد، خودبه‌خود از سطحی‌نگری و وابستگی فاصله می‌گیرد. این شناختِ عظمتِ خود، انگیزه‌ای درونی برای ساختن یک «من» مستقل و معیارگرا ایجاد می‌کند. کودکی که خود را بزرگ می‌بیند، دیگر به اندیشه‌ها و رفتارهای کوچک تن نمی‌دهد.

۲. رکن دوم: حریت؛ آزادیِ مسئولانه از اسارت‌های درونی

اگر «شخصیت» سپری در برابر فشارهای «بیرونی» است، «حریت» ابزارِ رهایی از زنجیرهای «درونی» است. حریت، دومین ضلع این مثلث، به معنای آزادی از بندگیِ غرایز، هوس‌ها، عادت‌ها، ترس‌ها و طمع‌هاست. انسانی که شخصیت دارد اما حریت ندارد، ممکن است در برابر جامعه بایستد، اما در برابر یک وسوسه درونی به زانو درمی‌آید.

۲-۱. ماهیت حریت: رهایی از فشارِ «درون»

استاد صفائی کارکرد حریت را تضمینِ سلامتِ کارکردِ عقل و تفکر می‌دانند. انسانی که اسیرِ هوس‌هایش باشد، حتی اگر دانشمند و فیلسوف باشد، از علم و عقل خود به عنوان ابزاری برای توجیهِ خواسته‌های نفسانی‌اش استفاده خواهد کرد. در غیاب حریت، قدرتِ تحلیل و استدلال، به خدمتِ نفس درمی‌آید. این هشدارِ تکان‌دهنده در یکی از کوتاه‌ترین و عمیق‌ترین عبارات ایشان متجلی است:

«توضیح‌هایش توجیه است، دفاعش هجوم» (همان، ص. ۲۵۲).

این یعنی فردِ غیرِ حُر، به جای آنکه واقعیت را «توضیح» دهد، امیالِ خود را «توجیه» می‌کند و به جای «دفاع» منطقی از یک موضع، به دیگران «هجوم» می‌آورد. حریت، آن نیرویی است که به انسان امکان می‌دهد تا فارغ از سود و زیان‌های شخصی و فراتر از جاذبه و دافعهٔ امیال، به دنبال حقیقت برود.

«نیروی حقیقت‌طلبی... انسان را از هوس‌ها، سودها و تعصب‌ها آزاد می‌نماید» (همان، ص. ۷۵).

۲-۲. سازوکارِ شکل‌گیری حریت: تمرینِ ناکامی و مدیریتِ فاصله

حریت، با سخنرانی، نصیحت و حتی رفاه و آسایش به دست نمی‌آید. به عکس، حریت محصولِ «تمرین» در «میدانِ واقعیت» و مواجههٔ مدیریت‌شده با «ناکامی» است. استاد صفائی معتقدند که مربی باید به کودک بیاموزد که میان

خواستن و رسیدن یک فاصله وجود دارد. این فاصله، همان میدانی است که اراده در آن ورزیده شده و حریت در آن رشد می‌کند.

کودکی که عادت کرده هرچه می‌خواهد، بلافاصله به دست آورد، هرگز طعم مدیریت بر نفس و لذت انتخابِ بزرگ‌تر را نخواهد چشید. مربی باید به مربی کمک کند تا با «بن‌بست‌ها» و «محدودیت‌ها» نه به عنوان یک فاجعه، بلکه به عنوان یک فرصت برای رشد مواجه شود. هدف، فرار از مشکلات یا درگیریِ کورکورانه با آن‌ها نیست، بلکه رسیدن به مرحله‌ای است که فرد بر حوادث و امیالِ خود «سوار» شود.

«مهم این است که انسان بتواند از هر حادثه‌ای و از هر رابطه‌ای بهره‌برداری کند... نه اینکه در برابر حادثه‌ها عکس‌العمل‌های انفعالی فرار و یا درگیری داشته باشد» (همان، ص. ۲۵۲).

حریت، در نهایت، قدرتِ «نه گفتن» به خود است؛ آن هم نه از روی ترس یا اجبار، بلکه از روی انتخابی آگاهانه برای رسیدن به هدفی والاتر. این توانمندی، حاصلِ تمرین‌های کوچک در دوران کودکی است.

۳. رکن سوم: تفکر؛ فرآیندِ زنده‌ی شکافتنِ پدیده‌ها

سومین ضلع مثلث تربیتی، «تفکر» است. تعریف استاد صفائی از تفکر، با تعریف آکادمیک که آن را به پردازش داده یا حل مسئله محدود می‌کنند، متفاوت است. تفکر در نگاه ایشان، یک «متدِ وجودی» برای مواجهه با هستی است؛ روشی برای «شکافتنِ پوسته» و رسیدن به «مغز» پدیده‌ها.

۳-۱. ماهیت تفکر: فراتر از انباشتِ داده

تفکر به معنای انباشتنِ اطلاعات و محفوظات نیست، بلکه به معنای مواجهه فعال با هر پدیده و «عبور نکردنِ ساده» از کنار آن است. فردِ متفکر، هر حرف، هر پدیده و هر ادعا را به سادگی نمی‌پذیرد، بلکه آن را زیر و رو کرده و ارزیابی می‌کند.

