تبیین رویکردهای موجود درباره تربیت معنوی کودکان و نقد آنها با تأکید بر آموزه‌های اسلامی

معصومه کیانی*

دکتر محمود مهرمحمدی**

دکتر علیرضا صادق‌زاده قمصری***

دکتر محمود نوذری****

چکیده

هدف اصلی این مقاله، تبیین رویکردهای موجود درباره مفهوم تربیت معنوی کودکان و نقد آنها با تأکید بر آموزه‌های اسلامی است. در بخش نخست، تاریخچه تربیت معنوی کودکان به اختصار ارائه می‌شود؛ سپس با طرح سه جهان‌بینی عمده دربارهٔ نوع رابطه میان دین و معنویت، به تبیین تربیت معنوی کودکان با تأکید بر آراء اندیشمندان مذکور پرداخته می‌شود. جهان‌بینی‌های مذکور عبارت اند از: جهان‌بینی دینی، جهان‌بینی فارغ از دین و جهان‌بینی غیردینی (سکولار). با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان گفت در جهان‌بینی دینی، معنویت بر ارتباط شخصی با حقیقت و تبعیت از آن و تربیت معنوی کودکان، بر هدایت دانش‌آموز به سوی کسب دانش شخصی، پویا، آمیخته با عشق و خلاقیت تأکید می‌کند؛ در رویکرد فارغ از دین، معنویت یک سازه رشد شخصی و ناظر به نوعی سبک تفکر و مفروضاتی است که افراد برای توجیه رفتارشان دارند و تربیت معنوی کودکان، پرورش رویکردی شناختی نسبت به معانی فرهنگی را در کانون توجه قرار می‌دهد. در جهان‌بینی غیردینی، معنویت ناظر به درک احساسات زیباشناختی و ساخت معنا در ارتباط کودک با خود و محیط و تربیت معنوی نیز به فرآیند پرورش هویت از طریق معناسازی و روایت‌سازی کودک است. در بخش دوم مقاله، جهان‌بینی‌های فوق با تأکید بر آموزه‌های اسلامی نقد می‌شوند. برخی از مهم‌ترین نقدهای وارد بر این جهان‌بینی‌ها عبارت اند از: وجود ابهام در حقیقت، خطر پیروی از افراد به جای حقیقت، محدود ساختن تربیت معنوی به پرورش یک بعد و تغافل از سایر ابعاد، سطحی‌نگری درباره دین و... در پایان نیز کلیاتی درباره الگوی پیشنهادی خود با عنوان الگوی اسلامی تربیت معنوی کودکان مطرح می‌شود. روش انجام این تحقیق، سنتزپژوهی و کاوشگری فلسفی انتقادی است.

کلید واژگان: تربیت معنوی کودکان، نقد، الگوی اسلامی تربیت معنوی کودکان

تاریخ دریافت: ۹۴/۲/۲۸ تاریخ پذیرش: ۹۴/۸/۳۰

* دانشجوی دکتری فلسفه تربیت دانشگاه تربیت مدرس kianymasumeh@yahoo.com

** استاد مطالعات برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

*** استادیار گروه فلسفه تربیتی دانشگاه تربیت مدرس alireza_sadeqzadeh@yahoo.com

**** استادیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه قم mnowzari@rihu.ac.ir

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

مقدمه

امروزه، ضرورت توجه به تربیت معنوی کودکان بیش از هر زمان دیگر است؛ تمرکز دنیای معاصر بر پیشرفتهای صنعتی و اقتصادی، تبلیغات مادی‌گرایانه و پر زرق و برق، تهاجم فرهنگهای ناسالم از طریق فضاهای مجازی و رسانه‌های گوناگون و دسترسی آسان به هر آنچه کودک را از سلامت روح و جسم دور می‌کند، سبب از بین رفتن ارتباط کودک با کلیت خود، انسانیت، محیط و جهان شده است. از این رو، تربیت معنوی کودکان در کانون توجه اندیشمندان عرصه تعلیم و تربیت قرار گرفته است.

برخی اندیشمندان اظهار می‌کنند رشد معنوی در بستر تربیتی، درباره رشد باورها، تعهدات یا برخی شیوه‌های خاص زندگی نیست بلکه به رشد بُعد خاصی از فرد مربوط می‌شود(هالستد[1]، ۱۹۹۶، به نقل از فیشر[2]، ۱۹۹۸)؛ برخی دیگر نیز معتقدند «معنویت در تربیت، مستلزم فرارفتن از کسب دانش و ورود به قلمروهای معنا و هدف شخصی است»(بوساکی[3]، ۲۰۰۶، ص ۱۶). از این رو، «... "تربیت معنوی" معمولاً در مفهومی خاص از ارزشها شکل می‌گیرد و بررسی آن ضرورتاً دربردارنده جدال سیاسی و چالش برای بسیاری از درکهای صورت گرفته از تربیت و قابلیتهایی است که به‌دنبال پرورش آنها هستیم»(پرایستلی[4]، ۲۰۰۱، ص ۱۹۵). به همین دلیل، دیدگاههای گوناگون و گاهی متضاد درباره تربیت معنوی کودکان مطرح می‌شود چراکه درباره ارزشها و معناهای غایی توافقی وجود ندارد. وجود دیدگاههای گوناگون از طرفی و اهمیت توجه به پرورش چنین ظرفیتی در کودکان از طریق نظام تربیت رسمی کشور از طرف دیگر، ایجاب می‌کند که به شناسایی، طبقه‌بندی و تبیین این دیدگاهها پرداخته شود. لذا، با تحصیل درک روشنی از این مفهوم، زمینه برای هوشیاری و زیرکی انتقادی به این عرصه فراهم می‌شود. بر همین اساس، تحقیق حاضر به ارائه تبیینی از دیدگاههای موجود دربارهٔ تربیت معنوی کودکان و نقد آنها بر اساس آموزه‌های اسلامی اقدام می‌کند. نقد و ارزیابی دیدگاههای موجود، به ما کمک می‌کند تا در ترسیم الگوی اسلامی تربیت معنوی و چگونگی بهره‌مندی از دستاوردهای سایر دیدگاهها، دقیق‌تر عمل کنیم.

یادآوری می‌شود که در این تحقیق، منظور از «تربیت»، «تربیت رسمی» است، نه تربیت به معنای غیر رسمی. همچنین منظور از «کودکان»، در عبارت «تربیت معنوی کودکان»، کسانی هستند

1. Halsted
2. Fisher
3. Bosacki
4. Priestly

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

که در نظام آموزش و پرورش در حال تعلیم و تربیت هستند و طبق بیانیه حقوق کودکان، تا هجده سالگی را شامل می‌شود(کسانی که واجب التعلیم هستند).

تاریخچه توجه به رشد معنوی کودکان در بستر تعلیم و تربیت

بحث معنویت برای کودکان ابتدا از بریتانیا سرچشمه گرفت و اکنون در بسیاری از کشورها در سراسر جهان گسترش یافته است(های[1] و نی[2]، ۲۰۰۶). این موضوع به‌طور رسمی، ابتدا در مصوبه تربیتی ۱۹۴۴ میلادی ظاهر شد و بر معنویت مسیحی اشاره داشت(آدامز،[3] ۲۰۰۹). همچنان‌که پرایستلی در تحقیق خود نشان می‌دهد، در لایحه تربیتی ۱۹۴۴ واژه «معنوی» جامع‌تر از دین تلقی می‌شد(نقل از واتسن[4]، ۲۰۰۹)، اما در عمل، رشد معنوی در حکم ارتباط با دین و به‌طورخاص دین مسیح درک می‌شد(واتسن، همان). در اواخر دهه ۱۹۸۰ یک برنامه درسی ملی از طریق قانون اصلاحات تربیت ۱۹۸۸ مدارس را ملزم به «فراهم ساختن رشد معنوی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی کودکان ساخت»(آدامز، ۲۰۰۹) اما درباره چگونگی پرداختن به معنویت در مباحث تربیتی، انشعابهایی وجود داشت(های و نی، ۲۰۰۶). به منظور تأکید بر این اهداف، قانون اصلاحات ۱۹۹۲، تشکیلاتی دولتی به‌نام اداره استانداردهای تربیت[5] ایجاد کرد تا مسئول بررسی رشد معنوی دانش‌آموزان در مدارس باشد(آدامز، ۲۰۰۹). این اداره در سال ۲۰۰۴ درباره مفهوم رشد معنوی در عرصه تربیت، چنین توضیح داده است:

«رشد معنوی، رشد عنصر غیرمادی و حیات‌بخش وجود ماست و به نقطه نظر ما بستگی دارد که آیا پس از مرگ به پایان می‌رسد یا ادامه حیات می‌یابد؛ آن درباره رشد حس هویت، خود ارزشی، بصیرت شخصی، معنا و هدف است. رشد معنوی، درباره رشد روح دانش‌آموز است و ممکن است برخی آن را رشد «روان» یا چیزهای دیگر مانند رشد «شخصیت» یا «منش» بنامند» (نقل از آدامز، ۲۰۰۹).

