

## تبیین الگوی رویکرد معنوی به تربیت دینی در دوره دوم کودکی (مبنتی بر معرفت‌شناسی از منظر علامه طباطبایی)

یداله اقدامی \*

افضل السادات حسینی \*\*

محمد رضا شرفی \*\*\*

نرگس سجادیه \*\*\*\*

### چکیده

هدف این مقاله، ارائه تبیینی از رویکرد معنوی به تربیت دینی برای دوره دوم کودکی است. این تحقیق به دنبال پاسخ به این سؤال است که برای تربیت دینی در دوره دوم کودکی (سنین ۶ تا ۱۱ سال)، رویکرد مناسبی که براساس مبانی اسلام، بتواند عوامل اساسی دینداری را در این دوره تمهیدی، نهادینه کند، به چه اهداف و اصولی تکیه دارد؟ رویکرد پیشنهادی پژوهش حاضر، رویکرد معنوی به تربیت دینی است که مبتنی بر آرای علامه طباطبایی در مبانی معرفت‌شناختی است. روش پژوهش، توصیفی-استنتاجی است. الگوی پیشنهادی برای بسترسازی تربیت دینی در دوره دوم در این پژوهش، به رویکرد معنوی به تربیت دینی یا تربیت دینی معنوی برمی‌گردد.

یافته‌های مقاله، استنتاج اهداف و اصول از برخی مبانی معرفت‌شناختی علامه طباطبایی است که در آرای علامه نقش کلیدی دارد. اصول استنتاجی از مبانی معرفت‌شناختی، بر مفاهیمی چون: الف) توجه و اهتمام به تربیت قوای حسی و خیالی کودک، ب) نمادپردازی مفاهیم دینی در قالب‌های جذاب و متنوع هنری، ج) توجه دادن کودک به معرفت‌های انفسی و حضوری، د) توجه به خودکنترلی کودک برای بسترسازی فرکان استوار است.

واژگان کلیدی: معنویت، تربیت دینی، تربیت دینی معنوی، مبانی معرفت‌شناختی، دوره دوم کودکی.

## ۱. مقدمه

نظام آموزشی ایران دارای کارکردهای مختلفی است و یکی از این کارکردها که نشانگر بخش مهمی از هدف‌های این نهاد می‌باشد، تلاش برای ارتقای تربیت دینی است. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت به‌طورکلی و کارشناسان تربیت دینی به‌طورخاص، رویکردهای متنوعی را متناسب با دیدگاه‌های تربیتی خود مطرح نموده‌اند که هر یک از منظری مورد توجه قرار گرفته‌اند (کشاورز، ۱۳۸۴، ص ۷۴). از یک‌سو، رویکرد فضای حاکم بر تعلیم و تربیت، ذهن‌گرا و حافظه‌محور شده که بیش از همه، روح و روان کودکان را می‌آزارد. روانه شدن گزینه‌های مختلف درباره معنا، هدف، ارزش و حقیقت غایی زندگی به بازار فکری و فرهنگی کودکان در جهان و به‌تبع در کشور ایران، وجود جریان‌های غیردینی، نوپدید دینی و حتی ضد دین در عرصه معنویت، همچنین، بی‌رغبتی کودکان نسبت به دین به دلایلی مانند تأکید بر ظواهر و احکام دین و غفلت از لایه‌های باطنی و حقیقت آن، به‌کارگیری روش‌های فاقد جذابیت در آموزش آموزه‌های دینی، استفاده از تلقین به‌جای بینش و بصیرت در آموزش حقایق دین، باعث از بین رفتن ارتباط کودک با کلیت خود، خدا و جهان شده است (کیانی، ۱۳۹۴، ص ۳).

از سویی دیگر، متأسفانه، نتایج پژوهش‌های متعدد میدانی در تعلیم و تربیت رسمی موجود، نشان از آن دارد که تربیت دینی و فطرت‌محور توحیدی در مقام عمل به آموزش دینی تقلیل یافته و دین‌مداری انتخاب شده برای اسلامی کردن مدرسه‌ها از رویکردی مناسکی پیروی کرده است که بر آداب و شعائر دینی تمرکز دارد و برای اجرایی کردن آن نیز روش تکلیف اجباری برگزیده شده است. در نوع دین‌مداری انتخابی نظام آموزشی، ردپای کمیّت‌گرایی و صورت‌گرایی آشکار است (ایروانی، ۱۳۹۳، ص ۹۸). «اگرچه نقش انجام آداب، مناسک و اعمال دینی نیز در رشد معنوی دانش‌آموز مهم و اساسی است، اما نکته آن است که انجام آداب و مناسک دینی مسبوق به پشتوانه معرفتی عمیق درباره حقایق، ارزش‌ها، اعتقادات و دیگر امکانات معنوی دین و نوع ارتباط کودک با آنهاست» (کیانی، ۱۳۹۴، ص ۲۴۸).

به نظر می‌رسد پرورش نیافتن روح و نبود رویکرد مناسب در تربیت دینی، باعث شده با وجود برنامه‌های متعدد، آموزش و پرورش کشور در راستای تدبیر (دینداری) دانش‌آموزان، نتایج خوشایندی در کسب اهداف تربیت دینی به دست نیاورده باشد (نتایج پژوهش‌های زهراکار، خانزاده، خدادادی و موزیری، ۱۳۹۲؛ رشید، ۱۳۹۴؛ به نقل از عابدی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۴۹).

دغدغه اصلی تحقیق حاضر این است که متأسفانه، نظام تعلیم و تربیت و متولیان تربیت کودک، بخش اعظم توجه خود را به پرورش حیطه‌شناختی صرف معطوف نموده و وجوه معنوی و تربیت روحی آنان را در محاق نگه داشته و سرمایه‌های فطری و ذاتی‌شان مغفول واقع شده است.

مسئله این است که آیا نمی‌توان با تغییر رویکرد و جهت‌دهی آموزش و تربیت کودکان به سمت تربیت معنوی، از این فرصت ناب، برای تقویت پایه‌های شخصیتی و استحکام ابعاد شناختی، عاطفی، ارتباط بین فردی و اجتماعی، درک رو به رشد فضایل اخلاقی، خاصه تربیت دینی آنان بهره جست؟ و همچنین با تربیت قابلیت‌های ذاتی معنوی (عقل، قلب، فطرت، نفس) و توجه به رشد و تربیت معنوی، مقدمات شکل‌گیری باورها و اعتقادات دینی آنان را برای سنین بالاتر فراهم آورد؟

از این رو، چنانچه کودکی را به‌عنوان دوره تمهیدی برای تربیت بدانیم (سجادیه و باقری، ۱۳۹۴، ص ۳۴)، در این دوره هنوز ظرفیت‌های شناختی لازم جهت اندیشه‌ورزی و تعمق در مفاهیم دینی فراهم نشده - زیرا به استناد شواهد تجربی متواتر، توان تفکر انتزاعی در کودکان وجود ندارد - و بنابراین این دوره را باید چون پلی در نظر گرفت که قرار است کودک را به سطحی از توانمندی اندیشیدن در مورد آموزه‌های دینی برساند (همان، ص ۳۴).

در این پژوهش، تبیین<sup>۱</sup> رویکرد معنوی به تربیت دینی، براساس دیدگاه اسلامی با تأکید بر آرای علامه طباطبایی، منتج به ارائه الگویی تربیتی متناسب با دوره دوم کودکی (تربیت دینی معنوی) خواهد شد تا فعالیت‌های مریبان کودک را با پرورش استعدادها و روحی و معنوی در راستای تربیت دینی (تدئین) ساماندهی نموده و کودک را در معناسازی و معنایابی برای زندگی اصیل و هدفمند و درک روابط چهارگانه‌اش (با خود، خدا، دیگران، طبیعت) برای فهم و تجربه معنویت دینی در دوره‌های سنی بعد مساعدت نماید. با این مقدمه، این پژوهش به دنبال پاسخ به دو سؤال اصلی است:

۱. در اندیشه علامه طباطبایی تربیت معنوی کودکی چه مفهومی دارد و این مفهوم چگونه از آثار علامه طباطبایی استنتاج می‌شود؟

۲. مبانی، اهداف و اصول رویکرد معنوی به تربیت دینی برای کودکی دوره دوم، مبتنی بر معرفت‌شناختی علامه، چیست؟

## پیشینه تحقیق

### الف) پیشینه خارجی

آرویک<sup>۲</sup> و نسبیت<sup>۳</sup> (۲۰۰۷) در پژوهشی با عنوان «معنویت در تربیت: توسعه بخشیدن به رشد

۱. تبیین در اصطلاح، فرایندی است، عقلی-پژوهشی (معرفتی) که براساس دلیل و برهان و به‌شیوه‌ای منسجم و منطقی، به بررسی جنبه یا جنبه‌های گوناگون یک مسئله پرداخته و از پیدایش مسئله مجهول یا امر مبهم به‌وجود می‌آید (جمشیدی، ۱۳۶۹، ص ۷۰).

2. Elisabeth Arvek

3. Eleanor Nesbit

معنوی کودکان از طریق ارزش‌ها»<sup>۱</sup> به این نتیجه دست یافته‌اند که چنانچه بتوانیم بر ارزش‌هایی متمرکز شویم که این ارزش‌ها قادر باشند ابعاد معنوی قابل تجربه و آزمودن توسط کودکان را با گفتگو، بررسی و آموزش، توسعه دهند، در این صورت تربیت معنوی تا حدودی محقق شده است. فلانگان<sup>۲</sup> و نلسون<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) در مقاله‌ای با عنوان «تربیت معنوی: تقاضای معلم تحول‌خواه» می‌نویسد: «در مدارس ایرلند شمالی و جنوبی، به‌ویژه در دوبلین، از طریق برنامه‌هایی که به‌طور عمده بر مدیتیشن<sup>۴</sup> متمرکز است، توانسته‌اند از طریق بحث و سخنرانی در خصوص برنامه‌های دینی، توجه کودکان را به معنویت و اموری برانگیزند که ویژگی معنوی دارند».

رتیکا باس<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) در مقاله‌ای با عنوان «تربیت معنوی و پیوند آن با تربیت جدید» می‌نویسد: «تربیت معنوی به‌خودی‌خود "تربیت" است. یعنی تربیت کامل و تمام است. تربیت به‌خودی‌خود، موضوع و بخش کوچکی از معنویت محسوب می‌شود. از نظر ما، هر فردی که تحت آموزه‌های تربیت معنوی قرار می‌گیرد، در حقیقت تربیت‌شده‌ای در سطح عالی است. یک انسان که آموزش و تربیت معنوی ندیده است، هرگز بیش از آنچه دیگران سعی کرده‌اند به زور تکرار در ذهن او جایگزین کنند، تربیت نشده است».