«نمی‌توانی از این پیام و از این حرف و از این مغز به زودی بگذری، بلکه آن را زیر و رو می‌کنیم و در آن تدبر می‌نماییم و ارزیابی می‌کنیم» (همان، ص. ۱۱۱).

این نوع تفکر، مبتنی بر «ریشه‌یابی» است. مربی باید ذهن کودک را چنان پرورش دهد که با دیدنِ هر معلول، به دنبالِ علتِ آن بگردد و با شنیدنِ هر ادعا، «دلیل» آن را مطالبه کند. این روحیهٔ تحلیل و نقادی، ضامنِ سلامتِ فکری و عقیدتی فرد در بزرگسالی و پادزهرِ پذیرشِ شبهات و القائاتِ سطحی است.



۳-۲. فرآیند چهار مرحله‌ای تفکر: از کاشت تا جوانه زدن

شاید یکی از کاربردی‌ترین بخش‌های نظریه استاد، تشریح فرآیند ارگانیسم و زنده‌ی تفکر است. ایشان در کتاب مسئولیت و سازندگی (ص. ۳۵۴)، چهار مرحله دقیق برای این فرآیند ترسیم می‌کنند که نشان می‌دهد تفکر یک جرعه آبی نیست، بلکه مانند رشد یک گیاه، نیازمند مراقبت و پیگیری است:

۱. فکر (کاشت): این مرحله، جرعه اولیه، مواجهه با یک مجهول یا طرح یک پرسش است. «فکر همچون بذری است که در زمینه ذهن تو می‌روید.»

۲. ذکر (آبیاری): فکر به تنهایی فرآر است. اگر تکرار و یادآوری نشود، از بین می‌رود. «فکر، ذکر می‌خواهد و یادآوری. این بذر به آبیاری و پاسداری نیاز دارد.» مربی باید کودک را به یادآوری و بازاندیشی مداوم عادت دهد.

۳. عهد (ریشه‌دواندن): فکر باید از سطح ذهن عبور کرده و به یک «پیمان درونی» و یک تصمیم پایدار تبدیل شود. این مرحله، فکر را با اراده و نیت پیوند می‌زند.

۴. عمل (جوانه‌زدن): فکر بدون عمل، عقیم و بی‌ثمر است. عمل، میوه درخت تفکر است. «کسی که می‌خواهد کاری را انجام دهد باید از کارهای کوچک شروع کند.»

این فرآیند چهار مرحله‌ای نشان می‌دهد که برای نهادینه کردن تفکر، نباید به کلاس‌های فلسفه یا آموزش منطق بسنده کرد، بلکه باید کودک را در یک چرخه کامل از «مواجهه، یادآوری، تعهد و اقدام» قرار داد.

نکته کلیدی در نظریه استاد صفائی، هم‌افزایی و درهم‌تنیدگی حیاتی این سه رکن است. شخصیت، حریت و تفکر، جزایر جداگانه‌ای نیستند که بتوان هر یک را به صورت مجزا پرورش داد. نقص در هر یک، کارکرد دو رکن دیگر را نیز مختل و معیوب می‌سازد:

شخصیت بدون تفکر: به «تعصب»، «لجاجت» و غرور خشک می‌انجامد. فرد، استقلال رأی دارد، اما چون ابزار تحلیل و نقد را در اختیار ندارد، بر اشتباهات خود با سرسختی پافشاری می‌کند.

تفکر بدون حریت: به «توجیه‌گری» و «فلسفه‌بافی» برای امیال نفسانی بدل می‌شود. فرد، خوب و بد را تشخیص می‌دهد، اما چون اسیر ترس‌ها، طمع‌ها یا عادت‌هایش است، از نیروی فکر خود برای مشروع‌سازی خطاهایش بهره می‌برد.



حریت بدون شخصیت: به «آناشسیسم»، بی‌هدفی و سرگردانی منجر می‌شود. فرد از بندهای درونی رهاست، اما چون یک «مرکز ثقل» و «معیار» درونی (شخصیت) ندارد، نمی‌داند به کدام سو باید حرکت کند و انرژی آزادشده‌اش هدر می‌رود.

بنابراین، این سه رکن، زیرساخت ضروری «مسئولیت‌پذیری» هستند. تنها انسانی که شخصیت مستقل دارد، از درون آزاد است و از نیروی تفکر ریشه‌یاب برخوردار است، می‌تواند بار «امانت» الهی را بر دوش کشد و نقشی سازنده و فعال در زندگی فردی و اجتماعی خود ایفا نماید. فقدان این زیرساخت‌ها، انسان‌هایی پدید می‌آورد که یا مقلد و منفعل‌اند، یا عصیان‌گر و ویرانگر، و یا سرگردان و پوچ‌گرا. این فصل، با تبیین این مبانی، زمینه را برای تحلیل‌های تطبیقی و ارائه راهکارهای عملی در فصل‌های آتی فراهم می‌سازد.