با توجه به این اسناد، معنویت، امری است متفاوت از دین و باید در سراسر برنامه‌درسی فرصتهایی برای رشد معنوی همه دانش‌آموزان فراهم شود و به تربیت دینی و انجام دادن اعمال عبادی محدود نشود(واتسن، ۲۰۰۹).

1. Hye
2. Ney
3. Adams
4. Watson
5. Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted)

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

تربیت معنوی کودکان

بررسی ادبیات تحقیق نشان می‌دهد تعریف واحدی درباره مفهوم تربیت معنوی کودکان وجود ندارد. همچنین این بررسی حاکی از آن است که مهم‌ترین عامل در تفاوت و تعدد این دیدگاهها، ناشی از وجود دیدگاههای مختلف درباره مفهوم معنویت و تنوع دیدگاهها درباره مفهوم معنویت، ناشی از نوع رابطه آن با مفهوم دین است.

درباره چگونگی ارتباط دین و معنویت، دیدگاههای متنوعی وجود دارد. مقاله حاضر، انواع رابطه میان مفهوم معنویت و دین را از دیدگاه اندیشمندان به سه نوع جهان‌بینی دینی، غیردینی و فارغ از دین تقسیم می‌کند.

جهان‌بینی دینی

معنویتی که در محدودهٔ دین است، ماهیت و شکل خود را از جنبه‌های گوناگون آن دین اخذ می‌کند(نقل از بست[1]، ۲۰۱۴). 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(نقل از ویلیامز[2]، ۲۰۰۹).

پارکر جی پالمر در این طبقه قرار دارد زیرا وی بیان می‌کند که «معنویت من، مسیحیت من است»(۱۹۸۱). او معنویت را جستجوی خدا می‌داند و آن را در گرو ارتباط شخصی با حقیقت تلقی می‌کند(همان).

وی دیدگاه خود درباره «معنویت در تربیت» و آموزش آن را الهام گرفته از دو زاهد گوشه‌نشین قرن چهارم می‌داند که بنیانگذار سنت رهبانیت بودند. بنا به اظهار او، این زاهدان گوشه‌نشین از جستجوی منزوی‌گونه‌شان به صورت مستقیم، اجتماعات رهبانیت و به صورت غیرمستقیم، دانشگاههایی به وجود آوردند که در واقع، به نوعی از شناخت اختصاص داشت که در واقعه هبوط[3] گم شد. شناختی که در عشق زمینه دارد؛ عشقی که ما در آن شناخته می‌شویم. پالمر، به‌واسطه دیدگاه پیشنهادی خود می‌خواهد به کودک(دانش‌آموز) کمک کند تا در تصویر عشق دوباره شکل گیرد. او سرنخهای دیدگاه خود را در تجربه این دو بیابانگرد جستجو می‌کند(۱۹۸۱).

پالمر اظهار می‌دارد: ما نیازمند یک «بینش کل‌گرا» به تربیت هستیم. دیدگاهی که در آن ذهن و قلب یگانه شوند. یگانگی ذهنی که در جستجوی دانش و قلبی که در جستجوی روح است تا

1. Best
2. Williams
3. The fall

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

بتواند واقعیت را با همه ابعاد مبهم آن در آغوش کشد. او این بینش کل‌گرا را مبتنی بر معنویت خود یا همان دین مسیح معرفی می‌کند. از دیدگاه وی، «تربیت یک سفر معنوی است» و معنویت حقیقی از ما می‌خواهد تا نسبت به حقیقت گشوده باشیم – هر حقیقت که باشد و هر جا که می‌خواهد ما را ببرد- چنین معنویتی از تنوع و تضاد، تحمل ابهام و در آغوش‌کشیدن تناقضها استقبال می‌کند(همان، پیشگفتار). مسیح که یک مدل از این حقیقت شخصی است ما را به حقیقت فرامی‌خواند، اما نه در قالب اعتقادات یا الهیات یا جهان‌بینی‌ها. فراخوانش او به حقیقت، فراخواندن به اجتماع است؛ اجتماع با او، با یکدیگر، با آفرینش و با آفریدگار(همان). از این رو، تربیت به‌سوی حقیقت، به‌معنای دور شدن از نظریه‌ها و واقعیتهای عینی نیست. اگر ما خودمان را به حقیقت اختصاص دهیم واقعیتها ضرورتاً تغییر نخواهند کرد؛ آنچه تغییر می‌کند ارتباط ما نسبت به واقعیتها یا جهانی است که این واقعیتها در آن شناخته می‌شوند. حقیقت، مستلزم وابستگی شناسنده و شناسایی شونده است، در عین حال که هر دو بخش، یکپارچگی و غیریت ویژهٔ خود را دارند و یک بخش نمی‌تواند به دیگری فرو کاسته شود. در شناخت حقیقی، شناسنده در اجتماعِ ارتباطات مؤمنانه و متعهدانه با دیگر افراد، مخلوقات و چیزهای دیگری قرار می‌گیرد. ما حقیقت را با تعهد به راستی می‌یابیم(همان).

پالمر می‌گوید: من به سبکی از شناخت و تربیت فرامی‌خوانم که سراسر دعاگونه و عبادی است و منظور من از دعا و عبادت، تمرین ارتباط است. ما در تربیت متعارف، با حقایق غیر شخصی، فرازمانی، فرامکانی، نظریه‌های عام و انتزاعی روبه‌رو هستیم، ولی در تربیت مبتنی بر معنویت یا معنویت‌گرایی مسیحی، به سوی دانش شخصی‌شده، درونی‌شده و زیسته هدایت می‌شویم. چنین نظام تربیتی، در پی ارائه شناختی عینی و تجربی از جهان نیست، بلکه مجموعه‌ای از شناخت زنده، برآمدنی، پویا و آمیخته با خلاقیت و عشق است. تربیت به این معنا، در جستجوی دانشی نیست که متربی از طریق آن، جهان را مسخر خود سازد بلکه به معنای سوق‌دادن متربی به‌سوی واکنشهایی در حد تدبیر و درک شخصی نسبت به پدیده‌ها و احساس مسئولیت نسبت به جهان هستی است که ما نیز بخشی از آن هستیم. سنت مسیحیت، حقیقت را در قالب ارتباطات شخصی درک می‌کند و... این همان دانش شخصی‌شده‌ای است که معنویت مسیحی به آن فرامی‌خواند. دانشی که ما را از جهان دور نمی‌کند بلکه چهره به چهره، به درون اجتماع سوق می‌دهد(همان). در این نوع از تربیت، هم به شناخت جهان دست می‌یابیم و هم خودمان و رازهایمان نیز شناخته می‌شوند؛ بنابراین، باید به درون اجتماع شناخت متقابل حرکت کنیم و این، مفهوم حقیقت است(همان).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

بنابراین فرآیند یادگیری باید از طریق تعامل با جهان باشد نه مشاهده آن از دور. باید به کلاس درس، به مثابه یک بخش پویا و تلفیق‌شده با واقعیت نگریست نه به‌منزلهٔ مکانی جدا از واقعیت. باید کلاس درسی ایجاد کرد که موجب پرورش و تقویت اجتماع باشد نه طرد آن...(همان). یادگیری حقیقت، نیازمند ورود ما به ارتباط شخصی با آن چیزی است که کلمات آشکار می‌کنند. در این نوع از تربیت، ارتباط میان معلم و دانش‌آموز و موضوع درسی، یک «تبعیت» است. واژه تبعیت به معنای تقلید کورکورانه یا طرفداری غیرانتقادی نیست بلکه به معنای گوش‌دادن است؛ تبعیت، نیازمند یک گوش شنواست؛ گوشی که واقعیتِ موقعیت را بشنود، گوش‌دادنی که اجازه می‌دهد شنونده به آن واقعیت پاسخ دهد(همان).