سری واستاوا<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) نیز در مقاله‌ای با موضوع «تربیت معنوی در فلسفه شادی در دانش» آورده است: «این مقاله درصدد آن است که بگوید تربیت معنوی، تربیتی است برای یاری رساندن به دانش‌آموزان، تا بتوانند ظرفیت‌های معنوی خود را شکوفا کنند، اندیشه "برادری" را در جهان گسترش دهند و از طریق آزادی و اتکا به تعالیم یوگا به نشر ایده‌هایی همچون محبت، خردورزی، صلح و توازن در سطح جهان بپردازند».

اجلاس‌ها، کتب و مقالات متعدد در خصوص تربیت معنوی کودکان در غرب طی سال‌های اخیر نشان از توجه جدی به مقوله معنویت برای کودکان دارد (کیانی، ۱۳۹۴). لیزا جین میلر<sup>۷</sup> (۲۰۱۶) در کتابی با عنوان کودک معنوی (روحانی) دانش نوپدید در باره بهبودبخشی و شکوفایی ماندگار؛ معنویت را یک احساس ذاتی و درونی و رابطه با یک قدرت بالاتر می‌داند که هم‌زمان با ساعت بیولوژیکی کودکی متولد شده و ظهور پیدا کرده و تا بزرگسالی رشد و نمو می‌یابد.

1. Sprituality in Education :prometing children,s spiritual Develoment through valves

2. Bernadette Flangan

3. Jemes Nelson

4. Meditation

5. Reetika Base

6. Prem Shankar Srivastava

7. Miller ,Lisa

### ب) پیشینه داخلی

با وجود خلأ عمیق پژوهش‌های معنویت‌محور در دوره کودکی، پژوهش‌های اندکی در زمینه تربیت معنوی با رویکرد اسلامی صورت گرفته که هر کدام توصیفی از تربیت معنوی را مد نظر قرار داده‌اند. از پژوهش‌های مرتبط (عام) و مشابه (خاص)، در سال‌های اخیر می‌توان به برخی از موارد اشاره نمود:

اشعری (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی»، تربیت معنوی از دیدگاه علامه را، جهت‌دهی به فرایند تجرُّد آدمی در راستای فطرت ربوبی او معنا می‌نماید. باغلی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «مطالعه انتقادی تربیت معنوی در دنیای معاصر: مقایسه رویکردهای دینی و نوپدید در عرصه تربیت»، دو جهت‌گیری کلی نسبت به «معنویت» (معنویت مبتنی بر دین و معنویت فارغ از دین) را مورد شناسایی قرار داده است.

کیانی (۱۳۹۴) در تحقیقی که با عنوان «تبیین تربیت معنوی برای کودکان (S4C) در غرب و نقد آن با تأکید بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران» انجام داده است، پژوهش خود را با هدف مطالعه انتقادی تربیت معنوی برای کودکان در دنیای معاصر غرب انجام داده و الگوی پیشنهادی خود را با عنوان الگوی اسلامی تربیت معنوی کودکان مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران مطرح نموده‌اند و با تبیین چگونگی ارتباط میان رویکردهای موجود و در چارچوبی مشتمل بر شش نوع جهان‌بینی درباره مفهوم تربیت معنوی، به تصریح مفهوم معنویت برای کودکان، اهداف و اصول تربیتی آن براساس فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی پرداخته‌اند.

هاشمی و ستایش‌فرد (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی و دیوید کار<sup>۱</sup>»، با تعریفی مشابه از اشعری در تربیت معنوی از دیدگاه علامه، به مقایسه دو دیدگاه طباطبایی و کار پرداخته‌اند. همچنین، پژوهش‌های اندکی نیز در حوزه برنامه درسی مقاطع تحصیلی با رویکرد تربیت معنوی وجود دارد.

در مجموع، با بررسی‌های به عمل آمده، هیچ پژوهشی با عنوان تبیین رویکرد معنوی به تربیت دینی برای کودکی دوره دوم مبتنی بر دیدگاه علامه یافت نشد. از این لحاظ، پژوهش حاضر، در حوزه رویکرد معنوی برای کودکی، خاصه کودکی دوره دوم و ارائه الگوی استنتاجی از اندیشه علامه طباطبایی نوآوری دارد.

## روش پژوهش

رویکرد حاکم بر این پژوهش، کیفی و روش آن توصیفی-استنتاجی است که با توجه به هدف اصلی، که تبیین الگوی تربیت دینی معنوی از دیدگاه علامه برای کودکی دوره دوم است، مبانی، اهداف و اصول این رویکرد ارائه خواهد شد. پیش از آن، در بخش مبانی نظری، مفاهیم معنویت و تربیت معنوی کودکان در آموزه‌های دینی و با تأکید بر اندیشه علامه طباطبایی تبیین خواهد شد.

این شیوه با بررسی آثار مکتوب علامه طباطبایی و مقاله‌های مرتبط با اندیشه وی و اکاوی می‌شود و گزاره‌هایی توصیفی در قالب مبانی معرفت‌شناسی از دیدگاه ایشان حاصل می‌آیند و سپس اهداف و اصول متناسب با دوره کودکی از این مبانی استنتاج می‌شود.

از این رو، پژوهش حاضر در دو بخش ارائه می‌شود: در بخش نخست و مبانی نظری به تبیین مفاهیم معنویت، تربیت معنوی کودک و روش استنتاج این مفاهیم از دیدگاه علامه طباطبایی پرداخته و سپس با استنباط اهداف و اصول از مبانی اندیشه علامه، به تبیین رویکرد معنوی به تربیت دینی متناسب با دوره دوم کودکی اقدام خواهد شد.<sup>۱</sup>

## ۲. مرور مبانی نظری

### ۲-۱. مفهوم معنویت و تربیت معنوی کودکان

نخستین چیزی که درباره معنویت می‌توان گفت گستردگی معنایی آن است. ابهام‌های موجود در این مفهوم به گونه‌ای است که برخی را واداشته است که توصیه حذف آن را از فرهنگ لغات داشته باشند. آیریس یاب (۲۰۰۳) ضمن تأیید این مطلب که معنویت در زمینه‌های مختلفی به کار می‌رود، تأکید می‌کند که این واژه در زمینه‌های مختلف، معانی متفاوتی دارد (به نقل از: صفایی مقدم، ۱۳۹۰، ص ۹۱).

دایرةالمعارف بریتانیکا، چهار معنا برای معنویت از قول لغت‌نامه وبستر ذکر کرده است: کیفیت یا وضعیتی روحانی، حس پیوستگی به موضوعات و ارزش‌های دینی، آنچه که مربوط به کلیسا می‌شود و حالتی از بودن که معنوی است. باقری (۲۰۱۲) می‌نویسد: «امر معنوی، اینجا و اکنون را تعالی می‌دهد و شبیه یک وجود متعالی است... طبیعتاً این موجود متعالی در اسلام، خداوند است. براساس این، یک معنای متعالی مرتبط با خدا در معنویت مورد نظر است». هرچند مفهوم معنویت می‌تواند مفهومی وسیع‌تر و فارغ از دین نیز داشته باشد.

با توجه به گستردگی و ابهام‌های ذکرشده درباره مفهوم معنویت، تعریف واحدی در خصوص

۱. در پژوهش حاضر، به استنتاج روش‌ها پرداخته نمی‌شود.

تربیت معنوی وجود ندارد (کیانی، ۱۳۹۴). برخی، «معنویت کودکان» (نقل از مرسر، ۲۰۰۶) را جنبه‌ای از زندگی کودکان می‌دانند که آنها را با درک وسیع‌تر معنا، ارتباط با دیگران، بعد متعالی یا مقدس و ساخت معناهای نمادی و روایی از جهان پیرامون مرتبط می‌کند (کیانی، ۱۳۹۴، ص ۱۱). بررسی ادبیات تحقیق و تاریخچه بحث تربیت معنوی برای کودکان حاکی از آن است که در جوامع و کشورهای مختلف درباره رویکرد معنوی به تربیت اتفاق نظر وجود دارد؛ اما فرهنگ‌های منطقه‌ای و ملی، ادیان و سیاست‌ها، دارای رویکردهای متفاوتی به تربیت معنوی هستند. در برخی کشورها مانند جوامع سکولار، رویکرد معنوی به تربیت به دور شدن از محتوا و عمل دینی منجر شده است. در برخی مناطق نیز که مدارس به تربیت دینی می‌پردازند و تربیت دینی، اساسی و مهم تلقی می‌شود، معنویت اغلب بزرگترین تأثیر را بر موضوع برنامه درسی تربیت دینی دارد و سعی می‌شود که از طریق تربیت دینی به پرورش معنوی کودکان پرداخته شود بنابراین دیدگاه‌های مختلفی درباره چستی تربیت معنوی برای کودکان وجود دارد (همان، ص ۵۷).

عنصر مشترک در بین متفکران و پرورشگران دینی این است که همه آنها بر این باورند که «معنویت» از سوی دین تغذیه می‌شود و بنابراین «تربیت معنوی» تربیتی است که مبتنی بر آموزه‌های دینی باشد. در واقع دینداران، معنویت را نوعی از معنایابی زندگی با رویکرد دینی تلقی می‌کنند (باغگلی، ۱۳۹۲، ص ۵۷). از این رو، هر چند اساس تربیت معنوی مراقبت از خود است و ایده مراقبت از خود اگرچه کاملاً به حوزه معنویت مربوط می‌شود، اما بخشی مهم از آنچه که بیشتر افراد در این زمینه درک می‌کنند، از حوزه دین سرچشمه می‌گیرد و تحقق واقعی آن در گرو دین است (سلحشوری، ۱۳۹۰، ص ۵۱).

علامه طباطبایی را می‌توان در شمار اندیشمندانی دانست که شاکله معنویت، یعنی سیر تکامل روحی و معنوی، معنابخشی به حیات انسان و اتصال و ایمان به موجود متعالی (خدا) را در سایه‌سار دین محقق می‌داند. در نگرش علامه، بدون گوهر دین هیچ‌گاه انسان به غرض اصلی و فلسفه آفرینش دست نخواهد یافت. بدین جهت، بشر در هر مرتبه و جایگاهی که باشد نیازمند دین و شریعت است (طباطبایی، ۱۳۶۰، ص ۸). از این رو، در این رویکرد، معنویت در ذیل دین و شریعت معنا و تحقق خواهد یافت و در نتیجه، از این منظر، معنویت نمی‌تواند بدیل دین باشد.

بنابراین، واضح است معنویتی که در محدوده دین است ماهیت و شکل خود را از جنبه‌های گوناگون آن دین می‌گیرد (مکلافین، ۲۰۰۳، ص ۱۹۱؛ به نقل از: بست، ۲۰۱۴، ص ۱۲) و در رویکرد دینی، جستجو برای معنا درون سنتی از عقاید و گفتمان درباره آنچه غایی است و به زندگی بشر معنا و هدف می‌دهد، صورت می‌گیرد (ویلیمز، ۲۰۰۹، ص ۸۹؛ به نقل از کیانی، ۱۳۹۴، ص ۱۰۱). مفهوم معنویت در بافت‌های دینی مثل اسلام و ادیان دیگر، به معنای تعمیق

دینداری است. اگر اعمال دینداری با توجه به معنا و هدف از آنها انجام شوند، عمق دینداری حاصل شده است. دینداری‌ها می‌توانند کاملاً شکلی و صوری، کلیشه‌ای و شعاری، قشری و خالی از معنا و مفهوم شوند. می‌توان به دینداری که دچار فرمالیسم شده، دینداری قشری گفت که نقطه مقابل دینداری معنوی است (حمیدیه، ۱۳۹۸).