فصل دوم: خوانش روان‌شناختی مثلث تربیتی؛ شخصیت، حریت و تفکر در آینه نظریه‌های تحلیلی و

روانکاوی

فصل پیشین، شالوده‌های نظری مثلث تربیتی استاد صفائی حائری را بر اساس متون خود ایشان بنا نهاد. سه رکن شخصیت (مرکزیت درونی و معیارگرایی)، حریت (رهایی از اسارت‌های نفسانی) و تفکر (فرآیند شکافتن پدیده‌ها)، به عنوان یک سیستم یکپارچه برای ساختن انسان مسئول معرفی شدند. اما پرسش حیاتی این است: آیا این مفاهیم که در زبانی عرفانی-تربیتی بیان شده‌اند، در علم روان‌شناسی نیز ما به ازاء ساختاری و بالینی دارند؟

این فصل با هدف پاسخ به همین پرسش، به مثابه قلب تحلیلی پژوهش، هر یک از این سه رکن را در آینه نظریه‌های برجسته روان‌شناسی غرب قرار می‌دهد. هدف، نه یکسان‌انگاری این مفاهیم، بلکه ایجاد یک «گفتگوی بین‌رشته‌ای» است تا نشان دهیم چارچوب استاد صفائی تا چه حد با یافته‌های عمیق روان‌شناسی تحلیلی، روابط ابژه و علوم شناختی هم‌نوا و قابل تبیین است. این تحلیل نشان خواهد داد که «مثلث تربیتی» صرفاً یک آرمان اخلاقی نیست، بلکه توصیفی دقیق از پیش‌نیازهای روانی یک انسان سالم و کارآمد است.

رکن اول: شخصیت؛ از «خود واقعی» هورنای تا «ایگوی یکپارچه» فروید

شخصیت در نگاه صفائی، قدرت «نه» گفتن به فشارهای بیرونی (تقلید، مد، انتظارات) و عمل بر اساس یک «معیار درونی» است. این مفهوم، پژواک قدرتمندی در مکاتب روانکاوی، به ویژه در بحث «قدرت ایگو» (Ego Strength) و «خود واقعی» (Real Self) دارد.

شخصیت و ایگوی یکپارچه: مرکز مدیریت روان



زیگموند فروید در مدل ساختاری روان، «ایگو» (Ego) را به عنوان آن بخش از شخصیت معرفی کرد که وظیفهٔ خطیر میانجی‌گری میان سه نیروی متخاصم را بر عهده دارد: خواسته‌های غریزی و ابتدایی «اید» (Id)، فشارهای اخلاقی و کمال‌گرایانهٔ «سوپرایگو» (Superego)، و الزامات و محدودیت‌های «جهان واقعیت» (Freud, 1923). یک ایگوی سالم و قوی، ایگویی است که می‌تواند این فشارها را مدیریت کند، ارضای خواسته‌ها را به تعویق اندازد و به جای واکنش‌های آنی و اضطراب‌آلود، دست به اقدامی سنجیده و مبتنی بر واقعیت بزند.

این دقیقاً همان کارکردی است که صفائی برای «شخصیت» قائل است. فرد فاقد شخصیت، تحت تسلط فشارهای بیرونی (معادل بخشی از سوپرایگوی اجتماعی‌شده و واقعیت خارجی) یا فشارهای درونی (غرایز) قرار دارد. او یا مقلد است یا عاصی. اما انسان صاحب شخصیت، دارای یک «مرکز مدیریت» درونی است که به او اجازه می‌دهد تا بر اساس «دلیل و برهان» عمل کند، نه فشار. بنابراین، «شخصیت» در ادبیات صفائی، معادل روان‌شناختی یک «ایگوی یکپارچه و قوی» است که توانسته استقلال خود را هم از اید و هم از سوپرایگوی سخت‌گیر حفظ کند.

شخصیت و «خود واقعی»: ندای اصالت در برابر استبداد «بایدها»

کارن هورنای، از پیشگامان روانکاوی نئوفرویدی، تمایز درخشانی میان «خود واقعی» (Real Self) و «خود ایده‌آل» (Idealized Self) قائل شد. از نظر او، «خود واقعی» مرکز زنده و منبع اصیل رشد، سلامت و شکوفایی در هر فرد است. در مقابل، فرد نوروتیک در تلاش برای کسب امنیت و رهایی از اضطراب بنیادین، یک «خود ایده‌آل» می‌سازد که مجموعه‌ای از «بایدها»ی خشک و مستبدانه است (The Tyranny of the Shoulds). او باید کامل باشد، باید محبوب همه باشد، باید هرگز اشتباه نکند. این تلاش برای رسیدن به خود ایده‌آل، فرد را از خود واقعی‌اش بیگانه کرده و او را به موجودی شکننده، مضطرب و وابسته به تأیید دیگران بدل می‌کند (Horney, 1950).

این دوگانه، تبیین روان‌شناختی دقیقی از تقابل «انسان صاحب شخصیت» و «انسان مقلد» در اندیشهٔ صفائی است. انسان مقلد، همان فردی است که تحت استبداد «بایدها» بیرونی زندگی می‌کند و تمام ارزش خود را از انطباق با انتظارات دیگران می‌گیرد. در مقابل، انسان با شخصیت کسی است که به ندای «خود واقعی» خود گوش داده و بر اساس آن طرح زندگی‌اش را می‌ریزد.