پالمر اظهار می‌کند: آموزش، ایجاد فضایی است که در آن «تبعیت از حقیقت» تمرین می‌شود و این تصویر از مفهوم آموزش برای تربیت حقیقی حیاتی است؛ هدف تربیت، اجتماع حقیقت است و «اجتماع حقیقت»[1]، همان «تبعیت» است- یک شبکه پیچیده و غنی از ارتباطات که در آن هم باید سخن بگوییم و هم گوش فرادهیم، ادعاهایی درباره دیگران داشته باشیم و خویش را پاسخگو بدانیم- ما به تصویری از اجتماع نیاز داریم که مطابق با اهداف تربیت باشد و موجب شناخت، آموزش و یادگیری شود؛ بر همین اساس، «اجتماع حقیقت باید هدف تربیت باشد»(همان، پیشگفتار). بنابراین، در محیط یادگیری باید فضایی گشوده و مراقبتی حاکم باشد و به وضعیت جسمی دانش‌آموزان توجه و محیطی مفهومی و دراماتیک فراهم شود؛ فضایی هم برای سخنرانی و هم سکوت تدارک دیده شود؛ زیرا هر دو آنها برای دستیابی به حقیقت مورد نیاز هستند. همچنین معلمان علاوه بر تلاش برای رشد شناختی دانش‌آموز باید فضایی برای بعد عاطفی و احساسی آنان در نظر بگیرند(همان).

پالمر درباره چگونگی تبعیت از حقیقت در کلاس می‌گوید: تبعیت از حقیقت در کلاس درس به معنای شکستن مرزهای میان کلاس درس و جهان، میان گذشته، حال و آینده است؛ آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد، اتفاقی است که در جهان رخ می‌دهد؛ شیوه ارتباط ما با یکدیگر و انعکاس موضوعاتمان، همان شیوه ارتباط ما با جهان است؛ بدین ترتیب، راستی را میان شناسا و آنچه در کلاس درس شناخته می‌شود، تمرین می‌کنیم. کلاس، در حکم بخشی از اجتماع حقیقت شناخته می‌شود که بیشتر از دیگر بخشهای آن اجتماع، تأملی و در عین حال، مرتبط با دیگران است؛ ما با حضور در موقعیت یادگیری، شکاف میان یادگیری و زندگی را از بین می‌بریم. کلاس

1. Community of truth

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

درس، عالم صغیر جهانی می‌شود که با «قانون حقیقت» اداره می‌شود؛ در این حقیقت، ما هم یاد می‌گیریم بشناسیم و هم تحت آن قانون زندگی کنیم(همان).

مفهوم «قانون حقیقت» یک مفهوم انتقادی است زیرا آموزش حقیقتِ شخصی، معمولاً با این خطر همراه است که حقیقت به ادراکات، تفسیرها و احساسات خصوصی فروکاسته شود؛ به همین دلیل، این نوع آموزش باید واجد برخی قوانین تحقیق علمی باشد؛ فرآیند و مجموعه استانداردهایی که بتوان با آنها پیشرفت کرد و پیشرفت به سوی اجتماع حقیقت را اندازه‌گیری کرد. فرآیند و استانداردها باید مشمول قوانین منطق و شواهد لازم باشد. بنابراین ضمن رعایت عینیت‌گرایی، ذهنیت‌گرایی نیز رعایت می‌شود زیرا ما و جهان «چیزهای» مستقلی نیستیم بلکه موجوداتی هستیم که به یکدیگر مرتبط و در معرض حقیقت هستیم. پس باید در پی قانون حقیقت در آموزش باشیم؛ قانونی که به تحقیقات نظم بخشد و همه ما را – شناسنده و شناسایی شونده- به درون ارتباطات مطیعانه متقابل و صادقانه آورَد(همان). کلید قانون حقیقت در آموزش و یادگیری، در واژه «تبعیت» نهفته است که به معنای شنیدن با گوشی شنوا و پاسخگویی وفادارانه به پیامدهای آن است. تمرین تبعیت از حقیقت در کلاس درس، پیچیده و گیج‌کننده است. ابتدا می‌توانیم با جهت‌دادن خودمان در ایده تبعیت آغاز کنیم؛ با این درک که تبعیت، یک امر مکانیکی نیست بلکه فرآیند حساس درک صداقت و تعهد میان دانش‌آموز و معلم، موضوعات درسی و جهان است. هیچ تکنیک مطمئنی درباره چگونگی انجام دادن آن وجود ندارد اما می‌توان روشهایی را پیشنهاد داد:

یادگیری از طریق اجماع

اجماع، یک فرآیند عملی است که در آن تبعیت از راستی را تمرین می‌کنیم. اجماع، دموکراسی ایده و نظر نیست که در آن اکثریت آراء مساوی حقیقت باشد بلکه فرآیندی تحقیقی است که در آن، حقیقت از طریق شنیدن و پاسخگویی به یکدیگر و موضوع ظهور می‌کند و ایده‌های جمعی ما را تعالی می‌دهد(همان).

شنیدن صدای موضوع درسی

ما باید به دانش آموزان کمک کنیم تا وارد گفتگوی تبعیت‌گونه با شخصی شوند که در پشت کلمات پنهان است(همان).

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

آموزش و دوستی

تمرین تبعیت حقیقت در کلاس درس، تمرین شنیدن مسئولانه میان معلم، دانش‌آموز و موضوع درسی است و این امر، در نهایت، به معلمی بستگی دارد که موضوع درسی و دانش‌آموزان را به درون ارتباط دعوت می‌کند(همان).

جهان‌بینی فارغ از دین

در این جهان‌بینی، معنویت، نیاز اساسی و یکی از ابعاد وجود آدمی است ولی برای معنوی بودن، دین ضروری نیست؛ به‌عبارتی، معنویت، مفهومی وسیع و فارغ از دین است که با خدمات دین به نیازهای معنوی انسان مخالفت نمی‌کند اما آن‌را برای پاسخگویی به این نیاز کافی نمی‌داند. از این رو، تعاریفی متفاوت از معنویت و روشهای دیگر برای پاسخگویی به نیاز معنوی مطرح می‌کنند.

دیدگاه راستر[1] در این رویکرد قرار دارد زیرا وی اظهار می‌دارد: «در زمانی‌که اکثریت استرالیاییها برای ساختن معنا، هدف و ارزش در زندگیشان توجه قابل ملاحظه‌ای به دین ندارند، بعد معنوی و اخلاقی برنامه‌درسی مدارس مستلزم مبنایی بزرگ‌تر در سازه‌های رشد شخصی است که ضرورتاً به چشم‌انداز دینی وابسته نیست. بنابراین گفتمان تربیتی درباره تربیت افراد جوان به لحاظ معنوی و اخلاقی، مستلزم وسعتی است که دربردارندۀ علاقه‌های طیف سنتهای دینی در یک جامعه با تکثر آیینها و به همان اندازه افراد معنوی اما غیر دینی باشد؛ زیرا گفتمان تربیت دینی یک طیف خاص از علائق را در بر می‌گیرد و بنابراین مطالعه دین برای پرداختن به نیازهای گوناگون در برنامه درسی کافی نیست»(۲۰۱۴الف، ص ۱۲). مبنای دیدگاه او روان‌شناسی است و معنویت را یک سازه رشد شخصی و ظرفیت ژنتیکی در انسان می‌داند. وی عبارت «معنویت بنیادی انسان» را برای اشاره به سبک تفکر افراد درباره زندگی یا مفروضاتی به‌کار می‌برد که افراد برای توجیه رفتارشان دارند»(راستر ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲؛ نقل از راستر ۲۰۱۴ج).

از دیدگاه وی «تربیت معنوی در مدارس، عبارت است از اهداف، تأثیرات زیست محیطی اجتماع، برنامه درسی و عمل پداگوژیکی قصد شده به‌منظور ارتقای ابعاد اخلاقی و معنوی زندگی دانش‌آموزان. این تعریف، بر این دیدگاه مبتنی است که امر معنوی و معنویت، شامل قلمرو وسیع معناهای فرهنگی و شخصی زندگی، معنای تعالی، دین، جهان‌بینی‌ها، ارزشها، اخلاق، رشد شخصی، سلامت معنوی و زیبایی‌شناسی می‌شود»(راستر، ۲۰۱۴الف). راستر می‌گوید: برای گفتگو

1. Rossiter

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

درباره تربیت معنوی، نیازمند اتخاذ مبنای رشد شخصی هستیم. زیرا تنوعی از سازه‌های رشد شخصی در گفتگوی تربیتی به‌کار برده می‌شود تا بعد اخلاقی/ معنوی تربیت عمومی را توسعه بخشد. برخی از این سازه‌ها عبارت اند از: فلسفه و اخلاق، تربیت اخلاقی، تربیت ارزشی، خوب بودن و سلامت معنوی و شادی. بر همین اساس، تربیت معنوی یک عبارت چترگونه است(راستر، ۲۰۱۴ب).