معنویت در اندیشه علامه، نوعی از حیات برتر و ملکوتی انسان برخاسته از فطرت الهی است که در آن حیات، انسان کمالات خاص خودش را در سایه ایمان به خدا و عمل صالح در ساحت‌های بینشی، گرایشی و رفتاری بروز می‌دهد (مرزبند، ۱۳۹۶، ص ۱۵۱). به اعتقاد علامه، هدف متعالی تربیت دینی، معنابخشی به حیات مبتنی بر دو مبنای فطرت و عقلانیت است. «مراد از عقل در کلام خدای تعالی آن ادراکی است که با سلامت فطرت برای انسان دست دهد» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۳۷۶).

بنابراین، تربیت دینی معنوی رویکردی به تربیت دینی است که در یک نگاه جامع و کلان با تربیت روح و همچنین توجه دادن به مفاهیم باطنی و عمیق دینی، توجه فرد را از سطوح ظاهری به هسته شریعت، که عقلانیت و فطرت است، معطوف می‌نماید. الگوی تربیت دینی معنوی، با اهداف و اصول سازوار با فطرت، می‌تواند دوره کودکی دوم را به‌عنوان دوره تمهیدی برای تربیت دینی در دوره بلوغ، آماده و پی‌ریزی نماید و با ملاحظه‌های روان‌شناسی رشد کودک، زمینه‌های عمق‌بخشی به دینداری و همچنین، عقلانیت و معنابخشی به حیات را در آنان نهادینه نماید.

## ۲-۲. روش تربیت معنوی کودک در اندیشه علامه طباطبایی

هرچند هیچ‌کدام از اندیشمندان اسلامی (از جمله علامه طباطبایی)، دیدگاه خود را در قالب واژه تربیت معنوی تصریح نکرده‌اند، اما بسیاری از آرای ایشان، قابل بازتعریف در این زمینه است (اشعری، ۱۳۹۱، ص ۹۰). به نظر می‌رسد که به‌صراحت، آموزش و تربیت معنوی با عنوان و طبقه‌بندی کودک در آرای علامه یافت نشود؛ ولی با توجه به مرحله‌ای دانستن سیر تکامل معنوی انسان از دیدگاه ایشان، می‌توان مبانی و مراحل گرایش‌های معنوی در سنین کودکی و آرای مربوط به معنویت برای کودکان را از آراء وی استنتاج نمود و این رویکرد را در تربیت دینی شناسایی و پرورش داد.

از مهم‌ترین استنتاج‌ها و دلایل تدریجی بودن تربیت معنوی و صدق آن برای دوره کودکی، این است که علامه، چندین بار به تشکیکی بودن فهم (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۵۷۱)، علم و معرفت (همان، ص ۱۰۲)، تدریجی بودن فطرت (ج ۱۵، ص ۳۶۸)، اراده، عزم و همت (همان،



ج ۱۴، ص ۳۶۷)، محبت و حبّ (همان، ص ۶۲۱ و ج ۱، ص ۸۷) و تقوا (همان، ج ۳، ص ۵۷۱؛ ج ۱۱، ص ۲۱۵) تصریح کرده است؛ از این رو تربیت معنوی فرایند تدریجی تربیت روح و نفس است که از کودکی تا پایان عمر ادامه دارد. اتخاذ این رویکرد برای کودکان می‌تواند در دینداری معنوی آنان، نقشی تمهیدی و درعین حال اساسی به عهده گیرد. در پژوهش حاضر، الگوی رویکرد معنوی به تربیت دینی با تأکید بر مبانی معرفت‌شناسی علامه تبیین خواهد شد. اهداف و اصول این الگو، متناسب با دوره دوم کودکی (۶-۱۱ سال) ارائه می‌شود.<sup>۱</sup>

### ۳. مبانی، اهداف و اصول رویکرد معنوی به تربیت دینی از منظر علامه طباطبایی (با تأکید بر مبانی معرفت‌شناسی)

لغت‌شناسان (طریحی، ۱۳۷۹؛ دهخدا، ۱۳۷۹؛ مهیار، ۱۳۷۶؛ انوری، ۱۳۸۱؛ به نقل از بهجت پور، ۱۳۹۲، ص ۲۵-۲۶)، مبانی را جمع مبنا به معنای بنیاد، شالوده، بنیان، اساس، پایه و ریشه دانسته‌اند. آنان این واژگان را با کلماتی همچون اصل، قاعده و ضابطه مترادف شمرده‌اند. منظور از اصطلاح مبنا در این نوشتار، بیان پیش‌فرض‌ها، باورهای اعتقادی و گرایش‌هایی است که از اندیشه‌های علامه طباطبایی استخراج شده و می‌تواند در شکل‌دهی و اثرگذاری تربیت دینی معنوی فرد نقش داشته باشد. منظور از مبانی معرفت‌شناختی در این مقاله، بخشی از گزاره‌های توصیفی و تبیینی درباره شناخت آدمی و حدود و ثغور آن است که هماهنگ با رویکرد معنوی در تربیت دینی گزینش شده‌اند.

لزوم تعیین مبانی در تربیت به‌ویژه تربیت دینی از این‌روست که در علم تعلیم و تربیت، بدون توجه به این مبانی، هدف‌گذاری، تبیین اصول و فرایند درست تربیت ممکن نخواهد بود. همچنین، در پژوهش حاضر، انتخاب رویکرد معنوی در تربیت دینی از منظر علامه طباطبایی بر چند گزاره مبنایی استوار است که ضمن همخوانی با عنوان تحقیق، برای استنتاج و ارائه الگوی دوره کودکی تناسب دارد.

نخست اینکه علامه، در چند مبحث به تجرّد (غیرمادی بودن) صور ادراکی اشاره کرده است (طباطبایی، ۱۳۶۴، ص ۹۶-۹۹). از دید علامه، قوای ادراکی صرفاً مادی نیستند (طباطبایی، ۱۳۸۵، ص ۹۶-۹۹). همچنین، معیارهای کسب معرفت دینی را بر سه منبع مهم (قرآن، سنت، عقلانیت و معنویت) استوار کرده و معتقد است قرآن کریم به‌عنوان معتبرترین منبع معرفتی اسلام در تعالیم خود سه راه ظواهر دینی (کتاب و سنت)، حجت عقلی و درک معنوی (از راه اخلاص و

۱. تبیین روش‌ها در مأموریت این پژوهش نیست و نیازمند تحقیقی جداگانه است.

بندگی) را برای درک مقاصد دینی و معارف اسلامی در دسترس پیروان خود قرار داده است (طباطبایی، ۱۳۸۸، ص ۷۸؛ به نقل از طاهری، ۱۳۹۴، ص ۱۱).

دیگر آنکه، اهمیت زیاد مفهوم سلسله مراتب معرفت و رعایت ترتیب آن در معرفت‌شناختی علامه طباطبایی (کشاوری و همکاران، ۱۳۹۶، ص ۱۳) یکی دیگر از ترجیحات گزینشی تحقیق حاضر است. ایشان بر این باورند که خدای سبحان بندگان خود را به اصنافی گوناگون تقسیم کرده است و هر صنفی را دارای علم و معرفتی می‌داند که در صنف دیگر نیست (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۱۹۱). علامه معتقد است مراتب سن آدمی و ویژگی‌های قوا و اوضاع خلقتش، هر یک منشأ احکام و آثار مخصوصی است که نمی‌توانیم یکی از آن آثار را در غیر آن سن و سال از کسی توقع داشته باشیم (صالحی و یاراحمدی، ۱۳۸۷، ص ۴۷).

با این مقدمات و با عنایت به اصل تدریج و تشکیک معرفت و متناسب سازی تربیت معنوی و آموزش با میزان رشد و آگاهی هر دوره سنی، مطلوب است در دوره کودکی و نوجوانی که دوره ادراکات حسی و شکل‌گیری قوای خیال است، آنان در سلسله مراتب معرفتی، بیشتر در معرض معرفت‌های حسی و آموزش‌هایی باشند که بعد تخیلی آنها بیشتر است و به موازات رشد قوای عقلانی در دوره‌های بعدی، آموزش و محتواها در راستای تفکر انتزاعی آنان شکل گیرد. پس تربیت معنوی در این دوره، متوجه قوای حسی و خیالی کودکان بوده تا پس از پختگی لازم در مراتب حس و خیال، سیر صعودی نفس در راستای تجرّد یابی و نیل به مرتبه عقلانی تداوم یابد. از این رو، با گزینش چند مبنا از مبانی معرفت‌شناسی علامه، اهداف و اصول متناسب با آن برای کودکی دوره دوم استنتاج و الگوی تربیت دینی معنوی برای این دوره سنی معرفی می‌شود.

### ۳-۱. مبنای اول: ادراکات انسان اعم از حسی، خیالی و عقلی است

از نظر علامه طباطبایی و بیشتر فلاسفه اسلامی، ادراک مراتبی دارد که شامل ادراک حسی، ادراک خیالی و ادراک عقلی است. هر یک از این سه مرتبه، درجه‌ای از مراتب وجودی نفس است که با دیگری متفاوت است. علامه در چند مبحث به تجرّد همه صور ادراکی اشاره کرده و برای آن ادله‌ای ذکر می‌کند (طباطبایی، ۱۳۶۴، ص ۹۶-۹۹). پس، نظام ادراکی انسان، مشتمل بر هر سه قوای حسی، خیالی و عقلانی است که نقص، ضعف و یا رشد نیافتن هر کدام از آنها، ساختار ادراکی انسان را با نقصان روبه‌رو خواهد کرد. علامه، این مهم را بدین صورت می‌نویسد: «برهان و تجربه ثابت کرده است کسی که فاقد یکی از حواس پنجگانه است، فاقد همه علوم است که به نحوی به آن حس منتهی می‌شود، چه علوم تصویری و چه تصدیقی، چه نظری و چه بدیهی» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۴۲۹).