شکل‌گیری شخصیت و روابط ابژه: آینه‌داریِ مادرانه

صفائی سازوکار ساخت شخصیت را «آینه‌داری» می‌داند: مربی، عظمت وجودی کودک را به او بازمی‌تاباند. این شهود تربیتی، به شکلی شگفت‌انگیز با نظریه‌های روابط ابژه (Object Relations Theory) همخوانی دارد. نظریه‌پردازانی چون مارگارت ماehler و ملانی کلاین نشان دادند که سنگ بنای یک «خود» (Self) منسجم و مستقل، در رابطه اولیه نوزاد با مراقب اصلی (معمولاً مادر) گذاشته می‌شود.



مارگارت ماehler فرآیند شکل‌گیری هویت مستقل را «جدایی-تفرد» (Separation-Individuation) می‌نامد. در این فرآیند، کودک به تدریج از حالت همزیستی روانی با مادر جدا شده و به درکی از خود به عنوان یک موجود مستقل دست می‌یابد. نقش مادر در این میان حیاتی است: او باید هم یک «پایگاه امن» برای بازگشت کودک فراهم کند و هم او را به اکتشاف جهان تشویق نماید (Bergman, 1975 & Mahler, Pine). این «آیین‌داری هیجانی» (emotional mirroring) که در آن مادر، احساسات و حالات کودک را به او بازمی‌تاباند، به کودک کمک می‌کند تا یک تصویر درونی باثبات و ارزشمند از خود بسازد.

به همین ترتیب، ملانی کلاین مفهوم «هم‌ذات‌پنداری فرافکنانه» (Projective Identification) را مطرح کرد که در آن، نوزاد اضطراب‌ها و احساسات تحمل‌ناپذیر خود را به درون مادر «فرافکنی» می‌کند. یک «مادر به‌اندازه کافی خوب»، این احساسات را دریافت، پردازش و به شکلی قابل تحمل به کودک بازمی‌گرداند. این عملکرد «ظرف» (Container) بودن، سنگ بنای توانایی آینده فرد برای مدیریت هیجانات و تفکر است (Klein, 1957).

این فرآیندها دقیقاً همان «آیین‌داری» مورد نظر صفائی هستند. مربی‌ای که عظمت کودک را بازمی‌تاباند، در حال ایفای نقش یک «ابژه خوب» درونی‌شونده است که سنگ بنای یک شخصیت مستقل و با عزت نفس را پی‌ریزی می‌کند.

رکن دوم: حریت؛ از «اصل لذت» تا «خودتنظیمی»

حریت در نگاه صفائی، آزادی از بندگی غرایز، هوس‌ها و لذت‌های آنی است. این مفهوم، معادل دقیقی یکی از کلیدی‌ترین گزاره‌های روانی در نظریه فروید و یکی از مهم‌ترین یافته‌های روان‌شناسی شناختی-رفتاری مدرن است.

حریت و گذار از «اصل لذت» به «اصل واقعیت»

فروید معتقد بود که نوزاد در ابتدا تحت سیطره کامل «اصل لذت» (Pleasure Principle) عمل می‌کند: او به دنبال ارضای فوری تمام نیازها و امیال خود و اجتناب از هرگونه درد یا ناکامی است. اما با رشد ایگو و مواجهه با محدودیت‌های جهان خارج، فرد سالم به تدریج می‌آموزد که تحت «اصل واقعیت» (Reality Principle) زندگی کند. اصل واقعیت به معنای سرکوب لذت نیست، بلکه به معنای «توانایی به تعویق انداختن ارضا» برای رسیدن به یک هدف بزرگ‌تر و پایدارتر در آینده است (Freud, 1920).

«حریت» در چارچوب صفائی، تجلی پیروزی «اصل واقعیت» بر «اصل لذت» است. فرد غیر حُر، برده اصل لذت است؛ او نمی‌تواند در برابر یک وسوسه مقاومت کند، قادر به تحمل ناکامی نیست و هر تصمیمی را بر اساس لذت و درد آنی می‌گیرد. در مقابل، انسان



حُر، کسی است که توانایی مدیریتِ امیالِ خود را کسب کرده و می‌تواند برای رسیدن به «حقیقت» یا یک «هدف متعالی»، از لذت‌های کوتاه‌مدت چشم‌پوشی کند.

حریت و «خودتنظیمی»: شواهد تجربیِ آزمایش مارشالو

آنچه فروید به صورت نظری مطرح کرد، دهه‌ها بعد توسط والتر میشل در یکی از مشهورترین آزمایش‌های تاریخ روان‌شناسی به صورت تجربی اثبات شد. در «آزمایش مارشالو»، به کودکان پیش‌دبستانی یک شیرینی مارشمالو داده شد و به آن‌ها گفته شد که اگر ۱۵ دقیقه صبر کنند و آن را نخورند، یک شیرینی دیگر به عنوان جایزه خواهند گرفت. نتایج شگفت‌انگیز بود: کودکانی که توانستند ارضای فوری را به تعویق اندازند (یعنی از خود «حریت» نشان دادند)، در سال‌های بعد در زندگی تحصیلی، شغلی و اجتماعی خود به مراتب موفق‌تر بودند (Mischel, 2014).