راستر اظهار می‌دارد درحالی‌که انتظار تربیت جهانی، تربیت کلیت فرد است اما عینیت‌گرایی گسترش یافته است. او رویکرد خود را تربیت شخصی[1] معرفی می‌کند و آن را متناسب با تربیت کل کودک می‌داند (کرافورد[2] و راستر، ۲۰۰۶، ص ۳). به اعتقاد او، تربیت معنوی نمی‌تواند به یک عرصه موضوعی خاص مانند تربیت دینی محدود شود بلکه اتخاذ یک رویکرد کل‌نگر ضرورت دارد(راستر، ۲۰۰۹).

به اعتقاد راستر، معنویت اساسی انسان از سوی معناهای فرهنگی به شیوه‌های ظریفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. این معناهای فرهنگی شبیه مفروضاتی هستند که افراد درباره زندگیشان دارند. یک پداگوژی برای شناسایی و ارزیابی معناهای فرهنگی که تأثیر شکل‌دهندگی بر زندگی افراد دارد ابزار تربیتی ارزشمندی برای مطالعه هر نوع معنویت است- خواه دینی باشد یا نباشد (راستر، ۲۰۱۴ب) راستر، دیدگاه خود را یک پداگوژی انتقادی مرتبط و یک نقشه مفهومی برای بعد معنوی/اخلاقی در برنامه درسی و هدفی جهت پیشبرد نظریه و عمل تربیت معنوی مدرسه در حوزه دینی و غیر دینی معرفی می‌کند(راستر، ۲۰۱۴ب). در این رویکرد، عنصر کلیدی برای تربیت معنوی در مدارس، تحقیق دانش‌آموز درباره موضوعات اخلاقی/معنوی معاصر است و این پداگوژی انتقادی، معنویت و اخلاق را در آن چیزی جستجو می‌کند که اتفاق می‌افتد و تأثیر معانی فرهنگی را ارزیابی می‌کند. تفسیر قلمرو متغیر معاصر درباره معنویت، ما را نیازمند پداگوژیِ تفسیر و ارزیابی انتقادی معناهای فرهنگی همراه با پداگوژی تحقیق- محور و دانش‌آموز- محور درباره موضوعات اجتماعی/ شخصی معاصر می‌کند(راستر، ۲۰۱۴ب). این نوع پداگوژی، در سراسر مطالعات برنامه‌درسی به‌کار می‌رود اما دامنه و وسعت آن مشخص نشده است(راستر، ۲۰۱۴الف) و سلامت معنوی معیاری برای تعیین و ارزیابی معنویت دانش‌آموزان است(کرافورد و راستر، ۲۰۰۶).

راستر واژه «معنویت» را برای اشاره به ابعاد اخلاقی و معنوی زندگی کودکان به‌کار می‌برد (همان) و پرورش اخلاقی و معنوی دانش‌آموزان را هسته اهداف تربیت می‌داند(همان). او در

1. Personal education
2. Crawford

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

راستای چگونگی اجرای تربیت اخلاقی و معنوی، اظهار می‌کند: کاربرد خوب تربیت اخلاقی و معنوی در مدارس، می‌تواند در سازه‌های معنا، هویت و معنویت مفهوم‌سازی شود و آموزش مرتبط با این سازه‌ها برای تربیت شخصی دانش‌آموز در سراسر مطالعات برنامه درسی مورد نظر است. همچنین، آموزش مرتبط با این سازه‌ها در تربیت اخلاقی و موضوعات خاص مانند شهروندی، رشد شخصی، مطالعات دینی، فلسفه و اخلاق نیز مفید است. او می‌گوید: گرچه سازه‌های بسیاری وجود دارد اما این سازه‌های سه‌گانه، با یکدیگر مرتبط و به سبب تناسب با تربیت امروزه و اهمیت آنها در رشد شخصی دانش‌آموزان ارزشمند هستند و در طراحی برنامه درسی کاربرد بهتری دارند (همان)؛ سازه‌های سه‌گانه، سازه‌هایی مناسب برای تفسیر رشد کودکان به‌لحاظ روانشناسی هستند و همان‌طور که کودکان درباره پیچ و خمهای فرهنگ معاصر تبادل نظر می‌کنند این سازه‌ها برای تحلیل و ارائه جهان‌بینی و شکل دادن احساسات و رفتار آنان به‌کار می‌روند. بنابراین سازه‌های هویت، معنا و معنویت برای تفسیر و ارزیابی فرهنگ و برای نظریه و عمل تربیتی مناسب دانسته می‌شوند. راستر می‌گوید: «تربیت، ابزاری ابتدایی برای حل مسائل اجتماعی نیست بلکه برای آگاه‌شدن و یادگیری چگونگی تفکر انتقادی درباره موقعیت اجتماعی- فرهنگی معاصر است؛ تربیت به کودکان کمک می‌کند تا تأثیر شکل‌دهندگی فرهنگ را تشخیص دهند و چگونگی تفسیر و ارزیابی انتقادی فرهنگ را یاد بگیرند. تربیت نمی‌تواند کودکان را به‌صورت خودکار خردمند سازد بلکه آنها را به‌سوی خرد هدایت می‌کند» و تا زمانی‌که خودِ «معلمان» یک فهم اساسی از محتوا – موضوعات مرتبط با این سازه‌ها- نداشته باشند پیشرفت کمی درباره تربیت شخصی دانش‌آموزان در مدرسه صورت می‌گیرد. بنابراین توجه به تربیت معلم می‌تواند در پیشرفت بعد اخلاقی/معنوی در سراسر برنامه درسی مدرسه تأثیرگذار باشد(همان).

جهان‌بینی غیردینی (معنویت بدون دین)

در نسخه غیر دینی یا افسار گسیخته، جستجو برای معنا در این امر انعکاس داده می‌شود که زندگی، چیزی بیشتر از این سطح و ظاهر است و از نظر اجتماعی، ناظر بر رعایت اخلاق است (ویلیامز، ۲۰۰۹). ران بِست و جین اِریکر[1] در این طبقه از جهان‌بینی‌ها، قرار دارند؛ بست، به مفهوم معنویت به‌عنوان امری «افسار گسیخته» از دین علاقه‌مند است، ایده‌ای که در اصل تِرنس مک‌لالین[2] آغاز کرد و بر این عقیده مبتنی است که معنویت نه به هیچ سنت دینی وابسته است و نه به آن محدود می‌شود(بست، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۴). جین اریکر نیز اظهار می‌کند: معنویت را از دین جدا می‌کنم

1. Erricker, J.
2. McLaughlin, T.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

و این جداسازی ضروری است زیرا معنویت ضرورتاً امری انسانی است. به اعتقاد بست(۲۰۰۸ و ۲۰۱۴) معنویت یک پیش‌شرط برای توسعه عقاید دینی است درحالی‌که تجربه دینی راهی برای افزایش معنویت است اما اینکه بدون ظرفیت معنوی بتوان به‌صورتی معنادار وارد تجربه دینی شد قابل تردید است. همچنین، برخی تعالیم و اعمال دینی به سبب اصرار بر آیینها و تبعیت، به‌جای تأکید بر ذهن و قلبی گشوده برای تجربه تعالی‌بخش، مانع رشد معنوی می‌شوند و تجربیاتی وجود دارد که تجربیات شناختی، عاطفی و فیزیکی زندگی را تعالی می‌بخشند که بهترین برچسب برای این نوع تجربیات، «معنوی» است. این تجربیات به هیچ مجموعه خاصی از عقاید و آیینهای دینی مرتبط نیست. بست می‌گوید: من می‌پذیرم که این دیدگاه می‌تواند سکولار نامیده شود(مکاتبه محقق با آر. بست، ۱۹ نوامبر ۲۰۱۴). جین اریکر نیز اظهار می‌کند: اگر معنویت برای نیل انسان به اوج اتصال با الوهیت، درک می‌شود، ناشی از انتخاب و تجربه فردی است و نباید اجازه داد که این امر، معیاری برای قضاوت درباره معنویت همه انسانها باشد... . معنویت می‌تواند پرورش‌دهنده همه کودکان برای درک کامل‌تر ظرفیتهای زیباشناختی و احساسی و توسعه مهارتهای ارتباطی باشد(۲۰۰۱).