### ۳-۱-۱. هدف، تربیت حس و خیال به عنوان زمینه عقل‌ورزی

علامه طباطبایی حس را یکی از عوامل شناخت معرفی می‌کند و معتقد است معلومات جزئی که به خواص اشیاء مربوط‌اند، به وسیله حس درک می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۵۰۹). علامه در اهمیت ادراک حسی معتقد است که اثر آگاهی حسی بر انسان بیش از انواع دیگر علم و آگاهی است (همان، ج ۲، ص ۵۷۴). حس، ماده و منبع همه علوم حصولی بشر است. ایشان خاطرنشان می‌کند که بشر خواص هر چیزی را به وسیله حس خود درک می‌کند و بعد از درک و احساس، آن را ماده خام دستگاه تفکر خود کرده با دستگاه فکری اش از آن مواد خام قضایایی می‌سازد که به درد اهداف و مقاصد زندگی اش بخورد (همان، ج ۵، ص ۵۰۳). نه صورت حسی به مرحله خیال بالا می‌رود و نه صورت خیالی به مرحله عقل؛ بلکه هر مرحله علت اعدادی است برای اینکه در مرحله بالاتر صورتی متناسب با همان مرحله ساخته شود. ادراک حسی علت اعدادی ادراک خیالی و این دو، علت اعدادی مرحله عقلی هستند. تقویت قوای حسی و خیالی، در حقیقت، مَعِدّه، زمینه‌ساز و تقویت‌کننده قوای عقلی خواهد شد.

### ۳-۱-۲. اصل اول: توجه و اهتمام به تربیت قوای حسی کودک

منظور از تربیت قوه و ادراک حسی کودک این نیست که او را قادر کنیم احساس کند؛ زیرا این یک فرایند طبیعی است و نیازی به آموختن یا تربیت ندارد. وقتی دستگاه حسی کودک سالم باشد، عمل احساس انجام خواهد گرفت. غرض از پرورش قوای حسی این است که به کودک کمک کنیم یاد بگیرد که چگونه از حواس و توانایی ادراکی خود بهترین و بیشترین بهره را ببرد و به معلومات محدوده‌های حسی خود به سهولت دست یابد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۵).

حواس به‌عنوان ابزاری مهم در جهت کسب بخشی از معرفت و مقدمه قوای خیالی و عقلی نیازمند پرورش است. میزان آشنایی و استفاده مریبان در بهره‌گیری از روش‌های متعدد و مناسب تقویت قوای حسی کودکان می‌تواند در سیر وصول به تربیت عقلانی و نفسانی آنان مؤثر باشد. دامنه این تربیت می‌تواند از توجه آگاهانه و مسئولانه مریبان به سلامت و مراقبت دستگاه‌های حسی و همچنین پرورش قوای ادراکی حسی (ظاهری و باطنی) کودک تا تربیت روح و نفس مرتبط با این بُعد ادراکی در تکامل و نوسان باشد.

درحقیقت پرورش حواس، به‌مثابه ابزار شناخت و پیونددهنده کودکان با جهان خارج و دریافت جهان درون تلقی می‌شود. کودکان از لحظه تولد می‌کوشند به کمک حواس خود با محیط اطرافشان ارتباط برقرار کرده و از دنیایی که در آن زندگی می‌کنند، شناخت و اطلاعاتی به دست

آورند. بنابراین در این مرحله (از تولد تا ۱۵ سالگی) استفاده از حواس، روند دانستن و شناختن است و هرچه تجارب حسی متنوع‌تر و وسیع‌تر باشد، پایه شکل‌گیری عقاید درباره دنیای پیرامونش نیز گسترده‌تر خواهد شد و هر نوع محرومیت یا محدودیت حسی، به تخریب یا کامل نشدن درک مفاهیم می‌انجامد (کول، ۱۳۷۷، ص ۱۸۵).

در دوره دوم کودکی، رشد شناختی کودک دچار تغییرات زیادی می‌شود. در این دوره، تفکر کودک سازمان‌دهی بیشتری دارد و از نظم و منطق بیشتری برخوردار است. کودکان در این دوره، نه تنها آگاهی‌شان از کودکان دوره قبل بیشتر است، بلکه توانایی برنامه‌ریزی هم پیدا می‌کنند و از منابع شناختی خود در فرایند حل مسئله و یادآوری اطلاعات استفاده می‌کنند. یکی دیگر از ویژگی‌های شناختی این دوره، افزایش سرعت و ظرفیت پردازش اطلاعات است که در نتیجه آن، کودکان هم سریع‌تر فکر می‌کنند و هم از ظرفیت بیشتری برای فکر کردن برخوردارند. منطقی شدن تفکر نیز در این دوره شکل می‌گیرد (فراهانی، ۱۳۸۷، ص ۵۰).

پس، در مرحله کودکی، تربیت درست حواس ضرورت می‌یابد؛ چون معرفت بر مشهودات حسی استوار است و هر قدر حواس (ظاهری، باطنی) عمل خود را بهتر انجام دهند، معلومات اولی ذهن، زیادتر و دقیق‌تر بوده، این امر در کمیت و کیفیت اعمال نفسانی و ترکیبات و ابتکارات ذهنی تأثیر کلی خواهد داشت و فرد را به تدریج به سمت تجرّد عقلانی و نفسانی سوق می‌دهد؛ از این رو تربیت حواس ظاهری و باطنی مقدمه تربیت نفس و تجرّد آن خواهد بود. تقویت، تمرین و تربیت حواس کودکان، برای گذر از نگاه ظاهری و سطحی به تعمیق و باطن امور، از وجوه معنوی تربیت دینی خواهد بود. تربیت با این رویکرد باعث خواهد شد که آنان بیاموزند به ظواهر امور بسنده ننموده و به تعمیق آگاهی‌ها و پرورش حس حقیقت‌جویی مبادرت ورزند و حقایق را از درون و عمق مسائل جو یا شوند.

در رویکرد معنوی، برای ارتباط میان ادراکات حسی با رشد و تعالی معنوی و روحی می‌توان از دو عنصر «توجه» و «آگاهی» به عنوان حلقه اتصال بهره جست.

پرورش عناصر «توجه» و «آگاهی» کودک: صیورورت از حس به روح. پس از انجام وظایف حواس و حصول صورت‌هایی محسوس در مغز و اعصاب، نوبت به نفس و ذهن می‌رسد تا با به‌کار گرفتن دو عنصر مهم توجه و آگاهی از آن پدیده مادی، پدیده‌ای غیرمادی به نام ادراک و شناخت بسازد. «توجه» یک پدیده روان‌شناختی و یک عمل نفسانی است و این کار از جسم و اعضای مادی برنمی‌آید و به ذاتی بسیط الحقیقه نیازمند است. تا توجه شخص ادراک‌کننده در کار حواس دخالت نکند هیچ‌یک از آثار و علائم ناشی از حواس را نمی‌توان ادراک دانست. پدیده

آگاهی نیز مانند توجه، پدیده‌ای مادی نیست و اصلاً با ماده نمی‌سازد و به نفس مجرد از ماده برمی‌گردد (خامنه‌ای، ۲۰۰۰).

توجه و حافظه که زیربنای هر فعالیت شناختی است، در اواسط دوران کودکی اهمیت زیادی دارند. در اواسط دوران کودکی، توجه به سه صورت تغییر می‌کند و گزینشی، انعطاف‌پذیر و برنامه‌مدار می‌شود. نخست، کودکان دبستانی بهتر می‌توانند به عمد به جنبه‌هایی از موقعیت توجه کنند که به هدف آنها مربوط است و دیگر اطلاعات را نادیده بگیرند. پژوهشگران، گزینشی بودن توجه را به این صورت بررسی می‌کنند که محرک‌های نامربوطی را در تکلیف می‌گنجانند و بعد می‌بینند که چگونه کودکان به عناصر اصلی آن توجه می‌کنند. بین ۶ تا ۹ سالگی که کودکان برای گزینش اطلاعات از راهبرهای گوناگون استفاده می‌کنند، عملکرد آنها آشکارا بهبود می‌یابد (میلر و سی‌یر، ۱۹۹۴).

دوم، کودکان دبستانی، توجه خود را به صورت انعطاف‌پذیر، با درخواست‌های لحظه‌ای موقعیت‌ها تنظیم می‌کنند؛ سوم، برنامه‌ریزی که عبارت است از فکر کردن پیشاپیش به یک رشته اعمال و اختصاص دادن توجه به آنها، در اواسط کودکی پیشرفت زیادی می‌کند (اسکولنیک، ۱۹۹۵). کودکان دبستانی به تصاویر پُر از جزئیات، دقیق می‌شوند و دقیق‌تر از کودکان پیش‌دبستانی، شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در مطالب نوشته شده را تشخیص می‌دهند و در تکالیفی که چندین بخش دارد، به طور منظم می‌توانند تصمیم بگیرند (برک، ۱۳۸۶، ص ۴۱۴). بنابراین، با اتخاذ روش‌های مناسب می‌توان با تقویت توجه و آگاهی در کودک، دایره شناختی نفس را توسعه داد و از این طریق، روح کودک را با تربیت قوای حسی برای مراتب تخیلی و عقلانی آماده کرد.

### ۳-۱-۳. اصل دوم: پرورش قوه خیال با تأکید بر دیدگاه علامه

قوه خیال در گستره ادراکات و افعال انسان، نقشی محوری و بی‌بدیل ایفا می‌کند. این قوه وظیفه حفظ، بازسازی و ایجاد صور ذهنی را عهده‌دار است. صورت‌بخشی به معقولات و معقول‌سازی محسوسات نیز از کارکردهای مهم این قوه است. همچنین خیال یکی از مبادی اساسی افعال و رفتار انسان‌هاست. نبودن خیال در نظام ادراکی انسان، معادل نبودن معرفت است (میرهادی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۸۴). از دیدگاه علامه، خیال، همان مبنا و مأخذ تمام علم‌های حصولی یعنی تمام اطلاعات ذهنی ما نسبت به دنیای خارج و جهان درون است (طباطبایی، ۱۳۶۴).

نفس تحت تأثیر صورت‌های خیالی که انتخاب، ذخیره یا انشا نموده است، انفعال‌ها و احوال گوناگونی را تجربه می‌کند. به مرور زمان و متناسب با نوع صورت‌های خیالی، احوال به ملکات پایدار در نفس تبدیل می‌شود که همان هویت افراد است. خیال با برخورداری از چنین جایگاهی،

نقش و تأثیری مهم در ساختار وجودی انسان و قلمروهای حیات او دارد (میرهادی، ص ۸۳). از این رو، تخیل ظرفیت والایی شناخته شده است که به کمک آن، انسان می‌تواند به کشف معنا و دریافت باطن و حقیقت پدیده‌ها، به جای ادراک حسی صرف، برسد.

پرورش قوه خیال در اواسط کودکی و دوره ابتدایی نظام آموزشی، جزء مهمی از تربیت ادراکی و شناختی آنان است. نباید اجازه داد این ظرفیت کودکی در سایه اندیشه حاکم بر برنامه درسی، یعنی تأکید بر عینیات، محسوسات، واقعیات، معقولات و حاکمیت منطق علمی، دچار غبار غربت و مهجوریت شده و شفافیت و درخشندگی خود را از دست بدهد و باید کوشید تا تخیل کودکی به تخیل بزرگسالی تحول یابد (مهر محمدی، ۱۳۸۹، ص ۱۷).