این توانایی، که میشل آن را «خودتنظیمی» (Self-Regulation) یا «به تعویق انداختن لذت» (Delay of Gratification) می‌نامد، دقیقاً همان چیزی است که صفائی تحت عنوان «حریت» از آن یاد می‌کند. این توانمندی، یک مهارت بنیادین است که زیربنای تصمیم‌گیری منطقی، برنامه‌ریزی برای آینده و رهایی از رفتارهای تکانشی و اعتیادآور است. روش تربیتی صفائی برای ایجاد حریت (مواجههٔ مدیریت‌شده با ناکامی) نیز دقیقاً با یافته‌های میشل همسوست: کودکانی که می‌آموزند برای رسیدن به پاداش بزرگ‌تر صبر کنند، در حال تمرینِ عملیِ حریت هستند.

رکن سوم: تفکر؛ از «فراشناخت» فلاول تا «ظرفیت آلفا» بیون

تفکر در نگاه صفائی، نه انباشت اطلاعات، بلکه یک فرآیندِ زنده و ریشه‌یاب برای شکافتن پدیده‌هاست. این نگاه عمیق، در دو مفهوم کلیدی روان‌شناسی شناختی و تحلیلی قابل ردیابی است: «فراشناخت» و «نظریه تفکر بیون».

تفکر و فراشناخت: اندیشیدن دربارهٔ اندیشه

جان فلاول، روان‌شناس شناختی، مفهوم «فراشناخت» (Metacognition) را ابداع کرد که به «تفکر دربارهٔ تفکر» یا «آگاهی و کنترل فرد بر فرآیندهای شناختی خود» اطلاق می‌شود (Flavell, 1979). فراشناخت شامل دو جزء اصلی است: «دانش فراشناختی» (آگاهی از توانایی‌ها و محدودیت‌های فکری خود) و «تنظیم فراشناختی» (توانایی برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی فرآیندهای فکری خود).

وقتی صفائی می‌گوید فرد متفکر از کنار پدیده‌ها «به سادگی عبور نمی‌کند» و آن‌ها را «زیر و رو می‌کند»، دقیقاً در حال توصیف یک فرآیند فراشناختی است. فردی که صرفاً اطلاعات را انباشت می‌کند، در سطح «شناخت» باقی مانده است. اما فرد متفکر، بر



فرآیند اندیشیدن خود «نظارت» می‌کند: آیا دلایل من کافی است؟ آیا از زوایای دیگر هم به موضوع نگاه کرده‌ام؟ آیا تحت تأثیر سوگیری‌های خود نیستم؟ این پرسشگری درونی، جوهر فراشناخت و سنگ بنای تفکر انتقادی است.

تفکر و ظرفیت آلفا: پردازش هیجانی تجربه

با این حال، عمیق‌ترین هم‌خوانی با نظریه تفکر صفائی را می‌توان در کارهای ویلفرد بیون، روانکاو برجسته، یافت. بیون معتقد بود که تفکر، از دل پردازش «تجربه‌های هیجانی» زاده می‌شود. او میان دو نوع عنصر ذهنی تمایز قائل شد:

عناصر بتا (Beta-Elements): این‌ها تجربیات حسی و هیجانی خام، پردازش‌نشده و غیرقابل تفکر هستند. این عناصر قابل اندیشیدن نیستند و فرد تنها می‌تواند آن‌ها را از طریق عمل (acting out) یا فرافکنی، «تخلیه» کند.

عناصر آلفا (Alpha-Elements): این‌ها محصول کارکردی به نام «آلفا-فانکشن» (Alpha-Function) هستند که عناصر بتای خام را به نمادها، تصاویر و افکار قابل هضم تبدیل می‌کند. تنها پس از این تبدیل است که می‌توان درباره یک تجربه «فکر کرد»، آن را به خواب دید یا از آن آموخت (Bion, 1962).

فردی که فاقد «آلفا-فانکشن» قوی است، در مواجهه با اضطراب یا یک تجربه سخت، به جای «تفکر»، دست به «عمل» می‌زند یا دچار فروپاشی روانی می‌شود. از نظر بیون، این ظرفیت در ابتدا توسط مادر (به عنوان کانتینر) برای نوزاد فراهم می‌شود: مادر اضطراب‌های بتای نوزاد را در خود می‌گیرد (Container)، آن‌ها را پردازش کرده و به شکلی قابل تحمل (آلفا) به او بازمی‌گرداند.

این نظریه، تبیین روان‌شناختی دقیقی از فرآیند چهار مرحله‌ای تفکر صفائی (فکر، ذکر، عهد، عمل) و نقش آیین‌داری مربی ارائه می‌دهد. مربی، با بازتاب‌دادن و معنا بخشیدن به تجربیات کودک، در حال ایفای نقش «کانتینر» و تقویت «آلفا-فانکشن» اوست. بدون این ظرفیت بنیادین برای تبدیل هیجان به فکر، تفکر به انباشت اطلاعات مرده و بی‌روح تقلیل می‌یابد.