ادبیات تربیتی سکولار به‌ندرت ارتباطی میان معنویت و خدا یا دین می‌بیند. برخی اندیشمندان اظهار می‌کنند «ظهور بین المللی گفتمان معنویت سکولار در تنوعی از حرفه‌ها از جمله تربیت، تحت تأثیر فلسفه‌های کل‌گرا بوده است. از منظر آنان، کل‌گرایی بر اهمیت عوامل انسانی تأکید می‌کند و هدف غایی آن ایجاد یک نقشه هماهنگ و یکپارچه میان این عوامل است" (نقل از کراسمن[1]، ۲۰۰۳، ص۵۰۴). معنویت سکولار مانند تربیت جهانی نمی‌تواند از نظر ارزشی، خنثی باشد زیرا این مفهوم، ذاتاً فرض می‌کند کمبودهای معنوی وجود دارد که باید به آنها پرداخت (همان).

بست می‌گوید: با وجود هر گونه عدم توافق، امر معنوی مطمئناً هم به جهان درونی فرد و تجربیات او و هم به جهان بیرونی و ارتباطش با دیگران مرتبط است و این نکته با تربیت کاملاً سازگار است؛ معنویت، درباره تجربه است و آن درباره یک کیفیت خاص از تجربه است؛ تجربیاتی که تجربیات شناختی، عاطفی و فیزیکی زندگی را تعالی می‌بخشد و به هیچ مجموعه خاصی از عقاید و آیینهای دینی مرتبط نیستند. حال اگر می‌خواهیم رشد معنوی را ارتقا دهیم مدارس باید فرصتهایی برای تجربیات مشارکتی و فرصتهایی برای لذت‌بردن از درون‌نگری و در نتیجه تجربیات

1. Crossman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

انفرادی روح فراهم کنند. شرکت در تجربیات دینی، صرفاً یکی از چنین تجربیاتی است... اما برای افراد بسیاری، آیینهای دینی نقشی در رشد معنوی ندارند (همان).

جین اریکر نیز معنویت و تربیت معنوی را از دین و تربیت دینی جدا می‌کند و این جدایی را به‌ویژه برای کودکان خردسال ضروری می‌داند. به اعتقاد او گرچه می‌توان توضیحاتی درباره دین به کودکان ارائه کرد اما تا زمانی‌که احساسات خود را درک نکنند ضرورتاً دین را درک نخواهند کرد؛ بر اساس نظریه‌های سازنده‌گرا ابتدا باید از ایده‌های خودِ کودکان آغاز کنیم و به آنها اجازه دهیم تا ایده‌هایشان توسط تجربه، به‌چالش کشیده شوند و در نتیجه دوباره بازسازی گردد. آغاز از هر نقطه دیگری، با خطر عدم درک کودکان همراه است.

حال اگر کودکان، قبل از تصمیم‌گیری درباره یک کیش و آیین نیازمند درک خود و ساختن معنای مخصوص به خود هستند پس تربیت معنوی همین است و کودکان را به سوی درک کامل‌ترِ ظرفیت زیباشناختی و احساسی و توسعه مهارتهای مورد نیاز هدایت می‌کند چراکه کودکان معنا را در ارتباطات خود می‌سازند. به اعتقاد اریکر، این نوع نگاه، معنویت، اخلاق، سواد احساسی و شهروندی را به ارمغان می‌آورد(۲۰۰۱). او می‌گوید: باید به کودکان اجازه دهیم تا هویت خود را رشد دهند و با مسائل وجودی خود[1] مواجه شوند و نحوه بررسی آنها را یاد گیرند؛ آنها باید درباره این مسئله که «چه کسی هستم؟» و «چگونه این موضوعات را احساس می‌کنم»، «می‌خواهم چگونه رفتار کنم» و... تأمل کنند(همان).

جین اریکر اظهار می‌دارد: در پروژه کودکان و جهان‌بینی‌ها، به کودکان زمان و فضایی برای صحبت درباره تجربیات، ارتباطات و اولویتهایشان دادیم و احساس کردیم که فرآیند صحبت از خلال تجربیات، یک بخش ضروری معناسازی از آن چیزی است که برای کودکان اتفاق می‌افتد. کودکان نیاز دارند داستانهایشان را بگویند و مورد تأیید و احترام قرارگیرند. اریکر این فرآیند را ساخت روایت می‌نامد(۲۰۰۹) و این فرآیند خود–سازی را یک جنبه مهم رشد معنوی می‌داند؛ با اعطای فرصت به کودکان برای گفتن داستانها یا «روایت» هایشان به آنها اجازه داده‌ایم تا هویت خود را در بستر ارتباط و اتصال با یکدیگر، خانواده‌هایشان، محیط و در صورت ضرورت با دینشان بسازند. ساخت خود، در ارتباط و با ابزار روایت، رشد معنوی نام دارد و این فرآیندی که رخ می‌دهد تربیت معنوی است(همان).

1. Existential problems

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

به اعتقاد اریکر، آنچه کودکان احتیاج دارند، ایجاد فضایی در برنامه درسی است تا کودکان داستانهایشان را بگویند و به‌صورت همدلانه و غیر انتقادی نتیجه آنها را دریافت کنند. بدین ترتیب، کودکان همان‌طور که به داستانهای یکدیگر گوش می‌دهند و داستانهای خود را می‌گویند، مهارت شنیدن و به‌همان اندازه، روایت‌کردن را به‌خوبی رشد می‌دهند... به‌عبارت دیگر، به دلیل شیوه‌ای که من با دیگران رفتار می‌کنم و شیوه‌ای که دیگران با من رفتار می‌کنند «من» خودم را به‌عنوان یک «خود» درک می‌کنم. منظور این است که ماهیت هویتهای متمایز از یکدیگر، به ماهیت گفتمان بستگی دارد... این گفتمان یا روایت در فرآیند تربیت ضروری است. بنابراین کودکان به فرصتی برای ساخت هویت خود و بیشتر از آن به مهارتهایی برای انجام دادن این امر و تقویت آن نیازمند هستند؛ اگر هویت، در ارتباط ساخته می‌شود پس مهارتهای ارتباطی، چیزی است که کودکان به آن نیاز دارند و این امر می‌تواند به‌منزلهٔ سواد احساسی جدیدی درک شود که بخشی از تربیت کل‌نگر ماست... (همان).

برخی تکنیکهای مورد استفاده در این پداگوژی عبارت اند از:

نقشه مفهومی: نقطه شروع برای روایت. بر اساس این تکنیک، مفهومی را بر اساس ارتباط آن با دیگر مفاهیم درک می‌کنیم.

پرورش تخیل: تخیل در مرکز فرآیند تربیتی است و باید با قلبهایمان و به همان اندازه، ذهنهایمان برای انجام دادن این امر تلاش کنیم.

استفاده از داستانهای تعاملی: مطلب مهم این است که یادگیری باید فعال باشد؛ به این معنا که آنچه گفته می‌شود ذهن شنونده را درگیر کند. در این فعالیت بر داستان‌گویی به سبکی تأکید می‌شود که از گوینده(معلم) به سوی شنونده حرکت کند تا آنجا که دانش‌آموزان، گوینده بقیه داستان باشند(همان).

نقد دیدگاههای فوق با تأکید بر آموزه‌های اسلامی

(نقد در اینجا به معنای ارزیابی است. بنابراین هم نقاط مثبت و هم منفی را شامل می‌شود).

- **نقد دیدگاه پالمر**

۱. یکی از نقاط قوت دیدگاه پالمر این است که متربی را محدود و مجبور به اندیشیدن و رفتار در یک مسیر از قبل تعیین‌شده نمی‌کند. اگر چه پالمر معنویت خود را همان مسیحیت می‌داند ولی دیدگاه او به‌گونه‌ای است که برای متربی، محدودیت و اجبار فوق را به همراه

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

ندارد. این درحالی است که بسیاری گمان می‌کنند معنویتی که مبتنی بر دین خاصی باشد موجب جزم‌گرایی فکری کودک می‌شود.

۲. همان‌طور که پالمر در کتاب خود ادعا می‌کند سایر سنن و ادیان هم می‌توانند دیدگاه پیشنهادی او را برتابند. به‌عبارت دیگر، چنین دیدگاهی می‌تواند برای سایر چشم‌اندازها هم به‌کار رود و این نکته از نقاط قوت دیدگاه اوست.