بنابراین، در رویکرد معنوی به تربیت دینی، کسب معرفت‌های حسی و پالایش و هدایت قوه خیال در تربیت روح کودک می‌تواند در جهت نیل به سعه وجودی، حرکت در طی مدارج توحید اثباتی (قوس صعودی در تربیت)، (علم الهدی، ۱۳۸۶)، پرورش خلاقیت، افزایش توانایی ابراز احساسات مثبت و منفی و درک بهتر آنها به‌عنوان ابزاری مهم برای رهایی از عالم حس و فراروی از ساحت مادی طبیعت نقشی اساسی ایفا نماید.

### ۲-۳. مبنای دوم: نمادها، اشارتگر حقیقت اعلی<sup>۱</sup>

نماد (symbol) عنصری است که معانی عمیق و متعددی را به صورت سر بسته و متراکم در خود ذخیره می‌سازد؛ به نحوی که جز از طریق رمزگشایی و تفسیر، به مفهوم و مقصود نهفته در کنه آن نمی‌توان دست یافت (شجاعی زند، ۱۳۷۸، ص ۲۸۲). نمادها با ادیان رابطه نزدیکی دارند؛ دین به ماورای ماده مربوط است و نمادهای دینی، نشانه‌هایی هستند که در قالب محسوس به عالم نامحسوس اشاره دارند (کاظمی، ۱۳۹۰، ص ۱۲۹). به اعتقاد تیلیش، اصلی‌ترین ویژگی نمادهای دینی، «اشاره کردن به ماورای خویش»، «قدرت شفافبخشی»، «هماهنگی گروه‌های اجتماعی» و «مشارکت در واقعیت آن امری است که باز می‌نمایانند» (تیلیش، ۱۳۷۵، ص ۳۹؛ به نقل از تقی زاده داوری، ص ۳۷-۳۸).

در معرفت‌شناسی دینی، آشنایی با نمادها بخشی از شناخت و ادراکی است که فرد دیندار بدون توجه به آن، از حقیقت دین و دینداری فاصله خواهد گرفت. استفاده از زبان نماد در مفاهیم دینی، افزون بر درک زیبایی‌شناسانه و خلاق عالم مشهود می‌تواند به عمق‌بخشی معرفت ما از حقایق معنوی دین بینجامد و فرد را از نگاه ظاهری و سطحی به عالم هستی به ماوراء آن و عالم غیب

۱. برداشت عنوان از محمدرضا شرفی (۱۳۸۸) در کتاب فلسفه تربیتی اسلام.

رهنمون شود. از دلایل استفاده از زبان نمادین در تبیین برخی معارف دینی این است که چون نمی‌توان مستقیماً نامتناهی را شناخت و دریافت؛ پس اندیشه باید همه‌گستره‌متناهی را کشف و در آن کاوش کند. ازاین‌رو، نماد، موجب تکامل روحی انسان و پیشبرد او به‌سوی معنویت شده و درکی زیبایی‌شناسانه به او می‌بخشد تا در پهنه هستی به ماوراء حقیقت دست یابد (زمردی، ۱۳۸۷، ص ۱۷).

معادل نماد در زبان انگلیسی واژه «سمبل»<sup>۱</sup> و در زبان عربی (رمز و یا تمثیل) است (رضایی اصفهانی، ۱۳۸۹، ص ۶-۸). در مبحث زبان دین، واژه تمثیل به معنای ادبی آن یعنی مثل آوردن و تشبیه است؛ یعنی کاربرد مثل‌هایی برای تبیین آیات و احکام الهی و براساس این، علامه تمثیل را به «تشبیه معقول به محسوس برای تفهیم غرض به مخاطب» می‌داند (محمدرضایی، ۱۳۹۳، ص ۹۸). علامه در تحلیل این موضوع معتقد است: «فهم عموم مردم با محسوسات سروکار دارد و نمی‌تواند مافوق آن را به آسانی درک نماید؛ لذا بیانات لفظی قرآن، مثل‌هایی است برای معارف حقه الهی، و خداوند برای اینکه آن معارف را بیان کند آنها را تا سطح افکار عموم مردم تنزل داده و گریزی از آن نیست؛ زیرا عموم مردم جز حسیات را درک نمی‌کنند؛ ازاین‌رو باید معانی کلی را نیز در قالب حسیات به آنان فهماند» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۳، ص ۶۰-۶۳)؛ ازاین‌رو علامه بر این باور است که «واقعیت‌های عالم مشهود، نمودهای مناسبی برای ترسیم عالم غیب و حقایق معنوی است» (همان، ۱۴۱۷، ج ۱۱، ص ۳۳۸).

### ۳-۲-۱. هدف: آشنا نمودن کودک با زبان نمادین دین

استفاده از نماد در تربیت کودکان، در حقیقت توجه به این اصل است که «تعلیم و هدایت انسان‌ها و آماده‌سازی ذهن مخاطب برای فهم معنای دیگری غیر از مدلول خود مثال است» (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۶، ص ۱۳۲). در این دوره، اندیشه و زبان اولیه کودک برای بیان تجربه‌های شخصی و درک رویدادهای دینی کافی نیست و کودک نیاز به نظامی از نمادها دارد تا بتواند رویدادهای غایب را مجسم و درک کند؛ ازاین‌رو اندیشه کودک، نمادین، و میان‌بازی، تقلید و سازگاری در نوسان است. این مهم برای دوره دوم کودکی، دوره‌ای از رشد را در نظر می‌گیرد که طی آن اندیشه تجسمی نوظهور به‌تدریج به‌سوی اندیشه منطقی و مفهومی پیش می‌رود. در این مرحله (کودکی دوم)، کودکان توانایی درک وسیله-هدف، طبقه‌بندی اشیاء، گرفتن دیدگاه دیگران و روایت داستان را دارند. کودک سخت می‌کوشد که واقعیت را از خیال جدا کند. نمادها، معانی تک‌بعدی، واقعی و

1. symbol

عینی دارند. خدا به طور معمول با اصطلاحات انسانی و با داشتن تمایلات و کشمکش‌های انسانی شرح داده می‌شود (زندوانیان و طیبی، ۱۳۹۴، ص ۷۱).

### ۳-۲-۲. لزوم آشنا نمودن کودکان با نمادهای دینی

یکی از وظایف اساسی تعلیم و تربیت دینی شناخت نشانه‌ها و زبان دین است. باید به کودکان کمک کرد تا دریابند دین بیانگر روش خاصی از تفکر است که در قالب ادبیات خاصی بیان شده است. این بدان معناست که باید درباره زبان دین، برای آنان مطالبی را بیان کرد. از آنجاکه مباحث دینی ویژگی‌هایی دارد که آن را از دیگر مباحث متمایز می‌کند، ادبیات و نشانه‌های آن نیز باید با توجه به این محتوا تفسیر شود. بیان دینی شامل احساس‌ها، ارزش‌ها و اشاراتی درباره حقایق هستی است که نیازمند زبانی اصطلاحی و کنایی، داستان‌ها و تمثیل‌ها و گاه اشعاری است که اگر به صورت تحت‌اللفظی تعبیر شود، با معانی حقیقی آنها ارتباط برقرار نمی‌گردد و بی‌معنا و مبهم جلوه می‌کند. بنابراین باید درباره زبان اختصاصی دین در ارتباط با کودکان هشیار بود. کلمات نیاز به توضیح دارند و باید آنها را در جای مخصوص خود استفاده کرد. نویسندگان و مجریان برنامه‌های دینی وظیفه دارند که نحوه به‌کارگیری صحیح نمادها و واژه‌های مذهبی و معانی ساده و ملموس آنها را با اشاره به برخی ریشه‌های تاریخی مربوط به آن بیان کنند (باهر، ۱۳۸۸، ص ۲۳۶). بنابراین، انتخاب سمبل‌ها، نمادها و زبان‌های متنوع هنری (شعر، قصه، موسیقی، نمایش، هنرهای تجسمی، ...) به دلیل خاستگاه مشترک دین و هنر در فطرت انسان، در تأثیرگذاری بر مخاطب به‌ویژه کودکان، از اصول انکارناپذیری است که هم زبان فطرت کودک با آن آشناست و هم بخش اعظمی از مفاهیم، پیام‌ها و مضامین دینی در قالب هنر بر انسان عرضه شده است. از این رو، نمادین بودن و کاربرد زبان رمز در انواع هنر سبب شده تا مضامینی که در صدد القای آنها به مخاطب است، به صورت محسوس و مشهود درآید. همچنین، نمادگرایانه بودن روایت هنری سبب می‌شود قوه مخیله مخاطب و کودک به استخدام درآید و برانگیخته شود.

### ۳-۳. مبنای سوم: ترجیح معرفت انفسی بر معرفت آفاقی<sup>۱</sup>

علامه طباطبایی مانند دیگر اندیشمندان اسلامی، معرفت به خدا و دستیابی به آن را از دو راه قابل تصور می‌داند که یکی معرفت آفاقی و دیگری معرفت انفسی است. راه اولی که سیر آفاقی می‌باشد، عبارت است از تفکر و تدبیر و نظر کردن به موجودات آفاقی از قبیل مخلوقات و

۱. عنوان از شرفی، محمد رضا (۱۳۸۸)، کتاب فلسفه تربیتی اسلام.



مصنوعات خداوند و نشانه‌های او در آسمان و زمین که همگی خارج از لوح نفس می‌باشند (طباطبایی، ۱۳۶۶، ص ۷۶). راه دوم، سیر انفسی است که عبارت است از رجوع و بازگشت به نفس و شناخت و معرفت خداوند از طریق آن (همان، ص ۷۶). علامه در تقسیم‌بندی علم نیز معتقدند: «علم حاصل از سیر انفسی، علم حضوری است و علم حاصل از سیر آفاقی، علم حصولی است و علم حضوری، سودمندتر است» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۶، ص ۲۵۳). هر علم حصولی، به علم حضوری بازمی‌گردد و علم حضوری، اساس علم حصولی است (همان، ج ۲، ص ۱۳۶). در جمع‌بندی، علامه در المیزان می‌نویسند: «از آنچه گذشت چنین به دست آمد که سیر و نظر در آیات انفسی نفیس‌تر و پرازش‌تر از سیر آفاقی است و تنها سیر انفسی است که نتیجه‌اش معرفت حقیقی و حقیقت معرفت است» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ص ۲۹۴). بنابراین، معرفت نفس مترادف با سیر انفسی است.

۳-۳-۱. هدف: ارجاع فرد به نفس خویش (معرفت نفس) به عنوان مقدمه خداشناسی  
 علامه معتقدند که «هدف از سیر انفسی، ارجاع فرد به نفس خویش و شناخت پروردگار از این طریق است؛ زیرا نفس از نظر وجودی، به‌طورکامل غیرمستقل است و شناخت موجود مستقلی که مَقوم اوست، از او قابل انفکاک نیست» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ص ۸۸)؛ یعنی خودشناسی مقدمه ضروری خداشناسی و سیر از خود، بستر اصلی سیر به سوی خداست. علامه در فصل چهارم «رسالة الولاية» معتقدند: «معرفت نفس برترین راه و نزدیک‌ترین راه به کمال است، چیزی است که نمی‌توان هیچ تردیدی در آن کرد، تنها سخنی که می‌ماند در مورد کیفیت سیر و پیمودن مسیر است» (طباطبایی، ۱۳۶۶، ص ۷)؛ زیرا نفس انسان عین ربط به ذات واجب الوجود است و حقیقتی است که ذاتاً به خداوند مرتبط و به او متعلق است؛ پس درک نفس بدون شناخت و شهود مقوم هستی او محال است. اگر کسی نفس خود را مشاهده کند حتماً به مرتبه شهود خداوند رسیده است و این بهترین راه شهود حق است. انسان راهی نزدیک‌تر از خود، برای رسیدن به مقامات معنوی ندارد (کلبادی‌نژاد، ۱۳۹۵، ص ۱۳۰).