این تحلیل تطبیقی نشان داد که سه رکن شخصیت، حریت و تفکر در اندیشه استاد صفائی، نه تنها مفاهیمی انتزاعی نیستند، بلکه با ساختارهای بنیادین روان‌شناختی که توسط بزرگ‌ترین نظریه‌پردازان غربی توصیف شده‌اند، همگرایی عمیق و شگفت‌انگیزی دارند:

-شخصیت معادل یک ایگوی قوی، خود واقعی شکوفا شده و یک هویت فردیت یافته است.

-حریت بیانگر گذار موفقیت‌آمیز از اصل لذت به اصل واقعیت و برخورداری از مهارت حیاتی خودتنظیمی است.

-تفکر ترکیبی از مهارت‌های فراشناختی سطح بالا و ظرفیت بنیادین روان برای پردازش هیجانات و تبدیل تجربه به اندیشه است.



این همگرایی، اعتبار و عمق چارچوب تربیتی صفائی را دوچندان می‌کند و نشان می‌دهد که برای تربیت یک انسان سالم، پرداختن همزمان به هر سه این ابعاد وجودی، یک ضرورت روان‌شناختی است، نه یک انتخاب سلیقه‌ای. فصل بعدی به بررسی آسیب‌شناختی رویکردهای تربیتی رایج خواهد پرداخت و نشان خواهد داد که چگونه هر یک از این رویکردها، به دلیل غفلت از این مثلث یکپارچه، در عمل به شکست می‌انجامند.

فصل سوم: آسیب‌شناسی رویکردهای تربیتی رایج در پرتو مدل یکپارچه

اکنون، با در دست داشتن یک ابزار تحلیلی قدرتمند، می‌توانیم به میدان عمل بازگردیم و به یک پرسش کلیدی پاسخ دهیم: چرا بسیاری از رویکردهای تربیتی رایج، با وجود نیت خیرخواهانه، در نهایت به پرورش انسان‌هایی شکننده، وابسته یا سردرگم می‌انجامند؟ این فصل با به‌کارگیری مستقیم مفاهیم تحلیلی فصل دوم (ایگوی یکپارچه، خود واقعی، اصل واقعیت، فراشناخت و ظرفیت آلفا)، چهار رویکرد تربیتی شایع را کالبدشکافی کرده و نشان می‌دهد که شکست هر یک از این رویکردها، دقیقاً ناشی از غفلت از ماهیت یکپارچه^۱ «مثلث تربیتی» است.

آسیب‌شناسی رویکرد اطلاعات‌محور: تقلیل «تفکر» به انباشت «عناصر بتا»

رویکرد اطلاعات‌محور، تربیت را با تعلیم و آموزش یکسان می‌پندارد. در این دیدگاه، «فرزند خوب» یک دایره‌المعارف متحرک است که حجم بالایی از داده‌ها (فرمول‌ها، محفوظات، اطلاعات عمومی) را در ذهن خود جای داده است. موفقیت در این مدل، با نمرات بالا و پیروزی در آزمون‌های حافظه‌محور سنجیده می‌شود.

تحلیل این رویکرد در پرتو مدل یکپارچه، نقص بنیادین آن را آشکار می‌سازد:

تخریب رکن تفکر: این رویکرد، «تفکر» را در عمیق‌ترین معنای خود نابود می‌کند. همانطور که دیدیم، تفکر در نگاه صفائی و بیون، فرآیند پردازش تجربه هیجانی و تبدیل «عناصر بتای» خام به «عناصر آلفای» معنادار است. رویکرد اطلاعات‌محور، کودک را با حجم عظیمی از «عناصر بتا» (داده‌های پردازش‌نشده) بمباران می‌کند، بدون آنکه «آلفا-فانکشن» یا همان ظرفیت هضم و معنابخشی را در او تقویت کند. کودک می‌آموزد که اطلاعات را بازگو کند، نه آنکه آن‌ها را بفهمد و درونی سازد. او به جای رسیدن به «فراشناخت» (Flavell, 1979)، یعنی تفکر درباره تفکر، در سطح «شناخت» اولیه باقی می‌ماند.

محصول این رویکرد، فردی است که ممکن است در محیط‌های ساختاریافته (مانند مدرسه) موفق به نظر برسد، اما در مواجهه با پیچیدگی‌های هیجانی و موقعیت‌های مبهم زندگی واقعی، کاملاً فاقد ابزار است. او نمی‌تواند از تجربیات خود بیاموزد، زیرا هرگز ظرفیت «تفکر درباره تجربه» در او شکل نگرفته است. این همان انسانی است که به تعبیر صفائی، ذهنی پر از داده دارد، اما قدرت «ریشه‌یابی» و «شکافتن پوسته^۲ پدیده‌ها» را ندارد.



آسیب‌شناسی رویکرد تقلیدمحور: تخریب «شخصیت»

این رویکرد، که بر اطاعت بی‌چون و چرا و انطباق با الگوهای بیرونی (والدین، جامعه، سنت) تأکید دارد، «فرزند خوب» را معادل «فرزند مطیع» می‌داند. ارزش در این مدل، نه در انتخاب آگاهانه، بلکه در تکرار وفادارانه رفتار مطلوب است.