۳. از دیگر نکات مثبت دیدگاه پالمر، تأکید بر «عمل به آنچه می‌دانیم» است. رسول خدا صلی‌الله علیه و آله و سلم می‌فرمایند:«مَن عَمِلَ بِما یَعلَمُ وَرَّثَهُ (عَلَّمَه) اللهُ عِلمَ ما لَم یَعلَم»[۱]: «هر کس به آنچه می‌داند عمل کند، خداوند آنچه را ندانسته به او می‌آموزد».

۴. وجود ابهام در حقیقت؛ پالمر معنویت را جستجوی حقیقت و حقیقت را محصول ارتباط می‌داند اما تا چه حد می‌توان به صحت چنین حقیقتی که حاصل ارتباط (میان من و دیگران، من و محیط، من و آفریدگار و...) است، اطمینان داشت؟ چگونه می‌توان مطمئن بود که چنین جستجویی فرد را به حقیقت اعلی در دین مسیح می‌رساند؟ بنابراین به‌نظر می‌رسد متربی برای شناسایی حقیقت به ملاکهایی نیاز دارد تا بتواند به بینش صحیحی درباره آن دست یابد. از منظر معرفت‌شناسی اسلامی، حقیقت، دارای معیار مطابقت با واقع است. همچنان که در سند «مبانی نظری تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران»(۱۳۹۰) به این معیار اشاره شده است.

۵. خطر پیروی از افراد به‌جای پیروی از حقیقت؛ پالمر، دانش‌آموز را به‌سوی شناخت حقیقت سوق می‌دهد. به او یاد می‌دهد که حقیقت، امر شخصی‌شده است که در میان ارتباطات ظهور می‌کند ... اما مفقود بودن ملاکها و معیارهای لازم برای تشخیص حقیقت، کودک (دانش‌آموز) را در معرض این خطر قرار می‌دهد که به‌جای پیروی از حقیقت، به‌تدریج از افراد پیروی کند.

۶. اگر فرض کنیم مرجع امر معنوی از دیدگاه پالمر، مسیح(خداوند) است او ابتدا این امر را که «مسیح، حقیقت است» می‌پذیرد و سپس دیدگاه خود را برای رسیدن به او طرح می‌کند. همچنان‌که اظهار می‌کند: «مسیح نگفت: «سخنانی حقیقی به شما خواهم گفت» یا «به شما درباره حقیقت خواهم گفت»؛ او ادعا کرد که حقیقت را در شخص خویش در بر گرفته است. برای کسانی که می‌خواهند حقیقت را بشناسند، گزاره‌هایی قابل آزمون از طریق

۱. مرآة العقول، ج۳، ص۲۸۶

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

منطق، یا داده‌هایی قابل آزمایش در آزمایشگاه ارائه نکرد. او خود و زندگی‌اش را فدا کرد. کسانی که حقیقت را دیدند، به ارتباط با او و از طریق او با کل اجتماع انسانی و غیرانسانی دعوت شدند. مسیحیت اولیه، حول محور حقیقت شخصی و نه حقیقت گزاره‌ای، غنی‌ترین بینشهای خود را درباره افراد، برای ما فرود آورد»(پالمر، ۱۹۸۱، ص ۴۷). به تعبیر دقیق‌تر، با ذکر دلایل نقلی(آوردن آیاتی از کتاب مقدس)، وجود حقیقت(مسیح) را مفروض می‌گیرد حال آنکه از منظر دین اسلام، بر نقش معرفت درباره وجود خداوند و شناخت او تأکید بسیار می‌شود. همچنان‌که حضرت علی (ع) می‌فرمایند: «اوّل الدین معرفتُه، و کمالُ معرفتِهِ التّصدیقُ به و کمالُ التّصدیقِ به توحیدُه...»[۱] (حکیمی و برادران، ۱۳۶۰، ص ۱۲۰).

۷. از نظر انسان‌شناسی، در این دیدگاه انسان، ذاتاً موجودی گناهکار است. زیرا پالمر اشاره می‌کند که تصویر انسان در واقعه هبوط خراب شد و باید در تصویر عشق، دوباره شکل یابد. برجسته‌ترین خصوصیت گناه این است که در مقابل و علیه خداوند است(فرهنگ لغت انجیل). گناه نخستین، همراه با سرشت انسان و با تولد منتقل می‌شود(دایرهٔ المعارف اسلامی طهور). به سبب این گناه، انسان نمی‌توانست خود را از مهلکه نجات دهد و به جایگاه نخستین خود بازگردد؛ پس خدا پسر یگانه خود را فرستاد تا به شکل انسان درآید و به صلیب رود و بدین سان کفاره گناه آدم را پرداخت و میان انسان و خدا آشتی برقرار کند ... اما بر اساس دیدگاه اسلامی، ذات انسان به‌هنگام تولد پاک است نه گناهکار.

- **نقد دیدگاه راستر**

۱. پژوهش- محوری و فعالیت یادگیرنده در کسب دانش و معنا از نقاط قوت دیدگاه راستر است.

۲. موقعیت- محوری، مشارکت و همکاری دانش‌آموزان برای حل مسائل اخلاقی/معنوی جامعه از دیگر نقاط قوت این دیدگاه به شمار می‌رود.

۳. دیدگاه راستر به پرورش قوه شناخت محدود می شود. دیدگاه راستر درباره تربیت معنوی کودکان، تقریباً ناظر بر پرورش قوه شناختی کودک است و آن هم بدین صورت حاصل می‌شود که کودک قابلیت تشخیص مسائل اخلاقی و معنوی جامعه خود را کسب کند و سپس با بررسی، نقد، ارزیابی و تفسیر مسائل فوق سعی در حل آنها و توسعه بینش خود نماید.

---

۱. نهج البلاغه/۲۳

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

۴. مرجع امر معنوی از دیدگاه راستر، فرهنگ است. به تعبیر دقیق‌تر، از دیدگاه او فرهنگ غایت معناست؛ بنابراین تربیت معنوی پیشنهادی راستر، مبتنی بر مرجع دست‌ساز انسان برای کسب معنا است. حال آنکه از منظر اسلام، مرجع امر معنوی خداوند است. از این نظر، معنا در ارتباط با حقیقت غایی، امری کشف کردنی است نه ساختنی.

۵. راستر ظرفیت ادیان را محدود می‌پندارد. وی اگرچه با دین و سهم آن در معنویت افراد مخالفتی ندارد، اما آن را در دنیای معاصر ناکافی می‌داند و معتقد است گزینه‌های دیگری هست که در رشد معنوی دانش‌آموز می‌توانند سهیم باشند. همین امر موجب نوعی نگرش روبنایی به ادیان می‌شود. باغگلی به این مطلب اشاره می‌کند که: «در رویکردهای فارغ از دین، در معرفی ادیان به متربیان خود، لاجرم به سمت معرفی تولیدات و آثار عینی منبعث از ادیان(در آثار تاریخی، هنری، ادبی، سنتها و...) گرایش پیدا می‌کنند ولی واقعیت این است که این لایه (لایه نمادها و آثار) لایه روبنایی اثرات فرهنگی ادیان محسوب می‌شود. به همین دلیل الزاماً قادر به معرفی بنیادهای اصلی ادیان نیستند»(۱۳۹۲، ص ۲۱۹).

۶. یکی از نقاط قوت دیدگاه راستر ناظر بر وجود همگرایی میان رویکرد دینی به تربیت معنوی و رویکرد غیردینی به معنوی است؛ اما باید دید این همگرایی در کجاست و چرا نقطه قوت دیدگاه او به‌شمار می‌رود؟ به نظر می‌رسد یک وجه این همگرایی میان رویکردهای دینی و غیردینی این است که هر دو رویکرد، وجود نیاز انسان به معنویت را به رسمیت می‌شناسند و وجه دیگر، آنجاست که از منظر اسلام، معنویت می‌تواند سطوحی داشته باشد که سطح والای آن در ارتباط با خداوند درک می‌شود و سطوح پایین‌تر آن مانند انسانیت را نیز در انسانهای غیردیندار به رسمیت می‌شناسد و پاسخگویی به آن را ارج می‌نهد. همچنان‌که حضرت علی‌بن ابیطالب(ع) در منشور عدالت و فرمان تاریخی خویش به مالک اشتر فرمود:«فإنّهم صنفان إمّا أخ لک فی الدین و إمّا نظیر لک فی الخلق»[۱]؛ مردمان دو دسته‌اند: یا هم‌کیش (برادر دینی) تو هستند یا در آفرینش با تو همانند هستند. بنا بر حدیث فوق، اگر افراد، دیندار هم نباشند باز هم دارای نوعی کرامت ذاتی هستند. حال، اگر افراد از راه دین، به نیاز معنوی خود پاسخ نمی‌دهند باز هم می‌توانند در سطحی پایین‌تر معنوی باشند و این سطح پایین‌تر، ناظر بر همان انسانیت آنهاست. بنابراین همگرایی میان رویکردهای دینی و غیردینی ناظر به معنویت در این سطح (احترام به انسانیت) است.