بخشی از تربیت دینی معنوی، برانگیختن و فعلیت‌بخشیدن توجه کودک به معرفت‌های انفسی و حضوری است که مشتمل بر توجه‌دادن کودک به فعل و انفعالات عواطف و احساسات درونی و در نتیجه، تحقق خودشناسی و خودآگاهی در آنان است. به عبارتی، با شناساندن ظرفیت‌های وجودی کودک و تبیین نعمت‌های الهی نهفته در جسم و جان‌شان می‌توان مقدمات معرفت شهودی پروردگار را در آنان بسترسازی نمود.

### ۳-۳-۲. اصل برانگیختن توجه کودک به معرفت‌های انفسی و حضوری

از میان گستره معرفت‌های حضوری، رویکرد معنوی به تربیت دینی در کودکی دوره دوم، باید معطوف به اصولی از معرفت حضوری باشد که بنا به اصل آمادگی، با درجاتی از رشد و آمادگی نفس کودک برای بالفعل کردن علم حضوری تناسب داشته باشد. این اصل می‌تواند مشتمل بر دو جزء باشد: یکی توجه دادن کودک به احساسات درونی در دایره وجودی‌اش و دیگری توجه کودک به کل موجودیت خودش (خودشناسی). پرورش این دو جزء در کودک می‌تواند مهم‌ترین بستر معرفتی را برای شناخت ذات حق در او مهیا کند.

#### الف. توجه دادن کودک به کارهایی که در دایره وجودش اتفاق می‌افتد

یعنی همان افعالی که «بدون واسطه برای نفس معلومند؛ زیرا واقعیت خارجی آنها و ادراکشان یکی است؛ یعنی با علم حضوری درک می‌شوند» (طباطبایی، ۱۳۸۵، ص ۵۲). از دیدگاه علامه، اصل آگاهی و مدیریت درست عواطف می‌تواند با مفاهیم ایمانی و تربیت دینی فرد ارتباط داشته باشد: «حقایق و باطن رفتار و معانی نفسانی از قبیل کفر و ایمان و هر آنچه از حس آدمی پنهان است، چیزی نیست که انسان بتواند آن را درک نماید، مگر اینکه بتواند بر احساسات و عواطف درونی خود آگاهی پیدا کند» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۵۲).

درک عواطف و احساساتی از قبیل غم، شادی، رغبت و عدم تمایل، علاقه و نفرت، سرزندگی و خستگی و همچنین اراده و افعال ارادی خود (همچون دیدن و شنیدن...) از جمله مواردی هستند که با علم حضوری درک می‌شوند. همچنین، توجه دادن کودک به احساسات متعال درونی، همچون عزت و کرامت نفس، حیا و شرم، آرامش و اطمینان روحی و روانی نیز از وجوه معنوی هستند که ابعادی از درون را مکشوف نموده و با تقویت و تربیت آن می‌توان ساختار شخصیتی کودک را قوام بخشید.

بخش مهمی از مقدمات تربیت دینی معنوی کودکان در ابعاد گوناگون عاطفی، اخلاقی و اجتماعی، در گرو آگاهی، توجه دادن و حساس نمودن کودک به دایره وجودی و درونی اوست. توسعه دایره وجودی کودک، به دنبال شناخت و تعدیل خودمحوری شناختی او، لازمه درک و ارتباط عاطفی با دیگران خواهد بود. مریبان تربیت دینی بنا به توصیه‌های اخلاقی روایی<sup>۱</sup> باید این تحول از خود به غیر را از توجه دادن کودک به درون و احساسات درونی آنان آغاز نمایند. این توجه‌دادن به درون به رشد عاطفی و اخلاقی کودک در راستای «بروز عواطف و کنترل آنها» نیز منجر خواهد شد.

۱. حضرت علی (علیه السلام) می‌فرماید: «فرزندم! خود (نفس و درون خود) را میزان داوری میان خویش و دیگران قرار بده و آنچه بر خود می‌پسندی برای دیگران نیز بیسند و آنچه را که بر خود ناخوش می‌داری بر دیگران مپسند» (نهج البلاغه، نامه ۳۱).

مشابه چنین مفهومی در روان‌شناسی، نظریه «بهشیاری»<sup>۱</sup> (ذهن آگاهی) نام دارد. این مفهوم در آیین بودا و دیگر آیین‌های مراقبتی نیز ریشه دارد (براون و رایان، ۲۰۰۳). بائر، اسمیت و آلن<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) بهشیاری را سازه‌ای چندوجهی می‌داند که شامل پنج مهارت است که یکی از آن مهارت‌ها را مشاهده محرک‌های درونی و بیرونی مانند احساسات، شناخت‌ها و عواطف می‌دانند (بشارت، ۱۳۹۸، ص ۴۶).

در روان‌شناسی از نظریه بهشیاری و تکنیک‌های آن برای توجه‌دادن متمرکز فرد نسبت به حالات درونی همچون هیجانات و شناخت‌ها استفاده می‌کنند. تمرین بهشیاری می‌تواند به کودکان پیام‌دهنده تمرکز کنند، استرس را مدیریت کنند، هیجانات را تنظیم و چشم‌انداز مثبتی ایجاد کنند. در واقع، با توجه‌دادن کودک به درون خود در ابعاد شناختی، عاطفی و هیجانی می‌توان مقدمات خودتنظیمی و خودکنترلی را در او ایجاد نمود. این فراخواندن به شناخت درونی بخش عمده‌ای از پایه‌های دینداری معنوی را در شخصیت کودک مستحکم و تثبیت خواهد نمود.

#### ب. توجه کودک به معرفت نفس (خودشناسی)

یکی دیگر از اجزای اصول معرفت انفسی، توجه‌دادن کودک به کل موجودیت خود و نفس اوست که به خودشناسی و خودآگاهی او خواهد انجامید. خودشناسی و توجه‌دادن کودک به شناخت خود، می‌تواند در کودکی اول معطوف به شناخت ساختار فیزیولوژیک بدن و آموزش شناخت اعضای بدن و کارکردهای ساده آن برای کودکان باشد. در دوره دوم کودکی، آموزش و دایره معرفت به تدریج از توجه به جسم به سمت شناخت عواطف، هیجانات و احساسات درونی توسعه یافته و متمایل خواهد شد. بنابراین، با توجه به تأثیر پردازش‌های شناختی بر عملکردهای هیجانی (تلخابی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۷۱) می‌توان ادعان داشت که توانایی کودکان در مدیریت هیجانی به توسعه ظرفیت‌های شناختی آنها بستگی دارد (همان، ص ۷۱) که مهم‌ترین آن، توجه‌دادن کودک به شناخت هر چه بیشتر خود است؛ از این رو، سیر خودشناسی (خودآگاهی، معرفت نفس، ...) کودک، از شناخت جسمی به تدریج به سمت شناخت عاطفی، هیجانی، رفتاری و فکری حرکت کرده در مراحل بعدی به شناخت خود متعالی، معنوی و خود حقیقی او پیوند خواهد خورد.

#### ۳-۴. مبنای چهارم: نقش فرقان در گستره معرفت آدمی

یکی دیگر از مبانی معرفتی، نقش فرقان در گستره معرفت آدمی است (طباطبایی، به نقل از شرفی،

1. mindfulness

2. Baer, R. A., Smith, G. T. & Allen, K. B.

۱۳۸۸). از مهم‌ترین تفاوت‌های معرفت‌شناسی اسلام با دیگر معرفت‌شناسی‌ها آن است که افزون بر معرفت حسی و تجربی و در رأس آنها معرفت عقلی (استدلال و تجربیات عقلی)، گونه‌ای دیگر از معرفت در آدمی ظهور می‌یابد که ثمره تقوای اوست که از آن به فرقان تعبیر می‌شود.

علامه برای ثمره و نتیجه تقوا، در تفسیر آیه ۲۹ سوره انفال «إِنْ تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ» می‌نویسد: «فرقان چیزی است که میان دو شیء جدایی می‌افکند و مراد در این آیه، جدایی میان حق و باطل است، خواه در اعتقادات باشد مانند تمییز ایمان از کفر و هدایت از ضلالت، و خواه در اعمال مانند تمییز طاعت از معصیت و رضا از سخط، و چه در تشخیص آراء و نظریات صواب از خطا. اینها تماماً از ثمرات تقواست» (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۳۶۸).

ملکه تقوا بر کارکردهای قوا از جمله نیروهای ادراکی تأثیر مثبت دارد که در این میان، عقل از همه مهم‌تر است. به تعبیری نقش «تقوا» به‌عنوان یک عامل مؤثر در «شناخت» این است که موانع به وجود آمده (از طریق پیروی از هوی و نفس) را می‌زداید، و در مرحله بالاتر، منبع جدیدی فراتر از منابع عادی برای «شناخت»، یعنی «فرقان» را برای شخص ایجاد می‌کند (مطهری<sup>۱</sup>، بی تا، ص ۵۲-۵۴).

علامه طباطبایی، افزون بر تأثیر مثبت تقوا بر شناخت‌های عملی، آن را تضمین‌کننده کارکرد عقل در حوزه نظر (شناخت، علم) نیز دانسته‌اند؛ از این رو علامه بین رعایت تقوای الهی و توان عقل در ادراک نظری قائل به ملازمه‌اند؛ این سخن بدین معناست که نه تنها توان عقل در میزان رعایت تقوای الهی مؤثر است، بلکه پابندی به تقوا در مقام معرفت و علم نیز تأثیر دارد (شکری، ۱۳۸۸، ص ۴۵). از این رو که نفس، به سبب تقوا و تهذیب باطنی از عوامل بازدارنده معرفت حقیقی (ناشی از میل به سمت قوای غضبی و شهوانی) دور خواهد شد؛ در نتیجه با اعمال عادلانه این قوا و حاکم کردن ملکه عدالت بر قوای نفس که از منظر علامه، همان ملکه تقواست، می‌توان بر افکار خویش مسلط شد؛ زیرا با افراط و تفریط در قوای شهوی و غضبی، خواسته‌های آن قوا بر نفس حاکم شده و عقل استقامت خویش را از دست می‌دهد (طباطبایی، ۱۴۱۷، ص ۲۶۷-۲۶۹).