تحلیل این رویکرد، نشان‌دهنده حمله‌ای مستقیم به سنگ بنای «شخصیت» است:

تخریب رکن شخصیت: این رویکرد به صورت سیستماتیک، مانع از شکل‌گیری «خود واقعی» (Real Self) به تعبیر کارن هورنای می‌شود. کودک می‌آموزد که ندای درونی و اصیل خود را سرکوب کند تا بتواند خود را با یک «خود ایده‌آل» نوروپیک (کودک مؤدب، همیشه راضی، بدون پرسش) منطبق سازد. او تحت «استبداد باید‌ها» (The Tyranny of the Shoulds) زندگی می‌کند و تمام ارزش خود را از تأیید بیرونی می‌گیرد (Horney, 1950). این فرآیند، دقیقاً برخلاف سازوکار «جدایی-تفرد» ماهر عمل می‌کند؛ به جای تشویق به استقلال، هرگونه تلاشی برای فردیت یافتن را به عنوان «نافرمانی» سرکوب کرده و کودک را در حالت «همزیستی روانی» نگه می‌دارد (Bergman, 1975 & Mahler, Pine).

محصول این رویکرد، فردی فاقد «ایگوی یکپارچه» است. ایگوی او به جای آنکه یک مرکز مدیریت مستقل باشد، به زائده‌ای ضعیف برای اجرای دستورات یک «سوپرایگوی» بیرونی تبدیل شده است. چنین فردی در ظاهر اجتماعی و سازگار به نظر می‌رسد، اما درون، شکننده، مضطرب و فاقد هرگونه معیار درونی برای تصمیم‌گیری است. او همان مقلدی است که صفائی آن را لازمه نبود شخصیت می‌داند.

آسیب‌شناسی رویکرد لذت‌محور: تخریب «حریت» با حبس در «اصل لذت»

این رویکرد، که ریشه در اضطراب والدین برای محافظت از کودک در برابر هرگونه ناکامی و ناراحتی دارد، فرزند خوب را مساوی با فرزند شاد و راضی می‌داند. در این مدل، تمام خواسته‌های کودک باید به سرعت برآورده شوند تا از هرگونه تنش جلوگیری شود.

تحلیل این رویکرد، بیانگر تخریب کامل رکن «حریت» است:

تخریب رکن حریت: این رویکرد، کودک را در مرحله ابتدایی «اصل لذت» فرویدی حبس می‌کند و مانع از گذار طبیعی او به «اصل واقعیت» می‌شود (Freud, 1920). کودک هرگز نمی‌آموزد که برای یک هدف بزرگ‌تر، لذت آنی را به تعویق بیندازد. این رویکرد به طور سیستماتیک در حال آموزش «شکست» در آزمایش مارشمالوی والتر میشل است. مهارت حیاتی «خودتنظیمی» (Self-Regulation) که زیربنای تمام موفقیت‌های بلندمدت است، در این فرآیند از بین می‌رود (Mischel, 2014). صفائی این وضعیت را «اسارت» می‌نامد؛ اسارت در برابر هوس‌ها و خواسته‌های درونی.



محصول این رویکرد، فردی با آستانه تحمل ناکامی بسیار پایین، تکانشی و به شدت وابسته است. او در مواجهه با اولین سختی‌های واقعی زندگی (شکست تحصیلی، رد شدن در یک رابطه، مشکلات شغلی) فرو می‌پاشد، زیرا هرگز ابزار روانی مواجهه با نبودن و نرسیدن را کسب نکرده است. او شاید در ظاهر آزاد به نظر برسد، اما در حقیقت، برده کوچکترین امیال و بی‌ثبات‌ترین هیجانات خویش است؛ یعنی دقیقاً نقطه مقابل انسان «خُر».

آسیب‌شناسی رویکرد فعالیت‌محور: پراکندگی انرژی روانی و مانع رشد هر سه رکن

این رویکرد مدرن، که اغلب در طبقات متوسط و بالای شهری دیده می‌شود، «فرزند خوب» را یک «پروژه موفق مدیریتی» می‌داند. در این مدل، ارزش کودک با تعداد کلاس‌های فوق برنامه (زبان، موسیقی، ورزش، هنر) و میزان پر بودن برنامه هفتگی او سنجیده می‌شود.

تحلیل این رویکرد، نشان‌دهنده یک آسیب پیچیده‌تر است که هر سه رکن مثلث را به صورت همزمان تضعیف می‌کند:

تضعیف شخصیت، تفکر و حریت: این رویکرد با ایجاد یک «زندگی تکه‌تکه»، مانع از شکل‌گیری یک «مرکزیت درونی» یا همان شخصیت می‌شود. کودک از یک فعالیت به فعالیت دیگر کشیده می‌شود، بدون آنکه فرصتی برای «بودن»، خلوت کردن با خود و یکپارچه‌سازی این تجربیات پراکنده داشته باشد. تفکر نیز قربانی می‌شود، زیرا تمرکز بر «عملکرد» و «کسب مهارت» است، نه بر «معنایی». کودک فرصتی برای «درنگ» (Reverie) که از نظر بیون برای کارکرد آلفا ضروری است، پیدا نمی‌کند. در نهایت، حریت نیز آسیب می‌بیند، زیرا کودک اگرچه برده هوس‌هایش نیست، اما برده یک «برنامه از پیش تعیین‌شده» است که توسط اضطراب‌های والدین تنظیم شده است. او آزادی «انتخاب نکردن» و «بیکار بودن» را که برای خلاقیت و خودشناسی حیاتی است، از دست می‌دهد.