۱. نهج البلاغه، نامه حضرت امیر (ع) به مالک اشتر.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

- **نقد دیدگاه اریکر و بست (پداگوژی سکولار)**

۱. از نقاط قوت این جهان‌بینی، تسهیل و تعمیق یادگیری و معنایی است که کودک کسب می‌کند. این امر، به دلیل فعالیت و مشارکت یادگیرنده در امر یادگیری و ابتناء بر تجربیات شخصی خود کودک است.

۲. از دیگر نقاط قوت این جهان‌بینی ارتقای مهارتهای ارتباطی و اجتماعی میان فراگیران، روح همکاری و تشریک مساعی و تعامل میان آنهاست.

۳. محدود کردن تربیت معنوی به معناسازی از طریق روایتهای خود کودکان از نقاط ضعف این جهان‌بینی می‌باشد. باقری(۲۰۱۲) اظهار می‌دارد: معنا هم ساختنی و هم یافتنی است و بعد اکتشاف معنا، بیشتر ناظر بر وجود یک امر متعالی است حال آنکه، از دیدگاه اندیشمندان این طبقه، معنا و حقیقت را کودک (دانش‌آموز) می‌سازد و وجود یک امر متعالی موضوعیت ندارد.

۴. معناسازی از تجربیات درونی و برونی، پرورش مهارتهای ارتباطی و سواد احساسی و ساخت هویت در این ارتباطات، عناصر مورد نظر در امر تربیت معنوی است و توجه به اموری مانند پاسخ به سؤالات مربوط به معنا و هدف غایی زندگی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. بنابراین درکی از اهداف و ارزشهای غایی زندگی صورت نمی‌گیرد که هویت پیرامون آنها ساخته شود بلکه هویت پیرامون ارتباطات فرد با خود و دیگران و نهایتاً ارزشهای اخلاقی در این ارتباط شکل می‌یابد. از این نظر، تربیت معنوی در این جهان‌بینی سطوحی بسیار محدود از معنای زندگی کودک را در بر می‌گیرد.

۵. تربیت معنوی در این دیدگاه، به‌طور عمده، ناظر بر ابعاد ارتباط با خود، دیگران و محیط است.

۶. تربیت معنوی کودک به پرورش بعد شناختی او فرو کاسته می‌شود. اگرچه اریکر اظهار می‌کند که تربیت معنوی، مفهومی گسترده‌تر از مفاهیمی مانند تربیت شهروندی، تربیت عاطفی و تربیت اخلاقی و دربردارندهٔ همه آنهاست اما در عمل، تربیت معنوی پیشنهادی این گروه، به پرورش بعد شناختی کودک محدود می‌شود زیرا این دیدگاه، بیش از هر چیز بر ساخت دانش و معنا از طریق روایت‌سازی خود کودکان تأکید دارد حال‌آنکه برخی از اندیشمندان مسلمان و غربی، تربیت معنوی را ناظر بر پرورش کلیت کودک و حتی بعد جسمانی او می‌دانند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

میلر یکی از اهداف تربیت معنوی یا کل‌گرای پیشنهادی خود را تربیت جسم و ذهن و روح کودک می‌داند(۲۰۰۰؛ ۲۰۱۱). باقری نیز تأکید می‌کند که تربیت معنوی کودکان در چارچوب حیات طیبه، پرورش همه ابعاد کودک را در پی دارد و مانند برخی دیدگاهها، صرفاً به پرورش روح محدود نمی‌شود بلکه بعد جسمانی کودک را نیز شامل می‌شود (۲۰۱۲).

۷. دایره شناختی کودک را محدود می‌کند. آگاهی از سایر ادیان و سنن موجب توسعه درک معنوی کودک می‌شود اما دیدگاه سکولار با تغافل از آن، سبب محدودیت دایره شناختی کودک و درک معنوی او می‌شود.

۸. به‌نظر می‌رسد اندیشمندان مربوطه سازنده‌گرای اجتماعی هستند زیرا معنا امری است که توسط خود کودک در بستر تعاملات، اجتماع و روایتهای خود او ساخته می‌شود. در دیدگاه سازنده‌گرایی نیز یادگیرنده در فرآیند یادگیری به ساخت و خلق دانش دست می‌زند (مهرمحمدی و همکاران، ۱۳۹۱). برخی مفروضات فلسفی پارادایم سازنده‌گرایی عبارت اند از:

الف) دنیای واقعی وجود دارد که حدود آن با آنچه ما می‌توانیم تجربه کنیم، تنظیم می‌شود.

ب) ساختار دنیا در ذهن از طریق تعامل با دنیا ایجاد شده و مبتنی بر تفسیر است. نمادها محصول فرهنگ هستند و آنها برای ساخت واقعیت به‌کار گرفته می‌شوند.

ج) معنا نتیجه فرآیند تفسیری است و به تجربه و ادراک نویسنده وابسته است (حسین‌پور، ۱۳۸۷).

الگوی اسلامی پیشنهادی متناسب با فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران برای تربیت معنوی کودکان

با توجه به اینکه مفهوم تربیت معنوی در مفهومی خاص از ارزشها شکل می‌گیرد، فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران نیز باید به ارائه الگویی متناسب اقدام کند. بر همین اساس، این تحقیق به کلیاتی درباره الگوی پیشنهادی خود به عنوان الگوی اسلامی برای تربیت معنوی کودکان اشاره می‌کند.

الگوی اسلامی تربیت معنوی کودکان ناظر به: الف) کشف حقیقت درباره وجود یا عدم وجود مرجع امر معنوی (خداوند)؛ ب) گسترش شناخت درباره خداوند؛ ج) تعمیق گرایش به سوی او؛

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

د) پرورش روح و همه ابعاد آن برای تسهیل و تسریع حرکت به سوی خداوند؛ و ه) تحقق بخشیدن آگاهانه و اختیاری به حیات طیبه در همه شئون و مراتب است.

محمدتقی جعفری بر این نکته تأکید دارد که هیچ انسانی نمی‌تواند ادعای برخورداری از «حیات معقول» نماید مگر اینکه از هویت، اصول و ارزشهای حیات خویش آگاه بوده باشد و... بنابراین حیات معقول بدون آگاهی قابل تحقق نیست و مسلم است که این آگاهی محصولی از تکاپوهای فکری و عقلانی در شناخت هویت، اصول و ارزشهای حیات انسانی است(۱۳۶۰). بنابراین لزوم کسب بینش صحیح درباره خداوند و اعتقاد راسخ و محکم به او ضروری است. به‌منظور تعمیق گرایش به خداوند، کودک باید عواطف و تمایلات خود را به سوی او متوجه و دل و نفس را از اشتغال به غیر او پالوده سازد؛ ابعاد گوناگون روح را برای تسهیل و تسریع حرکت به سوی خداوند پرورش دهد و به سوی تحقق بخشیدن به حیات طیبه در همه مراتب و شئون حرکت کند.

بحث و نتیجه گیری

در این مقاله، به‌طور کلی سه رویکرد دینی، فارغ از دین و غیردینی(سکولار) در عرصه تربیت معنوی کودکان مورد بررسی قرار گرفته است. در رویکرد دینی، تربیت معنوی در مرحله نخست ناظر به جستجوی حقیقت و شناخت آن است و این حقیقت، ناظر بر وجود یک امر متعالی در جهان هستی است؛ در مرحله بعد، ناظر به چگونگی نیل به این حقیقت است؛ در اینجا پالمر، برای نیل به حقیقت، بر ارتباط تأکید می‌کند و حقیقت را حاصل ارتباط می‌داند. او به کیفیتی از ارتباط می‌اندیشد که در فرآیندی شخصی‌شده، صادقانه و متعهدانه صورت می‌گیرد. بر همین اساس، کودک را به سوی کسب دانش شخصی‌شده، خلاقانه، پویا و آمیخته با عشق و خلاقیت هدایت می‌کند و تربیت فرد را به سوی تدبیر و درک شخصی و احساس مسئولیت نسبت به جهان هستی سوق می‌دهد... اما این نوع تربیت با مشکلاتی مانند عدم ارائه معیاری برای تشخیص صحیح حقیقت، خطر پیروی کودک از افراد به جای حقیقت، عدم توجه به پرورش سایر ابعاد وجود کودک و... همراه است.