بنابراین، تقوای پیشگی، افزون بر تزکیه نفسانی و تربیت اخلاقی فرد، تأثیری معنادار در تربیت شناختی و عقلانی او دارد. لذا در رویکرد معنوی به تربیت دینی، عنصر تقوا، افزون بر کسب فضایل اخلاقی و کنترل نفسانی فرد، به معرفت خاص فرقانی نیز برای او منجر خواهد شد.

### ۳-۴-۱. هدف، بسترسازی برای پرورش خویشتن‌داری (تقوا) در کودک

علامه در مراتب تقوا، با اشاره به دو آیه «اتَّقُوا اللَّهَ حَقَّ تَقَاتِهِ» (آل عمران، ۱۰۲) و آیه «فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا

۱. ده گفتار (نسخه الکترونیکی)؛ البته شهید مطهری در صفحه ۵۲ این منبع می‌نویسد: «آن حکمتی که به اصطلاح مولود تقواست و آن روشنی و فرقانی که در اثر تقوا پیدا می‌شود حکمت عملی است نه حکمت نظری».

اَسْتَطَعْتُمْ» (تغابن، ۱۶) معتقدند: آیه: «فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ» می‌تواند شامل حال همه مراتب تقوا بشود و هرکس می‌تواند درخور قدرت و فهم خود این دستور را امثال بکند... این استطاعت و قدرت برحسب اختلاف قوای اشخاص و فهم و همت آنان مختلف می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۵۷۰)؛ ازاین‌رو مفهوم خودکنترلی در کودک می‌تواند مرتبه‌ای از مفهوم تقوا (خویشنداری) را در خود داشته باشد.

با توجه به شواهد پژوهشی با کمی مسامحه می‌توان گفت که رابطه مهارت خودکنترلی<sup>۱</sup> کودک و مهارت و ملکه اخلاقی خویشنداری (تقوا)، «این‌همانی» است؛ یعنی هر دو از یک مهارت تسلط بر خواسته‌ها، هیجان‌ها و تکانه‌ها حکایت دارند. با این تفاوت که پس از بلوغ این مدیریت خواسته‌ها، خشم و شهوات، روابط و مسئولیت‌پذیری باید با قطب‌نمای شرع هماهنگی کامل داشته و ارتقا یابد؛ ازاین‌رو خودمهارگری، قوی‌تر می‌شود (اخلاقی امیری، ۱۳۸۹، ص ۹۳). همچنین، خودمهارگری و خودکنترلی در کودکی به منزله خمیرمایه تقوا (قدیری، ۱۳۸۹) می‌تواند افزون بر تقویت زیرساخت‌های نظام اخلاقی کودک، بسترساز توسعه نظام معرفتی، عقلانی و فرقانی او در مرحله بلوغ نیز باشد.

### ۳-۴-۲. اصل خودکنترلی کودک، خمیرمایه تقوا و بسترسازی برای فرقان

هرچند بحث خودکنترلی بیشتر در حوزه روان‌شناسی مطرح می‌شود، اما این موضوع در متون اسلامی سابقه‌ای دیرینه دارد و با مفاهیمی همچون «تقوا» بیان شده است. خودکنترلی در اصطلاح روان‌شناسی معمولاً برای توانایی کنترل رفتار از طریق مهار امیال فوری و کوتاه‌مدت به کار برده می‌شود. مفهوم ضمنی غالب آن فرونشاندن یا مهار کردن است (پورافکاری، ۱۳۷۳، ص ۵۶؛ به نقل از علایی رحمانی و معتمد لنگرودی، ۱۳۹۷، ص ۷۰). اساس خودکنترلی توانایی فرد در کنترل ارادی فرایندهای درونی و بروندهای رفتاری است (قدیری، ۱۳۸۹، ص ۸۹). بنابراین، خودکنترلی عبارت از توانایی فرد در شناخت و به‌کار بستن استعدادها برای کنترل احساسات و هیجان‌ها، رفتارها و نیازها در ارتباط با خود و جامعه است.

### ۳-۴-۳. آموزش و پرورش خودکنترلی در کودک

کنترل خود و آموزش صبر مهارتی «اکتسابی» است؛ نیاز به تمرین، حوصله والدین و مربیان و آموزش و پرورش دادن دارد (گاربر، ۱۳۸۵، ص ۱۳۲). به اعتقاد صاحب‌نظران، یادگیری

1. Self-control

خودتنظیمی به یک کانون مهم در تحقیق و به یکی از محورهای اساسی در کار تعلیم و تربیت تبدیل شده است. خودتنظیمی را به عنوان توانایی کودک در کسب کنترل کارکردهای بدنی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ توجه و تمرکز تعریف کرده‌اند (توکلی‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۲۵۲). خودمهارگری بازتاب رشد خویشتن است. برای اینکه فردی بتواند رفتارش را کنترل کند، باید این نکته را، که «عامل علی» یک رفتار است، درک نماید و متوجه باشد که رفتار و پیامد آن، حاصل عملی است که او تا حدی می‌تواند بر آن کنترل داشته باشد (جان‌بزرگی، ۱۳۸۷، ص ۵۸). بنابراین، این رویکرد با اولویت تربیت روح کودک، از طریق آموزش صبر و به تأخیرانداختن خواسته‌ها، بازی‌های هدفمند، تقویت حس اعتمادبه‌نفس، مسئولیت‌پذیری، و... درصدد است با آموزش خودکنترلی، آنان را با ابعاد وجودی خویش آشنا نموده و تمایلات خود و تعارض میان آنها را کشف کرده و مدیریت این تعارضات را به نفع اهداف بلندمدت یاد بگیرند. پرورش چنین رویکردی باعث خواهد شد تا کودک با خودشناسی، خودکنترلی، تصمیم‌مبندی بر اندیشه با وجوه اساسی تربیت دینی مانوس و برای تدین در مرحله بلوغ و کمال آماده شود.

#### ۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

رویکرد معنوی به تربیت دینی آن است که با تربیت روح و همچنین تأکید بر مفاهیم باطنی دین، توجه فرد را از سطوح ظاهری به هسته شریعت معطوف نماید که عقلانیت و فطرت است. این رویکرد معنوی، با اهداف و اصول سازوار با فطرت می‌تواند دوره کودکی دوم را به عنوان دوره آشکارگی معنوی و تمهیدی، برای تربیت دینی در دوره بلوغ آماده نماید و بستر لازم برای عمق‌بخشی به دینداری، عقلانیت و معنابخشی به حیات را در آنان نهادینه کند. اصول استنتاجی این رویکرد از دیدگاه علامه در بُعد معرفت‌شناسی می‌تواند بستر لازم را برای دوران تمهیدی کودکی دوم جهت معرفت‌بخشی و پی‌ریزی مبانی تربیت دینی دوران بلوغ و ورود به مرتبه عقلانیت مهیا کند.

از مبانی و اهداف تحقیق حاضر، اصولی برای دوره دوم کودکی استنتاج شد که این اصول عبارت‌اند از: الف. توجه و اهتمام به تربیت قوای حسی و خیالی کودک؛ ب. نمادپردازی مفاهیم دینی در قالب‌های جذاب و متنوع هنری؛ ج. توجه دادن کودک به معرفت‌های انفسی و حضوری؛ د. اصل توجه به خودکنترلی کودک، خمیرمایه تقوا و بسترسازی فرقان (جدول الگویی ۱-۲). روش‌های مناسب این الگو، توسط مربیان در راستای تحقق اهداف و اصول مطرح شده، مقوله‌ای مهم است که پرداختن به آن نیازمند تحقیقی مستقل می‌باشد.

جدول ۲-۱: الگوی رویکرد معنوی مبتنی بر مبانی معرفت‌شناسی علامه

اصول	اهداف	گزاره‌های مبنایی	معنویت‌شناسی
۱. توجه و اهتمام به تربیت قوای حسی کودک ۲. توجه و اهتمام به تربیت قوه خیال	تربیت حس و خیال؛ زمینه عقل‌ورزی	مبنای اول: ادراکات انسان اعم از حسی، خیالی و عقلی	
لزوم آشنا نمودن کودکان با نمادهای دینی	آشنا نمودن کودک با زبان معنوی و باطنی دین	مبنای دوم: نمادها، اشارتگر حقیقت اعلی	
توجه دادن کودک به معرفت‌های انفسی و حضوری	ارجاع فرد به نفس خویش (معرفت نفس)؛ مقدمه معرفت ربّ:	مبنای سوم: ترجیح معرفت انفسی بر معرفت آفاقی	
اصل توجه به خودکنترلی کودک؛ خمیرمایه تقوا؛ بسترسازی فرقان	بسترسازی توسعه معرفتی (فرقان)	مبنای چهارم: نقش فرقان در گستره معرفت آدمی	

### پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی

- تحقیق درباره روش‌های رویکرد معنوی به تربیت دینی کودکان؛
- تحقیق درباره برنامه درسی معنویت‌محور در سطوح پیشادینی، دینی برای کودکان؛
- تحقیق درباره چگونگی تربیت معنوی پیشادینی برای دوره کودکی اولیه، به‌ویژه در عرصه پردازش روش‌های تربیتی این سطح جهت بسترسازی تربیت دینی کودک؛
- برای تکمیل زنجیره الگویی در تربیت دینی معنوی کودکان، پژوهش‌هایی در مبانی انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی علامه.

## منابع

- نهج البلاغه.
۱. اخلاقی امیری، حسن (۱۳۸۹)، «گام‌هایی در تربیت نفس»، راه تربیت، س ۵، ش ۱۱، ص ۷۳-۱۱۶.
  ۲. اشعری، زهرا (۱۳۹۱)، «بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی»، مجله تربیت اسلامی، دوره ۷، ش ۱۵، ص ۸۹-۱۱۲.
  ۳. ابروانی، شهین (۱۳۹۳)، «مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز»، پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، س ۴، ش ۱، ص ۸۳-۱۱۰.
  ۴. انوری، حسن (۱۳۸۱)، فرهنگ بزرگ سخن، ج ۱، تهران: انتشارات سخن، ۶۶۰۳/۷.
  ۵. باغگلی، حسین (۱۳۹۲)، مطالعه انتقادی "تربیت معنوی" معاصر، مقایسه رویکردهای دینی و نوپدید در عرصه تربیت، رساله دکتری، دانشگاه فردوسی مشهد.
  ۶. باهنر، ناصر (۱۳۸۸)، «تعلیم و تربیت و دنیای ناشناخته دینی کودکان»، مجله اسلام و پژوهش‌های تربیتی، س ۱، ش ۲، ص ۲۰۳-۲۳۵.
  ۷. برک، لورا ای (۱۳۸۶)، روان‌شناسی رشد ۲، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: ارسباران.
  ۸. بشارت، محمدعلی (۱۳۹۸)، «پیش‌بینی سطوح به هوشیاری براساس استحکام من»، رویش روان‌شناسی، س ۸، ش ۶، شماره پیاپی ۳۹، ص ۴۵-۵۰.
  ۹. بهجت‌پور، عبدالکریم (۱۳۹۲)، تفسیر تنزیلی (به ترتیب نزول) مبانی اصول قواعد و فواید، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
  ۱۰. تلخایی، محمود؛ خسرو باقری و آزاد محمدی (۱۳۹۵)، «انسجام بین شناخت و هیجان در تربیت»، فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، س ۱۸، ش ۳، ص ۶۸-۷۹.
  ۱۱. تقی زاده داوری، محمود و امید بابایی (۱۳۹۵)، «تفسیر نمادهای دینی در مناسک شیعی (مطالعه موردی: نخل‌گردانی در ایبانه)»، فصلنامه شیعه‌شناسی، دوره ۱۴، ش ۵۳، ص ۳۵-۶۶.
  ۱۲. توکلی‌زاده، جهانشیر (۱۳۹۰)، «بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش‌آموزان»، مجله اصول بهداشت روانی، دوره ۱۳، ش ۵۱، ص ۲۵۲-۲۵۹.
  ۱۳. جان بزرگی، مسعود و ناهید نوری (۱۳۸۷)، شیوه‌های درمان اضطراب و تنیدگی، چاپ دوم، تهران: نشر سمت.