محصول این رویکرد، فردی است که ممکن است رزومه درخشانی داشته باشد، اما از درون احساس پوچی، بیگانگی و اضطراب می‌کند. او مهارت‌های زیادی دارد، اما «طرح» و هدف مشخصی برای زندگی خود ندارد. او نمونه انسانی است که استعدادهایش، به تعبیر صفائی، «جریانی نیافته» و به همین دلیل دچار بحران هویت می‌شود.

تحلیل این چهار رویکرد رایج به وضوح نشان داد که شکست آن‌ها یک دلیل مشترک دارد: نگاه تک‌بعدی به انسان و غفلت از یکپارچگی ابعاد وجودی او. هر رویکرد، با مطلق کردن یک جنبه (دانش، اطاعت، لذت، یا فعالیت) و نادیده گرفتن دو رکن دیگر، تعادل سیستم روانی کودک را بر هم زده و به جای ساختن، تخریب می‌کند. این آسیب‌شناسی، ضرورت بازگشت به یک مدل تربیتی کل‌نگر و یکپارچه مانند «مثلث تربیتی» را بیش از پیش آشکار می‌سازد؛ مدلی که در آن، تربیت نه به معنای افزودن چیزی به کودک، بلکه به معنای فراهم کردن زمینه‌ای برای رشد هماهنگ شخصیت، حریت و تفکر است.



جمع‌بندی

این پژوهش با واکاوی نظریه «مثلث تربیتی» استاد صفائی حائری و تطبیق آن با روان‌شناسی مدرن، نشان داد که سه رکن شخصیت، حریت و تفکر، دقیقاً با شاخص‌های بنیادین سلامت روان (نظیر ایگوی یکپارچه، خودتنظیمی و فراشناخت) هم‌سو هستند.

آسیب‌شناسی رویکردهای رایج (اطلاعات‌محور، تقلیدمحور، لذت‌محور و فعالیت‌محور) در فصل سوم آشکار ساخت که علت اصلی شکست این روش‌ها، «تجزیه کردن انسان» و نگاه تک‌بعدی است. تربیت بدون شخصیت به نفاق، بدون حریت به اسارت در هوس‌ها، و بدون تفکر به تحجر می‌انجامد.

بنابراین، راهکار نهایی گذار از «تربیت کنترلی» به «تربیت سازنده» است. دوران پیش از بلوغ، فصل «کاشت» است؛ اگر بذر استقلال و تحلیل در این خاک نرم نشانده نشود، در طوفان‌های نوجوانی انتظار ثبات بیهوده است. هدف غایی این مدل، پرورش انسانی است که نه صرفاً مطیع یا دانشمند، بلکه «سازنده» باشد؛ انسانی که بتواند در میان هجوم عوامل بیرونی و درونی، مستقل بیاندیشد و «طرح» زندگی خویش را بریزد.



منابع

الف) منابع فارسی و عربی

سید رضی، محمد بن ح

سین. (۱۴۱۴ق). نهج‌البلاغه (تحقیق صبحی صالح). قم: انتشارات هجرت.

صفایی حائری، علی. (۱۳۸۸). مسئولیت و سازندگی (چاپ هشتم). قم: انتشارات لیلة‌القدر.

صفایی حائری، علی. (۱۳۹۰). تربیت کودک. قم: انتشارات لیلة‌القدر.

صفایی حائری، علی. (۱۳۸۵). رشد. قم: انتشارات لیلة‌القدر.

طبرسی، فضل بن حسن. (۱۴۱۲ق). مجمع‌البیان فی تفسیر القرآن. بیروت: دارالمعرفة.

کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۴۰۷ق). الکافی (جلد ۶). تهران: دارالکتب الإسلامية.

موسسه آیات هدایت. (بی‌تا). مبانی تربیت در اندیشه استاد صفائی. بازیابی شده از

<http://ayatehedayat.com>

کرمی، ناهید. (بی‌تا). روان‌شناسی رشد و مراحل کودکی. بازیابی شده از <http://nahidkarami.com>

ب) منابع لاتین (Latin Sources)

Bion, W. R. (1962). *Learning from experience*. London: Heinemann.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>

Freud, S. (1911). Formulations on the two principles of mental functioning. In J. Strachey (Ed. & Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 12, pp. 218-226). London: Hogarth Press.



Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. New York: W. W. Norton & Company.

Klein, M. (1946). Notes on some schizoid mechanisms. *International Journal of Psycho-Analysis*, 27, 99-110.

Locke, J. (1975). *An essay concerning human understanding* (P. H. Nidditch, Ed.). Oxford University Press. (Original work published 1690).

Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.

Mischel, W. (2014). *The marshmallow test: Mastering self-control*. New York: Little, Brown and Company.

Montessori, M. (1967). *The absorbent mind*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.