در رویکرد فارغ از دین، تربیت معنوی بر پرورش رویکرد شناختی کودک نسبت به معناهای فرهنگی تمرکز دارد. بر اساس این رویکرد فرهنگ، غایت معناست و فرآیند معناسازی از طریق نقد و تفسیر معانی فرهنگی حاصل می‌شود. آشنایی کودکان با ادیان، سطحی و روبنایی است و تربیت معنوی به‌طورکلی ناظر بر تقویت قوه شناخت است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

در رویکرد غیردینی (سکولار) معنا، امری ساختنی است که در فرآیند برقراری ارتباط و تعامل کودک با خود و دیگران و از طریق روایتهای او حاصل می‌شود. فرآیند پرورش هویت، از طریق معناسازی خود اوست. این معنا سطوح محدودی از زندگی کودک را در برمی‌گیرد و بیشتر ناظر به پرورش بعد شناختی کودک و توجه محدود به پرورش سایر ابعاد است. کسب بینش نسبت به ادیان و سایر چشم‌اندازها به منظور توسعه سواد معنوی کودک مورد توجه قرار نمی‌گیرد و به همین دلیل، با محدود ساختن دایره شناخت کودک همراه است.

تحلیلهای صورت گرفته نشان می‌دهد که الگوی اسلامی صرفاً از شیوه‌ها و برخی دستورالعملهای مورد استفاده این رویکردها می‌تواند استفاده کند. به عنوان مثال، در رویکرد دینی، لزوم توجه به اهمیت ارتباط و کیفیت آن در درک حقیقت، وجود تعهد و صداقت در ارتباطات و عمل به آنچه می‌دانیم، هدایت کودک(دانش‌آموز) به سوی درک چیستی حقیقت، دستورالعملهایی است که برای بهبود بخشیدن به فرآیند تربیت معنوی کودکان مفید است.

در رویکرد فارغ از دین، می‌توان از دستورالعملهای توجه به فرهنگ و قابلیت تشخیص چگونگی تأثیرگذاری آن بر عقاید و زندگی کودکان(دانش‌آموزان)، قدرت نقد و ارزیابی معانی گوناگون فرهنگی بهره برد. رعایت این دستورالعمل، موجب پرورش تفکر انتقادی و حساسیت نسبت به معانی گوناگون فرهنگی در کودک می‌شود. همچنین استفاده از رویکرد پروژه- محور و مسئله- محور در شناسایی و حل مشکلات اخلاقی و معنوی جامعه نیز سودمند است.

در رویکرد غیردینی نیز می‌توان از دستورالعمل استفاده از تجربیات، داستانها و روایتهای کودکان در امر معناسازی و درک معنا استفاده کرد. از این معناسازی می‌توان در زمینه‌های گوناگون به ویژه آموزش معنویت، اخلاق و ارزشها و حتی برخی مفاهیم دینی (به‌فراخور سن و سایر توانمندیها) استفاده کرد. به‌کارگیری این شیوه به ویژه برای کودکان خردسال مفید است زیرا بنا به اقتضائات این سن، چنانچه آموزش، به‌ویژه آموزش معنویت، از امور قابل درک و ملموس آغاز شود بهتر است؛ چراکه هم به درک آنها از معناهای مخصوص به خود کمک می‌کند و هم زمینه را برای درک معانی پیچیده‌تر فراهم می‌کند. همچنین، می‌توان از روشهای پیشنهادی مانند استفاده از نقشه مفهومی، پرورش تخیل و... بهره گرفت. استفاده از چنین روشهایی یادگیری را تعمیق و جذاب می‌سازد.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

منابع

باغگلی، حسین. (۱۳۹۲). *بررسی انتقادی تربیت معنوی در دنیای معاصر: مقایسه رویکردهای دینی و نوپدید در عرصه تربیت*. رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد.

جعفری، محمد تقی. (۱۳۶۰). *حیات معقول*. تهران: نشر سیمای نور.

حسین‌پور، علی‌رضا. (۱۳۸۷). *طراحی الگوی مطلوب آموزش علوم پایه پنجم ابتدایی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، با استفاده از ابزار چند رسانه‌ای*. رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.

حکیمی، محمدرضا؛ حکیمی، محمد؛ حکیمی، علی. (۱۳۶۰). *الحیاة*. قم: دفتر نشر جامعة المدرسین.

دایرة المعارف اسلامی طهور. نسخه الکترونیکی.

سند مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.

علامه مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی. *مرآة العقول فی شرح اخبار آل رسول (علیهم الصلاة و السلام)*. المجلد ۳. نشرت فی الطباعة: دارالکتب اسلامیة، مرکز القائمیة باصفهان للتحریات الکمبیوتریة. نسخه الکترونیکی.

مهرمحمدی، محمود و همکاران. (۱۳۹۱). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، چاپ ششم. تهران: انتشارات سمت.

نهج البلاغه. نسخه الکترونیکی.

Adams, K. (2009). Seeking the spiritual: The complexities of spiritual development in the classroom. In M. de Souza et al. (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing, International handbooks of religion and education* 3, (pp. 809-819). New York: Springer.

Bagheri Noparast, Kh. (2012). Physical and spiritual education within the framework of pure life. *International Journal of Children's Spirituality*, *18*(1), 46-61.

Best, R. (2008). In defense of the concept of 'Spiritual Education': A reply to Roger Marples. *International Journal of Children's Spirituality*, *13*(4), 321-329.

_____ (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.

Bosacki, S. L. (2001). "Theory of mind" or "theory of the soul?" The role of spirituality in children's understanding of mind and emotions. In J. Erricker, C. Ota & C. Erricker (Eds.), *Spiritual education; Cultural, religious and social differences, New perspectives for the 21st Century* (pp. 156-169). Brighton, England: Sussex Academic Press.

Crawford, M., & Rossiter, G. (2006). *Reasons for living: Education and young people's search for meaning, identity, and spirituality: A handbook*. Camberwell, Victoria: ACER Press.

Crossman, J. (2003). Secular spiritual development in education from international and global perspectives. *Journal of Oxford Review of Education*, *29*(4), 503-520.

Douglas, J. D. et al. (Eds.). (1975). *The New Bible dictionary*. London: InterVarsity Press.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]

Erricker, J. (2001). Spirituality and notion of citizenship in education. In J. Erricker, C. Ota & C. Erricker (Eds.), *Spiritual education; Cultural, religious and social differences, New perspectives for the 21st Century* (pp. 198-206). Brighton, England: Sussex Academic Press.

_____ (2009). Engaging children in spiritual discovery in multi-faith approach. In M. de Souza et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 1307–1320). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Fisher, J.W. (1998). *Spiritual health: Its nature and place in the school curriculum*. PhD dissertation, University of Melbourne. Available at: https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/39206.

Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child* (revised edition). London: Jessica Kingsley.

Miller, J. P. (2000). *Education and the soul: Toward a spiritual curriculum*. The United States of America: State University of New York Press.

_____ (2011). *Transcendental learning: The educational legacy of Alcott, Emerson, Fuller, Peabody and Thoreau*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Palmer, P. J. (1981). *To know as we are known: Education as a spiritual journey*. San Francisco: Harper One.

Rossiter, G. (2009). The spiritual and moral dimension to the school curriculum: A perspective on across-the-curriculum-studies. In de Souza, M., Durka, G., Engebretson, K., Jackson, R.,& McGrady, A. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 679–696). Europe: Springer Science + Business Media B. V.

_____ (2014a). Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part II: A personal development basis. *Journal of Christian Education, 54*(3), 15-27.

_____ (2014b). Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part I: The contribution of religious education. *Journal of Christian Education, 54*(3), 5-14.

_____ (2014c). A perspective on spiritual education in Australian schools: The emergence of nonreligious personal development approaches. In J. Watson, M. de Souza & A. Trousdale (Eds.), *Global perspectives on spirituality and education* (pp. 140-152). New York: Routledge.

Watson, J. (2009). Responding to difference: Spiritual development and the search for truth. In M. de Souza et al. (Eds.), *International handbook of education for spirituality, care and wellbeing, International handbooks of religion and education* (pp. 821-839). New York: Springer.

Williams, K. (2009). The spiritual and related dimensions of education: A philosophical exploration. In M. de Souza et al. (Eds.), *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education* (pp. 895–904). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-09-21]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.2.1.9]