۱۴. جمشیدی، محمدحسین (۱۳۶۹)، مبانی و روش‌شناسی تبیین (با تأکید بر اندیشه سیاسی)، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (علیه السلام).
۱۵. حمیدیه، بهزاد (۱۳۹۸)، «شاخصه‌های معنویت اسلامی در راستای تحقق بیانیه گام دوم»، سلسله نشست‌های علمی همایش گام دوم انقلاب، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، ۲۸ شهریور ۱۳۹۸.
۱۶. خامنه‌ای، سیدمحمد (۲۰۰۰)، «مسئله ادراک در حکمت متعالیه و دیگر مکاتب (ادراک حسی)»، کنگره بزرگداشت ملاصدرا، ارائه دانشگاه لندن (SOAS).
۱۷. دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۷۹)، لغت‌نامه دهخدا، تهران: دانشگاه تهران، ۲۰۱۱۲/۱۳.
۱۸. رضایی اصفهانی، محمدعلی (۱۳۸۹)، «قرآن و زبان نمادین»، آموزه‌های قرآنی، ش ۱۲، ص ۳-۱۹.
۱۹. زمردی، حمیرا (۱۳۸۷)، نمادها و رمزه‌های گیاهی در شعر فارسی، تهران: زوّار.
۲۰. زندوانیان، احمد و راضیه طیبی (۱۳۹۴)، «نظریه رشد ایمانی فاولر به‌عنوان چارچوبی برای تربیت دینی»، مجله ادیان و عرفان، س ۴۸، ش ۱، ص ۶۷-۷۹.
۲۱. سجادیه، نرگس و خسرو باقری (۱۳۹۴)، «اهداف واسطی "تربیت" در دوران کودکی براساس رویکرد اسلامی عمل»، مجله تربیت اسلامی، دوره ۱۰، ش ۲۱، ص ۲۹-۵۵.
۲۲. سلحشوری، احمد (۱۳۹۰)، «حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی»، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، س ۲، ش ۲، ص ۴۱-۵۶.
۲۳. شرفی، محمدرضا (۱۳۸۸)، فلسفه تربیتی اسلام (با رویکرد تطبیقی به برخی مکاتب فلسفی معاصر)، تهران: نشر منادی تربیت.
۲۴. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۵)، روان‌شناسی رشد، تهران: نشر اطلاعات.
۲۵. شکری، مهدی (۱۳۸۸)، «تأثیر گناه بر شناخت، با تأکید بر دیدگاه علامه طباطبایی»، مجله پژوهش‌های فلسفی-کلامی، س ۱۱، ش ۱، (پیاپی ۴۱)، ص ۴۵-۷۲.
۲۶. صالحی، اکبر و مصطفی یاراحمدی (۱۳۸۷)، «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی»، مجله تربیت اسلامی، س ۳، ش ۷، ص ۲۳-۵۰.
۲۷. صفایی‌مقدم، مسعود (۱۳۹۰)، «مطالعه تحلیلی نظام معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا: رویکردی اخلاق‌بنیان»، راهبرد فرهنگ، ش ۱۲ و ۱۳، ص ۷۸-۱۱۰.
۲۸. طاهری سرتشنیزی، اسحاق؛ مهدی جلالوند؛ سلمان قاسم‌نیا (۱۳۹۴)، «آسیب‌شناسی معرفت دینی با تأکید بر آرای علامه طباطبایی»، مجله اندیشه نوین دینی، سال ۱۱، شماره ۴۰.

۲۹. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۷۴)، المیزان فی تفسیر القرآن (۲۰ جلد)، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
۳۰. طباطبایی، محمدحسین (۱۴۱۷)، المیزان فی تفسیر القرآن (نسخه‌های الکترونیکی).
۳۱. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۷د)، طریق عرفان (رساله الولایه)، ترجمه صادق حسن‌زاده، تهران: نشر آیت اشراق.
۳۲. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۸۵)، بدایه الحکمه، ترجمه شیروانی، تهران: انتشارات دارالعلم (نسخه الکترونیکی).
۳۳. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۰)، قرآن در اسلام، دارالکتب الاسلامیه، (نسخه الکترونیکی).
۳۴. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۴)، اصول فلسفه و روش ریالیسم، ج ۲، با پاورقی و توضیح مرتضی مطهری، قم: انتشارات صدرا.
۳۵. طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۶) ولایت نامه، ترجمه همایون همتی، تهران: نشر امیرکبیر.
۳۶. طریحی، فخرالدین (۱۳۷۵)، مجمع البحرین، ج ۳، تهران: مرتضوی، ۶۴/۱.
۳۷. عابدی، فاطمه؛ مرتضی منادی؛ ملوک خادمی؛ علیرضا کیامنش (۱۳۹۷)، «واکاوی عوامل مؤثر بر تحقق‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۶، ش ۸۳، ص ۱۴۵-۱۶۹.
۳۸. علایی‌رحمانی، فاطمه و فرشته معتمد لنگرودی (۱۳۹۷)، «اصول راهبردی خودکنترلی مدیریت در نهج البلاغه (مطالعه موردی نامه ۵۳)»، مجله بصیرت و تربیت اسلامی، س ۱۵، ش ۴۶، ص ۶۷-۷۶.
۳۹. علم الهدی، جمیله (۱۳۸۶)، «چرخش از عالم دوقطبی به جهان سه‌درجه‌ای»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۲۰، ص ۱۴۹-۱۷۶.
۴۰. فراهانی، محمدنقی (۱۳۸۷)، روان‌شناسی، تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
۴۱. قدیری، محمدحسین (تابستان ۱۳۸۹)، «خودکنترلی کودک؛ خمیرمایه خویشتنداری اخلاقی (تقوا)»، مجله راه تربیت، س ۵، ش ۱۱، ص ۸۷-۱۱۶.
۴۲. کشاورز، سوسن (۱۳۸۴)، تحلیل دستاوردهای تحقیقات در خصوص تأثیر نظام آموزش رسمی کشور در تربیت دانش‌آموزان، دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی (نسخه الکترونیکی).
۴۳. کشاورز، سوسن؛ سعید بهشتی و شیرین رشیدی (۱۳۹۶)، «تبیین دیدگاه معرفت‌شناختی طباطبایی و دلالت‌های آن در محتوا و روش‌های تربیتی»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۵، ش ۳۴، ص ۹-۲۷.

۴۴. کول، ونیتا (۱۳۷۷)، آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان، ترجمه فرخنده مفیدی، تهران: سمت.
۴۵. کلبادی نژاد، علیرضا؛ لیلا قدیری جاوید (۱۳۹۵)، «بررسی دیدگاه علامه طباطبایی رحمته درباره معرفت نفس و رابطه آن با تهذیب و اخلاق»، مجله اندیشه علامه، سال سوم، شماره ۵، ص ۱۲۹-۱۴۹.
۴۶. کیانی، معصومه (۱۳۹۴)، تبیین تربیت معنوی برای کودکان (s4c) در غرب و نقد آن با تأکید بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، رساله دکترا، دانشگاه تربیت مدرس.
۴۷. گاربر، استیفن (۱۳۸۵)، چگونه با کودکان رفتار کنیم؟ ترجمه شاهین خزعلی، تهران: انتشارات مروارید.
۴۸. محمدرضایی، محمد (۱۳۹۳)، «علامه طباطبایی و زبان نمادین و انشایی در قرآن»، پژوهش‌نامه تفسیر و زبان قرآن، س ۲، ش ۲، ص ۹۵-۱۱۴.
۴۹. مرزبند، رحمت‌اله و علی اصغر زکوی (۱۳۹۶)، «بررسی مبانی و مؤلفه‌های سلامت معنوی با تأکید بر دیدگاه علامه طباطبایی»، مجله آیین حکمت، س ۹، ش ۳۳، ص ۱۲۹-۱۵۴.
۵۰. مطهری، مرتضی (بی تا)، مجموعه آثار (نسخه الکترونیکی).
۵۱. مهیار، رضا (۱۳۷۶)، فرهنگ ابجدی، ص ۷۷۶.
۵۲. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹)، «بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه‌های درسی»، مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، س ۱۱، ش ۱، ص ۵-۲۰.
۵۳. میرهادی، سیدهادی؛ حسنعلی بختیار نصرآبادی و محمد نجفی (۱۳۹۳)، «نقش خیال در تربیت انسان (از منظر آیت‌الله جوادی آملی)»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، س ۲۲، ش ۳، ص ۷۹-۱۰۱.
۵۴. هاشمی فر، سید احمد و مریم ستایش فر (۱۳۹۷)، تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبایی و دیوید کار، بناب، انتشارات پارلاق قلم.
55. Arweck, Elisabeth, Nesbitt, Eleanor ( 2007), Spirituality in education: promoting children's spiritual development through values. Journal of Contemporary Religion, Vol.22 (No.3), pp. 311-326.
56. Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006), Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. Assessment, 13(1), 27-45.

57. Bagheri Noparast, Kh. (2012), physical and spiritual education within the framework of pure life. *International Journal of Children's Spirituality*.
58. Best, R. (2014), Spirituality, Faith and Education: Some Reflections from a UK Perspective. In J. Watson, M. De Souza & A. Trousdale (Eds.), *global perspectives on spirituality and education* (pp. 5–20). New York: Routledge.
59. Brown, K. W & Ryan, R. M (2003), The benefits of being present Mindfulness and Its Role in Psychological well-Being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 822–848.
60. Flanagan Bernadette, Nelson james, Mullally Aiveen (2012), Spiritual Education A Teacher Development Initiative, *Journal for the Study of Spirituality*, Volume 2, 2012– Issue 1, Pages 61–76.
61. Srivastava. Prem Shankar (2015), Spiritual education and its connection with new education, *International Journal of Multidisciplinary Research and Development* 2015; 2(3): 676–679.